الجمـــهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العـالي والبحـث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

الرقم: .....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستـر

تخصص: (لسانيات تطبيقية)

تكييف منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة التّدرّجات السّنوية (جوان 2021) أنموذجا
دراسة تحليليّة نقديّة

مقدمة من قبل:
الطالب: لخضر بريزخ
الطالب: حمزة أوديني

تاريخ المناقشة: 2022 /06/20

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبـة	مؤسسة الانتماء	الصفة
الطاهر بلعز	أستاذ محاضر "أ"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
عبد الباسط ثماينية	أستاذ مساعد "أ"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
لطيفية روابحية	أستاذة محاضر "أ"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مناقشا

السّنة الجامعيّة: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد الله حمداً كثيرا، طيباً، مباركاً فيه.

أمَّا بعد....

نتقدَّم بجّزيل الشكر لأستاذنا المشرف **عبد الباسط ثماينية**

لإرشاده ودعمه لنا؛ وقد بذل التّوجيه النيِّر الذِّي أضاء العتمة،

والملاحظة التّي نهجت السبيل...

وأسمى عبارات الامتنان لأساتذة القسم أعضاء لجنة المناقشة لتحمّلهم قراءة

هذا البحث وإثرائه، مثمّنين سلفا ملاحظاتهم القيّمة إصلاحا وتسديدًا.

الطّالبان: لخضـــر وحمـــزة

الإهـــــــــــــــداء

إلى الوالدين العزيزين... برّا ورحمة.

إلى الزّوجة الكريمة، رفيقة الدّرب ...دعاء شفاء،

وتحيّة وفاء.

إلى أبنائي، زهرة آمالي، وأحلامي النّاضرة ...

إلى أساتذة قسم اللّغة العربية وآدابها، ممّن أحسنوا

بنا الظنّ، وأعظموا الرّفد...

إلى كلّ معلّم ينوء بأعباء الرّسالة بإخلاص واقتدار ...

إلى كلّ من صنع لنا معروفا...

أهدي هذا الجهد.

لخضر بريزخ

الإهـــــــــــــــداء

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذا العمل،

والذي يسعدني أن أهديه إلى:

أمّي الغالية، أطال الله عمرها، إلى روح أبي رحمه الله.

زوجتي وأولادي حفظهم اللّه "عبد المعز واسحاق".

كلّ عائلة أوديني صغيرها وكبيرها.

كلّ طلبة دفعة 2022، وفّقهم الله وسدّد خطاهم.

إلى أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي أدام الله عطاءهم.

"حمزة أوديني"

مقـــــدمة

الحمد الله ربِّ العالمين، والصّلاة والسلام على خير من نطق بلغة الضّاد فأفصح، وأبان فأعجز، وبعد.

شهد العالم منذ بداية الألفية الثّالثة تغيّرات كبرى وتحوّلات عميقة، وتعدّ التطورات المعرفية والتكنولوجية من أهم مظاهرها؛ حيث مست معالم الحياة الإنسانية عامة، وزادت من وتيرة التغيير الاجتماعي، ما حتّم على الإنسان مواكبة ملامح التجديد، لذا غدا التطوير مطلبا مُلحّاَ لازدهار شتّى القطاعات، وتحسين مردوديتها بما يخدم غايات التنمية.

وطبيعيّ أن يكون قطاع التربية في صدارة أولويات الإصلاح في المجتمعات؛ إذ هو المجال الذي يُدِرُّ على المجتمع بثروة الإنسان التي تقوم عليها كل حضارة، ويتأسس عليها كلّ تطوّر، ومن البداهة أن يمثِّل المنهاج لبَّ كلّ تغيير وإصلاح تربويّ؛ لأنّه قلب التربية النابض، وسراج التعليم الذي يهتدي بنوره الفاعلون في القطاع، فلذلك انصبّت عليه جهود التحسين منذ بداية الاستقلال متصاعدة، بدءا من أمريّة 76إلى غاية إصلاحات مطلع الألفية (2003)، فقد سعت الجزائر -كغيرها من الدول – وبشكل تدريجيّ إلى التفكير في مراجعة المناهج التعليمية و تطويرها بما يضمن تحقيق جودة التعلّمات و مواكبة المستجدّات، و تزويد المتعلّم بقدرات من شأنها تنمية مواهبه، وتطوير قدراته على التعلم الذّاتي المستدام، والاندماج بنجاح في مجتمع المعرفة في ظل المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى إعداد فرد يتفاعل مع المعارف و يمتلك كفاءات الإنتاج .

يُعدُّ التّعليم الثّانوي في المسار الدراسي مرحلة التنوع والتحضير الجامعي أو للحياة المهنية، لذا كان من المهم تزويد كلّ متعلّم في نهاية مساره بقدرات مؤكّدة تمكّنه من المساهمة النّشطة في المجتمع، ويكتسي تعليم اللّغة العربية وآدابها أهمّية، خاصة في هذا المستوى من حيث كونها قوام الفعل التّعليمي التعلّمي، ثمّ من حيث النهوض بفكر المتعلمين وإكسابهم الكفاءة اللازمة للتواصل في مختلف الوضعيات مشافهة وكتابة.

يقوم التطوير الذي تسعى إليه المنظومة التربوية الجزائرية في ظل الإصلاح، على التفتّح على تجارب المجتمعات المتقدمة، والتغيير المتوازن والمرونة البيداغوجية الدائمة في آليات التجديد، ويسهم

المعلم في ترجمتها وتجسيدها بفعالية بالتّكييف المستمرّ للمحتويات والطرائق وعنصر الزمن و التقويمات، فلذلك كان التدرّج مشروع المعلّم، وخطّته المبنية عن وعي إلى تحقيق الأهداف والكفاءات، ويهتم فيه بجعل الكفاءة مبدأ منظّما للمنهاج لتكون المنطلق والغاية، بدل التوزيع الآلي والبرمجة الخطّية للمحتويات وفق الحجم الزمني، ومن هذه الخلفية البيداغوجية صدرنا، لنقف على منهاج اللّغة العربية المكيّف في نسخته 2021 / 2022، و ندرس التدرّجات المعتمدة في ظل المنهجية الحديثة في تطوير المناهج، ثم لنبرز آلياته المعتمدة، و مدى تحقيقها للأهداف المسطّرة في واقع ممارسة المعلّمين، فكانت دراستنا الموسومة بـ: تكييف منهاج اللغة العربية وآدابها للسّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، التدرجات السنوية (جوان 2021) أنموذجا، دراسة تحليلية نقدية.

وانطلق البحث من إشكاليّة كبرى هي: كيف يتمّ تكييف منهاج اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة؟

وتفرّعت عنها تساؤلات، أهمها:

- هل يتناسب تكييف المنهاج مع النّظرة الحديثة في تطوير المناهج؟
- وماذا يستهدف تكييف المنهاج؟ وماهي آلياته المعتمدة؟
- وهل تُحقّق ممارسات المعلّمين في تكييف المنهاج أهدافها؟

وقد نبت اختيارنا للموضوع من تربة الواقع التربوي الذي كنّا نتابعه عن كثب، فيُحدث ذلك في النّفس كلوما وجراحا، ما حرّك فينا رغبة البحث، لنشارك في تناول الظاهرة، لعلّنا نسهم في التّنبيه إلى واقع، ونشارك علميّا في رأب الصّدع، وسدّ الهوّة ...

وغير خفيّ ما للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي من أهمية وخطورة في حياة المتعلم، كما بالنّسبة للمجتمع؛ فهي ختام المسك الذي يُراد فيه إعداد الفرد للاندماج بالمجتمع اندماجا إيجابيا وفاعلا، فلذلك كان اختيارنا لها في شعبة الآداب والفلسفة التي تظهر فيها نشاطات المادة في أبرز صورة، فتحدّدت أهداف الدّراسة:

1. الوقوف على التكييف البيداغوجي في الوثائق التّربوية الرسمية وعلاقته بالمنهج العلمي في تطوير المناهج.
2. معرفة مدى صحة التلقّي لمفاهيم التّكييف.
3. التأكّد من سلامة الممارسات التّعلمية المجسّدة لآليات التّكييف والتّدرجات.

وقد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على المنهج الوصفي الذي يتلاءم وطبيعة موضوعنا، ويذلّل إشكالياته المطروحة، بالإضافة إلى المنهج الإحصـــائي متى تطلّب الأمر ذلك، كما استعنّا بآليات التحليل والتعليل والمقارنة ...

ومن أجل الإجابة عن التساؤلات المطروحة وتحقيق الأهداف المقصودة سطّرنا خطة بحثٍ، اتّخذنا فيها الهيكل التنظيمي الآتي: مقدّمة وفصلان؛ فأمّا الأوّل فنظريٌّ، وأمّا الثاني فتطبيقيٌّ، بالإضافة إلى خاتمة وقائمة للمصادر والمراجع والملاحق.

ففي المقدمة طرحنا الإشكالية، وأسباب اختيار الموضوع، وأهداف البحث والمنهج المتّبع، بالإضافة إلى إيراد بعض المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها، وإبراز الصُّعوبات التي صادفتنا، فضلا عن عرض الدّراسات السّابقة مما أُتيح لنا الاطلاع عليها.

- وأمّا الفصل الأوّل فجاء موسوما ب **المنهاج من التّطوير إلى التّكييف**، وقسّمناه إلى ثلاثة مباحث، وفي الأوّل الموسوم ب **في المنهاج** تناولنا فيه:
  - أهداف تدريس مجال المناهج
  - مفهوم المنهاج
  - نوعا المنهاج
  - مكوّنات المنهاج الحديث

في حين وسمنا المبحث الثاني ب: **تطوير المناهج من المفهوم إلى مردود الأداء**، وتضمّن العناصر الآتية:

ـ تعريف تطوير المنهاج

ـ مصطلحات مجاورة للتطوير

ـ دواعي تطوير المناهج التعليمية

ـ أسس تطوير المناهج التعليمية

ـ مراحل تطوير المناهج العلمية

ـ أساليب تطوير المناهج التعليمية

ـ أهمية تطوير المناهج التعليمية

وأمّا المبحث الثالث، فقد وسمناه ب: **إصلاح المدرسة الجزائريّة وتكييف المناهج الدراسية**، وقد جعلناه في شقّين:

أ إصلاح المدرسة الجزائرية وتطوير المناهج الدراسية.

ب ـ تكييف منهاج اللغة العربية وآدابها (السنة الثالثة آداب وفلسفة –أنموذجا–).

وأمّا الفصل الثاني فتطبيقيّ وعنونّاه ب: **التكييف البيداغوجي بين الواقع والمأمول**، وجاء في مبحثين اثنين:

– المبحث الأول خصّصناه للدراسة الميدانية

– والمبحث الثاني: وجعلناه لتحليل البيانات

وأمّا الخاتمة، فقد قصرناها على أهمّ النّتائج التي توصّلنا إليها. ومن أجل انجاز دراستنا والإجابة عن إشكالياتها بطريقة منهجية والإلمام بجوانب الموضوع اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع، التي كانت حديثة في عمومها، تتصدّرها الوثائق التّربوية الرسمية (منهـاج اللغة

العربيـــــة وآدابها للّسنة الثالثة آداب وفلسفة، والتّدرجات السّنوية المكيّفة طبعة جوان 2021 ...)

ومن الكتب التي نهلنا منها

وقام عليها بحثنا: أساسيات المناهج التعليمية لخالد خميس السرّ، وكتاب المناهج: مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها وتطويرها لعزيمة سلامة خاطر ...

وكغيره من البحوث، فقد واجهنا صعوبات أهمها: انعدام المراجع ذات الصّلة بموضوعنا عدا الوثائق الرّسمية، وعدم توفّر الكتب والمراجع بمكتبة الجامعة كمّا وكيفا -ثمّ ضيق الوقت الذي كان سيفه مُشهرا...

وأمّا الدّراسات السّابقة، فقد اعتمدنا لكلّ صنف منها نموذجا:

1- إصلاح المناهج التّربوية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية والتّحدّيات العالمية: منهج التّربية المدنية نموذجا: 2003 – 2011 أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص: علم اجتماع التنمية، قسم العلوم الاجتماعية جامعة محمد خيضر بسكرة، إعداد الطالبة: صباح سليماني، السنة الجامعيّة 2012/2011.

وقد قامت الدراسة على التّعريف على مضامين الإصلاحات والأسس التي قامت عليها لمعرفة مدى التزامها بأسس المجتمع التي ينبغي مراعاتها في الإصلاح، وكيفية تعاملها مع التّحدّيات العالمية التي تواجهها، وقد هدفت الى:

- التّعرّف على المواضيع التي تناولتها كتب التربية المدنية ومدى مواءمتها بين أسس المجتمع وعلاقتها بالتحديات العالمية
- طبيعة الأهداف التي ترمي إليها مضامين كتب المادة.
- مصادر مضامين المادة.

ومن أهمّ نتائج الدّراسة: تركيز كتب المادة على الأسس الاجتماعية للمنهاج التربوي والمرتبطة بالمجتمع الجزائري أكثر من التّركيز على التحدّيات لطبيعة المرحلة العمرية للمتعلّمين.

أنّ أهداف تدريس المادة داخلية ترتبط بغايات تنشئة الفرد الجزائري كالتعرّف على عناصر الهوية الوطنية وأخرى عالمية منها حقوق الإنسان ووسائل الإعلام والاتّصال . . . وبذلك فقد ركّزت الدّراسة على البعد الاجتماعي في منهاج التربية المدنية، في حين نظرنا نحن في منهاج اللّغة العربية وآدابها من زاوية بيداغوجية محضة، غير أنّنا نلتقي في محور الإصلاح بمفهومه العام.

2- إصلاح مناهج تعليم العربية بالجزائر، دراسة نقدية تقويمية، السّنة الرّابعة متوسط نموذجا، مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر، قسم اللّغة والأدب العربي، تخصّص لسانيات عربية، إعداد الطّالبتين: صبرينة ضريف، واسمهان العمراوي، جامعة العربي بن مهدي، أم البواقي، السنة الجامعية (2019-2020)، وجاءت الدراسة في 187 صفحة.

وقد انصبّت المذكّرة على نقد عمليات الإصلاح من خلال تحليل كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة متوســـــط، وخلصت إلى مجموعة من النّتائج أهمها:

- أنّ الهدف من إصلاحات الجيل الثاني هو إضفاء تعديلات وتغييرات ومعالجة ثغرات مناهج الجيل الأول، لكنّها جاءت على العكس...
- أنّ عملية الإصلاح ارتجالية، ذاتية، تتغير بتغير المسؤولين.
- أنّ كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة متوسط من الجيل الثاني اعتمد على الكم على حساب الكيف، وبذلك كانت فكرة الإصلاح شكلية.

وهي نتائج تطابق بعض ما توصّلنا إليه.

3- طرائق التّدريس في ظلّ الإصلاحات التّربوية: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات.

مقال للباحثتين: فيروز مامي زرارقة، وسامية زعبوب، منشور بمجلّة تطوير العلوم الاجتماعيّة، جامعة الجلفة.

وقد تناولت الباحثتان في هذا المقال موقع طرائق التّدريس النّشيطة من المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة، ومن أهمّ نتائج البحث:

. أنّ التّدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يمكن أن يُعدّ معلّم مدرسة المستقبل القادر على توجيه سلوك المتعلّمين ومواكبة ثورة المعرفة.

وهو ما يرتبط بموضوع بحثنا من زاوية تكوين المعلّمين وتأهيلهم في المجال البيداغوجي عامّة، ومن حيث الطّرائق المنسجمة مع المقاربة، ثمّ من زاوية إدماج المتعلّمين اجتماعيّا على شتّى المستويات خاصّة في ظل التطوّر المعرفي والتّكنولوجي الهائل حديثا.

وأخيرا لا يسعنا إلاّ أن نتقدّم بخالص الشّكر إلى أستاذنا الفاضل عبد الباسط ثماينية ، الذي تفضّل بالإشراف على هذا العمل، وتشجيعنا على خوض غماره، فله خالص الامتنان على الرّعاية والاعتبار اللذين أبداهما في تتبّعه، وما أسداه إلينا من توجيهات جادّة بكلّ رحابة صدر،كما لا يفوتنا التّوجّه بخالص الشّكر الجزيل ،وفائق الاحترام والتّقدير إلى السّادة أعضاء لجنة المناقشة على تفضّلهم بقبول مناقشة هذا البحث، وإثرائه بالنّصائح والتّوجيهات في سبيل إصلاح عوره ،وجبر كسره حتى يوصف بالبحث، والشّكر موصول إلى جميع أساتذة قسم اللّغة العربية وآدابها .

وختاما، فهذا جهد المقلّ، وإذا كان من عيب في عملنا، ولا يخلو بحث من عيب، فهو طموحه، ومردُّ نقصه إلى قلّة حيلتنا، وقلّة ذات يدنا في الوصول إلى مبتغانا منه، ولعلّ عزاءنا أنّ أوّل الغيث قطرة، ورُبّ لمحة تفتح أُفُقا...

واللّه العليم نسأل أن ينفع بهذا الجُهد، وأن يكون لنا به عنده تعالى قربى، والحمد للّه أوّلا وآخرا.

مدخـــــــل

المنهاج...تأسيس

تقوم حياة المجتمعات في وجودها وتطوّرها –دومًا–على وظائف متعددة ،وتمثّل التّربية إحدى ضروراتها، فهي تُعَدُ فيها مهمّة أساسية من مهمّات المجتمع لتشكيل هويته والحفاظ على استقراره، وضمان تطوّره وتقدّمه، ويحتلّ المنهج المكانة السَامِقَة في التربية، إذ يُشكّل الأداة الفعالة لتربية الأجيال؛ فهو لبّ التربية وأساسها الذي ترتكز عليه، فلذلك كان طبيعيّا أن يشكّل المنهاج التّعليميّ ركنا أساسيا من أركان العملية التّعليمية، بل هو قلبها الذي أودعت فيه أسرار حياة الفرد والمجتمع ونماؤهما؛ إنّه وسيلة الإنسان في المجتمع لاستنباط وجوده فكرا وقيمة وشعورا وكذا غاياته، وهو وسيلة المتعلم للتواصل مع العالم المحيط به، وهو الأداة التي تبلغ بها الأمّة إلى ما ترنو إليه من آمال وأهداف... فهو إذا عماد تربية الإنسان ،تربية حسّه الاجتماعي والثّقافي ،وضمان اتّزانه النفسي والروحي وعماد تكوينه العلمي، ولهذا تقصر الهمم والغايات عن تحقيق الازدهار –بشتى معانيه– بعيدا عن صحّة منهاج تربويّ، وما فساد التربية والتعليم واضطراب حياة الشعوب إلا نتاج فساد المناهج الدراسية، فكأنّ لسان الحكمة التّربوية يجأر: أعطني منهجا تربويا سديدا، أعطك فردا سويّا، ومجتمعا قويّا، وعيشا مكينا، "فالمنهاج الدراسي كما أجمع المربّون هو الأساس الذي يرتكز عليه بناء التربية والتعليم؛ فإن كان قويا متينا ثابتا صلُح البناء واستقام حال الأمة، وإن كان واهيا انهار البناء ،واضطرب حال المجتمع أمام الأحداث ،لهذا فوضع المناهج الدراسية من أدقّ المسائل التربوية وأعظمها بالنظر لكون وضع منهاج دراسي معناه ضبط وتحديد هوية المجتمع وقيمه وثقافته وفلسفة الحياة فيه وتطلعاته"[1].

لقد كان المنهج التربوي رديف الحياة الاجتماعية، وتوسّل المجتمع به لبلوغ آماله في تنشئة الأجيال وإعدادها بما يضمن وجوده واستمراريته والحفاظ على هويته وتحقيق قوته أمام الصعاب والأخطار وقد تطوّر بتطور حياة المجتمع ذاته، فالمنهج "يعتبر... من أقدم الأساليب التّربوية التي عرفها الإنسان تبعا لحاجته في مراجعة مشكلات الحياة والاستمرار فيها، وأخذ أشكالا مختلفة تتجسد في

[1] الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، المناهج التعليمية، ص 03، وانظر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص 134.

عناصره وأسسه المستوحاة من طبيعة وفلسفة المجتمع، كل حسب المكان والزمان الموجود فيه ذلك المنهج"[1].

وبذلك لطالما كان المنهج الوسيلة الفاعلة في تجسيد قناعات المجتمع وفلسفته في التربية والتعليم؛ إذ تظل هذه القناعات المصقولة والفلسفات المتبلورة حبيسة الأذهان ،وسجينة السّطور في الكتب إلى أن تجد طريقها إلى الوجود والتكريس في عالم الناس والمجتمع عن طريق المنهج التربوي الهادف "فالفلسفات التربوية وأهدافها تظل مجردات ما لم تجد طريقها إلى المناهج التعليمية التي تعمل على ترجمتها إلى أداءات ملموسة"[2] إنه ترجمان المجتمع، والمعبر عنه كذلك فهو "... لا يمكن أن يكون نتاجا عفويا أو عملا محايدا متأثرا بالضرورة بحاجات المجتمع، وبمتطلبات التوازن الذي تسعى الدولة (المجتمع) عادة إلى ضمانه بين مواردها وبين طموحاتها"[3].

إن المنهاج ليكتسي أهمية بالغة في حياة المجتمع يرتبط بواقع حياته الحاضرة في شتى المجالات، ويستلهم من الماضي دروسه ليستشرف المستقبل، فلذلك كان بحق استراتيجية وخطة حياة مجتمع "وبالطبع فإن المنهاج يشكل مشروع مجتمع، فهو يؤثر ويتأثّر بالمجتمع، ويهتمّ بمختلف وظائف التّربية والتّعليم والتّأهيل، إنّ تطوّر أيّ مجتمع يمرّ حتما بإعداد المناهج إعدادا جيدا، تتلاءم وسياق ذلك المجتمع بأبعاده الخلقية والوجدانية والعقلية والبدنية"[4].

والحقيقة أنّ المنهج ،كما التربية قبله، قد تطوّرت مفاهيمهما، وارتقت صورهما بتطور الحياة الإنسانية وتراكم ،ثم تفاعل تجارب الشعوب والأمم عبر مسار تاريخ حياتها، ما أكسب التّربية والمنهج

---

[1] عزمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها أسس تنظيمها تقويمها وتطويرها، الجامعة المفتوحة، ليبيا، طرابلس، ط 1، 2002، ص11.

[2] برو محمد ورحموني دليلة، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، مجلة الممارسات اللغوية، مجلد 06، عدد01، بتاريخ 2015/03/01.

[3] مارك دوموز وكريستيان ستراونن، ترجمة أحمد بيا، قراءة في كتاب مناهج التعليم والتكوين، خيارات لسياسة القيادة، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم المملكة المغربية، عدد مزدوج، 07/06، ماي 2012.

[4] وزارة التربية الوطنية، مديريتا التعليم الثانوي العام والثانوي التقني، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين المشتركين: علوم وتكنولوجيا وآداب، مارس 2005، ص 04.

التربوي النّضج، وإن كانا في حالة بحث دائم عن صورة مثلى... بفعل ماكتنزاه، عبر الحياة الانسانية- من مفاهيم وأسس حتى غدا المنهج التربوي بوصفه مجالا معرفيا علما قائما بذاته، مستقلا عن علم التربية "يعتبر علم المناهج كميدان من ميادين المعرفة حديثا نسبيا، رغم أن مصطلح المنهج ورد ذكره قديما في كتابات بعض الفلاسفة ورجال التّربية... إلاّ أنّ الدّراسة المتخصّصة في المناهج كانت في القرن العشرين"[1].

إن مجهود بحثنا هذا وإن كان بحاجة إلى إضافة بعض المفاهيم الأساسية لتكون أرضية ما سوف نتطرّق له من حديث عما عرفته المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة من تعديلات وتكييف بما يتّصل بجوهر موضوعنا، إلاّ أنّنا واعون بضرورة عدم الانسياق وراء المفاهيم النّظرية التي تغُص بها كتب الاختصاص من حديث عن تطور مفهوم المنهج والتعدد الاصطلاحي للتعبير عن هذا المفهوم، لنركز على مفهوم المنهج التقليدي والمنهج الحديث لاعتقادنا بأن لذلك علاقة وطيدة، لا تغيب عن ذي لبّ بتطوير المنهاج...

[1] خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، فلسطين، غزة، 2019، ص 16.

الفصـــل الأول

المنهاج من التّطوير إلى التكييف

المبحث الأول: في المنهاج

1. مفهوم المنهاج:

أ- **المنهج لغة**: "نَهَجَ، يَنْهَجُ، الطريق: السبيل الواضح البَيِّنْ، ويقال نهج الطريق نهجاً، استبان واتضح، نهج، نهجا الأمر أبانه ووضحه، ونهج الطريق، سلكه"[1].

"والمنهج والمنهاج (ج) مناهج، ويعني الطريق الواضح، ومنه منهج أو مناهج التدريس"[2].

2. مكانة المنهاج في النظام التربوي:

ولما كان للمناهج التّعليمية هذا الارتباط الوثيق بالتربية؛ تُجَسِّد فلسفة المجتمع التربوية، وتكشف عن التوجهات والخيارات التربوية في إعداد الأفراد، وغايات المجتمع في المجالات المتعدّدة فإنّه كان لزاماً أن يكون للمنهاج مكانته وخصوصيته في النظام التربوي وهي التي تتجلّى من خلال:

1 ـ أنّ المنهج يشمل بمكوناته وعناصر الأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة والتقويم نظاماً متكاملاً، يسمّى نظام المنهج، وأن هذا النظام هو أهمّ الأنظمة التي يتشكل منها النظام التّربوي العام، فالمنهج بوصفه نظام هو المرآة التي تعكس فلسفة النظام التّربوي وتطلّعاته في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته، من خلال تربية أبنائه التربية التي يهدف إليها.

كما أن المنهاج بوصفه نظام يتشكل من العديد من العناصر، ولا يُختصر في جانب محدود واحد، يحمل في طياته أساليب التخطيط والتنفيذ الداخلية والخارجية في النظام التربوي، فان كان المنهج مُوفّقا ناجحا على مستوى التخطيط والتنفيذ؛ فانه يؤكد مكانته في أداء دوره في المحافظة على تراث الأمة وثقافتها، ومسايرة كل ما هو جديد في التقدم العلمي المعاصر.

---

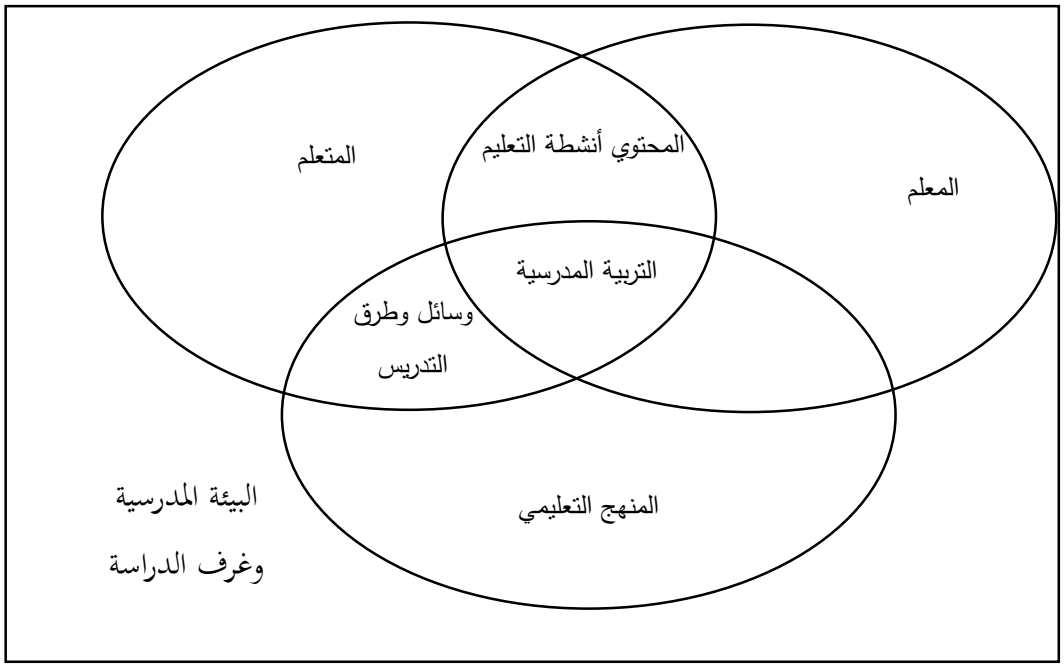
[1] ابن منظور(جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن أبي القاسم بن حبقة1232_ 1311م)،لسان العرب

[2] المنجد في اللغة والاعلام، ط30، دار الشروق، بيروت 1966، ص841.

2 ـ إن المنهج هو الأسلوب المقنّن المتّبع في التربية المدرسية في توجيه وتطوير عمليات التّعليم من أجل تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والحركية والمهارية لدى المتعلّمين، إذا ما أُحسن تخطيط وصياغة المنهج ضد سلبيات العوامل غير المدرسية مثل: المنهج الخفي والغزو الفكري والثقافي بأساليبه المتعددة، وتأثيرها في التدريس.

3 ـ يعتبر المنهج عاملا أساسيا في إحداث التربية المدرسية التي يصنع من خلالها المتعلمون، أو يصنعه الدارسون بواسطتها"[1].

الشكل رقم (01) شكل توضيحي لمكانة المنهج في النظام التربوي



المصدر: عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها أسسها تنظيمها، تقويمها وتطويرها، الجامعة المفتوحة، ليبيا، طرابلس، ط01، 2002، ص 17.

[1] عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها أسسها تنظيمها تقويمها وتطويرها، مرجع سبق ذكره، ص 17.

3. أهداف تدريس مجال المناهج:

يهدف تدريس المناهج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

1. استيعاب المفاهيم الأساسية للمنهاج المدرسي... وبناء تصور نظرية واضح لعناصر المنهج والعمليات المتعلقة بها، (غايات التعليم وأهدافه المتنوعة، تصنيف أنشطة التعلم ومعايير اختيارها وطرائق التدريس وتنظيمها).
2. معرفة عمليات بناء المنهج وتطويره وتقويمه.
3. تنمية القدرة على التّحليل الناقد للمناهج الدراسية.
4. بناء مخططات مفاهيمية لمنظومة المنهج المدرسي وعناصره وعملياته.
5. معرفة وفهم الإطار المرجعي للمناهج الوطنية.
6. بناء اتجاهات ايجابية نحو دور المعلم في العملية التعليمية، ودوره في بناء المنهج، وتطويره، والمشاركة في تأصيل المناهج.
7. المشاركة في النقاش الصفي والأنشطة المرافقة[1].

والحقيقة أن هذه الأهداف التربوية على أهميتها –تبقى–مفاهيم مجردة، وأفكار عميقة ما لم يُعَدْ لتنفيذها واشاعتها في الحياة المدرسية المعلم الواعي، الذي ينهض بالأعباء التربوية انطلاقا من هذه الأهداف "فأيُّ منهاج دراسيّ، مهما بلغت كفاية تخطيطه وإعداده، لا يستطيع أن يحقق أهدافه ما لم يتفهم المعلّم الذي يقوم بتنفيذ الأسس والمبادئ التي قام عليها، وما لم يتمكّن من معالجة هذا المنهج في ضوء القوى والقوى الثقافية المؤثرة فيه..."[2].

---

[1] خالد خميس السرّ، أساسيات لمناهج التعليمية، مرجع سبق ذكره، ص 02.

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص09.

4. مصطلحات محايثة للمنهاج:

1) **المنهج والمنهاج**: مصطلحان يُوظّفان في مجال التربية، وفي كتب وإنتاجات التّربويين والمختصين ،وهما ينحدران من جذع واحد (نهج)، غير أنّ (المنهج) على وزن (مَفْعَل) اسم مكان، و يدلّ على المفاهيم والأسس التربوية التي بها يُنهج سبيل الفاعلين في مجال التّربية والتعليم ليصبح مفيدا، يسهل فيه الفهم والتنفيذ، وهو مفهوم يرتبط بالمعنى اللغوي (نهج الطريق: أصبح واضحا) فسهُل سلوكه، وأمّا مصطلح (المنهاج) فهو على صيغة المبالغة (مِفْعَالٌ) التي تفيد الشِدَة والكثرة في تحقيق الصفة في الشّيء، وبذلك فالمنهاج المدرسيّ والتعليميّ هو الخطة التربوية الواضحة التي فُكّت عُقَدها، فأصبحت مفاهيمها واضحة وغاياتها وطرائقها ووسائلها محددة، ومن هنا افتك (المنهاج) –باعتباره مصطلحا تربويا–أهميته بتفعيله للعملية التعليمية.

ويبدو أنّ هذا ما قاد بعض الدارسين إلى التسوية بين المصطلحين، فأشاروا إلى أنهما مترادفان[1].

2) **المنهجية**: **la methologie** قسم من أقسام المنطق، تعنى بالبحث في مناهج العلوم والطرائق التي ينبغي استخدامها لبلوغ المعرفة.

3) **المنهج العلمي**: **la methologie scientifique** يتمثل في الخطوات والمراحل الإجرائية والمنطقية التي يتّبعها البحث في دراسته للظواهر والحالات متحرّيّا الدقّة والموضوعية من أجل الوصول إلى الحقائق والقوانين الخاصة بها.

كما يُراد به مجموع العمليات الذهنية التي تُتّبع لتحليل الواقع وفهمه وتفسيره.

[1] ينظر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، المناهج التعليمية، ص03، الرابط: http//www.onefd.edu.dz وانظر: كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، دط، 2017، ألفية الجزائر، ص 19.

4) **المنهج البيداغوجي: la methologie pédagogique**: "ويتمثل في الاستعمال الحسن لجميع الوسائل والأدوات التعليمية وأسلوب التعامل مع المتعلمين لبلوغ أهداف تربوية معينة وهذا النشاط يختلف باختلاف الأهداف التربوية كما يختلف باختلاف الفئة المستهدفة..."[1].

ب- المنهج اصطلاحا: "تقابل كلمة المنهاج في اللغة الانجليزية curriculum، وهي مشتقّة من جذر لاتيني، ومعناها مضمار سباق الخيل، فمنهاج المدرسة يمثّل، من المنظور التقليديّ، أمرا شبيها بذلك المضمار الذي يعجّ بالطلاب في سباق لمحاولة الوصول إلى خط النهاية، يتنافس فيه الطّلاّب على إتقان المواد والموضوعات الدراسية"[2].

أو أنّه "الطريق الذي سلكه المعلّم والمتعلّم، أو أنّه المضمار الذي يجريان فيه بغية الوصول إلى أهداف التربية"[3].

وفي ظل هذا المفهوم تستعمل كلمة (المقرر) مرادفة لكلمة (المنهاج) وهي التي يقابلها الاصطلاح بالإنجليزية Syllabusالتي يقصد بها المعرفة التي يطلب من الطالب تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية" [4]

ووفق هذه الخلفية المعرفية "يتداخل مفهوم البرنامج (المقرّر) الدراسي مع المنهاج الدراسي، فالبرنامج بشكل عام هو لائحة المواد الواجب تدريسها مصحوبة بتعليمات تبُرّرها، وتُقدّم مؤشّرات حول الطريقة التي ينظر إليها مُؤلّفوها بأنّها الأحسن، والأكثر دقّة لتدريس تلك المحتويات"[5].

---

[1] نفس المرجع، ص03

[2] ينظر: قزقوز محمد، محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي، المركز الجامعي، نور البشير، البيض، معهد العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، الموسم الجامعي 2019/2018، ص 14، وأيضا: محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط01، 2006، وأيضا، وليد بركاني، محاضرات في بناء المناهج.

[3] كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، دط، 2017، ص19.

[4] قزقوز محمد، محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي، مرجع سبق ذكره.

[5] سهيل الدينوزي، المنهج والمنهاج والبرنامج، مجلة دفاتر التربية والتكوين المجلس الاعلى للتكوين، المملكة المغربية، عدد مزدوج 7/6، (ملف ملائمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة)، ماي 2012.

ومصطلح المنهاج لم يكن من الاصطلاحات الشائعة في حقل التربية وإنما كان مصطلحا البرنامج والبرامج هما المعتمد "لم يكن مصطلح المنهاج موظفا وشائعا سواء في الأدبيات، أو الممارسات التّربوية في قطاع التّعليم، وكانت البرامج الدّراسية إلى عهد قريب تُختزل في لوائح المواد والمحتويات المعرفية، التي يتمّ تدريسها في مختلف المستويات التعليمية كما كانت تُختصر في جداول واستعمالات الزمن التي تُحدّد التّوزيع الأسبوعي لتلك المواد"[1].

والمنهاج اصطلاحا هو مجموعة الخبرات المرتّبة التي تُهيّئها المدرسة للتّلاميذ داخلها وخارجها قصد مساعدتهم على النمو الشامل، بحيث يؤدي ذلك الى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية.[2]

(المنهج هو الخبرات التربوية والمعرفية التي تثيرها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها، بغية مساعدتهم على نموّ شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمواَ ينسجم والأهداف المسطرة)[3]؛ وبذلك فهو الخطة الشاملة للفعل التّربوي، والتّعليمي.

5. المنهاج التقليدي:

لقد كان الاعتقاد السائد في النظرية القديمة للتربية يرتكز على تنمية الجانب العقلي للإنسان، وبذلك فإنّ المعرفة المتاحة للمتعلّم تمكنه من مفاتيح التغلّب على مشكلات الحياة، فتعلّمه كيف يفكّر مثل الكبار، ولذلك فإن المناهج الدراسية قديما، وتأثّرا بفكر الفلاسفة ،،أفلاطون وأرسطو كان محورها العلوم الإنسانية مثل اللّغة والفلسفة واللغة والفلسفة والمنطق والقراءة والكتابة، وبذلك كانت (المعرفة وسيلة لتدريب العقل، ومن ثم وجب من خلال هذا الطريق توجيه المتعلم إلى محور الحكمة والمعرفة وتعليمه كيفية تطبيق ما يتعلمه من مبادئ...)[4]

ولذلك كان يُنظر إلى المنهج –قديما–بأنّه (مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية)[5] وبذلك يُعدّ المنهج مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، وهي نظرة

---

[1] محمد الدريج، تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية، مجلة دفاتر التربية، عدد مزدوج 8/7، المملكة المغربية، 2012، ص52.

[2] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1999، ط1، ص11.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص132.

[4] عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها، أسسها، تنظيمها، وتطويرها، مرجع سبق ذكره، ص18.

[5] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها، أسسها وتطبيقاتها، ص14.

جزئية، تقوم على تقسيمات المعرفة إلى مجالات وأقسام مستقلة، كما تضع المعلومات والمضامين المعرفية في بؤرة الاهتمام، ومنه، فهو (مجموعة المقررات التي يتناول كل مقرر مثلا موضوعا معرفيا في نطاق تخصص واحد، بمجموعة التعميمات والأفكار المقررة على صف معين في مرحلة دراسية معينة)[1].

وقد جاء هذا المفهوم الضيق للمنهج كنتيجة طبيعيّة للفكر التربوي القديم الذي اعتبر المعرفة محور عملية التربية والتعليم وغايتها، لأن الوسيلة الأساسية لتنمية جوهر الإنسان (العقل)، كما أنها تشكّل نتاج الخبرة الإنسانية وحصيلة التّراث الثقافي والحضاري، ولذلك كانت عملية التربية والتعليم وسيلة صون ذلك الإنتاج والميراث، فانصبّت عمليات التخطيط وغايات التعليم على انتقاء المعلومات وتنظيم المعارف لكي يقوم التلاميذ بتحصيلها.

فلم تكشف هذه المفردات الدراسية عن اهتمام بالمتعلم، فضلا عن نواتج التعلم والخبرات التي يُتوقع أن يكتسبها الطلاب أثناء تلقيهم المقرر الدراسي.

فكان طبيعيّا أن وُجّهت سهام النقد للمنهج التّقليدي بسبب ما نتج عنه من مشكلات وعوائق كان لها أثرها في تخلّف التّربية والتّعليم وفي تكوين الإنسان غير المتوازن، ومن أبرز هذه النقائص:

1. التركيز على جانب العقل في الإنسان، وإهمال الجانب الجسدي والوجداني والمادي والاجتماعي، ممّا أدّى إلى تكوين إنسان غير قادر على استثمار جميع طاقاته في المواقف الحياتية المختلفة.
2. انصبّ اهتمام العملية التّعليمية على إتقان المواد الدراسية غاية في ذاتها، وبغضّ النّظر عن جدواها في حياة المتعلم، وقد أدى ذلك إلى:
   - استبعاد كل نشاط يمكن أن يمارسه التلميذ ويسهم في تنمية مهاراته.
   - اقتصر دور المعلّم على تبسيط المادة الدراسية ونقدها[2].

6. المنهاج الحديث:

شهد القرن العشرين وخاصّة العقود الأخيرة منه تغييرات كثيرة هزّت الحياة الإنسانية ،وطبعتها بخصائص عدّة جديدة، ومن ذلك التغيرات الثقافية، مثل: الانفجار المعرفي الهائل ،الذي ترتب عنه

[1] خالد خميس الستر، أساسيات المناهج التعليمية، مرجع سبق ذكره، ص.21

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصر دراستها تطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000، ص14.

تضاعف المعلومات وتزاحمها في فترة زمنية وجيزة...كما تعاظم التقدم العلمي والتكنولوجي ،وازداد الاهتمام بالتقدم المهني الدّقيق...هذا إلى جانب تطوّر الدراسات في مجالي علم النفس والتربية ،ونشوء اتجاه جديد يدعو إلى ضرورة الاهتمام بتنمية شخصية المتعلّم من كافة جوانبه (المعرفيّة والجسميّة والنفسيّة والاجتماعيّة) ،ومن ثم انصبّ الاهتمام على المتعلّم حين الاعتراف بدوره النّشط في العملية التّعليميّة، حيث أصبح يمثّل محورها ، فلذلك كان (لابدّ من ثورة تربويّة تتمّ في نطاق التعليم العام، وهي أن يتقدم التعليم من أجل التربية، وذلك لأنّ المقومات الشخصية أهم من اكتساب المعرفة...يجب أن نتعلّم كيف نسلك ونتصرّف، ومن ثم نتعلّم ما نجهل".[1]

وقد نعزّز هذا التوجّه بتبنّي الأمم المتّحدة إعلان حقوق الإنسان سنة 1948، الذي تدعو المادة السّادسة والعشرون منه إلى أنّ الهدف من التّربية هو تفتّح الشّخصية الإنسانية تفتُّحا كاملا وقد أدّى هذا إلى تكثيف جهود التربويين وتوجيه اهتمامهم نحو إحداث تغييرات عميقة في منهاج التعليم ،التي تجعل المتعلّم هو المستهدف من عملية التّربية "وظهرت مناهج تهتمّ بميول المتعلّمين وحاجاتهم ومطالب نموّهم، فأصبح المحدد الرئيس للمنهاج هو المتعلّم بدلا من المادة الدراسية"[2] وذلك بالسعي إلى تنمية الاتجاهات والمهارات والقدرات المختلفة للمتعلّمين ،بإدخال العلوم العصريّة واللّغات الحديثة والقوميّة، وإبراز البعد العلميّ والتربية المهنيّة في المنهج، فضلا عن الاهتمام بالفنون الجميلة والتربيّة الرياضيّة على أسس جديدة ترتضيها التربية التقدمية، وفي ضوء كلّ ذلك وبعدما اتّضح عجز المنهج التقليدي عن تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة في ناحية المحتوى، ومن ناحية طريقة التدريس، ومن ناحية طبيعة المتعلّم، ومن ناحية البيئة والمجتمع، ومن ناحية التّقويم،،دعا المربّون إلى تحديث مفهوم المنهاج ليتمشىّ مع متطلّبات الاتّجاهات التّربوية العصرية وذلك بمراعاة الآتي:

- إعداد الطّالب للتكيّف مع العالم المتغيّر المحيط به، يوضع منهج جديد يعمل على إكساب الطالب أساليب التفكير العلميّ السّليم في مواجهة ما قد يقابله من مواقف جديدة في حياته داخل المدرسة وخارجها.

[1] عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها، مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها، ص 21.

[2] خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، غزة فلسطين، 2019، ص16.

- الموازنة بين حاجات الطالب وأهداف مجتمعه ليتمّ التوافق بينهما، وذلك عن طريق المشاركة بفاعلية في الإنتاج والتنمية والتّأكيد على القيم الحضارية، وأساليب التّفكير العلميّ للإسهام في المعاصرة"[1] لقد أصبح المنهاج مسار تجديد وتحيين يستقطب المفاهيم العلمية وتطويعها بما يناسب طبيعة المتعلم.
- "الدعوة إلى تفكير علمي جديد في منهج حديث لا يتقيّد بالترتيب المنطقيّ للمواد الدراسية المتّبع في المنهج التقليديّ، بل يتّبع ترتيبا يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية ومدى أهميتها في إعداد الطالب المعاصر.
- تطوير المقرَّرات الدّراسية بما يتناسب مع طبيعة الطّالب.
- الاهتمام بتحديث المنهج أوّلا بأوَّل، بحيث يقوم على أنّ الإدراك الكلّي للمعلومات يسبق الإدراك الجزئي لها، أي أنّ تعلّم وحدات كبيرة متكاملة يكون أكثر فعالية من تعلّم أجزاء غير مترابطة صغيرة وكثيرة"[2].

وبذلك تركّزت الاختيارات والتوجهات على هدف محوريّ للمناهج والبرامج، وهو ضرورة تكوين شخصية المتعلّم تكوينا مستقلا ومتوازنا على أساس:

- "الجمع بين الأبعاد المختلفة لتكوين الشّخصية (البعد الاجتماعي، والقيمي، والوجداني، والمعرفي، والمهارى والتجريدي والتجريبي).
- مراعاة ملاءمة المعارف المدرسية مع المحيط الاجتماعيّ والاقتصاديّ والثقافيّ"[3].

لقد أصبح المنهج يتضمن كل ما من شأنه أن يؤثر في المتعلم من طريق توجيه المدرسة، ويمتدّ هذا التّأثير إلى ما وراء المدرسة ،ليشمل فعاليات المتعلّم خارج أسوار المدرسة، كما أصبح المنهاج الحديث يهتم بالناحية السلوكية للمتعلّمين إضافة إلى اهتماماته بالنواحي المعرفية والجسمية والوجدانية؛ إذ بواسطة المنهج قد يكتسب المتعلم من خلال نشاطاته وتفاعلاته التي يبذلها، وخبراته التي يحقّقها،

[1] عزيمة سلامة خاطر، المناهج، مرجع سابق، ص18.

[2] المرجع نفسه، ص 18.

[3] عبد الحق منصف، أسس المناهج والبرامج واختياراتها العامة في الكتاب الأبيض، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، عدد 7/6، ماي 2012.

سلوكا جديدا أو يعدّل أو يثبّت أو قد يمحو سلوكا حاليّا، ولذلك يطلق على المنهج الجديد تسميات أخرى (أنموذج الخبرة والتخطيط développement) "في مقابل الأنموذج التقليدي وكذا أنموذج الفهم (أو التأويل والنّقد) ويدعو إلى الإبداع وتحرير الإنسان"[1]، كما يُعرف أيضا بمصطلح "منهج النشاطات أو الخبرة التعليمية الموجهة"[2].

والحقيقة أن المنهج الحديث المنهج الحديث ونتيجة لتأثره وتفاعله مع المستجدات والتطورات عرف تطورات وتوجهات متعددة فيه "مع تسارع التطورات التكنولوجية والسبق الروسي في مجال الفضاء (1957) ظهرت دعوات في أمريكا للاهتمام بتخريج القيادات العلمية المبتكرة، وبرز اتجاه في المناهج نحو الاهتمام بالمعرفة المنظّمة القائمة على البحث المنظّم والاستقصاء، ومع تسارع التّطورات في المفاهيم التربوية والاجتماعية والتّطورات المعرفيّة والتكنولوجية الهائلة، وفي ظل ثورة العلوم المعلوماتية والاتصالات ظهرت دعوات إلى مناهج تتمحور حول حل المشكلات وتقوم على تطبيقات المعرفة في مجالات الحياة والعلوم ،كما ظهرت دعوات لتكامل المناهج الدراسية وترابطها"[3] بل أصبح ينظر لمناهج على اعتبار أنها "جزء من معمار التعليم والتعلم وهندسته المعرفية التي بدأت تتمتّع بقدر عال من الدينامية والتّغيير في الهياكل والمضامين في ظلّ التّحولات الجارية في مجتمعات العالم والمتجهة نحو تنويع وتعزيز الاستخدامات الموسعة في الحياة اليومية للمعلومات والاتصالات"[4]،فمصادر التعلم أصبحت كثيرة ومتنوعة في العقود الأخيرة بما نفى عن التعليم في المدارس صفة التفرد في مصدر المعلومة والمعرفة، ولذلك على التعليم ومناهجه أن يواكب هذه التطورات العظيمة في مصادر المعرفة بما يتيح تكّيفه مع الواقع ،وبما يسمح للمتعلّم أن يثري خبراته ومعارفه مستثمرا مصادر المعلومة الجديدة هذه المتمثلة في الأنترنت وشبكة المعلومات الدولية وما يرتبط بها...

ولهذا يمكن القول: تَمّ تهذيب وصقل مفهوم المنهاج وتعاريفه عبر السنوات من خلال التحديد الدقيق

---

[1] في هذا الإطار يمكن تعريف المنهج على أنه (كل تعلم يسعى نحو تحقيق الفهم والاختبار للمتعلم، ومن خلال التعلم الذاتي المتجدد وتحقيق نموه إلى أقصى درجة ويتضمن هذا التصور المعاني الآتية: شمول السلوك الإنساني، أو نسبة الذكاء... وإمكانية تنميتها ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد، أهمية العلاقات بين مكونات نسق المنهج والأنساق الأخرى المؤثرة عليه، ينظر: محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2006.

[2] خالد خميس السر، مرجع سابق.

[3] خالد خميس السر، مرجع سابق، ص16.

[4] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص113.

لبنية المنهج ووظيفته والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، كما تأكد دوره الوظيفي بما كان دافعا للباحثين في القرن العشرين "لأن يؤسسوا تصوراتهم للمناهج الدراسية حول مفهوم التجريب بمحور رئيسي في مختلف محطات التفعيل والتطبيق، ما يؤكد أن المنهاج الدّراسي هو مجموعة من الإجراءات التعليمية والتعلمية وليس مجرد مضامين، وأنَّ هذه الإجراءات تؤطرها فرضيات قابلة للاختيار، ولابد أن يختبرها كل مدَّرس... في كل قسم... وعند كل متعلّم"[1] كما أن المنهج أصبح مشروع مجتمع بحق، اذ يسهم فيه جميع الفاعلين في قطاع التربية وفي غيرها من المجالات، الأخرى مما لها علاقة بالمناهج، وقد توسّعت نظرتهم للمنهج آخذين بعين الاعتبار جميع مكوناته...."ينبغي للفاعلين التربويين لاسيما الباحثين والمسؤولين الوقوف على أهمّ مكوّنات نظريات المنهاج الدراسي بمعناه الشمولي الذي يتضمّن الأسس والمرتكزات والقيم والمضامين وطرق التدريس والتعلم والتقييم..."[2]بل قد نضج مفهوم المنهاج إلى حدّ تجاوز ذلك ،،اذ أصبح قطب الرّحى لعملية تفاعل كبيرة بين العديد من المجالات والأطراف والعناصر ومصب تأثيرها وحاصل نتاجها "أدّى التطور الذي عرفته نظرية المنهاج الدراسي إلى تلاقي آراء الباحثين والمهتمين بقضايا المنهاج والبرامج التعليمية حول فكرة جوهريّة مفادها أنّ المنهاج سيرورة تتفاعل فيها كافة الأطراف المعنية بالتربية والتكوين أفقيا وعموديا ،إضافة إلى التفاعل الضروري والمستمر بين جانبيه النظري ومستوى تطبيق تصوره لسلوكيات هؤلاء المعنيين لتحقيق المواصفات المطلوبة لدى المتعلمين في نهاية كل برنامج دراسي".[3]

إن المنهج بهذا التصور الجديد أصبح نظاما يتكون من مجموعة عناصر أو مكوّنات منظّمة ومرتبطة ارتباطا عضويا وثيقا، بما يضمن فيما بينها تحقيق علاقة تأثير وتأثر، وبما يحقق لها القدرة في إطار هذا النظام على التعامل ومواجهة التغييرات والمواقف... كل ذلك بما يكفل النظام التفاعلي الإيجابي مع منظومة أشمل هي التربية والتعليم التي ينبغي أن تكون هي بدورها في انسجام مع المجتمع، وما يميزه والثقافات الإقليمية والإنسانية وبذلك فالمنهاج خطة تتحدد معالمها في أربعة جوانب:

- ماهي الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى العملية التعليمية الى تحقيقها؟

[1] محمد فتيحي: مرجع نفسه، ص18

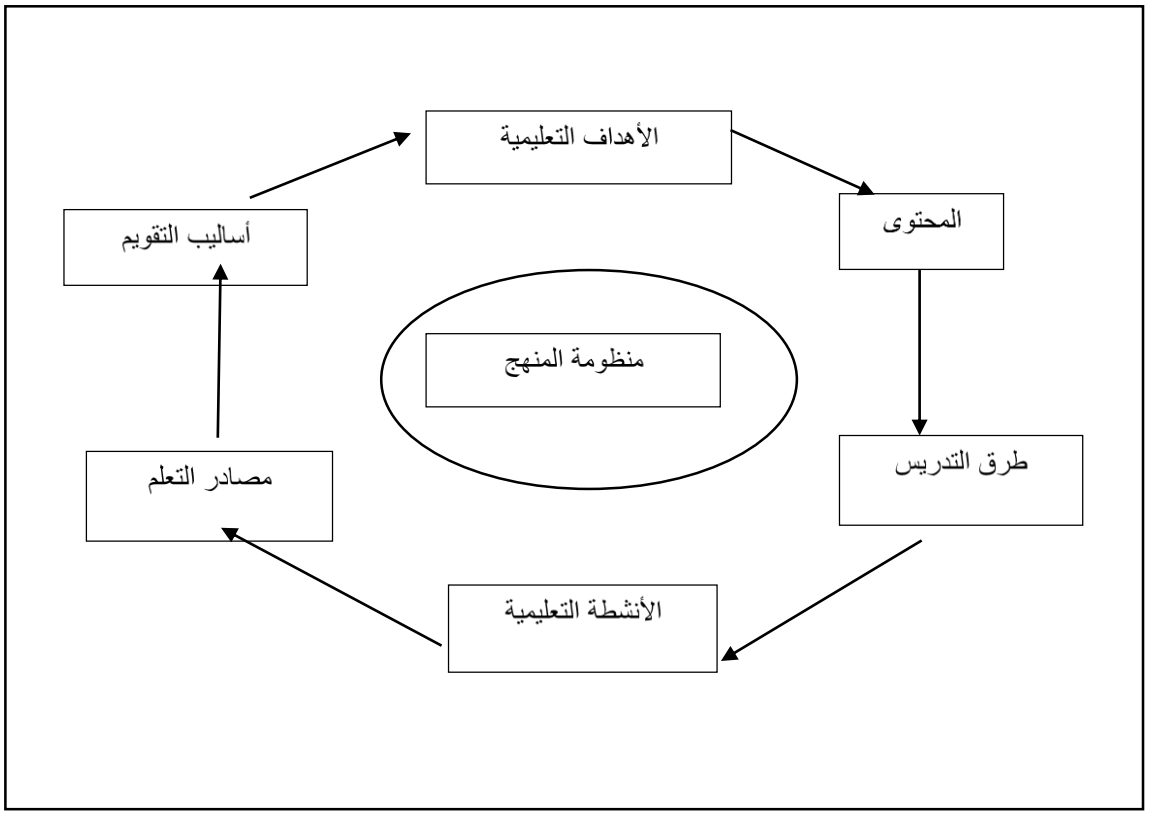
[2] محمد فتحي: مرجع نفسه، ص18.

[3] محمد فتحي: مرجع نفسه، ص12.

- ما الخبرات التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعّالة؟
- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟

إنّ هذه الأسئلة تحدّد معالم التّصور الآتي للمناهج "نظام أو بناء مُكوّن من عناصر ومكوّنات هي الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائط التعليمية، والأنشطة التعليمية والتقويم هذه العناصر مترابطة ومتفاعلة معاً، يؤثر ويتأثر كل منها في الآخر"[1]

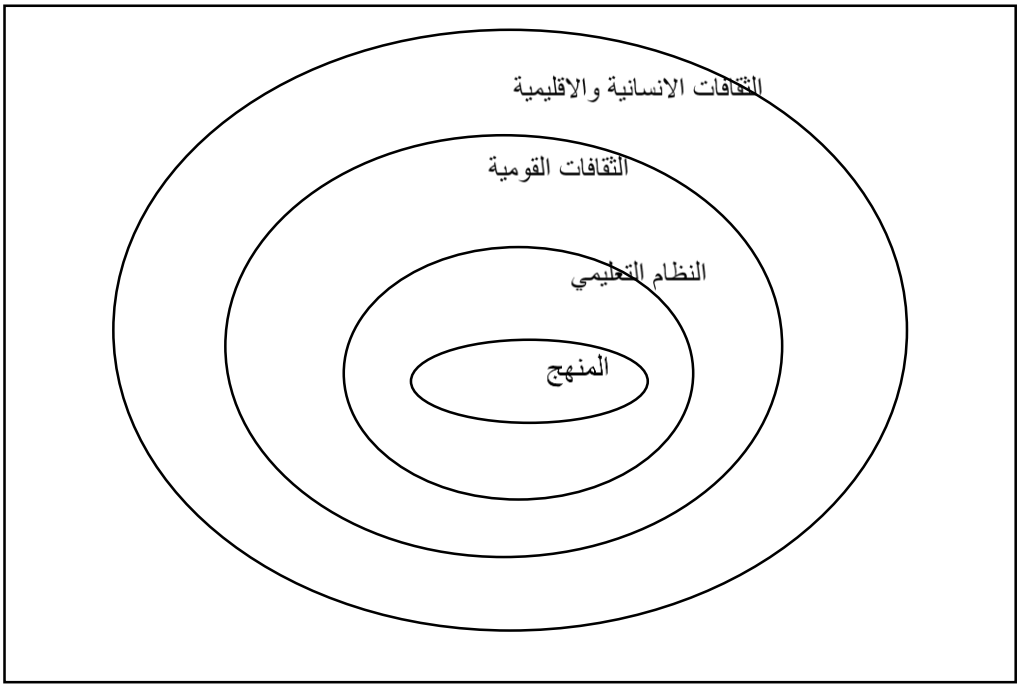
الشكل رقم (02) يمثل التفاعلية بين مكونات المنهج[2]



[1] زبيدة محمد قرني: تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ص82.

[2] زبيدة محمد قرني: تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ص82.

الشكل رقم (03) يمثل علاقة منظومة المنهاج بالأنظمة الأخرى[1]



وبذلك أصبح يُنظر إلى المنهج على أنّه يتكوّن من سلسلة متّصلة من المكوّنات التربوية، لا ينفصل بعضها عن بعض، فهي تعمل ككلّ متكامل، كما أنّ المنهاج نظام ليس معزولا عن غيره من الأنظمة إذ أنه يرتبط بعلاقات تبادلية معها.

وانطلاقاً مما سبق يمكن أن نطمئن إلى التعاريف التالية للمنهج:

"المنهج بمفهومه الحديث وسيلة تستخدمها التربية والتعليم لتحقيق أهدافها، وهو بناء نظامي يتكون من عناصر، وله مدخلات، وتتمّ من خلاله عمليات تنتهي إلى مخرجات تتمثل في المتعلمين الذين نعثهم بمستوى معين لخدمة أنفسهم ومجتمعهم والتكيف مع واقع الحياة بمستجداتها المتنوعة".[2]

وهو تعريف يضيء لنا جانبا آخر من المنهج، وهو قيامه على مدخلات تنتهي عبر عمليات تعليمية-تعلمية إلى مخرجات، كما أنّه يُلقي الضّوء على علاقة هذا المنهج وتأثيره في المتعلّم، بما يجعله قادرا على

[1] زبيدة محمد قرني: تصميم المناهج التعليمية، ص22.

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية عناصر وأسسها وتطبيقاتها، ص09.

مجابهة ظروف الحياة، فهو تعليم للحياة، كما يتجاوز هذا التعريف مفهوم المنهاج التقليدي، القائم على اكتساب المتعلّم المعارف إلى تعليمه كيف يتعلّم.

ـ"كلمة المنهاج الدراسي تشمل ما يعرف بالمناهج والبرامج في شكل مضامين مُقرّرة للتّدريس والتعلّم، ومعينات ديداكتية، وأساليب التّتبع والتّقويم، وما يتطلّبه تحقيق أهداف العملية التّعليمية من آليات للدّعم والتّقويم".[1]

يقوم هذا التعريف على استيفائه لجميع مكوّنات المنهاج وعناصره، غير أنّه يقوم مع ذلك على مفاتيح تشغيل وكشف:

- يشير صراحة إلى تجاوز مفهوم المنهاج الحديث (مفهوم المقرّر)، الذي يتمثل في المحتوى بوصفه عنصرا من عناصر المنهاج الحديث.
- يسيّر مفهوم التدريس كنشاط محوره المتعلّم بإبراز مفهوم التعلّم الذي يعبّر عن تحول المتعلّم إلى قطب وعنصر جوهريّ في المنهاج الحديث.
- أنّ هذا التعريف قد أضاف مُكوّنا آخر الى عناصر المنهاج، تركّز عليه التعريفات والمفاهيم الأحدث للمنهاج، وهو عنصر المعالجة البيداغوجية كإجراء ديداكتيكي، يُراد به اقالة عثرات المتأخّرين من المتعلمين، لتدارك النّقص المسجّل لديهم في التعلّمات، وهو بذلك إجراء يتبع التقويم، ويتحدّد بحسبه.
- "المنهاج المدرسي وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية، تُقنّن الإطار الإجباري لتعلّم معين يفترض فيه أن يشمل على جملة من العناصر:
  - الأهداف بمستوياتها المختلفة، بدءا من الغايات وانتهاء بالأهداف.
  - المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرّج والاستمرارية والتكامل.
  - الطّرق والأدوات التعليمية (استراتيجية التنشيط والاتصال).

[1] محمد فتحي، ملاءمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة، مرجع سابق ص19.

- تدابير التقويم (التشخيص، الحكم القرار)".[1]

وهو تعريف، أهمّ ما نسجّل فيه تأكيده على الجهة التي تُصدر المناهج، وتشرف عليه بدءا من تصميمه، وبنائه، إلى تنفيذه وتقويمه، وبذلك فهو يكتسب صفة (جبرية) الاعتماد عليه في المؤسسات الجزائرية، فلا يحلّ لأي كان مهما كانت قناعاته، وسواء كانت مؤسسة عمومية أو خاصة تجاوزه أو عدم تنفيذه، أمَّا الملاحظة الثانية فهي تأسيس المنهاج على أركانه ومكوّناته وفق النظرة الحديثة.

- "ينظر إلى المنهج الآن بأنه مجموعة الأنشطة والفرص التعليمية، التي تُتيح للمتعلّم التفكير والابتكار مما يسهم في تعديل سلوكه في المراحل التعليمية المختلفة".[2] وبذلك فالمناهج كميدان من ميادين الدراسة في التربية ينبغي أن يوجّه الدّراسة والبحث إلى إطار مفاهيمي، ينظّم التفكير حول كل الجوانب المتعلقة به، لأنّنا نسجل هنا أن تعاريفه [3]تنوعت الى حدّ ندّعي بأنّه قد يحدث إرباكا.[4]
- "الخبرات الرّسمية وغير الرّسمية والعمليات التي تتمّ تحت إشراف المؤسسة، والتي يكتسب المتعلّمون خلالها المهارات، ويعدّلون الاتجاهات والقيم وأساليب التقدير".[5]
- وإذا كان المنهج التقليدي يقتصر على انتقاء المعلومات وتنظيمها لكي يقوم التلاميذ باكتسابها، فإنّ المنهاج الحديث (كمخطّط لخبرات التعلّم) يُعدّ خبرات تمّ تخطيطها للتعلّم، وهو أوسع المفاهيم انتشارا بين المختصين، حيث يُنظر إلى المنهاج باعتباره " جميع الوسائل التي تستخدمها المدرسة لتوفير الفرص أمام التلاميذ لاكتساب خبرات سليمة."

---

[1] الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، المناهج التعليمية، http://www.onefd.edu.dz

[2] عادل أبو العز سلامة: تخطيط المناهج المعاصرة، مرجع سابق، ص 19.

[3] لمزيد من التعاريف المبثوثة في كتب المناج ينظر: -سمير يونس صلاح وآخرون المناهج الدراسية، ص 22.
عزيمة سلامة خاطر، مصدر سابق ص23. / عبد الرحمان حسن إبراهيم وزميله طاهر عبد الرزاق، مصدر سابق/ عادل أبو العز سلامة: مصدر سابق، ص 15-19.

[4] عادل أبو سلامة" مرجع سابق ص 53، وكذلك عبد الرحمان حسن، إبراهيم وطاهر عبد الرزاق، مرجع سابق ص07. ومن ذلك تعريف بوشاهب (وثيقة وضع تصميمها بحيث تستخدم كنقطة بداية في التخطيط التعليمي) اذ ركز على جانب التخطيط في حين أهمل مخرجات المنهاج ونتائجه وتأثيره على المتعلم.

[5] محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، مرجع سابق ص 13.

وهذا يعني أن التعريف السائد للمناهج قد تغير من كونه محتوى للقرارات الدراسية وقائمة بالمواد والمقررات إلى كونه جميع الخبرات المقدمة للمتعلمين، تحت رعاية أو بتوجيه من المدرسة.

وهو "جملة ما تقدّمه المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات لمساعدة المتعلّم على النموّ المتوازن والسليم في جميع جوانب شخصيته".[1]

7. مكونات المنهاج الحديث:

لكي يكون البناء الهندسيُّ لأيّ منهاج متكاملا، ينبغي أن يكون قائما على إطار فكريّ للمنهج كتنظيم عناصره ومكوّناته جميعها (الأهداف، المحتوى، الطرائق والأنشطة)، ووضعها في بناء واحد متكامل، يؤدّي تنفيذه إلى تحقيق أهداف المنهاج.

أ- الأهداف التربوية

"تُعدّ الأهداف في العملية التّعليمية أولى مُدخلاتها، باعتبارها وصفاً للتغيير المتوقّع حدوثه في سلوك المتعلّم نتيجة تزويده بالخبرات التّعليميةّ وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة"[2]، وتبعا لذلك فتحديد الأهداف التّربوية من الجوانب البالغة الأهمية في المجال التّربوي على جميع مستوياته، فهي الخطوة الأساسية التي تساعد على:

1. يساعد على رسم الخطط التربوية لتحقيق وتحديد الطريق الصحيح، بما يحقق الغايات ويوفر الوقت والجهد والمال.
2. اختيار الخبرات التربوية الملائمة: بفعل اتساع الخبرات التربوية وتراكمها، صار لزاماً بأن تختار المدرسة بدقة بعضاً من هذه الخبرات سواء أكانت معرفية أو طرق تفكير، أم مهارات أم اتجاهات وقيم وميول وتقديمها للمتعلّمين.

---

[1] محمد الدريج: تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية، مرجع سابق، ص52.

[2] عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها، الجامعة المفتوحة، ليبيا، طرابلس، ط1، 2002، ص231.

3. اختيار طرق التدريس والأنشطة التربوية الملائمة، فمعروف عند المربّيين كلما وضُحت الأهداف التربوية تسهل اختيار الطريقة والوسيلة التعليمية وصار تحقيق الهدف ميسوراً في أوجز الأوقات وبأقلّ الجهود، حيث أنّه لكلّ نشاط تعليمي استراتيجية معيّنة وطريقة خاصّة في التّدريس.
4. التقويم الصحيح: "إن وجود الأهداف الواضحة المحددة بدقة يُعدّ أمراً ضرورياً لتقويم مدى فاعلية أيّ مؤسسة، فالتقويم يهدف إلى الارتفاع بمستوى العمل التربويّ عن طريق معرفة مواطن الضعف وعلاجها، والابتعاد عن الوقوع فيها، وكذلك معرفة عناصر القوة والتّركيز عليها والاستفادة منها"[1].

"والحقيقة أن مهمة التقويم وظيفة توكل إلى المعلم أساسا"[2]، وتكون في اتجاهين:

أ. الأول: "يقوم به المدرس لتقويم عمله ومدى نجاحه فيه، وذلك عن طريق معرفة مدى اقترابه من تحقيق الأهداف التي سبق أن حددها في خطته".

ب. الثاني: "يقوم به المدرس أيضا بتقويم نمو طلابه وتحسيسهم الدراسي للكشف عن مدى تحقيقهم الأهداف التربوية"[3].

وبذلك يتضح أثر الأهداف التربوية في باقي عناصر المنهاج والعملية التعليمية سواء المحتوى وطريقة التدريس ووسائله وعملية التقويم وكذا طرفي العملية التّعليمية (المعلّم والمتعلّم)

ب- المحتوى:

ويُراد به المضامين والمقرّر الدّراسي، وينبغي التّأكيد مرّة أخرى أنّ المنهاج الحديث تجاوز النظر إلى هذا العنصر باعتباره مركز المناهج، وجوهره، وغايته إلى كونه عنصرا من العناصر المكوّنة له.

---

[1] عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها، مرجع سابق، ص232.

[2] ذلك أن بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس (المقاربة بالكفاءات) ترى أن المعلم في نشاطه الذي يقوم به وأعماله التي يؤديها في انتاجاته لابد له من وقفات للنقد الذاتي، بالوقوف على مكامن الخطأ والصواب في الجهود المبذولة ومن ثم تقويمها، ويعد غاية العملية التعليمة الحديثة، اذ بها تتجسد الكفاءات المستهدفة من الأنشطة.

[3] عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها، مرجع سابق، ص232.

"وينظر إليها على أنّها وسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلّم وتقويمه"[1]، "وتُحدّد موضوعات المواد الدراسيّة لمختلف الصفوف تحديدا مسبقاً، من قبل مجموعة من خبراء التربية والتعليم وأساتذة الجامعات، حيث يتمّ تأليف الكتب المدرسية، وتقرّر هذه الكتب للدراسة... وتخضع هذه المقرّرات من فترة الى أخرى لعمليات تطوير للموضوعات التي تحتويها... في ضوء التّغيرات الحادثة في المنهج، وقطاعات المجتمع المختلفة وحاجات المجتمع والطلاب، وغيرها من العوامل المؤثرة على عملية التعلّم والتّعليم"[2].

وعند تطبيق المحتوى، وباعتماد خطّة زمنيةّ وبتوجيه من المشرف التربوي تحدد متطلبات تحقيق تعلم المحتوى بما فيه من معلومات، وحقائق، ومفاهيم، ومبادئ، وكذلك المهارات، التي يُراد للمتعلم أن يكتسبها، ويكون ذلك بتحليل المحتوى والوقوف على عناصره وعموماً " إنّ المحتويات...أن تعرض وفق شروط التدرّج والاستمرارية والتكامل"[3].

ج- النشاطات التعليمية وأساليب التدريس:

وحينما نتحدث عنها نكون قد انتقلنا من المنهج بتصوراته العامة، وخطّته الكلّية إلى جانب الميدان والواقع، ومن هنا تكتسب النشاطات التعليمية وما تقوم عليه من طرائق، ثم أساليب التدريس أهميتها وقيمتها باعتبارها تُعدّ أحد العناصر الأهم من المنهاج، "اذ يتمّ، تنفيذ خطة المنهج من خلال التدريس، فالمدرس هو الذي يقوم بتحديد الخطط التدريسية المناسبة لتحقيق المنهج بأسلوب عملي وظيفي داخل الفصل... يقوم المعلّم بإعداد النشاطات التعليمية التي تترجم خطّة المنهج المكتوبة (الجامدة) إلى منهج وظيفي (حيوي)"[4]، بمعنى أن تحقيق غايات العملية التعليمية متمثلة في الأهداف التربوية لا يمكن ادعاؤها دون تكريس فعالية الخبرات والنشاطات التعليمية، لذلك فقط بات من

---

[1] عياش أيوب، تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في منهجية ونظرية التربية البدنية والرياضية، تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي، السنة الجامعية (2007، 2008).

[2] عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها، مرجع سابق، ص252.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستوياتهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش الجزائر، 2004، ص135.

[4] عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها، مرجع سابق، ص 252.

الضروريّ تحديد استراتيجيات التعليم المناسبة للأهداف والخبرات المطلوبة" ويقصد بالاستراتيجيات ... الوسائل التي يؤدّي استخدامها من جانب المعلّم إلى تمكين المتعلّم من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة ،وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة[1]، فالاستراتيجيات اذاً تكشف عن وعي المعلم بالأهداف المرصودة، والتي يترجمها إلى خطط دقيقة واضحة المعالم، وتتوسّل بالوسائل المناسبة، هي التي" تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلّم الفعّال كاستعمال طرق لتدريس الفاعلة، واستغلال دوافع الدارسين ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، وتوفير المناخ الصفي الملائم، والشروط الملائمة، للتعلم والاستخدام المناسب للثواب والعقاب"[2]، مع سعي إلى تحقيق التجديد والابتكار في الممارسات البيداغوجية، ودفع المتعلم إلى استشعار دوره في العملية التعليمة، بما يدفعه إلى الحرص على استغلال قدراته وطاقاته... وقبل ذلك" أن يُنوّع المعلّم في طرق التدريس ،ويختار أكثرها ملاءمة لطبيعة المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية"[3].

د- التقويم:

يعتبر التقويم مرحلة ضروريّة في كلّ عمل ذي قيمة، تتبع مرحلتي التخطيط الذي أصبح سمة العصر، والتنفيذ وما يتعلق به من شوائب، وفي المنهج تأتي ،لتكون تقديرا لمدى صلاحية المنهاج في تحقيق الأهداف التربوية العامة التي وضع لأجل تحقيقها ،ولهذا تتجاوز هذه العملية وصف الواقع وتشخيصه "إلى تعزيز نقاط القوة وعلاج الضعف وتلافيه، مما يكفل صلاحيته (المقصود المنهج) لتحقيق الأهداف المنشودة منه بأحسن صورة ممكنة)[4] ويجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند وضع خطّة التقويم أنّ مرحلتي التّخطيط للمنهاج وتنفيذه غير منفصلين "فتخطيط المنهج... له أهداف معينة لابُدّ أن يصاحبه ،ويتبعه تقويم له لبيان مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المتوخّاة منه، ومن المعروف أنّه مهما يبذل من

[1] عزيمة سلامة خاطر، مرجع سابق، ص252.

[2] عزيمة سلامة خاطر، مرجع سابق، ص252.

[3] المعهد اوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص135.

[4] عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها مرجع سابق، ص254.

جهد في بناء المنهج، ومهما يراع من أسس سليمة عند تخطيطه ،فلن يكون بالإمكان إصدار حكم صحيح عليه، ما لم يوضع موضع التنفيذ، يجري تقويمه في ضوء الأهداف التي وُجد من أجلها ،ثم يُعاد تنظيمه، وتخطيطه لتطويره على أساس ما يظهر من نتائج في عملية التقويم[1].

فالتقويم اذاً يمكّننا من التّأكّد من مدى تحقّق مجموعة من الشروط والمواصفات التي ترتبط بالأهداف كما بالخبرات والأنشطة التعليمية كمؤشرات لسداد المنهاج أو فشله.

- هل الأهداف التربوية شاملة وواضحة ومفهومة؟
- وهل هي واقعية متوازنة؟
- وهل يمكن تعديل أو حذف او إضافة أهداف كلّما دعت الحاجة الى ذلك؟
- وما شروط ذلك؟
- وهل الخبرات التعليمية التي يكفلها المنهاج تراعي مبدأ التدرّج والتسلسل بما يوافق مراحل النمو العقلي والنفسي للمتعلمين؟
- وهل ينتقي المنهج طرائق التّدريس الملائمة لطبيعة المتعلمين وتراعي فروقهم الفردية؟

إنّ التقويم بهذه الشروط والمواصفات متى تحقّق، يكون إيذانا بنجاح بتخطيط أفضل لتطوير المنهج.

8. خصائص المنهاج الحديث:

يتّسم المنهاج في ظل المفهوم الحديث بمجموعة من الخصائص:

- الاتساع: ... فهو يشمل المعارف والخبرات والمهارات والأنشطة، التي تشرف عليها المدرسة، فلا يقتصر على المعارف.
- الشّمول: فالمنهاج الحديث يهتمّ بتنمية جميع جوانب شخصية المتعلم من معرفية، ونفسية، ووجدانية، ومهارية وسلوكية... بشكل متوازن.

[1] عزيمة سلامة خاطر، مرجع سابق، ص254.

- تعدّد مصادر المعرفة: فقد تجاوز المنهاج الحديث في مصادر المعرفة التي يوفّرها للمتعلّم المقرّر الدّراسي والكتاب المدرسي والمعلّمين، متماشيا مع التطورات الثقافية الحاصلة، التي أصبحت توفّر مصادر متعدّدة للمعرفة، فعلى المنهاج الحديث أن يواكبها ويتفاعل معها، ويقف المعلّم في ذلك موقف الموجّه، ومرجع ذلك كلّه أنّه لم تعد الغاية هي المعرفة وتكديسها، وإنّما تحوّلت إلى وسيلة لحلّ المشكلات ومواجهة مختلف الوضعيات.
- يهتمّ بالتكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، ويُشدّد على اكتساب الخبرات المباشرة، وغير المباشرة واستخدامها.
- كما يربط بين الخبرات التي يقدّمها والواقع، فيكون التعليم فيه ذا معنى وفائدة، ما يوفّر للمتعلّم إشباع حاجاته والاستجابة لانشغالاته.
- يتجاوز مفهوم التّعليم إلى التّعلم الذاتي، بالتّأكيد على محورية دور المتعلّم في العملية التّعلّمية، وتفاعله فيها باكتساب الخبرات فردياً أو تشاركياً او عن طريق حل المشكلات.
- يوفر فرصة لمراعاة الفروق الفردية.
- "بيئة التعليم في المنهج الحديث لا تقتصر على غرفة الدراسة، وإما تشمل البيئة الدراسية وموجوداتها، وربط العملية التعليمة بالبيئة الاجتماعية"[1].

المبحث الثاني: تطوير المناهج من المفهوم إلى مردود الأداء

إنّنا لو قمنا بإعداد منهاج تربوي بأحدث الطرائق والأساليب ،وباعتماد أفضل الاتّجاهات التربوية الحديثة، بحيث يظهر إلى الوجود وهو في أعظم صور التّمام والكمال ... ثم تركنا هذا المنهاج دون تغيير أو إثراء لعدة سنوات، فسيُحكم عليه بالجمود و القصور، على الرغم من أنّه لم يتغير ولم يتبدل، ذلك أنّ الظروف من حوله ،والعوامل المتفاعلة معه تغيرت، وتطورت، متمثلة في التلميذ والبيئة

[1] زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ص10/9، وللتوسع أنظر: عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها، مرجع سابق، ص30، عياش أيوب، تطوير المناهج التربوية وعلاقاتها بدافعية الميول، ص39/38، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي، والمناهج التعليمية، ص135.

والمجتمع والثقافة والنظريات التّربوية، وعلم النفس والمعرفة في تزايد مستمر ،وتفجّر هائل يوما بعد يوم ،نتيجة تزايد الأبحاث المختلفة وتقدّمها في شتى حقول المعرفة،" فلا التلميذ ثابت على حاله، ولا البيئة ساكنة دون حراك ولا المجتمع جامد في مكانه ،ولا الثقافة صلبة متحجّرة، ولا نظريات التعليم باقية على حالها"، فالمنهاج التربوي وإن أوتي القدرة على الثبات والسكون، فإنّه يتواجد ويحيا في بيئة تموج بالحركة والتغير، "فينتج من ذلك أنّ تطوير المنهج يصبح أمرا لا غنى عنه"[2]، إذ يصبح هذا التطوير مؤشرا متينا لقوة المناهج ودليل جودتها" فهي تحتاج للمراجعة المستمرة للتعرف على مدى كفاءتها في تأدية رسالتها في ظل التطورات العالمية المتلاحقة، في كافة المستويات العالمية والتكنولوجية والفكرية، الأمر الذي يعني تطوير تلك المناهج وفق المعايير والمقاييس التربوية العالمية... وبذلك فمعيار جودتها رهن بقدرتها على الاستجابة لتلك المتغيرات..."[3]

إنّ تطوير المناهج التربوية عملية هامة لا تقلّ أهمية عن عملية بنائها، وهي تكتسي طابع الضرورة القصوى ليس بسبب تغيّر الظروف العامة، وتأثير العوامل المخلفة في المناهج ودورها فحسب، بل إنّ واقع المناهج، وما تُرمى به من سهام النقد، ليدفعها لرفع حالة التحدّي لتجاوز العقبات والتخلّص من مظاهر الضعف وتحقيق صفة الإيجابية، ليدفعها إلى التحول إلى خانة تالية هي التغيير والتطوير، " إنّ الرهانات المطروحة اليوم على المنظومة التربوية من أجل الرفع من جودة التربية والتعليم تجد إحدى واقعاها الحاسمة في تطوير المناهج"[1] وبذلك يصبح موضوع تطوير المناهج موضوعا مشروعا ولصيقا بحياة المجتمع ووضع التّربية فيه ومدى قدرتها على تحقيق غاياتها، فالمراجعة الدائمة للمناهج وتقويمها ضرورة ملازمة للتربية ومؤسساتها، ومدى تحقيقها لوظائفها، لغاية تحيينها وتجديدها ومواكبة التغيرات التي تعرفها المجتمعات ،والتجديد المستمر الذي تشهده التربية والمعارف والقيم، وهي أسباب لا تقف عند حدود اللّحظة الآنية والحاضر،" بل هناك أسباب عديدة منها ما هو متصل بالماضي ومنها ما هو متصل بالمستقبل، ممّا يؤكّد أهمية تطوير المناهج" [2]لهذا كان موضوع تطوير المناهج هو موضوع الساعة وموضوع

[1] عبد اللطيف المرديني، من أجل مناهج وبرامج وتكوينات ملائمة ومتجددة باستمرار، ص 06.

[2] عياش أيوب، مرجع سابق، ص 66.

كل ساعة، فالكلام عنه لا ينتهي ،والحديث فيه لا ينقطع، فكلما اشتدّت بنا الأزمات ،وضاقت بنا السبل، وتدهورت الأوضاع وساءت الأحوال ارتفعت الأصوات بالتّطوير"[1].

ومن هذا المنطلق نقترح بعض الأسئلة التي تشكل مداخل لمقاربة هذا الموضوع:

- ما هو الواقع الحالي للمناهج المعتمدة؟
- ما هي الأسس الفكرية والثقافية والخيارات الكبرى التي تقوم عليها عملية تصور المناهج وإعدادها وتفعيلها في التربية الوطنية ومختلف مراحلها؟
- لماذا تفرض المراجعة الدائمة للمناهج ذاتها اليوم بإلحاح في المجتمع الذي يعرف تحوّلات نوعية على كافة الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية؟
- ما هي المنهجية والآليات المؤسساتية الناجعة لمراجعة المناهج؟ " أو كيف يمكن تقويم فعالية المناهج والتجارب التعليمية بهدف تطويرها".[2]
- أية مناهج تستجيب للرهانات الاستراتيجية والملفات الكبرى التي يباشرها المجتمع منذ بداية الألفية لا سيما:
- اعداد مواطن متشبث بهويته، متعدد الروافد، ومتشبع بقيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الانسان، ومتفتح على العالم خاصة في مجالات المعرفة والقيم.
- أي دور للباحث العلمي والتربوي ومؤسساته في تغيير المناهج وتطويرها؟[3]

إن قضية تطوير المناهج لم تعد خاصة بمنظومة تعليمية بعينها، أو مناهج دون غيرها بل هي ترتبط بمناهجنا، كما تمسّ العديد من المنظومات التربوية عبر العالم، فمن المؤكد أنّ المناهج والبرامج وعمليات التكوين المدرسية وحتى الجامعية هي اليوم محط مساءلة من قبل المدرسين والمتعلمين والطلبة والأسر وحتى الفاعلين في المجتمع والسياسة والاقتصاد مساءلة تفرضها العديد من الدوافع، أهمها:[4]

---

[1] حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته ومعوقاته، ص 07.

[2] هو أحد الأسئلة التي بنى عليها رالف تايلر كتابه في مجال المناهج.

[3] أنظر، محمد فتيحي: مرجع سابق، ص08

[4] عبد اللطيف المودني، مرجع سابق ص 04.

- مدى جودة أنواع التربية والتكوين من حيث المحتوى والمناهج، وتحقيقها لأهداف التحقيق والتبسيط والمرونة والتكييف.
- مدى استجابتها للأهداف المحددة بالنسبة لكل سلك دراسي أو تكويني، وللكفايات المتوخى اكتسابها لدى الخريجين والخريجات.
- مدى تكاملها وانسجامها بين كافة المستويات والأسلاك الدراسية والتكوينية وبين مختلف التخصصات.
- مدى تمكنها من التحقيق الناجع لوظائف المنظومة التربوية في تكوين مواطني ومواطنات المستقبل من خلال التنشئة الاجتماعية والتربية وبالتعليم والتعلم والتثقيف وبالتكوين وبالتأطير والتأهيل الملائم.
- مدى ملاءمتها للأهداف التنموية للمجتمع ولحاجاته في انسجام مع الحاضر والمستقبل.
- مدى مواكبتها للمستجدات العلمية والمعرفية والثقافية وتمكّنها من الاسهام في الانخراط الفاعل للبلاد في مجتمع المعرفة.[1]

1. تعريف تطوير المنهاج:

- قدّم حلمي أحمد الوكيل تصوّرا واضحا ، و إن كان أساسيّا لا يُستغني عنه ، إلاّ أنّه لم يركّز على الجانب الخاص بتطوير المناهج في مجال التّعليم : " و التّطوير جانب من جوانب الحياة ،يهدف دائما للوصول بالشّيء المطوّر ،أو النظام المطوّر إلى أحسن صورة من الصّور، حتى يؤدّي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامّة ، و يحقّق كلّ الأهداف المنشودة منه على أتمّ وجه، و طريقة اقتصادية في الجهد و الوقت و التّكاليف ، و هذا يستدعي تغييرا في شكل و في مضمون الشّيء المراد تطويره"[2] بهذا بيّن الوكيل ماهية التّطوير عامّة ،و لنسحب المعنى على التّربية عامة و المناهج خاصة ، بأنّه تغيير يحدث في الشّكل كما المضمون لغاية تحقيق كفاءة الشيء (المنهاج)،و الهدف المراد منه ، و قد حدّد آلياته و وسائله و هي :

-الاقتصاد في جهد المتهمّين بالتطوير، والسّاعين إلى تحقيقه

[1] عبد اللطيف المروني، مرجع سابق، ص4.

[2] حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، ومعوقاته، ص 15

-الاقتصاد في الوقت

-الاقتصاد في الجانب المالي والوسائل المادية

- "إعادة تنظيم المنهج الكائن بالفعل، أو تعديله بكلّ أبعاده وعناصره، حتى يتمشى مع الأهداف التربوية المنشودة، والتي تتعدّل وتتغيّر تبعا لمتطلبات وظروف الفرد والمجتمع"[1]

فتطوّر المناهج بهذا التصوّر ينطلق من تفعيل المنهاج في الواقع الصفّي، وتطبيقه في الميدان ليكشف التقويم مظاهر ارتباكه، بما يؤدي إلى تغييره أو تعديله – جزئيا – على مستوى جميع مكوّناته، وفي أبعاده ليوائم مستهدفات العملية التّربوية، فالانتقال بالمنهج من صورته الحاليّة إلى صورة أخرى أفضل بطريقة منظّمة وبصورة شاملة هو الذي يُعتبر تطويرا لذلك المنهاج.

غير أنّ هذا التّغيير أو التّعديل وقف به أصحابه (وفق هدا التصور) عند مراعاة ظروف الفرد والمجتمع، والحقيقة أنّ التغيّرات العامّة، وطوارئ الحياة الإنسانية لها أثرها في إحداث هذا التّعديل، أو ذاك التغيير، ممّا كان يجدُر التنصيص عليه، والإشارة إليه.

- "تطوير المنهج هو ذلك التغير الكيفي في جميع مكوّنات المنهج بحيث يؤدّي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليمي، من أجل التّنمية الشاملة"[2]
إنّ التّطوير بهذه النظرة يركّز على التغيير في فاعلية مكونات المنهاج، بما ينمّي قدرة المنهاج على تحقيق غايات التربية، التي تشمل جميع جوانب شخصية المتعلّم، ومختلف مناحي حياة المجتمع، وبذلك يكتسب المنهاج كما تطويره الطابع الشُّموليّ.

[1] زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ص 212

[2] عزيمة سلامة خاطر: المناهج مقدمها أسسها تنظيمها، تقويمها وتطويرها، ص 263

-التّطوير هو: "إعادة النّظر في المنهج القائم بكلّ مكوّناته، وأسسه، ومجالاته، وبشكل يتناسب ونتائج التقويم، بهدف الارتقاء بجدارته العلمية، وجداوه العملية لتحقيق النّموّ الشّامل والمتكامل للمتعلمين، بما ينسجم وأهداف التنمية الشاملة للمجتمع"[1].

فالمنهاج الحديث يتشكل من جملة من المكوّنات والأسس المتكاملة والمتفاعلة فيما بينهما، وأيّ تطوير أو تغيير يمسّ أحدها لا بدّ أن يطال العناصر الأخرى، فتطوير المنهاج وفق النظرة الحديثة ذو توجه كلّي، ولا يمكن أن يكون جزئيّا، بل يمتدّ إلى أسسه، ومكوناته البشرية والمادية، كما يلقي هذا التعريف الضوء على:

1- أهمّية التقويم باعتباره المرحلة أو المحطّة الكاشفة عن ضرورة تحقيق التطور حين تحسس مواطن القوة والضّعف في تنفيذ المنهاج

2- الرّبط بين الجانب النظريّ والتطبيقيّ في المنهاج، فلا يمكن الاستغناء عن أحدهما.

والملاحظ من التعريفات السابقة أنّ مفهوم تطوير المناهج له علاقة بمجموعة من المصطلحات أهمها: تغيير المنهاج، تعديل المنهاج، وتحسين المنهاج، ولكل من هذه المصطلحات مفهومها الخاص.

تغيير المنهاج curricu lm.changen: ويُعرّف على أنّه "العملية التي يتمّ بها إجراء تغيير شامل في المنهج بما في ذلك المخطط التصميمي له وعناصره، بل إنّ التغيير يشمل المسلّمات القيمية وأسس المنهج ،وتحدث عملية تغيير المنهج نتيجة ضغوط ناشئة عن ظروف تاريخية وتطورات اجتماعية، كما ينبغي أن يكون التغيير موجهاً بالتدخل الذكي نحو الأفضل، بدلاً من تركه يحدث عشوائيا نتيجة لما يطرأ من ظروف"[2]، ومنه فالتغيير يشمل مكوّنات المنهاج ،غير أنّه قد يحدث دون قصد، ودون أن يُخطّط له بفعل عوامل خارجية كالظروف السياسية والاجتماعية، وبذلك قد يكون سلبياً، وحينها لا

[1] زبيدة محمد قرني، مرجع سابق، ص214

[2] خالد خميس السر: مرجع سابق ص 191.

يُصنّف ضمن تطوير المناهج ،وعليه يمكن القول إنّ التّطوير يكون الطابع العلمي فيه آكد من التغيير الذي" يقتصر على احداث تحول في الحالة الأصلية لوضعية معينة"[1].

تحسين المنهاج: curiculun inprouenent

ويتضمّن إجراء تعديل جزئيّ على بعض مكوّنات المنهاج، دون تغيير الهيكل العام، بقصد الانتقال من مستوى الى آخر أفضل منه، وبهذا فانّه يُدرج ضمن مفهوم التطوير.

ويُعرّف أيضاَ " هو العملية التي يتمّ بها تغيير بعض جوانب المناهج، دون تغيير الأساسيات والمسلمات القيمية التي يرتكز عليها المنهج دون تغيير في تنظيمه"[2].

تعديل المنهاج: اجراء جزئي أيضا، لكنه يتناول عناصر فيها شيء من الخلل والانحراف عن المسار الصحيح تمّ اكتشافه عن طريق عملية التقويم"[3].

إصلاح المناهج: "يعني ما يقوم به مخططو المناهج نتيجة عجز المنهج الحالي عن تحقيق الأهداف المرجوة... أو ما يقومون به من خلال إعادة صياغة عناصر المنهاج.[4]

وبذلك فإصلاح المناهج يقتضي:

- أنّه يستدعي التعامل مع أكثر من جانب من جوانب المنهاج.
- وجود عملية تقييم المنهاج المراد اصلاحه لمعرفة جوانب القوة والضعف به.
- المعالجة، وذلك بإصلاح جوانب النقص والضعف.
- كما أنّه عملية يلجأ اليها المسؤولون على المناهج مؤقتا أو مرحلياَ تفادياَ لأعباء التطوير مالياَ أو محاذيره سياسياَ.

[1] مارك دورموز، كرستيان ستراوفن: قراءة في مناهج التعليم والتكوين وخيارات سادة المستقبل، أحمد بيا، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المملكة المغربية، ماي 2012، ص 99

[2] خالد خميس السرّ: مرجع سابق ص 191.

[3] محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص290.

[4] سمير يونس صلاح وآخرون: مرجع سابق، ص179

إثراء المنهاج: "ويعني إدخال تعديلات أو إضافات على المنهاج، سواء في المحتوى بإدخال إضافة بعض مهارات التفكير مثلا أو تضمين المحتوى بعض القيم، أو تعزيزه ببعض الخيارات الجديدة أو استخدام استراتيجيات حديثة، أو أنشطة معينة وذلك لإثراء بيئة المتعلم وخبراته، ولتلبية حاجات فئات معينة من الطلبة، أو تنمية قدرات أو مهارات معينة أو تنمية قيم معينة لديهم"[1].

تجديد المنهاج: "ويُحدث تغييرا يفضي إلى إدخال عناصر جديدة على هذه الوضعية"[2].

وبذلك يبدو مصطلحا (الإثراء) و(التجديد) بمثابة دعم للمناهج وتقوية له ،ولا يشترط فيهما وقوع الاضطراب والخلل حتى يُلجأ اليهما، وإنّما هما ضرب من السعي إلى تحقيق صورة أفضل للمناهج حتى يكون أكثر انسجاما في ذاته وتفاعلا مع الظروف الخارجية، ولذلك نعدّهما مصطلحين شديدي التقارب في المفهوم، وإذا كان مصطلح الإثراء ،[3]قليل التداول عند المختصين العرب–من خلال بحثنا المتواضع– في حين يشيع مصطلح التحسين أكثر في الاستخدام، لكونه "أكثر دقّة ،وشامل لتغيير وضعية غير ملائمة، ولتغيير من أجل نموذج مأمول، ولتقويم النتائج المحصّلة مقارنة مع الوضعية الأصلية.[4]"

إذن فمفهوم (التطوير عملية شاملة وأعمّ من التعديل والتّحسين والإثراء والتّجديد، ويشمل جميع عناصر المنهاج، وكلّ ما يتعلق ويتّصل بالعملية التّعليمية التّعلّمية بهدف إحداث تغيير إيجابي وكفاءة في مردوديتها التربوية، فهو يقصد به الارتقاء بجميع جوانب المنهاج المراد تطويره وبجميع العوامل المؤثرة فيه "فقد يحدث أن تطرأ تغييرات معينة في المجتمع، تتطلّب إحداث نقلة نوعية فيه، من وضع معين إلى وضع آخر مختلف، ولما كانت المناهج الدراسية من أهم أدوات تغيير المجتمع وتطويره، فإنّ الإرتقاء بأهداف المناهج وسياساتها ،وخططها، وأساليب تقويمها ،وبجميع العوامل المؤثرة فيها من الأمور

[1] خالد خميس السر، مرجع سابق ص192، مرجع سابق.

[2] مارك وموز، كريستيان ستراوفن، في قراءة في مناهج التعليم والتكوين وخيارات سياسة المستقبل ص99.

[3] كما تعتقد أنه مصطلح مفهوم أسمى من التحسين من حيث مقاصده ومستهدفاته بالتعبير والتحويل في المنهاج

[4] قراءة في كتاب مناهج التعليم، ص99

الواجبة ،حتّى تُعزّز سياستها وفلسفته المرجوّة، لذا فالتطوير عملية شاملة تستلزم تغيير جميع جوانب الموضوع، أو الشيء المراد تطويره نحو الأفضل"[1]

2.دواعي تطوير المناهج التعليمية:

إنّ تطوير التعليم بصفة عامّة والمناهج بصفة خاصة لا تخضع لزمن محدد، كما أنّه لا يوجد بدايات ونهايات لعملية التطوير، فالتربية مرتبطة ارتباطاً عضويا بطبيعة المجتمع، والمجتمعات ذاتها لابد أن تواكب الزّمن الذي هو في تطوّر، لذا يجب أن تعكس المناهج جميع التغيرات التي تطرأ على المجتمع، كما يجب أن تتطور باستمرار حتى تساير أية تطوّرات أو تغيّرات في المجتمع.

إنّ تطوير المناهج يُعدّ أساسا لكلّ تطوير في المجتمع، كما يُعَدُّ نواة لكلّ تقدّم، لأنّه يُعنى ببناء وإعداد الإنسان الذي سيقوم بدوره مستقبلا في تطوير كافة مجالات الحياة.

وهناك مجموعة من العوامل والأسباب التي تدفع إلى تطوير المناهج التعليمية وهي:

أ- قصور المناهج الحالية:

ويظهر من خلال تقارير المشرفين التربويين والخبراء، ونتائج البحوث العلمية عند انحدار مستوى المتعلمين أو ما قد يعتري العملية التربوية من ارتباك أو خلل، ممّا يؤدي إلى ضعف مردودها، فمن الطّبيعيّ أنّه عندما يخفق المنهاج في تحقيق المخرجات المنتظرة منه، "فإنّ الأمر يستدعي القيام بعمليات تقويم وتطوير شاملة من أجل الوصول إلى تلك المخرجات المنشودة ،كما لايتمّ في معظم الأحيان وضع البرامج في التجربة وتقويمها قبل الشروع في تطبيقها على المستوى الوطني، ممّا يؤدي في النهاية الى اعتماد برامج يكون محتواها بعيدا كل البعد عن الواقع ولا تترك أي مجال لإدخال تحسينات عليها"[2]

---

[1] سمير يونس صلاح وآخرون: مرجع سابق، ص180.

وتوظف الوثائق التربوية مصطلحات أخرى مثل الضبط والتصحيح الظرفي والتحسين، انظر الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، مارس 2009، ص2

[2] ينظر محمد صابر سليم وآخرون: مرجع سابق ص19-20-24.

وكذلك ينظر: عبد الرحمان حسن إبراهيم وزميله: مرجع سابق ص48،

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين: البرامج ثغرات متعددة ص 22.

ب- التغييرات الطارئة على المتعلم والبيئة والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية:

فالمتعلم يتغير على مرّ السنوات، حيث أن جيل اليوم تختلف عن جيل الأمس في أمور عديدة: عاداته وتقاليده واتجاهاته وقيمه ومشاكله ومستوى تفكيره وعلاقته بمن حوله كما أنّ البيئة الاجتماعية والمعرفية التي يعيش فيها المتعلم متحوّلة أبداً ،وفي تطوّر مستمر "حتى وصلت الى عصر التكنولوجيا، والمجتمع الذي ينتمي إليه المتعلم في تغيير مستمر ،حيث أنّ نظمه السياسية، الاقتصادية والاجتماعية تختلف عمّا كانت عليه في الماضي ،كذلك المعرفة تتغير باستمرار فكلّ يوم يأتي بالجديد مما يبتكره الإنسان بفكره*، والنظريات التربوية تتغير والاكتشافات العلمية تتلاحق لدرجة أنّ هذا العصر يسمى بعصر الانفجار المعرفي، وحيث أن المنهاج يرتبط بكل هذه العوامل، فهو يتغير بدوره نتيجة لأفكار وجهود وبحوث متخصصة".[1]

ج- تلبية احتياجات الفرد والمجتمع المستقبلية: فحينما يقوم المتخصصون بدراسة علمية شاملة لواقع الفرد والمجتمع في الماضي والحاضر، فإنّ هذا يمكّنهم من التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع ومن ثمّة فإنّ هذا يستدعي تطوير المناهج بما يلبّي تلك الاحتياجات المستقبلية.[2]

لذلك كان تطوّر مناهج التعليم في الدّول المتقدمة مبنيا على أساس ما حدث، وما هو منتظر حدوثه فتتحقق النظرة الاستشرافية بتجاوز عتبة تأثير ظروف الحاضر، في حين كان-ولازال-تطوير المناهج عندنا رهين ظروف الحاضر، ولحظة الآن لهذا فاقت مناهج الدول المتقدمة غيرها في معالجة كثير

---

* معجم المعرفة-كما تشير الى ذلك الدراسات – يتضاعف الآن في مطلع الألفية مرة كل 18 شهرا، فلم تعد المعرفة ثابتة بل أصبحت ديناميكية ولا نهائية، كما أحدثت طفرة حاصلة خلال الفترة الأخيرة في التكنولوجيا الاتصالات واستخدامات الأقمار الصناعية أدت الى وضع الانسان أمام مفهوم جديد للزمان والمكان وسقوط الحواجز والحدود بين جميع شعوب العالم مما ترتب عليه تعرض الشعوب الى طرفان من الرسائل الإعلامية والغزو الثقافي، الأمر الذي يحمل النظم التعليمية في كل دولة مسؤولية وطنية في تحصين أبنائها عن طريق المناهج خاصة، هذا فضلا عما يتطلب ذلك من ضروريات مواكبة مجتمع المعرفة والعولمة واعتماد التعليم على معايير الجودة (تغيير التعليم وتجويده) لمزيد من التوسع ينظر محمد التدرج تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية، ص59- عبد الحق منصف الاستراتيجية المعرفية والاستراتيجية التربوية ص67.

[1] عزيمة سلامة خاطر، مرجع سابق، ص265.

[2] ينظر سليم يونس صلاح وآخرون: مرجع سابق، ص182.

من قضايا التربية بمنطق (الوقاية خير من العلاج)، لذا فالحاجة إلى دراسات شاملة للواقع والحاضر تستند إلى التخطيط الدقيق والمرن ضرورة.

د- مواكبة الأنظمة العالمية الحديثة:

يستطيع واضعوا المناهج أن يحكموا على مدى حداثة منهجهم وفعاليته مقارنة بالمناهج الأخرى المطبقة في الدول الأكثر تقدما ،من ذلك يستطيعون أن يدركوا" أن المناهج التعليمية الرّاهنة لابد من النظر إليها على أنها لا تستوعب التغيرات الحالية والمستقبلية التي تفرضها التحديات محليا وإقليميا ودوليا"[1] "وهذا يدعو إلى تطوير المناهج لمواكبة هذه الدول المتقدمة وخاصة من الناحية التربوية باعتبار أن التربية لها وظيفية أساسية في تطوير حياة المجتمع والأخذ به إلى الأمام نحو التقدم ،وهذا لا يتأتّى الاّ عن طريق العمل الجاد على تطوير المناهج الدراسية"[2]

3. أسس تطوير المناهج:

لا تقلّ عملية تطوير المناهج عن بنائها أهمية، وإذا كانت عملية بناء المناهج تقوم على مبادئ بيِّنة، لذلك كان تطوير المناهج قوامه أسس واضحة ودعائم قوية، هي:

أ- تقويم المناهج الحالية:

إنّ تطوير المناهج عملية لابدّ لها من أساس تنطلق منه، ومحطة تتكئ عليها تتمثل في تقويم المناهج الحالية بالوقوف على ملامح القوة، كما مظاهر النقص، وذلك يظلّ رهينا بلوغ الأهداف المتوخّاة وبالتالي جودته وفعاليته، ومدى اكتساب المتعلمين للكفايات المستهدفة، إلى جانب رضا الأولياء والمرّبيين بما حقّقوه من مكاسب تربوية، " لذا يتعين اخضاع المنهاج الدراسي بعد فترة محددة من الزمن

[1] برو محمد وزميلته: مرجع سابق ص151.

[2] عزيمة سلامة خاطر: مرجع سابق ص266.

لتقويم شمولي لنتائجه ومخرجاته... اذ على أساس معطيات هذا التقويم وخلاصاته تستند عملية المراجعة والتطوير"[1].

وهو ما يعبر عنه" انجاز تقويم شامل ومنظم وفق برنامج دوري لحالة المناهج...لقياس مدى ملاءمتها ومواكبتها للمستجدّات، وتحديد الاستدراكات والمراجعات والاغناءات المطلوبة في شأنها.[2]"

ب- استناد عملية التطوير إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم: فمن المعروف أن المناهج تشتق فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع" وعليه يجب أن تراعي فلسفة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها وطموحاته عند تطوير المنهج، حتى يتمكّن الدارسون من معرفة وممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته، وحتى يصبحوا قادرين على التكيّف مع ظروف المجتمع العصري، ويتم ذلك عن طريق التوصل إلى نظرية تحدد مطالب في الحاضر والمستقبل "اذ المنهاج التربوي وسيلة من وسائل المجتمع في تنشئة الأفراد وإعدادهم يشاركوا لاحقا في تنمية المجتمع وتطوير ثقافته، فمن الضروري الاعتماد في هذه العملية على نظرية تربوية واضحة وفلسفة تربوية محددة توجّهان عملية التطوير ،فتكون هادفة ومدروسة تجاه الإنسان المقصود والمنهاج المستهدف.

ج- **أن تكون عملية التقويم شاملة ومتوازنة:** فالمنهاج التعليمي كيان مركب، وبناء هندسي متكامل العناصر، متمثلة في الأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل التعليمية وتطوير الإشراف.

فاذا اقتصر على أحدها، فإنّه لا يعدوا مجرد كونه تعديلاً قاصراً"[3]

كما أن التطوير الشامل" يجب أن يأخذ في عين الاعتبار هذه المؤثرات: المجتمع، المدرسة، التلميذ بجانب تطوير عناصر المنهج"[4].

---

[1] محمد فتيحي: مرجع سابق ص20.

[2] عبد اللّطيف المودني: مرجع سابق، ص231.

[3] عزيمة سلامة خاطر، مرجع سابق، ص268.

[4] زبيدة محمد قرني، مرجع سابق، ص231.

وبذلك فعملية تطوير المنهاج عملية شاملة لكلّ ما يؤثر في تعلّم التلميذ ويتأثر به... بل إننا عندما نتكلم عن إصلاح وتطوير في التعليم، فإننا نقصد إصلاح التلميذ وتطويره، ولهذا يصبح التلميذ المرآة العاكسة لكل الجهود التربوية المبذولة، وعليه فينبغي أن يكون للتلميذ دور إيجابي، وهذا الدور لن يكون الا بمناهج دراسية تستطيع أن تستثير قدراته وطاقته وترفع من دافعيته وتنمي ميوله واتجاهاته ومهاراته."[1]

د- **استناد تطوير المنهاج الى دراسة علمية للمتعلم**: فالمتعلم في عصرنا يختلف اختلافاً كثيرا عن المتعلّم في الماضي من حيث ميوله ومشكلاته وقدراته واستعداداته واتجاهاته وطموحاته، وهذه الجوانب يرتبط بها المنهاج فتؤثر فيه فلذلك كان حريّاً أن تلقى صداها فيه، وعملية" تغيير هذه الجوانب يستدعي إعادة النظر في المنهج على أسس علمية تخضع للدراسات المتعلقة بنمو المتعلم وحاجته التي ترتبط بالعوامل المؤثرة على نضجه، كما يجب القيام بمجموعة من الدراسات والبحوث في مجال علم النفس التربوي وطرق التدريس العامة والخاصة للتوصل إلى أحسن الطرق ،التي تستخدم في عملية التعلم الفردي والجماعي، والأساليب التي تساعد على زيادة التكيّف لدى المتعلم مع بيئته التعليمية.."[2]

... بما يمكن أن يكون وسيلة للتعلم الذاتي والتلم المستمر.

هـ- استناد التطوير الى دراسة علمية للبيئة والمجتمع: فالبيئة هي الأخرى تتغير مثلما يتغير المتعلم، بل هي الأخرى-مثله- في تغيير مستمر، وينبغي أن يقوم المنهاج، بناءاً وتطويراً ،على دراسة دقيقة للبيئة، وما بها من مصادر مختلفة ،وكذلك طرائق استغلال هذه المصادر، والتغيرات التي تطرأ على هذه المصادر أو طرائق استغلالها ،وكذلك المجتمع لمعرفة حاجاته وأهدافه واتجاهاته بصفة مستمرة لتغيّر ظروفه الداخلية والخارجية لأنّ" مثل هذه الدّراسة تسمح بتزويد الدارسين(المقصود المتعلّمون) بكافة المعلومات

[1] سمير يونس صلاح وآخرون، مرجع سابق، ص182.

[2] عزيمة سلامة خاطر، مرجع سابق، ص269.

عن البيئة وتسمح أيضا بإتاحة الفرص أمام هؤلاء الدارسين لكي يتفاعلوا مع البيئة تفاعلاً يؤدي بهم إلى اكتساب خبرات تربوية"[1].

وبذلك تصبح البيئة مدخلاً لخدمة المنهاج وتطويره، ليصبح على صلة بحاجات المجتمع ووسيلة لخدمة البيئة العامة والخاصة" كما أنّه يمكن استناد التّطوير على دراسات تفيد في مساعدة المنهاج للبيئة بمعنى أن يعمل المنهج على خدمة البيئة بالإضافة إلى خدمة المدرسة، بحيث تكون الخدمة والمنفعة متبادلة بين المدرسة والبيئة"[2].

والدراسة العلمية للمجتمع تساعد في تطوير المناهج الدراسية التي تبني الانسان على ما يلي:

- اكتساب مهارة العمل الجماعي والتعاوني من أجل تنمية المجتمع.
- تنمية اتجاهات إيجابية للفرد مثل النظام والدقة والاطلاع.
- تنمية القدرة على الإبداع والابتكار.

بما يضمن تخريج موارد بشرية وقوى عاملة في المجتمع "بما يتفق ويتناسب مع خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع"[3].

وهو ما يجسّد الوظيفة التربوية والاجتماعية للمنهاج، وفي هذا الإطار يمكن الاحتكام إلى وثيقة تربوية مجتمعية هي المنهاج، بينما يتمّ تحديد سمات المشروع المجتمعي المتوخى تحقيقه، وذلك في شكل وثيقة مرجعية متّفق عليها من حيث الغايات والأهداف العامة التي يُنتظر بلوغها من قبل منظومة التربية...مرتكزاتها توجد في المرجعيات الوطنية.[4]

[1] عزيمة سلامة خاطر: مرجع سابق، ص269.
[2] عزيمة سلامة خاطر: مرجع سابق، ص269
[3] عزيمة سلامة خاطر: مرجع سابق 270.
[4] محمد فتحي: مرجع سابق ص19.

و- **مواكبة التطوير للاتجاهات العالمية وطبيعة العصر التقدمي**: فعصرنا اليوم هو عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وعصر الانفجار المعرفي والتخصص، ما جعل كل مجتمع ودولة يسعى لأن يحقّق أقصى أسباب التقدم، حتى لا يتخلف عن ركب الحضارة والمدنيّة، ومن أجل إثبات الذّات عالمياً في مجالات كثيرة، من أهمها مجال التعليم من خلال[1]:

- إعادة النظر في المواد الدراسية (كتب ومقررات وطرق تدريس وسائل تعليمية) مع إعطائها الأهمية القصوى لأنها تعتبر محوراً للتقدم العلمي.
- بناء المفردات الدراسية وفقاً للمفاهيم الحديثة للمناهج بأبعادها المختلفة والأخذ بأحدث الطرق والأساليب في تدريسها وتقويمها.
- زيادة الاهتمام بالدراسات العلمية والعملية.
- المزج بين الدراسات العامة والدراسات الخاصة في نفس المرحلة الدراسية.
- إعادة النظر في التقويم بحيث ينصبّ على قياس نموّ الدّراسة في جميع الجوانب.
- متابعة التغيرات التي تتمّ داخل المجتمع بكل اهتمام، على أن تنعكس هذه التغيرات على المنهاج بحيث تصبح مراجعته وتطويره عملية دائمة وملازمة لكلّ تطور تكنولوجي وأيديولوجي.
- العمل على تنقية التراث الثقافي عند نقله سواء على المستوى الرأسي (من جيل إلى جيل داخل المجتمع الواحد) أو على المستوى الأفقي (من مجتمع إلى آخر) وفقاً لمصلحة الفرد والجماعة.
- تطوير أساليب التدريب، بحيث تؤدي إلى تدريب الفرد على التعلّم الذاتي والتعليم المستمر والتعليم المهني.
- أن يتّصف الهيكل التعليمي بالمرونة بحيث يكون قادراً على الاستجابة السريعة لما تتطلبّه هذه التغييرات بدلاً من الدراسة في قوالب جامدة.

[1] ينظر عزيمة سلامة خاطر: المناهج، مفهومها، مرجع سابق، ص272.

– العمل على تشجيع المتعلمين على كثرة القراءة والاطلاع الخارجي وذلك من خلال تزويد المدرسة بمكتبات عصرية علمية أدبية، وإدخال مادة الثقافة والمطالعة ضمن مقررات المناهج الدراسي."[1]

كما أتيحت الاستفادة مما أفاد به التطور العلمي والتكنولوجي من الوسائل التكنولوجية الحديثة "التي يمكن الاستفادة منها في إعداد الأفراد على مستوى عالٍ من الكفاءة المؤهّلة لمواجهة تحديات العصر، ومن هذه الوسائل...الأقمار الصناعية وشبكة الأنترنت...ومن الوسائل التكنولوجية الحديثة" التي يمكن الإفادة منها أيضا في تطوير المناهج استخدم طرق التعليم البرنامجي بنوعيه الخطي والمتشعب، الذي يعتمد على استخدام مواد مطبوعة وأشرطة سمعية وشرائح صوتية... ونماذج وبرامج الحاسب الآلي..."[2]

وهنا لابد من الالتفات إلى تجارب، الأمم الأخرى وما حقّقته من تطوّر في بناء المناهج وتطويرها والاستفادة منها عن طريق "انجاز دراسات مقارنة ورصد تربوي يقظ من أجل مراقبة التجارب الدولية في مجال البرامج وتحليلها، وتقويمها واستلهامها لكلّ غاية مفيدة."[3] وبذلك يكتسب المنهاج سيمة العصرنة.

ز– **أن يكون تطوير المناهج عملية تعاونية:** "فعملية تطوير المنهج عملية ذات أبعاد متعددة وتقتضي بالضرورة العمل التعاوني المنسق بين جميع المشتغلين بالمناهج والمشرفين عليها".

"ويكون التطوير تعاونيا عندما يُشرك فيه جميع الأطراف ذات الصلة بشكل مباشر، أو غير مباشر ويكون دور كل طرف بالقدر الذي يتناسب مع علاقته بهذه العملية، وتتمّ المشاركة الحقيقية عن طريق

[1] حلمي أحمد الوكيل: تطوير المناهج، ص141.
[2] سمير يونس صلاح وآخرون: المناهج الدراسية، (مس) ص184.
[3] عبد اللطيف المودني، مرجع سابق، ص05

جمع مقترحات لعينات ممثلة للفئات المشاركة حول تحديث المنهج وتطويره بصورة علمية، والاستفادة بقدر الإمكان من وجهات نظرهم."[1]

وهذه المشاركة ينبغي أن تكون ديمقراطية فتشمل المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور والمختصين والخبراء فتكون طريقة اتخاذ القرار تشاركية من أجلّ أن يكون المنهاج المطور في صورة أحسن... وهنا لابد لنا من وقفة نخصّصها للتأكيد على دور المعلم كطرف فاعل في الحياة التربوية وفي تنفيذ المنهاج وفي ظل مقاومة لدوره من بعضهم...

ح- **أن تتصف عملية تطوير المنهاج بالاستمرارية:** فالتطوير مستمر باستمرار وجود المنهاج ذاته وبوجود الحياة التعلمية، ومن هنا كثيراً ما تقاس جودة المنهاج بمدى ما يعكسه من تغيرات تحدث في الحياة التربوية، وبالتالي تطور المجتمع وحيويته، ولذا فمهما بُذلت الجهود في سبيل تطوير المنهاج، فلن يصل إلى مرتبة التمام والكمال فلذلك كانت الحاجة إلى الالتزام بالاستمرارية في التطوير على فترات متقاربة...

ط- **أن يكون تطوير المنهاج اقتصاديا:** "بمعنى أن يستغل الجهد والوقت والمال المبذول فيه، وأن يكون ذلك كلّه مقابل تحقيق عنصر الكفاءة الإنتاجية والفاعلية في المنهج المطور"2 وهو ما قصرت عنه كثير من الجهود في بلادنا".

ي- أن يستند التطوير الى مجموعة معايير محددة بدقة، ومبينة بصورة تتسم بإثبات والصدق والموضوعية.

[1] خالد خميس السر: أساسيات المناهج (م س) ص183.

4. مراحل تطوير المنهاج:

تمرّ عملية تطوير المناهج بعدد من الخطوات التي تشكّل فيما بينها نسقاَ، يساعد في تحديد معالم التطوير وتسيير اجرائه وتوجيهه توجيهاَ سديداَ، وترشيد نشاط الفاعلية في مجاله خاصة المعلمين منهم وتتمثل هذه الخطوات الرئيسية في:

الخطوة الأولى: تحديد استراتيجية التعليم:[1] فالتعليم في ظل النظرة الحديثة يعدُّ جزءاَ من خطة واسعة وشاملة لتنمية المجتمع إضافة الى المجالات الثقافية والاجتماعية والصحية والاقتصادية، لذا " يصبح من الضروريّ البدء بتحديد الأهداف التربوية من التعليم ...ورسم الخطة العامة ... في ضوء أيديولوجية المجتمع واحتياجاته الحاضرة والمستقبلية، وفي ضوء التطورات العامة الحديثة"[2].

وتتضمن هذه المرحلة[3]:

- تكوين فرق العمل التي تشرف على عملية التخطيط لتطوير المنهاج وستباشر عملية التطوير ذاتها.
- تقدير الحاجات التربوية لمنهج مطور، ويعني ذلك تحديد الفجوات القائمة في المناهج الحالية.
- التحديد الاجرائي لأهداف عملية التطوير...
- تحديد الاستراتيجيات العامة التي يمكن بواسطتها تحقيق أهداف التطوير.
- وضع الخطط الإجرائية التي تلزم عملية التطوير في ضوء أهدافها وأبعادها، وتقوم هذه الخطوة على تحديد الإمكانيات المادية والبشرية الضرورية للتطوير، وكيفية تطويرها، والمراحل التي تمر بها عملية التطوير ومحطاته الزمنية، ورسم خطط التجريب، وكذا اختيار أساليب وأدوات تقويم عملية التطوير سواء في المرحلة التجريبية أو النهائية.

---

[1] ومن الدارسين من يرى أن أول خطوة هي تقويم واقع المناهج الحالية ونحن نرى أن أوى الخطوات هي التخطيط من خلال رسم الخطة العامة للتعليم اذ بناءَ عليها يتم التقويم لاحقا.

[2] عزيمة سلامة خاطر، مرجع سابق، ص288

[3] أنظر: خالد خميس السر، مرجع سابق، ص184

الخطوة الثانية: دراسة الواقع الحالي للمناهج في ضوء الاستراتيجية المرسومة:

فطبيعيّ أن تتم عملية تفحّص ودراسة المنهاج الحالي في ضوء الاستراتيجية المحددة، وفي ضوء الصورة المثلى المستهدفة في التعليم وأولويات التطوير حيث تشمل هذه الدراسة جميع عناصر المنهاج غير منفصلة عن العوامل المؤثرة فيه، فمن المهم أن يكون التقويم شاملا لجميع عناصر المنهج ومختلف العوامل المؤثرة فيه، وفي ضوء نتائج التقويم، يتمّ تحديد نواحي القوة والضعف في المناهج الحالية، وبالتالي الوقوف على وضع المنهاج الحالي من الصورة المرغوبة قربا أو بعدا...[1]

الخطوة الثالثة: وضع خطة التطوير:

بناء على ما تسفر عنه عملية مقارنة واقع المنهاج بأهداف الاستراتيجية التعليمية، يمكن وضع خطة التطوير التي من الممكن أن تكون مبدئية ثم تفصيلية وتقوم هذه الخطة على:

- بلورة الأهداف وترجمتها إلى مواقف تعليمية.
- تحديد الجوانب والمجالات التي ينصب عليها التطوير.
- تحديد الطرق والوسائل والأساليب على أن تكون في صورة مقترحات.
- وضع خطة عامة لتجريب هذه المقترحات، وتوفير الظروف اللازمة لوضعها مع التلاميذ.[2]

ومنه، فهذه المرحلة تتحدّد فيها الوصفات التربوية لجميع عناصر المنهاج، وكيفية ترجمتها إلى الواقع متمثلا في وثيقة المنهاج الرسمية، وهنا ينبغي الإشارة إلى:

- تتبنى هذه المرحلة تحويل الأهداف العامة خاصة بكل مرحلة وبكل مجال وبكل مادة دراسية.

كما تصف هذه المرحلة التغيرات والسلوكات المتوقعة من المتعلمين نتيجة تعرضهم لخبرات المنهاج، بما يضمن الانتقال إلى محّطة التقويم للحكم على المناهج الجديد.

- تحديد نوع التنظيم المنهجي (تنظيمات معرفية، تنظيمات الخبرة، تنظيمات محورية...)

[1] خالد خميس السرّ: أساسيات المناهج التعليمية، المصدر نفسه، ص184.

[2] زبيدة محمد قرني: تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، ط1، 2016، ص383.

- اختيار المقررات الدراسية والخبرات التعليمية والمواءمة بينهم، وتكوين وحدات تعليمية جديدة بناء على توصّلت إليه الدراسات العلمية ،والاستضاءة بتقويم الواقع مع تحديد مستويات المتعلمين ،وبمراعاة الإمكانات المتاحة[1]و(هنا تقوم اللجان بوضع الهياكل البنائية للمجالات الدّراسية، المختلفة، ثم تقوم اللّجان بتحديد محتويات كلّ مقرّر في صورة مفاهيم أساسية مترابطة ترابطا عضويا، وتقوم لجان مختصة بالتنسيق بين المقرّرات لتحقيق التناسق الرأسي والتناسق الأفقي) وهو ما يعبر عنه بالكفاءات المستهدفة في المادة التعليمية الواحدة، والكفاءات البينية (بين المواد) أو الكفاءات المستعرضة.

ويضاف إلى ذلك:

- (إنتاج نماذج بديلة للوحدات الدّراسية ولطرق التدريس والأنشطة التّعليمية البديلة وأنواع الأنشطة المناسبة وتحديد مصادر التعلّم.
- تحديد برنامج التّوجه والاشراف التّربويّ على سير المنهج المطوّر.
- تخطيط برنامج ربط المدرسة بالبيئة.
- تخطيط برنامج للتقويم، لا يقتصر على تقويم التحصيل، بل يشمل جوانب متعدّدة.
- تخطيط برنامج للخدمات الطلاّبية)[2].

كما أنّ للتوثيق التربويّ حظّه ومجال اهتمام في هذه المرحلة من خلال:

- (تأليف الكتب التّعليمية، وهنا يلزم معايير الكتاب التعليميّ الجيّد من حيث العرض، والتنظيم، والوسائل الإيضاحيّة، والمعينات على استخدامه، والشكل، والإخراج، وغير ذلك من مواصفات الكتاب الجيّد.

[1] ينظر: خالد خميس السرّ: أساسيات المناهج التعليمية، غزة فلسطين، 2015

[2] خالد خميس السرّ، المرجع نفسه، ص 186.

- إعداد دليل المعلم ويكون في صورة مرجع وحدة، يتضمّن الأهداف والأنشطة والوسائل والمراجع وأساليب التقويم المناسبة، وجميع ما يساعد المعلمّ على تنفيذ المناهج المطوّرة على أحسن وجه، وبما يمكّنه من الابتكار والتجديد)[1].

الخطوة الرابعة: مرحلة التجريب والاختبار الميداني

فلا بدّ أن يخضع المنهاج المطوّر أو المقترح للتجريب، ويستدعي ذلك شروطا أهمها:

- وضع خطّة عامة تحدّد الجوانب التي يتمّ فيها التجريب، مع ضرورة شموليته لجميع عناصر المنهاج.
- لا بدّ أن يشرف على عملية الاختبار وتجريب المنهاج المقترح لجنة، أو هيئة علميّة متخصصة[2]، يفترض أن يتحقق في أعضائها القدرة والإمكانيات المعرفية والتقنية اللاّزمة
- إنجاز ندوات واجتماعات مستمرة لمناقشة نتائج التجريب، يكون ذلك في نهاية هذه[3] المرحلة.

ويتم في هذه المرحلة:

- (توفير مجموعة من الاختبارات والمقاييس للاستعانة بها للحكم على النتائج المتوصّل إليها.
- اختيار عيّنة لإجراء التجريب وتوفير كافّة المتطلّبات اللاّزمة لذلك.
- تحليل النتائج التي يتمّ التوصّل إليها.
- إعادة التجريب عدّة مرّات للوصول بالاقتراحات إلى أحسن صورة ممكنة)[4].

وبذلك تطوى مرحلة التجريب، غير أنّه من الضروريّ الاستعداد لتنفيذ المنهاج، ويتطلّب ذلك ما يأتي ذكره:

1- رصد وتوفير المبالغ المالية اللازمة وإعداد الكتب الجديدة (كتب، نشرات، مجلات...).

---

[1] خالد خميس السرّ، المرجع نفسه، ص 186.

[2] ينظر: محمد فتيحي، المرجع السّابق، ص19.

[3] ينظر: خالد خميس السر، مرجع سابق، ص 186.

[4] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص 284.

2- إعداد المؤسسات التّعليمية وتجهيزها بمختلف الوسائل والأدوات.

3- إعداد المعلّمين وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة، وتدريبهم على الارشاد والتوجيه.

4- إعداد طرق وأساليب ووسائل التقويم، وتهيئة الجميع للمنهج المطوّر[1]، بما يسمح بالانتقال إلى مرحلة التطبيق والتنفيذ.

الخطوة الخامسة: مرحلة التنفيذ

بعد تحقيق الإعداد والاستعداد بتجسيد مرحلة تجريب المنهاج المطوّر، وللمرور به إلى مرحلة التنفيذ، فإنّه لا بدّ من:

- أهمية أن يصبح المنهاج المطوّر مشروعا مجتمعيّا، وهو بالفعل كذلك، بدءا بمراعاة فلسفة المجتمع وسياساته وانتهاء بالإعلان عنه، والتبشير به وإبراز مزاياه وأهدافه حتى تلتفّ حوله الفئات المختلفة وتلتقي عنده الرؤى والقناعات المتعدّدة، وهنا يحذر المشتغلون بحقل التربية من التكتّم على المنهاج الجديد لما لذلك من آثار سلبية قد تذهب بجدوى المنهاج ونجاحه، ولهذا (فإنّه يجب اختيار الوقت المناسب للبدء في التنفيذ، وعادة ما يكون مع بداية العام الدّراسي مع ضرورة أن يكون معلوما لدى الجميع من معلّمين ومتعلّمين وموجّهين... وكل فئات المجتمع بالإعلان عنه في وسائل الإعلام المختلفة)[2].
- ويرافق عملية التنفيذ عملية متابعة التنفيذ، وهي عملية على جانب كبير من الخطورة، إذ تعتبر –فضلا عن التخطيط والتجريب–أهم ركائز تطوير المناهج، وهي "إذا تمت على أساس علميّ سليم، فإنها تؤدي إلى التعديل المستمر في الجوانب المختلفة للمنهج المطوّر، بالإضافة إلى تكوين النّواة التي سيكون عليها التطوير المقبل"[3].

---

[1] زبيدة محمد قرني، المرجع نفسه، ص284. وأنظر خالد خميس السر، م س، ص 187،

[2] عزمة سلامة خاطر، مرجع سابق، ص294.

[3] عزمة سلامة خاطر، مرجع نفسه، ص 294، وينظر: سمير يونس صلاح وآخرون، المرجع السابق، ص199.

وبذلك فهذه المرحلة تسمح بوضع المنهاج الجديد موضع التطبيق الفعلي في الفصول الدراسية، ليتحول إلى واقع سلوكي لدى المتعلّمين، ومنه فهذه المرحلة تقوم على نوعين من العمليات:

- (إدارية: تتمثل في التحضير والتهيئة التّربوية والبشرية والنّفسية والمادية للتنفيذ، ثم كيفيات ووسائل تشغيله في المدارس.
- وعمليات تربوية: تتمثل في تدريس المنهج للطلاب...)[1].
- كما يمكن تقسيمها إلى مراحل متعدّدة، وخطوات منهجية هي:

أ- الاستعداد للتعميم وتشمل:

- العمل على توفير الإمكانيات اللازمة من كتب ووسائل وأدوات وبرامج تدريبية للمعلّمين وغير ذلك...
- تجهيز المباني ومعامل وورش المدرسة.
- إعداد المعلّمين عن طريق الندوات والدّراسات التدريبية.

ب- التّعميم: يمّ هنا وضع جدول زمني لتنفيذ المنهج وفق خطّة زمنية محدّدة مع الإشراف والتّوجيه والحرص الدائم على تنفيذ المناهج المقترحة)[2].

والمنهاج في عُرف الدّراسين يحتاج إلى مراجعة دائمة وتقويم مستديم بما يتطلّب المتابعة الملازمة لجميع مراحل المنهاج؛ إذ الغاية تحديد نقاط القوّة لتعزيزها ونقاط الضّعف سعيا إلى تداركها، ومن هنا كانت ضرورة خطوة المتابعة والتقويم (إنّ تعميم المناهج الطوّرة لا يمثل الخطوة الأخيرة ...بل لا بدّ أن تخضع هذه المناهج لمتابعة مستمرة، وتقويم علمي وفق خطّة محدّدة وباستخدام الأساليب المناسبة تمهيدا لمزيد من التطوير)[3].

[1] خالد خميس السرّ، مرجع سابق، ص 189.
[2] خالد خميس السر، مرجع نفسه، ص 189.
[3] خالد خميس السرّ، مرجع نفسه، ص 189.

ويقترح بعض الدّارسين نموذجا لتطوير المناهج في البلاد العربية، يراه فعّالا؛ يستوعب عددا هائلا من المفاهيم والمتغيّرات والتفاصيل، ويقوم هذا النموذج المقترح على[1] أربعة عناصر رئيسية هي:

- عمليات الاتّصال.
- عمليات تطوير المنهاج.
- عمليات البحث والتقويم.
- عمليات تطوير العاملين.

5. أساليب تطوير المناهج:

اختلفت أشكال وأساليب تطوير المناهج قديما عنها حديثا، وقد ارتبط كلا النوعين بمفهوم خاصّ للمنهاج، فأمّا التقليدية فقد ارتبطت بالمفهوم القديم، في حين تنطلق أساليب التطوير الحديثة من الفلسفة التقدمية والنّظرة الحديثة للمناهج، وقد (اتّصفت أساليب التطوير القديمة بأنّها جزئية وعشوائية، وتعتمد على الآراء والانطباعات الشخصية دون الاهتمام بالتجريب)[2] وهو ما يُفقدها قيمتها العلمية، ونجاعة دورها في تطوير المناهج، فلذلك كثيرا ما تتعرّض للنقد الشديد (...ويشير هذا النقد أنّ تطوير المناهج التربوية لا يزال يسير دون سند علميّ، ودون تصوّر واضح لمعنى التطوير وفلسفته وإجراءاته)[3]، وأمّا أشكال التطوير الحديثة فهي أوسع وأعمق.

أولا: أساليب التطوير التّقليدية:

أ- الحذف والاضافة: (ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه أو وحدة دراسية أو مادة بأكملها لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون التّربويّون ،أو إضافة معلومات معيّنة إلى

---

[1] ينظر: عبد الرحمان حسن إبراهيم وطارق عبد الرزاق، المصدر السابق، ص 230

[2] سمير يونس صلاح وآخرون، المصدر السابق، ص 194.

[3] عبّاش أيوب، تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بثانويات الجزائر العاصمة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في منهجية ونظرية التربية البدنية والرياضية تخصص: النشاط البدني الرياضي التّربوي، السّنة الجامعية، 2008/2007، ص66.

موضوع، أو موضوع بكامله أو وحدة دراسية إلى مادة، أو مادة دراسية كاملة)[1] فقد يرى مُطوّرو المناهج أنّ بعض المواد كاملة أو وحداث منها أو مضامين جزئية منها لم تعد فيها قيمة أو فائدة للمتعلمين، أو قد تكون مخالفة للقيم، أو أنّ تدريسها يتجاوز الإمكانيات المادية المتاحة، لذلك (قد يلجأ المتخصصون في مجال ما إلى حذف بعض المعلومات القديمة لعدم مجاراتها للتطوّرات المعرفية الحادثة أو لتعارضها معها، وقد يحذف مؤلّفو بعض الكتب أجزاء أو عدة صفحات من محتوى الكتاب المقرّر نتيجة لضغوط اجتماعية معيّنة، أو نتيجة لتوجيهات بالتقليل من حشو أذهان الدّارسين بالمعلومات..)[2].

كما قد تتم عملية التطوير بأسلوب إضافة بعض أجزاء من المادة أو إضافة مادة كاملة، عندما (يشعر المتخصّصون في المادة الدراسية والقائمون بعملية التّطوير أنّ هناك نقصا في كمية المعلومات التي يدرسها الطلاّب في إحدى المواد الدّراسية، أو أنّ مستوى الطلاب في هذه المادة أقل من المعدّل العام)[3] أو أنّ (الظروف التي يمرّ بها المجتمع أو مواكبة الدّول المتقدمة قد يستدعي من وقت لآخر إضافة مادة جديدة)[4] وهو ما أُستحدث بإدخال التّربية القومية، أو بعض المواد ذات الطابع العلمي مثل الحاسوب...

ب-التقديم والتأخير: (حيث يُعدّل تنظيم مادة، فتقدّم بعض الموضوعات ويُؤخر بعضها الآخر لدواع تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية)[5].

ج-التنقيح وإعادة الصّوغ: وهو ما يجتهد بعض الفاعلين في تفسيره على أنّه أسلوب يخلّص المنهاج من الأخطاء المطبعيّة والمعرفية التي شابته، أو يُعاد النّظر في طريقة عرضه ولغته الموظّفة فيه...

---

[1] زبيدة محمد قرني، مرجع سابق، ص218.

[2] عزيمة سلامة خاطر، المرجع السابق، ص 274.

[3] عزيمة سلامة خاطر، المرجع السابق، ص 275.

[4] عزيمة سلامة خاطر، المرجع السابق، ص 275.

[5] زبيدة محمد قرني، المرجع نفسه، ص 223.

د-الاستبدال والتّعديل: ويقصد بالاستبدال (تغيير هيكل المادة بهيكل آخر مخالفه)[1] وذلك أنّه (قد يستبدل مؤلفو الكتب المدرسية أجزاء من محتوى الكتاب بأجزاء أخرى أكثر ملاءمة مع أهداف اجتماعية أو سياسية...ويوجد نوع آخر من الاستبدال وهو أن تحتفظ المادة بمحتوياتها الرئيسية، ويمسّ التغيير الثوب الذي تلبسه والطريقة التي تقدم بها...والمفاهيم التي تتضمّنها...) وبذلك فهذا الأسلوب يتمّ بوضع مضامين أو موضوعات أو معلومات محدّثة أو موسعة أو ملخّصة بمحتويات مشابهة في المنهاج، أو بإعادة النّظر في المعلومات المتضمّنة في المنهاج وتغييرها بالتّعديل حتى تواكب المستجدّات...

2-أسلوب تطوير الكتب المدرسية: ولا يخفى على أحد ما للكتاب المدرسي من أهمّية للمتعلّم بعدّه سندا معرفيا مهمّا، يتضامن المعارف الأساسية التي يراد له تعلّمها، فاتجهت جهود بعضهم حين تطوير المناهج إليه، فقصُرت عن تحقيق الغاية (على هذا الأساس تصوّر البعض أنّ تطوير المناهج لا يتأتى إلاّ بتطوير الكتاب المدرسي، فوضعوا ذلك نصب أعينهم، وساروا شوطا طويلا في تطوير الكتب المدرسية، ألاّ أنّ الخطأ الذي وقعوا فيه هو إهمالهم لباقي جوانب العملية التعليمية)[2]

3-أسلوب تطوير طرائق التدريس:

ارتبطت طرائق التدريس والتعامل معها بطبيعة المنهاج ومفهومه، فلذلك كان يُنظر إليها وفق الفلسفة التربوية التقليدية على أنّها وسيلة لنقل المعلومات، وكان طبيعيا أن تتغير النّظرة وتتطور في المفهوم التقدمي عامّة، وفي تطوير المناهج بصورة أخرى، "كان التطوير يتجه لاختيار الطريقة التي تساعد على توصيل أكبر قدر من المعلومات إلى التلاميذ، ولكن بمرور الوقت اتجهت طرق التدريس نحو آفاق أوسع، فأصبحت تعمل على مرور التلاميذ بأكبر قدر من الخبرات المربّية، كما أصبحت تركز على اكتساب

[1] زبيدة محمد قرني، المرجع نفسه، ص 225.

[2] عزيمة سلامة خاطر، المرجع السابق، ص 276.

التلاميذ مجموعة من المهارات اللازمة، بالإضافة إلى تنمية القدرة على الخلق والابداع والابتكار"[1] ومنه فقد تحوّل الاهتمام والتركيز من طريقة الالقاء والمحاضرة إلى طرائق جديدة تتمشى مع النظرة الجديدة وأهداف التطوير المستمر للمناهج القائم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، والدفع به إلى تنمية قدراته وصقل خبراته، وانضاج مهاراته اعتماداً على ما يناسب ذلك من الطرائق، ومن هنا كان التركيز على تطوير طرائق التدريس "وعندما دخلت طرق التدريس في عمليات التطوير المستمر، ظهرت طرق وأساليب مختلفة في التدريس منها الطريقة العملية، حلّ المشكلات، التعلّم الفردي(الذاتي)... جعلت طرق التدريس جزءاً لا يتجزأ من المنهج بمعناه الواسع المتطور، بدلا من كونها وسيلة نقل المعلومات إلى المتعلمين).[2]

4- أسلوب تطوير الوسائل التعليمية:

لا شك في إسهام التطوّر التكنولوجي في انتاج العديد من الوسائل المتطورة تقنيا، مما كان لها مجال استخدامها في مجال التعليم، في ظل الظروف الجديدة التي أصبح يتميز بها هذا المجال من تضاعف أعداد المتعلمين في مختلف المراحل وازدياد الحاجات التعليمية خاصة بفعل تنامي الفروق الفردية بوصفها إحدى ركائز التعليم الحديثة ومن أهم هذه الوسائل الجديدة المستثمرة: الإذاعة المسموعة والتلفزيون، والأشرطة التعليمية برامج الحاسوب ومعامل اللغات ،وأخيرا شبكة المعلومات الدولية ووسائط التواصل الاجتماعي... ممّا كان له الأثر الإيجابي في مناهج التعليم بما جعلها أحد أعمدة تطويرها ،ويقوم على الاهتمام بهذه الوسائل والتقنيات حتى أصبح يطلق عليها تكنولوجيا التعليم[3](فإذا لم يتم الربط بين تطوير الوسائل التعليمية وباقي جوانب المنهج الأخرى، فإنّ التطوير في هذه الحالة عادة ما يعجز عن تحقيق أهدافه، هذا لأنه فوّت تفاعلا ديناميكيّا بين جوانب التعليم المختلفة، إذْ أنّ تطوير بعض الوسائل التعليمية أدّى إلى تغيير في مجال طرق التدريس، فمثلا دروس التعليم في

[1] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص226.

[2] عزيمة سلامة خاطر: المرجع السابق، ص276.

[3] ينظر: -زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص226./سمير يونس صلاح وآخرون، المرجع السابق، ص184.

الاذاعة المرئية أدّت إلى التعلم الذاتي ،وهما من الأساليب الحديثة في الوسائل التعليمية وطرق التدريس على الترتيب) وبذلك يمكن القول إنّ ظهور التكنولوجيات الحديثة والوسائل العلمية المستحدثة احدث ثورة في التعليم عامة وفي المناهج خاصة، وفي توجّهات ورؤى تطويرها على الأخصّ.

5- تطوير وسائل التقويم: لأهمية الامتحانات ودورها الخطير في العملية التعليمية، امتدّت إليها جهود ومساعي التطوير، فلذلك تجاوز المربّون والمعلّمون الامتحانات التحصيلية المقاليّة إلى أنواع متعددة وجديدة ،تهدف إلى قياس نموّ المتعلمين في الجوانب المختلفة -فضلا عن الجانب المعرفي-وتتحسّس مدى تطوّر قدرات ومهارات التلاميذ المختلفة "إنّ النظرة الحديثة المتطوّرة للامتحانات والتقويم تعمل على قياس نموّ المتعلّم في كافة الجوانب وليس في التحصيل فقط، فظهرت الأسئلة الموضوعية لتلافي عيوب الأسئلة المقالية... كما ظهرت اختبارات...الأداء وهي تتطلب من الطالب القيام بفك أو تركيب جهاز ....والقيام ببعض التجارب...كذلك ظهر اتجاه نحو تقليل درجة الامتحان النهائي وزيادة درجة الفترات أثناء الدراسة وأعمال السنة..)[1]فلذلك استقرّ في الأذهان أنه ‘‘يجب ادخال الأسئلة الموضوعية إلى جانب أسئلة المقال في ميدان التقويم كخطوة في طريق تطوير التقويم وأساليبه"[2]لكن "الخطأ الذي وقع فيه المطوّرون في الماضي هو أنهم قاموا بتطوير الامتحانات بمعزل عن جوانب العملية التعليمية، ومن هنا فقد التطوير أهميته، ولم يحقق الأهداف المنشودة منه" [3]وبذلك أخفقت الأساليب القديمة في إحداث تطوير أو تحقيق تحسين ملموس في الميدان التّربوي.[4]

وبذلك تشكلت القناعة بأنّ جهود تطوير المنهاج لا ينبغي أن تكون قاصرة حين تركّز على ما هو جزئيّ، فتطوير نظام الامتحانات "لا يجب أن يتمّ بمعزل عن باقي جوانب المناهج الأخرى، بل وجب أن يسير تطوير الامتحانات جنبا إلى جنب مع تطوير الكتب والمقرّرات الدراسية وطرق التدريس

[1] عزيمة سلامة خاطر، المرجع السابق، ص279.

[2] عزيمة سلامة خاطر، المرجع نفسه، ص279.

[3] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص226.

[4] ينظر: سمير يونس صلاح وآخرون، المرجع السابق، ص194.

والوسائل التعليمية وتنظيم المنهج نفسه والإدارة المدرسية"[1] هذه النظرة هي التي كانت أساس الأساليب الحديثة في التطوير.

ثانيا: الأساليب الحديثة في تطوير المناهج:

ويجب أن يُنظر اليها ابتداءً على أنّها نوع من أصل، وجزءٌ من كلّ، إذْ هي نابتة من الفلسفة التقدّمية، ومتفرعة عن المفهوم الجديد للمنهاج وأصول وأركان تطويره، فوفق ذلك أصبح تطوير المناهج الدراسية عملية شاملة، تمسّ المنهاج بمختلف جوانبه، وتستهدف مكوناته كلّها وما يرتبط بها، فلذلك تتناول هذه العملية فلسفة المنهاج وأهدافه، لتخلص إلى تقويمه، وبذلك أصبحت خطة التطوير الشامل للمنهاج تبدأ بتطوير الأهداف من حيث تحديدها وصياغتها وتنويعها، وباعتماد ذلك يُعاد النظر في اختيار المحتوى وأساليب تنظيمه بناءً على أحدث ما طرأ على معارف المادة ونظرياتها، وكذا أساليب التربية ونظريات علم النفس، ثم تُحدّد طرائق التدريس وتُختار استراتيجيات التعليم والتعلّم ،وقد تُستثمر التّقنيات الجديثة لزيادة تحكّم المعلّم في الفروق الفرديّة وتوجيهها...وينتج عن ذلك كلّه تطوير أساليب القياس والاختيارات والتقويم بحيث تصبح وسيلة فعّالة و مجدية، تستهدف رصد وتحديد مقدار النموّ الحاصل لدى المتعلمين وفق رؤية شاملة تقف عند الجانب المعرفي والعقلي وكذا الوجداني وكذلك المهاري فضلا عن الاتجاهات، كل ذلك دون أن يهمل شرط تدريب المتعلمين على تطبيق المنهاج المتطوّر بتفعيل عنصر الاشراف التربويّ وتوجيهه وجهة الموافقة والدعم والاستناد والوجيه لجهود المعلمين، وتطوير التنظيمات المنهجية من منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى المواد المترابطة ثم إلى المجالات الواسعة الذي أدّى بدوره إلى ظهور الوحدات الدراسية ،ثم منهج النشاط وبهذا يمكننا القول واثقين بأنّ النظرة الحديثة للمنهاج ولتطويره تتّسع لكل هذه العناصر التي يقوم عليها، بل وتهتم بركني العملية التعليمية من معلم ومتعلّم.

[1] عزيمة سلامة خاطر: المرجع السابق، ص279.

وإذا كان المتعلّم قد وضع وفق النظرة الحديثة في قلب العملية التعليمية بمراعاة خصائصه المختلفة من سيكولوجية وجسمية ومهارية وحسّ حركية في المناهج تخطيطا وبناء وتطويرا وتقويما وفق نظرة شاملة تبدأ من الفلسفة التربوية والأهداف إلى التقويم، بما جعله بحق غاية التّعليم، والمستهدف من جمع الجهود التربوية حتّى إنّنا (عندما نتكلم عن إصلاح أو تطوير في التعليم فإنّنا نقصد إصلاح التلميذ وتطويره)[1]

وإذا كان يُنظر إلى المعلّم على أنّه (أحد الأركان الرئيسية في العملية التعليمية –بعد التلميذ–بل إنّ نجاحها أو فشلها يتوقف إلى حد بعيد على مدى كفاته)[2]، بل إنّ دوره ليتعاظم إلى حدّ (إمّا أن يكون عاملا مساعدا على نجاح النظام التعليمي، وإمّا أن يكون عاملا على فشله، فهو يمثل حلقة الوصل بين المنهج والتلميذ)[3].

وإنّنا لنعجب أمام ادّعاء بعض الدّارسين ودعوتهم إلى صرف المعلّم عن المشاركة في المنهاج بناء وتطويرا (إذ التطوير والتخطيط يقتصران على المختصّين والاداريين، ولا يُقرّون إشراك المعلّم فيه لكثرة أعبائه، وتعدّد واجباته التي يقوم بها داخل الصفّ والمدرسة)[4] وإنّنا لنردّ هذا الادّعاء، ذلك أنّ المفهوم الديموقراطي للتعليم –اليوم–ليفرض أنّ من ينفّذ القرار ويعايشه لابدّ أن يشارك فيه (فالمعلّم يجب أن يشارك في كل عملية تربوية بدءا من البحث والتخطيط وانتهاء بالتطبيق الفعلي في الغرف (الجامعات) الصيفية، ذلك أنّ المفهوم الديموقراطي للتربية يعني أنّ من يعايش القرار التّربوي ينبغي أن يكون له نصيب في اتخاذه)[5].

كما أنّ إشراك المعلّم في تطوير المناهج يجعله شريكا في التصوّر، منفّذا جيّدا في الميدان، ممّا يعصم التطبيق من الانحراف؛ فقد أثبتت التجارب التي قام بها عاملون أنّ عدم مشاركة المعلّمين في

[1] سمير يونس صلاح وآخرون، المرجع السابق، ص 186.
[2] زبيدة محمد قوني، المرجع السابق، ص 293.
[3] سمير يونس صلاح وآخرون، المرجع السابق، ص 186.
[4] خالد خميس السرّ، المرجع السابق، ص 189.
[5] خالد خميس السرّ، المرجع نفسه، ص 189.

البحث والتطوير، يجعلهم ينفّذون ما هو جديد بطرق تختلف اختلافا بيّنا عمّا أراده المخطّط، ممّا دعاه إلى الدعوة إلى ضرورة البدء من المعلّم كنقطة أولى في التجديد)[1].

أنّ نجاح التطوير يتوقّف على الصّورة التي يترجمها المعلم في ممارساته البيداغوجية مع التلاميذ، وعليها يتوقف نجاح التطوير أو فشله، فلذلك كان ضروريّا ربط الصّلة بين مطوّري المنهاج وبين المعلّم (وبعد أن لاحظ وايتلي إخفاق المعلّمين في فهم المناهج الجديدة بسبب انعدام الصّلة بينهم وبين المخّططين للمناهج، فقد أكد على ضرورة التّواصل الوظيفي بين معلّمي الصّفوف والباحثين التّربويين في سبيل تحقيق الفائدة التربوية، ذلك أنّ تطوير المنهج يتوقف على الصّورة التي يترجمها المعلّم في النهاية، وعلى مدى فهمه لأهداف التطوير ووسائله وأساليبه، ومدى إيمانه بأهمية الغايات والمقاصد التي يهدف إليها التطوير[2].

كما تتجلى أهمية دور المعلّمين حين تنفيذ المنهاج في اكتشاف الصّعوبات أو النقائص التي يتصدّى لها بتذليلها أو برأب ما فيها من ارتباك بوصفه فاعلا حقيقيا في الميدان (فالمعلّم المربيّ هو الذي يرى عن قرب ما يجري في الميدان، وهو القادر على التشخيص أي معرفة الأسباب الكامنة إزّاء هذا العيب أو ذاك، حيث إنّ التلاميذ في مرحلة تنفيذ المنهج لا يرون أمامهم سوى المعلّم، وبالتالي فهو الملاذ عندما يواجهون صعوبات أو مشكلات)[3]، إنّه بحق الرابطة الواصلة بين التصوّر والتنفيذ، وبين الغاية المرسومة والواقع الحقيقي (إنّ المعلّم يعيش مع تلاميذه داخل الفصل وخارجه وفي أثناء قيامهم بأيّ نشاط سواء داخل المدرسة أو خارجها، فهو مطالب هنا بأن يكون قادرا على رصد ما يجري من تفاعلات بينه وبين تلاميذه، بحيث يستطيع... من خلال ذلك معرفة مستويات الدّافعية ومستويات الإقبال أو الإحجام عن خبرات المنهج المراد تطويره والاستعداد والفاعليّة بين التلاميذ)[4] فالمعلّم قادر

[1] خالد خميس السرّ، المرجع نفسه، ص 189.
[2] خالد خميس السرّ، المرجع نفسه، ص 190.
[3] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص 293.
[4] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص 293.

على تحفيز المتعلّمين وتشجيعهم للإقبال على خبرات المنهاج وأنشطته، وبذلك فهو بدوره الفاعل والمؤثر يبعث الحياة في المفاهيم لتصبح نشاطا تربويّا مفعما بالحياة، فإن لم يفعل المعلّم ذلك، بقيت الأفكار – مهما كانت عظيمة –جامدة لا أثر لها، وهو ما "أدّى إلى تحوّل الجهود المبذولة في مجال تطوير السياسات التعليمية والمناهج إلى تطورات نظرية لا تجد لها صدى في الميدان"[1].

إنّ دور المعلّم بالغ الأهمية في كل مراحل بناء وتطوير المنهاج، ممّا لا يمكن التغافل عنه، فهم "يشترك...في مرحلة التجريب الميداني سواء المحدود أو الموسّع، ويقدّم مقترحات بشأن كل ما يحتاج إلى مراجعة أو تعديل أو حذف أو إضافة، أي أنّ مسألة التغذية الراجعة في هذه المرحلة تعتمد تماما على فردية المعلّم في هذا الصّدد"[2].

وإذا حلّلنا عملية تطوير المناهج في البلدان المتقدّمة، نجدها تقوم على مجموعة من العمليات على مختلف مستويات النظام التّربويّ، لا أمام عملية مركزية واحدة – كما هو الحال في البلاد العربية- يُتاح فيها هامش من السلطة والحرية سواء على مستوى الإقليم (عملية ربط) أو على مستوى المدرسة التي تضطلع حينها بحلّ المشكلات، وهي عملية نتصوّر بأنّ للمعلّم –فيه-دور خطير...[3]

وبذلك ينبغي أن يصبح يقينا أنّ الاتجاه الحديث "ينظر إلى إشراك المعلّمين في تطوير المناهج على أنّه أمر حاسم في سبيل نجاحه"[4]، وهي حقيقة منهجية وتربوية، يدعو إليها المختصّون لمراجعة الواقع التّربوي في البلاد العربية عموما "إنّ التعليم في مجتمعنا في حاجة إلى جهود عديدة لتطويره وزيادة فاعليته، ومن الحق أنّ إبعاد المعلّم عن عملية التطوير أدّى إلى انفصال البحث التربوي الأكاديمي عن التطبيق الفعلي

[1] عادل أبو العز سلامة، المرجع السابق، ص 304.

[2] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص 293.

[3] ينظر: عبد الرحمان حسن إبراهيم وطارق عبد الرازق، المرجع السابق، ص 78-82.

[4] عبد الرحمان حسن إبراهيم وطارق عبد الرازق، المرجع نفسه، ص 53.

في الميدان...ولهذا لابدّ أن يتحمّل المعلّم جزءا من مسؤولية التطوير، وأن يشترك فيها بدور أكثر فاعلية"[1].

6. أهمية تطوير المناهج:

ممّا سبق بيانه، وممّا يشيع في كتب المختصّين في هذا المجال، ويتضح به الواقع التربويّ أن أصبحت أهمية عملية تطوير المناهج الدّراسية حقيقة ثابتة "إنّ عملية تطوير المناهج الدراسيّة عملية هامّة ،لا تقلّ في أهميتها عن عملية بنائه"[2]، ولأنّ المنهاج التّربويّ يتأثّر بمجموع العوامل المتّصلة به من خبرات تربوية والمتعلّم والبيئة والمجتمع والنظريات التربوية والثقافية "وأنّ كلّ عامل من هذه العوامل يخضع لتغيرات سريعة ومتلاحقة، فإنّه ينبغي أن تتطوّر المناهج لتساير تلك التغيّرات، ومن ثمّ تسهم في ارتقاء المجتمع وتطويره، أمّا إذا تركت المناهج عدّة سنوات دون أن تساير نبض الحياة وتغيّراتها، فسيحكم عليها بالجمود والتخلّف"[3] وحينها تتحوّل المناهج إلى عقبة تحول دون بلوغ المجتمع غاياته في التقدّم والازدهار؛ لهذا كانت أن تتّشح بثوب الديناميكية والتغير المتواصل.

إنّ هذا التطوير تأكيد لـ "مراعاة ظروف التغيّرات التي يمرّ بها المجتمع نتيجة الاتّصال بالمجتمعات الأخرى، ومن جهة أخرى مراعاة متطلبات أفراده (خصوصية المجتمع)"[4].

وباختصار، يمكن القول إنّ قيمة تطوير المناهج تبرز في كونها جهد داعم، وتقوية لمسعى صناعة الفرد، والقدرة على إعداده بما يجعله قادرا على أداء دوره الفاعل في تلبية حاجاته وطموحات مجتمعه[5].

---

[1] عادل أبو العز سلامة، المرجع السابق، ص 304، وينظر: محمد فتيحي، المرجع السابق، ص20.

[2] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص 215.

[3] سمير يونس صلاح وآخرون، المرجع السابق، ص182.

[4] سمير يونس صلاح وآخرون، المرجع نفسه، ص 182.

[5] ينظر: سمير يونس صلاح وآخرون، المرجع نفسه، ص182.

المبحث الثّالث: إصلاح المدرسة الجزائرية وتكييف المناهج الدراسية:

أولا: إصلاح المدرسة الجزائريّة وجهود تطوير المناهج الدراسية:

في إطار تحسين الأداء البيداغوجي، عرفت المنظومة التّربوية في الجزائر إصلاحات عدّة ،بدأت منذ الاستقلال وامتدّت إلى يومنا هذا، إذ لم يعد الجهاز الذي وضع سنة 1976 (أمرية76) قادراً على مواكبة التّطوّر السّريع والتّحوّلات المختلفة داخليا، وعالميا في شتى المجالات، خاصة العلمية والتكنولوجية، فلذلك سعت الجزائر كغيرها من الدول بشكل تدريجيّ إلى التّفكير في مراجعة منظومة التّربية وإصلاحها، والعمل على تحقيق انسجامها، وضمان جودة التعليم في مختلف المراحل الإجبارية وخاصّة في مرحلة التّعليم الثّانوي ، من خلال تطوير المناهج التّعليمية لمواكبة المستجدّات والتكيّف مع الواقع، وإحداث التّغيير في جانبيه المنهجي والبيداغوجي.

وينصبّ اهتمامنا –هنا–لرصد جهود التّطوير في المناهج ،وعلى منهاج اللّغة العربية أساساً، وجدير بالتّنويه هنا أن الوثائق التّربويّة الرّسمية تستعيض في كثير من الأحيان بمصطلح الإصلاح عن التطوير، وهو ما يُمكن عدُّه إقرارا ضمنيّا بما تعرفه المدرسة الجزائرية ومنظومة التّعليم في بلادنا من أزمات "تجسيدا لبرنامج الإصلاح، تسهر وزارة التربية الوطنية على جعل المناهج التّربوية متغيّرة باستمرار ،حتى تواكب التطورات العلمية والمستجدات السياسية والاقتصادية والتحولات الاجتماعية والثقافية التي تحدث على المستوى الوطني وفي العالم بأسره"[1].

والحقيقة إنّ التوجّهات الرّسمية، من خلال التصريحات تؤمن بأنّ إصلاح المناهج يأتي في سياق الاهتمام بإصلاح التعليم ومختلف منظومات المجتمع في العقدين الأخيرين خاصة.

[1] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المديرية الفرعية للبرامج التعليمية، وزارة التربية الوطنية، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، جوان2011.

إنّ المناهج المدرسيّة الجديدة ،التي تمّ تحضيرها وإعدادها بفعل الإصلاحات منذ مطلع الألفية الثالثة تشكّل محور إصلاح المنظومة التّربويّة الحاليّة ،وبذلك فهي، نظريّا، تتجاوز النّظرة التّقليدية للمناهج باعتماد المفهوم الحديث لأجل تحقيق التغيير العميق، والتخلّص من نقائصها المرصودة سعيا إلى تحسين مردود المؤسسة التربوية ،والرّفع من مستوى مخرجات عملية التعليم" إنّ المناهج المدرسية التي تشكّل محور إصلاح المنظومة التّربوية الحالية يجب أن تساهم في تحسين المردود المدرسي وذلك بالتغيير العميق الذي لا يقتصر على المضامين فحسب، بل تقتضي مقاربة جديدة في تصورها و إعدادها، في هيكلتها وتنظيمها في اطار المنهاجية"[1]، أي بالنّظر إلى عناصر المنهاج كلّها ،وليس بالتّركيز على جانب المحتويات والمضامين فقط.

كما أنّ المناهج الجديدة ،أو ما تُعرف بمناهج الإصلاح، فضلا عن ذلك تقوم على اختيارات بيداغوجيّة استراتيجية تتمثل في نبذ المقاربة بالأهداف واعتماد المقاربة السّوسيوبنائية ،التي تهتمّ ببناء التعلّمات لتحقيق الانسجام مع الواقع الاجتماعي بتّفاعل المتعلّم مع مختلف الوضعيات والمواقف التي يكون فيها ، ويتحقّق ذلك ببلوغ المتعلمين مستوى الكفاءة من خلال استدعاء المكتسبات وتجنيدها لمواجهة الواقع الصفي والحياتي بجدارة ووظيفيّة ،كما أن المناهج الجديدة تقوم على خيارات بيداغوجية تجعل المتعلّم مركز الحدث والموقف التعليمي، اذ لم تعد الغاية تعليم المتعلّم المعارف والمعلومات لإعادة استحضارها حين مواقف التقييم ،بل أصبحت الغاية تعليم المتعلم كيف يتعلم... وبذلك لم تعد الغاية هي المعرفة أو المعلومة ، بل أصبح الاهتمام مركّزا على أن يكتسب المتعلم –بذاته– استراتيجيات التعلّم ،ومن ثمّ الاندماج على مختلف المستويات.

1. ثوابت مناهج الإصلاح: إنّ المناهج كما وعتها الرؤية الجديدة منظومة جزئية من منظومة قيم المجتمع وأسسه الأخلاقية والاجتماعية، فاذا كان المنهاج يشكّل جزءاً محدوداً من منظومة التربية والتعليم، فإنّها بدورها تشكل جزءاً من قيم المجتمع، فلذلك كان أولى الثوابت:

[2]اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي للمناهج، مارس2009، ص2.

أ. التكفل بالبعد القيميّ والأخلاقيّ للتّربية: وذلك بالاهتمام بمختلف القيم والمبادئ التي ترتبط بهوية مجتمعنا أو قيمه المدنية أو الأخلاقية، والمعاملات، كذلك القيم الكونية ممّا يكرّس قيمنا الخاصة وبما يعمق وحدة مجتمعنا وانفتاحه على العالم "ويكون ذلك بالتأكيد الصّارم على قيم مجتمعنا ألا وهي:

- قيم الهوية التي تمثلها الثلاثية: الإسلام، العروبة، الأمازيغية قصد تعزيز التماسك الاجتماعي والضمير الحضاري.
- القيم المدنية التي تعطي معنى مسؤولاً للمواطنة.
- القيم الأخلاقية المنبثق من قيم مجتمعنا كقيم التضامن والتعاون.
- القيم المرتبطة بالعمل والجهود وخلق المثابرة وأخلاقيات العمل.
- القيم العالمية بما يتلاءم وقيمنا"[1].

وبذلك فالمناهج التعليمية الحديثة – في الجزائر–تركز على:

- قضية الهوية والبعد الحضاري للمجتمع الجزائري بأركانه الثلاثة.
- تجذير مفهوم المواطنة في ذات المتعلم بما يعد بتحقيق المواطن الصالح الذي تهدف إليه المناهج عادة، لكن من طريق القيم المدنية.
- الربط بين الجانب العلمي وتحقيق المعارف لدى المتعلّم والجانب التطبيقي، وهي ثنائية (علميّ، عمليّ) ركّزت عليها المناهج الحديثة.
- ثمّ القيم الإنسانية وإثباتها، وتعاطيها مفهوما، وتكوينا، وغاية في إعداد المتعلّمين وهو توجّه فرضته الظروف العالمية المختلفة، خاصة منها السّياسية، ثم التحولات المعرفية وتعاظم العولمة ونشوء مجتمع المعرفة.

ب. التغيير البيداغوجي: وعُدَ محور عملية الإصلاح عامّة وروح المناهج الجديدة، وذلك بالتّحوّل من التّعليم إلى التّعلّم، من خلال وضع المتعلّم في قلب المناهج كما الممارسات الصفّية، ولذلك يتحوّل

[1]أنظر: وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم04/08 المؤرخ في 23جانفي2008.

الاهتمام والتّركيز من نواتج التّعليم ،وفق الرّؤية والطّريقة التقليدية ،إلى الاهتمام بمسار التّعلّم والجهود التي يبذلها المتعلم لأجل الغاية، "يعتبر التغيير البيداغوجي حجر الزاوية لعلمية الإصلاح ،إذ أنّ وضع الطّفل في قلب مسار التّعليم والتعلّم يدلّ على أنّه لا يكفي أن نتقن عملية التعليم فحسب، بل ينبغي أن نعتني أكثر بالمساعي التي يستخدمها الطفل في التعلّم، ونعتني أكثر بتقدمه ونتائجه الآنية، وبمساهمته المسؤولة في العمليات البيداغوجية التي تعنيه"[1].

ومن ثمّ يصبح المتعلّم قادرا على تحديد استراتيجياته للتعلّم، ومؤهّلا لأن ينقد نفسه بالحكم على نتائج تعلّمه بنفسه، وبذلك يصير قادرا على تحقيق ما يمكن تسميته بالتكوين الذاتي؛ "أي يحكم على نتائجه بنفسه، وهذا باختصار يدلّ على أنّ التلميذ ينبغي أن يكون مُكَون نفسه بنفسه، بما يضمن له استقلاليته عن سلطة المنهاج أو المعلم"[2]، ...وبصفة أدقّ أن نوفّر له فرص ممارسة استقلاليته في كل مراحل العملية البيداغوجية بما في ذلك تقييم نتائجه"[3].

والحقيقة أنّ المنهاج (في إطاره المرجعي) وإن صرّح بتوجّهاته هذه، إلا أنّه فضلا عن ذلك، قد أوجد لها آليات لتنفيذها،" وحتى لا تبقى هذه النية مجرد شعار، فإنّه ينبغي إحداث تغيير في النظرة البيداغوجية على كلّ المستويات خاصة في ترتيبات المنهاج"[4].

يقتضي هذا المبدأ الاستراتيجي (مدخل المناهج عند المقاربة بالكفاءات) اختيارات بيداغوجية قبلية تعتمد على هذا النشاط المتميز للتلميذ:

- "مناهج مبنية على الكفاءات بدل المحتويات والمضامين.
- كتب ملائمة لبيداغوجيا الكفاءات.

---

[1] مرجع سابق، ص03.
[2] المرجع نفسه، ص03.
[3] المرجع نفسه، ص03
[4] المرجع نفسه، ص03.

- تنظيم بيداغوجي للمؤسسات يسهّل تطبيق التشارك الفوقي للمواد disciplinabrité بواسطة المشاريع.
- وسائل بيداغوجيا فردية للتّعلّم والتّقويم".[1]

وذلك ما يقتضي اعتماد التعليم الذاتي، وتكريس المعرفة الاستقصائية باعتماد نظام العمل الفردي أو التعاوني والتشاركي.

ج. إعادة ادماج البعد المنهاجي curriculaire في التعليم والتعلم:

إنّ المناهج الحديثة لا تقوم على تكريس مفهوم التعلّم في حدوده المعهودة فحسب (في حصة تعليميّة خاصة) بل يُنظر إلى تعلّم التلميذ بصورة أوضح وأوسع ،إذ يهتمّ بالمنحى التّصاعدي لمكتسبات المتعلّمين خلال مسار تعلّمهم في المادة الواحدة وفي مختلف الأطوار، بحيث يُنظر إليها على أنّها مراحل تعلّم تُبنى بعضُها على بعض، بل إنّ هذه النظرة تتجاوز حدود المجال المعرفي الواحد والمادة الواحدة إلى جميع المناهج والمواد ،التي يستفيد منها المتعلّم في السنة الدراسية بحيث يتجاوز حدود تحقيق الكفاءة الختامية في المادة الواحدة إلى تحقيق ما يسمى الكفاءات العرضية بين المواد، حينما يصبح —مثلا– قادرا على استثمار المكتسبات في غير مادتها، كأن يوظف مكتسباته اللغوية في التغبير عن مفاهيم مادة أخرى كالتّربية الإسلامية أو التّاريخ...، وأن يوظّف مفاهيم وظواهر العلوم الطبيعية والأحياء وكذا الجيولوجيا في الوصف مثلا ،أو أحداث التّاريخ في تناول شعر الصّراع والنّضال في حصة اللّغة العربية وآدابها..."إنّ الهدف من هذا الإدماج هو توجيه أكثر ما يمكن من التعلّمات نحو الهدف الوحيد أي التلميذ، مع توفير التشارك الأفقي للمواد في ميادين المعرفة والمهارة والتصرّف ،ويبقى التوزيع العمودي للتعليم عبر كامل المسار الدراسي للتلميذ، وانسجامه الأفقي داخل السنة الدراسية شرطا أساسيا في اطار التعليم المبني"[2].

---

[1] مرجع سابق، ص 04.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعيّ للمناهج، مرجع سابق، ص 04.

د. إعادة تحديد المهام التربوية للمدرسة مع الحاجات الحقيقة للمجتمع:

فلقد تعمّقت وظيفة المدرسة ،إذ لم تعُد خانة الجيل، ومعدّه عن طريق اكسابه المعارف والمفاهيم والقيم ،لينشأ من المجتمع أفراد صالحون ،مرتبطون به ،ومتمسّكون بقيمه إلى اكسابه القدرات والمهارات التي تؤهّلهم لأن يحسنوا الاندماج مع محيطهم ،والتفاعل الإيجابي مع المجتمع بالتأثر بخصوصياته والتأثّر بها والتأثير فيها، إنها فلسفة تقوم على اكساب الفرد من الكفاءات ما يجعله يحسّ باستقلاليته ،فيبرهن في مختلف محطّات حياته فعالية القدرات والمهارات دون أن تنبتَّ صلته بمحيطه"... على المدرسة أن تحضّر للإدماج الاجتماعي عند نهاية التعليم الإلزامي، ولذلك عليها بالتّجديد في مجال بيداغوجيا الاستقلالية، ولا تقتصر على التجديد في مجال ممارسة المعارف المفيدة في التعليم"، إذا فوظيفة التربية والتعليم في المنظومة الجزائرية لم تبق حبيسة المعرفة ثم تجديدها، بل تطوّرت لتقوم على إدماج المتعلم في بيئته الأصلية التي ينتمي إليها[1] "،إذا فوظيفة التربية والتّعليم في المنظومة التربوية الجزائريّة لم تبق حبيسة المعرفة وتجديدها، بل تطوّرت لتقوم على إدماج المتعلّم في ببيئته الأصليّة التي ينتمي إليها "...تقوم على الإدماج والسّعي إلى تكوين شخصيّة المتعلّم تكوينا كلّيا عن طريق بناء معارفه، ومعارفه الفعلية السلوكية"[2]، وهو توجّه لم يعه مجال التربية في الجزائر[3] فحسب، بل هو فهم حرصت الكثير من المنظومات تحقيقه:"...ديناميّة الطلب الاجتماعي الذي يرى بأنّه على المدرسة القيام بمهام التربية والتكوين وفق معايير وأساليب جديدة في بناء المعارف واكتساب المهارات لربح رهان تحقيق الغايات التنموية، وهذا يتطلب تطوير النموذج البيداغوجي ليتلاءم مع التنامي السريع للمعارف والعلوم والتقنيات ويسهم في تأهيل الرأسمال البشري"[4]، فمفهوم الاندماج يُنتظر من أن يتوسّع حتى لا يبقى "... محصوراً في جانب واحد من النشاط الذهني للمتّعلم وهو إدماج الموارد والمكتسبات، لأنّ ذلك

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، نفس المرجع، ص04

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 04.

[3] مديرية التعليم الثانوي العام، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، جانفي 2008، ص 58.

[4] السعدية بن سهلي، البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية من خلال الصحافة المغربية، ص28.

عيب يسقطنا في أساليب تقنية تجزيئية ،وسلوكية فيركّز الاندماج المقصود... على الأبعاد الاجتماعية والغايات الشمولية التي ينبغي إظهارها وتوظيفها"[1] ، بل إنّنا ندعي بأنّ الاندماج في ظل النّظرة العالمية تقوم على التّفاعل مع مجتمع المعرفة والانفجار المعرفي والتطور السريع للتكنولوجيا، فكرة يمكن أن تكون إضافة لمفهوم: "إنّ ما يهمّ في مجتمع المعرفة هو ابتكار وإنتاج المعرفة ،وليس فقط نشرها وسيولتها واستهلاكها "[2].

إنّ الإطار المرجعي لمناهج الإصلاح (منذ سنة2000) قد اتسم بوضوح الرؤية وتكامل النظرة – فيما يدعي–وتتجسد مفاهيمه في مناهج اللغة العربية وآدابها وغيرها من مواد التعليم الثانوي بنسب متفاوتة بحسب التلقي والتمثل"[3].

ثانيا: منهاج اللغة العربية في ظل الإصلاحات وعلى هدي مفاهيم التطوير، السنة الثالثة أنموذجا:

من المهمّ التأكيد–منذ البدء–على أن اللّغة العربية تقع في قلب المنظومة التربوية في الجزائر باعتبار هذا القطاع "استثمارا انتاجياً واستراتيجياُ من الأولوية الأولى للدولة التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفّل بالطّلب الاجتماعي للتربية والاستجابة لحاجات التنمية الوطنية"[4]ووسيلة فاعلة لتحقيق غايات التعليم الثانوي خاصة في " تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي، وكذا تنمية ملكات التّحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات في مرحلة التعليم الثانوي والتكنولوجي: ذلك أن اللّغة جوهر التفكير، لأنّ التفكير في

[1] محمد الدريج، تطوير المناهج، الدراسة في المنظومة التعليمية المغربية، ص58

[2] عبد الحق منصف: المناهج والتكوين ومجتمع المعرفة...، مرجع سابق، ص 68.

[3]أوضحت اللجنة الوطنية للمناهج في وثيقة الإطار المعرفي للمناهج (مارس2006) أهم أسس المناهج كما تميزت بقدر محدود من الموضوعية حين كشفت عن نقدها للمناهج عامة بأن أشارت إلى نقائص المناهج الجزائرية في ظل الإصلاح، ص7، كما نبهت إلى انبثاق الصلة بين البحث التربوي والبحث الجماعي بما يدع إلى تعزيزها، ص11.

[4]وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية، المادة 08.

حقيقته عملية ذهنية لا تتمّ من دون اللغة، "وقد أثبتت الأبحاث والتجارب أنّ التمكّن من اللّغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية وبالقدرة على الفهم والإفهام وبالتحصيل في كل أنواع المعرفة والثقافة"[1].

ومن هنا تبرز أهمية اللّغة العربية في المناهج الجزائرية منذ الاستقلال وفيما تعلن عنه وثائق الإصلاح منذ مطلع الألفية[2] من حيث هي "قوام الفعل التعليمي-التعلّمي في منظومتنا التربوية عامة، وفي النهوض بفكر المتعلم في الأقسام الأدبية خاصة"[3]، إنّ اللغة العربية في مناهجنا التربوية تضطلع بمهام جسام ترتبط بالوظيفة البيداغوجية، كما تعبّر عن هوية المجتمع الجزائري وأبعاد هذه الهوية "إن تحسين تعليم اللّغة العربية قصد إعطائها وظيفتها البيداغوجية والاجتماعية والثقافية سيسمح بتلبية متطلبات تعليم ذي نوعية قادر على التعبير عن عالمنا الجزائري والمغاربي العربي والمتوسطي والافريقي"[4]، "معا وبإدراك الحضارة العالمية والمساهمة في التقدم العلمي والتكنولوجي"[5] كما يكتسي تعليم اللّغة العربية السنة الثالثة ثانوي خصوصية أكبر بالنظر إلى كون هذه السنة تُعدّ تتويجا لمرحلة التّعليم الثانوي التي تُختم بدورها بامتحان البكالوريا، فلذلك " فقد بُذل مجهود خاصّ لإعداد مناهج هذه السنة (الثالثة آداب وفلسفة)"[6*].

1-منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة آداب وفلسفة:

أ-الأهداف:

وتتمثل أهداف منهاج اللغة العربية وآدابها بالنسبة للسنة الثالثة آداب وفلسفة في:

[1] مديرية التعليم الثانوي العام، مناهج مادة اللّغة العربية وآدابها، سنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص07.

[2] لأنه توجه لهذه المناهج العديد من سهام النقد اعتماد لغة مزاحمة للغة العربية في تدريس المواد العلمية.

[3] مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج السنة الأولى، مرجع سابق ص07.

[4] في اغفال صريح للبعد الإسلامي وهنا نتساءل أي دور حضاري يراد اللغة العربية بسلخها عن هذا الجانب الأصيل من تاريخنا وهويتنا.

[5] مديرية التعليم الثانوي العام، نفس المرجع، ص.13

[6] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، منهاج اللغة العربية وآدابها للشعبتين 3 أف/ 3 لغات، ص 09.

*والحقيقة أننا نرى أن هذا المنهاج هو امتداد للسنوات الأولى والثانية.

- بالنسبة للأستاذ: أن يتمكّن الأستاذ من:

- تفعيل الكفاءات المحدّدة في مجال المنطوق والمكتوب.

- تذليل الصعوبات التي تعترض النشاطات المقررة.

- التحكم في أساليب التدريس بمنطق التعلّم.

- تعزيز أساليب ربط التعلّمات بالواقع المعيش للمتعلمين.

- تقويم موارد المتعلمين وكفاءاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات"[1].

والملاحظ أنّ هذه الأهداف كلّها تدور حولها مهنة التعليم والتدريس عند المعلم أو الأستاذ، وقد استندت على حقائق علمية لسانية تقوم على تكامل النظرة للغة، وأسبقية المنطوق على المكتوب كما تؤكّد ذلك النظريات اللسانية الحديثة، سواء في تعريف ماهية اللغة أو في اكتسابها، كما قامت على حقائق الممارسة البيداغوجية الميدانية بالإشارة إلى عوائق تدريس نشاطات المادة، فضلا عن حقائق تربويّة تلتفّ كلُّها حول المقاربة بالكفاءات كاختيار استراتيجي في التعليم، ما يُوجب:

-تفعيل دور المتعلم في النشاطات التعليمية، والقطع مع الممارسة التقليدية وتمكينه من أداء أدوار التعلّم الفعّال عن طريق تنمية شتى قدراته في الاكتشاف، والفهم، والتحليل، والتوظيف، والإنتاج والتعبير، وبذلك يتحدد دور الأستاذ بالتوجيه والتعزيز والتأطير.

- ينبغي أن يربط الأستاذ تعلّمات التلميذ بمواقف ذات دلالة بالنسبة له أي ترتبط بالبيئة، فتعبّر عن احتياجاته واهتماماته، وميولاته، ومحيطه الذي يحيا فيه، وبذلك يصبح للتعلّم –عند المتعلم–معنى وجدوى، إنّ وظيفة التعلّم هذه لتعزّز بشكل واضح قابلية المتعلم للتّعلّم، وسرعة اندماجه بمحيطه...

[1] ينظر: مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا، مرجع سابق، ص09.

- تجاوز التقييم استحضار المعلومات إلى توظيفها واستثمارها في وضعيات مُشكلة، يعتمد المتعلّم لحلّها على الإدماج...

- أهداف منهاج (3آف) بالنسبة للمتعلم: اعتمد المختصون في إعداد هذا المنهاج ما يسمح

ترسيخ حب الاطلاع في نفسية المتعلمين وتعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التعلّمية[1].

فمنهاج اللغة العربية وآدابها لهذه السنة ينطلق من خلفية تسود مناهج الألفية الثالثة، وهي أنّ المدرسة والمنهاج ليسا المصدر الوحيد للمعرفة، فهذا العصر عصر الانفجار المعرفيّ أو المجتمع المعرفيّ، أين تتعدّد مصادر المعرفة والمعلومة، ولذلك يتكيّف المنهاج مع هذا الوضع الجديد بإكساب المتعلم المهارات والقدرات التي تتيح له التعامل مع هذه المصادر المتعدّدة للمعرفة اختيارا أو تمييزا أو توظيفا.

- تعليمهم كيف يتعلمون، عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجيّ السّليم القائم على الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية:

"الفهم – التحليل – التفسير والمقاربة – النقد والحكم – التعليل والاستدلال – التجديد والابداع"[2].

فليست غاية التعلّم اكتساب المعرفة ذاتها، وإنّما اكتساب المتعلم الطرائق والاستراتيجيات التي تساعده على التعلم عن طريق الاستغلال الأمثل للقدرات العقلية الدنيا والعليا وفق صنافة "بلوم".

- "مع تمكينهم من توظيف التقنيات العمليّة الآتية:

-منهجية معالجة المشكلات.

-منهجية البحث.

[1] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المناهج التعليمية لأقسام السنة ثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، ص09

[2] مديرية التعليم الثانوي، المناهج التعليميّة لأقسام السنوات الثالثة للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص09.

-ضوابط العمل الجماعي.

-فنيات الحوار وآدابه.

-تقنيات التلخيص والتدوين".

وبذلك فالمنهاج يمكّن المتعلم من توظيف تقنيات عملية تقوم عليها المقاربة بالكفاءات ،لا ترتبط باللّغة العربية وآدابها فحسب، بل هي مناط كلّ المواد ومن مستهدفاتها، تتمثّل في التّعلّم عن طريق حلّ المشكلات في المدرسة والحياة، وإشاعة روح وأصول العمل التعاوني في فريق (العمل التشاركي)، وأصول منهجية البحث في التعامل مع المعرفة وشتى الظواهر بما يعمّق التفكير المنهجي لدى المتعلم وروح التأمّل، والتّحليل العلميّ والموضوعيّ، هذا فضلا عن تحقيق تقنية إجادة الحوار لدى المتعلّم مع غيره بما يكرّس مفاهيم النّظرية التواصلية.

-"العمل على تحديد مختلف أشكال العلاقات التي تساعد على التمييز بين مفهوم المقاربة بالكفاءات وبين أهم المفاهيم من داخل العقل التربوي البيداغوجي... مثل بيداغوجيا الأهداف"[1].

وبذلك فالمنهاج يقطع مع طرائق التّعليم السّابقة مثل التدريس بالمحتويات، وكذا التدريس بالأهداف ممّا لا يستجيب للنّظرة الحديثة للتعلّم، وعلاقته بالمجتمع والحياة.

- إن منهاج (3آف) و(3لغ) يرتبط بتعزيز الكفاءات القبلية، وإثراء الكفاءات المقرّرة لهذه السنة وتعميقها بالشكل الذي يجعل المتعلّمين يتفاعلون مع النّشاطات التّعلّمية تفاعلا إيجابيا، وبذلك يبرز البُعد البنائي في تعلّمات المتعلّمين وفي تحقيق الكفاءات عبر مسار تعلُّمهم.
- وتبعا لذلك كلّه يتحدد ملمح الخروج لدى المتعلم في هذه السنة أين يصبح قادرا على:

- تحديد أنماط النصوص مع التعليل.

[1] مرجع سابق، ص10.

- التمييز بين مختلف أنماط النصوص.

- إعادة ترتيب أنماط النصوص (من الحجاجي إلى السردي، من السردي إلى الوصفي، من التفسيري إلى الإعلامي...).

- إنتاج وكتابة نصوص متنوّعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حوارية، إعلامية).

- النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النّصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة.

- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب وفلسفة):

"في مقام تواصل دالّ، يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج –مشافهة وكتابة– أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأي، بما يجعله قادرا على مواصلة مشواره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني"[1].

وعند الوقوف على دلالات هذا الهدف الختامي المستهدف تحقيقه في نهاية السنة الثالثة، فإننا نسجل:

- ارتباط أهداف هذه الحلقة من التعليم الثانوي بمكسبات السّنة الأولى والثانية ثانوي، وبذلك تعدُّ امتدادا لما قبلها، وتعميقا لمفهوم بنائية المعارف والمكتسبات.

- ربط التعليم بواقع المتعلّم، وجعله قادرا على تسخير مكتسباته في التعامل مع الواقع الاجتماعي العام أو الحياة المدرسة أو المهنية.

- الإدماج والإنتاج مشافهة وكتابة "وبما أنّ المنهاج مبنيّ على المقاربة بالكفاءات، فإنّ الأمر يستوجب مراعاة خاصّية الإدماج في تفعيل النشاطات التّعليميّة، علما أن بيداغوجيا الإدماج تستند بدورها إلى

[1] مرجع سابق، ص 16.

المعارف، والمعارف الفعلية، والمعارف السلوكية التي لا يتمّ التعلّم الحقيقيّ دونها لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللغة الشفوية أو الكتابية للمتعلم"[1].

- عدّ الأنماط النصّية محور الفهم والإنتاج.

- تحقّق القدرات العقلية المختلفة.

ب- المحتويات: وتتمثل في مختلف النشاطات الهيكلية للمادة في هذه السنة وهي:

- الأدب والنصوص: وتتمثل في مجموعة من النصوص الأدبية المختارة، شعرا ونثرا، وقد توزّعت على مجموع الوحدات الاثني عشرة، متناولة ظاهرة أدبية أو فنّية بعينها، وفق منهج تاريخي يمتدّ من عصر الضعف والانحطاط إلى العصر الحديث.

وقد رفد المنهاج النّصين الأدبيين المقرّرين في كل وحدة بنصّ تواصليّ، ويكون نثريا يتناول الظاهرة المدروسة في النصّيين الأدبيين بتوسيع تناول الظاهرة أو تعميق الفهم أفقيا وعموديا ليخلص التلميذ إلى موقف نقدي.

- النشاطات الرافدة (روافد فهم النصوص وتحليلها): لأنّها ترفد النص الأدبي أو التواصلي، وتعضُد دراستهما باعتبار النصّ ظاهرة مركّبة، وتتمثّل هذه النّشاطات الرّافدة في دروس نشاط القواعد نحوا، والبلاغة والعروض، وتقوم على مفاهيم لا يُراد تناولها مستقلّة كغاية في ذاتها، وإنّما ضمن أساليب متّصلة بما يعزّز إدراك المتعلم أنّ سلامة اللغة وبراعتها أو الشعر واستقامته، إنّما يكون بها...

وبذلك فهذه النشاطات تُدرَّس ببعد وظيفيّ؛ فلذلك ينتهي المعلم بالمتعلم إلى: إحكام موارد المتعلم وضبطها.

[2]مديريّة التّعليم الثانويّ العام، منهاج اللغة العربي للسّنة الأولى ...مرجع سابق، ص07

- المطالعة الموجهة: وتُعدّ من أنشطة التلقّي، وتهدف إلى إكساب المتعلم روح المطالعة وتنمية علاقته بمصادر المعرفة، مع إكسابه ملكة التذوّق الفني، والقدرة على التفكير السّليم والمنهجيّ، وهي نشاط يجري جزء منه في القسم، وينجز الآخر منه خارجه، وبذلك فهذا النّشاط يُعدّ النافذة المشرعة التي تُسهم في توسيع آفاق المتعلّم، وتطوير قدراته وصقل ذوقه وتنمية حبّه للاطلاع على نتاج الفكر البشري."[1]
- إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها: إنّ المتعلّم من خلال تفاعله مع النشاطات المقرّرة من نصوص أدبية وتواصليّة ومطالعة موجّهة، ثم نشاطات رافدة من نحو وصرف وبلاغة وعروض، يكون قد اجتمعت لديه مكتسبات متنوعة بتنوع هذه النشاطات، وهذه الموارد وهذه المكتسبات لا تكون ذات فائدة إذا لم توضع موضع التفعيل والانجاز، وتفعيلها إنما يكون ويحصل بعلاج المتعلّمين لوضعيات مستهدفة وهي وضعيات تقييميّة وفق المقاربة بالكفاءات، من خلالها تتحقّق مجموعة من الأهداف:

-"يتعلم التلميذ إدماج مكتسباته.

-من خلال إنجازه للوضعيات المستهدفة يتبين التلميذ حجم كفاءته.

-يراعي فيه الوضعيات المستهدفة التي تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، بأن تعد قريبة من وضعيات فعلية معيشية.

- تعدّ المتعلّم للاعتماد على نفسه.
- ترسيخ الموارد وتثبيتها لدى المتعلم.
- تدريب المتعلم على الربط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الحقائق المقصودة.
- يبيّن انجاز هذه الوضعيات مدى قدرة المتعلم على تفعيل معارفه، ومعارفه الفعلية، ومعارفه السلوكية، وعلى الاستفادة من موارده المكتسبة وما لذلك من أثر في بناء شخصيته.

[1] ينظر: منهاج السنة أولى ثانوي، مرجع سابق، ص22.

– إكساب المتعلم القدرة على الإنتاج ومهارة الابداع"[1].

- التعبير الكتابي: يشترك نشاط التعبير الكتابي مع نشاط بناء الوضعيات المستهدفة في خاصّية الإدماج، غير أنّهما يختلفان في البناء، ففي حين تتجه الوضعيات المستهدفة إلى وضعيات فعلية ترتبط بالواقع المعيش، يتنوّع التعبير الكتابي في طلبه حيث قد يتعلق الطلب بوضعية فعلية، وقد يتعلق بوضعية فكرية أو تحليلية، أو غير ذلك...وبذلك عُدّ نشاط التعبير الكتابي ملك النشاطات.

والملاحظ أنّ المنهاج قد أغفل الحديث والإشارة إلى (المشروع) ضمن النشاطات، مع وروده في الكتاب المدرسي، وهو نشاط تعليميّ يستهدف تعميق قدرات المتعلم في البحث عن المعارف والمعلومات في إطار جماعي تشاركي وتعاوني...

وبذلك فأنشطة السّنة الثالثة منها ما يرتبط بالتلقّي، ومنها نشاطات إنتاجيّة.

- التوزيع الزمني:

يُعدّ الوعاء الزمني المخصص لتدريس نشاطات المادة موردا مُهمّا، ينبغي على المعلّم حسن إدارته وتسييره بما يضمن طرق موضوعية لتحقيق النّجاح في التدريس، وقد خُصّت المادّة بسبع ساعات، موزّعة أسبوعيا على النشاطات المذكورة"[2].

ج–طرائق التدريس:

- إن أنسب طريقة تُتّبع في ظل بيداغوجيا الكفاءات لا سيما في التعليم الثانوي إنّما "هي طريقة الوضعيات المشكلة: لأن التدريس بواسطة المشكلات من شأنه أن يحضّر المتعلّم للحياة العملية، وجعله يتفاعل مع محيطه الاجتماعي بصورة مرضية، ولأن الحياة كذلك سلسلة من الوضعيات المشكلة، وبقدر ما يكون المتعلم قادرا على حل هذه الوضعيات بقدر ما يكون نجاحه في حياته"[3].

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، منهاج السنة الأولى ثانوي، مرجع سابق، ص 22.

[2] ينظر: مديرية التعليم الثانوي العام، مناهج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة ثانوي: ص11.

[3] المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مديرية التعليم الثانوي العام، دط، دت، ،ص20

- **وضعيات التعلم**: إنّ الوضعية التعلّمية الناجحة هي تلك التي تنطلق من قدرات المتعلّم ومكتسباته لتصل به إلى ما يمكن الوصول إليه اعتمادا على إمكاناته الخاصة، ويراعي فيها:

-تشجيع التلميذ على المشاركة والمناقشة.

-دفع التلاميذ إلى التفكير السليم.

-إذكاء قدراتهم ومهاراتهم.

-إدراك المتعلمين لأهمية المكتسبات الجديدة في الحياة العملية.

- **طريقة المشروع**: (بيداغوجيا المشروع): "وينجزه المتعلم فردا أو جماعة...وفي انجاز المشروع ينتقل المتعلمون من الجانب النظري إلى الجانب العملي، فيستخدمون اللغة عمليا ويبرزون مواهبهم في مختلف الفنون"[1].

د- التقويم: وقد أولته مناهج الإصلاح عموما ومنهاج اللّغة العربية وآدابها خصوصا أهميته الآزمة فاعتمد على:

- تقويم التعلّمات سواء في بداياتها (تشخيصي) أو أثناءها (تحصيلي). أو في نهايتها (تحصيلي).

- ويعتمده المعلم، كما يقوم المتعلم بتقويمه الذاتي.

- تمثل الوضعيات أهم مظاهر التقويم سواء أكانت مستهدفة أم مشكلة.

[1] نفس المرجع، ص21.

ثانيا: تكييف مناهج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة أنموذجا:

1-التكييف اصطلاحا:

مصطلح أساسيّ وأوّليٌّ، اعتمدته وزارة التربية الوطنية منذ بداية التّوجه نحو تصحيح الممارسات البيداغوجية، من أجل تنفيذ المنهاج بطريقة حسنة وبالمواصفات والمعايير التّربوية المطلوبة في ظروف مريحة.

مصطلح أضيفت إليه عديد المصطلحات للدلالة على معنى واحد، في المجال التربوي وقصد تربويّ ثابت – ممَّا سوف يأتي ذكره.

ويمكن تعريف التكييف وفق أدبيات ووثائق وزارة التربية الوطنية بأنه (تعديل في تنفيذ المنهاج، يقوم على منح حرّية مسؤولة للمعلّم في التخطيط والتصرّف، بإيجاد أحسن كيفية في تنفيذ منهاج المادة التعليمية بمراعاة عنصر الزمن وغيره من المعطيات الميدانية (تقدير وقت الحصة-مستوى التلاميذ-مكتسباتهم القبلية-الخصوصيات المناخية والاجتماعية والثقافية ونفسية التلاميذ...)[1].

2-مسار التكييف في ظل الإصلاح:

وُظّف هذا المصطلح منذ سنة 2012، ويبرز من جديد خلال السّنة الدراسية 2021-2022 مع اختلاف في الخلفية التي ينطلق منها استعمال المصطلح في كلا الحالتين، فإذا كان توظيفه سنة 2012 ينطلق من المنهاج، إذ أتى التكييف تعديلا للمنهاج المعتمد للمادة حينها، جاء توظيفه خلال السنة الدراسية 2021-2022 تعديلا للتدرّجات المعتمدة خلال السنة الدراسية 2020-2021، وبذلك فهو تكييف على تكييف أو تكييف على تعديل، فإذا ينبغي على المعلّم أن يكيّف أداءه وتعامله مع المنهاج في كل حصّة باستحداث أفضل السبل البيداغوجية للتّعامل مع منهاج مادة

[1] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، المنشور المتعلق بتوجيهات حول كيفية تنفيذ المنهاج، بتاريخ 2012/07/22، رقم 2012/003/381، الجزائر.

اللغة العربية وآدابها —وغيرهما من المواد التعليمية في التعليم الثانوي وغيره من المراحل- وبذلك فهو مدْعُوٌ لأن يتحوّل من التوزيع السّنوي إلى مخطّط يضعه ،لا يكون آليا، أو مقيّدا لأدائه، ومانعا له لأن يبتكر ويبدع من العناصر ممّا يرتبط بمكوّنات المنهاج في سبيل الوصول إلى الأهداف التربوية والكفاءة المرسومة، بما في ذلك عنصر الزمن خاصّة[1]، إنّها طريقة تعتمد على تجديد الممارسات البيداغوجية بما يسمح بأداء سليم (يجمع بين تقديم الدّروس بشروطها البيداغوجية المنجحة ،واستثمار عنصر الزمن بما يضمن عدم التأخر في الإنجاز)[2]، فلذلك تمَّ اعتماد وثيقة أوّلية (مذكرة مرفقة)[3] وتهدف إلى تنشيط التفكير الجماعي وتبادل الخبرات والآراء بين الأساتذة في اطار مجالس التعليم والتنسيق البيداغوجي وفي التكوين أثناء الخدمة (...يحفّز الأساتذة المنسقين خاصّة ثم المفتشين والعمال في مختلف أطر التفكير والتشاور، وتصحيح الممارسات البيداغوجية من خلال رفع الوعي بالصّعوبات واستنباط الحلول لتنفيذ هذه المناهج بالمواصفات والمعايير التربوية المطلوبة في ظروف مريحة)[4]

إنّ عملية التّصحيح والتجديد هذه ليست باليتيمة في حياة المناهج الوطنية (الجزائرية) فقد سبقها عملية تخفيف البرامج متمثلة في التقليص من المحتويات المعرفية سنة 2008، فكان ذلك مظهرا أولا لاستجابة المنهاج عندنا لظروف الواقع، وقدرة المنظومة الجزائرية على التحديث والتحسين، لكن بأية صورة؟ وهل تحقّق لها شروط النجاعة؟ وكيف تعاملت مع المنهاج ومكوّناته قبل ذلك؟ أسئلة ترد الإجابة عنها تباعا.

فلقد كان تعديل المنهاج في صورة محطّة (تخفيف المنهاج جوان 2008)، "وعلى غرار الأنظمة التربوية الناجحة عبر العالم، والتي تعتبر الإصلاح سيرورة ديناميكية مستمرة، ودورية من تصوّر، وتنفيذ، ومتابعة، وتقييم، وتعديل، واستجابة للنداءات الملحّة للممارسين في الميدان، والمتعاملين من الجماعة التّربوية،

[1] ينظر: مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، منشور 381مرجع سابق.

[2] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع نفسه.

[3] ينظر فهرس الملاحق.

[4] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، منشور 381مرجع سابق.

بادرت وزارة التربية الوطنية إلى تخفيف المضامين المعرفية للمنهاج في مختلف المستويات التعليمية للمسار الدّراسي)[1].

وقد حافظت عملية التخفيف للمنهاج على:

- "ضمان الانسجام العمودي التام للمضامين المعرفية للمنهاج خلال كامل المسار الدّراسي للتلميذ، بغرض تجنّب التكرار، والفوارق الهامّة في التدرّج المفاهيمي.
- التركيز على المعارف الأساسية للمادة، وحذف كل المفاهيم أو المعلومات التي لا تشكّل مكتسبات قبلية ضرورية للتعلّمات اللاحقة.
- إحداث التلاؤم بين المضامين المقرّرة في المنهاج مع الحجم السّاعي المخصّص لكل مادة"[2].

وبذلك جاءت هذه المرحلة لتزيد للمناهج عامّة، ولمنهاج اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي مزيد انسجام، من خلال التأكيد على مبدأ بناء المعارف وانسجامها بين مختلف المراحل، وبتجنّب تكرار المضامين والدّروس ،ومحو الفوارق وسدّ الثغرات في تعلّمات التلاميذ حين الانتقال من مستوى إلى آخر، ومن طور إلى طور، وبذلك تصبح كل محّطة من محطات التعلّم في كل مستوى وطور بمثابة أساس لما بعدها، كما قامت هذه المرحلة من إصلاح المنهاج وتحسينها على مبدأ الأهمّ، فالمنهاج أو الكتاب المدرسي وإن تضمّن معارف كثيرة وكثيفة[3] فإنّ على المعلّم أن يختار منها ماهو أقدر على تحقيق الكفاءة المرصودة، فلذلك كان ضروريا تفادي المضامين الفرعية والإطالة في الشرح وكثرة التفاصيل، وإنّما الأليق بيداغوجيا أن يتفادى التناول الخطّي الآلي للمحتويات إلى اعتماد التكييف والتدرّج، أي يجعل الممارسات البيداغوجية في الصفّ التربوي محقّقة لأهدافها والكفاءة المحدّدة، ومنسجمة مع عنصر زمن الحصّة التربوية.

[1] مديرية التعليم الثانوي العام، وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف منهاج التعليم الثانوي مواد التعليم العام، جوان 2008.

[2] مديرية التعليم الثانوي العام، وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي، مواد التعليم العام، جوان 2008، ص02.

[3] ينظر: مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المنشور المتعلّق بكيفيات تنفيذ المنهاج، مرجع سابق، ص 05.

إذا فقد رُسمت ملامح إصلاح المنهاج التربوي بوثيقة التخفيف (جوان 2008) تم بالمنشور رقم 381 المحدّد لكيفية تنفيذ المنهاج الذي مهّد السّبيل، وعمّق الرؤية من خلال التصريح بالأسباب الداعية إلى إعمال التكييف في تنفيذ المنهاج:

1- فقد كشفت هذه الوثيقة أنّه ،على الرغم من التوجيهات الواردة في المنهاج والوثيقة المرافقة والخاصّة بكيفية تنفيذ المنهاج، إلاّ أنّ عمليات المرافقة والتفقّد في الميدان أثبتت الحاجة إلى إعادة تناول الموضوع بما يؤكد قصور الممارسات عن بلوغ مستوى النضج، وتحقيق الغاية (غير أنّ عمليات المتابعة وتحليل الممارسات البيداغوجية والمهنيّة التي رافقها الميدان قد أظهر الحاجة إلى إعادة طرح موضوع كيفية تنفيذ هذه المناهج على النّقاش في مجلس التّعليم بغية تحسين الأداء ودعم طرائق التعليم ،التي تساعد التلاميذ على استيعاب أفضل للدروس والمنهاج)[1].

2- طرحت الوثيقة اشكالية بيداغوجية مفصلية تُعدّ السبب الأساسي لهذا التوجّه الجديد (التكييف) في التعامل مع المنهاج وهي:

- ما الصعوبات التي تحول دون إتمام البرامج؟

وهو سؤال سليم ووجيه منهجيًّا، غير أنّه من الناحية الفعلية والعملية يحتاج إلى إعادة توجيه، فهذا السؤال يفترض -ضمنيا-صحّة الممارسات البيداغوجية في الصّفوف التربوية، وكونها تحقّق غاياتها، أو على الأقل تلامس الكفاءات المحدّدة، وهذا افتراض قد يتعارض مع الواقع...، وبذلك فطرح الإشكالية يتجاوز الواقع الحقيقي، إلى توجيه الاهتمام إلى عنصر الزمن باعتباره عاملا حاسما يرتبط ارتباطا مباشرا بالامتحانات الرسمية (البكالوريا)، ولذلك فهذا الطّرح يتجاوز التناول العلمي في تنفيذ المناهج سواءً من حيث مدى تحقيق الأهداف، وسلامة المحتوى وجودته، ونجاعة الطرائق والوسائل التعليمية المعتمدة، ثم من حيث خدمة أساليب التقويم وقياسها لمستوى نمو المتعلّمين من حيث الجوانب المرغوبة...

[1] مديرية التعليم الثانوي، المرجع نفسه.

ولهذا يمكننا القول إنّ نظرة "الإصلاح والتطوير" هذه جزئية، تُصَنَّف ضمن الأساليب التقليدية للتطوير في ظل تصريحات وبيانات تجعل العلمية والنضج وجهتها !!!.

تبرز الوثيقة مجموعة من الأسباب الموضوعية الشائعة هي:[1]

- (صعوبة التخلّص من الممارسات المعتادة والتخلّي عن الاجتهاد والإبداع في طرائق التدريس.
- غياب ثقافة الرجوع إلى المنهاج والوثيقة المرافقة.
- الاعتماد الكلّي على الكتاب المدرسي على الرغم من التوضيحات الواردة في هذا الشأن.
- تغلّب التناول الخطّي التسلسلي للتوزيع الّسنوي دون اعتبار تدرّج الصّعوبة والعمق والحداثة بالنسبة للتلميذ.
- إغفال التكاملية بين المواد وبين محاور المادة الواحدة)[2].

إنّ هذه الصّعوبات المسجلة والمستخلصة من الواقع، لاشكّ في تأثيرها السّلبي على تنفيذ المنهاج، نعتقد جازمين أنّه لا يختلف حولها مهمتان بالواقع، غير أنّها صعوبات في الحقيقة يمكن أن نعزوها إلى عدم كفاية مستوى المعلمين وعدم مرورهم بفترات تكوين عميقة وصلبة سواء في الجامعة أو في مرحلة التكوين الأوّلي أو التّحضيريّ، فكيف يقف المعلّم على معالم الصّعوبة والعمق والحداثة وهو في كثير من الأحيان لا يستوعبها أو لا يلّم بها؟ !! ثمّ ندّعي توجيه المتعلّم إليها، فلذلك كان الحصاد مسحا غير مبصر للمنهاج، تتساوى فيه الحقائق والظواهر، ويغدو المعلّم كالمتعلّم أمام الكتاب المدرسي يعتمد عليه ولا يتجاوزه، وهو في الأصل سند قد وُضع للتلميذ لا للمعلّم، وأمّا البعد البنائي في المنهاج في صورته الّرأسية أو بعده الترابطي البيني أفقيا، فهو أمر لا تطوله هِمَمُ إلا القليل... قد نجد في بعض هذه الأحكام بعض المرارة، لكنّها كبعض الدّواء، إنّ من أهم أسباب مشاكلنا الازدواجية في المواقف والأحكام فلذلك: آن أن نواجه الحقائق!!!

[1] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، المنشور المتعلق بكيفية تنفيذ المنهاج، الرقم: 381، ص03.

[2] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المنشور المتعلق بكيفية تنفيذ المنهاج، الرقم 381، ص 03.

إنّ مناط الأمر كلّه مرهون بالتكوين سواء أكان في الجامعة أو تحضيريًّا أو أثناء الخدمة أو ذاتيًّا؛ فهو الوسيلة الناجعة (لمعالجة الاختلالات التي تعيق التنفيذ السليم للمناهج)[1] بما يفضي إلى (تمكين الأساتذة من عوامل الاحترافية في التّربية مع استهداف ممارسة بيداغوجيّة فعّالة)[2]، وهو ما نبّهت إليه الوثيقة سواءً من خلال:

- تجديد التكوين القاعدي والتكوين أثناء الخدمة.
- التبادل في إطار التنسيق البيداغوجي.
- الاستعانة بالوثائق المرافقة للمنهاج)[3].

كلّ ذلك بما يؤهّل المعلّم للتحكم في آليات أساسية في تنفيذ المنهاج واستثمارها:

- (التحكم في البرمجة والتأقلم مع الحجم الزّمني المخصّص لكل درس).
- رسم الأهداف وتوضيح الإشكاليات.
- القيام بخيارات ملائمة سواء ما تعلّق بالمعارف والقدرات المقدّمة أو بالوسائط قصد الوصول إلى الأهداف المسطّرة في الوقت المحدّد، ضمان تدرّج التعلّمات)[4].

وهو بذلك بحاجة إلى تجسيد وتفعيل عنصر التخطيط سواء في بداية السّنة الدراسية أو خلالها أو في نهايتها[5] (ونأمل في تأسيس فلسفة تعليمية...تعتمد على احترافية الأساتذة وحرصه على هندسة أنشطة التعلم على المديين المتوسط والطويل وسعيه إلى تطوير أساليبه)[6].

- إنّ (المراجعة الدّائمة للمنهاج والبرامج وتقويمها ضرورة ملازمة لعمل المدرسة ووظائفها بغاية تحيينها وتجديدها ومواكبة التغيّرات التي تعرفها المجتمعات، والتجديد المستمر الذي تشهده التربية

---

[1] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، المنشور المتعلق بكيفية تنفيذ المنهاج، ص04.

[2] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المرجع نفسه، ص04.

[3] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المرجع نفسه، ص 04.

[4] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المرجع نفسه، ص04.

[5] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المرجع نفسه، ص 7/6/5.

[6] النفسية العامة للبيداغوجيا، دليل منهجي لتناول وحدة تعلمية في مادة اللغة العربية في الثانوي، 2018.

والمعارف والقيم)[1] وفي هذا الإطار يندرج دليل مخطّط التّدرجات[2] ومن قبله الدليل التربوي لأساتذة التعليم الثانوي[3]، وقد أرسيا مصطلح: التدرّج ومخطّط التدرّجات، فعمّقا بحقّ المفاهيم وأسّسها بوعي أكبر لمفهوم التعديل البيداغوجي وتعديل الممارسات الأدائية داخل القسم.

3- مصطلحات التكييف:

سجّلنا أنّ المنهاج ووثائق التربية الوطنية قد غصّت بالمصطلحات الدّالة على التطوير وهيّ: التكييف، التعديل، الإصلاح، تنقيح، تخفيف، تدقيق، تهذيب، تحديث، تصحيح، تحسين، حذف، اختزال، مراجعة، ملاءمة، إدراج.

غير أنّ مصطلحات: التّدرج ومخطّط التدرّج ومخطّط التدرّجات كانت الأوسع استعمالا، لتتصف التدرجات السّنوية لمادة اللغة العربية وآدابها في موسم 2021-2022 بالتكييف (التدرجات السّنوية المكيّفة...) فهي في الأصل التدرجات المعتمدة للسنة الدراسية 2020-2021، وقد كيّفت لداعي الاستمرار في التعامل مع ظروف الجائحة، وقد توسّلت بآليات تنظيمية تمثّلت في الابقاء على تفويج الأقسام الدّراسية، وتخفيض الحجم الزّمني لمختلف المواد، وآليات أخرى بيداغوجية...

والحقيقة أنّ ظاهرة تعدّد المصطلحات في المنهاج ووثائق التربية الوطنية، تستدعي الانتباه، وتستدعي الدّراسة من طريقين:

- عدم التأسيس العلميّ للمصطلحات الموظّفة في قطاع التربية، فهي تُفرض بقوّة سلطة الجهة المشرّعة دون إسنادها بالخلفية العلميّة، التي تكسبها وضوحاً وشرعيّة، وقد بسطنا هذه الانشغال لبعض من المختصين من أعضاء اللجنة الوطنية للمنهاج، فكانت الإجابة أنّ المصطلحات تكسب شرعيتها من ميدان الممارسة وواقع التربية، وهو حقّ لكن انتهاءً، إذ الابتداء أن يكسب المصطلح قوّته وشرعيته بقوّة المعرفة، وإن كان غير ذلك (أي أنّ التجربة تغذّي الفكرة)، نقول: ليس ذلك متاح دائما...

[1] محمد فتيحي، ملاءمة المنهاج والبرامج من أجل مدرسة الجودة، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المملكة المغربية، ماي 2012، عدد مزدوج 7/6، ص 08.

[2] وهو سند تربويّ موجّه لمفتّشي وأساتذة مادة اللغة العربية وآدابها، للسنة الدراسية 2017/2016.

[3] وهو مجموعة من الارشادات التربوية والمهنية من أجل تحكّم الأستاذ في الأسس الاحترافية وترقية آدائه التربوي لتحقيق جودة التعليم.

– الكثرة المثيرة، والتحوّل المتكرّر في استخدام المصطلحات، فإن كان ذلك مقبولا على مستوى الأفراد؛ إذ يعدّ من الثراء المعرفي–ربّما–لكن لا ينبغي أن يغيب عنّا أمران:

– تعدّد الاصطلاح يعدّ من الفوضى الاصطلاحية، التي تغيّب المفاهيم بما يتنافى مع حقيقة العلوم.

– أنّ تجارب مؤسّسات المجتمع يُفترض أن تتميّز بالثّبات وتوحيد المصطلحات لتوحيد المفاهيم والدّلالات، فلا غبش ولا إبهام...

وهو أمر استدعى اهتمام أحد الفاعلين في قطاع التربية، فوجدناه قد شاركنا حيرتنا (ما مدى دقّة توظيف المصطلح البيداغوجيّ الرسميّ في مضامين المدوّنات والوثائق والمراسلات؟ ما هويته وطبيعته وطريقة تناوله تحقيقا لكفاءة الانجاز لدى الملتقي؟)[1].

1–التعديل: إجراء جزئيّ لتطوير المنهاج، ويقوم على إصلاح خلل أو انحراف في الممارسة، كشفه التقييم، وهو المفهوم الذي تكرّس في التدرجات السنوية منذ اعتمادها.

2–التدرّج: (أداة لتسيير زمن القسم، وهو ورقة طريق تتمثل في تنظيم توقّعي لإجراء مقاطع البرنامج ومتابعتها)[2].

وأمّا مخطّط التدرّج في التعلّمات (مأخوذ من التخطيط التربّوي الذي يعتبر أسلوبا لحلّ المشكلات، وهو مجموعة من التدابير التي تحدّد العمليات والأنشطة وتختار الموارد والأساليب من أجل بلوغ أهداف معيّنة)[3].

وكلا التعريفين يُعدّ التدّرج مظهرا من مظاهر التّخطيط التربوي الذي يعتمده المعلّم، فهو الخطّة البيداغوجية التي يُوجدها من أجل هندسة التعلّمات للوصول بها إلى مستوى النجاعة والفاعلية داخل القسم، وذلك بانتهاج خيارات مسؤولة على مستوى المادة المعرفية والاستراتيجيات والطرائق والوسائل

[1] محمد شهري، المفتشية العامة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية، التدرجات من التحميل إلى التنزيل، عرض مقدم بالملتقى الجهوي لمفتشي التربية الوطنية للغة العربية وآدابها، سطيف، سبتمبر 2021.

[2] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأساتذة التعليم الثانوي، أوت 2014.

[3] المفتشية العامّة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية، دليل تخطّط التدرّج في التعلّمات، 2017/2016.

بما يضمن له تحقيق الكفاءات والأهداف المرصودة، (...وتسيير أمثل للحصّة التّعليمية التعلّمية [لذا] تحتّم على المربّين تعديل أدوات تعليمهم)[1]، ومن هذه الأدوات وثيقة التوزيع السّنوي، ومن أهم ما تجسّده الوثيقة الجديدة أنّها أكثر ضبطا للكفاءات والأهداف التعليمية والطرائق والنّشاطات التي يقوم بها المعلّم والمتعلّم على السّواء.

وتبعا لذلك تتمثل مظاهر التمايز بين التوزيع السّنوي والتدرّج في التعلّمات في[2]:

	التوزيع السنـــــــــوي	مخطّط التدرّج في التعلّمات
على مستوى التخطيط	– يهتمّ بالتوزيع الآلي والمقيّد للمحتويات وبرمجة خطّية صرفه لها وفق حجم زمني محدّد.	– يهتم بجعل الكفاءة مبدأً منظما للمنهاج وتكون بمثابة منطلق ونقطة وصول، وتعتبر المحتويات إحدى موارده.
على مستوى التنفيذ	– يهتمّ بمتابعة مدى تنفيذ المنهاج. يركّز على الكمّ المعرفي وسيادة منطق المادة.	– متابعة الكيفية التي يتمّ بها تنفيذ المنهاج باحترام وتيرة التعلّم وقدرات المتعلم واستقلاليته – يربط بين مختلف أنماط الموارد (المنهجية، والمعرفية والقيم والمواقف) التي تؤدي إلى تأسيس الكفاءة بعد الادماج والتقويم.
على مستوى التقييم	– تناول خطيّ تسلسلي يتبع بتقويم يرتكّز على النتائج بدلا من السيرورات.	– التعديل في الممارسات البيداغوجية عند الاقتضاء بعد الادماج والتقويم انطلاقا من كفاءات المادة والكفاءات العرضية.

5–أسباب التكييف وعوامله:

إنّ من عوامل حياة المنهاج ونجاحه أن يكون نبضه موافقا لتغير حركة حياة المجتمع وما يضطرب فيه من مظاهر، وما يحيط به محلّيا وإقليميّا وعالميّا من أسباب تنزع التغير المستمر، فلذلك كان من

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا، المرجع نفسه، ص 03.

[2] المفتشية العامّة للبيداغوجيا، المرجع نفسه، ص03.

مظاهر نجاح المنهاج التربويّ مسايرته لكل ذلك (فقد بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها في بلادنا هي تصبح مسايرة لتلك التغيرات)[1] – وقد بينا ذلك في المبحث الثاني–حتّى غدت جودة أنواع التربية والتكوين من حيث مناهجها ترتبط بمدى تحقيقها لأهداف التخفيف والتبسيط والمرونة والتكييف[2]، إذ أصبح ينظر إلى المنهاج وتنفيذه نظرة جديدة تجاوزت النظرة الكلاسيكية، (فهو مخطّط افتراضيّ في جانبه النظريّ، وخطّة عمل ملموسة منفتحة على مستجدات المستقبل القريب)[3]، وينتظر من المعلّم حينها أدوارا أكثر ايجابية في قراءة المنهاج وتحديد ملامح القوّة والضعف والصّعوبة واليسر، وتحديد الطرائق والأنشطة الأنسب لحاجات صفّه التّربوي، وأن يكيّف مسارات التعلّمات خلال السّنة الدراسية بما يحقّق تنفيذ المنهاج في أفضل الظروف، فضلا عن تكييف الحصّة التعليميّة الواحدة وما تقتضيه لتتناسب مع المدّة الزّمنية المحددة، بل إنّ المعلم يبلغ بممارساته حين يعيها ويعي قدرات تلاميذه ومدى تحقق مكتسباتهم القبلية، وتفعيل تعلّماتهم الحاضرة، أن يستثمر مورد الزمن بطريقة أبرع (إنّ استعمال هذا الزمن ينبغي أن يخضع لتقديره كل أستاذ على حده، ويُراعي الحاجات الفعلية للتعلّم وتنفيذ برنامج المادة بلا إفراط ولا تفريط)[4]، فللأستاذ الحرية في التعامل مع عناصر العملية التعليمية ونشاطاته الصفية ومدى ما يلائمها من وعاء زمني (في كل الأحوال تبقى للأستاذ سلطة التقدير الكامل للوقت ومدى ملاءمته لأداء مختلف نشاطاته المنشور381)... ومنه فإنّ أولى أسباب تحوّل المنهاج إلى توظيف التكييف والتعديل استراتيجية في تنفيذه هو تغيّر مفاهيم الممارسة البيداغوجيّة، ونضج معايير التطوير، ليس على المستوى المحليّ فحسب، بل على المستوى العالمي...

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى، مرجع سابق، ص06

[2] أينظر: عبد اللطيف المودني، من أجل مناهج وبرامج وتكوينات ملائمة ومتجدّدة باستمرار مرجع سابق، ص32

[3] محمد فتيحي، مرجع سابق، ص19

[4] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005.

[4] وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص09

ـ الحاجة إلى إنهاء تنفيذ المنهاج في ظروف مقبولة ومريحة تحضيرا لمواعيد الامتحانات الرسمية، فقد عرف قطاع التربية العديد من الاضرابات والحركات الاحتجاجية التي دفعت بالمسؤولين لانتهاج سياسات جديدة، ومقاربات بيداغوجية مختلفة تحفظ للمتعلّم ظروفا مقبولة لتحقيق تعلّماته، وتحفظ لمحطّات التقييم قيمتها ودلالتها، ويضمن إتمام البرنامج[1].

يضاف إلى السببين السّابقين: ظروف الجائحة وضرورة التكيّف معها بيداغوجيا بتعديل التدرّجات السّنوية للتعلّمات المعدّلة (وسعيا من وزارة التربية الوطنية لضمان تنفيذ المناهج التعليميّة في ظل الظروف الاستثنائية (كوفيد 19) تضع...بين أيدي السيدات والسادة المفتشين والأساتذة التدرّجات السّنوية للتعلّمات المعدّلة بصفة استثنائية بما يتماشى والحجم الزمني المتاح)[2].

5-سمات تكييف المنهاج، والتدرّج في التعلّمات:

إنّ التكييف في التعليم باعتباره مظهرا من مظاهر التخطيط، فهو يتسم بسماته العامّة، التي هي:[3]

- استشراف المستقبل: فالتكييف والتدرّج يتجاوزان حدود الواقع التعليمي في الحاضر، لرسم خطة تمتدّ عبر الزمن إلى المستقبل القريب أو المتوسّط استكملا لإنجازات الحاضر أو تطويرا له، أو وقاية له من أسباب الفشل.
- إرادة التغيير: فالتكييف يكشف عن وعي بالحاضر، والحرص على تحقيق التطوير والتغيير، فالمعلّم في ظل هذه النظرة-لابدّ له أن يلمّ بالمنهاج التربويّ، ويفقه واقعه الصفيّ من أجل تحقيق التجديد في الممارسات...

[1] ينظر: مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 381، ص03.

[2] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، التدرّجات السّنوية وآليات تنفيذها، المادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، جوان 2021.

[3] المفّتشية العامّة للبيداغوجيا، مرجع سابق، ص04.

– تسطير الأهداف القابلة للتحقّق: فالتكييف يتيح للمعلّم المجال لأن يقارب بين الأهداف العامّة وواقع متعلّميه، ليحدّد منها حالة علاقة مباشرة بمتعلّميه، فيضبطها ويسعى إلى تحقيقها في ظلّ الخطة العامّة المسطّرة من طرف الهيئات الوصيّة...

– إمكانية الاختيار بين البدائل: فالتكييف كما التّدرّج يقومان على عامل الحرّية المسؤولة، بما يجعل المعلّم قادرا على التمييز بين الخيارات المتعدّدة، والبدائل المختلفة بما يراه مناسبا لحاجات الواقع الصفيّ سواء على مستويات المحتويات أو الطّرائق أو الوسائل أو التقويم لضمان نجاح عملياته التعليمية وتنفيذ المنهاج بالصّورة المقبولة.

– استغلال الموارد البشرية والطبيعيّة والتقنية...

وأمّا السّمات الخاصّة التي يتميّز بها التكييف، فهي:

– موافقة المناهج الرّسمية: فلئن أتيح مجال الحريّة ثم الابداع والابتكار للمعلّم في التّعامل مع المنهاج وتنفيذه، إلاّ أنّ ذلك يبقى في حدود فلسفة المنهاج ومكوّناتها التي تقوم عليها...

– ومن أهمّ ميزات التكييف تحقّق عنصر ما يمكن تسميته بالضبط والتحكّم على المستويات المختلفة لأساسيات المنهاج أو الحصّة التعليمية بما يُعَدُ ترشيدا لمورد الزّمن:[1]

أ. ضبط فترات التعلّم.

ب. ضبط فترات الإدماج.

ج. ضبط فترات القويم.

د. ضبط فترات المعالجة.

هـ. إدراج المشاريع.

[1] ينظر: المفتشية العامّة للبيداغوجيا، مرجع سابق، ص04.

أ. ضبط فترات التعلّم: فالوضعيات التعلّمية الناجحة هي تلك التي تنطق من قدرات المتعلّم ومكتسباته العملية لتصل به إلى ما يمكن الوصول إليه اعتمادا على امكاناته الخاصّة)[1] وهنا ينبغي أن ننبه إلى أنّه من الضرورة بمكان القطع مع فكرة الانتهاء إلى تعلّمات أو مكتسبات بعينها لدى المتعلّم، لهذا يُوَجّه وعي المتعلّم إلى أنّه لا تسقيف للتعلّم في الحصّة التعليمية[2]، وبذلك تتحوّل الحصّة التعلمية إلى منبّه ومنشّط ومحفّز لعقل وفكر المتعلّم حتى يغدو في حالة ترقب دائمة للمعرفة وتطوير القدرات والمهارات بما يتناسب مع النّظرة الجديدة للتعلّم في الألفية الثّالثة...

ويراعى في وضعيات التعلّم:

- تشجيع المتعلّمين على المشاركة والمناقشة.
- دفع التلاميذ إلى التّفكير السليم.
- إذكاء قدراتهم ومهاراتهم.
- إدراك المتلّمين لأهمية المكتسبات الجديدة في الحياة العملية)[3].

وبذلك فوضعيات التعلّم تنطلق من الحصّة التعلّمية ومن عتبة إرساء المكتسبات، لتذهب بعيدا بالتعلّم حيث يمكنه أن يوظّف هذه المكتسبات والقدرات والمهارات في الحياة داخل المجتمع بما يجسّد المقاربة السوسيوبنائية.

ولكي يبلغ المعلّم بالوضعية التّعلّمية غاية النجاح كان من الواجب عليه أن يخطّط لها، مراعيا أن تخضع الوضعية للأهداف المسطرة للفعل التّربويّ، فضلا عمّا يأتي:

- تشجيع المتعلّمين على المشاركة والمنافسة.
- دفع التلاميذ إلى التّفكير السليم.
- إذكاء قدراتهم.

---

[1] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص20/19

[2] ينظر: اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، برامج ثغرات متعدّدة (نظرة على نذام التربية والتّكوين بالمغرب، الانجازات، الاشكاليات، الاختلالات، المملكة المغربية، دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 7/6، ماي 2012، ص

[3] المفتشية العامة للبيداغوجيا، المرجع السابق، ص04.

– إدراك المتعلمين أهمّية المكتسبات الجديدة في الحياة العملية.

– تنويع الأسئلة وفق ما يقتضيه الموضوع، فتكون أسئلة للإشارة والانتباه، وأخرى للاختبار والتّشخيص، وأسئلة أخرى للاكتشاف...)[1].

وبذلك فالوضعية التعلّمية تحتاج إلى استثمار المعلّم لقدراته التّعليمية ومهاراته في التّحضير لبناء التعلّمات أوّلا، مستهدفا كلّ ما يتصل بها من مواد منهجية ومعرفية ووجدانية وتوجهات وقيم، وكذا استراتيجيات التّنشيط الصفيّ، وفنّيات التواصل والحوار والسّؤال وتنويعهما فضلا عن أساليب التّحفيز والتعزيز، مُفعّلا أسس البيداغوجيا الفارقية ليصل بالمتعلّمين إلى الأهداف المرصودة.

والسؤال الذي يطرح بعد ذلك: لماذا انصب التكيف وفق نظرة وزارة التربية على عنصر الزّمن من وضعية التعلّم؟[2] دون تطوير الرؤية والمفاهيم المرتبطة بالعملية والارتقاء بها بناءً على جهود وتوجّهات الميدان والواقع، إنّ ذلك قد لا يُفسّر إلاّ بارتباط التكييف، والتدرّج ابتداء بعنصر الزّمن، أي أنّ مخطّط التدرّجات في التعلّمات ما كانت لتفعّل إلاّ لمجابهة ومعالجة ظاهرة التأخر في تنفيذ البرنامج، ومرّة أخرى تحضر غاية: (تنفيذ البرامج في شروط مريحة تحضيرا للامتحانات الرسمية)، وبذلك تحوّلت محطّة (البكالوريا) إلى غاية، بدلا عن كونها محطّة تقويمية للمتعلّم لإدماجه فيما بعدها...

ب ـ ضبط فترات الإدماج:

الإدماج: نشاط ديداكتيكيّ يستهدف جعل التّلميذ يحرك، ويعيد استعمال التعلّمات والخبرات السّابقة في التعامل مع وضعيات بيداغوجية، أو في الحياة اليومية من أجل إعطاء دلالة ومعنى لتلك المكتسبات.

[1] وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى، مرجع سابق، ص37

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، مذكرة تنسيق بيداغوجي، كيفية تنفيذ المناهج، الرقم: 12/003/381 بتاريخ 2012/07/22، ص 07/03 وَوزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، مرجع سابقن ص10.

فالمعلّم يلجأ إلى استحضار المكتسبات السّابقة، حينما يكون أمام وضعيات مشكلة، تدفعه وتحفّزه على تجنيد وتعبئة موارده المعرفية وغيرها، من أجل إيجاد حلّ، أو حلول لهذه المشكلة "وتجاوز العائق دليل على جدوى الموارد التي جنّدها المتعلم، ومن ثمّ اكتسابه لتعلّم جديد "[1].

و من هنا يضيف المتعلم معارفه المحصّلة إلى مكتسباته القبلية بطريقة يتفاعل فيها الجديد و القديم، و يتمّ فيها ربط العلاقات بين مختلف التعلّمات، ثم نقل هذه التّعلّمات إلى وضعيات أخرى، و إنجاز أنشطة التعلّمات في وضعيات مستقاة من المحيط، فبذلك يتمّ تقويم قدرة المتعلّم على إدماج التعلّمات، و الوضعية المشكلة يبنيها الأستاذ لغرض تعليمي، مراعيا فيها حدّا معينا من التعــقيد، و مستوى نمو المتعلمين العقليّ، و أن يكون موضوعها ذا دلالة بالنسبة لهم، و يثير لديهم الشّعور بالحيرة و الغموض، ما يتطلّب منهم ،لحلّها، اهتماما و بذل جهد فكريّ، وإثارة حوار ،ونقاشا مجديا. ولا بدّ للمعلّم أن يضبط التعلّم عن طريق الوضعية المشكلة من خلال اعتماد خطة:

أ- مرحلة عرض المشكلة: وفيها يوجّه اهتمام المتعلمين إلى الوضعية المشكلة، فيحدّد لهم أهدافها، ويصف آلياتها، ويُعدّ الوسائل المطلوبة.

ب- مرحلة التهيئة: وتتحقّق من خلال:

- ضبط المعلومات، وفيها يحدّد المتعلم عناصر المشكلة، ويستدعي موارده للتّفاعل معها وحلّها.
- استعراض المتعلّم الحلول الممكنة، واختيار أنجعها.

ج . تقييم الحلول الفردية عن طريق جمع أفكار التّلاميذ، و[2]مقارنتها ببعضها لتحديد الأفضل

إنّ معا لم ضبط الإدماج قد تحددت واضحة في المنهاج، غير أنّ الاهتمام أصبح منصبّا على المدى الزّمني الذي يستغرقه النشاط، والحدود الزمنية لكل مرحلة من مراحله تماشيا مع أهداف التكييف، وهو

[1] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة ...مرجع سابق، ص03

[2] ينظر: منهاج السنة الأولى ثانوي...مرجع سابق، ص18

ما قد يؤثر على قدرة المتعلّم " على تحقيق نتائج وأداءات محددة، وعلى فهمه ما يعمل، وقيامه به في استقلالية تامة"[1]

ح- ضبط فترات التّقويم :

بما أنّ هدف التعلّم هو إنماء كفاءات المتعلّمين و تطويرها، فإنّ نجاحه و نجاعته مرهونان باستصحاب التّقويم له ضمن سياق التفاعل بين الثّالوث الدّيداكتيكي (معلم – متعلم – معرفة)، و يهدف التّقويم في المقاربة بالكفاءات إلى الوقوف على مدى تحقّق الكفاءة بشتّى مكوّناتها، و بذلك فهو يتجاوز قياس الجوانب المعرفية SAVOIR، إلى قياس المعارف الأدائية SAVOIR FAIRE،وكذا المعارف السّلوكية الاجتماعية SAVOIR ETRE ، و المعارف التّعبيرية SAVOIR DIRE .

- ويتميّز التّقويم المبني على الكفاءات بمجموعة خصائص:

-"ينصبّ على تمييز أداء المتعلّم، وعلى الجودة و الإتقان

- تكون وسائل التّقويم المختلفة فيه موجهة نحو معرفة ما يقدر المتعلّم على إنجازه.

- لا يرتبط التّقويم – وخاصة التكوينيّ منه – بالمحيط الدراسيّ فقط، بل يتعدّاه إلى المحيط الذي يتمّ في التكوين.

- يستهدف تقويم مستوى الكفاءة ... من المستوى الأدنى الى المستوى الأقصى ... بصفة متواصلة غير منقطعة من خلال الوحدة التعلّمية، والفصل الدراسيّ، والعام الدراسي، إلى المرحلة الدراسية"[2]

[1] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص02

[2] وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، مرجع سابق، ص40

ويحرص المعلّم على ضبط عمليات التّقويم المصاحبة للتّعلم، ويتمّ ذلك من خلال:

أ- في التّقويم التّشخيصيّ، و فيه يشخّص المعلّم منطلقات عملية التّدريس بمعرفة مدى استعداد التّلميذ للتعلّم، أو لتنبيهه و تحفيزه لذلك بأشكال مختلفة (سؤال – حوار – الإشارة إلى شيء أو ظاهرة)، و بذلك يسهم التّقويم التّشخيصيّ في معرفة إمكانات التّعلّم، و تحديد أرضيته، ولابدّ للمعلّم أن يضبطه ب:

تحديد مستوى المعارف غير المكتملة المرتبطة بالكفاءات القبلية.

- ترشيد العمليّة التّعليميّة – التّعلميّة في ضوء إمكانات المتعلّم.
- فحص عوائق التعلّم، ومواطن الضعف.[1]

ب- في التقويم التكويني :

ويوصي المنهاج بتكثيفه، لاكتشاف مواطن الصّعوبة التي يصادفها المتعلّم خلال تعلّمه، بتحديد الاستراتيجيات الكفيلة التي تمكّن المتعلم من مواصلة سيرورة تعلّمه بطريقة بنائية متنامية:

ويقوم التقويم التكوينيّ على:

- تحديد مؤهّلات المتعلّم للإقبال على مراحل جديدة من تعلّمه وفق مراحل متسلسلة.
- يمكّن من تصحيح ثغرات الفعل التربويّ.
- به يتدخل المعلّم لتصحيح مسار التّعليم والتعلّم من خلال اجراءات جزئية[2]

وحتى يتحقّق المعلم صفة الضبط في التّقويم التّكوينيّ، فيكون فاعلا يلجأ إلى:

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الأولى...مرجع سابق، ص41

[2] ينظر وزارة التربية الوطنيّة، نفس المرجع، ص42

- كشف صعوبات التّعلم وتحديد وسائل تجاوزها.
- تحسيس المتعلّم بدرجة تحكّمه في مؤشّر الكفاءة بتقييم مجهوده وتوجيهه.
- تنظيم عمل المتعلم وترشيده

ج- في التّقويم التحصيليّ : و يغطّي المرحلة الأخيرة من سيرورة العمليّة التّعليمية التعلميّة، ويتمّ عند نهاية مجموعة من المهام

التعلميّة، وبذلك يكون شاملا بالوقوف على مدى تحقّق الكفاءة النهائية (ملمح الخروج) لاتخاذ قرار مناسب لانتقال المتعلّم إلى مستوى أعلى، ومدى تحقّق كفاءته في التّحكم في مكتسبات بعينها.

ومن ملامح ضبط التقويم التّحصيلي:

- تقدير التّحصيل النّهائي للتلاميذ، ومدى تحقق الكفاءة المنشودة.
- الاستفادة من البيانات المحصّل عليها لإعادة تخطيط التعلّمات في ظلّ التكييف، بمعنى أنّ المعلّم في هذه المحطّة الختامية يستطيع أن يصل إلى قرارات نهائية، و على ضوئها يعرف مدى نجاعة تكييفه للمنهاج ليتّخذ قرار المواصلة أو التعديل..

وعموما يتمّ نشاط تقويم الكفاءة من خلال وضعية إنتاج كتابّي (وضعية نقدية في تدرجات2021) ويُضبط ب:

- تحديد الكفاية المراد تقويمها، والمسطّرة في كل وحدة تعليميّة.
- صياغة وضعية جديدة بالتركيز على:

-تحديد المعايير والمؤشّرات عند تقويم الكفاءة.

- اعدد الأسناد بدقّة ووضوح.

- صياغة شبكات التقويم الخاصة بالمعلّم، والخاصة بالمتعلّم لممارسة التّقويم الذاتيّ.

– انجاز جداول المهام وضبط الموارد

د– ضبط فترات المعالجة : المعالجة جهاز بيداغوجيّ يتمّ بطريقة بعديّة ، و يتمثّل في المسار الذي يمكّن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه .

ولضبط المعالجة فانّه ينبغي تحقّق:

ـ استخراج المعلومات والبيانات الخاصة بالمتعلّم حين التعامل مع إنتاجه ...

ـ اقتراح حلول لتجاوز الخلل في مسار تعلّم التلميذ أو مجموعة من التّلاميذ (أنماط المعالجة).

ـ ضبط سبل تنفيذ المعالجة: فرديا أو جماعيا أو من خلال أفواج.

ـ تنويعها بين الوقائية والعلاجيّة، بحسب متطلّبات التعلّم وحال المتعلّمين فيه.

والملاحظ أنّ التكييف قد ركّز على عنصر الزمن الخاص بهذه العمليات البيداغوجية المختلفة[1].

[1]ينظر: وزارة التربية الوطنية: دليل مخطط التدرجات في التعلّمات، مرجع سابق، ص04

6-مبادئ التكييف والتعديل البيداغوجي:

- (المحافظة على الكفاءات كمبدأ منظّم.
- المحافظة على المفاهيم المهيكلة للمادة.
- المحافظة على تقويم القدرة على الادماج لدى المتعلّم من خلال وضعيات مشكلة مركبّة تستهدف التقويم المرحلي للكفاءات)[1].

فضلا عن شروط تنحدر منها:

- (تراعي التوافق بين حجم التعلّمات والزّمن البيداغوجي المتاح.
- تضبط السّير المنهجي للتعلّمات بما يكفل تنصيب الكفاءات المستهدفة في المناهج التعليمية.
- تضمن بناء المفاهيم المهيكلة للمادة بأقلّ الأمثلة والتمثيلات الموصلة إلى الكفاءات المستهدفة.
- تضمن تناول المضامين وارساء الموارد مع مراعاة وتيرة التعلّم وقدرات المتعلّم واستقلاليته.
- تقترح فترات لتقويم المرحلي للكفاءة بمضامين الانسجام بين سيرورة التعلّمات وعملية تقويمها.

7-آليات التكييف والتعديل البيداغوجي:[2]

1- آليات منهجية (تنظيميّة): وتتمثّل في:

ـ تحديد ملامح التّخرج والكفاءات المستهدفة.

ـ توزيع التّعلّمات على مدار 28 أسبوعا دون احتساب أسابيع التّقويم

ـ ضبط التّقويم المرحلي للكفاءة.

ـ وضع مخطّط زمني يسمح بمتابعة مدى تنفيذ المنهاج[3]

2- آليات بيداغوجية:

أ-الموارد المعرفية والنشاطات: تحديد الحد اللاّزم من الموارد لبناء الكفاءة، الدّمج، عدم التكرار...

---

[1] المديرية العامة للتعليم، المفتشية العامة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية، التدرجات السّنوية وآليات تنفيذها، المادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، جوان 2021، ص01.

[2] ينظر: المديرية العامة للتعليم، المرجع نفسه، ص02.

[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية، التدرجات السنوية وآليات تنفيذها، السنة الثالثة ثانوي، جوان 2021

ـ اعتماد آلية البناء الفكري واللغوي (نموذج البكالوريا)

ـ اعتماد مبدأ الأهم

ـ تناول الظواهر اللغويّة في ظل النصوص

ـ تحويل بعض النّشاطات إلى لا صفية: النص الأدبي الثاني، المطالعة الموجّهة، تحرير التعبير الكتابي الوضعية الإبداعيّة

ـ انتقاء الأسئلة التي تخدم الكفاءة

ب-الممارسات البيداغوجية:

ـ منهجيّة استغلال الوثائق والاستعانة بوسائل السّمعي البصري.

ـ مرافقة المتعلّم أثناء إنجازه للمهمّات.

ـ استغلال مختلف أنماط الوثائق...

خلاصة الفصل:

بظهور الفلسفة التّقدّمية في التّربية، ساد المفهوم الحديث للمنهاج، فصار نظاما، يرتبط بغيره من الأنظمة الأخرى في المجتمع، ويتفاعل معها، فانصبّ الاهتمام على تحقيق أدواره الجديدة الحيّة، مواكبا التغيّرات الداخلية والعالمية الحاصلة، يتجاوب مع نبض حياة الإنسان المتطوّرة أبدا، فلذلك كان التجاوب معها سمته، فحرصت الجهود التّربوية على تطوير، يُراعي المختصون في ذلك أسسا متينة، ومراحل منهجية، وأساليب حديثة، ليحقق غاياته بنجاعة.

حرص مجال التّربية في بلادنا على تكريس سمة التّجديد و الاثراء، فلذلك عرفت المناهج التّعليميّة محطّات متعدّدة للتطوير و الإصلاح، كان إثراء المناهج وتحيينها في مطلع الألفية أبرزها، لدوافع مواكبة التّغيرات الدّاخلية و التطوّرات المعرفيّة و التّكنولوجيّة و العالميّة خاصّة، و لتحقيق الارتقاء بالممارسات البيداغوجية، و تكريسا لمدرسة الجودة ، اعتمد تكييف المناهج و تعديلها في صورة التّدرّجات السّنوية، التّي قامت على تفعيل سمة التّخطيط التربوي، يفعّل فيه المعلّم أسلوب حلّ المشكلات، و يتوسّل بمجموعة تدابير بيداغوجية تحدّد العمليّات و الأنشطة، و تختار الموارد و الطّرائق لأجل تفعيل الممارسة التّعليمية، و الدفع بأدوار المتعلمين لتبلغ أقصى مراقي الفاعلية، داخل المدرسة و خارجها ، وكان لمادّة اللّغة العربية و آدابها نصيبُها من هذا التوجّه.

الفصل الثاني

التكييف

البيداغوجي بين

الواقع والمأمول

تُعدّ مرحلة التّعليم الثانوي مرحلة متميزة من مراحل نموّ المتعلّمين، إذ توكل إليها مسؤوليات أساسية للوفاء بحاجاتهم وتطلّعاتهم، وهي بحكم طبيعتها وموقعها في سلّم التّعليم تؤدّي دورا اجتماعيا وتربويا جوهريا ومتوازنا، إذ تعدّ طلاّبها لمواصلة تعليمهم في مراحل جديدة، كما تهيّؤهم للانخراط في الحياة العملية، بما ينسجم مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، والعمل على إنماء تلك القدرات بما يساعدهم على الاندماج في عالم الشّغل أو التخصّص بالجامعة.

ويكتسي تدريس اللّغة العربية وآدابها في المرحلة الثّانوية عموما، وفي السّنة الثالثة منها خاصّة أهمّية قصوى باعتبارها "هذه السّنة تُعدّ تتويجا لمرحلة التعليم الثانوي، وكذلك كونها سنة اجتياز امتحان البكالوريا"[1] ثم نظرا إلى ما يسعى إلى تحقيقيه المنهاج:

"ـ ترسيخ حبّ الاطلاع في نفسية المتعلمين: وتعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة، عن طريق استغلال الموارد التعلّمية

- تعليمهم كيف يتعلّمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم ..."[2]

وسعيا لتنفيذ المنهاج في ظروف مريحة، ثم بسبب الجائحة اعتمدت وزارة التربية الوطنية على تكييف المنهاج، فعدّلت الممارسات البيداغوجية لتسيير أمثل للحصّة التّعليمية ـ التّعلّمية بما حتّم على المعلّمين تغيير أدواتهم، وهو ما بيّناه في الفصل الأوّل، ولندعم هذا الجانب النظري من بحثنا، قمنا بدراسة ميدانيّة للوقوف على واقع التكييف، وأثر التدرّجات في تحقيق الكفاءات المسطّرة في المنهاج.

[1] وزارة التربية الوطنية: المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص09

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

المبحث الأول: الدراسة الميدانية

أولا: إجراءات الدراسة:

تستدعي كلّ دراسة اتّباع مجموعة من الخطوات وفق منهج محدد، ومجال زمانيّ ومكانيّ معيّن، بالإضافة إلى استخدام أدوات مضبوطة تساعدنا على تحقيق الهدف وبلوغ الغاية.

1. منهج الدراسة: المنهج هو "جملة المبادئ والقواعد والإرشادات التي يجب على الباحث اتّباعها من بداية البحث إلى نهايته، بغية الكشف عن العلاقات العامّة والجوهرية الضّرورية التي تخضع لها الظواهر موضوع الدّراسة"[1]، وتتطلّب كلّ دراسة ميدانيّة من الباحث اختيار المنهج المناسب لها، ويختلف المنهج المتّبع في دراسة ما باختلاف الموضوع، ولكلّ منهج وظيفته وخصائصه.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة الميدانية التي قمنا بها على المنهج الوصفي، الذي يُعّرف على أنّه استقصاء ينصبّ على تشخيص ظاهرة ما، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى[2] وهو "يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معيّن بطريقة كمّية أو نوعية في فترة زمنيّة معينة، أو عدّة فترات من أجل التعرّف على الظاهرة أو الحدث، من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره)[3].

ويرتبط استخدامه غالبا بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، التي استخدمته منذ نشأته وظهوره[4].

2. مجال الدّراسة: يحدّد أيُ بحث علميّ بمكان محدّد، وفترة زمنية معيّنة قد تطول أو تقصر بحسب طبيعة الموضوع.

---

[1] عمار بوحوش واخرون: منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية الاقتصادية والسياسية، برلين المانيا، 2019، ص 13.

[2] ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي: مقدمة في منهج البحث العلمي، دار الدجلة، عمان، الاردن ط، 2008 ص 97.

[3] ربحي مصطفى عليان: البحث العلمي، اسسه، مناهجه وأساليبه واجراءاته بيت الافكار الدولية، عمان، الأردن، ط، ت، ص 47.

[4] ينظر: ربحي مصطفى عليان: المرجع نفسه، ص 47.

أ– المجال الجغرافي: أُجريت الدّراسة الميدانيّة بالمقاطعة التّفتيشية الأولى لمادة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي

ب المجال الزمني: أُجريت الدراسة الميدانية خلال الموسم الجامعيّ 2021 / 2022، وامتدّت من شهر فيفري إلى شهر ماي 2022.

3. عيّنة الدراسة: تُعرّف عيّنة الدّراسة بأنّها: (الفئة التي تمثّل مجتمع البحث، أو جمهور البحث، أي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أو جميع الأفراد الذين يكوّنون موضوع مشكلة البحث[1]. وشملت عيّنة بحثنا أساتذة اللغة العربية وآدابها بالمقاطعات المذكورة على النّحو الآتي:

- 71 أستاذ من المقاطعة الثّانية بقسنطينة
- 72 أستاذا من المقاطعة الثّالثة بقسنطينة
- 51 أستاذا من المقاطعة الأولى بقالمة

4. أدوات الدراسة:

هي مجموعة من الوسائل والأدوات التي يستخدمها الباحث لجمع المعلومات المتعلّقة بمشكلة الدراسة، وتختلف أداة الدراسة حسب ميدان وطبيعة الموضوع محلّ البحث، وقد يستفيد الباحث من أكثر من أداة واحدة في در استه[2]

ومن بين أدوات الدراسة: الاستبانة، والملاحظة، والمقابلة ...

- ولقد اعتمدنا على الملاحظة كأداة أولى من أدوات الدراسة ويراد بها:

"كل ملاحظة منهجيّة تؤدّي إلى الكشف عن دقائق الظاهرات المدروسة، وعن العلاقات بين عناصرها، وبينها وبين الظاهرات الأخرى"[3]، وتُعدّ من أقدم طرق جمع البيانات والمعلومات الخاصة بظاهرة ما[4]،

[1] رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي اساسياته النظرية وممارسته العملية دار الفكر، دمشق، سوريا، 2000، ط،1 ص 305.

[2] ينظر: رجاء وحيد دويدري، المرجع نفسه، ص 305.

[3] رجاء وحيد دويدري: المرجع نفسه، ص 318.

[4] ينظر: رجاء دويدري: المرجع نفسه، ص 318.

فلقد مكّننا حضورنا لعدد من الحصص البيداغوجية من متابعة تنفيذ أساتذة اللغة العربية وآدابها للتّدرّجات في طبعتها المكيّفة (جوان 2021) في مختلف النشاطات، سواء ما تعلق منها بميدان التلقّي ،الذي يتشكل في مستوى السنة الثالثة شعبة الآداب والفلسفة، من نشاط تحليل النّصوص الادبية، وتحليل النصوص التّواصلية، والنّشاطات الرافدة من قواعد اللغة (النحو) والبلاغة والعروض، هذا بالإضافة إلى المطالعة الموجهة.

وأمّا ميدان الإنتاج، فيتكوّن من نشاط التّعبير الكتابيّ وبناء الوضعيات المستهدفة والمشروع، ويُذكر أنّ من هذه الحصص ما هو صفيٌّ وآخر لاصفيٌّ، فقد وقفنا على منهجية تقديم النشاطات داخل الصفّ أو كنشاط ينجزه المتعلّم بالبيت، بدءا من التّقديم إلى التصحيح، فضلا عن تعامل الأساتذة مع المحتويات، وطرائقهم البيداغوجية التي يعتمدونها، وتفاعلهم مع مورد الزمن، وبناء التعلّمات وتقويمها، ومدى تفعيل عنصر الإدماج، مفردين اهتماما خاصّا للمتعلّمين بتبيين مدى تفاعلهم وإسهامهم في كلّ ذلك ...

المبحث الثاني: تحليل البيانات

أولا: اجراءات الدراسة

1 – منهج الدراسة: اعتمدنا في تحليلنا للاستبانات على المنهج الوصفي الذي لم يقف عند حدود جمع البيانات والمعلومات وتبويبها ثم عرضها، بل هو (يشمل كذلك عملية تحليل دقيق لهذه البيانات والمعلومات وتفسير عميق لها وسبر اغوارها من أجل استخلاص الحقائق) [1]وبذلك فقد استعنّا بآليات التحليل والتفسير والتعليل، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي الذي (يهتم بطرق جمع البيانات وتمثيلها

[1] ربحي مصطفى عليان: مرجع سابق، ص48

وعرضها، ثم تحليلها، وتفسيرها والتوصل الى الاستنتاجات بناء عليها)[1] وقد حرصنا على عرض البيانات في جداول ودوائر نسبية.

2-مجال الدراسة:

أ – المجال الجغرافي:

تمّ توزيع استبانات البحث على عموم أساتذة اللغة العربية وآدابها بالمقاطعتين التّفتيشيتين الثّانية والثّالثة بولاية قسنطينة، وعددهم مائة وثلاثة وأربعون أستاذا (71 + 72= 143)، يمثلون سبعا وثلاثين ثانوية، وكذلك أساتذة المادة بالمقاطعة التّفتيشية الأولى بولاية قالمة، وشملت واحدا وخمسين أستاذا، يمثّلون ستّ عشرة ثانوية، وبذلك بلغ عدد أفراد العيّنة مائة وأربعة وتسعين أستاذا

ب-المجال الزمني: تمّ توزيع الاستبانات في نهاية شهر أفريل وبداية شهر ماي من الموسم الدراسي 2021/ 2022 وقد استرجعناها كلّها.

3 – أدوات الدّراسة: اعتمدنا في دراستنا على أداة من أدوات البحث العلمي الميدانيّ هي: الاستبانة

والاستبانة "أداة مفيدة من أدوات البحث العلميّ للحصول على الحقائق، والتّوصّل إلى الوقائع، والتعرف على الظروف، والأحوال، ودراسة المواقف، والاتجاهات، والآراء، تساعد الملاحظة وتكمّلها)[2] وتعتمد على استمارة تتكوّن من مجموعة من الأسئلة، تُسلّم إلى الأفراد المستجوبين للإجابة عنها، وإعادتها ثانية.

[1] ربحي مصطفى عليان: المرجع نفسه، ص180

[2] رجاء وحيد دويدري: المرجع السابق، ص330

وتضمّنت الاستبانة نوعين من الأسئلة:

أ . أسئلة مغلقة: يُجاب عنها عن طريق اختيار أحد الاقتراحات المقدّمة، ولا تحتاج إلى كبير جهد، أو وقتا طويلا للإجابة عنها.

ب . أسئلة مفتوحة: وفيها يُترك للمُجيب حرية الإجابة.

وقد صدّرنا الاستبانة بأسئلة تتعلّق بالبيانات الشخصية للمُستجوبين، وتشكّلت من ثمانية وعشرين سؤالا، وخُتمت بسؤال يُصرّح في نهايتها الفرد المبحوث بحكم عام عن موضوع البحث.

4 – كيفية تطبيق آليات البحث: بعد أن تمكنّا من جمع كل الاستبانات، والمقدّر عددُها بمائة وأربع وتسعين استبانة، أحصينا النتائج ووضعناها في جداول، واحتسبنا النّسب المئوية وفق القانون الآتي:

النّسبة المئوية = التكرار / العدد الاجمالي للعينة.

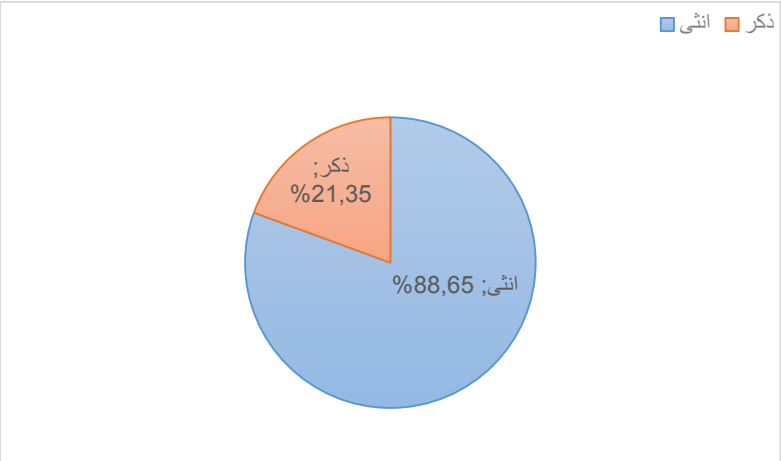
ثانيا: عرضُ الاستبانات وتحليلها

البيانات الأولية

السّؤال الأول: يتعلّق بالنّوع الاجتماعي

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	172	88.65%
ذكر	22	%21.35
المجموع	194	%100

الجدول 1 خاص بالبيانات الأولية



الدائرة النسبية 1 خاصة بالبيانات الأولية

من حيث النوع الاجتماعي:

قراءة وتحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد الأستاذات في العيّنة قد بلغ مائة واثنين وسبعين أستاذة (172) بنسبة مئوية تُقدّر ب ثمان وثمانين فاصل خمسٍ وستين بالمائة (88.65%) أي ما يعادل ثمانية أضعاف عدد الأساتذة الذكور، الذي يقدر ب اثنين وعشرين أستاذا، بنسبة إحدى عشر فاصل أربع وثلاثين بالمائة ويمكن (تحليل) إرجاع ذلك الى:

أنّ ظاهرة هيمنة جنس الإناث على القطاع، من خلال العيّنة المدروسة، وإن كانت ظاهرة ملفتة للانتباه، إلاّ أنها ظاهرة عامة، ترتبط بطبيعة المجتمع الجزائري ، فقد غزت المرأة العديد من القطاعات ،بل أصبحت عنصرا فاعلا فيها كمّا وكيفا، عددا وكفاءة، كما أنّ قطاع التربّية لطالما كان المجال المحبّب لها، تكرّس فيه طبيعتها الأنثوية، ومعاني الأمومة وإن كان يفرض عليها تحدّيات جمّة في المستوى الثانوي لطبيعة المتعلّم وخصوصية المرحلة؛ فالمتعلّم في التعليم الثانوي يكون قد بلغ مرحلة المراهقة فهو يتحسّس ذاته الذكو رية، فيميل إلى فرض إرادته، وهي تكون قد تلمّست جوانب أنوثتها فلذلك يجنحان إلى التمرّد فيعافا الاستسلام لسلطة المعلم المربّي، ومن هنا كانت المسؤولية ثقيلة أمام المعلمة المرأة...لكن

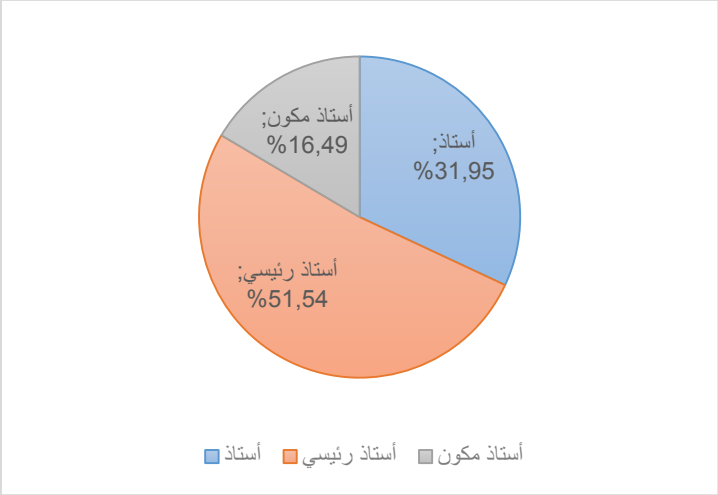
عنصر الكفاءة معرفيّا وبيداغوجيّا وتربويّا ييسّر الصّعاب ويمهد السّبيل، إذ المتعلم الجانح ،ومهما كانت درجة نفوره إلاّ أنه يصبح مستسلما لسلطة معلمته ذات الكفاءة.

يمكن تفسير انخفاض نسبة الذكور وقلّة حضورهم في قطاع التربية باختيار شطر منهم التخصّص في قطاعات أخرى، منها العسكريّة ومنها المدينة في المجالات المختلفة بما يروه آكد لطبيعة شخصياتهم، وما يحقّق عائدا مادياً أوفر عاجلاً.

السؤال الثاني: يتعلق بالرتبة الوظيفية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	62	%31.95
أستاذ رئيسي	100	%51.54
أستاذ مكون	32	%16.49
المجموع	194	%100

جدول 02: يوضح الرتبة الوظيفية للأساتذة



دائرة نسبية 02: توضح الرتبة الوظيفية للأساتذة

قراءة وتحليل:

من خلال النتائج المذكورة في الجدول، يتّضح لنا أنّ أكبر نسبة من الأساتذة الذين شملتهم العيّنة هم الأساتذة الرئيسيون، بنسبة قدّرت بأكثر من واحد وخمسين بالمائة، في حين بلغت نسبة الأساتذة ذوو الرتبة القاعدية واحدا وثلاثين فاصل خمس وتسعين، وتحتلّ نسبة الأساتذة المكوّنين الرّتبة الثّالثة، إذ تحددت بستّ عشرة فاصل تسع وأربعين.

إنّ معرفة الرتبة الوظيفية للأساتذة يكشف لنا الملامح الكبرى لخارطة التأطير البيداغوجي في مجال التربية في مادة العربية بالتعليم الثانوي، ويكشف عن طبيعة حاضرها وتوجهاتها مستقبلا:

1. فقد تبيّن لنا أنّ معظم أساتذة اللّغة العربية وآدابها بالتعليم الثانوي قد توفّر لهم من التّكوين، ما جعلهم يرتقون إلى رتبة أستاذ رئيسيّ بالتعليم الثانوي، وهي رتبة يُفترض فيها أنّ الأستاذ قد تحكّم في القدرات والكفاءات الأساسية للمهنة، بما يؤهّلهم لمرحلة الخبرة.
2. أنّ نسبة الأساتذة المبتدئين والمرسّمين يشكّلون نسبة وافرة، وهذا يبين:

أ. أن هذه الفئة تمثل فئة المتخرّجين الشّباب الذين أثبتوا قدرة أساسية وقاعدية لممارسة المهنة.

ب. وهذا يفرض تحديات على مستوى التّكوين، وذلك بتمكين هذه الفئة (الأستاذ القاعدي) من الأدوات البيداغوجية والتربوية وحتى القانونية، حتى يقوموا بمهامهم بصورة صحيحة.

3. أنّ فئة الأساتذة المكوّنين الذين يشكّلون النخبة يُعدّون الأقلّ عددا، لكنّهم يمثّلون القلب من فئة المعلّمين، بما حازوه من الخبرات والمهارات، فلذلك يرجع إليهم في تحقيق مختلف عمليّات التنسيق والتأطير البيداغوجي على مستوى المؤسسات خاصّة، وفي بعض عمليات التقويم.

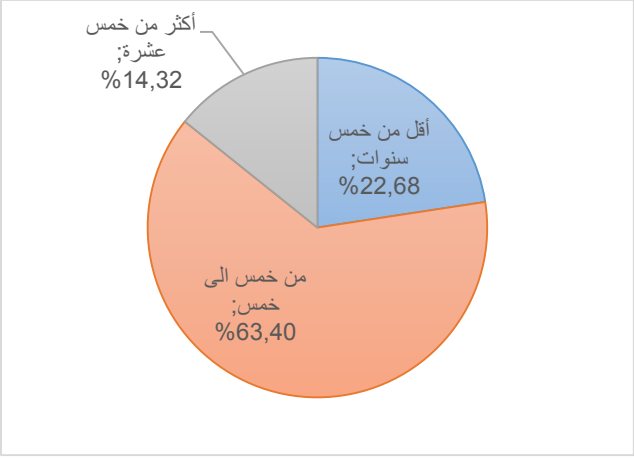
غير أنّنا هنا مدعوّون إلى إثبات ملاحظةّ، قد تخفض من سقف التوقعات المنتظرة، وهي أنّ آلية الترقية المعتمدة في قطاع التربية (التأهيل أو المسابقة) يعلق بها العديد من المؤاخذات، التي ينبغي التعامل معها بجدية أكبر.

وعموما يمكن القول: أن معظم المشكلات التربوية ناشئة من أساسها من افتقار المدارس إلى معلّمين قادرين.

السؤال الثالث: يتعلق بالخبرة

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	44	%22.68
من خمس الى خمس	123	63.40%
أكثر من خمس عشرة	28	%14.43
المجموع	194	%100

جدول رقم 3: يمثل توزيع الأساتذة حسب الخبرة



دائرة نسبية 3 تمثل توزيع الأساتذة حسب الخبرة

قراءة وتحليل:

لاحظنا من خلال الجدول المتعلق بخبرة الأساتذة العينة، أنّ أربعة وأربعين منهم، بنسبة قُدّرت باثنين وعشرين فاصل ثمان وستين ممّن كان لديهم أقدمية أقل من خمس سنوات، وأنّ مائة وثلاثة وعشرين أستاذا بنسبة ثلاث وستين فاصل أربعين ممن حازوا أدمية خمس سنوات إلى خمس عشرة، وأنّ ثمان وعشرين أستاذا، بنسبة أربع عشرة فاصل ثلاث وأربعين ممّن تجاوزت أقدمية عملهم خمس عشرة سنة.

أولاّ ينبغي التنويه هنا: أننّا نعني بالخبرة الأقدمية، أي عدد سنوات العمل، وما كان توظيف مصطلح الخبرة في هذا الموضع الاّ جرياَ على ما هو شائع الاستعمال، وأما الخبرة فهي مفردة مرادفة للكفاءة والقدرة، وليس كل ذي أقدميّة كفء، وبذلك نكون قد تخطينا معنى الكفاءة بالتصنيف الوظيفي للأساتذة، في حين يجيء هذا التصنيف ليشمل هؤلاء الأساتذة الذين حُرموا النجاح في مسابقات التّرقية وإن حازوا أقدمية.

ومن كلّ ذلك نلاحظ:

– أنّ الأساتذة المشمولين بالدّراسة ممّن تحقّق لهم أقدمية أقل من خمس سنوات يمثّلون خمس مجموع الأساتذة، بما يستدعي إيلاءهم العناية والمرافقة البيداغوجية، سواءَ من طرف المشرفين البيداغوجيين على مستوى المقاطعات، أو من قبل الأساتذة المكوّنين على مستوى المؤسسات، بما يضمن لهم تكوينا مقبولا، فضلا عن ضرورات التّكوين الذّاتي.

– أنّ الأساتذة الممارسين ممّن تقل أقدميتهم عن خمس عشرة سنة يشكلون الأغلبية، بنسبة تُقدّر بأكثر من خمس وثمانين بالمائة، بما يشي بأن قطاع التربية قطاع شابٌّ، وبذلك فهو يمثل نقطة قوة في منظومتنا عامة، غير أنّه يتطلّب في الوقت ذاته حتمية التّكوين المستمرّ.

وأمّا الفئة ذات الأقدمية الكبيرة (أكثر من خمس عشرة سنة) فهي تمثّل نسبة محدودة، وهذا يستدعي التفكير في:

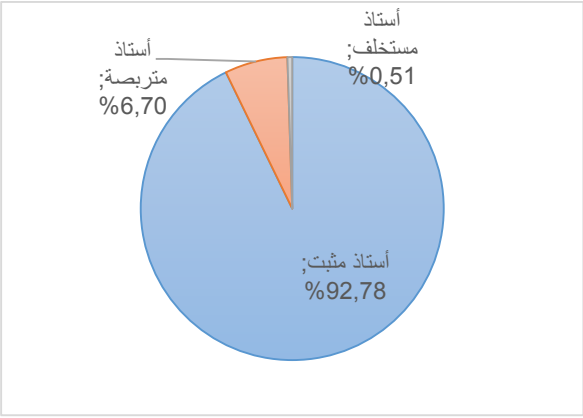
أ ـ الحاجة إلى ضرورة الاستفادة من هذه الفئة على مستوى التكوين البيداغوجي، وحتى التسيير الإداري للمؤسسات إذا ما عُدّلت الضوابط، للاستفادة القصوى ممّن توفر لهم من القدرات والأقدمية، في وقت نشهد تقلّد أساتذة مسؤولية تسيير المؤسسات، وليس لديهم الأقدمية والخبرة اللاّزمة.

ب. التفكير جدياً في استخلاف المقبلين على التقاعد على المدى القريب ممّن توفّر لهم الأقدميّة اللاّزمة.

السؤال الرابع: من حيث الوضعية أو الصّفة:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ مثبّت	180	%92.78
أستاذ متربص	13	%06.70
أستاذ مستخلف	01	%0.51
المجموع	194	%100

جدول رقم (04): يمثل توزيع الأساتذة حسب الوضعية أو الصفة.



دائرة نسبية رقم (04): تمثل توزيع الأساتذة حسب الوضعية أو الصفة.

قراءة وتحليل:

يبلغ عدد الأساتذة المثبّتون من عناصر العينة المدروسة مائة وثمانين أستاذاَ، بنسبة قُدرت باثنين وتسعين فاصل ثمان وسبعين بالمائة، وأمّا الأساتذة المتربّصون، فبلغ عددهم ثلاثة عشر أستاذاَ، بنسبة قُدّرت بستّ فاصل سبعين بالمائة، وأمّا المستخلفون والمتعاقدون، فلم يتجاوز عددهم أستاذاَ واحداً بنسبة صفر فاصل واحد وخمسين بالمائة.

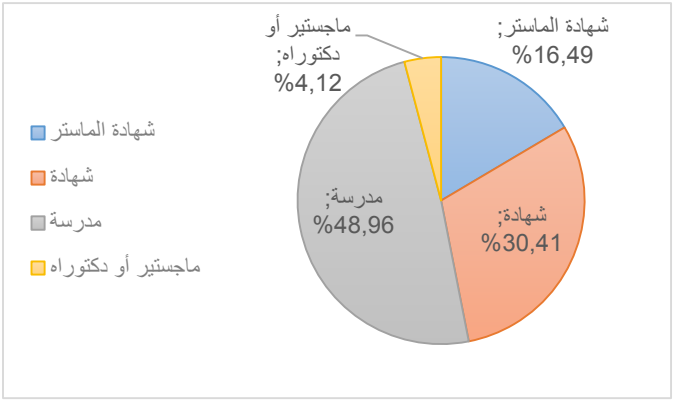
إنّ أولى الملاحظات المستفادة من هذا الجدول: استقرار قطاع التربية، بتسوية وضعية الأساتذة أو في طريق تحقيق ذلك بالترسيم، بنسبة تقارب المائة بالمائة، وضعية إيجابية للأستاذ لأداء واجباته المهنية والتّربوية في ظروف حسنة، وبذلك نعتقد أنّ المعلّم في هذه الحالة سوف يحسن تلقّي المناهج التربويّة: فلسفة، وحقيقة، ومكوّنات وآليات بما يسهم في تحقيق حياة تربوية راشدة.

السؤال الخامس: يتعلّق بالمؤهل العلمي

والمؤهّل العلميّ هي الشّهادة التي يلتحق المعلمُ على أساسها بالوظيفة، والشهادات المعتمدة للتّوظيف في قطاع التربية هي شهادة الليسانس، وشهادة مهندس، وشهادة الماجستير في النظام الكلاسيكي، وشهادة الماستر في نظام (ل، م، د) بالإضافة إلى خرّيجي المدارس العليا للأساتذة.

الاختيارات	التكرار	النسبة
شهادة الماستر	32	%16.49
شهادة	59	%30.41
مدرسة	95	%48.96
ماجستير أو دكتوراه	08	%04.12
المجموع	194	%100

جدول رقم 05: يمثل توزيع الأساتذة حسب مؤهّلهم العلمي



دائرة نسبية رقم 05: تمثل توزيع الأساتذة حسب مؤهّلهم العلمي

قراء وتحليل:

يظهر لنا من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة أساتذة اللغة العربية وآدابها المتحصّلين على شهادة الليسانس تقدّر بنسبة ستّ عشرة فاصل تسع وّأربعين بالمائة، ونسبة الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر وفق النظام الجديد (ل، م، د) هو ثلاثون فاصل واحد وأربعين بالمائة، ونسبة الأساتذة الحاصلين على شهادة الأستاذية للتعليم الثانوي في الاختصاص ثمان وأربعون فاصل ست وتسعين بالمئة، وأما الحائزين على شهادة الماجستير والدكتوراه فيمثّلون نسبة أربع فاصل اثني عشرة بالمائة، وعليه يكشف الجدول مايلي:

- حصول قطاع التربية، ومجال تدريس اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي على مختلف الشهادات المعتمدة، وهذا يعكس تطوّر حركة الحصول على الشهادات العلمية في بلادنا.

- أنّ تعليم العربية ينعم بتوفر أساتذة ذوي شهادات ذات مستوى أساسي (ليسانس وماستر) وأخرى ذات مستوى نوعي (ماجستير ودكتوراه) بما يدلّ على انتفاع تعليم العربية –والقطاع–من الكفاءات العلميّة، بما يسهم–حقا في تطوّر التربية، وثراء القطاع.

- أنّ فئة خرّيجي المدارس العليا أصبحوا يمثّلون مركز الثقل في تدريس اللغة العربية في المستوى الثانويّ، وهو ما يُعدُ مصدر قوة آخر من طريقين:

– أنّ حملة هذه الشهادة كانوا قد انتخبوا من جملة الحاصلين على البكالوريا، والذين تصدّروا قوائم الناجحين حينها.

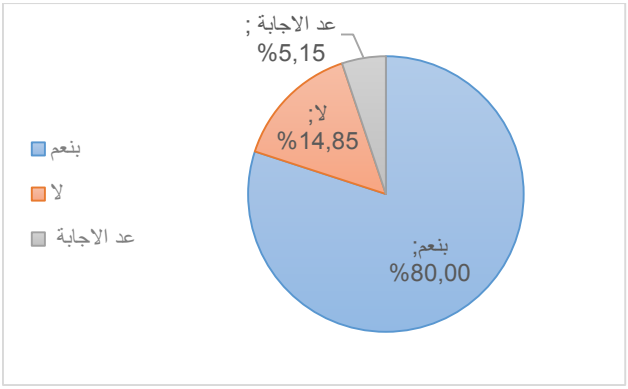
– تميز التكوين في المدارس العليا للأساتذة، وإيغاله في التخصص على المستوى البيداغوجي خاصة، فلذلك عادة ما يكون متخرّجوها أكثر كفاءة، وأقدر على الانسجام مع مجال التدريس، والتفاعل ثم التأثير في غيرهم، بشهادة الفاعلين في القطاع من أساتذة ومشرفين...

– ومن خلال السّؤال الثّاني والثّالث والرّابع والخامس ، يمكن القول: إنّ فئة مدرّسي اللّغة العربية وآدابها في الطوّر الثانوي، قد تحققت لديهم–نظريا ومن خلال العينة–أسباب القوة والإيجابية في التعامل مع واقع التربية والتعليم، إذ جمعوا عموماً بين مرحلة الشباب والتكوين الأكاديمي والخبرة المتوسّطة واستقرار أوضاعهم...كلّ ذلك بما يُقدرهم على حسن تلقي الفلسفة التعليمية والمنهاج، لحسن التنفيذ... نقول مطمئنين بأنّ هذه الجوانب هي الشروط الضرورية الواجب تحقيقها في المعلّم كي يصبح أداة فاعلة في تنفيذ المنهاج، وقد توفّرت. !

السؤال الأوّل: اعتبار المناهج توزيعا لمحتويات المنهاج والاستعانة بتوزيع سنوي أو شهري

الاختيارات	العدد	النسبة
بنعم	156	%80
لا	28	%14
عد الاجابة	09	%05.15
المجموع	194	%100

جدول 6: يوضّح اعتبار الأساتذة التدرجات توزيعا لمحتويات المنهاج.



دائرة نسبية رقم 6: توضّح اعتبار الأساتذة التدرجات توزيعا لمحتويات المنهاج

قراءة وتحليل:

تبيّن لنا من خلال الجدول السّابق أنّ أساتذة اللّغة العربية وآدابها يعتبرون التدرجات ذاتها توزيعاً لمحتويات المنهاج وذلك بنسبة سبع وستّين فاصل اثنين وخمسين، في حين يراها غيرهم غير كافية، فيستعينون بتوزيعات سنوية أو شهرية بنسبة ملحوظة من الإجابات قدرت ب خمس فاصل خمس عشرة.

-يعدّ هذا الموضوع قاعديا وجوهريّا في تبني منظومة التعليم فكرة تكييف المناهج، واعتماد التدرجات، اذ هما يقومان على تعديل الأستاذ المنفّذ مضامين المنهاج بحسب الواقع الصّفي أي تماشيا مع خصوصيات المتعلمين وقدراتهم، وبذلك ينتقل الأستاذ من التنفيذ الآلي الخطّي للحصص التربوية، إلى تكييف عنصر الزمن وفقا لذلك وبالتالي أصبحنا ننظر إلى سيرورة التعليم، فالتكييف والتدرج يهتم ب متابعة الكيفية التي يتمّ بها تنفيذ المناهج باحترام وتيرة التعلم وقدرات المتعلم)[1] في حين أنّ التوزيع السّنوي أو الشهري(يهتم بالتوزيع الآلي والمقيد للمحتويات وبرمجة خطية صرفه لها وفق حجم ساعيّ محدّد) [2]ومنه يمكن القول:

[1]وزارة التربية الوطنية: دليل مخطط التدرج في التعليمات (مرجع سابق)، ص03.

[2]وزارة التربية الوطنية: المرجع نفسه، ص03.

-إنّ نسبة كبيرة من الأساتذة قد وعت هذه الحقيقة، فلذلك تعدّ التدرجات توزيعاً للمحتويات، تعدّل ممارستها البيداغوجية، وفق حاجيات التلاميذ وظروف الواقع وبذلك اكتسب الأستاذ المنفّذ هامشا من الحرية المسؤولة، فأصبح مخطّطا ومنفّذا أو مقوّماً لأداءاته التعليميّة...

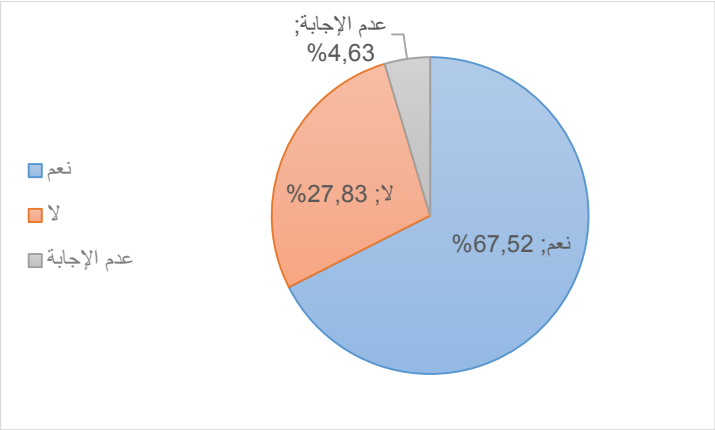
في حين يبدو أنّ فئة معتبرة أيضا في المقابل ،ما زالت متمسّكة بالممارسات القديمة، وتنزع إلى آلية تنفيذ المناهج، ويمكن تفسير ذلك بضعف التلقي أولا، وعدم القدرة على الانتقال إلى خانة الحرية والقدرة على اتّخاذ القرار، فلذلك آنسوا في التوازيع التي كانت تُسطّر من الهيئات الوصية رشدا، فلا يحيد عنها الأستاذ، وهذا يفترض تكثيف جهود المشرفين التربويين في التكوين والمتابعة الدّورية، ومرافقة الأساتذة المتعثرين توضيحاً وتيسيراً للصعوبات، هذا فضلا عن أهمية الندوات الداخلية واحتكاك هؤلاء بزملائهم المقتدرين خاصة.

وأما فئة الأساتذة الذين التزموا عدم الإجابة 05.15% فهي تكشف مرة أخرى حال الحيرة والارتباك، بما يستعجل تدعيم عمليات التكوين أيضا....

السؤال الثاني: يتعلق باعتبار التكييف تطويرا لمناهج اللغة العربية

الاختيارات	العدد	النسبة
نعم	131	%67.52
لا	54	%27.83
عدم الإجابة	09	%04.63
المجموع	194	%100

جدول 07: يوضح علاقة التكييف بتطوير مناهج اللّغة العربية وآدابها



دائرة نسبية رقم 07: توضح علاقة التكييف بتطوير مناهج اللّغة العربية وآدابها

قراءة وتحليل:

أوضح الجدول أعلاه أنّ نسبة معتبرة من الأساتذة عدّت التكييف مظهرا من مظاهر تطوير مناهج اللّغة العربية بنسبة تحدّدت67.83 من أساتذة العربية في حين، قضت نسبة سبع وعشرين فاصل ثلاث وثمانين من أساتذة العربية المعنيين بنفي ذلك، على أنّ نسبة 4.63 آثرت عدم الاجابة.

وعليه يمكن القول:

– إنّ هذا السؤال يرتبط بالجانب النظري، أي يتعلق بالتكوين المعرفي للأساتذة سواءً ما يتعلق بالجانب الجامعي أو ما ارتبط بالاغتراف من الوثائق التربوية الرسمية، التي تعتبر ضرورة من مستلزمات المهنة.

ـ إن مجموعة ملفتة للانتباه 27.83 لم تتحقق لديها المعارف الأولية المرتبطة بالمناهج بما أوضح

—ودون مبالغة–هشاشة أرضيتها المعرفية وعدم اطلاعها على الوثائق التربوية التي تفيض بمصطلحات الإصلاح والتجديد وتحسين المناهج.

– إنّ ظاهرة هشاشة التكوين وعدم الكفاية المعرفية لدى المعلّم، لتطرح ذاتها بقوة على مستوى آخر، وذلك في الشق الثاني من السؤال، اذ لم يوضّح كون هذا التطوير جزئي الاّ 23 أستاذا من مجموع

المجيبين 27 بنسبة 17.55 %من مجموع المجيبين بنعم، وهو ما يدفعنا إلى التّساؤل المنطقيّ: كيف للمعلم أن ينفّذ المنهاج، وهو لا يمتلك صورة كاملة عنه؟

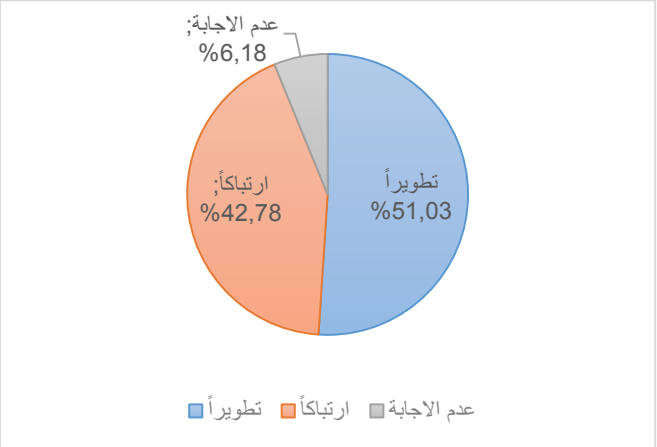
وكيف يحسن التعامل معه وصولا به إلى تحقيق أهدافه، وهو لا يلمّ بأركانه وعناصره؟

وعليه ننبّه إلى ضرورة التّكوين الدّاعم لمكتسبات وقدرات المعلمين دوريا، نظريّا فضلا عن الجانب التطبيقيّ، وهنا ينبغي أن يتحمل المعلّم مسؤولياته.

السؤال الثالث: التدرجات والتكييف بين التطوير والارتباك:

التدرجات	العدد	النسبة
تطوير	99	%51.03
ارتباك	83	%42.78
عدم الاجابة	12	%06.18
المجموع	194	%100

جدول 08: يوضح رأي الأساتذة في التدرجات بين التّطوير والارتباك



دائرة نسبية رقم 08: يوضح رأي الأساتذة في التدرجات بين التّطوير والارتباك.

قراءة وتحليل:

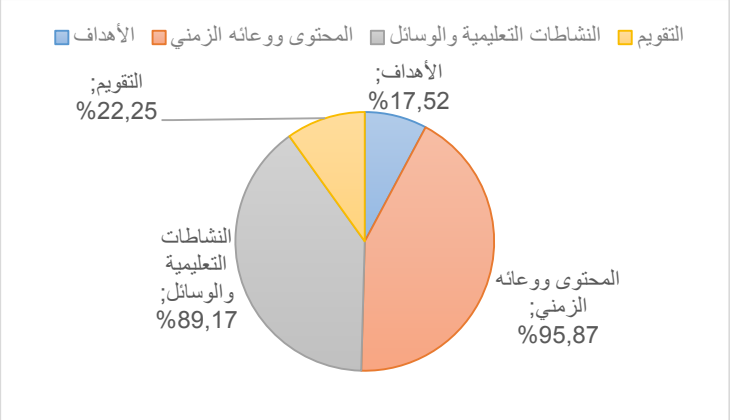
لاحظنا من خلال الجدول السابق أن نسبة 51.03% من أساتذة العربية في التعليم الثانوي يعدّون التدرجات أسلوباً من أساليب التطوير، في حين ترى فئة أخرى منهم أنّ التدرجات ارتباك في التعامل مع المناهج، وقدرت نسبة الأساتذة الذين لم يبدوا إجابة 06.18%.

إنّ الملاحظة الأولى التي يمكن إبداؤها هي أنّ نسبتي الإجابة بإثبات التّطوير أو الارتباك متقاربتان، ما يعكس ضعف عمليات التّكوين الخاصة بالتّدرجات، التي أقيمت من أجل تكريس التكييف و التعديل البيداغوجي لمدّة سنوات، أو عدم بلوغها غاياتها على الأقل، أو عدم اقتناع الأساتذة بالتّدرجات...إنّ ذلك يبرز حالة الانفصال بين الفكرة والشعار من جهة، والواقع من جهة أخرى، وهي إشكالية يعانيها مجتمعنا، ويحتمل أعباءها وأوزارها، إنّ ذلك يعكس ضعف الثّقة بين الوصاية والقائمين على التنفيذ في الميدان ،بما يؤكدّ ضرورة انفتاح الهيئات على مختلف الأطراف واشراكهم في مختلف المشاريع- وخاصة البيداغوجية ولا سيّما ما يتعلق منها بالمنهاج- بدءا من التخطيط، وهو ما يستدعي إيلاء الأهمّية للمعلّم ،الذي هو المسؤول الأول عن التّنفيذ، فمهما عظُم التصور- بما في ذلك المنهاج-فإنّ ذلك لا قيمة له إذا اصطدم بقناعات مخا لفة للمعلّم، أو فتور منه.

السؤال الرابع: تكييف عناصر المنهاج

جوانب تغيير المناهج	العدد	النسبة
الأهداف	34	%17.52
المحتوى ووعاؤه الزمني	186	%95.87
النشاطات التعليمية والوسائل	173	%89.17
التقويم	49	%22.25
المجموع	/	/

جدول 09: يوضّح عناصر المنهاج التي مسّها التكييف



دائرة نسبية رقم09: توضّح عناصر المنهاج التي مسّها التكييف

قراءة وتحليل:

لاحظنا من خلال الجدول السّابق أنّ النّسبة الكبيرة من الأساتذة يرون أنّ التّكييف قد مسّ الوعاء الزمني، وكذا النشاطات التعليمية التي تعتبر ترجمة وتجسيدا لجانب المحتوى من المنهاج بنسبة 95.87%، تم 89.17% على التوالي، في حين رأت نسبة 17.55% أن التّكييف مسّ الأهداف، ونسبة 22.25 %رأت أنّ التكييف طال التقويم أيضا.

وبناء على ذلك يمكن التّأكيد على أنّ الأساتذة قد تنبّهوا إلى خطورة الوعاء الزّمني في تنفيذ المنهاج، حين التحوّل من التنفيذ الخطّي الثابت إلى متغير ومعدّل واستصحاب عنصر الزّمن لذلك، وهي الفكرة الأساسية التي قامت عليها عملية التّكييف التي هدفت في الأساس إلى تنفيذ المناهج في ظروف مريحة[1]، كما أنّ اعتماد التدرجات على مبدأ الأهم من المحتويات والمضامين في مختلف النشاطات التعليمية، فضلا عن تحويل بعضها من نشاط صفّي إلى لا صفّي مثل نشاط النص الأدبي الثاني والمطالعة الموجهة جعل الأستاذ يعي تغيير التكييف للمناهج من حيث النشاطات التعليمية.

[1] ينظر وزارة التربية الوطنية: الدليل التربوي لأساتذة التعليم الثانوي، (مرجع سابق) ص 07.

كما يمكن تفسير إجابة الأساتذة بتعديل التّكييف للتقويم من مناهج العربية عموماً، وفي السنة الثالثة من شعبة الآداب والفلسفة بأنّه لم يحذف الاّ الوضعيات الإبداعية، ومع ذلك تبقى النسبة متدنّية باعتبار أنّ الأستاذ يعلم أنّ الوضعيات المستهدفة محطّة تُثبت كلّ أسبوعين في نهاية وحدة تعليمية، وفيها يقوم المتعلّم بإدماج مكتسباته لأجل التّعامل مع وضعية مشكلة ذات دلالة بالنّسبة له، وقد أُعتمدت الوضعيات النّقديّة[1].

والتّساؤل الذي يُطرح بعد هذا: كيف يمكن تفسير الفارق الواضح بين الأساتذة الذين أجابوا ب (لا) (عدم عدّهم التكييف تطويرا لمناهج العربية) وبين هاتين النّسبتين العاليتين المرتبطتين بكون التّكييف قد مسّ المحتويات من خلال النشاطات كما الوعاء الزّمني... إنّ ذلك لا يمكن تفسيره إلا بضعف إدراك المعلّم للعلاقات بين العناصر المختلفة مما له علاقة بالتّكوين عامة.

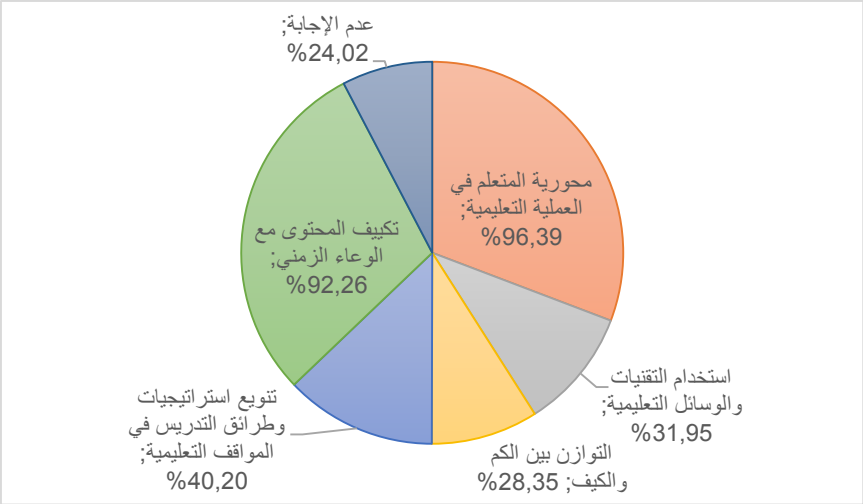
السؤال الخامس: مراكز الثّقل في تطوير المنهاج

مراكز ثقل التطوير في المنهاج	العدد	النسبة
محورية المتعلّم ودوره في اكتساب المعرفة	187	%96.39
استخدام التّقنيات والوسائل التعليمية	62	%31.95
التوازن بين الكمّ والكيف	55	%28.35
تنويع استراتيجيات وطرائق التدريس بحسب المواقف التعليمية	78	%40.20

[1] وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية وآليات تنفيذها، للغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، جوان 2021.

تكييف المحتوى مع الوعاء الزّمني	179	%92.26
التقويم	46	%24.02
المجموع	/	/

جدول 10: يوضّح مراكز الثقل في تطوير المنهاج بحسب الأساتذة.



دائرة نسبية رقم 10: توضّح مراكز الثقل في تطوير المنهاج بحسب الأساتذة.

قراءة وتحليل:

تعدّدت إجابات الأساتذة عن مراكز ثقل التّطوير في منهاج العربيّة ،ومسّت كل الاختيارات بنسب متباينة، فبنسبة 96.39%، أجاب الأساتذة بأنّ التّطوير مسّ محوريّة المتعلم ودوره في اكتساب المعرفة، وهو توجّه مشروع، فاذا كانت المقاربة المعتمدة منذ مطلع الألفية (المقاربة بالكفاءات)، قد راهنت على المتعلّم كونه محور العملية التعليميّة، حتى أصبح قلبها النابض، تتطور بتفاعله، وتنتهي إليه بإنتاجه وإنجازه، فإنّ التّكييف ومن خلال الوثائق، قد أعطى دفعا آخر لهذا الدّور بترسيمه بيداغوجيا المشروع، ثم من خلال تحويله بعض النّشاطات إلى لا صفّية ،يعتمد فيها المتعلّم على اختيار مصادر المعرفة وانتقاء المعارف وتوظيفه لها ، مثل المطالعة الموجّهة، وتحليل النص الأدبي الثّاني، بل و الإنتاج من خلال إنجازه لتحرير التّعبير الكتابي خارج القسم.

وأمّا استخدام التقنيات والوسائل، فبلغت نسبة الاجابة عنها ب(نعم) ب31.95%، وهي نسبة لها ما يدعمها، فتعلّم تكنولوجيات الإعلام والاتّصال "...هذه الوسيلة الأساسية كمادة مستقلّة، أو كأداة في خدمة المواد الأخرى ينبغي اعتماده، لأنه يمكّن أوّلا من تعلّم التلميذ بأكثر نجاعة في وضعيات تعليمية أو لا تعليمية، ويمكّن ثانيا من مساعدة المدرّسين على تطوير كفاءاتهم المهنية، ويمكّن ثالثا من ترقية المدرسة)[1] وهي أيضا (توفّر.... للتّلاميذ وضعيات تعلّمية جديدة، وتشجّع على استخدام قدراتهم في حلّ المشكلات بتمكينهم من اختيار الاستراتيجيات الملائمة لهم، وتمكّنهم من الرّبط بين المعارف وبناء المشاريع المتعدّدة المواد .....وبعبارة مختصرة نقول إنّ تكنولوجيات الإعلام والاتّصال تدعم طرق الاستدلال التي مازالت مهمّشة لحد الآن"[2] ، إنّ هذه النّسبة المحدودة تعكس قلّة عدد أساتذة اللّغة العربية ممّن يستعينون بالحاسوب والجهاز العاكس للبيانات مثلا في الدّروس، ما يدلّ على محافظة المعلّمين على طرائق عملهم فلا يغيّرونها، على الرغم من أهمّيتها في تكريس بيداغوجيا التعلّم وفي تجديد المعارف والكفاءات البيداغوجية ..... بما يؤثّر في المنظومة ككل، إلاّ أنّ ذلك كلّه يصطدم بقلّة الإمكانيات.

وأمّا فيما يخص التوازن بين الكمّ والكيف، فقط تحدّدت نسبة الإجابة عنها بنعم بنسبة 28.35%، وهو توجّه يقطع مع التفكير والفهم التّقليدي للمنهاج ،الذي يقوم على رصد المعارف وحشو ذهن التّلميذ بالمعلومات إلى مستوى جديد، فقدت فيه المدرسة مكانتها "كقلعة للمعرفة فتحوّلت المناهج إلى تدريب التلميذ خلال تمدرسه على استخدام وسائل الاتّصال في عملية البحث عن المعلومة بنفسه واستغلالها، وذلك بهدف التكيّف مع المتغيّرات، وتطوير نفسه بالتّفاعل مع محيطه)[3]فالتعليم اليوم أصبح يُنظر إليه، وإلى قيمته بما يتيحه للمتعلّم من تطوير ذاته وقدراته ،لا بمقدار ما يكدّس من معرفة، أو يحفظه المتعلّم ويستظهره منها.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج، ص21.

[2] وزارة التربية المرجعية العامة، ص

[3] وزارة التربية الوطنية: المرجع نفسه، ص14.

وقد بلغت نسبة الاجابة بنعم عن تنويع الاستراتيجيات والطّرائق بحسب المواقف التعليمية: 40.20%، وهي نسبة لا تعكس ما ينبغي أن تكون عليه نسبة الوعي لدى المعلمين بهذا الجانب في تطوير المناهج عموما، وفيما يقوم عليه التّعديل البيداغوجي، الذي يتطلب من المعلمّ التنويع في ممارساته البيداغوجية، وتكريس المرونة في التعامل مع التّعلّمات والمواقف التعليمية، ولا شكّ أنّ ذلك يتطلب تنويعاً في الاستراتيجيات والطرائق البيداغوجية بما يكفل تحقيق الأهداف، وبلوغ الكفاءات.

وباعتبار أنّ التكييف أو التدرج يقوم على التعامل مع وعاء الزّمن بشيء من التفضيل و الأولوية، وذلك بتكييف المحتوى بحسبه، أصبحنا نتحدّث عن الزّمن الفلكي والزمن البيداغوجي، وإذا كانت الحّصة التعلمية لأيّ نشاط تدوم ساعة بتقدير الزمن الفلكي، وهي ثابتة في ممارستنا البيداغوجية السابقة، فإنّ التكييف يقترح منحى جديداً، وذلك بالتركيز على الزّمن البيداغوجي الذي لا ينبغي له أن يكون ثابتا بين المعلّمين، أو في ممارسات المعلّم الواحد، وانّما يتحدّد بحسب ظروف الموقف التعليمي، وحاجات وقدرات وأحوال المتعلّمين، وبذلك فهو متغيّر ومتحوّل.

لقد أدركت نسبة كبيرة من المعلّمين المبحوثين أهمية هذا الجانب (تكييف المحتوى وفق الوعاء الزّمني)، قُدرت ب 92.26%، ما يجعلنا نطمئن إلى أنّ تنفيذ البرنامج عقبةٌ سوف تتجاوزها الممارسات الجديدة لدى المعلّمين بطريقة سلسة... "فاستعمال هذا الزمن ينبغي أن يخضع لتقدير كلّ أستاذ على حدة، ويُراعي الحاجات الفعلية للتعلّم وتنفيذ برنامج المادة بلا إفراط ولا تفريط"[1]

ويمكن استغلال هذا الزمن بطريقة أمثل من خلال الاعتماد على التنسيق البيداغوجي بين أساتذة المادة الواحدة لتبادل الآراء، ورسم مسارات كبرى ومشتركة لتعديل الممارسات وفق المتطلّبات.

وأما بالنّسبة للتّقويم كجانب من جوانب التّطوير في المناهج، فقد أجاب الأساتذة المبحوثون بنعم بنسبة قدرها: 24 بالمائة، وهي نسبة ضئيلة لا تعكس قيمة هذه العمليّة والمحطّة المهمّة في

[1] وزارة التربية الوطنية: المنشور المتضمن التقويم التشخيصي ودعم المكتسبات القبلية، الرقم 328، مؤرخ في 31 جويلية 2013.

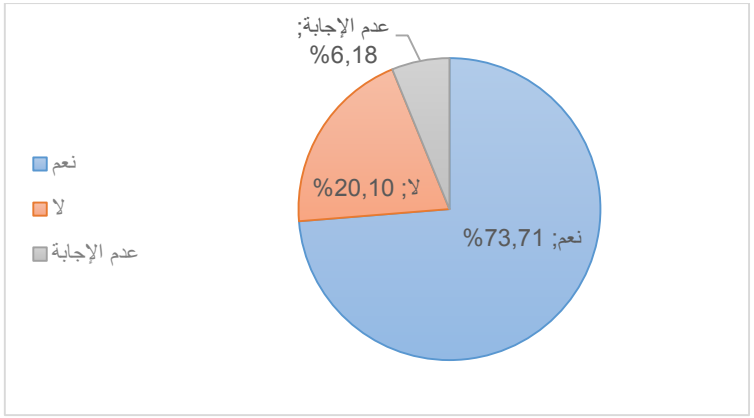
التّعليم ،فما قيمة الممارسات البيداغوجيّة إذا لم تُقيّم ،لنميّز الإخفاقات عن النّجاحات ،وهي عملية لا ترتبط بالمناهج وتنفيذها فحسب ،بل تحتاجها عملية تطوير المناهج، ولذلك كان لابدّ أن تتطوّر النّظرة للتّقويم متى تطوّرت المناهج ،وتتأثر بالتوجيهات التّربوية ذاتها، التي تقوم عليها عملية تطوير المناهج، ومن هنا كان التحوّل في النّظر إلى التقويم من (العلامة العقابية) ،وهو إجراء تقويمي يقوم على سيادة نشاط المراقبة، وانفصال عمليات التقويم عن التعليم والتعلم ،و الاهتمام بقياس مدى اكتساب المعارف إلى الاهتمام بوظيفة الضّبط البيداغوجي سواء بالنسبة للتعلّمات أو الضبط العام للمنظومة[1]، وإلى اندماج التقويم بمختلف الممارسات البيداغوجية بدءا من التقويم التشخيصي إلى التكويني إلى التحصيلي، وبذلك تجاوز التّقويم الوظيفة التحصيلية إلى الوظيفة التكوينية.

السؤال السادس: مدى توفير التكييف الحرية للمعلّم في التعامل مع التعلّمات:

الاختيارات	العدد	النسبة
نعم	143	%73.71
لا	39	%20.10
عدم الإجابة	12	%06.18
المجموع	194	%100

جدول 11: يوضّح مد ى توفير التكييف للمعلّم الحرية في التعامل مع التعلّمات

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج، ص 55.



دائرة نسبية رقم11: توضّح مد ى توفير التكييف للمعلّم الحرية في التعامل مع التعلّمات

قراء ة وتحليل:

نلحظ من خلال ما ورد أنفا أنّ معظم أساتذة اللغة العربية في العينة، والبالغ عددهم 143 أستاذا، بنسبة 73.71%صرّحوا بأنّ التكييف يكفل للمعلّم حرّية في التعامل مع التعلّمات، بينما 39 أستاذا فقط، بنسبة 20.10% ينفون ذلك، وأما الذين امتنعوا عن الإجابة فعددهم 12 أستاذا بنسبة 6.18 %

ولئن كانت نسبة المجيبين بنعم و المؤكدين لحقيقة أنّ التّكييف قد كفل الحرية للمعلّم، في التّعامل مع التعلّمات كبيرة ،الاّ أنها تبقى غير كافية لأنّها قصرت عن إدراك ركيزة من ركائز التّعليم البيداغوجي أو التكييف فإذا كان المعلّم هو المسؤول عن تنفيذ المنهاج بما يناسب الواقع والزمن المتاح، كان طبيعيا أن تتغير الممارسات البيداغوجية باعتماد مبدأ الأهمّ ،وذلك بالتّركيز على جانب محدّد من الموارد المعرفية ،لما له علاقة مباشرة بتحقيق الأهداف والكفاءات، فنظام الوحدة التّعليمية في مادتنا و في التدرّجات (تتيح للمتعلم فرصة التّحكّم في تسيير الوضعيات التعليمية في القسم و معالجتها، والتحكم في حصصها، والزمن المخصص لها وفق ما يراه الأستاذ بناء على ما ورد في المناشير...)[1].

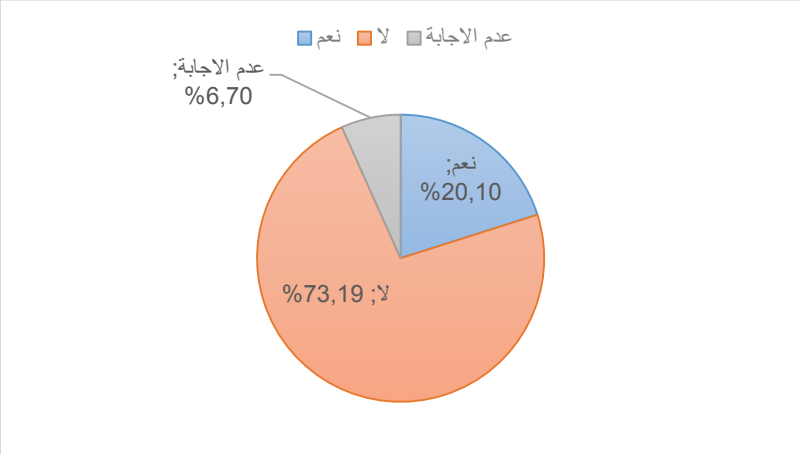
[1] وزارة التربية الوطنية، دليل التدرج في التعلّمات، مرجع ستبق، ص05.

وأما بالنسبة لبقية المبحوثين ممّن أجابوا بلا، أو أحجموا عن الإجابة، فإنّ وضعهم يدعو إلى التساؤل: كيف يكون التّكييف في ممارساتهم وقد أصاب التّصور لديهم الغبشُ وعدم الوضوح؟ وهل يمكن أن يبلغوا بالتلاميذ الأهداف المرصودة؟

السؤال السابع: علاقة تفعيل دور المتعلّم في التعلّمات بضبط الدروس.

الاختيارات	العدد	النسبة
نعم	39	%20.10
لا	142	%73.19
عدم الاجابة	13	%06.70
المجموع	194	%100

جدول 12: يوضّح آراء الأساتذة في تأثير تفعيل أدوار المتعلّمين في ضبط الدّرس.



دائرة نسبية رقم 12: يتضّح آراء الأساتذة في تأثير تفعيل أدوار المتعلّمين في ضبط الدّرس.

تباينت آراء الأساتذة في تأثير تفعيل دور المتعلّم في بناء التعلّمات بضبط المعلّم للدروس، فمجموعة محدودة ترى أنّ للأوّل تأثير على الثاني قُدّرت ب 39 أستاذ بنسبة 20.10، بينما قُدّرت نسبة الأساتذة الذين لا يرون لتفعيل أدوار المتعلّمين تأثيرا سلبيّا على ضبط الدروس 73.19، وهو الرأي الذي ندعمه ونؤكّد عليه، فمن المفروض أن نفهم أنّ العملية التعليمية–التعلّمية عملية

تشاركية وتفاعلية بين طرفيها: المعلّم و المتعلّم، والحقيقة أنّ كل دور يقوم به المتعلّم يحقق فائدة جمّة بالنسبة له من حيث مشاركته الفاعلة في بناء التعلّمات واكتشاف ومناقشة وتحليل وابداء رأي ...كلّ ذلك بما يسهم في بناء الشخصية، و أنّه حين يفعل ذلك إنّما يكون بدعم وتوجيه من طرف المعلّم الذي يكون حينها قد أدّى دوره، فلذلك ينبغي لهؤلاء أن يتجاوزوا النظرة الجزئية ، التي يتقابل فيها دور كلّ من المعلّم والمتعلّم، إلى نظرة متكاملة تجمع بينهما لتحقيق غاية الارتقاء بالفعل البيداغوجيّ.

والحقيقة أنّ للمعلّم إلى ذلك وسائط مختلفة، ووسائل متعدّدة، أهمها:

-إشراك المتعلّمين أكثر في النشاطات التعليمية.

-توعية المتعلمين بأهمية تعلّم الخبرات الجديدة ومساعدتهم على إدراك الغاية المراد بلوغها.

-إتاحة المجال لاعتماد أساليب أكثر إفادة للمتعلّم.

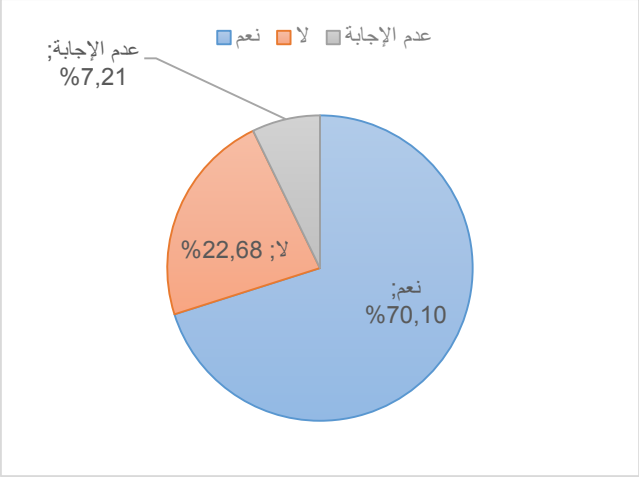
-تكريس روح الابداع والابتكار لدى المتعلّم...

-التنويع في طرائق واستراتيجيات التّدريس.

السؤال الثامن: يتعلق بتحقيق التدرجات المرونة في تنظيم المعارف والمحتويات وتوزيعها.

الاختيارات	العدد	النسبة
نعم	136	%70.10
لا	44	%22.68
عدم الإجابة	14	%07.21
المجموع	194	%100

جدول 13: يوضّح تحقيق التّدرجات لمبدأ المرونة في تنظيم المحتويات وتوزيعها بحسب آراء الأساتذة.



دائرة نسبية رقم 13: توضّح تحقيق التّدرجات لمبدأ المرونة في تنظيم المحتويات وتوزيعها بحسب آراء الأساتذة.

قراءة وتحليل:

نلاحظ أن أغلب الأساتذة يذهبون إلى أنّ التدرجات وتكييف المناهج يسهم في تحقيق مبدأ المرونة في تنظيم المحتويات وتوزيعها، وكان عددهم 136 أستاذا، بنسبة 70.10، وأمّا من يرون غير ذلك، فيحكمون بعدم تحقيق التكييف لمبدأ المرونة البيداغوجية وقد بلغ عددهم 44 أستاذا، بنسبة قُدِّرت 22.68 بالمئة، على أنّ المحجمين عن الإجابة ونسبتهم 7.21، بتعداد أربعة عشرة أستاذا.

ونعجب لهؤلاء الأساتذة الذين أجابوا بالنّفي، وهم يمارسون أدوارا بيداغوجية لا يحكمها إلاّ غاية أن يفيدوا تلاميذهم، وأن يحققوا الأهداف ويجسّدوا الكفاءات، وقد زُوّدوا بالتوجيهات المتكرّرة بأن يعدّلوا الممارسات و يُكيّفوا وضعيات التعليم بما يواجهونه من أوضاع المتعلّمين وحالاتهم، وأن ينظروا في المحتويات من حيث أهميتها ووعائها الزّمني والطرائق البيداغوجية التي تتحقّق بها ،فيقدمون ماهو مناسب لواقع الحال ،وما يرتبط بالكفاءات وتحقيقها مباشرة ويدعون غيرها... والحقيقة أنّ المرونة البيداغوجية والتغيير الجريء والموزون هي مبادئ الإصلاح التربوي[1]، إنّ المرونة في الممارسة

[1] وزارة التربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج، المرجع السابق، ص191

البيداغوجية ليست صفة دخيلة، بل هي ركن ركين، وعُمدة من أعمدة مناهجنا لا ترتبط بمحطّة واحدة أو جانب معّين ،بل هي سمة ثابتة تلازمه "مرونة دائمة في آليات التجديد، والتكييف في كلّ مستويات التصوّر والانجاز والتنفيذ"[1].

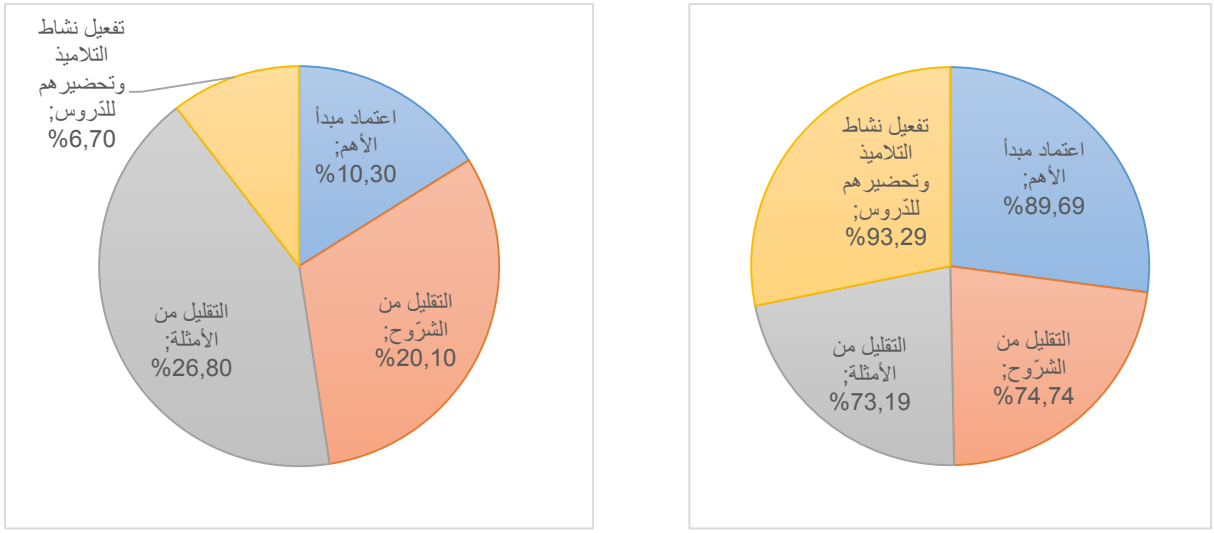
إنّ الوضع يقتضي المقارنة بين ما كانت عليه عملية التعليم سابقا، أين كانت تُصَبُّ توّجُّهات المعلّمين ونشاطهم التربّوي في القسم في قوالب جاهزة بفعل إملاءات وضوابط، وما آلت إ ليه في المقاربة الجديدة، ثمّ في ظل التكييف، خاصّة، من حرية واسعة، يجد فيها المعلّم مجالا فسيحًا ليثبت قدراته ويحقّق قناعاته، بما يكون خامدا للبيئة التعليمية والتربوية، حتى أفسد ذلك بعضهم، فغابت الواجبات والالتزامات.

السؤال التاسع: أسس تفعيل التدرّجات:

الاختيارات	نعم		لا	
	التكرار	المئوية	التكرار	المئوية
اعتماد مبدأ الأهم	174	%89.69	20	%10.30
التقليل من الشرّوح	145	%74.74	39	%20.10
التقليل من الأمثلة	142	%73.19	52	%26.80
تفعيل نشاط التلاميذ وتحضيرهم للدّروس	181	%93.29	13	%06.70

جدول 14: يمثلّ الأسس التي يقوم عليها تفعيل التدرجات.

[1] وزارة التربية الوطنية: المرجع نفسه، ص 19.



دائرة نسبية رقم 14: تمثّل الأسس التي يقوم عليها تفعيل التدرجات.

قراءة وتحليل:

من خلال نتائج الجدول، نجد أنّ مائة وأربعة وسبعين أستاذا بنسبة 89.69 بالمائة يذهبون إلى أنّ اعتماد مبدأ الأهم من الأسس التي يقوم عليها تفعيل التدرّجات، في حين أنّ نسبة 10.30% يعارضون ذلك.

وأنّ 145 أستاذ، بنسبة قدرها 74.74% يرون أنّ التقليل من الشروح أساس من أسس تفعيل التدرجات، غير أنّ 39 أستاذا يرفضون ذلك، بنسبة قدرها 20.10%.

وأنّ 142 أستاذا، بنسبة قدرها 73.19% يؤكّدون أنّ التقليل من الأمثلة، واعتماد أمثلة محدودة تكون كافية للتدليل على المفاهيم والقضايا بالحدّ الأدنى عماد آخر من أسس تفعيل التدرّجات، في حين يذهب اثنان وخمسون أستاذا مذهب الرّفض لذلك، بنسبة قدرها: 26.8%.

وأمّا فيما يخصّ أساسي (تفعيل نشاط التلاميذ وتحضيرهم الدّروس): فيؤيّده نسبة شبه تامّة من الأساتذة، قدرُها: 93.29% أي بعدد 181 أستاذا في حين يعارض ذلك 13 أستاذا، بنسبة قدرها: 6.7%

والحقيقة أنّ هذه الأسس ترتبط بالممارسة البيداغوجية اليومية للأساتذة ،ويُفتَرضُ أنّهم يفعّلونها في التعامل مع مختلف الدروس، وقد نصّت عليها توجيهات التدرجات السّنوية، وعكفت عليها الملتقيات الولائية والنّدوات الجوارية والجلسات التنسيقية، توضّحها، وتبحث طرائق تجسيدها، هذا فضلاً عن الدروس التطبيقية التي تابعها الأساتذة ،ووجدوا فيها إجابات كافية عن مختلف تساؤلاتهم، وتيسير الصّعوبات التي وجدوها أو تصوّروها ...كل ذلك –نحسب–أنّه كان فضاء خصبا للمدارسة الخصبة ،التي كانت تفيض بالنّفع، هذا فضلا عن مرافقة الموجهين والمشرفين التّربويين الذين كانوا يدعمون ويوجّهون.

إنّ هذه المفاهيم تشكّل المفاتيح الأولى لتفعيل التدرجات واعتماد التكييف والتعديل البيداغوجي، وهي بدورها تتأسّس على حرية واعية، واستشعار المسؤولية لدى المعلّم، بما يجعله قادرا على تجسيدها بشكل نافع وراشد إلى أبعد حدود النّجاح، ضامنا تنفيذ المنهاج بجودة:

– فاعتماد مبدأ الأهم: أن ينظر المعلّم إلى ذخيرة الدرس المعرفية، فيركّز على ما يمثّل منها المفاصل الأساسية التي يقوم عليها، ممّا له علاقة بالكفاءة ونمائها.

–والتقليل من الشروح لا يُراد به عملية اختزال تائه، بل يكتفي الأستاذ بما هو أساسيٌّ من التفاصيل والإيضاحات، ويبتعد عن الاستطرادات والإطناب المملّ، ويتجنّب كثرة التّكرار والإعادة المرهقة، ويكون ذلك بطرح الأسئلة الوجيهة وانتظار الأجوبة لإثارة الانتباه...واعتماد استراتيجية نوعية الجهد والأداء[1].

–التقليل من الأمثلة باستخدام ماهو كافٍ لدعم المفاهيم والأحكام في غير مبالغة، كذلك عدم الإفراط في استعمال المطبوعات والوثائق، كل ذلك في حدود معقولة يقدّرها الأستاذ أوّلا، وتخضع لمبدأي عدم هدر الوقت وتثاقل القسم، ثم تحقيق الأهداف المنشودة.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: الدليل التّربوي لأستاذ التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص11.

-وأما أساس: تفعيل نشاط التلاميذ وتحضيرهم الدّروس، فهو أساس قديم، غير أنّه اكتسب أبعاداً جديدة في التكييف والتدرّجات من خلال تفعيل استراتيجية التعلّم الذاتي لدى المتعلّم من خلال بيداغوجيا المشروع، كما ترسّم من خلال تحويل النشاطات الصفّية إلى لا صفّية، تعتمد على جهد المتعلّم في استنطاق النصوص بخطة هادفة يعتمد عليها الأستاذ بتقديم أسئلة موجّهة (بطاقة القراءة نموذجا).

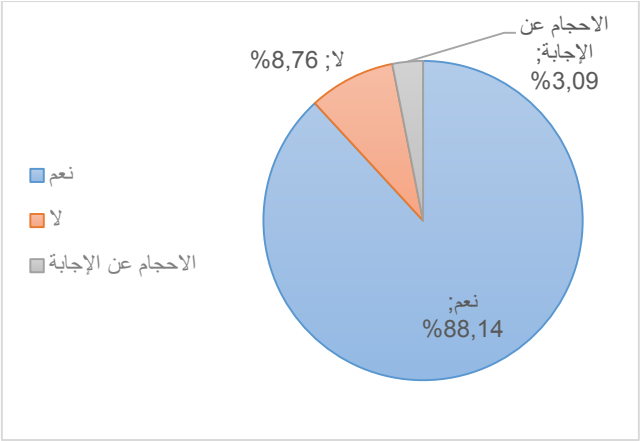
والحقيقة أنّ نجاعة هذه الأسس يرتبط بجدّية الأستاذ وتحضيره المبصر، الواعي للدروس، وبالمراجعة الدائمة للتدرّج وتكييفه وتعديله وفق المتطلبات والمستجدّات[1]

السؤال العاشر: يتعلق بالتزام بالتدرّجات في تنظيم الحصص التّربوية

الاختيارات	العدد	النسبة
نعم	171	%88.14
لا	17	%08.76
الاحجام عن الإجابة	06	%03.09
المجموع	194	%100

جدول 15: يوضّح مدى التزام الأساتذة بالتدرجات.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: المرجع نفسه، ص11.



دائرة نسبية رقم 15: توضّح مدى التزام الأساتذة بالتدرجات.

قراءة وتحليل:

إنّ هذا السؤال يرتبط ببديهة من بديهيات الممارسة التربوية في وقتنا الرّاهن، في ظل ظروف الجائحة ومن قبلها ومن بعدها: حساسية امتحان البكالوريا وارتباط تنفيذ المنهاج به، لذلك عبّرت النسبة العالية من الأساتذة العينّة، وقدرها 88.14% عن اعتمادهم على التدرّجات في مقاربة المنهاج، في حين لا يعتمده شطر آخر من الأساتذة بنسبة محدودة تقدر ب 8.76%، إلا أنّ لها خطرها وتأثيرها (هذا فضلا عن نسبة 03.09 %محجمة عن الاجابة)، ولذلك ننبّه إلى:

-أنّ هذه الفئة التي لا تعتمد التدرجات، تقف في خانة تجاوز تربويّ وقانوني، ممّا قد يكون سببا في إيقاع العقوبة عليهم، هذا فضلا عن تذكيرهم بالضّمير المهني، إذ يحكم هذا الأمر مناشير وتوصيات صريحة.

إنّ تكييف الممارسات ومبدأ التّعديل البيداغوجي في منظومتنا التّربوية نعدّه من المكاسب التي ينبغي للأستاذ (المسيّر البيداغوجي للمنهاج) أن يحافظ عليه بتكريسه والتزامه، بعد أن فُكّت قيود الإملاءات والإكراهات التي كان يتعرض لها، ويقع تحت وطأتها، إنّ التكييف ومخططات التدرّج حقّقت للمعلم هامشاً من الحّرية ما جعله يسترجع دوره الرّائد بإدراك المنهاج في أركانه وأهدافه والطرائق المجدية في تنفيذه...

-وإذا ما عدنا أدراجنا إلى الشقّ الثاني من السّؤال نجد أنّ الأساتذة الذين أثبتوا التزامهم بالتّدرجات، قد اختاروا الأسس المقترحة كلّها بنسب عالية ومتقاربة:

-أهمية وجدوى الدرس عامّة: 183 أستاذا: 94.32%

-أهميته في البكالوريا : 178 أستاذا : 91.75%

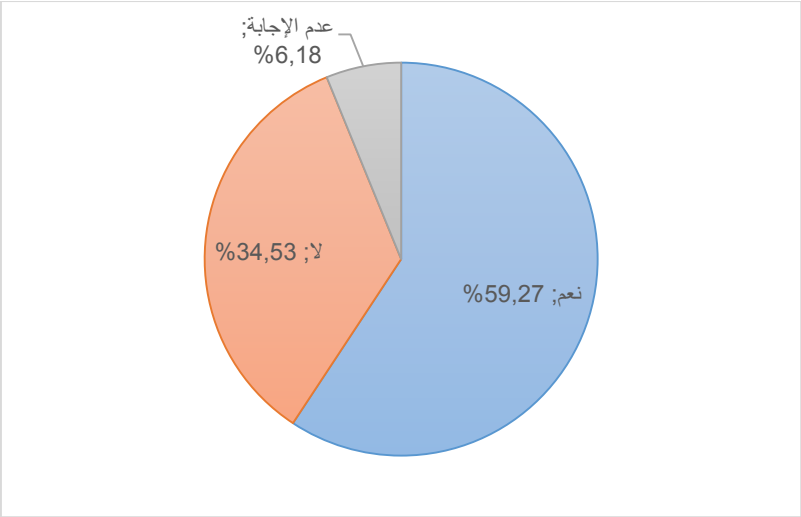
-مراعاة حاجات المتعلمين: 172 أستاذا: 88.65%

مع ملاحظة أن محتوى الدّروس هو المسيطر سواء بنظرة عامّة، أو بالنسبة لامتحان البكالوريا، وأمّا أساس مراعاة حاجات المتعلّمين، فقد تأخّر نسبيا ويبدو لنا أنّه هو الذي كان من المفروض أن ينال اهتمام الأساتذة فيراعى؛ إذ الفكر التّربوي الحديث يقوم على الاهتمام بالمتعلّم – لا المعرفة- فتراعى ميولُه وحاجاتُه واهتماماته...

السؤال الحادي عشر: مدى تحقيق النشاطات اللاصيفية مبدأ التعلّم الذّاتي.

الاختيارات	العدد	النسبة
نعم	115	%59.27
لا	67	%34.53
الإحجام عن الإجابة	12	%06.18

جدول 16 يوضّح آراء الأساتذة حول مدى تحقيق النّشاطات اللاّصفّية مبدأ التعلّم الذاتي



دائرة نسبية رقم 16 توضّح آراء الأساتذة حول مدى تحقيق النّشاطات اللاّصفّية مبدأ التعلّم الذاتي

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الأساتذة الذين يرون أن النشاطات اللاّصفّية تحقق مبدأ التعلّم الذاتي قد تحدّدت نسبتهم بتسع وخمسين فاصل سبع وعشرين بالمائة، في حين أنّ الذين يرون أنّها لا تحقّق هذا المبدأ كان عددهم سبع وستون أستاذا، أي بنسبة أربع وثلاثين فاصل ثلاث وخمسين بالمائة، في حين أنّ الذين يرون أنّها لا تحقّق هذا المبدأ كان عددهم سبع وستون أستاذ أي بنسبة أربع وثلاثين فاصل ثلاث وخمسين بالمائة، في حين لم تُدلِ مجموعة من الأساتذة برأيها قُدرت نسبتها بستٍّ فاصل ثماني عشرة.

-إنّ الملاحظة الأولية الشكلية التي نسجّلها في تحليلنا لإجابات الأساتذة العيّنة عن هذا السّؤال هو تنامي نسبة الأساتذة الذين أجابوا بلا مقارنة مع الأسئلة السّابقة.

-إنّ التعلّم الذاتي مبدأ من المبادئ الأهم في التعليم في العصر الحديث ،ويقوم على فكرة استقلالية المتعلّم، بما يعطيه الفرصة في التعامل الذاتي مع مصادر المعرفة الجديدة المختلفة متجاوزا المعلم والكتاب المدرسي، بما يحقّق لديه روح الاكتشاف وتنمية المعارف، وبما يعطيه القدرة على تمييز المعلومات وتصنيفها والحكم عليها، وبما يُعّدُ فرصة عظيمة لاستثمارها في مختلف المواقف و الوضعيات التي يواجهها سواء في حياته عامة أو في المدرسة، بل إنّ هذا المبدأ الجديد في التعلّم ليفيض بتأثيره على العملية التعليمية

بثراء المعارف والتجارب وارتفاع مستوى التفكير والمناقشة والتحليل، بما يدفع المعلّم إلى تعديل وتطوير ممارساته أيضا..... لذلك كلّه ظهر الاهتمام في منظومة التّعليم الحديث ،ومنه منظومتنا بوتيرة التعلّم الذاتي وآلياته من خلال تحديد الوسائل والتّطبيقات، وأساليب المراقبة وتقييم التّعلّم الذّاتي ، والتنسيق بين أساتذة المواد المختلفة في إطار مرافقة التعلّم الذاتي للمتعلّم ،وأثر التعلّم الذاتي في العملية التعليمية التعلّمية... والحقيقة أنّ تحويل بعض النشاطات إلى لا صفية، تُنجز من قبل المتعلّم خارج القسم يدخل في هذا الاطار، وإنْ كُنا نسجل أنّها لم تأتِ لقناعات بيداغوجية خالصة وإنّما تماشيا مع انقاص الحجم السّاعي لحصص السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة من سبع إلى أربع ساعات، وبذلك أصبح المتعلّم يتعامل مع نشاط تحليل النصّ الأدبي الثاني والمطالعة الموجّهة ومن قبلهما التّعبير الكتابي كنشاط يحرّر موضوعه التلميذُ في البيت ليُصحّح في القسم... وإذا ما وقفنا على جدوى ذلك فإنّنا نقول:

-إذا كان من المقبول بيداغوجياً أن نجعل نشاط المطالعة الموجّهة جزء منه نشاطا لا صفّيا، يُعزّز روح المطالعة لدى المتعلّم بتوجيه من الأستاذ، لأنّها "مقام مميز لاكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتزوّد من الثّقافات المختلفة، وتنمية الثروة اللّغوية للمتعلمّين... وتصقل خبراتهم وقدراتهم وتصقل أذواقهم"[1] كما تهدف إلى " تعويد التلاميذ على البحث والاكتشاف... وتكوين أحكام نقدية عن المقروء والانتفاع به في الحياة العملي"[2]، غير أنّنا نعتقد أنّ الأمر بحاجة إلى مراجعة بالنسبة لنشاط التعبير الكتابي باعتباره" ضرب من تقييم قدرة المتعلم على إدماج مكتسباته القبلية"[3] لأنّ الظروف الموضوعية لتحقيق هذا التقييم غير متوفرة في وقت نعلم ،ثم نجد أنّ أبناءنا التلاميذ يقومون بنسخ أعمال بعضهم البعض أو أعمال غيرهم دون أدنى شروط الاقتباس أو التوظيف الخاص، وبالتالي تتحوّل هذه العملية إلى عقيمة وغير مجدية، بل وقد تكرّس المفاهيم والقيم السّلبية كالغشّ والاتّكالية، وأمّا بالنسبة لنشاط تحليل النصّ الأدبي

[1] وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2005، ص24.

[2] وزارة التربية، المرجع نفسه، ص24.

[3] وزارة التربية الوطنية: المرجع السابق، ص 25.

الثّاني، فإنّنا نخشى أن يكون هذا الإجراء (تحويله إلى نشاط لا صفّي) مُذهباً لفاعليته في وقت يُراد له " تمرّس المتعلّم على النصوص بمختلف أنماطها شعرا ونثرا، دراسة ونقدا"[1] ،إنّ ذلك من الممكن تحقيقه مع المتعلّمين ذوي المستويات الجيدة، إلاّ أنّ ذلك نعتقد بأنه يتعذر مع جزء كبير من التلاميذ.

السّؤال الثاني عشر: دعم التّدرجات الطرائق النشطة

الاختيارات	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
التعلّم الذاتي	159	%81.95	35	%18.04	194	%100
حلّ المشكلات	158	%81.44	36	%18.55	194	%100
بيداغوجيا المشروع	160	%82.47	34	%17.52	194	%100

جدول 17: يوضح آراء المعلمين في مدى اعتماد التكييف على الطرائق النشطة

قراءة وتحليل:

من خلال الجدول السابق نلاحظ أنّ مائة وتسعة وخمسين أستاذا من العينة بنسبة واحد وثمانين فاصل خمس وتسعين يرون أن التعلّم الذاتي أحد الطرائق النشطة المستهدفة والمعتمدة في التكييف، وأنّ مائة وثمانية وخمسين أستاذا، بنسبة قدرها واحد وثمانين فاصل أربعة وأربعين يرون (حلّ المشكلات) طريقة نشطة معتمدة أيضاً، في حين يرَى مائة وستون أستاذاً أنّ بيداغوجيا المشروع بيداغوجيا معتمدة في التكييف، بنسبة قدرها اثنان وثمانون فاصل سبع وأربعين.

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللّغة العربية وآدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص05.

إنّ أوّل ملاحظة نسجّلها في نتائج هذا الجدول النّسب العالية والمتقاربة فيما رآه الأساتذة بهذا الخصوص، ويمكن تفسير ذلك بوعي الأساتذة بأهمّية هذه الطرائق في التّكييف، واعتماد المعلّمين عليها في تنفيذ التدرّجات، فلا شك أنّ المقاربة بالكفاءات قد أولت المتعلّم الأهمية، وجعلته محور العملية التعلّمية، وأكسبته من الاستقلالية ما يجعل تجاربه الخاصّة في التعامل مع المعرفة ،ومواقف الحياة المحدودة والواسعة مصدرا غنيّا للتعلّم، (لأنّ بناء كفاءات التلميذ يتم من خلال تجاربه الخاصّة، أو من خلال تجارب أقرانه)[1]،

كما أنّ حلّ المشكلات مقاربة بيداغوجية تعتبر محور المقاربة البنائية الاجتماعية، أين "يوضع المتعلّم أمام وضعيات تعلّم باعتبارها نشاطات معقّدة، تطوّر لديه روح الملاحظة والمبادرة، وروح الإنتاج والإبداع"[2].

ـ "إنّ بيداغوجيا المشروع تُعدّ امتدادا للطرائق النشطة التي تجعل المتعلّمين يبرهنون على قدرتهم المعرفية الفعلية، حيث تقترح عليهم إنجاز أعمال فعلية يُدْعَوْن فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة)[3]، وبذلك فالتعلّم بإعداد المشاريع هو أسلوب تعليمي يضع المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين –باعتباره يقدّم فرديا أو جماعيّا– في وضعية التّعبير عن رغبات أو حاجات أو طموحات وتساؤلات، أو في وضعية البحث عن الوسائل المجدية التي تساعد على الإجابة عن التساؤلات، إنّ هذا الأسلوب يقوم على أساس وضعيات تعلّمية، يكون موضوعها واضحا وظاهرا، يدفع المتعلّمين إلى الميل إلى تناوله والبحث فيه، وحلّه، كلٌّ حسب قدراته...

[1] وزارة التربية الوطنية: المرجعية العامّة للمناهج، مرجع سابق، ص 20.

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص 03.

[3] وزارة التربية الوطنية، مناهج السّنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص 20.

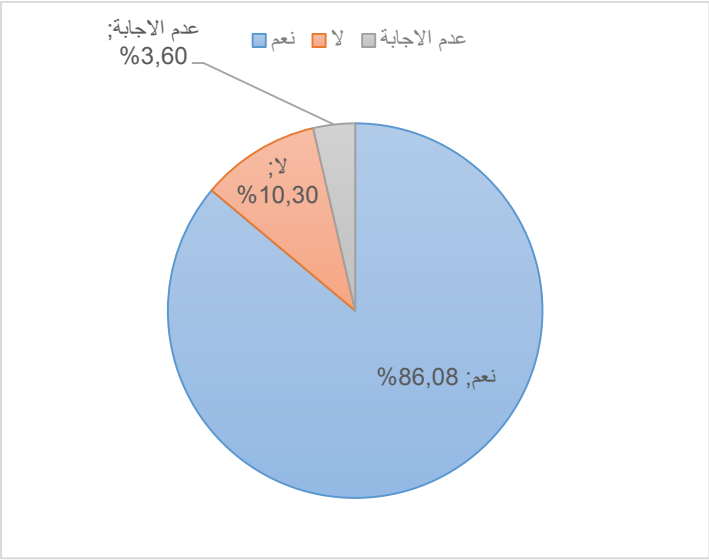
وبذلك قد تتجاوز وظيفة بيداغوجيا المشروع جانب التحفيز والتّوعية وكذلك تعليم المتعلّم، ليصبح حينها أحد مصادر المتعلّم في كسب المعرفة، إلى تهيئة المتعلّم اجتماعيّا بما يساعده على الاندماج...

ومنه جميعا نحسب أنّ هذه النتائج جاءت متوازنة، ومعبّرة عن اعتماد التكييف ومن قبله المقاربة بالكفاءات على هذه الطرائق التعليميّة، وتجسيد الأساتذة لها.

السؤال الثالث عشرة: التدّرجات واشكالية التأخّر في تنفيذ البرنامج:

الاختيارات	العدد	النسبة
نعم	167	%86.08
لا	20	%10.30
عدم الاجابة	07	%03.60
المجموع	194	%100

جدول (18) يكشف تأخر في تنفيذ البرنامج بحسب آراء الأساتذة.



دائرة نسبية رقم (18) يكشف تأخر في تنفيذ البرنامج بحسب آراء الأساتذة

قراءة وتحليل:

عند قراءة الجدول السّابق وجدنا أنّ الأساتذة الذين يعانون من التأخّر في تنفيذ البرنامج – بحسب تصريحات العيّنة–يشكلّون نسبة كبيرة، تُقدّر بستّ وثمانين فاصل صفر ثمانية بالمائة، في حين يشكلّ الأساتذة الذين ينفذّونه في آجاله المحدّدة بنسبة تُقدّر بعشر فاصل ثلاثين بالمائة، والحقيقة أنّ هذه النتائج صادمة وغير منتظرة، ومرجع ذلك أنّ التكييف جاء ليعالج هذه المشكلة أساسا، وقد صرّحت بذلك الوثائق الرسمية المعتمدة[1]، بما يكشف الهوّة الحاصلة بين الأهداف والنتائج، وبين المأمول والواقع، وهي مشكلة خطيرة –في تقديرنا– لا ينبغي للهيئات الوصيّة أن تتغاضى عنها وتتمادى في ذلك، ذلك أنّه يعرّض المنظومة التّربوية ومؤسساتها لإفلاس قراراتها، وممّا يزيد الأمر خطورة أمران اثنان في وضعنا الحالي:

أ– أنّ الوزارة على علم بهذه التأخيرات، التي سنحت لنا الفرصة للاطلاع عليها من خلال بعض التقارير التي أرسل بها السّادة المشرفون التربويون والمفتشون على مستوى بعض المقاطعات وطنيا، وقد أُعتمدت إجراءات لمعالجة هذه الاختلالات في التنفيذ والتأخيرات، كان أهمّها الدّفع بتفعيل التدرّجات ومتابعة المشرفين التربويين لذلك عن قرب وعن بعد، وهو إجراء للمعالجة نؤيّده، لكن: قيل: إذا أردت أن تنظّف النهر، فعليك بالمنبع: بمعنى ينبغي العودة أوّلا إلى التكييف كإجراء بيداغوجي وقائي يعالج ظاهرة التأخّرات في تنفيذ البرامج، فإذا ما فعّلت منذ البداية بطريقة جادّة ومسؤولية ومجدية، فإنّنا لا نتحدث عن هذه الظاهرة بتلك النّسب العالية كما هو موجود حاليّا، والوثائق الرسمية قد أوضحت ذلك منذ سنة 2013، ولازلنا نراوح مكاننا!!

ب– أمّا الأمر الثاني: أنّنا حينما نقارن هذه النسب العالية للتأخّر في تنفيذ البرنامج (86,08 بالمئة)، بحسب تصريحات أفراد العيّنة، وبين إجابات الأساتذة عن السؤال العاشر من هذه الاستبانة،

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، موجع سابق، ص10، وزارة التربية الوطنية، المنشور المتعلق بتوجيهات حول كيفية تنفيذ المناهج، الرقم 381/003/2012، مرجع سابق.

والذي يتعلّق ب (هل تلتزم بالتدرجات في تنظيم الحصص التربوية) وقد كانت الإجابات بنعم حينها بنسبة 88,14 بالمئة، يكون الواقع التربوي ،بذلك، أمام معضلة أخرى، تتمثّل في جدوى التطبيق للتوصيات والتّوجيهات وحتى المقاربات، فما بين الإجابتين تناقض صارخ، يكشف حقيقة الوضع ومرارته، ودون طعن في التصريحات، فإنّنا نرى ضرورة التّكوين العاجل وعلى المدى القريب على مستويين:

- المستوى القيمي، المرتبط بأخلاقيات المهنة، وضرورة العودة إلى مورد المهنة الرسالة، ولا شكّ أنّ ذلك يتطلب مجهودا مستمرا، تشارك فيه مختلف أطراف منظومة المجتمع...
- المستوى البيداغوجي، بتفعيل الندوات التكوينية، التي تتجاوز بها الخطاب التنظيري، إلى تأطير دروس تُفعَّل فيها آليات التكييف وطرائقه...بشكل دوريّ، وكلّما دعت الحاجة إلى ذلك، وعندها ليتحمّل المتخلّفون عن الرّكب مسؤولياتهم... ودعمًا لما سبق نقترح على الموجّهين والمفتشين تفعيل وسيلتين ناجعتين في إطار التّدرجات وفي ظلّ التكييف، يُشجّع الأساتذة على تجسيدهما:

1- ضبط أكثر للحصص التّربوية تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

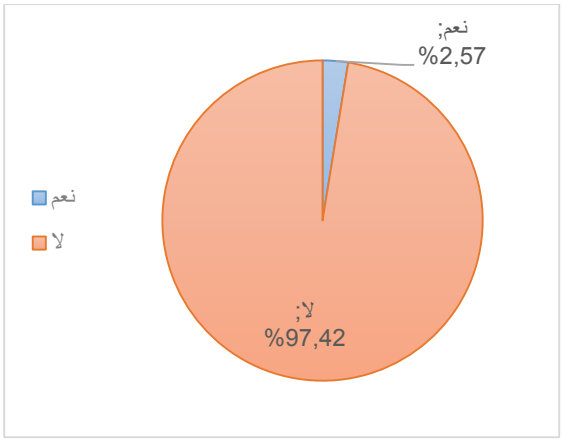
2- إعادة النظر في التحضير الجيد للدروس، وتطبيقه بفاعلية.

وهنا ننبه المسؤولين إلى أنّ التكييف يأبى إضافة حصص للتلاميذ لتدارك التأخّرات في تنفيذ البرامج، فإنّه وإن شَرُفت النيّة، إلاّ أنّ في ذلك إخلال بفلسفة التدرجات.

السؤال الرابع عشرة: يتعلق باستشارة الأساتذة في التدرجات قبل اعتمادها وبعدها

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	%02,57
لا	189	%97,42
المجموع	194	%100

جدول 19: يوضح إجابات الأساتذة حول استشارتهم قبل اعتماد التدرّجات



دائرة نسبية رقم19: توضح إجابات الأساتذة حول استشارتهم قبل اعتماد التدرّجات

قراءة وتحليل:

يكشف الجدول السّابق عن نفي الأساتذة المبحوثين استشارتهم من قبل الوصاية قبل اعتماد التدرجات بنسبة قدرهما سبع وتسعون فاصل اثنان وأربعين بالمئة، في حين عبّر خمسة أساتذة بالإيجاب، بنسبة تُقدّر باثنين فاصل سبع وخمسين بالمئة.

إنّ هذه النتائج تكشف حجم الهوّة بين تصريحات الهيئات الرّسمية وبين الواقع الممارس؛ فقد جاء في الوثيقة الخاصّة بالمرجعية العامّة للمناهج، في شقها الخاصّ بمرجعيات السياسة التربوية ببلادنا "المنظومة التربوية ذات طابع ديموقراطي" [1]، وبالإضافة إلى التوجّهات الموضّحة لهذا المصطلح، فإنّ من دلالته ،واسقاطاته عند المختصين تجاوز النظام الرأسي في تسيير منظومة التعليم إلى النظام الأفقي، الذي من آلياته استشارة واشراك كلّ ذي علاقة بالتّربية عامّة، وبالمنهاج خاصّة، موضوع بحثنا، للخلوص إلى قرارات متناغمة مع ظروف الميدان، ويشارك في تجسيدها، وبفاعلية، الفاعلون في واقع التربية الذين استُشيروا من قبل، وعلى رأس هؤلاء الأساتذة والمشرفون والموجّهون... يبدو أن شؤون المنهاج في شتى

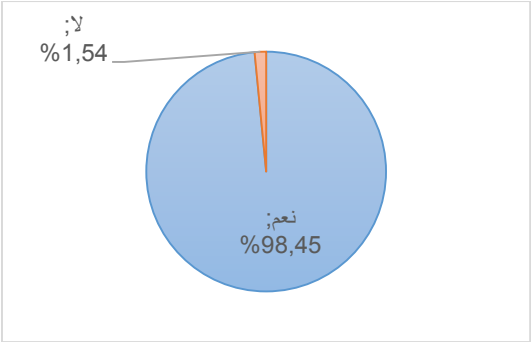
[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامّة للمناهج، مرجع سابق، ص12.

مراحله؛ خاصة في البناء والتطوير لا زالت تُدار كعمل سرّي، حبيس علم وقرارات مجموعة محدّدة، ونتذكر هنا كيف كانت ردّة فعل مفتش للتربية والتكوين للّغة العربية وآدابها في ملتقى ضمّ أساتذة المستوى الثانوي، ليطلب منهم –بمرارة وأسف شديد– استنادا إلى مراسلة وزارية إحصاء الأخطاء المختلفة في الكتاب المدرسي المطبوع حديثا ،والذي هو بمتناول التلاميذ حين اعتماد المقاربة بالكفاءات في مطلع الألفية... ولازالت الممارسات واحدة، والتوجّهات السّلبية ثابتة، ففي وقت يُعظّم فيه دور التلميذ، وتمنح الحرية للأساتذة في الممارسة البيداغوجية إلى أقصى حدودها، تُمنع عن المعلّم ذاته المعلومة باستشارته في أمر يُطلب منه تفعيله بجدارة في التدرجات اليوم، لذلك ينبغي أن يُعلم أنّ القناعات ينبغي أن تؤخذ كلّا، لا كمفاهيم مجزّأة ومبتورة ،وإلاّ كان الحصاد حشفا، ولنا في التوجّهات والسياسات التّربوية في الدّول المتقدّمة شفيعا ودليلا، حتّى ليصبح للإقليم والمؤسّسة التّربوية مشروعها الذي يقوم على إسقاط ركائز المنهاج على خصوصية المؤسسة، وطبيعة المتعلّمين فيها في ظلّ الإطار العام (المركزي) المعتمد للمنهاج...

الشقّ الثّاني:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	191	98.45%
لا	03	01.54%
المجموع	194	%10

الجدول 20: يوضّح إجابات الأساتذة حول استشارتهم بعد اعتماد التدرجات



دائرة نسبية رقم 20: توضّح إجابات الأساتذة حول استشارتهم بعد اعتماد التدرجات

قراءة وتحليل:

في الجدول السابق أجاب أفراد العيّنة بلا بنسبة شبه مطلقة عن استشارتهم بعد اعتماد التدرجات، بنسبة مقدارها ثمان وتسعون فاصل خمس وأربعين، في حين كانت الإجابة بنعم بنسبة ضئيلة، تُقدّر بواحد فاصل أربع وخمسين.

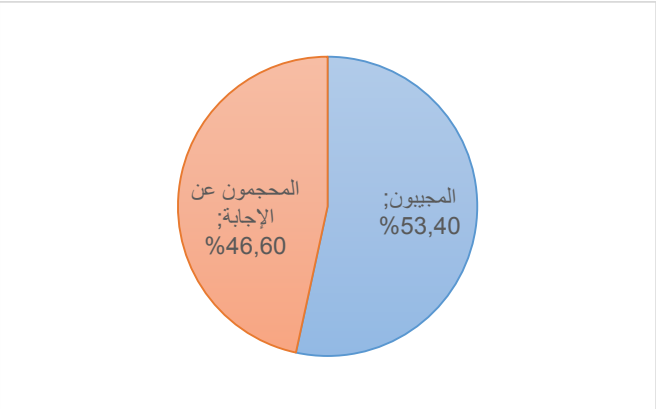
وبذلك اكتملت الصّورة، لتؤكّد توجّهات الوصاية في اعتماد تنزيل المقاربات وفرض الاختيارات البيداغوجية العامة دون استشارة القاعدة في الميدان، فأنّى يكون التطبيق مجديا وفاعلا، إنّ ذلك لا يُفسّر إلاّ بممارسات اقصائية للمعلّم ومن قبله مفتش التربية... وقد يقول قائل إنّ الملتقيات التي تُقام وطنيا وجهويّا ممّا تشرف عليه الوزارة مباشرة يُصنّف ضمن خانة الاستشارة، فإنّ ذلك مردود، ففرق بين أن تسمع لصاحب الخبرة قبل أخذ القرار، وبين هوامش الإثراء والإغناء ضمن حدود قد سُنّت سلفا، لقد أقيمت الملتقيات والندوات للشرح والتفسير واقتراح طرائق لتفعيل المقاربات، لا أن تُتجاوز إلى بدائل أخرى...

وبناء عليه نقول" إنّ اعتماد الشفافية واستشارة أصحاب الخبرة من الأساتذة والخبراء بطريقة معلنة ومعلومة من شأنه أن يُحدث مشاعر الرّضى، بما يجعل الكلّ يفكّر بأنّ المشروع مشروعه، والقضية قناعته، ما يحملهم على الإقبال على التطبيق والإنجاز بفاعلية وتفنّن ضمن توحّد مسار...

السؤال الخامس عشرة: يتعلق بأهمية استشارة المعلّم في وضع التدرجات

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
المجيبون	103	%53.09
المحجمون عن الإجابة	91	46.90%
المجموع	194	%100

جدول 21: يوضّح إجابات الأساتذة حول أهمية استشارتهم في وضع التدرجات.



دائرة نسبية رقم 21: توضّح إجابات الأساتذة حول أهمية استشارتهم في وضع التدرجات.

قراءة وتحليل:

نلاحظ من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة الأساتذة الذين أجابوا عن هذا السؤال هي ثلاث وخمسون فاصل صفر تسعة، في حين أحجم عن الإجابة نسبة مدانية لها نسبيّا قدرها ستّ وأربعون فاصل تسعين.

وهنا نسجل أهمية الموضوع؛ إذ يرتبط بدور المعلّم في إعداد المنهاج بناء وتنفيذا وتقويما، وهي قضية لطالما عبّر فيها المعلّمون عن إحساسهم بالتهميش، لتتلقّف النّسبة المذكورة (الذين أجابوا) الفرصة، وقد دارت إجاباتهم حول فكرتين أساسيتين:

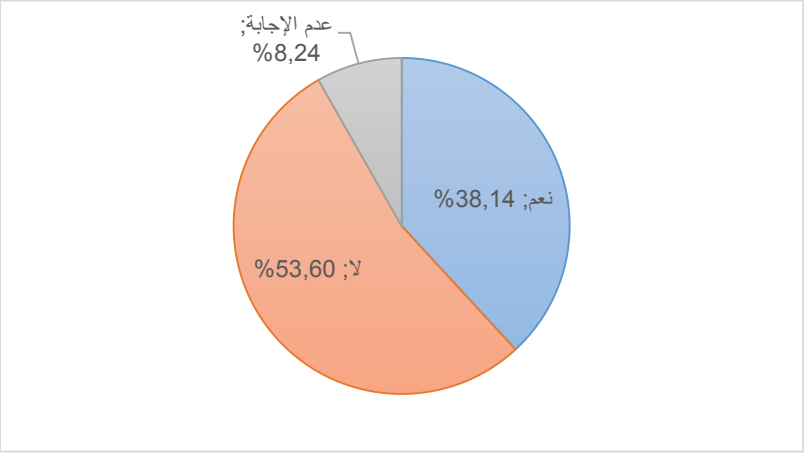
- إشراك المعلّم في إعداد المناهج بما لديهم من خبرة وارتباط بالميدان.

- أنّ ذلك من شأنه أن يعطي للتنفيذ فعالية إلى حدودها القصوى، هذا فضلا عن توحيد الرّؤى ووضوحها.
- وهي مفاهيم نوافقهم عليها ونؤكّد على ضرورة تفعيلها، ونعتبرها صرخة واقع...
- وأمّا المعلّمون الذين أحجموا عن الإجابة، وهم يشكّلون نسبة معتبرة نسبيا في موضوع حسّاس، ويتّصل بهم، فإنّنا نربأ بهم من أن نسمهم بقلة الوعي، وإنّما نفسّر ذلك في أقل عتبات التفسير- بحسبنا-بأنّه قصور عن بناء فكرة أو موقف، وتلك مشكلة أخرى نضمّها إلى علل فعالية المنظومة عامّة، والمناهج خاصّة، والتدرجات على الأخصّ.

السؤال السّادس عشرة: ويتعلق بالإعداد والتكوين الكافي للمعلمين لتنفيذ التدرّجات.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	74	%38.14
لا	104	%53.60
عدم الإجابة	16	%08.24
المجموع	194	%100

جدول 22: يوضّح موقف الأساتذة من نجاعة تكوينهم لتنفيذ التدرجات.



دائرة نسبية رقم 22: توضّح موقف الأساتذة من نجاعة تكوينهم لتنفيذ التدرجات.

قراءة وتحليل:

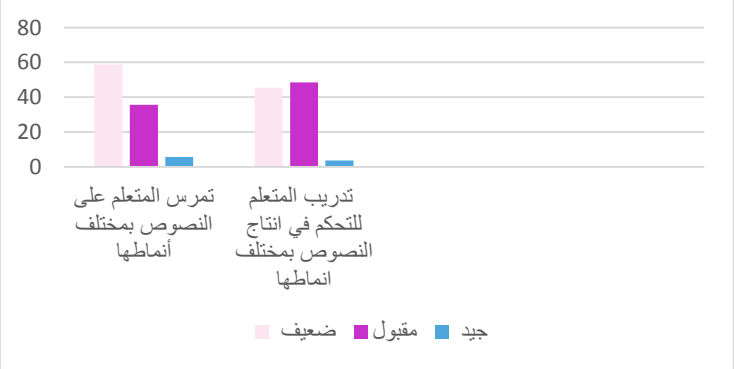
يوضّح الجدول السّابق عدم رضى الأساتذة عن التكوين الذي تلقوه لتنفيذ التّدرجات، بنسبة قدرها ثلاث وخمسون فاصل ستين بالمائة، في حين أبدت نسبة ثمان وثلاثين فاصل أربع عشرة من الأساتذة المستجوبين رضاها، ونسبة ثمان فاصل أربع وعشرين بالمائة امتنعت عن الإجابة.

يمكننا أن نؤكّد هنا، وأنّه من خلال متابعتنا لواقع الأساتذة ممّن تواصلنا معهم خلال هذه السّنة الدّراسية لضرورات البحث، أنهم كانوا على موعد مع عديد محطّات التّكوين التي جمعتهم بالمشرفين التّربويين، والتي دارت في معظمها حول التدرجات السّنوية وآليات تفعيلها ،بالإضافة إلى التقويم التربوي من تمثّل مفاهيمه إلى ممارسته في الواقع، ومنه فإنّنا نميل إلى تفسير عدم رضى الأساتذة الذين أجابوا بلا وبهذه النّسبة العالية ((53.60%) بأنّها نسبة لا تقصد عدد مرّات التكوين، وإنّما فعالية التكوين وهنا تُطرح قضية الجمع بين الجانب النظريّ وعرض المفاهيم المجرّدة وبين الجانب التطبيقي، والاستجابة لاحتياجات وانشغالات الميدان ،والمتابعة المستمرة لمعالجة المشكلات وتسيير الصّعوبات، وهنا تطرح ،موضوعيا، أهميّة الثقة المتبادلة بين الموجّه التربوي والمعلّم ،فحينها يمكننا أن نتحدث عن جدوى المرافقة، ونجاعة التكوين، وكما تُطرح قضية أخرى في هذا الموضع، وهي أنّه ينبغي أن يتحوّل التكوين من فعل خارجي مفروض، إلى انشغال ذاتي، يحرص به المعلّم على تكوينه ذاتيا بالبحث والتنقيب بطريقة مستمرّة ودائمة ،لترفد جهود دعم المشرفين وغيرهم بعد ذلك ما قد بذله المعلّم...

السؤال السابع عشرة: يتعلّق بفاعلية طريقة البناء الفكري والبناء اللّغوي في تحقيق أهداف تحليل النصّ الأدبي:

الاختيارات	التكرار			النسبة المئوية		
	ضعيف	مقبول	جيد	ضعيف	مقبول	جيد
تمرّس المتعلم على النصوص بمختلف أنماطها شعرا ونثرا، دراسة ونقدا.	114	69	11	58.76%	%35.56	%05.67
تدريب المتعلم للتّحكّم في إنتاج النصوص بمختلف أنماطها	88	94	07	%45.36	%48.45	%03.60
المجموع	194			%100		

جدول 23: يوضح آراء الأساتذة حول فعالية طريقة البناء الفكري والبناء اللّغوي كآلية للتدرّجات في تحقيق أهداف تحليل النصّ الأدبيّ.



الشكل 23 أعمدة بيانية يوضح آراء الأساتذة حول فعالية طريقة البناء الفكري والبناء اللّغوي كآلية للتدّرجات في تحقيق أهداف تحليل النصّ الأدبيّ.

قراءة وتحليل:

أجاب أفراد العينة المستجوبة عن فعالية طريقة البناء الفكري والبناء اللغوي كآلية جديدة معتمدة في التدرّجات (جوان 2021) إجابات متفاوتة فيما تعلّق بهدف: تمرّس المتعلّم على النصوص بمختلف أنماطها شعرا ونثرا، ومن حيث دراستها ونقدها، فنسبة ثمان وخمسين فاصل ستّ وسبعين رأت أنّ ذلك يتحقق بشكل ضعيف، ونسبة خمس وثلاثين فاصل ستّ وخمسين رأت بأنّه يتحقق بطريقة مقبولة، في حين رأت نسبة خمس فاصل سبع وستين بأنّه يتحقق بشكل جيّد.

وأمّا بالنسبة لتدريب المتعلّم للتحكّم في إنتاج النصوص بمختلف أنماطها فقد أجابت نسبة من الأساتذة، تُقدّر بخمس وأربعين فاصل ستّ وثلاثين بكون ذلك يتحقق بطريقة ضعيفة، وعبّرت نسبة ثمان وأربعين فاصل خمس وأربعين بشكل مقبول، في حين رأى القليل من الأساتذة وبنسبة ثلاث فاصل ستين بأنّ ذلك يتحقق بشكل جيّد.

ولذلك نسجل:

- ارتفاع نسبة تحقق هدف (تدريب المعلم للتحكّم في إنتاج النّصوص بمختلف أنواعها) بشكل ضعيف، غير أنّ هذه النسبة (نسبة الضعف) تزداد في (تمرّس المتعلّم على النصوص بمختلف أنماطا...دراسة ونقدا)، وهو بذلك يدلّ على عدم نجاعة هذا الإجراء، والحقيقة أنّنا نرى ذلك أيضا، فكيف يُراد للتلميذ أن يتمرّس ويعتاد على دراسة النصوص الأدبية ونقدها ونحن نتعامل معها تعاملا عامّا، أقرب إلى الرّصد السّطحي، ونحن نريد له أن يكسب مهارات التّحليل، وفنّيات التعامل مع ظواهر النصّ ونقدها...
- إنّنا وإن فعلنا ذلك، فلن يكون إلاّ في محطات محدودة ومعدودة، غير أنّنا ينبغي أن نركّز على التناول العاديّ للنصوص، وإنّ متابعتنا لبعض الحصص لبعض الأساتذة الذين استعنّا بهم كشفت عن دراسة للنصوص، تفتقر للتعمّق والتوغّل بعيدا في أعماق النصّ وظواهره بما يؤهّل

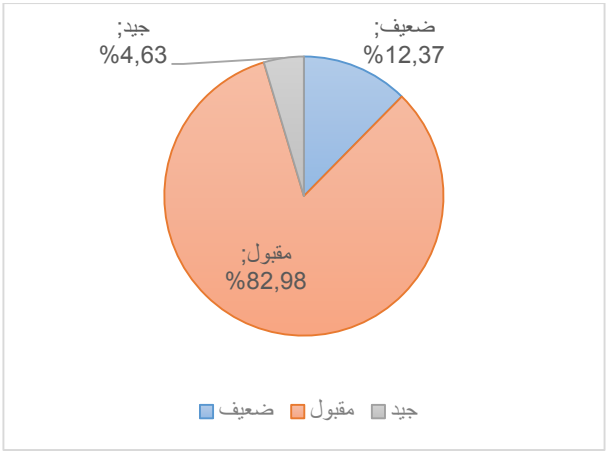
التّلميذ إلى التعامل الحقّ معها وفهمها، وتذوّقها، والحكم عليها، إنّنا نقول واثقين: إنّ ذلك مدعاة لتكريس الأحكام الجاهزة والسّطحية والرتابة ممّا كان شائعا في المقاربات السّابقة...

- وإذا كان اعتماد هذه الطريقة ضرورة فليكن في حصص داعمة، أو بعد أن يخطّ التلميذ طريقه إلى الكفاءة محققا إيّاها باقتدار، ليحصل التنويع والمزاوجة... وقد عبّر لنا بعض الأساتذة ممّن يُشهد لهم بالكفاءة أنّ زملاء لهم جعلوا هذه الطّريقة مسحا عامّا للنصّ لا يُغني مكتسبات المتعلّم، ولا يفيده، بل إنّ منهم من يُدوّن على اللّوح العنوان، ثم لا يجرؤ على أن يسجّل خلاصة الإجابات: تحليلا مزعوما للنصّ... قد تكون الطريقة مجدية في أحوال معيّنة، لكنّ الممارسات حوّلتها عن مسار الفائدة فيها...

السؤال الثامن عشر: ويتعلّق بمدى تحقيق النصّ التواصلي دراسة الظاهرة المتناولة توسّعا وعمقا، مع تبنّي المتعلم موقفا نقديا منها

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	24	%12.37
مقبول	161	%82.98
جيد	09	%04.63
المجموع	194	%100

جدول 24: يوضّح مدى تحقيق النصّ التواصلي غاية دراسة الظاهرة المتناولة توسعا وعمقا، مع تبني المتعلّم موقفا نقديا منها



دائرة نسبية رقم 24: توضّح مدى تحقيق النصّ التواصلي غاية دراسة الظاهرة المتناولة توسعا وعمقا، مع تبني المتلّم موقفا نقديا منها

قراءة وتحليل:

من خلال الجدول السّابق تبيّن لنا أنّ إجابات الأساتذة حول مدى تحقيق النصّ التواصلي غاية دراسة الظاهرة المتناولة توسّعا وعمقا، مع تبنّي المتعلّم موقفا نقديا منها، كان بنسبة اثنا عشر فاصل سبع وثلاثين بالمائة ضعيفا، ومقبول بنسبة اثنان وثمانون فاصل ثمان وتسعين، وأمّا مستوى جيّد فكان بنسبة أربع فاصل ثلاث وستّين.

إنّ هذا النّشاط على أهمّيته لم يبلغ في ممارسات الأساتذة بأهمّ أهادفه مرتبة الجودة، إلاّ بنسبة ضئيلة، وهو النّشاط المكمّل لنشاط تحليل النصّ الأدبي من حيث الإيغال في أفكار النصّ عموديا بتعليم المتعلّم الحفر في طبقاته، بما يزيده تمرّسا على التعامل مع النصّوص، أو توسيع الظاهرة لتشمل عديد الأفراد أو الأجناس أو البلدان بما يوسّع أفق المتعلّم، ويجعله ينتبه إلى علاقات الخاصّ بالعام، والجزء بالكلّ... كلّ ذلك بما يُغني قدرات المتعلّم ومهاراته... فمن خلال إجابات الأساتذة بقي تعليمنا لنشاط النصّ التّواصلي عند حدوده الدّنيا فهما وتذكرا، قاصرا على تحقيق آليات التحليل السّليم، والربط بين المفاهيم تركيبا، وتقويم الأثر فنّيا...

وهنا ينبغي أن نفرق بين أمرين: اعتبار النشاط صفّيا، وهو ما قضت به التدرّجات المكيّفة، طبعة جوان 2021، وبين عدّه لا صفيّا مثلما ذهب إليه بعضهم، وعموما إنّ نشاط تحليل النص التواصلي من

خلال الممارسة الميدانية وقف دون عتبات المراد، فلذلك لا بدّ من التفكير مليّا لإيجاد آليات لتفعيل تدريسه، ونقترح لذلك:

1- ضبط الأسئلة من طرف الأساتذة لتكون دقيقة هادفة، تسعى إلى تحقيق الأهداف المرصودة مباشرة.

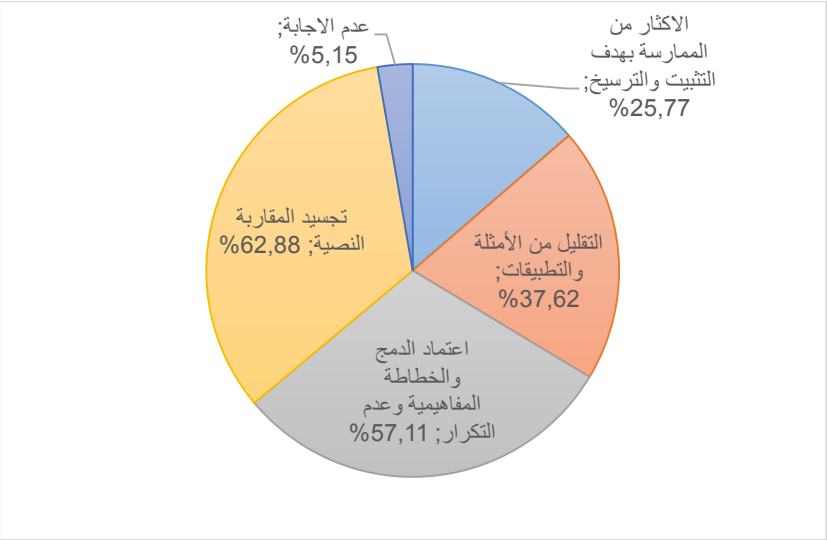
2- الرّبط بين خصائص الظاهرة العامّة وبين ما اختص به النصّ الأدبي المدروس، مع التركيز على إبراز جوانب الخصوصية فيه إن وجدت.

3- الرّفع من الحجم السّاعي للنّشاط، بمعنى تكييف عنصر الزّمن بما يلبّي أهداف النّشاط.

السؤال التاسع عشر: يتعلق بتحقيق تدريس النشاطات الرّافدة، مكيّفة، غاية تقويم اللّسان وسلامة الخطاب وتحقيق الغرض الوظيفي والجمالي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
الاكثار من الممارسة بهدف التثبيت والتّرسيخ	50	%25.77
التقليل من الأمثلة والتطبيقات	73	%37.62
اعتماد الدمج والخطاطة المفاهيمية وعدم التكرار	111	%57.21
تجسيد المقاربة النصية	122	%62.88
عدم الإجابة	10	%05.15

جدول 25: يوضّح إجابات الأساتذة حول دور التدرّج في تدريس النّشاطات الرّافدة في تحقيق أهداف تقويم اللسان وسلامة الخطاب، والغرض الوظيفي والجمالي.



دائرة نسبية رقم 25: توضّح إجابات الأساتذة حول دور التدرّج في تدريس النّشاطات الرّافدة في تحقيق أهداف تقويم اللسان وسلامة الخطاب، والغرض الوظيفي والجمالي.

قراءة وتحليل:

– نلاحظ من خلال الجدول السّابق أن الأساتذة الذين أكّدوا دور تكييف تدريس النّشاطات الرّافدة في تقويم اللسان وسلامة الخطاب، وتحقيق الغرض الوظيفي من خلال عامل الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ، فبلغت النسبة الأساتذة خمساً وعشرين فاصل سبع وسبعين بالمائة

– وأما بالنسبة لآلية: التقليل من الأمثلة والتطبيقات، فبلغت النسبة سبعاً وثلاثين فاصل اثنين وستين بالمائة.

– وأما بالنسبة لآلية: اعتماد الدّمج والخطاطة المفاهيمية وعدم التّكرار، فبلغت نسبة الأساتذة سبعاً وخمسين فاصل واحد وعشرين.

– وأما بالنسبة لآلية المقاربة النصية، فبلغت نسبة الأساتذة الذين اعتمدوها اثنان وستون فاصل ثمان وثمانين بالمائة.

– وقبل أن نجرؤ على التحليل لابدّ، في نظرنا، أن نضبط مفهومين، فأما المقاربة النصية فهي ركيزة من ركائز المقاربة بالكفاءة، وتقوم على تدريس الظواهر اللغوية من نحوية خاصة وصرفية، ثم البلاغية في

كنف الأدب، ومعنى ذلك التّحول من التّعامل معها في أساليب منفصلة إلى أساليب متصلة، أي كما هي مستعملة في لغة الأدب وأساليب الاستعمال الفصيحة، وبذلك تحوّل الغرض من الاهتمام بالظواهر في ذاتها؛ تُعرف لتحفظ، إلى ظواهر يتميز بها الكلام العربي الفصيح "لغرض عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ، وإعانتهم على الدقّة في التعبير والفهم)[1] وبذلك تحولت من غاية إلى وسيلة، فلا ندرس منها إلاّ ما يعين على تحقيق غرض صيانة اللّسان والقلم ،وتذوّق النصوص ،والوقوف على أسرار جمالها، وبذلك فالمقاربة النصّية "طريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي، وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة البيّنة والفكر الطليق)[2] ، وفي المقاربة بالكفاءات تسعى الممارسات الصفّية إلى بناء التعلّمات وإرسائها عن طريق الإكثار من الممارسة بهدف تثبيت المفاهيم وترسيخ القواعد أي تعرّف التلميذ على مختلف حالات الضّابط ليست مجردة، وإنما في وضعيات لغوية واستعمال مختلفة بما يحقق الغرض، وبالتّالي فإنّ المفهوم الثاني يرتبط بالأول، وإذا كانت المقاربة النصّية ضرورة بيداغوجية تفرضها المقاربة بالكفاءات مطلقا، كما في التكييف، فإنّ المبدأ الثّاني يصبح آلية أقلّ أهمية، يؤدّي عنها دور التّثبيت، والترسيخ مرحلةُ إحكام الموارد وضبطها ،حينما يُراعي فيها التّنويع واستهداف الحالات المتعددة للظاهرة ،مما يكون قد توفر فيها شرط الوظيفيّة، وأما المقاربة النصية فهي بيداغوجيا عامة تقوم عليها المقاربة بالكفاءات، وبذلك نخالف الأساتذة الذين ذهبوا مذهب اعتمادهما كخاصيتين ترتبطان بالتدرجات.

وأما بالنسبة للآليتين الأخريين، فهما تُعدّان محور تدريس النّشاطات الرّافدة مكيّفة، وكلاهما يهدف إلى ترشيد الفعل البيداغوجي بما يحقّق الاستثمار الجيّد للوعاء الزّمني، فنأمن هدر مورد الوقت، ما يضمن ضبط التعلّمات، غير أنّ نسبتي اعتمادهما عند الأساتذة متدنّية، إذ أنّهما تشكّلان المحور في

[1] وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص 26

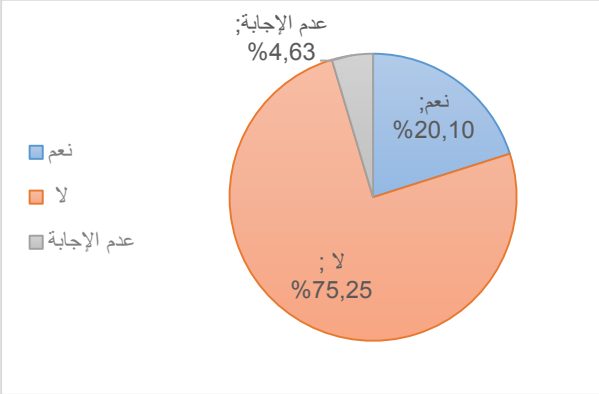
[2] وزارة التربية الوطنية: المرجع نفسه، ص 23

هذا المفصل، لذلك نرى أنّه يجب على الأساتذة إعادة الاعتبار لهما بتفعيلهما أكثر، إذ كلاهما يحقّق ضبطا في التعلّمات، وحفاظا على الجهد والوقت...

السؤال العشرون: ويتعلق بكفاية تضمين الظاهرة اللّغوية في دراسة البناء الفكري أو اللّغوي لتحقيق أهداف دراستها.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	%20.10
لا	146	%75.25
عدم الإجابة	09	%04.63
المجموع	194	%100

جدول26: يوضّح مدى كفاية تضمين الظاهرة اللغوية في دراسة البناء اللّغوي لتحقيق أهداف دراستها في نظر الأساتذة.



دائرة نسبية رقم 26: توضّح مدى كفاية تضمين الظاهرة اللغوية في دراسة البناء اللّغوي لتحقيق أهداف دراستها في نظر الأساتذة.

قراءة وتحليل:

نلاحظ من خلال الجدول السّابق أن نسبة عشرين فاصل عشرة بالمائة من الأساتذة العينة قد أجابوا بنعم، مؤكّدين أنّ تضمين الظاهرة اللغوية في دراسة البناء اللغوي من النصّ الأدبي أو التّواصليّ

كافٍ لتحقيق أهداف دراستها، في حين يرى أغلب الأساتذة بنسبة خمس وسبعين فاصل خمس وعشرين أنّ ذلك غير كافٍ.

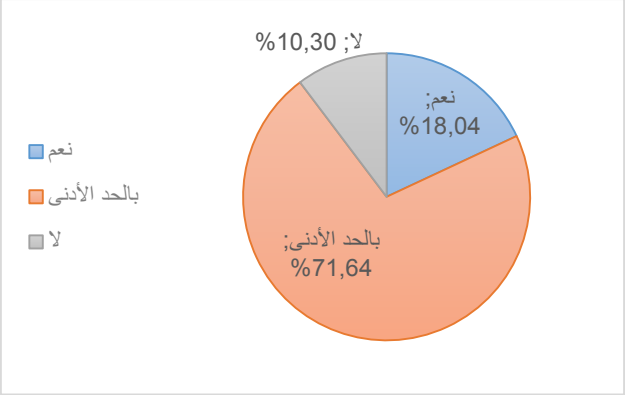
إنّ تناول الظواهر النحوية والبلاغية التي يختصّ بها النصّ المدروس من صميم دراسة النصّ الأدبي وتحليله بالنظر إلى كون النصّ ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد، ومعقدة في تشكيلها ومضامينها، "وتظهر حاجة المتعلّم إلى التحكّم في دعائم فهم النصّ من حيث بناؤه الفكري والفنيّ، ومن هذه الدعائم: قواعد النحو والصرف، والبلاغة والعروض"[1]وهذه الدعائم ينشّطها ويتناولها الأستاذ انطلاقا ممّا توافر عليه النصّ ،منها ما يحقّق للمتعلم استقصاء مبني النص ومعناه، ويكون باعتماد المقاربة النصّية كطريقة تربويّة لتفعيل تحليل النصّ الأدبيّ، وكذا بوضع المتعلّم موضع المتفاعل مع هذا التحليل[2]؛ فيستثمر مكتسباته القبلية ،وقد عزّزت آليات التكييف هذا الترابط بين النصّ كبناء فكري وقيميّ وبين ما يكتنزه من ظواهر لغوية مقررة، فيُدرس..... ومضات سريعة، لكونها تُعدّ من مكتسبات المتعلّم ،ولا يُشترط فيها الإطالة والتّفصيل ،وإنما تعتمد على الإشارة التي يسترجع بها المتعلّم المفاهيم وحقيقة الظاهرة، وبذلك فإنّ هذه الآلية ،إن صحّ اعتمادها في تناول بعض الظواهر اللّغوية ،فإنّه لا يصلح اعتمادها في غيرها، بمعنى أنّه متى كانت الظاهرة مدروسة ومعلومة لدى المتعلّمين، فانّه من الممكن اعتماد ذلك، غير أنّ بعضا مما هو مدروس قد يحتاج —مرة أخرى –إلى وقفة وتفصيل...يُقدّر ذلك المعلّم بحسب قدرات المتعلمين وأحوالهم... ومنه فإنّنا ندعم هذه النتائج والنّسب التي كشف عنها الجدول السابق.

[1]وزارة التربية الوطنية: المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص 19.
[2]ينظر: وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق ص 23

السّؤال الواحد والعشرون: ويتعلق ببطاقة القراءة في نشاط المطالعة الموجهة ومدى اسهامها في تنمية حبّ الاطّلاع على نتاج الفكر الإنساني لدى المتعلّمين، وتوسيع آفاقهم فهما وتلخيصًا وتقييما.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	%18.04
بالحد الأدنى	139	%71.64
لا	20	%10.30
المجموع	194	%100

جدول 27: يوضّح إجابات الأساتذة حول دور بطاقة القراءة في تنمية حبّ الاطلاع لدى المتعلّمين وتوسيع آفاقهم فهما وتلخيصا وتقييما.



دائرة نسبية رقم 27: يوضّح إجابات الأساتذة حول دور بطاقة القراءة في تنمية حبّ الاطلاع لدى المتعلّمين وتوسيع آفاقهم فهما وتلخيصا وتقييما.

قراءة وتحليل:

أجاب خمس وثلاثون أستاذاً بنسبة تُقدّر بثماني عشرة فاصل صفر أربعة بالمائة بنعم عن السّؤال المتعلّق بإسهام بطاقة القراءة في نشاط المطالعة الموجهة في تنمية حبّ الاطلاع على نتاج الفكر الإنساني

بما يوسّع آفاق المتعلم فهماً وتلخيصاً وتقييماً، في حين أجابت مجموعة أخرى بنسبة واحد وسبعين فاصل أربع وستين بالمائة عن السؤال نفسه أنّ ذلك يتحقّق بالحد الأدنى، في حين رأت نسبة تُقَدر بعشر فاصل ثلاثين بأنّ ذلك لا يتحقّق.

فالمطالعة الموجهة نشاط تُفتح فيه نوافذ الإغتراف من المعارف والتزوّد من الثقافات المختلفة، فهي مقام إثراء لمدارك المتعلّم وقدراته بامتياز، توسّع معارفه، وتنمّي لغته، وتصقل ذوقه، إنّه نشاط يمارس فيه التّلميذ، إذا ما قُدّم له بطريقة هادفة، عمليات الفهم والتلخيص والتقييم، فمن أهدافه:

1. "تنمية قدرة التلاميذ على فهم المقروء فهماً صحيحاً واسعاً.
2. تكوين أحكام نقدية على المقروء، وانتفاعه به في حياته العملية.
3. القدرة على التّمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية في الأثر المقروء) [1] القدرة على التّعبير عنها بالأساليب الخاصة.

هذا، وقد مسّ التّعديل هذا النشاط بأن زيد في هوامش وإجراءات تنفيذه باعتمادها على نشاط التّلميذ، كنشاط لا صفّيّ، وذلك بأن يقدّم الأستاذ النّشاط وفق خطّة هادفة، تعتمد على إثارة الموضوع ولفت انتباه التلاميذ إليه، وتوجيههم إلى مطالعته بطريقة مدروسة ،تقوم على مجموعة من الأسئلة المفصلية والهادفة، ليجيب عنها التلميذ خارج القسم وبعد مطالعته للأثر بالمنزل ،مشكّلا ما يمكن تسميته ببطاقة القراءة، يتعرّض لها الأستاذ بالتّقويم حين مراقبتها لا حقا في الحصّة الموالية من النّشاط، ولتتحقق دراسة الأثر وفق بطاقة القراءة، وقد كُللت بتدوين مجموعة من الإجابات الملخصة للدرس، على أن لا يُشترط في تقديم الموضوع أو مناقشة بطاقة القراءة استغراق زمن حصة كاملة، بل يُخصصُ للجزء الأول خمس دقائق، وللجزء الثاني ربع حصة إلى نصفها عموما، وبذلك أصبح هذا النشاط

[1] وزارة التربية الوطنية منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي، مرجع سابق، ص24.

بأهدافه وآلياته نشاطا حرّاً بتوجيه مضبوط من الأستاذ، يعتمد على نشاط المتعلم أساساً، ثم هو فضلا عن ذلك يستثمر فيه عنصر الوقت استثماراً جيداً، لكن دون تحقيق أهدافه عقبات أهمّها:

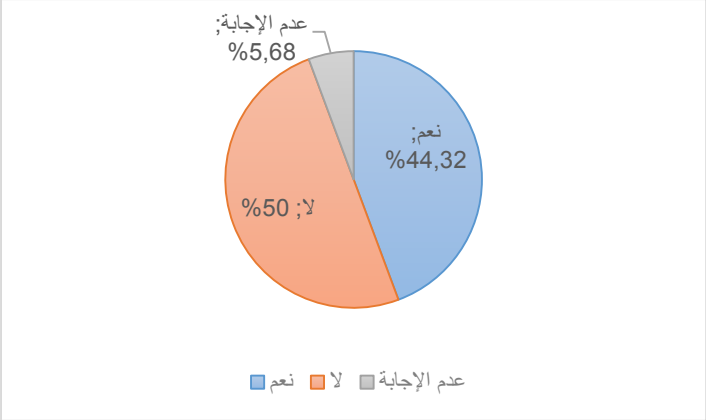
– قلّة اهتمام أبنائنا التلاميذ بهذا النشاط، وعدم إيلائه لأهمية الكافية إقبالا وتجسيدا، لعلّ ذلك قد ورثوه عن مجتمع لا يدين بفكرة القراءة والمطالعة، ثمّ عن ممارسات معلّميهم أنفسهم، إذ يتعاملون مع النّشاط تعاملا دونيا، فهو نشاط ثانوي في نظرهم، على الرغم من أن الوثائق الرسمية من مناهج ووثائق مرافقة تلهج بأهميته.

– ضعف المتابعة والمراقبة، ما يجعل المتعلّمين ينسخون أعمال بعضهم البعض، وعليه فإنّه من الممكن أن تتحقق للأساتذة الذين أجابوا بنعم ظروفا مثالية ،وارتقوا بأسباب معالجة النشاط إلى حدّ أن حقّقوا فيه الأهداف، على أنّنا نميل إلى أنّ ذلك يتحقق في حدّه الأدنى للأسباب المذكورة، لذا ينبغي اعتماد إجراءات نقترحها، يأتي ذكرها في التّوصيات، أهمّها التوعية بأهمية النّشاط ،هذا وقد لاحظنا من خلال الحصص التي تابعناها ما يؤيّد هذا التوجّه، فقد اكتشفنا أنّ الأساتذة في مرحلة تقديم النّشاط لم يرتقوا بأسئلتهم إلى التركيز على استهداف أهم أهداف الدرس، إذ عادة ما تجيئ مركّزة على جانب المضامين فحسب.

السؤال الثاني والعشرون: ويتعلق بدور الممارسات التعليمية في إطار تكييف المنهاج في التحضير لإدماج المتعلم اجتماعيا.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	86	%44.32
لا	97	%50
عدم الإجابة	11	%5.67
المجموع	194	%100

جدول 28: يوضح اتجاهات الأساتذة حول دور الممارسات التعليمية، مكيّفة، في التحضير لإدماج المتعلم اجتماعيا.



دائرة نسبية رقم 28: توضح اتجاهات الأساتذة حول دور الممارسات التعليمية، مكيّفة، في التحضير لإدماج المتعلم اجتماعيا.

قراءة وتحليل:

أوضحت نتائج الجدول السّابق أنّ أساتذة اللّغة العربية وآدابها المستجوبين قد أجابوا بنعم بنسبة أربع وأربعين فاصل اثنين وثلاثين بالمائة، في حين كانت الإجابة بلا بنسبة خمسين بالمائة، بينما امتنعت نسبة خمس فاصل سبع وستّين بالمائة عن الإجابة.

يقرّ المنهاج بأنّ "المتعلّم من خلال تفاعله مع النشاطات المقرّرة، قد اجتمعت لديه موارد متنوعة بتنوع هذه النشاطات، وهذه الموارد لا تكون بذات فائدة، إذا لم توضع موضع التفعيل" [1] الذي يبلغ أقصى صوره من خلال الوضعيات المستهدفة، وبذلك فهو يظهر في صور أخرى أقلّ، غير أنّها لا تركّز جميعا على البعد الاجتماعي أو إعداد الفرد اجتماعيا ،كما أريد له في المنهاج في الأصل وبذلك حادت الممارسات عن وجهة المنهاج في التركيز على الكيف المنهجي إلى الكم المعرفي مرة أخرى [2]مع العلم أن المعارف(محتويات البرامج) لم تُهمل "لكنّها لا تُشكّل في حدّ ذاتها غاية ، إنّها تتدخّل خاصّة بصفتها

[1] وزارةالتربيةالوطنية: المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص 23

[2] ينظر وزارةالتربيةالوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص 03

النّفعيّة أو كأداة لكونها من مركّبات الكفاءة وكمورد"[1] من خلال: تركيز البرامج، ثمّ التكييف والممارسات المعتمدة فيه على عنصر الزّمن، ما حوّله من وسيلة إلى غاية على حساب الغاية الأصلية (تحقّق الكفاءات من خلال وضع المتعلم أمام وضعيات مستهدفة).

- أن الوضعيات المستهدفة، هي وضعيات تقييمية يتبين من خلالها حجم كفاءة المتعلم، أصبحت تركز –وفق تكييف جوان 2021 (التدرجات السنوية طبعة جوان 2021) -على ترسيخ الموارد وتثبيتها لدى المتعلم، ثم توظيفها ضمن بعدها المعرفيّ.
- تركيز التقويم التكويني الذي يصاحب إرساء الموارد وبناء التعلّمات على الجانب المعرفي لاهتمام التكييف بعنصر الزمن لإنهاء تنفيذ البرنامج في ظروف مريحة، هذا فضلا عن قصر التقويم التحصيلي في النشاطات الرافدة على المعارف الفعلية، دون بلوغ مرحلة الإدماج، وهي كلّها أسباب تقف دون تحقيق المقاربة بالكفاءات غايات تفاعل المتعلّم مع محيطه المدرسيّ الذي لا يقوم على المعرفة فحسب ،ومع محيطه الاجتماعيّ حاضرا ومستقبلا "إنّ المقاربة بالكفاءات تستهدف تنمية قدرات المتعلّم العقليّة والوجدانيّة والمهاريّة ،ليصبح بمرور المراحل الدّراسيّة مكتمل الشّخصيّة ،قادرا على الفعل والتّفاعل الإيجابيين في محيطه المدرسيّ والاجتماعيّ ،وعموما في حياته الحاضرة والمستقبليّة"[2] وبذلك نجد، لهذه النسبة المرتفعة نسبيا ممن أجاب بلا من الأساتذة، تبريراً نلتقي معهم فيه، لنؤكّد على أنّ هذه الممارسات التعليمية في ظل تكييف المنهاج واعتماد التدرّجات قد لا تمكّن المتعلّم من إحداث تغييرات ضروريّة في ذاته للتكيّف مع الحاجات الطّارئة ،أو تحقيقه كفاءات تقوم على مهارات وسلوكات يتجاوب من خلالها مع ظروف الحياة اليومية أو ظروف وطنه ،أو عالم الشّغل أو البحث بعد حين[3] ، وهذا يعني تزويد المتعلّمين بالمكتسبات

[1] وزارة التربية الوطنية: المرجعيّة العامة للمناهج، مرجع سابق، ص20

[2] وزارة التربية الوطنيّة: المرجع نفسه، ص 03

[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص03

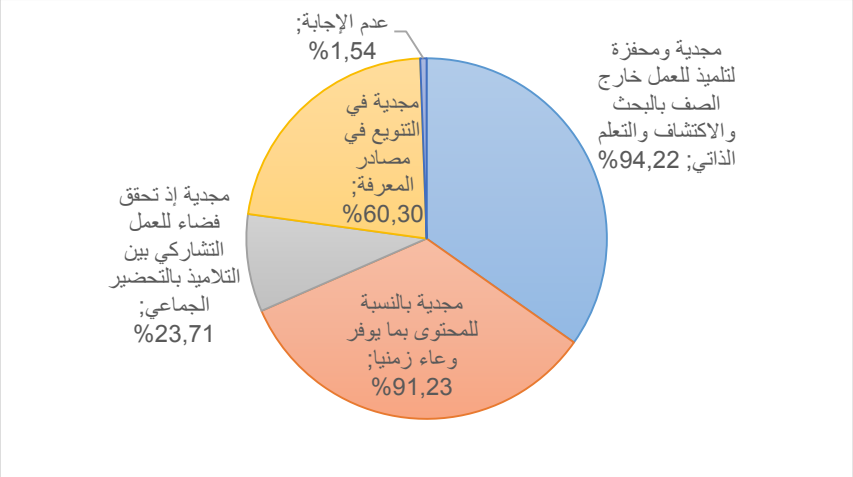
القبليّة الضروريّة لتحقيق اندماج ناجح في عالم المستقبل" الذي ستصبح فيه كفاءات السّلوك تأتي تركّز على الثقة في النّفس ولروح الجماعة إلى جانب المعرفة والتّفكير والإبداع واتّخاذ القرار"[1].

السؤال الثالث والعشرون: ويتعلق بأثر تحويل النشاطات من صفّية على لا صفّية في تحقيق نجاعة التعليم.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مجدية ومحفزة لتلميذ للعمل خارج الصف بالبحث والاكتشاف والتعلم الذاتي	183	%94.22
مجدية بالنسبة للمحتوى بما يوفر وعاء زمنيا	177	%91.23
مجدية إذ تحقق فضاء للعمل التشاركي بين التلاميذ بالتحضير الجماعي	46	%23.71
مجدية في التنويع في مصادر المعرفة	117	%60.30
عدم الإجابة	03	%01.54

جدول 29: يوضح إجابات الأساتذة حول أثر تحويل النشاطات من صفية إلى لا صفية في تحقيق نجاعة التعليم

[1] وزارة التربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج، مرجع سابق، ص11



دائرة نسبية رقم 29: توضح إجابات الأساتذة حول أثر تحويل النشاطات من صفية إلى لا صفية في تحقيق نجاعة التعليم

قراءة وتحليل:

نلاحظ من خلال نتائج الجدول السابق أن الأساتذة قد ذهبوا في الإجابة عن هذا السؤال طرائق قِدَداً، فنسبة كبيرة، تقدر بأربع وتسعين فاصل اثنين وعشرين ترى أن تحويل النشاطات من صفية إلى لا صفية مجد ومحفز للتلميذ للعمل خارج القسم بالبحث والاكتشاف والتعلم الذاتي، وقد أجابت نسبة واحد وتسعين فاصب ثلاث وعشرين أن ذلك مجد بالنسبة للمحتوى بما يوفر وعاءً زمنيا، في حين رأت فئة أخرى من الأساتذة بنسبة ستين فاصل ثلاثين أن ذلك يؤثر إيجابا في تنويع المتعلم لمصادر المعرفة لديه، وامتنعت نسبة واحد فاصل أربع وخمسين عن الإجابة.

ونقصد بنجاعة التعليم هنا المفهوم البسيط الذي يدور حول ارتقاء الممارسات التعليمية بما ينعكس إيجابا على قدرات ومهارات وسلوكات المتعلم، وهو توجه ضمنته المقاربة بالكفاية وسعت إلى تحقيقه من طريق تفعيل دور المتعلم وعدّه محور عملية التعلم في القسم، غير أنه ونتيجة لظروف الجائحة حولت بعض النشاطات من طبيعتها الصفية إلى لا صفية، ما سمح باعتماد التلميذ على نفسه بالتعلم الذاتي بالبحث والاكتشاف، وبناء تعلماته بنفسه وإحداث تغيرات ضرورية في ذاته ما يسمح له بفهم أكثر لمحيطه وأن يتفاعل معه، ويتكيف مع معطياته، وبذلك يستطيع المتعلم أن ينوع في مصادر معرفته خاصة

في ظل التنامي الهائل للمعرفة ومواردها بما يضع أمام المتعلم تحديا في تغير مصادره وانتقاء معارفه، والحقيقة أن هذا التحدي هو رهان المدرسة والمجتمع، إذ أصبحت نوافذ التأثير والتأثر مشرعة بشكل مهول يفرض بناء مناهج تبني – بفعالية – فرداً متوازنا، إن اعتماد الفرد على ذاته في تعلماته وتنويعه لمصادر المعرفة في مجتمع المعرفة اليوم يعد خطوة نحو (نجاح العملية التعليمية التعلمية، ترتكز على مدى تحقيق القدرة على التعلم مدى الحياة) [1]كما يحضره (إلى التنمية المستمرة لكفاءته لتعليمه كيف يتعلم، ويتكيف، ويتصرف بكل استقلالية في مختلف وضعيات الحياة[2]) وإذا كانت النسبة المئوية لتحقيق المظهر الأول عالية تنزع إلى الطموح وما ينبغي أن يكون أكثر من تعبيرها عن الواقع، ذلك أنه يعوق بلوغها (نقص الوسائل المادية الخاصة بالمعلومات والثقافة (نقص في الفضاءات الثقافية، المكتسبات، فضاءات الأنترنت التربوية...))[3].

– وأما بالنسبة لرأي الأساتذة الذين رأوا بأن النشاطات اللاصفية تشكل فضاء للعمل التشاركي بين التلاميذ بالتحضير الجماعي، فإن ذلك محدود التحقق، ويرتبط بفئة قليلة من التلاميذ، وقفنا على ذلك من خلال متابعتنا لتقديم التلاميذ لأعمالهم (المنزلية) خاصة في نشاطي تحليل النص الادبي الثاني والمطالعة الموجهة:

- ❖ محدودية استثمار مصادر المعرفة، إذ يعلب عليها توظيف ما يشيع في مواقع التواصل الاجتماعي، دون مواقع الخدمات المعرفية والتربوية
- ❖ غلبة النقل المباشر دون إعمال النظر والتحليل والتمييز بين المعلومات
- ❖ نسخ المعلومات؛ فالمشاركات متطابقة، وبطاقات القراءات شبه واحدة

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، ص 25

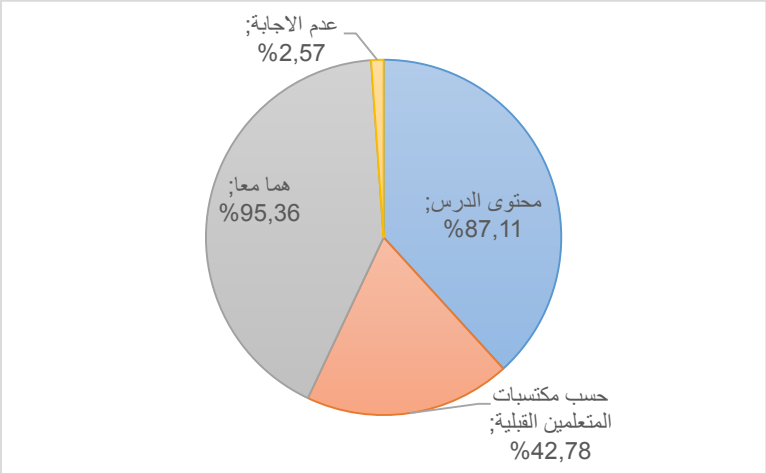
[2] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، ص 08

[3] المرجع نفسه، ص22.

السؤال الرابع والعشرون: ويتعلق بالأسس المعتمدة في تكييف الوعاء الزمني للنشاطات في التدرجات

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
حسب محتوى الدرس	169	%87.11
حسب مكتسبات المتعلمين القبلية	83	%42.78
هما معا	185	%95.36
عدم الاجابة	05	%02.57

جدول 30: يوضح إجابات الأساتذة حول الأسس المعتمدة في تكييف الوعاء الزمني.



دائرة نسبية رقم 30: توضح إجابات الأساتذة حول الأسس المعتمدة في تكييف الوعاء الزمني.

قراءة وتحليل:

من خلال الجدول السابق نجد أن مائة وتسعا وستين أستاذا، بنسبة سبع وثمانين فاصل إحدى عشرة بالمائة يرون أن الوعاء الزمني للنشاطات البيداغوجية يتحدد بحسب صعوبة أو سهولة محتوى

الدرس، وثلاثة وثمانون أستاذا، بنسبة اثنين وأربعين فاصل ثمان وسبعين بالمائة ذهبوا إلى أن ذلك يقدره الأستاذ بحسب مكتسبات المتعلمين القبلية، غير أن فئة ثالثة من الأساتذة تقدر بمائة وخمس وثمانين أستاذا بنسبة خمس وتسعين فاصل ست وثلاثين بالمائة أرجعوا السبب إلى الأساسين معاً، في حين امتنع خمسة أساتذة الإجابة بنسبة قدرناها باثنين فاصل سبع وخمسين بالمائة.

إن التدرج هو مشروع الأستاذ وأداته لتسيير زمن القسم، (وهو ورقة طريق تتمثل في تنظيم توقعي لإجراء مقاطع البرنامج ومتابعتها) [1]وبذلك فمورد الزمن كما المضامين والمعارف، بالإضافة إلى الطرائق البيداغوجية والتقويم، تشكل العناصر المحورية فيه، وبذلك فالأستاذ يعتمد على استراتيجية يوازن فيها بين مختلف العناصر التي تتدخل بشكل مباشر في إنجاز الدرس، للوصول به إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وبالنظر إلى إجابات الأساتذة نلاحظ:

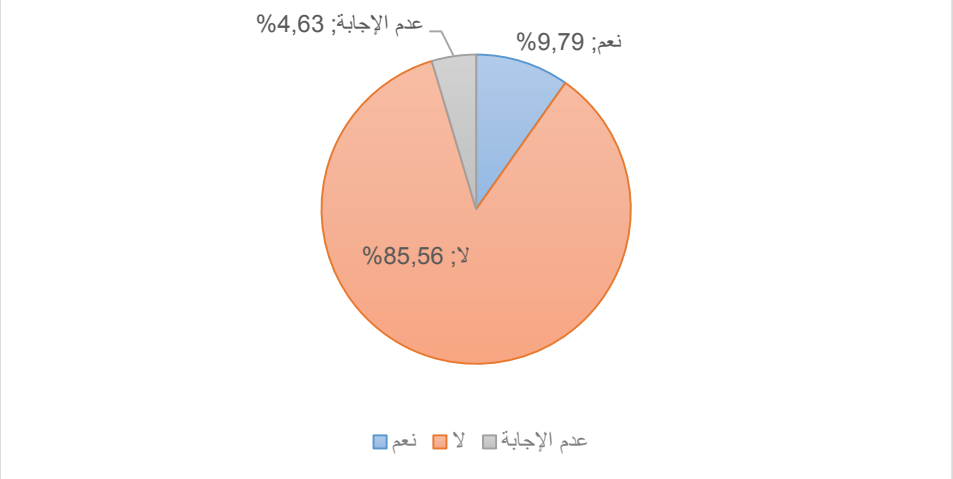
- ❖ بروز النظرة الجزائية للعملية التعليمية وعناصرها، مما قد يغفل عملية التفاعل والتكامل بين مختلف المكونات، فالمعلم لابد له أن يعي مكونات المنهاج، وأن يلم بعناصر عملية التعليم والتعلم، بما يجعله قادرا على الربط بينهما وأن يجعل تدخله في توجيهها وتسييرها واستثمارها فعالا وهادفا.
- ❖ تجاوز المنهاج الحديث المفاهيم التقليدية، فعد المتعلم محور التعليم والتعلم، وأولى الاهتمام العظيم للإحاطة بحال المتعلمين ومراحل نموهم ومتخلف جوانب تميزهم، سعيا إلى تحقيق النجاح بالتأثير الإيجابي فيهم، ومن هنا كان لزاماً في المقاربة بالكفاءات، وحين اعتماد التدرجات مراعاة مكتسبات المتعلمين القبلية، وهو ما صرحت به فئة من الأساتذة، غير أن النسبة المعبرة عن ذلك لا تعكس خطورة هذا العامل (42.78%) ما يدفع إلى التنبيه إلى ضرورة مراعاته بالشكل المناسب.

[1] وزارة التربية الوطنية: الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 09.

السؤال الخامس والعشرون: ويتعلق بمدى سلامة حذف الوضعية الإبداعية كإجراء تقييميّ، وتأثير في تحديد حجم الكفاءة المحققة لدى المتعلم

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	%9.79
لا	166	%85.56
عدم الإجابة	09	%04.63
المجموع	194	%100

جدول 31: يوضح إجابات الأساتذة حول سلامة حذف الوضعية الإبداعية كإجراء تقييمي، وعلاقته بمعرفة حجم الكفاءة المحققة.



دائرة نسبية رقم31: توضح إجابات الأساتذة حول سلامة حذف الوضعية الإبداعية كإجراء تقييمي، وعلاقته بمعرفة حجم الكفاءة المحققة.

قراءة وتحليل:

ألفينا معظم الأساتذة يعيبون حذف الوضعية الإبداعية كإجراء تقييمي في مرحلة الإنتاج، بما يؤثر سلبا على معرفة حجم الكفاءة المحققة لدى المتعلم، وكان عددهم مائة وستة وستين أستاذا، بنسبة

حمس وثمانين فاصل ست وخمسين بالمائة، وأما من رأوا سلامة هذا الإجراء، فعددهم تسعة عشر أستاذا، بنسبة تسع فاصل تسع وسبعين بالمائة، وأما عدد المحجمين عن الإجابة من الأساتذة فهم تسعة، بنسبة أربع فاصل ثلاث وستين بالمائة.

إن نشاط (بناء الوضعيات المستهدفة) نشاط إنتاجي، هدفه تعلم المتعلم وتحكمه في ادماج التعلمات المدروسة في الوحدة، فبعد أن يتلقى المتعلمون جملة من المعارف ويعد إرسائها، تجند في وضعيات إدماجية تؤكد نماء الكفاءة لديهم في الأسبوع الثاني من الوحدة، وبعد أن كانت التدرجات السابقة تشمل الوضعيتين/ النقدية والإبداعية، ثم تحويل الثانية إلى نشاط لا صفي، إلى أن اعتمدت التدرجات المكيفة طبعة جوان 2021 الوضعية النقدية تحسب كنشاط صفي وأحيانا كنشاط لا صفي، في حين غيبت الوضعية الإبداعية، مع العلم أن التكييفات السابقة للمنهاج أقرت أهمية هذا النشاط، فالأستاذ(يبني الوضعيات الادماجية بهدف تقويم الكفاءة، فيتيح للمتعلمين ممارسة الإدماج، وإنتاج نصوص إبداعية أو نقدية وفق أنماط متنوعة (حجاجية، وصفية، سردية وتفسيرية) سبق لهم دراسة خطاطاتها ومؤشراتها وخصائصها)[1]، في ظل المقاربة بالكفاءات التي تقوم على نظرة كلية تجمع بين تلقي المتعلم للمعارف، ثم توظيفه لها، وانتاجه نصوصاً شفوية أو كتابية يعبر من خلالها عن تفاعله مع وضعيات ذات دلالة بالنسبة له، من منطلق أن المقاربة المعتمدة (تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة والأداءات، والتي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية –تعلمية انجاز وضعيات فعلية، وعليه تصبح هذه المقاربة بالكفاءات وظيفية؛ تجعل المتعلم يتحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية)[2]وانطلاقا من هذه النظرة الكلية التي تقوم على ضرورة استثمار المتعلم تعلماته في مواجهة مختلف الوضعيات التي تكون حافزا له على استدعائها وتجنيده لها ومن ثم توظيفه لها بما يكون دليلا على تكيفه مع هذه المواقف المشكلة، وما لم

[1] وزارة التربية الوطنية: دليل مخطط التدرج في التعلمات مرجع سابق، ص 07.

[2] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص 03.

يوضع المتعلم في هذا الموقف، ويتجاوزه باتزان بحسن استخدام معرفه المختلفة فإن الحديث عن قياس الكفاءة أو تحققها غير مبرر بإسقاط الوضعية الإبداعية، وأما الوضعية النقدية فهي وإن يتحقق فيها بعد الإنتاج وتجنيد المعارف، غير أنه في حدوده الضيقة ضمن إطاره المعرفي والتعليمي المرتبط بمعلومات الدروس، بمعنى أنها تهيئ لنا مدى إلمام المتعلم بالدروس في حدودها المعرفية تحضيرا له لمواجهة الامتحان تذكرنا بالنظرة التقليدية للتقويم، على أن الإنتاج والوضعية المستهدفة في المقاربة بالكفاءات تعلم المتعلم كيف يتعلم مواجهة مواقف الحياة، هذا وقد لاحظنا في دروسنا التي تابعناها بتأطير بعض الأساتذة تركيز الأساتذة على البعد المعرفي في بناء الوضعيات النقدية بدءاً من الأنماط المدروسة ومختلف المعارف المكتسبة في شتى الأنشطة، لتوظيفها، دون الاهتمام بربطها بمواقف حياة المتعلم حاضرا ومستقبلا، وواقع مجتمعه وقيمه، وظواهره، وهو جانب كان من المؤكد أن تغطيه الوضعية الإبداعية، فالمتعلم يحتاج إلى أن (يركز على بناء روابط بين موارده وقيم مجتمعه خاصة والقيم الإنسانية عامة)[1].

هذا وقد حولت الوضعية النقدية ذاتها إلى نشاط لا صفي؛ ينجز بالبيت ويصحح في القسم في الوحدات 7-8-9-11-12 وفي ذلك مخالفة صريحة للتوجيهات المعتمدة في التدرجات السنوية المعنية (تنتج وتقيم الوضعية النقدية داخل القسم)[2].

هذا مع العلم أن تحرير موضوع التعبير الكتابي كنشاط من نشاطات الإنتاج (الوضعية المستهدفة، التعبير الكتابي، المشروع) ينجز في البيت[3].

وهي مجموع توجهات لا يمكن تفسيرها في تقديرنا إلا بتكريس عنصرها الزمن كمحور واقعي لهذا التكييف على حساب ناتج النشاطات، ومردود انتاج المتعلم، ما يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في

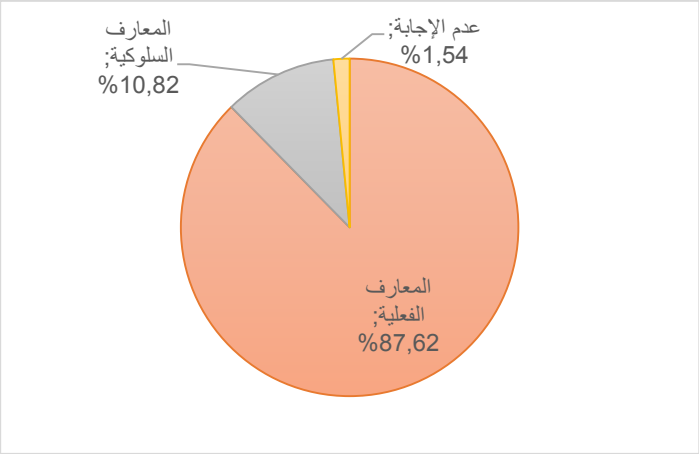
[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 03.
[2] وزارة التربية الوطنية، التدرجات السنوية وآليات تنفيذها، جوان 2021، ص 16.
[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية: المرجع نفسه، ص 16.

التعامل مع نشاطات الإنتاج خاصة وبناء الوضعيات الإبداعية على الأخص لإعادة الاعتبار لهذا الجانب.

السؤال السادس والعشرون: ويرتبط بحدود تحقيق الإدماج في النشاطات الرافدة (الصفية)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
المعارف	بسيطة ومنجزة	/
المعارف الفعلية	170	%87.62
المعارف السلوكية	21	%10.82
عدم الإجابة	03	%01.54
المجموع	194	%100

جدول 32: يوضح إجابات الأساتذة حول تحقق الإدماج في النشاطات الرافدة.



دائرة نسبية رقم 32: توضح إجابات الأساتذة حول تحقق الإدماج في النشاطات الرافدة.

قراءة وتحليل:

أوضحت نتائج الجدول اتفاق الأساتذة العينة، وعددهم مائة وأربعة وتسعون أستاذا بنسبة مائة بالمائة على أن احكام الموارد وضبطها يتحقق مطلقا في مرحلة المعارف، وقد أجاب مائة وسبعون أستاذا

بنسبة قدرها سبع وثمانون فاصل سبع وثمانون فاصل اثنين وستين بالمائة، بأن الأحكام يبلغ مرحلة في مجال المعارف الفعلية، على أن واحدا وعشرين أستاذا فقط بنسبة عشر فاصل اثنين وثمانين بالمئة رأوا بأن ضبط موارد المتعلم واحكامها يتحقق في مرحلة الإدماج.

ويذكر أن هذه المراحل من أحكام موارد المتعلم وضبطها، متدرجة من البسيط إلى المعقد، وتقوم على مبدأ الانتقال من محاورة جانب الفهم والتذكر عن طريق استحضار المعارف المرساة إلى توظيفها إلى مرحلة أكثر تعقيد وهي (إدماج احكام الدرس)، وفيها يوضع المتعلم أمام وضعية تحد، يثبت المتعلم من خلال تجاوزها بتجنيد مكتسباته من الدرس، تحكمه في الكفاءة، وهي بذلك شبيهة بالوضعية المستهدفة، غير أنها تتميز ببساطتها لأنها محطة تقييمية للدرس وليس الوحدة بكاملها.

وقد ثبت من خلال نتائج الجدول تحقق جانب المعارف في مرحلة إحكام الموارد بنسبة مائة بالمائة، وهي نسبة تتناسب مع بساطة المرحلة، تخاطب فيها ذاكرة المتعلم وهي من القدرات العقلية الدنيا، هذا وقد أثبت الأساتذة تدرجهم في بلوغهم بتلاميذهم على مرحلة توظيف المعارف في مرحلة (في مجال المعارف الفعلية) غير أن ذلك لا يقوم على المعارف المركبة أو الوضعيات التي تميل على الصعوبة، وإنما تقوم على توظيف المعارف في جمل بسيطة، الثالثة (في مجال إدماج أحكام الدرس)، التي لم يحققها الأساتذة وفق إجابتهم إلا بنسبة بسيطة (10.82%) لا تعكس أهمية العملية، وترجع ذلك إلى عاملين أساسيين هما:

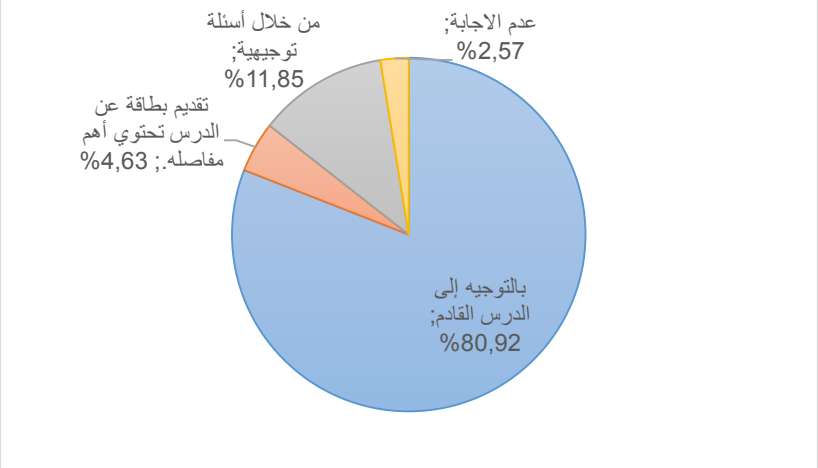
- عدم وعي كثير من الأساتذة بأهمية إدماج أحكام الدرس، باعتباره مرحلة يتيم فيها استيعاب التلميذ وإحكامه لضوابطه ليس على مستوى الفهم فحسب، بل من خلال توظيف المكتسبات في وضعيات بسيطة، يقوم حلها على تفعيل عنصر الإدماج في صور محدودة....
- ضغط عامل الزمن باتجاه التخلي عن هذه المرحلة، وهو في الحقيقة ممارسة بيداغوجية خاطئة ناشئة على العامل الأول، فكثيرا ما يمضي زمن الحصة دون أن يبلغ التلاميذ هذه المحطة البيداغوجية الأهم...

وقد لاحظنا ذلك عيانا في أغلب الحصص التي انصبت على الأنشطة الرافدة (قواعد اللغة: نحوا وصرفا، والبلاغة ثم العروض) وقد صرف الأساتذة وقتا وجهدا كبيرين في المرحلتين الأوليين دون بلوغ المرحلة الأخيرة، وهي الأهم، وكأن الأجدر بهم حينها أن يقدروا المراحل بقدرها... ليكون التركيز على الإدماج (إدماج أحكام الدرس) إنجازا وتقييما، ليتعمد الأستاذ حينها إجراءات نحو المعالجة البيداغوجية إن تطلب الأمر ذلك.

السؤال السابع والعشرون: ويتعلق بطرائق تحفيز المتعلمين للتعلمات الجديدة.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
بالتوجيه إلى الدرس القادم	157	%80.92
تقديم بطاقة عن الدرس تحتوي أهم مفاصله.	09	%04.63
من خلال أسئلة توجيهية	23	%11.85
عدم الاجابة	05	%02.57
المجموع	194	%100

جدول 33: يوضح الطرائق التي يعتمدها الأساتذة لتحفيز التلاميذ لتحضير الدروس الجديدة



دائرة نسبية رقم 33: توضح الطرائق التي يعتمدها الأساتذة لتحفيز التلاميذ لتحضير الدروس الجديدة

قراءة وتحليل:

كشفت نتائج الجدول السابق عن كون معظم الأساتذة يعتمدون طريقة بسيطة في توجيه المتعلمين إلى تحضير الدروس الجديدة، تتمثل في التوجيه إليها، والتذكير بها، وعدد هؤلاء الأساتذة مائة وسبعة وخمسون أستاذا بنسبة مئوية قدرها ثمانون فاصل اثنين وتسعين بالمائة، في حين يعتمد ثلاثة وعشرون أستاذا بنسبة إحدى عشرة فاصل خمس وثمانين بالمائة على أسئلة هادفة غير أنها محدودة لغاية التوجيه، وأما الأساتذة الذين يعتمدون تقديم بطاقة عن الدرس تحتوي أهم مفاصله المتنوعة بأسئلة موجهة فعددهم تسعة أساتذة بنسبة أربع فاصل ثلاث وستين بالمائة.

لقد اهتمّت الوثائق التربوية برسم الخطط المجدية لتحقيق التكييف، والوصول بالتدرجات إلى غاياتها المأمولة وفق استراتيجيات مرحلية ترتبط بالحصة التربوية الواحدة ثم خلال السنة، بتقطيع البرنامج على فترات كبيرة، وبالنظر إلى علاقة مركبات المنهاج ... مع التركيز على التكييف المستمر للمنهاج [1] بمعنى أن يمتلك الأستاذ خطة واضحة في الانتقال بين الوحدات التعليمية التي يتشكل منها البرنامج،

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 10-11

وبين دروسه، بل وبين عناصر الدرس الواحد، وأن الانتقال بين الدروس يتطلب مرونة وبناء، وقد كشفت نتائج الجدول تفاوت الأساتذة في ذلك؛ فاغلبهم لا يعتمد استراتيجية واعية في الربط بين التعلمات والدروس، فلا يتجاوزون الإشارة العابرة إلى الدرس القادم ليصبح التلميذ رهين أسئلة الكتاب المدرسي في أحسن الحالات ... في حين أن فئة محدودة تعتمد أسئلة توجيهية قد تحفز التلاميذ للتعامل مع الدروس بتحضيرها مسترشدة بأسئلة الأستاذ، وأما الفئة الأقل من الأساتذة، حسب النتائج، من يكرس مبدأ تكامل محتويات المنهاج أو البرنامج فيربط اللاحق بالسابق، وينقل التكييف من خلال التركيز على الأهم والاستثمار الفعال العنصر الزمن... كل ذلك من خلال تحفيز التلاميذ بتقديم بطاقة عن الدرس تحتوي أهم مفاصله، مدعومة بأسئلة تمهيدية هادفة، والأكيد أن ذلك يتطلب جهدا وفاعلية في التحضير.

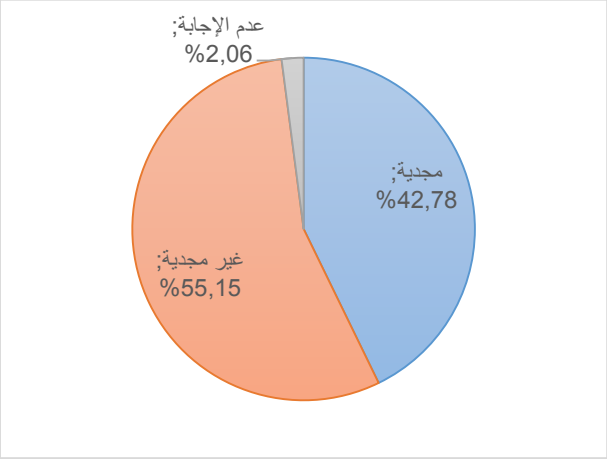
ويمكن تفسير هذه النتائج بقلة تفاعل الأساتذة مع الوثائق الرسمية، إلا ما اضطروا إليه امتحان التثبيت، مسابقة الترقية...) ما يطرح مرة أخرى ضرورة التكوين الذاتي والمستمر، وضعف الوعي بأهمية امتلاك الأستاذ استراتيجية تمتد على المدى القريب والمتوسط عمادها التكييف المستمر للمنهاج مع اعتماد محطات للتقويم، وتدعى أن وسيلة الأستاذ إلى ذلك تدريسه وفق ما يسمى المذكرة الملف أو المذكرة الخطة

وقد سجلنا في اغلب الحصص التي تابعناها تزويد الأساتذة للمتعلمين بخارطة طريق تؤمن لهم الولوج إلى الدرس القادم، أو تقديم أسئلة موجهة تحرك فيهم الشعور بأهمية الدرس، أو تثير لديهم تساؤلا يجيب عنه النص، لقد كانت نهايات الحصص في الأغلب خلو من ذلك الأمن ذكر لعنوان الدرس في بعض الأحيان...

السؤال الثامن والعشرون: ويتعلق بحكم الأساتذة على التدرجات من حيث الجدوى وعدمها

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مجدية	83	%42.78
غير مجدية	107	%55.15
عدم الإجابة	04	%02.06
المجموع	194	%100

جدول 34: يوضح إجابات الأساتذة عن جدوى التدرجات



دائرة نسبية رقم 34: توضح إجابات الأساتذة عن جدوى التدرجات

قراءة وتحليل:

نلاحظ من خلال الجدول السابق اختلاف الأساتذة حول جدوى التدرجات فقد صرح ثلاثة وثمانون أستاذا بجدوى التدرجات، بنسبة اثنين وأربعين فاصل ثمان وسبعين بالمائة، في حين رأى مائة وسبعة أساتذة أنها غير مجدية، بنسبة خمس وخمسين فاصل خمس بالمائة، وامتنع أربعة أساتذة عن الإجابة بنسبة اثنين فاصل صفر ستة

إن الملفت للانتباه أن نسبة القائلين بعدم الجدوى كانت أكثر، على الرغم من اعتماد التكييف والتدرج في بناء التعلمات لسنوات عدة، خاصة في ظل التأخرات المسجلة في تنفيذ البرنامج خلال مراحل سابقة ثم بسبب الجائحة خلال السنتين الأخيرتين، وقد كشفت إجابات الأساتذة عن تفسير ذلك من خلال التركيز على عدم نجاعة الآليات المعتمدة:

1. تحليل النص الادبي الذي يعتبر جوهر المقاربة النصية – أحد مراكز ثقل المقاربة بالكفاءات – منه تبدأ وإليه تنتهي، وباعتماد طريقة البناء الفكري واللغوي، أصبح يقف دون تحقيق أهداف إكساب المتعلم القدرة على دراسة النصوص وتقدها أو التدريب للتحكم في انتاج نصوص متنوعة الأنماط.
2. تحويل النشاطات على لا صفية يتعارض تماما تفاعل التلاميذ وعدم تحضيرهم الدروس، وغياب المؤسسات الأخرى الداعمة في هذا المجال
3. فقدان إنتاج المتعلم الجانب من أهمية بإسقاط الوضعيات الإبداعية.

وفي المقابل دارت إجابات الأساتذة الذين حكموا بجدوى التدرجات حول أسباب:

1. أنها ردت الاعتبار للمعلم بأن منحته هامشا من الحرية في تنفيذ المنهاج مستفيدا من سلطة تقديره التعليمية ومستثمرا قدرات المتعلمين ومراعيا لأحوالهم.
2. وأن التدرجات وسيلة فعالة لتنفيذ البرنامج تحسن تدبير مورد الزمن والحقيقة أننا نؤيد ما دهب إليه الفريق الثاني، غير أننا تؤكد للفريق الأول أن فكرة التكييف –بحسبنا–، مكسب بيداغوجي استفادت منه الحياة التربوية، غير أنه يتطلب ارتقاء في ممارسات المعلمين من جهة لمعالجة مواطن الخلل، وتثمين مظاهر القوة...

خلاصة الفصل:

يكتسي منهاج اللّغة العربية و آدابها في التّعليم الثّانوي أهمّية بالغة، فلذلك كانت محور دراستنا في ظلّ التكييف و التّعديل البيداغوجيّ ، وحتّى نقف على واقع الممارسات و أثر التدّرجات في تحقيق الكفاءات المسطّرة ، اعتمدنا على دراسة ميدانية ، توسّلنا فيها بالمنهج الوصفيّ، مستعينين بالإحصاء والتّعليل و التّحليل والنّقد، كما ضبطنا عيّنة الدّراسة ،فبلغت مائة و أربعة و تسعين أستاذا ، و استخدمنا أداتي الملاحظة ثم الاستبانة، و بعد أن احصينا النّتائج ،وضعناها في جداول ،و احتسبنا النّسب المئوية ، عرضنا الاستبانات ، و حلّلناها ، فتوصّلنا إلى مجموعة من النّتائج أهمُّها:

1-عدم مراعاة كلّ العناصر والمكوّنات في تكييف منهاج اللّغة العربية، فساد التّطوير بالحذف، فكان تطويرا جزئيّا.

2-عدم اشراك المعلّمين، والفاعلين في الميدان في عملية التّكييف، فنتج عنه الاضطراب الشّديد في التنفيذ، وهو ما حرم عمليّة التّطوير تحقيق أهدافها.

3-تفعيل أدوار المتعلّمين في تكييف منهاج اللّغة العربيّة وآدابها، والدفع بها إلى أقصى درجاتها (التعلّم الذاتي – وتعدّد مصادر المعرفة – الاندماج) غير أنّ اسقاط الظروف الموضوعية أفقد هذا المسعى التّربويّ قيمته.

4-حقّقت التدرّجات الإدماج المعرفيّ المحدود، لا الاندماج الاجتماعي الواسع.

خـــاتمة

بعد انتهائنا من بحثتنا حول تكييف منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة، شعبة الآداب والفلسفة، والآليات التي قامت عليها التدرجات السنوية (جوان 2021) وممارسات الأساتذة لتجسيد ذلك، توصلنا إلى النتائج الآتية وقد أشفعنا بعضها بتوصيات:

- امتلاك قطاع التربية في بلادنا اسباب القوة متمثلة في الاستقرار في الوضعيات الادارية للأساتذة، وتوفر عنصر الخبرة الى حد ما فضلا عن المؤهل العلمي العالي، إذ أصبح يكلل القطاع اساتذة ذو مستوى رفيع (ماجستير ودكتوراه)، كما يوفر لدى شطر الفاعلين فيه بيداغوجيا (الأساتذة) التخصص في مجال التدريس من خريجي المدارس العليا للأساتذة.
- يعد المنهاج مشروع مجتمع لتربية واعداد ابنائها، ومن المهم اعتماد الأسس العلمية والمنهجية في التعامل معه، ولذلك فكل عملية يراد بها تطويره لابد ان تسبق بعملية تقويم شاملة
- يقوم المنهاج الحديث على مكونات اساسية، وحتى تؤتي عملية التطوير ثمارها لابد ان تصدر من خلفية المنهاج كنظام ونسق، فتستهدف مكوناته بالتطوير اللغة العربية ة آدابها الى مستوى التطوير الحقيقي والفعال وإنما تصنف كعملية تغيير جزئية تقليدية، فلقد ركزت التدرجات على المحتويات وارتباطها بعنصر الزمن اساسا وهو ما يخالف ما رفعته الوزارة من شعار اصلاح وتطوير المناهج وفق رؤية علمية حديثة.
- اعتمد التكييف على التطوير بالحذف سواء في التعامل مع محتويات النصوص الأدبية (طريقة البناء الفكري والبناء اللغوي)، وكذلك الوضعية النقدية كنشاط من نشاطات الإنتاج، وبذلك جاق التكييف الأساليب الحديثة في التطوير، ويذكر أن الحذف مس ركيزتين من ركائز نشاطات المادة في ميدان التلقي، بما يؤثر سلبا على تحقيق أهداف دراسة النص الأدبي وكذا المقاربة النصية، ثم هو يؤثر سلبا أيضا على التحقق من تملك المتعلم الكفاءة المقصودة.

- ان عملية الشرح والتوضيح التي اتبعت تنزيل فكرة التكييف والتدرجات لم تكن كافية، إذ اعتمدت على النقل شبه الحرفي، دون ان ترتقي العملية الى مستوى الاثراء وترقية طرائق التنفيذ، وعليه نقترح
- ضرورة انفتاح القرارات والتوجيهات الصادرة عن الوزارة غلى الموجهين التربويين، واشراكهم بصورة فعالة في ذلك اذ يعدون المسؤولين عن الجان البيداغوجي وتفعيله.
- اهمية التكوين المستمر لسلك المفتشين بما يعود بالنفع على مقاطعاتهم التفتيشية
- توصل البحث الى ان تكييف المناهج وإن ارتبط بغاية تنفيذ المنهاج في ظروف مريحة، وبذلك كان حلا عمليا لمواجهة حركة الاضرابات خلال اواسط العقد الثاني من الالفية، وزادت الجائحة ضروريات تفعيله ليصبح مكسبا مستحقا، مركزه وجوهره عنصر الزمن ومحفزات من خارج القطاع.
- تعدد المصطلحات الدالة على تطوير المنهاج، وكذا تكييف منهاج اللغة العربية وآدابها في الوثائق الرسمية، ما دل على قلقها، وهو ما لا يسمح بضبط المفاهيم فمفاتيح العلوم مصطلحاتها هذا فضلا عن استيراد المصطلح السائد progression وهو ما يأباه ثراء العربية وجهود تعريب وتوحيد المصطلح في الوطن العربي عامة.
- وفرت التدرجات – في مفاهيمها – مرونة في تنظيم المعارف والمحتويات وتوزيعها، بما عزز دور المعلم في تحقيق عملية تعليمية ناجعة تخطيطا وتنفيذا وتقويما، تجاوز التعامل الآلي والخطي للبرنامج.
- عدم استشارة المعلم في تطوير المنهاج – فضلا عن بنائه – يؤثر سلبيا على تطبيقه ويظهر ذلك من خلال: ضعف فاعلية التطوير وضبابية تلقي المفاهيم والفتور في التعامل معها، ثم سوء التطبيق
- ان الاصل في مخططات التدرج المعبرة عن تكييف المنهاج انها للاستئناس، في حين حولتها ممارسات الاساتذة الى توزيعات سنوية يلتزم بها، وذلك ان قدرات وحاجات المتعلمين مختلفة ما يجعل التكيف المنهاج مختلفا من قسم الى اخر

- تفعيل التدرجات باعتماد اليات مبدأ الاهم والتقليل من الشروح والامثلة والتطبيقات والدمج والخطاطة المفاهيمية وعدم التكرار ومضاعفة تحفيز التلاميذ في نشاطاتهم وتحضيرهم الدروس كانت تكفل

– نظريا – تحقيق اجواء تعليمية تعلمية تمكن من الارتقاء بالعملية التربوية من حيث:

- تكريس دور المتعلم في القسم
- تنشيط الصف التربوي والقضاء على تثاقله وركوده.
- الاستثمار الجيد لعنصر الزمن
- توجيه الممارسات طريقة مباشرة نحو تحقيق الاهداف التعليمية
- ان اختزال الحجم الساعي لنشاطات المادة الى ما يقارب النصف (7/3) اجراء اداري محض، كان له الاثر الكبير في توجيه الممارسات البيداغوجية وتعديلها نحو تكريس عنصر الزمن في التدرجات، ما جعلها تأخذ طابعا شكليا، على حساب ضمان نشاط تعليمي تعلمي راشد وتحقيق الكفاءات.
- عدم جدوى تحويل النشاطات الصفية إلى لا صفية، الا ما يوفر من وعاء زمني وأما غاية الاكتشاف

والتعلم الذاتي وتنويع مصادر المعرفة لدى المتعلم، فتحقيقها محدود، يقف دون تحقيقها عوائق عامة ترتبط بالإمكانات المتاحة والقناعات السلبية المتداولة عن الاجتهاد المعرفي وعدم توافر عناصر مساعدة تكريس قيمة المعرفة والبحث عنها (دور الاسرة اساسا) ثم ضعف وعدم مردودية عملية تقييم هذا الجانب ...

- يمثل النص الأدبي في المقارنة النصية قطب الرحى ، منه تنبثق مختلف النشاطات و العمليات التعلمية – التعليمية ، و لذلك فتحليله و مقاربته عملية شديدة الحساسية و التعقيد ، ما يتطلب قدرات ادبية و فنية و نقدية ثم بيداغوجية لدى المعلم يحقق اهداف تدريسه ، غير ان طريقة البناء الفكري و اللغوي تحولت ملاذا للممارسات الكسولة التي تكتفي بالملامسة السطحية لظاهر النص، دون الايغال فيه نحو تمرس حقيقي للمتعلم على مختلف النصوص شعر او نتر ، و دراسة و نقدا فضلا

عن تدريبه على التحكم في انتاج النصوص بمختلف انماطها ... و اما تحويل النص الأدبي (الثاني)الى نشاط لاصفي – في ظل هذه المعطيات – فقد يصبح ضربا من العبث و تكريس السلبية

- ضمن المنهاج ارتقاء المتعلم في مدارج الادماج في مرحلة احكام الموارد وضبطها ضمن النشاطات الرافدة بدءا من المعارف الى المعارف الفعلية ثم الى الجانب المعرفي والوظيفي المحدود، دون بلوغ ادماج احكام الدرس بما يفوق على التلميذ فرصة تقييم مكتسباته ضمن وضعية قد ترتبط بالجانب الوجداني او التوجيهات والقيم ...
- وازن المنهاج بين النشاط المتعلم الصفي واللاصفي، بأن جعل نشاط المطالعة الموجهة نشاطا حرا يجري جزء منه خارج القسم بمطالعة المتعلم الاثر والوقوف على بعض قضاياه، ليعمق تناوله في القسم من خلال مناقشة موجهة وهادفة في حين تحول الى نشاط لاصفي يتبعه مناقشة عاجلة لبعض جوانبه ما جعله قاصرا عن بلوغ غايته في تجبيب القراءة والمطالعة لدى المتعلم وتوسيع افاق معرفته وتعميق عنصر تدوق النصوص لديه لذلك نوصي بضرورة الارتقاء بنشاط المطالعة باعتماد الطريقة الاصلية التي نص عليها المنهاج الخاصة
- لم تراع اجراءات التكييف وآلياته في التدرجات السنوية (جوان 2021) غاية اندماج المتعلم بالاعتماد على الوضعيات النقدية التي ترتبط بإدماج احكام الوحدة معرفيا واسقاط الوضعيات الابداعية التي تعطي لمعنى الادماج بعدا أكبر محليا وإقليميا وعالميا (مجتمع المعرفة).
- كشف البحث عن مفارقة كبيرة بين تصريحات الاساتذة بالتزام التدرجات التي تفرض المعلم المسؤولية في التعامل مع الفضاء الصفي من حيث جميع جوانبه وبين ما الت اليه عملية تنفيذ البرامج من تأخر بما أكد عدم ارتقاء الممارسة الى مستوى تمثل سليم وحقيقي لتكييف المنهاج.
- ان لجوء الاساتذة الى اجراء اضافة الحصص لتدارك التأخر في تنفيذ البرنامج يعكس ضعف التلقي والتمثل، وهو إجراء يتنافى مع التدرج في التعلمات، وهو ما يثقل كاهل المتعلم ايضا وذلك يستدعي:

- مضاعفة التوجيه والمتابعة المستمرين لممارسات الاساتذة

- تفعيل عمليات التأطير التطبيقي للدروس وفق التعديل البيداغوجي لتكون نماذج للاستئناس

- يعد تفعيل دور المتعلم عاملا إيجابيا في ضبط المعلم للدروس وتحقيق اهدافها

- عدم تأسيس التوجيهات التربوية على الاستفادة الصريحة والمعلنة من جهود البحث العلمي، بما غيب اساسا معرفيا متينا يمكن الركون إليه، ثم اثراؤه بالممارسة الميدانية، التدرجات نموذجا ... وهو ما يفرض مد جسور التواصل بين التربية والجامعة.

- انعدام المراجع التربوية ذات القيمة، التي يمكن للباحث التربوي الرجوع اليها وهو ما يضع شرعية وجود المجلس الاعلى للتربية والمركز الوطني للبحث التربوي وغيرهما .... على المحك.

- محدودية ثقافة استاذ التعليم الثانوي التربوية، بما يفرض اهمية التكوين الذاتي والمستمر.

- ضعف تفاعل المعلم مع الوثائق التربوية الرسمية

- محدودية تفاعل المعلمين مع الاستبانة ما يكشف ضعف انتشار ثقافتها هذا فضلا عن عزوف الاساتذة عن الاجابة عن الاسئلة المقترحة، وهو ما قد يفسر بعدم فاعلية المعلم في تحليل الظواهر، وعدم قدرته على التعبير عن قناعاته، فلذلك نتساءل عن مدى تأثيره ايجابا في تكوين المتعلمين ...

- قلة الدراسات السابقة في المجال، وضعف مردودية المكتبة الجامعية في توفير المصادر والمراجع كما ونوعا.

المصادر والمراجع

المصـــــادر:

- ❖ المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المديرية الفرعية للبرامج التعليمية، جوان 2011.
- ❖ التدرجات السّنوية وآليات تنفيذها: المادة اللغة العربية وآدابها، المستوى السنة الثالثة ثانوي، الشعبة: آداب وفلسفة، المديرية العامة للتعليم، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المفتشية العامة للتربية الوطنية.

المراجـــــع:

المعاجم:

- ❖ ابن منظور(جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن أبي القاسم بن حبقة1232_ 1311م)،لسان العرب

الكتب العربية:

- ❖ حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1999، ط1.
- ❖ خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، غزة فلسطين، 2019.
- ❖ زبيدة محمد قرني: تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، ط1، 2016.
- ❖ السعدية بن سهلي، البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية من خلال الصحافة المغربية.
- ❖ سمير يونس صلاح وآخرون المناهج الدراسية.
- ❖ صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصر دراستها تطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000.
- ❖ عادل أبو العز سلامة: تخطيط المناهج المعاصرة.
- ❖ عبد الحق منصف الاستراتيجية المعرفية والاستراتيجية التربوية
- ❖ عبد الحق منصف: المناهج والتّكوين ومجتمع المعرفة
- ❖ عبد اللطيف المردني، من أجل مناهج وبرامج وتكوينات ملائمة ومتجددة باستمرار.
- ❖ عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها أسس تنظيمها تقويمها وتطويرها، الجامعة المفتوحة، ليبيا، طرابلس، 1ط، 2002.
- ❖ عباش أيوب، تطوير المناهج التربوية وعلاقاتها بدافعية الميول، ص39/38، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي، والمناهج التعليمية.
- ❖ قراءة في كتاب مناهج التعليم
- ❖ كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، دط، 2017، ألفية الجزائر
- ❖ مجسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس.

❖ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2006.
❖ المنجد في اللغة والاعلام، ط30، دار الشروق، بيروت 1966.

المراجع المترجمة:

❖ مارك دوموز وكريستيان ستراونن، ترجمة أحمد بيا، قراءة في كتاب مناهج التعليم والتكوين، خيارات لسياسة القيادة، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم المملكة المغربية، عدد مزدوج، 07/06، ماي 2012.

المجلات:

❖ برو محمد ورحموني دليلة، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، مجلة الممارسات اللغوية، مجلد 06، عدد01، بتاريخ 2015/03/01.
❖ سهيل الدينوزي، المنهج والمنهاج والبرنامج، مجلة دفاتر التربية والتكوين المجلس الاعلى للتكوين، المملكة المغربية، عدد مزدوج 7/6، (ملف ملائمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة)، ماي 2012.
❖ عبد الحق منصف، أسس المناهج والبرامج واختياراتها العامة في الكتاب الأبيض، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، عدد 7/6، ماي 2012.
❖ محمد الدريج، تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية، مجلة دفاتر التربية، عدد مزدوج 8/7، المملكة المغربية، 2019.
❖ محمد فتيحي، ملاءمة المنهاج والبرامج من أجل مدرسة الجودة، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المملكة المغربية، ماي 2012، عدد مزدوج 7/6.

محاضرات:

❖ قزقوز محمد، محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي، المركز الجامعي، نور البشير، البيض، معهد العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، الموسم الجامعي 2019/2018.
❖ وليد بركاني، محاضرات في بناء المناهج.

الأطروحات والمذكرات:

❖ عبّاس أيوب، تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بثانويات الجزائر العاصمة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في منهجية ونظرية التربية البدنية والرياضية تخصص: النشاط البدني الرياضي التّربوي، السّنة الجامعية، 2008/2007.

وثائق تربوية:

❖ الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، المناهج التعليمية، http://www.onefd.edu.dz

- ❖ سند تربويّ موجّه لمفتّشي وأساتذة مادة اللغة العربية وآدابها، للسنة الدراسية 2017/2016
- ❖ اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، برامج ثغرات متعدّدة (نظرة على نذام التربية والتّكوين بالمغرب، الانجازات، الاشكاليات، الاختلالات، المملكة المغربية، دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 7/6، ماي 2012
- ❖ اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي للمناهج، مارس2009.
- ❖ محمد شهري، المفتشية العامة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية، التدرجات من التحميل إلى التنزيل، عرض مقدم بالملتقى الجهوي لمفتشي التربية الوطنية للغة العربية وآدابها، سطيف، سبتمبر 2021.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، منهاج اللغة العربية وآدابها للشعبتين 3 أف/ 3 لغات.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، المنشور المتعلق بكيفية تنفيذ المنهاج، الرقم: 381.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، المنشور المتعلق بتوجيهات حول كيفية تنفيذ المنهاج، بتاريخ 2012/07/22، رقم 2012/003/381، الجزائر.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، التدرّجات السّنوية وآليات تنفيذها، المادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، جوان 2021.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، المنشور المتعلق بكيفية تنفيذ المنهاج.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأساتذة التعليم الثانوي، أوت.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 381.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، جانفي 2008.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام، مناهج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة ثانوي.
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام، مناهج مادة اللّغة العربية وآدابها، سنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
- ❖ مديرية التعليم الثانوي العام، وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف منهاج التعليم الثانوي مواد التعليم العام، جوان 2008.
- ❖ المديرية العامة للتعليم، المفتشية العامة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية، التدرجات السّنوية وآليات تنفيذها، المادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، جوان 2021.

- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستوياتهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش الجزائر، 2004.
- المفتشية العامّة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية، دليل نخطّط التدرّج في التعلّمات، 2017/2016.
- المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مديرية التعليم الثانوي العام، دط، دت.
- النفسية العامة للبيداغوجيا، دليل منهجي لتناول وحدة تعلمية في مادة اللغة العربية في الثانوي، 2018.
- وتوظف الوثائق التربوية مصطلحات أخرى مثل الضبط والتصحيح الظرفي والتحسين، انظر الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، مارس 2009.
- وزارة التربية الوطنية، التدرجات السنوية وآليات تنفيذها، السنة الثالثة ثانوي، جوان
- وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم04/08 المؤرخ في 23جانفي2008.
- وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية، المادة 08.
- وزارة التربية الوطنية، مديريتا التعليم الثانوي العام والثانوي التقني، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين المشتركين: علوم وتكنولوجيا وآداب، مارس 2005.
- وزارة التربية الوطنية، مذكرة تنسيق بيداغوجي، كيفية تنفيذ المناهج، الرقم: 12/003/381 بتاريخ 2012/07/22.

الفهـــــارس

فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	خاص بالبيانات الأولية.	100
02	يتعلق بالرتبة الوظيفية.	112
03	يمثل توزيع الأساتذة حسب الخبرة.	114
04	يمثل وضعية أو صفة الأساتذة.	116
05	يمثل توزيع الأساتذة حسب مؤهلهم العلمي.	117
06	يوضح اعتبار الأساتذة التدرجات توزيعا لمحتويات المنهاج.	119
07	يوضح علاقة التكييف بتطوير مناهج اللغة العربية وآدابها.	121
08	يوضح رأي الأساتذة في التدرجات بين التطوير والارتباك.	123
09	يوضح عناصر المنهاج التي مسّها التكييف.	124
10	يوضح مراكز الثقل في تطوير المنهاج بحسب الأساتذة	126
11	يوضح مدى توفير التكييف للمعلّم الحرية في التعامل مع التعلّمات.	131
12	يوضح آراء الأساتذة في تأثير تفعيل أدوار المتعلّمين في ضبط الدّرس.	132
13	يوضّح تحقيق التدرجات لمبدأ المرونة في تنظيم المحتويات وتوزيعها بحس آراء الأساتذة.	133
14	يمثل الأسس التي يقوم عليها تفعيل التدرجات.	135
15	يوضّح مدى التزام الأساتذة بالتدرجات.	138
16	يوضح آراء الأساتذة حول مدى تحقيق النشاطات اللاصفية مبدأ التعلّم الذّاتي.	140
17	يوضح آراء المعلّمين في مدى اعتماد التكييف على الطرائق النشطة.	143
18	يكشف التأخر في تنفيذ البرامج بحسب آراء الأساتذة.	145
19	يوضح إجابات الأساتذة حول استشارتهم قبل اعتماد التدرّجات.	147
20	يوضح إجابات الأساتذة حول استشارتهم بعد اعتماد التدرجات.	149
21	يوضح اجابات الأساتذة حول أهمية استشارتهم في وضع التدرجات.	151
22	يوضح موقف الأساتذة من نجاعة تكوينهم لتنفيذ التدرجات.	152
23	يوضح آراء الأساتذة حول فعالية طريقة البناء الفكري والبناء اللغوي كآلية للتدرجات في تحقيق أهداف تحليل النص الأدبي.	154

24	يوضّح مدى تحقيق النصّ التواصلي غاية دراسة الظاهرة المتناولة.	156
25	يوضح إجابات الأساتذة حول دور التدرج في تدريس النشاطات الرافدة في تحقيق أهداف تقويم اللسان وسلامة الخطاب، والغرض الوظيفي والجمالي.	158
26	يوضح مدى كفائه تضمين الظاهرة اللغوية في دراسة البناء اللغوي لتحقيق اهداف دراستها في نظر الأساتذة.	161
27	يوضح إجابات الأساتذة حول دور بطاقة القراءة في تنمية حب الاطلاع لدى المتعلمين وتوسيع آفاقه.	163
28	يوضح اتجاهات الأساتذة حول دور الممارسات التعليمية مكيفة في التحضير لإدماج المتعلم اجتماعيا.	165
29	يوضح إجابات الأساتذة حول أثر تحويل النشاطات من صفية إلى لا صفية في تحقيق نجاعة التعليم.	168
30	يوضح إجابات الأساتذة حول الأسس المعتمدة في تكييف الوعاء الزمني.	171
31	يوضح إجابات الأساتذة حول سلامة حذف الوضعية الإبداعية كإجراء تقييمي، وعلاقته بمعرفة حجم الكفاءة المحققة.	173
32	يوضح إجابات الأساتذة حول تحقق الإدماج في النشاطات الرافدة.	176
33	يوضح الطرائق التي يعتمدها الأساتذة لتحفيز التلاميذ لتحضير الدروس الجديدة.	178
34	يوضح إجابات الأساتذة عن جدوى التدرجات.	181

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	العنـــوان	الصفحة
01	شكل توضيحي لمكانة المنهج في النظام التربوي	**14**
02	شكل يمثل التفاعلية بين مكونات المنهاج	**24**
03	يمثل علاقة منظومة المنهاج بالأنظمة الأخرى	**25**

فهرس الأشكال البيانية الخاصة بالاستمارة:

رقم الشكل	العنـوان	الصفحة
01	دائرة نسبية خاصة بالبيانات الأولية	111
02	دائرة نسبية توضح الرتبة الوظيفية للأستاذة	112
03	دائرة نسبية تمثل توزيع الأساتذة حسب الخبرة	114
04	دائرة نسبية توضح وضعية الأساتذة	116
05	دائرة نسبية تمثل توزيع الأساتذة حسب مؤهلهم العلمي	118
06	دائرة نسبية توضح اعتبار الأساتذة التدرجات توزيعا لمحتويات المنهاج.	120
07	دائرة نسبية توضح علاقة التكييف بتطوير مناهج اللغة العربية وآدابها	122
08	دائرة نسبية توضح رأي الأساتذة في التدرجات بين التطوير والارتباط	123
09	دائرة نسبية توضح عناصر المنهاج التي مسها التكييف	125
10	دائرة نسبية توضح مراكز الثقل في تطوير المنهاج بحس الأساتذة	127
11	دائرة نسبية توضح مدى توفير التكييف للمعلم الحرية في التعامل مع التعلّمات	131
12	دائرة نسبية توضح آراء الأساتذة في تأثير تفعيل أدوار المتعلمين في ضبط الدّرس	132
13	دائرة نسبية توضح التدرجات لمبدأ المرونة في تنظيم المحتويات وتوزيعها بحسب آراء الأساتذة	134
14	دائرة نسبية تمثل الأسس التي يقوم عليها تفعيل التدرجات	136
15	دائرة نسبية توضح مدى التزام الأساتذة بالتدرجات	139
16	دائرة نسبية توضح آراء الأساتذة حول مدى تحقيق النشاطات اللاصفية ...	141

17	دائرة نسبية توضح آراء المعلّمين في مدى اعتماد التكييف على الطرائق النشطة.	134
18	دائرة نسبية تكشف التأخّر في تنفيذ البرنامج بحسب آراء الأساتذة.	145
19	دائرة نسبية توضح إجابات الأساتذة حول استشارتهم قبل اعتماد التدرّجات	148
20	دائرة نسبية توضح إجابات الأساتذة حول استشارتهم بعد اعتماد التدرجات.	150
21	دائرة نسبية توضح إجابات الأساتذة حول أهمية استشارتهم في وضع التدرجات.	151
22	دائرة نسبية توضح موقف الأساتذة من نجاعة تكوينهم لتنفيذ التدرجات.	152
23	أعمدة بيانية توضح آراء الأساتذة حول فعالية طريقة البناء الفكري والبناء اللغوي...	154
24	دائرة نسبية توضّح مدى تحقيق النصّ التواصلي غاية دراسة الظاهرة المتناولة...	157
25	دائرة نسبية توضح إجابات الأساتذة حول دور التدرج في تدريس النشاطات الرافدة في تحقيق أهداف تقويم اللسان وسلامة الخطاب، والغرض الوظيفي والجمالي.	**159**
26	دائرة نسبية توضح مدى كفائه تضمين الظاهرة اللغوية في دراسة البناء اللغوي لتحقيق اهداف دراستها في نظر الأساتذة.	**161**
27	دائرة نسبية توضح إجابات الأساتذة حول دور بطاقة القراءة في تنمية حب الاطلاع لدى المتعلمين وتوسيع آفاقه.	**163**
28	دائرة نسبية توضح اتجاهات الأساتذة حول دور الممارسات التعليمية مكيفة في التحضير لإدماج المتعلم اجتماعيا.	**166**
29	دائرة نسبية توضح إجابات الأساتذة حول أثر تحويل النشاطات من صفية إلى لا صفية في تحقيق نجاعة التعليم.	**169**
30	دائرة نسبية توضح إجابات الأساتذة حول الأسس المعتمدة في تكييف الوعاء الزمني.	**171**

31	دائرة نسبية توضح إجابات الأساتذة حول سلامة حذف الوضعية الإبداعية كإجراء تقييمي، وعلاقته بمعرفة حجم الكفاءة المحققة.	**173**
32	دائرة نسبية توضح إجابات الأساتذة حول تحقق الإدماج في النشاطات الرافدة.	**176**
33	دائرة نسبية توضح الطرائق التي يعتمدها الأساتذة لتحفيز التلاميذ لتحضير الدروس الجديدة.	**179**
34	دائرة نسبية توضح إجابات الأساتذة عن جدوى التدرجات.	**181**

فهرس الموضوعات:

الواجهة	
شكر وعرفان	
الإهداء	
المقدمــة	أ
المدخل: المنهاج...تأسيس	09
الفصل الأول: المنهاج من التّطوير إلى التكييف	
المبحث الأول: في المنهاج	
1. مفهوم المنهاج	13
2.مكانة المنهاج في النظام التربوي	13
3.أهداف تدريس مجال المناهج	15
4.مصطلحات محايثة للمنهاج	16
5. المنهاج التقليدي	18
6.المنهاج الحديث	19
7.مكونات المنهاج الحديث	28
8.خصائص المنهاج الحديث	32
المبحث الثاني: تطوير المنهاج من المفهوم إلى مردود الأداء	
1.تعريف تطوير المنهاج	36
2.دواعي تطوير المنهاج	41
3.أسس تطوير المنهاج	43
4.مراحل تطوير المنهاج	50
5.أساليب تطوير المنهاج	56
6.أهمية تطوير المنهاج التعليميّ	65
المبحث الثالث: إصلاح المدرسة الجزائرية وتكييف المناهج الدراسية	
اصلاح المدرسة الجزائرية وجهود تطوير المناهج الدراسية	66

منهاج اللّغة العربيّة في ظل الاصلاحات وعلى هدي مفاهيم التّطوير، السّنة الثالثة ثانوي، أنموذجا.	72
تكييف مناهج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة أنموذجا	82
خلاصة الفصل	103
الفصل الثاني: التكييف البيداغوجي بين الواقع والمأمول	
المبحث الأول: الدراسة الميدانية	106
المبحث الثاني: تحليل البيانات	108
خلاصة الفصل	183
الخاتمـــــة	186
المصادر والمراجع	192
الفهارس	197
الملاحق	204
المـــــــلخص	

الملاحق

الاستبانـــــــــــــة

البيانات الأولية:

الثانوية:

المدينة ..... الولاية .....

1- النوع الاجتماعي:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- الرتبة الوظيفية:

أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐

3- الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

4- الوضعية أو الصفة:

مثبت (مرسم) ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

5- المؤهل العلمي:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماجستير أو دكتوراه ☐

شهادة ماستر ☐ مدرسة عليا ☐

1.هل تعتبر التدرجات، ذاتها، توزيعا لمحتويات المناهج أم تستعين بتوزيع سنويّ أو شهريّ للإستئناس؟

نعم ☐ لماذا؟ .....

لا ☐ لماذا؟.....

2.هل تعدّ التكييف (التّدرّجات) تطويرا في مناهج اللّغة العربية وآدابها؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، فهل هو تطوير جزئيٌّ أم شامل؟

.....

وإذا كانت الإجابة بلا، علّل؟

.....

.....

3.هل تعتبر التدرجات؟

تطويرا أم ☐

ارتباكا في التعامل مع المناهج وتوجيه له لغيات معلنة وغير معلنة ☐

4.ما الذي مسّه التكييف من عناصر المناهج؟

الأهداف ☐

المحتوى ووعائه الزمني ☐

النشاطات التّعليمة والوسائل ☐

التّقويم ☐

5.انطلاقا من الوثائق التربوية الرسمية هل ركّز التّطوير في المنهاج على:

محورية المتعلم في العملية التعليمية وأهمية دوره في اكتساب المعرفة والخبرة ☐

استخدام التقنيات والوسائل التعليمية ☐

التوازن بين الكم والكيف في المحتوى الدراسي ☐

التأكيد على تنويع استراتيجيات وطرائق التدريس من موقف إلى آخر ☐

تكييف المحتوى مع الوعاء الزمني ☐

6.هل وفّر التّكييف حرية للمعلّم في التعامل مع التعلّمات؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل تحقق ذلك من خلال:

- تكريس روح الإبداع والابتكار لدى المعلم
- استشعاره المسؤولية
- إتاحة المجال لاعتماد أساليب أكثر إفادة للمتعلم
- توعية المتعلمين بأهمية تعلّم الخبرات الجديدة ومساعدتهم على إدراك الغاية المراد بلوغها
- إشراك المتعلمين أكثر في النشاطات التعلّمية

7.أ تعدّ تفعيل دور المتعلّم في التعلّمات عائقا أمام ضبط المعلم للدروس؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

8.هل تكفل التدرجات:

- اعتماد المرونة في تنظيم المعارف و المحتويات وتوزيعها؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

- اعتمادالاستمرارية والتدرج في برمجة المعارف المدرسية.

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

- الإندماج بنجاح في المجتمع خاصة وفي مجتمع المعرفة عامّة

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

9.هل يتمّ تفعيل التدرجات بـ:

- اعتماد مبدأ الأهم.

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

- التقليل من الشروح.

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

- التقليل من الأمثلة.

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

- تفعيل نشاط التلاميذ وتحضيرهم للدّروس.

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

10.هل تلتزم بالتدرجات في تنظيم الحصص التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

وإذا كانت الإجابة بنعم، فعلى أي أساس:

- أهمية وجدوى الدرس عامة ☐
- أهميته في البكالوريا ☐
- مراعاة حاجات المتعلمين ☐

11.هل تحقّق الحصص اللاّصفية مبدأ التعلّم الذاتي؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

وإذا كانت الإجابة بنعم، فماهي الفوائد المحصلة من الخيارات الآتية:

- الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف
- امتلاك القدرة على الإبداع تفكيرا وتعبيرا
- القدرة على التمييز
- القدرة على التعبير في مختلف المجالات
- أخرى(اذكرها)...

12.هل تدعم التدرجات الطرائق النشطة المعتمدة:

- التعلم الذاتي.

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

- حل المشكلات.

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

- بيداغوجيا المشروع.

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

13.هل يشكو الأساتذة من التأخر في تنفيذ البرنامج في ظل التدرجات:

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، كيف تتمّ معالجة التأخّر:

- إضافة حصص
- ضبط أكثر للحصص التربوية
- تفعيل المعلم التحضير للدرس

14. هل استُشرت قبل اعتماد التدرجات؟

نعم ☐ لا ☐

وهل استُشرت بعد اعتماد التدرجات؟

نعم ☐ لا ☐

15. حسب رأيك، فيم تكمن أهمية استشارة المعلم في وضع التدرجات؟

.....

.....

16. هل تمّ إعدادُكم بتلقّي تكوين كافٍ للتعامل مع التدرّجات؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

17. يكفل التدرجُ وتكييفُه اعتماد طريقة البناء الفكري والبناء اللغوي لأجل:

- تمرّس المتعلّم على النصوص بمختلف أنماطها شعرا ونثرا، دراسة ونقدا.

ضعيف ☐ مقبول ☐ جيد ☐

- تدريب المتعلم للتحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنماطها.

ضعيف ☐ مقبول ☐ جيد ☐

18. إلى أيّ مدى يحقّق النصّ التواصلي دراسة الظاهرة المتناولة توسّعا أو عمقا مع تبني المتعلم موقفا نقديا منها:

ضعيف ☐ مقبول ☐ جيد ☐

19. هل يساعد التدرج في تدريس النشاطات الرافدة على تقويم اللسان وسلامة الخطاب وتحقيق الغرض الوظيفي والجمالي من خلال:

- الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ ☐
- التقليل من الأمثلة والتطبيقات ☐

- اعتماد الدمج والخطاطة المفاهيمية وعدم التكرار ☐
- تجسيد المقاربة النصية ☐

20. بحسب رأيك ،هل تضمين الظاهرة اللغوية في دراسة البناء الفكري أو اللغوي من النص الأدبي كافٍ لتحقيق أهداف دراستها؟

نعم ☐ لماذا؟.....

لا ☐ لماذا؟.....

21. هل طريقة بطاقة القراءة الخاصة بالمطالعة الموجهة تسهم في تنمية حبّ الاطّلاع على نتاجنا الفكري والإنساني بما يسهم في توسيع آفاق المتعلم فهما وتلخيصا وتقييما؟

نعم ☐ بالحد الأدنى ☐ لا ☐

ماهي الآليات الأجدى لتفعيل هذه الغاية:

- توسيع الهامش الزمني للنشاط في مرحلتي التقديم والمناقشة مع الإبقاء عليه نشاطا لا صفيا ☐
- أنها عمل حر ينجز جزء منه داخل القسم والجزء الأكبر خارجه
(مطالعة حرة تنتهي بمناقشة موجهة في حصة كاملة) (الطريقة السابقة) ☐

22. هل الممارسات التعليمية في إطار تكييف منهاج السنة الثالثة ثانوي (آف) تسهم في التحضير لإدماج المتعلم اجتماعيا؟

نعم ☐ لا ☐

وإذا كانت الإجابة بلا فما هي الأسباب:

- الحاجة إلى ضبط التعلمات أكثر ☐
- ضرورة زيادة فاعلية التعلمات بتكوين المتعلمين ☐
- احتمالات أخرى .....

23. ما مدى اسهام تحويل النشاطات من صفّية إلى لا صفّية في تحقيق نجاعة التعليم:

- مجدية ومحفّزة للتلميذ للعمل خارج الصف بالبحث والاكتشاف والتعلم الذاتي
- مجدية بالنسبة للمحتوى بما يوفر وعاءً زمنيا
- مجدية إذ تحقق فضاءً للعمل التشاركي بين التلاميذ بالتحضير الجماعي
- مجدية بالتنويع في مصادر المعرفة

وإذا كانت غير مجدية فما هو السبب:

- طريقة التقديم
- طبيعة الموضوع
- نسخ التلاميذ لأعمال بعضهم البعض

24. هل يكيف الوعاء الزمني للنشاطات الرافدة في التدرجات بحسب:

- محتوى الدرس(سهل، صعب)
- مكتسبات المتعلمين القبلية (مدروس)
- هما معًا

25. هل الوضعيات المستهدفة المحذوفة (إبداعية ونقدية) في تكييف التدرجات إجراء تقييمي سليم ، لايؤثر على تقييم حجم الكفاءة المحققة لدى المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ .....

.....

26. في تقويم تعلّمات الحصص الصفّية (النشاطات الرّافدة)، إلى أيّ حدّ يتحقق الإدماج؟

المعارف ☐ المعارف الفعلية ☐ المعارف السلوكية ☐

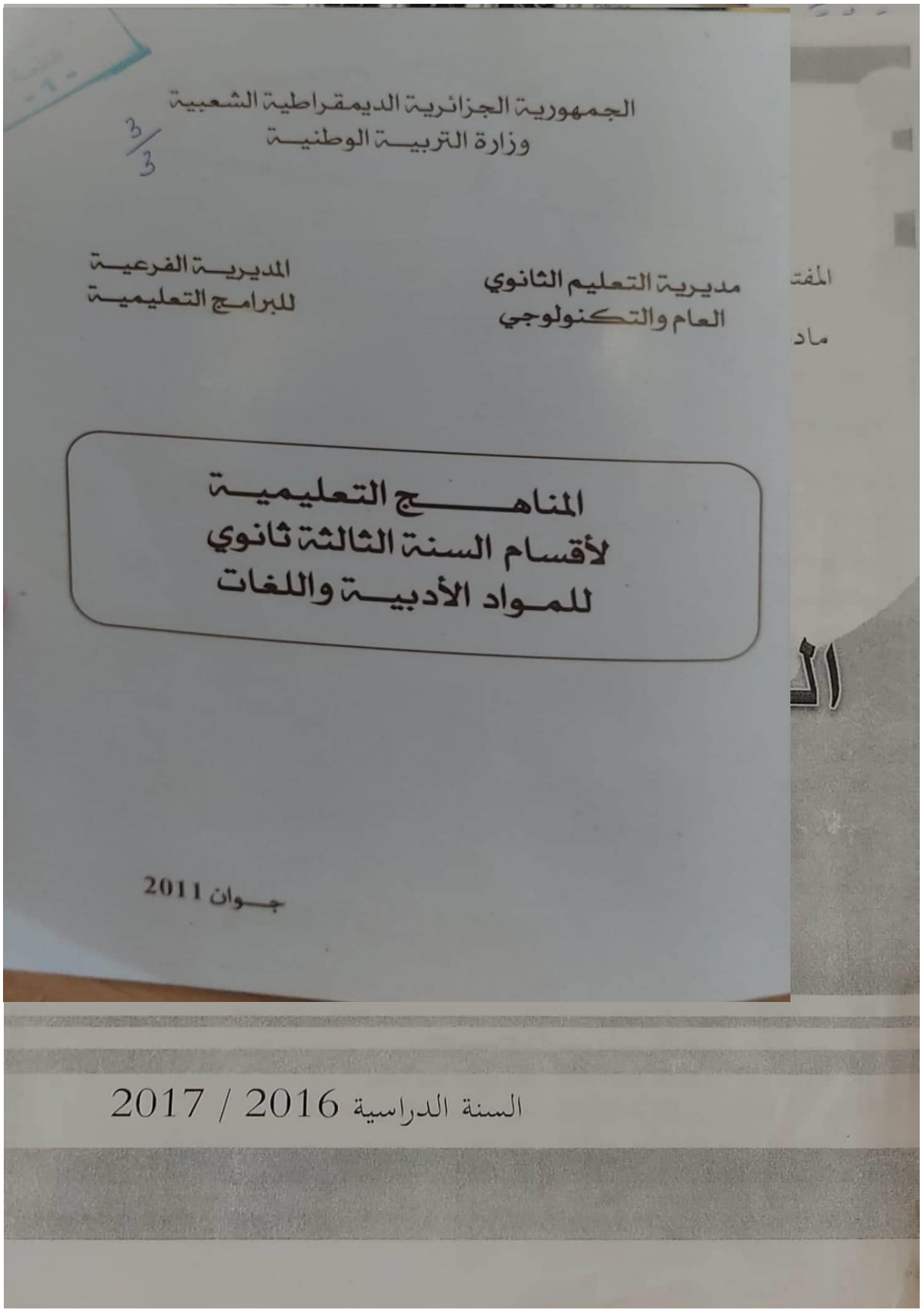
27. هل يتم تحفيز التلاميذ للتعلمات الجديدة (موضوعات الدروس الجديدة):

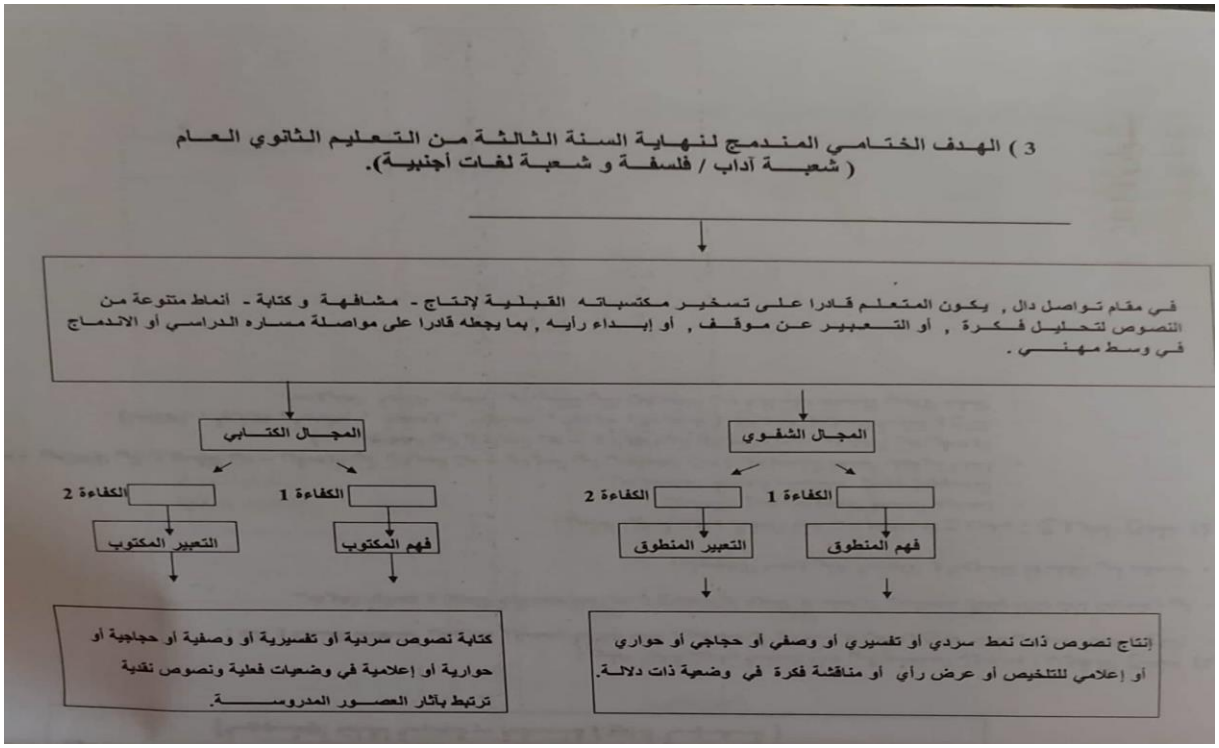
- بالتوجيه إلى الدرس القادم
- تقديم بطاقة عن الدرس تحتوي أهم مفاصله
- من خلال أسئلة توجيهية

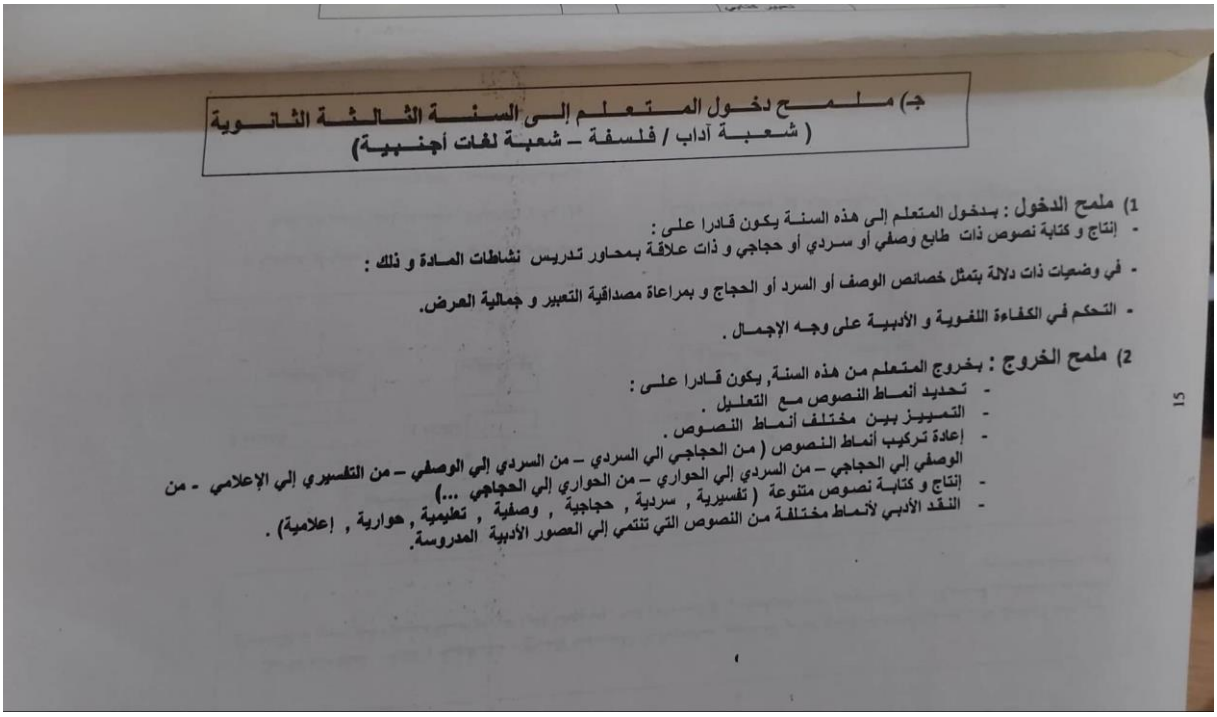
28 ـ ما حكمك على التدرجات: مجدية غير مجدية

اذكر الأسباب :

شكرا جزيلا


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
3/3
المديرية الفرعية
للبرامج التعليمية
مديرية التعليم الثانوي
العام والتكنولوجي
المناهج التعليمية
لأقسام السنة الثالثة ثانوي
للمواد الأدبية واللغات
جوان 2011
السنة الدراسية 2016 / 2017


3) الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام
(شعبة آداب / فلسفة و شعبة لغات أجنبية).
في مقام تواصل دال , يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج - مشافهة و كتابة - أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة , أو التعبير عن موقف , أو إبداء رأيه , بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني .
المجال الكتابي
المجال الشفوي
الكفاءة 2
الكفاءة 1
الكفاءة 2
الكفاءة 1
التعبير المكتوب
فهم المكتوب
التعبير المنطوق
فهم المنطوق
كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات فعلية ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة.
إنتاج نصوص ذات نمط سردي أو تفسيري أو وصفي أو حجاجي أو حواري أو إعلامي للتلخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة في وضعية ذات دلالة.


ج) ملمح دخول المتعلم إلى السنة الثالثة الثانوية
(شعبة آداب / فلسفة – شعبة لغات أجنبية)
1) ملمح الدخول : بدخول المتعلم إلى هذه السنة يكون قادرا على :
- إنتاج و كتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي و ذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة و ذلك :
- في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج و بمراعاة مصداقية التعبير و جمالية العرض.
- التحكم في الكفاءة اللغوية و الأدبية على وجه الإجمال .
2) ملمح الخروج : بخروج المتعلم من هذه السنة, يكون قادرا على :
- تحديد أنماط النصوص مع التعليل .
- التمييز بين مختلف أنماط النصوص .
- إعادة تركيب أنماط النصوص (من الحجاجي الي السردي – من السردي إلي الوصفي – من التفسيري إلي الإعلامي - من الوصفي إلي الحجاجي – من السردي إلي الحواري – من الحواري إلي الحجاجي ...)
- إنتاج و كتابة نصوص متنوعة (تفسيرية , سردية , حجاجية , وصفية , تعليمية , حوارية , إعلامية) .
- النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلي العصور الأدبية المدروسة.
15

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

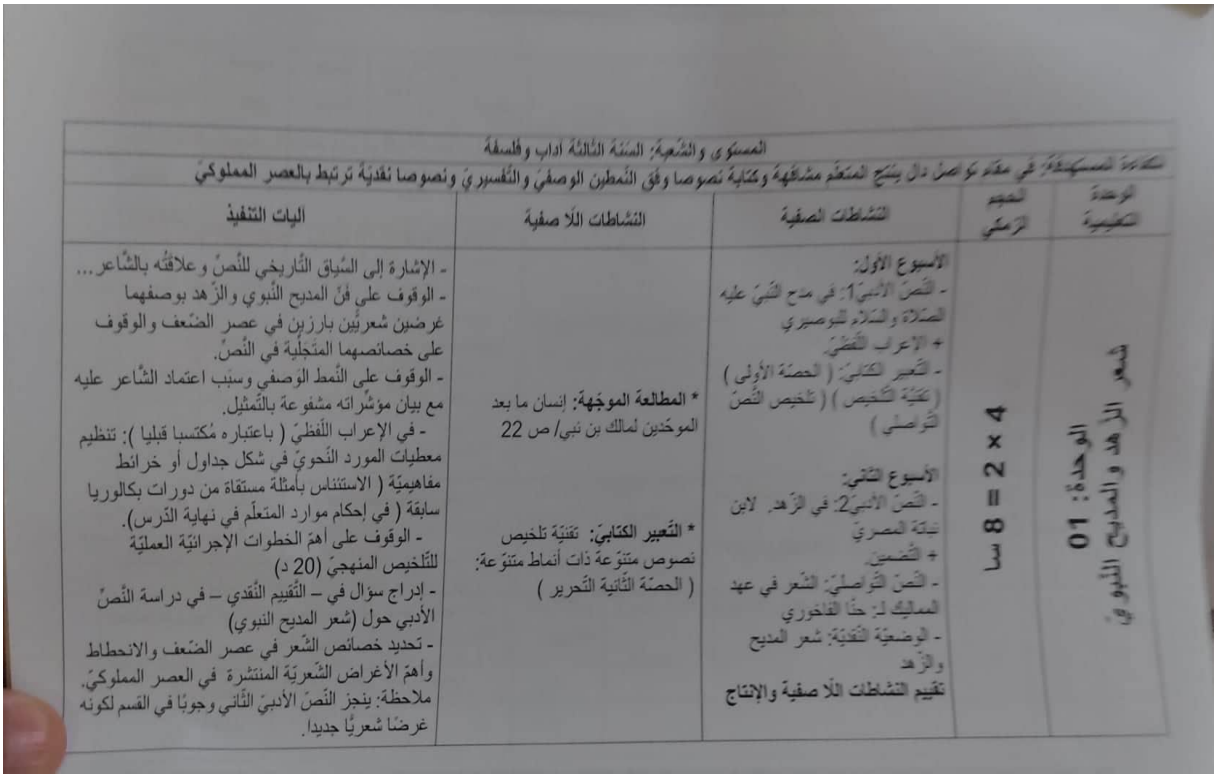
المديرية العامة للتعليم
مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

المفتشية العامة للتربية الوطنية

التدرُّجات السّنوية وآليات تنفيذها
المادة:اللّغة العربية وآدابها

المستوى: السنة الثالثة ثانوي
الشعبة: آداب وفلسفة

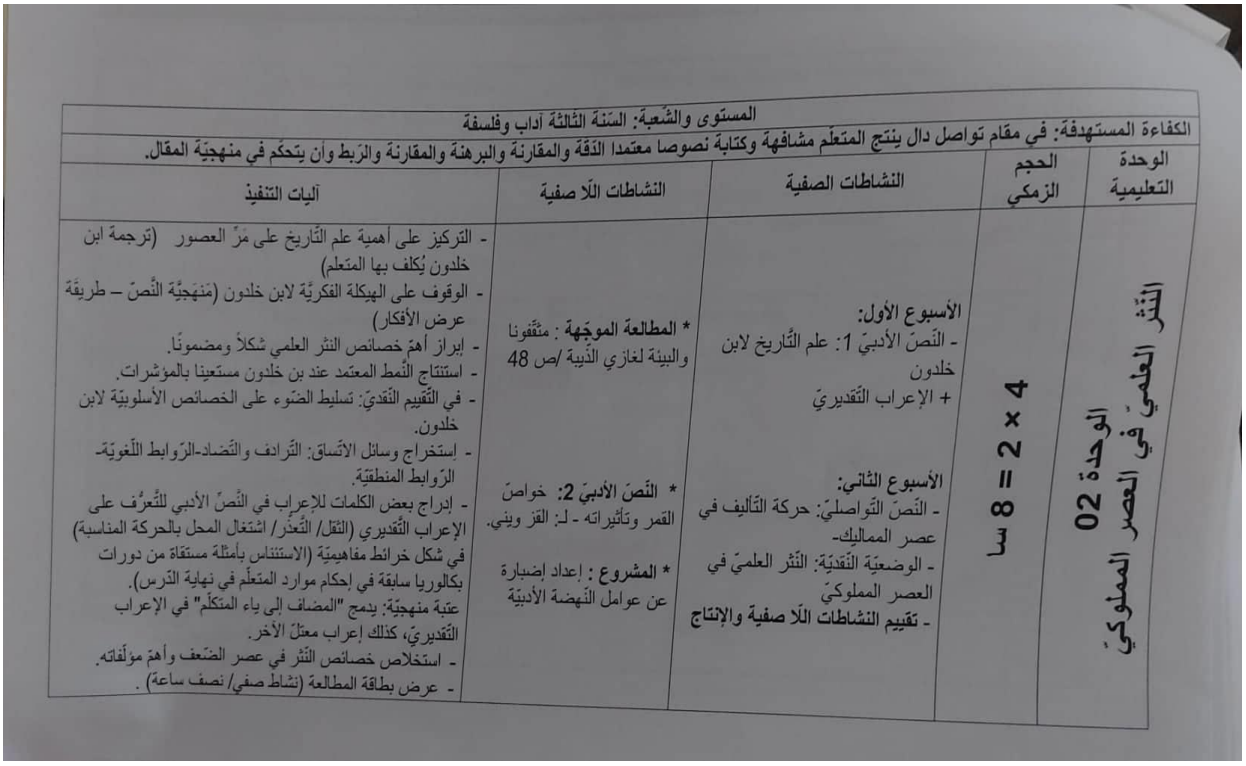
جوان 2021



المستوى والشّعبة: السّنة الثّالثة آداب وفلسفة

الكفاءة المستهدفة: في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمطين الوصفي والتّفسيري ونصوصا نقدية ترتبط بالعصر المملوكي

الوحدة التعليمية	الحجم الزمني	النشاطات الصفية	النشاطات اللاّ صفية	آليات التنفيذ
الوحدة: 01 شعر الزهد والمديح النبوي	8 = 2 × 4 سا	الأسبوع الأول: - النّصّ الأدبيّ1: في مدح النّبيّ عليه الصّلاة والسّلام للبوصيري + الإعراب التّقديريّ - التّعبير الكتابيّ: (الحصّة الأولى) (تقنيّة التّلخيص) (تلخيص النّصّ التّواصلي) الأسبوع الثّاني: - النّصّ الأدبيّ2: في الزّهد لابن نباتة المصريّ + التّضمين. - النّصّ التّواصليّ: الشّعر في عهد المماليك لـ: حنّا الفاخوري - الوضعيّة النّقديّة: شعر المديح والزّهد تقييم النشاطات اللاّ صفية والإنتاج	* المطالعة الموجّهة: إنسان ما بعد الموحّدين لمالك بن نبي/ ص 22 * التّعبير الكتابيّ: تقنيّة تلخيص نصوص متنوّعة ذات أنماط متنوّعة: (الحصّة الثّانية التّحرير)	- الإشارة إلى السّياق التّاريخي للنّصّ وعلاقته بالشّاعر... - الوقوف على فنّ المديح النّبوي والزّهد بوصفهما غرضين شعريّين بارزين في عصر الضّعف والوقوف على خصائصهما المتجلية في النّصّ. - الوقوف على النّمط الوصفي وسبب اعتماد الشّاعر عليه مع بيان مؤشّراته مشفوعة بالتّمثيل. - في الإعراب اللّفظيّ (باعتباره مُكتسبا قبليا): تنظيم معطيات المورد النّحويّ في شكل جداول أو خرائط مفاهيميّة (الاستئناس بأمثلة مستقاة من دورات بكالوريا سابقة (في إحكام موارد المتعلّم في نهاية الدّرس). - الوقوف على أهمّ الخطوات الإجرائيّة العمليّة للتّلخيص المنهجيّ (20 د) - إدراج سؤال في – التّقييم النّقدي – في دراسة النّصّ الأدبي حول (شعر المديح النبوي) - تحديد خصائص الشّعر في عصر الضّعف والانحطاط وأهمّ الأغراض الشّعريّة المنتشرة في العصر المملوكيّ. ملاحظة: ينجز النّصّ الأدبيّ الثّاني وجوبًا في القسم لكونه غرضًا شعريًّا جديدا.



المستوى والشّعبة: السّنة الثّالثة آداب وفلسفة

الكفاءة المستهدفة: في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا معتمدا الدّقة والمقارنة والبرهنة والمقارنة والرّبط وأن يتحكّم في منهجيّة المقال.

الوحدة التعليمية	الحجم الزمني	النشاطات الصفية	النشاطات اللاّ صفية	آليات التنفيذ
الوحدة 02 النّثر العلميّ في العصر المملوكيّ	8 = 2 × 4 سا	الأسبوع الأول: - النّصّ الأدبيّ 1: علم التّاريخ لابن خلدون + الإعراب التّقديريّ الأسبوع الثاني: - النّصّ التّواصليّ: حركة التّأليف في عصر المماليك- - الوضعيّة النّقديّة: النّثر العلميّ في العصر المملوكيّ - تقييم النشاطات اللاّ صفية والإنتاج	* المطالعة الموجّهة : مثقّفونا والبيئة لغازي الذّيبة /ص 48 * النّصّ الأدبيّ 2: خواصّ القمر وتأثيراته - لـ: القزويني. * المشروع : إعداد إضبارة عن عوامل النّهضة الأدبيّة	- التركيز على أهمية علم التّاريخ على مرّ العصور (ترجمة ابن خلدون يُكلف بها المتعلم) - الوقوف على الهيكلة الفكريّة لابن خلدون (مَنهَجيّة النّصّ – طريقة عرض الأفكار) - إبراز أهمّ خصائص النثر العلمي شكلاً ومضمونًا. - استنتاج النّمط المعتمد عند بن خلدون مستعينا بالمؤشرات. - في التّقييم النّقديّ: تسليط الضّوء على الخصائص الأسلوبيّة لابن خلدون. - إستخراج وسائل الاتّساق: التّرادف والتّضاد-الرّوابط اللّغويّة- الرّوابط المنطقيّة. - إدراج بعض الكلمات للإعراب في النّصّ الأدبي للتّعرُّف على الإعراب التّقديري (النّقل/ التّعذّر/ اشتغال المحل بالحركة المناسبة) في شكل خرائط مفاهيميّة (الاستئناس بأمثلة مستقاة من دورات بكالوريا سابقة في إحكام موارد المتعلّم في نهاية الدّرس). عتبة منهجيّة: يدمج "المضاف إلى ياء المتكلّم" في الإعراب التّقديريّ، كذلك إعراب معتلّ الآخر. - استخلاص خصائص النّثر في عصر الضّعف وأهمّ مؤلّفاته. - عرض بطاقة المطالعة (نشاط صفي/ نصف ساعة) .

التدرجات السنوية وآليات تنفيذها

الوحدة التعليمية	الحجم الزمني	النشاطات الصفية	النشاطات اللّا صفية	آليات التنفيذ
الوحدة 07 ظاهرة الحزن والألم في الشّعر العربيّ المعاصر	4 × 2 = 8 سا	**الأسبوع الأول:** - النّصّ الأدبيّ 1: أغنيات للألم-نازك الملائكة + أنواع الجموع: صيغ منتهى الجموع وقياسها- اسم الجنس الجمعيّ و الإفرادي- اسم الجمع. + المتدارك في الشّعر الحرّ **الأسبوع الثاني:** + الوافر والهزج في الشّعر الحرّ - النّصّ التّواصليّ: الإحساس الحادّ بالألم عند الشّعراء المعاصرين- إيليا الحاوي - **تقييم النشاطات اللّا صفية والإنتاج**	* **المطالعة الموجّهة:** التّسامح الدّينيّ مطلب إنسانيّ لعقيل يوسف عيدان/ ص 154. * **النّصّ الأدبي2:** أحزان الغربة لعبد الرّحمان جيلي/ ص 146. * **وضعيّة نقديّة:** خصائص شعر الحزن والألم عند الشّعراء العرب المعاصرين	- التّركيز الشّعريّ على حضور تجربة الحزن والألم في الخطاب العربيّ المعاصر وأهمّ أسبابها النّفسيّة و السّياسيّة و الاجتماعيّة - رصد الحقل المعجمي الدال على المعاناة - رصد وسائل الاتساق المتوفرة في النص (الإحالة النصية بالضمير) - تحليل هيكلة القصيدة من حيث نظام الفقرات، تنوع القافية، نظام السطر عوض البيت، وكسر الوزن الشعري؛ والمزج بين بحرين شعريّين - استخراج الصورة الشعرية وظيفتها الدّلاليّة وأبعادها الجماليّة. - استقراء خصائص الحزن والألم في القصيدة الحديثة. - تدرّس أنواع الجموع مجتمعة: تكون الانطلاقة من صيغ منتهى الجموع لتحقيق المقاربة النّصّيّة ويفرد لأنواع الجموع الأخرى أمثلة خارجيّة مع التّركيز على الإيجاز والأهمّ (يمكن الاستعانة بالجدول لتنظيم المعطيات في نسق كلّيّ واختصارها) وتحكم الموارد في ضوء أمثلة من دورات بكالوريا سابقة. - استخراج أسطر شعريّة من النص لاستنباط بحر المتدارك والهزج والوافر و تمثّلاتها في النص (تعطى للمتعلمين أمثلة أخرى كتطبيق صفي ولا صفي يُقيّم صفيا)

المستوى والشّعبة: السّنة الثّالثة اداب وفلسفة

الكفاءة المستهدفة: في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصا حجاجيّا أو وصفيّا أو تفسيريّا ونصوصا نقديّة حول الرّمز والأسطورة في الشّعر العربيّ

التدرجات السنوية وآليات تنفيذها

الوحدة التعليمية	الحجم الزمني	النشاطات الصفية	النشاطات اللّا صفية	آليات التنفيذ
الوحدة 08 توظيف الرّمز والأسطورة في الشّعر العربيّ المعاصر	4 × 2 = 8 سا	**الأسبوع الأول:** - النّصّ الأدبيّ 1: خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين-أمل دنقل + أحكام البدل وعطف البيان + الأسباب والأوتاد في الشّعر الحرّ ، الزحافات والعلل في الشعر الحر. **الأسبوع الثاني:** + التّناصّ - النّصّ التّواصليّ: الرّمز الشّعريّ- عزّ الدّين إسماعيل - **تقييم النشاطات اللّا صفية والإنتاج**	* **المطالعة الموجّهة:** الصّدمة الحضاريّة، متى نتخطّاها ؟ لخالد زيادة/ ص 176 * **النّصّ الأدبي 2:** أبو تمّام - صلاح عبد الصّبور * **الوضعيّة النّقديّة:** الرّمز عند الشّعراء المعاصرين	- التّركيز على تجربة الرّمز والأسطورة ودواعي حضورهما في الخطاب الشّعريّ العربيّ المعاصر في ضوء النّصّين الأدبيّ والتّواصليّ. - التّركيز على الوظيفة الحجاجيّة والجماليّة لآلية التّناص في إستدعاء الرّموز - على إختلاف أنواعها- وإسقاطها على واقع الأمّة (يوجّه المتعلّمون إلى توظيف التّناص في ثنايا المعالجة الأدبيّة للنّصّ ولا يعطى كمفهوم مستقلّ بنفسه عن النّصّ الأدبيّ) - تحديد أنواع الرّموز المستدعاة في النّص الأدبيّ ودلالاتها - التّركيز على ظاهرة الغموض في الشّعر الحرّ: مفهومها وأسبابها. - فيما يخصّ العروض: تقتبس أسطر من النص الأدبيّ وممّا سبق درسه من الشّعر الحرّ قصد تحديد الأسباب والأوتاد والتّركيز على مفهوم الزّحاف والعلّة وأهم ألقاب كلّ منهما. - في الوضعيّة النّقديّة: يبنى المتعلّم فقرة تركّز فيها المفاهيم النّقديّة الآتية: مفهوم الرّمز والأسطورة، أنواع الرّموز ودلالتها، أسباب حضورها في الشّعر العربيّ المعاصر. مع دعمها بشواهد ممّا سبق للمتعلّم درسه.

المستوى والشّعبة: السّنة الثّالثة اداب وفلسفة

الكفاءة المستهدفة: في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة نصوصا أدبيّة في فنّ المقال ويبدي رأيه في أفكارها واسلوبها، ويكتب مقالات معتمدا التّفسير.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة للبيداغوجيا

مادة اللّغة العربية وآدابها

دليلُ مخطّط

التّدرّج في التعلّمات

سند تربوي موجه لمفتشي وأساتذة مادة اللّغة العربية وآدابها

السنة الدراسية 2016 / 2017

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

الرقم : 12/0.0.3/381. الجزائر في 2012/07/22

إلى
السيدات والسادة مديري التربية بالولايات (للتنفيذ)
السيدات والسادة مفتشي التربية الوطنية (للإعلام والمتابعة)
السيدات والسادة مديري الثانويات (للتطبيق)

الموضوع: توجيهات حول كيفية تنفيذ المناهج.

المراجع: - الوثائق المرافقة للمناهج.

- المنشور رقم79بتاريخ 2010/06/04المتضمن مذكرة منهجية حول تحليل الممارسات المهنية ؛
- المنشور رقم 450 بتاريخ 28 أوت 2011 المتضمن توجيهات خاصة بالمناهج التعليمية في السنة الثالثة ثانوي بطبعة جوان 2011؛
- المنشور رقم 207/م.ع.ب/2011 بتاريخ 2011/12/13 المتضمن موضوع التكفل بتلاميذ أقسام البكالوريا لدورة 2012.

المرفقات: مذكرة تنسيق بيداغوجي بموضوع: كيفية تنفيذ المناهج.

تعرضت الديباجات الواردة في المناهج التعليمية و الوثائق المرافقة لها في مختلف المواد إلى توجيهات بيداغوجية هامة دارت حول كيفية التنفيذ، غير أن عمليات المتابعة وتحليل الممارسات البيداغوجية والمهنية الذي رافقها في الميدان قد أظهر الحاجة إلى إعادة طرح موضوع كيفية تنفيذ هذه المناهج على النقاش في مجلس التعليم بغية تحسين الأداء ودعم طرائق التعليم التي تساعد التلاميذ على استيعاب أفضل للدروس والمنهاج في كل مادة.

لقد أعد التوزيع السنوي الرسمي من أجل تمكين لجان متابعة المناهج من أداء مهامها، على ألا يكون هذا التوزيع آليا ومقيدا للأستاذ ومانعا له من التصور والتصرف لإيجاد أحسن كيفية لتنفيذ المنهاج والتعامل مع الزمن والمعطيات الميدانية (تقدير وقت الحصة- مستوى التلاميذ- مكتسباتهم القبلية – الخصوصيات المناخية،الاجتماعية والثقافية- نفسية التلاميذ،الخ).إذ ينبغي على الأستاذ أن يكيف أداءه وتعامله مع المنهاج في كل حصة وذلك ما نسعى إلى توضيحه وشرحه تجاوزا للتعارض الذي قد يظهر لأول وهلة بين المنهاج وتوزيعه السنوي والكيفية المطلوبة في التكيف مع هذا التنفيذ.

وعليه، يشرفني أن أضع بين أيديكم المذكرة المرفقة المقدمة في هذا الموضوع والتي تهدف إلى تنشيط التفكير الجماعي وتبادل الخبرات والآراء بين الأساتذة في إطار مجالس التعليم والتنسيق البيداغوجي و في التكوين أثناء الخدمة. ويكون ذلك بحفز الأساتذة المنسقين والمفتشين والعمل في مختلف أطر التفكير والتشاور لتصحيح الممارسات البيداغوجية من خلال رفع الوعي بالصعوبات واستنباط الحلول لتنفيذ هذه المناهج بالمواصفات والمعايير التربوية المطلوبة في ظروف مريحة.

إن القصد من الوثيقة المرفقة ليس تقديم حلول جاهزة أو توجيهات جديدة بقدر ما هو حث على اكتشاف السبل التي تسمح بأداء بيداغوجي سليم. علما أن النشاط التعليمي غالبا ما يقوم على أساس طرائق بيداغوجية براغماتية يخضع تفعيلها للمسؤولية البيداغوجية للأساتذة وللتكيف والملاءمة المستمرة مع متغيرات الواقع.

واستغلالا لمضمون هذه الوثيقة، نطلب منكم القيام بما يلي:

1. تمكين الأساتذة من الإطلاع عليها عن كثب؛
2. دعوة الأساتذة المنسقين على مستوى كل ثانوية إلى:

أ -برمجة جلسات تنسيق لتناولها ومناقشتها؛

ب-القيام بتكييف التوزيعات السنوية للمناهج من خلال مراجعة الوقت المخصص لكل درس أو محور (أي عدد الساعات المسجل في العمود الأخير من جدول التوزيع) بما يرونه يتناسب مع متطلبات التنفيذ الجيد لهذه المناهج. ويكون ذلك باقتراح أدنى مدة وأقصاها لكل محور أو حصة أو درس، بمراعاة الوقت التقديري الحالي والاستئناس به.

ج- تقديم تقرير لمديرية التربية، يعده مجلس التعليم لكل مادة أو مجموعة مواد، يتضمن الأفكار التي يمكن العمل بها قصد تحسين الأداء البيداغوجي والتنفيذ الجيد للمناهج.

3. موافاة مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي - المديرية الفرعية للمناهج- بتقرير يلخص التقارير المقدمة لمديرية التربية ويتضمن حصيلة ما يعرضه الأساتذة من إثراء مذكرة التنسيق البيداغوجي المرفقة. ويكون الإرسال عن طريق البريد الالكتروني و البريد العادي، قبل 15 أكتوبر 2012.

عن وزير التربية الوطنية وبتفويض منه
مدير التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

عبد القادر ميسوم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

مذكرة تنسيق بيداغوجي

رقم: 381 /12/0.0.3 بتاريخ 2012/07/22

الموضوع: كيفية تنفيذ المناهج

مدخل:

على الرغم من التخفيفات التي طالت المناهج و التوزيع العقلاني لمضامينها على مدار أسابيع السنة الدراسية ما زالت قضية إنهاء المناهج تشغل بال الأساتذة والمربين والأولياء والتلاميذ على أرض الواقع عند اقتراب موعد الامتحانات الرسمية عامة والبكالوريا خاصة.

يهدف مضمون هذه الوثيقة إلى تنشيط التفكير الجماعي في إطار مجالس التعليم والتنسيق البيداغوجي قصد الوصول إلى أساليب عملية للمعالجة الجيدة للمناهج من خلال طرح جملة من الصعوبات التي تحول دون إنهاء المنهاج وطرح مجموعة من الممارسات المهنية التي تتطلب المراجعة. كما تستعرض وجهات نظر فيما تتطلبه المناهج، ثم تقدم بعض الأساليب المساعدة على تنفيذ جيد لهذه المناهج...

ويبقى الهدف من مضمون هذه الوثيقة هو إثارة التفكير والتشاور حول أنجع السبل لتنفيذ المنهاج وإنهائه بكيفية معقولة تراعي شروط الاستيعاب والادراك والفهم لدى التلاميذ من خلال ضبط المدة الزمنية لكل حصة أو درس .

ما الصعوبات التي تحول دون إتمام البرامج؟

قد يصعب حصر كل الصعوبات التي تحول دون إتمام البرامج، غير أن ثمة صعوبات موضوعية معروفة، نذكر من بينها:

- صعوبة التخلص من الممارسات المعتادة والتخلي عن الاجتهاد والإبداع في طرائق التدريس.
- غياب ثقافة الرجوع إلى المنهاج والوثيقة المرافقة.
- الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي، على الرغم من التوضيحات الواردة في هذا الشأن.
- تغلب التناول الخطي التسلسلي للتوزيع السنوي دون اعتبار تدرج الصعوبة والعمق والحداثة بالنسبة للتلميذ.
- إغفال التكاملية بين المواد وبين محاور المادة الواحدة.

ما الممارسات المهنية التي يجب تعديلها؟

من خلال متابعة تنفيذ المناهج وتحليل الممارسات المهنية سجلت بعض الأساليب المهنية التي تجب مراجعتها وينبغي العمل على تقدير مداها ثم القيام بتعديلها، ومنها:

أولا: المبالغة في تقديم التمارين المتشابهة واستعمال الوثائق المتماثلة، باتباع مسار نموذجي موحد ومشدد للتطبيقات والتمارين.

ثانيا: الإفراط في استعمال الوثائق المستنسخة والمعروضة، والمبالغة في الاستعانة بالمطبوعات وكثرة استعمال جهاز العرض أحيانا دون مراعاة الوقت والنجاعة.

ثالثا: العادات الحوارية التي تلتهم الوقت دون جدوى، كالانتظار الطويل لإجابة موضوعية على سؤال مغلق أو تعجيزي لا يطور القدرات الأساسية التي تشكل أحد أهداف موادنا التعليمية أو استعجال إجابات آلية، دون إدراك كامل لمعنى السؤال .

رابعا: تثاقل تسيير القسم الناتج عن هدر وقت الحصة بتصرفات غير ملائمة للوتيرة الدراسية المطلوبة.

ما الذي يجب القيام به؟

من أجل معالجة الاختلالات التي تعيق التنفيذ السليم للمناهج، يجب تمكين الأساتذة من عوامل الاحترافية في التربية مع استهداف ممارسة بيداغوجية فعالة يمكن بلوغها من خلال :

- التحضير الجيد للدرس؛
- تجديد التكوين القاعدي والتكوين أثناء الخدمة؛
- التبادل في إطار التنسيق البيداغوجي؛
- الاستعانة بالوثائق المرافقة للمناهج؛
- التحكم في البرمجة والتأقلم مع الحجم الزمني المخصص لكل درس؛
- رسم الأهداف وتوضيح الإشكاليات؛
- القيام بخيارات ملائمة سواء فيما تعلق بالمعارف والقدرات المقدمة أو بالوسائط قصد الوصول إلى الأهداف المسطرة في الوقت المحدد.

ما متطـلبات التنفيذ الجيد للمنهاج؟

يتطلب التنفيذ الجيد للمنهاج العناية التامة بالجانب **التنظيمي**، قبل كل شيء. ويهدف هذا التنظيم إلى:

- التطرق لكل المواضيع المقررة في برنامج القسم خلال السنة الدراسية؛
- إكساب التلاميذ الكفاءات المتعلقة بمجال المادة أو المواد المتكاملة؛
- إضفاء **المعنى** على المنهاج المدرس في نظر التلاميذ؛
- ضمان تدرج التعلمات.

يجب أن لا يقتصر نظرنا على المحتويات المعرفية للمنهاج فحسب. ذلك لأن المنهاج يتضمن أيضا مجموعة قدرات يطلب تمكين التلاميذ منها ويلح على تنميتها لديهم من أجل ضمان تكوين وتثقيف كاف. وفي كل الأحوال ينبغي أن يتماشى اكتساب المعارف مع بناء هذه القدرات. ومهما كانت المادة التعليمية، يبقى الهدف الأساس في مرحلة التعليم الثانوي هو تكوين مواطنين يفكرون بعقول نيرة وحسنة المنشإ، لا مختصين ولا أدمغة محشوة بكم هائل من المعلومات.

4

من أجل تنفيذ جيد للمنهاج

ما الذي يجب تلافيه ؟

1. تجنب التناول الخطي لتنفيذ المنهاج أي تفادي التطرق إلى المسائل بالترتيب كما وردت في المنهاج ، بدون جهد فكري حول منطق تدرج التعلمات وترابطها، ودون تقدير الزمن الأنسب والأهمية النسبية لمختلف المضامين مع عدم مراعاة خيارات النقاط الهامة والمفاهيم المفتاحية،الخ .
2. تفادي تنفيذ مضمون الكتاب المدرسي آليا بمحتوياته وترتيبه، للاعتبارات التالية:
   - محتوى الكتاب المدرسي يكون في الغالب مكثفا.
   - يستجيب الكتاب المدرسي لحاجات أنماط مختلفة من الأساتذة والتلاميذ.
   - يتطرق بعمق متساو لكل أسئلة المنهاج.
   - الكتاب المدرسي بنك لوثائق مختلفة وعديدة، ثمينة ومساعدة لكل أستاذ، حيث يمكنه أن يجد فيها ما يحتاجه تربويا.
   - تقدم المعلومات في الكتاب المدرسي بكيفية مستفيضة ويتطرق لمحتوى كل مسألة بتناول مفصل أحيانا إلى درجة أكبر مما هو مطلوب.
   - الصورة الجد كثيفة للكتاب المدرسي هي التي تعطي لبعض الأساتذة انطباعا يشعرهم بثقل المناهج فيظنون بأنها "كثيفة" و"صعبة التنفيذ".

ما الذي يجب العمل به ؟

أ -**في بداية السنة الدراسية:** على الأستاذ:

- **أن يعد خطة مدروسة ، متجانسة وواقعية** على أساس الأهداف التي يسطرها لقسم معين ، فالأستاذ يشبه هنا قائد الطائرة ، لديه "خارطة تحليق" أولية لنقل المسافرين من نقطة إلى أخرى ولكن عليه أن يأخذ بعين الاعتبار عدة عوامل ومؤثرات (الأحوال الجوية، الطرق الجوية ، البلدان التي لا يجب التحليق فوقها) . وعلى هذا الأساس فمثلا، وحسب الظروف الجوية السائدة أثناء التحليق، يغير ويؤقلم خارطة التحليق الأولية . وعلى نفس المنوال، فإن الأستاذ الذي حضر خطة أولية لتنفيذ المنهاج عليه بالانتهاء من تنفيذه في نهاية السنة بالترتيب الذي تفرضه الظروف أو العوامل المذكورة سابقا.
- **أن يستهدف معالجة شاملة للمنهاج** حيث يجب على الأستاذ:
  - **أن يحضر خطة سنوية**، آخذا في الحسبان الحجم الزمني السنوي المتوفر لديه بصفة فعلية وذلك بعد "خصم" الوقت المخصص للتقويم والعطل والأعياد.

- أن **يقوم بتحديد الوقت اللازم لإنجاز كل جزء** من المنهاج أثناء تحضيره لخطة العمل السنوية (التوزيع السنوي)
- أن يحدد له مسارا خاصا ومكيفا للتدرج السنوي للمنهاج؛
- أن يدخل على البرنامج تركيبا شخصيا من خلال البحث عن أكبر فعالية بيداغوجية ممكنة؛
- **أن يجمع المسائل المتقاربة.**
- **أن يعلم أنه لا توجد " مدة مناسبة" محددة لجزء معين** من المنهاج. بالفعل، تتوقف المدة على المستوى الدراسي للتلاميذ ودرجة التعمق المستهدفة والقدرات المطلوب بنائها عند التلميذ. ولكي يحترم الوقت المحدد لكل جزء من المنهاج، على الأستاذ القيام بخيارات. فهو لا يمكنه الغوص بكل التفاصيل التي يعرفها بل يجب عليه أن يحدد ويفصل بين ما هو ضروري وما هو ثانوي.

ب – خلال السنة الدراسية:

من أجل تنفيذ سليم للمنهاج أثناء السنة الدراسية، يجب على الأستاذ:

- أن يقوم بخيارات، لا يحل محله فيها الكتاب المدرسي؛
- أن يحدد خيارات من حيث البرمجة ، وذلك بمعرفة **الأهمية النسبية** التي يجب إيلاؤها لكل مسألة في المنهاج؛ وتكون هذه الخيارات مرتبطة بتقدير المدة الزمنية المحددة لكل حصة أو درس بما يتماشى مع تحضير الدرس وتنفيذه في القسم . كما تكون الخيارات بمراعاة كيفية التطرق وتنظيم دراسة المواضيع والفصول المختلفة، خيارات مرتبطة بمستوى التعمق في كل سؤال، حسب القسم، اختيار الوثائق حسب المشروع البيداغوجي،الخ.
- أن يعمل بالنظرة الاستراتيجية الشاملة.
- أن يستهدف ما ينشئ العقل الجيد عن طريق الحس السليم بدل مجرد حشو الأدمغة بالمعارف.
- **أن يعين اتجاها رئيسيا حسبما يريد إعطاءه للحصة** من أجل تنظيم وقتها. بالنسبة لخطة عمل ما، كل درس يترتب عليه طرح إشكالية أو برهان ما أو حدث ما...
- **أن ينظم الحصة حسب أهمية المعلومات التي يقدمها للمتعلمين.** من أجل احترام البرمجة المقررة يتوجب اختيار مسارات بيداغوجية فعالة تـــناسب التلاميذ، وقدراتهم باعتبار البناء و الوقت المتوفر.
- أن يمارس الأستاذ حريته ومسؤوليته من حيث خطوات سير المنهاج بمراعاة التوافق بين التوزيع السنوي الشامل ومدى تماشيه مع الحاجات التعلمية وواقع العملية التربوية والتي لا يدري بها ولا يقدرها سوى الأستاذ في قسمه:
  - يتجاوز كثرة التكرار والإعادة والإطناب والروتين البيداغوجي؛

- أن **يقوم بتحديد الوقت اللازم لإنجاز كل جزء** من المنهاج أثناء تحضيره لخطة العمل السنوية (التوزيع السنوي)
- أن يحدد له مسارا خاصا ومكيفا للتدرج السنوي للمنهاج؛
- أن يدخل على البرنامج تركيبا شخصيا من خلال البحث عن أكبر فعالية بيداغوجية ممكنة؛
- **أن يجمع المسائل المتقاربة.**
- **أن يعلم أنه لا توجد " مدة مناسبة" محددة لجزء معين** من المنهاج. بالفعل، تتوقف المدة على المستوى الدراسي للتلاميذ ودرجة التعمق المستهدفة والقدرات المطلوب بنائها عند التلميذ. ولكي يحترم الوقت المحدد لكل جزء من المنهاج، على الأستاذ القيام بخيارات. فهو لا يمكنه الغوص بكل التفاصيل التي يعرفها بل يجب عليه أن يحدد ويفصل بين ما هو ضروري وما هو ثانوي.

ب – خلال السنة الدراسية:

من أجل تنفيذ سليم للمنهاج أثناء السنة الدراسية، يجب على الأستاذ:

- أن يقوم بخيارات، لا يحل محله فيها الكتاب المدرسي؛
- أن يحدد خيارات من حيث البرمجة ، وذلك بمعرفة **الأهمية النسبية** التي يجب إيلاؤها لكل مسألة في المنهاج؛ وتكون هذه الخيارات مرتبطة بتقدير المدة الزمنية المحددة لكل حصة أو درس بما يتماشى مع تحضير الدرس وتنفيذه في القسم . كما تكون الخيارات بمراعاة كيفية التطرق وتنظيم دراسة المواضيع والفصول المختلفة، خيارات مرتبطة بمستوى التعمق في كل سؤال، حسب القسم، اختيار الوثائق حسب المشروع البيداغوجي،الخ.
- أن يعمل بالنظرة الاستراتيجية الشاملة.
- أن يستهدف ما ينشئ العقل الجيد عن طريق الحس السليم بدل مجرد حشو الأدمغة بالمعارف.
- **أن يعين اتجاها رئيسيا حسبما يريد إعطاءه للحصة** من أجل تنظيم وقتها. بالنسبة لخطة عمل ما، كل درس يترتب عليه طرح إشكالية أو برهان ما أو حدث ما...
- **أن ينظم الحصة حسب أهمية المعلومات التي يقدمها للمتعلمين.** من أجل احترام البرمجة المقررة يتوجب اختيار مسارات بيداغوجية فعالة تـــناسب التلاميذ، وقدراتهم باعتبار البناء و الوقت المتوفر.
- أن يمارس الأستاذ حريته ومسؤوليته من حيث خطوات سير المنهاج بمراعاة التوافق بين التوزيع السنوي الشامل ومدى تماشيه مع الحاجات التعلمية وواقع العملية التربوية والتي لا يدري بها ولا يقدرها سوى الأستاذ في قسمه:
  - يتجاوز كثرة التكرار والإعادة والإطناب والروتين البيداغوجي؛

دفاتر النصوص
هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟
نعم

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر : نعم التدرج : نعم

الواجبات : نعم

مراقبة اعمال التلاميذ
دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ لا

هل يعتني بها التلاميذ ؟ معظمهم

الفروض المنزلية
هل هي كافية ؟ نعم
هل هي مصححة ومناسبة ؟ بعضها .
ضرورة إيلائها العناية اللازمة
هل يحتفظ بها التلاميذ ؟ بعضهم
إعتماد التوجيه ...

الإرشادات التربوية

ألفينا الأستاذ توسس أرضية متينة لدرسها الموسوم ب (الام الاغتراب) في نشاط النص الأدبي. حين انطلقت من مساءلة التلاميذ عن أهم خصائص الحياة الانسانية الحديثة . لتنطلق إلى تناول النص وفق المنهجية المعتمدة أين صدمنا بتكليف التلاميذ بقراءة أسئلة الكتاب المدرسي . لتتم الاجابة عنها تدريجيا...

ولتصويب المسار .وإثراء التجربة نحيل الأستاذة الى طائفة من التوجيهات تكون لها زادا و معينا :

1 ـ لتعلم الأستاذة يقينا أن من موشرات كفاءة المعلم وقوفه امام ظواهر النص الاساسة .وقضاياه المفصلية محددا لها . ومناقشا اياها وكاشفا عن أبعادها... ولن يتاتى ذلك الا بالتحضير الجيد . والحفر في اعماق النص والوقوف امامه في تامل واعمال نظر... إنا حينما نوجه متعلمينا الى قضايا النصوص الاهم و ربطها بالواقع نكون قد كرسنا لديهم مبدا تجاوز السطحية والسذاجة الى النفاذ بعيدا الى الحقائق... فبذلك نؤسس لتفكير متميز ورصين .

2 ـ اخشى أن الأستاذة بتحويلها قراءة الأسئلة من الكتاب المدرسي الى التلاميذ قد ارتضت لنفسها التراجع والنكوص عن مسؤولياتها على جبهتين

ا ـ فأما الأولى فهي تعزيز التبعية للكتاب المدرسي .فنكون وتلاميذنا سواء .تابعين .قاعدين عن التفكير والتساؤل.اذ السؤال مفتاح المعرفة .فلذلك على الأستاذة ان تصرف جهدها الى صوغ اسئلة قيادية دقيقة وهادفة .تخضع لمبدا بناء المعارف .وتخلص الدرس الى اهدافه المنشودة .

ب ـ إذا كان للتلميذ المجال فسيحا في المقاربة بالكفاءات لأن يبني تعلماته فيكتشف .ويحلل .ويناقش .ويبدي رايه.. .ليعبر عن ذاته .فان المعلم يبقى القائد الذي يقع عليه عبء الرفد والتوجيه... فلذلك أن للأستاذة أن تستعيد دورها...

3 ـ من للمتخلف ؟ !!!

4 ـ بدا جليا قدرة الأستاذة على إدارة الصف التربوي . لكن وددنا لو فعلت الأستاذة جهود التلاميذ بتكريس استراتيجيات التنشيط الصفي والتحفيز وإغراء روح المنافسة بينهم . فضلا عن التحول الى الحوار الأفقي والحلزوني بما يلهب عنصر المشاركة . ويفعلها .

على الرغم من جملة الملاحظات المسجلة على أداء الأستاذة . فاننا لا نفوت الفرصة للتنويه بمزايا الحضور ورزانة الشخصية . ودفء التعامل مع التلاميذ .وقد بدت الاستاذة غزيرة العطف عليهم .فبادلوها مشاعر الود والاحترام .كما نزعم ان الأستاذة الكريمة بما تملكه من مؤهلات شخصية لقادرة على ان تستدرك ما فاتها. و ان تجمع بين زميلاتها. فتقرب المسافات وتراب الصدوع... فحينها تكون خلية التنسيق خصبة يرتع فيها المربي ذو الحاجة النبيلة .والغاية السامية .

التقرير العام بعد حضور الدرس .والاطلاع على الملف الاداري
مناقشة الأستاذة
العلامة بالحروف نقطة ونصف
بالأرقام
المطلع عليه المعني بالأمر هي
الإمضاء

تقرير حرره مفتش مادة: اللغة العربية وآدابها
السيد
بتاريخ: / /2022
الإمضاء

وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية وآدابها

دفتر النصوص:

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية؟
نعم

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ؟
نعم

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر ؟ لا التدرج ؟ لا

الواجبات ؟ لا

مراقبة أعمال التلاميذ:

دفاتر التلاميذ : هل هي مراقبة؟ بعضهم
ضرورة وضع الملاحظات

هل يعتني بها التلاميذ ؟ البعض منهم .

الفروض المنزلية:

هل هي كافية ؟ لا

هل هي مصححة ومناسبة ؟ لا
ضرورة ايلائها العناية اللازمة

هل يحتفظ بها التلاميذ ؟ بعضهم
المعالجة بالتوعية ثم التوجيه

الارشادات التربوية

وجدنا الأستاذ المحترم [redacted] بصدد ارساء مفاهيم عامة ترتبط بالعصر الحديث وبداياته ،أو ان شئت قل : عوامل النهضة الأدبية في العصر الحديث ،ومظاهرها ،وكنا نتوقع أن يكون ذلك مفضيا للدرس الأصلي ،والنص المقرر ،غير أنه مضى قدما بتلاميذه يقف عند التفاصيل والجزئيات مما كان يمكن أن يكتسبها التلميذ عن طريق الاكتشاف والتحليل ،لا التلقين ،وفي صلب مضامين النص ظواهر حية موظفة ،لا مفاهيم تحفظ ،وكاننا به أثر الاحجام ،فلم يقبل بتلاميذه على النص دارسا ومحللا ، فحل الفرع محل الأصل ،وفوتت الفرصة ،وغيبت الفائدة .

و إنا اذ نشهد هذا الموقف البيداغوجي الباهت الذي يفتقر الى الالتزام بأصول عملنا خاصة في هذه المرحلة ،فاننا نشدد ،كما فعلنا في المناقشة في حينها ، على لفت اهتمام الأستاذ المحترم الى

1ـ لا يليق البتة بالاستاذ و قد ارتقى هذا المرتقى من الخبرة في مجال التدريس أن يجافي التعليمات الرسمية ،بعدم العمل بالتدرجات ،والتركيز على الاصول مما قد يعد اهمالا ،وهدرا لمورد أصيل النفاسة ،فمابالك في ظروفنا المعلومة هذه ،فلذلك عليك يا أستاذ أن تلتزم بالدروس المحددة في المنهاج وفي التدرجات السنوية خاصة وان ابناءنا على موعد مع محطة حاسمة ،تستجمع فيها القوى ،وتضبط الجهود ،وتحدد الغايات فلاناب به بغيرها...

2ـ إن الأستاذ الكفء ومهما بلغت درجات نجاحه وتميزه ،حريص أبدا على ان يتبع النجاح بالنجاح ،فلذلك ليس من عرفه أن يلج قاعة الدرس ليهيم في الحصة بين مفاهيم سعيا دون قصد ،وكأنه لايدري كيف يقضي أوقاته ،ويمضي ساعاته ،انه حدد الهدف وأعد العدة ،وقد يخطئ ،لكنه بلغ منه العذر ،فالتوفيق هدية العليم للمخلصين...

3ـ ضرورة الابتعاد عن توظيف المصطلحات المتعددة مما قد يؤدي الى فوضى المفاهيم ،ولنكتف في هذه المرحلة بمصطلحاتنا المدرسية الضابطة الضاغطة ،الى حين موعدنا هناك في رحاب البحث والتخصص ...

ومع ذلك ،فنحن على ثقة وأمل بأن أستاذنا الكريم لسوف يكون عند حسن ظننا ،وانا لمرتقبون.

التقرير العام بعد حضور الدرس، والاطلاع على الملف الإداري

ومناقشة الأستاذة :

العلامة بالحروف :

والأرقام /

اطلع عليه المعني بالأمر في :.....

الإمضاء.....

تقرير حرره مفتش مادة: اللغة العربية وآدابها

السيد : [redacted] . بتاريخ : 10/ 2021

الإمضاء

دفتر النصوص
هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية؟
نعم
هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ؟
نعم

مراقبة أعمال التلاميذ
دفاتر التلاميذ: هل هي مراقبة؟
بعضها
هل يعتني بها التلاميذ؟
نعم
الفروض المنزلية
هل هي كافية؟ نعم

هل هو مراقب من حيث:
البرنامج المقرر؟ لا
التدرج؟ لا
الواجبات؟ لا

هل هي مصححة ومناسبة؟ نعم.
ضرورة إيلائها العناية القصوى.
هل يحتفظ بها التلاميذ؟ القليل منهم /// ينبغي التوجيه

الارشادات التربوية

بأسئلة قيادية هادفة ودقيقة استطاع الأستاذ ... ان يوجه مجهود تلاميذه الى استرجاع المكتسبات المتصلة بالظاهرة الفنية المدروسة وان يستدرجهم لاستذكار نتف شعرية من النص الادبي المدروس فبناء فقرة معبرة عن الظاهرة. ليخلص بهم الى تحديد عنوان الدرس. وبطريقة متدرجة ثابتة الخطوات شرع بمعية متعلميه في مناقشة النص المنتج، محققا المقاربة النصية. لينتهي تدريجيا. الى تدوين الضابط النحوي مشفوعا بمثال فوري من القران الكريم. او من التراث الأدبي الشعري. .. وقد حرص الأستاذ على تفعيل مخطط التدرج. فبلغ بالدرس منتهاه بتحقيق مرحلة احكام الموارد.

ومن خلال متابعتنا لعناصر الدرس وبعد ان تاكد لدينا قدرة الاستاذ وتميز اداءه في صفه التربوي. فاننا نسجل واثقين

ـ 1 ـ قدرة الاستاذ اللافتة تربويا وبيداغوجيا من خلال تحديده الدقيق لكفايات النشاط وغاياته. ترجم ذلك وظيفية البطاقة البيداغوجية. وتجسيده عيانا لاهداف نشاطه التربوي مستثمرا شراكة مع متعلميه معلنة ومدونة تارة. وضمنية تارة اخرى. وبتكريس المقاربة النصية بالاعتماد على صوغ الاسئلة القيادية التي تنسجم مع بنائية المعارف ومنطق المقاربة الكفايات... بما افضى الى الاجابات المطلوبة و بما بعث الثقة في نفوس المعلمين. فشعروا بأهمية مشاركاتهم في بناء الدرس. و دورهم في اثرائه واغنائه...

ـ 2 ـ إحاطة الأستاذ بالمادة المعرفية المقدمة وحسن ثقافته. وقدرته البينة على التحكم بالقسم. والثقة الواضحة بالنفس بما ينبئ بافادة جيدة للتلاميذ معرفيا وتربويا ونفسيا.

ومع ذلك كله فاننا ننصح الأستاذ بالاخذ باسباب أخرى للنجاح تدعم الخبرة وتسلم الى الغاية:

ا ـ امكانية اللجوء الى اعتماد الخرائط الذهنية والخطاطات والرسوم في مثل هذه الدروس ذات التفصيلات لتسهيل الاحاطة. وللتحكم في مورد الزمن اكثر. ولنا في مخطط التدرج مشرع و ميسر ...

ب ـ اهمية التقويم الاني في مثل هذه المفاصل من الدروس ـ تقدر بقدرها ـ. فيها ترسخ القاعدة في أذهان المتعلمين. فمتى اطمأن المعلم الى فهم المتعلمين لاحكام القاعدة ينتقل فورا الى التطبيقات. الامثلة الفورية.. على ان تدعم في نهاية الدرس باحكام الموارد التي ينبغي أن تكون متدرجة ومتنوعة بين اكتشاف وموازنة وتوظيف واعراب وادماج.

ج ـ تشجيع التلاميذ على التوظيف الراقي للأمثلة والاساليب تكريسا لحس الذوق الفني والتوجيه التربوي. فلا يليق بطالب على أعتاب المرحلة الجامعية ان يغل تعبيره وحتى تفكيره بالاسفاف والضحالة...

د ـ حاجة الصف التربوي الى اشاعة هامش من الحرية والاسترخاء بتفعيل استراتيجيات التنشيط الصفي والتحفيز. وبث روح المنافسة بين التلاميذ. لاننا نخشى أن تكون فضاءاتنا البيداغوجية هشة ما لم يصدر فيها المتعلم من رغبته وحرصه على تحقيق ذاته. والتعبير عن حاجاته. لا استجابة لمنعكس شرطي.

ونافلة القول. لن أكون مجاملا. ولا متفضلا على الأستاذ حين أقول: لقد لمسنا جده وإخلاصه. فليواصل مطورا كفاياته.

التقرير العام بعد حضور الدرس. والاطلاع على الملف الاداري
ومناقشة الأستاذة:
العلامة بالحروف: عشرة نقطة
بالأرقام: 10,00
اطلع عليه المعني بالأمر في .....
الإمضاء:.....

تقرير حرره مفتش مادة: اللغة العربية وآدابها
السيد: ... بتاريخ: / / 2022
الإمضاء

دفتر النصوص
هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية؟
نعم

هل الاعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ؟
نعم

هل هو مراقب من حيث

البرنامج المقرر؟ نعم التدرج؟ نعم

الواجبات؟ لا

مراقبة أعمال التلاميذ

دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة؟ لا

هل يعتني بها التلاميذ؟ نسبيا
لذلك لا بد من اعتماد التوعية والتحفيز.

الفروض المنزلية
هل هي كافية؟ نعم

هل هي مصححة ومناسبة؟ بعضها
وعلى الأستاذة إيلاؤها العناية القصوى.

هل يحتفظ بها التلاميذ؟ بعضهم.
وجوب التوجيه المستمر.

الإرشادات التربوية

بخطوات ثابتة، وروح وثابة، تدرجت الاستاذة في تنشيط النص الأدبي بعنوان "أحزان الغربة" لجبران خليل جبران، بدءا من وضعية انطلاق محكمة، كان قوامها البناء وربط اللاحق بالسابق، من خلال مساءلة التلاميذ عن ظاهرة القلق والاغتراب النفسي، التي لمحدث ظاهرة انسانية يخط الأدب معالمها على صفحاته، وعن اسبابها المختلفة. فاستثمرت بذلك المكتسبات القبلية، ومهدت بالتعرف على صاحب النص فاكتشاف معطيات النص، ثم مناقشة بعضها معتمدة في ذلك على المنهجية المقررة في الامتحانات الرسمية خاصة.

وتنميا للقدرات، ودعما للجهد يسدي للأستاذة مجموعة من التوجيهات، فيشتد العود بها

1- لتثمين عاليا لمسة التجديد، حين نهجت الاستاذة سبيل الامتحانات الرسمية، وطريقة تقديم مكوناتها، فافتدت بها في تحليل النص الادبي، وبذلك تكون الاستاذة قد حققت أهدافا متعددة، تفعيل فلسفة، مخططات التدرج السنوية، اولا التي تقوم على اعتماد الاهم، والتركيز على الجوهر وحسن استغلال مورد الزمن. هذا فضلا عن تعويد التلاميذ على طريقة التعامل مع السندات الادبية، بما يجعلهم يتملكون ناصيتها اعدادا لهم للامتحانات الرسمية، الباكلوريا... الا اننا ننبه الأستاذة الى انه دون ذلك محاذير.

1- لابد من حسن تخير النصوص والسندات التي تصلح لاعتماد طريقة التناول هذه في مقاربتها، ونحسب أن الأستاذة قد جانبت حين جعلت هذا النص مدارا لهذه الطريقة، بما غيب بعضا من التفاصيل والمحطات، التي تدخل ضمن زخم النص وحمولته الهائلة... فتفلتت، وبذلك بقيت بعض زوايا النص بحاجة الى اضاءات...

ب- أن هذه الطريقة، البناء الفكري- البناء اللغوي، تتطلب تملكا لمفاصل الدرس، واحاطة وافرة بظواهر النص ومضامينه بما تقصر عنه، للأسف الشديد، همة وقدرة كثير من الأساتذة. كما تفترض تحضيرا جادا وواعيا لدى تلاميذنا، وهو ما لا نطمئن الى المراهنة عليه! فلذلك نوجه الأستاذة الى الالتزام بالمنهجية المعتمدة رسميا في تحليل النصوص الادبية، وليكن تعاملنا معها ذكيا مجديا.

2- ولئن كنا ندعوا الاستاذة الى مزيد ضبط لاهداف درسها، فاننا نوكد على بلوغها في تحضيرها له مرتبة حسنة من الاتقان، وقد حرصت على تفعيل ذلك ميدانيا، فعاشت في اعماق النص مستجلية كثيرا من ظواهره، واستثمرتها بمعية المتعلمين، عمادها في ذلك اسئلة قيادية هادفة، انسجمت مع فلسفة بنائية المعارف ومنطق المقاربة بالكفايات، وتحررت فيها من قيد الكتاب المدرسي... بما افضى الى الاجابات المطلوبة، وبما بعث الثقة في نفوس المتعلمين، فشعروا باهمية مشاركاتهم في بناء الدرس، ودورهم في اثرائه وإغنائه... كل ذلك، نحسب انه، عزز ثقة المتعلمين بقدراتهم، وشغفهم بالمادة، وتقديرهم لاستاذتهم.

3- يعد المتعلم في المقاربة بالكفايات محور العملية التعليمية، يبني معارفه ذاتيا... فلذلك ندعوا الاستاذة الى مزيد جهد تمارس فيه وظيفة التوجيه، دافعة متعلميها الى تحقيق التعلمات معبرين عن ذواتهم بالاستكشاف والتعمق، والمناقشة والمحاججة، وتبادل الاراء باعتماد الحوار الأفقي والجلوسي... فافضل المكتسبات ما يخلص اليها التلميذ بنفسه... ان تلاميذنا في المستوى النهائي- خاصة- وهم على بعد مسافة اشهر من المرحلة الجامعية، مطالبون بان يثبتوا ذواتهم، ويعبروا عن حاجاتهم... يناقشون، ويحللون، ويحكمون، ويبدون اراءهم، ويحاججون. ليبنوا تعلماتهم ذاتيا، ويظهرون من القدرات والمهارات ما يواجهون به- باقتدار- الواقع ومختلف مواقف الحياة... إننا اذا وعينا ذلك وجسدناه، نكون قد كرسنا مخرجات التعليم الثانوي، وأعددنا تلاميذنا الاعداد الحسن.

4- ومع ذلك ينبغي الاشارة إلى:

- على المربي الكفء الذي دانت رعيته من متربيه لسلطانه التربوي، أن لا يتهاون في معالجة وتعديل كل ظواهر الفوج السلبية، مهما بدت ضآلتها، فالنار من مستصغر الشرر... فلذلك نهيب بالاستاذة أن تعدل مخطط جلوس التلاميذ، وأن تعمل على توعيتهم بأهمية احضار سند الكتاب المدرسي بما يكفل ضمان الشروط الموضوعية للتعليم وجودته. وليس ذلك على الأستاذة بعزيز.

- إن الواجبات والفروض المنزلية من وسائل التقويم الأنجع التي تبرهن على تحقق التعلمات المدرجة، فلذلك ندعوا الى المزيد من الاهتمام بها انجازا وتصحيحا.

و نافلة القول: لقد تحقق للأستاذ [redacted] سمت تربوي طلاع، وإمكانات معرفية جيدة، تكرست جهدا بيداغوجيا ينبض نشاطا وحيوية، تدعم بقدرة فعالة على التواصل، ماجعلنا بحق نلمس أثرها في الصف التربوي، نأمل أن تتلقف هذه التوجيهات لتفيض نفعا...

التقرير العام بعد حضور الدرس والاطلاع على الملف الاداري
ومناقشة الأستاذة

تقرير حرره مفتش مادة: اللغة العربية وآدابها
السيد

دفتر النصوص

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية؟
نعم

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ؟
نعم

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر؟ : نعم التدرج؟ لا

الواجبات؟ :

مراقبة أعمال التلاميذ:

دفاتر التلاميذ : هل هي مراقبة؟ بعضها

هل يعتني بها التلاميذ؟ نعم

الفروض المنزلية:
هل هي كافية؟ لا

هل هي مصححة ومناسبة؟ بعضها

هل يحتفظ بها التلاميذ؟ نعم

الارشادات التربوية

وجدنا الأستاذ [redacted] بصدد تناول درس الجمل التي لها محل من الاعراب في النشاط الرافد (قواعد اللغة) .وقد دونت مجموعة من الأمثلة على السبورة مستخلصة اياها من التغذية الراجعة حول النص التواصلي .وقد توسلت في مناقشتها بأسئلة دقيقة ومباشرة لتخلص عبرها بمعية تلاميذها الى استخلاص القاعدة .باذلة وتلاميذها جهدا محترما . غير أنه لم يبلغ غاية الدرس في احكام الموارد .

و تفعيلا للجهد المبذول . نضع بين يدي الاستاذة عدة فنية نحسب انها تفعل الأداء وتبلغ به الغاية :

1ـ تعد المقاربة النصية احدى ركائز المقاربة بالكفايات .ولا يليق بالأستاذة المحترمة وقد ارتقت هذا المرتقى من الخبرة أن تجانب الطريقة المعتمدة في تناول النشاط الرافد .فضلا عن ضرورة تفعيل اليات التدرجات باعتماد المخططات المفاهيمية...

2ـ حاولت الأستاذة استنطاق المتعلمين غير انها بحاجة الى مزيد استثارة عنصر الدافعية لديهم بأسئلة قيادية موجهة لاكتشاف الظواهر و استنتاج الاحكام و تشجيعهم على توظيف تعابيرهم الخاصة من خلال الاستثمارات الفورية ذات الدلالة فبذلك يسهم التلميذ ـ بحق ـ في بناء الدرس .ونزعم انها قادرة على تنويع أساليب تدريسها واعتماد الطرائق النشطة .

3ـ تعد مرحلة احكام الموارد و ضبطها الثمرة العملية للدرس .فلذلك بات من الضرورة الملحة إنجاز هذه المرحلة بفعالية مع حتمية ان تميز الأستاذة بين انواع الاحكام (استخراج – توظيف – إعراب – ادماج) و ان توازن فيما بينها من حيث الجهد و الوقت . لدور المتعلم في هذه المرحلة يبلغ غايته ليكشف عن مكتسباته و مهاراته قراءة و اجابة و تدوينا بما يجعل كل ذلك مؤشرا وضوعيا لنجاح الدرس (تجسيد الكفاءة) .فلا قيمة للتعلمات في مقاربتنا ان لم يضعها المتعلم موضع التطبيق والتجسيد في ضعيات مستهدفة والحياة عامة...

ـ كما ينبغي على الأستاذة أن لا تغفل عن :

ـ كون التلميذ هو محور العملية التعليمية .فهو الذي يكتشف .و يوازن و يناقش .و يستنتج .و يستثمر .و يسهم في وين ذلك كله بطريقته –دون إملاء – ليكتشف ذاته و قدراته .و يلبي حاجاته ...لذلك أن الأوان أن تتحول الأستاذة إلى مهام وجيه والتقويم.

ـ ضرورة تقليص الحوار العمودي وتفعيل أشكال الحوار الأخرى (الأفقي والحلزوني) .

هما يكن من أمر فإن الأستاذ [redacted] قد أبانت عن قدرات علمية واستعدادات بيداغوجية حسنة .و عن شخصية بوية هادئة نأمل أن تسهم أكثر في تفعيل جلسات التنسيق الداخلية.

تقرير حرره مفتش مادة: اللغة العربية وآدابها

السيد : [redacted]

بتاريخ : 2022/02/[redacted]

الامضاء

تقرير العام بعد حضور الدرس والاطلاع على الملف الإداري

ناقشة الأستاذة : [redacted]

لامة بالحروف : [redacted]

بالأرقام : [redacted]

ع عليه المعني بالأمر في : _____

نساء _____

فهرس موضوعات المحور التاسع

خصائص فن المقال شكلا و مضمونا

الأديبان	البناء اللغوي	التقويم النقدي	مصطلحات	التعبير أو المشروع
النص الأول منزلة المثقفين في الأمة للشيخ محمد البشير الإبراهيمي	1- إعراب لو /لولا / لوما	1-خصائص المقالة شكلا و مضمونا 2-أنواع المقالة 3-المقالة و الصحافة و دورهما في الفكر و الأدب 4- الصراع بين التقليد و التجديد في الأدب	الأصالة و المعاصرة	1-جمعية العلماء المسلمين الجزائريين 2-كتابة مقال تفسيري حجاجي
النص الثاني الصراع بين التقليد و التجديد في الأدب لطه حسين	2-بلاغة الاستعارة			

* تقديم النص : متى تطرح إشكالية الثقافة والمثقف ؟

تطرح إشكالية الثقافة والمثقف في المراحل الحساسة من تاريخ الأمة ، حين تصبو إلى النهضة ، أو إلى التحرر

1-البناء الفكري / الأسئلة المقترحة و أجوبتها بعد التصحيح

1. عرف بالكاتب تعريفا موجزا	1. محمد البشير الإبراهيمي 1889 /1965 م رجل إصلاح وأدب وسياسة وأحد رواد النهضة في الجزائر الحديثة ، عمل على استرجاع الجزائر هويتها ، وعلى النهوض بالمجتمع الجزائري حتى يلحق بالمجتمعات المتقدمة ، كان شغله الشاغل التربية والتعليم ، يؤمن بأن العلم والأخلاق دعامة تقدم الشعوب والأمم ، ويعرف الإبراهيمي بكتاباته الأدبية الراقية ، وقد خلف مجموعة من المقالات جمع معظمها في " عيون البصائر "
2. ما مكانة محمد البشير الإبراهيمي في الجزائر ؟ ماذا تناول في نصه هذا ؟	2. يعد محمد البشير الإبراهيمي من رواد الإصلاح في الجزائر شرح في نصه هذا كيف يتم الإرتقاء بالأمة، وحدد من هم المؤهلون لذلك وبين مواصفاتهم
3. لم تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن ؟ ولم تحتاج إليهم أيام الخوف ؟	3.. تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن لينهجوا لها سبل السعادة في الحياة ويغذوها من علمهم وآرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال ، وتحتاج إليهم في أيام الخوف ليحلوا لها المشكلات المعقدة ، ويخرجوها من المضائق محفوظة الشرف والمصلحة
4. كيف ينظر كل من العامي والطاغي إلى الفئة المثقفة ؟	4.. يراهم العامي المقصر فوقه فيتقاصر عن التسامي لما فوق منزلته ، ويراهم الطاغي المتجبر عيونا حارسة فيتراجع عن العبث والاستبداد .
5. هل كانت تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين ؟	5.. كان يوجد مثقفون بالجزائر في عصر الكاتب على نسبة حالها وحظها من الإقبال على العلم ومقدار الوسائل المهيأة لذلك .
6. متى تحظى الجزائر . في نظر الكاتب . بما يكفيها من المثقفين ؟	3.. تحظى الجزائر . في نظر الكاتب . بما يكفيها من المثقفين إذا زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف ، وتهيأت أسبابه
7. ما هو واجب المثقفين ذوي الأولوية ؟	7. واجب المثقفين ذوي الأولوية : هو إصلاح أنفسهم قبل كل شيء وإصلاح مجتمعهم ، وضع مقياس تقاس به درجة الثقافة والتقارب بينهم .
8. كيف تتم عملية إصلاح المجتمع ؟	8.. تتم عملية إصلاح المجتمع بتعارف كل طائفة مع الطائفة الأخرى وبالتقارب في الأفكار ، وحذف الفضول واللغو ، وبالتفاهم في إدراك الحياة وتصحيح وجوه النظر إليها .
9. ما الذي يعتبره الكاتب ظلما للثقافة ؟	9. يعتبر الكاتب ظلما للثقافة كل من يكتب بالعربية الصحيحة مقالة في جريدة ، ولا كل من يستطيع أن يخطب في مجتمع وهو عار من الأخلاق أو لا يحسن الضروريات من المعارف العصرية ،وكذلك بالنسبة لقراء الفرنسية .
10. يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة .هل توافقه في ذلك ؟ علل .	10. نعم أوافق الكاتب في أن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة . لأن المثقفين هم حفظة التوازن في الأمم وهم القومة على الحدود أن تهدم ، وعل

	الحرمات أن تنتهك ، وعلى الأخلاق أن تزيغ، وهم الميزان لمعرفة كل إنسان حد نفسه .
11. من هو المثقف الحق في نظر الكاتب؟ وما هي المقاييس التي تجعله كذلك ؟	11. المثقف الحق في نظر الكاتب هو من قاد الأمة ودبر لها أمرها والمقاييس التي تجعله كذلك هي إصلاح نفسه قبل كل شيء ، ثم يكمل نقائصه العلمية ، ويستكمل مؤهلاته التثقيفية .
12. ما الذي يرمي إليه الكاتب في حديثه عن " متطفلي الثقافة " ؟ وضح	12. متطفلوا الثقافة هم أشباه المثقفين الذين ليست لهم قدم راسخة في الثقافة العربية أو الثقافة الفرنسية ، فهم يحاولون أن يجدوا لهم مكانة في المجتمع مستغلين التباعد بين المثقفين باللغة العربية والمثقفين باللغة الفرنسية .
13. نتحدث كثيرا عن أمة حية وأخرى ميتة ، ولغة حية وأخرى ميتة ، ما المقصود من هذه المفاهيم ؟ وما معيار هذا التصنيف ؟	13. الأمة الحية هي الأمة التي لها مكانتها بين الأمم ، والأمة الميتة هي التي لا يسمع لها صوت و لا تستطيع الدفاع عن نفسها ، واللغة الحية هي لغة العلم والأدب، ويستعملها العالم واللغة الميتة هي التي لا تستخدم في المجالات العلمية والأدبية وإنما يقتصر استعمالها على أفرادها
14. ركز الكاتب في نصه على عرض الأحكام .علام يدل ذلك ؟ هات بعضها	14. ركز الكاتب في نصه على عرض الأحكام وهذا يدل على حنكته وتجربته في الحياة . من هذه الأحكام : . المثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها . المثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القومة على الحدود . إن التباعد بين المثقفين ..... وكثرة المتطفلين .
15. في أي نوع من أنواع النثر يمكنك تصنيف النص ؟	15. يمكن تصنيف النص ضمن فن المقال الاجتماعي
2- البناء اللغوي / الأسئلة المقترحة و أجوبتها بعد التصحيح	
1. برزت أساليب التوكيد في النص ، استخرج بعض النماذج وبين الغرض منها .	1. من أساليب التوكيد الواردة في النص : . إن أول واجب على المثقفين إصلاح أنفسهم قبل كل شيء . إن التباعد بين المثقفين ..... . وأنا أشهد الله أن هذا ظلم للثقافة " الغرض منه التوكيد على المعنى حتى يرسخ في الذهن "
2. انتقى الكاتب ألفاظا كثيرة من " القاموس القديم " علام يدل ذلك ؟ مثل .	2. انتقى الكاتب ألفاظا كثيرة من " القاموس القديم " وهذا يدل على طول باع اللغة العربية الأمثلة : حفظة . القومة . يتقاصر . المشارب . الفضول
3. وظف الكاتب كثيرا من ألوان البيان والبديع . استخرج بعضها وبين أثرها في الكلام.	3. بعض الصور البيانية التي وظفها الكاتب : . التشبيه البليغ : هم الميزان . الاستعارة المكنية : يغذونها من علمهم . الكناية : الفوضى في الأخلاق

	" أثرها في الكلام وضحته وبينته " بعض المحسنات البديعية التي وظفها الكاتب : . السجع :التقدير ، التدبير . الطباق : الأمن ، الخوف " أثرها في الكلام وضحت وعمقت المعنى "
4. تأمل الفقرة الثالثة من النص ، وبين وظيفة إذ في الربط بين ما قبلها وما بعدها في قول الكاتب: " إذ لا يصلح غيره ... " ، " إذ ما كل مثقف "	5. وظيفة إذ : أفادت التعليل أي ما بعدها كان نتيجة لما قبلها
3- التقويم النقدي / الأسئلة المقترحة و أجوبتها بعد التصحيح	
1- يقال إن أسلوب البشير الإبراهيمي هو امتداد لمدرسة الصنعة فما هي خصائص أسلوبه ؟	ج/- لأسلوب الإبراهيمي نكهة خاصة فهو يتفنن في اختيار اللّفظة: -تأنقه في العبارات و براعته في انتقاء أجود الألفاظ . -إحاطته باللّغة العربية و أساليبها . -حسن التصرّف في أساليب البيان . -الاقتباس و التضمين :فقد اتكأ على حافظته الجبّارة فاتكأت عليه عبارات القرآن و الحديث، و الأمثال و الحكم و الأشعار، و جاءت على لسانه و قلمه حتّى أصبحت جزءًا متلاحمًا من أسلوبه. -الإيجاز :فإذا كتب أوجز، و لم يُكتب. -كثافة استعماله للمحسنات البديعيّة و هي ليست من باب التكلّف بل هي من باب البراعة و خصوبة السليقة . -هو واحد من "أصحاب الصّنعة اللّفظية "التي تُعنى بانتقاء الأجود من فصيح اللّغة العربية، و الاستيقاء من التراث العربي الأصيل. -موضوعاته إصلاحية، اجتماعية (الشباب الجزائري – الأمة الجزائرية (... جمعت مقالاته في كتاب "عيون البصائر."
2- تحدث عن تطور فن المقال مبرزا خصائصه شكلا و مضمونا	1- تطور فن المقال المرحلة الأولى "يمثلها كتاب الصحف الرسمية **الوقائع المصرية ** وادي النيل ** رفاعة رافع الطهطاوي ..وكانت أساليب مقالاتهم اقرب إلى أساليب عصر الضعف حافلة بالسجع والزخرف اللفظي. ركزوا فيها على الأحوال الاجتماعية السياسية -المرحلة الثانية :عكست مقالات هذه المرحلة اهتمامات الجماهير بمختلف فئاتها بتأثير من حركة الإصلاح التي قادها" جمال الدين الأفغاني "و" محمد عبده "وبعد هما "ابن باديس والبشير الإبراهيمي . **حيث بدأت المقالات تتخلص تدريجيا من قيود السجع والصنعة اللفظية وتعطي للأسلوب صبغة يفهمها

الجميع

المرحلة الثالثة :ظهرت طلائع المدرسة الصحفية الحديثة التي نشأت في ظل الاحتلال الأوربي وتأثرت بالنزعات الحزبية يمثل هذه المرحلة **الرافعي * و الكواكبي *طه حسين *العقاد * وغيرهم ممن قادوا الحركة الأدبية والفكرية والاجتماعية . وهنا تحررت المقالة من قيود الصنعة فصارت حرة طليقة سهلة تهتم بالمعنى دون أن تهمل المبنى

المرحلة الرابعة :يمثلها أدباء اخذوا بحظ وافر من الثقافة الغربية في فترة استقام فيها أسلوب التعبير العربي . فنزعت المقالة إلى التحرر من كل قيد وتوخي المعاني الدقيقة والعبارات السهلة حسب مقتضيات الموضوع يمثل هذه الفترة أدباء المهجر *جبران* و *ميخاليل نعيمة * ثم العقاد* وطه حسين *والزيات* ومي زيادة *وهي فترة كثرت فيها الصحافة التي تبارى على صفحاتها عمالقة الأدب وتركوا بصماتهم على الحياة الأدبية والفكرية معا

2- خصائصه شكلا و مضمونا:

- ✓ أنها تعبير عن وجهة النظر الشخصية، وهذه الميزة هي التي تميزها عن باقي ضروب الكتابات النثرية.
- ✓ الإيجاز، والبعد عن التفصيلات المملة، مع إنماء الفكرة وتحديد الهدف.
- ✓ حسن الاستهلال وبراعة المقطع.
- ✓ إمتاع القارئ ، وإذا ما انحرفت عن هذه الخاصية أصبحت أي لون آخر من ألوان الأدب وليست بفن مقالة.
- ✓ الحرية والانطلاق.
- ✓ الوحدة والتماسك والتدرج في الانتقال من خاطرة إلى خاطرة أخرى من الخواطر التي تتجمع حول موضوع المقال

2- نوع النشاط : بناء لغوي : الموضوع : إعراب "لو" و "لولا أو لوما"

1 أمثلة من النص و أمثلة أخرى

عود إلى النص

. تأمل قول الكاتب :" لو دخلوا في عمل أفسدوه "

1. ما هي أداة الشرط المستعملة فيه ؟

2. ما هو المعنى الذي جاءت به

3. ما ذا جاء بعدها ؟

. تأمل قوله تعالى :" ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة "

1. أداة الشرط المستعملة هي " لو "

2. المعنى الذي جاءت به هو " إن

3 . جاء بعدها فعل يدل على المستقبل معنى لا صيغة

. أفادت " لو " في الآية الامتناع للامتناع

. جاء بعدها فعلان ماضيان

. و قد يأتي بعدها فعلان مضارعان : لو تحسن أشكر

. ماذا أفادت لو في الآية ؟ . ماذا جاء بعدها ؟ . تأمل العبارتين الآتيتين :" لولا رحمة الله لهلك الناس " . " لوما الكتابة لضاع أكثر العلم " . ما إعراب " لولا " و " لوما " . علام يدخلان ؟	. وإن جاء بعدها اسم قدر له فعل وأعرب فاعلا لفعل محذوف: لو علي قدم . لولا : حرف شرط غير جازم ، حرف امتناع لوجود . لوما . كلاهما يدخل على المبتدأ والخبر ، لكن الخبر يحذف والتقدير : لوما الكتابة موجودة

الأسئلة	الأجوبة
أريد معرفة بعض ادوات الشرط الغير جازمة ؟؟؟	لو ، ولولا ، ولوما ، ولما ، وكلما ، وإذا ، وإما ، جميعها أدوات تفيد الشرط ولا تجزم.
أريد التعرف على إعراب لو و لولا و لوما عندما تكون أدوات شرط غير جازمة	لو: وهي حرف يفيد امتناع الجواب لامتناع الشرط. وجوابها إذا كان ماضياً مثبتاً اقترن باللام وإذا كان منفيا تجرد منها. لولا ولوما: وهما حرفان يفيدان امتناع الجواب لوجود الشرط. ويليهما دائماً اسم مرفوع يعرب مبتدأ وخبره محذوف وجوباً. أما جوابهما فمثل جواب لو يقترن باللام إذا كان ماضياً مثبتاً ويتجرد منها إذا كان منفيا. وجميع هذه الأدوات لا تجزم وإنما تفيد ارتباط شيء بشيء آخر فقط.
أريد التعرف على امثلة لتلك القواعد	لو " تفيد امتناع حصول الجواب لامتناع حصول الشرط ،وأن " لولا " و " لوما " تدلان على امتناع حصول الجواب لوجود الشرط ، فإذا قلت : " لو احتمى المريض لسلم " كما في المثال الأول ، كان معنى ذلك أن السلام امتنعت على المريض الأنة امتنع عن حماية نفسه من الطعام ؛ وإذا قلت : "لولا النيل لكانت مصر صحراء " كما في المثال الرابع , كان معنى ذلك امتناع مصر من أن تكون صحراء لوجود النيل بها ، وإذا قلت لوما ثواب العاملين لفترت الهمم " كما في المثال التاسع . كان المعنى أن فتور الهمم قد امتنع لوجود الثواب

أدوات الشرط التي لا تجزم

الأمثلة :

1 – لو أخلص الأصدقاء دام ودهم.

2 – لولا الوفاء لساد الجفاء.

3 – لَوْمَا الإخلاص لفسد طعم الحياة.

الإيضاح :

تأمل الأمثلة االثلاثة السابقة تجد أن كلٌ واحد منها قد تضمن معنى الشرط وأنها اشتملت على ما يأتي :

1 – أداة شرط تربط بين الجملتين – الجملة الأولى وهي جملة الشرط والجملة الثانية وهي جملة الجواب.

2 – يلي أداة الشرط مباشرة ما يسمى "بالشرط".

مؤمنين : خبر "كان" منصوب بالياء لأنه جمع مذكر سالم – والمعنى: امنح إيماننا لوجودكم وجملة "لكنا مؤمنين" لا محل لها من الإعراب جواب "لولا".

تدريبات شفهية :

1- وضح فيما يلي أدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة.. مع تعيين الجواب والشرط :

3- لولا العلم لتأخر سير النهضة.

4- لو عصيت الله لبؤت بالخسران.

تمرينات تحريرية

– قال أبو تمام الطائي

لولا اشتعالُ النارِ فيما جاورَتْ ما كان يُعرف طِيبُ عَرْفِ العُوْد

1 -استخرج أسلوبي شرط وبين معنى الأداة وعين الجواب.

2 -اعرب ما تحته خط.

جدول جامع لتلخيص جميع الأحوال الإعرابية لـــ: لو و لولا

الأداة	معانيها	الأمثلة	الإيضاح و القواعد
لـو	الشرطية	﴿ولو كنتَ فظا غليظ القلب لانفضُّوا من حولك﴾	("لو" هذه هي التي اشتهرت بأنها حرف امتناع لامتناع).عناصر الجملة الشرطية هي . لو: أداة شرط،)كنت فظا غليظ القلب): جملة الشرط (المسبب)، (لانفضوا منحولك): جملة جواب الشرط (السبب) إذن: امتناعهجر الناس للنبي لامتناع كون النبي فظا غليظ القلب، فهي جملة شرطية امتناعية اختِصَاص "لو" بالفعل: تَخْتَصُّ "لَوْ" مُطْلَقاً بالفعل، ويَجوزُ أن يَلِيَها قَليلاً: اسمٌ مَعْمولٌ لِفِعْلٍ محذوفٍ وُجُوباً يفَسِّرُه ما بَعدَه، إمَّا مَرفُوعٌ كقولِهم في المَثَل: "لَوْ غَيرُ ذاتِ سِوارٍ لَطَمَتني" (قاله حاتم الطائي، وكان قد أُسِر فَلَطَمته جاريةٌ من جَواري الحي الذي أُسِرَ فيه، ويَضربُ للوضيع يُهين الشريف). أو مَنْصوب نحو "لَوْ محمداً رَايتَهُ أكرَمتُهُ"، أو خبر لـ "كانَ" محذوفة مع اسمها نحو "الْتَمِسْ وَلَو خاتَماً مِن حَديد" أي ولو كان المُلْتَمَسُ خاتَماً ويليها كثيراً "أنَّ" وصِلَتُها، نحو {وَلَوْ أنَّهُم صَبَرُوا} (الآية "5" من سورة الحجرات "49"). والمصدر المؤوَّل فاعل بـ "ثبت"مقدر، أي ولو ثَبَتَ صَبْرُهم، ومثلُه قولُ تميم بن أُبيّ بن مُقْبِل: ما أنعَمَ العَيْشَ لَو أنَّ الفَتَى حَجَرٌ *** تَنبُو الحَوادثُ عَنه وهو مَلْمُوم أي لَو ثَبَتَتْ حجَرِيَّتُه.
	المصدريّة	﴿وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُممِّن بَعْدِ	وأكثرُ وقُوعِها بعدَ "وَدَّ" لوْ هنا مصدرية بمعنى "أنْ"، لكنّها غير ناصبة للفعل المضارع لكونها جاءت بعد الفعل" ودّ "

		إيمانِكُم كُفّاراً﴾	
	التمني	﴿لَو أنَّ لَنا كَرَّةً فَنَكُونَ مِنَ المُؤمِنِينَ﴾/لو تزورنا فنكرمك	تكون لَوْ حرفاً للتمني والعرض ويكون جوابها منصوبا بالفاء (الفعل المضارع نُصب بأنْ مضمرة بعد فاء السببية
	التقليل	"تَصَدَّقُوا ولو بشق تمرة"	وهي حِينَئِذٍ حَرْفُ تَقْلِيلٍ لا جوابَ له.
	العَرْض	"لَوْ تَنْزِلُ عِنْدَنا فنصيبَ خيراً"	ولا جَوابَ له والفَاء بعدَها فَاءُ السَّبِيَّة لأنَّ العَرْضَ من الطلب.
لَولا ولَومَا	الشرطية	"لَولاَ أنْتُمْ لَكُنّا مُؤْمِنِينَ"	يدُلان على امتناع جَوابِهما لوُجود تَاليهما فَيَخْتَصَّان بالجُملِ الاسمية، والاسمُ المبتدأ بعدَ "لولا" الامتناعية يَجبُ حذفُ خَبَرِهِ، لأنه مَعْلومٌ بمُقتضى مَعنى "لولا". لَوْلاكَ ولَوْلايَ: عِندَ سيبويه: لولا تَخفِض المُضْمَر، ويَرْتَفِعُ بعدها الظَّاهِر بالابْتداء ونَرَى أنَّ الصَّواب فيها: مثل"لَوْلا أنْتَ" و "لَوْلاَ أنا" كما قال تعالى: "لَوْلاَ أنْتُم لَكُنا مُؤْمنين"
	التَّحضِيض	"لَوْلاَ نُزِّلَ عَلَيْنَا المَلائِكَةُ" "لَوْمَا تَأتِينَا بِالملائِكَةِ"	يَدُلاَّن على التَّحضِيضِ فَيَخْتَصَّان بالفِعْلِيَّة و هنا يدخلان على الفعل المضارع
	للتَّوبيخِ والتَّنْديم	لَولا جَاؤوا عَلَيهِ بأرْبَعَةِ شُهَدَاءَ	تُستَعمَلاَن في غير ذلكَ للتَّوبيخِ والتَّنْديم فتَختَصَّ بالمَاضي أو مَا في تأوِيلِه ظَاهِراً أو مُضمَراً

*** إحكام موارد المتعلم :

1 بيّن المعنى الذي أفادته " لَوْ " فيما يلي .

– لوْ كنتُ من مازن لم تستبح إبلي ♣ بنو اللقيطة من ذهل بن شيبانا.

– يَوَدُّ لَوْ اني معدم ذو خصاصة ♣ وأكره جهدي لَوْ يخالطه العدم .

– وإنّي لَدَاعٍ دعوةً لَوْ دعوتُها ♣ على جبل الرّيّان لانْقَضّ جَانبُهِ

– كأني أنادي صخرةً حين أعرضت ♣ من الصمّ لَوْ تمشي بها العُصم زلّتِ .

– أخو المحافل عيّافُ الخَنَا أنُفٌ ♣ للثّالبَات ولو أضلعن مضطلعُ.

– لَوْ تجتهدُ في دروسك تحقق النّجاح .

2 – بين المعنى الذي أفادته لَوْلا فيما يلي :

إليك الآن الإجابة ولكن لا تقرأها حتى تنتهي من تسجيل إجابتك على كراسك.

2 : 1 المعنى الذي أفادته " لَوْ " .

لو كنت من مازن . . . . " شرطية امتناعية "

يودّ لَوْ اني معدم . . . " مصدرية "

لو دعوتها . . . لانقضى جانبه . . . " شرطية امتناعية "

لو تمشي بها العصم زلت . . . . " شرطية امتناعية "

أخو المحافل . . . و لو أضلعن مضطلع . . . . " و صلية "

لو تجتهد . . . تحقق النجاح . . . " شرطية غير امتناعيه "

2 : 2 المعنى الذي أفادته لَوْ لاَ :

– فَلَوْ لاَ نفر من كل فرقة منهم طائفة . التحضيض / التأويل لَوْ لاَ ينفر .

- في مجال إدماج أحكام الدرس :وضعية إدماجية :

.....

.....

.....

.....

.....

ملاحظة : الإجابة و تصحيحها يكون في الكراس الثاني في قسم الواجبات المنزلية

-3- نوع النشاط : بناء فني : الموضوع : بلاغة الاستعارة

أمثلة من النص و أمثلة أخرى

عود إلى النص	
. تأمل العبارات الآتية الواردة في نص الإبراهيمي : ... يغذونها من علمهم وآرائهم ... الأخلاق أن تزيغ ... اتفقت المشارب 2) استنتاج الخلاصة . كيف صار كل من العلم والأخلاق والمشارب ؟ . ما نوع هذه الاستعارات ؟ . لم وظفها الكاتب ؟ . انظر إلى قول أحد الشعراء في وصف الكتاب : لنا جلساء لا نمل حديثهم البأ مأمونون غيبا ومشهدا . ما نوع الاستعارة في كلمة " جلساء " ؟ . ما فائدة الاستعارة ؟	. صار العلم مثل الطعام ، والأخلاق مثل البصر ، والمشارب مثل الإنسان . كلها استعارات مكنية . وظفها الكاتب لتقريب معانيه وتجسيد مفاهيمه . نوع الاستعارة في كلمة " جلساء " هي استعارة تصريحية لأنه صرح فيها بالمشبه به وهو " جلساء " وحذف المشبه وهو الكتاب . . تتمثل فائدة الاستعارة في أن تركيبها يجعلنا ننسى التشبيه ويحملنا على تصور صورة جديدة ، وما يزيد من جمالها الفني عنصر الإيجاز فيها

***بناء أحكام القواعد :

بلاغة الاستعارة

للاستعارة دور بالغ الأهمية في الأسلوب الذي نفكر به وهي ليست مجرد وسيلة لغوية يستخدمها الشعراء وغيرهم من الكتاب لتعميم أنواع معينة من الاستجابات العاطفية بل إنها جزء أساسي من الأسلوب الذي يفكر به الإنسان ويتصل به.

و هي فن في القول له عذوبة وسلاسة وجمال، لا تدانيها الحقيقة لطفاً وخفة "بل هي أكثر منها بلاغة في الوصف"، وأوجز لفظا في العبارة، فإن قولك: رأيت أسدًا يرمي، أبلغ وصفا من قولك: رأيت رجلاً يرمي، وأوجز لفظا من قولك: رأيت رجلا بالغا في الشجاعة مبلغ الأسد، وقد يكون التلفظ بالحقيقة يكرهه السامع فيعدل عنها إلى الاستعارة لنزاهته وذلك نحو قوله تعالى:" لا جناح عليكم إن طلقتم

السماء ما لم تمسوهن" فإن في قوله: "ما لم تمسوهن" نزاهة...

وسر بلاغة الاستعارة ، من ناحية اللفظ أن تركيبها يدل على تناسي التشبيه، ويحملك عمداً على تخيل صورة جديدة تنسيك روعتها ما تضمنه الكلام من تشبيه خفي مستور.

انظر إلى قول البحتري في الفتح بن خاقان:

يسمو بكف على العافين حانية تهمي وطرف إلى العلياء طماح

ألست ترى كفه وقد تمثلت في صورة سحابة تصب وبلها على العافين السائلين، وأن هذه الصورة قد تملكت عليك مشاعرك فأذهلتك عما اختبأ في الكلام من تشبيه؟

***إحكام موارد المتعلم

تطبيق :

-في مجال المعارف الفعلية :

مثال عن الاستعارة	بلاغة الاستعارة
قال تعالى : (وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ) (التكوير:18)	استعير في الآية الكريمة خروج النفس شيئاً فشيئاً لخروج النور من المشرق عند انشقاق الفجر قليلاً قليلاً بمعنى النفس، تنفس بمعنى خرج النور من المشرق عند انشقاق الفجر استعارة قد بلغت من الحسن أقصاه، وتربعت على عرش الجمال بنظمها الفريد، إنها قد خلعت على الصبح الحياة حتى لقد صار كائنا حيا يتنفس، بل إنساناً ذا عواطف وخلجات نفسية، تشرق الحياة بإشراق من ثغره المنفرج عن ابتسامة وديعة، وهو يتنفس بهدوء، فتنفس معه الحياة، ويدب النشاط في الأحياء على وجه الأرض والسماء، أرأيت أعجب من هذا التصوير، ولا أمتع من هذا التعبير؟ ثم تأمل اللفظة المستعارة وهي " تنفس " أنها بصوتها الجميل وظلها الظليل، وجرسها الساحر قد رسمت هذه الصورة البديعة في إطار نظم الآية المعجزة، فهل من ألفاظ اللغة العربية على كثرتها يؤدي ما أدته، ويصور ما صورته ؟
قال تعالى : (إِنَّا لَمَّا طَغَى الْمَاءُ حَمَلْنَاكُمْ فِي الْجَارِيَةِ) (الحاقة:11) .	استعير في الآية الكريمة " الطغيان " للأكثر الماء بجامع الخروج عن حد الاعتدال والاستعارة المفرط في كل منها . ثم اشتق من الطغيان : " طغى " بمعنى كثر . استعارة فريدة لا توجد في غير القرآن إنها تصور لك الماء إذا كثر وفار واضطرب بالطاغية الذي جاوز حده، وأفرط في استعلائه . أرأيت أعجب من هذا التصوير الذي يخلع على الماء صفات الإنسان الآدمي ؟ ثم تأمل اللفظة المستعارة " طغى " إنها بصوتها وظلها وجرسها إيحائها قد استقلت برسم هذه الصورة الساحرة في إطار نظم الآية المعجز .
قال تعالى : الر ﴿ كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ كَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ لُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِ مْ إِلَى صِرَاطِ الْعَزِيزِ	استعير في الآية الكريمة الظلمات للضلال بجامع عدم الاهتداء في كل منها .. واستعير النور بجامع الاهتداء في كل منها فهذه الاستعارة تجعل الهدى والضلال يستحيلان نوراً وظلمة . إنها تبرز المعاني المعقولة الخفية في صورة محسوسة، حية متحركة كأن العين تراها واليد تلمسها . تأمل كلمة " الظلمات " إنها تصور لك بظلامها الضلال ليلاً دامساً يطمس معالم الطريق أمام الضلال فلا يهتدي إلى الحق ثم تأمل الدقة القرآنية في جمع " الظلمات " أنه يصور لك إلى أي مدى ينبهم الطريق أمام الضلال فلا يهتدون إلى الحق وسط هذا

الختيم) (إبراهيم 1) .	الظلام المتراكم . ثم تأمل كلمة " النور " أنها بنورها تصور لك الهداية مصباحاً منيراً ينير جوانب العقل والقلب ويوضح معالم الطريق أمام المهتدي فيصل في سهولة ويسر إلى الحق فينتفع به فيطمئن قلبه وتسكن نفسه ويحظى بالسعادة في دنياه وأخراه

– في مجال إدماج أحكام الدرس :وضعية إدماجية :

.....

.....

.....

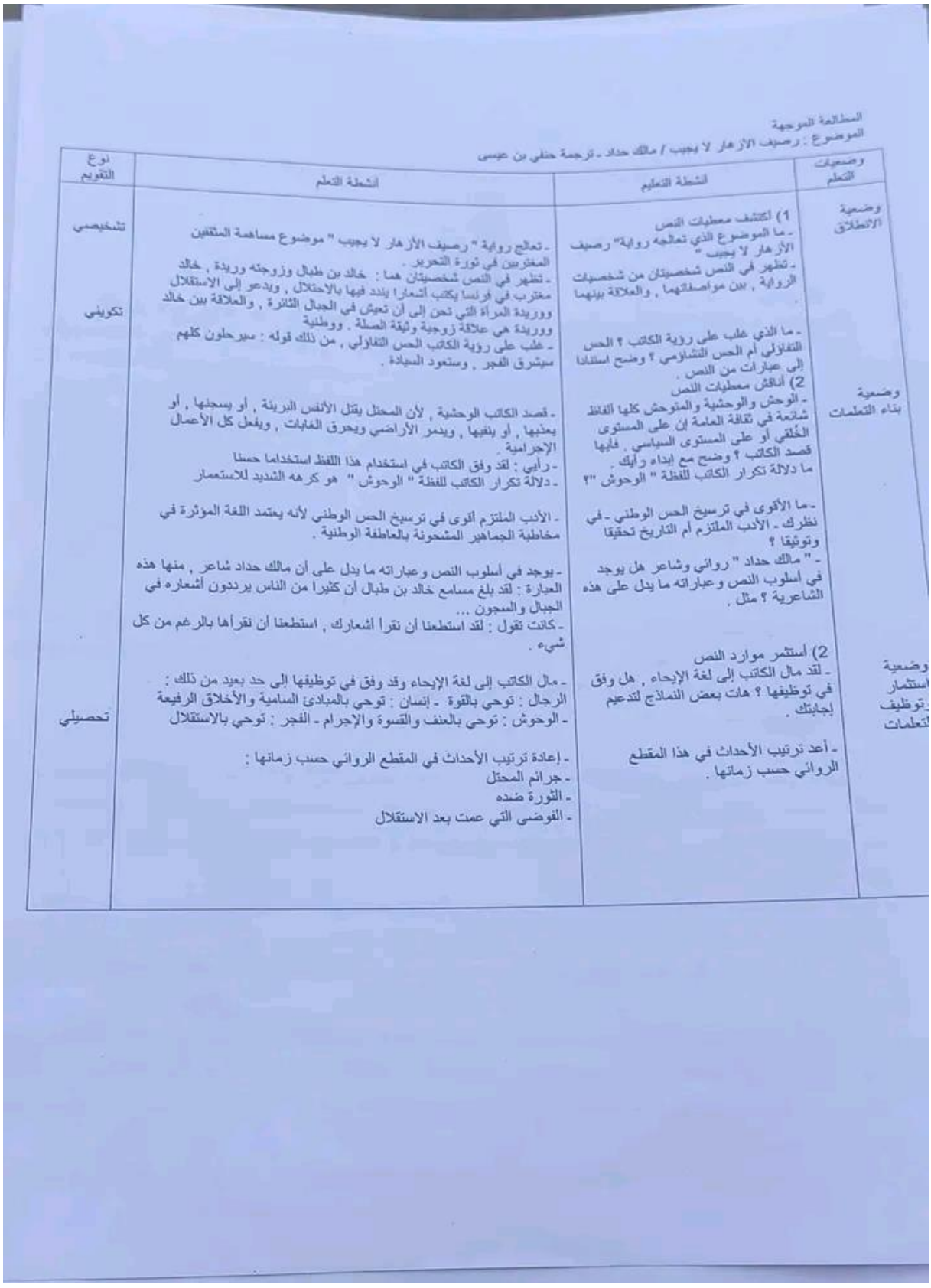
– 4– نوع النشاط : مطالعة : الموضوع :الأصالة والمعاصرة ازدواجية مفروضة أم اختيار ؟ لمحمد عابد الجابري

طالع نص المطالعة من الكتاب المدرسي في ص : [.....] ثم حضر الإجابة عن الأسئلة في كراسة التطبيقات

	الأسئلة المقترحة	الإجابات المصححة في القسم
1- اكتشاف معطيات النص	1. ماالمقصود بالأصالة وما المقصود بالمعاصرة حسب النص ؟ 2. ما هي الآراء المتداولة في الساحة الفكرية حول هذين المفهومين ؟ 3. ما مضمون كل رأي ؟ 4. ما الفرق بين المواقف المتخذة و " أصناف " المواقف حسب ما جاء في النص ؟	1. المقصود بالأصالة حسب النص: هو التراث بوصفه يقدم أو بإمكانه أن يقدم نموذجا بديلا وأصيلا يغطي جميع ميادين الحياة المعاصرة . . المقصود بالمعاصرة حسب النص : هو اختيار النموذج الغربي في السياسة والثقافة والاقتصاد .. إلخ 2. الآراء المتداولة في الساحة الفكرية حول هذين المفهومين : 1) مواقف عصرانية 2) مواقف سلفية 3) مواقف انتقائية 3. مضمون كل رأي : 1) المواقف العصرانية : تدعو إل تبني النموذج الغربي المعاصر بوصفه نموذجا للعصر كله . 2) المواقف السلفية : تدعو إلى استعادة النموذج العربي الإسلامي كما كان قبل عصر الانحراف والانحطاط ، في ذات الوقت يقدم فيه حلول " الخاصة "لمستجدات العصر . 3) مواقف انتقائية : تدعو إلى الأخذ بـ " أحسن " ما في النموذجين معا والتوفيق بينهما في صيغة واحدة تتوافر لها الأصالة والمعاصرة معا . 4. المواقف المتخذة : كل صنف من هذه المواقف يضم اتجاهات متعددة تتلون في الغالب بلون الإيديولجيات السائدة .

2- مناقشة معطيات النص	1. لماذا تطرح إشكالية الأصالة والمعاصرة في أمتنا ، ولا تطرح بنفس الحدة في الأمم المتقدمة ؟ 2. يرى الكاتب أن أمتنا ليست في حرية من أمرها : أن تختار أو لا تختار مسارها الحضاري . كيف فسر ذلك ؟ 3. إلى أي اتجاه من الاتجاهات المعروضة في النص تميل أنت ؟ ولماذا ؟	1. تطرح إشكالية الأصالة والمعاصرة في أمتنا ، ولا تطرح بنفس الحدة في الأمم المتقدمة لأننا متخلفون سياسيا واقتصاديا وثقافيا . 2. فسر الكاتب أن أمتنا ليست في حرية من أمرها : أن تختار أو لا تختار مسارها ، لأن المشكل الذي نعاني منه هو مشكل ازدواجية مواقفنا التي تطبع كل مرافق حياتنا المادية والفكرية . 3. أميل إلى الاتجاه الانتقائي . لأن الحضارة ملك للإنسانية .
3- استثمر المعطيات	اصنع قاموسا صغيرا تعرف فيه بكل الاتجاهات الفكرية التي تبناها دعاة الأصالة ودعاة المعاصرة وفق المصطلحات التي استعملها الكاتب في نصه .	قاموس يعرف بالاتجاهات الفكرية التي تبناها دعاة الأصالة ودعاة المعاصرة: 1) الليبرالية :مذهب سياسي لمضمون اقتصادي. يعني حرية الرأيوالاعتقاد والتعبير وحرية العمل السياسي وتداول السلطة وحرية الصحافة واستقلالالقضاء والفصل بين السلطات وتطبيق العلمنة وتمكين المرأة 2) الاشتراكية: مذهب اقتصادي يقضي باحتكار الدولة لوسائل الإنتاجكملك عام للشعب (أي أن الدولة تشارك الشعب في كل شي 3) العلمانية: فكر غربي يدعو إلى إقامة الحياة على أساالعلم الوضعي والعقل بعيدا عن الدين الذي يتم فصله عن الدولة وحياة المجتمعوحبسه في ضمير الفرد ولا يصرح بالتعبير عنه إلا في أضيق الحـــــدود... 4) الديمقراطية : هى حكم الشعب للشعب..والاستخدام العمليلها: إتاحة فرصة اختيار الحاكم والوزراء على أساس ما يتقدم به كل منهم منرؤى، وعرض كافة القرارات المصيرية على نواب الشعب للتصويت. 5) الشيوعية : مذهب اقتصادي اجتماعي يقوم في أساسه على القضاء علىالملكية الفردية، وتدخل الدولة الفعال في حياة الأفراد وإخضاعهم لإشرافهاوتوجيههم مادياً وفكرياً والمبدأ الأساسي لهذا المذهب يتلخص في (من كلبقدر قوته، ولكل بقدر حاجته) وهي فلسفة وضعها فردريك انجلز وكارل ماركس

202



المطالعة الموجهة

الموضوع : رصيف الأزهار لا يجيب / مالك حداد - ترجمة حنفي بن عيسى

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	1) أكتشف معطيات النص - ما الموضوع الذي تعالجه رواية" رصيف الأزهار لا يجيب " - تظهر في النص شخصيتان من شخصيات الرواية , بين مواصفاتهما , والعلاقة بينهما . - ما الذي غلب على رؤية الكاتب ؟ الحس التفاؤلي أم الحس التشاؤمي ؟ وضح استنادا إلى عبارات من النص .	- تعالج رواية " رصيف الأزهار لا يجيب " موضوع مساهمة المثقفين المغتربين في ثورة التحرير . - تظهر في النص شخصيتان هما : خالد بن طبال وزوجته وريدة , خالد مغترب في فرنسا يكتب أشعارا يندد فيها بالاحتلال , ويدعو إلى الاستقلال ووريدة المرأة التي تحن إلى أن تعيش في الجبال الثائرة , والعلاقة بين خالد ووريدة هي علاقة زوجية وثيقة الصلة . ووطنية - غلب على رؤية الكاتب الحس التفاؤلي , من ذلك قوله : سيرحلون كلهم سيشرق الفجر , وستعود السيادة .	تشخيصي تكويني
وضعية بناء التعلمات	2) أناقش معطيات النص - الوحش والوحشية والمتوحش كلها ألفاظ شائعة في ثقافة العامة ان على المستوى الخُلقي أو على المستوى السياسي . فأيها قصد الكاتب ؟ وضح مع إبداء رأيك . ما دلالة تكرار الكاتب للفظة " الوحوش "؟ - ما الأقوى في ترسيخ الحس الوطني - في نظرك - الأدب الملتزم أم التاريخ تحقيقا وتوثيقا ؟ - " مالك حداد " روائي وشاعر هل يوجد في أسلوب النص وعباراته ما يدل على هذه الشاعرية ؟ مثل .	- قصد الكاتب الوحشية , لأن المحتل يقتل الأنفس البريئة , أو يسجنها , أو يعذبها , أو ينفيها , ويدمر الأراضي ويحرق الغابات , ويفعل كل الأعمال الإجرامية . - رأيي : لقد وفق الكاتب في استخدام هذا اللفظ استخداما حسنا - دلالة تكرار الكاتب للفظة " الوحوش " هو كرهه الشديد للاستعمار - الأدب الملتزم أقوى في ترسيخ الحس الوطني لأنه يعتمد اللغة المؤثرة في مخاطبة الجماهير المشحونة بالعاطفة الوطنية . - يوجد في أسلوب النص وعباراته ما يدل على أن مالك حداد شاعر , منها هذه العبارة : لقد بلغ مسامع خالد بن طبال أن كثيرا من الناس يرددون أشعاره في الجبال والسجون ... - كانت تقول : لقد استطعنا أن نقرأ أشعارك , استطعنا أن نقرأها بالرغم من كل شيء .	
وضعية استثمار وتوظيف التعلمات	2) أستثمر موارد النص - لقد مال الكاتب إلى لغة الإيحاء , هل وفق في توظيفها ؟ هات بعض النماذج لتدعيم إجابتك . - أعد ترتيب الأحداث في هذا المقطع الروائي حسب زمانها .	- مال الكاتب إلى لغة الإيحاء وقد وفق في توظيفها إلى حد بعيد من ذلك : الرجال : توحي بالقوة - إنسان : توحي بالمبادئ السامية والأخلاق الرفيعة - الوحوش : توحي بالعنف والقسوة والإجرام - الفجر : توحي بالاستقلال - إعادة ترتيب الأحداث في المقطع الروائي حسب زمانها : - جرائم المحتل - الثورة ضده - الفوضى التي عمت بعد الاستقلال	تحصيلي

المستوى: الثالثة آداب فلسفة. مـــذكرة تربويـــة
النشاط : النص التواصلي.
الموضوع :الثقافة العربية لتوفيق الحكيم.
الأهداف التعلمية :- يستنتج خصائص المقال النقدي عند الكاتب.
- يقوم بوضع هيكلة فكرية للنص.

الأستـــاذ : بليغ دواوري

الوضعيات	أنـــشطة التّعـــليم	أنـــشطة الـتّـعـــلّم	توجيهات
وضعية الانطلاق (التشخيص)	- يتطلب من التلميذ إدراك مفهوم التوفيق بين الحداثة والأصالة في الثقافة العربية في نظر الكاتب. - يقرأ الأستاذ النص بأداء جيد، متبوع بقراءات فردية.	- يجيب التلميذ عن السؤال حسب فهمه للمصطلحين من خلال النص . - تقرأ مجموعة من التلاميذ النص بتركيز و تمعّن واحدا واحدا.	يهدف الأستاذ إلى وضع التلميذ في جوّ النصين بإثارة عامل الفضول عنده .
بناء التعلّمات	أتعرف على صاحب النص: من هو توفيق الحكيم ؟ ما هي أهم مؤلفاته ؟ أكتشف معطيات النص : - كيف يمكن للعرب إنهاض ثقافتهم ؟ - كيف استطاع الغرب في العصر الحديث النهوض بثقافته ؟ - ما المنهج الذي اقترحه الكاتب لمجاراة الغرب ؟ - ماذا أنتج اختلاف طبائع دول الشمال عن طبائع دول الجنوب ؟ أناقش معطيات النص : - فيم تكمن دعوة التجديد لدى الكاتب لمسايرة الرّكب الحضاري ؟ - هل توافقه الرأي حين قال: "إنّ الفكر البشري ليس له حدود دوليّة ؟ - لمَ لمْ يستثن الكاتب إسهام الحضارة الإسلامية في تطور	- توفيق الحكيم كاتب مصري، ولد سنة 1898. حصل على إجازة في الحقوق ..ثمّ اشتغل في سلك القضاء ثمّ تقلّب في عدّة وظائف استقال منها جميعاً ، ليتفرغ للفن والصحافة. توفي عام 1987. من أهم آثاره: أهل الكهف،عودة الروح، شهرزاد، أوديب الملك ،ويوميات نائب في الأرياف . - بالعمل الدؤوب،وبالجري واللحاق بما وصلت إليه الثقافة الغربية من أخذها من الحضارات الأولى.. - بعدم إهمالهم ما إنتجه العقل البشري،إلاّ واستفادوا منه كالحضارات الهندية والصينية والثقافة العربية وشعرها.. - الاقتراح موجود في الفقرة السادسة ... - أنتج ثقافتين عن الثقافة الواحدة،هما:اللاتينية والأنجلو سكسونية ، وهما تختلفان في الطّابع والمزاج والرّوح.. - بالجمع بين الحداثة وتراثنا وحسن استغلال ثقافة الغير كما صنعت الحضارة الإسلامية في عصورها الزاهية.. فجمعت أفكاروثقافات وحضارات أمم مختلفة... - نعم ، أوافقه الرأي لأنه امتداد لفجرالتاريخ عبرالتطور التاريخي للفكرالإنساني بدليل تعاقب الحضارات وامتزاجها فكل فكرحضاري كمّل فكرا حضاريا آخر..إلى الآن.. - لأنها عبارة عن حلقة من حلقات التطورالفكرالبشري والحضاري،وأنها استفادت من الثقافات السابقة وامتزجت	يكون المعلوم ، قبل الحصة ، قد اتفق مع التلميذ على أنّ الدّرس يحضر خارج القسم قبل موعد الحصة .

1

إحكام موارد التعلم وضبطها :

أ) في مجال المعارف :

-1- حدد موضع اللون البياني ونوعه فيما ياتي :

-2- قف بعد ذلك عند سر البلاغة في كل أسلوب :

- قال ﷺ : « اليد العليا خير من اليد السفلى » .
- سأل أحدهم إبن القيم سؤالا فأجابه : اذهب يا هذا فقد رفع عنك القلم .
- قال شاعر :

ان في ثوبه الذي المجد فيه لضياء يزري بكل ضياء .

ب) في مجال المعارف الفعلية :

✓ إبن جملا مفيدة بتوظيف الكناية عن صفة ثم عن موصوف ثم عن نسبة .

ج) في مجال إدماج أحكام الدرس :

✓ أكتب فقرة قصيرة تتمحور حول فكرة الالتزام باستعمال ما يناسب من الكناية .

الملخص:

يمثّل المنهاج عماد التّربية، فهو وسيلة المجتمع لإعداد أفراده، ووسيلته للمحافظة على وجوده، وتحقيق تطوره، يتأثر بالظروف الخاصة والعامة، ولقد تطور، فأصبح يُنظر إليه كنظام في العصر الحديث، يُراعي المختصّون في تطويره المكوّنات التي يقوم عليها، فكان لزاما مراعاة مجموعة من الأسس، واحترام الخطوات المنهجية لذلك، وتجسيد الأساليب الحديثة، مهما تنوّعت الدّواعي، ليحقّق غاياته المرجوّة.

ولقد سلكت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال سبيل الإصلاح، فطوّرت مناهجها في عديد المحطّات، سعيا إلى رفع مردوديتها، ومواكبة التطورات الحاصلة خاصّة منها المعرفية والتكنولوجيّة، تجلّى ذلك بيّنا في تحسين المناهج وإصلاحها في مطلع الألفية الثالثة، لتُتبعه بموجات أخرى من التّعديل، تمثّلت في تكييف مناهج المواد الدراسية، خاصّة منهاج اللّغة العربية وآدابها، واعتماد التدرجات السّنوية، فكانت خطوة أخرى لتكريس المقاربة بالكفاءات مع مراعاة مستجدّات الواقع وظروف التّعلّم.

اعتمدنا على الدراسة الميدانية للوقوف على نجاعة تكييف منهاج مادة اللّغة العربية وآدابها بالاعتماد على المنهج الوصفي، والاستعانة بآليات التّحليل والتّعليل والنّقد، وقد وظّفنا الاستبانة والملاحظة كأداتي بحث.

الكلمات المفتاحية: منهاج اللغة العربية–المدرسة الجزائرية–الإصلاح–التكييف–التدرجات–المقاربة بالكفاءات.

De par son apport bénéfique sur l'individu et la société, le programme est le pilier de l'éducation. Plusieurs facteurs généraux et particuliers l'influencent de sorte qu'il se fait un système à part entière dans les temps modernes. Les spécialistes prennent en charge, dans son développement, ses composantes sous-jacentes et un ensemble de règles tout en respectant les étapes systématiques et en appliquant les démarches modernes en vue d'atteindre ses objectifs voulus.

Depuis l'indépendance, l'école algérienne s'oriente vers le chemin de la réforme. Ainsi, elle développe ses programmes à maintes reprises pour décupler son potentiel et pour s'adapter à l'évolution cognitive et technologique notamment au début du troisième millénaire. Plusieurs régulations, qui se succèdent, se situent au niveau de l'adaptation des programmes en particulier celui de la langue arabe et sa littérature. C'est une autre étape pour mettre en œuvre l'approche par compétences en tenant en compte l'aspect socioculturel et les conditions d'apprentissage.

Nous nous sommes appuyés sur une étude sur le terrain pour déterminer l'efficacité de l'adaptation du programme de langue arabe et de sa littérature sur la base de la démarche descriptive, le recours aux processus d'analyse, de démonstration et de critique tout en utilisant l'identification et l'observation comme matériels de recherche.

Mots-clés : programme, développement des programmes, réforme, l'école algérienne, l'adaptation, progression, langue arabe.