الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر02 "أبو القاسم سعد الله"

كلية: اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقية قسم: اللّغة العربية وآدابها

تعليم اللّغة العربيّة بين السّياسة التّربويّة والتّصور النّظري للمنهاج وترجمتهما في الكتاب المدرسي

السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط أنموذجا

Teaching Arabic Language between Educational Policy and Theoretical Curriculum Concept and its Translation

A Case Study of the Fourth Year of Middle School Textbook

رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

تخصّص: لسانيات تعليميّة

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذة:

هاجر قاضي أد. حفيظة تزروتي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أد.سيدي محمد دباغ بوعياد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر02	رئيسا
أد:حفيظة تزروتي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 02	مشرفا ومقررا
أد.رشيدة أيت عبد السّلام	أستاذة التّعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا
أد.وريدة أغادير	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 02	عضوا
أد.مريم بوجناح	أستاذ محاضر "أ"	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا
أد. سميرة وعزيب	أستاذ محاضر "أ"	مجمع اللّغة العربيّة	عضوا

السّنة الجامعية 2022 م ـ 2023 م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر02 "أبو القاسم سعد الله"

كلية: اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقية قسم: اللّغة العربية وآدابها

تعليم اللّغة العربيّة بين السّياسة التّربويّة والتّصور النّظري للمنهاج وترجمتهما في الكتاب المدرسي
السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط أنموذجا

رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

تخصّص: لسانيات تعليميّة

إعداد الطالبة: هاجر قاضي

إشراف الأستاذة: أد. حفيظة تزروتي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أد.سيدي محمد دباغ بوعياد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر02	رئيسا
أد:حفيظة تزروتي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 02	مشرفا ومقررا
أد.رشيدة أيت عبد السّلام	أستاذة التّعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا
أد.وريدة أغادير	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 02	عضوا
أد.مريم بوجناح	أستاذ محاضر "أ"	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا
أد. سميرة وعزيب	أستاذ محاضر "أ"	مجمع اللّغة العربيّة	عضوا

السّنة الجامعية 2022 م - 2023 م

PEOPLE'S DEMOCRATIC REPUBLIC OF ALGERIA

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Algiers 2 – Abou El Kassem Saad Allah

Faculty of Arabic Language & Arts and Oriental Languages

Department: Arabic Language & Arts

Teaching Arabic Language between Educational Policy and Theoretical Curriculum Concept and its Translation

A Case Study of the Fourth Year of Middle School Textbook

Thesis Submitted in Fulfillment of the Requirements

for the Doctorate of Science Degree In: Educational Linguistics

Submitted by

Hadjer KADI

Supervised by:

Pr.Dr. Hafida TAZROUTI

Members of the Jury

First Name & Family Name	Grade	University	Quality
Pr.Dr.Sidi Mhamed Debbagh Bouayed	Professor of Higher Education	University of Algiers 2	President
Pr.Dr. Hafida TAZROUTI	Professor of Higher Education	University of Algiers 2	Supervisor & Reporter
Pr.Dr.Rachida Ait Abdessalem	Professor of Higher Education	HNS Bouzareah	Member
Dr. Ourida Aghadir	Associate Professor-A-	University of Algiers 2	Member
Dr. Meriem Boudjenah	Associate Professor-A-	HNS Bouzareah	Member
Dr. Samira Ouazib	Associate Professor-A-	TheArabic Language Academy	Member

Academic Year 2022 – 2023

الإهداء

... إلى قمر في علاه... رمز السّخاء والحبّ السّرمدي، أبي " عبد الرحمان" نبض حـياتي... سندي... داعمي... يخوني رصيد اللّغة العربية على عظمه أن أفيك حقك، لذا أترك العلي القدير ليجازيك ... أبي محظوظة جدا أنا وفخورة أكثر أنّي ابنتك...

... إلى شمس أنارت سراديب حياتي ... قبس من نور وهاج بعث الأمل في الخيبات ... أمّي " عائشة" ... الصّمت أبلغ فيك من الكـــلام ... أمّ عنوان الكفاح الدّائم المستمر... رمز الحنان والعطاء... أتمنّى أن تلخّص كلمة **"أحبّك أمي"** ما يخالجني شفاك اللّه وحفظك جنّة وجُنّة... كلمات كتبتها وكنت أردّدها وأدعو الله بها قبل تاريخ السّادس من شهر جوان من هاته السّنة، أمّا وبعد أن اختارك الله صبيحة يوم الاثنين وتركتني يتيمة اقطف هذه الثمرة وحيدة، صرت أدعو الله أن يرحمك وينير قبرك ويجمعني بك... كم تمنيت أمي حضورك وجاهدت لذلك ... لكن شاء القدر " رحمك الله وطيّب ثراك"

... إلى الأحد عشر كوكبا ... أخواتي ...

... إلى زوجي حفظه الله ورعاه.

... إلى دستور حياتي ..." يونس" و " أنس"، معكما ابنيّ عدّلت المواد وعرفت لتّغيير طعما.

... إلى وطني... ملاذي الآمن ... من أسميتك لحظة تلاقي روحينا " أسمى حفيظة"، اسم اخترته ليكون لك ممّن اقتبسته منها نصيب الرفعة والتألّق والتواضع واللّباقة ومجامع الخلق.

... إلى صغيري " هشام" الّذي كابد معي فترة مراجعة العمل وتصحيحه جنينا ورضيعا...

إلى كلّ من دعمني... أهدي ثمرة جهدي.

شكر و عرفان

الشّكر كلّ الشّكر لك أستاذتي " حفيظة تزوتي"، شكر يجعلني في هذا المقام أعجز عن التّعبير، شكر أتركه للعليّ القدير يكافئك به حسنات والحسنة بعشر أمثالها والله يضاعف لمن يشاء.

والشّكر موصول إلى الّتي أحيت رماد عزيمة ... عنوان التّحدي والصّمود صديقتي " سميرة وعزيبة"، جازاك اللّه خير جزاء.

مقدّمة:

حاولت الجزائر منذ نيل استقلالها النّهوض بقطاع التّربيّة والتّعليم من خلال تكييف ما ورثته عن المستعمر وفق خصوصياتها الحضاريّة وبالاستعانة بمنظومات تعليميّة لبعض الدّول العربيّة كمرحلة انتقاليّة، تمهيدا لإصلاح شامل وبناء سياسة تربويّة جزائرية أصيلة، تستقي أسسها من مبادئ أول نوفمبر وتكرّس فيها مبادئ الإسلام والعروبة والعدالة والمساواة، وقد جُسّد هذا المطلب فعليّا في أوّل إصلاح عرفته الجزائر صيغت أسسه في القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة رقم 76-36 المؤّرخ في 16 أفريل 1976 أو ما يعرف بأمرية أفريل 1976.

بعد تطبيق نظام المدرسة الأساسيّة لفترة تربو عن العشرين(20) سنة ونظرا للتّحوّلات السّياسّيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافية على الصّعيدين الوطني والعالمي، إضافة إلى تردّي الوضع التّربوي وكذا ارتفاع نسب الرّسوب المدرسيّ وتماشيا مع المستجدات الحاصلة في الحقل التّعليمي، قامت الجزائر بإصلاح ثان سنة 2003 صيغت أسسه في وثائق رسمية تعدّ مصادر للسّياسة التّربويّة، رغبة منها في تحسين نوعيّة التّعليم وبناء مجتمع متكافل ومتماسك يعتز بكيانه، متفتح على الآخر ومتطلّع لبناء مستقبل أفضل.

وعلى أساس ذلك بنيت مناهج إصلاح 2003 الّتي تعدّ ركائز النّظام التّربويّ والأداة المترجمة لمبادئ السّياسة التّربويّة، وذلك من خلال ما تحدّده من أطر عامّة وخاصّة تفصّل فيما بعد في شكل موارد (Ressources) وهي عبارة عن مجموعة من المعارف (savoirs) والمعارف الفعليّة (savoir-faire) والمعارف السّلوكيّة (savoir- être) .

فعندما نتحدّث عن محتوى المنهاج لا نفهم هذا المحتوى على أساس أنّه مجموعة مواد للتّعليم، وإنّما مجموعة أهداف الغرض منها تنمية الكفاءات المختلفة الّتي يجب أن يكتسبها المتعلّم والّتي تتجسّد في الكتاب المدرسيّ.

إنّ نجاح النّظام التّربويّ الجزائري في شقّه المتعلّق بتعليم اللّغة العربيّة لا يمكن أن يتحقّق إلاّ بإجادة عملية الهندسة اللّغويّة (ingénierie) الّتي تقتضي التّوفيق في ترجمة مبادئ السّياسة التّربويّة في الوثائق الّتي تعدّ مصادرها، ثم القدرة على تجسيد ما تضمّنته هذه المصادر في المناهج، الّتي يجب أن تتبلور أهدافها في الكتاب المدرسي من خلال إجادة إعداد الأنشطة المحققة لها وفق مقتضيات المقاربات البيداغوجيّة المختارة.

انتهجت المدرسة الجزائرية طيلة ما يزيد عن عشريّة كاملة نظاما تربويًّا مبنيّا على **المقاربة بالكفاءات** (Approche par compétences)، هذه المقاربة البديلة الّتي من شأنها سدّ الثّغرات ومعالجة جميع الاختلالات الّتي عانى منها كلّ الفاعلين في العمليّة التّعليميّة/ التّعلميّة؛ من خلال ردّ الاعتبار للمُتَعلّم باعتباره فاعلا محوريا في بناء معارفه ومكتسباته وإعطاء هذه التّعلمات المكتسبة في فضاء المدرسة دلالات فعليّة تمكّنه من التّعايش مع محيطه الاجتماعي؛ وذلك من خلال التّركيز على الأنشطة التّعليميّة/ التّعلميّة، الّتي تمكّن المتعلّم من توظيف هذه المعارف والمهارات في الممارسات الاجتماعيّة وفق ما تنصّ عليه " **المقاربة التواصليّة** " (Approche communicative) الّتي تدعو إلى تعليم اللّغة العربيّة بهدف إكساب المتعلّم القدرة التّواصليّة، ممّا يسمح بتوظيفها في مختلف المواقف التّواصليّة الّتي يمكن أن يصادفها في حياته الاجتماعيّة؛ وفي إطار ما تنصّ عليه **المقاربة النّصيّة** (Approche textuelle) الّتي تجاوزت تعليم الجملة إلى الاهتمام بدراسة بنية النّص ونظامه، كونه النّموذج التّعليمي الأوّل الّذي تحقّق من خلاله كلّ الأنشطة اللّغوية، وذلك استجابة للتّوجه الّذي يعتبر اللّغة نظاما يقوم على مجموعة من المستويات الّتي لا يمكن إدراكها بشكل منفصل، بل ككل منسجم يؤدي دلالة معيّنة على المستوى التّركيبيّ والصّرفيّ والدّلالي.

إنّ أهميّة هذا المشروع التّربوي وفاعليّة هذا الخيار التّعليمي هو ما جعلنا نفكّر في ماهيّة الميكانيزمات الّتي اعتمدتها الهيئة المسؤولة عن التّخطيط للسّياسة التّربويّة والتأسيس للنّظام التّربويّ الجزائريّ ورسم الخطوط العريضة للمقرّرات التعليميّة وبالأخصّ في مادة "اللّغة العربيّة "؛ الّتي تتميّز بكونها مكوّنا من مكوّنات الهويّة الوطنيّة ورمزا من رموز السّيادة، بحيث تراعى في ذلك المبادئ والقيّم والتّاريخ والعادات والتّقاليد والخصوصيّة اللّغويّة والجغرافيّة لهذه الأمّة، والأهداف المتوخّى تحقيقها في متعلّم اليوم الّذي سيكون مواطن الغد وفق المنطلقات المعتمدة في الإصلاح المنتهج؛ وترجمة هذه الغايات والمرامي والخيارات في وثائق رسميّة تعدّ مصادرها التّشريعيّة ونقصد بذلك: دستور 1996 المعدّل سنة2008 والقانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة رقم 08—04 المؤرّخ في 23 جانفي2008، ومرجعياتها الّتي نعني بها: المرجعيّة العامّة للمناهج المعدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة رقم 08—04 المؤرّخ في 23 جانفي2008، والدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في يناير 2008)، ثمّ كيفيّة تجسّيد المنهاج لما نصّت عليه هذه المصادر والمرجعيات من غايات ومرام وأهداف ومدى تحقيقها في الكتاب المدرسيّ.

بهذا تتّضح إشكاليّة هذا البحث والمتمثّلة في: **ما مدى توفيق وثائق السّياسة التّعليميّة الجزائريّة في تجسيد مرامي وغايات وخيارات النّظام التّربوي الجزائري وكيف تمّ تجسيد ذلك عمليّا من خلال بناء مقرّر اللّغة العربيّة، وما مدى انعكاس ذلك في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط وفي الكتاب المدرسي المقرر على متعلّمي السّنة نفسها؟.**

وللإجابة عن هذه الإشكاليّة تمّ تفريعها إلى التّساؤلات الآتية:

- ما مدى احترام مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة لمرامي وغايات وأهداف النّظام التّربوي الجزائري؟

❖ ما مدى استجابة منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوّسط لما هندست له مصادر السّياسة التّربويّة من تصوّرات (خيارات وغايات ومرام) وما سطّرت له مرجعياتها من أسس وأهداف في بناء مقرّر اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط؟

❖ ما مدى انعكاس المقاربات المعتمدة (المقاربة بالكفاءات، المقاربة النّصيّة المقاربة التّواصليّة) في بناء الأنشطة اللّغويّة المتضمّنة في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوّسط وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة نفسها؟

هذا ويعود سبب اختيارنا لمنهاج اللّغة العربية السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط والكتاب المقرر للسنة نفسها تحديدا، إلى كونهما يتعلقان بنهاية مرحلة هامّة من التّعليم تمثّل منعرجا في حياة المتعلم، إذ يفترض أن تكون الغايات والمرامي والأهداف المسطّرة للسياسة التّربويّة قد ترسّخت أو بدأ بعضها يترسخ لدى المتعلّمين، ومن ثمة فإن الحديث عن إمكانية تحقّقها يكون واردا.

أما عن الدّوافع الأساسيّة وراء اختيارنا البحث في هذا الموضوع، فتتمثّل فيما واجهنا من خلال ممارستنا للتعليم من مشكلات تتعلّق بتدريس مادة اللّغة العربيّة ورغبة منا في معرفة مدى انسجام ما هو مسطر نظريّا كغايات في السّياسة التّربويّة وما هو مجسّد فعليّا في المنهاج والكتاب، والوقوف على واقع الإصلاحات التّربويّة الجزائريّة والكشف عن المشكلات والنقائص الّتي تحدّ من نجاحها.

يقوم هذا البحث على جملة من الفرضيات نذكرها فيما يلي:

❖ مطابقة منهاج وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط لخيارات ومرامي وغايات وأهداف السّياسة التربويّة الّتي تنصّ عليها مصادرها المتمثلة في دستور 1996 المعدّل سنة 2008، والقانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، ومرجعياتها المتمثّلة في: المرجعيّة

العامّة للمناهج المعدّلة وفق القانون التوجيهي للتّربيّة الوطنيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، والدّليل المنهجي لإعداد المناهج من عدمه.

❖ استجابة منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لأسس بناء المناهج التّعليميّة في إطار الإصلاح التربوي، كما أسست له مصادر ومرجعيات السّياسة التّربويّة الجزائريّة من عدمه.

❖ تحقيق المحتوى المعرفي لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لغايات السّياسة التّربويّة المتمثّلة في مجموع القيّم والسّلوكات المراد ترسيخها في متعلّم اليوم ومواطن الغد من عدمه.

❖ استثمار المبادئ الّتي تنصّ عليها المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة في تجسيد الغايات التّي تنصّ عليها السّياسة التّربويّة في مجال تعليم اللّغة العربيّة استثمار المبادئ الّتي تنصّ عليها المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة في تجسيد الغايات التّي تنصّ عليها السّياسة التّربويّة في مجال تعليم اللّغة العربيّة من عدمه.

سنحاول إثبات هذه الفرضيات أو نفيها باتباع منهجين أوّلهما "**المنهج الوصفي** " الّذي اعتمدناه في استقراء مضامين مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة ومنهاج وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط؛ أمّا المنهج الثّاني فهو" **المنهج التّحليلي**" الّذي وظفناه في دراسة محتوى منهاج وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط ومدى ترجمته للمرامي والغايات والخيارات والأهداف المسطرة في الوثائق المشار إليها أعلاه، قصد الكشف عن الانسجام الموجود بينها من عدمه.

تجدر الإشارة هنا، إلى أنّ الدّراسات السّابقة الّتي عالجت موضوع هذا البحث تكاد تكون منعدمة في حدود علمنا، والسّبب يعود إلى أنّ أغلب الدارّسين في مجال تعليم اللّغة بصفة عامّة تكون دراستهم أفقيّة تتناول المنهاج وعلاقته بالكتاب

المدرسي، أو عمودية تتناول نشاطا من الأنشطة التّعليمية وعلاقته بالمقاربة التعليمية أو كيفيّة تطبيق أحد عناصر المقاربة المعتمدة في المنهاج والكتاب باستثناء دراسة واحدة للباحث "**عبد الرؤوف محمدي**" الموسومة بـ "**السّياسة التّعليميّة وبناء مقررات اللّغة العربيّة في الجزائر**" **كتابي في اللّغة العربيّة "للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي عيّنة**"؛ الّتي حاول فيها الباحث تحديد أسس السّياسة التّربويّة الجزائريّة في شكلها العام دون استقراء مصادرها ومرجعياتها وربط ذلك بكيفيّة تحقيق أسس بناء المناهج في منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي واستقراء المحتوى الثقافي لنصوص كتاب اللّغة العربيّة الخاص بالسّنة نفسها وعلاقتها بقيم المجتمع الجزائري.

بناءً على ما تقدّم، تمّت معالجة إشكاليّة البحث في ثلاثة فصول تتصدّرها مقدّمة وتذيّلها خاتمة، حيث تناول الفصل الأوّل المعنون بـ" **: السّياسة التّربويّة الجزائريّة مصادرها ومرجعياتها**" وصف واستقراء المصادر التّشريعيّة ذات الصّبغة القانونيّة ممثّلة في دستور 1996 المعدّل سنة 2008 والقانون التّوجيهي للتربية الوطنيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008 ومرجعياتها المسطّرة للأسس المنهجيّة والبيداغوجيّة المهيكلة لمضامين مناهج الإصلاح وفق ما تنص عليه السّياسة التّربوية الجزائريّة وما تمليه المقاربات المعتمدة ممثّلة في المرجعيّة العامّة للمناهج والدّليل المنهجي لإعداد المناهج.

أمّا في الفصل الثّاني المعنون بـ" **ترجمة منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة**" فقد تمّ وصف المنهاج واستقراء مكوّناته وتحليلها، ويتعلّق الأمر بالملمح بشقيه" "ملمح الدّخول" و"ملمح الخروج" وكذا الكفاءة الختاميّة، ودراسة الأنشطة التعليميّة الّتي يتضمّنها من نشاط القراءة ونشاط التعبير بشقّيه الشّفوي والكتابي ونشاط الظواهر اللّغويّة والمشروع الكتابي؛ وكذا تقديم "طريقة التّدريس" الّتي تقوم على الوضعيات التعلّميّة؛ بالإضافة إلى "التقييم"

وواقع ممارسته في المنهاج وربط ومقارنة كلّ ما سبق بما سنّته مصادر السّياسة التّربويّة من مرام وغايات؛ وما أسّست له مرجعياتها من أطر منهجيّة لنقف على مدى ترجمة منهاج اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لتصوّرات السّياسة التّربويّة.

وقد بيّنا في الفصل الثّالث الموسوم بـ "**ترجمة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة**" كيفيّة ترجمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لغايات ومرامي مصادر السّياسة التربويّة من خلال المحتوى القيمي والثّقافي لنصوصه المقرّرة؛ ومدى استجابة الأنشطة اللّغويّة الّتي يتضمّنها متنه لمبادئ المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة؛ الّتي هندست أطرها مرجعيّات السّياسة التّربويّة، كما استعرضنا واقع الممارسات التّقييميّة في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من خلال الأنشطة المخصّصة لذلك (نشاط التّقييم التكويني، نشاط التقييم التّحصيلي، شبكة التقييم الذّاتي).

وفي الأخير صغنا خاتمة تضمّنت أهم النّتائج الّتي أفرزتها هذه الدّراسة مشفوعة ببعض الاقتراحات.

لا يخلو إنجاز بحث من عوائق تعترضه، ولعلّ أهمها نقص المراجع المتخصّصة في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة الّتي تهتّم بالتأسيس النّظري لتصوّرات السّياسات التّربويّة ما اضطرنا للسفر لنحصل عليها.

ختاما نأمل أن نكون قد وفقنا في تقديم بحث يرقى لخدمة قطاع التّربيّة الوطنيّة، من خلال معالجة أحد قضايا الإصلاح التّربوي المتمثّلة في تقديم دراسة تعالج بعض الاختلالات الّتي شابت تعليم اللّغة العربيّة أحد مقومات الهويّة الوطنيّة على ضوء ممارسات منهاج وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط

وتصـوّرات السّياسـة التّربويّـة الجزائريّـة؛ ونسـهم ولـو بالقليـل فـي النّهـوض بواقـع تدريسـها وأن تجد النتائج والاقتراحات المقدّمة صداها على أرض الميدان.

الفصل الأوّل:
السّياسة التّربويّة الجزائريّة: مصادرها ومرجعيّاتها

1. مصادر السّياسة التّربوية الجزائريّة.

1.1. دستور الجمهوريّة الجزائريّة الدّموقراطيّة الشّعبيّة.

2.1. القانون التّوجيهيّ للتّربيّة الوطنيّة رقم 04-08 المؤرّخ في 23 يناير 2008.

2. مرجعيات السّياسة التّربويّة الجزائريّة.

1.2. المرجعيّة العامّة للمناهج المعدّلة وفق القانون التّوجيهيّ للتّربيّة الوطنيّة رقم 04-08 المؤرّخ في 23 يناير 2008.

2.2. الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهيّ للتّربيّة الوطنيّة رقم 04-08 المؤرّخ في 23 يناير 2008.

مدخل:

يُعتبر التّعليم عنصرا أساسيّا للتّنميّة الشّاملة في جميع القطاعات، إن لم نقل إنّه محورها، فهو الّذي يمكّن المجتمع من أسباب القوّة وعناصرها، وهو الّذي يسمح بالمحافظة على مركبّات الهويّة الوطنيّة والقوميّة؛ لذا تولي الأُمم اهتماما منقطع النّظير لنظامها التّربوي كونه الوعاء الّذي يحوي متعلّم اليوم مواطن الغد وصانع مستقبل الأمّة وتطوّرها الحضاري؛ إن تحقيق هذه الغاية مرهون بالسّياسة التّربوية المخطّط لها تخطيطا محكما.

إنّ السّياسة فعل موجّه يرمي إلى غايات يراد تحقيقها ترتبط ارتباطا وثيقا بالسّائس وتتضمن معنى التأثير في المسوس بقوة الفعل، كونها تدبيرا يقتضي تفكيرا وإرادة ثم ممارسة فاعلة؛ وقد عرّف المهتمّون بالحقل التّربويّ التّعليميّ السّياسة التّربويّة اصطلاحا بأنّها: «...المبادئ والاتجاهات العامّة الّتي تضعُها السّلطات التعليميّة لتوجيه العمل بالأجهزة التّعليميّة، في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها»[1]، كما عرّفوها على أنّها مجموعة القواعد والمبادئ العامّة الّتي تضعها الدّولة لتنظيم وتوجيه التّعليم فيها، بما يخدم أهدافها العامّة ومصلحتها الوطنيّة[2].

ينحو عبد الحميد عبد الفتاح شعلان نفس المنحى ويعرفها على أنّها: «مصطلح مشتق من السّياسة العامّة للدّولة ويختلف تناوله حسب توجه الدّولة والإطار الفكريّ للباحثين، وتعد السّياسة التّعليميّة نوع من الخطط، تتحدّد في صورة تقارير أو مفاهيم عامّة، ترشد أو توجه المسؤولين في وزارة التّربيّة والتّعليم، عند اتخاذهم القرارات»[3].

---

[1]. أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، ص200.

[2]. ينظر: عبد العزيز البسام، **نحو تطوير السياسة التربوية في الإمارات العربية المتحدة، وثيقة مقدمة إلى مؤتمر السياسة التربوية**، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، أفريل1980، ص85.

[3]. عبد الحميد عبد الفتّاح شعلان، **السياسة التعليمية بين الواقع والمأمول**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، 2010، ص14.

على هذا الأساس تكون السّياسّة التّربويّة متمثلة في الأحكام الّتي تعبّر عن الجهود التنظيمية، والّتي ينبغي أن تبذل لتحقيق أغراض أو تطلعات يستهدفها المجتمع وأفراده في مرحلة من مراحل تطوره[1].

تصب معظم التّعريفات الاصطلاحية لمفهوم السّياسة التّربويّة في معنى أن تكون سياسة توجيهيّة لا تفصيليّة مسطرة للمعالم الرئيسيّة وللمحاور الكبرى مصاغة في عبارات كليّة وفي مداها شمولية، وأن تكون مستقرة لا تتغير بتغير المراكز الفوقيّة وأن تضمّ أبعادا اجتماعيّة واقتصاديّة وثقافيّة وعلميّة وتربويّة تتّصف بالمرونة والعموميّة والدّيناميكيّة، وأن تكون لها وظيفة تفسيريّة توجيهيّة[2] منبثقة من فلسفة التّربية، والأهداف العامّة لها.

إن الدّولة من خلال الهيئات الرّسمية المخولة هي الّتي تمنهج أطر السّياسة التّربويّة وتترجمها في وثائق رسمية، وإعدادها ليس بالأمر الهيّن كونه يحتاج إلى تخطيط وتركيز وخبرة وعناية في انتقاء الغايات والخيارات والمرامي الّتي تسعى إلى تكريسها في متعلّم اليوم ومواطن الغد، ومراعاة ترتيبها بما يجعلها ممكنة التّجسيد في الواقع بالموازاة مع ملاءمتها ومتطلبات التّنميّة ومواكبة العصرنة والانفتاح على الغير، مع الحفاظ على الخصوصية الممثّلة في الهويّة الوطنيّة والقوميّة، والّتي تظهر في شكل:

- **الخيارات:** وتتمثّل في المبادئ الّتي تتبنّاها سياسة الدّولة وفق ما يتناسب ومقومات سيادتها وتتآلف والغايات الّتي تسطرها مثل: خيار الدّين أو معتقد الدّولة وكذا النّظام الاقتصادي والنّمط الاجتماعي...إلخ.

---

[1]. ينظر: محمد الهادي عفيفي، **في أصول التربية**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط1، 1984، ص200.

[2]. ينظر: عبد الحميد عبد الفتاح شعلان، **السياسة التعليمية بين الواقع والمأمول**، ص15.

- **الغايـــات:** والّتـي هـي تعبيـر عـن إجمـاع(consensus) اجتمـاعي يتعلّـق بالتّربيـة تصـف المشـروع الّـذي ينشـده المجتمـع بكيفيـات مختلفـة، إمـا بوصـف مـواطن الغـد أو الإشـارة إلـى قـيم مـا، أو بـذكر فلسـفة الوجـود الّتـي يـراد أن يتحلّـى بهـا كـل عضـو مـن أعضـاء المجتمـع فهـي بهـذا أهـداف تعبـر عـن فلسـفة المجتمـع و تعكـس تصـوراته للوجـود والحيـاة أو تعكـس النّسـق القيمـيّ السّـائد، مـثلا قولنـا: (علـى المدرسـة أن تنمـي لـدى الفـرد روح الديموقراطيـة) أو (علـى المدرسـة أن تكـوّن مـواطنين صـالحين)، فهـذه أهـداف عامّـة تتموضـع فـي المسـتوى السّياسـي والفلسـفي العـام، وتسـعى إلـى تكـوين مـواطني المسـتقبل للحفـاظ علـى قـيم المجتمـع ومقوماتـه الثّقافيـة والحضـاريّة، ويعرّفهـا الـدّكتور حسـن شـحاتة بأنّهـا :« أهـداف عريضـة وعامـة وبعيـدة المـدى ومجـردة أي تحتـاج إلـى فتـرة زمنيـة طويلـة لتحقيقها وتتمثل في أهداف المجتمع مثل إعداد مواطن مشارك يقدر قيمة العمل.»[1]

- **المرامـي:** «وهـي أهـداف أقـل عموميّـة مـن الغايـات ومتوسـطة المـدى وتحتـاج إلـى فتـرة أقصـر لكـي تتحقـق، وتنـدرج تحتهـا أهـداف التربيّـة وأهـداف المراحـل التعليميّـة مثـال: إعـداد التلميـذ إعـدادا متكـاملا مـن النّـواحي النفسـيّة والجسـميّة والعقليّـة»[2]؛ ويقصـد بهـا أيضـا «الصّـياغة الواضـحة لطرائـق يكـون القصـد مـن ممارسـتها إحـداث تغييـر فـي سـلوك التّلميـذ وبعبـارة أخـرى فإنهـا تعنـي الوسـائل الّتـي سـيتمكن التلاميـذ بواسـطتها مـن تعـديل طرائـق تفكيـرهم وإحساسـاتهم وأفعـالهم»[3]، فهـي تتموضـع فـي مسـتوى تجريـدي وهـي عبـارة عـن صـياغات مجـردة تتعلـق بـالتغييرات المرجـو حـدوثها فـي الفـرد وتكـون تبعـا لـذلك مصدرا للأنشطة التّعليميّة.

ومـن أبـرز السّـمات الّتـي يجـب أن تتسّـم بهـا أي سيّاسـة تّربويـة لتكـون ناجحـة وناجعـة، أن تشـكّل قالبـا تـذوب فيـه المقوّمـات القوميّـة والمقومـات الدّوليّـة والمقومـات

---

[1]. حسن شحاتة، **أساسيات التعليم والتعلم-توجيهات حديثة وتطبيقاتها-**، دار العالم العربي، مصر، ط1، 2012، ص44.

[2]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] . Benjamin s.bmoom et al taxonomie des objectifs pédagogique, domaine cogitif, M. lavlee, Education Nouvelle, Monttréal, 1969, p30

الأكاديميّة، حيث تتمّثل **المقومات القوميّة** في« المرجعيّة المجتمعيّة بمعنى أن النّظام التّعليمي جزء من المنظومة المجتمعيّة يؤثر في المجتمع ويتأثّر به وبظروفه وتطلعاته»[1] فالمجتمع بمؤسساته يؤسس لصناعة السّياسة التّربويّة ويحدد المبادئ الّتي تتبنى عليها بما يستجيب لخصوصيّة المجتمع الثّقافيّة واللّغويّة اللّسانيّة والعقائديّة؛ كما يجب مراعاة الأبعاد الاقتصاديّة والاجتماعيّة للسّياسات التعليميّة كمقوم آخر يضمن لها الاستمراريّة، وتنفيذ الأهداف الخاصّة عند ارتباطها بخطط التنميّة واحتياجات سوق العمل[2].

ويقصد **بالمقومات الدّوليّة** «أن السّياسة التّعليمية وإن كانت وليدة مجتمعها فإن المتغيرات العالميّة المعاصرة (الاقتصادية منها والتكنولوجية) تؤثر بشكل مباشر على نُظم التَّعليم في دول العالم خاصة النّامية منها»[3]، يعني ما سبق أن السياسة التربوية يجب أن تكون مسايرة للأحداث السّياسية العالمية الكبرى ومواكبة لجميع التغيرات التّكنولوجية والعلميّة، إذ لا يمكن صياغة سياسة تربوية بمعزل عن المؤثرات الخارجية كونها بهذا تكون متقوقعة على نفسها غير مواكبة للعصر ومتطلباته، وهذا الأخير من بين أهم ركائزها.

أمّا **المقومات الأكاديميّة:** فالمراد بها استجابة السّياسة التّربوية للمواثيق الّتي أوصت بها المنظّمات والمؤسّسات الدّولية في مجال التّربية عامّة ونظم التّعليم خاصة، مثل تقرير اليونسكو (تعلم لتكون) الذي يضم بين دفتيه مبادئ السّياسات التّربوية[4]، ومن أهم تلك المبادئ:

---

[1]. عبد الجواد بكر، **السّياسات التّعليميّة وصنع القرار**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر والتوزيع، الإسكندريّة مصر،2000 ص 07.

[2]. ينظر: مصدق جميل الحبيب، **التعليم والتنمية الاقتصادية**، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1981، ص291.

[3]. المرجع نفسه، ص08.

[4]. ينظر: إدجار فور وآخرون، **تعلّم لتكون**، تر: حنفي بن عيسى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، ط2 1976، ص247.

- أن يتاح لكل فرد فرصة للتعليم المستمر طوال حياته وعلى البلدان المتطورة والنامية تبني مبدأ التربية المستمرة.

- يجب أن تعاد للتربية أبعادها الحقيقيّة كخبرة حيّة وذلك بجعل التّعلم عمليّة موزعة في الزّمان والمكان، بحيث أن الغاية المثلى الّتي تسعى إليها التّربية السّليمة هي التعّلم الذاتي والتّدريب والتّكوين بالاعتماد على الإمكانات الخاصّة، سواء داخل جدران المدرسة أو مؤسسات المجتمع الأخرى[1].

- ينبغي توفير التعليم الابتدائي لجميع الأفراد بنظام اليوم الكامل، حيث يقضي الطفل أغلب يومه في المدرسة.

- تربية الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس شرط أساسي لنجاح أي سياسة تعليمية.

إن التّخطيط الجيّد والمدروس الّذي من خلاله يتم حسن استثمار وتوظيف المقوّمات الأكاديميّة والقوميّة والدّوليّة؛ من شأنه خلق سياسة تربويّة فعّالة تتجسّد فيها رؤى وطموحات وتطلعات الدّولة، وتتمظهر في مخرجات أهم عناصر العملية التعلمية "المتعلّم".

تصوغ الدّولة الجزائريّة معالم سياستها التّربويّة التّعليميّة من المرامي والغايات والأهداف الّتي تشكّل مشروعا يُظهر كيانها في وثائق رسميّة ترسم المعالم الكبرى والخُطوط العريضة للفعل التّربوي/ التعليمي.

وفيما يخّص السّياسة التّربويّة الجزائرّيّة المنتهجة في إصلاح سنة 2003 فقد تتعدد السّندات التوثيقيّة الصّادرة عن الهيئة المخول لها تأليفها والمتمثّلة في وزارة التربيّة الوطنيّة من خلال اللّجنة الوطنيّة للمناهج؛ من حيث المحتوى والغاية المنشودة من الإصدار لذا ارتأينا تقسيمهما إلى قسمين اثنين هما:

[1]. ينظر: إدجار فور وآخرون، **تعلّم لتكون**، تر: حنفي بن عيسى ص247،248.

1. مصادر السّياسة التّربويّة الجزائريّة:

نقصد بها السّندات الّتي تنظِّر للسّياسة التّربويّة وتهندس الإطار العام للنّظام التّربوي الجزائري وتمنهج العمليّة التّعليميّة/ التّعلميّة؛ وتحدّد الخيارات وتسطّر الغايات والمرامي الّتي تسعى الدّولة من خلالها لتكوين متعلّم اليوم مواطن الغد ويتعلق الأمر بـ:

1.1. دستور الجمهوريّة الجزائريّة الدّيموقراطيّة الشّعبيّة: Constitution De La République Algérienne Démocratique Et Poupulaire

تتبع السّياسة التّربويّة لكلّ دولة من مصادر قانونيّة تشرّع لها وتتمثّل عندنا في الدّستور الجزائريّ الّذي يعد أهمّ وثيقة كونه الإطار التّشريعيّ الوضعي الأسمى صاحب الصّدارة على ما دونه من التشريعات، والّذي تستمد كل الوثائق ما دونه منه الأحكام. وقد اعتمد إصلاح سنة 2003 على دستور 1996 المعدّل أوّلا سنة 2002 وثانيّا سنة 2008.

2.1. القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة:(Loi d'orientation sur l'éducation national) رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008. الّذي يعتبر أرضيّة تشريعيّة ومرجعا قانونيا يحدد غايات التربية ومبادئها الأساسية ويفصل أحكامها.

2. مرجعيات السّياسة التّربويّة الجزائريّة:

هي السّندات الصّادرة عن وزارة التّربيّة الوطنيّة والّتي تُعدُّها لجان متخصصة تتولّى تأليفها وإعدادها ومراجعتها، تترجم الغايات والمرامي المسطرة سابقا في مصادر السياسة التربويّة الجزائريّة إلى أهدافٍ وكفاءاتٍ ونقصد بذلك:

1.2. المرجعيّة العامّة للمناهج:(Référentiel général de programmes) المعدلة وفق القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنية رقم 04-08 المؤرّخ في 23 يناير 2008، وثيقة تتميّز بطابعها التقني تستمّد مضمونها من القانون التوجيهي للتربيّة وتهدف إلى تأطير عملية إعداد مناهج جديدة.

2.2.الدّليل المنهجي لإعداد المناهج: (Guide méthodologique d'élaboration des programmes.) يعد وثيقة تكميليّة توضّح الجوانب البيداغوجيّة المتعلقة

بكيفيـات تصـوّر وإعـداد المنـاهج بمـا يخلـق انسـجام بـين مختلـف أطـر السّياسـة التّربويّة.

1.مصادر السّياسة التّربويّة الجزائريّة:

رسمت السّياسة التّربويّة الجزائريّة معالمها في وثائق رسميّة تنظّر وتؤطّر للفعل التّربوي الهادف لبناء مواطن الغد متعلّم اليوم، من خلال مرام وغايات ناشدت تحقيقها في مصادرها الآتيّة:

1.1.دستور الجمهوريّة الجزائريّة الديموقراطيّة الشّعبيّة:

يعتبر الدّستور في أي دولة من دول العالم القانون الأسمى الّذي تسير وفقه الحياة العامّة والّذي تنتظم في فلكه كل التّنظيمات والمؤسسات، بداية من الفرد والأسرة إلى غاية أكبر هيئة في الدّولة، ولهذا فلا يكاد يخلو نظام دولة من منهج دستوري أو سند قانوني يوجهه وينير مساره ويحدد طريقه ويضبط جميع تعاملاته إضافة إلى ذلك فالدّستور يجسّد عبقريّة الشّعب فهو مرآته الّتي تعكس تطلّعاته وتظهر التّحولات الاجتماعيّة التي مرّ بها، كما يكفل حماية الحقوق والواجبات الفرديّة والجماعية.

ويعرّف بأنّه «...القانون الأعلى في الدّولة الّذي يضبط كل علاقات وأعمال ومهام الدّولة وكل مؤسساتها المركزيّة واللامركزيّة، ولا توصف الدّولة بأنّها دولة قانونيّة إلاّ إذا ساد جميع أعمالها وممارساتها حكم القانون، هذا الحكم الّذي يخضع له الجميع دون استثناء الحاكم قبل المحكوم»[1] يكنّى بـ " **أبي القوانين**" ويلقّب بـ "**القانون الأعلى والأسمى**" ومنه تستمد كلّ هيئات ومؤسسات الدّولة تشريعاتها.

عرفت الجزائر منذ الاستقلال أربعة (04) دساتير وست (06) تعديلات هي كالآتي:

---

[1]. محمد لمين لعجل أعجال، **دراسة مقارنة حول مبادرات التعديلات الدستوريّة الجزائيّة 2016/2008/1996/1989 وأثرها على المسار الديموقراطي والحريّات**، مجلة العلوم القانونيّة والسّياسيّة، ع/14، أكتوبر 2016، ص12.

- **دستور سبتمبر 1963:** جاء بعد ثلاثين ومائة (130) سنة من الاحتلال تضمّن الأهداف والمبادئ الأساسيّة للدّولة الجزائريّة ونظامها السّياسي والاقتصادي وكان مؤلّفا من ثمان وسبعين (78) مادة[1].

- **دستور 1976:** اعتمد بتاريخ 19 نوفمبر 1976 وقد نصّ على نفس مبادئ دستور 1963 والمتمثلة في الحكم الرئاسيّ للجمهوريّة الجزائريّة الدّيموقراطيّة الشّعبيّة؛ كرّس لحكم الحزب الواحد المتمثّل في جبهة التّحرير الوطنيّ في ظلّ نظام اقتصادي اشتراكي، أمّا المرجعيّة الدّينيّة فتتمثل في الإسلام دين الدّولة واعتماد المذهب المالكي كمرجعيّة دينيّة والمرجعيّة اللّسانية تتمثل في اللّغة العربيّة[2].

وقد مسّته ثلاث (03) تعديلات أوّلها كان في 07 جويلية 1979 تعلّقت مجملها في قضايا سياسية هامةّ، وأردف بتعديل ثان كان بتاريخ 12 جانفي 1980 خصت التّعديلات المستحدثة جوانب اقتصادية محضة، أعقب بتعديل ثالث كان بعد أحداث 05 أكتوبر 1988 حيث شملت التّعديلات قضايا سياسية واقتصادية فقط.

- **دستور 1989:** ثمّ اعتماده في 23 فيفري 1989م، تضمّن هذا الدّستور إصلاحات جذريّة شملت عدّة مجالات حيث أنّه أسّس للانفتاح السّياسي ودعا لتكريس للتعدّديّة الحزبيّة والإعلاميّة، كما تم تغيير نظام الحكم الاشتراكي بالنظام اللّبيرالي الرأسمالي[3].

- **دستور 1996:** أعتمد بتاريخ 08 ديسمبر 1996 حافظ على جل المواد الّتي نصّ عليها دستور 1989، إلا ما تعلّق بحذف بعض المواد الّتي تتعارض

---

[1]. ينظر: عمار عباس، **محطات بارزة في تطوّر الدّساتير الجزائريّة**، مجلة السياسة والقانون، ع/08، جامعة قسنطينة، 2010، ص19،20.

[2]. ينظر: محمد لمين لعجال، **دراسة مقارنة حول مبادرات التعديلات الدستوريّة الجزائيّة 2016/2008/1996/1989 وأثرها على المسار الديموقراطي والحريّات** ، ص20.

[3]. جمّد العمل بهذا الدّستور بتاريخ 09 فيفري 1992 بسبب إعلان حالة الطوارئ، وبقيت الجزائر بلا دستور مدة أربع سنوات إلى غاية سنة 1996م.

ومستجدات هذه الفترة، وإحداث تعديلات في مواد أخرى لتناسب القضايا المستهدفة وجلّ التغييرات والتعديلات تعلقت بالمسائل سّياسية فقط [1].

بقي التّعامل بهذا الدّستور إلى غاية سنة 2002 أين مسّه أوّل تعديل كان جراء أحداث منطقة القبائل 2001 نصّ على اعتبار اللّغة الأمازيغية لغة وطنيّة إلى جانب اللّغة العربيّة، وبعد مرور قرابة ستّ سنوات مسّ هذا الدّستور تعديل ثان أعتمد بتاريخ 15 نوفمبر 2008م، شملت التعديلات قضايا سياسية بحتة تصبّ مجملها في مكافحة الإرهاب وتكريس سياسة الوئام المدني والمصالحة الوطنيّة وبعض القضايا الاجتماعيّة وقضايا المرأة و إعادة تنظيم العلاقات بين الهيئات[2] ولم تغير أي مادة لها علاقة بالسياسة التربوية إلاّ ما خصّ ترسيم اللّغة الأمازيغية كلغة وطنيّة بعد أن تمّت دسرتها في تعديل 2002.

نكتفي في عرضنا لدساتير الدّولة الجزائريّة بهذا الدّستور من منطلق أنّه هو الّذي شكّل مصدرا لأسس السّياسة التربوية المبلورة في القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.[3]

---

[1]. ينظر: عمار عباس، **محطات بارزة في تطوّر الدّساتير الجزائريّة**، ص20.

[2]. محمد لمين لعجال أعجال، **دراسة مقارنة حول مبادرات التعديلات الدستورية في الدساتير الجزائرية 89-96-2008-2016 وأثرها على المسار الديموقراطي والحريات**، ص 41،42.

[3]. إنّ التعديل الدستوري لسنة 2016 يعدّ رابع تعديل عرفه دستور 1996 مست التعديلات قضايا سياسية واقتصادية واجتماعية ولم تمس جوهر السّياسة التربوية إلا من خلال ترقية الأمازيغيّة أى مكانة لغة وطنية رسميّة بالإضافة إلى إنشاء أكاديمية للغة الأمازيغية تكون تحت إشراف رئيس الحمهورية مكلفة بتوفير الشروط المطلوبة قصد تجسيد وضعها كلغة رسمية فيما بعد ينظر: **دستور الجمهورية الجزائرية الديمزقراطية الشعبية، تعديل** 2016، المادة 04.

1.1.1. قراءة في دستور 1996 وما تلاه من تعديلات فيما يخصّ توجهات السّياسة التّربويّة.

يعدّ دستور1996 رابع دستور للدّولة الجزائريّة الّذي عدّل ثلاث مرات أولها كان سنة 2002 وثانيها سنة 2008 وثالثها سنة 2016، وهو الدّستور[1] الّذي اعتمد سندا قانونيا استمدت منه كلّ مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة أبجدياتها في الإصلاح التربوي 2003.

1.1.1.1.الدّيباجة:

تتألف ديباجة دستور 1996 من سبع (07) فقرات وهي لا تختلف كثيرا عمّا ورد في ديباجة دستور1989م، خاصة ما تعلّق بالحثّ على الحقوق والحريّات الأساسيّة الفرديّة والجماعيّة، أمّا جديدها فيتمثّل في الإشارة إلى المكوّنات الأساسيّة للهويّة الوطنيّة والّتي عبّر عنها في الفقرة الثّالثة كالآتي: « وكان أوّل نوفمبر1954 نقطة تحوّل فاصلة في تقرير مصيرها وتتويجا عظيما لمقاومة ضروس، واجهته بها في مختلف الاعتداءات على ثقافتها وقيمها والمكونات الأساسيّة لهويّتها وهي الإسلام والعربية والأمازيغيّة، وتمتد جذور نضالها اليوم في شتى الميادين في ماضي أمّتها المجيد»[2]، كما أكّدت الديباجة على المكوّنات الّتي تتناسق في انسجام لتكوّن هويّة المجتمع الجزائري والتي عبّرت عنها في الفقرة السّادسة بـ« الشّعب المتحصّن بقيّمه الروحيّة الرّاسخة والمحافظ على التّضامن والعدل، واثق في قدرته على المساهمة الفعّالة في التّقدّم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي في عالم اليوم والغد»[3].

كما وضحت بما لا يدعو للشّك حدود الهويّة الوطنيّة والّتي عبّرت عنها في الفقرة الأخيرة بأنّ «الجزائر أرض الإسلام وجزء لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير وأرض عربية وبلاد متوسّطيّة وإفريقيّة تعتز بإشعاع ثورتها ثورة أول نوفمبر ويشرفها

---

[1]. لا تختلف التعديلات المستحدثة في دستور 1996 عمّا سبقها من تعديلات إلّا فيما تعلّق باعتبار اللّغة الأمازيغيّة لغة وطنيّة ودسترتها، والوثائق التي ندرسها صدر سنة 2013 أي بعد إجراء تعديلات التعديلات الدّستوريّة.

[2]. **دستور الجمهوريّة الجزائريّة الدّموقراطيّة الشّعبيّة المعدّل سنة 2008**، الديباجة.

[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الاحتـرام الـذي أحرزتـه، وعرفـت كيـف تحـافظ عليـه بالتزامهـا إزاء كـلّ القضـايا العادلـة في العالم».[1]

2.1.1.1. متن الدّستور:

إنّ مـا سـبق وأجملتـه الدّيباجـة فصّـل فـي شـكل مـواد نظّمـت فـي فصـول وأبـوب شكّلت متن دستور 1996 ضمت:

1.2.1.1.1.عناصر الهويّة الوطنيّة:

حـدد الدّسـتور العناصـر الّتـي تتـألف منهـا الهويّـة الوطنيّـة الجزائريّـة فـي البـاب الأوّل المعنـون بـ " **المبـادئ العامّـة الّتـي تحكـم المجتمـع الجزائـري**" فـي الفصـل الأول منـه المعنـون بـ " **الجزائـر**" فـي المـادة الثانيّـة منـه الّتـي تـنصّ علـى أنّ «الإسـلام ديـن الدّولــة»[2] بينمــا المــادة الثالثــة منــه فتقــرّ أنّ « اللّغــة العربيّــة هــي اللّغــة الوطنيّــة والرّسـميّة»[3] وتشـير المـادة الثالثـة مكـرر اسـتكمالا لمـا نصّـت عليـه المـادة الثالثـة أنّ « تمازيغـت هــي كـذلك لغـة وطنيــة تعمـل الدّولــة لترقيّتهــا بكـلّ تنوّعاتهــا اللّســانيّة المستعملة عبر التراب الوطني»[4].

2.2.1.1.1. الحقوق والحريات:

تطـرّق الدّسـتور إلـى الحقـوق والحريّـات الّتـي يتمتّـع بهـا المـواطن الجزائـري، وجـاء ذلـك مفصّــلا فــي الفصــلين **الثّــاني** (المــادة الثّامنــة (08) والعاشــرة (10)) والرابــع والّتــي نصّــت عليهــا ثلاثــين مــادة (مــن المــادة التاســعة والعشــرين(29) إلــى المــادة التاســعة والخمسين (59)) والّتي يمكن أن نجملها في:

---

[1] . **دستور الجمهوريّة الجزائريّة الدّموقراطيّة الشّعبيّة المعدّل سنة 2008**، الديباجة.

[2]. المرجع نفسه، الباب الأول" المبادئ العامّة الّتي تحكم المجتمع الجزائري"، الفصل الأوّل، المادة 02

[3]. المرجع نفسه، المادة 03

[4]. المرجع نفسه، المادة 03 مكرّر.

– **الاعتـزاز بالانتمـاء للجزائـر وترسـيخ مقوّمـات الوحـدة الوطنيّـة:** مـن خـلال تعزيـز مبـدأ المسـاواة بـين المـواطنين أمـام القـانون دون الأخـذ بالحسـبان المولـد والعـرق الجـنس الرأي...الخ[1].

– **ترقيــة كــل القــيم ذات الصّــلة بالإســلام والعروبــة والأمازيغيّــة:** ودعـم ذلـك مـن خلال حماية التراث الثقافي المادي وغير المادي[2].

– **ضــمان حقــوق الإنســان ومختلــف الحريّــات الفرديّــة والحريّــات الاجتماعيّــة والاقتصــاديّة والسّياســيّة والثّقافيّــة:**[3] المتمثّلـة أساسـا فـي حمايـة الحريّـات الأساسـيّة للمـواطن والازدهـار الاجتمـاعي والثقـافي للأمّـة ترقيّـة العدالـة الاجتماعيّـة والّتـي نصّـت عليهـا المـادة الواحـدة والثلاثـون (31) مـن الفصـل الرابـع مـن البـاب الأول الّتـي نقـرّ اسـتهداف«... المؤسسـات ضـمان مسـاواة كـلّ المـواطنين والمواطنـات فـي الحقـوق والواجبـات بإزالـة العقبـات الّتـي تعـوق تفـتّح شخصـيّة الإنسـان وتحـول دون مشـاركة الجميـع الفعليّـة فـي الحيـاة السّياسـيّة والاقتصـاديّة والاجتماعيّـة والثقافيّـة»[4]، كمـا تنصّـت المـادة التاسـعة والعشـرون(29) مـن ذات الفصـل علـى أنّ «كـلّ المـواطنين سواسـيّة أمـام القـانون ولا يمكـن أن يتـذرّع بـأيّ تمييـز يعـود سـببه إلـى المولـد أو العـرق أو الجنس أو الرأي أو أي شرط أو ظرف آخر شخصي أو اجتماعي»[5].

وتشـير المـادة الثانيّـة والثلاثـون (32) مـن الفصـل نفسـه إلـى أنّ «الحرّيـات الأساسـيّة وحقـوق الإنسـان والمـواطن مضـمونة وتكـون تراثـا مشـتركا بـين جميـع الجزائـريين والجزائريّـات وواجـبهم أن ينقلـوه مـن جيـل إلـى جيـل كـي يحـافظوا علـى سـلامته وعـدم انتهـاك

---

[1]. ينظر: **دستور الجمهوريّة الجزائريّة الدّموقراطيّة الشّعبيّة المعدّل سنة2008**، المادة 05

[2]. ينظر: **المرجع نفسه، الصفحة نفسها**، ا.

[3]. وردت فـي دسـتور 1996 مـواد عـدّة مسـايرة للتطـور الحاصـل داخليـا وخارجيـا مثـل التـرويج للنمـوذج الليّبرالـي الرأسمالي والدعوة لاعتماد الأحزاب السياسية بمختلف الأطياف والتوجهات.

[4]. المرجع السّابق، الباب الأوّل، الفصل الرابع، المادة 31.

[5]. المرجع نفسه، الباب الأوّل، الفصل الرابع، المادة 29.

حرمته»[1] وبناء على ذلك يعاقب القانون «... على المخالفات المرتكبة ضدّ الحقوق والحرّيات وعلى كلّ ما يمسّ سلامة الإنسان البدنيّة والمعنويّة»[2] في المادة (32) من ذات الفصل.

3.2.1.1.1.الدّيموقراطيّة:

أشار الدّستور إلى موضوع الدّيموقراطيّة في الديباجة في مواضع مختلفة بدءً بنضال الجزائر في سبيل نيل الحريّة وتحقيق الدّيموقراطيّة مستدلا في ذلك بـ «... تجمّع الشعب الجزائري في ظل الحركة الوطنية، ثمّ انضوى تحت لواء جبهة التحرير الوطني وقدّم تضحيات جساما من أجل التكفّل بمصيره الجماعيّ في كنف الحريّة والهويّة الثقافيّة الوطنيّة المستعادتين، وتشييد مؤسساته الدّستوريّة الشّعبيّة الأصيلة»[3]. وقد فصل ما سبق في عدة مواد في المتن خاصّة في الفصل الثالث من خلال المواد الحاملة للرقم اثني عشر (12) وثلاثة عشر (13) وخمسة عشر (15) وسبعة عشر (17).

حافظ التعديل الدّستوري الأول المجرى بتاريخ العاشر (10) أفريل 2002 على كلّ ما سبق وأورده دستور 1996، أمّا الشيء الجديد والإيجابي فهو ما نصّت عليه المادة الثامنة وسبعون ومائة(178)، والّتي تقرّ على أنّه « لا يمكن لأي تعديل دستوري أن يمسّ بالطّابع الجمهوري للدّولة والنّظام الدّيموقراطي القائم على التّعدديّة الحزبيّة والإسلام باعتباره دين الدّولة والعربيّة اللّغة الوطنيّة الرّسميّة والحريات الأساسيّة وحقوق الإنسان والمواطن، وسلامة التّراب الوطني ووحدته والعلم الوطنيّ والنّشيد الوطني باعتبارهما من رموز الثورة الجزائريّة »[4] باعتبارها مكتسبات وطنيّة.

أضاف التّعديل الدّستوري الثاني الّذي كان بتاريخ الخامس عشر (15) نوفمبر 2008 تعديلات جزئية ومحدودة في دستور 1996

---

[1]. **دستور الجمهوريّة الجزائريّة الدّموقراطيّة الشّعبيّة المعدّل سنة2008**، الباب الأول، الفصل الرابع، المادة 32.

[2]. المرجع نفسه، المادة 35.

[3]. **المرجع نفسه**، الديّباجة.

[4]. المرجع نفسه، **الباب الرابع" التعديل الدّستوري"، المادّة 178.**

تصـــبّ مجملهـــا فـــي مكافحـــة الإرهـــاب وتكـــريس سياســـة الوئـــام المـــدني والمصـــالحة الوطنيّـــة، وبعـــض القضـــايا الاجتماعيـــة وقضـــايا المـــرأة، وإعـــادة تنظـــيم للصـــلاحيات والعلاقـات بـين الهيئـات. أمـا فيمـا يتعلّـق بالسّياسـة التّربويـة فإنهـا بقيـت علـى حالهـا ولـم يمسّها أيّ تغيير.

2.1. القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008م الموافق لـ 15 محرم1429 هـ.

القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة الحامل للرّقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008م الموافق 15 محرم1429 هـ؛ وثيقة رسميّة صادرة عن وزارة التّربيّة الوطنيّة يعتبر أرضيّة تشريعيّة ومرجعًا قانونيًا أساسيًا، يحدد غايات التَّربية ومبادئها الأساسيَّة ويفصّل أحكامها ويبين دور المدرسة في مختلف مراحلها، ودور المجموعة التّربويّة ومستخدمي قطاعها بمختلف مهامهم وأدوارهم، وكيفية تنظيم التّمدرس ومنهجيّة التّعليم في المدرسة بمراحلها المختلفة (التّحضيري، الأساسي- الابتدائي والمتوسط- والثّانوي) بالإضافة إلى دور المؤسّسات الخاصّة والإرشاد التّربوي وتعليم الكبار.

هذا القانون يؤطّر الإصلاح الثّاني الّذي عرفته المنظومة التربويّة الجزائرية بعد الإصلاح الشّامل الكمي والنّوعي الّذي كان انطلاقة فعليّة للتّعليم في الجزائر ونعني بذلك إصلاح سنة 1976.

جاء هذا القانون محافظا على الإطار العام والأسس والمكتسبات الّتي حقّقتها أمريّة 1976 ومواكباً للتّطوّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة والحضاريّة الّتي عرفتها البلاد خلال الفترة الحاليّة؛ كما أنّه نَصّ يرمي إلى إرساء السّياسة التّربويّة الجزائريّة وإعطائها طابعا قانونيا، كما أنّه يشرح غايات التّربيّة وقيمها ورسالة المدرسة الجزائرية وأهدافها وأطر تحقيقها لجعلها تستجيب للتّحديات والرّهانات الّتي يواجهها المجتمع تماشيا مع التّحوّلات الوطنيّة والدُّوليّة.

1.2.1. دراسة وصفيّة للقانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة:

يضمّ القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة الآليّات والمعايير والكيفيّات المناسبة لإنشاء نظام تربويّ جزائريّ يستجيب للمتطلّبات الرّاهنة وتطلعات المستقبل؛ من خلال تكوين مؤسّسة تعليميّة قويّة قادرة على رفع تحدي الحفاظ على مقومات هويّتها الوطنية والعربيّة الإسلاميّة والمتوسطيّة والإقليمية، مؤهلة ومتّفتحة على التّطورات العالميّة المستجدّة.

يجمع هذا القانون بين دفّتيه ثلاثة (3)أقسام كبرى تسبقها "**ديباجة**" تُبرز جهود الجزائر للنّهوض بقطاع التّربية منذ الاستقلال وتستعرض الإمكانيات والإنجازات المبذولة المسخّرة لهذا القطاع الحسّاس؛ ويقدّم الغايات الكبرى للمدرسة والقيّم الواجب ترسيخها والهدف من الإصلاح والمرامي المنشودة[1]، وتفاصيل عامّة عن فحوى القانون التّوجيهي للتّربية؛ يتلوها عرض لكلمة وزير التّربيّة والتّعليم السّابق "بوبكر بن بوزيد"، الّذي ألقاه في مجلس الأمة في ديسمبر 2007، والّذي تناول فيه المشروع في شكله العام متطرقا لأهم القضايا الّتي يسلط القانون الضوء عليها[2].

خصّص قسم من هذا القانون لعرض المواد والنّصوص القانونيّة الّتي يتضمنها القانون التّوجهي للتربيّة الوطنيّة الّذي استهلّ بتقديم المناشير الرئاسيّة والمقررات الّتي هيأت أرضية إصداره.

يتألّف القانون التوجيهي للتّربيّة الوطنيّة من سبعة(7) أبواب، يتعلق الباب الأول منها، بـ: "**أسس المدرسة الجزائرية**"[3] قسّم إلى ثلاثة فصول؛ يتناول الفصل الأول "**غايات التّربيّة**"[4] والّتي فصّلتها مادتان(02) اثنتان[5]؛ ويعرض الفصل الثّاني

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي2008، الديباجة،** ص من 5 إلى 25.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص29 إلى40.

[3]. المرجع نفسه، ص19.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص19،20.

[5]. ينظر المرجع نفسه، ص43،44.

"**مهـام المدرسـة**"[1] مفصّـلة فـي أربـع (04) مـواد، بينمـا عـرض الفصـل الثّالـث " **المبـادئ الأساسية للتربيّة الوطنيّة**" [2] محددة في اثني عشر (12) مادة[3].

وضـح البـاب الثّـاني المعنـون بـ "**الجماعـات التربويّـة الّتـي تضـمّ التلاميـذ وكـلّ الأشـخاص الّـذين يسـاهمون بطريقـة مباشـرة أو غيـر مباشـرة فـي تربيّـة وتكـوين التلاميـذ**"[4] العلاقـة بـين أطـراف العمليّـة التّعليميّـة التعّلميّـة؛ مـن متعلّمـين ومـؤطرين ومـربين ومـدرين وأوليـاء التلاميـذ بصـفتهم أعضـاء فـي الجماعـة التّربويـة فيحـدّد كيفيّـة تنظيمهـا وتسـييرها وواجبـات وحقـوق كـل طـرف فيهـا، وقـد بـين مـا سـبق فـي سـبعة (07) مواد ذكرت في القسم الثالث من المؤلّف[5].

ضـمّ البـاب الثالـث الموسـوم بـ "**تنظـيم التّمـدرس**"[6] سـبعة فصـول توضّـح بنيـة المدرسـة الجديـدة وتحـدّد هيكلـة النّظـام التّربـوي المنـتهج فيهـا، وكيفيـة تنظـيم شـبكة المواقيـت وتعلـيم اللّغـات، بالإضـافة إلـى أحكـام خاصـة بإعـداد البـرامج الجديـدة حيـث وضّح:

- الفصل الأوّل: "أحكام مشتركة" مفصلة في عشر(10) مواد[7]
- الفصل الثّاني: "التربية التحضيريّة" مفصلة في ستّ (06) مواد[8].
- الفصـل الثالـث: خصـص لـ "**التعلـيم الأساسـيّ**" تناولتـه تسـع (09) مـواد بشـرح وتوضـيح كـل مـا لـه علاقـة بهـذا المسـتوى التعليمـي مـن حيـث الأهـداف المسـطرة وكيفية تطبيقه وتوجيه المتعلّمين[9].

---

[1]. . ينظر: وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي2008ص20**.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص 47.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص21.

[5]. ينظر: المرجع نفسه، ص 49،50.

[6]. ينظر، المرجع نفسه، ص 22.

[7]. ينظر: وزارة التربية الوطنية،ـص52

[8]. ينظر: المرجع نفسه، ص53،54،55

[1]. ينظر: المرجع نفسه، ص54،55.

●الفصل الرابع: تناول "**التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**" مفصلا في أربع (04) مواد تؤطّر كل ما يخصّ تنظيمه وأهدافه[1].

●الفصل الخامس تعلق بـ"**أحكام متعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة**"[2].

●الفصل السادس: تعرّض لـ" **الارشاد المدرسي**" **والذي وضحته ثلاثة مواد**[3].

●الفصل السابع: تناول "**التقييم**" وإجراءاته وأهدافه وطرائقه في أربع مواد[4]

شرحت مواد الباب الرابع المعنون بـ"**تعليم الكبار الّذي يشمل في قطاع التربيّة الوطنيّة محو الأميّة ومحو الأميّة البعدي والتّعليم عن بعد**"[5]، الهدف من هذا التّعليم والشّريحة المعنيّة به وكيفية تنظيمه؛ وحدد الباب الخامس الموسوم بـ" **المستخدمون**"[6] فئات مستخدمي قطاع التربيّة الوطنيّة وشروط التحاقهم به، وكيفية تكوين منتسبيه وبعضا من حقوقهم[7]؛ في حين يشير الباب السّادس الموسوم بـ "**مؤسسات التّربيّة والتّعليم العموميّة وهياكل ونشاطات الدّعم و الأجهزة الاستشارية**"[8] المؤلّف من ستة فصول، في الفصل الأول[9] من الباب إلى المؤسسات الكفيلة بمنح التّعليم بمختلف أطواره، وكيفية تنظيمها وتسييرها مفصلة ذلك في ستّ مواد[10]، والفصل الثّاني منه المعنون بـ "**هياكل الدّعم**"[11] وقد بينت

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي2008**، ص55،56،57.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص58،59.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص60.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص61.

[5]. ينظر: المرجع نفسه، ص62.

[6]. ينظر: المرجع نفسه، ص25،26.

[7]. ينظر: المرجع نفسه، ص62،63،64.

[8]. ينظر: المرجع نفسه، ص26،27.

[9]. ينظر: المرجع نفسه، ص26.

[10]. ينظر: المرجع نفسه، ص64،65.

[11]. ينظر: المرجع نفسه، ص26

مادتـان (02) أحكـام ذلـك[1] وكيفيـة تنظـيم العمليـة، إلـى جانـب "**البحـث التّربـوي والوسـائل التّعليميـة**"[2] التـي وضـحها الفصـل الثّالـث مـن البـاب وبـين كيفيّـة تنظيمـه وشروطه والهدف من استحداثه في سبع مواد قانونية [3].

كمـا تـم التطـرّق فـي الفصـل الرّابـع مـن البـاب أيضـا إلـى "**النّشـاط الاجتمـاعي**" [4]والهـدف منـه وكيفيـات تطبيقـه فـي ثـلاث مـواد[5]، عـلاوة علـى ذكـر "**الخريطـة المدرسـيّة**"[6]وتفصـيل مـا تتـألف منـه فـي ثـلاث مـواد [7] توضّـح شـروط إعـدادها وأهـمّ مـا تركّـز عليـه فـي الفصـل الخـامس ، وخـتم البـاب بـذكر"**الأجهـزة الاستشـارية**"[8] والأحكـام متعلقة بها في ثلاث مواد[9].

أمـا البـاب السّـابع والأخيـر، فقـد أورد " **أحكامـا ختاميـة** "[10] مـن مـادتين اثنتـين (02)[11] تقـر الأول منهمـا بإلغـاء جميـع الأحكـام المخالفـة لهـذا القـانون، وتلغـي الثانيـة أحكـام الأمـر رقـم 76-35 المـؤرخ فـي 16 ربيـع الثـاني عـام1396 الموافـق لــ 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين المعدل والمتمم.

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي2008**، ص65 ،66.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص 26،27.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص 66،67.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص27.

[5]. ينظر: المرجع نفسه، ص67.

[6]. ينظر: المرجع نفسه، ص27.

[7]. ينظر: المرجع نفسه ص 67،68.

[8]. ينظر: المرجع نفسه، ص27.

[9]. ينظر: المرجع نفسه، ص 68.

[10]. ينظر: المرجع نفسه، ص28.

[11]. ينظر: المرجع نفسه، ص69.

2.2.1. قراءة في القانون التّوجيهيّ للتّربيّة الوطنيّة.

ألغى القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي2008 العمل بأمريّة 16 أفريل1976 غير أنّه حافظ على المكتسبات الّتي حققتها، والّتي تعدّ ثوابت لا يُتنازل عنها ومبادئ تقوم عليها أي سياسة تربويّة جزائريّة في المستقبل والأمر يتعلق بالعقيدة الإسلاميّة والهويّة الوطنيّة ووحدة التّراب الوطنيّ والدّيموقراطيّة والمكونين اللّغويين: اللّغة العربيّة واللّغة الأمازيغيّة.

1.2.2.1. مقوّمات السّياسة التّربويّة في القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة:

على غرار ما أقرّه الدّستور فإنّ القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة أقرّ أنّ المرجعيّة التي يستند إليها في سنّ مواده تتمثّل في:

- **المبادئ المؤسّسة للشّعب الجزائري:** المتمثّلة في الدّين الإسلامي والعادات والتقاليد (الموروث الحضاري المادي وغير المادي).
- **المبادئ الّتي نصّ عليها بيان أوّل نوفمبر.**
- **ما ينصّ عليه الدّستور الجزائري.**

وضّح القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة ذلك بقوله: «أنّ المدرسة الجزائريّة تستمد مقوماتها من المبادئ المؤسسة للشّعب الجزائريّ وتلك المبادئ المسجلة في بيان أول نوفمبر 1954 وكذا الدستور وفي كل المواثيق التّي تبنتها الأمّة»[1].

2.2.2.1. أبعاد السّياسة التّربويّة الجزائريّة في القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة:

أقرّ القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة ثلاث أبعاد للسّياسة التّربويّة الجزائريّة تَستمِدّ المنظومة التّربويّة التعليميّة منها قيّمها، وتشتقّ المناهج الدراسيّة على أساسها محتوياتها وتتمثّل في:

- **البعد الوطني:** يرمي هذا البُعد إلى تقديم تربيّة واحدة للجميع وذلك بتكامل مختلف المراحل التّعليميّة وبتقديم برنامج إجباري واحد على قاعدة مشتركة من

[1]. وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الديباجة ص08.**

القيم[1] المستمدّة من الإرث التّاريخيّ والجغرافيّ والدّينيّ والثقافيّ واللّسانيّ؛ وكذا ما تعلّق بالرموز الممثّلة للأمة الجزائريّة والدّفاع عنها بما يسمح بدعم الوحدة والهويّة والثّقافة الوطنيّة، من خلال تفاعل المركبات الثّلاث: " العروبة والأمازيغيّة والإسلام"، الّتي تعبّر عن وحدة الشّعب الجزائريّ والّتي تستمدّ منها السّياسة التّربويّة الجزائريّة منظومة القيّم الواجب ترسيخها في وجدان المتعلّمين؛ فـ «... اللّغة العربيّة على غرار الإسلام تشكل مع اللّغة الأمازيغيّة إسمنت الهويّة الثّقافيّة للشّعب الجزائريّ وعنصرا جوهريّا لوعيه الوطنيّ»[2].

يؤكّد القانون التوجيهي للتّربيّة الوطنيّة هذه الغاية ويشير إلى أنّ تحقيقها يكون على عاتق المدرسة الّتي يتعيّن عليها «المساهمة في إدامة صورة الجزائر باعتبارها أرض الإسلام وجزء لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير وبلدا مسلماً عربياً أمازيغاً ومتوسطياً وإفريقياً؛ كما يتعيّن عليها أن ترتبط ارتباطا وثيقا بمرتكزاتها الجغرافيّة والتاريخيّة والإنسانيّة والحضاريّة»[3].

– **البعد الدّيموقراطي:** يتجلّى هذا البُعد حسب القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة في التّوجهات الجديدة للبلاد الرّامية إلى بناء نظام ديموقراطيّ يعمل على نشر الثّقافة الدّيموقراطيّة قيمًا وسلوكاً؛ إذ يتعيّن على النّظام التّربوي أن يتكفّل في مناهجه بهذا

---

[1]. يقصد **بالقيم** المعايير والأحكام العامّة الّتي تتفق والتّوجهات العقائديّة والأخلاقيّة الّتي يسعى إلى غرسها في وجدان المتعلّمين من خلال محتوى الكتب المدرسيّة، والّتي تتماشى وما تنصّ عليه السّياسة التّربويّة الجزائريّة في وثائقها الرّسميّة، المتمثّلة في " **منظومة قيّم الجمهوريّة و قيّم الدّيموقراطيّة**" الّتي تدعو إلى إدراك معنى القانون ودوره و وجوب احترامه واحترام الغير دون اعتبار عرقي أو ديني أو جغرافي، وتغليب لغة الحوار ومبادئها الأدبيّة واحترام سلطة الأغلبية واحترام حقوق الأقليّات وجميع حقوق الإنسان المنصوص عليها قانونا إلى جانب احترام "**قيم الهويّة الوطنيّة**" من خلال تقبّل واحترام التّنوّع اللّساني الجزائري وتثمين الإرث الحضاري الذي تحمله دون عصبيّة أو جهويّة، والاعتزاز برموز الأمّة وتاريخها مما يزيد من الوعي بالهويّة الوطنيّة ومكوّناتها؛ ويعزّز حب الانتماء إلى الوطن ويغذي مبدأ الذّود عنه وعن رموز سيادته، إضافة إلى "**القيّم الاجتماعيّة**" الّتي تعزّز حب العمل لأجل تطوير الذّات والمجتمع والوطن، دون إهمال لـ " **القيّم العالميّة**" المتمثّلة في حقوق الإنسان والتّفتّح على الثقافات والحضارات العالميّة، و التحكّم في وسائل العصر التقنيّة والتكنولوجيّة . ينظر: وزارة التربية الوطنية، **القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة رقم 04-08 المؤرّخ في 23 جانفي 2008**، الديباجة.

[2]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة رقم 04-08 المؤرّخ في 23 جانفي2008**، ص 10.

[3]. المرجع نفسه، ص08.

البُعد من خلال ترقية الرّوح الدّيموقراطية عن طريق مجانيّة التّعليم في ظل تكافؤ الفرص دون اعتبار للجنس أو للطّبقة الاجتماعيّة أو للجهويّة؛ مع ضمان الحدّ الأدنى من المستوى التّعليمي للأفراد، بالإضافة إلى أن البعد الدّيموقراطي يتعلّق اليوم باندماج عنصر التّوعيّة في التّربيّة التّي تمكّن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلق بإيصال كل متعلم إلى أقصى إمكاناته، وذلك بدعم آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنّجاح أمام الجميع.[1]

– **البعد العصري:** يؤكد هذا البعد على مكانة الاختيار العلمي والتكنولوجي كأحد الأسس الّتي تقوم عليها المدرسة الجزائريّة، ممّا يتطلّب تحديث المناهج وعصرنتها والاستفادة القصوى من الثّورة العلميّة في مختلف المجالات؛ خاصّة الوسائل وطرائق العمل ومساعي التّسيير، ويمكن ضبط هذه التّوجّهات العصريّة من خلال «الإصلاح الشّامل الّذي يرمي إلى تشييد نظام تربوي منسجم وناجع يفرض نفسه، وهذا قصد السّماح للمجتمع الجزائري بمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل المتعددة، وتحقيق الشّروط العلميّة والتكنولوجية الّتي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة»[2]،ولا يتحقق ذلك إلا من خلال:

– **ضمان ثقافة علميّة وتكنولوجيّة:** تمكن المتعلّمين من الاندماج في العالم الجديد، وخوض غمار تكنولوجيات الإعلام والاتصال ومواكبة كل جديد.

– **التّفتّح على العالم:** والّذي يكوّن صيغة علاقات ثقافيّة، فالتّفاعل البنّاء مطلوب مع الثّقافات الأخرى ومجتمعات المعرفة.

– **تكوين فكر ناقد:** وذلك من خلال إدراج بعدي التفتح والرّقي مع التّمسّك بالمقوّمات الأساسيّة والقيّم وتفضيل مهمة نشر الثّقافة الوطنيّة.

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي2008**، ص15،16.

[2]. المرجع نفسه، ص7.

- **تطـوير تعلـيم اللّغـات الأجنبيّـة:** لتمكـين المـتعلّم الجزائـريّ مـن لغتـين أجنبيّتـين عنـد نهايـة التّعلـيم الأساسـيّ، وذلـك بالسّـهر علـى أوجـه التّكامـل مـع اللّغـة العربيّـة مـن جهـة وأخذ مصالح البلاد الاستراتيجيّة في الحسبان من جهة أخرى[1].

3.2.2.1. مبـادئ السّياسـة التّربويّـة الجزائريّـة فـي القـانون التـوجيهي للتّربيّـة الوطنيّة:

تتمثّل المبادئ التّي يقوم عليها السّياسة التّربويّة في:

- **الخيـارات:** حـافظ إصـلاح 2003 مـن خـلال القـانون التّـوجيهي للتربيّـة الوطنيّـة رقـم 08-04 المـؤرّخ فـي 23 جـانفي 2008 علـى الخيـارات الّتـي نصّـت عليهـا أمريّـة أفريـل 1976 ومـا ورد فـي بيـان أوّل نـوفمبر ومـا نـصّ عليـه دسـتور 1996 المعـدل سنة 2008 وما يتطلّبه والمتمثلة في:

- **الخيار الدّيني:** الإسلام.
- **الخيار اللّساني:** اللّغة العربيّة والأمازيغيّة.
- **خيار نظام الحكم:** جمهوري ديموقراطي.
- **خيـار نمـط التّعلـيم:** مجـاني وإلزامـي (مـن سـتّ(06) إلـى سـتة عشـرة سـنة (16)).

4.2.2.1. غايات التّربيّة في القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة:

حـدّد القـانون التّـوجيهي للتّربيّـة الوطنيّـة غايـات السّياسـة التّربويّـة، والّتـي تبـيّن لنـا من خلال استقراء ما ورد في القانون التّوجيهي أنّها تنقسم إلى محورين اثنين هما:

- **المحـور الأول:** يتعلّـق "**بترسـيخ القـيّم والسّـلوكات الّتـي تسـهم فـي تكـوين مـواطن صـالح**" محـب لوطنـه معتـز بانتمائـه متشـبع بقـيم الشّـعب الجزائـري، فخـور برمـوزه قـادر علـى المحافظـة علـى هويّتـه فـي ظـل التنـوع الثقـافي الحضـاري، الّـذي تفرضـه العولمـة وتتأتّى هذه الغاية من خلال تعزيز **دور المدرسة** كعنصر فعّال من خلال:

---

[1]. ينظـر: وزارة التربيـة الوطنيـة، **القـانون التـوجيهي للتربيـة الوطنيـة رقـم 08-04 المـؤرخ فـي 23 جانفي2008**، ص 13،14،15،16.

- **ترسيخ قيّم الهويّة الوطنيّة وتوطيد وحدة الشّعب الجزائري:**

تتحقّق هذه الغاية من خلال تجذير القيّم المتّصلة بالانتماء إلى الوطن وترسيخ المبادئ المتعلّقة بالهويّة الوطنيّة ورموز سيادتها وقدّ عبّرت الدّيباجة عن ذلك في مواطن كثير دلالة على أهميّتها وفاعليّتها والتي تكون بتعزيز «الشّعور بالانتماء للشّعب الجزائريّ في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلّقهم بالوحدة الوطنيّة ووحدة التّراب الوطنيّ ورموز الأمّة»[1]؛ وتتجسّد من خلال الدّور الذّي تلعبه المدرسة في غرس منظومة القيّم الّتي تعمل السّياسة التّربويّة من خلال القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة على طبعها في نفوس المتعلّمين وذلك بـ :

✓ **تقويّة الوعي الفردي والجماعي بالهويّة الوطنيّة** باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي ويكون ذلك بترقيّة القيم المتصلة[2] بـ:

* **الإسلام دين وثقافة وحضارة:** يسهم الإسلام في تطوير القيّم والسّلوكات الّتي تسمح ببناء مجتمع قوي من خلال محتواه الرّوحي والأخلاقي والحضاري والإنساني.

* **العربيّة لغة وحضارة وثقافة:** ناشدت السياسة التربية ترقيّة تعليم اللغة العربيّة وجعلها أداه مفضّلة في التواصل الكتابي والشّفهي كونها مكونا رئيسيا من مكوّنات الهويّة الوطنيّة وقادرة على التّعبير عن «عالمنا الجزائري والمغاربي والعربي والمتوسّطي والإفريقي معا» ومن شأنها أن تكون عاملا لاسترجاع الشخصيّة الجزائريّة.

* **الأمازيغيّة لغة وثقافة وتراث:** دعت السياسة التربوية من خلال القانون التوجيهي للتربية الوطنية إلى الاستفادة من اللّغة الأمازيغيّة وترقيّتها في لإطار

---

[1]. ينظر وزارة التّربيّة الوطنيّة، **القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة رقم 04-08 المؤرّخ في 23 جانفي2008** الباب الأول، الفصل الأول، ص43.

[2]. نظرا للإطناب والتكرار الذي لاحظناه فيما يخصّ المحتوى الذي ورد في الديباجة قمنا بذكر مضمون الفكرة فقط.

تثمين الثقافة الوطنيّة والّذي يكون بـ «بترسيخ وترقيّة البعد الأمازيغي بمختلف مكوناته (اللغة والثقافة والعمق التاريخي والأنثروبولوجي»[1].

• **ضمان التّكوين على المواطنة:** تتحقّق هذه الغاية من خلال خلق ترابط بين المجتمع والمدرسة، كون هذه الأخيرة تملك القدرة على «تطوير هذا المجتمع في معارفه ومهاراته»[2] وإكساب المتعلّمين ثقافة الديموقراطيّة الّتي تسمح لهم بامتلاك قيّم الجمهوريّة وترجمتها في شكل سلوكات وأخلاق وروح المسؤوليّة والمشاركة التّامّة في الحياة.

– **المحور الثّاني: يخصّ الاندماج في حركة الرقيّ العالميّة:** ويكون ذلك من خلال:

• **تثمين وترقيّة الموارد البشريّة:** بتكوين إطارات كفأة ومبدعة تسهم في إنماء الثروة الوطنية وترقية المجتمع وضمان تعليم وتكوين نوعي يستجيب للمعايير الدّوليّة[3]

• **منح المتعلّمين ثقافة علميّة وتكنولوجيّة حقيقيّة:** تتحقّق من خلال رفع نوعيّة الأداءات الّتي تقدّمها المدرسة وتجاوز إيصال المعارف والمهارات العلميّة والتقنيّة إلى اكتساب كفاءات ذات بعد علمي وتقني «يندرج ضمن إشكاليّة تكوين الفكر بقدر ما هو اكتساب للمعارف والمهارات»[4].

• **تطوير تعليم اللّغات الأجنبيّة:** بتمكين المتعلّمين من لغتين أجنبيتين عند نهاية التعليم الأساسيّ.

• **التّفتّح على الثقافات العالميّة:** دعا القانون التوجيهي للتّربيّة الوطنية إلى عدم الانغلاق والتقوقع على الذّات من خلال:

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008**، ص11.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، الديباجة، ص 17.

[4]. وردت العبارة بهذه الصيغة في متن القانون التوجيهي للتربيّة بينما الأصحّ أن ترد كما يلي: «وعليه فالبعد العلمي والتقني للمدرسة يجب ألا يندرج ضمن إشكاليّة تكوين الفكر بقدر ما هو اكتساب للمعارف والمهارات» ينظر: وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي، ص2008**. ص13.

• **مقارنـــة منظومتنـــا التّربويّـــة مـــع المنظومـــات الأخـــرى:** بـالأخصّ تلـك الّتـي تعـرف بنوعيّتهـا ومردودهـا الرّفيـع وكـذا بـالتفتّح علـى التّقيـيم الـدّولي الّـذي يسـمح بتحديـد موقـع المنظومة التّربويّة على المستوى الدّولي.

• **دعـم الـتّعلّم الـذّاتي:** بخلـق فضـاءات تسـمح للمتعلّمـين الـتعلّم ذاتيّـا والتّفـتّح علـى البيئـة والعـالم والّـذي يكـون بـدعم الاتصـالات بـين المدرسـة والعـالم الصّـناعي والاقتصـادي ومـع الجمعيـات والخبـراء وصـفوة المجتمـع والمشـاركة فـي محافـل الأمـم والمنافسـات الدّوليّـة شـرط «التّمسّـك بالمقوّمـات والخيـارات الأساسـيّة والقـيّم وتفضـيل مهمّـة توصـيل ونشـر الثّقافة الوطنيّة»[1]*.

5.2.2.1. مهام المدرسة في القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة:

تعتبـر المدرسـة فضـاء تفعيـل العمليّـة التّعليميّـة التّعلميّـة، وبنـاء عليـه يحـدّد القـانون التّـوجيهي مهامهـا فـي الفصـل الثّـاني مـن البـاب الأول علـى النّحـو «فـي إطـار غايـات التربيـة المحـدّدة فـي المـادة الثّانيـة أعـلاه تضـطلع المدرسـة بمهـام التّعلـيم والتّنشـئة الاجتماعيّـة والتأهيـل»[2]، وبهـذه الصّـفة فـإن التّربيـة تهـدف إلـى تحقيـق الغايات الآتيّة:

• **مهمـة التّعلـيم والـتعلّم:** تعـدّ قاسـم مشـترك بـين طرفـي العمليـة التعليميّـة /التعلميّـة والجماعـة التّربويّـة وتكمـن نجاعتهـا فـي مـدى تفاعـل الأطـراف وتكـاملهم إذ «تقـوم المدرسـة فـي مجـال التّعلـيم بضـمان تعلـيم ذي نوعيـة، يكفـل التّفـتّح الكامـل والمنسـجم والمتـوازن لشخصـيّة التّلاميـذ بتمكيـنهم مـن اكتسـاب مسـتوى ثقـافي عـام وكـذا

---

[1]. وزارة التربيـة الوطنيـة، **القـانون التـوجيهي للتربيـة الوطنيـة رقـم 08-04 المـؤرخ فـي 23 جـانفي2008**، ص15.

* أجملـت المـادة الثانيـة (02) مـا سـبق ذكـره فـي البـاب الأول المعنـون بـ"**أسـس المدرسـة الجزائريّـة**" فـي الفصـل الأول منـه الموسـوم بـ " **غايـات التربيـة**"، والتـي أوضـحت رسـالة المدرسـة فـي تحقيـق غايـات السياسـة التربويـة، ينظـر: وزارة التربيـة الوطنيـة، **القـانون التـوجيهي للتربيـة الوطنيّـة رقـم08-04 المـؤّخ فـي 23 جـانفي، ص2008.43،44**

[2]. المرجع السابق، الباب الأول، الفصل الثاني، المادة03، ص 44.

معـارف نظريّـة وتطبيقيّـة كافيـة قصـد الانـدماج فـي مجتمـع المعرفـة»[1]، ومـن ثمّـة يتعين على المدرسة في مجال التّعليم القيام بالمهام الآتية:

- « ضـمان اكتسـاب الّتلاميـذ معـارف فـي مختلـف مجـالات المـواد التعليميـة وتحكمهـم فـي أدوات المعرفـة الفكريـة والمنهجيـة بمـا يسـهّل عمليـات الـتعلم والتحضـير للحياة العملية.
- إثـراء الثقافـة العامّـة لمتعلّمـين بتعميـق عمليـات الـتّعلم ذات الطّـابع العلمـي والأدبـي والفنـي وتكييفهـا باسـتمرار مـع التطـورات الاجتماعيـة والثقافيـة والتكنولوجيـة والمهنية.
- تنميـة قـدرات المتعلّمـين الذّهنيـة والنّفسـيّة والبّدنيّـة وكـذا قـدرات التّواصـل لـديهم واستعمال مختلف أشكال التّعبير اللّغوية منها والفنيّة والرّمزية والجسمانيّة.
- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.
- تزويـد المتعلمـين بكفـاءات ملائمـة ومتينـة ودائمـة، يمكـن توظيفهـا بتبصـر فـي وضـعيات تواصـل حقيقيّـة وحـل المشـاكل بمـا يتـيح للمتعلّمـين الـتّعلم مـدى الحيـاة والمسـاهمة فعليّـا فـي الحيـاة الاجتماعيّـة والثقافيّـة والاقتصـاديّة وكـذا التّكيـف مـع المتغيرات.
- ضـمان الـتّحكم فـي اللّغـة العربيّـة باعتبارهـا اللّغـة الوطنيّـة والرّسـميّة وأداة اكتسـاب المعرفـة فـي مختلـف المسـتويات التّعليميـة ووسـيلة التّواصـل الاجتمـاعي وأداة العمل والإنتاج الفكريّ»[2].
- « ترقيـة وتوسـيع تعلـيم اللّغـة الأمازيغيّـة تمكـين المتعلّمـين مـن الـتّحكم فـي لغتـين أجنبيتـين علـى الأقـل للتّفـتّح علـى

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي2008**، ، الباب الأول، الفصل الثاني، المادة 03، ص44،45.

[2]. المرجع نفسه، ص45.

العالم باعتبار اللّغات الأجنبيّة وسيلة للاطلاع على التّوثيق والمبادلات مع الثّقافات والحضارات الأجنبية.

- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط المتعلّمين وفي أهداف التّعليم وطرائقه والتأكّد من قدرة المتعلّمين على استخدامها بفعالية منذ السّنوات الأولى للتّمدرس.

- منح جميع المتعلّمين إمكانية ممارسة النّشاطات الرّياضيّة والثقافيّة والفنيّة والترفيهيّة والمشاركة في الحياة المدرسيّة والجماعيّة»[1].

يوضّح القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة من خلال المادة الرابعة (04) من الفصل الثّاني من الباب الأوّل أنّ العمليّة /التعّلميّة لم تعد حبيسة جدران قاعة الدّرس و دور المتعلّم فيها لم يبق سلبيا يقتصر في تلقيه المعرفة؛ بل صارت العملية التّعليمية / التعلمية تفاعلية من خلال إكساب المتعلّم الكفاءات المختلفة وتزويده بأدوات المعرفة الفكرية والمنهجية لمعالجة المشكلات الّتي تواجهه؛ والتّكيّف مع المتغيرات وذلك في ظل تحصين المتعلمين بمقومات الهويّة والتّفتّح على الآخر؛ من خلال إدماج تكنولوجيآت الإعلام والاتّصال والتّسلح باللّغات الأجنبية كمفتاح معرفة يستفاد منه في كل المجالات.

- **مهمة التّنشئة الاجتماعية:** يوكل القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة للمدرسة مهمة تربية المتعلّمين على القيم الرّشيدة المتمثلة في احترام قيم المجتمع الجزائري الروحيّة والأخلاقيّة والمدنيّة والاجتماعيّة، وهذا بالتّعاون «مع الأسرة الّتي تعتبر امتداد لها بتنشئة التلّاميذ على احترام القيّم الروحيّة والأخلاقيّة والمدنيّة للمجتمع

[1]. وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة رقم08-04 المؤّخ في 23 جانفي2008**، الباب الأول، الفصل الثاني، المادة 04، ص44،45.

الجزائـريّ والقـيم الإنسـانية، وكـذا مراعـاة الحيـاة فـي المجتمـع»[1] ولا يتـأتى هـذا المطلـب إلا من خلال:

- تنميـة الحـسّ المـدني مـن خـلال تنشـئة المتعلّمـين علـى قـيم المواطنـة بتلقيـنهم مبـادئ العدالـة والإنصـاف، وتسـاوي المـواطنين فـي الحقـوق والواجبـات والتّسـامح واحترام الغير والتّضامن بين الموطنين.
- مـنح تربيـة تراعـي حقـوق الطّفـل وحقـوق الإنسـان وتغـذّي ثقافـة الدّيموقراطيّـة بإكسـاب المتعلّمـين مبـادئ النّقـاش والحـوار وقبـول رأي الأغلبيّـة وبحملهـم علـى نبـذ التّمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.
- توعيـة الأجيـال الصّـاعدة بأهميـة العمـل باعتبـاره عـاملا حاسـما مـن أجـل حيـاة كريمـة ولائقـة والحصـول الاسـتقلالية، باعتبـاره علـى الخصـوص ثـروة دائمـة تكفـل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلد.
- إعـداد المتعلّمـين بتلقيـنهم آداب الحيـاة الجماعيّـة وجعلهـم يـدركون أنّ الحريّـة والمسؤوليّة متلازمتان[2].
- تكـوين مـواطنين قـادرين علـى المبـادرة والإبـداع والتكيـف وتحمـل المسـؤولية في حياتهم الشخصيّة والمدنيّة والمهنيّة[3]

تحيـل مهمّـة التّنشـئة الاجتماعيّـة مباشـرة إلـى مبـدأ العـيش معـا وهـذه التّفاعليّـة مطلـب أساسـي دعـا إليـه الدّسـتور والقـانون التّـوجيهي للتّربيّـة الوطنيّـة وهـو مطلـب علـى المنـاهج تجسـيده مـن خـلال معرفـة المـتعلّم لحقـوق الإنسـان ودعوتـه للـدّفاع عنهـا فـي ظـلّ احتـرام الغيـر والاعتـراف بحقـوقهم؛ بالإضـافة إلـى حفـظ وتعزيـز الانـدماج فـي المجموعـات المحليّـة والجهويّـة والوطنيّـة والإقليميـة والعالميّـة ليكـون الفـرد قـادرا علـى

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة رقم08-04 المؤّخ في 23 جانفي2008**، الباب الأول، الفصل الثاني، المادة (05)، ص45.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، الباب الأول، الفصل الثاني، المادة (05) ص46.

تنميّة مواقفه وسلوكاته، وليتمكن من العيش الّذي صار يتطلّب هذه الحركيّة والتفاعليّة، من خلال ثقافة الطّموح الفردي والجماعي[1].

6.2.2.1. تنظيم التّعليم في القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنية:

إنّ تنظيم التّعليم في إصلاح 2003 يختلف نوعا ما عمّا كان مبرمجا في المدرسة الأساسية[2]، تناوله الباب الثالث المعنون بـ" **تنظيم التّمدرس**" في مادّته السّابعة والعشرين(27) التي تحدّد المراحل التّعليميّة الّتي يتألّف منها النّظام التّربوي الجزائريّ المتمثلة في:

- «التّعليم التحّضيريّ.
- التّعليم الأساسيّ: والّذي يشمل مرحلتي التّعليم الابتدائي والمتوسّط.
- التّعليم الثانّوي العام والتكنولوجي»[3]

يضمّ التّعليم الأساسيّ مرحلين تعليميّتين هما التّعليم الابتدائي والتّعليم المتوسّط وما سنتناوله في هذه البحث الشّق الثّاني منه، أي مرحلة التّعليم المتوسّط باعتبارها المرحلة الختاميّة من التّعليم الإلزاميّ الّذي مدّته أربع(4) سنوات، ويزاول في المتوسطات العموميّة التّابعة للدّولة، كما يمكن أن يزاول في مؤسسات التّربيّة ولتّعليم الخاصّة المعتمدة من قبل وزارة التّربيّة الوطنيّة.

---

[1]. لم نتناول العنصر الأخير المتعلق: بالوظيفة التأهيليّة للمدرسة لعدم صلته بالبحث.

[2]. يجمع التعليم الأساسي الإجباري في المدرسة الأساسيّة الخاضعة لأمرية أفريل 1976 بين التعليم الابتدائي والتّعليم المتوسط مقسما إلى ثلاثة أطوار تعليمية مدة كل طور تعليمي ثلاث سنوات حيث أن المرحلة الابتدائية تتألف من طورين أولهما من السّنة الأولى إلى السّنة الثّالثة والثّاني من السّنة الرّابعة إلى السّنة السّادسة؛ تتوج هذه المرحلة بشهادة التّعليم الابتدائي(BEP)، بينما يندرج الطّور الأخير في المرحلة المتوسطة من السّنة السّابعة إلى السّنة التّاسعة والّتي تختم بإجراء امتحان شهادة التّعليم الأساسي(BEF). بينما يتألّف التعليم الإلزامي في إصلاح2003 من مرحلتين هما التعليم الابتدائي المؤلف من ثلاث أطوار حيث أنّ الطور الأول مكون من السنة الأولى والثانية يهدف إلى الإيقاظ والتّعليم الأوّلي والطور الثاني مؤلف من السنة الثالثة والرابعة يرمي إلى تعميق التّعلّمات الأساسيّة والطّور الثالث من السنة الخامسة يتّم خلاله التحكّم في التّعلّمات الأساسيّة. ينظر: وزارة التربية الوطنية، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008**،ص 10.

في حين أنّ التّعليم المتوسط المؤلف من ثلاث أطوار تعليمية الأول منها يضم السنة الأولى متوسط والطور الثاني يضمّ السنة الثانية والثالثة متوسط والطور الثالث يضمّ السنة الرابعة متوسط. ينظر: الصفحة (77) من البحث.

[3]. وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة رقم08-04 المؤّخ في 23 جانفي2008**،الباب الثالث، المادة (27)، ص51.

تتـوج هـذه المرحلـة الهامّـة مـن التّعلـيم الأساسـي بامتحـان وطنـي نهـائي يـدعي بـ: شـهادة التعلـيم المتوسـط(B.E.M)، يظفـر مـن خلالـه المـتعلّم بتأشـيرة الالتحـاق بـالتّعليم الثّـانوي العـام والتكنولـوجي، أمّـا المتعلمـون الّـذين لـم يسـعفهم الحـظ فـي النّجـاح فيوجهـون إلـى التّكـوين المهنـي أو إلـى الحيـاة العمليّـة إذا بلغـوا سـنّ السّادسـة عشـر (16).

7.2.2.1. أهداف التّعليم المتوسّط في القانون التّوجيهي للتّربيّة.

أورد القـانون التّـوجيهيّ للتّربيّـة الوطنيّـة أهـدافا سـطّرها لهـذه المرحلـة المهمّـة مـن التّعلـيم الأساسـيّ[1] والواجـب اعتمادهـا لـدى صـياغة المنـاهج لتهيّـئ للمتعلّمـين الأرضـيّة لمواصـلة الدّراسـة فـي المسـتوى المـوالي أو الالتحـاق بـالتّعليم والتّكـوين المهنيـين فـي حالـة الرسـوب، والّتـي أوردتهـا المـادة الخامسـة والأربعـون (45) مـن الفصـل الثالـث المعنون بـ "التّعليم الأساسي" من الباب الثالث الموسوم بـ "تنظيم التّمدرس":

- «اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
- تعزيـز هـويتهم بمـا يتماشـى والقـيم والتقاليـد الاجتماعيـة والروحيـة والأخلاقيـة والنّابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- تعلّـم الملاحظـة والتّحليـل والاسـتدلال وحـل المشـكلات وفهـم العـالم الحـيّ والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.
- تنميـة إحسـاس التلاميـذ وصـقل الـرّوح الجماليـة والفضـول والخيـال والإبـداع وروح النّقد فيهم.
- التّمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية»[2].
- « العمـل علـى تـوفير ظـروف تسـمح بنمـو أجسـادهم نمـوا منسـجما، وتنميـة قدراتهم البدنية واليدوية.

---

[1]. اقتصرنا على الأهداف الّتي لها علاقة مباشرة بالأنموذج المدروس، كون التعليم الأساسي يضم الابتدائي والمتوسط والأهداف الواردة في القانون تحدثت عنهما معا.

[2]. وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة رقم08-04 المؤرّخ في 23 جانفي2008**، الباب الثالث، الفصل الثالث، المادة 45، ص51

- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة والتّحمل
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة والتكوين لاحقا»[1].

8.2.2.1. مكانة اللّغة العربيّة في القانون التوجيهي للتربيّة الوطنيّة:

إنّ اللّغة العربيّة أحد مركبات الهويّة الوطنيّة ومكسب سعت إليه المنظومة التّربويّة وحقّقته من خلال أول إصلاح انتهجته وجسدته أمرية 1976، إضافة إلى أنّها رمز للسّيادة الوطنيّة وأحد الخيارات الّتي طمحت إلى تحقيقها الدّولة الجزائريّة من خلال المنظومة التّربويّة، كأول مسعى لاسترداد هيبتها بين المنظومات التّربوية، وقد جاء إصلاح سنة 2003 متناغما مع المبادئ الّتي سطرتها أمرية 1976 بحيث حافظ على المكونين اللّسانيّين المجسدين للهوية الجزائرية[2]، وأعطى للعربيّة مكانة خاصّة في تكوين الوعيّ الوطنيّ لدى المتعلمين« فخصائص الأمة الجزائرية قد صقلها الإسلام الّذي أعطى للشّعب الجزائريّ البعد الأساسيّ لهويته المتمثل في الإسلام بقيّمه الحضارية، ولاسيما مركّباتها الأساسية الّتي هي اللّغة العربيّة »[3].

يتحقّق هذا المطلب من خلال الاعتزاز بها وجعلها لغة حيّة في التّواصل وكذا بتحديث طرائق تدريسها لتواكب العصر بمستجداته؛ وقد أكد القانون التوجيهي للتربيّة الوطنيّة على أهميّة اللّغة العربيّة ومكانتها في السّياسة التربوية موضّحا المعالم الأساسيّة المتعلقة بترقيّتها وتعليمها في هذا المستوى إذ اعتبرها لغة حضارة

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة رقم08-04 المؤرّخ في 23 جانفي2008**، الباب الثالث، الفصل الثالث، المادة 45، ص51.

[1]. يذكر القانون التوجيهي للتربية الوطنية المكونين اللّسانين اللّغة العربية إلى جانب اللّغة الأمازيغية، غير أننا نقتصر الحديث عن اللّغة العربية كونها المعنية بالدراسة في هذا البحث.

[3]. المرجع السابق، الديباجة، ص33.

وثقافة ومكونا أساسيا من مكونات الهوية الوطنية، ودعا إلى الاهتمام بها واعتمادها أداة أولى لاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم[1].

عمل إصلاح 2003 على إرساء المبادئ الّتي تحقّق هذا المسعى وذلك بـ:

- « التأكيد على أن اللّغة العربيّة تعتبر معينا حضاريا وثقافيا.
- اللّغة العربيّة أداة اكتساب المعرفة في كل الميادين، وبكلّ المراحل التّعليميّة بمختلف أطوارها.
- اللّغة العربيّة –على غرار الإسلام واللّغة الأمازيغيّة–، أحد عناصر الهويّة الوطنية.
- يجب تطوير اللّغة العربيّة لتأديّة وظيفتها الأولى وهي "**التواصل**"، في مختلف الميادين الحياتيّة.
- تطوير اللّغة العربية لتصير المفضّلة في الإنتاج الفكريّ الكتابيّ.
- تحديث طرائق تدريس اللّغة العربيّة.
- تحديث المحتويات التّعليميّة للّغة العربيّة.
- جعل اللّغة العربيّة في خضم التّنافس مع لغات حديثة لدول متقدمّة.
- تحسين تعليم اللّغة العربيّة قصد إعطائها وظيفة بيداغوجية واجتماعيّة وثقافيّة كفيلة بتلبية تعليم ذي نوعية.
- « جعل اللّغة العربيّة قادرة على التّعبير عن عالمنا في بعده الوطنيّ والمغاربيّ المتوسطيّ والإفريقيّ والعالميّ.
- جعل اللّغة العربيّة مساهمة في التّقدم العلميّ والتكنولوجيّ.
- « ترقية اللّغة العربيّة بحيث تأخذ نصيبها كاملا في مجال الإنتاج والتّنافس الفكريّ العالمي»[2].

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة رقم08-04 المؤرّخ في 23 جانفي2008**، الدبباجة، ص10.

[2]. المرجع نفسه، الديباجة، ص10.

إنّ الاستراتيجية التّي سعى بها القانون التّوجيهيّ للتّربيّة الوطنية للرّقيّ باللّغة العربيّة خادمة للأهداف ومتناسبة والمقوّمات الّتي سعت السّياسة التّربويّة المنتهجة في إصلاح 2003 تحقيقها، والّتي سبق ودعا إليها إصلاح 1976 في أمريّته.

9.2.2.1. المقاربات التّعليميّة المقرّرة لتعليم اللّغة العربيّة في القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة.

عبّر القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة صراحة على اعتماده «على المقاربات الّتي تتيح النّمو المتكامل للمتعلّم واستقلاليته، وكذا اكتساب كفاءات وجيهة ومتينة ودائمة»[1]. فهو بهذا يلغي المقاربة التّعليمية الّتي كانت تعتمد الحفظ والتلقين (المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالأهداف) التي تجعل من المعلِّم محور العملية التعليميّة/ التعلمية ومالك المعرفة وتنظر إلى المتعلّم على أنّه متلق سلبي عديم الفاعليّة في العمليّة التّعلميّة يقتصر دوره على التطبيق الآلي لما اكتسبه تطبيقا لا حرية له فيه ولا إبداع.

كما دعا أيضا إلى نبذ كل الأساليب المؤدية والدّاعمة لتراكم المعارف الّتي تكتسب بهدف تحصيل العلامة في الامتحانات الكتابيّة والشّفهيّة والّتي سرعان ما تنسى وأقرّ أنّ « ... المقاربات المبنية على تطبيق أنساق التّحليل والتلخيص وحلّ المشاكل وبناء المعارف المهيكلة ستعتمد منذ السّنوات الأولى للمدرسة، ستتواصل وتتعزّز مدى الحياة لصقل جزائريّ الغد، ذلك الفرد المستقل والمواطن المتشرب لقيمه الاجتماعية، المتعامل المسلح لمواجهة الحياة القادر على التأقلم مع الوضعيات الجديدة الّتي كثيرا ما تكون غير متوقعة، المتمكّن من تحليل المعطيات المركّبة وحوصلتها بعد ذلك وإيجاد الحلول للمشاكل المرتبطة بالتحولات السّريعة لمجتمعنا وللمحيط الدّولي»[2].

عطفا على ما أوردناه سابقا فأن المقاربة التّعليميّة الّتي تحقّق غايات ومرامي السّياسة التّربويّة الجزائريّة وتجسّد أهداف القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة هي "**المقاربة بالكفاءات**"(L'approche Par Compétences) كونها الأجدى في

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008**، ص17.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مجال التّعليم عامّة وتعليم اللّغات بشكل خاص، والّتي استدعي تطبيقها في مجال تعليم اللّغة العربيّة اعتماد المقاربة النّصية والمقاربة التّواصليّة.

10.2.2.1.التّقييم في القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة.

أعطى اعتماد السّياسة التّربويّة الجزائرية للمقاربة بالكفاءات نفسا جديدا للتّقييم والّذي عرف توجها مغايرا عمّا كان في البيداغوجيات السّابقة، حيث صار جزءًا لا يتجزأ من العمليّة التعليميّة /التّعلميّة، إذ يتمّ قبلها فيكون تشخيصيّا وأثناءها فيكون تكوينيّا أو بعدها فيسمى تحصيليّا؛ كما أنّ مفهوم الخطأ وفق هذا المنظور الجديد تغيّر تغيّرا جذريّا حيث صار مؤشّرا يمكّن المعلّم من معرفة الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم أثناء تعلّمه ويعطيه أيضا نظرة عن الكيفيّة الّتي سوف يتعامل بها مع هذه النّقائص بعدما كان الخطأ مرادفا للعقاب في البيداغوجيات السّابقة.

اعتبر القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة التّقييم «عمليّة تربويّة تندرج ضمن العمل المدرسيّ اليوميّ لمؤسسة التربيّة والتّعليم، يحدّد التّقييم ويقيس دوريّا مردود كلّ من التّلميذ والمؤّسّسة المدرسيّة بمختلف مركّباتها»[1]، وقد أولاه أهميّة كبرى إذ أعاد الفضل إليه في بناء المدرسة الحديثة الّتي بإمكانها أن تندرج في حركة الرّقي العالميّة[2].

أشار القانون التّوجيهي للتربيّة ضمنيا لأنواع التقييم في العملية التعليميّة /التعلميّة بينما قصر حديثه على نوع واحد يتمثّل في «تقييم العمل المدرسيّ من خلال العلامات العدديّة والتّقديرات الّتي يمنحها المدرّسون بمناسبة المراقبة الدّوريّة للأنشطة التّربويّة»[3]وقد خصّه بفصل كامل يتضمن أربع (4) مواد تبيّن كيفياته:

- « التقييم العمل المدرسي للمتعلّمين عن طريق العلامات العدديّة بمناسبة المراقبة الدوريّة للأنشطة التعليميّة (استجوابات، فروض محروسة، امتحانات محروسة)»[4].

---

[1] . وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي** 2008، الباب الثالث، الفصل السّابع، المادة (69)، ص 61.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الديباجة، ص15.

[3]. المرجع نفسه، الباب الثالث، الفصل السابع، المادة (69)، ص 61.

[4]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- « انتقال المتعلمين من طور إلى آخر ومن مستوى تعليمي لآخر يخضع لمراقبة وتوجيه كلّ الأطراف الفاعلة في العمليّة التعليميّة التعلميّة.
- إعلام أولياء المتعلّمين دوريا بنتائج التقييم والقرارات المترتّبة عنه من خلال الوثائق الرّسميّة ككشوف النّقاط، أو بالاجتماعات المشتركة بين الأولياء والمعلمين التي تتمّ أسبوعيا خلال فترة الاستقبال أو آخر كلّ فصل دراسيّ»[1]

كانت هذه قراءتنا لما جاء في القانون التّوجيهي للتربيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008 الّذي يعدّ سندا قانونيّا وأهمّ وثيقة مؤسّسة ومنظّرة لإصلاح 2003 والّتي حاولنا من خلالها الوقوف على الكيفيّة التّي هندس بها أسس الإصلاح المنتهج عامّة والطريقة التّي خطط لها في تعليم اللّغة العربيّة بشكل خاص، والّتي لاحظنا أنّها تستجيب لما تصبو السّياسة التّربويّة إلى تحقيقه في متعلّم اليوم مواطن الغد، ومن إجابيّاته أنّه جسّد كلّ ما سطر له دستور 1996 و ما تلاه من تعديلات (2002-2008) من خيارات وغايات ومرام محققا بذلك انسجاما أفقيا لأبعد الحدود، ولكنّ ما شدّ انتباهنا الإطناب المبالغ فيه عند تحديد الغايات والمرامي وتكرار نفس الفكرة في مواقع عدّة في نفس الصّفحة وفي مواضع أخرى تحت عناوين تدلّ على نفس المفهوم علاوة على أنّ ما هو موجود بإسهاب في الدّيباجة ورد في كلمة الوزير السّابق" أبو بكر بن بوزيد" وذاته ورد في النّص القانوني.

كما لاحظنا أيضا اعتماد القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة للغة تتميّز بنوع من العموميّة وتتسم بالأدبيّة بعيدة عن لغة القانون التّي لا تحتمل التأويل كما هو الشأن في لغة الدّستور المدروس سابقا.

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة رقم08-04 المؤّخ في 23 جانفي2008**، الباب الثالث، الفصل السابع، المادة (71).

2. مرجعيّات السّياسة التّربويّة الجزائريّة:

تسعى كلّ المنظومات التّربويّة عبر العالم إلى مواكبة كل جديد مستحدث حتّى يتسنّى لها مواكبة الرّكب في هذا العالم الّذي يتميّز بسرعة التّطور وبالأخصّ في ظلّ العولمة الّتي نعيشها، لذا بات لزاما على الحكومات تزويد منظوماتها التّربويّة بهيئات تسهر على تحقيق هذا المسعى، إمّا بإحداث إصلاحات أو إجراء تعديلات عميقة أو القيام بعمليات مراجعة آنيّة لكي تتجنّب الوقوع في التأخر أو القطيعة مع الواقع ولا يمكن لمنظومة التّربويّة الجزائريّة أن تشذّ عن القاعدة، إذ أوكلت اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة[1] للّجنة الوطنيّة للمناهج من خلال مجموعات متخصّصة إعداد وثائق مرجعيّة تؤطر إصلاح 2003، وقد تمخّض عن عملها تأليف وثيقتين مرجعيتين هما:

- **المرجعية العامّة لإعداد المناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008.**
- **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهي للتّربيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008.**

---

[1]. تمّ تنصيب اللّجنة الوطنية للإصلاح المنظومة التربوية بناء على المرسوم الرئاسي رقم 101.2000 المؤرخ في 09 مايو 2000 المتضمن إحداث اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية. ينظر: المرسوم الرّئاسي رقم 120.200 المؤرّخ في 09 ماي 2000 المتضمّن تعيين أعضاء اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة وزارة التربيّة الوطنيّة، **إصلاح المنظومة التّربويّة-نصوص تنظيميّة-**، مديريّة التّقويم والتّوجيه والاتصال المديريّة الفرعيّة للتّوثيق، مكتب النّشر، 2009، ط2، ج1، ص 12،16.

حيث كلّفت بإجراء تقييم تشخيصي وموضعي شامل للمنظومة التّربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة، وبعد أشغال دامت قرابة عشرة أشهر، قدّمت اللّجنة تقريرها في مارس سنة 2001 وتمت المصادقة عليه في 19 مارس من سنة 2002.

1.2. المرجعيّة العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتّربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008.

1.1.2.تعريف المرجعيّة العامّة للمناهج:

تعدّ "المرجعيّة العامّة للمناهج" وثيقة مرجعيّة هامّة للسّياسة التّربويّة في الجزائر صدرت عن اللّجنة الوطنيّة للمناهج المنصّبة في نوفمبر 2002، تستجيب لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أفريل سنة2002 ولتوصيات اللّجنة الوطنية الإصلاح المنظومة التّربويّة، وهي وثيقة رسميّة توجيهيّة ذات ميزات تقنية موجهة أساسا إلى تأطير تصوّرات السّياسة التّربويّة[1]، كما أنّها أوّل المرجعيات من حيث الإنجاز ووسيلة المصادقة على المناهج[2] وتهدف لتأطير عمليّة إعداد مناهج جديدة.

صاحب إعداد هذه الوثيقة ملابسات عديدة ناتجة عن أسباب سياسيّة متعلقة بالاستعجال في الشّروع في إصلاح المنظومة التّربويّة الذي تزامن مع إصلاحات شملت باقي القطاعات، ممّا اضطرّ وزارة التّربيّة الوطنيّة لإعداد المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج قبل صدور القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة، عكس ما هو معمول به في الأصل، إذ يفترض أن يصدر القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة أوّلا ويهندس المعالم الأساسيّة الكبرى للسّياسة التربوية وعلى ضوئه تؤلّف المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج لتؤطّرها؛ هذا ما يبرر ورود عبارة " **معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتّربيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008**" وهو ما صرح به معدوها في التّقديم بالقول « ...و لما كانت المرجعية العامة للمناهج قد أنجزت قبل صدور القانون التوجيهي للتربية في يناير 2008، فإن هذه الوثيقة قد خضعت للمراجعة حتى تتكيف و مواد القانون التّوجيهيّ، خاصّة ما يتعلق بالجوانب التنظيمية»[3]، وما يفسر ورود تاريخ "**شهر مارس من سنة 2009**" في عنوان الوثيقة.

إنّ المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج تشكّل الرّكيزة الأساسيّة لإصلاح2003 كونها الوثيقة الرسميّة التي تضبط خطته بما يضمن التّكفل الحازم والمنهجيّ في

---

[1]. ينظر: وزارة التربيّة الوطنيّة، **المرجعية العامة للمناهج، (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، مارس 2009، ص10.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، ص5.

إطـار منسـق بتطبيـق سياسـة تربويّـة رشـيدة ومسـتمرّة فـي مجـال التّغييـر، ثـم التّعـديل الـدوري للمنـاهج ومسـارات التّعلـيم والتّكـوين الملائمـة والتـي تشـرف عليهـا وزارة التّربيّـة الوطنيّة[1].

2.1.2. أهميّة المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج:

تـؤدّي المرجعيـة العامّـة لإعـداد المنـاهج دورا هامّـا كونهـا حلقـة وصـل بـين مـا هـو مسـطر مـن غايـات ومـرام وأهـداف بيداغوجيـة فـي شـكلها النّظـري المجسِـد للسّياسـة التّربويّـة والّـذي يعطيـه شـرعيّته التّشـريعيّة القـانون التّـوجيهيّ للتّربيـة؛ وبـين آليـات تحقيـق ذلـك فـي المنـاهج والّـذي تكفلـه المرجعيّـة العامّـة لإعـداد المنـاهج. وتتمثّـل وظيفتها في:

- تجسيد المعطيات الأولية الضّرورية لإعداد مناهج جديدة.
- توضيح أسس المناهج وجذورها الوطنيّة والعالميةّ.
- تبيين الإطار الّذي تكوّنه الغايات.
- ضـبط تعـاريف للمفـاهيم العلميـة الأساسـيّة مثـل: المنهـاج، التّعلـيم والقـدرات والكفـاءات العرضـيّة والخاصّـة، والمهـارات العامّـة الّتـي ينبغـي ترسـيخها لـدى التلاميـذ في مختلف مراحل المسار.
- تحديـد ميـدان المعـارف الّتـي ينبغـي إكسـابها للمتعلمـين، وتنظيمهـا فـي مجالات للمواد.
- تقديم أجهزة التقويم والقيادة لمختلف مراحل إعداد وتنفيذ المناهج الجديدة.[2]

توجـه هـذه الوثيقـة فـي المقـام الأول إلـى معـدّي المنـاهج وكـلّ المعنيـين المباشـرين بتطبيقهـا وتنفيـذها وتسـييرها، ويتعلـق الأمـر بـوزارة التّربيـة الوطنيّـة الهيئـة الوصـيةّ علـى السّـهر علـى تطبيـق تعليماتهـا، كـذا مـديريات التّربيّـة عبـر ربـوع الـوطن ناهيـك عـن المفتشـين ومـديري المؤسّسـات، كمـا يضـاف إلـى ذلـك كـل الدّارسـين والمهتمّـين بالمجـال

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة رقم08-04 المؤّخ في 23 جانفي2008**، الدباجة، ص10.

[2]. المرجع نفسه، ص 22.

التّربـوي مـن شـركاء داخـل المنظومـة التّربويـة أو الجامعـات وكـذا التّكـوين المهنـي، كمـا يمكـن للأوليـاء وجمعيـات أوليـاء التّلاميـذ الاطـلاع عليهـا مـن بـاب نشـر الثّقافـة المدرسيّة[1].

3.1.2.دراسة وصفيّة للمرجعيّة العامّة للمناهج:

تعـد المرجعيّـة العامّـة للمنـاهج الجانـب المنظِّـر للأهـداف الّتـي رسـمت تصـورات السّياسـة التّربويّـة كونهـا تتـرجم معالمهـا فـي شـكل مبـادئ وقواعـد عامـة؛ علـى أساسـها تبنـى المنـاهج حفاظـا علـى الوحـدة وتسـهيلا للتطبيـق الفعلـي لهـا، لـذا جـاءت هـذه الوثيقة مكونة من عدّة محاور هي:

1.3.1.2.تقديم المرجعيّة العامّة للمناهج:

تولّـت اللّجنـة الوطنيـة للمنـاهج التّابعـة لـوزارة التّربيـة الوطنيّـة صـياغة التقـديم الّـذي ذكـرت فيـه ظـروف إعـداد هـذه الوثيقـة الرّسـمية وأعطـت فكـرة عامّـة عمّـا يتضـمّنه وحـددت الجمهـور المعنـي بهـا، كمـا عقـد التقـديم أيضـا مقارنـة بـين مفهـومي البرنـامج والمنهاج خلصت إلى تبني مفهوم المنهاج.

2.3.1.2. متن المرجعيّة العامّة للمناهج:

يتناول متن هذه الوثيقة ستة (06) محاور كبرى هي:

- **المحـور الأول:** يتنـاول" **أسـس المنـاهج**"[2]: تـمّ التّـذكير فيـه بالمرجعيّـات المعتمـدة فـي صـياغة منـاهج الإصـلاح وهـي "**المرجعيـات المتعلقـة بالأمـة**"[3] و"**المرجعيات المتعلقة بالسياسة التربوية**"[4].

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعية العامة للمناهج**، (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009، ص 5.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص12

[3]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص13.

• **المحـور الثّـاني:** يخـصّ " **إطـار التكفـل بهـذه الأسـس**"[1]: قُسّـم إلـى أربعـة مجـالات عنـون أوّلهـا بـ" **مجـال الأهـداف الاسـتراتيجية للمنظومـة (تحـدي النّوعيـة)**" وثانيهـا وسـم بـ " **مجـال تنظـيم التّربيّـة وغاياتهـا**" وثالثهـا بـ "**مجـال البيـداغوجيا**" ورابعها بـ "**المرجعية إطار منهجي لإعداد مناهج جديد**".

• **المحـور الثالـث:** تعرّض لكيفيـات" **إعـداد المنـاهج الجديـدة**"[2]، يتـألّف هـذا المحـور مـن ثلاثـة مباحـث أوّلهـا مبحـث " **أسـس إعـداد المنـاهج الجديـدة**"[3] يـذكّر بغايـات المنظومـة التّربويّـة وأهـدافها والمبحـث الثّـاني يخـصّ "**المبـادئ التـي يرتكـز عليهـا إعـداد المنـاهج الجديـدة**"[4] الّـذي تنـاول "**مبـادئ ذات طـابع اسـتراتيجي**"[5] و"**مبـادئ ذات طـابع منهجـي**"[6]. والمبحـث الثّالـث يوضّـح مرتكـزات "**إعـداد منـاهج الإصـلاح**"[7] مـن" **ملمـح تخـرّج المتعلّمـين**"[8] و"**تصـنيف وتنظـيم الكفـاءات**"[9] و"**تنظـيم ميـادين الـتّعلم ومجـالات المـواد**"[10] و"**تنظيم الزّمن المدرسيّ وشبكات المواقيت**"[11].

• **المحـور الرابـع:** يبـيّن "**هيكلـة المنظومـة وتنظـيم المسـارات والتّعلـيم**"[12] متنـاولاً إيّاهـا فـي ثلاثـة مجـالات أوّلهـا يتنـاول "**التّعلـيم مـا قبـل المدرسـيّ**"[13] ويتطـرّق المجـال الثّـاني "**للتّعلـيم الأساسـيّ**"[14] المؤلّـف مـن التّعلـيم الابتـدائي والتّعلـيم المتوسّـط، بينمـا اهـتمّ

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعية العامة للمناهج**، ، ص 23.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص24.

[5]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7]. ينظر: المرجع نفسه، ص25.

[8]. ينظر: المرجع نفسه، ص26.

[9]. ينظر: المرجع نفسه، ص 27.

[10]. ينظر: المرجع نفسه، ص28.

[11]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[12]. ينظر: المرجع نفسه، ص29.

[13]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[14]. ينظر: المرجع نفسه، ص29،30.

المجـال الثالـث بـ "**التّعلـيم الثّـانوي**"[1] وشـعبه المختلفـة وغاياتهـا أهـدافها البيداغوجيّـة وكيفية تنظيم التّعليم في كل شعبة من شعبه.

●**المحـور الخـامس:** عنـون بـ "**مجـالات المـواد مرحلـة نحـو المنهـاج**"[2] والّـذي قسّـم لأربعـة مجالات رئيسية هي:

* **المجـــــــال الأوّل**[3]**:** "العلـــوم الاجتماعيـــة والإنســـانيّة" يتـــألّف مـــن التـــاريخ والجغرافيا والفلسفة.

* **المجـــــال الثـــــاني**[4]**:** " العلـــوم التكنولوجيـــا" أوضـــح غايـــات التّعلـــيم العلمـــيّ والتكنولـوجيّ وطريقـة التّوجيـه البيـداغوجيّ للتّعلـيم العلمـي والتّكنولـوجي وكـذا الرّياضـيات متطرقـا إلـى كفـاءات العلميّـة التكنولوجيّـة بالنّسـبة للتّعلـيم الأساسـي والتّعلـيم الثـانوي العـام والتكنولوجي كل على حدى.

- **المجـال الثالـث**[5]**:** "التربيـة الفنيـة والرياضـية" ممثلـة فـي التربيـة الفنيـة –التشـكيلية–الموسـيقية والتربية البدنية والرياضية.

- **المجـال الرابـع**[6]**:** "مجـال التربيـة المدنيـة والخلقيـة والإسـلاميّة" الّـذي فصـل بـين التربية المدنية والتربية الأخلاقية والعلوم الإسلامية.

- "**المحـور الخـامس**[7]**:** المعنـون بـ " مجـال اللّغـات" أيـن ركـز علـى مهـام تعلـيم اللّغـة العربيّة والأمازيغية واللّغات الأجنبية.

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعية العامة للمناهج**، ص ، ص 30،31،32،33،34

[2]. المرجع نفسه، ص 34.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص37.

[5]. ينظر: المرجع نفسه، ص41.

[6]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[7]. نظر: المرجع نفسه، ص43.

• **المحـــور السّـــادس**[1]: الموسـوم بـــ: "الترتيبـات الخاصّـة بـالتقويم والضـبط"[2]، يتـألّف مـن قسـمين همـا: التّقـويم فـي المنـاهج الجديـدة " الواصـف للنّظـرة الجديـدة، و"طرائـق التّقـويم ومستلزماته".

3.3.1.2.خاتمـــة المرجعيّـــة العامّـــة للمنـــاهج[3]: عبـارة عـن ملخّـص لمـا سـبق وأن أوردتـه المرجعيّـة فـي متنهـا بالإضـافة إلـى إيـراد بعـض التوجيهـات التـي تقـدّمها لمعـدّي المناهج تتعلّق بكيفيّة استغلالها منهجيا وبيداغوجيا.

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعية العامة للمناهج**، ص45.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص50.

4.1.2. قراءة في المرجعيّة العامّة للمناهج:

رسمت المرجعيّة العامّة للمناهج صورة واضحة لمناهج إصلاح2003 بالاعتماد على الأسس الّتي أقرتها السّياسة التّربويّة الجزائريّة والّتي شّرعها القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة.

حاولت هذه المرجعيّة في "**المدخل**" الإحاطة بشكل عام بالظّروف الّتي مر بها تأليف المرجعيّة مع التأكيد على مقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة والمرجعيات المتعلقة بالأمة وقيّمها وكذا المرتبطة بالسّياسة التّربوية، كما أوردت بعض المبادئ المنهجية ذات الصلة بإعداد المناهج والجمهور المعني بها[1].

عالجت المرجعيّة العامة في "**التّقديم**" على غرار القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة الفرق بين مفهومي "**البرنامج**" و"**المنهاج**"[2]، مرجحة الكفة لصالح "**المنهاج**" لاعتبارات تكمن في أنّ النّموذج الأوّل يركّز على المعارف الّتي ينبغي إكسابها للمتعلمين فهو إذن تعليم تلقيني وللمتعلّم دور سلبي (متلقي المعرفة) بينما يدلّ المنهاج «... على كلّ التجارب التّعلميّة المنظّمة وكافة التأثيرات الّتي يمكن أن يتعرّض لها التّلميذ تحت مسؤوليّة المدرسة خلال فترة تكوينه»[3]، فصار الهدف من التّعليم " التّنميّة الشّاملة للمتعلّم" وأضحى المعلّم موجها للعمليّة التعليميّة/التّعلميّة وأصبح للمتعلّم دور إجابي فهو "صانع المعرفة"، ونجاح العمليّة التّعليميّة مرتبط أساسا بقياس الكفاءات الّتي استطاع المتعلّم اكتسابها فعليّا من خلال مقدرته على تحليل الوضعيّة وإيجاد الحلول الملائمة وتقييم نجاعة حلول بديلة[4].

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعيّة العامّة للمناهج**، ص04،05.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص 10،11.

[3]. المرجع نفسه، ص11.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1.4.1.2. أسس إعداد مناهج الإصلاح في المرجعيّة العامّة للمناهج:[1]

أوجبت المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج على معدي مناهج الإصلاح التّذكير بغايات المنظومة التّربويّة والقيم المرتبطة بالاختيارات الوطنيّة المتمثلة في: قيم الجمهورية، قيم الهوية، القيم الاجتماعية، القيم العالمية[2].

كما دعت لمراعاة مبدأين هامين أثناء إعدادها يتمثلان في:

- **المبدأ ذو الطابع الاستراتيجي** (Principes d'ordre stratégique)، والذي ينقسم إلى:

- مسعى استشرافي:(Une démarche prospective): يرمي إلى «إرساء قواعد مدرسة جديدة لمجتمع المستقبل»[3].

- المقاربة النّسقية: (L' approche systématique) يعتمد إعداد البرامج التعليمية المقاربة النّسقيّة من خلال منطق ربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وطرائق إنجازها؛ وبالوسائل البشريّة والتقنيّة والماديّة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات التّعلم، مع مراعاة الوجاهة الّتي تقضي أخذ حاجات المتعلّم المستقبليّة في الحسبان، أمّا مصداقية البرامج ووجاهة تطبيقها فإنّها تتعلّق بتناسق الاستراتيجية وشفافيّة معايير المكونات ومؤشرات التقويم[4].

- المقاربة المتدرجة والمستمرة (Une approche graduelle et continue) تهدف إلى إعطاء المناهج الجديدة نظرة ديناميكية، تتحمل التوازنات الآنية والنجاحات المتدرجة.

- المقاربة العلمية: (L'approche scientifique): تقتضي المقاربة العلميّة "صياغة عقد" يحدد بصورة واضحة الفرضيات وترتيبات تنفيذ الأهداف المراد

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعيّة العامّة للمناهج** ، ص12.

[2]. المرجع نفسه، ص23.

[3] . المرجع نفسه، ص24.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تحقيقها، ويزود به كلّ الفاعلين في العمليّة التّعليميّة بغرض الملاحظة والتّحليل وتأويل ردود الأفعال بعد تطبيق المناهج في الميدان، هذا ما سيمكّن معدي المناهج أولا والمدرسين ثانيا من فحص وجاهة المنهاج وإدخال تعديلات وتصحيحات وفق ما يقتضيه المقام[1].

- **مبدأ ذو طابع منهجي** ويضمّ:
- **مبدأ الشّمولية** (le principe de globalité)
- **مبدأ الانسجام** (le principe de cohérence)
- **مبدأ إمكانية التطبيق** (le principe de faisabilité)
- **مبدأ المقروئية** (le principe de lisilité)
- **مبدأ قابلية التقويم** (le principe de d'évaluablité)
- **مبدأ الوجاهة** (le principe de pertinence)

وضعت المرجعية العامّة للمناهج شروطا عديدة لإعداد مناهج إصلاح 2003 تتمثّل في تحقيق:

- **الانسجام:** المتعلق بالأهداف والمضامين والهيكلة العامّة للمراحل التعليميّة أو للأطوار داخل المرحلة الواحدة.

- **الشّفافية:** يخص معيار التقويم

- **تحديد ملامح تخرج المتعلمين:** يعد تحديد الملمح شرطا أساسيا في الإصلاح الجديد سواء كان ملمح الدّخول والّذي يعتبر نقطة انطلاق، أو ملمح التخرّج وهو نقطة وصول وبين الملمحين يوجد المسار الدّراسي، وقد عرّفته المرجعيّة بأنّه «... معارف ومهارات وسلوكات كما يعرف كذلك بالنسبة للمجالات التصنيفية المعرفي، النفس شعوري حركي، ووجداني اجتماعي»[2].وضحت المرجعيّة

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنية، **المرجعية العامة للمناهج**، ص 24

[2]. المرجع نفسه، ص26.

أن ملمح التخرّج خلاصة ونظرة شاملة لما ينبغي أن تكون عليه المكتسبات الأساسية في نهاية مرحلة تعليمية أو مسار دراسي كامل[1].

وقد حددت هذه الوثيقة المنهجية أهميته في:

- يساعد في جعل غايات المدرسة عملية أكثر، ويمكن ربطها بالرهانات الاجتماعية
- يمكن (كما هو الشأن في الهدف الختامي المدمج)، من إدراج المناهج الدّراسيّة السّنويّة والمرحليّة في تحديده، وكذا ضمان انسجامها العمودي عبر المسار الدّراسي.
- يدرج بعد تعدد المواد (pluridisciplinaire) ، أو (ترابط المواد عبر الموضوع) و بعد التشارك الفوقي للمواد ذات الطابع السّلوكي (comportementale) (transdisciplinaire) (المركز على المتعلّم و مساعيه الفكريّة و الوجدانيّة الاجتماعيّة)، فيحقق بذلك وحدة المنهاج.
- يوفر ملمح التخرج معايير التقويم الختامي ومؤشراته، غير أن الأهمية لا تكمن في التحديد المسبق لملمح التخرج، بل في الاتفاق على طريقة تحديده ومضمونه.[2]

اشترطت المرجعية العامّة لإعداد المناهج في ملمح التخرج[3]إبراز المكونات العامة (قيم وسلوكات) مشتركة بين جميع المواد مرتبطة التّشارك الفوقي للمواد ذات الطّابع الآدائي(transdisciplinarité instrumentale) أو السّلوكي والكفاءات الخاصة بالمادة[4] فمن الضّروري جدا التعامل مع الملمح بحسب هذه الأهميّة الّتي حددتها له المرجعية بحذر شديد وتخيّر وتحرّز كون أي خلل فيه يؤدي إلى إخلال بالكفاءات

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعيّة العامّة للمناهج**، ص 27.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. اقتصرنا فقط على الكفاءات التي يبرزها الملمح والتي تخدم البحث بشكل مباشر.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص 27.

المراد تحقيقها عاجلا أو آجلا؛ وهذا ما سنعتمده معيارا ونحاول تطبيقه ومراعاته في الجانب التطبيقي من البحث.

- **تصنيف وتنظيم الكفاءات في ملمح التّخرج:** عرفت المرجعية الكفاءة بأنّها «سلوك مسؤول ومعتمد يدلّ على القدرة على تجنيد عدد من الموارد (معارف، طرق، تصورات عقلية، مواقف وتصرفات) وتجنيدها في سياق معين قصد حلّ وضعية مشكلة من المشكلات التّي نصادفها في الحياة»[1].

توصف هذه الكفاءات في ملمح التّخرج وتنظم في تدرج منسجم للتعرّف أكثر على النشاطات المعرفيّة الّتي تقوم ببنائها وهي أنواع:

- كفاءات ذات طابع تواصليّ (les compétences d'ordre communicatif)

وهي كفاءات تمس كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي. (...)

- كفاءات ذات طابع منهجيّ (les compétences d'ordre méthodologique)

عرفتها المرجعية على أنّها «... كفاءات تتكون من قدرات ومعارف إجرائية تهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حل وضعيات مشكلة، وتكييف وإعداد إجراءات جديدة قصد حل وضعيات مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها.»[2].

- كفاءات ذات طابع معرفيّ: (les compétences d'ordre cognitif)

نعني بها مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات[3].

- كفاءات ذات طابع اجتماعي: (.les compétences d'ordre social)

هي مجموع الكفاءات الّتي بإمكانها أن تجند الموارد الشخصية أو الجماعية للفوج حول تحقيق مشروع.[4]

---

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعيّة العامّة للمناهج**، ص27.

[2]. المرجع نفسه، ص 28.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها، ص28.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وتجدر الإشارة هنا أن هذا التّصنيف منسجم لأنّ هذه الكفاءات تتفاعل وتتكامل في النّشاطات الّتي تستهدفها بدرجات مختلفة، مع تغليب إحداها على الأخرى بحسب النّشاط المعرفيّ الممارس.

2.4.1.2. تنظيم الزّمن الدّراسي وشبكة المواقيت الخاصة بالمادة:

تحدد المرجعيّة البُعد الزّمنيّ للمادة بالنّظر لأهميتها ومساهمتها في تحقيق غايات وأهداف المنظومة والّذي يتم تطبيقه من خلال حصص بيداغوجية تحدد مدّتها بعد الأخذ بعين الاعتبار قدرة المتعلّم على تحمل أشكال من الجهد المطلوب منه وتقدير إمكانياته على التّركيز والفهم من جهة وطبيعة وضعيات التّعلم والصّعوبات المتعلّقة بالمنهجية البيداغوجية وأشكال النّشاطات، المقترحة والمحيط المدرسيّ والاجتماعي... من جهة أخرى[1].

3.4.1.2. تحديد مرحلة التّعليم المتوسّط في المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج[2].

تعرّف المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج مرحلة التّعليم المتوسّط على أنّها المرحلة الأخيرة من التّعليم الإلزامي، ولها غايات خاصّة تهدف إلى جعل كل متعلّم يتحكم في قاعدة من الكفاءات التّربويّة والثقافيّة والتأهيليّة، الّتي تمكّنه من مواصلة الدّراسة والتّكوين بعد التّعليم الإلزاميّ، أو الاندماج في الحياة العملية ولا ينبغي بأي شكل من الأشكال اعتبارها مرحلة تحضيرية للتعليم الثانوي[3].

تدوم هذه المرحلة التّعليميّة أربع سنوات تتقاسمها ثلاثة أطوار هي:

- « **الطّور الأولّ أو طور التّجانس والتّكيف:** يمثّل السّنة الأولى، سنة ترسيخ المكتسبات والتّجانس والتكيف مع تعليم يتميز باعتماده على المادة المستقلة أكثر وبإدراج اللّغة الأجنبية الثانية»[4].

---

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعيّة العامّة للمناهج**، ص 28.

[2]. عرضت المرجعية هيكلة المنظومة التربوية ومسارات التعليم، غير أننا اقتصرنا على الأنموذج المدروس فقط.

[3]. المرجع نفسه، ص30.

[4].المرجع نفسه، ص 31.

• « **الطـــور الثّـــاني أو طـــور الـــدّعم والتّعميـــق:** يمثـل السّـنتين الثّانيـة والثّالثـة ويخصّص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثّقافي والعلميّ والتكنولوجيّ.

• **الطـور الثالّـث أو طـور التّعميـق والتّوجيـه:** يمثـل السّـنة الرّابعـة حيـث – بالإضـافة إلـى تعميـق وتنميـة التّعلمـات فـي مختلـف المـواد–يـتم فيهـا تحضـير توجيـه التّلاميـذ نحـو شـعب التعّلـيم مـا بعـد الإلزامـي أو الحيـاة العمليـة، وبالعنايـة والمتابعـة البيداغوجيـة وبنشـاطات يغلـب عليهـا العمـل التطبيقـي»[1]. يتـوج التعلـيم الإلزامـي بشـهادة التعلـيم المتوسط (BEM).

4.4.1.2. تعليم اللّغات في المرجعيّة العامّة للمناهج:[2]

أولـت إصـلاحات سـنة 2003 اهتمامـا بالغـا لتعليميـة اللّغـات اسـتجابة لمبـادئ السّياسـة التّربويـة الّتـي تـنصّ علـى تنويـع المكتسـبات والتّفـتح علـى العـالم ومواكبـة العولمـة. الأمـر الّـذي أكـد عليـه القـانون التّـوجيهي وترجمتـه المرجعيّـة العامّـة للمنـاهج مـن خـلال تبنيهـا لنظـرة نسـقية شـاملة فـي تعليميـة اللّغـات عامّـة، واللّغـة العربيّـة خاصّـة كونهـا اللّغـة الوطنيّـة والرسـميّة ولغـة المدرسـة الجزائريّـة، وإحـدى المركبـات الأساسـيّة للهويّة الوطنيّة الجزائريّة وأحد رموز السّيادة الوطنيّة[3].

وضّـحت المرجعيّـة العامّـة للمنـاهج التّصـور التّعليمـيّ المتعلّـق بتعلـيم اللّغـة العربيّـة والمتمثـل فـي:« ... تحسـين تعلـيم اللّغـة العربيّـة قصـد إعطائهـا دورهـا البيـداغوجي والاجتمـاعي الثّقـافي الكامـل لسـدّ حاجـات تعلـيم ذي نوعيّـة، قـادر علـى التّعبيـر عـن عالمنـا الجزائـريّ، العربـيّ الإفريقـي، المتوسـطيّ، والعـالميّ، ثـم امتصـاص النّجاحـات العلميّـة والتكنولوجيّـة والفنيّـة عبـر العـالم ونقلهـا، وسـتمكن الممارسـة الرّشـيدة للّغـة العربيّـة مـن التكفّـل بمحتويـات اللّغـات الأخـرى مـن خـلال التّحوّيـل المعرفـيّ الّـذي يسـاعد علـى التّنميّـة الشّـاملة للـتعلّم ويسـاهم بـذلك فـي تعزيـز الشّـعور بالانتمـاء إلـى أمّـة واحدة»[4].

---

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعيّة العامّة للمناهج**، ص 31.

[2] تعرضت المرجعيّة العامّة للمناهج لكل المواد المدرسة بكل الأطوار التعليمية، غير أنّنا اقتصرنا على العنصر المتعلق مباشرة بفحوى الدّراسة.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص43.

[4]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

على هذا الأساس وعلى غرار ما نصّ عليه الدّستور والقانون التّوجيهي للتّربية ألقي على عاتق المدرسة تحقيق هذه الغايةّ من خلال المنهاج، كون المدرسة فضاء تعليميّ وهي المناخ المناسب لتجسيده، وذلك بأن تجتهد في تغذية البعد الثقافي للتلاميذ وصقل أذواقهم ووجدانهم وذلك بتبني استراتيجيات تثمن اللّغة العربيّة، وتجعلها تنافس اللّغات الأخرى، لتتمكّن من استيعاب التّطورات العلميّة والتكنولوجيّة والحضارية[1].

كما أنّه يتعين على المدرسة أن تعمل على استعادة المتعلمين الثقة بلغتهم والاعتزاز بثقافتهم مما يدعم لديهم الشّعور بالانتماء للأمة تأكيدا لهويتهم الثقافيّة والحضارية الأمر الّذي من شأنه أن يزوّدهم بالثقة الكافيّة لتفتّحهم دون عقدة على مختلف الثّقافات واللّغات الأجنبية[2].

على أنّ الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة والّذي أكّدت المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج على ضرورة تحقيقه يتمثّل في تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشّفهي والكتابيّ، بالإضافة إلى تزويد المتعلّمين بمعرفة متينة في الآداب والثّقافة العربيّة القديمة والحديثة والمعاصرة، ولابد من إعادة الاعتبار للجانب الكتابي خاصة أن المكتوب أهم من الشّفهي في العربية المنمّطة ولابد أيضا من تخصيص مكانة لائقة في المناهج الجديدة للأنواع الأدبية الحديثة مثل: الرّواية والقصّة والشّعر الحر والمسرح...الخ. حتى يتمكن أطفالنا من معرفة من يمثل هذه الفنون[3]، إضافة إلى ما سبق، دعت المرجعية إلى الاستفادة من تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة الّتي تشكّل عامل إثراء البيداغوجيا اللّغات من خلال تطبيقاتها فكلّما كان المدّرس يدرك أهميتها ويعرف كيف يستخدمها بعث بذلك الحيويّة في تعليمها[4] كما ينبغي الإشارة إلى أن التّحكم في اللّغة العربيّة الّتي هي لغة التعليم والتعلم وكفاءة عرضية، يؤثر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التّعلمات.

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعيّة العامّة للمناهج**، ص 43.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص44.

[4]. ينظر: المرجع نفسه ص44.

5.4.1.2.أهداف تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط:

بينت المرجعيّة العامّة للمناهج أنّ تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط يهدف إلى تحقيق الغايات الآتية:

- «إدماج المكتسبات اللّغوية المعيشية للتلميذ في بداية التمدرس.
- ضمان الكفاءات الأساسية الأربع (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي التعبير الكتابي).
- تمكين المتعلم من المكتوب وقراءة النّصوص مبكرا (الأولوية للكتاب الجزائريين ذوي المكانة المعترف بها).
- تنويع أنماط النصوص المدروسة أو المنتجة (السّردية، الوصفية، العرضية الحجاجي)، وكذا المكتوب الوظيفيّ (الملخص، الخلاصة، التقرير، الالتماس الطلب...الخ)»[1].

إنّ الدّراسة الوصفيّة الّتي قمنا بها والّتي من خلالها استخلصنا المعايير والأسس الّتي دعت المرجعية العامّة لإعداد المناهج إلى تطبيقها لإعداد مناهج إصلاح 2003 سنعتمدها معايير نقوم بناءً عليها بتحليل منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، وكذا كتاب اللّغة العربيّة المبرمج لهذا الطّور التّعليمي لنقف بعد ذلك على مدى ترجمتهما لما سبق وتم تسطيره في مصادر ومرجعيات السّياسة التّربويّة.

[1]. ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، **المرجعيّة العامّة للمناهج** ، ص44.

6.4.1.2. التقييم في المرجعية العامة لإعداد المناهج:

انتهجت المنظومة التّربويّة الجزائريّة في إصلاح سنة 2003، طريقة تعليميّة مغايرة عما كانت عليه في منظومة 1976 من تبنيها للمقاربة بالكفاءات، الّتي تحمل تصورا منهجيا شاملا أعطى للتقييم دورا فاعلا في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة تختلف جملة وتفصيلا عمّا كان ينظر إليه سابقا، إنّ جديد هذا المفهوم يتعلّق بـ:

- «إعطاء دور نشيط للمتعلم في تقويم مساراته واستراتيجياته التعلميّة الّتي تنمي استقلاليته وقدرات معرفته الفكرية.
- تقييم الكفاءات ومكوناتها الفرعية.
- توجيه الممارسات التقويمية نحو ضبط التعلمات بكل أنواعه.
- الضبط التفاعلي بإجراء استعلام مستمر بالتوازي مع التعلمات وذلك قصد إجراء علاج آني.
- الضبط الاسترجاعي (Rétroactive)، باستهداف –أثناء التّعلم–الصّعوبات المتكررة، وذلك بالقيام بالتّعديلات الضّرورية الّتي تنمّي الكفاءات المستهدفة.
- الضّبط الآنيّ بالأخذ بالحسبان المعلومات المستقاة، بفضل الملاحظة أثناء التعلم، وذلك قصد تكييف التعلمات بحاجات التلاميذ الّذين يعانون صعوبات وحاجات التلاميذ الذين يجدون سهولة في التعلم.
- البحث عن صّيغ جديدة عند الانتقال من التقدير الكمي، الّذي تعبّر عنه النّقطة الممنوحة، إلى تقدير نوعي يأخذ بالحسبان المستوى الذّي بلغته الكفاءة.
- تداول نتائج التقويم بين مختلف شركاء العملية التربوية»[1].

وضّحت المرجعيّة كيفيات تطبيقه حيث يتمّ على شكل معالجة تهدف إلى الحكم على كفاءة في طور البناء، وتدمج مكونات الكفاءة: مفاهيمية(المعرفة)

[1]. اللّجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج**، ص46.

إجرائيـة(مهارة)، واجتماعيـة وجدانيـة (آداب السـلوك)، ثـمّ يوضـع كـلّ هـذا فـي سـياقه من حلّ وضعيات مشكلة[1]

يهـدف التقيـيم فـي إصـلاح سـنة 2003 إلـى تمكـين المـتعلّم مـن اسـتراتيجيات تعلّمـه وتقـدير نجاعتـه وتوقّـع الضّـبط والتصـحيح الّـذي يجـب القيـام بـه علـى مسـتواه لتحقيـق النّجـاح، كمـا ينبغـي أن يشـجع علـى تنميّـة محفزاتـه وتقـدير الـذّات[2]، فهـو بهـذا يتجـاوز النّظـرة الّتـي كانـت تـرى التّقيـيم يركـز علـى الحفـظ والاسـترجاع إلـى تقيـيم نّـوعي يركـز علـى« العمليـات المعرفيّـة: تعلّـم كيفيـة التعمـيم والتلخـيص والاسـتقراء والنقـد...إلخ وتعلّـم كيفيـة التفكيـر وكيفيـة الـتعلّم»[3] وذلـك بممارسـات تقويميّـة جديـدة تعتمـد التقيـيم النّـوعي الـدّاعم للـتّعلم، فيصـير التقيـيم فـي القسـم لـيس غايـة فـي حـدّ ذاتـه بل يكون في خدمة التّعلّم.

ضـف إلـى ذلـك أن منـاهج الإصـلاح هاتـه، عـززت آليـات التّقيـيم مـن النّظـراء (التّلاميـذ) والتقيـيم الـذّاتي، الّـذي مـن شـأنه أن يولّـد لـدى المـتعلّم تصـرّفات نقديّـة وينمّـي كفاءاته المعرفيّة والعلاقاتية.

إن التقيـيم بهـذه النظـرة الجديـدة فسـح المجـال واسـعا لإبداعيّـة المـتعلّم مـن خـلال تسـخيره لكـل كفاءاتـه ومكتسـباته لتحقيـق غايـة الـتّعلم، وقـد خـالف نهـج هـذا التقيـيم سـابقه مـن خـلال إدراجـه لتقيـيم المسـار وتقيـيم النظـراء والتقيـيم الـذّاتي، بالإضـافة إلـى إدراجـه الأسـاليب التفاعليـة فـي كـلّ المسـار التقييمـي الّـذي يشـمل (المـتعلّم، المـتعلم) (المعلّـم، المـتعلّم) والجـدير بالـذّكر هنـا أن المنـاهج الجديـدة دعـت بضـرورة تقريـب التقييم قدر الإمكان من الواقع وأن يطرح في وضعية حقيقية.

إنّ المرجعيّـة العامّـة لإعـداد المنـاهج وثيقـة ّتقنيّـة تعرّضـت لجميـع الأسـس النّظريّـة لتأسـيس منهـاج تعليمـي وفـق المقاربـة بالكفـاءات بيـدغوجيا ومنهجيـا وتعرّضـت بشـرح المفصّـل لكـلّ المفـاهيم الأساسـيّة المتعلّقـة ببنائـه، راسـمة بـذلك الخطـوط العريضة مهندسة للإطار العام الذي على معدّي المنهاج تطبيقه فقط.

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **المرجعية العامة لإعداد المناهج**، ص46،47.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص 47.

[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2.2. الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج.

الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج وثيقة رسمية معدّة من قبل اللّجنة الوطنيّة للمناهج وهو نسخة مكيّفة مع القانون التوّجيهي للتّربيّة رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 صدرت هذه الوثيقة سنة 2009 عن وزارة التربيّة الوطنيّة؛ صمّمت كدفتر أعباء (cahier des charges)، للتوضيح المفصّل لكيفيّة بناء مناهج الإصلاح من حيث ملمح الخروج المراحل والأطوار التعليميّة، بناء كفاءات المادّة وتوضيح التوجيهات البيداغوجية وكيفيات التقييم ووظيفة المنهاج والوثيقة المرافقة له...الخ[1].

1.2.2. بين المرجعيّة العامّة للمناهج والدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج.

تستقي المرجعيّة العامّة للمناهج والدّليل المنهجي لإعداد المناهج مرجعيتهما القانونيّة من الدّستور 1996 والقانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، اللّذان يؤسسان للسّياسة التّربويّة الجزائريّة بمرجعيّاتها وغاياتها وخياراتها وأهدافها البيداغوجيّة، ومن هذا المنطلق تتقاطع الوثيقتان غير أن المرجعيّة العامّة للمناهج وثيقة رسميّة منهجيّة تقنيّة تضع الإطار المفاهيمي للمنهاج العام الّذي يشمل كافة برامج المواد ويكون الإطار المنهجيّ الموحد، الّذي تتضافر فيه غايات المنظومة التّربويّة[2]، بينما الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج « وثيقة ذات طابع تقني وتأطير بيداغوجي، يوضّح ترتيبات المرجعيّة العامّة ويجعلها عملية أكثر لإعداد لمناهج وتعديلها»[3] .

من هنا يتضح أن الوثيقتان متكاملتان من حيث المصدر والهدف والغاية غير أنّ الدّليل المنهجي يزيد المرجعية العامّة توضيحا ويدعمها من الناحية البيداغوجيّة.

---

[1].وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في يناير 2008**، ص05

[2]. المرجع نفسه، ص7.

[3]. المرجع نفسه، ص05 .

2.2.2. أهميّة الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج.

جاء الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج مكمّلا للمرجعيّة العامّة لإعداد المناهج الّتي تترجم المحاور الكبرى للسّياسة التّربوية الجزائرية، والّتي ترسم المعالم الاستراتيجية لمناهج إصلاح 2003؛ وتظهر وظيفته المكمّلة هاته، في توضيح الجوانب البيداغوجية حيث يصف المسعى الّذي قاد عمليّة تعديل المناهج المنتهجة زيادة على دوره الّذي «... يحدد بطريقة عمليّة كيفيات تصور وإعداد المناهج»[1] وذلك من خلال توضيح الأهداف العامّة (المتعلّقة بميادين المعرفة) والأهداف الخاصّة (المتعلقة بالمادة) المعبر عنها بالكفاءات والمعارف الّتي ينبغي إكسابها للمتعلم، مع خلق انسجام بين الأهداف العامّة وغايات المنظومة التّربويّة ومهامها بالنّسبة لتنمية شخصية المتعلّم وتجذّرِه في الهويّة الوطنيّة وتحليه بروح المواطنة بالإضافة إلى أنّه يوضّح البيداغوجيا المعتمدة الّتي تضع المتعلّم في "قلب العلاقة البيداغوجية" وتوفر للمدرّس مساحات من الحريّة وتستفيد من التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال.

ناهيك عن تخيّره الكفاءات والمعارف الّتي يتعين إكسابها للمتعلم وذلك في ظل الانسجام مع منطق التّنظيم الدّاخلي للمعارف الخاصّة بكل مادة، وتنظيم المنظومة في مراحل وأطوار دراسيّة، إلى جانب اختيار المحتويات ووضعيات التّعلم الّتي توفّر للمتعلّم سندات وسبلا بديلة للإدماج، والتّحكّم في الكفاءات المقصودة والمعارف الضرورية ووسائل التقييم المطابقة للجهاز الّذي اعتمدته المنظومة[2].

فبوظيفته البيداغوجيّة المذكورة أعلاه، يوجه هذا المؤلّف إلى معدي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية والمدرسين فهو: «يوضح السّمات والمميزات العامة للمناهج (الشمولية الانسجام، قابلية التنفيذ، المقروئية، الوجاهة)، ويقدم توجيهات

---

[1]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص22

[2]. ينظر المرجع نفسه، ص25،26.

تمكـن مـن اسـتدراك النقـائص الملاحظـة فـي المنـاهج السّـابقة، تصـحيح المنـاهج وتحسينها، وهذا ما يمثّل الهدف الرئيس لعملية تعديل المناهج»[1].

3.2.2. دراسة وصفيّة للدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج:

يهنـدس الـدّليل المنهجـي كيفيـات إعـداد منـاهج إصـلاح2003 واسـتراتيجيات تحقيق ذلك، وقد ضمّ هذا المرجع الهامّ بين دفتيه ما يلي:

1.3.2.2. تقديم"[2]:

يشـرح تقـديم الـدّليل المنهجـيّ لإعـداد المنـاهج الخلفيّـة الّتـي قـام عليهـا الإصـلاح المعتمد في بناء المناهج والمتمثّل في ثلاث مستويات هي:

- المستوى الأكسيولوجي–الأخلاقي–(leplan axiologique).
- المستوىالمنهجي والبيداغوجي(leplan méthodologique) .
- المستوى الإبستيمولوجي(le plan épistémologique) .
- مخطّط الوثيقة.

---

[1]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08–04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص26.

[2]. المرجع نفسه، ص05.

2.3.2.2. مدخل:

تناول مدخل الدّليل المنهجي لإعداد المناهج[1] مرجعيات إعداد مناهج الإصلاح والمتمثّلة« بوجه خاصّ على نصوص أساسيّة ثلاثة: القانون التّوجيهي الصّادر في يناير 2008، والمرجعيّة العامّة للمناهج، والدّستور المعدّل في نوفمبر2008»[2]، كما أنّه عرّف المنهاج بطريقة تقنيّة أكثر مكملا التّعريف الذي قدّمته له المرجعيّة العامّة معتبرا «المنهاج الدراسيّ بناء منسجم يجنّد مجموعة من العناصر المرتّبة في نظام، وبروابط محدّدة بوضوح وعلاقات تكامليّة»[3]، وحدّد شروط إعداده والمتمثّلة في:

- ربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها.
- ربط الإمكانيات البشريّة والتّقنيّة والوسائل الّتي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلّم وكفاءات المدرّس[4].

ذكّر مدخل الدّليل المنهجي بمبادئ بناء مناهج الإصلاح والمتمثّلة في الشموليّة والانسجام وقابليّة التطبيق والمقروئيّة والوجاهة[5] مثلما تطرّقت إليها المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج إضافة إلى المعرفة الجيّدة بـ:[6]

- مهام المدرسة
- هيكلة المنظومة
- تنظيم مسارات التّعليم[7]، مثلما شرحت ذلك المرجعيّة العامّة للمناهج.

---

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة. **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص07.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع السّابق، ص07.

[4]. ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]. إنّ الأسس التي حدّدها الدّليل المنهجي لإعداد المناهج سنتخذها معايير يحتكم إليها في دراسة منهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة متوسّط

[7]. ينظر المرجع السابق، ص07.

3.3.2.2. متن الدّليل المنهجي لإعداد المناهج:

قسّم متن هذه المؤلّف إلى ثلاثة فصول تناول الفصل الأوّل منها المعنون بـ"**بعض المعالم**"[1] مهام المدرسة في ميدان التّربية والتّعليم والتّنشئة الاجتماعية والتأهيل، كما تعرّض إلى هيكلة المسار الدّراسيّ والمبادئ الأساسيّة الّتي تؤلّف على أساسها المناهج الدّراسية، كما تطرّق إلى ملمح التّخرج وذكر كل ما يتعلق به، وقدّم توجيهات عامّة تتعلّق ببرامج المواد في شقّها المتعلق بالتقييم إضافة إلى ذكره لتوجيهات متعلقة بالوسائل التّعليمية.

وُسم الفصل الثاني بـ" **مكونات المنهاج**"[2]، فُصّل فيه بين مهام اللّجنة الوطنية للمناهج والأعمال الموكلة إلى المجموعات المتخصصة للمواد. وعرض في شكل جدول الإطار العام لملمح المادة للتخرج من مرحلة تعليمية معيّنة[3]، ويقدّم توجيهات بالنّسبة للوضعيّة التّعلمية والوضعيات التقويميّة والإدماجية، إضافة إلى اقتراحات توجيهية متعلقة بالكتب المدرسيّة وذيل المؤلف بملاحق تتناول الوضعية المشكلة والتقويم، ومقترحات لتوزيع الوثائق المتعلقة بالمناهج.

4.2.2. قراءة في الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج:

أعاد الدّليل المنهجي لإعداد المناهج التّذكير بمرجعيات السّياسة التّربويّة الجزائريّة شأنه شأن القانون التّوجيهيّ للتربيّة والمرجعيّة العامّة للمناهج، ومردّ الأمر الأهميّة القصوى الّتي تحظى بها، وأعاد التّذكير بمهام كلّ من القانون التّوجيهي للتّربيّة والمرجعيّة العامّة للمناهج، كما تعرض لمفهوم المنهاج الدّراسي ووافق في ذلك ما ذهبت إليه المرجعية العامّة للمناهج[4] وزاده شرحا وتوضيحا إذ اعتبر أنّه «بناء منسجم يجند مجموعة من العناصر المرتبة في نظام وبروابط محددة بوضوح وعلاقات تكاملية. فكل منهاج ينبغي أن يعتمد في بنائه على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها والإمكانيات البشرية والتقنية والوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلم وكفاءات المدرس»[5].

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**ص09.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص53

[3]. المرجع نفسه، ص 53.

[4]. ينظر: الصفحة (59) من البحث.

[5]. ينظر: المرجع نفسه، ص07.

صـرّح مـدخل الـدّليل المنهجـيّ لإعـداد المنـاهج علـى غـرار مـا أوردتـه المرجعيّـة العامة للمناهج بالمبادئ الّتي يتعيّن على معدّي المنهاج احترامها والمتمثلة في:

- الشّموليّة (globalité): وتعني بناء منهاج لكل مرحلة تعليمية.
- الانسـجام(cohérence): ويعنـي شـرح العلاقـات بـين مختلـف مكونـات المنهـاج العام.
- قابليّـة التّطبيـق(faisabilité): وتعنـي التكفـل بعمليـة التكيـف مـع شـروط التنفيذ.
- المقروئيّة (lisibilité): وتعني توخي البساطة والوضوح والدقة.
- الوجاهـة:(pertinence) وتعنـي تـوخي التطـابق بـين أهـداف التكـوين الّتـي تحملها المناهج والحاجات التربوية[1].

أمـا مـتن الـدّليل فقـد تنـاول فـي الفصـل الأول منـه مهـام المدرسـة وهـي نفـس المهـام الّتـي أوردهـا الدّسـتور والقـانون التّـوجيهي للتّربيـة الوطنيّـة والمرجعيّـة العامّـة للمنـاهج، والمتمثلـة أساسـا فـي ميـدان التّربيّـة مـن خـلال ترسـيخ الشّخصـيّة الجزائريّـة والتّكـوين علـى المواطنـة وتأكيـد مبـدأ ديموقراطيّـة التّعلـيم وإعطـاء قيمـة للمـوارد البشـريّة وترقيتهـا، أمّـا علـى مسـتوى الغايـات فقـد نحـا الـدّليل نفـس منحـى القـانون التّـوجيهي للتّربيّـة الوطنيّـة والمتمثلـة فـي مهمـة" التّعلـيم و الـتّعلّم" و مهمـة "التنشـئة الاجتماعيـة" و"الوظيفة التأهيلية".

وافـق الـدّليل المنهجـي لإعـداد المنـاهج المرجعيّـة العامّـة للمنـاهج والقـانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة في تصنيفهما للمراحل التعليمية المتمثلة في:

- **التّربية التّحضيريّة:** ومدتها سنة واحدة.
- **التّعلـيم الإلزامـي:** ومدتـه تسـع 09 سـنوات يتقاسـمه التّعلـيم الابتـدائي بخمس(5) سنوات والتّعليم المتوسّط بأربع (4) سنوات.

---

[2]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص07.

• **مرحلــة التّعلــيم الثّــانوي:** ومدتــه ثــلاث 3 ســنوات، يتضــمّن تعليمــا ثانويــا عامــا وتكنولوجيًّا يحضر للتّعليم الجامعي[1].

تفــرّد القــانون التّــوجيهي فــي تعريفــه للطّــور التّعليمــي بأنــه «... مــدة تعليميّــة يكتســب التّلاميــذ أثناءهــا مجموعــة مــن الكفــاءات فــي مــواد التّعلــيم وكفــاءات عرضــيّة تصــادق عليهــا التقييمــات، وتمكــنهم مــن متابعــة الــتّعلم مســتقبلا، ويــرتبط الطّــور التّعليميّ بعدد محدد من الكفاءات النّهائية التّي ينبغي إكسابها للتلاميذ»[2].

كمــا أنّــه بــيّن أهميــة تحديــد الطّــور التّعليميّ فــي المنــاهج الدّراســية الجديــدة المبنيــة علــى الكفــاءات، وذكــر الأطــوار المكونــة لكــلّ مرحلــة تعليميــة وخصــائص كــل طــور تعليميّ علــى حــدى، وسنقتصــر الحــديث هنــا علــى الأطــوار المؤلفــة للنّمــوذج محــلّ الدّراســة المتمثّــل فــي التّعلــيم المتوسّــط الّــذي يــدوم أربــع (4) ســنوات، و يتــألّف مــن الأطــوار التّعليميّة الآتي ذكرها[3]:

الطّور الأوّل (سنة واحدة)	الطور الثاني(سنتان)	الطور الثالث (سنة واحدة)
التجـــــــانس والتّكيّـــــــف والاكتشاف	التّعزيز والتّعميق	التّعميق والتّوجيه

الجدول رقم(01): الأطوار التعليميّة في مرحلة التعليم المتوسط في إصلاح2003

يشــكل الطّــور الأوّل مــن التّعلــيم المتوسّــط المتمثّــل فــي السّــنة الأولــىّ فتــرة "التّجــانس والتّكيــف والاكتشــاف"، إذ إنّ الانتقــال مــن التّعلــيم الابتــدائي إلــى التّعلــيم المتوسّــط فــي حــدّ ذاتــه يشــكّل تغييــرا جــذريا للمــتعلّم مــن خــلال تنظــيم التّعلــيم فــي مــواد مســتقلة، ويتعــدّد الأســاتذة بتعــدّد المــواد المبرمجــة وتغيّــر طرائــق العمــل ويكتشــف المتعلّم معارف جديدة وتُدرج في هذا المستوى لغة الأجنبية الثانية.

يمكّــن الطّــور الثّــاني المتمثّــل فــي السّــنة الثّانيــة والثّالثــة مــن التّعلــيم المتوسّــط المــتعلّم مــن تعزيــز وتثبيــت تعلُّماتــه وتعميقهــا ويشــكّل فتــرة أساســيةّ فــي اكتســاب وتنميّــة

---

[1]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدلّيل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص10.

[2]. المرجع نفسه، ص10.

[3]. المرجع نفسه، ص 11

كفاءات المادة والكفاءات العرضية، ويسمح الطّور الثّالث والنّهائي من هذا التّعليم الإلزامي بتعميق تّعلمات المتعلّم وتعزيزها وفحص مكتسباته وتوجيه المتعلّم إلى ما بعد التّعليم الإلزامي.

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج يؤّكد على أهمية الأطوار التّعليميّة إلى جانب التّقويم، وبالأخصّ في نهاية الطّورين الأوّلين الأمر الّذي من شأنه وضع نظام للمعالجة في الوقت المناسب لتجنب التسرّب وإعادة السّنة.[1]

خصص الدّليل المنهجيّ لكل طور تعليمي زمنا يتلاءم والكفاءات الواجب بناؤها فبالنسبة للّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط أورد ما يلي[2]:

المستويات	السنة 1	السنة 2	السنة3	السنة 4	مجموع المرحلة
التوقيت الأسبوعي	5 سا	5 سا	5 سا	6 سا	588 سا
التوقيت السنوي	140 سا	140 سا	140 سا	168 سا	

الجدول رقم(02): التّوقيت الأسبوعي والسّنوي في الدليل المنهجي لإعداد المناهج لمادة اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

يقدّر الحجم السّاعي المخصّص لتعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط بثمانيّة وثمانين وخمسمائة ساعة (588) وهو أكبر حجم ساعيّ مخصص لمادة دراسيّة في هذه المرحلة نظرا لحجم الكفاءات المراد إكسابها للمتعلّم، كونها لغة التعّليم الوطنيّة ورمزا من رموز السّيادة من جهة وكفاءة عرضيّة من جهة ثانية، إذ يتم تعليم جل المواد الدّراسيّة بها.

---

[1]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص11.

[2]. المرجع نفسه، ص12.

بينما قدّر الحجم السّاعي لهذه المادّة في السّنة الأولى والثّانيّة والثّالثة من التعليم المتوسط بخمس (5) ساعات أسبوعيا، أي أربعين ومائة (140) ساعة سنويًا، أمّا بالنّسبة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط فقد خصّصت لها ست (6) ساعات أسبوعيا ما يعادل ثمانية وستين ومائة (168) ساعة سنويا.

1.4.2.2. المبادئ الّتي تبنى عليها المناهج في الدّليل المنهجي لإعداد المناهج:

يقر الدّليل المنهجي أنّ إعداد المناهج على غرار ما ورد في **القانون التّوجيهي للتربية** " و" **المرجعية العامّة للمناهج**" أنّ المبادئ المؤسّسة لكل المناهج تشمل أربع مستويات[1] هي:

1.1.4.2.2.المستوى القيمي: يتعلق هذا المطلب أساسا بالجوانب التّربويّة وكيفيّة تناقلها من جيل إلى جيل لتعزيز الانتماء للوطن والتّمسّك بالوحدة الوطنية، وذلك من خلال غرس القيم الوطنيّة والاجتماعيّة والروحيّة والثقافيّة، أو القيم ذات السّمة الفرديّة والمقصود بها: القيم الوجدانيّة والأخلاقيّة والفكريّة والجماليّة، والقيم الإنسانيّة والتّفتح على العالم[2].

إنّ القيّم السّابقة الذّكر غايات السّياسة التّربويّة وعلى أساسها يتمّ اختيار المضامين وطرائق التعلّم، وهذا ما ترجمه الدّليل المنهجي لإعداد المناهج للمناهج بين دفتيه وحاول تطبيقه من خلال تمكين كل متعلم من مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم في بعدين اثنين ليشكلان كلا متكاملا ومنسجما:

- إكساب المتعلّم مجموعة من قيم الهويّة ذات المرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية) الّتي يكوّن اندماجها الانتماء الجزائري l'algrianité .
- دعم اكتساب القيم العالمية[3].

إنّ اكتساب هذه القيّم من شأنه أن ينمي لدى متعلّم المرحلة الأساسيّة مايلي:

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي لتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص 16.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3].ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- **القيم الأخلاقيّة:** كالعدل والصّدق واحترام الحياة، إضافة إلى اكتسابه معارف عن المواطنة وحقوق الإنسان والدّيموقراطية وعن سير المؤسسات السّياسية والاجتماعية والتنمية المستدامة[1]، حيث تتجسّد هذه المعارف في سلوك المتعلّم ما من شأنه تنمية معنى المواطنة وما تشمله من حقوق وواجبات، الأمر الّذي يؤدي بالمتعلّم إلى التزام النّشاط وشّعور بالمسؤوليّة اتجاه المجتمع والصّالح العام، وينمي لديه الإحساس بالواجب والتّضامن والتّعاون والتّسامح، في مختلف المستويات: المحلية والوطنية والجهوية[2]، إضافة إلى تمكينه من اكتساب طرائق عمل دقيقة وفعّالة وذلك بتثمين الجهد واحترام الوقت والآجال واحترام المحيط، في ظلّ تنمية الحسّ الجمالي والتّمسّك بالتراث الوطنيّ بأشكاله.[3]

2.1.4.2.2. المستوى الابستيمولوجي:[4]

انفرد الدّليل المنهجي لإعداد المناهج بتحديد مفهوم المادّة الدّراسيّة والّتي اعتبرها أصل البرامج، كونها تمثّل «...النّظرة الّتي نوجهها نحو العالم لمساءلته»[5] وقد نبه الدّليل في ذات السّياق إلى أنّه لا يجوز الاعتقاد أن الموضوع المدروس هو الّذي يميز المادة، كون هذا الأخير يمكن أن تتطرق إليه عدة مواد بشكل مختلف لكن بصورة تكاملية؛ بيد أن الأمر الّذي يخلق الخصوصيّة هو الكيفية الّتي ننظر بها إليه ونتصوّره.

وضح الدّليل أنّ ما يميّز المادة شيئان اثنان هما: **وجاهة ونجاعة الأسئلة**[6] الأمر الّذي يلعب دورا في التشكل الإبستمولوجي الّذي يربط بين الأهداف الخاصّة وينمّي كفاءات المادّة والكفاءات العرضية لتجاوز العقبات الإبستيمولوجية، هذا من

---

[1].ينظر: ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص16

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]. يقصد بالمستوى الإبستمولوجي: المعارف المهيكلة للمادة أو ما يعرف بـ" **المرصوفة المفاهيمية**".

[2]. ينظر:المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6].ينظر: المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

زاويــة ويــتمّ اعتمــاد "**مبــدأ الإدراك**" (المبــدأ المــنظمّ أو مصــفوفة المــادة) الّــذي يــربط مواضيع التّعلم والمهام وكفاءات المادة والكفاءات العرضية من زاوية ثانيّة[1].

ضـبط الـدّليل المنهجـي بدقـة متناهيـة المعـايير الّتـي علـى أساسـها تتشـكل المـادّة في المنهاج الدّراسي، وهذه المعايير هي:

- **الــــــــرّبط التّسلســــــــلي للمفــــــــاهيم** والتّشــــــارك **الفــــــــوقي للمواد**(Transdisciplinaire).

إنّ الشّقّ الأوّل يبنـــي المـــادّة علـــى أنّهـــا مفاهيم(محـــاور) متعاقبـــة تـــرتبط ارتباطـا خطيّـا وزمنيـا، وقـد نـوّه الـدّليل إلـى أنّ التّصـوّر السّـابق يتنـاقض ونمـو المعـارف الّـذي لا يتصـف بالخطيـة بـل بالحلزونيـة، بينمـا الشّـق الثّـاني المتعلـق بالتشـارك الفـوقي للمـواد فـإن المـادّة متصـوّرة فـي شـبكة مزدوجـة تتكـون مـن كفـاءات ومعـارف فـي مجـال الشّبكات، وهنا يتركّز الاهتمام على الكفاءات المشتركة بين عدة مواد.[2]

- **ربـط الميـدان المعرفـي بالميـدانين الاجتمـاعي والثقـافي:** أكّـد الـدّليل المنهجـي لإعـداد المنـاهج علـى ربـط الميـدان المعرفـي بالميـدانين الاجتمـاعي والثقـافي لأنّهمـا يحمـلان تصـورا للمـادة الدّراسـية وتصـورا للمجتمـع، وأن تعطـي المحتويـات التعليميـة الأولويـة للمفـاهيم والتصـورات والمبـادئ والطرائـق المهيكلـة للمـادة كونهـا تشـكّل أسـس التّعلّمـات وتسـهّل الانسـجام العمـودي للمـواد الملائـم لهـذه المقاربـة الّتـي تنمـى كفاءاتهـا بتسـخير المعـارف، علـى اعتبارهـا مـوارد فـي خدمـة الكفـاءة، هـذه المـوارد المسـتقاة مـن جميع مجالات المعرفة[3].

* **تحقيـق الانسـجام داخـل المـادّة الواحـدة:** أشـار الـدّليل المنهجـيّ إلـى ضـرورة تحقيـق الانسـجام داخـل المـادّة الواحـدة بمراعـاة النّمـو النّفسـي للمـتعلم مـن جهـة وتحقيـق الانسـجام الأفقـي والعمـودي لمضـامين التّعلـيم مـن خـلال توزيـع المـادة فـي كـل مرحلـة

---

[1]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص17.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3].المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تعليمية من جهة ثانيّة، والّذي يسمى بالمصفوفة المفاهيمية[1] الّتي تتميّز بالانسجام على مدى المسار كله والّتي تتطلب تنظيم المعارف بالأخذ بعين الاعتبار المفاهيم الّتي لها تأثير إندماجي كبير والّتي تصير فيما بعد مؤشرا لتصنيف المفاهيم حسب الأهمية، فتعطي للميدان هيكلة هرمية.

بيّن الدّليل المنهجي لإعداد المناهج أيضا أن إدماج المصفوفة المفاهيمية في الملامح يمكّن من بناء توزيع متدرج يضمن الانسجام العمودي في التوزيع المتدرج للمحتويات الّذي تبنى عليه الكتب المدرسية.

3.1.4.2.2. المستوى المنهجي: أقرّ الدّليل المنهجي اعتماد المقاربة النّسقية الّتي سبق وأن ذكرتها المرجعية العامّة للمناهج[2] والّتي يكمن دورها في ضمان الوحدة المنهاجيّة والانسجام بين مناهج مختلف المواد وتطابق مضامين الكتب المدرسيّة مع المناهج وكذا تطابق الممارسات داخل القسم مع التوجيهات البيداغوجية[3]؛ كما حدّد الدّليل المنهجيّ الهدف من المقاربة المنهجية والمتمثل أولا في تتظافر الجهود نحو متلق واحد ألا وهو المتعلّم ويرتكز هذا التظافر على الكفاءات العرضيّة الّتي تشترك فيها مواد عدّة من جهة، وربط المقاربة المنهاجية بين البرامج بتكريس وحدة المعارف « الّتي تتحقق أولا في المواد المتقاربة الّتي تشكل مجالات المواد المتداخلة، وتسعى لفك العزلة عن البرامج المنفردة بكل مادة دراسية وجعلها في خدمة المشروع التربوي الموحد، وتدعو إلى تشكيل تقاطعات أفقية بين برامج مختلف المواد»[4]من جهة ثانيّة.

أقرّ الدّليل المنهجي لإعداد المناهج أنّ لضمان الانسجام العام للمنهاج يتعيّن إعداد البرامج حسب المواد مراعاة المسعى الآتي:

---

[1]. ينظر: ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص 17.

[2]. ينظر: الصفحة (62) من البحث.

[3]. [2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- **«من الغايات إلى ملامح التخرج، في نهاية كل مرحلة تعليمية.**
- **من ملامح نهاية كل مرحلة تعليمية، إلى ملامح الأطوار التعليمية.**
- **من ملامح الأطوار التعليمية، إلى مناهج المواد حسب السنة».**[1]

4.1.4.2.2. المستوى البيداغوجي: يحدّد الدّليل المنهجي لإعداد المناهج من خلال هذا المستوى الأطر البيداغوجيّة المعتمدة في إصلاح 2003 والطرائق المنتهجة في بناء المناهج والمتمثلة في:

1.4.1.4.2.2.الخلفيّة النّظريّة لإصلاح 2003:

يوضح الدّليل المنهجي أنّ مناهج الإصلاح تستمد مرجعيتها البيداغوجيّة من التيار الاجتماعيّ البنائيّ الّذي يركز على التّفاعلات الاجتماعيّة في بناء المعارف ويقترح نموذجا حلزونيّا يضع في صدارة استراتيجياته تمكين المتعلمين من بناء معارفهم ومناقشة إسهاماتهم داخل مجموعة الأقران وبذلك فهم ينتجون بالاشتراك حالات من الواقع المدرك[2]، ويقوم الاتجاه البنائي الاجتماعي[3]على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات (l'approche par compétences) وهي ذات البيداغوجيا الّتي سبق وأكد على اعتمادها القانون التّوجيهيّ للتّربيّة والمرجعيّة العامّة للمناهج.

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص 17.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. تعدّ النّظريّة البنائيّة من النّظريّات المعرفيّة الّتي أرسى دعائمها" بياجيه"، من خلال كتبه التي نشرها وعالج فيها قضيّة التّعلّم وآليات انتقال الفرد من مرحلة نموّ معرفيّة إلى أخرى، لذلك سميّت نظريّته أيضا بـ" نظريّة النّمو المعرفي"، والّتي فصّل فيها مراحل النّمو العقلي عند الطّفل. ينظر: أحمد كناني، **سيكولوجيّة التّعليم وأنماط التّعلّم وتطبيقاتها النّفسيّة والتّربويّة**، مكتبة الفلاح، الكويت، دط،1992، ص633.

أمّا النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة فهي ردّة فعل على هذه النّظريّة التي غالت في إعطاء الأهميّة للعوامل الدّاخليّة (الذّهنيّة)على حساب العوامل الخارجيّة في تفسيرها للنّمو المعرفي عند الطفل، واهتمّت بالتّعلّم الّذي حدث ضمن المواقف الاجتماعيّة، لأنّ التّعلّم النّاجح يحدث في سياق اجتماعي دون اهمال للجانب المعرفي والادراكي الّذي يتحكّم في عمليّة التّعلّم، ينظر: حسين حجاج، **نظريات التّعلم –دراسة مقارنة–**، سلسلة دار عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1986ج2، ص252،185.

[3]. تلتقي النظريّة البنائيّة الاجتماعية والمقاربة بالكفاءات في كون المتعلّم صانع المعرفة من خلال التّفاعله مع زملائه ومعلّمه وفي وسطه المدرسي، من خلال تفاعل معارفه مع موضوع التّعلّم في وضعيات مشكلة ويكون للمعلّم دور في التّوجيه والتّشخيص والتّقييم.

وضّح الدّليل المنهجي لإعداد المناهج الخصوصيّة المنهجيّة المتعلقة بالبنائيّة الاجتماعيّة وعلاقتها الوطيدة بالمقاربة بالكفاءات كونهما تحفّزان المتعلّم في المقام التعليمي إذ «لا يمكن للتلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصة، إلا إذا كان يتناول موضوعا راسخا في حياته الخاصّة أو العائليّة أو الاجتماعيّة، ولا يحاول إيجاد حل له بإمكانياته الخاصّة إلا إذا شعر بامتلاكه وذلك بتجنيد موارده وليس باستنساخ إنتاجات غيره»[1].

2.4.1.4.2.2. المقاربة بالكفاءات وخصائصها التّعليميّة: تطرّق الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج إلى أهمّ مفاهيم المقاربة بالكفاءات والمتمثّلة في" الكفاءة" والّتي أكّد على أنّها تتأسّس على الوضعيّة المعقّدة (المركّبة) الّتي من شأنها تمكين المتعلّم من تجنيد معارف في وضعيات حقيقيّة، فهي بهذا لا تركّز على المضامين بل على التّجنيد الفعّال وبهذا تكون سندا للتعلّم والتقييم التكويني حيث تصبح المكتسبات أدوات للتفكير والتّصرف داخل المدرسة وخارجها وبهذا يبث فيها الحياة[2].

كما تعرّض الدّليل إلى مستويات الكفاءة والّتي اشترط أن تتناسب ومراحل النّمو المتعلّم ممّا سيسمح له بالتحكّم في الكفاءات النّهائيّة في ختام سّنة من التعلّم أو مرحلة وقد قسمها إلى:

- كفاءة المواد (competences disciplinaires) : وهي كفاءات مرتبطة باكتساب مادة من المواد الدّراسية، وتوافق درجة التّحكم الخاص الّتي بلغها المتعلّم في فترة معينة في مادة تعلمية وهي خاصة بكل مادة.
- الكفاءات العرضية (compétences transversales) : وهي الّتي تتكوّن من المواقف والمساعي العقلية والمنهجيّة المشتركة بين مختلف المواد و يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف و القيم التي نودّ تنميتها[3]

---

[1]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص18.

[2].المرجع نفسه، ص19.

[3]. المرجع نفسه الصفحة نفسها.

2.4.2.2. أهمّ المفاهيم المتعلّقة ببناء المعرفة في الدّليل المنهجي:

ضبط الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، أهم المفاهيم الّتي لها علاقة وطيدة ببناء المعرفة في ظل المقاربة بالكفاءات والمتمثلة في:

- **الوضعيّة التّعلميّة** (situationd'apprentissages):

حاول الدّليل المنهجي لإعداد المناهج تحديد مفهوم الوضعية التّعلمية من خلال ضبطه مفهوم التّعلم الّذي هو «...الإنتقال من وضعية اللّاعلم إلى إدراج معارف جديدة والتّعلم يقتضي عملية بناء لا استقبال المعارف فقط»[1].

- **عائلة من الوضعيات** (famille desituations):

هي مجموعة من الوضعيات لها نفس درجة التعقّد وترتبط كلها بنفس الكفاءات وتجمع الكفاءات في عائلات من الوضعيات حسب المعالم الّتي تكوّن الثوابت: العمل المطلوب، الموضوع، نوع السّند المقدم والموارد (معارف، مهارات، سلوكات) الّتي ينبغي تجنيدها (مسعى أو طريقة أو مسار مشترك...) ينبغي الفهم من عبارة " عائلة الوضعيات" مفهوم التشارك الفوقي للمواد (notion transdisciplinaire)

- **الوضعية الإدماجية** (situation d'intégration):

هي «... وضعية تعلمية وتقويمية مركبة(معقدة)، تقدم عادة في شكل وضعية مشكلة تهدف إلى اندماج أو تجنيد مكتسبات (كفاءات عرضية ومادية، معارف تقريرية أو إجرائية أو شرطية، مواقف وتصرفات) تهدف إلى تحقيق كفاءة شاملة تتوج مسارا وتهدف الوضعية الإدماجية إلى إنتاج وثيقة أو ملخص، تطبيق مسعى خاص (تجريبي أو ابتكاري).»[2].

---

[1]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08–04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص19.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- **الكفاءة الشّاملة** (la compétence globale):

هي هدف تسعى السّياسة التّربويّة بلوغه في نهاية مسار دراسي حيث يحدد مداه وفق تنظيم المسار الدّراسي، إنّها تعادل ما يسمى " الهدف النهائي الاندماجي (OTI) عند روجرس[1] X.Rogiers .

- **الكفاءة الختاميّة** (la compétence terminale):

يقصد بها الكفاءة «المتعلقة بميدان من الميادين المهيكلة لمادة من المواد، وتعبّر عمّا هو منتظر من التّلميذ، من حسن التصرف في نهاية فترة دراسية في ميدان مهيكل للمادة»[2].

- **الوضعية المشكلة** (la situation-problème):

تمثّل الهدف الّذي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى استثماره وهي عبارة عن وضعية يصوغها المدرس يهدف من خلالها إلى حلّ مشكلة من قبل المتعلّمين، الّذين يجنّدون موارد اكتسبوها للوصول إلى الحلّ ممّا يسمح بتنمية كفاءاتهم فيما بعد، وقد عرّفها الدّليل المنهجيّ بأنّها: «وضعية تعلميّة واقعيّة وذات دلالة وترتبط بواقع التّلميذ وتدعوه إلى التّساؤل، واستعمالها المبني على النشاط يعطي الفرصة للتلميذ لشرح مسعاه، وشرح أفكاره، وتبرير اختياراته للإجابة عن الأسئلة المطروحة أو المشكلة التي ينبغي حلها»[3].

اشترط الدّليل المنهجي لإعداد المناهج شروطا تكون بموجبها الوضعية الإدماجيّة وضعيّة تعلميّة هادفة يبني المتعلّم من خلالها كفاءاته ويستثمر موارده وتتمثل في:

---

[1]. يقصد بالهدف الختامي الاندماجي أو الهدف الختامي المندمج: مجموع الكفاءات القاعدية المندمجة المقرّرة لطور تعليمي معيّن، فهو كفاءة شاملة تمارس على وضعية اندماجية ذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلّم، مثلا: في نهاية السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، وفي وضعيات دالة ومتنوعة من التعبير والتّواصل شفويا وكتابيا وبالاعتماد على سندات كتابية، يكون المتعلّم قادرا على إنتاج نصّ حجاجي من عشرة أسطر على الأقل، مع احترام أليات النّمط.

[2]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008** ص19

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص19،20.

- ✓ اشتمالها لمعارف ذات طابع تّقريري وإجرائي وشرطي.
- ✓ أن تكـون لهـا دلالـة لـدى المـتعلّم لأنهـا تسـتخدم أشـياء يعرفهـا وذات علاقـة بواقعه.
- ✓ إدمـاج لعـدد كبيـر مـن المعـارف المختلفـة الطّبيعيّـة الّتـي اكتسـبها المـتعلّم فـي فترة زمنية معينّة (ثلاثي على الأقل).
- ✓ أن تكـون واقعيّـة بامتلاكهـا هـدفا منتجـا واسـتدعاؤها عمـلا حقيقيـا بتوظيفهـا معارف وتقنيات واستراتيجيات.
- ✓ أن تكون منظّمة حول تخطّي المتعلّم للحاجز الذي يكون عادة واضحا.
- ✓ انتظـام الدّراسـة فيهـا حـول وضـعيّة ذات طـابع واقعـيّ، تمكـن المـتعلّم حقيقـة من صياغة الفرضيات والتّكهنات.
- ✓ اسـتقبال المتعلّمـين الوضـعيّة المقترحـة كتحـد لابـدّ مـن مواجهتـه، وحيـث هـم قادرون على الخوض فيه[1].

هـذا وقـد اقتـرح الـدّليل المنهجـيّ أربعـة أنمـاط مـن الوضـعيات المشـكلة المثاليّـة الّتي تؤدي بالمتعلّم إلى:

-**اتخاذ القرار**.

- **تحليل وتصور نظام** بما يسمح بتحقيق الأهداف المحددة.
- **معالجـــة الاخـــتلالات** بـإجراء تحليـل عميـق لنظـام مختـلّ والعثـور علـى سـبب الاختلال وإعداد الإجراءات الّتي يمكن أن تجنب الوقوع في الخلل
- **تسيير وقيادة مشروع** (اتخاذ قرار، تخطيط، تنسيق)[2].

حاول الدّليل اقتراح مسار لحل الوضعيّة المشكلة في أربع مراحل كبرى:

- ✓ التّمثل حيث يبني نموذجا من الوضعيات
- ✓ الحل حيث يعد نموذجا للمشكلة المطلوب حلها

---

[1]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص19.

[2]. المرجع نفسه، ص20.

- ✓ التواصل حيث ننقل الحل الذي وجدناه إلى الآخرين
- ✓ الفحص حيث نقيم الحل وكل المسعى المتبع.[1]

- **المشروع البيداغوجي**:(projet pédagogique)

تهدف المقاربة بالكفاءات من خلال المشروع الكتابي إلى تسخير المتعلم لموارده وتوظيف معارفه ومكتسباته في حلّ مشكلات تواجهه، وتكريس الرّوح الجماعيّة لخلق تفاعليّة تنسجم ومرجعيتها البيداغوجية (البنائية الاجتماعية)، لذا يعتبر المشروع الكتابي الفرصة الّتي تسمح للمتعلم بتسخير جهد ذاتيّ وتفكير منظّم وتفاعل مع الآخرين لإنجاز عمل مفيد، وقد ضبط الدّليل المنهجي لإعداد المناهج مسعى المشروع الكتابي في أنه عمل جماعي يسيره فوج أو قسم، حيث يقوم المعلم بالتنشيط لكنه لا يقرر كلّ شيئ فالمعلم بهذا المعنى موجه للعملية لا صانعها، كما كان معمولا به في المدرسة الأساسية، كما يهدف إلى إنتاج عمل ملموس(بالمعنى الواسع للكلمة أي إنتاج نص جريدة أو يعرض نموذج خارطة أو تجربة علمية أو إبداع فني أو صناعة تقليدية أو تحقيق جولة مسابقة أو لعبة...الخ).

يتحقّق المشروع الكتابي –حسب الدّليل–بتوزيع مجموعة من المهام يمكن أن يشارك فيها كل المتعلّمين الّذين يقومون بأدوار نشطة متنوعة وفق إمكانياتهم وميولهم، ما من شأنه إثارة تعلم معرفة ومهارة تسيير المشاريع (اتخاذ قرار، تخطيط تنسيق...الخ)، مع إعطاء الأولوية للتعلمات القابلة للظّهور (على الأقل بعد العملية) والّتي يحتويها برنامج دراسيّ لمادة تعليمية أو عدة مواد[2].

- **ملمح التّخرّج:**

تطرق الدّليل المنهجي لإعداد المناهج إلى مفهوم ملمح التخرّج[3] الّذي له أهميّة بالغة في الإصلاح المنتهج كونه الرّابط بين السّنوات والأطوار والمراحل

---

[1]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدلّيل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص20.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. اعتمد الدليل المنهجي لإعداد المناهج والمرجعيّة العامّة للمناهج مصطلح "**ملمح التّخرّج**" بدلا عن "**ملمح الخروج**" الجاري في الاستعمال

التّعليمية في المسار الدّراسي؛ إذ يعتبر ملمح الخروج من سّنة أو طور أو مرحلة في نفس الوقت ملمح دخول في السّنة أو الطّور أو المرحلة الموالية، فهو بهذه الصّفة من الناحية المنهجية يمثل علاقة الجزء بالكلّ، ولأهميته هاته خصه الدّليل المنهجي بالشّرح والتّوضيح ووضّح بنيته.

تفرّد الدّليل المنهجي على غرار المرجعيّة العامّة للمناهج بتعريف ملمح الخروج تعريفا منهجيا وتقنيا وبيداغوجيا فهو «...التّرجمة على شكل كفاءات (منتوج التكوين) للخصائص الّتي حدّدها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات مسندة للمدرسة ومهام عليها أن تنصبها لدى الجزائري الغد. إنها مجموعة في إمكانها أن تقود وتوجه عملية إعداد المنهاج الدراسي، ينبغي تنظيمها بشكل يحمل المناهج والمسارات الدّراسية، على احترام المبادئ الإستراتيجيّة والمنهجيّة، الّتي تضفي عليها انسجاما داخليا أكبر وقابلية التّطبيق»[1].

ذكرت كلّ هذه المبادئ في المرجعية العامة للمناهج و زاد عليها الدّليل بأن ربط بين الغايات الّتي يتعين على المدرسة ترسيخها في متعلم الغد، والّتي نصّ عليها "**القانون التوجيهي للتربية الوطنية**" والّتي هي في الآن نفسه توجيهات منهجية بيداغوجية واجب احترامها من قبل معدي المناهج التعليمية، تخص إعادة تنظيم تلك الغايات بشكل يتوافق والمسارات الدّراسية في السّنة الواحدة، وفي السّنوات داخل المرحلة وفي المراحل ضمن المسار الدّراسي، شرط التّقيّد بالمبادئ الإستراتيجية والمنهجية، الّتي تسمح بشكل كبير بتحقيق الانسجام الداخلي، من خلال احترام مبدأ الشمولية الّذي يراعي بناء منهاج لكل مرحلة تعليمية والانسجام الّذي يشرح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج العام، وقابلية التطبيق التي تقتضي التكفل بعملية التكيّف مع شروط التنفيذ والمقروئية الّتي تتوخي البساطة

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدلّيل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص28.

والوضـوح والدقـة والوجاهـة الّتـــي تراعـي التطـابق بـين أهـداف التكـوين الّتـي تحملهـا المنـاهج والحاجـات التربويّـة. وهـي مبـادئ نصـت عليهـا "**المرجعيــة العامــة للمنــاهج**" **وأكدها "الدليل المنهجي لإعداد المناهج"**

3.4.2.2. تعليم اللّغة العربيّة في الدّليل المنهجي لإعداد المناهج:

أكـدت مرجعيّـات السّياســة المدروســة ســابقا علــى ضــرورة الــتّحكم فــي اللّغــة العربيــة وترقيــة اللّغــة الأمازيغيّــة وتعلّــم اللّغــات الأجنبيّــة، باعتبارهــا أهــمّ الوســائل المحصــلة للمعرفــة[1]، وهــا هــو الــدّليل المنهجــي هــذه الوثيقــة المرجعيــة البيداغوجيــة يوضح المسعى ويضبطه ويرسم معالمه في مناهج الإصلاح.

إذ أقـرّ بضـرورة تحسـين تعلـيم اللّغـة العربيّـة كونهـا اللّغـة الوطنيـة والرسـمية ولغـة المدرســة الجزائريــة وإحــدى المركبــات الأساســية للهويــة الوطنيــة وأحــد رمــوز السّــيادة الوطنيّـة وأساسـها الـرئيس،وبصـفتها هاتـه صـار مـن الضّـروري التّركيـز علـى تحسـين تعليمهــا وفــق النّظــرة الإصــلاحية الحديثــة «قصــد إعطائهــا دورهــا البيــداغوجي والاجتمـاعي الثقـافي الكامـل، لسـد حاجـات تعلـيم ذي نوعيـة قـادر علـى التعبيـر عـن عالمنــا الجزائــري والعربــي والإفريقــي والمتوســطي والعــالمي»[2]، إضــافة إلــى مواكبتهــا لكلّ المستجدّات الحاصلة

تحقيقــا للغايــات السّــابقة هنــدس الــدّليل المنهجــي الأطــر الكفيلــة بتحقيــق هــذا المسـعى وفـق النّظـرة النّسـقية المنتهجـة فـي تعلـيم اللّغـات فـي المنـاهج الجديـدة، ومـا تسـتوجبه مـن كفـاءات يـراد تحقيقهـا فـي متعلمـي اللّغـة العربيّـة، وذلـك مـن خـلال تغذيـة البعـد الثقـافي للمتعلّمـين وصـقل أذواقهـم ووجـدانهم وذلـك بتبنـي اسـتراتيجيات تـثمن اللّغــة العربيــة وتجعلهــا قــادرة علــى اســتيعاب التّطــورات العلميّــة والتكنولوجيّــة والحضاريّة.

---

[1]. يتم التركيز في هذا المقام على تعليم اللغة العربية كونها المعنية بالبحث.

[2]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص26.

ولا يتأتّى هذا المسعى حسب الدليل إلا من خلال:

- «إدماج المكتسبات اللّغويّة للمتعلّم في بداية التّمدرس.
- ضمان الكفاءات الأساسيّة الأربع للاتصال (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي، التعبير الكتابي).
- تمكين المتعلم من المكتوب وقراءة النصوص مبكرا (الأولوية للكتّاب الجزائريين ذوي المكانة المعترف بها).
- تنويع أنماط النصوص المدروسة والمنتجة (السردية والوصفية والعرضية[1] الحجاجية) وكذلك المكتوب الوظيفي (الملخص والخلاصة والتقرير وفالالتماس الطلب ...الخ)»[2].

4.4.2.2. ملمح الخروج من التّعليم الأساسي في مجال اللغات في الدليل المنهجي لإعداد المناهج.

يعدّ الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج على غرار الدّستور والقانون التوجيهي للتربية الوطنيّة والمرجعية العامّة للمناهج التّعليم الأساسي تعليما إجباريا؛ يهدف إلى جعل المتعلّم يتحكم في مجموعة من الكفاءات غير القابلة للتقليص ويكسبه ثقافة وتأهيلا يمكّنه من مواصلة دراسته أو متابعة تكوين بعد الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية.

يُجسّد ما سبق من خلال الملمح الشّامل للتعليم الأساسي والّذي يبنى وفق نقاط القوة المؤسسة على التّحكم في اللّغات الأساسية الّتي تتمحور أساسا حول اللّغة العربيّة وإكساب القيم الموافقة للهوية الوطنية، والكفاءات العرضية الضرورية لتنمية الشخصية والنجاح المدرسي، كونها المكون الرئيسي للهوية الوطنية ولغة التدريس في المدرسة الجزائرية. ويشكل التحكم فيها تعبيرا وقراءة وكتابة لب

---

[1]. وردت هذه العبارة بها الشكل في القول المستشهد به " العرضيّة" ويقصد بها " الاخبارية" (خطأ مطبعي).

[2]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدلّيل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص27.

التّعلمات كما يشكّل في الوقت نفسه مجموعة من الكفاءات المرتبطة بالمواد والكفاءات العرضية الأساسية في المسار الدراسي للمتعلّم.

وقد وضّح الدّليل المنهجي الهيكلة الّتي ينبني وفقها الملمح الشّامل في مناهج الإصلاح والمتمثل في أربعة ميادين هي:

– **ميدان تكوين الشّخصية:** والّذي يشمل القيّم الواجب إكسابها للمتعلمين والمتعلقة بتجذير البُعد الوطنيّ والحفاظ على الهويّة الجزائريّة وتنمية الشّعور بالمواطنة.

– **ميدان الكفاءات العرضية:** وهي كفاءات من شأنها أن تنمي كفاءات المتعلم وتأهّله لمتابعة تعليم أو تلقي تكوين أو الاندماج في الحياة المهنية

– **ميدان المعارف اللّغوية والأدبية:** تلعب المعارف اللّغويّة والأدبيّة دورا هاما في بناء القاعدة المعرفية الضرورية في جميع الميادين عامة، وفي مجال اللّغات خاصّة كونها آلية تعلم، فاللغة العربية المكون الرئيسي للهوية الوطنية، هي لغة التدريس في المدرسة الجزائرية، والتحكم فيها تعبيرا وقراءة وكتابة إنما هو في قلب التعلمات ويشكل في الوقت نفسه مجموعة من كفاءات المواد والكفاءات العرضية الأساسية في تمدرس المتعلّم.

وقد لخّص الدّليل المنهجي الإطار العام لبناء ملامح التّخرّج في التّعليم الأساسي في مجال اللغات في[1]:

مجال القيم والمواقف	الهوية الجزائرية	• إيقاظ الشّعور بالانتماء إلى وطنه الجزائر وأمّته • يعتزّ ويقدّر مكنونات الهويّة الجزائريّة ويحترم رموزها ينمي القيّم الخلقيّة والدّينيّة والمدنيّة المستمدّة من مكوّنات الهويّة الجزائريّة من خلال النّصوص اللّغويّة • يعتزّ باللّغتين الوطنيّتين.
	الضمير الوطني	•يرقي في شعوره بالانتماء للأمة إلى مستوى الوعي (الضمير) الوطني باقتناعه بوحدة الانتماء والمصير المشترك للأفراد المجموعات الوطنية المكونة للأمة. •يحافظ على الرموز الوطنية ويدافع عنها. •يتبنى التصرفات المرتبطة بقيم الوطن وأخلاق الأمة. •يتحلى بالأخلاق الدينية والمدنية للوطن والأمة. •يقتنع بضرورة الحفاظ والدفاع على انسجام الأمة وحدود الوطن. •يمتن الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية. •يعي قيمة المنجزات الأدبية والفكرية للأمة ومساهمتها في التراث العالمي. •يعتز بعلماء الأمة وأدبائها.

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص42

	المواطنة	•يتحلى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي والصدق في التعامل • يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية. • ينتهج أساليب الاستمتاع والحوار وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكالهما.
	التفتح على العالم[1]	• يبدي فضوله الفكري والعلمي. • يتفتح على الآداب الإقليمية والعالمية. • يتفتح على اللغات الأجنبية والثقافات الأخرى. • يتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين. • يحترم ثقافات وحضارات العالم. • يحب التواصل والتبادل مع الغير. • يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم وبناء مستقبله.
	طابع فكري	• يعبر مشافهة وكتابة بلغة سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية لإبداء الرأي والتبرير. • نمي لديه حب القراءة والمطالعة. • يتحكم في طرائق القراءة ويعرف أنواع النصوص القرائية. • ينمي قدرته على كتابة وتحليل مختلف أنواع النصوص وفهمها وإبداء الرأي فيها.

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدلّيل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، ص، 43.42

		ينمي مواهبه اللغوية والأدبية والنقدية والإبداعية. ينمي قدرته التعبيرية –مشافهة وكتابة–، بإنتاج نصوص تحترم خصائص الوضعية وسلامة اللغة. يعتني بما تلقاه من معلومات حفظا واستخداما وتبليغا.
	طابع منهجي	يحدد استراتجيات القراءة وفق خصائص الوضعية. يوظف قواعد بناء النصوص والانسجام والمقروئية. يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها في التعبير الشفهي والكتابي. يحسن استخدام الزمن وتسييره. يحسن تقنيات التلقي وتسجيل الملخصات. يحسن استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال ويستثمر مواردها المختلفة.
	طابع تواصلي[1]	يستعمل الأساليب المناسبة للوضعية التواصلية. يوظف الأدوات اللغوية (محسنات بديعية، صور بيانية) المناسبة للمقام في تعبيره الشفوي والكتابي. يحسن الاستمتاع والرد عن الأسئلة الموجهة له. يحدد معيقات التواصل ويستخلص منها.
		يتحلى بالاستقلالية وروح المبادرة والمسؤولية. يصدر أحكاما نقدية موضوعية. يعتمد الإقناع والحجة في تبرير مواقفه. ينمي حسه الفني، وذوقه الأدبي الجمالي. يفتخر بالمنجزات الأدبية والفكرية للأمة.

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدلّيل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**ص43.

طابع شخصي و اجتماعي[1]	يبدي اهتماما بأعمال الأدبية والندوات الفكرية ودور الثقافة الوطنية. يعرف نفسه يثق فيها ويتكفل بها. يستثمر المعلومات المناسبة لتحقيق مشروعه الشخصي والمهني. يتحلى بروح المبادرة والإبداع الأدبي.

الجدول رقم (03): ملامح التّخرّج من التعليم الأساسي في مجال اللّغات حسب الدليل المنهجي.

يتبيّن لنا من هذا الجدول كيف أنّ الدّليل المنهجي لخّص مجمل الغايات والمرامي والأهداف البيداغوجية الّتي سطرتها السياسة التربوية الجزائرية وترجمتها في مصادرها ومرجعياتها المدروسة سابقا، والتّي يتعين على المنهاج تطبيقها تطبيقا فعليا في ملمحي الدّخول والخروج وفي بناء الأنشطة التّعلميّة، وأن تتواجد جميعها وتجسد في الكتاب المدرسي، كونه الوثيقة الرّسميّة الّتي تكون في متناول المتعلّم والّتي تغيّر سلوكه بحق وتحقّق من خلاله ما سبق ورسمته السياسة التعليمية الجزائرية في متعلم اليوم مواطن الغد.

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج –نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**ص43.

حوصلة الفصل:

صفوة القول، أنّ الجزائر قامت بإصلاح ثان صيغت فلسفته وغاياته وأهدافه في مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة المتمثّلة في دستور 1996 المعدّل أوّلا سنة2002 وثانيّا سنة 2008، والقانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج المعدّلة وفقه والدّليل المنهجي لإعداد المناهج، رغبة في تحسين نوعيّة التّعليم لبناء مجتمع متكافل ومتماسك يعتزّ بكيانه ومتفتح على الآخر ومتطلع لبناء مستقبل أفضل وقد وقفنا على الانسجام التّام في تأطير الغايات والخيارات والأهداف المصاغة في هذه المصادر والمرجعيّات و كلها تصب فيما سطّرت له السياسة التربوية المتمثل في:

- **تعزيز مقومات الهويّة الوطنيّة والتأكيد على دورها.**
- **احترام مبادئ الديموقراطية وقيّمها.**
- **مراعاة مبدأ العصرنة والعالمية.**
- **تطوير تعليم اللّغة العربية منهجا محتوا لتواكب مستجدات العصر.**

كما أنّها تعمل في تكاملية في الجوانب البيداغوجيّة المؤطرة لمناهج الإصلاح المنتهج وما نعيبه عليها أنّها تتميّز بإطناب ممل في بعض الجوانب وإسهاب مخل في جوانب أخرى والتكرار غير المبرر أثناء التطرّف لبعض المفاهيم، هو ما لا يجوز في مثل هذا النّوع من المصادر والمرجعيات المؤسسة والمنظرة لسياسة تربوية جزائرية.

الفـــصـــل الثّـــــــــانـــــي:
ترجمة منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط لمبادئ السّياسة التربويّة

1. دراسة وصفيّة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط.

2. ترجمة ملمح المتعلّم في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

3. ترجمة الكفاءة الختاميّة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

4. ترجمة الأنشطة التّعليميّة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

5. ترجمة التّقييم في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

مدخل:

إنّ الإصـــلاح الّتي انتهجته الجزائر ســـنة 2003 ورســـمت حدوده في مصـــادرها ومرجعياتها هدفت إلى إحداث قفزة نوعية في كل الميادين التعليميّة، بدءً بتبني مفهوم المنهاج بدل البرنامج كون هذا الأخير يعتمد في الغالب الأعمّ على المعارف الّتي ينبغي تلقينها للمتعلمين الّذين عليهم إعادة إنتاجها، في حين أنّ المنهاج لم يلغ هذه المعارف إلغاءً كليا بل اعتبرها محتويات معرفيّة تُنتقى حســـب النّشـــاط التعليمي ويخططها المنهاج؛ فبهذا المعنى صـــار المنهاج يعبّر عن «الخبرات التّربويّة الّتي تتيحها المدرســـة للتّلاميذ داخل حدودها أو خارجها، بغية مساعدتهم على نمّو شخصيّتهم في جوانبها المتعددة، نموا يتفق مع الأهداف التعليميّة»[1].

يصـــادق ما ســـبق، ما ذهب إليه وزير التربية السّـــابق" أبو بكر بن بوزيد"في مؤلفه" إصـــلاحات التربية في الجزائر (رهانات وتحديات) الّذي اعتبر المنهاج مجموعة أنشـــطة مندمجة يتمّ تصميمها عن دراية علميّة وبمهارة فائقة بغرض بلوغ مرام وأهداف محددة سلفا[2] كما أنّه يعبّر عن «... جميع أنواع النّشـــاط الّتي يقوم بها التّلاميذ أو الخبرات الّتي يمرون بها تحت إشراف المدرسة، وبتوجيه منها، سواء كان ذلك داخلها أو خارجها»[3].

من خلال هذه التّعاريف نستخلص أنّ المنهاج وافق المفهوم الحديث الّذي يركز على الخبرات بكل أنواعها ويحدد الطّرائق المناسبة وأدوات التّقويم الّتي تحكم على مدى تحقق الفعل التربوي، ممّا يجعله يعبر عن عمليات مخطط ترمي لتحقيق أهداف ومرام وفق استراتيجيات التعليم والتقويم بما يخدم السّياسة التّربوية، كما أنّه أعاد ترتيب أدوار كلّ من المعلّم والمتعلّم، حيث أصبح دور المعلّم يكمن في تهيئة المَناخ الدّراسيّ وإثراء الموقف التَعلُّمي، فهو بذلك

---

[1]. يحي حامد هندام، جابر عبد الحميد جابر، **المناهج-أسسها تخطيطها، تقويمها**، دار النهضة العربية القاهرة، ط1996،8،ص8.

[2]. ينظر: أبو بكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر (رهانات و إنجازات)**، دار القصبة للنشر، الجزائر، ماي 2009،ص45.

[3]. عبد الحفيظ سلامة، **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000، ص22.

موجه ومنشط للعملية التعّليمية التّعلمية وليس صانعها، أمّا دور المتعلّم وفق المفهوم الجديد للمنهاج لم يعد متلق سلبيٍّ للمعرفة بل صار مشاركا في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة نشطا متفاعلا إيجابيا.

كما صار لزاما عليه مواكبة المستجدّات والتّفاعل مع المعطيات الجديدة والطّرائق المستحدثة في مجال التّعليم عامّة وتعليم اللّغات بشكل خاص وتعليم اللّغة العربية بالتحديد كونها رمز السيادة الوطنيّة وعنوان الهويّة؛ حيث تغيّر التّوجه حديثا استقراء تراث وتعليم اللغة في شاكلة فنون وألوان أدبية إلى«...تزويد الطّلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس الحركية الّتي تمكنهم من الاتصال باللّغة العربيّة وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النّشاط اللازمة داخل المدرسة وخارجها، وهذا تحت إشراف المدرسة»[1].

وبهذا تدرّس مادة اللغّة العربية للمتعلم في شكل خبرات ومهارات تؤدي وظيفتها التواصلية وبعدها المهاري، مثلما دعت إليه الوثائق الرّسمية المؤسسة للسّياسة التربوية من قانون توجيهي للتربية الوطنية ومرجعية عامة للمناهج ودليل منهجي لإعداد المناهج.

[1]. رشدي أحمد طعيمية، محمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام –نظريات، و تجارب–**، دار الفكر العربي، القاهرة ط1،2000، ص 54

1. دراسة وصفيّة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط.

منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط وثيقة رسميّة مرجعيّة وطنيّة صدرت ضمن " مناهج السّنة الرابعة من التّعليم المتوسط"، والمتمثلة في: منهاج اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة والتربية المدنيّة والتاريخ الجغرافيا والرياضيات والعلوم الفيزيائية والتكنولوجيا وعلوم الطبيعة والحياة والتربية البدنية والرياضية والتربية التشكيلية الإنجليزية والفرنسية، وقد أصدرته اللّجنة الوطنية للمناهج بمديرية التعليم الأساسي، عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بتاريخ جوان 2013.

إنّ النسخة[1] المعنيّة بالدّراسة مسّتها تعديلات تعود أساسا لمواكبة الدّيناميكيّة وفق منطق التّقييم المرحلي للتّعليم الإلزامي بهدف «...جعل كل تلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التّربويّة والثقافيّة والتأهيليّة الّتي تمكّنه من مواصلة الدّراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي والاندماج في الحياة العملية، وتكون هذه الكفاءات ذات طابع اتصالي، فكري، اجتماعي وشخصي»[2]، كما تحدّث المنهاج عن الإصلاح ومجمل أهدافه، مع الإشارة إلى التعديلات المدرجة والتي لجأت إليها الهيئة الوصية تحقيقا للمبادئ الآتية:

- «تخفيف الزمن الدّراسي اليومي والأسبوعي.
- ضمان حجم سنوي كاف يمكن من تحقيق مجمل نشاطات التّعلم المقررة، في المناهج التعليمية الرسمية طبعة جوان 2013.
- ضمان مبدأ تدرج الزمن الدراسي وفق مستويات التعليم.
- إدراج حصص الأعمال الموجهة في مواد التعلمات الأساسية وهي اللّغة العربية والرياضيات واللغة الفرنسية اللغة الإنجليزية»[3].

---

[1]. صدرت الطبعة الأولى شهر جويلية 2005، وقد ضمت اللغة العربية واللغة الأمازيغية باللغتين العربية والفرنسية والتربية الاسلامية واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية.

[2]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط –منهاج اللغة العربية–**، ص أ.

[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- «تخصيص فضاء زمني ضمن التنظيم الجديد للزمن الدراسي للإرشاد المدرسي في إطار النشاطات اللاصفية.
- جعل محتويات ونشاطات التعلم المقررة في المناهج التعليمية متطابقة مع التنظيم الجديد للزمن»[1].

يتكوّن هذا المنهاج من محتوى يمكن توزيعه على سبعة محاور أساسية هي:

- مدخل تضمن أسباب الإصلاح وشبكة تعديل المواقيت الأسبوعية الجديدة لمرحلة المتوسط وكيفيات تطبيقها[2].
- اقتراح التوزيع الزمني الأسبوعي للمادة[3].
- ضبط ملمحي الدخول إلى هذه المرحلة التعليمية والخروج منها، وكذا الكفاءة الختامية المسطّرة[4].
- تحديد الكفاءات القاعدية الخاصّة بنشاط القراءة، التعبير الشّفهي، التعبير الكتابي[5].
- تقديم طريقة التّدريس وأسسها المعرفية والتّربوية، وطريقة تقديم نشاط القراءة ودراسة النّص، القواعد والإملاء، المبادئ الأدبية الأولية، والتّطبيقات، والمطالعة الموجهة وكذا التعبير بشقيه الشفهي والكتابي[6]
- تقديم محتوى المادة وأنشطتها المكونة لها[7].
- تحديد طرائق التدريس فيما يخصّ بيداغوجيا المشروع، وكيفية إعداد وضعيات التّعلّم، وسير العملية التعليمية، مع استعراض مقتضب للوسائل التعليميّة[8].
- عرض كيفية التقييم وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات[9].

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية**، ص أ.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، ص08.

[4]. المرجع نفسه، ص 08،09.

[5]. المرجع نفسه، ص09،10،11.

[6]. المرجع نفسه، ص12،13،14.

[7]. المرجع نفسه، ص15،16،17،18.

[8]. المرجع نفسه، ص19،20.

[9]. المرجع نفسه، ص21،22.

1.1. قراءة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

دعت كلّ مصادر ومرجعيات السّياسة التّربوية أن يواكب المنهاج كلّ المستجدات وأن يمسّه من فترة لأخرى تحديث، وهذا مبدأ أساسي في الإصلاح التربوي المنتهج في 2003 الذي يعتبره «سيرورة متواصلة ديناميكيّة ودائمة تتضمن مراحل للمتابعة والتقييم والتعديل من أجل ضمان السير الحسن والطبيعي للمنظومة التربوية»[1].

وهذا ما شهده منهاج اللّغة العربيّة المعني بالدّراسة الّذي يعدّ نسخة معدّلة، ومجمل التعديلات المستحدثة فيه تعلّقت بـــ:

1.1.1. **إعـادة تنظـيم الـزّمن الدّراســي:** أعـاد منهـاج اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط تنظـيم الـزّمن الدّراسـي مـن خـلال تخفيـف الحجـم السّـاعي المخصّـص لمـادة اللّغــة العربيّــة يوميــا وأســبوعيا؛ وذلــك وفــق شــبكة المواقيــت الأسبوعيّــة لكــلّ المرحلة والتّي تبدت في الشّكل الآتي[2].

	السّنة الأولى	السّنة الثانية	السّنة الثالثة	السّنة الرابعة
اللّغـــــة العربيّة	5سا+30د (أ.م)	5سا+30د(أ.م)	5سا+30د(أ.م)	4س+1س(أ.م)[3]

الجدول رقم (04): التوزيع الزمني المستحدث في منهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط جوان 2013

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط –منهاج اللغة العربية–**، ص أ.

[2]. المرجع نفسه، ص ب.

[3]. يقصد بالرمز (أ.م) حصة الأعمال الموجهة المستحدثة في هذا التعديل.

إن التّقسيم الزّمنيّ المستحدث وفق هذا التّعديل في منهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط لأنشطة[1] مادة اللّغة العربيّة يتعارض مع ما نصّت عليه مرجعيات السّياسة التّربويّة وعلى رأسها الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج،[2] الّذي قدّره بالنسبة للطور الثالث من التعليم المتوسّط بست (06) ساعات أسبوعيا أي ثمان وستين ومائة ساعة (168) ؛ حيث صار الحجم السّاعي المخصّص لتدريس هذه المادّة في هذا المستوى خمس ساعات(5) أسبوعيا والّتي تصرّف في توزيعها على النّحو الآتي[3]:

---

[1]. استخدم مصطلح النشاط (L'activité)، بدل المادة الدراسية لأنّ النّشاط مرتبط بالطرائق النّشطة الّتي تهتمّ بالمتعلّم، وتهدف إلى ربط المحتويات التّعليميّة بالواقع المعيش، فالنّشاط وفقا لذلك هو الممارسات الّتي يقوم بها المتعلّم أثناء الدّرس معتمدا على نفسه في بناء تعلّماته بتوجيه من المعلّم، و بهذا يكون مفهوم النشاط يدلّ على الممارسة والإنجاز والبناء في حين أنّ المادة التعلميّة تدلّ على معاني التكديس والتّلقي والتحفيظ، وبهذا المفهوم تكون هذه الأخيرة منتمية إلى المناهج التقليدية التلقينيّة القديمة، بينما النشاط فهو مكون أساسي في الطرائق التعليمية الحديثة المعتمدة.

[2]. الأمر ذاته لاحظناه في منهاج جويلية 2005 م، والذي خصّص لتدريس اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط (5) خمس ساعات أسبوعيا، موزعة على النحو الآتي: قراءة ودراسة نص، تتم في ثلاث(3) ساعات، حيث يتعرف المتعلّم خلالها على النص ويتدرب على قراءته بطريقة جيدة ويتفهّم معانيه ويدرك مبناه ويستجلي أفكاره وبستنبط جمالياته في بعد زمني قدر بساعتين؛ في حين يستنبط محتواه اللغوي ويتعرف على وظائف الكلمات داخل الجملة وتراكيبها وصيغها في مدة ساعة واحدة، وساعة واحدة لنشاط التعبير الشفوي، وساعة أخيرة لحصة التعبير الكتابي.

[3]. وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط-منهاج اللغة العربية-**، ص08.

السنة الرابعة	التوقيت الأسبوعي لنشاط اللغة العربيّة
قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة واحدة.
الظواهر اللّغويّة	ساعة واحدة.
مطالعة موجهة تعبير شفهي	ساعة واحدة.
تعبير كتابي	ساعة واحدة.
أعمال موجهة	ساعة واحدة.

الجدول رقم (05): التوزيع الزمني لحصص نشاط اللغة العربيّة في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

حيث قام المنهاج بـ:

- دمج حصتي القراءة المشروحة ودراسة النّص معا وتنجزان في ساعة واحدة.
- تخصيص حيّز زمني لنشاط الظّواهر اللّغوية قدّر بساعة واحدة.
- دمج حصّتي التّعبير الشّفوي وحصّة المطالعة الموجّهة معا، وتنجزان في ساعة واحدة.
- تخصيص ساعة واحدة للتّعبير الكتابي وتصحيحه وكذا متابعة المشروع الكتابي.
- استحداث حصة الأعمال الموجهة ببعد زمني قدر بساعة واحدة كبديل لحصة الأعمال التّطبيقيّة المعمول بها سابقا والّتي صارت تدرس بطريقة التفويج، حيث يفوّج القسم إلى فوجين يطبق فيها المتعلّم ما اكتسبه مدة ساعة واحدة مرة واحدة في الأسبوع.

صارت الأنشطة التعليميّة وفق التنظيم الجديد للزمن الدّراسي تنجز في اثنين وثلاثين أسبوعا دراسيا(32)، منها ثمانية وعشرون (28) أسبوعا دراسيا لإنجاز أنشطة التّعلّم وأربعة (4) أسابيع للتّقييم.

يمكننا توضيح الاختلافات المتعلّقة بالحجم السّاعي المخصص لمادة اللّغة العربيّة من خلال عقد مقارنة بين ما أوردته مصادر ومرجعيات السّياسة التّربويّة وما ورد في المنهاج في الجدول الآتي:

الحجم السّاعي	الدليل المنهجي لإعداد المناهج	المنهاج	السّنة الدّراسية	ملاحظة
الأسبوعي	06	05	32 أسبوعا	1- ساعة
الحجم السّاعي السنوي للتدريس الفعلي	168	140		28- ساعة
أسابيع التقويم	04	04		0
إجمالي الحجم الساعي السّنوي لمادة اللغة العربية	188	160		28-

<u>الجدول رقم (6): دراسة مقارنة للحجم السّاعي المخصّص لمادة اللّغة العربيّة بين الدّليل المنهجي لإعداد المناهج ومنهاج السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط.</u>

نلاحظ من الجدول رقم ستّة (06) أنّ مرجعيات السّياسة التّربويّة وعلى رأسها الدّليل المنهجي لإعداد المناهج قد خصّص ثمانية وستين ومائة (168) ساعة للتّدريس الفعليّ لمادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، أي بمعدّل ست (6) ساعات أسبوعيا، غير أنّ المنهاج خصّص لها خمس (05) ساعات أسبوعيا ما يقدّر بأربعين ومائة (140) ساعة سنويا، وبهذا يكون المتعلّم قد خسر ساعة (1) من التّدريس الفعلي في الأسبوع أيّ ما يقدر بثمان وعشرين

(28) ساعة خلال السّنة الدّراسيّة وأربع (04) ساعات للتقويم في السّنة ما نسبته 16.66%.

كما نلاحظ أيضا من خلال الجدول رقم(05) تركيب ومزج بعض الأنشطة كنشاطي قراءة مشروحة ودراسة نّص والّذي وسمه المنهاج بنشاط «**قراءة مشروحة دراسة نصّ**"، ونشاطي المطالعة الموجّهة والتعبير الشّفوي والّذي سمّاه " **مطالعة موجّهة تعبير شفوي**" وبين تقديم تقنية تعبير جديدة وتصحيح التّعبير ومتابعة المشروع الكتابي والّذي دعاه بنشاط " **تعبير كتابي**"، وقد خصّص المنهاج لكل الأنشطة المدمجة حيزا زمنيا قدر بساعة واحدة، والّذي نقرّ من خلال تجربتنا في الميدان أنّه لا يسمح بتحقيق الكفاءات المسطرة لهذا الطّور في ملمح الخروج من جهة ولا يخدم طرفي العملية التّعليميّة/ التعلُيمية من جهة ثانية جرّاء الضّغط الكبير الممارس عليهما.

2.1.1. إدراج حصّة للأعمال الموجهة: استحدث منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط حصّة للأعمال الموجهة لمدّة ساعة واحدة أسبوعيا، تدرّس بنظام التّفويج يتمّ خلالها دعم مكتسبات المتعلّم ومعالجة نقائصه وتقييمها.

3.1.1. إعادة تنظيم السّنة الدّراسيّة: أعاد منهاج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط تنظيم الزّمن الدّراسي حيث أصبحت السّنة الدّراسيّة تحوي أربعا وثلاثين (34) أسبوعا دراسيا منها ثمان وعشرون (28) أسبوعا لإنجاز نشاطات التعلّم وأربعة (04) أسابيع للتقييم.

2.1. أهداف منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط وعلاقتها بالسّياسة التّربويّة.

يشير منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط إلى أنّه يهدف إلى تمكين المتعلّمين من شبكة من المعارف اللّغويّة وإكسابهم مهارات وظيفيّة تساعدهم على تفعيل مكتسباتهم في مواقف تواصليّة وذلك برسم معالم مجالات الأهداف المعرفيّة والنّفس الحركيّة والوجدانيّة؛ الّتي تمكّن المتعلّمين من تكوين كفاءات ذات طابع اتصالي وفكري واجتماعي وشخصي[1].

[1]. وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط-منهاج اللغة العربية-**، ص"أ".

كما يهدف أيضا إلى « جعل كلّ تلميذ يتحكّم في قاعدة من الكفاءات التّربويّة والثّقافيّة والتّأهيليّة الّتي تمكّنه من مواصلة الدّراسة بعد التّعليم الإلزامي»[1].

إنّ هذه الأهداف الّتي سطّرها منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط توافق إلى أبعد حدّ ما هندست له مصادر ومرجعيات السّياسة التّربويّة معرفيّا، مهاريّا ووظيفيّا، وتتحقّق من خلال الكفاءات والأهداف الّتي خصّها لكّل الأنشطة التّعليميّة المبرمجة لتدريس هذه المقرّر التّربوي التّعليمي.

[1]. وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط-منهاج اللغة العربية-**، ص"أ".

2. ترجمة ملمح المتعلّم في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

اعتمد إصلاح 2003 الّذي انتهجته المنظومة التّربوية الجزائريّة في إعداد مناهجها مفهوم الملمح الّذي يدلّ على الخصائص الّتي يجب أن تظهر في تعلّم المتعلّم وسلوكه وشخصيّته بعد تخرجه من طّور تعليميّ أو مرحلة تعليميّة وهو عبارة عن ترجمة للأهداف المحددة في السّياسة التّربويّة، ويصاغ في «شكل معارف ومهارات وسلوكات كما يعرف كذلك بالنسبة للمجالات التّصنيفيّة: المعرفية والنّفس شّعوري حركي ووجداني اجتماعي»[1].

ينقسم الملمح إلى ملمح دخول (profil d'entrée)، (نقطة الانطلاق) وملمح خروج (profil de sortie) (نقطة الوصول) والملمح سواء كان ملمح دخول أو ملمح خروج يجيب عن تساؤل" من أين أتيت؟ والى أين أذهب؟"[2].

إنّ ملمح الخروج من طور أو مرحلة تعليميّة هو نفسه ملمح الدّخول إلى المرحلة أو الطور لاحقا، لذا فهو يكتسي أهميّة كبرى وقد عرّفته المرجعيّة العامّة للمناهج بأنّه خلاصة الكفاءات الختامية، فهو بهذا ليس حصيلة تراكمية للكفاءات القاعديّة بل هو نظرة شاملة لما ينبغي أن تكون عليه المكتسبات الأساسية في نهاية كل مرحلة تعليمية أو مسار تعليمي كامل،[3]ورؤية شاملة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم بعد اكتسابه للكفاءات القاعدية في نهاية طور أو مرحلة تعليمية أو مسار تعليمي كامل، ويتميز ملمح الخروج بإدماجه للقيم والكفاءات العرضية[4].

بين ملمح الدّخول (نقطة الانطلاق) وملمح الخروج (نقطة الوصول) يوجد المسار الدّراسي حيث نجد ترجمته في المنهاج الدّراسي الذي تكمن أهميّته في كونه يساعد على جعل غايات المدرسة عملية أكثر بما يسمح بربطها بالرّهانات الاجتماعية كما أنّه يمكّن من ضمان الانسجام العمودي عبر المسار الدّراسي، ويسمح بترابط المواد

---

[1]. ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج**، ص26.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص27.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص19.

وتـداخلها ويعـزز البعـد التشـاركي الفـوقي للمـواد ذات الطـابع السّـلوكي، الّتـي تركـز علـى االمـتعلّم ومسـاعيه الفكريّـة والوجدانيّـة والاجتماعيّـة، عـلاوة علـى أنّـه يـوفر معـايير التّقويم الختامي ومؤشراته[1].

1.2. ملمح الدّخول إلى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

استعرض منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط الكفاءات الّتي حصّلها المتعلم في السّنة السّابقة وهي بالتقريب نفسها في ملمح الخروج من السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ومرد الأمر أن الطّور الثالث من التّعليم المتوسّط يهدف إلى تعميق التّعلمات أكثر من تحصيلها؛ وتتمثل مجمل الأهداف المسطرّة في ملمح الدّخول في أن يكون المتعلّم قادرا على قراءة ومطالعة مختلف النّصوص قراءة مسترسلة، وأن يدرك ما تشتمل عليه من معطيات وأن يميّز بين مختلف الأنماط وأنواع كل منها، وأن يحدّد بعض خصائصها ويصدر أحكاما- شفويّة ومكتوبة - ويؤيدها بالأدلة والأمثلة، وأن يكون قادرا على التّعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة، ويكتب نصوصا نثرية متنوعة يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف مكتسباته القبليّة، وأن يدرك خصائص الأسلوب الحجاجي في النّصوص.[2]

2.2. ملمح الخروج من السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

يضـمّ ملمـح الخـروج مـن السّـنة الرابعـة مـن التّعلـيم المتوسـط كفـاءات قاعديّـة يفتـرض علـى المـتعلّم تحصـيلها خـلال السّـنة الدّراسـيّة وهـي كفـاءات تتعلّـق بالمرحلـة المتوسـطة عمومـا؛ والمتمثلـة فـي أن يكـون المـتعلّم قـادرا علـى قـراءة نصـوص مُنوّعـة قـراءة مسترسـلة سـليمة ومعبّـرة وأن يفهمهـا ويصـنّفها حسـب أنماطهـا وأنواعهـا، وأن يهـتمّ بالمطالعـة الحـرّة لوثـائق المختلفـة قصـد الانتفـاع أوالتّسـلية، وأن يحلّـل المقـروء ويرتّـب محتوياتـه ويضـبط أفكـاره بالمناقشـة والنّقـد، كمـا يتعـيّن علـى المـتعلّم أن يكـون قادرا على تذوق المقروء واكتشاف جوانبه الجمالية[3].

---

[1]. ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، "منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، "، ص**26.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص08.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يؤكد المنهاج من خلال ملمح الخروج على ضرورة تمكين المتعلّم من التعّبير شفويا وكتابيّا عن مشاعره وآرائه وأن يعلّلها بالأمثلة والشّواهد وببراهين حسب الموقف، كما يطمح المنهاج إلى أن يكتسب المتعلمّ القدرة على كتابة نُصوص من أنماط متعددة (الوصف، السّرد الحجاج...)، وأنواع مختلفة (رسالة خطبة، مقالة...)، بمراعاة معايير الصّوغ وأساليب العرض، ويرمي أيضا إلى امتلاك المتعلم الكفاءة ليتواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللّغوية، إضافة إلى جعله ممتلكا القدرة على كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.[1]

إنّ التأمل في ملمح الخروج الّذي ضبطه منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط يلاحظ إلمامه بجميع الكفاءات وتركيزه على توظيف المتعلم لخبراته وتجسيدها في شكل ملموس، إذ يتبدى ذلك جليا من خلال تركيزه على كفاءة القراءة الواعيّة التّحليليّة التّي تسهم في فهم ما انضوى عليه النّص من معطيات معرفيّة وأفكار وتذوّق المقروء واستكشاف جوانبه الجماليّة، وهذا لإذكاء رغبة المطالعة والتّحفيز على مطالعة مختلف الأصناف الأدبية وتحديد خصائصها، ومن ثمة التّعبير مشافهة وكتابةً عن أفكاره ومشاعره وآرائه وتعليلها موظفا الشّواهد والبراهين حسب الموقف.

كما تمت إعادة برمجة كل أنماط النّصوص الّتي سبق ودرسها المتعلّم ليستغلها في إنتاجاته، حيث يتعين عليه في هذا المستوى كتابة نصوص متعددة الأنماط ومن أجناس أدبية منوّعة كالرسالة والخطبة والمقالة، إضافة إلى كتابة محاولات شعريّة بمراعاة معايير الصّوغ وأساليب العرض وبتوظيف خياله وذوقه الأدبي.

إنّ ما سبق وسطره ملمح الخروج للطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط، هو الأمر الّذي دعت إلى تطبيقه المرجعية العامّة من خلال تأكيدها على أنّ «... ملمح التخرّج

---

[1]. ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، "منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسّط**، "، ص09.

خلاصة ـ وليس تراكما ـ الكفاءات الختامية ونظرة شاملة لما ينبغي أن تكون عليه المكتسبات الأساسية في نهاية مرحلة تعليمية أو مسار دراسي كامل»[1].

إنّ ضبط الكفاءات الخاصّة بملمح الخروج بهذا الشّكل من شأنه أن يسهم في «جعل غايات المدرسة أكثر تحقيقا وواقعيّة ومنه ربطها بالرهانات الاجتماعية»[2] وتحقيق هذه الغاية هو أمل ومسعى كل المنظومات التعليميّة على غرار المنظومة التربويّة الجزائريّة التي سطرت ذلك في مرجعياتها .

يوفّر ملمح الخروج علاوة على ما سبق معايير التقويم الختامي ومؤشراته[3] إذ بالاحتكام إلى الكفاءات القاعديّة الّتي ضمّها يمكن الحكم على المحتوى المعرفيّ الّذي يحويه الكتاب وكذا على نجاعة التّعلمات ومدى استيعابها من قبل المتعلم وتحكّمه فيها.

تجدر الإشارة هنا أنّه يتعيّن على ملمح الخروج المسطّر للطّور الثّالث من التّعليم المتوسط مراعاة المجالات التّصنيفيّة المعرفيّة والوجدانيّة والسّلوكيّة، الّتي جاء بها "بنجامين بلوم" (BenjaminBloom) لأهميتها والمكوّنة من:

1.2.2. المجال المعرفي(Domaine cognitif) : والّذي ينقسم إلى الحقول الآتية:

1.1.2.2. المعرفة –التذكر-: (Connaissance) :

تمثّل أدنى المستويات الموجودة في تصنيف بلوم، إذ إنّها تأتي في المرتبة الأولى ليكوّن أرضيّة خصبة للنّشاطات الإدراكية(المعرفية)، حيث يكون المتعلّم قادرا على الملاحظة واسترجاع معلومات سبق له وأن تعامل معها[4]، ويعرّفها حسني عبد الباري عصر: «ويتضمن مستوى المعلومات مهمة تخزين الحقائق واسترجاعها، أو ما يعرف بالتعلّم الآلي وليس مطلوبا من المتعلّم في هذا المستوى سوى تذكّر الحقائق لاستخدامها العاجل، أو لاستخدامها فيما بعد

---

[1]. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج**، ص27.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[3]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4].Dieudonné_leclerq**, Edumétrie et docimologie,** T.O.I.S.E.OU Taxonomie d'objectifs instrumentée au service de lévaluation pédagogique ,Ed Université liège,2005p06

وعندما يحين وقت استعمال تلك الحقائق فلا بدّ من استدعائها في صورتها الأصل غير محرّفة ولا مشوّهة»[1].

2.1.2.2.الاستيعاب و الفهم: (Compréhension):

يعدّ الفهم مرحلة أرقى في التّدرّج العقلي من مجرّد الحفظ والتّذكّر، حيث يصل المتعلم إلى هذا المستوى بعد عملية استذكار المعلومات إلى فهم المادة وكذا استيعاب المعطيات وإدراك الحقائق؛ إذ يتمّ في هذه المرحلة إعادة صياغة المعلومات وتوضيح المعاني وتفسير العلاقات وإيضاح الأساليب[2].

3.1.2.2. التطبيق: (Application)

التطبيق استعمال المعارف المكتسبة (القواعد والقوانين) في المواقف الجديدة إذ يقوم المتعلّم ضمن هذا المستوى بحلّ (الوضعية المشكلة) من خلال تطبيق المعلومات المكتسبة من المستويات السّابقة–توظيف الطرائق والمفاهيم والمبادئ بصورة فاعلة واختيار الأساليب المناسبة–في مواقف جديدة، ويعرّف التطبيق بأنّه «الّذي يقيس القدرة على استخدام الصيغة المجرّدة في مواقف فعليّة ومحسوسة مثل تطبيق مفهوم أو قاعدة أو نظرية في موقف محدّد»[3] .

4.1.2.2.التّحليل: (Analyse)

يعدّ التّحليل المستوى الرّابع من مستويات صنافة بلوم، تشير هذه المهارة إلى قدرة المتعلّم على تفكيك العناصر المكونة لموضوع ما أو تجزئة المعلومات المركبة إلى أجزاء أبسط حيث يتمّ تعلّم هذه الأخيرة في المراحل السّابقة، وسيتعرّف خلال هذه المرحلة على الأجزاء والتفاصيل وسيقوم بتنظيمها والتّحقق منها مميزا بهذا بين الأفكار الرئيسيّة والجزئيّة منها «أمّا في التحّليل نقوم بالتّركيز على تفكيك المادّة

[3].حسني عبد البارئ عصر، **مهارات تدريس النّحو العربي – النّظرية و التطبيق**–، مركز الاسكندرية للكتاب ط1، مصر، 2000،ص143.

[2] .Dieudonné_leclerq**, Edumétrie et docimologie, p06**

[3]. رشيدي طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية–إعدادها، تطويرها، تقويمها**، ص168

إلـى جزئياتهـا أو عناصـرها وإدراك العلاقـة الموجـودة بـين تلـك العناصـر والكيفيـة الّتـي انتظمت وفقها»[1].

5.1.2.2. التّركيب: (Synthèse)

يقـوم المـتعلّم فـي هـذه المرحلـة بتجميـع الأجـزاء لتكـوين بنـاء جديـد، حيـث سـيتم دمــج المعلومــات الّتــي تــمّ اكتســابها فــي المســتويات الأدنــى وذلــك بتنظــيم المفــاهيم والنظريـات وبتوظيـف الأفكـار والمعلومـات المكتسـبة، فـي توليـد أفكـار جديـدة أخـرى، بحيـث يصـبح «المـتعلّم قـادرا علـى التجميـع والتنظـيم والـربط بـين الأشـياء ووضـع أجـزاء المـادة التعليميـة إلـى عناصـرها، فـإنّ المـتعلّم يعمـل فـي مسـتوى التركيـب علـى تجميعهـا في ثوب جديد من صنعه»[2].

6.1.2.2. التّقييم: (Evaluation)

يحتلّ التّقييم المستوى السّادس في مجال المعرفة وهو أعلاها وأعقدها، وفيه« تظهر القدرة على التفكير الناقد والتفكير التحليلي وتظهر القدرة على الحكم وتحديد القيمة أوتقويم حدث ما وفق مستويات محددة أو معايير مسبقة»[3]؛ وبالتالي فالتقييم هو أكبر من مجرد رأي أو اختيار إجابة صواب من بين عدة إجابات فهو يتضمن« القدرة على إصدار الأحكام الخاصّة بقيم الأشياء وأهميتها ويعتمد على أهميّة الشيء ذي صلة»[4].

إذ يتعيّن على المتعلّم أن يدلي بآرائه ويقوّم صحّة الحلول والأفكار، كما يتعيّن عليه صياغة أحكام تجاه قيمة معينة[5]، فهو بهذا أرقى المستويات الستّ ويأتي في نهاية تصنيف الأهداف الخاصّة بالمجال العقلي، ولا يمكن أن يتم إلا من خلال المكونات السّابقة الذكر من حصول

---

[1]. مارك برو، **طرائق التعليم في علم التربية**، تر: فرح بركة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1، 2009، ص 89/88

[2]. جودت أحمد سعادة، **استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية**، دار الثقافة، مصر،1991،ص153.

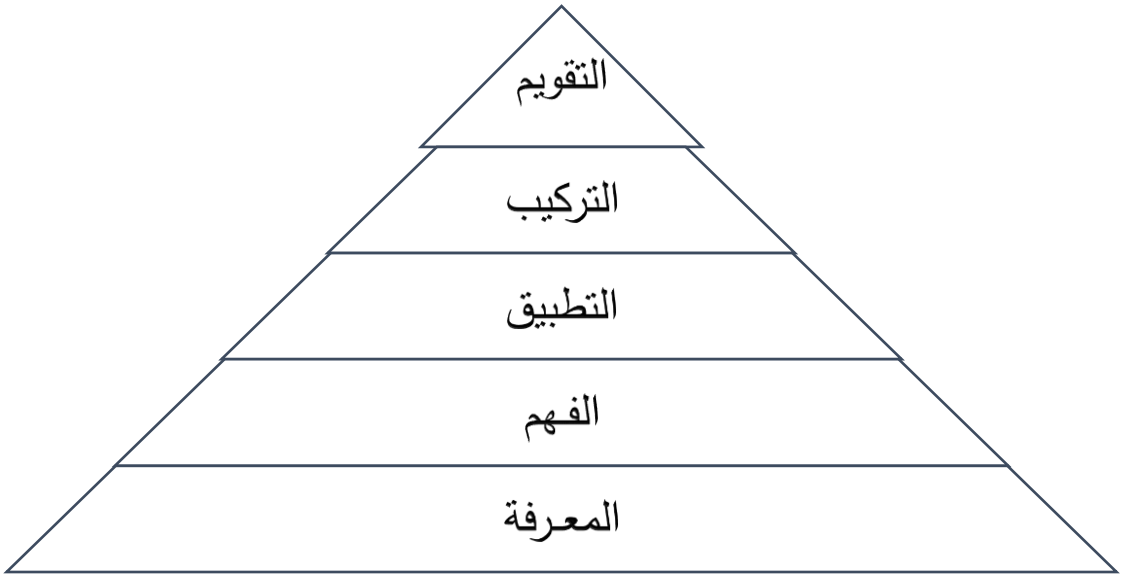
[3]. حسني عبد الباري عصر، **مهارات تدريس النحو العربي –النظرية والتطبيق–**، ص162.

[4]. عبد الرحمان عدس، **دليل المعلّم في بناء الاختبارات التحصيلية**، دار الفكر، الأردن، 1999، ص.40

[5]. ميلود زيان، **أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية**، مطبعة هومة، الجزائر، دط، دت، ص44،

المعرفة، وفهمها وتطبيقها وتحليلها وإعادة تركيبها، فيتمكن المتعلّم من إصدار أحكام على قيمة المادة بالنسبة لهدف معين وذلك بتقييم الأخطاء واختبار قيمة النّظريات[1].

ويمكن تمثيل ذلك من خلال مايلي:



الشكل البياني رقم (01): أنواع االمجالات المعرفيّة في صنافة بلوم

2.2.2. المجال النفسحركي: (Domaine psychomoteur) ويتعلّق الأمر بالمهارات الحركية كلها (المشي، الكلام)، أي كلّ ما يقوم به الفرد من أعمال يوميّة تتطلب المعرفة والحركة.

3.2.2. المجال الوجداني أو الانفعالي: (Domaine affectif) يتعلّق الأمر بالميول والاتجاهات وتنمية الذّوق العام.

يتوجّب على المنهاج المسطّر للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسط أن ينوّع من كفاءات ملمح الخروج وفق ما سبق وسطرته المرجعية وأن يراعي جوانب نموّ المتعلّم الّتي دعت إلى احترامها مرجعيّات السّياسة التربوية، الّتي أكدت على احتواء الملمح على المعارف والمهارات والسّلوكات إلى جانب مراعاته للمجالات التصنيفية المعرفيّة والوجدانية والسّلوكية، الّتي من شأنها ترجمة الغايات الّتي سبق ورسمتها السّياسة التربويّة في مصادرها، فهل حقق المنهاج ما سبق؟ .

[1] .Cf.R.**Deldime &R.Demoulin,introduction à la psychopédagogie. A l'usage des étudaints**, office des publications universitaires, hidra,alger Editions, 1975 p241.

الكفاءات التعليمية المتعلقة بملمح الخروج من السنة الرابعة[1]	نوع الكفاءة	نوع المعرفة
• قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.	معرفية	التطبيق
• القراءة السّليمة والمسترسلة والمعبرة.	معرفية	التذكّر
• المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.	معرفية	التذكّر
• تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.	معرفية	التحليل والتركيب والنّقد
• تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.	وجدانيّة	التّحليل
• التعبير ـ شفويا وكتابة ـ عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.	سلوكيّة	التّطبيق
• كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد، الحجاج) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة الصوغ وأساليب العرض.	سلوكيّة	التّطبيق
• التّواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللّغوية.	سلوكيّة	التّطبيق
• كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.	وجدانيّة	التطبيق

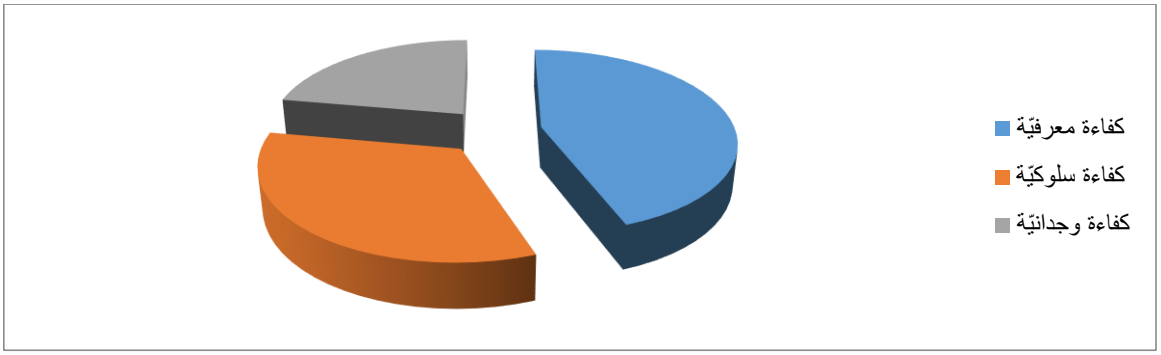
الجدول رقم (07) أنواع الكفاءات التّعليميّة المتعلّقة بملمح الخروج في منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

[1]. وزارة التربيّة الوطنيّة، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية**، ص 8،9.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(06) إلمام ملمح الخروج للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بالكفاءات الّتي اشترطتها مصادر ومرجعيات السّياسة التّربويّة وعلى رأسها المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج، في شقّها الأوّل المتعلّق بـ "تنويع الكفاءات" فنجد أن الكفاءات المعرفيّة بلغت نسبتها 44.44% وهي أعلى نسبة كون هذا الطّور يهتمّ بتعميق التّعلمات الذهنيّة والعقليّة وكذا المهاريّة الّتي سبق واكتسبها المتعلّم والّتي تتطلّب منه إعمال العقل والتّفكير والذّاكرة وبهذا ينمى الكفاءات ذات النّمط المعرفي الإدراكي.

أما الكفاءات السّلوكيّة فقد بلغت نسبتها33.33 % وهي ثاني أعلى نسبة كون تعليم اللّغة العربية في هذا المستوى يهدف إلى تعزيز الجانب الآدائي وفق ما تنصّ عليه النظريّة البنائية والمقاربة بالكفاءات المعتمدتين، ولكون هذه الكفاءات ترسم تصورا عن المتعلّم بعد اكتسابه للخبرة المعرفيّة، في حين بلغت نسبة الكفاءة الوجدانيّة 22.22% وذلك رغبة في تحقيق غاية نصت عليها كلّ مصادر ومرجعيّات التربويّة المتمثّلة في تغذيّة الجوانب الوجدانيّة وتنميّة الذّوق والحس الجمالي للمتعلّمين.

يمكن تمثيل أنواع الكفاءات المبرمجة في ملمح الخروج فيما يلي:



الشّكل البياني رقم(02): أنواع الكفاءات في ملمح الخروج في منهاج للغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

وشقّها الثّاني المتعلّق بمراعاة "صنافة بلوم " والّتي نلاحظ أنّها وردت بشكل متوازن مع ما نصّت عليه الكفاءة الختاميّة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط حيث إنّ الكفاءات الّتي تغذي مجال الفهم بلغت نسبتها 33.33% والّتي تسمح للمتعلّم أن يستوعب المعلومة من خلال قراءة نصوص

منوعة وفهم ما تحويه من أفكار ومعارف لأنّ الغايّة من تعليم اللّغة العربيّة في هذا الطّور هو« تعميق التّعلّمات وفحص المكتسبات»[1]؛ ليرتقي المتعلّم إلى مستوى أعلى في التّدرج المعرفي العقلي المتمثّل في التّحليل والّذي بلغت نسبته 11.11% أين يقوم المتعلّم بتحليل مكتسباته واكشاف عناصرها، ليقوم في مستوى أعلى بإعادة تركيب وضبط ما اكتسبه و قد ورد هذا الصّنف من الكفاءات بنسبة 11.11%.

بلغت الكفاءات الّتي تدعو المتعلّم لتوظيف مكتسباته والاستفادة منها في حلّ ما يواجهه من وضعيّات (التطبيق) نسبة 44.44% وهي أعلى نسبة وتعدّ مكسبا هاما وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات؛ وتحقيقا للغاية التي تنشدها مصادر ومرجعيات السياسة التربويّة وفي مقدّمتها القانون التوجيهي للتّربيّة الوطنيّة الّذي أوجب « أن نعلّم التّلميذ ليكون عنصرا فاعلا في حياته الخاصّة ذاتها وألاّ يكتفي بأن يكون عنصرا متلقيا وخاضعا لتقلّبات التّطوّر»[2]، ليصل المتعلّم إلى أرفع مستوى في صنافة بلوم الممثل في التّقويم أين يفعّل المتعلم قدرته على التّفكير الناقد والتفكير التّحليلي ما يسمح له إصدار الأحكام تحضيرا له لممارسة حقّه في المواطنة الّذي يسعى الدّستور إلى تكريسه وقد بلغت نسبته 11.11%.

3.2.أنواع الكفاءات في ملمح الخروج للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

تؤكد مرجعيّات السّياسة التّربويّة أنّه يتعين على معدي المناهج تصنيف وتنظيم الكفاءات لدى إعدادهم للمناهج الجديدة، الأمر الّذي من شأنه أن يساهم في ترشيد مسار التّعليم والتّعلم، وقد ضبطت المرجعيّة العامّة تنظيم الكفاءات في أربعة أصناف[3] فما مدى مطابقة ملمح الخروج لهذا المعيار؟.

---

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، ص11

[2]. وزارة التّربيّة الوطنية، **القانون التوجيهي للتّربيّة الوطنيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008**، ص12.

[3]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **المرجعية العامة للمناهج**، ص27.

1.3.2. كفاءات ذات طابع تواصلي:

اهتمّ إصلاح سنة 2003 بالبعد التّواصلي وأولاه عناية فائقة، وركّز كثيرا على الكفاءة التّواصلية، وقد عبر القانون التّوجيهي على هذا المرمى صراحة في مواقع عديدة، مثلما تنصّ عليه المادّة الرابعة منه، والّتي تأكّد على تطوير تعليم اللّغة العربيّة لتصبح لغة تواصل في مختلف ميادين الحياة[1]، وتشمّل الكفاءة التّواصليّة كل ميادين التّواصل والتّعبير والتبّادل الشّفهي وغير الشّفهي[2]، وقد ظهرت هذه الكفاءة في ملمح خروج المتعلم من خلال:

- ✓ القراءة المسترسلة السّليمة والمعبّرة.
- ✓ التّعبير ــ شفويا وكتابة ــ عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.
- ✓ كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد، الحجاج...)، وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصّوغ وأساليب العرض.
- ✓ التّواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللّغوية.
- ✓ كتابة محاولات شعريّة ونثريّة بتوظيف خياله وذوقه الأدبي»[3].

2.3.2. كفاءات ذات طابع منهجيّ:

تتكوّن الكفاءات ذات الطّابع المنهجي «من قدرات ومعارف إجرائيّة تهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حلّ وضعيات مشكلّة، وتكييف وإعداد إجراءات جديدة قصد حلّ وضعيات مشكلّة جديدة لم يسبق حدوثها»[4]؛ إنّ هذا النّوع

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعيّة العامة للمناهج**، ص.27

[2]. المرجع نفسه، ص33.

[3]. وزارة التربيّة الوطنيّة، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط –منهاج اللغة العربيّة–**، ص08،09

[4]. وزارة التربية الوطنية، **المرجعيّة العامّة للمناهج**، ص28.

مـن الكفـاءات لـم يـرد فـي شـكل كفـاءات فـي الملمـح لكنّهـا أدرجـت ضـمن أهـداف بيداغوجيا المشروع.

3.3.2. كفاءات ذات طابع معرفي:

عرفتهـا المرجعيّـة أنّهـا عبـارة عـن مجمـوع الكفـاءات القاعديّـة المرتبطـة بمختلـف المعـارف التّـي يمكـن تجنيـدها كمـوارد فـي تنميـة الكفـاءات[1]، وقـد تبـدّت فـي الملمـح بالشّكل الآتي:

- ✓ قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها
- ✓ المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.
- ✓ تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.
- ✓ تذوق المقروء باستكشاف جوانبه الجمالية»[2].

4.3.2. كفاءات ذات طّابع اجتماعي (الجماعيّة والشّخصيّة):

تعـرّف بأنّهـا «مجمـوع الكفـاءات الادماجيـة الّتـي فـي إمكانهـا أن تجنـد المـوارد الشّخصـية و/أو الجماعيّـة للفـوج حـول تحقيـق حـول تحقيـق المشـروع»[3]؛ والملاحـظ أنّهـا لـم تـرد فـي شـكل كفـاءات فـي الملمـح لكنهـا أدرجـت ضـمن أهـداف بيـداغوجيا المشروع، ويمكن إجمال ما سبق في الجدول الآتي:

كفـــــاءات ذات طابع تواصلي	كفـــــاءات ذات طابع منهجي	كفـــــاءات ذات طابع معرفي	كفـــــاءات ذات طابع اجتماعي
%55.55	% 44.44	/	/

الجـدول رقـم (08): أنـواع الكفـاءات فـي ملمـح الخـروج فـي منهـاج اللغـة العربيّـة للسـنة الرابعة من التّعليم المتوسّط

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، **المرجعيّة العامّة للمناهج**،ص 28.

[2]. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط– منهاج اللغة العربيّة**–، ص08.

[3]. المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

إن المتأمّل في ورود الكفاءات ضمن التّصنيف الّذي حددته المرجعيّة العامّة يلتمس تركيزه على الكفاءات التّواصليّة بنسبته 55.55 % والكفاءة المعرفيّة بنسبته 44.44% من خلال القراءة المعبّرة المسترسلة والتّعبير شفويّا وكتابة بتوظيف كلّ أنماط النّصوص وبالأخص النّمط الحجاجيّ والتّحكم في خصائصه وآليّاته، ويتحقّق ذلك باحترام آليات اللّغة العربيّة نحوا وصرفا وبلاغة، وتوظيف ذلك في مقامات تواصليّة[1].

إنّ ما سبق ذكره لا يعني إطلاقا أن الكفاءتين ذات الطّابع المنهجيّ والطّابع الإجتماعي لم يحترمهما الملمح حتى وإن لم تردا في شكل كفاءات قاعديّة مستقلّة وصريحة؛ إذ أنّهما وردتا ضمنيّا وذلك أن العمليّة التواصليّة الناجحة والناجعة لا تكون إلا في ظلّ احترام الجوانب المنهجيّة ومراعاة الجوانب اللّغويّة وأدبيات المقام التّواصلي وحسن توظيف ذلك والمواقف.

[1]. يؤكد المنهاج هذه الغاية في ملمح الخروج من خلال أن يتواصل المتعلم مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللّغوية.

3. ترجمة الكفاءة الختاميّة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

الكفاءة الختاميّة مصطلح من بين أهمّ المصطلحات في المقاربة بالكفاءات يضمّ مجموع الأهداف الإجرائيّة الّتي نسعى إلى تحقيقها في نهاية سنة دراسيّة أو طور تعليمي وذلك يتم من خلال بناء وإدماج المعارف والمهارات والسّلوكات وكل التّعلمات بغية بناء كفاءة مركبة تسمى الكفاءة الختامية والّتي تحقّق في نهاية التّعلّم[1]؛ وتوصف بالختاميّة كونها تصف عملا كليّا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام وتعبّر عن مفهوم إندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحليّة، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسيّة أو طور[2]، وقد ضبط الدّليل المنهجي لإعداد المناهج مجالها في كونها متعلقة بميدان من الميادين المهيكلة لمادة من المواد، وتعبر عمّا هو منتظر من المتعلّم من حسن التّصرف في نهاية فترة دراسية في ميدان مهيكل للمادة[3]، و هي نفسها الكفاءة الشّاملة، وتعادل ما يسمى بالهدف النّهائي الاندماجي (OTI)عند روجرس[4](X.Rogiers).

تتألف الكفاءة الختاميّة من كفاءات قاعديّة وتعدّ مجموع نواتج التعلّم الأساسيّة المرتبطة بالوحدات التعلمية الّتي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم، أو ما سيكون قادرا على آدائه أو القيام به في ظروف معيّنة، وكلّما تحكّم فيها تمكّن من تحصيل تعلمات جديدة وهي الأساس الّذي يبنى عليه التعلم.

ضبط منهاج اللّغة العربيّة **الكفاءة الختاميّة** في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بحيث يكون المتعلم في نهاية هذا المستوى، قادرا على إنتاج نصوص ــ شفويّة وكتابيّة ــ وفق كل الأنماط الّتي سبقت دراستها: الإخباريّة والوصفيّة والسّرديّة والحواريّة والحجاجيّة[5].

---

[1]. المركز الوطني للوثائق التربوية، **سلسلة من قضايا التربية " المقاربة بالكفاءات"**، ص19.

[2]. المركز الوطني للوثائق التّربويّة، **التدريس والتقويم بالكفاءات**، سلسلة موعدك التربوي، ع19، ديسمبر، ص02.

[3].اللّجنة الوطنيّة للمناهج، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج**، ص19

[4]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]. ينظر:المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

غير أنّ ما يركّز عليه منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط النّمط الحجاجي[1] الّذي يتناسب والنّمو الفكريّ للمتعلّم، وقد أشار المنهاج إلى أن هذا النّمط سبق التُطرّق إلى مفاهيمه وآلياته، وعلّل سبب إعادة إدراجه والتّركيز عليه في هذا الطّور إلى أهميّته في هذه المرحلة؛ كونه يعتبر وسيلة من وسائل الإقناع والتّعبير عن الرّأي وتفنيد الرأي المخالف، إضافة إلى مناسبته للخصائص النّفسيّة للمتعلّم الّذي هو في سنّ المراهقة وبحاجة للتّعبير عن آرائه والدّفاع عنها، ما يسمح له بناء شخصيّة متميّزة مثلما حددته السياسة التربوية في أبعادها المتوخاة هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّ المنهاج قرر إعادة إدراجه « ... نظرا للآليات اللّغوية العديدة التي يتطلبها»[2]، والّتي تستلزم من المتعلم التحكم فيها إلى جانب إعادة إدراج أنماط أخرى للوصول إلى التّمييز بين خصائصها [3].

بالنّظر إلى الكفاءة الختاميّة الّتي صاغها منهاج اللّغة العربيّة والاحتكام إلى معايير بناء كفاءة وفق ما تحدّده مرجعيات السّياسة التّربويّة نقف على ما يلي:

- **الصّياغة اللّغويّة:** إنّ الصّياغة اللّغويّة لنصّ الكفاءة سليمة.
- **الوضوح والدّقة:** واضحة ولا يمكن تأويلها.
- **الواقعيّة:** ممكنة التطبيق لارتباطها ببرنامج دراسيّ من جهة ومراعاتها لمستوى المتعلمين من جهة ثانيّة.
- **الشّموليّة:** إنتاج نصوص متعدّدة (شفويّا، وكتابيّا) إخباريّة ووصفيّة وحوارية مع التّركيز على النّمط الحجاجي؛ حيث أنّ إنتاج هذه النّصوص جميعها فعل مركب يتطلّب معارف وقدرات ومهارات ومواقف.
- **الوظيفيّة:** (غير محددة في نصّ الكفايّة)، والمقصود بها الوظيفة التّواصليّة الدّالة (ولها أهميّة بالغة في حياة المتعلّم).

---

[1]. ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، -منهاج اللغة العربية-، ص**09

[2]. المرجع السابق، ص09

[3] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- **عناصر الكفاءة:**

- **المـــوارد المطلوبـــة:** معـارف وقـدرات متعلقـة بنصـوص (إخباريـة ووصـفية وسردية وحوارية وحجاجية)

- **ظـروف الإنجـاز:** غيـر محـددة أيضـا وهـي المعـايير الّتـي فـي ضـوئها يكـون الأداء مقبولا (نسبة كذا، عدد الأسطر...بشكل جيد.... بلغة .... الخ)

إنّ هـذه الكفـاءة غيـر مكتملـة فهـي تفتقـد إلـى الشّـروط والعناصـر المـذكورة سـابقا ويمكـن أن نقتـرح صـياغة كفـاءة ختاميّـة فـي منهـاج اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعليم المتوسّط بالشّكل الآتي:

"**فـي نهايـة السّـنة الرابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط يكـون المـتعلّم قـادرا علـى الإنتـاج شـفويا وكتابيـا وبلغـة سـليمة، كـلّ أنمـاط النّصـوص الإخباريـة والحواريّـة والحجاجيّـة مـع التّركيـز علـى الـنّص الحجـاجي فـي وضـعيات تواصـلية دالّـة مرتبطـة بحياته اليومية**".

تـرجم المنهـاج الكفـاءة الختاميّـة فـي شـكل كفـاءات قاعديّـة متعلقـة بكـل نشـاط تعليمـي، كمـا سـطّر لكـل كفـاءة قاعديـة أهـدافا تعليميّـة تتناسـبها. فمـا مـدى ترجمـة االكفـاءات القاعديّـة للكفـاءة الختاميّـة فـي منهـاج اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسـط؟ ومـا مـدى تناسـب الأهـداف التعليميّـة للكفـاءة القاعديّـة؟ مـا سـنجيب عنـه فـي المبحث الثاني المتعلّق بالأنشطة التعليميّة.

4. ترجمة الأنشطة التّعليميّة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

نظر إصلاح سنة 2003 إلى تعليم اللّغة العربيّة من زاوية لسانية حديثة وغيّر طريقة تعليمها، واعتبرها وسيلة التّعلم والتّواصل والتبّليغ الأمر الّذي من شأنه أن يجعلها أداة تفكير ووسيلة تعبير مثلما نصّت على ذلك مصادر ومرجعيات السياسة التّربوية وفي مقدّمتها المرجعيّة العامة لإعداد المناهج؛ ولا يتحقق هذا المسعى إلا بضمان الكفاءات الأساسية الأربع للتّواصل (فهم المنطوق وفهم المكتوب والتّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابيّ.

تحقيقا لما سبق صار لزاما على منهاج اللّغة العربيّة أن يصوغ الأهداف التعّليمية مراعيا[1]:

- اكتساب المتعلّم الكفاءات والقدرات والمهارات وترجمها في مواقف ذهنيّة وأفعال سلوكيةّ وحركيّة، واستثمرها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفهي والكتابي.
- مراعاة مجالات النّمو الثّلاثة لشخصّية المتعلّم المتمثّلة في المجال المعرفيّ والوجدانيّ والحسي الحركيّ.
- صوغ كفاءات تتناسب وآليات النّمط الحجاجيّ مثلما تنصّ عليه الكفاءة الختاميّة.

[3] . المعياران المعتمدان استقيا من المرجعية، ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج،ينظر: وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، ص26، بينما المعيار الثالث استخلص من ملمح الخروج.

1.4.ترجمة نشاط القراءة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

يعدّ نشاط القراءة محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في إطار المقاربة بالكفاءات المعتمدة في إصلاح 2003؛ وقد عرّفه منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بأنّه عمليّة ذهنيّة ونشاط عقليّ مركب تتآلف فيه قدرات المتعلّم المختلفة، كالقدرة على التّعرف والفهم والتّمييز والتّحليل والتّركيب والإدراك[1].

يقوم هذا النّشاط حول النّصّ[2] الّذي تستلهم كل فروع اللّغة العربية مادتها منه إذ هو « إنتاج متّسق ومنسجم وليس مجرّد ترتيب إعتباطي للمفردات والجمل والقضايا وأفعال تلفظّ »[3]، كما أنّه وحدة تواصلية تفاعلية للّغة[4]، ولمكانته هاته أولاه منهاج اللّغة العربيّة أهمية بالغة من خلال التّركيز على مهارة القراءة في الملمح ـ سواء ملمح الدخول أو ملمح الخروج ـ وفي الكفاءة الختامية، وذلك من خلال صوغ كفاءات تحثّ في مجملها على القراءة الإعرابية السّليمة المسترسلة المعبرة لتنمية القدرة على اكتشاف كل معطيات النّص.

حدّد منهاج اللّغة العربية للطّور الثّالث من التعليم المتوسط لنشاط القراءة كفاءة قاعدية تتمثّل في: "**قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكارو معطيات**"[5]. وقد رصد لذلك أربعة عشر (14) هدفا تعليما على النّحو الآتي:

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منهاج اللّغة العربية**، ص11.

[2]. يعتبر النّص وفق المقاربة النصيّة، بؤرة النشاطات اللّغوية المختلفة كالقواعد، البلاغة، العروض والإملاء، ويكون ذلك في حركة حلزونية لا تراكمية.

[3]. Jean Michel ADAM,Elément de linguistique textuelle, p91

[4]. المرجع السّابق، ص109.

[5]. المرجع نفسه، ص09.

الكفاءة القاعدية	نوع الكفاءة	الأهداف التعليمية	نوع الهدف	نوع المعرفة
قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات	معرفية	– يقرأ نصوصا مشكولة نسبيا قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة وبأداء معبّر.	سلوكي	التذكّر
		– يستعمل استراتيجية القراءة السريعة (القراءة الانتقائية) أثناء بحثه عن المعلومات.	معرفي	التذكّر
		– يرغب في المطالعة الحرة ويتفاعل مع النصوص.	وجداني	التذكّر
		– يطالع نصوصا مستقاة من سندات متنوعة (صحف، مجلات، إعلانات إشهارية، وصفة استعمال دواء، بطاقة تشغيل جهاز، الشرائط المرسومة.)	سلوكي	التذكّر
		– يحدد موضوع النّص، وبناؤه الفكري، والفني واللّغوي.	معرفي	التحليل
		– يتفاعل مع النّص ويصدر بعض الأحكام النّقديّة في مضمونه.	وجداني	التقويم
		– يميز بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي.	معرفي	التحليل
		– يشرح مدلول المفاهيم المجرّدة.	معرفي	الفهم
		– يميز بين المعنى اللّغوي والمعنى الاصطلاحي.	معرفي	الفهم
		– يميز بين النّصوص العلميّة والنّصوص الأدبيّة.	معرفي	الفهم
		– يبرز بعض مميزات النص الأدبي.	معرفي	الفهم

		– يصنف النصوص إلى إخبارية وسردية ووصفية وحجاجية.	معرفي	التحليل
		– يستخرج مميزات النص الحجاجي ويقارنها بمميزات الأنماط الأخرى (الإخباري، والحواري، والوصفي).	معرفي	التحليل والتركيب

الجدول رقم(09) كفاءات نشاط القراءة في منهاج اللغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

باستنطاق معطيات الجدول رقم (09) سنحاول استقراء الكفاءة القاعديّة وما سطّر لها من أهداف تربوية،[1] لمعرفة مدى تجانسها وفاعليتها في إكساب المتعلم الكفاءات والقدرات والمهارات الّتي تمكّنه من أن يترجمها في مواقف ذهنية، وأفعال سلوكيّة وحركيّة، ويستثمرهما في مختلف وضعيات التّواصل الشّفهي والكتابي، ومدى تطابق ذلك والكفاءة الختامية.

[1]. تتفرّع الكفاءة القاعدية إلى عدّة مهام كل مهمة تتصلّ بإنجاز عدّة أفعال سلوكية يمكن ملاحظتها وقياس آدائها وهنالك رابط متين بين الكفاءة والأهداف، وفي هذا يقول محمد الراجي: « تستفيد بيداغوجيا الكفايات من بيداغوجيا الأهداف، قواعدها الإجرائية على أساس دمج الأهداف الإجرائية في وحدة متكاملة، يكون فيها المتعلّم عنصرا فعالا في المعرفة ذاتيا، فإذا كانت الأهداف هي سلوكات قابلة للملاحظة والقياس حالا، فإنّ الكفاءة لا يمكن ملاحظتها حالا إلا باعتبارها مجموعة من الأفعال المركبة يتداخل فيها ما هو معرفي، وما هو حركي وما هو وجداني، كما تتجلى في القدرة على توظيف هذه الأفعال في وضعيات متشابهة أو جديدة » محمد الراجي، **بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية و التعليم**، توب بريس للنشر والتوزيع، المغرب ، ص100.

الكفاءة القاعدية	"قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات	
الهدف التعليمي	قراءة نصوص منوّعة	فهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات
العدد	04	10
النسبة	%28.57	%71.43
العدد الإجمالي	14	

الجدول رقم (10) تحليل الكفاءة القاعديّة الخاصّة بنشاط القراءة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط.

ضبط منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط أربعة عشرة هدفا تربويا لتحقيق الكفاءة القاعديّة الخاصّة بنشاط القراءة حيث:

خصّص الشّق الأوّل المتعلّق بـ " **قراءة نصوص منوّعة**" نسبة 28.56% من الأهداف التّعليميّة، أين مسّت نسبة 14.28% الجانب الآدائي من خلال القراءة المسترسلة الإعرابية الصّحيحة المعبّرة وإستراتيجية القراءة الانتقائيّة أثناء البحث عن المعلومات، ونفس النسبة أي 14.28 % هي أهداف تحقّق الشّق الثّاني المتعلّق بـ" قراءة نصوص منوّعة" والّتي أوجب أن تكون منوّعة الموضوعات مستقاة من سندات عديدة: (صحف، مجلات، إعلانات إشهارية وصفة استعمال الدّواء، بطاقة تشغيل جهاز، الشرائط المرسومة...)، ومنوعة الأنماط (إخباري وحواري وسردي ووصفي) مع التّركيز على النّمط الحجاجي.

يتشكّل الشّق الثاني من الكفاءة " **فهم ما يشتمل عليه النّص من أفكار ومعطيات**" من عشرة(10) أهداف ما نسبته 71.42% مقسمة إلى قسمين هما:

- أهداف تغذي "فهم محتوى الأفكار" تمثّلت في تحديد موضوع النّص وبنائه الفكريّ والفنيّ واللّغويّ، الأمر الّذي من شأنه أن يجعل المتعلّم يتفاعل مع النّص ويصدر بعض الأحكام النّقدية في مضمونه.
- كفاءات تغذي" فهم معطيات النّص" تتقاسمها ثلاثة مؤشرات تضم أهدافا تعليمية والمتمثلة في:

– **تحديد طبيعة النّص:** بالاعتماد على "مضمون أفكاره" وذلك للتّمييز بين النّصوص العلميّة والنّصوص الأدبيّة وعلى" النّمط" الّذي على أساسه تصنّف النّصوص إلى إخباريّة وسرديّة ووصفيّة وحجاجيّة مع التّركيز على النّمط الحجاجيّ، واستخراج مميزاته ومقارنتها بمميّزات أنماط الأخرى.

– **الجانب المصطلحيّ:** من خلال التّمييز بين المعنى اللّغوي والمعنى الإصطلاحي وشرح مدلول المفاهيم المجرّدة.

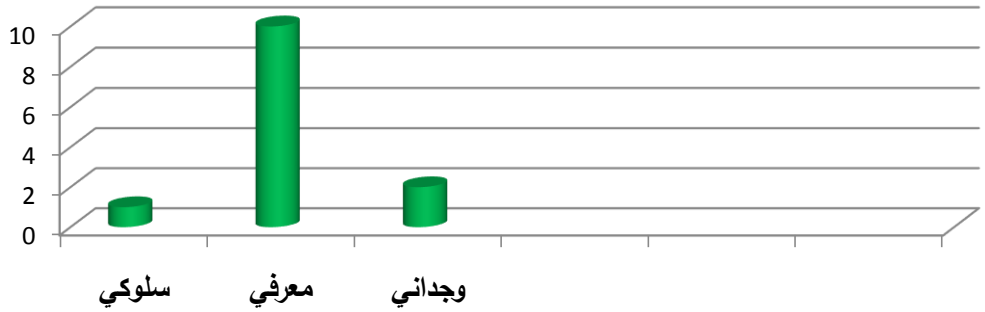
– **الجانب الفنيّ:** من خلال التّمييز بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي وكذا تفسير معاني الكنايات ومختلف إيحاءاتها.

شملت الأهداف التعليميّة المسطّرة لنشاط القراءة المستويات الثلاثة المتعلقة بنمو شخصية المتعلم، مراعية في ذلك توازن المحتوى المعرفي في جوانبه الثلاثة: السّلوكية والمعرفيّة والوجدانيّة؛ غير أنّ الغلبة كانت من نصيب الأهداف المعرفيّة الّتي بلغت نسبتها78.57 % كونها نشاطا فكريّا يهدف إلى جعل المتعلّم يكتسب معرفة علميّة متعلقة بمهارات التّفكير الدّنيا من خلال التّذكر والفهم والتطبيق أو من خلال مهارات التفكير العليا المتمثلة في التّحليل والتّركيب والتّقويم من أجل اكتساب الملكة اللّغويّة، والرقيّ بالذّوق الفنيّ من خلال مطالعة المتعلّم لسندات مستقاة من مصادر متنوّعة الأنماط أمّا الأهداف السّلوكية فقد بلغت نسبة 7.14 % في حين كانت نسبة الأهداف الوجدانية 14.28% وكلّها تؤكّد على تفاعل المتعلّم مع محتوى النّص.

وفيما تعلّق بالجانب المهاري فنلاحظ اشتمال نشاط القراءة من خلال الكفاءة القاعدية المسّطرة له على مهارتين هما:

- المهارة الآداء: من خلال القراءة الإعرابيّة المسترسلة السّريعة المعبّرة عن معاني النّصو بآداء سليم، وقد بلغت نسبة 21.42%.
- المهارة العقلية: من خلال تحديد موضوع النّص وبنائه الفكريّ واللّغويّ والتمييز بين المعاني الحقيقية والمجازية، وإدراك مكنونات المفاهيم المجردة وضبط

نمـط الـنّص ونوعـه ومميـزات كـل منهـا، وقـد شـغل هـذا الجانـب نسـبة 78.57%، ويمكن تمثيل ذلك بيانيا كالآتي:



الشكل البياني رقم (03): أنواع الأهداف التربويّة لنشاط القراءة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط

نلاحـظ مـن خـلال مـا سـبق ذكـره وبالاحتكـام إلـى المعـايير المـذكورة آنفـا،أنّ الكفـاءة القاعديّـة المسـطرة لنشـاط القـراءة تـتلاءم ومـا ورد فـي ملمـح الخـروج، إذ مـن خلالهـا يمكـن للمـتعلّم اكتسـاب المهـارات والقـدرات الّتـي مـن شـأنها أن تحقّـق الهـدف المسـطر لهـذا الطّـور والمتمثـل فـي "تعميـق التّعلمـات"، كمـا نـتلمّس تطبيقهـا لمـا ذكرتـه الكفـاءة الختاميّـة وبهـذا يكـون المنهـاج قـد تـرجم فعليـا مـا سـبق وأوردتـه مرجعيـات لسّياسة التربويّة.

كمـا تجـدر الإشـارة هنـا، إلـى أن الملمـح والكفـاءة الختاميّـة حـاولا الإلمـام بكـل الجوانـب المعرفيّـة الّتـي تـنصّ عليهـا النّظريّـة البنائيّـة الاجتماعيّـة، وطبّقـا إلـى حـدّ مـا أنـواع المعرفـة المحـدّدة فـي صـنافة بلـوم، مـن خـلال صـياغة أهـداف تغـذي المهـارات العقليـة الـدّنيا: "التّـذكر" و"الفهـم" والتّطبيـق، وحـاولا الإرتقـاء بتفكيـر المـتعلّم لمصـاف المهـارات العقليّـة العليـا ونقصـد بـذلك "التّحليـل" و"التّركيـب" و" التّقـويم"، مـن خـلال صـوغهما لكفـاءات تعـزّز القـدرة علـى تحويـل المقـروء إلـى اتصـال شـفوي بمراعـاة الآليـات اللّغويّـة وفهـم مضـمون المكتـوب والقـدرة علـى الغـوص فـي مكنونـه والحكـم عليه وبيان جوانبه الجمالية.

وقـد فسّـر منهـاج اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط مـا سـبق، مـن خـلال تحديـد الإطـار العـام للنّصـوص المقـرّرة والّتـي تجعـل المـتعلّم يسـتنبط منهـا

الأحكام كقصديّة صاحب النّص، لينتقل بعد ذلك لمستوى أكثر تجريدا وذلك من خلال إدراك الآليات المتحكّمة في ترابط البنيات النّصية وفهم الكيفيّة الّتي تعمل بها النّصوص، والمنطق الّذي يحكم عملها ممّا يمكّنه حينها أن يستثمر ذلك في إنتاج نصوص على منوال المدروسة منها، على أن تتصف بطابع التّماسك والانسجام.

كما أكّد منهاج اللّغة العربيّة أنّ نشاط القراءة في هذا المستوى يتعدى القراءة بالأداء والشّرح اللّغوي لاكتشاف المعنى المستتر في النّص، إلى بناء المعنى انطلاقا من العناصر الّتي يتضمنها، كون المعنى موزّعا في كل النّص وتدلّ عليه مجموعة من العلامات الّتي يستند إليها القارئ في إعادة بنائه[1]، كما أعاد التّذكير بأهم الكفاءات الواجب توخيها في نشاط القراءة، وهي نفسها الّتي سبق تحديدها في الملمح وكذا في الكفاءة الختاميّة ؛ وزاد عليها كفاءات تتعلّق بالتّمييز بين أنماط النّصوص المختلفة، من حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها، وفي الجانب الفنيّ ودعا إلى تعريف المتعلّم بالكنايّة النّصية وبعض أنواع الدّلالات (النّحوية، الصّرفيّة السّياقيّة)، وكذا التّمييز بين المعاني الكليّة والمعاني الجزئيّة وتفسير المقروء واستغلاله في حلّ المشكلات.[2]

تعرّض منهاج اللّغة العربيّة لطبيعة النّصوص الّتي تسمح بتحقيق الكفاءات الّتي سطرها في الملمح والكفاءة الختاميّة وفي الكفاءة القاعديّة الخاصّة بنشاط القراءة ويتعلق الأمر **بالنّصوص التّواصلية** الّتي قصد بها «... تلك النّصوص الّتي تعالج الظّواهر المتعلّقة باهتمامات المتعلّم والمرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثّقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة لتحقيق التّفاعل معها واستثمارها في أداء نوايا تواصليّة»[3].

يرمي هذا النّوع من النّصوص إلى تحقيق أهداف عديدة منها: بعث الفضول وتغذية حب الاطلاع لدى المتعلّم وتزويده برصيد لغوي ثري وجديد ومفيد قصد

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنية،**مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط-منهاج اللغة العربية-** ، ص12.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

توظيف المكتسب في واقعه اليومي[1]، وأشار المنهاج في هذا الصّدد إلى أنّه «... ينبغي على النّصوص التّواصلية أن تتوافر على النّصيب الّلازم من الصّيغ والتّركيب والمفردات الوظيفيّة، وأن تستوفي بعض الجوانب الجماليّة»[2].

أما **النّصوص الأدبيّة** فلم يعرفها المنهاج بل اكتفى بالدّعوة للمحافظة عليها لأهميتها في إنماء الحس الجمالي عند المتعلم ومن خلالها يستكشف المبادئ الأدبية الأوليّة واشترط المنهاج لذلك نصوصا تكون «... ذات طابع إبداعي لتغذيّ خيال المتعلّم وتصقل ذوقه وتستثير مشاعره وتنمي قدرته على التّحليل والنّقد، وتبعث قراءتها البهجة والسّرور في نفسيته»[3]، كما أكّد على ضرورة تغطيةّ هذه النّصوص لكلّ الأنماط النّصيّة والمتمثلة في النّمط السّردي والوصفيّ والحواريّ والإخباريّ والحجاجيّ، وأن تعالج القضايا الاجتماعية والثقافيّة والفكريّة وذلك في حدود ما يستقطب اهتمامات المتعلم ويناسب قدرته على الاستيعاب.[4]

إن المتأمل في الكفاءات المرصودة لنشاط القراءة يستشعر رغبة منهاج اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط تجاوز البعد الخطيّ وهدفه الوصول بالمتعلم إلى آفاق القراءة الإبداعية النقديّة الّتي تغذي المهارات العقليّة العليا؛ وتكسب المتعلّم القدرة على التّحليل والتّركيب والتقويم، من خلال استيعاب المادة المقروءة وتحليلها واستثمار ذلك في إنتاجاته الشّفوية والمكتوبة على حد سواءّ، وهو الهدف الّذي تطمح مصادر ومرجعيات السياسة التّربوية تحقيقه.

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنية،**مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط-منهاج اللغة العربية-** ، ص12

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]. المرجع نفسه، ص12،13.

2.4. ترجمة نشاط التّعبير في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

يعد التّعبير في تعليم اللّغة الجانب المحقّق للتّعلّمات، وهو نشاط يمثّل كفاءة الإنتاج ويعرّف قاموس ديداكتيك اللّغات التّعبير بأنه «عملية تفترض إنتاج رسالة شفويّة أو كتابيّة باستعمال العلامات الصّوتيّة أو الخطيّة للغة ما»[1]، فهو بهذا يحقّق مهارتين مختلفتين من حيث الآداء، وتلتقيان في بعض الجوانب اللّغويّة والمنهجيّة[2].

1.2.4. نشاط التّعبير الشّفوي:

يعد التّعبير الشّفوي روح المقاربة المعتمدة كونه المترجم الفعليّ لها في شقها المتعلّق بالتّواصل، وهي الغاية الّتي ترمي السّياسة التّربوية تحقيقها في إصلاح2003 كونه وسيلة من وسائل الاتصال المباشر للفرد مع غيره و« يعتبر فنّ نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والأراء...إلخ من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة، أي نحن أمام عمليّة تعليميّة تقوم على تعليم فنّ، وتنمية مهارة نقل لغوي مؤثر من مرسل إلى متلقي عن طريق الكلمة المنطوقة»[3]؛ ولهذا النّشاط أهميّة بالغة كونه« حقل تطبيقيّ لكثير من المهارات ومقدمة للتعبير الكتابيّ وخادم له ووضعيات استخدامه عديدة ومتنوعة»[4]، علاوة على أنّه كفاءة قاعديّة وأخرى عرضيّة ملازمة لكلّ الأنشطة والمواد التّعليميّة.

كما يعدّ مظهرا من المظاهر الإبداعيّة عند المتعلّم وبه تتحقق الكفاءة التواصليّة الّتي تعتبر الهدف الّذي تسعى المنظومة التّربوية لتحقيقه من خلال

---

[1] R.GALISSON et D.COSTE ,dictionnaire de didactique des langues,Hachette,paris,4eme éd,1979 p208.

[3]. مصطلح "**التعبير**" الّذي تعتمده البيداغوجيات الحديثة، يلائم أكثر نشاط الإنتاج سواء كان شفويا أو كتابيا كما أنه يضمّ في طيّاته ما يتعلّق بالتفاعل والتواصل، والافصاح عن المشاعر والأفكار والأراء، وهذا خلافا لما كان سائدا في المقاربات السّابقة، والتي كانت تعتمد مصطلح " **الإنشاء**"، والفرق بينهما شاسع فالتّعبير «المظهر الطبيعي للغة في حين أنّ الإنشاء هو المظهر الإطناعي»، نذير بن يربح، **ترقية ملكة التعبير في ضوء المقاربة بالكفاءات**، دار الهومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، دط،2010، ص46.

[3]. رشيدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية**، دار الفكر العربي، مصر، 2004، ص96.

[4]. ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، **منهاج اللغة العربية منهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط**، ص14.

السّياسة التّعليميّة المنتهجة؛ الّتي تثمّن قدرات التّواصل لدى المتعلّمين من خلال استعمال مختلف أشكال التّعبير اللّغوية منها والفنيّة والرمزيّة والجسمانيّة[1].

إنّ تحقيق هذه الغاية يكون من خلال « تزويد المتعلمين بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصّر في وضعيات تواصل حقيقيّة وحل المشكلات بما يتيح للتلاّميذ التّعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة وكذا التكيّف مع المتغيّرات»[2]؛ لذا ركز المنهاج على مهارة التعبير الشّفوي في الملمح، –سواءً كان ملمح دخول أو ملمح خروج–، وكذا في الكفاءة الختامية، وتحقيقا لما سبق خصّه بكفاءة قاعديّة تتمثّل في " **تناول الكلمة والتّدخل في المناقشة**"[3]، وهي كفاءة تواصليّة صِرفة ولتحقيقها رصدالمنهاج عشرين(20) هدفا تعليميا على النّحو الآتي:

---

[1] . وزارة التّربيّة الوطنيّة، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 المؤرخ في23.جانفي2008**، ص45

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، ص10.

الكفاءة القاعدية	نوع الكفاءة	الأهداف التعليمية	نوعها	نوع المعرفة
تناول الكلمة والتّدخل في المناقشة[1]	كفاءة سلوكية/تواصلية	- يضيف معطيات جديدة.	معرفي	التذكّر
		- يصوب الخطأ مع التعليل.	معرفي	الفهم
		- يقدم شواهد ويضرب أمثلة	معرفي	الفهم
		- يقدم رأيا أو حكما أو يفنده مع التعليل.	وجداني	التطبيق
		- يسرد تجربه شخصية معيشة أو ينقل خبرا مسموعا أو مقروءا.	سلوكي	التطبيق
		- يعبر عن أفكاره بسهولة ويسر وبطريقة محكمة.	معرفي	التطبيق
		- ينتقي الألفاظ المناسبة أثناء الحديث.	معرفي	التحليل
		- يستخدم ملامح وجهه وهيئته الجسمية.	سلوكي	التطبيق
		- يميز بين مواقف الإخبار وإصدار الأحكام، عن مواقف التعبير عن الرأي والرغبات أو المشاعر.	معرفي	التحليل

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، منهاج اللّغة العربيّة**، ص9

.

		– يغير مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف.	معرفي	التطبيق
		– يدير حديثا أو مناقشة في موضوع ما بحيث يفرض البقاء في صميم الموضوع.	معرفي	التطبيق
		– يستعمل الكلمات استعمالات حقيقية ومجازية.	معرفي	التحليل
		يلتزم بالاستعمال الدقيق للكلمات.	معرفي	التحليل
		– يدمج المفردات والمصطلحات المدروسة في استعمالات مختلفة.	معرفي	التركيب
		– يعالج كل جوانب موضوع المناقشة.	معرفي	التحليل
		– يعلل آراءه وأحكامه.	معرفي	التقويم
		– يستخدم الاستقراء والاستنباط.	معرفي	التقويم
		– يحلل القضايا إلى عناصرها.	معرفي	التحليل
		– يبني أدلته.	معرفي	التركيب
		– يجيد الحوار والمناظرة.	سلوكي	التركيب

الجدول رقم (11): الأهداف التّربويّة لنشاط التّعبير الشّفوي في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط

نلاحظ أنّ الكفاءة القاعديّة المخصّصة لهذا النّشاط مكوّنة من غايتين (02) اثنتين على الأهداف التّربوية نمذجتهما، ويتعلّق الأمر أولا بـ " **تناول الكلمة**" الّتي يمكن لها أن تأخذ بعدا فرديا، وثانيا بـ "**التّدخل في المناقشة**" والّتي تتمّ على مستوى مجموعة من الأفراد (كفاءة تواصليّة) الأمر الّذي من شأنه أن ينمي قدرات

المتعلّم اللّغوية والتّعبيرية ويغذي ثقته بنفسه ويعززها من خلال آليات واستراتيجيات المقام التّواصلي ويمكن استنطاق المعطيات السّابقة في الجدول كالآتي:

الكفاءة القاعدية	**" تناول الكلمة والتدخل في المناقشة"**	
الهدف التعليمي	تناول الكلمة	التدخل في المناقشة
عدد الأهداف	15	05
النسبة	%75	%25
العدد الإجمالي	20	

الجدول رقم (12): تحليل الكفاءة القاعديّة لنشاط التّعبير الشفوي في منهاج اللّغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

رصد منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط لنشاط التّعبير الشّفوي كفاءة قاعديّة تتمثّل في" تناول الكلمة والتّدخّل في المناقشة" ضمّت عشرين(20) هدفا تربويا، خصّص للشّق الأوّل منها المتعلّق بتناول الكلمة خمسة عشرة(15) هدفا تربويا بنسبة تقدّر بـ75%، بينما رصد للشقّ الثّاني المتعلّق بالتّدخل في المناقشة خمسة (5) أهداف تربويّة تمثّل نسبة 25%.

نلاحظ من خلال النّسب المتفاوتة في عدد الأهداف المسطّرة لهذه الكفاءة أنّها تغذي البعد التّواصلي الّذي تسعى السّياسة التّربويّة ترسيخه كسلوك في المتعلّم، ينمي فيه القدرة على إثبات الذّات وتعزيز البعد العلائقي بين المتعلّم وما يحيط به في وسطه الاجتماعي بينما عرف الشّق الثّاني نسبة أقلّ من سابقتها وذلك تناسبا والنّمط الحجاجي الّذي دعا المنهاج إلى التّركيز عليه في الملمح بشقيه والكفاءة الختاميّة لأنّ المقامات التّواصليّة الشّفويّة لا تتطلّب كلها المناقشة والمناظرة وتعليل الأحكام والأراء، بل تتّم بالتّعامل مع الخطاب بمراعاة ظروف إنتاجه ومقام الحال، ما يفسّر التفاوت في عدد الأهداف المخصّصة للشّق الثاني من الكفاءة والّذي نوضّحه من خلال الجدول الآتي:

كفـــــــاءة قاعديّة	تناول الكلمة والتدخل في المناقشة				
هدف تربوي	تناول الكلمة				التـدخل فـي المناقشة
مؤشـــــــر الكفاءة	صـــــــلب الموضوع	طـــــرح الموضوع	الآليـــــات اللّغوية	مراعـاة مقـام الحال	تغذيـــة روح القيادة
العدد	07	03	02	03	05
النسبة	%35	%15	%10	%15	%25
نسبة الكليّة	% 75				%25
العدد الكلي	20				
النّسبة	%100				

الجـدول رقـم (13): تحليـل الكفـاءة القاعديّـة لنشـاط التّعبيـر الشـفوي فـي ضـوء الأهداف التّربويّة في منهاج اللّغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسّط.

أولـى منهـاج اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط الشـقّ الأول مـن الكفـاءة قاعديّـة الخاصّـة بـالتّعبير الشّـفوي المتمثـل فـي" **تنـاول الكلمـة والتّـدخّل فـي المناقشـة** اهتمامـا بالغـا مـن خـلال تخصـيص خمسـة عشـرة (15) هـدفا تربويـا أي مـا نسبتة 75% من الأهداف تعزّز الجوانب الأربعة الآتية:

- **أهـداف تغـذّي صـلب الموضـوع:** بلغـت نسـبتها35% يتنـاول المـتعلّم الكلمـة فيضـيف مـن خلالهـا معطيـات جديـدة تثـري الموضـوع أو يصـوّب خطـأً ويعلّلـه أو يؤيـد رأيـا أو حكمـا أو يفنـده معتمـدا التّعليـل والاستشـهادا بأدلّـة وبـراهين تخـدم موضـوعه أو سرد تجربة شخصية معيشة أو نقل خبر مسموع أو مقروء.

- "**أهـداف تغـذّي طريقــة طـرح الموضـوع:** والّتـي بلغـت نسـبتها 15%، تقضـي أن يعبـر المـتعلم عـن أفكـاره بسـهولة ويسـر وبطريقـة محكمـة، ينتقـي فيهـا الألفـاظ المناسبة أثناء الحديث ويستخدم ملامح وجهه وهيئته الجسمية.
- "**أهــداف تغــذّي احتــرام الآليــات اللّغويــة:** بلغـت نسـبتها 10% وتمثّلـت فـي حسـن اسـتثمار أدوات الـرّبط المنطقيّـة، وكـذا الـتّمكن مـن توظيـف قواعـد النّحـو والصّـرف توظيفـا صـحيحا، والتّخيّـر الـدّقيق للكلمـات والتّعـابير المجازيّـة والحقيقيّـة وإدماج المفردات والمصطلحات المدروسة في استعمالات مختلفة.
- **أهــداف تغــذّي مراعــاة مقــام الحــال:** بلغـت نسـبتها 15% إذ يتعـيّن علـى المـتعلّم التّمييـز بـين مواقـف الإخبـار وإصـدار الأحكـام ومواقـف التّعبيـر عـن الـرأي أو الرّغبـات أو المشـاعر، فيغيـر جـراء ذلـك المـتعلّم مجـرى الحـديث واسـتراتيجياته بمـا يتناسب ومتطلبات مقام الحال –الموقف–.

بينمـا نلاحـظ أنّ الشّـق الثّـاني المتعلّـق بـ " **التّــدخل فــي المناقشــة** " الّـذي رصـد لـه المنهـاج خمسـة (5) أهـداف تعليميّـة مـا نسـبته25%، تغـذّي مجملهـا "**روح القيــادة**" ويتعلـق الأمـر بـإدارة حـديث أو مناقشـة فـي موضـوع مـا؛ بحيـث يفـرض البقـاء فـي صـميم الموضـوع وتحليـل القضـايا محـل النقـاش إلـى عناصـرها، فيعـالج كـل جوانـب موضـوع المناقشـة ويسـتخدم الاسـتقراء والاسـتنباط ليبنـي أدلتـه ويعلّـل آراءه وأحكامـه فجيد بذلك الحوار والمناقشة.

إنّ التّفـاوت الّـذي لاحظنـاه بـين النّسـب الممثّلـة للأهـداف التّربويّـة منطقـيّ للغايـة، مـردّه الاهتمـام الكبيـر الّـذي يوليـه منهـاج اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط للعمليّـة التّواصـليّة وشـروط تحقيقهـا، والّتـي يكـون لصـلب الموضـوع فيهـا مكانـة بالغـة الأهميّـة، فعلـى أساسـه يختـار المـتعلّم الطريقـة الّتـي يطرحـه بهـا ومـا تتطلّبـه مـن اسـتراتيجيات تحـتّم ضـمنيا مراعـاة الجوانـب المنهجيّـة واللّغويـة فـي إطـار مـا يناسب المقام.

يتوضّح لنا من خلال دراسة استقرائيّة للأهداف المرصودة لنشاط التّعبير الشّفوي في شقّها المتعلّق بمستويات النّمو ما يلي:

مستويات النّمو	المعرفي	السلوكي	الوجداني	المجموع
العدد	16	03	01	20
النّسبة	%80	%15	%5	%100

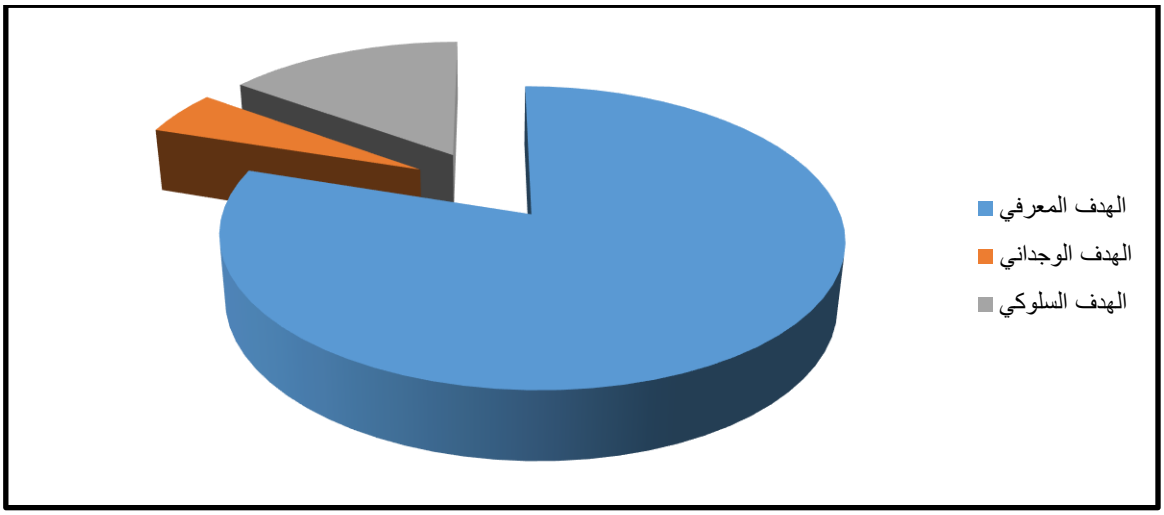
الجدول رقم (14): مستويات النّمو المعرفي في نشاط التّعبير الشّفوي في منهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط

شملت الأهداف التّعليميّة لنشاط التّعبير الشّفهي المستويات الثّلاثة المتعلقة بنمو شخصية المتعلم، حيث نجد ما نسبته80% من الأهداف المعرفيّة تهدف إلى إنماء شخصيّة المتعلّم وتفعّل روح المبادرة لديه وتعزّز ثقته بنفسه وتكسبه الجرأة والقدرة على المواجهة والاقناع والدّفاع عن معتقداته تحقيقا لذاته وهي غايات تطمح السّياسة التربوية إلى تحقيقها وذلك ليكون المتعلّم«... عنصرا فاعلا في حياته الخاصة ذاتها، وألا يكتفي بأن يكون عنصرا متلقيا وخاضعا لتقلبات التّطوّر»[1] فمتعلّم اليوم مشروع مواطن الغد يعدّه ليمارس مواطنته خاصّة في ظلّ تحدّيات هذا العصر الّذي صار فيه العالم قرية صغيرة وما انجرّ عن ذلك من احتكاك بين الشّعوب المختلفة عاداتها وتقاليدها ودياناتها ومعتقداتها، فالمحافظة على الهويّة في ظلّ هذه الفسيفساء صار صعبا جدا لذا وجب تزويد المتعلّمين بما يحصّنهم ويجعلهم يحافظون على هوياتهم وكيانهم تحقيقا لأبعاد السياسة التربوية.

ظهرت الأهداف السّلوكية قليلة بلغت نسبتها 13.63 % تمثّلت في سرد المتعلّم لتجربته الشّخصية وتوظيف ملامحه وهيئته حسب ما يقتضيه مقام الحال أو الوضعيّة،و إجادة الحوار أوالمناظرة ليكون التعبير الشّفهي عمليّا ووظيفيّا، في حين بلغت نسبة الأهداف الوجدانية 4.54% تمثلت في إظهار المتعلم لذاته من خلال إصدار أحكام أو آراء وتعزيزها أو تفنيدهما مع التّعليل، ويعود سبب هذا

[1]. وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008**،ص12.

الظهور القليل للأهداف الوجدانيّة إلى طبيعة النّمط السائد (الحجاج) الّذي يحتاج إلى توظيف أكثر للمعارف من شواهد وأدلة وبراهين، لتعزيز الحكم أو الرأي قصد الإقناع أكثر من توظيفه العاطفة.



الشكل البياني رقم (04): أنوع الأهداف المعرفيّة في الكفاءة القاعديّة الخاصّة بنشاط التعبير الشّفوي في منهاج اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

يبين لنا الجدول رقم (11) الأهداف التعليميّة الخاصّة بنشاط التعبير الشّفوي ومجالات المعرفة المؤلفة لصنافة بلوم والّتي نوضّحها في الجدول أدناه:

	المهارات العقلية الدّنيا			المهارات العقلية العليا		
المهارات العقلية	التّذكر	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم
العدد	01	02	06	06	03	02
النّسبة	%05	%10	30 %	%30	%15	%10
	%45			%55		

الجدول رقم (15): تصنيف المجالات المعرفيّة حسب صنافة بلوم لنشاط التعبير الشفوي في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

يعدّ التّعبير الشّفوي محصّلة الأنشطة التّعليميّة ويلعب دورا بارزا في تكوين شخصيّة المتعلّم وتنميّة مهاراته، وهذا ما نلاحظه من خلال التناسب الظّاهر بين المهارات العقلية الدّنيا الّتي بلغت نسبتها 45% حيث أنّ الأهداف التعليمية التي تنمي التذكر وردت بنسبة 05% والفهم بنسبة 10% والتطبيق بنسبة 30% والتي كانت متقاربة خادمة للشّق الأول من الكفاءة القاعدية (تناول الكلمة) ، والمهارات العقلية العليا والّتي مثلتها نسبة 55% حيث أنّ التحليل بلغ نسبة 30% والتركيب نسبة 15% والتقويم نسبة 10% بحيث تناسب هذه المهارات اطرادا والشّق الثّاني من الكفاءة القاعديّة الخاصّة بهذا النشاط المتمثلة في (التدخل في المناقشة).

أكّد منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في ملمح الخروج والكفاءة الختاميّة على توظيف كلّ الأنماط النّصيّة مع التركيز على النّمط الحجاجي غير أنّنا نلاحظ غيابها (ككفاءات أو أهداف محددة) والّتي تعتبر أساسيّة في هذا النّشاط؛ إلا إذا استخلصناها من خلال قراءة ما بين سطور الكفاءة فتناول الكلمة يتطلّب أدبيات الحوار والتّعبير عن تجربة شخصيّة يستدعي السّرد، ونقل خبر مسموع يتطلّب النّمط الإخباري أماّ ما يشير إلى النمط الوصفي فهو غائب.

نجح المنهاج إلى حدّ ما في تسطير كفاءة قاعديّة وأهداف النّشاط التّعبير الشّفهي فقد لمسنا حرصه على تحقيق الغايات الّتي تنشدها مصادر ومرجعيات السّياسة التّربويّة من تعليم اللّغة العربيّة المتمثّلة في:

- **تحقيق الكفاءة التواصليّة:** إنّ أغلب الأهداف التّعليميّة المؤلّفة للكفاءة القاعديّة الخاصّة بنشاط التعبير الشّفوي تغذّي البعد التّواصلي وتركّز على النّمط الحجاجي ولهذه الغاية أهميّة بالغة في تكوين شخصيّة المتعلّم فهي تغرس فيه الشّجاعة والجرأة اللّغويّة في تناول الكلمة والافصاح عن الأفكار والمشاعر والتّعبير عن المواقف ممّا ينتج مواطنا يمتلك القدرة على ممارسة المواطنة قادر على اتخاذ قرارات مبنية على قناعات مثلما سعت الى تحقيقه مصادر ومرجعيات السّياسة التربوية.

- **تنميّة المهارات العقليّة العليا:** إنّ اعتماد المنهاج على الأهداف التعليمية التي تنمي العمليات العقلية العليا المؤلفة لصنافة بلوم المتمثلة في التحليل والتطبيق والتقويم من إيجابيات هذا المنهاج والّتي تكسر عقدة الخوف من خلال المناقشة والتّعليل والنّقد ما من شأنه اكساب المتعلّم الثقة بنفسه ويدعم الغاية التواصليّة التي ينشدها هذا الاصلاح والتي هندستها مصادر السياسة التربوية وهيكلتها مرجعياتها.
- **الكفاءة اللّغويّة:** حاول منهاج اللّغة العربية من خلال ما رصده من أهداف تعليميّة لنشاط التعبير الشّفوي عدم تغليب الكفاءة اللّغويّة مثلما كان معمولا به سابقا، فلم يعد المطلوب تمكين المتعلّم من معرفة القواعد اللّغوية وحدها، بل كذلك القواعد الإجتماعيّة والثّقافيّة الّتي تجعل من هذا المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة وتوظيفها في مواقف تواصليّة حقيقيّة[1]، وبهذا تكون الكفاءة اللّغويّة من أهم عناصر الكفاءة التّواصليّة لكن شريطة أن تكون مقرونة بكيفية استخدامها في التّواصل وبهذا يكون المتعلّم قادرا على « الالمام باستعمال اللّغة المناسبة، في الوقت المناسب»*[2].

لقد كان من الضّروري على معدي المنهاج صياغة أهداف تتعلّق بتوظيف المتعلّم في نشاط التّعبير الشّفوي للآليات التعبيريّة اللّغويّة وغير اللّغويّة الّتي تتطلّبها المقامات التوّاصليّة، وتفعيل ذلك من خلال توظيف المستوى الصّوتي بالتّركيز على النّطق وإيقاعه وتنغيمه، وكذا على توظيف بعض الأساليب الإخبارية والإنشائية وبعض الصّور البلاغيّة الّتي تعمل على الاقناع والتأثير أكثر من التّركيز على الجوانب اللّغوية والمنهجية الّتي تعدّ قوالب جوفاء؛ كما وإنّه كان من الضّروري أيضا على معدي المنهاج الاهتمام أكثر بتوظيف الأنماط وخصائصها

---

[1]. حبيبي ميلود، **الإتصال التربوي وتدريس الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق**، ص641

[2]. دايان لارسن فريمان، **أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، سلسلة أساليب تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية**، تر: عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997، ص 148.

* ويوضح ذلك" **ويداوسن**" من خلال أنّ «الإستعمال هو المعرفة بقواعد اللغة وتراكيبها، في حين أنّ التّصرّف هو القدرة على استثمار المعرفة اللّغوية في مختلف المواقف التواصلية». ينظر:

H.G.Widdowson,Une approche communicative de l'enseinement des langues.p 30،33.

لأنّ متطلبات العصر الحالي توجب على المتعلّم أن يتقن مهارات الكلام وانتقاء الأفكار والألفاظ الّتي تحمل تلك الأفكار، وأن يتفنّن في تخيّر الأساليب المنطقية والحجج والأدلّة العقلية الّتي تمكنه من إيصال أفكاره إلى الآخرين وإقناعهم بها وهذا ما هدفت إليه السّياسة التّربويّة الجزائريّة في مصادرها ومرجعياتها ومن خلال تخيّر النظريّة البينائية الاجتماعيّة والمقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربيّة في إصلاح 2003.

2.2.4. نشاط التّعبير الكتابي:

يعدّ التّعبير الكتابي من بين أبرز غايات إصلاح2003 ويتبوّأ مكانة خاصّة فيه كونه محصّلة الأنشطة التَّعلِيميّة الّتي تدرس خلال الوحدة التَّعلُيمية، إذ يوظّف فيه المتعلّم مكتسباته المعرفيّة ومهاراته اللّغويّة في نسق متكامل وفي وضعيات تواصلية تبيّن تصوره اتجاه موقف أو مشكلة معينة في شكل كتابي فهو كتابة فنية يعبّر المتعلّم من خلالها عن آرائه ومشاعره وأفكاره، إذ تعكس هذه الكتابة شخصيّة صاحبها، حيث يوظّف فيها كل ما يملك من ثروة لغوية وقدرة بلاغيّة على التّعبير فهو بهذا نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلّم مكتسباته المختلفة ويوظف أساليب تبليغيّة مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة وعلامات التّرقيم[1].

إنّ التّعبير الكتابيّ من منظور المقاربة بالكفاءات ممارسة ذات طابع اجتماعي تتمثّل في إنتاج معنى ما وتبليغه في وضعيات تواصلية متنوعة، تبعث في المتعلم الرغبة في التعبير على أفكاره كتابة بنية التواصل مع الغير[2]، ويُحَقّقُ هذا النّشاط من خلال الوضعيات المشكلة والمشاريع الّتي تفرض على المتعلّم إدماج مكتسباته في وضعيات تواصليّة ويعد ما سبق أسمى أهداف إصلاح2003 وأحد أهمّ الغايات الّتي سطّرتها مصادر ومرجعيات السّياسة التربوية كما ذكرنا ويتحقّق هذا النّشاط وفق ما تقره المقاربة المعتمدة من خلال تجاوز المتعلّم البعد الأفقيّ والمتمثل في معرفة النّماذج الأدبية وبلاغتها، ومعرفة القواعد النّحوية والصّرفية إلى مستوى أعلى يتمثّل الفهم و الإدراك واستعمال المعرفة على المستوى الكتابيّ [3]

يعتبر منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط التّعبير الكتابيّ نشاطا لغويّا هاما يسمح للمتعلّم بإدماج مكتسباته في إنتاج كتابيّ يترجم مدى تحصيله لها ويعكس قدراته في استثمارها، وقد خصص المنهاج لهذا النّشاط الحصّة الرابعة

---

[1]. ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، **أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والممارسة**، دار الفكر، عمان، الأردن ط2، 2007، ط2، ص59.

[2]. ينظر: فخر الدين عامر، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الاسلامية**، عالم الكتب الرياض، ط2004،2، ص41.

[3]. ينظر المرجع نفسه، ص44.

بحجم ساعيّ يقدّر بساعة واحدة أسبوعيا[1]، ورصد له كفاءة قاعدية تتمثل في:«**إنتاج نصوص منوّعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد لّغة العربية**»[2]، تشمل ستة عشرة (16) هدفا تعليما.

الكفاءة القاعدية	نوعها	الأهداف التعليمية	نوعها	نوع المعرفة
إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة العربية	كفاءة سلوكية	-يحرر نصوصا تحتوي على الحجاج	معرفي	التطبيق
		-يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية	سلوكي	التطبيق
		-يعلل آراءه ووجهات نظره، ويعزز أحكامه بالأدلة والشواهد.	معرفي	التحليل
		-يشرح المسائل ويفسر الظّواهر بلغة سليمة	معرفي	التحليل
		-يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها.	سلوكي	التطبيق
		-يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية	سلوكي	التطبيق
		-يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب.	معرفي	التطبيق
		-يوظف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير.	معرفي	التطبيق
		-يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل.	سلوكي	التركيب

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط-منهاج اللّغة العربيّة**-،ص08.

[2]. المرجع نفسه،ص11.

		–عرض ما يكتب عرضا منسقا ويبرز فيه الفقرات والعناوين.	سلوكي	التطبيق
		–يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده.	سلوكي	التطبيق
		–ينجز مشاريع كتابية بمعية زملائه (المجلة المدرسية، الإستطلاعات الميدانية، العروض.)	سلوكي	التطبيق
		–يسجل رؤوس أقلام انطلاقا من سندات كتابية وشفوية.	سلوكي	التطبيق
		–يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص	سلوكي	التطبيق
		–ينجز بطاقات مطالعة	سلوكي	التطبيق
		–ينجز محاولات في الكتابة الفنية، القصة، الحكاية، الشعر.	سلوكي	التطبيق

الجدول رقم (16): كفاءات نشاط التّعبير الكتابي في منهاج اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

إن الكفاءة القاعديّة المخصّصة لنشاط التّعبير الكتابيّ والمتمثلة في"**إنتاج نصوص متنوّعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللّغة العربية**" تتناسب تماما وملمح الخروج من السّنة الرابعة من التعليم المتوسط وتتناسب أيضا والكفاءة الختاميّة، الّتي رصدها المنهاج لهذا الطّور التّعليميّ، كما أنّ كل الأهداف التّعليميّة الّتي شملت الكفاءة القاعديّة لنشاط التّعبير الكتابيّ ثلاث (03) أجزاء نوضّحها في الجدول الآتي:

الكفـــــــاءة القاعدية	**"انتـاج نصـوص متنوعـة بتجنيـد عـدد كبيـر مـن المفـردات والعبـارات مع احترام قواعد اللّغة العربية".**		
أقســـــــام الكفاءة	إنتـــاج نصـــوص منوّعة	توظيـف عـدد كبيـر مـن المفردات والعبارات	احتـــرام قواعـــد اللغة
العدد	11	02	03
النسبة	%68.75	%12.5	%18.5
العـــــــدد الإجمالي	16		

الجدول رقم (17): تحليل الأهداف التربوية الخاصّة بالكفاءة القاعديّة لنشاط التعبير الكتابي في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

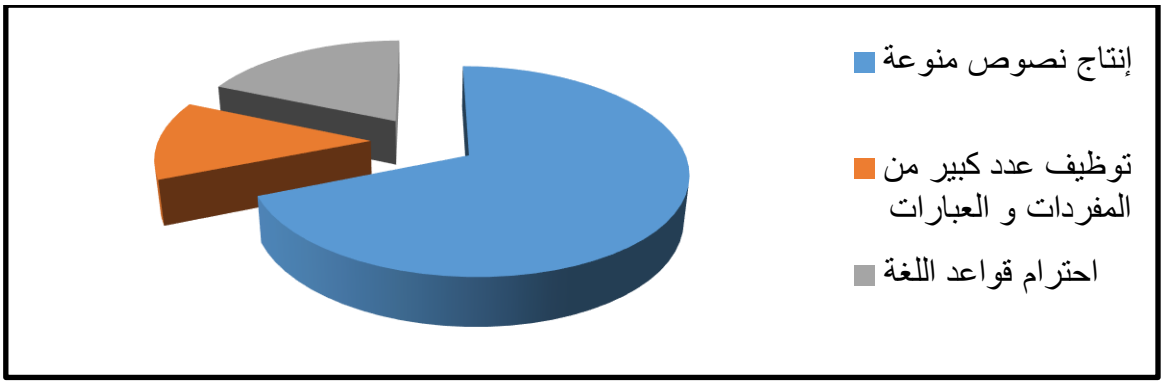
يوضـح الجـدول أعـلاه أنّ الكفـاءة القاعديّـة المخصّصـة لنشـاط التّعبيـر الكتـابيّ ومـا اشـتملت عليـه مـن أهـداف تعليميّـة ترجمـت بحـق مـا جـاء مجمـلا فـي ملمـح الخروج وكذا في الكفاءة الختامية، حيث ركزت الكفاءة على مبدأين هما:

- **تنـوع النّصـوص:** الّـذي تترجمـه نسـبة 68.5%مـن الأهـداف، وقـد شـمل هـذا الجزء جانبين(02) اثنين هما:
- **تنـوّع الأنمـاط:** حيـث يتعـيّن علـى المـتعلم تحريـر نصـوص تشـتمل علـى الحجـاج ويؤكـد المنهـاج علـى ضـرورة إدراج المـتعلم لآرائـه ووجهـات نظـره وتعزيزهـا بأحكام وأدلة وشواهد؛ إضافة إلى إنتاج نصوص سردية ووصفية وحوارية وإخبارية.
- توظيـف مختلـف الأنـواع الأدبيـة: حيـث سـعى المنهـاج مـن خـلال إدراجهـا إلـى تزويـد المـتعلّم بمـوارد مـن شـأنها أن تسـهّل عليـه اكتسـاب المعرفـة بـأكثر دقّـة و بأقـل مجهـود (الكتابـة الوظيفيّـة) الّتـي تنمـي مهاراتـه العقليّـة العليـا كتسـجيل رؤوس أقـلام انطلاقـا مـن سـندات كتابيّـة أو شـفوية أو أن يلخـص نصوصـا وفـق قواعـد التّلخـيص أو أن ينجـز بطاقـات مطالعـة؛ كمـا سـعى المنهـاج أيضـا إلـى محاولـة اسـتثمار مهـارات المـتعلّم وتوظيفهـا فـي الحيـاة العمليّـة مـن خـلال تحريـر رسـائل إداريّـة بـاحترام معـايير

كتابتها وكتابة عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية؛ الأمر الّذي من شأنه جعله يدرك أهميّة انسجام إنتاجه الكتابي ومقام الحال المتعلّق بالوضعيّة التّواصلية الّتي يعالجها، إضافة إلى تنميّة حسّ الأدبيّ والرّقي بالذّوق الفنيّ للمتعلّمين من خلال الكتابة الإبداعيّة كالقصّة والحكاية والشّعر.

علاوة على ماسبق، سعى منهاج اللّغة العربيّة إلى تعزيز ثقة المتعلّم بنفسه وذلك بغرس روح المسؤوليّة فيه بإنجاز مشاريع كتابية بمفرده وتعزيز البعد التّشاركي وروح العمل الجماعي، بإعداد المتعلّم بمعيّة زملائه المجلة المدرسية أو إنجاز عروض أو استطلاعات ميدانية.

- **توظيف عدد كبير من المفردات والعبارات:** راعت الكفاءة القاعديّة الرّصيد المعجميّ الوظيفيّ بنسبة 12.5% وذلك من خلال تحفيز المتعلّم لاستثمار رصيده اللّغوي المكتسب واستعمال مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المسْتَقْبِل.
- **احترام قواعد اللّغة:** ألحّ المنهاج من خلال الكفاءة القاعدية على ضرورة احترام قواعد ونظام اللّغة العربية أثناء عرض المسائل وتفسير الظّواهر، وذلك بتوظيف قواعد النّحو والصّرف والاملاء وإدماجها أثناء التّحرير وعرضها؛ شرط أن تكون منسقة ومنظمة في شكل فقرات وعناوين وقد حظي ما سبق بنسبة 18.75% من الأهداف ويمكن تمثيل ما أوردناه سابقا من خلال الرّسم البياني الآتي:



الشّكل البياني رقم (05): مكوّنات الكفاءة القاعديّة الخاصّة بنشاط التعبير الكتابي في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط.

وفيما يخصّ نوع الأهداف فيوضحها الجدول الآتي:

نوع الهدف	أهداف سلوكية	أهداف معرفية	أهداف وجدانية	العدد الاجمالي
العدد	11	04	01	16
النسبة	%68.75	%25	%6.25	%100

الجدول رقم (18): أنوع الأهداف االتعليمية لكفاءة التعبير الكتابي في منهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط

من خلال معطيات الجدول السابق، يتضح لنا جليا غلبة الأهداف السّلوكية والّتي بلغت نسبتها68.75% وهذا للسّماح للتعلّم بتوظيف خبراته وتجسيدها كون نشاط التعبير الكتابي حسب المنهاج يمثل « نشاط إدماج هام للمعارف اللّغوية المختلفة ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة وهو بذلك يعتبر تجنيدا للكفاءة المستهدفة»[1]، بينما بلغت الأهداف المعرفيّة نسبة 25% (وهي أدنى نسبة مسجلة إذا قارناها بما ورد في الأنشطة السّابقة) وهي تركّز في مجملها على توظيف النّمط الحجاجي وحسن استغلال آلياته، كما أنّها تحث على توظيف المتعلم لملكاته اللّغويّة وحسن استغلالها في الإنتاجات الكتابيّة، في حين حظيت الأهداف الوجدانيّة بنسبة 6.25% تمثّلت في إصدار أحكام وتعليلها بأدلّة وشواهد حسب ما يقتضيه المقام الحجاجي، الّذي يركّز على الحجة قصد الإقناع والتأثير أكثر من العاطفة.

يشمل هذا النّشاط مواضيع محدّدة نصنّفها في نوعين اثنين كما يلي:

- **أشكال التّعبير وتقنيات الكتابة:** يسعى هذا الصّنف لتنمية كفاءة التعبير الوظيفي وتشمل التّقنيّات الآتيّة:

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة، ص**15.

- «التلخيص.
- التقليص
- الاقتباس
- القصّة
- الخاطرة
- أحداث متفرقة.
- القصّة
- تسجيل رؤوس أقلام»[1].

• **فنيات التعبير الكتابي:** ويهدف المنهاج من خلالها إلى تنميّة كفاءة التعبير الكتابي وتتمثل في:

- «تحرير نصوص إخبارية.
- تحرير نصوص وصفية.
- تحرير نصوص سردية.
- تحرير نصوص حجاجية.
- كتابة مقال.
- كتابة نص إشهاري.
- كتابة خطبة»*[2].

يتضح جليا من خلال المواضيع المقررة لهذا النّشاط اهتمام المنهاج بإكساب المتعلم التقنيات الضّرورية للتّعبير الوظيفي، الّتي من شأنها أن تخدم المتعلّم في حياته اليوميّة والّتي يمكن من خلالها تحقيق البعد التّواصلي الّذي يسعى منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط تجسيده، وذلك باعتبارها ممارسات أساسيّة لابد من تدريب المتعلم عليها تحقيقا للأهداف المسطرة في الكفاءة

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة**، ص 17

[2]. المرجع نفسه، ص18.

* ركّز المنهاج على أنماط النّصيّة: النّمط الإخباري، الوصفي، السردي، الحجاجي، ينظر: المرجع نفسه، ص17.

الختاميّة،فقد أغفلها المنهاج وكذا الوثيقة المرافقة، ولم ترد حتى في دليل الأستاذ واكتفى المنهاج بالدّعوة إلى توظيف «... الطّرائق النّشطة[1] لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعليّة في ممارسة عمليّة التّعلم النّاجعة وفق منظور المقاربة بالكفاءات»[2].

ينتقل المنهاج بعد هذا مباشرة إلى "نشاط تصحيح التّعبير" الّذي لم تخصّص له حصّة خاصّة ولا حجما زمنيّا مثلما هو الشّأن في باقي أنشطة اللّغة، إذ يتمّ هذا النّشاط ضمن الحيّز الزّمنيّ المخصّص لحصّة التّعبير الكتابي، أين توكل المهمة للأستاذ الّذي يبرمج حصّة الكتابي للتّصحيح مركزا في كل مرة على الجانب الإجرائي (هيكلة رسالة إدارية، بناء مقدمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة...)، مراعيا حاجات التّلميذ وأخطاءه، فتكون بذلك الحصّة التعبير الكتابيّ المقدّرة بساعة واحدة أسبوعيا ينجز خلالها:

- تقديم موضوع التعبير الكتابي الجديد.
- تصحيح التعبير الكتابي.
- متابعة إنجاز المشروع.

---

[1]. يقصد المنهاج بـ "**الطرائق النّشطة**" : تلك التي بوسعها الدّفع بالمتعلم لتحقيق الأهداف المسطرة ، من خلال تعزيز المبادرة الحرة، الّتي تستثير فيه الملاحظة، و الابتكار، و الاستقلالية في اتخاذ القرار، و معالجة الوضعيات المشكلة بتوظيف مكتسباته المعرفية و خبراته، و بذلك بيني كفاءاته بمعية أستاذه الّذي يقتصر دوره حسب هذه الطريقة في تنشيط العملية التعلمية، ما من شأنه أن يسمح بتحقيق الكفاءات التي ستعتبر فيما بعد معايير تقييس يلتجأ إليها للحكم على إنجازات المتعلمين، و قدراتهم الفعلية في الإنجاز و الاتقان و بناء المعرفة و مدى فاعلية العملية / التعليمية التّعلمية ككلّ.

[2]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة**، ص18

وضّح المنهاج الكيفيّة الّتي تسيّربها الحصّة وذلك بأن يتمّ مرّة واحدة بعد كلّ ثلاثة أسابيع تصحيح إنتاجات المتعلّمين، وفي الأسبوع الأخير يتمّ التّقييم النّهائي للمشروع[1] الّذي يتابع أسبوعيا أيضا في ذات الحصّة[2].

وما يمكن قوله في الختام، بعد استعراضنا لنشاطيّ التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابيّ، من خلال التّصوّر النّظريّ الوارد في مرجعيات السّياسة التّربويّة واستقرائنا لما جسده المنهاج من خلال الكفاءة القاعديّة والأهداف التّربويّة نلاحظ حرص المنهاج على ترجمة الغايات التي هندستها مصادر ومرجعيات السّياسة التّربويّة المتمثّلة في بناء كفاءة التواصل الّتي ترمي إلى إحداث تفاعل بين طرفين حول موضوع معين قصد التّأثير، غير أنّنا لاحظنا أنّ ترجمة منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط لنشاط التّعبير لا يختلف كثيرا عن مفهوم الإنشاء المعتمد سابقا، وهذا الأمر يتناقض وما سطّرت أسسه مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة، الّتي تدعو إلى بناء هذه الكفاءة وتغذيتها لتكون مجسدة في سلوك المتعلم. كما أنّه يتناسب إلى حدّ بعيد وما تدعو إليه المقاربة المعتمدة الّتي تهدف إلى تحقيق التّصالح مع الواقع ليكون التعليم فعالا، وما سطّرته الكفاءة الختامية الّتي تنشد في فحواها التّواصل لا التعبير، وذلك من خلال التّركيز على النّمط الحجاجيّ الّذي يسخر الخبرات المعرفيّة ويوظّف كل الآليات اللّغويّة بهدف التأثير في المتلقي وإقناعه باعتماد على الأدلّة والبراهين؛ وكذا دعوتها لإعادة إدراج كلّ الأنماط أخرى كالحوار مثلا الّذي يتحقّق بين طرفين اثنين أوأكثر والّذي يكون من خلال

---

[1]. وزارة التربيّة الوطنيّة، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر 2013، ص23.

[2]. من خلال التّجربة الميدانيّة نقر باستحالة تطبيق ما سطره المنهاج لحصّة التعبير الكتابي خاصّة وأنّ هذه الحصّة محطّ رهان كبير، فإلى جانب إكساب المتعلّم فنيّات التّعبير والتقنيات المبرمجة وتقييم ومعالجة أخطائه في ظل مبادئ المقاربة بالكفاءات الّتي تدعو المتعلّم لممارسة الفعل التّعليمي؛ وأساسيات المقاربة التّواصلية الّتي تفسح المجال للمتعلّم لممارسة الفعل التّواصلي من خلال مناقشة وتصحيح ما شاب وضعيات التّعبير الّتي سبق له إنتاجها بمقارنتها مع شبكات التّقييم، و تفعيل دوره من خلال الحريّة المتاحة له لإبداء آرائه وتصوّراته حول ذات الموضوع والموضوع التّعبيري اللّاحق أو متابعة المشروع الّذي هو بصدد الإنجازه؛ إذ كيف يتم تصحيح ثلاثة إنتاجات كتابيّة وعدد المتعلّمين في القسم الواحد يتعدّي الأربعين (40) متعلّما، أوتقديم تقنيّة تعبيريّة ومتابعة المشروع الكتابي في مدّة زمنيّة قدرها ستون (60) دقيقة.

تفعيل كفاءات التوّاصل والّتي عبّر عنها صراحة من خلال ما يسمى بالأهداف التّواصليّة.

إضافة إلى ما سبق، فأننا نلاحظ أن المنهاج حافظ على خيار المناهج الحديثة الّتي تدعو إلى التركّز على كفاءة المنطوق ولا تهمل كفاءة المكتوب الأمر الّذي يوضّحه الجدول الآتي:

أهداف التّعبير الشّفهي		إجمالي الأهداف	أهداف العبير الكتابي		إجمالي الأهداف
أهداف تعبيرية	أهداف المنهجية	22	أهداف التعبيريةّ	أهداف المنهجيّة	16
09	13		11	05	
40.9 %0	59.09 %	57.89 %	%68.75	%31.25	%42.10

الجدول رقم (19): دراسة تصوّر المنهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لأهداف التّعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات

نلاحظ بدايةً أنّ منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط اهتمّ كثيرا بالتعبير الشّفهي الّذي خصّص له اثنين وعشرين (22) هدفا أي بزيادة تقدّر نسبتها بـ 37.5% مقارنة بنظيرتها أهداف التّعبير الكتابي؛ ولدى استقرائنا الأهداف المرصودة نلاحظ أنّ الأهداف المراعية لجانب التعبير شغلت نسبة 40.90% وباقي الأهداف أي ما نسبته 59.09% تأخذ بعدا منهجيا.

في مقابل ذلك نلاحظ أنّ المنهاج خصّ التّعبير الكتابي بستّة عشرة (16) هدفا أي ما نسبته 27.27% أقل عن نظيرتها أهداف التعبير الشّفهي، وقد بلغت الأهداف الّتي تهتمّ بتنميّة الكفاءة التعبيريّة نسبة 68.75% في حين نجد الأهداف المراعية الجانب المنهجي بلغت نسبة 31.25%؛ وما سبق يتماشى ومبادئ المقاربة التّواصلية الّتي تتبنى مبادئ وأساليب تختلف عن تلك الّتي تقوم عليها المقاربة البنويّة والطرائق التعليميّة المنبثقة عنها حيث إنّها تهتم بتعليم اللّغة وتراعي

الجانب الشّفوي والكتابي على حدّ سواء دون تغليب لأحدهما على الآخر؛ بالتركيز على النّواحي المعرفيّة والوجدانيّة والسّلوكيّة من أجل الوظيفة والاستعمال، وتهدف إلى استعمال اللّغة استعمالا سليما في كلّ المواقف الّتي تواجه المتعلّم في وسطه الاجتماعي، من خلال اتباع أهداف تعليميّة تواصليّة تعتمد على التعلّم الجماعيّ التعاونّي ما من شأنه تنشيط الفعل التّواصليّ.

3.4. ترجمة نشاط الظّواهر اللّغويّة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

يعتبر نشاط الظّواهر اللّغويّة[1] في السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط أحد أهمّ الأنشطة المتعلّقة بنصّ القراءة، وذلك تحقيقا لما تدعو له المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة المعتمدة حيث يتمّ « استنباط القواعد اللّغويّة النّحويّة منها والصّرفيّة من النّص المقرّر في حصة القراءة الّذي يفترض أن المتعلّم تدرّب على قراءته بطريقة جيّدة، وتفهّم معانيه ودرك مبناه »[2] والهدف الأساسيّ المتوخّى من تدريس هذا النّشاط وفق المقاربة المعتمدة هو تحقيق الكفاءة التّواصليّة لدى المتعلّم وفق ما سطّرته مرجعيات السّياسة التّربويّة؛ والّتي دعت في مجملها إلى تجاوز معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة والوصول بالمتعلّم إلى أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفةّ وذلك بتزويده بكفاءة يمكنه استثمارها في وضعيّات التّواصل الشّفهي والكتابي[3].

نستنبط ممّا سبق دعوة مرجعيات السّياسة التّربويّة وفي مقدّمتها المرجعيّة العامّة للمناهج والدّليل المنهجي لإعداد لتوظيف مبادئ النّحو الوظيفيّ (Grammaire fonctionnelle) في بناء أهداف منهاج اللّغة العربيّة فيما يخصّ نشاط الظواهر اللّغويّة موضوع الدّراسة كونه « يمثّل مشروعا علميا طموحا يتميّز بانفتاحه على نظريات نحويّة حديثة كنظريّة النّحو العلائقي ونحو الأحوال، إلى جانب صهره لكثير من مفاهيم نظريّة التّواصل والإخبار والأفعال اللّغويّة والدّلالة والتّداوليّة والمنطق في البنية العامّة لنموذجه الواصف، فأصبح بذلك نموذجا نحويا يتمتّع باستقلاله النّظري والمنهجي ويرتبط ببرنامج علمي له أهدافه ووسائله وآفاقه»،[4] وهو الأمر الّذي حاول منهاج اللّغة العربيّة

---

[1]. يستعمل منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط مصطلح "الظّواهر اللّغويّة" الّذي يوحي بأنّ المحتوى المتناول يعالج مختلف الظواهر المتعلقة باللّغة في مستويات مختلفة (تركيبيّة، صرفيّة، صوتيّة)، غير أنّنا لاحظنا أنّ المحتوى المبرمج لا يشمل هذه المستويات الثلاثة وهنالك تغليب لجانب القواعد على حساب باقي المستويات؛ لذا نظنّ أنّه من الأفضل لو استعمل مصطلح " القواعد اللغّوية" لكان أنسب.

[2]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منهاج اللّغة العربيّة**، ص 13.

[3]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **المرجعية العامّة لإعداد المناهج**، ص43،44

[4]. يحي بعطيش، **نحو نظريّ وظيفيّ للنّحو العربي**–أطروحة دكتوراه دولة في اللّسانيات الوظيفيّة الحديثة–، جامعة منتوري، قسنطينة ،2006/2005، ص 98،99.

للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ترجمته، من خلال إدراجه لأهداف تربويّة في كل الأنشطة التعّليميّة المبرمجة تدعو إلى استثمار الرّصيد اللّغويّ المكتسب وتوظيف قواعد النّحو والصّرف والإملاء وإدماجها أثناء التّحرير[1]؛ ولا أدلّ على ذلك من نشاط التّعبير الكتابي الّذي دعا المنهاج من خلاله إلى استعمال مستويات لغويّة مختلفة بمراعاة مقام التّواصل وأحوال المستقْبِل[2]؛ كما أكّد في ملمح الخروج أيضا على أن يصل المتعلّم إلى «التّواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللّغوية»[3].

عبّر المنهاج المدروس عن مسعاه في تدريس الظّواهر اللّغويّة وظيفيا من خلال تقديمه لهذا النّشاط في المنهاج في فقرة تحت عنوان " القواعد والإملاء" والّتي بيّن فيها أنّ القصد من تدريس هذا النّشاط هو« اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها»[4] عكس ما كان معمولا به في البيداغوجيات السّابقة، لأنّ تعليم الظّواهر اللّغويّة الآن لم يعد غاية في حدّ ذاته بل وسيلة وأداة لممارسة وتطبيق ما تعلّمه المتعلّم داخل المدرسة فلا فائدة من حفظ مضامين المصنّفات النّحويّة وترديدها إن لم نر أثر ذلك من خلال توظيف هذه الموارد في الوضعيات وحل المشكلات الّتي تواجهه.

إذ ذاك رسم منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط تصورا عاما للمتعلّم بعد إنهاء السّنة الدّراسيّة بحيث يكون قادرا على:

«–التعرف على القواعد الّتي تحكم عناصر اللّغة وضبطها في سياق لغوي مناسب.

– تحديد الآليات اللغّوية من خلال وظائف العناصر في النّص.

– ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيريّة منوّعة»[5].

---

[1]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منهاج اللّغة العربيّة** ص11

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، ص09.

[4]. المرجع نفسه، ص 13.

[5]. المرجع نفسه، ص13.

إنّ الأهداف المصاغة لهذا النّشاط تتناسب إلى حدّ بعيد والكفاءة الختاميّة المرصودة لهذا الطّور، لأن تعليم الظّواهر اللّغويّة وفق المقاربة المعتمدة يتطلب تحديد أهداف تربويّة من شأنها تحسين لغة المتعلّم إلى جانب إكسابه الملكة اللّسانيّة عن طريق ممارسة اللّغة ممارسة سليمة، ما يتطلّب منه فهما ووعيا ينمي فيه القدرة على الملاحظة والتّمعن وإدراك العلاقات بين الوحدات اللّغويّة في التّركيب ودور تلك الوحدات في تحقيق المعنى المراد؛ فالظواهر اللّغويّة تكتسب كمهارة تجعل من المتعلّم متمكنا من التفكير المنهجي فهي تحفّزه على« التفكير حتى تحصل لديه ملكة اللّغة»[1] هذا من جهة، ويتعيّن على هذا النّشاط اللّغوي أن يراعي البعد التّواصلي الوظيفي الّذي من شأنه أن يمكّن المتعلّم من استعمال الأساليب والتّراكيب بشكل سليم ما أمكن، وتوظيفه في مقامات تواصليّة حسب ما يقتضيه المقام ومقتضى الحال من جهة ثانيّة.

حدّد منهاج اللّغة العربية لنشاط: الظواهر اللّغويّة المواضيع الآتيّة:

النّحو:

«أ. ترتيب عناصر الجملة الاسمية والفعلية:

- الجملة الاسمية:

ـ تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا.

ـ تقديم الخبر وجوبا وجوازا

- الجملة الفعلية:

ـ تقديم المفعول وجوبا وجوازا.

ب. الوظائف النحوية للجملة:

ـ الجملة المركبة والجملة البسيطة.

ـ الجملة الواقعة مفعول به.

ـ الجملة حالا.

ـ الجملة نعتا.

ـ الجملة مضاف إليه.

---

[1]. فيصل حسين طحيمر العلي، **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية**، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن،1998،ص210.

ـ الجملة جواب الشرط

ـ الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ أو ناسخ.

ـ الجملة الموصولة.

الصّرف:

ـ التّصغير.

ـ الادغام.

ـ صيغ المبالغة.

ـ اسم التّفضيل»[1].

الصّيغ اللّغويّة:

ـ« التّعجب.

ـ الإغراء والتّحذير.

ـ المدح والذّم»[2].

نلاحظ من خلال المواضيع الّتي حدّدها المنهاج كموارد على المتعلّم التّمكن منها أنّ منها ما سبق للمتعلّم التعرّف عليه في السّنوات السّابقة كالحال مفردة والحال جملة والجملة الشّرطية، وصيغ المبالغة وأسماء التّفضيل، ومنها مواضيع جديدة يتعرّف عليها لأول مرّة كصيغتي المدح والذّم.

إنّ معظم المواضيع اللّغويّة الّتي أقرّها المنهاج تخدم الغاية الّتي حدّدها المنهاج لهذا النّشاط والمتمثلة في اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبهاوصيغها[3]وتنسجم والنّمط المقرّر لهذه السّنة ونقصد بذلك" النّمط الحجاجي" الذّي يتطلّب أساليب توظّف فيها صيغ المبالغة وأسماء التّفضيل وصيغتي المدح والذّم على وجه الخصوص؛ وكذا تقديم المبتدأ والخبر وجوبا وجوازا، وتقديم المفعول به وجوبا وجوازا في التّعابير دون إهمال الجانب البلاغيّ منها. لأنّ الهدف الذي تصبو السّياسة التّربويّة تحقيقه هو توجيه تعليم اللّغة العربيّة توجيها وظيفيًّا أوّلا وأنّ

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منهاج اللّغة العربيّة**، ص13.

[2]. ينظر: المرجع نفسه،ص16،17

[3]. المرجع نفسه، ص17.

يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللّغويّة عند المتعلّم بحيث يتمكّن من ممارستها في مختلف وضغيات التواصل الشفهي والكتابي ثانيّا.

غير أنّ ما لاحظناه هو عدم مراعاة منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التعليم المتوسط التسلسل المنطقي للمواضيع اللّغوية، كما غاب نوعا ما الانسجام بينها فقد اقترح المنهاج في الشق الأول المتعلّق بـ " ترتيب عناصر الجملة الاسمية والفعلية:

الجملة الاسميّة: " تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا" و" تقديم الخبر وجوبا وجوازا وفي الجملة الفعليّة "تقديم المفعول به وجوبا وجوازا"، في حين أدرج "الجملة المركبة" و"الجملة البسيطة" في العنصر الموالي المتعلق بوظائف الجمل، وأغفل إدراج ما يخصّ مفهومي الجواز والوجوب على اعتبار أنّ المتعلّم لم يتطرّق إليهما في السّنوات السّابقة.

كما دمج بين درسي "الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ أو لناسخ" وهو تكرار غير مبرّر كون المتعلّم تعرّف على هذا الدّرس في مرحلة التعليم الابتدائي والسّنوات الثلاث لمرحلة التعليم المتوسّط أوّلا، علاوة على أنّه استذكرهما من خلال الدرسين الأولين (تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا وتقديم الخبر وجوبا وجوازا) وكذا خلال درس الجملة البسيطة والمركّبة.

- **المبادئ الأدبيّة الأوليّة:**

راعى منهاج اللّغة العربيّة البعد الجماليّ للّغة من خلال إدراجه لبعض المصطلحات والأساليب البلاغيّة، والّتي اكتسب المتعلّم معظمها في سنوات سابقة وتتمثّل في:

- «الكناية.
- المجاز المرسل.
- الاستعارة وأقسامها»[1].

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية**، ص 15.

- **أبجديات الشّعر العربي:** المتمثّلة في:
  - «قواعد الكتابة العروضية.
  - التقطيع.
  - أوزان البحور الشّعرية (الطّويل، البسيط، الكامل) [1]».

يتعين على المتعلّم اكتساب هذه المعارف وتوظيفها من منظور استشرافي تمهيدا لدراسة الأدب وفنونه في المرحلة التعليم الثانوي هذا من جهة، ولتنمية حسه الجمالي من جهة ثانية، وقد خصّ هذا الجانب بأهداف تعليميّة يتحقق من خلالها تغذية الجوانب المعرفية الوجدانية مثلما رسمته السّياسة التربوية تتمثل في :

- «فهم المقروء وتذوقه.
- انتقاء الأساليب والأدوات المناسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة.
- اكتشاف أدوات التعبير عن المشاعر وامتلاكها.
- تنمية الخيال وتوسيعه»[2].

[1] . وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منهاج اللّغة العربيّة** ، ص15

[2]. ينظر: ، ص 13.

4.4. ترجمة المشروع الكتابيّ في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

سعى إصلاح 2003 من خلال إدراج نشاط المشروع الكتابيّ في تعليم اللّغة العربيّة ليجعل العمليّة التّعلميّة نشطة والمتعلّم فعّالا مثلما تنصّ عليه المقاربة بالكفاءات ولتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعليّة وربط تعلّمات المتعلّم بالواقع وتوظيفها؛ وجعله يمارس نشاطه التّعليميّ ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرّة الّتي تمكّنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلاليّة في اتخاذ القرار الشّخصي.

فالمشروع الكتابيّ[1] إذا نشاط إدماجيّ يقوم فيه المتعلّم بإنتاج منتج كتابيّ بمعيّة زملائه في فوج تربويّ صغير مكون من ثلاثة إلى أربعة أعضاء حيث يكلّف كلّ عضو من أعضاء الفريق بإنجاز جزء من المشروع بعد الاختيار والتّخطيط، وتحديد عناصره ووسائل تحقيقه، وتكمن أهميته في « كونه طريقة تدريسية من أهمّ طرائق التدريس المرتكزة على الطالب، وهي بحق واحدة من الطرق العلمية، الّتي تربط بين النّظرية والتطبيق، إلى جانب ربط وتقوية علاقة الطالب بالحياة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع المحلي، بمعنى آخر ربط المدرسة كنظام تعليمي اجتماعي مع المحيط الاجتماعي الكبير (المجتمع المحلي)»[2].

يعدّ أيضا من بين أهمّ الطّرائق التّربويّة الحديثة الّتي تسهم في إنماء شخصيّة المتعلّم وتعلّمه الاعتماد على النّفس وعلاج المشكلات والبحث عن الحلول المناسبة لها.

---

[1]. إنّ فكرة المشروع الكتابي ليست وليدة اليوم فهي قديمة في الفكر التربوي، فقد تحدّث عنها جون ديوي(J.Dewey) منذ سنة 1947، و نادى بالتّعلّم عن طريق توظيف المشروع، و فريني (C.Freinet) و كوزيني (Couzinet) و كذالك " ديكرولي (Decroly) ، اللذين اهتموا بالعمل الجماعي التعاوني، و كان لهم الفضل في بلورة هذه البيداغوجيا، و اعتبروها مهمة كونها تحفّز المتعلّم و تساعده على اكتساب كفاءات تمكنهم من فهم الواقع الاجتماعي، و ربط عملية التعلّم بالواقع.

[2]. ينظر : حسين محمد حسنين، **التدريس باستخدام طريقة المشروع ، الرزمة التدريبية للمعلمين في الوطن العربي**، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، ط1، 2007،ص09

حـدّد منهـاج اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط أهميّـة ودور المشـروع الكتـابي فـي هـذا الطّـور التّعليمـي « ليكـون رافـدا مـن روافـد الـدّعم وإدماجـا للكفـاءات القاعديّـة المحـددة والكفـاءة الختاميّـة، باعتبـار أنّ المشـروع جملـة مـن المهـام يؤديهـا المـتعلّم لتفعيـل مكتسـباته وترسـيخها وتجنيـد مهاراتـه فـي مواجهـة الوضـعيات ــ المشـكلة، خصوصـا، وإنّـه فـي نهايـة مرحلـة التّعلـيم القاعـدي الّـذي يحتـاج فيـه إلـى التّكامـل الـوظيفي لمجمـوع الكفـاءات القاعديّـة والختاميّـة للانتقـال إلـى مرحلـة التّعلـيم الثانوي العام والتكنولوجي أو المهني»[1].

مـنح هـذا المنهـاج للمعلّـم أو للمـتعلم حـقّ اقتـراح المشـروع الكتـابي – شـريطة أن ينجـز بتوجيـه مـن معلّـم–، وحـدّد لـه شـروطا ليكـون ناجحـا تتمثّـل فـي ضـبط المعلّـم للكفـاءات الّتـي يقترحهـا والّتـي يعمـل علـى تنميتهـا، بحيـث تتوافـق وميـول المتعلّمـين واهتمامـاتهم، ممّـا يجعلهـم يعملـون علـى حـلّ المشـكلات مباشـرة ويشـعرون بأهميّتهـا كونها ترتبط بجانب من جوانب حياتهم[2].

لـم يسـطّر منهـاج اللّغـة العربيّـة للمشـروع الكتـابي أهـدافا خاصّـة مثلمـا كـان الحـال مـع الأنشـطة التّعليميّـة المدروسـة سـابقا، غيـر أنّـه أشـار إليهـا فـي حديثـه عـن طرائـق التّدريس نشاط المشروع الكتابي و تمثلت في:

- «تكوين شخصيّة الفرد بتفاعله مع غيره.
- تعويد المتعلّم الاعتماد على النفس والمبادرة بالسّعي إلى البحث والتّلقصي.
- تثمين العمل الجماعي وما ينجر عنه من قيم (التعاون والعمل).
- تحمل المسؤوليّة عند إنجاز المهام المسندة إليه.
- التبعيّة الإجابيّة لأعضاء الفوج بالمساهمة المتبادلة.
- التعبير عن الاستقلاليّة والقدرة على الابتكار»[3]

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منهاج اللّغة العربيّة**، ص 18.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص 19.

[3]. ينظر: المرجع نفسه ص 20.

اقترح المنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط إنجاز ستة (6) مشاريع كتابية أي ما يعادل مشروعا واحد لكل أربع وحدات تعليمية، حيث يتم إنجاز المشروع الواحد في مدة زمنية تقدر بحولي شهر واحد، والمشاريع المقترحة هي:

- «الكتابة عن أحداث متفرقة.
- تأليف قصة.
- تأليف ألبوم شخصيات موهوبة (بالصور والملخصات).
- إعداد جريدة تحتوي على:(مقال أدبي، مقال رياضي، مقال فني، مقال ثقافي، صفحة تسلية، لوحة الكلمات المتقاطعة، صور إشهارية).
- تحضير ندوة أدبية: (شعر وقصة وخاطرة وفكاهة وكتابة وبطاقات دعوات وتسيير جلسة وإعداد برنامج عمل...).
- إعداد تحقيق صحفي بشروطه»[1].

إنّ المواضيع الّتي أقرّها المنهاج تبدو منسجمة فيما بينها مترابطة في علاقة تكامليّة يحيل أولها إلى ما يليه، لكن السّؤال الّذي يطرح نفسه هنا هو هل تستجيب المشاريع البيداغوجية للأهداف المنصوص عليها في مرجعيات السّياسة التّربويّة؟ وهل تتناسب والإطار المفاهيمي العام للوحدات المدرجة ضمنها. وما ومدى ارتباطها بالمقاربة التّواصليّة الّتي ترمي إلى تفعيل العملية التعليمية التعلّمية؟، السؤال الّذي ستتمّ الإجابة عنه في الفصل الثالث.

5.4. ترجمة طرائق التّدريس في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة.

يؤكد منهاج اللّغة العربيّة على غرار ما أوردته مصادر ومرجعيات السّياسة التّربويّة المدروسة سابقا على ضرورة تبني التّدريس النّشط الّذي يجعل من المتعلّم متفاعلا في العملية التّعليميّة/ التّعلميّة وفق ما تنصّ عليه المقاربة بالكفاءات، وقد وضح السّبيل إلى ذلك من خلال اعتماد بيداغوجيا المشروع، و"حل المشكلات"،

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منهاج اللّغة العربيّة** ، ص 18.

كونهما بيداغوجيتين واقعيّتين أساسهما ربط مكتسبات المتعلّم المدرسيّة بالحياة، من خلال إثارة مشكلات من واقعه المعيش ما سيولّد لديه الرّغبة في حلّها باستخدام الوسائل اللّازمة وجمع المعلومات المناسبة وتقديم النتائج المتوصّل إليها[1]، فيكون المتعلّم بذلك صانع معرفته ومكتشفها بنفسه عوض أن تفرض عليه في شكل مقررات تلقينيّة مثلما كان معمولا به في التّعليم الأساسي.

تكمن أهميّة هذه الطّرائق في أنّها تحفّز المتعلمين من خلال استثارة اهتماماتهم العفويةّ لاستثمار جهودهم وإتاحة جانب من حريّة المبادرة والإبداع، قصد تعزيز النّمو الوجداني والاجتماعي، والممارسة الفعليّة للفعل التعليمي بغية التّدرج في بناء المعارف والمكتسبات[2].

1.5.4. وضعيات التّعلّم (les situations d'apprentissage)

إنّ انتهاج إصلاح 2003 المقاربة بالكفاءات استدعى اتّباع عدد من الطرائق التّعليميّة النّشطة، واستخدام أساليب تقويمية حديثة، وبناء مضامين دراسيّة تكون منطلقا لبناء الكفاءات.

وقد عرّف المنهاج وضعيات التّعلم بأنّها «وضعيات تعبّر عن المحيط الّذي يتحقّق في إطاره نشاط التّعلّم وتكون دالّة بالنسبة له، لتحفزه على العمل، وتعطي معنى لتعلمه»[3].

يحيل مصطلح "**الوضعية**" إلى "**الوضعية المشكلة**"، الّتي يقصد بها « مجموعة من المعارف المختلفة ذات سياق محدّد والّتي توظف من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص لإنجاز عمل معين»[4] فهي بذلك تمثّل "عائقا معرفيا" يدفع بالمتعلّم إلى اكتشاف عالمه من خلال استثارة ما « يثير تساؤلاته الّتي تمنحه الرّغبة في العمل وبذل مجهودات أثناء التّعلّم وتجعله يكتشف من خلالها أهميّة ما تعلّمه»[5]. فالوضعية المشكلة إذا هدفها إثارة اهتمام المتعلّم وحثه على بناء تعلّماته

---

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، مناهج **السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط-منهاج اللّغة العربيّة-**، ص18،19.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص 19.

[3]. المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[4] .Xavier Roegers, **Des situation pour intégrer les acquis scoulaires**,De Boeck université ,Bruxelles,2003,p15.

[5]. المرجع نفسه، ص23.

في موضوع ما، والدّفع به من خلالها إلى إيجاد استراتيجية تعلّم استنادا على معارفه وخبراته ومهاراته، ممّا يمكنه من الوصول إلى الحلّ الأمر الّذي من شأنه إنماء شخصيّته، وهو ما عناه المنهاج بقوله« تعبر عن المحيط الّذي يتحقق في إطاره نشاط التّعلّم وتكون دالّة لتحفّز المتعلّم على العمل و تعطي معنى لتعلّمه»[1].

حدّد منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط شروطا بناء هذه الوضعيات، وتتمثل في أن تكون:

- منتقاة من الواقع المعيش للمتعلّم
- تتيح للمتعلّم إدماج مختلف مكتسباته المعرفيّة واللّغويّة والوجدانيّة.
- تستجيب ما يقترحه المنهاج من كفاءة ختاميّة، وكفاءات قاعدية ومحتويات.[2]

أوضح المنهاج أنّ تخطيط وضعيّة تعليميّة يأخذ بعين الاعتبار:

«-السّياق (الإشكاليّة: ويتمّ هنا وصف وضعيّة التّعلّم (التساؤلات، التّحدّيات...)

- خلاصة المكتسبات المستهدفة:

- الغرض التّربوي
- الكفاءة (أو الكفاءات) القاعديّة
- المعارف.»[3]

أوضح المنهاج أنّ أنجع وضعيات التّعلم هي الّتي يصوغها المعلّم ويخطط لها انطلاقا من الحياة اليوميّة للمتعلّم، بحيث تجعل المتعلّم يحقّق الكفاءات الّتي سطّرها المنهاج لكلّ النّشاطات المبرمجة وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات وتحقيقا للمقاربة التّواصلية[4]. الأمر الّذي سنتحقّق من تحقيقه عند دراسة التطبيقات المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط.

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية**، ص20

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4].المرجع نفسه، ص 21.

5. ترجمة التّقييم في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة[1]: (l'évaluation)

إنّ المستجدّات الحاصلة في الحقل التّعليمي في إطار الإصلاحات الّتي شملت المنظومة التّعليميّة الجزائريّة، استدعت إعادة النّظر في المفاهيم والمصطلحات المستعملة، وفي المحتويات (المناهج والكتب) واستراتيجيات العمل وعلاقة أطرافِ العمليّة التَّعليميّة التَّعلميّة، ولعلّ أهمّ ما ميّز هذه الإصلاحات المنتهجة التّغيير الجذري لنظام التّقيم التّربوي[2] الّذي يعدّ أولى أولويات الإصلاح

---

[1]. نجد لمصطلح (**Evaluation**) ترجمتين عند العلماء المهتمين بالحقل التّربوي، و منهم من يعتبرهما مرادفين للمصطلح الفرنسي السّالف الذّكر، في حين أنّهما مختلفان إذ أنّ مصطلح "**التقويم**" من الجذر (ق، و، م) يقول ابن منظور في هذا الصّدد« قوّم درأه: أي أزال عوجه» ابن منظور جمال الدّين بن مكرم، **لسان العرب**، تر: أحمد حيدر، ط1، ج12، ص225.، و "**قوّم**" الشّيء **عدّله** و **صحّحه**، و يعني : الإصلاح بعد التّشخيص، يقول الرّسول صل الله عليه وسلّم: ﴿رحم الله امرأ قوّم لسانه﴾ ، أي أصلح إعوجاجه و قوّم المتاع أي : جعل له قيمة و ثمنا، **فالتقويم** هنا **التّثمين**، و بذلك يكون معنى التقويم لغة دالا على معنيين اثنين هما: أولا **بيان قيمة الشّيء** و ثانيا: **تصحيح الخطأ و تعديله**؛ أمّا أصل كلمة **التّقييم** فهو من القيمة (**Valeur**) و جمعها قِيمٌ، و تعني القدر أو التّثمين و التّقييم بذلك يعني التّثمين و التّقدير أو تحديد قيمة الشّيء ، ومما سبق نلاحظ أنّ معنى **التّقويم** أشمل من معنى التّقييم و ليسا مترادفين في المعنى. مولاي المصطفى البرجاوي، **حول التّربية والتّعليم في المغرب – الرّهان والواقع–**، سلسلة شرفات، ص214.

وقد وضّح عبد الكريم غريب الأمر في مولّفه «**المنهل التّربوي**"، والّذي اعترف فيه بأنّ «هناك خلطا في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، حيث حيث يعتقد الكثيرون بأنّ كليهما يعطي المعنى ذاته، ومع العلم أنّهما يفيدان في يبان قيمة الشّيء، تعديل أو تصحيح ما اعوجّ منه، أما كلمة التقييم فتدلّ على إعطاء قيمة الشّيء فقط» عبد الكريم غريب، **المنهل التّربوي**، ج1، ص384.

ومنه نستنتج **أنّ مصطلح التقييم هو الأشمل والأصح لغويا والأجدر بالإستعمال**. لأنّ التّقييم (**Evaluation**)، في التّعلميات الحديثة أصبح يتجاوز عملية التّقييم إلى أفق أوسع يشمل الإصلاح و التّعديل، فهو عمل تربوي نسقي و ليس مجرّد إضفاء حكم قيمي على المتعلّمين و أعمالهم، فهو عمل ديداكتكي كامل متكامل، يحيط بجوانب التكوين و ذلك حينما ينطلق من الأهداف و مدى درجة تحققها إلى إجراء يدرّس و يحلّل و يقوّم شروط الإنجاز و ظروفه، باحثا عن مواطن القصور في كلّ العوامل المكوّنة للفعل التّعليمي، من وسائل و طرائق ومعايير إتقان، وشروط عمل...، كما أنّ التّقييم يبحث أيضا علاوة على ما سبق، عن العوامل الإيجابية في سيرورة الفعل التّعليمي بغرض تعزيوها و تأكيدها[5] ينظر: المرجع نفسه، ص215(بتصرّف).

[2]. اعتمدنا مصطلح" **التقييم**" في هذا المبحث لأنه المصطلح المعتمد في المنهاج والذي نرجحه، كون المصطلح المعتمد في مرجعيات السياسة التربويّة هو"التقويم". ينظر ص 194 من المبحث.

التّربـوي الشّـامل الّـذي انتهجتـه الجزائـر سـنة2003[1] بـل ويعـدّ قلـب المشـروع التّربـوي كونـه وسـيلة معاينـة مكتسـبات المتعلمـين وحوصـلتها كمـا ينـدرج أيضـا فـي سـياق تـدارك الخلـل، وإعـادة ضـبط وتنظـيم المنظومـة ككـل[2] وأحـد المرتكـزات الّتـي يقـوم عليهـا الفعل التّربوي، وفي ظل ممارسته نحدّد مدى استيعاب المتعلّمين لمقررات المنهاج.

أولـت مصـادر ومرجعيـات السّياسـة التّربويّـة التقيـيم أهميّـة بالغـة وتناولتـه بنـوع من الخصوصية[3] وأوجبت:

- تغيير النّظرة لعملية" **التقييم**"، من " **تقييم التّعلّم**" إلى " **التّقييم من أجل التعلّم**".
- إعطـاء الـدّور النّشـط للمـتعلّم فـي تقيـيم مسـاره واسـتراتيجياته التعلّميّـة الّتـي تنمّـي استقلاليته الفكرية.
- تناسـب عمليتـي التّعلـيم والتّقـويم، إذ لا يمكـن التّخطـيط لنشـاط تقييمـي، مـا لـم تحـدّد في وضوح تام أهداف التّعلّم واستراتيجياته.
- مشـاركة أطـراف العمليّـة التّربويّـة مـن متعلّمـين ومعلّمـين وأوليـاء فـي تـداول نتـائج التّقييم بطريقة مرنة وشفّافة ومشجعة على الحوار ومحفّزة على التشارك.
- توجيه الممارسات التقييمية نحو ضبط التعلّمات بكلّ أنواعها:

-الضّـبط التّفـاعلي بهـدف إجـراء العـلاج الآنـي وذلـك مـن خـلال التّقيـيم الـدّوري الآني للكفاءات المكتسبة.

-الضّـبط الاسـترجاعي الّـذي ينمّـي الكفـاءة المسـتهدفة مـن خـلال تشـخيص الصّعوبات المتكرّرة لإتخاذ الاجراءات اللّازمة في حينها.

-تقيـيم الكفـاءات ومكوّناتهـا الفرعيّـة مـن خـلال الوحـدة التّعلميّـة، والفصـل الدّراسي والعام الدّراسي.

---

[1]. طبّق أول تقييم للوضع التربوي سنة 1999 من خلاله حددت مواطن القوة وحصرت مواطن الضعف لبناء مشروع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية.

[2]. ينظر: بو بكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر**، ص133.

[3]. ما نركزّ عليه الحديث هنا، هو التقييم كما تناوله المنهاج وفق ما هندست له مرجعيات السّياسة التربويّة.

-تجاوز النّظرة التّقليديّة للتّقييم، الّتي كانت تعتبره مجرّد أداة للقياس فقط، إلى أفق أوسع يحتلّ فيه التّقييم التكويني حظا وافرا.

إنّ النّظرة الجديدة للتّقييم تركّز على تقييم آداءات المتعلّمين الوظيفيّة[1] الّتي تظهر في شكل إنتاج كميّ ونوعيّ إذ «... يرمي إلى البحث عن العناصر الأكثر تمثيلا للكلّ وذلك في شكل إنتاج يدل على مدى تنمية الكفاءات»[2]، فهو بذلك يتجاوز التّوجه التقليدي القائم على الأسئلة الّتي تهتم بالمعارف والاختبارات الاسترجاعيّة؛ الّتي تهدف إلى قياس مكتسبات المتعلّمين ومدى قدرتهم على حفظ الدّروس واستظهارها،و يشترط في هذا المنتج أن يكون ملموسا لملاحظة مدى توفيق أو إخفاق المتعلّم في تحقيق الكفاءة كونها ستكون مؤشّرا لتقييمه، وللقيام بذلك دعا المنهاج لـ «... بناء أنشطة قابلة للإخراج في صيغة ملموسة، تدرج فيها الظّروف الّتي سيظهر فيها السلوك المنتظر ومتطلبات التّعلم والمقاييس الّتي ستوظف في عملية التقييم»[3].

أورد منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ثلاثة أنواع معتمدة في تقييم الكفاءات، وذلك ليناسب تقييم الفعل التّعليمي من بدايته إلى نهايته وهي:

1.5. التّقييم التّشخيصي:[4]

التقييم التّشخيصي إجراء عملي يُستأنس به في فهم مسارات التّعلّم ونتائج أي عملية من العمليات التّربوية و«نقوم به في مستهلّ عمليّة التّدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات ومعارف ومواقف التّلاميذ السّابقة

---

[1]. يقصد بالآداءات الوظيفية تلك الآداءات هي يستطيع فيها المتعلّم أن يكيّف سلوكه وينظم تفكيره ذاتيا، ويقدر على التّواصل والتعاون مع الآخرين.

[2]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية**، ص 21.

[3]. المرجع نفسه، ص22.

[4]. و جدنا من المؤلفات من اصطلح على تسمية التّقويم التّشخيصي بـ: "**التقييم الأولي**" (Evaluation inisaitif) و **التقويم الأدائي** (Evaluation des performances) و**التّقويم التّمهيدي** (Evaluationntroductif) أو **التقويم التنبؤي** (Evaloution prédictive)

والضـروريّة لتحقيـق أهـداف الـدّرس، فهـو إذن تشـخيص لمنطلقـات عمليّـة التّـدريس ومدى استعداد التلاميذ»[1].

نفهـم ممّـا سـبق أن التّقيـيم التّشخيصـي يجـري مـع بدايـة الفعـل التّعليمـي ويهـدف إلـى الوقـوف علـى الكفـاءات القاعديّـة القبليّـة للمـتعلّم قبـل الانطـلاق فـي اكتسـاب تعلّمـات جديـدة، لأنّـه يشـخّص مـواطن القـوّة والضّـعف فـي إمكانيـات المتعلّمـين[2] وفـي حالـة مـا إذا تبـيّن عـدم الـتّحكم فيهـا ينبغـي إعـداد نشـاطات عـلاج لتـدارك النّـاقص منها.

كمـا يرمـي أيضـا إلـى إيقـاظ دافعيّـة الـتّعلّم لـدى المتعلّمـين وذلـك مـن خـلال تحسيسـهم بأهميّـة مـا هـم بصـدد تناولـه مـن نشـاطات، فهـو يهـدف إلـى «جمـع أكبـر قـدر ممكـن مـن المعلومـات والبيانـات عـن القـدرات والمهـارات والمعـارف كمرحلـة أوليّـة قصـد الاسـتناد عليهـا، فـي تخطـيط برنـامج عمـل»[3]، ومـن خلالـه أيضـا «تشـخّص مواطن القوّة والضّعف في آداء المتعلّم قبل التّعلّم وفي أثنائه»[4].

لـم يـرد فـي منهـاج اللّغـة العربيـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط مـا يوضّـح كيفيّة تطبيق هذا الإجراء غير أنّ الدليل الأستاذ وضّح كيفيّة تطبيقه والّتي تكون:

«–بدايـة حصّـة تعليميّـة لتقيـيم المكتسـبات ومقارنتهـا بالمكتسـبات القبليّـة فـي الحصّة الموالية.

–نهايـة حصّـة تعليميّـة لتحليـل وتفسـير النتـائج بهـدف ضـبط وتعـديل التّعلـيم والتّعلّم لذلك فهو جزء من التّقييم التّكويني.

–نهايـة السّـنة لاسـتكمال النتـائج السّـنوية أو رفعهـا لتسـهيل التّوجيـه وتحسـينه (وذلك لأنّ له طابع تحليلي)»[5]

احتـرم منهـاج اللّغـة العربيّـة مـا أوردتـه مصـادر ومرجعيّـات السّياسـة التّربويّـة وطبّقـه مـن خـلال اشـتراطه بـأن لا يقتصـر التّقيـيم التّشخيصـيّ علـى المعـارف فحسـب،

---

[3].عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**، ج1،ص402.

[2]. فريدة بوساحة، **التقويم والبيداغوجيا**، ص244.

[3] France Morandi et la Borderie ,**Dictionnaire de Pédagogie**,Nathan,2006,p120.

[4] .Gérad Scallon, L'évaluation formative ; Edition de Boeck Université,2000,p 04

[5]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج**، ص49.

بل يجب أن يتعادّها إلى المساعي الذّهنيّة الّتي يسلكها المتعلّم والاستراتيجيات الّتي يعمل بها وعلى الأستاذ اكتشاف موقع العجز ليوجّه المتعلّم إلى التّصويب المناسب[1]، مع الحرص على جعله واعيا بأخطائه ومشاركا في علاجها وليس خاضعا للتّقييم يمارس عليه ويُعلن له عن نتيجته.

وتحقيقا لذلك أدرج المنهاج أربعة(04) أسابيع للتّقييم سمّاها بـ "أسبوع التّقييم"، والّتي طبقت عمليا في التّوزيع السّنوي حيث خُصّص الأسبوع الأوّل من السّنة الدّراسيّة للتقييم التّشخيصي وذكر في التوزيع السّنوي بهذا الاسم، وفي أسبوع الأخير عند نهاية كلّ فصل دراسيّ وقد ورد في التوزيع السنوي تحت اسم بـ"التّقييم الفصلي[2].

عطفا على ما سبق، اهتم المنهاج بالتّقييم أثناء اكتساب الكفاءات وذلك بإجراء تقييم تشخيصيّ بعد إنجاز درس أو مجموعة دروس، من خلاله يشخصّ المعلّم مدى تحقق الكفاءات ويحدّد الصّعوبات الّتي حالت دون اكتسابها؛ ويعالج الخلل في حصّة أسبوعيّة سمّها المنهاج حصة "**الأعمال الموجهة**"؛ والّتي تنجز بنظام الأفواج عن طريق إجراء اختبارات تشخيصية مستقاة من الكفاءة أوالهدف التعليمي المنشود، وإن تزامن التّشخيص مع بداية السّنة أو خلال عملية التدريس تستقى من خلال الكفاء الختاميّة (وملمح الخروج)، وعلى هذا الأساس يتمكّن المعلّم من بناء أرضية معرفيّة ورصد معطيات تبين له مستوى المتعلّم وتعطيه نظرة شاملة عن مكتسباته ومهاراته وقدراته، ليستأنس بها في عمليّة التّدريس اللاحقة، فيُحسن نمذجة خطّة العمل ويختار بشكل أفضل الطرائق الّتي تمكّنه من تحقيق أهداف المسطّرة.

2.5. التقييم التّكويني:

يعدّ التقييم التّكويني في ظلّ المقاربة بالكفاءات أهمّ أنواع التّقييم وهو بمثابة مظهر تجديد كونه يخالف النّظرة التّقليديّة الّتي تعتمد الحفظ والإستظهار؛ كونه يرافق سير العمليّة التّعلميّة ويتمّ إجراؤه حال وقوعها ممّا يسهم في إصلاح وتدارك ما يطرأ فيها من خلل ولذا سميّ بالتّقييم التّكويني؛ ويعرّف بأنّه« عملية تتمّ في

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية**، ص22.

[3]. ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، **التوزيعات السّنوية لنشاطات التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان2013، ص22،23.

نهايـة مهـام تعلّميـة معيّنـة بهـدف إخبـار المـتعلّم والمـدرّس عـن درجـة الـتّحكّم المحصّـل عليهـا، واكتشـاف مـواطن الصّـعوبة الّتـي يصـادفها المـتعلّم خـلال تعلّمـه، مـن أجـل جعله يكتشف استراتيجيات تمكّنه من التّطوّر».[1]

ينبغـي التّمييـز هنـا بـين التقيـيم التّكـويني ووظيفـة المراقبـة الّتـي تختـتم بمـنح علامـة فـي شـكل نقطـة عدديـة[2]، فـالتّقييم التّكـويني لا يجـازي ولا يعاقـب ولا تمـنح مـن خلالـه علامـة للمـتعلّم، وإنّمـا يـأتي هـذا النّـوع مـن التّقيـيم فـي نهايـة عمـل منجـز للتأكّـد ممّـا إذا كـان المـتعلّم يمتلـك المكتسـبات والاسـتراتيجيات والخبـرات والمهـارات كافيّـة الّتي تمكّنه من مواجهة الكفاءة التّعليمية القادمة.

فهـو بهـذا يحـاول إيجـاد نـوع مـن "التّغذيـة الرّاجعـة"[3] للمتعلّمـين مـن خـلال «مسـاعدة المـتعلّم العاجلـة وإخبـاره بصـفة مسـتمرة ومرحليـة عـن صـعوبات الـتّعلم ودرجـة تطـوره وعـن خطـوات هـذا الـتعلم ومنهجـه قصـد اقتـراح وسـائل التطـوير وتغطيّـة مـواطن العجـز»[4]؛ وتعـدّ الأخطـاء فـي ظلـهّ أمـرا عاديـا ومطلوبـا و«جـزءً مـن سـيرورة الـتّعلّم ولـيس نقـاط ضـعف أو ظـواهر غيـر طبيعيّـة يعاقـب المـتعلّم عليهـا»[5]، ولتوضـح مسايرة التقييم التكويني لعملية التعليم والتعلّم نورد الشكل الآتي:

---

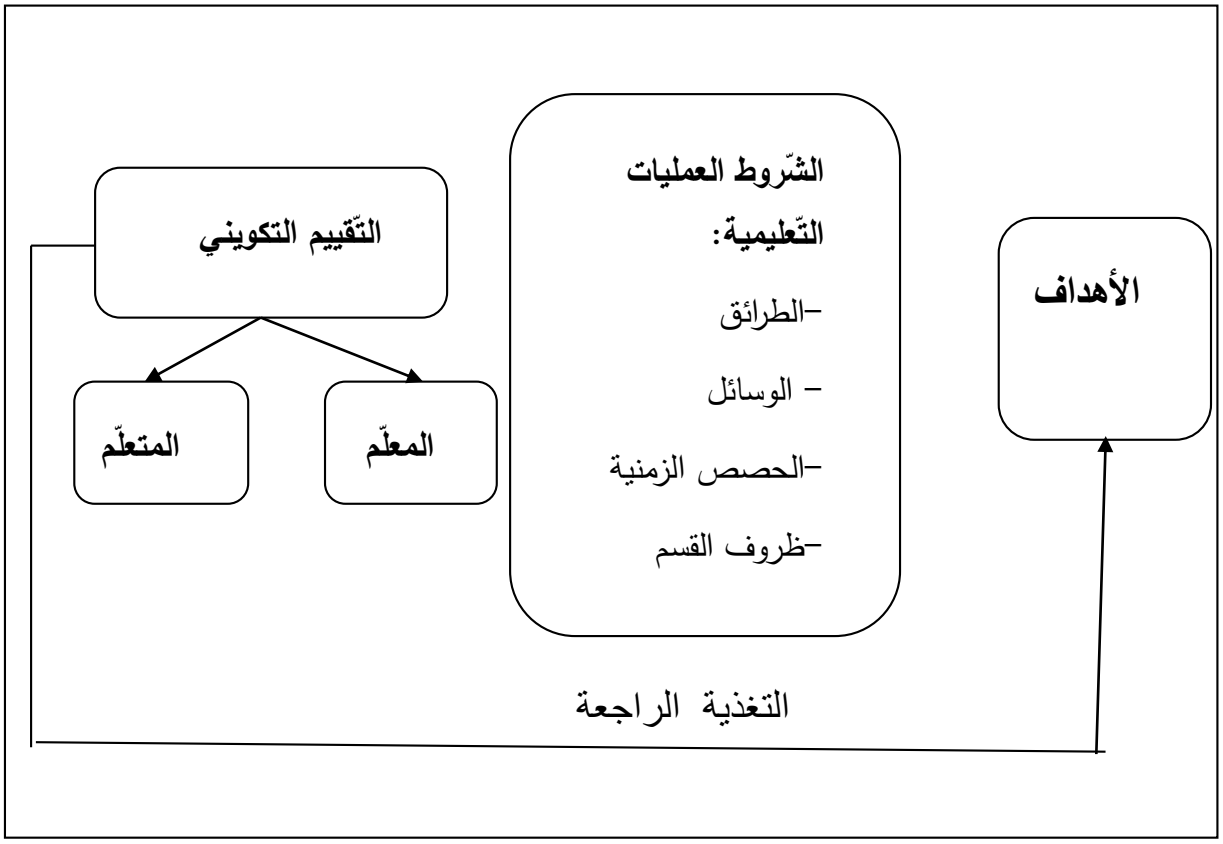
[1] .Jean Pierre Cup ,**Dictionnaire de Didactique du français**, CLE ,International,2003p91

[2]. لا يقصد هنا: المراقبة المستمرة التي على أساسها تمنح نقطة في كشف النقاط ولا الاستجوابات والفروض المحروسة والاختبارات الكتابية أو الشفوية.

[3]. **التغذيـة الراجعـة** " **feed–back** ": أهـمّ ثمـار عمليـة التقيـيم التكـويني، حيـث يـتمّ مـن خلالهـا إعـلام المتعلّمـين بالنّتـائج الّتـي حققّوهـا فـي كـلّ تقيـيم يقـوم بـه المـتعلّم مـن خـلال الاختبـارات أو الواجبـات المدرسـية و المنزليـة، سـواء كانـت النتـائج إجابيـة أم سـلبية ، صـحيحة أم خاطئـة، ممـا يقنـع المـتعلّم بنتـائج عملـه، و مـن ثـمّ مسـاعدته علـى السّيطرة عليها و إتقانها، و يقلّل شدّة توتّره بنتيجة عمله.

[4]. عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**، ج1، ص 404،405.

[5]. هاشم عواضة، **تقويم التّعلّم**، دار العلم للملايين، بيروت، ط1،2010،ص150.



المخطط رقم(01): مرافقة التقييم التكويني عملية التّعليم والتّعلّم

إنّ التّقييم التّكويني أداة ضابطة ومصحّحة وموجّهة وله وظائف عدّة بالنّسبة للمعلّم وللمتعلّم على حدّ سواء، يمكن حصرها فيم يلي:

أ. بالنّسبة للمعلّم:

- يمكّنه من التعرّف على الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- يمكّنه من معرفة فاعليّة الطّرائق التّعليميّة ووسائلها.
- يمكّنه من تلمّس مدى تناسب المحتوى التّعليمي ومستوى المتعلّمين (درجة الصّعوبة).
- يعطى المعلّم تصورا استشرافيا لكيفيّة ضبط سيرورة الفعل التّعليمي.

ب. بالنّسبة للمتعلّم:

- يجعله يكتشف درجة مواكبته للدّرس وتحكّمه فيه.

- يجعلــه يكتشــف درجــة تحصــيله للأهــداف التّعليميّــة، ويكتشــف الصــعوبات الّتــي تعترضه ويشخّصها.
- ينظّم أنشطته ويصحّح مساره ويقوّم أعماله.

3.5.التّقييم التّحصيلي:[1]

يــأتي هــذا التّقيــيم فــي آخــر مرحلــة مــن ســيرورة العمليّــة التّعليميّــة التّعلّميّــة وهــو « إجـراء يرمـي إلـى الحكـم علـى درجـة تحقـق الـتّعلّم الّـذي يتوخـاه البرنـامج، أو أجـزاؤه النّهائيـة أو مجموعـة مـن مقـاطع التّعلـيم المنجـز خـارج المدرسـة، و ذلـك اعتمـادا علـى معطيـات منهجيـة تمكّـن مـن اتخـاذ قـرارات مناسـبة بانتقـال المـتعلّم إلـى مسـتوى لاحـق أو الاعتـراف بكفاءتـه فـي مجـال معين(شـهادة)»[2]، فهـو إذا يهـدف إلـى إعطـاء درجـات وإصــدار حكــم قيمــيّ علــى خبــرات ومكتســبات المــتعلّم والّتــي يقــوم بهــا المــدرّس أو جهـاز خـاص مكلّـف مـن أجـل تقيـيم المـتعلّم والحكـم علـى نتائجـه فـي نهايـة تعلـيم معـيّن، أو إصـدار أحكـام نهائيّـة علـى فاعليّـة العمليّـة التّعليميّـة مـن حيـث تحقيقهـا للأهـداف المحـدّدة بمقـرّر دراسـي أو جـزء منـه، خـلال فتـرة دراسـيّة معيّنـة[3]و يكـون عـن طريــق الفــروض الدّوريّــة المحروســة والامتحانــات الفصــلية وكــذا التقيــيم الــدّوري المستمر.

---

[1].وجد نـا من خلال المؤلفات تنوعـا مصـــطلحيا، لمفوم "**التقويم التحصـــيلي**"، فمنهم من ترجمـه إلى:**التقييم النهـائي (Evaluation final)**، **الـتـقـيـيـم الـتـجـمـيـعـي (Evaluation de la synthés)** و منها من استعمل **مصطلح "التقييم الإجمالي" (Evaluation global) [1]**

[2]. محمّد بوعلاق و بن يونس الطاهر، **مقاربة الكفاءات بين النظرية و التّطبيق في النّظام التّعليمي الجزائري**، دون دار النّشر، الجزائر،2014،ص120.

[3] . محمّد الشارف سرير ونور الدّين خالدي، **التّدريس بالأهداف وبيداغوجيا التّقويم**، مطبعة غريس، الجزائر،1998، ط2، ص102.

إنّ هذا النّوع من التقييم ليس بجديد فقد كان معتمدا في المناهج التّقليديّة، فهو وسيلة حوار بين المعلّمين والمدرسة من جهة، وبين المدرسة والأولياء من جهة ثانية ويهدف إلى[1]:

- المصادقة على حدوث تعلّم ما.
- يصلح لاتخاذ قرارات تخصّ ترتيب المتعلّمين لانتقائهم.
- يصلح للمصادقة على اكتساب المتعلّم كفاءات معيّنة.
- يسمح بإصدار أحكام على درجة الإنجاز، عند الانتهاء من وحدة دراسيّة أو برنامج، أو مرحلة تكوينيّة أو تعليميّة.

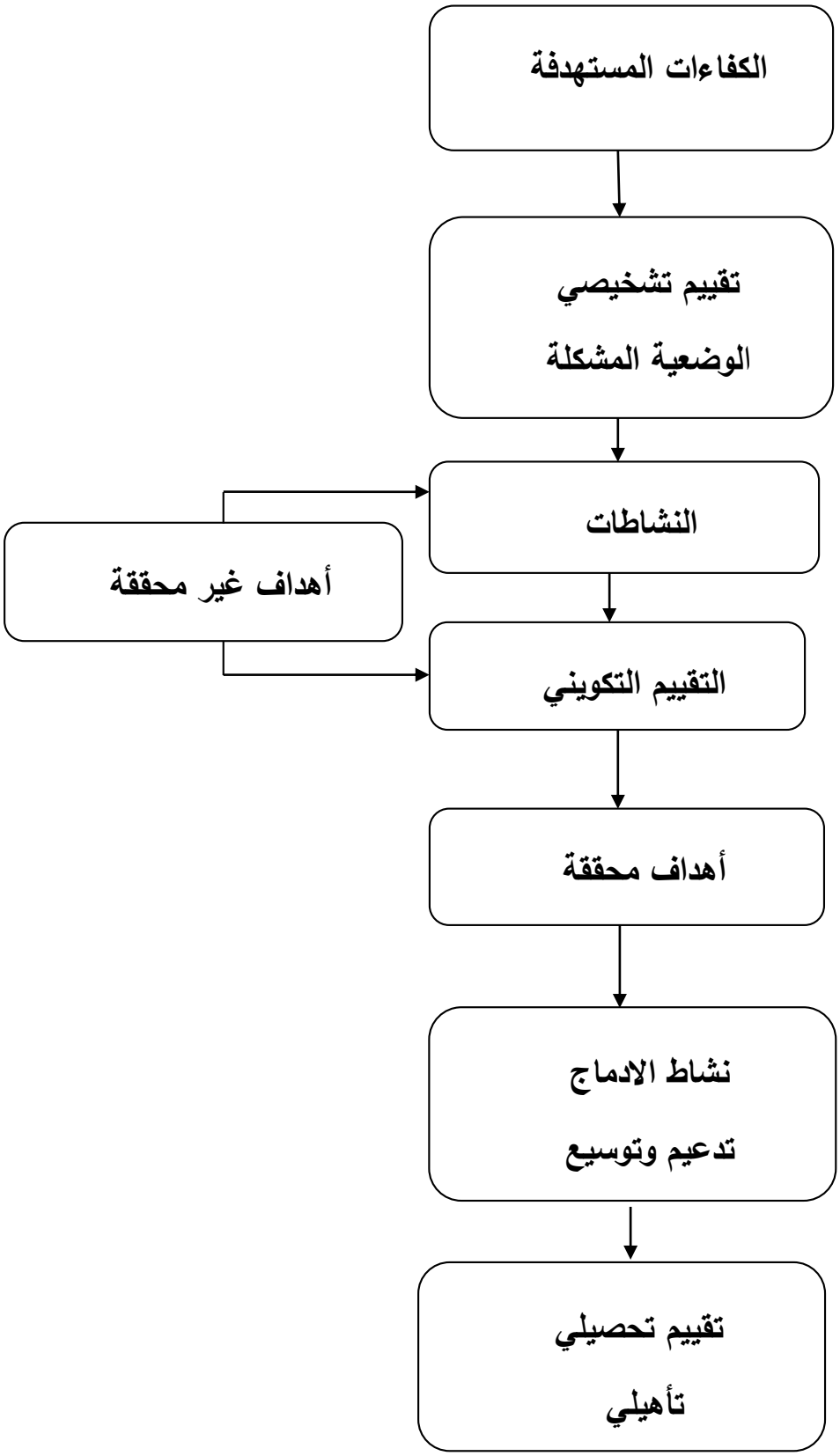
عطفا على ما سبق نقول أنّ هذا التّقييم يتجاوز البُعد التّربوي إلى بعد اجتماعي حيث يتمّ بواسطته تأمين الكفاءات البشريّة في مختلف القطاعات الحيويّة، وإلى بعد إداري إذ يؤخذ كمعيار في المسابقات الأكاديميّة[2]، في مسابقات التّوظيف وفي التّرقيات...الخ.

يمكن أن نوضّح كيفيّة تطبيق التّقييم ضمن العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من خلال الشكل الآتي:

---

[1]. محمّد الشارف سرير ونور الدّين خالدي، **التّدريس بالأهداف وبيداغوجيا التّقويم** ص130.

[2]. من خلال ترتيب المترشحين انطلاقا من دراسة الملحق الوصفي.



االمخطط رقم (03) مراحل التّقييم في العملية التعليمية/ التّعلمية

4.5. التّقييم الذّاتي:

أدرجت مرجعيات السّياسة التّربويّة وفي مقدّمتها المرجعيّة العامّة للمناهج والدّليل المنهجي لإعداد المناهج تقييما متعلّقا بالمتعلّم يدعى التقييم الذّاتي ويقصد به « تقييم التّلميذ لنفسه»[1] وهو من أنجع الطرائق التّعليميّة الّتي تجعل المتعلّم يكتشف خطأه ويعمل على تصحيحه بنفسه حيث« يقوم المتعلّم بتقييم إنتاجه الخاص/أو إجراءات إنجازه له مع احتمال استخدامه لمرجع خارجي (تعلّمات شبكة التّحكّم، القاموس...الخ»[2].

رغم تأكيد مرجعيّات السّياسة التّربويّة على أهميّة هذا النّوع من التقييم نجد أنّ منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لم يشر إليه؛ في حين نلاحظ اهتمام "دليل الأستاذ"[3] به إذ وضّح بأنّه «موجه للمتعلّم الّذي لا يكتفي بالخضوع لتقييم الأستاذ، بل يمارس هو كذلك التّقييم لتقدير مكتسباته والتّفكير في المساعي الّتي سلكها ثمّ تشخيص نقائصه والسّعي من أجل تعديلها وتجاوزها»[4] وبهذا يتمّ إشراك المتعلّم في العملية التعليمية من خلال النوع من التقييم، الّذي يعدّ من بين أهمّ مستجدّات المقاربة المعتمدة والّتي ترى أنّ إعطاء فرصة للمتعلّم لتقييم إنجازاته من بين الإجراءات الفعالّة في تكوين المتعلّم.

ويسمح التّقييم الذّاتي حسب دليل الأستاذ للمتعلّم أن يقوم «بتقييم إنتاجه الخاص و/أو إجراءات إنجازه للعمل أو هما معا مع احتمال استخدامه لمرجع خارجي(أي التّعليمات وشبكة التّحكّم والقاموس...)»[5].

---

[1]. مولاي المصطفى البرجاوي، **حول التربية والتّعليم في المغرب –الرهان والواقع–**، سلسلة شرفات، منشورات الزمن، ع/ 85، المغرب، ص215.

[2]. كريستيان ديبوير و بيرناديت نويل، **تقييم الكفايات السيرورات المعرفية النماذج و الممارسات و السياقات**، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية مطبعة النّجاح الجديدة،2012، ط1 ، ص39.

[3]. استعنا في بعض جوانب هذه الدّراسة على "دليل الاستاذ" و"الوثيقة المرافقة للمنهاج" لأنها سندات تربويّة صادرة عن وزارة التّربيّة الوطنيّة يعضد محتواها ما ورد في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط.

[4]. وزارة التّربيّة الوطنية، **دليل الأستاذ اللغة العربيّة**، ص29.

[5]. المرجع نفسه، ص 31.

وهذا ما يوافق ما ذكرته المرجعيّة العامّة للمناهج والّتي ترى أنّ النظرة الجديدة للتقييم وفق مبادئ المقاربة بالكفاءات توجب «إعطاء الدّور النّشيط للمتعلّم في تقويم مساراته واستراتيجياته التّعلمية الّتي تنمّي استقلاليته وقدراته المعرفية»[1]، ورأى دليل أستاذ اللّغة العربيّة أنّ مرحلة التّقييم الذّاتي لا تتمّ إلاّ بعد أن يكون المتعلّم قد مرّ بمرحلتتي:

أولا: التّقييم المشترك: والّذي يقصد به أن «يقابل المقيّم تقييمه الذّاتي لإنتاجه و/أو لإجراءات التّي لجأ إليها لإنجاز العمل بتقييم الأستاذ. وقد تعتمد ملاحظات المتعلّم على مرجعيّة خارجية (شبكة قائمة المقاييس...)، ومراجعة الذّات تكون نتيجة الموازنة بين التقييمين»[2].

ثانيا: التّقييم التّبادلي(co- évaluluation) : والّذي يعني أن « يقيّم متعلّمان نتائجهما و/أو للإجراءات التي لجأ إليها كلّ واحد منهما، أو الّتي يشتركان فيها، باستعمالهما مرجعيّة عند الضرورة »[3]، وهو ما يتّفق مع ما أدرجه الدّليل المنهجي لإعداد المناهج والّذي يرى أن مساهمة المتعلّم في تقويم نفسه من خلال هذا النّوع من التّقويم من شأنه جعله « مستقلا كما يساهم في تحقيق العقد التّعلّمي: التّلميذ يعلم ما قيّم عليه، لماذا قيّم كيف قيّم فيصبح التقويم قابلا للتفاوض، أي يتقبّل التلميذ القرارات الّتي تمّ التفاوض بشأنها و يتحفّز من جديد لتنفيذ التّعلمات (...)، أنّ التقويم المشترك (التّقويم المقارن للمدرّس و التّلميذ) والتقويم الذّاتي هدفان من أهداف التّعلّم يجب اعتبارهما كفاءتان ينبغي اكتسابهما»[4].

إنّ للتقييم الذّاتي أهميّة بالغة في عمليتي التّعليم والتّعلّم فهو:

- يبيّن للمتعلّمين نقاط القوّة ونقاط الضّعف.
- يكشف مستوى تدرّجهم في تعلّمهم.
- يحفّز المتعلّمين على المثابرة وبذل الجهد.

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، **المرجعيّة العامة للمناهج**، ص46.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]. المرجع نفسه، ص49.

- يعوّدهم على تحمّل المسؤولية ويكسبهم الثّقة في النّفس.
- يعزّز البعد التشاركي (متعلّم /متعلّم)، (متعلّم/معلّم).
- يعزز قدرة المتعلّم على تقبل الرأي المخالف والنقد البناء.
- يمكن المتعلّم من اكتساب الفكر النّقدي والتطلّع إلى الأحسن.
- يمكّن المتعلم من ميكانزمات المعرفة واستراتيجيات التعلّم.

في ختام دراستنا لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط سجلنا عددا من الملاحظات لعل أبرزها عدم وجود تواضع مصطلحي بين المنهاج ومرجعيات السياسة التربويّ، حيث وجدنا المنهاج يعتمد مصطلح **ملمح الخروج** في حين أن المرجعيّة والدّليل المنهجي اعتمدا مصطلح **ملمح التّخرّج**، وذات الأمر لاحظناه أيضا في اعتماد المنهاج مصطلح **التّقييم** بدلا عن **التقويم**، وهو ما يعدّ من بين محاسنه كون مصطلح التقييم أشمل وأصحّ في الاستعمال، كما أنّه حاول الإلمام بآليات العمليّة التقييميّة غير أنّنا لاحظنا أنّه ولم يعطها حقها كما سبق واهتمت بها مرجعيّات السّياسة التّربويّة، فقد اكتفى بالتنويه فقط بدورها في العمليّة التّعليميّة التّعلمية.

اهتمّ منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بالتقييم التّكويني والتقييم التحصيلي وأهمل التقييم التشخيصي والتقييم الذّاتي، كما اتّسم تناوله لهذه الآليّة الهامّة بالسّطحية مقارنة بباقي النّشاطات الّتي راعاها من جوانب عدة.

ومن إجابيات هذا المنهاج أيضا إدراجه لحصّة الأعمال الموجّهة الّتي تنجز أسبوعيا بحجم ساعي يقدّر بـ ساعتين (2) وتطبّق عن طريق الأفواج (ساعة لكلّ فوج)، الأمر الّذي من شأنه السّماح بالقيام عمليات التّقييم التّشخيصي والتكويني والوقوف على مدى اكتساب المتعلّم للكفاءات وأخذ التّدابير اللاّزمة لتحسين المردود التّعليمي وتحسين مستوى المتعلم.

حوصلة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل دراسة منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من حيث ترجمته لمقتضيات السّياسة التربويّة سواء تعلّق الأمر بالجوانب المنهجيّة أو من حيث المحتوى التّعليميّ ككفاءات وأهداف؛ وإنّ تحقيقه لها رهان الإصلاح المنتهج الّذي رفع تحدّيات جمّة على المستوى الدّاخلي والمتمثّلة في تحدّي النّوعيّة وجودة التّعليم والرّهان الخارجي والّذي يتمثّل في مواكبة الثّورة العلميّة والتكنولوجية الحديثة. والّذي خلصنا من خلاله إلى الإجابة عن التّساؤلات الّتي سبق وطرحناها في متن الفصل.

إنّ منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط احترم خيارات السّياسة التربويّة الجزائريّة أولا، وحقّق كلّ الغايات الّتي تنشدها في متعلّم اليوم مواطن الغد متعلّم اليوم وبالأخص الجانب القيمي منها ثانيا، كما أنّنا سجلنا انسجاما عاما فيما يخصّ احترامه لكلّ الأسس الّتي أوصت بها المرجعيّة العامّة للمناهج والدّليل المنهجي لإعداد مناهج الإصلاح ثالثا.

ومن إجابياته أنّه جسّد بحق الغاية من تدريس اللّغة العربيّة في هذا الطّور التعليمي حيث أنّه صاغ ملمح الدّخول والخروج والكفاءة الختاميّة بما يتناسب وما ترمي إليه السّياسة التربويّة الجزائريّة من تعليم اللّغة العربيّة أحد مكونات الهويّة الوطنيّة.

علاوة على أنّه حاول بناء أغلب الأنشطة اللغّويةّ وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات الّتي تعدّ حجر الزاويّة في الإصلاح المنتهج، ووفق ما دعت إليه النظرية البينويّة الاجتماعيّة من خلال الاستناد إلى الإطار "السيكولوجي المعرفي" الّذي ينصّ على إكساب المتعلّم المهارات اللّغويّة الاتصاليّة ما من شأنه وضع اللّغة وأنشطتها موضع الممارسة العمليّة إضافة إلى الاهتمام بالمتعلّم وبكلّ خصائصه النّمائيّة النّفسيّة والذّهنيّة واكسابه كفاءات وخبرات ومهارات من شأنها ربط تعلّماته بالحياة المعيشة لمواجهة كلّ المواقف والعراقيل وذلك من خلال توظيف الطّرائق النّشطة في التعليم؛ بحيث يحدث تصالح بين الجانب النّظري والشّق التّطبيقي منه فيكون بذلك التّعليم فعالا، بيد أننا لمسنا تغليب الجانب المهارات الدّنيا في صياغة

الأهداف على حساب المهارات العقليّة العليا الّتي تنصّ عليها صنافة بلوم وهو أمر يتعارض وما هندست له مصادر ومرجعيات السياسة التربويّة.

ومن محاسنه اهتمامه بالتقييم الّذي يعد ركيزة في الاصلاح المنتهج والّذي من شأنه معرفة مدى اكتساب المتعلّم للأهداف المسطّرة من خلال مهمّات وأنشطة حقيقيّة يقوم بها المتعلّم و يجنّد من خلالها كفاءاته في معالجة المشكلات التّي تعترضه أثناء آدائه لها ورغم ذلك لاحظنا أنّ المنهاج لم يعط المتعلّم المساحة الكافيّة الّتي منحتها له مصادر ومرجعيّات للسّياسة التّربويّة من حيث جعله نشطا في العمليّة التّعلّميّة وخاصة في عمليّة التّقييم والّتي تمّ التركيز فيها على الجانبين التكويني والتّحصيلي- وإهمال التقييم الذّاتي-، في حين كان لزاما على المنهاج مراعاة الأداء الوظيفي للمتعلّم الّذي أصبح يطلّب منه اكتساب معلومات جديدة وبطرائق ذاتيّة وأن يوظفها في حلّ المشكلات، ما من شأنه أن يكيّف سلوكه ويكسبه مهارات وخبرات تسمح له بالتّواصل وتجعل تعلّمه وظيفيا في الحياة الاجتماعيّة؛ ما يمكّنه من أن يكون قادرا على على مواجهة المشكلات الحياتيّة كما هندست له السّياسة التّربويّة الجزائريّة في مصادرها و مرجعياتها.

إنّ ما وقفنا عليه في هذا الفصل يسمح لنا بالقول أنّ منهاج اللّغة العربيّة هذا مازال حبيس النظرة التّقليديّة إلى حدّ ما، فهو بهذا لم يرق إلى ما تصبو السّياسة التّربويّة تحقيقه من إصلاح 2003.

الفـصل الثّـــــالث:
ترجمة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط لمبادئ السّياسة التّربويّة

1. دراسة وصفيّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّبعة من التعليم المتوسّط.
2. طبيعــة النّصــوص المقــرّرة فــي كتــاب اللّغــة العربيّــة للسّــنة الرّابعــة مــن التّعلــيم المتوسّط ومدى ترجمتها لمبادئ السّياسة التّربويّة.
3. الظّــواهر اللّغويّــة فــي كتــاب اللّغــة العربيّــة للسّــنة الرّابعــة مــن التّعلــيم المتوسّــط ومدى ترجمتها لمبادئ السّياسة التّربويّة.
4. الإنتاجــات الكتابيّــة فــي كتــاب اللّغــة العربيّــة للسّــنة الرّابعــة مــن التّعلــيم المتوسّــط ومدى ترجمتها لمبادئ السّياسة التّربويّة.
5. التّقيـيم فــي كتــاب اللّغــة العربيّــة للسّــنة الرّابعــة مــن التّعلــيم المتوسّــط ومــدى ترجمتــه لمبادئ السّياسة التّربويّة.

يعدّ الكتاب المدرسيّ دعامة تربويّة هامّة تعكس مضمون المنهاج بكلّ أهدافه ومضامينه التّعليميّة وطرائقه البيداغوجيّة وأساليب تقويمه، كما أنّه لسان حال السّياسة التّربويّة الّتي تسعى من خلاله إلى ترجمة آمال المجتمع وتطلّعاته واختياراته الدّينيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة، وبه تغرس القيّم المجتمعيّة والمبادئ الوطنيّة وتوثّق الصّلة بين الأصالة والمعاصرة من جهة وتستشرف مستقبل متعلّم اليوم مواطن الغد من جهة ثانيّة.

يعتبر الكتاب المدرسيّ أداة هامّة في العمليّة التّعليميّة وقد تعدّت تعاريفه إلّا أنّنا نتبنّى التّعريف الآتي لشموليتيه والّذي يرى أنّ الكتاب المدرسيّ «وسيلة مطبوعة منظّمة من أجل استعمالها في مسار تعليميّ أو سياق تكوينيّ معيّن تتميّز بمحتوى ذي أبعاد ثقافيّة إيديولوجية وبمحدّدات علميّة بيداغوجيّة، وتعتمد أشكالا للتّواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معيّن»[1].

تكتسي هذه الوثيقة البيداغوجيّة خصوصيّة فريدة من نوعها فهي للوصاية المترجم الفعلي لما تحدّده السّياسة التّربويّة المنتهجة. وهي للمُعلِّم وثيقة رسميّة ترسم حدود عمله التّربوي لما تحتويه من مادة علميّة محدّدة وأهداف تربويّة مسطّرة لكلّ طور تعليميّ وحسب كل سنة دراسيةّ، وهي للمُتعلّم مصدر معرفة ومنبع يثري من خلاله معارفه وخبراته من خلال ما يتضمنه من مادة معرفيّة إلى جانب ما يقترحه من دروس مكمّلة بوثائق (صور، رسومات مراجع) مبتكرة أومنقولة، كما يتضمّن عددا من الأنشطة التّعليميّة الّتي تساعده على ترسيخ تعلّماته وتقويم مكتسباته[2].

إضافة إلى أنّه يتسم بنوع من الرّسميّة ممّا يولّد في نفسيّة المتعلّم نوعا من الاحترام يختلف نوعا ما عن باقي الكتب الّتي من الممكن أن يتعامل معها، لذا فإنّ محتواه المعرفي يتميّز بنوع من الخصوصيّة، وهو ما يستوجب اختيار مضامينه وصوغها وفق مواصفات عدّة من بينها:

---

[1]. كريمة مرزوقي وحبيب تيلوين، **الأدوار الاجتماعية والمهنيّة في الكتاب المدرسي**، سلسلة دراسات تربوية، دار الغرب للنشر والتّوزيع، الجزائر، ص10.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- أن يكون متماشيا مع ما تقرّه السّياسة التّربويّة من غايات ومرام منشودة.
- أن يعتمد الدّقّة والحداثة.
- أن يُكسب المتعلّمين الكفاءات والتّوجّهات المرغوب فيها ويساعدهم على استخدام أسلوب التّفكير العلميّ في حلّ المشكلات.
- أن يراعي العادات والتّقاليد والتّراث الثّقافي للمجتمع ويحترم ذكاء الفرد المتعلّم وقدرته على الإبداع والابتكار.
- أن يساير النّظريات التّربويّة الحديثة ويأخذ بمبدأ التّعليم الذّاتي، ويثير الدّافعيّة لدى المتعلّمين ويراعي إيجابياتهم.
- أن يتماشى مع مستوى نضج المتعلّمين ويراعي الفروق الفرديّة بينهم.
- أن يراعي التّوازن بين موضوعات الكتاب ووحداته، ويراعي الجوانب اللّغويّة كسلامة اللّغة وجمالها، ومناسبتها للرّصيد اللّغوي للمتعلّم، وعلامات التّرقيم بأشكالها المختلفة[1].

[1]. استقينا مواصفات إعداد كتاب مدرسي من دفتر **شروط إعداد كتاب مدرسي**، العدد04/ 2002 بوزارة التّربية الوطنيّة.

1. دراسة وصفيّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

سعت المنظومة التّربوية الجزائريّة إلى إعداد كتب مدرسيّة تستجيب لغايات الإصلاح المنتهج وفعّلته في كلّ المراحل والأطوار التّعليميّة، بما فيها مرحلة التّعليم المتوسّط الّتي اخترنا منها الطّور الثّالث المتمثّل في السّنة الرّابعة؛ هذا الطّور الّذي يتميّز عن غيره من الأطوار كونه محصّلة مرحلة التّعليم الإجباري الأساسي الّذي يرسم ملمح المتعلّم ويؤهّله لمواصلة تعليمه الثّانوي بكلّ ثقة.

1.1. دراسة وصفيّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من حيث الشّكل.

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط[1] عينة الدّراسة المعنون بـ" اللّغة العربيّة"، مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التّربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم355/م ع /2006/ المؤرّخ في 13 مارس2006، وصادر عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)، تحت تنسيق وإشراف "الشريف مريبعي"، وتأليف كلّ من" الشريف مريبعي" و"رشيدة أيت عبد السّلام"و"مصباح بو مصباح"و"هاشمي عمر" ومن تصميم وتركيب " نوال بو بكري".

نشر الكتاب أوّل مرّة في الموسم الدّراسي 2008/2007 في جزء واحد يضمّ بين دفتيه مختلف فروع وأنشطة تعليم اللّغة العربيّة، والمتمثلة في: "القراءة مشروحة" و"الظواهر اللّغوية وتطبيقاتها" و"المطالعة الموجهة" و"التّعبير الكتابي" و"المشروع الكتابي" و"نشاط الإدماج والتّقييم التّكويني"؛ يتميّز بحجمه المتوسّط الّذي تمثله الأبعاد: ثلاثة وعشرون سنتمتراً ونصف (23.5) طولا وست عشرسنتميتراً ونصف عرضا (16.5)، وبلغ سمك الكتاب سنتمترا واحدا ونصفا (1.5)، يبلغ عدد صفحاته تسعًا وثلاثين ومائتي صفحة (239).

غلافه الخارجيّ من ورق سميك أملس تتدرّج ألوانه من البنيّ الغامق إلى البنيّ الفاتح وتتخلله إشعاعات ضوئية بتدرّجات اللّون الأصفر؛ دوّن في أعلى صفحة

[1]. وزارة التربية الوطنية، **اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

الغـــلاف شـــعار"الجمهورية الجزائريـــة الدّيموقراطيّـــة الشّـــعبيّة"، يليـــه مباشـــرة الـــوزارة الوصـيّة عـن إصـداره والمتمثّلـة فـي «وزارة التربيـة الوطنيـة"؛ يتوسّـط العنـوان "**اللّغـة العربيّـــة**" الصّـفحة بلـون أزرق مضـلّل أعـلاه فـاتح وأدنـاه داكـن بتحديـدات بـاللّون أبـيض، يعلـو العنـوان قلـم حبـر بـرأس مـذهّب رسـم فـي دكنـة البنـي المسـيطر علـى الصّـفحة إضـاءات نورانيـة كـانبلاج الفجـر تجسـيدا لمعـاني "العلـم نورالجهـل ظـلام"، بالإضـافة إلـى لوحـة مفـاتيح حاسـوب بلـون بنـي غـامق دلالـة علـى مواكبـة التّطـور التكنولوجي ومجاراة العصرنة.

يتوسـط الصّـفحة الـرقم أربعـة (4) المحـدّد للمسـتوى الدّراسـيّ الّـذي بـرمج لـه هـذا الكتـاب. وردت الواجهـة الخلفيّـة للكتـاب بـنفس الرّسـوم الـواردة فـي واجهـة الغـلاف بـألوان باهتـة يتـذيلها إطـار قسـم إلـى ثلاثـة أقسـام، حمـل القسـم الأول قـرار المصـادقة والقسم الثاني دار النشر والقسم الثالث خصّص لمعلومات النّشر الآتيّة:

ردمـــك:6-954_20_ISBN4799، ورقـــم الإيـــداع القـــانوني:2006_228- Dépôt légam : MS :1001/06، وســـعر البيـــع الّـــذي حـــدد بثلاثـــين ومـــائتي و دينـــارا جزائريا(230دج).

طبـع مـتن الكتـاب بـورق أبـيض رفيـع السّـمك نوعـا مـا، حملـت الصّـفحة الّتـي تلـي الغـلاف الخـارجي-واجهـة الكتـاب-كـلّ البيانـات الـواردة فـي صـفحة الغـلاف، أمّـا الصـفحة الموالّيـة فكانـت عبـارة عـن تقـديم للكتـاب مـن صـفحة واحـدة بلـون أخضـر يحمـل خلفيـة بهـا وريقـات تلاهـا عـرض لكيفيـة تقـديم الكتـاب مـن صـفحتين بلـون أخضـر يشـرح أقسـامه الكبـرى مـن صـفحتين، خـتم بتوزيـع سـنويّ للمحتـوى قـدّم فـي شكل جدول من صفحتين.

1.2. دراسة وصفيّة لكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من حيث المضمون.

يعتمد كتاب اللّغة العربيّة للطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط نظام الوحدات التّعليميّة حيث قسّم متنه إلى أربع وعشرين (24) وحدة، كلّ وحدة تحوي مجموعة من الأنشطة والّتي ميّزها الكتاب بألوان محددة كالآتي:

- **نشاط القراءة:** وميّزه الكتاب بلون بنفسجي فاتح وهو عبارة عن نصّ أدبيّ أوعلمي حسب طبيعة الوحدة المدروسة، يُسبق عادة بتمهيد يعطي فكرة عامّة عن الموضوع المدروس، يختم في الغالب باسم المؤلّف ومصدره؛ يليه المعجم والدّلالة وفيه يشرح المؤلّفون بعض الكلمات أوالمصطلحات الصّعبة الواردة في النّص، ثمّ البناء الفكري الّذي يضمّ أسئلة حول معاني النّص ودلالاته، فالبناء الفنيّ الّذي يستعرض بعض الظّواهر البلاغيّة أو العروضيّة.

أمّا البناء اللّغوي فيعنى بعرض بعض القضايا النّحويّة أوالصّرفية، الّتي تدرس من خلال أمثلة مستقاة في الغالب من النّص، وتذيّل باستنتاج يلمّ بالظاهرة المدروسة عنون بـ "**تذكير**"، مع تقديم بعض النّماذج الإعرابية وتختم بتطبيقات حول الظّاهرة اللّغويّة الّتي تمّ التطرّق إليها في البناء الفني أو البناء اللغّوي.

- **نشاط المطالعة الموجّهة:** والّذي ميّزه الكتاب باللّون الأخضر، وهو عبارة عن نصّ مختار حسب طبيعة الوحدة، يهدف إلى تنمية ثقافة المتعلّم من خلال تنويع الأفكار والسّندات، وإعطاء بعد آخر للوحدة المدروسة.
- **نشاط التّعبير الكتابي:** والّذي ميّزه الكتاب بلون برتقالي، ويهدف إلى تعزيز الملكة اللّغويّة لدى المتعلّمين، يتناول إحدى التّقنيات الّتي سبق وسطرت في التّوزيع، من خلال التعريف بها وشرحها، وغالبا ما تذّيل بقاعدة عامة عنونها الكتاب بـ "**تذكّر**"، تردف أخيرا ببعض التّطبيقات.
- **المشاريع الكتابيّة:** ميّزها الكتاب باللّون الأصفر، وترد بعد إتمام دراسة ثلاث (03) وحدات، وهي عبارة عن إنجاز يقوم به المتعلّمون في شكل جماعيّ،

موضوعها يصبّ في صلب موضوع الوحدات المدروسة، يتابع المعلّم مراحل إنجاز المشروع ويصححه في حصّة التعبير الكتابي.

- **نشاط الإدماج والتقييم التكويني:** ميّز في الكتاب بلون أزرق فاتح، وهو عبارة عن نوع من التّقييم المرحلي يعالج المواضيع الّتي سبق ودُرست في الوحدات الثّلاث السّابقة، ويتكوّن عادة من وضعيّتين اثنتين.
- **نشاط التّقييم التّحصيلي:** والّذي ميّزه الكتاب بالّون البرتقالي بتقاطعات باللّون الأحمر، يرد بعد إنجاز الوحدات التّسع المبرمجة للثلاثي، وهو عبارة عن نصين يتمّ من خلالهما التّعمّق في فهم الأفكار الواردة عن طريق أسئلة البناء الفكري ويتم التطرق من خلالهما أيضا لبعض القضايا اللّغويّة والفنيّة المدروسة.

3.1. قراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

يعدّ "التّقديم" في الكتاب المدرسيّ هاما جدا كونه يعطي تصورا عامًا ونظرة شاملة لما تمّ تناوله في الكتاب، بالإضافة إلى أنّه يوضّح الغرض من تدريس المادة، ويرسم معالم السّياسة التّربويّة باعتباره المترجم الفعلي لها ومطبّق أهدافها خاصّة أنّه موجّه إلى طرفي العملية التّعليميّة التّعلميّة: المعلِّم والمتعلِّم.

يقع تقديم كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في صفحة واحدة استهل بتعريف المؤلَّف والتّذكير بالمستوى الموجه إليه المتمثّل في الطّور الأخير من التّعليم المتوسّط، وبالهدف المتوخّى منه والمتمثّل في «أن يكون للتّلميذ في نهايتها مَلْمَحٌ يؤهّله لمواصلة تعليمه الثّانوي بكلّ ثقة»[1].

كما أقرّ التّقديم أنّ هذا المؤلَّف هو امتداد لما سبقه من كتب وبالأخصّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط من حيث بناؤه ومحتواه، ومن حيث عدد الوحدات التّعليميّة والنّشاطات التّربويّة الّتي يشتمل عليها[2]؛ وأوضح أيضا أنّ الكتاب ترجمة وافيّة للمنهاج ولأسسه التّربويّة والمعرفيّة وفي محتواه التّعليميّ وطرائقه وتوجيهاته؛ منوّها باعتماده المقاربة النّصيّة في تناول المادة اللّغويّة في بلاغتها ونحوها وصرفها وتراكيبها. واستعرض التّقديم أيضا مخطط تنظيم الكتاب من خلال الأنشطة الّتي يتضمّنه، من قراءة ومطالعة موجّهة وتعبير بشقّيه الشّفوي والكتابيّ، وكذا الأنشطة الموازيّة الّتي تهدف إلى دمج المعارف عند نهاية كل ثلاث وحدات، بالإضافة شبكة التّقييم الذّاتي الّتي من شأنها السّماح للمتعلّم بالحكم على عمله وعلى المشاريع الكتابيّة الّتي تعزّز في نفوس المتعلمين روح العمل الجماعيّ وقد اختتم التّقديم بتمنيات أن يجد الكتاب صدى في نفوس المتعلّمين وإشباعا لنَهمِهم المعرفيّ وتطلّعاتهم وطموحاتهم، ويجد فيه كلّ من الأساتذة والمفتشين عونا في أداء واجباتهم المهنيّة وسندا في إعداد وتقديم دروسهم.

---

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، **اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، التقديم.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

عـرض الكتـاب التّوزيـع السّـنوي للمحتويـات الّـذي تضـمّن فهـرس الكتـاب وقـد ورد فـي صـفحتين تـلاه تقـديم آخـر لأنشـطة الكتـاب فـي شـكل تصـويري حمـل الـرقمين ستة (6) وسبعة (7).

مـن بـين أهـمّ الملاحظـات الّتـي سـجلناها علـى هـذا التّقـديم خلـوه مـن الإشـارة لمؤلّفـه فـلا نـدري إن كـان مؤلّفـو الكتـاب هـم مـن حـرّروه أم غيـرهم، إضـافة إلـى أنّـه أشـار إلـى اعتمـاد المقاربـة النّصـيّة ولـم يـذكر اعتمـاده علـى المقاربـة بالكفـاءات كمـا لـم يتحـدّث إطلاقـا عـن المقاربـة التّواصـليّة وكفاءاتهـا الّتـي تعـدّ ركيـزة إصـلاح 2003 الّتـي تبنتهـا السّياسـة التّربويّـة وبنـت تصـوراتها علـى أساسـها؛ عـلاوة علـى أنّ التّقـديم أشـار إلـى أنّ الكتـاب يعتمـد نظـام الوحـدات التّعليميـة وميّزهـا باعتمـاد الأرقـام بـدل عنونتهـا وهـو مـا يحـول دون إعطـاء تصـوّر أولـي للمشـروع الكتـابي الّـذي سـينجز بعـد إتمام ثلاث وحدات.

كمـا تجـدر الإشـارة إلـى أنّ مخطـط توزيـع الوحـدات الموجـود فـي الكتـاب لا يعبّـر عمّـا هـو مطبـق فـي الميـدان، فالتوزيعـات السّـنويّة المسـطّرة مـن قبـل وزارة التّربيّـة الوطنيّـة مسـتها تخفيفـات أحـدثت تغيـرات فـي نظـام الوحـدات التّعلميّـة وجعلتهـا مخالفـة لمّـا أقـره الكتـاب المبـرمج لهـذه الطّـور التّعليمـيّ وهـو مـا يتنـافى والالتـزام الـذي أقـرّه المنهـاج والمتمثّل في مواكبة كلّ المستجدّات.

1.3.1. توزيـع المحتـوى التّعليمـي فـي كتـاب اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعليم المتوسّط.

أدرج كتـاب اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط فـي صـفحتيه الحـاملتين للـرقمين سـتة (06) وسـبعة (07) التّوزيـع السّـنوي للمحتـوى التّعليمـي والّـذي ضـمّ أربعـا وعشـرين(24) وحـدة بمعـدّل وحـدة واحـدة فـي الأسـبوع وبحجـم سـاعي قـدّر بخمس ساعات أسبوعيا ما يعادل ساعة واحدة للنّشاط التعليميّ الواحد.

وزّعـت هـذه الوحـدات علـى مـدار ثلاثـة فصـول دراسـيّة بمعـدّل تسـع (09) وحـدات تعليميّـة للثلاثيّـين الأول والثّـاني وسـتّ (06) وحـدات تعليميّـة للثلاثـي الثالـث؛ وقـد برمجـت حصـة تـدعى " نشـاط الإدمـاج والتّقيـيم التّكـويني" تكـون بعـد الانتهـاء مـن دراسـة ثـلاث (03) وحـدات تعليميـة وحصـة أخـرى تـدعى" نشـاط التّقيـيم التّحصـيلي"

تكون في ختام كلّ ثلاثي وهي عبارة عن نشاط تقييمي ينجزه المتعلّم بمفرده خلال أسبوع، وهذا ما يسمى بـ " أسبوع الإدماج" وهو عبارة عن أسبوع يتوقف فيه تقديم الدّروس ويتوجه فيه المعلّم لتقديم جملة من الأنشطة والوضعيات يقوم المتعلّمون بتوظيف وإدماج مكتسباتهم فيها ومن ثمّة التأكد من مدى تحكمهم في الموارد (معارف،مهارات، سلوكات)، ومنه مدى تحقيق الكفاءات المرصودة لهذا النشاط في هذا المستوى التعليمي.

2.3.1. محتوى الموضوعات في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

يحظى الكتاب المدرسيّ بقيمة تربويّة متميّزة لذا يصمّم محتواه بعناية وينتقى بما يتلاءم والأسس النّفسيّة والتّربويّة والقيميّة، ليكون أداه تعليميّة فاعلة تسهم في تحقيق أهداف السّياسة التّربويّة.

لم يذكر التّوزيع السّنوي محتوى الموضوعات الّتي تتناولها الوحدات التّعليميّة الأربع والعشرين(24) في الكتاب المدرسيّ، بيد أن دليل الأستاذ تطرّق إليها واستعرض الأهداف التّعليميّة المرتبطة بها وهي كالآتي[1]:

عنوان الوحدة	الأهداف التّعليميّة
1. العلوم والتقدّم التكنولوجي	- يتبيّن أفضال العلم في تطوير وسائل الاتصال الحديثة. - يقدّم المبتدأ وجوبا وجوازا، حسب ما تسمح. - يتحكّم في آليات توسيع فكرة. - يبني عريضة وفق الهيكلة اللازمة.
2. قضايا اجتماعية	-يحدد القيم الأخلاقيّة والمعالم الماديّة الّتي تصنع حضارة الأمّة. - يقدّم الخبر وفق ما تلزم به أو تجيزه قواعد النّحو. - يوظّف تقنيات تلخيص النّص.

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، **دليل الأستاذ-اللّغة العربيّة السنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط-**، ص7،8.

	– يستخدم المبرّرات والحجج المناسبة في كتابة العريضة.
3.حقـــــــوق الانسان	يتشـبّع بمفهـوم "الحقـوق والواجبـات"، مـن خـلال السـلوكات التـي تجسّده. يحترم سلامة بناء الجملة الفعلية عندما يقدّم المفعول به. يقلّص نصا ملتزما بشروط هذه التقنية. يقّم العريضة حسب ما تقتضيه أساليب العرض.
4.التّضـــــامن الإنساني	يتبين مفهوم التّضحية من أجل إسعاف الآخرين. يحذف المبتدأ في حالات الوجوب والجواز. يكتب نصا إخباريا مبرزا المعالم المطلوبة في هيكلته. يوظف أدوات الربط اللازمة عند انتقاله من فكرة إلى أخرى.
5. الـــــــدّين المعاملة	يربط بين العقيدة والسلوك. يحذف الخبر جوازا ووجوبا حسب نا تتطلّبه قواعد النّحو. يضبط خصائص أو معالم هذا الشكل من أشكال الكتابة. يعرض سيرة شخصيات بإبراز الملامح التي اشتهرت بها.
6. شخصـــيات موهوبة[1]	يحكم بموهبة شخص ما عند ظهور علامات محددة. يوظف عناصر الجملة البسيطة في كتاباته المختلفة أو في حديثه. يحدّد خصائص النّص الوصفيّ. يصـنّف العناصـر إلـى مجموعـات مـثلا: فـي تـأليف ألبـوم شخصـيات موهوبة.
7. ظـــــواهر طبيعية	يستنبط مكانة الظواهر الطبيعيةّ التي تتحكّم في الكون. يفكك الجملة المركبة إلى عناصرها.

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، **دليل الأستاذ اللغة العربيّة السّنة الرّبعة من التّعليم المتوسّط-**، ص09

	يستعمل الجملة المركبة استعمالا صحيحا في إنتاجاته الكتابية والشّفوية. يكتب نصا وصفيا يشتمل على كلّ الشروط المطلوبة في هذا النّمط. يصوغ أفكارا ذات بعد إشهاري.
8.أمراض العصر	يكتشف العلاقة بين صحة الإنسان والمحيط الّذي يعيش فيه. يستعمل الجملة الواقعة مفعولا به وفق ما يتطلّبه السّياق وما تلزم به قواعد النّحو. يكتب نصا حواريا موظفا أدوات اللّغة والعرض المناسبة.
9. الثروات الطبيعية	يتبيّن ضرورة تطوير الثروت الطبيعيّة ضمانا لراحة الإنسان. يوظف الجملة الواقعة حالا بمراعاة القاعدة النّحوية. يضبط عناصر الحجاج وأدواته. يكتب نصا إشهاريا ويعرضه في شكل لوحة إشهارية
10.متاحف ومعالم تاريخية	يقدّر عمل السّلف في مجال الحضارة. يستعمل الجملة الواقعة نعتا في إنتاجه الكتابي والشّفهي. يكتب نصا حجاجيا يتوافر على كلّ خصائصه. يحدد خصائص التّحقيق الصّحافي.
11.عالم الشغل	يتشع بقيمة العمل. يوظف الجملة الواقعة جواب شرط في كتاباته وحديثه. يتعرف على مفهوم الخاطرة وخصائصها. يضبط تقنيات إعداد تحقيق صحافي.

12.الشّـــــباب والمستقبل	يـربط بـين الأعمـال الّتـي ينجزهـا الشّـاب ومسـتقبله الّـذي سـيعكس قيمـة تلك الأعمال. يستعمل الجملة الواقعة مضافا إليه بطريقة مناسبة. يكتب خاطرة بمراعاة خصائصها. يعرض تحقيقا صحافيا وفق ما يشترط فيه شكلا ومضمونا.
13.المواطنة[1]	يفحص مفهوم المواطنة والانتماء إلى وطن. يستعمل الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ. يمارس الاقتباس في كتاباته وأقواله. يتعرف على شروط الندوة الأدبية.
14.شـــــعوب العالم	يحترم عادات الشّعوب وتقاليدها. يوظف الجملة الواقعة لناسخ. يضبط خصائص النّص السّردي. يحدد تقنيات تسيير الندوة الأدبية.
15.الفنون	يتبين دور الموسيقى–وباقي الفنون–في حياة الفرد والمجتمع. يستعمل الجملة الموصولة استعمالا صحيحا. يكتب نصا سرديا وفق خصائصه. ينظم ندوة أدبية.
16.الهوايات	يحـدد مـا تشـترك فيـه ومـا تختلـف فيـه الهوايـات بـالنظر إلـى طبيعتهـا ووظيفتها النّفسية والاجتماعية. يصوغ الأسماء المصغرة باحترام شروط صياغتها. يتعرف على العناصر الأساسية لبناء القصة.

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **دليل الأستاذ اللغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط-**، ص09

	يضبط خصائص الأحداث المتفرقة.
17.أســـــاطير محلية وعالمية	يميز بين الحقيقة والخيال في الأساطير. يوظف الإدغام توظيفا صحيحا. يكتب قصة باحترام خصائص بنائها والأسلوب المناسب لمراحلها. يختار موضوعات مناسبة للأحداث المتفرقة والأسلوب الملائم لها.
18.الإنســـــان والحيوان	يحدد الأسباب التي تؤثر في علاقة الإنسان بالحيوان. يصوغ اسم التفضيل في حالات مختلفة. يكتب أحداثا متفرقة.
19.المرافـــــق العامة[1]	يتبين أفضال المرافق العامة على الفرد والمجتمع وضرورة المحافظة عليها. يوظف صيغ المبالغة باحترام شروط صياغتها. يحدد شروط تسجيل رؤوس الأقلام. يتعرف على مركبات الجريدة.
20.التلـــــوث البيئي	يكشف سلوكات حضارية ترمي إلى وقاية البيئة من التلوث. يصوغ التعجب على وزن ما أفعله. يكتب مقالا اجتماعيا. يتعرف على مركبات الجريدة
21.دور الإعـــــلام فـــــي المجتمع	يتعرف على فضل وسائل الاتصال الحديثة على الأفراد والجماعات يعبّر عن التعجّب بصيغة أفعل به. يكتب مقالا صحفيا.

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **دليل الأستاذ اللغة العربيّة السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، ص 10.

22.الأحـــداث الكبـرى فـي القـرن العشرين	يكتشف تارخ وطنه باعتزاز. يحد المقاييس التي تصنف بها الأحداث الكبرى في حياة البشرية. يوظف أسلوب الإغراء توظيفا سليما عند الحاجة. يكتب نصا إشهاريا. يتفاعل مع زملائه أثناء المناقشة.
23.الهجرة	يتعرّف على أسباب الهجرة وأنواعها وعراقيلها. يوظف أسلوب الإغراء عند اللزوم. يحدّد معالم الخطبة من ناحيتي المضمون والشكل. يكتشف ما يقتضيه التنقيب الميداني عند إعداد مقال صحفي.
24.الصـــناعات التقليدية	يثمّن قيمة العمل اليدوي. يتشبّع بقيمة العمل. يستعمل أسلوبي المدح والذّم بشكل سليم ومناسب. يكتب خطبة بمراعاة مركّباتها. يتحكّم في تنظيم المقالات داخل الجريدة وطريقة عرضها.

الجدول رقم (20) موضوعات النّصوص التعليميّة والأهداف التّربويّة المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

مـن خـلال جـرد مـا بـرمج مـن محتـوى تعليمـي ومـا صـيغ مـن أهـداف تربويّـة للوحـدات حسـب مـا ورد فـي دليـل الأسـتاذ ومقارنتـه بمـا ورد مـن محتـوى فـي الوحـدات المتضـمّنة فـي الكتـاب المدرسـي؛ نلاحـظ تطابقـا تامـا بينهمـا فيمـا يخـصّ النّصـوص المبرمجـة لنشـاط القـراءة كمـا أنّـه ينسـجم إلـى أبعـد حـدّ ومـا سـطّرت لـه مصـادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة والدّليل المنهجي لإعداد المناهج على وجه التحديد.

3.3.1. بنيـة الوحـدة التّعليميّـة فـي كتـاب اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّط:

تتـألّف الوحـدة التّعلميّـة مـن خمـس (05) أنشـطة تعليميّـة تتمحـور كلهـا حـول مضـمون الـنّصّ، وهـذا اسـتجابة لمقتضـيات المقاربـة النّصـية التـي نـصّ الإصـلاح على تطبيقها. يستغرق إنجاز الوحدة التّعلميّة أسبوعا دراسيًّا وتنجز كالآتي:

- **نشاط القراءة ودراسة النّص:**

يتمحـور هـذا النّشـاط حـول نـصّ يسـتهل بتمهيـد غالبـا مـا يكـون فكـرة عامّـة تلخّـص مضـمون الـنّصّ وتمهّـد لـه؛ ويرفـق الـنّص عـادة بشـرح للمفـردات والعبـارات وبعـض المفـاهيم الّتـي قـد تكـون دلالتهـا غامضـة لـدى المتعلّمـين، فيشـرحها " المعجـم والدّلالـة"؛ الـذي تليـه مباشـرة مجموعـة مـن الأسـئلة يحـاول مؤلّفـو الكتـاب اسـتنطاق الـنّص مـن خلالهـا وتكـون فـي مجملهـا أسـئلة سـطحيّة وإجاباتهـا مباشـرة تسـتخلص بسـهولة ويسـر مـن الـنّص؛ أمّـا أسـئلة البحـث عـن المعـاني الدّفينـة والتّعمـق فـي دلالات النّص ومكنوناته فنادرة في معظم النّصوص.

بعـدها يُـدرس مسـتوى آخـر مـن مسـتويات اللّغـة ويتمثّـل فـي "البنـاء الفنـيّ"، الّـذي يعـالج عـادة ظـاهرة بلاغيّـة تتعلّـق بعلـم المعـاني أو البيـان أو البـديع أو بعلـم العـروض، إذا كـان الـنّص المسـتهدف دراسـته شـعريّا، ويختـتم بقاعـدة عنونهـا الكتـاب بـ "تـذكّر"، تشفع في الختام بتطبيقات تسمح للمتعلّم بتوظيف مكتسباته الجديدة.

- **نشاط "الظواهر اللّغويّة":**

سـمّها الكتـاب بـ" البنـاء اللّغـوي"، يسـتهل هـذا النّشـاط باقتبـاس مقطـع أو مقطعـين صـغيرين مـن الـنّص، يوجـه مـن خلالهمـا المـتعلّم نحـو الظّـاهرة اللّغويّـة أو الصّـرفيّة المـراد إكسـابها للمتعلّمـين مـن خـلال طـرح أسـئلة حـول جانـب مـن جوانبهـا ليتوصـل المـتعلّم لاكتشـافها، ثـمّ يطلـب منـه بعـد ذلـك اسـتخراج أمثلـة لهـا علاقـة بالموضـوع المـدروس فـي الـنّص إن وجـدت، ليقـدم الكتـاب فـي الأخيـر حوصـلة عامّـة تلخّص الدّرس في شكل قاعدة عنونها بـ " تذكّر" تختم عادة بنماذج إعرابية.

- **حصّة التّطبيقات:**

تهتمّ هذه الحصّة بمعالجة بعض القضايا المعجميّة أو الدّلالية المتعلّقة بالنّص المدروس، كما تعالج أحيانا التراكيب والأساليب الواردة في نصّ القراءة وتقدّم بعض التطبيقات عن الظاهرة اللّغويّة المدروسة في شكل تطبيقات أو إعراب.

- **نشاط المطالعة الموجّهة والتّعبير الشّفوي:**

يبنى هذا النّشاط على نصّ يختار ليكون خادما للإطار العام للوحدة التّعليميّة. يحضّر هذا النّشاط خارج القسم في شكل فرديّ، من خلال التّعمّق في دلالات ومعاني النّص والإجابة على أسئلة البناء الفكريّ المبرمجة في الكتاب، وتستثمر هذه المعارف داخل القسم من خلال التّعبير الشّفهي، فيكون ذلك بمثابة استثارة لملكات المتعلّمين من خلال المناقشة وتعزيز لغتهم من خلال جعلها حيّة في مقامات تواصليّة.

- **نشاط التّعبير الكتابيّ.**

تستقى مواضيع التّعبير الكتابيّ وتقنياته من نصّ المطالعة الموجّهة وذلك من خلال مطالبة المتعلّم ملاحظة فقرة أو فقرتين اقتبستا من نص المطالعة؛ مرفوقة بأسئلة توجيهيّة توجه المتعلّمين لاكتشاف التقنية المقصودة، ليتولى الكتاب الكشف عنها مقدّما تعريفا لها. ويختم نشاط التّعبير الكتابيّ بتطبيق يطلب فيه من المتعلّمين إعادة إنتاج نصوص وفق التّقنية التّعبيريّة المدروسة، وفي الغالب يرفق التّطبيق بجدول للتقيم الذّاتي يعتمده المتعلم مؤشّرا يحكم من خلاله على مدى احترامه للتعّليمات المطلوبة منه؛ على غرار ما هو معمول به في أنشطة الإدماج والتّقييم التكوينيّ والتّحصيليّ.

2. طبيعة النّصوص المقرّرة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ومدى ترجمتها لمبادئ السّياسة التّربويّة.

يتألف الكتاب المدرسيّ من نصوص تتميّز بطبيعتها التّعليمية باعتبارها تحمل مضمونا معرفيّا ولغويّا، يسعى إلى تحقيق غايات السّياسة التّربويّة وأهدافها والّذي يتّسم بالاتساق والانسجام والوضوح والدّقة، ومن خلاله يتعيّن على المعلّم وضع استراتيجية تعليميةّ وبيداغوجيّة محكمة يتوخى فيها الدّقة العلميّة في التّبليغ بالاعتماد على الوسائل التكنولوجيّة الحديثة والخبرة المعرفيّة اللّسانيّة، بالإضافة إلى الخبرة التّعليميّة وطرائق التّعليم لتخطي العائق الّذي يعترض إيصال المادة اللّغويّة وتحليلها للمتعلّم بحسب طبيعة كلّ نصّ.

1.2. محاور النّصوص المقرّرة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

يعدّ النّص التّعليمي وسيلة تواصل وأداة إبداع ولسان حال مركّبات الهويّة الوطنيّة ورموز سيادتها، كونه الحامل لها المدافع عنها والرّاسم لأبعادها حيث إنّه يشارك إلى أبعد الحدود في تربيّة النّاشئة على ترسيخ القيّم الدّينيّة والتّاريخيّة والاجتماعيّة والثقافيّة، ممّا يعزّز لديهم روح الافتخار بالانتماء إلى هذه الأمّة العريقة بتاريخها وخصوصيّتها الحضاريّة؛ لذا فإنّ معالم السّياسة التّربويّة تتجسّد في الكتاب المدرسيّ الّذي يعدّ جانبها التّطبيقي المحقّق لغاياتها وأهدافها من خلال محتواه، وفيما يخصّ تعليم اللّغة العربيّة فهذا المطلب تحقّقه النّصوص في إطار المقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة الّتي تبناها إصلاح سنة2003، والّتي يشترط فيها معالجة العديد من الموضوعات الّتي تتناسب ومستوى المتعلّم وقدراته من جهة، وميوله ورغباته واهتماماته من جهة أخرى، حيث تبعث فيه الفضول وحبّ الإطلاع وتزوّده برصيد لغوي جديد ومفيد وبثقافة تنفعه في مجالات متنوّعة.

ويمكننا استشفاف ما سبق من خلال نوعيّة مواضيع الوحدات المقترحة والّتي نلاحظ أنّها تتنوّع على المحاور الآتية:

الرقم	موضوع الوحدة	عنوان الوحدة	النّصوص			
			القراءة	نوع النص	المطالعة	نوع النّص
01	معاملات	التضامن الإنساني	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	تواصلي	جمعيات في مواجهات الكوارث	تواصلي
		حقوق الانسان	لا تقهروا الأطفال	أدبي	معركة بعد أخرى	تواصلي
02	الهويّة الوطنيّة	متاحف ومعالم تاريخيّة.	تمقاد	أدبي	الطاسيلي	علمي
		المواطنة	في سبيل الوطن	أدبي	الوطنيّة	أدبي
03	أحداث كبرى	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	تواصلي	اختراع البريد الإلكتروني	تواصلي

04	قضـــــايا الشباب	الشـــــــباب والمستقبل	الشباب	أدبي	ملامــح ثــورة جديدة	أدبي
		الهجرة	الهجـــــــرة السّريّة	تواصلي	هجـــــــرة الأدمغة	تواصلي
05	واقـــــــع معيشي	قضـــــــايا اجتماعية	المدنيـــة الحديثة	تواصلي	الناشـــــئ الصغير	أدبي
		أمـــــــراض العصر	السكّري	علمي	التّـــــــوتّر العصبي	علمي
06	التّطـــــوّر العلمي والتكنــواوجي	العلـــــــوم والتقـــــــدم التكنولوجي	ســـــــيارة المستقبل	الخيـــال العلمي	أنترنيـــــــت المستقبل	علمي
		دور الاعــلام في المجتمع	الـــــــدور الحضـــاري للأنترنيت	علمـــــي متأدب	الصـــــحافة العربيـــة فـــي عصـــــــر القنوات	تواصلي
07	ســـــــير وتراجم	شخصـــيات موهوبة	الفنـــــان محمد تمام	أدبي	مـــــــوزار الموهبـــــــة النادرة	أدبي

08 08	العمل العمل	عالم الشغل	في الحثّ عن العمل	أدبي	أحب العاملين	أدبي
		الهوايات	الشطرنج	تواصلي	تسلّق الجبال	تواصلي
09	الدّين	الدّين المعاملة	من شمائل الرسول (ص)	تواصلي	خلق المسلم	تواصلي
10	قضايا معاصرة	الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة	أدبي	كلاب يساوي وزنها ذهبا	علمي متأدب
11	التّفتّح على الآخر	شعوب العالم	الزردة	أدبي	الشعب الصيني	تواصلي
		أساطير محليّة وعالميّة.	كيف خلقت الضفادع؟	أدبي	من هو الأقوى	أدبي
12	الإنسان	المرافق العامة	حديقة	أدبي	الجامع الكبير	تواصلي
		الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية	علمي متأدب	الزراعة بماء البحر	علمي

	وبيئته	التلـــــوّث البيئي	محظـــوظ أنـــت أيهـــا الإنســـــان البدائي	تواصلي	التّنـــــــوّع الحيوي	علمي
		الظـــــواهر الطبيعيّة	الكســـوف والخسوف	علمي	بركـــــــان ألنييغولنغاي	علمي
13	تنميـــــة الـــــذّوق الفنيّ	الفنون	زرياب	أدبي	الموسيقى	أدبي
		الصـــناعات التقليديّة	الفخـاري الصبور	أدبي	الأب النّشيط	أدبي

الجدول رقم (21) أنواع النّصوص في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

يعـدّ نشـاط القـراءة معينـا لا ينضـب يغـذي كـلّ الجوانـب المـراد تنميتهـا فـي شخصـيّة المـتعلّم، ويجعلـه فـي علاقـة تواصـلية بالعـالم المحـيط بـه مـن خـلال المجـالات المفاهيميّـة الّتـي يتضـمّنها؛ والموضـوعات الّتـي تعالجهـا النّصـوص المنضـوية تحتـه، والّتـي مـن خلالهـا تسـمح للمـتعلّم تجـاوز فهـم المكتـوب إلـى مسـتويات أعلـى تمكنـه مـن اكتسـاب القـدرة الإبداعيـة والنّقديـة، حيـث إنّنـا نجـد نصـوص كتـاب القـراءة والمقـدّر عـددها بـثمانية وأربعـين (48) نصـا، منهـا أربعـة و عشـرون(24) نصـا تـمّ تخصيصـها لنشـاط القـراءة ونفـس العـدد خصـص لنشـاط المطالعـة الموجّهـة، موزعـة في المجالات المفاهيميّة الّتي يوضحها الجدول الآتي:

الرّقم	مجال الوحدة	عـــــــدد الوحدات	النســـــــبة المؤوية	عـــــــدد النصوص	النســـــــبة المؤوية
01	معاملات	02	%8.33	04	%8.33
02	الهوية الوطنية	02	%8.33	04	%8.33
03	أحداث كبرى	01	%4.16	02	%4.16
04	قضايا الشباب	02	%8.33	04	%8.33
05	الواقع المعيشي	02	%8.33	04	%8.33
06	التّطـــوّر العلمـــيّ والتكنولوجي	02	%8.33	04	%48.33
07	السّير والتّراجم	01	%4.16	02	%4.16
08	العمل	02	%8.33	04	%8.33
09	الدّين	01	%4.16	02	%4.16
10	قضايا معاصرة	01	%4.16	02	%4.16
11	التّفتّح على الآخر	02	%8.16	04	%8.16
12	الانسان وبيئته	04	32.64 %	08	%32.64
13	تنميّة الذّوق الفنّي	02	%8.16	04	%8.16

الجدول رقم (22): المجالات المفاهيميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

باستقراء معطيات الجدول رقم (22) يتبيّن لنا المحتوى **المعرفي والثّقافي والقيمي** للنّصوص المبرمجة لهذا الطّورالتعليمي، والّتي تعالج موضوعات من صميم اهتمامات متعلّمي هذه المرحلة العمريّة بالذات " **معرفيا**" من خلال تنوّع

المادّة المدرجة وفق المجالات المفاهيميّة المسطّرة؛ و" **ثقافيا**" من خلال تّنوع المواضيع وتغطيتها لمجالات متعدّدة المشارب وعلى المستوى "**القيمي**" سواء تعلّق الأمر بالقيم الحضاريّة للمجتمع الجزائري المسلم وخصوصيّته اللّسانيّة[1] أو بالنّظر إلى القيم العالميّة الّتي لا تتعارض وخصوصيات هويتنا العربيّة الإسلاميّة وعاداتنا وتقاليدنا المراد تكريسها في سلوكيّات متعلّم الطّور الثالث من التّعليم المتوسّط.

والملاحظ أنّ كلّ النّصوص المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، تغذي البعد التّواصلي من خلال مواضيعها المرتبطة بواقع المجتمع وقضاياه الرّاهنة والمستشرفة مستقبلا، ويصبّ ما سبق في صميم ما سطرته السّياسة التربويّة الجزائريّة و حددت أبعاده في مصادرها و مرجعياتها. ووضحه دليل الأستاذ الّذي أكّد على أنّه من واجب نصوص كتاب اللّغة العربيّة للطور الثّالث من التّعليم المتوسّط أن تعالج على هذا الأساس« الموضوعات الّتي تناسب مستوى المتعلّم و قدراته من جهة وميوله ورغباته واهتماماته من جهة أخرى، حيث تبعث فيه الفضول وحبّ الإطلاع، وتزودّه برصيد لغوي جديد ومفيد و بثقافة تنفعه في مجالات متنوّعة»[2]وهو الأمر الّذي لاحظناه محققا في الكتاب حيث إنّ مواضيع الوحدات المختارة والمقدّر عددها بأربع وعشرين وحدة (24) تندرج في ثلاثة عشرة(13) مجالا مفاهيميا كلها تصب في هذا المعين وتتناسب وما دعت إليه السّياسة التّربويّة في مصادرها ومرجعياتها من تكوين مواطن متشبّع بقيم الجمهوريّة ومبادئ المواطنة، مطّلع على واقع مجتمعه متطلّع إلى ما هو أفضل، فالمواضيع الّتي تعالجها الوحدات ضمن هذه المجالات وتشرحها مداخل الوحدة والّتي ظهرت في الكتاب تحت عنوان "تمهيد"،تؤكّد ما سبق والّتي نوضحها فيما يلي:

---

[1]. إنّ الخصوصيّة اللّسانيّة في الجزائر مكوّنة حسب الدّستور وحسب ما أوردته مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة من اللّغة العربيّة واللّغة الأمازيغيّة ودعت المصادر والمرجعيات السّابقة السّابقة إلى احترام هذه الخصوصيّة، غير أنّنا لاحظنا الغياب التام وغير المبرر للحديث عن اللغّة والثقافة الأمازيغيّة على اعتبار أنّه تمت دسترتها وهي أحد مقوّمات الهويّة الوطنيّة.

[2]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **دليل الأستاذ-اللّغة العربيّة-**، ص39.

•المجال الأوّل المتعلّق بـ "**المعاملات**" الذي يضمّ وحدتين(02) تعلمتين تكرّسان مفهوم **السّلم العالميّ** و**أهمية الحفاظ على السّلام**[1]، من خلال الدّور البارز الّذي تلعبه هيئة الأمم المتّحدة في تحقيقه وجهودها الجبّارة في المحافظة عليه، من خلال إرسال جنود السّلم الّذين يدعون بالقبعات الزّرق لفك النّزاعات ومن خلال الدّور الفاعل للهيئات الرّسميّة مثل الهلال الأحمر والصّليب الأحمروكذا للجمعيات المحليّة الّتي ترمي إلى تجسيد مبدأ التّضامن والتّكافل الاجتماعيين، والّذي يبرز أكثر خلال الكوارث الطبيعية والحروب والأزمات.

•**المجال الثّاني**: المتعلّق بـ "**الهويّة الوطنيّة**"[2] والّذي يضمّ وحدتين تعلّميتين(02) مؤلفتان من بأربعة (04) نصوص تعزّز في مجملها الاعتزاز بالهويّة الوطنيّة، من خلال استعراض المعالم التاريخيّة الّتي تعدّ متاحف على الهواء الطّلق، تروي حكاية جمال الجزائر وتنوعها الحضاريّ وتؤرخ للحضارات الّتي مرّت بها؛ وتغذّي حبّ هذا الوطن الأبيّ وتنمّي روح المواطنة، وتكرس في نفوسهم شرف خدمته من أي موقع كان.

•**المجال الثّالث**: المتعلّق بـ "**أحداث كبرى في القرن العشرين**"[3] والّذي ضمّ وحدة واحدة(1) تتألّف من نصين(2) اثنين، أوّلها يتحدّث عن أهمّ حدث عالميّ بشهادة أمم العالم المتعلّق بانتصار الثّورة الجزائريّة المجيدة، الأمر الّذي من شأنه إعلاء سقف حبّ الوطن والذّود عن حماه، ويجعل المتعلّمين يفتخرون بثورة الفاتح من نوفمبر أعظم ثورة شعبيّة في القرن العشرين، ويعزز في نفوسهم المثل العليا من رفض الذّل والعبودية ويشحذ الهمم للدفاع عن الحريّة والكرامة والأمن.

---

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، **اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، ص38.

[2]. المرجع نفسه ، ص123.

[3]. المرجع نفسه، ص 206.

•**المجـــال الرّابـــع** المتعلّـق بــ" **قضـــايا الشّـــباب**"[1] المؤلّـف مـن وحـدتين اثنتـين(2)، تناولـت الأولـى منهمـا التّنويـه بـدور الشّـباب وأهميّـة اسـتغلال هـذه الفتـرة الذّهبيـة مـن العمـر فـي تحصـيل العظـائم ونبـذ كـلّ أشـكال التقـاعس والاسـتفادة مـن التكنولوجيـات الحديثـة بمـا يفيـد وفيمـا يفيـد، قصـد توعيّـة متعلمـي هـذا الطّـور الّـذين هـم فـي فتـرة المراهقـة ومقبلـون علـى فتـرة الشـباب، فـي حـين عالجـت الوحـدة الثانيّـة حـبّ الـوطن الّـذي يعـدّ أقـوى شـعور علـى الإطـلاق، قـد يفتـر تـارة فـي نفـوس الشّـباب لكـن لا يمـوت فكـلّ تضـحية كانـت كبيـرة أو صـغيرة للـذّوذ عـن مجـده وحريتـه تعبيـر صـادق عـن الحبّ هذا الوطن الأبيّ[2]

• **المجـــال الخـــامس** المتعلّـق بــ" **أمـــراض العصـــر**" [3]والّـذي ضـمّ وحـدتين اثنتـين (2) ناقشـتا قضـيتين مهمـين تتعلّـق الأولـى منهـا بـ "**الصّـحّة النّفسـيّة**"[4] والّتـي هـي انعكـاس سـلبيّ لفقـد القـيّم الأخلاقيّـة والمثـل السّـاميّة المتعلّقـة بالتّنشـئة الاجتماعيّـة؛ والثانيـة راجعـة للآثـار السـلبية والّتـي تعصـف بهـا "**المدنيّـة الحديثـة**"[5] وذلـك تشـجيعا للمتعلّمـين علـى الحفـاظ علـى الفضـائل، وتـربط بـين التّقـدّم العلمـيّ والتّكنولـوجيّ بـالأخلاق السّـاميّة الرفيعـة لأحـداث التّـوازن النّفسـي؛ و**القضـيّة الثانيّـة** المتعلّقـة بــ" **الصـحّة الجسـديّة**"[6] مـن خـلال اسـتعراض أكثـر الأمـراض المعاصـرة انتشـارا والمتمثّلـة فـي "السّـكّري" اللّـذي تفشـى نتيجـة للتطـوّر التكنولـوجي الرّهيـب وفقـد الإنسـان للرّاحـة بمختلـف أشـكالها سـعيا منـه لتحقيـق نهـم التّقّـدم والـتّحكّم فـي دواليـب الحيـاة فـانعكس الأمـر سـلبا علـى الفـرد والأسرة والمجتمع.

---

[1]. . وزارة التّربية الوطنيّة، **اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، ص ، ص 111.

[2]المرجع نفسه، ص123

[3]. المرجع نفسه، ص73.

[4]. المرجع نفسه، ص 73.

[5]. المرجع نفسه، ص 81.

[6]. المرجع نفسه، ص73.

• **المجـال السّـادس** المتعلّـق بـ" **التّطـوّر العلمـي والتّكنولـوجي**"[1] والّـذي تبـدّى فـي وحـدتين (2) اثنتـين أولاهمـا تبـرز وتيـرة التّقـدّم المتسـارعة الّتـي جعلـت مـن المسـتحيل حقيقـة، وهـذا دفعـا للمتعلمـين وتحفيـزهم علـى العمـل الـدّؤوب والبحـث المسـتمر عـن التّطـوّر، فيمـا تحـذّر الوحـدة الثّانيّـة بشـدّة مـن الاسـتغلال الجنـوني لهـذه التكنولوجيـا الّتي تحدّ من دور وسائل أخرى في مقدّمتها الكتاب.

• **المجـال السّـابع** المتعلّـق بـ" **السـيّر والتّـراجم**"[2] والّـذي تنـاول شخصـيّة جزائريّـة كـان لهـا الفضـل فـي التّصـدي لأهـداف المسـتعمر الرّاميّـة إلـى طمـس كـل مـا هـو عربـي وجزائـري بريشـته المتمثّلـة فـي سـيرة الفنـان " محمّـد تمّـام"[3] لإعطـاء المتعلمـين نموذجـا حيّـا يحتـذي بـه فـي الأصـالة والثبـات، إضـافة إلـى تغذيّـة روح التـألّق وتحـدي الظـروف ودفـع المتعلّمـين للإصـرار علـى النجـاح مـن خـلال سـيرة شخصـيات عالميّـة كـ"موزار[4] مثلا.

• **المجـال الثّـامن** المتعلّـق بـ" **العمـل**"[5] والّـذي ينـدرج ضـمنه محـوران هامـان يتعلّقـان بالحـثّ والتّحفيـز علـى العمـل فـي شـتى المجـالات المختلفـة، وتحبيبـه للمتعلّمـين ليكونـوا طاقة منتجة في المستقبل ولدفعهم لممارسة الهوايات ممّا يجعلهم دوما نشطاء.

• **المجـال التّاسـع** المتعلّـق بـ" **الـدّين**"[6] شـمل وحـدة واحـدة (1) تـدعو إلـى تكـريس مفهـوم الـدّين المعاملـة والّـذي ينشـد السّـلام والأخـوّة وحسـن المعاملـة، ويـدعو لنبـذ كـلّ أشـكال الهمجيّـة والعنصـريّة والانتقـام، مـن خـلال سـيرة نبينـا محمـد صـلّ اللّـه عليـه وسلم وتعاليم الإسلام السّمحة.

---

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، **اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط** ، ص 08.

[2]. المرجع نفسه ، ص 54.

[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]. المرجع نفسه، ص58.

[5]. المرجع نفسه، ص 104.

[6]. المرجع نفسه، ص46.

• **المجـــال العاشـــر** المتعلّـق بـــ " **قضـــايا معاصـــرة**"[1] والّـذي يضـمّ وحـدة واحـدة(1) تتحـدّث عـن القـيّم الأخلاقيّـة بمفهومهـا العـام وبمفهـوم الرّفـق بـالحيوان بشـكل خـاص؛ وكيـف أنّ الإنسـان تخلّـى عنهـا فتجـرّد مـن إنسـانيّته وآذى نفسـه أولاً وبنـي جلدتـه ثانيـا والبيئة ككلّ.

• **المجـال الحـادي عشـر** المتعلّـق **بـــ** "**التّفـتّح علـى الآخـر**"[2] يضـمّ وحـدتين اثنتـين تتعلّـق الأولـى منهـا بـالتعريّف بـبعض العـادات الّتـي تميّـز بعـض المنـاطق الجزائريـة والتـي تحمـل فـي مكنونهـا معـان سـاميّة تغـذي قيمـة التعـاون والتكافـل ومـن بينهـا" الـزّردة"؛ وكـذلك التّفـتح علـى ثقافـات الآخـر وآدابـه لينهـل منهـا مـا يتناسـب وخصوصـيّة المجتمع الجزائري وتكون له متنفسا يغذّي به موروثه دون الاضمحلال.

• **المجـال الثّـاني عشـر** المتعلّـق بـ "**تنميّـة الحـسّ الجمـالي**" [3] يشـمل وحـدتين (2) اثنتـين تناولتـا ميـدان الفنـون والموسـيقى العربيّـة و ميـدان الإبـداع الحرفـي، مـن خـلال فـن الفخـار الـذّي يعبّـر عـن موروثنـا الحضـاريّ الجزائـريّ مـن جهـة، ويؤكّـد علـى معـاني الصّبر والاستمراريّة من جهة ثانيّة.

إنّ كـلّ المجـالات السّـابقة الـذّكر تصـبّ فـي معـين مـا أوردتـه مصـادر ومرجعيّـات السّياسـة التّربويّـة وفـي مقـدّمتها الدّسـتور والقـانون التّـوجيهي للتّربيـة الوطنيّة[4]، فهي تترجم بحق الأبعاد التي ناشدا تحقيقها والمتمثّلة:

• **البعـد الـوطني:** مـن خـلال تفاعـل مركبـات الهويّـة الوطنيّـة الـثلاث: الـدّين والـوطن واللّغـة، إلا مـا تعلّـق باللّغـة الأمازيغيّـة وثقافتهـا فإننـا لاحظنـا عـدم وجـود مـادة تغـذّي قـيّم هـذا المكـون الّـذي أكّـدت مصـادر ومرجعيّـات السّياسـة التربويّـة علـى تثمينـه فاللغـة الأمازيغيّـة إرث وتـراث مشـترك بـين جميـع الجزائـريين وتعبّـر علـى العمـق التّـاريخي الرّاسـخ فـي الواقـع المعاصـر للجزائـر والمغـرب العربـي ككـلّ، وبهـذه الصّـفة تمثـل

---

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، **اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط** ، ص166.

[2]. المرجع نفسه، ص131.

[3]. المرجع نفسه، ص137.

الأمازيغيّة لغة أمّ وواقعا لسانيا هاما وواقعا ثقافيّا وحضاريّا وطنيا وأحد الأبعاد الرّئيسيّة للهويّة الوطنيّة[1].

• **البعد العصري:** من خلال ضمان الآليات الّتي تسمح بدمج العمليّة التعليميّة في معطيات العالم الجديد وتطوّراته وكذا التّفتّح على الآخر وثقافته مع الحفاظ على خصوصيّة الهويّة الوطنيّة.

• **غايات السّياسة التّربويّة:** تعكس المجالات الّتي صنّفنا النّصوص فيها غايات السّياسة التّربويّة الجزائريّة جميعها، على غرار تعزيز حبّ الوطن والوعي الجمعيّ والفردي بالحفاظ على الهويّة والاعتزاز برموز الأمّة، وإرساء مبادئ السّلم وتكريس قيم حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعيّة، كما أنّها تتماشى إلى أبعد حدّ والأهداف الّتي صاغها القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة[2]، كما تعكس المهام الّتي نصّ عليها الدليل المنهجي لإعداد المناهج في شقه المتعلّق بمهمّة التنشئة الاجتماعيّة ، وكذا الأهداف الاستراتيجيّة لتعليم اللّغة العربيّة.

2.2.الأنماط النّصيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

عرف حقل اللّسانيات الحديثة تطورا كبيرا من خلال تجاوزه لمستوى الجملة إلى النّص باعتباره وحدة كبرى؛ فالنّص «كلّ لفظ منطوقا كان أو مكتوبا طويلا أو قصيرا قديما أو جديدا، فكلمة "قف" هي نصّ أيضا تماما كرواية الوردة»[3].

وقد أفاد مجال التّعليم من هذا التّطور من خلال الاستفادة من اللّسانيات النّصيّة، الّتي ترى بأنّ النّص «إنتاج مرتبط متّسق ومنسجم وليس مجرّد ترتيب اعتباطي للمفردات والجمل والقضايا وأفعال التّلفظ»[4]، والّتي كيّفتها مع ما يناسب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فتدريس النّص حسب هذا المفهوم صار الوصول بالمتعلّم إلى اكتشاف قواعد الاتساق والانسجام النّصي، وتلمّس معاني النّص

---

[1]. ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، **المرجعيّة العامّة للمناهج**، ص 44.

[2]. ينظر :المرجع نفسه، ص56

[3] .Jean DUBOIS et autres,**dictionnaire de linguistique**,larouse ,Paris,1ere éd,1994,p482.

[4] .Jean Michel ADAM,**Elément De Linguistique** textuelle,p.109

واستشفاف أبعاده من جهة والوقوف على مبناه وهيكلته من جهة ثانية، زيادة على دراسة الظاهرة النّحوية والصرفيّة والبلاغيّة. كونه« وحدة تواصليّة تفاعليّة للغة»[1]، كما صار يُدرس أيضا بالتّركيز على النّمط الّذي ينتمي إليه على اعتبار أنّه «بنية مقطعيّة مركّبة تحتوي على عدد من المقاطع المقتضبة، أو المكتملة من نفس النّمط أو من أنماط مختلفة»[2]، حيث يتعرّف المتعلّم على النّمط وخصائصه التّمييزيّة ويُنتج على منواله ويوظّف ذلك في الحياته اليوميّة.

أوجب منهاج اللّغة العربية ومن قبله مرجعيّات السّياسة التّربويّة تنويع الأنماط النّصية كلها مع التّركيز على النّمط الحجاجي، فبالعودة إلى نصوص الكتاب والبالغة ثمان وأربعين(48) نصا، نجد أنّها غطّت جميع الأنماط النّصيّة[3] والتّي سنصنّفها وفق أنواع النّصوص الواردة في الكتاب:

- **النّصّ الوصفي:** وهو نصّ يغلب عليه الوصف ويختصّ هذا النّمط من النّصوص بتقديم مميّزات وخصائص شيء ما سواءً كان ماديا أو معنويا أو حدث أو مكان...الخ وقد عرّفه الكتاب بـ «نقل صورة مدققة واضحة مفصّلة عن شيء ما تعرض فيها أجزاء الشّيء ولونه وصفاته وحجمه، وكلّ ما يجعله صورة مجسّمة أمام القارئ وقد يكون الوصف علميا، وفي هذه الحال ينبغي أن يكون الوصف موضوعيا لا دخل للعواطف فيه ولغته حقيقيّة بعيدة عن المجاز»[4].

والغرض الأساسيّ من النّصوص الوصفيّة هو تنمية قدرة المتعلّم على الملاحظة والتّمييز بين الأشياء ماديّة كانت أم معنويّة، كما أنّها تثيرُ المتعلّم سلوكياً ومعرفيًا ووجدانيًا.

- **النّمط السّردي:** يكون عادة متعلّقا بالقصّة، وعرّفه كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط بأنّه «نقل جزئيات الأحداث والوقائع في تتابع وانتظام

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، **اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط** ، ص109.

[2]. المرجع نفسه، ص91.

[3]. اعتمدنا في تصنيف النّصوص النّمط الغالب وفق معاييره التّصنيفيّة المعروفة، حيث إنّ كلّ النّصوص الواردة في الكتاب تتمازج فيها الأنماط، فالنّص الواحد يمكن له أن يضمّ من نمطين فأكثر.

[4]. المرجع نفسه، ص71.

بواسطة ألفاظ تعبّر عنها، ويمكن استنتاج الجمل الفعليّة مثلا والرّبط بينها بألفاظ التّفسير وحروف العطف مثل الواو والفاء وثمّ»[1].

والغرض الأساسي منه هو استمالة المتعلّم للقراءة وعادة ما يكون في القصّة والحكاية وفي نقل الأخبار وسرد الأحداث، وقد ظهر هذا النّمط في الكتاب في شكل سرد تجارب شخصيّة وقصص وحكايات تنوّعت بين قصص حقيقيّة وقصص خياليّة، وقصص الخيال العلميّ وقصص المغامرات والأساطير والرّوايات.

- **النّصّ الحواري:** وهو نصّ يغلب عليه النّمط الحواري ويهدف هذا النّمط من النّصوص إلى تدريب المتعلّمين على آلية الحوار وآدابه، وحدد كتاب القراءة أنواعه بين حوار داخلي وحوار خارجي[2].
- **النّص الإخباري:** وهو نصّ يغلب عليه النّمط الاخباري ويعرّفه كتاب القراءة للطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط بأنّه«نصّ ينقل بأمانة معطيات متّصلة بموضوع ما ويتوجّه إلى القارئ مباشرة لإعلامه بها»[3].
- **النّص الحجاجي:** وهو نصّ يغلب عليه النّمط الحجاجي حيث تكثر في هذه النّصوص الأدلّة والبراهين والحجج، بهدف التأثير في المتلقّي معرفيًّا ووجدانيًّا وسلوكيًّا والهدف من تعليم هذا النّمط من النّصوص تدريب المتعلّمين على التّفكير المنطقيّ والاستدلال العلميّ؛ وقد عرّفه كتاب القراءة بأنّه «اقتراح فكرة أو رأي على المتلقي ومحاولة إقناعه بها»[4] و«لإنتاجه ينبغي استعمال أدوات الرّبط الّتي تفيد التّوكيد والتّعليل والشّرط وغير ذلك»[5].

وبعد استقراء النّصوص الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط نورد الجدول.

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، **اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط** ، ص 143.

[2]. المرجع نفسه، ص79.

[3]. المرجع نفسه، ص 44.

[4]. المرجع نفسه، ص86.

[5]. المرجع نفسه، ص102.

أنـــــواع النّصوص	نثري				قصائد شعريّة
عددها	43				05
النّسبة	%89.58				%10.41
المجموع	48				
نـوع نمـط النّص	إخباري	سردي	وصفي	حواري	حجاجي
عددها	11	13	14	02	08
النّسبة	%22.91	%27.08	%29.16	%4.16	%16.66

الجدول رقم (23): أنواع الأنماط النّصيّة في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

يتبـيّن مـن خـلال اسـتقراء معطيـات الجـدول أعـلاه أنّ الغلبـة كانـت مـن نصـيب النّصـــوص ذات الـــنّمط الوصـــفي حيـــث بلغـــت نســـبتها29.16%، تليهـــا مباشـــرة النّصـوص السّـرديّة بنسـبة تقـدّر بـ27.08%، ثـمّ النّصـوص الإخباريّـة بنسـبة22.91 % بينمـا حظـي الـنّص الحجـاجي، هـذا الـنّمط الّـذي دعـت إلـى التّركيـز عليـه مصـادر ومرجعيـات السّياسـة التّربويّـة وكـذا المنهـاج بنسـبة 16.66%، وأخيـرا الـنّمط الحـواري الّذي بلغت نسبته 04.16%.

يعـود سـبب تصـدّر النّصـوص الوصـفيّة لقائمـة نسـب الأنمـاط المسـتعملة بعـدد يقـدّر بـ 14 نصـا إلـى طبيعـة القضـايا الّتـي تعالجهـا هـذه النّصـوص؛ والمتمثّلـة فـي المسـاواة بـين الجنسـين وتكـافؤ الفـرص وتثمـين قيمـة الإنسـان والحـرص علـى صـون كرامتـه وإبـراز أهميّـة الحيـاة الاجتماعيّـة والحفـاظ علـى البيئـة والاتصـال والتّواصـل كبعـد إنساني اجتماعي حيوي، والّتي تتطلب معالجتها اعتماد النّمط الوصفي.

تكشف لنا النّسب المسجلة في الجدول السّابق أنّ النّمطين – الوصفي والسّردي– شغلا نسبة 56.24% وهذا راجع لطبيعة مواضيع النّصوص المبرمجة الّتي تخدم الأهداف المعلنة في مقدّمة الكتاب الّتي صرّح فيها معدّوها قائلين: « إننا نأمل أن يجد أبناؤنا التّلاميذ في كتابهم هذا ما يلبي طموحهم المعرفي، وما يشبع نهمهم في القراءة والمطالعة بما يتوافر عليه من نصوص تعبّر عن واقعهم ومحيطهم، وعن روح العصر الّذي نعيش فيه وعن انشغالات الشّباب في عصر التّقدّم والتّكنولوجيا، والثورة المعلوماتيّة[1]»، إنّ هذه المواضيع المذكورة تخدم الغايات والأبعاد التي أكّدت على تحقيقها مصادر ومراجعيات السّياسة التربويّة في إصلاح 2003، بينما نجد النّصوص من النّمط الإخباري والحواري تعالج مواضيع تتعلّق بالتّطلّع إلى المستقبل وبعض الهوايات وقد عبّرت عنهما نسبة 27.07%، أمّا النّمط الحجاجي الّذي كان لزاما على معدي الكتاب التّركيز عليه فقد ظهر من خلال ثمانية (08) نصوص تعالج في مجملها قضايا تتعلّق بالشّباب وواقعهم وبالأخصّ موضوع الهجرة السريّة.

إنّ مضامين هذه النّصوص تخدم الغايات الكبرى التّي أكّدت عليها مصادر ومرجعيات السّياسة التّربويّة وتنمي في المتعلّم مهارات:

- اتصاليّة: من خلال طبيعة المواضيع الّتي تطرحها النّصوص المبرمجة.
- مهاريّة: من خلال تنوّع الأنماط النّصيّة وما تتطلّبه من آليات.
- قيميّة: المتمثلة في الحمولة القيّميّة الّتي تعالجها النّصوص من خلال طرحها للقضايا المختارة.

كما أنّنا لمسنا حرص معدي الكتاب على تحقيق البعد التّواصلي من خلال انتقائهم للغالب الأعم من النّصوص من الجرائد والمجلات العلميّة ذات الاهتمام بالإنشغالات المتعلّقة بالواقع المعيش، لما تتميّز به من حمل الرّسالة وتوصيلها بشكل يسير بأقل جهد ووضوح.

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، التّقديم.

3.2. البعد القيمي والثّقافي لنصوص كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

تلعب النّصوص دورا فاعلا في تغذيّة البعد القيميّ والثّقافيّ لدى المتعلمين عامة ومتعلّمي السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط خاصّة وذلك لأنّهم في مرحلة عمريّة حساسة يتعيّن على معدي الكتاب مراعاتها، فشخصيّة مواطن الغد ترسم معالمها من خلال الكمّ المعرفيّ المقدّم والطريقة المنتهجة في تقديمها.

وما لاحظناه من خلال استقراء مضامين النّصوص الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط، أنّها تغطي جلّ القيّم الواجب تغذيّة المتعلّم بها؛ من الوطنيّة وحبّ الوطن والدّفاع عنه وفاعليّته في الدّور المجتمعي، وكذا من خلال نبذ بعض الظّواهر الّتي تمسّ أمنه واستقراره في شتى المجالات ولعلّ أبرزها الهجرة السّريّة وهجرة الأدمغة والتّفتح على الآخر دون الاضمحلال، وكلها قيّم سبق وأن أكّدت عليها مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربوية، إضافة إلى أنّ المضامين الثّقافيّة الواردة في الكتاب تناسب كثيرا والنضج العقلي لمتعلمي هذا الطّور وتراعي خصوصيّتهم وتمّدهم بالزاد المعرفيّ والملكات الثقافيّة الأمر الّذي يمكّنهم من تذليل صعوبات المرحلة التّعليميّة القادمة، سواء تعلّق الأمر بالجانب العلميّ أوالجانب الأدبي وذلك من خلال تنوّع المادّة العلمية في النّصوص القرائيّة؛ لكنّها لا تخدم النّمط الحجاجي الّذي دعا المنهاج إلى التّركيز عليه وقبله مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة.

4.2. أصالة النّصوص (دراسة المصدر) في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

إنّ تخيّر المصادر الّتي تُؤخذ منها النّصوص يلعب دورا هاما في تحديد القيمة المعرفيّة للنّص ويقوي أسلوب المتعلّم من خلال الأثر الّذي يتركه في نفسيّته، كما أنّه يبرز الهويّة الثقافيّة ويربط جيل اليوم بالأجيال السّابقة، ما من شأنه تعزيز النّزعة العربيّة والوطنيّة والقوميّة والحضاريّة، ومن خلال استقراء المصادر الّتي اقتطفت منها النّصوص الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط نورد الجدولان الآتيان:

الجدول 01:

مصـــــــــدر النّص	المؤلّـــــــف لوحده	المجلّات	الجرائد	الانترنيت	عنـــــــوان الكتاب	عدم ذكر المرجع
العدد	28	06	03	09	1	1
النسبة	%58.33	%12.5	%6.25	%18.75	%2.08	%2.08

الجدول رقم (24): مصادر النّصوص في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

إنّ معدّي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، لم يولوا توثيق المصادر الّتي استمدوا منها النّصوص أهميّة كبيرة، حيث إنّنا نجد ثمانيّة وعشرين (28) نصا تعليميا ما يعادل نسبة 58.33% كلّها نصوص ذكر فيها اسم الكاتب فقط دون ذكر المؤلّف المؤخوذ منه، الأمر ألّذي من شأنه إضعاف رغبة الاطّلاع لدى المتعلّم، فتفاعل المتعلّم مع النّص يولّد لديه نهم المطالعة وذكر مثل هذه المعطيات من شأنه تغذيّة هذا المطلب [1]، والأمر نفسه تكرّر فقد يذكر مألّفو الكتاب عنوان المؤلّف دون معطيات متعلّقة بالمؤلّف، مثلما نجده في نصّ " **موزار الموهبة النّادرة**"[2] الّذي ختم بذكر المعطيات الآتيّة: «عن المعرفة المجلّد:1 (بتصرّف)»[3]، ونفس الملاحظة تكرّرت في كلّ نصوص الكتاب باختلاف المصادر المأخوذ منها فنجدهم يتخيّرون نصوصا من الجرائد والمجلات دون إيراد معطيات تتعلّق بتاريخ صدورها وعنوان المقال الّذي أُخذت منه مثلما ورد في نصّ " السّكري" الّذي حمل المعلومات الآتيّة« يوسف زعبلاوي مجلة العربي (بتصرّف)»[4] كما نلاحظ أنّهم يدرجون لفظة " الأنترنيت" كمصدر للنّص دون أن يدرجوا الموقع ولا

---

[1]. أنّ تخيّر مصادر النّصوص التّعليميّة وذكرها، من شأنه أن يؤثّر بشكل كبير في عمليّة تلقي النّصوص الّتي تعدّ شكلا من أشكال الفهم والتّذوّق والتّقييم والتّجاوب وفق ما تقرّه نظريّة التّلقي الّتي لا تتوقّف عند النّص بل تتعدّاه إلى علاقة التّأثير والتّأثر، الّتي تنشأ بين القارئ والنّص الّتي يؤثّر في القارئ من خلال عمليّة القراءة، ممّا يضمن النّص استمراريّته.

[2]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، ص58.

[3]. المرجع نفسه، ص59.

[4]. المرجع نفسه، ص73.

معطيات تتعلّق به مثلما ورد في نصّ " خلق المسلم"[1] الذي ذيّل بعبارة « عن الأنترنيت»[2] وأحيانا لا يوردون أيّ إشارة للمصدر مثلما كان في الوحدة التاسعة المتعلّقة بـ " **الثروات الطّبيعيّة**" في نصّ " **البترول في حياتنا اليوميّة**"[3].

قدّمت مرجعيّات السّياسة التربويّة بعض معايير اختيار المحتوى التعليمي[4] غير أنّ هذه المعايير كما هندستها هذه المرجعيات لم نجده محققا في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسط؛ حيث لم يحترم معدّو الكتاب الأساسيات الّتي سطرتها المرجعيّة العامّة فيما تعلّق بتزويد المتعلّمين بمعرفة متينة في الآداب والثّقافة العربيّة القديمة والحديثة والمعاصرة، والّتي لدى استقرائنا لمصادر النّصوص المستقى منها لم نجد ما يحقق ذلك وخاصّة أنها ليست نصوصا أصيلة على اعتبار أنّ مؤلفي الكتاب تصرّفوا في لغتها، الأمر الّذي يدفعنا للتساؤل عن الكيفيّة الّتي ندفع بها المتعلّم للمطالعة أولا وكيف نحبّبه فيها ونرغّبه في تغذيّة هذا الحب ثانيا أليس من خلال توجيهه إلى أمّهات الكتب ومن خلال حسن انتقاء النّصوص التّعليميّة وذكر المؤلّفين والمُؤلَّفات وتقديم تعريفات موجزة نغرس في المتعلّمين بذرة حب الأدب الجزائري والأدب العربي والأدب العالمي؟، الأمر الّذي لم نجده محقّقا في الكتاب مثلما نصت عليه كلّ مرجعيّات السّياسة التّربويّة.

الجدول 02:

---

[1]. ا وزارة التّربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، ، ص50.

[2]. المرجع نفسه، ص51.

[3]. المرجع نفسه، ص81.

[4]. إنّ اختيار النّصوص التّعليميّة يخضع لشروط عديدة تضمن وظيفته، باعتباره عنصرا فعالا في إنجاح العمليّة التّعليميّة، وبالتّالي نضمن تفاعل المتعلم معه، وجملتها نذكر:

– **معيار الصّدق:** و المتعلّق بمدى مراعاة النّص التّعليمي للأهداف الموضوعة تحقيقا التّعلّم الفعّال " التّعلّم الإتقاني" و من خلاله نتمكّن من معرفة درجة مناسبة محتوى الكتاب المدرسيّ و قدرات المتعلّمين، و مدى استيعابهم و فهمهم لمادة النّصوص و الّتي تركّز على « تنميّة تفكير المتعلّم و تكون متّجها نحو المنحى العلميّ و مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين» ينظر: علي عبد الله اليافعي ، أساسيات النّص التّعليمي، مجلة التّربيّة، اللجنة الوطنيّة القطريّة للتربيّة و الثقافة و العلوم،قطر،ع1999،130،ص 107.

– **معيار الأهميّة:** يكون النّص التّعليميّ مهمّا بالنّسبة للمتعلّم متى راعى اهتماماته، والّتي بها يتحقّق الفهم من خلال معرفة المتعلّم للغرض من النّص ومدى أهميّته بالنّسبة إليه.

نوع / مصدر النّص / جنسيّة المؤلّف	المؤلّف لوحده	كتاب	مجلة	جريدة	النسبة
جزائري	04	01	1	0	%12.5
عربي	21	02	1	02	%54.16
عالمي	03	01	0	00	8.33%

الجدول رقم (25): جنسيّة االمؤلفين في كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

دعت مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة إلى التّركيز على الأدب الجزائري وأن يكون للكتاب الجزائريين النّصيب الأكبر في المحتوى التعليمي؛ بيد أنّنا نلاحظ غياب هذا المسعى في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، حيث وردت فيه أربعة نصوص منها فقط ما نسبته 12.5%، نصان لصحفيتين من مجلة الجيش[1] ونص واحد اقتطف من رواية " جازية والدراويش"[2] للروائي الجزائري عبد الحميد بن هدوقة عنون بـ" **الزردة**" ونص أخير للكاتب " أو بكر زمال" عنون بـ " **زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسيّة**"[3] في حين نجد تنوعا وانتقاءً لنصوص أعلام الأدب العربي من أمثال مصطفى لطفي المنفلوطي وجبران خليل جبران وأحمد حسن الزيات...الخ، ما تعبّر عنه نسبة 54.16%، بينما مثلت نسبة 8.33% النّصوص الواردة في الكتاب من الآداب العالميّة إذ تجسّدت في ثلاثة نصوص أوّلها معنون بـ"**سيارة المستقبل**" **لـروب كـامبوس**[4] ونصّ " **كيف خلقت**

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربيّةالسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، ص 38

[2]. المرجع نفسه، ص42.

[3]. المرجع نفسه، ص137.

[4]. المرجع نفسه ، ص 08.

الضفادع"[1] المأخوذ عن الأنترنيت ونصّ " **من الأقوى**" [2]لكاتبه هنري جوجو ترجمة يوسف شعب الشام.

أمّا عن تنوع المصادر المستقى منها والّذي دعت إلى تطبيقه مرجعيات السّياسة التّربويّة فأنّنا لمسنا تحقق هذا المطلب في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، إذ نجد كلاً من كتب جزائرية –على قلتها–وعربية والمجلات الجزائريّة ممثلة في " **مجلة الجيش**" في عددها 502 الصادر في ماي [3]2005 والعدد 449 الصّادر في ديسمبر [4]2000، في حين استقيت باقي النّصوص من ثلاث(3) مجلات هي: "**مجلة العربي**" الكويتية[5] و"**مجلة التشكيلي**"[6] السعوديّة و"**مجلّة المعرفة**" الكويتيّة[7]، بينما سجلنا غيابا تامّا للجرائد الجزائريّة، أما العربيّة منها فقد أخذت النّصوص من جريدتين هما "**جريدة الأهرام**" المصرية[8] و"**جريدة البيان**"[9] الصادرة بتاريخ 10 أفريل [10]2002.

كما أنّنا لاحظنا تغليب البعد التواصلي على حساب تنمية الذّوق الأدبيّ والفنيّ من خلال تركيز مؤلفي الكتاب على تخيّر النصوص من الجرائد والمجلات والأنترنيت والّتي بلغت نسبتها 89.02% في مقابل 10.98%

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، ، ص158.

[2]. المرجع نفسه، ص162.

[3]. المرجع نفسه، ص38.

[4]. المرجع نفسه، ص 42.

[5]. المرجع نفسه، ص 118،73

[6]. المرجع نفسه، ص55

[7]. المرجع نفسه، ص220

[8]. المرجع نفسه، ص189.

[9]. المرجع نفسه، 220،70.

[10]. ذكرنا في المتن عناوين المصادر ومنها ما ورد مرفوقا بمعلومات متعلّقة بتاريخ النشر ومنها ما ورد دون هذه المعلومات وذلك حسبما نقل من كتاب اللغة العربيّة أنموذج الدراسة.

5.2.المقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

تعد النّصوص أكثر السّندات التّعليمية قدرة على تنميّة الرّصيد المعرفي للمتعلّم وحصيلته اللّغويّة كما أنّ أثرها بالغ في نفسه ووجدانه؛ إضافة إلى أنّها مصدر للمعرفة والمتعة والتّسليّة، فإليها يعود الفضل في إكساب المتعلّم الخبرات اللّغويّة والثّقافيّة والوجدانيّة والنّفسيّة والسّلوكيّة، لذا تبنت السّياسة التّربويّة الجزائريّة في مرجعياتها قرار تطبيق المقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات عامّة وتعليم اللّغة العربيّة على وجه الخصوص، ودعت إلى تطبيقها في مناهج وكتب الإصلاح التّربوي المنتهج 2003.

إنّ هذا المسعى الّذي ناشدت تطبيقه مرجعيات السّياسة التّربويّة نجده محقّقا في منهاج وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التعليم المتوسط- مع بعض التّحفظات التّي سجلناها في كيفيّة تطبيقهما في بعض الأنشطة-. حيث صرّح دليل الأستاذ بتطبيق المقاربة النّصيّة من خلال اعتماد النّصّ الذي «يُقرأ وتستنبط منه الأحكام المختلفة ويستعمل سندا لدراسة قواعد اللّغة من نحو وصرف ومبادئ بلاغيّة»[1]، ونشاط القراءة في حدّ ذاته يوفّر البعد التواصلي كونه يعدّ نشاطا عقليا يستلزم تدخّل شخصيّة المتعلّم بكلّ جوانبها وذلك من خلال التّعرّف على مضمون النّص وفهم مقاصده ومن ثمّة يفعّل المتعلّم فكره النّقدي ممّا يجعله في علاقة تّفاعلية تؤثّر في بُناه المعرفيّة وتغذّي بذلك أبعادا تواصليّة وفق ما تطمح السّياسة التّربويّة إلى تحقيقه.

6.2. أنواع النّصوص في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

حاول كتاب اللّغة العربيّة تطبيقا لما نصّت عليه مرجعيات السّياسة التّربويّة وتطبيقا لما حدده منهاج اللّغة العربيّة في ملمح الخروج والكفاءة الختاميّة المبرمجة للسّنة الرّابعة من التعليم المتوسط؛ وبناء على الأهداف والكفاءة القاعديّة المسطرة لنشاط القراءة تنويع النّصوص المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة بين "**نصوص أدبيّة**" « تغذي خيال المتعلّم وتصقل ذوقه وتثير مشاعره، وتنمي قدرته النّقديّة

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، **دليل الأستاذ اللغة العربية**، ص39.

التّحليليّة وتبعث قراءتها البهجة والسّرور»[1] و"**نصوص علمية**" تهدف إلى تنمية المكتسبات المعرفيّة من خلال تناول ظاهرة من الظّواهر العلميّة أو قد تتحدّث عن اختراع من الاختراعات، ونصوص تصنّف في خانة النّصوص ذات الطابع "**العلمي المتأدب**" تغذي القدرات العقليّة للمتعلّمين وتستثير مخيّلتهم كونها تجمع بين العلم والأدب، إضافة إلى نصوص تصنّف ضمن "**الخيال العلمي**" تستثير مخيّلة المتعلّمين، فالخيال يغذي التفكير وهذا النّوع غالبا ما يكون في شكل قصص الخيال العلمي، و" **نصوص تواصلية**" تعالج ظاهرة متعلّقة باهتمامات المتعلّمين ومرتبطة ارتباطا وثيقا بواقعهم المعيش في جوانبه الثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة ليتحقّق التّفاعل معها وتستثمر في وضعيات مشكلة. ولأكثر توضيح ندرج الجدول الآتي.

نـــــوع النّص	أدبي	علمي			تواصلي
		علمي صرف	علمي متأدب	الخيـــــال العلمي	
العدد	20	08	04	01	15
النّسبة	%41.66	%16.66	%8.33	%2.08	%31.25

الجدول رقم (26): أنواع نصوص في كتاب اللغة العربيّة من حيث الجنس الأدبي

يستفاد من الجدول رقم (26) أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط حوى مختلف أنواع النّصوص، إذ نجد أنّ عدد النّصوص الأدبيّة بلغ عشرين(20) نصًا ما نسبته 41.66%، في مقابل ثلاثة عشرة (13) نصًا علميًا ما نسبته 25% وقد تراوحت مواضيعه بين علمي صرف كنصّ " **الزراعة بماء البحر**"[2] وعلميّ متأدّب كنصّ " **البترول في حياتنا اليوميّة**"[3] والخيال العلمي كنصّ"

[1]. المرجع نفسه، ، **اللغة العربيّة السنة الرابعة من التعليم المتوسّط،،ص39**.

[2]. ينظر: وزارة التربية الوطنيّةص 84.

[3]. المرجع نفسه، ص 81.

سيارة المستقبل"[1] بينما بلغ عدد النّصوص التّواصلية في الكتاب خمسة عشرة (15) نصا تناولت مواضيع اجتماعية كنصّ " **أنترنيت المستقبل**"[2] ومواضيع أخلاقيّة **كنصّ** "**جمعيات في مواجهة الكوارث** "[3] ومواضيع تربويّة مثل نصّ " **من شمائل الرسول صل الله عليه وسلّم**"[4].

7.2. أجناس النّصوص في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

تطبيقا لما دعت إليه مرجعيات السّياسة التّربويّة وما سطّره منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، نجد أنّ النّصوص الّتي يتضمّنها كتاب اللّغة العربيّة المبرمج لهدا الطّور متنوّعة الأجناس، يمكن تصنيفها على النّحو الموضّح في الجدول الآتي:

جنس النّص	مقال علمي	مقال أدبي	رواية	الخطبة	مسرح	رسالة	أسطورة	قصّة	شعر حرّ	شعر عمودي
العدد	13	25	1	0	0	0	2	3	1	4
النّسبة	%25	54.16 %	2.09	0	0	0	4.17 %	6.25 %	2.09 %	%8.33
المجم	%79.16		%2.09				%10.42		%10.42	

الجدول رقم (27): الأجناس الأدبيّة في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

نلاحظ من الجدول رقم (27) أنّ الغلبة كانت من نصيب المقال بنوعيه بما نسبته79.16%، بينما عرفت الأجناس الأدبيّة الأخرى غيابا تاما كالخطبة والمسرحيّة والرّسالة في حين نلاحظ أنّ أجناسا أخرى عرفت ظهورا محتشما تترجمه

---

[1]. المرجع نفسه، ، **اللغة العربيّة السنة الرابعة من التعليم المتوسّط،،ص39** ص08.

[2]. المرجع نفسه، ص 15.

[3]. المرجع نفسه، ص 42.

[4]. المرجع نفسه، ص46،47.

نسبة 10.42 % كالقصّة الّتي بلغت نسبتها 6.25%، بثلاثة (3) نصوص فقط، والأسطورة الّتي بلغت نسبتها 4.17% بنصين (2) فقط، أمّا الشّعر الّذي ظهر بخمسة قصائد فقد بلغت نسبته 10.42 %، منها قصيدة واحدة من الشّعر الحرّ تمثّلها نسبة 2.09 % وأربعة قصائد من الشّعر العمودي ما نسبته 8.33%.

إنّ كلّ هذه النّصوص على اختلاف أجناسها لها قواسم قيميّة مشتركة تكرّس مفهوم الحريّة بمعناها العام والخاص وتركّز على القيّم الاجتماعيّة وتدعو للحفاظ عليها سواء كان التواصل حقيقيا مع أفراد المجتمع أو غير حقيقي مع البيئة والمحيط، ما لاحظناه أنّ مادّة هذه النّصوص تعزّز "**قدرة الإدراك**" من خلال توسيع أفق الفكر بمدّه بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة، وتصحّح بما اضطرب فيها من سلوك وقيم. لكنها لا تغذي " **قوّة الوجدان**" بالشّكل الّذي كان يفترض أن يكون بالنّظر لطبيعة النّصوص الأدبيّة المبرمجة ووفق ما هندست له مرجعيات السّياسة التّربويّة من غايات تعليم اللّغة العربيّة والّتي نصّت على «تنميّة إحساس التّلاميذ وصقل الرّوح الجماليّة والفضول والخيال والإبداع وروح النّقد فيهم»[1]، وكذا منهاج السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط الّذي يدعو إلى «تذوّق المقروء باكتشاف جوانبه الجماليّة»[2]، فلُغة النّصوص مباشرة أقرب منها إلى اللّغة العلميّة تكاد تخلو من الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة وأغراض الاستفهام...الخ.

كما أنّ المصادر الّتي أخذت منها المقاطع لا تغذي البعد الأدبيّ والجماليّ، ولا تفعّل مخيّلة المتعلّمين فأغلبها مقالات تختلف طبيعتها باختلاف موضوعها(اجتماعيّة ثقافيّة...) مقتطفة من الجرائد والمجلات ذات الاهتمام بانشغالات وقضايا الحاضروالواقع المعيش –نصوص تواصليّة– لتتناسب والأهداف المعلنة في الكتاب والمتمثلة في انسجام النّصوص وواقع المتعلّمين من خلال تخيّر ما« يعبّر عن واقعهم ومحيطهم وعن روح العصر الّذي نعيش فيه، وعن انشغالات الشّباب في عصر التّقدّم والتكنولوجيا، والثورة المعلوماتيّة»[3] .

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **القانون التوجيهي للتّربيّة الوطنيّة رقم08/04 المؤرّخ في23 جانفي2008**،ص56

[2]. وزارة التّربية الوطنيّة، **مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط –منهاج اللّغة العربيّة–**، ص08.

[3] وزارة التربية الوطنية، **اللغة العربيّة السنة الرّابعة من التعليم المتوسط**، التّقديم.

غير أنّنا نعتقد أنّه لا يحبّذ تغييب الطّابع الأدبي للنّصوص بكلّ ما يتميّز به من خصوصيّات أسلوبيّة حتى وإن كان الهدف من تدريس اللّغة هو "التّواصل" والبُعد التّواصلي ركيزة من ركائز الإصلاح التّربويّ الجديد في تعليم اللّغة العربيّة إذ لا يمكن اختزال الموقف التّواصلي في مجرّد نقل معلومات من المرسل إلى المستقبل فهو بحاجة ماسّة إلى التّفاعل والتّأثير والتّأثّر؛ فهدف النّص التّأثير في المتلقّي من خلال توظيف أفكار ودعمها بالأدلّة والبراهين لتكون مقنعة ومراعاة الوجدان والانفعالات ليتّم التأثير فيه فيكون التّواصل ناجحا.

وما لاحظناه أيضا من خلال استقراء جلّ النّصوص المدرجة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، أنّها لا توافق ما دعت إليه الوثائق المؤسسّة للسّياسة التّربويّة الّتي تؤكّد على تدريسها كاللّغة المنطوقة، وهي لغة تتجاوز اللّغة العاديّة كونها تتميّز بسمات خاصّة تعطي الفعل القرائي دورا فاعلا وتعدّه جوهر العمليّة الابداعيّة لفن قراءة النّصوص مثلما أشار إلى ذلك منهاج اللّغة العربيّة بقوله " الآداء المعبّر" فالآداء المعبّر يحتاج إلى لغة تصويريّة تحقّق الفعل القرائيّ، الّذي ليس مجرّد قراءة كلمات مرصوفة واحدة بعد أخرى بل يجب على النّصوص أن تتميّز بلغة وصفيّة يجسّد بها الكاتب المعاني، من خلال تخيّر الكلمات وسماتها الصّوتية فيرسم بها الأفكار ويلوّن بها المعاني فيثير بذلك الأحاسيس والمشاعروالانفعالات، فتكون اللّغة بذلك ريشة ترسم المعاني وتبرز الدّلالات؛ الأمر الّذي لاحظنا غيابه في أغلب النّصوص النّثريّة، فكانت لغتها قوالب جافّة حاملة للمعاني خالية من اللّغة الإبداعية باستثناء نصّ" **الحديقة**"[1]. وفيما تعلّق بالنّصوص الشّعريّة فهي تتميّز باللّغة الأدبيّة وأبرز نصّ مثّلها قصيدة "**السّمكة الشاكرة**" [2] الّذي وظّف الشّاعر فيها اللّغة التّصويريّة بأتّم معانيها.

لاحظنا أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط تغلّب فيه النّصوص النّثريّة الّتي بلغ عددها ثلاثة وأربعين (43) نصّا ما نسبته 89.58% في مقابل خمس (05) قصائد شعريّة ما نسبته 10.4 %؛ ما يعتبر إجحافا في

[1] . وزارة التّربيّة الوطنيّة، **القراءة السنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، ص181.

[2]. المرجع نفسه، ص 166.

حقّ الشّعر الّذي يلعب دورا كبيرا في تهذيب الوجدان وصقل اللّغة، ولفت انتباهنا أيضا التّوزيع غير المتوازن وغير العادل لنصوص الكتاب حسب الفصول، حيث أدرج نصّ شعري واحد في الفصل الأوّل الّذي يعّد أطول فصل من حيث الزّمن الدّراسيّ المخصّص له في حين أدرجت أربع(4) قصائد في الفصل الثّاني؛ ولم تدرج أيّ قصيدة في الفصل الثالث الأمر الّذي من شأنه المساس بمهارة تحليل النّصوص ويخلق هوّة بين المتعلّم والنّص الشّعري خاصّة وأنّنا نعدّه لمرحلة التّعليم الثانويّ، هذه المرحلة الّتي سيتعامل فيها مع النّص الشّعري يشكل كبير، الأمر الذي من شأنه خلق فجوة بين مرحلتين تعليميتن مترابطتين ولا يحقق ما أكّدت مرجعيات السّياسة التّربويّة تجسيده ولا يخلق اللّحمة بين ملمحي الدّخول والخروج بين المراحل التعليميّة مثلما تدعو إليه المقاربة النّسقيّة.

كما أنّ جلّ القصائد تؤدّي الغرض الاجتماعي ومواضيعها اجتماعية باستثناء قصيدة وحيدة اختلف غرضها عن سابقتها المتمثّلة في قصيدة" تيمقاد"[1]، الّتي تنتمي إلى غرض الوصف، حيث نجد أنّ قصيدة "لا تقهروا الأطفال"[2] تتناول موضوعا اجتماعيا يتعلّق بحقوق الطفل، ونفس الأمر بالنّسبة لقصيدة " في الحثّ عن العمل"[3] الّتي تنشد غاية تحبيب العمل ودوره في بناء الوطن، وليس بعيد عن هذا السّياق نظمت أبيات قصيدة " في سبيل الوطن"[4] التي تتناول حبّ الوطن وسلوك المواطنة من وجهة نظر اجتماعيّة أيضا، في حين أنّها من وحدة المواطنة وأنسب غرض لذلك هو غرض " الحماسة" وفي نفس الإطار نظمت أبيات قصيدة " السّمكة الشاكرة"[5] الّتي تتناول موضوعا اجتماعيا يتعلّق بظلم الإنسان للحيوان والّذي هو رمز عبّر به الشّاعر عن تفشي هذه الظاهرة في سلوك البشر وفي علاقتهم ببعضهم.

---

[1]. ينظر: وزارة التربيّة الوطنيّة، **اللغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، ص95.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص 27.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص 104.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص123.

[5]. ينظر: المرجع نفسه، ص166.

8.2. طريقة عرض النّصوص في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط:

انتهج كتاب اللّغة العربيّة للطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط في تقديم نصوص القراءة مايلي:

1.8.2.تمهيد: يسبق التّمهيد النّص ويكون في بضعة أسطر يعطي فكرة عامّة عن مضمون النّص ويهدف إلى وضعه في سياقه، غير أنّ ما لاحظناه في بعض ما ورد كتمهيد لبعض النّصوص أنّه لا يعبّر عن فكرة النّص فقد لمسنا فيه نوعا من العموميّة في التّقديم، وقد أغفل معدّو الكتاب إدراج بعض الإشارات اللّفظيّة وغير اللّفظيّة كتحديد سياق النّص الزّماني والمكانيّ وبعض ظروف إنتاجه، رغم أهميّتها في تحليل النّصوص.

2.8.2.المعجم والدّلالة: يتضمن هذا العنصر شرحا معجميّا لبعض المفردات الواردة في النّص والّتي من المحتمل أن تكون صعبة أو غامضة الدّلالة لدى المتعلّمين، وما لاحظناه أنّ بعض المفردات تشرح شرحا معجميا غالبا ما يكون بعيدا كلّ البُعد عن سياق توظيفها في النّص، مثلا كلمة "**العنان**" الواردة في نصّ "**سيارة المستقبل**" شرحت كالآتي: « العنان: سير لجام الفرس»[1]، في حين أنّها وردت في النّص « ...تتجه صوب سيارتك فتركبها وتترك لها **العنان**»[2] بمعنى **تقودها بكلّ سهولة و يسر**، وهذا الأمر تكرر كثيرا ففي نصّ "**النّاشئ الصّغير**" شرحت كلمة « افتتاني: وقوعي في الفتنة»[3]، في حين أنّها في النّص وردت كما يلي« لا أستطيع على حبي إياه و **افتتاني** به أن أتركه من بعدي غنيا وأنا فقير»[4]، فكلمة افتتاني هنا تدّل على معنى: **الوَلَه وشدّة إعجاب الأب بابنه.**

---

[1]. ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **القراءة السنة الرابعة من التعليم المتوسّط**، ص09

[2]. المرجع نفسه، ص08.

[3]. المرجع نفسه، 25.

[4]. ينظر:المرجع نفسه، ص24.

إنّ شـرح الكلمـات معجميًّـا مجتثّـة عـن سـياقها يفقـد هـذا المكـوّن التّعليمـي " المعجـم والدّلالـة" قيمتـه المعرفيّـة ودلالتـه الشّـارحة للمعـاني الغامضـة فـي الـنّص كـون المعنـى المـراد مـن الـنّص التّعليمـي يتحـدّد « بالكلمـات مـن جهـة وبالعلاقـة القائمـة بينهـا داخـل التّركيـب الجملـي مـن جهـة ثانيّـة، وفـي الآن نفسـه بالعلاقـات بـين الجمـل المتتابعـة وهـو مـا يفـرض علـى قـارئ الـنّص تتبـع مختلـف عناصـر المعنـى الّتـي تبنـي الـنّص»[1]؛ لـذا كـان لزامـا علـى معـدي كتـاب اللغـة العربيّـة أن لا ينظـروا إلـى المفـردات كعناصـر معجميّـة تحمـل معـن مسـتقلا وخارجيـا منعـزلا عـن السّـياق، بـل كوحـدات تحمـل معـان تسـهم فـي الـنّص وانسـجام معانيـه، لأنّ دور الوحـدات المعجميّـة فـي الـنّص لا يقتصـر علـى تكملـة المعـاني وسـدّ الفراغـات الدّلاليّـة، وإنمـا يتجـاوز ذلـك إلـى بناء النّص والإسهام إسهاما مباشرا في تماسكه شكلا ومضمونا[2].

3.8.2.**البنـــاء الفكـــري:** يضـمّ هـذا العنصـر عـددا مـن الأسـئلة هـدفها اكتشـاف مـا يتضـمّنه الـنّص مـن معـان وأفكـار وقصـديّة الكاتـب تعـين المعلّـم فـي شـرح الـنّص، ومـا يميّـز هـذه الأسـئلة أنّهـا صـيغت بشـكل مباشـر تتسّـم مجملهـا بالسّـهولة والوضـوح لا تحتـاج إلاّ لقـراءة الـنّص للإجابـة عنهـا فهـي بعيـدة عـن الغمـوض والتّعقيـد، وكلّهـا مستمدّة من مضمون النّص.

يتـراوح عـدد الأسـئلة مـن أربـع (04) إلـى عشـر (10) أسـئلة، حيـث بلـغ عـددها اثنـين وثمـانين ومائـة (182) سـؤالا، تهـدف إلـى تقـدير مـدى اسـتيعاب المـتعلّم لأبعـاد الـنّص الفكريّـة والأسـلوبية والأدبيّـة، فهـذه الأسـئلة تسـاهم فـي تعميـق الفهـم والتحليـل والتفسـير ونقـد المقـروء، إذا يفتـرض أن تراعـى صـنافة بلـوم فـي صـياغتها ولـدى تحليلنـا لهـا وفـق ذلك وجدنا ما يلي:

[1] .Lundquist Lita,L'analyse textuelle,Handelshojskolend Forlag Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck,1990 ,P

[2].وليد العنّاتي، **مفردات العربيّة دراسة لسانيّة تطبيقيّة في تعليمها للنّاطقين بغيرها**، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها، المنعقد في 14/11/1430،15 الموافق لـ 02/11/2009،03، الرّياض، ص508.

1.3.8.2. التـــذكّر (La connaissance): تمثّـل المســتوى الأدنـــى مـــن مســتويات الـتّعلّم ويركّـز هـذا المسـتوى علـى المعلومـات مـن حيـث الحفـظ والتّـذكّر ويصـاغ فـي شكل: عرّف، عدّد، حدّد؟ مثال:

« – إلام يدعوك الكاتب في بداية النّص؟.

- ما الهوايات الّتي يمكن أن تقوم بها وأنت تقود سيارة المستقبل؟
- كيف أصبح العالم بفضل الحاسوب؟
- كيف ينظر العلماء إلى الحلم الّذي يراود الكاتب؟
- ما الفرق بين العالم الحقيقي والعالم الافتراضي؟
- بم استدلّ الكاتب على تكنولوجيا السّيارات المتقدّمة؟
- تتميّز سيارة المستقبل حسب النّص بعدّة مزايا اذكرها؟»[1]

اعتمـد هـذا النّـوع مـن الأسـئلة الّتـي تغـذّي جانـب المعرفـة كثيـرا، وقـد بلـغ عـددها فـي كتـاب السّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط اثنـين وثمـانين (82) سـؤالا مـا نسـبته 45.05%.

2.3.8.2. الفهـــم (La compréhension): ويعـدّ المسـتوى الثّـاني مـن مسـتويات المعرفـة ويتعلّـق بقـدرة المـتعلّم علـى فهـم المعلومـات الّتـي تلقاهـا ويتضـمّن «تحويـل المـادة وترجمتهـا مـن شـكل لآخـر ويسـتطيع الأفـراد تحويـل المعلومـات مـن صـورة لأخـرى، مـن خـلال محـاولتهم التّعبيـر عنهـا بلغـتهم الخاصّـة»[2]، ويكـون عـادة مـن خـلال طـرح أسـئلة فـي شـكل: يحـول، يشـرح، يلخـص، يسـتخرج، يعبّـر، يعـرب عـن...، مثـال: «–مـاذا يقصـد الكاتـب بقولـه: أنّ الأمـم لا تصـلح بـالعلم بقـدر مـا تصـلح بالقلـب والأخلاق؟ ما رأيك في ذلك؟»[3]

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، ص 09.

[2]. حسني عبد الباري عصر، **مهارات تدريس النّحو العربي–النّظريّة والتّطبيق–**، ص146.

[3]. المرجع نفسه، ص20.

لم تعتمد الأسئلة الّتي تغذّي جانب الفهم في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط كثيرا، وقد بلغ عددها اثنين وثلاثين (32) سؤالا، ما نسبته 17.58%.

3.3.8.2. التطبيق(L'application): يراعي هذا المستوى قدرة المتعلّم على استعمال المعلومات المكتسبة في مواقف جديدة، ومن أمثلة ذلك الأفعال السّلوكيّة: قس، برر، اختر، استعمل، قدر، يطبق ومثاله: «-استخرج من النّص ثلاث عبارات أو كلمات تدلّ على أنّ عمل القبّعات الزّرق عظيم ونبيل.

- ما هي الأسماء الأخرى الّتي أشار بها الكاتب إلى القبّعات الزّرق»[1]

وقد ظهرت الأسئلة الّتي تستهدف جانب التّطبيق في أسئلة البناء الفكري في أربع وعشرين (24) سؤالا ما نسبته13.18 %.

4.3.8.2. التّحليل (L'analyse): يقصد به قدرة المتعلّم على استخراج أجزاء وعناصر فرعيّة من فكرة عامّة ويتطلّب هذا المستوى توظيف المتعلّم للخبرات والملكات الّتي اكتسبها سابقا، ومن أمثلة الأفعال الإجرائيّة المستخدمة في هذا المستوى: يصنّف، يقارن، يربط، يميّز، يحلّل، يقسّم، يفرّق، يوضّح، ومثاله من الكتاب اللّغة العربيّة للطّور الثالث من التّعليم المتوسّط هو: «-يستهلّ الشّاعر قصيدته بمخاطبة جماعة (لا تقهروا، لا تقتلوا...)، ثمّ يتحوّل إلى جماعة المتكلّمين (دروبنا، رياءنا...)، كيف تفسّر الانتقال؟

- للشّاعر موقف من قهر الأطفال.كيف دافع عن موقفه؟ وهل أقنع الآخرين بضرورة الكفّ عن سوء معاملتهم؟ وضّح»[2]

ظهرت الأسئلة الّتي تغذّي جانب التّحليل في أسئلة البناء الفكري في ستة وعشرين (26) سؤالا ما نسبته 14.28%.

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، ص 39.

[2].المرجع نفسه، ص29.

5.3.8.2.التركيـــب (La Synthèse): يقصـد بـه قـدرة المـتعلّم علـى ربـط أجـزاء وعناصـر معرفيّـة سـابقة بحيـث يكـوّن منهـا مجـالا جديـدا لـه معنـى، ومـن أمثلـة ذلـك: ركّب، اعد ترتيب، صمّم، اجمع، نظّم، صغ، كوّن.

لـم تظهـر الأسـئلة الّتـي تغـذّي جانـب التّحليـل فـي كـلّ الأسـئلة المبرمجـة للبنـاء الفكـري سواءً في دراسة النّص أو في المطالعة الموجّهة.

6.3.8.2. التقـــويم (L'évaluation): يعنـي قـدرة المـتعلّم علـى إصـدار حكـم علـى قيمـة مـا أو عمـل مـا لتحقيـق أغـراض معينـة بنـاء علـى معـايير معينـة، ومـن أمثلـة هـذا المستوى: يحكم، يختبر، يقترح، يفاضل، يقيّم، بميّز، يبرّر، ومثاله:

«للكاتبـة موقـف اتجـاه الصّـحافي والمصـوّر الّـذي ينقـل الأخبـار للعـالم مـن مواقـع خطرة، دلّ على كلمات وعبارات تعكس ذلك، ثمّ عبّر عمّا تراه أنت مع التّعليل؟»[1]

وقـد ظهـرت الأسـئلة الّتـي تغـذّي جانـب التّقـويم فـي أسـئلة البنـاء الفكـري فـي ثمانيـة عشر (18) سؤالا ما نسبته 9.90%.

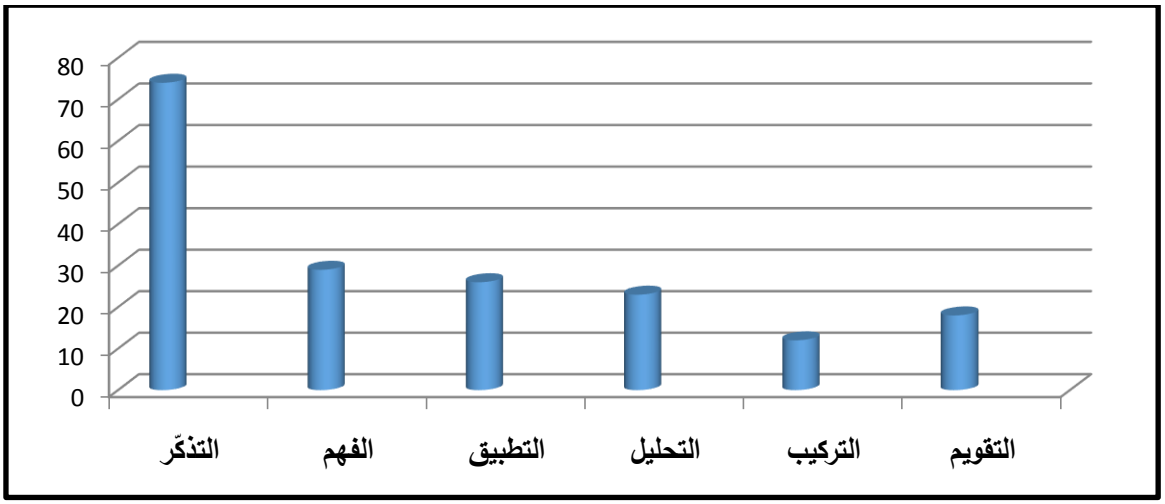
[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، ، ص 43.

والجـدول الآتـي يوضـح مسـتويات المجـال المعرفـي حسـب صـنافة " بلـوم"، فـي كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط.

المستوى المعرفي	العدد	"النسبة
التذكّر	82	%45.05
الفهم	32	%17.58
التّطبيق	24	%13.18
التحليل	26	%14.28
التركيب	00	%00
التقويم	18	%9.90
العدد الإجمالي	182	%100

الجدول رقم (28): أنواع أسئلة البناء الفكري حسب أصناف المعرفة عند بلوم.

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السّابق من خلال الأعمدة البيانيّة الآتيّة:



التمثيل البياني رقم (06): مستويات المعرفة حسب تصنيف بلوم لأسئلة البناء الفكري لنشاط القراءة.

يظهر لنا الجدول رقم (28) أنواع المعرفة المعتمدة في صياغة أسئلة البناء الفكري والتّي اعتمد في صياغتها على صنافة "بلوم"، حيث نلاحظ أنّ جلّ الأسئلة المصاغة في البناء الفكري المتعلّقة بنصّ القراءة أو نصّ المطالعة الموجّهة تركّز على مستوى التذكّر الّذي تمثّله نسبة45.05 %، يليه مستوى الفهم بنسبة 17.58%، ومستوى التّطبيق بنسبة 13.18% ومنه نستنتج أنّ الهدف من أسئلة البناء الفكري هو تنميّة القدرات المعرفيّة الدّنيا الأمر الّذي تترجمه نسبة 75.81%.

بينما نلاحظ أنّ بناء أسئلة هذا العنصر المهم من نشاط القراءة لا يعتمد كثيرا على أسئلة التّحليل والّتي تهدف إلى تفكيك العناصر وفهم العلاقات بينها وهو ما تترجمه نسبة 14.28%، ولا تراعي أيضا أعلى مستويات الصّنافة المتمثّلة في التّقويم والّذي من خلاله يكتسب المتعلّم القدرة على التفكير التّحليلي الّذي يسمح له بالنّقد وإصدار الأحكام وهذا ما توضّحه نسبة 9.09%.

في حين لم نجد لأسئلة التّركيب استعمالا في كلّ الأسئلة المصاغة للبناء الفكري ومنه نخلص إلى أنّ أسئلة البناء الفكري الّتي من خلالها يتوصّل المتعلّم إلى فهم مكنونات ومقاصد النّص تركّز بشكل واضح على مستوى التذكّر والفهم والتطبيق، بمعنى أنّها أسئلة تركّز على القدرات المعرفيّة الدّنيا، وتنمي وتقيس العمليات العقلية الدّنيا وهذا ما تفسّره غلبتها بنسبة 75.81%.

في حين نلاحظ أنّ الأسئلة الّتي تركّز على إنماء القدرات العقليّة العليا وتنمي وتقيس العمليات العقلية العليا وردت قليلة بنسبة 24.18%، وأغلبها لا يركّز على الاستنتاج وإبداء وجهات النّظر وعقد المقارنات..الخ، إنما يركّز في الغالب الأعم على الاستخراج والتّعليل وهذا ما يسمح لنا بالقول أنّ صياغة أسئلة البناء الفكري لنشاط القراءة لا تخدم الأهداف التّربويّة المرصودة لنشاط القراءة في المنهاج ولا تتماشى إلى حد ما مع الكفاءة القاعديّة المسطّرة له، وبذلك لا تحقق الهدف المنشود منها كما تتصوّره السّياسة التّربويّة في مصادرها ومرجعياتها والّتي تدعو إلى تكوين متعلّم قادر على التّحليل ويمتلك آليات التفكير النّقدي« ليكون عنصرا

فـاعلا فـي حياتـه الخاصّـة ذاتهـا وألا يكتفـي بـأن يكـون عنصـرا متلقيـا وخاضـعا لتقلبـات التّطوّر»[1].

4.8.2.البنـــاء الفنّـــي: يتنـاول بعضـا مـن المبـادئ الأوليّـة فـي البلاغـة مـن صـور بيانيّـة ومحسّـنات بديعيّـة وبعـض المصـطلحات العروضـيّة كبحـور الشّـعر والتقّطيـع العروضـي ومـا لاحظنـاه أنّهـا نفـس المواضـيع الّتـي سـبق وتناولهـا المـتعّلم فـي أطـوار سـابقة فلـم يضـف فيـه معـارف جديـدة ، ودوره اقتصـر علـى تعميـق التّعلمـات فقـط، كمـا لاحظنـا أنّـه ركّـز كثيـرا علـى درس المعنـى الحقيقـي والمعنـى المجـازي فـي حـين كـان مـن الأولـى التّركيـز علـى المعـارف البلاغيّـة والعروضـيّة أكثـر لأنّ اسـتعمالاتها فـي المراحل اللّاحقة يكون أوسع.

5.8.2. البنـــاء اللّغـــوي: ويعـالج هـذا الجـزء ظـاهرة مـن ظـواهر اللّغـة مـن تراكيـب نحويّة أو صرفيّة، وهو موضوع المبحث المبحث الموالي.

[1]. وزارة الّتربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة، ص**11،12.

3. الظّـواهر اللّغويّـة فـي كتـاب اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط ومدى ترجمتها لمبادئ السّياسة التّربويّة.

يعـدّ نشـاط الظّـواهر اللّغويّـة النّشـاط الّـذي يلـي نشـاط قـراءة ودراسـة الـنّص مـن حيـث ترتيـب التّنـاول، ويهـدف إلـى تنميـة الكفـاءة التّواصـليّة مـن خـلال إكسـاب المتعلّمـين ملكـة لغويّـة سـليمة ومتينـة تمكّـنهم مـن توظيـف اللّغـة فـي شـتّى ميـادين التّخاطـب والتّواصـل بشـقّيه الكتـابيّ والشّـفهيّ سـواء أكـان فـي المقـام التّعليمـيّ أوخارجـه؛ لـذا رصـد منهـاج اللّغـة العربيـة لهـذا النّشـاط هـدفا يتمثّـل فـي « التّواصـل مـع غيـره كتابـة ومشـافهة بتجنيـد مكتسـباته اللّغويّـة»[1]، والـذي جسـدّه كتـاب اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط مـن خـلال اعتمـاد المقاربـة النّصـية الّتـي تسـتدعي اسـتنباط الظّـواهر اللّغويّـة النّحويّـة والصّـرفيّة علـى حدّ سـواء مـن الـنّص المقـرّر لحصّـة القـراءة؛ الّـذي يفتـرض أنّ المـتعلّم تـدرّب علـى قراءتـه بطريقـة جيّـدة وتفهّـم معانيـه وأدرك مبنـاه، قبـل أن يتحـوّل إلـى لغتـه بقصـد اكتشـاف وظـائف الكلمـات داخـل الجملـة وتركيبهـا وصـيغها[2]. فاعتمـاد المقاربـة النّصّـية لتـدريس القواعـد يرمـي إلـى التيسـير لأنّ الهـدف مـن تدريسـها لـم يعـد غايـة مقصـودة لـذاتها، بـل أصـبح لتقـويم لسـان المـتعلّم وصون أسلوبه من اللّحن والخطأ[3].

كمـا أنّ « القيمـة النّهائيّـة للقواعـد عنـد التّلميـذ تكمـن فـي قدرتـه علـى الانتفـاع بهـا فـي مواضـع الاسـتعمال وتوظيفهـا فـي وضـعيات حياتيّـة يوميّـة، وهكـذا يحـسّ مـن خلالهـا أنّ القواعـد مفيـدة فائـدة مباشـرة فـي فهـم الواقـع اللّغـوي مـن حولـه، خاصـة عنـدما يدرسها في إطارها الطبيعي ألا وهو النّص»[4].

الأمـر الّـذي يبـرّر اعتمـاد منـاهج الإصـلاح المنـتهج النّحـو الـوظيفي(Grammaire fonctionnelle) [5] فـي بنـاء أهـداف اللّغـة العربيّـة ومحتوياتهـا، كونـه الأنسـب للمقاربـة

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، منهاج اللغة العربية**، ص09

[2]. المرجع نفسه، ص13.

[3]. وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ اللغة العربية**، ص 40.

[4]. المرجع نفسه، ص41.

[2]. يعدّ سيمون ديك (S.Dik)، أوّل مؤسس لنظريّة النّحو الوظيفي من خلال أبحاثه الّتي رسمت الإطار النّظري والمنهجي لهذه النّظريّة

البيداغوجيّة المعتمدة" المقاربة التّواصليّة"، فهو يتميّز عن غيره من النّظريات النّحويّة بتجاوز الخصائص البنويّة للعبارات اللّغويّة(الوظائف التّركيبيّة والنّحويّة كالفاعل والمفعول والصّفة) إلى الأغراض التّواصليّة الّتي تستعمل هذه العبارات وسيلة لبلوغها[1] الأمر الّذي يفتح آفاقا جديدة لتعليم الظّواهر اللّغويّة، والاتجاه بتعليمها وظيفيًّا من خلال وضعيات تواصليّة حقيقيّة وطبيعيّة؛ فهو يبتعد كلّ البعد عن النّحو التقليدي الصّوري الذّي يهتمّ بدراسة البنى اللّغويّة إلى الاهتمام بالخصائص التّبليغيّة للّغة؛ من خلال وصفه للكفاءة التّواصليّة لمستعملي اللّغة الطبيعيّة و وتفسيرها « ... ففي نظريّة النّحو الوظيفي على الخصوص، يسعى المنظّرون في إقامة نموذج لقدرة مستعملي اللّغة الطّبيعيّة على التّواصل بواسطة اللّغة نموذج يمثّل للملكات اللغوية وغير اللّغويّة المسهمة في عمليّة التّواصل إنتاجا وفهما وبما يقوم بينها من علاقات»[2] وهو ما ينسجم ومسعى مرجعيات السّياسة التّربويّة الّتي ترى أنّ الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة لم يعد يقتصر على معرفة القواعد النّحوية والصّرفية وحسب بل جعل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي[3].

1.3. الظّواهر اللّغويّة في ميزان النّحو الوظيفي من خلال نصوص كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

قبل أن نتطرّق إلى الحديث عن موضوع الظّواهر اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط، وجب علينا توضيح العلاقة بين النّحو الوظيفي كنظريّة لسانيّة؛ والمقاربة بالكفاءات كبيداغوجيّة تعليميّة انبنت وفقها أهداف النّحو ومحتوياته، حيث تتمثّل في «استثمار المعارف النّحويّة النّظريّة الّتي يختارها المتخصّصون لتغطيّة احتياجات فئات معيّنة من المتعلّمين، في مرحلة

---

[1]. أحمد المتوكّل، **من البنية الحملية إلى البنية المكونية الوظيفة المفعوليّة في اللغة العربيّة**، دار الثقافة، المغرب 1987،ص05

[2]. أحمد المتوكل، **التركيبات الوظيفيّة قضايا و مقاربات**، مكتبة دار الأمان، المغرب 2005،ص49.

[3]. ينظر: وزارة التربية الوطنية، **المرجعيّة العامّة للمناهج**، ص 43،44.

تعليميّة معيّنة بحيث تتحوّل وفق استراتيجيات وأنشطة معرفيّة منظّمة إلى معارف عمليّة سلوكيّة»[1]

ويكون ذلك من خلال توظيف مضامين النّحو العربي وتكييفها وفق أساسيات النّحو الوظيفيّ، بغية الوصول إلى تحويل المكتسبات النّحويّة النّظريّة إلى معارف عمليّة وظيفيّة، ولا يتأتى ذلك إلا باستثمار مفاهيم ومصطلحات النّحو العربي الوصفي سواءً على مستوى نموذج الجملة أو نموذج النّص، وتحويلها بموجب استراتيجيات النّحو الوظيفي من المعارف النّحويّة النّظريّة إلى مهارات عمليّة وسلوكات لغويّة حقيقيّة، وربط ما سبق بالوظيفة التّواصليّة للّغة، و تَفاعلُ هذه العناصر مجتمعة هو ما تسعى السّياسة التّربويّة إلى تحقيقه في مرجعياتها وذلك بتجاوز النّماذج اللّغويّة ومعرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة، والوصول بالمتعلّم إلى أعلى مستويات الفهم والإدراك واستعمال المعرفة سواء على المستوى الشّفهي أو الكتابيّ، من خلال « إدراج نحو اللّغة العربيّة الوظيفي داخل منظومة تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة يستمد مشروعيّته، من كونه يحاول أن يقدّم حلولا لإشكاليّة كبرى تتعلّق أساسا بمسألة تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، وإقدار المتعلّم على التّواصل بها»[2]، ويكون ذلك كله في إطار المقاربة النّصيّة.

فما مدى تحقيق نصوص كتاب القراءة لمتطلبات النّحو الوظيفي في ظلّ المقاربة النّصية؟

إنّ نشاط الظّواهر اللّغويّة مرتبط بنشاط القراءة فبعد أن يكون المتعلّم قد قرأ النّص ووقف على معانيه واكتشف استراتيجيّة بنائه وحدّد خصائص النّمط الّذي ينتمي إليه وعرف قصديّه الكاتب من خلال تأليفه لهذا النّص؛ يتحوّل إلى دراسة لغته من خلال الظّواهر اللّغويّة الّتي يتضمّنها في إطار ما يحدّده المنهاج لاكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة، والتّعرّف على تراكيبها وصيّغها، والّتي

---

[1]. يحي بعطيش **نحو نظريّة وظيفيّة للنّحو العربي**، ص91.

[2]. علي أيت أشنان، **اللسانيات و الديداكتيك نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة**، السلسة البيداغوجيّة، دار الثقافة، ط1، المغرب، ع/25، 2005.، ص120.

تستنبط من خلال نصّ القراءة وذلك حفاظا على مبدأ المقاربة النّصيّة المعتمدة في تعليم اللّغة العربية ولتنسجم المواضيع المتخيّرة لهذا النّشاط يجب أن يتمّ انتقاؤها بـ:

- مراعاة الوحدات اللّغويّة الضّروريّة للعمليّة التّواصليّة المتمثّلة في "**العناصر الأساسية لدورة التخاطب**" على اعتبار أنّ الغاية من تدريس الظّواهر اللّغويّة وفق ما سطّرته مرجعيات السّياسة التّربويّة هو "**التواصل** " والّذي لن يتحقق ولن يكون فعّالاً إلا من خلال احترام القواعد النّحويّة والصّرفيّة؛ الّتي تحمي إنتاج المتعلمين الشّفهي منه والمكتوب من الوقوع في الخطأ، فتدريس الظّواهر اللّغويّة وفق المقاربة الجديدة " المقاربة التّواصليّة" صار من أجل أن توظف عمليًّا في إنتاجات المتعلّمين أي أنّ تدريس الظّواهر اللّغويّة ليس إلا وسيلة لإتقان التّعبير الّذي يعتبر الغاية الكبرى من تدريس اللّغة العربيّة كما دعا إلى ذلك المنهاج في ملمح الخروج. مراعاة الخصائص المميّزة **للأنماط النّصيّة** المقترح تدريسها والمتمثّلة في:
- النّمط الإخباري: نقل المعلومات والأفكار يحتاج إلى: أفعال الكلام، أساليب الاستفهام والتعجّب.
- النّمط الوصفي: تقنيّة الوصف بكلّ أنواعه بحاجة إلى: تغليب الصّفات والمشتقات.
- النّمط السّردي: سرد الأحداث يتطلّب تنويع زمن الأفعال واستخدام الروابط المعنويّة والمنطقيّة.
- النّمط الحجاجي: توظيف المؤكّدات اللّغويّة واستخدام الروابط المنطقيّة.
- النّمط الحواري: استخدام أفعال الكلام وتنويع صيغ الأفعال والضمائر المناسبة للمقام.

وقد حدّد منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لنشاط الظّواهر اللّغويّة المحتوى الآتي[1]:

رقم	عنوان الوحدة	نص القراءة	الظاهرة النّحويّة	نوع الظاهرة اللغويّة	الأمثلة في النّص
01	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	تقديم المبتدأ وجوبا وجوابا	الجملة الاسميّة	02
02	قضايا اجتماعيّة	المدنية الحديثة	تقديم الخبر وجوبا وجوازا		05
03	حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	تقديم المفعول به	الوظيفة النّحويّة للجملة	00
04	التضامن الإنساني	القبعات الزرق	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا		02
05	الدّين المعاملة	من شمائل الرسول(ص)	حذف الخبر وجوبا وجوازا		01
06	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	الجملة البسيطة		25
07	ظواهر طبيعيّة	الكسوف والخسوف	الجملة المركّبة		05
08	أمراض العصر	السكري	الجملة الواقعة مفعولا به		03

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **مناهج السنة الرّابعة من التعليم المتوسّط –منهاج الغة العربيّة–**، ص16،17.

09	الثـــــروات الطبيعيّة	البترول	الجملـــة الواقعـــة حالا		02
10	متـــــاحف ومعـــــالم تاريخية	تمقاد	الجملة الواقعة نعتا		05
11	عـــــالم الشّغل	فـي الحـث علـى العمل	الجملـــة الواقعـــة جوابا لشرط		03
12	الشـــــباب والمستقبل	الشباب	الجملـــة الواقعـــة مضافا إليه		02
13	المواطنة	فـــي ســـبيل الوطن	الجملـــة الواقعـــة خبر لمبتدأ		01
14	شـــــعوب العالم	الزردة	الجملـــة الواقعـــة خبر لناسخ		02
15	الفنون	زرياب	الجملة الموصولة		06
16	الهوايات	الشطرنج	التصغير	الصّرف	00
17	أســـــاطير محليّـــــة وعالميّة.	كيـــف خلفـــت الضفادع	الإدغام		20
18	الإنســـــان والحيوان.	السمكة الشاكرة	اسم التفضيل		02
19	المرافـــــق العامة	حديقة	صيغ المبالغة	اللّغويّة الصّيغ	01

20	التلـــــوث البيئي	محظــوظ أنـــت أيهـــا الإنســـان البدائي	التعجّـب بصـيغة مـا أفعله		02
21	دور الإعـلام فـي المجتمع	الـدور الحضـاري للأنترنيت	التعجّـــب بصـــيغة أفعل به		01
22	الأحـــــداث الكبـرى فـي القـــــــرن العشرين	انتصـــار الثـــورة الجزائرية	الإغراء		01
23	الهجرة	الهجرة السرية	التّحذير		00
24	الصّـــناعات التقليدية	الفخـــــــــاري الصبور	المدح والذّم		01

الجـدول رقـم (29): توزيـع محتـوى الظـواهر اللّغويّـة فـي الكتـاب اللغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة من التعليم المتوسّط.

يتّضـح لنـا مـن الوهلـة الأولـى عنـد القـراءة الأوليّـة للمواضـيع المبرمجـة لنشـاط النّحـو الاهتمـام الكبيـر بالجملـة سـواء كانـت اسـميّة أم فعليّـة، وبترتيـب عناصـرها مـن تقـديم وتـأخير وحـذف، وبوظائفهـا النّحويّـة مـن حـال ونعـت وإضـافة وشـرط ووصـل وخبـر لناسـخ...الخ، بالإضـافة إلـى بعـض الصّـيغ الصّـرفيّة ممّـا لـه علاقـة بالبنيّـة الصّـوتيّة وعلاقـة الأصـوات فيمـا بينهـا كالإدغـام مـثلا، ومـا لـه علاقـة بالـدّلالات وقوّتهـا كصيغ المبالغة واسم التّفضيل...الخ.

إنّ كـلّ هـذا المحتـوى اللّغـوي يُسـتقى مـن نـصّ القـراءة وفـق مـا تـنصّ عليـه المقاربـة النّصـيّة ومثلمـا أوصـى بـه المنهـاج، فبعـد أن يكـون المـتعلّم قـد قـرأ الـنّص وتفحّـص محتـواه وأدرك معنـاه فـي نشـاط القـراءة ودراسـة الـنّص، يـأتي مـن خـلال هـذا النّشـاط

ليتعـرّف علـى ظـاهرة معيّنـة مـن بُنـاه اللّغويّـة والتّركيبيّـة، والّتـي ظهـرت فـي الكتـاب المدرسيّ تحت عنوان " **البناء اللّغوي**".

تطبيقـا لمـا تـنصّ عليـه المقاربـة النّصـيّة وبـالعودة إلـى النّصـوص الّتـي يفتـرض أن تتضمّن الظّواهر اللّغويّة المبرمجة لهذا الطّور، نتبين ما يلي:

العدد	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	≤ 10
تمثّـــــــل الظّـاهرة فـي النّص	3	6	7	3	0	2	0	0	0	0	02

الجدول رقم (30) تعداد الظواهر اللّغويّة في نصوص كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

يظهـر لنـا الجـدول أعـلاه تعـداد الظّـواهر اللّغويّـة فـي نصـوص كتـاب اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط، حيـث نجـد ثلاثـة(03) نصـوص لـم تـرد فيهـا الظّـاهرة اللّغويـة بينمـا حـوت سـتّ(6) نصـوص علـى مثـال واحـد، وسـبعة(07) نصـوص علـى مثـالين اثنـين، وثلاثـة (03) نصـوص علـى ثلاثـة أمثلـة، ونصـان (02) اثنـان علـى خمـس ظـواهر ومـا تعـدّى ذلـك نجـد فقـط نصـان (02) اثنـان أيـن مـثّلا الظاهرة اللّغويّة بعشر(10) أمثلة.

إنّ النّصـوص المبرمجـة لنشـاط الظّـواهر اللّغويّـة لا تمثّـل للظّـاهرة اللّغويّـة وفـق مـا تقتضـيه المقاربـة النّصـيّة، فمـن خـلال اسـتقرائنا للشّـكل والأسـلوب الّـذي مـن خلالـه ظهـر هـذا النّشـاط فـي الكتـاب نلاحـظ أنّ الظـواهر اللّغويّـة لـم تتعـدّ علاقتهـا بـالنّص حـدود اسـتخراج بعـض الأمثلـة لتسـتقل فيمـا بعـد بمضـامينها كـدروس نظريّـة قائمـة بـذاتها لا علاقـة لهـا بالنّصـوص مـا يؤكّـده لجـوء معـدّي الكتـاب إلـى الإسـتعانة بأمثلـة خـارج إطـار الـنّص؛ وقـد بـدا الأمـر فـي ثمانيـة عشـرة (18) نصّـا أي مـا نسـبته 75% أيـن يمثّـل للظـاهرة بنمـوذج مسـتنبط مـن الـنّص والأمثلـة التّوضـيحيّة الباقيـة تكـون خـارج إطـاره، ممّـا يؤكّـد اسـتمراريّة العمـل بالطّريقـة التّعليميّـة القديمـة والاعتمـاد علـى المحتـوى

النّحوي الجملي ويمكن أن نوضّح الأمر من خلال درس " **الجملة الواقعة مضافا**" والّتي ظهرت بالشّكل الآتي:

« ورد في النّص الجملة الآتيّة: «وليس هناك أقدر من الشّباب...حين يكونُ واعيا».

تشتمل هذه الجملة على ظرف الزمان "حين"، وبعده جملة فعليّة يمكن تعويض فعلها بمصدر مضاف للظرف.فنقول(حين كونِه واعيا). فالجملة الفعليّة «يكون واعيا» مضافة إلى الظرف «حين».

وتأتي الجملة الفعليّة مضافا إليه إذا وقعت بعد المصادر الّتي تعرب مفعولا لأجله.مثل: اشترينا جهاز الإعلام الآلي رجاء أن نستفيد منه، فجملة أن نستفيد منه في محلّ جرّ بالإضافة، أو بعد الكلمات: بعد، دونَ، بَدَلَ، عِوَض، كقولك: نمت بعد أن رَاجَعْتُ دروسي»[1].

«أمّا الجملة الإسميّة فتضاف إلى الكلمات: رَغم، مع، غَير، سوى، وحدِّ.على أن تقترن بـ "أنَّ" كمثل: جئت إلى المتوسّطة رَغم أنّي مريض.

ربط الجملة بالمضاف: ترتبط الجملة الفعليّة مباشرة بظروف الزّمان وتقترن بـ«أنْ» بعد: دون، عوض، بدل وبـ «أن أو ما» مع: قَبل، بعد.

وترتبط مباشرة أو مقترنة بأنْ مع: مُنْذ ومُذْ.

وأمّا الجملة الاسميّة فتكون مقترنة بـ «أنَّ»»[2].

وهنالك نصّ واحد " الشطرنج ...تحدّي الأذكياء" تمثّله نسبة 4.16% لا يضمّ أيّ مثال لتدرس من خلاله الظّاهرة الصّرفيّة «التّصغير"، وقد مُهّد لها بهذا الشّكل «ورد في النّص: رأيت بالمعرّة عجبا، رأيت رجلا أعمى يلعب لعبة الشّطرنج.

- أعد صياغة الجملة مع تصغير كلمتي الرّجل كيف تقول؟»[3] .

إنّ درس التّصغير لم يكن مبرمجا في السّنة الثالثة فكيف للمتعلّم أن يعرف طريقة التّصغير والأوزان المناسبة؟.

---

[1]. وزارة التربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، ص114.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، ص 150.

وجدنا في كتاب اللّغة العربيّة خمسة (5) نصوص ما نسبته 20.83% تستجيب لمبادئ المقاربة النّصيّة في تدريس الظواهر اللّغويّة، إذ إنّ كلّ الأمثلة مستمدّة من النّص ويتعلّق الأمر بـ "الجملة البسيطة" و" الجملة المركّبة" والجملة الواقعة نعتا" و " الجملة الواقعة خبرا لناسخ" و"الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ"، كونها من البنى اللّغويّة السّهلة الّتي تتواجد في كلّ نصّ.

إنّ ما شدّ انتباهنا الطّريقة الّتي قدّمت بها الظّواهر اللّغويّة والّتي لا تختلف كثيرا عماّ هو مبثوث في أمّهات الكتب النّحويّة إلا فيما تعلّق بالاختصار في الطّرح فأصبح وفق ذلك تدريس الظّواهر اللّغويّة غاية في حدّ ذاته؛ لا يكسب المتعلّمين الملكة اللّغويّة ولا القدرة التّواصليّة عكس ما تصبو إليه السّياسة التّربوية في مرجعياتها، وما يهدف إليه النّحو الوظيفي الّذي يدعو إلى أنّ يدرّس المحتوى المعرفي لنشاط الظّواهر اللّغويّة من خلال بنى وتراكيب وظيفيّة تراعي طبيعة اللّغة كظاهرة اجتماعية تستعمل لأجل التّبليغ والتّواصل.

علاوة على ما سبق، نلاحظ تركيز محتوى هذا النّشاط على الوظيفة الإعرابيّة للجملة دون أن يسبق هذه الدّروس تمهيد يعرّف من خلاله المتعلّم أنّ الجملة في اللّغة العربيّة قد يكون لها محلّ من الإعراب و قد لا محلّ له من الإعراب؛ ومنها ما يحقّق في ذات الجملة معا كالجملة الموصولة وصلة الموصول، فمثلا جملة " جاء الطالب الّذي فاز في المسابقة"، تضمّ جملة لها محلّ من الإعراب تتمثّل في الجملة الموصولة " الّذي فاز في المسابقة"، والّتي تعرب " جملة موصولة في محلّ رفع صفة،" وجملة "فاز" المألفة من فعل وفاعل مستتر، والّتي لا محلّ لها من الإعراب على اعتبار أنّها صلة موصول.

إضافة إلى أنّ إعراب الاسم الموصول لم يتمّ التّطرّق إليه في الطّور السّابق، ما يشكّل ضغطا على المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء ويضرب بالمقاربة العلميّة والنّسقيّة عرض الحائط على عكس ما تدعو إليه مرجعيات السّياسة التّربويّة.

لاحظنا أنّ المحتوى اللّغوي المنتقى لهذا الطّور التّعليمي يشوبه نوع من الحشو النّظري للمعارف غير المبرّر كما أنّه يتميّز بالتكرار وغياب الانسجام، خاصّة في ظلّ الحيّز الزّمني المحدود المخصّص لهذا النّشاط والّذي لا يسمح

بتحقيق الهدف وبالأخصّ ما تعلّق بدرسي" تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا"[1]و "تقديم الخبر وجوبا وجوازا "[2] ودرسي " حذف المبتدأ وجوبا وجوازا"[3]، وحذف "الخبر وجوبا وجوازا"[4] المتتالين و"تقديم المفعول به"[5].

فكيف لمتعلّم لم يسبق له التّعرّف على مفهوم التّقديم والتّأخير والحذف والجوازوالوجوب في الطّور السّابق أن يستوعب هاته الظّواهر اللّغوية ويدرس من خلالها ما يتعلّق بالمبتدأ والخبر والمفعول به؟، وكيف له أن يدرك معاني التّقديم والتأخير والجواز ووالوجوب والحذف في درسين متتالين مقدّرين يحيّز زمني محدّد بـ120 دقيقة[6]، كما نتساءل عن جدوى تدريسهما في هذا المستوى بالذّات، في حين لم يتم ربط ذلك بالأغراض البلاغيّة المترتّبة عن التّقديم والتّأخير والحذف في النّشاط المسمىّ البناء الفنّي؟.

يصدق ما قلناه على "الجملة الواقعة جواب شّرط"[7] والّتي لم يمهّد لها بمعارف تتعلّق بحروف الشّرط، فكيف للمتعلّم أن يستوعب هذه الكفاءة في حين لم يسبق له وأن عرف الفرق بين "من" الشّرطيّة و"من" اسم االموصول وبين "من" الإستفهاميّة وبين "ما" إسم الموصول و"ما" الاستفهاميّة و"ما" النّافيّة؛ كما نلاحظ أنّ دروسًا كـ " التّقديم والتّأخير" و" الحذف" والتّعجّب بصيغة" ما أفعله"[8] و"أفعل به "[9] و"المدح والذّم"[10] و" الإغراء والتّحذير"[11] تمّ تناولها في بعدها الشّكلي التّركيبي والتّركيز فيها تمّ على الجانب الإعرابي دون استغلالّ للبعد الوظيفي التّواصلي المتمثّل في الأغراض الأدبيّة؛ في حين أنّها الغاية الّتي تصبوالسّياسة التّربويّة إلى تحقيقها في

---

[1]. وزارة التربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، ص10.

[2]. المرجع نفسه ، ص21.

[3]. المرجع نفسه، ص 40.

[4]. المرجع نفسه، ص48

[5]. المرجع نفسه، ص 29

[6]. استشفينا جملة الملاحظات من خلال تجربتنا في التّدريس بالمدارس الخاصّة والعامّة.

[7]. المرجع نفسه، ص106.

[8]. المرجع نفسه، ص190

[9]. المرجع نفسه، ص197.

[10] . المرجع نفسه، ص225

[11]. المرجع نفسه، ص208،215.

الإصلاح المنتهج، كما أنّها لم تستغل في بعدها البلاغي في الجزء المخصص للبناء الفني.

كما أنّنا لاحظنا أنّ المحتوى المبرمج لهذا النّشاط لم يراع حاجات المتعلّمين مثلما دعت إلى ذلك مرجعيات السّياسة التّربويّة وما أقرّه المنهاج، وذلك من خلال اعتماد صيغ لم تعد مستعملة في الواقع اللّغوي وإدْراجُها ضمن نَّصّ جعل معدي الكتاب يقحمونها إقحاما، من خلال تصرّفهم في النّص الأصلي ليكون لها تواجد ضمنه وعند تقديمهم للظّاهرة استعانوا بأمثلة من خارج إطار النّص ويمكن أن نمثّل لذلك بما ورد من أمثلة في درس التّصغير[1] مثل : "صوينع" على وزن فعيعل وأيضا نجار"نجيجير" على وزن فعيعيل،[2] كما أنّ غرض التّحقير والتّعظيم والتّقليل من الشّأن الّتي وجدت من أجلها هذه الصّيغ في الأصل لم يعد له مكان في الاستعمال اللّغوي ولا تتناسب وحاجات المتعلّمين هذا الطور التعليمي[3].

ما يعيب المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في هذا الجانب أيضا، إهماله للمستوى الصّرفي الّذي يلعب دورا فاعلا في توليد المعاني وتنويع الدّلالات حيث إنّنا لاحظنا تركيزا على الظّواهر اللّغويّة الّتي خصّص لها عشرين (20) موضوعا ما نسبته 83.33%، في مقابل أربعة(04) مواضيع خصّصت للظواهر الصّرفيّة ما نسبته 12.5%، ويتعلّق الأمر بـ" التّصغير"[4] و"الإدغام"[5] و"صيغ المبالغة"[6] و" اسم التّفضيل"[7].

لم يختلف طريقة تناول هذه الظّواهر الصّرفيّة عن الطّريقة الّتي تمّ التعامل وفقها مع الظواهر النّحويّة حيث غلب عليها الطّابع التجريدي التلقيني، لا اختلاف

---

[1]. وزارة التربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، ، ص150

[2]. المرجع نفسه، ص150،151.

[3]. لا يعني أبدا ان لا حاجة لتدريس مثل هذه الدّروس بل نحن في حاجة إلى تدريسها لكن في مستويات أعلى كالمرحلة الثانويّة مثلا التي تدرّس فيها النّصوص عبر العصور الأدبيّة، والتي تتواجد فيها مثل هذه الظواهر ممثّلة في النّص الأصلي.

[4]. المرجع السّابق، ص150

[5]. المرجع نفسه، ص159.

[6]. المرجع نفسه، ص182.

[7]. المرجع نفسه، ص168.

بين تقديمها في كتاب القراءة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، وبين ما نجده في المصنّفات اللّغويّة فهي بهذا بعيدة كلّ البعد عن المنهج الوظيفي، ولا تنمي الملكة التّبليغيّة مثلا: درس الإدغام نجد أنّ طريقة عرضه هي صورة فوتوغرافيّة مأخوذة من أي مصنّف نحوي.

كما لاحظنا أنّ أغلب نصوص القاعدة اللغّويّة والّتي عنونت بـ" **تذكّر**"، يذكر أحكاما لغويّة دونما تمثيل، في حين أنّه من الأجدى إدراج مثال عقب كلّ حكم لتتّضح المسألة أكثر، مثلا في درس تقديم المفعول به والّذي يعدّ من بين أصعب الدّروس وردت قاعدة هذا نصّها:

«يجب تقديم المفعول به إن كان اسما له الصّدارة في الجملة، أو كان مضافا لاسم له الصّدارة، أو كان ضميرا منفصلا عن عامله، أو مقرونا بفاء الجزاء في جواب "إمّا الشّرطيّة الظاهرة أو المقدّرة»[1].

اعتمد كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسط الطّريقة الحواريّة عن طريق طرح أسئلة على المتعلمين –من خلال إجاباتهم المفترضة–تدرج أحكام القاعدة جزئيا، ومن خلال الاستنتاجات الجزئية تصاغ القاعدة النّحويّة والصّرفيّة، والّتي وردت تحت مسمى " تذكّر"، غير أنّ الأمر اختلف مع ظاهرتين اثنتين يتعلّق أوّلهما بـ" حذف الخبر وجوبا وجوازا"، ودرس " الجملة الموصولة" الّتي لم تدرج لهما قاعدة[2].

يذيّل كلّ درس لغوي بتطبيق فوري يكون عادة في شكل إعراب نموذجيّ سمي في الكتاب" **نموذج إعرابيّ**" أو تمرين بسيط ورد تحت اسم "**تدريب**" يتمرّن من خلاله المتعلّم على الظاهرة اللّغويّة المدروسة، غير أنّنا لاحظنا أنّ هذا التطبيق الفوري لا يرد بعد كلّ درس من الدّروس الأربعة والعشرين (24)، فقد صاحب ثلاثة عشر (13) درسا ما نسبته 54.16% في حين غاب عن أحد عشر درسا (11) درسا أي ما نسبته 45.83%.

يرد نشاط الظّواهر اللّغويّة في المنهاج مباشرة بعد نشاط القراءة ودراسة النّص، بيما أدرج نشاط الظّواهر اللّغوية في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من

---

[1]. وزارة التربيّة الوطنيّة، **اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، ، ص29

[2]. المرجع نفسه، ص139،48.

التّعليم المتوسّط بعد دراسة الظّاهرة البّلاغية والعروض؛ في حين كان الأولى أن يبرمج قبلها تماشيا مع ترتيب الأنشطة في المنهاج.

نستخلص ممّا سبق أنّ الظّواهر اللّغويّة المبرمجة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط لا تتناسب وما طمحت السّياسة التربويّة الجزائريّة تحقيقه من تعليم اللّغة العربيّة فبالاحتكام إلى معياري "متطلبات المقاربة التّواصليّة" و" مستلزمات الأنماط النّصيّة" المستمدّان من الكفاءة الختاميّة نجد أنّ الظّواهر اللّغويّة المبرمجة لا تتناسب معهما، كما أنّ عرضها في الكتاب لا يستجيب لمتطلبات المقاربة النّصيّة ولا تتوافق مضامينها والنّحو الوظيفي ولا تستجيب لمعطيات المقاربة التواصليّة ولا تراعي الحاجات اللّغويّة للمتعلّمين؛ كما أنّها ليست منسجمة وفق التّرتيب الوارد في المنهاج ويشوب مضامينها الاطناب الممل تارة أو الاختصار المخلّ تارة أخرى، لذا وجب إعادة النّظر في هيكلتها ونظامها وطريقة تقديمها بما يتوافق والمتطلّبات المنصوص عليها في مرجعيات السّياسة التّربويّة.

2.3. التّطبيقات اللّغوية في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط.

تعد التّطبيقات اللّغويّة في مجال المقاربة المعتمدة أحد أهم المرتكزات الّتي تمكّن المتعلّم من تقويّة ملكته اللّغويّة وتنويع أساليب تعبيره، وتساعده على امتلاك القدرة الكافيّة على الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي، كما أنه يعدّ أيضا معيارا يمكّن المعلّم من الوقوف على مدى استيعاب المتعلّمين للمادة المعرفيّة، ويكشف له عن العوائق التعليميّة الّتي تواجههم؛ وتحقيقا لذلك أوصى منهاج اللّغة العربيّة أن تنفّذ حصّة الأعمال التّطبيقيّة عقب تقديم الظّواهر اللّغويّة، وقد وضّح دليل الأستاذ أنّ الهدف من التّطبيقات هو:

- «تثبيت ما اكتسبه المتعلّم.
- ممارسة الكفاءات اللّغويّة المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا للمعايير الموضوعة»[1]

[1] . وزارة التّربيّة الوطنيّة، **منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط**، ص13.

ظهرت التّطبيقات اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في شكل مجموعة تطبيقات يراوح عددها من تمرينين (2) اثنين كحدّ أدنى وثمانيّة(8) تطبيقات كحدّ أقصى، ولدى تصفّحنا لمنهاج السّنة الرابعة من التعليم المتوسّط وللوثيقة المرافقة له لم نجد ما يشير إلى الكيفيّة الّتي تمّ تخيّر وإعداد التطبيقات بها ولم نجد ما يحيلنا إلى الأنواع الواردة إلا ما ورد في دليل الأستاذ – اللّغة العربية–والّذي صرّح بأنه: « ما ينبغى مراعاته في هذه الأعمال التّطبيقيّة هو التّدرّج في الصّعوبة ولانتقال من أدنى مستوى من مستويات المعرفة (التّذكر) إلى أعلاها (التّقييم) ، مرورا بالفهم والتطبيق والتحليل و التركيب»[1]، لذا[2] سنعتمد انطلاقا مما سبق على معيارين لتصنيف التّمارين اللغّويّة هما:

– تطبيقات تغطي مستويات المعرفة عند بلوم.

– التطبيقات الّتي من شأنها تنمية الملكة التواصليّة على اعتبار أنّ الهدف من تدريس اللّغة هو تحقيق التّواصل.

وللتحقّق من ذلك قمنا بتصنيف التطبيقات الواردة في الكتاب اعتمادا على المعيارين في الجدول الآتي:

الرقم	صنف التطبيق	نوع التطبيق	العدد	النسبة	النسبة الاجماليّة
01	تطبيقات تنمي مستويات المعرفة عند بلوم	تطبيقات التحليل	00	%00	%73.03
02		تطبيقات التركيب	12	%9.53	
03		تطبيقات التطبيق	04	%3.17	
04		تطبيقات التحويل	10	%7.94	
		تطبيقات التصنيف	01	%0.79	

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، **دليل الأستاذ اللغة العربية**، ص 42.

[2]. يجدر بنا التنويه أنّ حصّة الأعمال التّطبيقية لا تنجز في الواقع وفق ما سبق وبرمجه المنهاج بل يؤجّل تقديمها إلى الحصّة الخامسة ضمن ما يسمّى بـ " الأعمال الموجّهة" الّتي تنجز باعتماد طريقة التّفويج، من خلالها يتمّ تقييّم درجة إستيعاب المتعلّمين للتعلّمات المخصّة لهذا النّشاط.

05		تطبيقات الاستخراج والتعيين	47	37.30 %	
06		الإعراب	08	%6.35	
07		تطبيقات شرح النص	10	%7.93	
10	تطبيقات البنوية[1]	تطبيقات التكرار البسيط	01	%0.79	%5.55
11		تطبيقات الاستبدال والحذف	01	%0.79	
12		تطبيقات ملء الفراغ	04	%3.17	
13		تطبيقات السؤال والجواب	01	%0.79	
14	التطبيقات التواصليّة	تطبيقات كتابة موضوع	04	%3.17	%21.42
15		تطبيقات إنشاء النّص	10	%7.93	
16		تطبيقات الوصف	04	%3.17	
17		تطبيقات إنتاج جمل على المنوال	09	%7.14	
المجموع			126	%100	

الجدول رقم (31) أنواع التّطبيقات اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أنّ توزيع تطبيقات اللّغويّة حسب الدّروس يتميّز بأنّه غير متجانس وليس لإدراجها منهجيّة محدّدة ولا تراعي مبدأ التّدرّج من السّهولة إلى الصّعوبة في تقديم التطبيقات المرافقة للدروس المبرمجة؛ فنجد أنّ درس تقديم "**المبتدأ وجويا و جوازا**" و" **تقديم الخبر وجويا و جوازا**" قد برمج لهما سبعة(7) تطبيقات [2]، في حين أنّ درس" **المدح و الذّم**" البسيط أدرج له خمسة (5) تطبيقات [3]، وبعض الدّروس الأخرى الّتي تتميّز بنوع من الصّعوبة والّتي

[1]. لدى تصنيفنا تطبيقات وقف المعيارين المدرجين وجدنا أربعة (04) تطبيقات تندرج ضمن تطبيقات البنوية لذا إدرجناها في الجدول.

[2]. وزارة التربية الوطنيّة، **اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط**، ص14،23.

[3]. المرجع نفسه، ص227.

تحتاج إلى تطبيق أكثر لم تدرج لها تمارين كافية مثلما هو الحال مع " **الجملة الواقعة نعتا**" والّتي خصص لها تمرينان اثنان فقط[1].

بلغ العدد الإجمالي للتطبيقات اللّغويّة المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة ستة وعشرين ومائة (126) تطبيقا، منها تسع وتسعين (99) تطبيقا نحويا وستة عشرة (16) تطبيقا يتناول الصّرف والعروض والبلاغة، وأحد عشر عشر (11) تطبيقا أدرج ضمن إطار النّص.

إنّ عدد التّطبيقات اللّغويّة يعدّ قليلا مقارنة بما تدعو إليه البيداغوجيا الحديثة والّتي تعطي أهميّة فائقة للتطبيق، أمّا عن أنواعها فهي تصنّف في ثلاثة أنواع:

- **تمارين تنمي مستويات المعرفة عند بلوم:** والّتي بلغت اثنين وتسعين (92) تطبيقا ما نسبته 73.03% وتمثّل ثمانية أنواع هي:

– **تطبيقات التّحليل والتّركيب:** والّتي تهدف إلى «تقييم مدى استيعاب التّلاميذ للظّاهرة النّحويّة، كما أنّ التّدريبات أغلبها تعتمد على أبسط وجوه التأليف الكلامي وهي الجملة»[2] ومن أقسامها الواردة في الكتاب نذكر:

– تطبيقات التّحليل: والّتي غابت في الكتاب ولم نجد لها ما يمثلها.

– تطبيقات التّركيب: والّتي ظهرت بنسبة 9.53% الّتي قدّر عددها باثني عشر (12) تطبيقا.

– تطبيقات التّطبيق: والّتي ظهرت بنسبة 63.18% وقدّر عددها بأربعة(04) تطبيقات.

– تطبيقات التّحويل: ظهرت بنسبة 7.93%، وقدّر عددها بعشرة(10) تطبيقات.

– تطبيقات التّصنيف: ظهرت بنسبة 0.79% وقدّر بتطبيق (01) واحد

---

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص99.

[1]. حبيبة بودلعة لعماري، **دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط**"، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع12، 2007،ص185.

- تطبيقات الاستخراج والتّعيين: ظهرت بنسبة 37.30% وقدّر عددها بسبعة وأربعين (47) تمارينا.
- تطبيقات الإعراب: ظهرت بنسبة 6.35% وقدّر عددها بثمانيّة (08) تطبيقات.
- تمارين شرح النّص: ظهرت بنسبة 7.93% وقدّر عددها بعشرة (10) تطبيقات.

• **التّطبيقات البينويّة**: يلعب هذا النّوع من التّطبيقات دورا مهما في المزج بين «التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي يتيح للتلميذ الفرصة لاعتياد التّعبير عن فكرته بوضوح وتدربه على استخدام أدوات الرّبط استخداما صحيحا»[1]، وهي أنواع عديدة لكن استخدم منها في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط أربعة(4) تمارين ما نسبته 5.55% وهي:

-تطبيقات التّكرار البسيط: (Exercice de la répétition simple) والّتي ظهرت بنسبة 0.79 %، والتي قدّر عددها بتطبيق واحد.

-تطبيقات الاستبدال والحذف: ظهرت بنسبة 0.79% وقدّر عددها بتطبيق (01) واحد.

-تطبيقات ملء الفراغ: ظهرت بنسبة 3.18% وقدّر عددها بأربعة (04) تطبيقات.

-تطبيقات سؤال جواب: (Question-Réponse) : ظهرت بنسبة 0.79% وقدّر عددها بتطبيق (1) واحد.

•**التّطبيقات التّواصليّة:** يدعى هذا النّوع بالتّطبيقات التبليغيّة وظهر تماشيا مع البيداغوجية الحديثة الّتي تركّز على الوظيفة التبليغيّة والتواصليّة للغة، مثلتها نسبة 21.42% وقد ظهر من أنواعها ضمن الكتاب مايلي:

-تطبيقات كتابة موضوع: ظهرت بنسبة 3.17% وقدّر عدد التّطبيقات الّتي تندرج ضمنها بأربع (04) تطبيقات.

[1].يوسف الصميلي، **اللغة العربية و طرق تدريسه نظريا و تطبيقيا**، المكتبة العصريّة، بيروت،2002،ص206.

– تطبيقات إنشاء النّص: ظهرت بنسبة 7.93% وقدّر عدد التّمارين الّتي تندرج ضمنها بعشرة (10) تطبيقات.

– تطبيقات الوصف: ظهرت بنسبة 3.17% وقدّر عدد التّطبيقات الواردة في الكتاب ضمن هذا النّوع بأربع (04) تطبيقات.

– تطبيقات إنتاج جمل على المنوال: ظهرت بنسبة 7.15% وقدر عدد التطبيقات الواردة في الكتاب وفق هذا النّوع تسع (09) تطبيقات.

يتبيّن لنا ممّا سبق أنّ اعتماد مؤلفي الكتاب على التطبيقات التواصليّة والتّطبيقات الّتي تنمي مستويات المعرفة عند بلوم أمر إيجابيّ يسمح لمتعلّم الطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط الذي قد امتلك الخبرات والآليات اللّغويّة بتوظيف مكتسباته فعليا حسب ما تقتضيه المقامات التّواصلية مثلما نصّت عليه مرجعيات السياسة التربوية، وهذا ما يفسّر ظهورها بنسبة بـ94.45% في حين تراجع اعتماد التّمارين البنويّة والتي قدّرت نسبتها بـ 5.55 % تماشيا مع متطلبات البيداغوجيا المعتمدة.

إنّ هذا التّنوع في تخيّر التّطبيقات وفق هذه الأنواع هام للغاية وهي خطوة رائدة في مجال تعليم اللّغة العربيّة ومن المحاسن الّتي وردت في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، الملاحظ أنّ عدد التّطبيقات المدرجة في الكتاب قليل بالموازاة مع ما تدعو إليه البيداغوجيا المعتمدة والّتي ترى أنّ اكتساب اللّغة لا يكون إلا من خلال الممارسة الفعليّة فاعتماد الكتاب على تطبيقين(2) كحدّ أدنى وثمانية تطبيقات (8) كحدّ أقصى يعدّ قليلا مقارنة بطبيعة بعض الدّروس المبرمجة الّتي يحتاج اكتسابها إلى تطبيقا مكثّف.

يفتقر بناء التّطبيقات اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط إلى المقاييس البيداغوجيّة المتمثلة أساسا في التّدرج من السّهل إلى الصّعب، كما أنّ التّطبيقات اللّغويّة المخصصة لنشاط للظّواهر اللّغويّة على وجه

الخصـوص لا تتناسـب ومـنهج النّحـو الـوظيفي المعتمـد فـي تعلـيم اللّغـة العربيّـة، ضـف إلـى ذلـك عـدم وجـود تناسـق عنـد انتقـاء التّطبيقـات وتنويعهـا بـين مـا هـو مبنـي علـى المسـتويات المعرفيّـة وبـين التّمـارين البنويّـة والتمـارين التواصـليّة الأمـر الّـذي مـن شـأنه الإخلال بالعمليّة التعليميّة من حيث البناء المعرفي وترسيخه.

4. الإنتاجات الكتابيةّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط ومدى ترجمتها لمبادئ السّياسة التّربويّة.

غيّر الإصلاح التّربوي المنتهج النّظرة إلى تعليم اللّغة العربيّة تغيرا جذريا من خلال معالجته لمشكلة تجزئة المعارف الّتي ميّزت المناهج المنتهجة سابقا، إلى تعليم اللّغة العربيّة بنظرة شموليّة نتيجة اعتماده المقاربة بالكفاءات، الّتي جاءت بمفهوم إدماج المكتسبات(الموارد) الّتي تجعل المتعلّم يقيم علاقات بين مختلف المواد الّتي يدرسها أولا وبين خبراته ومهاراته السّابقة ثانيا، ويوظّف كلّ هذا في مواقف تواجهه في الحياة ممّا يجعل لتعلمه فائدة ونفعا، لذا حظي الإنتاج الكتابي للمتعلمين أهميّة كبرى إصلاح2003 على اعتبار أنّه محصّلة معارف فروع اللّغة جميعا من جهة، ومن جهة ثانيّة فإنّه الفضاء الّذي يسمح للمتعلّم أن يجنّد مكتسباته ويجسّد من خلاله أفكاره ويعبّر فيه عن أحاسيسه كما يعدّ انشاطا إدماجيا تقيّم من خلاله تعلماته وتبرز فيه شخصيّتة.

وقد أكّدت على ذلك مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربوية من خلال «تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفهي والكتابيّ»[1] وذلك بأن يبلغ المتعلّم أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة»[2] .

1.4. التّعبير الكتابي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

إنّ التّعبير الكتابيّ من أهم فنون الاتصال اللّغوي ويعدّ ركيزة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، إذ يعتبر الهدف الأسمى من تعلّم اللّغة باعتباره نشاطا لغويا يأتي في ختام الوحدة التعلميّة، يسمح للمتعلّم بدمج وتوظيف خبراته وجميع مكتسباته، فهو بهذا يعدّ المحصّلة النّهائيّة الّتي تندمج فيها كلّ مستويات اللّغة وفروعها.وقد حظي بعناية فائقة في الإصلاح المنتهج من خلال تبني مصادر ومرجعيات السّياسة التّربوية منهجيّة جديدة اعتمدتها في المناهج المعتمدة والمتمثلة في المقاربة التواصليّة، والّتي تمتاز بأنها طريقة وظيفيّة راعت البعد الاجتماعي

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، **المرجعية العامة للمناهج**، ص43.

[2]. المرجع نفسه ص44.

والتّواصلي ولم تكتف بالكفاءة اللّغويّة كما كان منتهجا في السّابق، كون الإلمام باللّغة لا ينحصر فقط في فهم وإنتاج جمل صحيحة معزولة عن سياقها بل كذلك في استخدام هاته التّراكيب اللّغويّة في سياقاتها لغايات تواصلية، وبهذا تكون اللّغة شكلا من أشكال السّلوك الاجتماعي، الأمر الّذي جعلنا نتساءل عن واقع هذا النشاط في الكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط؟

من خلال دراستنا لهذا النّشاط في المنهاج لاحظنا تركيزه على امتلاك المتعلّم القدرة على إنتاج نصوص من أنماط مختلفة وبأنواع مختلفة والتّواصل مع غيره بتوظيف مكتسباته، بالإضافة إلى الوصول به إلى مرحلة الإبداع في الكتابة من خلال كتابة محاولات شعريّة ونثريّة.

وقد اقترح كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط المواضيع الآتيّة:

الرقم	المحور	نصّ القراءةي	التعبير الكتابي
01	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	توسيع فكرة
02	قضايا إجتماعية	المدنية الحديثة	تلخيص نص
03	المواطنة	لا تقهروا الأطفال	تقليص نص
04	شخصيات موهوبة جزائرية وعالمية	القبعات الزرق	كتابة نص إخباري
05	الحوادث الكبرى في القرن العشرين	من شمائل الرسول(ص)	الحوار
06	متاحف ومعالم تاريخية	الفنان محمد تمام	الوصف
07	الصّحة	الكسوف والخسوف	كتابة نص وصفي
08	الهوايات	السكري	كتابة نص حواري
09	الثروات الطبيعية	البترول	الحجاج
10	مظاهر طبيعية	تمقاد	كتابة نص حجاجي
11	شعوب العالم	في الحث على العمل	الخاطرة
12	الفنون	الشباب	كتابة خاطرة
13	حقوق الإنسان	في سبيل الوطن	الإقتباس
14	دور الإعلام في المجتمع	الزردة	السرد

15	التضامن الإنساني	زرياب	كتابة نص سردي
16	التلوث البيئي	الشطرنج	القصة
17	الإنسان والحيوان	كيف خلفت الضفادع	كتابة قصة
18	الأساطير	السمكة الشاكرة	أحداث متفرقة
19	المرافق العامة	حديقة	رؤوس الأقلام
20	الصناعات التقليدية	محظوظ أنت أيها الإنسان البدلئي	المقال الإجتماعي
21	الشباب والمستقبل	الدور الحضاري للأنترنيت	كتابة مقال صحافي
22	عالم الشغل	انتصار الثورة الجزائرية	كتابة نص إشهاري
23	الدين والمعاملة	الهجرة السرية	الخطبة
24	الهجرة الداخلية والخارجية	الفخاري الصبور	كتابة خطبة

الجدول رقم (32) توزيع مواضيع التّعبير الكتابي في الكتاب اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

نستنبط من الجدول العارض لموضوعات نشاط التّعبير الكتابيّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ما يلي:

- يهدف نشاط التّعبير الكتابي من خلال المواضيع المقترحة في الكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط، إلى تدريب المتعلّم على عدد من التّقنيات التّعبيرية كالتلخيص والتقليص والاقتباس وتسجيل رؤوس الأقلام والغاية منها تمكين المتعلمين من التّعبير الوظيفي، والّذي يقصد به «التّعبير الّذي يؤدّي غرضا وظيفيّا (نفعيّا) تقتضيه حياة المتعلّم سواء داخل المدرسة كعرض كتاب

مـثلا، أو فـي محـيط المجتمـع يسـاعد النّـاس علـى قضـاء حـوائجهم العاديّـة والاجتماعيّـة وتنظيم حياتهم وعلاقاتهم بالآخرين»[1].

– نلاحـظ أنّ هـذا النّشـاط يرمـي أيضـا إلـى تمكـين المتعلّمـين مـن التّعبيـر الابـداعي والّـذي يقصـد بـه «التعبيـر الّـذي تظهـر مـن خلالـه المشـاعر ويفصـح بـه الفـرد عـن عواطفـه وخلجـات نفسـه ويتـرجم أحاسيسـه بعبـارات منتقـاة ذات لغـة صـحيحة وبطريقـة مثيرة»[2] من خلال تدريب المتعلّم على:

- الإنتـاج حسـب مقـام الحـال: كالمقـال والخطبـة والخـاطرة ...الـخ ممـا يسـاهم بشكل كبير في تنمية القدرات المعرفيّة العليا لديه.
- الإنتـاج وفـق مختلـف الأنمـاط النّصـيّة المقـرّرة: كالإخبـار والوصـف والحـوار والحجـاج والسّـرد، فأنمـاط النّصـوص وأصـنافها تولّـد لـدى المـتعلّم القـدرة علـى تنظـيم معطياتـه وأفكـاره وآراءه وتتـيح لـه الفرصـة ليـنفّس عـن مشـاعره ويصـرّح عمّـا يجـول بخـاطره، وفـق طبيعـة كـلّ نمـط ممّـا يولّـد لديـه القـدرة علـى التّخطـيط وبنـاء اسـتراتيجيات تتناسـب ومختلـف المقامـات التّعبيريّـة، الأمرالّـذي يفـتح آفاقـاً واسِـعة أمامـه لتنميـة مهارات عقلية عليا كالاستقراء والاستنتاج والتّحليل والتّركيب.

يعـدّ نشـاط التّعبيـر الكتـابي مؤشّـرا هامـا مـن خلالـه تكتشـف المواهـب الأدبيّـة للمتعلمـين ويسـتعان بـه لاحقـا كمعيـار يسـاعد علـى توجيـه المـتعلّم إلـى الشّـعبة الّتـي تناسـب ميولـه علـى اعتبـار أنّ السّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط يـتمّ خلالهـا توجيـه المتعلّمـين حسـب ميـولاتهم ونتـائجهم إلـى التّخصُّصـات الّتـي تناسـبهم فـي المرحلـة الثّانويّة.

يظهـر مـن خـلال مـا سـبق محاولـة معـدي الكتـاب تحقيـق غايـات المقاربـة التواصـليّة الّتـي تـدعو إليهـا مصـادر ومرجعيّـات السّياسـة التّربويّـة وكـذا منهـاج اللّغـة العربيّـة، مـن خـلال اقتـراحهم لهـذه المواضـيع فـي نشـاط التّعبيـر الكتـابي دون غيرهـا غيـر أنّنـا مـا لاحظنـا تكـرار موضـوعات تتعلّـق بالأنمـاط مثـل "الوصـف" و"كتابـة نـصّ وصـفيّ"

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **دليل الأستاذ–السنة الرابعة من التعليم المتوسّط**، ص 43.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

"الحجاج" و"كتابة نصّ حجاجيّ" و"الخاطرة" و"كتابة خاطرة" و"القصّة" و"كتابة قصّة"، وتبرير هذا يكون على أساس أنّ الدّرس الأوّل يتطرّق إلى تعريف المتعلّم بالتقنيّة التعّبيريّة ويلي ذلك تطبيق فوري على أن يتمّ في الدّرس الموالي تعريف المتعلّم بخصائص وشروط تحقيق هذه التقنية.

إنّ هذة الطّريقة ناجعة إن كان المتعلّم لا يعرف التّقنيات ويجهل شروطها وخصائصها بينما متعلّم الطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط سبق له وأن تعرّف على هذه التّقنيات وكتب وفقها ليس في أطوار التّعليم المتوسّط فحسب، بل وفي كلّ أطوار المرحلة الابتدائيّة كما لاحظنا أنّ هذه الطّريقة المعتمدة في تقديم موضوعات التّعبير الكتابي لم تشمل كلّ الدّروس المبرمجة ففي الوحدة الثّانية والعشرين (22) يطلب من المتعلّم " كتابة نصّ إشهاري"[1] دون أن يُسبق بدرس يعرّف المتعلّم على هذا النّوع من النّصوص وخصائصه ومعايير الكتابة وفقه رغم أنّ هذا الدّرس بالذّات لم يبرمج سابقا.

2.4. الوضعيّة الإدماجيّة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

إنّ المقاربة البيداغوجيّة المعتمدة في إصلاح 2003 تحرص على تفادي تغليب الكم المعرفي وتهدف إلى الوصول إلى الإنتاج – الّذي ينطلق من البنيات المعرفيّة الّتي اكتسبها المتعلّم وقدرته على تحويلها كلّما استدعى الأمر ذلك– وتفتح المجال أمامه كي يتعلّم بنفسه وتنمي قدراته المتعلّقة بالتّفكير الإبداعي، وتجعله مركز العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وتحقيق هذا الأمر يستدعي استثمار كلّ الذّكاءات المرتبطة بالقدرات والخبرات الذّهنيّة والثّقافيّة واجتماعيّة والوجدانيّة والسّلوكيّة والحضاريّة؛ وكلّ المهارات وتوظيفها في سائر المجالات كي يواجه بها المتعلّمون مختلف المواقف ووضعيات الحياة ويكون ذلك في المجال التّعليمي.

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **دليل الأستاذ–السنة الرابعة من التعليم المتوسّط**، ص 212.

مـن خـلال وضـعيات الإدمـاج[1] الّتـي تتطلّـب تجنيـد المـتعلّم لمـوارده (معـارف و مهـارات) وإدمـاج تعلّماتـه بمـا يسـمح لـه باكتسـاب تعلّمـات جديـدة داخـل تعلّمـات سّـابقة، مما يجعله يعيد بناء عالمه الدّاخلي ويطبّقها على وضعيات ملموسة[2].

يتمظهـر إدمـاج التّعلّمـات فـي نشـاط التّعبيـر الكتـابيّ مـن خـلال " الوضـعيّة الإدماجيّـة(situation d'intégration) والّتـي عرّفهـا الـدّليل المنهجـي لإعـداد المنـاهج بأنّهـا: « وضـعيّة تعليميّـة أو تقويميّـة مركّبـة (معقـدة) تقـدّم عـادة فـي شـكل وضـعيات مشـكلة تهـدف إلـى إدمـاج أوتجنيـد مكتسـبات (كفـاءات عرضـيّة وماديّـة، معـارف تقريريّـة أوإجرائيّـةأو شـرطيّة، مواقـف وتصـرّفات) تهـدف إلـى تحقيـق كفـاءة شـاملة تتـوّج مسـارا (مرحلـة، أو طـور أوسـنة)، وتهـدف الوضـعيّة الإدماجيّـة إلـى إنتـاج وثيقـة أوملخّص تطبيق مسعى خاص (تجريبي أو ابتكاري»[3] .

فالوضـعيّة الإدماجيّـة إذا تبنـى علـى وضـعيّة مشـكلة بحيـث تجعـل مـن المشـكل اسـتراتيجيّة يوظّـف مـن خلالهـا المـتعلّم كـلّ مكتسـباته للوصـول إلـى المعرفـة مـن خـلال «اسـتثمار معلومـات أو إنجـاز مهمّـة أو تخطـي حـاجز، تلبيـة لحاجـة ذاتيّـة عبـر مسـار غيـر بـديهي وتحـدث الوضـعيّة المشـكلة خلخلـة فـي البنيـة المعرفيّـة للمـتعلّم، وتسـاهم

---

[1]. يعـدّ الإدمـاج أهـمّ خاصـيّة تتميـز بهـا المقاربـة بالكفـاءات، لـذا فإنـه يصـطلح علـى تسـميّتها" بيـداغوجيا الإدمـاج"، لأنّ الهـدف منهـا جعـل المـتعلّم يبنـي مكتسـباته وينظّمهـا مـن أجـل اسـتخدامها فـي معالجـة وضـعيات مركّبـة، فالإدمـاج يعنـي: «الطريقـة التـي تكّـن مـن تجنيـد عـدّة مـوارد بهـدف حـلّ وضـعيّة مركّبـة فـي الحيـاة اليوميّـة، ويتعلّـق الأمـر بطريقـة تمكّـن مـن تحديـد مـا إذا كـان التلميـذ يملـك كفايـة معيّنـة» عبـد الكـريم غريـب، **بيـداغوجيا الإدمـاج**، منشورات عالم التربية، دار النّجاح الجديدة، المغرب،2010، ص167.

فالإدمـاج إذا هـو نشـاط تطبيقـي، مركّـب يجـري فـي إطـار وضـعيّة تعليميّـة، تتـوخّى تجنيـد المكتسـبات السّـابقة الّتـي اكتسـبها المتعلّمـون فـي سـياقات تعليميّـة مجـزّأة، ضـمن حصـص تشـملها الوحـدة التّعلميّـة، وهـي تسـتهدف إدمـاج مـا تـمّ اسـتثماره ضـمن وضـعيات مختلفـة، قصـد إعطائهـا معنـى فـي حيـاة المتعلّمـين، وتنجـز فـي الغالـب فـي نهايـة تعلّمـات معيّنـة. فالإدمـاج إذا هـو «ربـط بـين المـوارد المكتسـبة والمنفصـلة بغيـة تجنيـدها وتوظيفهـا لتحقيـق مهمّـة معيّنة» حفيظة تزروتي، **كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، ص**104.

[2]. ديشـي بيير، **تخطـيط الـدّرس لتنميّـة الكفـاءات**، تـر: عبـد الكـريم غريـب، منشـورات عـالم التربيـة، مطبعـة النّجـاح الجديدة، المغرب،2003، ص243.

[3]. وزارة التربية الوطنية، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، ص19.

في إعادة بناء التّعلّم وتتموضع ضمن سلسلة مخطّطة من التّعلّمات»[1]، ويشترط في صياغة الوضعيّة الإدماجيّة وفق البيداغوجيا المعتمدة[2] أن تتألّف من:

- **السّند (Support):** ويمثّل « مجموع العناصر الماديّة الّتي نقدمها للمتعلّم نصّ مكتوب، رسم، رسوم توضيحيّة، صورة... إنّها مجموعة مسيّقة من العناصر ذات وظيفة محدودة»[3].

- **السّياق (Context):** ويعتبر المجال الّذي تمارس فيه الكفاءة والّذي يشترط أن يصف البيئة الّتي تتموضع فيها الدّعامة أي أنّ يصف محيط الموقف المختار[4].

- **التعليمة** (la consigne): وتتمثّل غالبا في مجموع التّعليمات الّتي تحدّد من المتعلّم إنجازه، وتعرّف بأنّها « مجموع تعليمات العمل الّتي تعطى للمتعلّم بشكل صريح انطلاقا من الدّعامة المعروفة (السّياق، المعلومة، الوظيفة)، أنّها تترجم البيئة البيداغوجيّة المستهدفة من خلال إستغلال الوضعيّة»[5] ويفضّل أن تتضمّن أسئلة مفتوحة تتيح للمتعلّم فرصة إشباع حاجاته الشّخصيّة، كالتعبير عن الرأي واتخاذ المبادرة والوعي بالحقوق والواجبات والمشاركة في الشّأن الأسري والمحلي والوطني[6]

إنّ الوضعيه الإدماجيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات أساس الإدماج ومعيار نتوصّل من خلاله إلى مدى تحكّم المتعلّم في كفاءاته لأنّها وضعيّة مركّبة يتطلّب حلّها تجنيد المتعلّم لمعارفه ومهاراته الّتي سبق وأن درسها مجزّأة والّتي يتوجّب عليه استثمارها في إطار تنميّة كفاءاته في هذه الوضعيّة، لذا حدّد روجرس عددا من الخصائص الّتي يجب أن تتّصف بها:

---

[1]. حفيظة تزروتي، **كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، ص**120.

[2]. اهتمّ بالوضعيّة الإدماجية عدد كبير من علماء التّربيّة، من مثل جيرارد دو فيشي (Gérard De VECCHI) ، و فليب ميريو (Philippe MERIEU) ، و جون ماري دوكيتال (Jean-Marie DE KETELE)، و إكزافي روجرس(Xavier ROEGIERS) ، غير أننا اعتمدنا على الشروط التي حددها روجرس للوضعيّة الإدماجية، تماشيا مع ما جاء في مرجعيّات السّياسة التّربوية ،والتّي تتبنى فكر روجرس التربوي.

[3]. روجي سكافيي، **التدريس بالكفايات ووضعيات ادماج المكتسبات**، المغرب، مطبعة النجاح الجديدة،2007، ص 75

[4].حمداوي جميل، **نحو تقييم تربوي جديد–التقويم الإدماجي**، سلسلة كتاب الإصلاح ، ع/2،المغرب،ص 49.

[5] . Xavier ROEGIERS, Des situation pour intégrer les acquis scolaires ,p/78

[6] . حمداوي جميل، **نحو تقييم تربوي جديد–التقويم الإدماجي،ص**52.

- وضعيّة ناجعة (pertinente): بمعنى أنها ترتبط فعلا بالكفاءة المستهدفة وبالتقويم وتنتمي إلى عائلة الوضعيات الخاصة بالكفاءة[1]
- وضعيّة مركّبة(complexe) : بمعنى أنّها تتطلّب توليف وتجنيد موارد متنوّعة[2].
- وضعيّة محيّرة(déroutante): وذلك لأنّ المتعلّم مطالب بالبحث في مكتسباته ومعارفه وبالاستعانة بمهاراته عن الموارد المناسبة الّتي يجب أن يجنّدها لمواجهة هذه الوضعيّة بفاعليّة[3].
- وضعيّة موجّهة نجو اكتساب وتملك قيم معيّنة ومستهدفة من قبل النظام التعليمي، كالصدق والمواطنة والمسؤولية[4].
- وضعيّة محفّزة (motivante): بالنسبة للمتعلّم ويكون ذلك من خلال ربطها بواقعه المعيش[5].

أمّا عن واقع تطبيقها في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط فإنّها تلي نشاط التّعبير الكتابي في نهاية كلّ وحدة تعلميّة أي في النّشاط الرّابع بعد نصّ القراءة والظّواهر اللّغويّة والمطالعة الموجهة، من أجل تجنيد المتعلّم ما اكتسبه خلالها وإدماجه في وضعيّة مقترحة؛ ترتبط دروس هذا النّشاط في غالبها الأعم بموضوعات نصوص المطالعة الموجّهة أو نصوص القراءة أو بالاقتباس منهما معا[6]، حيث نجد غالبا التّمهيد للدّرس يكون عن طريق اقتباس فقرة أو مجموعة فقرات من هذه الموضوعات المبرمجة مثلما نجده مثلا في"**تقنيّة تقليص نص**" ما يلي:

---

[1] Xavier ROGIERS ,la pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés ,De Boeck,p274

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. حمداوي جميل، **نحو تقييم تربوي جديد-التقويم الإدماجي** ص275.

[4].المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5].المرجع نفسه، ص276.

[1].هذا ما عدا الموضوعات الآتية: كتابة أحداث متفرّقة، تسجيل رؤوس أقلام، المقال الاجتماعي، كتابة نصّ إشهاري، الخطبة.

«اقرأ النّص الآتي وقارنه مع نصّ المطالعة " معركة بعد أخرى" مسجلا ما نلاحظه:

" شنّت النّساء عدّة معارك من أجل تغيير وضعهم، ورغم مساهمتهن في حركات التّحرير الاجتماعيّة والسّياسية الكبرى، إلاّ أنّه نادرا ما يلقين المقابل المناسب، ومع ذلك واصلن الكفاح، وطالبت النّساء في أمريكا وأوربا بالأجر المتساوي للعمل المتساوي»[1].

- " كتابة نصّ حواري":

«عد إلى نصّ " القبعات الزرق جنود في خدمة السّلم»، واقرأه مرّة أخرى بنيّة العثور على أخبار متصلة بهذه الهيئة مثل:

- جنود تابعون لمنظمة الأمم المتحدة.
- يشكلون القوّة المسلّحة العموميّة.
- ليسوا مقاتلين.
- مهمتهم حفظ السلم في العالم.

وقم بنفس العمل مع نصّ المطالعة فهو الآخر يزوّدك بأخبار عن منظمات الهلال الأحمر ومنها:

- تقديم المساعدات لضحايا الكوارث
- موجود في كلّ بلد
- جهات مساعدة للسلطات في بلدانها
- تنظيم البرامج الصحيّة والاجتماعيّة»[2].

أمّا عن كيفيّة تقديمه في الكتاب فإنّنا نجد أنّ هذا النّشاط يتشكّل من:

❖ **تقنيات التعبير الكتابي:** برمجت في الكتاب ستّ (06) تقنيات تتعلّق بـ: توسيع فكرة وتلخيص نص وتقليص نص والإقتباس وأحداث متفرّقة ورؤوس أقلام.

---

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، **اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، ص33.

[2]. المرجع نفسه، ص44.

❖ **تقنيّة التّحرير الكتابيّ:** وتخصّ الأنماط النّصيّة المبرمجة وتتعلّق بـ: الحوار والوصف والحجاج والسّرد أوالأنواع الأدبيّة المبرمجة ونقصد بذلك: القصّة والخطبة والمقال الإجتماعي.

❖ **فنيات التّعبير الكتابي:** وتخصّ الكيفيات الّتي تمكّن المتعلّم من الكتابة ويتعلّق الأمر بـ: "كتابة نصّ إخباري" و"كتابة نصّ وصفي" و"كتابة نصّ حواري" و"كتابة الخاطرة" و"كتابة نصّ حجاجي"" وكتابة نصّ سرديّ" و"كتابة قصّة" و"كتابة مقال صحفيّ" و" كتابة نصّ إشهاري" و"كتابة خطبة"، حيث أنّ كتاب اللّغة العربيّة تعامل مع " تقنيات التّعبير الكتابي" و" فنيات التّحرير" من خلال عرض مبسّط يمهّد للموضوع يتمّ من خلاله إحالة المتعلّم إلى نصّ القراءة أو نصّ المطالعة الموجهة، ليتعرّف على هذا الموضوع من خلال النّص مثلما نجد مثلا في تقنيّة " التقليص" :

اقرأ النّص الآتي وقارنه مع نصّ المطالعة " معركة بعد أخرى" مسجلا ما تلاحظ:

«شنّت النّساء عدة معارك من أجل تغيير وضعهنّ ورغم مساهمتهن في حركات التّحرر الاجتماعيّة والسّياسيّة الكبرى، إلاّ أنّ نادرا ما يلقين المقابل المناسب، ومع ذلك واصلن الكفاح وطالبت النساء في أمريكا وأوربا بالأجر المتساوي للعمل المتساوي، فالنساء رغم خطوهن خطوات كبيرة، غير أنّهنّ غالبا ما يتقاضين مرتبات أقل من الرجال على نفس العمل»[1]

يليه طرح عدد من الأسئلة تجعل المتعلّم يستنبط الخواص المتعلّقة بهذه التّقنيّة وبشكل تدريجي يتوصّل إلى استنتاج تعريف لها وتحديد خواصها في شكل استنتاج عام، وَرَدَ في الكتاب تحت مسمّى " **تذكّر**".

ومثاله:

---

[1].وزارة التربية الوطنيّة،**اللغة العربيّة السنة الرابعة من التعليم المتوسّط**، ص.33

●اعتمنا مصطلحي" **تقنيات التحرير الكتابي**"، لما له علاقة بالتعبير الوظيفي، و" **فنيات التعبير الكتابي**" لما له علاقة بالتعبير الابداعي.

«تقليص نصّ معناه الاكتفاء بالمعاني الّتي لا يمكن الاستغناء عنه، أو حذف ما يعدّ غير أساسي مع احترام الأفكار وترتيبها وأسلوب الكاتب ما أمكن، ويمكن أن يقلّص النّص إلى نصفه أوربعه حسب الحاجة»[1]، ليكلّف المتعلّم بإنجاز تطبيقات.

ولا يختلف الأمر فيما تعلّق بفنّيات التّعبير الكتابي حيث تعامل معها الكتاب بنفس المنطق ويمكن أن نمثّل لذلك بكتابة خطبة، فبعد أن تعرّف المتعلّم على التّقنيّة في الأسبوع الأوّل، يتعرّف في الأسبوع الثّاني على خصائص كتابتها بالتّفصيل والتّمثيل ويختم النّشاط بعدد من التّطبيقات يتمرّن من خلالها.

حوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط وضعيات إدماجيّة عديدة تمكّن المتعلّم من الكتابة وفق ما سبق وسطره المنهاج، غير أنّ ما لفت انتباهنا في طريقة عرض الوضعيات، فإنّ منها ما لا يمتّ بصلة لمعايير صياغة وضعية إدماجيّة وفق المقاربة بالكفاءات المعتمدة في الإصلاح المنتهج، بل إنّ صياغتها أقرب إلى الطّريقة القديمة المعتمدة في نشاط الإنشاء، حيث يطرح الموضوع بشكل موجز لا يحوي أبعادا ذات قيمة دلاليّة أو وظيفيّة بالنسبة للمُتَعلّم ولا مؤشرات تقييميّة بالنسبة للمُعَلّم، ويمكننا أن ندلل على ذلك بما ورد في تقنيّة " توسيع فكرة".

«1. العلم سلاح ذو حدين، قم بتوسيع هذه الفكرة في مقدار صفحة»[2].

ونفس الملاحظة سجلناه فيما يخصّ "تقنيات التّحرير" مثل ما ورد في "الوصف"

2. «أقيم معرض للصّور بمناسبة أول نوفمبر صف ما شاهدته في عشرة أسطر»[3]

ولا يختلف عن الأمر ما ورد من وضعيات المخصّصة لفنيات التّعبير الكتابيّ ويمكن تمثيل ذلك بما ورد في " كتابة نصّ وصفي".

1«. وقفت أمام منظر طبيعي أعجبك، صفه في عشرة أسطر.

2. أكتب نصا من ثمانية أسطر تصف فيه المؤسسة الّتي تدرس بها»[4]

---

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، **اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسّط**، ص33

[2]. المرجع نفسه ، ص18.

[3]. المرجع نفسه، ص61.

[4]. المرجع نفسه، ص 72

ومنها ما استجاب استجابة متفاوتة لمعايير كتابة وضعيّة إدماجيّة، ويمكن أن نمثّل لذلك بما ورد كتطبيق في تفنيّة " الاقتباس"

«أقيم في المؤسّسة الّتي تدرس بها حفل بمناسبة عيد الثّورة التّحريريّة، وقد تناولت الكلمة بالمناسبة فدعوت إلى خدمة الوطن ومحبّته، والتّعاون والتآزر لإعلاء شأنه.

اكتب نصّا في هذا المجال واقتبس في كلامك من النّصوص الآتيّة ما أمكنك

قال الله تعالى: ﴿ **و تَعاونو على البرّ و التّقوى و لا تعاونوا على الاثم و العدوان**﴾.

قال النبي صل الله عليه و سلّم: ﴿كلكم راع و كلّكم مسؤول عن رعيّته﴾

قال أحمد شوقي:

وطني ولو شغلت بالخلد عنه نازعتني إليه في الخلد نفسي

وقال أيضا:

وللحرّيّة الحمراء باب بكل يد مضرجة يدق »[1]

وفي فنيات التّحرير الكتابيّ المتعلّق بموضوع " كتابة نصّ إخباري" «تخيّل أنّك صحافي أُرسلت إلى موقع حادثة أو حدث (مباراة رياضيّة، حادث مرور فيضان، حفل، حريق...

اكتب نصا إخباريا عمّا شاهدت لا يتجاوز عشرة أسطر لينشر في جريدة المدرسة، مع تحديد: موضوع الحدث أوالحادثة والتاريخ والسّاعة والمكان وظروف وقوع الحدث أو الحادثة، الأشخاص الّذين لهم علاقة بذلك والأسباب والنتائج أوالخسائر»[2]

وفيما تعلّق بفنيات التّعبير الكتابي نمثّل بما ورد في درس " الخطبة":

«بناء على معرفتك لفن الخطابة وتقنياتها، اكتب خطبة في خمسة عشر سطرا موجهة للشباب حول موضوع الهجرة وسلبياتها موظفا أسلوبا إنشائيا ومحسنا بديعيا ومستشهدا بحكمة أو مثل»[3].

---

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط**، ص129

[2]. المرجع نفسه ، ص45.

[3]. المرجع نفسه، ص222.

من خلال عرضنا لنشاط التّعبير الكتابي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، يتبيّن لنا أنّ الموضوعات المقترحة تتناسب وما سطّره المنهاج من خلال تنويع الموضوعات المقترحة بين تقنيات تعبيريّة وتقنيات للتّحرير تغذي البُعد الوظيفي التّواصلي؛ وفنيات تعبير تغذي الحسّ الجماليّ وتنمي التّعبير الإبداعي للمتعلّمين ويتناسب مع ما ورد في الكفاءة الختاميّة المسطّرة لهذا الطّور التعليمي من تغطية الموضوعات المبرمجة لكلّ الكفاءات المسطّرة.

3.4. المشروع الكتابيّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

إنّ بيداغوجيا المشروع (la pédagogique du projet) أسلوب تعليميّ يعتمد على الطريقة الفاعلة (la méthode actionnelle)[1] لتمكين المتعلّمين من الاندماج في المجتمع وتوظيف كفاءاتهم وخبراتهم ومهاراتهم الّتي اكتسبوها توظيفا عمليّا وهذا ما يجعل المتعلّم يعيش الحياة العمليّة الفعليّة وبذلك يتصالح الجانب النّظريّ الّذي تناوله المتعلّم في قاعات الدّرس مع واقع الحياة الفعليّة في المجتمع « ولذا فنحن عندما نتحدّث عن طريقة المشروع في التعليم من حيث كونها طريقة عمليّة منظمّة فإننا نرمي إلى ربط التّعليم المدرسي بالحياة الّتي يحياها المتعلّم خارج المدرسة وداخلها معا، وبعبارة أخرى فإنّنا نستهدف ربط المحيط المدرسيّ بالمحيط الاجتماعي»[2].

---

[1]. تعدّ الطريقة الفاعلة (la méthode actionnelle)، أهمّ الطّرائق النّابعة من المقاربة التّواصليّة، و التي تدعو إلى تعليم اللّغة في المجتمع و« تعتبر المتعلّم متعاملا اجتماعيا يتعلّم من خلال المشاركة في أنشطة المجتمع الذي يعيش فيه و ذلك بقيامه بمهمّات لغويّة أو غيرها، في ميادين اجتماعيّة مختلفة» محمد الأخضر صبيحي، **تعليميّة اللغات الأوربيّة بين المقاربة التواصليّة والطّريقة الإجرائيّة**، مجلّة العلوم الإنسانيّة، ع35 ، جوان 2011، قسنطينة –الجزائر– ص240/239. وتعتمد هذه الطريقة أساسا على بيداغوجيا المشروع الّتي من خلالها يتمكّن المتعلّم من الاندماج في المجتمع و يوظّف مكتسباته عمليا، ويعدّ هذا مبدأً نفعيا للتّعلّم من خلال إعطاء التّعلّمات بعدا وظيفيا، فكتابة رسالة إداريّة مثلا نشاط مرتبط ارتباطا وثيقا بمواقف الحياة اليوميّة، و منه فإخفاق المتعلّم في هذه الكفاءة هو فشل في العمليّة التّعلميّة، و ما سبق ذكره أبرز غايات تعليم اللغة العربيّة في المناهج الحديثة،. ينظر: .فريد حاجي، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد و المتطلّبات–**، دار الخلدونيّة للنّشر و التوزيع، الجزائر،2005،ص35.

[2]. محمد حسين أل يسين، **المبادئ الأساسيّة في طرق التدريس العامّة**، دار القلم للنشر و التوزيع، العراق،2000،ص129.

وهـذا مـا صـرّح بـه منهـاج اللّغـة العربيـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط إذ اعتبـر المشـروع الكتـابيّ نشـاطا تكميليّـا وعـدّه همـزة الوصـل بـين مـا تـمّ تناولـه بشـكل نظـريّ فـي الوحـدات المدروسـة وبـين تجسـيده بشـكل عملـيّ فـي شـكل إنتاجـات ملموسـة تـربط التعلـيم بـالواقع الاجتمـاعي؛ فبهـذا يـتمكّن المـتعلّم مـن مـن أن يـربط بـين اللّغـة فـي شـكلها النّظـري وكيفيّـة اسـتخدامها وظيفيـا فـي حياتـه اليوميّـة فـي شـكل مشـاريع تربويّـة ممّا يضفي على تعليم اللغة العربيّة فاعليّة.

إنّ إنجـاز المشـاريع الكتابيّـة وفـق هـذه النّظـرة يتطلّـب تحقيـق جملـة مـن الاعتبـارات مـن بينهـا أن يـرتبط المشـروع بالكفـاءة القاعديّـة الّتـي حـدّدها المنهـاج وأن ينسـجم وميـول المتعلّمـين وأن يـرتبط بمكتسـباتهم السّـابقة وأن تكـون لـه علاقـة بـواقعهم وحاجـاتهم الاجتماعيّـة فـ « بيـداغوجيا المشـروع تعـدّ رافـدا مـن روافـد الـدّعم وإدمـاج الكفـاءات القاعديّـة المحـدّدة والكفـاءات الختاميّـة، باعتبـار أنّ المشـروع جملـة مـن المهـام يؤديهـاالمتعلّم لتفعيـل مكتسـباته وترسـيخها وتجنيـد مهاراتـه، فـي مواجهـة الوضـعيات المشكلة خصوصـا وإنّـه فـي نهايـة مرحلـة التّعلـيم القاعـدي الّـذي يحتـاج فيـه إلى التّكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعديّة والختاميّة»[1].

وعـن واقـع تطبيـق المشـروع الكتـابي فـي كتـاب اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعليم المتوسّط نورد الجدول الآتي:

	رقم	الوحدات	التعبير الكتابي	المشروع الكتابي
الثلاثي الأول	01	العلـــوم والتّقـــدّم التكنولـــوجي، قضـــايا اجتماعيّـــة، حقـــوق الانسان	توسـيع فكـرة، تلخـيص نصّ، تقليص نصّ	إعـــداد عريضـــة تـدعو إلـى الكـفّ عـن استغلال الأطفال
	02	التّضـــامن الإنســـاني، الـــدّين المعاملـــة، شخصيّات موهوبة	كتابـة نـصّ إخبـاري، الحوار، الوصف	تـأليف ألبـوم عـن شخصيّات موهوبة

[1] وزارة التربية الوطنيّة، **مناهج السّنة الرابعة من التعليم المتوسّط-منهاج اللغة العربيّة**، ص19.

	03	ظـــواهر طبيعيّـــة، أمـــراض العصـــر، الثروات الطبيعيّة	كتابـــة نـــصّ وصـــفي، كتابـــة نـــصّ حـــواري، الحجاج	كتابـــة لائحـــة إشهاريّة
الثلاثي الثّاني	04	متـــاحف ومعـــالم تاريخيّـــة، عـــالم الشّـــغل، الشّباب والمستقبل.	كتابـــة نـــصّ حجـــاجي، الخاطرة، كتابة خاطرة	إعـــداد تحقيـــق صحفي
	05	المواطنـــة، شـــعوب العالم، الفنون	الاقتبـــاس، السّـــرد، كتابـــة نصّ سردي	إعداد ندوة أدبيّة
	06	الهوايـــات، أســـاطير محليّـــة وعالميّـــة، الإنســـان والحيوان.	القصّـــة، كتابـــة قصّـــة، كتابة أحداث متفرّقة.	الكتابـــة عـــن أحـــداث متفرّقة
	07	المرافـــق العامّـــة، التّلـــوّث البيئـــي، دور الإعـــلام فـــي المجتمـــع، أحـــداث كبـــرى فـــي القـــرن العشـــرين، الهجـــرة، الصّناعات التّقليديّة	تســـجيل رؤوس أقـــلام، كتابة مقال صحافي	إعداد جريدة

الجدول رقم (33): المشاريع الكتابيّة المقرّرة في كتاب اللغة العربيّة للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول أنّ كتـاب اللّغـة العربيّـة السّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط أدرج سـتة مشـاريع كتابيّـة، تـدرس منهـا ثلاثـة مشـاريع فـي كـلّ مـن الفصـلين الأوّل والثّـاني بمعـدّل مشـروع واحـد لكـلّ ثـلاث وحـدات تعليميّـة، ولهـذا الأمـر أهميّـة كبيـرة، ففـي الوقـت الّـذي يكتسـب المـتعلّم الكفـاءات المسـطّرة لـه نظريًّـا يترجمهـا عمليًّـا فـي شـكل مشـروع يـربط تعلّماتـه بمحيطـه الاجتمـاعي؛ مثلمـا نصّـت علـى ذلـك مرجعيّات السّياسة التّربويّة ووفق مبادئ المقاربة بالكفاءات والمقاربة التّواصليّة.

اللّتان تنطلقان من مبدأ واحد يتمثّل في « أنّ المتعلّم يبني نفسه بالفعل والممارسة»[1] بينما برمج في الثّلاثي الأخير مشروع كتابيّ واحد، ومردّ الأمر خصوصيّة هذا الفصل الّذي يعدّ اقصر الفصول زمنيا ويغلب طابع ترسيخ المعارف ففي آخره يجتاز المتعلّم شهاذة التعليم المتوسّط.

إنّ بيداغوجيا المشروع من الطّرائق التّعليميّة النّشطة الّتي يوظّف من خلالها المتعلّم مكتسباته الّتي حصّلها من كلّ الأنشطة الّتي درسها لأجل أن ينجز مشروعه، الأمر الّذي يفرض أن يكون تناسق بين المحتوى المعرفيّ للنّصوص المدروسة في الإطار المفاهيمي العام للوحدة، وأن يَتناسب الأمر مع الظّواهر اللّغويّة المقرّرة وأن يتّسق الكلّ مع التّقنيات وفنيّات التّعبير المبرمجة.

غير أنّ الأمر لا نجده محقّقا في كلّ المشاريع السّبعة المبرمجة، ونستدلّ في ذلك بما ورد في الكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط عن مراحل إعداد تحقيق صحفي[2].

مراحل الإنجاز	المهام	الموارد
المرحلة الأولى: – تكوين أفواج (3إلى 4 تلاميذ) – تحديد موضوع التّحقيق الصحفي. – تحديد ميدان التّحقيق – حصر أقسام التّحقيق	– اتفاق أعضاء الفوج على ظاهرة إيجابيّة أو سلبيّة تكون موضوعا للتّحقيق (بالنّظر إلى أهميّتها أو خطورتها). – تحديد حجم التّحقيق (عدد الصّفحات) – برمجة زيارات لمكان أو حيّ...تنتشر فيه الظّاهرة.	الموارد المعرفيّة: –استخدام وسائل الإخبار والإقناع: الوصف السّرد، الحجاج... –عرض الأخبار والأحكام بموضوعيّة –الرّبط بين أقسام التّحقيق: من المعاينة إلى

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، **دليل الأستاذ–اللغة العربيّة–**، ص 22.

[2]. المرجع نفسه،ص120.

المرحلة الثّانيّة: – إجـراء تحقيـق ميـداني وجمع الأخبار – إجراء استجوابات – أخـذ صـور فوتوغرافيّـة أو إنجـاز رسـوم كاريكاتوريّة.	– بنـاء شـبكة لتقيـيم العمل من نواحيه المختلفة. – جمـع الأخبـار مـن مصادرها بتحضير مقابلة. – البحـث عـن أسـباب الظّـاهرة ونتائجهـا وردود أفعال ضحاياها. – هيكلـة التّحقيـق: ترتيـب الأخبـار حسـب أهميّتهـا واتّصـالها ببعضها البعض.	إحصـاء الأسـباب، إلـى استخلاص النّتائج – الـتّحكّم فـي تقنيّـة التّلخيص وعرض الأفكار. – التّمييـز بـين الأخبـار المهمّة والثّانويّة. – اسـتعمال الأسـاليب الصّـحافيّة لعـرض الأخبـار وصياغة العناوين. – تحضـير أسـئلة المقابلـة: دقيقـة هادفـة ووجيهة – الـتّحكّم فـي تقنيّـة الحوار **الوسائل الماديّة:** الورق صور جهاز الإعلام الآلي.
المرحلة الثّالثة: – تركيـب التّحقيـق الصّحفي. – تقيـيم الأعمـال المنجزة.	– عـرض التّحقيـق حسـب مـا يقتضـيه هـذا النّـوع (النّص والصورة). – قـراءة التّحقيـق قصـد الضّبط والتّعديل. – عـرض الأعمـال علـى شبكة التّقييم. – إبـداء الملاحظـات عـن أعمـال الـزّملاء واقتـراح إمكانيات التّعديل	

الجدول رقم (34): مراحل إعداد مشروع كتابي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول أعـلاه العـارض لمراحـل إعـداد مشـروع يتعلّـق موضـوعه بتحقيـق صـحفيّ أنّـه مقسّـم إلـى ثـلاث مراحـل تنجـز كـلّ مرحلـة فـي نهايـة الأسـبوع فـي حصّـة التّعبيـر الكتـابي؛ حيـث يـتمّ فـي الأسـبوع الأوّل التّعـرّف علـى

موضوع المشروع المتمثّل في " إعداد تحقيق صحفي"، يقسّم المتعلّمون في المرحلة الأولى إلى أفواج صغيرة مؤلّفة من ثلاثة(3) إلى أربعة(4) متعلّمين، بحيث يتّفقون على موضوع التّحقيق الصّحفي فيتخيّرون ظاهرة معيّنة يشترط فيها أن تكون مهمّة بالنّسبة إليهم، أو أن تكون ظاهرة خطيرة يعانون منها في وسطهم، بعدها يقومون بتحديد ميدان التّحقيق و يقسّموه إلى أقسام، يوكل كلّ قسم إلى عنصر من عناصر المجموعة لينجزه، كما يتّفقون على برمجة زيارات ميدانيّة إلى الأماكن الّتي تتنتشر فيها الظّاهرة، وفي الأخير يتّفقون على عدد الصّفحات الّتي سيتألّف منها.

وفي المرحلة الثّانيّة الّتي سينجزونها في الأسبوع الثّاني يتعيّن على المتعلّمين البدء بإجراء تحقيق ميدانيّ وجمع الأخبار المتعلّقة بالموضوع المتخيّر، عن طريق الاستجوابات وجمع الأخبار من مصدرها اعتمادا على المقابلة والبحث عن أسبابها ونتائجها والاستشهاد بردود أفعال ضحاياها، وأخذ صور فوتوغرافيّة كأدلّة أو يرسمون رسوما كاريكاتوريّة تعبّر عن الموضوع، كما أنّهم يقومون بشبكة لتقييم العمل من نواحيه المختلفة (المعرفيّة، المنهجيّة، التّعبيريّة، القالب...الخ).

بينما يقوم المتعلّمون في المرحلة الثّالثة من إنجاز المشروع، بتركيب التّحقيق الصّحفي من خلال ربط الأجزاء الّتي أنجزها الفريق وإعادة تركيبها وصياغتها في نصّ يستجيب لمتطلّبات التّحقيق الصّحفي؛ ويربطون ما جاء فيه بالصّور كأدلّة استشهاد، ويعرضون إنتاجهم على شبكة تقييم الّتي على أساسها يضبطون درجة تحكّمهم في إنجاز المطلوب ليعرض العمل المنجز على الزّملاء؛ الّذين يقومون بإبداء وجهات نظرهم ويقترحون تعديلات تأخذ بعين الاعتبار من قبل الفريق المنجز.

يتطلّب إنجاز هذا المشروع:

– **مواردا معرفيّة:** تتمثّل في استخدام وسائل الإخبار والإقناع المتمثّلة في الوصف والسّرد والحجاج وعرض الأخبار والأحكام بموضوعيّة؛ والرّبط بين أقسام التّحقيق من المعاينة إلى إحصاء الأسباب إلى استخلاص النّتائج، والتّحكّم في تقنيّة التّلخيص وعرض الأفكار والتّمييز بين الأخبار المهمّة والثّانويّة واستعمال

الأساليب الصّحافيّة لعرض الأخبار وصياغة العناوين وتحضير أسئلة المقابلة؛ والّتي يشترط فيها أن تكون دقيقة وهادفة ووجيهة مع التّحكّم في تقنيّة الحوار.

– **الوسائل الماديّة:** تتمثّل في الورق، الصّور، جهاز الإعلام الآلي.

إنّ إنجاز مشروع كهذا يفرض ترابط المجالات المفاهيميّة للوحدات المنجزة خلال الأسابيع الثلاثة، وكذا انسجام ذلك مع تقنيّات التّعبير وفنيّاته الّتي رسمتها الخّطة الأوليّة الواردة في الكتاب؛ والّتي أكّدت على استخدام أسلوب الإخبار والإقناع المتمثّل في الوصف والسّرد والحجاج، في حين أنّ المتعلّم تعرّف على هذه الموارد سابقا وهو ينجز مشاريع أخرى، بينما وهو ينجز هذا المشروع يتعامل مع تقنيّات جديدة متمثّلة في "كتابة نصّ حجاجي" ويتعرّف على فنيات " تحرير الخاطرة" و" كتابة خاطرة".

إنّ عدم الانسجام وعدم التّرابط بين ما هو نظريّ وما هو إنجاز فعلي من شأنه إعاقة تثبيت الكفاءة؛ وتشتيت جهود المتعلّم ما من شأنه خلق تذبذب يحول دون اكتسابها. فكيف لمتعلّم في حصّة التّعبير الكتابي المقدّر زمنها الدّراسيّ بساعة واحدة يتعرّف على تقنيّة جديدة متمثّلة في الخاطرة، ويتابع مشروعه الكتابيّ الّذي يحتاج إلى تقنيّات أخرى تتمثّل في السّرد والوصف والحجاج، حسب ما ورد في المصفوفة الواردة في الكتاب. علاوة على ذلك فإنّ المتعلّم لم يسبق له وأن تعرّف على تقنيّة كتابة مقال صحفي ولا على فنيات تحرير المقال، ومع ذلك يطلب منه إنجاز تحقيق صحفي الّذي يعدّ من أصعب أنواع فنيّات التّحرير الكتابي ويطالب باحترام الأساليب الصّحفيّة لعرض الأخبار وصياغة العناوين؟! في حين برمجت كدروس في آخر مشروع ينجز في الفصل الثالث المتمثّل في إعداد جريدة.

تبدو المراحل والمهام الموكلة للمتعلّم إنجازها ضربا من الخيال، فكيف لمتعلّم مراهق يقلّ سنّه عن ستّ عشرة (16) سنة أن ينجز تحقيقا يتناول موضوعه ظاهرة مهمّة وخطيرة، ويطلب منه القيام بزيارات ميدانيّة والتقاط صور وإجراء مقابلات أليس في الأمر تعريض حياته للخطر؟ خاصّة أنّ مثل هذه المشاريع ينجزها المتعلّم بمفرده وفق ما تنصّ عليه المقاربة المعتمدة ودور المعلّم فيها يتلخّص في التّوجيه والمراقبة والتّقييم لا غير.

لا يصدق ما سبق على كلّ المشاريع المطلوب إنجازها، فالمشروع الأوّل المتعلّق بـ" إعداد عريضة تدعو إلى الكفّ عن استغلال الأطفال" يتطلّب التّقنيات المدروسة المتمثّلة في توسيع فكرة وتلخيص نصّ وتقليبصه وذاته فيما يخصّ بالمشروع الثّاني المتعلّق بـ" تأليف ألبوم عن شخصيّات موهوبة" الّذي يتطلّب فنيّات تحرير نصّ إخباريّ وتقنيّات الحوار والوصف، ولكن الأمر اختلف مع المشروع الثالث المتعلّق بـ " إعداد لوحة إشهاريّة" والّذي لاحظنا عدم تناسب التّقنيّات مع المشروع فمثل هذا الإنجاز لا تتطلّب فنّيات تحرير نصّ حواريّ، والمشرع الخامس المتعلّق بـ " تحضير ندوة أدبيّة" ليس في حاجة إلى الاقتباس والسّرد وفنيّات كتابة نصّ سرديّ، ويصدق ما سبق على المشروع السّادس الّذي موضوعه" الكتابة عن أحداث متفرّقة" والّذي لا يتطلّب برمجة تقنيّات القصّة ولا فنيّات تحريرها؛ بينما المشروع السّابع المتعلّق بإعداد جريدة فإنّ ما برمج له من تقنيّات و فنّيات لا تتوافق إطلاقا وطبيعة الموضوع.

وعن تناسب المشاريع والإطار المفاهيمي للنّصوص نلاحظ تناسبا متفاوتا نلخّصه في الجدول التّالي:

	الإطار المفاهيمي للنّصوص	الظواهر اللّغويّة	المشاريع الكتابيّة	الملاحظة
01	تناولت الوحدة الأولى التقدّم التّكنولوجي وكيف أنّه جعل من الخيال حقيقة، بينما طرحت الوحدة الثّانيّة قضيّة عدم الاكتفاء بالعلم لتحقيق التّطوّر بل	– تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا. –تقديم الخبر وجوبا وجوازا. – تقديم المفعول به	كتابة عريضة تدعو إلى الكفّ عن استغلال الأطفال في أعمال شاقّة	يتناسب المشروع المبرمج إلى حدّ ما

	يكـــون ذاك بـــالموازاة مـع مكـارم الأخـلاق، فـــي حـــين تطرّقـــت الوحدةالثّالثـــة لمعانـــاة الأطفـــال وحقـــوقهم الواجـب توفيرهـا، إلـى جانب حقوق المرأة.				
02	تناولـــت الوحـــدة الأولـى جهـود هيئـة الأمـم المتّحـدة فـي تحقيـق السّـلم العـالمي ودور للجمعيّـــــات، بينمـا تطرّقـت الوحـدة الثالثـة إلـى مكـارم الأخـلاق فـي الـدّين الإسـلامي فـي جانبهـا المعـــاملاتي، فـــي حـين عرّفتنـا الوحـدة الثالثـة بسـيرة الفنّـان محّـــــد تمّـــــام والموسـيقار العـالمي موزار.	●حـذف المبتـدأ وجوبـا وجوازا ●حـذف الخبـر وجوبـا وجوازا. ●الجملة البسيطة.	تـأليف ألبـوم عـــــــن شخصـــــيّات موهوبة	يتناســـب المشـــروع المبـــرمج إلـــى حـــدّ ما

03	تناولت الوحدة الأولى الظّواهر الطّبيعيّة وما تخلّفه في نفس الإنسان من رهبة وإعجاب، بينما تطرّقت الوحدة الثّانيّة لأهم الأمراض الّتي يعاني منها الإنسان المعاصر نفسيّا وجسديّا، في حين تطرّقت الوحدة الثّالثة إلى أهمّ الثّروات التي تنعم بها الجزائر.	•الجملة المركّبة. •الجملة الواقعة مفعولا به •الجملة الوافعة حالا.	كتابة لائحة إشهاريّة	لا يتناسب المشروع المقترح والمضامين المعرفيّة المبرمجة
04	تطرّقت الوحدة الأولى لبعض المعالم الأثريّة في الجزائر، بينما تناولت الوحدة الثّانيّة تحبيب فكرة	• الجملة الواقعة نعتا •الجملة الواقعة جواب شرط •الجملة الواقعة مضاف إليه	إعداد تحقيق صحفي	لا يتناسب المشروع المقترح والمضامين

	الشّـــــغل ودور العمـــل فـــي بنـــاء الأوطـان، فـي حـين تطرّقـــت الوحـــدة الثالثـــة لمكانـــة الشّـــباب ودوره فـــي بناء مستقبل الأمم.			المعرفيّـــة المبرمجة
05	تناولـــت الوحـــدة الأولـى حـبّ الـوطن وســلوك المواطنـــة، فـــي حـــين تناولـــت الوحـدة الثّانيّـة بعـض العـــادات والتّقاليـــد المتعلّقـــة بـــالمجتمع الجزائـــري ونظيـــره الصّـــيني، بينمـــا تناولـــت الوحـــدة الثّالثـة فـنّ الموسـيقى عنـــد العـــرب وفـــي العالم	•الجملـة الواقعـة خبـر لمبتدأ •الجملـة الواقعـة خبـر لناسخ. •الجملة الموصولة.	تحضـير نـدوة أدبيّة	يتناســـب المشـــروع المبـــرمج إلـــى حـــدّ ما
06	تناولـــت الوحـــدة الأولـى الحـديث عـن	•التصغير •الإدغام		

	الهوايات الّتي تنمي القدرات الذهنيّة الممثّلة في الشطرنج والبدنيّة الممثّلة في تسلّق الجبال، بينما تطرّقت الوحدة الثّانيّة إلى بعض الأساطير العالميّة وقدّمت الوحدة الثّالثة أذى الإنسان لبيئته كرمزا معبر عن واقع المعاملات بين البشر في وقتنا الرّاهن.	•اسم التّفضيل.	الكتابة عن أحداث متفرّقة	يتناسب المشروع المبرمج إلى حدّ ما
07	تحدّثت الوحدة الأولى عن موضوع المرافق العموميّة ودورها الفاعل في حياة الإنسان، بينما وضّحت الوحدة الثانيّة الآثار السّلبيّة للمدنيّة الحديثة في حياته، و تطرّقت	• صيغ المبالغة • التّعجب بصيغة ما أفعله • التّعجب بصيغة أفعل به • الإغراء • التّحذير	إعداد جريدة	يتناسب المشروع المبرمج إلى حدّ ما

	الوحـدة الثّالثـة للـدّور الحضـــاري الّـــذي تلعبــه الأنترنيــت فــي حيـــاة الإنســـان وتعرّضـــت الوحـــدة الرابعـــة لأهـــمّ الأحـداث الّتـي ميّـزت القـرن العشـرين محليّـا وعالميّـا، أمّـا الوحـدة الخامســة فقــد كــان موضـوعها حـول أهـمّ المعضـــلات الّتـــي تواجـــه الشّـــباب و المتمثّلـــة فـــي الهجـــرة السّـــريّة وهجـرة الأدمغـة بينمـا تناولـــت الوحـــدة الأخيــرة الصّــناعات التّقليديّــة و الحــرف اليدويّة.	• المدح والذّم.		

الجدول رقم (35): تناسب الإطار المفاهيمي لنصوص ومضمون المشاريع الكتابيّة في كتاب اللغة العربيّة للطّور الثالث من التّعليم المتوسّط.

إنّ إنجاز المتعلّم لهذه المشاريع الكتابيّة بالكيفيّة الّتي طالب بها الكتاب من خلال شبكة الإعداد يعدّ ضربا من الخيال، للأسباب الآتيّة:

- الحيّز الزّمني الّذي خصّص لمتابعة إنجاز هذه المشاريع يكون ضمن حصّة تصحيح التّعبير الكتابي وهذا الأمر يصعب تحقيقه لأنّ هذه الحصّة منوط بها:

- تقديم الموضوع التّعبيريّ الجديد.
- تصحيح التّعبير أنتجه المتعلّم.
- ومتابعة المشروع.
- عدم انسجام المشاريع المبرمجة والإطار المفاهيمي للوحدات، وعدم تناسبه والتقنيّات وفنيّات التّعبير المسطّرة والظّواهر اللّغويّة المبرمجة ما من شأنه أن يعيق تحقيق الكفاءة المرجوّة.
- يتطلب إنجاز هذه المشاريع إمكانيات مادّية كبيرة لا يمكن للمدرسة الجزائريّة ولا للمتعلّم توفيرها.

ما يمكن قوله في ختام هذا المبحث، أنّ المشاريع الكتابيّة نشاط تعليميّ يعطي للتّعلّمات فاعليّة إذ يساعد المتعلّم على تحويل معارفه النّظريّة إلى مهارات ويحقّق التّعليم المبني على الأسس التواصليّة إذ يربط مكتسبات المتعلّمين داخل المدرسة بمحيطهم الاجتماعي؛ ويخدم الغاية التي تصبو السّياسة التّربويّة تحقيقها من تعليم اللّغة العربيّة وقف التّوجه الجديد، ويتناسب ومتطلّبات المقاربة بالكفاءات المعتمدة في الإصلاح المنتهج، غير أنّنا لاحظنا أنّ تطبيقه في كتاب اللغة العربيّة لا يخدم الكفاءة الختاميّة المراد تحقيقها في متعلّم السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط كما نصّ على ذلك المنهاج ولا يحقق البعد التّواصلي الّذي تدعو إلى تجسيده السّياسة التّربويّة وذلك راجع لـ :

- ما شاب تقديمه من نقائص ساهمت في الحدّ من فاعليته منهجيا ومعرفيا.
- مواضيعه نماذج مكرّرة سبق للمتعلّم إنجازها في أطوار سابقة.
- صعوبة تحقيقه ماديا وزمنيا خاصّة بعد التّخفيف الّذي طبّق في جوان 2013 خاصّة.

هـذه هـي إجابتنـا عمّـا سـبق وطرحنـاه فـي الفصـل السّـابق عـن واقـع المشـاريع الكتابية في الكتاب المدرسي.

5. التقيم في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ومدى ترجمته لمبادئ السّياسة التّربويّة.

إنّ التّقيـيم مكـوّن هـام مـن مكوّنـات العمليّـة التّعليميّـة التّعلميّـة ومـن بـين أهـمّ المرتكـزات الّتـي يقـوم عليهـا الفعـل التّربـوي، وفـي ظـلّ ممارسـته يتبـيّن لنـا مـدى اسـتيعاب المتعلّمـين للمقـرّرات المسـطّرة لهـم، وقـد أولتـه مصـادر ومرجعيّـات السّياسـة التّربويّـة عنايـة فائقـة كونـه ينـدرج فـي صـميم ديناميكيّـة التّغييـر النّـوعي الشّـامل الّـذي تبنـاه الإصـلاح وفـق متطلبـات المقاربـة بالكفـاءات، الّتـي تـولي اهتمامـا فائقـا لتقيـيم الـتّعلّم المتعلّـق بنمـوّ كفـاءات المتعلّمـين فـي مسـارهم التّعليمـي؛ كمـا أنّ المنهـاج والوثيقـة المرافقـة لـه ودليـل الأسـتاذ قـد تناولـت هـذا المكـوّن التّعليميّ الهـام وعرضـت أنواعه وتطرّقت ولو باقتضاب إلى خصائص كلّ واحد منها.

1.5.أنواع التّقييم في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

أقـرّت مصـادر ومرجعيّـات السّياسـة التّربويّـة أربعـة أنـواع للتّقيـيم وبعـد اسـتقرائنا لمّـا ورد فـي منهـاج اللّغـة العربيّـة تبـيّن لنـا أنّـه حـاول التّطـرّق إليهـا نظريًّـا دون أن يقـدّم الآليـات الّتـي تسـاعد المعلّـم علـى تنفيـذ هـذا الإجـراء التّربـويّ الهـامّ، وبـالعودة إلـى كتـاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط نجده مقدّما بالشّكل الآتي:

1.1.5. التّقييم التّشخيصي (Evaluation daignostique):

يهـدف هـذا النّـوع مـن التّقيـيم إلـى الوقـوف علـى مسـتوى المكتسـبات القبليّـة لـدى المتعلّمـين، لاكتشـاف مـواطن القـوّة وتعزيزهـا وتحـري مـواطن الضّـعف لتشخيصـها وتعـديلها وعلاجهـا، فهـو إذا إجـراء يقـوم بـه المعلّمـون فـي مسـتهلّ عمليّـة التّـدريس لأجـل الحصـول علـى بيانـات ومعلومـات وقـدرات ومعـارف االمتعلّمـين السّـابقة والضّروريّة لتحقيق المكتسبات.

فهـو بهـذا تشـخيص لمنطلقـات عمليّـة التّـدريس ومـدى اسـتيعاب المتعلّمـين، وقـد تمّـت برمجتـه فـي الأسـبوع الأوّل للـدّخول المدرسـيّ مثلمـا وجـدناه مسـطّرا فـي الوثيقـة

الحاملة للتّوزيعات السّنويّة للتّعلّم لمرحلة التّعليم المتوسّط[1]، فالتّقييم التّشخيصي يرافق كلّ عمليّة تعليميّة على حدى أي قبل الشّروع في التّعلّمات، وذلك قبل بداية الدّرس سواء أكان نشاط قراءة ودراسة النّص أو ظواهر لغويّة أو مطالعة موجّهة أو تعبيرا كتابيًّا أو مشروعا كتابيّا من خلال وضعيات الانطلاق الّتي ترافق بناء الدّرس والّتي تعنون في مذّكرات المعلمين بالتّقييم التشخيصي؛ وتكون في العادة عبارة عن مجموعة أسئلة تضبط التعلّمات السّابقة بالتّعلّمات اللاحقة أو وضعيّة تمهيديّة تقيس التعلّمات السّابقة وتشير إلى التّعلمات اللّاحقة، والّتي يهدف من خلالها كشف عن المكتسبات المعرفيّة والمنهجيّة للمتعلّمين قبل الدّرس، ولخلق عامل تحفيز يضع المتعلمين في قلب العمليّة التعليميّة/ التعلميّة ممّا يجعلهم فاعلين في العمليّة التّعلّميّة.

إنّ عمليّة التّقييم التّشخيصي الّتي ترافق كلّ عملية تعلميّة ترفق بتقديرات نوعيّة تجعلها أكثر نجاعة ودلالة ودعما للمتعلّم نظير التّحوّل من أساليب التّقييم الكميّ الّذي يعتبر نوعا من العقاب؛ إلى ممارسات تقييميّة تعتمد على التّقييم النّوعيّ الّذي يثمّن ويدعم جهد المتعلّم، حيث أنّ هذا التّقييم يؤخذ كمؤشّر فيما يعرف بالمراقبة المستمرة والّتي تكون من خلال تفاعل المتعلّم مع الدّرس ومشاركته البنّاءة؛ ومن خلاله يقف المعلّم على مدى تحصيل المتعلّم للمعارف والكفاءات وفي بعض الأحيان يراعى سلوكه في القسم...الخ ونجدها في كشف النّقاط تحت مسمّى " التّقييم المستمرّ".

2.1.5. التّقييم التّكويني: (Evaluation formation)

يهدف هذا النّوع من التّقييم إلى الكشف عن درجة مسايرة المتعلّمين للعمليّة التعليميّة /التعلميّة ومدى تحكّمهم في الكفاءات والكشف عن الصّعوبات الّتي تعترضهم. وقد تجلّى هذا النّوع في الكتاب المدرسيّ تحت مسمّى "**نشاط الإدماج والتّقييم التّكويني**" ويكون بعد الانتهاء من دراسة ثلاث وحدات تعليمية، وقد ميّزه

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **التوزيعات السّنويّة لمرحلة التّعليم المتوسّط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، جوان2013،ص22

الكتاب بلون أزرق خُصّص للفصل الأوّل نشاطين للتّقييم التّكويني أوّلهما في نهاية الوحدة الثالثة والثاني في نهاية الوحدة السّادسة بالشكل الآتي:

رقم	الوحدة	القراءة	المطالعة الموجهة	الظواهر اللغوية	البناء الفني	التعبير الكتابي	المشروع الكتابي
1	العلوم والتقدّم التكنولوجي	سيارة المستقبل	أنترنيت المستقبل	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	التعبير الحقيقي / المجازي	توسيع فكرة	أعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال في أعمال شاقّة
2	قضايا اجتماعيّة	المدنيّة الحديثة	الناشئ الصغير	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	التعبير الحقيقي / المجازي	تلخيص نصّ	
3	حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	معركة بعد أخرى	تقديم المفعول به	السّجع	تقليص نصّ	
نشاط الإدماج والتقييم التكويني 01							
4	التضامن الإنساني	القبعات الزرق	جمعيات في مواجهة	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	أسئلة عامّة	كتابة نص إخباري	تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة
5	الدين المعاملة	من شمائل الرسول ص	خلق المسلم	حذف الخبر وجوبا وجوازا	الإستعارة	الحوار	
6	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	موزار الموهبة النادرة	الجملة البسيطة	الإستعارة المكنيّة	الوصف	
نشاط الإدماج والتقييم التكويني 02							

الجدول رقم (36): التوزيع الفصلي لمحتوى البرنامج الدّراسي لمادة اللغة العربيّة في السّنة الرابعة من التعليم المتوسّط.

أشار دليل الأستاذ إلى أنّ التّقييم التّكويني «يتمثّل في الأسئلة المدرجة في كلّ نشاط (البناء الفكريّ، البناء الفنيّ، البناء اللّغويّ» الأمر الّذي وجدناه محققا فعلا في كتاب اللغة العربيّة ونذكر فيما يلي مثالا عن ذلك:

الوضعيّة الأولى:

«ضرب زلزال عنيف أحد البلدان فهبّ العالم متضامنا مع المنكوبين، مقدّما مساعدات سخيّة خفّفت من آلامهم، ممّا أثار في نفسك شعورا بالابتهاج لهذا التّضامن.

اكتب نصا من خمسة عشر سطرا تصف فيه ما وقع وما شعرت به مستعملا:

- أربع مفردات على الأقل تكون دالة على التّضامن والتكافل.
- جملتين اسميّتين حذف المبتدأ من أحدهما وجوبا وأخرى جوازا.
- جملتين فعليتين بسيطتين.
- استعارتين مكنيّتين»[1]

إنّ الأمر الّذي شدّ انتبهنا في هذا النّشاط الإدماجي المبني على الوضعيّة الإدماجيّةّ استجابتها لمعايير الصّياغة المنصوص عليها في المقاربة بالكفاءات والمتمثّلة في:

- **السّند:** الّذي يصف محيط الموقف المختار وهنا حدّد بدقّة والمتمثّل في ضرب الزلزال العنيف أحد البلدان، والمعلومة المتمثّلة هنا في الهبّة التضامنيّة والإمدادات المقدّمة للمتضررين، والوظيفة وتتمثّل هنا في الشّعور الّذي أثاره هذا الموقف في نفس المتعلّم.
- **التعليمة:** وتتمثّل هنا في استثمار معارف سابقة:

-أربع مفردات على الأقل تكون دالة على التّضامن والتّكافل.

-جملتين اسميّتين حذف المبتدأ من أحدهما وجوبا وأخرى جوازا.

-جملتين فعليتين بسيطتين.

- استعارتين مكنيّتين.

كما أنّ هذه الوضعيّة تستجيب لكلّ المعايير الواجب تحقيقها في الوضعيّة الإدماجيّة إذ أنّها وضعيّة مركّبة يتطلّب حلّها تجنيد المتعلّم لمعارفه ومهاراته الّتي

[1]. وزارة التربية الوطنيّة،**اللغة العربيّة السّنة الرابعة من التعليم المتوسّط**، ص63.

سبق وأن تلقاها كما تمتاز بأنّها وضعيّة ناجعة ومحفّزة ومركّبة ومحيّرة، ولها بعد قيميّ يتمثّل هنا في التّضامن، بالإضافة إلى أنّها تعدّ وضعيّة تواصليّة تختلق كلّ الاختلاف عمّا سبق وتناولناه في الوضعيات االخاصّة بنشاط التّعبير الكتابيّ، الّذي جعلنا نتساؤل عن مردّ اختلاف الصّياغة في ذات الكتاب؟

إنّ هذه الوضعيّة وبمقارنتها بما ورد في الجدول السّابق المعنون بـ: التوزيع الفصلي للمحتوى التعليمي لمادة اللّغة العربيّة، نلاحظ انتقاء مضامين تعليميّة تتميّز بنوع من الصّعوبة والجِدّة بالنّسبة للمتعلّم، ليُتحقّق من خلالها تمام اكتساب الكفاءة وإن لم يتحقق المطلوب تحدّد مواطن العجز وتبرمج في حصّة الأعمال التّطبيقيّة.

أمّا في الحقل المعجمي والدّلالي فإنّنا لاحظنا انتقاء يتناسب والقيّم المراد توطيدها بما يسمح به الإطار المفاهيمي العام الغالب في الوحدات الثّلاث المبرمجة؛ والمتمثّل في التضامن والتكافل والأخوّة وحسن المعاملة.

تُردف الوضعيّة الإدماجية في هذا التّقييم بشبكة التّقيم الذّاتي وتتلى بعدد من التّعليمات التّوجيهيّة كما يلي:[1]

[1]. وزارة التّربيّة الوطنيّة، **اللّغة العربية السنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، ص 63.

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	التعليل
هل كتبت نصا وصفيا؟			
هل عبّرت في النّص عن مشاعري؟			
هل احترمت الحجم المطلوب؟			
هل استعملت أربع مفردات دالة على التضامن والتكافل؟			
هل وظفت جملة اسميّة حذف منها المبتدأ وجوبا؟			
هل وظفت جملة اسميّة حذف منها المبتدأ جوازا؟			
ها أتيت بجملة فعليّة بسيطة؟			
هل أتيت بجملتين بسيطتين؟			
هل اتيت باستعارتين مكنيّتين؟			

الجدول رقم (36): شبكة التّقييم الذّاتي فلنشاط الإدماج والتّقييم التّكويني في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

1. «أنجز ما هو مطلوب منك في الوضعيّة.

2.قارن النّص الّذي أنتجته بالمقاييس الّتي وضعتها في شبكة التقييم الذاتي.

3. عين المواقع الّتي أصبت فيها وضع مقابلها نعم والمواضع الّتي أخطأت فيها وضع مقابلها لا، ثمّ علل أسباب الخطأ ودوّنها في الشّبكة.

4. قارن بين مجموع الصّواب ومجموع الخطأ واحكم على عملك»[1].

3.1.5.التّقييم التّحصيلي:

مُيّز التّقييم التّحصيلي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بلون البرتقالي، يطبّق بعد إنجاز كلّ الوحدات المبرمجة للفصل الدّراسي بهدف التّحقّق من مدي اكتساب التّعلّمات والكشف عن مدى تحكّم المتعلّم في

[1]. وزارة التربية الوطنيّة، **اللغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، ص63.

الكفاءات القاعديّة المسطرة؛ وهو عبارة عن نشاط تقييمي ينجزه المتعلّم بمفرده خلال " **أسبوع الإدماج**"[1].

ورد نشاط التّقييم التّحصيلي في ثلاثه مواضع في كتاب اللّغة العربيّة المخصّص لهذا الطّور، أوّلها كان آخر الوحدة التّاسعة(9) المعنونة بـ "الثروات الطبيعيّة" أي بعد إنجاز ثلاثة نماذج للتّقييم التّكويني، تتضمّن نصّا واحدا يطلب من المتعلّم أن يتعمّق في فهم الأفكاره من خلال أسئلة البناء الفكري، ولغته من خلال أسئلة تقيّم مكتسباته اللّغويّة والبلاغيّة المبرمجة لهذا الفصل، ولم يختم الموضوع بوضعيّة إدماجيّة.

وثانيها برمج آخر الوحدة الثامنة عشر(18) المعنونة بـ "الإنسان والحيوان" أي في نهاية الفصل الثّاني، يتألّف من نصيّن اثنين على المتعلّم الإجابة على الأسئلة المندرجة تحتهما والّتي تعالج جوانب معرفيّة ولغويّة، ختم الموضوع الأوّل بوضعيّة إدماجيّة تستجيب لمعايير الصّياغة في المقاربة بالكفاءات بينما النّص الثّاني لم يحوها.

وثالثها كان في نهاية الوحدة الرابعة والعشرون(24) المعنونة بـ" الصناعات التّقليديّة" ضمّ ثلاثة مواضيع تقييميّة لم تختلف كثيرا عمّا سبقها، إلاّ ما تعلّق بالوضعيّة الإدماجيّة الّتي لاحظنا وردودها في النّص الأوّل والثّالث والّتي صيغت بطريقة تقليديّة بعيدة كلّ البعد عن معايير صياغة وضعيّة إدماجيّة وفق ما تنصّ عليه المقاربة بالكفاءات؛ و لم تدرج في الموضوع الثّاني الّذي جاء في صورة أسئلة تتناول الجانب الفكريّ للنّص وبعض القضايا المتعلّقة بجانب المعجم والدّلالة، وسؤال عن نوع النّمط الغالب في النّصّ وثلاث أسئلة عالجت الجانب اللّغوي وتمثّلت في تحديد وظيفة جملة واستخراج أسلوب تعجّب وإعرابه إعرابا تاما، وفيما يأتي مثال عمّا ورد في هذا النّوع من التّقييم:

---

[2]. أسبوع الإدماج، وهو عبارة عن أسبوع يتوقف فيه تقديم الدّروس، ويتوجه فيه المعلّم لتقديم جملة من الأنشطة والوضعيات يقوم المتعلّمون من خلالها، بتوظيف وإدماج مكتسباتهم ومن ثمّة التأكد من مدى تحكمهم في الموارد (معارف، مهارات، سلوكات) ومنه مدى تحقيق الكفاءات المرصودة لهذا النشاط في هذا المستوى التعليمي

1. اقرأ النّص الآتي ثمّ أجب عن الأسئلة الّتي تليه:

يملك الكثير من النّاس طبائع غريبة غير متوقّعة تتسم في غالب الأحيان بالتّهور المفرط، لقد انقطع النّاس عن بعضهم البعض ولم يتعودوا يتساعدون فيما بينهم ولو بقرض مجرد ملعقة لبعضهم، متخلين في ذات الوقت عن تواضعهم وتغليف أفعالهم وتصرفاتهم بأبسط صفات الحياء والحشمة.

قديما كانت تقاليد الشّرف وحسن الجوار تفرض (أن يتقاسم الجيران) كل مأكل نادر من اللّحم والفواكه أو على الأقل يخفي الشّخص تلك الأشياء المطلوبة حين يشتريها حتى لا تثير حفيظة جيرانه أو أقاربه الآن، على خلاف ذلك ترسّخ التّبجّح والتّمظهر بين النّاس فصاروا يتنافسون في عرض أكبر قدر من الفضلات أمام أبوابهم، وفي نشر أغلى الثّياب والأفرشة بنوافذهم حتى يثيرون غيرة من لم يسعفه جيبه لانتفاء مثلها أو أحسن منها.

لقد أصبح النّاس (يملكون متاعا) وأشياء لم تكن تراودهم قديما حتى في الأحلام من آلات برّاقة (تستعمل في التّمتع بالموسيقى)، أو في حفظ الأطعمة بالبرودة أو في إنارة البيوت أو تكييف هوائها وتخفيف هبّات الريّح داخلها، فكان لهذا التّطور الماديّ أثر في حياتهم وسلوكهم....[1]

عبد الحميد بن هدوقة: الجازية والدراويش (يتصرف)

الأسئلة:

1. ما معنى العبارات الآتيّة: «تثير حفيظة جيرانهم»، «ترسّخ التّبجح والتّمظهر»، «لم تكن تراودهم».

2. ما موضوع المقارنة الّتي يجريها الكاتب؟

3. استخرج من النّص ثلاثة مفردات تبرز المواطن الّتي يستحسنها الكاتب في سلوك النّاس، وثلاثة مفردات تعبّر عن استقباحه لمواطن أخرى.

4. هناك أسباب لتغيّر النّاس وتبدلهم حسب النّص، ما هي هذه الأسباب؟

[1] .وزارة التربية الوطنيّة، **اللّغة العربيّة السّنة الرابعة من التعليم المتوسّط** ، ص177.

5. استهل الكاتب نصّه بعرض موقف ثمّ فصّله وعلّله وبرهن على صحّته، بين ذلك وعيّن بناء على المعطيات السّابقة النّمط الغالب في هذا النّص.

6.ما المقصود من العبارة الآتيّة: «لم تسعفه جيبه لانتقاء مثلها»؟ ما فائدة التعبير عن المعنى بهذه الطريقة؟.

7. جاء في النّص: «تغليف أفعالهم... بأبسط صفات الحياء»، عبّر بأسلوب حقيقي عن المعنى المقصود.

8. ما وظيفة كل جملة واقعة بين قوسين في النّص؟

9. عين خبر في الجملة الآتيّة: «صاروا يتنافسون في عرض أكبر قدر من الفضلات»

10. تريد إقناع الكاتب بأنّ التّكافل في المجتمع منتشر يجسّده أفراد ومنظمات (الهلال الأحمر، الصليب الأحمر...) اكتب الحوار ّالذي دار بينكما في عشرة أسطر مستعملا جملتين مركبتين واستعارتين.

إنّ هذا التّقييم التّحصيليّ هو بمثابة بناء اختبار تقييمي تحصيلي[1]، من خلاله يقف كلّ من المعلّم والمتعلّم على مدى تحقّق الكفاءات المسطّرة، ومعرفة مقدار ما حدث من تحصيل دراسي على أساسه نحدّد مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّم.ومن خلاله أيضا يمكننا أن نستثير دوافع التّعلّم عند المتعلّم وأن نقيّم طرائق التّدريس وأساليبه، ومن ثمّ نقيّم المناهج ومدى ملاءمتها لاحتياجات المتعلّمين.

وما لاحظناه في بناء هذه التقييمات أنّها نموذجيّة[2] في بنائها حيث إنّها تخضع لشروط بناء اختبار وفق ما تنصّ عليه المقاربة بالكفاءات وتستجيب للغايات الّتي تنصّ عليها السّياسة التربويّة؛ فمواضيعها كلّها تعالج قضايا ذات بعد قيمي مستمدّ من الواقع الاجتماعي الجزائري؛ وبناؤها يحترم المقاربة النّصيّة إلى أبعد الحدود،

---

[1]. يعرّف اختبار بأنّه «أداة لقياس يتمّ إعدادها وفق طريقة منظّمة يتكوّن من عدّة خطوات تتضمّن مجموعة من الإجراءات الّتي تخضع لشروط وقواعد محدّدة بغرض تحديد درجة امتلاك السّمة أو قدرة معيّنة من خلال إجابته على عيّنة من الأسئلة» عبد الواحد الكبيسي، **القياس والتّقويم**، دار جرير للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2007، ط1، ص107.

[2]. إلا ما تعلّق بالتّقييم التّحصيلي المدرج في الفصلين الأول والثّاني في شقّه المتعلّق بالوضعيّة الادماجيّة.

كما أنّها تغطي مجمل الكفاءات المدروسة خلال الثّلاثي من ظواهر لغويّة أو صرفيّة أو بلاغيّة،ضف إلى ذلك أنّ صياغة أسئلتها تحترم تصنيف بلوم لمستويات المعرفة بدءً من التّذكّر إلى مستوى التّقييم؛ ويمكن أن ندلّل لذلك بالنّص المستشهد به سابقا، فموضوعه المختار يعالج قضيّة جوهريّة مستقاة من صميم المجتمع الجزائـرّي المتمثّلة في تغيّر طبائع النّاس ونفسيّاتهم في الوقت الحاضر بالمقارنة مع ما كانت عليه في السّابق، للكاتب الجزائري " عبد الحميد بن هدّوقة المقتصّ من روايته الشّهيرة " جازيّة و الدّراويش".

إنّ هذا النّص له دلالة لدى المتعلّم ولغته بسيطة وحجمه مثاليّ يلبّي متطلّبات النّص التّعليمي جميعها، أمّا أسئلته فنلاحظ أنّها تحقق شروط بناء اختبار وفق ما تنصّ عليه المقاربة بالكفاءات.

فهي تتدرّج من العام إلى الخاص ومن السّهولة إلى الصّعوبة، إضافة أنّها تراعي مستويات المعرفة عند بلوم، فالسّؤال الأوّل والثّاني يراعيان مستوى التذكّر، بينما السّؤال الثّالث والرّابع يراعيان مستوى الفهم، في حين أنّ السّؤال الخامس والسّادس يراعيان مستوى التّحليل والسّابع والثّامن يراعيان مستوى التّركيب؛ أمّا الوضعيّة الإدماجيّة فإنّها تستجيب نوعا ما لبناء الوضعيّة وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات.

4.1.5. التقييم الذاتي:

إنّ التّقييم الذّاتي أداة تكوين فعّالة بالنّسبة للمتعلّم توصي به المقاربة المعتمدة في إصلاح2003، وقد أكّدت على فاعليّته وضرورة إدراجه مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة، كونه يدمج المتعلّم في الفعل التّعليميّ، ويعطيه الفرصة لتقييم إنجازاته وبذلك يكون المتعلّم مشاركا في تعليمه ومدركا لمدى تحصيله للكفاءات المسطّرة له.

أمّا عن واقعه في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط فإنّنا نجد شبكة التقييم هذه حاضرة فيما دعاه الكتاب بـ " نشاط الإدماج والتّقييم التّكويني"[1]

[1]. ينظر. وزارة التربية الوطنيّة، **اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التعليم المتوسّط** ، ص176.

فقـط، وهـي تختلـف كثيـرا عـن التّصـميم العـام لشـبكة التّقيـيم الـذاتي المتعـارف عليهـا والمعتمـدة فـي كـلّ كتـب اللّغـة العربيّـة للأطـوار سـابقة، وهـذا عكـس مـا تـنص عليـه المقاربة النّسقية وما تدعو إليه السّياسة التّربوية.

حوصلة الفصل:

إنّ أهـمّ مـا نسـتنتجه مـن خـلال مـا سـبق عرضـه حـول ترجمـة كتـاب اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط لمبـادئ السّياسـة التّربويّـة الجزائريّـة، هـو أنّ الكتـاب حـاول مـن خـلال محتـوى نصوصـه تجسـيد مبـادئ السّياسـة التربويّـة الجزائريّـة المتمثّلـة فـي البعـد الـوطني وذلـك بتفاعـل مركّبـات الهويّـة الـثلاث المصـنّفة فـي المجـالات المفاهيميّـة المجسّـدة لغايـات التّربيـة جميعهـا علـى غـرار حـبّ الـوطن والاعتـزاز بانتمـاء إليـه والـدّفاع عـن بوحدتـه والافتخـار برمـوزه، والبعـد القيمـي بالتشـبع بمبـادئ الاسـلام وقيمـه الروحيّـة والبعـد الـديموقراطي بإرسـاء مبـادئ السّـلم وتعزيـز حقـوق الانسـان والبعـد العصـري مـن خـلال التّكيـف مـع العـالم مـن حولـه دون اضملاح و مواكبة العصرنة.

كمـا أنـه اسـتجاب لمـا نصّـت عليـه مصـادر ومرجعيـات السّياسـة التّربويّـة مـن خـلال تطبيـق المقاربـة بالكفـاءات والمقاربـة النّصـيّة والتواصـليّة فـي تقـديم الأنشـطة التعليميّـة المتضـمنة فيـه، كمـا أنّـه حـاول تطبيـق مـا دعـا إليـه منهـاج اللّغـة العربيّـة للسّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط فـي ملمـح الخـروج وفـي الكفـاءة الختاميّـة وتحقيـق الأهـداف والكفاءات الخاصة بالأنشطة التعليمية.

خاتمة:

ينتمي موضوع " **تعليم اللّغة العربيّة بين السّياسة التّربويّة والتّصوّر النّظريّ للمنهاج وترجمتهما في الكتاب المدرسيّ للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**" إلى مجال اللّسانيات التّعليميّة، يكتسي أهميّة خاصّة ويشوبه نوع من التّعقيد، مضمونه شائك متعدّد المشارب يرتبط بالواقع السّياسي والثّقافي والتّربوي للجزائر ويتعلّق بأحد مقوّمات الهويّة الوطنيّة المتمثّل في" اللّغة العربيّة" الّتي تعدّ الوعاء الحامل للمبادئ والقيم والتاريخ والعادات والتقاليد.

يتناول هذا البحث الرّبط بين الجانب النّظري الّذي هندست أطره السّياسة التّربويّة الجزائريّة في مصادرها التّشريعيّة المتمثلة في دستور 1996 المعدّل سنة2008، والقانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة رقم 08—04 المؤرّخ في 23 جانفي2008، ومرجعياتها المتمثلة المرجعيّة العامّة للمناهج المعدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة رقم 08—04 المؤرّخ في 23 جانفي2008، والدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في يناير 2008)، الراسمة لتصوّرها لمتعلّم اليوم مواطن الغد، من خلال الغايات والمرامي والأهداف والأطر البيداغوجيّة التي تكفل تحقيق ذلك، والجانب التّطبيقي المتمثّل في ترجمة منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسط والكتاب المبرمج لهذا الطور لهذه الغايات والأبعاد وتحقيقها في الواقع.

خلص الجانب النّظريّ المتعلّق بالدّراسة الوصفيّة الاستقرائيّة لمصادر السّياسة التّربويّة المذكورة أعلاه إلى:

- تكامليّة وانسجام مضامين مصادر ومرجعيات التّربويّة الجزائريّة عموديا من حيث المبدأ والغاية والخيارات والأبعاد والأهداف.
- انسجام مضمون مرجعيّات السّياسة التربويّة عموديا في تحديد الأطر البيداغوجية الّتي تكفل تحقيق مسعى السّياسة التربويّة الجزائريّة.

• أكّدت مصادر ومرجعيات السّياسة التّربويّة على أهميّة تعليم اللّغة العربيّة ومكانتها ودعت لتحديث استراتيجيّات التّعامل معها لجعلها قادرة على مواكبة مستجدّات العصر، فاعلة في العمليّة التّواصليّة.

• هندست مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة نضم إعداد مناهج إصلاح2003 مراعيّة **الانسجام** المتعلّق بالأهداف والمضامين والهيكلة العامّة للمراحل التّعليميّة والأطوار داخل المرحلة الواحدة و**الشّفافيّة** المتعلّقة بمعيار التّقويم.

أمّا عن واقع ترجمة ما تضمّنته مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة في منهاج و كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط نجيب:

• إنّ منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط حقّق جميع ما أوجبته مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة من غايات وخيارات وأهداف لكن شاب تطبيقه لها عدّة اختلالات تتعلّق بعدم احترام الزّمن الدّراسي لمادة اللّغة العربية وخاصة ما تعلّق ببعض الأنشطة الهامة كنشاط القراءة والظّواهر اللّغويّة والتّعبير بشقيه، إضافة إغفال بعض الجوانب المتعلّقة بالتّقييم.

وفيما يخصّ الكتاب المبرمج لمتعلمي هذا الطّور فأنّه استجاب لغايات والخيارات والأهداف الّتي هندست لها مصادر ومرجعيات السّياسة التربويّة جميعها، لكنّه أخّلّ في تحقيق بعض الجوانب البيداغوجيّة المتعلّقة بمتطلّبات المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة في تطبيقه للأنشطة التعليميّة.

الاقتراحات:

إنّ غاية السّياسة التّربويّة من إصلاح النّظام التّربوي حدوث تغيير إيجابي وتحقيق تغيّر ملموس في الفعل التّعليمي، ومنه تأسيس متعلّم قادر على مواجهة تحدّيات اليوم ومجابهة رهانات المستقبل ومسايرة التّطوّرات الحاصلة في كلّ الميادين؛ ومن خلال دراستنا لمصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة تبيّن لنا أنّ هذا الإصلاح التّربوي على أهميته وجرأته يعدّ إجراء متسرّعا لم يتحّقق فيه الانسجام بين الإرادة الفاعلة في التّحسين والتّطوير وترجمة ذلك ميدانيّا ما يؤكّده تأخير إصدار

القانون التّوجيهي للتّربيّة وإعادة تكيف الوثيقتين التنظيميتين وفقه لذا سنحاول تقديم بعض الاقتراحات الّتي من شأنها الإسهام في تلافي ما وقع من خلل في مصادر ومرجعيات السّياسة التربويّة والوثائق البيداغوجيّة المترجمة لها و هي كالآتي:

- إعادة قراءة وتنظيم ما ورد في القانون التّوجيهي كونه يعاني من ركاكة في التّعبير ولغته لا ترقى للّغة القانونيّة الّتي تتميّز بالدّقة، كما أنّ بعض فقراته تتّسم بإسهاب مملّ في بعضها الآخر يتميز بالتلخيص المخلّ.
- إعادة قراءة وتنظيم المادة المعرفيّة الواردة في الدّليل المنهجي لإعداد المناهج بحيث تكون منسجمة بعيدة عن التّرف المصطلحي الّذي تشهده لتدلّ على المطلوب بشكل صريح، فتؤدّي بذلك دورها البيداغوجي والتّقني في رسم الأسس الّتي تبنى عليها المناهج بشكل أوضح و أسهل.
- إعادة النّظر في طريقة تطبيق المقاربة بالكفاءات الّتي لاحظنا أنّها حبيسة المناشير الوزاريّة والوثائق التّربويّة أمّا تطبيقها في المناهج وكذا في الكتب المدرسيّة وطرائق التّدريس، لازال بعيدا عن تحقيق غايتها المتمثّلة في إكساب المتعلّم الكفاءات الّتي تمكّنه من التّعايش في مجتمعه.
- خلق لحمة بين معدّي مصادر ومرجعيّات السّياسة التّربويّة وبين معدّي المناهج التّعليميّة والوثائق البيداغوجيّة المرافقة له ومؤلفي الكتب المدرسيّة حفاظا على الانسجام الأفقي بينها تحقيقا لغايات الإصلاح.
- إخضاع كلّ من المنهاج والكتاب للجنة قراءة قبل إخراجه وتوظيفه في العمليّة التّعليميّة
- تفعيل عمليّة التقييم بكلّ صوّره وفق ما تنصّ عليه البيداغوجيا المطبّقة.
- تحقيق التواضع المصطلحي بين كلّ الوثائق التّربويّة على اختلاف أنواعها وأدوارها.

- تكـوين المعلّمـين تكوينـا جيّـدا وفعّـالا وتـوفير ظـروف عمـل ووسـائل تسـمح بتحقيـق الفعـل التّربـوي وفـق مـا تـنصّ السّياسـة التّربويّـة لإلا يكـون الإصـلاح والتغييـر شعارات رنانة لا تطبيق فعلي لها.
- إنشـاء معهـد خـاص بالتربيّـة والتّعلـيم بـه هيئـة استشـاريّة دورهـا يكمـن فـي حصـر الاخـتلالات الّتـي يعـاني منهـا هـذا القطـاع الحسـاس وإجـاد الحلـول المناسـبة والسّـهر على تطبيقها، ومتابعة الفعل التعليمي منهجيا وبيداغوجيّا وتكوين المكونين.
- إنشـاء لجنـة قـراءة للكتـب المدرسيّة والمنـاهج الدّراسـيّة تلافيـا لمـا يعتريهـا مـن اخـتلالات وأخطاء قبل طبعها توزيعها.
- التّريّث قبل إعداد أي إصلاحات أو تعديلات في مجال التّعليم.

والنّتيجـة العامّـة الّتـي يمكـن أن نخـتم بهـا هـذا البحـث هـي أنّ إصـلاح المنظومـة التّربويّـة عامّـة عمليّـة مدروسـة ومحسـوبة التطلّعـات والعواقـب، ولهندسـتها لابـدّ مـن تفاعـل كـلّ الأطـراف الفاعلـة فيهـا مـن بـاحثين فـي الحقـل التّربـوي ولسـانيين وعلمـاء الـنّفس والاجتمـاع والعـارفين بـالتعليم وخبايـاه مـن مـؤطّرين ومدرّسـين لأنّهـا عمليّـة بنـاء مـتعلّم اليـوم مـواطن الغـد هـذا الفـرد الـذي سـتوكل لـه مهمّـة حمـل آمـال وتطلّعـات الجزائر وإعلاء مكانتها بين الأمم.

وفيمـا يخـصّ تعلـيم اللّغـة العربيّـة فـإنّ تخطـيط لـه يجـب أن يـتخلّص مـن الطرائـق التلقينيّـة ودعـم المقاربـة بالكفـاءات والمقاربـة النّصـيّة والمقاربـة التّواصـليّة لتمكـين المتعلّمـين مـن امـتلاك ملكـة لغويّـة تمكّـنهم مـن التّواصـل بهـا مـا مـن شـأنه أن يحـافظ عليهـا ويحقـق الأبعـاد والغايـات الّتـي سـعت السياسـة التربويـة الجزائريـة تحقيقهـا مـن خلال مصادرها ومرجعياتها.

ملخص البحث باللّغة العربيّة

ينـدرج هـذا البحـث الموسـوم بـ " **تعلـيم اللّغـة العربيّـة بـين السّياسـة التّربويّـة والتّصـوّر النّظـري للمنهـاج وترجمتهمـا فـي الكتـاب المدرسّـي السّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط أنموذجـا**" ضـمن فـرع مـن فـروع اللّسـانيات التّعليميّـة، يـدور موضـوعه حـول البحـث عـن مـدى تحقيـق التّناسـق والانسـجام بـين الغايـات والمرامـي والأهـداف الّتـي سـطّرتها السّياسـة التّربويّـة للّنّظـام التّربـوي التّعليمـي الجزائـري، فـي مصـادرها المتمثلـة فـي "**دسـتور 1996**"ومـا لحقـه مـن تعـديلات سـنتي 2002،2008 و"**القـانون التّـوجيهي للتّربيـة الوطنيـة رقـم04-08 المـؤرّخ فـي 23 جـانفي2008**"، ومرجعياتهـا المتمثلـة فـي "**المرجعيّـة العامّـة للمنـاهج المعدلـة وفـق القـانون التّـوجيهي للتربيّـة رقـم04-08 المـؤرّخ فـي 23 جـانفي2008**" و"**الـدليل المنهجـي لإعـداد المنـاهج" -نسـخة مكيفـة مـع القـانون التـوجيهي للتربيـة رقـم 08-04 المـؤرخ فـي 23 ينـاير 2008-**"، وواقـع ترجمتـه فـي "**منهـاج**"و"**كتـاب السّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط**"، هـذا الطّـور التّعليمـي الّـذي يعـدّ همـزة الوصـل بـين مـرحلتين تعليمتـين هـامتين والّـذي يتّسـم بخصوصـيّة طبيعـة المـتعلّم المراهـق النّمائيّـة (الجسـديّة والنّفسـيّة والمعرفيّـة). حيـث أنّ الإصـلاحات التّربويّـة الّتـي انتهجتهـا الجزائـر منـذ2003 اهتمّـت بالأمر وعدّته من الأولويات بدعوتها إلى مراعاة حاجات المتعلّمين.

دعـت مصـادر ومرجعيّـات السّياسـة التّربويّـة إلـى تحقيـق الغايـات والمرامـي والأهـداف الّتـي هندسـت أطرهـا نظريـا وبيـداغوجيا فيمـا يخـصّ تعلـيم اللّغـة العربيّـة باعتمـاد "**المقاربـة بالكفـاءات**" و"**المقاربـة النّصـيّة**" و"**المقاربـة التّواصـليّة**"، وتخيّـر الطّرائـق النّشـطة فـي التّعلـيم الّتـي تـدعو إليهـا البنيويـة المعرفيّـة لجعـل المـتعلّم فـاعلا في العمليّة /التعليميّة ولإعطاء تعلماته دلالة.

هـذا وخلصـت البحـث إلـى أنّ منهـاج وكتـاب السّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسّـط علـى حـدّ سـواء لـم يتمكّنـا مـن تحقيـق الأهـداف المسـطّرة بالكيفيّـة الّتـي تطلّعـت إليهـا السّياسـة التّربويّـة ومـن جملـة الاقتراحـات الّتـي أوردناهـا والتـي نظـنّ أنّ لهـا دورا فـي الرّقي بتعليم اللّغة العربيّة نورد:

- إعادة قراءة الوثائق المؤسّسة للسّياسة التّربويّة.

- بناء الأنشطة اللّغويّة وفق ما تنصّ عليه المقاربة بالكفاءات والمقاربة التّواصليّة.
- تحقيق المقاربة النّصيّة وبناء المحتوى اللّغوي وفق أطر النّحو الوظيفي.
- اعتماد الطّرائق النّشطة في تعليم اللّغة العربيّة وتفعيل إجراءات التّقويم التّربوي بكلّ أنواعه.
- إنشاء معهد خاص بالتربيّة والتّعليم به هيئة استشاريّة دورها يكمن في حصر الاختلالات الّتي يعاني منها هذا القطاع الحساس وإجاد الحلول المناسبة والسّهر على تطبيقها، ومتابعة الفعل التعليمي منهجيا وبيداغوجيّا وتكوين المكونين.
- إنشاء لجنة قراءة للكتب المدرسيّة والمناهج الدّراسيّة تلافيا لما يعتريها من اختلالات وأخطاء قبل طبعها توزيعها.
- التّريّث قبل إعداد أي إصلاحات أو تعديلات في مجال التّعليم.

الكلمات المفتاحيّة:

السّياسة التّربويّة، السّياسة التّعليميّة في الجزائر، تعليميّة اللّغة العربيّة، المناهج التعليميّة، الإصلاح التّربوي، إصلاح 2003، المقاربة بالكفاءات، المقاربة التواصليّة.

Abstract

This research, entitled **" Teaching Arabic Language between Educational Policy and Theoretical Curriculum Concept and its Translation: A Case Study of the Fourth Year of Middle School Textbook**," falls within the branch of educational linguistics. Its main focus is to investigate the extent of coherence and harmony between the goals, objectives, and aims set forth by the educational policy for the Algerian educational system, as reflected in its sources, including the "**Constitution of 1996**" and its subsequent amendments in 2002 and 2008, as well as "**the National Education Guidance Law No. 04-08 dated January 23rd, 2008**", and its references, including the "**General Framework for Modified Curricula according to the National Education Guidance Law No. 04-08 dated January 23rd, 2008**", and "**the curriculum development guide - adapted version in accordance with the National Education Guidance Law No. 08-04 dated January 23rd, 2008-**", and how they are reflected in the "**Curriculum (*Minhaj*)"** and "**Fourth Year of Middle School Textbook.**" This educational stage is considered a crucial link between two important educational stages, and is characterized by the specific developmental needs of adolescent learners (physical, psychological, and cognitive). Since 2003, the educational reforms implemented by Algeria have emphasized the importance of addressing learners' needs and considered it a priority.

Educational policy sources and references have called for achieving the ends, goals and objectives that have been theoretically and pedagogically designed for teaching the Arabic language by adopting the "**competency-based approach**", "**textual approach**", and "**communicative approach**". They have also preferred active learning methods that are advocated by cognitive constructivism to make the learner an active participant in the learning process and to give his/her learning significance.

The research concluded that both the curriculum and the textbook for the fourth year of middle school were unable to achieve the outlined goals in the manner anticipated by the educational policy. Among the proposals suggested by the research, which we believe play a role in improving Arabic language teaching, are:

- Re-reading the founding documents of the educational policy.
- Constructing linguistic activities in accordance with the competency-based and communicative approaches.
- Achieving the textual approach and constructing linguistic content in accordance with functional grammar frameworks.
- Adopting active methods in teaching Arabic language and activating all types of educational evaluation procedures.
- Establishing an institute dedicated to education with a consultative body whose role lies in identifying the imbalances that this sensitive sector suffers from, finding appropriate solutions, ensuring their implementation, and systematically

monitoring the educational action in terms of methodology, pedagogy, and training of those involved.

- Establishing a reading committee for school textbooks and curricula to avoid imbalances and errors before printing and distribution.
- Exercising caution before preparing any reforms or modifications in the field of education.

Keywords: educational policy; educational policy in Algeria; teaching Arabic language; educational curricula; educational reform; reform of 2003; competency-based approach; communicative approach.

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربيّة:

1.ابـن منظـور جمـال الـدّين بـن مكـرم، لسـان العـرب، دار الصـادر، بيـروت /ط1 ج12.

2. ابـن منظـور، لسـان العـرب، تـح: أحمـد حيـدر، دار إحيـاء التـراث العربـي بيروت،1996.

3.أحمـد الخطيـب نعمـان، الوسـيط فـي الـنّظم السّياسـيّة والقـانون الدّسـتوري، دار الثقافـة للنّشر، عمان، ط1.

4.أحمـد سـعادة جـودت، اسـتخدام الأهـداف التّعليميّـة فـي جميـع المـواد الدّراسـيّة، دار الثقافة، مصر،1991.

5.أحمـد طعميّـة رشـيدي، الأسـس العامّـة لمنهـاج تعلـيم اللغـة العربيّـة، دار الفكـر العربي، مصر 2004.

6.أحمـد طعيميّـة رشـيدي والسـيد منـاع محمـد، تـدريس العربيّـة فـي التعلـيم العـام- نظريات وتجارب-، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.

7.أحمد مرعي توفيق، المناهج الحديثة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، الأردن.

8.أوزي أحمـد، المعجـم الموسـوعي لعلـوم التّربيّـة، مطبعـة النّجـاح الجديـد، الـدّار البيضاء، الجزائر، ط1، 2006.

9.أيـت أشـنان علـي، اللسـانيات و الديـداكتيك-نمـوذج النحـو الـوظيفي مـن المعرفـة العلميّـة إلـى المعرفـة المدرسـيّة، السلسـلة البيداغوجيّـة،دار الثقافـة، المغـرب، ط1،ع/25، 2005.

10. براجـل علـى، اتجاهـات الإصـلاح التربـوي وإشـكاليته فـي العـالم العربـي، مخبـر التّربية والتنميّة الاجتماعيّة، دار الغرب، وهران،2000م.

11. براهمي براهيم، بادي نوّارة، النّظام التّربوي بين إشكاليّة الإصلاح و واقع الأزمة التّربويّة (دراسة سوسيولوجيّة تربويّة بالجزائر)، في أزمة التعليم في المغرب و العالم العربي " المقاربات"،عالم التّربيّة، المغرب،ع24، 2014.

12. البرجاوي مولاي مصطفى، حول التربيّة والتعليم في المغرب –الرهانات والواقع–، سلسلة شرفات، منشورات الزمن، ع/85

13. برو مارك، طرائق التعليم في التربيّة، تر: فرح بركة، دار ومكتبة الهلال، ط1، 2009.

14. البسّام عبد العزيز، نحو تطوير السّياسة التّربويّة في الأمارات العربيّة المتّحدة وثيقة مقدّمة إلى مؤتمر السياسة التربوية، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، أفريل 1980.

15. بكر عبد الجواد، السّياسات التّعليميّة وصنع القرار، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، مصر،2000.

16. بن بوزيد بو بكر، إصلاح التّربيّة في الجزائر" رهانات وإنجازات"، دار الفصبة للنّشر، الجزائر 2003.

17. بن دريج نذير، ترقيّة ملكة التعبير في ضوء المقاربة بالكفاءات، دار الهومة للطباعة والنّشر والتوزيع، الجزائر،2010.

18. بن يربح نذير، ترقية ملكة التعبير الكتاب في المقاربة بالكفاءات،دار الهومةللطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر،ط2010

19. بوعلاق محمد وبن يونس الطاهر، مقاربة الكفاءات بين النظريّة والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، دون دار نشر، الجزائر،2014.

20. بوفلجة غيّات، التّربيّة والتّعليم في الجزائر، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2006.

21. تركي رابح، أصول التّربيّة والتّعليم، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط2، 1990.

22. تركي رابح، التّعليم القومي والشّخصيّة الجزائريّة، الشّركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 1981.

23. تزروتي حفيظة، كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، دار الهومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر،2014.

24. جريدي محمّد، تحليل العمليّة التّعليميّة التّعلميّة-مدخل إلى علم التّدريس-، قصر الكتاب، المغرب،1995.

25. جلاتهورن ألان، قيادة المنهج، تر: سلام سيد أحمد وآخرون، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1995.

26. جميل الحبيب مصدّق، التّعليم والتّنميّة الإقتصاديّة، دار الرّشيد للنّشر، بغداد،1981.

27. الحاج قاسم مزيان، التّدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، ط1، 2005.

28. حاجي فريد، بيدجاغوجيا التّدريس بالكفاءات -أبعاد ومتطلّبات-، دار الخلدونيّة، الجزائر.

29. حبيبي ميلودي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب دراسة وصفيّة تصنيفيّة للنّماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1993.

30. حسن البحة عبد الفتاح، أصول تدريس اللغة العربيّة بين النظريّة والممارسة، دار الفكر، الأردن، ط2، 2007.

31. حسين فيصل وطحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربيّة، مكتبة الثقافة للنشر والتّوزيع، الأردن،1998.

32. الدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط5، 1985.

33. ديبـــوير كريســـتيان ونويـــل بيرناديـــت، تقيـــيم الكفايـــات الســـيرورات المعرفيّـــة (النمـاذج، الممارسـات، السّـياقات)، تـر: عبـد الكـريم غريـب، منشـورات عـالم التربيّـة، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، 2012.

34. الراجـي محمّـد، بيـداغوجيا الكفايـات مـن أجـل الجـودة فـي التربيّـة والتعلـيم، تـوب بريس للنشر والتوزيع، المغرب.

35. زكـــي بـــدوي أحمـــد، معجـــم مصـــطلحات التّربيّـــة والتّعلـــيم،دار الفكـــر العربـــي، القاهرة،1980،

36. زيـان ميلـود، أسـس تقنيـات التقـويم التربـوي مـع نمـاذج ز أنشـطة تطبيقيّـة، مطبعـة الهومة، الجزائر، دط، دت.

37. ســرير محمّــد الشــارف وخالــدي نــور الــدين، التــدريس بالأهــداف وبيــداغوجيا التقويم، مطبعة غريس، الجزائر، ط2،

38. ســلامة عبــد الحفــيظ، الوســائل التعليميّــة والمــنهج، دار الفكــر للطباعــة والنّشــر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000.

39. الســورطي يزيــد عيســى، السّــلطويّة فــي التّربيّــة العربيّــة، سلســلة عــالم المعرفــة، الكويت، أفريل 2009.

40. شـحاتة حسـن، أساسـيات التعلـيم والـتّعلّم –توجهـات حديثـة وتطبيقاتهـا، دار العـالم العربي، مصر، ط1، 2012.

41. شــعلان عبــد الحميــد عبــد الفتــاح، السّياســة التعليميّــة بــين الواقــع والمــأمول، مؤسّسة طيبة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2010.

42. صـديقي عبـد الوهـاب، اللسـانيات وتـدريس اللغـة العربيّـة نحـو منظـور وظيفـي جديد، مجلّة علوم التّربيّة، ع/54 يناير 2013.

43. عـامر فخـر الـدين، طـرق التـدريس الخاصّـة باللغـة العربيّـة والتربيّـة الإسـلامية، عالم الكتب، الرياض، ط2004،2.

44. عباس عمار،محطات بارزة في تطور الدساتير الجزائرية،مجلة السياسة و القانون،ع/08، قسنطينة.

45. العباسي عيسى، التّربيّة الإبداعيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنّشر، وهران،2006.

46. عبد البارئ عصر حسني، مهارات تدريس النّحو العربي –النظريّة والتّطبيق–، مركز الاسكندريّة للكتاب، مصر، ط1، 2000.

47. عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التّربيّة مصطلحات البيداغوجيا والديالكتيك، سلسلة علوم التربيّة، دار الخطابي، ع/10، ط1، 1994.

48. عبده داوود، نحو تعليم اللغة وظيفيا، مؤسّسة دار العلوم، الكويت، 1989.

49. عدس، عبد الرحمان دليل المعلّم في بناء الاختبارات التحصيلية، دار الفكر، الأردن،1999.

50. عفيفي محمّد الهادي، في أصول التّربيّة، مكتبة الأنجلو مصريّة، ط1، 1984.

51. عواضة هاشم، تقويم التعلّم، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 2010.

52. غريب عبد الكريم، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والديداكتيكيّة والسيكولوجيّة، منشورات عالم التّربيّة، المغرب، مطبعة النّجاح الجديدة، ج1، 2006.

53. غريب عبد الكريم، مستجدّات التّربيّة والتّكوين، منشورات عالم التربيّة، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2009.

54. الفرابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربيّة ومصطلحات البيداغوجيا والديالكتيك، سلسلة علوم التربيّة، ع09 ط1، 1994.

55. الفراهيدي الخليل بن أحمد، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وابراهيم السّمرائي، دار مكتبة الهلال، لبنان، ج7، 1982.

56. فـور إدجـار وآخـرون، تعلّـم لتكـون، تـر: حنفـي بـن عيسـى، اليونسـكو، الشّـركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، ط2، 1976.

57. فوضـيل عبـد القـادر، المدرسـة فـي الجزائـر، دار الجسـور للنّشـر والتّوزيـع، الجزائر، ط1، 2009.

58. لارسـن فريمـان دايـان ، أسـاليب ومبـادئ فـي تـدريس اللغـة، سلسـلة أسـاليب تـدريس اللغـة الإنجليزيّـة كلغـة ثانيّـة، تـر: عائشـة موسـى السـعيد، مطـابع جامعـة الملـك سعود، المملكة العربيّ السّعوديّة،1997.

59. المتوكّـل أحمـد، التركيبـات الوظيفيّـة –قضـايا ومقاربـات–، مكتبـة دار الأمـان، المغرب،2005.

60. متوكّـل أحمـد، مـن البنيّـة الجمليّـة إلـى البنيّـة المكوّنيّـة الوظيفـة المفعوليّـة فـي اللغة العربيّة، دار الثقافة، المغرب.

61. محمّـد حسـنين حسـين، التـدريس باسـتخدام طريقـة المشـروع، الرزمـة التدريبيّـة للمتعلّمين في الوطن العربي، دار المجدلاوي للنّشر والتّوزيع، ط1، 2007.

62. محمود محمّد مكوّنات القراءة المنهجيّة، دار المسيرة، ط4، 2008.

63. مدّاس أحمد، لسانيات النّص، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط2007،1.

64.مرزوقـي كريمـة، تلـوين حبيـب، الأدوار الاجتماعيّـة والمهنيّـة فـي الكتـاب المدرسي، سلسلة دراسات تربويّة، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، الجزائر.

65. هنـدام يحـي حامـد، جـابر جـابر عبـد الحميـد، المنـاهج –أسسـها تخطيطهـا، تقويمها–، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، ط8، 1996.

الدوريات:

66. المركـز الـوطني للوثـائق التربويّـة، سلسـلة مـن قضـايا التربيّـة " المقاربـة بالكفاءات"،ع/54.

67. المركز الوطني للوثائق التربويّة، سلسلة موعدك التربوي " التدريس و التقويم بالكفاءات"، ديسمير،ع/19

المعاجم:

68. مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مطابع الأوفست شركة الإعلانات الشّرقيّة، القاهرة، ج1، ط3، 1985.

المقالات الجامعية:

69. محمد لمين لعجل أعجال،دراسة مقارنة حول مبادرات التعديلات الدستوريةالاجرائية 1989،1996،2008،2016. و أثرها على المسار الديموقراطي والحريات، مجلة العلوم القانونية و السياسية،ع/14، أكتوبر2016.

70. وعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات –كيف تصاغ الكفاءة–، دون دار النّشر، الجزائر،2006.

71. يحي بعطيش، نحو نظريّة وظيفيّة للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة في اللسانيات الوظيفيّة الحديثة، جامعة منتوري، قسنطينة،2006/2005.

الوثائق الرسمية:

دستور الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية ،تعديل 2008.

الوثائق التربوية و المناشير:

72. وزارة التّربية الوطنية إصلاح المنظومة التّربويّة " النّصوص التّنظيميّة"،ج1،ط2،ديسمبر 2009.

73. وزارة التربيّة الوطنيّة، التدريس والتّقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، ع19، ديسمبر،2005.

74. وزارة التّربيّة الوطنيّة، التّقرير العام للجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة (مشروع)، مارس 2001.

75. وزارة التربيّة الوطنيّة، التوزيعات السّنويّة لنشاطات التّعلّم لمرحلة التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جوان 2013.

76. وزارة التّربيّــة الوطنيّــة، القــانون التــوجيهي للتربيــة الوطنيّــة رقــم 08-04 المــؤرّخ في 23 جانفي 2008،المركز الوطني للوثائق التّربويّة.

77. وزارة التّربيــة الوطنيــة، اللجنــة الوطنيّــة لإصــلاح المنظومــة التّربويّــة، واقــع الــدّورة الرّابعة العاديّة للجلسة العلنيّة،2011.

78. وزارة التّربيّــة الوطنيّــة، اللّجنــة الوطنيّــة للمنــاهج، الــدّليل المنهجــي لإعــداد المنــاهج-نســخة مكيّفــة مــع القــانون التّــوجيهي للتّربيّــة رقــم 08-04 المــؤرّخ فــي 23 يناير 2008

79. وزارة التربيّــة الوطنيّــة، اللّجنــة الوطنيّــة للمنــاهج، المرجعيّــة العامّــة للمنــاهج (معدّلــة وفــق القــانون التّــوجيهي للتّربيّــة رقــم 08-04 المــؤرّخ فــي 23 جانفي،2008،مارس2009.

80. وزارة التّربيّــة الوطنيّــة، النّشــرة الرّســميّة للتربيــة الوطنيّــة، عــدد خــاص سبتمبر/أكتوبر 2013.

81.وزارة التربيّة الوطنيّة، دفتر شروط إعداد كتاب مدرسي، العدد2002/04.

82. وزارة التّربيّــة الوطنيّــة، دليــل الأســتاذ-اللّغــة العربيّــة الســنة الرابعــة مــن التعلــيم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر.

83. وزارة التّربيــة الوطنيّــة، منــاهج السّــنة الرّابعــة مــن التّعلــيم المتوسّــط -منهــاج اللغــة العربيّة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر جوان 2013.

المراجع الأجنبية:

84.Cf.R.Deldime &R.Demoulin,introduction à la psychopédagogie. A l'usage des étudaints, office des publications universitaires, hidra,alger Editions .A .de Boeck, 1975.
85..R.la Borderie ,le métier d'élève, Hachette,Paris,1991.
86. .Xavier Roegers, Des situation pour intégrer les acquis scoulaires,De Boeck université ,Bruxelles,2003,p15.
87.Benjamin S.BLOOM et al,taxonomie des objectifs :domaine cognitif, M. LAVLEE ,Education Nouvelle,Montréal,1969.
88.Cf .Dieudonné-leclerq ,Edumétrie et docimologie, T.O.I.S.E. OU TAXONMIE d'obectifs instrumentée au service de l'évaluation pédagogique, Ed Université liège,2005.
89. CF. Manuel Majda Cahier des charges des ressource pédagogique, IGPDE, 2003.
90.F.richaudaeut ,conception et production des manuels scoulaires,guide pratique,paris,UNESCO,1979.
91.France Morandi et la Borderie ,Dictionnaire de pédagogie,Nathan,2006,p120.
92. France Morandi et la Borderie ,Dictionnaire de Pédagogie,Nathan,2006.
93.Gérad Scallon, L'évaluation formative ; Edition de Boeck Université,2000
94.Gérard Scallon L'évaluatin des apprentissages dans une approche par compétences,De Boec, université ,2004,p22
95. H.G.Widdowon, Une approche communicative de l'enseigemement des langues,Traduction de Katsy et Gerad blamont, Paris –Hatier – Credif,1981.
96.Jean DUBOIS et autres, dictionnaire de linguistique ,larouse ,Paris,1ere éd,1994,p482.
97. Jean Pierre Cup ,Dictionnaire de Didactique du français, CLE ,International,2003
98.JEAN-MICHEl ADAM, Eléments De Linguistique Textuelle, col philosophie et langage ,Mardaga Liège Belgique,1990

99.Jerry POCZTAR , La définition des objectifs pédagogiques, ESF,paris 3°éd,1987
100.Pierre Gillit ,L'utilisation des objectifs en formation, Contexte, évolution, in Education permanente ,n°85, Octobre 1986.
101.R.GALISSON et D.COSTE ,dictionnaire de didactique des langues,Hachette,paris,4eme éd,1979
102.Sorez Helene ,prendre la parole,hter,paris,1995 .

فهرس الجداول والأشكال الهندسية والمخططات:

1. فهرس الجداول:

عنوان الجدول	الصفحة
الجدول رقم (01): الأطوار التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط	**75**
الجدول رقم (02): التوقيت الأسبوعي والسنوي في الدليل المنهجي لإعداد المناهج لمادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.	**76**
الجدول رقم (03): ملامح التّخرّج من التعليم الأساسي في مجال اللّغات حسب الدليل المنهجي لإعداد المناهج.	**96**
الجدول رقك(04): التوزيع الزمني المستحدث في منهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط جوان 2013	**101**
الجدول رقم (05): التوزيع الزمني لحصص نشاط اللغة في منهاج العربيّة السنة الرابعة من التعليم المتوسّط	**103**
الجدول رقم 06: دراسة مقارنة للحجم الساعي لمادة اللغة العربيّة بين الدليل المنهجي لإعداد المناهج ومنهاج اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.	**104**
الجدول رقم (07): أنواع الكفاءات التّعليميّة المتعلّقة بملمح الخروج في منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.	**114**
الجدول رقم (08): أنواع الكفاءات في ملمح الخروج في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.	**123**
رقم (09): كفاءات نشاط القراءة في منهاج اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.	126
الجدول رقم (10): تحليل الكفاءة القاعديّة الخاصّة بنشاط القراءة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط	127
الجدول رقم (11): الأهداف التّربويّة لنشاط التعبير الشفهي للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط.	135

الجدول رقم (12) تحليل الكفاءة القاعدية لنشاط التعبير الشفهي في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.	136
الجدول رقم (13): تحليل الكفاءة القاعديّة لنشاط التعبير الشفهي في ضوء الأهداف التّربويّة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.	137
الجدول رقم (14): مستويات النمو المعرفي في نشاط التعبير الشفوي في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.	139
الجدول رقم (15): تصنيف المجالات المعرفية حسب صنافة بلوم لنشاط التعبير الشفوي في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	140
الجدول رقم (16): الكفاءات الخاصة بنشاط التعبير الكتابي في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط	146
الجدول رقم (17): تحليل الأهداف التربويّة الخاصة بالكفاءة القاعديّة لنشاط التعبير الكتابي. في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	147
الجدول رقم (18) أنواع الأهداف التعليميّة لكفاءة التعبير الكتابي في منهاج اللغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط.	149
الجدول رقم (19) دراسة تصور منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لأهداف التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات.	153
الجدول رقم (20): موضوعات النصوص التعليمية والأهداف التربوية المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.	195
الجدول رقم (21): أنواع النّصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	202
الجدول رقم (22): المجالات المفاهيمية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	203

الجدول رقم (23): أنواع الأنماط النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	212
الجدول رقم (24): مصادر النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.	215
الجدول رقم (25): جنسية المؤلفين في كتاب اللّغة العربيّة للّسنة الرابعة من التعليم المتوسط	217
الجدول رقم(26): أنواع نصوص كتاب اللغة العربية حسب الجنس الأدبي	220
الجدول رقم (27): الأجناس الأدبيةفي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	221
الجدول رقم (28):أنواع أسئلة البناء الفكري حسب صنافة بلوم	230
الجدول رقم (29): توزيع الظواهر اللغوية في نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	239
الجدول رقم (30): تعداد الظواهر اللغوية في نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	251
الجدول رقم(31): أنواع التطبيقات اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	248
الجدول رقم (32): توزيع مواضيع التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعلين المتوسط	256
الجدول رقم(33): المشاريع الكتابية المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	268
الجدول رقم(34): مراحل إعداد مشروع كتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.	270
الجدول رقم(35): تناسب الاطار المفاهيمي للنصوص و مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	278

الجـدول رقـم (36): التوزيـع الفصـلي لمحتـوى البرنـامج الدراسـي لمـادة اللغـة العربيـة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	282
الجـدول رقـم (37): شـبكة التقيـيم الـذاتي فـي نشـاط الإدمـاج والتقيـيم التكـويني فـي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.	285

2. فهرس الأشكال البيانيّة:

الشكل البياني	الصفحة
الشكل البياني رقم (01): أنواع التقييم في صنافة بلوم	113
الشّكل البياني رقم(02): أنواع الكفاءات في ملمح الخروج في منهاج للغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	115
الشكل البياني رقم(03) أنواع الأهداف التربويّة لنشاط القراءة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	129
الشكل البياني رقم(04)أنواع الأهداف المعرفية في الكفاءة القاعديّة الخاصة بنشاط التعبير الشفوي منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	140
الشكل البياني رقم (05) مكونات الكفاءة الخاصة بنشاط التعبير الكتابي منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	148
الشكل البياني رقم(06): مستويات المعرفة حسب صنافة بلوم لأسئلة البناء الفكري لنشاط القراءة	230

3. فهرس المخططات:

المخطط	الرقم
المخطط رقم (01) : مرافقة التقييم التكويني لعملية التعليم والتعلم	172
المخطط رقم (02) مراحل التقييم في العملية التعليمية التعلمية	175

فهرس الموضوعات

العنوان	رقم الصفحة
الإهداء	03
شكر وعرفان	04
مقدمة	05
الفصل الأول: السّياسة التربوية الجزائرية مصادرها ومرجعياتها	13
مصادر السّياسة التّربويّة الجزائريّة	19
دستور الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية	19
قراءة في دستور 1996 و ما تلاه من تعديلات فيما يخصّ توجهات السياسة التربوية	24
القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008 الموافق لـ 5 محرّم 1429هـ.	29
دراسة وصفية للقانون التوجيهي للتربيّة الوطنيّة	30
قراءة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية	34
أبعاد السّياسة التربوية الجزائرية	34
مبادئ السياسة التربوية الجزائرية في القانون التوجيهي للتربية الوطنية	37
غايات التربية في القانون التوجيهي للتربية الوطنية	37
مهام المدرسة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية	40

تنظيم التعليم في القانون التوجيهي للتربية الوطنية	44
أهداف التعليم المتوسّط في القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة	45
مكانة اللغة العربية في القانون التوجيهي للتربية الوطنية	46
المقاربات التعليمية المقررة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية	48
التقييم في القانون التوجيهي للتربية الوطنية	49
مرجعيات السياسة التربوية الجزائرية	51
المرجعيّة العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008.	52
تعريف المرجعيّة العامّة للمناهج	52
أهميّة المرجعيّة العامة لإعداد المناهج	53
دراسة وصفية للمرجعيّة العامّة للمناهج	54
تقديم المرجعية العامة للمناهج	54
متن المرجعيّة العامّة للمناهج	54
خاتمة المرجعية العامة للمناهج	57
قراءة في المرجعية العامة للمناهج	58
أسس إعداد مناهج الإصلاح في المرجعيّة العامّة للمناهج	59
تنظيم الزمن الدراسي و شبكة المواقيت الخاصة بالمادة	63
تحديد مرحلة التعليم المتوسط في المرجعية العامة بإعداد المناهج	63

تعليم اللغات في المرجعية العامة للمناهج	64
أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط	66
التقييم في المرجعيّة العامّة لإعداد المناهج	67
الدليل المنهجي لإعداد المناهج	69
بين المرجعيّة العامّة للمناهج و الدّليل المنهجي لإعداد المناهج	69
أهميّة الدّليل المنهجي لإعداد المناهج	70
دراسة وصفيّة للدّليل المنهجي لإعداد المناهج	71
مدخل	72
متن الدليل المنهجي لإعداد المناهج	73
قراءة في الدليل المنهجي لإعداد المناهج	73
المبادئ الّتي تبنى عليها المناهج في الدّليل المنهجي لإعداد المناهج	77
الخلفية النظرية لاصلاح 2003	81
المقاربة بالكفاءات و خصائصها التعليمية	82
أهمّ المفاهيم المتعلقة ببناء المعرفة في الدليل المنهجي لإعداد المناهج	83
تعليم اللغة العربية في الدليل المنهجي لإعداد المناهج	88
ملمح الخروج من التعليم الأساسي في مجال اللغات في الدليل المنهجي لإعداد المناهج	89
حوصلة الفصل	95

الفصل الثاني: ترجمة منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من العليم المتوسّط لمبادئ السياسة التّربويّة	96
مدخل	97
قراءة في منهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط	101
أهداف منهاج اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط و علاقتها بالسّياسة التّربويّة.	105
ترجمة ملمح المتعلّم في منهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط.	107
ملمح الدّخول إلى السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط	108
ملمح الخروج من السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط	108
أنواع الكفاءات في ملمح الخروج للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط	116
ترجمة الكفاءة الختاميّة في منهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط لمبادئ السياسة التربويّة.	120
ترجمة الأنشطة التّعليميّة في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط لمبادئ السّياسة التّربويّة	123
ترجمة نشاط القراءة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط لمبادئ السياسة التّربويّة.	124
ترجمة نشاط التعبير في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط لمبادئ السياسة التّربويّة.	132
نشاط التعبير الشفوي.	132

نشاط التعبير الكتابي.	144
ترجمة نشاط الظّواهر اللّغويّة في منهاج اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط لمبادئ السياسة التّربويّة.	155
ترجمة نشاط المشروع الكتابي في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط لمبادئ السياسة التّربويّة.	161
ترجمة طرائق التّدريس في منهاج اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط لمبادئ السياسة التّربويّة.	163
ترجمة التّقييم في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط لمبادئ السياسة التّربويّة.	166
حوصلة الفصل	179
الفصل الثالث ترجمة كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط لمبادئ السياسة التّربويّة الجزائريّة	181
دراسة وصفيّة لكتاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط.	184
دراسة وصفيّة لكتاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط من حيث الشّكل.	184
دراسة وصفيّة لكتاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط من حيث المضمون	186
قراءة في كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط.	188
توزيع المحتوى التّعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط	189

محتوى الموضوعات في متاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط	190
بنية الوحدة التعلمية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	196
طبيعة النصوص المقرّرة في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط و مدى ترجمتها لمبادئ السياسة التربوية	198
محاور النّصوص المقرّرة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط	189
الأنماط النّصيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط	209
البعد القيمي والثقافي لنصوص كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط	214
أصالة النّصوص(دراسة المصدر) في كتاب اللغة العربيّة للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط	214
المقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة في كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط	219
أنواع النّصوص في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط	219
الأجناس الأدبية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط	221
طريقة عرض النّصوص في كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط	225
الظواهر اللغويّة في كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط ومدى ترجمتها لمبادئ السياسة التربوية	243
الظواهر اللغويّة في ميزان النّحو الوظيفي من خلال نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط	234

التطبيقات اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط	246
الإنتاجات الكتابية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ومدى ترجمتها لمبادئ السياسة التربوية	253
التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط	253
الوضعيّة الإدماجيّة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط	258
المشروع الكتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	266
التقييم في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ومدى ترجمته لمبادئ السياسة التربوية	280
أنواع التقييم في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط	292
حوصلة الفصل	291
خاتمة	292
ملخص البحث باللغة العربية	296
ملخص البحث باللغة الإنجليزيّة	298
قائمة المصادر و المراجع	300
فهرس الجداول و الاشكال البيانية و المخططات	310
فهرس الموضوعات	315