وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي الشّلف

كلية الآداب و الفنون

قسم اللّغة العربيّة

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم

التّخصص : لغة وأدب عربي

العنوان :

تعليميّة اللّغة العربيّة من منظور المقاربة بالكفايات في ضوء الإصلاح التّربوي الجديد بالجزائر - السّنة الخامسة ابتدائي نموذجا -

من إعداد :

محمّد نمرة

المناقشة بتاريخ 2020/11/19 من طرف اللّجنة المكونة من :

أ.د/ راضية بن عريبة	أستاذة التّعليم العالي	جامعة الشّلف	رئيسا
أ.د/ مختار درقاوي	أستاذ التّعليم العالي	جامعة الشّلف	مشرفا ومقررا
د/ محمّد حمداني	أستاذ محاضر - أ-	المركز الجامعي بغليزان	ممتحنا
د/ عبد الله بوقصّة	أستاذ محاضر - أ-	المركز الجامعي بغليزان	ممتحنا
د/ محمّد رزيق	أستاذ محاضر - أ-	جامعة الشّلف	ممتحنا
د/ محمّد مداور	أستاذ محاضر - أ-	جامعة خميس مليانة	ممتحنا

السّنة الجامعيّة : 2019 - 2020

وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي الشّلف

كلية الآداب و الفنون

قسم اللّغة العربيّة

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم

التّخصص : لغة و أدب عربي

العنوان :

تعليميّة اللّغة العربيّة من منظور المقاربة بالكفايات في ضوء الإصلاح التّربوي الجديد بالجزائر ـ السّنة الخامسة ابتدائي نموذجا ـ

من إعداد :

محمّد نمرة

السّنة الجامعيّة : 2019 - 2020

بسم الله الرّحمن الرّحيم

﴿ وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا ﴾ .

سورة النّساء ، الآية 113

شـكـر و عـرفـان

الشّكر لله أوّلا و أخيرا على كلّ نعمة أنعم بها علينا.

ووقوفا عند قول الله عزّ و جلّ (ولا تنسوا الفضل بينكم) ، واقتداء بقول رسوله الكريم عليه أزكى الصّلاة والتّسليم (لا يشكر الله من لا يشكر النّاس).

نتقدّم بالشّكر، والامتنان إلى كلّ من مدّ لنا يد العون، ولو بكلمة طيبة

لإثراء هذا البحث ونخص بالذّكر الأستاذ المشرف الدّكتور مختار درقاوي على مساهمته القيّمة بنصائحه، وتوجيهاته الصّائبة، والهادفة.

وشكرنا الموصول لأعضاء لجنة المناقشة، لتفضّلهم بالموافقة على مناقشة بحثنا، وإنّنا على أمل، وثقة بأن تغني ملاحظاتهم السّديدة البحث، وتُسهم في رفع شأنه.

لكم منّا جزيل الشّكر، وأسمى عبارات التّقدير، والامتنان.

محمّد نـمـرة

إهـــــــداء

إلى روح أخي الطّاهـرة، نسأل الله له المغفرة.

إلى من أنارا لي طريقي برضاهما، ودعواتهما، والدتي، ووالدي، أطال الله في عمرهما.

إلى من تقاسمني رمق الحياة بحلوها، ومرّها، زوجتي الوفية.

إلى نور حياتي: رغد، كوثر جنان، إياد، معاذ.

إلى إخوتي، وأخواتي: ربيع، أسامة، سميرة، فايزة، أحلام.

إلى العائلة الكريمة : نمرة، صلاح، العماري، صادوق، الخالدي.

إلى كلّ من علّمني....

إلى كلّ من يعرفني....

لكم منّي جميعا أنبل التّحيات.

مـحـمّـد نـمـرة

مـــقدّمـــــة

مـقـدّمـــــة :

حظي موضوع تعليمية اللّغة العربيّة، وتعلّمها باهتمام الباحثين، والدَّارسين، حيث تعدّدت النّظريات، والدّراسات في هذا الشّأن، وتباينت وُجهات النّظر عند العلماء، والمفكرين، وقد ساهم هذا الجهد العلميّ الوافر في تطوير العملية التّعليمية – التّعلمية، وشكّل الإطار المرجعي للمقاربات البيداغوجية المعاصرة، والّتي تستند عليه في إعداد المناهج التّعليمية، وتأليف الكتب المدرسية الموجّهة للمتعلمين، مُتّبعة في ذلك أيسر السّبل، وأقصر الطّرق في تحصيل مهاراتهم اللّغوية المختلفة من استماع، وقراءة، ومحادثة، وكتابة، وهذا لتمكينهم من ممارسة أنشطتهم اللّغوية وفق ما تقتضيه مختلف الوضعيات التّعليمية – التّعلمية، والمواقف التّواصلية من جهة، وتلقّي المعارف، واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى.

وممّا لا شك فيه أنّ المناهج التّعليمية المُطبّقة قبل إصلاحات (2003م)، و (2016م)، والّتي يعود تصميم أهدافها، وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، أنّها لا تُواكب التّغيرات الطّارئة على المستويين الوطني، والعالمي ،كظهور التّعددية السّياسية، وما يرتبط بها من إرساء لمفهوم الدّيمقراطية، وغرس روح المواطنة في نفوس النّاشئة، وإبدال نظام الاقتصاد الموجّه باقتصاد السّوق، وعولمة الاقتصاد، والتّطور المتسارع للمعارف العلمية، والتّكنولوجية، وانتشار الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال على أوسع نطاق ؛ وعليه أضحى تغيّير المناهج وتحديث مُحتوياتها أمرا يفرض نفسه بقوة، وهذا انطلاقا من أسس، ومعايير فلسفية، وثقافية، واجتماعية، ونفسية، كما تسعى بدورها إلى تحديث طرائقها التّعليمية، وهذا بتثمين نتائج الدّراسات اللّغوية، ونظريات التّعلم الحديثة، والّتي شهدت انطلاقة مذهلة في منتصف القرن الفائت، وحقّقت إنجازات تبّناها المشرفون على التّعليم في بلدان غربية عديدة كبلجيكا، وكندا، وفرنسا، والولايات المتحدة الأمريكية.

والجزائر كبقية دول العالم، سعت 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 مناهج تعليمية جديدة، سواء ما ارتبط بمناهج الجيل الأوّل (2003م)، أو الجيل الثّاني (2016م)، بهدف وضع منظومة تربوية عصرية، وناجعة، تستجيب للتطلّعات المشروعة، والحاجيات الحقيقية للمجتمع.

يرتكز التّدريس وفق المقاربة بالكفايات على الطّرائق النّشطة، والّتي تجعل من المتعلم فاعلا أساسيا في كل نشاط تربوي، وهي تستمّد مبادئها من النّظرية البنائية، والبنائية الاجتماعية، مُستفيدة بذلك من أبحاث جون ديوي (Jean Dewey)، وجان بياجيه (Jean Piaget)، و هنري فالون (Henri wallon)، وفيجو تسكي (vygo tsky)، ودفيـــد أوزبل (David Ausubel)، و جيروم برونر (Jerome Bruner)، و روبرت ميلز غانييه (Robert Mills Gagné)، وفليب بيرنو (Philippe Perrenoud)، وغيرهم، دون أن تُحدث قطيعة مع مقاربة التّدريس بالأهداف، وما ارتبط بها من المفاهيم الّتي جاءت كنتيجة لأعمال فيفيان دلاندشهير (Viviane Delandsheer) ،و دانيال هاملين (Daniel Hameline)، وروبرت فرانك ماجر (Robert Frank Mager)، و بنجامين بلوم (Benjamin Bloom). وهي تعتمد في ذلك على منطق التعلّم المتمركز حول المتعلّم، وهي تضع المتعلّم في صميم سيرورة العملية التّعليمية – التّعلمية، وتجعله شريكاً فعّالاً في بناء معرفته، بل أكثر من ذلك، فالمتعلّم في هذه المقاربة الحديثة، هو المحور الأساس في العملية التّعليمية – التّعلمية.

لقد كان اختيارنا لموضوع (**تعليميّة اللّغة العربيّة من منظور المقاربة بالكفايات في ضوء الإصلاح التّربوي الجديد بالجزائر – السّنة الخامسة ابتدائي نموذجا –**) اختيارا مُؤسّسا عن رغبة مُلّحة للبحث في واقع تعليمية اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفايات)، وهو موضوع جديد يندرج ضمن اهتماماتنا الدّيداكتيكية، والتّربوية، لكوننا مارسنا مهنة التّدريس، والتّفتيش التّربوي في مرحلة التّعليم الابتدائي، وهذا لأزيد من عقدين من الزّمن، وعاصرنا من خلالها مُقاربتين بيداغوجيتين مُختلفتين، وهما المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفايات في جيليها الأوّل (2003م)، والثّاني (2016م)، ونُدرك جيدا حجم احتياجات الميدان التّربوي في هذا الخصوص.

بالإضافة إلى الأسباب الموضوعية الآتية:

– مُواجهة التّحديات الّتي تواجه تعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها، فواقعنا اللّغوي يكشف لنا بشكل واضح أنّ تعليم لغتنا العربيّة في محنة ، وأزمة.

– البحث في العوامل المساعدة على تيسير عملية تدريس أنشطة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية.

– إثراء المكتبة العربية بالبحوث المتخصّصة في مجال التّعليمية.

– البحث في بيداغوجيا المقاربة بالكفايات.

– سُبل اعتماد الطّرائق النّشطة، والتّفاعلية، الملائمة لبيداغوجيا التّدريس بالكفايات.

– مُتابعة الإصلاحات التّربوية الجديدة، والوقوف على مدى تحقيق أهدافها.

إنّ أهمية أيّ بحث تتوقّف على أهمية الموضوع الّذي يتّم دراسته، وعلى قيمته العلمية، وما يمكن أن يُحقّقه من نتائج يُستفاد منها، وتَكتسب دراستنا هذه أهميتها من:

– تطوير تعلّيمية اللّغة العربيّة، وهذا بغية تحديد مواطن القوة لتعزيزها ، ومكامن الضّعف لمعالجتها.

– التّعريف بالمقاربة بالكفايات ، باعتبارها أساس الإصلاح التّربوي الجديد بالجزائر.

– التّطبيق الأمثل للمقاربة الجديدة، من قبل المعلمين في العملية التّعليمية – التّعلمية.

– الوصول إلى نتائج نظرية، وتطبيقية، وتوصيات، تساعد على تيسير عملية تعلّيم اللّغة العربيّة، وتعلّمها.

– معرفة أسباب ضعف التّحصيل الدّراسي لأنشطة اللّغة العربيّة، ومعالجتها.

– ترقية، وتطوير طرائق التّعليم.

– التّوسل بالنّظرية اللّغوية، والدّيداكتيكية الحديثة لمعالجة مشاكل التّعليمية.

وموضوع البحث ليس بالجديد المطلق، وإنّما هو دراسة قد سبق إليها بعض الباحثين، وهي تختلف عنها طرحا، وتحليلا؛ ومن هذا المثيل صنيع الباحث عبد الكريم بن ساسي بجامعة باتنة (1) في أطرورحته المخطوطة، والموسومة بـ : (تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة بين الجملة، والنّص في المرحلة الابتدائية)، والباحثة سميرة رجم بجامعة قسنطينة في أطروحتها المخطوطة، والموسومة بـ : (نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي)، والباحثة فاطمة ديب بجامعة تلمسان في أطرورحتها المخطوطة، والموسومة بـ : (استراتيجية تعليم المواد اللّغوية في المدارس الابتدائية).

وتُحاول هذه الدّراسة الإجابة عن الإشكاليات الآتية :

– ما دواعي إصلاح المنظومة التّربوية الجزائرية ؟ وما هي التّغييرات الّتي أُدخلت عليها ؟

– لماذا المقاربة بالكفايات؟ وهل استطاعت تحقيق الأهداف المرجوة من إصلاح المنظومة التّربوية ؟

– وهل استوفت مرحلة التّعليم الابتدائي حقّها من الإصلاحات التّربوية الجديدة ؟ وكيف يتمّ تدريس أنشطة اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفايات في السّنة الخامسة ابتدائي من هذه مرحلة ؟

وقد تطلّب هذا البحث استخدام المنهج الوصفي القائم على التّحليل، باعتباره عماد الدّراسات اللّغوية الحديثة، وكان الاعتماد عليه قائما، لوصف الظّاهرة كما هي في الواقع، وتشخيص علّتها، والمساهمة في ايجاد الحلول النّاجعة لها، والاستعانة بالمنهج المقارن، الّذي اعتمدناه في إجراء مقارنات بين المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفايات، وبين المناهج التّقليدية، والمناهج الجديدة. بالإضافة إلى الاستفادة من آليات المنهج التّاريخي، وهذا من خلال تتبّع مراحل عملية الإصلاح التّربوية الشّاملة، والمقاربات التّعليمية المتبناة في الجزائر المستقّلة حتّى يومنا هذا.

وتَبعا لهذه المناهج، جاء البحث في مقدّمة، وثلاثة فصول، وخاتمة، وانتهاء بملحق. خصّصنا الفصل الأوّل منه، والموسوم بـ : (المقاربة بالكفايات في ضوء الإصلاح التّربوي الجديد بالجزائر)، للإحاطة بالإصلاحات التّربوية الجديدة بالجزائر، والتّحديات الجسيمة الّتي واجهتها المنظومة التّربوية الجزائرية آنذاك، والتّعرف من خلالها على المقاربات التّعليمية الكلاسيكية المتبناة في الجزائر قبل سنة (2003م)، كما تطرّقنا فيه للمقاربة بالكفايات بشيء من التّفصيل، وهذا من خلال التّعرف على الكفاية، و المفاهيم الأساسيّة المرتبطة بها، ومكوّناتها، وأنواعها، ومستوياتها، ومن ثمّ تناولنا مبادئ، ومميزات هذه المقاربة، وانتهاء بالتّعرف على كيفية بناء المناهج التّعليمية الجديدة وفق هذه المقاربة التّعليمية.

أمّا الفصل الثّاني، والموسوم بـ : (تعليميّة اللّغة العربيّة من منظور المقاربة بالكفايات)، فقد تعرفنا من خلاله على تعليميّة اللّغة العربيّة، وهذا بالتّطرق لموضوع التّعليمية، وعلاقتها بالبيداغوجيا، وأنواعها، ومكوّناتها، كما تعرّضنا لاستراتيجية تعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها، وهذا من خلال التّعرف على عملية التّعلم، والنّظريات المؤسّسة للمقاربة الجديدة (النّظرية البنائية، والبنائية الاجتماعية)، والطّرائق النّشطة لتدريسها، وتوظيف النّصوص من أجل تعليمها ، وبناء مختلف الوضعيات التّعليمية

– التّعلمية وفق المقاربة الجديدة. وانتهاء بوضعية التّقويم التّربوية باعتبارها جزءا لا يتجزأ من العملية التّعليمية – التّعلمية ، وركنا من الأركان الأساسية فيها، والّتي يتمّ من خلالها التّعرف على ما تمّ تحقيقه من كفايات تعلّمية.

أمّا الفصل الثّالث، و الموسوم بـ : (تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة ابتدائي وفق المقاربة بالكفايات)، فقد تعرّفنا من خلاله على مرحلة التّعليم الابتدائي في النّصوص المرجعيّة، والمناهج الرسمية الجزائرية، وكيفية تدريس اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة ابتدائي وفق المناهج الجديدة (الجيل الأوّل، والجيل الثّاني)، وانتهاء بدراسة وصفية تحليلية لكتابي اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي في جيليه الأوّل، والثّاني أيضا.

أمّا الخاتمة فقد أوجزنا فيها أهم معالم الدّراسة، وما توصّل إليه البحث من نتائج، و توصيات.

ولتحقيق الفائدة دُعّم البحث بملحق لإثرائه، وتناولنا فيه أهم المصطلحات الّتي وردت في البحث (فرنسي– عربي).

واعتمدنا في إنجاز بحثنا على مجموعة متنوّعة من المصادر، والمراجع، والّتي تراوحت ما بين القديم الّذي لا غنى عنه، والحديث، والمعاصر، والمترجم، والأجنبي، والّتي نذكر منها: الكفايات في التّعليم (لمحمّد الدّريج)، وعلم اللّغة النّفسي (لصالح بلعيد)، ومحاضرات في الألسنية العامة (لفرديناند دي سوسير)، ودراسات في اللّسانيات التّطبيقية (لأحمد حساني)، واللّسانيات و الدّيداكتيك (لعلي آيت أوشان)، ومعجم علوم التّربية (لعبد اللّطيف الفارابي وآخرون).

ولعلّ من أهم الصّعوبات الّتي واجهتنا في إنجاز هذا البحث، وهي قلّة المصادر، والمراجع المباشرة، وكثرة غير المباشرة منها، بالإضافة إلى تشعّب موضوع البحث، وتعدّد حقوله المعرفية، نذكر منها الدّيداكتيكية، واللّسانيات التّطبيقية، ولسانيات النّص، وعلم النّفس، وعلوم التّربوية، وعلم الاجتماع. وصعوبة تصفح، وقراءة، وتوثيق الكتب المحمّلة إلكترونيا – الشّبكة العنكبوتية العالمية – من شاشة الحاسوب.

وفي هذا المقام لا يسعني إلاّ أن أتقدم إلى أستاذي الفاضل الدّكتور مختار درقاوي بجزيل الشّكر والامتنان، لتفهّمه لهذه العقبات، وعلى رحابة صدره، وسعة صبره عليّ طيلة إنجاز هذا البحث، والّذي لم يبخل عنّا بتوجيهاته القيّمة،كما أسدي جزيل الشّكر لأعضاء لجنة المناقشة الّذين سعوا إلى

تصويب هذا العمل، وإثرائه. وإلى كلّ من أسهم في إنجاز هذا البحث من دون استثناء. والله الموفّق، والهادي إلى سبيل الرّشاد.

الشّلف في: 08 ماي2020 الموافق لـ 15 رمضان 1441 هـ

مـحـمّـد نـمـرة

الفصل الأوّل

المقاربة بالكفايات في ضوء الإصلاح التّربوي الجديد بالجزائر

I. الإصلاح التّربوي الجديد بالجزائر:

أضحى تغيير المناهج، وتحديث مُحتوياتها أمرا يفرض نفسه بقوة، وهذا انطلاقا من أسس، ومعايير فلسفية، وثقافية، واجتماعية، ونفسية، وهذا لمواكبة التّطورات في مختلف المجالات، كظهور التّعددية السّياسية، وعولمة الاقتصاد، والتّطور المتسارع للمعارف العلمية، والتّكنولوجية، وانتشار الوسائل الحديثة للإعلام، والاتصال على أوسع نطاق؛ وعليه فالإصلاح التّربوي الّذي شرعت فيه الدّولة الجزائرية مع بداية الدّخول المدرسي (2003م – 2004م)، يهدف إلى وضع منظومة تربوية وطنية عصرية، وناجعة، تستجيب للتطلّعات المشروعة، والحاجيات الحقيقية للمجتمع.

1. الإصلاح التّربوي (la réforme éducative): تعريفه

ينبغي قبل التّطرق لمفهوم الإصلاح التّربوي وجب التّعرف أوّلا على مفهومي الإصلاح، والتّربية، لغة واصطلاحا.

أ. الإصلاح (la réforme): لغة واصطلاحا

أوّلا: لغة

إنّ لفظة (الإصلاح) مشتقة من الفعل (صلح) وهي: "ضدُّ الفساد؛ صَلَحَ؛ يَصْلَحُ ويَصْلُحُ صَلاَحا وصُلُوحا..."[1]، والإصلاح: نقيض الإفساد. والمصلحة: الصّلاحُ... وأصلح الشيء بعد فساده: أقامه"[2]. "والصّاد واللام والحاء أصل واحد يدّل على خلاف الفساد"[3].

كما تدّل على: "استقامة الحال على ما يدعو عليه العقل والشرع"[4]، وتدّل أيضا على: "الخلو من الفساد والعيب"[5] .

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادّة (صلح)، مج4، ج28، دار المعارف، القاهرة، مصر، طبعة جديدة، د ت، ص:2479.

[2]- المصدر نفسه، ص: 2479.

[3]- ابن فارس: معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمّد هارون، مادّة (صلح)، مج3، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص: 303.

[4]- خليل الجرّ: المعجم العربي الحديث لاروس، مادّة (صلح)، مكتبة لاروس، باريس، فرنسا، د ط، 1973، ص: 748.

[5]- المصدر نفسه، ص: 748.

وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ القرآن الكريم استخدم لفظة (الإصلاح)، ومشتقاتها في العديد من الآيات القرآنية، نذكر منها قول الله تعالى: ﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ﴾[1]، والمعنى هنا إقامة الشّيء، وتعديله بعد فساده لتحقيق النّفع ودرء الضّرر.

و ذُكر (الإصلاح) بصيغة الأمر – بمنزلة الفرض– للمؤمنين باللّفظ (أصلحوا) في قوله: ﴿وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِنْ بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَى فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾[2]، وقوله أيضاً: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾[3]، والمعنى هنا إزالة أسباب الفساد والضرر لإقامة العقل بإنزال الأمور نصابها، والتّمسك بشرع الله.

كما ذكر لفظ (صلح) مرتين في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا وَأَدْخِلْهُمْ جَنَّاتِ عَدْنٍ الّتي وَعَدْتَهُمْ وَمَنْ صَلَحَ مِنْ آبَائِهِمْ وَأَزْوَاجِهِمْ وَذُرِّيَّاتِهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾[4]، وقوله: ﴿جَنَّاتُ عَدْنٍ يَدْخُلُونَهَا وَمَنْ صَلَحَ مِنْ آبَائِهِمْ وَأَزْوَاجِهِمْ وَذُرِّيَّاتِهِمْ وَالْمَلَائِكَةُ يَدْخُلُونَ عَلَيْهِمْ مِنْ كُلِّ بَابٍ﴾[5]، ومعنى صلح في الآيتين الكريمتين هو زوال أسباب الفساد في الاعتقاد، والعمل.

ثانيا: اصطلاحا

يرتبط مفهوم الإصلاح بالأدبيات السّياسية، والدّستورية، والقانونية، والاقتصادية أكثر من ارتباطه بنظام التّربية، والتّعليم، ويتّم اللّجوء له عند وجود خلل أو أزمة ما تهدّد أو تُعيق إكمال مساره. وهو يرتبط بمفاهيم متعدّدة نذكر منها: التّجديد، والتّغيير، والتّحديث، فهو بذلك: "جملة التّغييرات الّتي يتّم إدخالها على نظام ما، والّتي تجعله قادرا على الاستجابة لمتطلبات المجتمع جزئيا أو كليا"[6].

---

[1]– سورة هود، الآية: 88.

[2]– سورة الحجرات، الآية: 09.

[3]– سورة الحجرات، الآية: 10.

[4]– سورة غافر، الآية: 08.

[5]– سورة الرّعد، الآية: 20.

[6]– العربي اسليماني: المعين في التّربية (مرجع للامتحانات المهنية والكفاءة التّربوية ومباراة التفتيش)، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، ط 6، يوليوز 2013، ص: 20.

وقد ترجم مصطلح (الإصلاح) في معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك) بمصطلح العلاج، ويعرّفاه هافلاك (k.R.G, Havelack) وابرمان (A.M, Hubermau) بأنّه: "مشروع تغيير وتطوير النّظام التّربوي في إطار عملية الابتكار... ويتطور كلّ نظام من مستوى أدنى من العلاقة بين مكوناته إلى مستوى الإندماج الدّينامي فالاتساق الدّينامي... ويتّم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط وأخذ إمدادات عنه وتدبيرها... أمّا نتائجه فتحدّد بالمردود الّذي يحققه"[1].

ويمكن القول إنّ الإصلاح يعني تعديل أو تحويل أو إلغاء ما هو قائم من تصوّرات، وإجراءات إلى وضع جديد يستجيب لتطلّعات الأمم، ويؤدّي إلى تغيّير أفضل، وأنسب.

ب. التّربية (L'éducation): لغة واصطلاحا

أوّلا: التّربية لغة

إنّ لفظة (التّربية) مشتقة من الفعل الثّلاثي (ربا)، وهي: "ربا الشَّيءُ يَرْبُو رُبوّا ورِباءً: زاد ونما. وأرْبيتُه: نَمّيتُه"[2].

كما تدّل: "ربا- ربوّا ورباءً: زاد ونما ... رَبْوا ورُبُوّا الولد: نشأ... رَبّى تربية الولد: غذّاه وجعله يربو- هذّبه..."[3].

وقد وردت في القرآن الكريم في العديد من السّور، نذكر منها قول الله تعالى: ﴿فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾[4]، ومعنى ربت نمت وازدادت، وقوله: ﴿وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾[5]، والمقصود هنا التّنشئة الأسرية للوالدين؛ وهذا بتنمية قواه الجسمية والعقلية، والخلقية على حدّ سواء.

وممّا سبّق يمكن القول إنّ المعنى اللّغوي للتربية، يتضمّن العناصر الأساسية التّالية: النّمو، والزّيادة – التّغذية – التّهذيب – التّنشئة الأسرية، والاجتماعية، وهي تُستعمل للإنسان، ولغيره من الكائنات الحيّة.

---

[1]- عبد اللّطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ج2، سلسلة علوم التّربية، دار خطابي للطباعة والنّشر/ مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، العددان 9 و10، ط 1، 1994، ص: 285.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، مادّة (ربا)، مج3، ج18، ص: 1572.

[3]- خليل الجرّ: المعجم العربي الحديث لاروس، مادّة (ربا)، ص: 571-572.

[4]- سورة الحج، الآية: 05.

[5]- سورة الإسراء، الآية: 24.

ثانيا: التّربية اصطلاحا

من الصّعب تحديد مفهوم قار للتربية، وعليه لا يمكن إعطاء تعريف شامل، ومحدّد لها، إلاّ أنّنا نجد لها تعريفات عديدة، نذكر منها:

لالاند (A. La lande, 1972): "سيرورة تستهدف تحقيق النمو والاكتمال التّدريجيين لوظيفة أو لمجموعة من الوظائف عن طريق الممارسة وتنتج هذه السّيرورة، إمّا عن الفعل الممارس من طرف الآخر ... وإمّا عن الفعل الّذي يُمارسه الشّخص على ذاته..."[1].

دوركايم (E. Durkheim, 1988): "العمل الّذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الّتي لم تنضج بعد من أجل الحياة الاجتماعية، إنّ هدفها أن تثير لدى الطفل وتنمي عنده طائفة من الأحوال الجسدية والفكرية والخلقية الّتي يتطلبها منه المجتمع السّياسي، في جملته، وتتطلبها البيئة الخاصة الّتي يعدّ لها بوجه خاص"[2].

علي تعوينات: "التّربية عملية تكيّف، أو تفاعل بين الفرد، وبيئته الّتي يعيش فيها، وعملية التّكيف، أو التّفاعل هذه تعني تكيّف مع البيئة الطبيعية، والبيئة الاجتماعية"[3].

علي بحري: "إنّ التّربية حاجة اجتماعية ثقافية ضرورية، ولذلك تستجيب للدافع الّذي يُحركها. فإذا كانت الحاجة العاجلة تحريرية، أو إبداعية، كانت التّربية، هي السّعي إلى تحقيق الحاجات الأولية، وإبقاء غيرها في الانتظار. وهكذا تتمثّل التّربية في تلبية الحاجات الاجتماعية الدّائمة"[4].

يتّضح لنا من خلال هذه التّعريفات، فإنّه على الرّغم من المحاولات الكثيرة للباحثين القدامى والمحدثين، إلاّ أنّهم لم يستطيعوا تعريف التّربية تعريفا جامعا مانعا، وهذا لاختلافهم في تحديد غرضها وأهدافها في المجتمع، نتيجة اختلاف المجتمعات في المعتقدات، والأهداف السّياسية، والاجتماعية، فهي بذلك تقتصر على جوانب، وتغفَل أخرى، إلاّ أنّ التّربية في حقيقتها هي تنمية الفرد تنمية شاملة في شتّى جوانب الحياة الاجتماعية.

---

[1]- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ص: 89.

[2]- المرجع نفسه، ص: 90.

[3]- علي تعوينات: العولمة، الهوية والمناهج الدّراسية وبناء الإنسان، مجلّة مخبر البحث في علم النّفس وعلوم التّربية، جامعة وهران، دار القدس العربي، وهران، الجزائر، عدد خاص حول إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية، 2012، ص: 91.

[4]- علي بحري: وظيفة التّربية في الجزائر بين الأصالة والتجدّد، مجلّة التّربية والابستومولوجيا، مخبر التّربية والابستومولوجيا بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ع 2، 2011، ص: 153.

إنّ التّحديد الدّقيق لمفهوم الإصلاح التّربوي يطرح العديد من الصّعوبات الاصطلاحية، وهذا لتداخله بمفاهيم متعدّدة نذكر منها: التّجديد التّربوي، والتّطوير والإنماء التّربوي، والتّغيير أو التّغيير التّربوي[1].

وإذا كان الإصلاح التّربوي في المعجم التّربوي هو: "النّظر في النّظام التّربوي القائم بما في ذلك النّظام التّعليمي ومناهجه، من خلال إجراء الدّراسات التّقويمية، ثم البدء في عملية التّطوير وفق مقتضيات المرحلة الرّاهنة والرّؤى المستقبلية للنّظام التّربوي، في هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية، ومظاهر التّجديد التّربوي من أهم الأمور الّتي توضع في الاعتبار"[2]، ويعني أيضا: "عمليات وتدابير الانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل، من مناهج وتقنيات وأساليب وممارسات جديدة عصرية وبالتّالي جعل مضامين المناهج الدّراسية متمحورة حول المعارف والتّخصصات الّتي لها ارتباطات وظيفية ومباشرة بالقطاعات الاقتصادية والاجتماعية المنتجة، مثل التّقنيات الحديثة، والعلوم الدّقيقة، والتّخصصات التّطبيقية، وغيرها... ممّا يستجيب لحاجات التّحولات المعرفية والتّكنولوجية، والاقتصادية، والمجتمعية الّتي تعرفها المجتمعات المعاصرة"[3].

ويتضّح من خلال التّعريفين السّابقين، إنّ الإصلاح التّربوي هو عملية تغيّير شاملة أو جزئية للنظام التّعليمي، ومُواكِبة لتطلّعات الشّعوب؛ لاسيما ما تعلّق بتعليم ذي جودة، بإدراج المستجدات، وفتح مجالات تنمية الكفايات، وتكيّيف المواقف للسماح بتحوّل نوعيّ؛ وهو سيرورة متواصلة، تتضمّن مراحل مختلفة من متابعة، وتقويم، وتعديل، ومعالجة.

[1]- ينظر: مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التّربوي بين أسئلة الأزمة وتحديّات التّحول الحضاري، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، د ط، 1999، ص: 52.

[2]- فريدة شنان ومصطفى هجرسي: المعجم التّربوي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التّربوية، الجزائر، د ط، د ت، ص: 118.

[3]- علي سموك: المشروع التّربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة (مقاربة سوسيولوجية)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع7، فيفري 2005، ص: 128.

2.المبادئ العامة للسياسة التّربوية في الجزائر:

أ.الإطار المرجعي للنظام التّربوي في الجزائر:

يشكّل الدّستور، والقانون التّوجيهي للتربية الوطنية المؤرّخ في 23 يناير 2008 – الّذي عوّض أمرية 16 أفريل 1976م – بالنسبة للنظام التّربوي الجزائري، المرجعية الأساسية للسياسة التّربوية الوطنية، في بُعدها الوطني، والدّيمقراطي، والعلمي المتفتّح على العصرنة، والعالم.

أوّلا: البعد الوطني

يرمي هذا البعد إلى غرس الوطنية في نفوس أبنائنا، وتقديم تربية واحدة للجميع، وذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلّفة بالعملية التّربوية، وهذا بتقديم منهاج تعليمي إجباري واحد يحوي قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفايات، وبناءً على ذلك فإنّه من الضّروري ترسيخ الارتباط بالقيم الّتي يمثلها الإرث التاريخي، والجغرافي، والدّيني، والثقافي، وكذا الارتباط بالرموز الممثلة للأمّة الجزائرية وديمومتها، والدّفاع عنها، والّذي يرتكز بدوره على[1]:

– دعم الوحدة، والهوية، والثقافة الوطنية بالتّفاعل بين المركّبات الثّلاث: العروبة، والإسلام، والأمازيغية.

– تطوير اللّغة العربيّة في أبعادها العلمية، والتّكنولوجية، والأدبية، والفنية، والشّعبية.

– إبراز القيم الّتي جاء بها الدّين الإسلامي من تسامح، ونزاهة، واستقامة، وحبّ للعمل، وقراءة واعية للنصوص الأساسية.

– ترقية اللّغة الأمازيغية، والتّكفل بالاختلاف، والتّنوع الجهوي.

– إبراز كل جوانب الهوية الوطنية من خلال التّكفل بالتّاريخ القديم، والحديث، وعلاقته بالتّاريخ المحلي، والجهوي.

– التّعرف على البلاد من حيث المكان، والزّمان، والإمكانات الاقتصادية، والموارد، والبيئة، ودورها في حضارات العالم قديما، وحديثا.

[1]–وزارة التّربية الوطنية:إصلاح المنظومة التّربوية (النّصوص التّنظيمية)، ج1، مديرية التّقويم والتّوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق، ط 2، ديسمبر 2009، ص: 69-70.

ثانيا: البعد الدّيمقراطي*

تعتبر المنظومة التّربوية جزءًا لا يتجزأ من المجتمع الدّيمقراطي، والّذي يعمل على نشر الثّقافة الدّيمقراطية قيما، وسلوكا، وهذا من خلال [1]:

- ترقية الرّوح الدّيمقراطية.
- الحق في التّربية.
- مجانية التّربية.
- تكافؤ الفرص بين جميع الفئات بغض النّظر عن الشّريحة الّتي ينتمون إليها.
- تكيّيف التّعليم لأغلبية المتعلمين، والتّكفل باختلافهم، وتنوّعهم.
- ضمان حد أدنى من المعارف، والكفاءات للجميع.
- ضمان حد أدنى من المستوى الثّقافي للعيش في انسجام مع الآخرين في البلد، وفي العالم.
- التّكفل بالأطفال الّذين يظهرون احتياجات خاصة أو استعدادات خاصة.
- تحضير المواطن للحياة الاجتماعية، والفردية الّتي تؤّهله للاختيارات الشّخصية، وتحمّل مسؤولياتها (اختيارات مهنية، ثقافية) .

ثالثا: البعد العالمي والعصري

تُدرج المنظومة التّربوية في مساعيها البيداغوجية على تحديث المناهج، وعصرنتها، والاستفادة من الثّورة العلمية، والتّكنولوجية، ويمكن ضبط هذه التّوجهات العالمية، والعصرية من خلال [2]:

- ضمان ثقافة علمية، وتكنولوجية لكل مواطن للتّمكن من الاندماج في العالم الجديد للعلم، والتكنولوجيا.
- ضمان التّفتح على العالم، والإطلاع على مشاكله، والمساهمة في حلّها.

---

*- الدّيمقراطية: تعود الى اللّغة اليونانية القديمة، وهي تتكون من مقطعين؛ الأوّل (demos) ويعني الشّعب والثّاني (cratos) ويعني الحكم. وبذلك تصبح كلمة (democratos) وهي تعني حكم الشّعب. فقد أطلق إصطلاح الدّيمقراطية في استخدامه الأصلي على أحد أشكال الحكم الّذي تسيطر فيه الأغلبية، وهي: "النّظام الّذي يختار فيه المحكّمون الحاكمين عن طريق الانتخابات الصّحيحة".

موريس ديفرجية: الأحزاب السّياسية، تر: علي مقلد وعبد الحسن سعد، دار النّهار، بيروت ، لبنان، ط3، 1980، ص:356.

[1]- وزارة التّربية الوطنية:إصلاح المنظومة التّربوية (النّصوص التّنظيمية)، ص: 70.

[2]- المرجع نفسه، ص: 70.

– ضمان تنمية الفكر النّاقد الّذي يسمح باختيار الاستعمالات الإيجابية للعلوم.

– ضمان التّواصل مع الحضارات، والثّقافات المختلفة عن طريق تعلّم اللّغات خصوصا.

ب . أسس وغايات المنظومة التّربوية الجزائرية:

أوّلا: أسس المنظومة التّربوية الجزائرية

تَنبني المنظومة التّربوية الجزائرية على الأسس الآتية [1]:

– يحتل التّلميذ مركز اهتمامات السّياسية التّربوية.

– تعدّ التّربية الوطنية باعتبارها استثمارا إنتاجيا، واستراتيجيا، من الأولوية الأولى للدولة الّتي تسهر على تجنيد الكفاءات، والوسائل الضرورية للتكفّل بالطّلب الاجتماعي للتّربية، والاستجابة لحاجيات التّنمية الوطنية.

– تساهم الجماعات المحلية، في إطار الاختصاصات المخوّلة لها قانونا، في التّكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، لاسيما في إنجاز الهياكل المدرسية، وصيانتها، وترقية النّشاطات الثّقافية والرّياضية، ومساهمتها في النّشاط الاجتماعي المدرسي.

– تضمن الدّولة الحق في التّعليم لكل جزائرية، وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.

– يتجسّد الحق في التّعليم بتعميم التّعليم الأساسي، وضمان تكافؤ الفرص في ما يخص ظروف التّمدرس، ومواصلة الدّراسة بعد التّعليم الأساسي.

– التّعليم إجباري لجميع الفتيات، والفتيان البالغين من العمر ستّ (6) سنوات إلى ستّ عشرة (16) سنة كاملة.

غير أنّه يمكن تمديد مدّة التّمدرس الإلزامي بسنتين (2) للتلاميذ المعوقين كلّما كانت حالتهم تبرّر ذلك.

تسهر الدّولة بالتّعاون مع الآباء على تطبيق هذه الأحكام.

يتعرّض الآباء أو الأولياء الشّرعيون المخالفون لهذه الأحكام إلى دفع غرامة مالية تتراوح من خمسة آلاف (5.000) دج إلى خمسين ألف (50.000) دج.

[1] – وزارة التّربية الوطنية: القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، النّشرة الرّسمية للتربية الوطنية، الجزائر، عدد خاص، فيفري 2008، ص: 43-44.

تحديد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التّنظيم.

– التّعليم مجاني في المؤسسات التّابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية، في جميع المستويات.

تمنح الدّولة، علاوة على ذلك، دعمها لتمدرس التّلاميذ المعوزين بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعدّدة ، لاسيما فيما يخص المنح الدّراسية، والكتب، والأدوات المدرسية، والتّغذية، والإيواء، والنّقل، والصّحة المدرسية.

غير أنّه يمكن أن يُطلب من الأولياء المساهمة في تغطية بعض المصاريف المتعلّقة بالتّمدرس والّتي لا تمس بمبدأ مجانية التّعليم، طبقا لشروط تحدّد عن طريق التّنظيم.

– تسهر الدّولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التّمتع بحقّهم في التّعليم.

يسهر قطاع التّربية الوطنية، بالتّنسيق مع المؤسّسات الاستشفائية، وغيرها من الهياكل المعنية، على التّكفل البيداغوجي الأنسب، وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين، وذوي الأمراض المزمنة.

– يتّخذ قطاع التّربية الوطنية كل إجراء من شأنه تيسير تكيّف، وإعادة إدماج التّلاميذ المتمدرسين في الخارج، و العائدين إلى أرض الوطن في المسارات المدرسية الوطنية.

ويُمكّن قطاع التّربية الوطنية أن يقوم، بالتّنسيق مع البعثات الدّيبلوماسية الوطنية في الخارج، وبموافقة الدّول المستقبلة، بتعليم اللّغة العربيّة، واللّغة الأمازيغية، والثّقافية الإسلامية لأبناء الجالية الوطنية في المهجر.

ثانيا: غايات المنظومة التّربوية الجزائرية

تسعى المنظومة التّربوية الجزائرية إلى تحقيق الغايات التّالية [1]:

– تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حبّ الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلّقهم بالوحدة الوطنية، ووحدة التّراب الوطني، ورموز الأمة.

– تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

– ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النّبيلة لدى الأجيال الصّاعدة والمساهمة من خلال التّاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلّق هذه الأجيال بالقيم الّتي يجسدها تراث بلادنا، التّاريخي والجغرافي والدّيني والثقافي.

[1]– وزارة التّربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، ص: 40.

- تكوين جيل متشبّع بمبادئ الإسلام وقيمه الرّوحية، والأخلاقية، والثقافية، والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية، ودولة القانون.
- إرساء ركائز مجتمع متمسّك بالسّلم، والدّيمقراطية، متفتّح على العالمية، والرّقي والمعاصرة، بمساعدة التّلاميذ على امتلاك القيم الّتي يتقاسمها المجتمع الجزائري والّتي تستند إلى العلم، والعمل والتّضامن واحترام الآخر، والتّسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان، والمساواة، والعدالة الاجتماعية.

3. إصلاحات المنظومة التّربوية في الجزائر:

ورثت الجزائر المستقلّة نظاما تعليميا مُهيكلا حسب أهداف، وغايات الاستعمار الفرنسي، يرمي إلى محو الشّخصية الوطنية، ومقوماتها، وطمس معالم تاريخها؛ وكان لزاما على الدّولة الجزائرية الفتية بلورة طموحات الشّعب الجزائري بتغييّر هذه المنظومة التّربوية، وتعويضها بمنظومة تربوية جزائرية خالصة تعكس بدورها خصوصيات، ومقومات الشّخصية الجزائرية، والمتمثّلة أساسا في الدّين الإسلامي، واللّغة العربيّة، وكانت ظروف هذا الاستلام صعبة نتيجة ثقل الماضي بكلّ تبعاته، وأبعاده، وقد شهدت المنظومة التّربوية الجزائرية مراحل متميّزة تبعا للأحداث الكبرى، والتّحولات الجوهرية الّتي مرّت بها البلاد.

أ.المنظومة التّربوية قبل الاستقلال:

أوّلا: قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر (قبل 1830م)

عُرف العهد العثماني في الجزائر بالرّكود الثّقافي شأنه شأن بقية البلاد العربية[1]، ورغم ذلك فقد وجدت فرنسا في الجزائر التّعليم أحسن حالا ممّا هو عندها[2]. فالتّعليم كان في المساجد الّتي كانت أماكن للعبادة ومراكز للتربية والتّعليم، بالإضافة إلى الزّوايا الّتي كانت تحت سلطة الجمعيات الدّينية،

[1]- ينظر: أبو القاسم سعد الله، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)، الشّركة الوطنية للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط 3، د ت، ص: 159.

[2]- ينظر: عمّار هلال، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1995، ص: 101.

وفي المدارس الابتدائية والثّانوية، وكان التّعليم حرّا على جميع المستويات لأنّ الطّلبة والأساتذة كانوا يتقاضون أجورهم من الأوقاف[1].

هذه الحقائق الّتي اعترف بها الاستعمار الفرنسي، فقد صرّح أحد جنرالاتهم يوم (1834/01/20م) أمام غرفة النّواب بأنّ كل العرب بالتّقريب يعرفون الكتابة، والقراءة، كما أكّدت المؤرّخة إيفون توران (Turin)، في نقلها عن العديد من ضباط الجيش الفرنسي أنّ التّعليم العام كان منتشرا على نحو واسع، وبأنّ معظم القبائل سواء في الأرياف أو الأحياء أو المدن كان لهم معلموهم، وهذا قبل فترة الاحتلال الفرنسي، وقد قدّم أحد هؤلاء الضباط لاموريسيار (Lamoriciere) في تقرير له بعض المعلومات عن الوضعية التّعليمية السّابقة للاحتلال الفرنسي، حيث يقول أنّ مقاطعة تلمسان وحدها كان يوجد بالمدينة ثلاثة معاهد، وخمسون مدرسة لأثنى عشر أو أربعة عشر ألف نسمة، وفي الرّيف كانت توجد ثلاثون زاوية متفاوتة من حيث الشّهرة، لحوالي 125 ألف نسمة، وكان لكل دُوَار مدرسة، وكان يتلقى ألفا تلميذ تعليما ثانويا، وستّمائة تلميذ يواصلون تعليمهم العالي، وكانت لكل مؤسّسة من هذه المؤسّسات مكتبتها الخاصة بها[2].

لقد كان التّعليم الّذي ترعاه الأوقاف في مستويات ثلاث: الابتدائي، والثّانوي، والعالي، فالتّعليم الابتدائي كان لكل طفل يبلغ بين السّادسة، والعاشرة، وكان أغلبهم ذكورا، أمّا الإناث فلا يذهبن إلى المدارس إلاّ نادرا، وكان أصحاب البيوتات الكبيرة يجلبون أستاذا معروفا بصلاحه، وعلمه لتعليم البنات، وكانت مدّة التّعليم الابتدائي حوالي أربع سنوات، يتعلّم فيها الأطفال القراءة، والكتابة، وحفظ القرآن، وأركان الإسلام، وشعائر الدّين، وكان لهم المجال لمواصلة تعليمهم الثّانوي في الجامع أو في مدرسة ملحقة بالوقف[3].

ثانيا: أثناء الاحتلال الفرنسي (1830م-1962م)

استولى الاحتلال الفرنسي على الأوقاف، وبذلك جرّد التّعليم الجزائري من أهم موارده، وهكذا اختفت المؤسسات التّعليمية، واضطهدت اللّغة العربية، واعتبرت لغة أجنبية ميتّة، وأصبحت اللّغة الفرنسية لغة الجزائر الرّسمية، كما منع الاحتلال الفرنسي فتح مدارس عربية إلاّ بترخيص من

[1]- ينظر: أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية (1900-1930)، ج 2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط 4 (منقّحة)، 1992، ص: 61.

[2]- ينظر: أحمد بن نعمان، فرنسا والأطروحة البربرية، دار الأمّة، الجزائر، د ط، د ت، ص: 65-66.

[3]- ينظر: أبو القاسم سعد الله، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)، ص: 161-163.

السّلطات الفرنسية بموجب القرار الصّادر بتاريخ:(18 أكتوبر 1892م)[1]، وقد مارس المحتل الفرنسي سياسة تجهيل الشّعب الجزائري، وتكوين نخبة محلية منه للمحافظة على المصالح الثّقافية والحضارية والمادية للمستعمر[2].

وقد سنّ الاحتلال الفرنسي ترسانة من القوانين والمخططات المجحفة في ميدان التّعليم، وأهم هذه القوانين نجد:

- قانون مجانية التّعليم الصّادر في 18 جوان 1881.
- قانون إجبارية التّعليم الابتدائي الصّادر في 20 مارس 1882.
- قانون تنظيم مراحل التّعليم الابتدائي الصّادر في 28 مارس 1882، والّذي قسّم التّعليم الابتدائي (6 سنوات) إلى ثلاث مراحل هي [3] :
- المرحلة التّحضيرية مدّتها سنتان (C.P.1 وC.P.2).
- المرحلة الأساسية مدّتها سنتان(C.E.1 وC.E.2).

المرحلة المتوسطة مدّتها سنتان (C.M.1 و C.M.2).

- قانون لائكية التّعليم الفرنسي الصّادر في 30 أكتوبر 1886.

ويعدّ قانون لائكية التّعليم الفرنسي من أخطر القوانين الفرنسية على الإطلاق لأنّه يمنع التّعليم الدّيني، وتعليم اللّغة العربية في المدارس الفرنسية بالجزائر، وبذلك طبّق الاحتلال الفرنسي سياسة تعليمية تهدف في الظّاهر لنشر التّعليم وتوسيعه في الجزائر، إلاّ أنّه في حقيقة الأمر يهدف إلى القضاء على مقومات الشّخصية الجزائرية بإبعاد الجزائريين عن دينهم ولغتهم[4].

[1]- ينظر: أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية (1900-1930)، ص: 61-62.

[2]- ينظر: لكحل لخضر، أهمية المواد ذات الصّلة بالبعد التّاريخي في تعزيز الهوية الوطنية (دراسة مقارنة بين النّظام التّربوي الجزائري و النّظام التّربوي الفرنسي)، مجلة مخبر البحث في علم النفس وعلوم التّربية بجامعة وهران، دار القدس العربي، وهران، الجزائر، عدد خاص: إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية، 2012، ص: 205.

[3]- أ.شاهر: وحدة التشريع المدرسي الجزائري، المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، الجزائر، أكتوبر 2008، ص: 11.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 11.

وطُبّقت هذه السّياسة التّعليمية عبر مخطّطات عدّة لنشر التّعليم في الجزائر بقصد نشر اللّغة الفرنسية، وإبعاد الجزائريين عن لغتهم، وهي كالآتي[1]:

– مخطّط 1880: لقي هذا المخطط معارضة من طرف الجيش والمعمرين.

– مخطّط 1908: وما هو في الحقيقة إلا إعادة صياغة للمخطط الأوّل وقد لقي هو الآخر معارضة من قبل الجيش، والمعمرين.

– مخطّط 1944: لقد كان هذا المخطط سيء الحظ لأنّه صادف أحداث 08 ماي 1945م فلقي معارضة الجيش، والمعمرين، والجزائريين على حدّ سواء.

– مخطّط 1958: عندما أدركت فرنسا بأنّ الجزائريين أصبحوا لا يثقون فيها، وفي سياستها، أرادت أن تثبت نواياها الحسنة اتجاه الجزائريين فأنشأت سلكا تعليميا سمي سلك مساعدي المخطط الخاص (Corps des I.P.S) يسمح بتوظيف الجزائريين لأوّل مرّة في مهنة التّعليم إلى جانب المعلمين الفرنسيين الّذين كانوا يحتكرون مهنة التّعليم، واستمر العمل بهذا السّلك إلى غاية السّبعينيات.

ورغم هذه المخطّطات الاستعمارية، استطاعت جمعية العلماء المسلمين من تأسيس مدارس عربية حرّة للبنين، وأخرى للبنات في مختلف المناطق الجزائرية؛ فقد بلغت مدارسها واحد وثمانون ومائة مدرسة سنة (1954م)، وكان المتخرجون منها يلتحقون بالجامعات التّونسية، والمغربية، والمصرية، والفرنسية[2].

ب.المنظومة التّربوية بعد الاستقلال:

أوّلا: المرحلة الأولى (1962م–1980م)

وجدت الجزائر المستقلة نفسها في مواجهة الكثير من المشاكل الاجتماعية، والاقتصادية كالتّخلّف، والفقر، والأميّة، وانتشار الأمراض والأوبئة، وقلّة البنى التّحتية، وأمام وجوب فتح التّعليم أمام كلّ الجزائريين، بمن فيهم من تجاوز السّن القانوني، ومن أجل إنجاح أوّل موسم دراسي بعد

[1]– أ.شاهر: وحدة التشريع المدرسي الجزائري، ص: 11-12.

[2]– ينظر: محمد عابد الجابري، التّعليم في المغرب العربي (دراسة تحليلية نقدية لسياسة التّعليم في المغرب وتونس والجزائر)، دار النّشر المغربية، الدّار البيضاء، المغرب، دط، 1989، ص:111-113.

الاستقلال (1962م-1963م)، قامت الدّولة الجزائرية بتجنيد، وتعبئة كل الإمكانيات المتاحة آنذاك لأجل بناء منظومة تربوية جزائرية خالصة.

بقيت المنظومة التّربوية في هذه المرحلة شديدة الصّلة بالتّنظيم، والتّسيير بتلك المنظومة الّتي كانت سائدة قبل الاستقلال، وبالفعل أُدخلت عليها عدّة إصلاحات، وتعديلات جزئية، وهي ذات أهمية كبرى، وقد تمّت بناءً على اختيارات كبرى، وهي[1] :

- اختيار وطني، يتمثل في الجزأة والتّعريب.
- اختيار ثوري، يتمثّل في ديمقراطية التّعليم.
- اختيار علمي، يتمثل في الاتجاه العلمي والتّكنولوجي للتعليم.

وفي هذا الإطار تمّ تنصيب لجنة وطنية لإصلاح مختلف مراحل التّعليم سنة (1962م)، ونشرت تقريرها نهاية عام (1964م). لكّن المنظومة التّربوية لم تعرف تغيّيرا كبيرا، باستثناء بعض العمليات الإجرائية نذكر منها [2] :

- التّوظيف المباشر للممرنين، والمساعدين.
- تأليف الكتب المدرسية، وتوفير الوثائق التّربوية.
- بناء المرافق التّعليمية في كلّ نواحي الوطن.
- اللّجوء إلى عقود التّعاون مع البلدان الشّقيقة والصّديقة.

كما تميّزت هذه المرحلة الحسّاسة بظهور بعض المدارس الحرّة، والّتي كانت برامجها موافقة لبرامج التّعليم الأصلي[3]. وإقامة بعض المعاهد للتعليم الأصلي. واعتمدت على استيراد الكتب المدرسية من دول عديدة، وهذا للنقص الفادح لإنتاج الوسائل التّعليمية الوطنية[4].

---

[1]- خيري وناس وبوصنوبرة عبد الحميد: مادّة التّربية وعلم النّفس، الإشراف التّربوي: زكريا محمّد، النّمط معلمو المدرسة الابتدائية، تكوين المعلمين، السّنة الأولى،د ط،د ت، ص:161.

[2]- وحدة النظام التّربوي: سند تكويني لفائدة مديري التعليم الثانوي والإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط، 2005، ص: 17.

[3]- ينظر: علي ديدونة، المنظومة التّربوية في الجزائر، دار نوريد، الجزائر، ط 1، 2006، ص: 249-251.

[4]- ينظر: كريمة مرزوقي وحبيب تيلوين، الأدوار الاجتماعية والمهنية في الكتاب المدرسي، دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، د ط، د ت، ص: 33.

وكان التّعليم في هذه المرحلة مقسّما إلى ثلاثة مستويات، وكلّ مستوى مستقل عن الآخر، وهي كالآتي:

– التّعليم الابتدائي: مدّته ستّ سنوات، ويتوّج بامتحان السّنة السّادسة والرّاسبون منهم يجتازون شهادة الدّراسة الابتدائية (CEP) الّتي تنهي مرحلة التّمدرس الإجباري (14 سنة)، ويقدّر الحجم السّاعي لهذه المرحلة بثلاثين ساعة أسبوعيا، ستّ حصص منها مخصّصة للنشاط الثّقافي والرّياضي[1].

– التّعليم المتوسّط: ويشمل ثلاثة أنماط، وهي[2]:

– التّعليم العام: مدّته أربع سنوات، ويتوّج بشهادة التّعليم العام (BEG).

– التّعليم التّقني: مدّته ثلاث سنوات، ويتوّج بشهادة الكفاءة المهنية (CAP).

– التّعليم الفلاحي: مدّته ثلاث سنوات، ويتوّج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

– التّعليم الثّانوي: ويشمل ثلاثة أنماط، وهي[3]:

– التّعليم الثّانوي العام: مدّته ثلاث سنوات، ويتوّج بشهادة البكالوريا.

– التّعليم الصّناعي والتّجاري: مدّته خمس سنوات، ويتوّج بالأهلية في الدّراسات الصّناعية والتّجارية.

– التّعليم التّقني: مدّته ثلاث سنوات، ويتوّج بشهادة التّحكم.

ثانيا: المرحلة الثّانية (1980م–2003م)

تعدّ أمرية 16 أفريل 1976م أوّل ترجمة حقيقية لإصلاح التّعليم في الجزائر، والمتعلقة بتنظيم التّربية والتّكوين، وهي تضع تصورا فلسفيا شاملا للمنظومة التّربوية واتجاهاتها ومبادئها الرّئيسية، كما تحدّد بنيتها ومضامينها وطرائقها، وفي الوقت نفسه تقضي على النّقائص الّتي تعاني منها المدرسة الجزائرية، وتعمل على إقامة مدرسة وطنية أصلية بمضامينها وإطاراتها وبرامجها؛ ديمقراطية في إتاحتها الفرص المتكافئة أمام جميع الأطفال الجزائريين، ثورية في توجّهاتها، متفتّحة على العلوم والتّكنولوجيا.

[1]– ينظر: النّظام التّربوي والمناهج التّعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط، 2004، ص: 18–19.

[2]– ينظر: وحدة النظام التّربوي، سند تكويني لفائدة مديري التّعليم الثانوي والإكمالي، ص: 17–18.

[3]– وحدة النّظام التّربوي: سند تكويني لفائدة مديري التّعليم الثانوي والإكمالي، ص: 18.

لقد أصبحت المنظومة التّربوية عربية اللّسان، جزائرية الأطر والمناهج والمحتوى، إسلامية ووطنية الانتماء[1]، وبذلك أصبحت اللّغة العربية لغة التّعليم في جميع المراحل التّعليمية، والمواد على حدّ سواء، وتمّت جزأرة العملية التّربوية برمّتها بأياد جزائرية، وبمناهج ومحتويات تعليمية وتربوية جزائرية أيضا، بالإضافة إلى توحيد المناهج والبرامج التّعليمية[2].

كما حدّدت الأمرية رقم 75-35 المؤرخة في 16 أفريل 1976م المبادئ، والتّوجّهات الأساسية لتنظيم قطاع التّربية، والتّكوين في الجزائر، والّتي كرّست الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي، ومجّانيته، واستحداث التّعليم التّحضيري، كما اختفت مرحلة التّعليم المتوسّط، وأصبح يُطلق عليها التّعليم الأساسي الّذي تمثّله المدرسة الأساسية ذات التّسع سنوات، بالإضافة إلى تنظيم التّعليم الثّانوي.

وكانت بداية تطبيق المدرسة الأساسية بمرحلة تمهيدية، حيث شُرع في تجربتها قبل تعميمها على سائر مؤسّسات التّعليم الوطنية، ثم نصبّت المدرسة الأساسية ابتداءً من السّنة الأولى أساسي خلال السّنة الدّراسية (1880م-1981م).

وكان المسار التّعليمي لهذه المرحلة على النحو التّالي:

- التّعليم التّحضيري: يستغرق التّعليم التّحضيري مدّة سنتين، ويقبل فيه الأولاد الّذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات كاملة[3].

- التّعليم الأساسي: وينقسم إلى ثلاثة أطوار، وهي[4] :

- الطّور الأوّل (الطّور القاعدي): السّنة الأولى أساسي- السّنة الثّانية أساسي- السّنة الثّالثة أساسي، ويركّز على إكسابهم الأدوات الأساسية للتبليغ.

- الطّور الثّاني (الطّور القاعدي): السّنة الرّابعة أساسي- السّنة الخامسة أساسي- السّنة السّادسة، ويتميّز بتعزيز مكتسبات الطّور الأوّل.

---

[1]- ينظر: عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر (حقائق وإشكاليات)، دار الأمة، الجزائر، د ط، 2009، ص: 212.

[2]- ينظر: أحمد لشهب، صنع السّياسة التّربوية في الجزائر، مجلة المفكر، كلية الحقوق والعلوم السّياسية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع 11، د ت، ص: 260.

[3]- الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية: ع 33، السّنة الثّالثة عشرة، المؤرّخة في 23 أبريل سنة 1976م، ص: 543.

[4]- ينظر: خيري ونّاس وبوصنوبرة عبد الحميد، مادّة التّربية وعلم النّفس، ص: 172.

– الطّور الثّالث (طور التّوجيه): السّنة السّابعة أساسي– السّنة الثّامنة أساسي– السّنة التّاسعة أساسي، وهو يندرج في سياق التّواصل مع الطّورين السّابقين، مع الاهتمام بتدريب التّلاميذ على ممارسة الأنشطة التّكنولوجية والزّراعية والاقتصادية، وتختتم نهاية السّنة التّاسعة أساسي بشهادة التّعليم الأساسي.

– التّعليم الثّانوي: وهو ينقسم إلى قسمين، وهما [1]:

– التّعليم الثّانوي العام: تميّز بإدراج التّربية التّكنولوجية، وإدراج التّعليم الاختياري في اللّغات والإعلام الآلي والتّربية البدنية والفنية والعلوم الإسلامية.

– التّعليم الثّانوي التّقني: تميّز بتطابق التّكوين بين المتاقن والثّانويات التّقنية، وفتح بعض شعب التّعليم العالي أمام النّاجحين في البكالوريا التّقنية، وإقامة التّعليم الثّانوي التّقني القصير المدى، والّذي يتوّج بشهادة الكفاءة التّقنية، والّذي بقي ساري المفعول من سنة (1980م) لغاية (1984م).

ثالثا: المرحلة الثّالثة (2003م – وهي سارية المفعول إلى غاية يومنا هذا)

بادر رئيس الجمهورية السّابق السّيد عبد العزيز بوتفليقة إلى تنصيب اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية في شهر ماي (سنة 2000م)، وتتألّف هذه اللّجنة من 157 عضوا تمّ اختيارهم من بين الشّخصيات الوطنية البارزة؛ وقد تمّ تكليفها بإجراء تشخيص موضوعي دقيق للمنظومة التّربوية للخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة في إطار مسعى شامل متّسق، ومنسجم، وتمخّضت عنها سلسلة من الإجراءات الّتي تتمحور حول ثلاثة محاور كبرى، يمكن إجمالها في النقاط التّالية:

– إصلاح مجال البيداغوجيا[2] :

– إصلاح البرامج التّعليمية.

– إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.

– استعمال التّرميز الدّولي في العلوم الدّقيقة والتّجريبية، وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التّعليم المتوسط.

[1]– ينظر: وحدة النّظام التّربوي، سند تكويني لفائدة مديري التّعليم الثانوي والإكمالي، ص: 20.

[2]– بوبكر بن بوزيد: إصلاح التّربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، دار القصبة للنشر، الجزائر، د ط، ماي ، 2009، ص: 27-28.

- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرّياضيات الأساسية، وتقنيات الرّياضيات، والفلسفة.
- تعديل برامج التّربية الإسلامية، والتّربية المدنية.
- إعادة تأهيل تدريس التّاريخ، والفلسفة في جميع المستويات.
- تعميم التّربية الفنية في جميع المستويات.
- إعادة تأهيل التّربية البدنية، والرّياضية، وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التّلاميذ.
- تعزيز تدريس اللّغة العربيّة.
- ترقية، وتطوير تدريس الأمازيغية.
- إدخال تدريس اللّغة الفرنسية في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.
- إدخال تدريس اللّغة الإنجليزية في السّنة الأولى من التّعليم المتوسط.
- إعداد، وتنفيذ استراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار.
- تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام، والاتصال الجديدة.

– إرساء منظومة متجدّدة للتكوين، وتحسين مستوى التّأطير البيداغوجي والإداري [1]:

- تكوين معلمي مرحلة التّعليم الابتدائي في مدّة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا، وذلك على مستوى معاهد تكوين، وتحسين مستوى المعلمين.
- تكوين أساتذة مرحلتي التّعليم المتوسط، والثّانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.
- تكوين أساتذة التّعليم الثّانوي التّكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التّعليم التّقني.
- إعادة بعث مسابقة التّبريز.
- إعداد مخطط وطني لتحسين، وترقية مستوى التّأطير.
- إعادة تأهيل الأسلاك التّعليمية.

– إعادة التّنظيم الشّامل للمنظومة التّربوية [2]:

- التّعميم التّدريجي للتّربية ما قبل المدّرسة لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات.
- تخفيض مدّة التّعليم في المرحلة الابتدائية من 6 إلى 5 سنوات.

[1]– بوبكر بن بوزيد: إصلاح التّربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، ص: 28.

[2]– المرجع نفسه، ص: 28-29.

- تمديد مدّة التّعليم في المرحلة المتوسطة من 3 إلى 4 سنوات.
- إعادة تنظيم مرحلة التّعليم ما بعد الإلزامي في 3 فروع كما يلي:
- التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي.
-التّعليم التّقني والمهني والتّكوين.
- التّعليم العالي.
- إضفاء الطّابع القانوني على مدارس التّعليم التّابعة للقطاع الخاص.

4.إشكاليات وتحدّيات الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر:

أ.إشكاليات الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر:

تواجه المنظومة التّربوية في ضوء الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر العديد من الإشكاليات والعقبات، وهي كالتّالي [1] :

- طغيان البعد السّياسي، والإيديولوجي في محاولات الإصلاح المتكرّرة وهذا رغم حساسية هذا القطاع الاستراتيجي والهام.

- غياب استراتيجية واضحة المعالم في تسيير شؤون قطاع التّربية والتّعليم، بل يحتاج إلى دراسات أكثر عمقا من طرف كوكبة من الباحثين وفق نظرة شاملة واستشرافية.

- تهميش الباحثين المتخصّصين في المجال التّربوي، ليحل محلّهم باحثين ليس لهم دراية لا من قريب أو من بعيد بموضوع تقويم، وإصلاح المنظومة التّربوية وتعقيداتها.

- قلّة الإنفاق الحكومي، وهو ما جعل المدرسة الجزائرية تعيش مشاكل وأزمات خانقة، لذا وجب توفير كل الشّروط المادية والمعنوية والاهتمام أكثر بالمربين وتكوينهم للنهوض بقطاع التّربية الوطنية.

وإلى جانب هذه العقبات السّياسية، والاقتصادية، والعلمية، والثّقافية، هناك العديد من التّغيرات الواضحة من قبل بعض المنظمات الدّولية، وخاصّة منظّمة اليونسكو الّتي أقرت هاته الثّغرات، وبذلك لا تستطيع مواكبة التّحديات التّكنولوجية الحالية[2]، وهذا ما يحتّم على أصحاب

[1]- ينظر: بوفلجة غيات، التّربية والتّعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، ط 2، 2006، ص: 125.

[2]-Voir : tahar kaci, réflexions sur le système éducatif, casbah éditions, Alger, 2003, p : 24.

القرار في المنظومة التّربوية على إعادة النّظر في هذه الثّغرات لردّ الاعتبار لهذه الإصلاحات الجديدة لمواكبة نظيرتها في العالم.

ب.تحدّيات الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر:

تَعرف عملية الإصلاح التّربوي عدّة تحديات تحول دون تحقيق أهدافها المنشودة، وهي تنقسم إلى قسمين، تحديات داخلية، وأخرى خارجية.

أوّلا: التّحديات الدّاخلية

تتمثّل التّحديات الدّاخلية لعملية الإصلاح التّربوي في العوامل الآتية [1]:

– ينبغي أن تواكب المدرسة الجزائرية التّغيرات المؤسساتية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثّقافية الّتي تمرّ بها الجزائر خلال الآونة الأخيرة، وذلك بتحسين وجاهة التّعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي.

– يتعيّن على المدّرسة الجزائرية الاضطلاع جيدا بوظيفتها في التّربية، والتّنشئة الاجتماعية، والتّأهيل، وذلك برفع مستوى نوعية المنظومة التّربوية الجزائرية (الفعالية الدّاخلية).

– يجب على المدرسة الجزائرية مواصلة تطبيق ديمقراطية التّعليم، وجعله في متناول أكبر عدد ممكن من التّلاميذ، وضمان حظوظ متساوية، وعادلة لفرص النّجاح لكل تلميذ.

ثانيا: التّحديات الخارجية

أمّا التّحديات الخارجية لعملية الإصلاح التّربوي فهي [2]:

– يجب على المنظومة التّربوية تحدّي العولمة الاقتصادية الّتي تتطلّب قرارات كبيرة، تتلاءم ومتطلبات حركية المربين.

– اللّجوء إلى تكنولوجيا الإعلام، والاتّصال الحديثة من أجل التّحصيل المدّرسي، وتعلّم استعمالاتها في مختلف مجالات الحياة اليومية.

– رفع الفعالية الخارجية للمنظومة التّربوية، لتكون أكثر استعدادا لمتطلّبات تنمية البلاد الاقتصادية، والاجتماعية، ضمن بيئة عالمية.

---

[1]– ينظر: إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تقديم: بوبكر بن بوزيد، تر: ناصر موسى بختي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، نوفمبر 2006، ص: 10.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 10-11.

II .المقاربات التّعليمية المُتبناة في الجزائر قبل إصلاحات سنة (2003 م) :

عرفت المنظومة التّربوية الجزائرية بعد الاستقلال ثلاث مقاربات تعليمية أساسية للمناهج الدّراسية، وهي:

- المقاربة بالمحتويات (المقاربة بالمضامين).
- المقاربة بالأهداف.
- المقاربة بالكفايات: وتنقسم المناهج الدّراسية فيها إلى قسمين هما :
- مناهج الجيل الأوّل: (2003م – 2016م).
- مناهج الجيل الثّاني: (2016م – وهي سارية المفعول إلى غاية يومنا هذا).

1. المقاربة بالمحتويات (L'approche par contenus):

ينبغي قبل التّعرف على تعريف المقاربة بالمحتويات أن نتعرّف أوّلا على مفهوم المقاربة (لغة واصطلاحا).

أ. المقاربة (L'approche): لغة واصطلاحا

أوّلا: المقاربة لغة

إنّ لفظة (المقاربة) هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة)، فعله (قارب) على وزن فاعل، نجدها في لسان العرب لابن منظور (ت711هـ) تتيح لنا الدّلالات الآتية:"قَرُب الشّيء، بالضّم، يَقْرُبُ قُرْبا وقُرْبانا وقِرْبانا، أي دَنا، فهو قريب، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء"[1]، و"المقاربة والقِراب: المشاغرة للنّكاح، وهو رفع الرّجل، والقِراب: غِمد السّيف والسّكين، ونحوهما، وجمعه"[2].

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادّة (قرب)، مج5، ج40، ص:3566.

[2]- المصدر نفسه، ص:3569.

كما تدّل على: قَرِب- قُرْبا وقُرْبانا: دنا منه،...والقُرْبَة: المقاربة.« في الإناء قُربة»: هو قريب من الامتلاء[1].

و بإعادة تركيب اللّفظ للازمته (المقاربة بالمحتويات) نستطيع القول بأنّ المقاربة بالمحتويات تعني الدّنو والاقتراب بالمحتويات (المضامين) الدّراسية لتبليغها للمتعلّم.

ثانيا: المقاربة اصطلاحا

المقاربة هي: "تصور وبناء مشروع قابل للإنجاز، على ضوء خطّة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم، والوسط، والنّظريات البيداغوجية"[2] ، وهي أيضا استراتيجية عمل لحل مشكل ما أو بلوغ غاية، وفقا للوجهة الفكرية الّتي يراها الباحث[3]. ويقصد بها:" الكيفية العامة أو الخطّة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والّتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة أو الانطلاق في مشروع ما"[4].

ب. تعريف المقاربة بالمحتويات:

تعدّ المقاربة بالمحتويات أوّل مقاربة تعليمية اعتمدت في الجزائر منذ الاستقلال، لأنّ الحاجة إليها كانت ملحّة في وقت خرجت الجزائر من الاستدمار الفرنسيّ الطّويل الّذي دام اثنين وثلاثين ومائة سنة (132سنة).

[1]- خليل الجرّ: المعجم العربي الحديث لاروس، مادّة (قرب)، ص: 941.

[2]- فريد حاجي: التّدريس والتّقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية،القبة ، الجزائر، ط2، 2013، ص:10.

[3]- ينظر: عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ص:21.

[4]- خير الدّين هنّي: مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر، ط1، 2005، ص:101.

تقوم هذه المقاربة أساسا على المحتويات (المضامين)، وهي بذلك: "مجموع المحتويات الّتي يتعيّن على المدرسة أن تلقّنها للمتعلّم الّذي يكون في وضعية المستقبل"[1]، ومن شروط حدوث التّعلم فيها[2]:

- انتباه المتعلّم لمعلّمه أثناء إلقاء الدّرس لكل شاردة، وواردة، ومُقلّدا إيّاه.
- متابعة الدّرس خطوة خطوة.
- اعتماد مبدأ التّكرار للحفظ، وإعادة المعارف.
- تطبيق القواعد، والقوانين الملقّنة حرفيا.

ج. مميزاتها:

- تعتمد المقاربة بالمحتويات على الذّاكرة، وهذا بحشو الذّهن بمختلف المعارف لحفظها، واسترجاعها عند الضرورة، وهذا عملا بالمقولتين الشّهيرتين: يولد الطّفل، وعقله صفحة بيضاء، وعقل الطّفل كعجينة من الشّمع تحتفظ في الذّاكرة بالبصمات الّتي نضعها عليها.
- يمثّل المتعلّم في هذه المقاربة مسارا لاكتساب المعارف الجديدة بشكل مستمر.
- تُنقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم بتلقّين المعارف في كلّ ما يتعلّق بالشّرح، والعرض، وطرائق التّدريس.
- يُستعان في اكتساب المعارف في هذه المقاربة بطريقتين أساسيتين هما: الكلام، والملاحظة.
- تعبّر المعرفة المقدّمة في المدرسة موضوعا لا يمسّ الجانب العقلي.
- يُعتمد في هذه المقاربة على الحفظ، والاسترجاع كمعيار في عملية التّقويم[3].

د. نقدها:

تُسجّل للمقاربة بالمحتويات جوانب ايجابية، وأخرى سلبية، وهي كالتّالي:

---

[1]- محمّد الطّاهر وعلي: الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط4، 2012، ص:15.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 14.

[3]- ينظر: نفسه ، ص:14-15.

أوّلا: إيجابياتها

تُسجّل للمقاربة بالمحتويات جوانب ايجابية، وهي[1]:

- قدرة المتعلّم على بناء مفاهيم ذهنية، واسترجاعها في مواقف مشابهة.
- اعتماد المقاربة بالمحتويات على الملاحظة، والتّجربة، والاكتشاف.
- تنشيط ذاكرة المتعلّم كي يسهل عليه تنظيم المعارف، واسترجاعها في الوقت المناسب.
- اكتشاف الأذكياء الّذين يمتلكون مواهب خارقة في الحفظ، والاستظهار.
- بناء البرامج المتكاملة بين مختلف المواد، والأنشطة الدّراسية.
- جعل المتعلّم محور اهتمام العملية التّعليمية – التّعلمية.
- القدرة على استرجاع المعارف على ظهر قلب.
- اعتماد المقاربة بالمحتويات على نظريات التّعليم المستمدة من تجارب علم النّفس التّربوي، والتّعليمي.

ثانيا: سلبياتها

أمّا الجوانب السّلبية للمقاربة بالمحتويات، فهي كالآتي [2]:

- الاهتمام بتنمية المعارف النّظرية، والملكات العقلية على حساب الجانب الوجداني، والمهاري (الحس- حركي).
- اعتماد المقاربة بالمحتويات على برامج دراسية منفصلة، وهي بذلك تهمل البعد التّكاملي لمختلف المواد الدّراسية.
- الجهل بنظريات علم النّفس، الأمر الّذي رسّخ الكثير من المفاهيم الخاطئة، كاعتبار المتعلم صفحة بيضاء، وهو لا يصلح إلا للتلقي فقط.
- عدم وجود آليات موضوعية لعملية التّقويم التّربوي.

[1]- ينظر: خير الدّين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص:23-24.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 22-23-24.

- اعتماد المقاربة بالمحتويات على عملية التّلقين، وحشو الذّهن بمختلف المعارف، والعمل على استعادتها عند الضرورة.
- اعتبار التّراكم المعرفي غاية لعملية التّعليم.
- التّركيز على المادّة الدّراسية، وإهمال نشاطات المتعلّم، والوسائل التّعليمية، والسّندات التّربوية.
- افتقاد المقاربة بالمحتويات لأهداف واضحة المعالم في استراتيجيتها التّعليمية.
- الاعتماد على المعارف النّظرية لإكساب المتعلم قدرات، ومهارات مختلفة.

2. المقاربة بالأهداف (L'approche par Objectifs) :

أ – الهدف (L'Objectif): لغة واصطلاحا

أوّلا: الهدف لغة

جاء في لسان العرب لابن منظور (ت711ه) أنّ الهدف هو: "الغرض المنتضل فيه بالسّهام، والهدف: كلّ شيء عظيم مرتفع"[1]، وهي تدّل في المعجم العربيّ لاروس على: "كل مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل"[2]، فالهدف إذا هو كلّ ما يريد الفرد أو الجماعة بلوغه، والوصول إليه.

ثانيا: الهدف اصطلاحا

لقد استعمل مصطلح الهدف في علم النّفس بشكل واسع حيث استطاع علماء النّفس أن يربطوا بين العناصر الثّلاثة المفسّرة للسلوك، وهي:

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادّة (هدف)، مج6، ج51، ص:4634.

[2]- خليل الجرّ: المعجم العربي الحديث لاروس، ص:1245.

الحاجة ⟸ النّشاط ⟸ **الهدف**[1]

كما أكّد علماء النّفس على تدرّج الهدف على اعتباره أثر الاقتراب من الهدف في سلوك الكائن الحي، ليزداد نزوعا واقترابا من الأهداف الايجابية، وابتعادا عن الأهداف السّلبية، وعليه فالهدف هو: "الغرض الّذي يسعى إليه الفرد أو الجماعة عن طريق ما يقوم به الفرد أو الجماعة من فعل أو سلوك في فترة زمنية محدّدة"[2]، أو إنّه: " محطات مستقبلية يسطّرها الفرد أو الجماعة لمختلف جوانب الحياة، ولمدّة معيّنة"[3].

أمّا في المجال التّربوي فنجد بعض التّعريفات، نذكر منها :

بيرزيا (**C. Berzia**): " التّخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التّعلم"[4].

غرانلاند (**Granland**): "الهدف عبارة تصنّف نتائج تعليمية تبيّن سلوك التّلميذ الّذي نتوقع أن يتكون لديه أو يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة"[5].

ماجر (**Mager**): "الهدف هو الأداء الّذي يؤمن اكتسابه كفاية المتعلم"[6].

---

[1]- محمّد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، 2006، ص:21.

[2]- المرجع نفسه، ص:21.

[3]- نفسه، ص:21.

[4]- خيري وناس وبوصنوبرة عبد الحميد: التّربية وعلم النّفس، تكوين المعلمين، المستوى السّنة الثّانية، الإرسال الثّالث، الدّيوان الوطني للتعليم والتّكوين عن بعد، الجزائر، دط، 2007، ص:32.

[5]- المرجع نفسه، ص:32.

[6]- محمّد بوعلاق: الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته (دراسة نظرية وميدانية)، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط، 1999، ص:22.

بلوم (Bloom): "العبارة الهدفية هي محاولة من المعلم لأنّ يوحي لنفسه أو ينقل لغيره التّغيرات المرجو إحداثها لدى المتعلّم"[1].

ماجدة عبّاس: "الأهداف في التّربية هي وصف ما يستطيع التّلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج أو المقرّر الدّراسي أو وحدة التّدريس أو الدّرس"[2].

محمّد الدّريج: "إنّ الهدف سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كلّ من المدرس والمتمدرسين، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة، وقياس، وتقويم"[3].

و يتّضح ممّا سبق إنّ الهدف التّربوي هو ما يريد أن يحقّقه المتعلّم في شكل سلوك قابل للاكتساب، وهذا بعد انقضاء حصّة تعليميّة أو مقرّر دراسيّ أو مرحلة تعليميّة.

ب.تعريف المقاربة بالأهداف:

لقد شهدت المدرسة الجزائرية تحوّلا أساسيا بتبنّيها مقاربة جديدة تُؤسّس لمدرسة حديثة، وهذا من خلال تطبيق المقاربة بالأهداف، كمقاربة تربوية ناجعة لتحقيق أهداف محدّدة سلفا، انبنت على شكل هرميّ، بدأته بتحقيق أهداف الحصص التّعليمية، وصولا إلى بناء مواطن صالح يساهم في بناء بلده.

تعدّ المقاربة بالأهداف: "اتجاها تربويا قائما على فلسفة عقلانية، وضعت كبديل للأدبيات التّربوية التّقليدية الّتي كانت تهتم بالاستراتيجيات النظرية ذات الطابع المثالي (غير عملي ونفعي) "[4]، وهي تهدف إلى : "كل ممارسة تعليمية تنطلق من السّؤال عمّا الّذي نريده من هذه المادّة التّعليمية

[1] -RF. Mager : comment définir des objectifs pédagogiques, éd Bordas, Paris, France, 1990, p :21-22.

[2]- محمّد الصّالح حثروبي: نموذج التّدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، دت، ص:22.

[3]- محمّد الدّريج: التّدريس الهادف، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، دط، 1990، ص:86.

[4]- خير الدّين هنّي: مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص: 26.

أو تلك، من هذا الدّرس أو ذاك، من هذه الحصّة أو تلك. أي ما الهدف أو الأهداف الّتي نروم تحقيقها من التّعلم"[1]، وهي تشكّل "نظاما متكاملا في منظوره الشّامل، يمثّل نسقا (نظاما) منسجما في مكوناته وأسسه وأهدافه، حيث يصبح نموذجا مثاليا قابلا للتطبيق (في زمن ظهوره)، وفق خطّة علمية واضحة المعالم. تجعل التّلميذ مركزا للعملية التّربوية وقلبها النّابض، يتمتّع بالاستقلالية التّامة في توجيه إرادته، نحو إشباع حاجاته العقلية، والنّفسية، والوجدانية، والحس حركية"[2].

وممّا سبق يمكن القول إنّ المقاربة بالأهداف هي مقاربة تعليمية، تحاول تحقيق الأهداف التّعليمية من خلال ما تقدّمه المدرسة للمتعلّمين في فترة زمنية محدّدة.

ج.تطوّر حركة الأهداف التّعليمية:

إنّ الأهداف التّعليمية كانت موجودة دائما عبر العصور، لارتباطها بالعمل التّربوي، وهذا في أبسط صوره البدائية كتنشئة الآباء للأبناء لإعدادهم للحياة ومتطلباتها. ولعل نظرة بسيطة لتطوّر النّظريات التّربوية والفكر التّربوي عموما كافية لملاحظة تطوّر وتنوّع أهداف التّربية، فنظرة الفلاسفة اليونان مثلا لملامح شخصية الرّجل المراد تكوينه، محاربا كان أو فيلسوفا حكيما، وهدف التّربية المسيحية لتكوين الرّاهب المتعبّد، وغيرها من الأفكار التّربوية[3]"، إلاّ أنّ تطوّر الدّراسات العلمية للأهداف لم تظهر إلاّ في وقت متأخّر نسبيّا، وخضعت لتراكم دراسات ومحاولات عديدة، قام بها باحثون وعلماء كثيرون.

[1]- محمّد شرقي: مقاربات بيداغوجية من تفكير التّعلم إلى تعلم التّفكير (دراسة سوسيو بيداغوجية)، أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، دط، 2010، ص:24.

[2]- خير الدّين هنّي: مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص:26-27.

[3]- كمال عبد الله وعبد الله قلي: مدخل إلى علوم التّربية، سند تكويني لطلبة اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الأولى، الإرسال الأوّل، الدّيوان الوطني للتعليم والتّكوين عن بعد، الجزائر، دط، 2006، ص:10.

وتعتقد فيفيان دولاندشير(V.De Landsheere) أنّ فرانكلين بوبيت* (Franklin Bobbitt) هو أوّل من اقترح طريقة نظرية لصياغة أهداف تربوية[1]، والّذي صاغ سنة (1918م) كتابا عن أهمية تحديد، وصياغة الأهداف التّعليمية، وضرورة استخدامها لتحديد مشكلات الأداء، وأصدر سنة (1920م) كتابا آخر وضّح فيه مختلف أنواع الأهداف، ومجالاتها[2].

وتعتبر أعمال رالف تايلر** (Ralph Tyler) أوّل خطوة حقيقية في حركة الأهداف التّربوية، وهذا بتبنّيه الخلفية السّلوكية كأساس سيكولوجي في التّدريس بالأهداف[3]؛ وقد تأثّر الكثير من المفكرين بهذه الأفكار، والّذين اعتبروا الأهداف أساسا لكل منهج دراسيّ أثناء بنائه، والتّخطيط لتنفيذه، وهذا بصياغة أهداف واضحة يمكن تقويمها في كل نشاط تعليمي، وينبغي أثناء التّخطيط للتدريس مراعاة العناصر الآتية: تحديد الأهداف التّربوية، ووضع المادّة التّعليمية، ثم تحضير الوسائل التّعليمية، فالتّنفيذ، وانتهاء بعملية التّقويم[4].

---

*- جون فرانكلين بوبيت (John Franklin Bobbitt): عالم تربوي أمريكي، ولد في 16 فبراير 1876، وهو أستاذ جامعي، وكاتب متخصّص في مجال المناهج الدّراسية.

ينظر: http://en.wikipedia.org/wiki/john_franklin_bobbitt .

[1]-voir : v et g. delandsheere, définir les objectifs de l'éducation, p.u.f, 3éme édition, paris, France, 1982, p :09.

[2]- ينظر: صلاح الدّين عرفة محمود، المنهج الدّراسي والألفية الجديدة، دار القاهرة، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص:167.

- **رالف تايلر (Ralph Tyler): عالم تربوي أمريكي، ولد في 22 أفريل 1902 بشيكاغو، وتوفي بالمرض الخبيث في 18 فبراير 1994، وقد انشغل تايلر بعرض، وتفسير المنهج الدّراسي، ويظهر ذلك من خلال كتابه المبادئ الرّئيسية للمناهج وطرق التّدريس سنة 1949.

ينظر: .http://curriculumtheorie.blobspot.com/2012_12_01archive.html

[3]- ينظر: خير الدّين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص:31.

[4]- ينظر: كمال عبد الله وعبد الله قلي، مدخل إلى علوم التّربية، ص:11.

ولعل أهم دراسة كان لها دور متميّز في تاريخ حركة الأهداف التّربوية هي ما قام به بلوم* (Bloom)، وزملاؤه من تلامذة تايلر (Tyler) سنة 1949 في مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا، وهذا لغرض تحسين أساليب التّقويم وأدواته، وتحديد معايير علمية موحّدة لضبط اختيار المواضيع، وتصحيحها، وبعد انقضاء ثلاث سنوات من البحث والتّقصي، توصّل فريق البحث إلى صياغة نموذج أوّلي لتصنيف الأسئلة، والّذي عرض على عينية عشوائية تقدّر بحوالي ألف وخمسمائة معلم، للمناقشة والإثراء، وبعد التّعديل، والتّنقيح توصلوا في نهاية المطاف لصياغة نهائية، عرفت بصِنافة[1] بلوم، والّتي عرفت رواجا منقطع النّظير بين الباحثين، والدّارسين، والمشتغلين في الحقل التّربوي، إلاّ أنّها واجهت انتقادات كثيرة، وهذا لعدم توفيقها في تحديد وأجرأة الأهداف السّلوكية[2].

وتلتها أعمال ودراسات عديدة، تسعى إلى تحديد أهداف خاصة، وأخرى إجرائية، والّتي توصّل إليها ماجر* (Mager) سنة (1962م) ، إذ أكّد على ضرورة توفّر ثلاثة عناصر أساسيّة لصياغة الهدف التّربوي صياغة جيّدة، وهي: تحديد السّلوك المرغوب، والشّروط الّتي يتحقّق بها الهدف،

---

*- **بن يامين بلوم** (Benyamin Bloom/1913-1999): عالم تربوي حصل على البكالوريوس والماجستير بجامعة بنسلفانيا، ثم عمل مع العالم التّربوي الشهير رالف تايلر من جامعة شيكاغو، وحصل منها على درجة الدّكتوراه في التّربية عام 1942، وكان بلوم مدرسا موهوبا ومهتما بشكل خاص بالعمليات الذهنية للطلاب عندما كانوا يتفاعلون مع ما يجري تدريسه، وقام بإجراء بحوث في مجال تطوير وتصنيف مستويات التّفكير، وقد أصبح مؤلفه (تصنيف الأهداف التّربوية- الجزء الأول: المجال المعرفي) يستخدم على نطاق واسع في جميع انحاء العالم في المساعدة على إعداد مواد التّقويم.

ينظر: ديكلان كيندي، صياغة مخرجات التّعلم واستخدامها (دليل تطبيقي)، تر: سعيد بن محمّد الزهراوي وعبد الحميد بن محمّد أجبار، مركز البحوث والدّراسات بوزارة التّعليم العالي في المملكة العربية، الرّياض، السعودية، دط، 1434هـ، ص:32.

[1]- صِنافة: على وزن (فِعالة)، وهي علم قوانين التّصنيف، تفيد معنى التّرتيب، والتّنظيم، والتّصنيف وفق نظام معين، أي هي: نظام أو نسق للتصنيف الموحد.

ينظر: خير الدّين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص:36.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص:35-36.

*- روبرت فرانك ماجر (robert Frank Mager): عالم أمريكي معروف ولد عام 1923، عرف بمنهجية تدريسه، تحصل على بكالوريا الآداب بجامعة أوهايو، وحصل بعدها على درجة الدّكتوراه في علم النّفس، وهو يعمل الآن بمركز الأداء الفعال.

ينظر: http://de.wikipedia.org/wiki/robert_frank_mager .

والمعايير ومستوى الأداء المقبول، ليكون هذا السّلوك دليلا على حدوث تغيّر في شخصية المتعلّم نتيجة تعلم ما[1].

كما تمكن غانيي** (Gagné) من إدخال إسهامات بيداغوجية في مجال نظرية الأهداف، فقد قام بدمج مفهوم السلوك بمفهوم القدرة في تحديد أهداف العمليّة التّعليمية؛ ولم يكتف بتصنيف السّلوكات والقدرات كما فعل بلوم (Bloom) وأقرانه، حيث قدّم طريقة جديدة لصياغة برامج التّدريس، ووضعيات تعليمية مختلفة لاكتساب قدرات وسلوكات، سواء بتوجيه من المعلم أو بتعلم ذاتي يقوم به المتعلم لوحده، وأمّا من حيث تفسير عملية التّعلم فقد اهتم بسيرورة التّعليم، وصنّف مستويات التّعلم على شكل أنماط متنوعة ومتراتبة، تختلف عن بعضها البعض، من حيث الموضوع، ودرجة الصّعوبة، والتّعقيد[2].

د. مستويات الأهداف التّعليمية:

رغم اختلاف المهتمين، والمختصين في تصنيف مستويات الأهداف التّعليمية، فإنّنا اعتمدنا التّصنيف الأكثر شيوعا، والّذي لاقى رواجا في جميع أنحاء العالم، وهو تصنيف بيرزيا (Berzia) سنة (1979م) ، الّذي لا يختلف كثيرا عن اتجاه هاملين (Hamelin)، إلاّ في كون الأوّل قد جعل الهدف الخاص مستقلا عن الهدف الإجرائي، وهو الاتجاه الّذي تبنّته المنظومة التّربوية الجزائرية في تخطيط البرامج التّعليمية[3]. وعليه فإنّ مستويات الأهداف التّربوية هي على النّحو التّالي:

أوّلا: الغايات (Les finalités)

الغايات هي أوّل مستوى من الأهداف التّعليمية، تتناول فلسفة المجتمع، وطموحاته، وهي: " عبارة عن أفكار و مبادئ عامة، تحدّدها مقاصد ينتظر تحقيقها في الآجال البعيدة، والّذي

---

[1]- ينظر: كمال عبد الله وعبد الله قلي، مدخل إلى علوم التّربية، ص:11.

**- روبرت ميلز غانيي (robert Mills gagné): عالم أمريكي، وباحث في علم النّفس التّربوي، ولد في 21 أغسطس 1916، وتوفي في 28 أفريل 2002، يعتبر من علماء النّفس التّجريبيين البارزين، و قد اكتسب خبرة في بحوث التّعلم، واهتم بمشاكل التّدريب العسكرية ومشاكل التّربية.

ينظر: http://fr.wikipedia.org/wiki/robert_mills_gagné.

[2]- ينظر: عبد الكريم غريب وآخرون، درسنا اليوم... من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات (إعداده، انجازه، تقييمه)، دار الخطابي للطباعة والنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، يوليوز 1990، ص:79-80.

[3]- ينظر: التّعليمية العامة وعلم النّفس، التّكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت (تكوين عن بعد)، وحدة اللّغة العربية، الإرسال الأوّل، المركز الوطني للتعليم المعمم، مطبعة بن باديس، الجزائر، دط، جويلية 1999، ص:23-24.

يحدّد هذه المبادئ العامة هم رجال السّياسة، وأجهزة الدّولة العليا، من حكومات ومجالس وطنية، وجماعات الضّغط من الأحزاب، والمثقفين والجمعيات والنّقابات، وتتّسم هذه الغايات بالمثالية والتّجريد، أي إنّها لا تتحقّق في الممارسات التّربوية على مستوى المناهج والتّطبيق، وإنّما تظهر في آخر المطاف في الحياة العامة للمواطنين، وهي الصّورة المثالية للمواطن المرغوب في تكوينه... "[1].

والغايات تجيبنا عن السّؤال التّالي: أيّ نوع من الإنسان نريد أن نكون ؟ وهي تتميّز بما يلي:

- صياغتها عامة، ومحتواها مرن، وهي لا تشير إلى ما ينبغي أن يقوم به المتعلّم في نهاية التّعليم.
- تشترك في تحقيقها جهات مختلفة كالمدرسة، والمسجد، والأسرة، والإعلام، والأندية؛
- تعكس الغايات تصورا بعيد المدى لتحقيق التّنمية الاجتماعية.
- لا تتحدّد الغايات بمعرفة معينة، أو بمنهاج دراسيّ بعينه، وهي لا تأخذ بعين الاعتبار قسما دراسيا معينا أو مرحلة ما من مراحل النّمو المختلفة[2].

ثانيا: المرامي (Les buts)

المرامي هي ثاني مستوى الأهداف التّعليمية، وتأتي مباشرة بعد الغايات، وهي أهداف تشتق مباشرة من الغايات. وهي أقّل عموما وغموضا من الغايات، وترتبط ارتباطا مباشرا بالنّظام التّربوي، وبرامجه، وتتولى الوزارة الوصية صياغتها على شكل توجيهات تحدّد مخططات الفعل التّربوي، وملامح نواتج العمليّة التّعليمية[3]، كما تعرف بتحديد أنواع الشّعب، والتّخصصات التّعليمية[4]، وهي الّتي تجيبنا عن السّؤال التّالي: ماذا نريد ؟

[1]- خير الدّين هنّي: تقنيات التّدريس، ددن، الجزائر، ط1، 1999، ص:208.

[2]- ينظر: محمّد هاشم فالوقي، بناء المناهج التّربوية (سياسة التّخطيط واستراتيجية التّنفيذ)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، 1997، ص:60.

[3]- ينظر: خير الدّين هنّي، تقنيات التّدريس، ص:209.

[4]- ينظر: النّظام التّربوي والمناهج التّعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، ص:145.

ثمّة اختلافات بين الغايات، والمرامي، ونقدّم في الجدول التّالي بعض أهم هذه الاختلافات[1]:

الغايات	المرامي
1- تبقى على مستوى الرّغبة أو الإرادة. 2- تفرض على مؤسسة كاملة. 3- زمن بلوغها غير محدد بدقة، أو غير محدد تماما. 4- يقع بصددها خلاف بين المختصين.	1- ترقي إلى مستوى التّحليل، والاحتياجات والمهام القابلة للانجاز. 2- توضع لفعل معرفي معين أو لبرنامج خاص. 3- مع المرامي يقع تدبير للوقت وتستبعد الآماد الطويلة لتحل محله الآماد الموسطة. 4- تحديدها المبدئي يجعل الناس متوافقين على قبولها.

ثالثا: الأهداف العامة (Les objectifs généraux)

تشتق الأهداف العامة من المرامي، والمرمى الواحد لا يمكن بلوغه إلاّ من خلال عدّة أهداف عامة؛ تشير إلى جوانب الشّخصية الّتي ينبغي أن تتعدّل وتتطوّر تحت تأثير عمليات التّعليم، وهي: "صياغات مجرّدة تتعلّق بالتّغيرات المراد تحقيقها في استعدادات التّلاميذ وسلوكاتهم"[2]، وتتحقق بوساطة برامج تعليمية خلال فترات زمنيّة محدّدة، وهي تجيبنا على السّؤال التّالي: ماذا نستطيع فعله ؟

رابعا: الأهداف الخاصة (Les objectifs spécifiques)

تشتق الأهداف الخاصة من الأهداف العامة، وبالتّالي فهي أكثر تحديدا ودقّة من الأهداف العامة، وهي مرتبطة بمحتوى درس أو جزء منه في مجال معرفي معيّن، وتصاغ بأفعال قابلة للملاحظة والقياس.

[1]- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ص:34.

[2]- المرجع نفسه، ص:240.

خامسا: الأهداف الإجرائية (Les objectifs opérationnels)

هناك تعريفات مختلفة لتحديد مفهوم الأهداف الإجرائية، وهي كالتّالي:

- **بلوم** (**Bloom, 1969**): " عبارة عن صياغات صريحة للتغيّرات الّتي نودّ إثارتها لدى التّلميذ خلال سيرورة تربوية"[1].
- **ماجر** (**Mager, 1977**): " وصف لمجموعة من السّلوكات أو الإنجازات الّتي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته"[2].
- **بلبل** (**Pelpel ,1986**): "يكون هدف ما إجرائيا إذا كان قابلا لأن يصاغ بألفاظ واضحة، وقابلا على وجه التّخصيص، لأن يشكّل موضوع تواصل واضح بين الشّخص الّذي ينظّم عملية التّعلم ويقومها (أي المدرس) والشّخص الّذي ينجزه (أي التّلميذ). كما يكون هدف ما إجرائيا عندما يكون ما يصفه عملية يستطيع التّلميذ إنجازها، والتّعبير عن نتاج هذا الإنجاز بواسطة سلوك ملاحظ"[3].

وممّا سبق يمكن القول إنّ الأهداف الإجرائية أو السّلوكية هي أهداف تُشتق من الأهداف الخاصة، وهي ذات صياغة دقيقة، ومحدّدة، وغير قابلة للتأويل، تدلّ على السّلوك الّذي سيظهر عند المتعلّم أثناء أو في نهاية درس تعليمي محدّد. وتتضمّن صياغة الهدف الإجرائي (السّلوكي) حسب تقنية ماجر (Mager) العناصر الآتية [4]:

- السّلوك المراد إنجازه، أي ماهو السّلوك أو الإنجاز الّذي سيقوم به المتعلم؟
- الشّروط الّتي ينجز فيها السّلوك، أي ماهي الشّروط المطلوبة عند عملية الإنجاز، وتكون بصيغة تعبير مثل: انطلاقا من/اعتمادا على/في وضعية كذا.
- المدّة الزّمنية المخصّصة للإنجاز.
- وضعية المتعلّم أثناء عملية الإنجاز.

[1]- خير الدّين هنّي: تقنيات التّدريس، ص:211.

[2]- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ص:242.

[3]- المرجع نفسه، ص: 242.

[4]- ينظر: النّظام التّربوي والمناهج التّعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، ص:147.

- الصّفة الّتي يتّصف بها الإنجاز.
- المعايير الّتي تمكن من تحديد مستوى الإنجاز.
- درجة الإتقان.

ويتكوّن الهدف الإجرائي (السّلوكي) من ثلاثة مكونات، وهي كالتّالي:

- الفعل: وهو يعبّر عن سلوك قابل للملاحظة.
- المحتوى: وهو جزء من نفس الهدف، يقوم بتحديد العنصر الّذي يظهر السّلوك من خلاله.
- السّياق: وهو جزء من نصّ الهدف، يعطي البيانات عن الأدوات الّتي تستعمل أو لا تستعمل عندما يقبل المتعلم على إبداء السّلوك الّذي يستهدفه التّقييم[1].

هـ. صنافات الأهداف التّعليمية:

قدّم بلوم (Bloom)، وزملاؤه تصنيفا للأهداف التّعليمية السّلوكية في مجالات ثلاثة، وهي كالتّالي:

- المجال المعرفي: وهي الأهداف المتعلقة بالمعرفة، والمهارات، والقدرات العقلية.
- المجال الوجداني: وهي الأهداف المتعلقة بالمشاعر، والانفعالات، والأحاسيس.
- المجال النّفس- حركي: وهي الأهداف المتعلقة بالمهارات الحركية، وتنميتها في مختلف المجالات، والفنون.

أوّلا: صنافات المجال المعرفي (Taxonomie du Domaine cognitif)

تقوم صنافة بلوم (Bloom) حسب فيفيان دولاندشير (V.De Landsheere, 1980) على مجموعة من المبادئ العامة الآتية [2]:

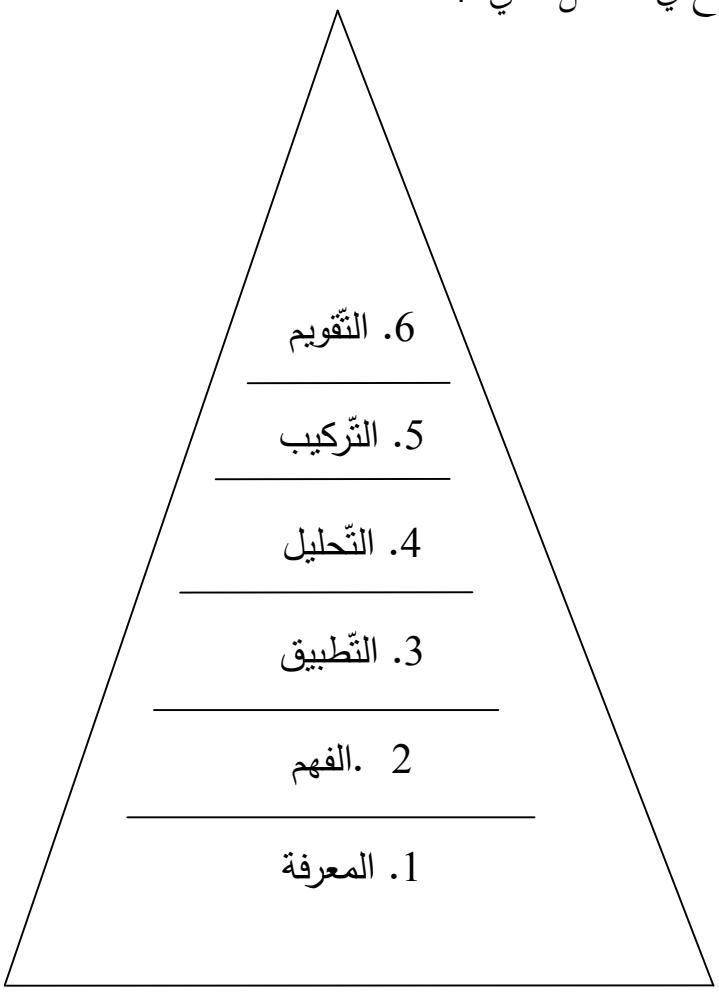
- المبدأ الدّيداكتيكي: ينبغي أن تستند الصّنافة على مجموعة من الأهداف الكبرى في عملية التّعليم.

[1]- النّظام التّربوي والمناهج التّعليمية:سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، ص:148.

[2]- ينظر: عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ص:315.

- المبدأ السّيكولوجي: قوام هذا المبدأ أن تطابق الصّنافة قدر الإمكان الحقائق الّتي توصّل إليها علم النّفس التّعليمي، وأن لا تتعارض معه.
- المبدأ المنطقي: ينبغي أن تخضع مستويات الصّنافة، ومقولاتها للتدرج المنطقي،
- المبدأ الموضوعي:لا تخضع تراتبية الأهداف الصّنافية إلى تراتبية سلم القيم الاجتماعية.
- مبدأ التّعقيد المتزايد والمتنامي: إنّ ترتيب مستويات صنافات المجال المعرفي متدرج من حيث الصّعوبة والتّعقيد، فكل مستوى في الصّنافة أصعب من سابقه، وأقل صعوبة ممّا يليه.

لقد اقترح بلوم (Bloom)، أن تكون صِنافة المجال المعرفي مؤلّفة من ستّة مستويات متتالية على شكل هرميّ كما هو موضّح في الشّكل التّالي [1]:



[1]- ديكلان كيندي: صياغة مخرجات التّعلم واستخدامها (دليل تطبيقي)، ص:33.

ويمكن إجمال مستويات صنافة بلوم المعرفية في شكل أسئلة دقيقة، وهي كالتّالي[1] :

- المعرفة: هل بإمكان المتعلّم أن يتذكر المعلومات؟
- الفهم: هل بإمكانه شرح الأفكار؟
- التّطبيق: هل بإمكانه تصور العلاقات بين الأفكار؟
- التّركيب: هل بإمكانه ربط الأفكار بعضها ببعض؟
- التّقويم: هل بإمكانه إصدار الأحكام؟

ثانيا: صنافات المجال الوجداني (Taxonomie du Domaine affectif)

تعدّ صنافة كراثوول (Krathwool)، الأكثر شيوعا وانتشارا، وهذا لبساطتها، ووضوحها، وقد لقيت استحسانا كبيرا. وقد ساهم معه في إعدادها كل من بلوم (Bloom)، وماسيا (B.B.Massia) سنة 1964، وترجمها لافالي (Lavallée) سنة 1970، وتضمّنت خمس مقولات كبرى، وهي: التّقبل، والاستجابة، والتّثمين، والالتزام، وتنظيم القيم، والتّميز بوساطة قيمة أو منظومة من القيم[2].

وتقوم الصّنافة حسب كراثوول (Krathwool) على مبدأ الاستبطان، والتّبني الذّاتي لأفكار وممارسات، ومعايير أو قيم صادرة عن شخص آخر أو عن المجتمع، ومن أهم ما يميّز الصّنافة [3] :

- ترتيب العناصر بطريقة مطابقة لمعطيات نظريات اكتساب الأهداف الوجدانية.
- تتيح معرفة المهام الّتي سينجزها المدرسون عمليا.
- تتوافق مع وجهة النظر السّلوكية حول التّربية، والّتي تجعل الفرد ذاته مصدر التّعلم.

[1]- عبد المؤمن يعقوبي: أسس الفعل الدّيداكتيكي (من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التّقويم والدّعم)، مؤسسة كتاب الجزائر، تلمسان، الجزائر، ط2، 2002، ص:70.

[2]- ينظر: عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ص:326.

[3]- المرجع نفسه، ص:326.

ثالثا: صنافات المجال النّفس– حركي (Taxonomie du Domaine psychomoteur)

لم تلق صنافات المجال النّفس– حركي الاهتمام الّذي لقيته في المجالين المعرفي، والوجداني، وهذا مع إشارة بلوم (Bloom) إلى أهمية صنافة هذا المجال، الّذي يعنى بالأهداف المرتبطة بالمهارات اليدوية، والمعالجة اليدوية، والمهارات الّتي يتطلبها التّعليم المهني، والعزف على الآلات الموسيقية، وتمرينات التّربية البدنية، والرّقص، والأعمال الفنية، والرّسم، والأشغال اليدوية[1].

اعتمد هارو (Harrow, 1973) على تصنيف أهم المهارات في هذا المجال على ستّة مستويات رئيسية مرتّبة هرميا من أبسط مستوى إلى أعقد مستوى، وهي كالتّالي:

الحركات الارتكاسية (الاستجابة لمثير دون إرادة واعية، وتكون هذه الحركات وظيفية منذ الولادة، وتنمو، وتتطوّر بنضج الفرد)، الحركات الأساسية، الاستعدادات الإدراكية، الصّفات البدنية، الحركات اليدوية ، التّواصل غير اللّفظي[2].

و. نقد المقاربة بالأهداف:

تسجّل للمقاربة بالأهداف جوانب إيجابية، وأخرى سلبية، وهي كالتّالي:

أوّلا: إيجابياتها

تتمثّل الجوانب الإيجابية للمقاربة بالأهداف [3]:

- المقاربة بالأهداف تنبذ العموم، والغموض، والارتجال، والعشوائية، والتّخمين في الممارسة التّعليمية – التّعلميّة.

[1]- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النّفس التّربوي، دار الفرقان للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط4، 2003، ص:86-87.

[2]- ينظر: عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ص:323.

[3]- ينظر: خير الدّين هنّي: تقنيات التّدريس، ص:205-206.

- دقّة تحديد مستويات الأهداف التّعليمية، والّتي تظهر في شكل سلوكات عملية يقوم بها المتعلّمون خلال سيرورة التّعليم والتّعلم.
- تركّز المقاربة بالأهداف على أنماط الأهداف (الأهداف القبلية، والأهداف الوسيطية، والأهداف الختامية).
- تحديد مجالات الأهداف التّعليمية بدقة (المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال النّفس- حركي).
- التّركيز على تنمية قدرات، ومهارات المتعلمين.
- الاهتمام بأداءات المتعلم خلال سيرورته التّعليمية.
- تحديد دور المتعلّم بدقّة، تيسيرا للفعل التّعليمي.
- ضبط الممارسة التّعليمية – التّعلمية من خلال جعل المعلّم يشعر بقيمة التّخطيط والإعداد لعمله (تحديد الأهداف، وصياغتها، تقويم أداء المتعلمين...).
- تقود المقاربة بالأهداف سيرورة التّعليم، والتّعلم من الأهداف إلى التّقويم عن طريق المضامين، والطّرائق، والوسائل التّعليمية المناسبة.

ثانيا: سلبياتها

لقد وُجّهت للمقاربة بالأهداف انتقادات شديدة، وهذا بالرّغم من الفوائد العديدة الّتي تحسب لها، وخاصة بالنسبة للمتعلّم؛ وهي بذلك تتحمّل بشكل كبير مسؤولية التّعثر الدّراسي، وفشل المدرسة الجزائرية في دمج المتعلّمين في وسطهم الاجتماعي، والّتي أدّت إلى انحرافات تربوية نجملها فيما يأتي[1] :

- تركّز المقاربة بالأهداف على تقويم المستوى السّلوكي للأهداف، والّذي يجعل المعلم بعيدا عن المنطق السّيكولوجي المركّب الّذي ينبني على الإبداع و الابتكار.

[1]- ينظر: محمّد الرّاجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التّربية والتّعليم، طوب بريس، الرّباط، المغرب، ط2، يونيو 2013، ص:34-35.

- تتعامل المقاربة بالأهداف مع المستوى التّعليمي ككتلة واحدة، فلا تؤمن بالفوارق الفردية داخل القسم الواحد، كما تقدّم مادّة تعليمية واحدة بطريقة واحدة، وبأسلوب واحد أيضا في التّقويم.
- تأخذ المقاربة بالأهداف العبرة بالنّتائج السّلوكية اللّحظية، وعلى أساسها تحكم على المتعلّم بالنّجاح أو الفشل، بينما العبرة بالنّتائج النّهائية الّتي لا يمكن التّكهن بها بناء على المعايير السّلوكية، والمباشرة.
- يضطّر المعلّم في المقاربة بالأهداف إلى استعمال الوسائل القمعية المادية، والمعنوية لضبط المتعلمين، وتنفيذ واجباتهم.

III. المقاربة بالكفايات (L'approche par compétences):

1. من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات: انحراف النّموذج وضرورة البديل

بدأ العمل في بلادنا بالمقاربة بالأهداف في غضون ثمانينيات القرن الماضي، أمّا في فرنسا فقد بدأ العمل بها في السّتينيات، وقبل ذلك بقليل في الولايات المتحدة الأمريكية[1]. وقد استوحى الباحثون التربويون المقاربة بالأهداف على يد ماجر(Mager)، وأيضا من خلال بيداغوجيا التّحكم الّتي عُرف بها بلوم (Blomm)، والّتي لاقت نجاحا منقطع النّظير في فرنسا، والدّول الفرانكفونية، حيث تهافت الباحثون على نقل، وترجمة هذه المقاربة الجديدة، وتطبيقها في بلدانهم[2].

وقد ساهم التّدريس بالأهداف إلى تحقيق تقدم ملموس في تنظيم وعقلنة العملية التّعليمية – التعلمية، وهذا بالتّحديد الدّقيق للأهداف التّعليمية، والعدّة البيداغوجية اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة، غير أنّ الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية – في الكثير من الحالات- أدّى إلى نقائص عديدة، نذكر منها [3]:

- تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلّم.

- فصل الأهداف عن المحتويات التّعليمية.

- التنظيم الخطي والجامد للنشاط التّعليمي.

---

[1]- ينظر: محمّد بن يحي زكريا، المدخل بالكفايات، الملتقى التّكويني لفائدة مفتشي التّعليم الإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، السّنة الدّراسية: 2004-2003، ص:03.

[2]- ينظر: رشيد جرموني، من بيداغوجيا الكفايات إلى بيداغوجيا الإدماج (في البحث عن بيداغوجية مطابقة)، مجلة علوم التّربية، عدد خاص: بيداغوجيا الإدماج (التّنظير والممارسة)، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ع 25، ط1، 2011، ص:84.

[3] - محمّد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، ص:65.

ونتيجة لهذه الانتقادات الموجّهة لهذه المقاربة ظهرت حركة التّربية القائمة على الكفايات في الولايات المتحدة الأمريكية تحديدا سنة (1968م)، وانتشرت بعد ذلك في جميع دول العالم، وقد عَرِف هذا المفهوم نموّا هاما خلال ثمانينيات القرن الماضي، وذلك بالتّأكيد على الكفاية بالمعنى الّذي يتحقّق في النّهاية (النّهايات العظمى للتربية المحدّدة في النّصوص الرّسمية)، والمبنية على الموقف المشكل الدّال بالنسبة للمادّة أو المشترك في مجموعة من المواد الّذي تمّ اختياره على أساس علميا، واجتماعيا، وأخلاقيا في الوقت نفسه[1].

ولإضفاء صبغة عالمية على هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفايات) عملت المنظمات الدّولية الكبرى كالبنك الدولي، واليونسكو، واليونسيف، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمات أخرى، للترويج، وتسويق هذه المقاربة من طرف الأنظمة التّربوية، على أنّها مقاربة تُزاوج بين الكم المعرفي، والكيف المنهجي، وتؤهّل المتعلّم ليكون مُتأقلما، وفعّالا في مجتمع يغلب عليه التّطور المستمر[2] .

وقد لقيت هذه المقاربة إقبالا واسعا عند مختلف دول العالم، وقد اعتمدت كممارسة بيداغوجية لأوّل مرة في مقاطعة كيبيك بكندا، ثم في الدّول الأوروبية، وأوّلها فرنسا سنة (1992م)، وذلك لأسباب كثيرة منها الفشل الدّراسي، وتدني مستوى المتعلّمين في الثّانويات، وشيئا فشيئا اتخذتها أغلب دول العالم في أنظمتها التّربوية[3].

والجزائر كبقية دول العالم، سعت إلى تجديد الممارسات البيداغوجية، ومواكبة التّطورات المتلاحقة في مجالات التّعلم والتّكنولوجيا والاتصال، وإلى رصد أرقى التّجارب العالمية في مجال تجديد الأنظمة

---

[1]- ينظر: محمّد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، ص:65- 66.

[2]- ينظر: رشيد جرموني، من بيداغوجيا الكفايات إلى بيداغوجيا الإدماج (في البحث عن بيداغوجية مطابقة)، ص:85.

[3] - ينظر: جميلة راجا، أثر مقاربة التّدريس بالكفاءات في مناهج اللّغة العربية،الجزء الأوّل، منشورات مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول: الدّراسات الوصفية التّحليلية التّقويمية للمستندات التّربوية في مختلف الأطوار التّعليمية في ضوء مقاربة الكفاءات المنعقد يومي 04 - 05 ديسمبر 2013، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، دط، 2014، ص:248.

التّربوية ، قصد النّهوض بمردود المدرسة الجزائرية، وبناء مدرسة فعّالة بتبنّي المقاربة بالكفايات كخيار استراتيجي في بناء مناهج تعليمية جديدة، والّتي شُرع في تطبيقها ابتداءً من الموسم الدّراسي (2003م-2004م).

2. المقاربة بالكفايات: قطيعة أم استمرار؟

لعل من أكثر المقاربات التّعليمية الأكثر انتشارا بين الدول هي المقاربة بالأهداف، والّتي ترى أنّ اكتساب المعارف والمهارات يتمّ وفق صيغة خطية وتراكمية، ولا يزال هذا التّصور إلى يومنا هذا من بين التّصورات الغالبة عند مختلف الأنظمة التّعليمية الحالية. وهو مشتق من النّظرية السّلوكية الّتي تعتبر التّعليم تغيرا في سلوك المتعلّم بفعل مثير ما، دونما اعتبار لقدرات، وإمكانيات المتعلّم، وسيرورته المعرفية الّتي تؤدّي بدورها للتوصّل إلى سلوك جديد[1].

تعتبر المقاربة بالكفايات، وإلى عهد قريب، موضوع اهتمام المجال المهني، قبل أن تتوسّع تدريجيا لتصل إلى ميدان التّربية والتّعليم ، والّذي انطلق في بعض دول العالم في العقود الأخيرة من القرن السّالف، والّذي اصطدم بالممارسات المتمركزة على السّلوكات القابلة للملاحظة، والّتي ترسّخت في أذهان المعلمين لعقود كثيرة، وهي ما تعرف بالمقاربة بالأهداف، والّتي يرى مؤيدوها أنّ هذا التّغيير يمثل قطيعة مخلّة بالتّوازن، وأضحت المقاربة بالكفايات اليوم رمز الامتياز، وشكلت الاختيار الأوّل لمختلف الأنظمة التّعليمية، والّتي تُبنى أساسا على مبادئ النّظرية البنائية، والبنائية الاجتماعية، من خلال تعلّم يتمركز حول المتعلم دون سواه[2].

[1]- ينظر: دليل المقاربة بالكفايات، تقديم: لطيفة العبيدة، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، المغرب، دط، دت، ص:15.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص:11.

عرفت المقاربة بالكفايات، وجود تيارين بارزين، وهما :

التّيار الأوّل (التّيار الحصري): ويمثله كلّ الباحثين والتّربويين، أمثال لوبوتيرف (Leboterf)، وجونير (Jonnaert)، والّذين يعتبرون المقاربة بالكفايات قطيعة مع المقاربة بالأهداف، وأنّها صنيعة البنائية، والبنائية الاجتماعية فقط[1].

التّيار الثّاني (التّيار المتضمن): ويمثله الباحثون، والتربويون في بعض المناطق من أمريكا الشّمالية، وأوروبا الغربية، الّذين يرون أن المقارنة بالكفايات لا تشكل قطيعة مع المقارنة بالأهداف، وأنّها لا تقتصر على البنائية، والبنائية الاجتماعية، بل تتعداها إلى السّلوكية، ونظريات أخرى، وظهر هذا التّيار في نهاية ثمانينيات القرن الماضي من خلال أعمال دوكيتيل (De ketele)[2].

ويضم الباحث المغربي محمّد الدّريج رأيه لأصحاب التّيار الثّاني معتبرا أنّ المقاربة بالكفايات تمثّل الجيل الثّاني من المقاربة بالأهداف[3]، كما نجد العديد من الباحثين في المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفايات يتفقون على أنّ المقاربة بالكفايات ما هي إلا امتدادا للمقاربة بالأهداف، وتمثل حركة تقويمية لها[4].

إنّ انتقال المنظومة التّربوية الجزائرية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات لا يعني أبدا الانتقال إلى تصوّر يُشكل قطيعة مُطلقة بين هاتين المقاربتين[5]، لأنّ المقاربة بالكفايات مقاربة مرنة لا تقصي المقاربات التّعليمية الأخرى، ولا تتعارض مع تقديم الأنشطة التّعلمية المعتادة، وهي متفتحة

---

[1]- ينظر: خديجة واهمي، المقاربة بالكفايات (مدخل لبناء المناهج التّعليمية)، دفاتر التّربية والتّكوين، ملف المقاربات البيداغوجية، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، المغرب، ع 2، ماي 2010، ص:22.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص:23.

[3]- ينظر: محمّد الدّريج، الكفايات في التّعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرّباط، المغرب، العدد: 16، ط2، أكتوبر2003، ص15.

[4]- ينظر: محمّد بوعلاق، الأهداف، الكفاءات، الإدماج: أيّة روابط؟، مجلة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ع 7، 2011، ص:182.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 183.

على الطّرائق البيداغوجية المختلفة. وللتمييز بين المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفايات، نورد الجدول التّالي[1]:

	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفايات
المعرفة	– متمركزة حول المتعلم.	– متمركزة حول معرفة الفعل.
التّعلمات	– تحديد دقيق للتعلمات. – ارتباط دقيق بالسّلوكية. – تعلم يتطور اعتمادا على تمارين نظرية.	– تحديد شمولي أقل دقة. – ارتباط وثيق بعلم النّفس المعرفي. – تعلم مرتبط أساسا بالأنشطة التطبيقية.
المتعلّم	– وضوح النّتائج الممكن التّوصل إليها (دقيقة واضحة). – غالبا ما يكون حافز التّعلم خارجي مركز. –تمركز حول بعض التّعليمات الدّقيقة وتعطي الأولوية للإحساس بالأمن.	– يصعب معرفة النّتائج الممكن التّوصل إليها (شمولية غير واضحة). – غالبا ما يكون حافز التّعلم داخلي. – التّمركز على تعليمات عامة تعطي الأولوية للمبادرة (يمكن أن يتعلّم المتعلّم في بداية التّعلم في حالة لا أمن).
المدرّس	– أهمية التّعلم التقريري. – مقاربة تعتمد تخطيط الأنشطة انطلاقا من مضامين المقررات.	– أهمية التّعلم التّفاعلي (متمركزة على أنشطة التّعلم والتّقويم التكويني). – مقاربة شمولية.

[1]– يحي عيساوي: بيداغوجيا الكفايات (تساؤلات نظرية وتطبيقية)، مؤسسة النّخلة للكتاب، وجدة، المغرب،ط1،مارس2006، ص:62-63

		– تخطيط لأنشطة اعتمادا على الكفايات كمنطلق ثم بعد ذلك مراعاة محتوى المقررات.
التّقويم	– التّقويم سهل نسبيا. – قياس موضوعي. – في بعض الحالات يفصل بين التعلم والتّقويم. – يعتمد التّقويم على الأسئلة وعلى تقنيات أخرى في حالات أخرى. – تقويم معماري يعتمد المقارنة بين التلاميذ. – تقويم كمي. – يبحث صلاحية المضامين (يغطي مجموعة مضامين المواد). – يخبر بالنتائج في علاقتها بالأهداف.	– تقويم صعب، ضروري، مفروض. – قياس ذاتي (يعتمد على الحكم). – يبحث عن الإدماج بين التعلم والتّقويم. – تقويم بمهمات مدمجة. – تقويم مقياسي – محكي يعتمد مقارنة النتائج بمقياس النجاح. – تقويم كيفي– نوعي. – ينتقي المضامين ويبحث إدماج القدرات. – يبحث درجة تطور الكفاية وكذلك استراتيجيات التعلمات.

نجد من خلال المقارنة بين المقاربتين، إنّ المقاربة بالكفايات تُمثّل تواصلا، وإثراءً للمقاربة بالأهداف. لذا حاولت تجاوز نقائصها الّتي تركّز فيها على اكتساب المعارف، والمهارات، وفي الوقت نفسه تهمل تسلّح المتعلّم بالكفايات اللازمة لمواجهة الوضعيات المركبة الّتي يصادفها في صفّه الدّراسي

وأسرته ومحيطه. ومن ثمّ فإنّ اكتساب الكفايات هو السّبيل الحقيقي لتحصيل النّجاح، ومجابهة المواقف المختلفة الّتي يواجهها في محيطه بحلول مُناسبة.

وفي السّياق ذاته نجد أنّ جون ماري دوكيتيل (Jeau-marie Deketele) يوضّح العلاقة بين المقاربة بالكفايات، والمقاربة بالأهداف في المعادلة الآتية[1] :

الكفاية = (القدرات × المحتويات) × وضعيات معينة.

= (أهداف خاصة) × وضعيات معينة.

3. ما الكفاية ؟

أ. الكفاءة أم الكفاية ؟

عرفت المنظومة التّربوية الجزائرية مصطلحا حديث التّداول في أدبيات علوم التّربية، وهو مصطلح (compétence)، إلاّ أنّ ترجمته إلى اللّغة العربيّة جاءت في لفظ (كفاية) في المؤلّفات المغربية، والتّونسية، والمشرقية، بالإضافة إلى بعض المؤلّفات الجزائرية غير الرّسمية. وجاء في لفظ (الكفاءة) في كل المؤلّفات الرّسمية الجزائرية الصّادرة عن وزارة التّربية الوطنية، بالإضافة إلى معظم المؤلّفات الجزائرية.

لقد تمكن الباحث المغربي عبد الرّحمن التّومي (2003م) من الفصل في هذا الموضوع بطريقة علمية حينما بيّن ضمن مختلف المرجعيات اللّغوية أنّ لفظ (الكفاءة) يعني المثيل والنّظير، في حين يدل لفظ (كفاية) على ما فيه سدّ الخلّة وبلوغ المراد في الأمر، ويخلص في ختام استنتاجه اللّغوي إلى أنّه

[1] – عبد اللّطيف الجابري: إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مراجعة وتقديم: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية/مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2009، ص:18.

وقف على حقيقة الأمر في العديد من المعاجم اللّغوية، فوجد الصّواب لفظ (الكفاية) من الفعل (كفى)[1].

كما يُفضل الباحث الجزائري مزياني الونّاس استعمال لفظ (الكفاية) بدلا من لفظ (الكفاءة) في ميدان التّربية، والتّعليم لأنّ الكفاءة تخصُّ الفئة الممتازة دون غيرها من الفئات الأخرى، وهو ما يجعل التّعليم في هذه الحالة نُخبويّا، ومهملا لمبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين[2].

يؤكّد الباحثان الجزائريان محمّد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود أنّ: "الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التّعليمية – التّعلمية، حيث أنّ الكفاية تعني تحقيق الأهداف، والنّتائج المرغوب فيها بأقل التّكاليف، وبأقل جهد، وتعني في الوقت نفسه النّسبة بين مدخلات ومخرجات التّعلم، فهي بذلك تعني الجانب الكمي، والجانب الكيفي معا وفي نفس الوقت"[3]، بينما الكفاءة تمثّل الجانب الكمي فقط[4].

كما أنّ الكفاءة في اللّغة العربيّة لا تُستخدم إلا بمعنى الشّبيه والنّظير، ولم يُقر مُجمّع القاهرة استعمال الكفء بمعنى القوي القادر، وإنّ مجمع اللّغة العربيّة بدمشق خطّأت كلّ من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأنّ الكفء لا تعني إلاّ المثيل والشّبيه، واستشهد بقوله تعالى:

﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (3) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ (4) ﴾، والصّواب هو صاحب الكفاية[5].

---

[1]- ينظر: عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج (المفاهيم والمقاربات الدّيداكتيكية للممارسات الإدماجية)، منشورات عالم التّربية/مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2010، ص:175.

[2]- ينظر: مزياني الوناس، بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التّربوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2011، ص:56.

[3]- محمّد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، ص:70.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 70.

[5]- ينظر: عبد الرّحمن التّومي، الكفايات (مقاربة نسقية)، دار الهلال، وجدة، المغرب، ط3، 2005، ص:28.

ولهذا كلّه استعملنا مصطلح (الكفاية) بدلا من مصطلح (الكفاءة) كمصطلح تربوي، ولساني في بحثنا هذا، وبهذا نكون قد تجاوزنا التّوظيف الشّائع، والخاطئ لترجمة مصطلح (compétence) في بلادنا.

ب. الكفاية: لغة واصطلاحا

أوّلا: الكفاية لغة

جاء في لسان العرب: كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال: اسْتَكْفَيْتُهُ أَمْرَاً فَكَفَانِيهِ. ويُقال: كَفاكَ هذا الأمر أي حَسبكَ، وكَفاكَ هذا الشيء ... والكُفاةُ: الخَدَمُ الّذين يقومون بالخدمة، جمع كافٍ. وكفى الرّجُلُ كفايةً، فهو كافٍ وكُفًى...[1] .

وفي الحديث: من قرأ بالآيتين من آخر سورة البقرة في ليلته كفتاه، أي أغنتاه عن قيام اللّيل، وقيل: أنها أقل ما يجزئ من القراءة في قيام اللّيل، وقيل تكفيان الشر وتقيان من المكروه. وفي الحديث: سيفتح الله عليكم، ويكفيكم الله، أي يكفكم القتال بما فتح عليكم[2].

وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ القرآن الكريم استخدم مشتقات لفظ (كفاية) في العديد من الآيات في القرآن الكريم، نذكر منها قول الله تعالى:﴿ وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا (79)﴾[3] ، أي أنه شهادة الله تعالى تغني عن سواه، وقوله أيضا: ﴿أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾[4]، كفى بالله شهيدا على أفعال وأقوال عباده.

وعليه فإن لفظة (الكفاية) في اللّغة العربيّة تعني القيام بالأمر على أحسن وجه، وهذا بالاستغناء عن الآخرين.

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادّة (كفى)، مج5،ج43، ص:3907.

[2]- المصدر نفسه، ص:3907.

[3]- سورة النّساء، الآية: 79.

[4]- سورة فصلت، الآية: 53.

ثانيا: الكفاية اصطلاحا

لقد تمّ إقرار لفظة (كفاية) في اللّغة الفرنسية منذ أواخر القرن الخامس عشر، وهي تعني مشروعية، وسلطة المؤسسات العامة لمعالجة القضايا المختلفة، ومنذ أواخر القرن الثّامن عشر امتدت دلالتها لتشمل الأفراد أيضا، حيث أصبحت تشير إلى كل قدرة ناتجة عن المعرفة والتّجربة[1]، أمّا مفهوم لفظة (الكفاية) فقد ظهرت نهاية القرن التّاسع عشر في مجال الشّغل، ثم تبلورت مطلع القرن الماضي عندما استعملت في مجال التّكوين المهني، حيث ارتبط استعمالها بالكفاية المهنية، كما صارت مرتبطة بالتّدريبات العسكرية، والمناورات القتالية هجوما ودفاعا، ثم طورت ووظفت أخيرا في ميدان التّربية والتّعليم، إذ أصبحت مرتبطة ارتباطا وثيقا ببناء المناهج التّعليمية، وهو ما اصطلح على تسميتها في الوسط التّربوي بالمقاربة بالكفايات[2] .

إنَّ الجدير بالذّكر أنّه لا يمكن لأيّ أحد أن يدّعي إعطاء تعريف نهائيّ للكفاية[3] ، بل كما وصفها لوبوتيرف (G.Le Boterf) بالمفهوم الحربائي[4]، وهذا ما يدلّ على تنوّع، وتعدّد دلالته، أمّا بيرنو (F.Pernnoud) يصفها بزئبقية المفهوم[5]، فمفهوم الكفاية كما يوضّح برنار ري (Bernard Rey) لا يستقر على تعريف واحد بل يعرف العديد من التّحديات المختلفة[6].

---

[1]- ينظر:جواكيم دولز وآخرون، لغز الكفايات في التّربية، تر: عز الدّين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية/ مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص:29.

[2]- ينظر:خالد لبصيص، التّدريس العلمي والفني والشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير، الجزائر، دط، 2004، ص:99-100.

[3]- ينظر: فيليب ميريو وآخرون، قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها، تر: عز الدّين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية/ مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2013، ص:121 .

[4]- رشيد الكنبور: الكفايات مصوغة تكوينية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتّكوين، الجهة الشرقية، نيابة وجدة أنجاد، المغرب، دط، الموسم الدّراسي: 2005-2006، ص:03.

[5]- كريستيان بوسمان وآخرون: أيّ مستقبل للكفايات، ترجمة وتوضيب: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية /مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص:182.

[6]- ينظر: عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، ص:34.

الكفايـة في مجـال العمل والمـقاولات:

يَعتبر فيليب كاري (Philippe Carré, 1994) أنّ الكفاية هي: "كلّ ما يسمح لحل المشكلات المهنية داخل سياق معيّن من خلال تعبئة، وتجنيد قدرات متنوعة بكيفية مندمجة"[1].

الكفايـة من منظور لساني (النّظرية التّحويلية التّوليدية):

الكفاية عند تشومسكي هي:" قدرة المتكلّم. المستمع. المثالي على أن ينتج، انطلاقا من قواعد ضمنية، عددا غير متناه من الجمل تقود عملية التّكلم"[2].

ويعتبر تشومسكي أوّل الباحثين المعاصرين السّباقين لاستعمال مفهوم "الكفاية اللّغوية"، والّذي قابله بمفهوم " الآداء اللّغوي" ليشكل بذلك ثنائية شبيهة بثنائية "اللّغة والكلام" عند دي سوسير.

الكفايـة من مــنـظـور تــربـــوي:

كزافيي روجرس (Xavier Rogiers) مدير بياف* (Bief): "إمكانية تعبئة الشخص، بكيفية باطنية، لمجموعة مندمجة من الموارد، بهدف حل صنف من الوضعيات المشكلات"[3].

آندري جيلي (André Guillet): "ترتبط بالاعتماد الفعال للمعارف والمهارات لإنجاز ما، نتيجة خبرة مهنية، ويستدل على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، كما تكون قابلة للملاحظة انطلاقا من سلوكات فعالة ضمن النشاط الّذي ترتبط به"[4].

---

[1]- محمّد الدّريج: الكفايات في التّعليم (من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج)، ص:19.

[2]- نعوم تشومسكي: جوانب من نظرية النّحو، تر: مرتضى جواد باقر، جامعة البصرة، البصرة، العراق، دط، 1983، ص:28.

* - بياف (Bief): مكتب الهندسة في التّربية، والتّكوين ببلجيكا.

[3]- محمّد الدّريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، المنظمة العربية للتربية والثّقافة والعلوم ألكسو (Alecso)، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي، الرّباط، المغرب، دط، 2011، ص:53.

[4]-André Guillet: Développer les competences, E.S.Féditeurs, Paris, France, 2ème édition, p: 13.

فيليب بيرنو (philippe pernoud): "القدرة على التّصرف بفعالية في نمط معيّن من الوضعيات"[1].

مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد (CEPEC): "نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية)، والّتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف)، من التعرف على مهمة – مشكلة وحلّها بإنجاز (أداء) Performance ملائم"[2].
وزارة تربية مقاطعة كيبك الكندية: "هي التّمكن من أداء عمل مركّب، يعتمد استحضار مجموعة من الطّاقات وتوظيفها بفعالية"[3].
مصر وبعض الدّول العربية ودول الخليج: "مهارة تكتسب، ويتعامل معها على هذا الأساس في بناء المناهج وفي عملية التّعليم والتعلّم، وأيضا في تقويم مكتسبات التلاميذ"[4].

المعجم التّربوي الجزائري: "نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتلاميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسّلوكية لحل وضعية – مشكل، للتأكّد من أن التلميذ قد اكتسب كفاءة، إن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية – مشكل"[5].

ممّا سبق يمكن القول إنّ الكفاية هي قدرة المتعلّم على تجنيد، وتوظيف مجموعة منظّمة من الموارد، والقدرات، والاستعدادات، والمهارات لمواجهة وضعية مشكلة مركّبة أو إنجاز مشروع ما، أمام وضعية من الوضعيات الّتي يواجهها داخل أو خارج محيطه المدرسي.

[1]- فيليب بيرنو: بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاري، دار النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2004، ص:12.
[2]- محمّد الدّريج: الكفايات في التّعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، ص:29.
[3]- محمّد بلكبير وآخرون: المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، المنسقية المركزية لمراكز تكوين المعلمين والمعلمات، الرّباط، المغرب، دط، الموسم الدّراسي:2004-2005 ، ص:12.
[4]- محمّد بن فاطمة: وثيقة مرجعية حول كفايات القرن الحادي والعشرون، المركز الوطني للتكنولوجيا في تونس، دط، 2013، ص:11.
[5]- فريدة شنان ومصطفى هجرسي: المعجم التّربوي، ص:28.

ج. المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الكفاية:

يصطدم مصطلح (الكفاية) بمصطلحات مُجاورة عدّة، ولأجل ضبط هذه المصطلحات، وإزالة الغموض عنها، سوف نتطرق لأكثر تلك المصطلحات تداخلا معها، وهي كالتّالي:

أوّلا: القدرة (La capacité)

القدرة: "هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللّحظة الرّاهنة من أعمال عقلية أو (جسدية-حسية)، أو اجتماعية. وقد تكون القدرات فطرية أو مكتسبة أو هما معاً"،[1] وهي أيضا ترادف مصطلح الأهداف العامة في التّربية، وهي ما سيكون المتعلم قادرا على فعله عندما يكتسب عددا معينا من أنماط السلوك الّتي يكون قد اكتسبها وتعلمها[2].

كما تعرّف بكونها مجموعة المهارات والسمات، الّتي تمكن طرفا معينا من أن يكون له تأثير في مجال معين، مما يؤهله للحصول على الثقة لأداء مهام ترتبط بهذا المجال. وإذا كانت جل القدرات الّتي تتم تنميتها في التّعليم قدرات عقلية، فإن ذلك لا يجب أن ينسينا قدرات أخرى كالقدرات الحس-حركية والقدرات السّوسيو وجدانية[3].

ثانيا: المهارة (L'habileté)

المهارة هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية. والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعّال لمهمّة أو تصرّف، وهي أكثر خصوصية من القدرة، لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة[4]، ويقصد بها: "التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق

[1]- أوحيدة علي: التّدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب عمار قرفي، باتنة، الجزائر، دط، دت، ص:13.

[2]- محمّد بوعلاق: مدخل إلى التّعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر و التّوزيع، البليدة، الجزائر، دط، 2004 ،ص:38.

[3]- محمّد الدّريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، ص:06.

[4]- فريد حاجي: التّدريس والتّقييم وفق المقاربة بالكفاءات، ص:11.

يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية"[1]. ولها ثلاثة مستويات، وهي [2] :

- مهارات التّقليد، والمعالجة، والمحاكاة، ويتمّ تنميتها بواسطة تقنيات التّكرار، والمحاكاة.

- مهارات الإتقان، والدّقة، وتنمى بالتّكرار، والتّمهير، والتّدريب.

- مهارات الابتكار، والتّكيف، والإبداع، وتنمى بالفعل الذّاتي، والجهد الشّخصي، والموجّهين.

ثالثا: الأداء أو الإنجاز (La performance)

الأداء أو الإنجاز هو: "هدف بيداغوجي، وهو المؤشر على القدرة والاستعداد، ويمكن القول عنه بأنّه ما يتمكن الفرد من القيام به آنيا"[3]، ويشير غود (good) أنّه: "مجموعة الاستجابات الّتي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء ما نلاحظه ملاحظة مباشرة"[4]، أمّا المنظمة العربية للتربية والثّقافة والعلوم قد عرّفت الأداء على أنَّه: "الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومات والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية"[5]، وبذلك يكون الأداء مختلفا عن الكفاية. لأنّ الأداء يقتصر على إظهار السّلوك فقط.

[1]- محمّد بلكبير وآخرون: المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص:16.

[2]- محمّد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، ص:83.

[3]- فاطمة الزّهرة بوكرمة أغلال: الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، الجزائر، دط، 2009، ص:134.

[4]- محمّد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، ص:78.

[5]- المرجع نفسه، ص:78-79.

رابعا: الاستعداد (L'aptitude)

الاستعداد مفهوم وثيق الصّلة بالتّربية وعلم النّفس، وهو: "التّهيؤ أو القابلية أو الأساس أو الجوهر المكّون للشيء الّذي تنشأ انطلاقا منه"[1].بما أنّ القدرة تُفعّل الاستعداد، أي تنقله من حيّز الكمون إلى حيّز الفعل الظّاهر القابل للملاحظة، والقياس، ويرتبط هذا التّفعيل بجملة من الشّروط، والعوامل، سواء أكان ذلك على المستوى الفيزيولوجي (النّضج العصبي، أو النّمو الجسدي...)، أو على المستوى النّفسي (الحافز، أو شروط التّعلم).

كما أنّه: "القدرة الكامنة في الفرد، وهي نظرية، ويُقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النّضج، والّذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلّم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التّعلم ما لم تكن العضوية مستعدّة أي ناضجة"[2]، ويكون الاستعداد نفسيا، وبيولوجيا، ويتحوّل بدوره إلى قدرة إذا توفرت للمتعلم فُرص التعلّم المناسبة.

4). مكونات الكفاية وخصائصها:

أ. مكوناتها:

تتكوّن كل كفاية من[3]:

- معارف، ومعلومات، وحقائق، ومفاهيم، وقوانين، ونظريات يستند إليها الأداء السّلوكي.

- سلوك أدائي يعبّر عنه بمجموعة من الأفعال، والأداءات.

- إطار من الاتجاهات، والقيم، والمعارف، والمعتقدات، والسّلوك الوجداني، والمهاري.

[1]- محمّد الدّريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، ص:21.

[2]- محمّد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، ص:88.

[3]- المرجع نفسه ، ص: 90.

– مستوى معيّن لنتائج الأداء.

ب. خصائصها:

ويلاحظ من مكوّنات الكفاية خصائص أساسية، وهي كالآتي[1]:

– **تعبئة مجموعة من الموارد** (معارف، حقائق، مفاهيم، اتجاهات، مهارات، وغيرها...) وتكون هذه الموارد في غالب الأحيان مجموعة مدمجة.

– **الكفاية عبارة محددة ومضبوطة:** ومعناه أنّ الكفاية لا تحدث عن طريق الصّدفة أو الاعتباطية ولا تنفصل عن إمكانية الفعل، إذ لا جدوى من أي فعل أو نشاط إذا لم يتمظهر في وضعيات مشابهة لتلك الّتي تمّ فيها تعلمها أو في وضعيات جديدة.

ويعني ذلك إمكانية تطبيقها في سياقات مختلفة سواء كان السّياق شخصيا أو اجتماعيا أو مهنيا.

– **قابلية التّقويم:** ويعني ذلك ترجمة الكفاية بتحقّق نشاط قابل للملاحظة، والقياس بعد تحديد مجموعة من المؤشّرات الدّالة على تحقّق الكفاية في إطار من المعايير الدّالة على جودة المنتج المستهدفة.

[1]– محمّد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، ص: 90-91.

5. أنواع الكفايات ومستوياتها:

أ. أنواعها:

تُترجم الكفايات قيم، وغايات المجتمعات، وتستمد مقوّماتها من مشروعها المجتمعي، ومن أبعاده الاستراتيجية، والتّواصلية، والسّياسية، والثّقافية، والاجتماعية. وتعدّد أنواعها حسب ما يلي[1]:

أ. كفاءات ذات طابع تواصلي: الكفاءة ذات الطّابع التّواصلي تعني كلّ ميادين التّواصل، والتّعبير، والتّبادل الشّفهي، وغير الشّفهي. فاللّغات: العربية، الأمازيغية، والأجنبية، ومختلف اللّغات التّعبيرية إنّما تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطّابع التّواصلي.

واللّغة العربيّة هي المفتاح الأوّل الّذي يجب أن يمتلكه المتعلّم ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلّم. فهي ليست المادّة التّعليمية الّتي تحمل التعلّمات فحسب، بل هي أيضا وسيلة نسج، وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها، وهي بهذه الصّفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى.

ب. كفاءات ذات طابع منهجي: وهي كفاءات تتكوّن من قدرات، ومعارف إجرائية تهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حلّ وضعيات مشكلة، وتكييف وإعداد إجراءات جديدة قصد حلّ وضعيات مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها.

ج. كفاءات ذات طابع معرفي: وهي عبارة عن مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف الّتي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات.

د. كفاءات ذات طابع اجتماعي (الجماعية والشخصية): وهي مجموع الكفاءات الإدماجية الّتي في إمكانها أن تجند الموارد الشخصية و/أو الجماعية للفوج حول تحقيق مشروع.

ونشير إلى أنّ هذه الكفاءات من مختلف الطّبائع لم تفصل هنا إلاّ على سبيل العرض ومنهجية التّقديم، ولكنّها في الحقيقة تتفاعل، وتتكامل في النّشاطات الّتي تستخدمها بدرجات مختلفة، مع غالبية إحداها على الأخرى.

[1] –وزارة التّربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج (معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008)، اللّجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009، الجزائر، طبعة 2016، ص: 45.

ب. مستوياتها:

تعتبر الكفاية مفهوما تطوريا، يُبنى تدريجيا عبر مستويات، وهي تنمو في شكل هرمي يبدأ من قاعدته، وينتهي عند قمته. فنبدأ في البداية في بناء الكفاية القاعدية على مستوى الوحدات الدّراسية، ثم الكفاية المرحلية، وانتهاءً بالكفاية الختامية. وهي على النّحو الآتي[1]:

– **الكفاية القاعدية** (La compétence de base) : وهي الكفاية البسيطة المرتبطة مباشرة بالوحدة التعلّمية (درس أو مجموعة دروس) الّتي تحتوي على الحدّ الأدنى من المعارف، والسّلوكات الّتي تجعل نشاطات المتعلّم، ووضعياته تتمحور حولها.

إنّها الكفاية الّتي من الضروري أن يتحكّم فيها المتعلّم لاكتساب الكفايات اللاحقة فهي مجموع نواتج التعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التّعليمية الّتي توضّح بدقّة ما سيفعله المتعلّم، أو ما سيكون قادرا على أدائه، أو القيام به في ظروف معيّنة، وكلّما تحكّم فيها استطاع –دون عوائق أو صعوبات– اكتساب تعلّمات جديدة لاحقة، فهي الأساس الّذي يُبنى عليه التعلّم.

– **الكفاية المرحلية** (La compétence d'étape): تتشكّل من مجموعة من الكفايات القاعدية، وتتحقّق عبر مرحلة تعليمية – تعلمية قد تدوم شهرا أو فصلا أو مجالا تعليميا معيّنا.

– **الكفاية الختامية** (La compétence finale): وتتكوّن من مجموعة الكفايات المرحلية، وتدوم سنة أو طورا أو مرحلة تعليمية معينة.

بالإضافة إلى **الكفايات الأفقية** (Les compétences transversales) وهي:"مجموعة المواقف، والمعارف، والخطوات الفكرية، والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد. ويرمي التّحكم في

[1]– محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي(وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية)، ص:64-65.

الكفاءات الأفقية إلى دفع المتعلّم نحو اكتساب المعارف، وحسن الفعل، والتّعلم باستقلالية متزايدة..."[1].

6. المقاربة بالكفايات: مبادؤها ومميزاتها

إنّ المقاربة بالكفايات هي: "بيداغوجية وظيفية تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثم، فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها هذه، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[2]، وهي أيضا تصوّر تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية – تعلمية قصد ضبط استراتيجية واضحة من حيث مقاربات التّدريس، والوسائل التّعليمية، والمناهج، والتّقويم...[3].

وعليه فإنّ المقاربة هي تكوين بيداغوجي على الكفايات، وهذا بتفعيل قدرة المتعلّم في وضعيات مركّبة، ومتنوعة، وليس الاهتمام فقط بموقفه المُبرهن لمهارة، أو دراية ما، باعتبارها لا تمثل الكفاية لذاتها، لأنّ الكفاية هي بالضرورة سيرورة إدماج للمعارف، والمهارات، والمواقف، لأجل الإجابة عن وضعيات جديدة بشكل مناسب[4].

[1]- فريد حاجي:التّدريس والتّقييم وفق المقاربة بالكفاءات، ص:12.

[2]- المرجع نفسه، ص:10.

[3]- ينظر: إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة، الجزائر، دط،2004، ص: 13.

[4]- ينظر: عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والإدماج، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2010، ص: 43.

أ. مبادؤها:

تقوم المقاربة بالكفايات على جملة من المبادئ، وهي كالآتي [1]:

– **الشّمولية:** وتعني تحليل عناصر الكفاية انطلاقا من وضعية شاملة، تسمح بالتّحقق من قدرة المتعلّم على تجميع مكوناتها (السّياق– المعرفة – المعرفة السّلوكية– المعرفة الفعلية (المهارة) – الدّلالة).

– **البناء:** تفعيل المكتسبات القبلية، وربطها بمكتسباته الجديدة، وحفظها في الذّاكرة.

– **التّناوب:** يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاية إلى مكوناتها، ثم العودة من مكوناتها إلى الكفاية نفسها.

– **التّطبيق:** وهذا بمعنى التّعلم بالتّصرف، أي ممارسة الكفاية بغرض التّحكم فيها، فإذا كانت الكفاية تعرّف على أنّها القدرة على التّصرف، وعليه وجب على المتعلّم أن يكون نشطا في عملية التّعلم.

– **التّكرار:** أي وضع المتعلّم أمام مهام إدماجية لعدّة مرّات متتالية، وعليه يسمح مبدأ التّكرار بالتّدرج في التّعلم للتعمّق فيه على مستوى الكفايات، والمحتويات.

– **الإدماج:** ويكون بربط العناصر المدروسة ببعضها البعض، وهذا لأنّ إنماء الكفاية يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي.

– **التّمييز:** يُتيح هذا المبدأ للمتعلم التّمييز بين مكوّنات الكفاية، والمحتويات، وذلك قصد امتلاك الكفاية، والوقوف على مكوناتها.

– **الملاءمة:** يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاية أداة لإنجاز مهام تعلّمية، وهذا من واقع المتعلّم المعيش لإدراك المغزى من تعلّماته.

[2]– ينظر: محمّد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، الورسم للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2013، ص: 15-17.

– **التّرابط:** وهذا بالرّبط بين أنشطة التّعليم، وأنشطة التّعلم، وأنشطة التّقويم لإنماء الكفاية.

– **التّحويل:** ويكون بالانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة أخرى باستعمال معارف، وقدرات مكتسبة في وضعيات مُغايرة.

ب. مميزاتها:

تتميّز المقاربة بالكفايات بالعناصر الآتية [1]:

– **تفريد التّعليم** : وهذا بجعل المتعلّم يشعر بالاستقلالية خلال تعلّماته في مختلف الأنشطة، وجعله محورا مهما في العملية التّعليمية – التّعلمية لإنجاز الأنشطة التعلّمية بنفسه، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

– **قياس الأداء:** ويكون بتقويم أداءات المتعلمين الّتي تتم فيها توظيف المعارف، والمهارات، والقدرات بدلا من قياس المعارف النظرية.

– **تحرير المعلم من القيود:** وهذا بالسّماح للمعلّم لدور أكثر فاعلية من خلال التّخطيط، والإعداد للأنشطة التّعليمية – التّعلمية، وبناء التّعلمات المستهدفة، وتقويم الأداء، وابتكار الظّروف المواتية للتعلّم.

– **دمج وتوظيف المعارف:** وهذا بتوجيه أنشطة التعلّم في إطار مندمج لتنمية الكفاية، وتوظيفها في حلّ مشكلات مختلفة (وضعيات إشكالية – مواقف مدرسية– مواقف اجتماعية...).

– **تحويل المعارف:** أي تحويل المعارف النّظرية إلى معارف عملية، وتطبيقية يستفيد منها المتعلّم داخل المدرسة، وخارجها.

[1]– ينظر: محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرّسمية، ص: 100-101.

– **اعتبار المتعلّم محورا أساسيا في العملية التّربوية** : يُعتبر المتعلّم في ضوء المقاربة بالكفايات محورا أساسيا، وفعّالا في العملية التّربوية من خلال تحديد الكفايات المتوخاة، وتقويم أعماله، وإنجاز وحلّ مختلف الوضعيات المشكلة الّتي يواجهها في جو تنافسي، وإيجابي.

IV. بناء المناهج التّعليمية وفق المقاربة بالكفايات:

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.

1. المناهج التّعليمية: مفهومها

أ. لغة:

المنهج في اللّغة من نهج، ينهج، نهجا ومنهجا. "طريقٌ نَهجٌ: بيّنٌ واضحٌ، وهو النهجُ ... ومنهجُ الطريق: وضَحّهُ... وأنْهَجَ الطريق: وَضَحَ واستبان وصار نهجا واضحا بيَّنا... والمنهاجُ: الطريق الواضحُ"[1].

وبهذه الدّلالة أيضا ورد المنهاج في قوله تعالى:﴿لكلّ جعلنا منكم شرعة ومنهاجا﴾[2]، وخلاصة القول أنّ دلالة لفظة (المنهج) لا تخرج عن إطار الطّريق الواضح، والبيّن.

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادّة (نهج)، مج6، ج50، ص: 4554.

[2]- سورة المائدة، الآية: 48.

ب.اصطلاحا:

لفظة (منهج) مأخوذة من اللاتينية وتعني مضمار السّباق للوصول إلى خطّ النهاية[1]، 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[2]. وهو مفهومان أوّلهما تقليدي، والآخر حديث.

أوّلا: 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"[3].

كما يعدّ النّجاح في الامتحانات وظيفة أساسية في المناهج التّقليدية للانتقال من فصل إلى فصل آخر، أو للظّفر بشهادة مدرسية في مستوى ما[4].

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.

---

[1]– ينظر: محمّد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط 1، 2006، ص: 12.

[2]– ينظر: عبد السّلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة، الجزائر، ط 1، 2003، ص: 36.

[3]– علي راشد: مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 1993، ص: 41.

[4]– ينظر: هيربرت ولبرج وجيمس كييف، التّدريس من أجل تنمية الفكر، تر: عبد العزيز البابطين، منشورات مكتب التّربية العربي، الرّياض، السّعودية، د ط، 1995، ص: 19.

ثانيا: 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[1]. 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"[2].

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..."[3].

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

[1]- ينظر: محمّد هاشم فالوقي، بناء المناهج التّربوية، ص: 26.

[2]- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ص: 58.

[3]- لحسن توبي: بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية (رهان على جودة التّعليم والتّكوين)، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص: 124.

منها، بقصد الإسهام في تحقيق النّمو المتكامل لشخصية المتعلّم بجوانبها العقلية، والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقيق ذلك كلّه لدى المتعلّم"[1].

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"[2].

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"[3].

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

[1]– جودت سعادة وعبد الله محمّد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمّان، الأردن، د ط، 2004، ص: 64.

[2]– محمّد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التّربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط 1، 2004، ص: 18.

[3]–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، ص: 06.

المجموعات المصنّفة، وعليه يتّضح لنا وجود فروق فاصلة بينهما، ويمكن إجراء الموازنة بينهما في المجالات المحدّدة في الجدول كما يلي[1]:

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، و المتأثرة يراعي جميع عناصر المنهاج الخبرة وحدة بنائه، المتعلم محوره

[1]- حمودة بن رجب القليبي: وثيقة مرجعية حول هندسة المناهج التّعليمية، المركز الوطني للتكنولوجيات في التّربية، تونس، د ط، أفريل 2013، ص: 20-21.

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 يشجّع على حفظ المادّة الدّراسة	علاقة تقوم على الثّقة والاحترام المتبادل يحكم عليه بمدى مساعدته تلاميذه على النّمو الشّامل يشجّع التّلاميذ على التّعلم الذّاتي

	ناقل للمعرفة وممرر لها إلى عقول التلاميذ لا يراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ	والتّعاون وتحمّل المسؤولية مهيؤ 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 [1]:

– 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.

[1]– ينظر: توفيق أحمد مرعي ومحمّد محمود الحيلة، المناهج التّربوية الحديثة (مفاهيمها–عناصرها–أسسها– عملياتها)، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2004، ص: 08–09.

– 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.

2.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 [1]:

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

[1]– ينظر:وزارة التّربية الوطنية، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكّيفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرخ في23 يناير2008 ، ص: 06.

– **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[1].

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[2].

أ– 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[3]:

– تبني مقاربة الكفاءات في بناء المناهج.

– اعتبار التّقييم بُعدا من أبعاد الفعل التّعليمي التّعلمي، ومركبة من مركبات أي منهاج تعليمي.

[1]– ينظر: وزارة التّربية الوطنية، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكّيفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرخ في23 يناير2008، ص: 06.

[2]– ينظر:وزارة التّربية الوطنية، المشروع الأوّلي لمناهج التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، د ط، نوفمبر 2014، ص: 05.

[3]– وزارة التّربية الوطنية:إصلاح المنظومة التّربوية (النّصوص التّنظيمية)، ص: 70.

– اعتماد الطّرائق النّشيطة، والتّفاعلية الّتي تتلاءم مع المقاربة.

– تحقيق التّناسق الأفقي، والعمودي بين المناهج التّعليمية.

– اعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها كمسعى منهجي لابد منه.

ب. المبادئ العامة لبناء المناهج التعليمية:

المبادئ العامة الّتي يُؤسَّس عليها بناء المناهج التّعليمية في مختلف المواد هي[1]:

– 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.

ج. المبادئ التّربوية المعتمدة في بناء المناهج التّعليمية :

المبادئ التّربوية الّتي يُؤسَّس عليها بناء المناهج التّعليمية هي[2]:

– اعتبار المتعلّم محور العملية التّربوية.

[1]– وزارة التّربية الوطنية:إصلاح المنظومة التّربوية (النّصوص التّنظيمية)، ص: 70-71.

[2]– المرجع نفسه، ص: 71.

- 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.

3. مستجدات المناهج التّعليمية الجديدة في الجزائر:

أ- 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 [1]:

– 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 [2]:

– 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 [3]:

– مسؤول على التّقدم الّذي يحرزه.

---

[1]– وزارة التّربية الوطنية:إصلاح المنظومة التّربوية (النّصوص التّنظيمية)، ص: 73.

[2]–وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2008، ص: 05.

[3]– المرجع نفسه، ص: 05.

– 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[1]:

– 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

[1]– وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص: 04.

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.

ب. 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.

ولـمّا كان التّقويم التّربوي جزءا من العملية التّعليمية – التّعلمية، فإنّه يُشكّل حجر الزّاوية في الإصلاح التّربوي الشّامل قصد[1]:

– 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.

[1]– محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية)، ص:291.

– 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.

ج . 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[1]، وهي عملية من العمليات التّربوية الفعّالة، ووسيلة تربوية ناجعة في تقليص الصّعوبات التّربوية، والنّفسية الّتي تعترض المتعلّمين في تعلّماتهم المدرسية[2].

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** [3]:

– مستوى نموّه النّفسي.

---

[1]– ينظر: وزارة التّربية الوطنية، دليل المعالجة البيداغوجية في التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي والمنظّمة العالمية لحماية الطّفولة (Unicef)، الجزائر، د ط، ديسمبر 2008، ص: 22.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 165.

[3]– ينظر: محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية)، ص: 339.

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

– رغبة المتعلّم، وشعوره بالحاجة للتعلّم.

*** عوامل خارجية خاصة بمحيط المتعلّم**[1]:

– علاقة المعلم بمتعلميه.

– طرائق التّدريس، والوسائل البيداغوجية المستعملة.

– علاقة المتعلّمين، وتفاعلهم فيما بينهم.

د. 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:

أوّلا: وثيقة المنهاج

ثانيا: الوثيقة المرافقة للمنهاج

تعتبر الوثيقة الّتي ترافق المنهاج في مختلف المواد، وسيلة تكوينية، وأداة عمل ضرورية، وهي تستهدف[2]:

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

[1]– ينظر: محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية)، ص: 339.

[2]– وزارة التّربية الوطنية:إصلاح المنظومة التّربوية (النّصوص التّنظيمية)، ص: 73.

– 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[1].

ثالثا: 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

[1]– ينظر: وزارة التّربية الوطنية:إصلاح المنظومة التّربوية (النّصوص التّنظيمية)، ص: 74.

إعدادها جملة من الاعتبارات التّربوية، والبيداغوجية، والعلمية، والجمالية لتكون في مستوى تطلّعات المناهج التّعلمية الجديدة، وأداة فعّالة بين أيدي المتعلمين[1].

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[2].

4. 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.

أ- 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 بـــ [3] :

- إعادة التّصميم الشّامل لنظام التّمدرس.

[1]- ينظر: وزارة التّربية الوطنية، مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص: 15-16.

[2]- ينظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التّربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، ص: 115-116.

[3]- المرجع نفسه، ص: 49.

– 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)* 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[1].

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.

* -G.S.D : Groupe spécialisés de Disciplines.

[1]- ينظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التّربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، ص: 49-50.

ب. 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[1] :

– 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[2].

[1]– بوبكر بن بوزيد: إصلاح التّربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، ص: 50-51.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 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.

الفصل الثّاني
تعليميّة اللّغة العربيّة من منظور المقاربة بالكفايات

I. تعليمية اللّغة العربيّة (Didactique de la Langue arabe):

1. التّعليمية (La Didactique) :

عرفت العقود الأخيرة من القرن الماضي جهودا مكثفة على الصّعيد العالمي لتحسين مردودية التّنظيم التّربوي، وقد أدّت هذه الحركة إلى تبلور نظرة جديدة للعملية التّعليمية – التّعلمية، وهذا من خلال التّكفل الجدّي بالأقطاب الثّلاثة المكونة لها (المعلم، المتعلم، المعرفة)، وبالتّأثيرات المتبادلة بين هذه الأقطاب من جهة، وانفتاحها على الواقع الطّبيعي، والاجتماعي، وخضوعها لتأثيراتها من جهة أخرى. وهكذا اتّضح قصور التّصور السّائد في أوساط كثير من الباحثين، والّذي كان يرى كفاية المعرفة لتدريسها بنجاعة وفعالية.

أ. مفهومها: لغة واصطلاحا

يعود الأصل اللّغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية (Didactique) ذات الاشتقاق اليوناني (Didactikos). والّتي كانت تُطلق على ضرب من الشّعر، وهو أشبه بمنظوماتنا الشّعرية، أو الشّعر التّعليمي الّذي كان يهدف إلى تسهيل عملية التّعلم، عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا، كالمنظومات النّحوية، والفقهية[1].

وقد عرفت التّعليمية لدى الباحثين في بادئ الأمر كمرادف لفنّ التّعليم، وقد استخدمها كومنيوس (Comenius) أوّل مرة منذ خمسين وثلاثمائة سنة في كتابه التّعليمية الكبرى[2].

واستمر مفهوم التّعليمية كفنّ للتعليم حتّى أواسط القرن التّاسع عشر، عندما وضع هيربارت (F.Herbert, 1841) الأسس العلمية لها كنظرية للتعليم، فهي نظرية تخص الأنشطة التّعليمية – التّعلمية لتزويد المتعلمين بالمعارف المختلفة[3].

---

[1] – ينظر: محمّد الدّريج، مدخل إلى علم التّدريس (تحليل العملية التّعليمية)، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط، 2000، ص: 03.

[2]– Jean Maurice posier : La Didactique de français, presse universitaire de France, France, 1ere éd, 2002, p:07.

[3] – ينظر: محمّد الدّريج، عودة إلى تعريف الدّيداكتيك أم علم التّدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، العدد: 47، مارس 2011، ص: 11.

وبظهور المدرسة التّربوية الحديثة في بداية القرن الماضي مع مؤسّسها جون ديوي (J.Dewey, 1959)، والّذي أكّد على أهمية دور المتعلم في العملية التّعليمية – التّعلمية واعتبر التّعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم[1].

أوّلا: لغة

لفظة (التّعليمية) مصدر صناعي للفظة (تعليم)، وهي مشتقة من (علم)، أي بمعنى وضع سمة أو علامة من العلامات للدلالة على الشّيء[2].

ثانيا: اصطلاحا

تتعدّد مُسمّيات (التّعليمية) في مقابل المصطلح الأجنبي (Didactique)، وهذا لتعدّد مناهل التّرجمة؛ ففي حين اختار بعض الباحثين ترجمتها بمصطلح (ديداكتيك)، اجتهد البعض الآخر ليضع له مسميات مختلفة مثل: علم التّدريس، علم التّعليم، التّدريسية، تعليميات، تعليمية، على أنّ المسمى الأخير هو الأكثر شيوعا، وتداولا في الأدبيات التّربوية[3].

تطور مفهوم التّعليمية، ولم يعد يدلّ على النّظم الشّعرية والفنية – كما جاء في المفاهيم القديمة – بل أصبحت علما له موضوعه، ومنهجه شأنه في ذلك شأن العلوم الأخرى، وهي تعمل على تقنين العملية التّعليمية – التّعلمية، وتحليلها، ومراقبتها، وتقديم المناهج المناسبة، والسّهر على تنفيذها.

يُعرّفها سميث (Smith, 1962) على أنّها:"فرع من فروع التّربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التّربوية وموضوعاتها ووسائطهما ووسائلهما وكلّ ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتّخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[4].

ويعرفها ميالاري (Mialaret, 1979) بأنّها:"مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التّعليم"[5].

---

[1]– ينظر: محمّد الدّريج، عودة إلى تعريف الدّيداكتيك أم علم التّدريس كعلم مستقل ، ص: 11.

[2]– ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (علم)، مج4، ج34، ص:3084 .

[3]–ينظر: بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية و التّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص:18.

[4]– التّعليمية العامة وعلم النّفس: التّكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت(تكوين عن بعد)، ص:02.

[5]– المرجع نفسه، ص:02.

أمّا بروسو (Brous seau, 1983) فيرى أنّ الموضوع الأساسي للتعليمية هو:"دراسة الشّروط اللّازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات الّتي تُقترح للتلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفية الّتي يشغّل بها تصوراته المثالية أو برفضها"[1].

كما تعني التّعليمية:"الدّراسة العلمية لطرائق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التّعلّم الّتي يخضع لها المتعلّم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة"[2].

يُستنتج من التّعريفات السّابقة :

– التّعليمية دراسة علمية منظّمة، انتقلت من الفنية إلى العلمية لتنظيم العملية التّعليمية – التّعلمية بكل مكوناتها وأسسها (المنهاج– الكفايات– الطّرائق– الوسائل التّعليمية– التّقويم البيداغوجي– المعالجة التّربوية ...).

– التّعليمية علم مستقل بذاته مبني على قواعد ونظريات، وهو يستفيد من حقول معرفية عدّة (اللّسانيات التّطبيقية – علم النّفس– علوم التّربية – علم الاجتماع ...).

ب. العلاقة بين التّعليمية والبيداغوجيا:

لا يمكن الحديث عن العملية التّعليمية – التّعلمية إلاّ بالتّوقف عن مفهومين أساسيين، وهما البيداغوجيا، والتّعليمية. وما فتئ هذان المصطلحان يُثيران إشكاليات عدّة على مستوى المفهوم، والتّصور النّظري، والتّطبيق العملي، إذ يصعب التّفريق بينهما بشكل دقيق؛ نظرا لتداخلها في كثير من الدّراسات العلمية، والمعاجم، والقواميس التّربوية، ويصعب معه –كذلك– تبيان الحدود الفاصلة بينهما بشكل جليّ، وواضح.

البيداغوجيا كلمة يونانية مركّبة من مقطعين (Ped) بمعنى الطفل، و(agogie) بمعنى القيادة، والتّوجيه، وهي تعني بذلك توجيه الأطفال، وقيادتهم.

وهو مفهوم متداول عند المهتمين بالتّربية في بلاد المغرب العربي، ومصدره فرنسي (pédagogique) المأخوذ بدوره عن اليونانية (paidagogia)، كما أنّها لفظة غير مستعملة

[1]– التّعليمية العامة وعلم النّفس: التّكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت (تكوين عن بعد)، ص:02.

[2]– بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التّواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، العدد: 08، جوان 2001، ص: 70.

في المشرق العربي، وتأخذ مكانها (التّربية)، ولعل ذلك راجع إلى تأثّر هذه البلدان بالثّقافة الأنجلوسكسونية خلافا لبلدان المغرب العربي المتأثّرة بالثّقافة اللّاتينية أساسا[1].

وحسب التّقليد الإغريقي، تشير البيداغوجيا إلى:"مجموع الخطابات والممارسات الّتي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطّفل من حالة الطبيعة إلى حالة الثّقافة، وأن تخلق منه باختصار مواطنا صالحا"[2].

ويعرّف دوركايم (Durkheim) البيداغوجيا بأنّها:"علم نظري ذو هدف عملي يقدّم لنا الحل لمشكلة التّعليم الفني"[3].

وأمّا فولكييه (Foulquié) فيرى أنّ البيداغوجيا : "هي الأسلوب أو النّظام الّذي يُتّبع في تكوين الفرد، لذا فهي تتضمّن إلى جانب العلم بالطّفل المعرفة بالتّقنيات التّربوية، والمهارة في استعمال تلك التّقنيات"[4].

ممّا سبق يمكن القول إنّ البيداغوجيا هي علم، وفن التّربية، الّتي تنصّب على جميع الطّرائق، والوسائل، والتّقنيات، والمناهج، والتّطبيقات التّربوية الّتي تُنظّم عمل المعلّم، وتُوجّهه بغية تحقيق الأهداف المنشودة داخل المؤسسة التّعليمية.

أما التّعليمية فتهتم على الخصوص بالمادّة الدّراسية، من حيث طبيعتها، وبنيتها وكفاياتها، وبكيفية بناء، وتنظيم، وضعيات تعلّمها.

[1]- ينظر: لرقط علي، محاضرات مقياس البيداغوجيا، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، السّنة الجامعية: 2014-2015، ص:03.

[2]- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ص:255.

[3]- لرقط علي: محاضرات مقياس البيداغوجيا، ص: 04.

[4]- المرجع نفسه، ص: 04.

ويمكن أن نميّز الفروق بينهما في الجدول الآتي[1]:

التّعليمية	البيداغوجيا
تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة بمراعاة خصوصية التّعليم والتّعلم.	لا تهتم بدراسة وضعيات التّعليم والتّعلم من زاوية المحتوى بل بالبعد المعرفي للتعلم وأبعاده الاجتماعية.
تتناول منطق التّعلم من منطق المعرفة.	تتناول منطق التّعلم من منطق القسم- معلم- متعلم.
تركّز على شروط اكتساب المعرفة.	تركّز على الممارسة المهنية، وتنفيذ الاختبارات التّعليمية الّتي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة.
تهتم بالبعد التّعليمي من منطق العلاقة التّعليمية (تفاعل المعرفة- معلم- متعلم).	تهتم بالعلاقة التّربوية من منظور التّفاعل داخل القسم (معلم-متعلم).

ج. أنواعها:

يميّز الباحثون في التّعليمية بين نوعين مختلفين، ومتكاملين في آن واحد، وهما التّعليمية العامة (الدّيداكتيك العامة)، والتّعليمية الخاصة (الدّيداكتيك الخاصة).

أوّلا: التّعليمية العامة (La Didactique générale)

تهتم التّعليمية العامة بكل ما يجمع بين مختلف مواد التّدريس أو التّكوين، وذلك على مستوى الطّرائق المتّبعة، وهو ما يجعل هذا النّوع من التّعليمية يهتم بدراسة كلّ ما هو عام، ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد، والأسس العامّة الّتي يتعيّن مراعاتها دون أخذ خصوصيات هذه المادّة أو تلك. ويمكن أن يدخل ضمن هذه القواعد، والأسس العامة كل ما يرتبط بأساليب، وأشكال التّدريس، والوسائل، والتّقنيات البيداغوجية الموظّفة[2].

[1]- لرقط علي: محاضرات مقياس البيداغوجيا، ص: 04.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص: 21.

ثانيا: التّعليمية الخاصة (La Didactique spéciale)

التّعليمية الخاصة والّتي تسمى أيضا في الأدبيات التّربوية الفرنسية بتعليميّة المادّة الدّراسية، وهي تهتم بالنّشاط التّعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدّراسية، والاهتمام بالقضايا التّربوية في علاقاتها بهذه المادّة أو بتلك، مثل: التّعليمية الخاصة باللّغة العربيّة، والتّعليمية الخاصة بالرّياضيات، والتّعليمية الخاصة بالتّاريخ ...[1].

تهتم تعليميّة المادّة الدّراسية بدراسة الوضعيات الحقيقية الّتي تعيشها المدرسة، قصد فهم عمليات النّجاح أو الفشل المدرسيّ، وتحاول بذلك تقديم تفسيرات علمية وحلول ناجعة لمشكلة الفشل المدرسي، وتدني المستوى التّحصيلي للمتعلمين في مختلف المواد الدّراسية[2].

كما تهتم أيضا بكل المشكلات الّتي لها علاقة بعرقلة التّحصيل الجيّد للمعلومات، والمعارف داخل الصّف من خلال الملاحظة المستمرة لما يحدث في القسم أثناء عملية شرح الدّرس، وهي بذلك ترتكز في دراستها للمكتسبات المدرسية في إطار زماني، ومكاني محدّدين[3].

وتستهدف بذلك الكشف عن عوائق ومشكلات التّحصيل الدّراسي، بالإضافة إلى تحديد وتصميم نماذج دقيقة، تُحدّد فيها نوعية العقبات، والعراقيل انطلاقا من وصف الأخطاء، وتصنيفها، وتبويبها في إطار تحليلي، وتفسيري، يوضّح للمعلم، و المتعلّم الخلل، وطبيعته، وهذا لأجل استيعاب المعارف، وتحصيلها باستخدام الوسائل، والتّقنيات الآتية[4]:

- الشّبكات الوصفية التّحليلية للخطأ.
- تصميم جداول توضيحية تساعد المتعلّم على تمثيل المعارف بسهولة.
- تصميم بطاقات الملاحظة الفردية لمراقبة الأداء القبلي، والبعدي للمتعلّم.

تتّسم هذه الوسائل، والتّقنيات التّشخيصية، والتّحليلية، والتّفسيرية بالتّطبيقية (العملية) لدورها في مراقبة الأداء التّحصيلي للمتعلمين، والأداء البيداغوجي للمعلم؛ والّذي ينعكس إيجابا على مستوى المتعلّمين بشكل مستمر.

---

[1]- ينظر: سعدية سي محمّد، مطبوعة دروس في مقياس التّعليمية (الدّيداكتيك)، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة آكلي محند أولحاج، جامعة البويرة، الجزائر، السّنة الجامعية: 2016-2017، ص: 22.

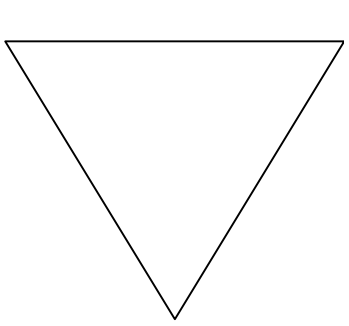
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 22.

[3]- ينظر: نفسه، ص: 22.

[4]- نفسه، ص: 23.

د. مكوناتها (أقطابها):

يرى الباحثون أنّ التّعليمية تتكوّن من ثلاثة أقطاب أساسية: المعلّم، المتعلّم، المعرفة، وهي ما يعرف بالمثلّث الدّيداكتيكي.



ولكل قطب من هذه الأقطاب خصائصه، وميزاته الّتي تختلف عن خصائص غيره، ويمكن حصر هذه العناصر في الأقطاب الثّلاثة الآتية[1]:

– **القطب النّفسي**: ويخص المتعلّم، وما يتضمنه من استعدادات نفسية، وقدرته على الإدراك والتّفكير .

– **القطب المعرفي**: ويتعلق بالمادّة المعرفية المطلوب تدريسها، وخصائصها البنيوية، والوظيفية، ودرجة تعقيدها.

– **القطب البيداغوجي**: ويرتبط بالمعلم من حيث تكوينه، وطرق تدريسه، ووسائله التّعليمية، وأساليب تقويمية.

والتّعليمية لا تنظر إلى هذه الأقطاب إلاّ وهي مجتمعة في إطار تفاعلها، وتداخلها، نظرا للعلاقات القائمة بينها، وهي كالآتي:

هـ. العقد الدّيداكتيكي (علاقة المعلم بالمتعلم) :

العقد الدّيداكتيكي هو:"مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الدّيداكتيكية"[2]، أمّا بروسو (Brous seau) فيرى أنّه:"مجموع التّصرفات أو السّلوكات الصّادرة

[1]– ينظر: إبراهيم حمروش، التّعليمية (موضوعها، مفاهيمها، الآفاق الّتي تفتحها)، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، العدد: 02، السّنة الأولى، مارس 1995، ص: 64-65.

[2]– علي آيت أوشان: اللّسانيات والدّيداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، ص: 27.

عن المعلم والمرتقبة من طرف المعلم، ويتمثّل هذا العقد في مجموعة من القواعد الّتي تحدّد بشكل ضمني (أو صريح) دور كل واحد في العلاقة الدّيداكتيكية الّتي تربطهما"[1].

فالعقد الدّيداكتيكي يعبر عن التّصرفات، والسّلوكات الصّادرة عن المعلم والمتعلم على حد سواء، فإنه يرتبط أشد الارتباط بالمعايير الّتي تربط علاقة المعلم بمتعلميه داخل القسم، ويتصرف المتعلمون وفق المعايير الّتي يعرفونها عن معلمهم ويخضعون لمطالبه (طريقة العمل، التّقييم، العلاقة داخل القسم)، ويتنازلون عن رغباتهم الخاصة إذا أدركوا أن هذا سوف يؤدي إلى نجاحهم[2].

ويتميّز هذا العقد الدّيداكتيكي بالحركية نتيجة التّطورات الّتي تظهر خلال وضعية ديداكتيكية ما، وقد يفسخ العقد نتيجة أيّ إخلال بالالتّزام الّذي يربط بين الأطراف المتعاقدة في العملية التّعليمية – التّعلمية[3].

و. النّقل الدّيداكتيكي (علاقة المعلم بالمعرفة) :

أوّل من استعمل هذا المصطلح عالم الاجتماع فيري (Mickel Verret, 1975)، في ميدان الدّراسات الاجتماعية، وهي عملية تكييف، وتحويل المعرفة العلمية (Savoir savaut) إلى موضوع قابل للتعلم، وهذا بتحويل المعرفة إلى نشاط تعليمي صفي. وقد أكد شوفلر (Chevillard) أنّ المعرفة المُتَعلَّمَة (Savoir enseigner) لا بدّ أن تكون قريبة من المعرفة العلمية[4].

وأنّ عملية تحويل، وتكييف المعرفة العامّة لتصبح معرفة مدرسية قابلة للتدريس، يجب أن تأخذ بعين الاعتبار مجموعة المتغيرات الخاصة بالمتعلّم من الجانب العقلي، والنّفسي، والاجتماعي، ومن جهة أخرى المعرفة التّكوينية للفاعل التّعليمي باعتباره المشرف التّربوي على العملية التّعليمية – التّعلمية[5].

[1]– سعدية سي محمّد، مطبوعة دروس في مقياس التّعليمية (الدّيداكتيك)، ص: 30.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 31.

[3]– ينظر: علي آيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، ص: 27.

[4]– سعدية سي محمّد، مطبوعة دروس في مقياس التّعليمية (الدّيداكتيك)، ص: 29.

[5]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 29.

كما أنّ محتوى المعرفة الّتي يتعامل معها المتعلّم في إطار العملية التّعليمية – التّعلمية يختلف عنه محتوى المعرفة الّتي يتعاطاها المختصون، وهذا بحكم أنّ المعرفة تمرّ بمراحل عدّة حتّى تصبح جاهزة للتعلّم.

ويميّز شوفلر (Chevillard) في هذا الصّدد بين المراحل الآتية[1]:

- مرحلة المعرفة العلمية.
- مرحلة المعرفة الواجب تدريسها.
- مرحلة المعرفة المتداولة في القسم.
- مرحلة المعرفة الّتي يكتسبها التّلميذ.

ز. التّمثلات (علاقة المتعلّم بالمعرفة) :

لا يمكن تحديد مفهوم دقيق للتمثّل، وهذا لحضوره في مجالات معرفية عدّة كعلم النّفس، وعلم الاجتماع، واللّسانيات، والبيداغوجيا ...، وتداخله مع مفاهيم أخرى، مما يجعله مفهوما مركّبا.

والتّمثل حسب ميسكوفيسي (Misco fisie) هو:"مجموعة من التّصورات، والعبارات الشّارحة، والتّفسيرية الّتي تنبثق من الحياة اليومية أنها تماثل في مجتمعنا أساطير، وأنظمة المعتقدات في المجتمعات التّقليدية، بل بإمكاننا أن نذهب أكثر من ذلك إلى حد اعتبارها التّعبير المعاصر عن الحس المشترك"[2].

وعموما يمكن القول بأنّه:"الكيفية الّتي يوظّف بها الفرد معارفه السّابقة لمواجهة مشكل معيّن في وضعية معيّنة، وبالتّالي فهو منظومة معرفية تسمح للفرد بتفسير الظّواهر، ومواجهة المشاكل الّتي يصطدم بها في محيطه"[3].

إنّ أهمية معرفة تمثّلات (تصوّرات) المتعلّمين تنبع من أنّها تحيلنا إلى أنّ منطق المتعلّمين لا يكون دائما مماثلا لمنطق الكبار من جهة، وإلى ضرورة أخذ هذا الأمر بعين الاعتبار في ممارستنا التّعليمية اليومية من جهة أخرى[4].

---

[1]- علي آيت أوشان: اللّسانيات والدّيداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، ص: 34.

[2]- جاك فيجالوف وتيريز نولت: تدبير الفصل الدّراسي (مقاربات بيداغوجية و ديداكتيكية في بناء الكفايات)، تر: عبد الكريم غريب وعبد الهادي مفتاح، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص: 160.

[3]- علي آيت أوشان: اللّسانيات و الدّيداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، ص: 30.

[4]- ينظر: إبراهيم حمروش، التّعليمية (موضوعها، مفاهيمها، الآفاق الّتي تفتحها)، ص: 68.

وهذا ما أكّدته نتائج دراسات علم النّفس المعرفي، وعلم النّفس الاجتماعي، على أنّ المتعلمين يعالجون المعارف الجديدة بتصوّراتهم الشّخصية، باعتبار ذهن المتعلّم لا يكون خاليا من المعارف والمعلومات قبل دراسته لموضوع جديد، بل غالبا ما تكون له تصوّرات أوّلية تسمح له بفهم العالم الّذي يحيط به بطريقته الخاصة[1].

وتتشكّل التّمثلات المعرفية حسب برونر (Bruner) عبر مراحل ثلاث، وهي كالآتي[2]:

– **المرحلة العلمية:** وتتأسّس على الفعل الحسّي – الحركي، والتّفاعل المباشر مع الأشياء، وهي مرحلة تشكّل المفهوم.

– **المرحلة الأيقونية:** وتنبني على الصّورة الدّاخلية أو الذّهنية للأشياء حيث يستحضر الفرد صور الأشياء عوض المفاهيم.

– **المرحلة الرّمزية:** وهي مرحلة التّجديد، واستخدام الرّموز، وتركيز الخبرات المكتسبة، وتكثيفها في معادلات رياضية رمزية أو في جمل وعبارات ذات دلالة رمزية.

ويميّز أوزبيل (Ausebel) بين مرحلتين في تشكيل التّمثلات المعرفية للمفاهيم[3]:

– معرفة تشكيل المفهوم.

– معرفة تعلّم اسم المفهوم.

وينبني مفهوم التّمثل في المجال الدّيداكتيكي على مجموعة من الأسس منها[4]:

– ترتبط تمثّلات المتعلّمين ببنية ذهنية ضمنية.

– تمثّل شكلا أو نمطا تفسيريا للوضعيات التّعليمية – التّعلمية.

– تعتبر من حيث التّكوين ذات طابع فردي، واجتماعي.

إنّ احترام خصوصيات المتعلّم، والاهتمام بتمثّلاته، وتصوّراته الذّهنية، يجب أن تكون أولوية ديداكتيكية، وبيداغوجية في العملية التّعليمية – التّعلمية، كي يتمكن المعلّم من الاستجابة لحاجات

[1]– ينظر: إبراهيم حمروش، التّعليمية (موضوعها، مفاهيمها، الآفاق الّتي تفتحها)، ص: 66.

[2]– علي آيت أوشان: اللّسانيات والدّيداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، ص: 30.

[3]– المرجع نفسه، ص: 31.

[4]– ينظر: نفسه، ص: 31.

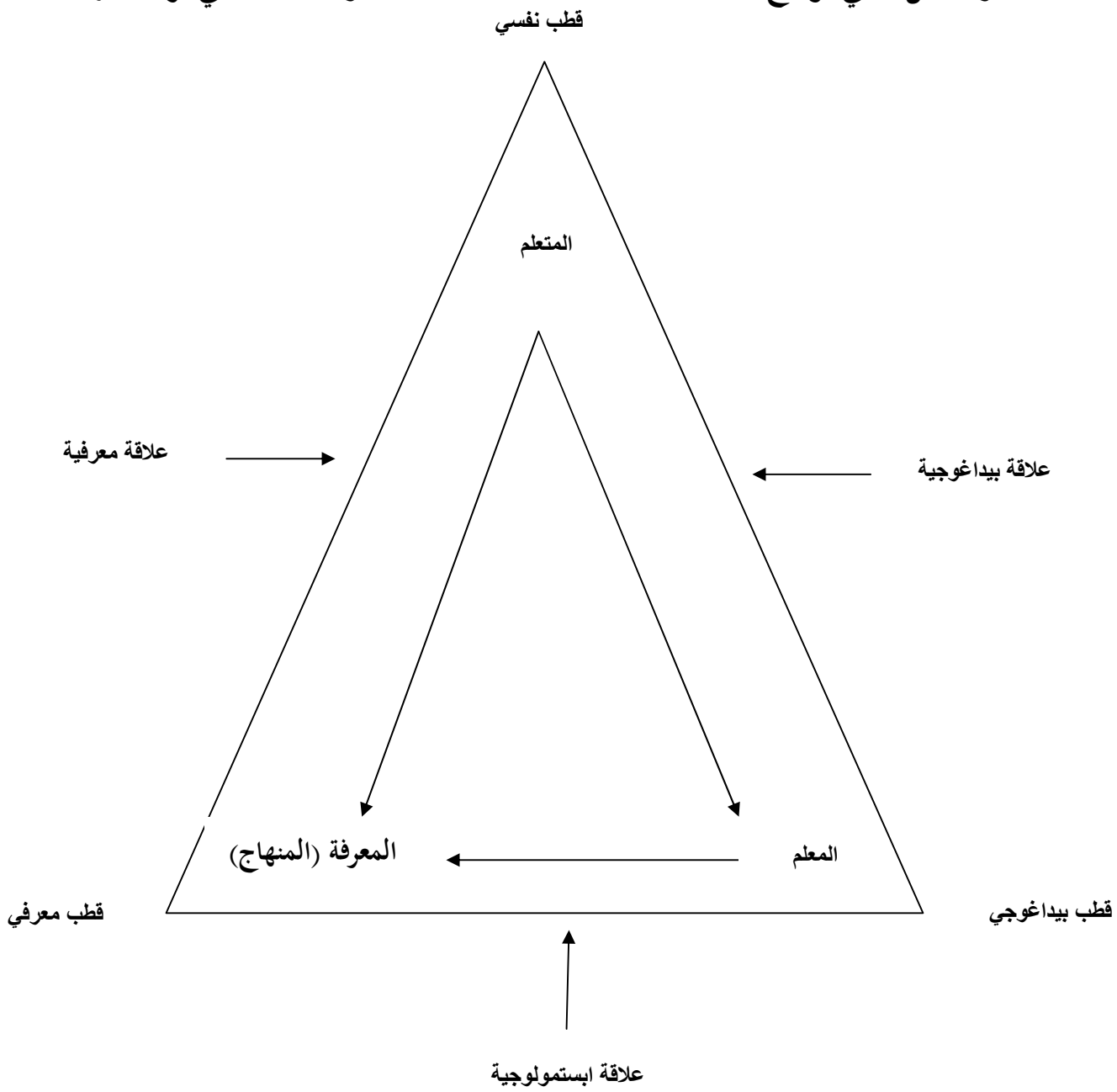
متعلميه، والّتي تختلف من متعلّم لآخر، وتبقى مراعاة تمثّلات المتعلّمين عنصرا أساسيّا، وهامّا لا يمكن أن يتجاهله المعلّم أثناء تواصله معه[1].

ولن يحصل هذا الأمر إلاّ إذا أدمج المتعلّم موارده المعرفية، وكفاياته الجديدة معتمدا في ذلك على تمثّلاته، وعملياته الذّهنية الأوّلية، وهذا باعتبار التّمثل ذكاء في حدّ ذاته، فعندما يحاول المتعلّم أن يتدخّل، ويشارك بأفكاره، وطرح حلول قد تكون صائبة أو خاطئة، فإنّه يدنو من الإجابة ليبني معارفه[2].

[1]- ينظر: حمد اللّه أجبارة، مؤشرات كفايات التّدريس، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2009، ص: 49.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 47.

والشّكل الآتي يوضّح أقطاب العملية التّعليمية – التّعلمية، والعلاقات الّتي تربط بينها:



2. اللّغة العربيّة (La Langue arabe):

اللّغة العربيّة من اللّغات السّامية*، وهي الوحيدة الّتي حافظت على بنيتها، وكُتِب لها البقاء دون تحريف قبل الإسلام، ثم زادها اللّه كرامة وعزة، واختارها لغة لكتابه العزيز، وحفظت بحفظه، في حين اندثرت معظم اللّغات السّامية، وما بقي منها عدا لغات محلية ذات نطاق ضيق كالعبرية، والحبشية، ويتكلم بها ما يُناهز اثنان وعشرون، وأربعمائة مليون نسمة كلغة أم، كما يتحدث بها من المسلمين غير العرب قرابة العدد نفسه كلغة ثانية.

أ. تعريف اللّغة: لغة واصطلاحا

اللّغة هي وعاء الفكر، وبها تُبنى الأمم، والحضارات، و تزدهر. ولكل الكائنات الحية على وجه المعمورة لغة تواصل، و تفاهم مستخدمة فيما بينها، و لنكون أكثر حرصا في استعمال لفظة (لغة)، لأنّ هناك لغة واحدة فقط في هذا العالم تختلف تمام الاختلاف عن جميع اللّغات الّتي تتواصل بها سائر المخلوقات، وأنّ فصيلة فقط في هذا العالم باستطاعتها اكتساب، و تعلم هذه اللّغة، ألا و هي فصيلة الإنسان، الّذي ميّزه الله عزّ و جلّ بالعقل، وخصّه بها.

أوّلا: لغة

جاء في لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ)، إنّ اللّغة:"اللّسنُ، وحدّها أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وهي فُعْلَةٌ من لَغَوتُ، أي تَكَلَّمْتُ، أصلها لُغْوةٌ ككُرةٍ، وقُلَّةٍ، وثُبَةٍ، كلها لاماتُها وواتٌ؛ وقيل أصلها لُغَى أو لُغْوٌ، والهاء عِوَضٌ، وجمعها لُغًى مثل بُرةٍ وبُرى، وفي المحكم: الجمع لغاتٌ ولُغونَ"[1].

---

*- المراد باللّغات السّامية لهجات سكان القسم الجنوبي من غرب آسيا من حدود الأرمن شمالا إلى البحر العربي جنوبا، ومن خليج العجم شرقا إلى البحر الأحمر غربا، وذلك نسبة إلى سام بن نوح عليه السّلام، الّذي استقر هو وذريته في غرب آسيا، وجنوبها حيث شبه الجزيرة العربي، ومن هذه اللّغات السّامية: الكنعانية، النّبطية، البابلية، الحبشية.

ينظر: مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، ج1، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط5، 1999، ص: 74-75، وكارم السّيد غنيم، اللّغة العربيّة والصّحوة العلمية الحديثة، مكتبة ابن سيناء للنشر والتّوزيع، مصر الجديدة، القاهرة، دط، دت، ص: 10.

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادّة (لغا)، مج5، ج45، ص: 4050.

وتعدّ لفظة (اللّغة) عربية أصيلة، في حين عدّها فريق من التّابعين منقولة من اللّغة اليونانية، حيث أخذها العرب من اللّفظة اليونانية (logos)، ومعناها الكلام أو اللّغة، ثم عرّبوها إلى لفظة (لوغوس)[1].

وفي القرآن الكريم وردت اللّغة بلفظة (اللّسان) في قوله عز وجل: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾[2]، وقوله أيضا: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾[3]

ثانيا: اصطلاحا

لقد اختلف القدماء والمحدثون في تعريف (اللّغة)، وليس هناك اتفاق شامل ومحدّد لتعريفها، ويرجع سبب كثرة تعريفاتها، إلى ارتباط (اللّغة) بمختلف المدارس اللّغوية، والفكرية الّتي ينتمي إليها علماء اللّغة.

ويعدّ تعريف ابن جني (ت 392هـ) من التّعريفات الدّقيقة إلى حدّ بعيد، حيث يقول:"أمّا حدّ اللّغة فهي أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[4]، فهذا التّعريف يتعرّض للطبيعة الصّوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية لها كونها أداة للتواصل بين أفراد المجتمع، ووسيلة لتعبيرهم عن حاجاتهم، وإلى اختلاف اللّغة باختلاف المجتمع.

ويعرّف ابن خلدون اللّغة إذ يقول:"اعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كل أمّة بحسب اصطلاحاتها"[5].

ومن حقائق اللّغة الّتي نستخلصها من التّعريف هي:

- اللّغة وسيلة اتصال إنساني، يمتلكها متكلم اللّغة ليعبر بها عن أفكاره، وحاجاته، ومتطلباته.
- اللّغة ملكة إنسانية، تختلف من أمة إلى أخرى.
- اللّغة نشاط إنساني عقلي، وينبع عن إرادة فكرية عبر اللّسان.
- تصبح اللّغة ملكة لسانية عند تكرار استعمالها.

---

[1]- ينظر: صلاح راوي، فقه اللّغة وخصائص اللّغة وطرق نموها، كلية دار العلوم، القاهرة، مصر، ط1، 1993، ص: 37.

[2]- سورة الدّخان، الآية: 58.

[3]- سورة إبراهيم، الآية: 04.

[4]- ابن جني: الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، ج1، دار الهدى للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1952، ص: 33.

[5]- ابن خلدون: المقدمة، المكتبة العصرية للطباعة والنّشر، صيدا، لبنان، طبعة جديدة، 2002، ص: 545.

وهي عند دي سوسير (De saussure):"نظام من الرّموز الصّوتية الاصطلاحية في أذهان الجماعة اللّغوية، تحقّق التّواصل بينهم ويكتسبها الفرد سماعا من جماعته."[1]، أيّ أنّها نظام من الرّموز الصّوتية المختلفة ليعبّر بها عن أفكار، ومتطلّبات.

أمّا تشومسكي (Chomsky)، فقد حدّد مفهوم اللّغة بقوله:"من الآن فصاعدا نعتبر أن اللّغة كناية عن مجموعة (متناهية أو غير متناهية) من الجمل كلّ جملة منها طولها محدود، ومكوّنة من مجموعة متناهية من العناصر. وكل اللّغات الطبيعية في شكلها المكتوب والمحكي تتوافق مع هذا التّعريف، ذلك لأنّ كلّ لغة بالإمكان تصوّرها كتتابع فونامات علما بأنّ عدد الجمل غير متناه"[2].

والمتأمّل للتعريف يتضّح أنّ اللّغة تحتوي على عدد من الأصوات، تخصّص كل جملة بعدد محدّد من العناصر الصّوتية أو الحرفية بالرّغم من أنّ عدد الجمل غير متناه.

ومن التّعريفات السّالفة الذّكر يتضّح لنا أنّه لا يوجد تعريف محدّد جامع ومانع للغة، ولكنّهم اتفقوا على أنّ اللّغة هي أصوات يحكمها نظام داخل المجتمع اللّغوي الواحد، وهي أداة للتواصل بين الأفراد، والمجتمعات، وللتعبير عن أفكارهم، وأحاسيسهم.

ب- مفهوم اللّغة العربيّة:

العربيّة لغة القرآن الكريم، قال اللّه تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾[3]، وفي قوله عزّ وجل: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[4]، وقال أيضا: ﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾[5]. إنّها لغة الخلود لأنّ اللّه تكفل بحفظها إذ قال: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾[6]. لَحَافِظُونَ﴾[6].

---

[1]- فرديناند دي سوسير: محاضرات في الالسّنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النّصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، دط، 1986، ص: 46.

[2]- ميشال زكريا: الألسنية التّوليدية التّحويلية وقواعد اللّغة العربيّة (النّظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص: 91.

[3]- سورة الشعراء، الآيات: 192-195.

[4]- سورة الزخرف، الآية: 03.

[5]- سورة فصلت، الآية: 03.

[6]- سورة الحجر، الآية: 09.

إنّ اللّغة العربيّة هي تلك اللّغة الّتي يتداولها العرب من العصر الجاهلي إلى الآن، حيث نطق بها الشّعراء الفصحاء، وأصبحت ديوان العرب، وأنزل بها القرآن الكريم بقراءاته المختلفة، وتحدث بها الرسول صلى اللّه عليه وسلم في أحاديثه المروية بالسّند الصّحيح، وأضحت تكتب بخطها في القرن الأول الهجري، ودوّن بها القرآن الكريم، وكلام العرب شعره ونثره، والأحاديث النّبوية الشّريفة[1].

واللّغة العربيّة لغة عالمية، وهي[2]:

- لغة رسمية في كلّ الدّساتير العربيّة ما عدا دستور جمهورية موريطانيا الإسلامية.
- لغة المنظمات العربيّة، والإقليمية.
- لغة الأقليات غير العربيّة في البلدان غير العربيّة.
- لغة لها امتداد واسع في آسيا وإفريقيا.
- لغة العبادات خارج شبه الجزيرة العربيّة.
- لغة أكثر من 250 مليون عربي.
- لغة عبادات لأكثر من مليار، ونصف مسلم.
- لغة البحث العلمي المعاصر.
- لغة التّعامل مع الجماعات غير العربيّة: أكراد، أمازيغ، نوبيون، أبناء جنوب السّودان، مهرة.
- لغة الجاليات العربيّة في أوروبا، وكندا، وأمريكا الشّمالية، وأمريكا اللّاتينية.
- لغة لها أهمية خاصة في الوقت الحاضر، وهي آخذة في النّمو الحضاري المعاصر.
- لغة لها مقام في البلدان الغربية، لما للثروة البترولية في الدّول العربيّة من شأن.

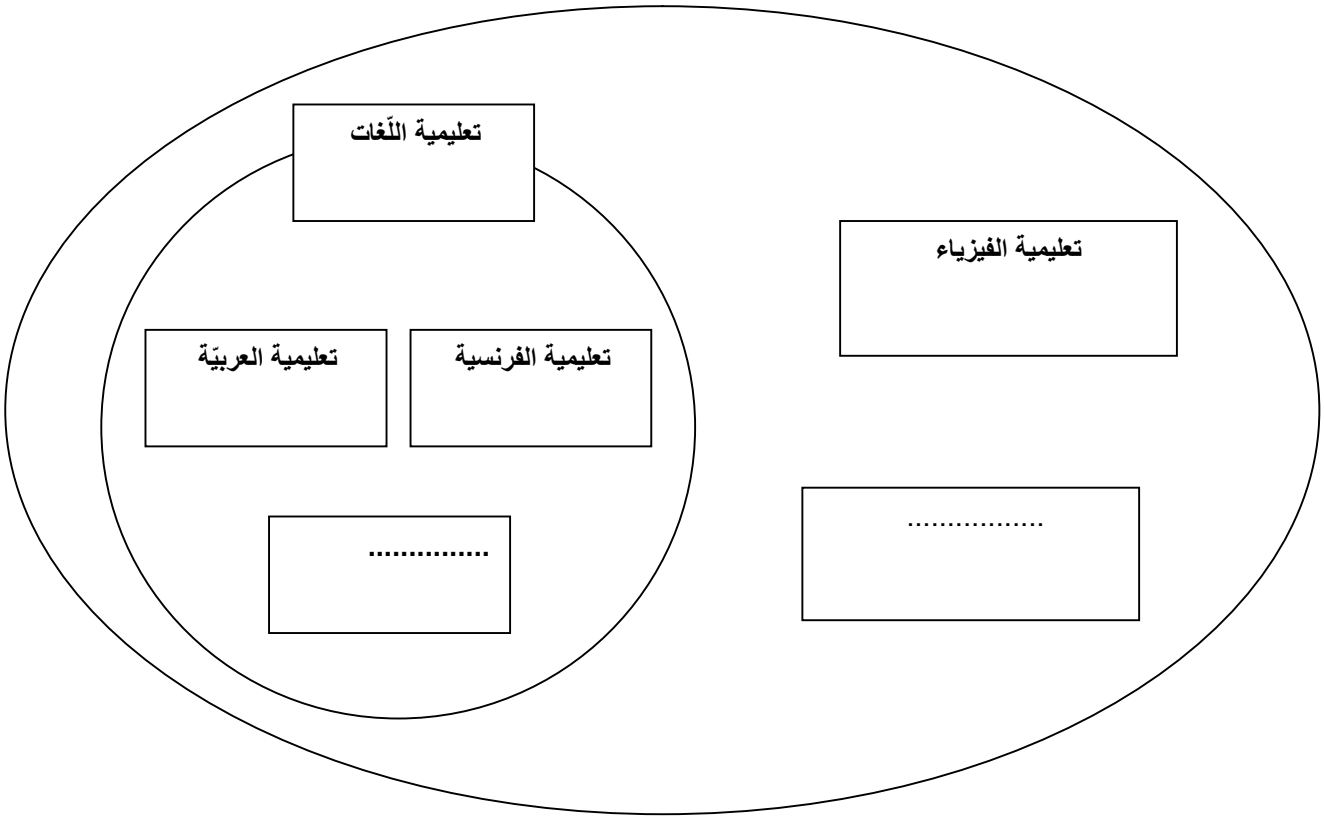
3. مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة:

تمثّل تعليميّة اللّغات فرعا من التّعليمية العامة، وتندرج تعليمية أيّة لغة ضمن تعليميّة اللّغات، وهذا وفقا للمخطط التّالي[3]:

[1]- ينظر: صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، دار هومة، الجزائر، ط2، 2011، ص: 49.

[2]- المرجع نفسه، ص : 46.

[3]- مُجيد الشارني وفتحي فارس: مداخل إلى تعليمية اللّغة العربيّة، دار محمّد علي للنشر، صفاقس، تونس، ط1، 2003، ص: 22.



حيث تقوم كما أسّس لذلك تشومسكي حول دور علم اللّغة النّفسي في النّظرية التّوليدية التّحويلية في اكتساب اللّغة عند الطّفل، وأنّ عقله يحوي ملكة فطرية تجعله قادرا على التّعلم، ويستطيع من خلالها أن يبدع في تكوين قواعد لغته، وهي تُكتسب عن طريق تحديد سمات النّحو الكلّي بالإضافة إلى وصف الطّرق الّتي تتفاعل بها مبادؤه مع التّجربة بتوليد لغة خاصة[1].

إنّ اعتبار تعليميّة اللّغات فرعا من التّعليمية العامة لا يمنع الاختلاف، إذ تختلف اللّغة جوهريا عن بقية السّلوكات، حيث تقوم كما أسّس لذلك تشومسكي على بنية عميقة قوامها نسق معرفي كامن في العقل يربط بين مدخلات اللّغة ومخرجاتها[2].

[1]- ينظر: نوعم تشومسكي، اللّغة والمسئولية، ترجمة وتمهيد وتعليق: حسان البهنساوي، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، مصر، ط2، 2005، ص:63-65.

[2]- مُجيد الشّاربي وفتحي فارس: مداخل إلى تعليمية اللّغة العربيّة، ص: 22.

في إطار هذا المنحى المعرفي حدّد تشومسكي ثلاثة أسئلة محورية كان لها أثر عظيم في علم النّفس العرفاني، واللّسانيات النّفسية في تعليمية اللّغات، وهي[1]:

– ما بداخل الدّماغ البشري من اللّغة وحولها؟

– كيف ينشأ هذا النّسق: كيف يكتسب الطفل لغة الأم؟

– ما السّر وراء الخاصية الإبداعية للغة على نحو يجعلها قادرة على توليد عدد لا نهائي في التّعابير اللّغوية.

إنّ التّعليمية بمفهومها الشّامل إذا أضيفت لها صفة (اللّغات)، اتخذت معنى، وبعدا معرفيا جديدا يرتبط بالبحث في الميادين المتعلقة بتعليم اللّغات وتعلّمها؛ وعليه فإنّ تعليمية اللّغات هي:"مجموع الخطابات الّتي أنتجت حول تعليم وتعلّم اللّغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللّغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللّسانيات التّطبيقية، مهتمة بطرائق تدريس اللّغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك اللّغات"[2].

وأصبحت بذلك تهتم بمتغيرات عدة من متغيرات العملية التّعليمية – التّعلمية، ومنها[3]:

– **المتعلم**: من حيث الاستراتيجيات الّتي يكتسب بها اللّغة، والأخطاء الّتي يرتكبها، وآليات فهمها، واستيعابها، وإنتاجها.

– **المحيط الاجتماعي**: وبالأخص علاقة اللّغة بالجماعات، وأساليب استعمالها في المجتمع، ووضعها ضمن لغات أخرى.

– **المادّة التّعليمية**: وقد اتجه البحث في هذا الصّدد إلى النّظريات، والمقاربات اللّسانية، ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللّغات.

– **التّدريس**: وما يرتبط به من تكوين المدرسين، وطرق تعليمية، واستعمال الوسائل والوسائط وأساليب التّقويم.

وممّا تقدّم، يمكن تعريف تعليمية اللّغات عموما، وتعليمية اللّغة العربيّة خصوصا بأنّها: تلك الطّرق العلمية الخاصة لتنمية قدرات المتعلّم قصد إكسابه المهارات اللّغوية اللّازمة، واستعمالها

[1]– مُجيد الشّاربي وفتحي فارس: مداخل إلى تعليمية اللّغة العربيّة ، ص: 22–23.

[2]– عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ص: 72.

[3]– المرجع نفسه، ص: 72.

استعمالا صحيحا تتناسب وقدراته في تحصيله اللّغوي، وهذا وفقا لمناهج دراسية محدّدة، وطرائق تعليمية نشطة، لتحقيق الكفايات اللّغوية المسطّرة.

II. استراتيجية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها:

تستمد استراتيجية التّعليم والتّعلم في المقاربة بالكفايات جذورها من علم النّفس البنائي، وعلم النّفس البنائي الاجتماعي، وتأخذ بعدها الدّينامكي من دلالة الكفاية ذاتها في طابعها المادي حيث غالبا ما ترتبط الكفاية بحل المشاكل المرتبطة بها، كما أنّها قد تلجأ إلى توظيف جملة من الموارد الجديدة المرتبطة بعدّة مواد دراسية أخرى.

وهي تقتضي تسخير كافة المعطيات، وإدماجها لتحقيق الهدف المنشود بدءا بتحديد الكفايات الّتي تنطلق منها، ثم اختيار المحتويات المعرفيّة المناسبة لكل نشاط تعلّيمي- تعلّمي، ومستوى الكفاية، واعتماد الطّرائق البيداغوجية النّشطة، والفعالة مع الاستعانة بالأدوات والوسائل التّعليمية المناسبة، دون إهمال لوضعية التّقويم الّتي تلازم العملية التّعليمية – التّعلمية في جميع مراحلها.

1. التّعلم (L'apprentissage):

يعتبر التّعلم من الموضوعات المرتبطة بعلم النّفس، وقد حظي باهتمام الباحثين، والمفكرين، ورجال التّربية على حدّ سواء. وقد بلغ هذا الاهتمام ذروته في أوائل القرن الماضي؛ وهو موضوع يثير الكثير من الجدل حول ماهيته وطبيعة القوانين الّتي تحكمه، وتحدّد نظرياته، وتطبيقاته التّربوية.

لذلك فمهمة المعلم لا تنتهي بمجرد نقل الموارد المتوخاة إلى المتعلم، بل هي عملية مستمرة يتبيّن من خلالها للمعلم مدى تفاعل المتعلم مع الموارد المكتسبة، ومدى قدرته على توظيفها في مواقف مشابهة.

أ. تعريف التّعلم: لغة واصطلاحا

أوّلا: لغة

التّعلم من علّم، يقال: علّم المتعلم العلم تعليما فتعلّم: أي علّمه وأتقنه وتعلّم[1]، وعَلِمَ يَعْلَمُ عِلْما، نقيض جَهِلَ، ونقول ما علمت بخبرك، أي ما شعرت به، وأعلمته بكذا، أي أَشْعَرْتَهُ وعلّمته

[1]- إبراهيم مصطفى وآخرون : المعجم الوسيط، تح: مجمع اللّغة العربيّة، مادة (علم)، ج2، مكتبة الشّروق الدّولية، القاهرة، مصر، ط3، 1998، ص:625.

تعليما[1]. وعلّم تعليما وعلاّما: لقّنه إياه وجعله يعلمه[2]، قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[3]

ثانيا: اصطلاحا

إنّ التّعلم لا يقتصر على التّعلم المدرسي فحسب، فكل تغيير نحو اكتساب مقدار أوفر وأعقد من المهارات يعتبر تعلّما. ويختلف المختصون في تعريفاتهم للتعلّم باختلاف مدارسهم.

وقد قدم الباحثون مجموعة من التّعريفات نذكر منها:

- التّعلم من منظور المدارس الكلاسيكية:
- **جيلفورد (Guilford)**: تغيير في السّلوك ناتج عن استثارة هذا التّغيير في السّلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون لمواقف معقدة[4].
- **هيلغارد (Hilgard)**: عبارة عن العملية الّتي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغيير دائم نسبيا في سلوك قائم عن طريق الاستجابة إلى موقف معين، شريطة أن لا تكون صفات التّغيير ناتجة عن الغريزة الفطرية أو النّضج الفسيولوجي أو الحالات المؤقتة للعضوية.[5]
- عملية تفاعل بين المعلم وطلابه، عملية أخذ وعطاء وحوار وتتفاعل، بها ينشأ فعل أو سلوك أو تصرف أو تطور أو تغيير، وذلك بمكافحة ظرف من الظروف وممارسة الاستجابة له[6].
- تغيير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطّبيعي، والاجتماعي الّذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن حي مكلف، يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون[7].

---

[1]- ينظر: الفراهيدي، العين، ترتيب وتحقيق: عبد الحميد هنداوي، مادة (علم)، ج3، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص: 221-222.

[2]- ينظر: خليل الجرّ، المعجم العربي الحديث لاروس، مادة (علّم)، ص: 149-150.

[3]- سورة النحل، الآية: 78.

[4]- حسين منسي: سيكولوجية التّعلم والتّعليم (مبادئ ومفاهيم)، دار الكندي للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، دط، 1999، ص: 16.

[5]- جودت عبد الهادي: نظريات التّعلم، دار الثّقافة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص: 13.

[6]- يوسف مازن: طرائق التّعليم بين النّظرية والممارسة، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2008، ص: 19.

[7]- أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية (حقل تعليمية اللّغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009، ص: 45-46.

- التّعلم من منظور النّظرية البنائية: هو عملية بناء المعرفة الّتي يقوم فيها المتعلم بدور محوري من خلال تفاعله مع محيطه الخارجي، ويشكل النّمو المعرفي أهم عناصر الأداء المرتبط بالمرحلة النّمائية لدى المتعلم، ويتحقق بالبحث عن التّوازن بين المتعلم ومحيطه وفق آليات ثلاث (الاستيعاب- الملائمة- التّوازن)[1].

- التّعلم من منظور النّظرية البنائية الاجتماعية: هو سيرورة بناء المعارف، والّتي تتحقق عبر التّفاعل القائم بين المتعلم ومحيطه الاجتماعي والثّقافي، ويتعيّن فيها على المتعلّم أن يستخدم مكتسباته السّابقة كوسيلة للوصول إلى تحقيق الكفايات التّعلمية اللاحقة[2].

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف التّعلم على أنّه مفهوم واسع يتعدّى مفهوم التّعديل المستمر للسلوك وتغييره، بل هو عملية بنائية مستمرة يلعب فيها المتعلم دورا محوريا في العملية التّعليمية – التّعلمية من خلال موارده المعرفية السّابقة ليتسلح بكفايات مهارية، ومعرفية، ومنهجية لمواجهة وضعيات مركّبة جديدة، ومتنوّعة.

ب. شروط التّعلم :

تحدث عملية التّعلم نتيجة تفاعل المتعلّم مع بيئته، واكتسابه لكفايات جديدة تساعده على التّكيّف في وسطه الاجتماعي، وعليه فالتّعلم لا يحدث صدفة لكنه يخضع لشروط موضوعية معينة، تُساعد معرفتها على أداء العملية التّعليمية – التّعلمية على أكمل وجه، وأهم الشّروط اللازمة لتحقيق تعلم جيّد: النّضج، الاستعداد، الدّافعية.

- **النّضج**: يتعلق النّضج بنمو مختلف أجهزة المتعلّم الدّاخلية، ويشمل النّمو الجسمي، والحركي، والعقلي، والانفعالي، والعصبي، واللّغوي، ولا يتحقّق التّعلم إلاّ إذا كان الفرد على مستوى من النّضج، يُمكّنه للقيام بالنّشاط التّعلمي، وقد يكون عقليا أو فيزيولوجيا أو انفعاليا أو اجتماعيا تبعا لنوع النّضج الّذي يتطلّبه التّعلم المراد تحقّقه[3].

[1]- ينظر: محمّد الطّاهر وعلي، الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص: 20.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 28.

[3]- ينظر: محمود عبد الحميد منسي، علم النّفس التّربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، دط، 1998، ص:38.

- **الاستعداد:** وهو وصول المتعلّم إلى مرحلة يستطيع فيها القدرة على التّعبير عمّا يجول في نفسه من أفكار، ورغبات عند سماعه أو رؤيته أيّ شيء[1]، فالتّعلم يتطلّب استعدادا شخصيا لاكتساب مهارات، وقدرات لغوية أو رياضية أو علمية، وتتحدّد أربعة عوامل رئيسية تؤثّر في استعداد المتعلم للقراءة والكتابة، وهي كالآتي[2]: الاستعداد العقلي، الاستعداد الجسمي، الاستعداد الشّخصي الانفعالي، الاستعداد في الخبرات والقدرات.
- **الدّافعية:** إن وجود الدّافعية عند المتعلم شيء ضروري في العملية التّعليمية- التّعلمية، ولا يمكن أن تتم بدونه لذلك وضعت التّربية الحديثة نصب أعينها ضرورة استثارة دوافع المتعلمين نحو مختلف المواقف التّعلمية عن طريق احتواء الدّروس على خبرات تثير دوافع المتعلمين، وتشبع حاجاتهم، ورغباتهم، فكلما كان الدّافع قويا كان النّشاط المؤدي إلى التّعلم قويا أيضا[3]. ومن هنا تأتي القاعدة السّيكولوجية لا تعلم بدون دافع.

تعتبر دراسة شيو (chiu) الّتي أجراها في عام (1967م)أوّل دراسة أجريت بهدف تحديد مكونات الدّافعية انطلاقا من المنظور النّفسي الاجتماعي، وقد اعتمد على أسلوب التّحليل العاملي لاستخراج أهم العوامل المفسرة للدافعية للتعلم، فبعد صياغة خمسمائة عبارة لقياس الدّافعية، والّتي استنتجها من مختلف اختبارات الشّخصية توصّل إلى تحديد خمسة عوامل مثيرة للدافعية للتعلم، وهي كالآتي:[4]

- الاتجاه الإيجابي نحو الدّراسة.
- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي.
- تجنب الفشل.
- حب الاستطلاع.

---

[1]- ينظر: عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللّغوي عند الأطفال، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص:17.

[2]- هدى محمود النّاشف: إعداد الطّفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1999، ص:32.

[3]- ينظر: عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية النّمو (دراسة في نمو الطّفل والمراهق)، دار النّهضة العربيّة للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، دط، 2004، ص:42.

[4]- أحمد دوقة وآخرون: سيكولوجية الدّافعية للتعلّم (في التّعليم ما قبل الجامعي)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2011، ص:13.

- التّكيف مع مطالب الوالدّين، والأساتذة، والأقران.

ج. أنواع التّعلم:

إذا كان التّعلم يتضمّن تغيرات في جوانب شخصيتنا فهذا يعني أنّنا نتعلّم سمات الشّخصية من ميولات، وقيم، ودوافع، واتجاهات، في كل مواقف الحياة، وأنّه لا يقتصر على مكان واحد فقط، وهو ينقسم إلى خمسة أنواع، وهي كالآتي[1]:

- التّعلم المعرفي: اكتساب مجموعة من الخبرات، والمعارف، والأفكار، والمعاني، والمعلومات.
- التّعلم اللّفظي: اكتساب اللّغة، والنّطق الصحيح، والقدرة على القراءة، والمخاطبة، والاتصال.
- التّعلم العقلي: حل المشكلات عن طريق تنمية القدرات العقلية، وذلك باستخدام أسلوب علمي في التّفكير، والنّقد، والاستدلال، والبرهان.
- التّعلم الاجتماعي، والأخلاقي: القدرة على التّوافق الاجتماعي باكتساب السّلوك، والعادات، والتّقاليد الاجتماعية، والأخلاق الّتي تتماشى، والتّوجهات الثّقافية، والدّينية، والسّياسية للمجتمع.
- التّعلم الوجداني، والانفعالي: وينتج عن إشباع الحاجات النّفسية، والوجدانية، وتحقيق الذّات.

د. الفرق بين التّعليم والتّعلم:

يرتبط التّعليم بحياة الإنسان في شقيها الفردي والجماعي، فإنّه يتطوّر تبعا لتطوّر الحياة، وتُطوّر النّشاط الفكري الّذي يُحرّك الحياة، ويُوجّهها. ويسعى إلى تمكين الأفراد من المعارف، والمهارات الّتي يحتاجونها في حياتهم اليومية، لجعلهم يرتبطون بماضيهم، ويتكيّفون مع حاضرهم ويتهيأوون لمعايشة مستقبلهم.

وللتعليم تعريفات كثيرة تختلف باختلاف الباحث، وخلفياته الفلسفية، والتّربوية، نذكر منها: التّعليم:"نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التّعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التّواصلية والقرارات الّتي يتم اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظّم، أي يتم استغلالها، وتوظيفها... من طرف الشّخص (أو مجموعة من الأشخاص) الّذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي – تعليمي"[2].

[1]– سعيد زيان: مدخل إلى علم النّفس التّربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2013، ص: 56-57.

[2]– محمّد الدّريج: مدخل إلى علم التّدريس (تحليل العملية التّعليمية)، ص:13.

التّعليم: "مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التّعلم، وهو مجموعة من الحوادث تؤثر في المتعلم بطريقة ما تؤدي إلى تسهيل التّعلم، وفي العادة تكون هذه الحوادث المتتالية – كونها خارجة عن نطاق المتعلم – مطبوعة أو مسجلة أو منطوقة، وغالبا ما تدعم العمليات الدّاخلية للمتعلم[1].

من هنا أمكن القول إنّ التّعليم هو مهنة يقوم بها المعلم، وهي تتضمن مجموعة الطّرائق، والفنيات، والوسائل، والأدوات لإثارة عملية التّعلم لدى المتعلّم.

قد حدّد الباحث التّربوي خير الدّين هنّي مجمل الفروق بين التّعليم والتّعلم في الجدول الآتي[2]:

المميزات	التّعليم	التّعلم
التّعريف	-هو مجموع التّمشيات البيداغوجية الّتي ينظمها المعلم لفائدة التّلاميذ كي يساعدهم على التّعليم. -عملية تحديد وتقنين خصائص وشروط ومتغيرات الموقف التّعليمي الّتي تسهل عملية التّعلم.	-هو مجموع التّمشيات (السّيرورات) المعرفية الّتي يستثمرها المتعلم (التّلميذ) لاكتساب معرفة أو مهارة، أو كفاءة. -هو تغيير في سلوك المتعلم وتطور في آليات تفكيره وقدراته نتيجة للخبرة ولنشاط النّابع من ذات المتعلم.
مبحث النّظرية	-دراسة المبادئ الإجرائية (العملية) الضرورية للتعلم، والقصد من ذلك هو الفرضيات الّتي تحدّد طرائق التّدريس الفعالة وتقويمها.	-دراسة المبادئ النّظرية وهي مجموع الفرضيات الّتي تساعد المعلم على معرفة ما يحدث في ذهن المتعلم من عمليات ذهنية حتى تتم عملية التّعلم.
العلاقة بينهما	-يتصل التّعليم بالتّعلم، ينمي التّعليم قدرة التّلميذ على التّعلم (التّعليم في خدمة التّعلم)	-يتصل التّعلم بالتّعليم ولكنه ليس النّتيجة الحتمية له.
التّطبيقات البيداغوجية	-يعتمد التّعليم على تمرير المعارف وتكثيف التّطبيقات الآلية.	-يتم التّعلم انطلاقا من مشروع أو من أنشطة، يكون فيها المتعلم فاعلا.

[1]- محمّد محمود الحيلة: طرائق التّدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتحدة، ط2، 2002، ص:291.

[2]- خير الدّين هنّي: مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص: 152.

دور المعلم	-يمثل المعلم محور النّشاط في الفصل. -يجهز المعارف ويمررها إلى التّلاميذ. -يعتبر المصدر الأوّل للمعرفة في القسم، ويوجه التّلاميذ في انتظام.	-يكون المتعلم هو المحور الأساسي في النّشاط، ينظم الوضعيات يبني السّياقات المناسبة للتعلم، يمثل موردا لمساعدة التّلاميذ على التّعلم.
دور المتعلم	-يكون متقبلا سلبيا للمعارف، يحفظ المعارف ويستظهرها مجزأة عند الحاجة.	-يساهم بفعالية في أنشطة الفصل، يبني معارف جديدة بالاعتماد على المعارف السّابقة، يحسن توظيف المعارف في الوضعيات الجديدة.
مؤشر النّجاح	-كثرة المعارف، حفظها، واستظهارها.	-التّحكم في الكفاءات، القدرة على استثمار المعارف والمهارات في الوضعيات الجديدة.
أنماط التّقويم	-تقويم جزئي يهدف إلى استظهار المعارف.	-تقويم تكويني يهدف إلى التّثبت من درجة التّحكم في الكفاءات، تشخيصها وتطويرها.

ومن خلال هذه المقارنة نجد أنّ التّعليم هو تلك الإجراءات العملية الّتي يقوم بها المعلم من مواد دراسية، وطرائق بيداغوجية، ووسائل، وسندات قصد تسهيل عملية التّعلم، والمتمثّلة في عملية بناء المعرفة لتغيير سلوك المتعلّم، وتطوير مهاراته، وقدراته، وآليات تفكيره، وإكسابه كفايات تساعده على التّفاعل مع محيطه الخارجي.

2. النّظرية البنائية والنّظرية البنائية الاجتماعية:

أ. النّظرية البنائية:

لقد ظهرت النّظرية البنائية في علم النّفس كرد فعل على النّظرية السّلوكية، ويعتبرون أنّ الإنسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات البيئية الّتي يتلقاها، بل إنّ الإنسان يعمل بنشاط على بناء موارده، وتحليلها، وتفسيرها، وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة.

و هي تعتبر من أحدث نظريات التّعلم الّتي ينادي بها العديد من المنظرين التّربويين، على الرّغم من جذورها الممتدة حتى أوائل القرن الماضي حيث تعدّ في الأساس نموذجا بيولوجيا ينظر إلى أنّ الفرد بناء ذاتي التّنظيم، وهو مصدر كل الأنشطة الّتي يقوم بها؛ فالإنسان لديه القدرة الذّاتية على إعادة تنظيم نفسه، فلا تعنى هذه النّظرية بالعلاقات أو الارتباطات بين المثيرات، والاستجابات فهي لا تؤمن أبدا بأن مثيرات معينة تحدث استجابات معينة على نحو آلي، وإنما ترى أن الاستجابات هي نتاجات للأبنية المعرفية الّتي يشكلها الفرد في ضوء عمليات النّمو.

البنائية هي اتجاه تفكير يعود إلى علم النّفس الحديث الّذي يتساءل حول تشكّل المعرفة[1]. و مؤسّسها جان بياجيه*، وهو واحد من أبرز أقطاب علم النّفس، والتّربية المعاصرين، وقد قام بتطوير نظريات النّمو، وموضوع نشوء المفاهيم، وطبيعتها، وتكوينها الأساسية، وارتقائها عند الطّفل، وتطبيقاتها العلمية في الحياة التّربوية، والاجتماعية.

فقد تأثر بكتابات الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط الّذي كان يرى أفكار لوك، وهيوم غير كاملة فهو يرى أنّ الإنسان لا يمكن أن يكتسب المعرفة دون استخدام حواسه، ولكن لا يمكن أن تكون هذه الوحدة المسؤولة عن تنسيق المعلومات داخل العقل بل أنّ الإنسان له قدرات معينة تعطي معنى ونظاما له يستقبله من مثيرات[2].

يرى أنصار هذا الاتجاه أنّ التّعلم ليس فقط ما ينتج من استجابات الفرد للمثيرات الخارجية، وإنما يوجد شيء ما يحدث في الذّهن ما بين المثير والاستجابة، وهو التّصورات. فالتّعلم وفق هذا النّموذج، يعتمد على تصورات المتعلم، لإعادة النّظر في الخاطئة منها[3].

---

[1]- محمّد الطّاهر وعلي: الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص:19.

***- جان بياجيه** (Jean Piaget): (1896م-1980م) عالم نفس والفيلسوف السّويسري بدأ أبحاثه في عشرينيات القرن الماضي، وكان له أعظم تأثير على نظريات التّطور المعرفي المعاصرة، وطوّر نظريته المعرفية بالملاحظة الفعلية للأطفال مستخدما أسئلة مرنة، ولم يكن مهتما لصحتها أو خطئها، بل كان اهتمامه منصبا على جانب المعرفة، والأشكال العقلية، والمنطقية الّتي يستخدمها الطّفل.

ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التّعلم والتّدريس من منظور النّظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، مصر،ط1، 2003، ص:136.

[2]- عيسى محمّد رفيقي: جان بياجيه بين النظرية والتّطبيق، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1980، ص:9-10.

[3]- المرجع نفسه، ص:19.

تعتبر أعمال بياجيه من أهم الإسهامات في النّموذج البنائي، إنّها التّساؤل حول تطوّر الذّكاء عند الطّفل، أي ما يسميه الابستيمولوجيا الجينية، وبناء المعلومات أثناء النّمو البيولوجي للإنسان[1].

ويمكن تلخيص أفكاره فيما يأتي[2]:

- النّمو المعرفي هو عملية بناء المعرفة يقوم فيها المتعلم بدور نشط من خلال تفاعله مع محيطه.
- تتحكّم في هذا النّمو الميكانيزمات الدّاخلية للفرد، ولا تتأثر بالعوامل الخارجية منها إلا في حدود نسبية جدا.
- يعتبر النّمو العقلي المعرفي مسارا ديناميكيا، يتحقّق عبر مراحل متدرجة متسلسلة وضرورية (النّضج) في شكل بنيات معرفية تأخذ منحى التّجريد التّدريجي.
- يكون التّعلم دائما تابعا للنمو.
- يتحقق التّعلم بالبحث عن التّوازن بين الطّرفين المتفاعلين (المتعلم والمحيط) وفق ثلاث آليات هي: الاستيعاب والملاءمة والتّوازن.

رغم الأهمية الكبيرة لأعمال بياجيه لاحظ النّقاد جوانب من القصور في نظريته، نذكر من أهمها ما يأتي[3]:

- التّفكير داخل إطار علم النّفس التّقليدي من حيث اعتباره الذّكاء واحدا وحصره في العمليات الذّهنيات المتعلقة بالفهم واللّغة والمنطق الرياضي.
- إغفال ذكاء الراشدين الّذي يختلف عن ذكاء الأطفال من حيث آلياته وطرق تكوينه.
- إغفال دور الثّقافة في تشكيل الذّكاء وآلياته وطرقه ومراحل انتقاله ونموه واختلافه من ثقافة إلى أخرى.

[1]- عيسى محمّد رفيقي: جان بياجيه بين النظرية والتّطبيق: ص:20.

[2]- المرجع نفسه: ص:20.

[3]- محمّد الراجي: بيداغوجيا الكفايات (من أجل الجودة في التّربية والتّعليم)، ص:60.

ب.النّظرية البنائية الاجتماعية:

ظهرت النّظرية البنائية الاجتماعية كرد فعل على النّظرية البنائية لجان بياجيه، على أساس أنّ هناك تفاعلا بين البنية والمجتمع، وقد تشكّلت هذه النّظرية مع الرّوسي فيجوتسكي*، الّذي يعيد النّظر في النّماذج النّفسية للنمو المعرفي، ويرى أن التّطور الاجتماعي لدى الطّفل ليس راجعا إلى المكونات البيولوجية والوراثية والعقلية والذّاتية، بل تتعداها إلى اندماج الطّفل في المجتمع، ليكون بذلك التّعلم اجتماعيا وليس فرديا.

تعتبر النّظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي من أهم الأسس النّظرية الّتي قامت عليها المقاربة بالكفايات الّتي اعتمدتها الجزائر في بناء مناهج الجيل الثّاني الحالية.

استفادت دراسات النّمو المعرفي من هذا التّصور، خاصة فيما يتعلّق بسيرورة جودة التّعليم الّذي يتلقاه الطّفل من الآخرين. لم يحدّد فيجوتسكي بالضبط الطّريقة الّتي يشتغل بها الرّاشدون، والأطفال داخل منطقة نمو الإمكان لكن الأبحاث أضافت مفهوم الدّعم كسيرورة تفاعلية[1].

تُعالج نظرية فيجوتسكي ثلاثة مواضيع أساسية، وهي كالآتي[2]:

- يركّز فيجوتسكي على منهج النّمو المعرفي في أصوله العقلية الوراثية، لكن مع التّأكيد على فكرة أن هذا النّمو في الواقع هو سيرورة تاريخية اجتماعية وليس بناء فرديا كما هو الأمر عند بياجيه.
- يتعلق النّمو المعرفي لدى الطّفل حسب فيجوتسكي بتفاعلات الطّفل مع الآخرين الّذين هم أكثر منه خبرة حيث يتأثر بالتّثقيف، والمساعدات الّتي يقدمونها له. ينطلق هنا من فكرة أن الطّفل مزود فطريا بمجموعة من المهارات، لكن تطوّر هذه المهارات يكون محدودا، دون تدخل محيطه، ودون التّفاعل معه.

* - فيجوتسكي (Vygo tsky): (1896م-1934م) عالم نفس تعليمي قدّم نظرية ثقافية اجتماعية، كما قدم فكرة "منطقة النمو الحدي". يرى فيجوتسكي أن للفرد مستويين من التّطور أو النّمو واللّذان يتفاعلان مع التّعلم منذ الميلاد. وطبقا لنظريته فإنّ التّعلم يسبق النضج، ومن خلال التّفاعل يتقدّم الطّفل، مما يسمى بالمستوى الفعلي للنمو إلى ما يسمى بالمستوى المحتمل للتطور، وبين هذين المستويين يوجد مستوى النّمو الحديّ.

ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التّعلم والتّدريس من منظور النّظرية البنائية، ص:137.

[1]- محمّد الراجي: بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التّربية والتّعليم، ص:62-63.

[2]- المرجع نفسه، ص:61.

– العنصر الأساسي الثّالث في نظرية فيجوتسكي هو مفهوم الوساطة القائم على فكرة أن كلّ نشاط إنساني، ذو طبيعة فردية واجتماعية في آن واحد، يستعمل وساطة أدوات رمزية كاللّغة والأعداد، والفن، والمنتوجات الثّقافية الأخرى.

أما التّعلم في النّظرية البنائية الاجتماعية فهو يقوم على مجموعة عناصر مُهمّة، وهي[1]:

– التّعلم هو سيرورة بناء المعارف، يتحقّق عبر التّفاعل القائم بين الفرد (المتعلّم) الّذي يفكّر، والمحيط الّذي ينمو فيه، وبشكل ذاتي، فهو فاعل يبني معلوماته بنفسه، ولديه دافع قوي إلى ذلك.

– التّعلم يفترض إحداث روابط بين المكتسبات الجديدة والمكتسبات القبلية (التّصورات)، وكل ذلك في إطار المحيط الثّقافي، والاجتماعي، والتّعليمي للفرد.

– التّعلم يتطلّب التّنظيم المستمر للمعلومات.

– لبناء المعارف يتعيّن على المتعلّم أن يستخدم مكتسباته السّابقة كوسيلة تصور، وتفكير للوصول إلى استيعاب المعلومات الجديدة (التّصورات).

– دور المعلم من هذا المنظور، يتمثّل في إعداد الوضعيات المشكلات، وفي الملاحظة، والتّشخيص، وممارسة التّقويم التّكويني مع الاستعانة بالبيداغوجية الفارقة وتجنّب إعاقة السّيرورة الدّاخلية لنمو المتعلّم لدفعه على الاعتماد على نفسه في بناء معارفه.

– ضرورة اللّجوء إلى التّعلم التّعاوني، سواء تباينت مستويات المتعلمين أو تكافأت، لأن ذلك يُساعد على:

- استثارة المنافسة بين المتعلمين.
- مناقشة الإنتاج بالتّزامن مع التّقدم في خطوات الإنجاز.
- مساندة التّلاميذ المتأخرين.
- الاعتماد على تقويم إنتاج المتعلّم للحكم على مدى قدرته على تجنيد معلوماته (موارده) بشكل مدمج لحل وضعية مشكلة تطرح عليه.
- توزيع الأدوار على غرار ما يمارس في الواقع.

[1]– محمّد الطّاهر وعلي: الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص:28–29.

3. طرائق التّدريس النّشطة:

يرتكز التّدريس وفق المقاربة بالكفايات على البيداغوجيا النّشطة، والّتي تجعل من المتعلم فاعلا أساسيا في كل نشاط تربوي، والّتي تستمد مبادئها من النّظرية البنائية، والنّظرية البنائية الاجتماعية، مستفيدة بذلك من أبحاث بياجيه (Piaget)، وفالون (wallon)، وفيجوتسكي (vygotsky)، وأوزبل (Ausubel)، وبرونر (Bruner)، وغاني (Gagné)، وبيرنو (Perrenoud)، وغيرهم، دون أن يحدث قطيعة إبستمولوجية مع مقاربة التّدريس بالأهداف وما ارتبط بها من المفاهيم الّتي جاءت كنتيجة لأعمال دلاندشهير(Delandsheer) وهاملين (Hameline)، وماجر (Mager)، وبلوم (Bloom).

أ. بيداغوجيا المشروع (Pédagogie de projet): **التّعلم بالمشاريع**

ترتبط بيداغوجيا المشروع بأعمال جون ديوي* (John Dewey) الأمريكي، وفلسفة البراغماتية الّتي ترى أن التّربية يجب أن تتقيد بمعايير التّجربة النّاجحة، وأن المدرسة ليس لها غاية سوى خدمة الحياة الاجتماعية[1].

ولقد عمد ديوي إلى تأسيس مدرسة تطبيقية تابعة لجامعة شيكاكو، وهي عبارة عن مختبر يمارس فيه الأطفال البستنة، والطّبخ والحياكة...، وكانوا يوضعون في مواقف عبارة عن مشكلات يبحثون لها عن حلول انطلاقا من تجاربهم الخاصة. ولا يُقصد من تلك التّربية تكوين الأطفال من أجل مهنة، وإنما من أجل اكتساب تكوين عام على طرق تنظيم الخبرة، وطرق ضبط العمل والتّعاون للوصول إلى أهداف مشتركة، وتدريبهم على التّكيف مع الوسط والتّأثير فيه، بما يتناسب مع رغباتهم وحاجاتهم[2].

*- **جون ديوي** (**John Dewey**): فيلسوف ومرب أمريكي ولد في برلنجتون سنة 1859م، دخل المدرسة ثم التّحق بجامعة فيرمونت، تحصل على دكتوراه في الفلسفة من جامعة هوكينز سنة 1884م، عمل أستاذا للفلسفة في جامعة ميتشيفان بين عامي 1889م – 1894م، ثم أستاذا للفلسفة والتّربية بجامعة شيكاغو من 1894م إلى 1904م، توفي سنة 1952م، تاركا الكثير من المؤلّفات ولعل أبرزها نذكر (الدّيمقراطية والتّربية، الخبرة والتّربية، التّربية في العصر الحديث...).
ينظر: أنطوان الخوري، أعلام التّربية (حياتهم وأثارهم)، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان، دط، 1964، ص: 197.

[1]- محمّد الراجي: بيداغوجيا الكفايات (من أجل الجودة في التّربية والتّعليم)، ص:99.

[2]- المرجع نفسه، ص: 99-100.

تعرّف بيداغوجيا المشروع على أنّها:"أهداف بيداغوجية، واختيارات منهجية تسمح لعضو أو منظّم على ربط إمكانيات المجموعة، والسّماح لهم للعمل في إطار مشروع تربوي[1]".

وطبيعة هذا التّعلم، ترفض مبدأ صبّ المعارف في ذهن المتعلّم، وتكديسها، وعلى هذا الأساس جاءت بيداغوجيا المشروع كخيار استراتيجي تعمل على إفساح الفضاء المدرسي، وجعله مكانا خصبا لتفجير قدرات المتعلمين، وتيسير النّجاح في توظيف تعلماتهم المدرسية لحل مشكلات تصادفهم داخل القسم، وخارجه.

تسعى بيداغوجيا المشروع إلى إقحام المتعلم في قلب تعلماته من خلال إنجاز عمل منظم، ينتهي بتحقيق هدف محدد مسبقا، وفق أدوات وأساليب، وضمن إطار زماني ومكاني، يتم التّخطيط له بالمشاركة الفعالة للمتعلمين مع معلميهم، حيث يلتقي في هذه البيداغوجيا كل من مشروع المتعلم المبني على حاجاته، اهتماماته وميوله، مع مشروع المعلم المستند على المحاور العريضة المسطرة في البرنامج الدّراسي لمادته، الّذي يمثل الإطار النّظري الّذي يستلهم منه مشروع المتعلم الوقود اللازم لتحقيق الأهداف المسطرة، والّذي يلتقي بدوره بالمشروع البيداغوجي العام[2].

وتعتمد بيداغوجيا المشروع على ثلاثة مبادئ أساسية وهي[3]:

- تحديد الوضعيات (الإشكاليات) الّتي يرتكز عليها كل فعل تعلّمي.
- هيكلة التّعلمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة.
- استثمار السّيرورات بشكل فعال، كي يتحقق التّعلمات المطلوبة.

تساهم طريقة المشروع في إبراز اهتمامات المتعلمين لأنّهم يشاركون مباشرة في اختيار المشروعات المناسبة، فهي تعبّر عمّا يستهويهم من مشكلات يسعون عن طريقها إلى التّعبير عن

[1]- Farid Hadji : l'approche du projet de établissement vers un perfectionnent de l'octetéducative, Dar Elkhaldounia, Kouba, Alger, 2006, p : 01.

[2]- عمار ميلود: التّدريس بالكفاءات والدّافع المعرفي، أطروحة دكتوراه العلوم، إشراف: د.ماحي براهيم، تخصص علوم التّربية، قسم علم النفس والأرطوفونيا، جامعة وهران2 ،الجزائر، 2016-2017، ص:90.

[3]- خير الدّين هنّي: مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص:159.

رغباتهم النّفسية ...، وبما أنّ القدرات تختلف بين المتعلمين فإنّ طريقة المشروع تراعي تلك الفروقات من خلال تمييز المهارات بينهم، والّتي تنتج عن التّفاعل مع المشروع في كل جوانبه ومراحله[1].

وتجسّد روح التّعاون، وتزيد من احترام العمل الجماعي، وتحفّز المتعلمين على كلّ ماله علاقة بالشّغل اليدوي حتّى يتعوّدون على أداء الخدمات الملموسة للمجتمع[2].

واستنادا إلى ما سبق ذكره، يمكن استخلاص مجموعة من الفروق بين طريقة المشروع، والطّرائق التّقليدية، وهي كالآتي[3]:

طرائق تقليدية	طريقة المشروع
– تعتمد على التّمارين والتّطبيقات	– تعتمد على المشروع
– تقيّد التّعلم بين جدران الفصل	– المجتمع مسرح للعملية التّعليمية
– الحل الفردي	– تعتمد الفوج
– سكون التّعلم وجموده	– ديناميكية التّعلم
– محورية المعلّم والمعارف	– محورية المتعلّم
– المتعلّم متلق سلبي	– المتعلّم مسؤول عن تعلّمه
– المعلّم باث ومسيطر	– المعلّم موجّه ومصحّح
– تعتمد على الفردية والقطيعة	– تعتمد على التّعاون والتّواصل والتّفاعل
– التّعلم في مواقف مصطنعة	– التّعلم في مواقف تواصلية حقيقية
– تجعل المتعلّم يشعر بالملل والنّفور	– تشعره بالإثارة والتّشويق
– قصيرة المدى	– طويلة المدى

[1]– كوثر عبد الرحيم شهاب الشّريف: المنهج البراغماتي والتّطبيق التّربوي، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، مصر، دط، دت، ص:88.

[2]– جون ديوي: الدّيمقراطية والتّربية، تر: منى عفراوي، وزكريا ميخائيل، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، مصر، دط، 1946، ص:325.

[3]– سميرة رجم: نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي، أطروحة دكتوراه نظام ل.م.د، إشراف:د.يمينة بن مالك، تخصص اللّسانيات و تطبيقاتها، قسم الآداب واللّغة العربيّة، جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة، الجزائر، 2015-2016، ص:198.

والملاحظ من خلال الجدول إنّ طريقة المشروع هي بيداغوجية نشطة تعمل على إخراج المتعلمين من زنزاناتهم الّتي ألفوها، وهي تعزّز استقلالية المتعلّم في الإنجاز، واتخاذ زمام المبادرة، وتحمّل المسؤوليات، وتعزيز الثّقة بالنّفس، وتحقيق ذاته.

ب. بيداغوجيا حل المشكلات (Pédagogie Résoudre les problème):

يُجمع المربون على أن أصول أسلوب حل المشكلات في التّعلم تعود إلى أعمال جون ديوي (John Dewey)، وتقدم بديلا مغايرا لما هو مألوف في الممارسات البيداغوجية السّائدة، ذلك أنّ هذا النّموذج ينطلق من أسس نظرية تنظر إلى عملية التّعلم على أنّها مجهود خاص لمجموعة من المتعلّمين، وترتكز في ممارساتها التّعليمية – التّعلمية على سيرورة عمليات منظّمة تقوم من خلالها المجموعات المشكّلة على هاته المشكلات[1].

ويمكن إرجاع أسباب اللجوء إلى بيداغوجيا حل المشكلات في التّعلم إلى الأسباب الآتية[2]:

- إبعاد المتعلمين عن حالة الاستقبال السّلبي للمعارف النّظرية.
- جعل المتعلمين قادرين على التّعلم بسرعة، وبفعالية، مع الاعتماد على النّفس عند الضرورة.
- إقحام المتعلمين في وضعيات إشكالية مناسبة للواقع المـعاش.
- تهذيب سلوكات المتعلمين بفعل المناقشات، وتبادل الآراء، والتّكيّف مع تطوّر الأدوار.

ويقتصر دور المعلم في بيداغوجيا حل المشكلات على اختيار الوضعيات الإشكالية المناسبة، والمساعدة المنهجية في توجيه المتعلمين لحل هاته المشكلات، وقد يستغرق العمل بهذه البيداغوجيا وقتا أطول، ولكنه يحقق نتائج أفضل، وقد منحت المناهج الجديدة الوقت الكافي لتطبيق هاته البيداغوجيا الفعّالة[3].

إنّ اختيار المنهاج لبيداغوجيا حل المشكلات المستقاة من بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يعتبر اختيارا استراتيجيا لتدريس اللّغة العربيّة، لكن يقتضي هذا الاختيار انتظام المعارف، والمحتوى

[1]- ينظر: خير الدّين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص:160.

[2]- ينظر: محمّد الطّاهر وعلي، الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص:170-171.

[3]- ينظر: خير الدّين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص:161.

التّعليمي، بمعنى أنّ مجموع مقرراته تترابط فيما بينها ترابطا عضويا يمُكّن المتعلم وفقا للأهداف التّعليمية المرسومة من إنجاز مهمات ذات دلالة وظيفية[1].

وتتميّز بيداغوجيا حل المشكلات بخصائص تميّزها عن باقي البيداغوجيات الأخرى، وهي كالآتي[2]:

- البحث الحر المفتوح، وجذب الانتباه وتحدّي قدرات الطّلاب لتحفيزهم على إيجاد الحلول.
- تنظيم بيئة الصّف المدرسي حول سؤال رئيس يعكس المشكلة أو المهمّة المطلوب حلها، وقد يطرح هذا السّؤال المعلّم أو الطّلاب أنفسهم.
- تنمية التّفكير الإبداعي لدى الطّلاب.
- اكتساب الطّلاب بعض المهارات الاجتماعية، مثل: تحمّل المسؤولية، التّعاون مع الآخرين، التّفاوض، احترام الآخر، الأمانة العلمية، التّعلم الذّاتي بحرية التّعبير عن الرأي.
- تحويل دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى موجّه، ومرشد، ومشجع لحدوث التّعلم.

يمرّ التّعلم بحل المشكلات بمراحل ثلاث، وهي[3]:

– **المرحلة الأولى**: تنجز هذه المرحلة بشكل فوجي، يتمّ فيها توضيح المفاهيم، والألفاظ، وتحليل المشكلة، وصياغة الفرضيات، وتحديد أهداف التّعلم.

– **المرحلة الثّانية**: تُنفّذ هذه المرحلة بشكل فردي باللّجوء إلى الوسائل المُتاحة (كتب، أنترنيت...).

– **المرحلة الثّالثة**: العودة إلى العمل الفوجي لتجميع المعلومات المستقاة بشكل فردي، وحوصلتها، وتقويمها، وعرضها للمناقشة مع جميع أعضاء الأفواج الأخرى، وهذا بتوجيه من المعلّم.

---

[1]- الطّاهر لوصيف: تعليمية النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي الجزائري (برنامج السّنة الأولى –جذع مشترك آداب أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية نقدية)، أطروحة دكتوراه دولة، إشراف: د. خولة طالب الإبراهيمي، تخصص تعليميّة اللّغة و الأدب، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، الجزائر، 2007-2008، ص:96.

[2]- عبد العظيم صبري عبد العظيم: استراتيجيات وطرق التّدريس العامة والإلكترونية المجموعة العربيّة للتدريب والنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2016، ص:93.

[3]- محمّد الطّاهر وعلي: الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص:172.

ويمكن حصر دور المعلّم في أسلوب التّعلم بحل المشكلات في ثلاث محطات رئيسية وهي[1]:

- **قبل إنجاز النّشاط:**

- يحدّد الموارد الواجب تحقيقها.
- يبني الوضعية المشكلة المناسبة، وينظّم نشاطه.
- تشكيل الأفواج، وعدم التّدخل في اختيار رئيس الفوج، ومقرره.
- يحدّد مكان، وزمان، وطرق تنفيذ الأنشطة.

- **أثناء إنجاز النّشاط:**

- يتدخّل في سيرورة العمل، والامتناع في الخوض في مضامين النّشاط المقترح.
- تسهيل عملية التّبادل بين المتعلمين.
- توجيه المتعلمين في تأدية مهامهم.
- يساهم في تذليل بعض الصعوبات الّتي تعترضهم.
- يساعد المتعلمين في حوصلة أعمالهم.

- **بعد إنجاز النّشاط:**

- يعود إلى الفرضيات المقترحة، ويجيب عن الإشكاليات المطروحة.
- يربط بين مختلف موارد النّشاط.
- يقوّم سير التّعلم بحل المشكلات.

ج. التّعلم التّعاوني (L'apprentissage collaboratif):

إنّ التّعاون موجود منذ وجود البشرية، وقد ورد ذكره في القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾[2]، فهو حثّ إلهي للتعاون في الخير والتّقوى. وقد ظهرت جذور التّعلم التّعاوني في النّظام التّربوي الإسلامي حيث كانت تعقد الحلقات لتحفيظ القرآن

[1]- ينظر: محمّد الطّاهر وعلي، الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات ، ص:174-175.

[2]- سورة المائدة، الآية: 02.

الكريم، ولتعليم النّاس أمور دينهم، وكان يتخلّل هذا التّعليم طرح الأسئلة، والمناقشات، كما كانت تُعقد المناظرات أيضا.[1]

يعرّف كلّ من **سميث** (**smish**)، **وجونسون** (**johnson**) التّعلم التّعاوني على أنّه:" استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطّلبة يعمل أفرادها سويا بهدف تطوير الخبرة التّعليمية لكل عضو فيها وإلى أقصى درجة ممكنة من الفاعلية[2]".

أمّا **ديوي** (**Dewey**) فيرى أنّه:"عملية نشطة وحيوية، وتقوم في الأساس على دعم رغبة التّلاميذ للإطلاع الحقيقي على العالم الّذي يحيط بهم، بحيث يكون هذا التّعلم متمركزا حول المتعلّم ومستجيبا لمدى التّطور في اهتماماته، وأنشطته الاجتماعية[3] ".

وممّا سبق يمكن القول إنّ التّعلم التّعاوني هو تعلّم فعّال يحدث داخل الفصل الدّراسي لتعزيز، وتشجيع التّعاون بين المتعلمين ضمن مجموعات صغيرة العدد، وغير متجانسة القدرات، والميولات، والاهتمامات، ويقتصر فيه دور المعلّم على المراقبة، والتّوجيه، والإرشاد، والتّعزيز.

يهدف التّعلم التّعاوني إلى تحقيق ما يأتي[4]:

- يساعد على فهم، وإتقان المفاهيم، والأسس العامة.
- ينمي القدرة على تطبيق ما يتعلّمه التّلاميذ من مواقف جديدة.
- يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية والقدرة على التّعبير.
- ينّمي القدرة على حل المشكلات.
- يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النّظر المختلفة.
- ينّمي القدرة الإبداعية لدى التّلاميذ.

---

[1]- كلثوم قاجة: أثر استراتيجية التّعلم التّعاوني في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف الثّاني ثانوي، أطروحة دكتوراه علوم، إشراف:د.محمّد السّاسي الشّايب، تخصص علم النّفس التّربوي، قسم علم النّفس وعلوم التّربية، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، الجزائر، 2016-2017، ص:65.

[2]- جودت أحمد سعادة وآخرون: التّعلم التّعاوني (نظريات، تطبيقات، دراسات)، دار وائل للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص:72.

[3]- المرجع نفسه، ص:73.

[4]- كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس (التّطبيقات في مجال التّربية الأسرية-الاقتصاد المنزلي)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2001، ص:317.

- يؤدي إلى تزايد حب المادة الدّراسية، والمعلم الّذي يدرسها.
- يحقّق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته، وثقته بنفسه.
- يؤدي إلى تناقص التّعصب للرأي، والذّاتية، وتقبّل الاختلافات بين الأفراد.

4. المقاربة النّصية (L'approche textuelles):

عرفت تعليميّة اللّغة العربيّة في إطار الإصلاحات التّربوية الجديدة اعتماد مقاربة جديدة، وقد اصطلح عليها في مناهج الإصلاح بالمقاربة النّصية، وهي تقوم على توظيف النّص من أجل تعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها عن طريق القراءة وفهم النّص وشرحه، واستثماره وإعادة إنتاجه؛ وتعمل أيضا على تحقيق جملة من الكفايات مثل كفاية الاستماع، والقراءة، والتعبير بشقيه الكتابي، والشفوي، وبها يتم تفكيك النّص إلى المستويات اللّغوية : الصّوتية، والصّرفية، والتّركيبية، والدّلالية، وكشف الخلفيات والمؤشرات السّياقية الاجتماعية، والتّاريخية الكامنة في جينات النّص.

أ. تعريف النّص (Texte):

يعدّ مفهوم النّص من أكثر المفاهيم صعوبة، وشساعة وتنوّعا، ولهذا الاعتبار سنستأنس بتعريفات لأبرز الباحثين، والمفكرين في المجال اللّغوي والأدبي.

أوّلا: لغة

للفظة (نصّ) في المعاجم اللّغوية العربية معان ودلالات متعدّدة، فقد جاء في لسان العرب لابن منظور: رَفْعُكَ الشَّيْءَ. نَصَّ الحديث يَنُصُّهُ نَصّا: رَفَعَهُ. وَكُلُّ ما أُظْهِرَ، فقد نُصّ. وقال عمرو بن دينار: ما رَأيتُ رجلا أَنَصَّ للحديث من الزُّهْرِي، أي أرفع له وأسنَدَ. يُقالُ: نصَّ الحديث إلى فلانٍ، أي رفعه، وكذلك نصَصْتُهُ إليه. ونصَّتِ الظَّبْيَةُ جيدَها: رفعته[1].

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادة (نصص)، مج6، ج49، ص: 4441.

والنّص والنّصيصُ: السَّيْرُ الشَّديدُ والحثُّ، ولهذا قيل: نصَصْتُ الشيء رَفَعْتُهُ، ومنه منصَّةُ العروس. وأصل النّص أقصى الشّيء وغايته، ثم سمي به ضربٌ من السَّيرِ السّريع...، ونَصَّ الرّجل نصّاً إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده. ونصَّ كلّ شيء منتهاه[1].

كما تدّل لفظة (نص) في المعجم العربي الحديث لاروس على:

نَصَّ – نَصّا الشيءَ: رفعه وأظهره ...، النّص: الكلام المنصوص. — مِن كلّ شيءٍ: منتهاه. — من الكلام: ما لا يحتمل إلا معنى واحدا أو لا يحتمل التأويل[2].

والملاحظ من خلال المعاني الواردة في المعجمين، نجد أنّ لفظة (النّص) تدل على: الرّفع، والإظهار، والبحث، والانتهاء.

ثانيا: اصطلاحا

يربط بعض الباحثين مفهوم (النّص) بترابط الجمل، أمثال: برينكر (Brinker)، وإيزنبرج (Isenberg)، وشتاينتز (Steinitsz) وغيرهم، واعتبروا أنّ النّص هو تتابع مترابط من الجمل، وأنّ الجملة هي أصغر وحدة مكوّنة لجمل النّص، ويتحدّد هذا الجزء من خلال نقطة، أو علامة استفهام، أو علامة تعجب[3] ...

يعرّف الباحثان الألمانيان فولفجانج هاينه من (Wolfgang Hememann)، وديتز فيهغيجر (Dieterviehweger) النّص على أنّه:" مجموع الإشارات الاتصالية الّتي ترد في تفاعل توصلي[4]"، ويركّز الباحثان في تعريفهما للنصّ على البعد التّواصلي، سواء كانت لسانية أم غير لسانية.

[1]– ابن منظور: لسان العرب ، ص: 4441.

[2]– خليل الجرّ: المعجم العربي الحديث لاروس، مادة (نصّ)، ص:1207-1208.

[3]– ينظر: برند شبلنر، علم اللّغة والدّراسات الأدبية (دراسة الأسلوب والبلاغة وعلم اللّغة النّصي)، تر: محمود جاد الرّب، الدار الفنية للنشر والتّوزيع، الرّياض، السّعودية، دط، 1991، ص: 188.

[4]– فولفجانج هاينه من وديتز فيهغيجر: مدخل إلى علم اللّغة النّصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، دط، 1999، ص:08.

أمّا السّيميائي ميشال آريفي فيعرّف النّص بقوله: إذا حاولنا تعريف النّص سيميائيا فإنّنا نجد أنفسنا مضطرين إلى التّمييز بين خطابين متوافقين:

– بالنسبة للسيميائيين البنيويين يبدو أنّ الاتفاق قد تمّ حول تحديد النّص بوصفه مجموعة يؤلّفها الخطاب، الحكاية، العلاقات القائمة بين هذين الموضوعين المحدّدين كطبقات دلالية نسبيا، وقابلة بدورها إلى أن تنضد في أصعدة متعدّدة.

– وفي السّيميائية التّحليلية يعدّ النّص كعملية لسانية تجاوزية تتشكّل في اللّغة، وتكون غير قابلة للاختزال إلى المقولات المعروفة الخاصة بكلام التّبليغ موضوع اللسانيات[1].

وتعتبر جوليا كريستيفا (Julia Kristiva) النّص "كجهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللّسان بواسطة الرّبط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السّابقة عليه أو المتزامنة معه"[2].

ويرى جون ديبوا (john debois) أنّ النّص يشتمل على جميع الملفوظات اللّسانية القابلة للتحليل، فهو بذلك مزيج من الموضوعات اللّسانية الملفوظة والمكتوبة[3].

وممّا سبق يمكن القول أنّ للنصّ أبعادا مختلفة:

- البعد اللّغوي: يعتبر النّص وحدة لغوية.
- البعد الكتابي: يرد النّص في صورة مكتوبة.
- البعد الدّلالي: يعدّ النّص مجالا دلاليا واحدا.
- البعد الاتصالي: يعتبر النّص مجموعة من الإشارات التّواصلية، سواء كانت لسانية أم غير لسانية.

[1]– ميشال آريفيه: السّيميائية الأدبية، تر: رشيد بن مالك، منشورات الاختلاف، الجزائر، دط، 2000، ص:96.

[2]– جوليا كريستيفا: علم النّص، تر: فريد الزاهي، مراجعة: عبد الجليل ناظم، دار بوقال للنشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 1997، ص:21.

[3]– ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار عالم الكتاب الحديث، عمّان، الأردن، دط، 2009، ص:10.

أمّا الخطاب (Discours) فقد ورد في لسان العرب لابن منظور في مادّة (خطب) حيث يقول:" الخطاب والمخاطبة: مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة، وخطابا، وهما يتخاطبان"[1].

واختلفت الدّلالات المقترنة بمادة (Discours)، ويعرفها ميشال فوكو (M.Foucout) أنّها:"مجموعة من المنطوقات بوصفها تنتمي إلى ذات التّشكيلة الخطابية، فهو ليس وحدة بلاغية أو صورية لأن تتكرّر إلى ما لا نهاية، يمكن الوقوف على ظهورها واستعمالها خلال التّاريخ... بل هو عبارة عن عدد محصور من المنطوقات الّتي تستطيع تحديد شرط وجودها"[2]. ويرى بذلك أنّ الخطاب أعمّ وأشمل من النّص، فالنّص يكون ذهنيا غير ملامس للواقع الملموس، والاستعمالي، أمّا الخطاب فهو ذهني، وملامس للواقع الاستعمالي.

ب. تعريف المقاربة النّصية:

يتكوّن هذا المصطلح من كلمتين الأولى المقاربة، والثّانية النّص، والأولى؛ تعني مجموعة من التّصورات، والمبادئ، والاستراتيجيات الّتي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقويمه[3].

تقوم المقاربة النّصية الّتي يوصي المنهاج باعتمادها على جعل النّص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية.

وعليه فالنّص يشكل دوما نقطة انطلاق مختلف الأنشطة اللغوية الأخرى، وهذه المقاربة تتناول نصا محددا يقرؤه التّلاميذ، ثم يمارسون من خلاله التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي، ويتعرّفون على كيفية بنائه، كما يلتمسون من خلاله القواعد النّحوية، والصّرفية، والإملائية ليتوصّلوا إلى إنتاج نصوص خاصة بهم، وهكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة، والكتابة، فلا يمكن تحقيق كفاءة القراءة بدون التّدريب على إنتاج النّصوص[4].

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادة (خطب)، مج2، ج14، ص:1194.

[2]- ميشال فوكو: حفريات المعرفة، تر: سالم يفرت، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، دط، 1968، ص: 111.

[3]-طارق بومود: أثر المقاربة النّصية في تنمية المهارات اللّغوية (السّنة الرّابعة من الطّور الإكمالي- أنموذجا)، الجزء الثّاني، منشورات مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول: الدّراسات الوصفية التّحليلية التّقويمية للمستندات التّربوية في مختلف الأطوار التّعليمية في ضوء مقاربة الكفاءات المنعقد يومي: 04-05 ديسمبر 2013م، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، دط، 2014، ص:246.

[4]- المرجع نفسه، ص:246.

المقاربة النّصية في تعليمية اللّغات تعني أن يكون النّص محور جميع التّعلمات ومحور النشاطات والدّروس الدّاعمة من نحو وصرف وبلاغة ...الخ. وإنجاز هذه النّشاطات التّعليمية يتم بواسطة النّص نفسه، يكون النّص هو المنطلق الأوّل في مسار الدّرس اللّغوي[1].

واعتماد النّص يسمح للمتعلمين بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو أنّ اللّغة كلّ متكامل لا تجزئة فيها، وأنّ ما يلاحظه المتعلّم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلا منهجية تفرضها بيداغوجيا التّعلم بصفة تدريجية بينما النّص كوحدة لغوية لا مجال للتجزئة فيه[2].

تعتمد المقاربة النّصية على التماسك بين الجمل المكوّنة للنص، والسّياق النّصي بحيث يتم فعل القراءة، والكتابة على أساس هذه القواعد، وفي حركات حلزونية، فالمتعلّم وهو في مرحلة التّحليل يقرأ ويكتب ثم يجرّب القراءة بكيفية أخرى، ثم يعمد إلى دراسة الظاهرة النّحوية أو الصّرفية أو الإملائية من خلال النّص المقروء، وبعدها يستنتج القاعدة الجزئية ثم الكلية وفق الطّريقة الاستقرائية مع العودة دائما إلى نص القراءة وهكذا تبدو تلك الصّلة الفعلية، والمتواصلة، والمتكاملة بين الأنشطة اللّغوية المختلفة، وبذلك تكون هذه الأنشطة اللّغوية في خدمة تنمية كفاءة المتعلّم القرائية و الكتابية[3].

ج. عناصر المقاربة النّصية:

تعدّ المقاربة النّصية استراتيجية فعّالة لتعليمية اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية، والّتي تحرص على تمكين المتعلّم من تفكيك النّص، وتحليله، وإعادة بنائه من جديد وفقا لأربعة عناصر أساسية، وهي كالآتي[4]:

أوّلا: البناء الفكري

إنّ مبدأ المقاربة النّصية ينطلق من أنّ النّص محور أساسيّ لكلّ التّعلمات اللاحقة، وتدور حوله الأنشطة التّعليمية – التّعلمية جميعها من قراءة، وتعبير بشقيه الشّفوي، والكتابي، والمطالعة...، ويحقّق

[1]– ليلى شريفي: المقاربة النّصية في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد: 25، 2014، ص:43.

[2]– المرجع نفسه، ص:43.

[3]– محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعية و الرسمية)، ص:123.

[4]– ينظر: طارق بومود، أثر المقاربة النّصية في تنمية المهارات اللّغوية (السّنة الرّابعة من الطّور الإكمالي– أنموذجا)، ص:252-253.

المتعلّم في هذه المرحلة فهم النّص من خلال الأسئلة الدّقيقة، والمتدرّجة في الصّعوبة حول مضمون النّص.

ثانيا: البناء المعجمي والدّلالي

يتعرّف المتعلّم في هذه المرحلة على مختلف الألفاظ المعجمية مع دلالتها، لكي تساعدهم على فهم الألفاظ الصّعبة الموجودة في النّص.

ثالثا: البناء اللّغوي

يهدف البناء اللّغوي في هذه المرحلة على مقاربة النّص مقاربة لغوية من خلال دراسة الظّواهر النّحوية، والصّرفية، والإملائية الّتي تتواجد في النّص.

رابعا: البناء الفني

يتناول هذا البناء الجانب الجمالي، والفني الموجود في النّص، وهذا من خلال دراسة الظّواهر الفنية (الاستعارات، الكنايات، التّشبيهات ...).

د. الأنماط النّصية:

من أهم الظواهر النّصية الّتي شغلت الباحثين في اللّسانيات النّصية، على مدار العقود الأخيرة ظاهرة تنميط النّصوص، حيث وجدوا صعوبة بالغة في كيفيات تحديدها وضبط أنماطها، ويُرجع بعضهم هذه الصّعوبة إلى الكمّ الهائل للنصوص المتداولة من طرف أفراد المجتمع الواحد، بالإضافة لصعوبة تنميط هاته النّصوص، فكثيرا ما يتوفر النّص الواحد فيها على عدّة أنماط مختلفة من سرد، ووصف، وتفسير، وحجاج ...

أوّلا: النّص السّردي (LeTexte narratif)

يعتبر السّرد "الطريقة الّتي يختارها الرّوائي أو القاص أو يعتمد عليها ليقدم بها الحدث إلى المتلقي، فكأن السّرد هو إذن نسيج الكلام، ولكنّ الصّورة هي الحكي[1]"، وهو يستعمل لوصف الأحداث في النّص في تنظيم متتال، تقدّم فيه الأحداث الحقيقية، والخيالية من صورتها الواقعية إلى

[1]– عبد المالك مرتاض: ألف ليلة وليلة (تحليل سيميائي تفكيكي لحكاية حمّال بغداد)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1983، ص:84.

صورة لغوية، ومن مؤشراته[1]:

- غلبة الزّمن الماضي.
- كثرة الرّوابط الظّرفية، والعطفية.
- كثرة الأفعال الدّالة على الحركة، والانتقال.

ثانيا: النّص الحجاجي (LeTexte argumentatif)

يعتمد النّص الحجاجي على تقديم الحجج والبراهين قصد إقناع القارئ حول رأي، أو فكرة، أو إشكالية ما. ومن أبرز مؤشّراته[2]:

- ضرورة توافر طرفين أو أكثر للمحاججة.
- استخدام المرسل لضمير المتكلّم للمرسل إليه.
- تنامي الأفكار (أي فكرة تولّد فكرة، أو أفكار أخرى).
- استخدام الجمل القصيرة.
- استخدام الخطاب المباشر.
- استخدام النّعوت المعبّرة.
- اعتماد المقارنة قصد الإقناع.
- استعمال بعض القرائن اللّغوية (لذا/ انطلاقا/ إذا/ مثلا/ أخيرا).
- الرّبط المحكم بين الجمل، والفقرات.
- استعمال الأسلوب المقنع، والمكثّف بالتّكرار، أو الإعادة أو التّناوب شرط عدم الاستطراد.
- تجلي الرّوابط الزّمنية، والسّببية الاستنتاجية، والشّرطية.

ثالثا: النّص الوصفي (LeTexte descriptif)

الوصف هو: "تصوير الظواهر الطبيعية بصورة واضحة التقاسيم وتلوين الآثار الإنسانية بألوان كاشفة عن الجمال، وتحليل المشاعر الإنسانية تحليلا يصل بك إلى الأعماق ...[3]". وهو التّقنية

[1]- ينظر: محفوظ كحوال، أنماط النّصوص، دار نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2007، ص:104.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص:188-189.

[3]- عبد العظيم علي قناوي: الوصف في العصر الجاهلي، شركة مكتبة مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر، ط1، 1949، ص:42.

المستعملة في بناء، وإخراج النّصوص الوصفية، ومن مؤشراته الإكثار من: الجمل الاسمية، والأحوال، والنّعوت، وأدوات الرّبط، واسم الفاعل، واسم المفعول، والمشتقات، والصّور البيانية ...

رابعا: النّص الحواري (LeTexte conversationnel)

الحوار هو تواصل كلامي بين طرفين أو أكثر، وقد يكون مباشرا أو غير مباشر، وتتركّز موضوعات النّص الحواري على المسرح، والقصة، والحكاية، والرواية ...

ويتّصف النّص الحواري بكثرة الجمل القصيرة، واستخدام ضمائر المتكلم، والمخاطب، وتتابع ضمائر المخاطب (أنا، وأنت)، وتوافر أطراف المحاورة، وتجلي أفعال القول، وحيوية النّص[1].

هـ. أهمية المقاربة النّصية:

تُمكّن المقاربة النّصية المتعلّم من رصد العناصر المكوّنة للنصّ، ومن احتكاكه بها، ليفهم معاني النّص، ويستوعب مضامينه، ومنها يدرك دلالة المكان، والزّمان، ويبقى ذلك النّص أحد أهم العناصر الّتي يعتمد عليها في تكوين المتعلّم، إذ يعتبر التّجسيد الحقيقي للعملية التّعليمية – التّعلمية في ضوء المقاربة النّصية لتحقيق جملة الأهداف التّربوية الآتية[2]:

– إسهام المتعلّم في بناء معارف بنفسه انطلاقا من عمليتي السّماع، والقراءة أي الملاحظة والاستكشاف.

– التّدرب على دراسة النّص دراسة وافية تنضوي تحتها عدّة مجالات: المعجمية، التّركيبية، الدّلالية، التّذوق ...الخ.

– يتفتّح المتعلّم على مبادئ النّقد، وإبداء الرّأي، ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور.

– يتقوّى لديه الميل للتعبير، والتّواصل الشّفهي، والكتابي، فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.

– يعتبر المتعلّم أساس العملية التّربوية، ويُركّز على التّعليم التّكويني، وتعزّز المشاركة، والحوار.

– الإفادة من رصيد المتعلّم، وخبرته السّابقة، والعمل على تطويرها، والبناء عليها انطلاقا من كون عملية النّمو متكاملة.

[1]– ينظر: محفوظ كحوال، أنماط النّصوص، ص:138-139.

[2]– طارق بومود: أثر المقاربة النّصية في تنمية المهارات اللّغوية (السّنة الرّابعة من الطّور الإكمالي– انموذجا)، ص:251-252.

III. بناء الوضعيات التّعليمية – التّعلمية وفق المقاربة بالكفايات

1.تعريف الوضعية (La situation): لغة واصطلاحا

أ.لغة:

إذا تصفّحنا معاجم اللّغة العربيّة كلسان العرب لابن منظور، فإنّنا لا نجد لفظة (الوضعية) بهذه الصّيغة؛ بل نجد لفظة (وضع)، (موضعا)، و(مواضع) الدّالة على الإثبات في المكان. أي: الوضعية هي بمثابة إطار مكاني للذّات والشّيء[1].

ولكنّنا نجد في اللّغات الأجنبية، حضورا لافتا لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدّد، ففي معجم روبير (Robert) فيرى أنّ الوضعية هي:"أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجد الشّيء أو يتموقع[2]". أي أنّ الوضعية هي التّموقع المكاني في مكان أو وضع ما، بينما يتحدّد السّياق في هذا المعجم على أنّه:"مجموعة من الظّروف الّتي تحيط بالحدث[3]".

ويمكن أنّ نفهم من كل هذا أنّ الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية، والزّمانية، والحالية الّتي تحيط بالحدث، وتحدّد سياقه. وقد تتداخل الوضعية مع السّياق، والظروف، والعوائق، والمواقف، والمشكلات، والصّعوبات، والاختبارات، والحالة، والواقع، والإطار، والإشكالية... الخ[4].

ب.اصطلاحا:

هي مجال تطبيقي رحب يتضمن مجموعة من الأنشطة ذات صعوبة، وتحمل في طياتها دلالة بالنّسبة للمتعلم، وهي تحيل على صعوبة لكنها محفزة على التّفكير وتضيف معارف جديدة انطلاقا من مشكلة يعيشها المتعلم[5].

إنّ الوضعية في مفهومها العام، تحدّد العلاقات الّتي يقيمها فرد أو مجموعة من الأفراد، في سياق معيّن، يتحدّد بالموقف أو مجموعة الظروف المحيطة بهؤلاء الأفراد في زمن محدّد.

---

[1]- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (وضع)، مج6، ج54، ص: 4857-4858.

[2]- Paul Robert : Le petit Robert, Paris, France, éd, 1992, p :378.

[3]- Ibid, p : 1820.

[4]- نور الدّين بوخنوفة: تعليمية اللّغة العربية في الجزائر في ظل مدخل المقاربة بالكفايات (رؤية نقدية)، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة محمّد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر، المجلد:15، العدد:28، 2018، ص:184.

[5]- لحسن توبي: بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية (رهان على جودة التّعليم والتّكوين)، ص:115.

يُشير مفهوم الوضعية في السّياق التّعليمي- التّعلمي إلى التّفاعل الحاصل بين المعلّم والمتعلمين، فالوضعية لها أهمية قصوى بسبب أنّ فعل التّعلم يتم في إطارها، وتمكّن المتعلّم من تجنيد مختلف المكتسبات السّابقة سواء أكانت معارف تصريحية، أو إجرائية، وهي كالآتي[1]:

- **المعارف التّصريحية:** وهي المعارف الّتي يمكن التّعبير بها بواسطة اللّفظ أو الرّمز، وتكون في العادة في شكل خطاب، ويمكن الإجابة بها عن السّؤال (ماذا).

- **المعارف الإجرائية:** وهي عبارة عن معارف وظيفية مهارية تمكن من إنجاز النّشاط، وتكون إجابة عن السّؤال (كيف).

وتعتبر المواد الدّراسية مجموعة من المشاكل، والوضعيات، ولاسيما أنّه ينبغي أنّ نعدّ التّلميذ للحياة، والواقع لمواجهة التّحديات، والصّعوبات الّتي يفرضها عالمنا اليوم، وأن يتعلّم الحياة عن طريق الحياة؛ وألاّ يبقى التّلميذ رهين النّظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي أو حبيس الفصول الدّراسية، والأقسام المغلقة والمسيّجة بالمثاليات، والمعلومات الّتي تجاوزها الواقع أو الّتي أصبحت غير مفيدة للإنسان[2].

أي أنّ فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراجماتية كالمنفعة، والإنتاجية، والمردودية، والفعالية، والفائدة المرجوة من المنتوج، والإبداعية، وهو تصوّر الفلسفة الذّرائعية لدى جيمس جويس، جون ديوي، وبرغسون، والثّقافة الأنجلوسكسونية بصفة عامة[3].

ونستنتج ممّا سبق أنّ الوضعية هي مجموعة من العقبات، والعوائق الّتي يواجهها المتعلّم، والّتي تستوجب إيجاد حلول عاجلة لها.

2.الوظائف البيداغوجية للوضعية التّعليمية – التّعلمية:

تمثّل الوضعية التّعليمية – التّعلمية المجال الّذي تَأخذ فيه التّعلمات معنى حقيقيا، وهذا بربط مختلف الموارد التّعلمية، وما يتطلّبه حل مختلف المشاكل، والعقبات خارج جدران المدرسة، فالوضعية التّعليمية – التّعلمية تمثل المجال الملائم الّذي تُنجز فيه مختلف الأنشطة التّعليمية – التّعلمية المتعلّقة بالكفاية، وإنّ لها وظائف بيداغوجية عديدة يمكن حصرها كالآتي[4]:

[1]- خير الدّين هنّي: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص: 119.

[2]- نور الدّين بوخنوفة: تعليمية اللّغة العربية في الجزائر في ظل مدخل المقاربة بالكفايات (رؤية نقدية)، ص: 185.

[3]- المرجع نفسه، ص:185.

[4]- محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية)، ص:276.

– **وظيفة تحفيزية:** كونها تثير الفضول، وتقوي الدّافعية، والرّغبة في التّعلم، والمعرفة عبر السّرد القصصي، الغموض، اللّغز، التّساؤل...

– **وظيفة ديداكتيكية:** إذ تسمح للمتعلّم باكتشاف المعرفة بنفسه، وذلك بتجاوز العوائق الّتي اعترضت سبيله عن طريق تجنيد كلّ موارده المعرفية، والمهارية للإجابة عن التّساؤل، حل اللّغز، إزالة الغموض...

– **وظيفة تطورية:** إذ تتيح للمتعلّم هيكلة العمليات الذّهنية وبلورة أساليبه الفعّالة لحل المشكلات بصورة متدرّجة.

واعتبارا لهذه الوظائف البيداغوجية للوضعية التّعليمية – التّعلمية فهي تتيح دلالات بالنّسبة للمتعلّم، حيث أنّها[1]:

- تشكّل تحدّيا بالنّسبة له ومحفّزا على التّعلم الذّاتي.
- تتيح له فرصة تعبئة مكتسباته في مجالات حياته المختلفة، والّتي تعتبر مراكز اهتمامه.
- تفتح له آفاق لتطبيق مكتسباته، والاستفادة منها بتوظيفها في سياقات مختلفة.
- تمكنه من الرّبط بين النّظري، والتّطبيقي، وبين مساهمات مختلف المواد، والأنشطة التّعلمية.
- تحثه على التّساؤل عن كيفية بناء، وصقل المعرفة وسيرورات تعلمه.
- تمكنه من تحديد حاجاته في التّعلم من خلال الفرق بين ما اكتسبه، وما يتطلبه حل الوضعية المشكلة.

3. أنواع الوضعيات التّعليمية – التّعلمية:

وهي الوضعيات الّتي يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادّة الدّراسية، ومع الموجّه، ومحيط يخدم تعلّماته، ولكي يبني المتعلّم الكفاءة المنتظرة، لابد أنّ تتظافر مجموعة من الوضعيات التّعليمية – التّعلمية في شكل متكامل.

فهي وضعية تكون في بداية الدّرس، ويكون الهدف منها اكتساب التّعلمات الجديدة المرتبطة بالكفاية وترتكز على معطيات معقّدة ومثيرة، تجعل المتعلّم أمام مشكلة يحسّ من خلالها أنّ معارفه

[1] – محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية)، ص:277.

وخبراته السّابقة غير كافية لإيجاد الحل الفوري لها، فيضطر إلى تعديل، وتطوير منظومته المعرفية القديمة، وهذا لحدوث تعلّم جديد. والوضعيات – المشكلات أنواع عدّة، وهي كالآتي:

أ– وضعية التّعلم الاستكشافي:

هي سياق يحدث تعلّما جديدا سواء كان مفهوما جديدا أو قاعدة جديدة، وعادة ما تتعلّق هذه الوضعيات بتعلّمات محدّدة، ومعينة هدفا خاصا تصبو إلى تحقيقه أو قدرة تعمل على تعميقها.

وتظهر الوضعية الاستكشافية في إطار إشكالية لا يمكن حلّها بالآليات والمعارف الّتي اكتسبها من قبل بل يتطلب حلها اكتساب معارف، ومهارات جديدة تؤدي بدورها إلى تعلّمات جديدة[1].

وتقوم الوضعية الاستكشافية على ثلاث عمليات أساسية، وهي[2]:

- الملاحظة وإثارة فضول المتعلّم، وجعله يحس بالمشكلة.
- الفهم، والتّفكير، ومحاولة استخراج العلاقات، والرّوابط عن طريق المحاولة، والخطأ.
- الحركة، والإنجاز، والرّبط بين مختلف المثيرات بكيفية تمكن من اكتشاف الحل.

ب– وضعية التّعلم الآلي:

تُتيح وضعية التّعلم الآلي للمتعلم التّدرب على آلية استخدام، وتوظيف المكتسبات القبلية (موارد، ومهارات، وقدرات...)، وتتجسّد أنشطة التّعلم الآلي في مختلف التّطبيقات، والتّمارين الموالية لمرحلة بناء التّعلمات، وتتميّز هذه الوضعية بما يلي[3]:

- يعتمد المتعلّم من خلالها على قدراته، وإمكاناته الفردية.
- تجعله يختار الآليات، والطرائق الّتي تتوافق مع خصوصياته.
- تتيح الفرصة — بشكل أكبر– لتدعيم وتثبيت المكتسبات، وآليات التّعلم الجديدة.
- تمتاز أنشطة التّعلم الآلي بالحيوية، والفاعلية، والنّشاط.

ج. وضعية التّعلم الإدماجي:

وهي السّياق العام الّذي يُتيح للمتعلّم إدماج مكتسباته السّابقة (معارف، مهارات، سلوكات الّتي كوّنت له ناتجا تعلّميا حصل من خلال الوحدات الدّراسية الّتي تناولها في شكل مستقل ومجزأ،

[1]– محمد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية)، ص:283.

[2]– المرجع نفسه، ص: 284.

[3]– نفسه: ص:284.

مثلما يقع في الوحدة اللّغوية (قراءة – تعبير- كتابة) فيتم إدماج مكتسباتها، وتوظيفها في وضعية إدماجية تعطي معنى جديدا لتعلماته[1]. وتتميّز هذه الوضعية بأنّها تُوظّف جملة من المكتسبات فتدمجها، وتوجّهها نحو مواجهة مشكل أو إنجاز مهمة.

وهناك نوعان من الوضعيات الإدماجية، وهي[2]:

- **الإدماج العمودي**: الّذي يستهدف اكتساب المتعلم مجموعة من الكفاءات القاعدية في نفس المادة، من خلال وضعيات متنوعة حسب طبيعة المهام.
- **الإدماج الأفقي**: والّذي يستهدف اكتساب المتعلم مجموعة من الكفاءات المستعرضة المرتبطة بمواد تعليمية مختلفة، وذلك من خلال القيام بمهام أكثر تعقيدا في سياقات مختلفة.

د. وضعية التّقويم:

هي عبارة عن نشاط كغيرها من الأنشطة الأخرى الّتي تشملها الوضعيات السّابقة، ولكنها تختلف عنها في كونها ترمي إلى تقويم قدرات المتعلمين على إدماج مكتسباتهم، وسلوكاتهم القبلية، واستغلالها في إيجاد الحلول الملائمة لوضعيات جديدة[3].

فهي – بناء على ما سبق – وضعية يتم فيها إصدار حكم على مدى ما تحقّق من أهداف مسطّرة، والّتي تؤدّي إلى بناء الكفاية المنتظرة.

وضعية التّقويم نوعان، وهما[4]:

- **وضعية تقويم بسيطة:**

وهي تتميّز عادة بالتّأليف بين العناصر الآتية:

- مهمة واحدة يُطلب القيام بها، سهلة الوصف.
- عدد محدود من المعطيات، والصّعوبات.
- مستوى التّجريد المطلوب ضعيف.

---

[1]- خير الدّين هنّي: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص: 124.

[2]- محمد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية)، ص:285.

[3]- خير الدّين هنّي: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص: 124.

[4]- محمد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية)، ص:287-288.

- نموذج بسيط واحد يمكن استخدامه لتمثيلها.
- النّتائج تحتوي على عدد محدود من مفاهيم النّص، والمسارات، والجمل.
- تحتوي على عدد محدود من المراحل.
- المتعلّم متحكّم في الموارد المادية المستعملة.
- السّياق مألوف لدى المتعلم.

– وضعية تقويم مركبة:

وتتميّز باحتوائها على معطيات كثيرة، وصعوبات متعددة، وفرص أكثر للتفكير قصد الوصول للحلول.

- تحتوي على عدّة مهام، ونشاطات.
- عدد كبير من المعطيات، والمطالب، والصّعوبات لكل منها نشاطات أو مهام.
- تجنيد قائمة هامة من المعارف، والمهارات للوصول إلى الحلول، والنّتائج.
- تتميّز بمستوى عال من التّجريد.
- تحتوي على عدد غير محدود من المراحل للوصول إلى النّتائج النّهائية.
- تحتاج إلى حيّز كبير من الزّمن.

هـ. وضعية الدّعم والمعالجة:

هي وضعية تتعلّق بأنشطة المعالجة التّربوية، وعلاج الصّعوبات التّعلمية عند المتعلمين، الّذين يعانون من تأخر دراسيّ في بعض المواد الدّراسية، فتتيح هذه الوضعية العلاجية فُرصا إضافية للمتعلمين من إدراك ما فاتهم من تحصيل دراسيّ خلال تعلماتهم السّابقة[1].

وتُبنى وضعية الدّعم والمعالجة، ويُختار سياقها انطلاقا من مفهوم (الخطأ) أو (صعوبات التّعلم) من أجل علاج النّقائص، وسدّ الثّغرات وفق منهجية دقيقة وواضحة.

وتُبنى وضعية الدّعم، والمعالجة على النّحو الآتي[2]:

– رصد الأخطاء والصّعوبات التّعلمية خلال بناء التّعلمات أو أثناء تصحيح مختلف أعمال المتعلمين، وإجاباتهم.

[1]– ينظر: خير الدّين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص: 125.

[2]– ينظر: محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية)، ص:288.

- تحديد الأخطاء، وتصنيفها.
- تحليل مصادر الأخطار، وتحديد أسبابها.
- اقتراح وضعيات مناسبة لمستوى المتعلمين.
- تحديد طريقة الإنجاز دون إغفال للتعليمات اللازمة لإنجاح العملية.

4.الوضعية – المشكلة (La situation – Problème):

أ.تعريف الوضعية – المشكلة :

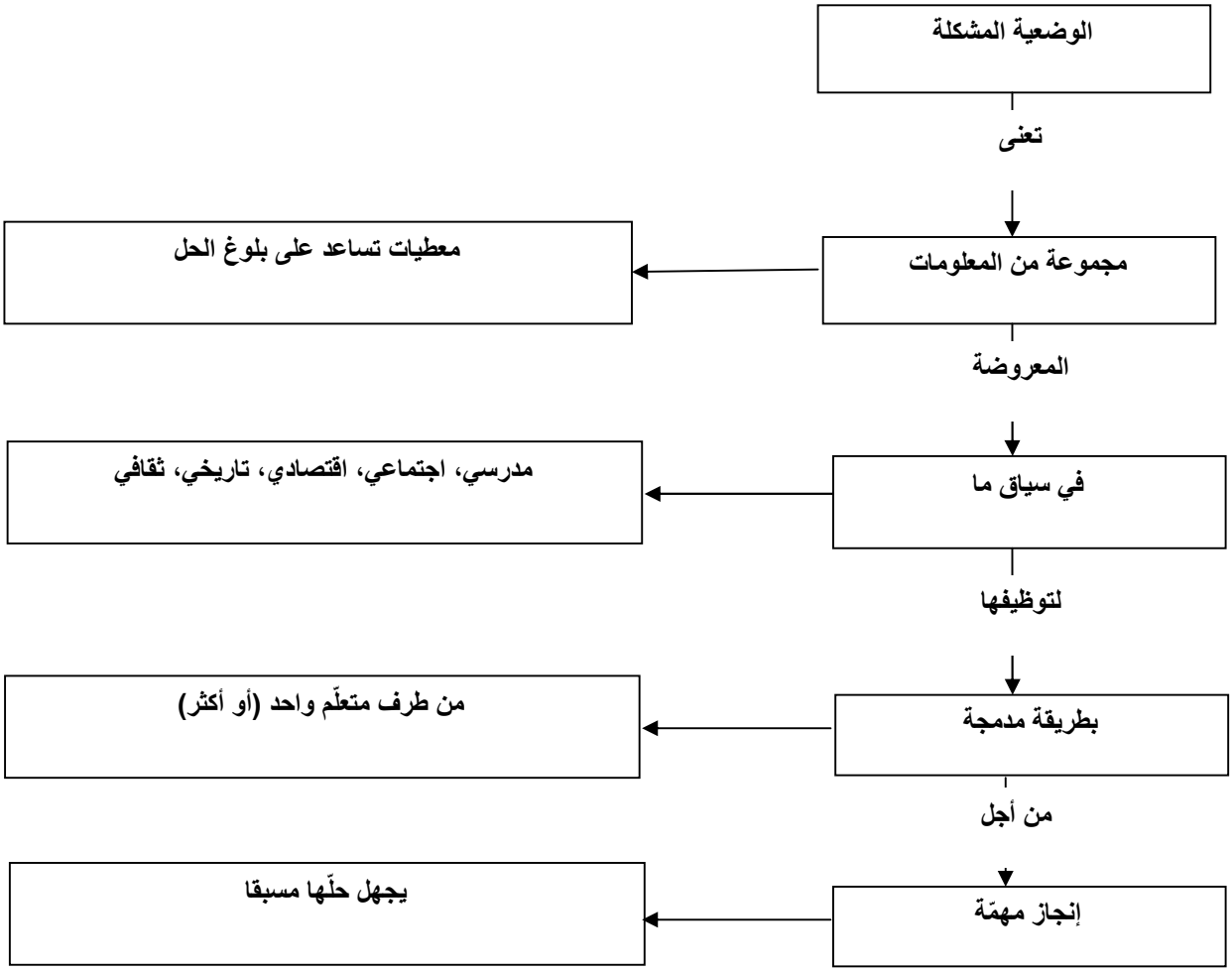
تعني المشكلة :"موقفا مربكا، سؤالا محيرا يواجه المتعلم، ويجعله يشعر بالحاجة إلى التّعامل مع هذا الموقف أو حلّ ذلك السّؤال في الوقت الّذي لا يملك فيه إمكانات أو خبرات مخزنة في بنيته المعرفية تمكنه من تحقيق ذلك بصورة فورية أو روتينية ... ،وقد لا يصل للحلّ بسرعة وبسهولة، بل يتطلّب منه بذل جهد معرفي أو مهاري لبلوغ الهدف[1]".

ومن ثمة فالوضعية – المشكلة هي وضعية تعلّم مبنية بكيفية يعجز المتعلم عن حلها بمجرد الاسترجاع، والتّطبيق، ومن هذا المنظور لا يمكن الحديث عن اكتساب المتعلم لكفاءة ما إلاّ حين يعمل، ويواجه وضعية– مشكلة جديدة[2].

[1]– محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية)، ص:278-279.

[2]– المرجع نفسه: ص:278.

ويعرّفها الباحث التّربوي محمّد الطّاهر وعلي وفق المخطط الآتي[1]:



ب . أهمية الوضعية – المشكلة في العملية التّعليمية – التّعلمية:

ترتبط الوضعية – المشكلة في المقاربة بالكفايات بإرساء الموارد (التّعلمات)، وعليه لا يكون لها معنى إلاّ عندما نضع المتعلم أمام وضعية ما من واقعه المعيش، تثير تساؤلاته، وتدفعه إلى عملية التّعلم، ليكتشف من خلالها أهمية ما يتعلمه. وتكمن أهمية الوضعية – المشكلة في العملية التّعليمية – التّعلمية فيما يأتي[2]:

– تسمح للتلميذ بالتّعلم الحقيقي لأنّه يوضع من خلالها في قلب مسار التّعلم.

[1]–محمد الطاهر وعلي: الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص:137.

[2]– المرجع نفسه، ص:145–146.

- تدفعه إلى تجنيد معلوماته المختلفة، وخبراته.
- تضعه أمام تحديات، وتجعله يعي ذلك.
- تكسبه الثّقة بالنّفس، والتّواصل في إطار العمل الفوجي، والجماعي ليعبر من خلاله عن أفكاره، ويتبادلها مع أقرانه.
- تنّمي لديه القدرة على التّحليل، والتّمييز، والتّصنيف، والمقارنة، والاستنتاج، واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام.
- تبيّن له بشكل ملموس استعمال الكفاءة، من حيث مكوناتها، والمحتويات المرتبطة بها، وإطار تحقيقها، ومتطلباتها.
- تجعله يدرك بأنّه يتقدم أثناء إنجاز عمل معقد ومركب.
- تبيّن له حدود معلوماته، وتكشف له عن أهميتها.
- تحيله إلى التّفكير الإبستمولوجي للمعرفة، وتنبه إلى كيفية بناء هذه الأخيرة وتحولها، ووفق أيّة مبادئ وقصد بلوغ أيّة أغراض.
- تسمح له باكتشاف حدود المجالات التّطبيقية لمعلومات.
- تكشف له دور المواد المختلفة في حل المشكلات المركبة.
- تساعده على قياس الفارق بين ما يعرفه لحل وضعية مركبة، وبين ما ينبغي أن يتعلّمه لاحقا.
- تمثّل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات.
- تعطي معنى لطريقة التّعلم، وتنمّي دافعية التّلاميذ للتعلم.

وتتكوّن الوضعية – المشكلة حسب كزافيي روجيرس (Xavier Roegers) من[1]:

– **وضعية:** تحيل إلى الذّات في علاقتها بسياق معيّن أو بحدث ...

– **مشكلة:** وتتمثّل في استثمار معلومات، أو إنجاز مهمّة، أو تخطي حاجز لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي.

وتُحدث الوضعية – المشكلة في الإطار المدرسي خلخلة للبنية المعرفية للتعلّم، وتساهم في إعادة بناء التّعلمات.

[1]– محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية)، ص:279.

ج. تقنيات بناء الوضعية – المشكلة:

هناك عدّة تقنيات لبناء الوضعية – المشكلة، نذكر منها:

أوّلا: تقنية دي فتشي (De vicchi)

تتضمن تقنية دي فتشي أربع مراحل هي[1]:

- تحديد الهدف العقلي المعرفي للنشاط وفق المحاور المهمة في المادّة.
- تشخيص تصورات المتعلم العامة حول المحتوى قصد استفزازه ومساءلته.
- إعداد الوثائق، والسّندات، والوسائل الّتي يمكن أنّ تدعم بها الوضعية.
- اقتراح أنشطة تسمح باستعمال الموارد وفق مختلف الاستراتيجيات.

ثانيا: تقنية فيليب ميريو (Philipe Merieu)

يقترح فيليب ميريو في صياغة الوضعية – المشكلة، الإجابة عن الأسئلة الآتية [2]:

– ما هو الهدف المراد بلوغه؟ ماذا سأكسب التّلميذ بحيث يمثل ذلك خطوة هامة في تدرج تعلّمه؟

– ما هي المهمّة اللازم اقتراحها، والّتي تتطلّب بلوغ الهدف المسطّر إذا ما أنجزت بشكل جيد (تبليغ واتصال، إعادة، صياغة، لغز، تصليح، حل...)؟

– ما هي الوسائل الّتي تحضّر حتى تسمح للنشاط العقلي، أثناء إنجاز المهمة ببلوغ الهدف؟

– ما هي التّعليمات الّتي تقدّم لتوظيفها في تنفيذ المهمة؟

– ما هي الصّعوبات الّتي تدرج لمنع المتعلمين للتهرب من التّعلم؟

– ما هي الأنشطة الّتي تقترح بحيث تسمح باستخدام الوسائل والأدوات وفق مختلف الاستراتيجيات؟

– كيف يتم تنويع الأدوات؟

– ما مقدار درجة التّوجيه؟

– ما نوع التّفويج الّذي سيقترح؟

[1]– محمد الطاهر وعلي: الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص:153.

[2]– المرجع نفسه، ص: 153-154.

ثالثا: تقنية فيليب جونار(Philipe Jonnaert)

يقترح فيليب جونار لبناء الوضعية – المشكلة، اتباع الخطوات الآتية[1]:

- ضبط المعارف المقررة.
- ضبط المهارات.
- تحديد السّياق الّذي في إطاره يستخدم المتعلم هذه المهارات.
- وصف الوضعية بحيث تكون شاملة وذات معنى بالنّسبة للمتعلم.
- تشخيص المهام، والموارد، وانتقاء المواد، والأدوات.
- صياغة الوضعية.

رابعا: تقنية دي كتيل (De Kétèle)

يرى دي كتيل أنّ للوضعية – المشكلة ثلاثة مكونات هي[2]:

– **السّند:** أي مجموع العناصر المادية الّتي تقدم للمتعلم، وتتمثّل في نص مكتوب أو صور أو مخططات ...

يتحدّد السّند بواسطة ثلاثة عناصر هي:

- السّياق، ويصف المحيط الّذي يتموقع فيه المتعلّم، قد يكون مدرسيا أو اجتماعيا أو ثقافيا أو تجاريا أو اقتصاديا أو بيئيا أو تاريخيا أو غيره.
- المعلومة الّتي يتصرّف وفقها، يمكن للمعلومة أنّ تكون كاملة أو ناقصة، منسجمة أو مُشوّشة.
- الوظيفة، وتبيّن الهدف الّذي من أجله يحقّق الإنجاز.

– **المهمة:** أيّ يتفرّس بالإنتاج المنتظر.

– **الوظيفة:** وهي مجموع توصيات العمل الّتي تقدّم للمتعلّم بشكل صريح.

[1]– محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية)، ص:281.

[2]– محمد الطاهر وعلي: الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص:155.

خامسا: تقنية كزافيي روجرس (Xavier Roegers)

لا تختلف تقنية كزافيي روجرس كثيرا عن تقنية دي كيتيل إلاّ في جعله السّياق مستقلا عن السّند. إذا كان السّند من منظور دي كتيل يتحدّد بالسّياق، والمهمة، والوظيفة فإنّ السّياق من وجهة نظر روجرس يتحدّد من خلال السّند، والمهمة، والوظيفة، وعليه تُصبح مكونات الوضعية – المشكلة عنده كالآتي[1]:

- **السّياق:** ويتحدّد من خلال:

– المعلومات وهي المعطيات الّتي تساعد على حل الوضعية.

– السّند وقد يكون نصا أو خريطة أو صورة أو مخططا أو تسجيلا لما تقتضيه الوضعية.

– الوظيفة وهي الهدف الّذي من أجله يحقق الإنتاج.

- **المهمة:** وتتعلق بنوع الإنتاج المطلوب.
- **التّعليمة:** وهي السّؤال المطروح بشكل صريح، وواضح، مختصر، وغير قابل للتأويل.

[1]– محمّد الطّاهر وعلي: الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص:156.

IV. التّقويم التّربوي في ضوء المقاربة بالكفايات:

يعدّ التّقويم من الركائز الأساسية في العملية التّعليمية – التّعلمية، لما له من علاقة أساسية تربطه بالأهداف، والكفايات المسطرة، علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في أيّ نظام بيداغوجي، وأيّ تجربة إصلاحية في مجال التّربية، والتّعليم.

وفي مفهومه الواسع فإنّ التّقويم لا ينحصر في كونه أداة مساعدة، واتخاذ قرار، ووسيلة تسيير وظيفي فحسب، بل هو أكثر من ذلك ثقافة، يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التّربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي، إذ التّقويم التّربوي واحد من أهم المحاور الأساسية للنظام الشّامل للتقويم يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التّقويمية السّائدة حاليا في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح، وروح المناهج التّعليمية الجديدة.

ونظرا للصلة الوثيقة القائمة بين ممارسات التّقويم، وعملية التّعلم فإنه يجب أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفايات، والّتي لا تركّز بالدّرجة الأولى على المعارف وحدها، بقدر ما تركّز على التّنمية الشّاملة للمتعلّم.

1. تعريف التّقويم: لغة واصطلاحا

تهدف عملية التّعلم إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلّمين، سواء كان ذلك السّلوك معرفيا أم حركيا، ولهذه العملية أهداف عامة، ومحدّدة، ولها أدواتها، وطرقها، ووسائلها، ومسلتزمات تنفيذها، وهي تشكّل بمجموعها مدخلات العملية التّعليمية – التّعلمية، أمّا مخرجاتها فتركّز على ما يسمى بنتائج التّعلم، أو الأهداف المتحقّقة منه.

وللتأكّد من مدى تحقق النّتائج أو الأهداف التّعليمية – التّعلمية لدى المتعلمين، يقوم المتعلّمون عادة بإجراءات مختلفة لمعرفة التّغير الّذي يحصل في سلوك المتعلّم نتيجة عملية التّعلم، وتعرف هذه الإجراءات بعملية التّقويم.

فالتّقويم في المناهج الجديدة أصبح جزءًا لا يتجزأ من العملية التّعليمية – التّعلمية، وركنا من الأركان الأساسية فيها، حيث من خلاله يتم التّعرف على ما تمّ تحقيقه من كفايات، وإلى أي مدى تتّفق النّتائج مع ما بذل من جهد من جانب المعلّمين، والإداريين على حدّ سواء، وما تمّ استخدامه من وسائل بيداغوجية، وطرائق ومحتويات، وأنشطة تربوية مختلفة، إضافة إلى معرفة الجوانب الإيجابية والنّقائص في العملية التّعليمية – التّعلمية.

أ. لغة:

إنّ لفظة (تقويم) مشتقة لغة من الفعل الثّلاثي (قوم) على وزن (فعل). نقول: وقَوَّمَ دَرْأَهُ: أَزَالَ عِوَجَهُ (عن اللحياني)، وكذلك أقامه[1].

وقَوَّمَ السِّلْعَة واستقامها. قَدَّرَهَا. وفي حديث عبد الله بن عباس: إذا اسْتَقَمْتَ بِنَقْدٍ فَبِعْتَ بِنَقْدٍ فلا بَأْسَ به، وإذا اسْتَقَمْتَ بِنَقْدٍ فَبِعْتَهُ بِنَسِيئَةٍ فلا خير فيه، فهو مكروهٌ؛ قال أَبُو عُبَيْدٍ: قوله إذا اسْتَقَمْتَ يعني قَوَّمْتَ...[2]

والقيمةُ: ثَمَنُ الشّيْءِ بالتَّقْوِيم. نقول: تقاوَمُوهُ فيما بينهم...، والاستقامة: التقويمُ، لقول أهل مكة: اِسْتَقَمْتُ المَتَاعَ، أي قَوَّمْتُهُ. وفي الحديث: قالوا: يا رسول الله لو قَوَّمْتَ لنا، فقال: الله هوَ المقَوِّمُ، أي لو سعّرت لنا، وهو من قيمة الشّيء، أي حدّدت لنا قيمتها[3].

ومن خلال التّعريف اللّغوي يتّضح لنا أنّ لفظة (تقويم) تعني إصلاح الاعوجاج، والاعتدال والاستقامة، وإعطاء قيمة للأشياء.

أمّا في المجال التّعليمي- التّعلمي، فيمكن القول إنّ التّقويم يتضمّن:

- تشخيص، ومعالجة الصّعوبات التّعلمية لدى المتعلمين.
- يشمل جميع عناصر العملية التّعليمية – التّعلمية.
- يستمر باستمرار عملية التّعلم.
- يقدّر قيمة نتائج، ومجهودات المتعلمين، ويُثمّنها.

ب. اصطلاحا:

إنّ المقصود بالتّقويم التّربوي ليس النّقطة أو الحكم العام على أداء نتائج المتعلّم النّهائية بل هو أشمل، وأعمّ من ذلك حيث شهد التّقويم تحوّلا كبيرا في محتواه، ومفهومه، وموضوعه، فلسفة، ومنهجية، كما حدث تطورا في آثاره خاصة في حل المشاكل التّربوية، والتّعليمية، وتحسين فعالية العمل التّربوي[4].

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادة (قوم)، مج5، ج42، ص:3872.

[2]- المصدر نفسه، ص:3873.

[3]- نفسه، ص: 3873.

[4]- غريب العربي: التّقويم التّربوي (مفهومه، أنواعه، وأدواته)، قراءة ومراجعة: ماحي إبراهيم، مخبر العمليات التّربوية والسّياق الاجتماعي، دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، دط، دت، ص:25.

إذ يعتبر التّقويم من المفاهيم التّربوية الّتي حظيت باهتمام الكثير من الباحثين، والمهتمين بالشّأن التّربوي، الأمر الّذي أدّى إلى تعدّد تعريفاته، واشتداد الجدل حول تحديد المعنى الدّقيق له.

بلوم (Bloom): يرى أنّ التّقويم هو إصدار حكم لغرض معين، ويتضمن استخدام معايير لتقويم مدى كفاءة الأفراد، والأشياء ودقتها، وفعاليتها، فالتّقويم عند بلوم هو إصدار حكم أي تحديد قيمة شيء معين أو تقدير مهارة فرد معيّن أو تقدير عمل أو نشاط أو إجراء ما[1].

شارل حاجي (Charles Hadji): إنّ التّقويم عملية يقوم بها خبير، إلاّ أنّه من النادر أن يدعم حكمه بالمقاييس الّتي اعتمدها، والّتي تسمح بتقدير ثباتها، ووجاهتها، حيث أنّ هناك من المصححين من يعطي الحكم حسب الانطباع العام الّذي يتركه الجواب، أو النّتيجة في نفسه، وهناك من المصححين من يستند إلى سلم تنقيط يضعه هو لنفسه، حيث أنّه يكره أن يطّلع عليه غيره، بما في ذلك الّذي يخضع للتقويم، إما لصعوبة الإقناع، أو لأشياء أخرى...، وعليه فإنّ التّقويم سيرورة تتمثّل في تحديد المدى الّذي بلغته، وحقّقته هذه التّغييرات في السّلوك، وهو أيضا مدى توافق المعلومات المعطاة من طرف الممتحن[2].

غرولاند (Groulund): عملية تنظيمية لتحديد المدى الّذي يحقق فيه التّلاميذ الأهداف التّربوية الموضوعية[3].

توسينيانت (Toussignant): إنّ التّقويم مهما كان موضوعه، فإنّه يركّز على ملاحظة الشّيء أو الفرد، ومقارنته بنموذج أي سلم تنقيط، ويكون التّقويم هنا إعطاء حكم حول التّعلم لتحديد المدى أو النوعية، وقد يكون ذلك بمقارنة فرد أمام أفراد آخرين، وهو ما يسمى بالتّقويم المعياري، وقد يكون بمقارنة ما قدمه المتعلم، بما تمّ هضمه منه، وهو ما يسمى بالتّقويم المقياسي[4].

ولعل أكثر التّعريفات شمولية هو أنّ التّقويم العلمي يعد عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة، لغرض التّوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية، يستند إليها في إصدار أحكام،

[1]- أحمد معروف: محاضرات في علوم التّربية، دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، ط2، 2006، ص:94.

[2]- المرجع نفسه، ص:95.

[3]- محمّد الصّالح حثروبي: نموذج التّدريس الهادف(أسسه وتطبيقاته)، ص:91.

[4]- أحمد معروف: محاضرات في علوم التّربية، ص:94-95.

أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلاب، وبعملية التّعليم، وذلك لتحسين نوعية الأداء، ورفع درجة الكفاءة، بما يساعد في تحقيق هذه المستويات[1].

ومن خلال ما سبق، فالتّقويم هو عملية منظّمة، ومستمرة، نستطيع من خلالها الحكم على مدى نجاح العملية التّعليمية – التّعلمية، وتشخيص الصّعوبات التّعلمية، والعمل على مواجهتها، ومعالجتها.

ولـمّا كان التّقويم التّربوي في صلب العملية التّعليمية – التّعلمية، فإنّه يشكل حجر الزّاوية في الإصلاح التّربوي الشّامل قصد[2]:

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

– تحسين نوعية التّعليم الممنوح، وتقليص عوامل الفشل الدّراسي، والرفع من مردود منظومتنا التّربوية، على اعتبار أن التّقويم بتعدد مجالات تطبيقه، ووظائفه يعد ركيزة أساسية في الفعل التّربوي.

– إعطاء دور نشيط للمتعلم في تقويم مساراته، واستراتيجياته التّعليمية الّتي تنمي 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 الخطّة الشّاملة لإحداث التّغيير النّوعي.

2. التّقويم والمفاهيم المرتبطة به:

يُذكر في كثير من الأحيان مصطلح (التّقويم) مرتبطا مع عدّة مصطلحات مثل: (التّقييم)، و(القياس)، حتى يتبادر إلى ذهن السّامع أنّها كلمات مترادفة، وأنّهم يُؤدون مفهوما اصطلاحيا واحدا، مع أنّهم يختلفون، والاختلاف واضح في ذلك.

[1]– علام صلاح الدّين محمود: القياس والتّقويم في العملية التّدريسية، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط5، 2015، ص:21.

[2]– محمد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، ص:291.

أ. **التّقييم** (L'assessanent):

تجدر الإشارة إلى وجود مصطلح آخر استعمل في المناهج التّعليمية السّابقة للدلالة على المصطلح الحالي (التّقويم)، وهو مصطلح (التّقييم).

التّقييم كلمة على غير قياس، ومن كثرة استخدامها قام مجمع اللغة العربية في مصر بإجازة استخدامها وإلحاقها بالتّقويم ومعناها جعل قيمة للشيء[1].

ويعرف بلوم (Bloom) التّقييم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد، ويتضمن ذلك استخدام محكات لتقدير مدى كفاية، ودقة، وفعالية الأشياء، ويكون التّقييم كميا أو كيفيا[2].

يُخلط الكثير من الباحثين بين مصطلحي (التّقويم)، و(التّقييم)، ويعتقد بعضهم بأنّ المفهومين يُعطيان المعنى ذاته، وعلى الرّغم من أنّ المصطلحين يعنيان ببيان قيمة الشّيء، فإن لفظة (التّقويم) الأصح لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال التّربوي، والأكاديمي، كما أنّها تعني أيضا تعديل، وتصحيح ما أعوجَّ منه، أما لفظة (التّقييم) فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، وعليه نجد أنّ (التّقويم) أعمّ، وأشمل من (التّقييم).

ب. **القياس** (La mesure):

يُعتبر القياس والتّقويم من المواضيع الّتي استرعت اهتمام الباحثين بمجال التّربية والتّعليم، وطرق التّقويم، وما تتطلّبه من قياسات مختلفة تمكّن المقوّم من الحصول على معلومات حول العملية التّعليمية- التّعلمية.

القياس في المجال التّربوي هو: كل عملية ترمي إلى الحصول على نتائج أو معلومات مرتبطة بقدرات التّلاميذ، خصائص أو عمليات قام بها التّلميذ أو عدّة تلاميذ أثناء درس، أو جزء منه، أو مجموعة دروس، أو وحدة تعليمية، أو برنامج[3].

[1]- عيسى العباسي: التّربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، دط، دت، ص:49.

[2]- نبيل عبد الهادي: القياس والتّقويم التّربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصّفي، دار وائل للطباعة والنّشر، عمّان، الأردن، ط2، 2001، ص:67.

[3]- غريب العربي: التّقويم التّربوي (مفهومه، أنواعه، وأدواته)، ص:30.

وهو أيضا: مجموعة الإجراءات الّتي يتمّ بواسطتها التّعبير عن سلوك المتعلّم بأعداد أو رموز حسب قواعد محدّدة[1].

ويمكن إجراء مقارنة بين التّقويم والقياس كالآتي:

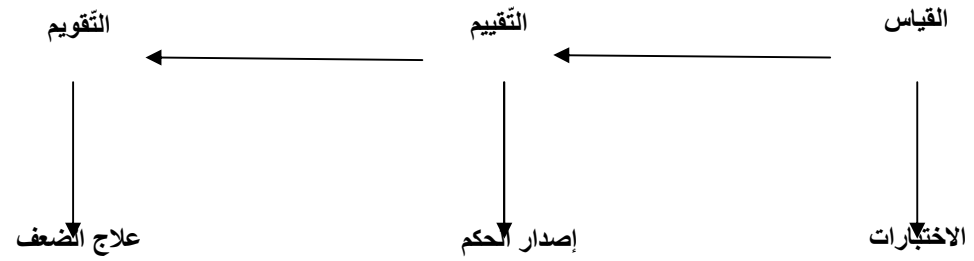
- يهتم القياس بوصف السّلوك، أمّا التّقويم فيحكم على قيمته.
- يقتصر القياس على الوصف الكمي للسلوك أيّ أنّه يعتمد على الأرقام في إعطاء النّتيجة النّهائية للموضوع المقاس أو المراد قياسه، أمّا التّقويم فيشمل حكما يتعلق بقيمة هذا السّلوك، وعليه فالتّقويم أكثر شمولا من القياس، والقياس يمثل أداة من أدوات التّقويم.
- يتحدّد القياس بالمعلومات عن الموضوع المقاس، أمّا التّقويم فيعدّ عملية تشخيصية، وعلاجية في آن واحد.
- يعتمد القياس على الدّقة الرّقمية فقط، أما التّقويم فيعتمد على عدد من المبادئ، والأسس مما يجعله أعمّ، وأشمل، ومن أبرز المبادئ و الأسس الّتي يعتمد عليها التّقويم: الشّمول، والتّشخيص، والعلاج، ومراعاة الفروق الفردية، والتّنوع في الوسائل المستعملة.
- يقتصر القياس على إعطاء وصف للموضوع المراد قياسه دون أن يعطي اهتماما للربط بين جوانبه، أما التّقويم فيقوم على مقارنة الشّخص مع نفسه، وأقرانه.

وما يمكن استخلاصه هو أنّ القياس مرحلة سابقة لعملية التّقويم نتمكن من خلالها من جمع معلومات دقيقة حول الفعل التّعليمي- التّعلمي، والّتي على أساسها نستطيع إصدار حكم ليتم بعدها عملية الإصلاح، والتّعديل، والعلاج.

فالقياس هو تقدير كمي، بينما التّقييم فهو إصدار حكم على قيمة الشّيء، في حين يكون التّقويم هو التّشخيص، والعلاج.

[1]- نبيل عبد الهادي: القياس والتّقويم التّربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصفي، ص:15.

ويمكن تحديد دور كل من القياس، والتّقييم، والتّقويم بالمخطط الآتي[1]:



ج. الاختبار (La composition):

يُعرّف الاختبار على أنّه: إجراء منظّم لقياس سمة ما من خلال عيّنة من السّلوك[2]. وهو: تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السّلسلة من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد[3].

فالاختبار يشير إلى مجموعة من الأسئلة تتطلّب الإجابة عليها، أعدّت لتقيس بطريقة كمية، أو كيفية بعض المعطيات العقلية، والخصائص النّفسية، ويقوم به المعلم دون غيره.

ويمكن إجراء مقارنة بين التّقويم، والاختبار على النّحو الآتي:

– الاختبار عملية قياسية تقيس مدى كفاية المتعلّم، أما التّقويم فهو عملية قياسية علاجية، تعطي صورة عن الحالة الرّاهنة للمتعلّم فتكشف عن مواطن الضّعف، والقوة في العملية التّعليمية – التّعلمية، وتقترح العلاج المناسب.

– الاختبار إجراء نقيس به مستوى المتعلم في جانب ما، أما التّقويم فهو جزء لا يتجزأ من العملية التّعليمية– التّعلمية، ويستمر معها، ويهدف إلى إعطاء صورة شاملة لنمو المتعلم في شتى الجوانب (المعرفية، والوجدانية، والمهارية، والاجتماعية، والنفسية، ...).

– الاختبار عمل يقوم به المعلم دون غيره، في حين أنّ التّقويم عملية تتعاون وتشترك فيها جميع الأطراف المؤثرة، والمتأثرة بالعملية التّعليمية – التّعلمية.

---

[1]– أنور عقل: نحو تقويم أفضل، دار النّهضة العربية للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص:64.

[2]– سامي محمد ملحم: القياس والتّقويم في التّربية وعلم النّفس، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، دط، 2000، ص:53.

[3]– هيثم كامل الزّبيدي: القياس والتّقويم في التّربية وعلم النّفس، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003، ص:18.

3. وظائف التّقويم التّربوي:

يسعى التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفايات إلى تحقيق وظيفتين أساسيتين، وهما[1]:

أ. وظيفة تكوينية: للضبط البيداغوجي الّتي يتم على مستوى التّلاميذ فيسهّل لهم تصحيح استراتيجيات تعلّمهم، وعلى مستوى الدّرس فيساعده على تكيّيف تعليمه (المساعدة على تعديل مسار التّعليم، والتّعلم).

ب. وظيفة تحصيلية: لمعرفة مستوى اكتساب الكفاءات، فتتمكن من الحصول على عناصر التّقدير المضبوط، والدّقيق، والعادل لنتائج المتعلّمين، وعلى نجاعة المناهج وتطبيقها (إقرار كفاءات المتعلم المكتسبة، أو الّتي في طور النّمو).

أمّا كزافيي روجرس (xavier Roegiers) فيُلخّص وظائف التّقويم التّربوي في ثلاث وظائف رئيسية، وهي[2]:

- **وظيفة توجيه التّعلم:** ويقصد بها الوقوف على المكتسبات السّابقة للمتعلم لتنميتها باعتبارها أساسية في بناء التّعلمات الجديدة.
- **وظيفة تعديل مسار التّعلم:** وتتّصل بمرحلة بناء التّعلمات، وتندرج في سياق عملية التّعليم، والتّعلم.
- **وظيفة التّأهيل:** وتتّصل بمخرجات عملية التّعلم، وتعني إثبات المؤهلات.

[1]- محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعية الرسمية)، ص:293.

[2]- المرجع نفسه، ص:293.

4. خصائص التّقويم التّربوي:

يعدّ التّقويم التّربوي أحد الأركان الأساسية في العملية التّعليمية – التّعلمية، وأحد أوجهها الّتي تمكن من إبراز أثر التّعليم، والتّعلم، والتّطور الحاصل في مكتسبات المتعلمين، ومعرفة ما تحقق من أهداف مسطّرة بغية إصدار حكم، واتخاذ قرار ناجع فلابدّ من توفّر خصائص تُميّزه عن التّقويم التّقليدي، وهي كالآتي[1]:

أ. ارتباط التّقويم بأهداف التّعلم:

لا يمكن أن يكون التّقويم موضوعيا، وصادقا ما لم يرتبط بأهداف التّعلم لأن عكس ذلك لا يمكننا من قياس ما تعلمناه أو علّمناه. هذه الأهداف لابد أن تكون واضحة، وواقعية، ولا تحتوي على أي تأويل.

ب. الشّمولية:

وهو أن يشمل التّقويم كل عناصر الموقف التّعليمي انطلاقا من المفهوم المعاصر له باعتبار أن كل عنصر يؤثر ويتأثر بالآخر فإصلاح عنصر دون الآخر لا يمكّن من إعطاء نتائج جيدة، وعليه فعند تقويم أيّ عنصر فلابد أن يقوم في بيئته، وداخل عناصر مجموعته، فالتّقويم التّربوي يشمل المدرس، المتعلّم، الوسائل، الطّرائق، البيئة المدرسية المحلية، والخارجية، والعلاقات الإنسانية بين المدرّس، وتلاميذه داخل المدرسة، وجو القسم...الخ.

ج. الاستمرارية:

إنّ التّقويم الحديث مبني على مبدأ الاستمرارية من بداية الفعل التّعلمي إلى نهايته، والعملية التّربوية في حاجة إلى تقويم مستمر في بداية انطلاقتها، وأثناء سيرورتها، وعند انتهائها، وعليه فإنّها بحاجة إلى ثلاثة أنواع من التّقويمات، تقويم يكون في بداية الفعل التّعليمي (تقويم تشخيصي)، تقويم في وسط الفعل التّعليمي (تقويم بنائي)، تقويم في نهاية الفعل التّعليمي (تقويم تحصيلي).

د. الاعتماد على أدوات قياس عملية:

لا يمكن أن يحقّق التّقويم أهدافه ما لم يعتمد على أدوات قياس متنوعة، وصادقة، وثابتة، وأن يتّبع المنهج العلمي في جمع المعلومات وتحليلها.

[1]– غريب العربي: التّقويم التّربوي (مفهومه، أنواعه، وأدواته)، ص:47-48.

هـ. تحسين عملية التّعليم والتّعلم:

إنّ التّقويم لا يعني مجرد جمع مجموعة من البيانات حول ظاهرة تعليميّة بل الهدف منه إحداث تغيّر تقدّمي في سلوك المتعلّم، وتشكيل المواقف الصّحيحة، واتّخاذ الإجراءات التّعديلية، والتّصحيحية، وتدعيم، وتعزيز المواقف الإيجابية.

و. تسهيل عملية التّقويم الذّاتي:

يمكّن المتعلّم و المعلّم من أخذ فكرة، وانطباع عن مدى قربه، أو بعده عن الهدف المسطّر، وما هي العراقيل، والصّعوبات الّتي تعيق التّعلم ؟

ويختلف التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفايات عن التّقويم التّقليدي كالآتي[1]:

التّقويم بالمنظور التّقليدي	التّقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات
– القدرة على التّخزين والتّكديس واستعراض المعارف النّظرية للظهور بالتّفوق والنجاح.	– القدرة على جودة الأداء وتجنيد المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة لها دلالة بالنسبة للتلميذ.
– اختبارات تحصيلية، تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره (كفاءة الحفظ والاسترجاع)	– اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التّلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات (إشكاليات) (كفاءة الأداء).
– يبرهن على النّجاح الدّراسي، بمنح الشّهادة.	– تبرهن الشّهادة على كفاءة الأداء، ضمن برنامج محدد.
– تركيز الاهتمام على الانتقال من مستوى إلى آخر في إطار جهود مشتركة	– التّركيز يقوم على قياس بناء الكفاءات بين المستويات في شكل عمودي وأفقي (إدماجي)
– التّقويم مرتبط بنسبة النجاح	– التّقويم مرتبط ببرامج التّكوين في إطار منسجم مع الوسط الّذي تطبق فيه.
– التّقويم مرتبط بالمحتوى الدّراسي	– التّقويم يشتمل على كل الوسائل الّتي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة

[1]– خير الدّين هنّي: مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص:191-192.

- المعلم هو الّذي يصدر ملاحظته ومبادرته.	- خضوع الملاحظة والمقابلة إلى مستلزمات المقاربة نفسها.

المُلاحظ من خلال الجدول أنّ التّقويم التّقليدي، هو تقويم تطغى عليه الوظيفة الرقابية لأعمال المتعلمين على حساب وظيفة تعديل مسار العملية التّعليمية - التّعلمية، كما أنّها تختزل العملية التّقويمية إلى مجرد إجراء قياس للمعارف المكتسبة، بدل وضع تقويم التّعلمات بالنّظر إلى أهداف بيداغوجية تُحدّد بوضوح، وترتبط بمستويات معيّنة، لتنمية الكفايات لدى المتعلّم.

أمّا التّقويم وفق المقاربة بالكفايات فهو تقويم موضوعي، وشامل، ومستمر، وصادق، يعتمد على أدوات قياس علمية، ويُحسّن عملية التّعليم، والتّعلم، ويُسهّل بدوره عملية التّقويم الذّاتي للمتعلمين، ويتكيّف مع متطلبات العملية التّعليمية - التّعلمية في مختلف مراحلها.

5.أنواع التّقويم التّربوي:

تختلف تصنيفات الباحثين، والتّربويين لأنواع التّقويم التّربوي وفق معايير مختلفة، فمنهم من اعتمد تقسيم التّقويم إلى رسمي وغير رسمي، وهناك من قسمه إلى تقويم معياري وآخر محكي، وهناك من يعتمد تقسيم التّقويم إلى تقويم تشخيصي، وتقويم تكويني، وتقويم تحصيلي، وهذا حسب وظيفة العملية التّقويمية في مختلف مراحلها (بداية التّعلم- أثناء التّعلم- نهاية التّعلم)، وهو التّصنيف الأكثر تداولا عند الباحثين.

أ. التّقويم التّشخيصي (L'évaluation diagnostique):

ويُسميه بعض الباحثين بالتّقويم التّمهيدي أو القبلي أو التّوجيهي أو التّنبئي، وهو تقويم يكون في بداية السّنة الدّراسية أو مقطع تعلّمي أو درس، والّذي يُساير مرحلة الانطلاق قصد الاطلاع على المكتسبات القبلية للمتعلمين (موارد- مهارات- قدرات- كفايات...)، وقدرتهم على توظيفها في بناء مفاهيم، وموارد جديدة للتأسيس لمرحلة بناء التّعلمات على أسس متينة.

يهدف التّقويم التّشخيصي إلى تحقيق ما يأتي[1]:

- معرفة النّاتج النّهائي الّذي تلقاه المتعلمون في التّعليم السّابق، وبالأخص الحصيلة الّتي تساعد في حصول تعلّم جديد.

[1]- ينظر:غريب العربي، التّقويم التّربوي (مفهومه، أنواعه وأدواته)، ص:54-55.

- تحديد الفروقات الفردية داخل القسم.
- اكتشاف قدرات، وميول، واستعدادات المتعلمين للتعلّمات الجديدة.
- التّعرف أكثر على الجانب النّفسي، والاجتماعي للمتعلمين.
- إعادة النّظر في الأهداف المسطرة بناءً على المكتسبات السّابقة لدى المتعلمين.
- التّخطيط الجيد للتعلّمات.
- يدفع بالمتعلّم إلى بذل المزيد من الجهد للتعلّم بفضل تحريك دوافعه، حيث أن المتعلم الّذي يمارس التّقويم التّشخيصي، يتمثل نوع التّعلم الّذي يريد تحقيقه، فإذا أُدرك من بداية الأهداف المراد بلوغها، فإنّه يكون أكثر استعدادا لتحقيقها.
- يتيح الفرصة للمتعلّم للإفصاح عن مشاكله، وهذا ما يُسهل عمل المعلّم.

ويُنجز التّقويم التّشخيصي بأحد الإجراءات العملية الآتية:

- **تمارين تمهيدية:**

لا يمكن لأي معلم التّغافل عن التّمارين التّمهيدية لأنّها هي المفتاح الّذي يساعده على الانتقال من درس إلى آخر قصد التّحقق من استعداد المتعلم للدخول في درس جديد بمعارف أكثر، لكن ما يستحسن في هذه التّمارين ألا تخرج عن إطارها الحقيقي المحدد بوقت قصير أو قد تحيد عن الهدف الرئيسي الّذي وضعت لأجله[1].

- **أسئلة في بداية الدّرس:**

إذا كانت الأسئلة التّمهيدية وسيلة من وسائل الدّخول إلى الدّرس الجديد أو الاستعداد له، وأنّ صحّة إجابات بعض المتعلمين قد يعتبرها المعلّم في بعض الأحيان مقياسا لحصول المعرفة عند البقية، فإنّ أسئلة بداية الدّرس تختلف عنها اختلافا كبيرا لأنّها لا تستثني أحدا من أفراد الفوج عند الإجابة عنها، والصّحيحة منها لا تلزم إلاّ أصحابها، كما أنّها لا تتمّ إلاّ على ألواح، أو أوراق تساعد المعلم من إصدار الحكم، والتّمييز بينهم[2].

[1]- عيسى العباسي: التّربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفايات، ص:52-53.

[2]- المرجع نفسه، ص:53.

- **الحوار:**

الحوار هو عبارة عن مقابلة بين المعلم، والمتعلمين بهدف أن يبدي هؤلاء آراءهم، وتقديم مقترحاتهم بكل حرية، لكن ما يجعل الحوار يخرج عن إطاره الّذي وضع لأجله هو أن يأخذ وقتا طويلا أو يشمل فئة معينة، وحرمان أخرى من نفس الفوج[1].

- **عرض صور أو وثائق:**

وهذا لاستثارة المكتسبات السّابقة لدى المتعلمين.

- **الواجبات المنزلية:**

الغرض منها الاستعداد القبلي للدرس، كما يساعد هذا النوع من التّقويم على معرفة الصعوبات، والحواجز الّتي تواجه المتعلمين في التّحكم في الإجراءات المختلفة، مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجتها بواسطة إجراءات عملية سريعة، ومن ثمّ تتم عملية الانطلاق في بناء التّعلمات الجديدة.

تستدعي وضعية الانطلاق إذا تقويما تشخيصيا، وتكتسي عملية التّشخيص هذه ميزة خاصة إذ تدخل في سياق بناء وهيكلة الكفاءة، فهي ليست عملية معزولة أو منفصلة عن المسار التّعليمي- التّعلمي، إنّها خطوة مدعّمة، ومكملة لهذا المسار، بل وتعدّ أساسية فيه[2].

ب. التّقويم التّكويني (L'évaluation formative):

ويسمى أيضا بالتّقويم البنائي، لأنّه يتضمّن بناء تعليم جديد، ومنهم من يُسميه بالتّقويم المرحلي أو الجزئي، لأنّه يكون أثناء الفعل التّعليمي.

يُستخدم هذا النوع أثناء عملية التّدريس، حيث يساهم في تزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلّماته، وباستخدام هذا النّوع من التّقويم بشكل منتظم، ومستمر يصل كل من المعلم، والمتعلم إلى تغذية راجعة، من خلالها يتعرّفون على أخطائهم، وهذا يّساعد على تقدّم العملية التّعليمية[3].

---

[1]- عيسى العباسي: التّربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفايات، ص: 53.

[2]- محمد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، ص: 294.

[3]- عبد المجيد عيساني: نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة (اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2012، ص:144.

يُنجز التّقويم التّكويني أثناء عملية التّعلم، ومندمجا في سيرورته، ووظيفته الأساسية ضبط التّعلم عند المتعلمين، قصد الكشف عن الصّعوبات التّعلمية من أجل علاجها، وهذا بتشخيص نقاط القوة والضّعف لضمان سيرورة فعالة أثناء مرحلة التّعلمات الأساسية بالدّرس.

يُقدّم التّقويم التّكويني معلومات هامة سواء للمعلم أو المتعلم على حدّ سواء، وهي[1]:

- **بالنسبة للمتعلم:**
- يتيح له إمكانية التّعرف على مدى مواكبته للدرس.
- يبيّن له الصعوبات الّتي تعترضه خلال التّعلم.
- يمكّنه من تقويم ذاته، وتصحيح المسار.
- يساعد المتعلّم على التّعلم الذّاتي عن طريق تنظيم جهوده ذاتيا.
- **بالنسبة للمدرّس:**
- يسمح للمدرّس من معاينة ما تمّ تنفيذه من خلال العملية التّعليمية.
- يمكّن المدرّس من تحديد درجة المحتوى المقدّم.
- يساعد على قياس مستوى المتعلّمين، ومدى فعالية الطّرائق، والاستراتيجيات، والوسائل التّعليمية المستعملة.
- يمكّن المدرّس من ضبط الفعل التّعليمي، ولا ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلاّ بالتّأكد من حصول المرحلة الأولى.
- يساعد المدرّس على تميّيز الفروقات الفردية بين مجموعة المتعلمين.

يعتمد المعلّم التّقويم التّكويني للتأكّد من مدى استيعاب المتعلمين لما قدمه لهم، وذلك قبل الانتقال إلى مرحلة أخرى معتمدا على مهام، وأعمال تقدّم له معلومات آنية، وسريعة حول مدى تحقّق الكفايات المسطّرة، ومن جملة أساليب التّقويم التّكويني عند المتعلّم، نذكر:

- **الملاحظة:**

تعتبر الملاحظة أداة هامة يستخدمها المتعلّم عند إنجاز التّقويم التّكويني، وهي نوعان[2]:

- ملاحظة حرّة نحو عمل غير عادي قام به المتعلّم، أو مخالفا للمألوف.

[1]- غريب العربي: التّقويم التّربوي (مفهومه، أنواعه وأدواته)، ص:57.

[2]- عيسى العباسي: التّربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص:54.

- ملاحظة مُوجّهة نحو عمل عادي قام به المتعلّم مسايرا للمألوف.

وما يجب أن يتوفر في الملاحظة، الدّقة ثم تلازمها مع زمن حدوث السّلوك، أيّ أنّها لا تترك إلى زمن غير الّذي وقع فيه هذا السّلوك.

- **المقابلة:**

قد يصعب على المعلّم معرفة بعض سمات المتعلمين من خلال الاختبارات الدّورية، وبذلك يكون مضطرا إلى القيام بالمقابلة الّتي تقوم مقام الاستبيان لكونها استبيانا شفويا، يقوم المعلّم خلالها بطرح الأسئلة شفويا بدلا من وضعها في استبيان مكتوب، حيث يحصل في النّهاية على المعلومات الّتي توصله إلى النّتائج المرجوة.

كما تعني مقابلة جملة بجملة أو بكلمة، وتكون غير مرئية ليربط الطفل كلّ جملة بما يقابلها، أو يوافقها[1].

- **الأسئلة الموضوعية:**

- اختبار الاختيار من متعدّد.
- ملء الفراغ.
- الصّواب والخطأ.
- التّرتيب.

بالإضافة إلى أدوات القياس المستعملة في هذا التّقويم، وهي كالآتي[2]:

- إنجاز تقارير عن تجارب محقّقة في القسم.
- تمارين تطبيقية بسيطة حول الدّرس المقدّم.
- إنجاز رسومات، أو وضع علامات عليها.
- خلاصات يضعها المتعلّم بنفسه.
- أسئلة شفوية.

يعتبر التّقويم التّكويني من أهم أنواع التّقويم على الإطلاق، نظرا لأهميته في نجاح العملية التّعليمية – التّعلمية، وتأثيره الفعال على مراحل التّعلم، وهو يهتم بشكل متتابع، ومستمر طيلة

[1]– غريب العربي: التّقويم التّربوي (مفهومه، أنواعه، وأدواته)، ص:57.

[2]– المرجع نفسه، ص:57.

فترات عملية التّعلم، بهدف تحديد الدّعامات الضرورية في كل فترة من فترات العملية التّعليمية-التّعلمية، كما يساعد على تنمية قدرات المتعلمين وكفاياتهم. ويعمل بصفة مستمرة على تعديل سلوك المتعلمين، وتصويب تعلماتهم، وتصحيح مسارهم التّعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة.

ج. التّقويم التّحصيلي (L'évaluation sommative):

ويسمى أيضا بالتّقويم التّجميعي أو الكلي أو الإجمالي أو الإشهادي أو النّهائي أو الشّامل. يُنجز بعد الفعل التّعلمي، والغرض منه هو الوقوف على حصيلة مكتسبات المتّعلم بالتّأكد من مدى تحكّمه في الموارد الضرورية لإنماء الكفاية، وكذا تقويم مدى نمو الكفاية ذاتها بالتّحقق من فعالية معالجة الوضعية المقترحة.

يرُكّز في الكفاءة على التّقويم التّحصيلي الّذي ينصبّ على الموارد من حيث قدرة المتعلّم على توظيفها بشكل مدمج لحل وضعيات جديدة (تحويل الموارد)[1].

وهو إصدار الحكم النّهائي على قيمة العملية التّعليمية، إنّه لا يمكن الحكم على تقدّم المتعلمين في المدرسة إلاّ بعد معرفة ما يفترض تعلّمه، وهنا يكمن انبثاق التّقويم عن الأهداف التّربوية.

أمّا وسائل الحكم على اكتساب المعرفة من عدمها، فيتوقّف على تنوّع أوقات التّقويم الآتية[2]:

- **في نهاية الدّرس:**

ويكون في شكل أسئلة يختبر المتعلّم من خلال تحقيقه للأهداف أو تكليفه بفرض منزلي يتناول أسئلة لا تخرج عن إطار ما تقدّم إليه.

- **في نهاية مجموعة من الدّروس أو وحدة:**

يختلف التّقويم في هذه المرحلة قليلا عن التّقويم الّذي يأتي في نهاية الدّرس، كونه يشتمل على مجموعة من الدّروس، وبالتّالي وجب أن يختبر المتعلم في جميعها أن عن الرابط المشترك بينهما.

- **في نهاية الفصل:**

في هذه الحالة يأخذ التّقويم مسارا جديدا فلّما كان بين مجموعة محدّدة من الدّروس صار بين كثير من الدّروس أو الوحدات.

---

[1]- ينظر: محمّد الطّاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التّقويم في المقاربة بالكفاءات)، ص:22.

[2]- عيسى العباسي: التّربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص:55.

- في نهاية سنة دراسية:

وهو خاتمة أنواع التّقويم السّابقة، حيث يأتي في شكل اختبارات نهائية تتحدّد من خلالها مدى استيعاب المتعلمين طول السّنة دون التّركيز على وحدة دون أخرى بل يكون شاملا.

وما يمكن قوله فإنّ التّقويم التّحصيلي هو عبارة عن الحصاد الّذي يجمعه المدرس بعد مجموعة من النّشاطات التّعليمية سواء تعلق الأمر بدرس أو مجموعة دروس أو سنة دراسية ...الخ، وتعتبر الامتحانات الدّورية تقويمات تحصيلية إذ على أساسها يُرتَّب المتعلمون فيما بينهم، وتُعطى النّتائج للأولياء بواسطة كشف مدرسي. ثم منح شهادة أو جائزة أو عقوبة[1].

وتكمن أهداف التّقويم التّحصيلي فيما يأتي[2]:

- يمكّن من قياس مستوى المتعلمين، والنّتائج النّهائية الّتي وصل إليها في نهاية فترة التّعليم مثلما هو الحال في شهادة البكالوريا.
- يمكن من معرفة مدى تكامل، وتجانس عناصر الموقف التّعليمي من أهداف، ووسائل وطرق...الخ، في تحقيق أهداف التّعلم.
- يمكن المدرس من معرفة الفارق بين ما حدّد من أهداف، وما حقّق منها، وما لم يتحقّق.
- الكشف عن تمكن أو عجز النّظام التّعليمي في مرحلة من مراحله.
- يفتح قناة للتواصل بين المدرّسين حول بلوغ الأهداف المشتركة بينهم، وبالأخصّ قدرات التّلميذ في مواد مختلفة (مجالس الأقسام).
- يمكّن من فتح قناة التّواصل بين أفراد البيئة الصفية، والمدرسية من جهة، والبيئة الاجتماعية، ويتمثّل هذا في تجهيز المتعلمين بشهادات علمية تمكنهم من لعب دور اجتماعي داخل المجتمع.

يُركز هذا النّمط من التّقويم على الكفايات النّهائية المدمجة لمرحلة تعليمية معيّنة، يتمّ فيه وضع المتعلّمين أمام وضعيات مشكلة حقيقية، وبرهنة المتعلّم فيها على قدرته في تجنيد موارده المعرفية الّتي اكتسبها طوال السّنة أو المرحلة التّعليمية ككّل. ينبغي أن يكون التّقويم من مجامع عملية التّعلم

[1]- غريب العربي: التّقويم التّربوي (مفهومه، أنواعه، وأدواته)، ص:60.

[2]- المرجع نفسه، ص:59.

والتّدريس، يحدث في بداية الدّرس أو خلال السّيرورة أو في النّهاية من إحداث نشاط تعليمي-تعلمي نسقي تتكامل فيه مراحل الدّرس، وتتفاعل فيه جميع مكوّنات العملية التّعليمية – التّعلمية.
وفيما يلي جدول يلخّص فترات، وأهداف، وكيفية إنجاز كل نوع من التّقويمات الثّلاث، وهو كالآتي[1]:

النوع	موقعه	أهدافه	إنجازه
تشخيصي	قبل بدء عملية التّعلم	-تحديد مستوى التّلاميذ والفروق بينهم. -تحديد نقطة انطلاق الدّرس الجديد. - الكشف عن علاقات ومواقف وتفاعلات. - تقديم حلول لمعالجة النقص.	- قبل الدّرس (واجبات) - في بداية الدّرس (أسئلة) - في بداية فصل أو فصل (مهام مفتوحة).
تكويني	أثناء عملية التّعلم	-التّعرف على مدى مواكبة التّلاميذ للدرس. - الكشف عن الصعوبات والعوائق. - تصحيح المسار. - التّحكم في عناصر الفعل التّعليمي.	- عند الانتقال من مقطع لآخر أو هدف لآخر وهذا باستعمال أسئلة عاجلة وجزئية ملائمة للأهداف.
تحصيلي	عند نهاية عملية التّعلم	-قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف المحققة. - قياس العلاقات بين عناصر الفعل التّعليمي. - قياس مستوى التّلميذ ونتائج التّعليم. - فتح قناة التّواصل بين ممثلي عملية التّقييم والتّعليم والمحيط الخارجي.	- عند نهاية درس، سنة بأسئلة شاملة تلائم الأهداف العامة للتدريس.

[1]- محمّد الصّالح حثروبي: نموذج التّدريس الهادف(أسسه وتطبيقاته)، ص: 100.

كما أنّه هناك أشكال تقويم أخرى نذكر منها[1]:

- **التّقويم الذّاتي**: وهو التّقويم الّذي يجريه المتعلم نفسه على تعلمه، وتدرجه مستعينا بشبكة تقويم مرجعية.
- **التّقويم التّبادلي**: الّذي يتبادل فيه التّلاميذ تقويم إنتاجات بعضهم البعض.
- **التّقويم التّعاوني**: وهو التّقويم الّذي يتعاون فيه فوج من التّلاميذ أو كلّ تلاميذ القسم تحت إشراف المعلّم على تقويم إنتاج أحد التّلاميذ.

[1]- محمد الطاهر وعلي: الوضعية الإدماجية (التّقويم في المقاربة بالكفاءات)، ص:26.

الفصل الثّالث

تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة ابتدائي وفق المقاربة بالكفايات

I- التّعليم الابتدائي في الجزائر وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية:

يشكّل الدّستور و القانون التّوجيهي للتربية الوطنية 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008 بالنّسبة للنظام التّربوي الجزائري المرجعيّة الأساسية للسياسة التّربوية. أمّا المرجعيّة العامة للمناهج فإنّها تضع الإطار المفاهيمي للمنهاج العام الّذي يشمل كافة برامج المواد، ويكوّن الإطار الموحّد الّذي تتضافر فيه غايات المنظومة التّربوية.

إنّ إعادة كتابة المناهج الدّراسيّة بعد صدور القانون التّوجيهي للتربية الوطنية المؤرّخ في 23 يناير 2008، وتصميم الكتب المدرسية الجديدة لمستويات مرحلتي التّعليم الابتدائي، والتّعليم المتوسط اعتبارا من سبتمبر سنة (2016م)، أدّت إلى تعزيز وتنشيط الاختيارات الوطنية للمنظومة التّربوية، وذلك بدعم وترسيخ مكتسباتها في مجال الجزأرة، والدّيمقراطية، والتّوجّه العلمي والتّكنولوجي، وتحسين المردود النّوعي للمنظومة التّربوية كمّا ونوعا، وتصحيح وتقويم الاختلالات الّتي تعيق نموّها ووجاهة عملها.

ويشكّل التّغيير البيداغوجي حجر الزّاوية في المنظومة التّربوية المجدّدة، والمخطّطة في إطار الإصلاح الّذي باشرته وزارة التّربية الوطنية، وهي مهمة ترتكز على ما استجدّ في مجال علوم التّربية، وعلى مكتسبات المنظومات التّربوية النّاجحة عبر العالم.

1. مرجعيات السّياسة التّربوية في الجزائر:

يشكّل الدّستور والقانون التّوجيهي المؤرّخ في 23 يناير 2008- الّذي عوّض أمرية 16 أفريل 1976- في مجال إصلاح المنظومة التّربوية المرجعية الإجبارية للسياسة التّربوية الوطنية، ويؤكّد النّصّان من جهة على الطّابع الوطني والدّيمقراطي والعلمي المتفتح على العصرنة والعالم للمنظومة التّربوية، وعلى إدماجها في التّوجّهات العالمية في مجال التّربية من جهة أخرى على النّحو الآتي[1]:

أ.المنظومة التّربوية ذات طابع وطني: ترمي إلى تقديم تربية واحدة للجميع، وذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التّربوية: مؤسسات الدّولة أو الخاصة.

في المجال التّربوي، يعني ذلك أن تقدم برنامجا إجباريا واحدا، يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات، وبناء على ذلك فإنه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم الّتي يمثلها الإرث

[1]-وزارة التّربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج (معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:17- 18.

التّاريخي والجغرافي، الدّيني والثّقافي، وكذا الارتباط بالرّموز الممثلة للأمة الجزائرية وديمومتها، والدّفاع عنها.

ب. المنظومة التّربوية ذات طابع ديمقراطي: إنّها جزء من المجتمع الدّيمقراطي هو أيضا، وفي خضمّ التّمدرس على المستوى العالمي (سواء عند مدخل المنظومة أو خلال المسار التّربوي الإلزامي)، فإنّ الأمر يتعلق اليوم بإدماج البعد النّوعي للتربية الّذي يمكن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلّق بإيصال كلّ متعلّم إلى أقصى إمكانياته.

بالإضافة إلى نوعية المناهج، والتّرتيبات البيداغوجية، والتّعليمية الجديدة الّتي ينبغي تطبيقها، فإنّه ينبغي إلحاق هذه الأخيرة بالطّابع المجّاني للتربية الممنوحة، وتستمر مجانية التّربية بسياسة تدعم دوما آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح، وكذلك إلزامية الحصول على النّتائج المحدّدة لكل مستويات المؤسسة التّربوية.

ج. المنظومة التّربوية ذات طابع عصري: إنّها عصرية في أهدافها، في محتوياتها، في طريقة عملها، وفي مسعاها التّسييري الشّامل.

على المنظومة التّربوية الوطنية أن تدرج في مساعيها البيداغوجية الرّوابط المنهجية، والإجراءات المبنية على التّسلسل المنطقي للمراحل الآتية:

- مرحلة الفحص الّتي تتمثّل في الملاحظة قصد مقارنة وضعية النّظام الحالية بالوضعية المنتظرة، وذلك باستخدام معايير ذات دلالة.
- مرحلة التّخطيط الّتي تتمثّل في تصوّر جهاز للتدخل يتميّز بالعقلانية والشّفافية.
- مرحلة متابعة التّنفيذ، وتقييم تأثيراته (تقويم تكويني، وتحصيلي).

د. المنظومة التّربوية متفتّحة على العالم: أي أنّها تضع الآليات المؤسساتية الّتي تمكّن المدرسة من دخول المنافسة على المستوى العالمي.

2. غايات المدرسة الجزائرية ومهامها:

يحدّد القانون التّوجيهي للتربية الوطنية في فصله الأوّل والثّاني من الباب الأوّل غايات، ومهام السّياسة التّربوية العامّة في الجزائر.

أ. غايات المدرسة الجزائرية:

تحدّد المادّة الثّانية في الفصل الأوّل من الباب الأوّل للقانون التّوجيهي للتربية الوطنية، غايات المدرسة الجزائرية، وهي كالآتي[1]:

المادّة 2: تتمثّل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزوّد بمعالم وطنية أكيدة، شديد التّعلق بقيم الشّعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتّكيّف معه والتّأثير فيه، ومتفتّح على الحضارة العالمية.

وبهذه الصّفة تسعى التّربية إلى تحقيق الغايات التّالية[2]:

- تجذير الشّعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلّقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التّراب الوطني ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954، ومبادئها النّبيلة لدى الأجيال الصّاعدة، والمساهمة من خلال التّاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمّة الجزائرية بتقوية تعلّق هذه الأجيال بالقيم الّتي يجسّدها تراث بلادنا، التّاريخي، والجغرافي، والدّيني، والثّقافي.
- تكوين جيل متشبّع بمبادئ الإسلام وقيمه الرّوحية، والأخلاقية، والثّقافية، والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية، ودولة القانون.
- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسّلم، والدّيمقراطية، متفتّح على العالمية، والرّقي، والمعاصرة، بمساعدة التّلاميذ على امتلاك القيم الّتي يتقاسمها المجتمع الجزائري، والّتي تستند إلى العلم، والعمل والتّضامن، واحترام الآخر، والتّسامح، وبضمان ترقية قيم، ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان، والمساواة، والعدالة الاجتماعية.

ب. مهام المدرسة الجزائرية:

إنّ المناهج المدرسية الجزائرية قد تمت صياغتها انطلاقاً من المراجع القانونية للدولة الجزائرية، كما أنّ مهام التّربية الوطنية يحكمها القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي

[1] – وزارة التّربية الوطنية: القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، ص:40.

[2] – المرجع نفسه، ص:40.

2008. ويوكل هذا النّص التّشريعي إلى المدرسة مهام التّعليم، والتّنشئة الاجتماعية، وتأهيل مواطن الغد.

تحدّد المادّة الثّالثة، والرّابعة، والخامسة، والسّادسة، في الفصل الثّاني من الباب الأوّل للقانون التّوجيهي للتربية الوطنية، مهام المدرسة الجزائرية وهي كالآتي[1]:

المادّة 03: في إطار غايات التّربية المحددة في المادة الثّانية أعلاه، تضطلع المدرسة بمهام التّعليم والتّنشئة الاجتماعية والتّأهيل.

المادّة 04: تقوم المدرسة في مجال التّعليم بضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التّفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التّلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

المادّة 05: تقوم المدرسة في مجال التّنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة الّتي تعتبر امتداداً لها، بتنشئة التّلاميذ على احترام القيم الرّوحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

المادّة 06: تقوم المدرسة في مجال التّأهيل بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية.

أوّلا: في مجال التّربية والتّعليم

تتولّى المدرسة الجزائرية في مجال التّربية، والتّعليم المهام الآتية[2]:

– ضمان اكتساب التّلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التّعليمية، وتحكّمهم في أدوات المعرفة الفكرية، والمنهجية، بما يسهّل عمليات التّعلم، والتّحضير للحياة العملية.

– إثراء الثّقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التّعلم ذات الطّابع العلمي، والأدبي، والفنّي، وتكيّيفها باستمرار مع التّطورات الاجتماعية، والثّقافية، والتّكنولوجية، والمهنية.

–تنمية قدرات التّلاميذ الذّهنية، والنّفسية، والبدنية، وكذا قدرات التّواصل لديهم، واستعمال مختلف أشكال التّعبير، اللّغوية منها، والرّمزية، والجسمانية.

– ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون، والآداب، والتّراث الثّقافي.

[1]– وزارة التّربية الوطنية: القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، ص41-42.

[2]– المرجع نفسه، ص41-42.

– تزويد التّلاميذ بكفاءات ملائمة، ومتينة، ودائمة يمكن توظيفها، بتبصّر، في وضعيات تواصل حقيقية، وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التّعلم مدى الحياة، والمساهمة، فعليا، في الحياة الاجتماعية، والثّقافية، والاقتصادية، وكذا التّكيف مع المتغيرات.

– ضمان التّحكم في اللّغة العربيّة، باعتبارها اللّغة الوطنية، والرّسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التّعليمية، ووسيلة التّواصل الاجتماعي، وأداة العمل، والإنتاج الفكري.

– ترقية، وتوسيع تعليم اللّغة الأمازيغية.

– تمكين التّلاميذ من التّحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتّح على العالم، باعتبار اللّغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التّوثيق، والمبادلات مع الثّقافات، والحضارات الأجنبية.

– إدماج تكنولوجيات الإعلام، والاتصال الحديثة في محيط التّلميذ، وفي أهداف التّعليم، وطرائقه والتّأكد من قدرة التّلاميذ على استخدامها بفعالية، منذ السّنوات الأولى للتمدرس.

– منح جميع التّلاميذ إمكانية ممارسة النّشاطات الرّياضية، والفنية، والتّرفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية، والجماعية.

ثانيا: في مجال التّنشئة الاجتماعية

تتولى المدرسة الجزائرية في مجال التّنشئة الاجتماعية المهام الآتية[1]:

– تنمية الحس المدني لدى التّلاميذ، وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة، والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق، والواجبات، والتّسامح، واحترام الغير، والتّضامن بين المواطنين.

– منح تربية تنسجم مع حقوق الطّفل، وحقوق الإنسان، وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التّلاميذ بإكسابهم مبادئ النّقاش، والحوار، وقبول رأي الأغلبية، وبحملهم على نبذ التّمييز، والعنف، وعلى تفضيل الحوار.

– توعية الأجيال الصّاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة، ولائقة، والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطّبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

– إعداد التّلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية، وجعلهم يدركون أنّ الحرية، والمسؤولية متلازمتان.

[1]– وزارة التّربية الوطنية: القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، ص: 42.

– تكوين مواطنين قادرين على المبادرة، والإبداع، والتّكيف، وتحمّل المسؤولية في حياتهم الشّخصية والمدنية، والمهنية.

ثالثا: في مجال التّأهيل

تتولى المدرسة الجزائرية في مجال التّأهيل المهام الآتية[1]:

– إعادة استثمار المعارف، والمهارات المكتسبة، وتوظيفها.

– الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى، وقدراتهم، وطموحاتهم.

– التّكيف باستمرار مع تطور الحرف، والمهن، وكذا مع التّغيرات الاقتصادية والعلمية والتّكنولوجية.

– الابتكار، واتّخاذ المبادرات.

– استئناف دراستهم أو الشّروع في تكوين جديد بعد تخرّجهم من النّظام المدرسي، وكذا الاستمرار في التّعلم مدى الحياة بكل استقلالية.

3. تنظيم التّعليم في الجزائر:

تشرف على المنظومة التّربوية الجزائرية ثلاثة قطاعات هي التّربية الوطنية، التّعليم والتّكوين المهنيين، التّعليم العالي والبحث العلمي[2].

تتكوّن المنظومة التّربوية الجزائرية (العمومية والخاصة) الّتي تشرف عليها وزارة التّربية الوطنية من التّربية ما قبل التّمدرس، والتّعليم الأساسي (الإلزامي)، والتّعليم الثّانوي العام، والتّكنولوجي.

أ. التّربية ما قبل التّمدرس:

إنّ التّكفل بالتّربية ما قبل التّمدرس ، وتعميمها التّدريجي لفائدة كل الأطفال عامل أساسي لديمقراطية التّربية. والمؤكّدة كحق يضمنه دستوريا القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008، والاتفاقية الدّولية لحقوق الطّفل.

وهو تعليم ليس إجباريا، لكن الدّولة تلتزم بتطوير التّربية التّحضيرية، وتعميمها بمساهمة المؤسّسات العمومية، والجماعات المحلية، والجمعيات، والأشخاص الطّبيعيين، والمعنويين الخاضعين للقانون العام.

---

[1]– وزارة التّربية الوطنية: القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، ص: 42-43.

[2]– وزارة التّربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج (معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص47.

تختلف التّربية ما قبل التّمدرس عن مرحلة التّمدرس تنظيما، وعملا، فهي تهدف أساسا إلى تنشئة الطّفل اجتماعيا، وتحضيره إلى المدرسة. وهدفها مساعدة الطّفل على النّمو السّليم، وعلى استقلالية، واكتساب مواقف، وكفايات تمكنه من بناء التّعلمات الأساسية.

وتُوفّر التّربية ما قبل التّمدرس للطفل وضعيات تمكنه من:

- بناء أفعال حركية أساسية مثل: الحركة، التّوازن، استعمال الأشياء، رميها أو تلقّفها. ولا ننسى أن ألعاب الأطفال الصّغار هي البوادر الأولى.
- تحقيق تربية صحية قاعدية: غسل اليدين، غسل الأسنان بالفرشاة، الحفاظ على نظافة أشيائه.
- تحقيق تربية اجتماعية: إدراج القواعد الأولى لهذه الأفعال الحركية، احترام الغير، التّعاون ضمن المجموعة.
- اكتشاف أنّ العالم لا يقتصر على الأشياء اليومية، وأنّ الكتب، والوثائق تفتح أبواب العالم البعيد.
- تجاوز التّجربة الشّخصية، التّعجب، والتّساؤل عند اكتشاف الأشياء الجديدة.
- استعمال الأشياء، تحويلها، تسلسلها، ترتيبها، وتمييز نوعيتها.

ب. مرحلة تعليم الأساسي (الإلزامي أو القاعدي):

إنّ محاور التّعليم، والتّكوين تمّ تفعيلها بأطوار، ومستويات التّعليم حتى تضمن التّوافق بين مستوى التّطور وسنّ الطّفل، حيث تمثّل هذه الأطوار فترة الدّراسة الأساسية، والإلزامية لمدة تسع سنوات كاملة.

تشمل مرحلة التّعليم الأساسي مرحلتي الابتدائي، والتّعليم المتوسط، ويضمن تعليما مشتركا لجميع المتعلمين، ويتيح لهم اكتساب المعارف والكفايات الأساسية اللازمة لمواصلة التّعليم في المرحلة اللاحقة (مرحلة التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي) أو الالتحاق بالتّعليم والتّكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع.

وتنظّم مرحلة التّعليم الأساسي على النّحو الآتي[1]:

		الطّور الأوّل	الطّور الثّاني	الطّور الثّالث
الطّور الأساسي (مرحلة التّعليم الأساسي)	مرحلة التّعليم الابتدائي	الإيقاظ والتّدرب الأوّلي (السّنتان الأولى، والثّانية)	تعميق التّعلمات الأساسية (السّنتان الثّالثة، والرّابعة)	التّحكم في التّعلمات الأساسية (السّنة الخامسة)
	مرحلة التّعليم المتوسط	التّجانس والتّكيف (السّنة الأولى)	التّدعيم والتّعميق (السّنة الثّانية، والثّالثة)	تعميق وتوجيه (السّنة الرّابعة) (ش.ت.م)

وتهدف مرحلة التّعليم الأساسي إلى ما يلي[2]:

- تزويد التّلاميذ بأدوات التّعلم الأساسية المتمثّلة في القراءة، والكتابة، والحساب.

- منح المحتويات التّربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التّعليمية الّتي تتضمّن المعارف، والمهارات والقيم، والمواقف الّتي تمكن التّلاميذ من:

* اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التّعلم مدى حياتهم.

* تعزيز هويتهم بما يتماشى، والقيم، والتّقاليد الاجتماعية، والرّوحية، والأخلاقية، النّابعة من التّراث الثّقافي المشترك.

* التّشبع بقيم المواطنة، ومقتضيات الحياة في المجتمع.

* تعلّم الملاحظة، والتّحليل، والاستدلال، وحلّ المشكلات، وفهم العالم الحيّ، والجامد، وكذا السّيرورات التّكنولوجية للصنع، والإنتاج.

* تنمية إحساس التّلاميذ، وصقل الرّوح الجمالية، والفضول، والخيال، والإبداع، وروح النّقد فيهم.

* التّمكن من التّكنولوجيات الجديدة للإعلام، والاتصال، وتطبيقاتها الأوّلية.

* العمل على توفير ظروف تسمح نمو أجسامهم نموا منسجما، وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.

[1]- وزارة التّربية الوطنية: البرامج المدرسية للابتدائي والمتوسط (توجيهات أساسية)، الجزائر، دط، دت، ص:08.

[2]- وزارة التّربية الوطنية: القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، ص:51.

* تشجيع روح المبادرة لديهم، وبذل الجهد، والمثابرة، وقوة التّحمل.
* التّفتح على الحضارات والثّقافات الأجنبية، وتقبّل الاختلاف، والتّعايش السّلمي مع الشّعوب الأخرى.
* مواصلة الدّراسة أو التّكوين لاحقا.

ج. مرحلة التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي:

تمثّل مرحلة التّعليم الثّانوي في المسار الدّراسي مرحلة التّنوّع، والتّوجيه، والتّحضير للتعليم العالي أو للحياة المهنية. فمن المهم تزويد المتعلمين في نهاية مساره بكفايات أساسية تمكنهم من المساهمة في تنمية مجتمعهم. ولذا فإنّ تنمية ثقافة مشتركة أساسية تكتسي أهمية بالغة، وتساهم في تحديد التّخصص التّدريجي في مجال من المجالات.

يرمي التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة لمرحلة التّعليم الأساسي إلى تحقيق المهام الآتية[1]:

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التّعليمية.
- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي، والعمل الجماعي، وكذا تنمية ملكات التّحليل، والتّلخيص، والاستدلال، والحكم، والتّواصل، وتحمل المسؤوليات.
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتّخصّص التّدريجي في مختلف الشّعب، تماشيا مع اختيارات التّلاميذ واستعداداتهم.
- تحضير التّلاميذ لمواصلة الدّراسة أو التّكوين العالي.
- يُمنح التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، الّذي يدوم ثلاث (03) سنوات، في الثّانويات. ينظّم التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي في شعب. كما يمكن تنظيمه في [2]:
  - جذوع مشتركة في السّنة الأولى.
  - وفي شعب، بداية من السّنة الثّانية.
  - تحدّد الشُّعب من طرف الوزير المكلّف بالتّربية الوطنية.

[1]- وزارة التّربية الوطنية: القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، ص: 53.
[2]- المرجع نفسه، ص: 53.

وقد أصبح التّنظيم المدرسي في أطوار تعلّمية بعد أن بنيت المناهج الدّراسية على الكفايات؛ وتحدّد مدة الطّور انطلاقا من الكفايات على وجه الخصوص.

ويتهيكل المسار التّعلّمي لمختلف الأطوار التّعلمية في الجزائر، كما يلي[1]:

المراحل	التّحضيري	الابتدائي	المتوسط	الثّانوي
المدّة	سنة واحدة	5 سنوات	4 سنوات	3 سنوات
الأطوار	1	1 + 2 + 2	1 + 2 + 1	2 + 1

4.التّعليم الابتدائي في الجزائر:

تعتبر مرحلة التّعليم الابتدائي في الجزائر مرحلة هامة في السّياق التّعليمي- التّعلمي للمتعلّم، حيث تركّز هذه المرحلة على تنمية المتعلم تنمية شاملة، حتى يكون فردا فعّالا في مجتمعه، وقادرا على الاضطلاع بأدواره الاجتماعية، والاقتصادية، والثّقافية على أكمل وجه، ومواطنا صالحا غيورا على هويته قادرا على رفع التّحديات المختلفة الّتي تفرضها العولمة، والتّفتح، والاندماج في الحركة التّطوّرية العالمية.

ونظرا لأهمية الدّور الّذي تلعبه هذه المرحلة الحاسمة في النّظام التّربوي لأيّ بلد من البلدان، حيث أنّه يعتبر التّعليم القاعدي الّذي يهيئ المتعلم إلى المراحل التّعليمية اللاحقة، فقد أولته الدّول والحكومات، ومن بينها الجزائر أهمية بالغة سعيا منها لتحقيق التّنمية الاقتصادية، والاجتماعية خاصة مع تزايد الدّعوات إلى ضرورة التّركيز على العنصر البشري في سبيل تحقيق رقي وازدهار الدّول.

ونظرا أيضا للأهمية الّتي يحظى بها التّعليم الابتدائي فقد أوْلته منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلوم والثّقافة، ومنظّمة الأمم المتّحدة للطفولة أهمية كبيرة على غرار اهتمامهم بالتّعليم الأساسي، والّتي تعتبر المرحلة الابتدائية جزءا لا يتجزأ منه، وبذلت الكثير من الجهود لتطويره، خاصة في البلدان النّامية، وذلك من خلال مُجمل توصياتها الّتي تدعو إلى ضرورة الاهتمام بهذا الصّنف من التّعليم.

[1]- وزارة التّربية الوطنية: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:09.

أ. تعريف التّعليم الابتدائي:

تشكّل مرحلة التّعليم الابتدائي ذي الخمس سنوات، المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي (الإلزامي)، وهي مرحلة اكتساب المتعلمين المعارف الأساسية، وتنمية الكفايات القاعدية في مختلف الأنشطة التّعليمية – التّعلمية للانتقال إلى مرحلة التّعليم المتوسط بنجاح.

اليونسكو* (Unesco):

التّعليم الابتدائي هو:"بنية من بنيات النّظام التّعليمي يقع بين التّهييئي (التّحضيري)، وبين التّعليم الثّانوي، ويبدأ غالبا انطلاقا من سنّ السّادسة أو السّابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية"[1].

اليونسيف** (Unicef):

التّعليم الابتدائي هو:"مرحلة التّعليم الأوّلي بالمدرسة الّتي تكفل للطفل التّمرّس على طريق التّفكير السّليم، وتؤمن له حدّا أدنى من المعارف، والمهارات، والخبرات الّتي تسمح له بالتّهيؤ للحياة، وممارسة دوره كمواطن منتج[2]".

فهو إذن مرحلة حاسمة في حياة المتعلمين، والّذي يعمل على تنشئة المتعلمين تنشئة اجتماعية من خلال الغايات الّتي يتبناها المجتمع، ويزكّيها السّياسيون حتى يصيروا مواطنين صالحين، ومنتجين.

ويتمّ التّعليم الابتدائي في المدرسة الابتدائية الّتي تعتبر المؤسّسة القاعدية لكل المنظومة التّربوية الوطنية[3].

ب. أطوار التّعليم الابتدائي:

تنقسم مرحلة التّعليم الابتدائي إلى ثلاثة أطوار: الأوّل هو طور الإيقاظ، والتّعليم الأوّلي، ومدّته سنتان، والثّاني هو طور تعميق التّعلّمات الأساسية، ومدّته سنتان، والثّالث طور التّحكم في التّعلّمات الأساسية، ومدّته سنة واحدة.

---

* **اليونسكو (Unesco)**: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثّقافة.

[1]– محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية)، ص:22.

** **اليونسيف (Unicef)**: منظمة الأمم المتحدة للطفولة.

[2]– المرجع نفسه، ص: 22.

[3]– وزارة التّربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج (معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:49.

أوّلا: الطّور الأوّل (طور الإيقاظ والتّعلّمات الأوّلية)

في هذا الطّور يشحن المتعلّم ويكتسب الرّغبة في التّعلّم والمعرفة، كما يمكّنه من البناء التّدريجي لتعلماته الأساسية عن طريق[1]:

– التّحكم في اللّغة العربيّة المتواجدة في قلب التّعلّمات بالتّعبير الشّفهي، والقراءة، والكتابة. وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا اعتمادا على كل المواد.

– بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزّمان.

– اكتساب المنهجية الّتي تكوّن قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة، وتكتمل هذه الكفاءات العرضية (لمختلف المواد) بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف والطّرائق الخاصة بكل مجال من المواد، مثل حلّ المشكلات، التّعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، اكتشاف عالم الحيوان والنّبات، والأشياء التّقنية البسيطة، ...الخ.

إنّ عدم التّحكم في اللّغة (التّعبير الشّفهي، القراءة، التّعبير الكتابي) والرّياضيات (معرفة مختلف أشكال البرهان، المعرفة الرّقمية، التّحكم في آليات العملية الحسابية) يمكن أن يعيق مواصلة التّمدرس، فلابدّ إذن من اللّجوء إلى بيداغوجيا الدّعم، والمعالجة.

ثانيا: الطّور الثّاني (طور تعميق التّعلّمات الأساسية)

إنّ تعميق التّحكم في اللّغة العربيّة عن طريق التّعبير الشّفهي، وفهم المنطوق، والمكتوب، والكتابة يشكل قطبا أساسيا لتعلّمات المرحلة، كما يعني هذا التّعمق أيضا مجالات المواد الأخرى (التّربية الرّياضية والعلمية والتّقنية، والتّربية الإسلامية، والتّربية المدنية، ومبادئ اللّغات الأجنبية ...الخ[2].

ثالثا: الطّور الثّالث (طور التّحكم في اللّغات الأساسية)

إنّ تعزيز التّعلمات الأساسية – خاصة التّحكم في القراءة، والكتابة، والتّعبير الشّفهي باللّغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات مواد أخرى كالتّربية الرّياضية، والعلمية، والتّقنية، والتّربية الإسلامية، والتّربية المدنية – تشكّل الهدف الرّئيس للمرحلة، والّذي يمكّن (بواسطة كفاءات ختامية

[1]– وزارة التّربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج (معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:49-50.

[2]– المرجع نفسه، ص:49-50.

واضحة) من إجراء تقويم للتعليم الابتدائي، لذا من الضروري أن يبلغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التّحكم في اللّغات الأساسية، تبعده نهائيا عن الأميّة[1].

ولاشكّ أنّ وضع جهاز للمعالجة البيداغوجية طوال هذه المرحلة سيسهّل الانتقال إلى المرحلة المتوسطة، لأنّه لا ينبغي أن يشكّل هذا الانتقال مرحلة للتسرب المدرسي في التّعليم الإلزامي، ولا سببا للاستعداد المبكّر للامتحان[2].

[1]- وزارة التّربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج (معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:50.

[2]- المرجع نفسه، ص: 50.

II. تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة ابتدائي وفق مناهج الجيل الأوّل:

تعتبر مناهج الجيل الأوّل (Les curriculums de première génération) ثمرة الإصلاح التربوي الشّامل للمنظومة التّربوية الجزائرية، الّتي صدرت منذ إحداث اللّجنة الوطنية للإصلاح بالمرسوم الرئاسي المؤرّخ في 09 ماي سنة 2000، وتعيين، وتنصيب أعضائها من طرف فخامة رئيس الجمهورية.

هذا الإصلاح الّذي عرف تحضيرا مكثفا قبل تجسيده ميدانيا مطلع السّنة الدّراسية (2003م-2004م)، على مستوى السّنة الأولى ابتدائي، وتواصلت عملية إصلاح المناهج مع بقية المستويات الأخرى، إلى أن تمّ تعميمها في بداية السّنة الدّراسية (2007م-2008م) بالنسبة لمرحلة التّعليم الابتدائي.

يستند وضع المناهج على مكتسبات المتعلمين القبلية، الّتي تُحنّد كموارد للتعلّم، واكتساب المعارف بشكل بنائي، ويستدعي ذلك التأكيد على منطق التّكامل بين المواد وفق المقاربة بالكفايات، الّتي تعتمد على التّصور البنائي للتعلّم، وتولي أهمية قصوى لنشاطات المتعلمين، قصد إشراكهم في بناء تعلّماتهم، ممّا يستوجب البحث عن استراتيجية للتعلّيم، والتعلّم، الّتي تقتضي بتنويع الطّرائق، والوسائل، لتحفيز المتعلمين، وتنمية قدراتهم الذّاتية في العملية التّعليمية – التّعلمية.

تعتبر مناهج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي امتدادا لمناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، مع شيء من التّفصيل، والتّعمق، بما يتماشى، ونمو المتعلّم من النّاحية الفكرية، والمعرفية، والوجدانية، والسلوكية. وقد تمّ بناؤها على أساس الهيكلة التّربوية المنسجمة مع مخطط اللّجنة الوطنية، المستمدّ من المرجعيّة العامة لإصلاح المنظومة التّربوية القائم على ركيزة أساسية مهمّة، تتمثّل في دعم التّغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والعلمية، والثّقافية الطّارئة في حياة المجتمع الجزائري.

مرّ تطبيق مناهج الجيل الأوّل للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، والّتي تمّ تنصيبها مطلع السّنة الدّراسية (2007م-2008م) بمرحلتين مهمّتين، وهما كالآتي:

	المرحلة	السّنة الدّراسية
مناهج الجيل الأوّل	**المرحلة الأولى:** قبل تخفيف محتويات المناهج	2007م-2008م 2008م-2009م 2009م-2010م 2010م-2011م
	المرحلة الثّانية: بعد تخفيف محتويات المناهج (مناهج طبعة جوان 2011م).	2011م-2012م 2012م-2013م 2013م-2014م 2014م-2015م 2015م-2016م 2016م-2017م 2017م-2018م

1. المستجدات الطارئة في محتويات مناهج الجيل الأوّل:

في إطار مواصلة إصلاح المناهج التّعليمية – التّعلمية الرّسمية، والّتي تعتبر عملية الإصلاح سيرورة مستمرة، ودورية، من تصوّر، وتنفيذ، وتعديل. سعيا منها إلى تحقيق نجاعة فعالة لهذه المناهج من خلال الملاحظات، والمقترحات الّتي أفرزتها الممارسات الميدانية، والمتابعة المستمرة لعملية تطبيق المناهج.

أ. أسس عملية تخفيف محتويات المناهج:

تأتي هذه العملية بهدف معالجة الاختلالات الّتي أظهرها التّطبيق الميداني للمناهج التّعليمية – التّعلمية. بغية إحداث انسجام شامل بين المضامين المقرّرة، بما يتماشى، والتّوقيت المخصّص لها، وقد راعت عملية التّخفيف الأسس التّالية[1]:

– ضمان الانسجام العمودي التّام للمضامين المعرفية للمناهج خلال كامل المسار الدّراسي للتلميذ، بغرض تجنّب التّكرار، والفوارق الهامة في التّدرج المفاهيمي.

– التّركيز على المعارف الأساسية للمادّة، وحذف كل المفاهيم أو المعلومات الّتي تشكّل مكتسبات قبلية ضرورية للتعلّمات اللاحقة.

[1]– وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص: 02.

- إحداث التّلاؤم بين المضامين المقرّرة في المناهج من الحجم السّاعي المخصّص لكلّ مادّة.
- ضمان التّمفصل بين المراحل التّعليمية الثّلاث: الابتدائي، والمتوسط، والثّانوي.

ب. أشكال عملية تخفيف محتويات المناهج:

رافقت عملية تخفيف المناهج عملية إعادة مراجعة تدرج التّعلمات السّنوية تماشيا مع مدّة السّنة الدّراسية، والمقدّرة بثلاثة وثلاثين (33) أسبوعا للسنة الخامسة ابتدائي، وستّة وثلاثين (36) أسبوعا للسنة الأولى، والثّانية، والثّالثة، والرّابعة ابتدائي، تخصّص أربعة للتقييم (أسبوع واحد في بداية السّنة الدّراسية للتقويم التّشخيصي، وأسبوع في كل فصل دراسي يوافق الزّمن اللازم لإنجاز مختلف أنشطة التّقويم[1].

موازاة مع تخفيف المناهج، عرفت شبكة مواقيت المواد الدّراسية في مرحلة التّعليم الابتدائي تعديلا ينطلق من المبادئ العامة الآتية[2]:

- تدرّج الزّمن الدّراسي للمستويات الدّراسية وفق مراحل نمو الطّفل.
- تقليص الزّمن الدّراسي اليومي، والأسبوعي مع توزيع متوازن للفترات المخصّصة للدراسة، والفترات المخصّصة للراحة أثناء تنظيم الزّمن الدّراسي.
- مراعاة المعطيات الأكثر دلالة في الدّراسات الخاصة بمجال الوتائر المدرسية في استعمال الزّمن الدّراسي (التّغيرات اليومية للأداءات الفكرية، نشاطات مثيرة للجهد الفكري، نشاطات التّحاور، والتّبادل، والاتصال ...).
- توافق الحجم السّاعي السنوي مع محتويات المناهج الدّراسية المقرّرة.
- ترقية وتنمية النّشاطات اللاصفية (النّشاطات الرّياضية، الفنية، الإبداعية، ...) باعتبارها بُعدا مكمّلا للنشاطات التّعلمية، ممّا يضمن النّمو الشّامل للمتعلّم بكل أبعاده التّربوية.

2. استراتيجية التّعليم والتّعلم:

إنّ إستراتيجية التّعليم، والتّعلم لتنفيذ مناهج الجيل الأوّل، مبنية على نشاط المتعلّم المبني على العمل المنظّم، والموجّه، ومكتسباته المعرفية، والمهارية، والسّلوكية الّتي تشكّل رصيدا قبليا، تؤهله للمساهمة بفعالية أكبر في مختلف العمليات التّعليمية – التّعلمية، باختيار الوضعيات، والمفاهيم

[1]- وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص:03.

[2]- المرجع نفسه، ص:02.

المناسبة لبناء الكفايات المستهدفة، من خلال المعارف الضرورية، والمهارات الأساسية. وحتى تحقّق هذه الاستراتيجية فعاليتها في أداء المتعلمين، وتحقيق الكفايات المرجوة يتطلّب اعتماد المبادئ الآتية[1]:

- الانطلاق من محيط المتعلّم بأبعاده المختلفة.

- تنمية روح الاستقلالية بتوجيه المتعلّم إلى اكتشاف المعارف الضرورية بنفسه أو المساهمة في اكتشافها.

- انتهاج التّعلم المبني على الملاحظة ، والتّفكير، والممارسة.

- اعتماد وضعيات مناسبة طبيعية غير مفتعلة لتشجيع المتعلم على توظيف قدراته، ورصيده المعرفي، وتحفيزه على اتخاذ مبادرات ومواقف إيجابية.

وأيّا كانت الاستراتيجية المنتهجة لا بد من مراعاة جملة الاعتبارات البيداغوجية الآتية[2]:

- جعل عملية التّعلم تقوم على نشاط المتعلّم، بحيث تكون الممارسة منه، وإليه.

- جعل عملية التّعلم لها معنى، أي يكون لما يتعلمه المتعلم دلالة ومعنى في الحياة العملية.

- تفريد التّعليم، أن يكون تركيز عمليات التّعلم على الفرد المتعلم، لتباين الفروق بين التّلاميذ في وتيرة المشاركة في عملية التّعلم، وفي وضعيات الاستيعاب والتّخزين.

- التّدريب المستمر على الممارسة الواعية لمختلف التّعلمات المكتسبة لتثبيت التّعلم.

- استثمار المكتسبات القبلية في عمليات التّعلم الجديدة، بمراعاة طبيعة الإدماج بين مختلف المعارف، والكفاءات، والمجالات.

- التّدرج في سيرورة التّعلم بشكل ينسجم مع سياق بناء الكفاءة الختامية مرحليا من خلال الكفاءات القاعدية، ثم المرحلية.

إنّ مراعاة جدول هيكّلة المحتويات في تنظيم عملية تنفيذ مشروع التّكوين السّنوي للمنهاج المبني على العناصر الآتية[3]:

- الكفاءة الختامية: مشروع المنهاج السّنوي.

---

[1]- وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص:35.

[2]- المرجع نفسه، ص:35.

[3]- وزارة التّربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص:29.

. المشروع ← الكفاءة المرحلية.

. الوحدة التّعلمية ← الكفاءة القاعدية.

. العناصر المفاهيمية ← مؤشرات الكفاءة القاعدية.

أ. وضعيات التّعلم:

يقترح المنهاج وضعيات تعلّمية متعدّدة للاستعانة بها لإنجاز العمليات التّعلمية في القسم، لكنها تبقى غير كافية ، والمجال مفتوح أمام المعلّم لاقتراح وضعيات تعلّمية جديدة تماشيا، وطبيعة المعرفة المستهدفة في كل مجال، والخصائص المرتبطة بكل وحدة تعلّمية.

عند تناول الوحدات التّعلمية، لا بد من بناء وضعيات – إشكالية مناسبة، وتقديمها بشكل يحفّز المتعلّم على متابعة مختلف مراحل الوحدة التّعلمية، انطلاقا من تجارب ، وتصورات المعلم، أو اعتمادا على الوثائق، والمستندات المختلفة لتحقيق الكفايات المرجوة.

والمجال مفتوح أمام المعلم لاقتراح الوضعيات حسب الحاجة، تماشيا، وطبيعة المعرفة المستهدفة في كل مجال. على أن تخضع إلى مجموعة من الشّروط المرتبطة بكل مرحلة من المراحل البيداغوجية المختلفة الآتية[1]:

. مرحلة الانطلاق.

. مرحة بناء التّعلم.

. مرحلة استثمار المكتسبات.

ب. وضعيات بناء الأنشطة التّعليمية – التّعلمية:

إنّ بناء أنشطة تعليمية – تعلمية يستدعي احترام سيرورة التّعلم، واقتراح نشاطات تعلّمية مستمدة من المنهاج، وذلك باحترام منصوص الكفاية ، وقرينة الإنجاز. وتنفّذ انطلاقاً من وضعية ينتظر منها المعلم أن تثير في المتعلم دافعا قويا للمتعلم، كما يجب أن تكون ملائمة لمستوى نمو المتعلّم، وتسمح له بأداء المهام المطلوبة.

لا بدّ على المعلّم أن يبذل قصارى جهده في هيكلة أنشطة التّعلم، انطلاقا من عناصر مألوفة لدى المتعلّم، وأن تكرّس تنوّعا كافيا لتلبية اختلاف أساليب التّعلم عند المتعلمين. بتجنيد طاقة

[1]– وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص:48.

المتعلّم، وبتحفيزه، وإقحامه في وضعيات مركّبة من أربع مراحل، وهي كالآتي[1]: (إثارة الوضعية- التّجريب- التّجسيد- إعادة الاستثمار).

وضعية الانطلاق:

. المرحلة الأولى: إثارة الوضعية.

وضعية بناء التّعلم:

. المرحلة الثّانية: التّجريب.

. المرحلة الثّالثة: التّجسيد.

وضعية استثمار المكسبات:

. المرحلة الرّابعة: إعادة الاستثمار.

- وضعية الانطلاق: (إثارة الوضعية)

	نشاط المعلّم	المعارف والطّرائق والوسائل
المرحلة الأولى: إثارة الوضعية	- تجنيد طاقة المتعلّم. - توفير روابط وجدانية مناسبة. - توفير جو معرفي مناسب. -توفير سير النّشاط التّعلمي. - توفير الشّروط الضرورية لسير النّشاط التّعلمي.	- الإثارة (إثارة الفضول، والاهتمام، وضع تحدّ). - الطمأنة (الثّقة، التّشجيع، التّذكير بالنجاح). - التّوضيح (إعطاء تعليمات دقيقة، تعريف المصطلحات، إعطاء منتوج منتظر مثال عن تدقيق قواعد التّقويم). - المراقبة (الأدوات، التّنظيم، فهم التّعليمات، التّحكم في المكتسبات). - التّذكير بالمكتسبات (معارف، استراتيجيات سابقة تخدم النّشاط).

[1]- وزارة التّربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص: 182-183-184.

– وضعية بناء التّعلم: (التّجريب والتّجسيد)

	نشاط المعلّم	المعارف والطّرائق والوسائل
المرحلة الثّانية: التّجريب	– الحثّ على تنفيذ المهمّة. – توفير تمارين ملموسة لتحليلها فيما بعد. – تشجيع وضع فرضيات. – السّماح بالمحاولة والخطأ. – السّماح بتطوير "استراتيجيات". – تسهيل إدماج المعارف الصّائبة.	– المعاينة (تنظيم النّشاط التّعلمي، إسناد وتوزيع المهام، حل المشكلات التّنظيمية، مراقبة الوقت). – تسهيل الاكتشاف (طرح أسئلة، تشجيع المحاولات والاستعمالات، وضع فرضيات). – المساعدة (تقديم مؤشرات، اقتراح سبل التّذكير بمنهجية، توفير الأدوات). – الإعلام (تقديم عروض، توفير نصوص، تقديم أدوات مناسبة). – تشجيع النّجاحات (الدّعوة للتحسين، توفير وسائل التّصحيح الذّاتي المساعدة على تشخيص الأخطاء واستعمالها).
المرحلة الثّالثة: التّجسيد	– تقديم حصيلة. –تقويم المسعى. – استخراج نموذج القواعد الفنية والأسس العلمية. – هيكلة المعارف المحصلة. – استنباط المفاهيم الإدماجية. – استنتاج ما هو أساسي.	– التّقديم الشّفوي (طرح أسئلة، رواية، وصف مسعى، التّعبير عن أحاسيس). – إثارة التّبادلات (ضم الأشياء، مقارنة المسائل والنّتائج، الحوار، والنّقد). – البناء (تحديد المفردات، والمفاهيم، والقواعد والإجراءات، التّعميم، تسمية المهارات والاستراتيجيات، والأدوات المنهجية المستعملة). – التّمييز (التّصرف بأمثلة مناقضة، تحديد التّطبيقات بدقّة، تقديم استثناءات). – التّقويم (تقويم ذاتي، تقويم بواسطة الآخرين، تقويم تحصيلي من طرف المعلّم). – التّسجيل (إنجاز أو أمر بإنجاز خلاصة، إتمام سجل يومي، تسجيل المهم).

– وضعية استثمار المكتسبات: (إعادة الاستثمار)

	نشاط المعلّم	المعارف والطّرائق والوسائل
المرحلة الرّابعة: إعادة الاستثمار	– الحثّ على التّعمق في المهام. – الحثّ على إنهاء المهام المختلفة. – التّخلي عن نسق التّعلم. – تفضيل وتحويل المهارات وانتقالها. – تقوية المهارات. – تدعيم الاستقلالية الذّاتية.	– توسيع المجال (الحثّ على إيجاد أمثلة أخرى، اقتراح أمثلة متنوعة، ومدقّقة، إدخال حالات أكثر تعقيداً). – الحثّ على التّطبيق (تقديم تدريبات الحثّ على إنجاز تمارين). – الإدماج (اقتراح امتداد في منهاج آخر أو نشاط تعلّمي آخر، اقتراح مشروع إدماجي يكون فيه التّعلم مرتبطاً بتعلّمات أخرى).

3. ملمح الدّخول والخروج للسنة الخامسة ابتدائي:

تحدّد مناهج الجيل الأوّل ملامح الدّخول، والخروج للسنة الخامسة ابتدائي، على النّحو الآتي:

أ. ملمح الدّخول للسنة الخامسة ابتدائي:

ملمح الدّخول إلى السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي هو ملمح الخروج من السّنة الرّابعة ابتدائي، والّذي يُتوقّع فيه أن يكون المتعلّم قادراً على[1]:

– القراءة المسترسلة الّتي يُبرز فيها مهاراته بانسجام.

– تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التّعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسّه، ويشاهده، وإدراك الصّلة الرّابطة بين المكونات الأساسية للنص، وتقديمها تقديما مُنظّما.

– توظيف التّراكيب المفيدة، والجمل الكاملة لبناء أفكاره، والتّعبير عن مشاعره، ومواقفه من خلال الأفعال الّتي يعتمدها لإيصال ما يريده.

– فهم التّعليمات، واستقرائها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

– التّعرف على وظيفة القواعد اللّغوية: النّحوية، الصّرفية، الإملائية، في تركيب الجملة، وحسن استعمالها.

– استظهار جملة من القطع الشّعرية، والتّعبير عن تمَثُّله للمحفوظ تمثّلا دالا على الفهم.

[1]– وزارة التّربية الوطنية: منهاج للسنة الخامسة ابتدائي للغة العربيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جانفي 2006، ص:05.

– تذوق الجانب الجمالي للنصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية، وإخبارية، وسردية، ووصفية.

ب. ملمح الخروج من السّنة الخامسة ابتدائي:

نظرا إلى أن السّنة الخامسة هي آخر سنة في مرحلة التّعليم الابتدائي، يجدر بالمتعلّم أن يكون قادراً على[1]:

– قراءة كل السّندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النّصوص من حركات، وعلامات الوقف، وبأداء معبّر.

– فهم ما يقرأ، وتكوين حكم شخصيّ عن المقروء.

– فهم الخطاب الشّفوي في وضعية تواصلية دالّة والتّجاوب معه.

– التّعبير الشّفوي السّليم الّذي يعكس درجة تحكّمه في المكتسبات السّابقة، والمناسب للوضعيات التّواصلية المتنوعة.

– كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتّعليمات.

أما الكفاءة الختامية فهناك من يعبّر عنها بالهدف الختامي الإدماجي، يشير لفظ ختامي هنا إلى تحديد حصيلة سنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية، وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقيق الكفاءات القاعدية الموافقة لها.

والكفاءة الختامية لنهاية السّنة الخامسة من التّعليم هي أن يكون المتعلم قادرا على[2]:

قراءة، وفهم، وإنتاج خطابات شفوية، ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، والإخباري، والسّردي، والوصفي.

4.المقاربات البيداغوجية المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة:

تبنّت المنظومة التّربوية الجزائرية في تعليمية اللّغة العربيّة مقاربات بيداغوجية حديثة عديدة في ضوء المقاربة بالكفايات، وهي المقاربة النّصية، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا الإدماج، قصد بناء الفعل التّعليمي– التّعلمي، وتركيز الاهتمام على المتعلم، وجعله طرفا فاعلا في العملية التّعليمية – التّعلمية برمّتها.

[1]– وزارة التّربية الوطنية: منهاج للسنة الخامسة ابتدائي للغة العربيّة، ص: 06.

[2]– المرجع نفسه، ص:06.

وقد بُنيت مناهج اللّغة العربيّة على غرار كل المناهج الدّراسية الأخرى، وفق منظور بيداغوجي جديد، قصد تمكين المتعلم من تحصيل معارفه بنجاعة، وجعله قادرا على توظيف مكتسباته، وتجنيد موارده المختلفة في حل وضعيات – مشكلات ذات دلالة، كما تمكنه من التّكيّف مع مختلف الوضعيات التّعليمية – التّعلمية داخل المدرسة، وخارجها.

أ. المقاربة النّصية:

لقد كانت اللّغة العربيّة تدرّس في المناهج القديمة كغاية في حدّ ذاتها، وليس ضروريا التّركيز على مواضع، وطرق توظيفها في شتّى ميادين الحياة، إذ أصبحت في نظر الكثير من المتعلمين بل وحتى بعض الأساتذة عقيمة. فبملاحظة بسيطة لوسطنا الاجتماعي نجد عجزا واضحا لدى المثقفين، وغيرهم في التّواصل بينهم بلغة عربية سليمة، والأسوء من ذلك نصادف أحيانا ذلك العجز عند معلّميها.

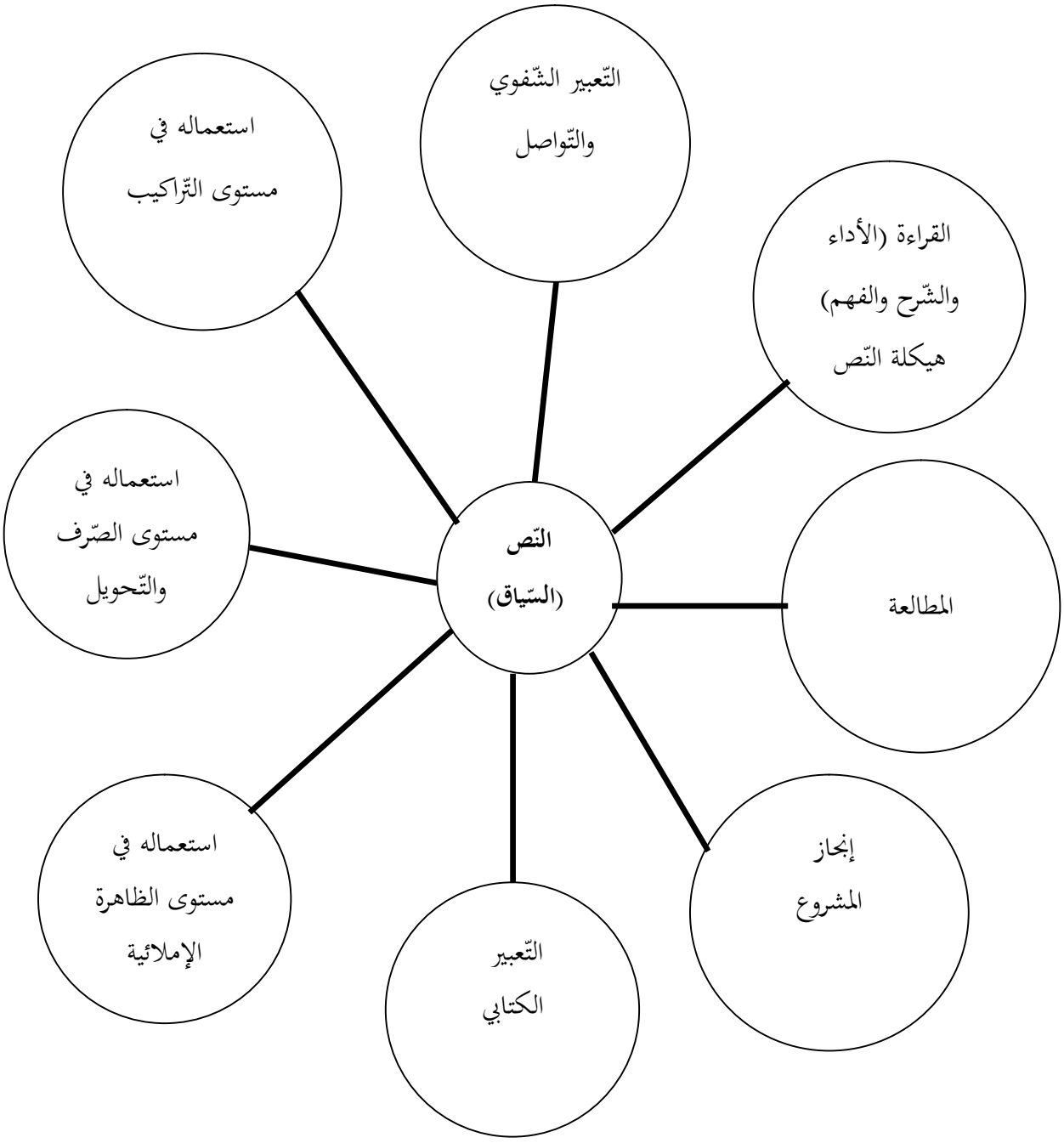
ولمعالجة هذه الظاهرة، وجعل اللّغة العربيّة أكثر نجاعة، سعت المنظومة التّربوية الجزائرية إلى إصلاح مناهج التّدريس، وطرقها، داعية إلى ضرورة إدماج المقاربات الحديثة كالمقاربة بالكفايات، والمقاربة النّصية، والمقاربة بالمشروع، ... الخ.

ومن المقاربات الجديدة الّتي جاء بها منهاج اللّغة العربية، المقاربة النّصية؛ وهي عبارة عن خطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللّغة العربيّة من جانبها النّصي، باعتبار النّص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللّغوية.

وهي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النّص ونظامه، حيث يتوجه الهدف إلى مستوى النّص ككل، وليس إلى دراسة الجملة؛ إذ أنّ تعلّم اللّغة والتّعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، ومنسجم العناصر، يشكل فيه النّص نقطة الانطلاق ونقطة الوصول.

والمقاربة النّصية هي السّياق الّذي يمارس فيه المتعلم الأنشطة اللّغوية المختلفة، ويوظّفها في إنتاجه الكتابي، والشّفوي، وهي تُترجم حسب المخطط الآتي[1]:

[1]– شريفة غطاس و آخرون: دليل المعلم للسنة الرّابعة ابتدائي للمواد، مديرية التّعليم الأساسي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص:10.



ب. بيداغوجيا المشروع:

يعدّ إنجاز المشروع في الفضاء المدرسي فرصة ثمينة تُتاح للمتعلم حتى يتعوّد على نفسه في بناء تعلّمه، وبناء ذاته، فالمشروع عبارة عن فسحة تسمح للمتعلّم باكتشاف ذاته، ورغباته، وأن يتم في البيئة الاجتماعية له، تحت إشراف المعلم، وأن يكون هادفا، وخادما للمادة التّعليمية.

إنّ إنجاز المشروع طريقة في التّعلم، وهي تختلف عن تقنية الطّرائق الأخرى، ولكّنه إلى ذلك طريقة في الحياة، والتّعامل مع الآخرين، وأسلوب في بناء هوية جديدة للمتعلم في إطار حياة جماعية، ويسمح له بالمبادرة، وممارسة استقلاليته في بناء تعلماته بالقدر الّذي ينفتح فيه على غيره.

كما أنّ إنجاز المشروع يضفي معنى جديدا للتعلّمات، فتكون بذلك التّعلمات الّتي يبنيها المتعلم سبيلا إلى تلبية رغباته، لتحقيق حاجياته النّفسية، والذّهنية، والاجتماعية، والمدرسية، وما من شكّ في أنّ ما يتعلّمه المتعلّم لا يرسخ في ذهنه إلاّ إذا كان له معنى في حياته، وقامت في ذهنه عملية الرّبط بين معارفه النّظرية، ومعارفه التّطبيقية، وتوخّى في سبيل ذلك تمشيّا منهجيا قائما على عقد تعلّمي ينبني على الحوار، والتّشاور لتحديد الأدوار، وتقدير الإمكانيات المتاحة.

يُجسّد مبدأ الإدماج، ويدفع بالمتعلّم إلى المساهمة في إنجاز المشاريع فرديا أو جماعيا باستغلال جملة الموارد المحصّلة في نهاية فترة زمنية، ويترجمها في إنتاجات مكتوبة وفق ضوابط الإنجاز والتّقييم[1].

ج. بيداغوجيا الإدماج:

وفيها يتم التّركيز على تعلّم الإدماج، واستعمال الظواهر اللّغوية المكتشفة في سياقاتها الطّبيعية الدّالة، وتوظيفها في التّواصل الشّفوي والكتابي، ويلعب نشاط الإدماج دورا هاما في إغناء وممارسة هذه السّياقات الموحدة[2].

5. تعليمية أنشطة اللّغة العربيّة:

تنصّ تعليمية المواد الدّراسية الحديثة على تغيّير الممارسة البيداغوجية التّقليدية، الّتي ترتكز على منطق التّعلم المبني على أصول التّلقين، والشّرح للمحتويات، والمعارف، والمفاهيم، وغياب الممارسة القائمة على منطق التّعلم، الّذي يعتمد على كفايات المتعلم، وقدراته، إلى بيداغوجية حديثة، وهي المقاربة بالكفايات، والّتي تجعل المتعلم يتحكّم في قاعدة من الكفايات التّربوية والثّقافية، ويكون أساس التّعلم فيها ذاتيا، فيكون بذلك المتعلم باحثا ومكتشفا وفاعلا في بناء تعلماته، وتطوير كفاياته. وهذا ما يستوجب من المدرسة أن تعدّ المتعلم إعدادا مؤسّسا على كفاية حسن التّصرف، والتّفاعل الإيجابي مع أقرانه والفئات المجتمعية الأخرى.

[1]- شريفة غطاس و آخرون: دليل المعلم للسنة الرّابعة ابتدائي للمواد، ص:10.

[2]- المرجع نفسه، ص: 10.

ويعتبر تعليم اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة ابتدائي تعزيزا لمكتسبات المتعلم السّابقة، وترسيخا للمبادئ اللّغوية الأساسية الّتي تسمح له بالتّحكم في القراءة، والكتابة، والتّواصل، في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التّعليم المتوسّط.

تعدّ اللّغة العربيّة إحدى الوسائل المهمّة في تحقيق وظائف المدرسة المتعدّدة، فهي لا تدرس لذاتها بل لأنّها وسيلة المتعلمين لتعلّم سائر المواد الأخرى، وهي من وسائل الاتّصال، والتّفاهم بين المتعلّم، وبيئته، ولذا يهدف تعليم اللّغة العربيّة إلى تمكين المتعلّم من الوصول إلى المعرفة، وبتزويده بالمهارات الأساسية في القراءة، والكتابة، والتّعبير.

واللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنية الرّسمية، وهي من أهم وسائل الارتباط الرّوحي بين أبناء الوطن، والأمة، والمقوّم الأساسي للشخصية الجزائرية، وعليه فإن اللّغة العربيّة في المنظومة التّربوية وسيلة التّعلم، والتّواصل، والتّبليغ، ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصة، فتجعلها أداة طيّعة لدى المتعلمين، وسليقة فيهم، بحيث تصبح أساس تفكيرهم، ووسيلة تعبيرهم[1].

اللّغة العربيّة لغة كرّمها الله بالبقاء، حيث جعلها لغة القرآن. ونموها وتطورها دلالة على استمرار حياتها، وقد اتسع صدرها الكثير من الألفاظ، والثّقافات، والعلوم، والمؤلّفات، وكانت أداة تفكير، ونشر ثقافة الّتي أشرقت منها الحضارة فأمدّت أوروبا بأشعّتها لتحرّكها إلى التّطور، والنّهوض والازدهار.

تضطلع المدرسة الابتدائية بمنح تربية قاعدية في مجال اللّغة العربيّة لتحقيق جملة من الأهداف الأساسية أهمها[2]:

- تمكين المتعلمين من التّحكم في القدرة على القراءة الميسّرة، والتّعبير، والتّواصل مع غيرهم مشافهة، وتحديدا بما يناسب الوضع، والمستوى.

- تزويدهم برصيد لغوي فصيح لحياتهم المدرسية، والمجتمعية، ويتوسّع تبعا لتدرّج مجالات التّعلم المختلفة.

[1]- محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية)، ص:137.

[2]- المرجع نفسه، ص:140-141.

– تمكينهم من مجموعة من القواعد اللّغوية، والبنيات الأسلوبية، والتّركيبية في حدود مستواهم الدّراسي، بحيث يكونوا قادرين على استعمالها بشكل صحيح في مختلف الأنشطة التّعليمية – التّعلمية المكتوبة منها، والشّفوية.

– تزويد المتعلمين بأداة للعمل، والتّبادل، وتمكينهم بواسطتها من تلقي المعارف، واكتساب مختلف التّعلمات المدرجة في الأنشطة التّعليمية – التّعلمية، وتتيح لهم فرص التّكيف، والتّجاوب مع محيطهم.

– تنمية بعض القيم الإسلامية، والوطنية، والإنسانية من خلال تعلّم اللّغة العربيّة، وتوظيفها بحيث تتأصّل في شخصيتهم الوطنية، وتتمثّل في سلوكهم.

– اكتساب المتعلمين لمنهجيات التّفكير، والملاحظة، والمقارنة، والاستدلال، وتنظيم العمل، وضبط الوقت من خلال الإنجازات الكتابية، والبحوث الخارجية الّتي يكلّفون بإنجازها والتّدريب على ممارستها.

يُقدّر الحجم الزّمني المخصّص لتدريس اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي بثمان ساعات وربع (8 ساعات، و15 دقيقة) أسبوعيّا، وهي موزّعة على النّحو الآتي[1]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم السّاعي
قراءة (أداء، فهم، إثراء) تعبير شفوي، وتواصل	02	01 ساعة و 30 د
قراءة / قواعد نحوية	02	01 ساعة و 30 د
قراءة / قواعد صرفية، وإملائية	02	01 ساعة و 30 د
تعبير كتابي	01	45 د
محفوظات	01	45 د
مطالعة موجّهة	01	45 د
نشاطات إدماجية/ إنجاز المشاريع/ تصحيح التّعبير	02	01 ساعة و 30 د
المجمـــــــوع	11	08 ساعات و15 د

[1]– شريفة غطاس و آخرون : دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي للمواد، مديرية التّعليم الأساسي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص:10.

وتُوزّع الأنشطة اللّغوية على مدار الأسبوع حسب الاقتراح الآتي:

	09:30-08:00	11:15-09:45		13:45-13:00	14:30-13:45
الأحد	قراءة (أداء، فهم، إثراء)/ تعبير شفوي وتواصل			محفوظات	
الاثنين		قراءة / قواعد نحوية			
الثّلاثاء	قراءة / قواعد صرفية وإملائية				
الأربعاء				مطالعة موجّهة	تعبير كتابي (تحرير)
الخميس		نشاطات إدماجية/ إنجاز المشاريع/ تصحيح التّعبير الكتابي			

أ. القراءة واستثمار النّص:

تعدّ حصّة القراءة الرّكيزة الأساسية للوحدة التّعلّمية، حيث يتناول المتعلم فيها نصّا نثريا أو شعريا يتدرب فيه على القراءة المسترسلة باحترام علامات الوقف، واستنطاق المعاني الظاهرة، والكامنة أثناء قراءته، وبعدها[1].

[1]- وزارة التّربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2006، ص:11.

ويسعى المتعلم بمساعدة المعلم على فهم النّص، ومقارنته بفهم زملائه للتعديل أو التّحقّق، كما يجتهد المعلم للأخذ بيده في تحديد عقبات الأداء، والفهم، واقتراح حلول عملية لتجاوزها، ويكون ذلك بتكرار القراءة للتعرف على نوع الخطأ، أو استظهار قاعدة، أو أسئلة متدرّجة للتأكد من فهم معنى النّص، وتجاوز المعنى السّطحي إلى العميق[1].

تتضمّن النّصوص المختارة كلّ أنواع الأساليب، والأنماط الّتي تهدف إلى فتح ذهن المتعلم على ظاهرة التّنوع، واختلاف الأساليب، ويصاحب كل نص عددا من الأسئلة متدرجة من أسئلة لاستخراج معلومات بسيطة إلى أسئلة تجعله يربط بين مختلف المعلومات للوصول إلى مقاصد النّص من خلال أسئلة الفهم "أفهم النّص"[2].

يستغل نص القراءة في تقديم الظاهرة النّحوية أو الصّرفية، وتحليلها من محطة "أتعرف على" انطلاقا من الملاحظة إلى تحديد الظاهرة، وصياغة قاعدة لها، واستثمارها بفضل التّدريب، والاستعمال في وضعيات أخرى. كما يتم الاعتناء بالكتابة الصّحيحة، وتطبيق قواعد الكتابة الصّحيحة من خلال دروس الإملاء في محطة "أكتب جيدا" حيث يتعرّف المتعلم على الظاهرة الإملائية، ويتدرّب عليها وصولا إلى إتقان أغلب المهارات الإملائية، والتّحكم في شكل اللّغة المكتوبة[3].

ب. التّعبير الشّفهي والتّواصل:

التّعبير الشّفهي هو مجال تبرز فيه فعالية المتعلم، ومدى قدرته على توظيف حصيلته اللّغوية، والتّصرف فيها ليعبر تعبيرا دقيقا عمّا يختلج في نفسه، وما يفكّر فيه، ويراه بطريقته الخاصة، فهو عملية إبداع تتعزّز بالقراءة، والاطّلاع. وترتكز على ثلاثة أركان أساسية، وهي[4]:

- الأفكار والمعاني الّتي تراود الفكر، والّتي يسعى المتعلم إلى تجسيدها، لنقلها إلى المرسل إليه.
- الألفاظ والعبارات، وهي الإطار المادي الّذي تصاغ فيه المعاني والأفكار.
- ترتيب الأفكار، والمعاني وحسن تنسيقها.

ويستقي المتعلم كل هذا من نصّ القراءة، فهو المنطلق في بعث تفكير المتعلّم، وهو الّذي يزوده بالألفاظ والعبارات، وطريقة تنظيمها من خلال ما تعرضه بنيته من الانسجام، وتماسك في

[1]- وزارة التّربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص:11.

[2]- شريفة غطاس و آخرون: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي للمواد، ص:12.

[3]- المرجع نفسه، ص:12.

[4]- وزارة التّربية الوطنية: منهاج السّنة الخامسة ابتدائي للغة العربية، ص:13.

الأفكار، ولهذا يمارس التّعبير الشّفهي، والتّواصل على إثر حصص القراءة وانطلاقا منها، حيث يكون المتعلم قد تزوّد برصيد لغوي وظيفي يمكّنه من التّعبير عن تجاربه، ومشاعره[1].

ينجز التّعبير الشّفهي والتّواصل من خلال محطة "أعبر" عقب حصّة القراءة، وانطلاقا منها لتفعيل التّخاطب، والتّواصل، وإبداء الرّأي، والتّعبير عن العواطف، والأحاسيس باحترام[2]:

- الأفكار والمعاني المتضمنة في النّص أو الحوار أو الصّور.
- الألفاظ والعبارات.
- ترتيب الأفكار والمعاني وحسن تنظيمها.

ج. التّعبير الكتابي:

يُعتبر التّعبير الكتابي نشاطا إدماجيا يستثمر فيه المتعلم مكتسباته السّابقة، فيوظف أساليبه التّعبيرية لينتج نصّا سليم المبنى، وصحيح المعنى في وضعيات، وقوالب مختلفة.

كما يتطرق المتعلم إلى موضوعات مستقاة من واقعه المعيش، وعاكسة لمجالات حياته، واهتماماته، فيسهم في تنمية إبداعاته، وتوسيع خياله، بممارسة التّعبير الكتابي بشقيه[3]:

- **الوظيفي**: الّذي يكتب فيه موضوعات تتصل بمطالب الحياة، لتلبية حاجاته اليومية (الرّسالة، البطاقة ...).
- **الإبداعي**: الّذي يعبر فيه عمّا يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس، وخواطر بأسلوب أدبي مشوّق ومثير (قصة، شعر...)، ولتحقيق هذه الأهداف يمكن للمعلم أن يراعي ما يأتي[4]:

- حسن صياغة الموضوع بتوضيح عباراته ومطالبه.
- توجيه المتعلم إلى إعداد تصميم مناسب للموضوع المقترح.
- مناقشة هذه العناصر جماعيا.
- إخبار المتعلم مسبقا بمراحل الإنجاز، وبمقاييسه.
- استغلاله في التّقييم الذّاتي.

[1]- وزارة التّربية الوطنية: منهاج السّنة الخامسة ابتدائي للغة العربية، ص:13.

[2]- شريفة غطاس و آخرون: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي للمواد، ص:12.

[3]- وزارة التّربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص:15.

[4]- المرجع نفسه، ص:15.

ومن الأهداف الّتي يرمي التّعبير الكتابي إلى تحقيقها في نهاية السّنة ما يأتي[1]:

- توظيف الرّصيد الانفرادي، والثّقافي في وضعيات جديدة.
- استثمار الصّيغ، والظواهر اللّغوية المدروسة.
- ترتيب الأفكار، واستخدام أدوات الرّبط.
- حسن انتقاء الكلمات، والعبارات المناسبة للفكرة.
- تحليل الأفكار، وتركيبها، والتّوسع فيها.
- إبداء الرّأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش.
- الاهتمام بصحة التّعبير، وجودته.
- الكتابة السّليمة في جميع الأنشطة.

د. إنجاز المشاريع:

يهدف هذا النّشاط إلى ممارسة الإدماج للمكتسبات السّابقة في قوالب، وأطر كتابية تمكنه من التّواصل الكتابي وفق مقتضى المحور، ومتطلبات الوضعية، وينجز المشروع الكتابي بالوسائل المتاحة داخل المدرسة جماعيا أو فرديا بما يتطلبه من وقت للإعداد، والتّخطيط، والإنجاز، والتّقويم[2].

يعتمد منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدّعم، وإدماج الكفاءات القاعدية المحدّدة والكفاءة الختامية، باعتبار أنّ المشروع جملة من المهام يؤدّيها المتعلّم لتفعيل مكتسباته، وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات-المشكلة، خصوصا وأنّه في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي يحتاج فيه إلى التّكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية، والختامية للانتقال إلى مرحلة التّعليم المتوسط[3].

وهكذا يمكن القول إن بيداغوجيا المشروع وسيلة لتنمية كفايات المتعلّم بطريقة فاعلة، إذ تجعله عنصرا نشطا من بداية المشروع إلى نهايته.

يعتبر المشروع دعامة أساسية في المقاربة بالكفايات، باعتباره نشاطا إدماجيا، ووسيلة فعّالة لتنمية الكفايات في إطار فردي وجماعي.

---

[1]- وزارة التّربية الوطنية: منهاج السّنة الخامسة ابتدائي للغة العربية، ص:16.

[2]- شريفة غطاس و آخرون: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي للمواد، ص:13.

[3]- وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:19.

وتنفّذ هذه الحصّة بمراعاة الخطوات الآتية[1]:

- ضبط المعلم للكفاءة المستهدفة.
- تحديد موضوع المشروع.
- تحديد وسائل الإنجاز المناسبة، والإنجاز.
- تفويج التّلاميذ، وتوزيع المهام، وتقديم التّعليمات.
- تنفيذ المشروع.
- متابعة المشروع وتقييمه.

هـ. التّطبيقات الكتابية:

تُبنى التّطبيقات الكتابية في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، شأنها شأن السّنوات السّابقة، على المكتسبات القبلية، حيث يوظف بواسطتها المتعلم معارفه، ويعزّزها لترسيخها في ذهنه، فهي تكشف عن مدى استيعابه لهذه التّعلمات وتحقيقه للكفاءات المستهدفة، فيسعى المعلم إلى العلاج الفوري لما يظهر من أخطاء إمّا جماعيا أو فرديا[2].

والتّطبيقات الفردية نوعان[3]:

- **فورية:** تقدَّم للمتعلم فور تناوله لكل ظاهرة لغوية بغرض تثبيت المعلومات.
- **إدماجية:** تغطي كل تناول أثناء الأسبوع بنية إدماج كل التّعلمات.

ومن أهم الأهداف الّتي تتحقّق من خلال ممارسة التّطبيقات الكتابية بنوعيها نذكر[4]:

- ترسيخ ما يكتسبه المتعلم من معلومات في الحصص الدّراسية.
- دعم المكتسبات وتعزيز التّعلمات.
- تقويم المعلومات آنيا قصد تدارك الأخطاء والنّقائص.
- استخدام اللّغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة.
- اكتساب الدّقة والنّظام في عرض الإنتاج الكتابي.
- تنمية المهارات اللّغوية، واستخدامها استخداما سليما.

[1]- وزارة التّربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص:19.

[2]- وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:18.

[3]- المرجع نفسه، ص:18.

[4]- وزارة التّربية الوطنية: منهاج السّنة الخامسة ابتدائي للغة العربية، ص:15-16.

- تطبيق المتعلم لما تعلّمه في مواقف معيشة.
- تنظيم الكتابة، واحترام قواعد الخط.

و. المطالعة:

المطالعة عملية عقلية، تتم من خلالها ترجمة الرّموز المكتوبة، قصد التّعرف على معطياتها والاستفادة منها، في تنمية القدرة على الاستيعاب، وتتبّع تفاصيل المقروء، وترجمة الأفكار الواردة فيه، وإصدار الأحكام بشأنها[1].

يعتبر نشاط المطالعة في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وسيلة لتحقيق أغراض تعلّمية مختلفة، باعتبار أن المتعلم قد اكتسب في المراحل السّابقة، المهارات اللازمة لممارسة هذا النّشاط، واستثماره استثمارا مفيدا، ويكون دور المعلم فيه توجيه المتعلمين إلى كيفية دعم مكتسباتهم داخل القسم وخارجه[2].

تحقّق المطالعة في السّنة الخامسة ابتدائي مجموعة من الأغراض التّعلّمية المختلفة، والمتمثلة في[3]:

- فهم المقروء مهما كان شكله وحجمه.
- إثراء الرّصيد اللغوي والمعرفي.
- اكتساب مجموعة من القيم والمبادئ والتّوجهات وفق طبيعة النّصوص المقروءة.
- اكتساب الميل نحو المطالعة، وحب القراءة الذّاتية.
- استعمال أساليب التّلخيص، وتحديد أفكار النّص، والبحث عن نهايات أخرى.

ويجرى هذا النّشاط داخل القسم أو خارجه بتحسّس مجموعة من السّندات المتنوّعة (قصص، مجلات، جرائد، كتب) لتحقيق ما ذكر من أهداف[4].

[1]- وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:19.

[2]- المرجع نفسه، ص:19-20.

[3]- شريفة غطاس و آخرون ، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي للمواد، ص:13.

[4]- المرجع نفسه، ص:13.

III. تعليمية اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة ابتدائي وفق مناهج الجيل الثّاني:

تعتبر مناهج الجيل الثّاني (Les curriculums de deuxième génération)، مرحلة جديدة في مسار تحسين إصلاح المنظومة التّربوية الجزائرية وتعزيزها. وقد تمّت مراجعة مناهج الجيل الأوّل، وأعيدت كتابتها لتطابق القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 الصّادر بتاريخ 23 يناير 2008م، وتستجيب للمرجعية العامة للمناهج، والدّليل المنهجي لإعداد المناهج، الصّادرين في مارس (2009م)، والإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج مارس (2009م). وآخذه بعين الاعتبار توصيات الاستشارة الميدانية حول التّقييم المرحلي للتعليم الإلزامي (مقترحات حسب الصّيغة الواردة في تقارير النّدوات الجهوية)، المنعقدة في أفريل (2013م).

أمّا المبادئ المؤسّسة للمناهج الجديدة فهي أربعة أصناف: القيمي (مجال القيم)، الابستمولوجي (المعارف المهيكلة للمادّة)، المنهجي (المقاربة المنهاجية)، البيداغوجية (البنائية الاجتماعية) [1].

والّتي شُرع في تنفيذها مع بداية الموسم الدّراسي (2016م-2017م) بدءا بالسّنتين الأولى، والثّانية من مرحة التّعليم الابتدائي كمرحة أولى، والسّنة الثّالثة، والرّابعة في المرحلة الثّانية (2017م-2018م)، وانتهاءً بالسّنة الخامسة ابتدائي في مرحلتها الثّالثة، والأخيرة (2018م-2019م). كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

	المستوى	السّنة الدّراسية	الملاحظات
مناهج الجيل الثّاني	السّنة الأولى والثّانية ابتدائي	2016م-2017م	/
	السّنة الثّالثة والرّابعة ابتدائي	2017م-2018م	/
	السّنة الخامسة ابتدائي	2018م-2019م	**تكيّيف كتب مناهج الجيل الأوّل مع متطلبات تطبيق مناهج الجيل الثّاني**
		2019م-2020م	**التّطبيق الفعلي لمناهج الجيل الثّاني (إعداد كتب مدرسية جديدة)**

[1]- وزارة التّربية الوطنية: الدّليل المنهجي إعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008م)، ص:18.

تميّزت عملية تكييّف كتب مناهج الجيل الأوّل للسنة الخامسة ابتدائي، بالحفاظ على القوام الأساسي للكتاب المدرسي – المحاور ، النّصوص، المشاريع – من جهة، وعملت على تحقيق انسجام بينها، وبين الموارد المعرفية، والمنهجية الّتي وردت في المناهج المعاد كتابتها من خلال إعادة توزيعها على المحاور، والنّصوص المتضمّنة في الكتاب المدرسي، وكل ذلك بهدف الاستجابة لمتطلبات بناء كفاءة فهم المكتوب من جهة أخرى[1].

1. مناهج الجيل الثّاني:

تعدّ المناهج الدّراسية 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، تعدّ البداية الحقيقية لإعداد الجيل الحالي للتعامل بإيجابية مع متطلبات العصر، ومتغيراته.

إنّ المنهاج الدّراسي بناء منسجم يجنّد مجموعة من العناصر المرتبة في نظام، وبروابط محددة بوضوح، وعلاقات تكاملية. فكل منهاج ينبغي أن يعتمد في إعداده على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات، والمضامين، وترتيبات تحقيقها، والإمكانيات البشرية، والتّقنية، والوسائل الّتي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلم، وكفاءات المدرس[2]. ويعتمد بناء المناهج الجديدة على احترام المبادئ الآتية[3]:

– **الشّمولية:** بناء منهاج لكل مرحلة تعليمية.

– **الانسجام:** شرح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج العام.

– **قابلية التّطبيق:** التّكفل لعملية التّكيف مع شروط التّنفيذ.

[1]– وزارة التّربية الوطنية: تكييّف كتاب مادة اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التّعليم الأساسي، الجزائر، سبتمبر 2018، ص:01.

[2]– وزارة التّربية الوطنية: الدّليل المنهجي إعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008م)، ص: 06.

[3]– المرجع نفسه، ص: 06.

– **المقروئية:** توخّي البساطة، والوضوح، والدّقة.

– **الوجاهة:** توخّي التّطابق بين أهداف التّكوين الّتي تحملها المناهج، والحاجات التّربوية.

ومن الأمور الّتي يقتضيها إعداد المناهج أيضا، المعرفة الجيّدة بمهام المدرسة، وهيكلة المنظومة، وتنظيم مسارات التّعليم.

أ. دواعي اللّجوء إلى إصلاح المناهج الدّراسية:

من المسلَّم به عالميا أن المناهج الدّراسية ككّل المناهج التّكوينية ليست جامدة، بل يجب أن تخضع دوريا[1]:

– للضبط، والتّصحيح الظّرفي الّذي يعتبر أمرا عاديا في تسيّير المناهج.

– للتحيّن الّذي يفرضه تقدّم العلوم، والتّكنولوجيا، وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة.

– للتغيير الشّامل في بعض الأحيان استجابة لمتطلبات اجتماعية جديدة في مجال التّربية أو إعادة النّظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود المدرسي.

وتنتمي مناهج الإصلاح إلى هذا الجانب الأخير، وتجد أسبابها في[2]:

- التّزايد الدّائم للمعارف، والتّطور التّكنولوجي المتسارع الّذي يجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر ممّا كانت عليه في الماضي.
- بروز حاجات جديدة في مجتمعنا، وتطلعات جديدة في مجال التّربية، وإصرار المجتمع على النّوعية.
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي الّذي أصبح من الصّعب تجاوزه.

يبقى أن نذكّر أنّ المناهج الجديدة – مهما كانت نوعية جهاز المتابعة – لا تخلو من التّصحيح، والتّعديل كلّما حصلت تغذية راجعة من الميدان، سواء أكانت ملاحظات المستعملين أو كانت ملاحظات معدّ المناهج أنفسهم أو كان ذلك بالتّقويم على مستويات دنيا[1].

[1]– وزارة التّربية الوطنية: الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، مارس 2009م، ص:02.
[2]– المرجع نفسه، ص:02.

الأمر الّذي جعل هاته المناهج الجديدة تختلف كليا عن المناهج السّابقة (مناهج الجيل الأوّل)، وهي تتّصف بما يأتي[2]:

- انسجامها مع القانون التّوجيهي للتربية، وبالتّالي مع الغايات المحدّدة للنظام التّربوي.

- ارتباط، وتمفصّل مستويات التّعلّم فيها.

- مناهج المواد، والوضعيات التّعلمية تحقّق الملمح الشّامل (وحدة شاملة).

- واقعية التّطبيق.

- تُوحّد ، وتنظّم برامج المواد.

- تُنفّذ التّماشي المرتبط بالمقاربة بالكفايات.

ب. خصائص ومميزات المناهج الجديدة:

أوّلا: خصائص المناهج الجديدة

للمناهج الجديدة خصائص عامة، وأخرى بيداغوجية، وهي كالآتي[3]:

- الخصائص العامة:

- تندرج في وحدة شاملة تدمج كلّ المواد.
- تهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين كلّ المواد: الملمح الشّامل في نهاية التّعليم الإلزامي.
- مُرساة في الواقع الاجتماعي.
- تصوّر شامل وتنازلي للمناهج.
- منظّمة ومهيكلة على أساس مبادئ، وعناصر، ومنهجية موحّدة بين المواد.

---

[1]- وزارة التّربية الوطنية: الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، اللّجنة الوطنية للمناهج، ص:02.

[2]- بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السّنة الدّراسية 2017-2018، ص:09.

[3]- بن الصّيد بوربي سراب وبن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السّنة الدّراسية 2017-2018، ص:08.

- انسجام عمودي وأفقي للمناهج.

– الخصائص البيداغوجية:

- الانطلاق من الكفايات ووضعيات التّعلم.
- بروز مفاهيم جديدة: المقطع التّعلمي، التّعلم البنائي، التّقويم التّعديلي، التّقويم الإقراري، تقويم المسارات، تقويم الكفاءات،...إلخ.
- تموقّع، وأدوار جديدة للمدرّس، والمتعلّم.
- توظيف تقنيات الإعلام، والاتصال.

ثانيا: مميزات المناهج الجديدة

للمناهج الجديدة مميزات مختلفة الجوانب، وهي[1]:

– الجانب التّصوري:

- تصوّر يهدف إلى تحقيق ملامح التّخرج لغاية شاملة، مُرساة في الواقع الاجتماعي، وتتضمّن قيما ذات علاقة بالحياة الاجتماعية، والمهنية.
- نموذج تربوي بنائي اجتماعي، بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة.

– الجانب البيداغوجي:

- المقاربة بالكفاءات، ووضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.
- التّقويم كأداة فعلية من أدوات التّعلم، ويهتم بالوظيفتين التّعديلية، والإقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.

– الجانب الدّيداكتيكي:

- تهيكلت المادّة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.
- حدّدت مستويات المفاهيم على أساس الصّعوبات الّتي تطرح عند ممارستها في التّعليم والتّعلم.
- نظّمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة.

ج. مبادئ هيكلة المناهج الجديدة:

[1]– بن الصّيد بوربني سراب وبن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، ص: 08.

تعتبر المناهج الجديدة حصيلة مسار طويل من البحث، والتّحري، والتّشاور، والإعداد، اعتمادا على وثيقتين أساسيتين هما: القانون التّوجيهي للتربية الوطنية، والمرجعية العامة للمناهج. وتتحدّد هذه المبادئ المهيكلة للمناهج في أربعة محاور هي: القيمي، الابستيمولوجي، المنهجي، والبيداغوجي.

أوّلا: المحور القيمي (مجال القيم)

إنّ اختيار القيم وتنظيمها يعدّ أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التّربوية الجزائرية، حسب المبادئ الواردة في المرجعية العامة للمناهج، لإكساب المتعلمين مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم، والّتي تتجسّد في قيم الهوية الوطنية (الإسلام، والعروبة، والأمازيغية)، وترسيخها ودعم اكتساب القيم العالمية (حقوق الإنسان، المواطنة، حفظ الحياة، والوسط الّذي نعيش فيه)، فإن اكتساب هذه القيم وتنميتها ينبغي أن يُنمّي لدى المتعلم المعارف، والسّلوكات الآتية[1] :

- ازدهار هويته، وتفتح شخصيته – في إطار قيم الهوية الوطنية المرجعية – وتنمية استقلاليته.
- تنمية القيم الأخلاقية الّتي تستلزمها مثل: روح الحق، الحرية، العدل، الصّدق، واحترام الحياة.
- التّمسك بالتّراث الوطني بكل أشكاله.
- الاحترام في علاقاته مع الأطفال الآخرين، ومع الكبار، على مبدأ الانتماء إلى الجماعة المدرسية، والمحلية، والوطنية، والدّولية.
- اكتساب معارف عن المواطنة، حقوق الإنسان، الدّيمقراطية، وعن سير المؤسّسات السّياسية، والاجتماعية والتّنمية المستدامة ...،حيث تتجسّد هذه المعارف في سلوك ينّمي معنى حقوق المواطن، وواجباته، وهو الأمر الّذي يؤّدي إلى التّزام نشط، وشعور بالمسؤولية اتجاه المجتمع، والصّالح العام.
- تنمية الإحساس بالواجب، التّضامن والتّعاون، التّسامح على مختلف المستويات: المحلي، الوطني، الجهوي، والشّامل.

[1]– وزارة التّربية الوطنية: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:19.

- اكتساب طرائق عمل دقيقة فعالة، وذلك بتثمين الجهد، واحترام الوقت، والآجال واحترام المحيط.
- تنمية الحسّ الجمالي والفنيّ.

ثانيا: المحور الابستيمولوجي (المعارف المهيكلة للمادّة)

إنّ التّشكل الابستيمولوجي هو الّذي يربط بين الأهداف الخاصة لتجاوز العقبات المعرفية، وتنمية كفايات المادّة، والكفايات العرضية، فمصفوفة المادّة تربط مواضيع التّعلم، والمهام، وكفايات المادّة، والكفايات العرضية مع بعضها البعض.

يجب أن يوحّد الانسجام الخاص بالمادّة جهود مجالات النّمو النّفسي للمتعلم، والأخذ في الحسبان التّمثلات الّتي يمكن أن نتصورها في ظل الحالة الرّاهنة لمعارفنا، أمّا الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين التّعليم، فإنّه يظهر في شكل توزيع للمادّة في كل مرحلة تعليمية، ويترجمها الجدول الجامع لتوزيع التّعلم، والّذي يسمى بالمصفوفة المفاهيمية، المتميزة بالانسجام على مدى المسار كلّه، وتغطي أكثر من سنة. ولاشك أنّ إدماج المصفوفة المفاهيمية في الملامح تمكن من بناء توزيع متدرّج يضمن الانسجام العمودي[1].

ثالثا: المحور المنهجي

إنّ هدف المقاربة المنهاجية هو جعل المناهج الدّراسية تتضافر للعناية بمتلق واحد هو التّلميذ، ويرتكز هذا التّضافر على الكفاءات العرضية (الأفقية). لكن المواضيع العرضية أيضا يمكن أن تتناولها عدّة مواد في الوقت نفسه أو بصورة منفردة أو بوساطة مشاريع المواد المتداخلة. كما تربط المقاربة المنهاجية بين البرامج بتكريس وحدة المعارف الّتي تتحقق أوّلا في المواد المتقاربة الّتي تشكّل مجالات

[1]- وزارة التّربية الوطنية: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:20-21.

المواد المتداخلة؛ وتسعى إلى فك العزلة عن البرامج المنفردة بكل مادة دراسية، وجعلها في خدمة المشروع التّربوي الموحد[1].

ولضمان الانسجام العام للمنهاج، فإنّه ينبغي إعداد البرامج حسب المواد، وفق المسعى الآتي[2]:

- من الغايات إلى ملامح التّخرج في نهاية كل مرحلة تعليمية.
- من ملامح نهاية كل مرحلة تعليمية إلى ملامح الأطوار التّعليمية.
- من ملامح الأطوار إلى مناهج المواد حسب السّنة.

إنّ المقاربة النّسقية على مستوى التّصور والإنجاز، يضمن الانسجام المنهاجي (تناسب بين برامج مختلف المراحل التّعليمية، تشارك المواد بين برامج مختلف المواد، تطابق مضامين الكتب المدرسية مع البرامج، تطابق الممارسات داخل القسم مع التّوجيهات البيداغوجية...)[3].

رابعا: المحور البيداغوجي

يعتبر التّيار البنائي الاجتماعي امتدادا للبنائية، ويركّز على التّفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات، والتّداخلات النّفسية، ويوضّح أنّ المواجهة بين الأفراد هي مصدر النّمو، وهي تضع في الصّدارة الاستراتيجيات الّتي تمكن المتعلمين من بناء معارفهم، ويناقشون مساهماتهم داخل مجموعات الأقران[4].

إنّ المقاربة بالكفايات تجعل من المتعلّم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة، وتنفيذ عملية التّعلم. وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلّمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، ترمي عملية التّعلم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والموارد الضرورية لذلك،

[1]- وزارة التّربية الوطنية: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:22.

[2]- المرجع نفسه، ص:23.

[3]- وزارة التّربية الوطنية: المرجعيّة العامة للمناهج (معدلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص27.

[4]- وزارة التّربية الوطنية: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:23.

فحلّ المشكلات أو الوضعيات المشكلة هو الأسلوب المعتمد للتعلّم الفعّال إذ أنه يتيح للمتعلم في بناء معارفه بإدماج المعطيات، والحلول الجديدة في مكتسباته السّابقة[1].

2. مصطلحات ومفاهيم المناهج الجديدة:

أ. ملمح التّخرج: إذا كان متعلقا بالمرحلة؛ فهو التّرجمة المفصّلة في شكل كفاءات شاملة للميزات والنّوعية الّتي حدّدها القانون التّوجيهي كصفات، وخاصيات كُلّفت المدرسة الجزائرية بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد، أمّا إذا كان متعلقا بالمادّة الواحدة، فهو عبارة عن مجموع الكفاءات الختامية[2].

ب. المصفوفة المفاهيمية: هي عبارة عن جدول يتضمن الميادين والكفاءات الختامية، والموارد[3].

ج. الكفاءة الشّاملة والكفاءة الختامية:

أوّلا: الكفاءة الشّاملة

الكفاءة الشّاملة هي كفاءة كبرى، تُدمج الكفاءات الختامية لمادة من المواد في مستوى معيّن. وتحدّد لكل مادّة كفاءة شاملة واحدة في مستوى معيّن، الكفاءة – من حيث هي سلوك، وبصفة مدمجة ومركبة – هي ما نرجوه من التّلميذ في نهاية فترة دراسية في مادّة من المواد؛ فتحدّد بالمسار، والمرحلة، والطّور، والسّنة [4].

ثانيا: الكفاءة الختامية

الكفاءة الختامية مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة لمادة من المواد التّعليمية، وتعبّر بالسّلوك عمّا هو منتظر من التّلميذ في نهاية فترة دراسية في ميدان في الميادين المهيكلة للمادة[5].

---

[1]- بن الصّيد بوربني سراب وبن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، ص: 09.

[2]- المرجع نفسه، ص: 11.

[3]- نفسه، ص:11.

[4]- وزارة التّربية الوطنية: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:54.

[5]- المرجع نفسه، ص:54.

د. المقطع التّعلّمي: هو مجموعة مرتّبة، ومترابطة من الأنشطة والمهمات، ويتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة، وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشّاملة أو تحقيق كفاءات ختامية معينة[1].

وقد تضمّن كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي لثمانية مقاطع تعلمية، يهتم كل مقطع تعلّمي بمحور من المحاور المقترحة في المنهاج، وهي تعبّر عن واقع ما يعيشه المتعلّم، وتطلعات مجتمعه، فهي مقاطع تعلمية ذات دلالة، وأبعاد إنسانية، واجتماعية، ووطنية، وبيئية، وثقافية، تُشجع، وتنمّي حس التّواصل، والمبادرة، والتّحليل، والإبداع، والتّفتح على الآخر، حيث يهتم كل مقطع تعلمي بالرّصيد اللّغوي، والموارد المعرفية، والمنهجية الخاصة بالمحور من خلال ميادين اللّغة العربيّة الأربعة، وينتهي كلّ مقطع تعلّمي بمشروع، ونشاط الإدماج، وتقويم.

هـ. المخطط السّنوي لبناء التّعلمات: هو مخطط عام لا يتم برمجته خلال سنة دراسية من مشروع تربوي، يفضي غلى تحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التّعلمية انطلاقاً من الكفاءات الختامية للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التّعلمية المتكاملة، وهو القاعدة الأساسية لتوزيع الموارد المعرفية على المقاطع حيث يتضمن الموارد الخاصة بالأساليب، والصّيغ، والرّصيد اللّغوي، في كل مقطع، وكذلك عناوين نصوص القراءة، والتّراكيب النّحوية، والصّرفية، والإملائية، والمحفوظات، ومواضيع التّعبير الكتابي، والمشاريع الخاصة بكل محور[2] .

و. الموارد: هي كل ما يجنده المتعلّم، ويتحكم فيه ، ويحوله من أجل حل المشكلات، وتنمية الكفاءات، وهي مجموعة المعارف الّتي[3] :

- يسترجعها المتعلم قبل الشّروع في نشاط ما.

- يجندها المتعلم لحل وضعية مشكلة (وضعية مركبة).

- يعدّها المعلم قبل النّشاط.

---

[1]- بن الصّيد بوربي سراب وبن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، ص: 13.

[2]- المرجع نفسه ، ص:13.

[3]- نفسه، ص:14.

- يكتسبها التّلميذ أثناء نشاط ما.

ز. بيداغوجيا الإدماج: هي جعل العناصر الّتي كانت منفصلة في البداية مترابطة، بشكل متناسق تبعا لهدف محدّد هو تنظيم يستهدف تجاوز القطاع التّقليدية بين التّعلمات، ومختلف عناصر المنهاج، وإحداث العلاقات فيما بينها[1]، وهي أيضا [2]:

- التّعلمات الجديدة معرضة للنسيان بنسبة كبيرة، بعد فترة قصيرة من اكتسابها إذ لم تدعم بإدماجها، واستعمالها بعد فترات زمنية تسمح بتشغيل مختلف أنواع الذاكرة (قصيرة، وبعيدة المدى).

- إدماج مختلف تعلمات وحدة معرفية بمنظور شامل، مرتبطة باستنتاجات دائمة البناء، وإعادة البناء.

- نشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي، وظيفته جعل المتعلم يُجنّد مجموعة من المكتسبات المنفصلة (نقطية) بصورة جيدة في إطار وضعية ذات دلالة يكون المتعلم هو الفاعل فيها.

- نشاط الإدماج موجّه نحو كفاءة يحل فيها وضعية تستدعي ممارسة كفاءته.

- يكون مرتبطا بوضعية جديدة لئلا يكون النّشاط مجرد إعادة، وتكرار فيسخر أساسا القدرة على التّذكر، ويهمل القدرة على التّمييز، والمقارنة، والتّحليل، والاستنتاج، وغيرها من القدرات.

ح. الكفاءة العرضية (الأفقية):

الكفاءة العرضية أو الأفقية وهي: كفاءة لا تتعلّق بمادّة معيّنة بذاتها وإنّما تتعلّق بعدّة مواد مثل: معالجة المعلومات، القراءة، الكتابة، فهذه الكفاءات لا تخصّ مادّة اللّغة العربيّة وحدها، وإنّما نجدها تنتشر عبر جميع المواد[3].

[1]- بن الصّيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السّنة الدّراسية 2019-2020م، ص:110.

[2]- المرجع نفسه، ص:110-110.

[3]- بن الصّيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)،ص:109.

3. ميادين اللّغة العربيّة:

اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنية، والرّسمية، ولغة المدرسة الجزائرية لجميع المواد الدّراسية، وفي جميع المراحل التّعليمية، وهي تحتل مكانة الصّدارة كمادة عرضية (أفقية)، ترمي إلى نقل المعارف، وترسيخ القيم المحلية الممثلة للهوية الوطنية، والقيم العالمية.

ونظرا لطبيعتها، وحجم مواردها ، وتفرّعها، فهي تشتمل على أربعة ميادين لنشاط التّعلم، وهي:

- **ميدان فهم المنطوق**: ويتعلق بالاستماع، والفهم.
- **ميدان التّعبير الشّفوي**: ويتعلق بالملاحظة، والتّعبير الشّفوي.
- **ميدان فهم المكتوب**: ويتعلق بالقراءة، والكتابة.
- **ميدان التّعبير الكتابي**: ويرمي إلى إنتاج جمل، ونصوص قصيرة ذات تراكيب، وصيغ متنوعة.

أ. ميدان فهم المنطوق:

وهو إلقاء نصّ بجهارة الصّوت، وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السّامعين، وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة. ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الّذي يحقق الغرض من المطلوب[1].

ب. ميدان التّعبير الشّفوي:

هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس ، وإبداء المشاعر، كما انه يحقق حسن التّفكير، وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ، وترسيخها، والرّبط بينها.

وهو أداة إرسال للمعلومات، والأفكار، يتّخذ شكلين: "التّعبير الوظيفي، والتّعبير الإبداعي"[2].

---

[1]- بن الصّيد بوربي سراب وبن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، ص: 18.

[2]- المرجع نفسه، ص: 18.

ج. ميدان فهم المكتوب:

هو عمليات فكرية تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّص)، ويعتبر أهم وسيلة في اكتساب المعرفة، وإثراء التّفكير، وتنمية المتعة، وحب الاستطاع، ويشمل الميدان نشاط القراءة، والمحفوظات، والمطالعة[1].

د. ميدان التّعبير الكتابي:

هو القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقي منسجم واضح، تترجم من خلاله الأفكار، والعواطف، والميول. وهو الصّورة النّهائية لعملية الإدماج، ويتجسد من خلال كلّ النّشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين[2].

لابد من الإشارة إلى أنّ الكتابة، والإملاء، التّمارين الكتابية تهدف إلى توفير الظّروف المواتية، والتّحضير الجاد، للدخول في مرحلة إنتاج النّصوص (التّعبير الكتابي). وهو نوعان[3]:

– التّعبير الوظيفي:

هو التّعبير الّذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلّم داخل المدرسة، وخارجها، إذ هو كتابة تتصل بمطالب الحياة اليومية مثل: تلخيص نصّ، كتابة دعوة، ملء استمارة، ...

– التّعبير الإبداعي:

هو التّعبير عن الأحداث، والمواقف، والمشاعر، والأحاسيس بأسلوب أدبي مشوق قد يكون بواسطة القصة أو الشّعر أو الخاطرة أو المقالة الأدبية...

4. الوضعيات التّعلمية في منهاج اللّغة العربيّة:

إنّ المناهج الجديدة تضع المتعلّم في صلب اهتماماتها، بفضل خطوات بيداغوجية عملية تجعله في وضعية يكتشف فيها المعارف، والخبرات كأجوبة فعّالة لمختلف المشكلات الّتي تصادفه في

[1]– بن الصّيد بوربي سراب وبن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، ص: 18.

[2]– المرجع نفسه، ص: 18.

[3]– محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية)، ص: 180.

مدرسته أو خارجها. تعتبر الوضعيات التّعلمية، وضعيات مركّزة حول مفاهيم التّعلم، وهي وضعيات تتمحور حول المتعلمين، وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفية، والثّقافية، والاجتماعية (مكتسباتهم السّابقة – تصوراتهم – صعوباتهم ...)، ويُشترط قبل بناء هذه الوضعيات طرح العديد من الأسئلة، نذكر منها[1]:

– ما هي الكفاءات الجديدة الّتي يصبح المتعلمون قادرين على أدائها ؟

– ما هي الأنشطة المزمع قيام بها من قبل التّلاميذ؟

– ما هي الوسائل، والمعينات الّتي يمكن أن نضعها بين أيدي التّلاميذ حتى نساعدهم على تحقيق الأهداف المرسومة ؟

– كيف يمكن التّحقّق من النّتائج المسجّلة ؟

– عند عدم تحقّق الأهداف، ما هي الأخطاء أو العوائق الّتي تحول دون ذلك ؟

– كيف يمكن بناء وضعيات للدّعم، والعلاج، الخاصة بهذه الأخطاء ؟

أ. الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم):

هي الوضعية الانطلاقية الّتي تطرح في بداية كل مقطع تعلّمي، و من المفترض أنّ المتعلّم لا يستطيع الإجابة عن كلّ مهمّاتها، ولو جنّد جلّ موارده لأنّ من مميزاتها كونها وضعية مدمجة، وشموليتها للمواد الّتي يتضمنها المقطع التّعلمي في إطار مدمج، بحيث تشكّل عقبة أمام المتعلّم على التّعلم، ولا يتسنى له الإجابة عنها إلا بعد الاكتساب، والتّحكم في المفاهيم الواردة في المقطع التّعلمي، إضافة إلى اكتسابه لموارد منهجية، وإلى تطوير كفاءات عرضية ذات طابع فكري، ومنهجي[2].

وتقديمها يكون بمرونة حيث يُفسح المجال للنقاش العمودي، والأفقي بغرض إشعار المتعلم بمدى محدودية ما يملكه من معارف للإجابة عنها، وبجدوى اكتسابه لهذه الموارد، وأهمية البحث، وأنّ

[1]– بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي)، ص: 12–13.

[2]– إرزيل رمضان وآخرون: دليل استخدام كتاب التّربية الإسلامية (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السّنة الدّراسية 2017–2018، ص: 16.

ما يمكّنه من حلّ هذه الوضعية هو اكتساب موارد ما تضمنته صفحات المقطع بعد عرضها عليهم، وطرح تساؤلات مختلفة عنها، ويكون حلّها في نهاية المقطع الواحد[1].

وتعتبر أيضا وضعية إدماجية يمكن الاستئناس بها في وضعيات تقويمية مماثلة، ويكون حلّها بعد استنفاذ دروس المقطع التّعلمي، وللمعلم حق التّصرف في بناء وضعيات مماثلة تنفيذا لمبدأ الحرية البيداغوجية المسؤولة، وفي تحديد زمن تقديمها دون الإخلال بالزّمن الرسمي للحصّة الواحدة، حيث لا تتجاوز في مجملها ربع ساعة (15 دقيقة)[2].

ب. وضعية تعلم الإدماج:

تتمثّل في توفير الفرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة، وهي نشاط يقوم به المتعلم لاستغلال المعارف، والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذّاتية، ومكتسباته مجندا إياها بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، ولابد أن يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التّعلم، ويستهدف بناء أو تنمية كفاءة، ويرتكز على حل وضعية تعّد المتعلم للقيام بإنجاز يُبرهِنُ فيه على مستوى كفاءته، حيث يكون الفاعل في هذا النّشاط، أما المعلم فيكون مشرفا، وموجّها[3].

وتنقسم وضعية تعلم الإدماج إلى أنواع ثلاثة[4]:

- **إدماج جزئي**: يرتبط بأنشطة البناء، والتّدريب.
- **إدماج مرحلي**: يرتبط بالكفاءة المرحلية.
- **إدماج نهائي**: يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية.

ج. الوضعية الإدماجية:

تعتبر الوضعية الإدماجية وضعية تعلّمية أو وضعية تقويمية معقّدة (مركّبة) تقدّم عادّة بشكل وضعية مشكل، تهدف إلى إدماج أو تجنيد مكتسبات (كفاءات عرضية، ومادية، ومعارف تقريرية،

[1]- إرزيل رمضان وآخرون: دليل استخدام كتاب التّربية الإسلامية (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، ص: 17.
[2]- المرجع نفسه، ص:17.
[3]- بن الصّيد بوريي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي)، ص: 12.
[4]- المرجع نفسه، ص:12.

إجرائية، شرطية، مواقف، وتصرفات)، وتهدف إلى تحقيق هدف نهائي أو وسيط. تهدف الوضعية الإدماجية إلى إنتاج وثيقة، ملخص، تطبيق، مسعى خاص (تجريبي أو اختراعي ...)[1].

ويرى كزافيي روجيرس (x. Rogiers): أنّ الهدف النّهائي الإدماجي (OTI) سنوي، وذو طابع يتعلّق بالمادّة، في حين نجد أنّ معدّوا مناهج الجيل الثّاني (اللّجنة الوطنية للمناهج)، يرون أنّ الهدف النّهائي الإدماجي (OTI) هو هدف يُقترح بلوغه في نهاية مسار دراسي، حيث يُحدد مداه وفق المسار الدّراسي المعمول به[2].

د. الوضعية المشكلة:

الوضعية المشكلة هي وضعية تعلّمية تزعزع المتعلم فيما يعتقده، وفي مهاراته، وتزوده في الوقت نفسه بالوسائل الّتي تمكنه تجاوز المشكلة بعد البحث، فيتوصّل إلى عدّة حلول ممكنة، بعضها أفضل من بعض، إذ يتعيّن على المتعلّم أن يجد أفضل الأسئلة، وأن يتصرّف، وأن يُبرّهن، وأن يبني نماذج، ويستبدلها بأخرى، وأن يتعرّف على تلك الّتي تتطابق، وسياقه الثّقافي الاجتماعي[3].

5. التّقويم والمعالجة البيداغوجية في المناهج الجديدة:

يُشكّل تقويم التّعلمات أهم دِعامات المنهاج التّربوي، ويتجلى دوره في تقدير مدى فعالية النّظام التّربوي، ونظام التّدريس. وهو عملية مستمرة، وملازمة لسيرورة الفعل التّعليمي- التّعلمي، وأداة وإجراء سابق لعملية التّصحيح، والدّعم، والمعالجة البيداغوجية.

[1]- وزارة التّربية الوطنية: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:26.

[2]- المرجع نفسه، ص:26.

[3]- نفسه، ص:27.

أ. التّقويم في المناهج الجديدة:

يُعرّف التّقويم عموما، على أنّه:"مسعى لجمع المعلومات، قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتخاذ قرارات[1]".

تَعتبر المقاربة بالكفايات العملية التّقويمية جزءًا لا يتجزأ من مسار التّعلم. وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنّجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التّعلمي للمتعلمين، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمعلم عن طريق المعالجة البيداغوجية.

وهي تقتضي بطبيعة الحال تمايزا بيداغوجيا، أي القدرة على استخدام وسائل التّعليم والتّعلم المتنوعة. وتأخذ في الحسبان تنوع المتعلمين، وتمكنهم من السّير نحو النّجاح التّربوي عبر مسالك مختلفة، لأن الغاية الأساسية لوجود التّقويم الضيغي هي إرشاد، وتيسير تقدم كل متعلم في تعلماته[2].

يرتكز التّقويم في ممارسته الجديدة على المبادئ الآتية[3]:

- إعطاء دور نشيط للمتعلم في تقويم مساراته، واستراتيجياته التّعلمية الّتي تنمي استقلاليته، وقدرات معرفته الفكرية.

- تقييم الكفاءات، ومكوناتها الفرعية.

- توجيه الممارسات التّقويمية نحو ضبط التّعلّمات بكل أنواعه:

- **الضّبط التّفاعلي**: بإجراء استعلام مستمر بالتّوازي مع التّعلمات، وذلك قصد إجراء علاج آنيّ.
- **الضّبط الارتجاعي**: باستهداف -أثناء التّعلم- الصّعوبات المتكررة، وذلك قصد القيام بالتّعديلات الضرورية (في أوقات معينة) الّتي تنمي الكفاءات المستهدفة.

[1]- وزارة التّربية الوطنية: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:81.

[2]- المرجع نفسه، ص: 82.

[3]- وزارة التّربية الوطنية: المرجعيّة العامة للمناهج (معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:80.

- **الضّبط الآني**: بالأخذ في الحسبان المعلومات المنتقاة بفضل الملاحظة أثناء التّعلم، وذلك قصد تكييف التّعلمات بحاجات التّلاميذ الّذين يعانون صعوبات، وبحاجات الّذين يجدون سهولة في التّعلم.

– البحث عن صيغ جديدة عند الانتقال من التّقدير الكمّي الّذي تعبر عنه النّقطة الممنوحة إلى تقدير نوعي يأخذ في الحسبان المستوى الّذي بلغته الكفاءة.

– تداول نتائج التّقويم بين مختلف شركاء العملية التّربوية، وبين المدرسة والأولياء.

يقوم التّقويم على جمع معطيات حول التّعلمات، وتحليلها، وتفسيرها قصد التّمكن من اختيار الضبط، والتّعديل المناسب، مع اعتماد أساليب تقويمية تجديدية لتكريس هذه النّظرة الجديدة. وترتبط هذه الأساليب ارتباطا بإعادة الاعتبار لمكانة "الخطأ" الّذي سيتغيّر لا محالة التّمثل السّلبي بالفهم الإيجابي، ويربطه به[1].

وتتحدّد أساليب التّقويم الجديدة على العوامل الآتية[2]:

– استغلال المحاولات، والخطأ الّذي يقوم بها المتعلمون في تحديد وتنمية العمليات المعرفية، وما وراء المعرفة.

– تنويع الوضعيات التّقويمية الّتي تثير، وتنمّي لدى المتعلّم مواقف، واستراتيجيات مكيّفة وفق ما يقتضيه حل المشكلات المطروحة.

– تطبيق أسلوب دفتر المتابعة (Port Folio)، الّذي يجمع الأعمال الّتي أنجزها التّلاميذ، والّتي تشهد على حصيلة كفاءاتهم. فدفتر المتابعة يمكن أن يكون سندا يضمن علاقة بنّاءة بين التّلاميذ والمدرسين، والأولياء، ويخبر عن السّبل الّتي سلكها التّلميذ نحو التّحكم في الكفاءات، وعن قدراته في التّكفل بنفسه، وعن استقلاليته في مجال التّقويم، والتّسيير الذّاتي لتعلماته.

[1]– وزارة التّربية الوطنية: المرجعيّة العامة للمناهج (معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008)، ص:82.

[2]– المرجع نفسه، ص: 82-83.

- إدراج المشروع البيداغوجي الفردي أو الجماعي (بوجه خاص) كأسلوب لإدماج الكفاءات الّتي تمكن من تنمية نشاطات التّعلم. هذه النّشاطات الّتي تتمحور حول مراكز الاهتمام الشّخصي أو الجماعي. ويعطي تقديرا جامعا عن روح المبادرة والفضول، والسّبق، والخيال، والعمل المستقل والتّعاوني، وكذا عن التّجنيد المدمج لكفاءات المادة، والكفاءات العرضية.

- وضع آليات التّقويم من النّظراء (التّلاميذ)، والتّقويم الذاتي الّذي يولد لدى المتعلم تصرفات نقدية، ونقد الذات، وينمي كفاءاته المعرفية والعلاقاتية.

ب. المعالجة البيداغوجية:

المعالجة البيداغوجية هي: "المسار الّذي يمكّن المتعلم من تجاوز الصّعوبات الّتي تعترض تعلمه"[1].

وهي فعل تصحيحي للتعثرات الّتي قد تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التّعلم ويتركز على تشخيص واضح لهذه الصّعوبات، والتّعثرات، والأسباب الّتي أدت إلى ظهورها لتحديد أفضل السّبل الكفيلة لعلاجها، وبالتّالي فهي تكون دائما امتدادا لأنشطة تعلّمية سابقة[2].

تُقدّم حصص المعالجة البيداغوجية لجميع مستويات التّعليمية في مواد التّعلمات الأساسية (اللّغة العربيّة، الرّياضيات، اللّغة الأجنبية) لفئة من المتعلمين، قصد تدارك النّقائص في البناء المفاهيمي أو تجاوز الصّعوبات الّتي تعيق التّحكم في أدوات التّعلم وتدمج هذه الحصص وجوبا في التّنظيم التّربوي للمؤسسة التّعليمية، والتّوزيع الأسبوعي للمعلمين، وتكون في نهاية الحصة الصّباحية أو المسائية، ويقدر الزّمن الممنوح لها بخمسة وأربعين دقيقة (45 دقيقة) لكل نشاط[3].

[1]- بن الصّيد بوربي سراب وبن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، ص: 12.
[2]- محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية)، ص:333.
[3]- المرجع نفسه، ص: 338.

والمعنيون بحصص المعالجة التّربوية فئتان وهما[1]:

– المتأخرون دراسياً، وهم الّذين يتميّزون ببطء في اكتساب المفاهيم، والمعارف، والمهارات، وقد يكون ذالك راجعاً إلى ثقل أو صعوبة المحتويات ذاتها، أو بسبب أساليب التّدريس المجردة، أو على الغيابات المتكرّرة واكتظاظ الأقسام.

– المتعثرون دراسيا، وهم الّذين يقعون في ثغرات، وأخطاء أثناء عملية التّعلم عند مجابهتهم لمختلف وضعيات التّقويم، وقد يكون ذلك راجعا إلى خلل في بناء أو توظيف المفاهيم أو المعارف المكتسبة أو بسبب نقص المعارف أو ضعف القدرة عل التّذكر أو عدم امتلاك منهجيات وطرائق الحل للوضعيات المشكلة.

وباختصار فإنّ المعنيين بحصص المعالجة هم المتعلمون الّذين أظهر التّقويم بمختلف أشكاله أن أداءاتهم، وإنجازاتهم سواء كانت الشّفهية أو المكتوبة لم تبلغ بعد المستوى المطلوب من التّحكم في مواد التّعلمات الأساسية (اللّغة العربيّة، الرّياضيات، اللّغة الأجنبية).

وتتحدّد أسباب التّأخر، والتّعثر الدّراسي إلى العوامل الآتية[2]:

عوامل ذاتية: خاصة بالمتعلم

- مستوى نموّه النّفسي.
- مدى التّحكم في المعارف، والمهارات السّابقة الّتي لها علاقة بالتّعلمات اللاحقة.
- اهتمام المتعلّم، واندفاعه للتعلّم (الشّعور بالحاجة والرّغبة).

عوامل خارجية: خاصة بمحيط المتعلّم

- نوعية علاقات المعلّم بالمتعلمين.
- طرائق التّدريس، والتّنشيط، والوسائل البيداغوجية المستعملة.
- علاقات المتعلّمين وتفاعلهم فيما بينهم (روح البهجة والتّنافس داخل القسم).

[1]– محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية)، ص: 339.
[2]– المرجع نفسه، ص:339.

6. ملمح الدّخول والخروج للسنة الخامسة ابتدائي:

تحدّد مناهج الجيل الثّاني ملامح الدّخول والخروج للسنة الخامسة ابتدائي على النّحو الآتي:

أ. ملمح الدّخول للسنة الخامسة ابتدائي:

ملمح الدّخول إلى السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي هو ملمح الخروج من السّنة الرّابعة ابتدائي، والّذي يُتوقّع فيه أن يكون المتعلّم قادرا على[1]:

	ملمح الدّخول للسنة الخامسة ابتدائي
الكفاءة الشّاملة	يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا، يغلب عليها النّمط الوصفي تتكوّن من مئة إلى مئة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة...
الكفاءة الختامية	يفهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط لاسيما النّمط الوصفي ويتجاوب معها يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة. يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط، مع التّركيز على النّمط الوصفي تتكون من مئة إلى مئة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها. ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر يغلب عليها النّمط الوصفي في وضعيات تواصلية دالة.

[1] – بن الصّيد بوربي سراب وبن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، ص: 19.

ب. ملمح الخروج من السّنة الخامسة ابتدائي:

يجدر بالمتعلّم أن يكون قادرا على[1]:

	ملمح التّخرج من الطّور الثّالث من التّعليم الابتدائي (السّنة الخامسة ابتدائي)
الكفاءة الشّاملة	في نهاية السّنة الخامسة: يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة من مستواه المعرفي بلسان عربي. ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية نصوصاً أصلية ، أغلبها مشكولة، ويفهمها. وينتج نصوصاً طويلة في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.
الكفاءة الختامية	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدّراسي، وعمره الزّمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي.
	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا ويعبّر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره، ويعللها بلسان عربي، في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته الدّراسية ووسائل الإعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة.
	يقرأ نصوصا أصلية ، قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي، تتكون من مائة وعشرين كلمة إلى مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيا.
	ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة، تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكولة جزئيا، من مختلف الأنماط بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي، في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

7. المقارنة بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثّاني:

حقّقت المناهج الدّراسية قفزة نوعية مع الإصلاح التّربوي الجديد بالجزائر (مناهج الجيل الثّاني) مقارنة مع مناهج الجيل الأوّل، على المستوى التّصوري من حيث وجاهتها مع غايات، ومهام المدرسة

[1] – بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، ص:05.

الجزائرية، وتطلّعات المجتمع، وأيضا على مستوى الإعداد، أين ظهر التّكفل بمختلف المستجدات الحاصلة في المجال البيداغوجي، والدّيداكتيكي.

أ. على المستوى التّصوري[1]:

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني (السّارية المفعول)
تصوّر المنهاج	تصور للمناهج بترتيب زمني (سنة بعد سنة)	تصور شامل، وتنازلي للمناهج يضمن الانسجام العمودي، والأفقي
ملمح التّخرج	تم التّعبير عن ملمح التّحرج بشكل غايات لكل مادة، وتكفل ببعض القيم لكن شكل معزول، وغير مخطط له	يهدف إلى تحقيق غاية شاملة (ملمح التّخرج من المرحلة) مشتركة بين كل المواد مرساة في الواقع الاجتماعي. تتضمن قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية، والمهنية.
النّموذج التّربوي	بنائي، يستهدف الاستقلالية في بناء التّعلم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي	بنائي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة كل الاستراتيجيات المنتهجة

ب. على مستوى إعداد المناهج:

أوّلا: الجانب البيداغوجي[2]

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني (السّارية المفعول)
المقارنة البيداغوجية	المقاربة بالكفاءات تستدعي جملة من القدرات المعرفية	المقاربة بالكفاءات الّتي تعرف بالقدرة على حل وضعيات بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة

[1]- عبّاد مليكة: تطوّر المناهج الدّراسية، ملتقى تكويني بباتنة يوم 05 أفريل 2015م، الجزائر، ص: 04.

[2]- المرجع نفسه، ص:06.

المدخل	نشاطات التّعلم: التّركيز على النّشاطات التّطبيقية الّتي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة	وضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.
التّقويم	الاهتمام بالوظائف الثّلاثة للتقويم: التّشخيصي، والتّكويني، والتّحصيلي. ارتقى إلى تقويم القدرات العليا مثل حل المشكلات	التّقويم يشكل أداة فعلية من أدوات التّعلم، ويهتم بالوظيفتين التّعديلية، والإقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.

ثانيا: الجانب الدّيداكتيكي[1]

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني (السّارية المفعول)
هيكلة المادة	تهيكلت المادة على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهيمية.	تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية، ومنظمة في ميادين
مستوى تناول المفاهيم	حددت مستويات التّناول حسب مستوى النّضج العقلي للمتعلم، ومكتسباته العقلية	حددت مستويات المفاهيم على أساس الصّعوبات الّتي تطرح عند ممارستها في التّعليم والتّعلم
المضامين المعرفية	نظمت المحتويات بشكل معارف أكثر ترابط لخدمة ترابط لخدمة المجال المفاهيمي	نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة

[1]- عبّاد مليكة: تطوّر المناهج الدّراسية، ص:08.

نستنتج من خلال المقارنة بين مناهج الجيل الأوّل، والجيل الثّاني، أنّ مناهج الجيل الثّاني هي مناهج أكثر تطورا، ووضوحا، وملاءمة، وانسجاما، وتنظيما من مناهج الجيل الأوّل، وهذا من خلال:

- امتثالها للضوابط المحدّدة في القانون التّوجيهي للتربية، والمرجعية العامة للمناهج، والدّليل المنهجي لإعداد المناهج.

- معالجتها للثغرات، وأوجه القصور الّتي تم تحديدها في مناهج الجيل الأوّل، والّتي أعدت آنذاك في ظروف استعجالية.

- تعزيزها للمقاربة بالكفايات كمنهج إعداد المناهج، وتنظيم التّعلمات.

- تبنيها للنظرية البنائية الاجتماعية.

- تصورها الشّامل، والتّنازلي للمناهج.

- انسجامها الأفقي، والعمودي للمناهج.

- تقارب، وتلاقي مناهجها في وحدة تعلّمية شاملة.

- قابليتها للتطبيق في الميدان، وتقويمها فعّال وشامل.

VI. دراسة وصفية تحليلية لكتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي:

حظي موضوع تعليمية اللّغة العربيّة، وتعلّمها باهتمام الباحثين، والدَّارسين، حيث تعدّدت النّظريات، والدّراسات في هذا الشأن، وتباينت وجهات النّظر عند العلماء، والمفكرين وقد ساهم هذا الجهد العلمي الوافر في تطوير العملية التّعليمية – التّعلمية، وشكّل الإطار المرجعي للمقاربات البيداغوجية المعاصرة، والّتي تستند عليه في إعداد المناهج الدّراسية، وتأليف الكتب المدرسية الموجّهة للمتعلمين، مُتّبعة في ذلك أيسر السّبل، وأقصر الطّرق في تحصيل مهاراتهم اللّغوية المختلفة من استماع، وقراءة، ومحادثة، وكتابة، وهذا لتمكينهم من ممارسة أنشطتهم اللّغوية وفق ما تقتضيه مختلف الوضعيات التّعليمية – التّعلمية، والمواقف التّواصلية من جهة، وتلقّي المعارف، واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى.

ويمثّل الكتاب المدرسي عنصرا أساسيا من عناصر العملية التّعليمية – التّعلمية، وهو أكثر الوسائل التّعليمية فاعلية، وكفاية، فهو يجسّد المناهج الجديدة لوزارة التّربية الوطنية، ويعمل على نقل المعارف للمتعلمين، ومساعدة المعلّم، والمتعلّم على حدّ سواء، في تفعيل سيرورة التّعلم، فَيُعين الأوّل على إعداد دروسه، ويُعين الثّاني على فهمها، واستيعابها.

وتبقى الكتب المدرسية الوسيلة الأنجع في نقل المعارف، والمعلومات بالرغم من التّطور السّريع الّذي شهدته الوسائل التّكنولوجية، والاعلامية، وثورة الاتصالات العالمية.

1. الكتاب المدرسي: تعريفه ووظائفه وأهميته

أ.تعريفه

أوّلا: لغة

لفظة (الكتاب) مشتقة لغة من الفعل الثّلاثي (كتب)، وهي كَتَبَ الشّيء يَكْتُبُهُ كَتْبًا وكِتَابًا وكِتَابَةً، وكَتَبَهُ: خَطَّهُ.

والكتاب: ما كُتِبَ فِيهِ. وفي الحديث: مَنْ نظر في كتاب أخيه بغير إِذْنِهِ، فكَأَنَّما يَنْظُرُ في النّارِ.

فالكتابُ ما يُكْتَبُ فيه، وقيل الصَّحِيفَةُ و الدَّواةُ. وكَتَبَ الرَّجُلُ وأَكْتَبَهُ إكتَابًا: عَلَّمَه الكتاب[1].

ثانيا: اصطلاحا

تتعدّد تعريفات الكتاب المدرسي، فهو: "الصّورة التّطبيقية للمحتوى التّعليمي، وهو الّذي يُرشد المعلّم إلى الطريقة الّتي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامّة، والخاصّة، كما أنّه يُمثّل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التّلميذ، نظرا لمقاييس الرّقابة الصّارمة الّتي تخضع لها محتوياته من قبل السّلطات العليا"[2].

ويعتبر أيضا:" الأداة الرئيسية، والأوّلية في العملية التّربوية، فهو يحتوي على المادّة التّعليمية بطريقة منظّمة، تُساعد التّلميذ على تذكّر تلك المادّة أو الرّجوع إليها، وينبغي ألاّ يذهب الأستاذ إلى اعتبار الكتاب المدرسي المرجع الوحيد للعملية التّربوية، أو المصدر الوحيد للمعرفة التّي يحصل عليها التّلميذ، بل هو أداة منظّمة لمساعدته على ذلك"[3].

وهو: "يُجسّد منهاجًا دِراسيًّا لعرض محتويات مهيكلة، ومكيّفة مُعدّة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التّعلمي"[4].

ومن خلال التّعريفات السّابقة يتّضح لنا أنّ الكتاب المدرسي هو أداة تعليمية رئيسية للمعلّم، والمتعلّم على حدّ سواء؛ إذ يشكّل أهم مصدر تعليميّ، وأكثر وسيلة تعليمية، نجاعة، وفعالية في تحقيق الأهداف المسطّرة في المناهج الدّراسية المعتمدة تحت سلطة الوزارة الوصية (وزارة التّربية الوطنية)، ضمن مسار تعلّمي.

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادّة(كتب)،مج5، ج43، ص: 3816- 3817.

[2]- أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسي(فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه) دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، دط، دت، ص: 37.

[3]- عبد اللّطيف خيري وآخرون: التّدريس الفعّال، مطبعة عزّ الدّين، إربد، الأردن، ط3، 1986، ص: 84.

[4]- طيب نايت سليمان وآخرون: دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعلم الابتدائيّ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2016، ص:07

ب. وظائفه

يشكّل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، على ضوء المناهج الجديدة، إحدى الوسائل الأساسية المساعدة بصورة مباشرة لكل من المعلّم، والمتعلّم،على بناء الكفايات المحدّدة في المنهاج، و الوثيقة المرافقة له.

– بالنّسبة للمعلّم:

يعتبر الكتاب المدرسي سندا تعليميّا هامّا للاستعمال المناسب حسب الحاجة في تخطيط، وصياغة الوضعيّات التّعلمية انطلاقا من توجيهات المنهاج، والوثيقة المرافقة له، كما يمثل وثيقة مرجعية، ومصدرًا هامّا للمادة التّعلمية، ووسيلة من الوسائل التّعليمية المساعدة على توجيه عمله في القسم مع المتعلمين في سياق تحقيق الأهداف، وإنماء مستويات الكفاءات المسطّرة في المنهاج، وتجسيد طموحات تكوين شخصيّة المتعلّمين من الجوانب الرّوحية، والفكريّة، والاجتماعيّة، والأخلاقية[1].

إذ يقدّم الكتاب المدرسي المادّة التّعليمية تقديما يتماشى وأحدث ما استجد في نظريات التّعليم، والتّعلم، والمقاربة البنائية، والبنائية الاجتماعية، تنظيما، وعرضا، وصياغة، وانسجامًا مع خصوصيّة المتعلّم، ويستعين المعلّم بالنّماذج المقترحة في تناول موارد المادّة في مختلف ميادينها، ضمن حصص التّعليم اليوميّة وتجسيد المعطيات في واقعه العملي[2].

– بالنّسبة للمتعلّم:

يعتبر الكتاب المدرسي ركيزة أساسيّة في عمليّة التّعلم، ومرجعا معرفيا هامّا له، يكسبه — إلى جانب المعرفة بأنواعها – الخبرات، والمهارات، والأدوات المنهجيّة الّتي تمكنه من بناء كفاءاته في مختلف ميادين المادّة بمفرده، أو بمعيّة المعلّم، و الأولياء، في القسم أو خارجه، من خلال ما يوفّره له

[1]– إرزيل رمضان وآخرون:دليل استخدام كتاب التّربيّة الإسلاميّة (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ)، ص: 08.

[2]– المرجع نفسه، ص: 08.

من فضاءات تتيح له فرص التّعليم المناسبة بالممارسة، والنّشاط الذّاتي، إذ يحتوي على أنواع من النّصوص، و الوثائق، والصّور، والرّسوم الّتي تكسبه المعرفة بيسر، وسهولة[1].

ج. أهميته:

يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة تربويّة، وتعليميّة، وتثقيفيّة لا يمكن الاستغناء عنها. وتكمن أهميته في تحقيق أهداف العملية التّربوية الآتية[2]:

يقدّم الكتاب المدرسي قدرا من المعلومات، والحقائق المختارة بعناية، وعلى أساس علميّ، وتنظيمها بطريقة جيّدة تساعد المدرّس في إعداد الدّروس، وانتقاء طرق التّدريس، والوسائل التّعليمية، والأنشطة، وأساليب التّقويم المناسبة.

يقدّم الكتاب المدرسي للمدرّس، والتّلاميذ إطارًا عاما للمقرّر الدّراسي، وبالتّالي فإنّ المدرّس يعمل في إطار محدّد سلفا ممّا يسهّل عليه أمر تحديد أهداف كلّ درس، وهذا بالاعتماد على المصادر الأصلية، والبيئة المحلية، والأحداث الجارية، والقضايا المعاصرة، وغيرها.

يُقدّم الكتاب المدرسي لجميع التّلاميذ قدرًا مشتركا من المعلومات، والحقائق الّتي يرى واضعوا المناهج أنّها تحقّق أهدافه، وأن ينطلق التّلميذ في الاتجاه الّذي يتّفق مع ميوله، واتجاهاته، وبما يشعر به من مشكلات، فيبحث عن المعلومات في الكتب، والمراجع، والمجلات، والجرائد، والبرامج الإذاعية، والتّلفزيونية، وغيرها من المصادر الّتي يجد فيها ضالته.

يُتيح الكتاب المدرسي الغرض لاستخدام العديد من طرائق التّدريس، وخاصّة الّتي تحتاج إلى توفّر هذه الأداة لدى جميع التّلاميذ.

يُعدّ الكتاب المدرسي الجيّد من العوامل الرئيسية الّتي تجعل التّلاميذ أكثر استعدادًا، وتشوّقا للتعلّم، وعلى النّقيض من ذلك، فإن الكتاب الرّديء غالبا ما يؤدّي إلى نفورهم عن الدّراسة.

---

[1]- إرزيل رمضان وآخرون:دليل استخدام كتاب التّربيّة الإسلاميّة (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ)، ص: 08.

[2]- عبد الله قلي وفضيلة حناش: التّربية العامة (سند للتكوين المتخصّص)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، 2009، ص: 126 – 127.

يؤدّي الكتاب المدرسي دورا مزدوجا في العملية التّعلمية، وذلك أنّ له دور في كلّ من المدرسة، والمنزل، حيث يستخدمه التّلميذ إلى جانب الملخص للمراجعة، وإجراء التّمارينات، والأعمال المنزلية الّتي يكلّف بها.

يعدّ الكتاب المدرسي أداة للثقافة، أي أنّه مرجع لمواجهة الكثير من مواقف الحياة الصّعبة، فكثير من المشكلات اليومية، يمكن أن تُستمد طريقة مُعالجتها من الكتاب نفسه.

2. دراسة وصفية تحليلية لكتاب اللّغة العربيّة (الجيل الأوّل):

يعدّ الكتاب المدرسي الموسوم بـ : (كتابي في اللّغة العربيّة)؛ ويندرج ضمن سلسلة (رياض النّصوص)، والمبرمج للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، هو امتدادٌ لخط الإصلاح التّربوي الشّامل الّذي باشرته وزارة التّربية الوطنية منذ الموسم الدّراسي (2003 م – 2004م)، وهو يساير ما نصّ عليه المنهاج الدّراسي، والقائم على المقاربة بالكفايات، والّذي يرمي من خلال النّشاطات اللّغوية، والمحتويات، والتّطبيقات الّتي يقترحها إلى تنمية الكفايات عند المتعلمين، وإكسابهم مختلف المعارف، والمواقف المرتبطة بتلك الكفايات.

واعتمدت المقاربة النّصية كإحدى البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاية، من حيث أنّ النّص هو محور كلّ التّعلمات، وهو المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة اللّغوية، والإطار العام لاكتساب المتعلمين مختلف المهارات اللّغوية. ويتم ذلك بالنّظر إلى النّص على أنّه مستويات مختلفة لا تتجزأ، وتمكن المتعلّم من إنتاج لغته حسب النّشاطات اللّغوية المقترحة، والمواقف، والوضعيات التّعليمية، والتّقويمية المختلفة.

ولابد من الإشارة في هذا السّياق، إلى أنّ الكتاب المدرسي شامل لكلّ النّشاطات اللّغوية، ويسعى إلى تحقيق الانسجام فيما بينها، وبذلك يمكّن المتعلّم من إرساء كفاياته الأساسية.

وقد طبع الكتاب بالدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة في أوّل طبعة له في الموسم الدّراسي (2007م – 2008م)، و ورد في جزء واحد، واشتمل على عشرة محاور.

أ. وصف وتحليل المستوى الشّكلي للكتاب:

عنوان الكتاب: كتابي في اللّغة العربية، ويندرج ضمن سلسة (رياض النّصوص).

المستوى: السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

التّأليف:

مفتاح بن عروس: أستاذ مكلّف بالدّروس.

عائشة بوسلامة–سباح: معلّمة.

إشراف وتأليف:

شريفة غطّاس: أستاذة التّعليم العالي.

تصميم وتركيب:

فوزية مليك.

تصميم الرّسومات والغلاف:

زهية يونسي– شمول.

كريم حموم.

معالجة الصّور:

يوسف قاسي واعلي.

طبع وإصدار: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) في الموسم الدراسي: (2007م – 2008م)، وهذا بعد المصادقة عليه من قِبل لجنة الاعتماد، والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التّربية (وزارة التّربية الوطنية)، طبقا للقرار رقم: 294 / م.ع/ 2007 المؤرّخ في : 04 مارس 2007 .

بلد الطبع: الجزائر.

سعر البيع: 00, 250 دج.

عدد الصّفحات: 191 صفحة.

قياسات الكتاب: الطّول (28 سم)، العرض (20 سم)، السّمك (1,1 سم)

أجزاء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد، واشتمل على عشرة محاور.

نهاية صلاحية الكتاب: وهذا بانتهاء الموسم الدّراسي (2018 م – 2019م)، وهو الموسم الّذي كُيّف مع مناهج الجيل الثّاني في آخر استعمالاته.

محتوى غلاف الكتاب:

جاء غلاف الكتاب بخلفية حمراء داكنة بها دوائر خضراء، متعدّدة الأحجام. كما تجدر الإشارة إلى أنّ عنوان الكتاب قد كُتب في منتصف الواجهة الأمامية للكتاب بخطّ كبير، وواضح باللّون الأصفر الفاقع، تعلوه دائرة خضراء مكتوب فيها عنوان السّلسلة الّتي ينتمي إليها الكتاب، وهي مكتوبة أيضا باللّون الأصفر الفاقع (رياض النّصوص).

وقد كُتب في أعلى الواجهة العبارتين (الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية) وأسفلها مباشرة (وزارة التّربية الوطنية) باللّون الأبيض. وفي نهاية الواجهة كُتب المستوى الدّراسي للكتاب باللّون الأبيض (للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي).

ونجد على يسار الغلاف خمس صُوَرٍ بارزة مرتّبة من أعلى الغلاف إلى أسفله، وهي تمثّل صورًا لحيوانات متوحشّة، بالإضافة إلى صُور أخرى تمثّل الزّي التّقليدي للرّجل، والمرأة في الجزائر إبّان الفترة الاستعمارية، وخلال إحياء الأعراس، والمناسبات السّعيدة، وهي تقدّم لمحة شاملة لمحتوى المحاور، والوحدات التّعليمية الواردة في الكتاب.

أمّا الواجهة الخلفية للغلاف فقد احتوت على تقديم مختصر لسلسلة رياض النّصوص، والّتي تضمّنت العناصر الآتية:

- الفئة المستهدفة : السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

- المقاربة المعتمدة في تعليمية اللّغة العربيّة : المقاربة النّصية.

- محتويات كتاب التّلميذ.

- محتويات دليل المعلّم.

كما ورد في الصّفحات الأولى للكتاب:

- المقدمة.

-كيف تستعمل الكتاب ؟

- التّوزيع السّنوي للمحتوى.

- إلى صغيري: مرحبا بك مرّة أخرى في "رياض النّصوص".

ب. وصف وتحليل محتوى الكتاب:

يحتوي كتاب المتعلّم على مجموعة من المحاور، والنّصوص الّتي تتميّز بالتّنوع، والانفتاح، والجمالية، ويتبنى في تقديمها توجّه المنهاج الّذي يعتمد المقاربة النّصية الّتي تجعل من النّص محور كلّ التّعلمات في تفاعل، وتواصل، وانسجام لإرشاد الكفايات الأساسية، وباستغلاله استغلالا منهجيا، ومفيدا يساعد على تمثّل الظواهر اللّغوية، وتحليلها، ومحاكاة المصطلح النّحوي للوصول إلى المفاهيم المجردة لها[1].

وبالإضافة إلى ذلك، فإن الكتاب أعطى حيّزا هامّا للمعجم، فخصّص له قسما ثابتا يتراوح بين توظيف المعطيات الّتي يبني عليها المعجم كالتّرادف، والتّضاد، واشتراك عدّة كلمات في الدلالة، وبين وضع التّلميذ في طريق التّعامل مع القاموس، تمهيدًا لإكسابه حرّية أكبر في التّعامل مع لغته[2].

[1]- شريفة غطّاس وآخرون: دليل المعلّم للسنة الخامسة ابتدائي للمواد، ص:10.

[2]- شريفة غطّاس وآخرون: كتابي في اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، سلسلة رياض النّصوص، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017 – 2018، ص: 02 – 03.

ويتوزّع الكتاب إلى عشرة محاور، وهي تتوزّع بدورها إلى سبع وعشرين وحدة تعلّمية، وكلّ وحدة تعلّمية تحتوي على مجموعة من النّشاطات، وهي: القراءة، والتّعبير، وتوظيف اللّغة. وكلّ محور يتأسّس على مشروع كتابي، ووقفة تقييميّة، ونصّ توثيقي للمطالعة، ونصّ آخر للمحفوظة.

تنتظم النّصوص في محاور ثقافية، وتتفرّع إلى وحدات تعلّمية تحتوي كلّ وحدة تعلّمية منها على مجموعة من الأنشطة، وهي تستغرق أسبوعًا كاملا انطلاقًا من القراءة الّتي يعتمد نصّها في إثراء نشاط التّعبير الشّفوي، والتّواصل، وتتوسّط الوحدة التّعلمية محطّة اللّغة بظواهرها الثّلاث، النّحو، الصّرف، والإملاء، وتُختتم بإنجاز المشروع، والقيام بنشاطات الإدماج.

وتتمثّل محتويات الأنشطة اللّغوية في الكتاب على النّحو الآتي[1]:

المحاور الثّقافية:

- الهوية الوطنية (الاعتزاز بالوطن: أرضا وتاريخا واقتصادا وثقافة...).

- القيم الإنسانية (التّبرع، التّكافل الاجتماعي، المصالحة).

- الحياة الاجتماعية (المعاملات في السّوق، في المسجد، في الحدائق العامة، في المؤسسات العامة، عيادة المريض، التّطوع "التّويزة"...).

- الحياة الثّقافية (نادي الإعلام الآلي، المعارض، المهرجانات،....).

- الأيام الوطنية والعالمية (يوم المعلم، يوم الشّجرة، يوم الشّركة، يوم العلم، اليوم العالمي للمرأة،...).

- الحقوق والواجبات (احترام القانون، الخدمة الوطنية،....).

- عالم الإبداع والابتكار (غزو الفضاء، اكتشاف دواء،....).

- الفنون (الموسيقى، النّحت،....).

- منظومة الاتصال الحديثة (المحطات الأرضية، الأقمار الاصطناعية،...).

[1]- وزارة التّربية الوطنية: منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص: 21 – 22.

- الخدمات الاجتماعية (الإسعاف، الحماية المدنية).

- التّوازن الطّبيعي (طبقة الأوزون، تلوّث المياه،...).

- الرّياضة والصّحة (السّباحة، التّطعيم،...).

- الصناعات والحرف (صنع الكتب، صناعة الفخار، الزّرابي،...).

- الأسفار والهوايات (المخيم الصّيفي، الألعاب الإلكترونية،...)

التّراكيب النّحوية:

- أخوات كان: دلالتها وإعرابها (ليس،صار، أصبح،أمس، أضحى، ظل، بات).

- أخوات إنّ: دلالتها وإعرابها (أنّ، كأنّ، ليت، لعل، لكن).

- الأفعال الخمسة: (في الحالات الثّلاث).

- الحال المفردة.

- إعراب الفعل المعتل الآخر (في الحّالات الثّلاث).

- التّعجب (ماأفعله !)

- الاستثناء (بسوى وغير)

- الاستفهام.

- الأسماء الخمسة.

- الاسم الموصول.

- أسماء الإشارة.

- الصّفة والموصوف (مراجعة).

الصّرف والتّحويل:

- الفعل المجرد والفعل المزيد.
- جمع التّكسير.
- علامات التّأنيث.
- أنواع الفعل المعتل (المثال والأجوف).
- أنواع الفعل المعتل (النّاقص واللّفيف).
- الاسم الممدود.
- الاسم منقوص.
- الاسم المقصور.

الإمـــــلاء:

- همزة القطع.
- الهمزة المتوسطة على الواو.
- الهمزة المتوسطة على النّبرة.
- اتصال حرف الجر بـــ "ما" الاستفهامية.
- دخول لام الجرّ على الأسماء المعرّفة بأل.
- الألف اللّينة في الأسماء.

التّعبير الكتابي:

- تحرير رسالة إلى قريب أو صديق.

- كتابة إعلان.

-كتابة يوميات.

- الإخبار عن حدث.

- تلخيص قصة، أو خبر.

-كتابة خطة.

- ملء استبيان.

المشاريع المقترحة:

- إعداد مطوية حول حقوق الإنسان.

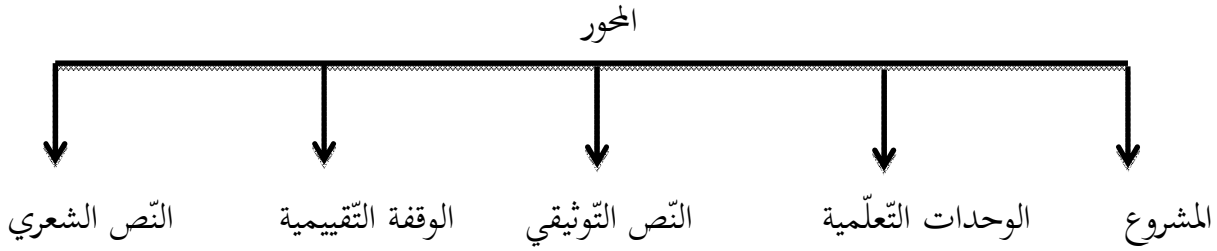
- إنجاز مطوية حول أيام وطنية أو عالمية.

- إعداد مصنّف لأنواع الهوايات.

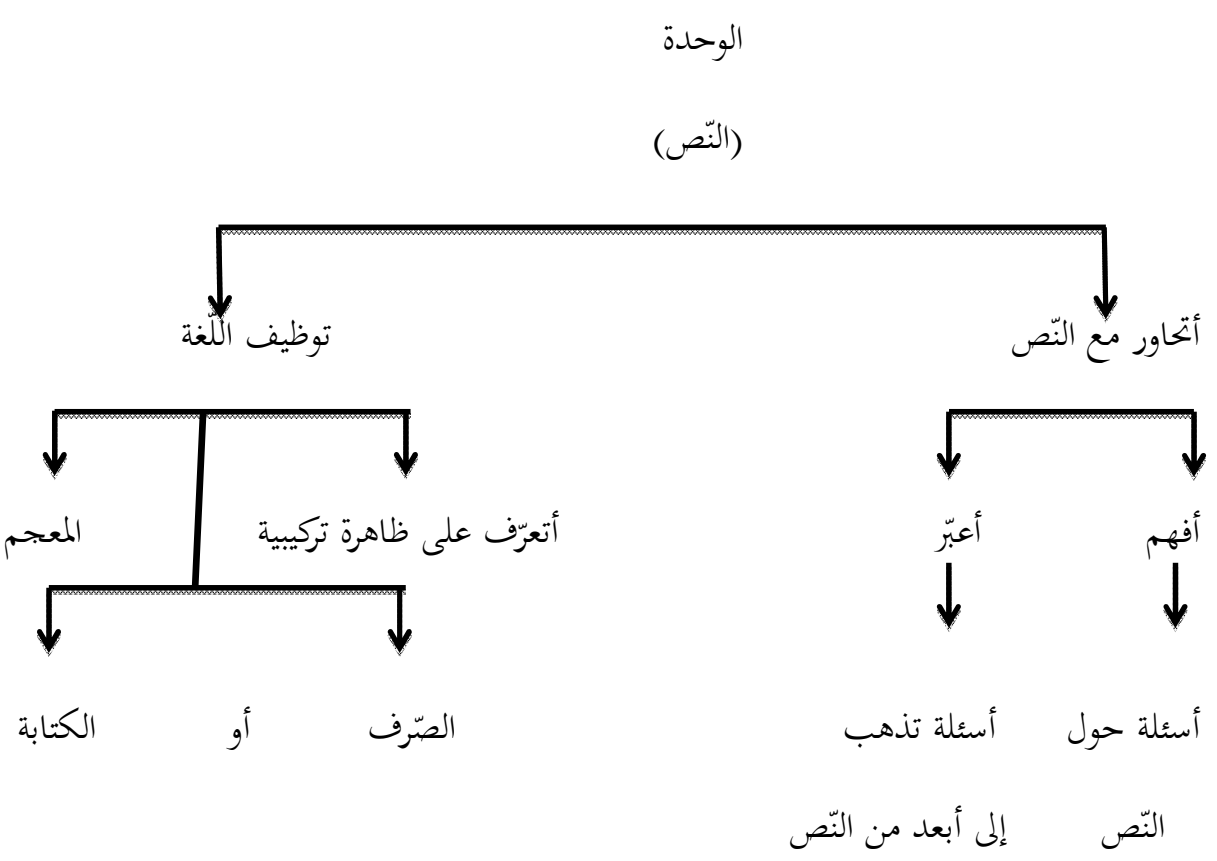
يتكوّن كلّ محور من المحاور المقرّرة على مشروع كتابي. ويُتوّج بنصّ توثيقي يسمح بتوسيع مدارك المتعلم، وتكوينه معرفيّا عن طريق الاحتكاك بنصوص أصلية تُصاحبها صورًا تُيسّر له التّكوين. كما يتيح له بناء المحور فرصة يقف فيها ليقيّم نفسه بنفسه بواسطة مجموعة من التّمارين الّتي تسمح له بإدماج مختلف معارفه. ويُختم المحور بنصّ أو نصّين شعريّين لهما.

وتتكوّن معظم المحاور على ثلاث وحدات تعليمية، باستثناء المحور الرّابع، والتّاسع، والعاشر، وهي تتكوّن من وحدتين تعليميتين فقط. و يمكن أن نقدّم المحور حسب المخطط الآتي[1]:

[1]- غطّاس شريفة: دليل الكتاب- اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة ابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006-2007 ص: 04



أمّا الوحدة التّعلمية فهي تنطلق من نصّ للقراءة، ويمكن أن نمثّل لها بالمخطط الآتي[1]:



يقترح كتاب اللّغة العربيّة (كتابي في اللّغة العربيّة) نصوصًا منوّعة، فمنها الحواري، والإخباري، والسّردي، والوصفي، والقصصي، بالإضافة إلى النّصوص الشّعرية.

ويهدف هذا التّنوع إلى فتح أذهان المتعلّمين على ظاهرة تنوّع النّصوص، وهو لا يتنافى مع البعد الآخر للقراءة، وهو التّمكن من القراءة المسترسلة باحترام علامات الوقف، واستنطاق المعاني

[1]- غطّاس شريفة: دليل الكتاب- اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة ابتدائي)، ص: 07.

الظاهرة، والكامنة أثناء القراءة، وبعدها، وهذا بتوجيه الفهم، والشّرح، وحسن تأويل المعاني، وتجاوز المعنى العميق، والتّعرّف على القيم الموجودة فيها، وهي موجودة في مختلف نصوص الوحدات التّعلمية على النّحو الآتي:

	عناوين المحاور	نصوص الوحدات التّعلميّة	القيم الموجودة بها
1	القيم الإنسانية	-رسالة سلام (**محذوف**) -الوعد المنسي(1) (**محذوف**) -الوعد المنسي(2)	-السّلام -احترام الرّأي الآخر -احترام الحقوق والواجبات
2	العلاقات الاجتماعية	-من رأفة الفقراء (**محذوف**) -الأصدقاء الثّلاثة -النّمل والصّرصور	-التّضامن مع الضعفاء -العمل والاجتهاد -التّبرع
3	الخدمات الاجتماعية	-فوكس والحماية المدنيّة -حارس اللّيل والغزال -قصّة قرية	-تقديم يد المساعدة -روح التّضامن والتّضحية -روح التّعاون
4	التّوازن الطّبيعي والبيئة	-قصّة الحيتان الثّلاثة -بين التّمساح والطّيور	-المحافظة على البيئة البحرية -المحافظة على الماء -المحافظة على البيئة الحيوانية
5	الهوية الوطنية	-عاصمة بلادي الجزائر -من تقاليدنا لوحات من صحراء بلادي	-الاعتزاز بالتّراث الثّقافي -حبّ الوطن. -الاعتزاز بالصّحراء

6	الصّحة والرّياضة	-سبانخ بالحمص -ابن سينا الطبيب الماهر -رامي بطل السّباحة والغطس	-الاهتمام بالصّحة الجسدية -أهمية الغذاء الصّحي -الرّوح الرّياضية والمنافسة الشّريفة
7	غزو الفضاء والاكتشافات العلميّة	-كوكب الأرض -الأقمار الاصطناعيّة -إسحاق نيوتن والأرض	-الاهتمام بالطبيعة -حب الاكتشافات العلمية
8	الحياة الثّقافية والفنّيّة	-حفلات عرس -في مهرجان الزّهور مسرح عرائس الجراجوز	-الاهتمام بالتّراث الثّقافي -الاعتزاز بالفنون الثّقافية
9	الصّناعات التّقليدية والحرف	-النّفخ في الزّجاج (**محذوف**) -تصنعان من الطّين حقًّا	-الاهتمام بالحرف التّقليدية والإبداعية.
10	الرّحلات والأسفار	-كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا -مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحجّ	-روح المغامرة والاستكشاف -التّفتح على العالم

وقد حذفت النّصوص المشار إليها في الجدول، من الكتاب المدرسي تخفيفا لمنهاج الجيل الأوّل بهدف معالجة الاختلالات الواردة فيه، والّتي شُرع في تنفيذها بداية الموسم الدّراسي (2011م – 2012م).

والملاحظ من خلال الجدول، التّنوع الجيّد لمختلف النّصوص المقترحة بالكتاب، وحملها لمجموعة من القيم الايجابية (وطنية، دينية، تربوية، إنسانية....).

3- دراسة وصفية تحليلية لكتاب اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني)

يعدّ الكتاب المدرسي الموسوم بـ:(اللّغة العربيّة)، والمُبرمج للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ثمرة المناهج المـعاد كتابتها (مناهج الجيل الثّاني)، وهو عنصر أساسيٌّ في العملية التّعليمية- التّعلمية، والأداة الّتي تعبِّر عن المنهاج الجديد، وتُترجمه، وتَدفعه نحو تحقيق غاياته، وكفاياته الأساسية. وهو صادر عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، في طبعته الأولى (2019م – 2020م)، وقد ورد الكتاب في جزء واحد، واشتمل على ثمانية مقاطع تعلّمية.

وإثر هذه المستجدات، كَـرّست الإصلاحات التّربوية الجديدة المقاربة النّصية لتعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها، إذ تمثّل إحدى المقاربات البيداغوجية المعتمدة في المنهاج الدّراسي الجديد، والقائم على المقاربة بالكفايات. وهي دعامة أساسية لتكوين المعرفة لدى المتعلّم، وتسعى إلى تمكينه من إنتاج النّصوص بمختلف ضروبها، بوصفها رافدا قويّا، في تنمية كفايات المتعلّمين، واكسابهم مختلف المعارف، وتفعيل مكتسباتهم في وضعيات إدماجية جديدة.

وقد قامت المقاربة النّصية في المناهج الجديدة على فلسفة تعليم اللّغة، وتعلّمها من منظور جديد، حيث يكون النّص هو المنطلق لجميع التّعلمات، إذ يقتضي إنجاز النّشاطات التّعليمية النّص نفسه، وبذلك ينتقل المتعلّم من كفاية التّلقي إلى كفاية الإنتاج، وهذا باشراكه في عملية الاكتساب اللّغوي، من خلال العمل على تكوين كفايته اللّغوية، وجعله قادرًا على استعمال اللّغة، وتوظيفها، بدلا من الاكتفاء بالاستقبال.

وقد طُبع الكتاب بالدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية في أوّل طبعة له في الموسم الدّراسي (2019م – 2020م)، و ورد الكتاب في جزء واحد، واشتمل على ثمانية مقاطع.

أ. وصف وتحليل المستوى الشّكلي للكتاب:

عنوان الكتاب: اللّغة العربية.

المستوى: السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

التّأليف:

- حلفاية داود وفاء: أستاذة التّعليم الابتدائي.
- بن عاشور عفاف: أستاذة التّعليم الابتدائي.

- بوسلامة عائشة: معلّمة التّعليم الابتدائي.

إشراف وتنسيق:

- بن الصّيد بوريني سراب: مفتشة التّعليم الابتدائي.

تصميم وتركيب:

- فوزية مليك.

تصميم الرّسومات والغلاف:

- زهية يونسي- شمول.

معالجة الصّور:

- زهير يحياوي.

التّنسيق:

- زهرة بودالي

- شريف عزواوي

طبع وإصدار: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) في طبعته الأولى للموسم الدّراسي: (2019م – 2020م)، وهو معتمد من طرف وزارة التّربية الوطنية تحت الرّقم: 32/ 2019.

بلد الطبع: الجزائر.

سعر البيع: 00, 260 دج.

عدد الصّفحات: 143 صفحة.

قياسات الكتاب: الطّول (28،2 سم)، العرض (20،2 سم)، السّمك (0,8 سم)

أجزاء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد، واشتمل على ثمانية مقاطع.

محتوى غلاف الكتاب: جاء غلاف الكتاب في واجهته الأمامية أخضرًا، تتوسّطه دائرة كبيرة في منتصفه، بها صورة متعلّم أسمر البشرة، يحمل بيده اليمنى بطاقة مكتوب عليها حرف الضّاد، وقد كُتب في أعلى الواجهة العبارتين (الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية)، وأسفلها مباشرة (وزارة التّربية الوطنية)، وهذا باللّون الأبيض)، تحتها مباشرة كُتب عنوان الكتاب (اللّغة العربيّة) بخطّ كبير، وواضح، باللّون الأبيض. وكتبت الخامسة ابتدائي تحت الدّائرة مباشرة في جهتها اليُمنى باللّون الأخضر، في ظرف بريديّ أزرق.

أمّا الواجهة الخلفية للغلاف فهي صفحة خضراء بأكملها، باستثناء مستطيل صغير الشكل في أسفلها، مكتوب فيه دار النّشر، وسنة الطّبع، وثمن بيع الكتاب.

كما ورد في الصّفحات الأولى للكتاب:

- كلمة المؤلّفين.

- فهرس الكتاب.

- تقديم الكتاب.

ب. وصف وتحليل محتوى الكتاب:

يحتوي كتاب المتعلم على ثمانية مقاطع تعلّمية متنوعة، تعالج قضايا، وموضوعات فكريّة، وعلمية، وثقافية. يتمحور كلّ مقطع منه حول موضوع واحد فقط، فيستقي المتعلم منه الأفكار، والمعجم اللّغوي، ويستلهم المعاني، والتّعابير الّتي لها صلة بالموضوع.

كما أعدّت للمتعلّم أنشطة تحمله على اكتشاف النّص، وبناء معناه تدريجيّا، ثم التّوغّل فيه، والتّفاعل معه، وإبداء رأيه في بعض أحداثه، وقضاياه. والعودة إلى النّص في قراءات صامتة، وجهرية لتحليله إلى مكوّناته، والتّصرف في مبناه، ومضمونه انطلاقًا من مكتسباته السّابقة، ودعمها، لتيسير

تمثّله للظواهر اللّغوية، بالتّدريج: من التّعرفِ إلى المحاكاة، ثم التّدريب، والمحاولة، والإعادة من جديد ليتمكن لاحقا من توظيف قواعده اللّغوية، وحفظ لسانه من الزّلل، وقلمه من الخطأ[1].

يشتمل الكتاب المدرسي على ثمانية مقاطع تعلّمية موزعة على المجالات الواردة في المنهاج (القيم الإنسانية – الحياة الاجتماعية والخدمات- الهوية الوطنية – التّنمية المستدامة – الصّحة والتّغذية – عالم العلوم والاكتشافات – قصص وحكايات من التّراث – الأسفار والرّحلات).

وهي تعبّر عن واقع، وبيئة المتعلّم المعيشة، وتطلّعات مجتمعه في مختلف جوانب، ومجالات الحياة، والّتي من شأنها أن تجعل الكتاب وسيلة للتفتّح على الآخرين، والاعتماد على أنفسهم.

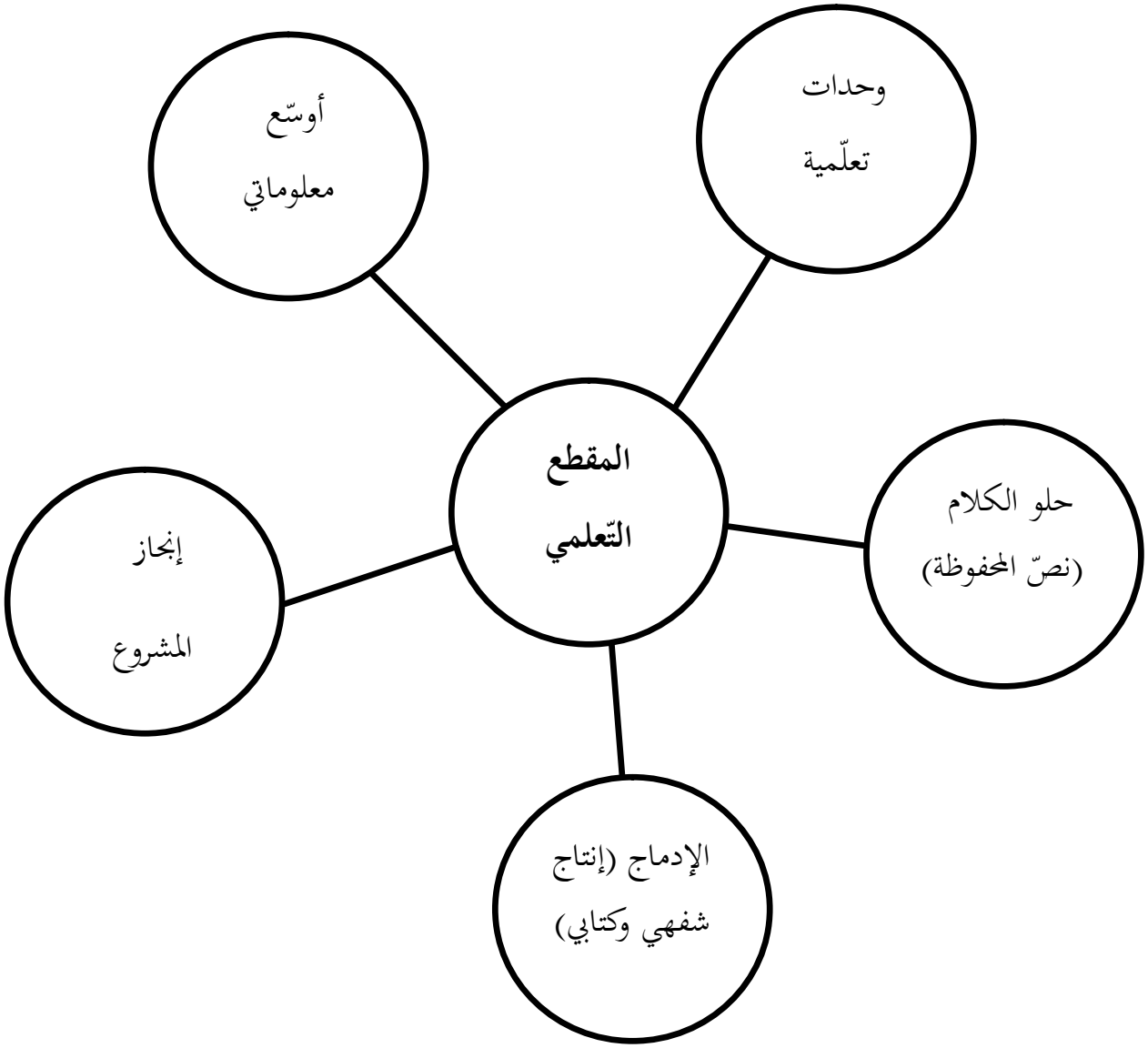
ويُكَوّن كلّ مقطع تعلّمي وعاءً تُعالجُ ضمنه ميادين اللّغة الأربعة، وهي ميدان فهم المنطوق، وميدان التّعبير الشّفوي، وميدان فهم المكتوب، وميدان التّعبير الكتابي، وينتهي كل مقطع بمشروع، ونشاط إدماج، وتقويم لتوظيف، واختبار الكفايات المستهدفة.

يتكوّن الكتاب من ثلاثة وعشرين نصًّا قرائيًّا، وثمانية نصوص شعرية خاصة بالمحفوظات، وجميعها بُنِيَتْ على ما ورد في المنهاج.

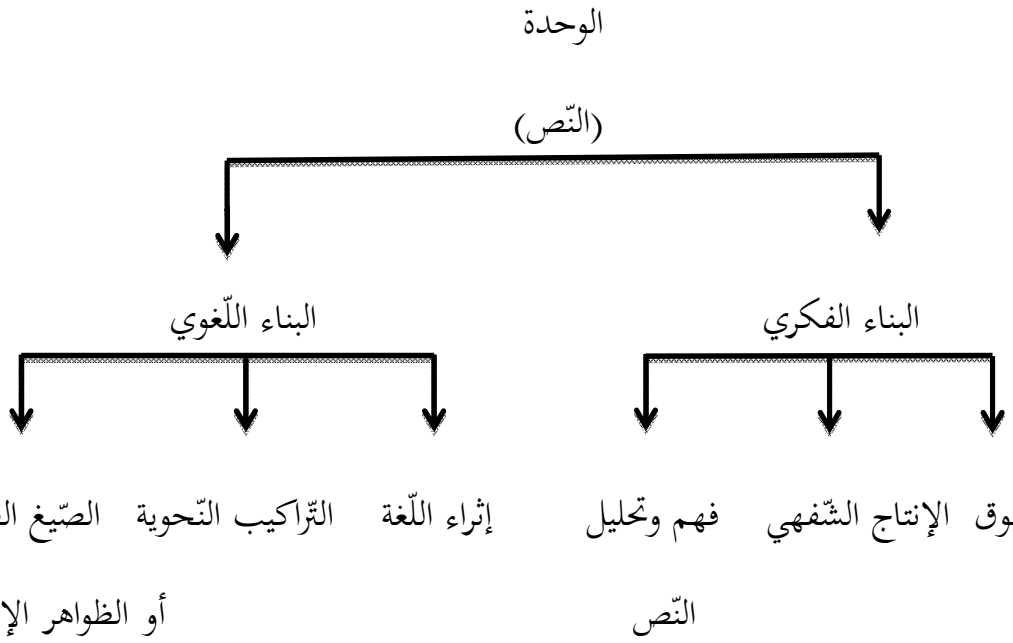
تتوزع التّعلمات على ثمانية مقاطع تعلّمية تشكّل مخطط التّعلم السّنوي، ويحقق كل مقطع مستوى معيّنا من الكفاية الشّاملة في اللّغة العربيّة.

[1]- بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط1، 2019 – 2020، ص: 03.

يتكوّن كلّ مقطع تعلّمي من ثلاث وحدات، باستثناء المقطع الثّامن، والأخير، والّذي يتكوّن من وحدتين فقط. ويمكن أن نقدّم المقطع التّعلّمي حسب المخطط الآتي:



أمّا الوحدة التّعلّمية فهي تنطلق من نصّ القراءة، ويمكن أن نمثّل لها بالمخطط الآتي:



وتجدر بنا الإشارة إلى محطة مهمة غير موجودة بالكتاب، وهي الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأمّ)، وهي الوضعية الّتي ينطلق بها بناء التّعلم، وترتبط بمحيط المعلم في شكلِ نصّ لها دلالات تعلّمية عند المتعلّم، وتأتي في صيغة تساؤلات تُقَدَّمُ للمتعلمين، وهذا بإجراء مناقشة عامة حَوْلَهَا مع ترك حلّها مُعلّقا إلى مرحلة لاحقة، بعد إرساء موارد المقطع التّعلّمي.

يقترح كتاب اللّغة العربيّة (اللّغة العربيّة) نصوصا منوّعة، يغلب عليها النّمط الحجاجي، والتّفسيري على باقي الأنماط الأخرى، من خلال المحاكاة الشّفهية للنصوص المنطوقة، والمحاكاة الكتابية للنصوص المكتوبة، بالإضافة إلى النّصوص الشّعرية الخاصّة بالمحفوظات.

تعدّ المقاربة النّصية استراتيجية أساسية، تعطي دلالة، وانسجاما لمختلف التّعلّمات، وتنمو من خلالها الكفاية النّصية للمتعلّم، فتتكوّن لديه قدرتان هما[1]:

– **قدرة التّلقي**: تسمح له بفهم الموضوعات، والتّرابط بين البنيات الفرعية، وإدراك البنية الكلية.

– **قدرة الإنتاج**: الّتي تسمح بابتكار الموضوعات، ووضع مخطّط مجمل للموضوع المبتكر، والتّرتيب السّليم لعناصره، وبناء نصّ مُطابق للأنواع، والنّماذج النّصيّة.

[1]– بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، ص: 16.

ويكتسب المتعلّم قيما مختلفة، من خلال نصوص القراءة المقترحة في الكتاب، وهي على النّحو الآتي:

رقم المقطع	عناوين المحاور	نصوص القراءة	القيم الموجودة بها
1	القيم الإنسانية	-رفاق المدرسة -التّعاونية المدرسيّة -طريق السّعادة	-الصّداقة -روح التّعاون -السّعادة الحقيقية
2	الحياة الاجتماعية والخدمات	-من أشرف المهن -الإخلاص في العمل -مهنة الغد	-الاعتزاز بالعمل -العمل تضحية -كلّ المهن تخدم الوطن
3	الهوية الوطنية	-تاكفاريناس يتحدث -كلّنا أبناء وطن واحد -أرض غالية	-الاعتزاز ببطولات وأمجاد الأبطال -حب الوطن من الإيمان -الاعتزاز بالوطن والمحافظة عليه
4	التّنمية المستدامة	-سرُّ الحياة -حين تصير النّفايات ثروة -الحصّاد والكلب وقطعة الخبز	-المحافظة على الماء -المحافظة على البيئة -محاربة التّبذير واجبة
5	الصّحة والتّغذية	-وادي الحياة -ممنوع الدخول -أحسن الأطباء: عصير	-التّدبر في خلق الله -الوقاية خيّر من العلاج -أهمية الغذاء الصّحي

		الخضروات والفاكهة	
6	عالم العلوم والاكتشافات	-عبقرية فذّة -قصّة البنسلين -الروبوت المشاغب	-الاعتزاز بعبقرية العلماء -أهمية الاكتشافات والابتكارات -تفوّق العقل البشري
7	قصص وحكايات من التّراث	-عزّة ومعزوزة -جحا والسّلطان -وفاء صديق	-ضرورة الانتباه والحذر والطّاعة -الوفاء بالوعد -التّريث في معرفة الحقيقة
8	الأسفار والرّحلات	-رحلة إلى عين الصّفراء -حكى ابن بطوطة	-الاعتزاز بالصّحراء -أهمية السّفر في نشر الإسلام

والملاحظ من خلال الجدول، اهتمام كلّ مقطع تعلميّ بمحور من المحاور المقترحة في المنهاج، وهي تعبّر عن واقع ما يعيشه المتعلّم، و تطلّعات مجتمعه، فهي مقاطع تعلّمية ذات دلالة، وأبعاد إنسانية، واجتماعية، ووطنية، وبيئية، وثقافية، تشجّع، وتنمّي، حسّ التّواصل، و المبادرة، و التّحليل، و الإبداع، و التّفتح على الآخر، حيث يهتم كل مقطع تعلّمي بالرّصيد اللّغوي، والموارد المعرفية، و المنهجية ، من خلال ميادين اللغة العربية الأربعة، وينتهي كلّ مقطع تعلّمي بمشروع، ونشاط الإدماج، وتقويم.

خـــاتـــمـــة

خـــاتـمـــــة :

بعد الدّراسة النّظرية، والتّطبيقية لـموضوع البحث، تمّ التّوصل إلى مجموعة من النّتائج، والتّوصيات، وهي كالآتي:

النّتـــــائـج :

– 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.

– تبنّت المنظومة التّربوية الجزائرية في تعليمية اللّغة العربيّة مقاربات بيداغوجية حديثة عديدة في ضوء المقاربة بالكفايات، وهي المقاربة النّصية، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا الإدماج، قصد بناء الفعل التّعليمي– التّعلمي، وتركيز الاهتمام على المتعلّم، وجعله طرفا فاعلا في العملية التّعليمية – التّعلمية برمّتها، وتشجيع اندماج المفاهيم، والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التّراكمي للمعارف.

– بُنيت مناهج اللّغة العربيّة على غرار كل المناهج الدّراسية الأخرى، وفق منظور بيداغوجي جديد، قصد تمكين المتعلّم من تحصيل معارفه بنجاعة، وجعله قادرا على توظيف مكتسباته، وتجنيد موارده المختلفة في حل وضعيات – إشكالية ذات دلالة، كما تمكنه من التّكيف مع مختلف الوضعيات التّعليمية – التّعلمية داخل المدرسة، وخارجها.

– إنّ الوضعيات – المشكلة، هي الأسلوب المعتمد للتعلّم الفّعال، إذ أنّه يتيح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه بالمفهوم الواسع بإدماج المعطيات، والحلول الجديدة في مكتسباته السّابقة.

– يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التّعلم، وهو نشاط يقوم به المتعلّم لاستغلال المعارف، والمهارات المكتسبة، ومجنّدا إياها بشكل متّصل في وضعيات ذات دلالة ، ويستهدف بناء أو تنمية كفاية، ويرتكز على حل وضعية تُعِدُّ المتعلم للقيام بإنجاز يُبرهِنُ فيه على مستوى كفايته، وهي تنقسم إلى أنواع ثلاثة:

- إدماج جزئي: يرتبط بأنشطة البناء، والتّدريب.
- إدماج مرحلي: يرتبط بالكفاءة المرحلية.
- إدماج نهائي: يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية.

– يُضفي إنجاز المشروع معنى جديدا للتعلّمات، فتكون بذلك التّعلمات الّتي يبنيها المتعلّم سبيلا إلى تلبية رغباته، لتحقيق حاجياته النّفسية، والذّهنية، والاجتماعية، والمدرسية، وما من شكّ في أنّ ما يتعلّمه المتعلّم لا يرسخ في ذهنه إلاّ إذا كان له معنى في حياته، وقامت في ذهنه عملية الرّبط بين معارفه النّظرية، ومعارفه التّطبيقية.

– تُمثّل المقاربة النّصية إحدى المقاربات البيداغوجية المعتمدة في المناهج الدّراسية الجديدة، والقائمة على المقاربة بالكفايات. وهي تقوم على توظيف النّص من أجل تعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها عن طريق القراءة، وفهم النّص، وشرحه، واستثماره، وإعادة إنتاجه؛ وتعمل أيضا على تحقيق جملة من الكفايات مثل كفاية الاستماع، والقراءة، والتّعبير بشقيه الكتابي، والشّفوي، وبها يتم تفكيك النّص إلى مستوياته اللّغوية : الصّوتية، والصّرفية، والتّركيبية، والدّلالية، وكشف الخلفيات، والمؤشّرات السّياقية الاجتماعية، والتّاريخية الكامنة في جينات النّص. وبذلك ينتقل المتعلّم من كفاية التّلقي إلى كفاية الإنتاج، وهذا باشراكه في عملية الاكتساب اللّغوي، من خلال العمل على تكوين كفايته اللّغوية، وجعله قادرًا على استعمال اللّغة، وتوظيفها، بدلا من الاكتفاء بعملية الاستقبال.

– تَعتبر المقاربة بالكفايات التّقويم جزءًا لا يتجزأ من مسار التّعلم، بل هو أكثر من ذلك ثقافة، يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التّربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي، إذ التّقويم التّربوي واحد من أهم المحاور الأساسية للنظام الشّامل للتقويم يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التّقويمية السّائدة حاليا في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح، وروح المناهج التّعليمية الجديدة، وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنّجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التّعلمي

للمتعلمين، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمعلم عن طريق المعالجة البيداغوجية.وهو يسعى إلى تحقيق وظيفتين أساسيتين، وهما :

- وظيفة تكوينية: المساعدة على تعديل مسار التّعليم، والتّعلم.
- وظيفة تحصيلية: إقرار كفايات المتعلّم المكتسبة أو الّتي هي في طور النّمو.

– تُعدّ المعالجة التّربوية فعلا تصحيحيا يحقّق تعديلا بيداغوجيا للتعلّم، يهدف إلى تسهيل التعلّمات لدى المتعلمين الّذين لهم صعوبات تعلّمية في وقت ما، لجعلهم يلتحقون ببقية زملائهم، وهي عملية من العمليات التّربوية الفعّالة، ووسيلة تربوية ناجعة في تقليص الصّعوبات التّربوية، والنّفسية الّتي تعترض المتعلمين في تعلّماتهم المدرسية.

– تُعتبر مناهج الجيل الثّاني، أو المناهج المعاد كتابتها، مرحلة جديدة في مسار تحسين إصلاح المنظومة التّربوية الجزائرية، وهي مناهج أكثر تطورا، ووضوحا، ومُلاءمة، وانسجاما، وتنظيما من مناهج الجيل الأوّل، وهذا من خلال:

- تعزيزها للمقاربة بالكفايات منهج لإعداد المناهج، وتنظيم التّعلمات.
- تبنيها للنظرية البنائية الاجتماعية.
- تصوّرها الشّامل، والتّنازلي للمناهج.
- انسجامها الأفقي، والعمودي للمناهج.
- تقارب وتلاقي مناهجها في وحدة تعلّمية شاملة.
- قابليتها للتطبيق في الميدان، وتقويمها فعّال، وشامل.
- تنظيم المحتويات المعرفية في ميادين تعلّمية بدل الوحدات التّعليمية
- ترتيب وتنظيم الكفايات المراد تنصيبها لدى المتعلّمين إلى كفاية شاملة في نهاية الطّور، وكفاية شاملة في نهاية السّنة، وكفاية ختامية في نهاية الميدان.
- تنمية الكفايات الأساسية المرتبطة بالمادّة، والكفايات المستعرضة.
- اعتبار التّقويم بُعدا من أبعاد الفعل التّعليمي– التّعلمي.
- اعتماد الطّرائق النّشطة، والتّفاعلية الّتي تتلاءم مع المقاربة بالكفايات.

– تعتبر مرحلة التّعليم الابتدائي مرحلة مهمة في السّياق التّعليمي– التّعلمي للمتعلّم، حيث تركّز هذه المرحلة على تنمية المتعلّم تنمية شاملة، حتى يكون فردا فعّالا في مجتمعه، وقادرا على الاضطلاع بأدواره الاجتماعية، والاقتصادية، والثّقافية على أكمل وجه، ومواطنا صالحا غيورا على هويته قادرا على رفع التّحديات المختلفة الّتي تفرضها العولمة، والتّفتح، والاندماج في الحركة التّطورية العالمية.

– يُمثّل الكتاب المدرسي عنصرا أساسيا من عناصر العملية التّعليمية – التّعلمية، وهو أكثر الوسائل التّعليمية فاعلية، وكفاية، فهو يجسّد المناهج الجديدة لوزارة التّربية الوطنية، ويعمل على نقل المعارف للمتعلمين، ومساعدة المعلّم، والمتعلّم على حدّ سواء، في تفعيل سيرورة التّعلم. وهو الوسيلة الأنجع في نقل المعارف، والمعلومات بالرغم من التّطور السّريع الّذي شهدته الوسائل التّكنولوجية، والإعلامية، وثورة الاتصالات العالمية.

– يعدّ الكتاب المدرسي المُبرمج للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ثمرة المناهج الجديدة، وهو عنصر أساسيٌّ في العملية التّعليمية – التّعلمية، والأداة الّتي تعبِّر عن المنهاج الجديد، وتُترجمه، وتَدفعه نحو تحقيق غاياته، وكفاياته الأساسية.

– يعتبر تعليم اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة ابتدائي تعزيزا لمكتسبات المتعلم السّابقة، وترسيخا للمبادئ اللّغوية الأساسية الّتي تسمح له بالتّحكم في القراءة، والكتابة، والتّواصل، في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التّعليم المتوسّط.

– يعتمد منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدّعم، وإدماج الكفايات القاعدية المحدّدة، والكفاية الختامية، باعتبار أنّ المشروع جملة من المهام يؤدّيها المتعلّم لتفعيل مكتسباته، وترسيخها، وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات – المشكلة، خصوصا وأنّه في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي الّذي يحتاج فيه إلى التّكامل الوظيفي لمجموع الكفايات القاعدية، والختامية للانتقال إلى مرحلة التّعليم المتوسط.

التّــوصــيــات :

وحتّى تُحقّق الإصلاحات التّربوية الجديدة أهدافها، وجب العمل على تحقيق التّوصيات الآتية:

– ضرورة توفير كلّ الشّروط المادية، والمعنوية، والمهنية للمعلمين، وتكوينهم للنهوض بقطاع التّربية الوطنية.

– إشراك مخابر البحث بالجامعات الجزائرية، في بناء المناهج التّعليمية، وتطوير الكتب المدرسية.

– فتح المعاهد التّكنولوجية للتربية، وتفعيلها للقيام بالعمليات التّكوينية المستمرة، والدّورية.

– تخفيف محتوى المناهج التّعليمية بما يتلاءم ، وقدرات المتعلمين.

– العمل على تقليص تِعداد المتعلّمين بالأقسام التّربوية، وهذا لتدعيم التّعلمات، وتجانسها.

– ترقية الأنشطة الثّقافية، والرّياضية، والفنية في إطار الأنشطة المكمّلة للمدرسة.

– تغيّير الممارسات البيداغوجية التّقليدية، الّتي ترتكز على منطق التّعلم المبني على التّلقين، وهذا من خلال التّكوين على تعليميّة المواد وفق المقاربة بالكفايات، لاسيما مواد التّعلمات الأساسيّة (اللّغة العربيّة – الرّياضيات – اللّغة الفرنسيّة).

– تفعيل جهاز التّفتيش التّربوي، والإداري لعملتي المرافقة، والمراقبة.

– إعادة تأهيل المكتبات المدرسية كفضاء للإشعاع الثّقافي.

– القضاء على نظام الدّوامين ، وهذا بتوفير العدد الكافي من حجرات الدّرس.

– إلزامية تعميم التّربية التّحضيرية على مستوى كلّ مدارس القطر الجزائري.

– توفير الوسائل التّعليمية الحديثة، والفضاءات المناسبة للتعلّم.

– اللّجوء إلى تكنولوجيا الإعلام، والاتّصال الحديثة من أجل التّحصيل المدّرسي، وتعلّم استعمالاتها في مختلف مجالات الحياة اليومية.

– وضع معاجم مدرسية للمتعلمين.

– تدعيم النّصوص القرائية بمواضيع إسلامية، وأخرى عربية.

– المداومة على ممارسة الأنشطة الإدماجية في مختلف الأنشطة اللّغوية.

ملحق

ملحق: أهم المصطلحات الواردة في البحث (فرنسي– عربي)

المصطلح بالفرنسية	المصطلح بالعربية
Accommodation	ملاءمة
Action	فعل
Activité	نشاط
Affective compétencies	كفايات وجدانية
Alternance	تناوب
Analyse	تحليل
Application	تطبيق
Apprentissage	تعلّم
Apprentissage collaboratif	تعلّم تعاوني
Approche	مقاربة
Approche par compétences	مقاربة بالكفايات
Approche textuelles	مقاربة نصّية
Aptitude	استعداد
Assessanent	تقييم

Assimilation	استيعاب
Auto évaluation	تقويم ذاتي
Béhaviorisme	سلوكية
Buts	مرامي
Capacité	قدرة
Changement éducative	تغيير تربوي
Cognitive compétencies	كفايات معرفية
Cohérence	ترابط
compétence	كفاية –كفاءة
Compétence d’étape	كفاية مرحلية
Compétence de base	كفاية قاعدية
Compétence disciplinaire	كفاية مادة
Compétence finale	كفاية ختامية
Compétence Index	مؤشر الكفاية
Compétence linguistique	كفاية لغوية
Compétences transversales	كفايات أفقية

Composition	اختبار
Compréhension	فهم
Conception	تصور
Connaissance	معرفة
Connaissances	معلومات
Consignes	تعليمات
Construction	بناء
Contrat didactique	عقد تعليمي
Critère	معيار
Curriculum	منهاج
Démarche	خطّة
Développement	تطوير
Didactique	تعليمية
Didactique de la Langue arabe	تعليمية اللّغة العربيّة
Didactique des langues	تعليمية اللّغات
Didactique générale	تعليمية عامة

Didactique spéciale	تعليمية خاصة
Discussion	مناقشة
Distinction	تمييز
Éducation	تربية
Efficacité	فعالية
Efficience	مردودية
Enseignement	تعليم
Equilibration	توازن
Évaluation	تقويم
Évaluation diagnostique	تقويم تشخيصي
Évaluation formative	تقويم تكويني
Évaluation sommative	تقويم تحصيلي
Feed back	تغذية راجعة
Finalités	غايات
Globalité	شمولية
Habileté	مهارة

Indicateur	مؤشر
Innovation éducative	تجديد تربوي
Intégratif	مدمج
Intégration	إدماج
Intégration -Situation	وضعية – إدماجية
Itération	تكرار
Langue	لغة – لسان
Langue arabe	لغة عربية
Livre scolaire	كتاب مدرسي
Maturité	نضج
Mesure	قياس
Méthode pédagogique	طريقة بيداغوجية
Motivation	دافعية
Objectif	هدف
Objectifs Généraux	أهداف عامة
Objectifs opérationnels	أهداف إجرائية

Objectifs spécifiques	أهداف خاصة
Objectifs terminal d'intégration	هدف إدماجي نهائي
Pédagogie	بيداغوجية
Pédagogie de projet	بيداغوجيا المشروع
Pédagogie différenciée	الفروق الفردية – البيداغوجية الفارقية
Pédagogie Résoudre les problème	بيداغوجيا حل المشكلات
Performance	أداء – إنجاز
Performance compétencies	كفايات أدائية
Performance linguistique	أداء لغوي
Pertinence	ملاءمة
Pertinence	نجاعة
Planification	تخطيط
Port Folio	دفتر المتابعة
Pratique	ممارسة
Principe Didactique	مبدأ ديداكتيكي

Principe Logique	مبدأ منطقي
Principe Objectif	مبدأ موضوعي
Principe Sychologie	مبدأ سيكولوجي
Product compétencies	كفايات إنتاجية
Programme	برنامج
Projet	مشروع
Réforme	إصلاح
Réforme éducative	إصلاح تربوي
Régulation	تعديل
Remédiassions	علاج
Remédiation	المعالجة البيداغوجية
Représentations	تمثّلات
Résolution de problème	حل المشكلات
S’interroger	تساؤل
Savoir être	معارف سلوكية
Savoirs	معارف

Savoirs faire	معارف فعلية
Situation	وضعية
Situation – Problème didactique	وضعية – مشكلة تعلّمية
Situation- Complexe	وضعية – مركبة
Situation- Didactique	وضعية ديداكتيكية
Situation- Problème	وضعية – مشكلة
Situation significative	وضعية دالة
Support	سند
Synthèse	تركيب
Tache	مهمة
Taxonomie	صِنافة
Taxonomie de bloom	صِنافة بلوم
Taxonomie de harrow	صِنافة هارو
Taxonomie de krathwool	صِنافة كراثوول
Taxonomie du Domaine affectif	صِنافات المجال الوجداني
Taxonomie du Domaine cognitif	صِنافات المجال المعرفي

Taxonomie du Domaine psychomoteur	صِنافات المجال النفسي- حركي
Texte	نصّ
Texte argumentatif	نص حجاجي
Texte descriptif	نص وصفي
Texte explicatif	نص تفسيري
Texte narratif	نص سردي
Transfert	تحويل
Transposition didactique	نقل ديداكتيكي
Triangle didactique	مثلّث ديداكتيكي

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع:

– القرآن الكريم (رواية الإمام حفص عن عاصم).

أ– الكتب العربية:

1. إبراهيم قاسمي: دليل المعلم في الكفايات، دار هومة، الجزائر، دط،2004.

2. إبراهيم مصطفى وآخرون : المعجم الوسيط، تح: مجمع اللّغة العربيّة، ج2، مكتبة الشّروق الدّولية، القاهرة، مصر، ط3، 1998.

3. أحمد بن نعمان: فرنسا والأطروحة البربرية، دار الأمّة، الجزائر، د ط، د ت.

4. أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية (حقل تعليميّة اللّغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009.

5. أحمد دوقة وآخرون: سيكولوجية الدّافعية للتعلّم (في التّعليم ما قبل الجامعي)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2011.

6. أحمد معروف: محاضرات في علوم التّربية، دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، ط2، 2006.

7. أنطوان الخوري: أعلام التّربية (حياتهم وأثارهم)، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان، دط، 1964.

8. أنور عقل: نحو تقويم أفضل، دار النّهضة العربية للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

9. أوحيدة علي: التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشّهاب عمّار قرفي، باتنة، الجزائر، دط، دت.

10. بشير إبرير: تعليمية النّصوص بين النّظرية و التّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007.

11. بوبكر بن بوزيد: إصلاح التّربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، دار القصبة للنشر، الجزائر، د ط، ماي ، 2009.

12. بوفلجة غيات: التّربية والتّعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، ط2، 2006.

13. التّعليمية العامّة وعلم النّفس: التّكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت (تكوين عن بعد)، وحدة اللّغة العربيّة، الإرسال الأوّل، المركز الوطني للتعليم المعمّم، مطبعة بن باديس، الجزائر، دط، جويلية 1999.

14. توفيق أحمد مرعي ومحمّد محمود الحيلة: المناهج التّربوية الحديثة (مفاهيمها-عناصرها-أسسها- عملياتها)، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2004.

15. ابن جني: الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، ج1، دار الهدى للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1952.

16. جودت أحمد سعادة وآخرون: التّعلم التّعاوني (نظريات، تطبيقات، دراسات)، دار وائل للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

17. جودت سعادة وعبد الله محمّد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمّان، الأردن، د ط، 2004.

18. جودت عبد الهادي: نظريات التّعلم، دار الثّقافة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

19. حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التّعلم والتّدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

20. حسين منسي: سيكولوجية التّعلم والتّعليم (مبادئ ومفاهيم)، دار الكندي للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، دط، 1999.

21. حمد اللّه أجبارة: مؤشّرات كفايات التّدريس، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2009.

22. حمودة بن رجب القليبي: وثيقة مرجعية حول هندسة المناهج التّعليمية، المركز الوطني للتكنولوجيات في التّربية، تونس، د ط، أفريل 2013.

23. خالد لبصيص: التّدريس العلمي والفني والشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير، الجزائر، دط، 2004.

24. ابن خلدون: المقدمة، المكتبة العصرية للطباعة والنّشر، صيدا، لبنان، طبعة جديدة، 2002.

25. خليل الجرّ: المعجم العربي الحديث لاروس، مكتبة لاروس، باريس، فرنسا، د ط، 1973.

26. خير الدّين هني: مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر، ط1، 2005.

27. خيري وناس وبوصنوبرة عبد الحميد: التّربية وعلم النّفس، تكوين المعلمين، المستوى السّنة الثّانية، الإرسال الثّالث، الدّيوان الوطني للتعليم والتّكوين عن بعد، الجزائر، دط، 2007.

28. خيري ونّاس وبوصنوبرة عبد الحميد: مادة التّربية وعلم النّفس، الإشراف التّربوي: زكريا محمّد، النّمط معلمو المدرسة الابتدائية، تكوين المعلمين، السّنة الأولى، الجزائر، د ط، د ت.

29. دليل المقاربة بالكفايات: تقديم لطيفة العبيدة، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، المغرب، دط، دت.

30. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار عالم الكتاب الحديث، عمّان، الأردن، دط، 2009.

31. رشيد الكنبور: الكفايات مصوغة تكوينية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتّكوين، الجهة الشرقية، نيابة وجدة أنجاد، المغرب، دط، الموسم الدّراسي: 2005-2006.

32. سامي محمد ملحم: القياس والتّقويم في التّربية وعلم النّفس، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، دط، 2000.

33. سعدية سي محمّد: مطبوعة دروس في مقياس التّعليمية (الدّيداكتيك)، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة آكلي محند أولحاج، جامعة البويرة، الجزائر، السّنة الجامعية: 2016-2017.

34. سعيد زيان: مدخل إلى علم النّفس التّربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2013.

35. أ.شاهر: وحدة التّشريع المدرسي الجزائري، المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، الجزائر، أكتوبر 2008.

36. صالح بلعيد: علم اللّغة النّفسي، دار هومة، الجزائر، ط2، 2011.

37. صلاح الدّين عرفة محمود: المنهج الدّراسي والألفية الجديدة، دار القاهرة، القاهرة، مصر، ط1، 2002.

38. صلاح راوي: فقه اللّغة وخصائص اللّغة وطرق نموها، كلية دار العلوم، القاهرة، مصر، ط1، 1993.

39. عبد الرّحمن التّومي: الكفايات (مقاربة نسقية)، دار الهلال، وجدة، المغرب، ط3، 2005.

40. عبد الرّحمن العيسوي: سيكولوجية النّمو (دراسة في نمو الطّفل والمراهق)، دار النّهضة العربيّة للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، دط، 2004.

41. عبد السّلام عزيزي: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة، الجزائر، ط1، 2003.

42. عبد العظيم صبري عبد العظيم: استراتيجيات وطرق التّدريس العامة والإلكترونية، المجموعة العربيّة للتدريب والنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2016.

43. عبد العظيم علي قناوي: الوصف في العصر الجاهلي، شركة مكتبة مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر، ط1، 1949.

44. عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاستعداد اللّغوي عند الأطفال، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006.

45. عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر (حقائق وإشكاليات)، دار الأمّة، الجزائر، د ط، 2009.

46. عبد الكريم غريب وآخرون: درسنا اليوم... من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات (إعداده، إنجازه، تقييمه)، دار الخطابي للطباعة والنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، يوليوز 1990.

47. عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج (المفاهيم والمقاربات الدّيداكتيكية للممارسات الإدماجية)، منشورات عالم التّربية/مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2010.

48. عبد اللّطيف الجابري: إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مراجعة وتقديم: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية/مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2009.

49. عبد اللّطيف خيري وآخرون: التّدريس الفعّال، مطبعة عزّ الدّين، إربد، الأردن، ط3، 1986.

50. عبد الله قلي وفضيلة حنّاش: التّربية العامة (سند للتكوين المتخصّص)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، 2009.

51. عبد المالك مرتاض: ألف ليلة وليلة (تحليل سيميائي تفكيكي لحكاية حمّال بغداد)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1983.

52. عبد المجيد عيساني: نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة (اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2012.

53. عبد المجيد نشواتي: علم النّفس التّربوي، دار الفرقان للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط4، 2003.

54. عبد المؤمن يعقوبي: أسس الفعل الدّيداكتيكي (من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التّقويم والدّعم)، مؤسسة كتاب الجزائر، تلمسان، الجزائر، ط2، 2002.

55. العربي اسليماني: المعين في التّربية (مرجع للامتحانات المهنية والكفاءة التّربوية ومباراة التّفتيش)، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، ط 6، يوليوز 2013.

56. علام صلاح الدّين محمود: القياس والتّقويم في العملية التّدريسية، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط5، 2015.

57. علي آيت أوشان: اللّسانيات والدّيداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

58. علي ديدونة: المنظومة التّربوية في الجزائر، دار نوريد، الجزائر، ط 1، 2006.

59. علي راشد: مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 1993.

60. عمّار هلال: أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1995.

61. عمر بيشو: ديداكتيك الكفايات والإدماج، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2010.

62. عيسى العباسي: التّربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفايات، دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، دط، دت.

63. عيسى محمّد رفيقي: جان بياجيه بين النّظرية والتّطبيق، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1980.

64. غريب العربي: التّقويم التّربوي (مفهومه، أنواعه، وأدواته)، قراءة ومراجعة: ماحي إبراهيم، مخبر العمليات التّربوية والسّياق الاجتماعي، دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، دط، دت.

65. ابن فارس: معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمّد هارون، مج3، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

66. فاطمة الزّهرة بوكرمة أغلال: الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، الجزائر، دط، 2009.

67. أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسي(فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه) دار المسيرة للنشر، عمّان، الأردن، دط، دت.

68. الفراهيدي: العين، ترتيب وتحقيق: عبد الحميد هنداوي، ج3، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

69. فريد حاجي: التّدريس والتّقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، ط2، 2013.

70. فريدة شنان ومصطفى هجرسي: المعجم التّربوي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التّربوية، الجزائر، دط، دت.

71. أبو القاسم سعد الله: الحركة الوطنية الجزائرية (1900-1930)، ج 2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط 4 (منقّحة)، 1992.

72. أبو القاسم سعد الله: محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)، الشّركة الوطنية للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط 3، د ت.

73. كارم السّيد غنيم: اللّغة العربيّة والصّحوة العلمية الحديثة، مكتبة ابن سيناء للنشر والتّوزيع، مصر الجديدة، القاهرة، دط، دت.

74. كريمة مرزوقي وحبيب تيلوين: الأدوار الاجتماعية والمهنية في الكتاب المدرسي، دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، د ط، د ت.

75. كمال عبد الله وعبد الله قلي: مدخل إلى علوم التّربية، سند تكويني لطلبة اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الأولى، الإرسال الأوّل، الدّيوان الوطني للتعليم والتّكوين عن بعد، الجزائر، دط، 2006.

76. كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس (التّطبيقات في مجال التّربية الأسرية-الاقتصاد المنزلي)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2001.

77. كوثر عبد الرحيم شهاب الشّريف: المنهج البراغماتي والتّطبيق التّربوي، مكتبة النّهضة المصرية ، القاهرة، مصر، دط، دت.

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

79. لرقط علي: محاضرات مقياس البيداغوجيا، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، السّنة الجامعية: 2014-2015.

80. مُجيد الشّاربي وفتحي فارس: مداخل إلى تعليمية اللّغة العربيّة، دار محمّد علي للنشر، صفاقس، تونس، ط1، 2003.

81. محفوظ كحوال: أنماط النّصوص، دار نوميديا للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، دط، 2007.

82. محمّد الدّريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، المنظمة العربية للتربية والثّقافة والعلوم ألكسو (Alecso)، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي، الرّباط، المغرب، دط، 2011.

83. محمّد الدّريج: التّدريس الهادف، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، دط، 1990.

84. محمّد الدّريج: مدخل إلى علم التّدريس (تحليل العملية التّعليمية)، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط، 2000.

85. محمّد الرّاجي: بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التّربية والتّعليم، طوب بريس، الرّباط، المغرب، ط2، يونيو 2013.

86. محمّد الصّالح حثروبي: نموذج التّدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، دت.

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

88. محمّد الطّاهر وعلي: الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط4، 2012.

89. محمّد الطّاهر وعلي: بيداغوجية الكفاءات، الورسم للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2013.

90. محمّد بلكبير وآخرون: المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، المنسقية المركزية لمراكز تكوين المعلمين والمعلمات، الرّباط، المغرب، دط، الموسم الدّراسي:2004-2005 .

91. محمّد بن فاطمة: وثيقة مرجعية حول كفايات القرن الحادي والعشرون، المركز الوطني للتكنولوجيا في تونس، دط، 2013.

92. محمّد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، 2006.

93. محمّد بوعلاق: الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته (دراسة نظرية وميدانية)، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط، 1999.

94. محمّد بوعلاق: مدخل إلى التّعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتّوزيع،البليدة، الجزائر، دط، 2004.

95. محمّد شرقي: مقاربات بيداغوجية من تفكير التّعلم إلى تعلّم التّفكير (دراسة سوسيو بيداغوجية)، أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، دط، 2010.

96. محمّد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2006.

97. محمّد عابد الجابري، التّعليم في المغرب العربيّ (دراسة تحليلية نقدية لسياسة التّعليم في المغرب وتونس والجزائر)، دار النّشر المغربية، الدّار البيضاء، المغرب، دط، 1989.

98. محمّد محمود الحيلة: طرائق التّدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتحدة، ط2، 2002.

99. محمّد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التّربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط 1، 2004.

100. محمّد هاشم فالوقي: بناء المناهج التّربوية (سياسة التّخطيط واستراتيجية التّنفيذ)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، 1997.

101. محمود عبد الحميد منسي: علم النّفس التّربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، دط، 1998.

102. مصطفى صادق الرّافعي: تاريخ آداب العرب، ج1، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط5، 1999.

103. مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحي التّربوي بين أسئلة الأزمة وتحديّات التّحول الحضاري، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، د ط، 1999.

104. ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، طبعة جديدة، د ت.

105. موريس ديفرجية: الأحزاب السّياسية، تر: علي مقلد وعبد الحسن سعد، دار النّهار، بيروت ، لبنان، ط3، 1980.

106. ميشال زكريا: الألسنية التّوليدية التّحويلية وقواعد اللّغة العربيّة (النّظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986.

107. نبيل عبد الهادي: القياس والتّقويم التّربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصّفي، دار وائل للطباعة والنّشر، عمّان، الأردن، ط2، 2001، ص:67.

108. النّظام التّربوي والمناهج التّعليمية: سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط، 2004.

109. هدى محمود النّاشف: إعداد الطّفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1999.

110. هيثم كامل الزّبيدي: القياس والتّقويم في التّربية وعلم النّفس، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003.

111. يحي عيساوي: بيداغوجيا الكفايات (تساؤلات نظرية وتطبيقية)، مؤسسة النّخلة للكتاب، وجدة، المغرب،ط1،مارس2006.

112. يوسف مازن: طرائق التّعليم بين النّظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2008.

ب.الوثائق التّربوية و الرّسمية:

113. إرزيل رمضان وآخرون: دليل استخدام كتاب التّربية الإسلامية (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السّنة الدّراسية 2017-2018.

114. بن الصّيد بوربي سراب وبن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السّنة الدّراسية 2017-2018.

115. شريفة غطاس وآخرون : دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي للمواد، مديرية التّعليم الأساسي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012.

116. شريفة غطاس وآخرون: دليل المعلم للسنة الرّابعة ابتدائي للمواد، مديرية التّعليم الأساسي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012.

117. شريفة غطّاس وآخرون: كتابي في اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، سلسلة رياض النّصوص، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017 – 2018.

118. بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط1، 2019 – 2020.

119. بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السّنة الدّراسية: 2017-2018.

120. بن الصّيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السّنة الدّراسية: 2019-2020.

121. طيب نايت سليمان وآخرون: دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعلم الابتدائيّ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2016.

122. غطّاس شريفة: دليل الكتاب- اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة ابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006- 2007 .

123. وحدة النّظام التّربوي: سند تكويني لفائدة مديري التّعليم الثّانوي والإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط، 2005.

124. وزارة التّربية الوطنية: الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، مارس 2009.

125. وزارة التّربية الوطنية: البرامج المدرسية للابتدائي والمتوسط (توجيهات أساسية)، الجزائر، دط، دت.

126. 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.

127. وزارة التّربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج (معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008)،اللّجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009، الجزائر، طبعة 2016.

128. وزارة التّربية الوطنية: المرجعيّة العامة للمناهج (معدلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008).

129. وزارة التّربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.

130. وزارة التّربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2006.

131. وزارة التّربية الوطنية: تكيّيف كتاب مادة اللّغة العربيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التّعليم الأساسي، الجزائر، سبتمبر 2018.

132. وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2008، ص: 05.

133. وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.

134. وزارة التّربية الوطنية: منهاج للسنة الخامسة ابتدائي للغة العربيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جانفي 2006.

135. وزارة التّربية الوطنية:إصلاح المنظومة التّربوية (النّصوص التّنظيمية)، ج1، مديرية التّقويم والتّوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق، ط 2، ديسمبر 2009.

136. وزارة التّربية الوطنية: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكّيفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرخ في23 يناير2008 .

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

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

ج.الكتب المترجمة:

139. إكزافيي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تقديم: بوبكر بن بوزيد، تر: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، نوفمبر 2006.

140. برند شبلنر: علم اللّغة والدّراسات الأدبية (دراسة الأسلوب والبلاغة وعلم اللّغة النّصي)، تر: محمود جاد الرّب، الدّار الفنية للنشر والتّوزيع، الرّياض، السّعودية، دط، 1991.

141. جاك فيجالوف وتيريز نولت: تدبير الفصل الدّراسي (مقاربات بيداغوجية و ديداكتيكية في بناء الكفايات)، تر: عبد الكريم غريب، وعبد الهادي مفتاح، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2007.

142. جواكيم دولز وآخرون: لغز الكفايات في التّربية، تر: عز الدّين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية/مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

143. جوليا كريستيفا: علم النّص، تر: فريد الزاهي، مراجعة: عبد الجليل ناظم، دار بوقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997.

144. جون ديوي: الدّيمقراطية والتّربية، تر: منى عفراوي، وزكريا ميخائيل، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، مصر، دط، 1946.

145. ديكلان كيندي: صياغة مخرجات التّعلم واستخدامها (دليل تطبيقي)، تر: سعيد بن محمّد الزهراوي، وعبد الحميد بن محمّد أجبار، مركز البحوث والدّراسات بوزارة التّعليم العالي في المملكة العربية، الرّياض، السّعودية، دط، 1434هـ.

146. فرديناند دي سوسير: محاضرات في الالسّنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النّصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، دط، 1986.

147. فولفجانج هاينه من وديتز فيهغيجر: مدخل إلى علم اللّغة النّصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرّياض، السّعودية، دط، 1999.

148. فيليب بيرنو: بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن ببوتكلاري، دار النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2004.

149. فيليب ميريو وآخرون: قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها، تر: عز الدّين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية/ مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2013.

150. كريستيان بوسمان وآخرون: أيّ مستقبل للكفايات، ترجمة وتوضيب: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية/مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

151. ميشال آريفيه: السّيميائية الأدبية، تر: رشيد بن مالك، منشورات الاختلاف، الجزائر، دط، 2000.

152. ميشال فوكو: حفريات المعرفة، تر: سالم يفرت، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، دط، 1968.

153. نعوم تشومسكي: جوانب من نظرية النّحو، تر: مرتضى جواد باقر، جامعة البصرة، البصرة، العراق، دط، 1983.

154. نوعم تشومسكي، اللّغة والمسئولية، ترجمة وتمهيد وتعليق: حسان البهنساوي، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، مصر، ط2، 2005.

155. هيربرت وللبرج وجيمس كييف: التّدريس من أجل تنمية الفكر، تر: عبد العزيز البابطين، منشورات مكتب التّربية العربي، الرّياض، السّعودية، د ط، 1995.

د.الكتب الأجنبية:

156. André Guillet: Développer les competences, E.S.Féditeurs, Paris, France, 2éme édition .

157. Farid Hadji : l'approche du projet de établissement vers un perfectionnent de l'octetéducative, Dar Elkhaldounia, Kouba, Alger, 2006 .

158. Jean Maurice posier : La Didactique de français, presse universitaire de France, France, 1ère éd, 2002.

159. Paul Robert : Le petit Robert, Paris, France, éd, 1992.

160. RF. Mager : comment définir des objectifs pédagogiques, éd Bordas, Paris, France, 1990.

161. Tahar Kaci: réflexions sur le système éducatif, casbah éditions, Alger, 2003.

162. V et G. Delandsheere: définir les objectifs de l'éducation, p.u.f, 3éme édition, paris, France, 1982.

هـ.المجلات و الدّوريات:

163. إبراهيم حمروش: التّعليمية (موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التّي تفتحها)، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، العدد: 02، السّنة الأولى، مارس 1995.

164. أحمد لشهب: صنع السّياسة التّربوية في الجزائر، مجلة المفكّر، كلية الحقوق والعلوم السّياسية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع 11، د ت.

165. بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التّواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، العدد: 08، جوان 2001.

166. الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية: ع 33، السّنة الثّالثة عشرة، المؤرّخة في 23 أبريل سنة 1976م.

167. خديجة واهمي: المقاربة بالكفايات (مدخل لبناء المناهج التّعليمية)، دفاتر التّربية والتّكوين، ملف المقاربات البيداغوجية، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، المغرب، ع 2، ماي 2010.

168. رشيد جرموني: من بيداغوجيا الكفايات إلى بيداغوجيا الإدماج (في البحث عن بيداغوجية مطابقة)، مجلة علوم التّربية، عدد خاص: بيداغوجيا الإدماج (التّنظير والممارسة)، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ع 25، ط1، 2011.

169. عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ج2، سلسلة علوم التّربية، دار خطابي للطباعة والنّشر/ مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، العددان 9 و10، ط 1، 1994.

170. علي بحري: وظيفة التّربية في الجزائر بين الأصالة والتّجدّد، مجلة التّربية والابستومولوجيا، مخبر التّربية والابستومولوجيا بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ع 2، 2011.

171. علي تعوينات: العولمة، الهوية والمناهج الدّراسية وبناء الإنسان، مجلة مخبر البحث في علم النّفس وعلوم التّربية، جامعة وهران، دار القدس العربي، وهران، الجزائر، عدد خاص حول إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية، 2012.

172. علي سموك: المشروع التّربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة (مقاربة سوسيولوجية)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع 7، فيفري 2005.

173. لكحل لخضر: أهمية المواد ذات الصّلة بالبعد التّاريخي في تعزيز الهوية الوطنية (دراسة مقارنة بين النّظام التّربوي الجزائري و النّظام التّربوي الفرنسي)، مجلة مخبر البحث في علم النفس وعلوم التّربية بجامعة وهران، دار القدس العربي، وهران، الجزائر، عدد خاص: إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية، 2012.

174. ليلى شريفي: المقاربة النّصية في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد: 25، 2014.

175. محمّد الدّريج: الكفايات في التّعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرّباط، المغرب، العدد: 16، ط2، أكتوبر2003.

176. محمّد الدّريج: عودة إلى تعريف الدّيداكتيك أم علم التّدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، العدد: 47، مارس 2011.

177. محمّد بوعلاق:الأهداف، الكفاءات، الإدماج: أيّة روابط؟ ، مجلة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ع 7، 2011.

178. نور الدّين بوخنوفة: تعليمية اللّغة العربيّة في الجزائر في ظل مدخل المقاربة بالكفايات (رؤية نقدية)، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة محمّد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر، المجلد:15، العدد:28، 2018.

179. وزارة التّربية الوطنية: القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، النّشرة الرّسمية للتربية الوطنية، الجزائر، عدد خاص، فيفري 2008.

و.الأطروحات الجامعية:

180. سميرة رجم: نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي، أطروحة دكتوراه نظام ل.م.د، إشراف:د.يمينة بن مالك، تخصص اللّسانيات و تطبيقاتها، قسم الآداب واللّغة العربيّة، جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة، الجزائر، 2015-2016.

181. الطّاهر لوصيف: تعليمية النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي الجزائري (برنامج السّنة الأولى – جذع مشترك آداب أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية نقدية)، أطروحة دكتوراه دولة، إشراف: د. خولة طالب الإبراهيمي، تخصص تعليميّة اللّغة والأدب، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، الجزائر، 2007-2008.

182. عمار ميلود: التّدريس بالكفاءات والدّافع المعرفي، أطروحة دكتوراه العلوم، إشراف: د.ماحي براهيم، تخصص علوم التّربية، قسم علم النّفس والأرطوفونيا، جامعة وهران2 ،الجزائر، 2016-2017.

183. كلثوم قاجة: أثر استراتيجية التّعلم التّعاوني في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف الثّاني ثانوي، أطروحة دكتوراه علوم، إشراف:د.محمّد السّاسي الشّايب، تخصص علم النّفس التّربوي، قسم علم النّفس وعلوم التّربية، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، الجزائر، 2016-2017.

ز.الملتقيات العلمية:

184. جميلة راجا: أثر مقاربة التّدريس بالكفاءات في مناهج اللّغة العربية، الجزء الأوّل، منشورات مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول: الدّراسات الوصفية التّحليلية التّقويمية للمستندات التّربوية في مختلف الأطوار التّعليمية في ضوء مقاربة الكفاءات المنعقد يومي 04 - 05 ديسمبر 2013، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، دط، 2014.

185. طارق بومود: أثر المقاربة النّصية في تنمية المهارات اللّغوية (السّنة الرّابعة من الطّور الإكمالي- أنموذجا)، الجزء الثّاني، منشورات مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول: الدّراسات الوصفية التّحليلية التّقويمية للمستندات التّربوية في مختلف الأطوار التّعليمية في ضوء مقاربة الكفاءات المنعقد يومي: 04-05 ديسمبر 2013م، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، دط، 2014.

186. عبّاد مليكة: تطوّر المناهج الدّراسية، ملتقى تكويني بباتنة يوم 05 أفريل 2015م، الجزائر.

187. محمّد بن يحي زكريا: المدخل بالكفايات، الملتقى التّكويني لفائدة مفتشي التّعليم الإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، السّنة الدّراسية: 2003-2004.

188. مزياني الوناس: بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التّربوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2011.

ح.المواقع الالكترونية:

189. http://fr.wikipedia.org/wiki/robert_mills_gagné

190. http://curriculumtheorie.blobspot.com/2012_12_01archive.html

191. http://en.wikipedia.org/wiki/john_franklin_bobbitt

192. http://de.wikipedia.org/wiki/robert_frank_mager

فهـرس الموضوعـات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصّفحة
شكر وعرفان **إهداء**	
مقـدّمــة	**أ- و**
الفصل الأوّل: المقاربة بالكفايات في ضوء الإصلاح التّربوي الجديد بالجزائر	**07-90**
I. الإصلاح التّربوي الجديد بالجزائر	**08**
1.الإصلاح التّربوي: تعريفه	**08**
أ. الإصلاح: لغة و اصطلاحا	**08**
أوّلا: الإصلاح لغة	**08**
ثانيا: الإصلاح اصطلاحا	**09**
ب. التّربية: لغة و اصطلاحا	**10**
أوّلا: التّربية لغة	**10**
ثانيا: التّربية اصطلاحا	**11**
2. المبادئ العامة للسياسة التّربوية في الجزائر	**13**
أ. الإطار المرجعي للمنظومة التّربوية في الجزائر	**13**
أوّلا: البعد الوطني	**13**

ثانيا: البعد الدّيمقراطي	**14**
ثالثا: البعد العالمي والعصري	**14**
ب. أسس وغايات المنظومة التّربوية الجزائرية	**15**
أوّلا: أسس المنظومة التّربوية الجزائرية	**15**
ثانيا: غايات المنظومة التّربوية الجزائرية	**16**
3. إصلاحات المنظومة التّربوية في الجزائر	**17**
أ. المنظومة التّربوية قبل الاستقلال	**17**
أوّلا: قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر (قبل 1830م)	**17**
ثانيا: أثناء الاحتلال الفرنسي (1830م-1962م)	**18**
ب. المنظومة التّربوية بعد الاستقلال	**20**
أوّلا: المرحلة الأولى (1962م-1980م)	**20**
ثانيا: المرحلة الثّانية (1980م-2003م)	**22**
ثالثا: المرحلة الثّالثة (2003 م- وهي سارية المفعول إلى غاية يومنا هذا)	**24**
4. إشكاليات وتحديات الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر	**26**
أ. إشكاليات الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر	**26**
ب. تحديات الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر	**27**
أوّلا: التّحديات الدّاخلية	**27**
ثانيا: التّحديات الخارجية	**27**

II. **المقاربات التّعليمية المتبناة في الجزائر قبل إصلاحات سنة (2003م)**	**28**
1 . المقاربة بالمحتويات	**28**
أ. المقاربة: لغة واصطلاحا	**28**
أوّلا: المقاربة لغة	**28**
ثانيا: المقاربة اصطلاحا	**29**
ب. تعريف المقاربة بالمحتويات	**29**
ج. مميّزاتها	**30**
د. نقدها	**30**
أوّلا: إيجابياتها	**31**
ثانيا: سلبياتها	**31**
2. المقاربة بالأهداف	**32**
أ – الهدف: لغة واصطلاحا	**32**
أوّلا: الهدف لغة	**32**
ثانيا: الهدف اصطلاحا	**32**
ب. تعريف المقاربة بالأهداف	**34**
ج. تطوّر حركة الأهداف التّعليمية	**35**
د. مستويات الأهداف التّعليمية	**38**
أوّلا: الغايات	**38**

ثانيا: المرامي	**39**
ثالثا: الأهداف العامة	**40**
رابعا: الأهداف الخاصة	**40**
خامسا: الأهداف الإجرائية	**41**
هـ. صنافات الأهداف التّعليمية	**42**
أوّلا: صنافات المجال المعرفي	**42**
ثانيا: صنافات المجال الوجداني	**44**
ثالثا: صنافات المجال النّفس- حركي	**45**
و. نقد المقاربة بالأهداف	**45**
أوّلا: إيجابياتها	**45**
ثانيا: سلبياتها	**46**
III. **المقاربة بالكفايات**	**48**
1. من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات	**48**
2. المقاربة بالكفايات : قطيعة أم استمرار ؟	**50**
3. ما الكفاية ؟	**54**
أ. الكفاية أم الكفاءة ؟	**54**
ب. الكفاية : لغة و اصطلاحا	**56**
أوّلا: الكفاية لغة	**56**

ثانيا: الكفاية اصطلاحا	**57**
ج. المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الكفاية	**60**
أوّلا: القدرة	**60**
ثانيا: المهارة	**60**
ثالثا: الأداء و الإنجاز	**61**
رابعا: الاستعداد	**62**
4.مكونات الكفاية و خصائصها	**62**
أ. مكوناتها	**62**
ب. خصائصها	**63**
5.أنواع الكفايات و مستوياتها	**64**
أ. أنواعها	**64**
ب. مستوياتها	**65**
6.المقاربة بالكفايات : مبادؤها و مميزاتها	**66**
أ. مبادؤها	**67**
ب. مميزاتها	**68**
IV. **بناء المناهج التّعليمية وفق المقاربة بالكفايات**	**70**
1. المناهج التّعليمية: مفهومها	**70**
أ.لغة	**70**

ب.اصطلاحا	**71**
أوّلا: المفهوم التّقليدي	**71**
ثانيا: المفهوم الحديث	**72**
2.الأسس المنهجية والتّربوية في بناء المناهج التّعليمية في الجزائر	**77**
أ.الاختيارات المنهجية في بناء المناهج التّعليمية	**78**
ب.المبادئ العامة لبناء المناهج التعليمية	**79**
ج.المبادئ التّربوية المعتمدة في بناء المناهج التعليمية	**79**
3.مستجدات المناهج التعليمية الجديدة في الجزائر	**80**
أ.اعتماد مقاربة تعليمية جديدة (المقاربة بالكفاءات)	**80**
ب.التقويم التّربوي	**83**
ج.المعالجة التربوية	**84**
د.الوسائل التعليمية والوثائق المرافقة	**85**
أوّلا: وثيقة المنهاج	**85**
ثانيا: الوثيقة المرافقة للمنهاج	**85**
ثالثا: الكتب المدرسية	**86**
4.أنظمة تصميم وتطوير المناهج التّعليمية في الجزائر	**87**
أ.اللّجنة الوطنية للمناهج	**87**
ب.المجموعات المتخصّصة في المواد	**89**

الفصل الثّاني: تعليمية اللّغة العربيّة من منظور المقاربة بالكفايات	**167-91**
I. **تعليميّة اللّغة العربيّة**	**92**
1. التّعليمية	**92**
أ. مفهومها: لغة واصطلاحا	**92**
أوّلا: لغة	**93**
ثانيا: اصطلاحا	**93**
ب. العلاقة بين التّعليمية والبيداغوجيا	**94**
ج. أنواعها	**96**
أوّلا: التّعليمية العامة	**96**
ثانيا: التّعليمية الخاصة	**97**
د. مكوّناتها (أقطابها)	**98**
هـ. العقد الدّيداكتيكي	**98**
و. النّقل الدّيداكتيكي	**99**
ز. التّمثلات	**100**
2. اللّغة العربيّة	**104**
أ. تعريف اللّغة: لغة واصطلاحا	**104**
أوّلا: لغة	**104**
ثانيا: اصطلاحا	**105**

ب. مفهوم اللّغة العربيّة	**106**
3. مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة	**107**
II. **استراتيجية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها**	**111**
1. التّعلم	**111**
أ. مفهوم التّعلم: لغة واصطلاحا	**111**
أوّلا: لغة	**111**
ثانيا: اصطلاحا	**112**
ب. شروط التّعلم	**113**
ج. أنواع التّعلم	**115**
د. الفرق بين التّعليم والتّعلم	**115**
2. النّظرية البنائية و النّظرية البنائية الاجتماعية	**117**
أ. النّظرية البنائية	**117**
ب. النّظرية البنائية الاجتماعية	**120**
3. طرائق التّدريس النّشطة	**122**
أ. بيداغوجيا المشروع: التّعلم بالمشاريع	**122**
ب. بيداغوجيا حل المشكلات	**125**
ج. التّعلم التّعاوني	**127**
4. المقاربة النّصية	**129**

أ .تعريف النّص	**129**
أوّلا: لغة	**129**
ثانيا: اصطلاحا	**130**
ب. تعريف المقاربة النّصية	**132**
ج. عناصر المقاربة النّصية	**133**
أوّلا: البناء الفكري	**133**
ثانيا: البناء المعجمي والدّلالي	**134**
ثالثا: البناء اللّغوي	**134**
رابعا: البناء الفنيّ	**134**
د. الأنماط النّصية	**134**
أوّلا: النّص السّردي	**134**
ثانيا: النّص الحجاجي	**135**
ثالثا: النّص الوصفي	**135**
رابعا: النّص الحواري	**136**
هـ. أهمية المقاربة النّصية	**136**
III. **بناء الوضعيات التّعليمية – التّعلمية وفق المقاربة بالكفايات**	**137**
1.تعريف الوضعية: لغة واصطلاحا	**137**
أ. لغة	**137**

ب.اصطلاحا	**137**
2.الوظائف البيداغوجية للوضعية التّعليمية – التّعلمية	**138**
3.أنواع الوضعيات التّعليمية – التّعلمية	**139**
أ. وضعية التّعلم الاستكشافي	**140**
ب.وضعية التّعلم الآلي	**140**
ج .وضعية التّعلم الإدماجي	**140**
د . وضعية التّقويم	**141**
هـ . وضعية الدّعم و المعالجة	**142**
4. الوضعية – المشكلة	**143**
أ .تعريف الوضعية – المشكلة	**143**
ب.أهمية الوضعية – المشكلة في العملية التّعليمية – التّعلمية	**144**
ج. تقنيات بناء الوضعية – المشكلة	**146**
أوّلا: تقنية دي فتشي (De vicchi)	**146**
ثانيا: تقنية فيليب ميريو (Philipe Merieu)	**146**
ثالثا: تقنية فيليب جونار (Philipe Jonnaert)	**147**
رابعا: تقنية دي كتيل (De Kétèle)	**147**
خامسا: تقنية كزافيي روجرس (Xavier Roegers)	**148**
IV. **التّقويم التّربوي في ضوء المقاربة بالكفايات**	**149**

1.تعريف التّقويم: لغة واصطلاحا	**149**
أ. لغة	**150**
ب.اصطلاحا	**150**
2. التّقويم والمفاهيم المرتبطة به	**152**
أ. التّقييم	**153**
ب. القياس	**153**
ج. الاختبار	**155**
3. وظائف التّقويم التّربوي	**156**
أ. وظيفة تكوينية	**156**
ب. وظيفة تحصيلية	**156**
4. خصائص التّقويم التّربوي	**157**
أ. ارتباط التّقويم بأهداف التّعلم	**157**
ب. الشّمولية	**157**
ج. الاستمرارية	**157**
د. الاعتماد على أدوات قياس عملية	**157**
هـ. تحسين عملية التّعليم و التّعلم	**158**
و. تسهيل عملية التّقويم الذّاتي	**158**
5.أنواع التّقويم التّربوي	**159**

أ. التّقويم التّشخيصي	**159**
ب. التّقويم التّكويني	**161**
ج. التّقويم التّحصيلي	**164**
الفصل الثّالث: تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة ابتدائي وفق المقاربة بالكفايات	**249-168**
I. **التّعليم الابتدائي في الجزائر وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية**	**169**
1. مرجعيات السّياسة التّربوية في الجزائر	**169**
أ. المنظومة التّربوية ذات طابع وطني	**169**
ب. المنظومة التّربوية ذات طابع ديمقراطي	**170**
ج. المنظومة التّربوية ذات طابع عصري	**170**
د. المنظومة التّربوية المتفتّحة على العالم	**170**
2. غايات المدرسة الجزائرية ومهامها	**170**
أ. غايات المدرسة الجزائرية	**171**
ب. مهام المدرسة الجزائرية	**171**
أوّلا: في مجال التّربية والتّعليم	**172**
ثانيا: في مجال التّنشئة الاجتماعية	**173**
ثالثا: في مجال التّأهيل	**174**
3. تنظيم التّعليم في الجزائر	**174**

أ. التّربية ما قبل التّمدرس	**174**
ب. مرحلة التّعليم الأساسي (الإلزامي أو القاعدي)	**175**
ج. مرحلة التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي	**177**
4. التّعليم الابتدائي في الجزائر	**178**
أ. تعريف التّعليم الابتدائي	**179**
ب. أطوار التّعليم الابتدائي	**179**
أوّلا: الطّور الأوّل (طور الإيقاظ والتّعلّمات الأوّلية)	**180**
ثانيا: الطّور الثّاني (طور تعميق التّعلّمات الأساسية)	**180**
ثالثا: الطّور الثّالث (طور التّحكّم في اللّغات الأساسية)	**180**
II. **تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة ابتدائي وفق مناهج الجيل الأوّل**	**182**
1. المستجدات الطّارئة في محتويات مناهج الجيل الأوّل	**183**
أ. أسس عملية تخفيف محتويات المناهج	**183**
ب. أشكال عملية تخفيف محتويات المناهج	**184**
2. استراتيجية التّعليم والتّعلم	**184**
أ. وضعيات التّعلم	**186**
ب. وضعيات بناء الأنشطة التّعليمية – التّعلمية	**186**
3. ملمح الدّخول والخروج للسنة الخامسة ابتدائي	**189**
أ. ملمح الدّخول للسنة الخامسة ابتدائي	**189**

ب. ملمح الخروج للسنة الخامسة ابتدئي	**190**
4. المقاربات البيداغوجية المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة	**190**
أ. المقاربة النّصية	**191**
ب. بيداغوجيا المشروع	**192**
ج. بيداغوجيا الإدماج	**193**
5. تعليمية أنشطة اللّغة العربيّة	**193**
أ. القراءة واستثمار النّص	**196**
ب. التّعبير الشّفهي والتّواصل	**197**
ج. التّعبير الكتابي	**198**
د. إنجاز المشاريع	**199**
هـ. التّطبيقات الكتابية	**200**
و. المطالعة	**201**
III. **تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة ابتدائي وفق مناهج الجيل الثّاني**	**202**
1. مناهج الجيل الثّاني	**203**
أ. دواعي اللّجوء إلى إصلاح المناهج الدّراسية	**204**
ب. خصائص ومميزات المناهج الجديدة	**205**
أوّلا: خصائص المناهج الجديدة	**205**
ثانيا: مميزات المناهج الجديدة	**206**

ج. مبادئ هيكلة المناهج الجديدة	**207**
أوّلا: المحور القيمي (مجال القيم)	**207**
ثانيا: المحور الابستمولوجي (المعارف المهيكلة للمادّة)	**208**
ثالثا: المحور المنهجي	**208**
رابعا: المحور البيداغوجي	**209**
2. مصطلحات ومفاهيم المناهج الجديدة	**210**
أ. ملمح التّخرج	**210**
ب. المصفوفة المفاهيمية	**210**
ج. الكفاءة الشّاملة الكفاءة الختامية	**210**
أوّلا: الكفاءة الشّاملة	**210**
ثانيا: الكفاءة الختامية	**210**
د. المقطع التّعلمي	**211**
هـ. المخطط السّنوي لبناء التّعلمات	**211**
و. الموارد	**211**
ز. بيداغوجيا الإدماج	**212**
ح. الكفاءة العرضية	**212**
3. ميادين اللّغة العربيّة	**213**
أ. ميدان فهم المنطوق	**213**

ب. ميدان التّعبير الشّفوي	**213**
ج. ميدان فهم المكتوب	**214**
د. ميدان التّعبير الكتابي	**214**
4. الوضعيات التّعلمية في منهاج اللّغة العربيّة	**214**
أ. الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم)	**215**
ب. وضعية تعلّم الإدماج	**216**
ج. الوضعية الإدماجية	**216**
د. الوضعية المشكلة	**217**
5. التّقويم والمعالجة البيداغوجية في المناهج الجديدة	**217**
أ. التّقويم في المناهج الجديدة	**218**
ب. المعالجة البيداغوجية	**220**
6. ملمح الدّخول و الخروج للسنة الخامسة ابتدائي	**222**
أ. ملمح الدّخول للسنة الخامسة ابتدائي	**222**
ب. ملمح الخروج للسنة الخامسة ابتدائي	**223**
7. المقارنة بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثّاني	**223**
أ. على المستوى التّصوري	**224**
ب. على مستوى إعداد المناهج	**224**
أوّلا: الجانب البيداغوجي	**224**

ثانيا: الجانب الدّيداكتيكي	**225**
VI. دراسة وصفية تحليلية لكتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي	**227**
1.الكتاب المدرسي: تعريفه ووظائفه وأهميته	**227**
أ. تعريفه	**227**
أوّلا: لغة	**227**
ثانيا: اصطلاحا	**228**
ب. وظائفه	**229**
ج. أهميته	**230**
2. دراسة وصفية تحليلية لكتاب اللّغة العربيّة (الجيل الأوّل)	**231**
أ. وصف وتحليل المستوى الشّكلي للكتاب	**232**
ب.وصف وتحليل محتوى الكتاب	**234**
3. دراسة وصفية تحليلية لكتاب اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني)	**242**
أ. وصف وتحليل المستوى الشّكلي للكتاب	**242**
ب. وصف وتحليل محتوى الكتاب	**244**
خاتمة	**250**
ملحق	**256**
قائمة المصادر والمراجع	**266**
فهرس الموضوعات	**284**
ملخص البحث	**302**

ملخص البحث

ملخص:

أضحى موضوع تعليمية اللّغة العربيّة من الموضوعات الّتي شغلت حيّزا كبيرا من اهتمام الباحثين، والدّارسين، مُستفيدة في كلّ ذلك ممّا توصّلت إليه مختلف العلوم، خاصّة علم اللّغة، وعلم النّفس، وعلوم التّربية. وقد ساهم هذا الجهد العلميّ في تطوير العملية التّعليمية – التّعلمية، وشكّل الإطار المرجعي للإصلاحات التّربوية الشّاملة الّتي انتهجتها الدّولة الجزائرية في تطوير منظومتها التّربوية، والمتمثّلة في بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، سواء ما ارتبط بمناهج الجيل الأوّل (2003م)، أو مناهج الجيل الثّاني (2016م)، كاختيار استراتيجي في التّربية، والتّعليم، والّتي تعتمد على منطق التّعلم المتمركز حول المتعلّم، فالمهم ليس في تلقينه المعارف فحسب، بل كيف يستعمل قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته، وتساعده على التّعلم بنفسه أمام وضعيات إشكالية، وأخرى إدماجية، ليصبح دور المعلّم موجّها، وميسّرا لسيرورة التّعلم، ومُسهّلا له عملية البحث، والتّقصي.

وعليه فإنّ استراتيجية التّعلم وفق المقاربة بالكفايات تعكس مدى التّطور المميّز للنشاط التّربوي بشكل عام، وللعملية التّربوية بشكل خاص، سواء في مجال اختيار الطّرائق الفعّالة، والمناسبة في العملية التّعليمية – التّعلمية أو في مجال تقويم أداءات المتعلمين الّتي يتمّ فيها توظيف المعارف، والمهارات، والقدرات بدلا من قياس المعارف النّظرية.

الكلمات المفتاحية : تعليميّة – تعليميّة اللّغة العربية – الإصلاحات التّربوية – المقاربة بالكفايات.

ملخص البحث

Résumé :

La didactique de langue arabe est devenu l'un des sujets qui occupe un large domaine d'intérêt des chercheurs et universitaires, bénéficiée de tout qui a été atteint par les diverses sciences, en particulier la linguistique, la psychologie et les sciences de l'éducation.

Cet effort scientifique a contribué au développement du processus éducatif-apprentissage, et a constitué le cadre de référence pour les réformes éducatives globales adoptées par l'État algérien dans le développement de son système éducatif, qui est représenté dans la pédagogie de la approchant par compétences dans ses deux générations, la première (2003) et la seconde (2016), comme un choix stratégique dans l'éducation et l'apprentissage, et qui dépend de la logique de l'apprentissage concentré sur l'apprenant,

Les palus important n'est pas seulement d'endoctriner des connaissances à l'apprenant, mais comment utilise ses capacités dans des situations quotidiennes en relation avec sa vie, et l'aider à apprendre par lui-même face à des situations problématiques et intégratives, de sorte que le rôle de l'enseignant soit dirigé, facilite le processus d'apprentissage et facilite son processus de recherche et d'enquête.

Par conséquent, la stratégie d'apprentissage selon l'approche par compétences reflète le développement distinctif de l'activité éducative en général, et du processus éducatif en particulier, que ce soit dans le domaine de la sélection de méthodes efficaces et appropriées dans le processus d'apprentissage-éducatif ou dans le domaine de l'évaluation des performances des apprenants dans lesquelles les connaissances, les compétences et les capacités sont utilisées à la place de mesurer des connaissances théoriques.

Mots clés : La didactique - La didactique de la langue arabe – les réformes éducatives - L'approche par compétences.

Abstract :

The Arabic language didactics has become one of the subjects which occupies a broad field of interest of researchers and academics, benefited from everything that has been achieved by the various sciences, in particular linguistics, psychology and the sciences education.

This scientific effort contributed to the development of the educational-learning process, and constituted the frame of reference for the global educational reforms adopted by the Algerian State in the development of its educational system, which is represented in the pedagogy of the approach by skills. in its two generations, the first (2003) and the second (2016), as a strategic choice in education and learning, and which depends on the logic of learning focused on the learner,

The important thing is not only to indoctrinate knowledge to the learner, but how to use his capacities in everyday situations in relation to his life, and to help him to learn by himself in front of problematic and integrative situations. So that the teacher's role is directed, facilitates the learning process and facilitates his research and inquiry process.

Therefore, the competency-based learning strategy reflects the distinctive development of the educational activity in general, and of the educational process in particular, whether in the field of selection of effective and appropriate methods in the process learning-educational or in the field of assessing the performance of learners in which knowledge, skills and abilities are used instead of measuring theoretical knowledge.

Keywords : Didactics - Arabic language didactics - educational reforms - skills-based approach.