الجـــمهوريّـــة الجزائريّـــة الديمقراطيّـــة الشّعبيّـــة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

جامعة ابن خلدون –تيارت–

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللُّغة والأدب العربي

مُذكّرة مُكمّلة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللّغة والأدب العربي

الفرع: الدراسات اللغوية. ـ التخصّص: تعليميّة اللُّغات

النِّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة الوطنيّة من خلال فلسفة بناء المناهج ـ دراسة تحليليّة ـ

إعداد الطّالبتين: إشـــراف الأستاذة:

ميمونة بن عبد الله د. فتيحة جبالي

زرقة منتصر

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرُّتبة	الجامعة	الصّفـــة
عبد القادر موفق	أستاذ التّعليم العالي	ابن خلدون	رئيســـــا
فتيحة جبالي	أستاذ التّعليم العالي	ابن خلدون	مُشـــرفًا ومقررا
زوليخة حاجي	أستاذة محاضرة أ	ابن خلدون	مُنـــــاقشـــا

السّنة الجـــــامعيّة:

1444/ 1445 ه

2023/ 2024 م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

شكرا لله على توفيقه حتى إتمام هذا العمل ، وتسخيره لنا جنوده وعباده وحملة رسالتـــه –رسالة التّعليم والتربية – لمساعدتنا ، فاللهم لك الحمد والشكر كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك ، ثم الشـــكر و التقدير إلى من أناروا طريقنا وأزالوا غشـــاوة الجهـــــل مـــن عقولنا ،وضحوا براحتهم و تركوا بصمتهم في شخصيتنا وربونـــا علـــى حب العلـــم والاجتهـــاد و العمل الصالح ، ورحم الله منهم من سبقونا إلى الرفيق الأعلى ، ولقائدة السفينة مشرفتنا الدكتورة فتيحة جبالي التي أرست هذا العمل ووجهتـــه وجهة نأمل بها أن تبلغها المقـــام العلي، ونيل الأجر الوافر، واللجنة المناقشة.

مقدّمة

بسم الله وكفى والصّلاة والسّلام على حبيبه الّذي اجتبى من أنار به الدرب، فيا سعد من اقتفى نهجه ونال به الفوز بجواره ونيل العلى في الدنيا والآخرة.

وأمّا بعد:

فلا يزال التّعليم أسمى غايات المدرسة، ومهمّتها الرّئيسة0 الّتي أُنْشِئت من أجلها، ولـــو نظرنا نظرةً ثاقبةً مُشْرِقةً نجد أنّ عمل المدرسة يتشكّل وفق نظام تعليمي مُتكامِل العناصـــر، والّذي يسعى إلى تكوين مواطن صالح مسؤول ورجل الغد الصّانع للحضارة، ولنا في نظّم معروف الرُّصافي تبْصرةً ودليلاً على مهمَة المدرسة ودورها

ابْنُوا المَدَارِسَ واسْتَقْصُوا بِهَا الأَمَلاَ حَتّى نُطَاوِلَ فِي بُنْيَانِهَا زُحَلَا.

أدركت القيادات الوطنيّة للنِّظام التّعليمي في وقت تليد هذه الضرورة، وسعوا إلى بنـــاء نظام تعليمي بناءً مُتكامِلا يخدم غايات الواقع وقتئذ قصد إعادة بناء وتشييد الجزائر المستقلة ذات السِّيادة الوطنيّة، والانتماء القومي الإسلامي والعربي وفق خيارات مقاربات بيداغوجيّة تخدُم التّعليم والتّعلم، وتسمح بتكوين جيل يقود الأمم .

شهد النِّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة مسيرة إصلاحات مُهِمّـــة مسّـــت المنـــاهج التّعليميّة ومختلف الجوانب التّنظيميّة له، ووعيًا من واضعي المناهج التّعليميّـــة باعتبارهـــا الرّكيزة الأساسيّة الّتي ينْطّلق منها أيّ قطار للبناء والتّنمية والتّطور والنّهضة الحضاريّة للأمّة، فقد سعى النِّظام التّعليمي إلى تغيير المناهج التّعليميّة بتطبيق مقاربات بيداغوجيّة كانت سائدة في النُّظم العالميّة سابقا، ومن جملة هذه المقاربات البيداغوجيّة الّتي جاءت: المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، والّتي قُسِّمَت على ضوئها مراحل تطور المنـــاهج التّعليميّة في النِّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة.

وممّا سبق ذكره، نجد أنّ جودة التّعليم وصلاحية الإصلاح في النِّظام التّعليمي الحـــالي يُبْدي الفُروقات الواضحة في سيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وتطوُّرها واختلاف المنـــاهج

التّعليميّة وِفقها، ممّا يطرح إشكالاً رئيسًا يُمكننا صِيَاغته كالتّالي: ما سيرورة إصلاح المناهج التّعليميّة في النِّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة؟

انبثقت عنه تساؤلات جزئيّة تمثّلت في:

- ما فلسفة بناء المناهج التّعليميّة في مُجْمِلِها؟ وما ضرورات ودواعي إصـــلاح المنـــاهج التّعليميّة؟
- وما أهم المراحل الّتي مرّت بها عمليّة إصلاح المناهج التّعليميّـــة في النِّظـــام التّعليمـــي في المدرسة الجزائريّة؟
- وفيم تكْمُن تجلّيات إصلاح المناهج التّعليميّة الحالية ؟

وما دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع الموسوم بـــــــ: **النّظام التّعليمي في المدرســـة الجزائريّة الوطنيّة من خلال فلسفة بناء المناهج –– دراسة تحليليّة**– هو الردّ على هـــذه التساؤلات المطروحة، ولنُبيِّن دواعي إصلاح المناهج التّعليميّة، ونُبْرِز أشكال التّعليم وتطوره المُسْتَمر، وأبجديات المقاربات البيداغوجيّة.

ولقد سلطنا الضّوء حول فكرة الإصلاح التّعليمي في المناهج التّعليميّة، وبَيّنَا أهمّ مـــا جاء به والعوامل الّتي أدت إليه، إيمانًا مِنّا أنّ المناهج التّعليميّة ترتبط ارتبطًا وثيقًـــا بفكـــرة الإصلاح و من لا يتجدّد يتبدّد.

وقد تطلّب منّا موضوع البحث معالجته بالمنهج الوصفي بآليةٍ تحليليّة، وتجلـــى ذلـــك في وصف المراحل الّتي شهدها النِّظام التّعليمي من خلال إصلاحه للمناهج التّعليميّة، وبيان الحقب التّاريخيّة للمراحل الّتي ذكرناها، وتحليل الموقف التّعليمي على ضوء تطبيق المنـــاهج ومدى تجلّيات الإصلاح فيها.

وبناءً على التّساؤلات الجزئيّة الّتي طرحناها. قسّمنا بحثنا إلى فصلين هامّين، فجـــاء الفصل الأوّل نظريًا، أمّا الفصل الثّاني، فقد جاء ميدانيًا لتوضيح ما جاء في الشّقِّ النّظـــري

خاصّة فيما يخص المرحلة الأخيرة من إصلاح المناهج التّعليميّـــة لأنّهـــا مازالـــت مُطبّقـــة ويستّوجِب تسليط الضّوء عليها وتحليلها ميدانيًا.

❖ **الفصل الأوّل** الّذي عنوناه بـــــــ : **إصلاح النّظـــام التّعليمـــي في المدرســـة الجزائريّة – التّحدّيات الرّاهنة ومُتطلّبات العصر.**

اندرج تحته ثلاثة مباحث تمثّلت في **المبحث الأوّل:** إصلاح المناهج التّعليميّـــة. وبيّنّـــا في **المبحث الثّاني:** مُرْتكزات وأسس بناء المناهج التّعليميّة ودواعـــي إصـــلاحها. وتحـــدثنا في **المبحث الأخير** حول مراحل إصلاح المناهج التّعليميّة في النّظام التّعليمي الجزائري، وذيلنـــاه بخلاصة إجماليّة.

أمّا الفصل الثّاني فوسمناه بـــــ: **تجلّيات إصلاح النّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة من خلال المناهج التّعليمية دراسة تحليليّة وصفيّة لمنهاج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثـــانوي جذع مُشتّرك آداب** تناولنا فيه ثلاثة مباحث تمثّلت في: **المبحث الأوّل:** عرجنا فيه إلى جملة من المفاهيم . أمّا **المبحث الثّاني** تطرقنا فيه إلى العلاقة بين الكتـــاب المدرســـي والمنـــهاج التّعليمي، **والمبحث الأخير** غُصْنا في سيرورة بناء التّعلُّمات وفلسفة التّقويم، وختمناه بإجمال ما ذُكِر و ما جاء من تجلّيات إصلاح المناهج التّعليميّة للُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي جذع مُشتّرك آداب.

أمّا عن **مكتبة البحث** فجاءت ثريّة جمعنا فيها بتوفيق من الله مختلف المصادر والمراجـــع المتّخصِّصة ذات التّوجه البيداغوجي المنتمين له، وكذا في مجالات أخرى مثل علم الاجتماع والاجتماع المعرفي وعلم النّفس، ومرجعنا الأساسي في عملنا أطروحة الأستاذة الـــدُّكتورة فتيحة جبالي المُشْرِفة المعنونة بـــ: **المنظومة التّعليميّة في الجزائر قراءة في المنهاج والتّقـــويم جامعة الجيلالي يابس سيدي بلعباس السّنة 2015 /2016**، والّتي كان من الدِّراسات السّابقة للموضوع، وكذلك أطروحة الدكتور بوزيدي محمد الموسومة بـــ : **فلسفة البناء المنهجي دراسة تحليلية في مقررات الجيل الثاني للغة العربية من الطور الأول للمرحلـــة**

الابتدائية جامعة ابن خلدون 2020/2019م، وكان للأولى حضورا وافيا فيما قدّمناه خاصّة في الجانب النّظري، ولا يفوتنا أن نشيد بمشاريع الكليّة الّتي كانت إرثنا عبر مسارنا التّعليمي والجامعي وخاصّة **المشروع الوطني P.N.R عن جامعة ابن خلدون تيارت الموسوم بـــــ تجلّيات الإصلاح في مناهج اللُّغة العربيّة للطّور المتوسّط دراسة في فلسفة البناء**، والّذي أعدّه نخبة من الدّكاترة من بينهم غانم حنجار وأحمد درويش وآخرون ســـنة 2014/2013م، والّذي كانت دراسته استشرافيّةً ودقيقةً فيما يخصُّ الإصلاح وتجلّياته منذ أن تمّ الشُّروع فيه في النِّظام التّعليمي الجزائري، وللمواثيق الرّسميّة الصدارة فهي الرّكيزة الأساسيّة لعملنا، وكذا السّندات البيداغوجيّة للمرحلة الّتي درسناها.

كما لا نُخْفيكم أنّه واجهتنا في البداية بعض المشاكل والصعوبات تمحور مُجملُها في توفر المادّة المعرفيّة في محور دراسة فلسفة بناء المناهج والّذي كـــان عائقـــا ابســـتمولوجيا وشساعة الموضوع، ونأمل أنّنا قد وُفّقنا في التّوظيف الجيد للمادّة المعرفيّة، والثّاني بُعْدُنا عن ميدان التّعليم وقِلّة خبرتنا فيه وإن ولجناه في بِضْع سنين، وكان أهمّ عائق واجهنا خاصّـــة أثناء التّحليل، والدِّراسة التّحليليّة تتطلّب كفاءة مُتمرِّسة سبرت أغـــوار التّعلـــيم وتعـــرف مسالكه ولا تضيع في غياباته، ونظرًا لشموليّة الموضوع الّذي يفتح أُفقًـــا رحبًـــا للبحـــث العلمي، والّذي صنّفه معظم من قدّمنا لهم الموضوع من مُفتِّشين وأستاذة جامعِّين على أنّـــه موضوع أطروحة دكتوراه وليس عنوانًا لمذكِّرة ماستر الّتي تُقيِّد العمل منهجيًا.

وفي الأخير نحمد الله ونشكره بداية، ثمّ نتقدم بجزيل الشُّـــكر والتّقـــدير للأســـتاذة الدُّكتورة فتيحة جبالي على كُلِّ ما قدّمته لنا من توجيهات وعونٍ مُستمرٍ، وماقدمته لنا الجنة المناقشة من توصيات وتوجيهات . آملين في كُلِّ ما قدّمناه عُموم الفائدة منه، ويبقى البحث مُسْتّمرًا والكمال لله وحده، وما توفيقنا إلاّ بالله العلِيِّ العليم .

الطالبتان: ميمونة بن عبد الله وزرقة منتصر.

تيارت يوم: الثُّلاثاء 13 ذو القعدة 1445 ه الموافق لـــــــ 21 ماي 2024م.

الفصل الأوّل

إصلاح النّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة التّحدِّيات الرّاهنة ومُتطلّبات العصر.

المبحث الأوّل ⇦ إصلاح المناهج التّعليميّة.

المبحث الثّاني ⇦ مُرْتكزات وأسس بناء المناهج التّعليميّة ودواعي إصلاحها.

المبحث الثّالث ⇦ مراحل إصلاح النّظام التّعليمي للمناهج التّعليميّة في المدرسة الجزائرية.

تعدّدت غايات إصلاح المناهج التّعليميّة في النِّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة ، وسعى النِّظام التّعليمي سعيًا حثيثًا نحو تطوير المناهج وتحسينها وِفق ما يُواكِب التّطور العالمي والحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة في البلاد بما يخدم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فالمناهج التّعليميّة لها من الأهميّة بمكان في النّظام التّعليمي. إذ تُعدُّ الرّكيزة الأساسيّة الّتي ينطّلق منها الإصلاح التّعليمي، ويتجلى فعله فيها وتتباين توجُّهاته ومراحله، ونحن إذ ندرس إصلاح المناهج التّعليميّة لا يُمكن أن تخْفَى علينا هذه المكانة، والدّور المهم في بناء مواطن الغد الّذي يقود التّنمية المستدامة ويصنع النّهضة الحضارية والمُستقبليّة لأمّته ووطنه.

وقد أجمع التّربويُّون كذلك على أنّ المناهج التّعليميّة لها من الضّرورة بمكان، فهي شريان النِّظام التّعليمي، ولابُدّ من إصلاحاتٍ جديّة لها تُراعي فلسفة بنائها القويم وِفق ما جاءت به الدِّراسات والإسهامات في ميدان علم المناهج، وقد بيّن جُلُّهم أنّ شرعيّة الإصلاح التّعليمي ينطّلق من فلسفة بناء المناهج ومدى ملاءمتها لحاجات المجتمع وضروراته، ووفق رؤية شُموليّة مُتكاملة تتقارب فيها العناصر المكوِّنة للمناهج، وحُدِّدت نجاعة الإصلاح التّعليمي بما تُقدِّمه مُخرجات العمليّة التّعليمية التّعلميّة، وسنعرف كُلّ ذلك بدءًا من إدراكنا لماهية إصلاح المناهج التّعليميّة وصولًا إلى مراحل إصلاح المناهج التّعليميّة في النِّظام التّعليمي في المدرسة الجزائرية.

المبحث الأوّل: 1- إصلاح المناهج التّعليميّة:

يأخذ الإصلاح التّعليمي الّذي يُعدُّ مشروعًا وطنيًا أبعادًا تغييريَّةً وتطويريَّةً وتحسينيَّةً استجابة لمتطلبات الواقع والغايات التَّربويَّة الّتي حدّدها السّياسة التّعليميّة القائمة والّتي كُلِّلَت بلجنة مُستقِّلة لإعداد المناهج وإصلاحها، والّتي شملت أعمالها إصلاح المناهج التّعليميّة ومختلف جوانب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، كما أخذ الإصلاح التّعليمي مفاهيم وأوصاف مُتعدِّدة ، وتمظهر بتعدُّد المناهج التّعليميّة الّتي اعتمدها النّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة، وراح يرسم لبنائها على ضوء مقاربات بيداغوجيّة كانت إلى حدٍّ قريب مُسْتخدَمة ومُجربة في نُظم تعليميّة أخرى.

1-1 الإصلاح التَّعليمي:

1.1.1- **الإصلاح لغة** :جاء في لسان العرب لابن منظور (711ه) في مادّة (ص ل ح) « الصّلاح: ضِدّ الفساد...أصلح الشيء بعد فساده: أقامه »[1] فالإصلاح ضِدّ الفساد، وصلاح الرّجل من صلاح عمله وخلقه الحسن بين قومه ومنه الصّالح المُصْلح الّذي صَلُحتْ له دُنياه وابتغى الدار الآخرة قرارًا فعمل لها وأصلح ما أفسده الدّهر، ومنه ما جاء من عمل الأنبياء من تطبيق لشريعة الله في الأرض للإصلاح.

ومن جُمْلة ما أتى في القرآن الكريم من آيات تحثُّ عليه وتُبيّنه ما يلي:

قوله تعالى: ﴿**وَلاَ تُفْسِدُواْ فِي اِلَارْضِ بَعْد إِصْلَحِهَا**﴾[2]. وكذلك جاء في قوله تعالى: ﴿**إِنّما المُومِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِّحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ**﴾[3]وكذلك جاء في قوله تعالى: ﴿**إِنُ اريدُ إِلَّا اِلاصْلَحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِيَ إِلَّا بِاللهِ**﴾[4].

1- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الافريقي المصري، لسان العرب، مج8، دار بيروت لبنان، ص:267 . مادّة (ص ل ح).

2-سورة الأعراف الآية:[55].

3 -سورة الحجرات الآية:[10].

4 -سورة هود الآية: [88].

إذن: حسب المعنى اللُّغوي الإصلاح عمليّة ضد الفساد.

2.1.1- الإصلاح (RÉFORME) اصطلاحا: هو فكرة ومسيرة مُستّمرة في الآن نفسه وضرورة لابُدّ منها حين يبرز الفساد في النِّظام التّعليمي، وهو تجديد وتغيير كُلّي وجُزْئي يقوم عليها وتبعا لسياسة تعليميّة تُوجّهه، بالتّالي كُلّ الجهود الرامية إلى إصلاح المناهج التّعليميّة وأساليب التّدريس وتطويرها، وإحداث تغيير فيها وتحسينها وتجديدها يُعَدّ إصلاحا، وذلك قصد رفع مُستوى العمليّة التّعليميّة.

3.1 – المفاهيم المصاحبة للإصلاح:

الإصلاح التّعليمي للمناهج يرتبط ارتباطًا دقيقًا بمفاهيم متعددة يستعمِلها التّربويُّون وبكثرة منها: التّجديد، التّغيير، التّحديث، التّحسين. ولابدّ لنا من الوقوف على بعض منها لفهم هذا الارتباط.

1.3 التّجديد (RENOUVELLEMENT):

يُجمِع الكثير من العلماء أنّ فكرة التّجديد تكون بالاستمرارية والحياة فمن لم يتجدّد يتبدّد، ولكلِّ زمن جيله، وهذه في حدِّ ذاتها تدعو للتّجديد والتّحديث كمرادف يُوضّح العمليّة الممارسة. وهذا ما تحدث عنه سعيد عيادي الجزائري – رحمه الله – مُوضِّحًا قاعدة تبنى عليها فكرة التّجديد وتنصهر في كلامه عن المُجدّد والتّجديد « فكل جيل خلق لزمنه لا لزمان سبقه ولا لزمن سيليه، ومن هنا فالقاعدة العلميّة تثبت أنّ لكلّ زمن زمنيّة فيزيائيّة وزمنيّة اجتماعيّة، وما لم تكن هناك مُشاركة بين الاجتماعيّة والفيزيائيّة، فلن تكون هناك مدرسة ولا مُجدِّد ولا تجديد »[1]

1 – سعيد عيادي، المشروع الثّقافي الوطني والتّحدّيات المعاصرة، وزارة الثّقافة الجزائر، 2005، ص:300.

أمّا روجرز و شؤميك (1971) (shoemaher Roger set)فيعرفانه بأنّه: « فكرة أو مُمارســـــة أو موضوع ينظر إليه أنّه جديد. »[1]

2.3- التّغيير (CHANGEMENT):

إنّ التّغيير يُصاحب التّجديد في المُمارسة والأداء، وهو إمّا جُزئي أو كُلّي، فالجزئي يرتبط بتعديـــــلات تمــسّ البـــرنامـــج مـــن حـــذف أو استبدال أو تصحيح، والكُلّيّ يمسّ المنهاج بكلّ مكوناته قصد التّركيز على مُوجّه العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وأحد أقطابها الفاعلة والرّكيزة الأساسية المُستهدفة في التّغيير والتّكوين والبناء.

3.3 التّطوير(DÉVELOPPEMENT)

التّطوير هو عمليّة تتناول منهجًا قائمًا بهدف الوصول إلى رفع كفايته وفاعليته؛ أي: تحسين المنهج القائم جزئيًا أو كليًا أو تغييره والاستعانة بغيره .كما يُعدُّ كذلك إجراءٌ تعديليٌّ مُناسِب في بعض أو كلّ عناصر المنهج ومجاله، وِفْق خُطّة مدروسة من أجل تحسين العمليّة التّعليميّة، ورفع مستواها[2]، فهو آلية ناجعة تخدم النّظام التّعليمي وتزيد من صلاحيته.

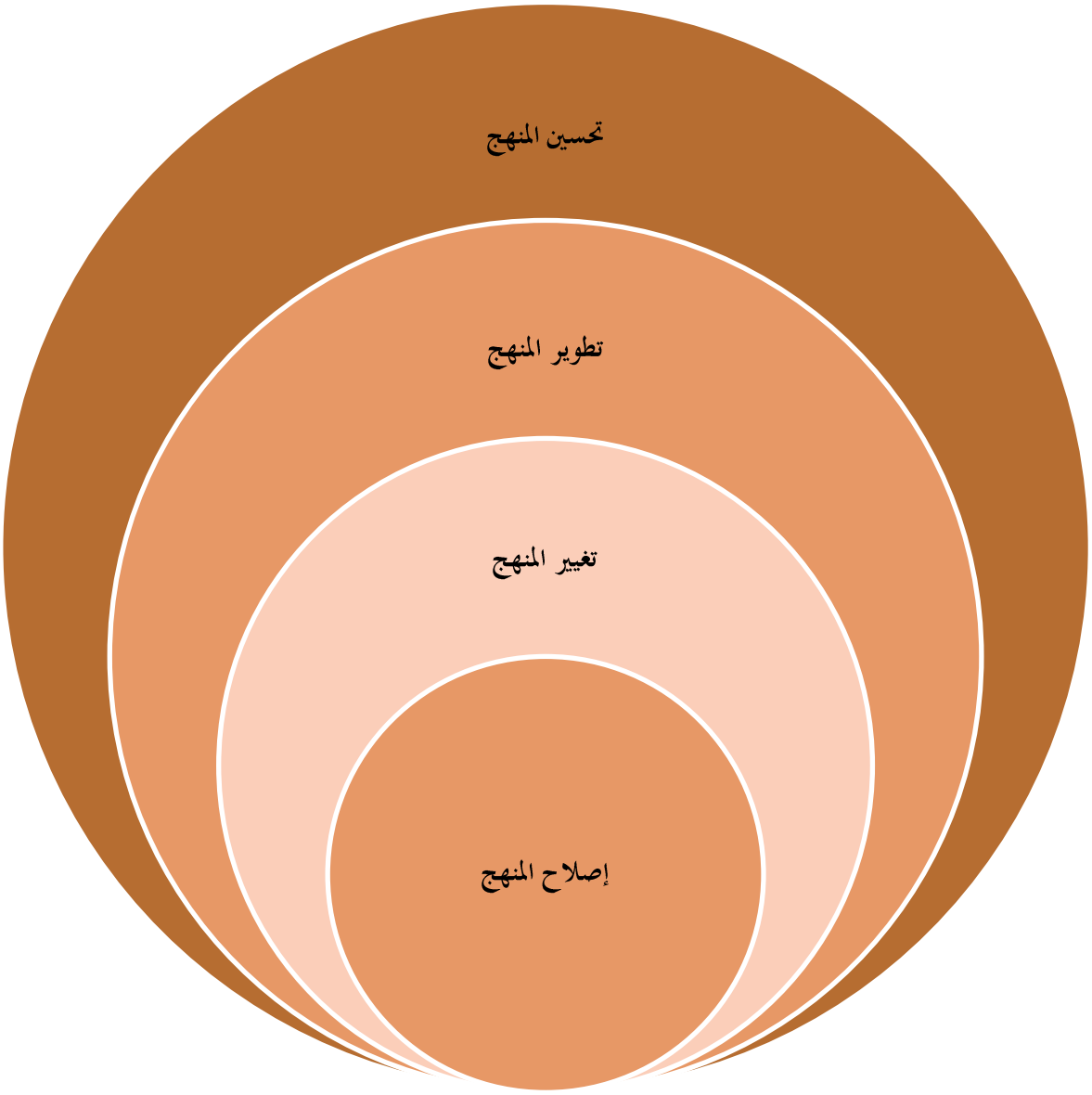
فهو عمليّة ديناميكيّة تتضمن استخدام أساليب عمل جديدة ومُتطوِّرة تعتمد على المعارف، الهدف منه تحسين قدرات المنظومة التّعليميّة على استيعاب المستجدات لحلّ المشكلات ومواجهة التّحديات الرّاهنة، ويعتمد في ذلك على مدى تلاحم رغبات الأفراد في النُّمو والتَّطور وغايات النِّظام لزيادة فعاليته [3]. إنّ محاولة التّجديد كفكرة ومُمارسة، والتّغيير كإجراء جزئي أو كُلّي، والتّطوير كصورة شاملة وعمليّة هادفة تصبُّ في قالب واحدٍ وتصورٍ شاملٍ يُدعى الإصلاح في شقّه النّظري والتّطبيقي للمناهج التّعليميّة.

---

1 – نقلا عن: وزارة التّربية الوطنيّة، منشورات المعهد الوطني لتكوين مُستَخدِمي التّربية وتحسين مستواهم، 2008، ص:124.

2- زبيدة محمد قوني، تخطيط المناهج الدّراسيّة وتطويرها، ط1، المكتبة العصريّة ، المنصورة مصر، 2016، ص :199.

3 -يُنْظَر: سعيدة بن عمارة، انعكاسات الإصلاح التّربوي على الأداء الوظيفي للأستاذ، مجلة العلوم الاجتماعيّة، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 02، ع :19،ديسمبر 2014،ص 124.



الشكل 1: العلاقة بين التّحسين والتّطوير والتّغيير[1]

1- زبيدة محمد قوني، تخطيط المناهج الدِّراسيّة وتطويرها، ص: 200 .

3.1- ماهية الإصلاح التّعليمي:

الإصلاح التّعليمي هو كُلُّ المُمارسات والمُحاولات الهادفة للتّحسين والتّطوير والتّغيير للوصول إلى مُخرجات تعليميّة تمسّ النّظام التّعليمي سواء تعلق الأمر بالجانب التّنظيمي له أم المناهج التّعليميّة في الجانب الإجرائي الّذي يُحدِّد التّوجه البيداغوجي، والمسار المعمول به تنظيميًا والرُؤية الواضحة الّتي تُبْصر الواقع ومُتطلّباته وتعمل على غرس القيّم وتعزيز الرّوابط الحضاريّة والمُجتمعيّة في البيئة التّعليميّة، ويُجمع التّربويُّون على أنّ الإصلاح التّعليمي ‹‹منظومة من الإجراءات التّربويّة الّتي تهدف إلى إخراج النّظام التّربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التّوازن والتّكامل، الّذي يضمن له استمراريّة وتوازنـــا في أداء وظيفته بصورة مُنْتظمة››[1].

يشمل الإصلاح التّعليمي كلّ العمليّات الّتي تمّ تحسين وتطوير بنية النّظام التّعليمي من خلالها، ويتعداه واعتباره إصلاحا إجرائيا بحتا في النُّظم التّعليميّة الفاسدة - إن صح القول- وتصحيحا ما كان جليًا من أخطا ومعالجة الظواهر السّلبيّة، فهو عملية مستمرة في النّظام التّعليمي تقتضيه الحاجات المُتجدّدة والمُتغيّرة فيه، وهو لا يهدم البناء القائم في النُّظم بقدر ما يُحسِّنها ويُطوِّرها ويُساير ويُواكب المستجدّات الرّاهنة والتّقدُّم الحاصل علميًا واجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا.[2]

ومن خلال دراسة صباح سليماني في أطروحتها المعنونة بـــ : إصلاح المناهج التّربويّة في الجزائر بين الأسس الاجتماعيّة والتّحديات العالميّة يتّضِح لنا حسب ماجاءت به ‹‹أنّ الإصلاح والتّجديد لا يمكن استيراده بل لن يحدث إلاّ إذا نشأ نشأة طبيعيّة من داخل ثقافة مُتماسِكة حيّة في أنفس أهلها، و عليه فإنّ القائم بعملية الإصلاح لابدّ أن يكون مُمكنًا من ثقافته يتذوّق لغته

1- غالب عبد المعطي الفريجات، الإصلاح والتّطوير التّربوي، دار دجلة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2015، ص:17.

2 -يُنْظَر: فتيحة جبالي ،المنظومة التّعليميّة في الجزائر قراءة في المنهاج والتّقويم أطروحة دكتوراه ، جامعة الجيلالي يابس سيدي بلعباس قسم اللُّغة العربيّة وآدابها، 2015/2014، ص:67.

وآدابها وفنونها وتاريخها، ومن الجدير بالذكر أنّ التّغيير والتّجديد أو التّحديث الثّقافي النّابع من ذات الثّقافة ومن خلال ما تضيفه أجيالها الشابة إليها يحدث عادة بالتّدريج الّذي قد يكون بطيئًا أو سريعًا أحيانا وفق ظروف ومستجدّات الحياة ، من دون صراع أو ثورات.»[1]

ومنه تتوقف عمليّة الإصلاح بوصفها مَهمة بشريّة تُرافق الحياة على استمراريّتها في النّظام التّعليميّ بهدف تحسينه وتطويره بما يتوافق وحالة المجتمع وديناميكيّة تطوُّره ونُموِّه من كلِّ النّواحي السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة، وبرؤية إصلاحيّة شاملة نابعة من أصالة المجتمع وثقافته.

2.1 –المناهج التّعليميّة:

يعد المِنهاج التّعليمي في النّظام التّعليمي الرّكيزة الأساسيّة وحجر الزّاوية في بنائه وتماسكه وتطوره، وعلى هذا الأساس تعدّدت وتشعبت مفاهيمه بتنوع النُّظم التّربويّة ونظرياتها واتّجاهاتها الّتي سادت فيها.

.2.1.المِنهاج لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور(711ه) في مادّة (ن ه ج)المنهاج بأنّه ‹‹الطريق البيّن الواضح ومِنْهَجُ الطّريق وَضَحه ،والمنهاج كالمنهج .وفي التّنزيل:﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُم شِرْعَة وَمِنْهَاجاً**﴾[2].وأَنْهَجَ الطريقُ: وَضَحَ واسْتبان و صار نهجا واضحا بيّنا. و في حديث ابن عباس رضي الله عنه "لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريق ناهجة››.[3]

1 – صباح سليماني، إصلاح المناهج التّربويّة في الجزائر: بين الأسس الاجتماعيّة والتّحدّيات العالميّة أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر–بسكرة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم العلوم الاجتماعيّة، شعبة علم الاجتماع،2011–2012، ص:74.

2 – سورة المائدة الآية: [48].

3– ابن منظور ، لسان العرب، ص:365.مادّة (ن ه ج)

2. 2 –المِنهاج(CURRICULUM) اِصطلاحا: تعدّدت أوصاف المنهاج وسماته فهناك من عدّه جملةً من المقرّرات الدِّراسيـــّة للمواد المختلفة المُنْتَظَمَة تنظيمًا منطقيًا تختلف لاختلاف السّـــنوات الدّراسيّـــــة، ومنـــهم رأى أنّه عبارة عن مواد دراسيّة وما تتضمّنه من معارف تُوجب المتعلِّم حفظها واستبصارها،كما ينحصر في مفهوم ضيق إلى اعتباره جملة الأنشطة التّربويّة المّخطّطة سلفا حسب الأطوار في مكان وزمان مُحدّدين، وبنظرة تعليميّة هو جميع الخبرات التّعليميّة الّتي يرفد بها المتعلِّم ليكتسب مهارات عامّة ومعرفة في مواقف تعليميّة مختلفة.[1]

ولقد ظهرت اتِّجاهات عبر مراحل تطوّر الفكر التّربوي حدّدت ماهية المنهاج من أبرزها[2]:

_الاتّجاه الأوّل: تمّ التّركيز فيه على اعتبار المنهاج التّعليمي هو المادّة الدّراسية والمحتوى الهادف الّذي يقدم للمتعلّم في المدرسة، ومن أنصار هذا الاتّجاه **ماكيا** (1958م) الّذي عرّف المنهاج على أنّه: ‹‹ المحتوى المعرفي الّذي يُقدّم للطالب››، وهذا الاتّجاه كان سائدًا أزمنة مديدة في النّظام التّعليمي في كثير من البلدان العربيّة وفي الجزائر تحديدًا قبل وبعد الاستقلال.

_الاتّجاه الثّاني : يركّز هذا على وصف المنهاج على أنّه مُخْرجات ونتاج العمليّة التّعليميّة التّعلميّة الّتي تُوجّه سُلوك المتعلّم، والّتي تُحدّد في صورة أهداف إجرائيّة في المنهاج المنظّم بعناية باعتباره جملة الخبرات السابقة المخطّطة الّتي تتيحها المدرسة لتُساعد المتعلِّمين على بلوغ مُخرجات تعليميّة مرغوبة وذلك تبعا لقدراتهم، وعرفه جونسون بأنّه: ‹‹سلسلة من المخرجات التّعليميّة المطلوبة والمنظّمة في بناء معين. ››

1-يُنْظَر: إياد أبو رحمة و ماجد حرب، وآخرون، قراءات في المناهج والتّدريس، ط1، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2010، ص:15.

2- يُنْظَر: رافدة الحريري، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، 2011، ص:118.

_الاتّجاه الثّالث: يُبيِّن هذا الاتّجاه صعوبة تحديد ضبط تعريف بدقّة للمنهاج، ويُمثِّل هذا الاتّجاه **ستنهوس** (**1958م**) الّذي اعتبر أنّ المنهاج تصميم أو خُطّة أو نظام من ناحية، ووصف الحالة الرّاهنة للأوضاع المدرسيّة.

2. 3 -المفاهيم المُصاحبة للمنهاج:

قصد فهم المنهاج وبصورة أدّق أكثر وُضوحًا لابُدّ لنا من الوقوف على بعض المفاهيم المُتعلِّقة به والمرتبطة به اِرتباطًا وثيقًا لدرجة الخلط والتّضارب أحيانا منها تحديدًا:

1.3-المُقرّر:(**decision**) الّذي يُعرف بأنّه مجموعة العناوين والموضوعات والعناصر الرئيسة الّتي يدور حولها المُحتوى العلمي لأيّ منهاج.

2.3-البرنامج:(**programme**) يقصد به بصورة واضحة مجموعة المواد الدّراسيّة مُرفقة بإشارات مِنْهجيّة، ومصحوبة بتعليمات حول الطّرق المُتّبعة في تطبيق الأنشطة التّعليميّة.

3.3-المُحتوى : (**contenu**) يُعدّ المحتوى المُكوِّن الثّاني لأيّ منهاج تعليميّ، ويشمل جُملة الخبرات والمعلومات والمهارات والاتّجاهات الّتي يسعى المنهاج لا كسابها للمُتعلّم[1] ، ولا يُعتبر محتوى الموضوعات الدِّراسيّة فحسب بل يتعدّاه إلى اعتبارها مادّة تعليميّة شاملة، ومن خلالها تتحقّق الأهداف التّعليميّة الّتي تظهر في النُّمو الكامل والشّامل للمُتعلِّم[2].

4.2- المنهاج من منظور المقاربات البيداغوجية:

يتحدّد مفهوم المنهاج وِفق المقاربات المطبّقة والّتي شملته في النّظام التّعليمي العالمي، والّذي تماشى النِّظام التّعليمي مع تطوُّر الفِكر التّربوي وما قدّم لنا من نتاجه العلمي وخبراته التّعليميّة. وتتمثّل في ثلاث مقاربات (المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، ومازالت المساعي حثيثة نحو مقاربات جديدة سيُسفِر عنها هذا المجال

1 -بشرى بغاغة، قراءة في مناهج الجيل الثاني، مجلة علوم الانسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، مج 9، ع5، 2020، ص: 98.

2 -يُنْظَر: أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، ط1، مصر، 2008، ص: 25،26.

1.4 – المِنهاج من منظور تلقيني:

يعد المنهاج في المقاربة بالمضامين جملة البرامج والدروس المُنْتظمة المُحدّدة والمعارف الّتي تُلقن للمُتعلِّم وتسترد استظهارا بعد حفظها، وهذا مفهوم تقليدي يتحدّد بمواد دراسيّة مُنْفصِلة تكون في مقررات وبرامج، يقوم المعلمون بتدريسها كمعارف خام جيلًا عن جيل. فالمنهاج من خلالها مرادف للمُقررات الّتي تُحدّد كَمْ المعرفة والمضامين الّتي تُقدّم في كلِّ مرحلة من مراحل التّعليم.

2.4 – المنهاج من منظور سُّلوكي إجرائي :

يتضمن المِنهاج من خلاله مفهوماً جديدًا يُؤثّر في المتعلِّم عن طريق توجيه سُلوكِه وِفْقَه برسم أهداف إجرائيّة في برنامج مُخطّطا ومُنسّقا ومضبوطا، وهذا ما ذهب إليه الباحثين (Saylor et Alexander (1981 إلى اعتباره خُطّة يتّم عن طريقها تزويد التّلاميذ بمجموعة من الفرص التّعليميّة[1] الّتي تعمل على تحقيق أهداف عامّة عرضية مرتبطة بأهداف إجرائيّة أو خاصّة بموضوع مُحدّد، فهو في نظر التّربويِّين كذلك مجموعة من الخبرات والأنشطة الّتي تُقدّمها المدرسة بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة[2].

3.4 – المِنهاج من منظور بنائي :

يُنْظر للمِنهاج من خلاله على أنّه جميع الخبرات التّعليميّة و الكفاءات التّربويّة والمُحتويات و الأنشطة والطّرائق البيداغوجيّة والوسائل التّعليميّة في صورة وثيقة بيداغوجيّة كفيلة بتحقيق التّعلُّمات وبنائها قصد نتائج تعليميّة مردُّها توظيفها في حياتهم الاجتماعيّة، تُحقِّق لهم كفايات التّعلم بصورة إيجابيّة تُحدِّد مُسْتقبل ونمط حياة المُتعلِّم، وبناء مواطن صالح قادر على حلِّ مُشكلات الحياة بما اكتسبه من تعلُّمات أتت بها في صورة

1- يُنْظَر: وجيه بن قاسم القاسم ومحمد بن مفرح عسيري، المناهج الدراسية في ضوء المناخات العالمية المعاصرة، ط1، شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات، القاهرة، مصر، 2016، ص: 31.

2- يُنْظَر: المرجع نفسه، صفحة نفسها.

شاملة كمعارف وإجراءات وكفاءات ومهارات تُراعي فيها الفُروقات الفرديّة له، وتُعزّز انتمائه لمجتمعه ووطنه وتُحقِّق ذاته فيه وتُبرز قدراته وتُنمّيها، وذلك هي ماهية العمليّة التّعليميّة التّعلميّة الهادفة .

وقد صُنّف المنهاج حسب القِدَم والجِدّة، فكان القديم مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار... الّتي يدرسها المتعلِّم في صورة مواد دراسيّة اُصطلح على تسميتها بـــ :المُقرّرات الدّراسيّة، وبمفهوم آخر يُبرز نواتج العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وعملها والمرجو منها؛ كونه ‹‹ناتج التّفاعل بين الخُطط الهادفة المَوضوعة ليتّم تدريسها في المدارس من جهة، وبين الخلفيّة الثّقافيّة للطالب وشخصيّته وإمكانياته من جهة أخرى، على أن يكون ذلك التّفاعل في بيئة حيويّة وفعّالة يقوم بتَخليقها وتهيئتها المعلِّم، وذلك بغرض أن يستفيد الطلاب أكثر، وأن يتّم تطبيق الخُطّة بصورة أفضل. ›› [1]

1 – مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلُّم، ط1، عالم الكتب، القاهرة مصر، ص:350.

وكذلك يُمكن اعتبار المنهاج نِظامًا مُتكاملًا له مُدخلات ومُخرج ات وفق عمليّة تعليميّة تعلميّة تبدأ برسم الأهداف وتنتهي بالتّقويم . كما يُوضّح ذلك الجدول[1] الآتي:

المُدخلات	العمليات	المُخرجات
الأهداف المدرسة: مباني ومعلمون وطلاب ومرافق وتجهيزات. المواد التّعليميّة: كتب وأدلة معلمين وكراسات النّشاطات وكتب مساندة. طرق تدريس. وسائل تقويم المصادر المالية. تأثيرات اجتماعيّة. خبرات مكتسبة سابقا	اختبار مجموعة العمل. إجراءات اِختيار الأهداف . رسم مُخطّط العمل. وضع تصاميم . اجراءات التّنفيذ تصميم ادوات قياس وتقويم. وضع خُطّة تقويم وتنفيذها.	منهج خبرات جديدة للمشاركين. سُلوكات جديدة مهارات جديدة. قِيم جديدة.
تقويم المُدخلات	**تقويم العمليّات**	تقويم المُخرجات
التّغذية الرّاجعة	التّغذية الرّاجعة	التّغذية الرّاجعة

الجدول 01: المنهاج كنظام مُتكامل.

1- وجيه بن قاسم ومحمد بن مفرح عسيري، المناهج الدِّراسيّة في ضوء المناخات العالميّة، ص:31.

3.1 – ماهية إصلاح المناهج التّعليميّة:

إصلاح المناهج التّعليميّة هي كُلُّ الجُهود والمُمارسات المستمرة الّتي تمّت في المناهج التّعليميّة، الّتي تُعدّ الرّكيزة الأساسيّة للنِّظام التّعليمي، والّتي قامت بها كلُّ الأطراف المسؤولة على ذلك وِفق خطط مدروسة وعبر مراحل متعاقبة وبعيدة أحيانا، مسّت تغييرًا في المحتويات وتطورًا في البرامج والنّماذج الّتي بُنيّت عليها هذه المناهج التّعليميّة، وشملتها كذلك في الطُّرق والوسائل التّربويّة والأنشطة التّعليميّة والخبرات المُتعدِّدة المُمارسة قصد تحسين مردودية العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ومُحاولة مسايرة الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسّياسي الرّاهن، بما يساهم في تطوُّر وتقدم المُجتمع ورُقِيِّه حضاريًا بفعل التّعليم والتّعلم، و الّذي من خلال تطوُّره ونمائه يظهر هذا الرُّقي والتّفرُّد وخُصوصيّته وتحضّره[1].

قامت هذه المبادرات الإصلاحيّة للمناهج التّعليميّة وِفق مُرتكزات أساسيّة مسّت كلّ جوانب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة في المدرسة الجزائريّة، وأحدثت بحكم زمنيّتها فارقًا بين الأجيال المُتعلّمة والّتي تعاقبت عبر مراحلها، وقد كان لها دور في رسم واقع النّظام التّعليمي من حيث التّطوُّر وجِديّة هذا الإصلاح ونتائجه وأهميّته؛ بتطبيق المقاربات البيداغوجيّة الّتي جاءت بها النُّظُم التّعليميّة المُتطوِّرة وسبقت النّظام التّعليمي الجزائري، قصد مواكبة العصر والتّحدِّيات الرّاهنة ليفرِض إصلاح المناهج التّعليميّة نفسه برؤية خارجيّة، ويستمِّر بعد ذلك إلى إصلاح الإصلاح كواقع أتى في ضوء ما اُسْتُحْدِث في مناهج الجيل الثّاني في المدرسة الجزائريّة.

1 – يُنْظَر: بوزيدي محمد، فلسفة البناء المنهجي، دراسة تحليلية في مقررات الجيل الثاني للغة العربية من الطور الأول للمرحلة الابتدائية: أطروحة دكتوراه، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، 2019-2020، ص: 04

المبحث الثّاني: 1- مُرْتكزات وأسس بناء المناهج التّعليميّة ودواعي إصلاحها.

ترتبط المناهج التّعليميّة في فلسفة بنائها ارتباطًا وثيقًا بحاجات المجتمع ومتطلباته، وواقع الحياة الرّاهنة وتحدّياتها، وتتماشى وفلسفة وتوجُّه النُّخب المُؤطِّرة والحاضنة للنّظام التّعليمي والأنظمة السّياسية الحاكمة للمجتمع، وتعكس الرُّؤية والتّوجُّه الحقيقي لها، وما يفرضه النّظام العالمي في بُعْدِهِ الكبير، وانفتاح الدّولة الجزائريّة عليه وتماشيها والتّطورات الحاصلة فيه . وللوقوف على إصلاح المناهج التّعليميّة الّذي شهده النّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة كان لابُدّ لنا في بادئ الأمر التّحدث عن منطلقاته الأولى ودواعي تبنيه كخيارٍ إستراتيجي في المدرسة الجزائريّة.

1.1- منطلقات إصلاح المنظومة التربوية التعليمية بموجب أمرية 16أفريل 1976:

كانت الانطلاقة الأولى في فكرة الإصلاح التّعليمي في النّظام التّعليمي للمدرسة الجزائريّة في فترة منتصف السبعينات بصدور أمرية 16أفريل 1976وشمل في مجملة إصلاحات جزئيّة ومتناثرة تمثّلت في تغيير المنظومة التّعليمية وتنظيمها وتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها فضلا عن الدمقرطة والتّفتُّح على العلوم و التّكنولوجيا [1]. ليكون بذلك الولادة الأولى للإصلاح التّعليمي، وتحدّد من خلاله الاختيارات والتّوجُّهات الأساسيّة للتّعليم الوطني المُتمثّلة في اعتباره:

- منظومة وطنيّة أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها.
- ديمقراطي في إتاحة فرص مُتكاملة ومُتكافئة لجميع الأطفال الجزائريين.
- مُتفتّح على العلوم والتّكنولوجيا[2].

وبوجب الأمرية أضحى التّعليم مُهيكلاً حسب الأطوار التّالية :

ـتعليم تحضيري غير إجباري.

---

1 -يُنْظَر: هنية عريف، اللّغة العربيّة في ظل إصلاح المنظومة التّربوية في الجزائر بين مقومات الهويّة الوطنيّة وتحدّيات العولمة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع :29، ديسمبر2018، ص:80 .

2- يُنْظَر: فتيحة جبالي ،المنظومة التّعليميّة في الجزائر، قراءة في المنهاج والتّقويم، ص:61.

-تعليم أساسي إلزامي ومجاني لسبع سنوات، طوران في المرحلة الابتدائية وطور في المرحلة المتوسِّطة، واللّغة الفرنسية تدرس في السّنة الرابعة ابتدائي، أمّا الإنجليزية تدرس بدءًا من السّنة الثّامنة أساسي .

-تعليم ثانوي عام .

-تعليم ثانوي تقني.

لتُشكّل بذلك الأمريّة إطارا مرجعيًا لأيّ مشروع إصلاحي يستهدف للنّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة، وقد تمّ تطبيقه بأحكامه وتعميمه ابتداء من السّنة الدّراسية (1981/1980).[1]

1- يُنْظَر:فتيحة جبالي، المنظومة التّعليميّة في الجزائر قراءة في المنهاج والتّقويم، ص: 62.

2.1- مُرتكزات بناء المناهج التّعليميّة:

دعت التّحدّيات في كلِّ عصر إلى ضرورة تبني إستراتيجيات تدريس حديثة، وقضت النّظر في بناء المناهج التّعليميّة وإصلاحها وفقها . لكن المناهج التّعليميّة برُمّتها لديها مرتكزات وأسس تقوم عليها وبها يُشاد صرحها، وتُحدّد غاياتها ومُدخلاتها ومُخرجاتها للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فهي لم تأت اعتباطًا، و لم يتمّ رسمها وإعدادها إلاّ من خلال تضافر جهود كلٍّ من علماء الاجتماع وعلماء السياسة وعلماء التّربية وعلماء النّفس...إلخ

1.2-الاتّجاهات الكبرى في بناء المناهج:

حدّد علماء المناهج ثلاث اتّجاهات منها انْبثقت الأسس الّتي يتمُّ من خلالها بناء المناهج التّعليميّة وهي:

_**الاتّجاه الأوّل** :الطّالب هو محور بناء المناهج ،وهذا راجع الى إدراك قدراته وميوله ويمثّل هذا الاتّجاه الأساس النّفسي للمناهج .

_**الاتّجاه الثّاني** :المعرفة هي محور بناء المناهج، ويقتضي هذا الاتّجاه معرفة المادّة المعرفيّة وطبيعتها ومصادر نقلها، و آليات إيصالها للمُتعلِّم وهذه مهمة المعلّم بدراسة طرق التّدريس وآلياته. ووسائله، فليست كُلُّ المعارف تُدرّس؛ إذ لها تصنيفات محدّدة في المناهج، ويمثّل هذا الاتّجاه الأساس المعرفي للمناهج.

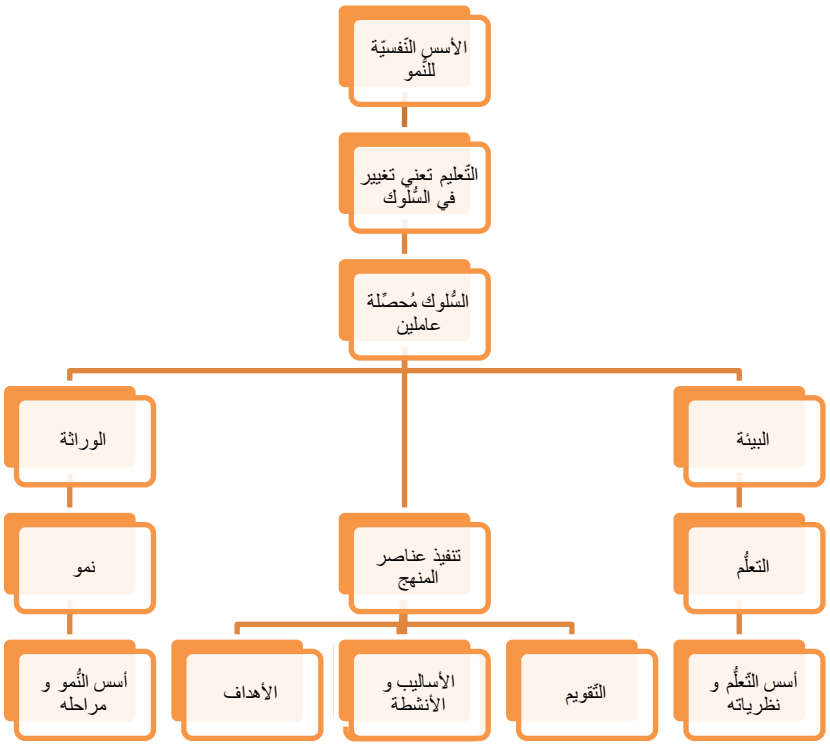
_**الاتّجاه الثّالث**: المجتمع وهو محور بناء المناهج كذلك، ويرُكِز هذا الاتّجاه على ما يُريده المجتمع بكلِّ حاجاته وفلسفته وثقافته، ويمثّل هذا الاتّجاه الأساس الفلسفي والاجتماعي للمناهج[1] .

1- سعد محمود جبر وضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتطوير، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص: 06.

2.2 الأسس الرّئيسة في فلسفة بناء المناهج التّعليميّة:

يُراعى أثناء تصميم المناهج التّعليميّة وبنائها وجود أُسس وركائز ودعائم رئيسة يُبرزها النّظام التّعليمي في مرجعياته وتوجُّهاته ومبادئه، ومن جُملة هذه الأسس مايلي:

1.2.2 –الأسس النّفسيّة: ترتبط هذه الأسس بطبيعة المتعلِّم وخصائصه النّفسيّة والعوامل المؤثِّرة في نموِّه بمراحله المختلفة، وينبغي لواضع المناهج أن يدرك قدرات المتعلِّمين وحاجاتهم ومشكلاتهم ويربطها به بما ينسجِم مع الفئة العمريّة للمُتعلّم وخصائص شخصيّته[1] فالأسس النّفسيّة تُعدّ الرّكائز الأساسيّة الّتي تُحدِّد نفسيّة المُتعلّم وحاجاته واهتماماته وقدراته وميوله وتراعي خصائص نموه[2].كُلّ هذا يجب أن يراع أثناء تصميم المناهج. ويُمكِن توضيح تأثير الأسس النّفسيّة على بناء المناهج التّعليميّة وتنفيذها من خلال هذه الخُطاطة التّوضيحيّة التّالية:



المُخطّط1 – تأثير الأسس النّفسيّة على بناء المنهج وتنفيذه[3]

1- يُنْظَرْ: زبيدة محمد قرني ، تخطيط المناهج الدّراسية وتطويرها، ص 18.

2 – يُنْظَرْ :منى يونس بحري، المنهج التربوي أسسه وتحليله، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2012، ص:111.

3- رافدة الحريري، الجودة الشّاملة في المناهج وطرق التّدريس، ص : 212.

2.2.2 –الأسس المعرفيّة : هي الّتي تُحدِّد المادّة الدراسيّة من حيث طبيعتها و مصادرها ومُستجدّاتها، وعلاقتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التّعليم والتّعلم فيها، والتّوجُّهات المعاصرة في تعليم المادّة وتطبيقاتها، وينبغي هنا الإشارة حول مكونات المعرفة من حقائق ومفاهيم وقيم واتّجاهات ومهارات مختلفة، وقوانين الّتي لابُدّ أن تُنظّم في محتوى المناهج بما يتناسب والمستوى الفكري والعُمري للمُتعلّم. وتنقسم المعرفة على هذا الأساس إلى تقسيمات مُتعدِّدة حتى يسهل نقلها ديداكتيكيًا وتعليمها حسب درجة المتعلِّمين وطبيعتهم في كُلِّ مرحلة تعلُّميّة، نُوضِّحها في هذا المخطّط[1] التّالي:

المُخطّط 2: تقسيمات المعرفة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة

1 – يُنْظَر:علي آيت أوشان، اللّسانيات والدِّيداكتيك نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة، دارالثّقافة للنّشر والتّوزيع،ص:36.

3.2.2-الأسس الفلسفيّة : لكُلِّ مجتمع فلسفته الخاصّة وأُطره الفكريّة الّتي يقوم عليها، والمُتمثّلة في عقيدته وتراثه وحقوق أفراده وواجباتهم، وعليه تُنظِّم المناهج هذه الأُطر الفكريّة وتجمعها بما يعكس خصوصيّة المجتمع، فالفلسفة تتماشى والعادات وتقاليد المجتمع .كما توجد فلسفات تربويّة عديدة تُركّز عليها المناهج، وتُعدّ أصولا قامت عليها، ومناهج البحث فيها تتجمّع في ثلاثة اتّجاهات[1] هي:

1- الاتّجاه الفلسفي.

2- الاتّجاه الدّيمقراطي.

3- اتّجاه التّحرُّر المطلق.

تتعدّد الفلسفات وتتنوّع بتنوّع المجتمعات ورؤيتها للحياة وعوالمها، وكلُّها لها بصمتها في بناء المناهج وتنوّعها .

4.2.2 -الأسس الاجتماعيّة: وهي كلُّ ما يرتبط بحاجات المجتمع وأفراده وتطوُّره في المجالات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والعلميّة التّقنيّة، وكذلك ثقافته وقيمه الدّينيّة، والأخلاقيّة والإنسانيّة والوطنيّة[2] . فالأساس الاجتماعي يُمثِّل الرّكيزة ذات العلاقة بالمجتمع، والمناهج التّعليميّة لا تكون بمعزل عن المجتمع أو تحاكي مجتمعات أخرى وإلّا تُصبح لا تخدم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ولا تُنشئ كفاءات قادرة على بناء المجتمع وتطويره . وقد حُدّدت الأسس الاجتماعيّة، وأقرّتها السُّلطة الوصيّة في المرجعيّة العامّة للمناهج بما يخدم المجتمع الجزائري وهي[3] :

القِّيم الاجتماعيّة المتمثّلة في روح العدالة الاجتماعيّة والتّضامن والتّعاون بدعم مواقف التّماسك الاجتماعي، والتّحفيز لخدمة المجتمع، وتنمية روح الالتِّزام والمبادرة وحب العمل في الوقت

1- يُنْظَر :محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص: 82.

2 - يُنْظَر: المرجع نفسه، ص:83.

3- وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامّة للمناهج، مارس 2009، ص :63.

نفسه، وقيم الجمهوريّة الديمقراطيّة الّتي تُركّز على تنمية روح احترام القانون، واحترام الآخر والقدرة على الإصغاء واحترام سُلطة الأغلبيّة ، وحقوق الأقليّات.

وكذا التّذكير بالغايات التّربويّة للنّظام التّعليمي وأهدافه الّتي تعمل على إدماج القيم المتعلّقة بالاختيارات الوطنيّة الاجتماعيّة، وتقوم على الانفتاح على القيم العالميّة على المستوى الفكري والتّحكم في وسائل العصرنة وحماية القانون الإنساني بكُلِّ أشكاله والدّفاع عنه، وحماية البيئة والتّفتُّح على الثّقافات والحضارات العالميّة، وترسيخ قيّم الهويّة الوطنيّة بالتّحكم في اللّغتين الوطنيّتين الموروث والتّعلق بالثّوابت الوطنيّة ورموزه، وتعزيز الوعي بالانتماء، وتعزيز المعالم الجغرافيّة والتّاريخيّة، والأسس والقيم الأخلاقيّة للإسلام، وقيم التّراث الثّقافي والحضاري للأمّة الجزائريّة .[1]

5.2.2 –الأسس الثّقافيّة: لكلِّ مجتمع ثقافته السائدة فيه، والمجتمع الجزائري ذا الطّابع الثّقافي الإسلامي الّذي تُحدِّده الأُطر والمرجعيات الوطنيّة، وتُقرّه في مناهج تعليمها، فوجود الثّقافة المحليّة فيها بكلِّ مكوناتها اللّغويّة والعادات والتّقاليد والمعارف العلميّة، والنُّظم العائليّة والاقتصاديّة والسّياسيّة والقيم والمعتقدات الدّينيّة، وتُحافِظ على كيانه واستقراره واستمراره وتقدّمه وتطوّره في شتى مناحي الحياة . لتُورِّث بذلك المناهج التّعليميّة هذا الإرث الثّقافي الزّاخر للأجيال المُتعاقبة، وتكون بذلك ناقلةً له مُحافظةً عليه[2].

1- يُنْظَر : وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامّة للمناهج، ص :63.

2 -يُنْظَر: عثمان فلكار وغنية برادعي، إعداد المناهج الدراسية، الأبعاد الاجتماعية والمنطلقات الفلسفية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة لونيسي علي، البليدة02، الجزائر، ع17، جوان 2017، ص:05

3.1 – العوامل المؤثرة في بناء المناهج التّعليميّة :

تتأثّر المناهج التّعليميّة في فلسفة بنائها بعوامل عديدة، ومن بين هذه العوامل نذكر:

1.3 - مفهوم الطّبيعة الإنسانيّة: يختلف الفلاسفة والتّربويُّون في تحديد مفهوم الطّبيعة الإنسانيّة وخصائصها، وحول بيان أنّها فطريّة أو مكتسبة، وما إذا كانت ثابتة أو متغيرة، وماهية مكوناتها والعلاقة بينها، وتعدّدت الآراء بتعدُّد اختلاف أهداف التّربية ومناهجها وطرقها وتنوّع فلسفاتها[1].

2.3 -خصائص نموّ المُتعلّم : يكبر الطّفل بصفة نمائيّة ويتطوّر عبر مراحل، وكلُّ مرحلة من مراحل تكوينه لها خصائصها الّتي تُتحدَّد حسب النَّواحي الجسميّة والعقليّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، والتّعليم الحالي ومناهجه الحديثة تُراعي هذه الخصائص، وتبنى على أساسها بخلاف ما كان سائدا في التّربيّة القديمة من كَوْن الطفل ذلك الرّجل الصغير الّذي لابُدّ أن يُعامل بمعايير الكبار ومعارفهم، ويُهذّب على ضوء أساليبهم، فقد راعت المناهج الحديثة ميول المُتعلّمين كأساس في بنائها، وحاجاتهم ومُشْكلاتهم الّتي حولها تصمّم المناهج وتتنوّع[2].

3.3 – سيكولوجيّة الخبرة والتّعلّم: الخبرة التّعليميّة أحد العناصر المُشكّلة للمناهج الّتي يكتسبها المُتعلّم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها ولابُدّ من بيان خصائص الخبرات وطبيعتها، والمبادئ الّتي تقوم عليها تنظيمها، وتحديد الوسائل الّتي تستخدمها المدرسة في تقويم نموّ المتعلّمين؛ الّذي لها الأثر البارز على المناهج وطرق التّدريس، والتّنويع في عمليّة التّقويم لابُدّ أن يشمل كلّ جوانب شخصيّة المتعلّم، وتربط كلًّا من الجانب النّظري والجانب التّطبيقي[3].

---

1 -يُنْظَر: محمد صابر سليم وفايز مراد مينا، وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، ص:16.

2 -المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 - يُنْظَر: رافدة الحريري، الجودة الشّاملة في المناهج وطرق التّدريس، ص:107.

4.3- خصائص العصر: يجب مراعاة خصائص كلّ عصر من العصور، وعصرنا الحالي بوقائع الانفجار المعرفي الّذي يشهده ويفرض نفسه، لابُدّ من مراجعة مناهج التّعليم فيه، ومسايرة العصر بما يَخْدِمه ويكون صالحًا له مُصلحًا في الآن نفسه، خاصّة في مجالات العلوم التّطبيقيّة، والعمل على تنمية القدرات الابتكاريّة.[1]

5.3 - ثقافة المجتمع: ينتّقل الإرث الثّقافي للمجتمع بفعل التّعليم، ويشمل كلّ العلوم والمعارف والفنون والتّقاليد والقيّم ووسائل وأدوات التّربيّة والتّراث المادي...إلخ ،وللمناهج علاقة لصيقة وثيقة بثقافة مجتمعها الخاصّة بها، ويُميِّزه عن غيره من المناهج والثّقافات الأخرى، ويربِطه بوجوده وتاريخه وأبعاد انتمائه[2].

6.3 - فلسفة المجتمع: يختلف كلُّ مجتمع عن مجتمع في فلسفة بنائه وانتمائه ونمط حياته، وما يشتّمل عليه من قيّم ومبادئ ومُثلٍ عليا، كما أن لفلسفة المجتمع تأثير كبير على فلسفة بناء المناهج التّعليميّة وأهدافها وغاياتها التّربويّة[3].

7.3- الأسرة: تُعتبر الأسرة المصدر الأوّل للتّربية الاجتماعيّة، يتلقى فيها الطّفل أولى الرعاية والتّربية، ومن خلالها يكتسب أسلوب التّعامل مع أقرانه، وتعكس ثقافة أسرته تكوين شخصيّته وتشكل سلوكياته. ليدخل الطّفل بعدها إلى المدرسة وتظهر، وهنا لابُدّ من تضافر جهود المدرسة والأسرة لتّربية فرد صالح وتعليمه، ولا تكون العمليّة التّعليميّة التّعلميّة بمنهاجها بمعزل عن الأسرة ودورها .فتّوحيد الجهود يصنع رجل الغد المُثمر النّافع لأسرته ومجتمعه ومدرسته.

8.3 - المصادر الطّبيعيّة البيئيّة: تتأثّر المناهج التّعليميّة بالطّبيعة الجغرافيّة والمناخيّة في البيئة الّتي يعيش فيها المُتعلّم، ولابُدّ من اعتبارها جزء من المناهج المقدّمة الّتي تُراعي الظواهر

1 - يُنْظَر: محمود داود الربيعي، المناهج التّربويّة المعاصرة ، ص:91.

2 -يُنْظَر: المرجع نفسه.

3 -يُنْظَر: أحمد إياد أنور الأعظمي، أسس تصميم بناء المناهج المعاصرة، جامعة بغداد، العراق، ص:1049.

الطبيعيّة المختلفة الّتي تؤثّر في البيئة، وتخدم وتشمل المناهج الّتي تدعم العلاقة بين المتعلّم وبيئته بفهمه لها، وكيفيّة مُحافظته على مواردها الطبيعيّة الموجودة .[1]

4.1- العناصر المُؤثِّرة في بناء المناهج:

يُصنِّف بعض الباحثين التّربويّين عناصر المناهج ويعتبرونها عوامل داخليّة تُؤثِّر في بنائها يُمكن أن نُلخِّصها في الجّدول التّالي :

العناصر	ما يُؤثّر في بناء ها من حيث:
الأهداف	ـــ تنوّعها. شموليتها للمجالات المعرفيّة والوجدانيّة والحركيّة. ـــ صلتها بخصائص المتعلّمين وقدراتهم وخصائصهم. ـــ صلتها بحاجات المجتمع ومتطلّباته. مواكبتها التّطور والتّقدم الحاصل على مستوى المادّة وتطبيقاتها. ـــ استنادها إلى فلسفة تربويّة الّتي يتبناها المجتمع والدّولة.
المعلِّم	ـــ إعداده لمهنة التّعليم وإحاطته بطرائق التّدريس. ـــ بناؤه الاكاديمي والثّقافي. ـــ علاقته مع المتعلّمين وإدارة المدرسة والعاملين فيها. ـــ إيمانه بالفلسفة التّربويّة الّتي يقوم عليها المنهاج. ومن حيث:

1 - يُنْظَر: محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، ص:108.

طرائق التّدريس وأساليبه	نضجه واستعداده وخصائص نموّه. حاجاته ،ميوله ،واهتماماته. ـــ ملاءمتها الموضوعات وأهداف التّدريس ومستوى المتعلّمين وظروف الموقف التّعليمي. ـــ تنوّعها ومراعاة الفروق الفرديّة. ـــ إتاحتها فرص الاعتماد على النّفس في التّعلّم . ـــ استخدامها الوسائل والتّقنيات الحديثة في التّعلّم.
المعرفة والخبرات والأنشطة	ـــ صلتها بأهداف المنهاج. ـــ شموليتها وتكاملها. ـــ حُسْن تنظيمها.
التّجهيزات الماديّة والتّسهيلات الإداريّة	ـــ صلاحيّاتها. ـــ كفاياتها. ـــ استجابات لمتطلّبات تنفيذ المنهاج وتوفير بيئة تعليميّة ملائمة.

الجدول 2– العناصر المُؤثّرة في المنهاج[1]

1 – فتيحة جبالي ،المنظومة التّعليميّة في الجزائر قراءة في المنهاج والتّقويم، ص: 117،118.

5.1 – معايير بناء المناهج :

يعتمِد خبراء بناء المناهج على معايير مهمة ودقيقة تُشكِّل طريقة منهجيّة مُنظّمة في بناء المناهج التّعليميّة، والّتي لها المبادئ الأساسيّة التّالية[1]:

1.5 – مبدأ الشموليّة: تَكْمُل الشموليّة في الملمح العام للتّخرُّج في كلِّ طور من الأطوار التّعليميّة، فلا يمكن أن تكون كلّ سنة لها منهاج خاص وملمح تخرج، وفي السّنة الموالية ملمح تخرج أيضا في نفس المرحلة.

2.5 – مبدأ الانسجام: يَكْمُل الانسجام بين العناصر المكوِّنة للمنهاج الشّامل، فاختيار الأهداف مُرْتبط بالوضعيّات التّعليميّة والمُخطّطات الدِّراسيّة المعتمدة، والوسائل والسّندات والنّشاطات المقترحة، وإستراتيجيات التّقويم المناسبة، و يخلق الانسجام نوعًا من المصداقيّة للمنهاج التّعليمي وسلاسة ومرونة في التّعامل معه وتطبيقه في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

3.5- مبدأ إمكانية التّطبيق : يُراعي واضعو المنهاج ضرورة إمكانية تطبيق المنهاج ضمن أولوياتهم الأولى حين بنائه، وتُحدّد في تطبيق المنهاج قياس قُدرات المُتعلِّمين وحاجاتهم، والمواقيت المُخصّصة وتوفير الوسائل التّعليميّة المساعدة على التّطبيق، ومدى توفُّرها ، وكيفيات التّنظيم، وكفاءة المعلِّمين المُطبِّقين للمنهاج.

4.5 – مبدأ المقروئية : يتطلّب في صياغة المنهاج الوضوح والبساطة في الطّرح قصد تحقُّق الفهم، فكثرة المصطلّحات المُتَكلفة تفقد تيسير التّطبيق واستخدام المنهاج من طرف المعلِّمين، وهذا ما يشتكي الكثير من المعلِّمين منه، الّذي يُحدِث عُسْرًا إجرائيًا للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

5.5 – مبدأ قابلية التّقويم : يظهر مبدأ التّقويم الّذي يتمُّ من طرف المعلِّم القائد للقسم ، والّذي له سلطة المتابعة والإشـــــراف في كلِّ مرحلة من مراحل التّعلُّم، إلى جانب اقتراحه الأدوات والوسائل الكفيلة بتحقيق التّعلُّمات وتقويمها .

1- يُنْظَر: محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ص : 30.

6.5 – مبدأ الوجاهة : ينقسم مبدأ الوجاهة إلى قسمين هما : **الوجاهة الدّاخلية:** والّتي تتمثّل في درجة ملاءمة المضامين ونشاطات التّعلُّم أهداف التّعليم الموجودة في المنهاج، وتُحدّد المضامين وِفْق جُملة من المعايير مثل : طبيعة الأهداف التّربويّة، وشكل الكفاءات والمعارف، والسّلوكات والقيم النّوعيّة الموضوعيّة للمضامين، وذلك بقصد إسهامها في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة بما يمكن في الأخير من استخدامها في الحياة الاجتماعية والشخصية .

والوجاهة الخارجيّة: وتتمثّل في مدى ملاءمة الأهداف التّعليميّة في المنهاج وحاجات التّربية، كي يتحقق التّقريب العام للتّعليم من المحيط الاجتماعي والثّقافي للمجتمع، وتلبية حاجات الإنسانيّة الاجتماعيّة وحاجات المجتمع العامّة.[1]

1 – يُنْظَر : محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ص : 31.

6.1- دواعي إصلاح المناهج التّعليميّة :

تدعو عدّة عوامل وقد تكون أساسيّة في بعض الأحيان إلى ضرورة إصلاح المناهج التّعليميّة، وفي أحيان أخرى قد تكون من العوامل الداعيّة إلى التّشبُّث والتّقوقع لصدّ المدّ المُدمّر و المهلك للأمّة وثوابتها الحضاريّة، ومن العوامل الّتي يرى فيها الكثير ضرورة مُلحّة لإصلاح المناهج التّعليميّة هي :

1.6 الانفجار المعرفي وتزايد سرعة تدفق المعلومات:

إنّ الانفجار المعرفي يدعو بالضرورة إلى تغيير محتوى المناهج ومسايرتها لما هو مُستجدّ لكن دون الاستغناء عن المخزون النّافع. ولكن بحجة التّراكم المعرفي والمعلومات أدى إلى الاستغناء بدعوى ما الحفظ ماهو إلّا ذكاء الأغبياء. فقد أصبح العقل البشري يرُكّز عليه المنهج لتنميّة قدراته العقليّة من زاوية التّجديد والابتكار والإبداع لا التّخزين والتّجميع، وهذا ما يفرض على المعلّم مُمارسة أدوار لم تُمارس من قبل، وإلاّ كان عاجزا مُتخلّفا أمام هذا التّغيير والانفجار المعرفي.[1]

وحتى يتحقّق الابتكار والابداع لابُدّ على المعلّم مواكبة هذا التّغيير الحاصل لكي يُعزِّز فكرة تنميّة القدرات العقليّة للمتعلّمين.

2.6 الثّورة الّتكنولوجيّة :تطوّرت الأبحاث العلميّة في المجالات المختلفة الحياتيّة، وهذا ما أدى إلى تطوّر الصناعات والتّكنولوجيا والتّقنيّات، وظهور صناعات الرُّوبوتات والإلكترونيّات، والكمبيوتر والهواتف الذكيّة، وحاجة إلى اليد العاملة المؤهَّلة لذلك بما يخدم التّطور التّكنولوجي والتّغيرات المعرفيّة ومتطلّباته المُستمرة [2]. فالتّطور التّكنولوجي الّذي يُعدُّ

1- يُنْظَر : سعيدة بن عمارة ،انعكاسات الإصلاح التّربوي على الأداء الوظيفي للأستاذ ،مجلة العلوم الاجتماعيّة ،ع: 19،ديسمبر 2014، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2،كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ص:142.

2- يُنْظَر: المرجع نفسه، ص:124.

نتيجة لنّظام تعليمي مُحكم الأركان سليم المبنى، وليس دافعا لتطويره مسايرة ومواكبة ليلحق بركب هذا التّقدّم والتّطور التّكنولوجي الحاصل.

3.6 الانفتاح الثّقافي والإعلامي العالمي :

نظرًا لتطوّر وسائل الإعلام وانتشارها المتسارع والشّامل بظهور شبكة الإنترنت العالميّة، صارت كلّ الدّول تعيش عصر العولمة والمعلوماتيّة، و تسعى إلى نقل ثقافتها إلى كلّ أنحاء العالم، وهذا ما ساعد على الغزو الثّقافي، فقد أصبح السّيطرة على العقول من خلال وسائل متوفرة في كلّ بيت دون اللُّجوء لجيش لا يهزم. هذا ما يدعو إلى دقّ ناقوس الخطر، ونشر الوعي في مناهجنا وبنائها بما يحفظ الهويّة الوطنيّة والقوميّة، ويُعزّز الانتماء له ويحثّ على الفضيلة ويغرسها في أوساط المتعلّمين[1].

4.6 تطوُّر الفكر التّعليمي التّربوي:

خرجت الممارسات التّربويّة عن التّفكير التّقليدي، وأصبحت للعلوم التّربويّة طرائق وأدوات وتميّز وأقطاب مُتعدّدة، ينهض بالفكر الحضاري للمجتمع ويبني مشروعًا حضاريًا متكامل الأركان، وهذا هدف الفكر التّربوي القائم على تجسيد أصالة المجتمع ومُنْطلقاته الثّقافيّة، والتّفاعل مع معطيات المجتمعات البشريّة على اختلاف نماذجها زمنيًا ومكانيًا من وجهة نظر عالميّة[2]. لكن وجهة النظر الإصلاحيّة للمناهج التّعليميّة ترى أنّ التّجديد والتّطوير لابُدّ أن يمسُّ الوسائل والآليات التّعليميّة التّربويّة والطُّرق الكفيلة بترسيخ القيم والثّوابت لأبناء الأمّة الواحدة، وردّ النّصوص البانية، الّتي تُعزّز الانتماء للوطن وتحيي الضّمير الغائب الحاضر، فنحن أمّة النّص وللنّص نحتّكموا جميعًا وبه نحيا ويعلو مجدها، وتُوضّح فلسفتها التّربويّة الإصلاحيّة الهادفة كيفية إصلاح المجتمع وتربية جيل مسلم يقود ولا ينقاد، ولا يعتد ولا يُقلِّد الأفكار الهدّامة البانية لمجتمع مادّي خارج عن هويّته و وطنيّته.

1- يُنْظَر: سعيدة بن عمارة، انعكاسات الإصلاح التّربوي على الأداء الوظيفي للأستاذ ، ص :124،125.

2- يُنْظَر: المرجع نفسه، ص: 125

المبحث الثّالث:1- مراحل إصلاح النِّظام التّعليمي للمناهج التّعليميّة في المدرسة الجزائريّة.

شمل النّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة منذ تأسيسه بعد الاستقلال مجموعة من المقاربات البيداغوجيّة الّتي تغنّت بتعليم أجيال قادرة على مجابهة مختلف التّحدِّيات، ومواكبة المستجدّات الطّارئة في المجتمع الجزائريّ، فكانت نِتاجاتها ثلاث مراحل مهمة في سيرورة النّظام التّعليمي والعمليّة التّعليميّة التّعلميّة بأبعادها وسياسات مسؤوليها، وكُلُّ مرحلة بمقاربتها شكّلت مناهجها، وأحدثت إصلاحات فيها بما يُساهِم في تحقيق الأهداف المُسطّرة لذلك الإصلاح في مراحل مُتقدِّمة تاريخيًا على ضوء الواقع الاجتماعي والعالمي الّذي تجلّى فيها.

1- مراحل إصلاح المناهج التّعليميّة:

1.1 – المرحلة الأولى (1962م – 1975م) مرحلة التّعليم بالمضامين :

قام النّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة خلال هذه الفترة بتطبيق مقاربة المضامين "المحتوى"، الّتي عُدّت خيارًا وسبيلًا أوحد لمعالجة مُخلفات الاستدمار ما بعد الاستقلال[1]، والنُّهوض بالفعل التّعليمي التّعلمي، ولعلّه كان بديلًا ناجعًا مُوفقًا كما قيل. ويُجمع التّربويُّون على أنّ مقاربة المضامين مُتأصّلة في الفكر التّربوي التّعليمي للعالم العربي والإسلامي[2]، وهي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمعرفة حفظًا وروايةً، سواء تعلق الأمر بالعلوم الإنسانيّة أم الدِّينيّة ومُختلف العلوم الكونيّة. تنْطلق هذه المقاربة من فكرة وشعارٍ يُمثِّل الملكة الفطريّة في الإنسان «**من حفظ المتون حاز الفنون» و احفظ فالحافظ إمام.»** . فالمعلِّم مُلقّن مُبلِّغ مالكٌ للمعرفة وله سلطة التّعليم.

1 – يُنْظَر: عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ط1، دار المثقف للنشر والتوزيع، 2018، ص: 30.

2 – يُنْظَر : مشروع البحث الوطني PNR تجلّيات الإصلاح في مناهج اللّغة العربيّة للطّور المتوسّط دراسة في فلسفة البناء، جامعة ابن خلدون تيارت الجزائر، 2013-2014م، ص :32،33.

ويمرُّ الفعل التّعليمي في المقاربة بالمضامين بمراحل أساسيّة[1] نذكرها كالآتي: المراجعة والشّرح وبناء القاعدة والرّبط، والاستنتاج والتّطبيق، هذا من الجانب الإجرائي العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

ويُمكن تصوير المشهد التّعليمي من خلال هذه الخُطاطة الّتي تُحدّد مهام المعلّم ووضعيّة المتعلّم في منهج المقاربة بالمضامين .

مُخطّط3– التّعليم بالمقاربة بالمضامين[2]

أمّا من الجانب التّنظيمي فتماشت المقاربة بالمضامين مع الوضع الّذي لابُدّ أن يُغيّر في الجزائر بإعادة الثّوابت الوطنيّة، وتكريس السِّيادة ونشر العلم، وتطبيق مبادئ بيان أوّل نوفمبر وعلى رأسها إعادة بعث اللّغة العربيّة بتعريب كلّ المواد التّعليميّة الّتي كانت تُدرّس باللّغة الفرنسيّة، وقد سارت في هذا النّهج مُحقِّقة الاستقلال بكلّ معانيه ومُتطلّباته بإعادة مكانة اللّغة العربيّة في المضامين . وفتحت الدّولة الجزائريّة أبواب التّوظيف للأساتذة والمعلّمين باللّغة

1 – وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّربيّة لولاية عين الدّفلى، مفتشية اللّغة العربيّة للتّعليم الأساسي، المقاطعة الشّرقيّة، اليومين الإعلاميّين 14-15سبتمبر2003، ص:01.

2 – حمزة بشير، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر بين عجز الأداء ومناشد الإصلاح، مذكّرة ماجستير، جامعة ابن خلدون تيارت، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، 2013- 2014م، ص: 37.

العربيّة من كلِّ الأمصار العربيّة الشّقيقة وعلى رأسها مصر، سوريا، العراق، فلسطين، وذلك لسدِّ الحاجة المُلحّة وتغطيّة العجز الحاصل في الكوادر المُؤهَلّة للتّعليم .

وكان النّظام التّعليمي في ما بعد الاستقلال مُقسّمًا إلى مراحل التّعليم التّالية:

-**التّعليم الابتدائي**: يدوم التعليم الابتدائي مدّة ستّ سنوات ويُتوّج في الأخير بامتحان السّنة السّادسة .

-**التّعليم المتوسّط**: يكون التّعليم المتوسِّط في ثلاثة أنماط رئيسيّة هي:

- **التّعليم العام** : يدوم التّعليم العام مدّة ثلاثة سنوات يودي إلى إكماليات .

- **التّعليم التّقني**: يُتوّج التّعليم التّقني بشهادة الأهليّة الّتي عُوِّضت فيما بعد بشهادة.BEG

-**التّعليم التّقني**: ويدوم التّعليم التّقني مدّة ثلاثة سنوات يكون في إكماليّة التّعليم التّقني ويُتوِّج بشهادة الكفاءة المهنيّة.

-**التّعليم الفلاحي**: يدوم التّعليم الفلاحي مدّة ثلاثة سنوات يكون في إكماليّات التّعليم الفلاحي، ويُتوِّج بشهادة الكفاءة الفلاحيّة .

-**التّعليم الثّانوي العام**: يدوم التّعليم الثّانوي مدّة ثلاث سنوات لمختلف الشُّعب[1].

رغم ما حقّقته المقاربة بالمضامين، وما حصّله النّظام التّعليمي من وضعٍ صحيٍّ أنعش الحالة الاجتماعيّة والتّعليميّة وحقّق غاياتها وسيادتها ولحمتها العربيّة، إلاّ أنّه وبعد فترة قريبة وجد النّظام التّعليمي نفسه أمام إصلاح لمناهج تعليميّة ورؤية جديدة للعمليّة التّعليميّة في محاولة لمسايرة الواقع العالمي الجديد الّذي استدعي هذه الرُّؤية والتّوجُّه، بمقاربة تستبعد المحتوى وضخامتها وبرامجها الّتي لا تُساهم في إنشاء نظام اقتصادي لمجتمع جزائري يُغطّي حاجاته الاستهلاكيّة في ظِلِّ نظامٍ اشتراكي.

1- يُنْظَر : عبد المجيد معزوز، تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة بمنظور الإصلاح السّنة الخامسة الابتدائيّة نموذجا، أطروحة دكتوراه علوم ،جامعة ابن خلدون، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، تيارت الجزائر، 2021-2022م، ص:88، 89.

2.1 – المرحلة الثانية (1979 – 2003م) مرحلة التّعليم بالأهداف:

توجُّه النّظام التّعليمي نحو مناهج جديدة وِفْق مقاربة تعليميّة ليُحقِّق المسار والرُّؤية الجديدة في هذه الفترة – المقاربة بالأهداف– تماشيًا مع حاجات المجتمع وِفْق إصلاحٍ اُعتبر الأوّل يخدِم التّوجُّه نحو خيار يُرسِّخ الهُويّة الوطنيّة ويخدم اللّغة العربيّة، وينشرها في كلّ المجالات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والإداريّة والتّعليميّة بتعريب المناهج التّعليميّة العلميّة خاصّة . تميّز التّعليم وفق المقاربة بالأهداف بمسايرة التّنمية العلميّة للبلاد، واستخدام ميكانيزمات فعّالة لتوجيه المتعلّمين في مسارهم الدّراسي، وجَعْل وسائل وطرائق التّعليم والمحتوى المعرفي للمناهج يخدم انشغالات الواقع الاجتماعي حينها.

2. 1– المقاربة بالأهداف: تنطّلق المقاربة بالأهداف من الهدف الّذي يُعَدُّ أساس العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، بتنفيذه وأجرأته بتنظيم وعقلنة العمليّة من خلاله، حتّى تصل إلى السُّلوك والفعل التّعليمي الجدير بالملاحظة والقياس . فالهدف هو التّغير المتوقّع حدوثه في سلوك المتعلِّم نتيجة لمروره وتفاعله مع الخبرات التّعليميّة الّتي تمّ اختيارها بقصد تحقيق النُّموِّ في شخصيته وتعديل سلوكه في الاتّجاه المرغوب[1].

ويُمْكننا القول إنّ الهدف يرمي إلى الدِّقّة في التّنفيذ، وإصابة المرمى، والغاية من العمل، وكلُّها تخدم المعنى العام لكلمة الهدف[2] .كما يُعرَف بالقصد الّذي«...نصبو إلى تحقيقه من وراء مجهود ما، وهو جوهر أي عمل، يعطي له وجودًا ماديًا، على أساسه يمكن قياس هذا العمل وتقييمه، وهو أساسي أيضا، يُحدِّد طبيعة العمل والطُّرق المساعدة على إنجازه، ولتحقيق الهدف لابدّ من التّفكير والتّخطيط ومن التّنظيم المحكم... »[3]

1– يُنْظَر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدِّراسيّة عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض السعوديّة، 2000م، ص:30.

2 – يُنْظَر: مشروع البحث الوطني PNR، تجلّيات الإصلاح في مناهج اللُّغة العربيّة للطّور المتوسِّط دراسة في فلسفة البناء، ص:34.

3– عبد الحميد معزوز، تعليميّة العربيّة في المدرسة الجزائريّة بمنظور الإصلاح السّنة الخامسة ابتدائي نموذجا، ص:95.

المقاربة بالأهداف حسب القاموس التّعليمي الفرنسي هي : «بيداغوجيا تحثُّ على ربط الهدف المسطّر بالعمليّة الإجرائيّة وإمكانيّة تحقيقه، ويوجد هناك هدف عام مُقسّم إلى أهداف ثانويّة وتسعى كلُّها إلى تحقيق الهدف العام، وهذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المتعلّمين إلى كتل متتالية وصغيرة الحجم من أجل تحقيق كلّ هدف علمي. »[1]، وعليه يتحدّد العمل وفق المقاربة بالأهداف بتحويل المحتويات والأفكار والمقاصد إلى إجراءات عمليّة محسوسة، تظهر في سلوكات قابلة للملاحظة والقياس حيث تقسّم الإجراءات والأداءات في صورة أهداف عامّة ووسيطيّة وثانويّة.

1.1.2- مستويات الأهداف التّعليميّة:

صنّف التّربويُّون في سياق السُّلوك المراد ملاحظته وقياسه في الأخير تصنيفات عديدة اختلف فيها المربون[2]، إلاّ أنّها لا تخرج عن المستويات الآتية:

1.1.1.2- الغايات التّربويّة: (Les finalités éducatifs):

تُمثِّل الغايات التّربويّة التّوجُّه العام للنِّظام التّعليمي، والّذي يُحدِّد من خلالها بشكلٍ مُتّسعٍ وشاملٍ انطلاقًا من غايات المجتمع وأهدافه، وإليها تنتهي روافد العمليّة التّعلميّة التّربويّة[3]، ومنها تُشتّق كلّ الأهداف الّتي تليها، ومن بينها :

- إعداد الفرد وتنمية شخصيّته للعمل والحياة الاجتماعيّة.
- اكتساب النّشْء المعارف العامّة العلميّة والتّكنولوجيّة
- تنشئة الأجيال على حبِّ الوطن والدِّفاع عنه.

1-Ouardia Ait Meziane, de la pédagogie par objectifs a l'approche par compétences (migration de la compétence), synergies chine, n9, p146

2-فتيحة جبالي، المنظومة التّعليميّة في الجزائر قراءة في المنهاج والتّقويم، ص:.119

3- المرجع نفسه، ص:120.

– تربية النّشْء على التّعاون والتّراحم والتّفاهم بين الأفراد والشّعوب وصور السِّلم في العالم.

– تنمية تربيّة تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرِّياته الأساسيّة.[1]

2.1.1.2 – المقاصد، والمرامي والأغراض: (Les buts)

تُشتّق المقاصد والمرامي من الغايات العامّة والأهداف العامّة، تكون أقل اتِّساعًا وشمولاً منها، تتّسم بالتّجريد والتّعميم الّذي يصعب قياسه وملاحظته، وتكون كأهداف متوسِّطة وتكون بعيدة المدى تقيس نتائج تعلُّم غير مباشرة. أي بعيدة عن نتائج العمليّة التّعليميّة التّعلميّة المباشرة[2]، وتذهب في شموليّتها إلى وضع أهداف تمسُّ كلّ المتعلِّمين دون مراعاة الفروق الفرديّة بينهم .

3.1.1.2 – الأهداف العامّة :(Les objectifs généraux)

هي الأهداف الّتي يرسمها النِّظام التّعليمي لكلّ مرحلة دراسيّة محدّدة للمواد الدِّراسيّة تتّسم بشدّة التّجريد والتّعميم، ويحتاج تحقُّقها لسنوات طويلة وفق خطّة وإستراتيجيّات السُّلطة المُخطِّطة[3]، ولكن يمكن تحقُّقها في مُدّة زمنيّة أقل من المدّة الزّمنيّة لتحقيق الغايات[4]. وتندرج تحت الغايات وتُشتّق منها، كما أنّ الأهداف العامّة تُحدّد أساسًا لتكوين متعلِّمين ضمن شُعب متمايزة تسمح لهم في هذه المرحلة إكمال مسارهم التّعليمي.

تشتّمل المناهج التّعليميّة في الأطوار التّعليميّة حسب النّظام التّعليمي الجزائري على جملة من الأهداف العامّة حسب كلِّ طورٍ نُفصِّلها كالآتي:

---

1 – يُنْظَر : الوثائق الرّسميّة لوزارة التربية الوطنية لسنة 1997م.

2 – يُنْظَر: محمد صابر سليم و فايز مراد مينا وآخرون ، بناء المناهج وتخطيطها،ط1، دار الفكر، عمّان الأردن، 2006م، ص:142.

3 – يُنْظَر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4 – يُنْظَر: محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ط1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2013م، ص:52.

- **الطّور الأوّل:** إكساب المتعلّمين أدوات التّبليغ الأساسيّة الضّرورية المتمثلة في القراءة والكتابة والتّربية الرّياضيّة ومبادئ الرّسم.

- **الطّور الثّاني:** تعزيز مكتساب الطّور الأوّل، وتدريب المتعلّمين على اكتشاف، ودراسة الوسط الاجتماعي والفيزيائي بالإضافة إلى تعليم لغة أجنبيّة أولى (الفرنسيّة).

- **الطّور الثّالث:** سياق التّواصل مع الطّورين الأوّل والثّاني، مع الاهتمام المتميّز بتدريب التّلاميذ على ممارسة الأنشطة التّكنولوجيّة والزّراعيّة والاقتصاديّة، بالإضافة إلى تعلّم أجنبية ثانية (اللّغة الإنجليزيّة).

ومن مهام المنهاج المدرسي في المرحلة الثّانوية اضطلاعه على : مواصلة تحقيق الأهداف التّربويّة مسارهم في الدّراسات العليا الجامعيّة، وفق منهجٍ متكاملٍ ذا طابعٍ عامٍ يشمل جملة من المعارف الأساسيّة اللاّزمة تحديدًا للميادين الأدبيّة والعلميّة والتّكنولوجيّة، وكذا الاندماج في الحياة المهنيّة والحياة الاجتماعيّة عامّة، ويُكسِّبه مهارات التِّقنية والتّحكم فيها. فالأهداف العامّة ترُكِّز على قُدرات المتعلِّم وتنميها في نهاية كلِّ وحدة أو محور تعلُّمي، والّتي يجب أن يبلغها أثناء العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وهي : القدرات الذِّهنية، المهارات، المواقف .

وإجمالًا الأهداف العامّة تُترجِم المقاصد والغايات العامّة والمهارات الفكريّة ومنها على سبيل المثال :-أن تجعل المتعلِّم السّنة الثّانية من التّعليم المتوسط قادرا على التّفريق بين الجمل وأزمنة الأفعال ويتمكّن من تصريفها.

-أن تجعل المتعلِّم في السّنة الأولى ثانوي يدركون أهمية المواقف في الحياة العمليّة.[1]

1 -يُنْظَر : فتيحة جبالي، المنظومة التّعليميّة في الجزائر، قراءة في المنهاج والتّقويم، ص:121- 122.

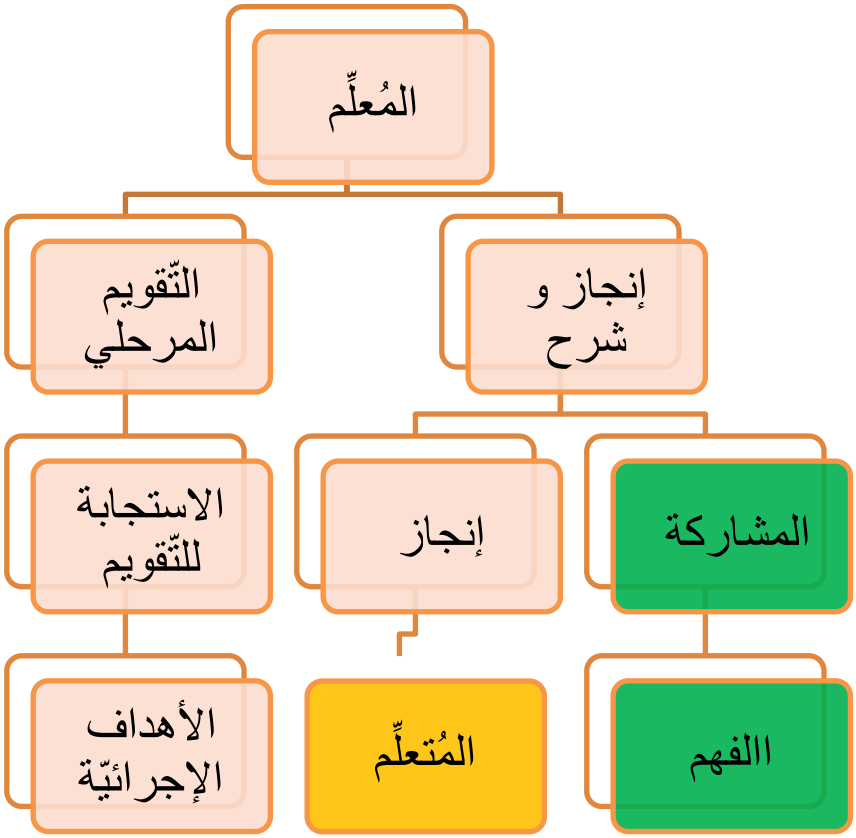
4.1.1.2 – الأهداف الخاصّة – السُّلوكيّة-: (Les obgjectifs spécifiques behaivourismes)

تُحدِّد الأهداف الخاصّة الكمّ والسُّلوك والأداء المتوقّع، وترسم في محتوى البرنامج المسطّر للمتعلم، ومنها يتمّ قياس وملاحظة مدى التّعلمات ؛ أي تحقُّق الفعل التّعليمي في سلوك المتعلِّم ذاته، ويُمكن التّعبير عن هذه المستويات الخاصّة بالأهداف التّعليميّة بالشّكل الآتي[1] :

الشّكل 2– تدرّج الأهداف من حيث السّعة والشّمول والوقت اللاّزم

1 –محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص: 53.

يَنْطلق الفعل التّعليمي وِفْق المقاربة بالأهداف من الغايات والأهداف العامّة والأهداف الخاصّة بمنظور سُلوكي إجرائي بيّنه العالم السُّلوكي ماجر (Madjer) الّذي حدّد المسار الحقيقي لهذه المقاربة بقوله: «إذا لم تكن متأكدًا من المكان الّذي ستسير إليه، فإنّك ستصل إلى مكانٍ آخر»، وتُمثّل في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة في ثنايا الأهداف الإجرائيّة ومدى تحقُّقها في المتعلِّم سلوكي، والّتي تتراءى لنا كمُخْرجات للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة. ويُوضِّح لنا هذا المُخطّط العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وسيرورة التّعلُّمات وِفقها، ويُحدّد دور المعلِّم الّذي له سلطة التّحكم والتّطبيق والتّعليم، بينما المتعلِّم خاضع لهذه السُّلطة سلبي يتلقى فقط الأوامر ويُطبِّقها، ممّا يمكن قراءته من حالة الإنجاز خلال المُخطّط .



المُخطّط5 – منهج التّعليم وفق المقاربة بالأهداف[1]

1 – حمزة بشير، تعليميّة اللُّغة العربيّة في الجزائر بين عجز الأداء ومناشد الإصلاح، ص:40 .

أمّا من الجانب التّنظيمي، فإضافة إلى جزأرة التّعليم وتعميم اللُّغة العربيّة خاصّة على المواد العلميّة والتّكنولوجية [1]وديمقراطيّة التّعليم الّذي ضمن المساواة فيه لكلِّ الجزائريين وحق التّعليم مجانا .

برز ما يسمى **بالتّعليم الأساسي** في المرحلة القاعديّة ذات التِّسع سنوات (من السّنة الأولى إلى السّنة التّاسعة أساسي) تتوّج بشهادة التّعليم الأساسي(BEF). وانقسمت إلى طورين مُتَكاملين: ــ الطّورين الأوّلين (ابتدائي) من السّنة الأولى إلى السّنة السّادسة أساسي ــ الطّور الثّالث، من السّنة السّابعة إلى التّاسعة أساسي.

التّعليم الثّانوي:

تمّ تحويل المتقنات إلى ثانويات تقنيّة تمّ مُطابقتها للتّعليم والتّكوين التّقني الّذي كان سائدًا قبل، وتمّ تقليص مُدّة التّعليم فيه إلى قصير المدى وظلّ ساري المفعول من 1980إلى غاية 1984. كما اُستحدِثت شُعب جديدة وتمّ تعميم مادّة التّاريخ لتشمل كلّ الشُّعب . وبعدها اُتخذت إجراءات تنظيميّة أخرى، وأخرى تمّ التّخلي عنها مثل الشُّعب التِّقنية وكان التّفرع والتّخصص في السّنة الأولى بشعب وجذوع مُشترّكة تمثّلت في :

- الجِذع المُشتّرك (آداب).
- الجِذع المُشتّرك (علوم).
- الجِذع المُشتّرك (تكنولوجيا).[2]

رغم فلسفة بناء المنهاج التّعليمي وفق المقاربة بالأهداف الّتي اتّسمت بالتّنظيم والدِّقّة والتّخطيط الجيِّد وتسطير الأهداف، والّتي دامت ردحًا من الزّمن مُطبّقة إلّا أنّه تمّ تغييرها وتصحيح المسار البيداغوجي وفقًا للوضع الجديد الّذي أصبح يشهده الواقع التّعليمي، وكان لابُدّ من إصلاح يستدعي وجود مقاربة أخرى، وتغير الأدوار في المثلّث الدِّيداكتيكي للعمليّة

1-يُنْظَر: أحمد ناشف، تعريب التّعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإديولوجي، كنوز الحكمة، 2011، ص:78.77.

2 - وزارة التّربية الوطنيّة، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، ص:21.

التّعليميّة التّعلميّة بالتّركِيز على المتعلِّم وحاجاته واهتماماته باعتباره رجل الغد المستهدف للتّنمية والاستثمار.

3.1- المرحلة الثّالثة (2003 إلى يومنا هذا) مرحلة التّعليم بالكفاءات:

يَعُدُّ البعض المقاربة بالكفاءات بديلاً بيداغوجيًا لما سبقها من مُقاربات، فمُمارساتها في ميدان التّكوين المهني الصِّناعي الّذي يتماشى مع الواقع العالمي الاقتصادي ساعد في انتشارها، وفرضها بهذه الصّورة البديلة في الحقل التّعليمي التّربوي حتى يتحقّق فعل التّعليم والتّعلُّم في صورته الإجرائيّة الواعية لمتطلّبات العصر، والوضع القائم على التّنافس الاقتصادي في البُّعد العالمي، ومحاولة مواكبة الدُّول النّامية هذا المسار البيداغوجي المفروض – إن صح القول – ، باعتبار العولمة العالميّة أهم الدّواعي الأساسيّة الّتي استدعت هذه المقاربة كاختيار سياسي واقتصادي بحت، ومن هذا المُنْطلق وجب علينا معرفة هذه المقاربة بالكفاءات وتسليط الضّوء عليها حتى نقترب من واقع التّعليم في النّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة من خلال تفكيك شفراتها المصطّلحيّة، ومن ثمّ بيان العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من خلالها، وما اُستحدِث فيها.

1.3 – المقاربة بالكفاءات:

1.1.3- المقاربة لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور (711ه) مادّة (ق رب): «القُرْبُ نقيض البُعْد، قَرُبَ الشّيء بالضّم، يَقْرُبُ قُرْبًا وقُرْبَانًا وقِرْبَانًا أي دَنَا . فهو قريبٌ، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء»[1]، وجاء في التّنزيل قوله تعالى:﴿**وَلَوْ تَرَى إِذْ فَزِعُواْ فَلاَ فَوْتَ وَأُخِذُواْ مِن مَّكَانٍ قَرِيبٍ** ﴾[2] فالمعنى اللُّغوي للمقاربة يقترب ويكاد يستهدف الغاية من العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ودُنوِّها من المتعلِّم في بيئته وواقعه وحاجاته واهتماماته.

1 – ابن منظور، لسان العرب، ص:52.مادّة (ق ر ب).

2 –سورة سبأ الآية 51

2.1.3 المقاربة (L'approche) اصطلاحًا:

تعد المقاربة المحرِّك الرئيسي الّتي تُبنى عليها المناهج التّعليميّة، وتُنظّم تنظيمًا منطقيًا مُتسلسلًا يخدِم النِّظام التّعليمي ويُحقِّق غاياته وأهدافه. فهي تصوُّر مسبق في بناء مشروع عمل قابل للإنجاز من أجل بلوغ غاية وفق خُطّة أو إستراتيجيّة معينة، وهي فكرة تُساعد على بناء المناهج التّربويّة[1] .

3.1.3– الكفاءة لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور (711ه)في مادّة (ك ف أ) «كفأ: كَافَأَهُ على الشّيء مُكَافَأَةً وكِفَاءً: جازاه . تقول: ما لي به قِبَلٌ ولا كِفَاءٌ أي ما لي به طاقة على أن أُكَافِئَهُ ... والكَفِيءُ : النّظِيرُ، وكذلك الكُفْءُ والكُفُوءُ، على فُعْلٌ وفُعُولٍ، والمصدر الكفَاءَة، بالفتح والمدّ . وتقول : لا كِفَاءَ له بالكسر، وهو الأصل مصدر، أي لا نظير له . والكُفْءُ: النّظير والمُسَاوِي. ومنه الكفاءَةُ في النِّكاح، وهو أن يكون الزوج مُساوِيًا للمرأة في نسبها وحسبها ودينها وبيتها وغير ذلك. وتكافَأَ الشّيئان : تماثلا . وكافَأَهُ مُكَافَأَةً وكِفَاءٌ : ماثَلَهُ والاسم: الكفاءة والكَفَاءُ» [2]، ويُمكن إجمال المعنى اللُّغوي للكفاءة على أنّها المُساواة والمُماثلة والنّظير.

2.3 – الكفاءة (LA COMPÉTENCE) اصطلاحا:

ارتبط مصطلح الكفاءة بميدان التّكوين والصناعة تحديدًا في بداية ظهوره، وتعدّدت مرجعيّاته المعرفيّة في ميدان التّعليم والتّربية، وتنوّعت حسب اختلاف المرجعيّات المعرفيّة المعتمدة في التّدريس كالمرجعيّة السُّلوكيّة والبنائيّة والمعرفيّة، وعليه فالكفاءة ترتبط بالقدرة على الإنجاز سواءً من حيث الحركة السُلوكيّة، أم من حيث اللّفظ والتّعبير[3].

1 – عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجيّة في المدرسة الجزائريّة الماضي والحاضر– الواقع والمأمول–، مجلة آفاق علميّة، مج10، ع:3، 2018، ص: 45.

2 – ابن منظور، لسان العرب، ص : 80. مادّة (ك ف أ).

3 – مشروع البحث الوطني، تجلّيات الإصلاح في مناهج اللّغة العربيّة للطّور المتوسّط دراسة في فلسفة البناء، ص : 44.

كما تُعرف الكفاءة على أنّها: «القدرة على التّصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالًا ناجعًا (معارف مكتسبة، مهارات، قيم، قدرات فكريّة، مواقف شخصيّة...) لحلِّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة».[1]

ويُقصد بالكفاءة أيضا أنّها «عمليّة تنشيط: المعارف الفعليّة والمعارف السُّلوكيّة والمعارف الصيرورة في سياق وضعيّة مُحدّدة وفي علاقة مع تصوُّرات الفرد. »[2]

الكفاءة هي تعبئة جملة من الموارد المعرفيّة والمهارات والمواقف والقدرات وتجنيدها قصد حلِّ مشكلة ما، أو التّعامل مع موقف ما، أو أداء عمل ما، ويتحدّد كلُّ هذا بفعل تعلُّمي ميداني في وضعيّات مشكلة دالة يتعامل معها المتعلّم في سياق معين، وتُحدّد من خلاله مدى كفاءته في الأداء والإنجاز وحسن التّصرف فيه . بذلك يحدث الفعل التّعليمي بتحقيق الكفاءة الّتي تُظهِر في مدى قدرة النّظام التّعليمي على تحقيق الأهداف المرجوة منه ومُخرجات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

1.2المفاهيم المصاحبة للكفاءة :

تَخْتصُّ الكفاءة بمجموعة من المفاهيم، وترتبط بها ارتباطًا وثيقًا، وجب الإشارة إليها لبيان هذه العلاقة وتوضيحها، ومن بين هذه المفاهيم نذكر:

القدرة (La capacité) : هي كل ّ نشاط نُمارسه، يعكس الاستطاعة لفعل شيء ما مثل القدرة على المقارنة والملاحظة والتّحليل والتّرتيب، ولها معان كثيرة: التّمكن والأهليّة للفعل...إلخ، كما أنّها فطريّة في الإنسان كالملكات والمواهب الّتي تنمو وتتشكّل عبر مراحل نُموِّه وتطوُّره في الحياة، وتظهر عن طريق الأداء والممارسة ، وتتعدّد القدرات

1 – وزارة التّربية الوطنية، وثائق رسميّة، ط2016، ص:286.

2 – سعاد بولعسل، صعوبات إجراءات المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائيّة، جامعة 20أوت 1955سكيكدةالجزائر، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ص:84.

بين معرفيّة وحركيّة واجتماعيّة وعاطفيّة. كما يسْهل اكتسابها بفعل التّعلُّم، فالكفاءة قدرة على حلِّ المشكلات[1] .

2.1.2- المهارة (habilité) : تعد المهارة نتيجة حتميّة بعد التّدرب والتّكوين، وهي كذلك القدرة على استثمار المعرفة وتحويلها إلى سلوك إيجابي، تتّسم بالدِّقة والحذق. ومن أنواع المهارات المهارة الحركيّة والمهارة العقليّة . تشترك القدرة مع المهارة في الأداء والممارسة والتّطبيق، وتُعدُّ المهارة مع المعرفة المُشكِّلة للقدرة ، وتُحدّد القدرة بحسب مجالات التّعليم (المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال الحس حركي) الّتي تُشكِّل في الأخير الكفاءة المطلوبة من التّعليم والتّعلُّم .

3.1.2.الاستعداد (L'aptitude) : يُعرف الاستعداد بأنّه القابليّة الفطريّة لاكتساب المعرفة أو المهارات العامّة، أو الخاصّة، أو أنماط من الاستجابات، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة بعد حدوث فعل التّعليم والتّعلم، ويمكن قياسه عن طريق اختبارات الاستعداد[2].

كما يُعدُّ الاستعداد شرطاً أساسيًا لتحقُّق الكفاءة، فالاستعداد المسبق والتّهيئة النّفسيّة للمُتعلِّم وتنمية القابليّة لديه لاكتساب التّعلُّمات لا تكون إلاّ من خلال بيئة صحيّة تربويّة فيها قدوات؛ إلى جانب حرص أسرته، ووعي أولياء أمورهم بدورهم في جعل أطفالهم يرغبون في التّعليم ومُستعدون للتّعلُّم دون تردُّد .

سعت المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق مشروعٍ تعليميٍّ شاملٍ و متوازنٍ يعتني بكلِّ جوانب شخصيّة المُتعلِّم، فهي لا تُلْغي المقاربات الأخرى بل تأخذ منها ما يُحقِّق الفعل التّعليمي النّاجع، فالتّعلُّم عندها يتأسس وِفْق اعتباراتٍ مُهِمّة هي:

1-يُنْظَر: رياض بن علي الجوادي، المقاربة بالكفايات مدخل بناء الكفايات مفاهيمه ومقتضياته التّعليميّة والتّقويميّة، ط1، دار التّجديد للطِّباعة والنّشر والتّوزيع والترجمة، 2018، ص:111إلى114.

2 ـ عبد المجيد معزوز، تعليميّة اللُّغة العربيّة في ظِلِّ المقاربة بالكفاءات وأساليب التّقويم الحديثة، مذكِّرة ماجيستير، جامعة ابن خلدون، كليّة الآداب واللُّغات، قسم اللُّغة العربية وآدابها، تيارت الجزائر، 2015-2016، ص:56.

- أن يكون المتَعلّم ذا معنى (دلالة)بالنّسبة للمُتعلِّم، و ذلك باكتشاف رغباته، و إثارة دوافعه، وقربه من محيطه...

- وظيفيّة المكتسبات بالتّحويل و التّحكم في مختلف الوضعيّات الدّخيلة بدلا من تكنيز المعارف.

- تنظيم المعارف، و الخبرات المكتسبة، و تصحيح الخاطئة منها .

- صدق الحقائق و دقّتها بدلا من تبني الحدس و التّخمين[1].

كما أنّ المقاربة بالكفاءات حدّدت أدوارًا متكاملةً جديدةً لكلٍّ من المعلِّم والمتعلِّم[2]، فالمعلِّم مُنشِّطٌ ومُنظِّمٌ يُعتَدُّ به في العمليّة التّعليميّة، فهو المُحفِّز على الاجتهاد والابتكار والمُلهِم للإبداع، ومن مهامه إعداد وضعيّات تعلميّة وحثّ المتعلِّم على التّعامل معها ليتمّ في الأخير تقويمه لمجهودات المتعلِّم بعد متابعته المُستّمرة لهم. أمّا المتعلِّم فهو محور العمليّة التّعليميّة، والعنصر المسؤول المبادر والمساهم في تحديد مساره التّعلُّمي في جوٍّ تعاوني، وفي الأخير يُثمِّن تجربته ويعمل على تعميقها وتوسيع آفاقها. [3]

1- اليومين الإعلاميّين، ص:02.

2 - وزارة التّربية الوطنيّة، مناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسِّط (اللّغة العربيّة)، أفريل2003، ص05.

3 - المرجع نفسه، ص:06.

2.2- أنواع الكفاءات :

يُحدّد من خلال المناهج التّعليميّة وفق المقاربة بالكفاءات أنواع ثلاثة للكفاءات[1] الّتي تظهر كنتائج التّعلُّمات الّتي يُمْكِن أن تُجيز أداء المتعلِّم وهي :

1.2.2- الكفاءة الشّاملة : هي الهدف الّذي تسعى إليه العمليّة التّعليميّة التّعلميّة في نهاية الفترة الدراسيّة المحدّدة وفق نظام المسار الدِّراسي، ونجدها في نهاية كلِّ مرحلة أو نهاية كُلِّ طور أو في كُلِّ سنة .كما تُجزأ إلى كفاءات ختامية، وتكون قابلة للتّقييم إذ تترجم ملمح التّخرج .

2.2.2- الكفاءة الختاميّة: هي كفاءة مُرتبطة بالميدان المنظَم في المنهاج المحدّد حسب كلِّ مادّة دراسيّة أو نشاط. يدرج في منهج التّخرج، وتتعدّد بتعدُّد الميدان و النّشاط و جملة الموارد المتحكّم فيها .

3.2.2- الكفاءة العرضيّة : تتكوّن الكفاءة العرضيّة من جملة القيم و المواقف، و المساعي الفكريّة و المنهجيّة المشترّكة بين المواد الّتي ينبغي اكتسابها و استخدامها أثناء بناء التّعلُّمات و المعارف و المهارات، والقيم الّتي نسعى إلى تنميتها، وبذلك تتضافر كفاءة المادّة الدِّراسيّة و الكفاءات العرضيّة لتُسْهِم في نشاط الإدماج و قابلية توظيف المادّة من خلالها وتُقسّم إلى كفاءات ذات الطّابع الفكري وكفاءات ذات الطّابع الشّخصي الاجتماعي وكفاءات ذات الطّابع المنهجي، وكفاءات ذات الطّابع التّواصلي في كُلِّ مرحلة و طور تعليمي، فعلى سبيل المثال لا الحصر في المرحلة الابتدائيّة تُحدّد كالتّالي :

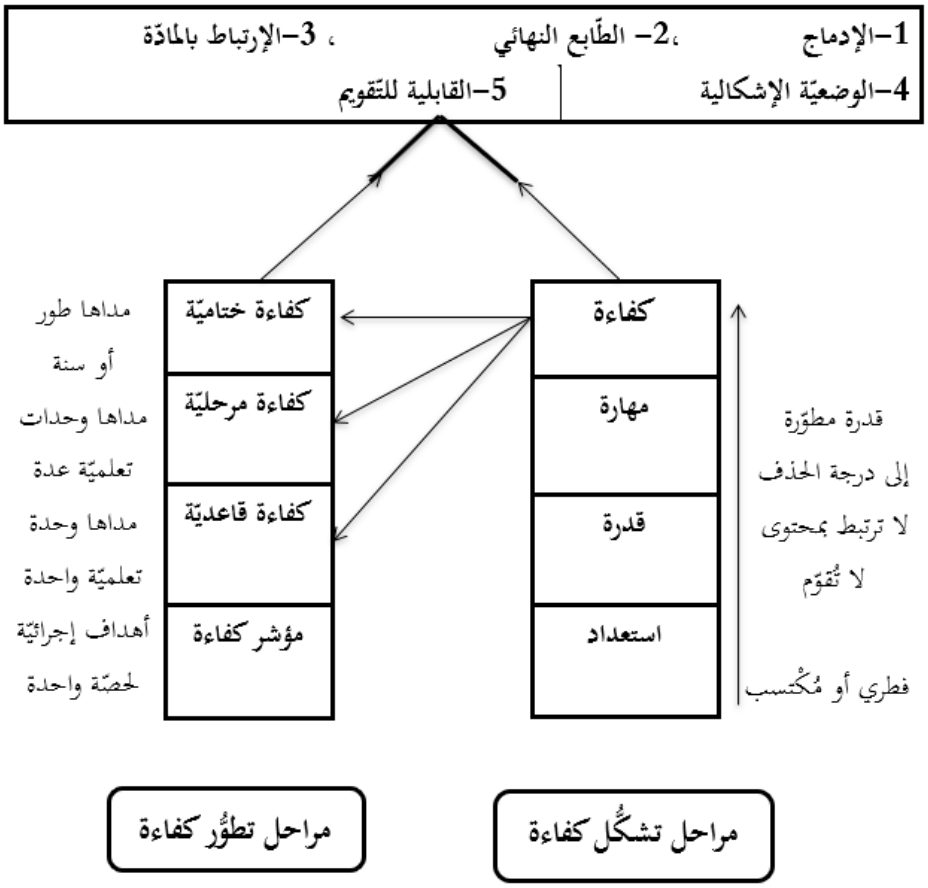
1 -يُنْظَر: وزراة التربية الوطنية، منهاج التعليم الإبتدائي، ط2016، ص:287.

الكفاءات ذات طابع فكري	الكفاءات ذات طابع منهجي	الكفاءات ذات طابع تواصلي	الكفاءات ذات طابع شخصي اجتماعي
يلاحظ و يكشف يجد حلول الوضعيّات المشكلة بما يتناسب مع سنّه و اهتمامه.	يُخطّط لعمله و يُنظّمه يُرتّب الوثائق و يُنظّم المعلومات يحقّق مشروعا فرديا و يُشارك في مشروع جماعي	يُنمي قُدراته التّعبيريّة (مشافهة و كتابة) يستعمل مكتسباته في كافة أشكال التّواصل يستعمل تكنولوجيات الإعلام و الاتّصال	يُعبّر عن أفكاره و يتبادل الآراء محترما آداب الحوار، يثق في نفسه و يثبت استقلاليته كفرد . يتحلى بروح الفضول و الاطلاع و المبادرة والإبداع

الجدول 3– الكفاءة العرضيّة[1]

1 – يُنْظَر، وزارة التّربية الوطنيّة، الوثائق الرّسميّة، ط 2016، ص: من 282 إلى 283.

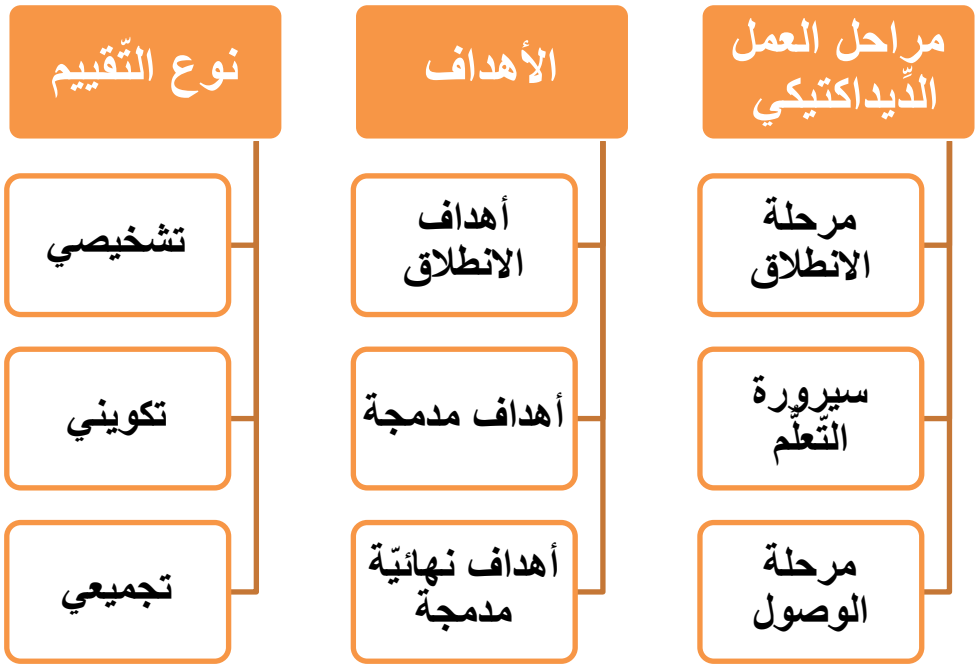
3.2- خصائص الكفاءة : يمكن تمييز الكفاءة ومعرفتها بعد بناء تعلمي متكامل الأركان، تظهر من خلال مخرجات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وتتلخّص خصائص الكفاءة في نقاط أساسيّة يُوضّحها المخطّط التّالي :



المُخطّط6: خصائص الكفاءة و أنواعها و مراحل تشكُّلها و تقويها[1]

1 - اليومين الاعلاميّين ، ص:03 .

ويتشكّل الفعل التّعليمي من خلال المقاربة بالكفاءات عبر مراحل تعليميّة تعلميّة تبدأ من مرحلة الانطلاق و تنتهي بمرحلة الوصول كما هو مُوضّح في الشّكل التّالي[1] :



المُخطّط2–مراحل التّعليم وفق المقاربة بالكفاءات

سيتمُّ توضيح ذلك في الفصل التّطبيقي ببيان سيرورة التّعلّمات وفق المقاربة بالكفاءات المطبّقة وعرض جملة من النّشاطات الّتي تمّ العمل فيها، والسّندات البيداغوجيّة الموضّحة لذلك .

1 – حمزة بشير، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر بين عجز الأداء و مناشد الإصلاح، ص:80.

أمّا الجانب التّنظيمي فقد شهِدت الفترة تغيرًا على مستوى المرحلة الابتدائيّة الّتي تمّ التّدريس فيها خمس سنوات فقط، واستحدث تقويم جديد لمناهج الجيل الثّاني سُميّ بتقويم المكتسبات للسّنة الخامسة . و المرحلة المتوسِّطة يُدرّس بها لمدّة أربع سنوات والمرحلة الثّانوية يُدرّس بها لمدّة ثلاث سنوات نفس الشُّعب مع إلغاء شعبة العلوم الشّرعيّة، وقد جاء التّعديل للأمريّة السّابقة 16أفريل 1976 في أمريّة رقم:09/03المؤرخ في 13أفريل 2003م؛ حيث تمّ إدراج عناصر مُهمّة تمثّلت فيما يلي[1]:

التّعليم التّحضيري:

إذ أصبح إجباريًا، وبإمكان القطاع الخاص أن يستّثمر فيه، وفتحت فضاءات كثيرة في الجمعيات المعتمدة رسميًا في الجزائر .

التّعليم الإلزامي :

وتحدّدت مُدّته تسع سنوات ينقسم إلى طورين:

- **الطّور الابتدائي** : ومُدّته خمس سنوات.
- **الطّور المتوسِّط**: ومدّته أربع سنوات[1].

وكان هناك قطيعة مع التّعليم الأساسي في هذه الهيكلة الجديدة، وقد شُرِع في تطبيقه وِفق نظام جديد كان كالتّالي:

- السّنة الأولى ابتدائي والسّنة الأولى متوسِّط في سنة (2003م- 2004م).
- السّنة الثّانية ابتدائي والسّنة الثّانية متوسِّط في سنة (2004م-2005م).
- السّنة الثّالثة ابتدائي والسّنة الثّالثة متوسِّط في سنة(2005م-2006م).
- السّنة الرّابعة ابتدائي والسّنة الرّابعة متوسِّط في سنة(2006م- 2007م).
- السّنة الخامسة ابتدائي في سنة (2007م-2008م).

التّعليم الثّانوي:

غدا التّعليم الثّانوي عام وتكنولوجي مُنْقسِمًا إلى جذعين مشتركين هما:

1- يُنْظَر : فتيحة جبالي، المنظومة التعليمية في الجزائر قراءة في المنهاج والتقويم، ص:85.

- جذع مُشترك آداب. - جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

ويتفرّع عن الجذع المشترك آداب في السّنة الثّانية ثانوي تخصصين هما :

- لغات أجنبيّة. - آداب وفلسفة.

ويتفرّع عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا في السّنة الثّانية ثانوي أربع شعب هي:

- رياضيات. - علوم تجريبيّة.
- تسيير واقتصاد. - تقني رياضي.

وهذه الشعب بدورها تنقسم إلى أربعة فروع:

- هندسة كهربائيّة. - هندسة ميكانيكيّة.
- هندسة مدنيّة. - هندسة الطّرائق.

وبالتّالي جاء التركّيز على البُعد العلمي والتّكنولوجي والتّقني، وكان له الأولوية في النّظام التّعليمي، ومازال دون مراعاة و إهمال كبير للعلوم الإنسانيّة بإجماع الدّارسين والباحثين في الحقل التّعليمي[1].

رغم كُلِّ هذا الاهتمام والتركّيز على المقاربة بالكفاءات والحرص على تطبيقها، إلّا أنّ عدم رُقِيِّ وجاهزيّة المؤسّسات التّعليميّة وقِدمها، وكذا عدد المتعلّمين داخل القسم عرقل تنفيذها بحذافيرها، وباتت تشتكي المؤسّسات التّعليميّة من عِدّة ظروف أخرى لم تسمح لها بإخراج مُتعلّمين أكفاء قادرين على مجابهة الحياة الاجتماعيّة، وأحدثت التّقنية المعلوماتيّة مشاكل جمّة خاصّة في تعليم مادّة اللّغة العربيّة، وأصبحت مُعْضِلة أكثر منها مُصْلِحة في مراحل مُتقدِّمة من التّعليم (التّعليم الابتدائي).

تنْطّلق المناهج التّعليميّة من فلسفة بناءٍ مُتكامِلةٍ، تتحدّد أساسًا في مُرْتَكزات أساسيّة يقوم عليها هذا البناء، والّذي تُشكِّل في المحصِّلة مناهج تعليميّة تُحقِّق غايات التّعليم والتّعلُّم و هي:

1 – فتيحة جبالي، المنظومة التّعليميّة في الجزائر قراءة في المنهاج والتّقويم، ص: 85،86.

الأسس الفلسفيّة والأسس والمرتكزات المعرفيّة والأسس النّفسيّة والأسس الاجتماعيّة والأسس الثّقافيّة. كما أن ّالمناهج التّعليميّة تخضع أثناء بنائها لمعايير هامّة مُتمثّلة في المبادئ الأساسيّة لبناء المناهج وهي : مبدأ الشُّمولية والانسجام وقابلية التّقويم والمقروئيّة ...إلخ .

لاشكّ أنّ النّاظر لهذه المناهج التّعليميّة وصُورها المُتنوّعة يُدرِك أنّها تخضع في فلسفة بنائها أيضا لاتّجاهات كبرى تُحدِّد كُلُّ واحدةٍ من هذه الاتّجاهات محورها الرّئيسي من عناصر المنهاج وتُركّز عليه، وتظهر من خلالها الأساس الّذي يتحكّم في تشكُّلها وهي:

- **الاتّجاه الأوّل**: المتعلّم محور المنهاج ويرتبط بـــالأساس النّفسي والوجداني.
- **الاتّجاه الثّاني**: المعرفة محور المنهاج ويرتبط بـــالأساس العقلي والمعرفي.
- **الاتّجاه الثّالث**: المجتمع محور المنهاج ويرتبط بـــالأساس الاجتماعي والثّقافي.

ومنه تظهر لنا جملة المقاربات البيداغوجيّة الّتي شكّلتها هذه الاتّجاهات، واستدعت من خلالها إصلاحات للمناهج التّعليميّة، ورُسِمت العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من خلالها، وحدّدت أدوار أقطاب المثلّث الدِّيداكتيكي الّتي يتمُّ التّطبيق من خلاله للمناهج التّعليميّة.

شكّلت هذه المقاربات البيداغوجيّة في إصلاحات المناهج التّعليميّة ثلاث مراحل إصلاحيّة في النِّظام التّعليمي في المدرسة الجزائرية تمثّلت في: مرحلة التّعليم وِفْق المقاربة بالمضامين ومرحلة التّعليم وفق المقاربة بالأهداف ومرحلة التّعليم وفق المقاربة بالكفاءات.

تجـلّـت إصـــــلاحـــات المنـــاهـــــج التّعليـمـيّـة الجزائريـّة في مُخْرجات العمليّة التّعليميّة في كلِّ مرحلة، وعليه يُمْكِننا دراسة هذه التّجلِّيات في الإصلاحات الأخيرة والتّوجه الحالي للنِّظام التّعليمي في الشّق الثّاني من هذا العمل إن شاء الله.

الفصل الثّاني

تجلّيات إصلاح النّظام التّعليمي للمناهج التّعليميّة

دراسة تحليليّة وصفيّة لمنهاج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي شعبة الآداب.

المبحث الأوّل: ⇦ إضاءة في المفاهيم .

المبحث الثّاني: ⇦ الكتاب المدرسي والمنهاج التّعليمي.

المبحث الثّالث: ⇦ سيرورة بناء التّعلُّمات وفلسفة التّقويم من خلال الكتاب المدرسي.

المبحث الأوّل: 1- إضاءة في المفاهيم الجديدة

جاءت المقاربة بالكفاءات برؤية جديدة للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة بدءًا بمهمة التّعليم وانتهاءً بمحصلته وأنماط التّقويم وفق إستراتيجيّة تربويّة، وتنطّلق من اعتبار التّعليم بناءً لا يكْتّمل إلّا بتضافر كلِّ المراحل التّعليميّة وفق منطلقات هامّة تُحدّد أساسا في جُمْلة المصطّلحات، والّتي ترتبط بالمقاربة ارتباطًا وثيقًا حيث إنّها تدلُّ عليها مباشرةً وبتفريق واضحٍ جليٍّ نذكر منها:

1.1- المقاربة النّصيّة :

تُعدُّ المقاربة النّصيّة من المصطّلحات المستّحدثة التي أصبحت مناط ومُحرِّك تعليمي لابُدّ منه، لاسيما في التّعليم الثّانوي ذلك أنّ العمليّة التّعليميّة التّعلميّة تنطلق من الكيان النّصي الّذي يُنْظَر إليه من حيث تركيبه شكلًا ومضمونًا بدءًا بالاتساق باعتباره يُحقِّق ذلك التّلاحم التّرابط الوثيق بين الجمل وصولا إلى الانسجام (المعنى)، وما يُنْتّجه المتعلِّم في الفعل التّعليمي من نصوص سواءً كانت تعابير كتابيّة أم شفهيّة، ولا يمكن للمتعلِّم فعل ذلك إلاّ بالاستعانة بمهاراته وملكاته اللُّغويّة والكتابية، والّتي عمل المعلِّم على صقلها انطلاقا من تعليمه أنماط النّص المُتنوِّعة وبيان ما جاء من نصوص مختلفة في مناهج اللُّغة العربيّة وما تحتويه الكتب التّعليميّة. ليكتّسب المتعلّم رصيدًا يؤهِّله للكتابة والتّحليل والمناقشة والتّفكير والابداع .

يُعتبر النّص منتوجًا مُترابطًا ومُتسقًا ومُنسجمًا، وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ والجمل والأفعال الكلاميّة فحسب، ويقصد بالاتِّساق ذلك التّماسك الشّديد بين أجزاء المُشَكِّلَة لنص ما، ويتضمن مجموعة من الحدود من بينها استعمال أساليب الإحالة والرّوابط المختلفة. أمّا الانسجام فهو نظرة شاملة تضع النّص في بنيته الدّلالية والشّكليّة، إذ لا يمكن أن نتصوّر نصاً مُنسجمًا

دون أن يكون مُنسقًا، وبهذا يكون الاتّساق شرطًا ضروريًا للانسجام[1] للنّص، ويتِمُّ دراسة النّص دراسة تحليليّة بكلِّ صوره وأنماطه. وتفكيك أوصاله ودراسة مستوياته لمعرفة مدى انسجامه واتّساقه.

2.1 – **بيداغوجيا المشروع**: ترمي المشاريع المقترحة على المتعلِّمين إلى تعزيز وتفعيل روح العمل الجماعي، وهذا بإشراك عدد من المتعلِّمين في إنجاز عمل (مشروع في نهاية كل ثلاثة أسابيع)، يُجنِّد فيه المتعلِّم معارفه ومُكتسباته السّابقة (القبليّة)، وهذا السُّلوك الحضاري ينمي الجانب التّربوي فيهم، فهو تنافس شريف قصد تقديم الأفضل والأحسن، ومعالجة بعض الأمراض النّفسيّة إن وجدت في بعض المتعلّمين خاصّة الّذين يُعانون من حُبِّ العزلة والانفراد، ليُساهم العمل الجماعي باندماجهم بسرعة[2] في محيطهم التّعليمي والتّربوي، كما يجعلهم أفرادًا قادرين على التّعايش والعمل الاجتماعي بعد ذلك .

1.1.2المشروع التّعليمي: يُعدُّ المشروع التّعليمي الخُطَّة الّتي يسعى إلى تحقيق أهداف مهاريّة ووجدانيّة تُترجمها حاجات ومشكلات يسعى المتعلِّم إلى بلوغها عبر عمليّات مُنظمة[3].

– **التّحليل المفاهيمي لتعريف المشروع**: يُمكننا فك شفرات مصطّلح المشروع بإدراك مقوماته الأساسية الموضّحة في الجدول التّالي:

[1] – يُنْظَر: وزارة التّربية الوطنيّة، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، جانفي2005، ص:16.

[2] – يُنْظَر: مشروع البحث الوطني، تجلّيات الإصلاح في مناهج اللُّغة العربيّة للطّور المتوسِّط دراسة في فلسفة البناء، ص:90.

[3] –يُنْظَر: قطاع التّربية الوطنيّة المغرب، المقاربات والبيداغوجيّات الحديثة، أبريل 2006، ص:82 .

عناصر التّعريف	مُقوِّمات المشروع
المشروع هو نشاط عملي دال	نشاط عملي. نشاط مرتبط بحاجة المتعلِّم.
ذو قيمة تربويّة	نشاط يطوِّر معارف ومهارات، ويبني سلوكا إيجابيًا واتِّجاهات.
يسعى إلى تحقيق هدف دقيق أو أكتر ...	نشاط هادف.
يتطلّب إجراء جملة من البحوث.	نشاط يُطوِّر مهارة البحث الذّاتي عن المعلومة. نشاط يُطوِّر مهارة البحث العلمي.
قدرة على حلّ المشكلات	نشاط يبني في المتعلِّم القدرة على حلّ المشكلات.
يستدعي في أغلب الأحيان استعمال وسائل وأدوات محسوسة	نشاط يُتيح للمتعلِّم التّعامل مع الوسائل والأدوات .
يستوجب مثل هذا النّشاط تخطيطًا وتنفيذًا.	نشاط يُعوِّد المتعلِّم على التّخطيط والتّنفيذ والمتابعة.
يشارك فيهما كلّ من المعلِّم والمتعلِّم	نشاط ينمّي روح المشاركة ومهاراتها العمليّة بين المعلم والمتعلِّم وبين المعلّمين أنفسهم.
في سياق واقعي وحقيقي	نشاط يُجذر المتعلِّم في واقعه العملي ويُعوِّده شحذ قدراته على ضفاف ذلك الواقع .

الجدول رقم (4) التّحليل المفاهيمي لمُصطّلح المشروع[1]

[1]-يُنْظَر: رياض الجوادي، المقاربة بالكفايات، ص:197.

3.1.2- وظائف بيداغوجيا المشروع : من خلال ما تقدّم ذكره يتّضح لنا جليّا أنّ للمشروع وظائف مُتنوِّعة نُجْمِلُها في ثلاث وظائف أساسيّة هي:

1.3 الوظيفة التّحسيسيّة التّحفيزيّة : يكون المتعلِّم في وضعيّة تعليميّة تعلميّة ذات دلالة، تجعله يُدرك أهداف العمليّة التّعليميّة فيرتبط أكثر بالفعل التّعليمي ويزيد إقباله على الدِّراسة.

2.3 الوظيفة التّعليميّة: إنّ استغلال المعارف المكتسبة والكفاءات المأمول اكتسابها تحصل في إنجاز المشروع لتظهر الكفاءة من خلال المنجز الفعلي التّعلمي.

3.3 الوظيفة الاجتماعيّة: قد تكون المشاريع ذات طابع اجتماعي يحصل المتعلّم من خلالها على تكوين يُسْهِم في تهيِّئته لممارسة الحياة الاجتماعيّة المدنيّة مستقبلًا بصفته مواطن صالح راشد واعي مُهيّأ ومُتسلِّح بالزّاد المعرفي والخبرة الميدانيّة الّتي اكتسبها من إنجاز المشاريع[1] .

4.1.2-.كيف يتمُّ تنظيم المشروع حسب الكتاب المدرسي؟ تسير كلُّ المشاريع المقترحة في منهاج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي وِفْق ترتيب وتنظيم مُعدٌّ من طرف واضعي المنهاج، والّذي يُبيِّن مراحل العمل وخطوات إنجاز المشروع نعرِضه على النّحو التّالي: **المشروع (06)**.

1-**موضوع المشروع**: إعداد وفهرس حول ظاهرة النّقائض وعلاقتها بالسّياسة.

2-**وسائل المشروع**: أوراق غير مسطرة من حجم 21، 29,7.ورقة مقواة مسطرة، مساكة أوراق، قلم للكتابة وأقلام تلوين، مسطرة.

3-**تنظيم الأفواج**: يتألّف كلُّ فوج من أربعة أو خمسة مُتعلِّمين.

4-**بناء عناصر المشروع ومناقشتها** : تحديد مفهوم النّقائض وتاريخ ظهورها، تصميم الفهرس.

[1] - يُنْظَر: وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، مارس 2005، ص:(غ مُرقّمة).

5-مراحل إنجاز المشروع:

المرحلة الأولى: جمع المّادّة المتعلّقة بالموضوع.

المرحلة الثّانية : إعداد الفهرس وتبويبه.

المرحلة الثّالثة :مناقشة أعمال الفوج.

المرحلة الرّابعة: الصّوغ النّهائي للفهرس بمراعاة أصول المعرفة السُّلوكيّة.

المرحلة الخامسة: عرض الفهرس للتّقييم[1] .

إنّ جملة المشاريع المقترحة في السّنة الأولى في منهاج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي لا تتعدى في معظمها عن صورة بحوث رسميّة مقدمة فقط من طرف المتعلّمين، وإن كان هناك جانب من الفائدة منها لكنها لا تخرج عن بيداغوجيا المحتوى فقط، والإبداع فيها ضئيل جدًا.

3.1-المقاربة النّسقيّة: تجلّت المقاربة النّسقيّة في جُمْلة من النُّصوص الموجودة في المطالعة الموجهة منها ما ترتبط بالعلوم الطبيعيّة وفنون أخرى. لكن على الرغم من ذلك لا يمكننا الجزم أنّها مُطبّقة في الغالب في منهاج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي للتّخصص المفروض شعبة آداب، وهذا ما جعلنا نغضُّ الطّرف عن الحديث عنها.

4.1-الوضعيّات التّعلميّة: أو عائلة الوضعيات : تتحدد التعلّمات ضمن المقاربة بالكفاءات وفق وضعيّات تعلميّة هامّة وأساسيّة، تنْطلق منها وتقوم من خلالها نواتج التّعلُّمات، تتمثّل في جملة من الوضعيّات منها:

1.4 الوضعيّة الانطلاقية الأم: يتحدّد من خلاله الوضعيّة المراد من خلالها من دمجٍ للمعارف وتحقيق الكفاءة الختاميّة لوحدة تعليميّة ؛ تنقسم إلى جملة من الإشكالات الّتي تُوضّح كفاءات قاعديّة لكلِّ مقطع تعليمي، هذا الأمر معمول به في الطّور المتوسّط . أمّا في المرحلة الثّانويّة فنظام الكفاءات

[1] - وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي، جذع مشترك آداب، ص: 216.

الختاميّة تتحدّد في المقطع التّعلُّمي، والهدف الختامي هو الأساس، وليس وضع وضعيّة مشكلة الانطلاقية الأم الّتي تحدِّد المسار والموقف التّعليمي.

2.4 الوضعيّة المشكلة: ترتبط الكفاءة بالوضعيّات المشكلة الّتي تتطلّب حلا، ويمكن تعريفها بأنّها:" مجموعة منظمة من القدرات، تمارس على جملة من المحتويات في إطار أصناف معينة من الوضعيّات قصد حلِّ المشكلات الّتي تطرحها"[1].

تتكوّن الوضعيّة المشكلة من السّند والمهمّة والتّعليمات، فالسّند مجموعة العناصر الماديّة الّتي تقدّم للمُتعلِّم وتتمثّل في رسومات أو نصًا مكتوبًا أو صورة ترتبط بالمحيط والموضوع المطروق والوظيفة الّتي تحدّد بدقّة قصد بلوغ غاية الكفاية. أمّا المهمّة هي ما يُتنبّأ بحدوثها من قبل المتعلِّم وحثّه عليها من خلال تعليمة تتمثّل في التّوصيات المطلوبة للعمل تحديدًا وبوضوح تام .

المرحلتان الأساسيتان للوضعيّة المشكلة:

مرحلة عدم الاتزان: يتّم فيها إثارة دافعيّة المتعلِّم بخلخلة توازنه وإدخاله في حالة عدم توازن واحتياج للدّعم المعرفي لحلِّ مشكلة جوهرية تهمه .

مرحلة إعادة التّوازن والتّنظيم الجيد للتّعلُّمات ودمجها من قبل المتعلِّم يتجاوز العائق الابستمولوجي ويدمِج تعلُّماته ويحصل اكتساب سليم وتوظيف مُحْكمٍ لمكتسباته الجديدة .

المبحث الثّاني: 1-الكتاب المدرسي والمنهاج التّعليمي:.

1-1 علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج التّعليمي:

يُعْتبر الكتاب المدرسي دعامة هامّة في المجال التّربوي والتّعليمي، وهو من أهم الوسائل البيداغوجيّة المستّعملة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، كما أنّه القاسم المشترك بين المعلِّم والمتعلِّم وبدونه تتعسّر عمليّة التّعليم، ويشترط على كلِّ متعلِّم حيازته بصفة رسميّة. يحمل بين طياته المحتوى المعتمد من النّشاطات المسطّرة في منهاج اللُّغة العربيّة لكلِّ مرحلة تعليميّة، يسهر واضعو المناهج الرّسميّة على إخراجه في حُلّة تخدِم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ويُجمِع الدّارسون أنّ صورة

[1]- رياض الجوادي، المقاربة بالكفايات، ص:99.

الكتاب المدرسي الحالي يتماشى وواقع الحال والعصر، ويسعى أهل إصلاح المناهج التّعليميّة إلى مراجعة الكتاب المدرسي بما يُوضّح تجلّيات الإصلاح من حيث الطّباعة، وجودة الشّكل إضافة إلى المضمون الّذي لابدّ من مُراجعته أيضا.

ولو حاولنا نظريًا أن نُبرِز الأسس الحقيقيّة للعلاقة القائمة بين المنهاج التّعليمي والكتاب المدرسي نجد أنّ الصُّورة قائمة على التّكامل والتّعاضد، ويعتبر الكتاب المدرسي الوسيلة الرابطة بين المتعلّم -صاحب الكتاب المدرسي- والمعلّم -مالك المنهاج-، والّذي يحتوي على مهام المنهج وأهدافه وأفكاره المجردة والمجملة، وتبنى في الكتاب المدرسي في صورة نشاطات وتفصيل لمشاريع وأنشطة متابعة وتقويم للأعمال[1]، وعليه يظهر الانسجام بين المنهاج الدِّراسي والكتاب المدرسي ويتأكد دون ريب، فالكتاب المدرسي نسخة طبق الأصل للأهداف والتّطلُّعات المرجوة للنِّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة .

1-2 واقع الكتاب المدرسي الجديد للسّنة الأولى ثانوي بعد الإصلاح:

من مُنْطلق الدِّراسة الّتي أجراها جُمْلة من الباحثين حول تجلّيات الإصلاح في الكتا ب المدرسي الجديد المقترح المتداول في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ حاولنا إسقاط جملة ما تمّ الوصول إليه وإيضاحه برؤية تحليليّة مفصّلة بسيطة وصفيّة لكتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب.

1.2/ من حيث الشّكل: 2 .1.1-ديباجة الكتاب:

المؤلفون	عنوان الكتاب	حجم الكتاب	الإيداع القانوني	المصدر	اللُّغة
-حسين شلوف مفتش التّربية	المُشوِّق في الأدب والنُّصوص	222صفحة متوسط	2005-1285	وزارة التّربية الوطنيّة رقم	اللُّغة العربيّة الفصحى

1- يُنْظَر: عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجيّة في المدرسة الجزائريّة بين الماضي والحاضر الواقع والمأمول، ص:48.

والتّكوين. – أحسن تليلاني أستاذ بالتّعليم الثّانوي. – محمد القروي أستاذ بالتّعليم الثّانوي.	والمطالعة الموجهة السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب.	الحجم		2009/624	

الجدول رقم: (05) : ديباجة للكتاب

1.2. 2 –الوصف الخارجي للكتاب :

الغلاف : الصُّورة رقم(1)

يعد الغِلاف العتبة الّتي يعبُر بها القارئ إلى ما يحتويه الكتاب ، ولكُلِّ كتابٍ وجه يُميزه ويُميز مؤلفه و عنوان الكتاب الّذي بين أيدينا بـــ: المُشوِّق في الأدب و النُّصوص و المطالعة الموجّهة – السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب – مُتميِّزًا ألوانه باللّون الأصفر و

الأخضر و الأبيض، وتصدّر الواجهة العلويّة عبارة الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة وزارة التّربية الوطنيّة مكتوب بخطٍ عادي ويتوسّطه اسم الكتاب المُشوّق بخط مزخرف غليظ (الخطُّ الكوفي)، في الأدب و النُّصوص و المطالعة الموجّهة كتبت باللّون الأخضر و بخط عريض وواضح وفي الجهة السُّفليّة كتاب السّنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب بالخطِّ الرُّقعي، وفي الورقة الخلفيّة من الكتاب جاءت خالية من الكتابة في أعلاها و آخر صفحة احتوت على إطار أبيض يتخلّله اللون الأخضر، الأبيض، الأحمر، والأسود، وهذا الإطار يحمِل معلومات خاصّة بالكتاب. كما يحمل في دفتيه رسومات فنيّة مثل نخل و ومعالم تاريخية من قلاع تدلُّ على التُّراث العربي الإسلامي الأصيل.

-**نوع الكتاب** : ورقي(لون الورق أبيض)

-**عناصر الموضوع** : ينقسم الكتاب التّعليمي الّذي بين أيدينا إلى :

-**الفصل الأوّل** : العصر الجاهلي 100-150 سنة قبل ظهور الإسلام .

-**الفصل الثّاني** : عصر صدر الإسلام [من ظهور الإسلام إلى سنة 41 ه] .

-**الفصل الثّالث** : العصر الأموي [41 ه – 132 ه].

- عدد الدُّروس المُوزّعة عبر وحدات تعليميّة ممثلة في الجدول التّالي :

نص أدبي	نص تواصلي	قواعد اللّغة	عروض	بلاغة	نقد أدبي	مطالعة مُوجّهة	نشاط الإدماج و بناء وضعيّات مُستّهدفة
12	12	24	12	12	12	12	06

الجدول رقم : (06): عدد الدُّروس الموزّعة في منهاج الدِّراسي الحالي

توزّعت الدُّروس في التّدرج السّنوي بالتّساوي بين نشاطات مادّة اللُّغة العربيّة .

نوع الورق المستخدم : الورق المستّعمل في متن الكتاب ورق أبيض رقيق أما الغلاف من الورق الصُّلب (المقوّى).

ترقيم الصّفحات : ورد ترقيم الصفحات في الكتاب ترقيما عدديا يتوسّط الجهة السُّفليّة من الكتاب باللّون الأسود الواضح ويحدُّه من كلا الطّرفين سطر باللّون الوردي .

مقدمة الكتاب و فهرسه :

الكتاب الّذي بين أيدينا تناوله بالتّأليف كف من حسن شلوف -مُفتّش التّربية والتّكوين- وأحسن تليلاني -أستاذ التّعليم الثّانوي- وآخرون وناقشوه مُتطرّقين إلى المقاربة البيداغوجيّة المعتمدة في بناء مناهج التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، وعالجوا سبب انتقائهم لبعض النُّصوص الّتي تركّز على النّمط الحِجاجي والتّفسيري دون إهمال بقية الأنماط الأخرى، وسبب تركيزهم على هذين النّمطين بكثرة هو غرس النّزعة العقليّة في سلوك المتعلّمين وفي طريقة تفكيرهم، وقاموا كذلك بتقديم علامة وجيزة حول نشاطات اللُّغة العربيّة وآدابها من النُّصوص الأدبيّة والعروض والبلاغة والقواعد والنّقد الأدبي ...إلخ، وفي آخر الكتاب جاء الفهرس الّذي يُبرِز التّدرج السّنوي للوحدات التّعليميّة، وورد مسلك الكتاب في شكل جداول تباينت ألوانه بين الوردي الغامق للعنوانين العريضة وترقيم صفحات الدُّروس باللّون الوردي الفاتح ، وتناول خانة عناوين النُّصوص وغيرها، وبالنِّسبة لألوان الخطِّ جاءت كذلك باللّون الأسود والوردي، وفهرس الكتاب من المقاييس المُهمّة في تصميم الكتب التّعليميّة (المدرسيّة) من أجل تسهيل وتوضيح عمليّة سير الدُّروس خلال السّنة بالنِّسبة للمُتعلِّم .

الخطُّ و الألوان :

طُبِع كتاب اللُّغة العربيّة و آدابها للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشتّرك آداب الموسوم بـــــــ: المُشوِّق في الأدب و النُّصوص والمطالعة المُوجّهة، بخطٍ بارزٍ وواضحٍ وجاءت عناوين النُّصوص بخطٍّ متوسطٍ وباللّون الوردي، ووردت النُّصوص في متن الكتاب بخطٍّ عادي وباللّون الأسود، وتباينت ألوان خطوط في الكتاب بين الأسود والوردي. كما احتوت جميع صفحات

الكتاب على شريط باللّون الوردي في جانب العلوي من صفحة وهو من الألوان الزّاهية الّتي تبعث في نفسيّة القارئ جانب المرح والرّاحة : و أتت عنوانين النّشاطات باللّون الوردي .

3.1- مُرْتكزات بناء منهاج مادّة اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مُشترك آداب

يتمثّل لنا من خلال ماجاء من نصوص أدبيّة جُمْلة المُرْتكزات الّتي يبنى عليها المنهاج التّعليمي نوضّح بعضًا منها وما يُقابِلها في هذا الجدول التّالي:

أسس ومرتكزات المنهاج	ما جاء في كتاب اللُّغة العربيّة
الأسس النّفسيّة و الوجدانيّة	شعر الفتوح وآثاره النّفسيّة، تقوى الله والإحسان إلى الآخرين. ظاهرة الصُّلح والسِّلم في العصر الجاهلي. الغزل العفيف ، في مدح الهاشميِّين.
الأسس المعرفيّة	العصر الجاهلي، الإسلامي، الأموي الشِّعر وخصائصه في هذه العصور. ظهور الكتابة في العصر الأموي.
الأسس الاجتماعيّة والتّربويّة	قيم روحيّة و قيم اجتماعيّة في الإسلام، من فتح مكّة .
الأسس الفلسفيّة	أثار الإسلام على الفكر و اللُّغة.

الجدول رقم (07) : أسس ومرتكزات منهاج السّنة الأولى ثانوي

يُعزِّز كتاب اللُّغة العربيّة المدرسي الوعي الثّقافي والمجتمعي في أبعاده الخمس : الوعي بالثّقافة المحليّة، الوعي بالثّقافة العربيّة والوعي بالثّقافة الإسلاميّة وكذا الوعي بالثّقافة العالميّة والوعي بالثّقافة العامّة، ويُمْكن الإشارة وبيان صورها الموجودة في كتاب السّنة الاولى من التّعليم الثّانوي شعبة آداب من خلال النُّصوص المطروقة في المنهاج الموضّحة في الجدول الّتالي:

الرّقم	الثّقافة الموجودة	مايرتبط بها من نصوص في المنهاج
01	الثّقافة المحليّة	أرضنا الجميلة (إعداد وزارة الإعلام.)
02	الثّقافة العربيّة	ظاهرة السلم والحرب في العصر الجاهلي د/أحمد محمد الحوفي.

03	الثّقافة الإسلاميّة	فتح مكة حسان بن ثابت
04	الثّقافة العالميّة	إيماني بالمستقبل(بيرنتراندرسل)
05	الثّقافة العامّة	معلم الأمثال د/حسين مروة، تلوث البيئةد/محمد الرميحي.

الجدول رقم 08:يُمثّل الأسس الثّقافية الموجودة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي شعبة آداب .

كما يُعزِّز الكتاب المدرسي الأمن الفكري الحضاري للمجتمع، وذلك بحماية الفئة العمريّة المستّهدفة حسب الطّور الدِّراسي من خطر الوافد الفكري والانحلال الخلقي الموجود، ويحفظ الفكر من الانحراف وما يُقدّم له من معان ومصطلحات إلى جانب المادّة العلميّة المقدّمة الّتي تراعي فيها الانتماء والمواطنة، والاعتدال والوسطيّة والتّسامح، وهذا ما لمسناه في مختلف النُّصوص التّعليميّة المتناولة.

كذلك يبني الكتاب المدرسي مداخل تعليميّة فاعلة للمادّة المدرّسة- اللُّغة العربيّة – أهمها:

- المدخل التّواصلي ← النّص التّواصلي.
- المدخل التّكاملي ← التّكامل في تقديم نصوص موضوعاتها تتضمن الوحدة التّعليميّة وتمفصلاتها .
- المدخل الوظيفي ← النّحو الوظيفي
- المدخل المعرفي ← النّص الأدبي والقواعد والبلاغة .
- المدخل الشّفوي ← الخطاب التّواصلي الموجود .

ولو أسقطنا نموذج سوبيرز (sue beers) الّذي يُبيِّن النّموذج لتتابع تكامل مهارات القرن الواحد والعشرين عند التّخطيط والتّدريس، والّذي يستخدمه الكثير من الدول العربيّة في تصميم كتبها الدِّراسيّة، ومنها كتاب اللُّغة العربيّة نجد بالأرقام الموضّحة لوجودِها من عدمه – (1) موجودة، و(0) غير موجودة- ما يلي:

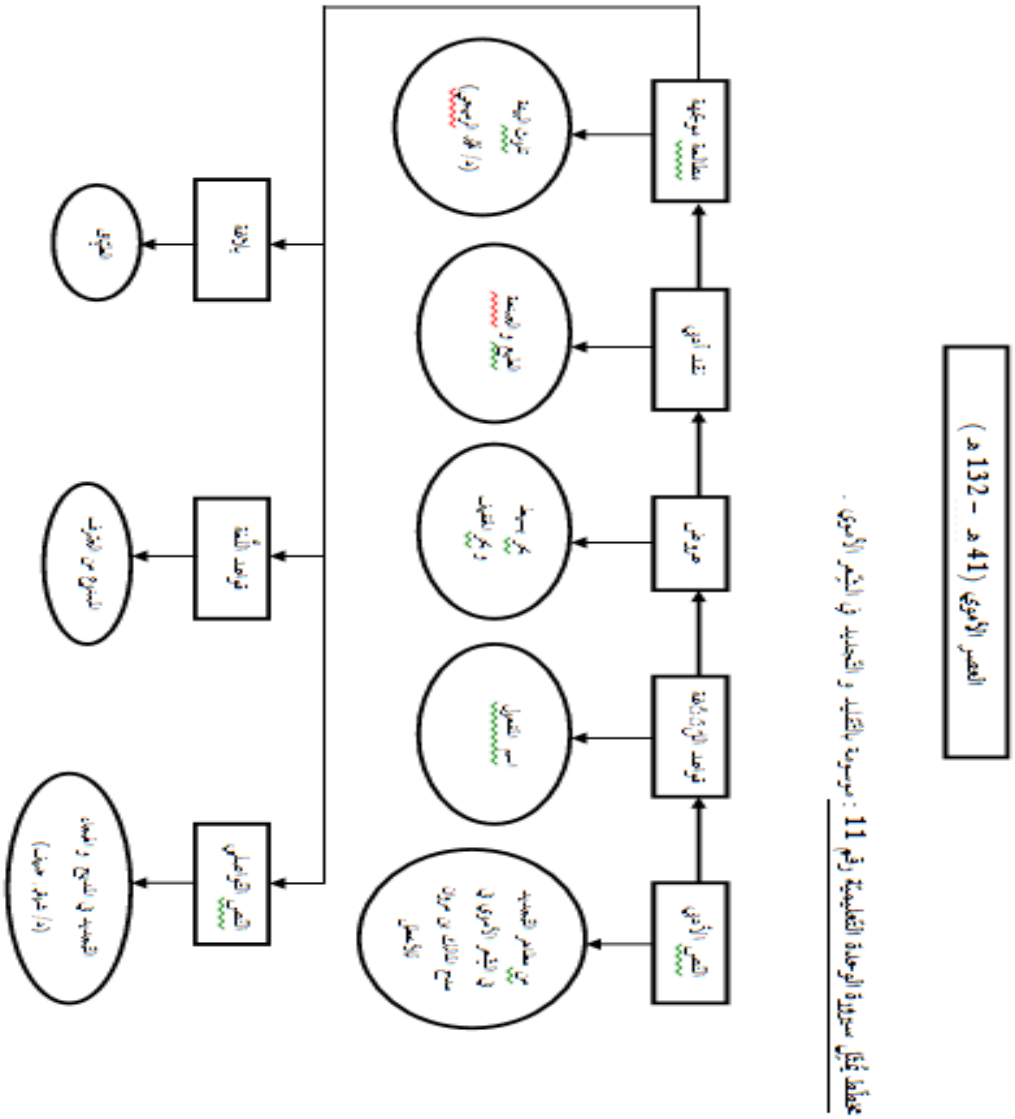
الوحدة / المهارة	الإبداع والتّجديد	التّفكير النّاقد	التّواصل	التّشارك	ثقافة المعلومات	الثّقافة الإعلاميّة	ثقافة التّكنولوجيا معلومات	المرونة والتكيف	المبادرة وتوجيه الذات	الانتاجيّة والمساواة	القيادة والمسؤوليّة
01	00	01	01	01	01	00	00	00	01	00	01
02	00	01	01	01	01	00	00	00	01	00	01
03	00	01	01	01	01	01	00	00	01	00	01
04	00	01	01	01	01	00	00	00	01	00	01
05	00	01	01	01	01	00	00	01	01	00	01
06	00	01	01	01	01	00	00	00	01	00	01
07	00	01	01	01	01	00	00	00	01	00	01
08	00	01	01	01	01	00	00	00	01	00	01
09	00	01	01	01	01	00	00	01	01	00	01
10	00	01	01	01	01	00	00	00	10	00	01
11	00	01	01	01	01	00	00	00	01	00	01
12	00	01	01	01	01	00	00	00	01	00	01

الجدول رقم (09) : تكامل المهارات في القرن 21 الموجودة في كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي شعبة أداب[1]

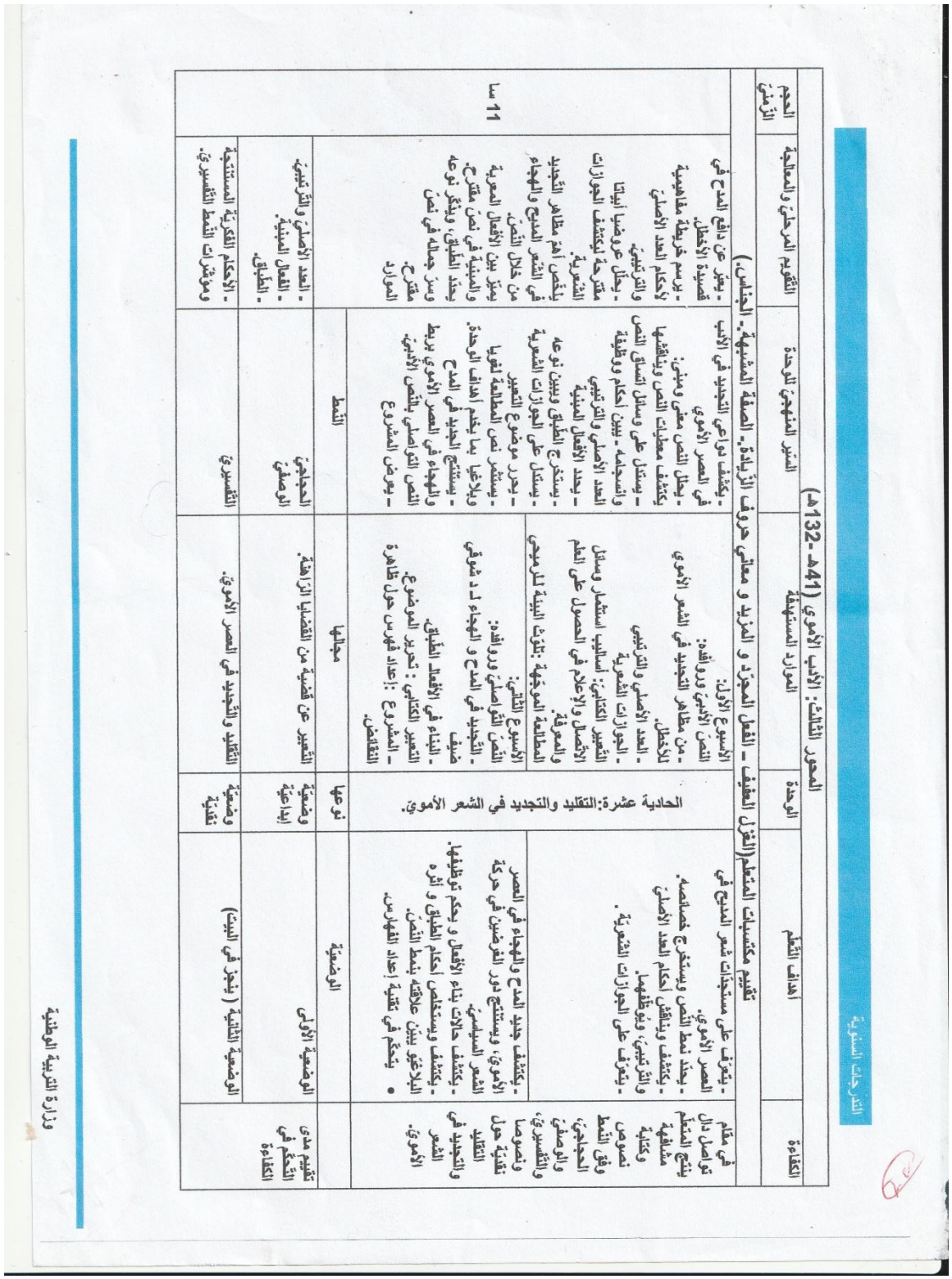
[1] – علي بن عبد الله المحسن الحذيبي، وصالح بن عبد الله الغامدي وآخرون معايير تصنيف كتاب اللُّغة العربيّة المدرسي، ط 1، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، 2019، ص :36.

المبحث الثّالث: 1.سيرورة بناء التّعلّمات وفلسفة التّقويم من خلال الكتاب المدرسي.

1.1 سيرورة بناء التّعلّمات:



مخطط يمثل سيرورة الوحدة التعليمية رقم 11 : موسومة بالتقليد و التجديد في الشعر الأموي.



وزارة التربية الوطنية

التدرجات السنوية

المحور الثالث: الأدب الأموي (41هـ-132هـ)

التقاءة	أهداف التعلم	الوحدة	الموارد المستهدفة	السير المنهجي للوحدة	التقويم المرحلي والمعالجة	الحجم الزمني
	تقييم مكتسبات المتعلم(الغزل العفيف – الغزل الحضري – الصفة المشبهة- الجناس)					
في مقام تواصل دال ينتج المتعلم مشافهة وكتابة نصوص وفق النمط الحجاجي، والوصفي والتفسيري، ونصوصا نقدية حول التقليد والتجديد في الشعر الأموي.	-يتعرف على مستجدات شعر المديح في العصر الأموي. -يحدد نمط النص ويستخرج خصائصه. -يكتشف ويناقش أحكام العدد الأصلي والترتيبي، ويوظفها. -يتعرف على الجوازات الشعرية.	الوحدة الحادية عشرة:التقليد والتجديد في الشعر الأموي.	الأسبوع الأول: النص الأدبي ورافده: - من مظاهر التجديد في الشعر الأموي للخطل. - العدد الأصلي والترتيبي - الجوازات الشعرية التعبير الكتابي: أساليب استفسار وسؤال الاتصال والإعلام في الحصول على العلم والمعرفة. المطالعة الموجهة :تلوث البيئة لرمجي الأسبوع الثاني: النص التواصلي ورافده: - التجديد في المدح و الهجاء لـ د شوقي ضيف - البناء في الأغلاط الطباق. التعبير الكتابي : تحرير الموضوع. - المشروع :إعداد فهرس حول ظاهرة التناقض.	-يكتشف نواعي التجديد في الأدب في العصر الأموي. -يحلل النص معنى ومبنى. يكتشف معطيات النص ويناقشها - يستدل على وسائل اتساق النص وانسجامه - يبين أحكام ووظيفة العدد الأصلي والترتيبي - يحدد الأغلاط المبنية - يستخرج الطباق ويبين نوعه - يستدل على الجوازات الشعرية - يحرر موضوع التعبير - يستثمر نص المطالعة لغويا وبلاغيا بما يخدم أهداف الوحدة. - يستنتج التجديد في المدح والهجاء في العصر الأموي يربط النص التواصلي بالنص الأدبي. - يعرض المشروع	النمط	11 سا
		نوعها	مجالها			
الوضعية الأولى الوضعية الثانية (ينجز في البيت)	الوضعية -يكتشف جديد المدح والهجاء في العصر الأموي، ويستنتج دور الفرضين في حركة الشعر السياسي. -يكتشف حالات بناء الأغلاط و يحكم توظيفها. -يكتشف ويستكشف أحكام الطباق و أثره البلاغي، يبين علاقته بنمط النص. • يتحكم في تقنية إعداد الفهارس.	وضعية إبداعية	التعبير عن قضية من القضايا الراهنة.	الحجاجي الوصفي	- العدد الأصلي والترتيبي. - الفعال المبنية. - الطباق.	
تقييم مدى التحكم في الكفاءة	وضعية نقدية	التقليد والتجديد في العصر الأموي.	التفسيري	- الأحكام الفكرية المستنتجة ومؤشرات النمط التفسيري.		

الصُّورة رقم (2) سيرورة بناء التّعلُّمات للوِحدة 11.

1.1التّوزيع الزّمني :

(خاص بالجذع المُشترك آداب)

الحجم السّاعي الأسبوعي المُخصّص لمادّة اللّغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام (جذع مُشترك آداب) هو (06) ساعات مُوزّعة أسبوعيًا على نشاطات الجذع كالآتي :

النّشاطات	ج ، م ،آ	توزيع التّوقيت
- الأدب و النُّصوص	04 سا	(ساعاتان + ساعة +ساعة) لنشاط الأدب و النُّصوص حيث يتمُّ فيها نص . بتحليل معطياته و مضمونه و ما يتعلق بالمسائل المقررة في النّحو و البلاغة . و العروض و النّقد.

الجدول رقم 11 الحجم السّاعي الأسبوعي المُخصّص لمادّة اللّغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام

- حصّة للتّعبير الشّفوي أو المطالعة الموجهة ذات ساعة واحدة بالتّداول على أن تؤخر حصّة التّعبير الشّفوي إذا كانت مرتبطة بموضوع المطالعة المُوجّهة .

- يُتوّج نهاية الأسبوع بحصة التّعبير الكتابي ذات ساعة واحدة حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لعمل المتعلّمين، والّذين يُسخّرون مكتسباتهم القبليّة المرتبطة خاصّة بالنّشاطات السّابقة وذلك لعلاج وضعيّات التّعبير المقترحة عليهم، أو لمناقشة المشاريع [1].

1 - يُنْظَر: وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج مادّة اللّغة العربيّة و آدابها السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام و التّكنولوجي- للجذعين المشتركين (آداب ، علوم و تكنولوجيا) مارس 2005 . (غ مُرقّم).

تقديم النّشاطات التّعلميّة المقرّرة بالنِّسبة

إلى السّنة الأولى – جذع مشترك آداب

تُنْجز نشاطات اللُّغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي بنظام الوحدات التّعلميّة، وتتكوّن الوحدة التّعلمية من أسبوعين [1].

بالنسبة إلى السّنة الأولى –جذع مُشترك آداب

تُنشّط حصص اللُّغة العربيّة وِفق ما يأتي :

الأسبوع الأوّل :

–الحصّة الأولى : آداب و نصوص (نص أدبي، قواعد اللغة، عروض، نقد أدبي، تطبيقات).

–الحصّة الثّانية : مطالعة موجهة .

–الحصّة الثّالثة : تعبير كتابي.

الأسبوع الثّاني :

–الحصّة الأولى : آداب و نصوص (نص تواصلي ، قواعد اللُّغة ، بلاغة ، وتطبيقات).

–الحصّة الثّانية : تعبير شفوي.

–الحصّة الثّالثة : تعبير كتابي .

تقديم النّشاطات :

إنّ تحقيق الكفاءات المُحدّدة في المناهج و من ثمّ تحقيق الهدف الختامي المندمج لنهاية السّنة يستوجب تناول النّشاطات الدِّراسيّة الآتية :

الأدب و النُّصوص :

1– وزارة التّربيّة الوطنيّة، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام و التّكنولوجي ، اللّجنة الوطنيّة للمنهاج .(غ مُرقّمة).

يتناول نشاط الأدب و النُّصوص دراسة نصوص أدبيّة و نصوص تواصليّة .

–النُّصوص الأدبيّة : هو نشاط ذا أهمية بالغة يُسْهِم في بناء شخصيّة التّكييف، وهذا ميدان يجعل من المتعلِّمين منهجيين في عملهم، وموضوعيِّين في تفكيرهم، ومقنعين في نقاشهم، وكذلك معتزين بمقوِّمات أمنهم ...إلخ، وكلُّ هذا بمعيّة المعلِّم . تقر الدِّراسات التّربويّة اليوم بأنّ النُّصوص الأدبيّة لها فضل في تكوين المتعلِّم من مختلف الجوانب نذكر على سبيل المثال الحصر ما يلي :

–إعداد النفس.

- تكوين الشّخصيّة و توجيه السُّلوك بوجه عام .
- تنوير الفكر و تهذيب الوجدان .
- تصفية الشّعور و صقل الذّوق و إرهاق الإحساس .

تعتبر النُّصوص الأدبيّة مركز ثِقل المواد الّتي يُدرِّسها أستاذ اللُّغة العربيّة؛ إذ عن طريق النّص الأدبي:

–يتعوّد المتعلِّمين على جودة النُّطق وسلامة الآداء وحسن التّعبير .

–تنمو ثروة اللُّغوية لدى المتعلِّمين بوساطة النُّصوص المدروسة والّتي تشمل طائفة من الألفاظ الجديدة و التّركيب و المعاني .

–يتوسّع أُفق فكر المتعلِّمين وتزيد صلتهم بالحياة وما يضطرب فيها من أنواع السُّلوك والنّشاط [1].

النُّصوص التّواصليّة :وهي نصوص نثريّة تهدف إلى إثراء معارف المتعلِّمين حول المظاهر الّتي تناولتها النُّصوص الأدبيّة ويرُكِّز فيها على الجانب المعرفي وعلى الوسائل الإبلاغيّة المقنعة في التّعبير، وهي نصوص داعمة للنُّصوص الأدبيّة ورافدة لها في الفهم و الاستيعاب .

النُّصوص الأدبيّة تُمثِّل الأصل في نشاط الأدب والنُّصوص، والنُّصوص التّواصليّة الفرع .

1) **الخلاصة** : نشاط النُّصوص الأدبيّة و التّواصليّة يُنمِّي لدى المتعلِّمين جانب الفهم و التّحليل وهذا يكون بفعل النِّقاشات الموجودة في الحجرة الصّفيّة الّتي نطرح فيها الأسئلة الهادفة.

1– يُنْظَر : وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللُّغة العربيّة و آدابها السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام و التّكنولوجي للجذعين المشتركين (آداب ، علوم و تكنولوجيا) ، مارس 2005 .(غ مرقّمة).

2) **المطالعة الموجّهة** : تحظى المطالعة مكانة ممتازة و مُهِمّة فهي تُسْهِم في اكتساب و تحصيل المعلومات والمعارف كما تثري الجانب اللُّغوي لدى المتعلِّمين، ولكي يُحقِّق هذا النّشاط أهدافه يجب تقديمه بطريقة هادف؛ تُمارس فيها عمليّات الفهم و التّلخيص والتّقييم مع مراعاة ما يأتي :

- المطالعة الموجّهة عمل حرّ يحتوي جزء منه في القسم و الجزء الأكبر خارجه .
- يُنْجِز المتعلِّمون عمل المطالعة فرادى أو جماعات حسب طبيعة العمل .
- هدف المعلِّم من درس المطالعة الموجّهة هو تحقيق جُملة من الأهداف منها :
- تنمية قُدرة المتعلِّمين على فهم المقروء فهمًا صحيحًا واسعًا .
- القدرة على تحديد و تمييز بين الأفكار الأساسيّة و الثّانويّة في الأثر المقروء .
- تكوين أحكام نقديّة عن المقروء و انتفاعه به في الحياة العمليّة[1].

نشاط المطالعة الموجّهة موزع في التّدرج السّنوي عبر وحدات تعليميّة مختلفة .

3) **التّعبير الشّفوي** : يُعدُّ نشاط التّعبير الشّفوي رافدًا قويًا للتّعبير الكتابي ، ولهذا وجب الاستعداد له بكلِّ ما يستحق من العناية والرعاية .جاء هذا النّشاط في المقرر من أجل علاج بعض المشاكل الّتي يعاني منها المتعلِّمون والمُتمثِّلة في : قصور في لغتهم الشّفويّة و هذا ناتج عن الإقبال المفرط على الملاهي التّرفيهيّة من تلفزة أو أشرطة فيديو والهاتف ...إلخ، وترتّب عنه عزوف عن القراءة والمطالعة وهذا أدى إلى ضعف وازع التّعبير بنوعيه الشّفوي والكتابي .

نشاط التّعبير الشّفوي فيه من إيجابيات ما فيه، وهي حصّة داعمة في بناء الجانب اللُّغوي لديهم، ويُعزِّز الثِّقة في النّفس ويقضي على الخوف والخجل من مواجهة الزملاء داخل الحجرة الصفيّة .

4) **التّعبير الكتابي** : هو ضرب من تقييم مقدرة المتعلِّم على إدماج مكتسباته القبليّة، إذ لا يُعدُّ هذا النّشاط لغويا معزولا عن باقي نشاطات اللُّغة بل هو متحالف و مُتوسِّع مع أضرب لغوية أخرى و هي : القواعد النّحويّة والصرفيّة، الإملاء، الخطّ والأدب والنُّصوص، البلاغة وكلُّ هذه الفروع متداخلة مع هذا النّشاط فهي روافد مساعدة و خادمة له .

1- يُنْظَر: وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللُّغة العربيّة و آدابها السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام و التّكنولوجي للجذعين المشتركين (آداب :علوم و تكنولوجيا) مارس 2005 .(غ مرقّم).

يُعْتبر التّعبير بشِقّيه الشّفوي والكتابي من أهم مهارات اللُّغة الّتي ترفع من مستوى المتعلِّمين ذلك أنّ يجعلهم قادرين على ترجمة ما يدور في ذهنهم من أفكار مع حسن إنتقاء المعارف السّابقة، وتجنيدها عن طريق الكلام و الكتابة .

5) **قواعد النّحو و الصّرف** : يستّمر تعليم قواعد النّحو والصّرف في مرحلة التّعليم الثّانوي يخوض تصويب ألسنتهم و أقلامهم من الوقوع في الزّلل و مساعدتهم على التّعبي الدّقيق والسليم من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة، ويدرس هذا النّشاط من خلال النُّصوص الأدبيّة المدروسة فحصّة قواعد اللُّغة امتداد لنشاط النّص الأدبي من أجل أن لا يشعر المتعلِّم بأنّه يتلقى أحكام النّشاط مفصولة عن دراسة النّص [1].

حصة قواعد اللُّغة تُدرّس وِفق النّص الأدبي و تبنى أحكامها عليه لكي لا يحدث للمُتعلِّم شرخًا في بناء شبكة معرفيّة .

6) **البلاغة** : الأدب فن يُمثِّل الوجه المُشرق للتّعبير و علم البلاغة يوضح الأحكام و المعايير الّتي تُحكِّم الأثر الأدبي، ويُدرّس هذا النّشاط وِفق النّص الأدبي، ومن خلاله يتذوّق المتعلِّم جماليات الأدب و فهم معانيه .

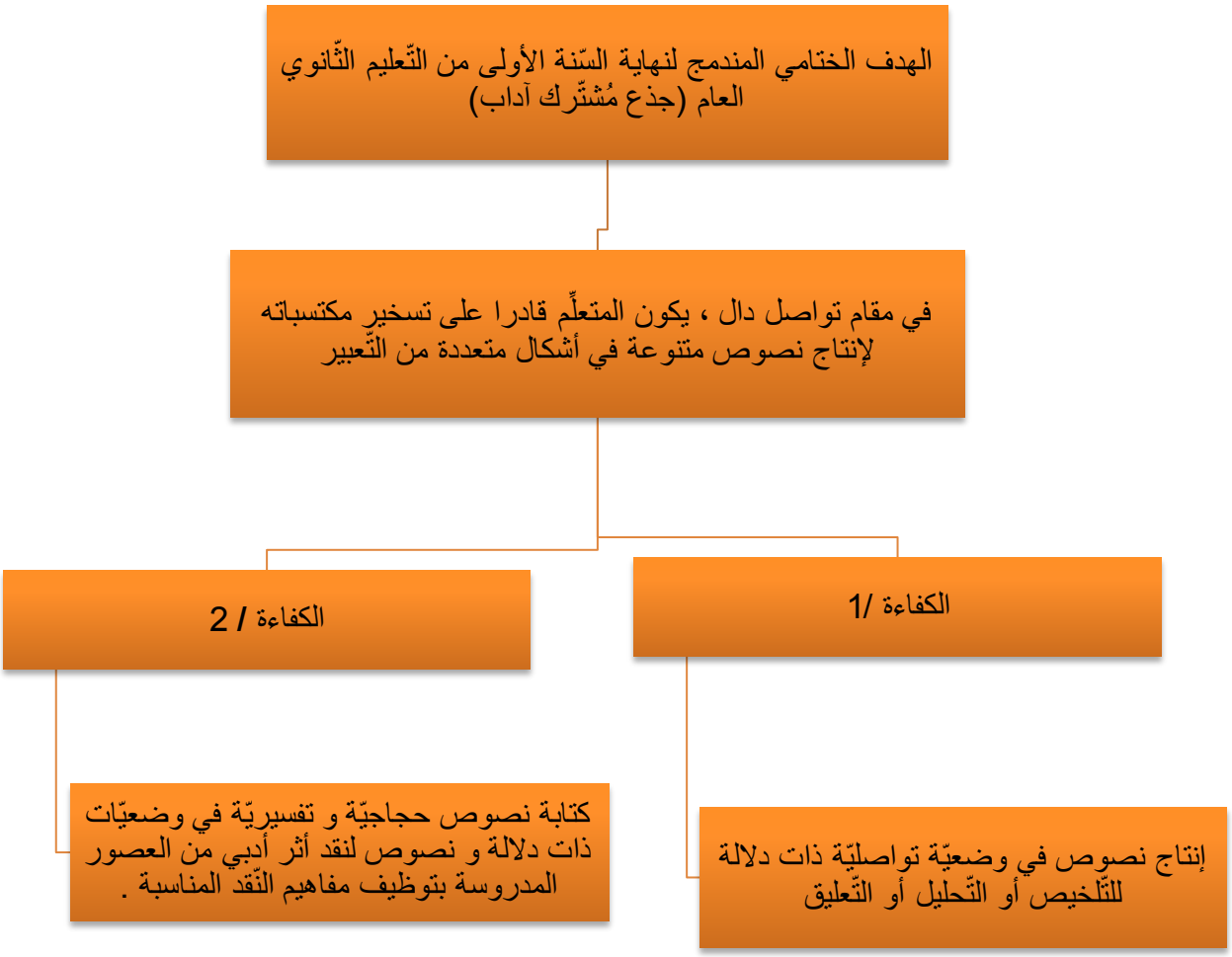
7) **العروض** : لهذا العلم أصول يُعرف بها صحيح الشِّعر من فاسده، ويميز آخر هي علم يبحث في الأوزان الشِّعريّة الّتي استخدمها العرب لشعرهم، كما يدرس هذا العلم التّغيرات الّتي تطرأ على الأوزان الشِّعريّة وعلى المُعلِّم في هذه الحصّة تنشيط المتعلِّمين، وتحفيزهم على إنشاء أبيات شعريّة ملحنة تلحينًا موسيقيًا كي ترسخ نغماته و إيقاعه في أذهانهم [2].

8) **النّقد الأدبي** : أُضيفت في منهاج اللُّغة العربيّة النّقد الأدبي، وذلك من أجل جعل المتعلِّمين يتوفّرون على أدوات الدِّراسة الأدبيّة بصورة كاملة، والنّقد الأدبي بالنسبة لهذا المستوى يهدف إلى تحقيق: -الاستفادة من مصطلحات النّقد في إثراء زوايا النّظر إلى النّص الأدبي-تحكم المتعلِّمين في أدوات النّقد الفعّالة إلى تعيينهم على إبراز مواطن الجودة أو الرّداءة في الأثر الأدبي .

1 - وزارة التّربية الوطنيّة ، منهاج اللُّغة العربيّة و آدابها، مارس 2005 ، ص:(غ مرقّمة).

2- المرجع نفسه، ص: (غ مرقّمة).

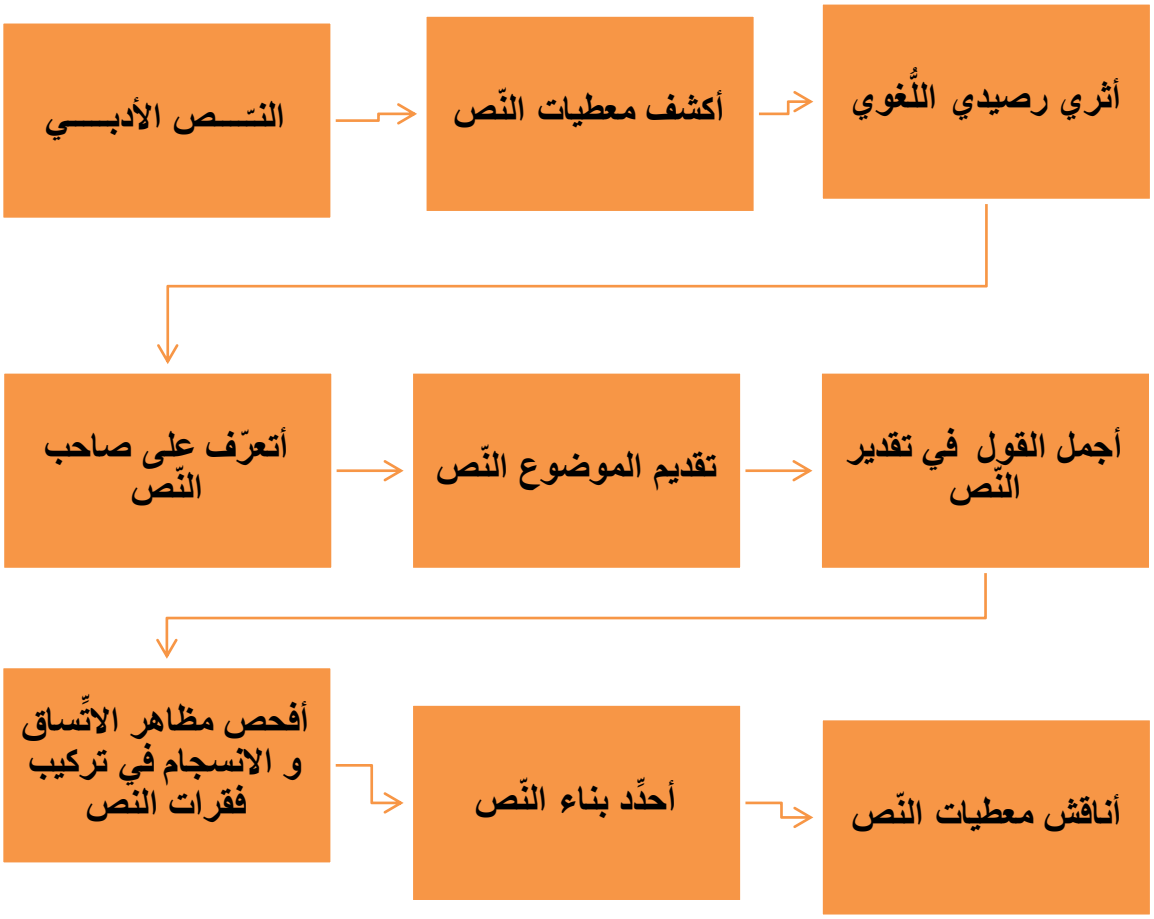
ومنه نستنتج بأنّ النّقد الأدبي يُنمّي جانب الملاحظة والبحث والتّحليل والتّمحيص لدى المتعلّمين، والخُطاطة الّتي بين أيدينا تُوضّح مراحل سيرورة حصّة نشاط النّص الأدبي فهي تمرُّ عبر ثمان محطات و تُنْجز في مدّة ساعتان مع كلّ بداية للأسبوع من الوحدة التّعلميّة الجديدة.



المُخطّط 09: الكفاءات الختاميّة لمنهاج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي شعبة آداب[1].

ملاحظة: مُخطّط الهدف الختامي وُضِع قبل خُطاطة النّص الأدبي لبيان الأصل قبل الفرع، والنّتيجة قبل العمليّة برُمّتها، فهو الكفاءة الختاميّة لسيرورة التّعلُّمات المبرمج في منهاج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي آداب.

1 – وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي شعبة آداب، ص: 8.



المُخطّط10: خطوات دراسة النّص الأدبي.

9الوحدة الحادية عشرة : التّقليد و التّجديد في الشّعر الأموي

النّشاط : نص أدبي .

الموضوع : من من مظاهر التّجديد في الشّعر الأموي –الأخطل –

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التّعلّم	الطريقة	التّقويم	المدّة
وضعية انطلاق	-تعرفنا سابقا على مجموعة من الأغراض الشعرية في العصر الأموي ،أذكرها . -من هم رجال النقائض؟ -اليوم –بإذنه تعالى- سنتعرف على أحد أهم رجال النقائض و مظاهر التجديد في شعره و هو الأخطل ، فمن هو هذا الشاعر ؟	-من الأغراض المزدهرة في العصر الأموي : الهجاء ،الغزل ،النقائض . -من رجال النقائض : جرير ، فرزدق ،الأخطل .	حوارية	تشخيصي	5 د
أتعرف على صاحب النص	-من هو الأخطل ؟ -متى ولد ؟ - ما أهم أعماله ؟ - متى توفي ؟	هو الشاعر الأموي الكبير غياث بن غوث و المكنى بأبي مالك ، ولد عام 20 ه بالعراق و هناك نشأ و ترعرع ،حالفه الحظ فتقرب من البلاط الأموي مع الخليفة "عبد المالك بن مروان" دافع عن الحزب الحاكم : توفي سنة 96 ه تاركا ديوانا أدبيا في	حوارية	تكويني	10 د

		مختلف الأغراض .			
تقديم النص	لقد تعددت الأحزاب السياسية في عصر بني أمية ،من حزب أموي حاكم إلى حزب الخوارج المعارض و حزب الهاشميين الذي يبحث عن الخلافة في آل البيت ،و قد عمل كل حزب على تقريب الشعراء ليدافعوا عنه و يمدحوه ضد الخصوم .	كتابة المتعلمين للتقديم على كراريسهم .			5 د
قراءة النص	قراءة المعلم للقصيدة قراءة نموذجية معبرة عن المعاني .	قراءة المتعلمين للقصيدة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د
أثري رصيدي اللغوي	ما أهم المفردات التي تحتاج إلى شرح في النص ؟	نبعة : شجرة تنبت في قمة الجبل ،يعصبون بها : يلتفون ، يواري : يغيب ،أرومتها : أصلهالا ، الرباء : النماء و الزيادة : حشد: ملتفون ، الخنا : الذل ، تدجت : ظهرت ليلا ،لم يأشروا: يتكبروا ، أحلاما : عقولا ، الأضغان : حقد ، خور: ضعف ، يبارون : ينافسون ، قترو : أصابهم ضيق ، مجللة :عظيمة ،كدر : تنغيص	حوار ية	تكويني	10 د

	1-بم شبه الشاعر أسرة بني أمية؟ و ما أثر هذا التشبيه على نسبهم؟ 2-بم مدح الشاعر بني أمية في البيتين السابع و الثامن ؟و ما أثرها على أعدائهم؟ 3-ما دلالة عبارة"يبارون الرياح"؟ 4-يقال أن الأخطل هو الشاعر الذي إذا مدح رفع،هل ينطبق هذا على القصيدة؟ -ما النمط الغالب في	1-شبه الشاعر أسرة بني أمية بالشجرة الراقية العظيمة و في هذا دليل على مكانتهم لعظيمة بين الناس . 2-مدح الشاعر بني أمية في البيتين السابع و الثامن بأنهم شجعان أقوياء عقال يخافهم الناس و يهابونهم ، و هذا يكون رادعا لأعدائهم 3-دلالة عبارة "يبارون الرياح" هي أنهم مقبلون على الإغاثة و الإعانة و مساعدة الناس و هذا يدل على أنهم اتصفوا بالخلق العربي الأصيل. 4-إن هذا الوصف ينطبق انطباقا تاما على القصيدة ،فالأخطل نسب كل صفات العزة و الرفعة و المقامة للأمويين و حاول أن يجعلهم أفضل من جميع الناس . 5-النمط الغالب في النص هو النمط الحجاجي و قد جاء الوصف خادما له ،حيث وصف الأخطل بي أمية بمختلف صفات الجمال و الكمال ،و من	حوار ية	تكويني	20 د
أكتشف معطيات النص و أناقشها					

	النص؟	مؤشرات الحجاج : -تقديم الأدلة و الراهين : مثل : علو المكانة ، شرف الجد ،الشجاعة ، القوة -الخطاب المباشر -أسلوب الشرط:البيت الثالث . -الاستعانة بالتشبيهات : مثل : شمس العداوة . -ومن مؤشرات الوصف : -الجمل الإسمية : شمس العداوة . -الإضافات : أهل الرباء . -النعوت و الأحوال : حشد .			
أتفحص اتساق النص و انسجامه	1-من البيت الثالث إلى البيت الثاني عشر ، ساد ضمير ،أذكره وحدد عائده . 2-ما الوحدة المحققة في النص؟ 3-مانوع الأسلوب و غرضه البلاغي في البيت السابع؟ 4-في البيتين الثامن و التاسع لونين بيانيين ،حددهما .	1-الضمير السائد في تلك الأبيات هو الضمير "هم" و يعود على بني أمية و هذا ما ساهم في اتساق النص عن طريق الإحالة . 2-الوحدة المحققة في النص هي الوحدة الموضوعية حيث أن كل القصيدة تدور حول موضوع واحد بني أمية و هذا ما ساهم في انسجام النص . 3- في البيت السابع أسلوب خبري غرضه المدح ،حيث امتدح الشاعر بني أمية بالقدرة و البطش و كذا بالحلم و العفو 4-في قوله "ذوو الأضغان" كناية	حوار ية	تكويني	20 د

		عن موصوف و هو العدو ،و أما قوله يبارون الرياح كناية عن صفة السرعة و قد زادت المعنى وضحا و قوة.			
أجمل القول في تقدير النص	نا الجديد في قصيدة المدح الأموية انطلاقا من قصيدة الكميت بن زيد ؟	إن هذا النص و إن كان من غرض قديم و هو المدح إلا أن الملاحظ أن هذا المدح جاء ممزوجا بطابع سياسي لم نره من قبل ، فهو يرفع الصديق السياسي و يجعله أهلا للخلافة ، هذا و إذا رأينا إلى البناء و المعاني نجدها مازالت قديمة تقليدية إلا أن التجديد كان على صعيد الألفاظ فنجدها سهلة بسيطة .	حوار ية	تحصيلي	10 د

نقد أدبي .الطّبع و الصّنعة .

لقد انقسم الشعراء في أدبنا العربي إلى شعراء مطبوعين و شعراء متصنعين ،و المقصود بالطبع هو الاستعداد الفطري أو الموهبة أو العبقرية التي يهبها الله للإنسان دون تعلم سابق ،فهي في الأدب قوة خفية تلهم الأديب المعاني و توحي له الصور بطريقة تلقائية عفوية لذلك نقول شاعر مطبوع أي يقول الشعر على الفطرة ،أما الصنعة فهي المقدرة اللغوية التي تأتي بالدربة و سعة الاطلاع و الحفظ ، أو هي ثقافة يكتسبها الأديب بعد جهد و عمل ، لذلك نقول شاعرمصنوع أي لا يقول الشعر إلا بعد نظر و رؤية لذلك عرفت جماعة من الشعراء ب 'عبيد الشعر'

و عرفت قصائد زهير ب 'الحوليات' و أحسن الشعراء الذي جمع بين الطبع و الصنعة.

النّشاط : نص تواصلي .

الموضوع : التّجديد في المدح و الهجاء .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التّعلّم	الطريقة	التّقويم	المدّة
وضعية انطلاق	-تعرفنا سابقا على أن العصر الأموي كان عصر الأحزاب السياسية ، ما سبب ذلك؟ -هل تأثر الجانب الأدبي بهذا الصراع ؟	-سبب ذلك هو ظهور مجموعة من الأحزاب السياسية المتصارعة حول الخلافة . -نعم ، تأثر الجانب الأدبي بهذا الصرا خصوص غرض المديح و غرض الهجاء .	حوار ية	تشخيصي	5 د

	-اليوم —بإذنه تعالى- سنتعرف على التجديد الذي طرأ على هذين الغرضين .				
تقديم النص	تصارعت الأحزاب السياسية في العصر الأموي حول الأحقية في الخلافة ،و لم تجد وسيلة إعلامية يمكن أن تنشر بها أفكارها و تدافع بها عن نفسها مثل الشعر ، لذلك تأثر هذا الأخير بدخوله معركة السياسة و خصوصا غرضا المديح و الهجاء .	كتابة المتعلمين للتقديم على كراريسهم .			5 د
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية معبرة عن المعاني .	قراءة المتعلمين للنص قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د

أكتشف معطيات النص	1-ما أبرز معاني المديح التي غابت عن أذهان الشعراء الجاهليين؟ 2-ما أهم عامل طور قصيدة المديح الإسلامية في العصر الأموي ؟ 3-ما الفرق بين مديح العصر الأموي و مديح العصر الجاهلي؟ 4- ما طبيعة المعاني التي حملتها قصيدة المديح عند جرير؟ و من تأثر بها ؟ 5-ما جديد الهجاء في العصر	1-أبرز معاني المديح التي غابت عن أذهان الشعراء الجاهليين هو أنهم لم يكونوا يمدحون بالتقى و لا يصفون ممدوحيهم بأنهم سيوف اله كما لا يذكرون الرشوة و لا الحق و لا الباطل . 2-أهم عامل طور قصيدة المديح في العصر الأموي هو اعتداد الشاعر المسلم بالمثالية الجديدة التي جاء بها دينه فوضعها نصب عينيه و صار يثبت لممدوحه الصفات التي يريدها الإسلام . 3-إن الفارق في المديح بين العصرين هو أن المديح في عصر بني أمية لم يعد يجري على النمط القديم لاختلاف الحياة ، حيث تشرب المعاني الدينية و صار يمدح بها و هذا ما غاب عن قصيدة المديح الجاهلية لأنهم كانوا على الوثنية . 4-لقد حملت قصيدة المديح عند جرير العديد من المعاني الدينية التي صارت كالنجوم القطبية و قد تأثر بها من بعده شعراء بني العباس كبشار بن برد و أبي نواس	حوار ية	تكويني	15 د

	الأموي ؟	5-لقد تطور الهجاء تطورا كبيرا في العصر الأموي خصوصا بعد اشتعال نار العصبية مرة أخرى ،حيث جمع في هذه الفترة مآثر العرب و أيامهم و مفاخرهم و تولى أمره شعراء أفذاذ مثل الأخطل و جرير و فرزدق و هذا ما أدى إلى ظهور غرض النقائض خصوصا مع تساهل خلفاء بني أمية لأسباب سياسية .			
أناقش معطيات النص	1-ما نوع المديح الذي يقده الكاتب ؟ 2-ما أثر السياسة في غرضي المديح والهجاء ؟ 3- في رأيك ، ما أبرز عامل سيسي ترك خلفاء بني أمية يتساهلون في الهجاء ؟	إن المديح إما يكون إعجابا أو يكون تكسبا إلا أن النوع المقصود هو المديح التكسبي لأن الشعراء اتخذوه حرفة يبحثون بها عن المال . 2-لقد أثرت السياسة تأثيرا بالغا في غرضي المديح و الهجاء في العصر الأموي و ذلك لأن الشعراء صاروا يبحثون عن نقاط قوة ممدوحيهم و يسقونها معاني دينية تناسب غايات سياسية أبرزها الخلافة ،كما يتعرفون على مثالب غيرهم و يحاولون إسقاطهم بها ،و كل ذلك من أجل أمور سياسية تتعلق بتولي الخلافة .	حوار ية	تكويني	15 د

		3-إن أبرز عامل سياسي جعل الأمويين يتساهلون في الهجاء هو رغبتهم في إلهاء الناس عن الخلافة ،حيث كان الهجاء بمثابة وسيلة تخلق المتعة عند الجمهور خصوصا بعد أن صار منظم الأوقات و بين الشعراء فيما يعرف بشعر النقائض .			
	4-أيهما أخطر ، الهجاء الجاهلي أن هجاء النقائض .	4-إن النقائض أشد خطورة من الهجاء الجاهلى لأن هذا الأخير ذكر لمثالب في الشخص و أغلبها مثالب خلقية كالعجز و الضعف إلا أن النقائض تخطت كل الحواجز و أقذع المتهاجون في هجائهم إلى درجة التكفير ،حيث صرحوا بكل العيوب الخلقية و الخلقية .			
أستخلص و أسجل	1-مامعالم التجديد و التقليد في شعر النقائض؟	1-إن النقائض كفن هو فن جديد ازدهر في العصر الأموي بعد انتشار العصبيات القبلية و دخول الشعر ميدان السياسة و تشجيع خلفاء بني أمية له ،فهو فن جمع بين الفخر و الهجاء و يبرز الجديد في مواصفاته حيث يهجو الشاعر شاعرا آخرا فلما يرد الثاني لابد أن يرد بقصيدة			

	2-حدد نمط النص ، و اذكر أهم مؤشراته .	من نفس الوزن و القافية و الروي ،فقد كان بشكل منظم و في أوقات معلومة ،أما عن الألفاظ و المعاني فقد كانت في أغلبها جاهلية حيث نقب الشعراء في أخلاق الجاهلية و بحثوا في أيامهم و مفاخرهم ،إلا أن ما يمكن قوله أن النقائض لعبت دورا كبيرا خصوصا في إثراء لغة العرب حتى قيل "لولا الفرزدق ذهب ثلث اللغة العربية ". 2-النمط الغالب في النص هو النمط التفسيري لأن الكاتب يوضح التجديد في غرضي المديح و الهجاء ،و من مؤشرات التفسير : -توظيف المصطلحات المرتبطة بالموضوع مثل : النمط القديم ،النقائض ..... -توظيف أفعال الملاحظة و الاستنتاج : و مهما يكن ،و هكذا توسع مجال ..... -اللغة الموضوعية . - كثرة ضمائر الغائب : مديحه ،أيامهم	حوار ية	تكويني	15د

النّشاط : بلاغة .

الموضوع : الجناس .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التّعلّم	الطريقة	التّقويم	المدّة
وضعية انطلاق	-درسنا سابقا المحسنات البديعية ،ما هي أنواعها -أذكر أبرز المحسنات البديعية اللفظية . -اليوم –بإذنه تعالى –سنتعرف على الجناس بنوعيه.	-تنقسم المحسنات البديعية إلى :لفظية و معنوية. من أبرز المحسنات البديعية اللفظية :السجع ،التصريع، الجناس.	حوار ية	تشخيصي	5 د
الأساليب	-أ- 1-و سميته يحي ليحيا فلم يكن إلى رد أمر الله فيه سبيل . 2-فهمت كتابك يا سيدي فهمت و لا عجب أن أهيما -ب-	كتابة الأساليب على كراريسهم .			5 د

	1-"و الحق أن الحب في جوهره هو اقتحام و التحام". 2-هلا نهاك نهاك عن لوم امرئ لم يلف غير منعم بشقاء. 3-بيض الصفائح لا سود الصفائح في متونهن جلاء الشك و الريب . 4-فيا لك من حزم و عزم طواهما جديد الردى بين الصفا و الصفائح .				
قراءة الأساليب	قراءة المعلم للأساليب قراءة نموذجية معبرة عن المعاني .	قراءة المتعلمين للأساليب قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د
مناقشة الأساليب	-لاحظ معي الأسلوب الأول من المجموعة -أ- ،ما المراد بيحيا الأول و	-إن المراد بيحيا الأول هو اسم العلم و الثاني هو المعيش (الحياة). -نلاحظ أن الكلمتين اشتركتا في اللفظ و اختلفتا في المعنى .	حوار ية	تكويني	20د

	الثاني -ماذا تلاحظ على الكلمتين إذا -هل الإشتراك بين الكلمتين تام أم جزئي -و بذلك ،ماهي الجناس و ما نوعه الأول -حدد موضع الجناس في الأسلوب الثاني و نوعه. -ما نوعه -وبذلك ،ما المقصود بالجناس التام -الآن، ننتقل إلى المجموعة —ب- ،حدد موضع الجناس في الأسلوب الأول . -هل الاشتراك بين الكلمتين تام أم	-الاشتراك بين الكلمتين تام و هذا ما يسمى الجناس التام و هو محسن بديعي لفظي. -الجناس هو اشتراك الكلمتين في اللفظ و اختلافهما في المعنى ،فإن كان الاشتراك تاما سمي جناسا تاما . -موضع الجناس في الأسلوب الثاني هو فهمت التي معناها الفهم و الأخرى معناها الهيام و الضياع لأنها مكونة من الفاء و الفعل همت. -الجناس هنا تام. -الجناس التام هو التطابق التام بين المفردتين في اللفظ و اختلافهما في المعنى . -موضع الجناس في الأسلوب الأول هو اقتحام و التحام . -الاشتراك بين الكلمتين جزئي فالخلاف بينهما في حرف القاف .			

	جزئي				
	-كيف يسمى الجناس في هذه الحالة -حدد موضع الجناس في الأسلوب الثاني . -ما الفارق بين الكلمتين -حدد موضع الجناس في الأسلوب الثالث . -ما الفارق بين الكلمتين -تأمل معي الأسلوب الرابع ،أين يبدو لك الجناس فيه -ما الفارق بين هذه الكلمات -و بذلك كم حالة الجناس الناقص	-يسمى الجناس هنا ناقصا لاختلاف نوع الحروف . -موضع الجناس في الأسلوب الثاني هو نهاك و نهاك . -الفارق بين هاتين الكلمتين هو حركة النون ،و بذلك هو جناس ناقص لاختلاف حركة الحروف . -الجناس في الأسلوب الثالث بين الصفائح و الصحائف . -يبدو الفارق بين الكلمتين في ترتيب الحروف و هذا جناس ناقص. -في الأسلوب الرابع يبدو الجناس بين: حزم و عزم ،و الصفا و الصفائح. -يكمن الفارق بين هذه الكلمات فة نوع الحروف في الأول و عددها في الثاني و بذلك هو جناس ناقص . -يكون الجناس ناقصا إذا اختلفت الكلمتان في :ترتيب الحروف ،نوع الحروف ،شكل الحروف ،عدد الحروف ، -بما أن الجناس محسن بديعي لفظي	حوار ية	تحصيلي	10 د

<table>
<tr><td></td><td>-مل أثر الجناس</td><td>فأثره إحداث جرس موسيقي تستعذبه الأذن .</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>استنتج الخلاصة</td><td>-عرف الجناس و اذكر أنواعه .</td><td>-الجناس :من المحسنات البديعية اللفظية و هو اشتراك الكلمتين في اللفظ و اختلافهما في المعنى سواء كانت الكلمتان :اسما ،فعلا، حرفا ،و هو نوعان :
1-جناس تام :و ذلك عندما تتطابق الكلمتان تماما و في كل شيء ما عدا المعنى مثل :أكلت العشاء و قت العشاء .
2-جناس ناقص :و هو أن تختلف الكلمتان إما في :ترتيب الحروف،نوع الحروف ،عدد الحروف ،شكل الحروف .
ملحوظة :
بما أن الجناس من المحسنات البديعية اللفظية فأثره إحداث جرس موسيقي تستعذبه الأذن :</td><td>حوار ية</td><td>تكويني</td><td>10 د</td></tr>
<tr><td>التقويم</td><td>إحكام موارد المتعلم و ضبطها :
أ-في مجال المعارف :بين موضع الجناس و نوعه فيما يلي :
1-إن البكاء هو</td><td>أ – الإجابة :<table><tr><td>موضع الجناس</td><td>نوعه</td><td>التعليل</td></tr><tr><td>الجوى/ الجوانح</td><td>ناقص</td><td>الاختلاف في عدد الحروف</td></tr></table></td><td>حوار ية</td><td>تكويني</td><td>10د</td></tr>
</table>

	الشفاء من الجوى بين الجوانح . 2-قالى تعالى :"خشيت أن تقول فرقت بين بني إسرائيل " (طه 92) . 3-سما و حمى بني سام و حام فليس كمثله سام وحام .			.		
		بين ، بيني	ناقص	للاختلاف في ترتيب الحروف.		
		سما ، حما سام ، حام سام ، سام و حام ، حام	ناقص ناقص تام	لاختلاف نوع الحروف . لاختلاف نوع الحروف . للتطابق في كل شيء .		

النّشاط : قواعد اللُّغة .

الموضوع : البناء في الأفعال .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التّعلُّم	الطريقة	التّقويم	المدّة
وضعية انطلاق	ما هي أقسام الأدب يقول ابن مالك في ألفيته كلامنا مفيد كاستقم اسم و فعل ثم حرف الكلم -ما هي أقسام الكلام من خلال البيت	-الأدب قسمان شعر و نثر . -ثلاثة أقسام اسم و فعل و حرف	حوار	تشخيصي	5د

	ويقول أيضا : بتا فعلت و أتت و يا افعلي و نون أقبلن فعل ينجلي ماذا بين في البيت -تعرفت فيما سبق ،على أن للأفعال ثلاث أزمنة ،أذكرها .	-بين فيه علامات تميز الفعل و هي تاء الفاعل ،تاء التأنيث الساكنة و ياء المخاطبة و نون التوكيد . تنقسم الأفعال من حيث الزمن إلى : أفعال ماضية ،مضارعة ،أفعال أمر .	ية		
الأمثلة	-أ 1-عاش لعربي متنقلا ، و قضى حياته ساعيا وراء الماء و الكلإ اللذين كانا ضرورين لحياته ، فقامت حياته على الحل و الترحال . 2-و لذلك كانوا يحملون بالنعيم و الجنان . 3-فإذا أدركنا مرعى خصيبا ضربنا خيامنا ،و رأيتنساءنا و قد نصبن الأثافي حول الموقد لإعداد الطعام .	كتابة المتعلمين للأمثلة على كراريسهم .			10 د

	-ب- 1-أحسن إلى الناس تستعبد قلوبهم . 2-اتق الله و ادع إلى الخير و إنه عن الباطل . 3-صوموا تصحوا . 4-اصبرن على الشدائد و ترقبن فرج الله قريبا . -جـــــــــــــ- قال شوقي ضيف :"...و لاشك في أن النساء يقدرن دور الإسلام في إنصافهن ". 2-قال الله تعالى :"...و ربك لنحشلنهم و الشياطين ...".(مريم 68) 3-قال أحد الشعراء : و لا تحقرن كيد الضعيف فربما * تموت الأفاعي من سموم العقارب .				
قراءة الأمثلة	قراءة المعلم للأمثلة قراءة نموذجية معبرة عن	قراءة المتعلمين للأمثلة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د

	المعاني .				
مناقشة الأمثلة	المجموعة أ ❖ استخرج الأفعال الماضية الواردة في المثال الأول . ○ ما حكم الأفعال الماضية السابقة ?علل . ○ ما علامة بناء الفعلين (عاش ،قضى) مع التعليل . ○ ما الذي اتصل بالفعل الناقص (كان) ○ هل تغيرت علامة بناته الأصلية (الفتحة) ○ ما الذي اتصل بالفعل (قامت) ○ وهل تغيرت علامة بناءه الأصلية ○ أسند الفعل (قام) إلى واو الجماعة ثم إلى ضمائر الرفع المتحركة	عاش ، قضى ، كانا ، قامت . حكمها البناء ،لأن الأفعال الماضية مبنية دائما . عاش : مبني على الفتحة الظاهرة (لأنه صحيح الآخر و لم يتصل به ضمير رفع متحرك أو واو الجماعة) . عرض : مبني على الفتحة المقدرة (لأنه معتل الآخر و لم يتصل به ضمير رفع متحرك أو واو الجماعة) . اتصلت به ألف الاثنين . ○ لا لم تتغير . ○ اتصلت به تاء التأنيث . ○ لم تتغير كذلك . ○ قاموا // قمت ، قمنا ، قمت ، قمت ، قمتما ،قمتما ،قمتم ،قمتن ، قمن . ○ إذا اتصلت بالفعل الماضي واو الجماعة بني على الضم ،و إذا اتصل به واو الجماعة أو ضمير رفع متحرك	حوار ية	تكويني	20د

	(ت،نا،ت،ت،ن) ○ ماذا تستنتج ○ إذن متى يبني الفعل الماضي على الفتح المجموعة –ب– ○ و ما هي علامات بناء فعل الأمر 1–ما علامة بناء فعل الأمر في المثال الأول علل . ○ أعربه . ○ إذن متى يبنى فعل الأمر على السكون 2–استخرج أفعال الأمر من المثال الثاني،و اذكر علامة بناءها. ○ و متى يبنى فعل الأمر على حذف حرف العلة . المجموعة –ج– ❖ استخرج الأفعال المضارعة الواردة في الأمثلة السابقة .	(ت،نا،ت،ت،ن) . ○ يبنى على الفتحة كذلك إذا اتصلت به ألف الاثنين أو تاء التأنيث . ○ يبنى فعل الأمر على ما يجزم به مضارعه المبدوء بتاء . الخطاب (السكون ، حذف حرف العلة .حذف النون) + الفتح (إذا اتصل بإحدى نوني التوكيد الخفيفة أو الثقيلة). 1–السكون ، لأنه صحيح الآخر و لم يتصل به شيء . –فعل أمر مبني على السكون ،و الفاعل ضمير مستتر تقديره (أنت) . ○ يبنى فعل الأمر على السكون إذا كان صحيح الآخر لم يتصل بآخره شيء ،أو اتصلت به نون النسوة . ○ يبنى فعل الأمر على حذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر . ❖ الأفعال المضارعة هي :			

	○ ما الفرق بين الأفعال الثلاثة (يقدرن، نحشرن، تحقرن) و الفعل (تموت) علل ○ ما علامة بناء الفعل (يقدرن) علل ○ و ما علامة بناء الفعلين (نحشرن ، تحقرن) علل. ○ إذن ،ما هي علامات بناء الفعل المضارع علل .	يقدرن ، نحشرن ،تحقرن ، تموت . ○ الأفعال (يقدرن ، نحشرن ،تحقرن) مبنية لأن : الأول اتصل، بنون النسوة (يقدرن) و الثاني اتصل بنون التوكيد الثقيلة (نحشرن) و الثالث بنون التوكيد الخفيفة (تحقرن) . -أما الفعل (تموت) فهو معرب لأنه مجرد من نون النسوة و نوني التوكيد . ○ الفعل (يقدرن) مبني على السكون لاتصال نون النسوة بآخرة . ○ و الفعلان (نحشرن ، تحقرن) مبنيان على الفتح لاتصال نوني التوكيد بآخره.			
بناء أحكام	القاعدة : 1-الفعل الماضي : الفعل الماضي مبني دائما و يبنى على : 1-الفتح :الظاهرة (إن كان صحيح الآخر) أو المقدرة (إن كان معتل الآخر) ما لم تتصل به واو الجماعة أو ضمير رفع متحرك (ت،نا،ت،ت،ن) —يبنى على الفتحة كذلك إذا اتصلت به ألف الاثنين أو تاء التأنيث . 2-الضم :إذا اتصلت به واو الجماعة .				

القاعدة	3-السكون :إذا اتصل به ضمير رفع متحرك (ت،نا،ت،ت،ن). 2-فعل الأمر :يبنى فعل الأمر مبني دائما و يبنى على : 1-السكون :إذا كان صحيح الآخر و لم يتصل بآخره شيء،أو اتصلت به نون النسوة . 2-حذف حرف العلة :إذا كان معتل الآخر. 3-حذف النون :إذا اتصلت بآخره ياء المخاطبة أو ألف الاثنين أو واو الجماعة . 4-الفتح: إذا اتصلت بآخره إحدى نوني التوكيد : الخفيفة (الساكنة) أو الثقيلة(المشددة). 3-الفعل المضارع :الأصل في الفعل المضارع هو الإعراب ،و إنما يبنى إذا إذا اتصلت بآخره نون النسوة أو إحدى نوني التوكيد. علامات بناءه :لبناء الفعل المضارع علامتان اثنتان : 5-السكون :إذا اتصلت بآخره نون النسوة . 6-الفتح :إذا اتصلت بآخره احدى نوني التوكيد الثقيلة(المشددة) أو الخفيفة (الساكنة) . تنبيه: نون النسوة ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع فاعل،أما نونا التوكيد فهما حرفان يفيدان التوكيد لا محل لهما من الإعراب .

2.1 فلسفة التّقويم من خلال الكتاب المدرسي :

التّقويم هو الوسيلة الّتي يمكن للمعلم بواسطتها تحديد مخرجات العملية التّعليميّة التّعلميّة وقياس مدى تمكن المتعلِّم منها، وعلاج القصور الموجود .كما أنّه الوسيلة الوحيدة لمعرفة مدى تحقُّق أهداف المنهاج، فهو في المحصلة عمليّة دراسة مستّمرة تستهدف التّعرف على القوة والضعف في المنهاج قصد تحسينه وتطويره[1].

1 – محمد صابر سليم، وفايز مراد مينا، وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص:172.

يُحدِّد المنهاج الّذي بين أيدينا ثلاثة تقويمات أساسيّة وهي :

التّقويم التّشخيصي :

يُلاحظ من المذكرة التي بين أيدينا للدِّراسة أنّ التّقويم التّشخيصي يكون في بداية الموقف التّعليمي قبل الشُّروع في الدّرس أو النّشاط المخطّط له من قبل المعلم، وذلك قصد معرفة المسار الصحيح الّذي يُمْكِن سُلوكَه لتقديم الدّرس بوضع المتعلِّم بطريقة حواريّة في وضعيّة الانطلاق وتقويم مكتسباته القبليّة .

التّقويم التّكويني:

يكون التّقويم التّكويني منذ بداية النّشاط حتى نهايته، يقوم به المعلِّم . يساعد التّقويم التّكويني مُصمِّمي المناهج على تجميع المعلومات والبيانات، فهو يقوم على مرحلتين:

مرحلة تطبيق المنهج: يستطيع من خلالها إدراك والتّمييز لأهم عوامل المنهاج نجاعةً، أو العمليّات الّتي تُؤثِّر في نجاح المنهاج.

مرحلة النّشر: وفيها يتمُّ توفير المعلومات والبيانات المتعلِّقة بحقيقة استعمال المنهاج[1].

التّقويم التّجميعي:

يختلف عن التّقويم التّكويني والتّشخيصي إذ من خلاله يتمُّ معرفة مخرجات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة عن طريق الامتحانات الصّفية، والمشاريع المقترحة في المنهاج، ومن خلاله يظهر مدى القصور وأوجه القوّة والضُّعف في المنهاج.

اشتّمل الكتاب المدرسي للُّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي على مجموعة من النّشاطات الصّفيّة وغير الصّفيّة، والّتي يتمُّ من خلالها التّقويم. إذ توجد شبكة تقويم خاصّة تنطّلق من بداية الوحدة إلى نهايتها بالوضعيّة التّقويميّة الادماجيّة. طبيعة التّقويم الموجودة في الكتاب تُعزِّز العلاقة بين الكتاب والمتعلِّم[2]. كما تُراعى في شبكة التّقويم الأنشطة الموازية مثل المشاريع المقترحة في المنهاج، والّتي تمكن المتعلِّم من إدماج معارفه ومكتسباته القبليّة . كما يطرح في منهاج السّنة

1 – يُنْظَر: محمد صابر سليم، وفايز مراد مينا، وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص:176.

2– مشروع البحث الوطني PNRتجلّيات الإصلاح في مناهج اللُّغة العربيّة للطّور المتوسِّط دراسة في فلسفة البناء،ص:89.

الأولى من التّعليم الثّانوي شعبة آداب جُمْلة من الوضعيّات القابلة للتّقويم والقياس وتُحدّد من خلالها مُخرجات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة .

لقد اتّضح لنا من خلال دِراستنا وعملنا الميداني أنّ هناك قصورا ملحوظا في تطبيق بيداغوجيا الإدماج وعدم بناء التعلُّمات بالمنهج المعتمد والمُنظّم، وذلك لعِدّة أسباب نجملها كالآتي:

1-التّوزيع الزّمني لا يكفي لتطبيق المقاربة النّصيّة بحذافيرها، وخاصّة مع نهاية الفصل الأخير من السّنة، وهذا ما يضعنا في نفس المشكل مع المقاربة بالمحتوى وكثافة المعرفة وقِلّة الوقت المسموح، وضعف أداء المتعلّمين، وهذا في حدِّ ذاته مشكل آخر، فالمقاربة بالكفاءات تُركِّز على أداء المتعلِّم داخل الموقف التّعليمي ذاك الحاضر الغائب فيه وعلى سبيل الحصر لا الإجمال طبعًا.

2-الوضعيّات المشكلة الّتي وُضِعت في المنهاج تُقيِّد الابداع الأدبي في هذه المرحلة فهي تُركِّز على حلِّ مشكلة معيّنة لا تنمية مهارة أو كفاءة مُحدّدة، وهذا قصور يُضاف لجُمْلة ما يُعيق العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وِفْق المقاربة بالكفاءات .

3-تشتُّت فِكْر المُتعلِّم وتفكيره السِّلبي الّذي بات ينْصّب على قياس تعلماته فقط دون فهم أو استيعاب لما جاء من تعلُّمات سابقة وتمكُّنه منها، وهذا ما يُظْهِر أنّ البناء لا يتمُّ بهذه الصُّورة لأن ّالعنصر المستّهدف وخاصّة في مرحلة كمرحلة الثّانوية وفي بدايتها طبعًا بعيد كُلّ البُعد عن المناهج المطبّقة الّتي لا تُثير دافعيّته للتّعلُّم.

4-الكفاءة الختاميّة المحدّدة في المنهاج لا يمكن تطبيقها بصورة واقعيّة، وهذا راجع لعدم إتمام الوحدات كاملة في ظلِّ المقاربة بالكفاءات، وهذا عيب شمِل سابقاتها من المقاربات، ومن صور ذلك الوِحدة الأخيرة الّتي قمنا برؤية سيرورة التّعلُّمات خلالها. الّذي جُبِر المعلِّم نظرًا لضيق الوقت ونهاية السّنة على الشُّروع مباشرة بعد النّص الأدبي، وقواعد اللُّغة إلى المشروع وحثِّ المتعلِّمين على إنجازه وهذا لا يتماشى مع تنظيم وبناء التّعلُّمات في المقاربة بالكفاءات إن أردنا بناءً تعلميًا مُتكاملًا لرجل الغد-إن صح القول.

يبقى في الأخير المجهود مُنْصَبا على المعلِّم في الموقف التّعليمي لضرورات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ولابُدّ أن يُعاد النّظر في مكانة المعلِّم خاصّة في هذه المرحلة العمريّة تحديدًا من طرف الهيئات الرّسميّة للنِّظام التّعليمي في بلادنا .

خـــــــــــاتمة

خلُصنا في نهاية عملنا هذا إلى جُملة من النّتائج نذكرها كالآتي:

1. سيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ونجاعتها ومُخْرَجاتها تُحدِّد مدى صلاحيّة أي إصلاح للمناهج التّعليميّة في النِّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة.
2. عمليّة إصلاح المناهج التّعليميّة في النِّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة تغيب عنها الرُّؤية الإصلاحيّة العريقة في مجتمعنا ذات البُعْد الاجتماعي التّشاركي الباني الُمرسِّخ للقِّيم والثّوابت الوطنيّة .
3. تبقى عمليّة إصلاح المناهج التّعليميّة عمليّة مُستّمرة تستدعي مقاربات أخرى، ولما لا البحث عن تغيرات عقليّة جديدة الّتي تؤثر على التّحصيل الدِّراسي للمُتعلِّمين وخاصّة الذكاءات المُتعدِّدة. العمليّة الإصلاحية للمناهج التّعليميّة الحالية في مُجملِّها عمليّة بَتراء ليس لها رؤية إصلاحيّة رساليّة هادفة تنبع من فلسفة بناء مجتمعنا العريق عراقة تاريخه وهويّته وانتمائه للأمّة الإسلاميّة، والّتي تُربي الفرد المسلم الواعي المتسلِّح بالعلم النّافع في كُلِّ الميادين العلميّة والأدبيّة ...إلخ.

وهذا ما يطرح الإشكال التّالي : هل نحن أمام حتميّة جديدة تفرض علينا إعادة النّظر في التّوجُّه البيداغوجي الحالي واستحداث مقاربة جديدة من صنيع خبرات البيداغوجيِّين وأعلامنا الوطنيّة الإصلاحيّة؟، وبرؤية إصلاحيّة شاملة تخدم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وتسمح برفع مستوى الأداء الحالي للكفاءات المُكونَة والّتي في صدد التّكوين والولوج للحقل التّعليمي، وإعادة النّظر في طبيعة المتعلِّمين من حيث قدراتهم وذكاءاتهم المتعدِّدة فمُخْرجات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة لا تتحدّد فقط في النِّسبة الّتي تشهدها في تقييم التّحصيلات النِّهائيّة وخاصّة نسبة المرحلة الختاميّة من سيرورة العمليّة التّعليميّة فقط (نسبة النّجاح في الباكالوريا) بل تتعدّاها إلى نوعيّة هذه النُّخبة وغيرها ومدى تمكُنِهم من الكفاءات الّتي تمّ تعليمهم إيّاها، وهذا ما يستدعي إعادة النّظر في مناهج التّعليم الثّانوي تحديدًا وفي المراحل المُتقدِّمة من الأطوار التّعليميّة.

جدول المصطلحات باللُّغة الأجنبية

الرّقم	المصطّلح التّعليمي	المقابل التُرْجمي	الرّقم	المصطّلح التّعليمي	المقابل التُرْجمي
01	المعلّم	L'enseignant	20	الكفاءة العرضيّة	La compétence accessoire
02	المتعلّم	Apprenant	21	الكفاءة المرحليّة	La compétence intermédiaire
03	التّربية	éducation	22	الكفاءة القاعديّة	La compétence basale
04	التّعليم	L'enseignement	23	مؤشر الكفاءة	L'indicateur de compétence
05	النّظام التّعليمي	Système éducatif	24	إصلاح المناهج التّعليميّة	Réforme les programmes éducatifs
06	المقاربة	Approche	25	الإصلاح	Réforme
07	المقاربة بالمضامين	L'approche par contenu	26	التّجديد	Honovellement
08	المقاربة بالأهداف	L'approche par objectif	27	التّغيير	Changement
09	الغايات التّربويّة	Les finalités éducatives	28	التّطوير	Développement
10	المقاصد و المرامي و الأغراض	Les buts	29	المنهاج	Curriculum
11	الأهداف العامّة	Les objectifs généraux	30	المقرر	La décision
12	الأهداف الخاصّة	Les objectifs spécifiques	31	المحتوى	Contenu

Le programme	البرنامج		behaviourismes	السُّلوكية	
Les programmes éducatifs	المناهج التّعليميّة	32	L'approche par compétence	المقاربة بالكفاءات	13
Les approches pédagogiques	المقاربات البيداغوجيّة	33	La compétence	الكفاءة	14
L'approche textuelle	المقاربة النّصيّة	34	La capacité	القدرة	15
Pédagogue de projet	بيداغوجيا المشروع	35	Habilité	المهارة	16
Evolution diagnostique	التّقويم الشّخصي	36	L'aptitude	الاستعداد	17
Formative évaluation	التّقويم التكويني	37	La compétence globale	الكفاءة الشّاملة	18
Evolution finale	التّقويم التجميعي	38	La compétence finale	الكفاءة الختاميّة	19

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.

1. المصادر والمراجع:

1.**أحمد ابراهيم قنديل**، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، الطبعة الأولى، مصر، 2008م.

2.**أحمد حسين اللّقاني**، تطوير مناهج التّعليم، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة مصر، 1995م.

3.**أحمد مالك إبراهيم**، المناهج التّربويّة المعاصرة وسبل الارتقاء، الطّبعة الأولى، دار الإبداع للطِّباعة والتّوزيع، 2021م.

4.**أحمد ناشف**، تعريب التّعليم في الجزائر بين الطّرح المعرفي والطّرح الإيديولوجي، مؤسسة كنوز الحكمة النّشر والتّوزيع، الأبيار الجزائر، 2011م .

5.**إياد أبو رحمة وبعاد الخالص، وآخرون**، قراءات في المناهج والتّدريس، دار وائل للنّشر، الطّبعة الأولى، 2010م .

6.**تركي بن علي الزهراني**، مداخل تعليم اللُّغة العربيّة رؤية تحليليّة، الطّبعة الأولى، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، الرِّياض السعوديّة، 2019م .

7.**الحسن اللحية**، الكفايات في علوم التّربيّة، إفريقيا الشرق.

8.**خالد آيت علا**، الملخّص المفيد في علوم التّربية والديداكتيك.

9.**رافدةالحريري**، الجودة الشّاملة في المناهج وطرق التّدريس، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، الطبعة الأولى 2011م .

10. **رياض بن علي الجوّادي**، المقاربة بالكفايات مدخل الكفايات مفاهيمه ومقتضياته التّعليميّة والتّقويميّة، دار التّجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، الطّبعة الأولى، 2018م ..

11. **زبيدة محمد قوني**، تخطيط المناهج الدِّراسيّة وتطويرها، المكتبةالعصريّة، الطبعة الأولى، المنصورة مصر، 2016م .

12. **سعد محمد جبر**، وضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتّطوير، دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2015م .

13. **سعيد عيادي**، المشروع الثّقافي والتّحدِّيات المعاصرة، وزارة الثّقافة، الجزائر، 2005م.

14. **صلاح عبد الحميد مصطفى**، المناهج الدِّراسيّة عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دط، دار المريخ، الرياض السعودية، 2000م.

15. **طاهر محمد الهادي محمد**، أسس المناهج المعاصرة، الطّبعة الأولى، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2012م.

16. **عادل أبو العز سلامة**، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2008م .

17. **عدنان مهدي**، التّعليم في الجزائر أصول وتحدِّيات، الطّبعة الأولى ، دار المثقّف للنّشر والتّوزيع، 2018م.

18. **عدنان مهدي**، التّعليم في الجزائر أصول وتحدِّيات، الطّبعة الأولى، دار المثقف للنّشر والتّوزيع، 2018م

19. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

20. **غالب عبد المعطي الفريجات**، الإصلاح والتّطوير التّربوي، دار دجلة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن،2015م.

21. **ماجد أيوب القيسي**، المناهج وطرق التّدريس، الطّبعة الأولى، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن،2017م.

22. **ماجد وصفي حرب وآخرون**، تعليم اللُّغة العربيّة وتعليمها مقاربة لغويّة وتربويّة، الطّبعة الأولى، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، الرياض السعودية،2019م.

23. **مجدي عزيز إبراهيم**، معجم المصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلُّم، الطّبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة مصر، 2009 م.

24. **محسن علي عطيّة**، المناهج الحديثة وطرق التّدريس، الطّبعة الأولى، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، 2013 م.

25. **محمد السيد علي**، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، الطّبعة الأولى، دار الميسرة، عمّان الأردن، 2005م.

26. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، دار الهدى، الجزائر.

27. **محمد صابر سليم وفايز مراد مينا، وآخرون**، بناء المناهج وتخطيطها، الطّبعة الأولى، دار الفكر، عمّان الأردن، 2006م.

28. **محمود داود الربيعي**، المناهج التّربوية المعاصرة، الطّبعة الأولى، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2016م.

29. **منى يونس بحري**، المنهج التّربوي (أسسه وتحليله)، الطّبعة الأولى، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2012م.

30. ابن منظور، لسان العرب، مجلد 13.08

31. **وجيه بن قاسم القاسم ومحمد بن فرح عسيري**، المناهج الدِّراسية في ضوء المناخات المعاصرة، الطّبعة الأولى، شركة روابط للنّشر وتقنية المعلومات، القاهرة مصر، 2016م.

32. **ياسر خلف الشجيري**، وحيدر عبد الكريم الزهيري، اتِّجاهات حديثة في القياس والتّقويم النّفسي والتّربوي، الطّبعة الأولى، دار الإعصار العلمي للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2022م.

2/الرسائل الجامعية:

-1**المشروع الوطني)P.N.R** تجليات الاصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط، دراسة في فلسفة البناء) ، جامعة ابن خلدون تيارت الجزائر، 2013-2014م.

-2**جبالي فتيحة،** المنظومة التّعليميّة في الجزائر قراءة في المنهاج والتّقويم، جامعة الجيلالي يابس سيدي بلعباس الجزائر، 2014م-2015م.

4-**بوزيدي محمد،** فلسفة البناء المنهجي دراسة تحليلية لمقررات الجيل الثاني للغة العربية من الطور الأول للمرحلة الإبتدائية، أطروحة دكتوراه، جامعة ابن خلدون، تيارت، 2019-2020م.

5-**عبد المجيد معزوز،** تعليميّة اللُّغة العربيّة في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التّقويم الحديثة، ،ماجستير، قسم اللُّغة العربيّة وآدابها جامعة ابن خلدون تيارت الجزائر، 2015م-2016م.

6--**حمزة بشير،** تعليمية اللُّغة العربيّة في الجزائر بين عجز الأداء ومناشد الإصلاح، ماجستير، قسم اللُّغة العربيّة وآدابها جامعة ابن خلدون تيارت الجزائر، 2013م-2014م.

-6**عبد المجيد معزوز،** تعليميّة اللُّغة العربيّة الجزائريّة بمنظور الإصلاح، أطروحة دكتوراه، قسم اللُّغة العربيّة جامعة ابن خلدون تيارت الجزائر، 2021م-2022م:.

7-1-**وزارة التّربية الوطنية،** اليومين الإعلاميّين 14-15سبتمبر 2003، مديرية التّربية الوطنيّة ،مُفتّشيّة عين الدفلى، المقاطعة الشّر

3/ المجلات:

.1 **بشري بغاغة،** قراءة في مناهج الجيل الثّاني، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة لمين دباغين، سطيف02، المجلد9، العدد5، 2020م.

.2 **جناد عبد الوهاب ومسكين** عبد الله، المناهج الجديدة وأثرها في تكوين المواطن الجزائري، مجلة آفاق العلوم، العدد7، مارس2017م.

.3 **سعاد بولعسل**، صعوبات إجراءات المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائيّة، جامعة سكيكدة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

.4 **سعيدة بن عمارة**، انعكاسات الإصلاح التّربوي على الأداء الوظيفي للأستاذ، مجلة العلوم الاجتماعيّة، العدد19، ديسمبر2014م.

.5 **عزوز ميلود**، المقاربات البيداغوجيّة في المدرسة الجزائريّة بين الماضي والحاضر-الواقع والمأمول-، مجلة آفاق علميّة، المجلد :10، العدد:03، 2018م

6. **غنية برادعي وعثمان فكار**، إعداد المناهج الدِّراسيّة: الأبعاد الاجتماعيّة والمنطلقات الفلسفيّة، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، العدد 17، جوان 2017م.

4/ المنشورات والوثائق ا الرّسميّة:

1- وزارة التّربية الوطنيّة، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم ، الحراش الجزائر، 2005م.

2- وزارة التّربية الوطنيّة، المرجعية العامّة للمناهج ، مارس2009م.

3- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ لمادة اللُّغة العربيّة.

4- وزارة التّربية الوطنيّة، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، **جانفي 2005**.

5- وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج مادة اللُّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي جذع مشترك آداب.

6- وزارة التّربية الوطنيّة، مناهج اللُّغة العربيّة للطّور الابتدائي، الطّبعة 2016.

7-وزارة التّربية الوطنيّة، الكتاب المدرسي لمادّة اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، الدِّيوان الوطني للمطبوعات الدِّراسيّة الجزائر.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية – تيارت
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم الإرسال: 108 / 2022/4.2

جامعة ابن خلدون - تيارت
رئيس قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب و اللغات

الموضوع : قائمة طلبة الماستر المعنيين بالتربص

المرجع : ارسال السيد رئيس قسم الاداب و اللغة العربية
تحت رقم 06/ق ل ا ع /2022

بناءا على الارسال المذكور في المرجع اعلاه ، المتعلق بطلب الترخيص لطلبة الماستر المعنيين بالتربص في المؤسسات التربوية ابتدائي ، متوسط ، ثانوي يشرفني ان ارخص لكم بالسماح للطلبة المعنيين باجراء التربص التطبيقي بمؤسستكم .

قائمة الطلبة :

1. بن عبد الله ميمونة
2. منتصر مروة
3. .....//.....

المؤسسات

1. ثانوية الرائد سي الزوبير بيارت 2- ثانوية العقيد لطفي - السوقر تيارت .
2. مذكرة الماستر المعنونة بـ: النظام التعليمي في المدرسة الجزائرية الوطنية من خلال فلسفة بناء المناهج - دراسة تحليلية .

بموافقة مديرة الثانوية العقيد لطفي
يشرفني ترخيصكم الأستاذ بن ساسي عبد الحليم
مدير الثانوية
(سفيح الحياتي)

موافق
مديرية التربية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
ثانوية الرائد سي الزوبير
المدير الأساسي
مديرية التربية لولاية تيارت

مدير التربية

رئيس قسم اللغة و الأدب العربي
الدكتور: حميدة مدالي

فهرس الموضوعات

فهرس الجداول

الجدول 1 اعتبار المنهاج نِظامًا مُتكاملًا.....13

الجدول 2-العناصر المُؤثِّرة في بناء المناهج.....25

الجدول 3- الكفاءة العرضيّة..... 46

الجدول 4- التّحليل المفاهيمي لمصطّلح المشروع..... 55

الجدول 5- ضبط البطاقة الفنية للكتاب.....60

الجدول 6--عدد الدُّروس الموزّعة في التّدرج السّنوي موزّعة بالتّساوي بين نشاطات مادّة اللُّغة العربيّة و آدابها.....63

الجدول 7-المرتكزات وأسس المنهاج..... 65

الجدول 8- الأسس الثّقافية الموجودة في منهاج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي شعبة آداب 65

الجدول 9-تتبع تكامل المهارات في القرن ا21لموجودة في كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي شعبة آداب.....67

الجدول 10- الحجم السّاعي الأسبوعي المُخصّص لمادّة اللُّغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام 70

الجداول 11- مذكّرات نشاطات اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي شعبة آداب.78-103

الجدول 12- جدول المصطّلحات باللُّغة الأجنبيّة.....106-107

فهرس الأشكال والمخطّطات

الشّكل 1 : العلاقة بين التّحسين والتّطوير والتّغيير.....06

الشّكل 2:-تأثير الأسس النّفسيّة على بناء المنهج وتنفيذه.....18

المُخطّط 3: تقسيمات المعرفة في العملية التّعليميّة التّعلميّة.....19

المُخطّط 4: التّعليم بالمقاربة بالمضامين.....31

المُخطّط 6: منهج التّعليم وفق المقاربة بالأهداف.....

المُخطّط 7:- خصائص الكفاءة و أنواعها و مراحل تشكّلها و تقويها.....47

المُخطّط8:-مراحل التّعليم وفق المقاربة بالكفاءات.....48

المُخطّط9 : سيرورة التّعلُّمات للوحدة التّعليميّة 11.....68.

المُخطّط10: الكفاءات الختامية لمنهاج السنة الأولى ثانوي شعبة آداب.....76.

المُخطّط11: خُطوات دراسة النّص الأدبي .....77.

الصّورة1: غلاف الكتاب المدرسي لمادّة اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب.....61.

الصّورة2:سيرورة بناء التّعلُّمات للوحدة التّعليميّة11.....69.

فهرس الموضوعات

شكر وتقدير.

مقدّمـــــــــــة .....أ-د

الفصل الأوّل: إصلاح النِّظام التّعليمي في المدرسة الجزائريّة التحدِّيات الرّاهنة ومتطلّبات العصر

المبحث الأوّل: إصلاح المناهج التّعليميّة:.....3-14

1.1 الإصلاح التَّعليمي:.....3

1.1.1الإصلاح لغة :.....3

2.11 الإصلاح اصطلاحا:.....4

3.1.1لمفاهيم المصاحبة للإصلاح: 4-6

4.1.1ماهية الإصلاح التّعليمي:.....7

2.1. المناهج التّعليميّة:..... . ..8-13

1.2. المِنهاج لغة:.....8

2..2 المِنهاج اِصطلاحا: 8-9

3.2.المفاهيم المُصاحبة للمنهاج:..... 10

4.2 المنهاج من منظور المقاربات البيداغوجية:.....10-12

3.1 ماهية إصلاح المناهج التّعليميّة:..... .. 14

المبحث الثّاني: 1-مرتكزات وأسس بناء المناهج التّعليميّة ودواعي إصلاحها 15-29

1-1 منطلقات إصلاح المنظومة التربوية التعليمية بموجب أمرية 16أفريل 1976:... 15

2.1 مُرتكزات بناء المناهج التّعليميّة:..... 17-21

1.2 الاتّجاهات الكبرى في بناء المناهج:..... .17
2.2 الأسس الرّئيسيّة في فلسفة بناء المناهج التّعليميّة:..... ..18-21
1.2.2.الأسس النّفسيّة: 18
2.2.2.الأسس المعرفيّة :..... . 19
3.2.2.الأسس الفلسفيّة :..... . 20
4.2.2الأسس الاجتماعيّة:..... ..20-21
5.2.2الأسس الثّقافيّة:..... 21
3.1. العوامل المؤثرة في بناء المناهج التّعليميّة. 22-23
4.1. العناصر المُؤثّرة في بناء المناهج.....:24 -25
5.1 معايير بناء المناهج : 26-27
6.1 دواعي إصلاح المناهج التّعليميّة :.....29
المبحث الثّالث1- مراحل إصلاح المناهج التّعليميّة:.....32-50
1.1. المرحلة الأولى (1962م – 1975م) مرحلة التّعليم بالمضامين :.....32
2.1. المرحلة الثانية (1979 – 2003م) مرحلة التّعليم بالأهداف:.....33-39
3.1 المرحلة الثّالثة (2003 إلى يومنا هذا) مرحلة التّعليم بالكفاءات:.....40-51
الفصل الثّاني: تجلّيات إصلاح الّظام التّعليمي للمناهج التّعليميّة دراسة تحليليّة وصفيّة لمنهاج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي جذع مشترّك آداب.....53 -106
المبحث الأوّل: إضاءة في المفاهيم.....53-58
المبحث الثّاني: الكتاب المدرسي والمنهاج التّعليمي..... 59
المبحث الثّالث :سيرورة بناء التعلُّمات وفلسفة التّقويم من خلال الكتاب المدرسي
:..... 67-100
خاتمة.....هـ

جدول المصطّلحات الأجنبيّة..... 104
مكتبة المصادر والمراجع.....107
الملاحق.....114
الفهرس.....119-116
فهرس الجداول.....116
فهرس الأشكال والمخططات والصُّور..... 117
فهرس الموضوعات..... 120-118

مُلخّص المُذكِّرة:

يتماشى إصلاح المناهج التّعليميّة وفلسفة بنائها حيث يتحـــدّد مصـــيره ونجاعته من خلال مُخْرَجات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة. كما تخضع عمليّة إصلاح المناهج التّعليميّة لعوامل عديدة تُؤثِّر فيها وتفرض عليها صورًا شتّى من المناهج .و التي شكّلت من خلالها ثلاث مراحل هامّة في النِّظام التّعليمي للمدرسة الجزائرية اقتضت التّحدِّيات الرّاهنة ومخرجات العولمة توجُّهًا بيداغوجيًا مُسْتحدثًا –المقاربـــــــــة بالكفاءات– والتي فرضت إعادة النّظر في المناهج السّارية بالمرحلة الثّانويّة.

الكلمات المفتاحيّة: المناهج التّعليميّة، الإصلاح، فلسفة بناء المناهج التّعليميّة، التّحدِّيات الرّاهنة، التّوجُّه البيداغوجي، المقاربة بالكفاءات.

Abstract:

The reform of the educational curricula and the philosophy of its construction are consistent, as its destiny and effectiveness are renewed through the educational process. The process of reforming the educational process. The process of reforming the educational curricula and its outcomes are subject to many factors that influence them and impose on them various forms of curricula Through it, three important stages were formed in the Algerian school educational system .The current challenges and the outcomes of globalization necessitated a new pedagogical approach to the competency approach and the imposed reconsideration of the current curricula at the secondary stage.

The key words: Studies programs-Repair- Philosophy of building educational-curricula- Pedagogical orientation-Competency approach.