الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون –تيارت-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث(ل-م-د)

تخصص: تعليمية اللغة العربية

موسومة ب:

تطور المقاربات البيداغوجية في النظام التربوي الجزائري

- مرحلة التعليم الابتدائي - أنموذجا

إعداد الطالب:

أحمد فاطمي

إشراف الأستاذ الدكتور:

عبد القادر موفق

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	الصفة	الجامعة
01	بن خولة كراش	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة تيارت
02	عبد القادر موفق	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة تيارت
03	قادة قاسم	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيارت
04	مداني حميدة	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيارت
05	محمود رزايقية	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيسمسيلت
06	يوسف بن نافلة	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة الشلف

السنة الجامعية : 1443هـ - 1444هـ / 2022م - 2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور عبدالقادر موفق لما منحني من وقته الثمين ، وتوجيهاته السديدة، و أدائه المتواصل على متابعة البحث و تقويمه طوال مدة إشرافه فجزاه الله عني كل خير وأمدّه في عمره وبارك في جهده..

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أساتذتي في مرحلة الدراسات العليا في قسم اللغة والأدب جامعة ابن خلدون تيارت الذين تشرفت بالأخذ عنهم والاستفادة منهم.

وأتقدم بالشكر والتقدير إلى مكتبة قسم اللغة والأدب العربي في كليتنا و المكتبة المركزية وإلى كل من مدّ يد العون لإضاءة هذا البحث بنصح أو تقويم أو توجيه و محاورة أو أعارني كتابا..

لهم مني جميعا وافر الشكر وعظيم الامتنان.

إهـــداء

أهدي ثمرة عملي هذا إلى:

روح أبي الغالي رحمه الله، الذي تحمل مصاعب الحياة والشقاء لينير طريقي.

الأم الغالية أطال الله في عمرها التي نقشت حروف اسمها على قلبي إلى من رافقتني دعواتها دائما.

سندي وفخري في هذه الحياة عبد المنعم وأختيه خولة وزهرة الباتول، وأمهم التي تحملت جزءاً من عبء هذا الإنجاز.

أستاذي موفق عبد القادر الذي أخذت من وقته الكثير، ولم يبخل علي بتوجيهاته القيمة، فله كلّ التقدير والامتنان.

الطاقم التربوي للمقاطعة الأولى بالسوقر، وكل من ساعدني من قريب أو بعيد وبخاصة مفتشو التعليم الابتدائي لولاية تيارت.

مقدمة

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد قائد الغر المحجلين، وعلى آله وصحبه الغر الميامين، وبعد :

يعتمد تطور ونجاح أي أمة من الأمم على رصيدها من الكفاءات الفردية والجماعية، لهذا نجد معظم دول العالم تحرص على تطوير وتحسين ثروتها البشرية باعتبارها العنصر الأساسي في عملية التنمية.

وتقع هذه المسؤولية على مجموعة من المؤسسات منها المؤسسة التربوية، حيث أصبحت الأنظار تتوجه إلى التعليم وتصفه بأنه المسؤول الأول على إعداد الفرد لمواجهة تحديات المستقبل والتكيف معها وتوظيفها بالشكل الذي يخدم المجتمع ككل.

ونظرا لأهمية الدور الذي تلعبه التربية في تطور المجتمعات، كان من الضروري أن يوضع التعليم على قمة سلم الأولويات، فركزت الدول اهتمامها على تحسين أنظمتها التربوية وذلك من خلال القيام بإصلاحات تمس جميع مكونات العملية التعليمية.

والنظام التربوي الجزائري كغيره من الأنظمة التربوية في العالم يسعى إلى تحقيق الانسجام والتوافق مع متطلبات المجتمع، وتحسين نوعيته، فقد عرف منذ الاستقلال وحتى اليوم عدة إصلاحات شملت المحتويات، طرق التدريس، الهياكل ... إلخ، بدءًابإصلاح السبعينات حيث بدأ تعميم المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات والتي تلاها بعد ذلك إصلاح التعليم الثانوي بتعميم التعليم التقني ثم العودة إلى النظام الذي تقلص فيه التعليم التقني، ليأتي الإصلاح الجديد الذي شرع في تطبيقه ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003، تم فيه اعتماد مقاربة بيداغوجية جديدة تقوم على أساس الكفاءات، في محاولة لتحقيق ما عجز عنه النظام السابق في تكوين الفرد القادر على متابعة التغيرات الحاصلة في المجتمع و الإسهام فيها، تغيرات سياسية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي.

وفي سياق فهم جيد للعوامل الكامنة وراء تطور المقاربات البيداغوجية التي تبناها النظام التربوي الجزائري منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، يسعى هذا البحث إلى إبراز طبيعة البيداغوجيا وأهميتها في رسم طريق الاختيارات التربوية، والكشف عن الأسباب التي تقف وراء اختيار هذا

النموذج أو ذاك، ذلك أن البيداغوجيا والممارسات المرتبطة بها لا يمكن نجاحها في غياب المعرفة بها وبأسس اختيارها، بل الحديث عنها في ميادين التربية والتعليم والتكوين والتنشئة متصل من حيث الأسس والسبل والأهداف بالمنظومة التربوية عامة وبمكوناتها جميعا وهي مكونات متداخلة في الكيان والدور والأهداف.

إن الجزائر قد سعت ومن خلال ما تبنته من مقاربات بيداغوجية عبر مراحل تطور نظامها التربوي إلى:

- الانتقال من نمط بيداغوجيا التلقين والتحفيظ إلى بيداغوجيا الأهداف ثم إلى البيداغوجيا البنائية.
- ربط المدرسة بمتطلبات التنمية الاقتصادية وما تتطلبه من يد عاملة مؤهلة.
- جعل المتعلم هو محور الاهتمامات وذلك بتزويده بتعلم يؤهله للحياة ومواجهة أعبائها.
- تغيير ذهنيات المعلمين والمتعلمين والمحيط التربوي من أجل الفعالية التعليمية.

ومن ثم فإن الإشكالية الأساسية التي انطلق منها هذا البحث تتمثل في السؤال الرئيس التالي:

- ما هي التصورات والإجراءات التي تبنتها مختلف المقاربات الممتدة من طرف النظام التربوي الجزائري عبر مراحل تطوره ؟

وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الأسس المعتمدة والأهداف التي تصبو إلى تحقيقها كل مقاربة من هذه المقاربات ،وما انعكاسات ذلك على جودة التعلمات المراد بناؤها من طرف المتعلمين ؟
- ما مدى تأثير هذه المقاربات على المجتمع بصفة عامة وعلى المدرسة بصفة خاصة ؟

ويندرج هذا الموضوع ضمن اهتمامات الباحث، كوني مارست مهنة التفتيش التربوي لمدة زمنية معتبرة وأدرك احتياجات الميدان وكان هذا الأمر أحد الأسباب التي دفعني إلى أن يكون موضوع أطروحتي التي أتقدّم بها لنيل درجة الدكتوراه في هذا الميدان، في عنوانها (تطور المقاربات البيداغوجية في النظام التربوي الجزائري) والتي تهدف إلى :

- معالجة موضوع من المواضيع المهمة في مجال التربية والتعليم.
- إبراز طبيعة المقاربات البيداغوجية وأهميتها في رسم طريق الاختيارات التربوية.

- حاجة الميدان التعلمي الملحة إلى البحوث التي تزود القائمين على التعليم بنتائج ميدانية عن حقيقة التعليم والمقاربات الأكثر خدمة للمتعلم ومنه للمجتمع ككل.

إن الخطوات المنتهجة على درب إصلاح المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، قد سمحت لنا وخصوصا في غضون السنوات الأخيرة، بتدارك التأخر الذي تراكم خلال سنوات التسعينات وما قبلها، سمحت لنا بتحسين المستوى في شتى الميادين، سواء أتعلق بتكوين الأساتذة أم بإنجاز المناهج التعليمية وما تتضمنه من مقاربة جديدة المبنية على ثنائية التأطير والأداء، ولهذا وجب المضي قدما في إنجاز المزيد من التحسينات طالما أن المدرسة هي حجر الزاوية في كل تنمية مستدامة ضمانا لمستقبل البلاد.

وللإجابة عن هذه الإشكالات اتبعنا المنهجين التاريخي والوصفي ، ذلك أننا بصدد متابعة سيرورة تطور النظام التربوي مع وصف وتحليل أهم ما قدمته المقاربات المتبناة خلال مراحل تطور هذا النظام.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع إقامة البحث على خطة تمثلت في مقدمة ومدخل وأربعة فصول وخاتمة.

أما المدخل: فعنونته ب (**المقاربات البيداغوجية، مفاهيم وعلائق**): الذي تعرضنا فيه إلى المفاهيم والمصطلحات البيداغوجية و الإجرائية والنظرية المتعلقة بالمقاربات التي تبناها النظام التربوي الجزائري منذ الاستقلال الى يومنا هذا.

الفصل الأول: المعنون بـ (**تطور النظام التربوي الجزائري**)، والذي تحدثنا فيه عن مفهوم النظام التربوي لغة واصطلاحا ثم تطرقنا إلى أهداف النظام التربوي لننتقل بعدها إلى إبراز أهم المؤسسات التعليمية في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي ثم في عهد الاحتلال الفرنسي متطرقين إلى المحطات والمؤسسات التي جابهت الاستعمار ودوره التغريبي والتخريبي من خلال اتّباعه لسياسة الأرض المحروقة في كل الميادين ومن بينها التربية والتعليم وبعد الاستقلال وكيف واجهت الجزائر تركة الاستعمار والمحطات الإصلاحية التي تبناها النظام التربوي الجزائري للرفع من مستوى التعليم بغية متابعة التطورات والبحوث الحاصلة في العالم للرفع من مستوى التعليم في بلادنا لعصر العولمة وتحدياتها.

الفصل الثاني: بعنوان (**المقاربة بالمحتويات وأثرها في النظام التربوي الجزائري**) ، والذي تعرضنا فيه إلى المقاربة بالمحتويات المفهوم والدلالة ثم تطرقنا إلى خصائص المقاربة بالمحتويات وعناصرها ومكوناتها ثم نمط التواصل فيها مع التركيز على علاقة برنامج المواد المنفصلة ونموذج التدريس بالمحتويات الذي يركز على حفظ المادة الدراسية واعتبارها غاية بغض النظر عن جدواه في حياة التلاميذ وخصصنا عنصر مهماً لأثر المقاربة بالمحتويات في النظام التربوي الجزائري ، والذي ركزنا فيه على خطة الدراسة ميدانيا في التعليم الابتدائي في سنوات الاستقلال من خلال التوقيت الأسبوعي للبرامج وأنواعها والطريقة المتبعة في سير أنشطة اللغة العربية معتمدين على كتابي في اللغة العربية بأجزائه الثلاثة وكذا ملف المحادثة في القسم التحضيري على طريقة مالك وزينة.

الفصل الثالث: بعنوان (**المقاربة بالأهداف وأثرها في النظام التربوي الجزائري**)، تطرقنا فيه إلى الأسس النظرية لهذه البيداغوجيا ومستويات الأهداف وصياغتها الإجرائية ثم مجالات التقويم في هذه المقاربة وكذا برنامج المواد المترابطة وعلاقتها بنموذج التدريس الهادف، كما ركزنا على العنصر الذي يشير إلى أثر المقاربة بالأهداف في النظام التربوي الجزائري، حيث تم التطرق للبرامج والمواقيت الخاصة بالتعليم الابتدائي وفق برامج مواد اللغة للسنة الأولى حسب نموذج الأهداف خاصة في ميدان التعبير والمحادثة التي يدور فيها الحوار على ألسنة ليلى ومصطفى بدلا من مالك وزينة ثم القراءة وطريقة تناولها عبر فترة ما قبل القراءة وفترة التدريب على مفاتيح القراءة إلى فترة التدريب على القراءة والعمل كذلك على مذكرات نموذجية لتسيير أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي وفق نموذج التدريس الهادف.

الفصل الرابع: فعنوناه ب(**المقاربة بالكفاءات وأثرها في النظام التربوي الجزائري**) ،و التي تمثل متغيرا أساسيا في البحث وتعدّ مضمون الأهداف التعليمية، تعرضنا في هذا الفصل إلى المقاربة بالكفاءات حيث عرجنا على الكفاءة من حيث الدلالة والمفاهيم المرتبطة بها وبخصائصها وبحسن صياغتها، ثم تطرقنا إلى المناهج الجديدة والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري منهيا هذا الفصل بموازنة بين المقاربات الثلاث (المقاربة بالمحتوى وبالأهداف وكذا الكفاءات).

وأنهينا بحثنا بخاتمة أوجزنا فيها أهم النتائج التي توصلنا إليها.

ولقد أفادت هذه الدراسة من مصادر تنوعت بين القديم والحديث ومن أبرزها تحليل عملية التعليمية التعلمية وكذلك التدريس الهادف لمحمد الدريج، المناهج التربوية والدليل التربوي لمختلف

مستويات التعليم الابتدائي، بيداغوجيا الإدماج لكزافييهروجيرس، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر لـ: عبد القادر حلوش، كتاب تاريخ الجزائر الثقافي للدكتور أبي القاسم سعد الله.

وكما هو معلوم في كل بحث، أن ينطوي على كثير من المشكلات التي يعاني منها الباحث من أجل أن يظهر عمله بالمستوى الذي يطمح إليه كل من أحبَّ البحث العلمي السوي، لذلك لم يخل هذا البحث من هذه المعضلات و التي تمثلت في صعوبة البحث عن المراجع المتعلقة بالموضوع، خاصة في جانب تسيير أنشطة اللغة في إطار المقاربة بالمحتويات والتي كانت تسير وفق ملفات خاصة بالمحادثة والقراءة، ولكن توجيهات المشرف الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته كانت حافزا للبحث والتقصي للحصول على المعلومات في ثنايا مختلف المراجع.

وختاما أتوجه بعميق آيات الشكر والامتنان إلى أستاذي المشرف الدكتور عبدالقادر موفق الذي أشرف على هذه الأطروحة مشكوراً، إذ حظيت منه بالقراءة العلمية الدقيقة الرصينة، فقد كان بحق أستاذاً ومربياً ، وقدوة ومثالا يقتدى، فقد منحني الكثير من وقته وجهده وكان لتوجيهاته وملاحظاته القيمة الأثر في انجاز هذا البحث، فالله أسال أن يبارك الله في عمره ويمنحه الصحة والعافية خدمة لكتابه العزيز، ولهذا اللغة العربية، كما أسأله أن يجزيه على ما بذل خيراً في الدنيا والآخرة .

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة الذين سيكون لهم عظيم الفضل في تقويم هذا البحث فجزاهم الله كل خير، وإلى كل من أعانني على إنجاز هذا البحث فلهم مني جميعا جميل شكري وامتناني. .

هذا ما استطعت أن أصل إليه، ولا أدعي الكمال فالكمال لله وحده العالم بدقائق الأمور وعظمها، ولكن حسبي أنني قدمت ما وصل إليه اجتهادي القاصر، فما وفقت فيه فهو من الله وحده، وما أخطأت فمن نفسي و الله أسأل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم وأن ينفع به المسلمين، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

الطالب: أحمد فاطمي

جامعة ابن خلدون –تيارت–

1444.09.15 هـ _2023/04/06

مدخل

المقاربات البيداغوجية، مفاهيم وعلائق

1-مفهوم المقاربة.

2- مفهوم البيداغوجيا.

3- التعليمية.

4- الفرق بين البيداغوجية والتعليمية.

5- مفهوم التعليم.

6- التعلم.

7- المنهاج.

8- التقويم.

9- مفهوم الكفاءة والكفاية.

10- مفهوم الإدماج.

11- المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات.

12- مفاهيم قاعدية لمناهج الإصلاح الجديدة.

تمهيد:

تعدّ المقاربة البيداغوجية بمثابة موجه ينظم الوضعيات التعليمية سعيا لتحقيق الأهداف المرسومة لأي نظام تربوي، من أجل ذلك تأسست على عمليات يتم بمقتضاها تحقيق هدف معين باعتماد إجراءات واستخدام صيغ ووسائل تطبيقية مختلفة، وللمقاربة البيداغوجية مكانة أساسية من حيث قدرتها على مساعدة المتعلم على الاكتساب والبناء ومساعدة المدرس على القيام بمهامه التعليمية داخل إطار تربوي ملائم.

ولبلوغ أهداف طموحة يقتصر بالدرجة الأولى على اعتماد مقاربات البيداغوجية جد مناسبة تتماشى وتحقيق الأهداف الكبرى للمدرسة، ولا يتم ذلك إلا من خلال مقاربة بيداغوجية منفتحة، وتقبل النقد الهادف التي تتوافق مع كل الأحوال الطارئة في المجتمع المدرسي، وتستدعي الاشتغال العلمي على المفاهيم البيداغوجية الأساسية من طرف الفاعلين والممارسين في مجال التربية، من السّبل التي تساهم في فهم الأنماط الجديدة من التدريس من ناحية، والتمكن من الإجراءات و التدابير الديداكتيكية الخاصة التي تؤهل المدرس لتحقيق النّجاح والتعليم المنشود، ولذلك تمّ تخصيص مدخل البحث لشرح بعض المفاهيم والمصطلحات التي تعد مفاتيح ضرورية لفهم واستيعاب محتويات الفصول.

1- تعريف المقاربة:

أ- لغة: وهيمن «قَرَّبَ قرباً وقرباناً: دنا: فهو قريب»[1]، والقرب نقيض البعد، والتقارب ضد التباعد.

ب- اصطلاحا: المقاربة معناها الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، وهي من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما.

حيث يرى محمد صالح حثروبي أن المقاربة هي «تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية»[2].

ومن خلال هذين التعريفين يتضح لنا أن المقاربة هي الطريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في المجال التعليمي أو الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة وضعية أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، والتي يراد منها دراسة وضعية أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما[3].

2- مفهوم البيداغوجيا: Pédagogie

مصطلح يوناني الأصل يشتمل على شقين: الأول بيدا PEDA و الثاني غوجيا AGOGIE ومعناها «فن تعليم الصغار، كما أنه لفظ عام ينطبق على كل ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين المدرس والتلميذ»[4].

ويعرفها عبد السلام عزيزي بقوله: «هي مجموعة الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميز مادة معينة (فن التعليم) بيداغوجية القراءة، الحساب والعلوم الطبيعية»[5].

---

[1]- الطاهر احمد الزاوي،ترتيب القاموس المحيط علي طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة. دار المعرفة.بيروت.لبنان.ط4.1979.ج3.ص579

[2]- محمد صالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى (الجزائر)، ط02، 2002، ص 42.

[3]- لخضر زروقي، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، مطبعة دار هومة، الجزائر، 2003، ص 59.

[4]- لخضر زروقي، دليل المصطلح التربوي –الوظيفي-، مطبعة دار هومة، الجزائر، 2003، ص 20.

[5]- عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2003، ص 103.

ويعتبر «فعلا بيداغوجيا كل تدخل للمدرس، لفظيا كان او غير لفظي، يتوخى من خلاله إقامة تواصل مع التلاميذ قصد تبليغ ارسالية (معرفة أو مهارة أو أي شيء آخر، أو استحسان سلوك التلاميذ أو إحداث تغيرات على مواقفهم و0ضبط نشاطهم)»[1].

كما تعرف على أنّها «الاستراتيجيات التي يتبناها المعلّم في سبيل الإرشاد وتبسيط المادة المدروسة للمتعلم فهي كلّ فعل أو نشاط يقوم به المعلم داخل الفصل للرفع من المستوى المعرفي للمتعلم لخلق أساليب وطرائق تسيير عملية التعلم»[2].

ومن ثمّ يتضح أنّ البيداغوجيا لفظ يطلق على كل ما يرتبط بالعلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم، بغرض تعليم أصول وأساليب التدريس المشتملة على الأهداف والطرق ومختلف الممارسات والتفاعلات، التي تتم داخل المؤسسات التربوية بين المدرسين والمتعلمين.

3– التعليمية: La didactique

أ– لغة: كلمة التعليمية في اللغة العربية،« هي كلمة مشتقة من علَّمَ أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره»[3]، ويرجع الأصل التعليمي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية «الديداكتيك وهي لفظ أعجمي مركب من (ديداك) و (تيكا) وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم»[4].

ويتضح من هذه الشروح اللغوية أن التعليمية هي معارف عملية تخص التعليم في جميع مختلف المواد التعليمية؛ أي هي علم تطبيقي يرمي إلى تحقيق هدف علمي.

---

[1]– عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية، مقال منشور في مجلة دراسة العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 02، 2012، ص 369.

[2]– رأفت عبد الغني البويهي، أصول التربية المعاصرة، دار العلم والإيمان، مصر/ ط01، 2018، ص 490.

[3]– ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أملة علمية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، الجزائر، 2015، ص 96.

[4]– ينظر: محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ص 126.

ب- اصطلاحا: التعليمية نظرية تخص «النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، وما يتخذه من إجراءات وأساليب ضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف»[1].

ويرى طيب نايت سليمان :«تشكل التعليمية نظاما من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة، ترتبط بالظواهر التي تخص عملية التعليم والتعلم، فتحدد وتدرس وتخطط لـ:

- الأهداف التربوية والكفاءات ومحتوياتها.
- الاستراتيجيات وتطبيقاتها التعليمية التعلّمية.
- الوسائل التعليمية التعلمية المساعدة على تحقيق الأهداف.
- التقويم وطرائقه المناسبة ووسائل المراقبة وتعديل المواقيت»[2].

ومن خلال التعريفين يتبين أن التعليمية تهتم بدراسة التفاعلات التي تربط بين المعلم والمتعلم والمعرفة، سعيا منها لإيجاد سبل تسهل على المتعلم بناء التعلمات وتمكنه من حيازتها وإدراكها وكذا توظيفها في حياته اليومية، فهي منظومة مترابطة ومتماسكة تهتم بالمعلم والمتعلم والغايات والمحتويات والمعارف والطرق وكيفيات التقويم والمعالجة والوسائل المستعملة في ذلك.

4- الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية:

لقد تطرق عبد القادر لوريسي في كتابه المراد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس إلى الفرق بينهما في المخطط التالي:[3]

البيداغوجيا	التعليمية
- تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق القسم. - تركز على الممارسة المهنية التي تتضمن التفكير السابق لوضع العلاقة التربوية في مجال محدد لتسيير القسم	- تهتم بالجانب المنهجي بتوصيل المعرفة واكتسابها على حسب طبيعة كل مادة دراسية. - تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة.

[1]- ينظر: عابد بوهادي ، تحليل الفعل الديداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية، مقال منشور في مجلة دراسة العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 02، 2012، ص 368.

[2]- ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أملة علمية، ص 97.

[3]-ينظر: عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية –الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، 2016، ص 30-33.

في أبعاده البيداغوجية المختلفة. – تهتم بكل ما يتعلق بالتنظيم داخل القسم (المعلقات، الجداول، وضعيات نشاط المتعلمين فردى أو في مجموعات. – اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم.	– ترتكز على شروط اكتساب المعرفة من طرف المتعلم، وتعتبر وضعيات التعليمية كمساعد على التفاعل الأقصى بين المعرفة والمعلم والمتعلم. – تتغذى التعليمية باعتبارها علم التدريس من مجموعة العلوم فتشكل بالأساس المرتكزات الفكرية التي تسهم بشكل مباشر في ارساء قواعد هذا العلم.

ومن خلال المخطط السابق يتضح أن البيداغوجيا تهتم بكل ما يحدث في القسم من نشاطات ووضعيات ووسائل يحضرها المعلم مسبقا، تكون من واقع وبيئة المتعلم تسمح له بالتفاعل معها، ويلعب الدور الأساسي فيها لبناء تعلمات جديدة تنعكس على سلوكه، فتصبح قابلة للملاحظة والقياس ويستطيع أن يوظفها للخروج أو تجاوز أي مشكلة أو موقف يواجهه.

في حين التعليمة تتضمن المقاربة النشطة التي تجعل من المتعلم، هو الفاعل في بناء تعلماته حسب طبيعة كل مادة دراسية، وذلك باعتبار الوضعيات التعليمية أرضية خصبة لمساعدة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم والمعرفة)، وهي بذلك تبحث في أهداف التعليم وفي المكتسبات القبلية للمتعلم وارتباطها بالمفاهيم أثناء التعلم.

5– مفهوم التعليم:

يعرف التعليم بأنه «إحداث تغيرات معرفية ومقصودة ووجدانية لدى الطلاب، فهو نشاط مقصود من قبل المعلم لتغيير سلوك طلابه»[1].

كما يعدّ «التعليم جهدا شخصيا لمساعدة الفرد على التعلم للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة. فعملية التعليم هي عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن الميزات الداخلية والخارجية»[2].

[1]– أسامة أحمد سيد، أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط 01، مصر، 2012، ص 14.

[2]– عبد الله رشدان وآخرون، مدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006، ص 265.

كما يعرّف على أنه «عملية إنسانية واجتماعية منتجة يتم خلالها تحويل أفراد التلاميذ من حالة تحصيلية متدنية غير كافية لأخرى كافية مرغوبة»[1].

وعليه يتبين أن التعليم هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، ومنه فالتعليم هو مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص.

6- التعلم:

مفهوم واسع لا يمكن اختصاره أو حصره في المكتسبات المدرسية، بل هو من أهم العمليات وأبرزها وأكثرها أثرا في حياة الإنسان، باعتباره المصدر الذي يزود السلوك بعناصر التغيير والتجديد، وهو يعرف على أنه «عملية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، لكن يمكن تحليله من خلال ملاحظة تجلياته في السلوك أو عند إنجاز مهمة، فالتعلم هو سيرورة تحول أو تغير للحالة الداخلية للشخص تكون ناتجة عن ممارسة أو تدريب أو تجربة»[2].

ويعرفه عبد الرحمان التومي بقوله:« هو انتقال المتعلم من وضعية سابقة (ملمح الدخول) إلى وضعية لاحقة (ملمح الخروج)، كلاهما قابل للقياس، لذا يتم إعادة النظر في المعارف القبلية (تصورات أولية) وتجاوز الحاجز، بما يمكن من التصحيح والتطوير عبر نشاطات متدرجة إلى أن يتحقق الهدف المنشود (كتصورات جديدة)»[3].

ومنه يظهر بأن التعلم هو تغير ينجم عن مواجهة الفرد لموقف جديد، مماثل أو مشابه لموقف سبق له أن واجهه من قبل، ويحدث التعلم نتيجة التدريب أو التفاعل المتبادل بين الفرد ومحيطه والتي تتمثل في إدراك الفرد لنفسه ولكل ما يدور من حوله، فيعمل على اكتساب المهارة والمعارف والخبرات التي يوظفها في تلبية حاجاته، وتحقيق أهدافه وتعديل سلوكه مما يجلب النفع له ولغيره.

---

[1]- لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، مرجع سابق، ص 29.

[2]- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية –مفاهيم – منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط 01، 2015، ص 35.

[3]- عبد الرحمان التومي، المرجع نفسه، ص 36.

7- المنهاج:

أ- لغة: إن أصل مصطلح منهاج هي «نَهَجَ: طريق، نَهْجٌ واضح، وهو النَّهْجُ؛ قال ابو كبير: فأجزته بأقل تحسب أثره نهجا، والمنهاج: الطريق الواضح، واستنهج الطريق: صار نهجا. وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم، حتى تركّكم على طريق ناهجة أي واضحة بينة، ونهجت الطريق: سلكته»[1].

ومصطلح منهاج من المفردات المتداولة في القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿**لِكُلّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَة وَمِنْهَاجا**﴾[2].

جاء في تفسير هذه الآية: أنّ «لكلّ أمة جعلنا شريعة وطريقا بينا واضحا خاصا بتلك الأمة»[3].

بناءً على ما سبق يتضح أن: المنهاج، والمنهج، والنهج واحد وكلها تدل في مفهومها العام على الطريق البين الواضح مسبقا.

ب- اصطلاحا: أصل استعمال مصطلح منهاج أو منهج، يعود إلى جذر لاتيني حسب ما تطرق إليه محمد صابر ساليم وآخرون بقوله: «كلمة منهج مأخوذة عن اللاتينية، فهي مشتقة عن الجذر اللاتيني بمعنى "مضمار سباق"، فمنهج المدرسة يمثل من المنظور التقليدي أمرا شبيها بذلك المضمار يعج بالطلاب في سباق لمحاولة الوصول إلى خط النهاية، يتنافس فيها الطلاب على إتقان المواد والموضوعات الدراسية»[4].ومن هنا يتبين لنا مصطلح منهج قديم الاستعمال في المجالات الكبرى التي تستدعي التخطيط والتنظيم، كالتعليم والصحة.

---

[1]-ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب، مادة (ن ه ج) ،المجلد الثالث عشر، ص 365.

[2]- سورة المائدة: الآية 49.

[3]- محمد علي الصابوني، صفوة للتفاسير، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط 01، لبنان، 2004، ص 294.

[4]- محمد صابر ساليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، بيروت، لبنان، ط 01، 2008، ص12.

ولأهميته يستعمل في «مختلف مجالات السلوك العلمي والفكري والأخلاقي، ويتحول المعنى إلى حقل دلالي واسع فنقول المنهج في الكلام وفي فنون التعبير ومختلف مجالات الفن، كما نقول: المنهج في الأخلاق وأساليب الفكر والسياسية والاجتماع والتربية»[1].

ومنه يتضح لنا المنهاج ليس مجرد المعارف التي تقدم في شكل نظري مخطط، بل يشمل طرق التفكير التي تعتمد على الممارسة للمهارات العلمية والتطبيقات العملية لها معرفيا وقيميا، وأنواع النشاط التي تشغل المتعلم داخل الفصل وخارجه، ليرتبط بما يدور في محيطه المادي والاجتماعي حتى يتمكن من الدراية التامة لكل معطيات مجتمعه وهذا ما يجعله يربط بين معطى الواقع والخبرات التعليمية المكتسبة، وبهذا ينفتح أمامه مجال الإبداع والابتكار فيما يحتاجه مجتمعه بكل سهولة.

ولهذا فالمناهج تركز على: تزويد المتعلم بالطرق التي تنمي لديه التفكير الإبداعي وكيفية توظيف خبراته الكفائية و المهارية بشكل ممارس ومفيد.

واستنادا على هذا فالمنهاج الحديث هو: نشاطات هادفة وطرائق نشطة وملامح واضحة، وتقويم شامل ومستمر للعملية التعليمية التعلمية، وبهذا فهو وحدة متداخلة فيما بينها غير قابلة للتجزئة.

8- التقويم:

أ- **لغة:** «قوّم السِّلعة و استقامها: قدَّرها، ويقولون: اسْتَقَمْتُ المَتَاعَ أي قوَّمْتُهُ، ....وقَوّمَ دَرْأه: أزال عوجه»[2]. ولقد وردت كلمة تقويم في القرآن الكريم في مواضيع عديدة وتدل على الاستقامة وحسن التكوين ودلالة الخالق مصدقا لقوله تعالى: ﴿**لَقَدْ خَلَقْنَا الإنسنَ في أَحْسَن تَقْوِيم**﴾[3].

يتضح من ذلك أن كلمة التقويم تكون بمعنى التعديل والاستقامة، كما تعبر عن تقدير قيمة الشيء معين، و يجوز أن يقال قيمة الشيء تقييما أي حددت قيمته.

---

[1]- حسن ضاهر، إدارة النشاط المدرسي واشكالياته، دار المؤلف للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 01، 2004، ص33.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ج11، ص 255.

[3]- سورة التين: الآية 04.

ب– اصطلاحا: هو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضوع التقويم، والاستفادة من هذه الأحكام في اتخاذ قرارات مناسبة حول السبل والوسائل التي يمكن اتباعها في علاج القصور وتلافي السلبيات وتذليل الصعوبات.[1]

والنشاط التعليمي يتطلب أن نحكم عليه ونخضعه للتقويم، لمعرفة ما حققه من أهداف، ومعرفة نواحي القوة والقصور أو الإيجابيات والسلبيات لتقليل عوامل القصور وتلافي السلبيات وزيادة عوامل النجاح ودعم الإيجابيات والسلبيات عند الشعور بالفشل، واستخدام مصطلح التقويم بمعنى التصويب والتصحيح وإزالة الاعوجاج، قال الشاعر صالح بن عبد القدوس:

إنَ الغُصُونَ إذَا قَومْتّهَا اعْتَدَلَتْ وَلا تَلِينُ إذَا قَومَتْهَا الخَشَبُ[2]

1.8– القياس:

أ– لغة: «قيسٌ: قَاسَ الشيء يقيسُهُ قيساً و اقتساه وقيَّسَهُ إذا قدَّرَهُ على مثاله، والمقياس: المقدار، وقاس الشيء يقوّسُهُ قيسا: لغة في قاسه يقيسه أي من قاسَ شيئا، بمعنى قدّرَهُ أي قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قّدره على مثاله»[3].

فالقياس بهذا المعنى ممارسة يومية يقوم بها الإنسان: وتتجلى في مختلف العمليات التي نقوم بها من أجل تقدير أو وزن معطيات حياتنا او ما يحيط بنا، سواء أكانت أشياء مادية كالأحجام والأوزان، أم معنوية كعلاقتنا بالآخرين؛ وذلك كله بهدف ضبط التعامل فيما بيننا ومع عالمنا.

ب– اصطلاحا: يعبر القياس بمفهومه الواسع عن «الجوانب الكمية التي تصف خاصية أو سمة معينة كوزن طفل أو طوله أو معدل ذكائه أو مستوى أدائه في موضوع ما، كما يشير إلى كونه عملية جمع وتنظيم المعلومات والبيانات بطريقة يسهل فهمها واستخدامها لأغراض التقويم المتمثلة باتخاذ القرار

[1]–ينظر: عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .الطبعة العربية2002.ص65

[2]– ينظر: حامدي شكري محمود، التقويم التربوي للمتعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، ط01، 2004، ص 25.

[3]– ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق و م) .ج11.ص225.

المناسب، كما يمكن تعريف القياس بأنه عملية تعبير عن خصائص الأشياء كميا بناءَ على قواعد محددة»[1].

ومنه يتبين لنا المقصود من القياس هو جمع معلومات وملاحظات كمية عن الظاهرة، موضوع القياس باستخدام الأدوات أو المقاييس المناسبة مثل الاختبارات والاستبانات وبطاقات الملاحظة ومقاييس الميول والاتجاهات، ويعرف القياس من الناحية الإحصائية بأنه التقدير الكمي للأشياء، أو المستويات اعتمادا على أنّ الشيء إذا وجد فإنه يوجد بمقدار وبالتالي يمكن قياسه.

والقياس هو جزء من عملية التقويم وتسبقه، ولكنه يتلو عملية تحديد الأهداف، فالأرقام هي لغة القياس الوحيدة، بينما يسمح التقويم بالغة الكيف إلى جانب لغة الكم، ويبقى القياس مرتبط بمفهوم التقويم، إذ العلاقة بينهما قوية ومترابطة ومكملة لبعضها البعض.

9- مفهوم الكفاءة والكفاية:

أ- الكفاءة: لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور: «كَفَأَ: كَافَأَهُ على الشيء مكافأة، وكِفَاءَ: جازاه، تقول: مالي به من قل ولا كفاءٌ أي ما لي به طاقة على أن أكافئه. وقول حسان بن ثابت: وروح القُدُسِ ليس له كِفَاءٌ أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل. ولذلك الكُفْءُ أو الكُفُؤُ على فِعْلٍ و فُعُولٍ والمصدر الكفاءة، بالفتح والمدِّ، وتقول لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفء: النظير والمساوي»[2].

اصطلاحا: هي« الاستجابة التي تدمج، وتسخر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة وظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها»[3]، كما يعرفها كزافيهروجيرسXaviersRoegiers بأنها «تعبئة مجموعة من الموارد في وضعية مركبة»[4]، أو هي «حسن

---

[1]- ينظر: محمد عبد الله ورفقائه، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط 03، 2001، ص 400.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك ف ء) ،ج13، ص 80.

[3]- طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2015، ص 38.

[4]- كزافيهروجيرس، بيداغوجيا الإدماج أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي حماني أقعلي، دار البيضاء، المغرب، ط 01، ص 236.

التصرف المعقد الناتج عن الإدماج والتجنيد والتنسيق الاستراتيجي لمجموعة من القدرات والمهارات في وضعية بسيطة ومعقدة»[1].

من خلال التعريفات السابقة نخلص إلى أن الكفاءة تشمل عدة مهارات ومعارف تقوم على تعبئة الموارد في وضعيات مختلفة، بغية تحقيق نشاط قابل للملاحظة، كما أنها تكمن في القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا وظيفيا مثل (المعارف، المكتسبات، القيم، المواقف، ... الشخصية ...) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ مهمات.

ب– الكفاية: لغة: يشير لفظ كفاية في معجم لسان العرب إلى «كَفَى يَكْفي كفاية إذا قَامَ بالأَمْرِ، وَيُقَالُ: استكفيته أَمْرًا فَكَفَانِيهِ، وَيُقَالُ: كَفَاكَ هَذَا الأَمْرُ أَيْ حَسْبُكَ، وكَفَاكَ هَذَا الشَيءْ»[2].

كما يشير كذلك لفظ كفاية في معاجم اللغة العربية «معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر، وتحقيق المطلوب والقدرة عليه: وفعلها كفَى، يَكفي كِفَايةً أي استغني به عن غيره»[3].

وتستند معاني كفاية حول مفهومين/ الأول القيام بالأمر والثاني الوصول إلى درجة من المبتغى، ويتكامل هذان المفهومان مع بعضهما البعض أي القيام بالأمر والوصول به إلى درجة الإتقان.

وهناك من يرى أن لفظ كفاية أشمل وأعم من لفظ كفاءة لأنه في لفظ كفاية يعول على الجانب الكمي والكيفي، بينما يقتصر على استخدام الكفاءة على الجانب الكمي.

اصطلاحا: يعرف جود « Good » الكفاية على أنها «القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الجهد والوقت والنفقات»[4]، وهو تعريف عام يستخدم في كل مجالات الحياة، وإلى نفس المفهوم يعرفها عادل أحمد عز الدين الأشول بقوله: «الكفاية تعني القدرة على إنتاج عملية مؤثرة وفعالة لتحقيق نتائج مرغوب فيها، كما تقاس بالمقارنة إلى التكلفة والوقت والطاقة والمال في مقابل كمية العمل المتحقق»[5].

---

[1]–وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التقويم التربوي، الجزائر، 2010، ص 173.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، ج13، ص 93.

[3]– حميدة عبد العزيز ابراهيم، إدارة المدرسة الابتدائية، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر، 1994، ص 224.

[4]- Good c.v.Dictionary of education 3hd. New Yohr.MCGRA W.Hill. p 208.

[5]– عادل عز الدين الأشول، موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987، ص 309.

وتعني الكفاية في التربية «مختلف أشكال الأداء من الجهات والمعارف والمهارات التي تمثل الحد الأدنى لتحقيق الأهداف العقلية والوجدانية والنفس حركية والتي تظهر في أداء المعلم»[1].

ويعرفها محمد الدريج بأنها: «قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة»[2].

ويشير تعريف آخر إلى الفرق بين معاني الكفاءة والكفاية والذي يركز على أن الكفاءة بعدا كميا فقط، وأن للكفاية بعدين كميا وكيفيا، حيث تعبر عن معيار النمو كميا وعن معيار الجودة والإتقان كيفيا «يتضمن في تحليله النهائي – مصطلح الكفاية – بعدين أساسيين: أحدهما كمي وهو الذي يعبر عن النسبة بين المدخلات والمخرجات، والآخر كيفي، وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الجودة والقدرة والاكتفاء»[3].

10– مفهوم الإدماج:

أ– المفهوم اللغوي للإدماج (Intégration): لفظ الإدماج مصدر: فعله أَدْمجَ فَهُوَ مُدْمِجٌ والمفعول منه مُدْمَجٌ بفتح الميم الثانية، وقد ورد الفعل منه بصيغة دَمَجَ وهو فعل لازم، وأَدْمَجَ وهو فعل متعدي، ويعني الإدماج «الفتل (للحبل)، والضّفر (للشّعر) بإحكام، والدخول والتّداخل والتّضافر والإدراج والانطواء»[4]، ومنه «دمج الوحش في الكناس واندمج دخل، دمج الشيء دموجا، واندمج اندماجا، إذْ استحكم والْتأم، يقال أدمجت الماشطة ضفائر المرأة، أدرجتها وملستّها، وليل دامج وملتّف الظلام»[5].

---

[1]– رشيد أحمد طعيمة، المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 01، 1999، ص 25.

[2]– محمد الدريج: التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، ط 01، 2016، ص 286.

[3]– سعدية محمد علي بهادر، الافادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية، تكنولوجيا التعليم، السنة الرابعة، عدد 08، 1981، ص 224.

[4]– وزارة التربية (د.ت)، مشروع الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، ص 36.

[5]– محمود بن عمر الزمخشري جار الله أبو القاسم، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998/1419، ط 01، ص139.

وعرفه الشريف الجرجاني فقال «الإدماج في اللّغة اللّفّ وإدخال الشيء بالشّيء، يقال أدمج الشّيء في الثوب إذ لفّه فيه»[1].

وصيغة أدمج أنهض بالدلالة التي نريد إيصالها من حيث اقتضاؤها لمفعول المعارف الجديدة التي يزرعها الطالب في معارفه القديمة.

ب- المفهوم الاصطلاحي للإدماج: عرفه الشريف الجرجاني بقوله: «أن يتضمن كلامٌ سِيق لمعنى مدحا كان أو غيره، معنى آخر، وهو أهم من الاستتباع لشموله المدح وغيره واختصاص الاستتباع بالمدح كقول أبي الطيب المتنبي: أُقلب فيه أجفاني كأني: أُعدُّ به على الدهر الذنوبا ».[2]

ساق المعنى لبيان طول الليل، وأدمج في ذلك الشكاية من الدّهر على جهة الاستتباع.

ت- المفهوم البيداغوجي للإدماج: مما ينبغي التأكيد عليه أن الإدماج هو، الآلية الوظيفية التي تستند عليها المقاربة بالكفاءات في العملية التعلّيمية التعلّمية، والتي تجعل المتعلم في محل اختبار لتجميع مكتسباته القبلية والرّبط بينها لمواجهة وضعية مشكلة جديدة لحّلها قصد تحقيق هدف معين، وقد وضع خبراء التربية تعاريف كثيرة للإدماج تختلف في الصياغة وتلتقي عند المكونات الأساسية لهذه البيداغوجيا منها:

ومن التعريفات البيداغوجية الدقيقة للإدماج تعريف لجندر (Legendre) «يستند الإدماج التّعليمي إلى مسلّمة ترى أن المعارف تشكل كلاً منطقيا منظما، وتعتبر التعلّم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة».[3]

ويعدّ الإدماج في العملية التعليمية التعلمية مرحلة من مراحل التعلم يلجأ إليها المتعلم إلى الموارد التي اكتشفها وتعلمها لتوظيفها لحل وضعية أو مجموعة من الوضعيات «نشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي يتوخى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت محل تعلمات منفصلة فهي – إذاً – لحظات تعلمية تقوم على إعطاء معنى لتلك التعلمات، ويمكن أن نلجأ إلى أنشطة الإدماج في أية

[1]- الشريف الجرجاني، التعريفات تحقيق جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 130/1.

[2]- الشريف الجرجاني، المرجع السابق ص130.

[3]- غريب عبد الحكيم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 2006، ص 518.

لحظة من التعلم، ولا سيما في نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلاً دالاً، أي عندما نريد ترسيخ كفاية أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج، وتتغير أنشطة الإدماج هاته، فأثناء التعلمات الاعتيادية قد تكون أنشطة قصيرة – لا تتجاوز دقائق معدودات – لوضع مكتسبات عديدة ضمن سياق، وفي نهاية التعلم تصير المدة مهمة قد تمتد من ساعة إلى عدة أيام»[1].

من خلال هذين التعريفين نستنتج أن الإدماج من المنظور البيداغوجي هو عملية تعبئة ومزج بين محتويات متنوعة تنتمي لمادة دراسية معينة أو لعدة مواد والرّبط بينهما ونجد أن الفاعل الأساسي في نشاط الإدماج هو المتعلم الذي يقوم بعملية الربط بين مكتسباته السابقة والجديدة ودمجها بشكل مترابط ومنسجم لتوظيفها في وضعية ذات دلالة «هو توظيف التلميذ مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط في وضعية ذات دالة»[2].

وهو نشاط يهيكل فيه المتعلم عمليا تعلماته المجزأة ومخططاته المعرفية والمهارية والسلوكية التي بناها في سياقات مختلفة وإعادة تركيبها في أنشطة تعلمية، فهو بهذا المعنى كذلك «نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعلمية تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلمون في سياقات تعليمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية»[3].

11– المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات:

1.11– القدرة:لغة: يقصد بها «القَدْرُ والقُدْرَةُ والمقدارُ: القُوَّةُ، وقدَر عليه، يقدِرُ ويقدُرُ...»[4]، وهي بذلك تحيل إلى القوة وامتلاك الطاقة اللازمة لإنجاز الأعمال والمهام.

أما من الناحية التعليمية فيمكن تحديد القُدرةُ تحديدا إجرائيا من خلال تعريفها من طرف كزافييهروجيرس على أنها «نشاط ذهني مستقر، وقابل للنقل إلى مجالات متنوعة من المعرفة، وهو مصطلح غالبا ما يستعمل مرادفا لـ (معرفة الفعل) لا وجود لقدرة خالصة مستقلة بذاتها، القدرة لا تتجلى إلا عبر تفعيل المحتويات»[5]، كما يضيف قائلا: «القدرة هي الإمكان والاستعداد لفعل شيء

[1]– جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد، التقويم الإدماجي، المغرب، ط 01، ص 35.

[2]– محمد الطاهر واعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، الورشم للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، 2013، ص 10.

[3]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الجزائر، ط 01، 2005، ص 111.

[4]– ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق د ر) المجلد الثاني عشر، طبعة محققة، دار صادر، بيروت، ص93.

[5]– كزافييهروجيرس، بيداغوجيا الإدماج، ص 210.

ما، هي نشاط نمارسه في المقارنة والتذكر والتحليل والترتيب والتصنيف والتجريد والملاحظة ... كلها قدرات»[1]، فيبدو من خلال التعريفين أن القدرة هي كل ما يجعل الفرد قادرا ومؤهلا للقيام بفعل ما، أو إظهار مجموعة من السلوكات تتناسب مع وضعية ما. فالقدرة غير مرتبطة بمضامين مادة معينة بل يمكن أن تبرز في مواد مختلفة مثل القدرة على المقارنة والتحليل والتركيب، وهي أشكال من الذكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معين كما أنها تتميز بجملة من الخصائص.

أ– تطويرية: فهي تنمو وتتطور طول حياة الإنسان، «تتطور هذه القدرة تدريجيا مع الزمان باكتساب المزيد من الدقة والسرعة»[2] ، يمكن توظيفها بسرعة كبيرة وبكيفية أكثر دقة و وثوقية وذلك من خلال تطبيقها على مجموعة أوسع من المحتويات الدراسية.

ب– استعراضية: قابلة للتوظيف في موارد مختلفة ومتعلقة بمواد دراسية بشكل وثيق، وهي القدرة التي ينبغي اكتسابها في نهاية المستويات العليا كالتعليم الثانوي.

ج– تحويلية: تتحول من حالة إلى أخرى حيث «ترتبط القدرة على التفاوض بالقدرة على التواصل التي ترتبط هي الأخرى بقدرات الحديث والإنصات...الخ»[3] ، فتصبح لهذه القدرات طابع وظيفي وتنتقل إلى سلوكات آلية تتولد عنها قدرات جديدة، مثال على ذلك: القدرة على التواصل + القدرة على احترام الغير = عمل جماعي تعاوني.

د– غير قابلة للتقويم: يتعذر التحكم فيها بدقة، «يمكن تقويم تطبيق قدرة على محتويات دقيقة للمواد، في وضعيات خاصة، إلا أنه يصعب تحديد مستوى التحكم فيها في حالتها الخالصة»[4].

2.11– المهارة: هي قدرة مكتسبة من القيام بنشاط بسهولة وبراعة وبذكاء أي المهارة هي قدرة وصلة إلى درجة الإتقان والتحكم في انجاز مهمة وحسن التصرف أمام موقف من المواقف التي تواجه الفرد، فالمهارة تعني «ضربا من الأداء، تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في

[1]– كزافييهروجيرس، المرجع نفسه ، ص 210.

[2]– كزافييهروجيرس ، المرجع السابق ، ص 215.

[3]– كزافييهروجيرس، بيداغوجيا الإدماج ، ص 217.

[4]– كزافييهروجيرس، المرجع نفسه ، ص 219.

الوقت والجهد سواء كان الأداء عقليا أم اجتماعيا أم حركيا»[1] حيث يظهر من خلال هذا التعريف أن المهارة تتضمن مجموعة من القرارات وتظهر فيما ينجزه المتعلم من مهام وأنشطة، وهي تعني كذلك النتيجة النهائية التي حصل عليها الشخص من التدريب.

والمهارة تحكمها جملة من المعايير، كالسرعة في الإنجاز والدقة في الأداء، المهارة تحكمها جملة من المعايير على أساسها يمكن إطلاق وصف الأداء بالماهر، وهذه المعايير هي:[2]

1-السرعة: تؤدي المهارة بسرعة.

2-الدقة: دالة على المهارة.

3-التآزر: أي صحة المهارة في الأداء.

4-التوقيت: الدقة في توقيت الانجاز.

5-الاستراتيجية: استخدام كل عناصر الاستراتيجية.

6-الاقتصاد: في الجهد والوقت.

3.11- الأداء: هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، ومنه يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، والأداء هو الإنجاز الفعلي الذي تميزه القدرة الحقيقية[3] ،كما يعرف على أنه «مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء ما نلاحظه ملاحظة مباشرة»[4].

فالأداء يمثل معيارا لقياس كفاءات المتعلمين، إذ يظهر الجاني التطبيقي لها بناءً على انجازاتهم و أداءاتهم للوضعيات التعليمية.

---

[1]- سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية المفهوم – التدريب – الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2003، ص 25.

[2]- محمد بن يحي وآخرون، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الديوان الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، ص 82.

[3]-ينظر:محمد بن يحي وآخرون، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات ص 80.

[4]- محمد بن يحي وآخرون ،المرجع نفسه، ص 78.

4.12– الاستعداد: يعرف الاستعداد على أنه «القدرة الكامنة في الفرد وهي نظرية، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة، كما ان الاستعداد يكون نفسيا وبيولوجيا ويتحول إلى قدرة إن توفرت في الفرد فرص التدريب المناسبة»[1]، ويستخلص من هذا أن للقدرة جانب فطري يكمن في الاستعداد الذي يتحول إلى قدرة، ومعنى ذلك أن الاستعداد يعبر عن الجانب الأول للقدرة وبالتدريب المستمر يتحول إلى قدرة والتي بدورها تنمو لدى المتعلم لتصير مهارة.

12– مفاهيم قاعدية لمناهج الإصلاح الجديدة:

أ– ملمح التخرج: هو الترجمة المفصل في شكل كفاء شاملة (منتوج التكوين) للميزات النوعية للفرد الذي تسعى المدرسة لتكوينه، ويجيب ملمح التخرج على سؤالين: من أين؟ وإلى أين؟ يحددان المسار الدراسي للمتعلم بين نقطة الانطلاق، ونقطة الوصول الذي يعد أحد مكونات المنهاج.

ويساعد ملمح التخرج على جعل غايات المدرسة عملية، ويربطها بالرهانات الاجتماعية، كما يربط بين كفاءات المواد التي تنتظم في مبادئ ومفاهيم عامة، ويوفر ملامح التقويم ومؤشراته «وجاءت ملامح التخرج في مقدمة البرامج كأهداف بعيدة المدى، أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي يزود المتعلم بكفاءات تمكنه من المشاركة النشيطة في الحياة الاجتماعية، والتكيف مع التغيرات، وأن يكون ابن زمانه قادرا على مواجهة التقلبات»[2].

ويعني ملمح التخرج عند دوكتيل (Dektele) الهدف النهائي للإدماج، ويتمثل في تنصيب الكفاءات المستهدفة لدى المتعلم لمسار تعليمي تعلمي معين.

ب– الكفاءة (Compétence): هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة «إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من

[1]– محمد بن يحي وآخرون،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، ص 88.

[2]– زينب يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، كيف نفهم الجيل الثاني، « Allure » للنشر والتوزيع والمنتجات السمعية البصرية، ط 01، 2011، ص 79.

الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصي) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة».[1]

ج- الكفاءة الشاملة: هي كفاءة مسار دراسي معين أو «هدف تسعى لتحقيقه في نهاية فترة دراسية تشمل جميع الكفاءات الختامية لميادين المادة للسنة أو الطور أو المرحلة التعليمية»[2] وتترجم ملمح التخرج بصفة دقيقة والكفاءة الشاملة تجزئ في كل طور بنفس المنهجية إلى كفاءة شاملة للسنة لضمان التنصيب التدرجي للميزات الفكرية والأخلاقية والثقافية والمعرفية التي حددها المنهاج.

د- الكفاءة الختامية (Compétence finale ou terminale): هي «كفاءة تتعلق بميدان من الميادين المهيكلة للمادة خلال سنة واحدة»[3] ،وتعبر بصيغة التصرف عن ما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية أي التحكم في الموارد، وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها.

كما تعد جزءا من ملمح التخرج، فهي تتسم بالعموم والاندماج، ومعناها متواصل ومركباتها هي المضامين المتعلقة بميادين المادة (التحكم في الموارد) والوضعيات التي تتحقق من خلالها (توظيف مجموعة من القيم والمواقف والكفاءات العرضية) ووضعيات إدماجها كليا أو جزئيا، ووضعيات تقويمها (توظيف الموارد).

هـ- كفاءة عرضية (Compétence transversale): يعرفها محمد الراجحي: «الكفاءات المستعرضة ذات طبيعة أفقية، وهي الكفاءات التي تمتد إلى موارد دراسية أخرى، أو مستويات عديدة، أو مجالات أخرى، كالكفاءات المنهجية، والكفاءات المواقفية، كاكتساب آلية الحوار واحترام الآخر والتسامح والتكافل والتضامن ... وكل الكفاءات التي تشكل الجذع المشترك»[4]،ومركباتها هي مجموع القيم والمواقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها، مثل البحث عن المعلومة ومعالجتها وتنظيمها، والقراءة والكتابة، ويعني التمكن منها الاكتساب التدرجي لاستقلالية المتعلم في التعلم وتتنوع بين:

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي ، ص 09.

[2]- وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 09.

[3]-وزارة التربية الوطنية المرجع السابق ، ص 10.

[4]- محمد الراجحي، الكفاءات التعليمية، منشورات رمسيس، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص 66.

– **كفاءات عرضية ذات طابع فكري:** منها (استغلال المعلومات واستثمارها، حل المشكلات، إصدار أحكام نقدية، ممارسة الفكر البناء ...).

– **كفاءات عرضية ذات طابع منهجي:** منها (استعمال طرق عمل ناجعة ومنظمة، استخدام التكنولوجيا الملائمة والاستفادة منها، التفكير المنطقي ...).

– **كفاءات عرضية ذات طابع تواصلي:** منها (التنويع في الخطاب حسب الظروف التواصلية، استغلال مختلف أشكال التواصل وحسن استخدامها، التعامل مع الغير واحترامهم).

– **كفاءات عرضية ذات طابع شخصي واجتماعي:** منها (التعرف على الذات، وتحيين الإمكانيات والقدرات الخاصة، التعاون مع الغير واحترامهم).

والكفاءات العرضية تساهم في فك العزلة عن المادة، وتعزز المقاربة النسقية بين المواد وتدعم مسعى نشاطات الإدماج.

ر– **مركبات الكفاءة:** كل كفاءة تحتاج إلى ثلاث مركبات لبنائها، مركبة خاصة بالتحكم في الجانب المعرفي، ومركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية (الجانب المهاري)، و مركبة خاصة بالقيم و السلوكات.

ز– **الموارد (Les ressources):** هي المواد الأولية التي يتحكم فيها المتعلم ويجندها ويدمجها ويحولها من أجل حل وضعية مشكلة لتنمية كفاءة أو تملكها، وتعرف بأنها كل ما يجنده المتعلم ويتحكم فيه ويحوله من أجل حل مشكلة وتنمية الكفاءات، وهي مجموعة المعارف التي:[1]

- يسترجعها المتعلم قبل الشروع في نشاط ما.
- يجندها المتعلم لحل وضعية مشكلة (وضعية مركبة).
- يعدها المعلم قبل النشاط.
- يكتسبها التلميذ أثناء نشاط ما.

[1]– وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، ص 14.

ح– الميدان: هو «الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التعلم»[1] ويضمن التكفل الكلي بموارد المادة في ملامح التخرج، وللغة العربية أربعة ميادين (فهم المنطوق، التعبير الشفوي، ميدان فهم المكتوب، التعبير الكتابي).

ط– الوضعية المشكلة (La situation problème): الوضعية في المجال التربوي تعني التفاعلات التي تحدث ما بين المدرس وتلاميذه في إطار سيرورة التعلم، حيث يواجه المتعلم موقفا محيرا من خلال درس أو مناقشة جماعية، أو بحث، أو خرجة استكشافية، وتعني كذلك العلاقات التي تقيمها الذات مع المحيط الاجتماعي والفيزيقي ومكوناتها هي السياق والسند والمهمة والتعليمة وتعرف بأنها «الدلالة على مجموعة مسبقة من المعلومات ينبغي وضعها قيد التمفصل من لدن فرد أو مجموعة من الأفراد، وذلك بهدف انجاز عمل محدد لا يتراءى حلّه من قبيل البداهة من الوهلة الاولى»[2]، فهي أنماط مقترحة من الوضعيات التعليمية تشمل كل مركبات الكفاءة.

ويحددها مكونان هما الوضعية التي تتشكل من الموضوع والسياق، والمسألة التي تعني المعيق أو العمل والمهمة المراد إنجازها، وبالتالي فالوضعية المسألة هي مجموعة معلومات داخل سياق يتعين على فرد أو مجموعة أفراد مفصلتها لحل مشكلة أو إنجاز مهمة إدماجية لتعلم الإدماج أو التقويم.

أ– الوضعية التعليمية (La situation d'apprentissage): هي الوضعية التي يقوم المعلم بتنظيمها لجماعة القسم، مسطرة الأهداف والمعالم، في سياق جديد، لخلق فضاء للمتعلمين للتفكير والتحليل بشأن مشكلة يتعين حلها في إطار نشاط جماعي أو فردي «مشكلة تمثل تحديا بالنسبة للمتعلّم وتمكنه من الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبناءة، واستعمال معلومات، وإيجاد قواعد للحل منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل»[3]، وتعرف كذلك بأنها «وضعيات مركزة حول مفاهيم التعلم، وهي وضعيات رغم أنها من تصميم المدرس وإعداده، تتمحور حول المتعلمين وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفية والثقافية والاجتماعية (مكتسباتهم السابقة)

[1]– وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي ، ص 13.

[2]– عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 02، 2011، ص 164.

[3]– عبد الرحمان التومي، الكفايات، مقارنة نسقية، مطبوعات الهلال، وجدة، ط 03، 2004، ص 51.

تصوراتهم، صعوباتهم ...»[1]، ومنه فهي وضعية استكشاف يكتسب من خلالها المتعلم موارد جديدة في إطار تفاعل العناصر الثلاث معلم ومتعلم ومادة دراسية، لكل عنصر دوره في حدوث التعلم، وتكون الغاية من هذه الوضعية هو تمكين المتعلم من إرساء موارد جديدة لتنمية كفاءاته من خلال وضعه أمام تحد معرفي يجعل معارفه تنمو إلى مستوى أعلى.

ي- عائلة الوضعيات (La famille de situation): يقصد بها «مجموعة من الوضعيات لها نفس درجة التعقيد والتركيب، وترتبط كلها بنفس الكفاءات، وتجمع الكفاءات في عائلة من الوضعيات حسب المعالم التي تكون الثوابت: العمل المطلوب، الموضوع، نوع السند المقدم، والموارد (معرف، مهارات، سلوكات) التي ينبغي تجنيدها (مسعى أو طريقة أو مسار مشترك)»[2].

ن- مخطط التعلم السنوي (مخطط التدرج في بناء التعلمات): هو المخطط العام لبرنامج دراسي يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج، بحيث يعرف على أنه «مخطط عام لما يتم برمجته خلال سنة دراسية، ضمن مشروع تربوي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية»[3] ويبنى على مجموعة من الوحدات أو المقاطع التعلمية المتكاملة ويتكون من الميدان، الكفاءة الختامية، مركبات الكفاءة الختامية، الوضعية المشكلة الشاملة، وضعيات تعلم الموارد، وضعيات تعلم الإدماج، وضعيات إدماج المركبات، وضعيات التقويم ووضعيات المعالجة.

ويستند المخطط إلى مجموعة من المبادئ منها رفع الحواجز بين المواد بهدف توحيد المفاهيم، والتوسع في معالجتها، وربط جسور التكامل والانسجام بينهما، وتعزيز التقاطع بين الميادين المختلفة للمواد التي تخدم نفس الكفاءة، ويخضع بناؤه لمجموعة من المعايير منها مراعاة تنظيم الموسم الدراسي، والحجم الساعي المخصص لكل ميدان من ميادين المادة أو وحدة من وحداتها، والتدرج في طرح المعرفة مراعاة لمكتسبات المتعلمين السابقة.

س- المقطع التعلمي (La séquence d'apprentissage): هو مجموعة من الأنشطة والمهمات غايتها إرساء موارد جديدة لإنهاء كفاءة مستهدفة ويعرف بأنه «مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة

[1]- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، ص 12.

[2]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهاج التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، سنة 2016، ص 15.

[3]- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 13.

والمهام، ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى الكفاءة الشاملة أو تحقيق كفاءة ختامية معينة»[1].

[1]– وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 13.

الفصل الأول

تطور النظام التربوي الجزائري

1. مفهوم النظام التربوي لغة واصطلاحا.
2. أهداف النظام التربوي.
3. مؤسسات التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي.
4. التربية والتعليم في الجزائر في عهد الاحتلال الفرنسي 1830-1962.
5. التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال.

إن النظام التربوي الجزائري له تاريخ طويل انتقل عبره من الكتاتيب إلى الجامعات الحالية، ولتسهيل فهم هذا التطور اعتمدنا إلى تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة مراحل متباينة في مسيرته الطويلة وذلك تبعا للتطورات الكبرى التي مرت بها الجزائر وأثر ذلك والأحداث على النظام التربوي الجزائري حيث أوجزنا هذه المراحل في ما يلي:

1- مؤسسات التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي.
2- التربية والتعليم في الجزائر في عهد الاحتلال.
3- التربية والتعليم في عهد الاستقلال.

وذلك قصد تبيان حقائق تاريخية تبرز ما ميز المؤسسات التربوية وفق هذه المراحل، فالتعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي كان يغلب عليه الطابع الذاتي الحر، نظام يخضع لموروث تقليدي يضم عدة مؤسسات تعليمية "الكتاب، الزوايا، المساجد" حيث كان التعليم أكثر انتشارا وتطور إلى أن حل الاستعمار الفرنسي وما حمله من دسائس لهدم التعليم بالجزائر منذ 1830 إلى 1962 والتي كانت تسير في اتجاه إدماجي واضح تنص على إيجابية التعليم وفرنسته وعلمانيته، مرورا بالتعليم المشترك إلى التعليم الخاص بالأهالي إلى التعليم المزدوج وظهورجمعية العلماء المسلمين الإصلاحية التي جابهت هذا التغريب والفرنسة بكل ما تملك من طرق وأساليب إلى الثورة التحريرية العظمى التي قلبت كل الموازين حيث ثار الشعب رافضا سياسة الإدماج وفكرة الجزائر فرنسية، ونالت الجزائر استقلالها لكنها ورثت تركة ثقيلة في ميدان التربية والتعليم، حيث عمل النظام التربوي الجزائري على مجابهة هذه التركية وتجاوزها من خلال الشروع في إصلاح عميق للمدرسة الجزائرية وذلك وفق مخططات منها المخطط الرباعي 1974-1977 والذي انبثق عنه اختيار المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات، وظهرت عدة نصوص تشريعية وتنظيمية خاصة القرار 35.76 المؤرخ في 16أفريل1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين حيث من مميزاته والتي كلها سمحت للشعب الجزائري ليسترجع شخصيته الوطنية من خلال الاهتمام بلغته العربية والاهتمام بالجانب العلمي الذي يهدف إلى الالتحاق بالركب الحضاري وذلك من خلال سياسة واضحة انتهجها النظام التربوي الجزائري والتي تميزت بـ:

- تعميم التعليم وشموليته.
- تعريب التعليم وجزأرته.
- ديمقراطية التعليم ومجانيته.

- إدماج الطرق العلمية في التربية.

1-النظام:أ- لغة :لقد أورد ابن منظور في لسان العرب في مادة (ن ظ م) قوله « نَظَمَ، النّظم، التأليف، ونَظَمَهُ ينظمه نظما ينظمه نظما ونظّمه فانتظم وتنظم ومنه نظمت الشعر، ونظمته، والنظم :المنظوم وصف بالمصدر والنّظم: ما نظّمته من لؤلؤ وخرن وغيرها، وأحدثه نظّمه ونظم الحنظل حبه في صيصانه، ونظام :ما نظمت فيه الشيء من خيط وغيره »[1].

وجاء في صحاح اللغة عن معنى نظم «نظّمت اللؤلؤ :أي جعلته في سلك، والنّظيم مثله ومنه نظّمت الشعر ونظّمته، والنظام : الخيط الذي ينظم به اللؤلؤ، ونظم من لؤلؤ، وهو في الأصل مصدر، وجاءنا نظم من جراد، وهو الكثير»[2].

ومنه يتضح أن كلمة نظام لها علاقة بكل ما فيه ترابط واتساق وائتلاف وهو عكس الانفراد والتبعثر.

ب- اصطلاحا: ويعرف على أنه : «حاصل الإجراءات المستقلة في نشاطاتها والمتفاعلة فيما بينها في نفس الوقت لتحقيق أهداف مرسومة سلفا»[3].

وهذا التعريف يتوافق مع تعريف عبد اللطيف الفارابي حيث يعرفه على أن النظام هو «مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيو ثقافية وغيرها لبلورة غايات التربية ولأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها»[4].

في حين يعرف في قاموس علم الاجتماع « هو النسق الاجتماعي الذي يشمل الأدوار فقط والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل لآخر و النظام التربوي لا يشتمل فقط على

---

[1]- ابن منظور. لسان العرب -مادة (نظم)-دار الصادر، ،بيروت-لبنان- ، طبعة جديدة محققة,المجلدالثالث عشر ص294

[2]-الجوهري أبو نصر إسماعيل بن حماد : الصحاح في اللغة مادة (ن ظ م) ،مكتبة مشكاة الإسلامية (د.ط) ج:02 ص 176.

[3]-وزارة التربية الوطنية —المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم —النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر 2004 ص10.

[4]-الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الدار البيضاء -المغرب —ط19941، ص58 .

التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية وإنما يشمل بالإضافة إلى ذلك على الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي»[1].

وفي الجزائر لا يختلف الأمر عن غيره من الأنظمة التعليمية في العالم فهي تتشابه في المنطلقات والأبعاد من حيث المفهوم العام، لأنها كلها تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد للحياة، ولا يميزها سوى التوجهات الخاصة بالنمط الثقافي.

ومن خلال هذه التعاريف يتبين لناعلى أن النظام التربوي هو مجموعة القواعد والتنظيمات التي تتبعها أي دولة في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم من جميع الجوانب، والنظم التربوية بصفة عامة هي انعكاس الفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية فيأيّ بلد بغض النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنا عنها أم لا، وبالتالي فهو «محصلة عدّة عناصر ومكونات علمية وسياسية واجتماعية واقتصادية وإدارية، محلية وإقليمية وعالمية تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد للحياة»[2].وفي الجزائر لا يختلف الأمر عن غيره من الأنظمة التعليمية في العالم, فهي تتشابه في المنطلقات والأبعاد من حيث المفهوم العام , لأنها كلها تسعى إلى التنمية البشرية و إعداد الفرد للحياة ولا يميزها سوى التوجهات الخاصة بالنمط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي السائد في المجتمع وكذا المرجعية التي هي مصدر فلسفته وتشريعاته وفي برامج حكوماته التي تحدد أهدافه ومراميه وغاياته. وبالنسبة للجزائر فإن النظام التربوي حسب تركي رابح يعرفه على أنه «قرار سياسي بالدرجة الأولى، جزء من السيادة الوطنية يبرز فيه دور الدولة وحاجات المواطنين ومطالب التنمية الشاملة، وهو في الجزائر كما لا يخفى على أحد عبارة عن تشكيلة لجهاز إداري تنظمه علاقات قانونية واجتماعية ودوافع تربوية ثقافية مؤطرة سياسيا واقتصاديا»[3].

كما أنه يعرف كذلك حسب وزارة التربية الوطنية على أنه «تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر وبخاصة دستور نوفمبر 1996 وللتوجيهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هوية

[1]-محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع –دار المعرفة الجامعية-مصر –ط12005 ص 153.

[2]- وزارة التربية الوطنية .المركز الوطني للوثائق التربوية-سلسلة من قضايا التربية، ملف 26 ص 17.

[3]- تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية،الجزائر،ط1، 1989 ص 79.78.

الشعب الجزائري وأصالته وقيمه والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع والمعتز بثقافته والمتفتح على عصره»[1].

مجمل القول فإن النظام هو «تلك الوحدة الفنية لأنها تضم آلات وأدوات وطرق ووسائل الانجاز الأعمال وهي أيضا اجتماعية تضم جماعات من الناس يستخدمون هذه الطرق والوسائل ويستغلون تلك الآلات والأدوات»[2]

ونخلص من هذا التعريف أن مصطلح النظام يجمع عناصر مختلفة بحيث تتفاعل مع بعضها وتؤثر في مجموعها وهذه الأنظمة وهي:

1. الأهداف والقيم وهي متنوعة تستمد روحها من ماضي الأمة وحاضرها.

2. الجانب الفني والمتمثل في التكنولوجيا المستخدمة بما فيها الهياكل أو الأجهزة وكذا البرنامج والمحتوى.

3. الجانب البشري والمتمثل في سلوك الأفراد وتفاعلهم داخل النظام.

4. الجانب الإداري وهي كل ما تمارسه الإدارة من تخطيط ووضع للأهداف وكذا التنظيم والتوجيه والتنفيذ والتقويم (المتابعة) .

كما يمكن أن نخلص إلى أهم خصائص النظام:

- للنظام أجزاء متفاعلة فيما بينها بغية تحقيق الغايات والمرامي التي يحددها هذا النظام .
- لكل نظام أهداف مرصودة مسبقا وشكل مدروس ومخطط له لبلوغ الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.
- فالنظام هو عبارة عن مجموعة من المتغيرات تربطها علاقات ذات مغزى مما تجعله مختلفا عن غيره في تحقيق الأهداف.
- كل نظام مسؤوليات تميزه عن غيره في تحقيق الأهداف .
- لكل نظام بيئته التي تؤثر عليه وتتفاعل معه.

[1]- وزارة التربية الوطنية –المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم –النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر ص11و12.

[2]- وزارة التربية الوطنية،المرجع نفسه، ص10.

1- أهداف النظام التربوي : لكل نظام تربوي أهداف يسعى إلى تحقيقها من خلال استراتيجيات واضحة المعالم والمستمدة من مرجعيات مختلفة ومن موروث سوسيو ثقافي الضارب في عمق تاريخها الحضاري وهو بذلك يسعى إلى تحقيق أهداف بغية الوصول إلى تربية الفرد والمجتمع على كافة المستويات المعرفية والنفسية والوجدانية والحركية، ويمكننا تحديد أهم الأهداف التي يطمح إليها النظام التربوي فيمايلي :

أ. التنشئة الاجتماعية: للتربية أهمية كبرى حيث نظروا إليها على أنها القائد الميداني الروحي لحياة ناجحة فبصلاحها يصلح الفرد وتصبح لديه القدرة على التكيف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه «فالتربية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معا، فضرورتها للإنسان الفرد تكون في المحافظة على جنسه وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه وتنمية ميوله بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه»[1]

ب. تطوير نوعية التعليم والتعلم : يهدف النظام التربوي إلى تحسين جودة التعليم من خلال الإجراءات المتبعة في الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين الجزائرية التي أساسها العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع بغية إعداد المتعلم الجزائري للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع الجزائري وتطلعاته , وكذلك لكي يكون النظام التربوي الجزائري على مستوى مواجهة تحديات العصر ولتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية تضمن للفرد الاندماج في المجتمع وتسمح له بالتفاعل في النسيج المحلي الإقليمي والدولي« السنوات الخمس الأخيرة قد شهدت عددا معتبرا من التجديدات أدخلت على المنظومة في مجمل مكوناتها، وسواء تعلق الأمر بتنقيح البرامج والكتب المدرسية أو بإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة أو بالتكوين المتواصل للمكونين أو حتى بإعادة تثمين بعض المواد مثل العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية... فإن من شأن هذه التجديدات البيداغوجية كلها تفعل فعلها في عمق المنظومة التربوية وترفع مستوى فعاليتها كل يوم أكثر فأكثر»[2].

ج. تنمية الحس الوطني: يحرص النظام التربوي على تكوين المواطن الجزائري المؤمن بربه والمعتز بانتمائه الروحي والحضاري والمتفاعل مع قيم مجتمعه والمواكب لعصره وتنشئته على حب الوطن والدفاع عنه والاعتزاز به باعتباره حجر الزاوية في أي بناء محكم، وكذا الإيمان بالقيم التي جاء بها ديننا

[1]- . خالد محمد أبوشعيرة، المدخل إلى علم التربية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان –الأردن-2010 ط1 ص18

[2]- أبو بكر بن بوزيد – إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات – دار القصبة للنشر الجزائر –ب ط، 2009 ص 335.

الحنيف الذي يعتبر القطب المشع لتربية المواطن الصالح وهذا ما عبر عنه عبد القادر فضيل قائلا: «الحرص على الجمع بين الاهتمامات الوطنية والاهتمامات القومية، مبدأ قومي تكرسه السياسة التربوية لأنه يسعى إلى إبقاء الأجيال مغروسة في بيئتها وواعية بانتمائها العربي الإسلامي »[1].

وتمّ تأكيده في القانون التوجيهي للتربية الوطنية «فالتربية ترمي إلى تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، ومتمسك بعمق بقيم المجتمع الجزائري وباستطاعته فهم العالم الذي يحيط به والتكيف معه والتأثير فيه والتفتح بدون عقدة على العالم الخارجي»[2] كما أن الانتماء للدين الإسلامي والوطن والاعتزاز بهما يسهل له التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي من خلال الاتصال بالآخرين والتعاون معهم وفق القواعد الخلقية والقيم الإسلامية المكتسبة.

2- مؤسسات التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي:

ليست المدارس الحديثة وبرامجها في الجزائر وليدة الأمس القريب أو عملا من أعمال الاستعمال للقضاء على الجهل ومساعدة الجزائريين على التحضير كما يدعي الاستعمار بل إن المؤسسات التربوية الجزائرية تاريخ طويل، ويمكن التطرق إلى أهم المؤسسات التعلمية التي عرفت لدى المسلمين الجزائريين في العهد العثماني وأثرها على الازدهار التربوي في الجزائر آنذاك رغم أنه لم تكن هناك وزارات مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة، فالتعليم كان مسؤولية جماعية بتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتاتيب ومن أهم مؤسسات هذه المرحلة :

2-1- المساجد : يعدّ المسجد أبرز وأهم المؤسسات الاجتماعية التربوية التي ارتبطت بالتربية الاسلامية ارتباطا وثيقا وللمسجد في الإسلام مفهوم شامل متكامل فهو لا ينحصر كونه مكانا لأداء العبادات وجامعة للتعليم وتخريج الأكفاء، ومعهدا لطلب العلم ومنتدى للثقافة ونشر الوعي بين الناس وهذا ما شهدته مدينة تلمسان في العهد العثماني على غرار التراب الوطني، حيث كانت المساجد عبارة عن منارة للعلم وفضاءً للمعرفة و هذا ما تطرق إليه محمد بن ميمون الجزائري بقوله :«كانت المساجد فضاءات لحلقات الدروس تلقى فيها العلوم التي كانت متداولة بين عامة الناس في

[1]- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، تقديم عبد الحميد مهري، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر ط12009 ص 94.

[2]-وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08،04 عدد خاص بشهر فيفري 2008 ، ص 26.

ذلك العهد»[1] كما كانت تلقى عناية بارزة من طرف المجتمع من حيث الانجاز والصيانة والتمويل «فكانت العناية بالمساجد بارزة في المجتمع الجزائري فلا تكاد تجد حيا في المدينة أو قرية حولها بدون مسجد فقد كان المسجد ملتقى العباد ومجمع الأعيان ومنشط الحياة العلمية»[2].

وتشير مختلف الإحصائيات أن عدد المساجد عبر بعض الولايات كتلمسان وقسنطينة والعاصمة عدد لا يستهان به فتلمسان لوحدها كان يوجد بها حوالي خمسون(50) مسجدا منها مسجد سيدي بومدين والجامع الكبير، «وتذكر المصادر أنه كان بتلمسان في آخر العهد العثماني خمسون(50) مسجدا منها مسجد سيدي بومدين والجامع الكبير وجامع محمد السنوسي»[3] .

أما العاصمة فكان عدد المساجد بها حوالي مائة وست وسبعون(176) مؤسسة ينافس بعضها البعض في الروعة والجمال ومن أهم مساجدها مسجد علي بتشم ومسجد كتشاوة الذي أصبح غداة الاحتلال الفرنسي كنيسة الجزائر .

ولقد ذكر أبو القاسم سعد الله أن العاصمة وحدها «مجموع ما فيها من المؤسسات الدينية مائة وست وسبعون(176) مؤسسة»[4].

أما قسنطينة بالشرق الجزائري فأهم المساجد فيها هو «المسجد الأخضر ومسجد سوق الغزل الذي حوّل في عهد الاستعمار إلى كاتدرالية»[5] ، ومجمل الإحصائيات عن المساجد بقسنطينة العريقة حوالي خمسة وثلاثين(35) جامعا، وقد جاء في بعض الإحصائيات المتأخرة أن قسنطينة كانت تضم قبل الاحتلال الفرنسي «خمسة وثلاثين(35) مسجدا تستخدم كمراكز للتعليم الإسلامي تقصدها الجماهير الفقيرة من قسنطينة وضواحيها »[6].

---

[1]–محمد بن ميمون الجزائري، التحفة المرضية في الدولة البكداشية في بلاد الجزائر المحمية تقديم وتحقيق محمد بن عبد الكريم، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1972 ص 59.

[2]– أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار المغرب الإسلامي، بيروت لبنان ج1 ط: 1 1998 ص 246.

[3]–أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي ، ص 250.

[4]–أبو القاسم سعد الله ، المرجع نفسه، ص 248.

[5]–أبو القاسم سعد الله، المرجع نفسه، ص 253.

[6]–المدني أحمد توفيق، كتاب الجزائر، دار الكتاب الجزائر،1963،ط2 ، ص 284.

2-2- الكتاتيب: والكتاتيب جمع كتاب وهو أقل وحدة للتعليم الابتدائي وهو عبارة عن حجرة أو حجرتين هدفه الأساسي تحفيظ القران الكريم ولصغر حجمها فهي تنتشر في القرى والمناطق النائية ويصفها الدكتور أبو القاسم سعد الله في كتابه التاريخ الثقافي للجزائر بأنها «عبارة عن حجرة أو دكان في الأصل أو جناح في مسجد معد للغرض المذكور (حفظ القران الكريم وتعليم مبادئ القراءة والكتابة)»[1].

ويعرف الشيخ محمد الغزالي الكتاتيب بأنها «مراكز صغيرة، قاعة واحدة مليئة بعشرات المستويات تضم تقريبا مائة صبي بين الرابعة والسادسة عشر، كل عاكف على اللوح الذي يكتب فيه أو يقرأ منه»[2].

وذكر محمد سحنون في كتابه آداب المعلمين على أن الكتّاب هو «مكان للتعليم الأساسي، كان يقام غالبا بجوار المسجد لتعليم القراءة والكتابة والقران الكريم، وشيء من علوم الشريعة والعربية، والتاريخ والرياضيات»[3].

ومن خلال التعاريف السابقة فإن الكتاتيب كانت بمثابة رافد من روافد النهضة وعامل من عوامل نهضة هذه الأمة وحصن منيع أمام كل من يريد طمس هوية هذا الشعب، بحيث كانت المكان الذي يلتقي فيه الصبيان للعلم ويجتمعون فيه لحفظ القران الكريم قراءة وكتابة ويتلقون فيه مبادئ الدين الإسلامي واللغة العربية، كما تقوم بإعداد الأطفال لمواجهة الحياة العملية حسب أبي القاسم سعد الله «كانت تساهم الكتاتيب في إعطاء الطفل من المعارف التي تساعده على شق طريق في المجتمع بعد خروجه منها»[4].

2-3- الزوايا: تعرف الزاوية بمجموعة من الأبنية المعدّة للتدريس الابتدائي وحفظ القرآن الكريم ولسكن الطلبة «وهي مركز لتحفيظ أساسيات الدين يقيم بها الطلبة وتجري عليها الصدقات والأرزاق وتهتم بالأوراد والذكر ونشر الثقافة الإسلامية»[5] ، ويظهر من خلال هذا التعريف أن للزوايا دوراً كبيرا

---

[1]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ص 277.

[2]-محمد الغزالي، سلسلة من مذكرات المشاهير، دار الموعظة للنشر والتوزيع، الجزائر 2014 ، د ط، ص 07.

[3]-محمد سحنون، آداب المعلمين، تح. حسني عبد الوهاب، تونس 1972، ط2 ، ص64.

[4]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ص 279.

[5]-إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر ط 2014 ، ص 134 -135.

إبّان الوجود العثماني حيث ساهمت في حركة التعليم الشعبي والحفاظ على معالم الهوية الإسلامية ومواجهة كل من يسعى إلى عرقلة التعليم ومؤسساته، ويظهر الدور الإيجابي للزوايا خاصة في ميدان التعليم «فقد كانت بالإضافة إلى وظيفتها الدينية معاهد لتعليم الشبان وتنوير العامة» [1] ، وتؤكد الإحصاءات على التفاف المجتمع آنذاك في الأرياف نظرا لانزواء الزوايا بعيدا عن المدن فعدد الزوايا والأضرحة ونحوها كان يفوق عدد المساجد والمدارس «فمدينة الجزائر كانت تعج بالزوايا والأضرحة والقباب المقامة على الأولياء الصالحين»[2] ، ولقد تخرج من هذه الزوايا أجيال من المتعلمين كانوا يقصدونها من مختلف النواحي لطلب العلم نظرا لصيتها وسمعتها وما يدل على ذلك زاوية الشيخ محمد التواتي ببجاية «كانت تضم أكثر من مائتي طالب واشتهرت بنشر التعليم بحيث ظلت على عهدها بالتعليم إلى سنة 1228 »[3].

2-4- المدارس والمعاهد: لم تبدأ المدارس كما نعرفها اليوم والمختصة بالتعليم في مراحله المختلفة كما أن هناك اختلافا بين المؤرخين في تحديد عدد المدارس بدقة وذلك نتيجة لعدم استقلالها كمؤسسات مستقلة تحت اسم مدرسة، بل كانت إمّا كتابا أو تابعة لمسجد أو زاوية مما يؤكد على أن « معظم مؤسسات التعليم الابتدائي التي كانت من نوع العام، أن هدفها الأول هو تحفيظ القرآن الكريم وتعليم مبادئ القراءة والكتابة وأولويات العلوم لأطفال المسلمين الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والرابع عشرة سنة»[4]. فالمدارس الابتدائية كانت تقوم بنفس المهمة التي كانت تقوم بها الكتاتيب أو الزوايا وهذا ما تطرق إليه أبو القاسم سعد الله بقوله : «ومهما كان الأمر فقد كثرت في الجزائر المدارس الابتدائية حتى كان لا يخلوا منها حي من الأحياء في المدن ولا قرية من القرى في الريف بل إنها كانت منتشرة حتى بين أهل البادية والجبال النائية »[5] فالتعليم أضحى منتشرا في أقصى المناطق النائية وفي أصغر القرى والدواوير حيثلا مكان للجهل والأمية، لقد كانت الجزائر العاصمة وقسنطينة بالشرق الجزائري أهم المراكز للتعليم الإسلامي والثقافة الإسلامية , فمنها كان ينبعث شعاع العلم والمعرفة من هذه المدارس التي عمّ انتشارها كل القطر الجزائري تقريبا ففي العاصمة

[1]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي ، ص 268.

[2]- أبو القاسم سعد الله،المرجع نفسه،ص263

[3]- أبو القاسم سعد الله،المرجع نفسه،ص266

[4]-أبو القاسم سعد الله،المرجع نفسه،ص278

[5]-أبو القاسم سعد الله،المرجع نفسه،ص274

عند دخول الفرنسيين وجدوا بها عددا كبيرا من المدارس « فالجزائر العاصمة عند دخول الفرنسيين إليها وجدوا بها حوالي مائة (100)مدرسة ابتدائية» [1]وفي تلمسان «فإن الفرنسيين قد وجدوا فيها بعد احتلالها خمسين (50)مدرسة ابتدائية ومدرستين للتعليم الثانوي والعالي»[2].

و وظيفة هذه المدارس كانت مهمة فهي تثقف وتربي الأطفال على قواعد الإسلام وتقوم بتحفيظ القرآن الذي هو منهاج حياة وتقوم بتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة فيحسنون التواصل فيما بينهم والتخاطب حينما كانوا وهم متوحدون في لغتهم.

3- مراحل التعليم: لم تكن مراحل التعليم حسب المفهوم الحديث متميزة في الجزائر خلال القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر كما هو عليه الحال الآن، وإنما كانت متداخلة بعضها ببعض وبصفة عامة كانت المرحلتان الابتدائية والعالية هما المرحلتان المتميزتان بعض الشيء أما المرحلة الثانوية قد كانت مندمجة في المرحلة العالية .

3-1- المرحلة الابتدائية: وقد كان الأطفال فيها يزاولون تعليمهم في الغالب في الكتاتيب القرآنية التي كانت منتشرة بكثرة وهي المرحلة الأولى التي يمر بها التلميذ وسنه ما بين السادسة والرابعة عشر بحيث يحفظ في هذه المرحلة التلميذ القرآن بإشراف معلمين يختارهم سكان القرية أو الحي وهذا ما يشير إليه إبراهيم بوترعة في كتابه التربية والتعليم بين الأمس واليوم «يستقبل الأطفال بين سن 6 إلى 14 في الكتاتيب والزوايا لتعلم القراءة والكتابة ومبادئ الدين وأولويات الحساب وعند التخرج يكون الطالب قد حفظ القرآن الكريم »[3]، وأن الوعي التربوي للأهالي كان ظاهرا من خلال حرصهم على تعليم أطفالهم في المدارس الابتدائية حيث كانوا لا يبخلون بالمساهمة في دفع مستحقات المعلمين

(المؤدبين)ماليا وعينيا، بالإضافة إلى تقديم الهدايا وخدمة شيوخ الزوايا ،«ولا شك أن مدارس الجزائر الابتدائية كانت تضم حوالي مائتي(200)تلميذ إذا قارنا عدد المدارس بعدد السكان فيها كما أن أهلها كانوا حريصين على تعليم أطفالهم في المرحلة الابتدائية»[4]

[1]- أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ص 276.

[2]- أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق ، ص 274-275.

[3]-ابراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر ط 2014 ص 158.

[4]- أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ص 333.

3-2- التعليم الثانوي: ويلتحق التلاميذ بهذه المؤسسة في حوالي السن (14)إلى غاية السن (20)، ويتميز التعليم الثانوي بالمجانية وتوفير المأوى والإطعام والمنحة عموما «أما التعليم الثانوي والعالي فأمره يختلف فهو أساسا تعليم مجاني، أي أن الطالب لا يدفع شيئا مقابل تعليمه، بل إن الطالب هو المدفوع عي هذه الحالة فهو يحصل على السكن والمأوى والزيت والحلوى والأكل»[1] والمؤسسات المعنية بالتعليم الثانوي في هذه المرحلة هي المدارس المحلية والمساجد الكبيرة ومصدر تمويله هو نظام الأوقاف «أما التعليم الثانوي والعالي فكانا يمنحان في المساجد والزوايا المعروفة مثل مساجد تلمسان وقسنطينة والميزاب ومعهد الهامل (بالقرب من بوسعادة) وأمالو في دائرة أقبو وسيدي منصور في القبائل الكبرى».[2]

3-3- التعليم العالي: بالنسبة للتعليم العالي فإن الجزائر آنذاك لم تكن تملك مؤسسة للتعليم العالي بل هو تعليم يصعب الفصل بينه وبين التعليم الثانوي وإنما هو تعليم متوسط وثانوي كانت تضمنه بعض المساجد الكبرى مثل الجامع الكبير بالعاصمة وكذا قسنطينة «يمكن أن نلخص بدايات التعليم العالي في بعض الدروس التي كانت تلقى بالجامع الكبير بالعاصمة ومثله في تلمسان وقسنطينة»[3].

كما أن التعليم بهذه المؤسسات لم يكن يخضع لنظام محكم بل كان تبعاً للظروف السياسية وسمعة وجهود الأساتذة مما جعل المجتهد منهم يفضل الهجرة مما ولد إلى يومنا هذا مشكلة هجرة الأدمغة وهذا ما يرويه الباحث أبو القاسم سعد الله بقوله : «ولكنها بدايات مرهونة بسمعة الأستاذ والظروف السياسية ولم تكن تخضع لقواعد أو برامج معينة»[4].

3-4- المناهج وطرق التدريس : كان التعليم في المرحلة الابتدائية يقتصر على تعليم القراءة والكتابة واتقانها تمهيدا لحفظ القرآن الكريم وتجويده ثم تعليم المبادئ الأساسية للحساب فإذا أتم التلميذ حفظ وحذف هذه المواد فإنه ينتقل إلى التعليم في مرحلة أخرى،وكان يعتمد على التلقين كوسيلة للتعليم والتوجيه ونقل المعارف وقد أشار إلى ذلك إبراهيم بوترعة بقوله :«استخدمت طريقة

[1]- أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق ص 333.

[2]-ب. وزارة التربية الوطنية، الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي، د.ط ، ص 25.

[3]- أبو القاسم سعد الله،المرجع السابق ص 335.

[4]-أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق ،ص 335.

التلقين التقليدية بتوظيف الألواح في حفظ القرآن الكريم»[1] وأردف قائلا في فقرة أخرى: «تم التركيز على الذاكرة والحفظ والتقييم، إذ كان على الطالب استظهار النصوص وعند الحفظ يجاز الطالب»[2] ، ويتولى الشيوخ دور الملقن في حين يتولى الأطفال دور المتلقي والهدف الأساسي من هذا هو الالتزام بالحفظ والاستظهار، وعملية التقييم تتم من خلال الحفظ والاستظهار دون فهم، كما يعتبر المشايخ الخطأ تقصيرا من لدن المتعلم يتوجب عليه العقاب بالضرب والتأنيب ومنع الصبي من اللعب عقابا له وقد يبقيه المعلم في الكتاب بعد خروج أقرانه وقد بيّن ذلك إبراهيم بوترعة بقوله :«كان الأسلوب آنذاك يتقبل العقاب البدني، ويتدرج من التنبيه إلى النهر والتأنيب بالكلام، وأقسى عقاب هو تسليط الفلقة على المشوشين والكسلى»[3].

أما فيما يتعلق بالتنظيم البيداغوجي في المدارس فقد كان التلاميذ يترددون مرتين في اليوم وتستغرق الحصة ساعتين يتم فيه خاصة الحفظ صباحا والمحو والكتابة السور والنصوص القرآنية الجديدة أما العطلة الأسبوعية فكانت يومي الاثنين والجمعة.

كما أن بعضهم أي المدرسين يلقون الدروس بعد الظهر فقط وقد يغيبون عن التدريس طول النهار، وقد أشار إلى ذلك أبو القاسم سعد الله بقوله :«والمدرس حر في وضع البرنامج الدراسي وفي تحديد أوقات التدريس في الغالب»[4] ، وما دام البرنامج المدرسي هو من يضعه فهو الذي يتحكم في توقيت إلقائه.

نخلص من هذا العرض الذي تناولنا فيه حالة التعليم في الجزائر في العهد العثماني أن المؤسسات التربوية كانت تهتم بنشر التعلم بين المواطنين على نطاق واسع كي يعرفوا أمور دينهم معرفة جيدة ويساهمون في نشر العلم والمعرفة ومبادئ الدين وعلومه ويتم ذلك على أيدي المشايخ والمعلمين في المساجد والزوايا والكتاتيب ...مستعينين في ذلك ،بمساعدة الأولياء وبأموال الوقف لتعليم الصبيان ليرتقوا إلى حفظة ومعلمين وأساتذة وعلماء هداة مهتدين وهم أهل التصوف والقائمين على الزوايا والمدرسين ،وما ميز هذه المرحلة في جانب التعلم نلخصه فيما يلي:

---

[1]-إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، ص 173.

[2]-إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم،ص 173.

[3]- إبراهيم بوترعة، المرجع نفسه ص 163.

[4]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ص 334.

1. الطرائق المستخدمة في المؤسسات التربوية كانت مبنية على الاجتهاد في تعميم التعليم مركزة على الحفظ والاستظهار معتمدة على التلقين كما أنها مبنية على العقاب البدني في حدود ما نصت عليه الشريعة الإسلامية مستعملة التحفيز والتشجيع على الاجتهاد والتحصيل.

2. أبواب الكتاتيب والزوايا والمساجد مفتوحة لجميع أفراد الفئات الاجتماعية الأغنياء منهم والفقراء، التعليم فيها لا يتطلب نفقات تسييرمكلفة.

3. ارتباط التعليم في هذه الفترة في تطوره بالمجتمعات العربية الإسلامية حيث كان تحفيظ القرآن هو الأساس، ورغم تلك الإيجابيات تتضح الحاجة إلى الإصلاح آنذاك نظرا ما للنظام التربوي من أهمية في إطار المشروع التنموي الشامل للأمة بغية تحقيق الازدهار المبني على المعرفة، فالنظام التربوي للأمة بمثابة العمود الفقري في الحسم ولا يستقيم المجتمع إلا من خلال استقامته ولا يصلح التصور والتصرف عند الأجيال إلا بصلاح نظام التعليم.

4- التربية والتعليم في الجزائر في عهد الاحتلال الفرنسي 1830-1962:

إنّ جذور المدرسة الجزائرية تمتد على غرار الدولة الجزائرية إلى ماض بعيد وحافل بالازدهار في الوقت نفسه، وهو يشكل مرجعا لا يستهان به حيث إن وضع قضايا التربية والتعليم في المقام الأول من اهتماماته ولا غرابة في ذلك لأن هذه العناية ترجع إلى المنزلة الرفيعة التي يحتلها الدين الإسلامي في نفوس أمة شديدة التمسك به والذي أعطى للعلم صبغة مقدسة حين جعل من طلبه فريضة على كل مسلم ومسلمة وأنه مستمر من المهد إلى اللحد قال عليه الصلاة و السلام: "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة" [1]وقال أيضا "أطلبوا العلم من المهد إلى اللحد"[2]، وقبل سنة 1830 في العهد العثماني قيمة المدارس داخل كل مسجد أو ما يجاوره من مكان مناسب وبما أنه كان يوجد مسجد في كل حي أو في كل قرية يبدو من الهين تصور كثافة الشبكة المدرسية آنذاك التي كانت برامجها تتضمن بطبيعة الحال القرآن الكريم والحديث النبوي واللغة العربية وما يتفرع عنها من مواد للتدريس فضلا عن الرياضيات ومختلف العلوم الاجتماعية (كالفلسفة والتاريخ والجغرافيا)،ولم يتردد الكثير من ممثلي الجيش والإدارة الاستعمارية بالاعتراف بعظمة النظام التربوي في الجزائر من جهة

[1]- رواه أبوسعيد الخدري وأنس بن مالك.أخرجه السيوطي في الجامع الصغير والطبراني في المعجم الأوسط.

[2]- رواه الترميذي .عن سعد الخذري .

وبخاصة التسليم بجودة التعليم الممنوح، وهذا ما شهد به بيدوBEDOUسنة 1837م، كانت توجد بمدينة قسنطينة مدارس للتعليمين الثانوي والعالي وكان بهما ما يقارب من(600) إلى (700) تلميذ...[1] وقد أكد السيد كومب CUMP على أن التعليم كان منتشرا في ربوع الجزائر بقوله :«كان التعليم العالي يشمل في أرض الجزائر جمعا غفيرا من الناس المتعطشين للعلم والمعرفة، يجالسون شيوخا علماء محترمين لا يتلقون عنهم علوم الشريعة وقوانينها فحسب بل يتلقون علوم الرياضيات والأدب»[2]كما أكد ذلك أبو القاسم سعد الله في كتابه تاريخ الجزائر الثقافي ،«كل الذين درسوا موضوع التعليم في الجزائر غداة الاحتلال اندهشوا من كثرة المدارس وحرية التعليم وكثرة المتعلمين ووفرة الوسائل من أجل التعلم»[3]،وقال أيضا :«وفي المدن كما في الأرياف كان التعليم جزءا أساسيا من حياة الناس»[4]إلاّ أن الاستعمار الفرنسي في السنوات الأولى للاحتلال لم يتعرض للتعليم والمؤسسات القائمة عليه التي وجدوها في الجزائر قبل دخولهم إليها بطريقة مباشرة لأنهم كانوا مشغولين عنها بإخضاع مناطق البلاد المختلفة لسيطرتهم ولكنهم اتخذوا قرارات كان لها تأثير كبير في القضاء على التعليم في الأمد البعيد ونعني به القرارات التي تم من خلالها وضع اليد على الأوقاف الإسلامية بحق التصرف في الأملاك الدينية بالتأجير أو الكراء ،«تم الاستحواذ على جزء كبير من المساجد، اكترى بعضها لتجار حولوها إلى محلات وخصص بعضها الآخر لإسكان جيوش الحملة»[5]،ومن بين هذه القرارات الهدامة التي من خلالها أراد الاحتلال تقويض أسس الدولة الجزائرية هي الاستحواذ على الأوقاف الإسلامية وإلحاقها بممتلكات الدولة الفرنسية سنة 1830 .

[1]–ينظر: وزارة التربية الوطنية. –دليل التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي .بدون تاريخ ص 25.

[2]–أحمد توفيق المداني .كتاب الجزائر .المؤسسة الوطنية للكتاب –الجزائر 1984 ص 300.

[3]–أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي ، ص19.

[4]–أبو القاسم سعد الله ، المرجع نفسه ص 19.

[5]–حمدان بن عثمان خوجة، تقديم وتعريف وتحقيق : الدكتور العربي الزبيلاي، وزارة الثقافة الجزائر –دار الحكمة –ط2، 2014، ص 262.

4-1- المراحل التي مر بها التعليم في الجزائر من 1830 إلى 1962 (حالة التعليم في الجزائر أثناء الغزو الفرنسي):

4-1-1- المرحلة الأولى من 1830 إلى 1870: الاستئصال الثقافي والسياسة الاستعمارية في مجال التربية:

تتميز هذه المر حلة بعدم وجود سياسة واضحة المعالم لنشر التعليم من عدمه في الجزائر، فقد كان أبناء الجزائر يتعلمون في الكتاتيب القرآنية والمساجد والمدارس والزوايا التي سلمت من غارات العدو و بطشه، ولكنها تعرضت للمضايقة ومحاولة إغلاقها وهذا ما ذكره أبو القاسم سعد الله بقوله:«إن التعليم التقليدي (وهو الذي سميناه الأصلي) قد توقف عن أداء مهمته لظروف الحرب من جهة والاستيلاء على الأوقاف من جهة أخرى»[1] وكل هذا كان نتيجة الأوامر والقرارات التي أصدرها العدو لإزالة كل شيء يعرقل تحقيق أهدافه فأعطى الحق في سلب ونهب وتخريب المؤسسات التعليمية الخاصة بأبناء الجزائريين في المدن والقرى التي يمر بها جيشه حيث كانت ترى في وجود هذه المؤسسات من مدارس ومساجد بمثابة مدافع موجهة إليها وبالتالي خصصت لها الجانب الأكبر من سياستها للقضاء عليها وهكذا كانوا يخشون من هذه المؤسسات لأنهم يدركون بأنها تقدم العلم النافع والنابع من العقيدة وهو بمثابة سلاح في يد الشعب الجزائري ولهذا عمدوا على حرمان أبنائه من هذا المورد ولم يكتفوا بذلك بل عملوا على طردهم من صفوف مدارسهم، لا يريدونهم متعلمين بل جهلة وأميين «وإنما أرادوا إخضاع الجزائريين عن طريق سياسة التجهيل والتفقير، وإبعاد أهل البلاد عن الحواضر والمراكز الثقافية وجعلهم يعيشون على هامش الحياة»[2] وهنا يظهر تعصب وكبرياء وأنانية المستعمر باعتبار أنفسهم أسيادا والجزائريين عبيدا فحرّم التعليم على الجزائريين وفرضه على أبنائه، وتسلل إلى المساجد وفرض عليها قوانين لتسييرها على هواه أما أبناء الأوروبيين فقد كانوا يتعلمون في المدارس التي أنشئت لهم حينما وجدوا، وهنا تظهر العنصرية جالية للعيان والتميز الذي سيولد الرفض والمقاومة لدى الجزائريين حيث الحقيقة أصبحت ماثلة أمامهم في النوايا السيئة للاحتلال وإنّ اللافت للنظر حقا هو الطابع التمييزي في تشريعات التعليم الفرنسية، فبعد إهمال مطلق للتعليم بين 1830

[1]- أبو القاسم سعد الله. تاريخ الجزائر الثقافي ، ص25.

[2]-ينظر:عبد الكريم بوصفصاف، تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2013، ج2، ص139.

و1836أنشئت في هذه السنة أول مدرسة موجهة للأهالي وسميت بالمدرسة الحضرية–الفرنسية في مدينة الجزائر[1] فالملاحظ أنه حتى وإن فكر الفرنسيون بالجزائر في قضية إنشاء المؤسسات التربوية إلاّ أن التطبيق الفعلي كان محصورا في بداية الأمر في المدن الآهلة بالفرنسيين لكي يستفيد أبناؤهم وهو بذلك يسعى إلى توفير التعليم للتمكن من العباد والبلاد وجلب الأهالي بغية السيطرة على العقول والنفوس لنصرة مشروعه والتمكين لقيمه ومنه بسط سلطانه ونفوذه على حساب النظم التقليدية والقيم الذاتية الإسلامية ومحو كل ما له علاقة بالشخصية الإسلامية وهذا ما وصفه إبراهيم بو ترعة بالوهم، الوهم الذي يسيطر على الخطط والتصورات، والمبني على تفكير ساذج وفكرة بسيطة وخاطئة مفادها حسب الصيغة الاستعمارية البسيطة :يكفي أن تقدم العلاج للأهالي والتعليم لأطفالهم، اقتراح الطبيب والمعلم حتى يفرح منذ الوهلة الأولى سكان الجزائر[2].

لقد عملت السياسة الفرنسية على فتح المدارس لا لغرض تعليم أبناء الجزائريين وإنما لتوظيف المدرسة كأداة قوة وقمع لأجل التغيير، هذه المدارس التي تحمل إستراتيجية وإيديولوجية وأهداف استعمارية ظالمة وغير عادلة حين تعمل على انتزاع أبناء الجزائر من بين أحضان الثقافة العربية الإسلامية واجتثاثها من انتمائها وإبعادها عن مورثها وقيمها وجعلها أجيالا هجينة لا هي مسيحية ولا هي مسلمة، ولكن الشعب الجزائري كانمتفطنٌإلى السياسة التي اتبعها الاستعمار والتي كانت ترمي إلى تدجين واحتواء النظام التربوي التقليدي الجزائري الذي كان المساجد والكتاتيب والزوايا الحضن الوحيد له ومزاحمته ثم نهج سياسة المواجهة من خلال ، قرار قائد الجيوش الحملة الفرنسية الجنرال كلوزيلCLAUZEL الذي استولى بمقتضاه على جل الأوقاف الإسلامية فأصبحت تابعة للإدارة الاستعمارية وتحولت حينئذ من ميدان خدمة التربية والتعليم الإسلامي والمشاريع الخيرية إلى مصدر تموين المشاريع الجهنمية الهدامة[3]، ولأن الاستعمار يدرك بأن التعليم في الجزائر يعتمد كليا على الأوقاف ومداخيلها التي كانت تنفق عليه بسخاء كبير وشعورا منها بمدى قدرة تسخير تلك المداخيل ضد الغزو، فقد عمدت الإدارة الاستعمارية إلى التخريب المنسق لجميع مراكز التثقيف وإصراره على تحطيم معنويات الشعب الجزائري من خلال تهجمه بالدرجة الأولى على الركائز الفعالة للتربية الوطنية

[1]– أبو القاسم سعد الله،تاريخ الجزائر الثقافي ، ص 284.

[2]–ينظر:إبراهيم بوترعة .التربية والتعليم بين الأمس واليوم. دار الخلدونية للنشر والتوزيع. الجزائر 2014 ص204.

[3]–ينظر:نصيرة زميلين .التعليم الإسلامي في الجزائر في ظل الاحتلال الفرنسي 1830–1962 .دار الخلدونية للنشر والتوزيع .الجزائر 2013 ص46.

وخاصة المساجد ومربوها ولغة التدريس فيها ،وخط الاستعمار خطته في الإبادة الجذرية لكل جماعة أو مؤسسة لها أدنى دور ثقافي ولم تبق أية مدرسة إلا ونسفتها المدفعية نسفا ولم تستطيع أي زاوية أن تنجو بنفسها إلا بادعائها لسلطات الاستعمار[1]، فالتدمير المادي والمعنوي كان شعارا للقوة الاستعمارية في الجزائر الرامية أساسا إلى دّك تلك القلاع التي تعدُ منبعا للمحافظة على الموروث الحضاري لهذه الأمة ومصدر إلهام وقوة لمواجهة هذا الغزو الدخيل الذي يعمل على دفع الشعب الجزائري إلى الجهل الذي هو العامل الأساسي للنكوص الأدبي والاقتصادي، وما يدل على ذلك ما ذكره حمدان بن عثمان خوجة في كتابه المرآة ، «لقد أمر السيد الجنرال كلوزيل بتهديم محلات تدعى القيصرية كانت تبيع الكتب التي هي أدوات الحضارة والتي تنير طريق الإنسان المثقف وفيها كان يوجد الناسخون»[2]واستطرد معقبا بنفسهعلى قوله السابق بأن العمل الجبان والذي ينجم على الحقد الدفين المدفوع بخلفية صليبية حاقدة على المسلمين قائلا :«لماذا وقع تهديم هذا المصدر الذي كان يعطي العلم والمعرفة في جميع الميادين، إن هذا السلوك يدل على أن هذا الجنرال بدلا من أن يعمل على تزويدنا بنور العلم والحضارة كان ينوي إغراقنا في ظلمات الجهل»[3]، ورغم هذه المضايقات إلا أن كل المدارس المختلفة بما فيها مدارس القرآن الكريم والزوايا استمرت في مساهمتها الفعالة في التربية والعلم وبث الإيمان والمعرفة والأمل في نفوس السكان عبر الأماكن المنعزلة والبعيدة جدا وعبر المناطق ذات المسالك الوعرة وذلك باعتبارها رمزا يتمثل في تعلق الفرد الجزائري بتربيته الأصلية والإسلامية بصفة عامة، ووقوفه سدا منيعا أمام الحرب الصليبية المعلنة وعقلية الاستعمار التي تنظر إلى هذا الشعب نظرة دونية، فيها كثيرا من الاحتقار والسخرية وهذا ما عبر عنه أبو القاسم سعد الله في كتابه الحركة الوطنية الجزائرية بقوله :«فالجزائري في العقل الفرنسي لم يكن له وجود فهو لم يكن لا جزائريا ولا فرنسيا، ولكنه كان مجرد رعية محتلة ولذلك فإن معاملته كانت تتماشى مع هذه الفكرة، فالجزائري

[1]- .ينظر: سعيد رحماني. حياة وأعمال المفكر الاجتماعي عبد المجيد مزيان-دار قرطبة للنشر والتوزيع .الجزائر 2011 ط1 ص343.

[2]-حمدان بن عثمان خوجة ،المرجع السابق ص 277.

[3]- حمدان بن عثمان خوجة،المرجع السابق، ص 277.

كان ينتمي إلى جنس غير قابل للتصحيح والتثقيف، ولهذا السبب أهمل الفرنسيون التعليم في الجزائر»[1].

وهكذا سعى المحتل بكل ما أوتي من قوة إلى غلق أبواب المدارس أمام الجزائريين وقام بتهديم وتحطيم كل ما له علاقة بالموروث الحضاري للشعب الجزائري وهذا ما أكده أحد الرحالة الأوروبيون الذي زار مدينة الجزائر سنة 1854 «أنه لم يبق من حوالي مائة مدرسة سوى النصف ولا نظن أنه بقي الكثير بعد ذلك فقد استعمل الفأس والمطرقة والجراف في المساجد والقباب والزوايا وكانت المدارس تنهار معها بالتبعية»[2]،وبهذا وضعت فرنسا يدها على المؤسسات التعليمية بغية حشر الجزائريين في زاوية التجهيل تطبيقا لما قاله النقيب ريتشارد RICHRDوغيره من الضباط «بأنه مصير المدارس القرآنية هباء منثورا تذروه الرياح، ويتحول الشعب العربي إلى جهالة العصور الأولى فعندئذ يصبح من الممكن تلقينه شيئا ممكنا»[3]،وهذا ما أشار إليه الجنرال بيدوBEDOUعن التعليم في قسنطينة وتدهوره ويتفق معه في ذلك زائر انجليزي زار هذه المدينة بقوله ،«فقد أصبحت المدارس والمساجد والزوايا مهجورة وخرابا في كل مكان بالجزائر كما أن فقر السكان الذي جاء في أعقاب مصادرة أموال الأوقاف كان بدون شك السبب الرئيسي في هذا الخراب رغم أن الحرب كانت سببا آخر أيضا»[4]وكل ذلك من أجل تحقيق أهدافه المسطرة مسبقا، ومن بين الأهداف التي تضمنتها سياسة فرنسا التعليمية على الأراضي الجزائرية.

الفرنسية: ونعني بها إحلال اللغة الفرنسية وثقافتها محل اللغة العربية والثقافة الإسلامية في الجزائر وهذا حتى ينسى الجزائريون بمرور الوقت لغتهم وثقافتهم فقامت فرنسا الاستعمارية بفرنسة الإدارة والمحيط الاجتماعي؛إذ تحولت أسماء الشوارع والساحات والمعالم الأثرية من أسماء عربية إلى رموز وأسماء غريبة عن الحضارة الجزائرية، كما قامت بتأسيس مدارس فرنسية حيث «تواصل إنشاء المدارس الابتدائية الموجهة للفرنسيين في عدة مدن كلما وقع احتلالها واستيطانها من الجاليات الفرنسية والأوروبية التي

---

[1]-أبو القاسم سعد الله .الحركة الوطنية الجزائرية 1900-1930 .الشركة الوطنية للنشر والتوزيع .الجزائر .ج2 ط31983 ص64.

[2]- أبو القاسم سعد الله .تاريخ الجزائر الثقافي ، ص 40.

[3]-شارل روبيارأجيرون .الجزائريون المسلمون وفرنسا (1871 -1918)ج1 .ترجمة حاج مسعود وأ. بكلي .دار الكتاب الجزائر 2007 ، ص 584.

[4]- أبو القاسم سعد الله . تاريخ الجزائر الثقافي ، ص 28

تعتبر المدعمة للاحتلال »[1] لنشر وتشجيع اللغة الفرنسية ومقاومة الثقافة القومية العربية وتضيف المنافذ للوصول إليها أو المحافظة عليها باعتبارها من أهم العوامل التي تساعد على إحكام البلاد وإخضاع أهلها وهذا ما نوضحه في أحد التعليمات التي صدرت أيام الاحتلال «إن أيالة الجزائر لن تصبح حقيقة مملكة فرنسية إلا عندما تصبح لغتنا هناك لغة قومية، والعمل الجبار الذي يترتب علينا إنجازه هو السعي وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالي بالتدرج إلى أن يقوم مقام اللغة العربية بينهم الآن»[2]، ولن ينجح هذا المشروع أي فرنسة الشعب الجزائري إلا من خلال استعمال إدارة الاحتلال المدرسة والنظام التعليمي ككل كأداة لفصل الشعب الجزائري وقطعه عن جذوره من خلال قصر التعليم على اللغة الفرنسية دون سواها خاصة في المراحل الابتدائية مع فرنسة محتوى وبرامج هذا التعلم وهذا ما تطرق إليه المؤرخ أحمد توفيق المدني بقوله :«أنّ التعليم كان لا يزال فرنسيا بحتا لا عربيا ولا جزائريا فاللغة الفرنسية هي لغة الوطن وبلاد فرنسا هي الوطن وتاريخ فرنسا فيه هو تاريخ الوطن»[3].

4-1-2- الاندماج التام في المجتمع الفرنسي: هذا الهدف هو الأكبر من بين الأهداف والأسمى لأنه جاء لسهر المجتمع الجزائري أكثر في المجتمع الفرنسي واعتباره مقاطعة فرنسية من خلال إذابته في الكيان الفرنسي العام وإبعاده عن دينه ولغته وجذوره، ومن خلال ذلك يظهر جليا على أن الاحتلال الفرنسي كان التجهيل هو شعاره ضمن التخريب الممنهج للهيكل الثقافي المتمثل في آلاف المدارس ضمن منطق السياسة الرامية أساسا إلى دفع الشعب الجزائري إلى الجهل الذي هو عدو الشعوب وخراب موروثها الحضاري محاولا بذلك بسط سيطرته ونفوذه بالقوة العسكرية مستهدفا المؤسسة التعليمية بالدرجة الأولى إيمانا منه بأهمية هذا القطاع في توعية الشعوب وتفتحها فقامت الإدارة الفرنسية بهدم وتدمير كل المدارس التي كانت قائمة في ذلك العهد من مساجد وزوايا وكتاتيب وكل شيء له علاقة بالتعليم ومصادرة الأوقاف ونفي العلماء، وتحويل المساجد إلى كنائس للنصارى وهذا ما تطرق إليه أبو القاسم سعد الله :«أن التعليم التقليدي قد توقف عن أداء مهمته لظروف الحرب من جهة والاستيلاء على الأوقاف من جهة أخرى وهجرة المعلمين أو نفيهم من جهة ثالثة، فقد

[1]- أبو القاسم سعد الله . المرجع نفسه، ص 293 .

[2]- تركي رابح .التعليم القومي والشخصية الوطنية من (1930-1956).الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر 1975 ص106.

[3]-أحمد توفيق المدني .هذه هي الجزائر .عالم المعرفة. الجزائر 2011 ص117.

خربت المدارس الثانوية (التي كان منها يتخرج العلماء)وغادر المتعلمون الزوايا القريبة من مراكز الاحتلال، والأساتذة إما اكتفوا بأداء الشعائر الدينية دون التعليم وإما انتقلوا إلى أماكن غير محتلة»[1] ‘ولقد وصف هذا الوضع الذي كان عليه التعليم آنذاك إذ نجد كل من دوماس DOMASواوبان OPENEيصفان الوضع كالتالي : «كانت نتيجة سياستنا كارثية فقد أهملت جميع المدارس الابتدائية تقريبا وحلت الكارثة بالمدارس والزوايا الأقرب من مراكز الاحتلال هجرت ، وهاجر الأساتذة إلى أطراف البلاد التي لم تكن بعد قد وقعت تحت سيطرتنا، كما تمت مصادرة أملاك الحبوس وفي باقي الأرجاء»[2] ،وكل ذلك كان مسطرا وفق استراتيجيات مدبرة مسبقا يهدف المستعمر من خلالها إلى جعل النظام التعليمي أهم أدوات تحقيق مشروعه وسياسته الاستعمارية المبنية على استعمار الإنسان ونقله من نموذج ثقافي معين إلى نموذج ثقافي يختلف عنه تماما ولذلك تجلّت أهدافه في جعل من خلال نموذجه مشروعا وأداة سلطة وسلطان ووسيلة وربط الجزائر سياسيا وإداريا وثقافيا من خلال هيمنتهم على المدرسة واعتبارها وسيلة من وسائل إدماج الشعب الجزائري في المجتمع الفرنسي كما اعتبر بعضهم خاصة المبشرون منهم أن الاندماج نتيجة حتمية التي يجب على السلطات الاحتلال تحقيقها في الجزائر ورأوا أن الخيار لا يكون إلا بالأمرين إما الاندماج أو الهدم أي أن يقبل الجزائري بالذوبان في المجتمع الفرنسي مع بقائه مواطنا من الدرجة الثانية أو أن تهدم مقاومته الشخصية، ولقد عبر عن هذا الهدف أحمد توفيق المدني بقوله :«على أن الحركة المستقلة في بناء المدارس وفتح أبوابها أمام أبناء البلاد لم يكن المقصد منها يومئذ الاستجابة لصوت الأمة بل كان المقصد منها حسب اعتراف كبار الساسة والأساتذة هو تقريب الجزائريين من فرنسا بواسطة تعليمهم لغة الدولة المحتلة وآدابها وعلومها حتى يسهل إدماجهم»[3] ،ومن هنا يتضح بأن الفرنسيين عندما ينشرون التعليم ويؤسسون المدارس في الجزائر لا يهدفون إلى تسهيل سبل العلم والمعرفة للجزائريين لأنهم يدركون أن العلم يتيح لهم أفقا أوسع ويبصرهم بحالة وطنهم واستغلال المحتل له وهذا ما لا يريدونه مطلقا ،ولكنهم يقدمون لهم تعليما بسيطاً يجعلهم أسهل اندماجا في فرنسا وهذا هو مطمح الفرنسيين حسبماذكره رابح تركي بقوله:«جعل الجزائر فرنسية خالصة في كل صغيرة وكبيرة حتى تنقطع جميع الروابط التي تربط الجزائر ماضيا وحاضرا ومستقبلا بثقافتها ولغتها القومية وتاريخها الإسلامي وانتمائها

[1]- أبو القاسم سعد الله . تاريخ الجزائر الثقافي ، ص25.

[2]- ايقون تيران ، المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة .دار القصبة للنشر والتوزيع .الجزائر 2007 ص 137.

[3]-أحمد توفيق المدني. المرجع السابق ،ص 117.

الحضاري إلى الأمة العربية والإسلامية حتى تنشأ الأجيال الجزائرية الصاعدة في ظل هذه السياسة المرسومة نشأة ممسوحة في كل شيء ومقطوعة عن جذورها الأصلية»[1]،ومن هنا تظهر نوايا فرنسا بإجهازها شبه الكامل على المؤسسات المحلية كي يخلوا لها الجو لإرساء قواعد نظامها التعليمي الاستعماري الإدماجي الذي يسير وفق خطين متوازيين خط يمثل المدرسة الفرنسية الخالصة لأبنائها بغية إعداد نخبتهم، وخط آخر يمثل المدرسة العربية الفرنسية لاستقطاب أبناء الجزائريين والاجتهاد في تدجينهم وإعدادهم كأيد شغيلة لصالحه.

وهذه الفلسفة (الاندماج) جاءت نتيجة تغيرات دستورية وهي أن الجزائر قد أصبحت في نظر الجمهوريين ودستورهم جزءا لا يتجزأ من فرنسا [2]،إذن فالملاحظ أن التعليم صخر لخدمة اللغة الفرنسية وحضارتها والتمكين من الحكم والسيطرة على أفكار وعقول الشباب خاصة أبناء العائلات والأعيان التي خدمت فرنسا أو التي تتعامل معها فهي في نظرهم سريعة الذوبان وتقليدهم في كل كبيرة وصغيرة، أما العائلات التي واجهتها ووقفت ضد مشروع المدرسة الفرنسية فلا مكان لأطفالها في المدارس وهم بهذا كانوا يهدفون حسب ما ذكره أبو القاسم سعد الله بقوله:«كانوا يقولون بصراحة :أننا نريد تعليما يخدم أهداف فرنسا لا أهداف الجزائريين»[3]،هذه كلها محاولات باستعمال مختلف الوسائل والطرق لدمج الأهالي في المنظومة التربوية الفرنسية ودفعهم للذوبان الكلي الذي يفقدهم شخصيتهم وموروثهم الحضاري الثقافي وبدل من أن يزداد عدد المدارس نقص ولولا التعليم في الزوايا لأصبح الشعب الجزائري جاهلا عن بكرة أبيه .

4-1-3- التنصير: سياسة التنصير بالجزائر تعني إبعاد الشعب الجزائري عن دينه ومحاولة دفعه لاعتناق الدين المسيحي وهذا ما يعتبر استمرارا للحروب الصليبية والعمل على القضاء على الدين الإسلامي حتى ينهار مقوم آخر من مقومات الشخصية الجزائرية ألا وهو الإسلام، وهذا ما ذكره أبو القاسم سعد الله بقوله :«هو محاولة إخراج الجزائريين من دينهم الإسلامي كي يصبحوا مسيحيين

[1]-تركي رابح.التعليم القومي والشخصية الوطنية ، ص 107.

[2]-ينظر:أبو القاسم سعد الله .تاريخ الجزائر الثقافي، ص284، 285.

[3]-أبو القاسم سعد الله.المرجع نفسه، ص238.

يحملون عقيدة المحتل لبلادهم وهذا يعني إحلال المسيحية محل الدين الإسلامي في الجزائر حتى ينهار مقوم آخر من مقومات الشخصية الجزائرية وهو (الإسلام)».[1]

ولقد تجلّت سياسة التنصير المتبعة من طرف الاستعمار في الهدف الذي كانت تحمله فرنسا معها منذ أن وطأت أقدامها أرض الجزائر وهو العمل على نشر المسيحية والتمكين لها بغية القضاء على الدين الإسلامي فقد قامت بتحويل المساجد إلى كنائس بغية التأسيس للمسيحية وهذا ما أعلنه الجنرال لافيجري «إنّ هذا الهلال في الجزائر قد غير وأنّ عهد الصليب قد بدأ وأنه سيستمر إلى الأبد وأن علينا أن نجعل أرض الجزائر مهدا لدولة مسيحية مضاءة أرجاؤها بنور مدينة منبع وحيها الإنجيل»[2]، من خلال جلب أطفال الجزائريين وإغرائهم بالهدايا على يد الآباء البيض وهذا ما أكده رابح تركي بقوله:«إن السلطة التي استطاعت أن تنصر المسجد بجعله كنيسة لا يعجزها أن تنصر الأطفال الذين يأتون إلى مدرستها»[3] ،كما عمل الجنرال بيجو BIGEOعلى تفكيك المجتمع الجزائري وتشتيته لترك المجال واسعا لتنصير الشعب الجزائري وذلك من خلال إنشاء مراكز لليتامى يقوم من خلالها بتوجيههم وفق المصلحة التي تخدم النظام الاستعماري ،«قد كان الجنرال بيجو يجمع الأطفال الجزائريين اليتامى ويأتي بهم إلى القسيس فيسلمهم له قائلا : حاول يا أبتي أن تجعل منهم مسيحيين وإذا فعلت فلن يعودوا إلى دينهم ليطلقوا علينا النار»[4]،كما فتحوا كل الأبواب ووفروا كل الوسائل وجلبوا لخدمة ذلك عدد كبير من المنصرين حتى تكتمل وتتضافر كل مجهوداتهم في مختلف الميادين العسكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وكذا الدينية لسحق المجتمع الجزائري وجعله ضعيفا منحطا تابعا مقهورا لا حول له ولا قوة فيسهل عليهم انتهاك أرضه وعرضه وهذا ما ذكره الطاهر زرهوني بقوله:«لقد أدرك الحكام الاستعماريون الفائدة العظمى التي تعود عليهم من تجنيد المنصرين لخدمة أهدافهم الدنيئة فوسعوا لهم الميدان فتحوا الأبواب على مصرعيها وتغلغلوا بداخلها إناثا وذكورا وسيطروا على جلّ المؤسسات»[5]، تلك هي سياسة فرنسا التعليمية والهدف منها في الجزائر،

---

[1]–أبو القاسم سعد الله،المرجع نفسه ، ص 17.

[2]–أبو القاسم سعد الله.الحركة الوطنية الجزائرية ،ص 322.

[3]–رابح تركي. الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم .الجزائر 1974 ص 44.

[4]–نصيرة زمرلين .التعليم الإسلامي في الجزائر في ظل الاحتلال الفرنسي (1830–1962).دار الخلدونية للنشر والتوزيع .الجزائر 2013 ص75.

[5]–الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاحتلال، موفيم للنشر ،الجزائر 2012،ص 33.

فلم تستجب للجزائريين بفتح مدارس بغية النهوض بمستواهم فعملت على تفقيرهم وتجهيلهم حتى يصبحوا أرضا خصبة أو مشتلة مهيأة للآباء البيض قصد دفعهم لاعتناق الدين المسيحي الذي ينقذهم من الفقر والجهل ،حيث استغلت الكنيسة الأوضاع الاجتماعية المزرية وراحت تحمل الإنجيل في يد والمساعدات في اليد الأخرى مما اضطر الكثير من الأهالي إلى ترك أبنائهم في يد الآباء البيض للتنصير خوفا عليهم من الموت.

4-1-4- تكوين اليد العاملة لتلبية مطالب السوق الفرنسية: حيث سعت فرنسا إلى خلق يد عاملة تلبي حاجياتها داخل السوق الفرنسية ولذلك ربطوا طبيعة التعليم المقدم للشعب الجزائري بحاجيات الاقتصاد فعملوا على تكوين قوة عاملة مؤهلة للأعمال الزراعية وذلك من خلال نشر وتشجيع التعليم التقني وقد تجلى هذا الهدف بشكل واضح عندما أفرغت المصانع والمناجم ومختلف الورشات الصناعية من العمال خلال الحرب العالمية الأولى حيث أقحمتهم فرنسا في ميادين القتال وهو ما سبب عجز النظام الاقتصادي الفرنسي وقلة نموه فكان الحل هو اللجوء إلى تأهيل أبناء مستعمراتها ومن بينها الجزائر وهذا ما نلاحظه من خلال «ما كرره المسؤولون الفرنسيون أن غرضهم ليس تثقيف الجزائري وجعله مكسبا للمعارف النظرية والعلمية، وإنما غرضهم إذا فتحوا له قسما خاصا في مدرسة فرنسية أو أنشأوا له ورشة هو أن يجعلوا منه خادما صالحا أو فلاحا متعلما قليلا أو معلما في مدرسة ابتدائية يظل طول حياته معاونا أو ممرنا ليس مواطنا وإنما هو رعية»[1]،والتعلم الفرنسي من الأساس كان يصبو إلى خدمة الجالية الفرنسية وسعادتها وإذا قدم أي شيء للجزائريين فهدفه استغلالي كتكوين يد عاملة ماهرة في الزراعة لمساعدة المستوطنين وكذا نسج الزرابي لتشجيع السياحة ونشرها وكذا بيعها أو تصديرها، ولقد تطرق إلى ذلك عبد القادر حلوش بقوله:«عندما ظهرت حاجة المستوطنين إلى الأيادي العاملة المهنية والفنية قررت الحكومة الفرنسية توجيه طلاب المعاهد إلى أعمال الفلاحة والصناعة»[2] وأكد ذلك الطاهر زرهوني في كتابه التعليم في الجزائر قبل

[1]-أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية ، ص 332.

[2]-عبد القادر حلوش،سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر،شركة دار الأمة للطباعة و النشر و التوزيع .برج الكيفان.الجزائر.2010 م, ص 57.

وبعد الاستقلال بقوله:«كان التعليم الخاص بهم أي الجزائريين طابع عملي أو زراعي ليوفر بكثرة حسب اعتقاد السلطة الاستعمارية اليد العاملة التي يحتاج إليها المعمرون»[1].

4-1-5- إخضاع المجتمع الجزائري والسيطرة عليه: لقد جاء على لسان أبي القاسم سعد الله «أن الجزائري في نظر الفرنسيين من سلالة منحطة من مظاهرها التخلف العقلي والكسل والقذارة ولا يليق بالفرنسي المتمدن وصاحب المواهب أن يجلس أو يخالط أو يتعلم مع إنسان أدنى منه»[2]يظهر من خلال ذلك النظرة الدونية للعدو الفرنسي للشعب الجزائري فلجأت إلى مختلف الوسائل لاحتقاره وإذلاله وقهره حتى لا يرفع رأسه ويدافع عن وطنه بل يبقى خانعا متلقيا وراضيا بكل ما يسلط عليه ومن بين ذلك سن قوانين جائرة ومجحفة في حقه تنفذها الشرطة وزبانيته وهذا ما ذكره محمد العربي الزبيري بقوله:«إنّ الشرطة في المدن والحرس والشواش في الأرياف وكذلك القواد والباشغوات كلهم يتآمرون بأوامر غلاة المعمرين الذين لهم اليد الطولى في التعيين والترقية والعزل، لأجل ذلك ما نرى فلاحا جزائريا يغرّم لأنه ركب حماراً أو وجد يأكل الخبز والعنب في الغابة أو أخبارا أفادت بأنه ذبح خروفا أو ديكا دون رخصة خاصة»[3] كما أنها لا توليه أي اهتمام ولا تعطيه أي قيمة بل تريد أن تنزل به إلى صف البهيمية وترى فيه إلا موردا للخزينة الفرنسية من خلال إرهاق كاهله بمختلف الضرائب والرسوم وهذا ما دفع بأغلبية الشعب الجزائري تفضيل العزلة والرضا بقضاء الله وقدره مقابل غياب السلطة وظهور بدلها التعسف والطغيان وهذا ما ذكره محمد العربي الزبيري بقوله:«إنّ هذا التعسف وعدم وجود السلطة المستقلة التي يحتكم إليها هما اللذان جعلا معظم أبناء الجزائر يفضلون العزلة والعيش على الهامش موكلين كل ما يتعلق بمصيرهم للقضاء والقدر راضين بحياة البهائم المفروضة عليهم»[4]، وعليه يمكن تلخيص أهداف فرنسا من خلال سياستها التعليمية فيما يلي :

- ✓القضاء على الدين الإسلامي.
- ✓نشر لغة وثقافة المستعمر بين أفراد الشعب الجزائري.
- ✓تكريس الاحتلال والاندماج ونهب خيرات البلاد.

[1]-الطاهر زرهوني،التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال،مرجع سابق. ص 21.

[2]-أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية ، ص 332.

[3]- محمد العربي الزبيري، تاريخ الجزائر المعاصر، دراسة ج1، دار الحكمة للنشر، الجزائر، 2014، ص 30.

[4]- محمد العربي الزبيري، المرجع نفسه، ص 30.

تهيئة أرضية خصبة للتنصير وإعادة المسيحية إلى الجزائر.

- ✓ تكوين نخبة موالية لفرنسا من خلال مؤازرة المدارس الفرنسية وفرنسة مناهجها وبرامجها.
- ✓ إهانة وإذلال الشعب الجزائري بغية إخضاعه لسلطتها.

ولكن رغم الجهود التي بذلتها السلطات الفرنسية من خلال تأسيس مختلف المدارس والمعاهد التي كانت موجهة لخدمة مشروعه الهدام والرامي إلى القضاء على كل ما له صلة بالشعب الجزائري وشخصيته سواء على المستوى المادي أو المعنوي باءت بالفشل ولم يكن لها أي تأثير إلا في أقلية من السكان الذين تم اختيارهم لمساندة أو تنفيذ تجربتها الاستعمارية ومن جهة أخرى كشف عملها التدميري عن الوجه الحقيقي لفرنسا الإجرامية التي لم تتوانى ولو لمرة في التنكيل بالشعب الجزائري وإذلاله وكذا قهره بتصرفات شرطيها ومعمريها وزبانيته، كما ظهر نقيض الوجه الحضاري الذي كانت تروج له بحرقها وتهديمها للمدارس والكتاتيب والمساجد وتحويل أغلبها إلى ثكنات عسكرية أو كنائس، ورغم التضييق وتشديد الرقابة على هذه المساجد والكتاتيب إلا أنها حافظت ودافعت عن الموروث الحضاري للأمة وعن لغتها ولسانها العربي المبين.

4-2- أوضاع المدارس والمؤسسات الدينية إبان الاحتلال الفرنسي:

كانت أول خطوة بدأت بها السلطات الاستعمارية هو تحطيم المؤسسات الإسلامية وكل ما له علاقة بالشخصية الوطنية وذلك عن طريق تسليط الضوء عليها ومراقبتها ومن بين هذه المؤسسات:

4-2-1- المسجد: نظرا لمكانة المسجد في قلوب الجزائريين كمنارة لتلقي العلم وكذلك باعتباره بيتا من بيوت الله يقدسونها ويدافعون عنها لأنها الملاذ الآمن الذي يؤدون فيه شعائرهم ومن بينها الصلاة التي تربط العبد بربه ويتلقون فيها تعاليم دينهم ولغتهم، فما كان من المستعمر إلا أن يضع المساجد ضمن إطار مراقبتها وكذلك ضمن المخطط الرامي إلى تصفيتها أو الاستيلاء عليها وتحويلها إلى كنائس لأنها تتعارض مع مصالحه واقتصاده ولقد أورد بلانكي في تقاريره الاقتصادية عن الجزائربقوله:«إن الأوقاف تتعارض والسياسة الاستعمارية وتتنافى مع المبادئ الاقتصادية التي يقوم عليها الوجود الاستعماري الفرنسي في الجزائر ولهذا السبب بالذات عملت الإدارة الفرنسية جاهدة

لإصدار قرارات ومراسيم تنص على نزع صيغة الحصانة على الأملاك المحبوسة»[1] كما أصدرت السلطات الفرنسية سلسلة من القرارات التي كانت بمثابة الضربة القاضية والعنيفة التي كان الغرض منها الاستيلاء على المساجد وإلحاق الأوقاف الإسلامية بممتلكات الدولة الفرنسية وهذا ما ذكره رابح تركي بقوله:«قضى على معظم مراكز الثقافة العربية الإسلامية واللغة العربية التي تتمثل في المدارس والجوامع والزوايا التي كانت قائمة في البلاد قبل الاحتلال»[2]، ومن بين القرارات التي أصدرتها السلطات الاستعمارية:

القرار الأول: شهر سبتمبر 1830 يأمر بوضع أملاك الدولة والأحباس الخاصة بمكتب المدينة تحت نفوذ الدومان إشارة إلى الأملاك العمومية الفرنسية .

القرار الثاني: شهر ديسمبر 1830 المادة الأولى :استحواذ الدولة المحتلة على جميع الأملاك التي كانت مدخولاتها مخصصة للمساجد أو لمكة المكرمة والمدينة المنورة. المادة الثانية :مطالبة كل الأفراد العاملين في الأحباس بالتصريح بأسمائهم وبالمدخولات التي يقبضونها لدى المدير العام لإدارة الأملاك العمومية (الدومان). المادة الرابعة: تأمر جميع رجال الدين ورجال التربية والتعليم، الأئمة والقضاة والعلماء وغيرهم من المكلفين بتسيير الأحباس بوضع مراسيم عقود الملكية والدفاتر والوثائق الخاصة بها أمام مدير الأملاك العمومية[3]، ومما لاشك فيه أن هذه القرارات التي سنتها فرنسا الاستعمارية قد تولدت عنها نتائج سلبية وانعكاسات خطيرة على الميدان التعليم في المساجد من توقيف لنشاطها وتدمير البعض منها وتحويل الآخر إلى كنائس، مما أدى إلى تشريد المدرسيين وتشتيت التلاميذ وهذا بغية جعل المجتمع الجزائري أكثر جهلا وأشد بؤسا وهمجية نتيجة انخفاض التعليم إلى الحضيض ومن هنا تظهر السياسة التخريبية والنوايا الحقيقية من احتلالهم للجزائر وهذا ملخصه عبد القادر حلوش بقوله :«لقد قام الفرنسيون فور دخولهم الجزائر باحتلال المساجد ومصادرتها والتدخل في تعيين رجال الدين من الأئمة والمفاتي وذلك لمصلحتهم أو على الأقل لتجنب عدائهم»[4]،وأكده أبو القاسم سعد الله بقوله:«ولم يبق من المدارس القديمة إلا عدد ضئيل، وأصبح التعليم في الباقي منها ناقصا واختفت

[1]-نصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (العهد العثماني)، ج1، الجزائر.1983م . ص 166

[2]- تركي رابح عمامرة، التعليم القومي العربي الإسلامي والشخصية الجزائرية (من عام 1830-1962) الطبعة الثالثة، الجزائر، 2007، ص 106.

[3]-ينظر:نصيرة زميرلين، التعليم الإسلامي في الجزائر ، ص 46-47.

[4]-عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ، ص 43.

كثير من المساجد أيضا بالهدم والتحويل عن الغرض الأصلي»[1]أو تم الاستحواذ عليها بالعنف والقوة وإرغام مسيرها إلى تسليمها مثل ما فعل الجنرال كلوزيلCLOSILبقوله:«قد أوجب على المفتي أن يسلمه المساجد الواقعة أمام الأبواب التي يدخل منها البدو المتزمتون الذين يمونون مدينة الجزائر، لقد طلب هذه المساجد ليجعل منها مستشفيات لجيوشه وتعهد المفتي أنه لن يستعملها أكثر من شهرين واضطر المفتي إلى تنفيذ ذلك الأمر السامي »[2]ومن خلال تصرف هذا الجنرال وسلوكه الذي بيّن الحقد الدفين ونية الاستعمار الفرنسي اتجاه الدين الإسلامي والمؤسسات الثقافية التي تشكل البعد الحضاري العربي الإسلامي باعتبارها العقبة التي تحول دون تحقيق مشروعهم.

4-2-2- الكتاتيب: الكتاب من المؤسسات التربوية التي كانت أساس التعليم التقليدي في الجزائر «والكُتَابُ بضم الكاف وتشديد التاء هو موضوع تعليم الكتابة»[3]، الكتاتيب هي جمع كُتَّابٌ وهو «مكان التعليم الأساسي، كان يقام غالبا بجوار المسجد لتعليم القراءة والكتابة والقرآن الكريم وشيء من علوم الشريعة والعربية والتاريخ الرياضيات»[4]، ولما أدرك الاستعمار الفرنسي أنّ انتشار الكتاتيب وتعليمها للغة العربية والقرآن الكريم يشكل خطرا على وجوده ويقضي على مخططاته الهادفة إلى فرنسة الجزائريين فكان من جملة ما اتخذه من إجراءات للحد من هذا الخطر هو إصدار القانون المعروف بقانون 24،كانون الأول / ديسمبر1904، والذي ينص على عدم السماح لأي معلم مسلم أن يتولى إدارة مكتب لتعلم اللغة العربية بدون رخصة يمنحها إياه عامل الولاية – العمالة – أو قائد الفيلق العسكري، ويعد فتح مكتب بدون رخصة اعتداء على حدود القوانين الخاصة بالأهالي المسلمين»[5]وأمّا سياسة التجهيل المتبعة من طرف الاستعمار فكانت الكتاتيب آلية من آليات المقاومة لهذا المخطط الرهيب حيث عملت على تلقين أبناء الشعب الجزائري أبجدية اللغة العربية والقراءة والكتابة وشيئا من القرآن ولم تتوقف فرنسا عن مضايقة عمل الكتاتيب فلجأت إلى إصدار ،«مرسوم في 1859 يقضي بتحديد عدد الكتاتيب والتلاميذ الملتحقين بها بقرارات ولائية وفي كل دائرة

[1]-أبو القاسم سعد الله،الحركة الوطنية الجزائرية ، ص 23.

[2]-حمدان بن عثمان خوجة،وزارة الثقافة الجزائر ، ص 280.

[3]-محمد سحنون، آداب المعلمين، تح: حسين عبد الوهاب، تونس، ط2، 1972، ص 48.

[4]-محمد سحنون، المرجع نفسه، ص 64.

[5]-بسام العسلي .جهاد الشعب الجزائري .دار النفاس .بيروت لبنان .د.ط.ج32009. ص599.

ومقاطعة»[1] وإصدار «مرسوم 1863 الذي وضع إدارة ومراقبة وتفتيش هذه المدارس بين أيدي السلطة الفرنسية»[2]،وهذا ما يعكس القناعة التي ترسخت لدى الاستعمار الفرنسي أن تعليم القرآن ينافس الثقافة الفرنسية المفروضة والتي أظهر الأهالي عزوفا عن الخوض فيها لما تشكله من خطر يهدد كيانهم ويضرب أصالتهم، ولم يقف الاستعمار عند ذلك الحد بل سعى لوضع مجموعة من العراقيل من بينها عدم فتح مدارس إلاّ برخصة «فأصدرت الإدارة الاستعمارية بتاريخ 18 أكتوبر 1892 مرسوما يقضي بعدم فتح مدارس إلا برخصة من الحكومة، وتذرعت الإدارة بهذا القانون لإغلاق المدارس»[3] وكذلك لمنحها وضعت شروط صعبة من بينها:[4]

- ✓تحري البوليس عن سلوك طالبها سياسيا ودينيا
- ✓أن يكون مخلصا لفرنسا.
- ✓اقتصار التعليم على تحفيظ القرآن لا أكثر.

ورغم هذه المضايقات والمراسيم والقرارات التي اعتمدتها فرنسا بحق الشعب الجزائري لمنع تشكيل الوعي لديهم إلا أن الكتاتيب ساهمت بفعالية كبيرة في حفظ القرآن واللغة العربية ومنه الموروث الحضاري ككل وإفشال مخطط فرنسة الشعب الجزائري طيلة مائة واثنين وثلاثين(132)سنة من الاحتلال وقدمت بذلك رسالتها الحضارية فتخرج منها آلاف الأئمة الذين شكلوا جداراً أمام غطرسة عدو صليبي حقود.

4-2-3- الزوايا: تعد الزوايا من المؤسسات التعليمية ذات الأهمية الكبيرة في الوسط الاجتماعي ولها مكانة عالية ومرموقة في المجتمع الجزائري لكونها مكاناً يتجسد فيه التعليم والقضاء والفتوى.

حيث يعرفها الشيخ البشير الإبراهيمي «الزوايا :جمع زاوية، وهي مركز مشايخ الطرق الصوفية في الجزائر والمغرب الإسلامي بصفة عامة، وهي كذلك مراكز للعلم والثقافة العربية الإسلامية»[5].

---

[1]-عبد القادر حلوش .سياسة فرنسا التعليمية بالجزائر ، ص 56.

[2]-عبد القادر حلوش .المرجع نفسه، ص 138.

[3]-الأستاذ صالح بن نبيلي فركوس، تاريخ الثقافة الجزائرية من العهد الفينيقي إلى غاية الاستقلال 814 ق.م 1926 م.ج2، ايدكوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013م، ص 120.

[4]- ينظر: صالح بن نبيلي فركوس، المرجع نفسه، ص 120.

[5]-محمد البشير الإبراهيمي، عيون البصائر .الشركة الوطنية للنشر والتوزيع .الجزائر 1971 ص 244.

وتعرف بالمعنى الصوفي على أنها «الزاوية بالمعنى الصوفي هي خلوة للعبادة وقد كانت أساسا رباطا للجهاد وهي منتشرة بكثرة في الجزائر»[1] وكانت منتشرة عبر كامل التراب الوطني تؤدي مهمة القراءة والكتابة وحفظ القرآن، حيث قدرت هذه الكتاتيب والزوايا سنة 1871 بعدد 2000 موزعة على القدر الجزائري شمالا وجنوبا فقامت بتعليم 28000 تلميذ تقريبا[2]،يشرف على تسييرها والقيام بشؤونها أهل البلاد هذا ذكره الطاهر زرهون:«أعلنت اللجنة المكلفة سنة 1891 من طرف المجلس الوطني الفرنسي بتحقيق حول التعليم في بلادنا فقالت :بأن هذا التعليم كان في زوايا مسيرة من طرف أهل البلاد يعلم فيها تحفيظ وتفسير القرآن وقواعد اللغة العربية»[3].

لقد وقفت الزوايا موقفا مشرفا في الحفاظ على الشخصية الوطنية وأفشلت مخططات الاستعمار الرامية إلى طمس الهوية والموروث الحضاري للشعب الجزائري،وإليها يرجع كل الفضل (الزوايا) في الحفاظ وإنقاذ ما يمكن إنقاذه من ذوبان ومسح حضاري ثقافي بفعل الآلة الثقافية العسكرية والإدارية الكولونيالية[4]،وهذا رغم الحصار المطبق عليها ووصفها بمختلف الأوصاف إلا أنها وقفت كسد منيع أمام حملات التبشير والتغريب المنتهجة من طرف الاستعمار بغرض الفرنسة والإدماج لربط الجزائر بها ثقافيا وحضاريا مجسدة بذلك معنى الصمود والتحدي في أعلى صوره ضد الذوبان والمسخ رافضة بذلك كل مبررات العدو الرامية إلى إقناع الجزائريين على أنّ فرنسا هي الحضارة والتقدم وما دونها هو الرجعية والتخلف وعليه عمدت فرنسا إلى تقويضها ومحاربتها وتدجينها مستعملة في ذلك مختلف الطرق والوسائل ومن بينها الهدم والإهمال حيث «تعترف بعض المصادر الفرنسية بأن اختفاء التعليم العربي الإسلامي أو فشله يرجع أيضا إلى هدم العديد من المدارس والزوايا أثناء الثورات المتأخرة مثل 1857، 1863،1871»[5]، «فكان الرفض والمقاومة هو الدافع الأول لعمل الزوايا من خلال تكوين الفرسان والمجاهدين حيث أن معظم كبار قواد الجيش وأبطال المقاومات الشعبية كانوا مريدين في زاوية معينة»[6].

---

[1]- سعيد بوكاوش، الاستعمار الفرنسي وسياسة الفرنسة في الجزائر .دار تفتيلت للنشر .الجزائر 2013 ص 58.

[2]-ينظر:الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، ص 14.

[3]-الطاهر زرهوني، المرجع نفسه ص 14.

[4]-ينظر:عمار يزلي، الثقافة في مواجهة الاحتلال .دراسة .منشورات السهل .الجزائر 2009 ص 132.

[5]-أبو القاسم سعد الله .تاريخ الجزائر الثقافي ، ص 52.

[6]-أبو القاسم سعد الله ، المرجع نفسه .ص 32.

وبقيت الزوايا تحمل راية التربية والتعليم وراية الدفاع عن اللغة العربية والدين الإسلامي حيث كانت الحصن المنيع للإبقاء على الحد الأدنى من روح المواجهة الثقافية والوقوف في وجه التفرقة التي عمل على بثها العدو الفرنسي وفق نهج تفتيتي يدفع إلى التصادم بين مختلف الزوايا والطرق لكي تخلو له الساحة وتصبح الأرضية أمامه خصبة وصالحة للتنصير ونشر المسيحية ، كما لجأت إلى أسلوب تجفيف الموارد التي كانت تموّن الزوايا مثل الأوقاف بغية محاصرتها والقضاء عليها وفق ما ذكره أبو القاسم سعد الله:ثم إن الزوايا كانت تعيش من الأوقاف (الأحباس) إلى سنة 1863 ولكن هذه السنة صدر المرسوم الشهير حول تمليك الأرض والذي قضى على أوقافها أيضا ... فلم يبقى للزوايا بعد ذلك من الموارد سوى الزيارات التي يأتي أتباع الزوايا في مواسم معينة[1].

4-2-4- المدارس الابتدائية: لم يكتف الاستعمار الفرنسي بغلق العديد من المدارس بل عمل على تهديمها وتهجير واعتقال مدرسيها فمنذ اليوم الأول للاحتلال تعرضت المدارس التعليمية لمثل ما تعرضت له المساجد والزوايا من شتى أنواع المضايقات ، وأنّ حوالي ألف مدرسة ابتدائية وثانوية أغلقت من طرف الإدارة الاستعمارية سنة 1830[2]،وحتى يتمكن الاستعمار من إبعاد الجزائريين عن التعليم الذي كانت الزوايا والكتاب أحد ركائزه والذي كان محتواه تعليم القراءة والكتابة وتحفيظ القرآن الكريم لأبناء الشعب الجزائري فكان يرى ذلك خطرا على مشروعه الهادف إلى إلحاق الجزائر بفرنسا واعتبارها جزءا لا يتجزأ منها ففتحت مدارس بعض المدن تستقبل عددا محدودا من التلاميذ بينما كانت تؤسس مدارس لأبناء المعمرين في جميع المدن وحتى في القرى النائية ومراكز الاستعمار موظفة المدرسة كأداة قوة وقمع لأجل التغيير تلك المدرسة التي تحمل أهداف استعمارية بغيضة وظالمة بغية مسح مقومات الشخصية الجزائرية بدءا بتغريبها واجتثاثها من انتمائها وجعلها تعيش على الهامش يحاصرها الفقر والجهل، حيث يقول في ذلك جول فيري joulferee«المدرسة سلاح ماض في التغلب على روح الوطنية الجزائرية التي أدّت إلى اشتعال الثورات المتوالية وجعلت الجزائر بالنسبة إلينا جحيما لا يطاق»[3] فهذه المدارس المراد إنشاؤها من طرف الاستعمار ليس تثقيفا للجزائريين وإخراجهم من الجهل وإنما محاولة للقضاء على التعليم الذي تقدمه الزوايا والكتاتيب ومحاصرتهم وهذا ما أكده عبد

[1]-ينظر: أبو القاسم سعد الله .تاريخ الجزائر الثقافي ، ص 32.

[2]- محمود قاسم .الإمام عبد الحميد بن باديس، دار المعارف القاهرة.ط21967م. ص 07.

[3]-طحان مصطفى محمد، القيادة في العمل الإسلامي، دار الوثائق الكويت .ج21958 ص 124.

القادر حلوش بقوله:«كانت تعمل هذه المدارس الحكومية على منافسة الزوايا والمساجد والمدارس الحرة، وانتشال الجزائريين من قبضتها وتكوينهم على الطريقة الفرنسية ليبقوا موالين دائما لمشاريعها الاستعمارية في الجزائر»[1]، كما أن الدافع كذلك إلى إنشاء المدارس الابتدائية بالجزائر ناتج عن قرار فرنسا بالمكوث في الجزائر وتوهمها أن هذه المنطقة فرنسية في الضفة الأخرى حسب ما أورده أبو القاسم سعد الله:«إنّ القرار الفرنسي بالبقاء في الجزائر قد صدر في صيف 1834 وهذا يعني كثرة الهجرة الفرنسية والأوروبية إليها ومن ثم الحاجة إلى تأسيس المدارس»[2]، فأنشئت مدارس في كل من الجزائر العاصمة وعنابة ووهران خاصة بفئة معينة من الجزائريين حسب ما ذكره أندري ديرليكANDRE DirLik :«أنشأت الحكومة الفرنسية عام 1832 مدارس ابتدائية فرنسية في كل من الجزائر ووهران وعنابة وكانت هذه المدارس مفتوحة لأبناء الزعماء التقليديين في الأراضي المستعمرة»[3]، وظهر الاهتمام بالتعليم وفتح المدارس الابتدائية من خلال قرارات ومراسيم بداية من سنة 1849 حيث «في شهر مارس 1849 ظهرت ورقة التعليم الابتدائي والعبادة في كراسة تقارير المكاتب العربية»[4] وكذلك «أسست بموجب المرسوم المؤرخ في 1850/07/14 أربعون مدرسة ابتدائية لا أكثر تحتوي كل واحدة منها في غالب الأحيان على قسم واحد»[5]، فكانت أول مدرسة أست لتعليم الجزائريين باللغة الفرنسية بمدينة الجزائر والغرض منها هو محاولة جس نبض الجزائريين من قبول أو رفض لمشروعها الرامي إلى تذويبهم في الثقافة الفرنسية وكذلك تحضيرهم للإدماج وفق ما ذكره عبد القادر حلوش:«أول مدرسة أنشئت لتعليم الجزائريين باللغة الفرنسية وهي المدرسة الابتدائية التي سميت بالمدرسة العربية الفرنسية (Ecole Arabe Française) وكانت في سنة 1836 بمدينة الجزائر خاصة بالذكور وكان الغرض من هذه المدرسة تقريب الجزائريين من الأوروبيين وكسب ولائهم قصد تحضيرهم للإدماج»[6].

---

[1]–عبد القادر حلوش،سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ، ص 49.

[2]– أبو القاسم سعد الله ،تاريخ الجزائر الثقافي. ص 292.

[3]–أندري ديرليك، عبد الحميد بن باديس (1889 -1940) مفكر الإصلاح وزعيم المقاومة الجزائرية، ترجمة مازن بن صالح مطبقاني .عالم الأفكار .الجزائر 2013 ص 126.

[4]–إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، ص 210.

[5]–الطاهر زرهوني، .التعليم في الجزائر قبل وبعد الاحتلال. ص 15.

[6]–عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر. ص 39.

ولم يتوقف إنشاء المدارس الابتدائية بل انتشر في الأماكن التي يتم الاستيلاء عليها خاصة الأراضي الخصبة وتوطين المعمرين فيها ؛قد تواصل إنشاء المدارس الابتدائية الموجهة للفرنسيين في عدة مدن كلما وقع احتلالها واستيطانها من الجاليات الفرنسية والأوروبية التي تعتبر مدعمة للاحتلال»[1] ويؤكد ذلك أبو القاسم سعد الله معلقا بقوله:«إن التعليم الابتدائي قد ازداد انتشارا بعد انتشار الاستعمار في البلاد وحصول الآلاف من الأوروبيين على الأرض الخصبة»[2] كما أن الإحصاءات التي تقوم بها السلطات الفرنسية تؤكد ازدياد عدد المدارس مقارنة بما كان في السنوات الأولى للاحتلال يثبت إحصاء 1852 أنّ عدد المدارس الابتدائية وصل سنة 1851 إلى 223 مدرسة بينما كان العدد 52 فقط سنة 1845[3]،وهذا كله نتيجة السياسة التي أبداها آنذاك الإمبراطور نابليون الثالث الرامية إلى احترام الشخصية الجزائرية وتعليم اللغة العربية بجانب اللغة الفرنسية إلا أنه بقي عدد المدارس الرسمية غير كافية نظرا لمعارضة المعمرين الأوروبيين وكثيرا منهم من صرحوا بخطورة تعليم المسلمين على الوجود الفرنسي مستشهدين في ذلك بمشاركة الجزائريين الذين لازموا دراستهم في المدارس الرسمية في ثورة المقراني وهذا ما تطرق أليه أبو القاسم سعد الله بقوله: «قد اغتنم الفرنسيون المدنيون المعارضون لسياسة نشر التعليم وتعميمه بين الجزائريين فرصة في هذه الثورة (ثورة المقراني) فقاموا بإغلاق معظم المدارس العربية الفرنسية التي أنشأتها مراسيم 1850 بدعوى أن تلامذتها كانوا من جملة المشاركين في هذه الثورة»[4].

ويجدر بالذكر أن معظم الجزائريين كانوا ينظرون إلى هذا التعليم نظرة فيها كثيرا من الريبة حيث لم يسمحوا لأبنائهم وبخاصة البنات بارتياد تلك المدارس خوفا من ذوبان شخصيتهم الجزائرية المسلمة مفضلين الكتاتيب والزوايا أو ما تبقى منها بعدما كان عددها لا يحصى قبل الاحتلال الفرنسي وهذاما أكده أبو القاسم سعد الله بقوله :كان للموقف الوطني المتحفظ إن المدرسة الفرنسية دورا مهماً في مصير هذه المدارس، لقد كان بعض الآباء يبعثون بأبنائهم إلى مدارس البايلك (الحكومة

[1]-أبو القاسم سعد الله،تاريخ الجزائر الثقافي. ص293.

[2]-أبو القاسم سعد الله، المرجع نفسه ص295.

[3]-ينظر :أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي ، ص295.

[4]- أبو القاسم سعد الله .المرجع نفسه، ص128، 129.

)مع توصيتهم لا تسمعوا أو تتعلموا شيئا مما يقوله لكم المدرس لأنه يريد أن ينسيكم ويبعدكم عن دينكم[1].

وفي سنة 1880، ظهرت نزعة جديدة ترمي إلى تعميم التعليم بالجزائر وخطت وزارة التعليم الفرنسية تنظيما جديدا يلحق مبدئيا التعليم المبرمج في الجزائر بفرنسا لإعطاء تكريس لسياسة الإدماج المعلنة من طرف الحكومة الفرنسية وفق مرسوم 1883 وما جاء فيه خاصة بعض المواد التي تتعلق بتعليم الجزائريين المادة 1:تلزم البلديات على تأسيس مدرسة أو مدارس مجانا للأطفال الأوروبيين والأهالي على حد سواء ، والمادة الرابعة :يثبت مبدأ إجبارية التعليم وإلزاميته[2].

ورغم هذه القوانين المتخذة في فرنسا والتي لم تطبق في الجزائر والتي كانت تنص على المساواة بين أبناء الأهالي وأبناء الأوروبيين منع الكثير من الأطفال الجزائريين وهنا يظهر كذب وزيف الاستعمار ويفند ادعاءه بأن له رسالة تطوع للقيام بها في الجزائر من أجل تنوير العقول ونشر الفضائل من خلال إجبارية التعليم ومجّانيته،وذلك ما يبينه الجدول الآتي[3].

السنة	عدد التلاميذ الجزائريين
1882	**3172**
1883	**4095**
1887	**9064**
1891	**11347**
1892	**12263**
1896	**19885**

الجدول رقم (01): أعداد التلاميذ الجزائريين المسجلين في التعليم الابتدائي

من خلال الجدول نلاحظ أن زيادة عدد التلاميذ المتمدرسين في مدة أربع عشرة(14)سنة قدّر بـ 16713 تلميذ من سنة 1882 إلى سنة 1896 أي بمعدل 1193 تلميذ سنويا الأمر الذي

[1]-ينظر: أبو القاسم سعد الله ،المرجع نفسه، ص131.

[2]-أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي ، ص141.

[3]-ينظر :الطاهر زرهوني ، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال ص17.

يبطل مزاعم الاستعمار ويعريه عن حقيقته، وهذه الحالة المؤسفة سببها معارضة المعمرين الأوروبيين التي كانت تتمثل في مجلس النيابات المالية ورفض أعضائه توفير الميزانية الكافية لتأسيس المدارس وتعميم تعليم أبناء الجزائريين حسب ما ذكره الطاهر زرهوني بقوله :«يدعي هؤلاء المعمرون أن إنشاء المدارس لصالح أبناء الجزائر يستلزم نفقات باهظة يتعذر على ميزانية البلاد أن تتحملها ولا سيما أن سكان البلاد لا يساهمون بقسط مقبول في نظرهم قي مدخولات الخزينة»[1].

وقد اغتاظ لهذا الأمرالمنظرون الفرنسيون مصرحين بأن ،«لا بناءات مدرسية لهذه الجحافل من الهمج»[2]'فيلاحظ أن فكرة توسيع التعليم لصالح الجزائريين كانت محاربة بعنف من طرف المعمرين لأسباب منها إحداث الجهل في الجزائر المستعمرة والبغي والطغيان ونشر الأمية لأن العلم والمعرفة من العوامل التي تساعد الأهالي على طرد الاستعمار وأعوانه كما يتم إيجاد اليد العاملة الرخيصة بسهولة لخدمتهم فنشر التعليم بين الجزائريين في نظر هؤلاء هو تكوين وتخرج زعماء وإطارات عسكرية من الشعب تقود في النهاية إلى الثورة ضد الاحتلال مما يقضي على أحلامهم في السيطرة السياسية والاقتصادية على الجزائريين ،معتقدين أن التعليم يسبب التمرد في أوساط الأهالي وأن العدو المتعلم والمثقف أخطر من العدو الجاهل والفلاح الأمي الذي ينحني أمام قبعة ضابط فرنسي[3]، إذن فمعارضة تعليم أبناء الأهالي اللغة الفرنسية فما بالك بالنسبة للغة العربية لم يوافقوا حتى على تدريس المبادئ الأولية منها فاعتبرت اللغة العربية لغة أجنبية فكانت البرامج الموجهة لجميع المدارس هي باللغة الفرنسية وهذه البرامج الموجهة لجميع المدارس العمومية الأهلية في الجزائر دون التمييز بين مدارس البلديات والأخرى ولم تنتشر هذه البرامج إلى تدريس اللغة العربية وإنما اللغة الفرنسية هي اللغة الوحيدة التي تدرس في جميع المدارس[4]،فمحاربة اللغة العربية أصبحت في نظرهم أمراً إلزامياً وهي مطرودة في عقر دارها وضد إرادة أبنائها وبجميع الوسائل الموضوعة بين أيديها فجعل التعليم في جميع المدارس الحديثة باللغة الفرنسية وحدها وضع التدريس اللغة العربية لأبناء الجزائر في المدارس الابتدائية

---

[1]–طاهر زرهوني التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال ، مرجع سابق ، ص19

[2]–إبراهيم بو ترعة ، التربية والتعليم بين الأمس واليوم ، مرجع سابق ، ص3001

[3]–ينظر: الطاهر زرهوني ، التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال ، مرجع سابق، ص20

[4]–ينظر عبد القادر حلوش ، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ، مرجع سابق ، ص15

بغية القضاء عليها وسنّ من أجل ذلك قوانين حيث «أُصْدِرَت في عام 1938 قانونا رسميا اعتبر اللغة العربية بمقتضاه لغة أجنبية في الجزائر »[1].

وهذا ما يلاحظ من خلال الجدول التالي الذي سن توزيع عدد الساعات والدروس بين العربية والفرنسية[2]:

المواد	الصف الابتدائي	
	الساعات	الدروس والحصص
اللغة الفرنسية	11سا ونصف	23 حصة
اللغة العربية	2سا ونصف	5 حصص

الجدول رقم 02: توزيع عدد الساعات والدروس بين العربية والفرنسية

فيلاحظ من خلال الجدول أن اللغة الفرنسية تحتل مكانة مرموقة في برامج التعليم الابتدائي المقدم للجزائريين الذي يقوده جهاز من المدرسين أغلبهم من الأوروبيين، وتهدف مادة اللغة الفرنسية إلى تشويه الحقائق والتاريخ حيث يلقن الأطفال الجزائريين المبادئ الأساسية التي جاءت بها الثورة الفرنسية والعمل الإنساني الذي تقدمه للجزائريين لإخراجهم من الجهل والهمجية وذلك كله لتبرير غزوها واحتلالها وعملت على إرجاع اللغة العربية إلى مرتبة ثانية حيث تصبح العربية مجرد لغة أما المعارف العملية فهي الفرنسية [3]،تكونت لجنة لدراسة الوضع التعليمي وخرجت ببرنامج يتبنى التعليم المزدوج على أن تكون فيه اللغة الفرنسية هي السيدة [4]،«أما اللغة العربية التي تدرس فهي العربية الدارجة ولا تدرس إلا بمعدل ساعة في الأسبوع على يد أحد الفرنسيين وقد اعتبرت لغة أجنبية»[5] كما عمدت فرنسا على توحيد الهدف من التعليم في الجزائر بحيث يكون دائما لخدمة مصالحها وإهمال مصالح الشعب الجزائري وفق ما ذكره أبو القاسم سعد الله بقوله:« كل المواد تصب في هدف

[1]- تركي رابح عمامرة .التعليم القومي العربي الإسلامي والشخصية الجزائرية (عام 1830-إلى عام 1962) وزارة الثقافة ، ط3 ، 2007، ص 115.

[2]- ينظر :عبد القادر حلوش .سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، ص 152.

[3]-ينظر :أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي.ص 336.

[4]-ينظر :أبو القاسم سعد الله .المرجع نفسه. ص 366.

[5]-أبو القاسم سعد الله .تاريخ الجزائر الثقافي ،ص 404.

واحد وهو إبعاد المتعلم الجزائري عن أصله وتراثه ولغته ودينه وربطه بالحضارة الفرنسية»[1]،فالنظام التعليمي الفرنسي بالجزائر فقد كان موجهاً لأبناء المعمرين وقلة من فئة الجزائريين الموالين لهم أما بقية الأطفال فكانوا يعاملون معاملة السيد للعبد فبرامج التعليم الموجهة للمعمرين تختلف عن البرامج الموجهة للرعايا فهم يتصرفون فيها حسب أهوائهم من أجل تكوين فئة من الشبان الجزائريين يحملون أفكارا فرنسية يساهمون في التوسط بين الإدارة الاستعمارية والشعب الجزائري مع إعطاء الأولوية لأبناء الأعيان الموالين لها، فنية المستعمر واضحة ،هو استعمال المدرسة كأداة للبناء والهدم ،بناء ثقافة تغريبية مسيحية مدعومة باللسان الفرنسي ،وهدم ثقافة الجزائريين ومحاربتها من خلال هدم المدارس والمساجد والكتاتيب والقضاء على اللغة العربية وتضييق الخناق عليها ومنه انحصارها والواقع أن فرنسا في احتلالها للجزائر، ربطت بين السياسة والتعليم وربطت مخططاتها السياسية الاستعمارية بالجزائر أكثر من مرة بتعليم الأهالي فكما تحتل الأرض كان العمل يجري كذلك على تجهيل الإنسان وإذلاله وتفقيره من خلال :

- ✓ إبطال عمل المؤسسات التعليمية التي كانت قائمة وهدم البعض منها.
- ✓ معارضة المعمرين وبعض النواب الدائمة لتعليم الأهالي وفتح المدارس.
- ✓ عدم تخصيص المبالغ الكافية من الخزينة لتموين بناء المدارس.
- ✓ محاربة التعليم بجميع أشكاله وخاصة اللغة العربية واعتبارها لغة ميتة.
- ✓ إجبارية تعلم اللغة الفرنسية بما يخدم هدفها الاستعماري.
- ✓ سياسة التمييز من خلال وضع برنامج خاص بالأوروبيين والأخر خاص بالأهالي،فالمدارس الخاصة بالجزائريين بأن التعليم هو أحط في المستوى من التعليم في مدارس الأوروبيين من ناحية المعلمين والتجهيزات المدرسية والوسائل التعليمية والبرامج الدراسية والدينية وغيرها من الأمور الأخرى[2]،فقد نتج عن هذه السياسة:

- ➢ انتشار الجهل والأمية بين الجزائريين نتيجة لرفض الجزائريين لسياسة فرنسا التعليمية.
- ➢ ظهور فوارق كبيرة بين نسبة نمو السكان ونسبة المتعلمين .

[1]-أبو القاسم سعد الله ،المرجع نفسه. ص 407.

[2]- ينظر :تركي رابح عمامرة، الشيخ عبد الحميد بن باديس، فلسفته وجهوده في التربية والتعليم (1900-1940)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1970، ص 174.

- قلة الوسائل والهياكل والتجهيزات التي لم تسمح بتحسين التعليم وزيادة فعاليته.
- طمس وتشويه الذاكرة الجماعية.
- تدهور وقائع ومكانة اللغة العربية وسادت اللغة الفرنسية بالمقابل.
- رفض الشعب الجزائري للمدرسة الفرنسية جعلها مدرسة غير شعبية واقتصر تأثيرها على فئة معينة من الأهالي مما يؤكد فشل سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر.

ونخلص مما سبق ذكره أن الاستعمار الفرنسي عمل منذ البداية للقضاء على المساجد والكتاتيب والزوايا والمدارس التي كان نشاطها واسعا متمثلا في التعليم العربي الإسلامي، وحاول استبداله بتعليم فرنسي قائم على مبادئ وأسس فرنسية والذي ظل طول فترة الاستعمار مسخرا لخدمة أهداف الفرنسيين والكولون والأوروبيين كما أن فئة قليلة جدا من الجزائريين قد ظلت بعيدة عن المدرسة الفرنسية، وظل التعليم كمنظومة منحصرا في إطاره التقليدي ومتماشيا مع البيئة العربية الإسلامية وغير متفاعل مع النظام الاستعماري الذي كان يستهدف تدمير ثقافتهم ومحاولا إدماجهم في ثقافته ففي هذه الفترة كانت المدرسة الفرنسية تتطور نحو استكمال صبغتها الاندماجية بإلغاء التعليم الفرنسي الخاص بالجزائريين وتعويضه بتعليم فرنسي محض فانبثقت حركة التعليم العربي الحر على يد جمعية العلماء المسلمين.

4-2-5- نماذج لمحتويات بعض التصاميم الخاصة بالتعليم المزدوج بالجزائر لفترة 1946-1962:

تصميم دراسة اللغة العربية[1]:

كان واخواتها - إن وأخواتها - بناء الاسماء والحروف - الضمائر المتصلة - أنواع الجمع - اسم التفضيل - اسماء العدد وضوابطها.

---

٣ - للسنة الرابعة (C.F.E. 4ème)

تصريف الفعل المجرد والمزيد فيها - جدول تصريف الفعل الاجوف - جدول تصريف الفعل المهموز - جدول تصريف الفعل الناقص - اسم الفاعل واسم المفعول والمصادر - التصغير - النسبة - اسم الآلة - الفعل الجامد - الفعل اللازم - الفعل المتعدى - المفعول المطلق - المفعول لاجله - الظرف - الحال - المستثنى بالا وغير وسوى - المنادى - التمييز - ظن وأخواتها - أفعال الشروع - كاد وعسى - الخبر حين يكون جملة أو شبه جملة - همزتا الوصل والقطع - اسم العلم - النكرة والمعرفة - الضمير المستتر - الاسم الموصول - جمع التكسير - التوابع.

١ - للسنة الثانية (C.M. 1)

أجزاء الجملة الثلاثة - تقسيم الفعل الى ماض ومضارع وأمر (جدول تصريف الصحيح السالم) - المذكر والمؤنث - المفرد والمثنى والجمع - المعرب والمبنى - أعراب الاسم الصحيح الذى ينصرف (بالحركات وبالحروف) - اعراب الاسماء الخمسة - الجملة الفعلية (الفعل والفاعل، الفعل والمفعول به) - الجملة الاسمية: المبتدأ والخبر (رفعهما وتطابقهما). حروف الجر - الجر بالاضافة (المضاف والمضاف اليه) جدول الضمائر المنفصلة - جدول أسماء الاشارة - أدوات النفي والاستفهام

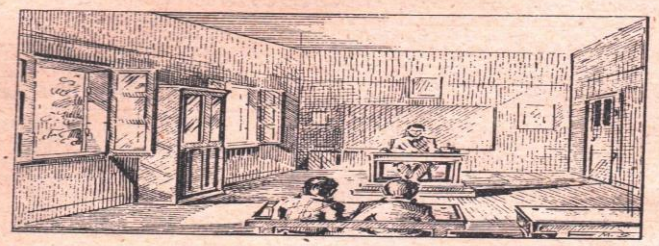
---

٢ - للسنة الثالثة (C.M.2)

المضارع المرفوع - المضارع المنصوب (أن - لن - كي - لام التعليل) - المضارع المجزوم (لم - لا الناهية - لام الامر - ان - من - ما) - نائب الفاعل - جدول تصريف الفعل المبني للمجهول - جدول تصريف الفعل المضعف - اعراب الاسم الذى لا ينصرف واعراب المقصور والمنقوص.

[1]- تصميم دراسة اللغة العربية، أكاديمية الجزائر التعليم بالدرجة الأولى، نفذ في أكتوبر 1946، وأعيد النظر فيه وأصلح في أكتوبر 1957.

38 ✗ اَلْمَدْرَسَةُ 18-



فِي اَلْمَدْرَسَةِ مُعَلِّمُونَ وَمُعَلِّمَاتٌ.
فَرِيدٌ فِي حُجْرَةِ الدَّرْسِ، فَهُوَ جَالِسٌ عَلَى مَقْعَدٍ مِنْ خَشَبٍ مَعَ سَلِيمٍ، فَرِيدٌ وَسَلِيمٌ تِلْمِيذَانِ، قُدَّامَ اَلتِّلْمِيذَيْنِ مُعَلِّمٌ، اَلْمُعَلِّمُ جَالِسٌ عَلَى كُرْسِيٍّ، فَوْقَ مَصْطَبَةٍ، أَمَامَ مَكْتَبٍ.
مَا عَلَى يَمِينِ اَلْمُعَلِّمِ؟ عَلَى يَمِينِ اَلْمُعَلِّمِ نَافِذَتَانِ، وَبَيْنَ اَلنَّافِذَتَيْنِ خِزَانَةٌ مَمْلُوءَةٌ بِالْخَرَائِطِ. مَا عَلَى يَسَارِ اَلْمُعَلِّمِ؟ عَلَى يَسَارِ اَلْمُعَلِّمِ بَابٌ، اَلْمَكْتَبَةُ فِي زَاوِيَةٍ مِنَ اَلْحُجْرَةِ وَرَاءَ اَلْمَقَاعِدِ.

39

Grammaire

§.5. Le nombre dans les noms.

Il y a trois nombres en arabe.

1/ le singulier مُعَلِّمٌ un professeur, تِلْمِيذَةٌ une élève
2/ le duel مُعَلِّمَانِ deux professeurs, تِلْمِيذَتَانِ deux élèves
3/ le pluriel مُعَلِّمُونَ des professeurs, تِلْمِيذَاتٌ des élèves

§.6. Formation du duel.

Le duel se forme du singulier par l'addition des désinences ـَيْنِ ou ـَانِ

Singulier	Duel.
تِلْمِيذٌ: un élève,	تِلْمِيذَيْنِ. تِلْمِيذَانِ: deux élèves.

§.7. Formation du pluriel externe(1) masculin

Le pluriel externe ou sain masculin se forme du singulier par l'addition des désinences ـِينَ ou ـُونَ

Singulier	Pluriel externe masculin
مُعَلِّمٌ: un professeur,	مُعَلِّمِينَ. مُعَلِّمُونَ des professeurs.

§.8. Formation du pluriel externe féminin.

Le pluriel externe ou sain féminin se forme du singulier par l'addition des désinences ـَاتٌ ou ـَاتٍ

Singulier.	Pluriel externe féminin
تِلْمِيذَةٌ: une élève,	تِلْمِيذَاتٍ. تِلْمِيذَاتٌ: des élèves.

(1) On l'appelle ainsi parce qu'il se forme par l'addition d'un élément extérieur.

Exercices

54. Questions.

(1) مَنْ فِي اَلْمَدْرَسَةِ؟
(2) أَيْنَ اَلْمُعَلِّمُ؟
(3) مَا عَلَى يَمِينِ اَلْمُعَلِّمِ؟ (4) مَا عَلَى يَسَارِ اَلْمُعَلِّمِ؟
(5) مَا بَيْنَ اَلنَّافِذَتَيْنِ؟

55. Classer en 3 colonnes les noms du texte suivant leur nombre.

Singulier	Duel	Pluriel
اَلْمَدْرَسَةُ	تِلْمِيذَانِ	مُعَلِّمُونَ

55 bis. Mettre au duel les noms au singulier de l'exercice 55.

COURS MOYEN 1ère ANNÉE

2 heures en 2 ou 3 séances

VOCABULAIRE.

Révision du vocabulaire étudié au cours élémentaire 2ème année. Ajouter les jeux, la maison, le mobilier, la famille, la nourriture. (On utilisera des tableaux muraux).

GRAMMAIRE.

Etude des éléments nécessaires à la formation de phrases très simples. Tableau de la conjugaison des trois temps des verbes sains. Tableau des pronoms isolés et des démonstratifs. (Le détail des notions grammaticales inscrites au programme de la classe est annexé dans le document annexe rédigé en arabe).

EXERCICES.

Conversation. Formation de phrases très simples groupées autour d'un sujet donné.

Exercices de lecture et d'écriture.

Récitation : Etude de textes faciles de langue courante et moderne ; les textes de prose seront, au besoin, adaptés.

Chant.

Exercices écrits : petites dictées préparées ; phrases à compléter.

REMARQUE. — Pendant le mois d'octobre, on révisera le vocabulaire étudié l'année précédente et on répètera les petites phrases-types se rapportant à des actions usuelles. Dès le deuxième mois, on commencera à grouper les notions grammaticales acquises empiriquement. D'un ensemble de phrases parfaitement assimilées par l'élève, on tirera une règle générale, exprimée aussi clairement et brièvement que possible. Les petits tableaux de morphologie portés au programme de la classe ne seront dressés que lorsque l'élève aura utilisé, au cours d'exercices nombreux, tous les termes qui y seront contenus.

L'analyse grammaticale, à laquelle une faible part de l'enseignement sera consacrée, ne s'exercera que sur des acquisitions concrètes.

COURS MOYEN 2ème ANNÉE

2 heures en 2 ou 3 séances

VOCABULAIRE.

Révision et accroissement du vocabulaire étudié au C.E. 2 et au C.M. 1. Y ajouter le vocabulaire se rapportant à la numération, les divisions du temps, les couleurs, les formes, les dimensions, la campagne : vie animale et végétale, travaux des champs.

GRAMMAIRE.

Révision des notions déjà acquises et étude pratique d'éléments complémentaires et d'éléments de la subordination nécessaires à la construction de phrases.

Le passif. Tableau de la conjugaison du verbe sourd. (Voir le détail du programme dans le document annexe rédigé en arabe).

REMARQUE. — L'étude de la grammaire se poursuivra selon les principes énoncés pour le Cours préparatoire.

EXERCICES.

Mêmes exercices qu'en deuxième année d'arabe.

ACADÉMIE D'ALGER

ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ

PLAN D'ETUDE POUR LA LANGUE ARABE
(mis en vigueur au 1er Octobre 1946)
(revu et corrigé le 1er octobre 1958)

COURS ÉLÉMENTAIRE 2e ANNÉE

2 heures en 3 séances de 40 minutes ou 2 séances d'une heure

a) — *Initiation à la lecture et à l'écriture :*

Etude méthodique de l'alphabet : consonnes, voyelles, syllabes, mots.

b) — *Eléments de vocabulaire :*

La classe. Les parties du corps humain ; les sens. Les vêtements. (Se limiter aux mots dont l'emploi ne présente pas de difficulté grammaticale).

Conversation : Composition de petites phrases.

Récitation : On apprendra, par audition, des textes faciles et, au besoin adaptés, de prose moderne et de courtes poésies empruntées à la littérature enfantine ou extraites des grands auteurs dont la compréhension n'exigera que de très sommaires explications.

Chant : L'étude, par audition, de chants simples et gais, non dépourvus de valeur artistique, sera une occasion de développer le goût, de donner le sens du rythme et de la mesure, et de contraindre à articuler avec netteté.

c) — *Eléments de grammaire :*

1°) *Morphologie :* Etude de la conjugaison du verbe trilitère sain à l'accompli, à l'inaccompli et à l'impératif, aux trois personnes, aux deux genres, aux trois nombres et seulement à la voix active.

2°) *Syntaxe :* Etude de la proposition verbe + sujet + complément, de la prosition sujet + attribut ; des trois cas de déclinaison : *raf°, nasb, jarr,* des pronoms, des adjectifs, des prépositions ; de la détermination et de l'indétermination du nom.

L'enseignement de la grammaire ne doit pas seulement être simple, mais *concret :* le maître s'abstiendra de tout exposé théorique et fera acquérir des notions grammaticales théoriques en partant des textes simples ou du langage lui-même.

Lecture, écriture, vocabulaire et grammaire seront étudiés simultanément, sans cloisonnement systématique, ces différentes disciplines se prêtant un mutuel appui.

d) — *Exercices de lecture au tableau et sur le livre.*

Il y aura lieu de veiller, avec le plus grand soin, sur la prononciation des lettres, des syllabes et des mots. Pour l'apprentissage de l'écriture, il est recommandé de procéder à des exercices au tableau et à des épreuves de contrôle sur l'ardoise et sur le cahier. Les textes récités devront, dès que possible, être écrits au tableau et reproduits en totalité ou en partie par l'élève sur son cahier.

يلاحظ من خلال تصميم دراسة اللغة العربية وبالضبط ما تضمنه برنامج الدروس النحوية في المكاتب الابتدائية سواء كانللسنة الثانية (cm1) أم للسنة الثالثة (cm2) أو للسنة الرابعة (cfe1et2) أن الاهتمام كان منصباً لتدريس اللغة العربية في جانبها النحوي على حفظ بعض القواعد ولكن في شكل غير مفصل يسمح للتلميذ الجزائري بناء تعلمات خاصة بالظواهر النحوية وفقط الطرائق التي يكون فاعلا فيها، وهنا يظهر القصد من ذلك هو تخزين هذه المعارف تخزينا تراكميا لا ينعكس ايجابا على تحصيل التلميذ الذي يجعله يوظف ذلك في تواصله مع أقرانه أو مع أفراد مجتمعه، وكما تظهر نوايا الاستعمار في إظهار اللغة العربية على أنها مجرد تعاريف يتم حفظها عن ظهر قلب والقيام باسترجاعها وقت الامتحان، ووضع له ما يقابله باللغة الفرنسية ولكن بتفصيل أكثر وبمنهجية تسمح للطفل بالتفاعل مع تحديد الحجم الزمني لتناول هذه الأنشطة[1].

أما النصوص الموجودة بأول كتاب كلاسيكي للغة العربية لصاحبه دجيدجلي DJIDJELLI أستاذ بقسنطينة والمطبوع سنة 1951 فيظهر أن النص بمستوى لا يناسب التلاميذ، ألفاظه غير مترابطة لا يؤدي رسالة ذات قيمة بالنسبة للطفل متبوع بقواعد صيغ نحوية وصرفية وكذا بتمارين حول النص وحول ما تم تداوله بالنسبة لبقية القواعد[2].

4-3- التعليم في ظل الحركة الإصلاحية: في الوقت الذي تدهورت الأوضاع في الجزائر وكانت جد مزرية نتيجة السياسة الاستعمارية التي عملت طيلة مدة الاحتلال على طمس معالم الشخصية الوطنية الجزائرية وعلى رأسها اللغة العربية التي اعتبرت بين أهلها لغة أجنبية ومحاولة القضاء على التعليم العربي من خلال غلق مؤسساته وتهجير معلميه والاستيلاء على موارده مثل الأوقاف التي كانت مصدر تمويله وتبديله بالتعليم الفرنسي الذي يميز بين فئات الشعب من خلال نظامين تعليميين واحد يطبق البرامج والأساليب الفرنسية موجه لأبناء الأوروبيين وفئة قليلة موالية لهم والنظام الآخر موجه لأبناء الشعب أي الأهالي وهو تعليم أقرب مما يكون يدعو إلى الجهل والأمية وهذا ما

[1]- ينظر :أكاديمية الجزائر التعليم بالدرجة الأولى، تصميم دراسة اللغة العربية، نفذ في فاتح أكتوبر 1946، وأعيد النظر فيه وأصلح في فاتح أكتوبر 1958، د ص.

[2] - Académie d'ALGER enseignement du premier degré, plan d'étude pour la langue arabe (mis en rigueur au 1er octobre 1946, Revue et corrigé le 1eroctober 1958), Djidjelli professeur au collège moderne de Constantine, Premier livre d'arabe classique, 2ème édition, Alger, 1951, P 38-39.

ذكره عبد القادر حلوش : « تقرر سنة 1890 تبسيط التعليم وإقامة برامج للمدارس الجزائرية تختلف عن برامج المدارس التي يتعلم فيها الأوروبيون»[1].

ظهرت في هذه الأثناء الحركة الإصلاحية التي يتزعمها الشيخ العلامة عبد الحميد بن باديس في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ضمن مجموعة من المفكرين الإصلاحيين بخاصة الذين تلقوا تعليمهم بالخارج ثم رجعوا ليشاركوا ويساهموا بأفكارهم في النهوض بالحياة الفكرية والدينية وطالبوا بإرجاع العربية إلى مكانتها السابقة.

برزت الحركة الإصلاحية ما بين الحربين العالميتين الأولى والثانية بفضل جهود رائدها الشيخ عبد الحميد بن باديس، وكل جماعته الذين عملوا على محاربة الاستعمار وإصلاح الوضع الثقافي في الجزائر.

تمثلت أعمال جمعية العلماء المسلمين في تطهير الدين الإسلامي من البدع والخرافات وتنقيته من شوائب الدنس والشعوذة وكل ما لا يتفق مع نصوص القرآن والسنة حيث «تصدت جمعية العلماء إلى الإصلاح الديني والعقائدي والعلمي والاجتماعي واتجهت إلى تطهير الدين مما علق به من الشعوذة والخرافات والبدع والضلالات التي انتشرت بين طبقات الشعب بسبب البعد عن الدين الصحيح»[2] ، ويؤكد صالح بن نبيلي فركوس جهود الجمعية في محاربة البدع والشعوذة بقوله: «لقد جاهد ابن باديس وجمعيته بالقلم واللسان ضد الأباطيل والشعوذة والخرافات»[3]، وقامت الجمعية بنشر العلم والمعرفة وكذا توعية الناس وتحريرهم من الضغط الاستعماري المسلط عليهم وذلك بإنشاء المدارس والمعاهد على اختلاف أشكالها ومراحلها لتعليم اللغة العربية وقواعد أصولها وكذا مبادئ الدين الإسلامي منطلقين من مبادئ البيئة المحلية التي يعيش فيها التلميذ الجزائري حيث عملت الجمعية تحت إشرافه على بناء المدارس لمحاربة الجهل والأمية في مختلف أنحاء الجزائر رغم استفزازات

[1]-ينظر :عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا في الجزائر . ص 176.

[2]-محمد الحسن فضلاء، المسيرة الرائدة للتعليم العربي الحر، الجزائر، غرناطة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ج2، ص24.

[3]- صالح بن نبيلي فركوس، تاريخ الثقافة الجزائرية من العهد الفينيقي إلى غاية الاستقلال، الثقافة الجزائرية خلال الفترة الاستعمارية 1830-1962 ج2، ايدكوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013 ، ص 170.

المستعمر الفرنسي لها وقد آمن ابن باديس أن العمل الأول لمقاومة الاحتلال الفرنسي هو التعليم والعودة بالإسلام إلى منابعه الأولى[1].

وبهذا بذلت الحركة جهدا جبارا لنشر التعليم الحر في الجزائر ومواجهتها للإدارة الفرنسية التي عملت على تطبيق مبادئها الثلاث (الفرنسية والتنصير والإدماج)، ولم يكن أمام الجمعية من بد لمواجهة هذا المخطط إلاّ الاهتمام بالتربية والتعليم من خلال تأسيس المدارس التي «استطاعت بناء منظومة تربوية موازية للنظام التربوي الفرنسي أسست المدارس العربية الحرة حوالي 400 مؤسسة»[2] في كل أنحاء القطر الجزائري وفق مبادئها وتعاليمها ضمن برامج هادفة وفعالة تنشئ جيلا قادرا على مواجهة الصعاب، معتمدا على نفسه وحسن التصرف في الحياة، وقدوة لغيره، جيل متشبع بالعقيدة ويقف ضد مخططات الاستعمار الهدامة ،وهذا ما أكده الشيخ عبد الحميد بن باديس بقوله : «إننا لا نريد نكوّن من تلامذتنا اليوم علماء بحث وفلسفة وتشريع وأدب وخيال ولكن نريد قبل كل شيء أن نكوّن منهم أولا بناة نهضة ودعاة إسلام وجهاد ونضال والوقوف بالمرصاد للاستعمار الذي أقام سياسته على أساس محاربة مقوماتنا الروحية والثقافية حتى يسهل عليه أن يبتلعنا»[3]، وكان الحرص على الكيفية لا على الكمية مع التركيز على الفهم وإعمال الذهن،ومن هنا تتجلى لنا الطريقة التي اعتمدها العلماء الجزائريون من زعماء الحركة الإصلاحية كمسعى لاكتساب المعارف والمهارات والمواقف وهي طريقة يستخدم فيها التلميذ قدراته ومعارفه لتحقيق أهداف التعليم بالتركيز على منطق الفهم والاستيعاب والذاكرة، فأحدث طريقة في التعليم جديدة تعتمد على تقويم العقل وإطلاق حريته وتهذيب الروح وتربية الذوق وتزود المتعلم بمعلومات عامة تثقف ذهنه وتجعله يلم بنواحي التفكير الإنساني وسيره في عصره[4].

كما يمكن التطرق إلى عناصر هذه الطريقة التي سار عليها الشيخ عبد الحميد بن باديس في تبليغ رسالته التعليمية فيما يلي:

---

[1]-ينظر :الزبير بن بلمامون، مدخل إلى علوم التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2018، ص79.

[2]- إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم ، ص283.

[3]-باعزيز بن عمر، من ذكرياتي عن الإمامين الرئيسيين عبد الحميد ابن باديس ومحمد البشير الإبراهيمي، منشورات الحبر، الجزائر، 2007، ط2، ص 36.

[4]-ينظر :باعزيز بن عمر، من ذكرياتي عن الإمامين الرئيسيين عبد الحميد ابن باديس ومحمد البشير الإبراهيمي ، ص37.

من غير أن يقطع الصلة بماضيه بث روح العمل والنشاط فيه[1]، كما ركز علماء الحركة الإصلاحية على تعليم القرآن الكريم وتحفيظه والذي اعتبر أساس التعليم الحر كله وهذا ما نستشفه من قول العلامة عبد الحميد بن باديس : «إنّ نهضتنا الإصلاحية في الجزائر قائمة كلها على أسس الرجوع إلى القرآن»[2]، إضافة إلى تعليم قواعد اللغة العربية وأثروا برامجه بمادة الحساب والأعمال اليدوية لأهميتها في الحياة اليومية للفرد، كما اهتموا بإعداد المعلم إعدادا صالحا مؤكدين على دوره الفعال في التعليم مؤكدين على أن صلاح التعليم بصلاح المربي حيث اعتمد في تكوين شخصيته كمعلم كفء على ناحيتين هامتين هما : الناحية الفنية والناحية الخلقية فأساس الأولى الاقتدار عن التعبير والإبانة في دقة ووضوح وجودة الإلقاء وتوفر مادة واطلاع واسع على أساليب التربية الحديثة، أما الثانية فأساسها حب الحق وسلامة الذوق، وهدوء الطبع والبعد عن الغلظة، ثم الإلمام بتاريخ تطور التعليم وتوجيه الطفل في المدرسة توجيها تراعى فيه ميوله مع ربطه بمجتمعه[3].

وبهذه النظرة الموضوعية أدرك الشيخ ابن باديس وجماعته أهمية الدور الذي يؤديه المعلم في نجاح التعليم وتطويره بدون نسيان الطريقة وكذا التلميذ الذي يعتبر أحد عناصر عملية التعليم حيث نادى الشيخ بضرورة مراعاة الجوانب النفسية له وكذا ميوله وربطه ببيئته ومجتمعه ومن هنا تظهر نظرة الحركة الإصلاحية نظرة شاملة ومتكاملة للعملية التعليمية،فلم تكن التربية عند ابن باديس ملء أذهان الطلاب بالمعلومات بل تعدتها إلى التربية المتكاملة التي تؤدي إلى رفع مستوى الوعي الفكري والاجتماعي والأخلاقي[4]،وقد اعترف بمكانة المدارس التي أنشأتها جمعية العلماء المسلمين بقوة برامجها الهادفة والفعالة ديبارميdebarmie حيث صرح قائلاً : «إن هذه المؤسسات العصرية (المدارس)تتميز عن القديمة بالفكرة والبرنامج والطريقة، وأن الغيورين عليها لأسموها اليوم (مسيدات) أو كتاتيب قرآنية ولكن مدارس بالمعنى القديم (أي مدارس عليا) »[5]

فالتعليم تحت رعاية جمعية العلماء المسلمين بصفة خاصة والتعليم الحر بصفة عامة جاء كبديل للتعليم الفرنسي آنذاك وفق أهداف تربوية يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

---

[1]–ينظر :باعزيز بن عمر، مرجع نفسه، ص38.

[2]–باعزيز بن عمر .المرجع نفسه، ص40.

[3]–ينظر : باعزيز بن عمر، المرجع نفسه، ص43.

[4]–ينظر :مازن صلاح مطبقاني، عبد الحميد ابن باديس العالم الرباني والزعيم السياسي، دار بني مزغنة، الجزائر، 2015 ص ...

[5]–أبو القاسم سعد الله .تاريخ الجزائر الثقافي ، ص 261.

- إرجاع الفرد الجزائري إلى دينه الخالي من البدع والخرافات وإلى لغته العربية ليحافظ على شخصيته العربية الإسلامية وموروثه الحضاري.
- تنمية روح المقاومة لكل ما هو دخيل على حضارته العربية الإسلامية.
- الاعتزاز بانتمائه للجزائر أرضا وشعبا.

وهكذا كان للسياسة التعليمية التي اتبعتها الحركة الإصلاحية من خلال مدارسها وبرامجها وأهدافها دور رائد في توعية الشعب وتحريره من قيود الاحتلال الفكري والاستيطاني البغيض ودفعه للمطالبة بحريته لكي يحافظ على دينه ولغته وثقافته العربية الإسلامية ورغم الظروف الصعبة التي كانت تتعرض لها الحركة الإصلاحية من جراء سياسة الإبادة والقهر التي شنتها الإدارة الاستعمارية ضدها منها : منشور ميشيل سنة 1933 وقرار رينيه1938 فكلاهما ضيق الخناق على المساجد الحرة والمدارس التي تعلم بالعربية وكذلك على المعلمين بدون رخصة إدارية[1] إلا أنها استطاعت أن تخرج مثقفين محافظين ومدافعين عن الموروث الحضاري للأمة الإسلامية من لغة ودين كما استطاعت أن تساهم في انطلاق نهضة عربية إسلامية واسعة النطاق في الجزائر المحتلة كما كانت خزان رئيس للحركة الوطنية في تحرير الوطن.

4-4- الثورة التحريرية ومساهمة العملية التربوية فيها: لقد استمرت مدارس الشعب في مساهمتها الفعالة في المقاومة وذلك بالرغم مما كانت تعاني منه من شح الموارد حسب ما ذكره صالح بن نبيلي فركس : «لقد كان الانفاق المالي البالغ الشح والتقتير على تعليم الجزائريين وسيلة أخرى من جملة وسائل عديدة اتخذتها فرنسا لتنفيذ سياستها العامة في الحد من تعليم الجزائريين بحيث لا يتجاوزون نسبة معينة في كل مراحل التعليم»[2] وإن وجدت فتقدمها مجموعات شعبية معرضة للفقر إلا أن الشعب الجزائري صمم باستمرار على إعادة بناء المدارس في المدن والقرى في الهضاب وفي الصحراء الشاسعة لكي يؤمّها أبناؤه بكل فخر واعتزاز ومن بين الجمعيات التي لعبت دورا في ذلك جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي بادرت إلى فتح شبكة مؤسسات للتربية والتعليم واسعة النطاق حيث ساهمت هذه المؤسسات بقسط وافر في إعادة وضع الثقة في إمكانات في الثقافة العربية الإسلامية

[1]-ينظر :أبو القاسم سعد الله .تاريخ الجزائر الثقافي ، ص 256.

[2]-صالح بن نبيلي فركوس تاريخ الثقافة الجزائرية من العهد الفينيقي إلى غاية الاستقلال (814 ق.م-1962 م) ج2ايدكوم للنشر والتوزيع .الجزائر 2013 ص166.

وذلك قصد ترسيخ تلك الثقافة في عقول وقلوب الجزائريين والتعجيل باستعادة شخصيتهم التي طالما عانت من القمع والاضطهاد، وبعد اندلاع الثورة التحريرية ألقت الإدارة الفرنسية القبض على الكثير من أعضاء الجمعية ومعلمي المدارس الحرة التي يعود لها الفضل في نشر التعليم ومقاومة الجهل وحولت تلك المدارس إلى أماكن للاعتقال والتعذيب ،وحينئذ تحولت المؤسسات التعليمية الإسلامية إلى سجون ومعتقلات[1] .

وجاءت بعون الله الثورة التحريرية التي كان من أولوياتها تحرير الوطن ونزع عنه ثوب العبودية إلباسه ثوب الكرامة والحرية في ظل العروبة والإسلام فتحول أسلوب الكفاح السياسي وانقلب إلى الكفاح المسلح حيث وضع الشعب الجزائري كله أمام خيارين لا ثالث لهما إمّا الانضمام إلى الثورة أو الانحياز إلى العدو. وقد جاءت ثورة التحرير لتخرج ابن الجزائر من الجهل والظلم والظلام إلى حياة فيها الكرامة والحرية في ظل الجزائر العربية المسلمة[2]،كما استطاعت قيادة الثورة أن تضع ضمن أهدافها مشروع تاريخي يحدد معالم الثورة ويوجهها من بين موارده التربية والتعليم وهذا ما أكده إبراهيم تريعة بقوله :«إلى أن جاءت ثورة التحرير المباركة في سنة 1954 فصاغ خلالها المجاهدون المشروع الثوري التاريخي للمجتمع الجزائري في إطار المبادئ الإسلامية وذلك امتداد لجهود أمة الرسالة أمة اقرأ »[3] .

لقد برهنت حرب التحرير فشل السياسة الفرنسية المبنية على العنصرية وعلى التفريق بين مكونات الشعب الجزائري وكذا فشلها في محاولة إلهام الشعب الجزائري أنها استدركت أخطاء بعض قادتها وبدأت تضاعف من جهودها في توسيع بناء المدارس حيث الهدف الحقيقي منها هو إبعاد الشباب عن الثورة ففي سنة 1958 أصدرت الحكومة الفرنسية قانونا جديدا يهدف إلى تعميم التعليم في مدة ثماني سنوات إلا أن الشعب الجزائري صمم على استرجاع شخصيته من خلال الثورة المسلحة رافضا كل تلك المغريات وهذا ما تطرق إليه إبراهيم أبو ترعة بقوله: «في سنة 1958 تم وضع المخطط

[1]-ينظر :نصيرة زميرلين .التعليم الإسلامي في الجزائر في ظل الاحتلال الفرنسي (1880-1962)،مرجع سابق، ص 222.

[2]-ينظر :نصيرة زميرلين.المرجع نفسه، ص 230.

[3]-ابراهيم بوترعة .التربية بين الأمس و اليوم ، ص 317.

الرابع لنشر التعليم الفرنسي في الجزائر عبارة عن إعادة توظيف لمخطط الثالث المفروض والفاشل تزامن مع مشروع قسنطينة الشهير أثناء حرب التحرير قوبل بالرفض»[1].

فكانت بحق ثورة شاملة كاملة ساهم فيها كل أبناء الشعب الجزائري صغارا وكبارا نساء ورجالا علماء وطلبة علم وأميين حيث كان لمعركة التربية والتعليم الأثر البالغ في تكوين الرجال الذين أصبحوا قادة للثورة التحريرية يتحلون بالاستقامة الخلقية وبالفضيلة والعلم النافع والتضحية في سبيله، وعليه فلقد عمل الشعب الجزائري وفي وقت واحد على استرجاع السيادة المسلوبة واستعادة المصير المغتصب وكذا الحرص على تدارك التخلف الثقافي بإعادة اللغة العربية إلى الواجهة وهي إحدى المقومات الأساسية للشعب الجزائري وهذا يؤكد ما يؤكد على أن الوعي بلغ مداه حيث احتضن الشعب الثورة مباشرة بعد صدور بيان أول نوفمبر وفهم الجميع معنى وأفكار البيان فتفاعلوا معه.

لقد وضعت فرنسا منذ احتلالها للجزائر 1830 أهدافها من بينها محو جميع آثار الثقافة العربية الإسلامية وطمس كل ما له علاقة بالحضارة وتحطيم الكيان الثقافي عموما والعلمي بخاصة فعمدت إلى إتباع سياسة تعليمية الغرض منها تجهيل الجزائريين فبدأت بالقضاء أولا على المؤسسات التعليمية التي كانت موجودة ومراقبة ما تبقى منها ومطاردة العلماء وتهجيرهم، وحصر التعليم الفرنسي في فئة قليلة خدمة لمصالحها الاستعمارية حيث تجلت سياسة فرنسا التعليمية طيلة وجودها في الجزائر :

- ✓ طمس معالم الشخصية الوطنية وشد الخناق على الدين الإسلامي واللغة العربية ومنع تدريسها وإحلال بدلها اللغة الفرنسية بغية دفع الشعب الجزائري إلى الفرنسة ومنه الاندماج الكلي في الثقافة الفرنسية حتى يتجسد له حلم الجزائر فرنسية.
- ✓ تهميش الثقافة المحلية وذلك بالاستيلاء على أحد ركائزها المؤسسات التعليمية بما فيها المساجد والكتاتيب وتحويلها إلى كنائس وثكنات وكذا التضييق على موارد الإنفاق على التعليم المحلي التي كانت الأوقاف تحوله .
- ✓ التفرقة بين المعمرين والجزائريين حيث نسبة تعليم الجزائريين كانت قليلة مقارنة بالمعمرين مما نتج عنه اتساع نسبة الأمية بين الجزائريين،فبات واضحا وجود تفاوت خطير بين النمو السكاني ونقص التعلم.

[1]- ابراهيم بوترعة .المرجع السابق ، ص 312 و313.

وظل التعليم كمنظومة ومؤسسات منحصرا في تعليم الأوروبيين مسخرا لخدمة حاجاتهم وأهدافهم، كما سعت من وراء هذه السياسة إلى خلق موقف صراعي مع قيم المجتمع الجزائري أي خلق نوع من الثقافة المضادة داخل المجتمع.

✓ طغيان الأغراض الاستعمارية على السياسة التعليمية جعلها تبتعد عن ميادين التربية والتعليم ونشر المعرفة داخل المجتمع.

✓ انتقال المجتمع الجزائري من وضع تنتشر فيه سبل المعرفة إلى وضع أصبح التعليم فيه مقصورا على فئة معينة دون سواها،وأن السياسة التعليمية التي سعى الاستعمار لتطبيقها في الجزائر قوبلت بالرفض من لدن أفراد المجتمع الجزائري حيث كان شعورهم بأن مشروع التعليم الفرنسي يستهدف تدمير ثقافتهم وإدماجهم في ثقافة المستعمر الفرنسي فاعتزلوا المدارس الفرنسية وأقبلوا نحو المساجد.

5- التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال:

النظام التربوي هو قرار سياسي بدرجة الأولى، وجزء من مطالب السيادة الوطنية يبرز فيه دور الدولة وحاجات المواطنين ومطالب التنمية الشاملة، وهو في الجزائر كما لا يخفى على أحد عبارة عن تشكيلة لجهاز إداري تنظمه علاقات قانونية واجتماعية ودوافع تربوية وثقافية مؤطرة سياسيا واقتصادية، ولقد نأثر بعدة تيارات أهمها وأخطرها الفكر الكولوتيالي التغريبي الذي سعى على مدى 132 عاما الى محو الشخصية الجزائرية.

5-1- التعليم الموروث غداة الاستقلال 1962:

وجدت الجزائر نفسها في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من أمية وجهل وفقر ومرض وغيرها، ورثت الجزائر غداة الاستقلال نظاما تربويا فرنسيا في شكله ومضمونه[1]،وأمام منظومة تربوية غريبة وبعيدة كل البعد عن واقعها من حيث المبادئ والمضامين والأهداف، وزيادة على الأوضاع الكارثية التي جسدتها الحقائق التالية:

أ. انتشار ظاهرة الأمية لدى الصغار والكبار، وفي المدن والقرى وبشكل رهيب وبنسبة مرتفعة جدا.

ب. الفراغ المهول في ميدان الإطارات .

[1]- ينظر: إبراهيم بوترعة- التربية والتعليم بين الأمس واليوم ، ص321.

ت. من سلك التعليم إلا المعلمون الجزائريون[1].

ث. قلة هياكل الاستقبال حيث ما بقى من مؤسسات عبارة عن مؤسسات مخربة وممتلكات محطمة.

ورغم هذه الظروف كان لابد للجزائر أن تغير بصفة جذرية النظام الذي خلقته القوة الاستعمارية لتخلق لها نظاما مطابقا للمهمات الجديدة التي تستهدفها الثورة التحريرية ومعركة البناء ولتكسب ذلك النظام للأشكال المعبرة أحسن تعبير عن التربية التي طالما طبقت العبقرية الثقافية الملازمة للدولة الجزائرية.

كما كان على النظام التربوي الجزائري أن يتولى حمل أعباء نظام موروث موجها خاصة الى الاستجابة لحاجات الأقلية الأوروبية ولتكييف نشاطها الخاص، فكان من الوهلة الأولى الاقتصار على إدخال تحويرات مختلفة يمكن التميز فيها بين أربعة مراحل أساسية طبعتها الأحداث الكبرى والتحويلات الجوهرية التي عرفتها وعليه يمكن التميز بين أربع مراحل كبرى:

5-1-1- المرحلة الأولى 1962-1980:هذه المرحلة يمكن التمييز فيها بين فترتين:

فترة التعديل الجزئي للنظام الموروث وتكيفيه وفق متطلبات الجزائر المستقلة (1962-1970)، حيث أنه لم يطرأ في بداية هذه المرحلة تغيرات كبيرة حيث كان لابد من إدخال تغيرات خفيفة تواكب فترة الاستقلال بغية ضمان استيعاب التلاميذ وتسهيل انطلاق المدرسة أي تبني أوضاع المدرسة الموروثة بهدف ضمان سير التعليم بالمدارس القائمة[2] حيث كانت الأولوية موجهة:

أ. لتحقيق التوازن الذي كان مفقودا في انتشار شبكة المؤسسات وتدعيمها وتوسيعها لتشمل المناطق المعزولة والمنسية تماما.

ب. تعديل جزئي ومحدود لمحتوى البرامج التعليمية الموروثة حيث تم استهداف المواد التي لها صلة بالسيادة الوطنية والموروث الحضاري ، وترسيم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم[3] ،وبذلك تم التركيز على تعميم اللغة العربية وتعريب بعض المواد ذات الخلفية الأيديولوجية.

---

[1]- ينظر :وزارة التربوية الوطنية، مدرسة التكوين، مادة التربية وعلم النفس، النمط معلمو المدرسة الابتدائية، طبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية الجزائر2006 ص159.

[2]-ينظر: عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات. ص20.

[3]-ينظر : عبد القادر فضيل،المرجع السابق ، ص27.

ج. الاعتماد على الكفاءات والإطارات الوطنية في ميدان التعليم وتغطية النقص في التأطير من خلال التعاون الأجنبي ،توجهت السلطات الجزائرية الى التعاون التقني الثنائي والمتعدد الأطراف لأجل الاستفادة من الخبرات الأجنبية[1].

د.إعداد الوثيقة الأولى للبرامج الجزائرية سنة 1969م،حيث تم ابتداء من سنة 1964 توحيد البرامج بين المدارس الابتدائية ومدارس تعليم العام[2]،وإعادة النظر في مضامين المناهج الموروثة واستبدالها بمناهج أخرى وطرق أخرى كانت ناجحة وقد أعطته نتائج ايجابية وهي طريقة (مالك وزينة).

هـ. تغطية الجامعات في مجال الكتب المدرسية وذلك من خلال «تأليف الكتب وتصميم الوسائل التعلمية، فقد شهدت السنوات الأولى من هذه الفترة حركة نشيطة في ميدان تأليف الكتب»[3]فلوحظ غياب يكاد يكون كليا للوسائل التعلمية الوطنية، ولقد نتج عن السياسة التعليمية في هذه الفترة ارتفاع ملحوظ في صفوف الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة ،فمنذ1962-1963 شهدت فئة المتمدرسين ارتفاعا يقدر معدله السنوي ب655% مما يمثل زيادة بقدر معدلها ب190.000 تلميذا في العام من بينهم 92000 فتاة[4]وهذا الارتفاع مرده إلى إقامة المدارس في مناطق الأكثر عزلة حيث أصبحت قريبة من الأسر، و هذه كلها الاختيارات الكبرى التي تبناها النظام التربوي الجزائري منذ الوهلة الأولى للاستقلال ألا وهي الاختيار الوطني بإعطاء عناية كبيرة للتعريب، الاختيار الثوري بتعميم التعليم وجعله في متناول كل أفراد الشعب، الاختيار العلمي والتكنولوجي بغية التفتح على العالم والتحكم في العلوم والتكنولوجيا ولقد تجسدت هذه الاختيارات الأساسية على النحو التالي:

ديمقراطية التعلم: والمراد بديمقراطية التعليم هو تعميم التعليم وجعله في متناول جميع المواطنين على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية، على أساس أن طلب العلم والمعرفة حق لكل مواطن و إعطاء الحظوظ نفسها لجميع المواطنين تجسيدا للمساواة والعدالة الاجتماعية ومحو الفوارق والامتيازات، وهذا نتج عنه

[1]-ينظر : إبراهيم بوترعة،التربية و التعليم بين الأمس و اليوم، ص323.

[2]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، الدليل في التشريع المدرسي، للتعليم التحضيري والأساسي أو الثانوي، ص 31.

[3]- عبد القادر فضيل، المرجع السابق ، ص30.

[4]-ينظر: وزارة التربية الوطنية،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم. النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص28.

زيادة عدد المتمدرسين بصفة مطردة منذ الاستقلال « وعلى هذا الأساس تعتبر هذه المجهودات خطوة نحو القضاء على التفاوت وعدم المساواة بين الأوساط الريفية والمناطق الحضرية»[1] وهذا كله تجسيدا لمبدأ وتحقيق أهداف ديمقراطية التعليم.

التعريب: حاول الاستعمار القضاء على كل مقاوماتنا وفي مقدمتها اللغة العربية قصد فصلنا عن ماضينا ومحو تاريخنا وحضارتنا، والغرض من التعريب هو الوصول الى استرجاع شخصيتنا القومية وقيمنا الإسلامية وإثراء تراثنا الحضاري العلمي حيث «شرع ابتداء من السنة الدراسية 1964/1963 في تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي وتم تدعيم اللغة العربية فيما تبقى من السنوات الأخرى»[2]ومنه فالرجوع الى التعريب وتغذيته بالهوية الوطنية العربية الإسلامية هو عمل لصالح الشعب الجزائري مما يؤثر بعمق في صلب منظومة التربية والتعليم التي تصطبغ نحو الأصالة والتحرر والانعتاق والديمقراطية.

وكان نتيجة لهذه السياسة والجهود المبذولة في إطارها إلى تطور كمي ملحوظ في تعداد المتمدرسين:

- ✓ تعريب المرحلة الابتدائية وأصبحت كل المواد تدرس باللغة العربية وصارت اللغة الفرنسية تدرس كلغة أجنبية لا غير.
- ✓ « وابتداء من سنة 1967 شرع في تدريس التاريخ والتربية المدنية والجغرافيا باللغة العربية»[3].

وأصبح التعليم في الجزائر باللغة العربية وذلك تطبيقا لما جاء في المادة 08 من المرسوم 35/76 المؤرخ في 1976 «إن التعليم يكون باللغة العربية وفي جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد»[4]ولا غرابة في أن تكون اللغة العربية هي لغة التعليم فهي مقوم أساسي من مقومات الشخصية الجزائرية وقد لعبت اللغة العربية طوال قرون عديدة دورا كبيرا في التماسك الاجتماعي باعتبارها لغة القرآن الكريم ومنه لغة الإسلام الذي يدين به الشعب الجزائري.

---

[1]- إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم ، ص337.

[2]- وزارة التربية الوطنية ،الدليل التشريعي المدرسي ، ص30.

[3]- وزارة التربية الوطنية ، المرجع نفسه ، ص 30.

[4]- وزارة التربية الوطنية ،النظام التربوي والمناهج التعليمية ، ص 58.

الجزأرة: تعد من القضايا الوطنية الرئيسية التي واجهت البلاد منذ مطلع استقلالها لأنه لا معنى لهذا الاستقلال إذا لم يتم تسير شؤونها بنفسها وإدارة أمورها بيدها لأن الجهاز الموروث من الاستعمار الفرنسي قد يؤدي الاعتماد عليها إلى حالة من التعقيد بحيث يؤدي إلى انقطاع التواصل بين الفئات المتعلمة القليلة وباقي فئات الشعب مما يتمخض عنه صيغة جديدة من التبعية الثقافية للمحتل فينعكس ذلك سلبا على الجانب السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي بل يصبح خطرا حقيقيا يهدد مسيرة البلاد نفسها.

وقد شملت الجزأرة محتويات برامج التعليم مثلما شملت موظفي التعليم والتأطير وكذا التشريع المدرسي وحيث تم الشروع في تعويض مختلف الوسائل بما فيها الكتاب المدرسي بمجموعات تعلمية وطنية يقودها إطارات ومعلمون جزائريون ضمن حركة حقيقية للبحث التربوي الذي تمكن من خلال عشرية واحدة أو أكثر بقليل من جزأرة كل من البرامج والكتب والتجهيزات التعليمية المرافقة على مستوى الطور الابتدائي، وذلك سواء أ من ناحية محتوياتها أم المنهجية المعتمدة لها أم كيفية إعدادها مع التركيز على التكوين المستمر حيث « في بداية السبعينيات شهدت تكاثر مؤسسات لتكوين الأساتذة والمعلمين وإحداث المعاهد التكنولوجية للتربية بدلا من المدارس العليا تلبية للطلب المتزايد للمدرسين....وقد كانت المجهودات جبارة لجزأرة المدرسة الجزائرية»[1] هذه المجهودات كلها هو البحث عن البديل الذي أصبح ضروريا بعد مغادرة معظم المعلمين حيث تم توظيف مئات من الموظفين بدون كفاءة تربوية مما دفع وزارة التربية إلى عمل جاد قصد تكوينهم ورفع مستواهم الثقافي والمهني عن طريق الأيام التكوينية، والتربصات القصيرة والورشات الصيفية.

الاتجاه العلمي والتكنولوجي: والغرض منه المساهمة في التقدم العلمي واكتساب التكنولوجيا وجعل التعليم شاملا يتم فيه الربط بين العمل الذهني النظري بالعمل البيداغوجي حتى يصبح التلميذ قادرا بوسائله الخاصة ومواهبه ومجابهته الحياة بالعمل وذلك بغية الارتقاء بكفاءة المواطن شخصا عمليا قادرا على شق طريق في الحياة والمساهمة في التنمية الوطنية والخروج ببلادنا من التخلف العلمي والتكنولوجي وسد احتياجاتها المتزايدة إلى الإطارات في ميدان الصناعة والزراعة ومختلف المهن والحرف.

[1]- وزارة التربية الوطنية ، المرجع السابق، ص62.

5-1-2- الفترة الثانية 1970- 1980 فترة تحضير الإصلاح الأول للنظام التربوي:

تميزت هذه الفترة بالتوجه القوي نحو إحداث تنمية وطنية شاملة في مختلف مناحي الحياة وبرز هذا التوجه من خلال المخططات التنموية التي طبعت هذه المرحلة «حيث انتهجت الجزائر سياسة التخطيط التنموي الشامل، فكان المخطط الرباعي الأول ثم الثاني فالثالث»[1] ومما كان يهدف إليه هذه المخططات ومن بينها «شكل المخطط الرباعي الأول 1970-1973 مرحلة أساسية من مراحل السياسة الوطنية لرفع المستوى الثقافي والتقني»[2]حيث يلاحظ بأن التربية والتكوين شكلت محورا أساسيا في هذا التوجه، حيث كان من أولويات هذه المرحلة إنجاز الأعمال التحضيرية لنظام التربية والتكوين، مع إدخال التعديلات اللازمة كلما استدعت الضرورة سواء على المستوى التنظيمي أو على المستوى المعنوي مما يؤكد على أن المخطط كان يهدف إلى استيعاب تمدرس كل الأطفال جيل الاستقلال والهدف من ذلك هو القضاء على التفاوت وعدم المساواة بين أبناء الشعب الجزائري وبتالي إرساء سياسة تكافؤ الفرص من أجل الرفع من المستوى الثقافي والتقني لأبنائنا بحيث لم يشهد أي تغير على مستوى التنظيم التحليلي «ففي مرحلة التعليم الابتدائي لم تدخل عليه تغيرات»[3] والذي احتفظ التعليم الابتدائي بطابعه التنظيمي أما التعليم المتوسط فشهد تغيرا جذريا حيث أصبح يشكل مرحلة مستقلة بذاتها ومرحلة وسطية بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي حيث « شهدت هذه المرحلة استقلالية التعليم المتوسط »[4] ، كما تميزت هذه المرحلة بتخصيص بعض مؤسسات تعليم المتوسط لتجريب البرامج التعليمية الجديدة تم إعدادها في إطار الإصلاح الذي كان يجري تحضيره «تخصيص مؤسسات تجريبية تطبق فيها مناهج المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي قبل تعميمه »[5].

أما على مستوى البرامج فلقد « نشرت وزارة التعليم الابتدائي والثانوي تجميع كل عناصر برامج التعليم الابتدائي وذلك 1974، وقد أكدت الوثيقة على الطابع المؤقت للأحكام التي

[1]- إبراهيم بوترعة، التربية والعليم بين الأمس واليوم ، ص336.

[2]- إبراهيم بو ترعة ،المرجع نفسه، ص 337.

[3]- وزارة التربية الوطنية ، النظام التربوي والمناهج التعلمية ،ص21.

[4]- وزارة التربية الوطنية النظام التربوي والمناهج التعلمية، ص22.

[5]- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات ،ص45.

تضمها»[1] حيث تم إصدار طبعة لبرامج التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط سنة 1974 تحت عنوان "**برامج وتعليمات تربوية**" تضمنت تعديلات تندرج ضمن مواصلة تكيف البرامج التعليمية، وإعادة النظر في مضامينها، وتنويع التعليم، وتحسين تدريس اللغات وتعزيز التعريب، كما اهتمت الوزارة في هذه المرحلة بالجانب الكمي الذي يعتبر إجراء هاما وأساسيا حيث «يتم بموجبه التحول من تعلم اللغة إلى التعليم بها»[2] كتعميم التمدرس، ومحاولة القضاء على الأمية، ومحاربة ظاهرة تسرب المدرسي، والحد من تعثر التلاميذ، وجد النظام التربوي في هذه الفترة نفسه أمام مشكل عويص ألا وهو تدني مستوى التعليم وهزالة المردودية وضعف اللغة والعلمي لدى التلاميذ، مما دفع وزارة التربية إلى التفكير في الاهتمام بالجانب الكيفي بدلا من الاهتمام فقط بالجانب الكمي، والذي كان انعكاسا « لضعف تأهيل المعلم الذي هو نتيجة من نتائج سياسة التكوين المتبعة»[3] فلجأت وزارة التربية آنذاك « إلى إحداث المعاهد التكنولوجية للتربية، بدلا من المدراس العليا»[4]« كما أدت الأعمال المتصلة بالإصلاح إلى "خزان من النصوص التشريعية التنظيمية "أمرية16أفريل1976 وبخاصة الأمر 76/35 المؤرخ في 1976/04/16 والمراسيم التنفيذية له»[5]

وهذا إيمانا من الوزارة على أن عملية تكوين الأساتذة عملية شاقة ومركبة لهذا حظي تكوينهم بالعناية اللازمة والجدية التامة لما لهذا العنصر من حساسية، ولقد حرص المستعمر أن يبقى الشعب الجزائري بعيدا عن المصادر العلم والثقافة محروما من التكوين المتين، اللهم إلا فئة قليلة من المقربين لفرنسا، ولهذا كانت معظم الإطارات الفنية في عهد الاستعمار غريبة عن أهل البلاد، فلما رحل المستعمر رحل إطاراته معه، فكان لابد من ملء الفراغ، وكان لابد من اختصار الزمن حتى تتكون الإطارات الفنية الوطنية لتتحمل مسؤولياتها الكاملة في تدعيم الاستقلال وبناء المجتمع، ولهذا مر التكوين بمرحلة انتقالية اختصر فيها الزمن إلى أقصى حد مستطاع وركزت فيها الخبرة بأقصى كفاءة ممكنة، وتتم انتقاء أنجع وسائل التكوين والتدريب حتى يؤتى التكوين أكله، و أوكلت تكوين المساعدين والمدرسين في ظرف سنة واحدة، قصد الاستجابة للحاجيات كما تم استحداث أسلاك

[1]- وزارة التربية الوطنية ،النظام التربوي والمناهج التعلمية ،ص 23.

[2]- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات ،ص113.

[3]- عبد القادر فضيل، المرجع نفسه، ص109.

[4]- وزارة التربية الوطنية النظام التربوي والمناهج التعلمية، ص 23.

[5]- وزارة التربية الوطنية ، المرجع نفسه، ص23.

متخصصة لأساتذة التعليم المتوسط يتم تكوينهم في ظرف سنة بالمعاهد التكنولوجية للتربية سواء من بين الحاصلين على البكالوريا أو من بين الذين لهم مستوى الثالثة ثانوي وظهر ذلك على أرض الواقع من خلال انتشار متكونين على هذه المعاهد حسب جدول التالي[1]:

السنوات التكوينية	عدد المعاهد	الفئات			المجموع
		مساعدون	مدرسون	اساتذة التعليم المتوسط	
1977-1970	26	3698	995	575	5268
1973-1972	26	5002	606	1520	7128
1977-1976	36	5424	2806	2966	11196
1980-1979	6 +36 ملحقات	2337	3823	6155	12215

5-1-3- المرحلة الثانية 1980-1990 مرحلة التعليم الأساسي وتعميم تنفيذ الإصلاح:

تتوقف أهمية جملة التحولات التي شهدتها المنظومة التربوية الوطنية منذ سنة 1962على الإصلاح الشامل الذي شرعت فيه هذه المنظومة نفسها في تطبيقه ابتداء من شهر سبتمبر 1980

حيث «ما يطبع هذه الفترة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1981/1980»[2]

ويمثل تنصيب المدرسة الأساسية ذات تسع (9) سنوات سنة 1981/1980 منعرجا هاما في تاريخ النظام التربوي، الذي وضع نهاية لنظام الموروث الذي كان محل تعديلات وتأسيس لمنظومة تربوية وطنية حيث أشار الى ذلك الدكتور إبراهيم بوترعة في قوله« ولتعليم الأساسي في تجربة الجزائرية خصائصه التي تميزه عن غيره من المقاربات والممارسات والتطبيقات، إذ جاء تبنيه في إطار الإصلاح والتخلص من إرث المدرسة الفرنسية في الجزائر المستقلة »[3] وبحكم ميزتها الأولى وهي أساسية، فإن المدرسة الأساسية قد أحالت إلى حق ما كان إلى يومنا هذا قد يتدرج في نطاق التعليم

[1] مجلة نحت وتربية ،المعهد الوطني للبحث في التربية ،الجزائر،العدد05، 2011، ص11

[2] -وزارة التربية الوطنية ،النظام التربوي والمناهج التعلمية، ص23.

[3] - إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، مرجع سابق، ص350.

الشامل أو « المدرسة للجميع » فهي تحت إلزامية التعليم لكل الأطفال البالغين من العمر ستة سنوات ضمان تسع سنوات من التمدرس لكل شرائح الأطفال، حيث التعليم في المدرسة الأساسية تسع سنوات تتكون من ثلاثة أطوار، كل طور يدوم ثلاث سنوات، حيث يشكل الطوران الأول والثاني التعليم الابتدائي، ويشكل الطور الثالث التعليم المتوسط سابقا.

كما ساهمت بواسطة برامجها ومناهجها في تكوين الاتجاه الأخلاقي والمدني لدى الشباب الجزائري كما عملت على صقل مواهبه بصفة خاصة شعوره بالقيم الأساسية للثقافة العربية الإسلامية وللتاريخ الوطني وحب الوطن، كما تهيء الشباب الجزائري إلى الحياة العملية بإيقاظ ضميره أمام الحقائق الوطنية وتنمية معنى التضامن الوطني لديه والإيمان بالقدرة الابتدائية لدى الشعب الجزائري« فنظام التعليم الأساسي غير وجه الممارسة التربوية، وربط المدرسة بمحيطها وبحقائق عصرها وأزال عن التعليم كثيرا من الصفات السطحية واللفظية »[1].

إن مفهوم التعليم الأساسي يتجاوز المفهوم المنحصر في حق التعليم لجميع الأطفال البالغين سن الدراسة « وإنما هو نمط جديد من التعليم يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويشكل البنية التعليمية المضمونة للجميع، والتي تدمج في مناهجها بين المعارف النظرية والتطبيقات العلمية، والتي تسعى الى توفير تربية موحدة شاملة يتجه الاهتمام فيها الى مختلف مكونات الإنسان العقلية و الوجدانية والحسية الحركية إلى الإنسان في علاقاته مع المحيط والمجتمع، ووفق خصائص الثقافة التي ينتمي إليها، وحضارة العصر الذي يعيشه »[2] ومن خلال ما تطرق إليه عبد القادر فضيل يتضح لنا بأن للمدرسة الأساسية غايات سامية تظهر من خلال المحاور والعوامل التالية :

أ- عامل التربية :

وهي اذ تكفل للأطفال الجزائريين خلال الفترة الحاسمة من نموهم وتربيتهم (6، 15،16 سنة)، فإنها تساهم في تأسيس وتطوير السلوك الجديد الموافق لتعاليم الإسلام والاختيارات الاشتراكية المحددة في الميثاق الوطني ويذلك فإنها تشكل أهم حقل للاستثمار من أجل انبثاق الإنسان الجديد العامل على بناء الوطن وعلى حماية الموروث الحضاري .

[1]- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات ، ص69.

[2]- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات ، ص137.

ب–عاملا حاسما في التماسك الوطني:

إذ هي بتقديمها تربية مشتركة إلزامية إلى جميع الأطفال من 6 إلى 16 سنة تصبح قاعدة التكوين موحدة للشاب .

ج–عاملا ديناميكيا في الثقافة الوطنية:

إذ بتقديمها التعليم باللغة العربية تجعل لغتنا أداة عمل وتواصل مستثمرة في جميع وضعيات الحياة، ولهذا فإنها تحقق الهدف الوطني في تعميم اللغة العربية وتطويرها، ومن حيث فهي تتفتح على الوسط فأنها تدمج في عملها أهم مكونات التراث الثقافي الوطني، وبفضل أهدافها ومناهجها فهي تبلور الاتجاه العلمي والتقني في اختيار وضعيات التعلم وفي تحديد محتوياته.

د–عامل الوسط الاجتماعي والاقتصادي:

من المسلّم أن النظام التربوي يندرج ضمن المخطط العام لتربية، وعليه فلابد للمدرسة أن تعتمد على المشاركة النشطة لمختلف قطاعات النشاط الاقتصادي، مشاركتها في سيرورة التربية والتكوين الموجه لشباب الجزائري .

وهي بتفتحها على الوسط تعمل على إعداد الأفراد للحياة اعتمادا على تكوين يجمع بين التربية العليمة والتكنولوجية والاجتماعية في مركب واحد من شأنه إدراج التلاميذ في وضعيات واقعية، ومن ثمّة فإن تحقيق هذه الأهداف التكوينية متوقف على المشاركة التي تقدمها مختلف الوحدات الاقتصادية والصناعية للعمليات المدرسة.

5_1_3_1أهداف المدرسة الأساسية:

إن المدرسة الأساسية ببعديها التربوي والإنساني الزاخر جاءت وسط مجتمع لايزال مثخنا بجراح الحرب التحريرية، حيث تبعات الانفعال النفسي والعقلي مازالت عالقة نتيجة ويلات هذه الحرب فالعمل جاد وكان جاريا على إيجاد التوافق بين مختلف القدرات الصحية والنفسية والعقلية، والعمل على إيجاد تلاؤم وتكيف ضروري بين الفرد والمجتمع وحتى تكون الجهود المبذولة في إطار الأهداف المتوخاة من مشروع المدرسة الأساسية فكان العمل منصبا على «تكوين الإنسان الجزائري المؤمن ربه والمعتز بانتمائه الروحي والحضاري والمتفاعل مع قيم مجتمعه والمواكب لعصره والواثق من قدرته على التغيير، وفي الأخير إن التعليم الأساسي كما بينا يسعى إلى تغيير النظرة إلى التعليم وإلى

المعرفة وإلى طرائق اكتسابها وإلى جعل المهارات اليدوية والأعمال المنتجة والاتجاهات السلوكية جزءا أساسيا من النشاط المدرسي وجانبا مكملا للتكوين المعرفي النظري كما يسعى إلى ربط المدرسة بمحيطها وبعصرها والمواطن بمجتمعه وإعداده وفق متطلبات هذا المجتمع »[1] وانطلاقا من ما ذكره عبد القادر فضيل نستطيع أن نستخلص بعض الأهداف وغايات المدرسة الأساسية ومنها :

أ- **العناية بالسلوك:** أي الاهتمام بالسلوك الأخلاقي والقيم ومراعاة القوانين المدنية والأخلاقية والاعتزاز بالعادات والتقاليد الوطنية السليمة وتعميق معاني مفاهيم الإنسانية النبيلة كالعدالة والمساوات والتعاون والنزاهة والموضوعية وما شبهها.

ب- **تنمية العلاقات الاجتماعية** : العمل على ربط علاقات طيبة بين الأسر، وفي العمل، والمجتمع ككل، على نحو يؤمن ويعمق روح الأخوة والمحبة والتضامن بين أفراد المجتمع الواحد.

ج-**الاهتمام بالجانب العلمي وإعطائه مكانته:** العمل على إبراز البيئة الطبيعية كما تظهرها مختلف العلوم، والتأكيد بصفة خاصة على التفكير العلمي والطرائق العلمية في معالجة مشكلة الحياة ومشكلات الطبيعة.

د- **لغة التواصل الفعال في وسط المجتمع** : إعطاء الأهمية والعناية الخاصة بالتواصل وبكل ما يتضمنه من امتلاك المقومات اللغوية وفهم عميق لهذه اللغة بواسطة القدرة على القراءة الصحيحة والكتابة الجيدة، وحسن التعبير الشفهي والكتابي وغير ذلك من المهارات اللغوية، التي تمثل المفاتيح الحقة لمختلف الاختصاصات العلمية المستقبلية في حياة الطفل الدراسية.

هـ- **إبراز قيمة العمل** : وذلك من حلال محاربة الروح الفردية، والتوكلية وتقديس العمل وإبراز قيمته، والإيمان بها، كعامل رئيسي في تكوين الشخصية، احترام العامل وإدخال العمل اليدوي والتطوعي للمدرسة الأساسية ولاسيما في الطورين الأوليين .

فمن خلال هذه الأهداف يتبين لنا دور المدرسة الأساسية في تكوين الإنسان السوي السليم نفسيا وعقليا واجتماعيا، فقد لاستطاعة هذه المدرسة بما تتسم به من خصائص تربوية واجتماعية على غادة صقل الإنسان الأفضل مزودا بأفضل سلاح ضد الجهل والتخلف، بكل ما يحتويه هذا الجهل والتخلف من تبعات إجرامية وإنسانية، كما كان التركيز في المدرسة الابتدائية على تحقيق بعض

[1]- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات ، ص 146.

المكتسبات، منها البعد التكنولوجي الصناعي الزراعي وكذا التفتح على اللغات والعمل على تفعيل النشاط ذو البعد العملي والتجريبي وهذا ما أكده إبراهيم بوترعة في كتابه التربية والتعليم بين الأمس واليوم «فأما المكتسبات اشتملت على جملة من الأبعاد من بينها البعد التكنولوجي الصناعي والزراعي والتفتح على اللغات العلوم البحتة والعلوم الاجتماعية والنشاطات العملية والتجريبية »[1].

5-1-4- الفترة الثالثة 2000/1990 :

إن أهم ما يميز هذه المرحلة على الصعيد الوطني هو التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي حدثت في لمجتمع منذ تعديل الدستور في سنة 1989، والتي كان لها التأثير الكبير فيما بعد على السياسة التربوية ورغم المشهد الذي عرفته تلك العشرية، والوضعية المترتبة عنه، إلا أن ذلك لم يمنع من مواصلة التحولات سابقة الذكر، تعد هذه الفترة امتدادا لسبقتها من حيث العمل بالنظام التربوي وفق المدرسة الأساسية ذات السنوات التسعة الإلزامية بأطوارها المختلفة إلا أنه ما يميزها هو التحولات المرافقة لها كقرار التعددية الحزبية وإنشاء الجمعيات ذات الطابع السياسي، بمعنى الانتقال من الأحادية إلى التعددية وهذا بعد دستور 23فيفري 1989 « وهكذا تم في هذه الفترة الانتقالية التوجه نحو القطب الغربي والانفتاح على الرأسمالية والتعددية السياسية واقتاد السوق، مما استدعى مراجعة المنطلقات والتوجه التربوي الوطني او السياسة التربوية الوطنية »[2].

وهنا يلاحظ بأن التحولات التي شهدتها هذه الفترة لم تقتصر على مجال معين، بل شملت اغلب الجوانب بما فيها السياسي والاقتصادي والاجتماعي وكذا الجانب التربوي كما ميز هذه المرحلة عدم قدرة المدرسة للوصول إلى الهدف المنشود من المدرسة الأساسية وهو تحقيق المدرسة المندمجة مما استدعى مراجعة المنطلقات والتوجه التربوي الوطني مما تطلب «الدخول في مرحلة انتقالية إعدادا للإصلاح الشامل»[3] نتيجة المناداة بإصلاحات تمس المنظومة التربوية تلبية لمتطلبات المجتمع في تحقيق التنمية المنشودة، وهذه الأصوات كانت متباينة التحليل حيث طغى في كثير من الأحيان الجانب الإيديولوجي على الجوانب البيداغوجيا دون أن نلغي الجانب الإيديولوجي لأي نظام تربوي، غير أن

[1]- إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم ، ص36.

[2]- إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم ، ص377.

[3]- إبراهيم بوترعة، المرجع السابق. ص377

في هذه المرحلة تعرضت المدرسة لكثير من الانتقادات جعلت منها مدرسة منكوبة، بل رأى فيها البعض بأنها للإرهاب بما تحتويه من مناهج تستمد مرجعتيها من الثقافة العربية الاسلامية.

إن التجسيد الميداني لتصور المدرسة الأساسية كوحدة تنظيمية شاملة للأطوار الثلاثة لم يتحقق في هذه الفترة «فالمدرسة الأساسية تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية متماثلة لنا، ولحد الساعة تجري محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في إطار المدرسة الأساسية المندمجة، لكن هذا المشروع لم يستعمل لعدة أسباب»[1]، بالنسبة للبرامج المطبقة في مختلف المراحل يعود تاريخها إلى فترة الثمانينات، وقد تم إعدادها آنذاك في فترة قصيرة وفي سياق سياسي واقتصادي واجتماعي يختلف تماما في السياق الذي تتميز به مرحلة التسعينات وبذلك فإن بعض مضامينها لم يعد منسجما مع التحولات المذكورة آنفا فضلا عن طابع الكثافة الذي ميزها، لذلك جاءت عملية إعادة قراءتها ومراجعتها وتخفيف وتكيف محتوياتها لتكون أكثر انسجاما مع خصوصية المرحلة من جهة، ومع الأهداف الجديدة المرسومة، وتمت عملية إعادة قراءة البرامج وتخفيفها وتكيفها خلال الفترة 1991-1994، وهذه البرامج استثمرت في التطبيق إلى غاية الموسم الدراسي 2003/2002 بالنسبة لتعليم الاساسي بالنسبة للتعليم الثانوي إلى غاية 2005/2004، ولكن هذه المحاولات والتجارب العديدة لم تفلح نظرا لظهور تصور آخر ونظرة جديدة تفرض نفسها في المؤسسات التربوية داعية للأخذ بعين الاعتبار معطيات الواقع الوطني والتحولات التي طرأت عليه والتطورات العلمية والنظريات التي تدعو الى تنمية كفاءة التلاميذ وتنمية قدراتهم العقلية بدل تركيز الفعل التربوي على مجرد حشو أذهان التلاميذ وتلقيهم بمعلومات وتراكماتها، ضف إلى ذلك عدم استقرار الهياكل التنظيمية «و نقص الإعلام والتكوين، وقلة التجربة وضعف التمدرس المهني لدى العناصر المكلفة بترجمة غايات ومقاصد المدرسة في شكل برامج دراسية فعالة »[2].

إن ما سبق ذكره يبين بما لا يدع للشك أن الأعباء ثقيلة وتحملها في هذا الميدان ليس بالأمر السهل فاكتظاظ البرامج وكثافة الحجم الساعي للدراسة زيادة على تخلفها عن ركب العلوم والتكنولوجيا لهذه الأسباب جميعها كانت التدابير التي اتخذتها وزارة التربية في هذا المقام هي العمل على إنشاء جهاز دائم لتصميم البرامج والطرائق التعليمية التي تساعد المتعلم على بناء تعليماته بحيث

[1]- وزارة التربية الوطنية ،النظام التربوي والمناهج التعلمية ،ص24.

[2]- أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات ، ص47.

يكون هو المحور الأساسي في العملية التعلمية، يقارن ويفكك ويحلل ويصدر الأحكام ويتبع النصوص ويبدع ويقوّم.

5-1-5- المرحلة الرابعة من سنة 2000 إلى اليوم:

وتتميز هذه المرحلة بشروع في التأسيس المعالم الأولى لإصلاح المنظومة التربوية، هذا الإصلاح الذي أصبح يشكل أولوية الأولويات الوطنية بسبب التحولات المسجلة في الميادين المختلفة سواء أ كان على الصعيد الوطني أم العالمي حيث « كمشكلة الكم على حساب الكيف، والرسوب وتسرب وضعف المستوى، والتي شكلت ثلاثي الإصدار التربوي، ذلك كله عكس الأزمة الحضارية التي نعاني منها، وكذا تغير العلاقات والحياة الدولية بعد أحداث 11 سبتمبر 2001»[1].

فالملاحظ أن هذا الإصلاح أملته متطلبات وتحديات مختلفة مرتبطة أساسا بتحولات التي تعيشها البلاد في المجلات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالحاجات الاجتماعية الناتجة عن هذه التحولات تحديات من شكل جديد في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى صورها ومجالاتها المختلفة وتميزه تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة التي أحدثت تغيرا في وسائل التعليم وأساسياته وفي دور المتعلم والمعلم ومكانتهما، وفي هذا السياق العام المتسم بالتحول أدرج رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في برنامج علمه هدف إصلاح المنظومة التربوية بكل مركباتها، ومن بين ما قام به هو:

أ- تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

بعد سنة فقط من انتخابه رئيسا للجمهورية قام بتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000 وأمهلها مدة ستة أشهر لوضع تقريرها حيث جاء في خطابه بمناسبة تنصيبها «فبعد تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح العدالة ها هو الدور يحين اليوم، لنفتتح رسميا ورشة كبية أخرى، ذات بعد وطني، وأعني بذلك ورشة إصلاح المنظومة التربوية»[2] حيث تطرق السيد رئيس الجمهورية في خطابه على أهمية الإصلاح التربوي وضرورته والتحديات التي تجابه المنظومة التربوية، والآمال المعلقة على عمل اللجنة لتشخيص واقع النظام التربوي، واقتراح الأسس والآليات الكفيلة بتطوير المنظومة التربوية الجزائرية وحث أعضاء اللجنة على بذل قصارى جهدهم لبلوغ هذا الهدف النبيل وهذا ما أكده في خطابه بقوله: « إن تنصيب لجنتكم هذه يمثل بدون شك تلك الإشارة

[1]- إبراهيم بوترعة، التربة والتعليم بين الأمس واليوم ، مرجع سابق، ص384.

[2]- من خطاب رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر ، ص09.

المنتظرة منا ولكنني على يقين من أن تحقيق ذلك الأمل لن يتأتى إلا بجدية أعمالكم وجودتها ودقة تحاليلكم وتبصرها واتزان توصياتكم ووجاهتها وكذا رهافة حسكم وحسن تبصركم في أداء المهمة الموكلة إليكم »[1] لذا كانت نتائج توصيات هذه اللجنة موضوع دراسة على مستوى الهيئات العليا للبلاد (مجلس الحكومة ثم مجلس الوزراء) التي توجت بالمصادقة على قرارات هامة من بينها الاجتماع الذي انعقد «يوم30افريل2002عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية للنظر "مجلس الوزراء "تحت إشراف رئيس الجمهورية »[2]، و شكلت هذه القرارات الأرضية الأساسية للانطلاق في تنفيذ الإصلاح في مطلع السنة الدراسية2004/2003 ولقد مس الإصلاح عدة مجالات من بينها:

أ– إصلاح البرامج التعليمية: برزت فكرة ضرورة إدخال تعديلات على البرامج التي ظهر أنها مكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب المتعلقة بالتحولات السياسية والاجتماعية التي عرفتها البلاد إلى تحقيق محتويات البرامج ,والذي جاء ضمن مشروع اللجنة الوطنية للإصلاح بعد تشخيص الوضع وتقديم مقترحات حيث كان التطبيق الفعلي في الموسم الدراسي 2003/ 2004، وتم تعميم ذلك بصورة تدريجية سنة 2005،كما أن المستجد في البرامج هو الانتقال من مفهوم البرامج إلى مفهوم المناهج حيث إن الأول يدل على «المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة » [3] أما الثاني فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلاميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم حيث يتم تحقيق مجموعة من المكاسب بناء على اختيار المواد الواجب تدريسها في كل طور وكل مستوى دراسي وتخصيص الحجم الساعي لكل منها حيث إن «تحديد شبكة المواقيت يتم وفق عمر التلميذ وقدراته على التركيز والاستيعاب من جهة، وفق طبيعة النشاطات وأهمية الأهداف المقصودة من جهة أخرى »[4] ،و شبكة المواقيت السابقة كانت تتصف بالثقل ويتم إدخال تغييرات عليها دون الأخذ في الحسبان ما يخصص للنشاطات المكملة كالمعالجة والإدماج ، ومن بين ما تم إدراجه وتعميمه ما يلي :

– الشروع في تدريس اللغة الأمازيغية ابتداء من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

– تدريس التاريخ والجغرافيا ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

---

[1]–أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر ، ص22.

[2]– أبوبكر بن بوزيد، المرجع نفسه، ص 26.

[3]–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي

[4]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، طبعة 216، ص31.

– إضافة إلى ظهور دراسات جديدة من بينها : التربية العلمية والتكنولوجية التي يتم تدريسها ابتداء من السنة الأولى من التعليم الابتدائي و تدريس الإعلام الآلي ابتداء من السنة الأولى الثانوي حيث يتم «تبني تعليم المعلوماتية في جميع مراحل السلم التعليمي»[1].

–الإدراج المبكر لتعليم اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي واللغة الانجليزية ابتداء من السنة الأولى متوسط التي « يركز الإصلاح على ضرورة تحقيق ملمح اللغات الأجنبية في الطالب المتخرج»[2].

– الشروع في تدريس اللغة الأمازيغية ابتداء من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي طبقا للمادة الثامنة مكرر 1 من الباب الرابع الخاص بتعديل النصوص الأساسية المنظمة للتربية والتكوين« اللغة العربية والامازيغية في برامج التعليم العلوم الاجتماعية والإنسانية في كل مستويات النظام التربوي»[5]

– والغرض من ذلك من وجهة نظرنا هو تمكين التلاميذ من هذه اللغة وكذا من معرفة التراث الثقافي الأمازيغي وتثمين إسهاماته عبر الزمن في تطوير الثقافة الوطنية وكذا باعتباره أحد مكونات الهوية الوطنية كما أنها تعتبر معلما من معالم الشخصية الوطنية مما استوجب إدراجها ضمن المضامين والمحتويات الأساسية.

ب– اعتماد الترميز الدولي وإدراج ازدواجية المصطلح: إن الإدراج التدريجي للترميز الدولي والمصطلح العلمي بلغة مزدوجة يتمثل ضمن جملة الجهود التي ترمي إلى تحقيق جودة التعلم والفعالية عبر تحسين التعليمات، ودعم الكفاءات في المناهج عن طريق الرفع من مستوى الأطر والخدمات التربوية واعتماد عصرنة منظومة التربية والتعليم والتكوين، انطلاقا من المعايير الدولية، بغية اللحاق بالركب الحضاري ويتم تعزيز ذلك من خلال «توظيف الرموز الدولية وتبني ازدواجية المصطلحات»[3] خدمة للتلاميذ قصد تمكينهم من:

- متابعة دراستهم العليا في لغة أخرى غير اللغة العربية.
- تسهيل التعامل مع التعليمات العلمية والتكنولوجية المنتجة بلغة أخرى.

[1]– إبراهيم بوترعة، المرجع السابق، ص386.

[2]–إبراهيم بوترعة، المرجع السابق، ص386.

[5]– وزارة التربية الوطنية،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،إصلاح المنظومة التربوية ج1، ط2، 2008، ص55

[3]– إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم ، ، ص 386.

- التمكن من التعامل مع الوثائق العلمية بلغة أخرى سواء في الجامعة أو في الحياة العملية.
- في مرحلة التعليم الابتدائي يتم التدرب على كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين، وكذا الاستعمال التدريجي لرموز وحدات قياس الكميات المألوفة واستعمال الحروف اللاتينية.

ج– ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية المتعلم : تعتبر بعض المواد ركيزة أساسية في ترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية التي تساهم في تبني الهوية الوطنية وبناء شخصية الأطفال بناء يساهم في الحفاظ على الهوية الوطنية و موروثنا الحضاري حيث تعتبر كل من «اللغة العربية والأمازيغية والتربية الإسلامية والتاريخ والتربية المدنية كلها مواد تجعل التلاميذ يكتشفون جذورهم ويفهمون الخطوط العريقة لسير مجتمعهم »[1] فكان لزاما على النظام التربوي الجزائري لأمر هذه المواد عناية خاصة فجعلها أدوات الطبيعة لدى المتعلمين.

د _ اللغة العربية : تعد اللغة العربية في النظام التربوي وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ بحيث تعتبر «اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيسي »[2] ومكانتها كلغة رسمية لكونها من أهم وسائل الارتباط الروحي بين أبناء الوطن والأمة والمقوم الأساسي للشخصية الجزائرية، فتحكم التلاميذ من ناحية القراءة المسيرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا لغرض إتباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها والمجتمعية بحيث تكون عاملا من عوامل تنمية شخصيتهم الوطنية، فتزودهم بأداة للعمل والتبادل، وتمكنهم، كلغة للتعلم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، وتتيح لهم التكيف والتجاوب مع محيطهم، كما أن الغاية المنشودة هي أن يبلغ المتعلم درجة عليا في مجال استيعاب المعرفة وفهمها واستعمالها .

هـ _التربية الاسلامية : تدخل مادة التربية الإسلامية في إطار المنهج التربوي العام الذي يتبناه النظام التربوي الجزائري، وتصنف ضمن مواد المجال الاجتماعي، وتكون في مجموع عناصرها إطارا تعليميا تعلميا مهما باعتبارها تسهم في استكمال نمو المتعلم وتكوين شخصيته عقائديا وفكريا ووجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا وفق الكتاب والسنة النبوية الشريفة، فهي في مرحلة التعلم القاعدي تهدف أساسا إلى اكتساب جملة التعليمات الأساسية والمعارف الخاصة بها، والسلوكيات التي تشكل

[1]– أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر ، ص60.

[2]– وزارة التربية الوطنية المرجعية العامة للمناهج ، ص75.

الحد المطلوب والملائم والقابلة للملاحظة والقياس، من خلال ممارسة سلوكيات إيجابية في وسطه وفق القيم الإسلامية المكتسبة كالتسامح والتضامن والأخلاق الحميدة وهذا ما ذكرته اللجنة الوطنية للمناهج وركزت عليه بقولها: «ينبغي أن يركز تعليم الدين على القيم الإنسانية التي يحث عليها الإسلام السمح : التسامح، الكرم، الأخلاق الحميدة، العمل والاجتهاد الفكري، الأولية للبعد الروحي »[1] كل هذا يجعل المتعلم متفتحا على العالم والآخرين، متمسكا بدينه وأصالته ومعتزا بوطنه.

و_ التربية المدنية: تعد التربية المدنية أحد النشاطات التربوية في التعليم الابتدائي، وهي معارف وممارسات تخص قواعد الحياة المشتركة في القسم والمدرسة وهي حسب ما ذكر في المرجعية العامة للمناهج «هي تربية شاملة هدفها إكساب التلميذ سلوكيات ومواقف، أي حسن التصرف وحسن التعايش »[2] بحيث يتعلم التلميذ تدريجيا تحمل المسؤولية الفردية والجماعية من بينها للشأن العام، و ما إلى ذلك من الواجبات التي تقتضيها المواطنة المستنيرة مثل احترام الآخرين والتسامح والعدالة الاجتماعية وروح الإنصاف.

ز_ التاريخ : يعد التاريخ سجلا ماضيا للأمة والذاكرة الجماعية للشعوب والحفاظ لعبرها وتجاربها وكفاحها عبر الأزمنة والعصور والأنساب بحاجة إلى تلك الذاكرة وإلى التعبير عن أصالته من خلال تأكيد ضرورة العرقية وتوظيف سجل ذلك الماضي لاستنباط الدروس والعبر، ويرمي تدريس التاريخ في المدرسة الابتدائية إلى تحسين العلمية بالعناصر الأساسية التي تشكل محيطه وكذا تنمية قدرته على ضبط معالم تاريخية وفهم التغير والتحول المصاحبة للزمن مما يمكنها من ربط الصلة بماضي شعبه من خلال اكتساب مفاهيم قاعدية تمكنه من التعرف على أهم أحداث وأبطال تاريخ الجزائر ونظرا لأهمية هذه المادة فأخذت حيزا ومكانة في توزيع الأنشطة على مستوى التنظيم التربوي لكل المستويات لكون «التاريخ هو البوتقة التي انصهرت فيها الهوية الوطنية والتي يرسخها تدريس التاريخ وسيستمر في تعزيزها وتدعيمها » [3]ورغم هذه المكانة إلى أننا نلاحظ انه لم يخصص لها حجم زمني في جداول الخدمة الأسبوعية حيث لا يتم تناولها في السنة الثالثة مرة كل خمسة عشر وبحجم زمني قدره 45 دقيقة أما في السنة الرابعة والخامسة فخصص لها 45 دقيقة أسبوعيا، ولهذا كان من الأجدر تخصيص

[1]- وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج ، ص73.

[2]- وزارة التربية الوطنية ، المرجع نفسه، ص70.

[3]-أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر ، ص71

لها مدة زمنية على الأقل ستون دقيقة أسبوعيا، حتى يسمح للتلميذ تكوين صورة حقيقية عن وطنه وتسمح لهم بمعرفة أهم التحولات التي عرفتها الجزائر عبر العصور.

ح_ اللغة الأمازيغية: تعد الأمازيغية مقوما أساسيا في الهوية الجزائرية ورافدا مهما من روافدها التاريخية، وتعد لغة وطنية في الجزائر بموجب قرار دستوري، وعلى منوال اللغة العربية تم إدراج تدريس اللغة الأمازيغية في البرامج الدراسية باعتبارها أحد العناصر الأساسية المكونة للواقع الثقافي والحضاري على المستوى الوطني، وعلى الصعيد القانوني فان إدراج تدريس اللغة الأمازيغية بصفة رسمية بتاريخ 13 أوت بأمر رقم 3 الذي يقضي بما يأتي «يدرج تعليم تامازيغت لغة وطنية في نشاطات الايقاظ أو كمادة في النظام التربوي تعمل الدولة على ترقية وتطوير تعليم الأمازيغية في كل تنوعاتها اللغوية المستعملة على التراب الوطني برصد الوسائل التنظيمية والتربوية الضرورية للاستجابة لطلب هذا التعليم في التراب الوطني»[1].

إن الوظيفة الراقية للتعليم الابتدائي وبإدراج هذه الأنشطة الأربعة ضمن البرامج المخصصة لهذا المستوى من التعليم هي أن يتمكن الطفل من الوقوف على خيرة الآباء والأجداد وتجاربهم التي سجلوها في الكتب والمتاحف وغيرها وذلك عن طريق الاطلاع على ثقافة أمته القومية والروحية عبر مراحل التاريخ على قدر مدركاته الذهنية، وعلى العموم فإن إدراج المواد الأربعة في التعلم الابتدائي والعناية بها حيث تدفع بالطفل إلى إتقان لغته القومية وكل من يتصل بها من تاريخ ودين وأدب وثقافة حتى ينشأ منذ البداية نشأة وطنية متدربا وباحثا على مصادر ثقافته وتاريخه من مصادرها الأصلية ومنابعها الصافية، متسلحا بالقيم الوطنية ومبادئ العدالة والإنصاف والتسامح واحترام الغير والتضامن مع غيره.

ط_ التربية المدنية: تبقى التربية البدنية أساسا لمواكبة المسار الدراسي، باعتبارها تربية قاعدية ملازمة للطفل بأبعادها الفكرية والاجتماعية والحسية والحركية، وهذا ما عززه و ما ذكر في مناهج التربية البدنية «إن التعبير الحركي لدى طفل المرحلة الابتدائية، بكل ما يتضمنه من تصرفات وسلوكيات حركية عفوية وخاصة تلك التي تكتسي صيغة اللعب، من صميم حياته، فهو يواكب نموه السريع ويسعى من خلاله إلى إثبات ذاته وتأكيدها في المحيط الذي يعيش فيه»[2] و للتربية البدنية

[1]–أبو بكر بن بوزيد، المرجع نفسه ، ص68.

[2]–وزارة التعليم الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، أفريل، 2003، ص210.

أهداف تربوية عامة وذلك من خلال ممارسة التلميذ للألعاب الرياضية خلال حياته المدرسية ويمكن أن نلخص هذه الأهداف في النقاط التالية:

-تنمية التوافق الحركي(الاستعدادات النفسية الحركية).

-تنمية الملكات العقلية والخلقية.

-تطوير العلاقات الاجتماعية وتحسينها.

-إكساب المتعلم القدرة على بناء فضاء نشاطه ومعيشته.

غير أن هذه الأهداف عامة، ولا يمكن أن تبرمج بكيفية دقيقة في العمل التربوي، إلا إذا فصلت في ميادين تربوية تعتمد على الألعاب بحيث تراعي فيها أعمار المتعلمين وتحترم مراحل الطفولة وتوضع الألعاب الملائمة لكل مرحلة حتى تؤتي هذه المادة أكلها وثمارها المرجوة، إلا أنه لوحظ سابقا عدم إعطاء المادة حقها ومكانتها لاعتبارات تعود أساسا إلى نقص الخبرة عند أساتذة التعليم الابتدائي ونقص الهياكل القاعدية والتجهيزات حيث يتم تقديمها من طرف المعلم نفسه الذي يقدم المواد الدراسية الأخرى.

هذه الوضعية ساهمت في تشكل مواقف سلبية ، ونظرا لما لهذه المادة من أهمية تم« إدراج اختبارات التربية البدنية والرياضية في امتحان شهادة التعليم المتوسط وامتحان شهادة البكالوريا لأول مرة في دورة جوان 2005»[1] ومنه أصبح لها طابع رسمي والغرض من ذلك كله هو تكوين شخصية التلميذ تكوينا متكاملا باعتبار التربية البدنية منبعا لكثير من المكاسب المبنية على الخبرة وتحمل في طياتها مجموعة من الحلول لوضعيات معينة، كمعالجة الأنانية وكذلك الانطواء.

ي- تجديد نظام التكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والتربوي:

يشكل محور التكوين أحد المكونات الرئيسة في برنامج إصلاح المنظومة التربوية، حيث بذلت جهود كثيرة في مجال توظيف وتكوين الأساتذة والمكونين بمختلف مستوياتهم لتلبية حاجة أبنائنا في التمدرس لاسيما بعد تبني الاختيار الديمقراطي والمجاني للتعليم بعد الاستقلال، حيث إن نظام التكوين كان يتميز بالطابع الكمي نتيجة التدفق المتزايد للتلاميذ فكان لزاما إدخال جملة من الإصلاحات من بينها:

[1]-أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، ص82.

- إدخال تعديلات جوهرية على نظام التكوين قبل الالتحاق بالتدريس (التكوين الأول) لهيئات التدريس للمراحل التعلمية المختلفة لإعداد أساتذة مؤهلين علميا وتربويا وقادرين على التكيف مع الأدوار المتغيرة لأساتذة المستقبل.

- وضع نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة لفائدة أساتذة التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط لرفع مستواهم المعرفي والمهني وإلحاقهم بنفس مستوى المتخرجين الجدد(البكالوريا + 3 سنوات).

- تجهيز المعاهد التكنولوجيا وخاصة معاهد تكوين الأساتذة وتحسين مستواهم بالوسائل المادية وبمخابر الإعلام الآلي ومخابر اللغات بالإضافة المكتسبة.

- إعداد برامج التكوين الأولي، بمشاركة أساتذة المدارس العليا للأساتذة.

وهكذا فقط تخرج ما بين 2002 و2011 من معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم ما يبينه الجدول الآتي:[1]

سنة التخرج	معلمو اللغة العربية	معلمو اللغة الفرنسية	معلمو اللغة الامازغية	المجموع
2006-2005	88	/	/	88
2007-2006	279	/	29	308
2008-2007	243	/	13	256
2009-2008	266	/	13	279
2010-2009	184	322	35	541
2011-2010	206	310	18	534
المجموع	1266	632	108	2006

من خلال ملاحظة تعداد المتكونين بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بداية من 2005 إلى 2011 يدرك العناية التي توليها الدولة الجزائرية للتكوين إطارات التربية تكوينا في اللغة العربية والفرنسية والأمازيغية لما لهذه الأنشطة من دور مهم في الحفاظ على الموروث الحضاري للأمة ويظهر جلي إعطاء أهمية لمجال اللغات باعتباره من أكبر التحديات.

[1]- مجلة بحوث وتربية، تصدر عن المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، العدد5، ص18.

كما يركز في تكوين الأساتذة قبل مزاولة المهمة الموكلة إليهم على دراسة علوم التربية وعلم النفس والبيداغوجيا وهذا يعد عاملا ايجابيا على الطلبة الأساتذة إبان مسارهم المهني، والمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم و من مهامه:

- ضمان تكوين مستخدمي التربية.
- إعداد برامج التكوين ومتابعة تنفيذها وتقويمها.
- إعداد دراسة وبحوث تجريبية مرتبطة بميدان نشاطه.
- توظيف واستعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال.

والجدول التالي[1] يبين تطور تكوين المعلمين وتحسين مستواهم من 2004 إلى 2011

المعهد	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم	08	08	08	08	08	08	08	09

وهنا تظهر المجهودات الجبارة التي تبذلها الدولة الجزائرية في مجال تكوين الأساتذة استجابة للطلب المتزايدة للمتمدرسين باعتبار التكوين حجر الزاوية لإنجاح أية عملية تربوية وأول ما يجب أن ينظر إليه في أي نظرة تقديمية أو استراتيجية استشرافية لبناء تربوي جديد أو لتدعيم ما هو موجود، وتكوين الأساتذة لم يقتصر على المعاهد فقط بل تعداه إلى أن «صار التكوين بالمدارس العليا للأساتذة فصار التوظيف في كل أطوار التعليم على أساس شهادة الليسانس عملا بأحكام القانون التوجيهي للتربية الوطنية04/08»[2] حيث تدوم مدة التكوين بهذه المدارس بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي حيث« أصبحت رتبة معلم في الابتدائي تتطلب مستوى شهادة البكالوريا+ ثلاث سنوات من التكوين»[3]، يتلقى خلالها المعنيون تكوينا يمكنهم من اكتساب:

-ثقافة عامة ذات مستوى جامعي.

-مستوى معرفي وأكاديمي موثوق به.

-تكوين بيداغوجي ذي جودة رفيعة، مدعم بتكوين تطبيقي.

-معرفة كافية بعلوم التربية وعلم النفس للطفل.

[1]- مجلة بحوث وتربية، المرجع السابق ،ص19.

[2]- مجلة بحوث وتربية، ، المرجع السابق، ص18.

[3]-إبراهيم بو ترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم ،ص388.

-التحكم في استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال.

-أخلاق مهنية وسلوكيات حميدة تتلاءم مع خصوصية التربية والتعليم.

ما يؤخذ على التكوين بهذه المدارس هو عدم التعمق في المعارف الأساسية المرتبطة بالتحكم في محتويات المادة، وعليه يجب إيجاد أفضل الطرق لتأهيل وتحسين وتعميق معارف الأكاديمية.

5-2- المؤسسات الوطنية تحت وصاية وزارة التربية الوطنية الخاصة بالدعم و التأطير:

هي مؤسسات عمومية تتمتع بشخصية المعنوية والاستقلال المالي أنشئت «لدعم وتأطير المنظومة التربوية، أي تخريج الكفاءات وتكوين الإطارات التربوية لرعاية النوعية وتسير المؤسسات والنهوض بالقطاع»[1] هذه المهام خصتها بها الوزارة التربية الوطنية تمارسها تحت وصاية الوزير المكلف بالتربية هي:

5-2-1- المجلس الوطني لتربية والتكوين Le conseil national de l'éducation et de la formation (CNEF):

أنشئ هذا المجلس «بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 03-207 المؤرخ في 5 نوفمبر 2003 ووظيفته تنحصر في الدراسة والتقييم والتشاور حول القضايا والمشكلات المتعلقة بقطاع التربية والتكوين»[2]، وتتمثل مهامه حسب ما ذكر في المرسوم الرئاسي في:

-دراسة المسائل المتعلقة بالتربية والتكوين.

-تحسين مردود المنظومة التربوية.

-ضمان التشاور والدراسات التي تفيد التربية والتكوين.

-نشر المطبوعات الخاصة بنشاطه.

-تقييم وإبداء الرأي في المشاريع التي تبادر بها القطاعات المكلفة بالتربية والتكوين.

[1]- إبراهيم بو ترعة، المرجع نفسه،ص 402.

[2]-إبراهيم بوترعة ، المرجع نفسه ،ص 402.

5-2-2- المرصد الوطني للتربية والتكوين L'observation national de l'éducation et de la formation (ONEF):

وهو مؤسسة عمومية أنشئت « بمرسوم رئاسي رقم 83-407 المؤرخ في 05 نوفمبر 2003، وهو يمثل هيئة وطنية للتشاور والتنظيم حددت لها مهام الدراسة والمتابعة والتحليل الاستشرافي في النظام التربوي»[1]

ويتضح من خلال المرسوم الرئاسي أنه جهاز وطني أنشئ للخبرة والدراسة والمتابعة والتنبيه والتحليل والاستشراف لمنظومة التربية والتكوين وتتضح مهامه في :

-تنظيم وتقيم جودة التعليم ومستوى تحصيل المتعلمين ومتابعة تطور أداة التأطير.

-تحديد معاير ومؤشرات ومردود منظومة التربية والتكوين.

-نشر التقارير والدراسات حول واقع النظام التربوي.

-تأطير وتنظيم الدراسات والتظاهرات العلمية والندوات والملتقيات أو ورشات متخصصة.

5-2-3- المركز الوطني البيداغوجي واللساني من أجل تعليم الأمازيغية Le centre national pédagogique et l'linguistique pour l'enseignement de la langue amazigh (CNPLELA):

وهو مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، أنشئ « بمرسوم رئاسي رقم 03-471 المؤرخ في 02 نوفمبر 2003، وتهتم بالدراسة والبحث والاستشارة والاعتناء بالابتكارات التربوية البيداغوجية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال المطبقة في الميدان التربوي وقطاع التكوين والتعليم، ذلك لرعاية تعليم اللغة الأمازغية»[2]من خلال المرسوم الرئاسي تتضح مهامه في:

-البحث وتطوير تعليم اللغة الأمازيغية.

-انجاز بحوث ودراسات أكاديمية حول اللغة الأمازيغية.

-المشاركة في الأبحاث التي تبادر بها الهياكل الوطنية حول اللسان الأمازيغي.

-المشاركة في إعداد برامج تكوين الأساتذة للمؤسسات المتخصصة للقطاعات المعنية وتنفيذها.

[1]- أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، ص 246.

[2]-إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم ، ص403.

5-2-4- الديوان الوطني للتعليم عن بعد L'office national à distance d'enseignement et de formation (ONEFD):

أصبح يسمى بهذا الاسم «بمرسوم تنفيذي رقم 01-288 المؤرخ في 24 سبتمبر 2001» حيث أنشئ سابقا في سنة 1969 ومن مهامه:

-منح التعليم عن بعد بواسطة المراسلة والوسائل التقنية السمعية البصرية خصها للأشخاص الذين لا يمكنهم أن يتابعوا الدروس في إحدى المؤسسات المدرسية.

-تنظيم كل تعليم تكميلي أو نوعي في إطار التثقيف الجماعي.

-عصرنة التعليم والتكوين عن طريق تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

5-2-5- المعهد الوطني للبحث في التربية Institut national de recherche en éducation (INRE):

هو مؤسسة عمومية «تهتم بالبحث التربوي والوسائل التعليمية من حيث اعتمادها والمصادقة عليها، وكذا تقويم الامتحانات الوطنية والرسمية والكتب وغيرها من القضايا المكونة للفعل التربوي»[1] من خلال ما ذكره إبراهيم بوترعة تتضح لنا المهام المسندة إلى هذا الصرح التربوي والتي نلخصها فيما يلي:

- البحث البيداغوجي والتقويمي المستمر المرتبط بالمنظومة التربوية.
- إعداد الوسائل التعليمية وتجريبها وسندات الدعم التي تساعد الأساتذة على تقديم الوضعيات وتساعد المتعلم على بناء التعلمات.
- اختيار المادة العلمية الموافقة للأعمار المتعلمين وتنظيمها حسب مختلف المستويات.
- تقويم الامتحانات الوطنية الرسمية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وشهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا.
- الحرص على مدى تطابق الوسائل التعليمية مع محتويات المناهج الرسمية.
- مراجعة وتصحيح الكتب المدرسية المعتمدة.

[1]-إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم ، ص404.

5-2-6- المركز الوطني للتوثيق التربوي Le centre national de documentation pédagogique (CNDP):

هو مؤسسة من مؤسسات دعم المنظومة التربوية بحيث «يسهر على التوثيق وتوفير النصوص وكل ما من شأنه أن يرفع من المستوى الثقافي والمهني لدى المستخدمين والمعنيين بذلك فهو يعمل على ترقية النشر وتوسيع مدى الإعلام التربوي»[1] حيث يبدو من المهام المسندة إليه ما يلي:

- السعي إلى إقامة قواعد للمعلومات التربوية وتنظيم استغلالها.
- اقتناء المراجع والمصادر والوثائق التربوية بإنجاز الدلائل المرجعية والنشرات الرسمية .
- يقدم المساعدة للمربين لتمكينهم من توسيع معارفهم العلمية بغية تحسين أدائهم التربوي بما ينعكس إيجابا على التحصيل العلمي للتلاميذ ومن بين ما أنجزه هذا المركز ما يلي :
- سلسلة موعدك التربوي 2008.
- نافذة على التربية.
- نشرة إعلامية شهرية.
- الإصلاح والمدرسة مجلة دورية .
- المكون الجديد. سلسلة من ترجمة المركز 2013.
- أهمية البحوث والعروض في عملية التعليم والتعلم.
- المجلة الجزائرية للتربية – مجلة تربوية علمية دورية.
- سلسلة من قضايا التربية – العدد 35 – مقارنة جديدة لتدريس التاريخ.

5-2-7- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار L'office national d'alphabitation et de l'enseignement des adulte)(ONAEA

لقد تم التفكير مباشرة بعد الاستقلال في القضاء على ظاهرة الأمية و وضع هذا الملف ضمن الأولويات لما له من تأثيرات على السيادة الوطنية والتنمية الاقتصادية، بخاصة وأن الاستعمار الفرنسي عمل على تجهيل الشعب الجزائري بغية استغلاله وتحويله إلى عبيد لخدمة للاقتصاد

[1]- إبراهيم بو ترعة، المرجع السابق، ص404.

الفرنسي، حيث « أنشئ المركز الوطني لمحو الأمية سنة 1964 في إطار خفض نسبة الأمية من 84% في سنة 1962 الى 31.66% في سنة 1998 وذلك بمناسبة عملية الإحصاء العام للسكان »[1].

ساهم هذا الجهاز إلى حد بعيد في معالجة هذه الظاهرة بحيث سخرت كل الوسائل وبذلت كل الجهود لخفض مستواها وهناك عوامل أخرى ساعدت للوصول إلى هذا المستوى منها دمقرطة التعليم وإلزامية التمدرس وعند قراءة الأرقام وتحليلها للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و12 سنة.

والمخطط التالي يوضح العدد الهائل من الذين يتلقون الدروس في مختلف الملحقات المنتشرة عبر التراب الوطني في مختلف المستويات لمدة تسع سنوات ابتداء من 2007الى 2016 ويبرز كذلك الإرادة السياسية للدولة الجزائرية في التكفل المالي والبيداغوجي بين مختلف القطاعات من بينها التربية الوطنية والمالية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية (الجدول التالي)[2]:

السنة الدراسية	تعداد المستوى الاول	توقع الزيادة ب 20%	تعداد المستويين 2 و3
2008-2007	500.000	/	200.000
2009-2008	600.000	100.000	400.000
2010-2009	800.000	120.000	480.000
2011-2010	900.000	160.000	640.000
2012-2011	900.000	180.000	720.000
2013-2012	900.000	180.000	720.000
2015-2014	900.000	180.000	720.000
2016-2015	/	180.000	720.000
المجموع	6400.00	/	5320.000

5-3- إعادة هيكلة النظام التربوي: تسعى إعادة الهيكلة الى إيجاد ربط وتنسيق أكبر بين المراحل التعليمية بما يضمن الحق في التربية والتعليم الإلزامي وتساوي الفرص وينبني هذا النسق وفق ما يلي:

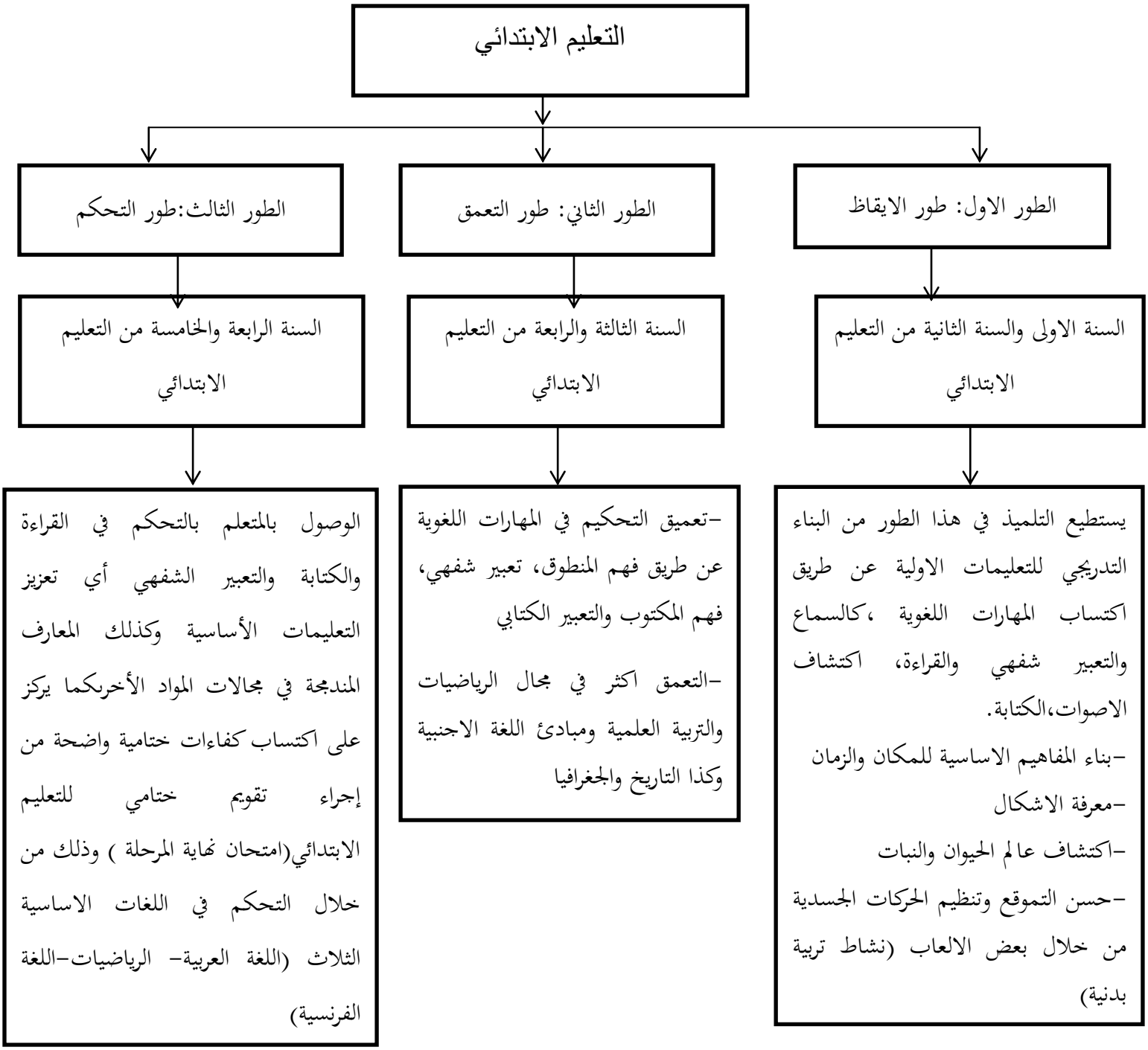
[1]- أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر ، ص257.

[2]- أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر ،ص 258.

5-3-1- مرحلة التعليم التحضيري: والذي تسعى الدولة الجزائرية ومن خلالها وزارة التربية على تعميمه تدريجيا على الأطفال البالغين من الخامسة، التعليم الإلزامي ويتكون من مرحلة ابتدائية مدتها خمس سنوات ,ومرحلة متوسطية مدتها أربع سنوات.

5-3-2- التعليم الابتدائي: الذي يعتبر مرحلة التعليم القاعدي بالمدرسة و الذي يسمح للطفل بالتمدرس على التفكير السليم، وتضمن له حدا مقبولا من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بممارسة دوره في الحيات كمواطن يحسن التصرف منتجا وكذلك نافعا، وتحدد مدة التعليم الابتدائي حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية جانفي2003 ولاسيما المادة 47 منه «يمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق خمس سنوات في المدارس الابتدائية يمكن أن يمنح التعليم الابتدائي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة»[1] حيث يلاحظ بأنه تم تخفيض مدة التعليم الابتدائي من ست سنوات إلى خمس سنوات , كما أن مرحلة التعليم الابتدائي منضمة في ثلاثة أطوار منسجمة مع متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو المتعلم في هذه المرحلة من العمر ولقد تم تلخيصها في جدول يضم الأطوار الثلاث والتعليمات والمهارات التي يتوجب على المتعلم بناؤها في كل طور من هذه الأطوار.

[1]- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، 2012، ص21.



5-3-3- التعليم المتوسط: يدخل ضمن التعليم الإلزامي الذي يهدف إلى معالجة بيداغوجية مكيفة تحفز وتجند اهتمام التلاميذ، وتنمي قدراتهم على التجريد والتطبيق وإعطائهم العناصر التي تمكنهم من اختيار التوجيه المناسب في التعليم الثانوي وتحدد مدة التعليم المتوسط بـ :أربع سنوات في التعليم المتوسط، وتمثل في مجملها أطوار التعليم القاعدي أو الأساسي وهو أدنى مستوى مضمون

لأبناء المواطنين بدون استثناء، لتزويدهم بأساسيات المعارف والعلوم والثقافة اللازمة [1] ،كما يلاحظ بأنه تم تمديد مدة التعليم المتوسط من ثلاث سنوات إلى مدة أربع سنوات فالتلميذ في هذه المرحلة يتناول قسطا من الثقافة والتأهيل يمكنه إما من مواصلة دراسته بعد المرحلة الإلزامية أو الاندماج في الحياة العملية قصد المساهمة في معركة البناء والتشييد، كما ينظم إمتحان القبول وهو امتحان شهادة التعليم المتوسط بغية الاجتياز إلى مرحلة التعليم الثانوي.

5-3-4- التعليم الثانوي: هو تعليم يتم فيه استقبال التلاميذ المنتقلين من السنة الرابعة متوسط إلى نمط من التعليم وفضاء يضم هيا كل تكفل الاطمئنان والتواصل والتكامل والاستمرارية مع التنظيم التعليمي السابق حيث يتم المحافظة على كامل المواد تقريبا التي تم دراستها في التعليم المتوسط وبعد ثلاث سنوات من التعليم الثانوي يجتاز الطلبة امتحان شهادة البكالوريا في التعليم العام أو التكنولوجي للمرور لطور التعليم العالي أما بخصوص الراسبين فيوجهون إلى التكوين المهني والتمهين.

5-3-5- تأسيس مؤسسات تربية والتعليم الخاصة: بعد تغلغل القطاع الخاص أكثر فأكثر في التنمية الاجتماعية والاقتصادية حيث أصبح يتطور بتطور المجتمع الجزائري إذا أضحى يشكل ضرورة لا مناص منها ضمن إطار الإصلاح قصد تصفية الوضعية التي أصبحت تتميز بتكاثر المدارس الخاصة فكان لزاما إيجاد حل ناجع وفعال قصد إنشاء إطار شرعي ملائم يهدف إلى إرساء النصوص القانونية التي توفر هذه المدارس تحت وصاية وزارة التربية ومنها :الأمرية رقم 05-07 بتاريخ 23أوت 2005 المحددة للقوانين التي تنظم التعليمي مؤسسات التربية والتعليم الخاصة[2]والمرسوم التنفيذي رقم 05-432بتاريخ 08نوفمبر 2005 المحدد لشرط إنشاء وفتح ومراقبة المؤسسات التربوية والتعليمية الخاصة[3].

- وللحصول على ترخيص يسمع بفتح مؤسسات خاصة سواء في الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي يجب أولا احترام الشروط المذكورة في دفتر الأعباء .

- إلزامية تطبيق البرامج الدراسية الرسمية و احترام الحجم الساعي لكل المواد الدراسية سارية المفعول في مؤسسات التعلم العمومية.

---

[1]-ينظر :إبراهيم بوترعة،التربية و التعليم بين الأمس و اليوم ، ص416.

[2]-ينظر :أبو بكر بن يزيد،إصلاح التربية في الجزائر، مرجع سابق ، ص226.

[3]-ينظر : أبو بكر بن بوزيد ، المرجع نفسه. ص226.

- تحرم من الترخيص المؤسسات الخاصة التي تقدم برنامجا تعليميا يقتصر على مادة أو مادتين.
- إجبارية حضور التلاميذ إلىالمؤسسة الخاصة للمشاركة في الامتحانات نفسها التي تنظمها وزارة التربية الوطنية لفائدة تلاميذ التعليم العمومي.
- اشتراط الجنسية الجزائرية لمدير المؤسسة الخاصة .
- مدير المؤسسة الخاصة يجب أن يكون متحصلا على شهادة في التعليم العالي .

-أن يكون مدير المؤسسة الخاصة يتمتع بتجربة لا تقل عن خمس سنوات في مجال التعليم والتكوين و المخطط التالي يبين تطور المؤسسات الخاصة للتربية و التعليم في الجزائر:[1]

الموسم الدراسي	عدد المؤسسات
2006-2005	99
2007-2006	126
2008-2007	119
2009-2008	141
المجموع	485

يلاحظ من خلال قراءة الأرقام التي يحتويها هذا الجدول بأن عدد المدارس الخاصة بداية من الموسم الدراسي 2005-2006إلى الموسم الدراسي 2006-2008أن هناك تزايدا وتطورا ملحوظا في هذا الشأن مما يؤكد إقبال المجتمع على تأسيس مدارس خاصة التي أصبحت تمارس عملها فعليا في إطار القوانين المنظمة لتأسيسها وسيرها وكذا التحاق عدد كبير بها من أبناء المواطنين مما يؤدي إلى المنافسة التي تنعكس إيجابا على جودة التعليم وإعطاء فرصة للمبادرات الخاصة لأجل المساهمة في استيعاب القدرات الشبابية وتطويرها والمساهمة من ثم في تطوير المجتمع وخدمة النوعية والمخطط التالي يوضح عدد التلاميذ المسجلين في المؤسسات التعليم الخاص[2]ما يؤكد الإقبال الكبير على هذه المؤسسات ونجاعتها في تقديم تعليم ذي جودة ونوعية سينعكس إيجابا على التنمية الشاملة ومنه تقدم وتطور بلادنا الحبيبة [1].

[1]-ينظر : أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر ، ص .227

الموسم الدراسي	عدد التلاميذ
2006-2005	13125
2007-2006	16885
2008-2007	20220
2009-2008	23109

5-3-6- المناهج التعليمية : المنهاج وثيقة رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية ويعرف المنهاج على أنه «كل ما تقدم المدرسة لتلامذتها لتحقيق نموهم الشامل نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان»[1] فيتضح من خلال هذا التعريف أن المنهاج هو أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ، وهو يخضع للمراجعة والتقويم والتبديل بطريقة مرنة لأن حياة الشعوب والأمم في تطور دائم وتغير مستمر، والهدف كله هو تحقيق أهداف التربية، وهذا ما شهدته فترة السبعينيات والثمانينيات من محاولات وتجارب عديدة فيما يتعلق بتصميم البرامج الدراسية ولكن كلها كانت تعاني من صعوبات ظرفية رغم أن المساعي كانت وجيهة والتي تعود إلى:

- ✓ قلة تجربة العناصر الكلفة بترجمة الغايات المدرسية حالة دون تطليقها بشكل فعال في الميدان.
- ✓ اكتظاظ البرامج الدراسية.
- ✓ عدم مسايرة المضامين للتطورات التي تحدث في المحيط الاجتماعي والاقتصادي فضلا عن تخلفها عن ركب العلوم والتكنولوجيا.
- ✓ المواد التي تتكفل ببناء شخصية الأطفال كاللغة والتاريخ والتربية المدنية، لم تعط لها المكانة التي تستحقها.

---

[2]-ينظر : أبو بكر بن بوزيد ، المرجع نفسه . ص228

[1]-ينظر :وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش، الجزائر، طبعة2004، ص132.

ولهذه الأسباب جميعها وليقين وزارة التربية الوطنية بأن المناهج هي المجال المحوري لأي نظام تربوي، وأن إعدادها يجب أن يكون بكيفية متوافقة، وأن ذلك يتطلب جهدا يبذله الخبراء والمختصون وأهل الميدان من مفتشين وأساتذة بغية تحقيق محتوى يتلاءم وأهداف النظام التربوي المنشود مع الحرص على التحكم في محتوى المادة الواحدة وتكاملها مع بقية المواد الأخرى في شكل كفاءة عرضية قصد بلوغ السقف الأعلى من اكتساب المعرفة لدى جميع المتعلمين، لذلك كله تم في إطار الإصلاح لإحداث جهاز دائم متمثل في اللجنة الوطنية للمناهج حيث أدركت ، منذ تنصيبها في نوفمبر 2002 ضرورة إنجاز وثيقة توجيهية منهجية لتأطير عملية إعداد مناهج جديدة تتجلى بروح مبادئ الإصلاح التي حددتها قرارات مجلس الوزراء بتاريخ 30أفريل2002[1] ، ومن مهام هذه اللجنة إعداد مشاريع المناهج التعليمية ومتابعة تحديثها باستمرار، لتواكب التطورات الحاصلة في المجالات المختلفة، كما يلاحظ أن هذه اللجة ذات الخبرة العلمية والبيداغوجية عبر ما تصدره من آراء ،تتولى إعداد تقارير وتسوغه من اقتراحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية [2] ، من هنا يتضح لنا بأن اللجنة تركز في المناهج على المتعلم والعالم المحيط به وتتميز المناهج الحديثة بخصائص نذكر منها:

- صياغة الأهداف العامة للتعلم انطلاقا من غايات التربية، هذه الأهداف تكون واضحة ودقيقة غير قابلة للتأويل وقابلة للتحقيق تشتق من ميول المتعلمين وهي قابلة للملاحظة والقياس.
- مجالات التعلم مضبوطة تتناول الجانب المعرفي والحسي والحركي وكذا الوجداني أي تنمية قدرات المتعلم في هذه المجالات، ومنه الاهتمام بالنمو المتكامل والمتوازن لشخصية المتعلم.
- تعتمد على المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم.
- تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل استعمال الأسلوب التراكمي للمعارف.
- الأستاذ منشط ومنظم وليس ملقنا، يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار، يتابع باستمرار مسيرة المتعلم خلال تقويم مجهوداته.
- التقويم التربوي هو عملية مستمرة تواكب العملية التعليمية وإجراءات الدعم والمعالجة للتلاميذ الذين يعانون صعوبات تعليمية .

[1]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج طبعة 2016،ص 09.

[2]-ينظر : أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر ، ص 49.

- إعطاء الحرية للأستاذ ضمن الأهداف المسيطرة، بتنظيم نشاطات التعليم والتعلم واختيار الوضعيات التي يراها مناسبة لقسمه.

كما يعرف لخضر زروقي المنهاج على أنه «منهاج التدريس هو مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، إنه يتضمن الأهداف وكذلك تقويمها والأدوات (ومن بينها المدرسية) والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين»[1]

_ الوسائل التعليمية والوثائق المرافقة تعد الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ذات أهمية كبيرة تساعد على تطبيق المناهج بما تتضمنها من سندات تربوية ووثائق مرافقه يستعين بها الأستاذ في تسير مختلف الأنشطة ومنها:

5-3-7- الكتب المدرسية: حسب ما ذكر في المرجعية العامة للمناهج فإن الكتاب المدرسي من بين الوثائق الموجهة إلى التلميذ إذ يعد الكتاب المدرسي وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها بالنسبة لأغلب المواد الدراسية[2]،و يعد الكتاب كذلك إحدى الرهانات التي جندت الطاقات من أجله وذلك بغية سد النقائص المسجلة، كما يعد مرجعا ضروريا عند التحضير لتسير الأنشطة ومن ثم فهو سند بيداغوجي مهم للأستاذ، ولقد طرأت على الكتب المدرسية تغيرات عميقة نتيجة التغيرات التي أدخلت على منهجية إعداد البرامج الدراسية امتداد إيجابي على منهجية إعداد الكتب المدرسية حيث حدثت قطيعة جذرية مع الإجراءات التي كانت سارية من قبل في مجال تحليل التنظيم الدراسي[3]، ومنه تعد الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم المقاربة المعتمدة (المقاربة بالكفاءات) بما تقترحه من وضعيات تعليمية تعلمية وسندات تربوية، فهي بالنسبة للمتعلم أحد المصادر الأساسية للتعلم لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعملية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين ،ينبغي أن نقدم للتلاميذ كتبا مدرسية منسجمة مع المحيط الذي يعيشون فيه لكي تؤدي وظائفها البيداغوجية

[1]-ينظر : لخضر زروقي، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، مطبعة دار هومة، 2003، ص 16.

[2]-ينظر :وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، ص35.

[3]-ينظر : أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر ، ص109.

على أكمل وجه، يتعلق الأمر إذا بكتب مدرسية متكيفة مع روح العصر الذي يعيش فيه التلاميذ ومتمشية مع مستواهم الدراسي ومستجيبة لأذواقهم واهتمامهم[1].

_الوثائق المرافقة للمناهج ودليل المعلم: تتضمن محتويات كل من الوثائق المرافق، ودليل المعلم معلومات ضرورية تسمح ببناء وتجسيد استراتيجيات تعليمية مناسبة، حيث أرفق كل منهاج بوثيقة تربوية هي وسيلة تكوينية للأستاذ القصد منها تقديم وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض الأستاذ في قراءة وفهم المنهاج كما تقترح له كيفيات تناول الوحدات التعلمية المقررة، وأساليب معالجتها تعليما بما يتناسب ومستوى مدارك المتعلمين العقلية وتفتحهم الوجداني، كما يدعم ذلك دليل المعلم من خلال ما يقدمه من توضيحات ،فيعطي "دليل المعلم" توضيحات أساسية لقيادة النشاطات المقترحة على ضوء أهداف التعلم، ويساعد المعلم في معاينة و استعمال المسهلات التقنية والتربوية المتوفرة في الكتاب المدرسي[2]،إذ يستخلص من ذلك على أن الوثائق المرافقة القصد منها تسهيل مقروئية المناهج الجديدة وتوضيح المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي يبنى عليها، وتقدم للأستاذ معالم تساعده على ترجمة الأهداف المسطرة والمحتويات المقررة إلى وضعيات تعلمية ملائمة لمستوى المتعلمين وتقترح عليه أدوات تساعده على تقيم أدائهم.

إن الشعب الجزائري قبل الاحتلال الفرنسي كان شغوفا بالعلم مقبلا عليه إقبالا كبيرا، وظهر ذلك من خلال تسخير مداخيل الأوقاف وهي كثيرة للإنفاق على التعليم وكذا المتعلمين والتكفل بكل مستلزماتهم من إيواء وأكل وشرب وتوفير الكتب وإعانتهم ماليا (ما يشبه المنحة حاليا) إلى جانب انتشار هائل للمدارس والزوايا عبر ربوع الوطن من شرقه إلى غربه لاستقبال الطلبة ،العامل الذي دفع العائلات و تشجيعهم لإلحاق أبنائهم بهذه الأماكن المخصصة للعلم وتمسكهم بموروثهم الحضاري.

إلّا أن حل المستعمر الغاشم الذي سيطر على مداخيل الأوقاف وأصبح يتصرف فيها وفق قرارات جائرة أصدرها لتفتيت ذلك، والتي فرض من خلالها على الشعب الجزائري إما الموت أو المقاومة، فكانت الأخيرة هي الخيار لغالبية الشعب والتي وقعت طيلة أكثر من نصف قرن حروب

[1]-ينظر : أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر ، ص 109.

[2]-ينظر : وزارة التعليم الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي،ط2012.ص65

بين الجزائريين المدافعين عن حرية بلادهم من ناحية وبين جنود الاحتلال الغازية من ناحية أخرى، فاستشهد الكثير من حملة الثقافة العربية الإسلامية كما اضطر عدد منهم إلى الهجرة خارج الجزائر مما أدى إلى تقلص حركة التعليم في الجزائر، كما كان للاستعمار الفرنسي هدف واضح وهو تحقيق السياسة الفرنسية الرامية إلى إدماج والتجنيس وفرنسة الجزائريين، فاتخذت المدرسة كوسيلة لتحقيق ذلك، وكذا تجريدهم من الشخصية العربية الإسلامية، من أجل تحقيق هذا المبتغى جعلت التعليم في المرحلة الابتدائية فرنسيا مئة بالمئة بغية حملهم على تشرب روح عظمة فرنسا، وإدماجهم في الشعب الفرنسي وحملهم على التجنس بجنسيتها وليس رفع مستواهم الفكري والاجتماعي والحضاري والثقافي.

فالجهاز التربوي في عهد الاستعمار الفرنسي من 1830الى 1962 كان مهتما بتكوين الأوروبيين فقط، ونصيب الجزائريين من ذلك كان مقتصرا على ذوي الحظ وعددهم جد هزيل.

وعرف نظامنا التربوي تطورا ملحوظا منذ الاستقلال عبر مراحل عديدة تميزت أولها من (1962 –1970) بالإرادة السياسية في مجال تحقيق التمدرس الشامل بمستوى التعليم الابتدائي، وفي مجال تعريب المحتويات، وتميزت المرحلة الثانية 1971إلى يومنا هذا،بإقامة المدرسة الأساسية سنة 1970 وفقا لما نصت عليه أمرية16أفريل1976واضعة بذلك حدا فاصلا لما قبلها وبداية العمل على جعل النظام التربوي الجزائري أكثر جزأرة وتعريبا، وصار معبرا عن الهوية الجزائرية بكل أبعادها، ووفر التعليم للجميع إلى أن جاءت مع مطلع القرن الحالي وثيقة أخرى عرفت باسم مشروع إصلاح المنظمة التربوية، التي اعتمد في وضعها هدف هو جعلها أكثر حداثة ونجاعة و نسقا يؤدي وظيفة عملية داخل المجتمع وعلى أكمل وجه، واضعة المتعلم في صلب إهتماماتها ومنهاجا متسما بالعملية والحداثة والبساطة ،وعليه يصبح النظام التربوي مشروعا مجتمعا بأكمله لأن المدرسة تمثل العمود الفقري لتكوين الفرد الجزائري لمجابهة تحديات ورهانات الحاضر والمستقبل، ومن ثمة تكوين جيل قوي في بنيته وأخلاقه يعتز بأمته ووطنه وقيمه، محافظا على إنجازات بني وطنه ومثمنا لها، بالرغم من التحديات التي واجهت المدرسة الجزائرية، إلا أنها استطاعت التركيز على مهامها الطبيعية والمتمثلة في التعليم، والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، وذلك بغية مسايرة التطور التكنولوجي الحاصل في العالم، من خلال العصرنة و استعمال ديمقراطية التعليم، وبلوغ النوعية لفائدة أكبر عدد ممكن من المتعلمين ثم

التحكم في العلوم والتكنولوجيا تماشيا مع التطورات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حدثت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة.

ورغم المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية اليوم إلا أنه لا يمكن أن ننسى ما بذله عمال ومستخدمو هذا القطاع من أجل تحسين أوضاع المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، ورغم ما عرفه المسار الإصلاحي في الجزائر من قرارات إرتجالية في بعض الأحيان، إلا أنه لا يمكن أن ننكر أن هناك طاقات جزائرية تقود وتسير وتدبر وتخطط لتطوير المدرسة الجزائرية خدمة للناشئة ومسايرة لما يحدث من تطور في العالم.

الفصل الثاني

المقاربة بالمحتويات وأثرها في النظام التربوي الجزائري

1- المقاربة بالمحتوى المفهوم والدلالة.

2- خصائص المقاربة بالمحتويات.

3- عناصر ومكونات المقاربة بالمحتويات.

4- نمط التواصل في المقاربة بالمحتويات.

5- برنامج المواد المنفصلة ونموذج التدريس بالمحتويات.

6- سمات المقاربة بالمحتويات.

7- أثر المقاربة بالمحتويات في تطوير النظام التربوي الجزائري.

لكل نظام تربوي فلسفة يرتكز عليها ويستند إلى مبادئها، والتي تمثل القيم والاتجاهات والمبادئ الفكرية والاجتماعية والسياسية والدينية السائدة في المجتمع، التي تحدد نمط شخصية الفرد المرغوب فيه، بفعل التربية والتعليم، والمقاربات البيداغوجية في ميادين التربية والتعليم والتنشئة متصلة من حيث الأسس والسبل والأهداف بالنظام التربوي عامة وبمكوناته جميعا، والنظام التربوي الجزائري بعد الاستقلال تبنى مقاربة التبليغ بالمحتويات التي جعلت من الطفل الصغير رجلا يقلد الكبار في كل شيء، يقبل كل شيء يتلقاه بعيدا عن أي دور له في تنمية قدراته وفي بناء شخصيته وفي تعاطيه مع مجتمعه، أغلقت مجال اهتماماته، والفروق الفردية بينه وبين أقرانه، متجاهلة إمكانياته الذاتية وحاجاته ورغباته ودوافعه، فكانت تنشئة التلاميذ تقوم على التبعية والتقليد خالية من كل ما ينفع في اتجاه الإبداع والتطور.

لذلك كان التعليم وفق المقاربة بالمحتويات تعليما قائما على تقديم مجموعة من المعارف لحشو أذهان التلاميذ من أجل استرجاعها عند الامتحان مهتما بالكم على حساب الكيف، المعلم فيه هو رمز السلطة والمالك الوحيد للمعرفة، هدفه هو تكوين تلميذ يحافظ على قيم المجتمع وعاداته وأعرافه وتقاليده وينصهر فيه كل المواطنين الآخرين، وذلك وفق نسق تربوي ذي بعد معارفي الذي يولي أهمية كبيرة للمعلم وللمعرفة معتمدا على ثنائية الحفظ والاستظهار في التحصيل المعرفي للطفل معتبرا إياه متلقيا سلبيا مهملا لميوله ورغباته.

1- المقاربة بالمحتوى:

حسب كزافييهروجيرس أن «كلمة محتويات التعليم، تعني معارف المواد الدراسية، التي تكون جزءا من برنامج دراسي»[1] ويضيف كذلك قائلا :«إن المحتوى هو موضوع المعرفة، المعرفة في وضعها الخام، التي لا تقدم أي جواب على الكيفية التي ستوظف بها»[2]، وهو بذلك يشير إلى تدقيق الفعل المراد ممارسته على المحتوى من طرف التلميذ من خلال حفظه أو تعبئته قصد استرجاعه وقت ما يطلب منه ذلك، وهنا يظهر جليا أن المقاربة بالمحتويات تعتمد في الأساس على المحتويات المعرفية التي تصبح هي الهدف الأساس، الذي تتوخاه فلسفة التعليم بواسطة هذه المقاربة التي تعبر عن الاتجاه

[1]- كزافييهروجيرس ، بيداغوجيا الإدماج، أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعنا، ترجمة نصر الدين الحافي نشر وتوزيع مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1-2011-ص202.

[2]- كزافييهروجيرس ، المرجع نفسه، ص202.

التقليدي في التربية أو بعبارة أخرى المدرسة التقليدية التي تعد «مدرسة تلقينية بامتياز، تعتمد على سلطة المدرس المطلقة وطرائق الحفظ والاستذكار والتدوين والتحشية»[1] ، فالتركيز على جعل المتعلم يتلقى المعارف التي كانت تلقن له دون أن يكون لها منطق فلسفي أو أهداف معينة أو تصدر عن مقصدية كفائية واعية[2] ،هذه المعارف المطلوب منه حفظها واختزانها كغاية في ذاتها قصد إعادتها يوم الامتحان وبذلك فهذه المقاربة تتمركز حول كيفية نقل المدرس للمعرفة وليس حول كيفية بناء المتعلم لمعرفة وظيفية يمكن تفعيلها في الحياة اليومية، بل يتم اختيار المحتويات على أساس معرفي كمي ومضموني ولهذا كانت المدرسة التقليدية مدرسة مضامين بامتياز ، تركز كثيرا على المعرفة والكم المعلوماتي[3] ،وهنا يظهر اهتمامها الكبير للتنشئة الاجتماعية من خلال طرق التدريس فيها تؤسس على قاعدة التقليد الفاعل[4] ،والتي تركز على « نقل المعلومات وترسيخها بين الأجيال تثبيتا للتقليد الثقافي للمجتمع، فمن يعرف ينقل المعرفة لمن لا يعرف»[5].

وتقوم المقاربة بالمحتويات على مبدأ رئيس وهو أسلوب التلقين، يتعلم التلميذ حسب هذا النظام، الطاعة المطلقة وهذا ما يدفعه و يشجعه على الاتكالية والسلبية، وتساعد على ضعف قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج، وحصر المتعلم في تلقي المعلومات دون تصفيتها واختيار النافع منها، ولهذا تنشأ أجيال لا تُعمل العقل، ولا تعتمد النقد والتحليل ، فعقولها خزانة معلومات تستعاد وقت الحاجة دون إضافات[6]، فاعتماد التلقين والتكديس للمعارف وتخزينها جعلت ذاكرة التلميذ محشوة بالمعلومات ،التي تتراكم في الذهن تراكما كمياً دون النظر إلى العمليات العقلية كالتفكير والابتكار ومنه الاهتمام بالجوانب النظرية وإهمال الأنشطة العملية للتلميذ، ولا يخفى ما لهذه النظرة من آثار ضارة على العملية التعليمية حيث ظهرت هوة كبيرة بين المجتمع والمدرسة،

---

[1]- جميل حمداوي، مجزوءات التكوين في التربية والتعليم، التخطيط، التدبير، التقويم، افريقيا الشرق، دار البيضاء، المغرب، 2013، ص75.

[2]-ينظر :جميل حمداوي،المرجع نفسه، ص72.

[3]-ينظر :جميل حمداوي، المرجع نفسه، ص71.

[4]-ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، افريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، 2007، ص38.

[5]- عبد الحق منصف، المرجع نفسه،ص38.

[6]-ينظر: صالح بلعيد، في قضايا التربية، الدار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة الجزائر،2009-ط1-ص19.

فانزوت المدرسة بعيدا عن المجتمع لا يعنيها ما يستجد فيه من تطورات، فنتج عن اعتماد هذه المقاربة وظائف أساسية منها:

أ- وظيفة المحافظة على الثقافة والأيديولوجيا: اللتين يجب نقلهما للأطفال من خلال فرض أولويات المجتمع على الفرد، وهذا ما ذكره الصديق الصادقي العماري بقوله:«نوعا من الضغط الاجتماعي الذي يمارسه المجتمع على الفرد لترويضه وتكيفه مع المنظومة الاجتماعية، ويبدو الفرد ككائن غير مستقل وسلوكه ليس سوى إعادة إنتاج نماذج مكتسبة خلال مرحلة الطفولة»[1]،وهنا يظهر جليا القهر والتعسف الاجتماعي الذي يمارسه المجتمع مما يؤدي إلى هيمنة جيل على آخر وفرض رؤيته عليه.

ب- وظيفة السلطة: تعد هذه المقاربة عن اجتهاد يخص تبليغ المعرفة من طرف المعلم و الذي يعد المالك الوحيد للمعرفة دون غيره، إذ تراهن على قيمة التكديس المعرفي باعتبار أن المعرفة غاية متأصلة في الفكر، شعارها (من حفظ المتون حاز الفنون)، فيستمد المعلم سلطته من ،سلطة المتن الذي يختزنه ويشيعه بين الأطفال والتلاميذ، فهو غالبا ما يعتبر مادته التي يدرسها ذات مكانة متميزة داخل الثقافة المدرسية[2].

ج- وظيفة ديداكتيكية: تخص مختلف أنشطة التدريس وعملياته وأدواته وتأخذ الوظيفة الديداكتيكية لنقل المعرفة فيشكل مجموعة من الوظائف الجزئية إلى تأسيس فعل التعلم، وذلك وفق دور وعلاقة كل من المعلم والمتعلم وكذا المعرفة وهذا ما أكده عسعوس محمد بقوله:«المعرفة مادة ساكنة والساكن، لا يحتوي القوة، وإنما الفرد البشري هو الذي يضفي على المعرفة الطابع الحيوي فيجعلها تتجه نحو الحركة لتكتسب القوة»[3]، وهذا يعني أن لمقاربة بالمحتويات تقدم المعرفة جاهزة وما على التلميذ إلا حفظها وتخزينها، وسلطة المعلم هي السلطة الغير قابلة للتمرد عليها، ومنه يظهر غياب دور المتعلم كليا، بل المعلم هو الفاعل والآمر والناهي والمالك الوحيد للمعرفة ، فيظن البعض بأن إلهام المدرس بمادته وتمكنه منها كفيل بأن يجعل منه مدرسا ناجحا في عمله، ولا يهمه معرفة طرق

---

[1]- الصديق الصادقي العماري،التربية و التنمية وتحديات المستقبل،إفريقيا الشرق،المغرب. ط 1 .2015 ، ص14،15.

[2]-ينظر. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص39.

[3]- عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، طبعة 2016، ص67.

التدريس[1] فالأسلوب والكيفية التي ينقب بها المدرس معلوماته(المادة الدراسية) بهدف تبسيطها للتلاميذ هي الأسلوب الإلقائي حيث العبء الأكبر في هذه العملية يقع على عاتق المعلم، في حين مهمة التلميذ هو الاستماع والحفظ، وكل هذا نتيجة نظرة قائمة على أساس خاطئ وهو أن عقل التلميذ صفحة بيضاء يستطيع المعلم أن يطبع عليها ما يشاء من المادة العلمية وبالتالي أهملت الرغبة وروح المبادرة ودافعية التعلم عند الطفل.

ولعل هذه الخصائص التي اتسمت بها هذه المقاربة هي التي دفعت البعض إلى اعتبار ،سلطة المعرفة المدرسية تخلق فراغات داخل المجال المدرسي بين أمكنة المدرس وأمكنة التلميذ، بين وضعيات المدرس ووضعيات التلميذ، داخل هذا الإطار يظهر أن الخطاب الوحيد الممكن هو خطاب المعرفة[2] ،فتصبح المدرسة مؤسسة تعيد إنتاج مجتمع يستهلك المعرفة داخل أسوار شبيهة بمؤسسات العزل والإقصاء.

2- خصائص المقاربة بالمحتويات:

2-1- الخاصة العقلية: فالمقاربة بالمحتويات تسعى إلى تكديس المعرفة في عقل التلميذ، فيصبح الهدف الأساس هو حشو ذهنه بأكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق، دون أن تهتم بمدى مناسبتها لمستوى النضج العقلي، ولا لمدى ملاءمتها لحاجاته ومطالبه النفسية والعقلية والاجتماعية فالتلميذ لا يكتسب المعرفة من أجل الاستفادة منها في حياته العملية، بل لتدريب العقل على التفكير[3].

2-2- خاصية تعديل السلوك: التركيز في هذه المقاربة على المحتويات المبنية على الحفظ والمعرفة، أي الاهتمام بالجانب الذهني دون الجانب السلوكي؛ مثل الجانب الحسي الحركي، والجانب الوجداني وهذا ما ذكره محمد الدريج بقوله : «ينظر في إطار هذا النموذج إلى المحتويات كمعطى نظري متعال وليس كمعطى مباطن و محايث لنشاط التلميذ وسلوكه، وبالتالي فإن الأهداف ليست مهارات مشخصة في سلوك التلميذ، بل هي عبارات عامة وغامضة ينقصها التحديد، ويختزل عمليا في تنمية النشاط

[1]-ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، 1973-1974 ص65.

[2]-ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ، ص40،41.

[3]-ينظر:عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات ، ص120.

الذهني للتلميذ»[1] فيلاحظ بأن النشاط الذهني للتلميذ هو الأسمى وهو المطالب بحشو مختلف المعارف التي لا يراد منها أي هدف سوى استرجاع هذه المعارف والمعلومات حين يطلب منه ذلك، ولا أثر لهذه المعارف على سلوك الطفل في حياته اليومية.

2-3- الخبرة الاجتماعية: يبدو من خلال هذا التوجه الذي تنبني عليه المقاربة بالمحتوى والمنصّب على أن المعرفة ثابتة لا تتغير، وقد شهد على صحتها المجتمع برمته، ومنه المطلوب من المعلم أن يلقنها للأجيال الصاعدة التي وجب عليها الاحتفاظ على ما تم إثبات صحته من لدن المجتمع على خلفية أن التربية التقليدية تهتم بالمعرفة باعتبارها أزلية، وأن صلاحيتها مستديمة باعتبار أن المجتمع أثبت صحتها[2]، كما يوضح ويفرز هذا التوجه قول محمد الدريج في كتابه التدريس الهادف حيث قال :«ينقل العلم إلى الصغار كمعطى جاهز وربما نهائي وغير قابل للنقاش، وليس كحقائق تكتشف شيئا فشيئا، وتترسخ في سلوك المتعلم بفضل النشاط والعمل، لذا تكون العلوم والمعارف مفروضة من الكبار، وتمثل حلقة من حلقات التراث الثقافي الذي تسهر المدرسة على نقله عبر الأجيال، والحفاظ عليه وترسيخه في النفوس»[3].

2-4- خاصية التعليم: لقد لخص كمال فرحاوي في كتابه تصميم مناهج التعليم هذه الخاصية من خلال المقاربة بالمحتوى بقوله :«تعبّر هذه المقاربة عن الاتجاه التقليدي في التربية القائم على السلطة والمعرفة أو بعبارة أخرى، هي اتجاه قائم على المدرّس والمحتوى الدراسي، أي أن المدرس وما يمارسه من سلطة على التلميذ والمحتوى الدراسي وما يحتويه من معارف، يجب تبليغها إلى التلميذ»[4] ومن هنا يستخلص أنه لم يعطى أهمية للتعلم بل أهملته من خلال إهمال دور التلميذ ولم تجعل منه شريك، بل الاهتمام كان بغزارة المادة التعليمية وحشو ذهن المتعلم بالمواد الصعبة، التي تعتمد على الحفظ قصد تدريب عقله على التفكير، والتقليل من شأنه في حجرة الدرس واختزاله في مجرد مساهم في درس إلقائي، مما يدفعه إلى اتخاذ مواقف رافضة للمشاركة تعبيرا عن إثبات الذات بالممانعة والمعارضة.

---

[1]- محمد الدريج، التدريس الهادف، ص54.

[2]-ينظر:عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم،ص122.

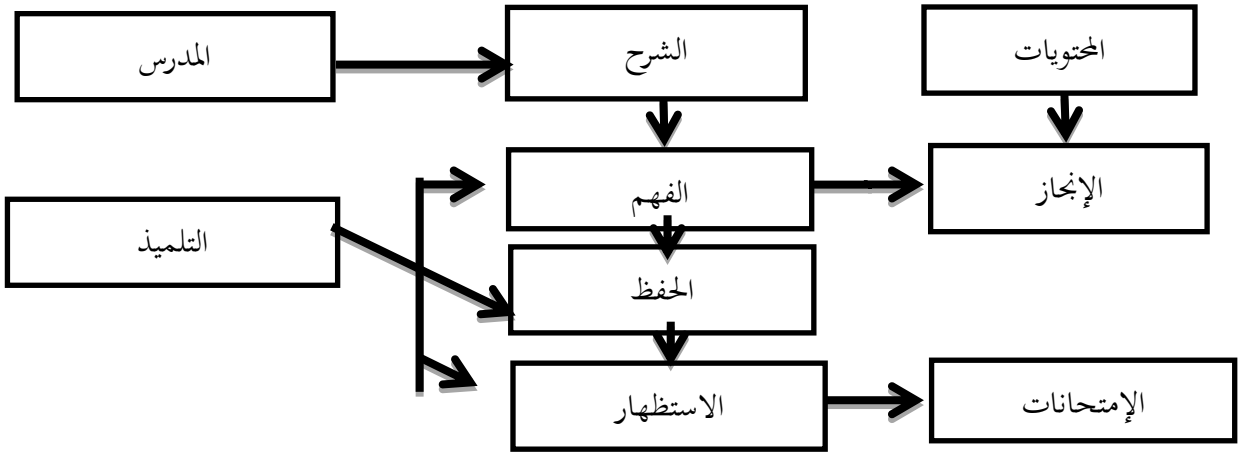
[3]- محمد الدريج، التدريس الهادف، ص54-55.

[4]- كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية. منشورات دار الخلدونية . القبة . الجزائر . 2017 . ص54

3- عناصر ومكونات المقاربة بالمحتويات:

المقاربة بالمحتويات تقترن في الوقت ذاته بالتربية التقليدية وبعض الآراء التي دونت في هذا المجال منها المكونات التالية: المدرس، التلميذ، الطريقة والمواد الدراسية، نمط التواصل، وأسلوب التقويم.....إلخ.

وهذه الخطاطة تبين أهم عناصر النموذج التقليدي، أي نموذج التعليم بالمحتويات[1]



فمن خلال هذه الخطاطة تم التطرق إلى عناصر ومكونات نموذج المقاربة بالمحتويات وهي كما يلي:

3-1- المحتويات: ينظر إلى المحتويات على أنها حقائق ثابتة ودائمة وتعطى لتلاميذ جاهزة مفروضة عليه بدون مراعاة خصائصه أو مدى مشاركته في بنائها، ولا مراعاة للفروق الفردية بينه وبين زملائه فتختار المحتويات على أساس معرفي كمي ومضموني، وتعتبر المعارف هي الأساس في العملية التعليمية[2] ،فيصبح التلميذ لا دور له سوى الحفظ،ولم تؤخذ اهتماماته وخصوصياته وحاجاته بعين الاعتبار عند اختيار المحتويات ، لأن المواد الدراسية وما تحويه من مضامين لا تنتظم باحترام لخصوصيات التلاميذ وحاجياتهم، بل بانسجام مع طبيعة المواد الدراسية فقط، ومع منطق هذه المواد[3] وهذا ما أكده خير الدين هني في كتابه لماذا ندرس بالأهداف حيث تطرق عن اختيار المحتوى في

[1]-ينظر: محمد الدريج، التدريس الهادف، ص53.

[2]- ينظر: جميل حمداوي، مجزوءات التكوين في التربية والتعليم ، ص73.

[3]-ينظر: محمد الدريج، التدريس الهادف ، ص55.

المقاربة بالمحتويات بقوله: «ومازالوا يعتبرونها نموذجا مفضلا لا بديل له، أساسها التربوي هو الاهتمام بتنظيم المادة الدراسية أكثر من اهتمامها بتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم ومواقفهم»[1] باختصار فإن نموذج التدريس بالمحتويات لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وكذا يهمل حاجاتهم وخصوصياتهم.

3-2- المدرس (المعلم): المعلم هو محور العملية التعليمية باعتباره ناقلا للمعرفة، التي أثبت المجتمع صحتها، وأيضا أنه متشبع بقيم المجتمع ومدرك لأماله وطموحاته لأنه الشخص الذي نشأ في المجتمع على يد مشايخه فنهل من تقاليده وغرف من ثقافته إلى أن أصبح مواطنا صالحا ،ينظر إلى المدرّس في النظام التقليدي بكامل الاحترام فيتبوأ في المجتمع منزلة رفيعة[2] ،فالحافظ للمتون يحوز الفنون، والحافظ هو الإمام وله مكانة مرموقة في المجتمع،وله من الهيبة والاحترام ما يؤهله لفك الخصومات وحسن تدبير مصالح المجتمع، أما في ميدان التدريس فهو الذي يقوم بالبحث عن المعرفة ويبذل الجهد في سبيل تنوير عقول الناشئة لتكوين المواطن الصالح الذي يرغب فيه المجتمع، وبالتالي يأخذ شكل انتقاء المعرفة التي تخدم المجتمع[3] ، ومن هنا نرى أن المقاربة بالمحتويات تعتمد على الأستاذ اعتمادا كليا وتعطيه المكانة التي تمكنه من تدريب التلاميذ وتمكينهم من ممارسة عملية التعليم بهدف اكتساب وتحصيل المعارف والعلوم المختلفة،فيثبت دوره على أنه هو المرسل للمعلومة والملقن لها معتمدا في ذلك على أسلوب الإلقاء والمحاضرة، فيدخل إلى القسم وذهنه مشحون بالمعلومات فيقوم بتفريغها في أذهان المتعلمين، بحيث يصبح هو الوحيد المالك للمعرفة والوعاء المعرفي الذي ينهل منه التلاميذ المعلومات والمعارف.

3-3- التلميذ: إن المقاربة بالمحتويات تعطي دورا سلبيا للمتعلم ،يظل التلميذ بصفة عامة في إطار هذا النموذج مقيدا مغلولا إلى مقعده، دون حركة لفترة طويلة يتلقى خلالها ما اجتهد المدرس في تحضيره من علوم ومعارف موجودة ومفروضة مسبقا على الجميع[4] ،فهو يتلقى المعرفة من المعلم دون بذل جهد يذكر لأنه لا يقوم بأدنى نشاط في القسم للبحث عن المعرفة وتحليلها والبحث عن الأسباب وتفسيرها، بل يقوم بدور المستمع والمتلقي للمعلومة، إذ يستعمل حاسة البصر وحاسة

---

[1]- خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف، ص82.

[2]-خير الدين هني المرجع نفسه، ص55.

[3]-ينظر :عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص77.

[4]- ينظر :محمد الدريج، التدريس الهادف، ص56.

السمع فقط في الموقف التعليمي ولا يوجد تفاعل بينه وبين المعلم،ولا بينه وبين أقرانه ،ولعل هذا ما ينسجم مع ما يسود المجال التربوي بشكل عام من اعتقاد في ضرورة الخضوع والسلبية في علاقة الصغار والكبار[1] ،ومن خلال ذلك يتبين على أن المقاربة بالمحتويات تجعل المعلم محور العملية التعليمية والفاعل والناقل الوحيد للمعرفة، أما التلميذ فينحصر دوره في تلقي هذه المعارف دون بذل أي جهد أو نشاط ومنه ،أُهملت ميولاته وقدراته الذاتية وحرم من سبل الحوار والمنافسة ،بل هو مرغم على تنفيذ ما يطلب منه دون تردد، مما يجعله يشعر بالملل والخضوع والاستسلام.

3-4- طريقة التدريس: يشير محمد الدريج في كتابه التدريس الهادف إلى الطريقة المعتمدة في المقاربة بالمحتوى إذ يقولّ :«كانت طريقة التدريس هي الإلقاء من جانب المدرس والتسميع من جانب التلميذ، وما دام من الممكن تحديد المعرفة المرغوب فيها للجيل الأصغر بمقادير كبيرة عن طريق الإلقاء، وكلما استطاع التلميذ أن يردد أو يدون ما عرفه، فإن ذلك يعدّ دليلا على التحصيل التربوي المرضي»[2] ، فالمعلم مطلوب منه حسب ما ذكر محمد الدريج نقل المعلومات التي يحتويها المنهاج في إطار ما تقرره المدرسة وتراه ضرورياً، بغض النظر عن حاجات التلميذ وقدراته، بل هو مجبر على حفظ تلك المقررات عن ظهر قلب وبشتى الوسائل، فهو مطالب بـ:

- بتقبل المحتويات التي تعرض عليه.
- حفظ هذه المحتويات عن ظهر قلب.
- استظهار المحتويات واسترجاعها متى طلب منه ذلك وفق ثنائية (الحمل والاستظهار).

3-5- التقويم: التقويم في تعريفه العام «هو الإجراء الذي يمكن من تقويم أي إصدار حكم قيمة عمل ما انطلاقا من أهداف تعليمية قصد اتخاذ قرارّ ، أما في مفهومه التقليدي فيهدف إلى ترتيب التلاميذ على أساس النقطة»[1].

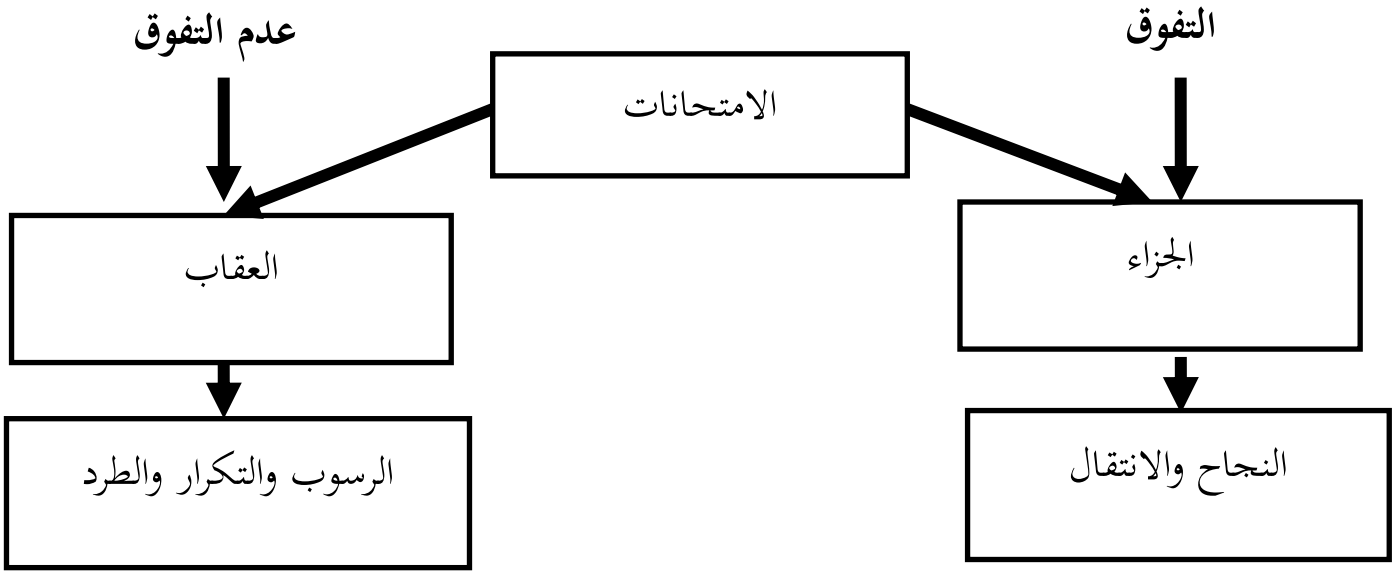
إن المعلم في المقاربة بالمحتويات يعتمد على الأشياء الضمنية لبناء التعلم وتقويمها، فالخطأ تصور سلبي مآله العقاب يجب تفاديه والمكافئة على الإجابة المرغوب فيها فقط، من لدن الأستاذ والتقويم يلجأ إلى طريقة وحيدة؛ وهي الامتحان سواء أكان كتابيا أم شفهيا لمعرفة ما حفظه التلميذ من خلال

[1]- ينظر: محمد الدريج ، المرجع السابق ، ص56.

[2]-محمد الدريج ، التديس الهادف ، ص58.

النقاط المحصلة وبعض التعليقات الشفوية ،فيصل بعض التلاميذ إلى بناء فكرة عما يرجى منهم عمله، ومن ثم إلى النجاح فيه، وتصور التقييم بهذا الشكل يتفق مع التصور القائم على أن التعليم مجرد نقل للمعرفة، نقلها ممن يعرف إلى من لا يعرف، فناقل المعرفة هو السّيد ، والمتلقي يصغي باهتمام الأُستاذ يشرح والمتعلم يحفظ، الأستاذ يطلب من المتعلم استظهار ما تمّ تقديمه له ويضع له علامة تبين له قيمة العمل الذي أنجزه، وهو استظهار ما تم حفظه بدون صعوبة ولا تعقيد، وهذا ما تطرق إليه محمد الدريج في كتابه التدريس الهادف بقوله:«إذا عدنا إلى نظام التقويم في المنهج التقليدي سنجد أسلوب الاختبارات والامتحانات، إن التقويم يلجأ إلى طريقة وحيدة كتابيا كان أم شفهيا لمعرفة ما حفظه التلميذ »[2] ،ويعزز هذا القول سعدون محمد الساموك بقوله: «إن عملية نقل المعلم للمعلومات التي تحتويها المناهج إلى الطلاب لغرض إعدادهم للامتحانات، وليحكم المعلم بالنتيجة على مدى نجاحه في التعليم»[3]، ومن هنا كانت بيداغوجيا المحتوى تعتمد على هذا النظام التقويمي التقليدي الذي يظهر فيه التقويم أنه مجرد عملية تنشيط، وتُمنح فيه النقاط من أجل العقاب، تنقيط إجمالي لا يخضع لمقاييس، ويبدو فيه المعلم وحده من يقوّم عمل التلميذ ويقدّر درجة تفوقه،فإما أن ينتقل من مرحلة إلى أخرى أو رسوبه وطرده من المدرسة مما يؤدي إلى فشله في الحياة.

كما أن التحفيز ووعد المتعلمين بالمكافآت يعدّ دافعا لهم على التحصيل والحفظ الجيد والجد في طلب العلم، وهذا ما يلخصه محمد الدريج في الخطاطة التالية:[4]



3-6- الأهداف: المتصفح الخطاطة أعلاه،و المتضمنة لعناصر ومكونات المقاربة بالمحتويات يبدو له الغياب التام للأهداف، بل الهدف الأساسي والواضح من العملية التعليمية هو الحفظ والاستظهار وهذا ما تطرق له محمد الدريج في نظرته للمقاربة بالمحتويات بقوله: «تهميش النموذج التقليدي للأهداف التربوية وتقييديه لما يمكن أن تلعبه من أدوار داخل العملية التعليمية»[1] فتكديس المعرفة هو أولى من منزلة المتعلم، كما يلاحظ الغياب التام لمفهوم النشاط ومحورية المتعلم فيه وهذا ما جعل المقاربة بالمحتويات تعتني بـ:

- الحفظ أي الاهتمام بالجانب العقلي يبدو واضحا وإهمال كل ما له علاقة بالحواس أو بالخبرة التي تبلور المفاهيم والحقائق عند الطفل.
- العناية بكل ما هو ذهني، التلميذ لا يكتسب المعرفة من أجل الاستفادة منها في حياته العملية بل لتدريب العقل على التفكير[2] ،لذلك أصبح المنهج يعتني بتكريس المعرفة من خلال ازدحامه بالمواد الدراسية المختلفة وهذا اعتقاد أن التلميذ تكتمل تربيته عن طريق إكماله بالمعرفة، وهذا الاعتقاد خاطئ لأنه ركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق، وأهمل تنمية طريقة التفكير والتحليل عند المتعلم وأغفل الجانب الوجداني والاجتماعي عنده، وكل ذلك نتيجة النموذج التربوي المتبع الذي لا يراعي الحقائق النفسية والاجتماعية للتلميذ، كما أنه ينطلق من مبدأ السكونية بحيث أن المعرفة ثابتة والهدف معروف وهو الاهتمام بالجانب العقلي فقط وهذا ما لخصه عسعوس محمد في قوله «أن المعرفة شبه ثابتة وبالتالي فالمجتمع بطيء التغير لا يدركه الأفراد، فكل شيء يتصف بالسكونية، فالقيم ثابتة وعالم المثل ثابت والفضيلة أيضل ثابتة»[3].

4- العلاقة بين المعلم والمتعلم في المقاربة بالمحتويات:

التعليم في إطار التدريس وفق نموذج المقاربة بالمحتويات، حرم التلميذ من تنمية جوانب من شخصيته لا تقل أهمية عن الجانب العقلي، بحيث تم التركيز على النمو المعرفي وفرضت سلطة المعلم التي نتج عنها علاقة استبدادية، فابتعدت بذلك عن تنمية القيم والحرية والإدارة والوجدان من شأن

[1]- محمد الدريج، التدريس الهادف ، ص53.

[2]-ينظر:عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات ، ص130.

[3]-ينظر:عسعوس محمد، المرجع نفسه، ص80.

هذا الواقع أنه لا يساعد التلميذ على الاندماج في المجتمع، بل تجعل منه إنسان منطوي وكذا عدواني وتجربة ليت و وايت كفيلة بتوضيح العلاقة بين المعلم والمتعلم.

حدّد الباحث علاقة المنشط بالفوج في ثلاث علاقات أخذنا منها واحدة وهي العلاقة التسلطية للتدليل على دور كل من المعلم والمتعلم في المقاربة بالمضامين والمبنية على سلطة المعلم والعلاقة الاستبدادية المفروضة بصفة هذا الأخير مالك للمعرفة، أما المتعلم فهو المتلقي لها فقط[1].

- عدم وضوح هدف النشاط عند أعضاء الفوج.
- نقص التحفيز نتيجة عدم تشجيع التلاميذ.
- المعلم هو المنشط وهو الذي يحدد جميع الخطوات، يحدد طريقة العمل أما التلاميذ فيجهلون الخطة.
- كل القرارات تؤخذ من لدن المعلم.
- يفرض المعلم العمل على أعضاء الفوج ويحدد دور كل عضو منه بالدور الذي يقوم به.
- يتمتع المعلم بالذاتية في تقويم أعضاء الفوج بحيث يمدح أو يوبخ أي عضو حسب لأهوائه.
- حرية الحركة وإبداء رأي أو إصدار قرار منعدم في الفوج، ونتائج هذه التجربة بينت ما يلي:[1]
- الإنتاجية كانت قوية في حضور المنشط ومنعدمة في غيابه.
- تعليق أعضاء الفوج للمنشط وذلك للحصول على الثواب وتجنبا للعقاب.
- عدم الثقة المتبادلة بين أعضاء الفوج من جهة ومن جهة أخرى بينهم وبين المنشط أيضا.
- السلوك العدواني، تحطيم ما صنعوه وعراك فيما بينهم ناتج عن الإحباط.

ونستخلص من تجربة ليت و وايت أن العلاقة بين المعلم والمتعلم مبنية على علاقة تسلطية متسمة بالعدوانية، للمعلم فيها دور المتسلط المالك للمعرفة والملقن لها، والمتعلم جامد متلقي لها ليست له الحرية والإرادة ولا المسؤولية في مناقشة فكرة أو إبداء رأي أو إصدار حكم، فاقد للثقة بنفسه وهذا ما يؤثر سلبا في حياته المستقبلية وعلاقته مع نفسه والآخرين.

[1]-ينظر: عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات ، ص102-103

كما أن الجمود قوة سالبة تعيق التغيرات الداخلية التي تحدث بين أفراد الفوج نتيجة غياب خصوصية الفرد وميوله، كما أن ضيق مجال الحركة يسبب القلق والتوتر ويثير العدوانية كل هذا نتيجة العلاقة التسلطية.

5- نمط التواصل في المقاربة بالمحتويات:

5-1- الدلالة اللغوية: ورد في لسان العرب «وصل: وصلت الشيء وصلا، والوصل ضد الهجران»[1] وجاء في مقاييس اللغة لابن فارس قوله: «الواو والصاد واللام أصل واجد يدل على ضمّ شيء إلى شيء حتى يعلقه، ووصلته به وصلا والوصل ضد الهجران»[2] ويبدو من خلال التعريفين أن التواصل من الوصل ويعني الصلة وبلوغ الغاية ويدل على الاتفاق وعدم الخلاف.

5-2- الدلالة الاصطلاحية: التواصل(communication) «وهو كل ما يقال ويقرأ ويحدث من حركات أو أفعال أو إيماءات وكل الأعمال اتي تعبر عن عدم الرضا والغضب والنفور، تؤدي أنماط التواصل المختلفة إلى اختلاف في طرق التعليم، حيث توجد أنماط تشجع على الحفظ بينما أخرى تشجع على التفكير والاستدلال والإبداع»[3].

في ضوء هذا التعريف، يمكن القول: إن التواصل عملية تفاعل بين فرد أو مجموعة أفراد بهدف إحداث علاقة تفاهم وتفاعل.

وما يهمنا هنا النمط التواصلي الذي يشجع على الحفظ والذي يندرج ضمن المقاربة بالمحتوى، حيث يسير نمط التواصل في خط واحد وفي نفس الاتجاه مما يجعل المعلم لا يحترم ردة فعل المستقبل الذي هو المتعلم، المخطط التالي يبين نمط التواصل في المقاربة بالمحتويات:[4]

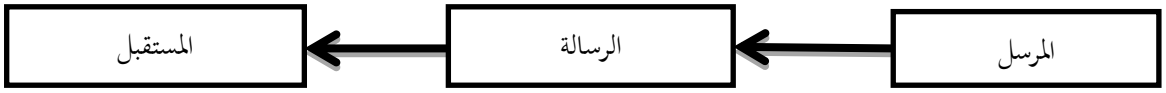
---

[1]- ابن منظور لسان العرب ،مادة (و ص ل) ص726.

[2]- ابن فارس ، أبو الحسين أحمد بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تح عبد السلام هارون، دار الفكر ، بيروت لبنان 1979- كتاب الهاء، باب الواو والصاد، مج06،ص 155.

[3]- فاطمة عبد الرحيم النوايسة، الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 2012، ص44.

[4]-ينظر: محمد الدريج، التدريس الهادف ، ص60.



المعلم الدرس(المحتوى) التلميذ

- المعلم غالبا ما رسالته، أي المحتوى المعرفي لا يتوافق مع المستوى المعرفي والعقلي للمستقبل(المتعلم).
- المعلم غير ملمّ بطرق التواصل ووسائله المختلفة.
- محتوى الرسالة لا ينبع من تحديد دقيق للهدف من عملية التواصل، ولا يتناسب المحتوى مع قدرات المستقبل (المتعلم) وخصائصه.
- طريقة الإلقاء والتلقين تؤثر سلبا على فهم المحتوى وإدراك مضمونه وبالتالي على نجاح التواصل.
- نظرة المعلم للمتعلم من خلال فرض رأيه عليه ودعوته لقبول الرسالة دون مناقشة، مما يؤدي إلى نفور المتعلم (المستقبل) ومنه انعدام التواصل والتفاعل ،وفي الأخير عدم حصول الفائدة من الرسالة، أي اختفاء التغذية الراجعة، وهذا ما عبّر عنه تاعوينات علي بقوله: «النظرة الدونية للآخر واعتباره في مستوى المرسل، مما يؤدي إلى عدم احترام مشاعره وذاتيته»[1]
- قلق المرسل (المعلم) وخوفه نتيجة العلاقة التسلطية بينه وبين المتعلم تعيق استلام الرسالة (المحتوى) من طرف المستقبل (المتعلم).

نستخلص مما سبق ذكره أن نظام التواصل في بيداغوجيا المحتوى يركز بالدرجة الأولى على المرسل (المعلم)ودوره الهام في العلمية التعليمية، ويلغي دور المستقبل(المتعلم) ويعتبره مستقبلا للمعارف التي يقدمها المرسل (المعلم) فقط دون أن يتدخل، أو يضيف شيئا متعلقا بالدرس ، مما يجعل المستقبل (المتعلم) منطويا على ذاته لا يبذل أيّ جهد داخل الفصل .

6- برنامج المواد المنفصلة ونموذج التدريس بالمحتويات:

البرنامج له عدة تعريفات منها « أنه مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلميذ في صورة مواد دراسية أو محتويات معرفية بحتة»[2]

[1]- تاغوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، (د-ط)، 2009، ص 191.

[2]- طيب ثابت سلميان، المقاربة بكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط، الأمل للطابعة والنشر والتوزيع تيزي وزو، الجزائر،.،ط، 2015، ص12.

كما يعرفه كل من توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة على أنه «المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر ممكن من المعرفة والمعلومات والحقائق »[1].

ويعرفه محسن علي عطية في كتابه المناهج الحديثة وطرائق التدريس بقوله: «عبارة عن المقررات الدراسية الموضوعية في صورة دراسية يراد من الطلبة دراستها في مرحلة معينة من المراحل الدراسية »[2]

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات فإنّ مفهوم البرنامج لا يتجاوز المادة الدراسية التي تقدم للمتعلمين والمطلوب منهم حفظها بوصفها العملية التعليمية، وأنّ وظيفة المدرسية بموجبه تقتصر على تقديم المعرفة إلى التلاميذ واختيار مدى قدرتهم على حفظها واستيعابها، فالمعرفة مقدسة في البرنامج بوصفها التراث القيم الذي يرثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة.

كما يتركب البرنامج من المواد الدراسية المنفصلة، كالجغرافيا أو الحساب ...إلخ، وكل مادة قائمة بذاتها لارتباط لها بغيرها، بل أحيانا تنقسم المادة الواحدة إلى فروع لا صلة بينها ؛فمثلا اللغة العربية تدرس في شكل مواد منفصلة مثل قواعد اللغة،الإنشاء، الإملاء دون أن تكون بين هذه الفروع صلة أو ارتباط ، فالتعامل مع المقررات الدراسية على أساس أنها مواد منفصلة؛ بمعنى أن المعلم لم يكن يبذل أي جهد يذكر في ربط تلك المواد ببعضها البعض بما حال دون تكاملها و تجاهل أهميتها في تكوين شخصيات الطلبة وتحريك الطاقات الخلاقة لديهم [3].

ومنه نستخلص أن برامج المواد المنفصلة تهتم بالمادة العلمية، والتراث الاجتماعي فقط، وتهمل ميول التلميذ ورغباته كليا، وكان الهدف منها هو مجرد حفظ التلميذ للمعلومات واستظهارها بغض النظر عن فهمه لما يحصله من ألوان المعرفة أو الاستفادة منها في حاضره، ضامنة بأن هذه المعلومات المتناثرة التي لا تسمح له بالنمو المتكامل بجوانب شخصيته، مفيدة له فيما بعد.

أما المدرس فكان يستخدم طريقة الإلقاء في تنفيذ هذا البرنامج الذي لا يدع للتلميذ فرص التعبير فكان موقفه سلبيا، فبرنامج المواد المنفصلة برنامج يتم إعداده بعيدا عن التلاميذ والمعلمين، مرتكزا على مقررات منفصلة عن بعضها البعض ،الفصل بين المواد الدراسية التي تقدم للمتعلمين،

---

[1]– توفيق أحمد مرعي، و محمد محمود الحيلة، المنهاج التربوية الحديثة– مفاهيمها–عناصرها–أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1–2000–ص22.

[2]– محسن عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1–2013،ص23.

[3]–ينظر : توفيق أحمد مرعي، و .محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة ، ص20.

بمعنى أن الترابط في هذا المنهج مقتصر على المادة الواحدة، أما على صعيد المواد المختلفة فتقدم منفصلة عن بعضها[1]، قليل التفاعل مع المحيط التلاميذ وغير مهتم بالفروقات الفردية، الأهم فيه هو التركيز على تلقين أكبر كمية من المعارف للتلاميذ قصد استظهارها والحصول على شهادات كمكافأة لهم على حسن الاسترجاع والترديد، كما تعد المعرفة منحصرة ومرتبطة في هذا النموذج بالمعلم والكتاب المدرسي باعتبارهما المصدرين الأساسين اللذين يتحصل منهما المتعلم على المعرفة[2] فالكتاب المدرسي يعد الحجر الأساسي الذي يرتكز عليه البرنامج يتضمن المعلومات التي يراد تزويد المتعلم بها وذلك من خلال نقلها له من لدن المعلم.

7- المقاربة بالمحتويات والتعليم الموسوعي:

يرتكز التعليم الموسوعي إلى تجميع المعلومات والمعطيات والتركيز على الحفظ والاستظهار والتعمق والتوسع في مجموعة من المعلومات والمعارف والتخصصات، ويتميز المقرر الدراسي بكونه مقرر المضامين والمحتويات وليس مقرر أهداف وقدرات ومهارات، ومن هنا يرى كمال فرحاوي أن المنهج التقليدي « يرادف المقررات التي يدرسها التلاميذ داخل الصف، استعدادا لامتحان آخر العام، دون اعتبار أو اهتمام يذكر بالتلاميذ واستعداداتهم الفكرية والمؤثرات التي يخضعون لها»[3]، ومنه يبدو أن المقرر الدراسي عبارة عن لائحة من المواد والمحتويات الواجب تعلمها وتدريسها، وموارد دراسية في شكل عناوين مترابطة ومتسلسلة أو مجموعة من النصوص والمعارف والمواقف والمصطلحات التي يختارها مجموعة من الخبراء لتكون رهن إشارة التلاميذ، وهذه البرامج غالبا ما نجدها مزدحمة بالمعارف قصد حشو ذهن التلميذ بها ، فالبرامج مزدحمة بالمادة العلمية، وكان يعلم الطفل كل ما يهم الرجل معرفته، فكانت البرامج منصبة على الناحية العقلية للتلميذ فقط، وأهملت بقية جوانب شخصيته[4].

كما أن البرامج التي هي عبارة عن موارد دراسية تعمل على إكساب التلميذ التراث الثقافي بغية الحفاظ على موروث المجتمع من الضياع ،وإهمال حاضر التلميذ وحاجياته وميوله ،فالبرامج تميل نحو

---

[1]-ينظر : محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2009،ص208.

[2]-ينظر محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس: ، ص23.

[3]- كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، ص20.

[4]-ينظر: دروس في التربية المدنية وعلم النفس ، ص49.

المجتمع والتراث الثقافي في صورة مواد دراسية وتعرف باسم برامج المواد، وهي عادة تتبع الترتيب المنطقي للمادة من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ولا نزاع ميول المتعلم وحاجاته بحجة أن معرفته وحفظه لهذه المواد ينفعه في المستقبل ولا يهمها حاضر التلميذ[1].

ويرتكز التعليم الموسوعي على المعلم باعتباره صاحب سلطة معرفية، يقدمها للتلميذ جاهزة بواسطة الإلقاء التي تستوجب الحفظ، والتقليد، والمحاكاة والتكرار، ومن ثمّة يصبح التلميذ حبيس جدران قسمه لا يستطيع أن يواجه ما يعترضه من مواقف في حياته اليومية، ولا أن يلبي حاجياته ومنه يصبح عاجزا عن التأقلم والتكيف مع مستجدات الواقع المعيش، ومن ثمّة تبقى معارفه نظرية مجردة غير وظيفية تنقصها الممارسة، ومن هنا يظهر أن التعليم الموسوعي يهتم بالكم على حساب الكيف مما يجعل تكديس المواد للمعارف وخلوها من أي نشاط يجعل المتعلم شريكا في بناء تعليماته، أو يدلي برأيه ويناقش ويحلل ما يقدم له، مما يجعل التلميذ يحس بالملل والضجر، لانعدام الأنشطة الذاتية، التي تسمح لهم بالمشاركة والتحليل والمقارنة، وكذا الممارسة واستعمال الوسائل التي تقرب لهم المعنى وتوصيلهم إلى اكتشاف الحقائق التي تساعدهم على تفسير الظواهر المحيطة بهم.

كان الاهتمام موجها للمادة كهدف في حد ذاتها وأهملت النواحي الأخرى للتلميذ: كالنواحي الانفعالية، الحسية، الوجدانية...إلخ، وأكدت على المنفعة الذاتية للمعارف ملزمة بذلك التلميذ على ضرورة حفظها مهما بلغت درجة صعوبتها، أصبح حفظ المادة الدراسية غاية في ذاته بغض النظر عن جدواه في حياة التلميذ، فالجهد كله كان يصرف في تحفيظ التلاميذ المعلومات واستخدام الوسائل الكفيلة بالكشف عن مقدار ما حفظوه منها حيث تم إهمال إعداد التلميذ للحياة وحل مشاكله، فلم تعطى له الفرصة للتدريب على التفكير.

8- برنامج التعليم الابتدائي الجزائري:

بعد قيام الثورة المباركة التي خلصت البلاد من الاستعمار، وبدأت مرحلة البناء والتشييد في كل المجالات منها المجال التعليمي الذي حددت أهدافه منها الجزأرة، والتمسك باللغة العربية، ذلك أن التعليم قد ورث تركة مثقلة بالمشاكل التي خلفها له عهد الاستعمار البغيض، فإذا علمنا أن عهد الاستقلال قد بدأ في عام 1962، أدركنا حداثة هذا التعليم في عهده الوطني، وأول هذه المخلفات:

[1]-ينظر: المرجع نفسه، ص51.

أن هذا التعليم كان يجري بلغة غير اللغة الوطنية والذي لم يكن متاحا إلا لفئة قليلة من أبناء الوطن، أما غالبية أبناء الشعب و هم يمثلون الطبقة الفقيرة المناهضة بطبيعتها لحركة الاستعمار فكان مآلها الجهل والفقر، فلم تجد المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال الأماكن الكافية لإشباع حاجات أبناء الشعب المتعطشين إلى العلم والمعرفة، ولا المناهج الصالحة التي تخدم المجتمع الجديد، ولا الكتاب العربي أو الوسيلة العربية، فكان البرنامج الذي اعتمد هو برنامج المواد المنفصلة، والتي كان الهدف منها هو حفظ التلاميذ لأنواع المعارف والعادات والاتجاهات والقيم، واستظهارها منها التركيز على المواد القومية التي عليها المعول الأكبر في إعداد المواطن الصالح المستنير (هي التي تشمل على اللغة العربية وفروعها والتربية الدينية والخلقية، والتربية المدنية والتاريخ)، كما اشتملت خطة الدراسة وفق هذا البرنامج على بعض المواد الأساسية اللازمة لتكوين الفرد تكوينا عقليا واجتماعيا ،على أنه يلاحظ خلو البرنامج من أوقات تخصص للتربية الجسمية، خاصة في برنامج التعليم الابتدائي لسنة 1968، وكان البرنامج مزدحما بالمواد دون مراعاة لطاقات المتعلمين، ودون أن يؤدي ذلك بطريقة مستنيرة إلى إكساب المتعلم الآليات المعرفية التي يواجه بها أعباء الحياة اليومية.

9- سمات المقاربة بالمحتويات:

من خلال ما تم التطرق إليه من خصائص للمقاربة بالمحتوي تم تلخيص بعض السمات للمقاربة بالمحتوى وهي كتالي:

- التشديد على المعلومات بوصفها غاية في حدّ ذاتها.
- التركيز على عنصر المحتوى وإهمال الأهداف وكيفية التدريس والتقويم.
- التركيز على الجانب العقلي للمتعلم وإهمال الجوانب الأخرى.
- اقتصار دور التلميذ على الحفظ والاستظهار.
- اقتصار دور المعلم على تقديم المعلومات وشرحها وتفسيرها والتعليق عليها والمعلم الجيد هو ذلك الملمّ بالمادة القادر على توصيلها للتلاميذ.
- الامتحانات في نموذج المقاربة بالمحتويات تهتم بقياس كمية المعلومات التي استوعبها الطلبة حيث التقويم له مخرجان: الأول التفوق والجزاء هو النجاح والانتقال، والثاني الفشل والعقاب هو الرسوب والطرد، حيث استهداف التفوق في أشكال ظاهرية فقط، تبرز في الحفظ والتكديس والاستظهار ويتوج نيل شهادة تعبر عن التفوق.

- تتم المواد التعلمية أو المحتويات بفخامة حجمها وكثرة مفرداتها.

10- إيجابيات المقاربة بالمحتويات:

من إيجابيات هذه المقاربة هي السرعة في بناء المفاهيم على مستوى الذهن بشكل آلي مما يجعل المتعلم له قدرة كبيرة على استرجاع المعارف واستعراضها في المواقف التي تستدعي ذلك، والظهور بمظهر التفوق والشعور بالأريحية عند استعراض المكتسبات السابقة عن ظهر قلب حيث من إيجابياتها أيضا تنشيط الذاكرة وقدرتها على تنظيم المعارف وظهور المتعلم بالذكاء والموهبة والقدرات الخارقة[1]، وكل هذه الاتجاهات تتيح للمتعلم استقبال المعلومات بسهولة دون بذل مجهود كبير لتحصيلها وذلك بفضل الحفظ والاستظهار.

11- الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالمحتوى:

إذا كان للمقاربة بالمحتويات إيجابيات، فإن لها كذلك سلبيات تتمثل في:

- أنها بيداغوجيا تركز على جعل التلميذ يتلقى المعارف ويختزنها كغاية في ذاتها من أجل إعادتها يوم الاختبار.
- أنها بيداغوجيا المعارف التي تبقى حبيسة جدران المؤسسة التعليمية، حيث لا يمتلك التلميذ القدرة على استثمارها خارج أسوار المدرسة لتلبية حاجياته في مواجهته للمشاكل التي تعترضه في الواقع.
- المعارف التي يحفظها المتعلم يطالها النسيان بعد الانتهاء من الاختبار على اعتبار أن الرصيد المكتسب عن الاستظهار والحفظ يكون قصير المدى على مستوى التذكر.
- أنها بيداغوجيا تهتم بكيفية نقل المدرس للمعرفة، وليس حول كيفية اكتساب التلميذ لمعرفة وظيفية يمكن تفعيلها خارج حجرة الدرس.
- لا توجد أهداف واضحة لاستراتيجية التدريس.
- الاعتماد على البرامج الدراسية المنفصلة ذات المادة الواحدة بدون النظر إلى العلاقات التكاملية بين المواد الدراسية.

[1]-ينظر:خير الدين هني، التدريس بالكفاءات، مطبعة بن عكنون . الجزائر . 2005. ص23.

- اعتبار الحفظ والتخزين واستعراض في المعارف النظرية هو أقصى ما تصل إليه أهداف التربية حيث اعتمدت على أسلوب التقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء. والصمت بهدف التزود بكم غزير من المعارف[1].
- إهمال حاجات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم ولا يقيم لها وزنا.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ويطلب من الجميع الوصول إلى مستوى تحصيلي واحد.
- إهمال الجانب التطبيقي والنشاط العملي، ولا يهتم بالجوانب المهارية والمهارات الأدائية، ويقتصر على الجوانب النظرية.
- انعدام مقاييس التقويم أداء التلاميذ في بناء التعليمات والمهارات وكذا الاختبارات.

12- أثر المقاربة بالمحتويات في تطوير النظام التربوي الجزائري:

لقد تبنى النظام التربوي الجزائري منذ الاستقلال المقاربة بالمحتويات ولمدة زمنية محددة والتي كانت المدرسة الجزائرية تهدف من خلالها إلى توصيل أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات، نظرا للإقبال الكبير من التلاميذ على التمدرس، ونقص هياكل الاستقبال نتيجة ما خلفه الاستعمار من خلال سياسته الهادفة إلى تجهيل الشعب والقضاء على كل ماله علاقة بهويته وموروثه الحضاري، فكان الاهتمام منصّب حول الكم لا الكيف، في ضوء منطق تحصيلي وباعتبار أن التعليم مجموعة أو قائمة من المحتويات لمواد التعليم، لا بد من إيصالها وتبليغها للتلميذ الذي يكتسب المعرفة بعد قطعه لمسار دراسي معين، وكان الضوء مسلّط في هذه المقاربة على أحد أقطاب العملية التعليمية وهو المعلم الذي يعتبر مصدرها الأساسي، والناقل والمالك الوحيد للمعرفة وفق برامج ومقررات دراسية ذات مواد منفصلة، مما يجعل التلاميذ في الوسط المدرسي مجرد ذوات سلبية ومتلقية لنيل المعارف المدرسية دون أدنى مشاركة[2]، تلميذ غير قادر على أن يتواصل مع غيره أو أن يشارك غيره في بناء تعلماته، ومنه يصبح معزولا في الوسط المدرسي، مكبوت المشاعر والحركة غير قادر على إبداء رأي أو إصدار حكم بل خامل مفروض عليه حفظ بعض القواعد والمتون واسترجاعها متى طلب منه.

---

[1]-ينظر : مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، ص17.

[2]-ينظر : عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ، ص46.

13- خطة الدراسة في التعليم الابتدائي في سنوات الاستقلال:

ويقصد بالخطة الدراسية، مجموع المواد وألوان النشاط التي يشتمل عليها البرنامج الدراسي، ومجموع الساعات التي تحدد لدراسة وتنفيذ هذه المعارف داخل المدرسة على مدار الأسبوع الواحد إلى جانب تنظيم اليوم الدراسي من حيث عدد ساعات الدراسة كما هي مسجلة في كتاب برامج وتوجيهات تربوية للتعليم الابتدائي الصادر عن وزارة التعليم الابتدائي والثانوي سنة 1974، حيث سيتم التركيز على قسم السنة الأولى ابتدائي باعتباره العتبة لولوج الطفل للمدرسة، وعلى المواد التالية، المحادثة، القراءة والمحفوظات.

13-1- التوقيت الأسبوعي للسنة الأولى: [1]

المواد	عدد الحصص	مدة كل حصة	مجموع الوقت
المحادثة	12	25د	5س
القراءة	12	30د	6س
الخط	6	15د	1س30د
الحساب	12	30د	6س
تربية دينية وخلقية	6	15د	1س30د
النشاطات	6	30د	3س
الاستراحة	12	5د	1س
المجموع			**24س**

ولقد تم توزيع هذه المواد وفق الوقت المخصص لها وفق النموذج الآتي:[2]

المواد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة	السبت
تربية دينية وخلقية	أخلاق 15د	دين 15د	أخلاق 15د	دين 15د	أخلاق 15د	دين 15د
محادثة	25د	25د	25د	25د	25د	25د
قراءة	30د	30د	30د	30د	30د	30د
خط	15د	15د	15د	15د	15د	15د

[1]-ينظر : وزارة التعليم الابتدائي، مديرية التنظيم والتنشيط التربوي، برامج وتوجيهات تربوية للتعليم الابتدائي، المعهد التربوي الوطني1974-1975، ص151.

[2]-ينظر : وزارة التعليم الابتدائي، مديرية التنظيم والتنشيط التربوي، برامج وتوجيهات تربوية للتعليم الابتدائي، المعهد التربوي الوطني1974-1975، ص154.

حساب	30د	30د	30د	30د	30د	30د
راحة	5د	5د	5د	5د	5د	5د
حساب وعمليات	30د	30د	30د	30د	30د	30د
محادثة	25د	25د	25د	25د	25د	25د
قراءة	30د	30د	30د	30د	30د	30د
النشاطات	**محفوظات 30د**	**رسم 30د**	**محفوظات 30د**	**رسم 30د**	**أعمال يدوية 30د**	**أناشيد 30د**

من خلال المخططين 1و2 المسجلين في كتاب برامج التعليم الابتدائي الصادر عن وزارة التربية سنة1975/1974، يلاحظ أن التعريب في هذه المرحلة قد وصل إلى نتيجة لا بأس بها بالنظر إلى حداثة عهد الاستقلال ،وذلك من خلال المواد التي تدرس باللغة العربية، رغم مخلفات الاستعمار وآثاره المتراكمة والتي عمل لمدة قرن وثلاثين سنة من أجل إدماج وفرنسة المجتمع الجزائري من خلال محتويات برامجه التي تعتمد على لغته.

كما ارتفعت عدد ساعات التي تدرس باللغة العربية في جميع المواد، بما في ذلك اللغة العربية إلى 24سا، أما بالنسبة للسنتين الخامسة والسادسة فعدد ساعات التدريس باللغة العربية عددها 15سا، وباللغة الفرنسة حوالي 8سا أي بزيادة 6سا، وبنسبة قدرها 65.21% وذلك حسب جدول التوقيت الأسبوعي، الخاص بالنسبة الخامسة والسادسة المذكور في برامج وتوجيهات تربوية [1]:

الاثنين lundi	**الثلاثاء mardi**	**الأربعاء mercredi**	**الخميس Jeudi**	**الجمعة Vendredi**	**السبت samedi**
Exp. oral 30د	Exp. ecrite 30د	Lecture 30د	Exp. Oral 30د	Exp. ecrite 30د	Lecture 30د
Lecture 30د	Exp. oral 30د	Exp. ecrite 30د	Lecture 30د	Exp. oral 30د	Exp. ecrite 30د
حساب 55د	حساب 55د	حساب 55د	حساب 55د	حساب 55د	حساب 55د
5د	5د	5د	5د	5د	5د
قراءة	تربية خلقية	قراءة	دين 20د	دراسة نص	Exp. oral 30د

[1]-ينظر : وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، برامج وتوجيهات تربوية ، ص158.

	1س		20د	20د	30د
Exp. ecrite 30د		قراءة 20د	مفردات 30د	قراءة 20د	تعبير 30د
Lecture 30د	إنشاء 25د	صرف 20د	تركيب الجمل 25د	نحو 20د	تصحيح إنشاء 40د
	تاريخ 30د	إملاء 25د	جغرافيا 30د	تمارين 25د	محفوظات 15د
		علوم 30د		علوم 30د	

وإذا نظرنا إلى مواد اللغة العربية وفروعها، والتربية الدينية والخلقية والتربية المدنية والتاريخ لوجدنا أنها تصل إلى12س و30د أسبوعيا في السنة الأولى؛ أي أنها تمثل نسبة 50% من الأنشطة كلها، ومعنى ذلك أن النظام التربوي آنذاك حدد أهدافا من بينها إعطاء أهمية للمواد التي يتم تكوين المواطن الصالح، الذي يعمل للقضاء على الجهل ونشر العلم والمعرفة، التي تدفع بلاده إلى مصف البلدان المتقدمة اقتصاديا و اجتماعيا، وهذه النسبة العالية لهذه المواد التي يكون فيها التعلم سطحيا، حيث الأسبقية لتخزين المعارف والمعلومات في الذاكرة، هذا النمط الذي يعرف بالمقاربة بالمحتويات الذي تم تطبيقه في منظومتنا التربوية منذ الاستقلال، وهو مدخل متمركز على معارف منقولة، أما المواد التي تعتمد على التحليل والتركيب مثل الحساب فنسبة تواجدها في جدول الخدمة الأسبوعية لا تتعدى20% من مجموع الأنشطة.

كما نلاحظ خلو جداول التوقيت الأسبوعي المذكورة في برامج وتوجيهات تربوية (1974-1975)، من أوقات خاصة بمادة التربية البدنية والتي هي على درجة كبيرة من الأهمية، من حيث بناء الجسم السليم والشخصية المتكاملة، ولعلّ واضعي هذا التوقيت الأسبوعي للسنوات الست في مرحلة الابتدائي، آنذاك أرادوا أن يستغلوا هذا التوقيت لتدريس المواد اللغوية، أو نتيجة لضغط الوقت بالنسبة للمدرسة حتى يسمح لها باستيعاب أكبر قدر من التلاميذ الراغبين في الدراسة، إلى جانب إهمال التربية الموسيقية وعدم إدراجها في التوقيت الأسبوعي لجميع المستويات، رغم أنها تعدّ نشاطا ينمي الذوق والوجدان والعواطف السامية، وتم الاكتفاء بالأناشيد سواء أ باللغة العربية أم باللغة الفرنسية وهذا ما يدلّ على أنه هناك اهتماما بالمواد التي تعتمد على التلقين والحفظ؛ أي التركيز على الجانب العقلي وإهمال بقية الجوانب الأخرى، وهذا ما عبّر عنه تركي رابح في كتابه أصول التربية

والتعليم بقوله:« التربية التقليدية لا تهتم في العملية التعليمية إلا بجانب واحد فقط من شخصية الطفل هو الجانب العقلي وحده، فتعمل على تكوينه عن طريق حشوه بالمعلومات والمعارف، وتهمل بقية جوانب شخصيته ومنه العناية بجسمه إهمالا كاملا»[1]، وأردف قائلا:« بأنها أي التربية التقليدية تنظر إلى اللعب على أنه مضيعة لوقت الطفل، ولذلك نجد برامجها مشحونة بالمواد العلمية الجافة ولا تترك للطفل فرصة للعب، الذي هو حاجة من حاجاته الأساسية في مختلف مراحل نموه»[2].

كما يبدو جليا من خلال النسبة العالية للمعارف التي تعتمد على الحفظ، أن الهدف هو شحن أذهان المتعلمين بمعارف جاهزة، وخلو التوقيت الأسبوعي من المواد التي فيها النشاط، دليل على أن من مبادئ المقاربة بالمحتويات مبدأ السكون، حيث ينظر للإنسان أنه ذو طبيعة ثابتة فليست هناك اختلافات وفروق بين الأفراد، ولهذا نجد أن المحتويات الدراسية مفروضة على التلاميذ ولا مجال لمناقشة ذلك، بحيث يتحولون إلى مجرد متلقين سلبيين، يتم حشو عقولهم بمعلومات كثيفة بناء على تصور أنها مهمة وأساسية لهم في مستقبل حياتهم، في حين أنها تهمل العناية بحاضرهم من أجل مستقبل مجهول بالنسبة لهم.

13-2- البرامج وأنواعها: يرتبط تنظيم البرنامج بهدف من عملية التربية والتعليم، لأنه المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية، ونعني بعملية تنظيم البرنامج انتقاء المواد الدراسية التي يمارسها التلاميذ، وهو برنامج في صورة منفصلة كما ذُكر سابقا، وهو برنامج اعتمده النظام التربوي الجزائري المبني على نموذج المقاربات بالمحتويات، ويعرف باسم برامج المواد وهي عادة تتبع الترتيب المنطقي للمادة، من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ولا تراعي ميول التلميذ وحاجاته بحجة أن معرفته وحفظه لهذه المواد ينفعه في المستقبل، بحيث تدرس كل مادة بمفردها وسنتطرق لهذه المواد التي احتوتها جداول المواقيت الأسبوعية للتعليم الابتدائي، وذلك ضمن نموذج المقاربة بالمحتويات مع أخذ المواد الخاصة بالسنة الأولى كنموذج.

13-2-1- المحادثة في السنة الأولى ابتدائي: التحدث اصطلاحا هو «الكلام المنطوق الذي يعبر به المتحدث عما في نفسه وما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به من رأي أو فكر

---

[1]- تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمشتغلين بالتربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1982، ص288.

[2]-تركي رابح ، أول التربية والتعليم ، لطلبة الجامعات والمشتغلين بالتربية والتعليم ،ص238.

وما يريد أن يزود به غيره من معلومات في طلاقة وانسياب، مع الصحة في التعبير والسلامة في الأداء»[1]، حسب ما جاء في برامج وتوجيهات تربوية سنة 1974-1975، فإن المحادثة هي تدريب الطفل وتمكينه من القدرة على التعبير عما يختلج في ضميره بلغة سهلة واضحة[2]، كما أنها امتداد طبيعي لما يجده من حوار في بيئته التي يعيش فيها[3]، وتعرف كذلك بأنها «حوار ثنائي يتدرب بواسطته التلاميذ على اكتساب لغة التخاطب وأدوات التعبير»[4].

فمن خلال هذه التعريفات، يتبين أن المحادثة لون من ألوان التعبير اللغوي ومظهر من مظاهر السلوك الاجتماعي، كما أنها مرادفة لكلمة التعبير الشفوي باعتباره أساسا من أسس التفاهم التي لا يمكن الاستغناء عنها، كان البدء بها في التعليم قبل جميع المواد الأخرى أمرا محمودا ومنطقيا ، لأنها تهيء الطفل لفهم ما يقدم له، وباعتبار التعبير الشفوي غالبا ما يكون مصحوبا بإشارات وانفعالات وحركات تساعد المتكلم بالنطق والتواصل مع غيره، بالحركات والإشارات.

كما أن الطفل في السنوات الدراسية الأولى ميّال إلى التعبير عن إنتاجه وحركاته بكثرة الكلام، والتحدث مع الغير كأقرانه وأفراد أسرته إلى حد الثرثرة أحيانا، فاستغلت المدرسة هذا الميل بخلق فرص للحديث منسجمة مع نفسية الطفل ومثيرة لاهتماماته وفق ظروف تسمح له بالتمرس والتدرب على التعابير الصحيحة، كما تهدف المحادثة في السنة الأولى ابتدائي إلى:[5]

1-العمل على ربط لغة المدرسة بلغة الطفل مع إصلاحها وتحسينها تدريجيا.
2-الاهتمام بالصيغ والقوالب العربية مع مراعاة التدرج.
3-أن يكون الدرس مأخوذا من واقع الطفل وحياته اليومية.
4-تعويد الطفل الصراحة والشجاعة الأدبية في إبداء الرأي.
5-تنمية الملاحظة عند الطفل.

---

[1]- ينظر: فيهم مصطفى، مهارات التقليد في مراحل التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة،ط.2002،ص83.

[2]-ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، برامج وتوجيهات تربوية ، ص5.

[3]-ينظر: المرجع نفسه، ص5.

[4]- وزارة التربية الوطنية، تصميم وإشراف .عبد القادر فضيل، هيا نتحدث، كتاب المعلم، المعهد الوطني التربوي، الجزائر ، سنة 1993، ص06.

[5]-ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي،برامج و توجيهات تربوية ، ص5.

فيلاحظ من خلال هذه الأهداف أن المحادثة ترمي إلى إعداد الطفل إعدادا يتماشى وواقع الحياة، بحيث تكون عناصر هذه المادة منتقاة من الواقع التواصلي الذي نجد فيه المتحدث ينفي ويخبر، ويستفهم، يصف، ويتحدث، يثبت، ويتذكر...إلخ، مع قبول الأسلوب المتواضع الذي يجتهد الطفل للإتيان به، لأن الذي يهم في هذا النشاط هو التدريب على التعبير السليم، كما أن للطفل طريقته في التعبير وله قاموسه الخاص وما على المدرسة إلا تهذيب هذه الطريقة وتوجيهها وصقل هذه اللغة والارتقاء بها تدريجيا. أما الموضوعات التي يتضمنها برنامج السنة الأولى فكلها تحيط بالطفل وتتلخص في المدرسة وما يتصل بها، الأسرة وما يحيط بها، الشارع وما يتفرع منه[1].

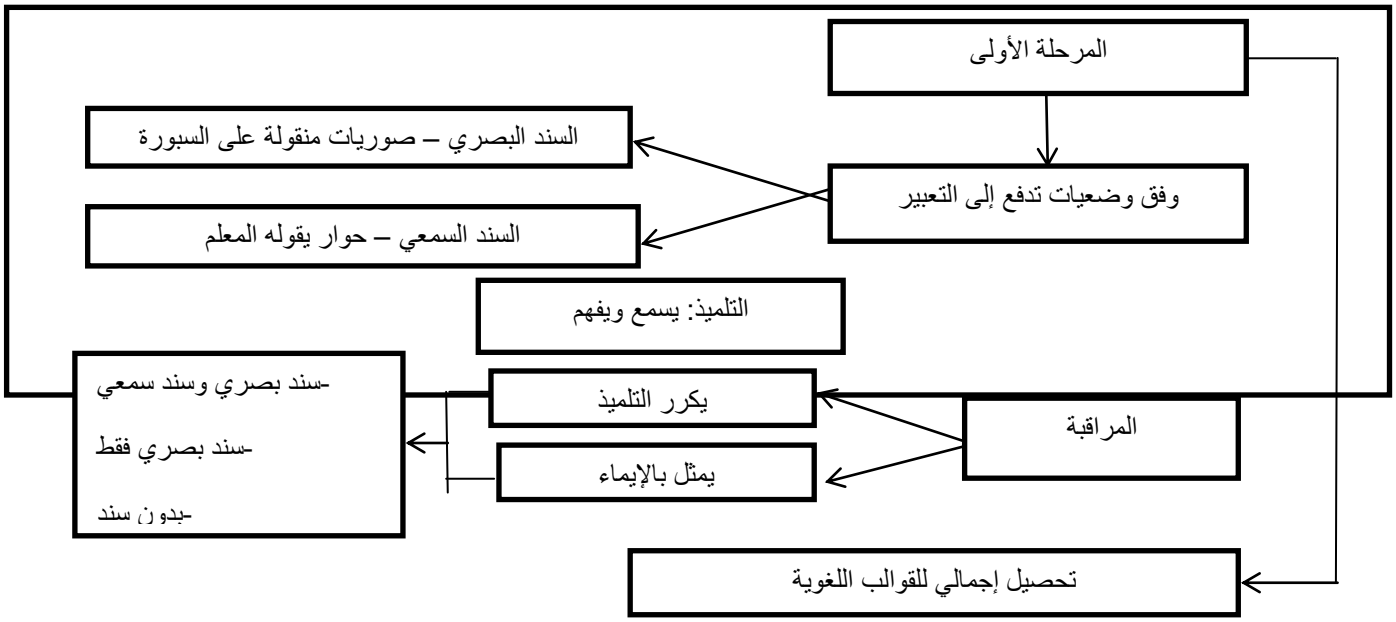
13-2-1-1- الطريقة المتبعة في تسير مادة المحادثة: بما أن الطفل ولوعا بالرسوم المتحركة وبالحكايات الحية القريبة من تصوراته المألوفة، فإن البرامج في المدرسة الجزائرية اختارت طريقة لتفعيل مادة المحادثة وتحقيق الغرض منها، وهي طريقة توفرت لها هذه الخصائص، وهي الطريقة الموصي باستعمالها في تعليم المحادثة هي الطريقة الحوارية (مالك وزينة)[2]، حيث طريقة مالك وزينة تعتمد على الصوريات المنتقلة، وعلى التمثيل الحي، حيث هذه القصص المصورة تجلب كثيرا انتباه الأطفال وتغريهم وتدفعهم للكلام، وبالتالي تشوقهم للدخول في حوار يتبادلون من خلاله العبارات والألفاظ البسيطة التي يكثر استعمالها على ألسنة المتحدثينكما أن هذه الطريقة تعتمد على الحوار الذي يتم بواسطته تقديم الصيغ والألفاظ التي يراد تعليمها وذلك وفق النبرة الملائمة والأداء المعبّر، ويمكن تلخيص الطريقة المتبعة وفق ثلاث مراحل وحسب ما يلي:[3]

[1]-ينظر: وزارة التربية والتعليم الابتدائي والثانوي ، برامج وتوجيهات تربوية ، مرجع سابق.ص6.

[2]-ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي،ص7.

[3]-ينظر:وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، ص5.

أ- المرحلة الأولى :



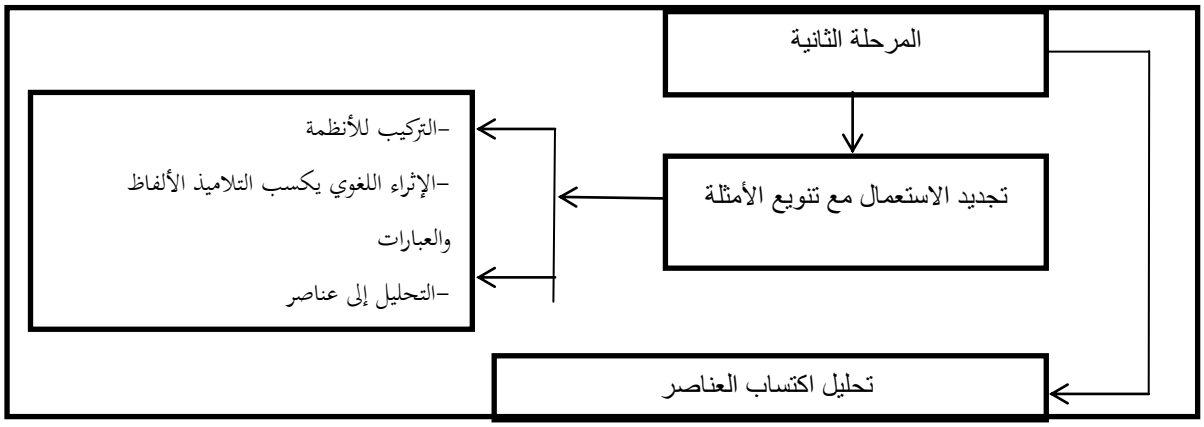
بحيث تعرض على التلاميذ وضعية خاصة عبارة عن حوار يستمعون إليه ويقلدونه ويمثلونه باللهجة والإشارة، وترمي هذه المرحلة إلى تحصيل الحوار الإجمالي والذي يخلص في ما يلي:

أ- تقديم التمثيلية، بحيث يعرض نص التمثيلية ويمثل تمثيلا حيّا يمكن الطلاب من تحصيل الحوار تحصيلا كاملا مع إعادة ذلك عدة مرات.

ب- تجزئة التمثيلية وتحفيظ تراكبها، من خلال تلقين العبارات بواسطة تكرار عناصر التمثيلية تكرارا فرديا.

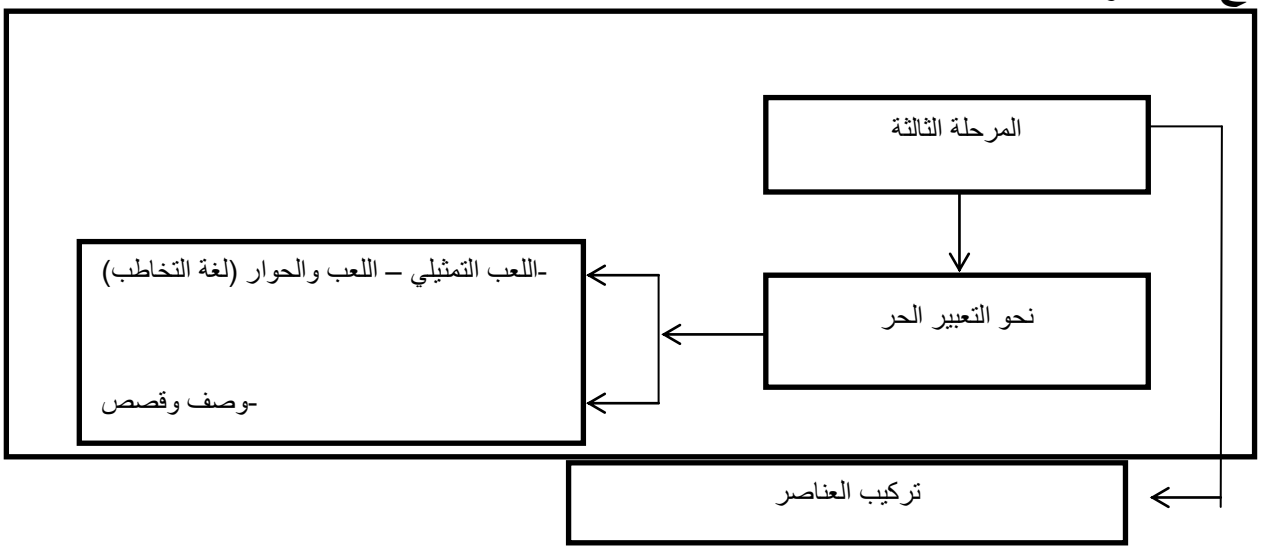
ج- تشخيص أدوات القصة عن طريق التمثيل، يشرع المعلم في تمثيل كل الأدوار ثم يشرك معه التلاميذ تدريجيا إلى أن يتخلى هو عن التمثيل، ويبقى محتفظا بدوره كمساعد وموجه ويحثّ على طريقة التمثيل المناسبة، أخيرا يزيل كل المستندات السمعية البصرية ويستمر التلاميذ في تمثيل القصة دون الاعتماد على أي سند.

ب- المرحلة الثانية:[1]



في هذه المرحلة يتم تحليل العناصر والتراكيب التي كُررت وحُفظت ليتمكن التلميذ من تلقين وفهم المفردات قصد ،تثبت الأبنية في ذاكرتهم التمارين التي يعاد فيها استعمالها بصفة منتظمة فتخلق فيهم حركات آلية وعادات لفظية[2]، ويبدو هنا أن ترسيخ المفردات يكون باعتماد التكرار من خلال استعمال جديد للصيغ المدروسة؛ أي تطبيق التراكيب والقوالب في حوار حقيقي وأحاديث طبيعية حتى تصير مكتسبات التلميذ تحت تصرفه يسترجعها متى طلب منه ذلك، وتعتبر كثرة هذه المراجعات أي تكرارها عنصرا أساسيا لتحصيل آليات التعبير الشفوي.

ج- المرحلة الثالثة:[3]



[1]-ينظر : وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، برامج وتوجيهات تربوية ،ص11.

[2]-ينظر :المرجع نفسه، ص10.

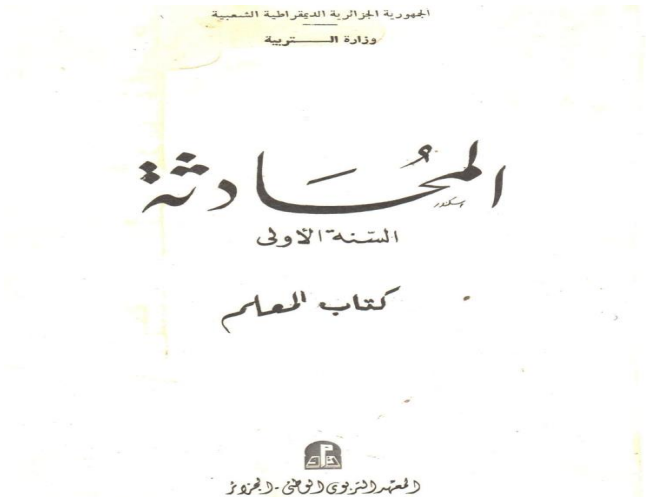
[3]-ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي برامج وتوجيهات تربوية ، ،ص12.

تخصص هذه المرحلة لحث التلاميذ على ممارسة التأليف لأنهم قد حفظوا قوالب المحاورات واكتسبوا عناصر تلك الجمل وبعض الكلمات الجديدة، فيستطيع التلاميذ الآن أن يعبروا إزاء حالة جديدة تختار بحسب العناصر التي فيها، وهي بالطبع عناصر مكتسبة[1]، وبالتالي تكون بحق هذه المرحلة، مرحلة استثمار للمكتسبات اللغوية، بمعنى أن الطفل فيها يدفع إلى استغلال الإمكانيات اللغوية التي حصل عليها في المرحلتين السابقتين، وتكون هذه بمثابة اختبار يدرك بواسطته مدى هضم الأطفال لما قدم لهم، ومن المعلوم أن المشاهد التي تعرض في هذه الحصة تكون مغايرة لمشاهد القصة ولكنها معبرة عن حوادث داخلية في صميم القصة.

ومذكرات المحادثة يتم تناولها بالتفصيل في سبعة وثلاثين ملفا في السنة الأولى، وهي متماشية مع كتاب القراءة المقرر لهذه السنة، حيث وزعت على النحو التالي:[2]

- الفصل الأول من الملف الأول إلى الثامن عشر.
-الفصل الثاني من الملف الثمن عشر إلى نهاية الملف السادس والعشرين.
-الفصل الثالث يبتدئ من الملف السابع والعشرين وينتهي بنهاية السابع والثلاثين وهو الملف الأخير.

ولقد تم اختيار نموذج للملف الأول من الفصل الأول والخاص بالمحادثة في القسم التحضيري، أي في المدة التي تشمل الفصل الأول والتي تسمى بالمدة التحضيرية والمأخوذة من كتاب المعلم – المحادثة في السنة الأولى الصادر عن وزارة التربية – المعهد الوطني الجزائري بدون تاريخ.


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية
المحادثة
السنة الأولى
كتاب المعلم
المعهد التربوي الوطني - الجزائر

[1]-ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، المرجع نفسه ،ص11،12.

[2]-ينظر: المرجع نفسه .ص06.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية

المحادثة

السنة الأولى

كتاب المعلم

المعهد التربوي الوطني - الجزائر

الملف 1_1

المحادثة في القسم التحضيري

نص التمثيلية :

- يامالك اذهب الى المدرسة .
- وأنا يأمي ؟
- أنت يازينة ،ابقي في الدار .

الهدف : تقديم التمثيلية

وسائل الايضاح : الصورة ، زينة ،مالك ،الأم ، المنزل ،المدرسة

تسيير الدرس :

أ ـ يمثل المعلم التمثيلية عدة مرات بصفة حية مستعينا بالصور حسب الجدول التالي :

الحركات التي يقوم بها المعلم	مايظهر على اللوحة العليدة	مايقوله المعلم
ضع المدرسة في أعلى اللوحة على اليمين والدار على اليسار		لحظة صمت
اجعل الام في الوسط واجعل مالكا في الزاوية السفلى على اليمين .		يامالك (نداء)
حول صورة مالك بسرعة وضعها بقرب الام يقف المعلم بقرب اللوحة على اليسار ثم يصوب سبابته اليسرى الى المدرسة		اذهب الى المدرسة

انقل مالكا صوب المدرسة ضع صورة زينة ،قلد حركة زينة		وأنا ياأمي ؟ ـ حاول أن تعبرعن رغبة زينة في الذهاب الى المدرسة
يقف المعلم بقرب اللوحة على الجهة اليمنى ثم يشيربسبابته اليمنى اولا الى زينة وثانية الى المنزل .		انت يازينة ابقي في الدار.
ثم ينقل زينة ببطء صوب الدار.		

ب ـ ادراك المعنى الاجمالي :

ينبغي أن يتأكد المعلم من ادراك وتفهم التلاميذ للمعنى الاجمالي،ومن أجل هذا الغرض يجعل صورة المدرسة في أقصى جهة من القسم وصورة الدار تقابلها في أقصى جهة أخرى .

فينادي تلميذا ويأمره بداون اشارة : اذهب الى المدرسة .. اذهب الى الدار.

يجب حنذاك على التلميذ أن يتوجه نحو المدرسة أو نحو الدار بدون كلام.

يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا بنفس العمل .

الملف 1-2

المحادثة في القسم التحضيري

الهدف : تكرار التمثيلية من طرف التلاميذ .

وسائل الايضاح : استعمال الصور (انظر الدرس الاول) .

تسيير الدرس :

أ ـ يمثل المعلم الرواية من جديد مستعملا نفس الصور .

ب يكرر المعلم التمثيلية مجزئة العناصر :

1 ـ يمثل المعلم الفصل الأول ،فيطلب من التلاميذ فردا فردا تكرار الجملة الاولى من مقاعدهم " يامالك اذهب الى المدرسة " ،تكرار هذه الجملة من قبل المعلم ومن قبل التلاميذ ،ولا يقبل المعلم جملة ناقصة مجزأة بل تجب اعادة الجملة كلها .

يجب السهر على النطق السليم واللهجة المستقيمة (الصوت المناسب) هنا مثلا فالجملة تتضمن فعل الامر ،واذا ماتلفظ التلميذ بكلمة المدرسة (مثلا) تلفظا مشوها يجب اعادة الجملة بأكملها .

2 ـ نفس الطريقة في تلقين الجملة الثانية "وأنا ياأمي " السهر على درجة الصوت التي تعبرعن رغبة زينة في الذهاب الى المدرسة .

ج ـ اعادة الرواية كلها من لدن تلميذ واحد بينما المعلم يمثلها بالصور في اللوحة المثبتة .

د ـ يعيد المعلم الرواية كلها للمرة الأخيرة ليترك لدى التلاميذ انطباعات سماعية جيدة .

الملف 1 -3

المحادثة في القسم التحضيري .

الهدف : قيام التلاميذ بادوار تمثيلية .

وسائل الايضاح : المدرسة ،الدار ،الباب ،الخزانة .

تسيير الدرس :

أ ـ اعداد التمثيل من لدن المعلم باستعماله الصور .

ب ـ ادوار تمثيلية يقوم بها التلاميذ :

يحضر المعلم ثلاثة تلاميذ أمام السبورة ويوزع الادوار : دور الام ، دور زينة ، دور مالك .

يقوم هؤلاء التلاميذ بتمثيل الرواية .

جـ ـ تكرار التمثيلية من عدة أفواج من التلاميذ .

د ـ تنويع الدرس مع ادخال مفردات جديدة :

"اذ هب أنت الى الباب .. اذ هب أنت الى النافذة .. الخ ...

هـ ـ امتثال عدد من التلاميذ للأوامر بدون كلام .

كذلك بالنسبة للفعل بقي

اذ هب أنت يافلان الى الباب

ابقي أنت هنا

اذ هبي أنت الى الخزانة

ابق أنت هنا

اخرج يافلان

ابقي يافلانة هنا .

الملف 1 -4

المحادثة في القسم التحضيري .

الهدف : استعمال المفردات المعروفة لدى التلاميذ من جديد .

وسائل الايضاح : الدار في زاوية من حجرة الدرس والمدرسة في زاوية أخرى تقابلها .

تسيير الدرس :

أ ـ تحديد التمثيل من طرف من لم يشارك من التلاميذ خلال الدرس السابق ، ففي أول الامر يلعب المعلم دور الام ويقوم مقام من فشل من الاولاد في دوره .

ب ـ يأمر المعلم تلميذين في آن واحد :

(فلان) : اذ هب الى الباب .

(فلان) : اذ هب الى النافذة .

ويجب تنفيذ الامرين في آن واحد ، ويقوم على هذا المنوال جميع التلاميذ صف كامل من صفوف القسم بهذه الحركات مع مراعاة النظام .

جـ ـ التمييز بين أنا وأنت (الاشارة بالسبابة) يأمر المعلم التلميذين الأولين من الصف الثاني :

ـ اذ هب أنت الى الباب .

ـ اذ هب أنت الى الباب .

انجاز الامرين في آن واحد . ثم يقوم جميع تلاميذ الصف الثاني الآخرين مثنى مثنى بالاتجاه صوب المكان المناسب : اذ هب أنت الى الدار ـ اذ هب أنت الى المدرسة .

ويجب تنفيذ الحركتين في آن واحد دائما .

يقف تلميذ قدام الصف الثالث فيأمر رفاقه بتنفيذ الاوامر .

ثم يقوم تلاميذ آخرون بنفس الدور .

مواصلة هذه التمارين .

المعلم :

ـ أين يذهب مالك ؟

ـ يذهب مالك الى المدرسة .

ـ وزينة ؟

ـ زينة تبقى في الدار .

مثلا : ـ ليسأل رفيقك ـ أين يذهب مالك ؟ ـ وزينة ؟

ـ وهكذا ينسج على هذا المنوال للاسئلة التالية :

ـ أين يذهب أبوك ؟ ـ يذهب بابا الى السوق ، الى العمل .....

ـ أين تذهب ماما ؟ ـ تبقى في المنزل ، تذهب الى البستان ...

ملف 1-5

المحـادثة في القســم التحضيري

الهـدف : استعمـال المفردات المعـروفة لدى التلاميـذ من جديد (اذهب – ابق) .

وسائل الايضاح : الدار فى زاوية من حجرة الدرس والمدرسة فى زاوية أخرى تقابلها كذلك بالنسبة للسوق والبستان . ثم أشياء أخرى ملموسة وموجـودة فى المحيط الـذي يجرى فيه الدرس « كالسبورة – المقعد – النافذة – الباب » .

تسيير الدرس :

ا – لترسيخ فعلي (ذهب وبقى) فى الأمر مع تغيير الجنس يعمد المعلم الى انجاز الحوار التالي :

ب – يأمر المعلم تلميذين فى آن واحد :

– (فلان) اذهب الى البابه .

– (فلان) ابق فى مكانك .

• ويجب تنفيذ الأمرين فى آن واحد – وهكذا دواليك مع تغيير التلاميذ وتنويع الوسائل .

– (فلان) اذهب الى الفناء – الى الخزانة – الى السبورة .

– (فلان) ابق فى القسم .

• استعمال المشخصات للتعبير :

– (مالك) اذهب الى السوق .

– (زينة) ابقي فى البستان .

• تنويع هذه التمارين مع التلاميذ والتلميذات حتى ترسخ فى اذهان التلاميذ هذه الصيغ .

– 8 –

ملف 1-6

المحـادثة في القســم التحضيري

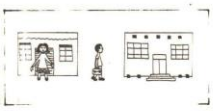
الهدف : التعبير الحرعلى الصور المجسمة أسفله .

وسائل الايضاح : الصور واللوحات التعبيرية .

تسيير الدرس : يترك التلاميذ أحرارا في التعبيرعما يشاهدون ،نقول لهم فقط انظروا الى الصوروعبروا عماتشاهدون فيها مع الاشارة الى الحدث بالمسطرة وان عجزوا فسان المعلم يوجههم ببعض الأسئلة .

الشاهد :

1 – مشهدا يمثل مالكا خارجا من الدار وهو حامل محفظته متجها الى المدرسة فزينة أمام الباب :



2 – مالك أمام المدرسة والتلاميذ يظهرون داخل الفناء .

– 9 –

فمن خلال الملفات يظهر أن طريقة (مالك وزينة) المعتمدة في المحادثة تعتمد على الوسائل السمعية البصرية، فالطفل في هذا المستوى لا يدرك المجردات ولا يستطيع التركيز على أشياء غير مرتبة في ذهنه، كما أنه ولوع بالقصص المصورة، وطريقة مالك وزينة جسدت له ذلك من خلال الأحداث التي تدور في مجاله مما يدفعه للحديث من خلال جلب انتباهه ومجاراته لمعلمه من خلال إقحامه في حوار وتمثيل يخلق لديه الرغبة في المشاركة والتمتع بحوادث القصة[1].

لقد راعت هذه الطريقة واقع المتعلم فاختارت له موضوعات يعيشها أو يسمع بها من خلال مواقف حقيقية يراها في المنزل أو تجابهه في الشارع، معتمدة في تقديم ذلك على سندين، سندا بصريا وأخر سمعيا، وجعلتهما يسيران جنبا إلى جنب، فأي لفظة لابد وأن يصاحبها مدلولها، والمحادثة بالنسبة للطفل هي امتداد طبيعي لما تجده من حوار في بيئته التي يعيش فيها[2]، ثم اعتمدت على التكرار والإعادة قصد التثبيت والترسيخ لرصيد هائل من الصيغ والمفردات، وكذا الأسماء والأفعال والأوصاف وأدوات الربط التي خصصت لهذا المستوى.

وهذا كلّه لا يعني أنها طريقة خالية من العيوب فما يؤخذ عليها:

1. أنها تتسم بطابع التلقين والتحفيظ باعتمادها على التكرار والتحفيظ الحرفي، حيث أنه عندما يقدم المعلم القصة يطلب من التلاميذ ترداد عبارتها ثم تمثيل أدوارها حتى تحفظ وتلقى عن ظهر قلب، والعمل بهذه الطريقة والتي هي من صميم المقاربة بالمحتويات تجعل كثيرا من التلاميذ يرددون العبارات دون فهمها، بل يحفظونها من كثرة سماعها وليس في أذهانهم أي علاقة بين الكلام ومعناه، حيث يقتضي تدريس المحادثة على ما يلي: أن يتعرض المتعلم بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه، لا أن يكلم غيره عنه، و إن الكلام مهارة لا يتعلمها المتعلم إن تكلم المعلم وظل هو مستمعا..، من هنا تقاس كفاءة المعلم في حصة الكلام بمقدار صمته وقدرته على توجيه الحديث، وليس بكثرة كلامه واستئثاره به[3]، فالتلميذ إن بقي صامتا ومتلقيا ليس له الحرية في التعبير عن آرائه إذا تعثر أثناء

---

[1]-ينظر: وزارة التربية، المحادثة، السنة الأولى، كتاب المعلم، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ص 1-9.

[2]-ينظر:وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، برامج وتوجيهات تربوية ، ص05.

[3]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، 1986، ج1، ص487.

الحديث، مما يجعله يحس بالملل والضجر، ومنه الانكماش والانزواء، وذلك كله راجع لاعتقاد المعلم أنه المالك الوحيد للمعرفة والتلميذ متلقي لها.

2. التطبيقات التي تفرضها الطريقة غير مناسبة إذ يبقى المعلم طوال الأسبوع يطبق كلمات، ويدور في فراغ مما يجعل الحصة أحيانا عبارة عن مناقشة لغوية، ليس فيها حوار ولا حديث.

3. كثير من المناظر قد لا يعيشها أطفالنا خاصة أبناء المناطق الريفية، مما يفصلهم عن بيئتهم ويذهب بهم بعيدا عن اهتماماتهم.

13-2-2- القراءة في السنة الأولى: تعرف القراءة على أنها «عملية فكرية ديناميكية تفاعلية تنطلق من التعرف على أصوات اللغة، إلى فك رموزها وإدراك معاني تعابيرها وجملها واكتشاف استعمالاتها الحقيقية والمجازية، والتعمق في استدلالاتها وذلك بهدف الوصول إلى الفهم القرائي للنصوص المقروءة»[1]، يستشف من هذا التعريف أن القراءة عملية فكرية تعتمد على فكر المتعلم، وهي ترمي إلى سلامة الأداء، وذلك من خلال الإدراك البصري للرمز المكتوب والتعريف به ونطقه ثم ترجمة تلك الرموز إلى دلالات فكرية، وهي بذلك تعتبر المفتاح الذي يلج المرء من أبوابها إلى كل مجالات العلم، ويفشل الذي يجهلها قطعا، في الوصول إلى أي باب من أبواب العلم والمعرفة، وعليه فالهدف من تدريسها هو «تزويد التلاميذ بأمهر سلاح يحتاجون إليه في الحياة، إنه السلاح الذي يمكنهم من كسب المعرفة معتمدين على أنفسهم دون مساعدة أحد»[2].

وما يهمنا في القراءة بالنسبة للمستوى الابتدائي، وبخاصة السنة الأولى هو الجانب الفيزيولوجي الذي من خلاله يتم التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها نطقا صحيحا وكذلك الجانب العقلي والذي يتمثل في ثروة المفردات ومعانيها و إدراك الفكرة العامة من المقروء والتفاعل معه، حيث تم طبع ثلاثة أجزاء لكتاب القراءة في السنة الأولى بعنوان "**كتابي في القراءة**"، وكل جزء منها مخصص لفترة زمنية معينة، يتدرب فيها الطفل على مفاتيح القراءة وهي كالتالي:

13-2-2-1- كتابي في القراءة السنة الأولى الجزء الأول: وهذا الجزء خاص بفترة ما قبل القراءة، أو ما يسمى بالفترة التمهيدية التي تخصص لتهيئة الطفل وإعداده للدخول في عالم القراءة،

---

[1]- أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008،ص66.

[2]- أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، لبنان1962،ص245.

وهذه الفترة تدوم شهرين، وتكرس للتدريب على النطق وتنمية المحصول اللغوي الذي يصبح قاعدة القراءة فيما بعد، أي دفع الطفل إلى الربط بين الدال والمدلول وجعله يألف سماع الأصوات والنطق بها، وكذا إدراك حدود الكلمة وشكلها العام، تمهيدا لإدراك عناصرها وأن كل كلمة مكتوبة ترمز إلى كلمة منطوقة وذلك وفق «استراتيجيات تساعد المتعلمين في التعرف على الكلمات ومن هذه الاستراتيجيات، نطق الكلمات، ومدلول الكلمات، وبطء استرجاع الكلمات ودلالات أو تلميحات السياق »[1]، وهذا ما يعرف بالطريقة التحليلية في القراءة والتي تساعد على «تدريب المبتدئ منذ بداية دراسته على قراءة الكلمات التامة القريبة إلى فهمه، ثم بعد تدريبات قليلة على قراءة الجمل القصيرة البسيطة المناسبة لمداركه العقلية، تحمله على تحليلها إلى حروفها»[2].

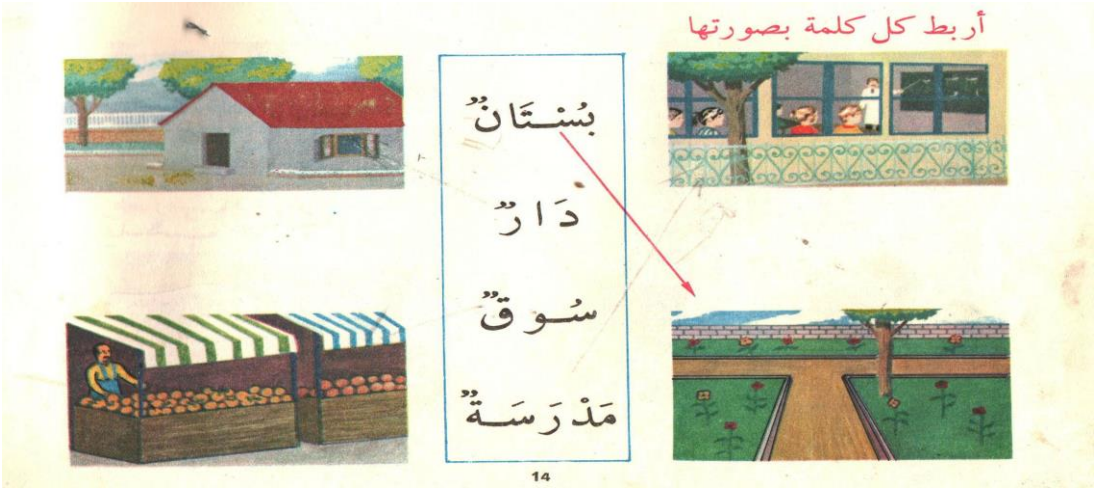
والطريقة المتبعة في استغلال هذه الفترة يتم من خلال وضع مجموعة من الكلمات والجمل ليتعرفوا عليها وينطقوا بها اعتمادا على الملاحظة والتكرار، والتشويش والترتيب من جهة ثانية، وذلك باعتماد كتاب القراءة، الكلمات المتنقلة...إلخ ، مع التركيز عل استعمال تمارين الكتاب ورسومه في تنمية الملاحظة وجلب الانتباه، وهذا كله «يتماشى مع مذاكرة المحادثة للسنة الأولى»[3]، بحيث توضع الأنشطة الخاصة بكتاب القراءة في برمجة زمنية تساير الملفات الثمانية الأولى للمحادثة، أي الجزء الأول من كتاب القراءة الخاص بالفترة التمهيدية وترافقه المحادثة حتى الملف التاسع.

[1]- أحمد السعيدي، مدخل إلى التيسلكسيا، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، دار اليازوري العلمية، الأردن،2009، ص21.

[2]-وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، برامج وتوجيهات تربوية ، ص28.

[3]-وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، برامج وتوجيهات تربوية، مرجع سابق،ص29.

نماذج من كتاب القراءة السنة الأولى الجزء الأول:[1]



[1]-ينظر.وزارة التربية الوطنية، كتابي في القراءة السنة الأولى،ج1 .المعهد الوطني الجزائري. مصلحة الطباعة،الجزائر سنة 1978-1979، ص 9-11-14.

13-2-2-2- كتابي في القراءة السنة الأولى الجزء الثاني: هذا الجزء من كتابي في القراءة خاص بالتدريب على القراءة وبمعرفة الحروف والأصوات التي هي مادة القراءة ومفاتيحها، حيث تدوم هذه الفترة حوالي أربعة أشهر، لتدريب التلاميذ على امتلاك مفاتيح القراءة وممارستها، كما أن هذا الجزء يبدأ استعماله مع الملف التاسع من المحادثة، ويستمر إلى غاية الملف الخامس والعشرين، وتجدر الإشارة على أن حصص القراءة أصبحت اثني عشرة (12) حصة في الأسبوع، بحجم زمني قدره 30 دقيقة لكل حصة أي 6 ساعات أسبوعيا وذلك وفق الجدول التالي:[1]

مرحلة الدراسة	عدد الحصص	مدة كل حصة	مجموع الوقت
السنة الأولى والثانية	12	30د	6سا

حيث تخصص ست حصص منها لتقديم الأصوات والضوابط وتذليل الصعوبات وألعاب القراءة بواسطة السبورة أو البطاقات الفردية، وتخصص الست الأخرى لاستعمال الكتاب والتدريب على قراءة نصوصه وحل تمارينه.هذا الجزء من كتاب القراءة يعتمد الجمل والنصوص منطلقا للقراءة الإجمالية وللتحليل واكتشاف الصوت المراد، وهي من صلب الطريقة التحليلية وهي «طريقة تسمى (الجملة) وفيها يقوم المعلم بإعداد جمل قصيرة مما يستطيع الطفل فهمه، يكتبها على السبورة، وفيها يقوم بقراءة كل جملة ويكررها بعده الأطفال، سواء بطريقة جماعية أم فردية لعدة مرات، ويقوم المعلم بإرشاد الطلبة إلى تحليل كل جملة إلى كلمات وإلى حروف، واستخدام صور الكلمات إن أمكن»[2]، أي يكتشف الصوت بعد عزله والتعرف عليه بكلمة سبق تقديمها ولكن عناصرها معروفة أو مدلولها مشخص من خلال صورة لها، بحيث يتم التعرف على صوتين كل أسبوع، ثم في مرحلة لاحقة يتم تركيب الصوت الجديد مع الأصوات المدروسة في كلمات وجمل بقصد تهيئة المجال القرائي، الذي يتدرب من خلاله التلميذ على القراءة، تتبع بتكليف التلاميذ بإنجاز بعض التمارين التي تهدف دائما إلى تدريبهم على القراءة والفهم.

مذكرة نموذجية لدرس القراءة سنة أولى تحضيري:[3]

---

[1]-ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، برامج وتوجيهات تربوية ،ص39.

[2]- محمود الساموك، ودكتورة هدى علي جواد الشمري مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ط1، ص177.

[3]-ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، برامج وتوجيهات تربوية ،ص31،32،33.

- الموضوع: معرفة حرف الباء "ب"
- مركز الإفادة: "البستان" - المرجع: ملف المحادثة
-وسائل الإيضاح: "صورة الأب، صورة البستان"(ملف من المحادثة)

المراحل	المعلم	التلميذ
- التمهيد...	يضع المعلم صورة البستان على اللوح الملبد سائلا: ما هذا؟ ثم يضع صورة الأب قائلا: من هذا؟ أين الأب؟	البستان الأب الأب في البستان
- استنتاج الجملة - كتابة الجملة - قراءة الجملة - تفكيك الجملة	يكتب المعلم الجملة بخط واضح على السبورة يقرأ المعلم الجملة قراءة مثالية لتحاشي الأخطاء في لفظ التلميذ مع إبراز الحرف المعني يجعل المعلم كل كلمة من كلمات الجملة في إطار خاص بها	قراءة الجملة من قبل بعض التلاميذ قراءتها من بعض التلاميذ قراءتها كلمة كلمة من بعض التلاميذ
- الألواح	الأب في البستان قراءتها كلمة كلمة من قبل المعلم	الأب في البستان
- تشويش	- يدعو المعلم ثلاثة أطفال يعطي لكل واحد منهم لوحته كتبت عليها كلمة من كلمات الجملة ويرتبهم حسب وضع الجملة في اتجاه زملائهم - يشوش المعلم وضع حاملي الألواح ويطلب من التلاميذ	في الأب البستان الأب في البستان

ومن المعلوم أن الكتاب يستعمل في الحصة الثانية كحصة تطبيق لما تمّ اكتشافه وتعليمه في الحصة الأولى على السبورة، حيث كتاب القراءة مزود بصور مشوقة متبوعة بجمل تدل عليها، وذلك من أجل انتباه المتعلم والتي اختيرت على أساس كثرة استعمالها في محيط الأطفال، أو التي تتردد على ألسنتهم لفظا أو مدلولا، بحيث تتوج الحصة بقراءة مثالية من قبل المعلم، تتبع بقراءات فردية من لدن التلاميذ تحت مراقبة وتوجيه المعلم، متبوعة ببعض التمارين التي يكلف الأستاذ بإنجازها مثل أشطب على الخطأ أو أقرأ وأربط بين الكلام والصورة، أقرأ وأجيب، أسمي الصور، ألون الكلمة التي فيها الحروف المستخرجة.

كما يخصص من حين لآخر تمرين لمراجعة الأصوات المدروسة بشكل يساعد على امتلاكها/ نموذج من كتاب القراءة الجزء الثاني كتطبيق، أي الحصة الثانية التي تلي اكتشاف الصوت ويدوم استعمال الكتاب مدة ست حصص موزعة على القراءة وإنجاز التمارين[1]:

[1]-ينظر: وزارة التربية، كتابي في القراءة، السنة الأولى مصلحة الطباعة، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ج2، 1978-1979، ص4-5-6-7-8.

5

نورة تحلبُ

زينة تشربُ

أشطب على الخطإ :

زينة تلعبُ بالكرة نعم لا

عمر يركبُ الدراجة نعم لا

نورة تحلبُ البقرة نعم لا

اكتب :

بُـ ـ بُـ ـ بُـ

بُ ـ بُ ـ بُ

6

ذهبَ الأبُ إلى البُستان

ذهبَ أمام البُستان بَقرة

بَ ـ بَ ـ بَ

بَقرة

بَـ ـ بَـ ـ بَـ

جبَل بصل

زينة
تلعبُ بُ
تركبُ بُ
تذهبُ بُ
تـ.....

مالك		
يلعبُ	بُ	بَـ
يركبُ	بُ	بَ
يذهبُ	بُ	بَ
يـ.....		

7

مالك أمام البَابِ زينة تلعبُ مع الكلبِ

البَابِ الكلبِ

بِ - بِ بِـ - بِـ

بَ - بُ - بِ بُ - بَ - بِ

بِرميل

بِنت

مالكا	
لعبَ	بَ
ركبَ	بَ
ذهبَ	بَ

زينة		
لعبَت	بَ	بِـ
ركبَت	بَ	بِـ
ذهبَت	بَ	بِ

8

اقرأ وأربط بين الكلام والصورة :

مالك يلعبُ بِالقطار

زينة تركبُ الدراجة

عمر هربَ بِالكرة

اسطر الجملة المناسبة للصورة :

نورة تلعبُ وحدها

نورة تلعبُ مع عمر

الون الكلمة التي فيها (بَ) ، (بُ) :

مع	بَقرة	كرة	تركبُ

13-2-2-3- كتابي في القراءة للسنة الأولى الجزء الثالث: هذا الجزء من كتاب القراءة الخاص بالسنة الأولى مخصص لتدريب الأطفال على ممارسة القراءة ، ممارسة قائمة على وصل الأصوات ببعضها البعض، وعلى القراءة السريعة للكلمة المكتوبة بناءً على استجابة نطقية ، تأتي قراءتها بيسر وبكيفية متصلة واستجابة ذهنية من خلال إدراك الكلمة وتصور المعنى، الذي نشير إليه أي ربط الدال بالمدلول، ولا يصل التلميذ إلى ذلك، إلّا من خلال التدريب المستمر على القراءة المتصلة، ولتحقيق هذا الغرض فالنصوص المختارة في هذا الجزء من كتابي في القراءة هي قصص قصيرة اخترنا منها نص (المعلم الصغير)[1].

اَلْمُعَلِّمُ الصَّغِير «2»

10

أَمْسَكَ سَمِيرٌ مِسْطَرَةً وَبَدَأَ يَمْشِي أَمَامَ اَلْأَطْفَالِ كَأَنَّهُ مُعَلِّمٌ كَبِيرٌ.

قَالَتْ نُورَةُ : أَتْمَمْتُ دَرْسِي .

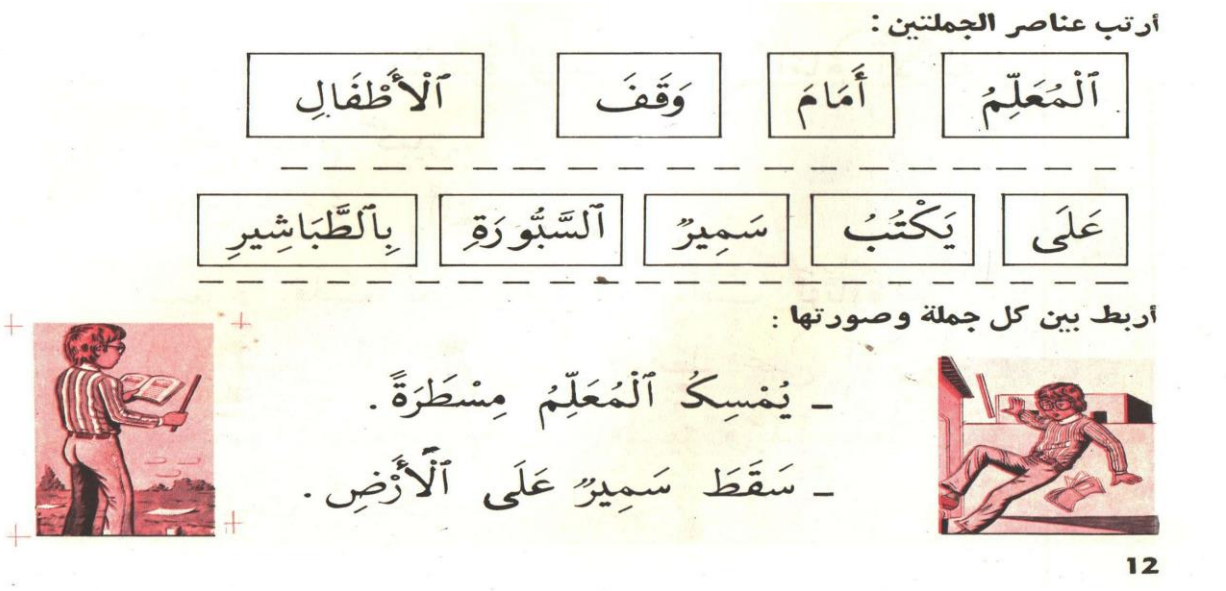
سَمِير : قُلْتُ لَكِ : اُسْكُتِي ، أَنْتِ ثَرْثَارَةٌ

أَرَادَ سَمِيرٌ أَنْ يَضْرِبَهَا ، فَسَقَطَ عَلَى اَلْأَرْضِ

ضَحِكَ اَلْأَطْفَالُ ، فَغَضِبَ سَمِيرٌ وَبَدَأَ يَقُولُ :

اَلسُّكُوت اَلسُّكُوت !

11



والملاحظ بأن هذه النصوص ومن بينها (المعلم الصغير)-2- تعبّر عن مشاغل الطفولة، وعن الحياة المدرسية والعائلية، وهي نصوص مثيرة ومشوقة وعبارتها سهلة وقصيرة متبوعة بمجموعة من التمارين، قصد تدريب الأطفال على فهم البناء اللغوي ومعرفة بعض الصيغ التعبيرية (التأنيث، التذكير، النفي، الاستفهام) وذلك باعتماد طريقة الملاحظة والاستعمال.

ومن خلال تناولنا للقراءة في السنة الأولى وفق الأجزاء الثلاثة، يلاحظ أنه يقع التركيز على الكتاب باعتباره الوسيلة الأساس التي يستعملها المتعلم، فيصبح محصورا دوره في تلقي المعلومات دون تصنيعها، و دون أن تعطى له الفرصة في المناقشة والبناء والتجربة، نتيجة كثرة التلاميذ في القسم وضخامة البرنامج مما يؤدي إلى إعاقة الحوار والمناقشة والتجربة، كما يلاحظ أن المعلم له دور كبير في تسير المواد حيث تظهر سلطته على المحتوى الدراسي بما فيه من معارف بحيث يبلغها إلى التلميذ الذي يعتبر متلقيا وحافظا لها، وصب معارف جاهزة تلقن باعتبار التلاميذ لهم الخصائص نفسها ولا مجال للفروق الفردية، وهذا ما يعتبر من صميم المقاربة بالمحتويات.

13-2-3- المحفوظات: حسب ما جاء في كتاب برامج وتوجيهات تربوية للتعليم الابتدائي تعدّ المحفوظات «نوعا من أنواع الأدب والفن، تربي ملكة التلميذ الأدبية والفنية، وترقي ذوقه وشعوره لما فيها من صور جمالية وهي كذلك محببة لديه، يطيب له أن يتغنى بها، ويلتذ بها»[1]، ومن خلال هذا

[1]-وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، برامج وتوجيهات تربوية ،ص49.

التعريف يتبين أن مادة المحفوظات وسيلة لتربية أذواق التلاميذ وتعزيز رصيدهم اللغوي برصيد أدبي، ومن أهداف تدريسها:

- تنمية الخيال وتقوية الحفظ والتذكر لدى التلاميذ.
- تنمية ثروة الطفل اللغوية وتحسين أسلوبه في التواصل مع الغير.
- إرهاف حاسة السمع لدى التلميذ وإشباع ميوله من الكلام الموزون.

التوقيت الخاص بالمحفوظات حسب المخطط التالي:[1]

المراحل	عدد الحصص	مدة كل حصة	مجموع الوقت	ملاحظات
السنة الأولى ابتدائي	01	30د	30د	داخل حصة النشاطات

يلاحظ بأن الوقت المخصص للمحفوظات والذي يقدر ب 30د غير كاف، مما يدلّ على أنّ الهدف من هذه المادة هو التحفيظ والتلقين قصد حشو أذهان التلاميذ بأبيات من الشعر ودعوتهم لاسترجاعها، وقت ما طلب منهم ذلك، ويظهر التحفيظ من خلال دور المعلم في تسير هذه المادة، التي يقع التخطيط بواسطة التلقين الفردي والجماعي التدريجي[2] كما يقع هذا التلقين، في فترات متعاقبة مع الحرص على ربط كل جزء جديد بما قبله، ثم مراجعة القطعة بأكملها لترسيخها في الذهن كوحدة متلاحمة الأجزاء[3] ،وهنا يظهر دور المعلم السلطوي، الذي يقوم بتلقين القطعة بيتا بيتا أو سطرا سطرا، أو جزءا جزءا، أو كلمة كلمة، على حسب سهولة وصعوبة القطعة، ثم دعوة التلاميذ إلى ترديد ما ذكر فرادى، ثم صفا بعد صف، إلى أن يتمكن التلاميذ من حفظها، وهذا هو نموذج المقاربة بالمحتويات، القائم على ثنائية (الحفظ والاستظهار) الذي يهمل دور التلميذ ويجعل منه متلقيا ومخزنا للمعرفة وللمعلومات، دون أن يكون له أيّ رأي أو مجال لإصدار أحكام أو فهم ما يلقن له.

إن للمقاربة بالمحتويات أثرا كبيرا في تطوير النظام التربوي الجزائري ، وذلك لارتباطها به منذ بداية الاستقلال، واستمر العمل بها قبل اعتماد المدرسة الأساسية في ثمانينيات القرن الماضي بحيث ساعده على تكوين الإطار البشري، الذي كانت البلاد محتاجة إليه بعد خروج الفرنسيين وتوحيد التعليم، التي تربط المجتمع بموروثه الحضاري ولغته الوطنية، وهذه المقاربة التي تبنتها المدرسة الجزائرية هي

[1]-ينظر:وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، برامج وتوجيهات تربوية ،ص51.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص51

[3]-ينظر : المرجع نفسه، ص51.

مقاربة قائمة على المعرفة ومحورية دور المعلم في نقلها، فساهمت هذه البيداغوجيا في تلك المرحلة من تاريخ البلاد فينشر التعليم والحد من الأمية من خلال التمكن من المعارف وحفظها قصد الارتقاء الاجتماعي، والذي كان مشروطا باكتساب المعرفة، ولكن هذه المقاربة أرست رؤية للمعرفة على أساس أنها معطى جاهز، والحال أن المعرفة تبنى ولا تعطى، فضلا عن ارتباطها القائم على النسخ والمريد، وعلى الزعيم وأتباعه، وهو ما جعلها مقاربة تنظر إلى المعلم على أنه صاحب المعرفة، وإلى المتعلم على أنه متقبل لها، فيختزل دور المعلم فينقل المعرفة دون مراعاة للفوارق بين التلاميذ، وهنا تظهر رؤية التوحيد والتجانس للتعليم وفق هذه المقاربة وهي نقيض التعليم الذي يعتمد على الذات الفاعلة والمبادرة وثقافة الاختلاف والتنوع.

كما اعتبر التواصل فيها مبنيا على علاقة تواصلية خطية وعمودية لها اتجاه واحد محورها من يعرف يساعد من لا يعرف، وهذا الأخير يدعو إلى طاعة الأول واعتبار عقله مستودعا فارغا، يجب أن يملأ بالمعرفة، فكان من الضروري المبادرة بالبحث عمن مقاربة أخرى تكون أكثر نجاعة في تنظيم العملية التعليمية قصد الرفع من فعاليتها، وذلك بوضع استراتيجية تتضمن تحديد الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي، بكل دقة وفق إجراء سلوكي قابل للملاحظة والقياس مرفوقا بشرط الإنجاز، تلك هي المقاربة بالأهداف.

الفصل الثالث

المقاربة بالأهداف وأثرها في النظام التربوي الجزائري

1. تعريف الهدف.
2. الأسس النظرية لبيداغوجيا الأهداف.
3. مستويات الأهداف (أنواع الأهداف).
4. قواعد الصياغة الإجرائية للأهداف.
5. عملية الاشتقاق ومجالاتها وفق المقاربة بالأهداف.
6. مزايا صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية..
7. شروط صياغة الهدف الإجرائي.
8. الأهداف التربوية وعلاقتها بالمحتوى.
9. مجالات التقويم في العملية التعلمية وفق المقاربة بالأهداف.
10. برنامج المواد المترابطة ونموذج التدريس الهادف.
11. أثر المقاربة بالأهداف في النظام التربوي الجزائري.

عرف قطاع التربية والتعليم في الجزائر وبالضبط في سنوات الثمانينات من القرن العشرين، مقاربة تربوية جديدة تسمى بالمقاربة بالأهداف والتي كان الغرض من تبنيها هو عقلنة العملية التعليمية تخطيطا وتسيرا وتقويما مع أجرأة ذلك، في شكل أهداف عامة وخاصة بغية تقويم النظام التربوي بصفة عامة، والتفتيش عن مواطن الضعف والقوة، وتشجيع الأساتذة وتحفيزهم على تقديم الدروس بطريقة هادفة وواعية ومخططة في إطار مجموعة مسطرة من الأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة، والعمل على الوقوف على مدى تحقق النتيجة أو الهدف في نهاية الحصة أو في نهاية السنة الدراسية والحكم على الدرس بالنجاح أو الإخفاق.

وبيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة ويتم ذلك التعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة، وهي تهتم بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ضمن إطار الثنائية المشهورة(المثير والاستجابة)، والهدف لفظ شائع لا يخلو منه أيّ كتاب تربوي إلّا وكثر الحديث عنه ولا يزال..

-فما هو الهدف وكيف يضبط المعلم الأهداف؟

-وكيف يتجاوب المتعلم مع المادة بسبب المثيرات؟

1- تعريف الهدف:

1-1- الهدف لغويا: الهدف لغة « هو المشرف من الأرض إليه يلجأ»، كما يعرف على أنه «الدنو، أهدف القوم أي قربوا»[1]، وحسب معجم الوسط فإن الهدف هو «القصد والغرض»[2].

1-2- اصطلاحا: الهدف اصطلاحا هو عبارة عن «مجموعة السلوكيات والتغيرات والإنجازات التي يراد تحقيقها عند حدوث تعلم ما»[3].

ويعرفه محمد الدريج بقوله: «كل ما يمكن للتلميذ إنجازه، قولا أو عملا، بعد الانتهاء من حصة دراسية، أو على المدى البعيد بعد الانتهاء من تربيته وتعليمه »[4].

ويرى أحد الباحثين أن الأهداف هي «الغايات والمقاصد التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، وفي المنظومة التربوية تتمثل في النواتج المعرفية والسلوكية والوجدانية التي يسعى كل برنامج تعليمي إلى تحقيقها ،بعد كل فترة تعليمية باستعمال مجموعة من النشاطات والإجراءات التربوية»[5].

والهدف مطلب ضروري في مجال التربية والتكوين ،بل هو فعل متضمن وكامن في كل أفعالنا والتي لا يمكن أن تكون دون قصدية محددة بهذا القدر أو ذاك، وهذا ما نستكشفه من خلال أحد أبرز ممثلي هذا التوجه دولاند شهير " Delandscheere" حيث قال :«أن تربي يعني أن تقود، أي أن توجه نحو مرمى معين، لكن أن تقود وبدون اتجاه شيئان لا يمكن أن يلتقيا»[6]، ويرى ماجر" Mager" أن الهدف هو: «وصف لمجموعة من السلوكيات والانجازات التي سيبرهن المتعلم على قدرته من خلال القيام بها »[7].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة(هـ، د، ف)، المجلد الخامس عشر ، ص346.

[2]- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، ج2 -2003، ط2-ص977.

[3]-خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف ،ص47.

[4]-محمد الدريج، التدريس الهادف ،ص85.

[5]- محمد صالح حثروني، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،1999، ص18.

[6]-Delandscheer ,Definir les objectifde l'education ,P.U .F 3em ,edition ,paris-1982,p05.

[7]-R.E.Mager,commentdefiner les objectifs de l'education,paris,bordas,1977,P05.

فمن خلال هذه التعريفات المتقاربة، يمكن تعريف الأهداف التربوية بكونها تعبيرا عن سلوك التلميذ وإنجازاته المرغوب فيها، وعن نتائج سيرورة التعليم والتعلم المخطط لها، والمتمثلة في جملة الآثار المنشودة في العملية التعليمية التعلمية سواء على المستوى البعيد، المتوسط أو القريب.

كما نلاحظ أن القاسم المشترك بين هذه التعريفات هو الإفصاح عن غاية متوخاة من العمل التربوي، وهذا ما يؤكده محمد شرقي بقوله:«الفعل التربوي لم يكن قط دون قصدية أو دون غايات»[1].

ومن خلال هذا المنظور فإن أول خطوة يقوم بها المدرّس، هي تأسيس الفعل التربوي أي تحديد الأهداف التي يريد تحقيقها لدى التلاميذ في نهاية التعليم إجرائيا، أي صياغة الأهداف في عبارات دقيقة تصف السلوكات والإنجازات التي سيكون التلميذ قادرا على القيام بها.

وتحديد الأهداف بهذا الشكل سيسمح للمدرس باختيار محتويات التعليم والطرق والوسائل التعليمية المناسبة، التي تؤدي به إلى تحقيق الأهداف التعليمية وتحديد أدوات التقويم التي سيتم التحقق بواسطتها من مدى حصول الأهداف لدى التلميذ، والعمل بواسطة الأهداف يتطلب من المدرس معرفة ماهية الهدف، مستوياته، ومجالاته، وتحديد درجة عموميته أو خصوصيته.

2- الأسس النظرية لبيداغوجيا الأهداف:

ترجع الأسس النظرية التي قامت عليها بيداغوجيا الأهداف إلى ثلاثة أسس مهمة و أساسية.

2-1- الفلسفة البراغماتية: التي ظهرت بادئ الأمر في الولايات المتحدة الأمريكية ويتزعمها عدد من الفلاسفة أبرزهم جون دوى(DEWEY.J).

وتعرف بتسميات عديدة منها: النفعية، والتجريبية، والإجرائية ،فالمعرفة التي تنشدها هذه الفلسفة تقوم على استقطاب مشكلات من واقع الحياة العملية واستشعارها[2]، ثم صياغة فرضيات ملائمة لها وتجريبها في الواقع لاستخلاص النتائج السليمة.

هذه الفلسفة بمعطياتها النظرية والعملية، مؤهلة لتكون إطارا يستند إليه تعليم يريد هو الآخر أن يكون تعليما عمليا ونفعيا، إن البراغماتية كفلسفة ترفض كل توغل في التأمل المجرد، وتسعى بالمقابل

[1]- محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب،2010،ص24.

[2]-ينظر : فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، 2008، الجزائر، ص61.

نحو الوضوح وما هو علمي ومحسوس، ونحو ما هو محدد ودقيق، وهذا ما تسعى إلى تحقيقه بيداغوجيا الأهداف[1]، أي أن الحقيقة بالنسبة إليها تساوي النفع وليس هناك أي معيار أخر لإدراكها غير النفع، فكل المعايير سواء كانت عقلية، حسية أو حدسية، وهكذا لقيت هذه الفلسفة قبولا داخل مجتمع لا يؤمن إلّا بالمردودية، ويسعى هو الآخر إلى إنقاذ نظامه التعليمي، وتثبيته على ركائز واضحة ومحددة حتى يصبح هو بدوره تعليما عمليا ونفعيا، وهذا ما تضمنه بيداغوجيا الأهداف.

2-2- النظرة السلوكية: وهو اتجاه يعتقد أن مفتاح الشخصية يتمثل في دراسة السلوك لأنه هو وحده القابل للملاحظة والقياس، بل وإعادة التوجيه والتعديل ومن خلال هذه الثوابت، ساهمت المدرسة السلوكية في ظهور وتبلور فلسفة التدريس بواسطة الأهداف، حيث قدمت لها سندا علميا متينا ،فالسلوكيون يلحون على دراسة الظواهر النفسية والنظر إليها باعتبارها سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، فإن التعليم بواسطة الأهداف نفسه وتحت ذريعة التقييم الموضوعي لحصيلة العملية التعليمية التعلمية، نجده يؤكد هو الآخر على ضرورة التحديد الإجرائي لما تسعى إلى تحقيقه لدى المتعلم من خلال عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس[2]،وتركز النظرية السلوكية على ما يستلزمه استعمال اللغة في الاتصال، وتعطي اهتماماتها للجانب الممكن ملاحظته وهي بذات تخالف النظرية التصورية التي تركز على الفكرة أو التصور، والسلوكية بوجه عام تقوم على مجموعة من الأسس:[3]

- التشكيك في كل المصطلحات الذهنية مثل العقل والتصور.
- اتجاهها إلى تقليص دور الفرائض والدوافع والقدرات، وتأكيدها على الدور الذي يؤديه التعلم في اكتساب النماذج السلوكية وتركيزها على التربية.
- اتجاهها الآلي والحتمي الذي يرى أن كل شيء في العالم محكوم بقوانين الطبيعة، ويمكن وصف السلوك عندهم على أنه الاستجابات لمثير ما تضمه البيئة.
- أي أن الأهداف التعليمية صيغت ضمن منظور مفهوم الحاجة في معناها السيكولوجي ذي النزعة السلوكية، فالمعرفة والقدرة على التصرف والتكيف، مفاهيم أساسية في تطبيقات النظرية السلوكية في

[1]-ينظر : محمد الدريج، الدرس الهادف ، ص63

[2]-ينظر: محمد شرفي، مقاربات بيداغوجية من تفكر إلى تعلم التفكير، ص22.

[3]-ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، دار الكتاب، القاهرة، ط5-1998، ص60.

تكوين الخبرة من حيث أن الخبرة سلوك، ومن ثم فالمحيط البيئي والتجربة الحسية للطفل هي المجال الحيوي للإثارة المنظمة ومصدر المعرفة المباشرة في كل النشاطات والمواد التعليمية.

2-3- الطابع الصناعي للمجتمع الأمريكي: إن التطور التكنولوجي الذي عرفه المجتمع الأمريكي بخاصة على المستوى تنظيم الشغل، انطلاقا من تجربة تيلور الذي دعا إلى تجزيء عملية الإنتاج إلى وحدات أو مهام صغرى وفق مبادئ الفعالية والإنتاجية، ومنه تم التفكير في نقل ما أنجز في هذا الحقل الصناعي إلى مجال التربية والتعليم ،ومنه مادامت طرق وآليات العمل المتعبة داخل المقاولة قد أبانت عن مفعولها، وتم التحقق تجريبيا من نتائجها، فلِمَ لا ننقل ونطبق هذه الآليات داخل المؤسسة المدرسية، وبالتالي تخليص العملية التعليمية من العفوية والارتجال[1].

انطلاقا من هذا التساؤل، بدأ ما يجري داخل المؤسسة التربوية، محاكيا تماما لما يحدث في المؤسسة الإنتاجية، حيث شرع في تطبيق طرق التسيير المتبعة في المقاولات الصناعية على المدرسة، وبدأ الحديث عن مشروع المؤسسة، وعن التعليم بواسطة الأهداف الذي يرفض كل شيء ينتمي إلى الصدفة والارتجالية وهذا ما أكد عليه محمد شرقي قائلا: « والاعتماد على العقلنة، التسيير، تحديد المهام، الأهداف بشكل عملي، و ضبط طرق ووسائل التنفيذ، التحقق من النتائج وهي كلها مبادئ ومفاهيم تؤسس لبيداغوجيا الأهداف»[2].

بناءً على هذه الأسس التي ارتكزت عليها المقاربة بالأهداف،نلاحظ أن هذه المقاربة تستند إلى مبدأ بيداغوجي رئيس، مفاده أن كل عملية تعليمية ينبغي أن تنطلق من أهداف محددة تروم تحقيقها، فالهدف التربوي هو تخطيط لنوايا البيداغوجيا، يتم من خلالها وصف دقيق للسلوكات والإنجازات والتغيرات المراد ملاحظتها في فكر أو شعور أو سلوك المتعلم عندما ينتهي من عملية التعلم، والهدف التربوي ترجمة للنوايا التربوية إلى أفعال وسلوكات ملموسة.

3- مستويات الأهداف التربوية (أنواع الأهداف):

تشتمل الأهداف التربوية سلسلة تنازلية من المستويات، تنطلق مما هو عام ومؤطر للعمل التربوي ككل إلى ما هو خاص وإجرائي، فأي عمل ينبغي أن نقوم به عندما نحدد أهدافنا هو ضبط

[1]-ينظر: محمد شرقي،مقاربات بيداغوجية من تفكر إلى تعلم التفكير ، ص20.

[2]- المرجع نفسه، ص20.

مستويات الأهداف، وتحديد درجة عموميتها أو خصوصيتها،فالأهداف التربوية سلسلة من المستويات تبدأ مما هو عام لتنتهي إلى ما هو خاص وإجرائي، وعليه فثمة مجموعة من الأهداف مثل: الغايات والأغراض، والأهداف العامة والأهداف الخاصة ويمكن توضيحها على النحو التالي:

3-1- الغايات: وهي مجموعة من الأهداف العامة أو هي التوجيهات والمرامي والأغراض البعيدة التي تريدها الدولة من التربية، بتعبير أخر حسب ما ذكره محمد شرقي بقوله:«الغايات تعبر عن فلسفة المجتمع وتوجهاته العامة ومقاصده البعيدة في مجال التربية، كما تعكس جملة المبادئ والقيم التي ينبغي طبع الناشئة بها داخل نظام تعليمي معين»[1].

ويصفها محمد الدريج بأنها «صياغات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع وتعكس تصوراته للوجود والحياة، أو تعكس النسق القيمي لدى جماعة معينة وثقافة معينة مثل قولنا "على المدرسة أن تعد مواطنين مسؤولين»[2].

كما توصف بأنها «مبادئ وقيم عليا توحي إلى توجيهات السياسة التعليمية وغالبا ما تستمد من الدستور وقيم المجتمع»[3].

والمقصود من ذلك أن الغاية ،هي نقطة البداية في أي دولة كما أنها الوجهة التي تتجه إليها الأنظمة التربوية في أي بلد[4]، ومنه فالغايات هي أهداف تربوية كبرى تختلط بالسياسة العامة للدولة، وعادة ما تصاغ بشكل عام ومجرد، ومن ثمّة فهي لا تصلح لأن تكون موجها للممارسة التربوية اليومية، لما يفترضه ذلك من دقة ووضوح، فهي تعكس سياسة المجتمع وتشتق من مختلف المواثيق الرسمية، يتطلب تحقيقها مدة من الزمن، لتبيان ذلك ننطلق من أهداف تدريس اللغة العربية الغاية منها المحافظة على الهوية الثقافية للوطن ،فالغاية هنا التعبير عن التوجيهات السياسية التربوية في المحافظة على الهوية.

---

[1]-محمد شرقي،مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير ، ص25.

[2]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين- أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2، الرباط-2004، ص110.

[3]- عبد الباسط هويدي، محتوى التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسة والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد12-سبتمبر 215.ص55-56.

[4]-ينظر: مهدي محمود سالم. الأهداف السلوكية تحديد مصادرها صياغتها تطبيقاتها. مكتبة العبكان، الرياض،ط2-1998، ص20.

3-2- الأغراض (المرامي):

يراد بها المقاصد وهي أقل عمومية وشمولية من الغايات، تميل نسبيا إلى تحديد برامج التعليم وتحدد أنواع الشُعب والتخصصات...إلخ.

وهي تشتق من الغايات وترتب مباشرة بعدها، وتقدم السياسة التعليمية للدولة في خطوطها العامة مبنية الأسس التي يرتكز عليها النظام التعليمي ،أي تتعلق بأهداف قطاع التربية والتعليم في مجال التكوين والتأطير والتدريس، ومن ثمّة فالتعليم الابتدائي أهدافه العامة، وللتعليم المتوسط والثانوي أهدافه، وللتعليم الجامعي أهدافه[1]، مثال في ذلك عن أهداف تدريس اللغة العربية:

- أن يكتسب التلميذ القدرة على التعبير الفصيح باللغة العربية، إنه مرمى يحول الغايات إلى توجيهات أكثر تحديدا ترتبط بما تتوخى بلوغه المؤسسة التربوية، بأسلاكها المختلفة وبرامجها التعليمية.

3-3- الأهداف العامة: يتوجه هذا الصنف من الأهداف إلى الاهتمام بشخص المتعلم، ومن ثمّة حصر مختلف الأنشطة التعليمية لاستخلاص كل القدرات التي يتعين بلورتها وتطويرها لدى المتعلمين في أفق تكوينهم تكوينا متكاملا، ويصف محمد الدريج ذلك بقوله: «إننا عندما نعلم الطلاب القراءة والكتابة والرسم والحساب وغيرها من المهارات الفكرية واليدوية، فإننا ننشد من وراء ذلك إلى جعل تلك المهارات والقدرات وسيلة لبلوغ الأهداف العامة»[2].

ويعرفها ماجر (R.F.mager) على أنها «وصف لمجموعة من السلوكات التي يراهن المتعلم خلال القيام بها على قدرته»[3].

والأهداف العامة يعلن عنها في بداية وضع برنامج أو مقرر دراسي، ويتمكن المدرسون من الإطلاع عليها وقراءتها في مقدمة الكتب أو المناهج الرسمية، التي تصدر عن وزارة التربية لأنهم مسؤولون عن تطبيقاتها[4].

---

[1]-ينظر: جميل حمداوي، التصورات التربوية الجديدة ، ص41.

[2]- محمد الدريج،.تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين ، ص111.

[3]-R.mager ,comment définir,les objectif pédagogique, paris,p 05

[4]-ينظر : محمد شارف سرير، ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ط2، ، ص16

3-3-1- أهداف تدريس اللغة العربية:

الهدف: التمكن من تعريف الأفعال، فالإشارة هنا إلى مهارة عامة يراد من المتعلم أن يتحكم فيها (تصريف الأفعال)، وبالتالي فالأهداف العامة تصف النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من مقرر، أو جزء من برنامج خلال فترة زمنية محدودة، وهي تجيب على السؤال: ماذا تستطيع فعله؟

3-3-2- الأهداف الخاصة:

والهدف الخاص يرتبط دائما بموضوع معين أو مواضيع تهم وحدة دراسية، كما يرتبط كذلك بجانب أو جوانب سلوكية محددة تكون مستهدفة في الأنشطة التعليمية، وتعني عند محمد الدريج «أنها الأهداف المصاغة بعبارات واضحة ومحددة، تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى الطالب، وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي سيمتلكها في نهاية التعلم»[1].

وما يمكن أن نستقيه من التعريفين السابقين، أن الأهداف الخاصة عبارة عن جملة تصف سلوكات التلاميذ والتي ستظهر بعد نهاية درس معين، وما يميز الأهداف الخاصة، هو كون الصياغة تنطلق دائما من الطلب، أي ما ينبغي أن يقوم به، ولا تركز على تعليم المدرس بل على تعلم الطالب، فهذا النوع من الأهداف يتميز بنوع من الدقة والوضوح في الصياغة، فلا يقبل أي غموض أو عموم، وتتميز بإنجازها في أوقات محددة، يقول محمد الدريج: «إن صياغة الأهداف الخاصة تكون دائما صياغتها واضحة وتكون لكلماتها معاني واحدة غير قابلة للتأويل»[2].

فلصياغة الهدف الخاص يجب تجنب العبارات الضبابية التي توحي بتأويلات قد يفرضها تباين الأشخاص، واختلاف المواقف مما يؤدي إلى تعطل التواصل بين المدرس والطلاب، ومثال على ذلك من اللغة: "أن يكون التلميذ قادرا على تعريف فعل معتل الأخر"، ترجمة هذه المهارة إلى محتويات ملموسة خاصة بدرس بعينه وهو تعريف الفعل المعتل الآخر.

---

[1]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص 133.

[2]-المرجع نفسه. ص 114.

3-3-3- الأهداف الإجرائية:

تأتي في آخر سلسلة الأهداف التربوية التي سبق ذكرها، وتسمى أيضا بالأهداف السلوكية أو الأدائية ويعرفها شارف سرير بقوله:«وهي كل تغير عند التلاميذ يكون قابلا للملاحظة والقياس في نهاية درس معين أو جزء منه، يسعى المدرس إلى تحقيقه معهم»[1].

ويعرفها ماجر (Mager) «أنها صياغة تصف نتيجة مقصودة للتعلم، وتوضع ما سيملكه المتعلم حين يبين بوضوح تحقيقه للهدف»[2]، أي تحديد الأهداف على شكل سلوكات وانجازات قابلة للملاحظة والقياس ،والسلوك هو كل فعل يقوم به المتعلم لكي يبرهن من خلاله على التغير الذي حدث نتيجة تعلم معين[3]، وعليه فالأهداف الإجرائية هي أهداف سلوكية تعليمية، تقيس إنجازات المتعلم بعبارات واضحة ودقيقة، ومن ثمّة تكون قابلة للملاحظة والقياس والتعميم، وهذا ما يعبر عنه محمد الدريج بقوله: «أن ما يميز الأهداف الإجرائية هو كونها تصف سلوكا قابلا للملاحظة، فالطالب يقوم بعمليات أو إجراءات تثبت أنه (قادرا على...)؛ أي أن الهدف تحقق لديه»[4].

وما يمكن أن نلمسه من هذه التعريفات أنها تصب في مجرى واحد هو أن الأهداف الإجرائية صياغة لعبارة دقيقة تدل على السلوك الذي سيظهر عند المتعلم أثناء أو في آخر درس معين، إذ هي أهداف مباشرة وتحقيقها قريب المدى وتخدم الهدف التعليمي العام، وتسير في اتجاهه وهي النتائج أو الحاصل التعليمي، مثال على ذلك: يكون التلميذ قادرا على تصريف فعل "**نوى**" في المضارع شفويا ودون أن يستعين بالدفتر في ظرف 4 دقائق.

وهذا الهدف يترجم بدقة ما ينوي المعلم تحقيقه إجرائيا على مستوى إنجازات التلاميذ وأعمالهم الملموسة، في إطار شروط محددة ووفق معايير معينة.

- فالغايات تمثلت في الهدف الأول: المحافظة على الهوية الثقافية للوطن.
- المرامي الأغراض في الهدف الثاني: اكتساب القدرة على التعبير الفصيح باللغة العربية.

---

[1]- شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف، وبيداغوجيا التقويم، ة ص21.

[2]-المرجع نفسه. ص21.

[3]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، شارع ولاد سيدي الشيخ، الحراش-الجزائر (د-ط)-2004، ص146.

[4]-محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين ، ص114.

- الأهداف العامة في الهدف الثالث: التمكن من تصريف الأفعال.
- الأهداف الخاصة في الهدف الرابع: يكون التلميذ قادرا على تصريف فعل معتل الآخر.
- الأهداف الإجرائية في الهدف الخامس: يكون التلميذ قادرا على تصريف فعل "**نوى**" في المضارع شفويا دون أن يستعين بالدفتر في ظرف 4 دقائق.

إذا تأملنا هذه السلسة من الأهداف فإننا نلاحظ أنها تنتقل من العام إلى الخاص فبقدر ما ننتقل من مستوى لآخر، بقدر ما يتحدد الهدف ويصبح أكثر دقة .

هذه المستويات مترابطة فيما بينها منسجمة في ترتيبها، فالغايات تتحقق بمرامي البرامج والمقررات، والأهداف العامة تترجم هذه المرامي إلى مهارات وقدرات عامة، والأهداف الخاصة تؤطر ما هو عام في محتويات ملموسة، بينما تترجم الأهداف الإجرائية الإنجازات والسلوكات التي سيقوم بها المتعلم، لكي يبرهن على أنه قد تعلّم بالفعل.

وهذا ما يؤكد عليه محمد الدريج بقوله: « أن تكون الأهداف المرجوة تعبيرا صادقا عن فلسفة التربية المعتمدة، أي أن تكون مرغوبة اجتماعيا ومسايرة لما تهدف إليه التربية في المجتمع، وهذا يقتضي بطبيعة الحال، إدراكا للقنوات الرابطة بين الأهداف الخاصة والأهداف العامة، كما يتطلب إدراكا واضحا لكيفية تفريغ الغايات والأغراض وتحويلها إلى أهداف سلوكية»[1].

4- عناصر صياغة الأهداف الإجرائية:

- وصف السلوك النهائي، أي ما هو الإنجاز الذي سيقوم به التلميذ؟
- وصف الإنجاز، أي المحتوى المستهدف الذي قد يكون معرفة، موقفا أو أداء، أي المجال أو المناسبة التي سيبرهن المتعلم من خلالها على درجة الاكتساب والإتقان.
- الشروط التي سينجز فيها السلوك ،ويشمل هذا الوصف تحديد ظروف الإنجاز، وكذا المعطيات المادية التي تتحكم فيه وأحيانا حتى في الظروف العامة المصاحبة لها[2].
- تحديد الأنشطة التي يلزم القيام بها للوصول إلى الهدف المنشود.

[1]-محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين ، ص117.

[2]-ينظر: محمد شرفي، مقاربات بيداغوجية،من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير ، ص27-28.

- تحديد المدى الزمني الذي ينبغي أن يستغرقه الإنجاز، مثال: أن يكون التلميذ من خلال كلمات مبعثرة جملتين في ظرف دقيقتين.
- ذكر الوسائل والتقنيات المعتمدة في الإنجاز[1].

5- قواعد الصياغة الإجرائية للأهداف:

وقد وضعت تقنيات عملية تسهل على المدرسين صياغة أهداف دروسهم بكيفية إجرائية، ونذكر منها تقنية ماجر والتي تعتمد على ثلاثة أركان أساسية :

5-1- السلوك أو الإنجاز: وهو نوع المهام التي سينجزها التلميذ في سياق محدد، مثل: يرتب جملا، يسرد القاعدة....، والعنصر الأساسي تحديد الإنجاز هو الفعل الذي يشترط فيه أن يكون دقيقا يترجم بالضبط ما نريد من التلميذ فعله: (حدد، بين، أسرد، صنف، قارن...).

وقد عبر عن ذلك محمد الدريج بقوله: «أن تتضمن صياغة الهدف النتائج التي سيحصل عليها الطالب، أي الإنجازات السلوكية والمهارات التي ستعتبر دليلا على حصول الهدف»[2].

ويعبر عن ذلك جميل حمداوي بقوله: «أن تتضمن صيغة الهدف النتائج التي سيحصل عليها التلميذ، بمعنى يحدد المدرس سلوك المتعلم بدقة ووضوح»[3].

5-2- الشروط: وهي تبين الوضعية التي سيكون عليها التلميذ عندما ينجز عمله، وهي شروط مادية مثل الأدوات والأشياء التي يمكن أن يستعين بها التلميذ أو المحظور استعمالها، كالدفتر، والمراجع...، وشروط نفسية وهي الوضعية التي سيكون عليها التلميذ أثناء الإنجاز، (مثلا، هل ينجز العمل بمفرده أو بمساعدة زميله، داخل القسم أو خارجه، أي ما هي الشروط المطلوبة من التلميذ عند الإنجاز أو الإنجاز ذاته؟ ،الشروط التي تقيد الإنجاز وتحدده تأتي في صيغة تعبير مثل: انطلاقا من، اعتمادا على....في وضعية كهذه[4].

---

[1]-ينظر: محمد شرفي ، مقاربات بيداغوجية ، ص28.

[2]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين ، ص126.

[3]- جميل حمداوي، التصورات التربوية الجديدة، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب-2014، بدون طبعة، ص50.

[4]-ينظر :وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية ، ص147.

ويعبّر عن ذلك محمد الدريج بقوله: «أن تتضمن الصياغة وصفا للظروف والشروط ذات الدلالة، والتي نتوقع أن تحيط وترافق النتائج والانجازات»[1]، كما يدعم هذا القول جميل حمداوي بقوله: «أن تتضمن الصياغة توصيفا للظروف السياقية للسلوك المنجز من قبل المتعلم»[2].

5-3- المعايير: ويعبر عنها محمد الدريج في كتابه تحليل العملية التعليمية التعلمية وتكوين المدرسين بقوله :«أن تشتمل صياغة الهدف على تحديد دقيق للمستوى الأدائي للنجاح والذي يدلنا على حصول قدر معين من الهدف، أي المستوى الذي يمكننا من الحكم بأن الهدف قد تحقق بمقدار كذا أو بنسبة كذا»[3]، ويصف محمد شرفي المعايير بقوله:«بالحد الأدنى من الأداء، حيث يمثل هذا الحد إطارا يحصر ما ينبغي على المتعلم أن ينجزه، والشكل الذي يعتمده في الإنجاز»[4]، فالمعيار هو مؤشر يمكننا من تحديد مستوى الإنجاز ودرجة إتقانه فهو مرجع يمكن من تقويم وقياس عمل التلميذ.

مثال: على صياغة هدف إجرائي حسب تقنية ماجر، مادة اللغة العربية(وحدة قواعد اللغة)

- السلوك: يكون التلميذ قادرا على تركيب ثلاث جمل اسمية.
- الشروط: ينجز العمل كتابيا وبمفرده في ظرف 5 دقائق.

[1]-محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص126.

[2]-جميل حمداوي، التصورات التربوية الجديدة، ص51.

[3]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص126.

[4]- محمد شرفي، مقاربات بيداغوجية من تفكير، التعلم إلى تعلم التفكير، ص28.

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف...	فإنه يعبر عن...	صادر من لدن...	على صيغة أو شكل...	تتميز...
غاية	فلسفة التربية وتوجيهات السياسة التعليمية	رجال السياسة والجماعات الضاغطة من برلمان وأحزاب سياسية	مبادئ وقيم عليا ورغبات وتطلعات	بشكلها المثير والجذاب وكذلك القابل للتأويل
مرمى	نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريين ومؤطرين ومسيري التعليم	أهداف البرامج والمواد وأسلاك التعليم	بارتباطها المباشر بالمواد والوسائل والمناهج
عاما	أنماط شخصية التلميذ العقلية الوجدانية الحس حركيته	مؤطرين أو معلمين	قدرات ومهارات نريد تطويرها عند التلميذ	تمركزها حول التلميذ وقدراته ومكتسباته
خاصا	محتوى درس معين سينجز في حصة أو أكثر	مدرسين أو تلاميذ	فعل سيقوم به التلاميذ مرتبط بمحتوى الدرس	تصريحها بما سيقوم به التلميذ في الدرس.
إجرائيا	سلوكيات أو انجازات التلاميذ لكي يبرهن على بلوغه الهدف	مدرسين أو تلاميذ	فعل الإنجاز وشروطه ومعايير الإتقان	تصريحها بأدوات التقييم وأشكاله

- المعيار: كل جملة صحيحة تساوي 3 نقط.

وإذا كان هناك تسلسل تراتبي بين الأهداف، فإن هذا يعني أن هناك مستويات في اتخاذ القرار، بحيث أن كل مستوى يحدد من لدن جهة معينة، والجدول التالي يوضح لنا بدقة مستويات الأهداف ومضمونها ومن يتخذ القرار. والجدول أعلاه يوضح مستويات الأهداف [1].

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية ، ص149.

من خلال الجدول نلاحظ أنه بقدر ما ننزل من أعلى مستوى إلى أدناه، بقدر ما تتعدد الأهداف وتتنوع كأنها شجرة متعددة الفروع والجذع واحد، وهذه المسألة تستوجب الدقة في الانتقال من الإطار العام إلى الإطار الخاص، إذ لا يمكن أن يتم هذا الانتقال إلا بعملية الاشتقاق.

6- عملية الاشتقاق ومجالاتها وفق المقاربة بالأهداف:

وهي الانتقال من الغايات إلى المرامي، ثم من المرامي إلى الأهداف العامة، والانتقال من الغايات إلى المرامي تحكمه معايير داخلية وخارجية، مثل درجة نضج التلاميذ، ومدى توفر الموارد المالية اللازمة، والوقت المخصص للدراسة، وحاجات المجتمع، أما الانتقال من المرامي إلى الأهداف العامة فإنه يتطلب عملية تصنيف وفق صنافة تنظم بفضلها الأهداف في مجالات مرتبة وهذا مايعرفه الصديق الصادقي بقوله:«وتستعمل كلمة صنافة للتعبير عن نظام خاص للترتيب، فالصنافة هي تصنيف من نوع خاص قائم على أسس ومبادئ محددة تتحكم فيه، كأن نرتب مثلا مجموعة من الكتب انطلاقا من أسماء مؤلفيها أو حسب الحروف الأبجدية»[1]، فالصنافات في التربية هي تصنيف منظم وفق سلم الأهمية للأهداف المتعلقة بالكفاءات في معزل عن الأهداف والمحتويات، يجري تعريفها بدقة وتنظيميها على أساس تدريج التعقيد المتزايد للنمو[2].

فسيرورة التصنيف والتي سلكها الصنافيون أمثال بلوم ،فقد تميزت بتنظيم الأهداف في صنافات وترتيبها في مرافئ متدرجة، بحيث تتموضع الأهداف تحت بنود لتصير أهدافا صنافية ومتوسطة من حيث العمومية والتعقيد بين الأهداف العامة والأهداف الإجرائية[3].

وقد حدد الباحثون كيفية التصنيف اعتمادا على صنافة الأهداف التي وضعتها جماعة شيكاغو والتي قسمت مجالات التصنيف إلى ثلاثة، يقابل كل واحد منها جانبا من جوانب شخصية الإنسان، التي تعمل التربية على صقلها وتكوينها، صنافات بلوم في المجال العقلي، وصنافة كرونولد في المجال الوجداني، وصنافة دافي في المجال الحسي الحركي، والمخطط التالي يوضح مقولات كل صياغة .

[1]- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل ، ص138.

[2]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية ، ص152.

[3]-ينظر : محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية التعلمية ، ص86.

المخطط التالي يوضح مقولات كل صياغة[1].

المجال المعرفي العقلي صنافة بلوم	المجال الوجداني صنافة كرونولد	المجال الحسي الحركي صنافة دافي
- المعرفة - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقييم	- المواقف (اجتماعية-علمية) - الاهتمامات (شخصية- مهنية) - التكيفيات (اجتماعية- وجدانية) - الاستحسانات (استحسانات الأدب والفنون والموسيقى- استحسانات التفوق والنجاح)	- محاكاة المهارة - المعالجة والمحاولة - الدقة في الإنجاز - تناسق سلسلة من المهارات الحركية - اكتساب المرونة والتلقائية

6-1- المجال المعرفي العقلي:

الهدف المعرفي، هو الذي يهدف إلى نقل المعلومات واستقبالها ويركز على الجوانب المعرفية ومراقيها، أو بتعبير أخر يركز على الإنتاجية و المردودية[2]، ويعرفه محمد الدريج بقوله: «يضم المجال العقلي جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتحليل، وتندرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على شحذ وتنمية هذه العمليات العقلية»[3].

نلاحظ أنه يتم التركيز في هذا المجال على نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي، وتعليمه طرائق الفهم والتركيب والتطبيق والتحليل والتقويم، أي تزويده بالمعرفة والمعلومات الهادفة، وكذا بتبادل الآراء، ونقل المعارف، وتجارب الآخرين.

وتعني الصنافة في مفهومها العام سلسلة من العناصر المكونة للوائح خاصة بمجال علمي معين، وهو ترتيب متدرج لعناصر متشابهة متدرجة لظواهر التعلم أو النمو، يمكن ملاحظتها في شكل مجموعة من السلوكات أو مجموعة من الأفعال تبين عملية النمو في مراحلها ولذلك تكون خاضعة

[1]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية ، ص154.

[2]- جميل حمداوي، التصورات التربوية الجديدة ، ص52.

[3]- د. محمد الدريج،تحليل العملية التعلمية التعليمية ، ص87.

لمبدأ التطور والتدرج، بمعنى أن ترتيب الأهداف يكون من البسيط إلى المعقد، ويسمح هذا النظام بعرض الأهداف بكيفية دقيقة وواضحة، تبعا للمجالات التي يريد الفعل التعليمي تنميتها عند المتعلم، وهي مجالات ذات علاقة واضحة بجوانب الشخصية.

6-1-1- الأهداف المعرفية: يعرفها مهدي حمود بقوله:«هي الأهداف الأكثر شيوعا في الأنظمة التعليمية، ولا شك أن المعرفة أو المعلومات وتطويرها يعدّ هدفا تربويا، ونتيجة مهمة للتعلم»[1]

وتؤكد الأهداف في المجال المعرفي على تزويد المتعلم بالمعارف والخبرات والمعلومات بالإضافة إلى تطوير قدراتهم العقلية المتعددة كقدرات التذكر والفهم والتحليل والاستنتاج والمقارنة، ويعدّ هذا المجال من أكثر المجالات التي يركز عليها المعلمون لأنه يرتبط بطبيعة المعرفة المتعلقة بالمواد التي يدرسونها.

كما أن الأهداف المعرفية تعني بما يقوم به العقل من عمليات مختلفة ومتباينة في محتوياتها وتضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان.

وتمثل العمليات العقلية في المستويات التالية كما مثلها بلوم هرميا حسب المخطط التالي[2]:

كما هو ملاحظ من خلال المخطط ،أن الجانب المعرفي يتكون من ستة مستويات حسب بلوم وهي مرتبة من المستوى الأدنى (البسيط) إلى المستوى الأعلى (المعقد)، وحاولت أن أجملها في المخطط التالي:

[1]-مهدي محمود سالم، الأهداف السلوكية، تحديدها، مصدرها، صياغتها، تطبيقاتها ، ص66.

[2]-ينظر:وزارة التربية الوطنية،النظام التربوي و المناهج التعليمية ، ض150.

المستوى المعرفي	وصف المجال المعرفي
المعرفة والحفظ	وهو مستوى يدل على القدرة على تذكر المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة نتيجة تعلم سابق[1]. ويصف المعرفة أو الحفظ محمد الدريج بقوله: «بأن المقصود بمرقى المعرفة في صنافة بلوم هو التعلم والاكتساب الذي يؤدي إلى الحفظ»[2]. فيلاحظ أن هذا المستوى يخص الذاكرة، والمقصود به استيعاب المعلومات التي سبق نقلها أو تمييزها عن غيرها كأن يطلب من التلاميذ استظهار قاعدة إملائية أو نحوية، أي استحضار المعلومات عند الحاجة، وذلك للتأكد من حصول المعرفة عند المتعلم.
الفهم	يعدّ الفهم مرحلة أرقى من مراحل التذكر والحفظ ويعني؛ حالة من الإدراك أو التصور يسمح للتلميذ بإدراك ما يقال له ثم استخدامه فما له علاقة به والتعبير عنه بلغته الخاصة. المقصود بالفهم في مصنف بلوم العملية التي يتمثل بها الفرد الكلام وغيره من المعطيات ويدركه. هذا المستوى يظهر من خلاله مدى فهم التلميذ وإدراكه لما درسه عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى كأن يحول أرقاما من نظام تعداد إلى أخر. وهذا ما عبر عنه محمد الدريج بالهدف الخاص المتفرع عن الهدف الصنافي بالتحويل بقوله: «هو من مؤشرات الفهم وتدل على إمكانية التعبير اللفظي عن شيء ما، صورة مثلا، أو الكلمات والمصطلحات وذلك بالتعبير عن معناها بكلمة جديدة أو بلغة أخرى»[3]، أو من خلال استنتاج، كاستنتاج أفكار من نص أو عبارة أو المعنى المجازي لعبارة ما. إذن لكي يعبّر التلميذ عن فهمه لمادة لغوية لا من أن يترجم أو يفسر أو يستنتج، فنواتج التعليم في هذا المستوى أبعد من مجرد تذكر أو حفظ.
التطبيق	يصفه الصديق الصادقي العماري بقوله: «هو استعمال المعارف المكتسبة من قواعد وقوانين ونظريات وغيرها في قضايا ملموسة»[4]،

[1]-ينظر: الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل ، ص 138

[2]-محمد الدريج، تحليل العملية التعلمية التعليمية ، ص92.

[3]-المرجع نفسه. ص95.

[4]-الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل ، ص141.

	وهو كذلك، استعمال لتمثلات المجردة وتوظيفها في حالات خاصة وجديدة، سواء أكانت أفكارا عامة، أو مبادئ، أو قواعد، أو مناهج، أو نظريات، يتم تذكرها وفهمها ثم تطبيقها في مواقف محددة وجديدة»[1]. من خلال التعريف يبدو أن التطبيق هو قدرة التلميذ على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة، ليتمكن من المادة الدراسية واستثمارها، فالتطبيق يرتبط بالفهم فإذا فهم التلميذ أمرا فذلك يعني القدرة على تطبيقه.
التحليل	يتمثل التحليل في «عملية تفكيك المعلومات أو الظواهر أو الأحداث إلى عناصر ثانوية (فرعية) وتجزئتها إلى أبسط مكوناتها الأساسية»[2]. كما يعرف على أنه «تفكيك العناصر المكونة لموضوع ما بشكل يؤدي إلى توضيح تسلسل، أفكاره والعلاقات بينها وتفسيرها من حيث التنظيم والوسائل المستعملة في هذا الهدف»[3]. سيرى هذا المستوى من خلال التعريفات السابقة إلى قدرة التلميذ على تحليل المادة التي يتعلمها إلى مكوناتها الجزئية، الأمر الذي يساعده على فهم تنظيمها البنائي مثل تحليل نص إلى أفكاره الأساسية، تحليل معطيات مسألة حساسة، وتمثل نواتج التعلم في هذا المستوى ، مستوى معرفيا عقليا أعلى من المستويات السابقة (التذكر، الفهم والتطبيق).
التركيب	ما عبر عنه رياض عارف الجبان بقوله: «يسعى المتعلم إلى تنسيق الجزئيات، أو وضعها مع بعض لتؤلف نموذجا جديدا، وتظهر في هذا المستوى القدرة على الاستفادة من بعض المعلومات ذات العلاقة بموضوع معين للوصول إلى حل مشكلة»[4]. ويشير هذا المستوى إلى قدرة التلميذ على الجمع بين العناصر والأجزاء، لتشكيل كل موحد أي القدرة على التأليف بين الوجدان والعناصر المختلفة التي لها علاقةّ، وتركيبها في موضوع ما، وهنا يظهر أن مستوى التركيب هو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة، وهنا يتم التركيز على السلوك الإبداعي للفرد، وهذا ما يؤكده محمد

[1]-محمد الدريج، تحليل العملية التعلمية ، ص97.

[2]-الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل ، ص139.

[3]-المرجع نفسه، ص139.

[4]- رياض عارف الجبان، الوسائل التعليمية وطرائق التدريس ، ص25.

	الدريج بقوله عن هذا المستوى: «هو العملية التي نظمت بفضلها العناصر و"الأجزاء" قصد تشكيل وحدة أو (بنية) لم تكن متحققة ولا واضحة من قبل»[1]، ويتضح من ذلك هو أن يكون التلميذ قادرا على إنتاج عمل شخصي من خلال إنتاج رسالة يحاول فيها نقل أفكاره ومشاعره أو خبراته للآخرين، أو استنتاج وتطوير مجموعة من العلاقات المجردة لتصنيف أو شرح بيانات.
التقويم	ويعدّ هذا المستوى في رأي أنور حسين عبد الرحمن :«أعلى مستوى تفكيري ويقع في قمة الهرم ويتضمن التقويم، وهو إصدار حكم نهائي في ضوء معايير معينة خارجية أو ذاتية»[2]، أي القدرة على إعطاء حكم على قيمة مادة معينة (قصة، تقرير، قصيدة...) والحكم يجب أن يستند على معايير داخلية ويقصد بها التنظيم أو خارجية ويقصد بها الغرض بصيغة مختصرة، هو قدرة المتعلم على إصدار أحكام على المادة المدروسة بواسطة معايير، ومن بين الأفعال التي توظف في مجال صياغة الأهداف الخاصة في هذا المستوى: يقدر، يقارن، يحكم...إلخ. كما يركز المعلم عند تحديد الأهداف لأي درس في المجال المعرفي، بأن يختار المحتويات والوسائل والطرائق التي تنمي هذه المستويات، وعند التقييم يجب أن تبني الأسئلة التي تمسها كذلك.

6-2- المجال الوجداني: ويتضمن هذا المجال ،كل ما يندرج ضمن الجانب الانفعالي الوجداني من الشخصية البشرية وما يحبذه الفرد ويميل إليه وما يكرهه وينفر منه[3]، كما يتضمن هذا المجال حسب محسن علي عطية :«الأهداف ذات الصلة بالميول والاتجاهات والقيم، وكل ما يتصف بالعواطف والوجدان من مشاعر وأحاسيس وقيم ،يمكن أن تؤثر في سلوك المتعلم ونشاطه وفاعليته في العملية التعليمية»[4].

[1]-محمد الدريج، تحليل العملية التعلمية التعليمية ، ص102.

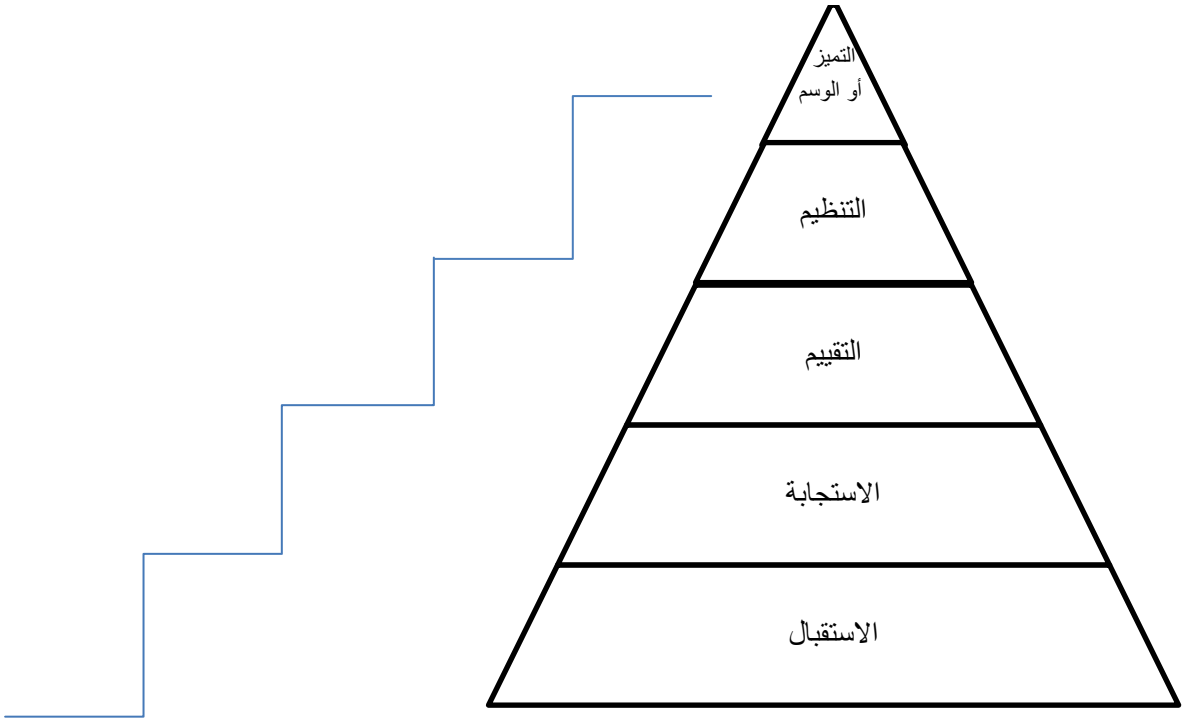
[2]- أنور الحسن عبد الرحمن، طرائق التدريس العلوم التربوية والنفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع-عمان-الأردن-2017،ص146.

[3]-ينظر:محمد الدريج، تحليل العملية التعلمية التعليمية ، ص87.

[4]- محسن علي عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2009، 74.

ومن خلال هذين التعريفين يبدو أن الأهداف في هذا المجال تتعامل مع الأحاسيس والاتجاهات والقيم، لذا يجب التركيز على ملاحظة سلوكيات التلاميذ وإعطاء أهمية كبيرة لذلك، حتى يمكن من التعرف على ميولهم واتجاهاتهم، التي اكتسبوها من البيئة المنزلية، وأن تتم هذه الملاحظة داخل وخارج الفصول الدراسية، أو من خلال الأنشطة الموجهة إليهم، ولتنمية الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ باستطاعة المعلم التركيز على العمل الجماعي من خلال الأعمال التعاونية بين مجموع التلاميذ وذلك ضمن أفواج إعطاء قيمة للقدوة بين أقرانهم أو وسط المجتمع من خلال إبراز دور العلماء والأدباء في الحياة.

ويندرج في هذا المجال خمسة مستويات مرتبة حسب المخطط التالي:[1]



6-2-1- الاستقبال: ويتمثل في «استعداد المتعلم للاهتمام أو العناية بظاهرة معينة أو مثير معين، ويمكن أن يكون ذلك بإثارة أو توجيه انتباه المتعلم لما يراه من معلمه»[2]، حيث يظهر من هذا المفهوم للاستقبال، أن التدريس يكون مركزا على إثارة انتباه التلاميذ وتوجيههم نحو الهدف المراد تحقيقه منه، والغرض من ذلك كله تنمية الرغبة للاستماع للآخرين باحترام: الانتباه الدقيق إلى النشاطات الصعبة وسرعة الاستجابة للمثيرات، وخاصة الوسائل التربوية المشوقة سواء المحسوسة منها أو شبه المحسوسة.

[1]-ينظر: محسن علي عطية، المرجع نفسه ، ص79.

[2]- علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، طرابلس، لبنان، ط1997.2، ص148.

6-2-2- الاستجابة: وهي التفاعل مع أي قضية مطروحة تكون نتيجة ردة فعل، أو استجابة نتيجة الشعور بالرضا اتجاه هذه القضية، مما يدفع التلميذ للمشاركة أو تبنيها، مما يساعد على انتشارها أو ترقيتها وتمثل هذه المرحلة ،مرحلة المشاركة والتفاعل مع الحدث أو الظاهرة، فلم يعد رد فعله مقتصرا على الانتباه وإنما في وضع يشارك ويتفاعل مع الحدث[1]، وهي المرحلة التي يتخذ فيها التلميذ موقفاً حيال الوضعية وهذا الموقف يكون نتيجة قناعة، لأن العلم قبل أن يكون معرفة فهو موقف.

6-2-3- التقييم أو التقدير: في هذا المستوى يهتم المتعلم بإعطاء قيمة معينة للشيء أو الظاهرة أو السلوك، وتتدرج الأهداف من الثقيل إلى البسيط، كوصول المتعلم من مهارات العمل الجماعي إلى مستوى أكثر تعقيدا كالتعهد والالتزام في مجال العمل الجماعي ،ويتمثل هذا بوضوح في تقدير المتعلم لموضوع معين أو ظاهرة معينة، أو مجموعة من القيم التي يعبّر عنها المتعلم بسلوك ظاهر وواضح[2]، كأن يقدر المتعلم جهود التي يبذلها المعلم في التدريس ومن بين الأفعال السلوكية المرتبطة بهذا المستوى: يقيم، يقرر، يختار، يحاول، يثمن...إلخ.

6-2-4- التنظيم: يقوم المتعلم في هذا المستوى بتجميع عدد من القيم وربطها ومقارنة بعضها البعض، أي المتعلم أصبح قادرا على بناء نظام قيمي وذلك عن طريقة مقارنة القيم وربطها وتجميعها بحيث يصل إلى تركيب قيمي يصبح ملتزما بمجموعة من القيم ويعبّر عنها في سلوكه، وهذا ما عبّر عنه أنور حسني عبد الرحمن بقوله: «التركيز على المقارنة بين القيم والوصول إلى تركيب جديد»[3].

6-2-5- التميز والوسم: إن بلوغ التلميذ هذا المستوى؛ يعني أنه حسب محسن عطية: «أصبح في وضع له شخصية مميزة وتتشدد نواتج التعلم في هذا المستوى على تشكيل صفات الذات للشخص فيتميز عن غيره»[4] ، فيصبح التلميذ يعتمد على ذاته في العمل وذلك وفقا للقيم التي يتقبلها فيمتلك نظام قيمي معين يحكم سلوكه ضمن المعتقدات والأفكار والاتجاهات التي رضي بها، فيميل إلى البرهنة على الثقة بالنفس في العمل الفردي والتعاون في العمل الجماعي، وانتهاج الموضوعية في مجابهة

---

[1]-ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، ص75.

[2]-ينظر:علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس ، ص149.

[3]-المرجع نفسه، ص150.

[4]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، ص77.

المشاكل التي تواجهه، ومن بين الأفعال السلوكية المرتبطة بهذا المستوى: يؤمن، يعبر، يحترم، يبرهن...إلخ.

6-3- المجال الحسي الحركي: ويشمل هذا المجال حسب محمد الدريج على: «مختلف المهارات اليدوية مثل: الخط والتطريز واستخدام الأجهزة مثلّ: الحاسوب والعزف على الآلات الموسيقية»[1]، كما أن هذا المجال يتضمن مجموعة متسلسلة من الأهداف المتدرجة، التي تعمل على تنمية المهارات الحركية والجسدية والتواصلية واستعمال العضلات والحركات الجسمية»[2].

إذن فالمقصود بالمجال النفسي الحركي هو تلك المهارات الحركية المتعلقة بجسم الإنسان كحركة اليدين والقدمين أو الجسم ككل، كما يركز في هذا المجال على بعض المواد التي تساعد على تنمية هذا المجال في بناء شخصية التلميذ كالتربية البدنية والتربية التشكيلية والأعمال اليدوية، ولا شك أن بعض المعلمين كانوا ومازالوا يركزون في الجانب الأكبر من نشاطاتهم اليومية مع التلاميذ على تنمية الجانب المعرفي من شخصيتهم متناسين الجانبين الآخرين (الوجداني، النفسي الحركي) الأمر الذي يؤدي إلى تكوين شخصية غير متوازنة وغير منسجمة.

إذ يلاحظ أن بعض التلاميذ لهم قدر من المعرفة ومدربون على القيام بمهام معينة، لكن الجانب الحركي معطل قس على ذلك الجانب الوجداني و على سبيل المثال أنشطة اللغة العربية، فالمعلومات التي يستقيها المتعلم من نص القراءة أو الدرس القواعد تخدم الجانب المعرفي، وتذوق جمال النص والتفاعل مع مضمونه يخدمان الجانب الوجداني، وكتابة جملة من هذا النص وفق نمط خطي معين تخدم الجانب الوجداني (جمال الخط)، وحسن الجلوس ومسك القلم باليد تخدم الجانب الحركي.

التربية التشكيلية كالرسم والأشغال اليدوية يخدم بنسبة كبيرة الأهداف النفسية الحركية، لكن مع ذلك فهو يخدم الجانب المعرفي من خلال معرفة معايير رسم شيء ما أو دمج الألوان، كما أنه يخدم الجانب الوجداني من خلال تذوق المجال الفني لما تم إنجازه.

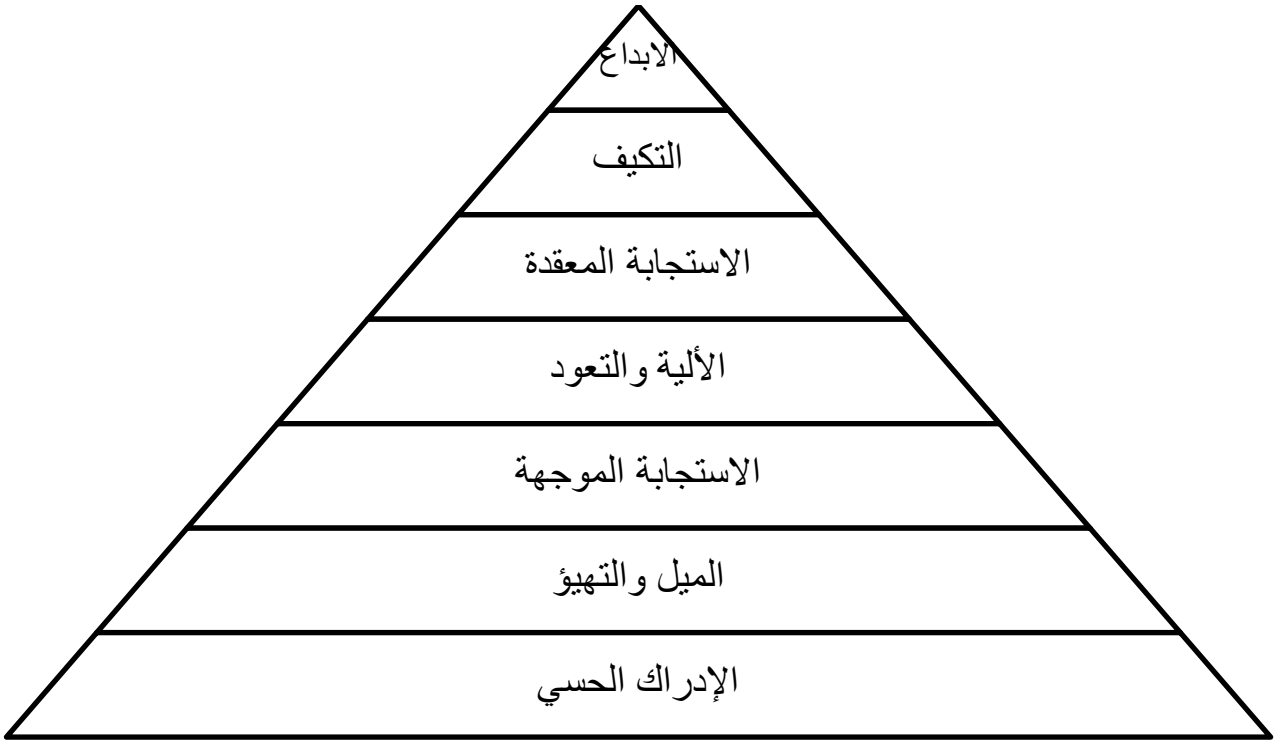
ولهذا كان لزاما عند التخطيط للأهداف الخاصة بأي درس، أن تحدد أهداف كل من المجال المعرفي والوجداني والنفسي الحركي التي ينبغي أن تنعكس على سلوك التلاميذ في نهاية الدرس.

---

[1]-محمد الدريج، تحليل العملية التعلمية التعليمية ، ص88.

[2]- جميل حمداوي، التصورات التربوية الجديدة، ص53.

كما يقيم هذا المجال مجموعة من المستويات حسب المخطط الآتي:[1]



6-3-1- الإدراك الحسي: يعدّ هذا المستوى أبسط المستويات وأقلها تعقيدا، ويركز في هذا المستوى على مدى استعمال الأعضاء الحسية في النشاط الحركي، كما يتم إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعد في أداء المهارات الحركية في المراحل الموالية، ومن الأهداف السلوكية لهذا المستوى:

-أن يميز التلميذ المواد اللازمة لرسم خريطة الجزائر.

-أن يختار الملابس اللازمة لتجسيد لعبته.

-أن يخطط أرضية مساحة المدرسة لتجسيد ألعاب تناسبه وأقرانه.

6-3-2- مستوى الميل أو التهيؤ: يعبّر عنه بالمستوى «الذي يظهر فيه المتعلم استعدادا عقليا وجسميا وانفعاليا للقيام بالسلوك الحركي»[2]، حيث يتبين من هذا الرأي أن هذا المستوى يشير إلى استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل، يشمل ذلك ميل أو استعداد كل من الجسم والعقل والوجدان للرغبة والقيام لذلك مثال: أن يبدي التلميذ الرغبة في الكتابة بأنواع الخط العربي، أو أن يشارك في تجسيد لعبة الجري من خلال ألعاب المواجهة أو المطاردة.

[1]-ينظر : محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، ص79.

[2]- أنور الحسن عبد الرحمن، طرائق التدريس العلوم التربوية والنفسية ، ص152.

6-3-3- مستوى الاستجابة الموجهة: حيث يتم التركيز في هذا المستوى على المراحل الأولى لتعلم المهارات الصعبة، فيغلب على هذه المرحلة طابع التقليد، التجربة، المحاولة والخطأ،و يتم تقييم ذلك بناء على كفاءة العمل في ضوء مجموعة من المعايير، كقدرة المتعلم على محاكاة السلوك الحركي المرغوب فيه[1]، كتأدية الحركات التي تشمل أنماطا مختلفة والتي تقاس على أساس السرعة والدقة وحسن الأداء وبأقل جهد ممكن، مثال على ذلك: أن يؤدي التلميذ حركة القفز أو الرمي بدقة ومهارة مقلدا المعلم ومحترما لقواعد القفز والرمي.

6-3-4- الآلية والتعويد: يتم في هذا المستوى بأداء العمل بطريقة اعتيادية، فيقوم بالحركات دون أدنى تعب وبكيفية آلية وذلك بعد تكرارها مرارا، وهذا ما يجعل المتعلم يقوم بأي نشاط بدقة عالية مثال على ذلك: تكرار رسم شكل معين أو تأدية النشيد الوطني بمجرد سماعه.

6-3-5- مستوى الاستجابة المعقدة: يركز في هذا المستوى على الأداء الماهر، بحيث يصبح المتعلم قادرا على انجاز الحركات المعقدة نسبيا وبدرجة عالية من التحكم والانضباط فيقوم بالإنجاز بأقل جهد وبدقة وفي أسرع وقت.

6-3-6- التكيف: في هذا المستوى يصبح المتعلم قادرا على تعديل أنماط حركته بما يتلاءم والأوضاع والمواقف التي تتطلب دقة أعلى في الأداء، أي يصبح يملك من المهارة ما يجعله يتعامل مع مختلف الوضعيات بدقة وسرعة عاليتين، مثال على ذلك: الرمي ودقة التسديد بالكرة من مسافة معينة على حيز دائري.

6-3-7- الإبداع: يتوقع في هذا المستوى أن يكون المتعلم قادرا على تطوير سلوكه الحركي إلى الحد الذي يصل فيه إلى درجة الإبداع، في مواجهة أي موقف أو أي وضع جديد، ومنه يصبح قادرا على إبداع رأيه وإصدار الأحكام على أداء المهارات الإبداعية من طرف أقرانه، وذلك في ضوء الخبرة التي اكتسبها، مثال على ذلك: كأن يبتكر التلميذ حركة أدائية في تنفيذ القفز العالي.

[1]-ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، ص.80

[2]-محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية ، ص 86

7- مزايا صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية:

تعدّ الأهداف دائما نقطة البداية لأي عمل،« فهي تعد القائد والموجه لكافة الأعمال وذلك للأهمية البالغة التي تكتسبها خاصة في مجال العملية التربوية، لأن العملية التعلمية التعليمية عملية هادفة ومقصودة، ولابد من أن تحدد أهدافها وإلا ضلت سبيلها وانحرفت عن مسارها المنشود»[2]، ومن هنا تتضح أهمية وضوح وتحديد أهداف التدريس، وتتضح أهمية الأهداف السلوكية وصياغتها من ثلاثة اتجاهات أساسية وهي:

7-1- بالنسبة للمعلم: يشير محمد الدريج في كتابه التدريس الهادف إلى أهمية صياغة الأهداف السلوكية وبالنسبة للمعلم بقوله : «الأهداف تمكن المدرسين من اختيار المحتويات المناسبة والطرق الملائمة لأنها تصلح كمعايير لاختيار الوسائل الديداكتيكية الملائمة: النصوص والمراجع، الأنشطة والأدوات ومختلف وسائل التعزيز والإيضاح »[1]، ومنه نستكشف بأن تحديد الأهداف بدقة يتيح للمعلم:

- إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق ووسائل وأدوات تقويم.
- أن يتعرف على مستوى طلابه قبل البدء بالتدريس، حيث تساعده في اختيار ما يتناسب ومستواهم.
- أن يركز عند تجميع المادة العلمية على ما يحقق الأهداف المرتبطة بكل وحدة.
- يختار الأنشطة التعليمية والوسائل التي تساعد التلميذ على تحقيق السلوك المطلوب.
- يهتم بتوازن جوانب المقرر الدراسي ويخطط لتدريسه تبعا للأهداف المحددة.

1_محمد الريج، التدريس الهادف ، ص88

- يختار أساليب التقييم مع مختلف الأهداف، وقياس الأهداف يساعد على تقويم نتيجة التعلم، وبالتالي تقويم مدى تعديل سلوك التلميذ ،تساعد الأهداف المدرسين على وقع الأسئلة وبنود الاختبارات والتي تقيس مدى تحصيل التلميذ، كما تقيس بكيفية دقيقة مختلف التغيرات التي حدثت من جراء ذلك التحصيل[1].

- تساعد المعلم على رصد بعض المؤشرات، لتقيم أدائه ذاتيا ويتعرف على جوانب القوة والضعف في أساليب تدريسه.
- تساعد المعلم وتسهل عليه عملية التواصل بينه وبين مختلف الأطراف ومنها التلاميذ.

7-2- بالنسبة للتلميذ: إن المتعلم عندما يكون على علم بالأهداف المراد تحقيقها منه، فإنه لا يهدر وقته وجهده بأعمال غير مطلوبة منه، بل يركز على كل المراحل التي يسير بها هذا النشاط وهذا ما أكده محمد الدريج بقوله :«فوعيهم المبكر بالأهداف التعليمية يستقطب انتباههم ويوجههم نحو العناصر الجوهرية والتي كثيرا ما تقدم ممزوجة بالعناصر المحايدة».[2]بحيث يركز التلميذ على النقاط الأساسية في الدرس:

- يستعد لمختلف وسائل التقويم.
- يربط المعلومات السابقة.
- يربط المعلومات الجديدة بالسابقة.
- يعرف جوانب الضعف والقوة في تعلمه والتغلب عليها.
- عدم الرهبة من الامتحانات واعتبارها أمرا طبيعيا بل ضروريا للتثبيت من حصول التغيرات المنشودة.

7-3- بالنسبة للمادة الدراسية: إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية توضيح القرارات الرسمية لضبط الغيابات المرسومة، وأن تكون ممكنة التحقيق ولا يقع تحقيقها خارج حدود الإمكانيات المتاحة

---

[1]- محمد الدريج ، التدريس الهادف ، ص90

[2]- محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية التعلمية ص134،135

والوقت المحدد، أهداف واضحة لا لبس فيها، فإن كانت غامضة يصبح تفسيرها مختلفا من معلم إلى أخر ومن تلميذ إلى أخر، ومنه بحدث التخبط ويكثر التأويل ،فالأهداف دليل المسؤولين والمدرسين عند وضعهم للبرامج وتخطيطهم للمناهج الدراسية، ذلك لأنها وكما رأينا تصرح مبدئيا بالنتائج المرغوب فيها[1].

فالأهداف تختار على أساس مستوى التلميذ وليس على أساس مستوى المعلم لأن التلميذ هو الذي تكتب من أجله الأهداف، وأن تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي (لفظي) الذي يشير إلى نوعيته، وهذا كله يتجسد من خلال تحليل المادة العلمية إلى مفاهيم ومدركات واضحة الأهداف.

7-4- شروط صياغة الهدف الإجرائي: تستوجب صياغة الهدف التعليمي الذي يرتبط بسلوك المتعلم الإنجازي حسب محمد الدريج في كتابه التدريس الهادف على أن يكون الهدف مقبولا وصحيحا لابد أن تتوفر فيها ثلاثة عناصر:[2]

1-تحديد نوع السلوك النهائي الذي سيكتسبه التلميذ والذي سيكون قادرا على إنجازه.

2_تحديد الشروط والظروف أو (الإطار) الذي سيتجلى فيه ذلك السلوك النهائي.

3_تحديد معيار أو معايير النجاح والتفوق.

يتبين لنا من الشروط المحددة سلفا أن صياغة الأهداف يجب أن تتضمن النتائج التي سيحصل عليها التلميذ، بمعنى أن يحدد المدرس سلوك المتعلم بدقة ووضوح مع وصف للظروف السياقية للسلوك المنجز قبله.

الهدف حسبه لابد أن يكون إجرائيا، أي ما يمكن للتلميذ أن يكون قادرا على إنجازه وفق الشروط والظروف التي يجب أن يتم فيها ذلك الإنجاز، وما هي الوسائل التي تساعد على تحقيق هذا الإنجاز الذي سيظهر على سلوكه النهائي:

- الهدف يجب أن يكون واضحا ولا لبس فيه.
- أن يكون الهدف قابلا للتحقيق والانجاز.
- أن يكون الهدف صادقا بمعنى أن يكون مفهوما متفقا عليه.

[1]-ينظر : محمد الدريج، التدريس الهادف، ص88.

[2]-ينظر :محمد الدريج، التدريس الهادف ، ص112.

- أن تكون الأهداف المرجوة تعبيرا صادقا عن فلسفة التربية المعتمدة، أي أن تكون مرغوبة اجتماعيا ومسايرة لما تهدف إليه التربية[1].

أما دواعي صياغة الأهداف فهو الرغبة في تقليل من غموض الأهداف التربوية، لما قد تحتويه من أفعال ضبابية قابلة للتأويل وحتى يسهل على المعلم حسن التواصل مع التلميذ، هذا التواصل الذي يحتاج دائما إلى وضوح الرسالة ومنه وضوح الهدف، قصد تحقيق تواصل فعال ذي نتائج تنعكس إيجابا على السلوك المرغوب فيه لدى التلميذ.

ومنه يتبين أن بيداغوجيا الأهداف تستند إلى مبدأ بيداغوجي رئيس، مفاده أن كل عملية تعليمية ينبغي أن تنطلق من أهداف محددة تريد تحقيقها، فعندما يخطط المدرس عمله فإنه مطالب باتخاذ قرارات متعددة، فهو يختار محتوى الدرس، ويوظف طرق معينة ويحكم على مردودية التلاميذ، ولكي تكون هذه القرارات والإجراءات مبنية على أسس متينة ودقيقة، فإنه من اللازم الانطلاق من أهداف محددة، لذا تعطى أهمية كبيرة لتحديد الأهداف باعتبار أن الهدف التربوي هو تخطيط للنوايا البيداغوجية، يتم من خلاله وصف دقيق للسلوكات والإنجازات والتغيرات المراد ملاحظتها في سلوك التلميذ عندما ينتهي من عملية التعلم، إذن فالهدف التربوي ترجمة للنوايا التربوية إلى أفعال وسلوكات ملموسة معبر عنها في صيغة أهداف إجرائية.

8- الأهداف التربوية وعلاقتها بالمحتوى:

يعدّ المحتوى من أهم العناصر التي لها ارتباط كبير بالأهداف حيث تعتبر محتويات المواد الدراسية هي "توصلة" للعملية التعليمية برمتها[2]، فما مفهوم المحتوى؟ وما علاقته بالأهداف؟

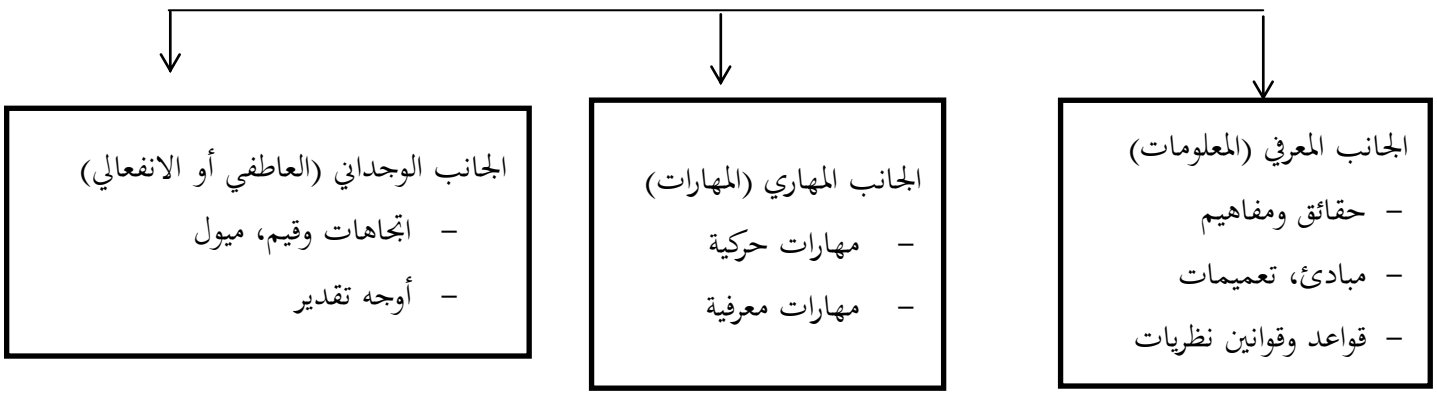
8-1- تعريف المحتوى: ويقصد به حسب أيوب دخل الله بقوله :«خبرات التعلم التي يمر بها المتعلم سواء أكانت هذه الخبرات معلومات ومعارف وحقائق يحصلها المتعلم أو يكتسبها أم أنشطة يمارسها ،أم مواقف يعيشها، ليكتسب من وراء ذلك ما يهدف إليه من اكتساب مهارة أو اتجاه أو

[1]-ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعلمية ، ص116.

[2]-ينظر: محمد الدريج، المرجع نفسه ، ص54.

قيمة»[1] وفي تعريف آخر «هو المقررات الدراسية وموضوعات التعلم وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وما يصحبها، أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية»[2].

يمكننا من خلال هذين التعريفين اعتبار المحتوى أنه نوعية المعارف والمعلومات، التي يقع عليها الاختيار ضمن مقررات تشمل كل المواد والمعارف الضرورية الموجهة لأجل التدريس ودعم التعلم، وتأخذ هذه المحتويات شكل وثائق أو كتب مدرسية ويشمل كذلك المعلومات ومختلف القيم التي يراد للتلميذ أن يكتسبها وصفة عامة مختلف العناصر التي تسود المجال المدرسي (المدرس، المعرفة، التلميذ، الزمن المدرسي)، كما يمكن تلخيص محتوى التعلم في المخطط التالي:" علاقة المحتوى بتصنيف الأهداف "[3]



وبناء على هذا المخطط، يظهر أن المحتوى هو مجموعة الأهداف المرتبطة بالجانب المعرفي والجانب المهاري والجانب الوجداني، وما يتعلق بهم من معلومات وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم وقواعد وقوانين، ومن مهارات وما تشمله من مهارات حركية ومعرفية، إضافة إلى الجانب العاطفي أو الانفعالي وما يحتويه من قيم واتجاهات وميول، والتي يقع عليها الاختيار كلها، فتنظم على ضوء الأهداف وفق عقيدة المجتمع أو فلسفته.

[1]- أيوب دخل الله، قراءات في علوم التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر،2014، ص156.

[2]- سعدون محمود الساموك، و هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، ص61.

[3]-ينظر : أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية، الواقع والمستقبل، القاهرة، مصر، ط1،2008، ص94.

8-2- أسس ومعايير اختيار المحتوى: من أهم الأسس التي يجب مراعاتها عند اختيار المحتوى، خاصة وأننا نمر بمرحلة تدفق معرفي، تلزمنا باختبار المعرفة التي نقدمها للنشء حتى يستطيع مواجهة أعباء الحياة اليومية وما تتطلبه من مهارات، كل هذه المشكلات وتجاوزها ومن أهم هذه الأسس:

8-2-1- ارتباط المحتوى بالأهداف: والمقصود هنا بالأهداف ذات الطابع الإجرائي حسب قول عبد الحق منصف :«الأهداف الإجرائية هي التي تعطي للمحتويات الدراسية قيمة بيداغوجية، أي تعطيها قصدية محددة على مستوى المؤسسة التربوية وعلى مستوى دينامية التدريس والتعلم»[1] فلا بد أن تعبر الموضوعات التي يتكون منها المحتوى تعبيرا واضحا يحدد الأهداف وذلك من خلال المواد والأنشطة الدراسية التي تساعد على تحقيق الأهداف العامة والخاصة، كما يجب أن تختار هذه المواد أو المهارات وفق إمكانية تعميمها ونقلها إلى ميادين أخرى، بما يسمح للتلميذ ببناء تعليمات جديدة، ومن الطبيعي أن الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة بالمادة التدريسية تؤثر في طبيعة المحتوى الذي سيتم اختياره، وعلى قدرة التلميذ على إنجازه ولهذا يجب أن تحدد المضامين انطلاقا من أهداف وسلوكات يكون التلاميذ قادرين على انجازها أثناء فترة التدريس المقررة وبعدها وكلما كان تحديد الأهداف مشخصا وإجرائيا كلما كان تحديد المضامين واضحا[2].

وهنا يظهر أن اختيار المحتوى ووضوحه مرهون بالتحديد الدقيق للأهداف الإجرائية.

8-2-2- ارتباط المحتوى لحاجات التلاميذ: يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ميول التلاميذ عند اختيار المحتوى التعليمي، وكذا إرضاء فضولهم واهتماماتهم بما يسمح لهم بالإبداع والابتكار، وأن تؤخذ الفوارق الفردية بين التلاميذ باهتمام كبير، حتى يسمح لكل واحد منهم أن ينمو نموه الخاص وفقا لقدراته وإمكانيته، ويكون ذلك بتوجيههم أو توجيه انتباههم للموضوع الذي يهتم به، وبذل جهد أكبر ووقت أطول في معرفته أو متابعته لدافع داخلي دون ملل أو سأم[3] ،بحيث يجد التلميذ ذاته ملزما بأن يستفيد من تعلم المادة الدراسية ومن مختلف المهارات، وفق معيار المنفعة، واعتمادا على أنشطة متدرجة في صعوبتها، وهي بذلك مصدر نشاط له يتعلم منه عمليات كثيرة وكذلك

---

[1]-عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب،2007، ص209.

[2]-ينظر :عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص209.

[3]-ينظر :سعدون محمود الساموك، ود. هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، ص69.

بعض السلوكات المرغوب فيها، كما يجب مراعاة ملاءمة هذه المحتويات الدراسية مع إمكانية الاستيعاب والتحصيل لدى كل تلميذ بناءً على الفوارق الموجودة بين التلاميذ.

8-2-3- ارتباط المحتوى لحاجات المجتمع: لقد تطرق عبد الحق منصف في كتابه رهانات البيداغوجيا المعاصرة على ضرورة خدمة محتويات المواد التعليمية للمجتمع بقوله: «يجب على مقرري المضامين المدرسية أن يأخذوا بعين الاعتبار انتظارات ومطالب المجتمع ومقتضيات الثقافة الاجتماعية وقوانينها السائدة»[1]، وهنا يظهر أهمية الموروث الثقافي والحضاري للمجتمع، ووجوب المحافظة عليه من خلال تحليل الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الوثيقة الصلة بحياة المتعلمين، لتكوين الخبرات والمهارات النافعة لهم وكذا إمكانية استيعاب هذا التراث ثم إغناؤه والإضافة إليه، وهذا كله يساعده على اكتساب المعرفة وعلى التكيف مع المجتمع بحيث يصبح لديه استعدادان لمواجهة مطالب الحياة من خلال (تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لتشارك الأخرين في إطار تعزيز التفاعل مع محيطه الاجتماعي).

8-2-4- مراعاة المحتوى للتطور العلمي: وهو أن يتضمن المحتوى أحداث المعارف العلمية المعاصرة، التي تم التثبيت من صدقها وصحتها بالبحث والتجريب، وأن يبتعد المعنيون باختيار المحتويات الدراسية عن المبادئ والنظريات القديمة وعن كل ما لم تعد له قيمة في ظل المعطيات الحديثة، بل الحرص كل الحرص على مواكبة الاكتشافات المعاصرة المهمة للفرد والمجتمع وإعطاء أهمية كبيرة لذلكّ، من خلال ترقية مختلف البحوث والدراسات التي تساعد على الرقي بمجال التعليم في بلادنا ،فأهمية المحتويات تقاس بمقدار ما يسهم هذا المحتوى في تحقيق أهداف المتعلم وأهمية المحتوى، وتحدد استمراريته لمدة من الزمن، خاصة وأن المهم اليوم قد لا يكون كذلك غدا أو ذلك الانفجار المعرفي والاتصالات ونطور النظريات التربوية بصورة مستمرة[2]، فالتطور الحاصل اليوم في مجال التعليم والتعلم يجب أن يحصى بالمتابعة والدراسة بغية تضمين المحتويات الدراسية، واختيار ما يناسب التلاميذ بناء على ميولهم وحاجاتهم، فالمحتوى لابدا أن يكون واقعيا يراعي التطورات العلمية والتقنية، ومراجعة المحتويات عملية مستمرة لأن التطور العلمي يخضع لتغيرات وفقا للبحوث والدراسات والتجارب الميدانية.

[1]-عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية ، ص215.

[2]-ينظر : سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص69.

9- التقويم:

إن للتقويم مكانة خاصة وأثرا كبيرا في العملية التعليمية، باعتباره قطبا يحدد من خلال الأسس والمنطلقات المنهجية لأي عمل تربوي هادف، يكشف النقائص ويعالج السلبيات ويدعم المكتسبات ويدفع إلى الإبداع، ويعد التقويم حسب حمدي شاكر محمود بقوله:«التقويم عملية منظمة لاستخدام أدوات القياس لتحليل البيانات، والتي من خلالها يتم تقدير قيمة الأشياء وإصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، أو أحد مكوناتها على النحو الذي تحدد به تلك الأهداف، بهدف إصدار تدخلات تعليمية بقصد تعديل أو تطوير المنظومة التعليمية وتقدير أثار المنهج في نمو الطلاب»[1].

كما يعدّ التقويم عملية ضرورية في النظام التعليمي وله علاقة وظيفية مرتبطة بالأهداف المحددة والسلوك المرغوب ،فالتقويم ينصب أساسا على علاقة وظيفية بين الأهداف المعلن عنها في بداية العملية التعليمية-التعلمية، وبين مدى تحقق هذه الأهداف أثناء وبعد ممارسة أنشطة التعلم والتدريس، إنه يتعلق أساسا بمدى تحقق الإجراءات والعمليات العقلية أو المهام الحركية التي تم تعلمها في وضعيات بيداغوجية محددة.[2]

فمن خلال التعريفين المذكورين نستخلص أن التقويم الهادف والناجح، هو الذي يأتي كتتويج لأي عمل أو سلوك نقومه، أو هو مقدار التغير في السلوك ؛أي الوقوف على قياس وملاحظة السلوك القبلي والسلوك البعدي لتحديد مقدار التغير؛ أي التعلم الذي حصل وهذا ما يؤكده محمد الدريج بقوله «التقويم معناه العملية التي نحدد بفضلها الدرجة التي تحدث بها فعلا هذه التغيرات السلوكية»[3]، ولقياس هذا التغير في السلوك فيجب أولا تحديد الأهداف المتوخاة، ثم تحديد مستوى الأداء وكذا تحديد الأنشطة التي سوف يتحقق بها هذا المستوى ثم تحديد استراتيجيات التقويم في النهاية، كما يتضح مما سبق أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وهو عملية مستمرة تواكب

[1]- حمدي شاكر محمود، التقويم للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع حائل، المملكة العربية السعودية، ط1 2004،ص24.

[2]-ينظر :عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، مرجع سابق، ص109.

[3]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية التعلمية، مرجع سابق، ص180.

العملية التعليمية في جميع مراحلها بهدف التحسين والتجديد لها؛ أي أن عملية التقويم تسير جنبا إلى جنب مع عملية التدريس.

9-مجالات التقويم في العملية التعليمية: في ضوء ما تقدم ذكره حول التقويم يمكن القول بأن مجالاته في العملية التعليمية التعلمية تتمثل في ما يلي:

9-1-تقويم الأهداف: وهو مراعاة أهداف العملية التعليمية التعلمية بحيث يرتبط التقويم بالهدف الذي يريد المعلم تقويمه، كما أنه يكون شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف المنشودة بغية تحديد مدى النجاح في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، فالتقويم بالدرجة الأولى يفيد حسب ما ذكره حمدي شاكر محمود بقوله:« في معرفة مدى تحقق الأهداف المخططة في البداية أي معرفة درجة حصول التغيرات السلوكية المرجوة»[1]، ومن هنا تظهر أهمية تحديد الأهداف في بداية العملية التعلمية باعتبارها المنطلق الضروري في عملية تقويم لنشاط التعليمي بكل مكوناته، لكون الأهداف تشكل معايير التقويم ولكون التقويم يكمن في التأكد من مدى تحقق الأهداف، كما يتم تقويم الأهداف من حيث:

-علاقتها بالمتعلمين وبحاجاتهم.

-صلتها بالمادة التعليمية.

-واقعيتها وإمكانية تحقيقها.

-شموليتها وتنوعها.

-صياغتها وإمكانية قياسها.

-عدم تعارضها مع قيم المجتمع وعاداته.

9-2- تقويم المحتوى: حيث تكمن أهمية التقويم بالنسبة للمحتوى في حسن اختيار مناهج التعليم، والتأكد من الأهداف التي تم تحقيقها، مما يؤكد مدى نجاعة النظام التربوي ككل وذلك من خلال قدرة المدرسة على مواكبة هذه الأهداف ونجاعتها في تأهيل التلاميذ للحاضر والمستقبل، وبصفة عامة يساعد تقويم المحتويات على تشخيص مواطن القوة والضعف لدى المعلمين والتلاميذ

[1]- محمد الدريج تحليل العملية التعليمية التعلمية ، ص183.

والمسؤولين عن النظام التربوي، قصد اتخاذ القرارات المناسبة من أجل الإصلاح وإيجاد الحلول المناسبة ويتم تقويم المحتوى من خلال:

-صلته بالأهداف.

-ملاءمته لمستوى التلاميذ وإمكانياتهم.

-تنوعه ومراعاته لميول التلاميذ والفروق الفردية بينهم.

-ملاءمة الأنشطة الأهداف التعليم المقدمة للتلاميذ.

9-3- تقويم طرق التعليم: وذلك من حيث

- محورية التلميذ فيها.
- مستوى إثارتها للمتعلمين وتحضيرهم.
- مدى ملاءمتها لطبيعة المحتويات وأهداف تعليمها.
-تنوعها واستجابتها لما بين التلاميذ من فروق.
-مدى تباينها لطرائق النشطة والاتجاهات الحديثة في التعلم.

9-4- تقويم الأساتذة: وذلك بالوقوف على مدى

- فاعليتهم في تأدية واجباتهم.
- إلهامهم بمختلف الطرائق النشطة والحديثة.
- مستوى تكوينهم أي مستوى مؤهلتهم.
- حسن تواصلهم مع التلاميذ.

9-5- تقويم التلاميذ: وذلك من خلال

- مستوى دافعيتهم نحو التعلم.
- مستوى استعداداتهم.
- مستوى مشاركتهم في العملية التعلمية.
- سلوكياتهم وقابليتها للقياس والملاحظة.

- تفاعلهم داخل القسم مع مختلف الأنشطة.

- حسن تواصلهم وتعاونهم مع أقرانهم.

- تجاوبهم مع مختلف المواقف وتفاعلهم معها.

9-6- أهمية التقويم: التقويم التعليمي هو عملية مستمرة ومواكبة للعملية التعليمية ترمي إلى إعطاء نتائج محددة، تمكن من إصدار أحكام واتخاذ قرارات سواء أ كان في شأن المتعلمين أم المعلمين أو المحتويات أو طرق التدريس، ويمكن حصر أهمية في النقاط التالية:

9-6-1- بالنسبة للمعلم: التقويم جزء لا يتجزأ من مهام المعلم فلا يمكن أن نتصور مشروعا تعليميا دونه، فمن خلال التقويم يستطيع المعلم تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ مما يساعده على إعادة النظر في الطريقة أو الوسيلة...إلخ ، حيث تطرق محمد الدريج إلى أهمية التقويم بقوله:«يقود المدرس إلى إعادة صياغة أهدافه وإعادة النظر في أساليبه التعليمية ومعرفة مدى تأثير المواد الدراسية بحيث يتحول التقويم إلى (تغذية راجعة)، يمكّن المدرس من مدى ملاءمة هذه المواد وتلك الأساليب لمستوى الطلاب وقدراتهم، حيث يتمكن من تعديلها وتكييفها لتصبح أكثر ملاءمة وفعالية»[1].

إلى جانب ما سبق ذكره:

- يمكن المعلم من قياس مستوى تحصيل التلاميذ في أي مرحلة من مراحل النشاط أو الدرس.
- يساعد المعلم على إصلاح وتصحيح الثغرات ومعالجة نقاط الضعف بما ينعكس إيجابا على التلاميذ.
- يمكّن المعلم من الوقوف على ما يتم تنفيذه من أهداف وسلوكات لدى التلاميذ من خلال العملية التعلمية.
- بواسطة التقويم يستطيع المعلم أن يشخص أخطاء التلاميذ، ويضع الخطة المناسبة للعلاج من خلال تصنيف الأخطاء وتحليلها لتحديد أسبابها ووضع خطة لتداركها.

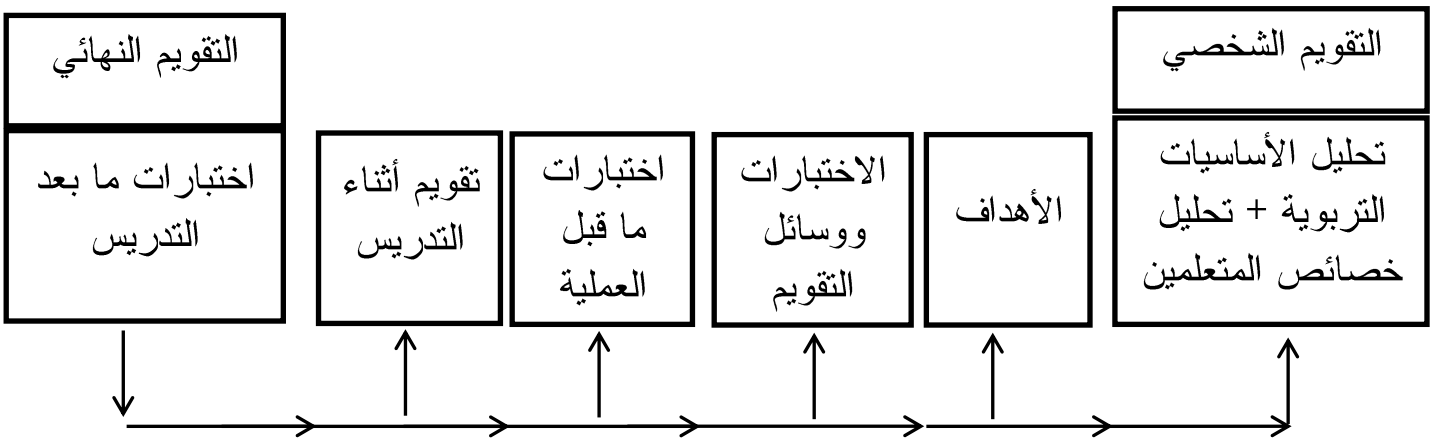
9-6-2- بالنسبة للمتعلم: فالمتعلم غالبا ما يرى أن الاختبارات يشرع فيها من خلال تواريخ محددة، فهو يعتقد أن ذلك من أجل الحصول على نقطة تحدد له مرتبة لتمكنه من الانتقال إلى

[1]-محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية التعلمية ، ص182.

القسم الأعلى، ولكن التقويم هو الفرصة التي تتاح للتلميذ من تقويم بعض إنتاجاته والحكم على مستوى أدائه وتطوير قدراته ومواهبه فالتقويم حسب ما ذكره عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي بقوله:«يتيح للمتعلم إمكانية معرفة درجة مواكبته للدرس، والتعرف على نوع الصعوبات التي تعترضه، والعمل على تقييم تعليماته وتصحيحها»[1].

حيث يشكل التقويم مرآة لأداء التلاميذ، إذ نتائجه تظهر لهم نوع الصعوبات التي تعترضهم خلال بناء تعليماتهم، وكذا تتيح لهم إمكانية القيام بتقويم ذاتي لمجهوداتهم وتسمح لهم بتنمية قدراتهم وميولاتهم واتجاهاتهم.

9-7- أنواع التقويم: ينقسم التقويم التربوي إلى أقسام عدة ويمكن تلخيصها في المخطط التالي:[2]



إن تقويم التلاميذ خلال العملية التعليمية التعلمية هو لغرض تحديد استعدادهم للتعلم ومستوى الانطلاق فيه ومدى الحاجة إليه، والتقويم يتخلل عملية التعليم والتعلم ويواكبها منذ البداية، وذلك لمعرفة وتحديد معدل التقدم نحو الأهداف التعلمية والوقوف على مدى اكتساب التعليمات الجديدة وانعكاسها على سلوكه من خلال الملاحظة والقياس، كما يجري في نهاية العملية التعلمية لتحديد مقدار التحصيل النهائي ودرجته بالنسبة إلى الأهداف المرجوة أو المرغوب فيها وينقسم التقويم من حيث الأهداف إلى ثلاثة أنواع كما هو مبني في المخطط أعلاه.

[1]-عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي، التكامل في التعليم المدرسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،ط1 ،2014، ص176.

[2]-ينظر : محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية التعلمية ،ص184.

9-7-1- التقويم التشخيصي: ويسمى كذلك بالتقويم القبلي، حيث يستخدم قبل بدء عملية التعلم والتعليم ويسعى من خلاله إلى معرفة استعداد التلاميذ للتعلم ،فيؤدي هذا النوع من التقويم دور المهيئ لعملية التعليم بشكل عام، كما يهيئ المدرس لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها[1].

ومنه نستكشف أن التقويم التشخيصي يؤدي دورا منظما لعمليات التعلم الموجهة لحصر الاختلالات الفردية، أو علاج التعثرات السابقة للتلاميذ أو لتعميق التعلم، كما أنه مرتبط بتشخيص نتائج عمليات التعلم السابقة، وغالبا ما يمارس التقويم التشخيصي في بداية إنجاز البرنامج التعليمي ،يقوم فيه المدرس أو الأخصائي بتحليل "مدخلات" العملية التعليمية (أو نقطة الانطلاق بدءا بالأساسية التربوية[2]، والمقصود هنا بالأساسيات التربوية التي يتم التركيز فيها على:

-التنظيم العام للسلوكات المراد إكسابها للمتعلم بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.
-المستوى التعليمي من حيث المعارف والخبرات وكذا القدرات العقلية، ومستوى النضج للتلميذ.
-انتقاء وضعيات التعلم في بداية إنجاز البرنامج الدراسي.
-تحديد الأهداف من حيث الدقة والوضوح.

كما يلاحظ مما ذكر سابقا أن التقويم التشخيصي ينصب على المكتسبات القبلية في إطار المراجعة والاستكشاف، وهو بمثابة وضعية استكشافية يراد بها جلب وإثارة التلميذ إلى الموضوع الجديد، وغالبا ما يكون في بداية السنة أو بداية الحصة الدراسية أو حين التمهيد للدرس.

9-7-2- التقويم التكويني (المرحلي): يكون التقويم التكويني في وسط الدرس؛ أي أثناء سير الدرس ويقصد به التعرف المستمر على تحصيل المتعلمين وكيفية تدرجهم في التعلم قصد قياس مدى تمكنهم من الأهداف المرحلية ،فهو يعتبر من أهم العمليات التي يجب أن تلقى اهتماما كبيرا من قبل المعلم، وهو عملية منهجية تقييمية منظمة تحدث في أثناء التدريس غرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة (Feed back) لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم[3] .

[1]-ينظر: محمد الدريج،تحليل العملية التعليمية التعلمية ، ص185.
[2]-ينظر:المرجع نفسه. ص184.
[3]-ينظر : عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي، التكامل في التعليم المدرسي ،ص174.

يبدو من خلال هذا التعريف أن التقويم التكويني يكشف بين الهدف الأصلي للتعلم في درس ما والإنجاز المرحلي للتلميذ، فيعمل التقويم التكويني بصفة مستمرة على تعديل سلوك التلاميذ وتصويب تعليماتهم وتصحيح مسارهم بواسطة الإجراءات الملائمة، وفق مراحل بحيث يساعد المدرس على معرفة مدى مستوى تحصيل الذي بلغه التلميذ وقياس درجة الأهداف المتوخاة من الدرس، وهذا ما أشار إليه محمد الدريج في كتابه تحليل العملية التعليمية التعلمية بقوله: «يتم هذا التقويم على مراحل، بحيث يمهد المدرس لعملية التقويم الفعلية بتطويره للأهداف (أهداف التدريس) الخاصة، موزعا هذه الأهداف على فترات أو مراحل تدريسية متتابعة، ثم يقوم بعد ذلك باختياره للوسائل والأدوات المناسبة لقياس درجة تحصيل الأهداف»[1]، وهذا ما يفسر ارتباط صيغة التقويم التكويني بالاستعمال المكثف طيلة مسار الدرس (التعليم) للتمارين والاختبارات الجزئية الخاضعة لمقاييس محددة مصاغة في شكل أهداف عامة وتترجم إلى مهارات، ثم إلى أهداف إجرائية تنعكس على سلوك التلميذ.

9-7-3- التقويم التحصيلي النهائي: إنه مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق الأهداف في أخر الحصة الدراسية ،وهذا النوع يستخدم عادة في نهاية عملية التعليم، قصد الحكم على نتائج الدراسية وإمكانية معرفة مدى تحقيق الأهداف المسطرة (نهاية الدرس، ثلاثي، سنة أو مرحلة)[2].

فيلاحظ أن التقويم التحصيلي يستخدم في نهاية كل عملية تعليمية وذلك لتقويم تحصيل التلاميذ ومعرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية وبصفة عامة التقويم التحصيلي يرمي إلى:

- تقديم حصيلة ما تعلمه التلاميذ.
- يفحص درجة التحكم في البرنامج أو جزء منه.
- القرار فيه إداري يمنح شهادة، أو الانتقال إلى القسم الأعلى.
- توجيه التلاميذ يتوقف على مصداقية هذا التقويم، فكلما كان التقويم التحصيلي سليما وصادقا كلما كان التوجيه صحيحا وفعالا.

[1]-محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية التعلمية ، ص185.

[2]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية ،ص204.

9-8- أدوات التقديم: ويقصد بأدوات التقويم الأسئلة التي تطرح على المتعلمين، لمعرفة مدى تحقق الأهداف المحددة، والحكم على المستوى العام للمتعلمين ،ومن هنا وجب تلاؤم كل هدف إجرائي أو خاص أو عام مع أدوات تقويمه (المعرفة، الفهم ، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم)، ولذا فاستخدام الوسائط والأدوات ضروريا لتقويم تبنى نتائجه وفق مرجعية ومعايير محكمة، وليس على انطباعات شخصية، وهذا ما يطلق عليه بالتقويم المعياري، الذي يعتبر لكل هدف معاييره ومؤشراته التي تمكن من الحكم على نوعية إنجازه، وقياسه وفق سلم متدرج بوضعه على درجة الأداء الذي يراه مقبولا[1]، والتقويم بهذا المعنى يعني إصدار حكم صائب على القيمة الموافقة لنتيجة قياس ما، وإعطاء معنى لهذه النتيجة بالنسبة للإطار المرجعي (معيار، سلم، قيم....)؛ أي النظر إلى التلاؤم بين جملة من المعايير المحكمة والمناسبة لهدف محكد، وذلك قصد اتخاذ قرار أو إجراء، فعندما نقصد تحقيق هدف معين ينبغي علينا أن،نسلك طريقا لتحقيقه يستوجب: التخطيط له، تنفيذ المخطط نتحصل على نتيجة معينة تستدعي: مقارنة درجة تلاؤمها مع الهدف المرجو، واتخاذ قرارات قصد تعديل وتطوير المخطط[2].

ومن بين الأدوات المستعملة لتقويم الخاصة بكل مستوى من مستويات صنافة بلوم منها:

-أسئلة الذاكرة والحفظ.

-أسئلة غير مرتبطة ببعضها.

-أسئلة تتميز بسرعة الإجابة الشفوية أو الكتابية مثل (ملئ الفراغات...إلخ.)

9-8-1- أدوات تقويم أهداف الفهم: تعد هذه العملية أكثر تعقيدا إذ يطلب من التلاميذ تطبيق المعرفة ومنها:

-أسئلة الصواب والخطأ.

-الأسئلة المصورة (صور، رسومات بيانية).

-أسئلة الشك (لها إجابات مشكوك فيها).

-أسئلة التعليل.

---

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التقويم التربوي،2010،ص113.

[2]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، التقويم التربوي، من قضايا التربية، الملف15، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي الجزائر،1998، ص 05.

-أسئلة إعادة الترتيب.

9-8-2- أدوات تقويم أهداف التطبيق: وهي عبارة عن أسئلة مركبة تتمثل في:

-أسئلة مركبة (سؤال واحد يتطلب أكثر من إنجاز).

-أسئلة متنوعة (سؤال واحد يتضمن أسئلة جزئية).

-أسئلة مقيدة بقاعدة واحدة.

9-8-3- أدوات تقويم أهداف التحليل: في هذا المستوى يقوم التلميذ بمجموعة من العمليات في آن واحد:

- استنادا على المعرفة والفهم والتطبيق في أحيان كثيرة.

-أسئلة مركبة مثل (تحليل نص أدبي، البحث عن أفكار النص).

9-8-4- أدوات تقويم أهداف التقويم:

- ويتمثل في إصدار أحكام وقرارات.
- إعطاء رأي واستخراج قيم.

وعليه فالتقويم وفق بيداغوجيا الأهداف هو عملية يقوم بها المعلم باستمرار لإعطاء نتائج محددة تمكن من إصدار أحكام واتخاذ قرارات سواء في شأن المتعلمين أو المحتويات أو الطرق والوسائل أو أدوات التقويم وفق عملية شاملة متشابكة الأطراف تمكن المتعلم من وضوح الأساس لبناء جديد كلما حقق أهداف سابقة كما أنها تجعله لا ينتقل من هدف إلى أخر أو من مستوى إلى آخر أو من محتوى إلى آخر أو من مقرر إلى آخر إلّا بعد التأكد من مدى تحقق هذه الأهداف، وهذا ما يؤكد على أن عملية التدريس بالأهداف سيرورة نسقية تنطلق من الأهداف المحددة إلى نتائج معينة بواسطة وسائل وأنشطة وأدوات ملائمة، فالتقويم إجراء يبدأ قبل الفعل التعليمي لينتهي بنهايته، وعليه يصبح التقويم وسيلة تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم بكل عناصرها ومكوناتها وهو أشمل وأعم من النقطة ومن النتيجة بحيث لم يعد اليوم سلوكا يمارس من قبل المعلم يراد منه تحميل التلاميذ وإصدار أحكام (حسن، متوسط، ضعيف...)، بل يرتبط أساسا بالأهداف المحددة للدروس ولا يتوقف بل

يتعداه إلى تقويم الوسائل والطرق والمحتويات والأنشطة من خلال البحث عن مكامن الخلل التي يمكن أن تكون وذلك من خلال التساؤلات التالية:[1]

- ماهي الغايات التي تهدف المدرسة إلى بلوغها؟
- ماهي الأنشطة والخبرات التربوية التي تيسر بلوغ تلك الغايات على الوجه المطلوب؟
- كيف يجب تنظيم وبأكبر فعالية ممكنة تلك الأنشطة والخبرات؟
- كيف يمكن التأكد من أن الغايات قد تحققت بالفعل؟

حيث يمكن صياغة هذه الأسئلة كالآتي:

- لماذا ندرس؟ والمقصود هنا هو المحتوى.
- ماذا ندرس؟ والمقصود هنا هو المحتوى.
- كيف ندرس؟ والمقصود هو الطريقة.
- نتيجة التعلم–التقويم.

زيادة على طرح سؤال أخر ويقصد به تقويم الوسيلة: بماذا ندرس؟ (الوسائل).

أ– تقويم الأهداف: قد يكون عدم تحقق الأهداف المحددة مسبقا لا يتلاءم مع مستوى التلاميذ أو مكتسباتهم السابقة أو قدراتهم العقلية أو من حيث درجة عمومتيها أو خصوصيتها أو إجراءاتها كالتأويل أو عدم استفاء الشروط أو من حيث التصنيف، كأن يحدد المعلم هدفا يتعلق بالمعرفة ويختبر التلميذ في مستوى التطبيق أو التركيب.

ب– تقويم المحتوى: إن لمحتويات التدريس علاقة وطيدة بحاجيات المجتمع وكذا متطلبات المتعلم باعتبار المحتوى المجال الطبيعي الذي ينشط فيه المتعلم بغية اكتساب سلوكات وتعديل أخرى.

ج– تقويم الطرق: والمقصود بذلك حسب محمد الدريج بقوله:«تحديد الإستراتيجية التربوية الملائمة وكذا المواقف التعليمية التي سيقوم فيها الطلبة بأداء السلوك المرغوب فيه والمحقق للأهداف المرسومة»[2]، فالطريقة لها أهمية كبيرة من حيث الملاءمة والفعالية لتحقيق الأهداف المرجوة والواضحة،

[1]- ينظر : محمد الدريج . التدريس الهادف ، ص93.

[2]–ينظر : محمد الدريج، المرجع نفسه ، ص.180

[2]–ينظر : محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية التعلمية ، ص180

والمصاغة بعبارات سلوكية؛ أي التي ينتظر منها حصول تغير في سلوك التلميذ بعد الانتهاء من التحصيل.

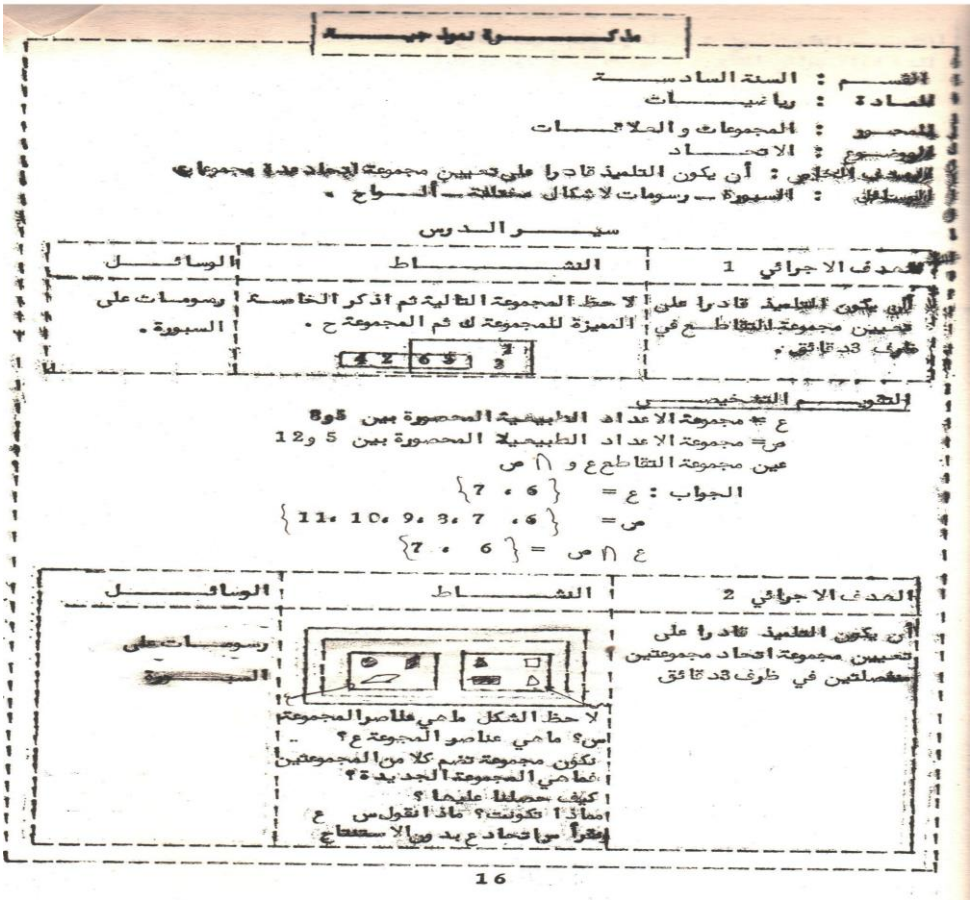
د- تقويم الوسائل: إن للوسائل دورا كبيرا في دفع التلميذ وجلب انتباهه لعملية التعلم، بما تتيحه له من القيام بالتجريب والممارسة وكذا التفكيك والتركيب، فاختبارها يجب أن يكون مناسبا للهدف المراد تحقيقه وأن لا تشوش على العمل الجماعي داخل الصف ولا تسبب أي ضرر للتلاميذ وأن لا تكون مكلفة ومهدرة للوقت.[2]

هـ- تقويم التلاميذ: ويقصد بذلك نوع الأسئلة التي يطرحها المعلم لاختبار التلاميذ، هل تتلاءم والأهداف المحددة وكذا المحتويات، وهل تستوفي شروط الانجاز ومعاييره؟ وذلك كله لتحقيق الأهداف المخططة قصد الحصول على التغيرات السلوكية المرجوة لدى التلاميذ أو تعديلها.

9-8-5- الأهداف الإجرائية لمذكرة نموذجية في الرياضيات:

إن أي عمل تربوي ناجح يقتضي التخطيط المسبق، الذي توضع على أساسه استراتيجية التدريس الهادف، والتي لابد أن تخضع لأهداف إجرائية واضحة ودقيقة الصياغة مع اختيار المحتوى الذي يخضع لهذه الأهداف، ويحققها وفق الاعتبارات التالية: قبل-خلال- وعند نهاية العملية التعليمية، وهذا ما يتم ملاحظته من خلال مذكرة نموذجية في الرياضيات لقسم السنة السادسة التي وردت لتربص مديري المدارس لدائرتي " السوقر وعين ذهب" بتاريخ ديسمبر 1996 من تنظيم المقاطعة التفتيشية السوقر الثانية" بثانوية بوشارب الناصر السوقر"[1].

[1]- ينظر : مديرية التربية لولاية تيارت_ المقاطعة التفتيشية للتعليم الأساسي_السوقر02، تربص لمديري دائرة السوقر وعين ذهب، بعنوان التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ثانوية بوشارب الناصر_ السوقر_ تيارت.



مذكـــــــرة نمـوذجيـــــة

القسم : السنة السادسة
المادة : رياضيات
المحور : المجموعات والعلاقات
الموضوع : الاتحاد
الهدف الختامي : أن يكون التلميذ قادرا على تعيين مجموعة اتحاد عدة مجموعات
الوسائل : السبورة ـ رسومات لاشكال مختلفة ـ الطباشير .

سيـــر الدرس

الهدف الاجرائي 1	النشـــاط	الوسائـل
أن يكون التلميذ قادرا على تعيين مجموعة التقاطع في ظرف 3دقائق .	لاحظ المجموعة التالية ثم اذكر الخاصة المميزة للمجموعة ك ثم المجموعة ح .	رسومات على السبورة .

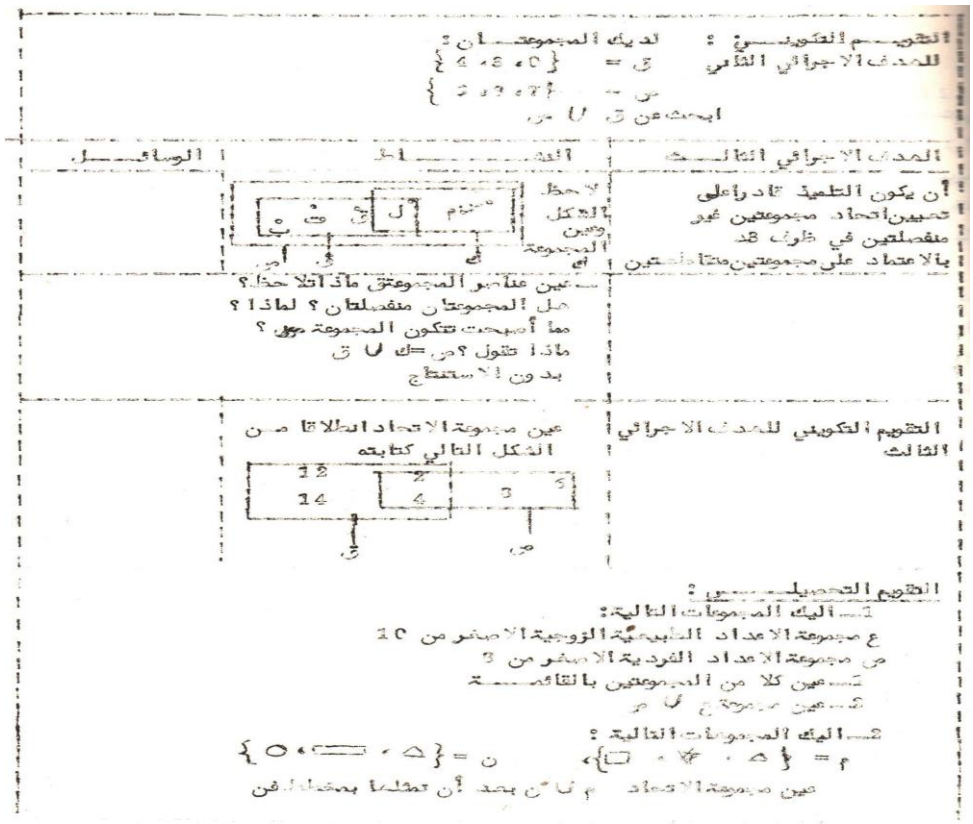
التقويم التشخيصي

ع = مجموعة الاعداد الطبيعية المحصورة بين 5و8
م= مجموعة الاعداد الطبيعية المحصورة بين 5 و12
عين مجموعة التقاطع ع و ∩ م

الجواب : ع = {6 ، 7}
م = {6 ، 7 ، 8 ، 9 ، 10 ، 11}
ع ∩ م = {6 ، 7}

الهدف الاجرائي 2	النشـــاط	الوسائـل
أن يكون التلميذ قادرا على تعيين مجموعة اتحاد مجموعتين منفصلتين في ظرف 3دقائق	لاحظ الشكل ماهي عناصر المجموعة س؟ ماهي عناصر المجموعة ع؟ تكون مجموعة تضم كلا من المجموعتين فماهي المجموعة الجديدة؟ كيف حصلنا عليها ؟ ماذا تكونت؟ ماذا نقول س ع اقرأ س ∪ ع بدون الاستعانة	رسومات على السبورة

16



التقويم التكويني : لديك المجموعتان :
للهدف الاجرائي الثاني ق = {0 ، 3 ، 4 ، 5}
ص = {3 ، 7 ، 8}
ابحث عن ق ∪ ص

الهدف الاجرائي الثالث	النشـــاط	الوسائـل
أن يكون التلميذ قادرا على تعيين اتحاد مجموعتين غير منفصلتين في ظرف 8د بالاعتماد على مجموعتين متقاطعتين	لاحظ الشكل	
	عين عناصر المجموعة ق ماذا تلاحظ؟ هل المجموعتان منفصلتان ؟ لماذا ؟ مما أصبحت تتكون المجموعة ص ؟ ماذا تقول ؟ ص = ك ∪ ق بدون الاستنتاج	
التقويم التكويني للهدف الاجرائي الثالث	عين مجموعة الاتحاد انطلاقا من الشكل التالي كتابته	

التقويم التحصيلي :
1ـ اليك المجموعات التالية:
ع مجموعة الاعداد الطبيعية الزوجية الاصغر من 10
م مجموعة الاعداد الفردية الاصغر من 9
ـ عين كلا من المجموعتين بالقائمة
ـ عين مجموعة ع ∪ م
2ـ اليك المجموعات التالية :
ن = {△ ، ▭ ، ○} ، م = {□ ، ☆ ، △}
عين مجموعة الاتحاد م ∪ ن بعد أن تمثلها بمخطط فن

17

فمن خلال تصفحنا للمذكرة النموذجية الخاصة بالرياضيات للسنة السادسة، فإن عملية التخطيط للحصة قد انطلقت من أهداف واضحة الصياغة اختيرت لها المضامين والوسائل التي تحققها، فالهدف الخاص بهذا الدرس، هو أن يكون التلميذ قادرا على تعيين مجموعة اتحاد عدة مجموعات، فإن الهدف واضح والأفعال المراد تحقيقها في نهاية الحصة غير مبهمة، وأن صياغة الهدف وظيفية قابلة للتطبيق، أما المرحلة الأولى المتبعة في المذكرة والتي تعتمد عليها العملية التعليمية وفق المقاربة بالأهداف فهي تشخيص المكتسبات القبلية، إذ لا يمكن بناء مفهوم معرفي جديد دونما الاعتماد على مفاهيم مكتسبة سابقا[1].

فالهدف الإجرائي الأول والمحدد بأن يكون التلميذ قادرا على تعيين مجموعة التقاطع في ظرف ثلاث دقائق،فهو مقبول الصياغة وصحيحا لتوفره على شروط صياغة الهدف الإجرائي، فالفعل المطلوب من التلميذ إنجازه، تعيين محدد بعبارة غير فضفاضة أو غامضة، فالفعل أن تعين محدد وواضح ويمكن ملاحظته وقياسه أي ملاحظة نتائجه، وذلك وفق الشرط والمعيار الذي سينجز فيه هذا الفعل ويتحقق، والذي هو محدد بوقت قدره ثلاث دقائق، متبوع بتقويم تشخيصي للتأكد من مدى قدرة التلاميذ على تعيين وتحديد مجموعة تقاطع مجموعتين:

1- تحديد عناصر المجموعتين "ع" و"ص".

2- تحديد العناصر المشتركة بين المجموعة "ع" و"ص" والتي تمثل بـ(ع∩ص).

أما الهدف الإجرائي الثاني والثالث والمتبوعين بالتقويم التكويني الثاني والثالث فيتناول كل واحد منها الجزء الرئيس من كل النشاط، معتمدين على مبدأ التدرج من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب، وهذا ما يلاحظ من خلال تجزئة هذا العمل إلى مراحل؛ أي أهداف إجرائية ولقد حدّد في هذه المرحلة هدفان إجرائيان، وهي خطوة الغرض منها تحديد الإنجازات والمهارات الضرورية لتحقيق الهدف الخاص، انطلاقا من المضامين المقدمة للتلاميذ.

فالهدف الإجرائي الثاني يكون التلميذ فيه قادرا على تعيين مجموعة اتحاد مجموعتين منفصلتين في ظرف ثلاث دقائق فالفعل بقي كما هو "يعين"، فعل واضح غير قابل للتأويل لكن الشرط تغير

[1]-ينظر : مديرية التربية لولاية تيارت_، تربص لمديري دائرة السوقر وعين ذهب، ص 16-17.

وهو أن الإتحاد يشمل مجموعتين منفصلين، والطرف بقي كما هو متبوع بتقويم تكويني يقوّم من خلاله التلميذ للتأكد من قدرته على تحقيق الهدف الإجرائي المذكور سابقا.

أما الهدف الإجرائي الثالث والذي تم فيه الانتقال إلى نوع من الدمج بين الاتحاد والتقاطع فتزداد درجة التعقيد للإنجاز المطلوب، والذي يشمل إنجازين يتحددان بطبيعة المحتوى، وهو أن يكون التلميذ قادرا على تعيين اتحاد مجموعتين غير منفصلتين في ظرف ثلاث دقائق بالاعتماد على مجموعتين متقاطعتين، هذا الهدف الإجرائي متبوع بتقويم تكويني والذي يهدف إلى التثبت من صحة الحلول التي يقترحها المعلم، مما يساعد المتعلم على التقويم الذاتي لمعرفة الأخطاء المرتكبة وترسيخ أدائه وإنجازه، كما يلاحظ أن للتقويم التحصيلي أثرا بارزا في هذه المذكرة، والذي يحدد الأهداف النهائية وهي أهداف تقويمية ينتهي بها النشاط أو الدرس، ويترجم إلى سلوكات فعلية يؤديها التلميذ وفق شروط تتحدد بمعايير القبول، والتي طرحت في مخطط إنجاز هذه الحصة على شكل تمرينين الهدف منهما هو الإنجاز أو المهارة التي سيحصل عليها التلاميذ والتي ستعتبر دليلا على حصول الهدف وهو تعيين اتحاد مجموعتين أو عدة مجموعات سواء منفصلتين أو غير منفصلتين.

10- برنامج المواد المترابطة ونموذج التدريس بالأهداف:

إن برامج المواد المنفصلة هي برامج تهتم فقط بالمادة العلمية والتراث الاجتماعي وتهمل التلميذ كلية، ولم تهتم إلا بذاكرته والهدف من ذلك هو حفظ التلميذ للمعلومات واستظهارها، ونتيجة للتقويم المستمر لبرنامج المواد المنفصلة، أدخلت إليه بعض التحسينات حتى تطور وأصبح في صورة برنامج مواد مترابطة على أساس التشابه في المواد، أو على أساس محاور تتجمع حولها المواد الدراسية، وذلك من أجل تحسين المناهج وجعل الخبرات متصلة ومستمرة لإتاحة فرص أكبر لنمو متكامل لشخصية التلميذ وكذا تعديل سلوكه، ولهذا أصبح للمناهج تعريفات كثيرة منها « هو مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية...إلخ، التي تخططها المدرسة وتهيؤها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها، بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديلا أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب»[1].

[1]- التوفيق أحمد مرعي، ود. محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص29.

كما يعرف المناهج الحديثة وفق المواد المترابطة كمال فرحاوي بقوله: «هو مجموعة الخبرات التعليمية المنظمة المقصودة التي تقدمها المدرسة أو توفرها للتلميذ، تحت إشرافها في داخلها وخارجها؛ بمعنى أنه خطة واضحة للعمل تحدد فيها الأهداف والغايات التي تنشد لتحقيقها والوسائل التي تصل بها إلى تحقيق هذه الأهداف»[1].

من خلال هذين التعريفين نستخلص المبادئ التي بني عليها برنامج المواد المترابطة:

-أن برنامج المواد المترابطة هو عبارة عن جميع الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ، تحت إشراف المدرسة بغية إكسابهم أنماطا من السلوكات المرغوب فيها،

-أن برنامج المواد المترابطة ليس مقررا دراسيا، بل هو مجموعة من الخبرات مبنية على أساس التشابه في المواد أو المحاور،

-برنامج المواد المترابطة يهدف إلى مساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التربوية المراد تحقيقها وفق قدراتهم واستعداداتهم.

كما أن برنامج المواد المترابطة يتبنى المقاربة بالأهداف، ومن بين أهدافها إحداث تغيرات وتعديلات في سلوك التلاميذ، وذلك من خلال الحكم على التغيرات الحاصلة لديهم بين الأهداف المحددة مسبقا وبين ما انعكس على سلوكهم من تغيرات، هذه السلوكات في جوهرها تكون قائمة على الملاحظة والقياس، أي جعل هذه السلوكات أو الأهداف إجرائية بحيث تكتسي الأهداف أهمية بالغة في العملية التعليمية، باعتبارها عملية هادفة ومقصودة ولابد من تحديد أهدافها، وإلا انحرفت على مسارها المنشود، وعلى هذا الأساس تساير البرامج المترابطة طبيعة التلميذ وتحقق أهدافه وتلاؤم حاجاته، كما أن مبدأ التكامل بين المواد هو مبدأ يقضي أن يكون التعليم محوريا أي جعل النشاطات التربوية المختلفة تتناول موضوعا واحدا من عدة أوجه، وبكيفيات متعددة ،مما يساعد على تفتح ذهن التلميذ وتخرجه من النظرة التقليدية المكبلة للإبداع والابتكار.

11- أثر المقاربة بالأهداف في النظام التربوي الجزائري:

عرف قطاع التربية والتعليم وبالضبط من القرن العشرين مقاربة تربوية جديدة، تسمى بيداغوجيا الأهداف، وهي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من

[1]- كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية ، ص21.

الأهداف التعليمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أو خاصة، ويتم ذلك التعامل في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للنظام التربوي، وهذه البيداغوجيا تهتم بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما، ومن ثمة كان عمادها في التعليم الثنائية المشهورة (المثير والاستجابة) انطلاقا من «الترابط بين المثير والاستجابة في إطار أهداف التعليم والتي تتحدد من خلالها الإجراءات الواجب على المتعلم القيام بها من أجل تحقيق هدف معين»[1]، فيلاحظ أن هذه المقاربة تجعل التلميذ في قلب اهتمامات البرامج والمناهج التعليمية، التي هي عبارة عن مجموعة من الأهداف يتم تحقيقها من لدن المتعلم في تجاوز النظرة التي كانت تتبنها المقاربة بالمحتويات، يلقنها المدرس ويخزنها التلميذ لغرض الحفظ والاسترجاع، فالمقاربة بالأهداف تبناها النظام التربوي الجزائري قصد عقلنة العملية التعليمية تخطيطا وتسيرا وتقويما مع أجرأة ذلك في شكل أهداف عامة وخاصة، والهدف من ذلك هو تقويم المنظومة التربوية بصفة عامة، والتفتيش عن مواطن الضعف والقوة، وتشجيع الأساتذة وتحفيزهم على تقديم الدروس بطريقة هادفة وواعية ومخططة في إطار مجموعة مسطرة من الأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة، والعمل على تقويم مدى تحقق النتيجة أو الهدف في نهاية الحصة أو في نهاية السنة الدراسية.

12- المواد الدراسية المعتمدة وفق نموذج التدريس الهادف:

والمقصود من ذلك هو التعرف على مجموع المواد التي يحتوي عليها البرنامج الدراسي، وكذا مجموع الساعات التي تحدد لدراسة وتنفيذ الأهداف المسطرة، و الحجم الزمني المحدد لكل مادة، كما هي مسجلة في برامج ومواقيت التعليم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الأساسي، وتم أخذ السنة الأولى كعينة لنموذج التدريس الهادف مع التركيز على مواد المحادثة، القراءة والكتابة...

12-1- برامج ومواقيت التعليم:

12-1-1- التوقيت الخاص بالنسبة الأولى ابتدائي: فالتوقيت الإجمالي لكل سنة من سنوات الطور الأول أسبوعيا، موزعة على المواد والأنشطة، والذي يهمنا ويؤخذ للدراسة والنقد، توقيت السنة الأولى حسب المخطط التالي: [2]

[1]-الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية والتحديات المستقبل ، ص135.

[2]-ينظر : وزارة التربية والتعليم الأساسي، برامج ومناهج ومواقيت السنة الثانية من التعليم الأساسي، ص10.

المواد والأنشطة	الساعات		
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
- اللغة العربية	14سا	14سا	12سا
- التربية الرياضية	06سا	06سا	06سا
- التربية الخلقية/الإسلامية	02سا	02سا	02سا
- التربية الاجتماعية	—	—	01سا
- معرفة الوسط	—	—	01سا
- الموسيقى والإنشاد	01سا	01سا	01سا
- الأشغال اليدوية	1سا.30د	1سا.30د	1سا.30د
- الرسم	01سا	01سا	01سا
- التربية البدنية	1سا.30د	1سا.30د	1سا.30د
المجموع	**27سا**	**27سا**	**27سا**

فمن خلال التوقيت الأسبوعي الخاص بالنسبة للأولى، يلاحظ بأنه أكبر نسبة في التوقيت خصصت لأنشطة اللغة العربية محادثة وقراءة وخط وهي موزعة كما يلي: «محادثة 6سا ، قراءة 6سا، كتابة (خط وتمارين كتابية 2سا »[1]، حيث تمثل هذه الأنشطة مجمعة في 14سا من مجموع 27 ساعة كحجم زمني مخصص لكل الأنشطة؛ أي بنسبة 51.85%، وبزيادة ساعتين بعدما كانت في البرامج التي تعتمد على المقاربة بالمحتويات 12سا،وهذا إن دل على شيء إنما يدل على المكانة التي حظي بها هذا النشاط في المقاربة الجديدة، بإعطائها بعدا تربويا يعيد لها دورها الحقيقي ومكانتها الطبيعية ،بصفتها أداة للتواصل والتعبير ووسيلة للتعلم والتفكير، وبذلك تم تخصيص « وقتا كافيا للتدريب على ممارسة اللغة نطقا، وقراءة وكتابة ،حتى يصبح الأطفال قادرين على استعمالها بيسر في مجالات التعلم والتبليغ» [2] ، باعتبار اللغة تمكن التلميذ من اكتساب وسائل التعلم والتواصل مع الآخرين بلغة سليمة، التي تجعله خاصة في السنة الأولى يفهم الكلام المسموع، الذي يكون في مستوى إدراكه واهتماماته:

[1]–وزارة التربية والتعليم الأساسي، برامج ومناهج ومواقيت السنة الثانية من التعليم الأساسي، ص(ب).

[2]–المرجع نفسه، ص08.

- قراءة وفهم الكلام .
- تحويل الكلام المنطوق إلى كلام مكتوب باستخدام الرموز الكتابية.

كما يلاحظ بأن التربية الرياضية حافظت على التوقيت نفسه أي حجم زمني قدره 6 ساعات؛ أي 22.22% من الزمن الكلي للأنشطة المقررة لهذا المستوى والمقدر ب27 ساعة حظيت بهذا الحجم الزمني باعتبارها لغة دقيقة يعبر بها عن العلاقات من خلال النماذج والرموز كما أنها تمكن التلميذ من القدرة على التفكير والترتيب والتحليل والتشكيل والتي يجب أن «يدرب التلميذ على ممارستها باعتبارها وسيلة من وسائل التفكير وفهم المحيط ومكوناته»[1].

أما مواد النشاط التي كانت محصورة سابقا وفق نموذج المقاربة بالمحتويات في المواد التالية:(المحفوظات، الرسم، أعمال يدوية، أناشيد)، وبحجم زمني قدره 3 ساعات وخالية من نشاط التربية البدنية فلقد أصبح حجمها الزمني يقدر بـ5ساعات؛ أي بزيادة ساعتين وبنسبة 18.51% بالنسبة للحجم الزمني الكلي للسنة الأولى والمقدر ب 27 ساعة، وذلك نظرا لاهتمام المقاربة بالأهداف بالجانب الحسي الحركي للتلميذ، واعتباره كيانا حركيا–نفسيا– اجتماعيا، ديناميكيا، ينمي قدراته في داخل الفضاء المدرسي، الذي يبتهج فيه ويتعرف على شخصيته ويحدد فيه وجهته الواضحة ولقد ضمت مواد النشاط وفق نموذج الأهداف في المواد التالية: (الرسم والأشغال اليدوية، التربية الموسيقية و الإنشاد، التربية البدنية والرياضية) حيث هذه المجموعة من الأنشطة ترمي إلى: تمكين التلميذ من الحصول على المهارات والأدوات الأولية المساعدة له في عملية التعلم، معتمدا على التجربة الشخصية والممارسة الذاتية، وهو ما نقصده بكلمة النشاط، أن يكتسب الآليات الضرورية التي تجعله في وضع إيجابي يمكنه من أن ينظر ويسمع ويحسن ويستجيب ويلاحظ ويتفهم ويكتشف ويبلغ ويعبر ويبتكر[2].

والتلميذ بحكم خصائص هذه المرحلة من نموه ميال إلى التساؤل وإلى حب الاطلاع، فهو يترجم ذلك عادة في مختلف نشاطاته المادية، إذ يقوم بعمليات تفكيك وتركيب لبعض الأدوات البسيطة التي يحتك بها أو يستعملها يوميا، وهذا ما يستغل في الوسط المدرسي لتنمية طاقاته ومميزاته

[1]–وزارة التربية والتعليم الأساسي، برامج ومناهج ومواقيت السنة الثانية من التعليم الأساسي،ص08.

[2]–ينظر :وزارة التربية والتعليم الأساسي، المرجع نفسه،ص45.

بتوجيهها في نشاطات تربوية معينة، تمكن من تهذيب سلوكه وتنمية مهاراته، وذلك وفق أهداف عامة محددة لهذه الأنشطة خاصة في الميادين التالية:[1]

أ. الميدان الوجداني: أن تغرس في نفس التلميذ أنواعا من السلوك تعتمد على التوازن الانفعالي.

ب. في الميدان الجسمي: تثبيت وإنماء القدرات الحركية للطفل ومساعدته على معرفة شكل جسمه وثقله، تمكين الطفل من إشباع رغبته في اللعب والحركة، دمج التجربة الحركية في بصفة منسجمة في المواد الأخرى.

كما تعتبر مواد نشاط عامل مساعد في تنمية تعلمات مواد أخرى، فتستغل الأعمال اليدوية والرسم لتحضير وسائل محسوسة وشبه محسوسة لخدمة مادة التربية رياضية والتربية البدنية، وكذلك القراءة والمحادثة.

كما لا يهمل التوقيت الأسبوعي الجانب الروحي للتلميذ، من خلال تخصيص حجم زمني لمادة التربية الإسلامية، والذي كان يسمى في نموذج المواد المنفصلة بالتربية الدينية والخلقية بزمن قدره ساعة و30دقيقة، أما في نموذج المواد المترابطة فأصبح الحجم الزمني المخصص للتربية الإسلامية ساعتين؛ أي بزيادة نصف ساعة وهذا يدل على الاهتمام بالجانب الديني، الذي يهدف من خلاله إلى تكوين جيل متخلق يتحلى بالقيم السامية مثل: العدل ،والصبر، والمساواة، والإيثار والتسامح، جيل يحب العمل ويتقنه، جيل ميال إلى العمل الجماعي في إطار روح التضامن والتعاون واحترام الغير فالتعليم خلال السنة الأولى يسعى من تدريس مادة التربية الإسلامية إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تمكنه من حفظ مجموعة من السور والآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التي تغرس في نفسه الروح الدينية، وتنشئته على القيم الإسلامية، وتجعله يشعر بأنه جزء من شخصيته وقيم مجتمعه[2].

12-2- برامج مواد اللغة للسنة الأولى وفق نموذج الأهداف: وتهدف مواد اللغة العربية وفق نموذج المقاربة بالأهداف إكساب التلاميذ القدرة على التبليغ والتواصل بلغة عربية صحيحة، وإلى الأخذ بأيديهم للانتقال من المحيط العائلي إلى المحيط الخارجي، وفهم وقائع هذا المحيط، بقصد التكيف والاندماج في الوسط الاجتماعي، لتحقيق هذا المسعى حددت البرامج الجديدة مهمة

[1]-ينظر: وزارة التربية والتعليم الأساسي، برامج ومناهج ومواقيت التعليم. ص46.

[2]-ينظر : المرجع نفسه، ص07.

أساسية تمثلت في تصويب وتنظيم تعابير التلاميذ، التي يأتون بها من بيوتهم وذلك وفق مواد دراسية منها:

12-2-1- التعبير والمحادثة: إن دروس التعبير والمحادثة في السنة الأولى، تهدف إلى تدريب التلاميذ على استخدام اللغة العربية، وذلك من خلال تصويب الرصيد اللغوي الذي يدخلون به إلى المدرسة والذي بلا شك يستخدمونه للتواصل فيما بينهم بلغة شفهية غير منظمة، يغلب عليها الطابع العامي، ولهذا حددت البرامج الجديدة مهمات أساسية، تتمثل على الخصوص في تصحيح وتهذيب لغة التلاميذ باعتناء وتثبيت الصالح منها، ومن هنا كان التفكير في طريقة جديدة تحت أيقونة (**هيا نتحدث**)، والتي « يدور فيها الحوار على ألسنة ثلاث عائلات 1.عائلة مصطفى 2.عائلة عمر 3.عائلة فريد، ولكن عائلة مصطفى هي البطلة الرئيسة في القصص كلها، وبهذا نلاحظ أن الحوار أصبح يدور على لسان ليلى ومصطفى بدلا من مالك وزينة »[1]، اعتمدت الطريقة الجديدة للتعبير على استثمار الحوار كأسلوب من أساليب التدريب على التعبير انطلاقا من مكتسبات التلميذ اللغوية السابقة؛ أي الانطلاق من التعبير لا من التحفيظ، ومن الاستعمال لا من التسميع، كما يدفع فيها التلميذ إلى استنطاق الأحداث التي توضحها المشاهد تلقائيا، وإلى محاكاة الصيغ التي يشارك في إنتاجها أو تصويبها انطلاقا من ذاته ووعيه، عكس طريقة مالك وزينة التي كان يفرض عليه الحوار دون المساهمة والمشاركة فيه.

فبمقتضى الطريقة الجديدة (هيا نتحدث)، يستطيع التلميذ أن يعبر في جو وظروف قريبة من محيطه وما يحمله من أحداث، الأمر الذي يتيح له التعبير في جو تسوده العفوية والتلقائية، ويسمح للمعلم بالتدخل فقط لتصحيح وتنظيم التعابير، التي ينطق بها التلاميذ والعمل على إثرائها، ومنه يتبين لنا بأن هذه الطريقة تجمع ما بين الاستعمال التلقائي، والتدريب الموجه وذلك في إطار ما يفهمه ويحتاج إليه التلميذ بغية التواصل مع أقرانه ومجتمعه، كما تشجعه على المحاولات التعبيرية التي يأتي بها والتي تحبب إليه التعبير وترغبه فيه.

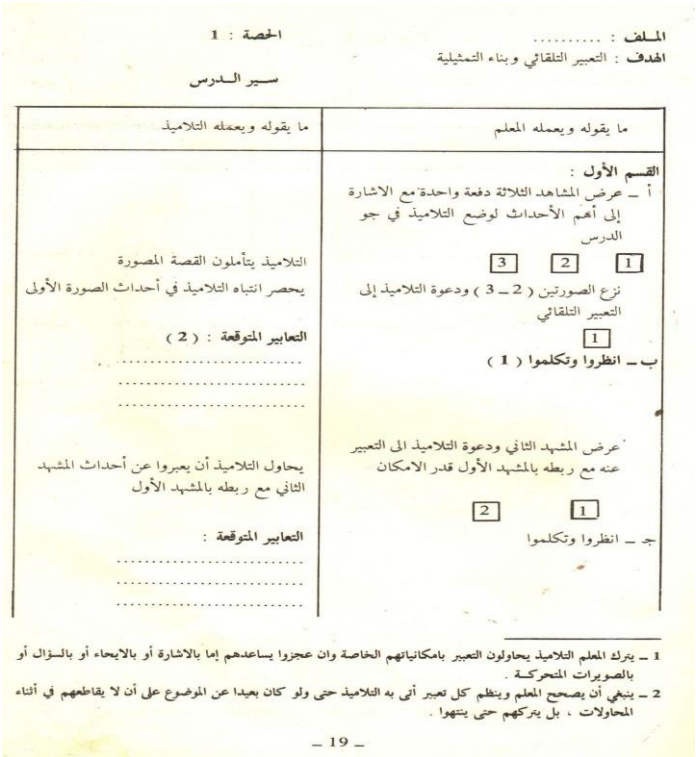
[1]- وزارة التربية والتعليم الأساسي، برامج ومناهج ومواقيت التعليم ،ص07.

وبرنامج التعبير والمحادثة في السنة الأولى يتكون من :« دروس تحضيرية خاصة بالفترة الأولى والتي تدوم شهرين وحصص لها 48 درسا، ودروس تعبيرية خاصة بالفترة الثانية والتي خصصت لها 46 قصة مصورة»[1].

وهذه القصص المصورة يتم تجسيد في ست (6)حصص تتناول الموضوعات القريبة من محيط التلميذ، تستعمل فيها الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها للتحدث والتعبير عن ما يدور في وجدانه، وما يرغب في البوح به مع أقرانه.

الطريقة المتبعة في تسير نشاط التعبير والمحادثة: إن طريقة العمل وسير دروس التعبير والمحادثة الخاصة بالسنة الأولى، وفق التصميم الذي بنيت على أساسه مذكرات المعلم، حيث يتم تسير الملف الواحد في ست حصص، لكل حصة هدف واضح يسعى التلميذ إلى تحقيقه مما ينعكس على سلوكه، هذا السلوك الذي ينبغي أن يكون قابل للملاحظة والقياس.

الحصة الأولى: يتم تسيرها وفق المذكرة التالية.[2]



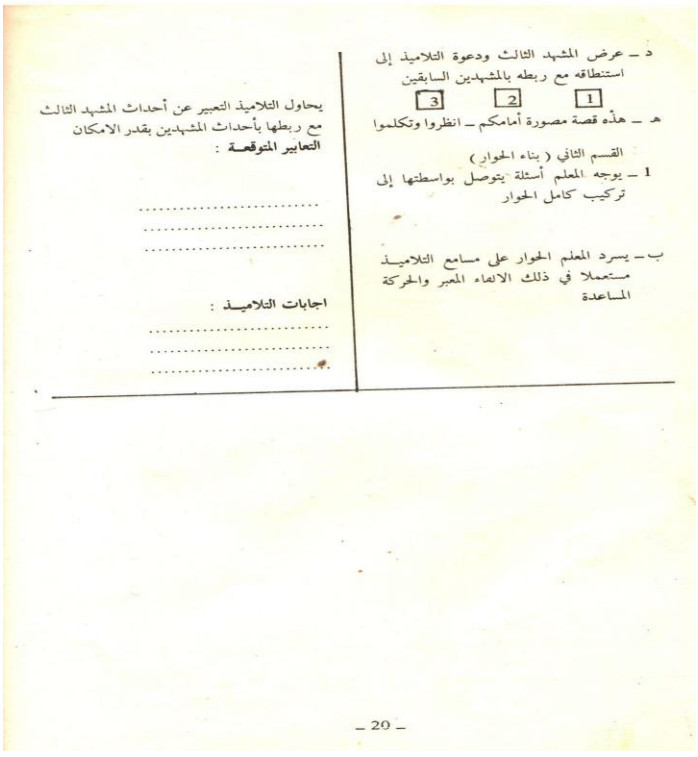
الملف : .....
الحصة : 1
الهدف : التعبير التلقائي وبناء التمثيلية

سير الدرس

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميذ
القسم الأول : أ ـ عرض المشاهد الثلاثة دفعة واحدة مع الاشارة إلى أهم الأحداث لوضع التلاميذ في جو الدرس 1 2 3 نزع الصورتين (2 ـ 3) ودعوة التلاميذ إلى التعبير التلقائي 1 ب ـ انظروا وتكلموا (1)	التلاميذ يتأملون القصة المصورة يحصر انتباه التلاميذ في أحداث الصورة الأولى التعابير المتوقعة : (2)
عرض المشهد الثاني ودعوة التلاميذ الى التعبير عنه مع ربطه بالمشهد الأول قدر الامكان 2 1 جـ ـ انظروا وتكلموا	يحاول التلاميذ أن يعبروا عن أحداث المشهد الثاني مع ربطه بالمشهد الأول التعابير المتوقعة :

1 ـ يترك المعلم التلاميذ يحاولون التعبير بامكانياتهم الخاصة وان عجزوا يساعدهم إما بالاشارة أو بالايحاء أو بالسؤال أو بالصويرات المتحركة .
2 ـ ينبغي أن يصحح المعلم وينظم كل تعبير أتى به التلاميذ حتى ولو كان بعيدا عن الموضوع على أن لا يقاطعهم في أثناء المحاولات ، بل يتركهم حتى ينتهوا .

ـ 19 ـ



د ـ عرض المشهد الثالث ودعوة التلاميذ إلى استنطاقه مع ربطه بالمشهدين السابقين
1 2 3
هـ ـ هذه قصة مصورة أمامكم ـ انظروا وتكلموا

القسم الثاني (بناء الحوار)
1 ـ يوجه المعلم أسئلة يتوصل بواسطتها إلى تركيب كامل الحوار

ب ـ يسرد المعلم الحوار على مسامع التلاميذ مستعملا في ذلك الالقاء المعبر والحركة المساعدة

يحاول التلاميذ التعبير عن أحداث المشهد الثالث مع ربطها بأحداث المشهدين بقدر الامكان
التعابير المتوقعة :
.....
.....
.....

اجابات التلاميذ :
.....
.....
.....

ـ 20 ـ

[1]-وزارة التعليم الأساسي. دليل المعلم . تعليم التعبير و القراءة و الكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي مصلحة الطباعة للمعهد الوطني ، الجزائر 1983/1982 . ص13

[2]-ينظر : وزارة التعليم الأساسي، المرجع نفسه، ص 19-20.

الهدف من هذه الحصة، هو تدريب التلميذ على استنطاق الصورة والتعبير التلقائي وذلك من خلال تأمل صور القصة ثم التعبير عنها ويكمن دور المعلم في التوجيه والإيحاء وتصويب بعض التعبير مما يؤكد على الدور الفاعل للمتعلم الذي كان مغيبا في طريقة مالك وزينة، بل أصبح شريكا في بناء الحوار الذي يتخذ كمنطلق للاستعمال اللغة الشفهية مع المحافظة على أفكاره دون تأويلها، بل يجب الاكتفاء بتصحيح تعبيره أو إعطائه البديل المناسب لما أراد التعبير عنه بإمكانياته الخاصة دون مقاطعته أثناء الحديث.

الحصة الثانية: يتم تسيرها وفق المذكرة التالية.[1]

الحصـــة : 2

المـلف : .....

الهدف : التدريب على الحوار واكتساب المباني الأساسية

سـير الـدرس

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميـذ
عرض القصة المصورة وتسميع الحوار مرة واحدة 1 2 3 اجـراء الحـوار (1) أ ـ الامكانية الأولى : يلقي المعلم سؤالا أو سؤالين ليتحصل بهما على جزء من الحوار (خطابين مثلا) ثم يدفع التلاميذ للتحاور بهما حتى يتم اكتسابهما فهما ونطقا . ب ـ الامكانية الثانية : يدعو المعلم بعض التلاميذ لتمثيل جزء من الحوار على أن يتقمص كل منهم شخصية من شخصيات الحوار وللمعلم أن يغير اطار الحوار وأشخاصه كلما كان ذلك ممكنا ومفيدا وهكذا حتى تكتسب عناصر الحوار وتصبح رصيدا يتصرف فيه الطفل في المواقف المختلفة . عند نهاية الحصة يمكن للمعلم أن يوزع أدوار التمثيلية على مجموعة من التلاميذ ليمثلوا القصة كاملة .	التلاميذ يشاهدون ويستمعون تذكر الأمثلة في كل مرة

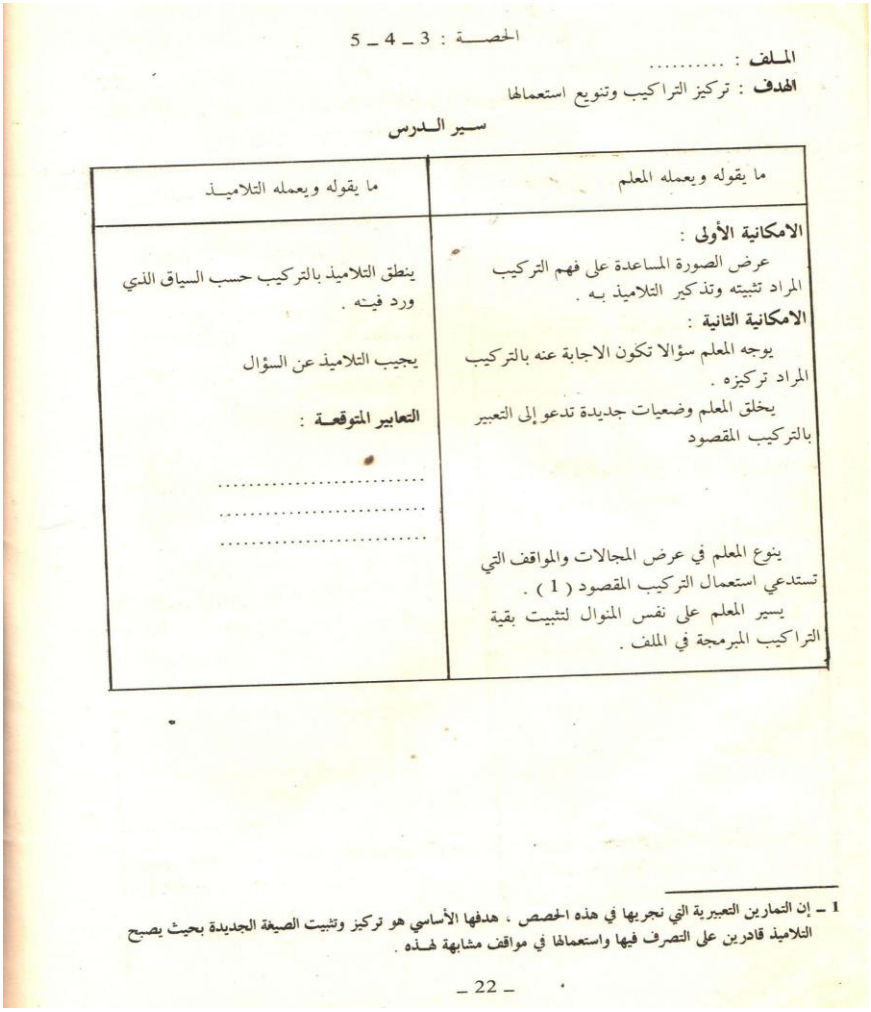
1 ـ ينتقل المعلم عند اجراء الحوار من المشاهد المصورة (اطار القصة) إلى واقع التلاميذ والأحداث التي يعيشونها ثم رجوعا إلى القصـــة .
وقد يحاول المعلم خلق وضعيات جديدة حتى يفهم الحوار على حقيقته ويصبح التلميذ قادرا على التصرف فيه وعندما يريد تشخيص معنى من المعاني يلتجيء إلى الحركة المجسمة أو الصويرات المتحركة .

ـ 21 ـ

الهدف من هذه الحصة، هو التدريب على الحوار واكتساب المباني الأساسية، فالهدف واضح هو دفع التلميذ إلى ممارسة التخاطب، من خلال الحوار انطلاقا من المشاهد المصورة، ثم تمثيله من خلال تقمص شخصيات الحوار، واكتساب المباني الأساسية التي يتركب منها، بما يسمح له باستعمالها في حياته اليومية، وما ينبغي تحقيقه من خلال هذه الحصة أن يكون التلميذ قادرا على فهم الحوار البسيط، والذي يجري حوله وأن يساهم ويشارك في بنائه بلغة سليمة حسب مستواه.

[1]-ينظر: وزارة التعليم الأساسي، دليل المعلم في تعليم التعبير والقراءة والكتابة ، ص 21.

الحصة3-4-5:يتم تسير هذه الحصص وفق المذكرة التالية[1].



الحصـــة : 3 ـ 4 ـ 5

الملف : .....

الهدف : تركيز التراكيب وتنويع استعمالها

سـير الـدرس

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميـذ
الامكانية الأولى : عرض الصورة المساعدة على فهم التركيب المراد تثبيته وتذكير التلاميذ به . **الامكانية الثانية** : يوجه المعلم سؤالا تكون الاجابة عنه بالتركيب المراد تركيزه . يخلق المعلم وضعيات جديدة تدعو إلى التعبير بالتركيب المقصود ينوع المعلم في عرض المجالات والمواقف التي تستدعي استعمال التركيب المقصود (1) . يسير المعلم على نفس المنوال لتثبيت بقية التراكيب المبرمجة في الملف .	ينطق التلاميذ بالتركيب حسب السياق الذي ورد فيـه . يجيب التلاميذ عن السؤال **التعابير المتوقعـة** : ....

1 ـ إن التمارين التعبيرية التي نجريها في هذه الحصص ، هدفها الأساسي هو تركيز وتثبيت الصيغة الجديدة بحيث يصبح التلاميذ قادرين على التصرف فيها واستعمالها في مواقف مشابهة لهـذه .

ـ 22 ـ

الهدف من هذه الحصص كما هو مبين في التصميم أعلاه، هو تركيز التراكيب وتنويع استعمالها؛ أي أن يكون التلميذ قادرا على استخدام التراكيب التي اكتسبها من خلال هذه الحصص استخداما منوعا، مع حسن التصرف فيها فيما بعد، وذلك وفقا لما يحتاجه في التعبير عن أغراضه وفي أحاديث الوصف والحوار، بحيث يكون قادرا على وصف بعض الأحداث البسيطة وصفا تركيبيا يتيح له ربط الجمل ببعضها وترتيب الأحداث ترتيبا مقبولا.

[1]-ينظر :وزارة التعليم الأساسي . دليل المعلم في تعليم التعبير والقراءة والكتابة ، ص 22.

الحصة السادسة: يتم تسير هذه الحصة وفق المذكرة التالية:[1]

الحصـــة : 6

الملف : .....

الهدف : التدريب على التعبير الحر واستثمار المكتسبات اللغوية

سـير الـدرس

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميـذ
ملاحظة : تستثمر هذه الحصة بأساليب متنوعة : **1 ـ الأسلوب الأول :** تعتمد القصة المصورة ويدعى التلاميذ إلى استنطاق مشاهدها بحسب تخيّلاتهم المختلفة على أن يتركوا أحرار في هذا الاستنطاق	التعابير المتوقعة : (تنظّم وتصحّح) ....
2 ـ الأسلوب الثاني : تخصص الحصة لتثبيت تركيب من التراكيب وتنويع استعماله ، هذا إذا كان الملف غنيا بالتراكيب ووقتئذ تصبح الحصة استمرارا للحصة الخامسة .	يعبر التلاميذ انطلاقا من المواقف التي يشخصها المعلم والأمثلة التي يعتمدها ....
3 ـ الأسلوب الثالث : يطلب من التلاميذ التعبير عن تجربة عاشوها أو حادث شاهدوه .	كل تلميذ يعبر بحسب الظروف التي أحاطت بتجربته ، وتقبل التعابير مهما كان موضوعها أو مستواها . ...
4 ـ الأسلوب الرابع : يدفع التلاميذ إلى استكمال قصة يلقي عليهم جزء منها ثم سرد قصص مشابهة لها .	يتصور كل تلميذ نوع الأحداث التي جرت وتسلسلها وفق تخيلاته وتصوراته . ...

ـ 23 ـ

والهدف منها هو التدريب على التعبير الحر واستثمار المكتسبات اللغوية، فالتركيز في هذه الحصة على استثمار التعبير الذي يأتي به التلاميذ، و المكتسبة في الحصص الأولى وذلك من خلال استنطاق مشاهد القصة المصورة بحرية تامة بغية توسيع مخيلاتهم، فيدفعون أحيانا للتعبير عن تجربة عاشوها أو حادث شاهدوه في البيت أو الشارع أو الحي، وقد يعتمد الموضوع الحر وذلك بطلب من التلاميذ أن يعبروا بتلقائية من خلال سرد حكايات، أو التحدث في أي موضوع يحلو لهم مع التركيز على إثارة أحاسيسهم وانفعالاتهم (المثير والاستجابة)، بغية دفعهم وتشجيعهم على التعبير التلقائي وتقبل كل المحاولات التي يبديها الأطفال في هذا الصدد، مع تنويع المواقف التعبيرية الجالبة للانتباه والقريبة من بيئته.

[1]-ينظر: وزارة التعليم الأساسي . دليل المعلم في تعليم التعبير والقراءة والكتابة ، ص 23.

إن البرامج الجديدة في التعبير خصصت طرقا ملائمة ووقتا كافيا للتدريب على ممارسة اللغة الشفوية، بما يدفع التلميذ إلى ممارستها ممارسة طبيعية تلقائية، اعتمادا على مكتسباته من جهة وتوجيه المعلم من جهة أخرى، وإثارة دوافعهم انطلاقا من الأحداث والوضعيات المشخصة، كما يهدف التعبير في هذه المرحلة إلى تصحيح وإثراء مكتسبات التلاميذ، وتنمية قدراتهم على التواصل بلغة سليمة والابتعاد عن الدارجة، وتدربهم على وصف الأحداث، وعرض الأفكار، وتنظيمها باستخدام أدوات الربط والبني اللغوية السليمة ، ويمكن تلخيص أهداف التعبير إلى ما يلي:

- أن يكون التلميذ قادرا على فهم الحوار البسيط الذي يجري حوله وأن يساهم فيه بلغة عربية سليمة وصحيحة.
- أن يكون قادرا على وصف الأحداث التي يشاهدها ويتخيلها ،ويراعي فيه ربط الجمل وترتيب الأحداث.
- أن يكون التلميذ قادرا على نقل الحكايات والأخبار التي يسمعها وعلى تبليغ رأيه للناس في تعابير مقبولة.
- أن يكون قادرا على استخدام الصيغ وأدوات الربط استخداما مناسبا.

12-2-2- القراءة: يعتبر التدريب على القراءة أهم الأنشطة اللغوية التي تعنى بها المدرسة منذ أن يلتحق الأطفال بها، لأنها عملية صعبة تقوم أساسا على معرفة الرموز والإشارات وفهم مدلولاتها، فالتلميذ يأتي إلى المدرسة وهو يعرف بعض الشيء عن اللغة الشفهية ولكنه يجهل كليا اللغة الكتابية ومن هنا وجدت بتعليم اللغة الشفهية بواسطة دروس المحادثة والتعبير، وبتعليم اللغة الكتابية بواسطة القراءة والكتابة، فمدلول القراءة عند المبتدئين هو عملية تعتمد على البصر والصوت والإدراك أي الرمز والفظ والمعنى، فالتعرف على صور الكلمات وتمييز بعضها من بعض والنطق الصحيح بها وفهم ما تشير إليه من معنى هو الهدف المنشود، فالقراءة لا تتم إلا إذا تحقق الإدراك وحصلت الاستجابة وهذا بدوره مشروط بمعرفة الرموز ومدلول الكلمات، ومن هنا نستطيع أن نصف التلميذ بأنه قادر على القراءة إذا استطاع تحويل الرموز إلى أصوات على مستوى الأداء وتحويل الرموز إلى معان على مستوى الفهم أي أن يكون التلميذ قادرا على أن يحول المكتوب إلى منطوق والمنطوق إلى معنى وهذا ما يؤكده إبراهيم عبد العليم في قوله: «القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز

الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، ويفهم من هذا أن عناصر القراءة هي:

أ- المعنى الذهني،

ب- المعنى الذي يؤديه،

ج- الرمز المكتوب»[1].

ومن هنا يتضح على أن القراءة عملية يتم من خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة إلى اللغة المنطوقة ثم إلى المعنى أي الفهم والطريقة المعدة لتعليم القراءة والأنشطة المقترحة لتهيئة التلميذ وتدريبه، والتي يسعى من خلالها تسيير عملية القراءة وتذليل صعوباتها، وترغيب التلاميذ في الإقبال عليها، ولقد وزع برنامج السنة الأولى على ثلاث فترات أساسية.

12-2-2-1- فترة ما قبل القراءة: لا يقبل التلميذ على تعلم القراءة، إلا إذا كان لديه استعداد لتعلمها، ولهذا خصصت فترة تمهيدية تدوم حوالي شهرين لتهيئة التلميذ، وإعداده نفسيا ولغويا وحركيا للشروع في عملية القراءة، انطلاقا من تصحيح النطق وامتلاك مفاتيح القراءة، وكذا التدريب على القراءة فيما بعد، كما تهدف هذه الفترة إلى ما يلي:

- جعل التلميذ يستمع للأصوات وينطق بها.
- جعل التلميذ يحدد إطار الكلمة وشكلها تمهيدا لإدراك مكوناتها.
- جعل التلميذ يدرك أن الكلمة المكتوبة ترمز إلى كلمة منطوقة وأن لها معنى (ربط الدال بالمدلول).

في هذه الفترة لا يمارس التلميذ التعرف على الرموز الكتابية كأصوات أو حروف وإنما يدرب على سماع الكلمات والجمل ورؤيتها وملاحظة أشكالها والنطق بها إجماليا دونما تهج أو تحليل حيث تتبع الطريقة التالية كما هي موضحة في دليل المعلم لتعليم التعبير والقراءة والكتابة للسنة الأولى من التعليم الأساسي بتصرف.[2]

[1]- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14 .1991، ص.57

[2]-ينظر : وزارة التعليم الأساسي . دليل المعلم في تعليم التعبير القراءة و الكتابة .ص39.40

أ- توضع أمام الأطفال مجموع من الكلمات والجمل مسندة بمشاهد مشخصة لمعانيها ينطقها المعلم ثم يدعو التلاميذ إلى تقليده في نطقها، بحيث يكون واضحا على السبورة المشاهد وبجانيها الجمل أو الكلمة الدالة.

ب-يطالب المعلم التلاميذ باستخراج الكلمة من الأغلفة الفردية بعد أن يكون قد علق مثيلتها على السبورة، وتكرر العملية مع بقية الكلمات حتى الحصول إلى تكوين جملة فتوضع مرة مشوشة ودعوة التلاميذ إلى ترتيبها وعند إتمام الجملة التي يشارك التلاميذ في بنائها بواسطة البطاقات تبدأ ألعاب القراءة، والتي تثير لدى التلاميذ التنافس من أجل تعيين الكلمة المطلوبة أو البحث عن الكلمة الناقصة مما يجعلهم ينشطون ذهنيا، حيث يستطيع المعلم أن ينوع الجمل ويغير بناءها بشكل يسير عملية القراءة واللعب بالبطاقات، فيستطيع أن يجعل مصطفى في السوق ثم في البستان ثم في البيت وهكذا

مصطفى ← في السوق
مصطفى ← في البستان
مصطفى ← في البيت

فيلاحظ من خلال هذه الطريقة، أن هناك عملا محدّد الأهداف بالنسبة لتعليم القراءة في هذه الفترة، حيث أعطيت للتلميذ مكانة في التعلم، ليشارك في تسيير هذه الحصة من خلال البطاقة الفردية التي تعدّ وسيلة بين يديه، يعتمد عليها في تكوين الجمل وفي تمارين التعرف وألعاب القراءة، وفي التدريب على ترتيب عناصر الجملة وربط الألفاظ بمعانيها، والكلمات بصورها، وأن الممارسة والتكرار أساسيان في هذه الفترة، فالذاكرة لا تستطيع أن تحتفظ بصورة الشيء المرئي إن لم تتكرر الرؤيا وتتعدد الممارسة، كما خصص لهذه الفترة رصيدا من المفردات والتراكيب المألوفة ،والتي تتعلق بالتلميذ وبيئته (المنزل، الشارع، المدرسة، الأدوات والأوضاع التي يكون عليها)، ومن الأمثلة على ذلك.

- مصطفى ذاهب إلى المدرسة_ ليلى راجعة إلى الدار، مصطفى أمام الباب_ أدخل يا مصطفى_ اذهب إلى المقعد[1]

القلم في المحفظة_ الكتاب في الخزانة_ الكراس في المحفظة[2].

[1]-ينظر :وزارة التعليم الأساسي، دليل المعلم في تعليم التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، ص31.

[2]-ينظر :وزارة التعليم الأساسي، دليل المعلم في تعليم التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، ص33.

12-2-2-2- فترة التدريب على مفاتيح القراءة: هذه الفترة مخصصة لتعليم التلميذ الحروف والأصوات، التي هي مادة القراءة ومفاتيحها، وتكون هذه الفترة كلها لتدريب التلاميذ على معرفة مكونات القراءة وممارستها في نفس الوقت، وذلك باعتماد طريقة التحليل والتركيب للكلمات، كما نلاحظه من خلال الدرس الثاني في تعليم حروف للسنة الأولى وفق ما ذكر في دليل المعلم لتعليم القراءة والكتابة لتلاميذ السنة الأولى أساسي ص54، 55 من كتاب تعليم التعبير والقراءة والكتاب.

يتبين من خلال هذه المذكرة المخصصة لتعليم الأصوات (أَ، أُ، إِ) على أن المتعلم يشارك مشاركة فعالة في تحليل الكلمة إلى أصوات، وتظهر هذه المشاركة بتصوير الكلمات على الألواح، ثم القيام بمحو أجزائها تدريجيا للحصول على الصوت المقصود، فلم يعد المعلم كما في المقاربة السابقة هو المالك للمعرفة، والذي يفرض سلطته على الجميع ،بل أصبح دوره موجها وراسما للأهداف، أما التلميذ فله دور أساسي في بناء تعليماته، وله دور كبير من خلال تركيب الكلمات والعبارات من العناصر الصوتية المكتشفة، وتوظيفها توظيفا يساعده على قراءة الكلمات من خلال ضم الأصوات بعضها إلى بعض، والنطق بها نطقا متصلة، والتقويم التكويني له دور كبير في تثبيت الأصوات وتنويعها من خلال أيقونة_ التثبيت والتقويم التحصيلي من خلال أيقونة_ التطبيق، والتي يقصد بها تركيب الأصوات المكتشفة مع الأصوات المعروفة في كلمات وجمل، وتستغل لتفعيل هذه التقويمات التحصيلية أي التطبيقات على السبورة أو على الكتاب.

12-2-2-3- فترة التدريب على القراءة: الاهتمام في هذه الفترة من القراءة منصب على التدريب على ممارسة القراءة ممارسة قائمة على وصل الأصوات ببعضها البعض، وعلى القراءة السريعة للكلمة المكتوبة ،وهي استجابة نطقية، وأن يدرك ما يقرأ وهي استجابة إدراكية، ولن تتحقق الاستجابتين النطقية والإدراكية، إلا إذا درب التلميذ باستمرار على القراءة المتصلة ولتوضيح كيفية سير هذه الحصة تم اختيار درس في التدريب على القراءة الإجمالية للسنة الأولى.[1]

درس في التدريب على القراءة الاجمالية « 1 »

الأسبوع الثاني : الحصة الخامسة .
الكلمات المخصصة : صورة ــ قلم ــ كتاب ــ عندي .
الهدف : تدريب التلاميذ على معرفة صور الكلمات المذكورة ، وعلى فهم معنى (العندية) والكلمة المعبرة عنها .

الوسائل : صور للاشياء المذكورة والحركة المعبرة عن المعنى .

خطوات الدرس :

ــ تعرض صورة طفل و بيده صورة وهو يشير إلى نفسه قائلا : عندي صورة .
ــ تستوحي العبارة من الصورة و يدعى التلاميذ الى النطق بها .
ــ عرض (صورة) فالسؤال عنها : ما هذه ؟ (صورة) .
ــ النطق بها من طرف المعلم والتلاميذ .
ــ يضمها الى صدره ويقول : أنا ؛ عندي صورة .

بنـاء الجملـة :

ــ تعرض كلمة (عندي) ويطلب من التلاميذ النطق بها ثم تثبت على السبورة .
ــ يطالب التلاميذ بالبحث عن كلمة (عندي) ضمن البطاقات الموجودة لديهم ، وكل مَن عثر عليها يرفعها ، وعند التأكد يطالب المعلم بقراءتها ثم وضعها على المناضد أو الألواح .
ــ يعرض المعلم الكلمة الثانية (صورة) مرفقة بما يوضحها ، وينطق بها ثم يثبتها على السبورة ، ويطالبهم بقراءتها أولا والبحث عن مثيلتها ضمن بطاقاتهم ثانيا ، وكل من وجدها يرفعها ، والمعلم يجول بين الصفوف ويرشد التلاميذ .
ــ تقرأ الكلمة ثم توضع بجانب أختها على المناضد (عندي صورة) .

القـــراءة :

ــ يقرأ المعلم الجملة المكتوبة أو المرتبة ويطالب تلاميذه بقراءتها مرتبة تارة ومشوشة تارة أخرى .
ــ وقد تحذف كلمة (صورة) لتعوض بكلمة أخرى (محفظة ــ قلم ــ كرة ...الخ) من الكلمات المألوفة والمعروفة من خلال الدروس السابقة .

بناء الجملة الثانية : (عندي كتاب)

ــ تتبع نفس الخطوات لبناء الجمل الأخرى ، وعند اكتمال النص يجري المعلم عدة عمليات من شأنها ان تجعل التلاميذ قادرين على الاحتفاظ بصور الكلمات المدروسة ، وعلى تنظيم الجملة وترتيب عناصرها .
ــ تكتب الجمل أو تثبت بشكل عمودي وبجانبها الرسوم الموضحة

ــ عندي صورة

ــ عندي كتاب

ــ عندي قلم

ــ تقرأ هكذا أولا ، ثم يغير ترتيب الجمل ، ولا تغير الصور ، وبعد ذلك يغير ترتيب الصورة ، وفي كل مرة يطالب التلاميذ بالتعرف وبالقراءة وباعادة الترتيب .

عندي قلم

عندي كتاب

عندي صورة

ــ وفي النهاية يتصورون التركيب بهذا الشكل :

[1]ــوزارة التعليم الأساسي. دليل المعلم في تعليم التعبير القراءة الكتابة. مرجع سابق.ص42-43-44

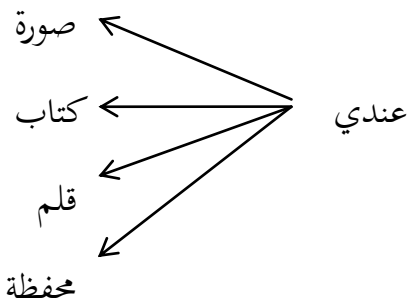
يتبين من خلال سير حصة التدريب على القراءة الإجمالية، أن الدرس يمهد له بصور مشوقة جالبة لانتباه التلاميذ، مما يدفعهم إلى محاولة استنطاقها قصد استخراج الجمل المقصودة، التي تسجل على السبورة بجانب المشاهد الدالة على ذلك:

- يقوم المعلم بقراءة الجملة المكتوبة قراءة جهرية معبرة وبصوت مسموع.
- دعوة التلاميذ إلى قراءتها تحت توجيه ومراقبة المعلم وتصويبه لتعثرات البعض وتشجيع البعض الأخر الموفق في قراءتها.
- تتبع نفس الطريقة مع بقية الجمل.

كما نلاحظ بأن التقويم حاضر، سواء بداية الحصة والمتمثل في التقويم التشخيصي، وهو استنطاق المشاهد قصد استخراج الجملة، أو من خلال التقويم التكويني، والذي يطلب من خلال في كل مرة قراءة الجملة قراءة مسترسلة، أو من خلال تشويش الجملة وقراءتها وهي مشوشة أو بإعادة ترتيبها وقراءتها، أما التقويم التحصيلي فيظهر من خلال عرض صور ودعوة التلاميذ بإكمال الجملة مثال على ذلك:[1]

- عرض صورة ⟵ عندي صورة.
- عرض كتاب ⟵ عندي كتاب.
- عرض قلم ⟵ عندي قلم.
- عرض محفظة ⟵ عندي محفظة.

بحيث يصلون في النهاية إلى التركيب بهذا الشكل



[1]- ينظر :وزارة التعليم الأساسي. دليل المعلم في تعليم التعبير والقراءة والكتابة، مرجع سابق، ص 42.43.

12-2-3- الكتابة: تعتبر الكتابة أساس القراءة وعملا مكملا لها، ومن هنا وجب التدريب على الكتابة متزامنا مع التدريب على القراءة، ففي حصة القراءة يتم تحويل المعاني المكتوبة إلى معان منطوقة وفي حصة الكتابة نقوم بتحويل المنطوق والمسموع إلى مكتوب، كما في حصة الإملاء، وتعليم مهارة الكتابة للتلاميذ يكون بشكل تدريجي، فهي «تمر عادة بثلاث مراحل: مرحلة الاستعداد للكتابة; مرحلة الكتابة ثم مرحلة إتقان الكتابة، أي الكتابة بخطوط تعكس نضجا وتمكنا»[1]، أي لابد أن يتدرج التلميذ في تعلم الكتابة بثلاث مراحل حتى يتمكن من إتقانها أي أن يكون ماهرا فيها،

أ- مرحلة الاستعداد للكتابة: وهي مرحلة تهيئة يستلزم فيها نضجا عضليا، يساعده على حسن مسك القلم، وضبط التخطيط و الاتجاه، وفق السطر والمقاس، وتدريبه على الجلسة المناسبة التي تؤهله للشروع في تصوير الحروف كما يراها، وكما يجب أن تكون، وفترة التهيئة هذه تستغرق مدة شهرين على الأقل بما يتناسب وفترة التهيئة للقراءة.[3]

ب- مرحلة الكتابة: يتدرب فيها التلاميذ على تصوير الحروف ثم الكلمات، وذلك انطلاقا من النموذج المخصص للكتابة والمسطر مسبقا، مع التركيز على تبيان الحجم الذي يأخذه الحرف من السطر، واحترام الأوضاع التي يكون عليها في بداية الكلمة، أو في نهايتها ،أو في وسطها، وكذا الحرص على أن يكون الخط واضحا ومقروءا.

ج- مرحلة الإتقان: في هذه المرحلة يتم التركيز على جودة الخط وإتقانه، وذلك من خلال معياري الوضوح والجمال، والخط الجيد يبين المقاصد ويوضحها، كما يغرس في تلميذ صفات حميدة وهذا ما ذكره حسن شحاته بقوله: ،«تعليم الخط يُعوِد التلاميذ صفات خلقية وتربوية مهمة، يعلمهم التمعن ودقة الملاحظة عن طريق المضاهاة بين ما يكتبونه والأصل، ويربي عندهم قوة الحكم، فإذا ركبت اعتادوا الإذعان للحق، وبتكرار الكتابة وكثرة التدريب يتعودون على الصبر، والخط مظهر جمالي ينمي الذوق ويساعد على تعلم التنسيق في الكتابة»[2]

---

[1]- هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ص181-182.

3_ ينظر :وزارة التعليم الأساسي. دليل المعلم في تعليم التعبير والقراءة والكتابة، 59.

[2]- حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط6 ،2004، ص.348

[2]-ينظر :بتصرف . وزارة التعليم الأساسي . تعليم التعبير القراءة والكتابة ، ص60-61

12-2-3-1- كيفية تسير حصة تعليم الخط: يتم تسير حصة تعليمية خاصة بالخط في السنة الأولى وفق المراحل التالية:[2]

أ- **التمهيد:** وذلك بوضع النموذج الذي يشمل الكلمات أو الجمل أو الفقرات المراد نسخها أمام أعين التلاميذ ليعرفوا الأجزاء التي يتكون منها والاتجاه الذي ينبغي أن يتبع في رسمه وكتابته، حيث السبورة تكون مسطرة بالصورة نفسها التي عليها أوراق الكراس مع التذكير في كل مرة بآليات مسك القلم وحسن الجلوس.

ب-**مناقشة النموذج:** وذلك من خلال دعوة التلاميذ إلى محاكاة النموذج المكتوب على السبورة بالأصابع في الفضاء حتى يتصوروا الكيفية التي يرسم بها هذا الحرف أو ذاك.

ج- **المحاكاة:** توزع الكراسات التي وضع عليها نموذجا مشابها للنموذج المرسوم على السبورة ولكن بحجم أصغر، و مطالبة التلاميذ بمحاكاة النموذج مرة واحدة ثم التوقف ليسمح للمعلم بمراقبة الكتابة وتوجيه التلاميذ المتعثرين، ثم مطالبتهم بمحاكاة النموذج مرة أخرى مع التوقف مرة أخرى لتتاح فرصة المراقبة والمساعدة لمن يحتاجون إليها، كما يستطيع المعلم استثمار حصة الأشغال اليدوية للتدريب التلاميذ على تشكيل صورة الحرف من العجين أو الصلصال أو غيره.

د- **التقويم:** يقوم المعلم أعمال التلاميذ الكتابية بعد الانتهاء من الكتابة ونسخ النموذج على الكراريس بملاحظات وإعطاء النقاط بعد تصويب بعض تعثرات إن وجدت، وتختم الحصة بتصحيح جماعي على النموذج المسطر على السبورة، حيث تحصى جل الأخطاء التي وقعوا فيها، ومنه يتسنى لمن أخفق بتدارك ذلك وتصحيحها، أما المعايير المتبعة في تقويم انتاجات التلاميذ فهي جودة الخط ووضوحه وجماله، التزام السطر، اتساع الخطوط وشكل الحروف.

13- مزيا وعيوب التدريس الهادف:من المعلوم أن للدرس الهادف إيجابيات ومزايا فمن بين مزاياه :

أن المقاربة بالأهداف تجعل من العملية التعليمية التعلمية قائمة على حسن التخطيط والتدبير والتقويم، والابتعاد عن العفوية والارتجالية والعشوائية،، وذلك من خلال تحديدها للأهداف وتحويل العامة منها إلى أهداف إجرائية قابلة للملاحظة والتقويم، من خلال الأهداف الخاصة، هذه الأهداف التي تتسم بالدقة والوضوح فالهدف الإجرائي، هدف واضح وشفاف ولا يخفي شيئا[1]، فتحديد المعايير

[1]-ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية التعلمية وتكوين المدرسين ، ص133.

والأهداف بدقة ووضوح يساهم في تحصيل وتقويم أفضل لإنتاج التلميذ، ويساعد المعلم في اختيار المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل ومعايير التقويم التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف، ومن مزايا التدريس الهادف، هو أنه يجعل التلميذ في مركز اهتمام المنهاج الدراسي، حيث المحتويات هي عبارة عن مجموعة من الأهداف يتم تحقيقها من طرف التلاميذ، عكس نظرة نموذج المقاربة بالمحتويات التي تعتبر البرامج مجموعة من المحتويات التي يلقنها المدرس ويحفظها التلميذ، أما ما يؤخذ على هذه المقاربة فهو كثرة الأهداف وتجزئ المضامين، مما يعطي أهمية كبيرة لتجزئ المحتويات وتفتيتها بشكل مبالغ فيه، وهذا ما عبر عنه محمد الدريج بقوله:« ومن الانتقادات التي وجهت لاتجاه تحديد الأهداف هو نزعته التجزيئية، إن الرغبة في تعريف وتحديد كل هدف صغيرا كان أم كبيرا تؤدي في النهاية إلى تراكم عدد كبير من الأهداف الجزئية»[1].

فالإنسان وحدة نفسية وعضوية مركبة ومترابطة ومتكاملة، إلا أنه حسب صنافة بلوم تنظر إلى الإنسان على أنه مستويات مستقلة وهي : الجانب المعرفي، الجانب الوجداني والجانب الحسي الحركي.

- صعوبة التمييز لدى المعلم بين ما هو هدف عام، وما هو مرمى وما هو هدف وخاص وإجرائي حاد دون بلوغ الأهداف المتوخاة من هذه المقاربة، لقد أوضحت دراسة قام بها الباحث الجزائري بوعلاق محمد أن المعلم: «يجد صعوبة خاصة في مجال التمييز بين ما هو غاية، وما هو مرمى، وما هو هدف، عام وما هو هدف خاص، وما هو هدف إجرائي»[2].

تعد المقاربة بالأهداف بيداغوجيا قائمة على العلم والعقلانية والتخطيط والتقويم، اعتمدها المنهاج التربوي الجزائري في سنوات الثمانينيات من القرن العشرين، وكانت حقيقة بديلا للنموذج القائم على التخطيط في غياب أي أهداف مسطرة، حيث المدرس يقوم بإلقاء الدرس بطريقة غير مخططة بدقة وبغير وعي، مما يصعب عليه عملية التعليم والتعلم، لذا جاءت هذه المقاربة لتحديد الأهداف وأجرأتها لقياس حصيلة العملية التعليمية التعلمية لدى التلميذ والمعلم معا، أو أصبحت متجاوزة بشكل مطلق بل المقاربة التي سنتناولها في الفصل الرابع هي امتداد لها حيث تعزز الجوانب الإيجابية لها، من خلال وضع التلميذ في وضعيات دالة لها معنى ودلالة.

---

[1]-ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية التعلمية وتكوين المدرسين ، ص137.

[2]-محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تميزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.1999، ص254.

الفصل الرابع

المقاربة بالكفاءات وأثرها في النظام التربوي الجزائري

1- دلالات الكفاءة.

2- المفاهيم المرتبطة بالمقارنة بالكفاءات.

3- خصائص ومبادئ المقاربة بالكفاءات.

4- صياغة الكفاءة.

5- الوضعيات التعليمية التعلمية وبناء الكفاءة.

6- التقويم بالكفاءات.

7- المناهج الجديدة والمقاربة بالكفاءات.

8- التنظيم التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي 2023/2022.

تهدف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إلى منح فرصة للمتعلم ليعيش في جو من البحث والاستكشاف والإبداع، من خلال المحاولة والتجريب والتعلم التطبيقي، المركّز على المتعلم وعلى قدرته على إنماء كفاءاته وطريقة تصرفه، عندما يواجه موقفا ووضعيات مختلفة مقارنة بمنطق التعلم المبني على تلقين المعاني وتخزينها في الذاكرة.

تعلم مبني بواسطة إقحام المتعلم في وضعيات مشكلة التي لها علاقة بالوضعيات التي يعيشها في حياته اليومية، الأمر الذي يدفعه للإنجاز، ويحفزه، ويجعله يشعر بالمتعة ويزيد على تعلمه منذ الصغر على أخذ المبادرة وإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهه، وعليه فالتدريس بالكفاءات يعتمد على إشراك المتعلم في العملية التعلمية وجعله محورا أساسيا فيها لكي يتعلم بنفسه، بحيث يكون مركز النشاط وذا دور إيجابي محوري منتج ومتصرف وفاعل داخل الفضاء المدرسي وخارجه.

1- دلالات الكفاءة:

1-1- الدلالة اللغوية: ورد في العرب" كفأة على الشيء مكفأة وكفاءة: جازه تقول مالي به قيل ولا كفاءة أي مالي به طاقة على أن أكافئه، وقول حسان بن ثابت وروح القدس ليس له كفاء أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل وفي الحديث: فنظر إليهم فقال: من يكافئ النظير، وكذلك الكفء والكفوء على فعل وفعول والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، وتقول: لا كفاءة له بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له، والكفء النظير والمتساوي"[1].

وفي قاموس المنهل نجد أن الكفاءة المقصود بها "الجدارة والأهلية"[2].

1-2- الدلالة الاصطلاحية: هي "الاستجابة التي تدمج، وتسخر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة وظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها"[3] كما يعرفها كزافيهروجيرس بأنها "تعبئة مجموعة من الموارد في وضعية مركبة"[4] أو هي "حسن التصرف المعقد الناتج عن الإدماج، والتجنيد، والتنسيق الاستراتيجي لمجموعة من القدرات والمهارات في وضعية بسيطة أو معقدة"[5]

من خلال هذه التعريفات نلخص إلى أن الكفاءة تشمل عدة مهارات ومعارف تقوم على تعبئة الموارد في وضعيات مختلفة بغية تحقيق نشاط قابل للملاحظة.

كما أنها تكمن في القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا وظيفيا مثل (المعارف، المكتسبات، القيم، المواقف... الشخصية...)التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ مهمات.

---

[1]- ابن منظور ، لسان العرب ، ج15، ص169.

[2]- سهيل إدريس، المنهل قاوس فرنسي عربي، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط4،1999، ص276.

[3]- طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة، الجزائر، 2015، ص38.

[4]- كزافيهروجبرس، ، بيداغوجيا الإدماج أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي حماني أقفلي ، ص236.

[5] - وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التقويم التربوي، الجزائر، 2010، ص173.

كما يميل مصطلح الكفاءة إلى مجموعة من المعارف والموارد والمهارات التي يستخدمها المتعلم لمواجهة الوضعيات التي يواجهها في محيطه وذلك من خلال اختبار الحلول المناسبة من بين مجموعة من الاختبارات وبشكل فعال وملائم أي العمل بطريقة فاعلة لمواجهة مجموعة من العقبات وذلك بالتحكم في المعارف الضرورية والقدرة على تعبئتها قصد حل مشكل أو تجاوز عقبة.

وعليه فالكفاءة مفهوم عام وشامل بقصد مجموع المعارف والقدرات والمهارات المدمجة والتي يوظفها التلميذ في مختلف الوضعيات التعليمية والتي تسمح له بحسن التصرف قصد إنجاز مهمة أو مجموعة من المهام.

1-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات: تعرف بأنها « اختيار منهجي، يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال، في مختلف مواقف الحياة»[1] أي أنها مقاربة عملية تجعل المتعلم يواجه أعباء الحياة، من خلال تجنيد ما اكتسبه من مهارات ومعارف، وبالتالي فهي مقاربة نفعية ؛أي تجعل المتعلم ينتفع بما يتعلم لأنها تعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية[2]

فحسب هذا التعريف أنها تجعل من المتعلم محورا مهما لها، وشريكا أساسيا يتحمل مسؤولية تنفيذ عملية التعلم، بناء على وضعيات مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات تهدف عملية التعلم إلى جلبها بتسخير المهارات والمعارف اللازمة لذلك كما أن المقاربة بالكفاءات تقوم على مراعاة شخصية المتعلم من خلال التأكد من فاعليته في العملية التعليمية التعلمية، فهي تنظر إلى المتعلم نظرة إيجابية، وذلك من خلال مراعاة قدراته العقلية وميوله الوجدانية وكيانه النفسي[3].

ومنه نلاحظ أنها تخاطب في المتعلم (المتلقي) مكوناته الشخصية على حدّ سواء، فالتعلم مؤسس على اعتبارات مهمة منها:

– أن التعلم ذو دلالة بالنسبة للتلميذ وذلك باستكشاف رغباته وإثارة دوافعه، وقربه من بيئته أي محيطه.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، من قراءات المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2018، ص103.

[2]–ينظر :أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات ،ص53.

[3]–ينظر : كمال فروحي، تصميم المناهج التعليمية ،ص31.

– أن المكتسبات وظيفية من خلال تهيئتها وتجنيدها وكذا تحويلها والتحكم فيها في مختلف وضعيات الحياة بدلا من تكنيز وتخزين المعارف.

– تنظيم المعارف والخبرات المكتسبة، وتصويب الخاطئة منها.

– صدق الحقائق والمعارف ودقتها بدلا من تبني الحدس والتخمين، كما ورد تعريف لها حسب وزارة التربية الوطنية ،هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية إنها تنص على:

– التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون، أو التي سوف يوجدون فيها.

– تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

– ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية[1].

1–4– مبادئ المقاربة بالكفاءات: تستند المقاربة بالكفاءات على عدد المبادئ نذكر منها:[2]

1–4–1– مبدأ البناء: بيداغوجيا الكفاءات تعتبر المتعلم قادرا على بناء تعلماته انطلاقا من تجربته الخاصة وتفاعله مع أقرانه، وذلك من خلال جعله في قلب النشاط المدرسي، فهو يمتلك مكتسبات قبلية وتمثلات ذهنية خاصة به قبل مباشرة أي نشاط تعلمي ينطلق منه نحو تعلم جديد أي له القدرة على ربط المكتسبات السابقة بالمكتسبات الجديدة ،أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

1–4–2– مبدأ التطبيق: ويعني بذلك ،ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما يكون التلميذ نشطا في تعلمه[3]والمقصود من الممارسة من خلال هذا التعريف أن المتعلم مدعو بأن يمارس الكفاءة وينميها بشكل ملائم، من خلال بناء تعلماته بنشاط وفعالية في محيطه المدرسي وفي حياته المهنية، إذ لا يكتفي باكتساب المعارف النظرية لاكتساب المعرفة، بل يجب تطبيقها. فبالتطبيق يستعمل كل معارفه ومهاراته التي

[1]–ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص 10.

[2]–ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2005، ص 43

[3]–ينظر : وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 10.

تنعكس على سلوكه من خلال توظيف ذلك في الواقع، مع أقرانه، ومع أفراد مجتمعه، بما يعود عليه وعلى المجتمع بالمنفعة والرقي والتطور.

1-4-3- مبدأ التكرار: وهو دعوة المتعلم للقيام بنفس المهام من خلال وضعيات متنوعة، القصد منها تثبيت التعلمات التي بناها سابقا، والتأكد من مدى توظيفها في وضعيات مشابهة للوضعية البنائية، فبالتكرار تترسخ لدى المتعلم التعلمات والمفاهيم التي تجعله يلجأ إلى استرجاع ،وانتقاء الأصوب منها للخروج من المشكلة التي وضع فيها.

1-4-4- مبدأ الإدماج: حسبما ذكر في الوثيقة المرافقة لوزارة التربية الوطنية، فإن وضعيات التعلم (في المقاربة بالكفاءات)، لا ترتكز على المضامين فقط، بل على تجنيدها الفعال والمدمج في الوضعيات المشكلة أيضا[1] ،أي الوضعية التي يطلب من المتعلم توظيف كل معارفه ومهاراته لحلها، يتم اقتراحها من لدن الأستاذ في مقررات نشاط الإدماج، ويترك المجال للتلميذ في حلها بتجنيد معارفه دون الاستعانة بغيره، بل يدفع لإيجاد حل نوعي يتميز بالنجاعة والدقة والإدماج، وذلك من خلال تحريك وإدماج مجموعة من المعارف، والمهارات، والقدرات، التي تسمح له بحسن التصرف.

1-4-5- مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعلم وأنشطة التقويم، التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة[2] ،فيظهر من خلال هذا المبدأ علاقة المتعلم بالمعلم وبمادة التعلم العلاقة المبنية على تحديد أدوار كل واحد منها وعلاقتهما بالتعلمات وفق المقاربة بالكفاءة، هذه العلاقة مبنية على الترابط والتكامل، العلاقة الفاعلة والإيجابية قصد الحفاظ على منطق الشراكة والتعاون والتنسيق والتواصل، بغية بناء تعلمات متينة ذات توجه نفعي، يبنى هذا التفاعل على العناصر الثلاثة والمتمثلة في: المدرس والمتعلم والمعرفة، حيث تتحول المعرفة في المقاربة بالكفاءات إلى وضعيات في شكل مشكلات معقدة ومركبة، تتطلب الحلول المقنعة انطلاقا من المقررات والمضامين في ضوء مجموعة من الكفاءات الأساسية، وهذا يعني أن المعرفة ترتبط بالكفاءة وبالوضعية.

أما المعلم فدوره يتمثل في تحضير هذه الوضعية التي تجعل المتعلم يظهر قدراته الذاتية لمواجهة هذه الوضعيات، تحت توجيه ومراقبة المعلم الذي يساعد على تنظيم موارده بكيفية لائقة وهادفة،

---

[1]-ينظر :وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج ،ص 24.

[2]-ينظر : طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 85

ودور المتعلم دور أساسي، فهو يلاحظ ويبني ويستقرئ ويفكك ويركب وكل ذلك من أجل أن يعد لمواجهة مطالب الحياة وفق المبادئ الأربعة التي ذكرها عبد الله بن حميد بن سالم الخرومي بقوله: «تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لتشارك الآخرين»[1].

1-5- الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات: تعود الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات إلى المذهب النفعي في التربية وإلى المدرسة البنائية في علم النفس، المدرسة المبنية على الفلسفة البراغماتية التي يتزعمها الفيلسوف الأمريكي جون ديوي John Dewey (1859-1965)، والذي يرى أن قيمة المعرفة تتحدد بمقدار ما تحققه من فائدة ونفع، وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات، حيث يرى بياجيpiageوهو من رواد النموذج البنائي رفقة جون ديويJohn Dewey «بأنه لا يكفي أن نفهم وندرك، بل ينبغي أن نتصرف ونجرب، إن المفاهيم بالنسبة إليه لا تعلم، بل تبنى، والتعلم هو امتلاك الأدوات المفاهيمية (النماذج النظرية) + الخبرة (الوضعيات)»[2].

يرى بياجي أن مركز التعلم يكمن في تفاعل الفرد مع محيطه، وفسر التعلم على أنه بناء للتعلمات أي المعارف ومصاحب لنمو التلميذ الذي يقوم بدور نشط وفعال من خلال تفاعله مع بيئته.

كما نادى جون ديوي بضرورة إعطاء مكانة للمتعلم، وذلك من خلال إشراكه في بناء الأهداف التربوية بقوله: «التربية هي الحياة وليست إعداداً لها، وعلى المدرسة أن تستخدم مواقف حياة حقيقية وليس الاعتماد على الدراسات النظرية»[3]، يبدو وحسبه التعليم لا يتم إلا من خلال إقحام المتعلم في وضعيات ذات دلالة قريبة من محيطه، وهذا المحيط الذي يجب أن يهيئ له الفرص للتعلم من خلال التفاعل مع حيثياته الوضعية المشكلة، والتعلم يتحقق عبر التفاعل القائم بين المتعلم الذي يفكر والمحيط أو البيئة التي ينمو فيها وبشكل ذاتي، فهو عنصر فاعل يبني تعلماته بنفسه، ولقد حدد جون ديوي مراحل سير التفكير عند مصادفته لمشكل ما وفق ما يلي:[4]

-الشعور بصعوبة المشكل يحتاج إلى حل.

---

[1]- عبد الله بن حميد بن سالم الخرومي، التكامل في التعليم المدرسي، ص 61.

[2]- محمد الطاهر واعلي، الوضعية المشكلة، الورسم للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، ط 04، 2012، ص 22.

[3]- وزارة التربية الوطنية، من قراءة المركز،ص 104 105.

[4]- وزارة التربية الوطنية، مرجع نفسه، ص 105.

-تحليل العناصر الكامنة وراء المشكل.

-اقتراح وعرض فروض مختلفة لحلول ممكنة.

-اختيار وتجريب الفروض.

-الحصول على النتائج.

إن الهدف الأساسي للتعليم وفق المقاربة بالكفاءات هو السماح للتلميذ ببناء معارفه بنفسه إذ يلخص محمد صالح الحثروبي نزعة المدرسة البنائية بالنسبة للمعلم والمتعلم والمعرفة بقوله: «إنها تنطلق من مبدأ أن المعلم لا يقدم معارف جاهزة إلى المتعلم كما هو الحال في المقاربات السابقة، بل يثير فيه التساؤلات ضمن وضعيات إشكالية ويقدم له التوجيهات ليدفعه إلى استغلال موارده لاكتساب المعارف بعد اكتشافها وتنظيم بنائها بصورة تسمح باستدعائها وفق الحاجة»[1].

فيلاحظ أن التلميذ يعتبر فاعلاً أساسياً من خلال المكانة الممنوحة له في العملية التعليمية التعلمية، فهو شريك ومساهم في بناء تعلماته مكتشفا للمعرفة وموظفا لها قادرا على استثمارها في محيطه.

1-6- خصائص الكفاءة: يمكن تحديد خصائص الكفاءة انطلاقا من التعارف السابقة لها على النحو التالي:

1-6-1- تعبئة مجموعة من الموارد: حيث يتطرق كزافييهروجيرس(XaviersRoegiers)إلى هذه الخاصية بقوله: «تلجأ الكفاءة إلى تعبئة مجموعة من الموارد، وتلك الموارد في غاية التنوع، معارف وتجارب، وأفعال آلية وقدرات ومعارف الفعل بأنواعها المختلفة ...»[2]، والمقصود بالتعبئة هو التسخير والتجنيد بغية الاستعمال والتكييف والتمييز والتنسيق والانسجام، للقيام بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة والمرتبطة بوضعيات تعمل على استثمار المكتسبات، في وضعية جديدة مغايرة للوضعية التي تم من خلالها بناء التعلمات بالنسبة للمتعلم، وما يملكه من القدرات العقلية والتصورات والمهارات والوثائق والأدوات التي تساعده في حل مشكلة ما.

[1]- محمد صالح الحثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 13.

[2]- كزافييهروجيرس، بيداغوجيا الإدماج، ص 274.

تعد هذه الخاصية أساسية بها تعرف الكفاءة، فعند كل مشكل يصادف الفرد يجند أو يستدعي كل مكتسباته ومعارفه، لتجاوز العقبة أو المشكلة المعترضة.

1-6-2- الطابع الغائي: عبر عن هذا الطابع الصديق الصادقي العماري أن: « امتلاك المعارف والقدرات والمهارات والمواقف يبقى دون معنى، إذا لم يستثمر في نشاط أو موقف أو إنتاج محفز أو حل مشكلة، تعترض المتعلم داخل المؤسسة أو خارجها»[1]، كما تطرق كزافييه إلى هذه الخاصية بقوله: «الكفاية موجهة نحو غاية، فهي تقوم بوظيفة اجتماعية وتعود بمنفعة اجتماعية على الفرد الذي يمتلكها»[2]، نستكشف من القولين السابقين أن تجنيد الموارد من طرف المتعلم لا يتم بشكل عفوي أو عرضي، بل من أجل تأدية وظيفة اجتماعية القصد منها إفادة من يمتلكها وتكون ذات دلالة بالنسبة إليه.

1-6-3- ترتبط بعائلة من الوضعيات: فالكفاية كما هو معروف ترتبط بمادة دراسية محددة، فلكل مادة دراسية كفاية تكون محددة بها ،فتعبئة الموارد تتم دائما بصدد فئة محددة من الوضعيات، لا يمكن فهم كفاية إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي تمارس فيها[3] ،فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعى فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة، أي تحديد الوضعيات ذات المجال الواحد بغية الحصول على كفاءة دالة وحقيقية وبناءً على ذلك يظهر أن الكفاءة تنمى في إطار عائلة من الوضعيات، أما إذا أنجزت الكفاءة في وضعية واحدة فسيترتب عن ذلك تكرارا لما سبق اكتسابه من طرف المتعلم.

1-6-4- ذات صلة بالمواد الدراسية: لقد عبر عن هذه الخاصية الصديق الصادقي العماري بقوله: «إن حل الوضعيات المرتبطة بالكفاية يتطلب استثمار مجموعة من الموارد المكتسبة عبر محتوى دراسي معين، ضمن مادة دراسية واحدة أو عدة مواد، وذلك حسب نوع وطبيعة الكفاية المراد تحقيقها»[4] ، فهذه الخاصية من خلال قول المذكور عن الصديق الصادق العماري ناتجة عن كون

[1]- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، ص 156.

[2]- كزافييهروجيرس،بيداغوجيا الإدماج. ص 274.

[3]-ينظر : المرجع نفسه،ص 275.

[4]- الصديق الصادقي العماري،التربية و التنمية و تحديات المستقبل، ص157.

الكفاءة تتحد في الغالب من خلال صنف من الوضعيات يطابق مشكلات خاصة وموضوعة في سياقها ومرتبطة بالمادة الدراسية.

1-6-5- قابلة للتقويم: ويتجسد ذلك من خلال قياس درجة تحقق المهمة وكذا جودة إنجاز المتعلم والنتيجة المرتقب الوصول إليها ،إذ يمكن قياس هذه الأخيرة (أي الكفاءة) على أساس جودة إنجاز عمل ما، وجودة النتيجة المتحصل عليها[1]، حيث تقوّم الكفاءة أثناء ممارستها أو في نهاية المهمة المتعلقة بها، وأن قياسها مرهون بمستوى ونوعية الإنجاز المطلوب ونوعية النتيجة المحصل عليها.

1-7- أنواع الكفاءات: تتعدد الكفاءات ونقتصر في هذا المجال على ذكر ما يلي:

1-7-1- الكفاءات المعرفية : وهي تشير إلى مجموع المعارف والقدرات والمهارات التي يؤيدها الفرد للقيام بمهام وفي مختلف الأنشطة ،سواء في المواد العلمية أو غيرها، وهي لا تقتصر «على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعليم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية»[2].

1-7-2- كفاءات الأداء : وهي تشمل مهارات النفس الحركية وخاصة المواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي ،وهي تخص قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشاكل على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب[3] ،ويظهر من خلال هذا التعريف أن الكفاءة الأدائية تتعلق بأداء التلميذ لمختلف الأنشطة التي تتطلب أداءً بدنيا أو فنيا أو ما شبه ذلك، من خلال قدرته على أداء سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة.

1-7-3- الكفاءات الإنتاجية: ويتعلق الأمر في هذه الكفاءة في النجاح في الميدان وتأدية المهام في الواقع وممارسة العمل في الحياة اليومية من خلال مؤشرات تدل على امتلاك القدرة على الأداء، أي التمكن من حسن الأداء والقدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها لأن :الكفاءة

[1]-ينظر : كزافييهروجيرس،بيداغوجيا الإدماج، ص 277.

[2]- وزارة التربية الوطنية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2005، ص 07.

[3]-ينظر :المرجع نفسه. ص 07.

ترتكز على المعرفة الفعلية والسلوكية، بمعنى آخر؛ ففي منصوص الكفاءة لا تطلب من المتعلم أن يكون قادرا على إنجاز نشاط، بل تطلب منه إنجاز نشاط، القيام بالفعل[1].

كما أن للكفاءة مستويات يجب على الأستاذ أن يكون على دراية بها لكي يحدد الإطار الخاص بتحقيقها لدى التلاميذ.

1-8- مستويات الكفاءة: يمكن إجمال مستويات الكفاءات التعليمية فيما يلي:[2]

1-8-1- الكفاءات الأساسية (القاعدية): هي كفاءات ضرورية في مجال التربية والتعليم مثل كفاءة القراءة، كفاءة الكتابة، ...الخ، أي لها علاقة بالوحدة التعليمية وتتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات أي الكفاءات اللاحق اكتسابها مرهون ببناء الكفاءة الأساسية وأي خلل في بناء الكفاءة الأساسية يؤثر على الكفاءات اللاحقة الأخرى .

1-7-2- الكفاءة المرحلية: هي كفاءة تبنى من مجموع الكفاءات القاعدية، الكفاءة القاعدية 1 + الكفاءة القاعدية 2= كفاءة مرحلية تتحد من خلال الأنشطة التي ينبغي ممارستها، ويعرفها خير الدين هني بقوله : «كفاءة عالية وصلت إلى درجة أعلى من التحكم»[3].

1-7-3- الكفاءات الختامية: يتم تحقيق هذا النوع من الكفاءات في فترة زمنية أي في نهاية الفصل أو نهاية السنة الدراسية، فيصبح التلميذ فيها يتحكم في المادة المعرفية ،و يشير لفظ الختامي إلى تحديد حوصلة لفصل دراسي أو لسنة دراسية وعليه: لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقيق الكفاءات المرحلية الموافقة لها[4]، ويبدو من ذلك أن ممارسة مجموعة من الكفاءات المرحلية سوف تقودنا إلى تحقيق الكفاءة الختامية.

---

[1]-ينظر :وزارة التربية الوطنية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17، المقاربة بالكفاءات، ص 08.

[2]-ينظر : خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 76.

[3]- عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص 113.

[4]-ينظر : محمد الطاهر واعلي، بيداغوجية الكفاءات، طبعة ثانية منقحة ومزيدة، الوسم للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، 2011، ط 02، ص 38.

1-7-4- الكفاءات المستعرضة: هي كفاءة تشترك فيها مختلف المواد الدراسية وفي سياقات متنوعة فهي تعتبر حسب ما ذكره محمد طاهر واعلي أنها:«نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عدة»[1].

و يتجلى ذلك في تقاطع كفاءات المواد واندماجها مع بعضها البعض مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر وتتفرع الكفاءات المستعرضة إلى:

أ- كفاءات ذات طابع اتصالي: إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه المتعلم لولوج مختلف ميادين التعلم، فهي مادة تعليم وتواصل وينبغي للمتعلم:

- أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال والتواصل.
- أن يقرأ بطلاقة نصوصا مختلفة.
- أن يحرر مختلف أنماط النصوص – رسائل – شكاوي – تقارير.
- أن يحلل نصا، كاسترجاع أفكار، تلخيص أو تعليق على فكرة.
- أن يتحكم في بعض طرق التعبير.

ب- كفاءات ذات طابع منهجي: وهو قدرة المتعلم على تنظيم نفسه لتحقيق عمل ناجح ومثمر، من خلال خطة عمل أو بمنهجية تمكنه من انجازه.

- أن يكون المتعلم ماهرا في استعمال أدوات الملاحظة والتسجيل والقراءة والقياس.
- أن يحسن استغلال الحوار بينه وبين أقرانه لتطوير منتوج جماعي في إطار العمل الفوجي.

ج- كفاءات ذات طابع فكري: وهي أن يكون التلميذ قادرا على حسن اتصاله بمكونات المحيط الذي يعيش فيه، سواء المحيط الفيزيائي أو البيولوجي والتكنولوجي، وكذا البشري ويدرك قواعد الحفاظ على هذا المحيط.

- أن يتحكم في المعارف القاعدية ويحسن استعمالها واستغلالها للتمكن من حل المشاكل وتجاوز العقبات التي تعترضه في حياته اليومية.

[1]- جميل حمداوي، التصورات التربوية الجديدة، افريقيا الشرق، المغرب، 2014، ص 68.

د- كفاءات ذات طابع اجتماعي: ويقصد بذلك تموقع المتعلم ضمن المجتمع من خلال احترام قواعد الحياة في المجتمع، كاحترام الآخرين والتفتح على الفروق الفردية والعيش مع الآخرين والتعاون معهم مع الوعي بالحقوق والواجبات.

- التمسك بالموروث الحضاري للأمة، والدفاع عنه وذلك بمعرفة تاريخ وطنه ونشيده وألوان علمه ومدلولاتها.

2- المفاهيم المرتبطة بالمقارنة بالكفاءات:

2-1- القدرة:

لغة: يقصد بها «القَدْرُ والقُدْرَةُ والمقدارُ: القُوَّةُ، وقَدَر عليه، يقدِرُ ويقْدُرُ ...»[1] وهي بذلك تحيل إلى القوة وامتلاك الطاقة اللازمة لإنجاز الأعمال والمهام.

أما من الناحية التعليمية فيمكن تحديد القُدْرَة تحديدا إجرائيا من خلال تعريفها من لدن كزافييهروجيرس على أنها «نشاط ذهني مستقر، وقابل للنقل إلى مجالات متنوعة من المعرفة، وهو مصطلح غالبا ما يستعمل مرادفا لـ «معرفة الفعل» لا وجود لقدرة خالصة مستقلة بذاتها، القدرة لا تتجلى إلا عبر تفعيل المحتويات»[2]، كما يضيف قائلا: «القدرة هي الإمكان والاستعداد لفعل شيء ما، هي نشاط نمارسه في المقارنة والتذكر والتحليل والترتيب والتصنيف والتجريد والملاحظة ... كلها قدرات»[3]، فيبدو من خلال التعريفين أن القدرة هي كل ما يجعل الفرد قادرا ومؤهلا للقيام بفعل ما، أو إظهار مجموعة من السلوكات تتناسب مع وضعية ما. فالقدرة غير مرتبطة بمضامين مادة معينة بل يمكن أن تبرز في مواد مختلفة مثل القدرة على المقارنة والتحليل والتركيب، وهي أشكال من الذكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معين كما أنها تتميز بجملة من الخصائص.

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج 05، ص 76.

[2]- كزافييهروجيرس، بيداغوجيا الإدماج، ص 210.

[3]- كزافييهروجيرس، المرجع نفسه، ص 210.

أ– تطويرية: فهي تنمو وتتطور طول حياة الإنسان «تتطور هذه القدرة تدريجيا مع الزمان باكتساب المزيد من الدقة والسرعة»[1] حيث يمكن توظيفها بسرعة كبيرة وبكيفية أكثر دقة و وثوقية وذلك من خلال تطبيقها على مجموعة أوسع من المحتويات الدراسية.

ب– استعراضية: قابلة للتوظيف في موارد مختلفة ومتعلقة بمواد دراسية بشكل وثيق، وهي القدرة التي ينبغي اكتسابها في نهاية المستويات العليا كالتعليم الثانوي.

ج– تحويلية: تتحول من حالة إلى أخرى حيث «ترتبط القدرة على التفاوض بالقدرة على التواصل التي ترتبط هي الأخرى بقدرات الحديث والإنصات ...الخ»[2] بحيث تصبح لهذه القدرات طابع وظيفي وتنتقل إلى سلوكات آلية بحيث تتولد عنها قدرات جديدة، مثال على ذلك، القدرة على التواصل + القدرة على احترام الغير = عمل جماعي تعاوني.

د– غير قابلة للتقويم: حيث يتعذر التحكم فيها بدقة «يمكن تقويم تطبيق قدرة على محتويات دقيقة للمواد، في وضعيات خاصة، إلا أنه يصعب تحديد مستوى التحكم فيها في حالتها الخالصة»[3].

2–2– المهارة: هي قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط بسهولة وببراعة وبذكاء أي المهارة هي قدرة وصلة إلى درجة الإتقان والتحكم في انجاز مهمة وحسن التصرف أمام موقف من المواقف التي تواجه الفرد، فالمهارة تعني «ضربا من الأداء، تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان الأداء عقليا ام اجتماعيا أم حركيا»[4] حيث يظهر من خلال هذا التعريف أن المهارة تتضمن مجموعة من القرارات وتظهر فيما ينجزه المتعلم من مهام وأنشطة، وهي تعني كذلك النتيجة النهائية التي حصل عليها الشخص من التدريب.

والمهارة تحكمها جملة من المعايير، كالسرعة في الانجاز والدقة في الأداء حيث يبين «أن المهارة تحكمها جملة من المعايير على أساسها يمكن إطلاق وصف الأداء بالماهر، وهذه المعايير هي:

أ– السرعة: تؤدى المهارة بسرعة.

---

[1]– كزافييهروجيرس، بيداغوجيا الإدماج، ص 215.

[2]–المرجع نفسه، ص 217.

[3]– المرجع نفسه، ص 219.

[4]– سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية المفهوم – التدريب – الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2003، ص 25.

ب- الدقة: دالة على المهارة.

ت- التآزر: أي صحة المهارة في الأداء.

ث- التوقيت: الدقة في توقيت الانجاز.

ج- الاستراتيجية: استخدام كل عناصر الاستراتيجية.

ح- الاقتصاد: في الجهد والوقت»[1].

2-3- الأداء: هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، ومنا يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، والأداء «هو الإنجاز الفعلي الذي تميزه القدرة الحقيقية»[2]كما يعرف على أنه «مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء ما نلاحظه ملاحظة مباشرة»[3].

فالأداء يمثل معيارا لقياس كفاءات المتعلمين، حيث يظهر الجانب التطبيقي لها بناءً على انجازاتهم وأداءاتهم للوضعيات التعليمية.

2-4- الاستعداد: يمكن تعريف الاستعداد على أنه «القدرة الكامنة في الفرد وهي نظرية، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة»، كما أن الاستعداد يكون «نفسيا وبيولوجيا ويتحول إلى قدرة إن توفرت في للفرد فرص التدريب المناسبة»[4]، ويستخلص من هذا أن للقدرة جانبا فطريا يكمن في الاستعداد الذي يتحول إلى قدرة ومعنى ذلك أن الاستعداد يعبر عن الجانب الأول للقدرة وبالتدريب المستمر يتحول الاستعداد إلى قدرة والتي بدورها تنمو لدى المتعلم لتصير مهارة.

---

[1]- محمد بن يحي وآخرون، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الديوان الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، ص 82.

[2]- المرجع نفسه، ص 80.

[3]- المرجع نفسه، ص 78.

[4]- المرجع نفسه، ص 88.

3- خصائص ومبادئ المقاربة بالكفاءات:

يتمثل التعليم وفق المقاربة بالكفاءات في عمل المتعلمين على تنمية وتثبيت كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفعالية، وليس تعليما لتكريس المعارف والمعلومات بل تعليم يربط المحتويات المعرفية بالممارسة وهذا ما تطرق إليه محمد بن يحي بقوله:«إنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل المتعلم للانخراط في الواقع، والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال أمام الوضعيات المختلفة»[1] .

يظهر من خلال هذا التعريف أنه يجعل المتعلم يواجه وضعيات الحياة بنجاح من خلال ربط التحصيل المعرفي بالاستعمال اليومي، وعليه يتضح أن:

- التدريس بالكفاءات يهدف إلى تكوين الفرد للتكيف مع المحيط الذي يعيش فيه.
- المعرفة وسيلة تساعد المتعلم على تجاوز العقبات التي تواجهه في حياته.
- الهدف من التدريس بالكفاءات هو توظيف المعارف وليس تكديسها.

وللتدريس بالكفاءات له مميزات يمكن إجمالها في العناصر التالية:

أ- تفريد التعليم: وفيه تظهر قدرات كل متعلم على حدة خلال توظيفه لتجاربه ومكتسباته أثناء ممارسة النشاط ،فالنشاط التعلمي يسعى إلى تفعيل قدرات التلميذ بقصد تحقيق هدف خاص[2].

ب- قياس الأداء: ومعنى ذلك الاهتمام بأداءات التلاميذ وتقويمها فمن الضروري عند إقدام المعلم على صوغ أهداف درسه، يجب ألا يعمل طبيعة الأداء المتوقع من التلاميذ بعد انتهاء الدرس»[3]، أي الاهتمام بما يفعله التلاميذ وليس القدرة على العمل أو الاهتمام بما سيعرفونه أو الأداء القابل للملاحظة والمنجز بنجاح ودقة.

ج- اعتبار المتعلم شريك في العملية التعليمية التعلمية: فالمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات عنصر أساسي وفعال حيث أنه:[4]

---

[1]- محمد بن يحي وآخرون، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، ص 89.

[2]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2003، ص 05.

[3]-المرجع نفسه، ص 07.

[4]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، أفريل2003، ص 05.

- مسؤول على التقدم الذي يحرزه.
- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي.
- يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.
- يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.

ومنه نستخلص أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يسعى إلى عقلنة التعليم وذلك باكتساب المتعلمين الكفاءة اللازمة، التي تسمح لهم باستثمار مواردهم ، من أجل وضع حلول للمشاكل التي تعترضهم، وتجعلهم يتخذون القرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية أي نشاط وإنجاز أي مهمة.

كما ينتظر من المتعلم تبوء الدور المنوط به في هذه المقاربة، فدوره لم يعد يتوقف في تلقي المحتويات بطريقة سلبية وإنما أصبح هو الفاعل في بناء كفاءته وتنميتها.

- يتفاعل مع أقرانه ويفرح بإنجازاته وإنتاجه ويباهي به أعضاء جماعته.
- يشارك مشاركة فعالة ومسؤولة في تقييم إنجازه .

د- اعتبار المعلم منشطاً وموجهاً: في إطار المقاربة بالكفاءات، يقتصر دور المعلم في التخطيط والإعداد للأنشطة التعليمية التعلمية وفق حاجات المتعلمين ومستوياتهم ودوره يكمن في أنه:[1]

- يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.
- يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.
- يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

نستكشف من خلال هذا الملخص لدور المعلم بأنه مطالب بـ:

- ✓ أن يكون مكونا، ومنشطا للمتعلمين ومستشارا لهم.
- ✓ منظما للوضعيات التعليمية بدلا من الاكتفاء بتقديم المعارف.
- ✓ منظرا لسيرورة النشاط بطريقة بيداغوجية مرنة بحيث يقحم المتعلمين في مختلف المراحل.
- ✓ يتوقع الصعوبات مسبقا ويعد لها الحلول الممكنة.
- ✓ يوجه المتعلمين إلى توظيف السندات والكتب المدرسية.
- ✓ يمنح فرصا للمتعلم ليترجم مكتسباته القبلية في تعلمات جديدة.

[1]-ينظر : المرجع نفسه،ص 04.

- ✓ ينوع في وسائل الاتصال وأنواع التواصل.
- ✓ يستغل بجدة التواصل غير اللفظي (الحركات والإشارات).
- ✓ يلزم المتعلمين بتعليمات واضحة ودقيقة.
- ✓ يقوّم إنتاج المتعلم ويثمنه، الخطأ ليس عيبا وإنما هو لحظة للتعلم.

هـ- توفر الحوافز: المقاربة بالكفاءات تعتمد على النشاط الذي يعني التركيز على المتعلم لا على المحتويات المعرفية، أي المحتويات التي تربط بالممارسة والإنجاز والبناء وحتى يكون له مرتبة الصدارة، يجب أن تتوفر الحوافز التي تدفعه إلى تبوء هذه المكانة لأن عامل التحفيز من شأنه أن يذكي العملية التعليمية التعلمية ويجعل التلاميذ أكثر إقبالا على التفاعل مع الدرس، بحيث يثمن المعلم إنتاج المتعلم من خلال:[1]

- ✓ تعليق كتابي إيجابي عندما يؤدي التلميذ عملا جيدا.
- ✓ تعقيب مشجع عندما يلاحظ المعلم أن المتعلم حاول جاهدا حتى ولو كانت الإجابة غير مناسبة.
- ✓ إبداء توجيهات لبقة وواضحة تدفع المتعلم إلى تجويد عمله لاحقا.
- ✓ اعتبار الخطأ لحظة للتعلم وليس عيبا يعاقب عليه المعلم.
- ✓ إبداء توجيهات لبقة وواضحة تدفع المتعلم إلى تجويد عمله لاحقا.

و- توظيف المعارف وتثمين المحتويات: ويتم ذلك من خلال توظيف استغلال المكتسبات القبلية للمتعلم من معارف وقدرات وإخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العلمي الوظيفي الذي تتجسد فيستهلك المعارف المتضمنة في المحتويات الدراسية إلى أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في إنجازات المتعلمين، ولهذا فالمقاربة بالكفاءات تعتمد على المحتويات ولا تلغيها وهذا ما أكده محمد الطاهر واعلي بقوله:« فالمقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، وذلك بجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها ترتبط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والاجتماعية والثقافية»[2].

---

[1]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2003، ص 08.

[2]- محمد الطاهر واعلي، بيداغوجية الكفاءات، سابق ص 118.

ي- دمج المعلومات: يتم توجيه أنشطة التعليم والتعلم نحو بناء التعلمات في إطار مندمج ،يوظف فيه المتعلم مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة تجعل المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس غيره[1]، ويظهر من خلال هذا التعريف أن الإدماج هو السعي إلى التركيب بين كل ما تعلمه خلال سنة دراسية معينة أو خلال فصل دراسي أو خلال سنوات دراسية، لأن الكفاءة تمارس في وضعية الإدماج، كما أن الوضعية الإدماجية لها أهداف من بينها أنها تنتظر من المتعلم أن يقوم بإنجاز أو إنتاج محدد بدقة يعبئ من خلاله موارده الخاصة لإنجاز مهمة معينة وبمادة دراسية معينة، ومنه الإدماج يسمح ب:[2]

- ✓ دفع المتعلم إلى تأسيس روابط بين مختلف المواد.
- ✓ يعطى المتعلم معنى للتعلمات، تكون في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له.
- ✓ يمكن المتعلم من التمييز بين ما هو ثانوي وما هو أساسي لكون هذا الأخير يشكل قاعدة للتعلمات التي سيقدم عليها.
- ✓ يتمرس المتعلم من خلالها على استعمال وتوظيف معارفه في الوضعيات المختلفة وعدم حشو ذهنه بمعارف كثيرة.
- ✓ يقيم روابط بين مختلف المكتسبات ويستغلها في البحث عن الحلول للمواقف والتحديات التي تواجهه في حياته اليومية، وكل ما يساعده على التجنيد الفعلي لمعارفه وكفاءاته.

4- صياغة الكفاءة:

تعد مرحلة صياغة الكفاءة من المراحل المهمة والصعبة نظرا لأهميتها من حيث تحديد أبعاد نصها ودقة المفاهيم والطابع الإدماجي لها، لقد حدد كزافييهروجرس الخطوات الأساسية لها بقوله: «يتعلق الأمر بداية بتحديد الكفايات التي نريد تنميتها لدى المتعلم، بما أن كل كفاية ترتبط بفئة من الوضعيات، فإنها تتوقف أساسا على جانبين يرتبطان بمكونات الوضعية:

1. نوع المهمة المنتظرة من المتعلم.

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 12.

[2]-ينظر : المرجع نفسه .ص 12

2. نوع الدعامة البيداغوجية وشروط انجاز المهمة».[1]

إن كزافييهروجرس حدد خطوات أساسية لصياغة الكفاءة لخصها في ما يلي:[2]

أ- تحديد المطلوب من المتعلم: وذلك من خلال نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم أو تحديد نوع المهمة المرغوب انجازها من طرفه، أو من خلال تحديد التعليمات الموجهة للمتعلم بهدف أداء المهمة المطلوبة منه والتي تتطلب الدقة والوضوح وقابلية التقويم.

ب- نوع الموارد وشروط تنفيذ المهمة: قبل صياغة الكفاءة ينبغي التفكير بشكل واقع في الموارد التي سيستخدمها المتعلم، وكذا الشروط التي وفقها سينفذ المهمة المطلوبة منه، فقبل صياغة الكفاية «يجب أن تكون لدينا فكرة دقيقة عن الدعامات التي ستوضع رهن إشارة التلميذ وعن الشروط التي سيتعين عليه أن ينجز فيها المهمة المنتظرة منه حيث الشروط تتعلق بالصعوبات والعوائق التي توضع أمام المتعلم والتي إذ ما تخطاها دل ذلك على تمكنه من الكفاءة المراد إنماؤها عنده.

ولصياغة الكفاءة صياغة إجرائية يجب أخذ بعين الاعتبار عدة أمور ضرورية نلخص البعض منها:[3]

-تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم .

-صياغة الكفاءة بشكل غير قابل لتأويل.

-توفر مجال الحيات الذي تصاغ الكفاءة في إطاره

5- الوضعيات التعليمية التعلمية وبناء الكفاءة:

5-1- المقصود بالوضعية: وتعرف على أنها «مجموعة من الأنشطة المثيرة والتحفيزية التي تدفع المتعلمين إلى التفكير، والتفاعل والاكتشاف التدريجي لحل المشكلات بواسطة الطريقة التجريبية (المحاولة والخطأ)»[1] ويعرفها كزافييهروجرس بأنها «مفهوم متداول يدل على العلاقة بين شخص أو مجموعة من الأشخاص وسياق معين، أي الوسط الذي يمارس فيه نشاط أو يجري فيه حدث»[2]، كما

[1]-كزافيهروجيرس.بدغوجيا الإدماج ، ص220

[2]- ينظر: المرجع نفسه . ص220

[3]-ينظر: محمد طاهر واعلي . بيداغوجيا الكفاءات ، ص33-34

يقصد بها «مجموعة من الظروف يوجد فيها الفرد، وتفرض عليه إقامة علاقات محددة ومضبوطة، مجردة وملموسة، مع الجماعة والبيئة التي يعيش ويتحرك فيها»[3].

من خلال هذه التعريفات يتبين أن الوضعية هي مجموعة ظروف، تضع المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها وهو لا يمتلك كل الموارد اللازمة لذلك، وبمعنى آخر؛ فإن الوضعية تقترح تحديا معرفيا للمتعلم يوظف فيها قدراته ومعارفه لمعالجة أو حل مشكل قصد بناء معارفه بنفسية عبر وضعيات البحث والتقصي، التي يقترحها عليه الأستاذ، فحسب ما ذكره جميل حمداوي بقوله:«الوضعية هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم»[4].

فالوضعية هي موقف يبني المتعلم منه تعلماته انطلاقا من مجموعة من الظروف التي يحتمل أن تقوده إلى إنماء كفاءته من خلال سياق يسمح له بتجنيد معارفه وموارده والمتمثلة في مكتسباته السابقة، أي القبلية، وكذا موارد المجموعة التي تمثل أقرانه في إطار معلومات أعضاء الفوج استجابة للفروق في المستوى، بحيث يوزع التلاميذ إلى مجموعات منسجمة لهم الصعوبات نفسها قصد تبادل وإثراء أفكارهم، ومقابلة نتائج أعمالهم، للوصول إلى إجابات متفق عليها إلى جانب موارد الأستاذ والتي تتمثل في الوضعيات المختارة، التعليمات، الوثائق ... الخ.

وبتعبير آخر، فإن الوضعية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط المتعلم بما يكسبه تنمية كفاءات ومجموعة من المعارف، التي تندرج داخل سياق معين يتم الربط بينها لإنجاز عمل ما.

5-2- مكونات الوضعية: تتكون الوضعية حسب كزافييهروجيرس «من أربعة مكونات هي 1- السياق، 2- الدعامة، 3- الوظيفة، 4- التعليمة التي تعبر عن المهمة المطلوبة من المتعلم»[5] حيث يعبر كل مكون عن معنى لما يتعلمه المتعلم.

---

[1]- لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات أو كيف تعلم المتعلم كيف يتعلم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2018، ص 14.

[2]- كزافييهروجيرس، بيداغوجيا الادماج، ص 300.

[3]- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، ص 164 165.

[4]- جميل حمداوي، التصورات التربوية الجديدة، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2014، ص 69.

[5]- كزافييهروجيرس، بيداغوجيا الادماج ، ص 310.

5-2-1- السياق: يعبر عن المحيط أو الإطار الذي يتجسد فيه سياق التعلم، من خلال الوضعيات المقترحة والتي يجب أن تكون قريبة من حياة التلميذ وتعبر عن ميوله واهتماماته.

5-2-2- الدعامة: أو تسمى كذلك بالسند، وهو القاعدة التي تبنى عليها الوضعية وهي العناصر المادية المقترحة على المتعلم كمعلومات تامة أو ناقصة ... الخ.

5-2-3- الوظيفة: والقصد منها توضيح الهدف من الإنتاج بما يسمح للمتعلم من التقدم في إنجاز العمل المطلوب منه.

5-2-4- التعليمة: وهي مجموعة الأوامر الخاصة بالعمل والمعطاة للمتعلم[1]، وهي عبارة عن أسئلة أو المهمة التي يطلب من المتعلمين تنفيذها بشرط أن تكون واضحة ودقيقة، وغير قابلة للتأويل أو بعبارة أخرى هي مجموع توصيات العمل.

إلى جانب أن الوضعية تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم التي تجنده وتعطيه الرغبة في التحرك وتعطي معنى لما يتعلمه، وتتعلق بالمكون المحفز على التعلم، أي بالمكون المرتبط بالمجهود الذي يوحد المتعلم على استعداد لبذله أثناء التعلمات[2].

يلاحظ من خلال هذا التعريف أن الوضعية الدالة هي الوضعية التي تجعل المتعلم في صلب العملية التعليمية التعلمية، بحيث يفسح له المجال لـ:

- تنمية قدرته على اختيار أساليب تعلمه.
- ممارسة كفاءاته في التعليم الذاتي.
- توظيف مكتسباته لبناء تعلمات جديدة واكتشاف ما لا يعرفه.
- غرس روح التفكير النقدي والتأملي في المعرفة.
- التصرف بطريقة فعالة مع وضعية غير منشطرة.
- يجند مجموعة من المعارف التي تسمح له بإنجاز المهمة.
- يدلي بفرضيات حول ما يتوقعه انطلاقا من معطيات الوضعية.
- يستدل انطلاقا من السياق.

---

[1]-ينظر :المرجع نفسه، ص 310.

[2]-ينظر : المرجع نفسه . ص 311.

- يستخدم أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للتعلمات المراد بناؤها.
- التفتح على مصادر المعلومات خارج فضاء المدرسة بما يساعده على أن يفتح عينيه على محيطه وبيئته.
- الإحساس بالمسؤولية بحيث يؤدي الدور المحوري مع أقرانه في مختلف الوضعيات المقترحة عليه قصد بناء أو تثبيت تعلماته مما يعطيه إحساس بالتحكم في مساره التعلمي خاصة وأن الوضعية قريبة إلى الواقع المعيشي.

5-3- أنواع الوضعيات: إن الوضعيات هي مجموعة من المؤشرات التي تحدد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه المتعلم، والذي بدوره يجند ما يملك مع معارف ومهارات مكتسبة قصد حل هذه الوضعيات، ويمكن أن يواجه المتعلم قصد بناء تعلماته أو إدماجها أو تقويمها عدة وضعيات منها:[1]

5-3-1- وضعية تعلم الموارد: وهي وضعية ،يبتكرها الأستاذ من أجل خلق فضاء للتفكير والتحليل بهدف إيجاد حل لوضعية مشكل، يضح المتعلمين في سياق استكشاف واكتشاف يدفعهم إلى :

- التساؤل: وضع فرضيات والحقيق من صحتها.
- التفكير: اختيار منهجية العمل واستراتيجيات الحل.
- التصرف: استخلاص النتائج واتخاذ القرار.

أخيرا التوصل إلى الحل، اكتساب الموارد الجديدة بطرائق متنوعة بتوظيف مكتسباتهم واختيار تصوراتهم ومخاطبة ذكائهم.

يتبين من خلال هذا التعريف أن الوضعية التعليمية هي وضعية يبتكرها الأستاذ ويراد بها تدريب التلاميذ على إجراءات عملية، انطلاقا من عقبات تربك تصوراتهم والوصول بهم إلى تغييرها، هذه العقبات نابعة من أشياء ناقصة تتولد منها مجموعة من التساؤلات وهي تتميز بأنها:[2]

- وضعية يتم من خلالها إرساء الموارد.

---

[1]-ينظر : لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات أو كيف نعلم المتعلم كيف يتعلم، ص .1415

[2]-ينظر : المرجع نفسه . ص15

- تهيئ المجال لتعلمات أكثر انتظاما من خلال البحث والملاحظة والاكتشاف.
- لها دلالة شخصية بالنسبة للتلميذ.
- تسعى إلى إدخال معارف ومهارات جديدة تسمح للمتعلم بتطويرها لمواجهة الحياة العملية والتأقلم مع محيطه.
- لها دلالة اجتماعية حيث تؤدي إلى بناء سلوك جديد بتغيير بعض الأنماط التي لا تتماشى وقيم المجتمع الجزائري.
- تسمح للمتعلم ببناء تعلماته بنفسه، وتجعله مشاركا بل محورا أساسيا بفضل الأنشطة والسندات المتوفرة.
- تتحدى المتعلم من خلال العقبات التي يطلب منه تجاوزها من خلال مضمون مشوق ومحفز بحيث تدفعه إلى أن (يفكر، يختار، يقارن، يميز، يرغب في العمل، يصل إلى الكل).
- تربط بين المعلم والمتعلم والمنهاج مجسدة بذلك العقد التعليمي التعلمي.
- قابلة للتطبيق غير مستعصية على الكل أو تفوق قدرات المتعلمين.

5-3-2- وضعية تعلم الإدماج: ويقصد بها الوضعيات التي يقترحها المدرس أو المكون والتي يجب على كل متعلم أن يكون قادرا على حلها بمفرده، وذلك بتعبئة الموارد المكتسبة خلال تعلمات الموارد[1].

كما تعرف على أنها «الفضاء الذي يتدرب فيه المتعلم على كيفية إدماج وتجنيد مكتسباته لحل وضعيات مشكل وضع المتعلم في وضعية إدماج؛ يعني دفعه إلى توظيف معارفه بطريقة ذكية وذلك بإعادة استثمارها وليس باسترجاعها»[2].

فمن خلال هذين التعريفين، يتبين أن الوضعية الإدماجية تمثل مجالا وفرصة لتقييم قدرات المتعلمين من خلال توظيفهم للمعارف والمهارات المكتسبة وتسخيرهم لإمكاناتهم بأنفسهم ويعني ذلك كله دمجها من أجل تجاوز مشكلات تعترضهم، والدمج للمعارف بمختلف أنواعها يعني إيجاد علاقات تفاعلية يطبعها التحكم والإتقان، والتنظيم والانضباط بغية الحصول على منتوج مقبول ومن مميزاتها أنها:

---

[1]-ينظر :كزافييهروجيرس، بيداغوجيا الادماج، ص 304.

[2]- لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات أو كيف نعلم المتعلم كيف يتعلم، ص 16.

- تدفع المتعلم إلى تجنيد مكتسباته وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة يتعلم من خلالها كيف يستثمر المعرفة لأداء مهمته بأداء و إتقان.
- تجعل المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس غيره.
- تساعد الوضعية الإدماجية على معرفة مدى استجابة التلميذ لاستعمال مهاراته وقدراته ضمن تحويل معطيات تقدم له تهدف إلى تقويم مدى إنماء الكفاءة الختامية.

ولإعداد وضعية نشاط الإدماج، يجب على الأستاذ أن يجد الصيغة التي تدفع المتعلم إلى تجنيد معارفه المختلفة للوصول إلى الكفاءة المستهدفة وذلك باتباعه الخطوات التالية:

- تحديد الكفاءة المستهدفة.
- تحديد وضبط المكتسبات المراد تجنيدها من طرف المتعلمين ومن ثم إدماجها في وضعيات جديدة.
- الوضعية المختارة للإدماج يجب أن تكون ذات دلالة ويراعى فيها محتوى النشاط والوسائل المستخدمة فيه وخطوات الإنجاز.
- لم يسبق أبدا للمتعلم أن تعرف عليها.
- أنها وضعية مركبة تتطلب تعبئة عدة موارد بغية إثارة تفكير المتعلم.

5-3-3- وضعية تقويم التعلمات: ويعرفها كزافييهروجيرس بأنها «ليست وضعيات طبيعية أي وضعيات معيشية، ولكنها وضعيات تقترب من الوضعيات الحقيقية كما هو الشأن بالنسبة لوضعية مركبة، تقوم على وثائق لم يسبق نشرها (صور، نصوص) ويطلب من الطالب معالجتها»[1] ويقصد بها كذلك أنها «إجراء بيداغوجي يوظفه الأستاذ لقياس قدرة المتعلم على توظيف المعلومات وتجنيدها لإعادة استثمارها في السياق المناسب والاطلاع على المسارات المتبعة للوصول إلى الحل لاتخاذ الإجراءات البيداغوجية المناسبة (التثمين، التدعيم، المعالجة) »[2].

ومن التعريفين السابقين نستكشف أن وضعية تقويم التعلمات تهدف إلى معرفة مدى متانة التعلمات التي بناها المتعلم في الوضعيات التعلمية السابقة وقدرته على توظيف المعلومات والمعارف

[1]- كزافييهروجيرس، بيداغوجيا الادماج، ص .324

[2]- المرجع نفسه .ص325

[3]- ينظر : محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة .الجزائر.2012.ص136

المكتسبة وإستثمارها، والإطلاع على مسار الإجراءات المستعملة، ومنه فوضعيات تقويم التعلمات هي وضعية تهدف إلى:[3]

- تقويم التعلمات السابقة قبل الانطلاق في تعلمات جديدة بغية تشخيص الصعوبات ومعالجتها.
- ضبط التعلم من أجل تحسين التعلمات.
- تأكيد التعلم وذلك بالوقوف على مدى تمكن المتعلم من الكفاءات، التي تسمح له بالانتقال من مستوى إلى آخر.
- دفع المتعلم للمشاركة فيها مشاركة إيجابية وفاعلة، ويقوم بأنشطة تبرز تمكنه من كفاءات معرفية، أدائية تتعلق بالمواد الدراسية.
- التركيز على تقويم أداء المتعلم من خلال الكشف على قدرته على ابتكار نواتج واقعية متنوعة.
- تقويم فيها قائم على الأداء والبحث الموجه نحو الفهم الكيفي لظاهرة من الظواهر.
- فالكفاءات لا تقيم إلا عن طريق الأداء (أي العمل والإنتاج الملموس).

وباختصار فالوضعية التقويمية تهدف إلى قياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة وفي حل المشكلات التي تواجهه.

5-3-4- وضعية المعالجة البيداغوجية: وتعرف على أنها «وضعية علاجية يستخدمها الأساتذة لمساعدة المتعلمين الذين يشتكون من الصعوبات، التي تظهر أثناء التعلم بعد تشخيصها بواسطة شبكة المتابعة»[1] ،والمعالجة البيداغوجية تعتبر «فعلا بيداغوجيا يسمح للمعلم من معالجة بعض الثغرات المعرفية، يتعدى علاج الدعامة البسيطة إلى التكفل بطريقة منهجية ومنظمة بمجموعة المعارف الأساسية التي أخفق فيها المتعلم والتي لا يمكن له بناء معارف جديدة دونها»[1].

إن نشاط المعالجة لا يبنى إلا على حاجيات المتعلم المشخصة قبليا، وهي نشاط تعزيزي خاص بالتعلمات الأساسية، تساعد الفئة المستهدفة، أو المرصودة للمعالجة قصد تجاوز الصعوبات التي تعترضها بغية تقليل الفوارق الموجودة بينها وبين بقية التلاميذ، وتتم المعالجة البيداغوجية وفق المراحل التالية:

---

[1]-لاصب لخضر .المقاربة بالكفاءات أو كيف نعلم المتعلم كيف يتعلم ، ص23

[2]-قاسم قادة، دليل المتعلم في نشاط المعالجة التربوية، دراسة نظرية تطبيقية في ظل المقاربة بالكفاءات –التعليم الابتدائي أنموذجا- البيان للطباعة والنشر، الجزائر، 2009، ص 21.

-تحضير الوضعية المراد منها المعالجة، وذلك بتنويع الوضعيات وتبسيطها وتغذيتها بالوسائل المشوقة والهادفة.

-التقويم والفحص، وهو مرافقة عملية التقويم لمختلف الأنشطة ومع مختلف مراحل التعلم، من خلال الملاحظة للأثر الكتابي والشفوي للمتعلم.

-التشخيص، وذلك من خلال تحديد الأستاذ لثغرات المتعلم ورصدها قصد معالجتها.

-تحديد الفئة المستهدفة بعد عملية التشخيص.

-تشكيل الأفواج قصد ضبط حاجات كل فوج، وتحديد الخلل المشترك لأعضاء كل فوج على حدة.

-وصف العلاج والقصد منه حصة المعالجة والوضعية التي يجب أن تحضر بعناية بناء على الحاجات الفعلية لكل فوج.

-تقويم مكتسبات المعالجين من خلال إقحامهم في وضعيات متنوعة للتأكد من مدى بناء تعلماتهم بناءً متينا وتجاوزهم لإخفاقاتهم السابقة.

-الحرص على إحصاء الفئة المستوعبة وتقديم لها التشجيع قصد تحسين دافعية التعليم لديهم، وما تبقى تخصص لهم أنشطة في الحصص اللاحقة قصد معالجة هذا التأثر من خلال تحضير وضعيات أخرى علاجية أكثر تبسطا.

5-4- الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات: وتعرف الوضعية المشكلة على أنها «طريقة تعلم تفرض على المتعلم أن يدرك المشكلة، ويضع بعض الأسئلة حولها، وهي تعمل على دفع المتعلم للبحث عن إجابات لها، وإدراك هذه الإجابات هي الحلول النهائية لهذه المشكلة»[1]. كما يعرفها طلال عمارة بقوله: «الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض، يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته، إنها مشكلة تدعو التلميذ إلى طرح مجموعة من التساؤلات، ويتعين عيله أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم، قواعد، قوانين، نظريات، ومنهجيات وغيرها من الخبرات في مختلف المواد»[2].

يتضح من خلال هذين التعريفين أن الوضعية المشكلة، هي استراتيجية تركز أساسا على المتعلم من خلال وضعه أمام موقف محير (مشكلة)، يستفزه ويدفعه إلى تجنيد كل طاقاته للوصول إلى الحلول

[1]- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 136 .

[2]- طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 48.

لهذه المشكلة، وهي طريقة تثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة أمام موقف حرج أو سؤال محير يواجهه، فيعمل على إيجاد حل له، وهذا ما أكده محمد الصالح الحثروبي بقوله: «يعد الموقف مشكلة، إذا واجهه الفرد لأول مرة، ولم تكن لديه استجابات جاهزة للتعامل معه، وأن ما لديه من إستراتيجيات لا يساعده للوصول إلى الحلول لهذا الموقف، ولذلك لابد من أن يتخذ مجموعة من الخطوات للوصول إلى حل مناسب لهذا الموقف»[1].

نستخلص مما سبق أن الوضعية المشكل لا يستطيع فيها المتعلم حل المشكل المطروح بكل سهولة، بل أمامه عائق عليه تجاوزه مما يفرض عليه تجنيد موارده وفحصها وترتيبها ووضع فرضيات وابتكار حلول واتخاذ قرارات، وعليه، فالتدريس بالمشكلة يعد آلية لبناء المعرفة من خلال:

- وضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات والمواقف التي تسمح له بالتعلم الحقيقي لأنه يوضع من خلالها في قلب مسار التعلم.
- تنمي لدى المتعلم القدرة على التحليل والتمييز والمقارنة والاستنتاج واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام.
- تدفع المتعلم إلى تحييد مكتسباته المعرفية.
- تضح المتعلم أمام تحديات تشجعه على البحث باعتباره عملية تساؤلية تتماشى وواقع المتعلم، أي تربطه بالمجتمع والمحيط الذي يعيش فيه.
- يتدرب من خلالها المتعلم على استخراج النقاط الأساسية لأي مشكل يواجهه ويقوم بتشخيص معطيات المشكلة وتحديد المطالب بدقة مما يسمح له بفهم المهمة المطلوبة منه وإنجازها.
- يتمرن على ضبط المعارف من خلال التحكم فيها والتعامل معها، مما يمسح له بالمبادرة وأخذ المسلك الملائم والأنجع لحل المشكلة أو الموقف الذي يواجهه.

و نفهم مما سبق أن التعلم وفق الوضعية المشكل هو الموقف الذي يواجه فيه المتعلم تحديا يربكه إذ لا تمكنه معارفه ولا مهاراته من تجاوز هذا التحدي أو التصرف في الموقف الذي وضع فيه، وبذلك يجد نفسه ملزما بالبحث والكشف وبناء مهارات جديدة يضيفها إلى سابقتها من أجل الخروج من الإشكال ولطريقة المشكلة إجراءات لحلها.

[1]- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 110-111.

5-4-1- الشعور بالمشكلة: إن المتعلم أثناء مواجهته لعقبات في حل مشكلة ما فإنه يشعر بأهمية المشكلة ،وذلك من خلال طرح بعض التساؤلات حتى يتفطن المتعلمون إلى أهمية المشكلة ويقتنعون بضرورة دراستها[1] معنى ذلك أن هناك إحساسا بوجود عائق يعترضه ويمنعه من تحقيق الهدف الذي يسعى لبلوغه، من شأن هذا الإحساس أن يدفعه للبحث عن الحلول لهذا الموقف الذي وضع فيه، فالإحساس بالمشكلة هو بداية الحل.

5-4-2- تحديد المشكلة: تحدث لاصب لخضر لتحديد المشكلة بقوله :«إن المشكلة المحددة جيدا هي مشكلة نصف محلولة وإعطاء فرصة للمتعلم ليتشاور مع زملائه حول صياغتها»[2]، أي أن المتعلم يقوم بحصر المشكلة في ذهنه ويعطيها الأولوية حتى تقبع واضحة في ذهنه مما يسمح له بتحديدها والشروع في حلها.

5-4-3- جمع المعلومات التي لها علاقة بالمشكلة: وذلك من خلال استخراج النقاط الأساسية للمشكلة وتوضيح المفاهيم والسعي إلى التحكم فيها بناءً على جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بها قصد تحليلها من حيث الأسباب والعوامل المؤثرة فيها.

5-4-4- اقتراح الحلول المؤقتة (صياغة الفروض): يقول صالح عبد العزيز: «افتراض الفروض هو الخطوة الفعالة في التفكير والفرض ما هو إلا فكرة توهمنا أنها توصلنا إلى الحل»[3].

يتضح مما سبق أن الفرض هو خطوة أساسية في حل المشكلة التي تعترض المتعلم مما يدفعه إلى احتمال حل صحيح من الحلول المقترحة التي يراها مفيدة، وهو لم يتأكد من صحته إلا بعد التجريب، ويبقى الحل أو الفرض المقترح إلا تفسيرا نظريا لحل المشكلة والتجربة هي التي تثبت صحته أو خطأه.

5-4-5- التأكد من صحة الفرضيات: إن المتعلم في مواجهته للوضعية المشكلة يفترض حلولا مختلفة والتجربة هي التي يتم من خلالها اختيار الحل المناسب ،ففي كثير من الأحيان نجد أن هناك

---

[1]-ينظر : لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات أو كيف نعلم المتعلم كيف يتعلم، ص 37.

[2]-المرجع نفسه، ص 37.

[3]- عبد العزيز صالح، التربية وطرق التدريس، ج 01، دار المعارف، مصر، ط 02، 1975، ص 227.

[2]- ينظر : المرجع نفسه، ص227

مسألة من المسائل لها عدة وجوه للحل، فهي تقبل أكثر من فرض أو احتمال واحد، فيجب أن تجرب هذه الفروض المختلفة فرضا فرضا إلى أن يصل الإنسان إلى حل[2].

فالتجربة هي التي يتم من خلالها التأكد من صحة الفروض بناءً على فحص ومناقشة الحلول المقترحة مناقشة جماعية هادفة واختيار أفضلها وفقا لمقاييس موضوعية ومبررات مقنعة.

5-4-6- التطبيق (التخطيط لتنفيذ الحل): في هذه الخطوة يبدأ المتعلم بالتطبيق العملي للحل وتدوين ملاحظات على النتائج التي توصل إليها، وذلك من خلال الإجابة عن عدة أسئلة منها: هل الحل المقترح أدى فعلا إلى تجاوز العقبات التي تحتويها المشكلة؟

هل الحل صالح لاستخدامه مرات أخرى مع المشكلة نفسها؟، هذا ما ذكرة محمد صالح حثروبي بقوله «يتم في هذه الخطوة الوصول إلى قرار أو حل للمشكلة ومحاولة مطابقتها مع الواقع لمعرفة مدى فاعليتها في مثل هذه المواقف»[1].

5-5- مميزات الوضعية المشكلة: ثمة مجموعة من المميزات التي تتميز بها الوضعية المشكلة نذكر منها:[2] ، تستند إلى حقائق ملموسة تعطي معنى للتعلمات كتجارب معيشية، ووضعيات من الحياة اليومية والمحيط.

- وضعية تعلم؛ أي يوضع المتعلم اعتمادا عليها في قلب عملية التعلم، بحيث تجعل منه عنصرا أساسيا ومحورا في بناء تعلماته من خلال الملاحظة والاستكشاف والمقارنة موظفا حواسه بغرض التحديد والوصف والتدقيق والتغيير.
- ترمي الوضعية المشكلة إلى تحقيق مخرجات والتوصل إلى نتائج ومنه بناء مكتسبات جديدة تسمح للمتعلم بحسن التصرف في حياته اليومية.
- الوضعية المشكلة ترتبط بعقبة مثيرة للتساؤلات.
- تضع المتعلم في صراع معرفي يدفعه إلى البحث عن الحلول وتوظيف تعلماته السابقة لتجاوز العقبة المحددة مسبقا في هذه الوضعية.

[1] محمد صالح حثروبي ،دليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، مرجع سابق ،ص112
[2] ينظر المرجع نفسه ،ص279

5-6كيفية بناء الوضعية المشكل: لبناء وضعية مشكل يجب على المعلم أن يقوم بتحديد وبدقة ما يريد تحقيقه مع المتعلمين وعليه أن يطرح أسئلة على نفسه عند بنائه للوضعية المشكل قصد جمع ورصد الوسائل المساعدة للكفاءة المراد تنميتها لدى المتعلمين، وذلك وفق مركباتها الثلاث: الجانب المعرفي، الجانب المنهجي والجانب القيمي، وهذه الأسئلة ذكرها محمد صالح حثروبي في كتابه الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وهي:[1]

- ما هي المعرفة التي يستهدفها المتعلم؟ في الحصة (الواحدة).
- ما هي معارف المتعلمين التي يجب زعزعتها بوضعية مشكلة؟
- هل بإمكان المتعلمين الشروع في حل المشكل؟
- ما هي مختلف مراحل وفترات النشاط (الحصص)؟
- ما هو دور المعلم أثناء مختلف هذه الفترات؟.

وهذا يدفعنا إلى ضرورة التخطيط في بناء الوضعية المشكل والحيرة الواعية لما هو مرغوب وذلك بتحديد ما يلي:[2]

- تحديد الأهداف المراد بلوغها.
- اختيار الوضعية التي تكون قريبة من بيئة ومحيط التلميذ.
- تحديد وتنظيم كيفيات ووسائل تنفيذ المهمة.
- توفير الظروف التي تسمح للمتعلم بالتفاعل مع الوضعية.
- التقويم والمتابعة المناسبة المستمرين بغية الوصول إلى النتائج المرجوة والتعلمات المراد إكسابها للمتعلمين.

6- التقويم بالكفاءات: التقويم بالكفاءات هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار، وبعبارة أوضح هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة المتعلم

[1]-ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 112

[2]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، العدد 19، الجزائر، 2005، ص .19

[3]-ينظر :المرجع نفسه .ص20

المختلفة[3]. ويعرف على أنه ،مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم من أجل تحديد مدى قرب التلاميذ أو بعدهم عن أهداف (الدرس، الوحدة، المنهاج)، وتوظيف ذلك في اتخاذ القرارات اللازمة في الدعم والعلاج[1].

كما يعد التقويم بالكفاءات وسيلة لمتابعة التقدم الشخصي للتلاميذ، ويدل على مستوى الذي بلغه تحيين أو تجديد الكفاءات[2].

من خلال هذه التعريفات فإن التقويم بالكفاءات يركز على أداء المتعلم كفاءاته وقدراته ومهاراته، وذلك اعتمادا على الأداء الوظيفي له، ومن هنا جاء المنظور الجديد للتقويم ليؤكد على ضرورة تكامل عمليتي التعليم والتقويم على أساس أن التقويم بالكفاءات عملية إحداث بين استراتيجية التعلم بطريقة نشطة أثناء الانتقال من مهمة إلى أخرى، مع التركيز على تعليم المتعلم كيفية استخدام وتوظيف المعارف السابقة، ومنه فالكفاءة تنمى وتقوّم عن طريق إنجاز مهمة من خلال الأداء القابل للملاحظة والقياس، وذلك بناء على النشاط الذي يقوم به المتعلم في سياق معين لبلوغ الهدف المرغوب فيه أو ما هو منتظر منه بالنسبة للمهمة المراد إنجازها،يتم الحكم على المهام المنجزة باعتماد مجموعة من المعايير المتعلقة بسيرورة الإنجاز أو النتيجة المتوصل إليها.

فالتقويم بالكفاءة يعتمد على مؤشر الكفاءة الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في توظيف تعلماته عند مواجهته لأي موقف أو مشكل، ومن هنا فالمطلوب يتعلق بمؤشر الكفاءة الذي يعد النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم واكتساب حسب مستوى محدد مسبقا، ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقيق الهدف من فعل التعلم، وبذلك يعدّ المؤشر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلم ما[3].

وهنا يظهر جليا على أن التقويم بالكفاءات هو تقويم القدرة على أداء مهام وإنجاز نشاطات وحسن التصرف بدلا من تقويم المعارف، أي تقويم قدرة المتعلم على استغلال وتجنيد جميع موارده للتعبير عن مستوى كفاءاته المختلفة بواسطة الأداء، وهذا ما يؤكده محمد صالح حثروبي بقوله: «إنه

[1]-ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 292.

[2]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 82

[3]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، التدريس والتقويم بالكفاءات، ص 21.

عملية (التقويم) تهدف إلى الحكم على مدى تحكم المتعلم في كفاءة ما من خلال تجنيده لمجموعة من المكتسبات والوصول إلى أجوبة أو حل لوضعيات مشكل»[1].

كما أن التقويم بالكفاءات هو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، فهو ملازم لها ومدمج فيها ويواكبها في جميع مراحلها، فهو يساعد على الكشف عن الاختلالات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم ويساعد على معالجتها بصفة عادية ومنتظمة، كما يسمح للمتعلم بالانتقال من وضع مستهلك للمعرفة إلى وضع منتج لها من خلال حسن الأداء والإنجاز.

ومنه فالغرض من التقويم ليس استظهار ما تعلمه الطفل من معارف، بل هو انتقاء وتجنيد لمكتسبات وموارد سابقة وحسن توظيفها في حل أي مشكل يواجهه في المدرسة أو في الحياة اليومية، وعليه فالتقويم يشكل جوهر العملية التعليمية التعلمية من خلال:[2]

- إدراك المتعلم لفهم أكبر وأشمل لمختلف التعلمات مما يؤثر إيجابيا على مسار التلميذ في التعلم بإدراكه لقدراته الحقيقية وكفاءاته.
- يسمح للمعلم على فهم ما يجري في القسم حتى يتمكن من تنفيذ خطة دقيقة وتكييف تدخلاته وفق الحاجات الشخصية والفروقات الفردية للمتعلمين، بحيث يعمل على توفير الوسائل المناسبة وتحضير الوضعية التي تسمح لهم بالكشف عن مؤهلاتهم والصعوبات التي تعترضهم وهذا ما يسمح للمعلم بتقدير الفارق بين ما تحقق وما كان منتظر تحقيقه.
- يعد التقويم كسيرورة ترافق المتعلم في تعلماته وتنمية الكفاءات المستهدفة.
- يعد التقويم تقديرا بحيث يستهدف تبليغ الأولياء عن مدى تقدم أبنائهم في السياق المدرسي باعتباره حكم وتقدير للقدرات التي يبديها الطفل من خلال أدائه وإنجازاته، والتي تظهر على سلوكه باعتبار التقويم مؤشر يسمح للأولياء بمتابعة إنتاج أبنائهم، بغية الوصول إلى إشراك الأولياء في الجهد المبذول لمصلحة أبنائهم ،وذلك من خلال حسن التواصل بين الأولياء وإدارة المدرسة والمعلمين.

كما أن التقويم البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات، لم يعد يقتصر على العلامة التي تمنح للمتعلم في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير عام في الكشف المدرسي وفق التقويم

[1]- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 298.

[2]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، التعليم الابتدائي، ص 285.

التقليدي، الذي يقيم بصفة منعزلة المعارف التصريحية دون أن يعتبرها موارد ينبغي تجنيدها وتمثيلها معا.

فالاختبارات كانت ترتكز على ما يحفظه المتعلم ويستوعبه، وذلك حسب قياس المستويات العليا للنشاط العقلي وعلى الجوانب المهارية والوجدانية والحركية في شخصية الفرد، حيث كان الهدف الأول من التقويم هو تحديد الأخطاء لتصنيف التلاميذ وأخذ قرار مثل: ناجح أو راسب، ينتقل أو يعيد السنة ... الخ، وكان الخطأ دليلا على الفشل، المسؤول عنه هو التلميذ وحده، أي أنه غير قادر، وسبب هذا الفشل هو قلة الانتباه ونقص المتابعة، الكسل، قلة بذل المجهود والقرار المتخذ من طرف الأستاذ هو إعادة نفس التعلم بنفس الطريقة، وإذا استمر الخطأ يعيد المتعلم السنة، فالأخطاء حسب ماذكره حمداوي جميل وفق هذا النموذج: هي اختلالات وظيفية ديداكتيكية، حيث يمكن تجنبها إذا ما أصغى التلميذ إلى النصائح والتنبيهات»[1].

النظرة الجديدة للتقويم تتطلب التحول من عملية (التقويم التقليدي) إلى التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، والقائم على تقويم التعلم، أو التقويم من أجل التعلم، مما يسهم في تكامل عمليتي التعليم والتقويم، الانتقال من الممارسة الصفية التي تشجع الدور السلبي للمتعلم إلى الممارسات التي تؤكد أن المتعلم حيّ ونشط ومفكر ومبدع، يبني معارفه من مهام متنوعة ذات مغزى يقوم بتنفيذها، وعليه فالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات يركز على إنتاج المتعلم، والمسعى الذي اتبعه، وبهذا المنظور فإن التقويم يكون للمنتوج والمسار المتبع معا، فالمنتوج هو مستوى الكفاءة الذي بلغه التلميذ في الكفاءات العرضية، وكفاءات المواد المستهدفة، اما المسار فهو الطريقة التي سلكها في تقدمه نحو التحكم، ثم نحو إدماج الكفاءة[2]، أي اعتبار التقويم وسيلة تساعدنا بالحكم على تعلمات المتعلم من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها، قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية تغير النظرة للخطأ، ومنه تغير الممارسات، وهذا معناه أن الخطأ ليس عيبا، وإنما هو لحظة للتعلم ؛أي أنه وجود معرفة وليس غياب معرفة، أي معرفة في طور البناء والتصرف، هنا يكون عبر تحليل الخطأ ومحاولة فهمه ثم التكفل به من خلال تنظيم أنشطة ملائمة لمرافقة التلميذ قصد مواصلة بناء المعرفة والتكفل بالخطأ بتحليله وبفهمه، ثم بتنظيم نشاطات مختارة لمساعدة المتعلمين على تجاوزه أي مواصلة بناء المعرفة.

[1]- حمداوي جميل، بيداغوجيا الأخطاء، ط 01، المغرب، 2015، ص 14.

[2]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمنهاج، ص 82.

6-1- أنواع التقويم في المقاربة بالكفاءات: ينصب التقويم على تحديد درجة التحكم والإتقان من خلال تقويم الكفايات والقدرة الكامنة لدى المتعلم، بمعنى التركيز على الكيف أي تقويم مدى تحكم المتعلم في مهارة اكتساب الموارد وحسن توظيفها؛ أي إعطاء معنى ما للتعلمات ومنه يمكن الحديث عن أنواع عدة من التقويم.

6-1-1- التقويم القبلي (التشخيصي): هو ذلك التقويم الذي ينصب على المراجعة والاستكشاف وغالبا ما يكون في بداية السنة أو في بداية الحصة الدراسية ،ويكون في بداية حصة تعليمية أو بداية فصل أو بداية سنة دراسية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية بهدف ضبط وتعديل التعلم وظيفته ضبط آثار التعلمات السابقة والتحقق من مدى مكانتها وتثبيتها ومن معرفة الصعوبات والحوافز التي تواجه المتعلمين، مع تحديد أسباب هذه الصعوبات بغية معالجتها بواسطة إجراءات عملية وسريعة[1] ،ومنه تتم عملية الانطلاق في بناء التعلمات الجديدة إذ تستدعي وضعية الانطلاق تقويما تشخيصيا يبدي فيه المعلم أحكاما على المتعلمين، للوقوف على مستواهم في جانب معين، وذلك ليطلع على المعطيات المتعلقة بالمكتسبات القبلية واهتمامات المتعلمين ورغبتهم في العلم وحاجتهم إليه، هذه المعطيات يعالجها الأستاذ على أساس ما يكتشفه لدى المتعلمين من نقائص وعليه يضع فرضيات من أجل معالجة المشاكل المتعلقة بها، فالأستاذ عندما يقوم بتشخيص الوضع التعلمي للمتعلمين فهو يجس نبض القسم الذي يتعامل معه ليتأكد من درجة استعدادهم ومن حدود إمكاناتهم.

6-1-2- التقويم التكويني: هو القاطرة التي تقود عملية التعلم وتواكبه أثناء سيرورة بناء المعارف والأداءات التي يقوم بها المتعلم، حتى يتفادى الوقوع في الخطأ ومنه يعدل مساراته الذهنية بغية مواجهة العقبات التي تعترضه، وهو نشاط يساير العملية التعليمية التعلمية، يندرج في صميمها ويقصد به التعرف المستمر على تحصيل المتعلمين وكيفية تدربهم في التعلم، فهويمثل عملية منظمة أثناء التدريس وخلال فصل دراسي بكامله، ويهدف إلى الوقوف على نقاط الضعف في العملية التعليمية

[1]-ينظر : وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمنهاج، ص 285.

وعلاجها[1]، ومنه يلاحظ أن وظيفته تتمثل في تثبيت التعلمات وتعزيزها وتكوين المتعلم تكوينا أدائيا وإنجازيا، وتطوير قدراته على حسن توظيف مكتسباته لمواجهة مختلف العقبات وتجاوزها.

كما يكتسي التقويم التكويني في المقاربة بالكفاءات ميزة تتمثل في كونه يهدف إلى إدماج التعلمات من أجل بناء معرفة مهيكلة ومنسجمة لدى المعلم فهو بذلك:

- يساير التدرج في التعلم.
- يساهم في اكتشاف الصعوبات التعليمية ووضع خطة لعلاج ذلك.
- يعزز ويدعم التعلمات ويثيرها.
- يقيس مدى تحقق أهداف التعلم.

كما أن هذا النوع لا يكتفي بالاطلاع على حالة معارف المتعلمين في لحظة ما فحسب، بل يهدف إلى تمكين المعلم من جمع معلومات حول تطور كفاءاتهم، وحينئذ يستطيع مساعدة متعلميه باقتراح نشاطات متنوعة وهادفة وملائمة، لتمكينهم من تجاوز الصعوبات التي تعترضهم فهذا التقويم يندمج فعله ضمن نسق التعلم، فهو أداة حقيقية للتكوين، فالمعلم يكتشف نقائص التلاميذ على الفور ويعالجها بمثله، وهذا النوع من التقييم يساعد أيضا المتعلم على الوعي بنقائصه فيستدركها في حينها ويواصل تعلمه في أحسن الظروف، حيث تتلخص وظائفه في:[2]

- دعم وتحسين عملية التعلم.
- موجه نحو الأنشطة التي يقوم بها المتعلم والمعلم.
- ضمان تطور مستمر للتعلمات بواسطة أنشطة تصحيحية أو إثرائية.
- تعديل سلوك المتعلمين وتصويب تعلماتهم.

6-1-3- التقويم التحصيلي: هو عبارة عن عملية منظمة تطبق بانتظام في نهاية مجموعة حصص تعليمية، لتحديد مدى بلوغ المتعلمين للكفاءات المتضمنة في المنهاج والوقوف على مدى توظيفهم للكفاءات المكتسبة في واقعهم المعيش، ومنه فالتقويم التحصيلي هو مسعى يرمي إلى اصدار حكم

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، سلسلة موعدك التربوي، التقييم عن طريق المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، ص 21.

[2]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 14.

على مدى تحقق التعلمات المقصودة في المناهج أو بالنسبة لنهاية جزء منه، أو بالنسبة لجزء منه، أو بالنسبة لجملة من التعلمات المطلوبة للانتقال إلى قسم دراسي أعلى أو للاختتام الدراسة[1]، فهذا النوع من التقويم يركز على كيفية اكتساب المواد والمعارف والمهارات وقياس القدرات الكفائية، والابتعاد عن قياس المعارف والمعلومات المكدسة في الذاكرة.

ومن خلاله كذلك يتم قياس الفرق بين الأهداف المرجوة؛ أي المرغوب فيها مع الأهداف المحققة منها، أي أنه ينظر إلى ما حققه التلميذ في الفترة المخصصة للتعلم من جهة، وينظر بعين الاستشراق لما يمكن أن يحققه من تقدم في هذه التعلمات مستقبلا، وتتلخص وظائفه في:[1]

- يتناول مجمل التعلمات المرحلية التي تندرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها.
- الاهتمام بتقويم المسار والاستراتيجية المستعملة لبلوغ الأهداف المنشودة.

ومنه يعتبر التقويم البيداغوجي نشاطا مندمجا في سيرورة التعليم والتعلم ويمارس وفق مبادئ تسمح بتأدية وظيفته الشخصية، التي تسمح برصد مكتسبات التلاميذ الضرورية للانخراط في تعلمات جديدة ليتمكن المتعلم من الوقوف على النقائص والصعوبات، التي تعترض سبيله بشكل مبكر لتداركها بالإصلاح والتعديل[2]، وللتقويم وظيفته التكوينية التي تستهدف التحقق من إرساء الموارد المعرفية والمهنية، والوقوف على مواطن الخلل في سيرورة التعلم ومعالجتها، فهو أيضا تثبيت الكفاية وتعزيزها وبناء الدرس كفائيا، وترسيخ الوضعيات بشكل إيجابي وتكوين المتعلم تكوينا أدائيا وإنجازيا[3]، كما له وظيفة تحصيلية التي تستهدف حصيلة مدى تطور إرساء الكفاءات المستهدفة من خلال كل فصل دراسي (الكفاءات الختامية) حسب خصوصية كل مادة، والكفاءة المستهدفة في نهاية السنة (الكفاءة الشاملة)، وتتمثل هذه المبادئ على الخصوص فيما يلي:

- انسجام أنواع التقويم مع أهداف المناهج التعليمية والكفاءات المراد تنميتها لدى المتعلمين.
- مراعاة مختلف مستويات التعلم.

[1]-ينظر : محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص295.

[2]-ينظر : المرجع نفسه، ص 300.

[3]-ينظر : جميل حمداوي، التصورات التربوية الجديدة ، ص 89.

6-2- المعالجة البيداغوجية: هي مجموعة الترتيبات البيداغوجية التي يعيدها المعلم لتسهيل تعلم التلاميذ وذلك لتدارك النقص الملاحظ لديهم بعد عمليتي التقييم والتشخيص، حيث تستهدف المتعلمين الذين يظهرون صعوبات في اكتساب تعلمات جديدة معينة،[1] ومن هذا التعريف نفهم أن المعالجة البيداغوجية هي السبيل الذي من خلاله يستطيع المتعلم تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه، فيقحم المتعلم الذي يعاني من صعوبات التعلم لعدة أسباب حيث يتم تنظيم حصص المعالجة للمواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، الفرنسية) بمدة قدرها 45' لكل مادة في إطار التكفل على شكل أفواج يتم إحصاء عوائق التعليم (صعوبات التعلم):

- تحديد الأهداف (الحاجات).
- اقتراح وضعيات للمعالجة (نشاطات، سندات، أشكال التقويم).
- وتكون المعالجة باستعمال الطرائق النشطة (المتعلم هو المحور).

يتم العمل وفق مجموعات ويتم توزيع التلاميذ إلى مجموعات ثلاثية أو رباعية حسب النقائص المشتركة الملاحظة، ويدعى كل تلميذ للعمل الفردي ثم مقارنة عمله بنتائج عناصر المجموعة.

7- المناهج الجديدة والمقاربة بالكفاءات: تعكس الأهداف التعليمية في النظام التربوي طموحات المجتمع وتطلعاته في جميع ميادين التنمية، بغية بناء شخصية متكاملة، وذلك بناءً على الغايات الكبرى للدولة سعيا إلى إعداد التلاميذ للتعامل مع المتغيرات التي تحدثها التكنولوجيا الحديثة، والتحول من تعلم يقوم على إعطاء، المعلومة إلى تعليم للفهم والتعليم المستمر بغية التحسين الدائم[2] فمن الطبيعي أن تتابع المنظومة التربوية المستجدات الحديثة في ميدان التربية والتعليم وخاصة في مراجعة الطرائق والإستراتيجية المبتكرة في ظل التجديدات المتسارعة والمنافسة العالمية، التي تفرضها التكنولوجيات الحديثة، وذلك بغية رسم معالم المستقبل والمحافظة على موروثها الحضاري.

تقوم المناهج الحديثة بتنمية شخصية المتعلم، وإعداده لمواجهة مختلف التحديات، وتعمل على دفعه لتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية، وذلك لاعتبار المناهج الحديثة مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، السنة الدراسية 2019_2020، ص79.

[2]-ينظر: صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة الجزائر، ط 01، 2009، ص 13.

ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك لدى المتعلم[1]، أي أن المدرسة تهتم ببناء شخصية المتعلم وترقيته في نطاق مجتمعه، وذلك بترقية الفضاءات التربوية والثقافية والتواصلية، فالمدرسة نظام متكامل يعتمد المبادئ والقيم التي هي الإطار المرجعي للمناهج الجديدة، التي تراعي خصوصيات المتعلم في مسايرة نشاطات التعلم وتفاعله مع طبيعة المعارف وارتباطها بالكفاءات المستهدفة التي يجسدها بممارسته اليومية، وهذا ما تتضمنه المناهج وفق المقاربة بالكفاءات معتمدة على منطق التعلم بدلا من منطق التعليم ،والذي أبرز خصائصه:[2]

- تعليم المتعلمين كيف يتعلمون.
- التركيز على آليات اكتساب المعرفة لا على المعرفة نفسها.
- بناء المعرفة من لدن المتعلم نفسه بدلا من تلقيها بشكل تراكمي.
- توخي تعلم ذي دلالة ومعنى بترك أثرا دائما لدى المتعلمين ويمكنهم من التكيف بل والتحكم في وضعيات (الحياة اليومية أو الاستفادة من التعلمات خارج وضعيات الوسط المدرسي)؛ أي بناء كفاءات تمكن المتعلم من المشاركة النشيطة في الحياة الاجتماعية والتكيف مع التغيرات ،وأن يكون ابن زمانه قادرا على مواجهة التقلبات، أي العمل على تفعيل الأنشطة التعليمية في المدرسة وفي الحياة؛ أي تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة علمية أي أدائية.
- تفريد التعليم أي منح اعتبارا هاما للفروق الفردية بين المتعلمين.
- إدماج المعارف والسلوكات والأهداف التعلمية بشكل بنائي متواصل في نطاق سيرورة التعلم.
- تحقيق التكامل بين مختلف الأنشطة الدراسية المختلفة وجعل المعارف وسيلة لا غاية.

كما يتم اعتماد الطرائق النشطة التي تتمحور حول المتعلم وتتيح له القيام بالدور الأساسي داخل القسم، لما لهذه الطرائق من قدرة على إثارة اهتمام المتعلم ودفعه إلى الممارسة والإنجاز، بل وحتى الإبداع انطلاقا من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية، مما يسهل تحقيق التعلم في إطار وضعيات مشكلة تدعم ثقة المتعلم بنفسه وتنمي لديه روح تحدي العقبات والصعاب.

[1]-ينظر: توفيق أحمد مرعي وآخرون، المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها)، ص 30.

[2]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 48.

7-1- الغايات التربوية للمناهج الجديدة: تسعى المناهج الجديدة إلى تثبيت القيم المتعلقة بالدولة الجزائرية والمتمثلة في:

أ. غايات مرتبطة بقيم الجمهورية والديمقراطية: والمتمثلة في تنمية معنى القانون واحترامه واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية و حقوق الأقليات، ويمكن أن نحمل ذلك في ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديمقراطية، وبالتالي تزويد الأجيال الصاعدة بكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية[1].

ب. غايات مرتبطة بقيم الهوية: وتتمثل في ضمان التحكم في اللغات الوطنية وتثمين الإرث الحضاري، الذي نحمله خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته والتمسك برموزه ، و العمل على التوعية بالانتماء إلى هوية جماعية مشتركة ووحيدة تتمثل في الجنسية الجزائرية، الانتماء إلى الجزائر هو شبكة الضامنات التاريخية والشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد، وهو شعور يرتكز على التراث التاريخي والجغرافي، الحضاري والثقافي، الذي يرمز إليه الإسلام ولغتا الأمة: العربية والأمازيغية وكذا العلم والنشيد والعملة الوطنية[2].

ج. القيم الاجتماعية: والسعي يكون لتنمية معنى العدالة الاجتماعية وغرس روح التضامن والتعاون في نفوس المتعلمين، وذلك بتدعيم الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع وتنمية روح الالتزام والمبادرة وتذوق العمل بغية غرس سلوكات تسمح بالاندماج الاجتماعي وبتحسين العلاقات الاجتماعية وتعزيز التلاؤم الاجتماعي والبيئي وتوطيد دعائم العائلة واحترام الأولياء والقيم الإنسانية التي حث عليها الإسلام، وهي قيم التسامح والكرم ومكارم الأخلاق والعمل والاجتهاد الفكري[3].

د. القيم الاقتصادية: وتتمثل في تنمية وحب العمل المنتج المدر للثروة باعتبار الإنتاج هو أهم الرأسمال البشري، مما يستوجب السعي إلى ترقية الاستثمار فيه، من خلال التكوين والتدريب والتأهيل ضمن عولمة الاقتصاد التي تشترط من المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد والمجتمع لمواجهة

[1]-ينظر: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08.04 المؤرخ 23جانفي2008، ص 42.

[2]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمنهاج، ص 82.

[3]- المرجع نفسه ، ص 46.

التنافس الحاد، الذي يميز بداية القرن الواحد والعشرين، إذ ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية، التي يتعين عليها إدراجها في برامج التعليم والتكوين[1].

هـ. القيم العالمية: ويقصد بذلك التفتح على الثقافات والحضارات العالمية، وذلك من خلال التحكم في وسائل العصرنة، وفي المناهج التربوية التي تعمل على النوعية و الوعي بالرهانات المرتبطة بحفظ السلام، وذلك بتقاسم القيم المتعلقة بمستقبل الإنسانية (حقوق الإنسان وحقوق الأقليات والدفاع عن البيئة ...الخ)[2]، ومنه نلاحظ بأن المناهج التربوية الحديثة، أصبحت أكثر تفتحا على الواقع وأكثر مرونة، ومنحت فرصة أكثر لتدخل كل من المعلم والمتعلم في تحديد معالمها، وانتقل المتعلم من دور سلبي تابع ومنفذإلى دور حيوي وإيجابي، كما تميزت المناهج الحديثة بتأكيدها على:

- الشعور بالانتماء إلى المجتمع.
- الشعور بالهوية الثقافية.
- الفضول والتساؤل وحب الاكتشاف.
- روح المواطنة والقيم السامية للعمل.
- الرغبة في التفتح على المحيط.

7-2- مناهج الجيل الثاني: المناهج التربوية تتصف بالحركة والتغيرات المستمرة، مواكبة للتطورات الحاصلة في المجتمع وعلى المستوى العالمي، ومتابعة كل الأبحاث والمستجدات في ميدان التربية والتعليم، بما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي أو مختلف النظريات التي تركز على كيفية تعلم الأفراد.

ومن بين النظريات يطعم بها الجيل الثاني، هي البنية الاجتماعية والتي هي عبارة عن نظرية تركز على كيفية تعلم الأفراد، وتؤكد على أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية[3]، ومن مبادئ البنية الاجتماعية:[4]

- تعلم الأفراد كمجموعة يفوق تعلم كل واحد منهم على حدة.
- النمو المعرفي الكامل يتطلب تفاعلا اجتماعيا.

---

[1]--ينظر: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ص 43

[2]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمنهاج، ص 20.

[3]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2017-2018، ص 07.

[4]-ينظر: المرجع نفسه، ص 07.

- التركيز على أن يكون الفرد متعلما اجتماعيا، فالفرد لا يتعلم فقط معرفة .... بل يكتسب أيضا مهارة حول تعليم نفسه كيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به.
- المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التعلم أي معنى، حيت يبني المتعلم معرفته في ضوء التفاعل بين معرفته الجديدة وخبراته السابقة.

وتعد مناهج الجيل الثاني (قفزة نوعية)، مقارنة بالجيل الأول الذي لم تكن فيها المعارف والمهارات محددة مسبقا، لأن المناهج الجديدة تحدد بالتدقيق المصطلحات وتوحيد المعارف والمهارات المطلوب بلوغها بالنسبة للتلميذ، كما تقحم هذا الأخير في العملية التربوية ليكون عنصرا فاعلا فيها[1]، وتم بناء مناهج الجيل الثاني على احترام المبادئ الآتية:[2]

- الشمولية: أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.
- الانسجام: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج.
- قابلية الإنجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الانجاز.
- الوجاهة: أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.

7-3- دواعي وضع منهاج الجيل الثاني: تخضع المناهج التربوية دوريا إلى إعادة ضبط ومعالجة الاختلالات، التي تظهرها الممارسات واستشارة التقويم، وهذا ما عرفته المنظومة التربوية الجزائرية حيث لجأت مباشرة بعد الإصلاحات إلى تبني مناهج الجيل الثاني، وذلك قصد إدخال تحسينات عن طريق:[3]

1-تعزيز الاختيارات المنهجية الديداكتيكية وتعميقها قصد جعل النظام التعلمي قادرا على مواجهة مختلف التحديات.

2-العمل وفق المقاربة النسقية الشاملة بعد تعديل ملامح تخرج من المرحلة والطور.

3-التزايد الدائم للمعارف والتطور التكنولوجي المتسارع وما تعرفه العولمة في المجالالاقتصادي وبروز حاجات حديثة في مجال التربية.

---

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2017-2018،ص07-08.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص 08.

[3]-ينظر : المرجع نفسه ،ص08

7-4- مميزات وخصوصيات المناهج الجديدة: لقد تميزت مناهج الجيل الثاني بـ:[1]

الجانب التصوري	تصور بهدف إلى تحقيق ملامح كتخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمن قيما ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.
الجانب التربوي	تبني نموذج بنائي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الإستراتيجياتالمنتهجة.
الجانب البيداغوجي	المقاربة بالكفاءات، ووضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.
الجانب الديداكتيكي	هيكلة المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.
التقويم	أداة فعالة من أدوات التعلم ،ويهتم بالوظيفتين التعديلية والإقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.

بناءً على عملية التقسيم التي مست المناهج السابقة والتي تم التوصل من خلالها إلى مختلف الاختلالات المنهجية وكذا المعرفية والإجرائية حيث وضعت تعديلات شملت ما يلي:

أ- الجانب التصوري: والذي يتم من خلاله التركيز على ملمح التخرج والذي بدوره يهدف إلى تحقيق غاية مشتركة بين كل المواد، التي تتضمن قيم ذات علاقة بالحياة المهنية والاجتماعية بعدما كان الملمح سابقا يجسد غايات ومرامي عامة، فملمح التخرج يعتبر في مناهج الجيل الثاني يعتمد على الترجمة المفصلة، في شكل كفاءات شاملة للميزات النوعية، التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات كُلفت المدرسة الجزائرية بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد[2].

ب- النموذج التربوي: فالمنظور الاجتماعي الذي اعتمد على البنيوية الاجتماعية ووضعها في صدارة الإستراتيجيات التعليمية ،بعدما كان يعتمد فيه المتعلم على نفسه، لأن التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي يساعد على بناء المعرفة بشكل تفاعلي، تبرز فيه قدرات المتعلم وأدائه، فيكون

[1]- ينظر:وزارة التربية الوطنية .دليل استخدام كتاب اللغة العربية .السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص09

[2]- ينظر:المرجع نفسه.ص10-11

الفرد متعلما اجتماعيا، لا يتعلم فقط معرفة ولغة، بل يكتسب أيضا مهارة حول تعليم نفسه كيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به[1].

ج- الجانب البيداغوجي: وهو الجانب المبني على توظيف المقاربة بالكفاءات القائمة على القدرة وعلى حل وضعية مشكلة ذات دلالة، التي تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، من خلال انتقاء وضعيات تعليمية مختارة من الحياة في صيغة مشكلات، تهدف عملية التعلم إلى حلها بتسخير المهارات والموارد الضرورية لذلك.

د- الجانب الديداكتيكي: حيث يتم التركيز على تحديد الموارد المعرفية، والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة، يتم العناية والاهتمام من خلالها، على العمق والتحكم في المعارف، التي تدفع المتعلم على تجنيد الموارد والتحكم فيها، والقدرة على تحويلها من أجل حل المشكلات التي تواجهه.

هـ- التقويم: حيث أصبح التقويم أداة فعالة للتعلم، يرافقه ويقوده نحو الهدف المرغوب عن طريق تقويم المسارات التعليمية، أثناء إرساء الموارد وتثبيتها، فأصبح للخطأ مكانة خاصة، باعتباره لحظة للتعلم ووسيلة فعالة له لما له من دور ايجابي و مهم في تشخيص النقائص واستدراكها،ومنه فالتقويم جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملازما وليس خارجا عنها[2].

8- التنظيم التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي 2023/2022:

أ- المواقيت: تبقى مواقيت مرحلة التعليم الابتدائي نفسها قبل جائحة كورونا (كوفيد19)، مع إضافة توقيت اللغة الانجليزية في السنة الثالثة ابتدائي، والمحدد بساعة واحدة وثلاثين دقيقة (1سا30د) وعليه يصبح جدول المواقيت لمرحلة التعليم الابتدائي كما يأتي[3]:

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية س 4 ، ص 07.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص 19.

[3]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، تنظيم التمدرس للسنة الدراسية 2023/2022 في مرحلة التعليم الابتدائي، بتاريخ 19 سبتمبر 2022 تحت رقم 1510.

المواد	الحجم الساعي				
	س1	س2	س3	س4	س5
اللغة العربية	11سا و45د	11سا و45د	9سا	سا و15د8	سا و15د8
اللغة الامازيغية				3سا	3سا
اللغة الفرنسية			3سا	سا و30د4	سا و30د4
اللغة الانجليزية			سا و30د1		
الرياضيات	سا و30د4	سا و30د4	سا و30د4	سا و30د4	سا و30د4
التربية العلمية والتكنولوجية	سا و30د1	سا و30د1	سا و30د1	سا و30د1	سا و30د1
التربية الإسلامية	سا و30د1	سا و30د1	سا و30د1	سا و30د1	سا و30د1
التاريخ والجغرافيا			45د	سا و30د1	سا و30د1
التربية المدنية	45د	45د	45د	45د	45د
التربية الفنية (موسيقى وتشكيلية)	45د	45د	45د	45د	45د
التربية البدنية	1سا	1سا	1سا	1سا	1سا
الحجم الساعي الأسبوعي	سا و15د21	سا و15د21	سا و15د24	سا و15د24	سا و15د24
المعالجة البيداغوجية	لغة عربية 45د رياضيات 45د	لغة عربية 45د رياضيات 45د	لغة عربية 45د لغة فرنسية 45د رياضيات 45د	لغة عربية 45د لغة فرنسية 45د رياضيات 45د	لغة عربية 45د لغة فرنسية 45د رياضيات 45د

الملاحظ لجدول المواقيت لمرحلة التعليم الابتدائي وللأطوار الثلاثة أن اللغة العربية تحظى بعناية كبيرة من خلال الحجم الزمني المخصص لها حيث يتراوح ما بين 8سا و15د إلى 11سا و45د وأن لها مكانة متميزة في منظومتنا التربوية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسا للهوية الوطنية ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في مختلف الأطوار والمراحل.

فهي بذلك كفاءة عرضية والتحكم فيها مفتاح العملية التعليمية التعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره وتكوين شخصيته.

أما الرياضيات فتحتل المرتبة الثانية بحجم زمني للأطوار الثلاثة قدره:4س و30د لكل طور أسبوعيا، بصفتها وسيلة لاكتساب المعارف، فهي تساهم في بناء شخصية التلميذ في نمو قدراته الذهنية وتضطلع بمهمة تكوين العقل الناقد، وتمليكه حسن التصرف وأدوات، ومقاييس إصدار الأحكام؛ أي تجعل من التلميذ حكيم في تصرفاته من خلال الاستدلال والقياس والترتيب وحساب الكميات والمقادير.

التربية الإسلامية خُصص لها حجم زماني للأطوار الثلاثة بـ 1س و30د أسبوعيا، لما لهذا النشاط من أهمية في تكوين شخصية التلميذ الجزائري وهويته الإسلامية ،والمحافظة عليها ، فهو النشاط منبثق من الدين الإسلامي الحنيف، والموجه لتنمية استعدادات المتعلم الفطرية في المجالات الفكرية والروحية والخلقية والاجتماعية، قصد تنشئته تنشئة إسلامية قائمة على مبادئ العقيدة الصحيحة والسلوك القويم والأخلاق الحسنة، التي أقرها القرآن الكريم وجاءت في الحديث النبوي الشريف.

التربية العلمية والتكنولوجية: أُدرج هذا النشاط في جميع مستويات التعليم الابتدائي بحجم زمني 1س و30د أسبوعيا، وذلك بغرض مسايرة التطور المتسارع للحياة في شتى المجالات، مما يتطلب تنشئة الأجيال على التكيف مع الحياة العصرية التي تتميز بالتوسع اللامتناهي في مجال المعرفة والابتكارات وكذا لتربية نشأ يحافظ على صحته، من خلال تطبيق القواعد الصحية وإدراكه للمحيط الذي يعيش فيه والمحافظة عليه وحسن التموقع فيه.

أما أنشطة المواد الاجتماعية والمتمثلة في التاريخ والجغرافيا، فتدريسها يكون بداية من السنة الثالثة ابتدائي بحجم زمني قدرة 45د لكل منها أسبوعا، باعتبار نشاط التاريخ الإطار الذي ما فتئت الأمة الجزائرية، تتطور فيه وعليه يستلهم منه المتعلم ماضيه بشتى جوانبه، وذلك في إطار مفهوم الهوية، ضمن تعلمات بسيطة لمعالم تاريخية في شكل نشاطات استكشافية.

أما نشاط الجغرافيا فهو نشاط ذو طابع استكشافي وذلك بدافع تربية المتعلم وإكسابه مفهوم الفضاء والمكان، وإدراك المحيط تدريجيا، من خلال تسمية معالم مكانية، وتحديدها في مجال جغرافي

انطلاقا من الوسط الذي يعيش فيه، ليدرك لاحقا العالم الذي يحيط به، إضافة إلى نشاط التربية المدنية والمخصصة له حصة واحدة أسبوعيا بحجم زمني قدره:45د لما لهذا النشاط من أهمية حيث يساهم في تنشئة المتعلم وإعداده للحياة إعدادا يؤهله للعيش كمواطن يشعر بمسؤوليته تجاه مجتمعه، وذلك من خلال إكسابه سلوكات ومواقف تتجسد في حسن التعايش والتصرف مع أقرانه وأفراد مجتمعه، تجسيدا للقيم الخلقية الراقية مثل العمل المتقن، التضامن، احترام الذات والآخرين، حب الوطن وتقبل الرأي المخالف وإدراك مفهوم الحقوق والواجبات.

أما أنشطة الإيقاظ فالمتمثلة في التربية الموسيقية والتربية التشكيلية والتربية البدنية، ونشاط التربية الموسيقية فيتم تناوله بالتناوب كل خمسة عشر يوما بحجم زمني قدره:45د، و يسعى النظام التربوي الجزائري من خلال نشاط التربية الموسيقية إلى تنمية الذوق والحس الجمالي للمتعلم، وتربية الأذن على دقة السمع والسمو بالعواطف، وتغرس في نفسه روح العمل الجماعي، والانسجام والتواصل الوجداني مع الغير، أما نشاط التربية التشكيلية فيساعد المعلم على التعبير والتواصل، من خلال لغة الأشكال والألوان، التي تنمي الذوق الجمالي والإبداع الفني، مما يتيح للمتعلم التعبير عن أفكاره وانفعالاته وما يجول في مخيلاته، وأما التربية البدنية فخصص لها حجم زمني قدرة 1س أسبوعيا، لأن المقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية قدرات المتعلم في كل المجالات، من بينها المجال الحركي لدى الطفل بكل ما يتضمنه من تصرفات وسلوكات حركية عفوية، وخاصة تلك التي تكتسي صيغة اللعب، لما يجده الطفل في اللعب من إثبات للذات ومنافسة أقرانه، ومنه تطوير الجانب المهاري لديه بكل أبعاده (التحكم، الإدراك، التنسيق والتوازن).

اللغة الأمازيغية: فخصص لها حجم ساعي قدره ثلاث ساعات 3س، بداية من السنة الرابعة باعتبارها لغة رسمية تصاحب اللغة العربية ودراستها اختيارية.

اللغة الفرنسية: فقد خصص لها حجم زمني يتراوح ما بين 3س و30د، أسبوعيا بداية من السنة الثالثة ابتدائي، باعتبار أن هذه اللغة هي لغة أجنبية تدخل في إطار لغة لنهل منها في إطار البحوث العلمية وكذا تغلغلها في النظام الإداري الجزائري.

اللغة الانجليزية: أدرجت الموسم الدراسي 2023/2022 بداية من السنة الثالثة ابتدائي بحجم زمني قدره 1سا و30د، باعتبارها اللغة الأكثر استعمالا في المجال البحث العلمي في مختلف المجالات مما

يسمح للمتعلم أو الباحث الجزائري بمواكبة النظريات والبحوث العالمية ،ومسايرة المستجدات في عالم حافل بالابتكارات والإبداعات خدمة للبشرية.

وبهذا نلاحظ بأن التنظيم التربوي شمل مختلف الأنشطة، بشكل متوازن في إطار المقاربة بالكفاءات التي تدعو إلى تنمية قدرات المتعلم في جميع المجالات الحسية والحركية والوجدانية والمعرفية أي تنمية وتكوين شخصية متكاملة، ومنتجة تحسن التصرف في الحياة اليومية، شخصية تنتفع مما تتعلم.

وللعلم أن شبكات المواقيت تتم وفق عمر التلميذ وقدراته على الاستيعاب من جهة، ووفق طبيعة النشاطات وأهمية الأهداف المرصودة من جهة أخرى، وهذه المواقيت يجب أن تكون موزعة بانسجام على مختلف الأنشطة وفق تدرج ملائم، أنشطة متنوعة ذات أنماط متعددة، مما يسمح للمتعلم بتلقي تربية ترمي إلى ازدهار شخصيته داخل المحيط المدرسي ثم الاجتماعي.

ونظرا لنقص الوسائل المادية الخاصة بتنمية قدرات المتعلم في مجال الحسي الحركي، نتيجة نقص في الفضاءات المخصصة للثقافة، كالمكتبات وقاعات خاصة بالتربية البدنية، ومختلف النوادي، فينبغي تخصيص رصيد زمني يوضع تحت تصرف المؤسسة للقيام بالنشاطات التربوية المكملة للنشاطات الأساسية، مثل النشاطات الموجهة أو المحروسة والمتمثلة في النشاطات المتعلقة بالمنافسات الثقافية والنوادي الرياضية ونشاطات المشاريع، نشاطات المشاركة في الأعمال ذات المنفعة الاجتماعية وتنمية الورشات في إطار الإيقاظ والتنمية الشخصية للمتعلم، شبكة المواقيت التقليدية كانت تتصف بالثقل ولا تحتسب إلا الوقت الخاص للدراسة، ولا تأخذ بعين الاعتبار وقتا يخصص للنشاطات المكملة كالمعالجة والإدماج.

كما تواجه شبكات المواقيت مشكل التحديد المسبق لمدة الحصة البيداغوجية، لذا ينبغي أن يكون هناك توازنا بين أهمية الأهداف التعلمية، والقدرات الحقيقية للمتعلم على التركيز والانتباه وفق حرية بيداغوجية مسؤولة، يتحكم فيها وفي تسييرها الأستاذ بما يستجيب للانشغالات الإدارية والنجاعة البيداغوجية والتعليمية، وكذا قدرة المتعلم على تحمل أشكال من الجهد المطلوب منه، وكذا قدراته على التركيز والفهم من جهة وطبيعة وضعيات التعلم من جهة أخرى.

ومن خلال جدول الخدمة الأسبوعي للسنة الأولى ابتدائي، يلاحظ أن أنشطة اللغة العربية مخصص لها زمن قدره:11سا و15د ،بعدد حصص يقدر بـ 15 حصة وفق ما هو مبين في المخطط التالي:[1]

الميادين	عدد الحصص	مدة الحصة	المجموع
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	4	45د	3سا
فهم المكتوب	6	45د	4سا و30د
التعبير الكتابي	5	45د	3سا و45د
المجموع	15	/	11سا و15د

كما أن حصص اللغة العربية موزعة وفق استعمال الزمن المقترح في نظام الدوام الواحد، كما ورد في دليل السنة الأولى من التعليم الابتدائي وفق ما هو مبين في المخطط التالي:[2]

الأيام	$9^{30}-8$	$11^{15}-9^{45}$		$14^{30}-13$	
الأحد	فهم المنطوق والتعبير الشفوي ح[1] + ح[2]			ت شفويح[3]	
الإثنين		إنتاج شفوي ح[4]	قراءة إجمالية ح[5]		محفوظات ح[6]
الثلاثاء	قراءة وكتابة ح[7]+ ح[8]		كتابة تثبيت ح[9]		
الأربعاء		قراءة وكتابة ح[10]+ ح[11]			كتابة تثبيت ح[12]
الخميس	ألعاب قرائية ح[13]	محفوظات ح[14]		إنتاج كتابي ح[15]	

بناءً على ما ورد في المخططين، يتبين أنّ نشاطات اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي تمثل 52.71% من الزمن الإجمالي للتمدرس خلال الأسبوع، لكونها لغة المدرسة الجزائرية واللغة الوطنية الرسمية الأولى، وأهم مركبات الهوية الوطنية الجزائرية وأحد رموز سيادتها، وباعتبارها المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه المتعلم ،ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلّم، فهي ليست المادة التعليمية

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص 27.

[2]-ينظر:المرجع نفسه ، ص 17

التي تحمل التعلّمات فحسب، بل هي أيضا وسيلة نسيج وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها، وهي بهذه الصفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى[1]،لذا فإن عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها يكتسي أهمية كبيرة، والتحكم في ملكتها أمر ضروري لكونها كفاءة عرضية، كل الأنشطة في حاجة إليها، وكل نقص في إكتسابها يؤدي لا محاله إلى إهمال ونقص في إكتساب تلك الأنشطة، ومنه منح حجم زمني بنسبة 52.71% من الزمن الإجمالي للتمدرس خلال الأسبوع، هو إدراك لما تقدمه أنشطة اللغة من تربية قاعدية لجميع المتعلمين، بحيث يصبح لديهم القدرة والتحكم في القراءة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا، وتكون عاملا من عوامل بناء شخصيتهم الوطنية وتزويدهم بأدوات للعمل والتبادل، وتمكنهم كلغة للتعلم من بناء المعارف واستيعاب مختلف الأنشطة وتتيح لهم التكيف والتجاوب مع محيطهم.

فتنمية كفاءات المتعلمين في اللغة العربية، يكون بناء على تزويدهم بكفاءات تمكنهم من استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي ميما يجعلهم يرتقون إلى مستوى يمكنهم من إظهار مواقفهم من مختلف الأشياء والقضايا والسلوكات، وإثارة مشاعر الغير وأحاسيسهم، وذلك بواسطة أنشطة تعلّمية نابعة من طبيعة اهتماماتهم وانشغالاتهم[2]، ومن هنا يظهر أن المدرسة لم تعد المصدر الوحيد للموارد التي يكتسبها المتعلم، بل يستقيها أيضا من محيطه الاجتماعي، ممّا يبرر على تنمية كل ما من شانه دفع المتعلم إلى إعادة توظيف المكتسبات في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه[3] ،وعلى هذا الأساس فالمتعلم يملك موارد شخصية وموارد خارجية هي بمثابة روافد تساعده في بناء الكفاءات وتنميتها، وكذا موارد ثقافية متنوعة تهيكلها نصوص مناسبة من أنماط مختلفة تعكس القيم والمفاهيم المقررة في المنهاج، وذلك لبلوغ الأهداف المسطرة ومنها:[4]

- إدماج مكتسبات اللغوية للتلميذ في بداية التمدرس.
- ضمان الكفاءات الأساسية الأربع للاتصال (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي).

1-ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص45.

2-ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص17.

3-ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص05.

4-ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، ص76.

- تمكين المتعلم من المكتوب وقراءة النصوص مبكرا (الأولوية للكّتاب الجزائريين ذوي المكانة المعترف بها).
- تنويع أنماط النصوص المدروسة أو المنتجة (السردية، الوصفية، الحجاجية) وكذا المكتوب الوظيفي (الملخص، الخلاصة، التقرير، الالتماس، الطلب ....الخ).

كما يلاحظ من خلال هذا التوزيع أنه يركز على اكتساب المتعلم المهارات اللغوية الأساسية: وفق الترتيب المنطقي.

- مهارة الاستماع (فهم المنطوق).
- مهارة الكلام (الإنتاج الشفوي).
- مهارة القراءة (فهم المكتوب).
- مهارة الكتابة (الإنتاج الكتابي).

ومنه نرى أن الأولوية للمنطوق على المكتوب، ومبرر ذلك أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، لأن الخط تابع للفظ وملحق به ،ولذلك كان فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب، تبسيطا لعملية بناء التعلمات لدى المتعلم، وحينما يبدأ بالمنطوق يظهر الالتزام بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة، فاللغة عبر مسارها التحولي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

8-1- ميادين اللغة العربية

8-1-1- ميدان فهم المنطوق:

وهو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به – تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب.[1]

[1]- ينظر :وزارة التربية الوطنية. اللجنة الوطنية للمناهج.المرجعيةالعامة للمناهج..ص76

8-1-2- ميدان التعبير الشفوي:

وهو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينهما، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار، ويتخذ شكلين: " التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.[1]

8-1-3- ميدان فهم المكتوب:

وهو عملية فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة في إكساب المعرفة، وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع، ويشمل ميدان نشاط القراءة والمحفوظات، والمطالعة.[2]

8-1-4- ميدان التعبير الكتابي:

هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح، تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول، وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج ويتجسد من خلال النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين[3]:مخطط تناول ميادين اللغة خلال الأسبوع للسنة الأولى ابتدائي .

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج ،ذص77

[2]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص13-14.

3- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص18.

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية التناول
عرض الوضعية الجزئية الأولى والاستجابة لمتطلباتها و التعلمات المرافقة لها			
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	01-فهم المنطوق تعبير شفوي	90د	- عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/ اللغوي/ اللفظي/ الملمحي (الإيحاء، الإيماء). - تجزئة النص المنطوق ثم تجزأت أحداثه. - اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته التحاور حول النص المنطوق، والتعبير عن أحداثه انطلاقا من تعلمات محددة وسندات مختلفة تؤدي إلى: عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر حول الموضوع
	02- تعبير شفوي	45د	- ترتيب وتركيب أحداث النص شفويا والتركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات. - مسرحية الأحداث
	03- إنتاج شفوي	45د	- التدريب على الإنتاج الشفوي (إنتاج شفوي مماثل انطلاقا من سندات مأخوذة من ألاحظ وأعبر ومن نص فهم المنطوق.
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	04- أبني وأقرأ قراءة إجمالية	45د	- استخراج الجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير (متعلقة بالمحور) - قراءة الجمل مكتوبة ثم تثبيتها بالمشاهد. - تدريبات قرائية مثل (تشويش وترتيب للجمل ثم للكلمات). - إعادة تقديم الجمل ناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد معروفي عليه. - تدريبات قرائية مثل (تغيير بعض الكلمات في الجمل قراءة كلمات الملونة "المشكلة للرصيد، ...الخ).
	05- محفوظات	45د	مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (تقديم وتحفيظ)
	06- اكتشف "قراءة وكتابة"	90د	تجريد الصوت الأول ومنه الحرف الأول. - استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الصوت وقراءته في وضعيات مختلفة (الجملة مأخوذة من أبني وأقرأ. - التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كراس المحاولة)

			منفردا ومركبا في وضعية مختلفة. - كتابة الحرف على كراس القسم. - القراءة في الكتاب مع مراعاة مختلف المهارات القرائية.
	07- تطبيقات	45د	تثبيت الحرف. - تثبيت الحرف في كلمات ثم في جمل انطلاقا من صور تعابير، ألفاظ...الخ. - تكملة كلمة "كتابة" بالصوت الناقص - كتابة الحرف (مع بقية الأصوات)
	08- أكتشف "قراءة وكتابة"	90د	تجريد الحرف الثاني: - استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة (الجملة مأخوذة من أبني وأقرا). - التدريب على كتابة الحرف (على الألواح- العجينة). - كتابة الحرف على كراس القسم. - القراءة في الكتاب (مع مراعاة مختلف المهارات القرائية)
	09- تطبيقات	45د	تثبيت الحرف الثاني: - تثبيت الحرف في كلمة ثم في جملة انطلاقا من صور- تعابير- ألفاظ...الخ. - تكملة كلمة "كتابة" بالصوت الناقص. - كتابة الحرف (مع بقية الأصوات)
	10- إدماج	45د	- قراءة في الكتاب لمراجعة الحرفين المدروسين في الوحدة. - ألعاب قرائية: لعبة مختارة من إعداد الأستاذ
	11- محفوظات	45د	- مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (استظهار ومسرحة)
	12- إنتاج	45د	- التدريب على الإنتاج الكتابي[1]

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص13 و14.

ومنه يلاحظ أنه من خلال الميادين الأربعة المذكورة أعلاه والمتمثلة في فهم المنطوق والتعبير الشفوي، فهم المكتوب والتعبير الكتابي.

أ- فهم المنطوق: يعد مهارة من مهارات اللغة السماع، باعتباره ملكه لغوية تسعى المناهج اللغوية لتنميتها والذي وصفه ابن خلدون بأنه أبو الملكات اللسانية بقوله: « السمع أبو الملكات اللسانية»[1] ويعرف الاستماع كذلك على أنه:« مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية تهدف إلى توجيه انتباه طلّاب المرحلة الدراسية إلى موضوع مستمر وفهمه والتفاعل معه، لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم».[2]

وبذلك تسهم هذه المهارة في تحصيل الملكات الإنتاجية، الشفوية والكتابية، ولهذا فالسماع مكانة في المنهاج حيث خصص له ميدانا قائما بذاته (ميدان فهم المنطوق)، والذي يعتمد على نص يلقيه الأستاذ على مسامع المتعلمين، بعد أن يهيئ الظروف المثلى للاستماع متوخيا أثناء الإلقاء جهارة الصوت وإبداء الانفعال، مع مختلف المواقف المتضمنة في النص والسعي إلى اختيار المواضيع القريبة من بيئة المتعلم، كما أنّ السمع مقدم على غيره من المهارات اللغوية، ويظهر ذلك في محكم تنزيله في كثير من الآيات القرآنية مما يجعله يحتل مكانة وأهمية في اكتساب المعرفة منها قوله تعالى: ﴿**وَهُوَ ٱلَّذِيٓأَنشَأَلَكُمُٱلسَّمْعَوَٱلْأَبْصٰرَوَٱلْأَفْـِٔدَةَقَلِيلًامَّاتَشْكُرُون**﴾[3] وقوله أيضا:﴿ **و لاتَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً**﴾[4].

وبهذا يمتلك السماع الأولوية من بين مهارات التواصل اللفظي من نشاطات الإنسان، ومنه فهو مفتاح الفهم والإقناع، باعتباره عاملا أساسيا في تنمية القدرة على التحدث، فمن الصعب أن ينطق الطفل نطقا صحيحا إلا إذا استمع إلى من ينطق ذلك نطقا سليما، والانتباه لمخارج الألفاظ مما يسمى لدى الطفل للاستعداد لتعلم القراءة السليمة.

1- ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد): مقدمة ابن خلدون، دار الفكر للنشر، لبنان، 2007، ص560.

2- الهاشمي عبد الرحمن، والعزاوي فائزة، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص22.

3-سورة المؤمنون الآية78

4- سورة الاسراء الآية 36

ب- التعبير الشفوي: يستهدف هذا الميدان تنمية مهارة التواصل والمشافهة، وتوظيفها في المواقف الحياتية الحقيقة والتفاعل مع الآخرين، في مقام يكون فيه المتعلم قادرا على التواصل مع غيره بلغة سليمة والتفاعل معه.

والتواصل مهارة لغوية تلي مهارة الاستماع يتعلمها الطفل في سن مبكر ويقصد به «ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عما يعتمل في داخله، بصورة تعكس قدرته على امتلاك الكلمة الدقيقة التي تترك أثرا في حياة الإنسان وتعبر عن نفسه»[1] ،وهذا ما تترجمه الغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتربية، وذلك بترجمة ملمح التخرج بدوره إلى كفاءات، يسعى كل نشاط إلى إرسائه عند المتعلم فالكفاءة الختامية لميدان التعبير الشفوي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي هي جعل المتعلم يتواصل بلسان عربي ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره ويعللها، في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة[2].

ولتدريب المتعلمين على النطق السليم والتواصل مع غيرهم بلغة سليمة ومؤثرة، والتعبير عما يدور في أذهانهم وأحاسيسهم، أن يعطى الأستاذ أهمية لهذا الميدان (التعبير الشفوي)، باعتباره محطة لإرساء الموارد اللغوية، التي تسهم في تنمية مهارة التعبير لدى المتعلمين لأنهم في هذه المحطة يكتشفون مجموعة من الصيغ والأساليب من خلال التعبير الحر عن المشاهد التي يستنطقونها والتي تكون مستمدة من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق ولن يأتي ذلك إلا من خلال التوجيهات التالية للمعلم باعتباره مرافقا وموجها وميسرا للتعلمات.

على المتعلم أن يكون ميسرا للتعلمات وموجها ومرشدا للمتعلمين الذين يساهمون بالقسط الأوفر في ناء تعلماتهم وذلك من خلال:[3]

-اختيار وضعيات تعلمية تشير الرغبة في التواصل لدى المتعلمين، باستعمال الصيغ والتراكيب المحققة للعمل اللغوي المستهدف، حتى لا يتحول نشاط التعبير الشفوي إلى مجرد ترديد لقوالب لغوية جاهزة.
-تشجيع المتعلمين على استثمار المألوف اللغوي العربي لديهم في التعبير الشفوي.
-تشجيع المتعلمين على التواصل الشفوي التلقائي المنظم وفق آداب الكلام.

1- ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، المملكة العربية السعودية، ط1، 2017، ص19.
2-ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج المرجعية العامة للمناهج، ص76.
3- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص37.

-حث المتعلمين على تنويع خطاباتهم استجابة لمقتضيات التواصل المرتبطة بأنماط النصوص.

-حث المتعلمين على استعمال بعض وسائل الاتصال في التعبير الشفوي لإعطائه بعد علميا.

ج- فهم المكتوب: ترتكز كفاءة مفهوم المكتوب على القراءة التي تعتبر «بالنسبة للطفل عملية عقلية تتطلب منه أولا التعرف على الحروف والكلمات والتميز بين المتشابه والمختلف منها كما تتطلب القدرة على التحرك البصري يمينا ويسارا أفقيا ومتعامدا، هذا بالإضافة إلى الربط بين الصوت والشكل، وتذكر الأرقام والحروف والكلمات»[1]، والقراءة المقصودة هنا هي ليست عملية آلية تقتصر على التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها فقط، وإنما هي عملية عقلية، تخص فهم المعاني والتذوق الجمالي للنصوص المقروءة إذ «يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ويفهمها قراءة مسترسلة واعية، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة»[2]، فتلمح كل المناهج اللغوية على ضرورة تنمية المهارات القرائية لدى المتعلمين من خلال النص القاعدي، الذي يدرب من خلاله المتعلم على النطق السليم للأصوات، باعتباره مؤشرا من مؤشرات القراءة الجيدة، التي تسمح له بالتمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج مثل: (س.ز)، (ط.ت) ومراجعة الحروف بجميع حركاتها ومدودها.

وهناك توجيهات قيمة لتسير هذا الميدان نجملها في ما يلي[3]:

- العمل على ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية) لاسيما بعد اكتساب الرموز اللغوية (الحروف) من خلال التفاعل مع النصوص، بتمثلها ومحاكاتها، فيتكون لدى المتعلم رصيد لغوي يمكن استثماره في الإنتاج.

- اعتماد وضعيات قرائية تخلق الرغبة في القراءة مثل الانطلاق في أنشطة إيقاظية محفزة ،تنشط الخيال.

- التدرج في تعلم القراءة من الإجمال إلى الجزء ومن التحليل إلى التركيب.

- استثمار المقروء في جوانبه الشكلية والدلالية.

- تدريس الظواهر النحوية والصرفية انطلاقا من نصوص القراءة.

- اعتبار الكتابة نشاطا مدمجا في القراءة وإيلائها الأهمية اللازمة.

1- فوقية حسن عبد الحميد رضوان، كيف تعد طفل الروضة لتعلم القراءة؟، القاهرة، 2000، ص12.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج المرجعية العامة للمناهج، ص11.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص38.

- اعتبار الرسم (الإملاء) نشاطا لغويا متصلا بالقراءة أيضا.
- استغلال حصص القراءة للتدريب على الإنتاج بالتصرف في النص، ومحاكاة الأساليب المتنوعة فيه.
- استغلال تعثرات المتعلمين لبناء أنشطة علاجية تمكنهم من تخطي صعوباتهم.

وانطلاقا مما سبق، فإن نشاط القراءة ينبغي أن يكون محورا لعدة نشاطات لغوية متكاملة.

د- ميدان التعبير الكتابي: لهذا الميدان قيمة كبيرة في عملية التعلم، فمن خلاله تثار قدرات المتعلم العقلية والوجدانية والحس حركية وتدفعه إلى التفكر والتدبر، وإنتاج وتحرير النصوص من أنماط مختلفة بلغة سليمة يوظف فيها مكتسباته القبلية، وترتكز كفاءة الإنتاج الكتابي على فعل القراءة المنهجية، التي تجعل المتعلم يتحكم في مهارة اللغة المكتوبة حسب مستواه ونموه المعرفي والعقلي، وبذلك تنمو كفاءته وقدراته على الكتابة ويتملك خاصيتها، ويتجسد ذلك من ملمح تخرجه من مرحلة التعليم الابتدائي، فيستطيع أن يتواصل كتابة نصوص منسجمة من مختلف الأنماط، وينجز مشاريع كتابة لها دلالات اجتماعية[1].

ولتمكين المتعلمين من فرص كافية للإنتاج الكتابي يجب مراعاة مايلي[2]:

- الانطلاق من مقامات وسندات متنوعة تخلق لديهم الحاجة إلى التواصل كتابيا.
- إحكام الربط بين أنماط النصوص المستهدفة في القراءة، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي.
- مرافقة المعلم للمتعلمين في إنتاجهم الكتابي، بتوجيههم إلى الوسائل والأدوات المناسبة (المعجم، التراكيب، الأساليب).
- التدريب على الكتابة بمنح المتعلمين فرص الشطب والإصلاح والمراجعة.
- اعتبار الخط الواضح السليم من الأدوات المساعدة على الفهم والتواصل الكتابي.
- تدريب المتعلمين على استعمال الحاسوب لمعالجة النصوص المنتجة.
- استعمال التواصل الكتابي عن طريق وسائل الاتصال الحديثة.

1-ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج المرجعية العامة للمناهج، ص10.

2-ينظر: المرجع نفسه. ص38 -39.

ومما سبق يظهر أن مهارة الكتابة (التعبير الكتابي)، هي مهارة للإرسال اللغوي فهي تدوين ينقله الخط وإن تباعدت المسافات، ويتضمن ترجمة العقل للأفكار والمعاني إلي الرموز المرسومة، ثم تثبيتها على الورق لتكون مهمة القارئ، فك تلك الرموز وإدراك مضامينها.

ومنه فتنمية مهارة الكتابة مطلب تعليمي مهم لدى جميع المتعلمين، إلى جانب المهارات الأخرى في الاستماع والكلام والقراءة، فإهمالهما سيؤثر على المتعلم سلبا في المراحل المتقدمة، لأنها مهارات بنائية تكتسب على نحو تدريجي.

8-2- المقاربة المتبعة في تسيير ميادين اللغة العربية:

- المقاربة النصية: وتعني في الفعل التعليمي، التعلمي تقرب المتعلم باستمرار من النص واحتكاكه المتواصل به في مختلف الأنشطة اللغوية مما يساعده على اكتشاف الآليات التي تشتغل بها الوحدات التي يتشكل منها النص.

وتعني المقاربة النصية من ناحية أخرى «اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية (المعجم اللغوي والدلالات الفكرية)، باعتبار النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعلمية، ومن خلالها تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة»[1].

مما سبق نستشف أن المقاربة النصية هي استراتيجية أو تقنية ومن الناحية الإجرائية، وهي تطبيق أو إجراء يستخدم في التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا، لتحقيق أغراض تعليمية معينة، وتفكيك مكوناته من أجل معرفة كيفية استغلال الظواهر اللغوية فيه عن طريق دراسته كل مستوياته المتباينة والمتداخلة، والتي تعد من المقاربات النصية التي لا تتحقق إجرائيا إلا من خلال تجسيد نظرية الوحدة في تعليم الأنشطة اللغوية، وذلك باتخاذ النص محورا لتدريس جميع الفروع (دون أن يكون لأي منها حصة خاصة)، فيتدرب التلميذ خلال دراسته هذا النص على القراءة، أي فهم اللغة المكتوبة، وعلى الاستماع أي فهم اللغة المسموعة، وعلى القواعد أي فهم قوانين تركيب الكلمات والجمل التي

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص11.

تتحكم في طرق تأدية المعاني، وعلى الحفظ والإملاء، أي قوانين كتابة اللغة وعلى التعبير الشفوي والكتابي[1].

وعليه يتضح أن المقاربة النصية تعتمد على جعل النص بمختلف أنواعه محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، فهو يشكل دوما نقطة االنطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى، إذ يتناول موضوعا يقرأه المتعلم أو يسمعه، ثم يمارس من خلاله التعبير الشفوي ويتعرف على كيفية بنائه، كما يتلمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوص من إنتاجه وإبداعه، وكل ذلك تحقيقا للغاية من المقاربة النصية، والتي هي الوصول بالمتعلم إلى تحقيق الكفاءة اللغوية والتواصلية التي يحتاجها في خطاباته تأهيلا له لولوج الحياة الاجتماعية التي تحفل بنصوص مختلفة، وهذا بعد أن يكون قد تعود على تفكيك النصوص التي واجهته في المواقف التعليمية، من خلال ما وفرته له طريقة المقاربة النصية في مساره التعليمي، والتي تعتمد على النص كمنطلق لمختلف التعليمات ومصدرا لكل المعارف اللغوية التي يجب تزويد المتعلم بها وفق المنهج التكاملي، الذي يتخطى كل الحواجز التي تفصل بين مقررات المواد الدراسية، ويوفر خبرات تعليمية ذات معنى بالنسبة للتلاميذ وخبرات علمية محسوسة في العالم الذي يعيشون فيه، وبهذا الشكل الذي يتم من خلاله تناول النصوص التعليمية من زوايا عديدة تسمح للمتعلم بالتحكم في أدوات اللغة ويثري رصيده اللغوي والمعرفي ويتمكن من تحليل هيكل النصوص فيصل إلى امتلاك مهارة التعبير بشقيه، وقد يصل إلى درجة الإبداع فيما ينتجه مشافهة وكتابة نظرا لاحتكاكه المتواصل بالنص القرائي الذي يساعده من خلال الوضعيات التعلمية التي انطلقت من واقعه ومنه تقدم للمتعلم خدمة تتمثل في وظيفتين تربويتين[2].

– **الأولى: تتعلق بالتلقي والفهم:** فبواسطة دراسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها وفي مستوى أكثر تجريداً ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية.

– **الثانية: تتعلق بالإنتاج:** فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك.

1- ينظر:عبده داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص70-71.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص12-13..

وفي مجمل القول أن المقاربة النصية هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، باعتباره خطابا منسجم العناصر، فهي تهدف إلى تمكين المتعلمين من التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي، باستغلال مختلف المكتسبات التي تم تحصيلها من الأنشطة اللغوية التي تنطلق من النص المقرر، وذلك وفق المقاربة بالكفاءات التي تنظر إلى هذه الأنشطة على أنها روافد لهذا النص لذلك يجب التعامل معها وفق نمط اندماجي، يساعد المتعلم على امتلاك ملكة نصية تؤهله لإنتاج نصوص خاصة به يباهى بها أقرانه.

8-3- مخطط تنصيب كفاءات مادة اللغة العربية (السنة الأولى ابتدائي):

المخطط التالي يبين الكفاءة الشاملة للسنة الأولى كمثال والكفاءات الختامية للميادين الأربعة للغة وكذا مركبات الكفاءة[1].

نص الكفاءة الشاملة	يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي، ونهك الموز بيسر نصوصا بسيطة مشكولة شكلا تاما ويفهمها، وينتج نصوصا بسيطة في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	
الميادين	**الكفاءات الختامية**	**مركبات الكفاءات**
فهم المنطوق	- يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمط الحواري.	- يرد استجابة لما يسمع. - يتفاعل مع النص المنطوق. - يستنتج قيمة أخلاقية. - يقيم مضمون النص المنطوق.
التعبير الشفوي	- يحاور ويناقش في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيات تواصلية دالة.	- يتواصل مع غيره. - يبلغ أفكاره. - يحترم قواعد الحوار.
فهم المكتوب	يفك الرموز، ويقرأ نصوصا قصيرة بيسر، من مختلف الأنماط ويفهمها بالتركيز على النمط	- يفهم ما يقرأ. - يعيد بناء المعلومات الواردة في النص

1- ينظر بالتصرف: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج المرجعية العامة للمناهج، ص17-18-19..

2-ينظر :وزارة التربية الوطنية. دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص10

	الحواري تتكون من عشرة كلمات إلى ثلاثين كلمة مشكولة شكلا تاما.	المكتوب. - يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.
التعبير الكتابي	- يرسم حروفا ويكتب كلمات وينتج جملا ونصوصا بسيطة، مشكولة شكلا تاما لا تزيد عن 20 كلمة من مختلف الأنماط بالتركيز على النمط الحواري، في وضعيات تواصلية دالة وينجز مشاريع بسيطة لها دلالات اجتماعية.	- يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية. - يتحكم في مستويات اللغة الكتابية. - ينتج نصوصا قصيرة ومشاريع كتابية

ومنه نلاحظ بأن الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية يتم تنصيبها من خلال التدرج في تناول الوضعيات التعليمية، التي تم بناؤها خلال السنة، وكل الأنشطة تسعى لتحقيقها مع التركيز على الكفاءة الشاملة لكل مادة والكفاءة الختامية لكل ميدان.

8-3-1- النصوص المختارة للسنة الأولى ابتدائي:[1]

تمّ اختيار النصوص المسايرة للسياسة التربوية الوطنية، والخادمة لأهداف المنظومة التربوية، اعتمادا على منهاج الجيل الثاني، والدليل المنهجي، المرجعية العامة للمنهاج.

- كما أنها نصوص يثري من خلالها المتعلم ثقافته ولغته، وتمهد لذوقه الأدبي وهي نابغة من الحياة الاجتماعية للمتعلم.

- وهي نصوص متنوعة المواضيع والمحاور، جلّها نثر، وبعضها شعر (محفوظات)، وأغلبها من مراجع وطنية بتصرف يقتضيه مستوى المتعلم وإدماج المواد الثلاث، وبعضها من إنتاج المؤلفين جميعا للمادة العلمية من عدة مصادر، وترتيبا وإعادة صياغة، وتقنية التوسع.

---

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية ،دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص10،11

حجم النصوص المختارة حسب ما حدده المنهاج، وقد يتفاوت حجمها قليلا حسب طبيعة الموضوع والتعلمات المرتبطة به.

- النصوص مصوغة وفق النمط الحواري، ولذلك كان الحرص على أن يكون الحوار متسلسلا تسهل متابعته وفهمه، وبلغة شائقة ومباشرة، وتستند هذه النصوص على مرتكزات واضحة من حيث عناوين النصوص والشكل والنمط وفق مايلي:[1]

أ- عناوين النصوص: تمت صياغة العناوين صياغة بسيطة وواضحة ومستوعبة للموضوع تسهيلا للفهم وتقريبا للموضوع مع الحرص على الجمال والذوق الرفيع.

ب- الشكل: النصوص مشكولة شكلا كليا كما اشترط المنهاج وبما يساعد المتعلم على القراءة السليمة، وسيتعلم التلميذ من لغة الأستاذ العادات اللغوية الجيدة، ومنها: الوقوف على السّاكن، حتى وإن كان الحرف مشكولا بالحركة الإعرابية المناسبة.

ج- نمط النص: فالنمط الغالب هو النمط الحواري، وكما لا يخفى أنّ الحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر، ويكون مشافهة أو كتابية، ويتصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة، ويتلون بتلون المواقف من تعجب واستفهام، ونفي ورفض، ودعاء وطلب، وأمر ونهي.... وقد ينحدر إلى مستوى الثرثرة والهذيان، وقد يرتقي إلى المناقشة العلمية والجدل عند اختلاف الآراء.

د- مؤشرات النمط: يتم فيه استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب، استخدام الجمل القصيرة وأدوات الاستفهام، الشكل الكتابي بالعودة إلى سطر كلما انتقل الكلام من محاور إلى آخر، وضوح اللغة والابتعاد عن المجاز.

هـ- الصور والرسومات: النصوص مصحوبة بمشاهدة معبرة تزيد في جمالها تعين على الفهم، وتفيد المتعلم في إثارة الذهن وحسن التفاعل.

والمشاهد المرسومة تعتبر وسيلة إيضاح في غاية الأهمية، ولذلك ينبغي طبعها في أوراق كبيرة وتعرض على السبورة وفق الطريقة المعهودة وللأستاذ أن يعرض صورا أخرى تكون محققة للأهداف المنشودة تدعيما واستثمارا، كما أن نصوص الكتاب المدرسي في مجملها:

[1]- ينظر: دليل كتاب السنة الأولى ابتدائي، ص10-11.

- تعبر عن وضعيات من الواقع قريبة من محيط المتعلم.
- تشتمل على موضوعات متنوعة.
- مرصودة وفق منطق التدرج (من السهل إلى الصعب) ومن البسيط إلى المركب ومن العام إلى الخاص.
- تحتوي على جمل قصيرة.
- تتضمن العدد المناسب من الصور والرسوم التوضيحية.
- الألوان المستعملة تناسب مستوى المتعلمين وإدراكهم.
- تطابق توجيهات المنهاج من حيث الكفاءات المرصودة والأهداف المحددة.

8-3-2- أيقونات أنشطة اللغة العربية من خلال كتاب التلميذ (السنة الأولى ابتدائي):

يتضمن كتاب المتعلم لسنة الأولى ابتدائي مجموعة من المفاتيح تم ترتيبها حسب مقتضيات المادة وطبيعتها.

أ- المقطع التعلمي: وهو مجموعة مرتبة ومترابطة من الوضعيات والأنشطة والمهمات يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة وتعتمد المقاطع التعلمية سيرورة واحدة يمكن أن نجسدها من خلال هذا المخطط.[1]

	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع
الوضعية المشكلة الانطلاقية	- إرساء موارد معرفية + قيم وكفاءات عرضية	- إرساء موارد معرفية + قيم وكفاءات عرضية	- إرساء موارد معرفية + قيم وكفاءات عرضية	حل الوضعية الانطلاقية. - التقويم والإدماج
	تعلم إدماج	تعلم إدماج	تعلم إدماج	المعالجة والدعم

وقد تضمن كتاب اللغة العربية ثمانية مقاطع يهتم كل مقطع بمحور من المحاور المقترحة في المنهاج، تعبيرا عن واقع ما يعيشه المتعلم وتطلعات مجتمعه، فهي مقاطع ذات دلالة وأبعاد إنسانية واجتماعية، وطنية، بيئية، ثقافية، تنمي حس التواصل والمبادرة والتحليل والإبداع ،و يهتم كل مقطع

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص28.

بالرصيد اللغوي والموارد المعرفية والمنهجية والقيمة الخاصة بكل محور من خلال ميادين اللغة الأربعة وينتهي كل مقطع بنشاط الإدماج والتقويم.

ب- الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم):[1]

هي وضعية تطرح في بداية المقطع التعلمي، وتكون شاملة للموارد التعليمية المستهدفة خلال المقطع التعلمي، ومن سماتها أنها مركبة وتعمل على تحفيز المتعلمين لإرساء الموارد التعليمية الضرورية، وتجنيدها بشكل مدمج من أجل حلها وحوصلة التعلمات المتعلقة بها عند نهاية المقطع.

ج- فهم المنطوق (أستمع وأفهمُ):[2]

-تقديم نص محوري هادف مرتبط بتنمية مهارات الاستماع والفهم وممارسة عملية التعلم الهادفة إلى التحكم في فهم المنطوق (الفهم التواصل، الاستنتاج) وبأسئلة توجيهية ومناقشة بسيطة لمضمون النص يؤدي إلى تفصيل أحداثه.

-تقدم هذه الحصة من خلال قراءة الأستاذ للنص قراءة متأنية معبرة، منغمة، وبإيحاءات مناسبة، واحترام علامات الوقف، وإعادة القراءة عدة مرات حسب الحاجة.

د- ألاحظ وأعبر (المشهد):[3]

عرض مشهد أو صورة معبرة، مرتبطة غالبا بمفهوم النص يتمكن من خلاله المتعلم عن طريق الملاحظة والتأمل من التعبير الشفوي حسب مستواه المعرفي القبلي، إثراء النص وتحكما في توظيف مكتسباته اللغوية وترجمة أفكاره، ودور الأستاذ هنا هو التوجيه والتشجيع والمرافقة وعليه أن يترك الحرية للمتعلمين للمحاولة وممارسة التعبير بإمكاناتهم اللغوية الخاصة".

ولبلوغ هذا المسعى يتوقع من المتعلم أن:

- يعبر عن أحاسيسه ومشاعره.
- أن يحسن الاستماع إلى غيره.
- يدافع عن أفكاره، ويبرر ردود فعله.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص.28

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص15

3-ينظر:المرجع نفسه.ص15

- ينصت إلى الآخرين ويحترم آرائهم.
- ينمي ثروته اللغوية ويوظف المكتسب منها.
- يتحلى بالشجاعة الأدبية أمام أقرانه.

وينجز التعبير الشفوي من خلال أيقونة ألاحظ وأعبر عقب حصة فهم المنطوق وانطلاقا منها لتفعيل التخاطب والتواصل، وإماء الرأي والتعبير عن العواطف والأحاسيس فبعد أن يستمع للنص المنطوق ويتعرف على مضمونه، ويصبح بمقدوره توظيف كل ما اكتسبه في إنتاجه الخاص بحيث يجد مددا فياضا من الصيغ والتراكيب ينمي بها محصوله اللغوي وينتفع به في التعبير مشافهة.

هـ- أبني وأقرأ (من حصة القراءة الإجمالية):[1]

يستخرج المتعلم الكلمات والجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير من النص المنطوق مع كتابتها على السبورة وقراءتها بمشاهد وبدونها، وتستخرج الجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير (متعلقة بالمحور)، ويتم التعامل معها كما يلي:[2]

- قراءة الجمل مكتوبة ثم تثبيتها بالمشاهد.
- تدريبات قرائية مثل (تشويش وترتيب للجمل ثم للكلمات).
- إعادة تقديم الجمل مناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد معروض عليه.
- تدريبات قرائية مثل (تغيير بعض الكلمات في الجمل، قراءة الكلمات الملونة المشكلة للرصيد).

هناك فترة خصصت بالنسبة للسنة الأولى تسمى بالمرحلة التمهيدية، والغرض منها تهيئة المتعلم من أجل النطق السليم وطلاقة اللسان، وإدراك العلاقة بين الصورة والصوت بشكليه القصير والطويل وتستغرق هذه المرحلة مدة أربعة أسابيع، ثم تليها المرحلة الأساسية لتعلم القراءة، والهدف منها هو التعرف على الأصوات وتحويلها إلى حروف انطلاقا من كلمات وجمل.

تليها مرحلة عند إدراك مفاتيح القراءة؛ أي الأصوات فيتم التركيز على دفع المتعلم للقراءة المسترسلة مستعينا بمختلف السندات البصرية والنصوص القرائية، في هذه المرحلة تكون متوسطة الحجم متماسكة الجمل والأفكار مشوقة وهادفة، يتدرب المتعلم من خلالها على حسن الأداء جهرا

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص15.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص13.

وعلى مراعاة مختلف علامات الوقف، لاسيما النقطة والفاصلة وكذا على النبر والتنغيم والتعبير عن التعجب والاستفهام والنفي...الخ.

و- أكتشف (اكتشاف الحرف الأول):[1]

يكتشف المتعلم الحرف الأول انطلاقا من عرض المشهد أو الصيغة لاستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة (الجملة مأخوذة من أبني وأقرأ).

- التدريب على كتابة الحرف (على الألواح- العجين- كراس المحاولات) منفردا ومركبا في وضعيات مختلفة.
- كتابة الحرف على كراس القسم.

وبنفس الطريقة يتم اكتشاف الحرف الثاني (في الحصة المخصصة له حسب جدول توزيع حصص اللغة العربية) الجملة مأخوذة من (أبني وأقرأ).

ي- أثبت 1 (تثبيت الحرف الأول في دفتر الأنشطة):

يثبت المتعلم الحرف المكتشف انطلاقا من كلمات صور، تعابير، سبق التعرف عليها أو كلمات أخرى مشتملة على هذا الحرف لربط صلته بضوابط:[2]

- كتابة الحرف على كراس القسم مع باقي الأصوات الأخرى وبنفس الطريقة يتم تجريد الحرف الثاني وتثبيته (حسب جدول توزيع حصص اللغة العربية).

ذ- ألعب وأقرأ (من إنتاج الأستاذ):

ينجز المتعلم مجموعة من التمارين في شكل ألعاب محفزة ليمارس القراءة التلقائية مثل:[3]

— كتابة الحروف المدروسة حسب الوحدة باستعمال أعواد الكبريت، العجينة، البحث عن الحرفين المدروسين في الوحدة في السلة أو علبة أو رمل أو ظرف... وذلك داخل القسم أو خارجه ويمكن القيام بذلك في أفواج.

---

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابقص16.

[2]-ينظر : المرجع نفسه .ص16.

[3]-ينظر : المرجع نفسه.ص16

يستثمر المتعلم تعلماته المكتسبة وفق إستراتيجية اللعب، بحيث يستغل هذه المكتسبات في وضعيات إدماجية متنوعة، كما تسمح هذه الحصة للمعلم باكتشاف والوقوف على مدى استيعاب المتعلم لمختلف التعلمات، ومنه يساعدهم على تدارك العجز والتعثرات ويسعى إلى توجيههم لتصحيح وتصويت أخطائهم فوريا.

ح– أنتج:

يتواصل المتعلم شفويا أو كتابيا في نهاية كل جزئية وفق وضعيات معينة تقدم له ضمن نشاط "أنتج" وقد نعتمد وضعيات متنوعة:[1]

- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد.
- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السؤال.
- شطب كلمات غير مناسبة في الجملة.
- كتابة جمل انطلاقا من مدلول صورة.
- ملء فراغات بكلمات مناسبة.
- ترتيب عناصر جملة ترتيبا صحيحا.
- يكون الإنتاج الكتابي الفعلي ابتداء من المقطع السادس، أما المقاطع الأخرى فيكون الإنتاج على شكل ترتيب جمل وملء فراغات.

فالإنتاج هو أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة في المناهج الجديدة، فالمتعلم يتدرب على تجنيد مكتسباته مجسدا أفكاره معبرا عن أحاسيسه، كما يسهم في توسيع خياله بممارسة الإنتاج الكتابي في الأطوار الموالية موظفا مكتسباته السابقة مستعينا بقواعد الكتابة الواضحة وعلامات الوقف.

8–3–3– التقويم من زاوية المقاربة الجديدة:

يمارس التقويم البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي على النحو التالي:

[1]- ينظر:دليل كتابي السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص16.

أ– التقويم المستمر للتعلمات: ويتم من خلال مختلف الميادين والأنشطة البيداغوجية من أجل قياس تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ وهي القراءة (أداء وفهما)، فهم المنطوق، التعبير الشفوي، وفهم المكتوب و الإنتاج الكتابي.

ب– تقويم تعلمات التلاميذ في السنة الأولى ابتدائي:

يكون تقويم تعلمات تلاميذ السنة الأولى ابتدائي في الفصل الأول على شكل ملاحظات وصفية ونوعية حول تعلماتهم ومستوى نمو الكفاءات لديهم، تدون في خانة الملاحظات، وعلى دفتر التقويم البيداغوجي دون منح علامات عددية.

والتقويم في المقاربة بالكفاءات هو جزء لا يتجزأ من العملية التعلمية والغرض منه تحقق ثلاث وظائف:[1]

- تشخيص الصعوبات التي تعترض المتعلم قصد العلاج.
- تحديد مدى تحكيم المتعلم في الكفاءات.
- اتخاذ القرار بالنجاح من عدمه.

وكل ذلك يسمح للأستاذ بتقييم مدى تحكم تلاميذه في التعلمات من حيث المعارف والمهارات والقيم و السلوكات، ويلاحظ مدى نمو الكفاءة الشاملة، والكفاءات الختامية لكل ميدان، ومن ذلك الانطلاق في المعالجة.

ولقد تم التحول من التقويم الكمي إلى التقويم النوعي حيث التقويم الكمي يعتمد على جمع معلومات رقمية، عن تحصيل المتعلمين، أما التقويم النوعي فيعتمد على جمع معلومات من منتوج المتعلم لتحليل عملية اكتسابه، وذلك باعتماد جملة من المعايير التي تقيس كفاءات مخصصة.

فالتقويم النوعي مرتبط بـ:[2]

- تنصيب الكفاءة.
- يكشف عن حسن التصرف في المواد المكتسبة.
- لا وجود لقياس، و إنما تقدير نوعي.

1- ينظر:دليل كتابي السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص44.

2– ينظر: مراسلة المديرية العامة للتعلم رقم 14 المؤرخة في 18 جانفي 2023.[1]

- الغرض منه تشخيص ذو بعد تكويني.
- يحقق الانسجام مع المناهج.
- يضمن التكفل المتواصل بالمتعلم.

وظائفه:

- تدعيم نمو الكفاءات.
- الوقوف على أين وصل المتعلم في الاكتساب بغية دفعه لتنمية الكفاءات.
- إقرار الكفاءات – هل المتعلم اكتسب كفاءة فعلا؟
- اعتماد درجات الاكتساب.

8-3-3-1- نموذج لتقييم مكتسبات نهاية مرحلة التعليم الابتدائي جانفي2023: [1]

- تم اعتماد شبكة أحادية سلم التنقيط والتي من فوائدها بالنسبة للمتعلم:
- تصرح المعايير بالمستوى المأمول.
- إنتاج ذو نوعية.
- تخفض الضغط والقلق.

وهي مبنية على العناصر التالية:

أ- **تقييم الكفاءات:**[2]

- كفاءة فهم الخطاب الشفوي.
- كفاءة الأداء القرائي.
- كفاءة فهم المكتوب.
- كفاءة الإنتاج الكتابي.

ب- المعايير: والتي من خلالها يتم توصيف نوعي لمظهر من مظاهر الكفاءة.

ج- درجات التملك والهدف منها تقدير لدرجة التحكم في المعيار وهي:

[1]. ينظر: مراسلة المديرية العامة للتعلم رقم 14 المؤرخة في 18جانفي2023

[2]- ينظر: المرجع نفسه

أ. تملك أفقي.

ب. تملك مقبول.

ت. تملك جزئي.

8-3-2-3- تقييم التعبير الشفوي والتواصل:

أ- تقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي:

الرقم	المعايير	سلم التقدير			
		أ تملك أفقي	ب تملك مقبول	ج تملك جزئي	د تملك محدود
01	الالتزام بآداب الاستماع				
02	إدراك موضوع الخطاب والأفكار الجزئية				
03	تدوين رؤوس الأقلام				
04	التجاوب مع التعليمات				
05	المشاركة في تحليل الخطاب				
06	سلامة لغة التواصل				
07	توظيف الدلالات اللفظية وغير اللفظية				
08	الاسترسال واليسر				
09	قبول التغذية الراجعة وتقديمها				
10	توظيف أفعال القول المناسبة				
11	تقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشغوف				

ب- تقييم الأداء القرائي:

- تقييم كفاءة الأداء القرائي[1]:

الرقم	المعايير	سلم التقدير			
		تملك أقصى أ	تملك مقبول ب	تملك جزئي ج	تملك محدود د
01	قراءة وحدات لغوية كاملة قراءة مسترسلة				
02	قراءة معبرة عن المعاني				
03	احترام علامات الوقف وتمثيلها				
04	استخدام التنغيم والنبر				
05	احترام الوصل والفصل				
06	إبراز علامات الإعراب وفق قواعد القراءة				
07	مدة القراءة				
08	تقييم كفاءة الأداء القرائي				

ج- التقييم الكتابي:

يتم التقييم الكتابي بإعداد اختبار تقييم المكتسبات، ينجز كتابيا، يتم فيه اختبار وتقييم المتعلم في فهم المكتوب (المحمول الفكري + المحمول اللغوي) والإنتاج الكتابي.

1- فهم المحمول الفكري[2]:

	كفاءة فهم المحمول الفكري				
الرقم	المعايير	سلم التقدير			
		تملك أفقي أ	تملك مقبول ب	تملك جزئي ج	تملك محدود د

1- ينظر: مراسلة المديرية نفسها رقم 14 المؤرخة في 18جانفي2023.

2- ينظر: مراسلة المديرية نفسها رقم 14 المؤرخة في 18 جانفي 2023 .

01	تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص				
02	تحديد معلومات صريحة في النص				
03	تفسير ظاهرة من النص أو تبيانها				
04	استخلاص فكرة ضمنية من النص				
05	اختيار مقطع وتبريره				
06	التعبير عن رأى أو غرض وجهة نظر				
07	تقييم كفاءة فهم المحمول الفكري				

النص الذي يتم اختياره يكون:

- نص نثري من مواضيع مختلفة: ثنائي المضمون (نص + صورة)، او ثلاثي المضمون (نص + صورة + جدول/ خريطة/ مخطط بياني).
- غني بالأفكار.
- أصلي متصرف فيه بما لا يخل بمبناه ومعناه.
- متوسط الطول، يكون في حدود ما هو محدد ضمن منصوص الكفاءة الشاملة.
- مشكول جزئيا على الأقل.
- مرقم الفقرات: يستعان بالترقيم لإحالة المتعلم على الفقرة مباشرة.
- مشار إلى صاحبه.
- يذيل النص بشرح الكلمات الصعبة (حال وجدت).

2- فهم المحمول اللغوي:

كفاءة فهم المكتوب[1]:

	كفاءة فهم اللغة				
الرقم	**المعايير**	**سلم التقدير**			
		تملك أفقي أ	**تملك مقبول** ب	**تملك جزئي** ج	**تملك محدود** د
01	الاستبدال في فقرة				

[1]- ينظر: مراسلة المديرية نفسها رقم 14 المؤرخة في 18جانفي2023.

02	إعادة تركيب جمل				
03	تشكيل أو تصحيح فقرة				
04	استعمال علامات الترقيم في فقرة				
05	التحويل الصرفي لفقرة				
06	الرسم الإملائي لفقرة				
07	تقييم كفاءة فهم اللغة				

د- الإنتاج الكتابي:

كفاءة الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي)[1]:

	كفاءة الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي)				
الرقم	**المعايير**	**سلم التقدير**			
		تملك أفقي أ	**تملك مقبول** ب	**تملك جزئي** ج	**تملك محدود** د
01	احترام التعليمة والمهمات المرفقة				
02	وضوح التصميم وفق طبيعة المنتج				
03	ترابط الأفكار وتسلسلها				
04	الالتزام بقواعد اللغة				
05	إدراج قيمة أو تحديد موقف ابداء رأي				
06	وضوح الخط				
07	تقييم التعبير الكتابي				

ولتقييم هذه الكفاءة يجب:

- اختيار سياق نعي يمكن دعمه بسند أو صورة معبرة.
- تعليمة توضح المطلوب من المتعلم انجازه، يمكن أن تكون لاحقة للسياق، أو السند النصي المرفق.
- إدراج مهمات في شكل عناصر توجه المتعلم إلى التعبير.

[1]- ينظر: المرجع نفسه.

توزيع درجات التملك لكفاءة الإنتاج الكتابي[1]:

توضيح للمصحح	ما يجب أن يراعيه المتعلم في إنتاجه
- يراعي في الإجابة تلاؤم إنتاج المتعلم مع متطلبات وضعية التواصل والمهام، بما يحقق معايير كفاءة الإنتاج	**1-** ينتج نصا يحقق من خلاله المطلوب منه. 2- التدرج في الإنتاج وفق متطلبات المهمات (العناصر) المقدمة

تملك أقصى	تملك مقبول	تملك جزئي	تملك محدود
حقق 6 معايير بأكملها	حقق 4 إلى 5 معايير	حقق 3 معايير	حقق معيارين فأقل

ملاحظة:

هذه الشبكة والمعايير خاصة بتقييم مكتسبات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي جوان 2023 وستعمم في السنوات المقبلة كبطاقات تحليلية لتقويم الكفاءات الختامية لجميع الأنشطة لنهاية مرحلة التعليم لكل المستويات.

8-3-4- نموذج سيرورة مقطع تعلمي في اللغة العربية (السنة الأولى ابتدائي):

أ- ميدان فهم المنطوق:[2]

- **الكفاءة الختامية:** يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحواري، ويتجاوب معها.
- **المركبة:** فهم المعنى الظاهر في النص المنطوق.
- **المقطع:** المقطع الأول من الكتاب، محور العائلة.
- **المؤشر:** إعادة سرد النص المنطوق.
- **السند:** نص محوري (عائلة أحمد).
- **النشاط:** فهم المنطوق (أستمع وأفهم).

[1]- ينظر: نفس مراسلة المديرية رقم 14 المؤرخة في 18جانفي.2023

2-ينظر :وزارة التربية الوطنية .دليل كتاب السنة الألى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق.ص38

– **الوسائل:** كتاب المتعلم

سيرورة الحصة:

	الخطوات	النشاطات
وضعية الانطلاق	**1– إثارة دوافع المتعلمين**	– اثارة اهتمام المتعلمين بموضوع التعلم من خلال طرح اشكاليات متعلقة بمكونات عائلة ما مثل قول الأستاذ: – تتكون عائلتي مني وأبي وإخوتي وأخواتي، وسمي بعض أفرادها ثم يقول من منكم يستطيع أن يقدم أفراد عائلته مثلي: تأتي أجوبة متعددة من المتعلمين، وتشجيع المحاولات هناك طفل نجيب اسمه أحمد يريد أن يعرفكم بعائلته، استمعوا إليه يقول
وضعية بناء التعلمات	**2– سرد النص المنطوق**	– تقديم النص قراءة أو سردا من قبل الأستاذ على مسامع المتعلمين بصوت معبر، مرفق بالإشارات والإيحاءات المساعدة على شد الانتباه وتركيز اهتمام المتعلمين على الفهم، وإعادة السرد إذا اقتضت الضرورة. النص: أحمد يرحب بكم – مَرْحبًا بكمُ أَصْدِقَائِي – أنا اسمي أَحْمَدُ، عُمْرِي سِتُّ سَنَوَات. – لِي أُخْتُ صَغِيرَةٌ واسمها خديجة. – أَبِي نَجَارٌ وأُمِّي مُعَلِمَةٌ – أُحِبُ وَالِدَيَّ و أُطِيعُهُمَا – أمَارِسُ السِّبَاحَةَ وأهْوَى كُرَةَ الْقَدَمِ
	3–فهم المنطوق	– طرح أسئلة توجيهية لاختبار مدى فهم المتعلمين للنص المنطوق مثل: بمن بدا أحمد في التعريف بعائلته؟ كم عدد إخوته؟ ما أسماؤهم؟ ما مهنة أبيه؟ وأمه؟ كيف هي علاقة أفراد عائلته؟ ماذا قال أحمد عن والديه؟ هل تطيع والديك مثل أحمد؟
إعادة الاستثمار	**4– إعادة السرد**	– تشجيع المتعلمين بإعادة سرد النص المسرود بحسب الفهم المحقق. – سرد قصص عن بعض العائلات من الجيران والأقارب ومن أصدقاء ومعارف المتعلمين، والتعريف بها، و إعادة سرد قصص سمعوها.

ب– الميدان: التعبير الشفوي:[1]

– **الكفاءة الختامية:** يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة او مصورة في وضعيات تواصلية دالة.

– **المركبة:** الوصف

– **المؤشر:** وصف مشاهد وصور والتعليق عليها.

– **المقطع:** المقطع الأول من الكتاب: محور العائلة

– **السند:** مشهد كبير أو صورة الكتاب تمثل العائلة.

– **النشاط:** أشاهد واعبر

– **الوسائل:** السبورة و كتاب المتعلم.

الوضعيات	الخطوات	النشاطات
وضعية الانطلاق	**1– إثارة دافعية المتعلمين**	– تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم واهتمامهم بالموضوع من خلال دعوتهم إلى ملاحظة المشهد المعروض على السبورة وتأمله. – فسح المجال المناسب لهم للملاحظة والتأمل والاستفسارات.
وضعية بناء التعلمات	**2– الوصف التلقائي للمشهد**	– انطلاق وصف المشهد تلقائيا من المتعلمين تجاوبا مع الأسئلة التوجيهية الآتية مراعاة المستوى. – ماذا يمثل المشهد؟ يمثل المشهد العائلة، الأب جالس إلى جانب... – تعابير متنوعة يتم تشجيع المستحسن منها، وتسجيلها على السبورة.
	3– تنظيم التعابير ابن الحوار	– من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المساعدة: يتم توجيه تعابير المتعلمين وبناء الحوار حول مضمون المشهد 1– يمثل المشهد عائلة : كيف عرفتهم ذلك.

[1]– ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص39.

		– من هم الجالسون جنبا الى جنب؟ – ماذا يحمل أحمد بين يديه؟ – لماذا تجتمع العائلة هكذا؟ – هل تحب أفراد عائلتك؟
وضعية إعادة الاستثمار	**4– تكوين خلاصة (بناء نص قصير)**	- أثناء النشاط السابق في بناء الحوار يكون الأستاذ قد سجل على السبورة التعابير المستحسنة لمضمون القصة المشاهدة بالتدرج، يتم الربط بينهما لتكوين نص بمشاركة المتعلمين مثل: اجتمعت العائلة في غرفة الجلوس لتناول الحلويات والمشروبات في جو بظهر فيه التفاهم والمحبة بين أفراد هذه العائلة السعيدة أنا أحب عائلتي، وأطيع والدي وأشكرهما ولا أغضبهما.

ج– الميدان فهم المكتوب:[1]

– **الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصا بسيطة وقصيرة ويفهمها من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما، يغلب عليها النمط الحواري.

– **المركبة:** قراءة وفهم المعنى الظاهر في النص المكتوب

– **المؤشر:** القراءة الجيدة، واستخراج المعلومات من السندات المرافقة للنص

– **المقطع:** المقطع الأول من الكتاب، محور العائلة

– **السند:** كلمات وجمل من النص المحوري، عائلة أحمد

– **النشاط:** أقرأ وأكتشف

– **الوسائل:** السبورة و كتاب المتعلم.

[1]– ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص40.

سيرورة الحصة:

الوضعيات	الخطوات	النشاطات
وضعية الانطلاق	**1- إثارة دافعية المتعلمين واستعدادهم**	- دعوة المتعلمين إلى تناول كتبهم وفتحها عند الصفحة (...) وتوجيههم إلى النشاطين: أقرأ وأكتشف. - طرح إشكاليات حول الصيغ المستهدفة مرتبطة بالصور: أبي، أمي، اسمي أحمد، أختي خديجة، جدي وجدتي
وضعية بناء التعلمات	**2- قراءة المقاطع**	- يقرأ الأستاذ المقاطع بالتأني والتركيز، ويبدأ بالمقطع "أقرأ" الموجود داخل الإطار: اسمي أحمد، أبي، أمي، أختي خديجة، ثم المقطع "أكتشف" بمراعاة الأطر والبطاقات المتضمنة للمعلومات الخاصة بأفراد العائلة. - فسح المجال للمتعلمين لقرائتها، ومرافقة أدائهم بالتوجيه المناسب.
	3- ألعاب قرائية	- إجراء ألعاب القراءة بربط الكلمات بالصور والعكس من قبل المتعلمين مرفقين بالتوجيه المناسب. تكرار القراءة في كل محاولة بغرض التدرب وتحسين الأداء.
وضعية اعادة الاستثمار	**4- أثبت التعلمات (أثبت)**	- وضع الكلمات تحت الصور المناسبة، من خلال النشاط "أثبت" وقراءتها بالتركيز على المعلومات الجديدة.

د- الميدان التعبير الكتابي:[1]

- **الكفاءة الختامية:** ينتج كتابة من أربعة إلى ست جمل يغلب عليها النمط الحواري انطلاقا من سندات مكتوبة أو من الصور.
- **المركبة:** يكتب وينتج جملا بأنماط مختلفة.
- **المؤشر:** يملأ الفراغات ويكتب جملا.
- **المقطع:** المقطع الأول من الكتاب، محور العائلة
- **السند:** كلمات وجمل من النص المحوري، عائلة أحمد
- **النشاط:** أكتب و أكمل الناقص من كتاب المتعلم
- **الوسائل:** كتاب المتعلم، ودفتر الأنشطة وكراس القسم.

[1]- ينظر وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص40.

سيرورة الحصة:

الوضعيات	الخطوات	النشاطات
وضعية الانطلاق	**1- استحضار معارف قبلية**	- طرح أسئلة توجيهية لاستحضار المعارف القبلية الخاصة بالنص ومشاهدة التعبير والتي ترتبط أساسا بإعادة سرد أحداث النص، وإعادة صياغة عناصر التعبير الخاصة بالصور أحمد في الحمام، الأب في غرفة النوم... وذلك من طرف المتعلمين.
وضعية بناء التعلمات	**2- تقديم النشاط**	- دعوة المتعلمين إلى فتح الكتاب وتأمل عناصر النشاطين "أكمل وأكتب" ودفتر الأنشطة لتأمل النشاط: "أركب" وقراءتهم.
	3- انجاز النشاط	- في دفتر القسم يقوم المتعلمون، وتحت إشراف الأستاذ وتوجيهه، بإنجاز نشاطي الكتاب الترتيب، وأخذ الوقت الكافي لتوظيف المعارف المكتسبة: أبي في غرفة، احمد في ....، جدي في... - في دفتر الأنشطة يقوم المتعلمون بإنجاز نشاط "أركب جملا مستعينا بالصور: أغسل وجهي في .... أنام في.....
وضعية اعادة الاستثمار	**4- تقويم ومعالجة**	- يراقب الأستاذ منجزات المتعلمين ويقومها ومع تقديم المعالجة المناسبة، بمشاركتهم عند ظهور النقائص

8-3-3-1- الفترة التمهيدية الخاصة بأنشطة اللغة للسنة الأولى ابتدائي:

تشكل المكتسبات الأولية للتلاميذ الملتحقين بالسنة الأولى ابتدائي ملمحا للدخول، وجب التحقق من امتلاكها بهدف تيسير انتقال الأطفال من حضن الأسرة إلى الجو المدرسي المنظم، وكذا الوقوف على المكتسبات القبلية للأطفال، حتى يتسنى للأستاذ اختيار الوسائل الوجيهة في بناء وضعيات التعلم المناسبة، وقد تم التركيز على نشاط الاستماع والتحدث وهو عبارة عن قصص قصيرة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ومن محيطه.

أما نشاط المشاهدة والقراءة فيتم التعامل فيه مع جمل من ذات القصص، تحتوي على الكلمات الأكثر تداولا مرتبطة ببعض المشاهد المساعدة على التغيير، زيادة على نشاط التشكيل والتخطيط وفيه يتم تشكيل ورسم خطوط وأشكال بغية تمرين عضلات يد المتعلم على التحكم في

تحريك القلم، وكذا التكيف مع وضعيات الكتابة وفق المخطط التالي الذي يتناول أنشطة الفترة التمهيدية بالنسبة للسنة الأولى:[1]

اليوم	الحصة	الزمن	منهجية تناول الحصص 15 خلال الأسابيع الأربعة من الفترة التمهيدية
كل يوم من أيام الأسبوع المدرسي	**الحصة 01 أسمع وأتحدث**	**30د**	– عرض اقصوصة مع مراعاة الجانب الأدائي (الإيحاء، الإيماء) – أسئلة لتحقيق الفهم (من – وماذا – ولماذا ومتى، وكيف، وأين....) – أجزأة الأحداث. – التعبير الشفوي غير المقيد عن أحداث متشابهة (استعمال لغة المنشأ).
		30د	دراسة الصيغ– استخراج الصيغة والتنويع في استعمالها ويكون العمل مع بقية الصيغ ذات الدلالة نفسها
	الحصة 02 أشاهد وأقرأ	**45د**	– استخراج الجملة المراد دراستها من ذات القصة، والعمل عليها بالارتكاز على مهارات الوعي الصوتي، إلى غاية استخراج الكلمة فقط مع التطابق الحرفي
	الحصة 03 أشكل واخطط	**30د**	– العمل على تشكيل الرموز بالعجينة على الرمل على اللوحة وصولا إلى استعمال كراس القسم بعد أن يتم رسم نموذج عليه.

كما خصص برنامج لهذه الفترة (الفترة التمهيدية) والذي يغطى المقطع الأول العائلة والمدرسة وفق أربعة أسابيع، وهو مفصل حسب المخطط التالي:[2]

[1]– ينظر وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، برنامج وتوقيت الفترة التمهيدية للسنة الأولى ابتدائي، 2019، ص03.

[2]– ينظر: وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، برنامج وتوقيت الفترة التمهيدية للسنة الأولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، برنامج وتوقيت الفترة التمهيدية للسنة الأولى ابتدائي، 2019، ص03.
ص04.

المقطع 01	الأيام	أسمع وأتحدث 60 د		أشاهد وأقرأ 45د	أخطط وأكتب 30د
		النص	الصيغ	الجمل	الأشكال
الأسبوع 01	اليوم01	صور الأشخاص (للاستئناس)	الأشخاص: أبي، أمي، أخي، أختي	كلمات+ صور: أبي، امي، أخي، أختي	أجلس سويا
الأسبوع 01	اليوم02	صور لأماكن (للاستئناس)	الأماكن: بيت ، مدرسة، شارع، سوق، محل.....	كلمات + صور: بيت، مدرسة، مسجد، شارع	أعرف كراسي
	اليوم03	صور لمهن (للاستئناس)	المهن: المعلم، مدير، نجار، صيدلي..	كلمات + صور: معلم، مدير، صيدلي، نجار....	وضع المرفق
	اليوم04	في المدرسة	التحية: السلام عليكم، صباح الخير	أهلا وسهلا بكم	مسك القلم
	اليوم05		ألفاظ الترحيب: أهلا وسهلا ومرحبا	العلم يرفرف عاليا	الخطوط
الأسبوع 02	اليوم 06	أصدقائي الجدد	الشكر والاستحسان: شكرا، أحسنت	نعلب كرة القدم	تشكيل بالعجينة
	اليوم 07		ألفاظ التهنئة: هنيئا، مبارك	قضيت وقتا ممتعا	—
	اليوم 08	في الساحة	الجواب: نعم، لا	دق الجرس فخرجنا إلى الساحة	/
	اليوم 09		الاعتذار: عفوا، معذرة	تعالوا لنلعب عند سارية العلم	|
	اليوم 10	أدواتي المدرسية	الاتجاه: يمين، يسار، بين	وقفت المعلمة على المصطبة	4
الأسبوع 03	اليوم 11		الضمائر: أنا، نحن، هو، هي	تنقصك الكتب والأغلفة	^
	اليوم 12	حارس المدرسة	الإشارة 1: هذا ، هذه	الشوارع نظيفة وجميلة	ɔ
	اليوم13		العطف: و، ثم، أو	احملوا الأكياس إنها خفيفة	c

	اليوم 14	مباراة في كرة القدم	التعجب: صيغة ما أفعله	نظمت المدرسة مباراة في كرة القدم	N
	اليوم 15	الحمامة والثعلب 01	ظرف مكان: قدام، فوق، تحت، خارج، داخل	كانت حمامة تعيش مع فراخها	O
الأسبوع 04	اليوم 16	الحمامة والثعلب 02	ظرف زمان: اليوم، الأمس، المساء، الغد	سأحمل فراخي واطير بعيدا	D
	اليوم 17	عمي زياد 01	حروف الجر: من ، إلى، على، في	يضع السمك الكبير في صناديق من الخشب	أشكال لحروف بسيطة
	اليوم 18	عمي زياد 02	حروف الجر: الياء، الكاف، اللام	تتنفس السمك في الماء بخياشيمها	أشكال لحروف بسيطة
	اليوم 19	حديقة المنزل 01	الاستفهام: أين، متى، كيف، من، ماذا، ما	يجمع الرحيق ليضع منه عسلا شهيا	أشكال لحروف بسيطة
	اليوم 20	حديقة المنزل 01	الإشارة 02: هنا، هناك	سأستخرج العسل من الزهرة مثل النحل	أشكال لحروف بسيطة

– النصوص المقترحة للفترة التمهيدية في إطار أسمع وأتحدث، وهي نصوص متوسطة الحجم وهادفة تتناول بيئة الطفل ومن خلالها يتم مساعدة الطفل للانتقال من نظام الأسرة إلى النظام المدرسي والفضاء الصفي (حجرة الدرس، الساحة ... الخ)، وهي نصوص مشوقة جالبة لانتباه المتعلم، ولقد اقترحت هذه النصوص على سبيل الاستئناس، ويمكن استبدالها أو الزيادة فيها، أو تغيير بعض مرادفاتها أو الاكتفاء بجمل بسيطة، بشرط الحفاظ على الصيغ المدرجة فيها، والمراد دراستها، وتستغل الجملة الحاملة لها للتدريب على استعمالها في مواطن مختلفة وهذه النصوص المقترحة وفق الجدول السابق.[1]

8–4– توجيهات عامة عن كيفية تسيير وتنظيم حصص اللغة العربية:

- النشاط الناجح والمحقق للكفاءات هو النشاط الذي يحضر له الأستاذ تحضيرا ماديا وعلميا ويستعد لها نفسيا ويأخذ كل احتياطاته، بحيث يكون قادرا على حسن التصرف في جميع المواقف – تصرفا تربويا، ساعيا لتحقيق الأهداف وتنمية الكفاءات.

[1]– ينظر وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، ص03.

- تشجيع التحاور بين المتعلمين، وإعطاؤهم الفرصة للعمل فرادى، أو في أفواج وتبرير ما ينتجون بالشواهد المناسبة.

- أن يكون الأستاذ قدوة علمية في قراءته المعبرة والنموذجية، وتعبيره الراقي والتفاعل الصادق مع أحداث النصوص.

- اعتبار قراءة نصوص مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية نشاطا إدماجيا يخدم المدتين ويخدم اللغة العربية خصوصا في تحقيق مهارات القراءة والكتابة.

- على الأستاذ أن يراعي الفوارق الفردية والحالات النفسية والصحية ويرافق المتعلمين عن قرب.

- اعتماد خطأ التلميذ منطلقا لتعلمات جديدة (حيث الخطأ ليس عيبا وإنما لحظة للتعلم).

- تشجيع المتعلم على التواصل باللغة انطلاقا من زاده اللغوي.

- النصوص والمشاهد الواردة في الكتاب تستثمر لإنجاز الوضعية المشكلة الانطلاقة (الوضعية الأم) المقترحة في الوثائق المرافقة.

- إعطاء المتعلمين فرصة التمثيل وتبادل الأدوار أمام زملائهم.

- 'عطاء الحرية للتلاميذ أثناء التعبير.

- للأستاذ إمكانية إثراء الحصص بمعارف إضافية خاصة بالنسبة للحصص التي يصل وقتها 90 دقيقة في إطار الحرية البيداغوجية المسؤولة.

8-5- الموازنة بين المقاربات الثلاث (المقاربة بالمحتوى، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات):

لقد مر التعليم في الجزائر على غراره في العالم بمراحل مختلفة، مرتكزا على المحاور الأساسية لعملية التعلم والتعليم، ومنها المناهج التي تعتبر الركن المتين في اهتمامات النظم التربوية، ولما كانت المعرفة تشكل الهدف الأسمى، اختلفت سبل تبليغها لاختلاف القناعات، حيث تعددت النظريات، وتوالت المقاربات، عناية منها بأطراف العملية التعليمية التعلمية، وسنحاول الموازنة بين المقاربات التي مر بها النظام التربوي الجزائري من خلال الجدول التالي:

مقاربة التدريس بالمحتوى	مقاربة التدريس بالأهداف	مقاربة التدريس بالكفاءات
تعبر هذا البيداغوجية عن اجتهاد يخص تبليغ المعرفة للمتعلم، تراهن عن	هي بيداغوجية تتحرى الضبط والدقة والتخطيط.	تسعى هذه المقاربة إلى تحقيق مشروع تعلمي شامل ومتوازن.

قيمة التكديس المعرفي من خلال المضامين والموضوعات شعارها «من حفظ المتون حاز الفنون».	العبرة فيها بالنواتج المحصلة لا بما يرافقها من عمليات وتفاعلات داخل الجوانب الخفية في الإنسان. عمادها في التعليم الثنائية المشهورة (المثير والاستجابة) شعارها: «إذا لم تكن متأكدا من المكان الذي ستصل إليه، ستصل إلى مكان آخر».	تخاطب في المتعلم جميع مكوناته الشخصية على حد سواء، فالتعلم وفقها مؤسس على ما يلي: – أن يكون التعلم ذا دلالة بالنسبة للمتعلم. – وظيفية المكتسبات بالتحويل والتحكم في مختلف وضعيات الحياة بدلا من تكنيز المعارف. – صدق الحقائق ودقتها بدلا من تبني الحدس والتخمين. شعارها: «بدلا من أن تعطيني سمكة عرفني كيف أصطاد».
الخلفية المعرفية:		
– الحمل والاستظهار	– البحث عن السلوك الملاحظ عبر المحتوى. – التعليم قائم على مبدأ المثير والاستجابة بغية الكشف عن الأسس التي يقوم عليها سلوك المتعلم.	– إضفاء معنى على التعلمات أي التعليم النفعي (أي المتعلم ينتفع مما يتعلم)
آليات التعليم والتعلم:		
التلقين من خلال الوظائف التالية: – وظيفة المحافظة على الثقافة والأيديولوجية ونقلها للأطفال. – وظيفة السلطة (سلطة المدرس والمؤسسة).	– تتمحور حول تطور السلوك وتجزيء المحتوى إلى مراحل متدرجة من البسيط إلى المعقد. – يحصل التعلم عن طريق الإثارة والتقليد وإعادة إنتاج نفس النموذج.	– التعلم مبني على اكتساب الكفايات وليس على تكديس المعارف، التعلم يتجه صوب الحياة من خلال استثمار المتعلم لمكتسباته باعتبارها حلولا لمشاكل في وضعيات

		مختلفة.
الغاية:		
– تحقيق الإمامة (احفظ فالحافظ إمام)	– تحقيق الدقة الوضوح	– التركيز على حاجة المتعلم ومشكلاته التي يواجهها في بيئته بغية تهيئته إلى حسن التصرف في حياته اليومية. – التفاعل مع العصر والبيئة.
الطريقة:		
– طريقة تقليدية. – الهدف والاستراتيجية غير واضحة. – تعتمد على التكرار والأسلوب التراكمي المؤدي للحفظ. – إجمال الفرود الفردية بين المتعلمين. – اللعبة غير مسموح به. – الطرائق واحدة لكل المتعلمين.	– قائمة على أجرأة الأهداف التعليمية. – محاولة تنظيم العملية التعلمية من خلال وضع استراتيجية تتضمن تعيين الأهداف المرجوة من خلال الفعل التعلمي وذلك باستعمال عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس مرفوقة بشروط الانجاز. – واحدة لكل المتعلمين.	– مراقبة مكتسبات المتعلم القبلية، أي الانطلاق من تصورات المتعلم. – دفع المتعلم من خلال وضعيات ومواقف مختلفة إلى روح الفضول وطرح الأسئلة والبحث عن المعلومة ومعالجتها وفي الأخير تبليغها والانتفاع منها. – تعاون المتعلم مع أقرانه من اجل الوصول إلى المعرفة وتوليدها. – توظيف المتعلم لما يعرفه لاكتشاف ما لا يعرفه. – المقاربة بالكفاءات تعمل على مساعدة المتعلم كي يكون حقيقة في قلب التعلم. – الطرائق متنوعة تناسب الفروق الفردية للمتعلمين.
الوسائل:		

– وسائل محدودة وبسيطة، إذ لا تتعدى لوحة وقلما وكلاهما مصنوع محليا. – مادام التعليم وفق هذه المقاربة تعتمد على حفظ ما يكتب واسترجاعه.	– وسائل سمعية وبصرية لكل المتعلمين	– وسائل متعددة ومتنوعة بتنوع نشاطات التعلم وسيرورة التعلمات. – استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال ومحركات البحث من أجل رصد المعارف ومعالجتها وتنظيمها.
المتعلم:		
– المتعلم مجرد متلقى للمعارف والمعلومات، يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات. – عقله مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة (فهو يستمع، يحفظ، ويعيد ما حفظه) ومنه يتضح أن دور المتعلم في المقاربة بالمحتوى دور سلبي فهو يتلقى المعرفة من المعلم دون بذل أي جهد.	– يكمن دور المتعلم في الاستجابة لمؤثرات البيئة المحيطة به، ويكون تنشيطه رهينا بتحفيز خارجي.	– المتعلم محمور العملية التعليمية التعلمية، يدور عليه المنهاج، فهو عنصر فاعل يبنى تعلماته بالبحث والحوار والتجريب. – شريك أساسي في بناء تعلماته من خلال وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه، تدفعه إلى الملاحظة والاكتشاف والمقارنة والمبادرة والإبداع حيث يصبح مسؤولا عن تعلماته وذلك بتجنيد كل موارده من أجل حسن التصرف والاستثمار في مختلف المواقف التي تواجهه.
الأستاذ:		
– الأستاذ المالك الوحيد للمعرفة مهمته نقل المعرفة إلى التلاميذ، فهو خبير بمادته ونموذج يحتذى به، يعرف تماما ماذا يدرس؟ ولكن لا يعرف كيف يدرس؟	دور الأستاذ يكمن في اختيار المحتويات المناسبة والطرق الملائمة التي تسمح له بتحقيق الأهداف بدقة مما يتيح له: – التركيز عند تجميع المادة العلمية	– عنصر نشط فهو: – مسؤول على القسم الذي يحرزه. – يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي. – يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها

	على ما يحقق الأهداف المرتبطة بكل وحدة. – اختيار الأنشطة التعليمية التي تساعد التلميذ على تحقيق السلوك المطلوب. – اختيار أساليب التقييم التي تناسب مختلف الأهداف وقياس الأهداف التي تساعد على تقويم مدى تعديل سلوك المتعلم.	أقرانه ويدافع عنها في جو تعاوني. – يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.
الخطأ:		
يعتبر الخطأ حدثا سلبيا يستوجب عقابا لمرتكبه وهو ضعف وتقصير يجب محاربته بشتى الطرق ومنها الضرب والعقاب البدني والنفسي.	الخطأ غير مسموح به.	– الخطأ ليس عيبا، وإنما لحظة يجب استغلالها للانطلاق. – جعله مؤشرا دالا على كيفية حدوث عملية التعلم.
علاقة الأستاذ بالمتعلم:		
– انعدام التفاعل بين المعلم والمتعلم. – علاقة الخضوع والسلبية والاستسلام هي التي تربط المتعلم بالمعلم.	– العلاقة بين المعلم والمتعلم هو حسن المتعلم إلى الأهداف المرجوة بدقة والتي يجب أن تنعكس على سلوك المتعلم فتصبح قابلة للملاحظة والقياس من طرف المعلم	– علاقة المعلم بالمتعلم علاقة مبنية على حسن التواصل الفعال والتحفيز والتشجيع بغية تحسين دافعية التعلم ومنه حسن استثمار للمكتسبات والتباهي بالمنتوج.
التقويم:		
يعتمد في التقويم على طريقة وحيدة وهي الامتحان سواء كان كتابيا أو شفويا لمعرفة ما حفظه التلميذ من خلال نقاط تعطى له لا تخضع	يرتبط التقويم بالهدف الذي يريد المعلم تقويمه، كما أنه يكون شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف المنشودة، فالتقويم المراد منه في المقاربة	– التقويم إدماجي يقيس كفايات المتعلم وطريقة تجسيده للموارد. – يقوم على أنشطة التقدير والقياس والمعالجة.

لمقاييس إما التفوق ومنه النجاح والانتقال أو عدم التفوق ومنه العقاب والرسوب والتكرار أو الطرد.	بالأهداف هو معرفة مدى تحقق الأهداف المخططة في البداية أي معرفة درجة حصول التغيرات السلوكية المرغوبة.	ويتحقق التقويم في المقاربة بالكفاءات من خلال إنتاج المتعلم وفق بعض المعايير منها: – نوعية الإنتاج. الملائمة أي مدى استجابة المتعلم إلى ما هو مطلوب. – السرعة في الانجاز. – مدى اعتماد المتعلم على نفسه ومنه فالتقويم بالكفاءات هو تقويم القدرة على الانجاز بما يسمح للمتعلم باستغلال جميع إمكانياته سواء كانت معان وقدرات أو مهارات ومواقف واتجاهات.

فمن خلال الجدول المذكور أعلاه والذي يمثل موازنة بين المقاربات البيداغوجية الثلاث؛ المقاربة بالمحتوى والمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، هذه المقاربات التي اعتمدها النظام التربوي الجزائري بعد الاستقلال حيث تم اعتماد المرحلة الأولى على المقاربة بالمحتويات، تجعل من المحتويات هدفها الأساس إلى جانب الاهتمام بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم، وتحرص على إنهاء المقرر الدراسي في الوقت المحدد بغض النظر عن مدى استيعاب المتعلم لتلك المعارف وتأثيرها على شخصيته، منتهجة طريقة الإلقاء، من جهة المعلم والتقليد من جهة المتعلم ،الذي يطالب بحفظ ما تلقاه واستخدامه في الامتحانات لينجح وينتقل أو يعيد المسار.

بيداغوجيا المحتويات تعتبر عقل التلميذ فارغا يجب أن يملك بالمعرفة ويعتبر المعلم المالك الوحيد لها ،يقدمها للتلميذ الذي يخزنها في ذاكرته إلى وقت تقييمها عن طريق الامتحانات، التي تعتمد على قياس كمية المعلومات التي يكتسبها بإجراء اختبارات ذات طابع معرفي مباشر تكاد لا تتجاوز مستوى الفهم.

وبعد ما أفضى إليه التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية، إلى ظهور نموذج المقاربة بالأهداف، فانتهج النظام التربوي الجزائري هذا النموذج من المقاربات في ثمانينات القرن الماضي، هذه المقاربة التي تجعل من التعلم هدفا لها بدل التعليم، وذلك بالتركيز على نتائج التعلم، تلك النتائج التي تتبلور في مجموعة من السلوكات المحددة مسبقا القابلة للملاحظة والقياس، وبهذا كانت تسعى إلى تنظيم العملية التعليمية قصد الرفع من فعاليتها، بالتركيز على استراتيجية تضمن تعيين الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي، بكل دقة باعتماد نوع الإجراء وفق عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس مرفوقة بشروط الإنجاز ومعاييره، فبعد أن كان المتعلم يقلد ويحفظ أصبح يتعلم ويفهم ما تعلمه ويجسده في سلوك تعليمي، ولكن لا يحوله إلى سلوك اجتماعي نفعي، لا يستطيع دمج المعارف والتحكم في المكتسبات، لأن تفتيت الأهداف أدى إلى صعوبة صياغة جميع الأهداف.

ومع مطلع سنة 2003، شهدت المنظومة التربوية إصلاحات شاملة في كل الأطوار التعليمية، تبنت هذه الإصلاحات مقاربة علمية جديدة تهتم بالأداء والإنجاز متمثلة في المقاربة بالكفاءات، تمثل خطا مستقلا في بناء المعارف، فهي لا تقصي المقاربات السابقة بقدر ما تستدرك عليها، وتتبنى فيها الجوانب السليمة والإيجابية لتحقيق مشروع تعلمي شامل ومتوازن، يخاطب في المتعلم جميع مكوناته الشخصية على حد سواء، ولم يعد يقتصر على المعرفة فقط، وإنما تنمية جوانب النفس حركية والاجتماعية للمتعلم يتكفل بها من خلال تجارب الحياة، التي يتعرض لها تحت إشراف الأستاذ الذي يقوم بتوجيه مسيرته في إطار ديناميكي لتكوينه وبناء شخصيته وكفاءاته.

فالمقاربة بالكفاءات تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات والمواقف التي تواجهه، ومنه يتدرب على البحث والاكتشاف وحسن التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من المهارات والمعارف استعمالا ناجعا، وبهذا فالمقاربة بالكفاءات حولت مسار التعليم من أداة لشحن ذاكرة المتعلم بالمعارف واختبار مدى قدرته على تذكرها يوم الاختبار، إلى أداة لتنظيم معارفه ودمجها في بنيته الذهنية من أجل توظيفها في حل ما يعترضه من مشاكل يومية أو مستقبلية، مما يعطي لهذا النوع من التعلم طابع التطور والتجدد والنماء والاستمرارية، فالمتعلم في المقاربة بالكفاءات يدفع من خلال وضعيات ذات دلالة إلى حسن التصرف الذي يترجم حسن الإدماج والتحويل والتجنيد لمدمج من المعارف والمهارات والمواقف، التي تبرز على شكل

تصرف يمكّن المتعلم من إنجاز مكتسباته، قصد حل وضعية مشكلة وهذا ما تضطلع به المقاربة بالكفاءة من خلال عدد مهمة وفق ما تقتضيه الوضعية المشكلة التي تواجهه.

خاتمة

خاتمة

سيظل التعليم هو أساس النهضة باعتباره ركنا أساسيا من أركان بناء الدولة العصرية المنفتحة القائمة على الفكر المتطور، وعلى المشاركة المجتمعية الواعية في إطار من الإيمان المتزايد بأن التنمية البشرية هي إحدى الدعائم الرئيسية للتنمية الشاملة بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

إذا كانت نظرتنا إلى الارتقاء بالتعليم والقضاء على الأمية في السبعينات والثمانينات وفق منظور داخلي فرضته ظروف من بين الأولويات وخطوات التنفيذ السياسة التربوية المنتهجة من طرف الاستعمار.

فقد أصبح التحدي الرئيس أمامنا اليوم هو مواكبة المعايير الدولية في التعليم على نحو يتيح لنا قدرا متزايدا من الاندماج والمتابعة المستمرة للمستجدات والبحوث العلمية في ميدان التربية والتعليم.

لقد حققت بلادنا نجاحا في إتاحة التعليم للجميع وتوفير فرص متكافئة لكل أبناء الشعب الجزائري، إلا أن مخرجات التعليم النهائي في بلادنا لا يزال في حاجة إلى قدر كبير من التطوير والتحديث، وصولا إلى الآفاق المرجوة من الجودة والكفاءة حتى يحقق النظام التربوي أهدافه الرئيسية التي تتفق مع روح العصر والمقاربة البيداغوجية الناجعة، التي تتضمنها مناهجنا التربوية والتي يمكن ذكر أهمها في ما يلي:

1- الاهتمام الأكبر بكافة مراحل التعليم، بدءًا من مرحلة الطفولة المبكرة بإتاحة فرص جديدة لتعليم الأطفال في مرحلة ما قبل الدراسة؛ أي تعميم فتح أقسام التربية التحضيرية.

2- التعزيز من الرؤية المتكاملة القائمة على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، وتأكيد على تكامل الأنشطة التي تخدم المتعلم من الناحية المعرفية والعلمية وكذا الرياضية بغية تنشئة أجيال قادرة على الإبداع والابتكار مؤمنة بمفاهيم التواصل والإقناع، جيل مؤهل تأهيلا عاليا، يتفق مع المعايير الدولية للتعليم والتدريب، ينفع نفسه وينفع مجتمعه.

3-لكي يحقق التعليم أهدافه للفرد والمجتمع، فمن الضروري إيلاء أهمية للمكونات الرئيسية للعملية التعليمية التعلمية، وأن ينظر إليها من منظور نفعي عصري يقوم على أن تطوير التعليم عملية دائمة ومستمرة وإتباع سياسة تعليمية جديدة قائمة على مستجدات البحث والاستكشاف تتفق مع روح العصر، وتأخذ في الحسبان الخصائص الذاتية للمجتمع الجزائري وأن يتم التركيز على ما يلي:

1 –تطوير مناهج العملية التعليمية وأساليب التدريس في المراحل المختلفة المناهج التي تزيد من قدرة المتعلم على تنمية معرفته ومهاراته وفق مقاربة نشطة تجعل من التلميذ شريك في بناء تعلماته، متصلا بما يحدث في العالم، مما يتطلب الاهتمام يتعلم اللغات وأولها اللغة العربية، وتطوير مناهجها لتتجاوز الإلمام بالقراءة والكتابة فحسب، بل استخدامها كأساس لتعميق المعرفة بالعلوم والرياضيات والآداب وغيرها من علوم العصر الحديث.

2 –تطوير نظم الامتحانات وتحديث أساليب تقويم وقياس وأداء قدرات المتعلم، وإعادة بنائها على منظور جديد بالنوع أي تقويم نوعي، يحفز الطالب على البحث والابتكار، وذلك بغية توجيهه نحو تعليم أكثر تميزا يتفق مع قدراته ويحقق للوطن وللمجتمع أقصى استفادة.

3 –إدخال إصلاح جذري على مضمون المناهج وطرائق التعليم، وذلك بالتركيز على أن تسترجع البيداغوجيا موقعها المحوري في عملية التعليم والتعلم، باعتبارها ذات أثر تكويني وطبيعة ديناميكية مبنية على معرفة معمقة لشخصية المتعلم، محورها الأنشطة التي تنمي قدراته على الملاحظة والتمييز والتفكير النقدي والحوار البنّاء.

4 –الاستفادة مما تتيحه تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة من إمكانيات كفيلة بتغيير طرق إعداد المعارف واكتسابها ونقلها ومدى تأثير كل ذلك على تجديد الفعل البيداغوجي.

5 –انتهاج مسعى استشرافي ذي توجيه مستقبلي وفق المقاربة بالكفاءات من أجل تصور وإقامة مدرسة تليق بمجتمع يشهد تحولات يومية وينشد الأفضل في المستقبل.

6 –مقاربة متكاملة تتيح لكل من المعلم والمتعلم أدوارا فعالة لبناء تعلمات ذات بعد نفعي، مقاربة علمية من شأنها جعل المناهج التعليمية تعكس بصدق ما تقرره مدونة الإجراءات والأهداف المحددة بكل وضوح وتعتمد على بناء الفرضيات، وتحديد الإجراءات الدقيقة الكفيلة بوضع تلك البرامج حيز التطبيق.

7 –اعتماد تقويم يهتم بمجمل العناصر المكونة للوضعية التعليمية التعلمية ونعني بهذا المتعلم وتعلماته ومكتسباته، والمعلم وتكوينه والبرامج التي يطبقها وكذا الوسائل التعليمية التي يستخدمها، والسياق الذي تجرى فيه العملية التعليمية وفق تصور، أن التقويم نظام متكامل وملتزم بإجراءات منطقية يلقي أضواء كاشفة على الوضعية وعلى السير العام وعلى التقييم البيداغوجي الذي يمارس في الصف المدرسي، ومنه يصبح للتقويم وظيفة تكوينية بصورة أساسية وهي نظرة تتجاوز التصور التقليدي الذي

يحصر وظيفة التقويم في حدود استخدامه كأداة للقياس والمعاينة وفق المقاربة بالمضامين، أو التصور الذي يسعى إلى التقويم الهادف إلى تنمية معارف مجزأة، أو منفصلة عن بعضها وفق المقاربة بالأهداف.

8 –الاهتمام بالتكوين أثناء الخدمة للأساتذة وذلك لمواكبة التطور السريع، الذي ما أنفك يطرأ على المعارف مما يحتم تكييفها وتحديثها باستمرار، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تحسين مستوى تأهيل الأساتذة الموجودين في الخدمة بغية تحديث وتعزيز معارفهم الأكاديمية، وسد الثغرات التي يعانونها في الميدان العلمي والبيداغوجي، وكذا اطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها البيداغوجية.

9 –اعتماد المقاربات التي تضع المتعلم في صميم سيرورة التعليم والتعلم، وتجعله شريكا في بناء معرفته والمقاربة المتمركزة حول نشاطاته ومسعاه، والتي تهدف إلى توظيف شتى المعارف المستوعبة، في حل الوضعيات المعقدة، التي يصادفها المتعلم في حياته المدرسية والاجتماعية والمهنية.

10–المقاربة التي تتكفل بحاجيات كل متعلم ومراعاة تفرد قدراته وتميّز مساره البيداغوجي، وتدفعه للمبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي، تدفعه للبحث عن المعلومات، وتنظيمها وترتيبها وكذا تحليلها، وذلك حسب وضعيات إشكالية، منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية، قد يصادفها المتعلم في حياته اليومية، مما يتيح له فرصا مناسبة لاكتساب المعارف وحسن التصرف والتكيف، ومنه تطوير المهارات والقدرات التي يستخدمها لحل اشكالات وانجاز مهمات بطريقة فعالة.

وفي الأخير يمكن القول ان التطور الذي تشهده العلوم والتكنولوجيا ،وكذا البحث التربوي والإبداعات البيداغوجية، والتحولات الاجتماعية على الصعيدين العالمي والوطني ، كل ذلك من شأنه أن يدفع بصورة دورية إلى إعادة النظر في المضامين والمساعي البيداغوجية المدرجة في المناهج التعليمية، وكيفية تسييرها من طرف المشرفين والأساتذة ومديري المؤسسات التعليمية.

ومهما يكن، فإن الوضعية الراهنة التي يشهدها النظام التربوي الجزائري، منذ تبنيه المقاربات النشطة، ومنها المقاربة بالكفاءات، التي هي امتداد للمقاربات السابقة، المقاربة بالمضامين، والمقاربة بالأهداف، ومكملة لها، قد شهدت عددا معتبرا من التجديدات، التي أدخلت على المنظومة في مجملها ،سواء تعلق الأمر بتنقيح محتويات المناهج، أو بإدخال تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة أو بفتح ورشات للتكوين على المستوى الوطني الخاص بتكوين المكونين، من شأن كل هذه

التجديدات البيداغوجية أن ترفع من مستوى فعاليات النظام التربوي، وتجعله يساير المستجدات الحديثة، في حقل التربية والتعليم.

وعلى أي حال يبقى الأمل معقودا، على عموم الفاعلين في الحقل التربوي، لكي يتضامنوا أكثر فأكثر، ويضعوا نصب أعينهم حجم المسؤوليات والتحديات الملقاة على عاتقهم، والمتمثلة في تنشئة جيل غير متهور، جيل حكيم في تصرفاته، جيل يقدر موقع الرجل قبل الخطو، جيل يحمل مشروع حلم وطن ضحى من أجله مليون ونصف مليون شهيد.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

المصادر والمراجع باللغة العربية:

1. ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، المملكة العربية السعودية، ط1، 2017.

2. إبراهيم مصطفى، حامد_أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، ج2 –2003، ط2.

3. إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، وخصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي– دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، 2014.

4. إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14 ، 1991.

5. أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية، الواقع والمستقبل، القاهرة، مصر، ط1،2008.

6. أحمد السعيدي، مدخل إلى التيسلكسيا، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، دار اليازوري العلمية، الأردن،2009.

7. أحمد توفيق المداني، كتاب الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.

8. أحمد توفيق المداني، هذه هي الجزائر، عالم المعرفة، الجزائر، 2011.

9. أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، لبنان1962.

10. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، دار الكتاب، القاهرة، ط5–1998.

11. أسامة أحمد سيد، أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط 01، مصر، 2012.

12. أنطون صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008.

13. أنور الحسن عبد الرحمن، طرائق التدريس العلوم التربوية والنفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2017.

14. ايقون تيران .المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة .دار القصبة للنشر والتوزيع .الجزائر .2007.

15. أيوب دخل الله، قراءات في علوم التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، 2014.
16. ب. دمرجي، أستاذ بالمعهد الوطني لتكوين إطارات التربية، دليل التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي ، بدون تاريخ.
17. ب. دمرجي، الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي، د.ط.
18. باعزيز بن عمر .من ذكرياتي عن الإمامين الرئيسيين عبد الحميد ابن باديس ومحمد البشير الإبراهيمي .منشورات الحبر.الجزائر2007 ط.
19. بسام العسلي .جهاد الشعب الجزائري .دار النفاس .بيروت لبنان .د.ط.ج32009.
20. أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ب ط، 2009.
21. تركي رابح .التعليم القومي والشخصية الوطنية من (1930–1956).الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر 1975.
22. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.
23. تركي رابح عمامرة .التعليم القومي العربي الإسلامي والشخصية الجزائرية (عام 1830–إلى عام 1962) وزارة الثقافة الجزائر .ط32007.
24. تركي رابح عمامرة .الشيخ عبد الحميد بن باديس .فلسفته وجهوده في التربية والتعليم (1900–1940)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
25. تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمشتغلين بالتربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
26. تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1.
27. توفيق أحمد مرعي وآخرون، المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2000.
28. توفيق أحمد مرعي، ود. محمد محمود الحيلة، المنهاج التربوية الحديثة– مفاهيمها–عناصرها–أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1–2000.
29. جميل حمداوي، التصورات التربوية الجديدة، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2014.

30. جميل حمداوي، مجزوءات التكوين في التربية والتعليم، التخطيط، التدبير، التقويم، افريقيا الشرق، دار البيضاء، المغرب، 2013.

31. الجوهري أبو نصر إسماعيل بن حماد، الصحاح في اللغة مكتبة مشكاة الإسلامية، (د.ط)، ج:02.

32. حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط6 ،2004.

33. حسن ضاهر، إدارة النشاط المدرسي واشكالياته، دار المؤلف للنر والطباعة والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 01، 2004

34. حميدة عبد العزيز إبراهيم، إدارة المدرسة الابتدائية، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر، 1994.

35. أبو الحسين أحمد بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تح عبد السلام هارون، دار الفكر ، بيروت لبنان 1979- كتاب الهاء، باب الواو والصاد، مج06.

36. حمدان بن عثمان خوجة، تقديم وتعريف وتحقيق ، الدكتور العربي الزبيلاي، وزارة الثقافة الجزائر –دار الحكمة –ط2، 2014.

37. حمداوي جميل، بيداغوجيا الأخطاء، ط 01، المغرب، 2015.

38. حمدي شاكر محمود، التقويم للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع حائل، المملكة العربية السعودية، ط1 .2004.

39. خالد محمد أبوشعيرة، المدخل إلى علم التربية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان– الأردن–2010 ط1.

40. خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف، 1999. ط1.

41. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة بن عكنونّ، الجزائر، 2005.

42. ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد): مقدمة ابن خلدون، دار الفكر للنشر، لبنان، 2007.

43. رابح تركي. الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم .الجزائر 1974.

44. رأفت عبد الغني البويهي، أصول التربية المعاصرة، دار العلم والإيمان، مصر/ ط01، 2018.

45. رشيد أحمد طعيمة، المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 01، 1999

46. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، 1986، ج1.

47. رياض عارف الجبان، الوسائل التعليمية وطرائق التدريس، دار العطاء، دمشق، سوريا، 2014، ط1.

48. الزبير بن بلمامون .مدخل إلى علوم التربية .دار الخلدونية للنشر والتوزيع .الجزائر 2018.

49. زينب يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، كيف نفهم الجيل الثاني، « Allure » للنشر والتوزيع والمنتجات السمعية البصرية، ط 01، 2011.

50. سعدون محمد الساموك، منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1-2005.

51. سعيد بوكاوش، الاستعمار الفرنسي وسياسة الفرنسة في الجزائر .دار تفتيلت للنشر .الجزائر 2013.

52. سعدية محمد علي بهادر، الافادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية، تكنولوجيا التعليم، السنة الرابعة، عدد 08، 1981

53. سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية المفهوم – التدريب – الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2003

54. الشريف الجرجاني، التعريفات تحقيق جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 130/1.

55. سعيد رحماني. حياة وأعمال المفكر الاجتماعي عبد المجيد مزيان-دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر 2011 ط1.

56. سهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي عربي، دار الأداب، بيروت، لبنان، ط 04، 1999.

57. سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية المفهوم – التدريب – الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2003.

58. صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة الجزائر، ط 01، 2009.

59. صالح بن نبيلي فركوس، تاريخ الثقافة الجزائرية من العهد الفينيقي إلى غاية الاستقلال، الثقافة الجزائرية خلال الفترة الاستعمارية 1830-1962، ج2، ايدكوم للنشر والتوزيع .الجزائر 2013.

60. صالح بن نبيلي فركوس، تاريخ الثقافة الجزائرية من العهد الفينيقي إلى غاية الاستقلال 814 ق.م 1926 م. ج2، ايدكوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.

61. الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية والتحديات المستقبل، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2015.

62. الطاهر زرهوني، مرجع سابق .التعليم في الجزائر قبل وبعد الاحتلال، 2012.

63. الطاهر احمد الزاوي،ترتيب القاموس المحيط علي طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة.دار المعرفة.بيروت.لبنان.ط1979.4. ج3

64. طحان مصطفى محمد، القيادة في العمل الإسلامي، دار الوثائق الكويت .ج21958.

65. طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة، الجزائر، 2015.

66. طيب ثابت سلميان، المقاربة بكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط، الأمل للطابعة والنشر والتوزيع تيزي وزو، الجزائر،.،ط، 2015.

67. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب،2007.

68. عادل عز الدين الأشول، موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987

69. عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية –مفاهيم – منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط 01، 2015

70. عبد الرحمان التومي، الكفايات، مقارنة نسقية، مطبوعات الهلال، وجدة، ط 03، 2004

71. عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2003.

72. عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 02، 2011

73. عبد الله رشدان وآخرون، مدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006.

74. عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، تقديم عبد الحميد مهري، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر ط12009.

75. عبد الكريم بوصفصاف، تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2013، ج2.

76. عبد الله بن حميد بن سالم الخرومي، التكامل في التعليم المدرسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2014.

77. عبد الله صالح، التربية وطرق التدريس، ج 01، دار المعارف، مصر، ط 02، 1975.

78. غريب عبد الحكيم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 2006.

79. عبده داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار العلوم، الكويت، ط1، 1979.

80. عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط 02، 2016.

81. علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، طرابلس، لبنان، ط1997.2.

82. عمار يزلي، الثقافة في مواجهة الاحتلال .دراسة .منشورات السهل .الجزائر 2009.

83. فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، 2008، الجزائر.

84. فاطمة عبد الرحيم النوايسة، الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 2012.

85. فوقية حسن عبد الحميد رضوان، كيف تعد طفل الروضة لتعلم القراءة؟، القاهرة، 2000.

86. فيهم مصطفى، مهارات التقليد في مراحل التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة،ط.2002.

87. قاسم قادة، دليل المتعلم في نشاط المعالجة التربوية، دراسة نظرية تطبيقية في ظل المقاربة بالكفاءات –التعليم الابتدائي أنموذجا– البيان للطباعة والنشر، الجزائر، 2009.

88. أبو القاسم سعد الله .الحركة الوطنية الجزائرية 1900–1930 .الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر .ج2 ط31983.

89. أبو القاسم سعد الله –تاريخ الجزائر الثقافي –عالم المعرفة الجزائر، طبعة خاصة، 2011، ج 3، 1830–1954.

90. أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار المغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ج1، ط1،1998.

91. الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الدار البيضاء -المغرب —ط11994.

92. كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، منشورات دار الخلدونية، القبة، الجزائر.2017.

93. لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات أو كيف تعلم المتعلم كيف يتعلم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2018.

94. لخظر زروقي، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، مطبعة دار هومة، 2003.

95. مازن صلاح مطبقاني، عبد الحميد ابن باديس العالم الرباني والزعيم السياسي، دار بني مزغنة، الجزائر، 2015 .

96. محسن عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1-2013.

97. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2009.

98. محمد البشير الإبراهيمي، عيون البصائر .الشركة الوطنية للنشر والتوزيع .الجزائر.

99. محمد الحسن فضلاء، المسيرة الرائدة للتعليم العربي الحر، الجزائر، غرناطة للنشر والتوزيع، الجزائر 2014 ج2.

100. محمد الدريج، التدريس الهادف، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، المغرب، 1994، ط1.

101. محمد الدريج، الدرس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، طبعة 1،الدار البيضاء 1990.

102. محمد الراجحي، الكفاءات التعليمية، منشورات رمسيس، الدار البيضاء، المغرب، 2007

103. محمد صابر ساليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، بيروت، لبنان، ط 01، 2008

104. محمد علي الصابوني، صفوة للتفاسير، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط 01، لبنان، 2004

105. محمود بن عمر الزمخشري جار الله أبو القاسم، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998/1419، ط 01،

106. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين- أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2، الرباط-2004.

107. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2012.

108. محمد الطاهر واعلي، الوضعية المشكلة، الورسم للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، ط 04، 2012.

109. محمد الطاهر واعلي، بيداغوجية الكفاءات، طبعة ثانية منقحة ومزيدة، الوسم للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، 2011، ط 02.

110. محمد العربي الزبيري، تاريخ الجزائر المعاصر، دراسة ج1، دار الحكمة للنشر، الجزائر، 2014.

111. محمد الغزالي، سلسلة من مذكرات المشاهير، دار الموعظة للنشر والتوزيع، الجزائر 2014، د.ط.

112. محمد بن ميمون الجزائري، التحفة المرضية في الدولة البكداشية في بلاد الجزائر المحمية تقديم وتحقيق محمد بن عبد الكريم، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1972.

113. محمد بن يحيى وآخرون، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الديوان الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006.

114. محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تميزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.1999.

115. محمد سحنون، آداب المعلمين، تح: حسين عبد الوهاب، تونس، ط2، 1972.

116. محمد شارف سرير، ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ط2، د.ب، ب.ت.

117. محمد شرفي، مقاربات بيداغوجية من تفكر إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب-2010.

118. محمد صالح الحثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، ط 02، 2005.

119. محمد صالح الحثروني، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،1999.

120. محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع –دار المعرفة الجامعية–مصر –ط12005.

121. محمود الساموك، ودكتورة هدى علي جواد الشمري مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ط1.

122. محمود قاسم .الإمام عبد الحميد بن باديس، دار المعارف القاهرة.ط21967.

123. المدني أحمد توفيق، كتاب الجزائر، دار الكتاب الجزائر،1963،ط2.

124. مهدي محمود سالم. الأهداف السلوكية تحديد مصادرها صياغتها تطبيقاتها. مكتبة العبكان، الرياض،ط2–1998.

125. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم "لسان العرب"،طبعة جديدة محققة، دار صادر، بيروت، لبنان.

126. المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2009.

127. المنجد في اللغة والإعلام –دار الشروق، التوزيع المكتبة الشرقية –بيروت –لبنان–ط 36– 1997.

128. نصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (العهد العثماني)، ج1، الجزائر.

129. نصيرة زمرلين .التعليم الإسلامي في الجزائر في ظل الاحتلال الفرنسي (1830–1962)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع .الجزائر 2013.

130. الهاشمي عبد الرحمن، والعزاوي فائزة، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

131. هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007.

132. يعقوب أحمد الشراح، التربية وأزمة التنمية البشرية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، (د ط)، 2002.

المصادر والمراجع الأجنبية المترجمة:

1. أندري ديرليك، ترجمة مازن بن صالح مطبقاني .عبد الحميد بن باديس (1889 –1940) مفكر الإصلاح وزعيم المقاومة الجزائرية، عالم الأفكار .الجزائر 2013.

2. جوزيف بلاكسي، أربعة أشهر في الجزائر .لندن 1859 ص30 عن سعد الله تاريخ الجزائر الثقافي.

3. شارل روبيارأجيرون .الجزائريون المسلمون وفرنسا (1871 –1918)ج1 .ترجمة جاح مسعود وأ. بكلي .دار الكتاب الجزائر 2007.

4. كزافييهروجيرس، ترجمة نصر الدين الحافي، بيداغوجيا الإدماج، أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعنا، نشر وتوزيع مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1–2011.

المجلات

1.عبد الباسط هويدي، محتور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسة والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد12–سبتمبر 2015.

2. عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية، مقال منشور في مجلة دراسة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 02، 2012

3. مجلة نحت وتربية ، المعهد الوطني في التربية . الجزائر ، العدد 05، 2011

الوثائق التربوية و المنشورات الوزارية

1. بن الصيد بوريني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017–2018.

2. تاغوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ونحسين مستواهم، (د–ط)2009.

3. دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017–2018.

4. مديرية التربية لولاية تيارت_ المقاطعة التفتيشية للتعليم الأساسي_السوقر02، تربص لمديري دائرة السوقر وعين ذهب، بعنوان التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ثانوية بوشارب الناصر_ السوقر_ تيارت.

5. مراسلة المديرية العامة للتعلم رقم 14 المؤرخة في 18جانفي2023.

6. المعهد التربوي الوطني الجزائري، كتابي في القراءة السنة الأولى، ج1، مصلحة الطباعة، الجزائر سنة 1978-1979.

7. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005.

8. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08.04 المؤرخ 23جانفي2008.

9. نماذج لمحتويات بعض التصاميم الخاصة بالتعليم المزدوج بالجزائر الفترة 1946 إلى 1962.

10. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش، الجزائر، طبعة 2004.

11. وزارة التربوية الوطنية، مدرسة التكوين، مادة التربية وعلم النفس، النمط معلمو المدرسة الابتدائية، طبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية الجزائر2006.

12. وزارة التربية الوطنية .المركز الوطني للوثائق التربوية-سلسلة من قضايا التربية، ملف 26.

13. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08،04 عدد خاص بشهر فيفري 2008.

14. وزارة التربية الوطنية، التقويم التربوي، من قضايا التربية، الملف15، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي الجزائر،1998.

15. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، 2016.

16. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ط 16، 2009.

17. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج طبعة 2016.

18. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2003.

19. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2004.

20. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، ط 2016.

21. وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، العدد 19، الجزائر، 2005.

22. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، برنامج وتوقيت الفترة التمهيدية للسنة الأولى ابتدائي، 2019.

23. وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2004.

24. وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، شارع ولاد سيدي الشيخ، الحراش- الجزائر (د-ط)-2004.

25. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

26. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

27. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

28. وزارة التربية الوطنية، تصميم واشراف د. عبد القادر فضيل، هيا نتحدث، كتاب المعلم، المعهد الوطني التربوي، الجزائر ، سنة 1993.

29. وزارة التربية الوطنية، تنظيم التمدرس للسنة الدراسية 2023/2022 في مرحلة التعليم الابتدائي، بتاريخ 19 سبتمبر 2022 تحت رقم 1510.

30. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

31. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، السنة الدراسية 20192020.

32. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2017-2018.

33. وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

34. وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

35. وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللغة العربية / التربية الإسلامية / التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

36. وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التقويم التربوي ، الجزائر 2010

37. التربية الوطنية، سلسلة موعدك التربوي، التقييم عن طريق المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009.

38. وزارة التربية الوطنية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2005.

39. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، التعليم الابتدائي، طبعة 2016.

40. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، أفريل2003.

41. وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، ج1، ط2، 2008.

42. وزارة التربية والتعليم الأساسي، برامج ومناهج ومواقيت السنة الثانية من التعليم الأساسي المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1983_1984.

43. وزارة التربية، كتابي في القراءة السنة الأولى، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ج3.

44. وزارة التربية، كتابي في القراءة، السنة الأولى مصلحة الطباعة، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ج2، 1978-1979.

45. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، 1973-1974.

46. وزارة التعليم الابتدائي، مديرية التنظيم والتنشيط التربوي، برامج وتوجيهات تربوية للتعليم الابتدائي، المعهد التربوي الوطني1974-1975.

47. وزارة التعليم الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي،ط2012.

48. وزارة الربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية.شارع ولاد سيد الشيخ_الحراش_الجزائر(دط)2004

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

1. A.DJIDJELLI,professeure au collège moderne de Constantine, premier livre d'arabe classique , 2emEdition, Alger,1951..
2. Académie d'ALGER enseignement du premier degré, plan d'étude pour la langue arabe (mis en rigueur au 1er octobre 1946, Revue et corrigé le 1eroctober 1958).
3. Delandscheer ,Définir les objectif de l'éducation ,P.U .F 3em ,Edition ,paris-1982.
4. Good c.v.Dictionary of education 3hd. New Yohr.MCGRA W.Hill.
5. R.E.Mager,comment définir les objectifs de l'éducation,paris,bordas,1977.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

كلمة شكر

اهداء

مقدمة .....أ-ج

مدخل

المقاربات البيداغوجية، مفاهيم وعلائق

تمهيد: 2

1- تعريف المقاربة: 3

2- مفهوم البيداغوجيا: Pédagogie 3

3- التعليمية: La didactique 4

4- الفرق بين البيداغوجية والتعليمية: 5

5- مفهوم التعليم: 6

6- التعلم: 7

7- المنهاج: 8

8- التقويم: 9

9- مفهوم الكفاءة والكفاية: 11

10- مفهوم الإدماج: 13

11- المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات: 15

12- مفاهيم قاعدية لمناهج الإصلاح الجديدة: 18

الفصل الأول

تطور النظام التربوي الجزائري

1- النظام 26

2- مؤسسات التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي 30

3- مراحل التعليم 34

4- التربية والتعليم في الجزائر في عهد الاحتلال الفرنسي 1830-1962 37

5- التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال 71

الفصل الثاني
المقاربة بالمحتويات وأثرها في النظام التربوي الجزائري

تمهيد 109
1- المقاربة بالمحتوى 110
2- خصائص المقاربة بالمحتويات 112
3- عناصر ومكونات المقاربة بالمحتويات 114
4- العلاقة بين المعلم والمتعلم في المقاربة بالمحتويات 119
5- نمط التواصل في المقاربة بالمحتويات 120
6- برنامج المواد المنفصلة ونموذج التدريس بالمحتويات 122
7- المقاربة بالمحتويات والتعليم الموسوعي 123
8- برنامج التعليم الابتدائي الجزائري 125
9- سمات المقاربة بالمحتويات 125
10- إيجابيات المقاربة بالمحتويات 126
11- الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالمحتوى 126
12- أثر المقاربة بالمحتويات في تطوير النظام التربوي الجزائري 127
13- خطة الدراسة في التعليم الابتدائي في سنوات الاستقلال 128

الفصل الثالث
المقاربة بالأهداف وأثرها في النظام التربوي الجزائري

تمهيد 156
1- تعريف الهدف 157
2- الأسس النظرية لبيداغوجيا الأهداف: 158
3- مستويات الأهداف التربوية (أنواع الأهداف) 160
4- عناصر صياغة الأهداف الإجرائية 165
5- قواعد الصياغة الاجرائية للأهداف 166
6- عملية الاشتقاق ومجالاتها وفق المقاربة بالأهداف 169
7- مزايا صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية 180
8- الأهداف التربوية وعلاقتها بالمحتوى 183

9-مجالات التقويم في العملية التعليمية 186
10- برنامج المواد المترابطة ونموذج التدريس بالأهداف 200
11- أثر المقاربة بالأهداف في النظام التربوي الجزائري 201
12- المواد الدراسية المعتمدة وفق نموذج التدريس الهادف 202
13- مزيا وعيوب التدريس الهادف: 219

الفصل الرابع
المقاربة بالكفاءات وأثرها في النظام التربوي الجزائري

تمهيد 222
1- دلالات الكفاءة 223
2- المفاهيم المرتبطة بالمقارنة بالكفاءات 233
3- خصائص ومبادئ المقاربة بالكفاءات 238
4- صياغة الكفاءة 239
5- الوضعيات التعليمية التعلمية وبناء الكفاءة 240
6- التقويم بالكفاءات 251
7- المناهج الجديدة والمقاربة بالكفاءات 258
8- التنظيم التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي 2023/2022 264
الخاتمة 313
قائمة المصادر والمراجع 318
فهرس الموضوعات 333

الملخص

في سياق فهم جيد للعوامل الكامنة وراء تطور المقاربات البيداغوجية التي تبناها النظام التربوي الجزائري منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، يسعى هذا البحث إلى إبراز طبيعة المقاربات البيداغوجية، وأهميتها في رسم طريق الاختيارات التربوية، والكشف عن الأسباب التي وراء اختيار هذا النموذج أو ذاك، ذلك أنالبيداغوجيا والممارسة المرتبطة بها لا يمكن نجاحها في غياب المعرفة بها، وبأسس اختيارها.، و إن الحديث عن المقاربات البيداغوجية في ميادين التربية والتعليم والتكوين والتنشئة متصل من حيث الأسس و الأهداف بالنظام التروي عامة وبمكوناته جميعا، الأسرة والمدرسة والمجتمع، وبمكونات كل عنصر من العناصر المذكورة منفصلة ومتصلة، وهي عناصر متداخلة في الكيان والدور والأهداف.

الكلمات المفتاحية: المقاربة ، البيداغوجية ، التعليمية ، التعلمية ، الكفاءة ، الأهداف ، المحتويات ، التقويم ، المنهاج

Summary:

Within the framework of a good understanding of the development factors of the pedagogical approaches adopted by the Algerian educational system since independence until today, this research aims to highlight the nature of the pedagogical approaches their importance in the orientation educational choices, and to reveal the reasons for choosing a particular model. Indeed, pedagogy and the practice associated with it cannot succeed in the absence of knowledge of it and the bases of its selection.

Talking about pedagogical approaches in the fields of education, training and education refers in terms of foundations and objectives to the education system in general and to all its components, the family, the school and society, and to the components of each of the above, separate and connected, and they are elements that overlap in entity, role, and purposes.

Keywords: Approach, Pedagogical, Educational, Learning, Competency, Goals, Contents, Evaluation, Curriculum

Résumé:

Dans le cadre d'une bonne compréhension des facteurs de développement des approches pédagogiques adoptées par le système éducatif algérien depuis l'indépendance Jusqu'à nos jours, cette recherche vise à mettre en évidence la nature des approches pédagogiques, leur importance dans l'orientation des choix éducatifs, et de révéler les raisons du choix de tel ou tel modèle. En effet, la pédagogie et la pratique qui lui est associée ne peuvent aboutir en l'absence d'une connaissance de celle-ci et des bases de sa sélection.

Parler d'approches pédagogiques dans les domaines de l'éducation, de la formation et de l'éducation renvoie en termes de fondements et d'objectifs au système éducatif en général et à toutes ses composantes, la famille, l'école et la société, et aux composantes de chacune des éléments susmentionnés, séparés et connectés, et ce sont des éléments qui se chevauchent dans l'entité, le rôle et les objectifs.

Mots-clés : Approche, Pedagogique, Educatif, Apprentissage, Competence, Objectifs, Contenus, Evaluation, Curriculum