الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات

الرقم:..... N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغات)

المنهاج التربوي الجزائري في ضوء الإصلاح ودوره في تنمية الكفاءات اللغوية
"السنة الخامسة من التعليم الابتدائي "أنموذجا"

مقدمة من قبل:
قروي وردة

تاريخ المناقشة : 20/06/2015

قريني نبيلة	رئيسا أستاذ مساعد–أ– جامعة 08/ماي/ 1945قالمة
بلعز الطاهر	مقرر أستاذ مساعد–أ– جامعة 08/ماي/ 1945قالمة
دبيش وفاء	ممتحنا أستاذ مساعد–أ– جامعة 08/ماي/ 1945قالمة

السنة: 2015

شكرو تقدير

بكل عبارات الشكر و الحمد، كلمات التقدير و الاحترام

نرفع أسمى آيات الحمد و العرفان للفاطر الرحمن

الذي هداني و سدد خطايا و سهل ممشاي

الذي جعل من العمل إتقانا، و من الأجر إتماما و إكمالا .

اتقدم بالشكر الجزيل إلى من لم يبخل عليا

بالنصائح والتوجيهات القيمة و المفيدة، أستاذي

الكريم،والمشرف على عملي: بلعز الطاهر

شكري الخالص إلى كل من ساهم في إخراج هذا العمل

و لو بالكلمة الطيبة من قريب أو من بعيد.

فهرس العناوين

الصفحة

المقدمة..... أ – د

مدخل 1-2

الفصل الأول: لمحة تاريخية للمناهج في المنظومة التربوية "البرنامج قبل الاحتلال الفرنسي حتى (2003-2004) 3 -26

الفصل الثاني: المنهاج بالمقاربة بالكفاءات -27

المبحث الاول:.المنهج تعريفه مميزاته ومكانته..... 27-36

1- مفهوم المنهج (لغة واصطلاحا) 27-29

2- المنهاج حسب المفهوم التقليدي..... 29-30

3- المنهاج حسب المفهوم الحديث..... 31-32

4- مميزات المنهاج بمفهومه الحديث 32-33

5- بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث..... 33

6- تطور مفهوم المنهج..... 33-34

7- مكانة المنهج في النظام التربوي..... 34-35

- مفهوم البرنامج..... 35-36

- الفرق بين المنهاج والبرنامج..... 36-37

المبحث الثاني: المنهاج بمقاربة الكفاءات..... 37-58

1- المنهاج بالاهداف..... 38-41

اولا: المستوى العام 38-40

أ -الغايات 38-39

ب- المرامي..... 39

جـ -الأهداف العامة..... 39-40

ثانيا: المستوى الخاص..... 41

أ -الاهداف الخاصة..... 40-41

ب -الأهداف الإجرائية..... 41

- النقد الموجه للمنهاج بالاهداف..... 42-43

- المنهاج بالمقاربة بالكفاءات..... 43-45

1 –مفهوم المقاربة 45-46
أ –لغة..... 45
ب –اصطلاحا..... 45-46
2 –مفهوم الكفاءة..... 46-48
أ –لغة..... 46
ب –اصطلاحا..... 46-48
3– –مفهوم المقاربة بالكفاءات..... 48-49
4–متى انطلقنا في المنهاج المقاربة بالكفاءات..... 49-51
5–لماذا المقاربة بالكفاءات..... 51-52
6–ميكانيزمات وتمفصولات التدريس بالكفاءات..... 52-58
– المقاربة النصية..... 52-54
– وضعية إدماجيه..... 54-56
– انجاز المشاريع..... 56-58
المبحث الثالث:.الكفاءات اللّغوية..... 58-66
– الكفاءات في المنهاج..... 58-59
– المحتويات في المنهاج..... 59-63
– الطرائق في المنهاج..... 63
– التقويم في المنهاج..... 63-66
الفصل الثالث: دراسة تطبيقية عن كيفية تدريس المنهاج المقاربة بالكفاءات لسنة الخامسة من التعليم الابتدائي 67-94
تمهيد..... 67-68
1 –الانشطة المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي لسنة الخامسة..... 69
2 –جدول استعمال الزمن..... 70
3 –مراحل سير الدرس..... 71-72
4 –انشطة اللغة العربية المقررة في السنة الخامسة ابتدائي..... 73-81
5– أسئلة الاستبانات..... 82-84
5 –تحليل الاستبانات الموزعة على كل من المتعلمين والمعلمين ومدير المؤسسة .. 85-94
خاتمة..... 95-96
قائمة المراجع

تحتل المناهج مركزًا حيويًا في العملية التربوية، و تعتبر إلى حد ما العمود الفقري للتربية،فهي المرآة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفيته وحاجاته وتطلعاته. كما تلعب المناهج دورًا مهمًا في العملية التّعليمية وتعد المنهل الخصب الذّي يزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف ويغرس في نفوسهم القيم والاتجاهات الإيجابية، ولما كان المجتمع يتغير ويتطور تبعا لتغيرات البيئة والثقافة والعلم فلا بد للمناهج أن تتطور لتكون باستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته، وهذا ما ذهبت إليه إصلاحات الأنظمة التعليمية إلى تحديث المقاصد والغايات لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الأفراد والمجتمع، ذلك لتحق ;يق تكوين وتعليم الأجيال المتمدرسة وتثقيفهم بشكل أنجع وحتى تصبح المدرسة أكثر نفعًا ونجاعة، وتستجيب لمتطلبات العصر بالنسبة للفرد المتعلم، أصبح لزاما عليها أن تهتم بتكوينه ومنه القّدرات والمهارات التّي تسمح له فعلا أن يكون كفُء، حيث تسهل الكفاءات الضرورية للمتعلمين بالنسبة لعمليتي التعليم والتعلم مقاربة بيداغوجية ملائمة للاستثمار البشري.

ما جعل تبني المنظومة التّربوية الجزائرية للمقاربة الكفاءات في مناهجها التعليمية وكتبها المدرسية تعمل على بلورة الكفاءات الضرورية المراد اكسابها للمتعلمين عن طريق تعليم التعلم، حتى يتسنى لهم القدرة على مواجهة مختلف التحديات والتكيف الصحيح مع الوضعيات الجديدة التي يمكنهم أن يصادفوها في الحياة اليومية.

وعليه إذا كانت المقاربة بالكفاءات من حيث مقاصدها وغايتها مثيرة للإعجاب والتفاؤل من طرف بعض المربين والمعتمين بالعملية التربوية وواضعي المنهاج إن الواقع التربوي لا يعكس ذلك حيث نجد معظم مدارسنا الجزائرية في التعليم الابتدائي بصفة خاصة لا زالت هناك ضعف في تطبيق المقاربة بالكفاءات وذلك لأنها تعتمد على الكفاءة لا على المعلومات كما في التعليم التقليدي لذا ينبغي اختيار محتويات التعليم انطلاقا من الكفاءات الواجب تنميتها عند المتعلمين وجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

* والموضوع الذي درسته يتعلق بالمنهاج التربوي الجزائري في ضوء الإصلاح ودوره في تنمية الكفاءات اللغوية.

ومن بين الأسباب التي أدت بي إلى اختيار الموضوع: التساؤل عن المنهج بالمقاربة بالكفاءات ؟ ودورها في تنشيط العملية التعليمية أو ابرازها بطريقة سهلة مبسطة وكذلك توضيح ميكانيزمات التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

وأحاول في هذه الدراسة أن أجيل النظر بتأن وشمول في جوانب المنهاج التربوي الجزائري بالمقاربة بالكفاءات وذلك من خلال مدخل وثلاث فصول وخاتمة.

اما المدخل فوقفت فيه عند المنهاج التربوي والإصلاحات الجزائرية وتطوير المنهاج التربوية.

ودرست في الفصل الأول : الذي عنوانه المحة التاريخية للمنهاج في الجزائر [من قبل الاستعمار إلى المنهاج 2003 إلى يومنا هذا في المنظومة التربوية الجزائرية].

أما الفصل الثاني فيحتوي على ثلاث مباحث المبحث الأول المنهج مميزاته و مكانته حيث عرفت المنهج لغة واصطلاحا المنهاج حسب المفهوم التقليدي وحسب المفهوم الحديث ومميزاته بين المنهج التقليدي والحديث تطور ومكانة المنهج مفهوم البرنامج الفرق بين البرنامج والمنهاج.

أما المبحث الثاني:المنهاج بمقاربة الكفاءات، فدرست فيه :

- المنهاج بالأهداف
- نقد المنهاج بالأهداف
- المنهاج بالمقاربة بالكفاءات.
- -تعريف المقاربة لغة و اصطلاحا.

-تعريف الكفاءة لغة و اصطلاحا.

- متى انطلقنا في المنهاج.

- لماذا المقاربة بالكفاءات.

- ميكانيزمات التدريس بالمقاربة بالكفاءات [مقاربة نصية، وضعية إدماجية و انجاز المشاريع]

والمبحث الثالث:الكفاءات اللّغوية ، فدرست فيه: الكفاءات في المنهاج، المحتويات في المنهاج والطرائق في المنهاج والتقويم في المنهاج.

أما الفصل الثالث فتناولت فيه دراسته التطبيقية للمنهاج التربوي الجزائري بالمقاربة بالكفاءات السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا، والذي ذكرت فيه الأنشطة المقررة في هذه المرحلة، استعمال الزمن مراحل سير الدرس ورسمت مذكرة صماء للإستئناس بها وكذلك اخترت أنشطة اللغة العربية في هذه المرحلة من قراءة ونحو وصرف مع ذكر مذكرات كل منها واستعنت باستبيانات مع تحليلها.

والخاتمة التي جمعت فيها كل جوانب البحث مذيلة بالفهرس والمصادر والمراجع.

واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي ألية الإحصاء بحيث نصف المنهاج بالمقاربة بالكفاءات ونحلل عناصر المنهاج والمقاربة بالكفاءات أما المنهج الاحصائي الذي يعتمد على جميع البيانات ومعالجتها إحصائيا للوصول إلى إجابات عن تساؤلات البحث وفرضياته.

كما أننا عدت في بحثي هذا إلى جملة من المصادر التي تناولت بالدرس

- مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي لنور الهدى لوشن.

- بناء المناهج التربوي لمحمد هاشم فالوفي.

- المناهج مفهومها أساسها تنظيمها وتقويمها وتطويرها لعزيمة سلامة.

- بيداغوجية التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات لفريد جامي.

بالإضافة إلى المراجع التي توفرت بين يدي وتناولت المنهاج بالمقاربة بالكفاءات كما واجهتني عدة عراقيل ومصاعب تمثلت في البحث عن المادة التي تخدم موضوعي مما جعلني أسعى إلى الانتقال للبحث عنها هنا وهناك نظرا لندرة ما نشر من الكتب بالعربية في هذا الموضوع.

تمهيد

يمثل المنهاج التربوي الركن الأساس للعملية التربوية ووسيلة مهمة لتحقيق أهداف المجتمع وفق فلسفته التي تنتابها، كما أنه محور عملية التخطيط التربوي لأن الخطط التربوية تعتمد على الأثر الناتج من التعلم فالمنهاج عملية تمرين العقول على التفكير الإيجابي والتأمل ومجابهة مشكلات الواقع.[1]

كما أن المنهاج التعليمي هو لسان التربية المسؤول عن تحقيق أهدافها ومحتوياتها وهو يحتاج في وضعه وتصميمه إلى أن يستند إلى أسس ضرورية تجعل منه منهجًا ملائما.

لقد تطور مفهوم المنهاج التربوي مثلما تطورت المفاهيم التربوية الأخرى فإن تعقد مشاكل الحياة واشتباك مصالح الأفراد والجماعات شمل جميع النواحي وتغلغل في كل منعطف وزاويا، فيها وبالطبع أصاب التربية والتعليم نصيب وافر منها فضلا عن التغيرات في الأسس والأساليب التربوية لجعلها ملائمة للمطالب الحيوية الجديدة التي تتلاءم مع أساليب الحياة الجديدة.

ومثلما تطورت البحوث والدراسات لمعرفة أهمية إعداد المعلم والمدرس وتوجيههما ليكونا قادرين على الاضطلاع بالمسؤولية المترتبة عليها والقيام بها بأكمل وجه، فإن الاهتمام بالمنهج الدراسي سلط الضوء عليها ولذلك تباينت نظريات المنهج، وهذه الأخيرة استندت في أفكارها على أسس ومبادئ انطلقت منها.

ويعتبر المجتمع المرجع الأول والأساسي الذي يعتمد أي منهج تربوي لارتباط المناهج التعليمية بالنظم الاجتماعية والسياسية ولانعكاس الاجتماعي السائد في بلد ما على المناهج.

ولكون المدرسة مؤسسة اجتماعية لها أثر كبير في التغيير الاجتماعي حيث يشهد عالمنا اليوم العديد من التغييرات والتحولات في جميع الميادين، وهذا ما مس النظام التربوي الجزائري، حيث

(1) سالم، رائد خليل، تطور المناهج التربوية، مكتبة المجتمع العربي، عمان،(د،ط)، 2007، ص117.

تمهيد

عرف هذا الإصلاح سنة 2003 و2004 فبعد تجربة الجزائر الأولى للمنهاج بالمقاربة بالأهداف سنة 1975 تلتها التجربة الثانية في ضوء إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية وهو تبني المنهاج بالمقاربة بالكفاءات، حيث كان المنهاج بالأهداف الذي هدفه هو التراكم المعرفي من أجل التكديس والاستظهار، ثم أصبح المنهاج بالمقاربة بالكفاءات القائم على ادماج المكتسبات بين الحركية الكبيرة التي أصبحت تميز الأبحاث في الحقل التربوي، حيث أن المنهاج بالمقاربة بالكفاءات يجعل المتعلم مستجيب للعملية التعليمية وجعل مكتسباته على محك التوظيف والإدماج، حتى يتخرج بحيث يمكنه التكيف مع الواقع.

ومن هنا أرى أنه جيرا بأن أتطرق في الفصل الأول من الجانب النظري في بحثي إلى معرفة مسار النظام التعليمي الذي شهدته الجزائر عبر مسار نظامها التعليمي ذلك انطلاقا مما ورثته عن الاستدمار الفرنسي قبل الاستقلال وإبراز الجهود التي تبعتها السياسة الجزائرية في اصلاح ليتماشى مع نهضتها وتنميتها الشاملة.

لمّحة تاريخية عن تطور النظام التربّوي في الجزائر:

اولا- قبل الاحتلال الفرّنسي للجزائر (قبل 1830):

إنّ التّعليم في مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر كان تعلّيما مزدهرًا تتكفل بتمويله فئات الشّعب الجزائري بكل الوسائل والآليات المتوفرة سواء من هبات وعطايا أو الوقف الإسلامي أو الصدقات الممولة من الزّكاة تقدم لدور العلم والعبادة في المساجد والزّوايا والكتاتيب، لم يكن الأتراك ينظمون العملية التعلّيمية في الجزائر بل كانت متروكة للعمل الجمعوي إن جاز التعبير لكنهم لم يعرقلوا نشر العّلم ولم يقفوا في وجه من يتصدر لذلك بل كان هنّاك تشجيع في فترات معينة من خلال إكرام أهل العلّم في المناسبات الرّسمية، " لم يكن للعثمانيين في الجزائر سياسة للتّعليم، ولا خطة رسمية لتشجيعه والعناية بأصله وتطويره، وتوجيهه وجهة تخدم المصالح الإسلامية من جهة والمصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى.[1]

فحب التّعليم كان نابعا من التّمسك بالدين لدى الفرد الجزائري، فحثّ الدين على طلب العلم كان دافعا قويا للجزائريين للتحصيل العلمي، ولم يقتصر التّعليم على الذكور فقط بل امتد لتعليم الإناث ودوما تحت غطاء الدين وتوجيهه، رغبة في تعلم الفرائض والقرآن الكرّيم من أجل إقامة الشعائر الإسلامية بصورة صحيحة، " فتّعليم كان قبل كل شيء لرفع الأمية واستجابة لدعوة الدين في طلب العلم ومعرفة الفروض، وليس الأغراض أدبية أو اجتماعية وقد ذكر السيد شيلر الذي عاش في الجزائر أكثر من خمسة عشر سنة أن في الجزائر مدارس خاصة لتعليم البنات لم يشهدها هو، لكن النّاس حدّثوه عنها وأن النساء هم اللّاتي 'يدرن هذه المدارس.[2]

(1) أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر، (د،ط)1991، ص 324.
(2) (م ،ن)ص342.

والاحصائيات والأرقام الموثقة تدل على هذه الحقيقة في مدينة قسنطينة فقط كانُ يوجد بها عام (1837) أي عام احتلالها (79) كتابا ومدرسة قرآنية يتردد عليها حوالي (1350) طفل وطفلة. [1]

كما قُدّرت الكتاتيب والزوايا في الجزائر سنة (1871) بحوالي 2000 بين زاوية وكُتاب موزعة على القطر الجزائري شمالا وجنوبا، تقدم التّعليم بـ (28000) تلميذ تقريبا فكانت في قسنطينة مثلاً (90) مدرسة وتحتوي على (14000) تلميذ سنة (1873) وسكانها قدروا بـ (24000) نسمة في نفس السنة حسب الإحصائيات الرّسمية التي كان في نواحي تلمسان (40) زواية في الجزائر العاصمة (100) مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب. [2]

أما مصادر التكوين في الجزائر لتخريج العلماء قبل الاحتلال الفرنسي، فقد تباينت إلى ثلاث مصادر للتّكوين ذكرها أبو القاسم سعد اللّه. [3]

-**المدرسة الجزائرية:** وتمثلها المساجد والزّوايا بما تقدمه من دروس في مجالات مختلّفة لعل أبرزها تحفيظ القرآن الكريم والنّحو والبلاغة والتّفسير ...إلخ من العلوم ذات الصّلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

-**المدرسة المزّدوجة الجزائرية الإسلامية:** وهي المدرسة التي يجمع فيها الطّالب بين تكوينه في الجزائر،ومن ثم الالتحاق بالمعاهد والمدارس العربية لإكمال الدّراسة ثم العودة للجزائر لمباشرة العمل الوّظيفي، كمثال عن ذلك جامع الزّيتونة والأزهر اللذين كانا يقصدهما الكّثير من طلبة العلم من الجزائريين، وبعض المعاهد في الشّام والحجاز.

(1) بوفلحة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،(د ،ط)1993، ص28.

(2) الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، رغاية الجزائر (د،ط)،1994ص14.

(3) أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي (م، س)، ص392.

-**المدرسة الإسلامية عمومًا:** وهذه المدرسة جاءت بها طائفة من علماء المسلمين الذين يكونوا جزائريين في الأصل، ولكنهم استوطنوا الجزائر وتولوا فيها وطائف مختلفة كالإفتاء والإمامة ساهموا هم أيضا في عمليات التكوين.

فالّتعليم في تلك الفترة وبشهادة المحّتل نفسه الذي يُقر بأن حالة التعليم في الجزائر في بداية الاحتلال كانت أفضل من حالته في جنوب أوروبا، أما فيما يخص الأمية فالجزائر في ذلك العهد كانت أفضل من فرنسا ذاتها وهذا بشهادة الجنرال "ولسن استرهازي" "wilsenestehazi " أن الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة كانوا في ذلك العهد أكثر من الفرنسيين الذين كانوا يقرؤون ويكتبون، إذ 45% من الفرنسيين كانوا أميين حينذاك، وأن الجزائر احتلها جنود فرنسيين من طبقة جاهلة تمام الجهل ...

يجب علينا أن نعترف احتراما للحقيقة أن المسلمين في إفريقيا الشمالية رغم انخفاض مستوى العلوم فيها وقلة الكتب كانوا يولون مسائل التربّية والتعليم عناية لها قيمتها. [1]

أما يفون توران "Yvonne Turin " فقد ذكرت في كتابها " المواجهة الثّقافية في الجزائر المستعمرة " عن دوماس قوله " إنّ التعليم الابتدائي كان كثير الانتشار بالجزائر أكثر مما نعتقد عادة، إن علاقتنا بالأهالي في المقاطعات الثلاث أثبتت أن متوسط الأفراد من الذكور حسنون القراءة والكتابة. [2]

فالفترّة التي سبقت المحتل كان فترة مضيئة في تاريخ التربّية والتّعليم في الجزائر رغم ما اعتراها من نقائض تابعة عن عدم وجود خطة مدروسة وأهداف محددة ولكن على الأقل على الصعيد الشخصي للأفراد كانت نسبة الأمية في حدودها المتدنية حيث كانت نسبة الأمية في الجزائر غادة دخول المحتل تقدر بـ 5% فقط، و'كتب عن ذلك الرحالة الألماني " فيلهلم شيمبرا " حين زار الجزائر في شهر ديسمبر

(1) الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، (م، س)، ص22.
(2)(م، ن)، ص23.

1831م يقول: " لقد بحثت قصدًا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة، غير أني لم أعثر عليه، في حين أني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوروبا. [1]

ثانيا-أثناء الاحتلال الفرنسي (1830 -1962):

تُعتبر الفترّة التي قضاها الاحتلال الفرنسي في الجزائر من بين أقسى أنواع الاحتلال في العالم،حيث مارس فيها المحّتل كل أنواع السياسات التي يرى فيها القدرة على إخراج هذا الشّعب من هوّيته وإلباسه ثوباً غير ثوبه، ترغيب حينا وترهيبًا أحيان كل هذا يحدث وفق خطة ممنهجة يساهم في وضعها ثلّة من المفّكرين والمنّظرين يساعدهم على تنفيذها جيش من الأعوان تحت مظلات عديدة لتبرير الأفعال التي يقومون بها تارة تحت غطاء الدّين ومرة أخرى من أجل الحضارة ولنشر العلم والتنوير، لكن ما يدحض ذلك هو ما تم تسجيله على أرض الواقع ما يتفوه به ساستهم وقوادهم ولعل في التصريح الذي جاء على لسان الكاردينال لافيجري (1825-1892) وهو يَقول سنة 1969 " علّينا أن نخّلص هذا الشعب من قرآنه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فإن من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقصى الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر".

إن هذا التصريح الواضح الذّي لا لبس عليه يبرز بصورة جلية لكل متتبع النوّايا الحقيقية للاحتلال الفرنسي للجزائر، وهذا ما تجسد فعليا من خلال خططهم في مجال التّربية والتّعليم والتي يستعرض لها بشيء من التفصيل. [2]

إن نسّبة الأميّة في الجزائر غدّاة دخول المحتل كانت في حدود 5%غير أن الأرقام التي جاءت على لسانهم أيضا تصيبنا بالذهول فبعد 70 سنة من الاحتلال الذي جاء للجزائر من أجل التنّوير ونشر

(1) ابن تريعة، ذلك الاحتلال... وهذا الاستقلال، بأقلام ألمانية قد تكون محايدة، الموقع الالكتروني لجريدة المساء. http://www.el-massa.com/or/contentview8785:19 :49 :00 2011/02/04.

(2) الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، (م، س)، ص3.

الحضارة الأوروبية المزعومة صارت وضعية التعليم في الجزائر وهذا بشهادة الجنرال الفرنسي " دوماس " الذّي قال سنة 1901 م –أي بعد حوالي 70 سنة من الاحتلال–أن نسبة المتعلمين من الأهالي لا تتعدى 3.8%، وبعد قرن من الاحتلال أصبحت نسبة الأميين من الجزائريين 92.2% بين من يتراوح أعمارهم من 5 إلى 18 سنة و90% بين ما تجاوزت أعمارهم ثمانين عامًا وتشرد أكثر من مليون طفل جزائري في الشوارع وهو سن الدراسة لأنهم لا يجدوا المكان ولا من ينفق عليهم ... [1]

ثالثا – النّظام التربّوي بعد الإستقلال (البرنامج):

وَرثت الجزائر نظامًا تربّويًا بعد حرب ضَروس كانت ختاما لصراع مرير منذ لأكثر من ثلاث عُقود بعد المائة، للمحافظة على مقوماتها الوطنية من الانحلال والذوبان لم يَكن هذا النظّام قادرًا على تحقيق أهداف وغايات الأمّة الجزائرية نتيجة لأسسه التي تتعارضُ مع مبادئ وقيم الأمة، فكان لزاما على الدّولة الجزائرية الحديثة أن تخوض معركة أخرى لاسترجاع السيادة الوطنية على النظّام التربّوي " إن تعليم اللّغة العربيّة في المدارس وجزأرة المضامين ولا سيما المواد الحسّاسة للعلوم الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والفلّسفة والتربّية الدينية والأخلاقية والوطنية، كانت من التدابير الأولى التي اتخذت لتصحيح المنظومة التي بقيت فيما عدا ذلك على شكلها القديم. [2]

حيث نَجدُ أن البرّنامج في المنظومة التربّوية شَهدَ تغيرات أساسية في هيكلة إصلاح المنظومة التربّوية.

(1) عبد الحق عباس، الجزائر ترفع التحدي، نقلا عن موقع الشهاب.
http://www.chihab.net/modules.php?name=newsfill=article&sid/1571 24/01/2001

(2) ج,ج,د,ش,وزارة التربية الوطنية,النشرة الرسمية للتربية الوطنية 16–04–1976رقم 185ص94.

1- المرحلة الأولى (1962-1970):

قبل أن نستعرض أهم الإصلاحات التي سعت الدّولة الجزائرية إلى احداثها على النظام التّربوي في هذه المرحلة الحسّاسة من تاريخها، لا بد من أن نتطرق لحالة النظام التّربوي غداة الاستقلال، لقد كان الدخول المدرسي 63/62 أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر، وقد لا يستشعر هذه الصعوبة بشكلها الحقيقي إلا من عايش تلك الفترة من الرجال اللذين حملوا عبء المرحلة وقدموا أقصى ما يملكون من جهد لكسب رهان التّحدي فالإنهاك والتعب الذين كان سمة أمة خرجت من الحرب وقلة الموارد الاقتصادية، زاده مشكل التأطير فمغادرة 10000 معلم فرنسي غَداة الاستقلال والتحاق 425 معلم وظفوا في قطاعات أخرى نظرًا لما تُعانيه الدّولة في عملية التّأطير التّقني والإداري العام للدّولة فكان ميدان التّربية في الجزائر يتميز:[1]

- منظومة تّربوية غريبة بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحدودة في طاقتها.
- عدد ضئيل من المتمدرسين بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث.
- نسبة من الأمين تزيد عن 85%.

إن هذه المرّحلة تقتضي تدخُلا عاجلا لإعادة المدرسة إلى حُضن الشّعب واستقبال أبناءه دون تمييز لرفع الظّلم الذي كان مسلطا عليهم بحرمانهم من التّعليم، فكان لا بد من إجراءات سريعة لتدارك النقائص المسجلة ليستجيب النّظام التّربوي لأهداف وغايات الدّولة الجزائرية الحديثة، ثم الإعلان عن الدخول المدرسي من طرف رئيس الجمهورية آنذاك السيد أحمد بن بلة والذي حدد له تاريخ 1962/10/15 ومن بين 25 ألف فصل المطلوبة لاحتضانهم يوجد 20 ألف فقط ستفتح بشكل عادي لاستقبال مليون طفل وقد كلف الجيّش الوطني الشّعبي بإخلاء الثكنات العسكرية والمؤسسات التي كانت

(1) صغير أحمد، السياسة التعليمية في الجزائر (1923/1972)، مجلة منتدى الأساتذة، المدرسة العليا للأساتذة،قسنطينة (الجزائر)، العدد 02، ماي 2006، ص 100.

تابعة للجيّش الفرنسي وأثناء انسحابه من الثكنات وقبل تسليمها لأفراد الجيّش الوطني الشّعبي كان يضع فيها متفجرات تسببت في إصابة الكثّير من الجنود الجزائريين كما بتدمير المباني حتى لا تعود صالحة للاستعمال بعد ذلك[1] نذكر هذا من باب استشعار صعوبة المهمة في ذلك الوقت، كما تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التّعليم 64/63، كانت البداية بإجراءات تخص السّيادة الوطنية ومن أهم هذه الإجراءات: [2]

1 –ترسيم تعليم اللّغة العربيّة والدين الإسلامي في مناهج التّعليم.

2 –توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.

3 –تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات الّتعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدّولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيين المرحلون.

4 –إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة ومن أجل تجسيد هذه الإجراءات انطلقت الدّولة الجزائرية في تعريب المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي حيث تقرر تعريب الأولى ابتدائي سنة1965ثم تتابعات العملية حيث كان تعريب السنة الثانية كاملا سنة1967، وهكذا بدئ في التعريب المرحلي حيث عربت السنوات من التعليم الابتدائي تعريبا كاملا وثم تعريب الأدب والمواد الاجتماعية [3]، هذا على صعيد اللغة العربيّة كما تقرر إلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتّعليم العمومي قصد توحيد التّعليم الابتدائي تدريجيا، ونظرًا للحاجة الملح لسد النقص في المعلمين عمدت الدّولة إلى إجراءات تساهم في التخفيف من حدة النقص المادي والبشري والتربّوي للمدرسة الجزائرية تتلخص أهم هذه الإجراءات في:

– التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين في الّتعليم الابتدائي.

(1) صغير أحمد، السياسة التعليمية في الجزائر (1923–1972)،(م،س) ، ص100.

(2) عبد القادر فضيل، حقائق و اشكالات ،جسور للنشر و التوزيع ،الجزائر،ط1 ،2099 ، ص27.

(3) بوفلجة، غياث، ، التربية ومتطلباتها،(م، س)، ص33.

– الاهتمام بالجانب التوثيقي للعملية التربّوية، من خلال إنشاء المعهد التّربوي الوطني في 1962/12/31 والذي أوكلت له مهمة جزأرة الوثائق التربّوي.

– إبرام عقود التعاون الثقافي في العديد من الدّول الشقيقة والصديقة من أجل التّغلب على مشكل التّدريس وخاصة في المواد العلمية واللّغات.

– تخصيص ميزانيات ضخمة للبنية القاعدية للتّربية، من خلال تسارع وتيرة الإنجاز للمؤسسات التربّوية ولكل ماله علاقة بالتربّية والّتعليم.

فالّتعليم الابتدائي في هذه المرحلة يشمل ست سنوات دراسة، تتوج بمسابقة السنة السادسة التي تمكن الناجح فيها بالإلتحاق بالتّعليم المتوسط.

–**التعليم المتوسط:** ويشمل ثلاثة أنماط هي: [1]

1 –التّعليم العام ويدوم أربع سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد (BEG) بشهادة التّعليم العام.

2 –الّتعليم التّقني يدوم ثلاث سنوات ويؤدي في إكماليات التعليم التقني ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.

3 –التّعليم الفلاحي يدوم ثلاث سنوات ويؤدي في إكماليات التعليم الفلاحي يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

– **التعليم الثانوي:** ويشمل ثلاثة أنماط هي:

التّعليم الثانوي العام ويَدومُ ثلاث سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا(الرياضيات علوم تجريبية، فلسفة) أما ثانويات التّعليم التقني فتحضرهم لاختيار بكالوريا شعب (تقني رياضيات، تقني اقتصادي).

(1) النظام التربوي في الجزائر، نقلا من موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ص18–19.
http://www.infpe.edu.dz

– التّعليم الصناعي والتجاري، وهو يُحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5 سنوات، وقد تم تعويض هذا النّظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشّعب الّتقنية الصناعية المحاسبية التي تتوج ببكالوريا تقني.

– التّعليم التّقني يحضر لاجتياز شهادة الّتحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد التحصيل على شهادة الكفاءة المهنية.

كما تم إلغاء النّظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بصدور المرسوم 495/63 المؤرخ في 1963/12/31 وتم استحداث بكالوريا جزائرية، يمتحن فيها الطّلاب مرة واحدة في السنة بعد نهاية الدروس في المرحلة الثانوية والتي تدوم ثلاث سنوات.

أما في مجال التّعليم العالي فقد تم فتح الجامعة أمام أبناء الشّعب الجزائري على كافة مستوياتهم الاجتماعية وتوجهاتهم بدون أي تمييز، فكان الالتحاق بالجامعة مضمون لكل جزائري لينهل من المعارف والعلوم تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء الأمة، من خلال تدعيم التّعليم العالي بإنشاء جامعة قسنطينة شرقا وتدعيم جامعة وهران غربا بأقسام جديدة بعد ما كانت ملحقة بجامعة الجزائر كما تم سنة 1969 تأسيس المركز الوطني لتعميم التّعليم بالمراسلة وعن طريق الإذاعة. [1]

2- المرحلة الثانية (1971-1980):

جاءت هذه المرحلة بعد مرور ثماني سنين من عمر المدرسة الجزائرية، واصلت فيه المدرسة الجزائرية رحلة البحث عن الذات من خلال تعريب التّعليم الابتدائي تعريبا كاملا.

أما في المرحلة المتوّسطة فقد تقرر توحيد الّتعليم المتوسط في الاكماليات مع العمل بنظام الأقسام المزدوجة في لغة التدريس سنة 1971 كمرحلة انتقالية نظرًا لقلة بنظام الأقسام المزدوجة في لغو التدريس

(1) أمر رقم 69-37 مؤرخ في 6 ربيع الأول علم 1389 الموافق لـ 22 مايو سنة 1969 يتضمن أحداث مركز الوطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون.

سنة 1971 كمرحلة لمختلف العلوم فظهرت أقسام مزدوجة اللّغة وأخرى معربة، مع سعي الدّولة إلى إبرام عقود للتّعاون مع الدّول الشقيقة والصديقة لتقديم يد العوّن في جانب التّأطير البيداغوجه للمدرسة الجزائرية، فشهدت هذه المرحلة تطور في الأقسام المعّربة وتراجع في عدد الأقسام المُزدوجة كما يوضحه الجدول التالي: [1]

التعليم	المجموع	المعربون	النسبة المئوية
المتوسط	480646	225314	%49.9
الثانوي	108581	61590	%56.7
التقني	11806	1000	%08.5
المعاهد التكنولوجية للتربية / ابتدائي	8230	7217	%87.7
المعاهد التكنولوجية للتربية / متوسط	2960	2276	%76.7

-الجدول يوضح تطور نسبة المعربين في المدرسة الجزائرية 1977/76-

نلاحظ أن نسبة المعربين في كل الأصناف حققت نسبا مقبولة، عدا التّعليم التّقني لظروف مرتبطة بطبيعة المواد التقنية وصعوبة تعريبها في تلك الفترة.

كما تم الاهتمام بتفعيل الأعمال المكملة للنشاط المدرسي لتزويد القطاع بالوثائق التربّوية الضرورية، كالكتاب المدرسي والمناهج والدوّريات والنشرات التربّوية فالنقص لم يكن بالهين بل كان كبيرًا والتّحدي كان عظيماً.

في المرحلة الثانوية تحضر شهادة البكالوريا في ثانويات التّعليم العام في الشّعب التالية: الرياضيات، العلوم، الآداب.

(1) خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة، ترجمة محمد حياتن، دار الحكمة، الجزائر،(د،ط)، 2007، ص136.

فالمستوى الثانوي لم يكن في متناول كل الجزائريين بل كانت هناك عملية انتقاء يقوم بها المحتل من أجل وضع عقبات في وجه الجزائريين للإلتحاق بالتّعليم الثانوي، وفي هذه المرحلة تم تسجيل تقدم ملحوظ ففي السنة الدراسة 1970 كان عدد المسجلين (232000) تلميذ لكن مع مطلع السنة الدراسية 74/73 كان عدد المسجلين (42000) وهذا الرقم لا يحتاج إلى تعليق للتدليل على نمو وتطور التّعليم من خلال فتح وتقريب الثانويات من أبناء الجزائر في فترة وجيزة من عمر الدولة الجزائرية الحديثة.

ولا يمكننا أن نتطرق لوضعية التّعليم في الجزائر في هذه الفترة الزمنية دون أن نتطرق إلى التّعليم الإسلامي والذي انطلق من بداية الاستقلال في شكل معاهد إسلامية تقوم بتعليم التلاميذ اللّغة العرّبية والحساب والعلوم الشرعية بكل فروعها وكان لا بد من إطار قانوني يهيكل وينظم عمل هذه المعاهد لتستجيب للأهداف المسطرة لها، فكان ذلك من خلال المرسوم 71-299 المؤرخ في 31-12-1971 المتضمن إنشاء وزارة التّعليم الأصلي والشؤون الدينية، والتي تحملت عبء التّربية والتّعليم لفترة من تاريخ الجزائر، فكانت هذه الوزارة تبذل جهود جبارة للمساهمة في دينامية الحركة التّعليمية في الجزائر من خلال معاهدها المنتشرة في ربوع الجزائر، نظرًا للظروف الاجتماعية والاقتصادية التي مرت بها الجزائر خلال الحقبة الإستعمارية في مجال التّعليم ، والتي أقرت جملة من التّحديات والتي نوجزها فيما يلي:

- وجود عدد من التلاميذ فاتهم سن الإلتحاق بالمدرسة وأصبحوا في وضعية تجاوز السن القانونية للقبول.
- وجود عدد هائل من التلاميذ تعلموا في الزّوايا والكتاتيب ويعرفون القراءة والكتابة ولا يحملون أي شهادة تثبت المستوى التعليمي لديهم، مع حاجتهم لمواصلة الدراسة والتحصيل العلمي في مواد أخرى غير اللّغة والعلوم الشرعية.

- وجود عدد كبير من الطلبة المتسربين من النظام التّربوي العام خاصة في مستوى السادس أساسي، والذين لم يوفقوا في تجاوز المسابقة الخاصة بالدخول للسنة الأولى متوسط من التّعليم العام.

فكانت المدارس التابعة لوزارة التّعليم الأصلي والشؤون الدينية، والتي كانت تحت قيادة رجل من أعلام الجزائر يعجز البيان عن إيفائه حقه الأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم حيث لم يدخر جهدا في تحقيق النّجاح لهذا النوع من التّعليم، الذي رأى فيه تعليما أصيلا يستجيب لمتطلبات الأمة الجزائرية،حيث يركز في تكوين الطلبة على أمور الدّين والدنيا معا فكان يرى في التّعليم الأصلي ربط للتلاميذ بمقومات أمتهم ثقافيا وحضاريا بكل تجلياتها، مع تنقيح التّعليم بالمواد العصرية ليواكب التّقديم الحاصل عالميا فكان هذا النوع من التّعليم رافدا من روافد نشر العلم، ومحاربة الجهل والأمية، فبفضله تم انقاذ العديد من أبناء الجزائر من براثين الجهل وهم اليوم في العديد من المواقع الهامة خدمة للجزائر.

وفي نظرة على تطور التّعليم الأصلي نسجل تطورا هاما رافق مسار هذا النوع من التّعليم حيث شهد تقدما في عدد المعاهد التابعة له وعدد المتوّسطات والثانوّيات في ما بعد وقد ارتفع عدد المعاهد الإسلامية من ثمانية فقط 1963 إلى ستة عشر معهدا سنة 1965 موزعة على الأماكن التالية: العاصمة – البليدة – الأصنام – وهران – بلعباس – معسكر بني دوالة (تيزي وزو) – قسنطينة – عنابة – باتنة بسكرة – بوسعادة – الوادي –الأغواط وتم فتح معاهد أخرى بأدرار سنة 1967 وثم معهد جديد بالمدية سنة 1970 ولتفتح سنة 1971 ثلاث معاهد جديدة في كل من تمقرة – سعيدة – عين آزال، وأربعة معاهد أخرى في كل من مستغانم – بوفاريك – سطيف – برج منايل سنة 1972 وتضاف إليه تسع معاهد جديدة سنة 1973 في كل من أولاد سيدي الشيخ – بجاية – أريس –مرونة بركية خنشلة تيزي وزو – سيدي خالد – أولاد جلال – أضيف لها ستة معاهد أخرى سنة 1974 في كل من: منعة قسنطينة – باتنة – الصهريج – الشرفاء – الجلفة أما سنة 1975 فوصل عدد المعاهد الإسلامية إلى

إثنان وخمسون 52 معهدًا وفي سنة 1976 ثم فتح فروع جديدة منها أربع ثانويات في كل من تلمسان – بسكرة والأصنام ومتوسطة المسيلة إضافة إلى تسع فروع وثلاثة منها ملحقة بثانوية " المعز لدين الله " بسطيف وأربع ملحقات بثانوية بجاية،والفرعان الباقيان ملحقان بثانوية "الدكتور سعدان" ببسكرة ليصل العديد الإجمالي لمعاهد التّعليم الأصلي تسعة وعشرون ثانوية، وخمسة وخمسون متوسطة سنة 1976 [1]

ومع نهاية هذه المرحلة من تاريخ التربّية والتّعليم في الجزائر، صدر المرسوم77–139 المؤرخ في 1977/10/08 والمتضمن إلحاق التعليم الأصلي بوزارة التربية.

حيث جاء فيه تعهد الى وزارة التّربية جميع الصلاحيات التي كانت تمارسها وزارة التّعليم الأصلي والشؤون الدينية، فيما يخص التّعليم الأصلي.

إنّ إلغاء التّعليم الأصلي وإلحاقه بوزارة التربّية الوطنية أثار الكثير من ردود الأفعّال بين أنصار هذا النوع من التّعليم وبين من يرى في ضرورة توحيد النظام التربّوي في الجزائر فالطرف الأول يرى في مسألة إلغاء التّعليم الأصلي محاربة لّلغة العربيّة والإسلام وتحجيم التّعليم الديني تشجيعا لعلمانية الدّولة، وأنه لا مبرر كاف لإلغاء هذا النوع من التّعليم، بل عُد عند البعض من الأخطاء التي ارتكبت دون تحديد دقيق ومدروس لدواعي هذا الإلغاء [2]

لقد كان بالإمكان الاستفادة من هذا النظام التّعليمي وتقويمه بإدخال التحسينات على مناهجه وأساليب التّعليم المتعمدة فيه، بدلا من إلغائه لأن ذلك خلق فجوة كبيرة لدى المنتسبين إليه، رغم إلحاقهم بالتّعليم العام غير أن العديد منهم كانت رغبتهم الجمع بين تعلم العّلوم الشرعية مضافا لها العلوم الحديثة،كما أن اختلاف المنهجية المعتمدة في التّدريس بين التّعليم العام الأصلي، لم يكن من السهل على

(1) قنزار نعيمة، سوسيولوجيا في الجزائر، وضعية ومكانة خريجي التعليم الأصلي، معهد بلكين (حسين داي)، مذكرة ماجستير (غ،م)، جامعة الجزائر، 2005/2004.

(2) عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية، حقائق وإشكالات،(م،س)، ص116.

التلاميذ المنتسبين لهذا النوع من التّعليم التّكيف بسهولة مع النّظام التّربوي الذي ألحقوا به دُون رغبة منهم.

إنّ هذه المرحلة من تاريخ المنّظومة التّربوية الجزائرية والتي شهدت تجنيد كافة إمكانيات الدّولة المتاحة للرفع من مردود النظام التّربوي، ولو على مستوى الكّم فحاولت معالجة المعضلات المطروحة دُفعة واحدة وعلى كافة الجبهات وهذا ليس بالأمر اليسير، مع إنطلاق المخطط الرباعي الأول (1970 1973) شهد تأسيس المعاهد التكنولوجيا للتّربية من أجل سد العجز في التّأطير ولتجنب التوظيف المباشر للمعلمين قدر الإستطاع كما تم تجنيد التّلفزيون الجزائري لبث حصص دعم في كافة المستويات الدراسية لتدعيم عمل المدرسة.

فلقّد واجهت المدرسة الجزائرية في هذه المرحلة جملة من التحديات نتيجة للوضع الاجتماعي القائم في البلاد، جراء 132 سنة من الاستعمار والتّحطيم لكل المظاهر الحضارية والثقافية للأمة وارتفاع معدل الأمية والفوارق المسجلة في التّعليم بين الشمال والجنوب وبين الإناث والذكور.

فالحديث عن مبدأ تكافؤ الفرص كان يشكل معضلة للقائمين عن الشأن التّربوي، فتم فتح المدارس وإقامة المنشآت التّربوية بوتيرة متسارعة فكانت الجزائر عبارة عن ورشة كبرى للنهوض بالقطاع التّربوي، ويمكننا أن نسجل رغم النقائص والانتقادات التي رافقت هذه المرحلة أن الدّولة الجزائرية لم يكن في وسعها عمل أكثر مما قامت به، وأن تلك الجهود لم يكن ليكتب لها النجاح لولا رجال أحبّوا الجزائر وصدقوا في حبهم ودفعوا التّحدي في حقبة كانت الدّولة الفتية في أهم منعطف في تاريخها الحديث.

لكن بعد مرور ما يقاربُ العقدين من عمر المدرسة الجزائرية، وما رافق ذلك من إصلاحات مست القطاع التّربوي محاولة منها لتكييفه مع الواقع الاجتماعي، والسياسي والاقتصادي للدّولة الجزائرية الحديثة، وبعد تسجيل جملة من المآخذ على سير ونتائج المدرسة في هذه الفترة حيث تم حصر هذه الملاحظات في مايلي :

1 –المشكل اللّغوي المتمثل في ازدواجية (معربون ومزدوجي اللّغة) . وما ينجم عنه من مشاكل بين أبناء الجيل الوّاحد فاللّغة هي تُرجمان الأمّة ووعائها الثقافي، فلا يمكن تحقيق الوحدة الوطنية وأبناء الأمّة متباينون في لغة تدريسهم.

2 –التّوظيف المباشر للمعلمين دون تكوين مسبق نظرًا للحاجة الماسة لذلك وما نتج عنه من سلبيات على القطاع التربوي.

3 –مُشكلة الكّم والكيّف، هل نحن نسعى لتحقيق الكّم على حساب الكيّف؟ أم العكس؟ وماهي الآليات التي تضمن التّوفيق بين المطلبين؟ .

4 –التّعليم الإلزامي وضرورة تمديده لتقليص عدد المغادرين لمقاعد الدراسة في سن مبكرة وخطورة ذلك على الاستقرار الاجتماعي.

5 –عدم وضوح الرؤّية حول إعداد التلاميذ مع تطبيق مقاربة لا تستجيب لمنظور التّطور العلمي،فأسلوب التّلقين والاعتماد على قياس قدرة الحفظ والاسترجاع فقط لتقييم مستوى التلاميذ بت غير مُجدي وكل هذا دفع بالقائمين على الشأن التربوي في الجزائر، إلى تبني مقاربة جديدة في الإصلاح التربوي , بالمناداة بضرورة التعجيل في اتخاذ إجراءات عملية لإصلاح النّظام التربوي فكان مشروع إصلاح المنّظومة التربوية مجسد في الأمر 76–35 المؤرخ في 1976/04/16. والمتضمن إنشاء المدرس الأساسية والتي جاءت لجزأرة المضامين والأطر والغايات والأهداف.

3– المرحلة الثالثة:(1981–1990)

كانت المدرسة الأساسية بسنوات التّسع الإلزامية محط أنظار وترحيب الكثيرين من رجال الفكر والتّربية، لأنهم يرون فيها تحريك للمياه الراكدة في مجال التربية والتعليم التي بات من الضروري في ذلك العهد حلحلتها من أجل تكوين جيل واع لحاضره متحصن بماضيه متطلع لمستقبله يجدوه الأمل لغد أفضل، بعيدًا عن كل أشكال الديماغوجية والانفعالات العاطفية التي لا تلبث أن تزول " ونعتقد أن

المدرسة الأساسية بفضل وحدة مناهجها وتوجيهها، تمثل خير حصن يمكن أن يتلقى فيه الطفل المفاهيم الصحيحة الواضحة، والبعيدة عن كل سعيارات الديماغوجية والاستهلاك الفردي العاطفي". [1]

3-1 المبادئ الأساسية للنظام التربوي في الجزائر من خلال أمرية 1976/04/16

إن النّظام التربّوي في الجزائر في هذه المرحلة وضع جملة من المبادئ الأساسية من خلال الأمر 76-35 المؤرخ في 1976/04/16 أو ما عُرف بالمدرسة الأساسية فكانت هذه مبادئ محددة في المادة الثانية من الأمرية: [2]

رسالة النّظام التربّوي في نطاق القيّم العربيّة والإسلامية والمبادئ الإشتراكية هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجية.
- الإستجابة للتطلعات الشّعبية للعدالة والتّقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

إن هذه المبادئ التي سعت الأمرية إلى تجسيدها في نظام التربّوي الجزائري ثم على إثرها إصدار جملة من المراسيم المتّضمنة نصوصا كثيرة، تتعلق بمجانية التّعليم وإلزاميته والشروط التنظيمية لسير مؤسسات التّعليم التحضيري والتّعليم الأساسي والثانوي وإعداد الخريطة المدرسية وإحداث التربية. [3]

(1) عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر مارس/أفريل.

(2) ج، ج، د، ش أمر 76-35 مؤرخ في 1976/04/16، الجريدة الرسمية، عدد33، للسنة، 13-1976/04/23.

(3) ج، ج، د، ش، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، رقم 155، 1976/04/16،(م،س) ص49

3-2- خصائص وغايات المدرسة الأساسية:

إن المّدرسة الأساسية التي رسم ملامحها الأمر السالف الذكر، لعل من أبرز خصائصها أنها تسعى لإعداد مدرسة جزائرية تراعي الواقع الاجتّماعي والسيّاسي والاقتّصادي للجزائر، فالنظام التّربوي السائد والموروث عن الاستعمار الفرنسي رغم التعديلات والتحسينات التي أدخلت عليه، إلا أنه لم يكن قادراً على تلبية طموح وآمال القائمين على الشأن التّربوي ومن ورائهم جموع الأمة، فكان لزاما على الدّولة الجزائرية الإعداد لمنظومة تّربوية نابعة من فضائها، وتحمل طابعها الخاص مع الانفتاح على العالم الخارجي دُون فقدان عوامل الهوية الوطنية.

إن أهم الغايات التي سعت المنظومة التّربوية لتطبيقها من خلال الأمرية:

- اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة (المادة 16).
- ضمان التّعليم في المدرسة لكل جزائري لمدة 09 سنوات إي لبلوغه ستة عشر عاما فالتّعليم إلزامي، ومجاني وإجبّاري وهذا ما حددته المواد (4 و5 و24). حيث تم إلغاء مسابقة الدخول إلى السنة الأولى متوسط والتي كانت تشكل عقبة كبيرة في وجه الكثيرين للالتحاق بالمرحلة المتوسطة، وتم تعويضها بإمتحان الدخول إلى السنة الأولى مّما أدى إلى ارتفاع نسبة الملتحقين بالتّعليم المتوسط لتفوق نسبة 90%.
- التّعليم باللّغة العربيّة وفي جميع مستويات التّربية والتكوين وفي جميع المواد (المادة08).
- النظام التّربوي الوطني من اختصاص الدّولة وعليه فلا وجود لمدارس خاصة (المادة10).
- ربط النظام التّربوي بالمخطط الشامل للتنمية، نظرا لارتباط الوثيق بين التّربية والتنمية فلا يمكن حدوث تنمية بدون تربية فاعلة (المادة 11).

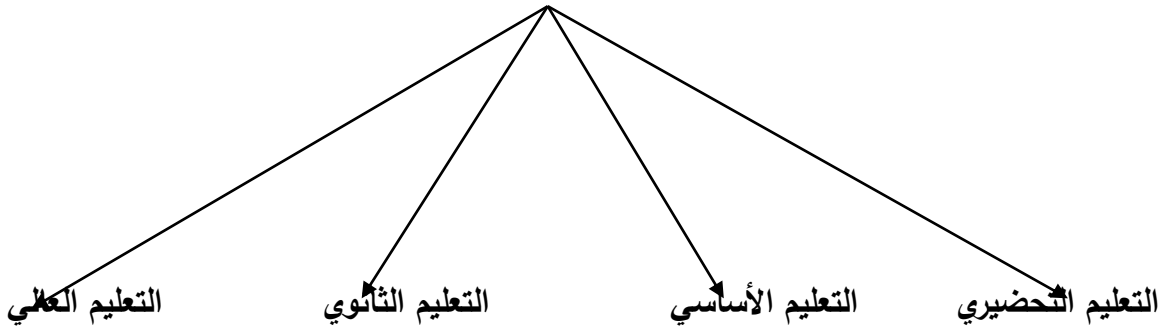
- البعد العلمي والتكنولوجي حيث تحث الأمرية على ضرورة ربط النظام التّربوي بالحياة العلّمية مع التفتح على عالم العلوم والّتقنيات مع تخصيص جزء من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة والمفيدة إجتماعيا واقتصاديا (المادة 12).
- ربط المحتوى الدراسي بالقيم العربيّة والإسلامية، وخاصة في العلوم الاجتماعية (المادة25).
- الاهتمام بالبحث التّربوي نظرًا لأهمية البحث التّربوي على كافة المستوّيات في النظام التّربوي (المواد58، 59, 60).
- الاهتمام بالتوجيه المدرسي وفقا لقدرات التلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني (المواد 61، 62، 63، 64، 65، 66).
- استحداث مجالس للتّربية للمساهمة في تنفيذ سياسة التّربية والتكوين التي حددتها أحكام الامر المتعلقة بتنظيم التّربية والتكوين، كما تتجلى مهمة مجلس التّربية الذي يرأسه الوزير أو ممثلا عنه بمناقشة قضايا المتعلقة بالتّربية والتكوين في جميع جوانبها. [1]
- الخدمة الاجتماعية في الوسط المدرسي، من خلال تقديم يد المساعدة لمن هم في حاجة لها بواسطة المنح الدراسية، ومجانية الكتاب المدرسي، النّقل المدرسي، الصحة، التّغذية، اللوازم المدرسية .... إلخ المواد (67، 68، 69).
- تفعيل دور الأسرة في الحياة المدرسية من خلال خلق جو من الثقة المتبادلة بيّن المعلمين والأباء، وتفعيل عملية التواصل بّين المدرسة والمجتمع (المادة 13).

3 –هيكل النظام التربوي:

ان النّظام التّربوي في هذه المرحلة تم هيكلته كما هو موّضح في الشّكل التالي:

(1) ج، ج، د، ش مرسوم 76–68 مؤرخ في 1976/04/16، الجريدة الرسمية، عدد33، السنة 1976/04/13 يتعلق بمجلس التربية(م،س).

هيكل النظام التربوي في إصلاحات 1976



الأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي للتّمدرس

- الطّور الأول(1-3)
- الطّور الثاني(4-6)
- الطّور الثالث(7-9)

- التّعليم الثانوي العام.
- التّعليم الثانوي المتخصص.
- التّعليم الثانوي التّقني المهني.

إنّ التّعليم الثانوي في المدارس الجزائرية في هذه المرحلة شهد تغيرًا ملحوظا في هيكلته من خلال جملة من التّغيرات التي تم إدراجها:

- **التعليم الثانوي العام:**تم في هذه المرحلة إدخال لغات جديدة والبّدء في تعليم الإعلام الآلي وإجبارية التّربية الريّاضية والفنّية.
- استحداث شّعب للّتعليم الثانوي المتخصص والتّقني المهني.
- استحداث شّعب جديدة في التّعليم الثانوي (شعبة العلوم الإسلامية).
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشّعب. [1]

يمكننا أنّ نخلص لأهم خصائص المدرسة الأساسية: [2]

(1) النظام التربوي في الجزائر،نقلا عن موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ص"21. http://www.infpe.edu.dz

(2) ج، ج، د، ش، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، المدرسة الأساسية المندمجة (عدد خاص) 1996، ص2.

– هي مدرسة ديمقّراطية موحدة، تضمن لكل الأطفال الجزائريين تربية متكاملة تساعد على النّمو الشامل لشخصية الأطفال من جوانبها المختلفة، تربية إلزامية تدوم 09 سنوات.

– مدرسة وطنية حيث تمنح التربية بالّغة العربيّة، وتركز على القّيم العربيّة والإسلامية وعلى التّراث الثقافي وتتكفل باهتمامات تنميتها الوطنية.

– مدرسة متعددة التّقنيات تربط المعارف النظّرية بتطبيقاتها التكّنولوجية.

4- المرحلة الرابعة (1990-2002)

– إنّ هذه المرحلة كانت امتداد لسابقتها بالعّمل بالنظام التربّوي وفق المدرسة الأساسية ذات التّسع سنوات الإجبارية بأطوارها المختّلفة، والتي تختم فيها الدراسة بامتحان شهادة التّعليم الأساسي (B.E.F)، غير أن أهم ما يميز هذه المرحلة هو التّحولات المرافقة لها في الجزائر بعد دستور 23 فيفري 1989، وإقرار التعددية الحزبية والسماح بإنشاء الجمعيات ذات الطابع السياسي بمعنى الانتقال من الأحادية إلى التعددية، هذا من الجانب السياسي أما الجانب الاقتصادي فلم يكن بمنأى عن التحولات حيث رافق ذلك مصطلحات ومفاهيم اقتصادي السوق و الاقتصاد الحرّ، كل هذه التحولات كان لا بد أن تنعكس على المنظومة التربّوية حتى تتلاءم مصطلحاتها ومفاهيمها المتداولة، مع الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي.

كما ميّز هذه المرحلة عدم قدرة المدرسة الوصول إلى الهدف المنشود من المدرسة الأساسية وهو تحقيقا المدرسة المندمجة رغم الجهود المبذولة، وقد تكون الآثار السلّبية للأزمة الاقتصادية التي رافقت هذه المرحلة وتدني أسعار البترول بشكل كبير مما أثر على الموارد المالية الموصودة لهذا الغرض.

فكانت المناداة بإصلاحات تمس المنظومة التربّوية تلبية لمتطلبات المجتمع في تحقيق التنمية المنشودة، فكانت التحليلات لعجز المدرسة الأساسية متباينة طغى عليها في كثير من الأحيان الجانب الإيديولوجي على الجانب البيداغوجية، دون أن ننفي في هذا المقام ضرورة الإيديولوجيا لأي نظام تربّوي

تكون مرتبطة بما يراه مناسبا لتوجه المجتمع منسجما مع ثقافته وحضارته، غير أن في هذه المرحلة تعرضت المدرسة لكثير من الانتقادات جعلت منها مدرسة مريضة ومنكوبة، بل رأى فيها البعض بخاصة لتفريخ الإرهاب بما تحتويه من مناهج تستمد مرجعيتها من الثقافة العربيّة الإسلامية متناسين في الوقت ذاته جحافل الخريجين من هذه المدرسة، الذين وقفوا في وجه الإرهاب وحافظوا على استمرار الدّولة في قطاعه الذي ينتمي إليه، ففي كل نظام تربّوي شواذ فإذا شدت جماعة في المجتمع لا يمكن أن نحمل المدرسة أكثر مما تطيق.

فبعد عقد من الزمن على تطبيق المدرسة الأساسية نسجل عدم تحقيق كل الغيابات والأهداف التي تطمح لها المدرسة الأساسية، فقد لوحظ غياب الانسجام بين مراحل الّتعليم المختّلفة رغم التدخلات من حين لآخر لخلق هذا الانسجام وخاصة بين الّتعليم الأساسي والثانوي والذي تأخرت هيكلته ليواكب التغيير الحاصل في المنظومة التربّوية فكانت إعادة هيكلة التّعليم الثانوي تهدف إلى: [1]

– تخفيف الهيكلة الحالية وتفادي التّخصص المبكر والدقيق وتقليص عدد الشّعب.

– تأجيل التوجيه المدقق إلى نهاية السنة الأولى ثانوي، باعتماد نظام الجذوع المشتركة التي ترمي إلى:

– دعم مكتسبات التّعليم الأساسي لاسيما في التعابير الأساسية.

– ضمان تجانس أحسن بين التلاميذ.

– العناية بالّتقويم باعتباره 'بعدًا تّربويا هاما وضروريا.

– وضع نظام للتّوجيه يكون فعالا ومبنيا على مقاييس بيداغوجية موضوعية وشفافة.

– ضمان انسجام داخلي أحسن للتّعليم الثانوي وتناسق أفضل بينه وبين التّعليم الأساسي من جهة والتّعليم الجامعي والتّكوين المهني والشغل من جهة ثانية.

(1) ج، ج، د، ش، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، منشور رقم 1533 مؤرخ في 11 مارس 1992، يتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي، ص05.

– التّمييز ابتداء من الجذوع المشتركة بين نمطين من التّعليم الثانوي:

- المحضر للتكوين الجامعي.
- والمؤهل لعلم الشغل.
- تحسين المناهج التّعليمية من حيث تصورها ومحتوياتها وطريقة عرضها.

5- المرحلة الخامسة (2003 إلى يومنا هذا)

لقد حققت الجزائر من خلال التحسينات والإصلاحات التي تم إدراجها على النظام التّربوي خلال ما يربو عن أربعة عقود من الزمن، مجموعة من الإنجازات يمكننا أن نلخصها في ما يلي:

1 –بنية قاعدية لهياكل تّربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات ومراكز جامعة وجامعات ومعاهد للبحث والتوثيق.

من 364 متوسطة و39 ثانوية في 1962 إلى 4584 متوسطة و1699 ثانوية. [1] ومن جامعة جامعة واحدة وفرع جامعي في وهران بلغ عدد الجامعات 36 جامعة و15 مركز جامعي و16 مدرسة وطنية عليا و05 مدارس علّيا للأساتذة و10 مدارس تحضيرية و02 قسمان تحضريان مدمجان، أما في مجال البحث العلمي فنسجل 10 مراكز للبحث العلمي و05 وحدات بحثية و03 ثلاث وكالات للبحث العلمي مع انتشار العديد من مخابر البحث العلمي على مستوى الجامعات. [2]

2 –جزأرة كاملة للقائمين على الشأن التّربوي في كافة مراحله ومختلف مستوياته.

3 –مخزون بشري ورأسمال كبير يوجد بين أحضان الوسط التّربوي، ما يعادل ربع السكان (7.661.023) في الدخول المدرسي 2000/1999 كما أن نسبة تمدرس فئة العمر من 06 سنوات إلى 16 سنة فاقت 90%.

(1) أبو بكر بن بوزيد، اصلاح التربية في الجزائر رهانات و انجازات، دارالقصبة للنشر، الجزائر،(د،ط)،2009 ص317.

(2) http://www.ons.dz/eles-et-etudiants-inscrits-entre.39html 30/01/2011

4 –تحقيق مُستوى عالي من ديمقراطية التّعليم ومجانيته من خلال القضاء على الفوارق بين أبناء الجزائر في التحصيل الدراسي، وتقريب المدرسة والجامعة من كل مواطن.

5 –تطور ملحوظ للطلبة الجامعيين في كل التخصصات، فهن 2600 طالب في 1962،بلغ عدد الطلاب الجامعيين سنة 1997 (372000) طالب. [1]

6 –اتساع مجال التكوين المهني والتمهين وإعادة تنظيمه وهيكلته ليستجيب لمتطلبات البلاد من الأيدي العامة والفنية وهذه أهم الإنجازات التي تمت خلال هذه العقود الماضية من التحسين والإصلاح في النظام التّربوي الجزائري، لا يمكن لأي ناقد أن يجحدها أو ينكرها غير أن عملية التّغير سمة من سمات الحياة، والنظام التّربوي كنسق من منظومة المجتمع والمعبر عن آمالها وطموحاتها يجب أن يكون دوما مواكبا للجديد وعلى كافة المجالات.

إنّ المنظومة التّربوية في الجزائر كغيرها في المنظومات تظهر عليها علامات الفتور في الأداء وعدم القدرة على مواكبة الجديد، وتتأثر بكل الإفرازات الناتجة عن التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسة المحيطة بها محليا ودوليا، فالتغير الذي حصل في الجزائر سنة 1989 تطلب ضرورة أن يتغير النظام التّربوي ليستجيب لمرحلة جديدة فلا يعقل أن تتكلم المناهج الدراسية عن الأحادية السياسية ,والاقتصاد الموجه والتلميذ يلامس غير ذلك في الواقع العلمي. كما أن المقاربات التربوية في عملية ممارسة الفعل التّربوي،تتغير وتتبدل من زمن لآخر فالتّعليم في الجزائر في مرحلة المدرسة أساسية تبني المقاربة بالأهداف لإيصال محتوى المناهج للتلاميذ، غير أن هناك مقاربة جديدة قد تعمل إيجابيات المقاربة الأولى بحيث تهتم بالجوانب الثلاث للتلميذ، معرفيا وسلوكيا ووجدانيا وتضع آليات للتقويم وتركز على قياس الكفاءة المتحصل عليها من خلال الفعل التعليمي.

(1) المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، ملخص الوثيقة القاعدية،الجزائر، مارس، (د،ط)1998، ص21.

ومن هنا كانت المناداة بإصلاح المنظومة التّربوية من فئات تتردد على ألسنة المهتمين بالمسألة التّربوية في الجزائر، مدفوعين برغبة جامحة في الوصول بالنظام التّربوي الجزائري إلى أقصى درجات الفعالية، لمجابهة التحديات وخاصة ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرون، وما أفرزته نتائج العلاقات الدّولية بعد سقوط جدار برلين وانهيار الاتحاد السوفياتي وظهور الاتّحاد الأوروبي وأمريكا كقطبين تجمعهما كثير من الأهداف، لعل أبرزها فرض منظومة موحدة على الصفة الأخرى من العالم تكون في خدمة مصالحها وتوجهاتها فصار مصطلح العولمة من أبرز المصطلحات التي سألت الكثير من الحبر في العقد الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الحالي، والجزائر بموقعها الاستراتيجي ومكانها على الساحة العالمية جغرافية وتاريخًا اقتصادًا وبشريا، لم تكن بعيدة عن هذا التحول فكان لزاما أن تتم مراجعة النظام التربوي، من أجل تفعيل دوره في الحياة وتجديد مناهجه وآليات عمله وتبني مقاربات جديدة لذلك.

المبحث الأول: المنهاج،مميزاته، تطوره، ومكانته

1 – مفهوم المنهج:

أ –**لغة:** قد جاء في لسّان العرب تعريف: إنّ المَنْهج والمنْهَاج 'هو الطَريقُ الوَّاضِحُ والنَهْج بِتَسْكينِ الهَاءِ هو الطَّرِيقُ المُستَقيمُ حيثُ يقول ابن منظور (ت 711ه): " طَرِيقٌ نَهْجٌ بَيّنٌ وَاضِحٌ وهو النَهْجُ ... وأَنْهَجَ الطريقُ وَضُحَ واسْتبيانَ وصَار نَهْجًا بّيِنًا وَاضحًّا". (1)

أما في معجم الوسيط فنجد التعريف الآتي:

" المَنْهَجُ هو الخُطةُ، ومِنْهُ مِنْهاجُ الدِراسَة ومِنْهاجُ الّتَعليم ونحوهما" (2)

وقد أجمعت جُل المعاجم على أن المنهاج:

هو الطَريقُ أو الأُسْلوبُ ويُسْتَخدَمُ هَذا المُصْطلحُ أيضا للدلالة على طَريقَة البَحْثِ عَنْ المَعرِفةِ والاستقصاء.

وكثيرًا ما يوظف المنهج على أنهُ التيار أو المذهب أو المدرسة، بهدف الكشف عن الطريقة أو الأسلوب لتيار معين أو مذهب معين أو مدرسة معينة وفي هذا الصدد يقول أحمد مطلوب في (معجم النقد العربي القديم) "... إنّ المعنى العام للمنهج هو الأسلوب الّذي يقود إلى هدف معين في البحث والتأليف أو السلوك. (3) فتكاد جل التعاريف تنصب في المفهوم نفسهُ.

والمنهج: يعني: " الطريقة أو مجموعة الإجراءات التي تتخذ للوصول إلى شيء محدّد كأن تتخذ خطوات تحلل بها كلمة صرفيا، ذلك أن المنهج والمنهاج يرد في العربيّة على معنى الطريق الواضح والمنهاج الخطة المرسومة (محدثة) ومنه منهاج الدراسة أو منهاج التعليم ونحوهما ... المنهج المنهاج الجمع

(1) ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر بيروت: ،لبنان ،ط3 ، 1994، مج2، مادة، نهج.

(2) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة،مصر ،(د،ط) ،(د،ت)،ج2، مادة "نهج".

(3) نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، جامعة الشارقة ، القاهرة، مصر ط2006، ص285.

مناهج [1]فحديثا ظهرت نظريات متعددة في المنهج فأصبح ينطق من معطيات نظريه فمثلا عند ديكارت (decartes) نلاحظ أنه يركز على التحليل والتركيب، اللذين يهدفان إلى ابراز الخطوات العلمية التي يقوم الباحث بهدف الكشف عن الحقيقة والبرهان.

ب –اصطلاحا: أما اصطلاحا فبموجبه عام: "وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة ... المنهج العلمي خطة منظمة لعدّة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف أو البرهنة عليها[2]ديراد: بمنهاج البحث الطرق التي يسير عليها العلماء في علاج المسائل والتي يصلون بفضلها إلى ما يرمون إليه من أغراض [3]يشار أيضا اصطلاحيا بالمناهج إلى: " الأصول التي تتبع لدراسة أي جهاز من الأجهزة اللغوية [4]ولفظ المنهج في التراث كما هو مبّين في المعجم الانجليزي " webster'sdictionary " في مقابل لفظ المنهج : mothod ينص على أن اللفظ الانجليزي يعود إلى اسم الفرنسية الوسيطة MF ويرجع إلى اللفظ اللاتيني méthodesالمأخوذ من اللفظ اليوناني Méthodes المركب من meta + hodos... [5]

والذي تتمثل دلالته في:

- إجراء أو عملية لإحراز موضوع.
- إجراء منظم أو عملية فنّية أو حالة يطيقها نظام أو فن خاص أو يناسبها.
- خطة تتبع في تقديم مادة للتّعليم.
- نظام يعالج مبادئ البحث العلمي وفنياته.

---

(1) محمد عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، دار السلام للنشر والتوزيع مصر، ط1،2006 ص20

(2) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (د،ط) ،(د،ب)، 1979، ج2، مادة نهج.

(3) علي عبد العالي وافي، علم اللغة، دار نهضة مصر، ط7،1972، ص33.

(4) (م،ن)، (ص،ن)

(5) محمد عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي،(م،س) ص21.

ويقول دافيد كريستل (davidkristel) تعريفه للمنهج هناك اختلافات متعددة وحاسمة بين المنهج الحديث والدراسة القديمة للّغة، وحجر الزاوية في هذا الخلاف تلخصه كلمة واحدة وهي:

Scientificالعلمية، والجانب الهام في scientifiness عملية علم اللغة هو: استعمال الأساليب العملية التي يعتمد عليها الموضوع أي المنهج العلمي methodscientificوالذي يتمثل في ملاحظ الظواهر ثم إقامة الفرض النّظري الذي يفحص بعد ذلك منهجيا عن طريق التجريب وتحقيق الفروض، كما يهتم بوضع أصول نظرية علمية ومصطلح علمي ثابت وواضح.[1]

2- المنهاج حسب المفهوم التقليدي:

" هو المقررات الّدراسية الموضوعة بشكل مواد دراسية تتوزع محتوياتها بالتفصيل على الصفوف المختلفة ويدرسها المتعلمين داخل الصف استعدادًا للامتحان. [2]

بمعنى أن المنهاج أصبح مرادفا للمقررات الدراسية. [3]

أما الطريقة المتبعة في إعداد هذا النوع من المنهاج، فهي أن تجتمع لجان من المتخصصين في المواد الدراسية لتحديد الموضوعات التي يدرسها جميع المتعلمين في كل مادة ويتم تعديله عن طريق لجان أخرى، وهذا يعني أن المدرسة التّقليدية استهدفت نقل المعارف بصورة منظمة وحسب مراحل مُتَدرجة ومن أجل ذلك نشأت الحاجة إلى الكتب كي يدرس المتعلمين تلك المعارف بموجب الكتب المقررة من قبل السلطات التّربوية وبذلك سميت هذه المواد بالمقّررات الدراسية.

أما الأنشطة الأخرى كالريّاضة والهوايات فكانت تمارس خارج نطاق المنهاج وبصورة اختيارية وتدعى بالأنشطة اللاصفيّة.

---

(1) البدراوي زهران، مقدمة في علوم اللغة، دار المعارف، مصر، 1986، ط2،ص175.

(2) محمد هاشم فالقي، بناء المنهاج التربوي، المكتب الجامعة الحديث،(د، ط،)(د،ب) 1997، ص27.

(3) د أبو طالب و د شراش عبد الخالق، علم التربية التطبيقية، (المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص12-13.

معنى هذا أن اقتصار المنهاج على الجانب المعرفي واهتمامه بالناحية العقلية واعتماده على طرائق التّلقين لم يتح للمتّعلم التدريب على أساليب التفكير الجيد و الاعتماد على النفس بل أنه كان يشجعه على الحفظ الببغاوي، دون الانتقال إلى إعادة تنظيم المادة بل يلجأ إلى الملخصات من أجل تسهيل الحفظ الآلي، ولذلك فعلى المتعلم أن يتلقى من المدرس ما يملي عليه ويظل المتعلم والمدرس يكرران موضوعات هذا المنهاج طوال الفصل الدراسي حيث ينتهي بسرد المعلومات في نهاية السنة من جانب المتعلم عندما يشارك في الامتحان أي هنا تتطابق المقولة " بضاعتنا ردت إلينا "، بالإضافة إلى ذلك نجد أن محتوى المنهاج وجهد المعلم يقتصر على الناحية العقلية من المتّعلم، في حين أن المتّعلم ينمو من جميع الجوانب لذا لا يجوز التّركيز على جانب دون الجوانب الأخرى.

أن المنهاج كان يهمل التوجيه التّربوي والتوجيه الفني لفهم قدرات المتّعلمين وميولهم.[1]وجملة القول أن المنهاج التّقليدي ظهرت له انعكاسات سلبية على كثير من عناصر العملية التّعليمية كالمتّعلم والمادة الدراسية والطريقة التدريسية لأن الاهتمام كان موجها إلى الناحية العقلية للمتعلم أكثر من أي شيء آخر وكان الاهتمام مركزًا على شحن ذهن المتّعلم بالمعلومات مع إهمال العمليات الأخرى، مما تجدر الإشارة إليه أن الاهتمام بالمادة الدراسية أدى إلى ازدحام المنهاج بالمواد أدى إلى الإضافات التي تحدد بين فترة وأخرى وعلى هذا فإن الحياة المدرسية تأثرت بهذا المفهوم سلبًا.

إن تطور الحياة وظهور الأسلوب العلمي والانتشار الفكري التّربوي وما جدت من تغيرات جوّهرية في المجتمع وما أوضحته البحوث والتّجارب الحديثة في علم التّربية وعلم النفس من خصائص في نمو المتّعلم وحاجاته ورغباته وميوله ومهاراته واستعداداته وطبيعة عمليته الّتعليمية التعلمية، كل هذه العوامل أدت إلى تحرير المنهاج التقليدي من قيوده المحدودة إلى مفهوم جديد وهو المنهاج الحديث.

ما مفهوم المنهاج الحديث؟

(1) الد مرداش عبد الحميد سرحان: المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط5، 1985، ص72.

3- المنهاج حسب مفهومه الحديث:

" مجموعة الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والريّاضية والفنّية التي تهيئها المدرسة لمتعلميها داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لفلسفتها التربوية. [1]

يتّضح من هذا أن المنهاج بمفهومه الحديث يتشكل من مجموعة من الخبرات التربوية وهي نشاطات أو ممارسات تعليمية، وبذلك يمكن القول أن المتّعلم يكتسب الخبرة عندما يعرف مبادئها وحقائقها وأساسيتها المعرفية، ويمارسها على شكل مهارة وسلوك، ويتم ذلك عن طريق اختبار تلك الخبرات في ضوء أهداف المجتمع وفلسفته وحاجاته وقدرات المتعلمين.

وهنا تعريف آخر للمنهاج الحديث أنه: " يشمل أنواع الأنشطة التي يقوم بها المتّعلمون أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء كان ذلك في داخل أنية المدرسة أم في خارجها. [2]

يعني أن كل خبرات المتّعلمين داخل المدرسة وخارجها يكون بتوجيه المدرسة أي أن المدرسة هي المشرف على تلك الخبرات وأنواع الأنشطة التي يقوم بها المتّعلمين بها داخلها وخارجها.

ومن هذا يتضح أن المناهج يقوم على أسس ثابتة ولكنها في الوقت نفسُه متغيرة نوعيا، عندما يحصل تغير في أحد تلك العوامل أو كلها في تحقيق تلك الأهداف يعاد النظر في أهداف التربية ومن بين هذه العوامل تلك المتعلقة بالفرد وبطبيعته البشرية وإمكاناته وقدراته ومنها ما يتصل بالبيئة والفلسفة الاجتماعية، رد على ذلك فإن المصادر الطبيعية الموجودة في البيئة تعد من العوامل الهامة في وضع المنهاج الحديث وبنائه.

(1) فؤاد حيدر، التخطيط التربوي والمدرسي، حاجات الطفل العربي، دار الفكر، (د،ب) ط1،1991، ص13.
(2) د أبو طالب محمد سعيد، د رشراش أنيس عبد الخالق،(م، س)، ص20-21.

هذه هي العوامل التي يستند إليها واضعوا المنهاج ولكن لم يقف المرء عند هذا الحد فقط وذلك لأن هذه العوامل متغيرة في محتواها وهذا راجع إلى تغير المجتمع، لذا فهناك عوامل أخرى ساهمت في تغيير المنهاج من مفهوم تقليدي الضيق إلى المفهوم الواسع ويمكن تصنيفها إلى عوامل موضوعية عوامل ذاتية.

ومن خلال هذه العوامل نستنتج أن مفهوم المنهاج تغير حيث كان مقتصرًا على المقررات أصبح يشمل جميع الأنشّطة الداخلية والخارجية التي تخططها المدرسة وتشرف عليها.

4- مميزات المنهاج بمفهومه الحديث:

1 -يتم بناؤه على أساس الخطط التربّوية المنسجمة مع مخطط الدولة بخاصة في الدول التي تتبع التخطيط في الحياة فلا مجال هنا للعفوية والارتحال.

2 -أن يقوم على ركيزة ملائمة وهي العمل المنتج الذي يشبع احترامه على النشاط والتوجه نحو الإنتاج.

3 -أن يراعى ميول الطلبة ويعمل على محو الميول الفاسدة وبناء ميول جديدة في ضوء مطالب المجتمع المعين.

4 -أن تبني المناهج على أساس وحدة المواد الدراسية بصورة تضمن إعطاء خبرة عملية ومنظمة لربط موضوعات الدراسة.

5 -أن يعمل على وضع المعرفة في خدمة الانسان كبيرًا كان أو صغير.

6 -أن يستند المنهاج في بنائه على إحدى النظريات في مجالات المعرفة المختلفة.

7 -أن يعمل على دعم التّغيرات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية.

8 –أن يعمل على أن تنعكس على سلوك المتعلم القيم والعادات التي اكتسبوها.[1]

9 –ينظر المنهاج إلى الموقف التّعليمي كوحدة واحدة بعناصره كالمتّعلم والمعرفة والمجتمع.

5– بين المناهج التقليدية والمناهج الحديثة:

تختلف الوّسائط المتدخلة في تحديد المنهاج حسب منطق كل تصور تربوي فالتصور التقليدي يحرص على بناء منهاج يجعل بؤرة اهتمامه هي تعليم المتّعلم حصيلة من المعلومات المتنوعة.

- تغيير النظرة إلى المتّعلم وإلى الطبيعة البّشرية، فلم يعد المتّعلم وسيلة لحفظ المادة كما كان في التصور التّقليدي، بل أصبح محور العملية الّتعليمية.
- لم يعد ينظر إلى الإنسان على أنه مكون من روح فقط أو جسم فقط، بل هو كائن ينمو من جميع الجوانب.
- التصور التقليدي ينظر إلى المنهاج على أنه مجموعة موضوعات تجعل العمل المدرسي بسيطا ونمطيا وتلقائيا في حين يصبح العمل المدرسي وفق التصور الحديث أكثر سعة وتعقيدًا ومرونة وفعالية. [2]

6– تطور مفهوم المنهج:

لعلك تتساءل ماذا يعني " مفهوم المنهج " إن أول مفهوم لكلمة منهج « curriculim » ظهر في قاموس " ويستر " عام 1856 بالولايات المتّحدة الأمريكية بأن هذه الكلمة تعني "المقرر الدراسي" في طبعة عام 1928 للقاموس نفسه ظهرت كلمة منهج بأنه مقرر معين محدد أما يؤدي إلى الحصول على درجة علمية، كما أضيف تعريف آخر للمنهج نفس الطبعة يقول بأن المنهج هو مجموع المّقررات التي يقدمها معهد تّربوي وفي الطبعة الثالثة من قاموس التّربية "كارترجود" عرف المنهج بأنه "كل ماهو مقصود

(1) د أبو طالب محمد سعيد، د رشراش أنيس عبد الخالق، م، س، ص 21.

(2) د سعدون نجم الحلبوس، دراسات في فلسفة التربية والمناهج (مكوناتها، نماذج بنائها، وتقويمها وتطويرها)، منشورات Elgu، فاليتاء، ط3،)د،ب(2000، ص70.

مخطط له كالمقررات التي يدرسها التلميذ والنشاطات التي يقوم بها، بتوجيه وتخطيط من المدرسة والخبرات التي يرجى أن يكتسبها كما أن المنهج يمكن أن يعني به ما تحقق فعلا مما تقدم وليس ما يرمى أن يتوقع ". [1]

كما تُعرف "دائرة معارف المربي" المنهاج بأنه: " مجموع الخبرات التي يكتسبها المتّعلم تحت توجيه المدرسة. [2]

7- مكانة المنهج في النظام التربوي:[3]

تتجسد مكانة المنهج في النّظام التّربوي فيما يلي:

- إن المنهج يشكل بمكوناته وعناصره الأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة والتّقويم نظامًا متكاملاً يسمى نظام المنهج، وأن هذا النظام هو أهم الأنظمة الأخرى التي يتشكل منها النظام التّربوي العام فالمنهج كنظام هو المرآة التي تعكس فلسفة النظام التّربوي وتطلعاته في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته من خلال تربية أبنائه التربية التي يهدف إليها.

كما أن المنهج كنظام يحمل في طياته أساليب التخطيط والتّنفيذ الداخلية والخارجية في النّظام التّربوي، فإن كان المنهج موفقًا ناجحًا على مستوى التخطيط والتّنفيذ فإنه يؤكد مكانته في أداء دوره في المحافظة على التّراث الأمة وثقافتها ومسايرة كل ماهو جديد في التقديم العلمي المعاصر.

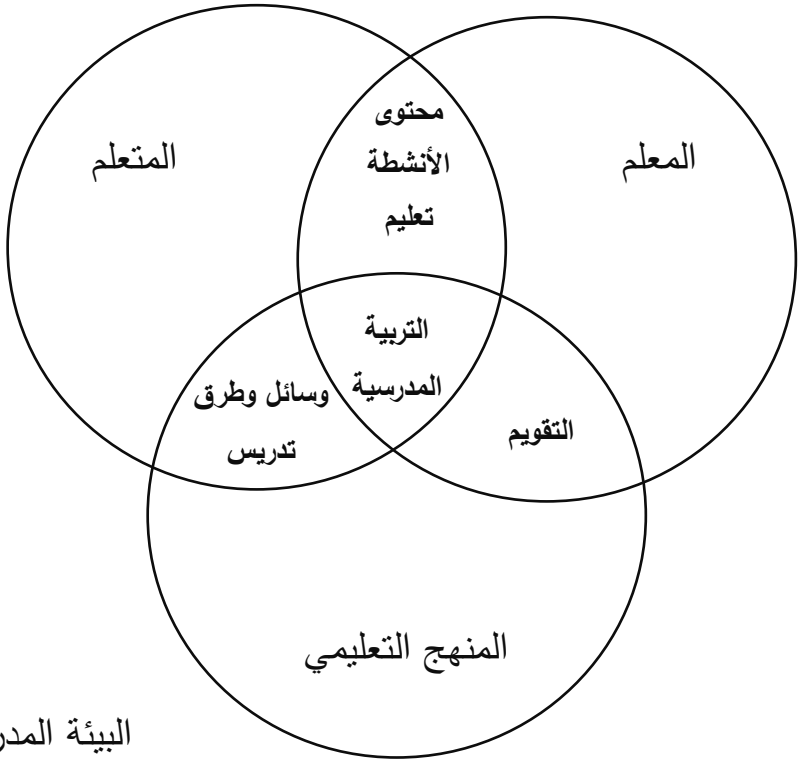
إن المنهج هو الأسلوب المتّقن المتبع في التّربية المدرسية في توجيه وتطوير عمليات التّعليم، من أجل تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والحركية المهارية لدى الدارسين، إذ ما أحسن صياغة وتخطيط

(1) عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها أسسها، تنظيمها تقويمها وتطورها، جامعة المفتوحة، طرابلس ليبيا ط1،2002 ص11.

(2)عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها أسسها، تنظيمها تقويمها وتطورها،(م،س)، ص11.

(3)(ن،م)،ص16-17

المنهج ضد سلبيات العوامل غير المدرسية مثل المنهج الخفي والغزو الفكري والثقافي بأساليبه وتأثيراتها في الدارسين.



-شكل يوضح مكانة المهج التعليمي في العملية التربوية-

'يعتبر المنهج عاملاً أساسيا في أحداث التّربية المدرسية التي يضع من خلالها الدارسون أو يصنعه الآخرون بوسطتها.

8- مفهوم البرنامج

البرنامج programme, program

مصطلح عام 'يشير إلى معاني عديدة تختلف باختلاف المجال الذّي يذكر فيه وبصفة عامة فإن البرنامج هو: " مجموعة إجراءات وخطوات وتعليمات وقواعد يتم اتباعها لنقل خبرات محددة، مقروءة

أو مسموعة أو مرئية مباشرة أو غير مباشرة تعليمية، أو ترفيهية أو تثقفية، وذلك لفرد أو مجموعة أفراد أو جمهور كبير في مكان واحد أو في أماكن متفرقة، لتحقيق أهداف محددة.[1]

والبّرنامج التّعليمي هو: "خطة تعليمية يتم وضعها لمتّعلم فرد، أو لصف تعليمي، أو لمؤسسة تعليمية، أو لعدد من المؤسسات التّعليمية يستغرق تنفيذها يوم دراسي واحد أو بضعة أيام، أو فصل دراسي أو عام دراسي كامل، أو أكثر من ذلك حيث تضم تلك الخطة مجموع الخطوات والإجراءات والدروس أو خارجها وذلك في مدّة زمنية محددة فيقال بأن المنهج المدرسي يحتوي على البرّامج للتربية الإسلامية وآخر للّغة العربيّة وثالث للعلوم ورابع للريّاضيات...إلخ.[2]

9-الفرق بين المنهاج والبرامج:

من خلال التّعريفات السابقة للمنهاج والبّرنامج يتضح أن هناك اختلاف بينهما: البّرنامج مجموعة مقررات الدراسية والمعلومات العلمية المرتبة في شكل محاور فالمنهاج مفهوم الجديد اشمل من البرنامج حيث أنه يتضمن إضافة إلى المقررات والمعلومات العلمية، مجموعة من خبرات التي يمارسها المتّعلم بنفسه تحت إشراف هيئة التّعليم والتكوين، ويعتبر بذلك الوسيلة الفعالة التي تحقق أهداف التّربية.

- المنهاج هو مجموعة الخبرات المتّعلمين الفعلية ونشاطاتهم التي تستغلها وتستثمرها المؤسسة التّعليمية في تنمية القدرات العقلية لهم.

- المنهاج التربوي هو مجموعة من الخبرات التي تعدها المؤسسة التّربوية الّتعليمية لتلاميذها سواء كان ذلك بطريقة المواد الدراسية أم بطريقة النشاطات المختلفة التي يؤديها المتّعلمون أنفسهم ويكون بذلك يتضمن عنصرين أساسيين هما:

(1) ماهر إسماعيل صبري ، من الوسائل تعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة الشقري، الرياض(د ط) 1999،ص153.
(2) (ن م) (ن ص).

– المواد الدراسية والخبرات التي يمارسها المتّعلم بنفسه أما البرنامج فهو عبارة عن جملة من المواد والمسائل التي يمكن أن يسأل عنها المترشحون لامتحان أو مسابقة، أوالتي يتعين على المتعلمين أن يتعلموها في قسم أو مرحلة معينة.

وكما أنه أيضا عبارة عن مجموعة مهيكل من الأغراض والأهداف الخاصة والمحتويات المنظمة بكيّفية زمنية محددة.

– كما أن زمن إنجاز المنهج مفتوح.

المبحث الثاني:المنهاج بمقاربة الكفاءات

1– المناهج بالأهداف:

الهدف من التربية هو التّراكم المعرفي من أجل التكديس والاستظهار، فالتربية خلال هذه المرحلة التّاريخية الطويلة،كانت لا 'تعنى إلا بتجميع المعارف وتخزينها في الذاكرة والهدف من ذلك هو اكتساب مهارة الاسترجاع في الأوقات التي تستدعي ذلك،أي إعادة تفريغ للتّراكم المعرفي الذي مر في الخبرات السابقة والمتّعلم الماهر هو الذي 'يظهر قدرات فائقة في عملية الاستظهار الشفوّي أو الكتابي في الفروض والاختبارات والمناظرات.

لذلك كانت التربية تعتمد على التّلقين كأسلوب في التدريس، التّلقين هو الإلقاء من المعلم، يكون دوره حينئذ بمثابة القطب من الرحي والاستظهار يتطلب كمًا كبيرًا من المعارف، وهو الأمر الذي جعل التوفيق بين طريقة التدريس (إلقاء) والاستظهار (التخزين والاسترجاع) كبيرًا جدًا، أما التلميذ ضمن هذا المنظور التربوي، فكان خارج الحيّز، حيث يقتصر دوره على الاستماع والالتقاط والتخزين والترديد والاستظهار فقط،وهذا أسر أسلوب تعليمي مرت به التربية. [1]

(1) خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البيان، الجزائر، ط1، 2005، ص204.

– الهدف من التّربية هو امتلاك خبرات لاستغلالها في تكديس المعارف للانتفاع بها في الحياة العامة للإنسان، ولم يكن التكديس هنا مستهدفا لذاته بحيث لا يكون مجديا إذا لم تنعكس آثاره على حياة المتّعلمين.

للأهداف التّربوية مستويان مستوى العام يشمل:

الغايات والمرامي والأهداف العامة ومستوى خاص: يشمل الأهداف الخاصة والإجرائية.

*** أولا: المستوى العام:**

أ –الغايات:

'يعبر عنها محمد الدريج: بأنها صياغة للأهداف تعبر عن فلسفة مجتمع وتعكس تصوراته للوجود والحياة مثل قولنا: " على التّربية أن تنمي للأفراد الروح الديمقراطية أو على المدرسة أن تمحوا الفوارق الاجتماعية..."

ومن خلال هذين التّعريفين يتضح أن الغايات هي تصريح مبدأ يذكر قيم مجتمع ما اختياراته وغالبا ما تستخلص من الخطب الرسمية والدساتير، والمشاريع الاقتصادية والمقومات الدينية والفلسفية والأخلاقية وكذا الماضي التاريخي والبيئة الجغرافية لهذا المجتمع أو الأنظمة السياسية السائدة فيه". [1]

فالمنظومة التّربوية جزء لا يتجزأ من المجتمع وكل مجتمع ينتظر من المدرسة أن تسعى إلى إيجاد نمط المواطنين يتماشى وفلسفة ذلك المجتمع وأخلاقه ومعتقداته... [2]

(1) الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب دط، ص36.

(2) محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة، ج التربية والتعليم، دار البحث للطباعة والنشر، قسنطينة الجزائر (د،ط)1982ص233.

ب –المرامي:

تُعتبر المرامي الجزّء الظاهر للسياسة التّعليمية لمجتمع ما أو لنظام تربّوي معين يعمل على ضبط توجيهات كبرى اعتمادًا على القيم الاجتماعية السائدة فيه؛ [1] وهي مرتبطة بحاجياته ونموه وبيئته وظروف معيشته وتتميز المرامي في أغلب البلدان بنوع من التّغيير والتطور فمقررات التعليم وشروط القبول والحصول على شهادة ما ..... تتغير من حين إلى آخر وذلك لأنه غالبا ما تتعرض السياسة التّعليمية لإصلاحات متتالية وهذه بعض الأمثلة عن المرامي:

– اكتساب القدرة على الّتعبير اللّغوي.

– تنمية روح الاجتهاد والبحث.

جـ –الأهداف العامة:

يعرفها رفماجيR.F.Mager على أنها وصف لمجموعة من السّلوكيات التي سيرهن المتّعلم من خلال القيّام بها على قدرته.

ويرى لاتن كري أنها " عبارات على درجة متوسطة من حيث التّعميم والتحديد تصف السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عند المتعلم، بعد تدريس مادة دراسية أو مقرر دراسي معين، تصنعه السلطة المخول لها صلاحية بناء المناهج، وتأليف الكتب المدرسية لذلك فهي تظهر على مستوى تنفيذ الفعل التربّوي وتكوين مرتبطة بوحدة دراسية، أو نشاط محدد". [2]

فالأهداف على مستوى الدّولة تحدد بفلسفتها مواصفات المواطن المرغوب فيه، حيث ترجع إليها أجهزة التربية والتّعليم فترسم تنظيما للسلم التعليمي وتحدد أهداف كل مرحلة تعليمية ... هنا يأتي دور

(1) أحمد شبشوب، علوم التربية، الدار التونسية للنشر،(د،ط)،(د،ب) 1991، ص54.

(2) R.mager comment definir les objectifs pedagogique, paris, 1971, P5.

وضعي للمناهج فيقلبون الرّأي في تلك المصادر ويحددون أهداف كل منهج ويصنعون المحتوى مادة وطريقة تنظيمها الذي يعبّر عن تلك الأهداف ويستطيع تحقيقها".[1]

– وتتميز الأهداف العامة عن الغايات والمرامي في كونها:

1 –إننا نعرف ما نريد بمقرر دراسي.

2 –أننا نحدد المدى الزمني لتحقيقه.

3 –أنه يسمح لنا بالتنبؤ بالكفاءات والقّدرات والمهارات التي يكتسبها التلميذ في نهاية المدة الزمنية المحددة.

*** ثانيا: المستوى الخاص:**

أ –الأهداف الخاصة:

إذا كانت الأهداف العامة لا تتحقق إلا بمقرر أو جزء منه خلال فتّرة تكوينية محددة قد تكون سنة أو فصلاً فإن الأهداف الخاصة على درجة عالية من التحديد.

وتمثل المستوى الذي يتعامل معه ويدرسه، حيث تحدد الأهداف الخاصة تظهر في نهاية الدرس المعين أو جزء من موضوع قد ينجز حصة أو أكثر.

ويعرفها فومام : " هي ما ينبغي أن يعرفه التّلميذ أو يكون قادرًا على فعله أو تفصيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين، يتعلق بتغيير بريد المدرس وإحداثه لدى التلميذ، والذي سيوصف بصفة سلوك يمكن قياسه" [2]

(1) أحمد حسين اللقاني وبرنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة،ممصر ط4، 1976، ص32.

(2) عبد اللطيف الغاربي وعبد العزيز الغرضان ، CFPophamكيف تدرس بواسطة الأهداف، د ن، د ب، ص30.

الأهداف الخاصة عبارة عن جملة تصف سلوكيات التّلاميذ والتي ستظهر بعد نهاية درس معين يسهر المدرس على تحقيقها مع تلامذته وهذه بعض المميزات الأهداف الخاصة.

– تصرح مباشرة عند إنجاز يتم في حصة أو درس أو محور (وحدة) ترتبط بمحتوى معين سيكتسبه التّلاميذ.

– يمكن قياسها بدقة وتقويمها ومن الأمثلة التي نوردها عن الأهداف الخاصة.

– تصنيف النباتات الزّهرية، تميز الأفعال الصحيحة والمعتدلة ...إلخ.

ب –الأهداف الاجرائية:

تأتي في آخر سلسلة الأهداف التربوية التي سبق ذكرها وهي كل تغير عند التّلاميذ يكون قابلا للملاحظة والقياس في نهاية درس معين، أو جزء منه يسعى المدرس إلى تحقيقه معهم.

ويعرفها بلوم: " في كتابه تصنيف الأهداف التربوية بأنها صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة، المرتبطة بمجال محتوى محدداً ". [1]

وكما يعرفها ماجر " أنها صياغة تصف نتيجة مقصودة للتّعلم وتوضح ما سيملكه المتّعلم حين يبين بوضوح تحقيقه للهدف".

(1) B.S BLOOM – texanorie des objectifs pédagogique, T,1 T2, traduction de marcel lavalée – éducation nourellesmontreal

2- النقد الموجه للمنهاج بالأهداف:

لقد وجه للمنهاج الكثير من الانتقادات أهمها: [1]

1/ التركيز في تأليف الكتّاب المدرسي على كم المعلومات وتضمينها في الكتّاب المدرسي دون مراعاة للأهداف التربوية للمادة التّعلمية.

2/ عدم مراعاة الخصائص العمرية للطلاب في كل مرحلة تعليمية عند تأليف الكتاب المدرسي.

3/ اعتبار المعلم هو حجر الزّاوية في العملية الّتعليمية لأنه هو الأعرف بمحتوى الكتاب وهو الذي ينقل هذا المحتوى إلى الطلاب.

4/ أصبحت العملية التعليمية عبارة عن تلقين المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي عن طريق المعلم إلى الطلاب لحفظها دون فهم أو تطبيق وممارسة عملية.

5/ إهمال كثير من الجوانب المهمة في العملية التّعليمية مثل عدم الاهتمام بالأنشطة المدرسية وإغفال استخدام الوسائل والمعامل والمختبرات في التدريس وعدم مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب.

6/ أصبحت المدرسة منغلقة داخل أسوارها وليس لها أي دور خارج تلك الأسوار فيما يتعلق بخدمة المجتمع والإسهام في تنميته.

7/ كان اسناد تأليف المقرر المدرسي يقتصر على العلماء المختصين في المجال العلمي للمادة الدراسية (مثل علماء الفيزياء في تأليف مقررات الفيزيّاء وعلماء التاريخ في تأليف مقررات التاريخ... وهكذا ولم يكن لعلماء التربية وعلم النّفس أي دور في التأليف أو الاستشارة.

(1) حسن جعفر خليفة: " المنهج المدرسي المعاصر مفهومه، أسسه، تنظيماته، تقويمه، وتطوره،(د،ب) ط6، سنة 1426هـ ص2.

8/ كانت الاختبارات التحصيلية هي الطريقة الوحيدة التي كانت تعتمد عليها العملية التّعليمية في تقييم الطلاب والحكم على نجاح المدرسة في القيام بواجباتها المنوطة بها من عدمها.

3- المناهج بالمقاربة بالكفاءات:

إنّ اهتمامات الباحثين في التربية مسلطة على التدريس بالأهداف في الممارسات اليّومية التّعليم والتّعلم واعتمد التدريس بالأهداف على تحديد المستويات المتسلسلة للأهداف التّعرف على الكيفيات (التقنيات) المختلفة لصياغتها وخاصة الأهداف الإجرائية منها وكذا على تصنيف الأهداف وفق المجالات المعرفية والوجدانية الحسية والحركية.

وقد بينت الدراسات والبحوث الأخيرة أن التدريس بالإهداف يؤدي إلى تكسير وتفكيك مراحل سير الدرس، بالإضافة إلى تشتت الأهداف الإجرائية أي بعثرة المعارف المكتسبة التي لا تصبح مرتبطة فيما بينها مترابطة أثناء توظيفها في موقع ما لحل إشكالية عملية في الحياة المدرسية أو خارجها ونتيجة لذلك أفرز التدريس بالأهداف عدة نقائص اهمها:

- مشكلة المردودية التي تترجمها الرسوبات المتعددة.

- مشاكل النجاعة البيداغوجية فيما يخص نوعية المكتسبات لدى المتخرجين من المدرسة.

- مشاكل الفعالية التي يبرزها عدم التوازن بين الكلفة والنتائج المدرسية.

وبذلك أصبح نوع التحدي الذي يواجه مجتمعنا ملحا ومستعجلا ويتمثل في النوعية وحسن الأداء ومن أجل ذلك التحدي تحتكر منظومتنا مسعى بيداغوجيا يضع المتّعلم في جوهر العملية التّعلمية التّعليمية.

وهذا المسعى يعتمد على بناء الكفاءات التي يكون شغلها الشاغل هو تزويد المتّعلم بوسائل تسمح له بأن يتعلم كيف يتعلم بنفسه ويقوم على مختلف النشاطات الصفية وللاصفيه الأساسية والضرورية ليس من أجل اكتساب معارف جديدة فحسب بل من أجل اكتساب طرائق عملية يستعملها المتّعلم داخل المدرسة وخارجها.

إن مركز اهتمام العملية التّعلمية الّتعليمية لا يتجه كليا إلى المحتويات (مع أنها تمثل أحد الأوجه الأساسية في الإصلاح) أو المفاهيم الأساسية والعمليات الذهنية العقلية بل ينبغي أيضا توجيه التلاميذ إلى توظيف المعارف المكتسبة في وصف وتفسير بعض الظواهر والحوادث العلمية والعمليات في التقنية والتكنولوجية. [1]

وإن كان هذا المنهاج الجديد قد قام على انقاض المنهاج السابق أي التدريس بالأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام ما لدى المتّعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.

- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.

- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعيته.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

- سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

(1) مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس في الأدب العربي، تعليمية النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات لـ جيلي زينب، سنة 2011، ص70-71.

– استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

– القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

– الاستبصار والوعي بدور العلم والتّعليم في تغير الواقع وتحسين نوعية الحياة. [1]

1 –مفهوم المقاربة:

أ –لغة:

جاء في لسان العرب "لابن منظور" :[2]

قَرَبَ، قِرابا و أَقْرَبَهُ: عمله و القُرَابُ والقَرابةُ القَريبُ قَاربَ فُلانٌ في أُمُورِهِ إذَ اقْتَصَدَ.

المَقارَبَةُ: المَنْزِل وأَصْلُهُ مِنْ القُربَ وهو السَّيْرُ.

ب –اصطلاحا:

ويقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غية معينة أو الانطلاق في مشروع ما.

وقد استخدمت في هذا السيّاق كمفهوم تقني للدلالة على الّتقارب الذي وقع بين مكونات العملية التّعليمية التعليمة، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقيته تتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.

(1) فريد حادي، بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع،(دط) ،(دب) 2005،ص22.

(2) ابن منظور، لسان العرب، بيروت،لبنان ج3:ط3،ص666 ، مادة (ق، رب).

وهي ترتبط هنا بمنظور التّدريس بالكفاءات الذي لا يقصد به مجرد حصول المعرفة وحسن أدائها، حتى يقال بأننا أكفاء، وإنما ذلك فيما تأكد منها، وتجلى في أداء مجند بالموارد والمهارات والقدرات، كما تعرف المقاربة بأنها: كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غايته وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل. [1]

2 –مفهوم الكفاءة:

أ –**لغة:** جاء في لسان العرب في باب (ك، ف، ي) كَفَى: اللّيثُ: يَكْفِي كِفَايةٌ إذ يُقَالُ بِالأَمْرِ ويُقَالُ اسْتَكْفَيتُهُ أَمْرَ فَكَافْيَتهُ وتَعَالَ كَفَاكَ هَذا الأَمْرُ أَي حَسْبُكَ، وكَفاَكَ هَذا الشَرْعَ أَي حَسْبُك،[2]وَتُعْرَفُ كَذَلكَ بِالمُمَاثَلةِ في القُوةِ والشَرف والقُدرَة على العَمل وَحُسْن تَصْرِيفِهِ والكَفاءةُ في الزَّواجِ تَعَني أَن الرَجُلَ وَالمَرأةُ مُتمَاثِلان (متساويان) في الحَسِب وَالنَسبِ وَالدِين وَغير ذَلِكَ، ويُقَالُ الكِفايَةُ وهي تَدُّلُ عَلى مَا يَكْفِي ويُغْنِى عَنْ غَيْرِه: كَقَولُناَ: يَكْفِيكَ اللهُ شَرَ السُؤَالِ وَالمَالِ....أي يُغنِيكَ مِنْ فَضْلِهِ كَما يُقِيك مِنْ الُوصُولِ إلى ذَلكَ كَما جَاءَ بِمَعنى لاَ نَظِر لَهُ وَلا مَثيلَ لَهُ.[3]

ولقد وردت كلمة كفاء في القرآن الكريم في قوله تعالى: "وَلَمْ يَكُن لَّهُ، كُفُوًا أَحَدُ".[4]

ب –اصطلاحا:

لقد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى فنذكر ما يلي:

(1) إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفاءات، درا هومة للطباعة والنشر والتوزيع،،(د،ب) ط12004، ص108.

(2) ابن منظور، 15 مادة (ك، ف، ي) دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994، ص225.

(3) أبو نصر إسماعيل بن حماد الجواهري: تاج اللغة وصحاح العربية، ترجمة بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ج1، ، ط1، 1420هـ، 1999، ص99.

(4) القرآن الكريم، سورة الإخلاص، آية 4.

فيري قود "Good" أن الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتّقنيات الجوّهرية لمادة في المواقف العملية.[1]

وكما ورد في كتاب "التدريس" أن الكفاءة تعني: مدى قدرة النظام التّعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة.[2]

ومن هنا يتضح لنا أن الكفاءة هي مستوى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم ويحققه في مجال التعليم لقياس أداء فعلي والحصول على أكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين.

وكذلك جاء في كتاب "منهج اللغة العربية" الكفاءة هي: تحقيق مستوى الجدارة أو الجد الأقصى وليس الأدنى كما يحدث في الكتابة فهي [الكفاءة] تعني في شكلها الظاهر أداء فعلي للعمل. [3]

فالكفاءة أيضا هي: مجموعة من المهارات الجسّمية والحسية والمهارات العقلية والمهارات الوجدانية، تمكن من ملاحظتها وقياسها والحكم عليها بالنجاح أو الفشل. [4]

ومن خلال هذين التعريفين يمكن القول أن الكفاءة هي جملة من الممارسات سواء أكانت جسمية أو حسية أو عقلية أو غيرها من الممارسات التي يقوم بها التلاميذ من أجل أداء وظيفة معينة ليحقق من خلالها مستوى الجدارة أو الحد الأقصى الذي يدل على وجود الكفاءة، أو الفشل الذي يمثّل مؤشر لانعدامها.

---

(1) سهيلة محسن كاظم القبلاوي،كفايات التدريس، دار الشروق، د،ب، ط1، 2003، ص28.

(2) كمال عبد الحميد زيتون، كتاب "التدريس"،(دط)، (دب) ص51.

(3) مهدي علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار وائل للنشر، (د،ب)ط1 2005، ص144.

(4) علي أوحيد، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر(د،ط)، 2007، ص12.

ولقد جاء في تعريف آخر أن الكفاءة هي "مجموعة منظمة بمعارف وأداءات وتصرفات ومساعي التفكير توظف تستثمر في مجالات تعليمية متنوعة". (1)

بمعنى أنها جملة منظمة وشاملة لنواتج الّتعلم التي تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من وضعيات وظيفية وهي تتطلب تدخل قدرة من القدرات المختلفة في مجال من المجالات التعليمية المتنوعة.

3 –مفهوم المقاربة بالكفاءة:

إنّ التّدريس بالكفاءات أو بعبارة أخرى بيداغوجية الكفاءات هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نشاط تعليمي ومرحلة تعليمية تعلمية الضبط، استراتيجية التّعلم في المدرسة من حيث مقاربة التّدريس والوسائل التّعليمية وأهداف الّتعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وكيفية إنجازها وغير ذلك من الأدوات. (2)

ومن خلال تحليلنا لهذا التعريف نجد أن المعلم في التّدريس بالكفاءات ينطلق من توقع نهاية المرحلة الدراسية أن يكون المعلم قادرًا على عدة أعمال ومن ثم يختار المعلم استراتيجية مضبوطة للتكوين في المدرسة (وسائل، أهداف، كفاءات، تقويم مناسب).

فالتدريس بواسطة الكفاءات أيضا يتمثل في تزويد المتّعلم بالمعارف البحتة وطرائق البحث في المعلومات وجملة على اكتساب المعارف الإجرائية بالإضافة إلى تمكين المتّعلم من الممارسة الفعالة أثناء عمليات المتّعلم عن طريق العناية بالمستويات العليّا في مصنفات المجال المعرفي مثل التطبيق والتحليل

(1) خالد البصيص: التدريس العلمي والفني: المقاربة بالكفاءات والأهداف،،(د،ب)، ط3، 2001ص98.
(2) إبراهيم قاسمي، دليل المعلم بالكفاءات للسنة الأولى من التعليم المتوسط،(م،س)، ص13.

التركيب والتّقييم أي إصدار أحكام قيمة تجعل المتّعلم يواجه أوضاع أو وضعيات مشكلة باستمرار إعدادًا للحياة. [1]

ولهذا نجد المعلم في بيداغوجيا الأهداف يعرض دروسه مجزأة دون أن يعمل على إدماجها أما في المقاربة بالكفاءات فهو مدعو أن يؤلف بين عناصر منفصلة حتى تصبح وظيفة ذات معنى، أي بعيد لإدماج بعضها في بعض باعتبار الادماج خاصة أساسية في المقاربة بالكفاءات، ومن هنا نستطيع القول إن المقاربة بناء المناهج بالكفاءات ظهرت كرد فعل للمناهج التّعليمية المثقل بمعارف غير ضرورية للحياة. [2]

متى انطلقنا في المنهاج (المقاربة بالكفاءات) ؟:

شرعت الجزائر منذ السنة الدراسية 2004/2003 في تطبيق المقاربة بالكفاءات وذلك بعد شروع اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة للمواد في تصميم المناهج الدراسي وفق هذه المقاربة سنة 1998، ليكون ذلك شروعًا عمليا في الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى هذه المقاربة الجديدة التي أصبحت مطبقة في الكثير من دول العالم سواء منه المتطور أو السائر في طريق النمو، وقد طرح تطبيق هذه المقاربة الكثير من المشاكل والصعوبات سواء ما تعلق منها بتكوين المعلمين أو تصميم المناهج أو التقويم بكل أنواعه.

إنّ الانتقال من المقاربة بالمحتوى القائمة على الكّم المعرفي إلى المقاربة بالأهداف القائمة على اجرأة الأهداف التّعليمية، ثم إلى المقاربة بالكفاءات القائمة إلى إدماج المكتسبات بين الحركية الكبيرة التي أصبحت تميز الأبحاث في الحقل التربوي فلم تعد المسألة مطروحة على التناقضات الموجودة بين التربية

(1) مديرية التربية والتعليم، ملتقى إعلامي تكويني لفائدة أساتذة السنة الثانية متوسط، 2003.

(2) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات ،الجزائر أفريل 2003، ص 21.

التقليدية والتّربية الجديدة في محورية العملية التّربوية، وأيهما أكثر خدمة للمتّعلم السلطة أو الحرية، وإنما أصبحت مرتبطة بالمتّعلم نفسه، بحيث لا تخرج عن محيطه المعرفي والذهني والنفسي والاجتماعي، ولا بد للمناهج الدراسية أن تكون مستجيبة لهذا المتّعلم، وجعل مكتسباته على محك التوظيف والانتقاء والإدماج حتى يتخرج بحيث يمكنه التكيف مع الواقع مهما حدثت له من تغيرات ومستجدات، لقد حاولت الجزائر الالتحاق بالركب وتبنت تطبيق المقاربة بالكفاءات، من أجل أداء أفضل ومُخرجات أكثر قدرة على توظيف المعارف والتكيف الإيجابي مع التغييرات الحاصلة في شتى المجالات. (1)

جاءت لتؤكد الأهداف التي تؤخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة والمجتمع، وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة، عكس ما كانت عليه المدرسة سابقة والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف في مناصب شغل على حساب المهنة والتحكم فيها. إذا كان الهدف من المقاربة التّقليدية سابق هو تحليل الحاجيات والتّعرف على النوعيات، والقدرات والمعارف الضرورية عند تنفيذ بعض المهام فالمقاربة المؤسسة على الكفاءة تهدف إلى التعرف على نتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام، ولذا عرفت الكفاءة على أنها (اندماجية للقدرات والمعارف والخبرات وكل ما يؤدي إلى التنفيذ الفعال للمهام نسبة لمنصب شغل أو لدورها).

إذا فالكفاءة هي وصف للأداء الذي يجيب على السؤالين التاليين. (2)

- ماذا يجب على المتعلمين فعله حتى يكونوا فعالين في مهامهم؟

- ماهي الكفاءة.

(1) لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيق، جامعة الجزائر (02)،الجزائر، د ط، ص 72.
(2) الوثيقة المرافقة، لمناهج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، ديوان المطبوعات الجزائر،2011، ص164.

إن الكثير من المؤسسات بما فيها وزارة التربية الوطنية بينت في السنوات الأخيرة اهتمامها الكبير بوصف ماهية العمل والدور الفعال الذي تلعبه.

تقليديا كان الوصف يرتكز على التّعرف على العناصر التي تؤدي إلى أداء فعال للمهام (القدرات والمعارف مثلا) ولكن دون فهم جيد للطريقة التي يتطلب تطبيقها وفي أي مستوى تطبيق فيه، مثلا كيف نستطيع حق توضيح ميزات المعلم عند الشخص؟

عندما نكون قد عرفنا ما تنتظره من خلال العمل الفعال ونستعمله للمقارنة والتعرف على المجالات التي تتطلب التغيير، وهذا يعني تطوير قدرات اكتساب المعارف.

- لماذا المقاربة بالكفاءات؟:

1 -جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا وليس للتذكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة.

2 -يفشل كثير من التلاميذ بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة.

3 -من أجل ترسيخ المعارف في الثقافة والنشاط.

4 -لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية، إذاً فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية.

5 –إن المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين والأساتذة وهي تتطلب بالفعل:[1]

– وضع توضيح عقد تعليمي جديد.

– تبني تخطيط مرن وذو دلالة.

– العمل باستمرار عن طريق المشكلات

– اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها

– ابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة.

– مناقشة وقيادة مشاريع مع التلاميذ.

– ممارسة تقويم تكويني في وضعيات العمل.

المقاربة بالكفاءات مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتّعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة.

المقاربة بالكفاءات لا تتعارض مع البيداغوجيا الكلاسيكية.[2]

-ميكانيزمات و تمفصولات التدريس بالكفاءات :

1- المقاربة النصية:

إن مبدأ المقاربة النّصية يعي اتخاذ النص محورا لكل التعلمات تدور حوله جميع الأنشطة، قراءة تعبير، مطالعة، وتتم من خلاله دراسة الظواهر النحوية الصرفية، الإملائية والمبادئ الأدبية والعروضية

(1) احمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر د ط،سنة 2003 ص63

(2) الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (م،س)2011، ص164.

والبلاغية وتنمية الذوق الأدبي حسب ما يمليه المنهاج، والتوزيع الشهري والأسبوعي لما تسعى المقاربة أيضا إلى استغلال المقروء في تعلمات جديدة يظهر من ورائها مثلا:

أ –**بناء النص:** من حيث الهيكلة والروابط بين الفقرات الضمنية كانت أو الظاهر ليتحقق الانسجام الداخلي والخارجي: [1]

ب –عناصر الرسالة التخاطبية:

– المتّعلم من حيث الضمائر، الأفعال، الصفات.

– المتلقي من حيث الأفعال، الصفات، علامات فك رموز الرسالة.

- زمن الفعل، صيغ الأفعال.
- أدوات التركيب والربط.
- الشواهد ودرجتها.

– الرسالة التخاطبية: من حيث أهدافها

– القناة:

- الألفاظ ودلالتها.
- حقلها الأدبي.
- تواترها.
- الجمل وتركيبها.
- الوحدات الدالة وغيرها.

(1) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة، لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،2005 ص13.

2 –الخصائص المميزة لأنماط النصوص المدروسة مثل:

– غلبة الصفات والمشتقات في النمط الوصفي.

2– الوضعية الإدّماجية:

هي وضعية استثمار المكتسبات القبلية للمتّعلم تمكنه من إدماج مكتسباته القبلية التي تم تناولها في إطار تنمية الكفاءة القاعدية، وهي وضعية قريبة من الوضعية المعيشية أو المهنية ويتم بناء الوضعية الإدّماجية بعد الانتهاء من معالجة الوضعيات التّعليمية التي تقتضيها الوحدة التّعليمية إذن فهي تشمل كل الوضعيات المنجزة في إطار الكفاءة القاعدية.[1]

وورد في تعريف آخر أن الوضعية الإدّماجية هي عملية تستدعي لتسخير والتنسيق المنسجم لمختلف عمليات التعلم قصد اكتساب الكفاءات وتنميتها وتعزيزها في مادة ما، وهو قدرة المتعلم على توظيف عدة تعليمات سابقة منفصلة في بناء جديد ومتكامل وذو معنى وغالبا ما يتم التعلم الجديد نتيجة التقاطعات التي تحدث بين مختلف المواد والوحدات الدراسية.[2]

ب –مركبات الإدّماج: هي ثلاث:

أ –**التّرابط:** بمعنى ترابط مختلف العناصر التي نبحث عن إدماجه وذلك عن طريق:

– ابراز نقاطها المشتركة.

– دعم الروابط الموجودة بينها.

– جعلها متضامنة فيما بينها.

---

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الجزائر، ط1، 2006، ص23.

(2) (م ن)،(م ص)

- جعلها متلاحمة مع الحرص على عدم التمييز بينهما.

ب -التّنسيق: العمل على إيجاد صيغة تنسيقية لهذا العناصر، الهدف منه الحصول على توظيف منسجم لها ومن ثمة على حيوية هذه العناصر المترابطة والمتناسقة فيما بينها.

جـ -الاستقطاب أو الفاعلية:إن وضع هذه العناصر موضع الفاعلية تقع من أجلهدف محدد وبصورة خاصة من أجل إعطاء معنى للإدماج.[1]

- **خصائص وضعية الادّماج:** يمكن تلخيصها فيما يلي:

1 -توظيف جملة من المكتسبات، فتدمجها دون أن تجمعها واحدة تلو الآخر.

2 -موجهة نحو القيام بعمل أو نشاط معين ذي مدلول من طرف المتعلم.

3 -تستند إلى صنف من المشكلات الخاصة.

4 -هي بالنسبة للمتعلم شيء جديد ما يثير رغبة في التعلم دافعيته.

5 -هي نشاط يتمحور حول التلميذ وليس المعلم، أي على المعلم أن يوظف أمكانية بنفسه.[2]

- **أهداف الإدّماج:** تتمثل أهم أهداف الإدّماج فيما يلي:

1 -إعطاء دلالة للتّعليمات، ويتحقق هذا الهدف من خلال وضع التّعليمات في سياق ذي دلالة بالنسبة للتلميذ، ومرتبط بوضعيات محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته اليومية.

---

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الجزائر، ط1،(م،س) 2006، ص23.

(2) وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الوثيقة المرافقة للمنهاج، مادة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الجزائر، ط1، 2005، ص13.

2 –تمييز ما هو أهم وما أقل أهمية بالتركيز على التعليمات الأساسية باعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليومية أو ضرورية لبناء تعلمات لاحقة.

3 –تعلم كيفية استعمال المعارف في وضعية، وذلك بربط علاقات بين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التعلم المتمثلة في (تكوين، المواطن، الصالح، والمسؤول، والعامل الكفء، والشخص المستقبل...).

4 –ربط علاقات بين المفاهيم، المختلفة المحصلة لتمكين التلميذ من رفع التحديات التي تواجهه وإعداده لمواجهة الصعوبات والعراقيل التي قد يصادفها في حياته. [1]

3- إنجاز المشاريع:

* **تعريفها:** هي وسيلة لتنمية كفاءة التلميذ بطريقة فعالة تجعل منه عنصرًا نشطًا من بداية المشروع لنهايته، وهي تنتج له الفرص للحصول على المعلومات بجهده الذاتي وتفكيره المنظم، وتساعده على حسن التصرف في حل المشكلات، كما تتيح له تجنيد موارده وتوظيفها في إنجاز مشاريعها واعتبار لما سبق يمكن القول أن التعلم والكفاءة بواسطة مشروع هو عبارة عن سيرورة بيداغوجية تهدف لبلوغ مجموعة من التعليمات.

أ –**أهدافها:** ترمي بيداغوجيا إنجاز المشاريع إلى تحقيق جملة من الأهداف يذكر منها:

– جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ووضعهم في سيرورة تعلم مستمر.

– مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل واستعمال الفوج لبناء المعرفة وتطويرها.

– إعطاء معنى (دلالة) لما يقترح على التلاميذ من أنشطة.

(1) وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الوثيقة المرافقة للمنهاج (م، س،) ص14.

– تنمية القدرات العقلانية للتلميذ، إذ أن انجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها والتعاون والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة وتطوير التفكير النقدي عندهم.

تتجسد هذه البيداغوجية بواسطة مشاريع يقترحها المعلم أو التلاميذ على أن يكونوا أطرافا فاعلة فيها أي يسخر كل واحد مكتسباته وفق أهداف محددة. [1]

ب– خطوات إعداد وتنفيذ المشاريع:

– تحليل الحاجات لتحديد المشكل (ما الذي يمنع من تحقيق حاجة أو حاجات).

– تحديد الكفاءة أو الكفاءات (ما الذي تنميه لدى التلاميذ؟).

– اختيار الاستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف (هل يكون فرديا أو فوجيا أو جماعيا).

– إعداد مخطط التقييم (من يُقيم؟ كيف؟ متى؟ ماذا؟).

– تحديد مخطط العمل احترام مواعيد الانطلاق في المهام ونهايتها.

– تقييم المشروع (السيرورة والنتيجة). [2]

– بروز الزمن في الأفعال وتعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية في النمط السردي.

– تعدد الشواهد والروابط المنطقية في النمط الحجاجي.

(1) وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الوثيقة المرافقة للمنهاج، مادة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الجزائر، ط1، 2005، ص15.

(2) علي راشد، اختيار المعلم وإعداده مع الدليل التربية العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة،مصر، ط3، ص25.

– ذكر المعلومات وتصنيفها ومميزاتها بين شخصين أو جماعة واستخدام صيغ الأفعال والضمائر المناسبة والأسلوب الملائم في النمط الحواري والجدير بالملاحظة أن هذه التعلمات لابد أن تكون مهما تنوعت روافد توظف في الجانب العلمي تظهر النتائج الكتابية للمتّعلم. (1)

المبحث الثالث: الكفاءات اللغوية

1– الكفاءات في المنهاج:

تعددت التّعاريف التي تناولها رجال التّربية حول مصطلح ومفهوم الكفاءة ولعل حداثة هذا المفهوم وراء هذا التعدد ، ومن التعاريف الأكثر شيوعا ما يلي:

– الكفاءة مجموعة من: معارف ومعارف فعليه ومعارف وجدانية ومعارف السيرورة (الانتقال من تطور متكامل إلى أكثر كمالا).

– التّحكم في مستويات الكفاءات القاعدية عند القيام بالمهام التّعلمية المطلوبة من المتعلم.

– التّحكم في سيرورة أداء نشاط أو مشروع ما، لأن التّحكم في الأداء هو القابل للقياس فالأداء هو المظهر العلمي للكفاءة. (2)

وكما تُعرف أيضا بأنها " تعني قدرة الفرد على أداة فعل أو مهارة أو نشاط معين أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالا ضمن موقف إشكالي محدد وبهذا فإن الكفاءة هي إحدى المبادئ

(1) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ط1، 2003، ص63.

(2) الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011،(م ،س)، ص164–165.

المنظمة للتكوين وتتدرج ضمن منطق تنظيم التكوين الذي يعوض منطق تنظيم المحتويات من حيث تحديد المحتويات تفرضه الكفاءة، وليس بتطوير عرض إحدى المواد. [1]

فالكفاءة هي القاطرة والموجهة للأعمال (النشاطات) في تصور أي تكوين، ومن هنا يمكننا عن طريق الكفاءة فرز و انتقاء المعارف سواء داخل المادة الواحدة أو بين عدة مواد ومن أنواع الكفاءة ما يلي:

* الكفاءة القاعدية: وهي عنصر من الكفاءة الختامية يتحقق من خلال وحدة تعلمية (حصة أو عدة حصص).

* **الكفاءة المجالية:** وهي مجموع الكفاءات القاعدية في مجال واحد.

* **الكفاءة المرحلية:** وهي الكفاءة المستهدفة في كل فصل (مشروع).

* **الكفاءة الختّامية:** وهي الكفاءات المكتسبة في المجالات المختلفة.

2- المحتويات في المنهاج:

لقد جاء في منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي مجموعة من المحتويات هي:

2-1 -المحاور الثقافية:

1 -الهوية الوطنية (الإعتزاز بالوطن: أرضا وتاريخيا واقتصاد وثقافة...).

2 -القيم الإنسانية (التبرع، التكافل الاجتماعي، المصالحة...).

(1)الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011،(م ،س) ص 200.

3 –الحياة الاجتماعية (المعاملات "في السوق، في المسجد، في الحدائق العامة في المؤسسات العامة "عيادة المريض، التطوع" التويزة...).

4 –الحياة الثقافية (نادي الإعلام الآلي، المعارض المهرجانات...).

5 –الأيام الوطنية والعالمية (يوم المعلم، يوم الشجرة، يوم الشركة، يوم العلم، اليوم العالمي للمرأة...).

6 –الحقوق والوجبات (احترام القانون، الخدمية الوطنية،...).

7 –عالم الابداع والابتكار (غزو الفضاء، اكتشاف دواء....).

8 –الفنون (الموسيقى، النحت...).

9 –منظومة الاتصال الحديثة (المحطات الأرضية، الأقمار الصناعية...).

10 –الخدمات الاجتماعية (الإسعاف، الحماية المدنية).

11 –التوازن الطبيعي (طبقة الأوزون، تلوث المياه...).

12 –الرياضة والصحة (السباحة، التطعيم...).

13 –الصناعات والحرف (صنع الكتب، صناعة الفخار، الزرابي...).

14 –الأسفار والهوايات (المخيم الصيفي، الألعاب الإلكترونية...).

2-2 –التراكيب النحوية:

1 –أخوات كان: دلالتها وإعرابها (ليس، صار، أصبح، أمسى، أضحى، ظل، بات).

2 –أخوات إن: دلالتها وإعرابها (أن، كأن، ليت، لعل، لكن).

3 -الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث).

4 -الحالة المفردة.

5 -إعراب الفعل المعتل الآخر (في الحالات الثلاث)

6 -التعجب (ما أفعله !)

7 -الاستثناء (بسوى وغير).

8 -الاستفهام

9- الأسماء الخمسة.

10 -الاسم الموصول.

11 -أسماء الإشارة.

12 -الصفة والموصوف (مراجعة).

2-3 -الصرف والتحويل:

1 -الفعل المجرد والمزيد.

2 -جمع التكسير.

3 -علامات التأنيث.

4 -أنواع الفعل المعتل (المثال والأجوف).

5 -أنواع الفعل المعتل (الناقص واللفيف).

6 -الإسم الممدود

7 -الاسم المنقوص.

8 -الاسم المقصور

2-4-الإملاء

1 -همزة القطع

2 -الهمزة المتوسطة على الواو

3 -الهمزة المتوسطة على النبرة.

4 -اتصال حرف الجر بما الاستفهامية.

5 -دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بأل

6 -الألف اللينة في الأسماء

2-5 -**التعبير الكتابي**

1 -تحرير رسالة إلى قريب أو صديق.

2 -كتابة إعلان.

3 -كتابة يوميات.

4 -الأخبار عن حدث.

5 -تلخيص قصة أو خبر.

6 -كتابة خطة.

7 -ملء استبيان

2-6-المشاريع المقترحة

1 -اعداد مطوية حول حقوق الإنسان.

2 -إنجاز مطوية حول أيام وطنية أو عالمية.

3 -إعداد مصنف لأنواع الهوايات.

3- طرائق التدريس في المنهاج:

يعتمد منهاج السنة الخامسة من التّعليم الابتّدائي الطرائق النّشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التّعليمية التّعلمية، ليتحقق التفاعل والفاعلية بين طرفي هذه العملية (المعلم، المتعلم) ويكون المعلم فيها موجها ومرشدًا ومشجعًا على البحث والاكتشاف والممارسة ومثيرا لدافعية المتعلم، كل ذلك من أجل أن يصبح هذا الأخير عنصرا فاعلا، وقادرا على بناء معرفته ومعتمدا على نفسه.[1]

4- التقويم في المنهاج:

أ- مفهوم التقويم:

من أهم الأسس التي يتطلب مراعاتها عند إعداد المناهج هو التقويم واختيار الوسائل الضرورية واللازمة له. والتّقويم لا يعني اصطياد الأخطاء وحصر العيوب أو نقد المشاريع والأعمال، بل التّقويم هو

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، طبعة جوان 2011 (م،س)،ص23.

قياس مدى تحقيق الأهداف والغايات التي نصبو إليها، بقصد الوصول بأعمالنا إلى نتائج أفضـــل وأجدى [1]

ب- التقويم عملية مصاحبة للمنهاج عند تطبيقه:

وإذا كان هذا هو المفهوم السّليم للمنهاج، فهو أيضا عملية مصاحبة لسير الأعمال وخطوات تنفيذها. إذ من الخطأ أن نعتبر خطوة التّقويم خطوة نهائية نقوم بها بعد الانتهاء من الأعمال بل هي خطوة تصاحب خطوات العمل جنبا إلى جنب. مما يساعدنا على تعديل ما نقع فيه أو نصلح ما قد أصابنا من خطأ للوصول إلى نتائج أفضل فيما نقوم به أو نكلف به من أعمال.

ج- ارتباط التقويم بأهداف المناهج:

إن التّقويم مرتبط بالأهداف التي رسمت من قبل لتحقيق الغايات المنشودة ولذا فالتقويم جاء لمساعدتنا في تقويم أعمالنا بالنسبة للغايات التي حددت لنا أو حددناها لأنفسنا قبل القيام بالأعمال.

بهذا المعنى فتقويم المنهاج يجب أن يكون مرتبطا بالأغراض التي نرجوها منه، فمثلا إذا كان المنهاج يرمي إلى بث قيم التّسامح وقيم الجمال والنظافة وحب فعل الخير كان تقويمنا منصبًا على مدى تعاون التلاميذ فيما بينهم في المدرسة داخل الحجرات أو الفناء.

أو إذا كان المنهاج أساسه يرتكز على تدريب التلاميذ على قراءة ورسم صور فنية مرئية تعبيرية كان تقويمنا له مرتبطا بمدى استعداد التلاميذ من هذه الناحية، ولذا فالتّقويم مرتبط بتقويم الأهداف على أساس الأسس التي يجب مراعاتها في عملية التّقويم.

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (م،س) ص187.

وليشمل التّقويم جميع جوانب التلميذ فلا يقتصر على ما قد حصله التلميذ من معلومات أو مدى ما تدرب عليه من مهارات وإتقان أداءاته العملية، بل تقويما يقيس هذه الجوانب وغيرها من جوانب شخصية التلميذ وبخاصة ذلك الجانب الذي يتصل بسلوكه ومدى التعديل الذي قد طرأ عليه لأن المنهاج بصورته السليمة لا يهدف إلى العناية بجانب دون الجانب الآخر.

وبعبارة أخرى ليشمل التقويم كل أبعاد شخصية التلميذ:

- ففي البعد المعرفي يتطلب قياس المعلومات والمفاهيم.

- وفي البعد العلمي يتطلب قياس المهارات والأداءات.

- وفي البعد الوجداني يتطلب قياس الموقف من حيث الاتجاهات والميول.

د- التقييم عملية تشمل كل ما يؤثر في العملية التعليمية التعلمية:

إذا كان التلميذ هو محور العملية التّعليمية، فالتقييم في جوانبه من أهم الأسس التي يجب مراعاتها في العملية التّعليمية، فليس معنى هذا أن عملية التّقييم تقتصر على التلميذ بل تشمل أيضا الطريقة والمدرس والإدارة المدرسية وما إلى ذلك من أجهزة تتصل بالعملية التعليمية من قريب أو من بعيد وبما أن المنهاج كما ذكرنا من قبل لا يقتصر على المواد الدراسية بل يشمل كل ما يتصل بالتلميذ داخل المدرسة وخارجها ما دامت المدرسة تشرف عليه، كان لزاما أن تشمل عملية التقويم جميع جوانب العملية من تلميذ ومدرس ومنهج وطريقة ووسائل وإدارة مدرسية.[1]

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (م،س) ص188.

أنواع ووظائف التقييم: حسب فغاوي 1988 (FIGARI)	
التقييم الشخصيL'évaluation diagnostique	تحليل الوضعيات، الحاجيات ملامح ومكتسبات المتعلمين.
التقييم التنبئيL'évaluation pronostique	بلورة مشروع، اختبا ر أولى.
التقييم التكوينيL'évaluation formative	مرافقة التعلمات، المعالجة.
التقييم التحصيلي l'évaluation sommative certificative	حوصلة، أحكام، قرارات من خلال امتحانات ختامية
التقييم التوجيهي L'évaluation d'orientation	العلاقات الدراسية، مجلس الأقسام، الشغل.

تمهيد:

تكتسي الإجراءات المنهجية دورًا هاماً في مسار البحث العلمي، فهي التي ترسم معالم وآفاق البحث وتعطي الباحث الأداة الفّعالة لمتابعة خطوات بحثه، والسهر على تحقيق الأهداف المتوخاة منه فكلما كان الباحث على وعي تام بمجالات بحثه وكيفية التعامل معها متمكنا من المنهج الذي اختاره لبحثه ويعلم مدى أهمية التكامل المنهجي في البحوث بكل أنواعها محددًا أدوات بحثه بدقة وعناية، حتى يتجنب الوقوع في المخابر المنهجية أو استعمال أدوات بحثية في غير محلها أو التقصير في توفير أداة ضرورية لبحثه كل هذا دون أن نغفل عن جانب مهم، وهو العيّنة المراد دراستها وكيفية إعدادها بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي قدر الإمكان ولا تكون عينية مبتورة الجوانب لا تؤدي الغرض العلمي من إخضاعها للاختبار.

وهذا ما حولت أن أتوخاه في مسار البحث قدر المستطاع.

أولا: مجالات الدراسة:

المجال المكاني:

تجرى الدراسة في بلدية سلاوة عنونة وذلك في مؤسسة تربّوية ابتدائية صالح أومدور وكذلك

المجال الزماني:

تم انجاز الدّراسة خلال مدة قصيرة وهي مدة 15 يوم في السنة الدراسية 2015/2014 وذلك بعد الحصول على الموافقة بإجراء البحث الميداني من مديرية التربية لولاية قالمة، وكذلك من طرف الجامعة وذلك بتاريخ 2015/04/19 إلى غاية 2015/05/07 في توزيع استبانات البحث على عينة الدراسة من أساتذة المؤسسة وكذلك مدير المؤسسة ومدير مؤسسات أخرى والتلاميذ حيث تم توزيع الاستبيان في آخر يوم من الدراسة وتم إرجاعهم في اليوم المقابل.

المجال البشري:

ويمثل المجتمع المستّهدف أساتذة التّعليم الابتدائي للسنة الخامسة ابتدائي وكذلك المدير وتلاميذ هذا الطور.

ثانيا: المنهج المعتمد في الدراسة

إن موضوع دراستنا والموسوم بالمنهاج التربّوي ودوره في تنمية الكفاءات اللغوية يحتم علينا اعتماد المنهجين التاليين في دراستنا.

1 – آلية الإحصائي

2 –المنّهج الوصفي التحليلي

واعتماد هذين المنهجين في تكامل بينهما خدمة لأهداف البحث حيث موضوع دراستنا يتطلب جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا ثم عرضها من أجل استقراء هذه البيانات والوصول لإجابات عن تساؤلات البحث، وفرضياته، وكذلك المنهج الوصفي التحليلي إلى جمع البيانات والحقائق ورغبة في تفسيرها من أجل الوصول لأهداف العلم.

ثالثا: الأدوات المستخدمة في جمع البيانات

تعتبر الأداة المستخدمة في جمع البيانات، الوسيلة المنهجية التي تمكن الباحث من الإلمام بجوانب الظاهرة موضوع الدراسة وفي هذه الدراسة تم اعتماد الاستمارة كأداة لجمع البيانات من مجتمع البحث، وتم توزيع هذه الاستبيانات على الأساتذة والتلاميذ والمدير.

رابعا: العينة

تمثل عينة الدراسة مجموع تلاميذ وأساتذة مدرسون والمدير ابتدائية صالح أومدور وكذلك مدارس أخرى .

المستوى: الخامسة ابتدائي

الأنشطة المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي لسنة الخامسة:

1 –اللّغة العربيّة.

2 –اللّغة الفرنسيّة.

3 –ريّاضيات.

4 –التربية العلّمية والتكنّولوجية.

5 –التربية الإسّلامية.

6 –التربية المدنّية.

7 –التّاريخ والجغرافيا.

8 –التربية الموسيقية والتربية التشّكلية.

9 –التربية البّدنية.

	الفترة الصباحية من 08 إلى 11سا و15د						الفترة المسائية من 13 إلى 16 سا و15د				
	45 د	45 د	15د	45 د	45 د		45 د	45 د	15د	45 د	45 د
الأحد	تربية إسلامية	رياضيات		فرنسية			قراءة (أداء، فهم، إثراء، تعبير شفوي وتواصل)			رياضيات	تربية فنية وموسيقية
الإثنين	رياضيات	تربية مدنية		قراءة قواعد نحوية	أناشيد ومحفوظات		رياضيات	تاريخ		تربية علمية	تربية بدنية
الثلاثاء	قراءة قواعد صرفية	مطالعة		فرنسية			دعـــــــــــــم				
الأربعاء	رياضيات	تربية إسلامية		خط ونشاطات إدماجية			تربية علمية	جغرافيا		تعبير كتابي	معالجة لغة
الخميس	انجاز المشاريع وتصحيح التعبير			رياضيات	معالجة (رياضيات)		فرنسية			معالجة (فرنسية)	//

مراحل سير الدرس:

وتتمثل هذه المراحل في الوضعيات التّعليمية التعلمية التي يعدّها المعلم ويقترحها لإنجاز درسه من خلال السندات والوسائل المتاحة، وهي عبارة عن أنشطة تكون أساسا لبناء التّعلمات (المفاهيم المعارف، القيم، المهارات...).

وهي وضعية تشخصية تهدف إلى تقوم السلك المدخلي للمتّعلمين وتكون في بداية الدرس.

مرحلة بناء التّعلمات:

وهي وضعية يمارس فيها المتّعلم مهام تعليمية تهدف إلى اكتساب تعلّمات جديدة تزيد من كفاءاته سابقة أو تكون أساسا لبناء كفاءات جديدة.

مرحلة استثمار المكتّسبات:

هي عبارة عن سلسلة من الأنشطة أو الوضعيات يوظف فيها المتعلم تعلماته، ومحكّ تقويمها والمؤشر المحدّد سابقا، وتكون هذه الوضعية في نهاية الدرس.

ملاحظة هامة:

الكفاءة المستّهدفة مصطلح يشمل جميع مستويات الكفاءة وأنواعها وهذا المصطلح هو الذي يدون على المذكرة ليكون مركز اهتمام المتعلّم من خلال أنشطة البناء والتدريب للإدماج والتقويم.

وفيما يلي نموذج لخطة إعداد درس وفق المقاربة بالكفاءات في مذكرة صمّاء للاستئناس بها.

الوحدة: المستوى:

النشاط: الزمن:

المحتوى: الوسائل:

الكفاءة المستهدفة: مؤشر الكفاءة:

سير الحصة	أهداف التعلم	وضعيات ومحتويات التعلم	التقويم
وضعية الانطلاق			التشخيصي
مرحلة بناء التعلمات			التكويني
مرحلة استثمار المكتسبات			التحصيلي

– إن الفصل بين أنشطة اللّغة العربيّة على النّحو الوارد في المنهاج ماهو إلا فصل اصطناعي يتعلق العرض المنهجي للمادة لتسهّيل العملية التّعليمية وأي فصل بين هذه الفروع يفقد اللّغة العربيّة وظيفتها الأساسية التواصلية، وعلى المعلم أن يراعي التدخل والتكامل والترابط الموجود بين مختلف الأنشطة أثناء التنفيذ، وقد حرصنا على تقديمها بطريقة إجرائية مبسطة تسهل عمل المعلم وفق ترتيبها في المخطط الزمني الأسبوعي.

*** أنشطة اللّغة العربيّة المقررة في السنة الخامسة ابتدائي: ([1])**

الحجم الزمني المخصص لتدريس مادة اللغة العربيّة في السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي هو 8 سا و15 د أسبوعيا موزعة على الأنشطة حسب الجدول التالي:

الأنشطة المقررة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة (أداء + فهم + إثراء) / تعبير شفوي وتواصل	2	1 سا و30د
قراءة / قواعد نحوية	2	1 سا و30د
قراءة / قواعد صرفية وإملائية	2	1 سا و30د
تعبير كتابي (تحرير)	1	45 د
محفوظات	1	45 د
مطالعة موجهة	1	45 د
نشاطات إدماجية/ انجاز المشاريع/ تصحيح التعبير	2	1 سا و30د
المجموع	11	8 سا و45د

ملاحظة: تضاف إلى الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربيّة 45 د الخاصة بالمعالجة التربوية.

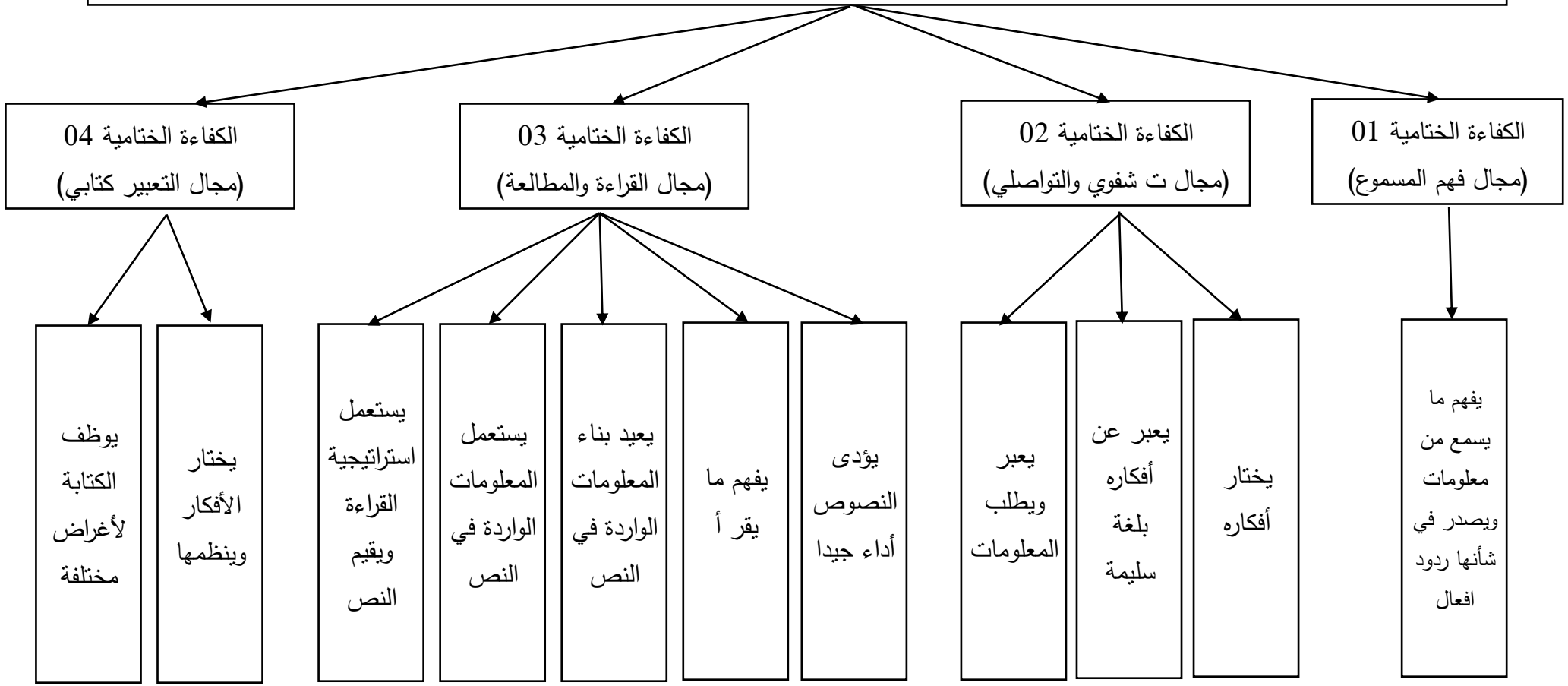
– المتأمل للمنهاج التربوي في سنة خامسة يقف على جملة من الكفاءات نجزها في شكل التالي:

(1) مديرية التربية لولاية قالمة، مفتش التربية والتعليم الابتدائي، مفتشية التعليم الابتدائي، المقاطعة عين مخلوف 2: يوم دراسي لفائدة أساتذة التعليم الابتدائي حول: تعليمية الأنشطة المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي (السنة الخامسة ابتدائي نموذجا).

*** الكفاءات الختامية في مادة اللغة العربية كنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.**

الهدف الاندماجي النهائي

يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوصا كتابية متنوعة الأنماط: الحواري والإخباري والسردي والوصفي.



وبالعوّدة دائماً وأبد إلى المنهاج التّربوي مقاربة الكفاءات والذي هو محور هذا البحث وموضوعه الأساس نستبين أن كل الأنشطة المقررة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي تتجلى خلالها عناصر المنهاج الأربعة الأساسية وهي "(الأهداف، المحتويات، الطريقة والتقويم).

وسنحاول من خلال عرض نماذج تطبيقية لثلاثة أنشطة فضلت أن تكون:

- القراءة أداء وفهم + إثراء.
- القراءة / قواعد نحوية.
- القراءة / قواعد صرفية.

وهذه النماذج عبارة عن مذكرات استغلت الفرصة أثناء فترة التربص المغلقة لإنجازها بمساعدة الأستاذة وتوجيهها وسأشرع في تقديمها تباعًا كالآتي:

المادة: قراءة + آداء + فهم + هيكلة النص **رقم المذكرة:**

محور: الحياة الثقافية والفنية **الوحدة:**

الموضوع: مسرح عرائس الجراجوز

الأهداف والكفاءات

قراءة مسترسلة مع احترام علامة الوقف

شرح الكلمات والمفردات

استنطاق المعاني الظاهرة والكامنة

المراحل	الوضعية التعليمية / التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
وضعية الانطلاق	**– ماهي البرامج التي تقدم للأطفال في التلفزيون**	**--- إجابات مختلفة ---**	**تقويم تشخيصي**
التعلمات الصامتة النموذجية الفردية	**فتح الكتب وتأمل الصورة** **إثارة نقاش صغير حول الموضوع** **عم يتحدث النص؟** **القراءة المثلية – القراءة النموذجية** **– لماذا صنع القدماء الدمى؟** **– من يقوم بالحركات في عرائس اليدين؟** **– لماذا سمي المسرح الذي نقل عن الصين مسرح مجال الظل.**	**عرائس الجراجوز** **يجيب عن الأسئلة حسب ما فهمه من النص.**	**تقويم بنائي**

	– ما الذي يقوم به محرك الدمى لتحريك أجزاء العرائس؟ – بم تحرك عرائس الماريونين؟ – في الفترة الأخيرة ما الذي يدل على أن اللعب بالدمى يتطلب جهدا كثيرا؟ التعرف على معاني الكلمات. – عرائس الجراجوز– يخصصون دمية هيئة – ارتداء قفاز – شار أبيض – يثير الضحك – يولد الإعجاب بمضمون الساعات. – يشبح بطريقة الفراشة. – ما الفكرة التي تستخرجها من الفقرة 1 و2؟ – ما الفكرة التي تستخرجها من الفقرة 3 و 4؟ – ما الفكرة التي تستخرجها من الفترة الأخيرة؟	– يتعرف على معاني الكلمات ويوظفها في جمل مفيدة. – يستخرج الأفكار الجزئية للنص – يستخرج الفكرة العامة للنص.	
استثمار المكتسبات	– ما الفكرة أو العيون المستخلصة من النص؟		تقويم ختامي

الوحدة: 19 **رقم المذكرة:**14

المستوى: الخامسة ابتدائي

المادة: قواعد نحوية

المحور: غزو الفضاء والاكتشافات العلمية

الموضوع: الأسماء الإشارة.

الأهداف والكفاءات: اكتشاف الظاهرة النحوية.

القدرة على التعرف على الأسماء الإشارة.

المراحل	طريقة سير الدرس	المؤشرات	التقويم
وضعية الانطلاق	– عين الجمل الاسمية، أعيش الحيوانات في الغابة، الأم مدرسة، عاد الربيع، هذا هو فصل الصيف.	يعين الجمل الاسمية	تقويم تشخيصي
بناء التعليمة	السند: الفقرة الواردة تحت عنوان الخط الصفحة 120 من كتاب التلميذ كتاب في اللغة العربية.	– الإجابة على الأسئلة. – تدوين الظواهر النحوية.	تقويم تكويني
	كتابة النص على السبورة مسبقا. – قراءة نموذجية للنص. – قراءة النص من بعض التلاميذ. – طرح بعض الأمثلة لاستخراج الظاهرة النحوية وتدوينها ثم تلوينها وهكذا مع باقي الظواهر المواد دراستها في النص.		

	– استنتاج القاعدة وكتابتها على السبورة وعلى الكراريس.	– الاتيان بأمثلة على الظاهرة المدروسة.	
	الاستنتاج: – اسم الإشارة كلمة تشير إلى شخص معين أو حيوان معين مثل: "هذا الإنسان صديق الأرض" هذا الطائر تحتاج إلى حماية وقد حماني الله بهذا الحرام سيتقسم اسم الإشارة إلى: 1 –مفرد: هذا، هذه / ذلك، تلك. 2 –مثنى: هذان، هاتان/ هاذين، هاتين. 3 –جمع: هؤلائك / أولئك.		
استثمار المكتسبات	– العودة إلى الكتاب. – قراءة القاعدة. – انجاز تطبيق من التطبيقات الموجودة في الكتاب. تطبيق: التعليمة: اعداد ترتيب الفقرات لتحصل على النص.	ينجز التطبيق بعد ترتيب الفقرات ليحصل على النص.	تقويم ختامي

النشاط: صرف.

الموضوع: تصريف الفعل.

تصريف الفعل سقى

الضمائر	الماضي	المضارع	الأمر
أنا	سقيْتُ	أَسْقِي	
نحن	سَقَيْنَا	نَسْقِي	
أنت	سقيت	تسقي	اسق
أنت	سقيت	تسقين	اسقي
أنتما	سقيتما	تسقيان	اسقيا
أنتما	سقيتما	تسقيان	اسقيا
أنتم	سقيتم	تسقون	اسقوا
أنتن	سقيتن	تسقين	اسقين
هو	سقى	يسقي	
هي	سقت	تسقي	
هما	سقيا	يسقيان	
هما	سقتا	تسقيان	
هم	سقوا	يسقون	
هن	سقين	يسقين	

– بعد الانتهاء طلب من المتعلمين قراءتها على الجدول.

– تم طلب كتابة الجدول على كراريس.

– طلب من المتعلم إعراب تسقون فعل مضارع مرفوع ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة والوا ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

لقد دعمت دراستي الميدانية بمجموعة من الاستبيانات وزعتها على مدربين وأساتذة و تلاميذ مدرسة صالح أمدور، ومدارس أخرى، وفيما يأتي نموذج الاستبيانات و تحليلها:

استبانة خاصة بالأستاذ

المؤسسة: **السنة الدراسية**

الإسم واللقب:

الخبرة المهنية:

الجنس:

ملاحظة: يرجي الإجابة عن الأسئلة بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة مع التعليل إن أمكن.

1/ هل محتويات المنهاج مناسبة لمتطلبات العملية التعلمية؟ نعم ☐ لا ☐

2/ هل المنهاج القديم يتماشى مع مستويات التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

3/ هل تطبقون الطريقة السلوكية؟ نعم ☐ لا ☐

4/ هل ترون التدريس بالأهداف أكثر فائدة من التدريس بالكفاءات؟ نعم ☐ لا ☐

5/ هل دور المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات هو توجيه وإرشاد؟ نعم ☐ لا ☐

6/ هل تجدون صعوبة في تطبيق المنهاج الجديد؟ نعم ☐ لا ☐

7/ هل محتويات الكتاب المقرّر مناسبة لأهداف المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

8/ هل تجدون انسجامًا وتناغما بين عناصر المنهاج بمقاربة الكفاءات في مكوناته (الأهداف المحتويات، الطرائق والوسائل والتقويم)؟ نعم ☐ لا ☐

استبانة خاصة بالمدير

المؤسسة: **السنة الدراسية**

الإسم واللقب:

الخبرة المهنية:

الجنس:

ملاحظة: يرجي الإجابة عن الأسئلة بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة مع التعليل إن أمكن.

1/ ما رأيك في تطبيق المنهاج الجديد هل هو:

جيد ☐ متوسط ☐ دون المتوسط ☐

2/ مقارنة بالمنهاج بمقاربة الكفاءات أيهما تفضل؟

المنهاج بالمقاربة بالكفاءات ☐ أم المنهاج بمقاربة الأهداف ☐

3/ هل ترى أن النتائج الدراسية المحققة في آخر السنة الدراسية مرضية.

نعم ☐ لا ☐

4/ هل ترى أن المنهاج بالمقاربة بالكفاءات يحقق الكفاءات المستهدفة.

نعم ☐ لا ☐

5/ أي مدى يدرك المعلمون أدوارهم في ضوء تطبيق المنهاج بمقاربة الكفاءات.

بكيفية جيدة ☐ متوسط ☐ أم ضعيفة ☐

استبانة خاصة بالمتعلم

المؤسسة: **السنة الدراسية**

الإسم واللقب:

الجنس:

ملاحظة: يرجي الإجابة عن الأسئلة بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة مع التعليل إن أمكن.

1/ ما رأيك في المنهاج بالمقاربة بالكفاءات هل هو يساعدك على فهم موادك الدراسية؟

نعم ☐ لا ☐

2/ هل تعتقد أن المنهاج الجديد أفادك؟

نعم ☐ لا ☐

3/ هل يساعد طريقة تحضيرك (أو إعدادك) المسبق في عملية التعليم والتعلم وتحصيلك الدّراسي.

نعم ☐ لا ☐

4/ هل المقاربة بالكفاءات تساعد على تحقيق أهدافك المرجوة؟

نعم ☐ لا ☐

استبانة خاصة بالأستاذ

البند1: محتويات المنهاج مناسبة لمتطلبات العملية التعليمية:

/	التكرار	النسبة
نعم	13	%92.86
لا	1	%7.14
المجموع	14	% 100

التعليق: من خلال الجدول أعلاه نجد أن النسبة المرتفعة هي 92.86 % والتي توافق الإجابة بنعم وذلك لأنها تمثل أحد الأوجه الأساسية في الإصلاح وهي المفاهيم الأساسية له كما أنها تتماشى مع البيئة الاجتماعية وينمي الجوانب الانفعالية .

البند2: المنهاج القديم يتماشى مع مستويات المتعلمين:

/	التكرار	النسبة
نعم	02	% 14.29
لا	12	% 85.71
المجموع	14	% 100

التعليق: نلاحظ من خلال النسبة المرتفعة هي 85.71 % والتي توافق الإجابة بـ لا وهذا لأن المنهاج القديم يعتمد على طريقة التلقين فقط ويعتمد على إعطاء المعارف وطلب من المتعلم استرجاعها في الامتحانات وهذا لا يتماشى مع ميول ومتطلبات المتعلم وكذلك لا يرتبط بالحياة الاجتماعية واليومية للمتعلم كما إنّه غاية .

البند3: تطبقون الطريقة السلوكية:

التعليق: جل الأساتذة أجابوا على هذا السؤال بنفس الإجابة وهي أحيانا لأن هذه الطريقة لا تتماشى مع جميع الدروس وكذلك لا تتماشى على قدرات المتعلمين و كذلك ضعف المعلمين في تطبيق هده الطريقة و كذلك التكوين الغير كافي لهم

البند4: ترون التدريس بالأهداف أكثر فائدة من التدريس بالكفاءات:

/	التكرار	النسبة
نعم	0	% 0
لا	14	% 100
المجموع	14	% 100

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن النسبة المرتفعة توافق الإجابة بـ لا وهي نسبة 100 % وذلك لأن التدريس بالأهداف يعمل على تكديس المعارف واستظهارها والهدف منه هو اكتساب مهارة الاسترجاع في الأوقات التي تستدعي ذلك والمتعلم الماهر هو الذي يظهر قدرات فائقة في عملية الاستظهار الشفوي أو الكتابي في الاختبارات والمناظرات.

البند5: دور المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات هو توجيه والإرشاد:

/	التكرار	النسبة
نعم	13	% 75
لا	1	% 25
المجموع	14	% 100

التعليق: نلاحظ أن النسبة المرتفعة تقدر بـ 75 % وهي توافق الإجابة بـ نعم: لأن المنهاج بالمقاربة بالكفاءات جعل من المعلم سوى المرشد والموجه في العملية التعليمية التعلمية بحيث جعل المتعلم هو محور هذه العملية من خلال بحث واستقصاء المعارف وتحضير للدروس وهو ما عليه إلى تصحيح له وتسهيل له وكذلك تفعيل دور المتعلم من خلال الأنشطة المدرجة والتعليم النشط والتعاوني.

البند6: تجدون صعوبة في تطبيق المنهاج الجديد:

/	التكرار	النسبة
نعم	12	% 85.71
لا	2	% 14.29
المجموع	14	% 100

التعليق: من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الإجابة بنعم نسبتها مرتفعة تقدر بـ 85.71 % وذلك لأن الأساتذة يجهلون طريقة التعامل مع المنهاج الجديد وأن هذا المنهاج يحتاج إلى وسائل حديثة وهذا ما يجعل صعوبة في تطبيقه وكذلك يحتاج إلى تكلفة كما أن المعلمين ليس لديهم الخبرة الجيدة في هدا المنهاج.

البند7: محتويات الكتاب المقرر مناسبة لأهداف المنهاج:

/	التكرار	النسبة
نعم	4	% 28.57

لا	10	% 71.43
المجموع	14	% 100

التعليق: أن نسبة 71.43 % توافق الإجابة بـ لا وهذا لأن واضعي محتويات لا يراعون قدرات وميولات التلميذ في تقديم المحتويات وهذا ما يجعلها غير مناسبة لأهداف المنهاج كما المعلمين المحتويات المقررة طويلة و هدا ما يعيق إتمامها و دلك يعيق من تحقيق أهداف المنهاج.

البند8: تجدون انسجاما وتناغما بين عناصر المنهاج بمقاربة الكفاءات في مكوناته (الأهداف المحتويات الطرائق والوسائل والتقويم):

/	**التكرار**	**النسبة**
نعم	11	% 78.57
لا	03	% 21.43
المجموع	14	% 100

التعليق: نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 78.57% توافق الإجابة بنعم وهذه العناصر تشكل تناغما و انسجاما و دلك لان المحتويات التي وضعها مصممو المنهاج من اجل تحقيق أهداف و غايات كما أنها تحتاج إلى وسائل و طرائق من اجل دلك الهدف الذي وضعت له.

استبانة خاصة بالمدير

البند1: تطبيق المنهاج الجديد هل هو؟ جيد، متوسط، دون المتوسط:

/	التكرار	النسبة
جيد	0	% 0
متوسط	3	% 60
دون المتوسط	2	% 40
المجموع	5	% 100

التعليق: نلاحظ أن النسبة المرتفعة هي 60 % والتي توافق الإجابة متوسط وذلك راجع إلى أن هناك نقص من طرف الأساتذة في تطبيق هذا المنهاج ويعود السبب إلى ضعف الأساتذة أو عدم استيعابهم للمنهاج الجديد كما إنهم لا يفرقون بين المنهاج الأهداف و المنهاج بالكفاءات .

البند2: مقارنة بالمنهاج بمقاربة الكفاءات أيهما تفضل:

/	التكرار	النسبة
المنهاج بالمقاربة بالكفاءات	4	% 80
المنهاج بمقاربة الأهداف	1	% 20
المجموع	5	% 100

التعليق: النسبة التي توافق 80 % هي نسبة المنهاج بالمقاربة بالكفاءات وهي نسبة عالية جدًا وهذا راجع إلى أن المنهاج يجعل المتعلم يعمل في استمرار عن طريق المشكلات ومناقشة مشاريع مع المتعلمين أي يساعد على تنمية روح العمل الجماعي بين المتعلمين ويجعلهم يتزودون بالمعارف وطرائق البحث في المعلومات وحملهم على اكتساب المعارف وكذلك الممارسة الفعالة أثناء عملية التعلم.

البند3: ترى ان النتائج الدراسية المحققة في آخر السنة الدراسية مرضية:

/	التكرار	النسبة
نعم	1	% 20
لا	4	% 80
المجموع	5	% 100

التعليق: من خلال الجدول فإن النسبة المرتفعة 80 % والتي تقابل الإجابة بـ لا وهذا راجع ربما إلى عدم قدرة المعلم من معرفة دوره في تطبيق المنهاج بالمقاربة بالكفاءات وكذلك لعدم استيعاب المتعلم لطريقة المتبعة في تقديم درسه و ربما السبب راجع الي كثرة المحتويات ورغبة المعلمين في إنهاءها دون معرفة ما مدي استيعاب المتعلمين لها و فهمها.

البند4: ترى أن المنهاج بالمقاربة بكفاءات يحقق الكفاءات المستهدفة:

/	التكرار	النسبة
نعم	5	%100
لا	0	%00
المجموع	5	% 100

التعليق: من خلال الجدول أعلاه نجد أن النسبة المرتفعة هي 100 % وهي توافق الإجابة بنعم وذلك لأن المنهاج بمقاربة بالكفاءات يسعى إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة بطرق ووسائل تعليمية و كدلك عن طريق التقويم .

البند5: يدرك المعلمون أدوارهم في ضوء المقارنة المنهاج بالمقاربة بالكفاءات:

/	التكرار	النسبة
جيد	1	% 20
متوسط	3	% 60
ضعيف	1	% 20
المجموع	5	% 100

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن النسبة المرتفعة هي 60% وهي توافق الإجابة بمتوسط وذلك لأن المعلمون أحيانًا يضطرون إلى استعمال بيداغوجيا الأهداف في عرض دروسه ودون العمل على إدماجها وكذلك إلى تكوينهم الغير كافي هدا ما يجعلهم يجهلون ادوارهم .

استبانة خاصة بالمتعلم (التعليق)

البند1: المنهاج بالمقاربة بالكفاءات يساعدك على فهم موادك الدراسية:

/	التكرار	النسبة
نعم	20	% 83.33
لا	04	% 16.67
المجموع	24	% 100

التعليق: نستنتج من خلال الجدول أن نسبة الإجابة بنعم تقدر بـ 83.33% وذلك لأن المنهاج بالمقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلم هو المحور العملية التعليمية أي أنه هو الذي يسير درسه ويبحث عن إيجاد الحل وهذا ما يجعله يفهم مواده الدراسية كما يجعله يتفاعل مع الأنشطة المدرجة و يكسبه مهارات النقد و الإبداع.

البند2: تعتقد أن المنهاج الجديد أفادك:

/	التكرار	النسبة
نعم	13	% 54.166
لا	11	% 45.833
المجموع	24	% 100

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإجابة بنعم تقدر بـ 54.16% وذلك لأن المنهاج الجديد يعمل على تنمية قدرات وميولات المتعلمين وهذا ما يجعله يفيده خاصة في حياته اليومية لأن هذا المنهاج ربط كل ما يتعلمه المتعلم بالمجتمع كما انه يراعي طبيعة المتعلم و الجوانب الانفعالية من خلال المحتوى.

البند3: تساعد طريقة تحضير (إعداد) المسبق في عملية التعليم والتعلم في تحصيلك الدراسي:

/	التكرار	النسبة
نعم	23	% 95.83
لا	1	% 4.17
المجموع	24	% 100

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أن النسبة المرتفعة هي 95.83 % والتي توفق الإجابة بنعم وهذا راجع لأن عملية التحضير المسبق للدرس عملية ناجحة لأنها تجعل من عند العودة إلى القسم ومع مراجعة الدرس مع المعلم وعند وقوعه في الخطأ يدرك خطأه بنفسه ويعمل على إصلاحه لوحده وذلك بمساعدة المعلم من خلال توجيه وإرشاده فقط.

البند4: المقاربة بالكفاءات تساعد على تحقيق أهدافك المرجوة:

/	التكرار	النسبة
نعم	18	% 75
لا	6	% 25
المجموع	24	% 100

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول ان النسبة الأعلى هي نسبة الإجابة بنعم والتي تقدر بـ 75% حيث أن المقاربة بالكفاءات تساعد على تحقيق أهدافه المرجوة للمتعلم وذلك من خلاله يساعد على تكوين نظرة شاملة للأمور ولظواهر المختلفة التي تحيط به من أجل تحقيق غاياته وأهدافه .

بعد الدراسة التي قمت بها والتي تطرقت فيها إلى المنهاج التربوي الجزائري في ضوء الإصلاح ودوره في تنمية الكفاءات اللغوية من حيث جانبه النظري ومن خلال تحليل الاستبيانات الموجهة إلى كل من الأساتذة والمتعلمين ومدير المدرسة الابتدائية لمستوى السنة الخامسة، وبناءا على التربص المغلق الذي أجريته بالمؤسسة حصلت إلى جملة من الاستنتاجات وهي:

إن المنهاج التربوية وطريقته إعدادها وفق المقاربة بالكفاءات ورغم النتائج الجيدة التي يتحصل عليها من خلال هذا التطبيق إلى أنه اصطدمت بجملة من الصعوبات أدت إلى عرقلة نوعًا ما:

1- العملية التعليمية وهي:

2- ضعف التكوين لدى المعلمين في تطبيق هذه الطريقة نظرًا لأنهم لم يتلقوا تكوينا كافيا للتحكم في هذه الطريقة.

3- كما أن بعض المعلمين يرون لا فرق بين المنهاج بالأهداف والمنهاج بمقاربة الكفاءات الجديد.

4- غياب وسائل تكوين ناجحة وفعالة لأن هذا المنهج يحتاج إلى وسائل تكنولوجيا متطورة وكذلك إلى كلفة مالية عالية.

5- الوقت المخصص للمواد الدراسية في الحصة الواحدة لا يتعدى 45 د ولا يتجاوز وقته في الاسبوع الساعة و نصف الساعة.

6- عدم إدراك المعلمين لأدوارهم في تطبيق المنهاج بالمقاربة بالكفاءات ولكن رغم هذه السلبيات والصعوبات إلى أنه لا يخلو من الإيجابيات، ومن بينها:

7- تجعل المناهج بالمقاربة بالكفاءات التلميذ هو مركز العملية التعليمية وتفعيل دوره من خلال الأنشطة المدرجة والتعليم النشط والتعاوني مما يكسب المتعلم مهارات النقد والابداع.

8-استبدال بيداغوجيا التلقين ببيداغوجيا المقاربة بالأهداف

9- كما أنه لا يتعارض مع التراث.

10- المنهاج هنا وسيلة وليس غاية.

11- يراعي طبيعة المتعلمين وخصائصهم واحتياجاتهم.

12- يراعي بيئة المتعلمين الطبيعية والاجتماعية.

13- ينمي الجوانب الانفعالية من خلال المحتوى.

14- التجربة الجزائرية في تطبيق المنهاج بمقاربة الكفاءات قابلتها اعتراضات من قبل الأولياء والمعلمين وكذا الإداريين نتيجة عدم تناسق المنهاج التربوي بمكوناته المختلفة من أهداف ومحتويات ووسائل وتقويم مع جانب التوثيق والسندات كالكتاب المدرسي والوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في تقويم هذا الأمر، وكذا تكوين المكونين ورفع كفاءاتهم في التدريس بهذه المقاربة الجديدة.

وأرى أن يمس هذا التصويب والتصحيح كل هذه الجوانب مستقبلا بدءًا بالكتاب المدرسي الذي يعد أهم مرجع يعود إليه كل من معلم والمتعلم إضافة إلى توفير الظروف والأسباب المادية والمعنوية من أجل تحسين مردود العمل بهذا المنهاج في المستقبل القريب.

ملخص:

تطرقت في دراستي هذه الموسومة: "المنهاج التربوي في ضوء الإصلاح ودوره في تنمية الكفاءات اللغوية"، والذي اتسم بثلاث فصول والذي تناولت فيهم لمحة تاريخية للمنهاج في المنظومة التربوية التي شهدتها الجزائر من الاستدمار الفرنسي إلى يومنا هذا وكذلك المناهج بالمقاربة بالكفاءات والإستبيانات التي وزعت على المعلمين ومتعلمين للسنة الخامسة ابتدائي وبعد تحليلها وتفسيرها تطرقت أخيرا إلى الصعوبات والسلبيات للمناهج بالمقاربة بالكفاءات، وخرجت بجملة من الآراء والاقتراحات التي تشكل في نظري تصوراً استشرافيا مستقبليا للمنهاج التربوي الجزائري المأمول والواعد.

Résumé :

Dans ce travail Jai tente pour l'étude des programmes éducatifs algériens et leur rôles vis à vis l'acquisition linguistique ce dernier est partager en trois chapitres , dans lesquels , j'ai fais une aperçue historique sur les programmes éducatif algériens depuis la colonisation française jusqu' à mos jour ainsi les programmes de l' acquisition distribues aux enseignements comme aux apprenants de la cinquième année primaire . Apres l'analyse et l'interprétation j'ai opté' finalement, pour les points positifs et ceux négatifs des propositions vis a' vis l'acquisition pour arriver en a fait quelques opinion et propositions qui portent a' mon airs, une nouvelle et futur Visio sur ces programmes 'éducatif algériens pour aboutir a' un bon résultat.

قائمـــــة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**،رواية ورش عن نافع بن كثير،دمشق ط2 2011.

-الدستور الجزائري

- **المعاجم القديمة**

1 -ابن منظور، لسان العرب،ط3،بيروت،لبنان،ج2.

2 -معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، (د،ط)، القاهرة،مصرج2.

3 -أبو نصر إسماعيل، تاج العروس والصحاح، ترجمة بديع يعقوب ومحمد نبيل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999.

- الكتب:

4 -أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع1991.

5-أبو الطالب، ورشوان عبد الخالق، علم التربية التطبيقي (المناهج وتكنولوجيات تدريسها وتقويمها، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001.

6-إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفاءات، دار هومة للطباعة والنشر،،(دب)، ط1، 2004.

7-أحمد شيشوب، علوم التربية، الدار التونسية للنشر، تونس،(د،ط) 1991.

8-أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة والمدرسة والتعليميته، دار الوفاء الإسكندرية، مصر، (د،ط)سنة 2003.

9-أحمد حسن اللقاني وبرنس أحمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة،مصر،(د،ط) 1976.

10-بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر،الجزائر،(د،ط) 2009.

11 -بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،(د،ط)1993.

12 -البدراوي وهران، مقدمة في علوم اللغة، ط2،دار المعارف، مصر.

13-حسن جعفر خليفة،المنهج المدرسي المعاصر، مفهومه وأسسه، ط6،(د،ب) سنة 1426هـ.

14-خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، (ت)محمد حيان دار الحكمة ،الجزائر ،(د،ط)،2007.

15-خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البيان، الجزائرط1 2005.

16-الدريج محمد: تحليل العملية التعليمية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط المغرب (د،ط).

17-الدمراش عبد الحميد سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت،ط5 1985.

18- سالم رائد خليل،تطور المناهج التربوية،مكتبة المجتمع العربي،عمان،(د،ط)2007

19 سعدون نجم الحلبوس، دراسات في الفلسفة، التربية والمنهاج ط3(د،ب)2000.

20 -سهيلة محسن كاظم القنلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق، ط1، 2003، دب.

21 -الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون(د،ط)الجزائر 1994.

22 -علي راشد: اختيار المعلم واعداده مع الدليل، التربية العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ط3.

23 –عبد اللطيف الغاربي وعبد العزيز الغرضان، كيف تدرس بواسطة الأهداف، دط، دب.

24 –عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية، حقائق وإشكالات، جسور النشر والتوزيع الجزائر ،ط2009،1.

25 –علي عبد الواحد، وافي علم اللغة، ط1، مصر1972.

26– عزيمة سلامة، خاطر المنهاج مفهومها أساسها تنظيمها وتقويمها وتطويرهاطربلس ليبيا ط2002،1.

27 –فريد جامي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات.

28 –فوائد حيدر، التخطيط التربوي المدرس، حامات الطفل العربي.

29 –قندار نعيمة، سوسيولوجيا في الجزائر، وضعية ومكانة خرجي التعليم الأصلي الجزائر 2005/2004.

30 –لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيق، جامعة الجزائر(د،ط).

31 –ماهر إسماعيل صبري، من وسائل تعليمية إلى تكنولوجيا التعليم(د،ط)،السعودية 1999.

32 –محمد عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي(د،ط)،(د،ب)

33 –محمد هاشم فالوفي، بناء المناهج التربوي، المكتب الجامعي(د،ط)،(د،ب)1997

34 –محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة التربية والتعليم دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة(د،ط)، 1982.

35 –مهدي علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، (د،ب)2005.

36 –منهاج السنة أولى ابتدائي ،2003.

37 –منهاج السنة الخامسة ابتدائي ، 2011.

38 –منهاج السنة الرابعة ابتدائي ، 2005.

39 –الوثيقة المرفقة للمنهاج، سنة خامسة ابتدائي 2011 .

40 –الوثيقة المرفقة للمنهاج، السنة الرابعة ابتدائي، 2005.

41 –كمال عبد الحميد زيتون:كتاب التدريس ،(د،ب) ،(د،ط).

42 –نور الدين حمايزية، يوم دراسي لفائدة أساتذة التعليم الابتدائي حول تعليمية الأنشطة المقررة للسنة الخامسة ابتدائيا قالمة ،2015.

43–نور الهدى لوشن ،مباحث في علم اللغةوالمنهاج اللغوي،ط2،القاهرة مصر ،2006

– رسائل التخرج

44–مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس في أدب عربي، تعليمية النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات، سنة2011 .

– مجلات وجرائد

45–ابن تريعة، ذلك الاحتلال وهذا الاستقلال، بأقلام ألمانية،جريدة المساء 2011/02/04.

46–عبد الرزاق قسوم، تأملات في الأهداف فالمدرسة الأساسية مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم، الأساس، الجزائر.

47–الجريدة الرسمية، عدد 33 سنة، 13 و 1976/04/23.

48–النشرة الرسمية للتربية والتعليم، رقم 1976/0416/155.

49–مجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة، وإصلاح التعليم الأساس، ملخص + قاعدة الجزائر، مارس، 1998.

– بالفرنسية

50 -B.S bloom, tax anomie des objectifs pedagogique, T, 1T2 traduction de : marcel lavalée, éducation nourelles montreal.

51 -mager, R. F, op-cit.

-من الأنترنيت:

52-النظام التربوي في الجزائر نقلا عن موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

53 -أحداث مركز الوطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون.