

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في

علم الاجتماع السياسي

سياسة الإصلاحات التربوية في الجزائر

من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات

دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية المدنية للمرحلة الابتدائية

إشراف

الأستاذ الدكتور خليفة بوزبرة

إعداد الطالب

منير بوروية

لجنة المناقشة

رئيسا

مقرا

عضوا

عضوا

عضوا

أ.د. رابح درواش

أ.د. خليفة بوزبرة

د. فتيحة بن فرحات

د. ياسين مشته

د. صفيان إدريس

السنة الجامعية 2017 / 2018

الإهداء

إلى روح شقيقي، الدكتور أمين بوروية

وَدَدْتُ أَنْ أُنَاقِشَ هَذِهِ الْأَطْرُوحَةَ مَدْعُومًا بِحُضُورِكَ... فَلطالما آزرتني و تحمَّست، كثيرا،
لهذه اللحظات... لكن مشيئة الله أرادت غير ذلك... فَرَحَلَتْ عِنا و أنت في ريعان شبابك...
فلتعلم أنني، رغم فاجعتي بفقدانك أثناء إعدادي لهذا البحث و التي كادت أن تثنييني عن
مواصلته، أكملتُ، بفضل الله و بعونه، المشوارَ الذي أهديك ثماره... فقد انتظرتُها بشغفٍ
كبير... فالله أسأل أن يُنزلَ على قبرك الضياء و النور و السرور و يتغمدك في جنات الخلود.

إلى والديَّ الكريمين

من علمني و شجعني و تحمّلني و دعمني، و لا يزال...

إلى كافة الأهل و الأصدقاء

كلمة شكر

أتوجه بالشكر و التقدير إلى أستاذي و مشرفي الفاضل، الأستاذ الدكتور خليفة بوزبرة، على كل الجهود التي بذلها مُرافقَةً لي في إعداد هذه الأطروحة. و له مني خالص العرفان و عظيم الامتنان منذ رعاني طالبا، لسنوات، في دراسات ما بعد التدرج، أُتيحت لي الفرصة، خلالها، لأتلمذَ على يديه، ناهلاً من معارفه و مُستلهمًا من تواضعه.

كما لا يسعني إلا أن أنحي، شكرا و ثناء، لوالدي، السيد نوار بوروبة، الذي بفضلهِ قَدَّمْتُ هذا البحث المتواضع، فكان نِعْمَ المعين و السند.

الفهرس

الصفحة

(أ-و)	مقدمة.....
	الباب الأول : الإطار النظري
10	الفصل الأول : الجانب المنهجي.....
11	1. أسباب اختيار الموضوع.....
11	2. أهمية و أهداف الدراسة.....
12	3. الإشكالية.....
15	4. الفرضيات.....
16	5. تحديد المفاهيم.....
25	6. منهجية و تقنيات الدراسة.....
29	7. عينة الدراسة.....
30	8. المقاربة النظرية للبحث.....
37	9. الدراسات السابقة.....
55	10. صعوبات الدراسة.....

56	الفصل الثاني : سياسة الإصلاحات التربوية.....
57	تمهيد.....
58	المبحث 1 : النظام التربوي.....
58	1-1 تعريف النظام التربوي.....
60	2-1 مكونات النظام التربوي.....
62	3-1 وظائف و أهداف النظام التربوي.....
67	المبحث 2 : الإصلاحات التربوية.....
67	1-2 تعريف الإصلاحات التربوية.....
68	2-2 اتجاهات الإصلاحات التربوية، مجالات تطبيقها و معاييرها.....
72	المبحث 3 : تجارب الإصلاحات التربوية في العالم و في الجزائر.....
72	1-3 الولايات المتحدة الأمريكية.....
74	2-3 اليابان.....
76	3-3 فرنسا.....
80	4-3 ألمانيا.....
81	5-3 فنلندا.....
84	6-3 الجزائر.....

91	.....الفصل الثالث : المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات.....
92	.....المبحث 1 : سياسة المناهج التربوية.....
92	.....1-1 النظريات و التعاريف.....
96	.....2-1 المبادئ و المكونات.....
98	.....3-1 التصنيفات و الأنواع.....
104	.....المبحث 2 : المقاربة بالأهداف.....
104	.....1-2 النظريات و التعريف.....
104	.....2-2 التصنيفات و المستويات.....
110	.....3-2 الخصائص و التقويم.....
114	.....المبحث 3 : المقاربة بالكفاءات.....
114	.....1-3 النظريات و التعاريف.....
116	.....2-3 الخصائص و المبادئ.....
121	.....3-3 مزايا و نقائص المقاربة بالكفاءات.....

123	الفصل الرابع : عرض مونوغرافي لسياسة الإصلاحات التربوية في الجزائر.....
124	تمهيد.....
125	المبحث 1 : السياسة التعليمية في الجزائر.....
125	1-1 سياق الإصلاحات.....
127	2-1 معالم الإصلاحات.....
129	المبحث 2 : قراءة سوسولوجية لمحتوى القانون التوجيهي للتربية.....
129	1-2 خصائص القانون التوجيهي.....
130	2-2 محاور القانون التوجيهي.....
141	المبحث 3 : السياسة المرجعية للمناهج التعليمية في الجزائر.....
141	1-3 الأهداف و الخصائص.....
144	2-3 المرجعية العامة للمناهج.....
146	3-3 إعداد المناهج الجديدة.....
160	خلاصة الإطار النظري.....

الباب الثاني : نتائج البحث التطبيقي

165	1. تمهيد.....
167	2. منهجية التحليل.....
	3. عرض و تحليل النتائج
169	الفصل الخامس : تحليل سوسيولوجي لمحتوى كتب التربية المدنية للطور الأول
170	تمهيد.....
171	المبحث 1 : عرض تحليلي لمحتوى كتاب السنة الأولى ابتدائي.....
171	1-1 محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الأولى ابتدائي.....
171	2-1 التعليق و التحليل.....
176	3-1 خلاصة محتوى كتاب التربية المدنية السنة الأولى ابتدائي.....
177	المبحث 2 : عرض تحليلي لمحتوى كتاب السنة الثانية ابتدائي.....
177	1-2 محتوى كتاب السنة الثانية ابتدائي.....
178	2-2 التعليق و التحليل.....
197	3-2 خلاصة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي.....
199	المبحث 3 : عرض تحليلي لمحتوى كتاب السنة الثالثة ابتدائي.....
199	1-3 محتوى كتاب السنة الثالثة ابتدائي.....
200	2-3 التعليق و التحليل.....
215	3-3 خلاصة محتوى كتاب السنة الثالثة ابتدائي.....

217	الفصل السادس : تحليل سوسيولوجي لمحتوى كتب التربية المدنية للطور الثاني
218	تمهيد.....
219	المبحث 1 : عرض تحليلي لمحتوى كتاب السنة الرابعة ابتدائي.....
219	1-1 محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي.....
220	2-1 التعليق و التحليل.....
237	3-1 خلاصة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي.....
238	المبحث 2 : عرض تحليلي لمحتوى كتاب السنة الخامسة ابتدائي.....
238	1-2 محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي.....
240	2-2 التعليق و التحليل.....
262	3-2 خلاصة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي.....
264	4- ملمح المتعلم في نهاية السنة الخامسة.....
265	5- المجالات المفاهيمية.....
269	6- تسيير وضعيات التعلم.....
269	7- الحصص و الوحدات الادماجية.....
271	8- استنتاج الفرضيات.....
282	9- الاستنتاج العام.....
294	10- خاتمة.....

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
29	العينة البحثية	01
88	المحاور الأساسية للإصلاح 2002	02
90	أهداف الإصلاح التربوي الجديد	03
110	مبادئ المقاربة بالأهداف	04
171	محتوى كتاب التربية المدنية لمستوى الأولى ابتدائي	05
177	محتوى كتاب التربية المدنية لمستوى الثانية ابتدائي	06
199	محتوى كتاب التربية المدنية لمستوى الثالثة ابتدائي	07
219	محتوى كتاب التربية المدنية لمستوى الرابعة ابتدائي	08
239-238	محتوى كتاب التربية المدنية لمستوى الخامسة ابتدائي	09
265	الكفاءة المرحلية -المواطنة-	10
265	الكفاءة المرحلية -الحقوق و الواجبات-	11
266	الكفاءة القاعدية -الحياة الديمقراطية-	12
266	الكفاءة المرحلية -من الحياة العملية-	13
267	الكفاءة المرحلية -من مظاهر الحياة المدنية-	14

أصبح التعليم مرتبطاً بقضايا التنمية الشاملة و وسيلةً للحراك الاجتماعي و الاقتصادي، و على هذا الأساس، ظهر وعي في العديد من المجتمعات بضرورة مراجعة أنظمة التعليم بها، و البحث عن إجراءات فاعلة للنهوض بهذه الأنظمة، كما ازدادت حركة انفتاح الأنظمة التعليمية على التجارب الدولية الناجحة، سعياً إلى الاقتباس منها في بعض جوانب القوة و سمات الفعالية و أسباب الكفاية و الكفاءة، و ذلك أن تجارب الدول في تطوير التعليم و إصلاح شؤونه هي تجارب إنسانية، تتعلق ببناء البشر و إعداد الفرد إلى المستقبل و تمكينه من التكيف معه.

إن إحداث تغيير إيجابي لما يسمى بالمؤسسة المدرسية، لتشمل القيم و المعتقدات و اللوائح و أنماط الفكر و السلوك، و العلاقة بين القائد و المرؤوسين و بين المدرسة و المتعلم و الأسرة و المجتمع، بالإضافة إلى المناهج و الأنشطة و التكنولوجيا المستخدمة، و نُظُم و إجراءات العمل و الأداء، أمرٌ ضروريٌ للتقييم و التحسين المستمر على مستوى المؤسسة التعليمية، من خلال جهاز متخصص على مستوى عالٍ من الكفاءة العلمية، و الكشف عن مستوى كفاية و كفاءة الكوادر و التعرف على مدى تقدمها المهني في أداء المهام المنوطة بها.

و وفقاً لذلك، فإن الجودة الشاملة تتيح للمؤسسة التعليمية رؤيةً و رسالةً واضحة لطبيعة دورها، كما ترسم لها أهدافاً محددة تسعى لتحقيقها، و تحدد لها مستويات متوقعة للأداء، و توجه جهود العاملين فيها، و توفر لها مرجعية موضوعية تحتكم إليها في التقييم الذاتي للممارسات السائدة فيها، بما يساعدها في التحديد الدقيق لفجوات الأداء و نقاط القوة في تخطيط برامجها، و تحقيق الاستثمار الأمثل لمواردها، مما يُسهّل تحسين مخرجاتها و نواتجها.

كما تحفّزُ الجودةُ الشاملة العاملين نحو السعي المستمر للتنمية المهنية الذاتية، و تدفعهم نحو الإبداع في أداء أدوارهم و التطوير الدائم لممارساتهم، و تُرسّخ قيم الشفافية و التنافسية كأسس موضوعية و فاعلة لتحفيز الأداء و الرقي في العمل.

بالإضافة إلى ذلك، فهي تؤسس قواعد لتطبيق مبادئ المسؤولية و المحاسبية، لتحقيق الانضباط الإداري في العمل التربوي، و أخيراً، تساعد على التوقع الصحيح أو الاستباق الأمثل للمشكلات التعليمية قبل وقوعها، و من ثمّ، اتخاذ القرار السليم، في الوقت المناسب، لإدارتها و مواجهتها.

و عندما تَبَنَّى النظامُ التربويُّ الجزائريُّ الإصلاحَ الشاملَ لمختلف الأَطوار التعليمية، كان يهدف إلى الوصول بالفرد إلى تحقيق كفاءة معينة، و التي تؤهله للإندماج الاجتماعي و المهني مستقبلاً، و تحقيق العضوية الكاملة في المجتمع و المواطنة السليمة لجميع الأفراد. و ما يعكس ديمقراطية التعليم في النظام التربوي الجزائري، ضرورة ضمان مكان في المدرسة لكل طفل جزائري، و ضمان حد أدنى من الكفاءات لكل أنواع التلاميذ، بإعداد برامج مكيّفة و وسائل تربوية مميزة و طرق تربوية مناسبة، و وضع تجهيزات تعليمية تحت تصرف المتعلمين، مع ضمان نشاطات تطبيقية على مستوى المدرسة، بالإضافة للتكفل الصحي و النفسي بالمتعلمين، ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، مما يؤكد على الأهمية التي يوليها الخطاب الرسمي للعملية التكوينية بالمجتمع الجزائري.

لقد شكل التعليم أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة الجزائرية مباشرة بعد تحررها من براثن الاستعمار، ذات الخامس من شهر جويلية سنة 1962، حيث كرّس الدستورُ الجزائري، الصادر سنة 1963، و الموثقُ و النصوصُ الأساسية المرجعية التي تستمد منها السياسة التعليمية، التعليمَ كعنصرٍ أساسيٍّ لأيّ تغيير اقتصادي و اجتماعي في المجتمع.

وتشكل الأمرية رقم 76. 35، المؤرخة في 16 أفريل 1976، أول نص تشريعي على هذا المستوى، بوضعه المعالم و الأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري و تشكيل الإطار التشريعي لسياسة التربية، التي تركز على تأصيل الروح الوطنية و الهوية الثقافية لدى الشعب الجزائري، و نشر قيمه الروحية و مقوماته الحضارية و اختياراته الأساسية.

حيث تأكد بأنه لا يوجد أفضل من المدرسة لمواجهة حالة التخلف التي يعاني منها المجتمع الجزائري، بعد طرد المستعمر و انسحاب كل الموظفين الفرنسيين و الأجانب من المؤسسات الاقتصادية، بما فيها المعلمين الذين غادروا المدرسة الجزائرية، مما جعل النظام التربوي الجزائري الفتي يسعى إلى النهوض بالمجتمع و الفرد الجزائريين، من خلال تبنيه لسياسة وطنية في بناء المدرسة الجزائرية.

هذه الأخيرة مرّت بمراحل تاريخية، ساهمت في تكوينها و تأسيسها كمؤسسة متميزة بأهدافها و أساليبها و سياساتها التكوينية، التي ما فتئت تبحث عن النمط الأكثر نجاعة في التسيير. فكانت المراحل التي مرت بها بمثابة الخبرة التي تكونت و ساهمت في السعي إلى الاصلاح الشامل، بعد عديد المراجعات التي كان يقوم بها النظام التربوي من فترة لأخرى، معتمدا على سياسات مستوحاة من الخلفية التاريخية و الحضارية للمجتمع الجزائري، دون إغفال المحيط العالمي و مستجداته الثقافية و التقنية.

لقد ساهمت هذه المراحل التاريخية في تطور النظام التربوي الجزائري و أرّخت، بدورها، لفكرة الاصلاح التي أتت بعد عديد المراجعات، انطلاقا من الفترة الأولى للاستقلال الوطني و التي تميزها الحقبة الممتدة من 1962 إلى 1976، حيث تعتبر هذه الفترة انتقالية، حيث كان لا بد، لضمان انطلاق المدرسة، من الاقتصار على إدخال تحويلات انتقالية تدريجية، تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى.

و من أولويات هذه الفترة الاتجاه إلى تعميم التعليم، بإقامة المنشآت التعليمية و توسيعها إلى المناطق النائية، مع تطبيق سياسة الجزارة لإطارات التعليم و تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي، مع التعريب التدريجي للتعليم. و كان من نتيجة ذلك، الارتفاع في نسب التمدرس في صفوف الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة، إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال، إلى 70% في نهاية المرحلة.

ليعرف النظام التربوي الجزائري، سنة 1976، صدور الأمر رقم 76-35 المؤرخة في 16 أبريل من ذات السنة، و التي تضمنت تنظيم التربية و التكوين في الجزائر، و التي أُدخِلت، بموجبها، إصلاحات عميقة و جذرية على نظام التعليم، في الاتجاه الذي يكون أكثر تماشياً مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية و الاجتماعية.

بدأت هذه الفترة بالتأسيس للطابع الإلزامي للتعليم و مجانيته و تأمينه لمدة تسع (9) سنوات، و إرساء الاختيارات و التوجهات الأساسية للتربية الوطنية، من حيث اعتبارها منظومة وطنية أصيلة بمضامينها و إطاراتها و برامجها، ديمقراطية في إتاحتها فُرصاً متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين، متفتحة على العلوم و التكنولوجيا، و تتمثل في تنمية شخصية الأطفال و المواطنين و إعدادهم للعمل و الحياة و إكسابهم المعارف العامة، العلمية و التكنولوجية، التي تُمكنهم من الاستجابة للتطلعات الشعبية التواقفة إلى العدالة و التقدم، و حق المواطن الجزائري في التربية و التكوين.

كما لم تتجاهل سياسة الإصلاحات التربوية المنتهجة المحيط الدولي و الاقليمي للمدرسة الجزائرية، حيث عُمد إلى منح تربية قائمة على التفاهم و التعاون بين الشعوب و صيانة السلام في العالم، على أساس احترام سيادة الأمم و تلقين مبدأ العدالة و المساواة بين المواطنين و الشعوب، و إعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة و التمييز، و تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان و حرياته الأساسية.

و بموجب ذلك، أسست المدرسة الجزائرية لتعليم تحضيرية غير إجباري، و تعليم أساسي إلزامي و مجاني لمدة تسع (9) سنوات، تعليم ثانوي عام و تعليم ثانوي تقني. وقد سُرع في تعميم تطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1980-1981، و لا يزال، إلى حد الآن، يشكل الإطار المرجعي لأي مشروع يستهدف إدخال تحسينات و تحويرات على النظام التعليمي الجزائري.

و انطلاقا من نفس المبادئ السابقة، و المتمثلة في إجبارية و إلزامية و مجانية التعليم، وردَّ إصلاحُ عام 1999، الذي نص على إعادة الهيكلة، من حيث الجانب التنظيمي بالدرجة الأولى، حتى يتماشى مع المستجدات الهيكلية للاقتصاد الوطني، و مع المستجدات العالمية من حيث بُعْدَيْهَا المعرفي و التقني، فكان التجديد في المناهج و الأساليب يقتضي تجديدا في الهياكل والمنشآت و الوسائل، لتتكيف و خطط التعليم المعاصر، القائم على المدرسة خارج الجدران و المدرسة بدون صفوف و التعليم بالأساليب الميكروتنقية.

إن تبني فكرة المناهج التربوية الجديدة، على أساس المقاربة بالكفاءات - بعد أن كان التعليم مرتكزا على الأهداف - و الذي يأتي ضمن سياق عملية التقييم الدوري للبرامج و الكتب المدرسية، نشاطٌ ضروريٌّ و مهم نظرا للتغيرات و التطورات التي تحدث في مختلف الميادين، و نظرا، كذلك، للحاجات الجديدة التي تظهر في المجتمع و التي يجب تلبيتها من ناحية أخرى.

و قد اعتمد الإصلاح الجديد على تكوين الأساتذة، بالدرجة الأولى، خاصة فيما يتعلق بأساليب التدريس الحديثة و أساليب التقييم، و تبني التقييم المستمر في النظام التربوي القائم على تنظيم اختباريين كتابيين في كل فصل دراسي.

وعليه، فإن فهم سياسة الإصلاحات التربوية في الجزائر ذو ارتباط وثيق بالإصلاحات الهيكلية التي شهدتها النظام التربوي الجزائري، نظرا للترابط و التكامل بين مختلف الجوانب التنظيمية و المعرفية، أي أننا، في هذه الدراسة، سنتطرق إلى البُعد المعرفي لسياسة الإصلاح في إطارها العام، أي محاولة فهم طبيعة الانتقال من المقاربة في التدريس بالأهداف، إلى المقاربة في التدريس بالكفاءات، من خلال عملنا على تحليل مضمون الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية لمادة التربية المدنية.

وقد هيكلنا الدراسة في بابين. أوضحنا، في الباب الأول، الإطار المنهجي للدراسة، و ثلاثة فصول نظرية، تطرقنا فيها إلى سياسة الإصلاحات التربوية، ثم أوضحنا الأدبيات المنجزة حول كل من المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، فصيروا الإصلاحات التربوية في الجزائر.

أما في الباب الثاني، الذي يُعنى بالجانب التطبيقي للدراسة، فاختبرنا، من خلال فصلين، إشكالية و فرضيات البحث، من خلال تحليل مضمون الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية لمادة التربية المدنية كنموذج، نظرا لما يحمله هذا النموذج من مقومات ركزت عليها سياسة الاصلاحات التربوية في بلادنا.

الباب الأول

الإطار النظري

الفصل الأول

الجانب المنهجي

1. أسباب اختيار الموضوع

يمثل اختيارنا لهذا الموضوع هدفا أكاديميا و مهنيا في نفس الوقت، لأننا ننتمي لحقل معرفي يهتم بمحاولة فهم و تحليل الاشكاليات التربوية و مدى أهميتها و ارتباطها بالغايات السياسية للمجتمع، نظرا لأهميتها من حيث الفعالية الاجتماعية و الاقتصادية من حيث نجاعة المخرجات، باعتبارها تُمثّل المحرك الأساسي لتطور و نجاح المجتمع، مع العلم أن تحليل المناهج التربوية يساهم في استكشاف الأساليب المنهجية للنصوص و محاولة فهمها و معالجة بعض الهفوات الواردة في البناء النصي.

2. أهمية و أهداف الموضوع

نهدف، من خلال إجراء هذه الدراسة، إلى الوصول إلى فهم إمبريقي لحقيقة الإصلاح الذي عرفه النظام التربوي الجزائري، و كيف تمت عملية الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، كما نهدف كذلك إلى تحليل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للمرحلة الابتدائية لتخريج القيم ذات الصلة بمفهوم المواطن، باعتبار مرتكزات النظام التربوي المتمثلة في أهمية عناصر الهوية الوطنية، أي فهم الأسلوب المعرفي الذي قُدِّمت من خلاله، بالإضافة إلى محاولة فهم طبيعة المضمون المقدم للتلاميذ.

زد إلى ذلك، كشف ما يتأتى منها في المستوى العملي و التطبيقي من نتائج على تشكيل شخصية التلميذ، أي استدماجها و انخراطها في التصرف، انطلاقا من دلالتها و تأثير ذلك على المواطنة السليمة مستقبلا.

3. الإشكالية

يمثل التعليم آلية فعالة في تحقيق التنمية و تطور المجتمع، حيث يساعد على تمكين الأفراد من أسباب القوة و الاقلاع الاقتصادي، كما يُعدُّ من أقوى أدوات خفض حِدَّة الفقر و الحد من التفاوتات الاجتماعية، كما يعمل على إرساء أسس النمو الاقتصادي المستدام.

و في المواثيق الدولية، يحتل مركز الصدارة من حيث الاهتمام، حيث نجد منظمة اليونسكو، التي تضطلع بالتربية و التعليم في العالم، تولي اهتماما بالغاً للعملية التكوينية في مختلف الدول. ونظرا للدور الذي تلعبه المعرفة في بناء اقتصاديات المجتمعات و مدى تأثيرها على الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و على نمط حياة الإنسان بشكل عام، فإن أغلب دول العالم، اليوم، متقدمة كانت أو نامية، تعطي اهتماما كبيرا لنظامها التربوي و كلها عزمٌ على مواكبة الركب الحضاري، الذي لا يتأتى، اليوم، إلا من خلال سياسة تربوية و تعليمية قائمة على أسس علمية، مما جعل من عملية إصلاح هذه النظم مطلبا مهما لجميع دول العالم.

و نظرا للاهتمام العالمي المتزايد بالتربية و التعليم، في ظل الانفجار المعرفي و التقدم التكنولوجي الحاصل، و الذي أصبح يفرض نفسه بقوة، مما جعل مختلف البلدان تسعى الى تحقيق الاصلاح التربوي الأمثل و الذي يُمكنُّها من الوصول إلى مخرجات نوعية تفوقها الى اللحاق بالركب المعرفي و الرقمي الذي أصبح سمة الشعوب والمجتمعات.

هذا و تؤكد كل المؤشرات والدلائل أن التحديات التي يواجهها العالم، في الوقت الراهن، هي تحديات العولمة، و التي تعني النظام الذي تفرضه المجتمعات المتقدمة علميا و تكنولوجيا و اقتصاديا على بقية العالم، و هو نظام يركز على المعلوماتية و تكنولوجيا الاتصال اللتان جعلتا من العالم قرية متقاربة الاطراف، حيث الأمي، اليوم، هو من لا يعرف استخدام الاجهزة المعلوماتية، وبالتالي يصبح من يمتلك هذه الوسائل ويحسن استخدامها يجد مكانا له بين مجتمعات المعمورة، و من يفتقر اليها يذوب كيانه و تضحل مقوماته.

و لا يوجد أفضل من المدرسة لمواجهة هذه الحتمية او التحديات، لأنها الركيزة التي يُعتمدُ عليها في بناء الأجيال و منها ينطلق كل تغيير في بناء العقول و الذوات، و بها ينتقل المجتمع الى منطق العلم و المعلوماتية.

مما يجعل من إصلاح المنظومة التربوية أكثر من ضرورة، خاصة و أنها تمثل مرجعا أساسيا و منبعا للعديد من القطاعات الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية الأخرى. و أينما اتجهنا في العالم، نجد المجتمعات تحاول تحسين التعليم بالعديد من الطرق و الوسائل، إما بزيادة عدد سنوات التمدرس أو بتغيير المناهج و المقررات الدراسية، أو بتقليص عدد التلاميذ في الحجرة الدراسية أو بإدخال تكنولوجيا التعليم، أو بمنح الاستقلالية و بعض الصلاحيات لاتخاذ القرارات على مستوى المدرسة، إلى غيرها من الطرق و الأساليب.

و بالنسبة للجزائر، التي تتأثر، كغيرها من الدول، بكل ما يستجد على الصعيد الدولي، فقد شهد التعليم، بمختلف مستوياته، جُملةً من الإصلاحات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث كان النظام التربوي الجزائري، و لا يزال، يسعى إلى إرساء سياسة تربوية ذات نجاعة، تفضي إلى تفعيل دور التعليم في بناء الاقتصاد الوطني.

و نظرا لما تعانیه المنظومة التربوية الجزائرية من مشكلات، كالتراجع في المستوى النوعي للتعليم، على أساس المعطيات الكمية و النوعية، خاصة تزايد حالات التسرب و الفشل الدراسي، كان الإسراع في إحداث تغييرٍ و إصلاحٍ تربويين، سواء في أساليب التدريس و التكوين، أو في المضامين و المناهج الدراسية.

مع العلم أن النظام التربوي الجزائري عرف حالة انتقال من التربية بالمضامين، أي الأساليب التلقينية، الى التربية بالأهداف، لينتقل، مرة اخرى، الى تطبيق مشروع المقاربة بالكفاءات، و هي تجربة كندية، حققت من خلالها كندا نجاحات كبيرة، خاصة في تكوين المعلمين و المتعلمين.

و عليه فإن المدرسة الجزائرية، مثل أية مدرسة في العالم، تحتاج إلى مراجعة و إعادة النظر و تطوير أو إصلاح يتماشى مع مستجدات المحيط المحلي و العالمي، فكيف تمت عملية الانتقال من التربية بالأهداف الى التربية بالكفاءات؟ و كيف تعمل مضامين الكتب المدرسية على تحقيق التربية عن طريق المقاربة بالكفاءات؟ و إلى أي مدى يحمل نموذج التربية المدنية مقومات الهوية الوطنية؟

4. الفرضيات

الفرضية الاولى

تشارك كتب التربية المدنية، بمستوياتها الخمسة، في المنهاج و الأسلوب.

الفرضية الثانية

تعمل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية على تعزيز الهوية الوطنية لدى المتعلم.

الفرضية الثالثة

تساهم كتب التربية المدنية للطور الثاني، للمرحلة الابتدائية، في تحقيق الكفاءات التعليمية للمتعلم.

5. تحديد المفاهيم

مفهوم الاصلاح

الإصلاح، لغةً، من فَعَلَ أصلحَ يُصلِحُ إصلاحًا، أي إزالة الفساد، و هو نقيض الفساد، فالإصلاح هو التغيير الى استقامة الحال على ما تدعو إليه الحكمة. و من هذا التعريف، يتبين أن كلمة إصلاح تطلق على ما هو مادي، و على ما هو معنوي، فالمقصود بالإصلاح من الناحية اللغوية، يعني الانتقال أو التغيير من حال إلى حال أحسن، أو التحول عن شيء و الانصراف عنه إلى ما سواه.

وقد ورد لفظ الاصلاح في القرآن الكريم في أكثر من سورة، مثل قوله تعالى: (والله يعلم المصلح من المفسد)، وقوله مخاطباً فرعون: (إنْ تريد إلا أن تكون جباراً في الأرض، وما تريد أن تكون من المصلحين).

أما اصطلاحاً، فيعرّفه قاموس "أكسفورد" بأنه "تغيير أو تبديل، نحو الأفضل، في حالة الأشياء ذات النقائص، وخاصة في المؤسسات و الممارسات السياسية الفاسدة أو الجائرة، إزالة بعض التعسف أو الخطأ".

كما يوازي الإصلاح فكرة التقدم و ينطوي، جوهرياً، على فكرة التغيير نحو الأفضل، وخاصة التغيير الأكثر ملائمة، من أجل تحقيق الأهداف الموضوعية من قبل أصحاب القرار، في حقل معين من حقول النشاط الإنساني، كالحقل التربوي مثلاً.

و قد اعتبر خبراء التربية بأن الإصلاح التربوي هو بمثابة محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية، أو التنظيم و الإدارة، أو البرنامج التعليمي، أو طرائق التدريس، أو الكتب المدرسية¹.

و هو جهود تُبذل بغرض إحداث تغييرات جوهرية في السياسات التربوية و التي تشمل أكثر من جانب في العملية التربوية، و غالبا ما تتجاوز نتائجها النظام التعليمي و تخطط الإصلاحات على المستوى المركزي².

و إن كان التنفيذ يتم على المستويين المركزي و المحلي، من حيث أنه يتجاوز النظام التعليمي كالتغيرات الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية، و كأن هذا الإصلاح ينصرف، في النهاية، إلى تحقيق الكفاية الداخلية و الخارجية للنظام التعليمي و التربوي ككل.

و هو مُعرّف عند فيليب ميريو Phillipe Meirieu بأنه "تحسين أنماط التدبير و أساليبه، و تجديد المعارف و الوسائل الموضوعية رهن إشارة المؤسسة التربوية و الفاعلين التربويين، و القابلة للتوظيف من قبلهما"³.

وقد عرّفه أيضا بأنه مختلف عمليات و تدابير الانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية متقدمة، إلى وضعية متملكة لشروط و مواصفات الحدّثة بمفهومها الشامل، من تقنيات و مناهج و أساليب و خبرات و ممارسات و مضامين، و أنشطة و قيم و عقليات و أساليب، أي القطع مع المرجعيات القديمة و استبدالها بمرجعيات حديثة، جديدة و عصرية.

و يرتكز الإصلاح التربوي على أسبقيات جديدة، و التي تغير، بشكل حاسم، غايات المؤسسة المدرسية و سيرها و نشاطها، و قد يتجسد ذلك في سن قوانين جديدة تغير أهداف التعليم و مبادئه، أو تدخل مواد دراسية جديدة، أو تغير نظام الامتحانات.

¹ Marc Warnet, Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille : théorie, méthodologie et pratique, Paris, PUF, 1998, p 203.

² Suzanne Peset, L'éducation et son climat, les éditions ouvrières, Paris, 1962, p 57.

³ Phillipe Meirieu, L'École, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Paris, Editions ESF, 1989, p 37.

و تم تعريف الإصلاح التربوي في معجم علوم التربية بأنه مشروع تغيير و تطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار، حيث يتطور كل نظام من مستوى أدنى، من العلاقة بين مكوناته، إلى مستوى الاندماج ثم الاتساق، و يتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط و أخذ إمدادات عنه و تدبيرها، أما نتائجه فتحدد بالمردود الذي يحققه.

و هو أيضا "النظر في النظام التربوي القائم، بما في ذلك النظام التعليمي و مناهجه، من خلال إجراء الدراسات التقوية، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة و الرؤى المستقبلية للنظام التربوي، و في هذه الحالة تكون الاتجاهات العالية و مظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار"¹.

كما يعني الإصلاح تغييرا أو مجموعة من التغييرات المحدثة في النظام التعليمي، من أجل أن يستجيب هذا النظام لهدف أو أهداف معينة، و تلمس هذه التغييرات مكونا من النظام أو مجموع مكوناته.

و يرى ريتشارد ساك² Richard Sack أنه لا يوجد تعريف دقيق للإصلاح التربوي، و مرد ذلك ما يتطلبه المصطلح من درجات السعة و الشمول، بحيث تندرج ضمنه جميع الإصلاحات التعليمية.

و من التعاريف التي يرجحها تعريف سيمونز Simons، يرى هذا الأخير بأن الإصلاحات التعليمية ما هي إلا تلك التغييرات التي تحدث في السياسات التعليمية، التي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة، سواء في الميزانية التعليمية، على البشر و في التنمية الاجتماعية³.

و يذكر، بعد ذلك، تعريفا آخر و الذي يعتبره بأنه أحد جوانب التحولات الاجتماعية التي تصاحب التغييرات الكبرى في السمات التعليمية المقترنة بالتغيرات في الأهداف التعليمية القومية و في تنظيماتها و أجهزتها، و يستنتج ساك، من هذين التعريفين، أن عملية الإصلاح ظاهرة واسعة النطاق، تتجاوز، في آثارها و نتائجها، المحيط الدراسي و النظام التعليمي نفسه.

¹ فريدة شنان و مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص 118.

² ريتشارد ساك، تحليل سياسات التربية، مجلة رابطة تنمية التربية في إفريقيا، البنك الإفريقي للتنمية، عدد 2، 2001.

³ من مداخلة الأستاذة بن زاف جميلة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، حول تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر،

ديسمبر 2013.

و قد أورد خبراء التربية تصورا إجرائيا لمرادفات الاصلاح التربوي، التي قد تكون ذات صلة من حيث التفسير و التوضيح، مثل مفهوم التغيير أو التطوير، حيث اعتبروا أن هذه المرادفات قد تعمل على التدقيق في ماهية الاصلاح التربوي، فالتغيير، مثلا، حسب جود Good، هو بمثابة التعديل الجزئي أو الكلي لعنصرٍ ما في الشكل أو النوعية أو العلاقة.

أما بالنسبة لفينسان ليفلين جريفثس Vincent Llewellyn Griffiths، فهو يعني تعديلا في بنية المنظمة، سواء في أهدافها أو أغراضها و مراميها، أو في طرقها و أساليبها، أي مراجعة أهداف المنظمة و توجهاتها و أصولها، أو إدخال طريقة جديدة عليها، و من هنا، يلاحظ بأنها شاملة لمعاني التغيير و يمس المكونات الجوهرية للنظام التربوي، و ينطبق هذا التحديد، أكثر، على الأنظمة التي تحدث فيها تحولات جوهرية تستدعي مواكبة النظام التربوي لهذه التحولات¹.

أما التطوير، فهو يُعبّر عن إثراء الممارسات التربوية، عبر التدخل المخطط في قطاعات أو مجالات معينة منها، بغرض تنميتها و تفعيلها، بشكل يجعلها منسجمة مع بعض الأهداف و الغايات و المستجدات التربوية أو الاقتصادية أو التكنولوجية أو الثقافية و العلمية، و مستجيبة لبعض الشروط و الرهانات و التحديات التي تطرحها وضعية مجتمعية ما، بعد التعرف على مكونات و مشكلات هذه الوضعية، من خلال بحوث علمية و محددة الأهداف.

مفهوم السياسة التربوية

هي تفكير منظم، يوجه سلوك و تصرفات و برامج دولة أو منظمة أو فرد. و يتفق جمهوره الاجتماعيين و الاقتصاديين على تعريف السياسة بأنها نشاط مستمر يهدف إلى أغراض، أو مثل معينة تتحقق بطريقة تقدمية، حسب الظروف و الإمكانيات لكل ما تحويه من معينات أو معوقات تتصل بتنفيذ هذا النشاط².

¹ Vincent Llewellyn Griffiths, Planification de l'éducation, Revue Tiers Monde, Paris, Tome 06, n°22, 1965, p 573.

² Agnès Van Zanten, Les politiques de l'éducation, PUF, Paris, 2014, p 158.

و عرفها مكتب التربية العربي بأنها تعني إصدار قرار أو مجموعة من القرارات، تعطي عدداً من التوجيهات العامة التي يُسترشدُ بها في اتخاذ القرارات العلمية و وضعها موضع التنفيذ.

كما يمكن تعريفها بأنها هدف أو مجموعة من الأهداف، و اختيار مجموعة من الأفعال تقود لهذه الأهداف، مع توافر إعلان النية حولها، أو من خلال اتصال محدود بين عدد من الفاعلين تتفق نواياهم حول الأهداف و الأفعال، ثم تُنفَّذ هذه النية.

و السياسة التعليمية ليست منفصلة عن السياسة العامة للدولة في أيِّ من مجالاتها، و لا مستقلة عنها في أية ناحية من نواحيها، و إنما هي جزء لا يتجزأ منها، تؤثر فيها و تتأثر بها¹.

و عند استعراض مفاهيم السياسة التعليمية، نجدتها تتعدد من حيث اللفظ، و لكنها جميعاً تدل على مفهوم مشترك، و من تلك المفاهيم أنها مجموعة من الأهداف و الاتجاهات و المبادئ التي يقوم عليها التعليم في أي مجتمع من المجتمعات و تحديد إطاره العام، و نظمه المختلفة، فهي التنظيم العام الذي تضعه الدولة للقيام بأوضاع التعليم فيها بأجهزته الفنية و الإدارية، وفق ما تراه من أسس و قواعد و لوائح منظمة لإتمامه.

إن مفهوم السياسة التعليمية يعني، في جملته، تحديد الشكل العام للمراحل التعليمية التي ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، و مجموعة الخطط و البرامج و الاتجاهات، و كذلك القوانين والقواعد و النظم و الأسس العامة التي تسير، على ضوئها و بھديها، عملية التربية والتعليم، و هي، بذلك، الإطار العام الذي يوجه العمل الإداري و الفني في النظام التعليمي و مؤسساته، كما أنها الإطار الذي تقوم على أساسه إنجازات هذا النظام، بصفة عامة².

¹ Fatié Ouattara, Education et citoyenneté : philosophie politique de l'éducation, L'harmattan, Paris, 2016, p 20.

² Roger Girod, Politiques de l'éducation, PUF – sociologies, Paris, 2013, p 201.

و تعتبر السياسة التعليمية، بهذا المعنى، بمثابة الأحكام التي تُعبّر عن الجهود التنظيمية والتي ينبغي أن تبذل لتحقيق (أغراض) أو (توقعات) أو (تطلعات) يستهدفها المجتمع و أفراده في مرحلة من مراحل تطوره. كما أنها تمثل مجموعة المبادئ و القواعد و المعايير التي تحدد مسيرة التربية، و الاتجاهات الرئيسية التي تحدد وجهة حركتها في المجتمع نحو الأهداف الكبرى، و النماذج المثالية التي يراها المجتمع صالحة لأبنائه خلال فترة زمنية معينة، وهي، بذلك، تمثل رؤية المجتمع.

كما أنها بمثابة تفكير منظم، يوجه الأنشطة و المشاريع في ميدان التربية والتعليم، و التي يراها واضعوا السياسة التعليمية كفيلة بتحقيق الطموحات التي يتطلع إليها المجتمع والأفراد إلى تحقيقها في ضوء الظروف و الإمكانيات المتاحة. وهي عبارة، كذلك، عن المواد الدستورية العامة للتعليم، و هي التي تبين الأسس العامة التي تقوم عليها و التخطيط لإنشاء مؤسساته، و تبين أهداف العملية التعليمية، و تحدد الأسس التي تقوم عليها.

كما تحدد أهدافها و مقاصدها، سواء أكانت هذه المواد مكتوبة، معلنة بقرارات و مراسيم، أم غير مكتوبة و غير معلنة، إلا أنها ملاحظة ذهنياً لدى المشرفين على مؤسسات التعليم و المنشئين لها، و الموجهين لمسيرتها.

إنها الدستور أو التشريع الذي يتضمن المبادئ الأساسية للتربية و التعليم و الذي يشمل المفاهيم العامة التي يمكن أن تتفرع منها مختلف التنظيمات و القواعد و أساليب العمل، سواء في المجالات التخطيطية أو في المجالات التنفيذية.

مفهوم المقاربة التلقينية

إن الأقدمية في التلقين أمرٌ يظهر جلياً عندما نحاول الإطلاع على العصور القديمة، حين استخدم الأقدمون هذه الطريقة في الوقت الذي لم يكن فيه ما يعرف اليوم بعلم النفس، و ما يقدمه من مبادئ و قوانين تساعد على خوض العملية التعليمية بشكل تفاعلي مع المتعلم.

و من الأهمية بمكان، عند البحث في الأصول القديمة لطريقة التلقين، الوقوف عند الخلفية الفلسفية لهذه الطرائق، ليتبين أنها كانت ميزة المجتمعات التي عرفت الثبات و حافظت عليه لفترات طويلة، لأن تلك المجتمعات آمنت بوجود الجماعة و أهمية الفرد من خلالها فقط.

لذلك، تعززت هذه الطريقة قديماً، لأنها كانت خير وسيلة بين المعلم و المتعلم لنقل الزاد الثقافي المتراكم، دون المساعدة على بناء التفكير النقدي و في هذه المجتمعات التي وضعت النظم التربوية خدمة لمصالحها، و سعت إلى بناء مواطنين يؤمنون باستمرارية مؤسساتها.

تأخذ الطريقة التلقينية الشكل اللفظي الذي يقدم معلومة سهلة التداول دون عناء الاستكشاف، فتظهر الصعوبات كثيرة على شكل الإرهاق و الثقل و الملل، الذي يبدو كضغط خارجي يقع على فكر الطالب دون تعويده على الحكم و التفكير الشخصي، مما يلغي مفهوم المشاركة في العملية التعليمية.

كما تبدو الصعوبة أيضاً في الطريقة التلقينية، في ضالة الوظيفة المعرفية، ومعنى ذلك أن المعارف التي حصل عليها الطالب، عن طريق الإلقاء، ستكون معارف جامدة و ربما ميتة في ذهنه، حين يُفاجأ بمواقف جديدة في حياته و يكون عاجزاً عن اتخاذ موقف منها، لأن طريقة الممارسة العقلية التي اعتاد عليها في الدرس "الملقن"، جرت بعيداً عن الواقعية و الممارسة العقلية الناقدة و المفكرة بذاتها و بالمحيط.

صعوبة أخرى أيضاً لا بد من ذكرها في هذا المجال، فالطريقة التلقينية تُؤدّي من المعلم إلى المتعلمين بنفس الأسلوب و بذات الخطاب الموجه، دون مراعاة أدنى حدود للفروقات الفردية المفترضة عند التلاميذ، ما قد يؤدي إلى عدم الإستيعاب، وبالتالي رسوب و فشل في العملية التعليمية.

إن النتائج الحاصلة من الطريقة التلقينية، دون الخوض في التفاصيل و ذلك مراعاةً لشكل البحث الذي ينصب جوهره في طريقة التدريس بالنصوص، التعليم المبني على المضمون البعيد عن التفكير و النقد و المناقشة، ذلك لأن المعلومات تقدم جاهزة و مضمونة من قبل المعلم و التقوقع في الألفاظ، لأن الطالب اعتاد تلقي معلومات و معارف مصبوبة في قالب الكلام السردى و الشرح ذو الطابع الفردي، أي من الطرف الواحد (المعلم).

لا يوجد، في التعليم التقليدي، مراعاة و عناية بمجالات التفكير المختلفة، فهنا لا محاكاة سوى للجانب الإدراكي على حساب الوجداني، لأن التعليم هنا يعيد اكتساب المهارات و هو فقط تزويد معارف، و عدم إثارة الدافعية عند المتعلم لأن التحفيز أمر مفقود و المعلم هو المتوجه دائماً إلى المتعلم، دون تكريس لعلاقة تفاعلية مرتدة بين معلم و متعلم¹.

نكتفي بهذا القدر من تطرقنا للطريقة التقليدية، للانطلاق إلى ما هو بديل و أفضل إذا أمكن القول، بعد طرح بعض التساؤلات باعتبار ما هي الطرق البديلة، و بالتالي الناشطة، التي تؤدي، من خلالها، العملية التعليمية مبتغاهما بشكل أفضل؟

مفهوم المقاربة بالأهداف

أسلوب يعتمد على مفهوم الهدف كأداء قابل للقياس، عندما يصاغ بطريقة إجرائية أي بفعل سلوكي قابل للمعاينة، (أهداف خاصة + أهداف إجرائية قابلة للتنفيذ).

و في نظر دكتيل و روجرس (Deketele et Roegiers)، فإن جل القدرات التي تطورها

2

المدرسة هي قدرات معرفية و الفرق بين المقاربتين، كما نرى، يكمن في المكان، إذ أن المقاربة بالأهداف تضع نجاح المتعلم داخل إطار محدود، "المدرسة أو المؤسسة المكونة و محتوى ذاكرة المتعلم"، في حين أن المقاربة بالكفاءة ترى أن تحقيق الهدف خارج المؤسسة امتداد للتكوين داخل المؤسسة، حيث يكون المتعلم قادراً على توظيف مدخرات معارفه و خبراته و مهاراته، معتمداً على نفسه، حيثما حل و كيفما كان وضعه.

هذا و تعرف بأنها تصور فكري مسبق عن حالات أو نتائج نسبية لتطور ما، يتم اختيارها و تحديدها من الواقع الموضوعي، و يتم تحقيقها بواسطة النشاط الفاعل للإنسان. لذلك يتميز الهدف عن الرغبة و الطموح، في كونه ممكن التحقيق و لا تلعب الصدفة تأثيراً مباشراً في تحقيقه، و يتطلب نشاطاً واعياً للإنسان من أجل بلوغه.

¹ Claude Thélot, Réussir l'école, Seuil, Paris, 1999, p 173.

² Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers, La validation selon l'approche par objectifs, Revue de diffusion des savoirs en éducation, 1997, p 37.

و تُفَهِّمُ الأهداف التربوية على أنها تصورٌ ذهنيٌّ مُسَبِّقٌ لحالاتٍ مستقبليةٍ (خصائص، سلوك، مواقف) للشخصية و التي يسعى المرئي، في النشاط التربوي، إلى تطويرها في التلاميذ، من خلال محتوى و وسائل تربوية و بمراعاة قوانين و ظروف التربية و النمو.

و يُعْتَبَرُ تحديدُ الأهداف أولى الخطوات و أهمها في تخطيط المنهج، فإذا كان علينا أن نخطط لبرنامج تربوي ناجح و أن تكون لدينا الإمكانية لتقويمه و تطويره باستمرار، فينبغي أن نمتلك وضوحاً كافياً بالأهداف التي نسعى إليها، وقد اعتبرها تايلور Taylor معايير أساسية لاختيار و تنظيم المحتوى و أساليب التدريس و التقويم و التي، هي الأخرى، في الحقيقة، وسائل لتحقيق الأهداف.

و يتم تحديد و اختيار الأهداف على أساس بُعْدَيْنِ يوجد ترابط مشترك بينهما، بداية من تفريد أو تصنيف الأهداف إلى مكونات أساسية، ثم تقسيم الأهداف تقسيماً إجرائياً، وهذا من خلال مستويات ثلاث هي : المجال المعرفي، المجال التربوي، و مجال القدرات و المهارات.

مفهوم المقاربة بالكفاءات

تعتبر المقاربة بالكفاءات أسلوباً تعليمياً ظهر في أوروبا، خلال القرن الخامس عشر، وطبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير تكوين جيوشها، ثم انتقل، بصفة فعلية، إلى مؤسساتها التعليمية بدءاً من سنة 1960 إلى غاية 1980، وبعدها بلجيكا عام 1993، ثم تونس عام 1999، إلى غيرها من البلدان.

و من سمات هذه البيداغوجية، أنها تُمَكِّنُ المتعلم من التعلّم و تنمية قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاق و الذكي بنفسه، وتجعل منه مركز النشاط في العملية التعليمية/التعلمية، إذ تَنقُلُهُ من دائرة التعليم إلى دائرة التعلم الموجه، فيكتسب المهارات و القدرات و ما المعلم فيها سوى مشرفٌ و مُقَوِّمٌ لسلوك المتعلم، (الكفاءة إجرائية تستمد من الفعل و العمل و تسعى نحو غاية و هدف). و للتوضيح أكثر، نقول أن المقاربة بالكفاءات تعتمد على مفهوم الكفاءة التي تشتمل، بدورها، على مجموعة قدرات (معارف + سلوكيات + مواقف مستقبلية).

إن مصطلح الكفاءة، الذي يقابله في اللغة الأجنبية *La Compétence*، يُقصد به مجموع المعارف، و القدرات و المهارات المدججة، ذات وضعية دالة، تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة، و تتميز المقاربة بالكفاءات بالنظرة إلى الحياة من منظور عملي، من خلال التخفيف من محتويات المواد الدراسية، حيث تعمل على ربط التعليم بالواقع و الحياة، اعتمادا على مبدأ التعليم و التكوين، و السعي إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية

عملية، و هو ما يجعل العلاقة بين المداخل البيداغوجية المختلفة علاقة تكامل و ترابط .¹

مما يجعل من مستويات الكفاءة في المقاربة السابقة (التعليم بالأهداف) الغاية، المرمى، (الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، الأهداف الإجرائية) وفي المقاربة الجديدة (التعليم بالكفاءات) الغاية، المرمى، (الكفاءة الختامية "كفاءة نهائية"، الهدف الختامي المندمج، الكفاءة القاعدية، الهدف التعليمي).

6. منهجية و تقنيات الدراسة

يُقصد بالتحليل تلك العمليات العقلية التي يستخدمها الباحث في دراسته للظواهر و الأحداث و الوثائق، لكشف العوامل المؤثرة في الظاهرة المدروسة و عزل عناصرها عن بعضها البعض، و معرفة خصائص و سمات هذه العناصر، و طبيعة العلاقات القائمة بينها، و أسباب الاختلافات و دلالاتها، لجعل الظواهر واضحة و مُدركة من جانب العقل.

و هو كل ما يقوله أو يكتبه الفرد ليحقق، من خلاله، أهداف اتصاله مع الآخرين، فقد يكون عبارة عن خطاب أو قرار سياسي، أو قانون، أو نصوص أدبية.

¹ Raymond Adams, Mesurer les conanissances et compétences des élèves : un nouveau cadre d'évaluation, OCDE, Paris, 1991, p 17.

يُعتبرُ المنهجُ فنَّ التنظيمِ الصحيحِ لسلسلة الأفكار، من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، و من أجل البرهنة عليها للآخرين، حين نكون بها عارفين¹، كما يمثل المنهج مجموعة القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، فهو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة².

و نظرا لطبيعة الدراسة، فقد عملنا على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كونه يعني بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، حيث يهتم بوصف خصائصها من خلال التعبير الكمي، فيعطيهما وصفا رقميا، و يوضح مقدارها و حجمها و درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

و يهتم كذلك بوصف الظاهرة من خلال التعبير الكيفي، فيعطيهما وصفا كيفيا، موضحا خصائصها النوعية، في إطار علاقتها مع الظواهر الأخرى بالمجتمع³.

هذا التعبير الكيفي الذي يُعبّر عنه عن طريق تقنية تحليل المحتوى، التي ارتبطت نشأتها، كأداة علمية و أسلوب منهجي في التحليل، بالدراسات الإعلامية، حيث دفعت الاحتياجات المنهجية لعلم الإعلام، في البدايات المبكرة للقرن العشرين، إلى بلورة هذا الأسلوب في جمع المعلومات و تحليلها وفقا لأشكال و أنماط متنوعة، بما يؤدي إلى استنباط المزيد من التحليلات و التفسيرات منها، و ربطها مع مجموعة المعارف الأخرى المتصلة بموضوع التحليل، و اصطلاح عليها بتحليل المضمون.

و برزت أهمية أسلوب تحليل المضمون قبل و أثناء الحرب العالمية الثانية، حيث استخدم على نطاق واسع في تحليل المواد الصحفية المنشورة بالجرائد و المجلات و المواد الإذاعية و التلفزيون و الخطب و المحادثات، للوصول إلى معرفة العقلية الكامنة وراء هذا الإنتاج الإعلامي، وكشف الأساليب الدعائية و اكتشاف الميول و الاتجاهات السياسية و العقائدية من خلال التعبيرات المكتوبة أو المنطوقة.

¹ عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، د.س، ص.4.

² محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي، التصميم والمنهج و الاجراءات، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1982، ص77

³ عمار الطيب كشرود، البحث العلمي، مناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية، دار المناهج للنشر و التوزيع، الاردن، ط1 2007، ص228

و قد تطور أسلوب تحليل المضمون و استخداماته، منذ الحرب العالمية الأولى، و تطورت تعريفاته، حيث يرى ووبلز Wubbels أن "تحليل المضمون يسعى إلى بلورة الوصف العادي للمضمون أو المحتوى و تنقيته، حتى يمكن إظهار طبيعة المنبهات و المثيرات المتضمنة في الرسالة و الموجهة إلى القارئ أو المستمع أو المشاهد، و قوتها النسبية على أسس موضوعية"¹.

و في سنة 1980، قدم كلاوز كريبندورف Klaus Krippendorff في كتابه "تحليل المضمون، مقدمة منهجية"، تعريفا ذهب فيه إلى أن تحليل المضمون هو أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في تحليل المواد الإعلامية بهدف التوصل إلى استدلالات و استنتاجات صحيحة و مطابقة في حالة إعادة البحث أو التحليل².

عرفه كابلان Caplan، سنة 1943، بأنه المعنى الإحصائي Statistical Semantics للأحاديث والخطب³، كما جاء في طبعة جديدة من كتاب كلاوز كريبندورف سالف الذكر.

في حين رأى بيزلي Paisley، في عام 1969، أن تحليل المحتوى هو أحد أطوار تجهيز المعلومات، حيث يتحول فيه المحتوى الاتصالي إلى بيانات يمكن تلخيصها و مقارنتها، و ذلك بالتطبيق الموضوعي و النسقي لقواعد التصنيف الفتوي.

و يرى بيرنارد بيرلسون Berelson Bernard، 1952، أن تحليل المضمون هو أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في وصف المحتوى الظاهر أو المضمون الصريح للمادة، وصفاً موضوعياً منتظماً كميّاً. كما عرّفه على أنه أسلوب البحث الذي يهدف إلى تحليل المحتوى الظاهري أو المضمون الصريح لمادة الاتصال، و وصفها وصفاً موضوعياً و منهجياً و كميّاً بالأرقام⁴.

¹ Gilles Cantin, Une analyse de contenu qualitative, Revue des sciences de l'éducation, Paris, Volume 36, n°01, 2010, p 191.

² عمار الطيب كشرود، نفس المرجع السابق.

³ Klaus Krippendorff, Content Analysis, An Introduction To Its Methodology, Pennsylvania, USA, SAGE Publications, 2004, p 38.

⁴ René L'Ecuyer, Méthodologie de l'analyse de contenu, Quebec, PU, 1990, p 212.

كما يعرف بيرلسون تقنية تحليل المحتوى بأنها تقنية من أجل الوصف الموضوعي و النوعي للمحتوى الاعلامي¹.

بينما أورد الدكتور محمد عبد الحميد، 2000، لتحليل المضمون، التعريف الآتي :

مجموعة الخطوات المنهجية التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى و العلاقات الارتباطية لهذه المعاني، من خلال البحث الكمي الموضوعي، و المنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى.

أما لازويل، فيرى أن تحليل المضمون يستهدف الوصف الدقيق و الموضوعي كما يقال عن موضوع معين في وقت معين.

و قد عملنا على توظيف هذه التقنية لدراسة و تحليل مضمون الكتب المدرسية، كتاب التربية المدنية نموذجاً. و التي تمثل إحدى الوثائق المدرسية المضطعة بالتنشئة الاجتماعية بالمجتمع، و تمرير قيم و سياسات النظام التربوي.

و عليه فإننا سنعمل، من الناحية المنهجية، على الاستعانة بالمبدأ الشمولي في دراسة هذه الظاهرة، نظراً لفعاليته في تفسير الظواهر الاجتماعية في إطارها الشمولي، حسب تعبير قورفيتش Gurvitch في كتابه *Traité de sociologie*، حيث وصفه بالمبدأ الذي يهتم بكل الجوانب ذات الصلة بالظاهرة المدروسة، و تحليلها في إطارها الزماني و المكاني و في ظل الشروط الموضوعية التي أنتجت في سياقها.

لذلك، فإن وحدات التحليل التي سنعتمدها في تحليل مضمون الكتاب المدرسي هي وحدة تحليل الموضوع، و مدى وصول الفكرة إلى التلاميذ، هذه الوحدة تسمى في لغة تحليل المحتوى بوحدة التسجيل، و التي وصفتها مادلين غرافيتز 1967 Madeline Gravitez "الموضوع هو إحدى وحدات التسجيل الأكثر استعمالاً في دراسة أثر الاتصال على الجمهور"².

¹ Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon, Les enquêtes sociologiques, Théories et pratique, Ed. Armond Colin, Paris 1991, p 7.

² Madeline Gravitez, Méthodes en sciences sociales, Dalloz 2^{ème} éd, Paris, 1967, p 56.

و كوحدة سياق، اعتمدنا على الفكرة، أما كوحدة تعداد، فاعتمدنا على تكرار المفاهيم ذات الصلة بالثقافة الوطنية.

7. عينة الدراسة

نظرا لطبيعة الموضوع كما سبق و أن أوضحنا في منهجية البحث، ونظرا لخصائص المنهج المعتمد في البحث، فإن عينة بحثنا تتشكل، أساسا، من كتب التربية المدنية للمرحلة الابتدائية، أي مستويات الأولى و الثانية و الثالثة و الرابعة و الخامسة ابتدائي. و من خلال الاستطلاع الأولي الذي قمنا به للكتاب المدرسي، اتضح لدينا اعتماد وحدات تحليل من خلال استخراج العينة البحثية على النحو التالي :

الجدول رقم (01) : العينة البحثية

وحدة التعداد	وحدات السياق	وحدات التسجيل	المستوى التعليمي
الكلمة أو المفهوم	الفكرة	الموضوع	
			الأولى ابتدائي
			الثانية ابتدائي
			الثالثة ابتدائي
			الرابعة ابتدائي
			الخامسة ابتدائي

8. المقاربة النظرية للبحث

أصبح التعليم، اليوم، لا يقتصر على صب المعلومات فحسب، بل يعتمد، أساساً، على جعل التلميذ في وضعيات تحفزه و تُكسِبُهُ معنى للمعرفة و العمل المدرسي، بفضل البحث في تعليمية المواد، تجربة المدارس النشطة، التربية الحديثة، بيداغوجية المشاريع، المقاربة التفاعلية التعاونية و التشاورية، إلى غير ذلك من الأساليب المستحدثة في التربية.

رغم حدوث الإصلاح التعليمي، على مستوى محلي، في العديد من الأوقات عبر التاريخ، إلا أن المفهوم المعاصر لإصلاح التعليم يرتبط بانتشار التعليم الإجباري، و لم تصبح إصلاحات التعليم ذائعة الانتشار إلا بعد أن تم تقنين "إصلاح" الدراسة المنظمة بشكل كافٍ.

وفي العالم المعاصر، زاد النمو الاقتصادي و انتشار الديمقراطية من قيمة التعليم، كما زاد من أهمية ضمان أن يتاح لكل الأطفال القدرة على الوصول إلى تعليم عالي الجودة و شديد الفاعلية، و تقوم إصلاحات التعليم الحديثة، بشكل متزايد، على التفاهم المتنامي لما يمكن أن يفيد و يساهم في تحسين نوعية التعلم في المدارس، بشكل ناجح.

و قد كان التعليم الكلاسيكي، الذي كان يتم تدريسه في فترة القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، يفتقد إلى ميزات كانت بمثابة مصدر الإلهام للإصلاحيين، حيث كان يركز بشكل كبير على الإجابة على الأسئلة التي تبدأ بـ "من" و "ماذا" و "أين" و "متى"، و التي كانت تهم أغلبية التلاميذ، و بشكل طبيعي كان تعليم المجموعات يتجاهل الأسئلة النظرية التي تبدأ بـ "لماذا" و "أي" والتي كانت تهم عددًا كبيرًا للغاية من التلاميذ. كما أن التعليم الكلاسيكي في ذلك الوقت، لم يكن يهدف إلى تعليم اللغات و الثقافات على اختلافاتها، بل كان يركز على تعليم اللغات القديمة (اليونانية و اللاتينية) وثقافتها. وقد أدى ذلك إلى ظهور تأثيرات اجتماعية غريبة يمكن أن تكون الطبقة المفكرة بها أكثر ولاءً للثقافات و المؤسسات القديمة، أكثر من ولاءها للزمن المعاصر و الهيئات الفعلية التي تحكمها.

وقبل ظهور المدارس العامة التي تمولها الحكومة، كان الوضع التعليمي الرئيسي لأولئك المنتمين إلى الطبقات الدنيا، يتمثل في المدارس الخيرية، التي كانت رائدة خلال القرن التاسع عشر، من خلال المنظمات ذات الطابع الديني، نظرًا لأن هذه المدارس كانت تعمل من خلال ميزانيات ضئيلة للغاية و كانت تحاول خدمة أكبر عدد ممكن من الأطفال المعوزين قدر الإمكان، فقد كانت العوامل الاقتصادية ذات أهمية كبيرة في إطار تصميم تلك المدارس.

ومع النقلة النوعية التي حدثت في القرن العشرين، جراء الانفجار الديموغرافي الذي عرفته المجتمعات بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، و تحسن الأوضاع المعيشية و انتشار ديمقراطية التعليم، أخذ الاهتمام بالتعليم يتنامى و بدأ، معه، التفكير في سياسات تربوية منفردة للمجتمعات، التي أخذت تتجه نحو إصلاح أنظمتها التربوية بما يخدم أهدافها القومية بالدرجة الأولى، و تعتمد معايير في إرساء سياسة الإصلاح التربوي و هي ذات صلة بخصوصياتها الثقافية بالدرجة الأولى.

معايير الإصلاح التربوي

عرّف دولنشير De Landsheere المعيار بأنه نموذج يستعمل لأجل مقارنة الكيفية التي لا تعتمد على القياس، و أنه مبدأ نرجع إليه للحكم و الاستحسان، كما و عرّفه لالاند Lalande بأنه خاصية موضوع معين تُعْتَمَدُ لإصدار حكم على هذا الموضوع. و المقصود بها، مختلف العناصر المؤثرة في عملية الإصلاح حتى يحقق النجاح، مما يستوجب مراعاة هذه المعايير و مطابقتها لمضامين الإصلاح، والتي سنورد، في هذه المقاربة، البعض منها، خاصة ذات الصلة بالإشكالية المطروحة للبحث.

- معايير نفسية بيداغوجية

إن المعايير النفسية البيداغوجية تتعلق بتصميم الفعل التعليمي التعليمي و هي أكثر المعايير التي تركز عليها الإصلاحات، و ذلك لسهولة الحكم على النجاح أو الفشل المدرسي من خلال النتائج التي يتحصل عليها المتعلمون، فغالبا ما يُلاحظُ بأنه يوجد ضعف في التحصيل الدراسي، يُستدلُّ عليه من نتائج الامتحانات الفصلية أو النهائية، فيطرح سؤال ما هي أسباب هذا الضعف، ل يتم البحث عن حلول يتضمنها المشروع الإصلاحي¹.

و غالبا ما تكون هذه الحلول تغيير المناهج و مقاربات تصميمها، وما يصاحب ذلك من إعادة النظر في طرق التدريس و أساليب التقويم و تكوين المعلمين من المجالين التخصصي و البيداغوجي، و هذا لتحقيق تفاعل أكبر بين المعلم و المتعلم، و للزيادة من دافعية المتعلمين نحو التعلم² و، بالتالي، تحسين النتائج الدراسية.

إن سهولة ملاحظات الصعوبات النفسية البيداغوجية لا يعني، بأي حال من الأحوال، التهوين من شأنها، بل إن المطلوب هو مراعاة كل هذه الصعوبات للوصول إلى أنجع الحلول لتذليلها، كما أن إصلاح المناهج الدراسية لا ينحصر فقط في الجانب البيداغوجي، بل قد يحمل الكثير من الدلالات حول البعد التاريخي، خاصة في المواد وثيقة الصلة به.

- معايير تاريخية حضارية

و تتمثل في كل ما يتعلق بخصائص و هوية و انتماء المجتمع، حيث نجد، هنا، مختلف دساتير المجتمعات تنص على خصوصياتها الهوياتية و الحضارية للدولة، فالدستور الجزائري، مثلا، ينص على أن عناصر الهوية الوطنية ثلاثة و هي الإسلام و العروبة و الأمازيغية ، و هي كلها عناصر ذات بعد تاريخي و حضاري.

¹ Céline Alvarez, Les Lois naturelles de l'enfant, Editions Les Arènes, Paris, 2016, p 72.

² Agnès Baumiers-Klarsfeld, Réveiller le désir d'apprendre, Albin Michel, Paris, 2016, p 105.

و بالتالي، لا بد أن تتضمن الإصلاحات ما يترجم هذه العناصر إلى مواد و وحدات تعليمية تخرج المتعلم، بحيث يكون متشبعاً بهذه المكونات مُتمثلاً لها معرفياً و وجدانياً، و إلا يفقد النظام التربوي لخصوصياته و يصبح جهده منصباً على المعارف المشتركة التي لا تُعبّر عن انتماء معين، و بالتالي يخرج عن السياق الحضاري الذي يعد الضامن الوحيد و المحفز الرئيسي للمخرجات التربوية، كي تسهم بكل طاقاتها في تنمية مجتمعتها.

- معايير سياسية

باعتبار النظام التربوي أحد أهم مكونات السياسة التنموية العامة التي تتبناها السلطة السياسية لمجتمع ما، فإن واضعي الخطط الإصلاحية يضطلعون بالمكانة التي تحتلها السياسة التربوية في إطار الخطة التنموية العامة، و على مختلف التصورات التي تتبناها السلطة للعملية الإصلاحية، وهذا راجع لكون السلطة هي المسؤول الأول عن توفير كل الوسائل التي تتطلبها عملية الإصلاح¹.

- معايير اجتماعية

لا بد أن يتضمن أيُّ إصلاحٍ، في أهدافه، التغييرَ نحو الأفضل، و ليتحقق ذلك، لا بد أن يكون الانطلاق في صياغتها و تحديد وسائل تحقيقها من واقع اجتماعي معين، يحمل شروط تجسيدها على أرض الواقع، حيث تنطلق العملية الإصلاحية من جملة التساؤلات الموضوعية التي تُعبّر عن حجم المشكلات التي تسعى لحلها، على غرار درجة التفاعل المتوقعة من فئات المجتمع المختلفة مع المشروع الإصلاحي، و ما الأسباب و العوامل الاجتماعية التي أدت إلى المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي، و ما هو مستوى الوعي الاجتماعي لدى الأفراد، و ما الدور الذي يمكن أن يؤديه المشروع الإصلاحي للحد من الآفات الاجتماعية².

¹ Marcel Gauchet, La démocratie contre elle-même, Gallimard, Paris, 2016, p 96.

² Anne Van Haecht, L'école à l'épreuve de la sociologie, Ed. De Boeck, 3^{ème} éd, Bruxelles, 2006, p 189.

كذلك ما هي العناصر ذات الطابع الاجتماعي المغيية أو المفقودة في المشاريع السابقة و التي أدت إلى ظهور مبررات للإصلاح، و ما هي العلاقة الموجودة بين المؤسسات التربوية الرسمية و باقي المؤسسات الاجتماعية للتربية، و كيف يمكننا الربط الفعال بين المدرسة و المحيط الاجتماعي الذي تسبح فيه.

كلها أسئلة تُعبّر، بوضوح، عن الأهمية البالغة التي يؤديها المجتمع بمختلف فئاته و خصائصه في إنجاح المشروع الإصلاحي، ولابد، حينها، أن يتضمن المشروع كل العوامل الاجتماعية الكفيلة بتجسيده على أرض الواقع، فإذا ما تم التطابق التام بين المعايير التاريخية و الحضارية و الاجتماعية و السياسية، فإننا نتوقع أن يسير المشروع الإصلاحي نحو تحقيق أهداف أكبر من تلك التي سطرها.

– معايير اقتصادية

يحتاج أي نظام إلى تمويل حتى يحقق أهدافه، و لذا فإن المخطط الإصلاحي لا ينبغي أن يتعدى، في مضمونه، القدرات الاقتصادية للبلد الذي يطبق فيه. فينبغي، في أي مشروع إصلاحي، مراعاة الشروط الاقتصادية و عدم صياغة أهداف كبيرة في معناها و لكنها غير قابلة للتحقيق، بسبب عدم توفر الموارد اللازمة لذلك.

كما ينبغي على المشروع أن يتضمن المواد و الوحدات التعليمية التي تُخرّج متكونين حسب الحاجات الاقتصادية للمجتمع و حسب طبيعة المرحلة التنموية التي يمر بها، فقد يكون في حاجة إلى يد عاملة مؤهلة في الزراعة أو الصناعة أو غيرهما من المجالات، كما قد تكون حاجته ملحة إلى إطارات في العلوم الدقيقة أو البيولوجية أو الانسانية¹، فلابد، حينئذ، أن تحتوي برامجه على ما يؤهله لتخريج ما يحتاجه المجتمع من يد عاملة مؤهلة و من إطارات ذات تكوين نوعي.

¹ François Dubet, Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale, Seuil, Paris, 2010, p 208.

– معايير عالمية

كل مجتمع معرض للتأثر و التأثير فيما حوله من أحداث و تغييرات على المستوى العالمي، حيث لا يمكن لأي مجتمع أن يبقى معزولا عن التأثيرات العالمية، فالعولمة فرضت نفسها و لا يمكن لأي مجتمع أن يبقى بمنأى عن تأثيراتها، والتأثيرات العالمية تتخذ أشكالا مختلفة سياسية و اقتصادية و اجتماعية و ثقافية و تربوية، ولا بد على النظام التربوي أن يكون في المكانة الجدير به التعامل فيها مع مختلف التأثيرات¹، سواء كانت هذه التأثيرات ذات طابع سلبي، تهدد استقرار المجتمع مما يجعل من الأهمية بمكان البحث في وسائل الحد من تأثيراتها، أو ذات طابع إيجابي، كأن يكون مضمونها تقنيا أو أدوات مفيدا.

وبالتالي، فلا بد من الاطلاع على مختلف الأبحاث و التجارب التي تفيد المجتمع و تُسهم في حل بعض مشكلاته التربوية، و من ذلك الاستفادة من المقاربات الحديثة في صياغة المناهج و النظريات التربوية المعاصرة، و توظيف الوسائل التعليمية الحديثة، مع الإشارة إلى ضرورة التعديل و التكيف، كلما تتطلب الأمر ذلك.

– إصلاح النظام التربوي و الصراع الحضاري في عصر العولمة

تعتبر المكانة الدولية لأي مجتمع صورة منعكسة عن تنميته الداخلية، فكلما كانت التنمية مبنية على أسس سليمة و متوفرة على أدوات تحقيقها كلما أخرجت لنا مجتمعا متميزا، ومن هنا، يمكننا القول عن التميز الحضاري أنه أساس أي حوض لصراع حضاري، و لهذا نجد المجتمعات في عالمنا المعاصر مقسمة إلى مجتمعات رائدة و مؤثرة، تجعل من المحافظة على مكانتها الدولية، وفق خصائصها الحضارية، أهم حافز لها على كافة المستويات الاجتماعية و الاقتصادية و التكنولوجية و العملية، و مجتمعات متخلفة متأثرة، سمي البعض منها، مجازا، بالنامية، تستهلك إبداعات الغير و تدور في فلكه.

¹ Christophe Kerrero, Ecole, démocratie et société, Ed. Levrault, Paris, 2016, p 48.

حيث أن معيار التقدم عندها هو الاقتناءات التكنولوجية المصممة حسب مستويات استهلاك مختلفة في مخابر المجتمعات المسيطرة حضاريا، و إن وجدت إبداعات في هذه المجتمعات فإنها لا تخرج عن سياق العولمة المخطط لها بإتقان، في مراكز الدراسات الاستراتيجية للدول المسيطرة، و تبقى هذه المراكز ترصد أي تحرك علمي أو إبداعي يحمل في طياته خصائص حضارية تنذر باحتمال وجود منافس لها، كما هو الشأن مع الصين أو دول جنوب شرق آسيا التي تميزت نهضتها التكنولوجية بمحافظه صارمة و توظيف محكم لمختلف المكونات الحضارية.

إن أي وسيلة يمكن استعمالها لخوض الصراع الحضاري لا يمكن أن تحقق هدفها خارج نطاق المحافظة على الانتماء و مواكبة التطورات الحاصلة في كل مجال، أي الانطلاق من الذات الحضارية و التمكن من العلم و المعرفة و التكنولوجيا.

ولا يمكن تحقيق ذلك إلا في إطار نظام تربوي فعال متشبع، هو الآخر، بروح الانتماء و متضمن لكل الأهداف و الوسائل الكفيلة بتحقيقها، وهكذا نجد الدول التي وصلت إلى مستوى عال من فرض نفسها في عالم الصراع الحضاري، هي تلك الدول التي أولت عناية خاصة لنظامها التربوي. إن دور الأنظمة التربوية في الصراع الحضاري يتمثل أساسا في تخريج متعلمين و كفاءات متحكمة في ناصية العلم و المعرفة، متجذرة في انتمائها الحضاري و منسجمة في ارتباطها بهذا الانتماء، و هي شروط ليكون الصراع مع الحضارات المنافسة و ليس صراعا داخليا، يبعد أي طموح للالتحاق بركب التطور و الازدهار.

كما يتمثل دور الأنظمة التربوية، في خضم هذا الصراع، في مواجهة مختلف التحديات العالمية، و في هذا المجال، نجد الدول المتقدمة، رغم ما أحرزته من إنجازات ضخمة، هي أكثر الدول اهتماما بأنظمتها التعليمية.

9. الدراسات السابقة

على غرار الأبحاث الجامعية، سنتطرق، في دراستنا، للأبحاث الأكاديمية السابقة لأساتذة و باحثين اهتموا بهذا الموضوع، من قريب أو من بعيد، منطلقين من أفكارٍ سبقتهم.

و نظرا لكون المجال لا يتسع لتناول كل النظريات، على تعدُّدها، فإننا نقتصر على تلك التي لها علاقة مباشرة بالموضوع، و نأخذها من ثلاثة زوايا : الدراسات الأجنبية، الدراسات العربية فالجزائرية.

الدراسات الاجنبية :

1. التنشئة السياسية عند التلميذ في أطواره الدراسية الأولى بفرنسا

تطرت هذه الدراسة، التي أعدها الباحث سيباستيان ميشون Sébastien Michon، استكمالا لمتطلبات نيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع بجامعة ستراسبورغ 2، فرنسا، عام 2006، إلى القيم السياسية في محتويات المناهج الدراسية، في الأطوار الخمسة الأولى، لدى التلميذ .

و في هذا الإطار، أكَّد الباحثُ أن التنشئة السياسية لدى التلميذ تتركز، أصلاً، على قدراته الثقافية و الإجتماعية المكتسبة خلال سنوات الدراسة الأولى، ذلك لأن السياسة ما هي، في النهاية، إلا ممارسة ثقافية مشروعة، و أنّ مناهج التعليم تُمكن من إذكاء قدرات الإهتمام بالجوانب السياسية، شأنها في ذلك شأن كل الوسائل الثقافية التي تُمكن، في نهاية الأمر، من فهم الظواهر السياسية في إطار تربوي محض .

و في هذا الصدد، تطرق الباحثُ، في دراسته، إلى أثر النجاح الدراسي على المعلومات السياسية التي يكتسبها التلميذ، مُبيِّنًا، بإسهاب، من خلال عدد من الجداول و المؤشرات، كالمطالعة، التفاؤل، التخصص المرجو دراسته في الثانوية و الرغبة في مزاولة دراسات طويلة، أن التنشئة السياسية متينة العلاقة مع فعالية المناهج المتبعة في التدريس، و الإستثمار الشخصي والنفسي للمعلمين.

بالفعل ، تُبيِّن الدراسةُ أنَّ أكثر من 50% من التلاميذ، في الطور الإبتدائي، الذين يهتمون كثيرا بدراساتهم، يهتمون بالسياسة، مقابل نسبة 19% من الذين لا يهتمون كثيرا أو لا يولون أصلاً اهتماماً بالدراسة.

كما قدم إحصائيات أخرى خُلصَ إليها، مفادها أنه كلما كان المستوى الدراسي المراد تحقيقه أعلى، كلما زادت حدة الإهتمام بالسياسة، في حدود نسبة 66% من التلاميذ.

كما بيَّنت الدراسة التقاربَ بين التنشئة السياسية و الممارسات الثقافية المشروعة، حيث قدم الباحث أرقاماً تعكس ذلك، من بينها أن 50% من تلاميذ السنوات 05 الأولى في الإبتدائي، الذين يهتمون بالمطالعة كوسيلة أولى للتسلية، أكثر قرباً للسياسة، مقارنة بـ 30% من أولئك الذين صرَّحوا بأن هوايتهم الأولى هي الرياضة.

كما اهتم الباحث بمبدأ ما سمَّاه ب "التدريب السياسي"، مؤكِّداً قابلية التلميذ، من خلال مناهج التدريس، إلى وضع نفسه تحت تصرف تيار مذهبي سياسي، في المستقبل، من خلال تكوين غير مُباشر في النضال، يعكسه احترامُ إطارٍ مرجعيٍّ مشتركٍ داخل المؤسسات التربوية.

و قد خُلصتِ الدراسة إلى ضرورة تحديد مفاهيم علم الاجتماع السياسي و عدم عزل هذا الأخير عن علم إجتماع التربية لكي يساهم، كلاهما، في فهم التفاعلات القوية و التي زادت حدتها، في مطلع الألفية الثالثة، عند الطفل الذي أصبحت قدراته السياسية "النائمة"، أكثر من أي وقت مضى، مستعدة للظهور مُستقبلاً.

2. مشاركة التلميذ في المنظومة السياسية (فرنسا)

دراسة من إعداد الباحث داميان بون Damien Boone، استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع السياسي، بجامعة ليل 2، فرنسا، سنة 2013.

اهتمت هذه الدراسة بتحليل الجوانب المتعلقة بتمثلات السياسة بالنسبة للتلميذ و بمدى " تعرُّض " التلميذ لمختلف النشاطات، بل، كما يصفها الباحث داميان بون، الظواهر السياسية. و في هذا الصدد، أكد الباحث على أهمية عزل التصور التطوري للشيء السياسي عن إكتساب خطي linéaire محتوي برنامج تربوي تلقيني بحت.

و تطرقت الدراسة إلى تجميع عددٍ من المناسبات أو الفترات تتمثل، خلالها، تصورات عديدة، وأحيانا، متناقضة، للجانب السياسي، بدءا من البحث عن إجماع، وصولا إلى قدرة اقتراح حالات نزاعية، مروراً عبر مراحل يتلقى خلالها التلميذ تدريبا، وليس فقط تكويناً، مُنصباً حول عدد من المؤسسات الوطنية.

و قد قدم الباحث، في دراسته، عدة أمثلة في ذلك، منها دراسة مجالس بلدية للتلميذ، مدارس إبتدائية و جمعية قراءة ألبومات Association de lecture d'albums، والتي تُقدِّم، كلها، فترات تنشئة سياسية.

في هذا الإطار، أكدت الدراسة أن مُحتوى كل نوع من التنشئة يرتبط ارتباطاً وطيداً بالتمثلات التي يقوم بها التلاميذ حول قدرتهم على لعب أدوار سياسية، بالإضافة إلى العوائق الإجتماعية الخاصة بالسياق و بالحقبة الزمنية الخاصين بكل شعب و دولة.

كما يُركِّز الباحث على العلاقة بين هذه التمثلات و هذه العوائق الاجتماعية و التي تُحدِّد، فيما بعد، التفاعلات و حدودها، بين الطفولة في المدرسة و السياسة.

كما تُسهبُ الدراسةُ في فهم العلاقة بين المدرسة و السياسة في جانبها المؤطر لقيم المواطنة، أحد ركائز الديمقراطية. و في هذا الإطار، أكد الباحثُ على الأهمية التي يجب إيلاؤها للتقاليد المترسخة في المؤسسات التربوية و التي تعطي هويةً مدنيةً للتلميذ، تُساعده على لعب دور بارز في حياته المدنية، دورٌ يحترم خلاله ذات التلميذ كل المبادئ العالمية التي تحكم التعايش العصري بين الثقافات المختلفة و المشتركة في آن واحد، في إطار مواطنة مفيدة .citoyenneté utile

3. تمثلات علم الاجتماع السياسي في المدرسة

دراسة من إعداد الباحثة بياتريس موبليون بونفيس Béatrice Mobilon-Bonfils، سنة 2001¹.

ترتكز هذه الباحثة على مقاربتين :

- الأولى تتعلق بكيفية تحديد "سياسية" المدرسة و كيف، لهذه الأخيرة، أن تكون مجالاً للتعبير السياسي،
- الثانية تتمحور حول المؤانسة و طرق تملك "السياسي" أو الشيء السياسي.

تطرقت الباحثة إلى الأزمة التي تعيشها المجتمعات خلال العقود الأخيرة، أزمة يطبعها الإختلافُ السائدُ حول أهمية التركيز على قيم المواطنة في برامج المؤسسات التربوية، و بخاصة، من حيث البناء السياسي للمعنى، أي ضرورة التحول من العمل في الوحدة، إلى العمل في الإختلاف.

كما أشارت الدراسة إلى الدور المنوط بالمدرسة في بناء الأجيال، بناء قائمًا أكثر على الضرورة الاقتصادية، أكثر منه إرتباطًا بالأهمية التاريخية. و تطرقت، كذلك، إلى الدور الجديد للمناهج التربوية، التي تتحول، شيئًا فشيئًا، نحو بناء العلاقة السياسية، من خلال الابتعاد عن كل ما هو رمزي، لصالح كل ما هو عمل منظم، علمي و عقلائي .

¹ Béatrice Mobilon-Bonfils, Sociologie politique de l' cole, PUF, Paris, 2001.

و في هذا الصدد، لم تغفل الباحثة بياتريس موببيون بونفيس ملفّ الرسوب المدرسي، الذي حاولت ربطه بخسارة العقد الجمهوري في الدولة، من خلال انعدام كل معنى رمزي و سياسي للهوية إذا ما حُصرت في المفرد، أي إذا لم يُؤخذ بعين الإعتبار العدد الكبير للهويات المختلفة في البلدان.

و قد خَلَصَتِ الدراسةُ إلى تبيان النظام الرمزي المعقّد الذي يطبع المدرسة. و الذي يتميز بنقص اهتمام الطابع السياسي للعلوم بالمؤسسات التربوية، أو الإهتمام المنحصر فقط في الخبراء (محللين، موظفين سامين، إحصائيين...)، الذين يركزون جُلَّ نشاطاتهم، في هذا الميدان، في التقييم و التقويم، أو حتى رجال الإقتصاد و علم الاجتماع الذين تراهم الباحثة مُنصَّبِينَ، أكثر، حول دراسة آثار السياسات العمومية، عَوْض دراسة إعداد و شرعنة هذه السياسات و إسقاطها على المدرسة.

4. منهاج التربية الوطنية في إيطاليا

هدفت هذه الدراسة، من إعداد لوسيتو برونو 2003 Losito Brono، إلى التعرف على كفاءة مناهج التربية الوطنية في إيطاليا، وكفاءة مشاركة الطلاب في النشاطات و الفعاليات الوطنية في تنمية المواطنة، وبينت الدراسة أن تنمية التربية الوطنية هدف أساسي لنظام التعليم الايطالي، و هي تُؤكّد على مفاهيم و منطلقات سياسية وطنية، و تُنمّي في المستهدفين قيم المواطنة المتمثلة في المحافظة على الدستور و احترام حقوق الوطن و حقوق المواطنين.

و أشار الباحث إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون، ضمن مناهج التربية الوطنية، نشاطات تُنمّي فيهم العمل التطوعي و المشاركة الديمقراطية. و خَلَصَ الباحثُ، في دراسته، إلى وجود فجوة بين الواقع و المناهج المخطط لها، و تشمل الفجوة أيضا ممارسات المعلمين و عدم القدرة على تحقيق أهداف المناهج، و أن الوقت الذي يمضيه المعلمون في تدريس المقرر أقل من الوقت المخصص لها في الخطة، و هذا ينقص من استيعاب الطلاب لمفاهيم التربية الوطنية.

5. التربية على المواطنة في ظل التربية السياسية في الصين

تطرت الباحثة لي شوماي Li Shumei، بكين، سنة 2001، إلى الاهتمام الذي تحظى به التربية للمواطنة في الصين، على المستويين المركزي و المحلي، و بيّنت كيف خُصّص لها منهجٌ مستقلٌّ بذاته، تحت مسمى "التربية السياسية" لجميع مراحل التعليم العام، من أبرز موضوعاتها: الأخلاق، الحزب الشيوعي، احترام السلطة الاشتراكية، الملكية الخاصة و العامة، المشاركة السياسية، النظام، التعاون و المسؤولية.

إلى جانب ذلك، أكدت الباحثة أن ثمة اتجاه لجعل كثير من المواد الدراسية الأخرى في خدمة مادة التربية السياسية، باعتبار ذلك هدفاً رئيساً للنظام التعليمي المعتمد في ذات البلاد. كما تطرقت إلى الربط بين التعليم و العمل المنتج الذي تراه الباحثة واضحاً حتى منذ مرحلة رياض الأطفال، فبالرغم من أنها مرحلة غير إلزامية، إلا أنه ينظر إليها باعتبارها من أهم المراحل في مجال التربية السياسية، حيث تغرس بذور المواطنة و روح العمل الجماعي و احترام السلطة و الالتزام بالنظام، من خلال أداء بعض الأعمال البسيطة مثل مسح الأرضيات و ترتيب الأدوات و الملابس وتعلم الأناشيد الوطنية.

وفي مراحل التعليم التالية (ابتدائي، متوسط و ثانوي)، أوضحت الباحثة كيف تتضمن المناهج الدراسية ما يعرف بالكفايات التربوية التي تتعلق بمبادئ المواطنة و قيمها و اتجاهاتها، والتي يُستهدف منها تحقيق احترام القانون و الالتزام به، رفع مستوى الوعي بأهمية العمل اليدوي و احترامه، احترام الفرد لذاته و الكبار و السلطات و تنمية الشخصية المتكاملة للفرد ليكون عاملاً فاعلاً بوعي اشتراكي اجتماعي ثقافي.

و من الأهداف الأخرى تطرقت الباحثة إلى غرس روح المسؤولية لدى الأفراد و قبولها كمواطنين، بالإضافة إلى الاعتزاز بالمنجزات و المكتسبات، التسامح فكرياً و سلوكياً و تقدير أهمية المحافظة على الوحدة الوطنية.

1. منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى
بالأردن

دراسة من إعداد الباحث قاسم خزعلي، كلية اربد، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن،

سنة 2008¹.

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح قائمة بالقيم العلمية التي ينبغي تضمينها في كتب العلوم، لصفوف المرحلة الأساسية الأولى بالأردن، و الكشف عن مدى توافر القيم العلمية، و مستوى تتابعها، و تكاملها في كتب العلوم.

و لتحقيق هذه الدراسة، قام الباحث بإعداد أداة لتحليل القيم العلمية باتباع المنهج البنائي، و تم استخراج دلالات صدق الأداة و ثباتها، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل كتب العلوم الثلاثة. و توصلت الدراسة إلى اقتراح ثماني قيم علمية، هي حب الاستطلاع، الأمانة العلمية، قبول النقد، التأيي في الحكم، أخلاقيات العلم، التفكير العلمي، تقدير العلم و احترام العلماء.

كما تم الكشف عن توسط نسبة المظاهر السلوكية للقيم العلمية في كتب العلوم للمرحلة الأساسية الأولى، حيث بلغت نسبة % 64,86. و بيّنت نتائج الدراسة ثراء كتب العلوم بالقيم العلمية، إذ بلغت نسبتها % 91,67، في حين كان مستوى تتابع القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم منخفضاً بنسبة مقدارها % 50.

¹ قاسم خزعلي، منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى بالأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، مجلد 5، عدد 2، 2009، ص 1 - 21.

و أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تكامل القيم العلمية بين جزئي كتاب العلوم للصف الأول الأساسي. و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكامل القيم العلمية بين جزئي كل من كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي و الثالث الأساسي، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكامل القيم العلمية بين كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأساسية كلها.

أما الفروق، فقد بيّنها الباحث في مستوى تكامل قيمة أخلاقيات العلم بين كتابي العلوم للصفين الثاني و الثالث الأساسيين، و على مستوى تكامل قيمة أخلاقيات العلم بين كتب العلوم للصفوف المرحلة الأساسية الأولى كلها.

2. تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة، على ضوء الأسس الفلسفية و الاجتماعية للمنهج

هدفت الدراسة، من إعداد لطيفة بنت صالح السميري، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، إلى تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة للصفين الثاني و الرابع الابتدائي، و تقويم محتواها على ضوء الأسس الفلسفية و الاجتماعية للمنهج.

و في ضوء أهداف الدراسة، تم تحديد أسئلتها و مصطلحاتها و حدودها. و للإجابة على أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثة منهج تحليل المحتوى و أعدت ست قوائم تحليل، شملت الفئات ذات الصلة بالمفاهيم الاجتماعية، المفاهيم التاريخية، و القيم الاجتماعية، و المشكلات الاجتماعية.

و قد أسفرت الدراسة عن توفر عشرة مفاهيم اجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الابتدائي، كان أكثرها تكراراً، الحي، خدمات و مرافق الحي، الأصدقاء، و توفر اثني عشرة قيمة اجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي، أكثرها تكراراً، المحافظة على العادات و التقاليد، التعاون و التواصل الاجتماعي.

3. جودة محتوى كتب التربية الاسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين، في ضوء معايير جودة المحتوى و تنظيمه

هدفت الدراسة، التي أعدها الباحث شريف علي حماد، رام الله، فلسطين 2011، إلى التعرف على معايير جودة تنظيم المحتوى، و معايير جودة المحتوى الدراسي. و قد تكونت عينة الدراسة من كتب التربية الاسلامية للصف السابع و الثامن.

حيث اعتمد الباحث على تحليلها بهدف استخراج معايير الجودة، و قد خلصت الدراسة إلى قائمة التحليل لجمع محتوى تعليمي مع مراعاة الخصوصية، تطوير كتب التربية الاسلامية بما يتفق مع جودة معايير الكتاب، الاهتمام بالأهداف العامة للوحدات الدراسية و تضمين الكتب أنشطة لاصفية فاعلة.

4. تقييم مناهج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الأساسي على ضوء أسس المنهاج

هدفت هذه الدراسة، من إعداد فوزي سعيد عبد الله العماري، التي تدرج ضمن رسالة ماجستير، بجامعة اليرموك، سنة 1995، إلى تقييم مناهج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، على ضوء أسس المنهاج.

و لقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في صنعاء، و بلغت العينة 620 معلماً و معلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. و قد استخدم الباحث استبانتين، لهذا الغرض.

فاستخدم، لبناء الاستبانة الأولى، استبانةً مفتوحةً لاقتراح ثلاث مصادر فكرية و فلسفية، و تم توزيعها على الفئات التالية : أساتذة جامعيين، موجهين و باحثين تربويين. و تكونت الاستبانة، في شكلها النهائي، من 25 فقرة. أما الاستبانة الثانية، المتعلقة بالمعايير الواجب توفرها في مناهج التربية الوطنية، فقد تكونت ، في شكلها النهائي، من 50 فقرة، كوزعة على أربعة مجالات هي : الأهداف، المحتوى، الأنشطة و أساليب التقويم.

و أظهرت عينة الدراسة تقديراً عالياً لأهمية المصادر الفكرية و الفلسفية لمنهاج التربية الوطنية، كما بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة، لدرجة توفر معايير تطور منهاج التربية الوطنية و تطوير مقررات المناهج و أساليب التدريس في كليات التربية، بما يتناسب مع الاتجاهات المدنية للتربية.

5. المفاهيم السياسية في كتب التربية الاجتماعية و الوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن.

أعدت هذه الدراسة في إطار رسالة ماجستير لعبد المعطي أحمد علي الشلول، بجامعة اليرموك، سنة 1996.

و هدفت إلى التعرف على مدى شيوع المفاهيم السياسية في كتب التربية الاجتماعية و الوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن.

حيث قام الباحث بتحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية و الوطنية و اختيار عينة من معلمي و معلمات التربية الاجتماعية و الوطنية تكونت من 67 معلماً و معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، و أظهرت الدراسة أن كتب التاريخ للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية احتلت المرتبة الأولى في احتوائها على المفاهيم السياسية، ثم جاءت كتب التربية الوطنية و المدنية للصفوف الثلاثة العليا في المرتبة الثانية.

كما أظهر البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لشيوع المفاهيم السياسية في كتب التربية الاجتماعية و الوطنية للمرحلة الأساسية العليا تعزى للتخصص، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة، و عدم وجود توافق بين نتائج تحليل المحتوى، و وجهة نظر المعلمين حول مدى شيوع المفاهيم السياسية في كتب التربية الاجتماعية و الوطنية.

6. دراسة تقييمية لكتاب التربية الاجتماعية و الوطنية للصف الخامس اساسي بالأردن

الدراسة من إعداد خليل عام 1993، تطرق فيها إلى دراسة تقييمية لكتاب التربية الاجتماعية و الوطنية للصف الخامس أساسيا بالأردن، بشكل إجمالي، و ذلك من وجهة نظر مشرفي و معلمي التربية الاجتماعية و الوطنية في وكالة الغوث الدولية بالمملكة الأردنية الهاشمية، و تقويم وحداته الثلاث : تاريخ العرب، الجغرافيا الطبيعية للوطن العربي و التربية الوطنية بشكل مستقل.

و قد صمم الباحث استبانة لقياس المجالات التالية : غخراج الكتاب و شكله العام، لغة الكتاب، الوسائل التعليمية، محتوى الكتاب، أسلوب العرض، و التقويم.

و قد تكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي مادة التربية الاجتماعية و الوطنية، و جميع المدرء اللذين يحملون مؤهلا جامعيًا في إحدى فروع هذه المادة، و جميع المعلمين لهذه المادة في ذات الوكالة.

و يمكن تلخيص النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة في ما يلي :

- تبيان عدد من مواطن القوة، ففي مجال إخراج الكتاب، أشارت إلى وضوح الطباعة، و بروز العناوين الرئيسية الفرعية في الطباعة إلخ من الجوانب المادية. أما من حيث لغة الكتاب، نجد تناسق لغته في الوحدات الثلاث، أما فيما يتصل بالتقويم، نجد وضوح الأسئلة،
- إيضاح عدد من نقاط الضعف، مثلا في مجال إخراج الكتب، أُشير إلى عدم وضوح الرسوم و الخرائط بدرجة كاملة،

- في مجال المحتوى، أشارت الدراسة إلى عدد من نقاط الضعف، فعلى سبيل المثال، لا يعالج المحتوى المصطلحات و التعبيرات الفنية، و لا يهتم بالنشاط المدرسي، و لا يتناول مشاكل المجتمع، و لا يراعي حاجات و ميول التلاميذ، و لا مستواهم العقلي و العلمي، و لا يساهم في تنمية التفكير الابداعي لديهم، كما لا يراعي التكامل و التنسيق مع متب المباحث الأخرى و غير متدرج من السهل إلى الصعب.

أما ما يتعلق بأسئلة التقييم، فقد بيّن الباحث أنها لا تقيس جوانب المحتوى المختلفة و لا تراعي الفروق، كما لا تقيس المجال الوجداني و النفس حركي إلا يسيراً، كما أنها لا تستشير تفكير الطلبة، بالإضافة إلى خلوها من التنوع بين الأسئلة المقالية و شبه المقالية و الموضوعية.

7. درجة مراعاة مقرر التربية الوطنية، للصفوف الستة الأولى، لصفات المواطن الصالح بفلسطين

سعت هذه الدراسة، من إعداد الباحث زيدان من الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، في عام 1998، إلى التعرف على درجة مراعاة مقرر التربية الوطنية، للصفوف الستة الأولى، لصفات المواطن الصالح، من وجهة نظر المعلمين في محافظة شمال الضفة الغربية في فلسطين.

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي منهاج التربية الوطنية و البالغ عددهم 1522، و اختيرت العينة بالطريقة العشوائية و باستخدام الاستبانة. حيث أظهرت الدراسة أن صفات المواطن الصالح تنحصر في ثلاثة مجالات هي السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية.

كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة معلمي التربية الوطنية نحو صفات المواطن الصالح، تبعاً لمتغير الجنس و مستوى الدراسة و نوعها، كما بيّنت أن تقدير المعلمات لصفات المواطن الصالح أعلى من الذكور.

8. تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية في المنهاج الفلسطيني

إستكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماجستير، أعدت سمية شاتي يونس هندي، من جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين، عام 2009، دراسة عمدت، خلالها، إلى تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الأربعة في المنهاج الفلسطيني.

حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة معايير تضمنت أربعة جوانب : معايير خاصة بمحتوى كتب التربية الوطنية، و معايير خاصة بتنظيم المحتوى، معايير خاصة بطرق عرض المحتوى و أخرى متصلة بالتدريبات و الأسئلة و الأنشطة.

و أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقيق المعايير الكلية لجميع الجوانب و للصفوف الأربعة، أن المحتوى احتل المرتبة الأولى، حيث جاءت درجة تحقيقه مرتفعة، يايه تنظيم المحتوى، ثم الانشطة و الأسئلة، بينما جاءت طريقة عرض المحتوى في المرتبة الرابعة و الأخيرة.

فضلا عن ذلك، اظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقيق المعايير الكلية لجميع الجوانب و لجميع الصفوف، الأولى و الثانية و الثالثة و الرابعة جاءت متوسطة، كما جاءت درجة تحقيق المعايير الكلية متوسطة.

و في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، خلصت الباحثة إلى عدد من التوصيات، من أهمها ضرورة احتواء الكتاب على أهداف عامة و خاصة، بالإضافة إلى ضرورة احتواء الكتاب على حزمة من الأنشطة و الأسئلة تنمي عتد المتعلم التفكير و الابداع، و ضرورة إعداد الكتاب من خلال الاسرشار بقائمة المعايير التي توصلت إليها عدد من الدراسات الأكاديمية.

1. المدرسة في البلدان المغاربية و الخطاب حول المواطنة : مقارنة من خلال كتب

التربية المدنية

تطرت هذه الدراسة، التي أعدها الباحث حسن رمعون¹، إلى تدريس المواطنة من خلال محتوى الخطاب الذي تحمله الكتب المدرسية الخاصة بالتربية المدنية، في إطار مشروع بحث أكثر شمولية، أُجري ما بين 2008-2010، تحت عنوان: "المواطنة في الجزائر اليوم، تمثلات و تطبيقات"، وتندرج ضمن محور يهتم بشكل خاص بـ: "رسالة المواطنة من خلال المدرسة".

يؤكد الباحث أن الخطاب المدرسي حول المواطنة، الذي لا يمكن اختزاله في مجرد قراءة تفكيكية للكتب المدرسية و الاكتفاء، أكثر من ذلك، بتلك التي تعالج التربية المدنية بشكل حصري، لا يمنع من توظيف مقارنة مسألة المواطنة من خلال هذه الكتب (بما فيها البرامج الرسمية التي تعكسها محتويات الكتب)، لاستثمار هذا الخطاب الذي تعمل المدرسة على نشره.

و لقد تم اللجوء إلى المقارنة المقارنة، إذ تعتبر البلدان المغاربية، موضوع الدراسة (الجزائر، تونس و المغرب)، حقلا مهماً بشكل خاص، لا يعود ذلك للتقارب الجيو-تاريخي والأنتروبولوجي فقط، و إنما للرهانات المتعلقة بتأكيد الدولة الوطنية و المطالب المرتبطة بالمواطنة.

انطلق الباحث من افتراض مفاده أن تدريس التربية المدنية يهدف أساساً إلى ضمان تكوين للتلميذ فيما يخص ممارسة المواطنة، و خلُص، من خلال قراءة أولية للكتب المدرسية، إلى القول بأن هذه المسألة تُطرح من خلال عدة مداخل أساسية، يمكن معالجتها سواء بشكل متزامن أو بشكل متفاوت، تبعاً للسنوات التي يدرس خلالها هذا التخصص في هذه الدول.

¹ حسن رمعون، الجزائر اليوم : مقاربات حول ممارسة المواطنة، منشورات مركز البحث في الأنتروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2012، ص ص 35 - 64.

فيما يخص أوجه التشابه و الاختلاف بين الكتب المدرسية المعنية في البلدان الثلاث،
خُلصت الدراسة إلى النقاط التالية :

- الهوية الفردية و الجماعية : تدرس في البلدان الثلاث من زاوية الجمع بين ثلاث نقاط :
الطفل في فردانيته، العلاقة مع المحيط القريب و كشف الهوية عن طريق الدولة و ميزاتهما
و رموزها الأساسية. في الجزائر، يُتعرّض إلى المسألة لمدة ستّ سنوات من مجموع تسعة.
في المغرب، تدرّس لمدة ثلاث سنوات، أما في تونس، تدرس المسألة خلال سنتين من
مجموع ثمانية سنوات.

- الحياة الجماعية، التضامن و قيم الاجتماعية الأخرى : تثمن الحياة الجماعية بالمقدار
نفسه في البلدان الثلاث، حيث تدرس هذه المسألة في الجزائر لمدة ست سنوات، في
المغرب تدرس طيلة ثلاث سنوات، أما في تونس طيلة خمس سنوات.

- الإدارة، الخدمات العمومية و الدولة : يتم التعرّض إلى هذه النقطة في الجزائر طيلة ست
سنوات، في حين تُدرّس لمدة عامين فقط من مجموع ستة سنوات في المغرب، أما في
تونس، يدرسها التلاميذ لمدة أربع سنوات من أصل ثمانية.

- الديمقراطية، الحوار، التسامح و المسؤولية : تهدف كتب التربية المدنية في البلدان الثلاث
إلى إبراز أهمية الديمقراطية في علاقة فرد-مواطن و الجماعات مع الدولة، كما تهدف إلى
تسليط الضوء على الأهمية المعطاة للحركة الجمعوية و الأحزاب السياسية. تبرمج في
الجزائر خلال سبع سنوات من أصل تسعة، أما في المغرب، فهي تتوزّع على خمس
سنوات من مجموع ستة، في حين تدرّس في تونس على مدى خمس سنوات من أصل
ثمانية.

- الحقوق و الواجبات : تعالج هذه المسألة في البلدان الثلاث بالتوجّه، في البداية، إلى
أطفال يتلقون مجموعة قواعد مطالبون باحترامها، ثم يعمل المعلمون، مبدئياً، على تلقين
مصطلح الحقوق، ليدرس التلاميذ، فيما بعد، الحقوق و الواجبات المتعلقة بالمواطنة.
تمتد فترة التّمدرس في الجزائر لثمانية سنوات من أصل تسعة، في حين تُدرّس هذه المادة
في المغرب لمدة ستة سنوات كاملة، و تدوم فترة التدريس في تونس لثمان سنوات.

- التراث الثقافي و الطبيعي لعلوم التكنولوجيا و الحفاظ على البيئة : يأخذ التدريس حصة الأسد من الدروس المقدمة في مادة التربية المدنية في الجزائر (تسع سنوات)، الأمر الذي ينطبق على المغرب و تونس.

- العلاقات الدولية و الحفاظ على السلم والأمن في العالم : مواضيع يُتطرق إليها في نهاية مرحلة التّمدرس : لسنتين في الجزائر و المغرب، و خلال سنة واحدة فقط في تونس.

و تستنتج الدراسة علاقةً جدّ متينةً بين المدرسة، التفكير النقدي و المواطنة، كما تمثل هذه المقاربة حول التربية المدنية و الكتب المدرسية المستعملة في الجزائر و مقارنتها بالنموذجين المغربي و التونسي، جانبا من دراسة إشكالية المواطنة.

2. الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات

من إعداد عبد الباسط هويدي، من جامعة قسنطينة، سنة 2012. هدفت الدراسة إلى فهم تجربة التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، من حيث المناهج و البرامج و مواطن التجديد فيها، و ما الذي يميزها عن باقي التجارب. اعتمد الباحث، في عرض هذه الدراسة، على تحليل كتب التربية المدنية للمرحلة المتوسطة لفهم طبيعة الكفاءات المكتسبة.

و لقد تم استخدام تقنية تحليل المحتوى، كأسلوب تحليلي لاستخراج قيم المواطنة التي تبثها كتب التربية المدنية للمرحلة المتوسطة، وقد خلصت الدراسة إلى تركيز الكتاب على الضبط الاجتماعي كبعد هام و أساسي في تحقيق المواطنة.

3. المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة، كإطار تكوين مفهوم

المواطنة لدى التلميذ

هدفت الدراسة، من إعداد النوي الطاهر، من جامعة بسكرة، عام 2013، إلى محاولة بناء تصور لنموذج التربية المدنية، بأبعادها المتنوعة، من خلال المنهاج الدراسي للتربية المدنية.

اعتمد الباحث، في عرض هذه الدراسة، على تحليل كتب التربية المدنية للمرحلة المتوسطة، لفهم طبيعة الكفاءات المكتسبة، تم استخدام تقنية تحليل المحتوى كأسلوب تحليلي لاستخرج قيم المواطنة التي تبثها كتب التربية المدنية للمرحلة المتوسطة.

وقد خلصت الدراسة الى تركيز الكتاب على الضبط الاجتماعي كبعد هام و أساسي في تحقيق المواطنة.

4. تمثل الهوية الدينية في المدرسة الجزائرية (كتاب مادة التربية الإسلامية أنموذجا)

حاول الباحث المستاري الجيلالي، من مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية بوهران، رصد و متابعة ما حدث من تغيير على مستوى مضمون الخطاب الهوياتي، من خلال مادة التربية الإسلامية في الثانوي، و بحث حول أي مدى يقوم خطاب التنشئة الدينية على مبدأ الاندماج القيمي أو خطاب تنشئة تعبوي، دفاعي، إيديولوجي؟

حيث تطرق إلى الاصلاحات و إعادة النظر التي عرفتھا مناهج و محتويات كتب التربية الإسلامية منذ سنة 2003، و هي عملية جد مؤطرة، فالدولة هي التي تحدد التوجهات العامة للمناهج من خلال عدد من النصوص، لتأتي عدة هيئات لتضع المحاور الكبرى، أي المنطلقات المنهجية و المعرفية و ملامح التخرج للمواد، حسب مستويات التعليم.

و عمد الباحث إلى تبين أن محتوى الخطاب الديني الذي تتضمنه هذه الكتب تحكمه ميزتان أساسيتان تحيلان إلى طغيان الجانب النفعي التعبوي المنفعل و إلى خطاب هوياتي فيه كثير من الأدوات في تناول التراث الديني، و الميزتان هما أنه خطاب تبجيلي من جهة، و خطاب مرتبك، ملتبس و انتقائي من جهة أخرى. مما يؤكد، حسب الباحث، مدى تأثير الخطاب الايديولوجي الرسمي ذي الطبيعة المزدوجة في تحديده لمهمة المدرسة و محتوى برامجها على مضامين الكتب المدرسية للعلوم الإسلامية في هذا المستوى من التعليم.

و خلص إلى أن مضمون الخطاب الديني الذي تتضمنه الكتب المدرسية للعلوم الإسلامية، في مختلف مستويات التعليم الثانوي، لا يخلو من عناصر تعبوية تجميعية، بما يؤدي إلى كثير من الضبابية في دلالات و مضامين الهوية الدينية التي تستهدف المدرسة العمومية تنشئة الأجيال عليها، ذلك أن أساس هذا الخطاب، مثلما يبدو من عناوين و مضامين جل الموضوعات المتناولة، هو الدفاع عن القيم الدينية ضد عدو مفترض.

هذا النوع من الخطاب التعبوي، إضافة إلى ما يطرحه من مشكلات بيداغوجية و تربوية، فإنه يطرح مشكلات معرفية لعل أهمها غياب الوضوح من الناحية الاستمولوجية في تناول قضايا لها أهميتها في التعليم الديني و التناول العلمي لموضوعات ذات علاقة بالهوية الدينية، منها قضية الإيمان و المعرفة، مسألة الحدود بين ما هو عالمي و ما هو خصوصي في الدين، الفرق بين الأسطورة و التاريخ والفرق بين الأخلاق و المعرفة.

كما يؤكد على أن الطريقة التبريرية التبجيلية المميّزة لطبيعة الخطاب الديني الذي تنشره المدرسة الجزائرية، قد تؤدي، حسبه، إلى مشكلة أخرى هي توسيع الهوية بين مادة العلوم الإسلامية و باقي المواد الأخرى، باعتبار أن هذه الطريقة تؤدي إلى ترسيخ منطلق عدم وجود تشاركية و تكامل بين العلوم الدينية و العلوم المدنية.

10. صعوبات الدراسة

من البديهي أن تعترض الباحث عدة عراقيل أثناء تأدية مهامه، سواء تلك المتعلقة بالجانب النظري، أو تلك الخاصة بالجانب الميداني، مما يستوجب ضرورة العمل على تذليل هذه المعوقات، و هذا بهدف بالإلمام بالموضوع.

و من أهم الصعوبات التي واجهتنا خلال إعداد هذا البحث، نذكر على مايلي :

- نقص المراجع و الدراسات الخاصة بهذا الموضوع و خاصة المحلية و التي تتناول نتائج الإصلاحات الخاصة بالمقاربة بالكفاءات،
- الصعوبة الكبيرة التي اعترضتنا خلال سعينا المتكرر لإجراء مقابلات مع المشرفين على إعداد المناهج الحديثة و القائمين على سياسة المقاربة بالكفاءات، و ذلك لتحجج البعض، حسبه، بسرية بعض الوثائق و الطابع التحفظي لنشاطاتهم،
- عدم التوصل إلى نتائج كافية، إثر الإعتماد على تحليل كتاب واحد فقط للتربية المدنية مما أفضى إلى ضرورة القيام بتحليل المحتوى لجميع كتب التربية المدنية الخاصة بالطورين الأول و الثاني للمرحلة الابتدائية.

الفصل الثاني

سياسة الإصلاحات التربوية

تمهيد

يعتبر النظام التربوي من أهم الأنظمة التي تعمل على بناء و غرس القيم الاجتماعية، و بالتالي العمل على ازدهار و تطور المجتمع، و هذا إلى جانب أنظمة أخرى لا تقل أهمية عن دور النظام التربوي، و التي لا تعمل بمنأى عنه، بطبيعة الأمر. و أهمها، على الإطلاق، النظام الأسري، النظام الاجتماعي، النظام السياسي و النظامين الاقتصادي و الثقافي.

و انطلاقا من هذا، لابد و أن نعرف، في هذا الفصل، النقاط الآتية :

1. النظام التربوي : تعريفه، مكوناته و أهدافه ؛
2. الإصلاحات التربوية : تعريفها، اتجاهاتها و مجالاتها ؛
3. تجارب الإصلاحات التربوية في العالم و في الجزائر.

المبحث الأول : النظام التربوي

1.1. تعريف النظام التربوي :

يعرف النظام التربوي على أنه مجموعة العناصر و العلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية، الإقتصادية و السوسيوثقافية، و ذلك لبلورة غايات التربية و لأدوار المدرسة و نظام سيرها و مبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها¹.

و يعرفه محمد عاطف غيث على أنه ذلك النسق الاجتماعي الذي يشمل الأدوار و المعايير الاجتماعية، و التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر. و النظام التربوي لا يشمل فقط التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية، و إنما يشمل، بالإضافة إلى ذلك، جل الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي².

حيث أن النظام يشمل كل الأدوار و المعايير الاجتماعية التي تقوم بنقل المعرفة من جيل إلى جيل، و ذلك بهدف العمل على تحقيق هدف استمرارية المجتمع.

و يتَّسم النظام التربوي بتشعب عناصره و تفاعلاته، أين نجد أن البعض من الباحثين يركز على هدفية النظام و منهم من يركز على البعد المكاني أو الزماني، و من أشهر التعاريف والتي يجب أن لا نغفل عن ذكرها، نجد مايلي "هو ذلك الكل المركب من مجموعة عناصر لها وظائف و بينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين. و بذلك يؤدي الكل المركب في مجموعة، نشاطا هادفا له سماته المميزة و علاقاته التبادلية مع النظم الأخرى، كما أنه يوجد أيضا في بعد مجالي و آخر زماني، و يكون مفتوحا يسمح بدخول المعلومات و الأفكار إليه، و يكون ضمن حدود و له مدخلات ومخرجات"³.

¹ عبد اللطيف الفارابي و آخرون، معجم علوم التربية و مصطلحات البيداغوجيا، المغرب، 1994، ص 308.

² محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005، ص 153.

³ عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية و المنهج، دار الفكر للطباعة و النشر، الأردن، ط 1، 2000، ص 11.

و في تعريف آخر لتوفيق مرعي، فإن عناصر النظام التربوي تتميز باختلاف الوظائف التي يقوم بها كل عنصر، وهذا بمعزل عن العناصر الأخرى، نظرا لوجود تبادل مستمر بين هذه العناصر و التي تتميز أيضا بالترابط و التداخل، حيث لا يمكن إدخال تعديل على عنصر ما دون التركيز على بقية العناصر، لأن كلية النظام أكبر من مجموع أجزائه. و هذه العلاقات التبادلية بين عناصر النظام ليست عشوائية، بل أنها تخضع لقوانين منطقية أو رياضية، و يمكن أن تحدد في ضوء تكوين النظام الداخلي من مدخلاته و مخرجاته¹.

و من خلال هذه التعاريف المقدمة، نجد أن النظام التربوي له بعض الميزات التي يختلف فيها عن بقية الأنظمة الإجتماعية، و هي أنه يشتمل على حدود تتفاعل فيها عناصره و علاقاته الشبكية و تتحول، فيما بعد، إلى مدخلات و مخرجات، و إلى جانب هذه الميزة، نجد أن النظام التربوي له بيئته الخاصة به و المحيطة بأجزائه أيضا، و التي تساهم في التوازن بين مختلف عناصره.

و على إثر هذا، نستطيع أن نقدم تعريفا إجرائيا للنظام التربوي و الذي يقر بأن النظام التربوي هو مجموعة من الخطوات الموضوعية، و التي وُضعت على أساس الجوانب الاجتماعية، الثقافية، السياسية و الاقتصادية السائدة في ذلك المجتمع. و لا ينبغي وضع أسس هذا النظام إلا من خلال ثوابت ذلك المجتمع، مع إمكانية الإستعانة بخبرات المجتمعات الأخرى، و ذلك وفق هدف المقاربة و المقارنة و ليس بهدف التقليد و الإملاء.

¹ عبد الحافظ سلامة، نفس المرجع السابق، ص 12.

1. 2. مكونات النظام التربوي

يشمل النظام التربوي على مجموعة من العناصر التي تدخل في عملية تفاعل مستمرة، و هذا وفق إجراءات و قوانين محددة، تهدف، بالأساس، إلى إنجاح العملية التعليمية. و من أهم تلك المكونات، نجد ما يلي :

1. المدخلات : هي كل العناصر التي تهدف إلى تنفيذ أهداف النظام التربوي، و تحدد جودة التعليم و التعلم. و إلى جانب ذلك، فهي تعتبر من أهم الموارد الأساسية للنظام التربوي، و هي كالآتي :

أ. الموارد البشرية : كل الطاقات البشرية التي تنضوي تحت لواء النظام التربوي. و تنقسم إلى :

- التلاميذ : الذين يمثلون الطاقة الخام لهذا النظام؛

- المعلمون : الطاقة المشرفة على التكوين و تنفيذ أهداف النظام التربوي¹.

ب. الموارد المادية : تعتبر من أهم المدخلات التي تعمل على نجاح العملية التربوية، و التي تتمثل في المدارس، المباني و التجهيزات التي تعمل على بلورة عملية التواصل و ضمان الأداء الجيد².

ج. الموارد المعنوية : تشمل المناهج التربوية و المقاربات المختلفة في العملية التدريسية، طرق الشرح و نتائج الدراسات و البحوث. و هي التي تعكس، بالأساس، التوجهات الأساسية للنظام التربوي. كما تشمل، أيضا، التشريعات القانونية المنظمة لضبط السير الحسن للنظام التربوي³.

¹ Antoine Prost et Lydie Heurdiere, Les politiques de l'éducation en France, La documentation française, Paris, 2017, p 64.

² Jacques Fournier, Politique de l'éducation, Seuil, Paris, 1971, p 295.

³ سامية محمد جابر و آخرون، علم اجتماع القانون، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000، ص 32.

2. **العمليات** : و نقصد كل العمليات التي تحدث داخل النظام التربوي و هي مجمل التفاعلات التي تهدف إلى تحويل المدخلات إلى نواتج تخدم أهداف النظام التربوي¹. و من أهم العوامل المؤثرة في سيرورة العمليات، نجد الدافعية لإنجاز الأعمال، سواء عند المعلمين أو عند المتعلمين، و هذا بهدف تحقيق أهداف النظام التربوي.

3. **المخرجات** : و هي كل النواتج التي يفرضها النظام نتيجة تلك التفاعلات التي كانت قائمة بين المعلمين و التلاميذ، و تتجسد في المتخرجين من النظام التربوي. و تنقسم إلى ما يلي :

أ. **مخرجات تامة** : و نقصد بها التلاميذ الذين أنهوا مراحل تعليمهم بنجاح؛

ب. **مخرجات ناقصة** : و نقصد بها التلاميذ الذين لم يوفقوا في إتمام مراحل التعليم (التسرب المدرسي)، و قد يساهمون في تطور المجتمع.

ج. **مخرجات وجدانية** : صنفها الاقتصاديون كقيمة مضافة للمدخلات التقليدية و المتمثلة في الأرض، الرأسمال و العمل. حيث أن تلك القيمة المضافة من شأنها قياس الزيادة في الإنتاج و حدودها في الأداء الجيد و كفاءة الأفراد، الإنضباط و روح العمل الجماعي.

إن عملية تحليل مخرجات النظام التربوي من شأنها أن تساهم في تحديد شكل الإصلاح التربوي بصفة جيدة².

¹ Normand Baillargeon, Anarchisme et éducation, éd. Agone-Mémoires sociales, Paris, 2016, p 107.

² Jean-Claude Duverget, Au cœur des réformes de l'éducation, éd. du Sekoya, Paris, 2013, p 351.

1-3- وظائف و أهداف النظام التربوي :

تتجسد الأهداف كالأتي :

التكيف الاجتماعي للفرد - اكتساب المهارات الأساسية للتعليم - تطوير نوعية التعليم و التعلم¹.

و على غرار هذه الأهداف، تتحدد الوظائف الأساسية للنظام التربوي في تحقيق أهداف المجتمع، من حيث التطور و التقدم و الاستمرار في الحفاظ على الذات الثقافية، إذ أنه المزود الأساسي للفرد بالأسس الثقافية و الاجتماعية التي تساعده في بناء شخصيته، من خلال عملية التفاعل الاجتماعي. و إلى جانب هذا، فإن النظام التربوي يساهم في معالجة المشاكل الاجتماعية و في تلبية متطلبات المجتمع الاقتصادية، و ذلك من خلال تهيئة اليد العاملة عن طريق التدريب و التكوين².

بالفعل، يعتبر النظام التربوي من الأنظمة الجديرة بالإهتمام و المتابعة، و ذلك في جميع المجتمعات وهذا راجع لل... الذي يشغله على جميع المستويات و المجالات، أين يمس جميع الأفراد و بدون إستثناء، كما يشمل مجالا جغرافيا واسعا، بداية بالأسرة و مرورا بالمدرسة و وصولا إلى الجامعة، و مكان العمل، و أيضا القطاعات التي يتفاعل معها و عليه، تشعبت وظائفه و أهدافه.

و بحكم تفاعله مع الأفراد و مع جميع القطاعات، فإن للنظام التربوي دورا بارزا في تحقيق أهداف المجتمع، من حيث النمو و المحافظة على التراث الثقافي، و نقله إلى الأجيال، أين يعمل على تزويد و تلقين الفرد بالأسس الثقافية و الإجتماعية، و المحافظة، في آن واحد، على معالم الشخصية الوجدانية و العلائقية.

¹ Giles Meyer et Annelise Schenk, La politique de l'éducation socio-éducative, éd. Antipodes, Lausanne, 2002, p 93.

² Jacques Fournier, Ibid, p 303.

و تتجلى أيضا أهمية النظام التربوي في تنظيم الحياة الإجتماعية و المساهمة في المحافظة على الإستقرار الإجتماعي و الأمن النفسي، بالإضافة إلى مواجهة المعضلات الإجتماعية و العمل على حلها، و لا يتم هذا، طبعاً، إلا من خلال التربية و التنشئة الإجتماعية، و عندها نقر بأن للنظام التربوي علاقات تفاعلية مع باقي الأنظمة، فلا يجب إغفال الإهتمام بالعلاقة التفاعلية القائمة بينه و بين النظام الإقتصادي، إذ يعتبر المزود الأساسي للنظام الإقتصادي بالنظريات البحثية و اليد العاملة المؤهلة، و خصوصاً في ظل عصر الرقمنة و العولمة اللتين يشهدهما العالم.

حيث نجد أن "التربية و التعليم لم يعد النظر إليهما كنوع من الخدمة التي تقدم للناس بمعزل عن العملية الاقتصادية، و إنما أصبح ينظر إليهما على أنهما استثمار أساسي و أنهما، مع النشاط الاقتصادي، وجهان لشيء واحد و يراد بهما النهوض بمستوى حياة الفرد و المجتمع"¹.

و لقد تضاعفت هذه الوظائف عند انتشار دور الحضانة و التعليم التحضيري، و أيضا انتشار النوادي الرياضية بمختلف أنواعها و مستوياتها، هذا ما جعل النظام التربوي بمثابة الفاعل الأساسي في العملية التربوية و التنشئية، كما جعل أيضا الوظائف الاجتماعية تتشابك، تتفاعل و تتفاعل مع بعضها البعض، و خصوصاً في ظل منافسة النظام التربوي مع العديد من الأنظمة الأخرى في سبيل تقديم الخبرة، الخدمة و الاستقرار.

هذا و يعتمد النظام التربوي على مسلمة أساسية فيما يخص صياغة الأهداف العامة و الخاصة لعناصره، و هي أن مصدر الصياغة هذه يجب أن يستمد النظام من المرجعية الفلسفية الاجتماعية التي يقوم عليها المجتمع، و هذا ما يجسد، بطبيعة الحال، كل الموروثات الاجتماعية و الثقافية. و على كل هذا الأساس، يسعى النظام التربوي إلى تحقيق تلك الأهداف، و هذا مع التركيز، وبصفة مؤكدة، على كافة المستويات المعرفية، النفسية، الوجدانية و الحركية، وانطلاقاً من هذه الأرضية، لا بأس أن نحدد أهم تلك الأهداف والتي هي دائماً على سبيل الحصر لا على سبيل الذكر و هي على النحو الآتي :

¹ Patrick Rayou, Les 100 mots de l'éducation, PUF, Paris, 2011, p 176.

- التكيف الاجتماعي للفرد :

يتجسد التكيف الاجتماعي، على العموم، في ميدان التربية، و التي تعتبر "الوسيلة الفعالة للتنشئة الاجتماعية، سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة، لذلك كان للتربية، عند القدامى أو المحدثين، أهمية كبيرة حسب ما نظر إليها العديد من الفلاسفة و المفكرين على أنها القائد لحياة ناجحة و فعالة، بل هي الحياة نفسها"¹.

و على إثر هذا، نستطيع القول بأن التربية هي الفاعل الأساسي لضمان القدرة على التكيف مع المحيط الاجتماعي.

فالتربية هي عملية رعاية الطفل و إنماء قابليته بإشراف الكبار. والكبار، حين يفعلون ذلك، إنما يضعون نُصَبَ أعينهم المجتمع الذي يعيش فيه الطفل و الذي سيعيش فيه و شروط الحياة الاجتماعية فيه و عاداته و تقاليده و ثقافته². وبعبارة أخرى، فإن الأجيال المتعاقبة دائما في حاجة مستمرة إلى التنشئة و إلى التربية، و هذا بغية تحقيق هدف التكيف مع المجتمع فيما بعد، و لا ننسى أيضا ضرورة التكيف مع باقي المجتمعات و هذا في قالب التفاعل، التواصل و الثقافة و لا يتم هذا، طبعاً، إلا في حَضَمِ تفعيل عناصر النظام التربوي.

- اكتساب المهارات الأساسية :

إن من أهم الأهداف التي يصبو النظام التربوي إلى تحقيقها و العمل دائما على تفعيلها، نجد القدرة، بالنسبة للتلاميذ، على القيام بمجموعة من المهارات التي تمكنهم من الاستفادة منها في الوقت الحاضر و في مستقبلهم الحياتي بشكل عام، و هذا داخل المدرسة و خارجها، حسب مستوى السن و القدرات العقلية، و أيضا القدرات و المكتسبات المعرفية التي يكتسبها هؤلاء خلال المسار التعليمي.

¹ عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات و الأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط 2، ص 349.

² محمود عبد الحليم هني، المدخل إلى علم النفس التعليمي، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2002، ص 121.

و طبعا، لا يتم هذا من حلقة مفقودة، بل يتم عن طريق استثمار كل الآليات المستخدمة في المجال المدرسي و هذا في قالب استخدام المناهج التربوية.

و في ضوء هذه النقطة بالذات، حددت منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة UNESCO جملةً من الأهداف، أين تملئ الضرورة على تحقيقها من طرف النظام التربوي و هذا بهدف تمكين الأفراد من أداء وظائفهم على كامل وجه، إذ تقرّ هذه المنظمة، في هذه النقطة بالذات، لكي يكون الأفراد قادرين على القيام بالوظائف المطلوبة منهم في المجتمع، لا بد من إدخال تحسينات على نوعية تعليمهم من حين لآخر¹.

فالنظام التربوي يسعى، من خلال التربية، لتحقيق جملة من الأهداف تتمحور حول العناصر التالية : التعليم للمعرفة، التعليم للعمل، تعلم لتكون، التعلم للتكيف البيئي².

و هذه الاستمرارية في التعليم و في تغيير المناهج، من شأنها أن تساعد المتعلمين في تحسين أدائهم التعليمي، التربوي و التثقيفي و هذا، طبعا، مع مراعاة، و كما ذكر آنفا، النمو الجسمي، العقلي، الوجداني و الاجتماعي.

و هذا ما سيساعد، لا محالة، في التوجيه المدرسي، المهني و المستقبلي فيما بعد. و هنا، حتى لا يواجه الطفل إحباطات نتيجة فشله في أداء العمل أو في عدم النجاح في الدراسة إذا كانت غير ملائمة للنمو الجسمي أو العقلي، أو لا تتفق و ميوله و اتجاهاته³.

¹ Patrick Rayou, op. cit, p 223.

² محمود عبد الحليم هني، نفس المرجع السابق، ص 121.

³ محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2003، ص 131.

- تطوير نوعية التعليم و التعلم :

إن من أهم أهداف النظام التربوي، على الإطلاق، هي العمل على تحسين و تطوير جودة التعليم، وهذا لا يتحقق، طبعاً، إلا في خِصْم الإجراءات التعديلية المتواصلة و المستمرة في قرارات و محتوى المناهج الدراسية، و كذلك العمل على تفصيل العمل التربوي، من خلال بلورة التجديدات و الإصلاحات التربوية و التي تستلزم صفة الديمومة و الاستمرارية الدورية. و هذا، مع الاستفادة من التطور المعرفي، و التكنولوجي الهائل و الحاصل في الآونة الأخيرة، إذ "لابد من تحسين نوعية التعليم و تطويره مع الإستفادة القصوى من مستخدمات العلم والتكنولوجيا"¹.

و التجديد التربوي هو "عملية منهجية منظمة، تتضمن إدخال المعرفة العلمية الجديدة و إضافة التكنولوجيا المعاصرة، إلى مدخلات و عمليات النظام التعليمي الراهن (فلسفة، أفكار، أهداف، سياسات، إدارة، نظم، خطط، برامج، تخصصات، تقنيات، طرق، أساليب، أنشطة، وسائل، مرافق، تجهيزات...)، مما يُمكن النظام التعليمي من الانتقال و التحول في مواجهتها إلى وضع جديد، يحظى بالتوازن النسبي في حركة مكوناته و آليات عملياته و جودة مخرجاته التربوية، بما يُمكنه من تحقيق وظائفه"².

و بهدف الربط و الإفادة، لابد و أن نغوص في خبايا النظام التربوي و تجديداته و التي تتجسد، على العموم، في الإصلاحات التربوية. فما هو محتواها و ما الهدف منها ؟

¹ Antoine Prost, Du changement dans l'école, Seuil, Paris, 2013, p 65.

² فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية، لفظاً و اصطلاحاً، دار الوفاء لنديا الطباعة و النشر، الاسكندرية، 2004، ص 71.

المبحث الثاني : الإصلاحات التربوية

1. 2. تعريف الإصلاحات التربوية :

لا تقتصر عملية الإصلاحات التربوية على القائمين عليها مباشرة، بل تتعداهم إلى أبعد من ذلك، لتصل إلى اهتمامات العلماء و المفكرين و حتى رجال السياسة و الاقتصاد.

إذ تُعرّف على أنها التغيير الجذري لبنية النظام و التجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها و العناصر السياسية التي توجهه¹.

و يعرفها القاموس الموسوعي للتربية و التكوين على أنها تغيير أساسي و مهم و مرغوب فيه، من حالة أولية إلى حالة معلن عنها و مخططة. كما أن هذا التطوير يميل إلى التغيير المستمر و العميق و هو التجديد. أما التعديل، فهو تغيير جزئي يمس عنصرا معينا لا يؤدي، بالضرورة، إلى مجموعة العناصر التي ينتمي إليها و لا يخدمها. و فيما يخص التحويل، فهو عبارة عن تغيير كلي مع تنويع الخاصية السطحية للتغيير².

و في تعريف آخر، "الإصلاح التربوي، عكس التجديد، يهدف إلى إحداث تغييرات مرغوب فيها، وفق خطة منظمة تعكس فلسفة و تصورات المجتمع. و هو بالتالي، عملية شاملة، تنطوي على تغييرات هيكلية و هامة. و عليه، نستطيع القول أن الإصلاح التربوي جزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع"³.

¹ Bruno Poucet et Antoine Prost, La réforme de l'éducation, Carrefours de l'éducation, n°41, éd. Armond Colin, juin 2016, p 11.

² محمد منير مرسي، الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1996، ص 77.

³ عمر مرسي سرحان، التجديدات التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008، ص 42.

و إلى جانب ذلك، لا بأس أن نقدم تعريفا إجرائيا للإصلاحات التربوية، حيث يمكن تصنيفها كنتيجة حتمية للتقييم المستمر للعملية التربوية، و بالتالي ضرورة إحداث التغييرات اللازمة لحل المشاكل المعترضة للنظام التربوي من جهة، و مواكبة التقدم التكنولوجي و العلمي من جهة أخرى.

و ختاماً لهذا العنصر، لا بد أن نقر بأنه، و منذ القدم، فإن عملية الإصلاح التربوي قائمة، بدءاً بأفلاطون، و مروراً بجان جاك روسو Jean Jacques Rousseau و كتابه "إميل" Emile، و الذي تعامل مع أفكار تربوية خالفت كل المعتقدات و الأساليب التربوية التي كانت سائدة في عصره. و وصولاً إلى النظريات التربوية الحديثة و التي تمحضت نتيجة التطور التكنولوجي و العلمي، و التحولات الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية و السياسية في جميع المجتمعات.

2. 2 اتجاهات الإصلاحات التربوية، مجالات تطبيقها و معاييرها

الاتجاهات

من خلال الثورة العلمية و التكنولوجية التي مست جميع المجالات بما فيها النظام التربوي، كان لا بدّ من تحديث الاتجاهات الخاصة بالإصلاحات التربوية و هذا بهدف مواكبة و مسايرة ذلك التقدم. و تتلخص تلك الاتجاهات فيما يلي :

2-2-1. الاتجاه الخاص بمخرجات التعليم : والذي يركز، بالأساس، على الجودة في التعليم، حيث ظهر هذا المصطلح في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1981، و منه انتشر إلى باقي دول العالم، وأصبح من أهم الاتجاهات البارزة في القرن 21¹.

2-2-2. الاتجاه الخاص بالتنمية الشاملة : والذي يركز على الرأسمال البشري لتحقيق تلك التنمية و هذا سواء عند المعلمين من حيث التكوين و التلقين، أو من حيث المتعلمين من حيث التخرج و العمل².

¹ Normand Baillargeon, La réforme de l'éducation, PU, Montréal, 2009, p 46.

² Jacques Fournier, op. cit, p 312.

2-2-3. الاتجاه الخاص بتوظيف التكنولوجيا : وهذا من خلال تحديث المباني، المدارس ووسائل التدريس البيداغوجية والتعليمية.

2-2-4 الاتجاه الخاص بنشر الديمقراطية و حقوق الانسان : وهذا ما يتبلور في إلزامية التعليم ومجانيته في كثير من الدول¹. ضف الى ذلك، تبني هذا المطلب من طرف الهيئات و الجمعيات العالمية.

2-2-5. الاتجاه الخاص بتدعيم الذات الثقافية : يهدف هذا الاتجاه، الذي تجسده الإصلاحات التربوية، إلى الحفاظ على الهوية اللغوية و الوطنية مع إمكانية الانفتاح على الآخر².

2-2-6. الاتجاه الخاص بتلبية سوق العمل : إن الارتباط الوثيق الحاصل بين جميع الأنظمة كدليل واضح على ضرورة التنسيق بين كل القطاعات، و كثيرا ما لعبت المدرسة دورا بارزا في إنتاج الكوادر واليد العاملة الكافية لخدمة المجتمع. وأهم ما أفرزت تلك الإصلاحات التعليم التقني، المهني، حيث أن هذه النظرية حددت طبيعة العلاقة القائمة بين المتعلمين و مدارسهم و محيطهم المحلي و القومي³.

2-2-7. الاتجاه الخاص بالتعليم البيئي : لقد أفرز ذلك التطور التكنولوجي سلبيات على الطبيعة و لكن نظرا لأهمية هذا العامل، فلقد حرصت الإصلاحات التربوية على التركيز على هذا العنصر بغية تحديد أسباب التدهور البيئي و طرح الحلول الممكنة لمعالجة هذه المعضلة⁴.

¹ Pierre Bourdieu, Pour un savoir engagé, Le Monde diplomatique, Paris, février 2002.

² Martin Carnoy, Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, UNESCO, n°63, Série : Principes de la planification de l'éducation, Paris, 1999.

³ Claude-Ernest Kiamba, Politiques de l'éducation, formation des compétences et construction de l'Etat, L'harmattan, Paris, 2016, p 96.

⁴ Patrick Caperon, Pour une éducation au développement durable, éd. Midi-Pyrénées, Toulouse, 2012, p 84.

مجالات تطبيق الإصلاحات التربوية - المناهج التربوية - و معاييرها

إذا كانت المدرسة بمثابة الحقل الامبريقي لمجمل الإصلاحات التربوية، فإن المناهج المدرسية تعتبر الأرضية و خارطة الطريق النظرية التي تبلور أهداف و متطلبات العملية الإصلاحية. و من هنا، كان لابد من الاهتمام بتحسين و تعديل هذه المناهج، بصورة مستدامة و دورية، و هذا مقابل التدفق المعرفي و العلمي غير المسبوق. أضف إلى ذلك، منافسة أكثر من مجال لدور المدرسة التعليمي و التثقيفي، حيث أصبحت الوسائط الاجتماعية الإعلامية، و على رأسها الأنترنت، بمثابة المنافس الأكثر شراسة لدور المدرسة. و عليه، فإن تطوير المناهج التربوية لابد و أن يخضع إلى العديد من القواعد، أهمها على سبيل الحصر، لا على سبيل الذكر، ما يلي :

1. المتعلم هو مركز العملية التعليمية.
2. تفعيل دور المتعلم من خلال الأنشطة المبرمجة و التعليم التعاوني، و ذلك بهدف كسب المتعلم مهارات النقد، التحليل و الإبداع.
3. استبدال بيداغوجيا التلقين ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
4. إعادة النظر في أساليب التقويم التقليدي و إدراج أخرى جديدة تشخيصية، تكوينية و تحصيلية¹.

و خلاصةً لهذا كله، يجب أن يكون التقييم شاملاً لكل مظاهر قدرات المتعلمين. وعند وضع الأسس البنائية و الأولى لتلك المناهج، يجب مراعاة النقاط التالية :

- عدم التعارض مع التراث و الثقافة المحلية؛
- أن يكون المنهاج وسيلة و ليس غاية؛
- مراعاة طبيعة المتعلمين الاجتماعية و الطبيعية؛

¹ Perspectives des politiques de l'éducation – les réformes en marche, Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), Paris, 2015.

- إكساب المتعلمين المهارات المتنوعة و تنمية الجوانب الانفعالية من خلال المحتوى؛
- مراعاة شروط البيئة التعليمية للزمان و المكان و الإمكانيات؛
- تضمين المحتوى قضايا و حاجات الأمة من تراث و عادات و تقاليد و أوضاع اجتماعية؛
- وحدة المعرفة العلمية، الوجدانية و الأدبية¹.

و إلى جانب تسطير هذه المناهج، نجد ضرورة تفعيل مجال آخر و هو دور الإدارة المدرسية في عملية الإصلاح التربوي، وذلك من خلال تجنيد مدراء المدارس و المعلمين على تفعيل العملية الإصلاحية و تفعيل دور المجالس التربوية و التعليمية و ذلك من خلال تكوين الأساتذة و إكسابهم مهارات التدريس و التلقين، و هذا من خلال كل إصلاح جديد². و في الأخير، تفعيل الوظيفة الاجتماعية للمدرسة باعتبارها مجتمع مصغر يضم : المتعلمين، الطاقم الاداري و المعلمين.

¹ Marie-Claude Blais et Marcel Gauchet, Pour une philosophie politique de l'éducation, Hachette, Paris, 2013, p 48.

² كوثر جميل فادن، مناهج التعليم في ظل العولمة، الموقع الالكتروني لمركز المنشاوي للدراسات و البحوث، السعودية، 2009.

المبحث الثالث : تجارب الإصلاحات التربوية في العالم و في الجزائر

إن التدفق المعرفي و العلمي الهائل الذي شهدته المجتمعات في شتى المجالات، و هذا بفضل الأنترنت و وسائل الإعلام، جعل المدرسة مجرد مؤسسة تقليدية، بل وصل الأمر إلى درجة أن نادى بعض المفكرين بضرورة التعليم بدون مدرسة. هذا ما جعل أمر الإصلاحات التربوية واجب التنفيذ، كما أن الاطلاع على تجارب الآخرين في هذا المجال من شأنه أن يشكل مجالا خصبا للمقارنة و التحليل، بغية الاستفادة من هذه التجارب. وعلى هذا الأساس، سنعرض أهم الإصلاحات الناجحة في بعض دول العالم لنصل إلى الجزائر و نثبت ما مدى فعالية هذه التجربة الإصلاحية.

3-1 الإصلاحات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية :

يعتمد النظام التربوي للولايات المتحدة الأمريكية، من أكبر الدول اقتصاديا و سياسيا، بالأساس على المنهج البراغماتي كمصدر للفلسفة التربوية. و من أهم المبادئ العامة للتعليم الأمريكي، نذكر ما يلي :

- الاعتماد على الناتج الفكري المحلي؛
- التأكيد على التهذيب التلقائي، بغرض تحقيق هدف حسن التكيف مع المواقف؛
- صقل شخصية بناءة و نافعة للجميع؛
- الابتعاد عن المدارس المذهبية و الأخذ بفكرة المدرسة العامة؛
- الاهتمام بالفروق الفردية و بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل فرد¹.

¹ جمال محمد أبو الوفا، الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، القاهرة، دار الجامعة الجديدة، 2008، ص 121-122.

و من أهم الإصلاحات على الإطلاق، تلك التي أحدثت سنة 1983 و التي تم الاعتماد في صياغتها على التدفق المعرفي الحر و السريع من خلال تقرير «أمة في خطر»¹. و لقد كان يهدف إلى ما يلي :

- التقييم الشامل لكل جوانب النظام التربوي الأمريكي، من الابتدائي إلى الجامعي؛
 - المقارنة الموضوعية بين النظام التربوي الأمريكي و النظم التربوية في باقي الدول المتقدمة؛
 - الاعتماد على المناهج الدراسية و في جميع التخصصات من حيث الإصلاح.
- و لقد انخرط في هذه العملية كل الفاعلين في المجتمع الأمريكي و في مقدمتهم الإعلاميون.

و لقد كانت الخطة الإصلاحية مبنية على التشخيص و العلاج، بداية بتكوين المعلمين في التخصص و في الجانب الأخلاقي، التربوي و النفسي، كما لم تحمل هذه الخطة الاهتمام بالموهوبين و بذوي الاحتياجات الخاصة و ذلك عن طريق تطوير التربية الخاصة².

و في سنة 1998، تطور ذلك الاهتمام ليكون حجرة الأساس لإعداد مشروع قانون تعليم أمريكي، الذي ركز، بالأساس، على الأهداف القومية للتعليم. شمل هذا المشروع، الذي تبناه الكونغرس الأمريكي سنة 2000³، المبادئ التالية :

- يبدأ جميع التلاميذ المدرسة مستعدين للتعلم؛
- تزيد نسبة التخرج في الثانوي إلى 90% على الأقل؛

¹ نفس المرجع السابق، ص 184.

² جمال محمد أبو الوفا، مرجع سبق ذكره، ص 184-185.

³ Malie Montagutelli, L'école américaine entre excellence et égalité des chances, Revue Le Télémaque, Paris, n°20, 2001, p 71.

- ينهي جميع المتعلمين الصفوف 4، 8 و 12 و قد أتقنوا دراسة المواد : الانجليزية، الرياضيات، العلوم و اللغات، التربية الوطنية و نظام الحكم، الاقتصاد، الفنون، التاريخ و الجغرافيا؛
- تصبح كل مدرسة خالية من المخدرات، العنف، السلاح و الكحول؛
- يستفيد التلاميذ من برامج التطوير المهني؛
- تشجيع المدرس على تكوين شراكات مع الأولياء، بغية تطوير النمو الاجتماعي، العاطفي، و الأكاديمي للمتعلمين.

3-2 الإصلاحات التربوية في اليابان :

يستمد المجتمع الياباني مبادئ التربية و التعليم من الفلسفة الكونفوشيوسية التي تقدر العلماء و العلم و تعتبرهم نبلاء الأمة. لذا، غالبا ما يتميز الفرد في اليابان بحب العمل و احترام الوقت. و عليه، فإن النظام التربوي لديهم كذلك يتميز بالصرامة و الانضباط و هذا هو سر تقدم هذه الدولة التي أحدثت المعجزة الاقتصادية بفضل التعليم، و هذا بالرغم من معاناتها إبان الحرب العالمية الثانية، و من آثار خسارتها للحرب، مع ألمانيا، إلى حد الآن، نظرا لعدد من العقوبات سارية المفعول.

و من أهم ما ميّز النظام التربوي في تلك الفترة، أنه كان موحدًا و متعدد الصفوف¹، و في سنة 1947، تم تغيير النظام التربوي عن طريق إصلاحات جذرية تركزت، بالأساس، على مبدأ تكافؤ الفرص و الاهتمام بالموهوبين، مع إلزامية التعليم و مجانيته من 6 إلى 15 سنة و إصدار قانون التعليم المدرسي و التعليم الجامعي.

و لقد استمرت هذه الإصلاحات و حافظت على نجاحها، إلى غاية ظهور بعض المشاكل، أهمها الإنتحار و التسرب المدرسي، مما أدى إلى ضرورة القيام بإصلاحات أخرى، سنة 2003، من طرف المجلس المركزي لتقرير التعليم، أين تم سن القانون الأساسي للتعليم.

¹ نبيل بدران، فاروق البوهي، نظم التعليم في دول العالم (تحليل مقارنة)، دار قباء للنشر و التوزيع، القاهرة، 2001، ص 112.

و قد سطرت مجموعة من الأهداف وفق خطة لا بد من تحقيقها من طرف النظام التربوي، و من أهم المبادئ المسطرة، في هذه الخطة، نجد غرس الخصائص الأساسية كالتفكير الذاتي و اتخاذ القرارات المستقلة، أسلوب حل المشاكل بمهارة و هذا في التعليم الابتدائي و الثانوي، بدل الاعتماد على التدريس بالتلقين فقط¹.

ولقد تم رفع هذا التقرير إلى وزارة التربية التي بلورت هذه المقترحات كآلاتي :

- تعديل القانون الأساسي للتعليم؛
- تحسين القدرة الأكاديمية من خلال إعداد المسوح الوطنية؛
- تحسين أداء المدرسين، من خلال إنشاء مدارس عليا لتكوينهم و تجديد نظام تأهيلهم؛
- تفعيل دور المدرسة و مجلس إدارة التعليم؛
- توفير الموارد المالية الكافية للإصلاح².

و إلى جانب هذا، فإن اليابان تعتمد أيضا على المناهج و تحديثها، حيث أن بنائها يتم وفق المعايير التالية³ :

- ربط بناء المناهج التربوية بأحدث النظريات التربوية، النفسية و الاجتماعية؛
- تفصيل دور الأولياء في العملية التربوية؛
- إدراج التكنولوجيا في التربية و ربط الإنتاج التكنولوجي بالتربية؛
- المراقبة و التقويم المستمر لبناء المناهج، من طرف لجان رفيعة المستوى.

¹ حاتم جاسم عزيز السعدي، نظام التعليم في اليابان، الجزء الأول، الموقع الإلكتروني لكلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، 2011.

² حاتم جاسم عزيز السعدي، نفس المرجع السابق.

³ نبيل بدران، مرجع سبق ذكره، ص 123.

3-3 الإصلاحات التربوية في فرنسا :

كان التعليم يتركز في فرنسا، في القديم، على الجانب الديني أين كانت الكنيسة تشرف على هذه المدارس، إذ يتلقى التلميذ المبادئ الدينية المسيحية، بالإضافة إلى القراءة و الكتابة.

و بعد الثورة الفرنسية، ألغيت المدارس الدينية، في نهاية القرن الثامن عشر، و تم إنشاء مدارس عامة و مجانية و طبعت العلمانية على مناهجها و ركزت على مبادئ حرية التعليم، مجانية التعليم، إلزامية التعليم، الحيادية و العلمانية¹.

و من أهم الإصلاحات التربوية التي أدخلت في فرنسا، إصلاحات لانجفين Langevin وأطلق عليها Le plan Langevin-Wallon في 1944 و التي جاءت على إثر التقرير الذي أعدته اللجنة التربوية لإصلاح التعليم، المتضمن للنقاط التالية²:

- مجانية و إلزامية التعليم مع التأكيد على علمانيته؛
- توحيد المقررات التكميلية و الكليات و المدارس الثانوية؛
- تسقيف عدد التلاميذ في القسم بـ 25 تلميذ؛
- ضرورة التناسب بين العمر و عدد الساعات الدراسية للتلاميذ؛
- إعطاء الأهمية البالغة للعمل اليدوي؛
- إدخال الإرشاد النفسي و التوجيه الفعال للتلاميذ؛
- إدراج مبادئ التربية المدنية و الأخلاقية في المناهج الدراسية.

و بعد هذه الإصلاحات، جاء مشروع هنري والون Henry Wallon، المختص في علم نفس الطفل، و كان هذا سنة 1947. و من أهم التوصيات التي خرجت بها لجنة والون هي³:

¹ محسن خضر، مستقبل التعليم العربي بين الكارثة و الأمل، الدار المصرية البنانية، القاهرة، 2008، ص 26.

² محسن خضر، نفس المرجع السابق، ص 26-27.

³ محسن خضر، مرجع سبق ذكره، ص 29.

- ضرورة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم؛
- التركيز على الجانب الإنساني في التعليم، بهدف غرس قيم المساواة و العدالة و حقوق الإنسان في نفسية المتعلمين.

و على إثر هذه المقترحات، أدخلت تغييرات جذرية في الهيكل التنظيمي للتعليم العالي و في الأساليب التعليمية الجامعية. و بذلك، نستطيع القول بأن هذا المشروع الاصلاحى ركز على تكوين النخب¹.

و بعد ذلك بفترة، ظهرت عدة مشاكل راجعة، بالأساس، إلى تشجيع النمو الديمغرافي بعد الحرب العالمية الثانية، مما أدى إلى الاكتظاظ بالمدارس و زيادة نسبة البطالة، مما حتمَّ ضرورة إعادة النظر في المناهج التربوية، و هذا ما أدى إلى إصلاحات ماي 1968، خلال سياق اضطرابات سياسية كبيرة في البلاد، و التي أفرزت المقترحات التالية² :

- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص؛
- اعتماد أسلوب الحوار و التعليم بين المدرسين و التلاميذ؛
- إعادة تقسيم مراحل التعليم و أنواعه.

و بعد هذه الإصلاحات، و في سنة 1997، أحدثت مقترحات أخرى خاصة بالتعليم العالي، و في إطار التعاون الأوروبي، سعت الدول المنتمة إلى هذا الاتحاد إلى ضرورة السماح للطلبة بإتمام دراساتهم في جميع الجامعات الأوروبية. و في ظل تصنيف الجامعات الأمريكية و اليابانية في مقدمة الترتيب و دخول كل من الصين، كوريا، ماليزيا و إندونيسيا في السباق على هذا التصنيف، تحمست فرنسا لبذل جهود قصوى للدخول في ذات التنافس.

¹ Laurent Gutierrez et Pierre Kahn, Le Plan Langevin-Wallon : histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement, PU Nancy, 2016, p 41.

² Henri Wallon, La réforme de l'éducation n'aura pas lieu, Robert Laffont, Paris, 1970, pp 15-16.

و هذا ما تجسد في تشكيل لجنة من الخبراء برئاسة جاك أتالي Jacques Attali، من أجل تجسيد هذه الإصلاحات، و هذا من خلال إعداد تقويم شامل لنظام التعليم العالي في فرنسا، مع التأكيد على ضرورة مقارنته بالأنظمة الأوروبية و غيرها من الدول التي نجحت في هذه الإصلاحات¹. و في سنة 1998، أصبح التقرير جاهزا تحت عنوان " نحو نموذج أوروبي للتعليم العالي « Vers un modèle européen d'enseignement supérieur » و لقد ركز على استثمار كل الموارد و تشجيع البحث العلمي².

و في بلد عرف، و لا يزال، بإضراباته المتكررة التي لم يسلم منها، قطاع التربية الوطنية، شهدت مختلف الإصلاحات التي أدخلت على المنظومة التربوية في فرنسا جدلا واسعا، لارتباكها الوثيق بتعاقب الرؤساء على الحكم و رغبة كل تيار سياسي ترك بصماته على هذا القطاع الحساس.

حيث شهدت ذات الدولة إصلاحات أخرى متعاقبة، يمكن إيجازها كالتالي :

- 2013 العودة إلى الأسبوع من 4 أيام و نصف، و التركيز على الأنشطة شبه المدرسية. مع إعطاء البلديات التي ترغب في الحصول على تأجيل لتنفيذ هذه الإيقاعات الجديدة، مهلة لمدة عام واحد،
- إستحداث مدارس عليا للأستاذية و التعليم العالي، مما يسمح بالدخول إلى المهنة بشكل تدريجي،
- الأولوية للمدرسة الابتدائية، و استحداث مناصب تدريس زائدة، بحيث تصل المنظومة التربوية إلى حالة يكون فيها عدد المعلمين أكثر من عدد الأقسام،
- التأكيد على برنامج المساواة بين الفتيات و الفتيان،

¹ Roger Girod, op. cit, p 205.

² Jacques Attali, Vers un modèle européen d'enseignement supérieur, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie de la République Française, Rapport février 1998, p 19.

- عرض و تنفيذ الميثاق الجديد للعلمانية في التدريس،
- 2014 : عرض خطة رقمية جديدة، مع إصلاح لنظام تخصيص الموارد، بالإضافة إلى خارطة طريق جديدة للتعليم ذي الأولوية.
- 2015 : إصلاح برامج رياض الأطفال، و تعميم التربية الأخلاقية و المدنية، من المرحلة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية، مع إعطاء المزيد من الاستقلالية للمؤسسات التربوية و إدراج الدروس العملية متعددة التخصصات.

3-4 تجربة الإصلاحات التربوية في ألمانيا :

في عام 2000، كان لنشر دراسة اهتمت، من بين بلدان عديدة، بالنظام التربوي الألماني و المعروفة بدراسة PISA، Programme international pour le suivi des acquis des élèves، و التي كانت أول دراسة تعنى بالبلاد، بعد توحيد الجمهورية الديمقراطية الألمانية و جمهورية ألمانيا الفدرالية، صدمةً في جميع أنحاء ألمانيا، و التي احتل، من خلالها، طُلابُ المدارس الألمانية، المراتبَ السفلى في قائمة جميع الدول العضوة في منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية OCDE.

حيث تشير نتائج الدراسة أن واحداً، من بين كل أربعة طلاب ألمان، البالغين أقل من 11 سنة، لا يستطيع القراءة أو الكتابة بشكل صحيح. و كانت نتائج طلاب المدارس الألمانية، لا سيما في الرياضيات و العلوم، أقل من متوسط بلدان منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية، بعد أن كانت ألمانيا تتبوأ المرتبة 13 من أصل 32 دولة، قبل الحرب العالمية الثانية.

و على إثر ذلك، بدأ العمل ببرنامج واسع للإصلاحات في الولايات الست عشر في البلاد، بهدف تحسين نظام التعليم، على الرغم من صعوبة تطبيق حزمة الإصلاحات، لتداخل الصلاحيات التي تعنى بالتربية، على المستويين الفدرالي و المحلي.

حيث اقترحت الندوة الفدرالية لوزراء التربية 16 الذين تضمهم البلاد، Bildung und Kultursminister Konferenz، تدابيراً في سبعة مجالات، تتعلق بتحسين المهارات اللغوية في سن ما قبل المدرسة، و تفعيل العلاقة بين كل هياكل المدرسة، تحسين التعليم في المدارس الابتدائية، و التحسين المستمر لمهارات القراءة، بالإضافة إلى تمتين العلاقة بين الرياضيات و العلوم، و التبسيط لفهم أفضل للروابط متعددة التخصصات.

و لقد اقترنت الدراسة المذكورة آنفا بدراسة أخرى موسومة بـ Progress in International Reading Literacy Study التي صدرت و حينت في بداية الألفية الثالثة، و التي تعنى بمهارات القراءة في الصف الرابع، كمقياس لغرض الحصول على و استخدام المعلومات التي تم اختبارها.

حيث بينت كلتا الدراستين أن الطلاب، المنحدرين من أوساط محرومة، كانوا معوقين بشكل خاص، و قدم الدعم و خاصة للأطفال ذوي الأصول الأجنبية المهاجرة. و قد تحسنت الكفاءة المهنية للمعلمين، و لا سيما من حيث التشخيص و المنهجية. و من ضمن الإجراءات الإصلاحية أيضا، تم إقرار المدرسة طوال اليوم، Ganztagschule، بالتعاون مع المؤسسات التربوية و شبه التربوية، و الهدف من ذلك، هو توفير الدعم التربوي و التعليمي للتلاميذ الأكثر حرمانا، و بخاصة الموهوبين منهم¹.

و بعد اثني عشر عاما، أحرز تقدم كبير، فقد احتل التلاميذ الألمان المرتبة الثالثة في دراسات PISA، في السنوات الثلاث الأخيرة.

3-5 تجربة الإصلاحات التربوية في فنلندا :

في بداية الألفية الثالثة، حققت فنلندا المرتبة الأولى عالميا ضمن تصنيف 43 دولة مشاركة في "اختبارات القراءة"، كما صنفت في المرتبة الثالثة في الرياضيات، و في المرتبة الثالثة في العلوم، وقد زاد هذا التحسن عندما شاركت في تقييمات سنة 2003 لبرنامج PISA و نشرت الدولة تقريرا، بعد ذلك، كشفت فيه تحقيق تكافؤ الفرص بين الذكور و الإناث، فاتضح للجميع أن الفوارق الاجتماعية هي الأقل تأثيرا مقارنة مع باقي الدول المتقدمة، بحيث أن ربع تلاميذ الطبقة الاجتماعية الأقل نموا اقتصاديا، حصل على نتائج أفضل من متوسط في منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية OCDE.

¹ Sandrine Lamer, Allemagne : les réformes de l'éducation, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 2003, p 17.

و كشفت الدراسات لتلك النتائج أن الفوارق الاجتماعية هي الأقل تأثيراً في التربية، حيث تتيح هذه الأخيرة تصحيح تلك الفوارق بحكم تكافؤ الفرص الذي تحققه على أرض الواقع، سواء على المستوى السوسيو- اقتصادي أو الجنسي.

لقد أدرك النظام التربوي في فنلندا أن الكشف و التعرف على الحاجات الحقيقية لكل تلميذ هو مفتاح نجاح التعليم، كما شكلت فكرة "إنماء تلميذ سعيد، حر، ينشأ حسب إيقاعه الفردي"، مبدءاً أساسياً في توجيه العمل التربوي، كما جعلت ذات الدولة من احترام الفرد مبدءاً موجهها و راسخاً في صنع القرار التربوي على جميع المستويات : الدولة، الجماعات المحلية، رؤساء المؤسسات، الأساتذة، ولقد تبنى كثير من رؤساء المؤسسات شعاراً مفاده أن كل تلميذ يعتبر مهماً.

و في إطار الإصلاح الذي اضطلعت به البلاد منذ سبعينيات القرن العشرين، لا يبدأ الأطفال تعلم القراءة إلا عند سن السابعة، قبل ذلك يتم التركيز، فقط، على تطوير الاستعداد و الفضول و المهارات، حيث يخصص كل يوم لمادة معينة : الموسيقى، الرياضة، أنشطة يدوية أو فنية، اللغة الأم، الرياضيات، مع العمل على إثارة الرغبة و التحفيز و الاستماع الدائم لحاجات المتعلمين و بتنسيق دائم مع الآباء .

من جهة أخرى، يمنع القانون التكرار و يمكن السماح به بشكل استثنائي بعد موافقة التلميذ و الأسرة. في نفس الوقت، يتميز النظام التعليمي بتوفره على نظام اليقظة الذي يمكن التلاميذ، الذين يظهرون صعوبات في مادة دراسية ما، من حصص للدعم، مع تعيين إطار مساعد بالقسم لمساعدة هذه الفئة من التلاميذ.

هذا، و وضع النظام التربوي الفنلندي آليات للكشف عن الصعوبات التي يمكن أن تعترض المتعلمين، حيث يتم تمرير سلسلة من الروايز منذ رياض الأطفال، و إذا ما تم كشف تلاميذ يعرفون صعوبات خاصة، فإنهم يوضعون في أقسام لا تتعدى خمسة أطفال، و يشرف عليها أساتذة متخصصون، كما أن هذه الأقسام يتم دمجها في المدارس العادية ليتسنى لهذه الفئة من التلاميذ تعلم الاندماج.

و لعل ما يميز، أكثر، المنظومة التربوية الفنلندية و الذي يمكن اعتباره مفتاح النجاح الذي آلت إليه الإصلاحات في هذه الدولة، هو تأطير حرية الاختيار، حيث يُمنَح هامشٌ واسعٌ من الحرية للتلاميذ، و تتطور هذه الحرية حسب درجة نضجهم.

كما يتميز المنهاج الدراسي بكثير من المواد الاختيارية و يتنوع حسب السلك، و يُمكن هذا الاختيار على التربية على المسؤولية، حيث يصل الحد بالنظام إلى تمكين التلاميذ من بناء المنهاج الذي يناسب كل واحد منهم، حسب اختياراته و توجيهه. و على سبيل المثال، أكثر من 60% الوحدات الدراسية التي تشكل مقرر السلك الابتدائي ملزمة و الباقي اختياري، أي في حدود 40%.

كما يمكن لكل مدرسة ابتدائية أن تطوّر توجهها خاصا بها، إلى جانب النواة الصلبة من المنهاج الوطني، و هكذا نجد مؤسسات تطور تدريس العلوم أو الموسيقى أكثر من أخرى، كما يمكن لبعض المؤسسات اقتراح دروس في كيفية استحداث المقاولات، قد تتيح فرص حقيقية للإنجاز في بعض الحالات، مما لا يستثني فرص الربح المادي أحيانا.

و هكذا، يمكن اعتبار الاستقلالية الواسعة التي يتمتع بها التلاميذ في فنلندا من عوامل النجاح و التأهيل لضمان استمرارية الدراسة، فيما بعد في التعليم العالي، خلافا لما هو عليه الأمر في عديد الدول الأوروبية، حيث نسب الفشل في السنة الأولى الجامعية جد مرتفعة.

3-6 تجربة الإصلاحات التربوية في الجزائر¹ :

لقد شهد قطاع التعليم في الجزائر عدة إصلاحات و تغييرات، شأنه شأن باقي الأنظمة التربوية في العالم، و هذا وفق التغييرات الجيوسياسية، الاقتصادية، الثقافية و الاجتماعية التي مرّت بها الجزائر و العالم أيضا، و خاصة في ظل العولمة التي أثرت على جميع المجالات.

لكن قبل الخوض في عملية الإصلاحات هذه، لا بأس أن نُعرِّج على جميع المراحل التاريخية للجزائر و التي كان فيها التعليم جزء لا يتجزأ من اهتمامات المسؤولين و أفراد الشعب.

فلقد كان التعليم في **العهد العثماني** يعتمد على الكتاتيب و الزوايا و كان ذو طابع ديني، و كان متاحا لجميع فئات الشعب و لكلا الجنسين².

أما أثناء **الاحتلال الفرنسي**، فلقد حدث عكس المرحلة السابقة، إذ عمل المستعمر على تدمير تلك الطفرة التعليمية، و تضيق الخناق على التعليم الديني و العربي و مصادرة الأوقاف الاسلامية، أين تم غلق أكثر من 1000 مدرسة كانت موجودة في الجزائر سنة 1830³ و هذا من خلال غلق جميع الكتاتيب و الزوايا و تحويل المساجد إلى كنائس و هذا بغية تحقيق هدف محو الهوية الثقافية و الدينية للشعب الجزائري.

و هذا ما تحقق على أرض الواقع بالفعل، إذ كانت نسبة الأمية في العهد العثماني لا تتعدى 5%، لترتفع وتصل إلى 92.2% بعد 70 سنة من الاحتلال الفرنسي⁴، مع السماح لبعض الجزائريين بمزاولة تعليمهم في المدارس الفرنسية و هذا بهدف سياسة الإدماج للبعث و القضاء على الهوية الثقافية و التاريخية و الدينية لغالبية الشعب الجزائري⁵.

¹ عُرضت هذه الفقرة كمدخل، للمقارنة المبدئية مع باقي الأنظمة الأجنبية، فقط. و لقد جاءت، بالتفصيل، في الفصل الرابع.

² أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1981، ج 2، ص 29.

³ أبو القاسم سعد الله، نفس المرجع السابق، ص 124.

⁴ الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994، ص 34.

⁵ الطاهر زرهوني، نفس المرجع السابق، ص 34.

و يعتبر عبد الحميد ابن باديس من الأوائل و القلائل من العلماء الجزائريين، آنذاك، الذين تصدوا لهذه الحملة الشرسة من طرف فرنسا، ولقد تجسدت أهم أعماله في تأسيس جمعية العلماء المسلمين سنة 1931¹.

هذا عن التعليم إبان الاحتلال الفرنسي، أما بعد الاستقلال، فلقد واجهت الجزائر الكثير من العقبات و المشاكل، و خاصة في الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال، سيما في مجال التأطير و التكوين و كذلك على مستوى القدرات الخاصة بالتدريس، و بذلك قامت بالإستعانة بالمعلمين من الدول العربية، و خاصة مصر و العراق²، و استنجدت ببعض الثكنات و المقرات العسكرية لتحويلها إلى حجرات دراسة، كما عمدت، أيضا، إلى انتهاج سياسة التعريب، و خاصة في المرحلة الابتدائية.

و لقد كرّس الدستور الجزائري الصادر سنة 1963 و المواثيق و النصوص الأساسية المرجعية التي تستمد منها السياسة التعليمية، التعليم كعنصر أساسي لأي تغيير اقتصادي و اجتماعي، و إلى جانب هذا نجد الأمر رقم 76.35 المؤرخة في 16 أفريل 1976، و هي أول نص تشريعي على هذا المستوى، و الذي وضع المعالم و الأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري و شكل، بذلك، الإطار التشريعي لسياسة التربية التي تركز على مجموعة من النقاط، نوجزها في العناصر التالية :

- تأصيل الروح الوطنية و الهوية الثقافية لدى الشعب الجزائري و نشر قيمه الروحية و تقاليد الحضارية³ و اختياراته السياسية،
- تثقيف الأمة، و ذلك بتعميم التعليم و القضاء على الأمية و فتح باب التكوين أمام جميع المواطنين، على اختلاف أعمارهم و مستوياتهم الاجتماعية⁴،
- تكريس مبادئ التعريب و الديمقراطية و التوجه العلمي و التقني،
- ضمان الحق في التعليم و مجانيته و إلزاميته.

¹ محمد البشير الابراهيمى، التعليم العربي و الحكومة، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1971، ص 25.

² الطاهر زرهوني، مرجع سبق ذكره، ص 123.

³ عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس 1982، عدد 2، ص 13.

⁴ Khaled Chaib, Plaidoyer pour une école créatrice de renaissance, Musk, Alger, 2002, p 19.

و خلال الفترة الممتدة من 1991 إلى غاية 2002، التي شهدت الجزائر، خلالها، التحول إلى التعددية الحزبية و الدخول إلى اقتصاد السوق، و هذا ما جعل التحولات تمس، أيضا، النظام التعليمي، ظهرت عدة إصلاحات تربوية و إعادة هيكلة هذه الإصلاحات، من خلال تفادي التخصص المبكر، تقليص عدد الشعب، اعتماد الجذوع المشتركة، و هذا بهدف دعم مكتسبات التعليم الأساسي و وضع نظام للتوجيه الخاص بالتعليم الثانوي و الجامعي، المؤهل لنظام العمل فيما بعد.

هذا، فضلا عن التنوع في الشعب المدرّسة ما بين العلمي، الأدبي و التكنولوجي، و التنوع، أيضا، من حيث التعليم الموجه للجامعة و للعالم المهني و الصناعي و الخدماتي¹.

فيما بعد، شهدت الجزائر فترة جدل حول ضرورة الإصلاحات التربوية و خاصة منذ تأسيس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية شهر ماي 2000، التي وقّعت بروتوكول اتفاق، برعاية وزارة التربية الوطنية، مع منظمة اليونيسكو في فيفري 2001، على إثر زيارة المدير العام لليونيسكو للجزائر، السيد كواشيرو ماتسورا Koichiro Matsuura، أين أقر بـ "أن الوتيرة السريعة التي تطبع طموحات إصلاح التربية في الجزائر إنما تنم عن مدى تطور المجتمع الجزائري و عزمه على الإندماج في مجتمع المعرفة"².

و في شهر جويلية 2002، صادق المجلس الشعبي الوطني على مشروع إصلاح المنظومة التربوية و الرامي إلى تغيير نظام التعليم تغييرا نوعيا، أين يستجيب لنظام النشء.

و لقد دخلت جملة من الإجراءات الجديدة حيز التنفيذ خلال السنة الدراسية 2003-2004³، أين أُدرج الطور المسمى بالتربية التحضيرية في منطقتي إعادة الهيكلة الجديدة للنظام، مع السعي إلى تعميمه على الأطفال البالغين من العمر 05 سنوات، أما طور التعليم الابتدائي، فإن مدته تقلصت من 06 إلى 05 سنوات.

¹ وزارة التربية الوطنية، السياسة التربوية، عدد 2016، ص 71.

² صبحي طويل، إصلاح البيداغوجية في الجزائر، تحديات و رهانات مجتمع في تحول، تقرير مكتب اليونيسكو للمغرب العربي، الرباط، 2005، ص 4.

³ وزارة التربية الوطنية، السياسة التربوية، نفس المرجع السابق، ص 165.

و تتمثل الإجراءات الجديدة أيضا، في استحداث مادة تعليمية جديدة هي التربية العلمية التكنولوجية، و تدرس ابتداء من السنة أولى ابتدائي. و إلى جانب هذا، فلقد تقرر تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى ابتداء من السنة الثانية ابتدائي، و اعتماد الرموز العالمية في الرياضيات، بالإضافة إلى تدريس اللغة الأمازيغية في السنة الرابعة ابتدائي¹.

أما التغييرات التي أدخلت في طور التعليم المتوسط، فهي تشمل تمديده إلى 04 سنوات و تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية ابتداء من السنة أولى متوسط، و اعتماد نظام الترميز العالمي و إدراج المصطلحات العلمية و تعويض مادة التربية التكنولوجية بمادة جديدة هي العلوم الفيزيائية و التكنولوجية، مع التأكيد على أن اللغة الأمازيغية هي لغة وطنية².

¹ وزارة التربية الوطنية، السياسة التربوية، عدد 2014، ص 275.

² نفس المرجع السابق، ص 278.

جدول رقم (02) : المحاور الأساسية للإصلاح -2002-

<p>إضافة سنة استقبال تحضيرية للأطفال اللذين تبلغ أعمارهم 05 سنوات</p> <p>إعادة تنظيم مدة التعليم الاساسي (الابتدائي 05 سنوات بدلا من 06 سنوات)</p> <p>التعليم المتوسط 04 سنوات بدلا من 03 سنوات</p>	<p>التخطيط</p>
<p>إعادة تنظيم التعليم الإلجباري (الثانوي) في ثلاث شعب :</p> <p>التعليم الثانوي التكنولوجي - التعليم الثانوي التقني و المهني - التعليم المهني</p>	
<p>تكوين الكفاءات العامة و البيداغوجية للمفتشين و الأساتذة</p> <p>تنسيق عمليات التكوين و التقييم</p> <p>إعادة و تنفيذ خطة من أجل تكنولوجيات الإعلام و الاتصال داخل المؤسسات</p>		التكوين
<p>بداية تنفيذ البرامج الدراسية الجديدة لمختلف مستويات التعليم التابع لوزارة التربية الوطنية</p> <p>إعداد الدعم البيداغوجي و التقييم</p> <p>الأخذ بعين الإعتبار المقاربات البيداغوجية الجديدة للبرامج الدراسية و الوسائل و تقييمات التلاميذ و الوسائل الخاصة المقدمة</p>	<p>المحتوى و المناهج</p>

و إضافة إلى هذا كله، فإن الجزائر لا زالت تسعى جاهدة إلى تطوير النظام التربوي، و لقد تجسد هذا الاهتمام أيضا في العمل على إعادة النظر في المناهج الدراسية، و هذا وفقا للتطورات الحاصلة على المستوى العالمي، أين نجد أن الكثير من الدول قد عملت إلى إعادة النظر في المقاربات التي تبني عليها مناهجها، حيث انتقلت من المقاربة القائمة على الأهداف إلى مقاربة جديدة تقوم على الكفاءات¹.

حيث استعانت في تحقيق هذا المشروع بخبراء من دول متقدمة، اللذين نقلوا إليها التجارب التي اعتمدت في بلدانهم، و نذكر، على وجه الخصوص، تجربة إصلاح المناهج الدراسية في مقاطعة كيبيك بكندا و التي قدمها بول إنشوبسي² Paul Inchaupsé.

و في آخر هذا العنصر، لا بأس أن نعرض أهداف برنامج الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر :

¹ أنظر بالتفصيل، لاحقا، إلى الفصل الخاص بالمقاربة بالأهداف و تلك التي تعنى بالكفاءات.

² أنظر إلى تقرير الوكالة الكندية للتنمية الدولية، برنامج التعاون مع الجزائر، أوت 2002.

جدول رقم (03) : أهداف الإصلاح التربوي الجديد

الهدف الأول : تعزيز جودة التعليم الإجباري	
تعزيز خطة التكوين المستمر للأساتذة	
تطوير البرامج و الوسائل التعليمية للجودة	
الهدف الثاني : إعادة بنية التعليم الإجباري	
إعادة بنية شعب التعليم الإجباري	
تعزيز القدرات و الكفاءات للتسيير البيداغوجي و الإداري	
الهدف الثالث : تفعيل الإعلام و التوجيه	
تعزيز نظام معلوماتي و توجيهي (نظام للمعلومات و التوجيه)	
الهدف الرابع : تنفيذ التكنولوجيات الجديدة	
خبرة عمليات تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في ميدان التربية	

فكيف تم هذا الانتقال؟ و ما هي مقوماته؟ وهذا في ظل العولمة التي أثرت على جميع المجالات و في شتى أنحاء العالم.

الفصل الثالث

المقارنة بالأهداف و المقارنة بالكفاءات

المبحث الأول : سياسة المناهج التربوية

1-1. النظريات والتعاريف

تعتبر المناهج التربوية من أهم الوسائل التقنية و البيداغوجية التي تعول عليها الدول في تحقيق المثل العليا و الأهداف المسطرة في قالب التربية و التعليم، و هي أيضا نتيجة مسار طويل جدا من الإعداد، و الذي تتخلله عدة نقاشات و مشاورات من شأنها تحديد التوجهات الكبرى لتحقيق أهداف المجتمع¹.

كما تستطيع هذه المناهج أن تكون بمثابة النافذة الأساسية لنقل التراث و الثقافة السائدة في تلك المجتمعات. و تعتبر المدرسة من أهم الوكالات التنشئية التي تخول لها تلقين هذه الثقافة، و هذا مايفسر ثقل وجودها في جميع الدول، أين نرى مجانية التعليم و الحق في تلقينه لجميع الأفراد.

و لا بأس أن نذكر التطور النظري لهذا المفهوم، مع عرض تصنيفاته و مبادئه، و منذ ظهور المدرسة و مقوماته، ظهرت المناهج التربوية و التي حملت العديد من الإتجاهات التي جسدت اللبنة الأساسية و الأرضية الصحيحة لتسيير التربية، المدرسة و العاملين بها.

حيث نميز الإتجاه الأول و الذي يقر بأن التربية هي نقل التراث الثقافي، و عليه نستطيع تعريف المنهج التربوي على أنه مجموع المقررات الدراسية التي تشمل كل المعارف و المعلومات التي تترجم ثقافة المجتمع و التي تلقن للمتعلمين. والهدف من هذا الإتجاه، إنما ينحصر في مدى إستيعاب التلميذ لتلك المقررات و مدى النجاح وفقها².

أما الإتجاه الثاني، فهو يؤكد، بالضرورة، على الإهتمام بالطفل من حيث استعداداته النفسية، العقلية، الإجتماعية و العلائقية، و هذا ما أكد عليه روسو³ Rousseau، أين يدعو إلى ضرورة تربية الفرد و إعداده لذاته و للمستقبل، مع التركيز على حريته، و هنا يجب أن تكون المناهج التربوية في قالب يشبع دوافع، رغبات و إهتمامات الأطفال.

¹ Danilo Martucelli, A l'école, sociologie de l'expérience scolaire, Seuil, Paris, 1996, p 52.

² زكريا اسماعيل، أسس المناهج، دار الشرق الأوسط للنشر، القاهرة، 1990، ص 05.

³ زكريا اسماعيل، نفس المرجع السابق، ص 09.

و إلى جانب هذا، نجد الإتجاه الثالث و الذي يركز على المجتمع كمحور أساسي لضبط المناهج التربوية، و لقد ظهر هذا الإتجاه عند المدرسة النفعية في أمريكا، بزعامة جون ديوي¹ John Dewey، أين يرى بأن الفرد و المجتمع متكاملان، كما يستنتج أيضا على أن صياغة و بناء المناهج التربوية ينطلق من المجتمع و خصوصياته.

و وفق هذا الإتجاه، نستطيع تعريف المناهج التربوية على أنها ليست مجرد معلومات تقدم إلى التلاميذ، بل هي خبرات و أنشطة يقوم بها التلميذ بنفسه². أما المعلم و المدرسة، فهما الفاعلان الأساسيان في تنظيم و ترتيب تلك النشاطات، و هذا وفق ميول، قدرات و إهتمامات التلاميذ، مع مراعاة الفروق الفردية، بطبيعة الأمر، في ذلك الترتيب³.

و من هذه الإتجاهات، سألفة الذكر، تبلور و تطور مفهوم المناهج حتى أصبح له مُنظَرُه، مصطلحاته، و هذا من خلال المؤلف الذي صاغه فرانكلين بوبيت Franklin Bobbit سنة 1918، بعنوان "المناهج"⁴ أين أكد على ضرورة بناء المناهج على أساس مجموعة من الأهداف تكون مسطرة مسبقا، كما أكد أيضا على ضرورة تنظيم المادة التدريسية من أجل تحقيق تلك الأهداف، و اقترح كذلك وضع الإجراءات اللازمة لتخطيط تلك المناهج و العمل على تطويرها.

و في سنة 1924، أَلَّف بوبيت Bobbit أيضا كتابا في نفس المضمار، و هو "كيف نضع المناهج"، و الذي واصل فيه تقديم الخطوات و المظاهر العملية التي تتطلبها مهمة تطوير المنهج الدراسي⁵.

¹ أنظر إلى : حمدان محمد زياد، في كتابه المنهج المعاصر، عناصره و مصادره و عمليات بنائه، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1988. أين يفصل، بشيء من التحليل، حول دور جون ديوي في وضع أسس المناهج وفق النزعة البراغماتية.

² Martine Fournier, L'intelligence de l'enfant : l'empreinte du social, Editions Sciences humaines, Paris, 2007, p 26.

³ زكريا اسماعيل، مرجع سبق ذكره، ص 10.

⁴ حمدان محمد زياد، المنهج المعاصر، عناصره و مصادره و عمليات بنائه، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1988، ص 19.

⁵ حمدان محمد زياد، مرجع سبق ذكره، ص 15.

و وفقا للمبادئ و المقترحات التي وضعها بوبيت، تم تأليف العديد من الكتب بعده، و يأتي في مقدمة هؤلاء رالف تايلور Ralf Taylor و كتابه "مبادئ المنهج و التدريس" سنة 1945، أين ركز، في طرحه، على أربع (04) مواضيع أساسية تتمحور كلها حول موضوع المنهاج الدراسي، و هي على النحو الآتي¹ :

- موضوع الأهداف التربوية، أين تم طرح الإشكال الآتي : ما هي الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها ؟

- خبرات و أنشطة التعلم، وهذا وفق الإشكال الآتي : ماهي الخبرات التعليمية التي يمكن أن تساعد على تحقيق تلك الأهداف ؟

- تنظيم خبرات و أنشطة التعلم، و هذا وفق التساؤل التالي : كيف يمكن تنظيم الخبرات بحيث تكون فعالة ؟

- تقييم كفاية التعلم، و ذلك وفق التساؤل التالي : كيف يمكن معرفة مدى تحقق الأهداف ؟

و انطلاقا من هذه التساؤلات، تحدد مفهوم المنهاج الدراسي عند تايلور حيث كل تساؤل هو بمثابة أحد مكونات ذلك المنهاج. و بعد تايلور، صدرت، أيضا، العديد من التوجهات النظرية، الدراسات و الأبحاث و التي اهتمت بموضوع المنهاج المدرسي، و على سبيل الحصر لا على سبيل الذكر، نجد² :

- كتاب تطوير المناهج - نظرية و ممارسة، لهيلدا تابا و هذا سنة 1963،

- كتاب الأهداف التربوية و تعلم الإتقان، لبنيامين بلوم Benjamin Bloom،

- كتاب الأساليب التربوية التقنية و الخاصة بتحليل المهمة و أنظمة التدريس لروبارت

غانبيه Robert Gagné.

¹ حمدان محمد زياد، نفس المرجع السابق، ص 21-22.

² قورة حسين سليمان، الأصول التربوية في بناء المنهج، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1985، ص 22.

و وفقا لهذه النظريات و البحوث، كان الأثر البالغ في تطوير مفهوم المناهج التربوية و بلورة مفاهيمه و مصطلحاته، و الجدير بالذكر أن تطور هذا المفهوم كان في خضم تطور مفهوم التربية بشكل عام و تأثره أيضا بالظروف الإجتماعية و الإديولوجية، و بصفة عامة، بتطور كل العلوم.

و ختاماً لهذا العنصر، لا بأس أن نعرض بعض التعاريف الخاصة بالمنهج الدراسي :

- تعريف تايلور : إن المنهج عبارة عن جميع الخبرات التعليمية الموجهة إلى التلاميذ التي يتم التخطيط لها و الاشراف عليها و تعمل المدرسة على تنفيذها، بغية تحقيق الأهداف التربوية. وعبارة أخرى، فإن المنهج هو مرادف للخبرات التعليمية المقدمة من طرف المدرسة، و هذا لخدمة أهدافها المرغوبة¹،

- تعريف رينيه أوش René Hauch : والذي يعتبر المنهج على أنه رمز للبرنامج الذي يحدد مواضيع المواد الدراسية².

و على إثر هذه التعاريف، يمكننا صياغة التعريف الإجرائي لمفهوم المنهج التربوي و الذي يعتبر على أنه مجموعة القواعد و الأفكار النظرية، و التي تسطر مسبقاً، من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة، و هذا في صورة نماذجية، من خلالها نستطيع إيصال تحقيق الهدف إلى التلميذ.

هذا عن النظريات و التعاريف، فماذا عن المبادئ و المكونات ؟

¹ عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، المناهج، أسسها و تنظيمها و تقويم أثرها، مكتبة مصر، 1965، ط 4، ص 27.

² عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، نفس المرجع السابق، ص 27.

1 - 2 المبادئ و المكونات

لقد أجمع الكثير من المفكرين و الباحثين على أن المنهج التربوي يتكون من أربعة عناصر مهمة و هي : الأهداف، المحتوى، الطريقة و التقويم¹.

و هي بمثابة نظام قائم بحد ذاته، و يمكن للعلاقة التنظيمية أن تحكمه و هذا وفق تصنيفه إلى مدخلات، إجراءات و مخرجات².

المدخلات : تشمل الأهداف و المحتوى، و وظيفتها هي تحويل المحتويات التدريسية إلى أهداف سلوكية.

الإجراءات : فهي تتضمن اختيار طرق التدريس و وسائل تنظيمه.

المخرجات : تشمل جميع العمليات التقويمية و التي، بفضلها، يتم قياس مدى تحقيق الأهداف.

وفيما يلي، نقدم نموذجا لشرح عناصر المنهج، بصفة تحليلية³ :

¹ زكريا اسماعيل، مرجع سبق ذكره، ص 19.

² زكريا اسماعيل، نفس المرجع السابق، ص 20.

³ لقد وضع هذا النموذج بصفة إجرائية، و لكن من خلال المعلومات التي أخذت من مصادر معينة، منها اللقاءات التي جمعنا بعدد من الخبراء الذين تم إشراكهم في صياغة الإصلاحات الأخيرة للنظام التربوي الجزائري.

عناصر المنهج¹

الأهداف	المحتوى	الطريقة	التقويم
يرى دولندشير أن مفهوم أساسي للتربية، - و هو يدل على القيادة و التوجيه نحو وجهة محددة، - أول خطوة في بناء المناهج، -يرجع أصل بناء المناهج على أساس الأهداف إلى المرئي الأمريكي بوييت، -و تبعه فيما بعد كل من : تايلور، هيلدا تابا و فان جيلار.	المادة العلمية للأنشطة التعليمية والخبرات. - هدف المدرسة تلقين هذه الخبرات. - وذلك عن طريق ترجمة محتوى الأهداف إلى الواقع التدريسي، - وهذا وفق الأنشطة التعليمية، - وفق خبرات المشرفين على العملية التربوية، معايير اختبار المحتوى : الصدق - الأهمية - الميول و الإتجاهات -القابلية للتعلم - الإستمرارية التكاملية و التتابعية.	من العناصر المكونة للمنهج الدراسي، - مختلف أنشطة التدريس لتحقيق هدف الفهم الموجه للتلاميذ، - مختلف الأنشطة التدريسية التي يجب أن يقدمها المعلم وهذا من خلال مواد تدريسية معينة، الهدف منها تحقيق الأهداف التربوية.	تحديد درجة التغيرات لدى المتعلمين ثم إتخاذ الإجراءات المناسبة لإحداث التعديلات وتحسين النتائج المدرسية، - تخطيط و تصور شامل لعملية تكوين المتعلمين.

¹ زكريا اسماعيل، مرجع سبق ذكره، ص ص 20 - 28.

1 - 3 التصنيفات و الأنواع

و وفقا لهذه العناصر، لابدّ و أن نذكر الأنواع المعتمدة للمناهج التربوية و التي وضعها الباحثون و المفكرون وفق مقارباتهم النظرية، حيث نتميّز ما يلي :

- المنهج المتمركز حول المعلم

لا يركز هذا النوع، بالضرورة، على شخصية المتعلم، و إنما على العكس من ذلك، يركز على محتوى التدريس، و هنا يظهر دور المعلم في العملية التدريسية بشكل رئيسي، كما يتوقف هذا أيضا على مهارته، كفاءته و معارفه المكتسبة، فالمعلم هو الفاعل الأساسي في تحويل المحتوى إلى درس، كما يعمل على تسيير جماعة القسم و تنظيمها و الإشراف على مهمة الانضباط، و هنا نستنتج أن التلميذ لا يمكن أن يتعلّم بمفرده¹.

- المنهج المتمركز حول المادة التدريسية

و هذا النوع من المناهج يركز، بالأساس، على محتوى المادة التدريسية و تعزل خصائص التلميذ و فعالية المعلم في العملية التعليمية، و هذا النموذج هو المعتمد في بناء المناهج، بالرغم من نقائصه وسلبياته².

- المنهج المتمركز حول المتعلم

يعتبر التلميذ هنا هو محور العملية التعليمية، أين تؤخذ بعين الاعتبار شخصية التلميذ، قدراته العقلية و ميولاته الوجدانية، و ينحصر دور المعلم، هنا، في مدى قدرته على إتاحة الشروط السيكلوجية، العلائقية و البيداغوجية لتحقيق هدف التعلم³.

¹ زكريا اسماعيل، مرجع سبق ذكره، ص 30.

² زكريا اسماعيل، نفس المرجع السابق، ص 32.

³ محمد بوعلاق، مرجع سبق ذكره، ص 69.

و إلى جانب هذه الأنواع، لابد و أن نميز العديد من المبادئ التي تبنى عليها المناهج التربوية، و هي أربعة تصنيفات : القيمية، الاستيمولوجية، المنهجية و البيداغوجية¹، و التي أخذت الجزائر بمضامينها رغبةً في تحسين البرامج التربوية.

- على المستوى القيمي :

و نخص بالذكر، هنا، القيم، حيث أن الدور الوظيفي للتربية هو نقل قيم المجتمع و تراثه، تلك التي يشترك فيها جميع الأفراد، و هدفها الوحيد هو تعزيز الوحدة الوطنية و تخص، بالأساس، القيم السياسية، الاجتماعية، الثقافية و الروحية، أو تلك التي تتميز بالخصوصية الفردية و يقصد بها القيم الوجدانية و الأخلاقية، القيم الفكرية و الجمالية، القيم الانسانية و المنفتحة على العالم².

و يمثل اختيار القيم و تنظيمها، المصدر الرئيسي و الأول لتوجيه المنظومة التربوية و غاياتها، و كذا طبيعة المنهاج و اختيار المحتويات و طرق التعلم.

و حسب المبادئ الواردة في المرجعية العامة للمنهاج، التي صاغتها اللجنة الوطنية للمنهاج، المنبثقة، بدورها، عن اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، فإن المنظومة التربوية في الجزائر مطالبة بإكساب كل متعلم مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم كالاتي :

- إكساب التلميذ مجموعة من قيم الهوية ذات المرجعية الاسلامية، العربية، الأمازيغية و التي تُكوّن الانتماء الجزائري،

- دعم إكتساب القيم العالمية، التي تحث على الانسانية، التسامح و احترام الآخر و إن تنمية هذه القيم و دعمها يتماشى و بُعدها العالمي و المحلي كالمواطنة، حفظ الحياة و الوسط الذي نعيش فيه. و عليه، فيمكن لكل مادة دراسية أن تقدم للمتعلم عددا من النشاطات المتنوعة التي تتيح له فرصة تجنيد هذه القيم، استخدامها و دعمها،

¹ أنظر، بالتفصيل، إلى المرجعية العامة للمنهاج، اللجنة الوطنية للمنهاج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ، 2009، ص ص 17 - 24.

² François Dubet, op.cit, p 125.

- على المستوى الابستمولوجي (المعارف المهيكلة للمادة) :

تعتبر المواد الدراسية بمثابة أصل البرامج، و هي كيانات خاصة أوجدتها المدرسة قصد الاستجابة للغايات الاجتماعية، وهي ذات أصل إبستمولوجي، حيث أن المادة الدراسية هي، قبل كل شيء، تلك النظرة التي نوجهها للاستفسار عن العالم. حيث أن هناك عدة كفاءات لتشكيل أي مادة دراسية، من بينها نجد الربط التسلسلي للمفاهيم و التشارك الفوقي للمواد.

ففي الربط التسلسلي للمفاهيم، تبنى المادة على أنها مفاهيم أو محاور ترتبط ارتباطا خطيا و زمنيا. أما في التشارك الفوقي للمواد فإن المادة متصوّرة في شبكة مزدوجة، تتكون من كفاءات و معارف، و في هذه الحالة يكون الاهتمام بالكفاءات المشتركة بين عدة مواد. و في هذا الإطار، لا ينبغي إهمال عملية إعداد المناهج فيما يخص الربط بين الميدان المعرفي و الميدان الاجتماعي الثقافي.

و عليه، يجب إعطاء الأهمية للمفاهيم، التصورات و الطرائق المهيكلة للمادة التدريسية، لأنها تشكل أسس التعليمات و تُسهّل الانسجام العمودي للمواد الملائمة لهذه المقاربة. و إن تسخير المعارف لتنمية الكفاءات يؤدي إلى اعتبار المعارف كموارد في خدمة الكفاءة، و يجب، أيضا، أن يوحد الانسجام الخاص بالمادة جهودَ مجالات النمو النفسي للمتعلم، و الأخذ بعين الاعتبار التمثلات التي يمكن تصورها في ظل الحالة الراهنة لمعارفنا.

أما الانسجام الأفقي و العمودي لمضامين التعليم، فإنه يظهر في شكل توزيع المادة في مرحلة تعليمية (الابتدائي، المتوسط و الثانوي)، و يترجمها الجدول الجامع لتوزيع التعلم و الذي يسمى بالمصفوفة المفاهيمية، المتميزة بالانسجام على مدى المسار كله و تغطي أكثر من سنة، مع العلم أن بعض المفاهيم أو بعض المهارات يتطلب استيعابها تناولا متكررا و بمقاربات متكاملة¹.

¹ أنظر، بالتفصيل، إلى الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص 17.

- على المستوى المنهجي :

إن المقاربة النسقية على مستوى التصور و الانجاز، ستضمن الوحدة المنهجية و الانسجام، و هي تخص مجالات التشارك الفوقي للمواد التدريسية، و إن الهدف الرئيسي من هذه المقاربة هو العمل على تضافر كل المناهج الدراسية و عبر كل الأطوار، في سبيل تحقيق نجاح المتعلم، و يرتكز هذا التضافر، بالأساس، على الكفاءات العرضية (الأفقية) و هذه الأخيرة بدورها، أيضا، يمكن أن تتناولها عدة مواد في آن واحد.

كما تربط المقاربة المنهجية بين كل البرامج و هذا من أجل تكريس وحدة المعارف التي تتحقق في المواد المتقاربة، التي تشكل مجالات المواد المتداخلة. و بالتالي، إمكانية فك العزلة عن البرامج المنفردة بكل مادة دراسية، مما يدعو، بالضرورة، إلى تشكيل تقاطعات أفقية بين برامج مختلف المواد.

و زيادة عن الطابع التعليمي لمجالات الميادين المذكورة، فإن التشارك الفوقي للمواد والذي ترتبط به المقاربة المنهجية سيطبع، لا محالة، كل الاستراتيجيات البيداغوجية، و لضمان الانسجام العام للمنهج، فإنه ينبغي إعداد البرامج حسب المواد، وفق ما يلي :

- من الغايات إلى ملامح التخرج في نهاية كل مرحلة تعليمية،
- من ملامح نهاية كل مرحلة تعليمية إلى ملامح الأطوار التعليمية،
- من ملامح الأطوار إلى مناهج المواد حسب السنة¹.

¹ أنظر، بالتفصيل، إلى :

- المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص ص 17 - 39،
- الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص ص 7 - 23.

- على المستوى البيداغوجي :

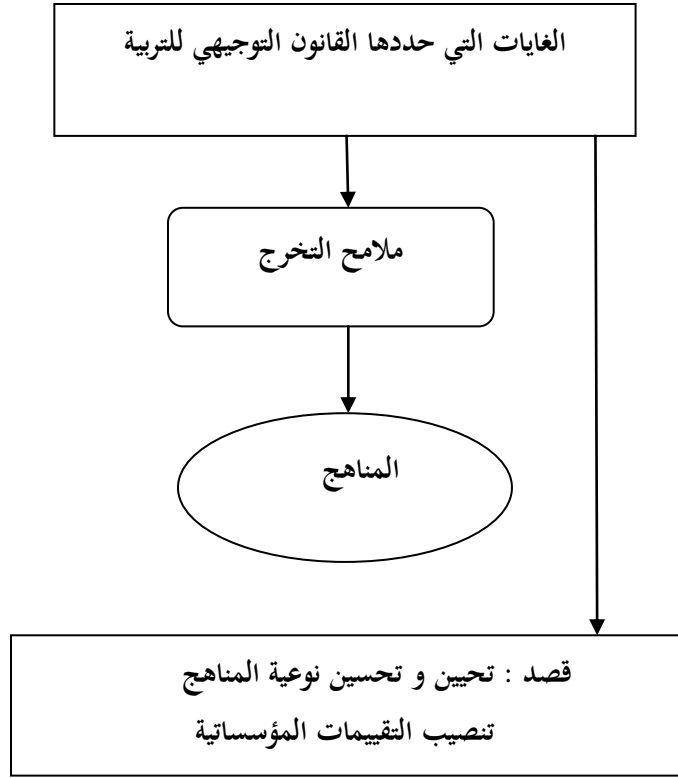
على الرغم من أن بناء المعرفة أمر شخصي، إلا أنه يتم في إطار اجتماعي، لأن المعلومات مرتبطة، بالأساس، بالحياة الاجتماعية و الثقافية، و يعتبر التيار البنوي الاجتماعي امتدادا للبنوية و يركز، بالأساس، على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات و التداخلات النفسية، و يوضح أن المواجهة بين الأفراد هي مصدر النمو، كما أنها تقترح نموذجا حلزونيا : مواجهة فردية داخلية و بناء نماذج معرفية .

و إلى جانب هذا التيار، نجد، أيضا، المقاربة بالكفاءات و هي صيغة جديدة تركز على إمكانية تجنيد المتعلم، بصفة داخلية، وفق مجموعة من الموارد، قصد إيجاد حل لوضعية مشكلة من عائلة واحدة، و نستطيع القول بأن وضعيات التعلّم، هنا، لا تركز فقط على المحتوى، بل على استغلال تعقّد الوضعيات المقدمة للتلاميذ، كسند للتعلّم و التقييم التكويني. و خلال السنة الدراسية، تستطيع مستويات الكفاءة أن تقيم تعلمات المتعلم و قياس مدى نمو كفاءاته، و هي، بذلك، تشكل أداة مهيكلة لتعلم المضامين المفاهيمية و نشاطات التعلّم و التقويم¹.

و كخلاصة لهذا العنصر الهام في تحديد و تصنيف المناهج الدراسية، سوف نعرض نموذجا² خاصا بالغايات التي حددها القانون التوجيهي للتربية، و التي تقوم، بالأساس، على ملامح التخرج في كل مرحلة تعليمية، و التي تركز على المناهج كمقاربات نظرية و ربطها بالأنشطة الاجتماعية المدرسية، و إن الهدف المرجو منها إنما يركز على تسطير الأهداف الرئيسيّة لنجاح العملية التربوية.

¹ أنظر إلى المرجعية العامة للمناهج و الدليل المنهجي لإعداد المناهج، على التوالي، ص ص 17 - 39 و ص ص 7 - 23.

² أنظر إلى الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ، 2009، ص ص 38 - 39.



كفاءات تمكن المتعلم من المشاركة النشيطة في الحياة الاجتماعية، و التكيف مع المتغيرات، و أن يكون ابن زمانه، قادرا على مواجهة التقلبات.

يوصي القانون التوجيهي بـ :

- تأسيس المناهج على كفاءات و جبهة، صلبة و مستدامة،
- تركيز المناهج على مقاربات مبنية على مسارات تحليلية، تلخيصية و حل المشكلات،
- تركيز التعلّمات على بناء المعارف المهيكلة،
- ربط المناهج بالحياة الاجتماعية، الاقتصادية و الثقافية للمجتمع،
- تركيز المناهج على المقاربات.

تتطلب المناهج المعاد كتابتها.....

.....بهدف ضمان :

- التربية على قيم المجتمع الجزائري و التفتح على العالم
- الانسجام المنهجي العمودي
- الانسجام المنهجي الأفقي
- جعل التقييم في خدمة التعلم

.....تصحّيات

- تعزيز القيم و التأكيد عليها أكثر ←
- إحداث تفصل بين المراحل التعليمية و بين الأطوار داخل المرحلة، و بين السنوات داخل الطور ←
- إحداث اندماج أكبر للتعلّمات بين المواد ←
- تكييف ممارسات التقييم مع التوجهات الجديدة للتعلم ←

المبحث 2 : المقاربة بالأهداف

1-2. النظريات و التعريف

يقصد بالمقاربة بالأهداف، حسب القاموس التعليمي الفرنسي، على أنها بيداغوجية تؤكد على ربط الهدف المسطر بالعملية الإجرائية، و إمكانية تدقيقه. و يوجد هناك هدف عام، مقسم إلى أهداف ثانوية و تسعى كلها إلى تدقيق الهدف العام.

و تعمل هذه المقاربة على تقسيم وقت المتعلمين إلى كتل متتالية و صغيرة الحجم، من أجل تحقيق كل هدف علمي¹. و على أساس هذا التعريف، نستطيع القول أن هذه المقاربة تعد من أهم المناهج التي اعتمدها السياسات التربوية في العالم و في الجزائر، بالرغم من أنها أمريكية المنبع، و هذا، يرجع، بالأساس، إلى مدى نجاعتها و مرونة تطبيقها في جميع المراحل التعليمية.

إن من أهم ما تصبو إليه هذه المقاربة هو تحقيق هدف الفعالية و المردودية في العمل المدرسي، أين نجدها تركز، فقط، على المعلم و مدى تحقيقه لهدف العملية التعليمية²، و هذا من خلال ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف و وضع خطط دقيقة لتحقيقها.

2-2. التصنيفات و المستويات

و إلى جانب هذا، لا بد و أن نفصل، بشيء من التحليل، الصبغة النظرية لهذه المقاربة، أين نجد نظرية الأنساق، الفاعل المركزي لتفسير هذه المقاربة، و التي تقر بـ " رفض كل ما هو صدف و تهتم بالتنظيم المنهجي للتعليم"³.

¹ محمد بوعلاق، مقارنة الكفاءات، بين النظرية و التطبيق، في النظام التعليمي الجزائري، المؤسسة الوطنية للفنون و الطباعة، الجزائر، 2014، ص 48.

² Vincent Troger, Le baccalauréat : impasse ou nouvelle chance ?, PUF, Paris, 2016, p 105.

³ عبد الكريم غريب و آخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب، ط 2، ص 261.

و من الأوائل اللذين اهتموا بنظرية الأنساق بعد تايلور الذي ركز في جل أبحاثه على قضايا العملية التربوية و التعليمية، و خاصة عند تأكيده على ضرورة تسبيق الأهداف على النشاط التعليمي، و تحديدها سلوكيا، و دوّن ذلك في كتابه "القواعد الأساسية للمناهج سنة 1950"¹.

و بعد هذه الدراسة، صدرت العديد من البحوث و النظريات و التي دعمت رأي تايلور، و في مقدمة هؤلاء نجد أبحاث كل من سكينر Skinner في التعليم المبرمج، و بحوث غلاسير Glasser سنة 1965، و غانييه Gagné خلال ذات السنة، و بحوث بلوم Bloom حول التعليم من أجل التمكن أو الإتقان².

و إلى جانب هؤلاء، نجد أيضا مجموعة شيكاغو أو لجنة القياس و الامتحانات، حيث من أعضائها تلامذة تايلور، و قد ركزوا في أعمالهم على الأهداف التربوية كقاعدة لتنظيم التربية³، و من أهم البحوث التي قدموها على الإطلاق نجد تلك التصنيفات التي صاغوها في مجلدين، الأول كان سنة 1956 و يخص تصنيف الأهداف التربوية : المجال العقلي، و هذا بإشراف بلوم Bloom. أما المجلد الثاني، فقد نشر سنة 1964، و يخص تصنيف الأهداف التربوية : المجال الوجداني، و هذا بإشراف كراثول Krathwall. ثم جاء المجلد الثالث و الذي.... الباحثة سيمبسون Simpson فيما بعد و كان ذلك سنة 1966 و الموسوم بتصنيف الأهداف التربوية : المجال الحسي / الحركي.

ثم ظهرت، بعد ذلك، العديد من التصنيفات، نذكر منها، على سبيل الحصر :

- تصنيف جيلفورد Gilford سنة 1967،
- تصنيف دينو سنة 1970،
- تصنيف دولندشير Dolendshare سنة 1975⁴.

¹ Birgean Casar, Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques, Ed. PUF, Paris, 1979, p 186.

² عايش زنتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، الأردن، ط 1، 1994، ص 86.

³ عبد المجيد شتواني، علم النفس التربوي، دار العرفان، عمان، الأردن، ط 3، 1987، ص 31.

⁴ نفس المرجع السابق، ص 49، 51.

و ميزة معظمهم أنهم ينتمون إلى إحدى التصنيفات الثلاثة سالفة الذكر.

و لا بأس أن نقدم شرحا مفصلا للتصنيفات التي لاقت رواجاً كبيراً في ميدان البحث التربوي التعليمي. إذ نجد أن التصنيف الأول و الذي يخص المجال العقلي و المعرفي، يتضمن الفئات الستة التي شكلها هرم بلوم Bloom و هي الذاكرة، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب و التقويم. و تعتبر فئة الذاكرة و التي تشمل المعلومات و المعارف المخزنة فيها و فئة المهارات و القدرات العقلية و التي تشمل باقي الفئات المذكورة أعلاه¹، و هنا يبدأ تطبيق هذا التصنيف، من البسيط إلى المركب.

أما التصنيف الثاني، و الذي يخص المجال الوجداني، فهو يقوم على تحديد المستويات الخاصة بعملية اكتساب المهارات الدالة على الميول، الاتجاهات و القيم، و هذا من خلال مفهوم التدويب، و الذي يمثل عملية استيعاب الفرد لتلك المتغيرات، من خلال النمو الداخلي له. و قد يتشابه مفهوم التدويب مع مفهوم التنشئة الاجتماعية، التي تدل على الطبيعة التطورية لعملية تمثل الفرد لسلوك و أعراف و معايير و قيم و أخلاق المجتمع².

و قد طور هذا التصنيف كراثوول Krathwall و زملاؤه في خمسة مستويات هي :
الاستقبال - الاستجابة - التقدير - التنظيم - الانصاف بقيم المجتمع³.

هذا عن التصنيف الثاني، أما بخصوص التصنيف الثالث، و الذي يخص المجال النفسي / الحركي، فهو لم يلق الاهتمام الكبير من طرف العلماء و الباحثين، و هذا بالرغم من اهتمام بلوم Bloom به، إلى أن جاء كليبر، بيكر و ميلز و طوّروا تصنيفاً خاصاً بالنواتج الحركية لعملية التعلم، و التي ركزت على عدة فئات، أهمها ما يلي⁴ :

- حركات الجسم العامة و التي تشمل التنسيق ما بين الحواس و الأطراف،

¹ عبد المجيد شتواني، مرجع سبق ذكره، ص 73.

² عبد المجيد شتواني، نفس المرجع السابق، ص 81.

³ أحمد عدس، محي الدين توك، أساسيات علم النفس التربوي، دار جون وايلي، ط 5، لندن، 1984، ص 48.

⁴ أحمد عدس، محي الدين توك، نفس المرجع السابق، ص 51-52.

- الحركات الدقيقة المنسقة و التي تشمل التنسيق في الحركات ما بين :

- الحواس (العين، الأذن)،
- الأطراف (اليد، الأصبع).

- منظومات الاتصال غير اللفظي، و التي تشير إلى السلوكيات المتعلمة بدون استخدام اللغة (التعبير الوجهية و الحركية)،

- سلوكيات الكلام، و تشمل إنتاج الكلام، كالخطابة مثلاً.

و كما ذكرنا آنفا، فهناك العديد من التصنيفات التي ظهرت، بعد ذلك، لا تقل أهمية عن سابقاتها، و التي أثرت أيضا على تصنيف الأهداف وفق أنواع التعلم، أين نجد الكثير من العلماء و الباحثين اللذين اهتموا بهذا الموضوع، و نجد علماء النفس، أمثال ميللر Muller، كولما Colma و غانييه Gagné، اللذين أقروا، جميعا، بوجود عدة أنواع من التعلم، و كل نوع لديه عدة شروط و مبادئ، و هذا يعني وجود أنماط سلوكية تكتسب من خلال أنماط تعليمية، و هذا وفق هرمية تعليمية¹ تثبت أن تعلم بعض أنماط السلوك يعتبر مطلب سابق لبعض الأنماط السلوكية الأخرى، فالطفل، مثلا، يجب أن يتعلم الوقوف قبل المشي. و في هذا الإطار، سوف نذكر أهم التصنيفات الحديثة، أين نجد غانييه من أوائل هؤلاء الباحثين اللذين قدموا الجديد في هذه التصنيفات، و كان ذلك سنة 1965، حيث حدد غانييه ثمانية أنماط للتعلم، و التي تأخذ شكلا هرميا متسلسلا، و يمكن تصنيف الأهداف، و فق هذا التسلسل، حيث نميز ما يلي² :

- التعلم الإشاري : اكتساب عادة نتيجة الاستجابة لإشارة ما،
- التعلم من نوع مثير-استجابة : قدرة الاستجابة لمثير ما،
- التسلسل : القدرة على ربط سلسلة من التعلّمات السابقة،
- تعلم الترابطات اللفظية : القدرة على تكوين السلاسل اللفظية (الكلمات، المقاطع)،

¹ عبد المجيد شتواني، مرجع سبق ذكره، ص 89.

² أحمد عدس، محي الدين توق، مرجع سبق ذكره، ص 57، 61.

- تعلم التمايزات المزدوجة : القدرة على التفريق بين المثيرات و مدى إعطاء الاستجابة المناسبة لها،
- تعلم المفهوم : القدرة على الاستجابة للمثيرات، تحديدها و تصنيفها،
- تعلم المبدأ : القدرة على الحصول على المعلومات و فهم العلاقات بين المفاهيم،
- حل المشكلات : القدرة على استخدام المبادئ التي لُقِّنت، في السابق، من أجل حل مشكلة ما.

و على إثر هذا التصنيف، بنيت و عدلت الكثير من المناهج التربوية، عبر العالم، و هذا من خلال تمكين المعلم من الاستعانة بالعديد من الأهداف التعليمية، في ضوء أحد أنواع التعلم الذي صاغه غانييه Gagné، و هذا لا يتم، أيضا، إلا من خلال ضرورة التمييز بين المفهومين الأساسيين لغانييه، و هما مفهوم البنية الهرمية لأنواع التعلم الثمانية المذكورة سالفًا و مفهوم بنية المضمون¹.

فالبنية الهرمية للتعلم يقصد بها أنواع التعلم و التي تعتبر متطلبات سابقة لأنواع أخرى من التعلم، أين يجب على المتعلم أن يكتسب مهارات معينة في مستوى ما للانتقال إلى اكتساب مهارات أخرى، في مستوى لاحق².

أما بنية المضمون، فهي تعبر عن نوع من التسلسل أو التنظيم الأفقي للمادة المراد تعلمها، في أي نوع من أنواع التعلم الثمانية المختلفة، فهناك، مثلا، العديد من المفاهيم التي تعتبر متطلبات سابقة لمفاهيم أخرى، و العديد من القواعد أيضا تعتبر متطلبات سابقة لقواعد أخرى³. و من خلال هذا، نستطيع الإقرار بوجود نوعين من التنظيم الخاص بالأهداف :

- عمودي : و يتعلق بتسلسل أنواع التعلم الثمانية،
- أفقي : و يتعلق بتسلسل مضمون المادة، ضمن النوع الواحد للتعلم.

¹ عبد المجيد شتواني، مرجع سبق ذكره، ص 93.

² Vincent Troger, op. cit, p 93.

³ Bertrand Russel, Idéaux politiques, Editions écosociété, Paris, 2007, p 36.

و هذا التنظيم، بدوره أيضا، يحدث لنا مجموعة من المستويات، و التي اتفق أغلب المفكرين على تحديدها من الأعلى إلى الأسفل، و من المجرد إلى المحسوس، و من النظري إلى العمل. و بالمقابل لهذا التحديد النوعي، نجد أيضا التقسيم الذي يميز هذه المستويات، و الذي يحدد بما يلي :

- المستوى العام : الذي يشمل الغايات و الأهداف العامة،
- المستوى الخاص : الذي يشمل الأهداف الخاصة و الإجرائية.

و من أهم مميزات هذه المستويات، نجد، على وجه التحديد، التدرج من العام إلى الخاص، و من الغامض إلى الواضح، و من المجرد إلى المحسوس، و أيضا الاحتواء. و تحتوي الأهداف الخاصة، هنا، على الأهداف الإجرائية، أما الأهداف العامة فتحتوي على الأهداف الخاصة¹.

و نظرا لتطور الاهتمام بهذه المستويات، فلقد ظهرت العديد من النماذج الخاصة بها، و على سبيل الحصر، نذكر ما يلي :

- نموذج لويس دينو Louis D'Hainaut سنة 1980²،
- نموذج جيرى بوكتران Jerry Pochtzan سنة 1987،
- نموذج بلبل Pelpel سنة 1993³.

إن ذكر كل هذه الاهتمامات البحثية و العلمية، إنما يدل، بالأساس، على مدى نجاعة تنظيم الأهداف التربوية و تحديد مستويات و نماذج لها.

¹ عبد المجيد شتواني، مرجع سبق ذكره، ص 98.

² Louis D'Hainaut, Des fins aux objectifs de l'éducation, Nathan, Bruxelles, 2ème édition, 1980, p 190.

³ Patrice Pelpel, Se former pour enseigner, Documed, France, 1993, p 5.

2-3. الخصائص و التقويم

تعد المقاربة بالأهداف من الإستراتيجيات البيداغوجية التي تشمل مجموعة من التقنيات و التي تستند على نماذج التخطيط في التعليم، و تشمل على عناصر مترابطة و متناسقة، حيث تندرج في إطار التعليم النسقي، و تستند هذه المقاربة، بالأساس، على ثلاثة مبادئ و هي على النحو الآتي¹ :

جدول رقم (04) : مبادئ المقاربة بالأهداف

المردودية	الفعالية	العقلنة
فعالية التعليم تقاس بالنتائج المحصل عليها، فهي التي تقدم معلومات حول فعالية الوسائل المستعملة	توظيف الوسائل التي تمكن من تحقيق النتائج المرجوة، عن طريق التدخل المستمر لتصحيح المسار و ضبطه	التنظيم المنطقي و النسقي للفعل الديدانكي قصد بلوغ أهداف محددة و جعل هذا الفعل خاضعا لطرق الفحص الموضوعية و للتجريب أيضا

و انطلاقا من هذه المبادئ، كان لا بد لنا أن نحصر أهم الخصائص التي ميزت هذه المقاربة و في مقدمة ذلك، نجد أنها تركز على المعلم في العملية التعليمية، و تجبر المتعلم على لعب دور المتلقي فقط، و هذا من خلال ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف، و وضع خطط دقيقة لتحقيقها، هذا من جهة.

¹ عبد الكريم غريب، مرجع سبق ذكره، ص 261، 262.

و من جهة أخرى، فإن أهم ما يميز هذه المقاربة أنها أحادية البعد¹ كونها غير معنية بنظريات التعلم المعرفي و الاجتماعي، و هي شديدة الاتجاه نحو النزعة السلوكية. و هي، بذلك، لا تكتفي بالتركيز على كل ما هو قابل للملاحظة و القياس، ما جعل الأمر ينحاز بالفعل التربوي إلى التعود و غياب الخصوصية و التميز، و بالتالي استبعاد عملية التفكير و الابتكار².

و هذا ما أفرز العديد من النقائص السلوكية، كانعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية و ما يتطلبه حل المشكلات التي تعترض التلميذ في حياته العامة، فهي - المقاربة بالأهداف - تنظر فيما سيحققه المتعلم و ما يمكن بلوغه في حصص تعليمية محددة، و هنا، بطبيعة الأمر، سوف لا يستعمل المتعلم سوى جزء صغير من عقله و هو الذاكرة التي سيستخدمها في الحفظ فقط.

مما سيتمخض عنه، بالتأكيد، عدم التمايز بين الأقران من حيث الفروق الفردية الخاصة بالذكاء و التحصيل الدراسي، و هذا ما أحدث الفجوة الواسعة في التعليم العربي، و الجزائر خاصة، أين اعتبرت هذه المقاربة - على حد تعبير الكثير من الباحثين - وليدة للطباعة و التي تنسخ المتعلمين في طبعات متكررة³.

هذا عن الخصائص، أما عن التقويم، فهو قد لا يختلف في مضمونه عن طبيعة تلك الخصائص، إذ أن هذه المقاربة لها ارتباط وثيق بالتأكد من اكتساب التلميذ لما تلقّنه عن طريق استرجاع البحث، و عن طريق قياس الأهداف الإجرائية أيضا. و هذه الأساليب من شأنها أن "تدرج التقويم في دائرة الاهتمام بمعدل الفرد و رتبته بين الأقران. و بالتالي، تقويم يركز على جمع الدرجات لإصدار الحكم بمدى أهلية التلميذ للانتقال إلى مستوى أعلى"⁴.

¹ محمد بوعلاق، مرجع سبق ذكره، ص 48.

² محمد بوعلاق، نفس المرجع السابق، ص 50.

³ محمد بوعلاق، مرجع سبق ذكره، ص 83-84.

⁴ Xavier Rogiers, L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration, Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? UNESCO, Paris, 2005, p 108.

و هذا الإجراء من شأنه أن يتيح الفرصة الكبيرة للمتفوقين للتعلم بشكل أسرع و أفضل من الآخرين، وبعبارة أخرى، فإن المعلم يعطي الأهمية للإنتاجية - هل نَقْدُ التلميذ ما قدم له؟ أكثر من تقييم كفاءته¹، و هذا، بدوره، يؤدي إلى عدم المساواة في النجاح المدرسي، و بالتالي صنع الفشل المدرسي لعدد كبير من التلاميذ الذين لا يستطيعون مسايرة المتفوقين.

و هذا ما عرفته الجزائر قبل إصلاحات 2003، و الذي تجسد في النسبة الضئيلة لعدد الناجحين في البكالوريا² و التي نادرا ما فاقت 20%.

و وفق هذا، نستطيع القول أن المقاربة بالأهداف تجعل التلميذ ضيق الاتجاه نحو دراسته، و هذا عكس ما نجده في الدول المتقدمة، أين يتناول التلميذ موضوع الدراسة و هو ممتلئ بشعوره، أي وصف الواقع الاجتماعي في النظم و في السلوك³.

و حسب نتائج الدراسات البحثية التي أُنجزت حول هذا الموضوع، توصلت إلى أن التلميذ الذي درس، وفق المقاربة بالأهداف، غالبا ما يكون منعزلا عن محيطه و غير متفائل به، بالرغم من المكتسبات العديدة التي تلقنها، و المشكل الذي يعترضه دائما هو كيفية توظيف تلك المكتسبات في الواقع، في وضعيات جديدة.

إن التعليم وفق هذه المقاربة له هدف إجتماعي بالدرجة الأولى، حيث أن التلميذ يُقْبَل على أساليب تعلم تَكْفُل له فرصة النجاح و الحصول على الشهادة، و ليس كهدف علمي، و إعطاء فرصة لتأهيله و تدريبه، فهي تقوم على "أسلوب التملك"⁴، أين نجد التلميذ يكتفي فقط بالإنتباه للدرس، تدوينه، إمكانية فهمه، بهدف التحضير للامتحان بغية النجاح فيه، مما يؤدي إلى التلقين من أجل التلقين، و ليس من أجل التدريب للحصول على مهارات تتصف بالديمومة.

¹ Martine Fournier, op.cit, p 56.

² محمد بوعلاق، نفس المرجع السابق، ص 84.

³ مالك بن نبي، مشكلة الحضارة و مشكلة الثقافة، تر: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، سوريا، 2000، ص 13.

⁴ ناصر ميلاد محمد حسين، سياسات الملائمة، بين مخرجات التعليم العالي و متطلبات سوق العمل في الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2011، ص 197.

تعتمد هذه المقاربة، بشكل جوهري، على عملية الحفظ، أين تلغى عملية البحث والتساؤل، النقد و الفهم، مما يؤدي، لا محالة، إلى انعدام طاقة الإبداع. و هذا ما أكدته التقرير الخاص بالتنمية الشاملة لسنة 2003، حيث تقر نتائجها بأن "مشكلة التعليم العربي تبدأ قبل المدرسة، فهي تبدأ من الأسرة، حيث تغلب أساليب تربوية تُكرّس الهيمنة الأبوية و الخضوع، كما تتسم هذه الأساليب بحماية مبالغ فيها، و في كلتا الحالتين، يتعود الطفل على فقدان أي دافع للمبادرة الذاتية و الثقة بالنفس"¹.

و في هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى أن التعليم في الوطن العربي غالباً ما يجري في إطار العائلة و الذي يتميز بصفتين. أولاهما أن التعليم يقلل من أهمية الإقناع و المكافئة، و الثانية تزيد من أهمية العقاب الجسدي و التلقين².

و من خلال هذا كله، نستنتج أن المقاربة بالأهداف تنتج أفراد يتمتعون بمعارف كثيرة، ولكن، بالمقابل كذلك، هناك نقص في الكفاءة و التأهيل، و هذا راجع لحصر تلك المعارف فقط داخل نطاق المدرسة و الامتحانات. وهذا ما أفرز التراجع الرهيب في نوعية التعليم، النتائج الكارثية لعلامات الامتحانات و التسرب المدرسي، مما استدعى، بالضرورة، محاولة إعادة النظر في العملية التربوية ككل، و هكذا وفقاً لما أتت به منظمة اليونيسكو عام 1995، فيما يخص تشكيل الإطار العام لإستراتيجيات التعليم و التعلم مدى الحياة في القرن 21 "تعلم لتعرف، تعلم لتكون، تعلم لتعلم و تعلم لتعيش مع الآخرين"³.

و هذا ما تجسد من خلال اعتماد المقاربة بالكفاءات. فما هي خصوصياتها و ما الجديد الذي أتت به في العملية التربوية ؟

¹ ناصر ميلاد محمد حسين، نفس المرجع السابق، ص 158.

² ناصر ميلاد محمد حسين، مرجع سبق ذكره، ص 197.

³ ناصر ميلاد محمد حسين، نفس المرجع السابق، ص 199.

المبحث الثالث : المقاربة بالكفاءات

1-3. النظريات و التعاريف

تعريف المقاربة بالكفاءات

هي تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط علمي أو نهاية مرحلة، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس و الوسائل التعليمية و أهداف التعلم و انتقاء المحتويات و أساليب التقويم و أدواته¹.

و في تعريف آخر، نجد أنها مبنية على منطق التعلم المتمركز على نشاطات و استجابة المتعلم الذي يواجه وضعيات إشكالية، فالمهم ليس في تلقين المتعلم معارف فحسب، بل أيضا، وبالخصوص، في استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته و تساعد على التعلم بنفسه².

و من خلال هذا التعريف، نستخلص بأن هذه المقاربة تركز على المتعلم و الذي يكون بمثابة المحرك الفعلي للعملية التربوية. أما المعلم، فهو مجرد موجه و منشط لتلك العملية التربوية، أين يزود المتعلم بالأدوات البيداغوجية اللازمة لحل المشكلات اليومية داخل المدرسة و خارجها.

قبل الخوض في خصائص و ميزات هذه المقاربة، لا بد لنا و أن نعرض أهم المنظرين الذين اهتموا بهذه المقاربة، حيث نجد في مقدمتهم العالم جون ديوي John Dewey و النزعة البراغماتية التي أسس لها نظرية، حيث انطلق من مسلّمة أساسها أن التربية لا تعد للحياة بل أنها الحياة ذاتها³.

¹ أحمد ابراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية و التعليمية، دار الوفاء، الاسكندرية، 2003، ص 54.

² Mohamed Ferhi, L'optimisation des portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en Algérie, Les archives du CREAD, n°72, Alger, 2005, p 125.

³ Angélique Del Rey, Le succès mondial des compétences dans l'éducation, histoire d'un détournement, Revue du CIP, Paris, n°73, 2012, p 21.

و عليه، يستلزم إعداد الفرد ليصبح قادرا على مواجهة المشكلات وحلها، و هذا في وسطه العام. ومن هذا المنطلق، كانت الأرضية الحقيقية للمقاربة، أين ركز ديوي Dewey على الأفكار و كيفية استخدامها كأدوات لحل المشكلات، و اقترح خمس مراحل لكل مشكلة، و هي على النحو التالي :

- تعريف المشكلة،
- تحديدها،
- اقتراح الحلول الممكنة لحلها،
- استخلاص النتائج،
- التحقق من النتائج¹.

و من خلال هذه المراحل، أصر ديوي على أن الفكر يبدأ من موقف إشكالي و على المتعلم التصرف لحل هذا الموقف. و في خضم التحولات الإقتصادية، السياسية، الإجتماعية و الثقافية العالمية، أصبح للتعليم أهمية بالغة في المعادلة الاقتصادية، و هذا من خلال نوعية التكوين و متطلبات سوق العمل.

و إلى جانب البراغماتية، و التي اعتمدها المقاربة بالكفاءات في بداية الأمر، نجد أن هناك عدة اتجاهات نظرية أخرى دخلت على هذا الخط بعد ذلك، و في مقدمة ذلك نجد الاتجاه السلوكي البنائي و المعرفي، أين يتم المحافظة على الأساليب التقييمية القائمة على الأهداف و التقدير الكمي، و إلى جانب هذا أيضا، نجد الاهتمام بالجانب البنائي المعرفي² و القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم و ما يتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية، و التي تحت على الإدماج، الإنجاز، التوظيف و الممارسة و التعامل مع الوضعيات، من خلال الإدراك و الفهم.

¹ Angélique Del Rey, Ibid, p 23.

² محمد بوعلاق، مرجع سبق ذكره، ص 50.

لقد ظهرت الكفاءة كمقاربة للتدريس في كندا و في فرنسا، و لم تدخل حيز التطبيق إلا في سنة 2003، أما في الجزائر، فلقد سعت الدولة جاهدةً إلى تبني هذه المقاربة و ذلك وفق الظروف الدولية، و تماشياً مع منظمة اليونيسكو. و عليه، تبنت الإصلاح الجديد الذي تم، في ضوءه، مراجعة برامج التعليم قصد بناء مناهج جديدة و متكاملة، تستجيب للشروط و المتطلبات العالمية الراهنة¹، كونها عبارة عن توجه جديد يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسنى درجات التفكير و التربية و التكوين، و الذي يستند إلى نظام متكامل من المعارف و المهارات و الأداءات².

و خلاصةً لهذا العنصر، لا بأس أن نقدم تعريفاً إجرائياً للمقاربة بالكفاءات و التي تتمحور، بالأساس، حول الفرد المتعلم، إذ يعتبر الفاعل الرئيسي في العملية التربوية، و هذا من خلال التنشيط، المشاركة و الحل، مع العمل على تطبيق هذه التقنية في حياته الخاصة.

هذا عن التعاريف و النظريات، فماذا عن الخصائص والمبادئ؟

3-2. الخصائص و المبادئ

لقد تم تطبيق هذه المقاربة في الجزائر³ ابتداءً من السنة الدراسية 2003-2004، و كرسها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 و لقد كانت بديلة للمقاربة بالأهداف، أين تم أخذ الاعتبار للحلقات المفقودة في التدريس، مع محاولة تصحيح النقائص التي طبعت المقاربة السابقة⁴.

¹ المعهد الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، تقرير سنة 2000، ص 316-317.

² محمد بوعلاق، مرجع سبق ذكره، ص 51.

³ هذه النقطة مفصلة في الفصل الرابع.

⁴ Xavier Rogiers, op. cit, p 53.

و أهم ما ميز المقاربة البديلة هو التركيز على طرق التدريس، أنشطة التعليم و أسس التقييم. أما المتعلم، فهو الفاعل الرئيسي في العملية التعليمية، حيث يتعلم كيف يمارس تعلمه عن دراية و وعي¹. وتعتبر بيداغوجيا الكفاءات من أهم نماذج التدريس الهادف و التي تسعى إلى تطوير قدرات المتعلم و مهاراته الإستراتيجية، الفكرية، المنهجية و التواصلية، من أجل إدماجه في المحيط و من أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي. ولهذا، لا يقتصر المعلم، في المقاربة بالكفاءات، على تلقين المعارف، بل يتعداها إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب القدرات العقلية و المهارات الحسية الحركية².

و إضافة إلى هذه الخصائص، نجد أيضا النموذج الهادف لهذه المقاربة، من خلال العملية التعليمية، يتحقق على المستوى طويل المدى و ليس على المستوى قصير المدى.

كما تتميز، أيضا، هذه المقاربة بطابعها الإدماجي و بقدرتها على الربط بين المعرفة و الكفاءات و السلوك، وذلك للوصول إلى عزل الحدود القائمة بين كل المواد التدريسية و الواقع.

كما تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تلقين المتعلم الكفاءات اللازمة لتحديد مستقبله و اختيار مشاريع حياته المهنية، و لا يتم هذا، طبعاً، إلا من خلال ضرورة تطبيق النقاط الآتية³:

- إقامة تشاور و حوار مستمر، على المستوى الأفقي، بين المعلم و المتعلمين،
- إقامة علاقة تضامن بين المعلمين، المدراء، أولياء المتعلمين، الجمعيات و المتعلمين،
- تغيير دور كل من المعلم و المتعلم.

و بعبارة أخرى، يجب على المعلم أن يلعب دورَ الباحث عن طريق تنمية و ترقية كفاءات المتعلمين و معارفهم و مناهجهم و سلوكهم أيضا، و وضعياتهم في المجتمع، بطريقة تسمح لهم بالمحافظة على تراثهم و قيمهم، مع استخدام الكثير من العناصر التي من شأنها أن تساهم في التنمية الشاملة للمجتمع.

¹ Xavier Rogiers, Ibid, p 53.

² محمد بوعلاق، نفس المرجع السابق، ص 51.

³ أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سبق ذكره، ص 63.

فالمعلم، في هذه الوضعية، هو مُوجِّه و مسير لعملية التعلم، و على إثر هذا، يجب عليه اكتساب كفاءات جديدة، زيادة على خبرته الأولى و التي تخص المعلومات العلمية، التربوية والثقافية. وبالمقابل، فلقد أصبح للمتعلم، ضمن هذه المقاربة، أدوارا جديدة في المدرسة تتجسد، غالبا، في مشاركة المعلم بُعْيَةً لإنجاح العملية التدريسية، و هذا في إطار علاقة أفقية متفاعلة، إذ على المتعلم البحث، التحليل و استخدام المعلومات.

و بناء على هذا، نستطيع القول بأن المقاربة بالكفاءات جاءت لإثراء، دعم و تحسين البيداغوجيا، و نظرا لكون المعارف المدرسية مجردة من المعنى في نظر الكثير من المتعلمين، لانفصالها عن معناها الحقيقي و استعمالاتها الاجتماعية، نجد أن الكثير منهم لا يسعفهم الحظ في النجاح المدرسي، و لهذا جاءت المقاربة بالكفاءات لتعمل على تمكين العلاقات القائمة بين الثقافة المدرسية و الممارسات الإجتماعية. وعليه، فهي تمثل ثورة تعليمية للأسرة التربوية ككل. و هي تتطلب تنفيذ النقاط الأساسية التالية¹ :

- وضع عقد تعليمي و توضيحي جديد،
- تبني مخططات مرنة ذات دلالة تربوية، مهنية و اجتماعية،
- العمل باستمرار عن طريق أسلوب حل المشكلات،
- اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها،
- ابتكار و استعمال الوسائل التعليمية، الهادفة و القوية، من الواقع،
- مناقشة و قيادة المشاريع التدريسية مع المتعلمين،
- ممارسة تقويم تكويني مستمر في وضعيات العمل التعليمي.

و من هذه النقاط الأساسية، يظهر لنا دور المعلم و مكانته في بيداغوجيا الكفاءات، وهذا عكس التعاريف التي حددت دور المعلم في التوجيه، التأطير و الإرشاد، بعد أن كان هو الملقن و الملقى للدرس، أين نجد المعلم في المقاربة بالكفاءات مطالب باستبدال الطريقة الإستنتاجية في التدريس و تعويضها بتشجيع المتعلمين على التنشيط، الملاحظة، التشاور و التعاون.

¹ سعيد جابر، دليل التربية العملية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، 2008، ص 40.

و بقدر ما يكون المعلم بحاجة إلى الوسائل التعليمية، ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلم التي تساعد المتعلم على حل مشكلات التعليم و إنجاز المشاريع المدرسية. وبعبارة أخرى، يستطيع المعلم أن يكون بمثابة المدرب في الميدان الرياضي أو في الورشة الفنية، يدعم، ينظم، يبتكر تحديات، أغاز و مشاريع، و عليه، يبقى دوره في غاية الأهمية.

لكن في هذه المقاربة، عليه عدم احتكار المناقشة، كما ينبغي عليه تطوير كفاءاته المهنية و ذلك بالاعتماد على التكوين الذاتي، من خلال العمل على إدخال وضعيات و تصورات بيداغوجية مأخوذة من الواقع الاجتماعي. أضف إلى ذلك ضرورة إشراكه، أيضا، مع المدراء، المفتشين و أخصائيي التربية، في عملية التغيير من البيداغوجيا المركزة على المعارف، إلى البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة الكفاءات.

و على إثر هذا العرض الموجز، نستطيع أن نستنتج العديد من الخصائص المتعلقة بهذه المقاربة التي تتمحور على النحو الآتي¹ :

- تعمل المقاربة بالكفاءات على بناء الطرق البيداغوجية الخاصة بالنشاط و الابتكار، أين تجعل المتعلم محور العملية التعليمية - التعلمية، حيث تحاول إقحامه في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه و هذا بشكل فردي و جماعي،
- تحفيز المتعلمين على العمل، و هذا من خلال تبني الطرق البيداغوجية النشطة و التي من شأنها أن تُؤلِّد الدافعية للعمل لدى المتعلمين، و ذلك بهدف القضاء على مشكل الفوضى و تعميم الانضباط في صفوف المتعلمين، و هذا، طبعا، وفق التكليف بالمهمة المناسبة للميول و الإهتمامات،
- تنمية المهارات و إكساب الاتجاهات، الميول و السلوكات الجديدة، من خلال تنمية القدرات المعرفية، العاطفية و النفسية-الحركية للمتعلمين، و قد تتحقق هذه النقطة بصفة فردية أو جماعية،

¹ سعيد جابر، نفس المرجع السابق، ص 42.

- عدم إهمال المحتويات و خاصة أثناء إنجاز المشاريع، حيث لا يمكن إغفال أي نقطة أو عنصر أو هدف.
 - اعتبار المقاربة بالكفاءات على أنها النموذج الأمثل لنجاح التكوين، التأطير و الإرشاد، وهذا راجع، بالأساس، إلى الاهتمام بالفروق الفردية للمتعلمين،
 - يقوم التعلم في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكلة و إعداد المشاريع و التي ينبغي أن تكون على صلة تامة بالواقع المعيش، بالإضافة إلى ضرورة توظيف المكتسبات المعرفية والمنهجية و ربطها، أيضا، مع الواقع الاجتماعي، و كذا الجوانب الجسمانية، النفسية، الإجتماعية، الثقافية و الإقتصادية.
- و بناء على ما ذكر آنفا، فإن المقاربة بالكفاءات تستطيع أن تحقق مايلي¹ :
- تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم المتعلمين و تحديد هدف التعلم و محاولة تطوير المعارف و المعلومات المكتسبة، من مجرد معلومات نظرية و فقط، إلى ضرورة استثمارها في الحياة اليومية، بصفة عامة،
 - تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن وضعية للمكتسبات، و ذلك بفضل الاعتماد على أسلوب حل المشكلات و محاولة تنمية قدرات المتعلمين، وفق كل الوضعيات التي تواجههم في الحياة، و هذا لا يتم، طبعاً، إلا من خلال الربط المفهوماتي و العملياتي بين كل المواد التدريسية،
 - إن الربط التدريجي بين مختلف المكتسبات سوف يحقق النمو العقلي، الإدراكي و الانفعالي، والحس الحركي للمتعلمين، و يمكن أن يتجاوزَ هذا النجاحُ الإطارَ المدرسيَّ ليصلَ حتى إلى الإطار الاجتماعي و المهني فيما بعد.

¹ سعيد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 49.

3-3 مزايا و نقائص المقاربة بالكفاءات

و بالمقابل لهذه الخصائص و الميزات، لابد و أن هناك العديد من النقائص و التي يمكن تسجيلها في هذه المقاربة، و بطبيعة الأمر، أهم ما يميزها هو ذلك التفاوت المتباين في المجتمعات المختلفة، إذ أن كل مجتمع له خصوصياته الثقافية، الإجتماعية، و حتى الإقتصادية و السياسية، التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة من تطبيق هذه المقاربة.

و من أهم المشاكل التي اعترضتها، بالإضافة إلى التفاوت في تطبيق هذه المقاربة في جميع الدول، و هذا راجع، كما هو معلوم، إلى الظروف المذكورة سابقا، نجد تسرع بعض الدول في تطبيقها و عدم محاولة تكييفها مع مجتمعاتها، أو تطبيقها تحت ظغوط خارجية. هذا ما ولّد العديد من العقبات والمشاكل التي كانت حجرة عثر أمام نجاح هذه المقاربة.

إضافة إلى هذا المشكل الجوهرى، نجد أيضا العديد من العقبات و النقائص التي يمكن أن نُلخّصها على النحو التالي :

- لا يمكن بناء هذه الكفاءات إلا من خلال تحسين الوضعية المرفقة لها، و ذلك بمحاولة مواجهة المشاكل المطروحة من إمكانيات و وسائل لوجستية و تقنيات إدارية، مالية و بيداغوجية،
- إن عدم التحضير الكافي لتطبيق هذه المقاربة، أدى، بالضرورة، إلى عرقلة حركيتها و على جميع المستويات، بدايةً بالمعلم الذي تغيرت أدواره جذريا، من مُلقّن رئيسي إلى مشرف و موجه فقط،
- وجود المعلم أمام نموذج تدريسي بدون تكوين أو رسكلة و مجبر، في نفس الوقت، على ضرورة تطبيقه، بالرغم من عدم إدراكه لمضمون هذا النموذج في كثير من الأحيان،

- و عليه، بقي المعلم على طريقته السابقة في تلقين العملية التدريسية، و بالتالي يمكننا الجزم بأنها ليست قطيعة بين النموذج الأول و الثاني،
- نقص الكفاءة المعرفية لدى المعلم التي تمكنه من تقديم الشرح الكافي و الإحاطة الكاملة بمتطلبات و محتويات المنهاج،
- عدم دراية المعلم الكاملة بكيفية إيصال المعارف على أحسن صورة بالطريقة الحديثة، والتي لا تخلو من التشويق و حسن التوظيف الأمثل للوسائل التعليمية، و تطبيق الطرق الإستراتيجية المناسبة للتدريس. و كل هذه الكفاءات تستوجب جملة من العوامل المحيطة بالمهنة التدريسية، سواء على المستوى النفسي، المهني أو العقلائي،
- ضعف التكوين التربوي للمشرفين، التربويين، المفتشين و المعلمين و هؤلاء بمثابة شفرة النجاح و فعالية هذه المقاربة. هذا ما أدى، بالضرورة، إلى صعوبة تطبيق هذه المقاربة و خاصة في ظل الصعوبات المادية و التي تواجهها الكثير من الدول، و التي تعيق، لا محالة، المؤسسات التربوية في تحقيق ذلك. إضافةً إلى محدودية القدرات الاستيعابية و قلة الوسائل التقنية البيداغوجية الضرورية لتحضير مؤسسات التكوين،
- تكثيف عملية التكوين على حساب تكوين النوعية و النخبة، و عدم القدرة على قراءة المناهج قراءة تحليلية بسبب كثرتها و قلة الوقت لمراجعتها، و عدم إخضاعها للتجريب، و هذا، كله، في ظل اقتصار التكوين فقط على الندوات و الأيام الدراسية و الملتقيات الجهوية و هذا غير كافي على الإطلاق.

الفصل الرابع

عرض مونوغرافي لسياسة الإصلاحات

التربوية في الجزائر

تمهيد

إن الجزائر، و كباقي دول العالم، ما فتئت أن تواكب الركب الحضاري، العلمي و التكنولوجي و خاصة في ظل التدفق المعرفي الهائل الذي أحدثته الأنترنت و الذي أثر على جميع الأصعدة و المستويات و في مقدمتها نجد التربية والتعليم، باعتبارهما المكون الأساسي و القاعدي للأجيال القادمة.

و انطلاقا من هذا، كان لابدّ و أن تتماشى الجزائر و السياسة العالمية التقدمية في تحديث البرامج التنظيمية و تكييفها مع متطلبات الواقع المجتمعي. و لا بأس أن نعرض، بصفة وجيزة، أهم السياسات المنتهجة في التربية و التعليم و كذلك في المناهج المدرسية و التي أشرنا إليها في الفصول السابقة.

المبحث الأول : السياسة التعليمية في الجزائر

1-1 سياق الإصلاحات

لقد ركزت الجزائر، و منذ الاستقلال، على العملية التربوية و ذلك بتسخير العديد من الإمكانيات و الثروات الوطنية، بغية إنعاش و تنمية قطاع التربية. و من خلال الإنجازات الأولية في هذا المضمار، نستطيع القول بأن الجزائر، فعلا، لم تستدرك فقط التأخر التاريخي الملحوظ في مجال التمدرس و الموروث عن الحقبة الاستعمارية، بل تجاوزت تلك الحقبة لتصل إلى التمكن من مواجهة الطلب المتزايد على التربية، أين تم مضاعفة التعداد العام للتلاميذ بـ 10 مرات منذ سنة 1962، ليصل إلى 7 700 000 تلميذ¹.

و في سنة 1965، بلغت نسبة التمدرس للشريحة العمرية ذات الست سنوات 43.5%، بينما ارتفعت إلى 97% في وقتنا الحالي². و يرجع الفضل في هذا التطور، بطبيعة الأمر، إلى انتهاج مبدأ ديمقراطية التعلم و مجانيته و إلزاميته أيضا، أضف إلى ذلك تمديد فترة التمدرس الإلجباري من 6 إلى 9 سنوات، مع عدم إغفال طفرة النمو السكانية التي عرفتتها الجزائر، في تلك الفترة، هذا من جهة.

و من جهة أخرى، فلقد كوّنت السياسة التربوية جهودها المضنية في سبيل استرجاع اللغة، الثقافة و الهوية الجزائرية بعد أن طُمست نهائيا إبان الاستعمار الفرنسي و هذا من خلال تسيير خيار تعريب التعليم و جزارة التأطير في مختلف المستويات.

و كأى برنامج مسطر، قد لا يخلو من بعض الصعوبات و العراقيل و هذا ما تجسد في المرحلة الأولى للعملية التربوية في الجزائر، أين واجهت الكثير من الاختلالات و التي أثرت على نوعية التعليم و على مردودية المنظومة ككل، خصوصا في ظل النمو الديمغرافي الهائل الذي عرفتته البلاد في تلك الفترة، و الذي كان حجرة عثر أمام تحقيق الكثير من أهداف العملية التربوية آنذاك.

¹ المعهد الوطني للوثائق التربوية، تقرير سنة 2000، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص 65.

² إحصائيات وطنية، الموقع الإلكتروني www.unesco.org/country.dz، أطلع عليه بتاريخ 02 فبراير 2016.

هذا ما أفرز العديد من النتائج السلبية أبرزها على الإطلاق، الفشل و التسرب المبكر، مما عجل بضرورة العمل على إصلاح المنظومة التربوية، كما يجب عدم إغفال الظروف السياسية، الاقتصادية و الاجتماعية و حتى الثقافية المسجلة على الصعيد الوطني و العالمي و التي عجلت بضرورة تطبيق تلك الإصلاحات.

حيث نجد ظهور التعددية السياسية التي برزت في الجزائر، و ما فرضته على المنظومة التربوية من إدراج لمفاهيم الديمقراطية، المواطنة، التسامح و المسؤولية، و أيضا ضرورة التوجه إلى اقتصاد السوق كبديل للاقتصاد الموجه و ما يمليه من ثورة في التصحيح الهيكلي على مستوى الصناعة والتجارة و الخصوصية.

أما على المستوى العالمي، فنجد أيضا أن النظام الاقتصادي هو الذي فرض نفسه على باقي الأنظمة، حيث ألقى بضلاله على النظام التربوي من حيث ضرورة التحضير اللائق للأفراد و المجتمع، و هذا بغية مواجهة التنافس العلمي الذي أحدثه الانفجار المعرفي و التكنولوجي. فهذه الوضعية وليدة الرهانات الجديدة التي أحدثتها سيورة العولمة و التأكيد على أهمية المعرفة و التكنولوجيا و ضرورة استجابة المنظومة التربوية لهذه المستجدات عن طريق التأهيل العالي من حيث المستوى و الأداء.

و في هذا السياق العالمي، سطر رئيس الجمهورية برنامجا يهدف لإصلاح المنظومة التربوية، و نصب في شهر ماي 2000، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية¹. و لقد تمت مناقشة و دراسة نتائج و توصيات هذه اللجنة، عدة مرات، من طرف الحكومة خلال شهري فيفري و مارس 2002، قبل عرضها على مجلس الوزراء.

¹ المعهد الوطني للوثائق التربوية، تقرير سنة 2000، مرجع سبق ذكره، ص 103.

1-2 معالم الإصلاحات

إن القرارات التي خرج بها مجلس الوزراء، المجتمع في 30 أبريل 2002، هي بمثابة الأرضية الحقيقية لإعداد القانون التوجيهي للتربية¹، حيث أن الهدف الأساسي من هذه السياسة التربوية الجديدة هو الاستجابة لطموحات الأمة و هذا في ظل الحركة الدؤوبة للعولمة، و من أهم الأهداف المسطرة في هذا القانون التوجيهي ما يلي :

- العمل على تعزيز دور المدرسة كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية و توطيد وحدة الشعب الجزائري، و ي تجسد هذا على العموم من خلال غرس مبدأ الهوية و المواطنة في نفوس الأجيال المتعلمة،
- الجزائر بلد مسلم، عربي، أمازيغي، مغاربي، إفريقي، ينتمي إلى البحر المتوسط،
- المدرسة الجزائرية مطالبة بترقية القيم ذات العلاقة بالإسلام و العروبة و الأمازيغية و المحافظة عليها، بصفتها الحبكة التاريخية للتطور السكاني و الثقافي و الديني و الانساني للمجتمع،
- الاسلام كدين، ثقافة و حضارة، العروبة كلغة و حضارة، الأمازيغية كلغة ثقافة و تراث².
- المدرسة باعتبارها المرحلة الأولى لتعلم الثقافة الديمقراطية و أفضل عامل للتماسك الاجتماعي و الوحدة الوطنية، و عليه يجب ضمان، عبر برنامجها، عمليات التكوين و التدريب على المواطنة و هذا ما تجسد، بالفعل، في ضرورة تدريس التربية المدنية في المدرسة،

¹ وزارة التربية الوطنية، السياسة التربوية، تقرير سنة 2015، ص 89.

² نفس المرجع السابق، ص 111.

- المدرسة جزء من حركة الرقي العالمية التي أملتھا العولمة على كل القطاعات و هنا نجد ضرورة إدماج المدرسة في مجتمع المعلومات، الاتصال و الثورة العلمية و التكنولوجية، مما قد يؤهل المعلم لظروف العمل الجديدة،

- المدرسة مطالبة بتحضير المتعلمين للعيش في عالم الأنشطة المزودة بتكنولوجيا الاعلام و الاتصال، باعتبارھا البيئة المستقبلية لأنشطة الانسان، و إن إدراج هذه التحديات في السنوات الاولى للمسار الدراسي إنما يهدف، بالخصوص، إلى تسهيل عملية اكتساب المعرفة و تنمية استقلالية المتعلمين في البحث عن المعلومة و معالجتها و استغلالها لإيجاد الأجوبة و الحلول للمشاكل التي تطرح عليهم،

- إن تطوير تعليم اللغات الأجنبية، و خاصة خلال التعليم الاساسي، من الأهداف التي يصبو إليها القانون التوجيهي للتربية، و هذا يعتبر توجهها عالميا في مجال التعليم أين نجد أن الإتصال له ميزة تعدد اللغات و الهادفة بالخصوص إلى بناء عملية التفاعل بين الأفراد على المستوى العالي. لذا، يهدف القانون التوجيهي للتربية إلى تحقيق هدف تعلم المتعلم، على الأقل، لغتين أجنبيتين في نهاية مرحلة التعليم الأساسي.

- تامين و ترقية الموارد البشرية و هذا في ظل عولمة المبادلات و ثورة المعلومة و نموها السريع، و في ظل هذا، يجب العمل على تحسين مستوى تأهيل الموارد البشرية طبقا للمعايير الدولية و عدم الاكتفاء بتكوين إطارات بالعدد الكافي، بل أيضا العمل على تكوين إطارات كفئة منافسة على إنماء الثروة الوطنية و ترقية المجتمع.

و من خلال هذا كله، نستطيع القول بأن أهداف المدرسة الأساسية يجب أن تركز على تكوين المتعلمين و ذلك بالتوافق مع الطلب الاجتماعي و لا يتم التركيز فقط على الطرائق و ممارسات التدريس و التي تبنى على الحفظ و التطبيق الآلي المؤدي إلى تراكم المعارف، بل يجب الإعتماد على المقاربات التي تتيح النمو المتكامل للمتعلم و استقلاليته و كذا إكتساب كفاءات و جبهة، متينة و دائمة.

و إن هذه المقاربات المبنية على تطبيق أصناف التحليل ، التخليص و حل المشاكل و بناء المعارف الهيكلية، ستعتمد من السنوات الأولى للمدرسة و ستتواصل و تتعزز مدى الحياة، لصقل جزائري الغد و القادر على التأقلم مع الوضعيات الجديدة و التمكن من تحليل المعطيات المركبة و حوصلتها بعد ذلك، لإيجاد الحلول للمشاكل المرتبطة بالتحويلات السريعة للمجتمع و للمحيط الدولي.

المبحث الثاني : قراءة سوسولوجية لمحتوى القانون التوجيهي للتربية

1-2 خصائص القانون التوجيهي

لقد تمخض القانون التوجيهي للتربية الوطنية من خلال المسعى الشامل لإصلاح المنظومة التربوية و الذي شرعت فيه الدولة خلال السنوات السابقة، و بالنظر إلى هذا السياق، فإن دراسة التشريع الذي يحكم المنظومة التربوية وتحديد الأمر رقم 76-35 والمؤرخ 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين، تبين أن هذا الأمر يحتاج إلى تكييفات عدة، إضافة إلى تلك التي كانت موضوع نصوص تعديلية، و مع ذلك، لا يُنكر فضله في إرساء بعض المبادئ الأساسية و أنماط التنظيم و السير على العملية التربوي.

و من أهم خصائص هذا القانون نجد النقاط التالية :

- ينحصر مجال تطبيق هذا القانون في قطاع التربية الوطنية من التربية التحضيرية و مروراً بالتعليم الأساسي و وصولاً عند التعليم الثانوي،
- تكييف النظام التربوي مع تحولات اقتصاد السوق، في مجتمع تسوده الديمقراطية،
- الإمكانية متاحة للأشخاص المعنويين و الطبيعيين و الذين يخضعون للقانون الخاص لفتح مؤسسات خاصة للتربية و التعليم، في إطار الشروط التي حددها التشريع و التنظيم .
- إدراج اللغة الأمازيغية و إدراج تعليم المعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم و التكوين،

- الطابع الإلزامي لتعلم الرياضة، من الدخول إلى المدرسة و حتى التخرج من التعليم الثانوي،
- تنظم مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي من خلال تنظيم المسلك الأكاديمي الذي يشمل شعب التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، التي تحضر لمواصلة الدراسات العليا. أما المسلك المهني، فيشمل، بدوره، تخصصات التكوين و التعليم المهني و يحضر للإندماج في عالم الشغل،
- إلحاق التكوين الأولي للمدرسين في كل مستويات التعليم بالمؤسسات المتخصصة للتعليم العالي أو تلك التي تخضع لوصايتها البيداغوجية .
- إستحداث مجلس وطني للمناهج، كهيئة علمية و بيداغوجية مستقلة، تعنى بمهمة تصور و إعداد برامج التعليم¹.

2-2 محاور القانون التوجيهي

و من الخصائص لا بأس أن ننتقل إلى محاور هذا القانون و الذي يشمل، بالأساس، على سبعة أبواب و العديد من الفصول و هو على النحو الآتي :

يتمحور هذا القانون حول سبعة أبواب، تنقسم ثلاثة منها إلى فصول :

الباب الأول : مخصص لأسس المدرسة الجزائرية ويشتمل على ثلاثة فصول :

الفصل الأول : يتكوّن من مادتين تحدد، من البداية، غايات التربية التي ترمي إلى تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، و متمسك، بعمق، بقيم المجتمع الجزائري و باستطاعته فهم العالم الذي يحيط به و التكيف معه و التأثير فيه و التفتح، بدون عقدة، على العالم الخارجي.

¹ إستحداث المجلس، تكوينه، خصائصه و أهدافه، يعرض في المبحث اللاحق.

الفصل الثاني : يعالج مهام المدرسة التي يتعين عليها ضمان وظائف التهذيب و التنشئة الإجتماعية و التأهيل. فتحديد المهام يبدأ بالمهمة الأساسية في توصيل المعارف و المهارات الضرورية لمواصلة التعلم و الإدماج في الحياة العملية. أما صياغة المهام الأخرى، فإنها تسمح بإظهار مهمة التنشئة الإجتماعية في المدرسة، التي تتولاها بالتعاون مع الأسرة، قصد تربية الشباب على المواطنة و قواعد الحياة في المجتمع، من جهة.

و من جهة أخرى، فإن مهمة التأهيل تتمثل في منح المعارف و الكفاءات الأساسية التي تُمكن من الإلتحاق بالدراسات و التكوين العالي و الحصول على شغل و مواصلة التعلّم إلى أطول فترة ممكنة.

الفصل الثالث : يبين المبادئ الأساسية للسياسة التربوية، التي صهرها التاريخ الوطني الثري منذ آلاف السنين، و ثورة نوفمبر 1954 المجيدة. إن هذه المبادئ هي تلك المؤكدة في مختلف مواثيق و دساتير الدولة، منذ استرجاع السيادة الوطنية و هي مبلورة في دستور 2008، و الذي يحدد مقومات المجتمع الجزائري، و المادة 53 منه لها علاقة مباشرة بالتربية و تنص على ما يلي :

- . ضمان الحق في التعليم،
- . مجانية التعليم (حسب الشروط التي يحددها القانون)،
- . الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي،
- . تنظيم الدولة لنظام التعليم،
- . دور الدولة في ضمان تكافؤ الفرص للاستفادة من التعليم.

و في صياغة المواد المتعلقة بالمبادئ الأساسية، نجد :

. ضمان الحق في التعليم منصوص عليه، و القصد هو تعميم التعليم الأساسي الذي يجب أن يستفيد منه كل الأطفال في سن التمدرس،

. مجانية التعليم مضمونة في المؤسسات العمومية، لكن يمكن أن تُطلب مساهمة العائلات،
. الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي، الذي يمتد إلى غاية سن 16 سنة، يُقرن بمعاينة
الأشخاص المخالفين لهذه الأحكام،
. دور الدولة في ضمان تكافؤ الفرص للإلتحاق بالتعليم يشير إلى الإجراءات التحسينية
لظروف التمدرس و الإنصاف، فيما يخص مواصلة الدراسة أو التكوين بعد التعليم الأساسي
الذي يفترض منه ألا يطرح مشكلاً، لأنه إلزامي.

و من جهة أخرى، فإن الإستفادة من المنح و التكفل اللائق و الإدماج المدرسي
للشباب المعوق و ذوي الأمراض المزمنة، و النشاط الإجتماعي لصالح الأطفال الوافدين من
الأوساط المحرومة، هي كلها إجراءات من شأنها ضمان تكافؤ الفرص.

و من بين المبادئ الأخرى التي يتضمنها هذا القانون و التي لم تذكر في المادة 53 من
الدستور، يجدر ذكر طابع الأولوية للتربية التي يجب أن تُعتبر كاستثمار إنتاجي و كذا مكانة
التلميذ الذي يجب أن يكون في مركز العلاقة التربوية.

من جانب آخر، هناك مادتان مخصصتان لحماية المؤسسة المدرسية من كل تأثير أو تلاعب،
ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو تحزبي.

أما الباب الثاني، فيتناول الجماعة التربوية التي تضم التلاميذ و كل الأشخاص الذين
يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية و تكوين التلاميذ.

تنص مختلف المواد على واجب الإحترام المتبادل بين التلاميذ و المدرسين وكذا إلزام
التلاميذ في الإمتثال للنظام الداخلي للمؤسسة و القيام بالأعمال المسطرة و التحلي بالمواظبة
و إحترام الوقت و السيرة الحسنة و إحترام قواعد الحياة المدرسية.

و كذلك، فإن المدرسين ملزمون باحترام البرامج و التعليمات الرسمية و بتربية التلاميذ، بصلة وثيقة مع أوليائهم. و يمارس مديرو المؤسسات المدرسية مسؤوليتهم الكاملة على مجمل الجوانب المتصلة بسير هذه المؤسسات، و يبرز دور المفتشين بالنظر للأهمية التي يكتسيها تطبيق النصوص القانونية و التعليمات الرسمية، لضمان حياة مدرسية تسمح بالعمل و النجاح، بمشاركة أولياء التلاميذ في مختلف المجالس المسيرة للحياة المدرسية.

و يتناول **الباب الثالث تنظيم التمدرس** و يتركب من ستة فصول، مسبوقة بتعريف منظومة التعليم الوطنية.

الفصل الأول : يجمع بعض الأحكام المشتركة بين مختلف مستويات التعليم ويتضمن عددًا من المستجدات مقارنة بالوضع السابقة :

. دعم تنظيم التعليم بشكل يأخذ في الحسبان النمو النفسي و الفيزيولوجي للتلاميذ، الذين تُحدّد من أجلهم أهداف و برامج وطنية،
. إنشاء مجلس وطني للبرامج يُعنى بالإستشارة في مسائل تتعلق بالبرامج و الطرائق و المواقيت و الوسائل التعليمية،
. تحديد إطار قانوني عام للوتائر المدرسية للتمكن من إستغلال كافٍ للزمن المدرسي، بفضل توزيع منسجم للنشاطات البيداغوجية على مدار السنة و الأسبوع و اليوم،
. الأهمية الممنوحة لبعض المواد، خصوصًا منها ذات الصلة بالهوية الوطنية.

في حين أن **الفصل الثاني** يتناول **التربية التحضيرية**، و كما يدل عليها إسمها، فهي تحضر الأطفال الذين لم يبلغوا السن الإلزامية للتمدرس، للإلتحاق بالتعليم الأساسي.

فإنطلاقًا من الأهداف التي تسعى لتحقيقها (تنمية الشخصية، إيقاظ الحس الجمالي، إدراك الجسم و اكتساب مهارات حركية و التنشئة الإجتماعية و ممارسة التعبير)، فإنها تكتسي أهمية بالغة للمراحل اللاحقة من التمدرس. غير أن محدودية الموارد تجعل من تعميمها، كما هو وارد في هذا القانون، يتجسد تدريجيًا بمساهمة الهيآت المخوّل لها فتح الهياكل التحضيرية، بعد ترخيص من الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية. التربية التحضيرية مفتوحة كذلك للإستثمار الخاص.

إن قطاع التربية مسؤول على التربية التحضيرية خصوصاً في ما يخص :

- . إعداد البرامج التربوية،
- . تحديد المقاييس المتعلقة بالهيكل و التجهيزات و الوسائل التعليمية،
- . تحديد شروط قبول التلاميذ،
- . برامج تكوين المربين،
- . تنظيم التفتيش و المراقبة البيداغوجية.

من جهة أخرى، يتناول **الفصل الثالث التعليم الأساسي**، حيث تمَّ تحديدُ مهام و أهداف التعليم القاعدي بمراعاة المهام و الأهداف العامة للمنظومة التربوية في مجملها، و في انسجام مع إعلان جومسيان Jomtien حول التربية للجميع (مارس 1990)¹، بخصوص تلبية الحاجيات التربوية الأساسية، حيث ورد أن :

"هذه الحاجيات تتعلق بأدوات التعلّم الأساسية (قراءة، كتابة، تعبير شفوي، حساب، حل المشاكل)، و كذا بالمحتويات التربوية الأساسية (معارف، قدرات، قيم، مواقف) التي يحتاج إليها الإنسان من أجل البقاء و من أجل تنمية كل ملكاته للعيش و العمل بكرامة و للمساهمة، ملياً، في التنمية من أجل تحسين نوعية وجوده و من أجل اتخاذ قرارات مستنيرة لمواصلة التعليم".

و التعليم الأساسي منظم على شكل تعليم ابتدائي ذي 5 سنوات و تعليم متوسط ذي 4 سنوات.

و فيما يتصل **بالفصل الرابع**، فقد خُصّصَ **للتعليم الثانوي** الذي ينظم على شكل شعب للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي، تحضر جميعها مواصلة الدراسات العليا و هو، بذلك، يُتوّج بشهادة البكالوريا للتعليم الثانوي. و يُشكّلُ هذا الأخير المسلك الأكاديمي الذي يستقبل خريجي السنة الرابعة متوسط، حيث أن لهؤلاء إمكانية الإختيار، أو التوجه إلى التعليم المهني المعروض من طرف منظومة التكوين المهني.

¹ الإعلان العالمي حول التربية للجميع و إطار العمل للإستجابة للحاجات الأساسية للتربية، المعتمد من طرف الندوة الدولية حول التربية للجميع، جومسيان، تايلاندا، 09 مارس 1990.

و فيما يتعلق بالفصل الخامس، فلقد تناول الأحكام المتعلقة بالمؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، حيث :

- يخضع فتح المؤسسات الخاصة للتربية و التعليم للإعتماد الذي يمنحه الوزير المكلف بالتربية الوطنية، طبقاً للإجراءات و الشروط التي يحددها التنظيم،
- لا يمكن التنازل عن المؤسسة المدرسية العمومية، التي يتمثل دورها في منح تعليم مجاني للجميع و في كل المستويات، و بالتالي لا يمكن أن تكون موضوع أي تحويل، مهما كان و لاسيما الخوصصة،
- أن تكون مستويات تأهيل مستخدمي التعليم و التربية و الإدارة في القطاع الخاص مساوية، على الأقل، لنظرائهم في القطاع العمومي،
- إلزامية ضمان كل التعليم باللغة العربية،
- ضمان تطبيق البرامج الوطنية للتعليم،
- إلزامية تقديم برامج النشاطات المكملة للوزير المكلف بالتربية الوطنية، قصد المصادقة عليها،
- تنويع الدراسات بإمتحانات و شهادات القطاع العمومي،
- خضوع تحويل التلاميذ من القطاع الخاص إلى القطاع العمومي للقواعد التي يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية،
- خضوع المؤسسات الخاصة للتربية و التعليم للرقابة البيداغوجية للوزير المكلف بالتربية الوطنية.

أما الفصل السادس، فُخِصَّ للإرشاد المدرسي، حيث ينص القانون على المساعدة التي يجب تقديمها للتلاميذ، و خصوصاً على شكل إرشادات و معلومات عن المنافذ المدرسية و الجامعية و عن إمكانيات التكوين المهني و الحرف و المسارات المهنية.

إن هذه المساعدة و هذا الدعم من شأنهما المساهمة في تحضير المشروع الشخصي لكل تلميذ و جعله في وضعية تسمح له بإجراء إختيارات مدرسية و مهنية عن بيّنة من الأمر. فهياكل دعم نشاطات التوجيه المدرسي و المهني، و تحديدًا المراكز المتخصصة في هذا الميدان، منصوص عليها، على غرار الإجراءات و الأجهزة المتعلقة بعمل التوجيه نفسه تجاه شعبة دراسية معينة.

في حين أن الفصل السابع يعالج موضوع التقييم، حيث سيتم ضمان المرافقة النفسية البيداغوجية للتلاميذ عند الانتقال من طور إلى طور، و هذا قصد ضمان تكييفهم مع السياق المدرسي الجديد و ضمان الإستمرارية التربوية. إن كفيات تقييم العمل المدرسي واردة في النصوص التنظيمية المتعلقة بها. كما أن قنوات الإعلام تجاه الأولياء بشأن العمل المدرسي و نتائج المراقبة الدورية و القرارات النهائية، قد تمّ تحديدها أيضًا (وثائق، إتصالات، مقابلات مع المدرسين، إجتماعات الأولياء مع المدرسين).

و فيما يتصل بالباب الرابع، فقد تناول تعليم الكبار، الذي يشمل، في قطاع التربية الوطنية، محور الأمية، و محور الأمية البعدي والتعليم عن بعد.

يُعدُّ تعليمُ الكبار صيغةً من صيغ مدرسة الفرصة الثانية التي تسمح للأشخاص الذين لا يستفيدون أو لم يستفيدوا بتاتاً من تعليم مدرسي، أو أولئك الذين يرغبون في تحسين مستواهم الثقافي، بتنمية معارفهم و إستكمال تكوينهم، و ربما، تسهيل تحويلهم المهني و الاستفادة من الترقية الإجتماعية المهنية. كما يحضر تعليم الكبار لإمتحانات و شهادات الدولة و الإلتحاق بمؤسسات التربية و التكوين.

أما الباب الخامس المتعلق بالمستخدمين، فينص على مختلف فئات مستخدمي قطاع التربية و يؤسس مبدأ التكوين، تماشياً و متطلبات المسار المهني للفرد و كذا حاجيات المؤسسة و الأفراد.

يجعل هذا الباب التكوينَ الأوليَّ للمدرسين من جميع المستويات، بالمؤسسات المتخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي أو المؤسسات التابعة لوصايتها التربوية. فالرفع من مستوى تأهيل المدرسين و تمهين تكوينهم، هو أحسن ضمان لنجاح إصلاح التربية و تحسين نوعية خدماتها و أداءاتها. حيث لا يُكتفى "بنفس التربية للجميع" بل يجب أن التطلع إلى "أحسن تربية لكل واحد".

و في هذل الصدد، تتكفل مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية بالتكوين البيداغوجي و المهني للمستخدمين الموظفين عن طريق المسابقات الخارجية، و بتكوين المستخدمين الموظفين داخل القطاع، قصد ترقيةهم في سلك من أسلاك موظفي التربية، كما تتكفل بكل عمليات التكوين، أثناء الخدمة، لفائدة مختلف فئات المستخدمين العاملين بالقطاع. و إضافة إلى ذلك، ينص هذا الباب على عطل التحرك المهني مدفوعة الأجر، لتحضير تبديل النشاط داخل القطاع التربية أو في قطاع تابع للوظيفة العمومية.

و أخيراً، يخصص هذا الباب مادةً لإعادة تثمين المنزلة المعنوية و الإجتماعية و الإقتصادية لمستخدمي التربية.

أما الباب السادس، فلقد جاء مؤطراً للمؤسسات المدرسية و هياكل الدعم و الأجهزة الإستشارية، و ينقسم إلى ستة فصول، نوجزها كالتالي :

يتناول الفصل الأول مؤسسات التربية و التعليم العمومية من مدرسة تحضيرية و مدرسة ابتدائية و مدرسة متوسطة و لثانوية.

يتناول الفصل الثاني هياكل الدعم التي تتولى، على الخصوص، المهام التالية :

- تكوين و تحسين مستوى المستخدمين،
- محو الأمية و تعليم الكبار (بما في ذلك التعليم عن بعد)،

- البحث التربوي و التوثيق و النشاطات المرتبطة بالكتاب المدرسي و بالوسائل التعليمية المكملّة،
- التقييم و الإمتحانات و المسابقات،
- علم النفس المدرسي و التوجيه و الإعلام حول الدراسات و التكوين والمهن،
- إقتناء و توزيع و صيانة الوسائل التعليمية.

أما **الفصل الثالث**، فيتناول الجوانب المرتبطة بالبحث التربوي و بالوسائل التعليمية، حيث أنّ تحسّين نوعية التعليم و مردود المؤسسة التربوية مرهون بالبحث التربوي، ولذا، فالقانون التوجيهي للتربية يعمل على إدراجه ضمن السياسة الوطنية للبحث العلمي.

و بخصوص الوسائل التربوية، فالقانون يكرّس إلغاء إحتكار الدولة للكتاب المدرسي و يفتح مجال الإعداد للكفاءات الوطنية، طبقاً لدفاتر الشروط و إجراءات الإعتماد، قبل توزيعها على المؤسسات المدرسية. أما ما يتعلق بالوسائل التعليمية المكملّة و كذا المؤلفات شبه المدرسية، فيجب المصادقة عليها مسبقاً، قبل إستعمالها في المؤسسات المدرسية. كما تظل مسؤولية الدولة قائمة بخصوص توفير الكتب المدرسية المعتمّدة و مطابقتها للبرامج الرسمية.

و جاء **الفصل الرابع** شاملاً للتضامن و النشاط الإجتماعي، كوسيلة لتقليل من الفوارق الإجتماعية و الإقتصادية و تشجيع التمدرس و مواصلة الدراسة. فنشاط الدولة، في هذا المجال، تكمله نشاطات الجماعات المحلية و مختلف القطاعات المعنية.

و يحدّد **الفصل الخامس** الخريطة المدرسية، كأداة للتخطيط المدمج في السياسة العامة للإسكان و تهيئة التراب الوطني، و هي ترمي إلى إرساء و بسط شبكة الهياكل المدرسية بطريقة متوازنة عبر التراب الوطني، و توصيل خدمة منسجمة لصالح الأطفال في سن التمدرس.

و فيما يخص **الفصل السادس**، فقد خُصِّصَ للأجهزة الإستشارية المستحدثة على المستوى الوطن، و التي تُحدّد صلاحياتها و تشكيلتها وتنظيمها و سيرها نصوصً تنظيمية، و يتعلق الأمر ب :

- المجلس الوطني للتربية و التكوين : المستحدث لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية، و يشترك، في تنصيبه، كل من وزير التربية الوطنية مع الوزير المكلف بالتعليم العالي و الوزير المكلف بالتكوين و التعليم المهنيين. إنه جهاز إستشاري ما بين القطاعات، و يتولى مهمة دراسة و مناقشة القضايا المرتبطة بنشاطات المنظومة الوطنية للتربية و التكوين. و في هذا الإطار، يعنى بتقديم الآراء، و صياغة التوصيات، و القيام بدراسات و تقييمات لمواضيع تُطلب منه من طرف الوزراء المعنيين أو التي يبادر، هو بنفسه، إلى دراستها،

- المرصد الوطني للتربية والتكوين : المنشأ لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية بالتنسيق مع الوزير المكلف بالتعليم العالي و الوزير المكلف بالتكوين و التعليم المهنيين، فيتولى مهمة ملاحظة سير المنظومة و تحليل الخدمات و الأداءات و صياغة اقتراحات على ضوء ذلك.

في حين أن **الباب السابع** يتعلق بالأحكام النهائية المتضمنة إلغاء الأحكام المخالفة للقانون الحالي، لاسيما تلك الواردة في الأمر رقم 35.76 المؤرخ في 16 أفريل 1976، المتضمن تنظيم التربية و التكوين.

فالقانون الجديد، يقوم بتحيين التشريع في مجال التربية و يرفع التناقضات المترتبة عن التحولات السياسية و الإجتماعية و الإقتصادية و عن مستوى النمو الذي بلغته المدرسة الجزائرية، و المساهمة في تحسين نوعية التعليم الممنوح و مردود المؤسسة التربوية.

عملياً، يمكن تحديد عدد من الأهداف التي يجب تحقيقها على الأمدين المتوسط و البعيد و خصوصاً :

✓ الرفع من مستوى تأهيل مستخدمي التعليم، يجعل مستوى التدرج الجامعي المعيار المرجعي،

✓ القضاء على نظام الدوامين في كل مدارس التراب الوطني،

✓ تحسين نسب النجاح في الإمتحانات المدرسية بقدر معتبر (ما بين 70% و 80%)،

✓ دعم الإرشاد المدرسي و الإعلام بخصوص المنافذ و فرص الشغل بطريقة تُشرك التلاميذ في إختياراتهم المدرسية و الجامعية و المهنية،

✓ التشجيع على إنشاء هياكل للتربية التحضيرية من طرف المستثمرين الخواص و الإدارات و المؤسسات العمومية و الجماعات المحلية و المنشآت الإقتصادية، قصد الإستجابة لطلب الأولياء بخصوص التكفل بأبنائهم لتعميم التربية التحضيرية ابتداءً من سنة 2008،

✓ العمل على تجانس و تحسين معايير التمدرس داخل الولاية الواحدة و بين ولايات القطر الوطني، و التقليل المعتبر للتسرب المدرسي، بشكل يمكّن، إلى غاية 2015، من توصيل 90% من دفعة السنة الأولى إبتدائي إلى السنة الرابعة متوسط،

✓ ضمان تساوي نسبة التمدرس بين البنات و البنين في مختلف مستويات التعليم.

و من خلال عرضنا لهذا القانون بالتفصيل، تتضح لنا المرونة التامة في تدوير و تطبيق كل تلك القرارات، كما يدل هذا أيضا على حرص الدولة على ضرورة مواكبة التحديات الدولية الآنية و المستقبلية. و بناء على ما ذكرناه آنفا، و مما تمخض عن هذا القانون أيضا، نجد المجلس الوطني للمناهج. فما هي خصائصه و أهدافه و ما هي أهم قراراته، و ما هو مدى تطبيقها على أرض الواقع؟

المبحث الثالث : السياسة المرجعية للمناهج التعليمية في الجزائر :

1-3 الأهداف والخصائص :

إن مهمة كل تربية هو العمل على إيصال و نقل القيم التي حددها المجتمع، وفق حضارته ، تراثه و هويته الدينية و الثقافية و قد تنقسم تلك القيم الموجودة إلى قيم مشتركة بين كل الأفراد و التي تشمل القيم السياسية، الأخلاقية، الثقافية و الروحية، و الهدف الأسمى و المرجو منها، بالأساس، هو تعزيز الوحدة الوطنية.

أما القيم الفردية و التي تنقسم إلى القيم الوجدانية، الجمالية، الفكرية و الإنسانية، إنما تهدف، بالأساس، إلى غرس روح المسؤولية و ضرورة الانفتاح نحو العالم.

و هذا ما يتجسد بالفعل في القانون التوجيهي للتربية و خاصة في الفصلين 1 و 2 من الباب الأول و الفصول 2، 3 و 4 من الباب الثالث، أين نجد قيم المواطنة و قيم الإنماء الروحي و هذا ما ذكرناه بالتفصيل في المبحث السابق.

أين نجد التركيز بالخصوص على مدى الإعتزاز بالشخصية الوطنية و تعزيز الوحدة الوطنية و هذا بمدى المحافظة على ترقية القيم المرتبطة بالإسلام، العروبة و الأمازيغية، حيث يتم التدريب و التكوين على غرس هذه القيم، بالإضافة إلى ضرورة التفتح على الحركة التقدمية العالمية و الإندماج فيها و التركيز أيضا على مبدأ الديمقراطية و ترقية الموارد البشرية و إبراز مكانتها.

و يبقى المنهاج العام، على العموم، هو الذي يشمل مجموع برامج المواد، الإطار الموحد الذي يعمل على تحقيق تضافر الجهود في سبيل تحقيق هذه القيم، أين تتكفل كل مادة دراسية، وفق إستعداداتها الخاصة بشكل مميز و مفصل، بالعمل على تلقين تلك القيم أين تقدم وفق محورين مرجعيين هما : النصوص المؤسسة للأمة و السياسة التربوية.

أما المحور الأول و المتعلق بالأمة، فإنه و منذ صدور بيان 1 نوفمبر 1954 و مرورا بالدستور المعدل سنة 1996، و 2000، و 2001، ثم سنة 2008، فإن جميع النصوص المؤسسة للأمة تنص على أن الدولة الوطنية جمهورية و ديمقراطية، و يجب إحترام القانون الصادر عن مؤسسات ممثلة للشعب و التي تدير العلاقات الإجتماعية وفق عقد إجتماعي متفق عليه بكل حرية.

أما داخل المجال التربوي و وفقا لهذا المبدأ، فقد يكون العمل على التوعية بالإنتماء إلى هوية جماعية مشتركة و وحيدة تتمثل في الجنسية الجزائرية و الإنتماء إلى الجزائر، وفق شبكة التضامات التاريخية و الشعور بالإنتماء إلى أمة واحدة و شعب واحد و هو الشعور الذي يرتكز، بطبيعة الحال، على التراث التاريخي و الجغرافي الحضاري و الثقافي الذي يرمز إليه الإسلام، و اللغة العربية و الامازيغية و كذلك العلم الوطني و النشيد و العملة الوطنية.

في نفس السياق، نجد أيضا الميزة الأساسية للدولة الجمهورية و هي الديمقراطية و التي تعمل على ترسيخ قيم المواطنة، التضامن، الاحترام و التسامح، و إسقاطا على المجال التربوي فإنه يجب التركيز دائما على نقل قيم الديمقراطية للأجيال المتعلمة، إذ يعتبر من السلوكات التي يجب العمل على غرسها و ترسيخها و لا نجد أفضل من المدرسة بإعتبارها من المؤسسات التنشؤوية الهامة في المجتمع.

و إلى جانب هذا أيضا، نجد أن ميزة الدولة هي الوطنية و الشعبية أي أنها تقتضي بروز الوعي الشخصي و الجماعي في آن واحد، و هذا يهدف، بالأساس، إلى تحصين المكانة الشخصية و حفظ الإنسجام الإجتماعي، و بإسقاطه على النظام البيداغوجي، فإن المدرسة تساهم، و بقسط وافر، في بناء تضامن وطني يتعدى الأنانية و الفردية و ذلك عن طريق إرساء تعليم امبريقي.

هذا عن المحور الأول فماذا عن المحور الثاني ؟

يرتكز المحور الثاني، و الخاص بالمناهج، على السياسات التربوية و التي تطرقنا إليها بإسهاب بإسهاب في المباحث السابقة، و على العموم، فإن المنظومة التربوية تتميز بطابع الوطنية والتي ترمي إلى العمل على تقديم تربية واحدة للجميع، و ذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التربوية، و ذلك يشمل قاعدة مشتركة من القيم، المواقف والكفاءات، و إنطلاقاً من هذا، يجب العمل على ترسيخ الإرتباط بالقيم التي يمثلها الإرث التاريخي، الجغرافي، الديني و الثقافي.

كما يجب التنويه إلى نقطة جوهرية أخرى، مفادها أن المنظومة التربوية تحمل طابع الديمقراطية، كما أنها جزء من التمدن المطبق على المستوى العالمي سواء عند مدخل المنظومة أو خلال المسار التربوي الإلزامي، و هنا يتعلق الأمر، بالخصوص، في كيفية إدماج البعد النوعي للتربية¹ و الذي يهدف إلى تحقيق الإستمرارية و إيصال كل متعلم إلى أقصى إمكانياته.

و إلى جانب كل هذه النقاط المذكورة آنفاً، ينبغي إلحاق هذه المناهج والترتيبات البيداغوجية و التعليمية بالطابع المجاني للتربية الممنوحة، و تشمل هذه المجانية سياسة تدعم دائماً آليات تساوي الفرص الإجتماعية للنجاح و كذا إلزامية الحصول على النتائج المحددة لكل مستويات المؤسسات التربوية. و على المنظومة التربوية الوطنية أن تدرج دائماً، في مساعيها البيداغوجية، الروابط المنهجية و الإجراءات المبنية على التسلسل المنطقي للمراحل التالية²:

- مرحلة الفحص، التي تتمثل في الملاحظة قصد مقارنة وضعية النظام الحالية بالوضعية المنتظرة و ذلك بإستخدام معايير ذات دلالة،
- مرحلة التخطيط، التي تتمثل في تصور جهاز للتدخل يتميز بالعقلانية و الشفافية،
- مرحلة متابعة التنفيذ و تقييم تأثيراته، أي تقويم تكويني و تحصيلي في آن واحد.

¹ الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سبق ذكره، ص 17.

² نفس المرجع السابق، ص 19.

2-3 المرجعية العامة للمناهج

هناك العديد من المعطيات الأولية التي بفضلها تستطيع المنظومة التربوية العمل على إعداد المناهج الجديدة و أهمها على الإطلاق، ما نجده على النحو الآتي :

- الإعتماد على أسس المناهج الوطنية و العالمية،
- الاعتماد على المفاهيم العملية الأساسية و المتمثلة، أساسا، في المنهاج، التعليم، التعلم، القدرات، والكفاءات العرضية و الخاصة بالمهارة العامة، و كل هذا العمل يجب على ترسيخه لدى المتعلمين طوال مراحل المسار المدرسي،
- العمل على تفعيل أجهزة التقويم، و القيادة لمختلف مراحل إعداد وثيقة المناهج الجديدة¹،

هذه النقاط تعد بمثابة المرجعية التي تشكل وثيقة توجيهية من خلالها يُصاغ الدليل المنهجي، الذي من شأنه تحديد الطريقة العملية لكيفيات تصور و إعداد المناهج.

و على هذا الأساس، تتبلور مجالات التشارك الفوقي للمواد *transdisciplinaire* و التي تعتمد على مبدأ العرضية في إعداد المناهج، و هذا في إطار المقاربة المنهجية، أين يتم استعمال الميادين التالية² :

- ميدان الفنون و التربية المدنية و الرياضية،

- ميدان اللغات و الآداب،

- ميدان العلوم الاجتماعية و الإنسانية،

- ميدان العلوم و التكنولوجيا.

¹ نفس المرجع السابق، ص 35.

² نفس المرجع السابق، ص 37.

و إلى جانب التشارك الفوقي للمواد، نجد أيضا مجالات المواد¹ و التي تتمثل وظيفتها في النقاط الآتية :

- بلورة الأهداف العامة للمواد، و خاصة فيما يتعلق بالكفاءات و المعارف و تنظيم المسار بأكمله،

- شرح الروابط المفصلية بين الأهداف العامة للمواد و غايات المنظومة التربوية،

- تنظيم السبل المؤدية إلى الأهداف العامة مع الأخذ بعين الاعتبار المراحل التعليمية وأطوارها،

- النظرة الواقعية حول تأثير المنهجية العامة في تنظيم الموارد التي ينبغي تجسيدها.

و لتفعيل المناهج ميدانيا، يجب أن ترفق هذه الأخيرة بعدة وثائق موجهة للمتعلم و المدرّس و ذلك بغية شرحها و تطبيقها، كما توجه وثائق أخرى أيضا لمختلف الشركاء و في مقدمتهم أولياء المتعلمين، المجتمع المدني و القطاع الاقتصادي... الخ. و لنعرض، بإيجاز، محتوى الوثائق، وفق طبيعة الأفراد الموجهة إليهم :

- الوثائق الموجهة للمتعلم : و هنا نجد الكتاب المدرسي و الذي يعتبر بمثابة الوسيلة التي لا يمكن الاستغناء عنها لأغلبية المواد التدريسية، في حين تتكفل تكنولوجيات النشر بعرض جذاب و بيداغوجي في آن واحد، و هذا، طبعا، إلى جانب السندات و الوسائط المطبوعة و السمعية و البصرية و الإلكترونية التي يجب أن تكون ملائمة للوسط الذي يعيش فيه المتعلم،

¹ نفس المرجع السابق، ص 201.

- الوثائق الموجهة إلى المدرّس : يجب أن يرفق إعداد المناهج بإعداد ملازم أدلة موجهة للمدرس، و ذلك لشرح مضامينها من جانب تصورها و مواضيعها المتعلقة بالمعارف و الكفاءات التي ينبغي إكسابها للمتعلمين و المتعلقة أيضا بالوضعيات، حتى يصبح هذا الاكتساب ممكنا. كما يستطيع هذا الدليل أن يساعد المدرّس على تحديد الوضعيات المناسبة للتدريس و التمكين من تحديد الفترات التي يكون فيها مستقلا أو مبادرا في العملية التلقينية،

- الوثائق الموجهة إلى الشركاء الآخرين : و هنا، نخص بالذكر، توعية الأسرة، و شركاء المجتمع المدني، و إلى جانب هذا أيضا، يمكن إعداد بعض الوثائق الإعلامية الخاصة بالمناهج.

3-3 إعداد المناهج الجديدة

1. أسس إعداد المناهج الجديدة

زيادة على خصائص ميادين المعرفة و مجالات المواد التي تتكفل بها، فإنّ المناهج الجديدة يجب أن تتحمّل حصّتها، بالتكامل مع المكونات الأخرى للمنظومة، لتحقيق الأهداف المتمثلة في نقل و إدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية¹ و هي :

- قيم الجمهورية و الديمقراطية : تنمية روح احترام القانون، و احترام الآخر و القدرة على الإصغاء، و احترام سلطة الأغلبية؛

- قيم الهوية : التحكّم في اللغتين الوطنيتين، و تقدير الموروث الحضاري الذي تحملانه من خلال معرفة تاريخ الوطن و جغرافياته و التعلّق برموزه؛ الوعي بالانتماء، و تعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية، و الأسس والقيم الأخلاقية للإسلام، وقيم التراث الثقافي و الحضاري للأمة الجزائرية؛

¹ الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سبق ذكره، ص 60.

- القيم الاجتماعية : تنمية روح العدالة الاجتماعية و التضامن و التعاون بدعم مواقف التماسك الاجتماعي، و التحضير لخدمة المجتمع، و تنمية روح الالتزام و المبادرة و حبّ العمل في الوقت نفسه؛

- القيم العالمية : تنمية الفكر العلمي و القدرة على الاستدلال و التفكير النقدي، بالإضافة إلى التحكّم في وسائل العصرية من جهة، و من جهة أخرى حماية القانون الإنساني بكلّ أشكاله و الدفاع عنه، و حماية البيئة و التفتّح على الثقافات و الحضارات العالمية.

2. مبادئ إعداد المناهج الجديدة

1.1. مبادئ ذات طابع استراتيجي

أ. المسعى الاستشراقي

لا يتعلّق الأمر بتحسين نتائج المنظومة التربوية الحالية فقط، بل بوضع تصوّر و إرساء قواعد مدرسة جديدة لمجتمع المستقبل، و ذلك باستعمال المسعى الاستشراقي مدعوما بدراسات مقارنة للتوجّهات الحالية في المنظومات التربوية عبر العالم¹.

و يجد إصلاح المنظومة التربوية مبرراته في الانشغالين الآتيين :

• كيف نقدّم تربية نوعيّة موجهة نحو المستقبل، و نجعل المدرسة قادرة على الاستشراق و تجنيد الوسائل لضمان مواطن الغد؟

• كيف نمكّن المجتمع، من خلال المنظومة التربوية، من امتلاك وسائل اكتساب الثقافة العلمية و التكنولوجية و الفنيّة بأبعادها البشرية الخصبة، و ذلك ما يساهم في رفع التحدّيات التي يفرضها تجنيد التبادلات، و التحكّم في التقلّبات التي تحدثها تكنولوجيات الإعلام و الاتّصال؟

¹ نفس المرجع السابق، ص 61.

ب. المقاربة النسقية :

يقوم برنامج التعليم على وضع مجموعة من العناصر في أنظمة تربطها علاقات التكامل، روابط محدّدة بدقّة. وبذلك، فإنّ كلّ إعدادٍ للبرامج يجب أن يعتمد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات و المضامين و طرق إنجازها، و بالوسائل البشرية و التقنية و الماديّة المجنّدة، و بقدرات المتعلّم و كفاءات المعلّم¹.

و لا ننسى أنّ وجاهة البرنامج تقتضي أخذ حاجات المجتمع المستقبلية في الحسبان. أمّا ضمان مصداقية البرنامج و وجاهة تطبيقه، فإنّها تتعلّق بتناسق الإستراتيجية المستعملة و شفافية معايير تحديد مكوناتها، و مؤشّرات تقويمها.

ج. المقاربة المتدرّجة و المستمرّة

و تهدف هذه المقاربة إلى إعطاء المناهج الجديدة نظرةً ديناميّةً تتحمّل التوازنات الآنية و النجاحات المتدرّجة². و يعني ذلك أنّ هذه المناهج ينبغي أن تُحدّد لها أبعاد طويلة المدى، من خمس إلى عشر سنوات، و شروط منهجية و تقنية تتضمّن التكفّل الجيّد بالمهام و الأهداف المسطرّة لها. كما يعني، في الوقت نفسه، تصوّر إستراتيجية النموّ المتدرّج الذي يوفّر البدائل وفق التقدم الذي تحرزه مخطّطات تكوين المعلّمين، و الإضافات التي تتطلبها الهياكل و التجهيزات، و تكييف الإجراءات القانونية أو التشريعية، إن إقتضى الأمر.

د. المقاربة العلمية :

يخضع إعداد المناهج، على غرار كلّ المساعي العلمية، "لعقد بروتوكول"³، موضوع بصرامة انطلاقاً من تحديدٍ للأهداف المراد بلوغها، و من إعداد فرضيات و ترتيبات تنفيذه. ويكون كلّ الفاعلين، على كلّ المستويات، مزوّدين بـ "بالعقد" للملاحظة و التحليل و التأويل لردود الأفعال بعد تطبيق المناهج في الميدان.

¹ نفس المرجع السابق، ص 62.

² المرجعية العامة للمناهج، مرجع سبق ذكره، ص 91 .

³ نفس المرجع السابق، ص 92.

إنَّ استغلال مثل هذه الملاحظات، مدعومة بمنهجية مكثّفة، سيمنكّن مُعدّي المناهج، أولاً، و المدرّسين، ثانياً، من فحص وجهة المنهاج، ثمّ إدخال التعديلات و التصحيحات الضرورية بعد ذلك؛ دون أن ننسى أنّ البعد العلمي للمنهاج يقتضي أيضاً مطابقتها للمكتسبات العلمية.

2.2. مبادئ ذات طابع منهجي

يعتمد بناء المناهج، في المستوى المنهجي، على احترام المبادئ الأساسية التالية :

أ. مبدأ الشمولية : حيث لا يمكن للمنهاج أن تُبنى سنة بسنة، بل انطلاقاً من وحدة، كالمرحلة (التعليم الأساسي مثلاً)، و عليها أن تعتبر مجموع الكفاءات المقصودة، و تبحث عن تحقيق جميع أبعاد ملمح التخرّج المقصود¹.

ب. مبادئ الانسجام : ينبغي البحث عن الانسجام بين مختلف مكونات المنهاج الشامل، و اختيار الأهداف و الوضعيات التعلّمية و المخطّطات الدراسية المعتمدة، و الوسائل و السندات و النشاطات المقترحة، و استراتيجيات التقويم الملائمة. كما ينبغي أن تخدم هذه الاستراتيجيات و الأهداف الانسجام المنشود².

ومن جهة أخرى، تتكفّل الكفاءات الخاصّة بمجال من المواد بالكفاءات التي ترجع إلى مجالات أخرى من المواد المعتمدة في المستوى نفسه. و لا ينبغي أن يكون تداخل المواد *interdisciplinarité* و/أو التشارك الفوقي للمواد *transdisciplinarité* مجرد شعار، ولا بدّ من سيادة المنطق الشمولي بصفة دائمة في بناء المناهج الشاملة.

¹ نفس المرجع السابق، ص 94.

² نفس المرجع السابق، ص 94.

ج. مبدأ إمكانية التطبيق : يجب أن تأخذ إمكانية تطبيق المناهج في الحسبان الشروط الموضوعية لتنفيذها، كقدرات التلاميذ و حاجاتهم، و المواقيت المخصصة، توفر الوسائل التعليمية، كليات التنظيم و مستوى تكوين المدرسين¹.

د. مبدأ المقروئية : يجب أن تكون صياغة المناهج واضحة، بسيطة و مفهومة. كما ينبغي أن تُتجنب المصطلحات المتصنعة أو المتكلفة، وإعداد وثائق إضافية لتيسير فهم و استخدام المدرسين للمناهج.

هـ. مبدأ قابلية التقويم : يجب أن تعتبر مسألة التقويم على مستوى قيادة القسم و متابعة تقدّم تعلّمات التلاميذ. كما أنّ طابع تقويم وضعيات التعلّم، و النشاطات، و نتائج المتعلّمين يجب أن يظهر في المناهج في كلّ مراحل التعلّم، إلى جانب اقتراح الأدوات و الوسائل².

و. مبدأ الوجهة : يبرز هذا المبدأ، أولاً، في درجة ملائمة أهداف التكوين في المناهج والحاجات التربوية. و هذا يعني تقريب التعليم من المحيط الطبيعي و الاجتماعي و الثقافي، و تلبية الحاجات الإنسانية و الاجتماعية، و كذا منتظرات المجتمع (وجهة خارجية). ثمّ يبرز، بعد ذلك، في درجة الملاءمة بين المضامين و نشاطات التعلّم و أهداف التكوين التي تقترحها المناهج (وجهة داخلية)³.

- و يخضع اختيار المضامين التي لا يمكن الاستغناء عنها - لعدد من المعايير، مثل : طبيعة الأهداف التربوية المصاغة على شكل كفاءات و معارف و سلوكيات و قيم؛ النوعية الموضوعية للمضامين. أي أنّها يجب أن تساهم في التكوين الفكري للأشخاص، و اكتساب تصرّفات اجتماعية تمكّن من إدماج المدرسة في المحيط؛ و أخيراً، وتيرة استخدام المضامين في الحياة الشخصية و الاجتماعية.

¹ نفس المرجع السابق، ص 97.

² نفس المرجع السابق، ص 108.

³ نفس المرجع السابق، ص 109.

3. إعداد المناهج

يقتضي إعداد المناهج الجديدة تصوّرًا يحترم شرطين، هما الانسجام و الشفافية.

أ- تحديد الأسس التي تشكّل قاعدة المناهج الجديدة :

- غايات وأهداف المنظومة؛
- ملامح التخرّج المنتظرة في كلّ مستويات أو درجات المنظومة؛
- تنظيم ميادين التعلّم و مجالات المواد؛
- تنظيم الزمن المدرسي (الخاص بالمواد وخارج المواد) و شبكات المواقيت المناسبة؛
- هيكلّة المنظومة و تنظيم المسار¹.

ب - دليل منهجي يوضّح :

- الأهداف العامّة، المتعلّقة بميادين المعرفة، و الأهداف الخاصّة، المتعلّقة بالمادّة المعبّر عنها بالكفاءات، والمعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلّم؛
- الانسجام بين الأهداف العامّة و غايات المنظومة و مهامّها بالنسبة لتنمية شخصية التلميذ و تجذّره في الهوية الوطنية و مواطنته؛
- البيداغوجيا المعتمدة، و التي تضع التلميذ في قلب العلاقة البيداغوجية، وتوفّر فضاءات الاستقلالية للمدرّس، و تستفيد من تكنولوجيا الإعلام و الاتّصال²؛
- اختيار الكفاءات و المعارف التي ينبغي إكسابها للتلميذ، و ذلك بالانسجام مع منطق التنظيم الداخلي للمعارف الخاصّة بكلّ مادّة، و مع تنظيم المنظومة في مراحل و أطوار؛

¹ الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سبق ذكره، ص 83.

² نفس المرجع السابق، ص 85.

- اختيار المحتويات و وضعيات التعلّم التي توفّر للتلميذ سندات و سبل بديلة للإدماج، و التحكّم في الكفاءات المقصودة و المعارف الضرورية؛
- وسائل التقويم المطابقة للجهاز الذي اعتمده المنظومة.

1.3. تحديد ملامح تخرّج المتعلّمين

معرفة "من أين أتيت، و إلى أين أذهب"¹ شرطان أساسيان لاختيار أفضل سبيل من السبل الممكنة، و تنظيم الأطوار التي تمكّن من قطع هذا السبيل في أحسن الظروف. و تجدر الإشارة إلى أنه بين ملمح الدخول (نقطة الانطلاق) و ملمح التخرّج (نقطة الوصول)، يوجد المسار المدرسي، حيث نجد ترجمته في أحد مكوّناته، ألا و هو المنهاج الدراسي.

من وجهة نظر المنهجية، فإنّ وجود ملمح التخرّج لإعداد البرنامج الدراسي و هيكلته في مراحل و سنوات له أهمّية كبيرة، و يظهر ذلك في أنّ تحديد ملمح التخرّج :

- يساعد على جعل غايات المدرسة عملية أكثر، و يُمكن من ربطها بالرهانات الاجتماعية؛
- يمكن من إدراج المناهج الدراسية السنوية و المرحلية في تحديده، و كذا ضمان انسجامها العمودي عبر المسار الدراسي؛
- يدرج بُعد تعدّد المواد pluridisciplinarité (أو ترابط المواد حسب الموضوع)، و بُعد تداخل المواد الأداّي instrumentale interdisciplinarité (تنظيم المعارف عن طريق المبادئ و المفاهيم العامّة)، و بُعد التشارك الفوقي للمواد ذات طابع سلوكي transdisciplinaire comportementale (المركّز على التلميذ و مساعيه الفكرية و الوجدانية الاجتماعية)، فيحقّق بذلك وحدة المنهاج²؛

¹ نفس المرجع السابق، ص 101.

² نفس المرجع السابق، ص 109.

• يوفّر ملمح التخرّج معايير التقويم الختامي ومؤشّراته، غير أنّ الأهميّة لا تكمن في التحديد المسبق لملمح التخرّج، بل في الاتّفاق على طريقة تحديده و مضمونه. و يعرف ملمح التخرّج عادة على شكل معارف، و مهارات و سلوكات؛ كما يعرف كذلك بالنسبة للمجالات التصنيفية : المعرفي، النفس شعوري حركي، و وجداني اجتماعي¹.

و تحتفظ ميادين الأهداف، سالفه الذكر، التي وصفها المصنّفون بفائدتها البيداغوجية، غير أنّه من الضروري التذكير ببعض خصائصها المشتركة حيث يمكن للهدف البيداغوجي أن يوصّف بخمس مميّزات تحدّد مميّزاتها لكلّ ميدان تصنيفي :

- موضوع نشاط التلميذ، حيث ينبغي تحديد المجال السائد : المعرفي، النفس شعوري حركي، الوجداني اجتماعي، و الوضعية التي تندرج ضمنها (وضعية مشكلة في إطار المقاربة البنوية و البنوية الاجتماعية)،

- طبيعة النشاط وشكله،

- العامل المستعمل : معرفي (نظرية، قانون، طريقة نموذجية)، عامل وجداني اجتماعي (قيمة أو اعتقاد)، عامل نفس شعوري حركي (إشارة أو حركة)،

- الجواب المنتظر في شكل إنتاج معرفي، موقف أو سلوك وجداني معرفي، وضع معيّن أو نشاط جسماني،

- توقّر الموارد الضرورية في القوائم المعرفية و النفسية الحركية، و الوجدانية الاجتماعية للمتعلم.

¹ المعهد الوطني للبحث في التربية، تقرير سنة 2000، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص 45.

و يجدر التنويه، في هذا الصدد، أن العائق، في هذه المقاربات، عن طريق مختلف أنماط المعرفة أو الميادين التصنيفية، يكمن في انغلاق هذه الفئات على حساب وحدة البرامج و العملية التربوية. و هذا يعني أنّ تحديد ملامح التخرّج بصيغة الكفاءات العرضية و الخاصّة بالمواد، هو المقاربة التي تبدو أكثر ملاءمة، باعتبار أنّ مفهوم الكفاءة في حدّ ذاته يدلّ على مختلف أنماط المعرفة، كما يدلّ على الميادين التصنيفية¹.

إذا عرفنا، بصفة عملية، ملمح التخرّج على أنّه خلاصة الكفاءات الختامية، و ليس تراكما لها، و نظرة شاملة لما ينبغي أن تكون عليه المكتسبات الأساسية في نهاية مرحلة تعليمية أو مسار دراسي كامل، فإنّ الاتّفاق على تعريف مشترك للكفاءة قد أصبح ضرورة منهجية.

و تعرّف الكفاءة، بصفة عامّة، على أنّها "سلوك مسؤول و معتمد، يدلّ على القدرة على تجنيد عدد من الموارد (معارف، طرق، تصوّرات عقلية، مواقف و تصرّفات)، في سياق معيّن، قصد حلّ وضعية مشكلة من المشكلات التي نصادفها في الحياة"².

و يُبرز تحديد ملامح التخرّج في كلّ منهاج دراسي ما يلي :

• المكوّنات العامّة (قيم و سلوكات) المشتركة بين جميع المواد مرتبطة التشارك الفوقي للمواد

ذات طابع أداتي *transdisciplinarité instrumentale* أو سلوكي

؛ *transdisciplinarité comportementale*

• الكفاءات العرضية المشتركة بين عائلات الوضعيات الخاصّة بالمواد، والتي يربطها التشارك

الفوقي للمواد ذو الطابع الأداتي أو السلوكي؛

• الكفاءات الخاصّة بالمادّة؛

• مختلف ميادين المعرفة؛

¹ نفس المرجع السابق، ص 55.

² المرجعية العامة للمناهج، مرجع سبق ذكره، ص 126.

• مختلف أنماط المعرفة : معارف تُخدم بناء الكفاءات، معارف لبناء معارف أخرى، معارف تمكّن من الاندماج في المجتمع. و بعبارة أخرى، هي معارف نفعية (إذ نادرا ما تُجند المعارف السلبية، والتي ينبغي أن تكون محدودة إلى أقصى حدّ، سواء كانت منهجية أو إعلامية)¹.

و سيتكفل اختيار ميادين المعرفة بالتوجهات الهامة و الإشكاليات الكبرى السائدة في العالم المعاصر التي تغيّر المجتمع :

- تدويل كلّ أنواع العلاقات (السياسية، الاقتصادية، الثقافية، ...)، و عوالة الاقتصاد والسوق؛

- انفجار المعرفة و التطوّر السريع للتكنولوجيات، الذي يلغي النماذج القديمة لتنظيم الاقتصاد و العمل؛

- بروز حياة اجتماعية أكثر تعقيدا، و أكثر تعرّضا للمخاطر، و أكثر تحوّفا على مستقبلها.

و تركز المقاربة بالكفاءات على تجنيد المعارف أكثر، بصفتها موارد لحلّ وضعيات مشكلة قريبة من وضعيات الحياة اليومية. لذا، تحدّد المرجعية العامة للمناهج لكلّ مرحلة تعليمية مجموعة من الكفاءات العرضية و تدرجها في برامج المواد التعليمية، وذلك بهدف إعطاء الأولوية لتنمية التشارك الفوقي للمواد في المنهاج.

و لما كانت الكفاءات تتميز بالتطوّر، فعلى كلّ مرحلة تعليمية أن تحقّق مستوى معيّنا في تنميتها (التنشئة initiation، الدعم، الإسهاد أو التمكّن، و المحافظة عليها بالرعاية maintien). و تعود مهمّة تحديد الكفاءات الخاصة بكلّ مادة، إلى المجموعات المتخصصة للمواد، و بخاصّة في الميادين المعرفية و المنهجية، و كذا ميادين التجربة التي ينبغي إعطاؤها الأولوية لقرّبها من الحياة الاجتماعية و المهنية.

¹ نفس المرجع السابق، ص 128.

2.3. تصنيف و تنظيم الكفاءات

رغم أنّ تصنيف الكفاءات في فئات هو تصنيف اعتباطي، إلاّ أنّه لا يقتصر على الانشغال الاستعراضي فقط، بل هو تصنيف يمكن من تنظيمها في تدرّج منسجم على المراحل، ومن التعرّف أكثر على طبيعة النشاطات التي يمكن أن تقوم بينها، و من ترشيد مسار التعليم والتعلّم، و يتعلق الأمر بـ :

أ. **كفاءات ذات طابع تواصلي** : الكفاءة ذات الطابع التواصلي تعني كل ميادين التواصل و التعبير و التبادل الشفهي و غير الشفهي¹. فاللغات العربية، الأمازيغية، و الأجنبية، ومختلف اللغات التعبيرية، إنّما تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلي.

و اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه المتعلّم ليتمكّن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلّم. فهي ليست المادّة التعليمية التي تحمل التعلّات فحسب، بل هي أيضا وسيلة نسج و صيانة علاقات منسجمة مع محيطها، و هي، بهذه الصفة، تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى.

ب. **كفاءات ذات طابع منهجي** : و هي كفاءات تتكوّن من قدرات و معارف إجرائية تهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حلّ وضيعات مشكلة، و تكييف و إعداد إجراءات جديدة قصد حلّ وضيعات مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها².

ج. **كفاءات ذات طابع معرفي** : وهي عبارة عن مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات³.

¹ زكريا اسماعيل، مرجع سبق ذكره، ص 47.

² نفس المرجع السابق، ص 51.

³ نفس المرجع السابق، ص 57.

د. كفاءات ذات طابع اجتماعي (الجماعية و الشخصية) : و هي مجموع الكفاءات الإدماجية التي في إمكانها أن تجنّد الموارد الشخصية و/أو الجماعية للفوج حول تحقيق مشروع¹.

و يجدر التنويه إلى أنّ هذه الكفاءات من مختلف الطبائع لم تفصل هنا إلاّ على سبيل العرض و منهجية التقديم، و لكنّها، في الحقيقة، تتفاعل و تتكامل في النشاطات التي تستخدمها بدرجات مختلفة، مع غالبية إحداها على الأخرى.

3.3. تنظيم ميادين التعلّم و مجالات المواد

يكتسب التلميذ الكفاءات التي تحقّق الغايات و الأهداف التربوية للمنظومة من خلال البرامج البيداغوجية المعدّة له. و هي عادة برامج خاصّة بالمواد، و تكون بطابع تشاركي للمواد interdisciplinaire بصفة تكميلية² :

أ. نشاطات ذات طابع تشاركي للمواد interdisciplinarité : و تستجيب لحاجات شخصية، أو اهتمامات تأخذ بعين الاعتبار التغيّرات الهامّة التي تحدث في المجتمع، و تستخدم مقاربات ذات طابع تداخل و تشارك فوقي للمواد³، مثلما هو الحال في الاهتمامات الفنيّة، و العلمية أو الأدبية، و هي الحال نفسها في ضرورة التحكّم في الأداة المعلوماتية، و القدرة على الاستخدام الناقد للتكنولوجيات الحديثة في الإعلام و الاتّصال و أهميّة حفظ البيئة.

¹ نفس المرجع السابق، ص 67.

² المرجعية العامة للمناهج، مرجع سبق ذكره، ص 143.

³ نفس المرجع السابق، ص 144.

ب. النشاطات الخاصّة بالمواد : و هي تتعلّق بما هو أساسي في المناهج المدرسية، و تعود إلى ميادين المعارف الخاصّة المهيكلة للتراث المعرفي للإنسانية¹. و توقّر هذه الخاصيّة الموجودة في تنظيم المناهج، نوعاً من السهولة المتمثّلة في وحدة الموضوع و المنهجية، والتطبيقات الخاصّة بمجال من المجالات.

إنّ السهولة في تنظيم المناهج على أساس المادّة تطرح مشكلاً هاماً بخصوص نجاعة العملية البيداغوجية، عندما يتعلّق الأمر بتوليد الكفاءات المنتظرة من التلميذ. وبالفعل، فإنّ المعرفة المتولّدة لديه مجزأة، لأنّ التلميذ يتعلّم أشياء كثيرة دون رابط بينها، و عليه أن يجد، هو بنفسه، الروابط التي تمنح المعرفة وحدتها الأساسية، و هذا ما يعجز عنه في الغالب، خاصّة في المرحلة الأساسية. وعلى الممارسة البيداغوجية، إذن، أن تحفّف من هذا التشتت الحادث في المعارف المدرسية، و ذلك باستخدام استراتيجيات جامعة من خلال تقارب المواد، و تكوين الفرق التربوية.

4-3 تنظيم الزمن المدرسي و شبكات المواقيت

إنّ تحديد الوتيرة المدرسية و شبكات المواقيت في حاجة إلى مجموعة من الاعتبارات التي ينبغي أخذها في الحسبان، على غرار قدرة التلميذ على تحمّل أشكال من الجهد المطلوب منه، و الصعوبات المتعلّقة بالمنهجية البيداغوجية و أشكال النشاطات المقترحة، المحيط المدرسي والاجتماعي،... إلخ.

و على أساس تحديد المناهج، يُحدّد الوقت الممنوح الذي يأخذ في الحسبان أهميّة المادّة و مساهمتها في تحقيق غايات و أهداف المنظومة، و الذي يجب احترامه في كلّ الأحوال. و يتمّ تطبيقه من خلال حصص بيداغوجية تُحدّد مدّتها بعد الأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلّم على التركيز و الفهم من جهة، وطبيعة وضعيات التعلّم من جهة أخرى.

¹ نفس المرجع السابق، ص 148.

و كخلاصة لهذا كله، نستطيع القول، في ظل التحولات السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية و الثقافية في العالم، أن الجزائر عرفت، على غرار باقي الدول، الكثير من الإصلاحات التربوية، و كان الهدف الأساسي منها هو محاولة تحقيق هدف تفعيل دور التعليم في تحقيق النمو و الازدهار، على جميع الأصعدة.

و بفضل الاهتمام العالمي المتزايد بالتربية و التعليم، و هذا في خضم الانفجار المعرفي و التقدم التكنولوجي و الاستخدام الواسع للإنترنت، أين فرضت هذه الوضعية نفسها على العالم بأكمله، لم تترك الخيار الواسع لأي مجتمع سوى بضرورة مواكبة هذا التطور.

و نظرا لما واجهته الجزائر من مشاكل على مستوى التعليم، و الذي تجسد في التراجع الكبير في المستوى النوعي للتعليم، التسرب و الفشل المدرسي، كان لا بد من إعادة النظر في السياسة التربوية و ضرورة الإسراع في تغيير أساليب التدريس و التكوين. لذلك، قررت الجزائر تطبيق مشروع المقاربة بالكفاءات، و هي تجربة كندية، و التي حققت، بفضلها، الدولة المعنية الكثير من النجاحات، و خاصة في تكوين المعلمين و المتعلمين و مختلف القائمين على العملية التربوية، و هذا إلى جانب الكثير من الدول أيضا.

بينما في الجزائر واجهت السلطات الكثير من الصعوبات و العراقيل، نظرا لأنها مستوردة، كما ذكرنا سابقا، و لم تدخل عليها تعديلات و تكييفات تخص المجتمع الجزائري. و بالرغم من هذه المستجدات، إلا أن الجزائر احتلت المرتبة 119 عالميا من 140 دولة، حسب تقرير المنتدى العالمي لجودة التعليم¹.

و لكن الأمر لا يزال في بدايته، مما يجعل ضرورة الأخذ بنتائج الدراسات البحثية حول هذه المقاربة أمرا يمكن أن يحقق هدف تحسين الأداء و النتائج.

¹ Ferki Mohamed, op. cit, p 33.

خلاصة الاطار النظري

لقد تطرّقنا، في الإطار النظري لهذه الدراسة، إلى جانبها المنهجي، حيث عرضنا الإشكالية التي تتمحور حول كيفية الانتقال من التربية بالأهداف إلى التربية بالكفاءات، وكيفية عمل مضامين الكتب المدرسية على تحقيق التربية عن طريق المقاربة بالكفاءات، و إلى المدى الذي يحمل فيه نموذج التربية المدنية مقومات الهوية الوطنية.

و بعد صياغة ثلاث فرضيات، استعرضنا خيارنا القائم على استخدام أسلوب تحليل المضمون في معالجة الكتب المدرسية، كتاب التربية المدنية للمرحلة الابتدائية عينةً.

أما وحدات التحليل فهي وحدة التسجيل، أي تحليل الموضوع و مدى وصول الفكرة إلى التلاميذ، و كوحدة سياق، اعتمدنا على الفكرة، أما كوحدة تعداد، فاعتمدنا على تكرار المفاهيم ذات الصلة بالثقافة الوطنية.

ثم استعرضنا، و دائما في الجانب النظري، أهمية التعليم كسببٍ، بل وسيلةٍ من وسائل التنمية الشاملة في المجتمع، و كيف أن مراجعةً، إصلاحً، تجديدً و تكييفَ الأنظمة التعليمية أصبح ضرورةً، من شأنها أن تتيحَ للمؤسسة التربوية الاضطلاعَ بمهامها على أكمل وجه.

ثم ولجنا الأنظمة التربوية، التي تعتمد على مُسَلِّمةٍ أساسيةٍ هي المرجعيةُ الفلسفية الاجتماعية التي يقوم عليها المجتمع، و تشمل الأنظمة التربوية على مجموعة من العناصر التي تدخل في عملية تفاعل مستمرة، في إطار إجراءات و قوانين محددة، تهدف، بالأساس، إلى إنجاح العملية التعليمية.

أما الإصلاحُ التربوي، فهو جزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع، ينطوي على تغييرات هيكلية هامة، و يتميز، كذلك، باتجاهات متشعبة، لها مجالات تطبيق و لديها معايير مُعَيَّنة تسير على ضوئها.

كما تطرّفنا، كذلك، إلى المناهج التربوية، مع استعراض تطورها النظري من مبادئ، عناصر، مكونات و تصنيفات، مع دراستها على ضوء الحالة الجزائرية. ثم عرّجنا على مقاربتين، تلك التي تتعلق بالأهداف و التي تنشُد هدفَ الفعالية و المردودية في العمل المدرسي، مُرَكِّزَةً على المعلم، و تلك التي تتّصلُ بالكفاءة و التي تركز على المتعلم و استجابته لوضعيّات إشكالية. و أوضحنا، لكل مقارنة، مبادئها و خصائصها و تصنيفاتها.

و من منطلق أن الاحتكاك بالتجارِبِ الأجنبية مجالٌ خصبٌ للمقارنة و التحليل، استعرضنا بعض الإصلاحات التي يُسَلِّمُ بنجاحها. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، تعتمد السلطات العمومية على المنهج البراغماتي كمصدر للفلسفة التربوية، منهجٌ يقوم على الاعتماد على الناتج الفكري المحلي، مع تجنب التيارات المذهبية و الأخذ بفكرة المدرسة العامة. و لتقويم هذا المنهج، تبنت هذه الدولة على قانون تعليم مميز، ركّز، بالأساس، على الأهداف القومية للتعليم، مع ضرورة استفادة التلاميذ من برامج التكوين المهني.

كما ذكرنا التجربة اليابانية، النابعة من الفلسفة الكونفوشوسية التي تُبجِّلُ العلم و العلماء، و كيف لهذه الدولة، التي لا زالت تعيش تحت وطأة العقوبات المفروضة عليها منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، أن ارتقت بمنظومة تعليمها، بفضل حُرْمِ إصلاحية متعاقبة، على أساس تنمية الخصائص الأساسية للمتعلم، كالتفكير الذاتي و اتخاذ القرارات المستقلة.

و عرّجنا، أيضا، على التجربة الفرنسية، التي ما فتئت تُطبَّقُ في بلدان أخرى لتشابه الأنظمة، بل للموروث الثقافي الذي تركه المستعمر في عدد كبير من هذه البلدان. و استعرضنا التغييرات الجذرية التي أدخلت في الهيكل التنظيمي للتعليم و في أساليب هذا الأخير، و التي ركّزت، خلال فترة زمنية ليست بالقصيرة، على تكوين النخب، قبل أن تعتمد السلطات العمومية على نموذجٍ آخر قائم على تشجيع أسلوب الحوار و تنمية الاهتمام بالبحث عند المتعلم.

أما في ألمانيا، القوة الاقتصادية الأولى في أوروبا و الرابعة على الصعيد الدولي، و بالرغم من صعوبة تطبيق الإصلاحات في منظومتها التربوية، نظرا لتداخل الصلاحيات التي تُعنى بالتربية بين الولايات الست عشر في البلاد، التي تتميز باستقلالية جد كبيرة في إطار فدرالي فريد من نوعه، ارتكز الإصلاح على تحسين المهارات اللغوية للمتعلم، تمتين العلاقة بين الرياضيات و العلوم، و تبسيط للمواد المُدرّسة لفهم أفضل.

و بخصوص الجزائر، فقد مرّت المنظومة التربوية بعدد من المراحل التاريخية، بدء من العهد العثماني الذي كان يعتمد على تعليم ذو طابع ديني، تلتها فترة الاستعمار الفرنسي، أين اعتُمدت سياسة طمس الهوية الوطنية، من خلال تضيق الخناق على التعليم الديني و العربي و مصادرة الأوقاف الاسلامية.

بعد الاستقلال، سعت الجزائر إلى تفعيل سياستها التربوية، كغيرها من الأنظمة التعليمية في البلدان الأخرى، ممّا للسياسة التربوية من مساهمة قيّمة في بناء الاقتصاد الوطني و تنشيط كل مجالات الحياة الاجتماعية و الثقافية و السياسية. و لم يسلك إصلاح التعليم من طرف السلطات العمومية طريقاً سهلاً، لأن البلاد ورثت منظومة عاث فيها المستعمر الفرنسي فسادا كبيرا، فكان لابد، بعد الولوج للحرية، من إدخال تغيير شامل، يتطابق مع هوية المجتمع و يستجيب لمطلعات كل الفئات العمرية.

فوضعت البلادُ المعالم و الأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري الذي يصبو إلى تأصيل الروح الوطنية و الهوية الثقافية للشعب، تعميم التعليم و القضاء على الأمية و فتح باب التكوين أمام جميع المواطنين، على اختلاف أعمارهم و مستوياتهم الاجتماعية، بالإضافة إلى تكريس مبدأ التعريب. و في هذا الصدد، صدرت عدة نصوص أساسية لتأطير التعليم، ثم أُتبعَتْ بِأطرٍ قانونيةٍ أخرى، جاءت لتنظيم و مرافقة الإصلاحات العديدة التي شملت منظومة التعليم على مدار حقبة زمنية مختلفة.

و مع التعددية الحزبية و انفتاح السوق، في نهاية الثمانينات و بداية التسعينات، ظهرت الحاجة لإدخال عدد من الإصلاحات التربوية كتقليص عدد الشعب، و اعتماد الجذوع المشتركة، فضلا عن التنوع من حيث عرض التعليم، سواء ذلك الموجه للجامعة أو للعالم المهني، صناعيًا، زراعيًا كان أو خدميًا.

و يمكن القول أن الفاصل في صيرورة هذه الإصلاحات كان إصلاح نهاية التسعينات و بداية الألفية الثالثة، الذي مهّد لإعادة الهيكلة، فكان التجديد شاملًا، بالرغم من الصعوبات التي رافقت هذا المشروع، حيث عارضته عدة جهات لم تتفق مع أساليبه أو مضامينه أو حتى طرق تنفيذه، في إطار حرية تعبير مميّزها، كذلك، التثام كل الأطراف المعنية، داخل المدرسة و خارجها، لإنجاح حركة الإصلاح.

حيث شهدت البلاد حزمة جديدة من الإصلاحات، في هذه الفترة، مسّت الأطوار التحضيرية و الابتدائية و المتوسطة، مع إدخال عدد من المواد الجديدة، و إعادة ترتيب بعضها في التدريس، فضلاً عن اعتماد الرموز العالمية في المواد العلمية، و تدريس اللغة الأمازيغية في المرحلة الابتدائية. و انتقل النظام التربوي الجزائري، على ضوء هذه التعديلات، من التربية بالمضامين، أي الأساليب التلقينية، فالتربية بالأهداف، ليُمَرَّ، مرة أخرى، إلى المقاربة بالكفاءات، التي تُركّز على تكوين المعلمين و المتعلمين على حد سواء. و لقد عمدنا إلى عرض سياق هذه الإصلاحات، مع قراءة سوسولوجية لمعالمها و محتواها، مع التنويه بأن هذه المقاربة التي اعتمدت في الإصلاحات ما زالت في بداياتها.

الباب الثاني

نتائج البحث التطبيقي

1. تمهيد

ساهمت سياسة الإصلاحات في الانتقال بالنظام التربوي الجزائري من منهجية التربية بالأهداف إلى منهجية التربية بالكفاءات، و هذا عبر عُدّة تشريعية هامة زُوّدت بها المدارس، تتمثل في وثائق الكتاب المدرسي و منهاج المعلم، و تعليمات تنظيمية تُنظّم الدراسة و الزمن المدرسي بما يتوافق مع منهجية التدريس الجديدة، حيث أصبح التلاميذ يستغلون هذا الزمن في إنجاز المشاريع الدراسية التي تهدف إلى تحقيق الكفاءات الختامية حسب المواد التعليمية.

هذا، و تعتبر التربية المدنية مادة تستدعي بناء الكفاءات الختامية و تحقيقها من طرف التلاميذ، عبر جملة المشاريع المسطرة في برنامج الكتاب المدرسي، هذا الاخير الذي يتواجد على مستوى التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط.

و بالنسبة لبحثنا هذا، فإننا سنعمل على تحليل محتوى الكتاب المدرسي للمرحلة الابتدائية، بمستوياته الخمسة التي عملنا على استطلاعها و التأكد من طبيعة المحتويات التي تبثها للتلاميذ، حيث اتضح تكاملها و اشتراكها في مختلف الأبعاد.

و من خلال عملنا على تحليل الكتاب، اتضح لدينا أهمية عرض المحتويات الخمسة للتأكد من تناسقها و تسلسلها من حيث البعد المعرفي، و اتباعها لمنهج التدريج في بث المعلومات، حيث وردت الكتب الخمسة مُسلسلة من حيث العرض و التقديم، و قد التزمت، كذلك، بالأخذ بعين الاعتبار التطور التدريجي للمعارف لدى التلاميذ.

و بعد تفرغنا لمحتوى الكتب الخمسة، اتجهنا إلى التحليل و الاجابة على الفرضيات، بعد أن تأكدنا من تطبيق الكتب لمنهجية المقاربة بالكفاءات، التي تعتمد على نمط تعليمي يجعل من التلميذ محور العملية التعليمية، حيث يساهم، هذا الأخير، في بناء الكفاءة الختامية.

مع العلم أن دراسة الكتب المدرسية من الدراسات المهمة في ميدان تحليل المناهج و استكشاف محتوياتها، من أجل الفهم و التفسير للمقاربات المعتمدة في الأنظمة التربوية، خاصة و أنها تشتمل على المضامين المعرفية ذات الصلة بتعزيز أبعاد و مقومات الهوية الوطنية. و للتأكد من ذلك، عملنا على اختبار الفرضيات البحثية التالية :

- تشترك كتب التربية المدنية، بمستوياتها الخمسة، في الأسلوب و المنهاج،
- تعمل مضامين الكتب المدرسية لمنهاج التربية المدنية على تحقيق الكفاءات التعليمية للمتعلم،
- تساهم كتب التربية المدنية للطور الثاني، للمرحلة الابتدائية، في تحقيق الكفاءات التعليمية للمتعلم.

2. منهجية التحليل

تضمّن التحليلُ تفرّيعَ محتويات الكتب المدرسية للمستويات التعليمية الخمسة لمرحلة التعليم الابتدائي، في جداول تحليلية، تصف المضمون المقدم للتلميذ حسب وحدة تحليل الموضوع، و تسمى هذه الوحدة، في لغة تحليل المحتوى، بوحدة التسجيل، حيث أن الموضوع هو إحدى وحدات التسجيل الأكثر استعمالاً في دراسة أثر المضامين المكتوبة على الجمهور المستهدف.

و كوحدة سياق، اعتمدنا على الفكرة، أما كوحدة تعداد، فاعتمدنا على تكرار المفاهيم ذات الصلة بالثقافة و الهوية الوطنية، نظراً لطبيعة و خصائص المحتوى المقدم للتلاميذ بصفتهم الجمهور المستهدف.

و عليه، فإن التحليل تم من خلال الرجوع الى محتويات الكتب الخمسة، حسب المستويات التعليمية، و التي عملنا على تصنيفها في جداول تحليلية من السنة الأولى ابتدائي الى الخامسة ابتدائي، بهدف الوصف، لمعرفة مدى التواصل و التكامل في طبيعة البرنامج في المستويات الأربعة. وبعد التأكد من ذلك من حيث المحتوى و الشكل، اتضح لدينا أهمية التمييز بين طورين، خاصة مع وضوح المشاريع و الكفاءات الختامية التي يبنها التلاميذ، ولوجا إلى مستوى الخامسة ابتدائي، التي تعتبر بمثابة منفذ تعليمي هام، تكتمل فيه معارف التلاميذ و هم يحضرون للانتقال لمرحلة التعليم المتوسط، ونظراً، كذلك، لاكتمال مشاريع بناء الكفاءات و وضوحها بالنسبة للتلاميذ في هذه المرحلة و ارتباطها بالمرحلة التعليمية المقبلة في المسار الدراسي للمتعلمين.

3. عرض و تحليل النتائج

الفصل الخامس

تحليل سوسيولوجي لمحتوى كتب
التربية المدنية للطور الاول

تمهيد

يحتوى هذا الفصل على التحليل الخاص بكتب التربية المدنية للطور الأول، أين نجد السنة الأولى ابتدائي و السنة الثانية ابتدائي، و السنة الثالثة ابتدائي.

حيث سنقدم جدولاً لكل مستوى دراسي يشمل، بالأساس، كل دروس البرنامج، مع استخراج وحدة السياق التي تعبر عنها الفكرة، في حين أن وحدة التعداد تعبر عنها الكلمة أو المفهوم.

ثم نعمل إلى استنتاج و تحليل الوحدات في كل درس، مستعينين بالنصوص المرجعية المذكورة آنفها، مع الإثراء بعدد من التخصصات وطيدة الصلة بالموضوع.

المبحث الأول : عرض تحليلي لمحتوى كتاب السنة الأولى ابتدائي

1.1. الجدول رقم (05) : محتوى كتاب مستوى الأولى ابتدائي

ترتيب المضمون	وحدات التسجيل	وحدة السياق	وحدة التعداد
	الموضوع	الفكرة	الكلمة أو المفهوم
الدرس الاول	علم وطني	طفل يلاحظ الوان العلم ويستنتج ثم يحفظ : انا تلميذ جزائري اعتر بعلم وطني	العلم، الجزائر
الدرس الثاني	العملة الوطنية	نقود ورقية ومعدنية للعملة الجزائرية: العملة الوطنية هي الدينار الجزائري	الدينار الجزائري
الدرس الثالث	وثائق هويتي	اجد معلوماتي الشخصية في: بطاقتي المدرسية ، الدفتر الصحي، جواز السفر	بطاقة شخصية
الدرس الرابع	احب وطني	اتعرف على النشيد الوطني، مفدي زكرياء هو الذي الفه،	قسما، إشهدوا، الجزائر

1. 2. التعليق و التحليل

يتميز كتاب مستوى الأولى ابتدائي بوجود مادة التربية المدنية مُدمجة في مادتي اللغة العربية و التربية الاسلامية، و ذلك بهدف إيصال فكرة مدمجة و شاملة للتلميذ في هذه المرحلة، حيث تتوزع الوحدات بين المواد الثلاث بشكل تناوبي، من خلال إدراج إنجاز مشاريع تجمع تلك المواد و هذا في ظل إكتفاء المعلم، فقط، بدور المؤطر و الموجه للعملية التعليمية، في حين أن المتعلم له الوقت و الحيز الواسع لتنشيط و ترسيخ العملية التعليمية فكريا، تفاعليا و عمليا.

و هذه الخاصية ذات دلالة واضحة بمنهجية المقاربة بالكفاءات، أين تهدف، بالخصوص، إلى الوصول بالمتعلم إلى إنجاز كفاءة ختامية ترسخ في ذهنه فكرة مكتملة عن موضوع ما.

و على العموم، فإن الجزء الخاص بالتربية المدنية يتميز بوجود الصور التي تشمل وضعيات نشطة و التي من شأنها مساعدة المتعلم على تطوير تصورات عن المشاريع و التمكّن من بنائها بشكل مبسط، و هو ما عملت عليه السياسة الإصلاحية التي أقرتها المنظومة التربوية، سواء على مستوى المناهج أو على مستوى البرنامج التدريسي، أين ركزت سياسة المقاربة بالكفاءات على الصور، الألوان و الأشكال و التي تتناسب و التحديات التكنولوجية و الإتصالية التي عرفها العالم مؤخرًا و هذا من أجل جلب انتباه المتعلم عن طريق هذه الصور تفاعليا.

هذا عن الجانب الشكلي للكتاب، أما من حيث المضمون، فقد سطرت المنظومة التربوية اربعة دروس تفاعلية و تناوبية مع مادتي اللغة العربية و التربية الإسلامية، و إن الهدف الرئيسي من هذا التناوب إنما يصبو، بالأساس، إلى قطع الطريق أمام تسلل الملل و الروتين إلى حياة المتعلم التعليمية، و هذا بصفة ترفيهية في الظاهر و تعليمية، تثقيفية و تلقينية، في المحتوى.

و لقد جاءت الدروس على النحو الآتي :

- الدرس الأول : علم وطني،
- الدرس الثاني : العملة الوطنية،
- الدرس الثالث : وثائق هويتي،
- الدرس الرابع : أحب وطني.

و من خلال عناوين الدروس فقط يتبين لنا أن المنهاج الدراسي الجديد قد ركز، بالدرجة الأولى، في هذه الدروس، على الوطن، الوطنية و الهوية، و هذا ما لمسناه في كل مراحل تطور إصلاحات المنظومة التربوية، أين تركزت المهام الرئيسية للمدرسة منذ الإستقلال على توعية المتعلمين بإنتمائهم لهوية تاريخية مشتركة و واحدة مكرسة بالجنسية الجزائرية.

و من هذا المنظور المؤسس للهوية الوطنية، فإن المدرسة لم تعد مجرد وسط خاص بالمعرفة بل هي أيضا البوتقة التي ينصهر فيها التراث التاريخي، الجغرافي، الديني، اللغوي و الثقافي، و ذلك ما يتجسد في العلم الوطني و النشيد الوطني و اللغتين الوطنيتين.

و اعتبارا لهذه الصفة الرمزية، يجب أن تكون المدرسة الوسط الأمثل لتنشئة المتعلمين الجزائريين على حب الوطن و الانتماء لموروثه الحضاري.

نستطيع القول بأن كل هذه الأهداف المذكورة آنفا مجسدة في الدروس الأولى من كتاب التربية المدنية، و إن صحَّ التعبير، فإنها تعتبر اللبنة الفطرية لتكوين الهوية بكل محتوياتها لدى المتعلمين فكريا، مفاهيميا و علميا.

فالدرس الأول، مثلاً، و الذي يدور محتواه الكامل حول العلم الوطني و الذي يعتبر من أهم الرموز الهويةية لكل مجتمع، أين يهدف الدرس إلى تلقين المتعلم، عن طريق الملاحظة بالصورة و التفكير و بالحفظ، الإنتماء للجزائر و الاعتزاز بالعلم الوطني و هذا تجسد كلياً في صورة الطفل الذي يلاحظ العلم الوطني، يحفظ ألوانه و يستنتج بأنه تلميذ جزائري و يعتر بالعلم الوطني، و معظم الكلمات المفتاحية الدالة على هذا الدرس تمحورت حول : الجزائر – العلم الوطني.

أما الدرس الثاني، فهو لا يقل أهمية على الدرس السابق، أين يدور محتواه، بشكل عام، حول العملة الوطنية و التي تعتبر من أهم رموز السيادة الوطنية، لما تحمله من تمثلات و دلالات رمزية تحمل البعد القيمي للإستقلال، السيادة، الثقافة، التاريخ و الحضارة، و أيضا الجانب الإقتصادي و هذا ما جسده، كذلك، الصور المرافقة لهذا الدرس و الأفكار أيضا و التي شملت : النقود الورقية و المعدنية للعملة الوطنية، و لقد أتت الكلمات المفتاحية لهذا الدرس على النحو الآتي : الدينار الجزائري.

و بالانتقال إلى الدرس الثالث، نلاحظ مدى التعمق التدريجي و الانتقال من الميكرو إلى الماكرو، و من حيث موضوع المواطنة، أين يدور محتوى هذا الدرس حول وثائق هويتي، أين نجد أن المنظومة التربوية، و منذ أن بدأت مجهوداتها في ميدان الإصلاحات التربوية، عاكفة على تحقيق إيصال فكرة الهوية الوطنية و المبنية على ترقية القيم ذات العلاقة بالإسلام، العروبة و الأمازيغية و مدى المحافظة عليها و هذا باعتبار هذه المكونات الثلاثة بمثابة الحبكة التاريخية للتطور السكاني، الثقافي، المدني و اللساني للمجتمع الجزائري.

بالفعل، فإن تكوين الوعي الوطني يستمد عصارته من المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية و هي : الإسلام ، العروبة و الأمازيغية، و عليه، فقد يتوجب على المدرسة ترقية هذه المركبات الأساسية للهوية الوطنية.

و هذا ما لاحظناه، بوضوح، في هذا الدرس أين نجد، بالصورة و بالفكرة، مكونات المعلومات الشخصية و مكان تواجدها في البطاقة المدرسية، الدفتر الصحي، و جواز السفر و أهمية هذه الوثائق في إثبات هوية الجزائري و الحرص الكبير للمحافظة على هذه البطاقات الهوية، و لقد تركزت معظم الكلمات الدلالية لهذا الدرس حول : البطاقة الشخصية.

هذا عن الدرس الثالث، أما الدرس الرابع فهو يشمل موضوع حب الوطن، و هذا من خلال النشيد الوطني و الذي لا يقل ثقلاً و أهمية عن باقي رموز الهوية الوطنية و هو رمز جد ملموس للتعبير أيضا عن السيادة الوطنية، و الانتماء و حب الوطن، و يأتي موضوع النشيد الوطني، في السنة أولى إبتدائي، بهدف غرس روح المواطنة في نفوس المتعلمين منذ الصغر و ما الإستعداد للعلم الوطني و إلقاء النشيد الوطني كل يوم في المدرسة، و الذي استُحدث و طُبّق في جميع المؤسسات التعليمية سوى دليل على مدى حرص المنظومة التربوية على تلقين مثل هذه المبادئ، و لقد تجسد محتوى هذا الدرس في التعرف على النشيد الوطني و مؤلفه، شاعر الثورة مفدي زكريا، و لم تخرج الكلمات المفتاحية عن هذا النطاق، أين تركزت، بالإجمال، حول :
قسما - إشهدوا - الجزائر.

و هذا، بصفة عامة، عن محتوى الدروس الخاصة بكتاب التربية المدنية للسنة أولى إبتدائي و التي تمحورت، بالأساس، حول العلم الوطني - العملة الوطنية - وثائق الهوية الوطنية و حب الوطن في ضوء حفظ و معرفة النشيد الوطني، أين تدور معظم هذه المواضيع حول المواطنة و كيفية ممارستها و المحافظة عليها.

و مما نلاحظ، بصفة عامة، حول شكل و مضمون الدروس، أنها تركز، و بصفة قوية، على المتعلم أين تجعله يلاحظ بنفسه، يفكر ثم يستنتج و يحفظ. بينما دور المعلم يبقى، فقط، من أجل التوجيه و التنسيق. هذا ما كانت تصبو إليه سياسة المقاربة بالكفاءات، و خاصة في هذه المادة الجديدة التي أحدثت مؤخرًا، أين ركزت، بصفة إجمالية، على مبدأ المواطنة.

3.1. خلاصة محتوى كتاب التربية المدنية للأولى ابتدائي

لقد شمل الكتاب الخاص بالسنة أولى ابتدائي، على أربعة مواضيع رئيسية، تخص التربية المدنية، و كل موضوع شمل عدة دروس، لها علاقة مباشرة بقيم المواطنة بالدرجة الأولى، و برموزها الرئيسية، كالعملة الوطنية و وثائق الهوية، مع التركيز على حب الوطن، و هذا من خلال ضرورة حفظ نشيد قسما و الذي يحمل، بصورة رمزية، مجمل القيم الدالة على حب الوطن و الإعتزاز به و ضرورة المحافظة عليه. و مجمل هذه القيم مستمدة، بالأساس، من الدستور و من ثوابت الأمة الجزائرية.

و من أهم مميزات هذا الكتاب أنه مدمج مع كتابي اللغة العربية و التربية الإسلامية، حيث يمكن إرجاع هذا الدمج إلى ارتباط مادة التربية المدنية مع هاتين المادتين و اعتمادها على مضامينها.

أضف إلى ذلك، سعي المنظومة التربوية إلى عدم تضخيم عدد الكتب المدرسية لدى المتعلم في هذه المرحلة، حتى لا يصاب بالضجر و الملل من تعددها و من عدم التمييز بينها.

فما هو الموضوع الذي انتقلت إليه، فيما بعد، إلى السنة الثانية ابتدائي ؟

المبحث الثاني : عرض تحليلي لمحتوى كتاب السنة الثانية ابتدائي

2. 1. الجدول رقم (06) : محتوى كتاب مستوى الثانية ابتدائي

ترتيب المضمون	وحدات التسجيل	وحدة السياق	وحدة التعداد
	الموضوع	الفكرة	الكلمة أو المفهوم
الدرس الاول	من حقي أن أتعلم	لكل طفل الحق في التعليم، التعليم الابتدائي الزامي ومجاني	المدرسة، الطفل، التعليم
الدرس الثاني	أتقن عملي	من واجبي أن أتقن عملي،	العمل، الانجاز، الاتقان
الدرس الثالث	من واجبي الانضباط	من واجبي الانضباط في عملي والالتزام بالمواعيد	الالتزام، الانضباط
الدرس الرابع	أطيع المسنين وأحترمهم	احترم الكبار وأقدم لهم يد المساعدة عند الحاجة	الكبار، المساعدة، الاحترام
الدرس الخامس	أتضامن مع جاري	أحب جيراني واحترمهم وأتضامن معهم، و لا أوذيهم	الجار، التضامن
الدرس السادس	أنا تلميذ مطيع	أنا تلميذ مؤدب احترم المدير والمعلمين والعمال	الاحترام، التلميذ، المدرسة
الدرس السابع	الشجرة صديقة الانسان	الشجرة تعطي الانسان الثمار والظل وتزين الطبيعة	الشجرة، الطبيعة، الانسان
الدرس الثامن	لنحم غابتنا	الحفاظ على الغابة وحمايتها من الحرائق	الحماية، الغابة،
الدرس التاسع	الحديقة العامة	حمايتها وجمع النفايات، الاهتمام بالنباتات والازهار	الاعتناء، الحديقة
الدرس العاشر	الحق في الراحة	الاطفال لديهم الحق في الاستراحة بعد الدراسة	الاطفال، الراحة
الدرس الحادي عشر	الحق في اللعب والترفيه	الاطفال لديهم الحق في الترفيه وممارسة هوايتهم المفضلة	الترفيه، الاطفال، الممارسة
الدرس الثاني عشر	أنظم أوقات راحتي	التلميذ النجيب ينظم اوقات راحته، يلعب، يطالع، يتجول،	التنظيم، الراحة،
الدرس الثالث عشر	نظافة المدرسة	أشارك في نظافة مدرستي، لا أكتب على الجدران ،	المشاركة، النظافة،
الدرس الرابع عشر	الماء ثروة	الماء أساس الحياة للإنسان والحيوان والنبات	الماء، الحياة
الدرس الخامس عشر	نظافة المحيط	أشارك في حملات التنظيف، أحافظ على جمال المحيط،	المحيط، تصرف سليم
الدرس السادس عشر	أنا نظيف	النظافة وقاية من الامراض، الشخص النظيف محبوب	الوقاية، النظافة
الدرس السابع عشر	أقرأ البطاقة الغذائية	أقرأ البطاقة لاختار الغذاء الصحي، واحرص مدة الصلاحية	الغذاء، البطاقة، الصلاحية
الدرس الثامن عشر	نظافة الغذاء	اغسل الفواكه قبل تناولها، أحفظها في الثلاجة	الغذاء، الحفظ
الدرس التاسع عشر	أتحاور مع غيري	الحوار هو السلوك المفضل للتواصل في المدرسة والبيت	الحوار، التواصل
الدرس العشرون	أداب الحوار	التحدث مع الاخرين باحترام، انهي الحديث بالشكر	الاحترام، الشكر
الدرس الواحد والعشرون	أقبل الرأي الاخر	احترم الرأي الاخر، وأتقبل فكرة الاخرين	الرأي، الاخر
الدرس الثاني والعشرون	الممتلكات العامة والخاصة	نحافظ على الممتلكات العامة مثل حفاظنا على الخاصة.	الطريق، المنزل
الدرس الثالث والعشرون	المرافق العمومية	المرافق العمومية ملك للدولة وتقدم خدمات لكل الناس	المستوصف، المكتبة
الدرس الرابع والعشرون	تراثنا ملك للجميع	التراث الثقافي في بلادي متنوع	التراث، التنوع

2.2. التعليق و التحليل

لا يختلف كتاب التربية المدنية لمستوى الثانية إبتدائي عن الكتاب السابق، و هذا نظرا لتقارب المستوى، و عليه، فلقد عمدت المنظومة التربوية على المواطنة في التلقين بنفس أسلوب السنة أولى إبتدائي، و هذا بهدف تحقيق التواصل في بناء الكفاءات الختامية حسب المشاريع المسطرة في الكتاب، مع العلم أن دمج مادة التربية المدنية مع مادتي اللغة العربية و التربية الإسلامية في بناء المشاريع، يساهم، و بشكل كبير، في إيصال الفكرة العامة إلى المتعلم. و إن أهم ما يميز كتاب السنة الثانية إبتدائي بالنسبة لمادة التربية المدنية، هو عرض المواضيع بشكل أكثر تفصيل و عمق، مع إحترام سياسة الإنتقال من الميكرو إلى الماكرو دائما، و هذا التسلسل هدفه مراعاة القدرات الفكرية و الفروق الفردية لكل المتعلمين.

و لم يخلو الكتاب، بطبيعة الحال، من القوة الابداعية التصويرية و الخاصة بأشكال الصور و الألوان، و هذا مواكبةً للابداع التكنولوجي في هذا المجال و لتحقيق هدف جلب انتباه المتعلم عن طريق الصوت و الصورة و هذا في ظل الإنتشار الرهيب و الواسع لاستعمال الإنترنت و الذي ضيق الحصارَ على دور الكتاب بشكل مُلفت للإنتباه.

و من هنا، كان لابد على المنظومة التربوية أن تبذل قصارى جهودها من أجل التحكم في تسيير هذه التقنية، أين تم العمل على توفير الوسائل البيداغوجية التعليمية المساعدة على تحقيق حصص تدريسية تفاعلية، تنشيطية. و لقد تطورت تلك الوسائل مقارنة بالنسبة للأولى، و هذا التدرج في استخدام هذه التقنيات إنما يراعي، بشكل كبير، النموّ الحركي، اللفظي و الجسدي للمتعلم، أين يفرض علم النفس، و بقوة، على المسؤولين عن وضع المناهج و البرامج التدريسية، مراعاة تلك التطورات الحاصلة في جسم الإنسان و التي لا تقل أهمية عن باقي التطورات الأخرى.

و لقد شمل كتاب التربية المدنية للسنة الثانية إبتدائي على 24 درسا دارت مجملها حول : من حقي أن أتعلم - أتقن عملي - من واجبي الإنضباط - أطيع المسنين و أحترمهم - أتضامن مع جاري - أنا تلميذ مطيع - الشجرة صديقة الإنسان - لنحلمي غابتنا - الحديقة العامة - الحق في الراحة - الحق في اللعب و الترفيه- أنظم أوقات راحتي - نظافة المدرسة - الماء ثروة - نظافة المحيط - أنا نظيف - أقبل الرأي الآخر - الممتلكات العامة و الخاصة - المرافق العمومية - تراثنا ملكنا، للجميع.

من خلال اعادة ذكر عناوين الدروس، سرعان ما يتبين لنا، و بمجرد الملاحظة و الإطلاع عليها، أن المنظومة التربوية سعت إلى الانتقال بالمتعلم من موضوع المواطنة إلى موضوع إلزامية التعليم و الإتقان في العمل، و هذا من أهم المبادئ التي ارتكزت عليها المرجعية العامة للمناهج في إستحداث المجلس الوطني للمناهج و ذلك كهيئة علمية و بيداغوجية و الذي صاغ حقوق و واجبات المتعلمين و كذلك المدرسين و المدراء حلى حد سواء و معاينة كل الأشخاص المخالفين لأحكام المادة 12 من هذا القانون¹ المتعلقة بالطابع الإلزامي للتعليم الأساسي.

أضف إلى ذلك مجانية التعليم و هو المبدأ العالمي الذي تلتزم به معظم الدول في سبيل التشجيع على مواصلة التعليم. بعد ذلك جاءت المواضيع الخاصة بإحترام الكبار، و الجيران و هذا إنما ينبع من المبدأ الذي ارتكزت عليه المناهج الدراسية و هو التصور الديني الذي أقره الإسلام الذي يعتبر من ثوابت الأمة، لينتقل المحتوى فيما بعد إلى البيئة بصفة عامة و هذا في الدرس رقم 7-8-9-10-13-14-15-16-17-18.

و طبعا، فإن النظافة هي من المواضيع التي أقرّها الدين الإسلامي في كل المجالات و التي تخص المتعلم نفسه و كل المحيطين به و الوسط الذي يعيش فيه، و ضرورة المحافظة عليه. أما فيما يخص المواضيع المتبقية، فهي لم تخرج عن نطاق أهم مبادئ الأمة الجزائرية و المنهاج المدرسي و التي تدور حول الإنتماء الديني الثقافي، أين نجد آداب الحوار مع الغير و تقبل الرأي الآخر.

¹ القانون التوجيهي التربية.

إن الإسلام، كدين، ثقافة و حضارة، يتعين تعزيز دوره في وحدة الشعب الجزائري و إبراز محتواه الروحي و الأخلاقي و إسهامه الحضاري و الإنساني. فلقد شكّل الإسلام، بالنسبة لكل الشعوب التي اعتنقته، ثورةً اجتماعية حقيقية بأهداف محددة و مسطرة بوضوح، فخصائص الأمة الجزائرية صَقَلَهَا الإسلام الذي أشبعها البعد السياسي لهويته. و فعلاً، لقد استوعب الشعب الجزائري الإسلامَ كنظام يشمل معظم القيم الأخلاقية و الروحية و أيضا كنموذج للتنظيم الاجتماعي الذي يهدف إلى إقامة مجتمع تضامن يُبجّل قيم العدالة، الحرية، المساواة و التسامح، كما جعل الإسلام، أيضا، كل أعضاء الجماعة على قدر متساوي أمام الحق و العدالة، و أدان التمييز المبني على لون البشرة أو العرق أو الأصل الاجتماعي، معتمدا على درجة الإيمان كعنصر وحيد للتمييز بين الأفراد. و هكذا يعد الإسلام بمثابة العامل المساعد على التقريب بين الأفراد، و بالتالي، العمل أيضا على دعم التماسك الاجتماعي و شحذ الحس الجماعي و الحث على التضامن الاجتماعي.

كما رفع الإسلام، من جانب آخر، العمل إلى مستلزم التقوى و حارب، بقوة، الجهل و الظلامية من أجل تحرير الإنسان و أمر، أيضا، بالبحث المستمر عن العلم الذي ربطه بالعمل المنتج و المجهود الخلاق. تلك هي المثل التي من أجلها تجند الشعب الجزائري، دوما، عبر التاريخ و المتمثلة في التمسك بالإسلام و بقيمه الحضارية و العربية، بمركباتها الأساسية.

و انطلاقا من هذه الإعتبارات، جاءت التربية المدنية بالمواضيع التي طرحتها في القالب الديني، إنما الهدف الأسمى من ذلك تطوير سلوكات المتعلمين و التي تسمح بالاندماج الاجتماعي و تحسين العلاقات الاجتماعية و تعزيز التماسك الاجتماعي، توطيد دعائم العائلة، احترام الأولياء و الكبار، و القيم الإنسانية مثل التسامح، الكرم، الأخلاق، العمل و الاجتهاد الفكري.

و باعتبار الكتاب هو الوثيقة المرجعية التي تقدمها المنظومة التربوية إلى المتعلم، فلقد حاولت قصارى جهودها تجسيد تلك المبادئ في كتاب السنة الثانية ابتدائي الخاص بالتربية المدنية، و ما القرار الذي اتخذته، فيما يخص دمج اللغة العربية، التربية الإسلامية و التربية المدنية في السنوات الأولى من التعليم، سوى التأكيد على أهمية تلك المعلومات الأولى لتكوين الهوية ذات البعد الوطني، الديني، اللغوي و الثقافي.

حيث نجد أن الدرس الأول و الذي يدور عنوانه حول موضوع : من حقي أن أتعلم، يبرز حقيقة الأفكار الدالة على حق كل طفل في التعلم، إلزاميته و مجانيته، و هذا من أهم المبادئ التي ارتكزت عليها المرجعية العامة للمناهج في تأسيس المجلس الوطني للمناهج و اللجنة الوطنية للإصلاحات التربوية و هو أيضا ما ركز عليه الجانب الديني في الإسلام لقوله تعالى : "اقرأ باسم ربك الذي خلق"¹ و الأحاديث النبوية الشريفة "أطلبوا العلم من المهد إلى اللحد".

حيث أن هذه المواضيع تكررت، بصفة قصدية، في مادتي التربية الإسلامية و التربية المدنية و في اللغة العربية على حد سواء، و إنما يرجع هذا التصرف إلى مدى ثبوت الانتماء إلى الدين الاسلامي كدين، حضارة و تاريخ.

أما الشق الثاني من الدرس، و الذي يركز، بدوره، على أهم حق من حقوق الطفولة و الذي نادى به الإعلان العالمي لحقوق الإنسان و المنظمات الدولية لحماية الطفولة، ألا و هو الحق في التعلم مع إلزاميته و مجانيته، أين يتسم هذا الحق بالعالمية و هذا تشجيعا للأولياء من أجل تعليم أبنائهم. و لقد تمحورت معظم الكلمات المفتاحية لهذا الدرس حول : المدرسة، الطفل و التعليم.

و في ما يخص الدرس الثاني و المعنون ب : أتقن عملي، فإنه لم يخرج عن قالب الانتماء للديني الإسلامي، أين حث على العمل و إتقانه و ضرورة الحصول على الرزق الحلال، و هذا لقوله تعالى "و قل اعملوا فسيرى الله عملكم و رسوله و المؤمنون"² و لقوله، صلى الله عليه و سلم، " إذا عمل أحدكم عملا فليتيقنه".

بالإضافة إلى أن العمل على تدريب المتعلم، بواسطة الوسائل البيداغوجية الحديثة المعتمدة في التدريس، و تجسيد أفكار الدرس على أرض الواقع داخل الحصّة، إنما يصبو إلى تمكين المتعلم من فهم فكرة إتقان العمل و المغزى الأساسي منها و المنبثق من تعاليم الدين الإسلامي، أي ضرورة احترام هذا المبدأ، و من المزايا المرجوة من هذا الإتقان سواء في حياة المتعلم الآنية أو المستقبلية، و هذا ما سينعش الشق الإقتصادي للمجتمع عند ولوج سوق الشغل.

¹ القرآن الكريم، سورة العلق، الآية 1.

² القرآن الكريم، سورة التوبة، الآية 105.

و لا ننسى الجزء الإلهي بفضل هذا الإتقان. و لقد ركزت وحدة السياق، في هذا
الدرس، على أن الإتقان في العمل حق و واجب. و من أهم الكلمات الدالة على هذا الدرس
وقد تكررت أكثر من مرة نجد : العمل، الإنجاز و الإتقان.

و عند انتقالنا إلى الدرس الثالث، نستطيع القول بأننا لم نخرج، بعد، من نطاق العمل
و الإتقان و هو مكمل بالدرجة الأولى إلى الدرس السابق، أين نجد عنوانه يتمركز حول : من
واجبي الانضباط، و هو يشمل الانضباط في المواعيد الخاصة بالدراسة و العمل، و قد يظهر
هذا الإلتزام في ضرورة الحضور اليومي إلى المدرسة في الوقت المعتاد و ضرورة الإلتزام بتحفة العلم
الوطني و الانضباط داخل القسم، و الخضوع لقوانينه أثناء سماع الدرس.

كما يتجسد ذلك في المشاركة التفاعلية في تنشيط الدرس، الإذن بالتحدث و بالخروج
و الاستماع، أيضا، للمتعلمين في إطار إنجاز التمارين و العمل، بإتقان شديد، مقابل الحصول
على تشجيع من المعلم و بغية الحصول على العلامات الممتازة، و بالتالي تصدّر المراتب الأولى
في القسم.

و إن غرس مثل هذه القيم، من خلال هذه الدروس، إنما يصبو، بالدرجة الأولى، إلى
مدى استثمار هذه القيم في الحياة المستقبلية و المهنية للمتعلم و هذا، طبعاً، إلى تقوية الإلتزام
الديني، اللغوي و الثقافي للمتعلم، و هذا ما سطرته كمبادئ و أفكار المنظومة التربوية و ترجمته
إلى أفكار امبريقية من خلال الكتاب المدرسي. و تتمحور أغلبية الكلمات المفتاحية في هذا
الدرس حول : الإلتزام و الانضباط.

أما الدرس الرابع، و الذي تدور فكرته الرئيسيّة حول : أطيع المسنين و أحترمهم، فإنه
يدخل في الخانة الأخلاقية بالدرجة الأولى، و الذي كرس الإسلام الكثير من القيم من أجل
هدف تحقيقه، أين نجد أن الاحترام يعتبر طاعة في حد ذاتها و خاصة الكبار، و هذا لقوله
تعالى "إِذَا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهِمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفٌّ و لَا تَنْهَرهُمَا و قُلْ لَهُمَا قَوْلًا
كَرِيمًا"¹، و لحديثه صلى الله عليه و سلم "الجنة تحت أقدام الأمهات" و قول الشاعر أحمد
شوقي "كاد المعلم أن يكون رسولا".

¹ القرآن الكريم، سورة الإسراء، الآية 23.

هذا السلوك، و إن اعتبر توجهها دينيا بالدرجة الأولى، فإنه ينم، أيضا، على التصرف الحضاري و التقدمي، و هذا انطلاقا من تحقيق فكرة مفادها أن الدين الإسلامي هو دين، و انتماء حضاري و تاريخي، و إنَّ تركيز المنظومة التربوية على ترسيخ هذا المبدأ إنما يهدف، و بخاصة، إلى تدريب المتعلمين على الاحترام و ضرورة تقديم يد المساعدة لهم و العمل، أيضا، على غرس هذه القيم بغية استثمارها في الحياة المهنية، العلاقاتية و المستقبلية للمتعلمين. و لقد ركز الدرس الرابع على الكلمات المفتاحية التالية : الكبار، المساعدة، و الإحترام.

لم يخرج الدرس الخامس عن نطاق الحياة اليومية التي يعيشها المتعلم، كما لم يخرج على مضمون الدروس السابقة و هو بمثابة القيمة المضافة إلى الأفكار سابقة الذكر، أين نجد العنوان يركز على : أتضامنُ مع جاري، حيث نلاحظ التوسع التدريجي في تلقين و تعليم كيفية التعامل و التفاعل مع الشبكة الاجتماعية التي تشمل المتعلم بالدرجة الأولى - مدرسته و محيطه المدرسي، ثم أسرته و أفرادها، ثم الجيران، من الميكرو إلى الماكرو.

إذ نجد أن الجار كان موضوع اهتمام الدين الإسلامي من حيث حقوقه و واجباته، امثالا لقوله تعالى "و اعْبُدُوا اللَّهَ و لا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئاً و بِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً..... و الْجَارِ ذِي الْقُرْبَى و الْجَارِ الْجُنُبِ و الصَّاحِبِ بِالْجَنبِ"¹، و لقوله صلى الله عليه و سلم "ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنه سيورثه".

و على هذا الأساس، كان لزاما على المنظومة التربوية أن تستجيب لهذا المطلب الإجتماعي الديني، بل و حتى على تطوير هذا المطلب و ذلك بالإرتكاز على قيم المسؤولية، التضامن و عدم نشر الأذى و هذا بهدف استثمار هذه القيم أيضا في الحياة المستقبلية للمتعلم و كذلك المهنية، أين يتمكن، حين يصبح فردا بالغاً، من القدرة على التعايش مع باقي الأفراد و ضرورة التضامن معهم، و هذه المشاركة التفاعلية بإمكانها أن تترجم معاني السمو و نبل الأخلاق و القدرة على العطاء. و من أبرز الكلمات الدلالية لهذا الدرس نجد : الجار و التضامن.

¹ القرآن الكريم، سورة النساء، الآية 36.

و قد ينتقل هذا الاحترام، أيضا، إلى ثاني مؤسسة تنشئية يتعامل معها الطفل، ألا و هي المدرسة و هذا هو موضوع الدرس السادس : أنا تلميذ مطيع، أين نجد أن المدرسة لا تعتبر مجرد مكان للتدريس فقط، و إنما هي مكان، أيضا، لتلقين الاحترام، الطاعة للكبار المحسدين في المدرسين و المدرء و حتى عمال المدرسة.

و ينبع هذا المبدأ من الدين الإسلامي كما ذكرنا سابقا، كما قد ينبع من المبادئ التي سطرها المنظومة التربوية و التي تركز على غرس مبادئ الاحترام والطاعة و الولاء للكبار المشرفين على العملية التربوية و التنشئية، بصفة عامة.

و قد تنتقل هذه القيم إلى الحياة المهنية و المستقبلية و العلائقية للمتعلمين، و بالتالي يتم استثمارها في علاقاتهم المستقبلية و يعملون، هم أيضا، على نقلها للأجيال القادمة، كما قد يولد ترسيخ هذه القيم نشر مبادئ أخرى تخص التضامن و روح المساعدة بين الأفراد، و لقد ركز هذا الدرس على الكلمات المفتاحية الآتية : الإحترام - التلميذ - المدرسة.

و على العموم، نستطيع القول بأنه انطلاقا من الدرس الأول و إلى غاية الدرس السادس، فلقد تركزت المفاهيم حول التعليم كحق و واجب و إلزاميته و مجانيته، الإتيان في العمل، الإنضباط و الالتزام بالمواعيد، احترام الكبار داخل الأسرة و داخل المدرسة و التدريب على الطاعة و الاحترام، و معظم هذه الأفكار هي ذات توجه أخلاقي، ديني، ثقافي، و حتى علائقي.

هذا عن الشق الأول من محتوى برنامج السنة الثانية إبتدائي لكتاب التربية المدنية، فماذا عن الشق الثاني و ماذا يحمل في طياته ؟

يعتبر الشق الثاني من كتاب التربية المدنية للسنة الثانية إبتدائي بمثابة التكملة المسارية للجزء الأول، و موازاةً مع انتقال الطفل من البيئة الأسرية المصغرة إلى البيئة المدرسية الأوسع شأننا من الأسرة، و التي لها الكثير من المرافق التي ينتمي إليها، لتشمل بعد ذلك اكتشاف البيئة الوسطية الذي على التلميذ أن يقوم به و يعرف كيفية التفاعل معها.

حيث يعنى الكتاب بدرس في غاية الأهمية و هو الذي يشمل كل المواضيع سالفه الذكر، و التي، بفضلها، يكون المتعلم قد أخذ فكرة رئيسية عن التنوع الثقافي الموجود بالجزائر و الذي تكوّن بفضل الدين، اللغة و الثقافة.

و عليه، يمكننا القول بأن مادة التربية المدنية هي مادة إستكشافية عرضية يتم، بواسطتها، النزول بالمتعلم إلى ميدان بيئته، بدء بالأسرة و مروراً بالمدرسة و المؤسسة الدينية، وصولاً إلى البيئة الخارجية أو بيئة الشارع و ما تحويه من مرافق طبيعية، مدنية و حضارية، أي كمؤسسة تنشئية يوكل إليها المجتمع أمر التلقين و التعليم.

و إن الهدف الذي سطرته المنظومة التربوية، في هذا الجزء الثاني من الكتاب، إنما يصبو، بالأساس، إلى ضرورة غرس السلوكات الحضرية في نفوس المتعلمين و التي تشمل الأدب، التمدن، الإخلاص و المحافظة على التراث و احترام الممتلكات و احترام الحياة و حب العمل و التضامن و المسؤولية.

إن ما يحدد، بوضوح، طبيعة العلاقات الاجتماعية و نوعيتها، هي تلك الحركية التي يتمتع بها الإنسان. فبالإضافة إلى حفظ و تعزيز الاندماج في المجموعة المحلية، الجهوية و الوطنية، فإن الفرد يجب أن ينمي مواقفه و سلوكياته ليتمكن من العيش مع كل البشر. لذا، فإن تكفل المناهج بالانشغالات المتعلقة باحترام الغير و الاعتراف بحقوقه، لا سيما معرفة حقوق الإنسان و الدفاع عنها بكل مكوناتها، و هذا ما سيشكل الضمان الأساسي لاكتساب الطريقة المثلى للتعاشيش مع الآخرين.

و إن مبدأ التعاشيش مع الآخرين يتطلب، بدوره، ضرورة حفظ فضاء العيش في مجموعة، و هذا البعد، أيضاً، يلزم المناهج التربوية التكفل بالأهداف المتعلقة بحفظ البيئة في مجالاتها الأساسية، البيولوجية، الفيزيائية و التكنولوجية، كما يجب أيضاً التكفل بالطموح المشروع في الرقي المادي و اللامادي، من خلال ثقافة الطموح الفردي و الجماعي.

كل هذه الإرهاصات الفكرية تبلورت، بوضوح و برمزية، في الجزء الثاني من كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي، و كالعادة سنبدأ في تحليل بقية الدروس وفق وحدة السياق و وحدة الفكرة.

و لنبدأ بالدرس السابع و الذي تمحور عنوانه حول : الشجرة صديقة الإنسان، و هنا يبرز، و بوضوح، مدى توسع التلميذ تدريجيا نحو محيطه، فبعد أن ركز الكتاب على الأسرة و المدرسة و ضرورة احترام الأشخاص المتواجدين بها، انتقل التركيز إلى ضرورة الإنتباه إلى الأشياء، و في مقدمتها، تلك الأشياء التي تُكوّن البيئة التي نعيش فيها.

حيث يأتي الدرس السابع ليؤكد على أهمية الشجرة في مساعدة الإنسان ليوصل حياته برفاهية على غرار مدّه بالغذاء و حمايته من مظاهر الطبيعة و تلطيف الجو و تزيين المحيط، فهي ذات منافع بيولوجية و متطلبات اجتماعية ترفيهية جمالية، فضلا عن تزويد البيئة بالأكسجين اللازم للحياة بصفة عامة.

و لقد حاولت المنظومة التربوية أن تبسط مفهوم البيئة و الطبيعة في مثال الشجرة باعتبارها الأقرب نموذجا لحياة الطفل، أين يستطيع رؤيتها، منذ صغره، و سرعان ما يبدأ هذا المفهوم في التوسع في الدرس اللاحق. و لقد تمحورت أغلب الكلمات المفتاحية في هذا الدرس حول : الشجرة - الطبيعة - الإنسان.

أما الدرس الثامن فهو تكملة للدرس السابق و الذي يدور حول : لنحم غابتنا، و انطلاقا من أهمية الشجرة بالنسبة للإنسان، سطرت المنظومة التربوية أهدافا لضرورة حماية هذه الثروة الطبيعية، و هنا يجب على المتعلم أن يعي مفهوم الشجرة و الغابة و مدى أهميتها من حيث منافعها و كيفية المحافظة عليها، و خاصة من الحرائق، باعتبارها رئة المحيط الذي يتنفس بها، و مروراً باستعمالات الحطب و الخشب في يوميات الإنسان، وصولاً إلى الجانب الترفيهي و الجمالي داخل محيطها، و تدخل هذه الحماية ضمن المبادئ الرئيسية للمنهاج التربوي و التي تتمثل في حماية الممتلكات و الأشخاص.

و قد تجسد هذا الإهتمام، إلى جانب الكتاب، في ضرورة النزول إلى الميدان و خاصة مساحة المدرسة، و التعرف على فوائد الشجرة و إمكانية التدريب على غرس الأشجار و النباتات و كيفية المحافظة عليها. و هذا، إلى جانب الأناشيد الخاصة بالمحافظة على الشجرة و على البيئة، بصفة عامة. و لقد جاءت الكلمات الدلالية لهذا الدرس على النحو الآتي :

الحماية و الغابة.

و في نفس السياق البيئي، جاء الدرس التاسع تحت عنوان : الحديقة العامة، و هو مفهوم توسعي تدريجي لمفهوم الشجرة، أين احترمت المنظومة التربوية، و بكل احتراف، مبدأ الإنتقال من الميكرو إلى الماكرو.

و هنا يبدأ الإهتمام بالنباتات و الأزهار، و هذا عن طريق اكتشاف هذا العالم النباتي من خلال الحصص التدريسية و الاستكشافية لكيفية زرع و حماية النباتات منذ المرحلة الأولى لنموها، و هذا ما يدخل في نطاق التربية البيئية، أو مادة دراسة الوسط التي كانت تُدرّس وفق المنهاج الدراسي السابق، و هذا ما يهدف، أيضا، لتنمية حواس المتعلم الإدراكية، الإنفعالية و حتى الحركية، أين يستطيع غرس النبات، ملاحظته أثناء نموه و الاعتناء به طوال تلك المدة.

و لقد استخدم المنهاج التربوي مفهوم الحديقة العامة لما تحمله من جانب جمالي بالدرجة الأولى، و هذا ما سيساعد على جلب انتباه المتعلم و فضلا أنها تشمل عدة نباتات، أزهار و أشجار و حتى حيوانات في بعض الحدائق العامة، و أن النزول لزيارة الحديقة في رحلات منظمة من طرف المدرسة لمن العوامل الضرورية المساعدة على نجاح عامل الاستكشاف و التعلم.

و قد يظهر هذا الإهتمام و يتطور، بصفة ملحوظة، عند التشجيع على كيفية المحافظة على الحديقة أي البيئة بمفهومها الواسع، و في كيفية جمع النفايات و التخلص منها، و هذا ما حثَّ عليه الدين الإسلامي فيما يخص النظافة الجسدية و البيئية، و ذلك ما يساعد، حتما، على تطور النمو المعرفي، النفسي، الجسمي، الإدراكي و العلائقي لدى المتعلم. و من أهم الكلمات المفتاحية في هذا الدرس نجد على الإطلاق : الحديقة و الإعتناء.

و ضمناً لتوسعة مفاهيم المتعلم بالتدرج و من الميكرو إلى الماكرو، جاء الدرسُ العاشر الذي حمل عنوان : الحق في الراحة، أين يظهر مفهوم اللعب بكل مضامينه، باعتبار أن مرحلة الطفولة يجب أن يكون اللعب و الراحة من أوسع المفاهيم التي تشملها، و هذا ما أرساه المنهاج التربوي من حيث تنظيم وقت الدراسة في الحصص التعليمية، مع الأخذ في الحسبان فترة الإستراحة ما بين الحصص و ما بين الفترة الصباحية و المسائية.

و هذا ما عملت المنظومة التربوية على مراعاته اثناء تطبيق سياسة المقاربة بالكفاءات، أين قُيِّمَت شبكات التوقيت السابقة على أنها تتصف بالكثافة، مع عدم مراعاة أوقات الراحة. لهذا، عملت، في المقاربة بالكفاءات، على تحديد شبكات المواقيت الدراسية وفق عمر المتعلم و قدراته التركيزية و الاستيعابية من جهة، و وفق طبيعة النشاطات و أهمية الأهداف و الاستراحة، من جهة أخرى.

كما قد تواجه شبكات المواقيت، أيضاً، مشكل التحديد المسبق لمدة الحصص البيداغوجية، و عليه، تم المناداة بضرورة إقامة التوازن بين أهمية الأهداف التعليمية و القدرات الحقيقية للمتعلم الخاصة بالانتباه و التركيز، و بين ضرورة الاستراحة الكافية حتى يتمكن المتعلم من مواصلة العملية التعليمية، بعد ذلك.

و هذا ما تجسد من خلال المدة الزمنية لكل مادة دراسية و المدة الكافية للاستراحة في الفترة الصباحية و المسائية على حد سواء، حيث تهدف هذه الإستراحة، بالخصوص، إلى مساعدة المتعلم على الإسترجاع بغية مواصلة اليوم الدراسي. و من أهم الكلمات المفتاحية لهذا الدرس نجد : الأفعال- الراحة.

و نبقى في نفس الموضوع، و لكن بشيء من التوسع، أين تنتقل إلى الدرس الحادي عشر و الإجابة على السؤال : ماذا يفعل المتعلم خلال فترة الاستراحة ؟ أين نجد عنوان الدرس : الحق في اللعب و الترفيه، و هو الإجابة المفترضة للسؤال المطروح آنفاً، أين نجد الاستراحة المدرسية، الراحة المنزلية اليومية و خلال عطل نهاية الأسبوع و كذلك العطل الموسمية، فهي بقدر ما تعبر عن الراحة بغية الاسترجاع بعد ذلك، فهي تعبر أيضاً عن حق الطفل في اللعب و الترفيه و ممارسة هواياته و هذا ما نجده في حقوق الطفل العالمية.

و إلى جانبه أيضا، فقد نادى علماء النفس و الاجتماع بهذا الحق الطبيعي للطفل لما له من أهمية على المستوى النفسي، الاجتماعي، الشخصي و العلائقي و لما له من أهمية أخرى تتجسد في تنمية القدرات الحركية، الإدراكية، و الانفعالية للطفل، و هو المتنفس الوحيد الذي يستطيع الطفل، من خلاله، تفرغ مكبوتاته، و بالتالي إمكانية القضاء على العدوانية و السلوكات العنيفة الصادرة عن الطفل، و بفضل اللعب و الترفيه يستطيع الطفل أن ينمّي جميع القدرات و على مستوى جميع الأصعدة كذلك. و من أهم الكلمات المفتاحية التي شملت هذا الدرس، نجد على الإطلاق : الأطفال - الترفيه - اللعب - الممارسة.

و لتقنين فترة اللعب و الراحة، و خاصة أثناء وقت الدراسة، جاء الدرس الثاني عشر ليتحدث عن هذا التنظيم، أين تمحور هذا الدرس حول : أنظّم أوقات راحتي، و اعتبارا بأن المرحلة الدراسية هي مرحلة تلقين و تعليم حتى داخل الأسرة، فإن المنظومة التربوية عملت على الاهتمام بهذه النقطة في سياسة المقاربة بالكفاءات، أين نجد الحث على ضرورة تنظيم الوقت و تقسيمه بين الدراسة، الاستراحة، المطالعة و المراجعة داخل المنزل، ثم التنزه.

كما يجب أن لا ننسى نقطة مهمة و أساسية، مفادها ضرورة تخصيص حصص تدريسية للتربية البدنية و الرياضية مع أخصائيين، و هذا بغية تحقيق العقل السليم في الجسم السليم و العمل على اكتشاف المواهب الرياضية و العمل على صقلها و تنميتها، من خلال تنظيم المسابقات الخاصة بالرياضة المدرسية.

و هذا تمهيدا لتكوين تلك المواهب على المدى القريب و البعيد. و نفس الشيء ينطبق على باقي الهوايات و التي أصبحت تخصص لها حصص خاصة كالموسيقى، الرسم و المسرح. و من أهم الكلمات المفتاحية التي شملت هذا الدرس نجد : الراحة، الهواية، التنظيم، اللعب، الطفل.

أما الدرس الثالث عشر، فهنا ننتقل، بسلاسة، إلى موضوع البيئة من أوسع المجالات، أين نجد العنوان يدور حول : نظافة المدرسة، بعبارة أخرى نظافة المحيط، أين أرست المنظومة التربوية قواعد تأسيسية لموضوع البيئة، و ذلك انطلاقاً من النظافة و التي ركّز عليها الإسلام بصفة مستفيضة، و خاصة نظافة الجسم و المحيط، و باعتبار أن النظافة من الإيمان. و لهذا كان الاهتمام بهذا الموضوع في المدرسة عملياً، أين يتم الحرص على نظافة جسم المتعلم : شعره، أضافه، ملبسه، و مظهره بصفة عامة.

لينتقل المفهوم، بعد ذلك، إلى نظافة المكان المحيط بالمتعلم، و هو المدرسة باعتبارها أولى الفضاءات التي يحتك و يتفاعل معها الطفل في بداية اتصالاته التفاعلية، كما سعت المنظومة، أيضاً، إلى ضرورة إيصال هذا الهدف، من خلال التدريب على نظافة القسم و ساحة المدرسة، و هذا من خلال تنظيم حملات تطوعية تجمع المتعلمين و المدرسين من أجل إنجاحها و هذا ما يُقوّي، حتماً، الحس المدني بعد ذلك. و لقد حملت الكلمات المفتاحية الكثير من الدلالات الخاصة بهذا الدرس و التي تدور حول : المشاركة - النظافة.

و وفق الربط التسلسلي للفهم، حاولت المنظومة التربوية أن تعمل على تطوير انتباه المتعلم بصورة تواصلية، أين نجد النظافة لا تتم إلا بالماء، و هذا هو مدخل الدرس الرابع عشر : الماء ثروة، حيث أنه هو الأساس في حياة الإنسان، الحيوان و النبات، و هذا ما استمدته المنظومة أيضاً من الدين الإسلامي " و جعلنا من الماء كل شيء حي"¹.

و نظراً لاستخدامات الماء في النظافة الشخصية أو البيئية، فلقد حُصّص درس، بأكمله، حول أهمية هذا المصدر الطبيعي (الماء) للشرب و العيش و النظافة و القضاء على الميكروبات، و هو أساس الحياة أيضاً للنبات و للحيوان، و بدون ماء، حتماً، سيحلُّ الجفاف الذي يعتبر من أسباب الأمراض و الأوبئة و ارتفاع درجة الحرارة التي تؤدي إلى التصحر.

¹ القرآن الكريم، سورة الأنبياء، الآية 30.

و بصفة عامة، فإن الماء هو الحياة و الذي قد يتجسد في الكثير من الأمثلة التطبيقية التي يمكن للمدرس أن يعرض أفكارها، كما للمتعلم أيضا القدرة على عرض تجارب و أفكار خاصة بهذا الموضوع. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الموضوع نجد : الماء - الحياة.

و في نفس سياق النظرة التوسعية و التكاملية و التي أقرتها المنظومة التربوية في سياسة المقاربة بالكفاءات، نجد أن الدرس الخامس عشر و الذي يدور عنوانه حول : نظافة المحيط، يحمل نفس طيات ذلك التوسع و التدرج من الميكرو إلى الماكرو.

فبعد أن تم توعية المتعلم حول نظافة المدرسة كمحيط يتفاعل معه المتعلم بصفة مباشرة، و بعد أن تم التركيز على الماء على أنه ثروة و على أنه الحياة، بأوسع أشكالها، جاء الدرس الخامس عشر لِيُسْقِطَ نظافة المدرسة و أهمية الماء على المحيط بأكمله، أي الوسط الذي يعيش فيه المتعلم خارج نطاق المدرسة، و طبعا لا يتم هذا الدرس إلا من خلال التوعية و العمل على المشاركة في حملات التنظيف الخاصة بالمحيط، عامة، أين نجد محيط المدرسة في المقام الأول، يليه محيط الأحياء السكنية، لنصل إلى نظافة المحيط العام.

يتجسد ذلك في حملات نظافة الغابات، الحدائق، و هذا بصفة تطوعية، أين تركز المنظومة التربوية على غرس روح التضامن و المساعدة و العمل التطوعي في نفوس المتعلمين، و أيضا المحافظة على جمال و نظافة المحيط. و من أهم الكلمات المفتاحية الموجودة في هذا الدرس نجد : المحيط، النظافة و التصرف السليم.

و ختاماً لموضوع النظافة و المحيط في مرحلته الأولى، يأتي الدرس السادس عشر تحت عنوان : أنا نظيف، و الذي يؤكد جميع المبادئ المذكورة سابقا، و التي عملت المنظومة التربوية على إرسائها بمختلف الوسائل البيداغوجية و التقنية و هذا عن طريق سياسة المقاربة بالكفاءات.

و لقد تم التركيز، بالأساس، على النظافة الشخصية كما ذكرناه سابقا، و كيفية الوقاية من الأمراض و جلب انتباه و إعجاب الآخرين بواسطة هذه النظافة، و كيف أن هذه الأخيرة حثَّ عليها الدين الإسلامي قبل ذلك، و ما ينجم عنها من إيجابيات تتصل بالصحة العامة، و ما تنظمُ المسابقات الخاصة بأحسن و أنظف مدرسة، و أيضا التشجيع على هذه المسابقات الخاصة أيضا بالأحياء و القرى و البلديات، إلا دليلٌ على أهمية النظافة العامة في سبيل نمو المتعلمين جسديا، عقليا و علائقيا و اجتماعيا، و كذلك نفسيا. و في هذا العدد، تمحورت الكلمات المفتاحية في هذا الدرس حول : الوقاية، النظافة.

و دائما في نفس موضوع النظافة، فإنه يتشعب في الدرس السابع عشر ليصل إلى الغذاء و هو محور عنوانه : إقرأ البطاقة الغذائية، و هذا الموضوع يعتبر من المواضيع التي أولت لها المنظومة التربوية أهمية بالغة، أين يتوجب على المتعلم، في هذه المرحلة العمرية، أن يتعلم مدى أهمية الغذاء الصحي، مدة صلاحيته و النوعية، بضرورة الإبتعاد عن الحلويات و المأكولات السريعة، إلى درجة أنه هناك مدارس تضع برنامجا خاصا لما يجلبه المتعلمون من أغذية منزلية، و هذا مراعاة للظروف الاجتماعية، و كضرورة صحية بالدرجة الأولى.

كما يعتبر الغذاء أساس الحياة، شأنه شأن الماء، و إن التدرج على مراجعة مدة الصلاحية لمختلف الأغذية إنما ينم على غرس قيم المسؤولية الفردية و الجماعية لدى المتعلمين، و هذا منذ الصغر. و من أهم الكلمات المفتاحية نجد : الغذاء، البطاقة، الصلاحية.

و يبقى الدرس الثامن عشر يدور محتواه حول الغذاء، و لكن رَبطتُه المنظومة التربوية بموضوع النظافة أي نظافة الغذاء، و هنا ظهر مدى التسلسل و القدرة على الربط بين المواضيع و القدرة، أيضا، على إيصال هذا الربط إلى المتعلم، و ذلك بطريقة جد بسيطة خالية من التعقيد، و هذه النظافة تكون دائما بالماء، أين نجد التركيز على ضرورة اختيار الغذاء الأفضل، غسله بالماء و المحافظة عليه في الثلاجة و هذا تجنباً للإصابة بالأمراض، و كل هذه الأفكار تعتبر بمثابة استنتاج عام للدروس السابقة : النظافة، النظافة الشخصية، نظافة المحيط، الماء ثروة.

و كل هذه التدريسات، من شأنها أن تغرس في نفوس المتعلمين قيم المسؤولية، المشاركة و التوعية. و في هذا الدرس نلاحظ، بوضوح، مدى إلتقاء الكثير من المفاهيم المحصلة في الدروس السابقة و هذا بغية ترسيخ الفهم، الإستيعاب و القدرة على الربط و التفكير. و من أهم الكلمات المفتاحية في هذا الدرس نجد : الغذاء، الحفظ.

هذا عن الدرس الثامن عشر، فماذا حمل الدرس التاسع عشر ضمن طياته ؟

مما يلاحظ في هذا الدرس التاسع عشر، هو الانتقال إلى جزء ثالث، بعد أن ركز القسم الأول على ضرورة التعليم و إلزاميته و مجانيته و الإتقان في العمل و احترام المواعيد و احترام الآخرين و التضامن مع الغير، و بعد أن ركز القسم الثاني على البيئة و الانسان و كيفية المحافظة عليها، ينتقل بنا الكتاب، في قسمه الثالث و الأخير، إلى موضوع آخر لا يقل أهمية عن الموضوعين السابقين، و هو الحوار مع الغير و احترام الرأي الآخر و أهمية الحفاظ على الممتلكات العامة و الخاصة و المرافق العمومية.

و ذلك ما يُشكّل، لا محالة، التراث المادي و اللامادي للمجتمع الجزائري و الذي يكون موضوع الدرس الأخير لكتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي.

و لنبدأ بالدرس التاسع عشر و المعنون بـ : أتحاور مع غيري، أين ترجع المنظومة التربوية للمتعلم في حد ذاته و ذلك بغرض اكتشاف نفسه، و قد يدخل علم النفس بقوة في مد يد العون إلى المنظومة التربوية فيما يخص المعارف و النظريات التي بفضلها يتم إيصال كيفية التحوار مع الآخرين و على أنه سلوك حضاري و راقى، و إن كيفية الإستماع إلى الآخرين لمن السلوك المفضل على الإطلاق. كما يدخل هنا، و بقوة أيضا، دور المدرس باعتباره قائد العملية التعليمية، أين يعمل على توزيع الأدوار و المواضيع على المتعلمين.

و قد يتعدى هذا الحوار محيط المدرسة، ليصل إلى محيط الأسرة و جماعة الأقران، و من شأن هذا الحوار أن يساهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم و التدريب على المحادثة و هذا ما قد سَيُفيده في مستقبله المهني و الشخصي. كما على المدرسين، أيضا، أن يعملوا، جاهدين، على تشجيع نقل هذا الحوار و التواصل إلى محيط الأسرة و محيط جماعة الأقران. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : الحوار، التواصل.

و في نفس هذا السياق، يواصل الدرس العشرون اهتمامات موضوع الحوار و التواصل، و يخص الاهتمام، بالضبط، أدب الحوار والحديث باحترام مع الآخر و يمكن أن يتداخل هذا الموضوع مع مادة التربية الإسلامية، أين نجد التقاطع الحاصل في احترام النفس، و احترام الآخر، تحية الآخر، الإستئذان، الاستماع بأدب للآخر و الشكر على تقديم الخدمة للآخر.

و كما أن الإسلام ينادي بضرورة تربية الطفل و تلقينه تعاليم الدين في السنوات الأولى، فكذلك التربية الدينية ركزت على هذه المرحلة العمرية باعتبارها المرحلة الخصبة لصقل المعارف و السلوكات التربوية.

و إن الهدف المسطر من طرف المنظومة التربوية، فيما يخص صياغة هذا الدرس، إنما يصبو، بالأساس، إلى غرس قيم التسامح، الاحترام المتبادل و احترام الآخر في نفوس المتعلمين، و هذا ما سيعزز، لا محالة، الضمير الأخلاقي المجتمعي. و من أهم الكلمات المفتاحية الخاصة بهذا الدرس، نجد : الإحترام و الشكر.

و انطلاقا من الدرس العشرين، ينبثق الدرس الموالي، الواحد و العشرون، و الذي يدور محتواه حول : تقبل الرأي الآخر، و هذا ما نجده أيضا في مادة التربية الإسلامية، أين ينص الدين الإسلامي على إسداء النصيحة للغير و ضرورة التشاور و الأخذ برأي الآخر، "و أمرهم شورى بينهم"¹، بينما تركز التربية المدنية على نفس الموضوع، و لكن من جانب آخر، و المتمثل في غرس قيم التسامح، المساواة و الحرية، التي تنتهي عندما تبدأ حرية الآخرين. و من أهم الكلمات المفتاحية الموجودة في هذا الدرس، نجد : الرأي و الإحترام.

¹ القرآن الكريم، سورة الشورى، الآية 39.

أما في الدرس الثاني و العشرون، فقد انتقل المنهج التربوي فيه من التعامل مع الآخرين كأشخاص، إلى التعامل مع الأشياء المادية و كيفية الاستفادة منها و طريقة المحافظة عليها، و هنا ركزت المنظومة التربوية على نشر و ترسيخ قيم المساواة دائما، و قيم العدل بين جميع الأفراد، مثل الحق في التعليم المجاني للجميع.

أما عن الواجبات، و التي ركزت عليها المقاربة بالكفاءات، فهي جديرة بالانتماء إلى قيم المواطنة و الديمقراطية، و هذا كله يتجسد في كيفية المحافظة على الممتلكات العامة ذات المنفعة العامة للجيل الحالي و للأجيال القادمة، و إن نجاح الحفاظ على هذه الممتلكات إنما ينم، بالأساس، على مدى نشر قيم المشاركة الجماعية في سبيل تحقيق الرفاهية و التقدم للمجتمع، و قد نلمس هذه القيم من خلال سعي المدرس على التعريف بالممتلكات العامة، وظيفتها و غايتها بالنسبة للمواطن، و لا يطلب، من خلال تقديم هذه الخدمة، سوى المحافظة على هذه الممتلكات و كأنها خاصة بكل مواطن، و هذه هي المواطنة بحد ذاتها أين نجد : الطريق، البلدية، الولاية، المستشفى و غيرها من الممتلكات العامة.

و نستطيع أن نصنف حتى الممتلكات الخاصة بالمنزل، السيارة و غيرها في هذه الممتلكات، و دائما يبقى موضوع المحافظة هو القاسم المشترك بين كل الدروس. و من أهم الكلمات المفتاحية في هذا الدرس، نجد : الطريق، المنزل.

أما الدرس الثالث و العشرون فيندرج، أيضا، في إطار تَتَمَّةٍ للدرس السابق، أين يركز على المرافق العمومية و التي تقدم خدمات متعددة للأفراد، منها الخدمات الصحية، و الخدمات القانونية و في شتى المجالات الأخرى، و دائما يأخذ موضوع المحافظة الأوفر، أين تركز المقاربة بالكفاءات، في هذا الصدد، على التعريف بهذه المرافق و طبيعتها و طريقة المحافظة عليها، و هذا نفس ما لمسناه في الدرس السابق. و من أهم الكلمات المفتاحية لهذا الدرس نجد : المستوصف، المكتبة.

أما ختام هذا الكتاب، فكان بالدرس الرابع و العشرين، و الذي تمحور حول : تراثنا ملك للجميع، و هو نفس سياق الدرس الثالث و العشرين، و الذي يحمل أيضا المواطنة و القيم الثقافية، و التي تتمحور حول التنوع اللغوي و الثقافي و الذي يشكل تاريخا تستفيد منه الأجيال الحالية و القادمة. و هنا، ركزت المنظومة التربوية و المقاربة بالكفاءات، على الخصوص، على ضرورة نقل هذا الإرث التاريخي و الثقافي للأجيال المتعلمة، بهدف المحافظة عليه و نقله، أيضا، للأجيال القادمة.

كما ركزت، أيضا، على محاولة ذكره بكل أنواعه و أصنافه. و بالرغم من هذا التنوع، إلا أن الجزائر تجمع كل مواطنيها في وطن واحد، و هذا في ظل قيم المواطنة و الممارسة الديمقراطية فيما يخص الانتماء الثقافي و التراثي الجزائري. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس الأخير نجد : التراث، التنوع.

3.2. خلاصة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي :

لقد انقسم كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي إلى ثلاث أجزاء، و هذا وفق ما سطرته المنظومة التربوية، أين نجد 24 درسا و التي تم تصنيفها كالاتي :

- الدروس من 01 إلى 06 :

تشمل التدرب على استيعاب بعض الحقوق و الواجبات الخاصة بالفرد و التي تدور، بالأساس، حول الحق في التعلم بصفة إلزامية و مجانية، و هذا لضمان التكوين الأمثل للأجيال، بالإضافة إلى واجب الإتقان في العمل و الانضباط في جميع الأوقات و في جميع الوضعيات، مع واجب الاحترام و طاعة الكبار، أمثال الأولياء و المعلمين.

و هذا كله، و كما ذكرنا سابقا، من أجل غرس قيم الاحترام، و الإتقان و القيم الأخلاقية، بصفة عامة.

- الدروس من 07 إلى 17 :

و هو الجزء الثاني في الكتاب و الأوفر عرضا من خلال عدد الدروس التي يشملها، و هي تدور، في مجملها، حول البيئة و الوسط الذي يعيش فيه المتعلم و يمارس حقوقه و واجباته و علاقاته مع الآخرين، أين نجد الانتقال من الميكرو إلى الماكرو، و في تلقين موضوع البيئة و عناصرها و أهداف المحافظة عليها، في جميع الدروس الخاصة بهذا الجزء، بداية بالشجرة و فوائدها على حياة الانسان، و مرورا بالغابة و الحديقة و طرق المحافظة عليها و ما يترتب عنها من فضاءات اللّعب، الراحة و الترفيه و كيفية تنظيم حتى وقت اللّعب، وصولا عند النقطة الأوسع من ذلك و هي المحيط، و طرق المحافظة عليه و قيمة ثروة الماء و فوائده في نظافة المحيط و الغذاء و بأنه هو الحياة.

- الدروس من 18 إلى 23 :

و هو الجزء الثالث للكتاب، و الذي يشمل، بالأساس، آداب الحوار و كيفية النقاش و التدريب على تقبل الآخر، و هذا ما سيؤدي، بالضرورة، إلى إمكانية المحافظة على أملاك الغير و احترام خصوصيتها، و بخاصة، الأملاك العامة و ما تقدمه من خدمات للمواطن.

لنصل إلى الدرس الأخير، و الخاص بالتراث المجتمعي و ضرورة الاطلاع عليه و طرق صيانتة و العمل على نقله إلى الأجيال الأخرى، لما له من قيم حضارية، تاريخية و ثقافية.

و خلاصة لهذا كله، نستطيع القول بأن كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي أخذ بعين الاهتمام غرس القيم الأخلاقية و قيم المواطنة، عن طريق التدريب على احترام الغير و تقبل أفكاره و ضرورة التفاعل و التكامل معه، بغية الوصول إلى تحقيق هدف التطور و التقدم، على جميع المستويات.

هذا عن كتاب السنة الثانية ابتدائي، فماذا عن مستوى و محتوى كتاب السنة الثالثة؟

المبحث الثالث : عرض تحليلي لمحتوى كتاب السنة الثالثة ابتدائي

3. 1. الجدول رقم (07) : محتوى كتاب مستوى الثالثة ابتدائي

ترتيب المضمون	وحدات التسجيل	وحدة السياق	وحدة التعداد
	الموضوع	الفكرة	الكلمة أو المفهوم
الدرس الاول	القواعد الصحية في التغذية	انجاز لافئات ارشادية عن القواعد الصحية للغذاء	التغذية - الصحة
الدرس الثاني	أداب الاكل	صور تربوية عن آداب الاكل	أداب الاكل
الدرس الثالث	صحتي في غذائي	يحتاج الانسان للغذاء حتى يبقى على قيد الحياة	الغذاء، الصحة
الدرس الرابع	خطر الاغذية السكرية والدمسة	امثلة علمية عن التغذية السليمة	الغذاء، السلامة
الدرس الخامس	أحافظ على سلامتي	الاحطار الناجمة عن الكهرباء،	الخطر، الحوادث
الدرس السادس	اقوم تعلماتي	نشاطات لاصفية	الصحة في النظافة، الصحة في الغذاء
الدرس السابع	التنوع الثقافي في وطني	اكتشاف التراث الثقافي لمختلف المناطق	التنوع، الثقافة، الوطن
الدرس الثامن	العادات والتقاليد في وطني	الاحتفال بموسم الربيع	الاحتفال، التقاليد
الدرس التاسع	لغتي العربية ولغتي الامازيغية	مقومات المجتمع الجزائري	الامازيغية، الاسلام، العروبة
الدرس العاشر	لا أميز بين الذكور والاناث	عدم التمييز بين الاطفال	الاطفال، العرق، اللغة
الدرس الحادي عشر	أتعاش مع الاخر وأقبله	عدم تأثير الاختلاف بين الناس	التعاش، الاخر
الدرس الثاني عشر	أقوم تعلماتي	نشاطات لاصفية	التنوع الثقافي، المساواة
الدرس الثالث عشر	الحياة في القسم	الحياة في المدرسة تشبه الحياة في البيت	الحياة، المدرسة،
الدرس الرابع عشر	أداب الكلام	صور تربوية عن آداب الكلام	التحية، الاحترام، التسامح
الدرس الخامس عشر	أتفاوض مع زملائي	أفاوض مع زملائي في انجاز عمل مشترك	التفاوض، التواصل
الدرس السادس عشر	انتخاب مندوب القسم	يختار التلاميذ ممثلا لقسمهم عن طريق الانتخاب	الانتخاب، ممثل
الدرس السابع عشر	مسؤوليتي في القسم	صور تربوية عن المسؤولية في القسم	المسؤولية، الجائزة، المتعلم
الدرس الثامن عشر	أقوم تعلماتي	نشاطات لاصفية	التفاوض، المسؤولية

2.3 . التعليق و التحليل

يتميز كتاب مستوى الثالثة ابتدائي باختلافه، من حيث الشكل، عن كتب السنتين الأولى و الثانية ابتدائي، فهو ينفرد بمادة التربية المدنية التي تعتبر، في جوهرها، متممةً لمحتويات السنة الأولى و الثانية ابتدائي. حيث أنه و بعد استكمال المتعلمين، في المستويين الأول و الثاني، لعملية بناء المشاريع و تحقيق الكفاءات الختامية، في إطار الدمج لمادة التربية المدنية مع مادتي اللغة العربية و التربية الاسلامية، و ذلك بهدف تحقيق كفاءات ختامية شاملة، أي تزويد التلميذ بمعارف ذات طابع شمولي، يأتي كتاب المرحلة الثالثة متفردا بمواده.

حيث أن المتعلم أصبح قادرا على التخصص تدريجيا، و هذا من خلال المعارف و الكفاءات المكتسبة في السنتين السابقتين، و التي تجعله مستعدا، ذهنيا، للدخول في إطار المشاريع الدراسية و المهنية الخاصة بالنشاطات التعليمية.

و لقد راعت المنظومة التربوية، و بالدرجة الأولى، النموّ الجسمي، النفسي، الحركي، الإدراكي و الانفعاليّ و حتى الاجتماعيّ، للمتعلم في هذا السن، و بذلك تم تكييف جميع النشاطات التعليمية الذهنية، و الأدائية و حتى التنشيطية، أثناء العملية التعليمية مع سن المتعلم.

و على العموم، فإن انفراد كتاب التربية المدنية، لوحده، و استقلاله عن كتاب اللغة العربية و التربية الاسلامية، إنما يدل على مدى الأهمية القصوى التي أولتها المنظومة التربوية لهذا الكتاب في هذا المستوى، و هذا بهدف تمكين المتعلم من إدراك المواضيع المطروحة في هذا المستوى بالذات أين يستطيع القدرة على الفهم و الاستيعاب.

و لقد شمل الكتاب ثمانية عشرة درسا، تم الانتقال فيها، دائما، من الجزء إلى الكل، و الانتقال من المواضيع التي تركز على المتعلم، في حد ذاته، إلى المواضيع التي تخص محيطه، عاداته و تقاليده.

و قبل ذلك، لا بأس أن نحدّد مختلف المواضيع التي جاءت في طيات هذا الكتاب، أين يبدأ بالقواعد الصحية للتغذية، مع آداب الأكل و صحي في غذائي، و مخاطر الأطعمة السكرية و الدسمة، لينتقل الكتاب، فيما بعد، إلى مواضيع الحفاظ على السلامة الشخصية، و بعد ذلك، تطور المحتوى ليصل إلى التنوع الثقافي، العادات و التقاليد في الوطن و التركيز على اللغة العربية و الأمازيغية.

و إلى جانب هذا، نجد موضوع عدم التمييز بين الجنسين و مدى تقبّل الآخر و التعايش معه، أما ما تبقى من مواضيع فلقد تم التركيز، فيها، على الحياة التفاعلية داخل القسم، بداية بآداب الكلام و التفاوض مع الزملاء، لنصل إلى موضوع انتخاب مندوب القسم و المسؤولية داخل القسم.

و ما يميز كتاب السنة الثالثة ابتدائي لمادة التربية المدنية هو الدروس و الحصص الخاصة بالنشاطات اللاصفية، وهي ثلاثة دروس تحت عنوان : أقوم تعليماتي، أي حصص تقييمية لكل جزء من هذا الكتاب، حيث أتى الدرس التقييمي الأول في الحصة السادسة و الدرس التقييمي الثاني في الحصة الثانية عشر، بينما الدرس التقييمي الثالث كان ختام هذا الكتاب.

يتبين لنا، من خلال عرض عناوين الدروس الخاصة بهذا الكتاب، و من خلال فقط تلك العناوين، مدى حرص المنظومة التربوية على غرس قيم الاعتماد على النفس و قيم النظافة الشخصية و البيئية، و هذا من خلال العادات و التقاليد الحضارية، التاريخية و الثقافية الخاصة بالهوية و اللغة و الدين، أين نجد آداب الأكل و فوائده الصحية و مخاطره و المستمدة من الدين الاسلامي.

أضف إلى ذلك، التنوع الثقافي و اللغوي ما بين اللغة العربية و الأمازيغية و ما يهدف، من خلاله، إلى زرع قوة الانتماء الهوياتي لدى المتعلمين منذ الصغر، لنصل، فيما بعد، إلى العمل على تحمل المسؤولية و كيفية ممارستها في ظل التفاعل مع الآخرين، أين نجد جماعة بقية المتعلمين كأول فوج لتفعيل هذه المسؤولية.

و الملاحظ على هذا الكتاب، أن المنظومة التربوية أقرت ثلاثة حصص تطبيقية يتم، عبرها، اختبار مدى استيعاب المتعلم لمحتوى الدروس، و غالبا ما يتم هذا التقييم على إثر تفاعل المعلم مع المتعلم و مدى قدرة هذا الأخير على إنجاح هذه النشاطات اللاصفية.

و على العموم، نستطيع القول بأن كتاب السنة الثالثة و الخاص بالتربية المدنية، لم يخرج عن الأهداف التي سطرتها المنظومة التربوية في السنة الأولى و السنة الثانية ابتدائي، أين نجد مراعاة النمو النفسي، الجسمي و الإدراكي و الإنفعالي، و كما ذكرنا سابقا، للمتعلم، حيث نميز عدم اكتظاظ المحتوى بالعديد من المواضيع و تم التركيز، فقط، على النوع و ليس الكم. و عموما، إنفرد الطور الأول من المرحلة الابتدائية من التعليم بضرورة غرس مبادئ و قيم المواطنة، الديمقراطية، الحرية و المسؤولية و التعايش مع الآخرين، و لقد تجسد، هذا كله، من خلال الكلمات و الجمل و الصور و حتى الواجبات و مجمل النشاطات اللاصفية التي أتت في كتب الطور الأول - السنة أولى و الثانية و الثالثة ابتدائي - لمادة التربية المدنية.

و كالعادة، سنعمد إلى تحليل كل درس على حدى.

حيث أن الدرس الأول، الذي تمحور عنوانه حول القواعد الصحية للغذاء، يبرز أهمية هذا الموضوع و التي امتدت جذوره إلى السنة الثانية في الدرس السابع عشر و الدرس الثامن عشر على التوالي : أقرأ البطاقة الغذائية و نظافة الغذاء. و نظرا لأهميته القصوى، فإنه اعتمد، مرة أخرى، في مستوى السنة الثالثة و لكن بنظرة أكثر توسعية و شمولية من السابق، لتشمل الهدف التوعوي و كيفية ممارسته، أين يستطيع المتعلم إنجاز لافتات إرشادية خاصة بالقواعد الصحية للغذاء.

و يكمن التقارب في هذا الدرس مع محتوى مادة دراسة الوسط التي كانت تُدرّس في المنظومة التربوية السابقة، و ما الإصرار على إبقائها، في الإصلاحات الجديدة، إلا دليل على أهميتها في تنمية القدرات الفكرية و الأدائية للمتعلم، و لكن بطابع تحديثي يتناسب و الوقت الحاضر الذي نعيش فيه.

كما يتناسب أيضا و المقاربة الجديدة التي اعتمدها المنظومة التربوية و القائمة على الكفاءات، أين يشرك المتعلم، في العملية التعليمية، بدور واسع و شامل فمثلا هنا على المتعلم أن يصيغ لافتات أو حكم و أمثال تخص موضوع التغذية السليمة، و طبعاً لا يتم هذا إلا من خلال الجهود الذي يقوم به المعلم في سبيل إيصال هذه الفكرة إلى ذهن المتعلم، و بالتالي إمكانية تجسيدها على أرض الواقع، فيما بعد. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : التغذية و الصحة.

أما الدرس الثاني، فهو لم يخرج عن نطاق و محتوى الدرس السابق، و نستطيع الجزم بأنه تنمة لما سبق و هذا بصفة تدريجية توافق سن المتعلم في الاستيعاب و الفهم و التطبيق - أساسيات المقاربة بالكفاءات -، و لقد تمحور عنوانه حول : آداب الأكل. و من خلال العنوان فقط، يتضح لنا مدى ارتباط هذا الدرس بالهوية الدينية للمجتمع الجزائري و التي تشمل القيم الأخلاقية و القيم الصحية، أين نجد قدسية الأكل و فوائده و طرق الجلوس و الأكل في جماعة، مع ضرورة البسملة، في البداية، و الحمد و الشكر على النعمة، في النهاية.

و الهدف التربوي و التنشوي من هذا الدرس و الذي يقوي التربية الأخلاقية و حتى الصحية لدى المتعلم، أين استثمرت المنظومة التربوية الجانب الديني للقدرة على إيصال و غرس تلك القيم لدى المتعلمين، و ذلك عن طريق أسلوب الثواب و الجزاء و العقاب، و الذي يعتبر من أهم الأساليب التلقينية على الإطلاق.

كما يدعم هذا الدرس أيضا بالدلالة الرمزية التي تحملها الكلمات، العبارات، و الصور الملونة و التي دعمت المحتوى بعمق و شمولية. و من أهم الكلمات المفتاحية الموجودة في هذا الدرس، نجد : آداب الأكل.

و عند انتقالنا إلى الدرس الثالث و الذي يدور عنوانه حول : صحي في غذائي، فإننا لم نخرج، بعد، عن نطاق الدرسين السابقين بحيث يعتبر امتدادا لهما و هذا لعدة اعتبارات هامة، أهمها مدى حرص المنظومة التربوية على تبسيط و تفكيك الأفكار، و هذا بهدف تحقيق الاستيعاب و الفهم التام.

و هذا بالإضافة إلى احتوائهما على مبدأ الإنطلاق من الجزء إلى الكل حتى على مستوى الأفكار و ليس فقط على مستوى الموضوع أو حتى على مستوى التطبيق، و هذا خلال كل المراحل التعليمية، و هنا تركز المنظومة على قدرة المتعلم على الربط بين الصحة و الغذاء من حيث التفاعل و التكامل و الوصول إلى هدف المحافظة على البقاء و الحياة.

و يلاحظ أن هذا الدرس له علاقة، أيضا، بمادة دراسة الوسط التي كانت تدرس في السابق و هذا ما يبرز جهود المنظومة التربوية في التنويع، من حيث الإعتماد على المصادر الدينية و العلمية. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : الغذاء و الصحة.

و في نفس السياق يأتي الدرس الرابع، و الذي يدور عنوانه حول خطر الأغذية السكرية و الدسمة، و الذي لا يخرج عن نطاق الدروس الأولى، كما قد لا يخرج، بتاتا، عن الحياة اليومية للمتعلم و ما يستهلكه أثناء تناوله للوجبات اليومية.

و هنا تظهر الحاجة البيولوجية للغذاء من أجل تحقيق هدف البقاء على قيد الحياة، أين تهدف المنظومة التربوية إلى تحقيق هدف تمكن المتعلم من التمييز بين الأغذية الصحية و الأغذية غير الصحية و المضرة بصحة المستهلك، و خاصة الدسمة و السكرية.

و يعتبر هذا الموضوع من الإهتمامات الآنية عند كل المجتمعات لما خلفته، و لا تزال، هذه الأغذية من أعراض السمنة و السكري و الضغط الدموي و ارتفاع الكولسترول لدى الأفراد، بل لقد وصل الأمر إلى إصابة حتى الأطفال بهذه الأمراض، و إن الوقاية منها تبدأ من المدرسة و تبدأ من المتعلم، في حد ذاته، حتى يتسنى له، في المستقبل، تجنب الإصابة بها.

و دائما تركز المنظومة التربوية على التوعية و الوقاية و الإرشاد في سبيل توصيل هذه الأفكار إلى المتعلم، و خاصة عند تقديم الأمثلة التطبيقية، عن طريق الصور التفاعلية و الفيديو من أجل تحقيق الفهم و الإستيعاب. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : الغذاء ، السلامة و الخطر.

و في نفس موضوع الخطر و طريقة الوقاية منه و كيفية تجنبه، قدر المستطاع، يأتي الدرس الخامس تحت عنوان : أحافظ على سلامتي. فبعد موضوع التغذية الصحية و كيفية الوقاية و المحافظة على الحياة، من خلال إدراك الخطر يأتي الدرس الخامس ليوسع موضوع الخطر و ينقله، بسلاسة، من التغذية إلى السلامة الجسمية و الشخصية، و هنا تظهر، بوضوح، المرونة في الانتقال من الجزء إلى الكل و هذا على مستوى الموضوع، أين انتقلنا من خطر التغذية إلى خطر السلامة الشخصية بصفة عامة.

حيث يشترك هذا الدرس مع بقية الدروس في فكرة الحفاظ على الحياة و الابتعاد عن الخطر، فيما يتوسع، من جهة أخرى، ليشمل السلامة الشخصية و التامة للمتعلم، بعد أن انحصرت في التغذية فقط في السابق. و هذا هو التقليد الذي آلت إليه المنظومة التربوية، دائما فيما يخص صياغة و عرض الدروس. كما لا يجب إغفال ذكر القوة الدلالية للكلمات، و العبارات و من الصور الملونة التي زادت، حتما، من بلورة الموضوع و ترتيب أفكاره. و من أهم الكلمات الدالة في هذا الدرس، نجد : الخطر، الحوادث.

و ختاماً للجزء الأول، جاء الدرس السادس، تحت عنوان : أقوم تعلماتي، و الذي يحمل مختلف النشاطات اللاصفية التي يدور محتواها حول مواضيع الدروس الخمسة الأولى من هذا الكتاب، و التي تتمحور، بالمجمل، حول القواعد الصحية للتغذية، آداب الأكل و الصحة في الغذاء و عرض الخطر الناجم عن بعض أنواع الأغذية و خاصة منها السكرية و الدسمة و ما تخلفه من أمراض و تعقيدات صحية، ليتسّع مجال الوقاية من الخطر إلى ضرورة الحفاظ على السلامة الشخصية العامة، و خاصة من الحوادث اليومية المحتمل حدوثها، كتلك الناجمة عن الإستعمال الخاطئ للكهرباء، مثلا. كل هذا يتجسد في الحصة التقييمية و هذا على المنوال الآتي :

- القيام بواجبات مدرسية و منزلية بسيطة، على شكل نعم أو لا، مع تصحيح الخطأ،
- القيام بواجبات مدرسية و منزلية مركبة، على شكل ربط الجمل في الخانة المناسبة،
- عرض نص صغير، يشمل محتوى الدرس و العمل على استخراج الأفكار الرئيسيّة و الجزئية، بهدف الفهم و الاستيعاب،
- النشاط الالاصفي و الذي يعرض من الموقع المدون في الكتاب
[.encyco.blogpost.com/2012/02blog-post20.htm](http://encyco.blogpost.com/2012/02blog-post20.htm)

و من خلال هذا النشاط التفاعلي، يستطيع المتعلم التعرف على الأمراض الناتجة عن سوء التغذية. أما الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، فنجد : الصحة في النظافة و الصحة في الغذاء.

هذا عن الجزء الأول، فماذا عن الجزء الثاني لهذا الكتاب ؟

يحتوي الجزء الثاني من كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي على مقدمة تشمل المواضيع التي سيتطرق لها الكتاب حيث تشمل المقدمة على فكرة اختلاف الأفراد و الأجناس وفق تنوع ثقافتهم و لغاتهم و كيفية التعايش مع هذا التنوع، و ما دوره في الحفاظ على التماسك الاجتماعي، مع إرفاق هذه المقدمة بمجموعة من الصور المعبرة على ذلك.

و يدور محتوى الدرس السابع، على العموم، حول : التنوع الثقافي في وطني، و الذي يبدأ، كالعادة، بالتذكر، ثم القراءة و الملاحظة، فمرحلة الفهم بعد ذلك. لينتقل المتعلم إلى خطوة أخرى لا تقل أهمية عن الخطوات الأولى، أين نجد خطوة : التعلم، الإنجاز، فالمساهمة عن طريق حل الواجبات في تثبيت و إرساء تلك المعلومات.

و هنا، نلاحظ مدى التدرج في استيعاب المتعلم لأفكار الدرس من الواقع و مدى ربط هذا الاستيعاب بالصور الواقعية، مع التدريب على تثبيت هذه الأفكار، من خلال الإنجاز و المساهمة، أي من خلال الواجبات المدرسية المبسطة و المركبة، و هذا كله، طبعاً، في ضوء المقاربة بالكفاءات، و التي تركز، دائماً، على الإنطلاق من الميكرو إلى الماكرو، و في عرض و شرح أفكار الدرس المطروح. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نميز : التنوع، الثقافة و الوطن.

و انبثاقا مما سبق، يأتي الدرس الثامن، ليركز على العادات و التقاليد في وطني، و التي تعتبر بمثابة الصورة الحقيقية للأبعاد القيمة الخاصة بالحضارة، التاريخ و الثقافة، و التي استمدت المرجعية العامة للمناهج و المجلس الوطني للمناهج أهم مبادئه و أفكاره و هذا بهدف إرساء مبدأ الهوية الدينية، اللغوية، الحضارية، التاريخية و الثقافية، و في ضوء هذا أتى الدرس مبرزاً، عن طريق العرض، بالتذكر، القراءة و الملاحظة الفهم، و بعد ذلك التعلم و الإنجاز و النشاط اللاصفي الخاص بهذا الدرس.

و أهم ما تم التركيز عليه هو الاحتفال بالربيع كنموذج لذلك و ما هي المشاهد و العادات المصاحبة لهذا الإحتفال، أين تُتْرَك للمتعلم حرية الإنشاء و التعبير عن طريقة احتفال أسرته بهذا الموسم، و بالتالي الإسهام في العملية التشاركية و التفاعلية للدرس و خاصة عند كلب البحث عن العادات و التقاليد التي تتميز بها المنطقة التي يقطن بها المتعلم، و لم تذكر في الكتاب، و هذا ما سيعزز فكرة الاستيعاب و الفهم و العمق في التفكير لدى المتعلم. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الموضوع، نجد : الاحتفال، التقاليد.

و غير بعيد عن العادات و التقاليد، و في نفس السياق السابق، يأتي الدرس التاسع ليحصل البعد اللغوي للمجتمع الجزائري و مقوماته المكتسبة و المتأصلة و هذه المبادئ كلها مستمدة من الدستور الجزائري، و عملت المرجعية العامة للمناهج و كذا المجلس الوطني للمناهج على تجسيدها في البرامج المسطرة في جميع الأطوار التعليمية.

فاللغة هي أحد أهم رموز الهوية الوطنية و الشخصية، و هي الدلالة الرمزية المعبرة عن أصالة و عراقة الشعب تاريخياً، حضارياً و ثقافياً. و لغرس هذه المبادئ، يستلزم على المنظومة التربوية أن تبذل مجمل مجهوداتها في العمل على غرس هذه القيم، و طبعاً، لا يتم هذا إلا من خلال أسلوب التكرار الخاص بالعملية التعليمية.

و هذا ما تجسد على أرض الواقع، حيث اعتمدت المنظومة التربوية هذا التكرار عن قصد في الكتب السابقة الخاصة بالتربية المدنية، و لكن ما ميز الدرس في السنة الثالثة إبتدائي هو الإنتقال، بصفة توسعية، من حيث إدراج المفاهيم و الأفكار، أبن تم التطرق إلى اللغة العربية و اللغة الأمازيغية و مدى إستعمالهما في مناطق الوطن و إبراز مدى أهمية هذا الاختلاف اللغوي في إثراء الإمتداد التاريخي و التنوع الثقافي و التعايش السلمي بين المواطنين.

أضف إلى ذلك العمل على ترسيخ مقومات المجتمع الجزائري و التي تشمل : الإسلام، العروبة، الأمازيغية، الوطن الواحد، الثقافة المشتركة و التاريخ الموحد، مع التركيز، كالعادة، على تطبيق ميداني يخص ذكر إحدى العادات أو الأعياد التي تميز المنطقة التي يعيش فيها المتعلم و يبين كيفية الاحتفال بها.

و إن الهدف الأساسي من هذا كله هو الوصول إلى تحقيق هدف الإفتخار و الإعزاز بالإنتماء اللغوي و الهوياتي. و من أهم الكلمات المفتاحية في هذا الدرس، نجد : العروبة، الإسلام، الأمازيغية.

و دائما في نفس سياق موضوع الهوية، يأتي الدرس العاشر و لكن الهوية من حيث الجنس، أي الاختلاف بين الذكور و الإناث، و مدى احترام هذا الإختلاف من طرف المتعلم و هو ما ترجمه عنوان هذا الدرس : لا أميز بين الذكور و الإناث.

و من خلال الخطوات التي أقرتها المنظومة التربوية، و المبنية على سياسة المقاربة بالكفاءات و التي ذكرناها عدة مرات بهدف التأكيد، لا بهدف الإطناب، و قد تدرج الدرس من البسيط إلى المركب، أو من الجزء إلى الكل، أين كانت بدايته عن مدى معرفة المتعلمين و إدراكهم لوجود الذكور و الإناث، لينتقل، فيما بعد، إلى تقسيم العمل و الأدوار بين الجنسين، و هذا هو التمييز الوحيد الذي يمكن أن نلمسه في هذا الصدد، هو صرف النظر نهائيا عن ما هو مثال للتفرقة أو التمييز.

و هنا يتم الاستدلال باتفاقية حقوق الطفل المنادية بضرورة عدم التمييز بين الأطفال، لا من حيث الأصل، أو الجنس أو اللون أو الدين أو اللغة، و عليه، فإنه يجب غرس قيم المساواة بين الجنسين من حيث الحقوق و الواجبات، لينتهي الدرس بواجب إنشائي يتم، من خلاله، عرض فقرة صغيرة تشمل مختلف المهن التي يمارسها كل من الذكر و الأنثى، على حد سواء.

و هذه القيمة - المساواة - هي، أيضا، من أهم ما اعتمدت عليه المنظومة التربوية، من حيث إرساء قيم العدل، المساواة و الديمقراطية و الهوية، بجميع أبعادها. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد: الأطفال، الذكر، الأنثى، التمييز و المساواة.

و وفق مبدأ المساواة، يأتي مبدأ حسن التعامل مع الآخرين، في الدرس الحادي عشر، و هذا تحت عنوان: أتعاش مع الآخر و أتقبله، و هذا تجسيدا لمضمون اتفاقية حقوق الطفل و التي تنص على ضرورة عدم التمييز بين الأفراد على مستوى الجنس، اللغة، الدين¹. و لقد وفقت المنظومة التربوية، إلى أبعد الحدود، في اختيار فكرة الدرس و طريقة عرضها على المتعلم، أين نجد فكرة اللعب الفردي أو الجماعي و إمكانية التعاش مع أفراد آخرين، في حالة الانتقال إلى العيش في حي أو منطقة أخرى.

كما اعتمدت المنظومة التربوية، أيضا و كالعادة، على الدين الإسلامي، في سبيل إيصال فكرة الدرس، و هذا من خلال استخراج القيم الخاصة بالمساواة و بالاختلاف، من الآية الكريمة "و من آيته خلق السموات و الأرض و اختلاف ألسنتكم و ألوانكم، إن في ذلك لآية للعالمين"².

¹ اتفاقية حقوق الطفل، قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة، رقم 25/44، المؤرخ في 20 نوفمبر 1989. تاريخ بدء النفاذ 2 سبتمبر 1990.

² القرآن الكريم، سورة الروم، الآية 22.

و من خلال الواجبات التطبيقية دائما، يتم التعرف على أهم السلوكيات المقبولة اجتماعيا و العزوف عن السلوكيات المرفوضة أيضا اجتماعيا، و هذا إنما بغرض تحقيق هدف التفاعل مع الآخرين، على أساس المساواة لا على أساس التعصب و الإلتناء اللغوي أو الديني أو الإقليمي. و هنا تدخل الكلمات المفتاحية لهذا الدرس، على النحو الآتي : التعايش، الآخر، الإحترام.

بعد هذا، يأتي الدرس الثاني عشر بصفة تقييمية لدروس التنوع الثقافي في وطني، العادات و التقاليد في وطني، لغتي العربية و الأمازيغية، لا أميز بين الذكور و الإناث و أتعاش مع الآخر و أتقبله، و هذا هو الدرس التقييمي الثاني في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي، أين يقوم بعملية تقييمية للجزء الثاني من هذا الكتاب، عن طريق النشاط اللاصفي، أين تظهر الواجبات بأشكالها المتنوعة لتفصيل هذا الدرس، حيث نميز ما يلي :

- القيام بواجبات مدرسية و منزلية بسيطة على شكل صحيح أو خطأ و هذا حول موضوع التنوع الثقافي،
- القيام بواجبات مدرسية و منزلية مركبة و التي تعتمد على الربط ما بين المفاهيم و الأداءات الدالة على موضوعها و هذا وفق التصنيف، فيما تعلق بموضوع العادات و التقاليد و موضوع السلوكيات المناسبة و المقبولة اجتماعيا،
- عرض فقرة قصيرة، من خلالها يتم استخراج الكلمات الدالة على التمييز و عدم المساواة، أي استخراج السلوكيات المرفوضة إجتماعيا،
- النشاط اللاصفي و الذي يعرض من الموقع المدون في هذا المحور www.dzayerinfo.com/ar/other/cultur/4355.html.

و من خلال هذا النشاط التفاعلي، يستطيع المتعلم التعرف على مظاهر التنوع الثقافي في الجزائر، و لتثبيت هذه الأفكار، على المتعلم أن يجمع رفقة أصدقائه صورا لهذا التنوع الثقافي. أما الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس التقييمي، نجد : التنوع الثقافي – المساواة.

و هذا بصفة عامة العرض التحليلي الخاص بالجزء الثاني من كتاب التربية المدنية لمستوى السنة الثالثة إبتدائي.

أما الجزء الثالث، و الأخير، و الخاص بهذا الكتاب، فإنه يحتوي على خمسة دروس تفصيلية و درس ختامي تقييمي لهذا الجزء الأخير. و قد اشتمل على مقدمة يدور محتواها، بالأساس، حول التفاعلية القائمة بين المتعلمين داخل القسم، و مدى التصرف إزاء مواقفها، مع التركيز على موضوع تحمل المسؤولية و ما مدى نجاعة تبعاتها على شخصية المتعلم و على محيطه الإجتماعي، مع إرفاق هذه المقدمة، أيضا، بمجموعة من الصور الدالة على هذه المواضيع داخل القسم و مع المتعلمين فيما بينهم و مع المعلمين أيضا.

و هنا نميز الدرس الثالث عشر و الذي يدور عنوانه حول : الحياة في القسم، أين نجد موضوع آداب التعايش يطغى على هذه الدروس و بنفس المنهجية التي اعتمدها المنظومة التربوية في السنة الثالثة ابتدائي و القائمة على التذكر، القراءة و الملاحظة الفهم و بعد ذلك التعلم و الإنجاز.

ترتب الخطوات التلقينية الخاصة بإلقاء الدرس، أين استهل بعرض فقرة صغيرة بهدف القراءة و الملاحظة، و بعد ذلك تأتي خطوة الفهم، فالتعلم و الإنجاز، و يدخل هذا الدرس في أكثر من مبدأ في تلك التي اعتمدها المنظومة التربوية في سياسة المقاربة بالكفاءات، و المستمدة من الدستور الوطني و التي تنادي بالحرية و الديمقراطية و التي لا تختلف عن مضمونها في معظم البلدان الأخرى.

و تتحدث الفقرة، بإيجاز، عن تكليف المعلم بإنجاز بحث حول الحيوانات الأليفة، مع ترك حرية اختيار أعضاء كل فوج و اختلاف بعض المتعلمين حول هذا الاختيار. هذه الفقرة من شأنها أن تدرب المتعلم على حرية الاختيار، مع ضرورة التفاوض بغية تحقيق ذلك الاختيار.

و لقد تدعمت هذه الفكرة، بصورة أوضح، في الخطوة الموالية للدرس و الخاصة بالفهم، أين نجد العديد من الصور و التي يجب على المتعلم أن يضع تعليقا عليها، من خلال الأنشطة التي يديرها المعلم.

و من خلال هذا، يجب على المتعلم أن يصل و أن يقتنع بفكرة مفادها أن التفاوض من أجل إنجاز عمل مشترك هو بمثابة سلوك حضاري.

و للتوضيح أكثر حول موضوع التفاوض، تأتي خطوة الإنجاز لتثبيت أهمية هذا المفهوم، أين نجد الواجب المدرسي و القائم على ربط مواقف التفاوض مع إمكانية حدوثها، و هذا الربط كثيرا ما يساعد المتعلم على الوصول إلى هدف الإدراك، الفهم و الاستيعاب. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : التفاوض، التواصل.

و في نفس موضوع السلوك الديمقراطي، يأتي الدرس السادس عشر الذي يحمل عنوان : انتخاب مندوب القسم، أين تنقل اهتمامات المتعلم و تتطور، لتصل مستوى التشاور و حسم الأمر، أي القدرة على إبداء الرأي و القدرة أيضا على صنع القرار.

و يدخل موضوع اختيار ممثل القسم ضمن حقوق و واجبات المواطن أثناء اختيار ممثليه على المستوى المحلي، الولائي أو البرلماني. و موضوع الدرس ما هو إلا نافذة مصغرة، و بصورة ميدانية، على الانتخاب و حرية الاختيار.

و قد لا تتم هذه الصورة الميدانية على أكمل وجه دون التوجيه الذي يشرف على تقديمه المعلم. و هذا من خلال الإعلان عن ترشح المتعلمين لهذا المنصب، مع تعليق قائمة المترشحين ليمارس بقية المتعلمين حق الاختيار بكل شفافية، و في الأخير، على الجميع احترام رأي الأغلبية.

تم معظم هذه المظاهر، التي طبعت هذا الدرس، عن المبادئ و القوانين التي أقرها و كرسها الدستور الجزائري و التي تشمل الديمقراطية، الحرية، العدل و المساواة. و التي اعتمدها المنظومة التربوية، من خلال تجسيد تلقين هذه القيم و المبادئ، عبر المجلس الأعلى للمناهج و المرجعية العامة للمناهج، و هذا كله من أجل بلوغ و تحقيق هدف غرس تلك القيم في نفوس المتعلمين من أجل استثمارها في مستقبلهم الشخصي و المهني. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : الانتخاب، ممثل.

بالوصول إلى الدرس السابع عشر، نكون قد انتقلنا إلى موضوع آخر يخص، دائما، محيط القسم باعتباره ميدان تفعيل الدروس و يخص : مسؤوليتي في القسم، و هذا الدرس التدريبي يبين مدى استعداد المتعلم للمدرسة و مدى المحافظة على القسم و كل مكوناته و محتوياته، و هذا من خلال إقرار الفقرة التي تلخص تقديم جائزة أحسن قسم و ما هي مقاييس النجاح لنيل هذه الجائزة، و هذا عن طريق الأسئلة و الصور المبرمجة لذلك، و إن غرس قيمة حب المسؤولية و العمل على ممارستها و المداومة على الاضطلاع بها، إنما يهدف، بالأساس، إلى مدى تطبيقها على المستوى القريب و البعيد، في حياة المتعلم المستقبلية. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : المسؤولية ، الجائزة، التلميذ.

و ختاماً لهذا الجزء، يأتي الدرس الثامن عشر لتقييم دروسه، عبارة عن نشاطات لاصفية و هو الدرس التقييمي الثالث في هذا الكتاب، و الذي تميزت بدايته بمطالعة فقرة معتبرة و ضرورة الإجابة على الأسئلة المتعلقة بتلك الفقرة، و هذا في الخطوة الأولى : اقرأ و أجيب، أما الخطوة الثانية : أنقل على كراسي ثم أكتب (يجب أن) أو (لا يجب أن) في المكان المناسب.

أما الخطوة الثالثة، فهي تتعلق، أساساً، بضرورة النقل على الكراس ثم ربط جمل المجموعة "أ" بما يناسبها في المجموعة "ب" لتصل في الأخير إلى النشاط اللاصفي. و يجسد هذا التقسيم على الصورة التالية :

- القيام بواجبات مدرسية و منزلية بسيطة على شكل أقرأ و أجيب و أكتب يجب أن يكون و يجب أن لا يكون،
- القيام بواجبات مدرسية و منزلية مركبة، على شكل ربط جمل المجموعة الأولى مع ما يتناسب من الجمل في المجموعة الثانية و هنا تخص مواضيع التفاوض، و احترام الغير، الانتخاب و تمثيل المجموعة،
- النشاط اللاصفي و المتمثل، هنا، في القيام بتدوين بعض الحقوق و الواجبات الواجب تنفيذها داخل القسم و هذا بالاستعانة بأحد أفراد الأسرة.

3.3. خلاصة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي :

لقد انقسم كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي، أيضا، إلى ثلاثة أجزاء أو ثلاثة مواضيع رئيسية، أين نجد ثمانية عشر درسا، منها ثلاثة دروس تقييمية، تُمارَس فيها نشاطات لاصفية، تقيم كل جزء من تلك الأجزاء و التي تم تصنيفها على النحو التالي :

- الدروس من 1 إلى 6 : و التي يشمل القواعد الأساسية للصحة و التي تخص الغذاء، أهميته و مضار بعض أنواعه، مع التركيز على آداب الأكل المستمدّة من الدين الإسلامي، بالإضافة إلى أهمية النظافة و أهمية السلامة الشخصية و كيفية تجنب أخطار الحوادث اليومية، و هذا بهدف غرس قيم المواطنة و التنظيم،
- الدروس من 7 إلى 12 : و هو الجزء الثاني من هذا الكتاب، و الذي يشمل موضوع التنوع الثقافي و دوره في الحفاظ على التماسك الإجتماعي و نقل التراث، الحضارة، التاريخ و الثقافة إلى الأجيال المتعلمة،
- الدروس من 13 إلى 18 : و هو الجزء الثالث من هذا الكتاب، و الذي يتمحور موضوعه العام حول آداب التعايش مع الأسرة و آداب التعايش داخل القسم، و هذا من خلال تعلم و تحمل المسؤولية، القدرة على اختيار ممثل القسم و القدرة، أيضا، على الحوار و احترام الغير.

و من أهم مميزات هذا الكتاب، على الإطلاق، نجد أنه أتى منفردا عن بقية المواد و مستقلا، بواجهته و مواضيعه، و هذا عكس كتاب السنة الأولى و السنة الثانية، أين ارتبطا بكتابي اللغة العربية و التربية الإسلامية، على حد سواء.

أما الميزة الثانية، و الأكثر أهمية، هي تواجد الدروس التقييمية في ختام كل جزء و التي تعمل على تجسيد النشاطات اللاصفية عن طريق الواجبات المدرسية و المنزلية البسيطة و المركبة و النشاط التفاعلي عن طريق المواقع البحثية.

و هذا التطور إنما يصاحب، بالضرورة، النموّ النفسي الحركي و الحسي، الإدراكي و الاجتماعي و حتى العلائقيّ، للمتعلم، و أخذ هذا التطور منحى تصاعديا يتناسب و تطور سن المتعلم.

و خلاصةً لما دوناه في كتب الطور الأول، و الذي يشمل السنة أولى إبتدائي و السنة الثانية و الثالثة إبتدائي، و الخاص بمادة التربية المدنية، نستطيع القول بأن المنظومة التربوية و من خلال انتهاجها سياسة المقاربة بالكفاءات، عبر إصلاحاتها الأخيرة، تبين لنا أنها تعمل، جاهدة، على ترجمة مجموعة من المبادئ و القيم و المستمدة من الدستور الجزائري، الدين الإسلامي و من بعض الاتفاقات العالمية الخاصة بحقوق الطفل، و التي تصبو، من خلالها، إلى تحقيق هدف التقدم و الرقي و الازدهار في جميع المجالات، من خلال التعليم و التربية باعتبارها المكون الأساسي للأجيال القادمة.

حيث نجد قيم الديمقراطية، الحرية، المواطنة، العدل و المساواة، التشارك و التفاعل، إحترام الغير، و تقبل الآخر و إمكانية التفاوض و المسؤولية الفردية و تلك الموجهة نحو الآخرين. كل هذه القيم عملت المنظومة التربوية على تجسيدها في دروس ذات خطوات منهجية، مبنية، بالأساس، على التدريب الميداني و الممارسة الفعلية لاستخدام تلك المفاهيم.

و قد لا يتوقف هذا التطور في تلقين الدروس من حيث النوع، عند هذا الجدل بل ينتقل إلى مواضيع و أفكار تناسب العمر العقلي و النمو الحركي للمتعلم، و هذا ما قد سنتطرق إليه في التحليل القادم و الخاص بالطور الثاني للمرحلة الإبتدائية.

الفصل السادس

تحليل سوسولوجي لمحتوى كتب التربية

المدنية - الطور الثاني -

تمهيد

يحتوي هذا الفصل على التحليل الخاص بكتب التربية المدنية للطور الثاني، أين نجد السنة الرابعة ابتدائي و السنة الخامسة ابتدائي. و على نفس المنوال الذي انتهجناه في الفصل السابق، فإننا سنقدم جدولاً لكل مستوى دراسي يشمل، بالأساس، كل دروس البرنامج، مع استخراج وحدة السياق التي تعبر عنها الفكرة، في حين أن وحدة التعداد تعبر عنها الكلمة أو المفهوم.

لنتقل، فيما بعد، إلى استخراج هذه الوحدات في كل درس، مع تقديم التحليل اللازم لذلك، و هذا استناداً إلى المرجعية العامة للمناهج و المجلس الأعلى للمناهج، دون أن ننسى بقية التخصصات التي، من خلالها، تم إثراء التحليل و في مقدمتها نجد علم نفس الطفل، علم النفس المدرسي، علم النفس المعرفي، علم الاجتماع، و علوم التربية و غيرها من التخصصات.

المبحث الأول : عرض تحليلي لمحتوى كتاب السنة الرابعة ابتدائي

1.1. الجدول رقم (08) : محتوى كتاب مستوى الرابعة ابتدائي

ترتيب المضمون	وحدات التسجيل	وحدة السياق	وحدة التعداد
	الموضوع	الفكرة	الكلمة أو المفهوم
الدرس الاول	تراثنا الوطني والمحلي	صور عن التراث الوطني المتنوع	الثقافة، الوطن
الدرس الثاني	المعالم الاثرية في وطني	تزرخ الجزائر بمعالم أثرية قديمة شيدت عبر عصور وما تزال	المسرح الروماني، القصور
الدرس الثالث	تراثنا المادي	تراثنا المادي الملموس كنز ثمين يميز المجتمع الجزائري	اللباس ، الاكل، الاواني
الدرس الرابع	تراثنا اللامادي	تراثنا اللامادي الملموس كنز ثمين يميز المجتمع الجزائري	التنوع الموسيقي
الدرس الخامس	المحميات الطبيعية في الجزائر	المحميات الطبيعية فضاء طبيعي لكثير من الحيوانات والنباتات	المحمية، الطبيعة
الدرس السادس	أحافظ على التراث الوطني و	أحافظ على تراثنا الثقافي والطبيعي واعتز به لأنه جزء من شخصيتنا	التراث، الثقافي، الطبيعي
الدرس السابع	التراث الوطني و منظمة اليونسكو	اعتراف منظمة اليونسكو بالتراث الجزائري كموروث عالمي انساني	موروث، عالمي
الدرس الثامن	أقوم تعلماتي	أنشطة لاصفية	الحوار، التعايش، التفاهم
الدرس التاسع	الحوار وأهميته	بالحوار يسود النظام وتنتشر المحبة والتفاهم والتعايش	التعايش، التفاهم
الدرس العاشر	آداب الحوار	يلتزم المتحاورون بآداب الحوار،	حسن الاصغاء
الدرس الحادي عشر	إدارة الحوار في القسم	صور عن الحوار في القسم	التنظيم، إذن المشاركة، الاستماع، احترام الاخر
الدرس الثاني عشر	الحوار بدل العنف	نبذ العنف بأنواعه اللفظي وغير اللفظي	الحوار، العنف
الدرس الثالث عشر	أساهم في حل الخلافات	أساهم في حل الخلافات بين الاشخاص	نبذ التعصب
الدرس الرابع عشر	التمييز العنصري	التمييز العنصري هو عدم المساواة بين الاشخاص	التمييز، الكراهية
الدرس الخامس عشر	أقوم تعلماتي	أنشطة لاصفية	اداب الحوار الحرة وفق احترام الاخر
الدرس السادس عشر	المدرسة الابتدائية	هي مؤسسة تعليمية للمرحلة الاولى من التعليم	التعليم، الابتدائية
الدرس السابع عشر	المتوسطة	هي مؤسسة تعليمية للمرحلة الثانية من التعليم	التعليم، المتوسطة
الدرس الثامن عشر	الثانوية	هي مؤسسة تعليمية للمرحلة الثالثة من التعليم	التعليم، المتوسطة
الدرس التاسع عشر	الملكية الخاصة	هي ما يملكه عدد قليل من الافراد مثل دراجة، متجر	ملكية خاصة
الدرس العشرين	الملكية العامة	هي ما تملكه الدولة وينتفع به المواطنون مثل المستوصف	ملكية عامة
الدرس الحادي والعشرين	تنظيف المدرسة	مدرستي ملكية عامة من واجبي المشاركة في حمايتها	مدرستي
الدرس الحادي والعشرين	أقوم تعلماتي	أنشطة لاصفية	التعليم، التعلم، المدرسة

1 2. التعليق و التحليل

يكتمل كتاب السنة الرابعة ابتدائي مع الكتاب السابق، أي مرحلة السنة الثالثة ابتدائي، من حيث جوهره مع محتويات المراحل السابقة و يحضر، بالموازاة، للمرحلة اللاحقة، أين نجد الهدف الأسمى من ذلك و هو مساعدة المتعلمين على بناء معارفهم بأسلوب أكثر تخصصا.

هذا الأخير يساهم، لا محالة، في البناء المعرفي للكفاءات، و خاصة إذا علمنا أن مرحلة السنة الرابعة ابتدائي تتسم بالتراكم المعرفي للمواد و استعداد المتعلم لإنجاز مشاريع ختامية، معتمدا على أسلوبه و قدراته الذهنية التي يشرع في اختبارها و هو يستعد للتوجه نحو السنة الخامسة ابتدائي، و التي تتطلب منه التكامل في المعارف و الكفاءات، التي تساعده على النجاح في نهاية الطور الدراسي، و الذي هو بمثابة كفاءة ختامية ينجح فيها المتعلم، باعتباره عاملا تربويا محوريا، تتمركز حوله العملية التعليمية. و على العموم، فإنه ثمة عدة نقاط مشتركة مع كتاب السنة الثالثة ابتدائي.

أين نميز التقسيم المنهجي و ختم كل جزء بدرس تقييمي، تحت عنوان أقوم تعلماتي، و الذي يشمل عدة نشاطات لاصفية، بالإضافة إلى انفراده، في الطبع، ككتاب مستقل لوحده، و هذا ما يدل على مدى توسع و شمولية هذه المادة كلما زاد سن المتعلم، و هذا ما عملت المنظومة التربوية على مراعاته، مستمدة تلك المعلومات من علم النفس بكل تخصصاته.

و لقد احتوى الكتاب على أربعة و عشرين درسا، تم فيها التدرج من الميكرو إلى الماكرو و الإنتقال من المواضيع التي تخص المتعلم، في حد ذاته، إلى المواضيع التي تخص علاقاته الاجتماعية و محيطه أيضا، و هذا ما سار على نهجه، أيضا، كتاب السنة الثالثة ابتدائي.

و كالعادة، لا بأس أن نعدد الدروس التي أتت في برنامج هذا الكتاب، أين نجد الدرس الأول يدور عنونه حول : تراثنا الوطني و المحلي، و يستمر محتواه في الدرس الثاني، أين يركز على المعالم الأثرية في وطني، بينما الدرس الرابع و الخامس يتحدثان، بصفة عامة، حول التراث المادي و اللامادي.

أما الدرس السادس، فلقد جاء مُركّزًا، بصفة عامة، حول المحميات الطبيعية في الجزائر، و أحافظ على التراث الوطني و أعترز به، فالتراث الوطني و منظمة اليونيسكو في الدرس السادس و السابع على التوالي، و يُختَم الجزء الأول من هذا الكتاب بالدرس الثامن و الذي يحتوي على نشاطات لاصفية.

أما الدروس، التاسع و العاشر و الدرس الحادي عشر و الثاني عشر، فنجد موضوع الحوار كفكرة رئيسية أين نميز : الحوار و أهميته، آداب الحوار، إدارة الحوار في القسم و الحوار بدل العنف على التوالي. و في نفس السياق، يأتي الدرس الثالث عشر، يُركّز على حل النزاعات و الخلافات تحت عنوان : أساهم في حل الخلافات. ليتوسع هذا المفهوم و يصل إلى التمييز العنصري، في الدرس الرابع عشر، بينما يُختَم الدرس الخامس عشر هذا الجزء الثاني بنشاطات لاصفية.

أما الدرس السادس عشر، فقد ينتقل البرنامج إلى محيط المتعلم، حيث يدور العنوان حول : المدرسة الابتدائية، و وفق التدرج المدرسي من مؤسسة إلى أخرى، يأتي الدرس السابع عشر ليعرّفنا على المتوسطة، فالثانوية في الدرس الثامن عشر.

و يتوسع النطاق إلى أكثر من ذلك ليصل إلى الملكية الخاصة و الملكية العامة في الدرس التاسع عشر و الدرس العشرين على التوالي، لنعود، في الدرس الواحد و العشرين، إلى المحيط الآني للمتعلم، ألا و هو المدرسة و ربطها بالنظافة، كموضوع يجب أن يهدف إلى غرس قيم المحافظة على قيد البقاء. لِيُختَم الجزء الثالث بالدرس الثاني و العشرين، و الذي يشمل على نشاطات لاصفية، كالعادة.

من خلال عرض عناوين الدروس الخاصة بكتاب السنة الرابعة ابتدائي و المتعلق بالتربية المدنية، يتبين لنا، و من الوهلة الأولى، مدى التركيز الذي توليه المنظومة التربوية إلى القيم الدالة على المواطنة، الهوية، الديمقراطية و الحرية، و احترام الذات و الآخر.

و هذا في إطار المحيط الاجتماعي الذي يتفاعل معه المتعلم، بداية بالتراث التاريخي الثقافي و الحضاري للمجتمع الجزائري، و مرورا - و بطريقة معمقة - إلى المحيط الذي يمضي فيه المتعلم معظم أوقاته، و هي المدرسة و بجميع أطوارها، ليتم الانتقال إلى موضوع لا يقل أهمية و المتمثل في وجوب التعرف على الملكية الخاصة و الملكية العامة، وصولا إلى النظافة و ربطها بمحيط المدرسة.

و استنادا على المعارف و الموارد الصادرة في المنهاج التربوي، و التي تتنوع بين الكفاءات و وسائل البناء، فلقد تم عرضها وفق نظام منسجم و مبني على تجزئة المحتويات إلى مقاطع متوازنة و التي تترجم تلك الموارد و المعارف على شكل وضعيات تعليمية تتماشى و مستلزمات الكفاءة المرجوة، و هذا بالإنطلاق من مواقف، صور و وثائق مكتوبة و مرئية، تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم و المرتبطة، أساسا و كما ذكرنا ذلك عدة مرات، بالمحيط العام الذي يجسد الحياة اليومية.

و هذا ما يظهر في الوضعيات التواصلية التي تترجم السلوك المدني، كما من شأنها، أيضا، المساعدة على التعلم و هذا، طبعا، وفق عدة محتويات تتميز بالثراء و التنوع، أين يتم الانطلاق، دائما، من خلال إشكالية مثيرة و بعد ذلك مشكلة بسيطة لممارسة الفعل التعليمي، فأخرى من أجل تعلم الإدماج و تقويمه، و وصولا، في نهاية المطاف، إلى حل الوضعية المشكلة الرئيسية، و هذا بكيفية منسجمة، من خلالها تظهر، و بوضوح، سيرورة العملية التعليمية، من خلال، أيضا، تجسيد القيم المسطرة كغايات و العمل على تطبيقها.

و انطلاقا من هذا كله، سنقوم بتحليل كل درس على حدى. و البداية تكون بالدرس الأول و الذي يدور عنوانه حول : تراثنا الوطني و المحلي و الذي يدخل في الموضوع الرئيسي الخاص بالجزء الأول من هذا الكتاب و هو التراث الوطني و المحلي، أين يستند على الخطوات التي اعتمدها المنظومة التربوية في كتاب السنة الثالثة ابتدائي و المتكونة من : أتذكر - أقرأ و ألاحظ - أفهم - أتعلم، فأبجز.

أين نميز كثرة الصور الملونة و الخاصة بالتراث الجزائري و المتنوعة بين الآثار الفيزيقية، اللباس، الأكل و بعض المحلي و الأواني، و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية الصورة في هذا الدرس، مع العلم أنه تم التطرق إليه في كتاب السنة الثانية و السنة الثالثة ابتدائي، و لكن في هذا الكتاب، فلقد تم التطرق إليه بصفة أكثر عمقا و تفصيلا أين نجد 16 صورة ملونة، مع إرفاقها ببعض التعليقات و المعلومات البسيطة، و بعض الأنشطة، في شكل واجبات مدرسية.

و هنا، يظهر، و بوضوح، مدى حرص المنظومة التربوية على السعي لغرس قيم الهوية الثقافية، اللغوية، التاريخية و الحضارية في نفوس المتعلمين، و هذا عن طريق أسلوب التكرار و أسلوب التدرج من الجزء إلى الكل.

و على إثر هذا، نستنتج ثقل هذه القيم في المجال الثقافي لدى أفراد المجتمع الجزائري و أن تلقينها، بصفة عفوية، من طرف الأسرة، و بصفة قصدية، من طرف المدرسة، لدليل على أهميتها الآنية و المستقبلية. و من أهم الكلمات الدالة في هذا الدرس، نجد : الثقافة و الوطن.

و في نفس الموضوع الرئيسي الذي يحمله الجزء الأول من هذا الكتاب، و الخاص بالتراث الوطني و المحلي، يأتي الدرس الثاني : المعالم الأثرية في وطني، ليكمل مسار الدرس السابق، و بصفة تعريفية، إخبارية.

و وفق الخطوات التي اعتمدت في تقنية تقديم الدرس و التي اعتمدت في السنة الثالثة و الرابعة إبتدائي، نلاحظ مدى أهمية الفقرة التي سطرت في بداية الدرس مع الصور المرفقة لها، و التي تعبر عن تعدد هذه المعالم الأثرية في الجزائر من مسارج و مدرجات، معابد و أقواس، إلخ.. مع التعريف بأهم المناطق الأثرية و السياحية من خلال الواجبات المدرسية.

و إن هذا الامتداد لنفس الموضوع في عدة دورس، إنما يهدف، بالدرجة الأولى، إلى قدرة هذا التفكير المفهوماتي بالوصول إلى هدف الاستيعاب و الفهم، و غالبا ما يكون الاعتماد على الكيف أكثر نجاحا بدل الاعتماد على الكم.

كما أن الهدف من الدرس، أيضا، يدور، بالأساس، على مدى قدرة المتعلم على اكتشاف المناطق الأثرية و معرفة مدى تنوعها و كثرتها، حتى يتسنى له الإعتزاز و الإفتخار بالوطن و ما يزرع به من مقومات. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد: المسرح الروماني و القصور.

و للتعلم أكثر في هذا الموضوع الخاص بالدرس الثاني، جاء الدرس الموالي و الذي يقدم لنا مثلا واحدا حول تلك المعالم و هو: من معالمنا الأثرية (حي القصبة العتيق)، أين يشمل الدرس على الخطوات المعتمدة في المقاربة بالكفاءات، و المرفوقة، دائما، بالصور الملونة و بفقرة تمهيدية، تبين أهمية هذا المعلم الأثري. ليختتم الدرس بواجب مدرسي، يدور محتواه، بالأساس، حول الفروق بين التراث الوطني و التراث المحلي، و هذا على شكل تعبير إنشائي.

و تبقى قيم الهوية و المواطنة، هي الأكثر تداولاً في هذه الدروس الأولى الخاصة بهذا الكتاب. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد: المعلم التاريخي.

و في نفس السياق دائما، ينقل لنا الدرس الرابع موضوعَ التراث المادي و اللامادي في عنوان تراثنا المادي، أين يرفق بالفقرة التمهيدية للتعريف بالدرس مع بطاقة تعريفية مناسبة تاريخية في الجزائر - إحتفالات السنة الأمازيغية -، مع الاستشهاد بالصور الملونة، مع محاولة ربطها بأسمائها الفعلية.

و إن التفصيل الذي أتى به هذا الدرس، إنما يهدف، و بخاصة، إلى الوصول بالمتعلم إلى القدرة على التمييز بين ما هو ملموس و بين ما هو معنوي أو لا مادي. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : اللباس، الأكل، الأواني.

أما الدرس الخامس، فيركز، بالأساس، على : تراثنا اللامادي، و هو الشق الثاني للدرس السابق، أين نجد الفقرة التمهيدية و البطاقة التعريفية لأحد أنواع التراث اللامادي تركز على هذا الموروث، من خلال قيمته التاريخية، الوطنية و الثقافية.

و هذا، دون أن ننسى فضل الصور الملونة في سبيل تحقيق هدف الفهم و الإستيعاب أين نميز 13 صورة، كل صورة تمثل لونا شعبيا من الإحتفال الوطني، الطقوسي، أو الديني أو الفلكلوري، و هذا حتى في الواجبات المقدمة إلى المتعلم، و ذلك حتى يتسنى له القدرة على التعرف على مختلف أنواع التراث و خاصة اللامادي الذي يشمل : الأناشيد، و المدائح التي نقلت عن طريق التواصل و على الطريقة الشفهية.

و يأتي، فيما بعد، الدرس السادس و الذي نستطيع القول عنه بأنه جزء متأصل من الدرس السابق، أو فكرة متبقية منه، و هذا ما يظهر من خلال عنوانه : من تراثنا اللامادي (التوزيع)، أين يركز على احتفال فلكلوري شعبي، هو بمثابة مثال وحيد لأنواع التراث اللامادي المتعددة.

حيث نميز الفقرة التمهيدية التي تركز على جني و جمع الزيتون، و هنا نلمس قيم روح المسؤولية، التشارك و التضامن، و هذا ما يتجسد في الآية الكريمة " و تعاونوا على البر و التقوى"¹. بالإضافة إلى الصور الملونة المرفقة بهذا الدرس، و هذا ما يُظهر، أيضا، العادة الاجتماعية، التوزيع، و التي تعبر عن قيم التضامن و التشارك و التعاون.

¹ القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية 2.

لِيُخْتَمَ الدرسُ بخطوة أدمج معلوماتي، و التي تشمل الواجب المدرسي، و الذي يدور محتواه حول إنشاء فقرة صغيرة خاصة بالتراث المادي و اللامادي، الهدف الرئيسي منها هو التمكن من مدى استيعاب المتعلم لموضوع التراث المادي و اللامادي. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : التويزة، التضامن.

أما الدرس السابع، فقد يختلف، هنا، من حيث الموضوع، أين نميز موضوع المحافظة على التراث الوطني و المحلي، حيث نجده وفق العنوان التالي : المحميات الطبيعية في الجزائر.

و دائما، حرصت المنظومة التربوية على إلقاء الدرس وفق الخطوات الخاصة بالمقاربة بالكفاءات : التذكر ، القراءة و الملاحظة، الفهم، التعلم و الإنجاز. أما من الناحية المنهجية، فلقد حافظت، و باستمرار، على التسلسل الترابطي و الانتقال من الجزء إلى الكل، أين نربط بين التراث الوطني و المحلي و موضوع الحفاظ عليه كمتلكات عامة، و هذا بهدف الحفاظ على الهوية التاريخية و الثقافية للمجتمع الجزائري، و على أنه جزء هام من الشخصية الوطنية.

و قد يتوسع الأمر هنا ليصل حتى إلى المحميات الطبيعية، و التي تزخر بها الجزائر من بحيرات و نباتات نادرة و حيوانات أيضا نادرة، و هذا بهدف إبراز الطابع الاستراتيجي للموقع الجغرافي للجزائر، مما قد يزيد من الاستثمار في غرس قيم الاعتزاز بالوطن و الإفتخار به. أضف إلى ذلك، فإن الهدف من الحفاظ على هذه المحميات، هو الحفاظ على التراث بصفة عامة، و مجمل هذه الأفكار يدخل في قيم المواطنة، التضامن و التشارك.

و يختم الدرس، كالعادة، بإنجاز واجب مدرسي، يدور حول التوعية و طرق المحافظة على التراث، و لإيصال الفهم، بصورة أعمق، تم الإستدلال بالصور الملونة و التي تمثل بعض المحميات الطبيعية المتواجدة في الجزائر. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : الطبيعة، المحمية، التراث.

و عليه فإن الدرس السادس : أحافظ على التراث الوطني و أعتز به، و هو الشق الثاني من الدرس السابق، أين يربط بين ثلاثة متغيرات. و هنا، تعمل المنظومة التربوية على السعي لتطوير استيعاب المتعلم عن طريق دمج أكثر من فكرة في آن واحد، و هذا بالإستعانة بالصور الملونة لما لها من تأثير بصري، ادراكي، على وعي و عقل المتعلم.

كما أن موضوع الدرس يتميز بالبساطة من حيث الكلمة و الصورة، و من حيث المحتوى، أين كانت السياحة على رأس هذا الموضوع و التي تعتبر من المثيرات الترفيهية، مثل المهرجانات الشعبية، زيارة الوفود الأجنبية، المتاحف إلخ. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : التراث، الإعتزاز، الفخر.

أما الدرس السابع، و الذي يشمل عنوانه : التراث الوطني و منظمة اليونيسكو، فهو بمثابة القمة العليا لمنهجية الربط و الانتقال من الجزء إلى الكل، أين تظهر جهود المنظومة التربوية في محاولة الانتقال، و بمرونة شديدة، من البسيط إلى المركب، و من القيم الوطنية و المحلية إلى القيم العالمية، و هذا عبر بوابة منظمة اليونيسكو، و مدى محافظتها على التراث الإنساني العالمي، و كيف أن للجزائر تراثا إنسانيا دخل ضمن اهتمامات تلك المنظمة، و هذا ما يعمل على تعزيز قيم الإنسانية، الوطنية، و قوة الانتماء لدى المتعلم.

و إن محاولة الوصول بهذا الأخير إلى العالمية عبر منظمة اليونيسكو، إنما يتم عن مدى السعي المتواصل من طرف المنظومة التربوية لفتح العالم، و بكل شبكاته، أمام المتعلم و هذا في ظل عصر العولمة و الانفجار المعرفي و عالم الإنترنت. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : الموروث، العالمي.

و يختتم الجزء الأول من هذا الكتاب بالدرس الثامن : أقوم تعلماتي و الذي يشمل النشاطات اللاصفية الخاصة بكل دروس الجزء الأول و الذي يشمل على ما يلي :

- الواجبات المدرسية و المنزلية البسيطة، على شكل صحيح أو خاطئ،
- الواجبات المدرسية و المنزلية المركبة، على شكل الربط بين الجمل وفق الموقع،

- الواجبات المدرسية و المنزلية الانشائية على شكل نص، و استخراج الفكرة العامة و الأفكار الجزئية،

- النشاط الالاصفي، و الذي يركز، بدوره، على التعبير الانشائي، عن طريق إعداد مدونة و المساهمة في المجلة الحائطية الخاصة بالقسم و هنا يتم الإستعانة بالموقع الإلكتروني www.algerieinfo.com/ar/athen/cultu/4455.html

و بعد هذا الموضوع الشامل، يأتي الجزء الثاني لهذا الكتاب و الذي عمل القائمون على إعداده بالتركيز على موضوع قواعد الحوار، و الذي كان اهتمام مستوى السنة الثانية – أتحاور مع غيري و آداب الحوار – و مستوى السنة الثالثة – آداب الكلام و أتفاوض مع زملائي-.

و أعيد صياغته في مستوى السنة الرابعة ابتدائي، و لكن بصفة تركيبية و أكثر شمولية من السابق، أين كان عنوان الدرس التاسع الحوار و أهميته، و وفق الخطوات التعليمية التي اعتمدها المقاربة بالكفاءات، تظهر أهمية الحوار في الأسرة و في المدرسة و عند جماعة الأقران.

و من خلال الصور الملونة المرفقة بهذا الدرس، تظهر، بوضوح، قيم التشارك، التضامن و التعاون، و كذلك العمل على حل النزاعات عن طريق التفاوض و التعايش داخل القسم أو داخل الأسرة أو مع الأقران، و هنا يظهر، و بوضوح، أسلوب التكرار بهدف التعلم، و ذلك من خلال إعادة الدروس أكثر من مرة و في جميع الأطوار و المستويات التعليمية.

أضف إلى الربط ما بين الدروس في درس واحد، و هذا بما يتناسب و سن المتعلم و قدراته الإدراكية و للمفاهيم و المعارف، أين نجد في هذا الدرس : موضوع الحوار – آداب الحوار – التفاوض – التعايش – التشارك و آداب الجلوس، و هذه كلها كانت دروس منفردة في البرامج السابقة .

و عليه، نستطيع القول بأن كتاب السنة الرابعة ابتدائي إستطاع أن يجمع، في منهجيته، أسلوب التكرار و أسلوب الربط بهدف إنجاح العملية التعليمية. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة على هذا الدرس، نميز : حسن الإصغاء و التفاهم.

و في نفس السياق، يأتي الدرس الحادي عشر : إدارة الحوار في القسم، ليتمّ محتوى الفهم الخاص بالدروس السابقة، أين يجمع و يربط ما بين الدرس التاسع و الدرس العاشر، مع إضافة متغير ثالث، ميّز الدرس الحادي عشر و هو إدارة الحوار أو كيفية تسييره و تطبيقه. كما يبقى القسم مسرحاً، بالدرجة الأولى، لكل العمليات التعليمية المدونة في هذا الكتاب، إيماناً بوجود التركيز على المجموعة المشاركة في التعلم و التي لها نفس السن و نفس الوضعية التعليمية، المدرسة، و التي لها الأثر البالغ في الوصول إلى هدف الفهم و الإستيعاب.

و يشمل الدرس على الخطوات التعليمية الخاصة بإلقاء الدرس و شمل أشكال المشاركة في القسم و كيفية تسييرها ما بين المتعلمين فيما بينهم و ما بين المعلم و المتعلمين. و على هذا أساس إذن المشاركة، الإستماع للغير و احترام رأي الغير و الإستفادة من خبرات كل المشاركين. و لقد أرست الصور الملونة المرفقة بهذا الدرس الكثير من الإيضاحات و التفسيرات الدالة على موضوع هذا الدرس. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : التنظيم، إذن المشاركة، الإستماع و احترام الآخر.

و في نفس موضوع الحوار، دائماً، يأتي الدرس الثاني عشر : الحوار بدل العنف، لتتأكد سياسة أسلوب التكرار بهدف التعلم و الربط بين المواضيع، لتأتي محاربة العنف كقيمة مضافة إلى هذا الربط الذي اعتمد، في هذا المستوى التعليمي، مع العلم أن موضوع العنف قد تطرق إليه كتاب السنة الثالثة - أتعاش مع الآخر - و الذي يبنذ بالعنف بطريقة غير مباشرة.

و هنا شمل الدرسُ صوراً ملونة لأشكال العنف، التي انتشرت في أوساط المجتمع الجزائري مؤخراً، و خاصة في الملاعب الرياضية، و هنا تدخل، أيضاً، صورة من صور الوعي لما يجري في المجتمع، و الهدف الأسمى من هذا الدرس إنما يصبو إلى تبيان المخلفات السلبية للإتجاه نحو العنف على الأفراد و على الممتلكات، و تبيان إيجابيات البديل لهذا العنف و هو الإتجاه نحو الحوار البناء و الفعّال و الذي يعمل على تحقيق المساواة و الإنصاف بين الجميع.

و يجتم الدرس بضرورة التعرف على مضمون الإتجاه نحو العنف و أنواعه، مع التدريب، في فقرة أنجز، على ذكر أمثلة دالة على العنف اللفظي و العنف المادي، و هذا بهدف العمل على تجنب الإتجاه إلى إستخدامه. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : الحوار، العنف.

و في نفس الجزء الأول الخاص بهذا الكتاب، نجد موضوعا آخر لا يقل أهمية عن المواضيع السابقة، و هو دور الحوار في حل الخلافات و هو غير بعيد، من حيث المستوى، عن المواضيع الخاصة بهذا الجزء، أين نجد الدرس الثالث عشر : أساهم في حل الخلافات.

و هنا أيضا، تم ربط موضوع الحوار مع موضوع فض النزاعات و هذا من خلال متغير الدور، مع الإبقاء على القسم كفضاء لممارسة و تعلم هذه السلوكات، و الصور الملونة المرفقة بهذا الدرس خير دليل على هذا الطرح.

كما تم الإستدلال بالقيم الدينية أيضا في هذا الدرس، و الدالة على التسامح، الصلح و نبذ الخصام، و التأكيد على موضوع الحوار و أهميته في القضاء على سلبيات العنف و الخصام و إرساء قيم التسامح و الصلح و حتى بصورة رياضية تترجم معاني الروح التسامحية عالية المقام، و التي من شأنها أن تكون قدوة للمتعلمين و من أجل إدراكهم لشمولية مفهوم التسامح في جميع الأماكن و على مستوى كل المجالات. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : نبذ التعصب و التسامح.

و من أجل إرساء قيم الإحترام المتبادل، من حيث التحية و المساواة بين الأشخاص، يأتي الدرس الرابع عشر : التمييز العنصري، ليرسي قيم المساواة، إحترام الآخر و رأيه، بغض النظر عن اللون، الجنس و العرق، و هذا ما سيساهم، لا محالة، في تثبيت قيم الهوية الوطنية، و التي تجمع هؤلاء المختلفين في مجالات أخرى في مكان واحد.

أضف إلى الهوية اللغوية، التاريخية و الثقافية و التي تنبذ التمييز العنصري بكل أشكاله، سواءا محليا أو على المستوى العالمي. و لقد تكرر هذا الدرس، أيضا، و لكن في قالب آخر، أين نميزه في السنة الثانية ابتدائي - أقبل الرأي الآخر - و في كتاب السنة الثالثة ابتدائي - لا أميز بين الذكور و الإناث و أتعاش مع الآخر و أتقبله -، و هذا ما يُبين، و بوضوح، منهجية التكرار بهدف التعلم، و منهجية الربط بهدف توسيع مجال المتعلم الإدراكي و المعرفي.

و لقد دُعِمَ هذا الإرتباط بالكثير من الصور الملونة و المعبرة عن هذا الموضوع، و من أماكن متعددة من العالم، أين نميز ما يعانیه الفلسطينيون من تمييز عنصري ديني، و ما يعيشه اللاجئين الأفارقة مثلا في الجزائر وفق التعايش و التضامن، و ما تركز عليه الصور الأخيرة لكبايع التمايز بين الجنسين داخل القسم و سلبياته المستقبلية و هذا وفق الصور و الجمل النوعية الدالة على نبذ هذا السلوك. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : التمييز، الكراهية.

و ختاماً لهذا الجزء، يأتي الدرس الخامس عشر : أقوم تعلماتي، ليختم الجزء الثاني من هذا الكتاب، و الذي دار مجمل مضمونه حول موضوع الحوار، آدابه و دوره في فض النزاعات، مع نبذ سلوك العنف و التمييز العنصري على المستوى المحلي، الإقليمي و الدولي، و كالعادة، فقد شمل الدرس ما يلي :

- واجبات مدرسية و منزلية بسيطة، على شكل أنقل ما يعجبني فقط على كراسي،
- واجبات مدرسية و منزلية مركبة، على شكل قراءة نص و استخراج أفكاره العامة و الجزئية، و على شكل ألاحظ أصور و أكتب نص الحوار الذي دار في كل منها، و نشر المودة و المحبة بين أفراد المجتمع،
- النشاط اللاصفي، و الذي يشمل التعبير الإنشائي، الذي يدور حول الحوار و آدابه، و دوره في حل الخلافات و نشر المودة و المحبة بين أفراد المجتمع.

و بعد هذا، يأتي الجزء الثالث لهذا الكتاب و الذي يشمل عدة مواضيع رئيسية، و أهم ما يميز هذا الجزء هو العمل على الانتقال بالمتعلم من محيط القسم إلى المحيط العام للدراسة و هذا بهدف الاكتشاف و التعلم، ليصل هذا الهدف حتى إلى الممتلكات الشخصية و العامة، و التي تجسد المحيط العام للمتعلم بصفة شاملة، أين نجد الموضوع الأول لهذا الجزء يركز، و بالأساس، على المؤسسات التعليمية للمراحل الثلاثة حيث شمل الدرس السادس عشر : المدرسة الابتدائية.

و وفق الخطوات التعليمية الخاصة بإلقاء الدرس، فقد تم الانتقال من الجزء إلى الكل و هذا حتى يتحقق هدف الوعي الإدراكي للمفاهيم لدى المتعلم، أين انطلق الدرس من اسم المدرسة التي يدرس فيها المتعلم، إلى التعرف على مرافق المدرسة العامة، ليصل الأمر لتقديم المستويات الابتدائية المتواجدة بها، و التركيز على التعريف بالتعليم التحضيري و الابتدائي، و هذا ما دلت عليه، أيضا، الصور الملونة المرفقة بهذا الدرس، مع التركيز على إلزامية و مجانية التعليم في خطوة : أتعلم. لتصل، في الأخير، إلى خطوة أنجز، و التي من خلالها نستطيع تقييم المتعلم حول مدى إدراكه لمحيط المدرسة، مكوناتها و أهدافها.

و قد نميز أيضا أسلوب التكرار بهدف التعلم، أين نجد أن هذا الدرس تكرر أكثر من مرة، و لكن بأسلوب تطوري من الجزء إلى الكل، حيث نجده في مستوى السنة الثانية - من حقي أن أتعلم، أنا تلميذ مطيع -، و في مستوى السنة الثالثة - الحياة في القسم - إختيار مندوب القسم - مسوؤوليتي في القسم -. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة الموجودة في هذا الدرس، نجد : التعليم، الابتدائية.

و في نفس موضوع المؤسسات التعليمية للمراحل الثلاثة، يأتي الدرس السابع عشر : المتوسطة، ليشمل أهم المعارف الادراكية التي تساعد المتعلم على اكتشاف المحيط الواسع، و هذا بعد تمكنه من استيعاب و فهم محيطه القريب، و المتمثل في الأسرة و المدرسة الابتدائية.

و على نفس خطى الدروس الخاصة بالسنة الرابعة ابتدائي وفق الخطوات التعليمية الخاصة بالعملية التعليمية، إستُهلَّ الدرسُ بالمرحلة الانتقالية من المدرسة الابتدائية إلى المتوسطة، و ما رافق هذا الانتقال الجوهرى في حياة المتعلم من مظاهر، لينتقل المتعلم، فيما بعد، إلى اكتشاف المتوسطة، مرافقها و مؤطريها، و هذا وفق الصور المرفقة لهذا الدرس. لينتهي الدرس بخطوة الإنجاز، و التي ركزت على التفريق ما بين المدرسة الابتدائية و المتوسطة. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : المتوسطة، التعليم.

و دائما في موضوع المؤسسات التعليمية الثلاث، و في موضوع الانتقال، أيضا، و اكتشاف المحيط الواسع للمتعلم، يأتي الدرس الثامن عشر : الثانوية، و هي المحطة الثالثة في حياة المتعلم التعليمية، و التي تتميز بالشمولية و الاتساع من حيث المحيط و من حيث الكم المعرفي، و هذا موازاة مع النمو الجسمي، الحركي، الإدراكي و المعرفي للمتعلم.

و وفق الخطوات المعتمد عليها في إلقاء الدرس، يأتي موضوع الثانوية من خلال اسمها، مرافقها و مؤطريها، و الهدف منها في المقدمة، لينتقل الدرس إلى مختلف الشعب المتواجدة بها، مع التركيز، في الصور الملونة، على بعض مؤطري الثانوية و دورهم في العملية البيداغوجية و التعليمية، لينتهي الدرس بخطوة : أدمج معلوماتي، و الذي يتجسد في إنجاز مخططات لمؤسسات تعليمية، و توضيح المستويات التعليمية و الشهادات المحصل عليها و أسس الانتقال من مؤسسة إلى أخرى. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : الثانوية – التعليم.

و من خلال التوسع في معارف المتعلم، من حيث المحيط، يأتي الموضوع الثاني و الخاص بالجزء الثالث لهذا الكتاب، و الذي يدور مضمونه حول الملكية الخاصة و الملكية العامة، أين يركّز الدرس التاسع عشر على الملكية الخاصة.

و لقد جاء هذا الدرس في هذه المرحلة، بالضبط، بعد أن أدرك المتعلم محيط المدرسة و بالضبط، القسم، باعتباره المحيط الذي يقضي فيه أوقاته التعليمية، لينتقل، فيما بعد، إلى ضرورة معرفة محيط التعلم.

و اعتمادا على أسلوب التكرار بهدف التعلم، و أسلوب الربط من الجزء إلى الكل، فلقد لاحظنا مضامين هذا الدرس في مستوى السنة الثانية بالدرس الثاني و العشرين – الممتلكات الخاصة و العامة –، و لكن في كتاب السنة الرابعة ابتدائي عمل القائمون على هذا الكتاب بتجزئة هذا الموضوع إلى درسين، و هذا بهدف الشرح و الإيضاح و التأكد من الوصول إلى هدف الاستيعاب و الفهم وفق خطوات العملية التعليمية، و الخاصة بإلقاء الدرس.

حيث يُستَهَلَّ بالأدوات المدرسية المملوكة من طرف المتعلم، لنصل، فيما بعد، إلى بقية الممتلكات الخاصة به و بأسرته، و التي تشمل الحياة الأسرية، اللعب الفردي و اللعب الجماعي، لينتهي الدرس بذكر أمثلة عن الملكية الخاصة لكل متعلم. و من هذا الموضوع، يتبين لنا كيفية المحافظة على هذه الممتلكات و المتمثل في تحقيق الرفاهية بفضل تلك الممتلكات. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة لهذا الدرس، نجد : الملكية الخاصة، المتعلم.

و على العموم، فإن الدرس التاسع عشر هو بمثابة التمهيد القاعدي للدرس العشرين، و الذي يدور عنوانه حول : الملكية العامة، و الذي يبدأ بفقرة توعوية تمثل أهمية الممتلكات العامة و ضرورة المحافظة عليها بطريقة جماعية، أين تدخل قيم المواطنة و الحرية و الديمقراطية، و بقوة، ضمن محتوى هذا الدرس.

و هذا ما جسَّدَتْهُ، أيضا، الصور الملونة المرفقة بهذا الدرس، و التي تمثل الكثير من المرافق العمومية و تبيان أهم منافعها للمواطنين. لينتهي الدرس، و كالعادة، بفقرة : أدمج معلوماتي، و الذي يحتوي على وضع تصنيفات للملكية الخاصة و الملكية العامة في جدول، و ضرورة التفريق بينهما.

و هذا التوسع الميداني، عبر هذه الدروس، من حيث اكتشاف العالم من طرف المتعلم، إنما ينم عن مدى مواكبة الانفجار المعرفي و عالم الأنترنت الذي أصبح ينافس المدرسة في التلقين. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : الملكية العامة، المستشفى، المطار.

و بعد هذا كله، يأتي الموضوع الثالث الخاص بهذا الجزء الأخير من هذا الكتاب، و الذي يدور حول : المحافظة على الملكية العامة للمؤسسة، و الذي يجسد الدرس الواحد و العشرين : تنظيف المدرسة. أين يظهر عنصر الربط و التسلسل ما بين المواضيع بوضوح، حيث يتجسد ذلك الربط بين موضوع الملكية الخاصة و العامة و موضوع النظافة، و كليهما يرتبط أيضا بالمدرسة كنموذج للمفهومين و كميدان فعلي لتطبيق هذا الدرس على أرض الواقع. كما لا نغفل الذكر عن مدى تكرار هذه المواضيع في المستويات السابقة، حيث نميز هذا في مستوى السنة الثانية، و بالضبط الدرس الثالث عشر - نظافة المدرسة -.

و على العموم، يبدأ الدرس، و كالعادة، وفق الخطوات التعليمية الخاصة بالقاء الدرس حيث نميز الفقرة الخاصة بضرورة تنظيف الأقسام و ساحة المدرسة، و هذا ما يترجم قيم التشارك و التعاون و المحافظة على الممتلكات في إطار قيم المواطنة، و يرفق الدرس بمجموعة من الصور الملونة التوعوية، و التي تبين مخاطر تلوث المدرسة و محاسن ضرورة إعادة تهيئتها و المحافظة عليها.

ثم ينتهي الدرس بفقرة : أدمج معلوماتي، أين يُطلب من المتعلم كتابة فقرة تتضمن تعليمات موجهة إلى زملاء، يدور محتواها حول التوعية فيما يخص ضرورة المحافظة على الملكية العامة للمؤسسة المدرسة. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : مدرستي، النظافة.

و بعد هذان يأتي الدرس الثاني و العشرون، و الذي يختم الجزء الثالث لهذا الكتاب، تحت إطار : أقوم معلوماتي، أين يشمل النشاط اللاصفي و الواجبات الآتية :

- واجبات مدرسية و منزلية بسيطة، على شكل الربط بين المرفق و النشاط الممارس،
- واجبات مدرسية و منزلية مركبة، على شكل ألاحظ الصور و أكتب اسم المرفق الذي تمثلهن
- و أصنف الممتلكات إلى عامة و خاصة،
- قراءة نص لإستخراج أهم الأفكار العامة و الخاصة،

- نشاط لاصفي، يتمثل في إنجاز مطوية تشمل تعريف المدرسة و أهم مرافقها، مع إرفاق هذا الإنجاز بمجموعة صور خاصة بهذه المدرسة منذ تأسيسها، و هذا بالإستعانة بموقع إلكتروني لتجسيد ذلك.

1. 3 . خلاصة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي

لقد شمل كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي على ثلاثة أجزاء متوازنة، و هذا وفق ما سطرته المنظومة التربوية، حيث نميز اثنان و عشرين درسا تم تبويبها على النحو الآتي :

- الدروس من 1 إلى 8 : تشمل مواضيع التراث الوطني و المحلي، و التراث المادي و اللامادي و موضوع المحافظة على التراث الوطني و المحلي،
- الدروس من 9 إلى 15 : تشمل مواضيع قواعد الحوار، المشاركة في الحوار، و دور الحوار في حل الخلافات،
- الدروس من 16 إلى 21 : تشمل مواضيع المؤسسات التعليمية للمراحل الثلاثة و الملكية العامة و الخاصة، و موضوع المحافظة على الملكية العامة للمؤسسة.

و كخلاصة عامة لهذه الدروس، فإنه يمكن القول بأن كتاب السنة الرابعة ابتدائي للتربية المدنية حمل العديد من القيم الواجب غرسها في نفوس المتعلمين، و التي تكررت بشكل مستمر خلال السنوات الدراسية السابقة. أما الجديد الذي جاء في هذا الكتاب فهو أسلوب الربط بين المواضيع في درس واحد، مع إمكانية اكتشاف المحيط الواسع للمتعلم، أين انتقل مستوى الفهم و الإدراك من القسم و المدرسة، إلى المحيط الواسع الذي يشمل ألوان الحياة الاجتماعية. و لقد أتى هذا التطور في هذه المرحلة بالذات لما يتناسب و سن المتعلم القادرة على استيعاب هذا الجديد.

و قد لا يقف هذا التطور عند هذا الحد، بل سيمتد و يتوسع في مستوى السنة الخامسة ابتدائي، فما هو مضمونه و ماهي مجالات تطبيقه ؟

المبحث الثاني : عرض تحليلي لمحتوى كتاب السنة الخامسة ابتدائي

2. 1. الجدول رقم (09) : محتوى كتاب مستوى الخامسة ابتدائي

وحدة التعداد	وحدة السياق	وحدات التسجيل	ترتيب المضمون وفق المجالات المفاهيمية	
الكلمة أو المفهوم	الفكرة	الموضوع		
الانتماء، الوطن، الهوية	استنادا إلى الدستور، يتم استنتاج عناصر الهوية الوطنية و المقومات الحضرية	الانتماء الوطني قسما نشيدا	الدرس 1	المواطنة
النظام، الانضباط	انطلاقا من الواقع المدرسي، يستنتج أهمية النظام و ضرورة المحافظة عليه	النظام في حياة المواطن	الدرس 2	
المواطن، احترام الآخر	التركيز على النشاطات و التدريبات الخاصة بكيفية الحوار مع الآخر	المواطن و علاقته بغيره	الدرس 3	
الانتماء، الاعتزاز، المواطنة	نشاطات تدريجية و تطبيقية، مدرسية و منزلية	الوحدة الإدماجية شعب الجزائر مسلم (نشيد)	الدرس 4	
الرعاية، الصحة، الوقاية و العلاج	إستنادا إلى قانون الصحة، معرفة الحقوق الصحية و الاستفادة منها	الحق في الرعاية الصحية جزائريا (نشيد)	الدرس 5	الحقوق و الواجبات
العلم، التعليم، غجبارية و إلزامية التعليم	من خلال الصور، نستنتج أهمية العلم و التعلم	الحق في التعلم نحن طلاب الجوائز (نشيد)	الدرس 6	
حق المواطنة، المنح، التعليم	من خلال حقوق المواطن مقابل الوطنية، نستنتج الحق في التأمين الصحي، الانتخاب، المنح	الحق في المنح العائلية	الدرس 7	
الحق في الرعاية الصحية، التعلم و الخدمات	نشاطات تدريجية و تطبيقية، مدرسية و منزلية	الوحدة الإدماجية	الدرس 8	
الانتخاب، المجلس البلدي، الولائي، الوطني	أهمية المجالس المنتخبة و التعرف على دورها في ترقية العمل الديمقراطي	المجالس المنتخبة موطني (نشيد)	الدرس 9	الحياة الديمقراطية
الحوار، المناقشة، الرأي الاخر، حسن الإصغاء	معرفة أهمية المناقشة (طرح قضية للمناقشة و إبراز أهمية الحوار و قواعده)	قواعد المناقشة	الدرس 10	
الحرية، التعبير، الرأي	استنادا إلى الدين الاسلامي و الدستور، نستنتج الحرية و ممارستها، في إطار احترام الغير	حرية التعبير	الدرس 11	
الانتخاب، حرية النقاش، احترام رأي الآخر	نشاطات تدريجية و تطبيقية، مدرسية و منزلية	الوحدة الإدماجية	الدرس 12	

وحدة التعداد	وحدة السياق	وحدات التسجيل	ترتيب المضمون وفق المجالات	
			المفاهيمية	المفاهيمية
الكلمة أو المفهوم	الفكرة	الموضوع	الدرس 13	من الحياة العملية
الدخل العائلي، فاتورة الغاز و الماء، الاقتصاد	مصادر الميوانية العائلية و أهمية التخطيط لها	الميزانية العائلية	الدرس 14	
الشراء، الجودة، حقوق المستهلك	التدريب على مفهوم الجودة و كيفية اختيار السلع و التعرف على حقوق الربون	قواعد التعامل في البيع و الشراء	الدرس 15	
الإسراف و التبذير، الاقتصاد، التخطيط و الاستهلاك	الشعور بالمسؤولية عند الاستهلاك، من خلال تحليل لوحات إخبارية	التبذير و الاقتصاد	الدرس 16	
التخطيط، الدخل، الاستهلاك، الاقتصاد، التبذير	نشاطات تدريسية، مدرسية و منزلية	الوحدة الإدماجية	الدرس 17	الحياة الثقافية
الحق في أهداف التعلم، أهداف العلم	نقل القيم الخاصة بالمواطنة، الحرية، الهوية الدينية و اللغوية	العلم سبيل إلى الرقي	الدرس 18	
يوم العلم، الاحتفال	من خلال صور الاحتفال بيوم العلم، نستنتج قيم كلب العلم، دينيا و وطنيا	الاحتفال بيوم العلم	الدرس 19	
العادات و التقاليد الثقافية، الحرف التقليدية	صور من العادات و التقاليد، بهدف استنتاج قيم الهوية التاريخية، الحضارية و الثقافية	صور من ثقافتنا	الدرس 20	
.....، العلم، الاحتفال بيوم العلم، التراث الوطني	نشاطات تدريسية، مدرسية و منزلية	الوحدة الإدماجية (إشهدي يا سماء (نشيد)	الدرس 21	من مظاهر الحياة المدنية
الريف، الطبسة، التلوث، البيئة	من خلال صور الريف، نستنتج قيم الثقافة، الحفاظ على البيئة، أنواع التلوث	الحياة في الريف	الدرس 22	
المساحات الخضراء، العمران، البيئة، التلوث	من خلال صور المدينة، نستنتج المرافق المميزة للحياة في المدينة و مظاهر النشاط فيها	الحياة في المدينة الشهيد (نشيد)	الدرس 23	
النادي، التثقيف، التسلية	من خلال التعرف على النوادي بأنواعها، يتم استنتاج قيمة اللعب و أثره الإنمائي	التثقيف و التسلية	الدرس 24	
الريف، القرية، البيئة، المدينة، مرافقها، التلوث، المساحات الخضراء	نشاطات تدريسية، مدرسية و منزلية	الوحدة الإدماجية		

2.2. التعليق و التحليل

يوضح هذا الجدول نوعية الكفاءة التي يسعى الكتاب إلى تحقيقها مع متعلمي السنة الخامسة ابتدائي و المتمثلة في المجالات المفاهيمية، و التي، بدوها، تشمل على العديد من الوحدات المعرفية، أين تشكل، هي الأخرى، مجموعة من الدروس تترجم، و بوضوح، القيم الموجودة من هذا الطرح.

و يأتي هذا الكتاب في السنة الخامسة، و هي السنة الختامية للطورين الأول و الثاني من المرحلة الابتدائية، و الدخول في مرحلة انتقالية إلى المرحلة المتوسطة، و لذلك فقد سعت المنظومة التربوية، في هذه السنة، إلى تحقيق هدف التحكم في المعارف الملقنة خلال السنوات السابقة، و هذا عن طريق أسلوب التكرار بهدف التعلم، و عن طريق أسلوب الربط ما بين المواضيع السابقة و دمجها مع بعضها البعض.

و لتحقيق هذا، أيضا، عمدت المنظومة التربوية إلى إثراء الخطة الإلقائية بالوقفة التقييمية في كل وحدة من وحدات التعليم، و هذا بغية مراقبة المكتسبات القبلية و التي لها علاقة ترابطية مع الوحدة الجديدة الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي، و هذا كله بهدف الوصول، أيضا، إلى دمج التعلّمات الجديدة.

و هذا ما أتى به كتاب السنة الخامسة ابتدائي، أين عمل القائمون بإعداده على إضافة العديد من المعارف و المفاهيم و ربطها، بعد ذلك، بالمعارف القبلية المكتسبة، لأن هذا الإدماج مطلوب في المقاربة الجديدة التي جاءت بها إصلاحات المنظومة التربوية.

أما من ناحية النشاطات، فتكاد تتشابه مع الكتابين السابقين، و لكن قد تختلف عنها، أحيانا، تماشيا مع طبيعة المرحلة النهائية للتعليم الابتدائي و تماشيا مع طبيعة الكفاءة المستهدفة من كل وحدة تعليمية أو مجال مفاهيمي. و أهم ما يميز النشاطات، أيضا، في هذا الكتاب، هو قلة عددها أو قلة حجمها الساعي مقارنة مع النشاطات التي كانت مبرجة في الكتابين السابقين، و هذا راجع، حسب الخبراء التربويين، إلى أن السنة الخامسة ابتدائي هي سنة التحكم في المكتسبات.

كما نلاحظ، أيضا، أن هذا الكتاب أتى بالجديد على مستوى ختام مجال مفاهيمي أو كل جزء كما سميناه في الكتاب السابق، أين نميز الوحدة الإدماجية بدل النشاط اللاصفي و هذا ما يُبين قلة النشاطات اللاصفية في هذا الكتاب.

و على العموم، إحتوى الكتاب على ستة مجالات مفاهيمية، كل مجال يشمل ثلاثة وحدات معرفية أو كما أطلقنا عليها، في الكتاب السابق، مفهوم الدرس، أين نميز المجال المفاهيمي الأول تحت عنوان : المواطنة، و الذي شمل الوحدة التعليمية الأولى : الانتماء الوطني و المرفقة بالنشيد الوطني قسما. تليها الوحدة التعليمية الثانية : النظام في حياة المواطن، فالوحدة الثالثة و التي تتحدث عن المواطن و علاقته بغيره، في حين أتت الوحدة الإدماجية ضمن الوحدة الرابعة و التي شملت نشيد شعب الجزائر مسلم.

أما المجال المفاهيمي الثاني، فلقد جاء تحت عنوان الحقوق و الواجبات و شمل الوحدات التعليمية التالية :

- الوحدة التعليمية الرابعة : الحق في الرعاية الصحية، و المرفقة بنشيد جزائرننا، لتأتي بعدها :
- الوحدة التعليمية الخامسة : تحت عنوان الحق في التعلم، و المرفقة بنشيد نحن طلاب الجزائر، و بعدها تأتي،
- الوحدة التعليمية السادسة : و التي يدور محتواها الأساسي حول : الحق في المنح العائلية، ليختتم المجال الثاني،
- بالوحدة الإدماجية في الوحدة التعليمية السابعة.

و إلى جانب هذا، نجد المجال المفاهيمي الثالث : الحياة الديمقراطية، أين نجد الوحدة التعليمية الثامنة، تحت عنوان : المجالس المنتخبة، و المرفقة بالنشيد الوطني : موطني، تليها الوحدة التعليمية التاسعة، بعنوان : قواعد المناقشة، فالوحدة العاشرة حول حرية التعبير.

و يختتم المجال الثالث بالوحدة الإدماجية كوحدة تعليمية تحمل الرقم الحادي عشر، في برنامج السنة الخامسة ابتدائي.

و ينتقل المجال الرابع إلى موضوع آخر، و مخالف للمواضيع السابقة و هو : من الحياة العملية، أين نميز الوحدات التعليمية الآتية :

- الوحدة التعليمية الثانية عشر : الميزانية العائلية،
- الوحدة التعليمية الثالثة عشر : قواعد التعامل في البيع و الشراء،
- الوحدة التعليمية الرابعة عشر : التبذير و الإقتصاد،
- الوحدة التعليمية الخامسة عشر : و المتمثلة في الوحدة الإدماجية،
- الوحدة التعليمية السادسة عشر : العلم سبيل إلى الرقي،
- الوحدة التعليمية السابعة عشر : الإحتفال بيوم العلم،
- الوحدة التعليمية الثامنة عشر : صور من ثقافتنا،
- الوحدة التعليمية التاسعة عشر : الوحدة الإدماجية و المرفقة بالنشيد إشهدني يا سماء.

و يختتم البرنامج بالمجال المفاهيمي السادس و الذي شمل من مظاهر الحياة المدنية، و الذي احتوى الوحدات الآتية :

- الوحدة التعليمية العشرون : الحياة في الريف،
- الوحدة التعليمية الحادية و العشرون : الحياة في المدينة، و المرفقة بنشيد الشهيد،
- الوحدة التعليمية الثانية و العشرون : التثقيف و التسلية،
- الوحدة التعليمية الثالثة و العشرون : الوحدة الإدماجية.

إن أهم ما ميز هذا البرنامج هو التحديثات التي سطرتها المنظومة التربوية على مستوى المفاهيم، و على مستوى شكل طرح و إلقاء الدرس، أين نرى المجال المفاهيمي – الوحدة التعليمية – و إرفاق العديد من الوحدات بالأناشيد الحماسية و التي تحمل الكثير من قيم المواطنة، الحرية و قيم الهوية و الثقافة، و القيم السلوكية أيضا، و هنا انتقل التعليم من التلقين المباشر إلى التلقين و التعليم عن طريق النشاطات الترفيهية الهادفة.

و لا بأس أن نقدم تحليلاً مفصلاً لكل وحدة على حدى.

الوحدة التعليمية الأولى : الانتماء الوطني، و التي تنتمي إلى المجال المفاهيمي الأول، و الذي يشمل موضوع المواطنة من أوسع الأبواب، أين بدأ الدرس بالخطوة الجديدة في خطة إلقاء الدرس و تنشيطه، و المتمثلة في الوقفة التقويمية، و هي فقرة استذكار و تجريب المتعلمين في ما يخص مكتسباتهم التعلمية، و التي تلقوها في السنوات الدراسية السابقة، حيث نميز موقع الجزائر و أهم رموز السيادة الوطنية، كالعلم الوطني، النشيد الوطني، العملة الوطنية و طابع الجمهورية، و كل هذه المواضيع تطرقت إليها المنظومة التربوية في السابق، أين نميز العلم و العملة و النشيد في كتاب السنة أولى ابتدائي.

و هنا، أيضاً، نميز أسلوب التكرار بهدف التعلم و خاصة قيم المواطنة، لما لها من ثقل على مستوى الشعور الفردي و الجماعي للأفراد. أضف إلى ذلك، أسلوب الربط و الدمج و الذي ظهر في هذا الدرس، أين نجد أن معظم الدروس التي لُقنت في السنة أولى ابتدائي قد تم دمجها في درس واحد في السنة الخامسة ابتدائي، مع التعمق، بصفة شمولية، حول هذا الموضوع.

حيث نرى موقع الجزائر في الخريطة و أهم الدول المجاورة لها، و هذا في الخطوة الثانية الألاحظ و أكمل الناقص، و التي لا تقل أهمية عن الخطوة الأولى، و هنا، على المتعلم أن يتدرب على التمييز الذي يخص الموقع و أسماء البلدان و خصائصهم الانتمائية وفق الدين، اللغة و الانتماء الإقليمي، و مجمل هذه المفاهيم تدخل في إطار المواطنة، الهوية، الإلتزام الديني و التاريخي و الثقافي.

إذ على المتعلم أن يستوعب هذه المفاهيم، على المستوى الوطني، الإقليمي و العالمي، أين نميز الأسلوب الدال على الانطلاق من الجزء إلى الكل، من أجل الوصول إلى الفهم. و هذا ما قد يتعمق فيه المتعلم في الخطوة الآتية : أقرأ و أكمل، حول القانون الصادر في الدستور، و الذي ينص على أهم مكونات الهوية في الجزائر، ليصل المتعلم، فيما بعد، إلى الخطوة : أستنتج، و الذي، من خلالها، يكون تحقيق هدف وعي المتعلم لموقع الجزائر جغرافياً، حضارياً، تاريخياً، دينياً و ثقافياً.

و بعد ذلك، و كتقويم لهذا الدرس، على المتعلم أن يقوم بواجبات مدرسية تؤكد على هوية الوطن و تدعم هذا كله - جديد السنة الخامسة ابتدائي -، بضرورة قراءة و حفظ النشيد الوطني "قسما"، لما يحمل من قيم المواطنة، الهوية، الانتماء اللغوي و الديني، قيم الديمقراطية و الحرية ... إلخ، فقد لا يسعنا الوقت لاستخراج جميع القيم و المعايير التي حملها نشيد قسما.

و خلاصة هذا الدرس تنحصر، بالأساس، في العمل على تدريب المتعلم على وحدات المعارف و المفاهيم كمنشآت و وضعيات معرفية، إدراكية ذات صلة بالواقع و هذا من خلال الاستناد إلى الدستور و إلى الخرائط العالمية، و هذا بهدف استنتاج عناصر الهوية الوطنية و المقومات الحضارية للأمة الجزائرية و الإعتزاز بها. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نجد: العلم الوطني، النشيد الوطني، الهوية الوطنية، العملة، قسما.

و بنفس الخطوات الجديدة الخاصة بإلقاء الوحدة التعليمية و التدريب عليها، و في نفس المجال المفاهيمي الأول و الذي يتحدث، بصفة عامة، حول المواطنة، يأتي الدرس الثاني: النظام في حياة المواطن، لينطلق من الوقفة التقويمية لمكتسبات المتعلم السابقة، و إنطلاقا من الجزء إلى الكل، تركز هذه الفقرة، أين نميز النظام الداخلي للمدرسة و الذي كان موضوع الدرس الثالث عشر - نظافة المدرسة - في كتاب السنة الثانية ابتدائي.

أضف إلى ذلك الدرس الثالث عشر - الحياة في القسم - و الدرس السادس عشر - إختيار مندوب القسم - و الدرس السابع عشر - مسؤوليتي في القسم - في كتاب السنة الثالثة ابتدائي، و إلى جانبه، أيضا، الدرس الحادي عشر - إدارة الحوار في القسم - و الدرس السادس عشر - المدرسة الإبتدائية - و الدرس الحادي و العشرين -تنظيف المدرسة - في كتاب السنة الرابعة ابتدائي.

و يزداد المتعلم، تعمقا، من خلال التدريبات الخاصة بالفقرة الثانية و التي تشمل: ألاحظ و أكمل الناقص، و هذا من خلال الإطلاع على القانون الداخلي للمدرسة، أين تظهر حقوق و واجبات المتعلم، المعلم و جميع العاملين بالمدرسة، بالإضافة إلى أهداف المدرسة و التي تركز، بالأساس، و إضافة إلى التعليم، العمل على غرس قيم المواطنة، الهوية و قوة الانتماء.

و لتعزيز هذه التدريبات، على المتعلم أن يواصل الوحدة التعليمية بالخطوات اللاحقة التي ستركز على المكتسبات السابقة و الآنية، أين نميز في الخطوة : استنتج و الخطوة التي تليها : أكمل الناقص، التأكيد على غرس قيم الاحترام الذاتي و احترام الآخرين، و احترام النظام، بصفة عامة، و هي القيم التي تعزز روح المسؤولية، التشارك و التضامن لدى المتعلمين، ليصل الأمر حتى إلى الواجبات المنزلية و التي ستزيد، حتما، من تثبيت تلك المفاهيم لدى المتعلمين.

و كل هذا يهدف، بالأساس، إلى العمل على تحقيق كفاءة مرحلية تتمثل في معرفة كيفية ممارسة المواطنة، من خلال الاعتزاز بالانتماء الحضاري و التمسك بالهوية الوطنية و احترام قواعد النظام و حسن التعامل مع الغير، و هذا في إطار مفاهيمي شامل يسمى المواطنة. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة، نجد : المواطن، النظام، الإحترام.

و في نفس سياق المجال المفاهيمي الأول : المواطنة، تأتي الوحدة التعليمية الثالثة : المواطن و علاقته بغيره، ليكمل و يتمم معارف المتعلم حول هذا الموضوع، أين نميز دمج الدرس التاسع عشر : أتجاوز مع غيري، و الدرس العشرين آداب الحوار، و الدرس الواحد و العشرين : أقبل الرأي الآخر، من كتاب السنة الثانية ابتدائي، مع الدرس الحادي عشر : أتعاش مع الآخر و أتقبله، و الدرس الخامس عشر : أتفاوض مع زملائي، من كتاب السنة الثالثة ابتدائي.

و إلى جانب هذا، أيضا، نجد الدرس التاسع : الحوار و أهميته، و الدرس العاشر : آداب الحوار و الدرس الحادي عشر : إدارة الحوار داخل القسم، و الدرس الثاني عشر : الحوار بدل العنف، و الدرس الثالث عشر : أساهم في حل الخلافات، مع الدرس الرابع عشر : التمييز العنصري، من كتاب السنة الرابعة ابتدائي. كل هذا في درس واحد أو وحدة تعليمية واحدة، مع تطعيم هذا كله مع مفهوم المواطن بدل المتعلم، الذي كان سائدا في الدروس السابقة.

و هنا يظهر الحرص التام و السعي المتواصل، من طرف المنظومة التربوية، لتوسيع معارف و مفاهيم المتعلم من البسيط إلى المركب، من المتعلم إلى المواطن، و من القسم و المدرسة إلى المحيط الخارجي و بصفة عامة، الوطن.

و عبر الخطوات الخاصة بإلقاء الوحدة التعليمية و التدريب على مختلف نشاطاتها، يتدرج المتعلم لتثبيت عملية الفهم و استيعابها، و هنا، تتوسع الأمثلة و النشاطات، من القسم و المدرسة، إلى الأسرة و الجيران و جماعة الأقران، ليصل الأمر إلى احترام الذات و احترام الغير. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نجد : المواطن، إحترام الآخر.

و في ختام المجال المفاهيمي الأول : المواطنة، نجد الوحدة الادماجية و التي حلت محل أُقوّم تعلماتي، في كتاب السنة الرابعة ابتدائي، و التي ركزت على نشاطين أساسيين، أين نجد : أكمل بما يناسب و أضع علامة (X) أمام كل ما يدل على تماسك أفراد المجتمع الجزائري في النشاط الأول، بينما يتمحور النشاط الثاني حول قصيدة شعرية : شعب الجزائر، للعلامة الامام عبد الحميد ابن باديس و التي تحمل الكثير من القيم التي تشمل المواطن، الانتماء اللغوي، الديني و الوطني و حتى الإقليمي، و أيضا قيم الحرية و الديمقراطية.

و هذا هو الجديد أيضا في كتاب السنة الخامسة ابتدائي، أين عمدت المنظومة التربوية إلى إدراج الكثير من الأناشيد الوطنية و التي يتدرب، من خلالها، المتعلم على اللغة أولاً و فن الإلقاء و الحفظ و الأهداف طويلة المدى، و هي غرس القيم المذكورة آنفا، لديه.

أما المجال المفاهيمي الثاني، فلقد ينتقل الحديث، هنا، إلى موضوع آخر و هو : الحقوق و الواجبات، أين نميز الوحدة التعليمية : الحق في الرعاية الصحية، و التي شملت الوقفة التقييمية على عدة دروس سابقة، أين نميز الدرس الرابع عشر : الماء ثروة، و الدرس الخامس عشر : نظافة المحيط، و الدرس السادس عشر : أنا نظيف، و الدرس السابع عشر : أقرأ البطاقة الغذائية، و الدرس الثامن عشر : نظافة الغذاء، من كتاب السنة الثانية ابتدائي.

و الدرس الأول : القواعد الصحية في التغذية، و الدرس الثاني : آداب الأكل، و الدرس الثالث : صحي في غذائي، و الدرس الرابع : خطر الأغذية السكرية و الدسمة، و الدرس الخامس : أحافظ على سلامتي، من كتاب السنة الثالثة ابتدائي.

و يربط هذا كله و يدمج مع مفهوم الحق في هذه الرعاية، و للتعلم أكثر، شملت هذه الوحدة التعليمية القيم التوعوية و القيم السلوكية، فيما يخص ما يجب انتهاجه للوصول إلى هدف الرعاية الصحية، أين يبدأ هذا الاهتمام من الأسرة، و مرورا بالمدرسة و جماعة الأقران، و وصولا عند باقي المؤسسات التنشئية، و استنادا للدستور و الذي تنص إحدى بنوده على حق الرعاية الصحية للمواطن، و هذا مقابل الوفاء الذي سيقدمه هذا المواطن فقط و المحافظة الأبدية على المكتسبات الوطنية.

لتكمل بقية الخطوات الالقائية نفس الهدف المسطر من قبل، إلى غاية النشاطات المنزلية، و حتى النشيد المبرمج في هذه الوحدة التعليمية - جزائريا، و الذي يحمل الكثير من القيم ذات البعد الوطني، اللغوي و الهوياتي. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نميز : الحق الصحة، الوطن.

و نبقى في المجال المفاهيمي الثاني : الحقوق و الواجبات، لنسلط الضوء على الوحدة التعليمية : الحق في التعليم، و التي شملت العديد من الدروس، بشكل إدماجي و ترابطي، حيث نميز الدرس الأول : من حقي أن أتعلم و الدرس الثاني : أتقن عملي، و الدرس الثالث : من واجبي الانضباط و الدرس : أنا تلميذ مطيع.

بالإضافة إلى الدرس الثاني و العشرين : الممتلكات العامة و الخاصة، من كتاب السنة الثانية ابتدائي، و كذلك الدرس الثالث عشر : الحياة في القسم، و الدرس السادس عشر : إنتخاب مندوب القسم، و الدرس السابع عشر : مسؤوليتي في القسم، من كتاب السنة الثالثة ابتدائي.

و إلى جانب هذا، أيضا، نجد الدرس الحادي عشر : إدارة الحوار في القسم، و الدرس السادس عشر : المدرسة الابتدائية، و الدرس السابع عشر : المتوسطة و الدرس الثامن عشر : الثانوية، من كتاب السنة الرابعة ابتدائي، يجمع هذا كله و يدمج في هذه الوحدة التعليمية و يربط مع مفهوم الحق و الواجب الخاص بالمتعلم أثناء حياته الدراسية، مع التأكيد و التركيز على إلزامية و مجانية التعليم.

إستنادا إلى الدستور و إلى قانون المنظومة التربوية و استنادا، أيضا، إلى القوانين العالمية و الخاصة بحقوق الطفل، بصفة عامة، و مواكبة كذلك للانفجار المعرفي الهائل و الإنتشار الواسع لإستخدامات الإنترنت، عمدت المنظومة التربوية، في هذه الوحدة التعليمية، إلى تزويد المتعلم بأحدث الاختراعات التكنولوجية و دورها في تحقيق الرفاهية و استغلال الوقت و استثماره، لتختتم الوحدة التعليمية بنشيد : نحن طلاب الجزائر، لما يحمل من قيم طلب العلم و حب الوطن. و أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نجد : التعلم، المتعلم، الحق.

و دائما في نفس المجال المفاهيمي الثاني، نجد الوحدة التعليمية التالية و التي تتحدث، بصفة عامة، عن الحق في المنح العائلية، و التي كانت موضوع العديد من الدروس في السنوات السابقة، لنميز الدرس الرابع : أطيع المسنين و أحترمهم، من كتاب السنة الثانية ابتدائي، أين تبدأ الحقوق من احترام الغير و خاصة الكبير، أما بقية الحقوق التي سيتمتع بها المتعلم فهي مقابل درجة وطنيته، و المتمثلة، أساسا، في التأمين و الصحة و التعليم، الإنتخاب، المنح، لتركز بقية الخطوات الالقائية و الخاصة بنشاطات الوحدة التعليمية، إلى غاية النشاطات المنزلية، على المنح العائلية و التأمين من حوادث العمل، و المنح المدرسية و هنا يأتي الهدف واضحا و بَيِّنًا من خلال تدريب المتعلم على ما يجب أن يأخذه من هذا الوطن، مقابل إبداء قوة الانتماء و الإعتزاز له. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نميز : حقوق المواطنة، المنح، التأمين.

و يختم المجال المفاهيمي الثاني بالوحدة الإدماجية التي راعت الواجبات المدرسية التي تركز على إكمال الفراغات الخاصة بمختلف حقوق المواطن حول الصحة، التعليم، الإنتخاب و المنح و الأجر، مقابل الإتقان في العمل، و جل هذه القيم تترجم المواطنة، الحرية، الإنتماء و الاعتراز بالوطن و الثواب إثر حب الوطن. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نجد : الحق في الرعاية، الخدمات، الصحة، الخدمات، التعلم.

و بانتقالنا إلى المجال المفاهيمي الثالث - الحياة الديمقراطية-، نكون قد انتقلنا إلى مواضيع أخرى لا تقل أهمية عن المواضيع السابقة، أين يستهل هذا المجال بالوحدة التعليمية : المجالس المنتخبة، لنلاحظ، و بوضوح، مدى الانتقال من الجزء إلى الكل، و هذا بالانتقال من محيط المدرسة إلى محيط الجماعات المحلية، و هو ما تم التطرق إليه في الدرس الثالث : وثائق هويتي، في السنة أولى ابتدائي، و الدرس الثاني و العشرين : الممتلكات العامة و الخاصة، و الدرس الثالث و العشرين : المرافق العمومية، من كتاب السنة الثانية ابتدائي، و الدرس السادس عشر : إنتخاب مندوب القسم، من كتاب السنة الثالثة ابتدائي، و الدرس العشرين : الملكية العامة، من كتاب السنة الرابعة ابتدائي.

كل هذا يدمج في هذه الوحدة التحليلية، مع ربطه مع مرافق الدولة التي توفر خدمات للمواطن كوثائق الهوية، وظائف المجلس البلدي و الولائي و المجلس الوطني و التعرف عليهم عن قرب، و هذا بإرفاق الوحدة بمجموعة صور تلك المرافق، و هذا حتى يتقرب إليها المتعلم، بشكل أعمق و أوضح، ليصل الأمر حتى إلى كيفية اختيار أعضاء تلك المجالس عن طريق الانتخاب و تعداد مهام تلك المجالس و حتى النشاط المنزلي، تضمن نشاط تدريسي يشمل تدوين ما تم مناقشته في الجمعية الثقافية و الرياضية الخاصة بالمدرسة، ليختتم هذا كله بنشيد : موطني، و الذي يحمل قيم المواطنة، حب الانتماء و الإعتزاز ليصبح هذا الفرض -النشيد- كتقليد سامي، عكفت المنظومة التربوية على ترسيخه، حيث تصبو، من خلاله، إلى ترسيخ قيم الوطنية و السلوكية في نفوس المتعلمين. و من أهم الكلمات المفتاحية لهذه الوحدة التعليمية، نجد : المجالس البلدية، الولائية، النقاش.

و في نفس هذا السياق - الحياة الديمقراطية -، تأتي الوحدة التعليمية : قواعد المناقشة، لتسلط الضوء على قيم الديمقراطية، الحرية و المواطنة، و هي قيم الاحترام الموجه نحو الذات و الموجه نحو الآخرين، و هذا في ضوء الحوار و المناقشة، و هذا ما تم التطرق إليه في الدرس التاسع عشر : أتجاوز مع غيري، و الدرس العشرين : آداب الحوار، و الدرس الواحد و العشرين : أقبل الرأي الآخر، من كتاب السنة الثانية ابتدائي، و الدرس الحادي عشر : أتعاش مع الآخر و أتقبله، و الدرس الخامس عشر : أتفاوض مع زملائي، من كتاب السنة الثالثة ابتدائي.

بالإضافة إلى الدرس التاسع : الحوار و أهميته و الدرس العاشر : آداب الحوار،
و الدرس الحادي عشر : إدارة الحوار في القسم، و الدرس الثاني عشر : الحوار بدل العنف،
و الدرس الثالث عشر : أساهم في حل الخلافات، و الدرس الرابع عشر : التمييز العنصري،
من كتاب السنة الرابعة ابتدائي.

حيث يدمج هذا كله في هذه الوحدة التعليمية، مع ربطها مع بعض التحديات
و التعديلات الإضافية، أين ينتقل هذا الحوار من القسم و المدرس إلى المحيط الاجتماعي
الخاص بالمتعلم، بداية بالأسرة و مروراً بجماعة الأقران، و وصولاً عند بقية الأوساط التي يحتك
بها المتعلم و يتفاعل معها.

و هنا يدخل، و بقوة، تحقيق هدف غرس القيم السلوكية كالإحترام، الاصغاء،
التفاوض، الدبلوماسية.... إلخ، و لقد تتكرر هذه المفاهيم و تصل إلى حد الإشباع
الإدراكي لدى المتعلم، و هذا ما نلمسه في جميع الخطوات الإلقائية الخاصة بهذه الوحدة
التعليمية و حتى النشاطات المنزلية أخذت النصيب الأوفر، من حيث تلقين تلك القيم المذكورة
آنفاً. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نجد : المناقشة و الحوار.

و يواصل المجال المفاهيمي الثاني توغلاته المفاهيمية، أين نجد الوحدة التعليمية : حرية
التعبير تجسد الكثير من القيم المسطرة من طرف المنظومة التربوية، و المستمدة من الدين
الإسلامي و من الدستور الجزائري و من مضامين النصوص المصادق عليها و التابعة
للمنظمات العالمية لحقوق الطفل و حقوق الإنسان، حيث نميز تكرر هذه القيم كآتي :

حيث نجد الدرس الواحد و العشرين : أقبل الرأي الآخر، من كتاب السنة الثانية
ابتدائي و الدرس الحادي عشر : أتعايش مع الآخر، من كتاب السنة الثالثة ابتدائي. و الدرس
الرابع عشر : التمييز العنصري، من كتاب السنة الرابعة ابتدائي. و اعتماداً على هذا كله، فلقد
نجد الجديد الذي أحدثته المنظومة التربوية، من خلال دمج هذا كله مع الحرية و مع التعبير
داخل المدرسة و مع المجالس المنتخبة، و هذا ربطاً مع دروس السنة الخامسة ابتدائي أيضاً،
و ممارسة هذا التعبير في التجمعات و عبر وسائل الإعلام.

و هذا ما تتمخض عنه، أيضا، الحرية في ممارسة مختلف النشاطات و بجميع أوانها، بهدف تحقيق المساواة بين الأفراد، المواطنة، الحرية و الديمقراطية و هذا ما برهنت عليه، كذلك، الأنشطة المنزلية و التي تبرز تعدد و تنوع النشاطات الاجتماعية، و ذلك في ضوء تكوين الجمعيات ذات الطابع الرياضي، الاجتماعي و الثقافي، الديني و حتى السياسي أين يدخل هذا كله في حقوق و واجبات المواطنة، بصفة عامة. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة، نجد : الحرية، التعبير، الرأي.

و كخلاصة لهذا المجال المفاهيمي الثاني - الحياة الديمقراطية -، تأتي الوحدة الادمجية لتلخص كل ما تطرق إليه هذا المجال، أين تشمل النشاط التدريبي أكمل الناقص بما يناسب، حيث شمل مواضيع المجالس الشعبية المنتخبة، مهامها و أدوارها، و أهم المواضيع التي تناقش من طرف أعضائها، و كيفية إبداء المواطن رأيه عبر وسائل الإعلام، و ذلك في إطار حرته التي تنتهي عند بداية حرية الآخرين.

و تبعا لنفس المنهجية المسطرة من طرف المنظومة التربوية، و المثبتة على المقاربة بالكفاءات، يأتي المجال المفاهيمي الرابع : من الحياة العملية، ليثبت توسع نطاق و ميدان التعلم بالنسبة للمتعلم، بعد أن انحصر، في وقت سابق، فقط، في المدرسة، ليتنقل، فيما بعد، إلى أهم المرافق العمومية التي تساعده على الاندماج في الوطن، ليصل، في هذا المجال، إلى الحياة العملية، و بالتالي ثبوت الاعتماد على الانتقال المتواصل من الميكرو إلى الماكرو، و الاعتماد، أيضا، على أسلوب التكرار بهدف التعلم طوال السنوات الدراسية من المرحلة الابتدائية.

حيث بدأ المجال المفاهيمي الرابع محتواه بالوحدة التعليمية : الميزانية العائلية، و من خلال العنوان يتبين لنا، و بوضوح، مدى الانتقال النوعي من حيث المحيط و من حيث التفاعلات الفردية، أين تركز هذه الوحدة التعليمية على العلاقات التفاعلية الخارجة عن نطاق محيط المدرسة، و التي ستركز على محيط الأسرة و علاقاتها مع باقي الفاعلين في المجتمع، و هذا ما يُعدُّ، في نظر المنظومة التربوية، بمثابة العملية التحضيرية لمكتسبات جديدة و قيم جديدة أيضا، و هذا بالموازاة مع المرحلة الانتقالية التي سيعيشها المتعلم بعد الانتهاء من المرحلة الابتدائية و الانتقال الى المرحلة المتوسطة من التعليم.

إن هذا التدرج المرن في التوسع نحو المحيط العام للمتعلم، إنما يتناسب و النمو الجسمي، العقلي، الإدراكي و النفسي و الاجتماعي للمتعلم، حيث نميز، في هذه المرحلة العمرية، و على وجه التحديد، حب الاطلاع و الاستكشاف و إنشاء العلاقات الاجتماعية، و هذه هي طبيعة الغريزة الانسانية.

و الملاحظ على الوقفة التقييمية نجد أنها تقف، و بدرجة كبيرة، على المكتسبات القيمة السابقة و الخاصة بالاقتصاد و عدم التبذير و حسن التصرف و التسيير، و الذي يجب أن يبدأ من الأسرة، باعتبارها أول مؤسسة تنشئية تحتضن المتعلم في بداية حياته.

و إن صقل هذه القيم في أول مؤسسة للتطبيع الاجتماعي، إنما يهدف، بالخصوص، إلى الوصول لتحقيق ممارسة هذه القيم، فيما بعد، من طرف المتعلم بصفة عفوية، و هذا ما قد يسهل من عمل باقي المؤسسات التنشئية، أين ستركز على قيم و معارف أخرى من شأنها أن تعمل على إنجاح العملية التنشئية.

كما نلاحظ، أيضا، ربط الأسرة مع مجموعة أخرى من المؤسسات التي عرفها المتعلم على أنها ممتلكات عامة، تقدم خدمات للمواطن، لذلك و جب احترامها و المحافظة عليها، أين نميز : الكهرباء، الغاز و الماء في محيط الأسرة، و في محيط المدرسة، و ضرورة المحافظة على هذه العناصر الحياتية.

و لقد تم الاستناد على القرآن الكريم في تدعيم و تثبيت هذه المعلومات، و لا يجب إغفال الذكر أن هذه القيم قد لُقنت، في السنوات السابقة، حيث نجد الدرس الثامن : لنحمي غابتنا، و الدرس التاسع : الحديقة العامة، و الدرس الرابع عشر : الماء ثروة، و الدرس الثامن عشر : نظافة الغذاء، الدرس الثاني و العشرين : الممتلكات العامة و الخاصة، و الدرس الثالث و العشرين : المرافق العمومية، من كتاب السنة الثانية ابتدائي.

بالإضافة إلى الدرس الخامس : أحافظ على سلامتي، من السنة الثالثة ابتدائي، و الدرس السادس : أحافظ على التراث الوطني، من كتاب السنة الرابعة ابتدائي. حيث يسمح هذا كله، في الخطوة الأولى، من إلقاء الوحدة التعليمية و التدريب، على كيفية حساب فاتورة استهلاك المياه و طريقة التحكم في عدم زيادة الفاتورة من حيث الثمن، و هذا عن طريق الاقتصاد في استعمال الماء و عدم التبذير، و هذا يدخل في التخطيط الذي يتدرب عليه المتعلم، و هذا من أجل صقل قيم المسؤولية و حسن التخطيط لديه.

و إلى جانب الماء، نجد الكهرباء، و كيفية ترشيد استهلاكه، و هذا من خلال قيمة الاستهلاك التي تتطلبها كل آلة موجودة في المنزل، و هذا أيضا ما ساهم في صقل القيم السلوكية و القيم الاستهلاكية لدى المتعلم.

حيث نجد التدريب الميداني النشاطي انتقل من القسم إلى المنزل، و هذا حتى يستطيع المتعلم أن يمارس في الأسرة ما تدرب عليه في المدرسة، لنصل، في فقرة الاستنتاج، إلى تبيان قيمة الدخل العائلي و طريقة التصرف و التخطيط لاستعمالها، ونصل إلى النشاط المنزلي والذي يؤكد، أيضا، أهداف الوحدة التعليمية، أين يركز على فواتير الماء، الكهرباء و الهاتف و طبيعة محتوياتها.

و من خلال هذه الوحدة التعليمية، نستطيع القول بأن المتعلم، و ابتداء من هذا المجال المفاهيمي، انطلق، فعليا، في التوسع نحو اكتشاف المحيط الخارجي، و تفاعلاته المتعددة. و من أهم كلماته المفتاحية الدالة في هذا الدرس، نميز : الاستهلاك، التبذير، الدخل، التخطيط.

أما الوحدة التعليمية الثانية، و الخاصة بالمجال بالمثل المفاهيمي الرابع، فإنها تتحدث عن قواعد التعامل في البيع و الشراء، و التي ركزت في الوضعية التقويمية حول الغذاء، سلامته و نظافته، و هذا ما اعتمده المنظومة التربوية في هذا الكتاب، أين نميز التركيب و الدمج و الربط، من خلال الدرس السابع عشر : أقرأ البطاقة الغذائية، و الدرس الثامن عشر: نظافة الغذاء، من كتاب السنة الثانية ابتدائي، و الدرس الأول : القواعد الصحية في التغذية، و الدرس الثاني : آداب الأكل، و الدرس الثالث : صحي في الغذاء، و الدرس الرابع: خطر الأغذية السكرية و الدسمة، من كتاب السنة الثالثة ابتدائي.

و يدمج هذا كله في هذه الوحدة التعليمية، مع إضافة بعض التعديلات و التحديثات و الخاصة بتدريب المتعلم على استيعاب مفهوم الجودة، الضمان والحفاظ على حق المشتري وفق القانون. و هنا، نستطيع التحدث عن طبيعة الكفاءة التي تسعى إلى تحقيقها المنظومة التربوية مع المتعلم، و المتمثلة في الكفاءة المرجعية و التي تشمل معرفة بعض القواعد الخاصة بالتعامل الاقتصادي و حسن التسوق.

و هذا هو المحيط التالي الذي سيتعرف عليه المتعلم و يتدرب على قواعده إلى جانب المدرسة و الأسرة، و لتحقيق هذا أيضا، فقد نلاحظ في فقرة أستنتج و في فقرة أوظف ما تعلمت، و فقرة النشاط المنزلي، مدى العمل على ثبات حقوق المستهلك و كيفية ضمان حمايتها من خلال فواتير الضمان و معايير الجودة. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نجد : الشراء، الجودة، الزبون، حقوق المستهلك.

و في نفس سياق الحياة العملية، و في نفس المجال المفاهيمي الرابع، نجد الوحدة التعليمية التي تعنى بالتبذير و الاقتصاد، و التي تركز على المكتسبات القيمية القبلية، و التي تشمل عدم التبذير و حسن التصرف ابتداء من الممتلكات الخاصة للمتعم، ليصل الأمر إلى الممتلكات العامة و كيفية الحفاظ عليها : الشارع، القسم، الحديقة.

حيث تم هذا التلقين في الدرس الثامن : لنحامي غابتنا، والدرس التاسع : الحديقة، و الدرس الثاني و العشرين : الممتلكات العامة و الخاصة، و الدرس الثالث و العشرين : المرافق العمومية، من كتاب السنة الثانية ابتدائي، و الدرس السابع عشر : مسؤوليتي في القسم، من كتاب السنة الثالثة ابتدائي، و الدرس التاسع عشر : الملكية الخاصة، و الدرس العشرين : الملكية العامة

و للتأكيد على هذا الدمج، تم الاستناد على القرآن الكريم و السنة النبوية الشريفة في سبيل صقل قيم حسن الانفاق و المحافظة على الأملاك الشخصية و أملاك الغير، و هذا ما يدخل في نطاق الاقتصاد، و بالتالي فهذه الوحدة التعليمية تُعدُّ بمثابة العملية التحضيرية و التدريبية على الدخول في استيعاب المعارف الاقتصادية و التفاعلات الحاصلة في محيطها.

و هذا النهج، سارت عليه كل خطوات الوحدة التعليمية في الخطوة : أستنتج،
و الخطوة : أوظف ما تعلمت، و في النشاط المنزلي، أين تم توظيف أفكار الوحدة التعليمية
السابقة - الماء، الكهرباء، الغاز - و ربطها بموضوع التبذير، الإسراف و حسن الإنفاق. و لن
تجد المنظومة التربوية أحسن من الاستناد على القرآن الكريم و السنة النبوية الشريفة في توضيح
هذه الوحدة التعليمية و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نجد :
التبذير، الاقتصاد، حسن الإنفاق.

و ختاماً لهذا المجال المفاهيمي : من الحياة العملية، نجد الوحدة الإدماجية و التي دأبت
المنظومة التربوية على الاعتماد عليها، في نهاية كل مجال مفاهيمي مبرمج في السنة الخامسة
ابتدائي، أين تركز، في هذا الشق، على تقنية ملء الفراغ و ربطه بجاقات الفرد و الأسرة المادية
و الاجتماعية و اختيار التعامل الأنسب مع استهلاكات الأفراد و التركيز على حقوق
و واجبات المستهلك و طريقة الاقتصاد في الاستهلاك الفردي و الأسري. و من أهم الكلمات
الدالة في هذا النشاط التدريبي الإدماجي، نجد : الحاجة، الجودة، حفظ الغذاء، المستهلك،
الإقتصاد في الاستهلاك، التبذير.

و بعد هذا، ننتقل إلى المجال المفاهيمي الخامس : الحياة الثقافية، و ما يشمله من
وحدات تعليمية تخص هذا الجانب، بالضبط، و هنا نلاحظ التوسع التدريجي لمحيط المتعلم من
المدرسة، الأسرة، الحياة العملية و الاقتصادية، لنصل إلى الحياة الثقافية، أي المجال الذي يحمل
اللغة، الثقافة، الهوية، التراث، و حتى الترفيه، و كل هذه المواضيع قد تطرقت إليها المنظومة في
السنوات السابقة، و عملت هذه الوحدة على استثمارها، حالياً.

حيث نميز الدرس الأول : من حقي أن أتعلم، و الدرس الحادي عشر : الحق في
اللعبة و الترفيه، و الدرس الرابع و العشرين : تراثنا ملك للجميع، من كتاب السنة الثانية
ابتدائي. و الدرس السابع : التنوع الثقافي في وطني، و الدرس الثامن : العادات و التقاليد في
وطننا، و الدرس التاسع : لغتي العربية و لغتي الأمازيغية، من كتاب السنة الثالثة ابتدائي.

كما نميز الدرس الأول : تراثنا الوطني و المحلي، و الدرس الثاني : المعالم الأثرية في وطني، و الدرس الثالث : تراثنا المادي، و الدرس الرابع : تراثنا اللامادي، و الدرس الخامس : المحميات الطبيعية في الجزائر، و الدرس السادس : أحافظ على التراث الوطني، من كتاب السنة الرابعة ابتدائي.

و بدمج كل هذه المواضيع في الوقفة التقويمية الخاصة بهذه الوحدة التعليمية، تكون المنظومة التربوية قد برهنت على مدى التأكيد، و بعمق، على نقل القيم الخاصة بالمواطنة، الحرية، و قيم اللغة و الهوية، منذ بداية المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي.

و إن التركيز على هذه القيم، من خلال التكرار في كل وحدة و خلال كل سنة، إنما يصبو، بالأساس، إلى غرس هذه القيم و إمكانية استثمارها في الحياة المهنية و المستقبلية للمتعلم. و لقد تم ربط هذه الوحدة التعليمية بموضوع التطور المعرفي و انتشار الأنترنت و استخداماتها الواسعة، و ما يترتب عنه من رفاهية و ازدهار للمواطن، مع التدريب على اكتشاف أهم التجهيزات و الاختراعات التكنولوجية و استعمالاتها في جميع الميادين، و هذا بالإستناد على الصور الملونة و التي لها رمزية دلالية قوية، ستزيد، حتما، من تطور عملية الفهم و الاستيعاب.

لتواصل الوحدة التعليمية أهدافها الرامية إلى تبيان أهداف طلب العلم و جهود الدولة في تحقيقه، عن طريق الحق في التعلم، مجانيته و إلزاميته، و من خلال الخطوات الإلقائية الباقية مع الإستناد، و بصورة واضحة، على القرآن الكريم و السنة النبوية الشريفة. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نميز : الحق في التعلم، أهداف العلم.

أما الوحدة التعليمية : الإحتفال بيوم العلم، فقد أتت لتؤكد أهداف الوحدة السابقة أين تقف، و بعمق، على تعداد أهم الأعياد الدينية و الوطنية الخاصة بالجزائر، و ما هي أهم مظاهرها، و هذا ما تم التطرق إليه في السنوات الدراسية السابقة.

حيث نميز الدرس الأول : من حقي أن أتعلم، من كتاب السنة الثانية ابتدائي، و الدرس السادس عشر : المدرسة الابتدائية، و الدرس السابع عشر : المتوسطة، و الدرس الثامن عشر : الثانوية، و الدرس الحادي و العشرين : تنظيف المدرسة، من كتاب السنة الرابعة ابتدائي، حيث يتيح هذا كله، في هذه الوحدة التعليمية، الربط بموضوع مظاهر الاحتفال بيوم العلم كنموذج لذلك، و هو امتداد، أيضا، للوحدة التعليمية السابقة، العلم سبيل إلى الرقي.

و هنا، تتوسع معارف المتعلم حول المغزى من هذا الاحتفال بهذه المناسبة و الذي يدور حول أهمية طلب العلم و نتائجه، فيما بعد، مع إدراك المتعلم، أيضا، لوسائل الاحتفال و أهم الفاعلين في هذه المناسبة، من أشخاص و مؤسسات.

و هذا، مع الاستناد، بطبيعة الحال، على القرآن الكريم و السنة النبوية الشريفة في توضيح أهمية طلب العلم، و الوصول إلى أبعد الأهداف، من خلال الاستثمار في الخطوات الباقية التي تشمل : أستنتج، و أوظف ما تعلمت، و النشاط المنزلي، و هذا من خلال التعريف بيوم العلم، و مظاهر الاحتفال بهذه المناسبة عبر التظاهرات الثقافية و العلمية على المستوى الوطني، و من خلال التعبير الإنشائي الخاص بالشخصية العلمية الجزائرية.

و أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نجد : يوم العلم، الإحتفال، هدف العلم.

و للتعلم أكثر في هذا المجال المفاهيمي الخامس، تأتي الوحدة التعليمية : صور من ثقافتنا، لتؤكد عملية التدرج في الاستيعاب و الفهم و التوسع في اكتشاف المحيط و التدرب على نشاطاته اليومية، إذ تركز الوقفة التعريفية على العادات و التقاليد و مظاهر الاحتفال بها، مع إمكانية تعداد المستويات الحرفية التقليدية الجزائرية، و هذا ما تم التطرق إليه، في السابق.

حيث نميز الدرس الرابع و العشرين : تراثنا ملك للجميع، من كتاب السنة الثانية، و الدرس السابع : التنوع الثقافي في وطني، و الدرس الثامن : العادات و التقاليد في وطني، و الدرس التاسع : لغتي العربية و لغتي الأمازيغية، من كتاب السنة الثالثة ابتدائي، و الدرس الأول : تراثنا الوطني و المحلي، و الدرس الثاني : المعالم الأثرية في وطني، و الدرس الثالث : تراثنا المادي، و الدرس الرابع : تراثنا اللامادي، و الدرس الخامس : المحميات الطبيعية في الجزائر، و الدرس السادس : أحافظ على التراث الوطني، و الدرس السابع : التراث الوطني و منظمة اليونيسكو، من كتاب السنة الرابعة إبتدائي.

و يدمج هذا كله في هذه الوحدة التعليمية، مع الربط، و كالعادة، بموضوع اكتشاف و تصنيف صور الثقافة و مجالاتها الواسعة، و هذا بالاستناد على الصور المرفقة بهذه الوحدة، أين نجد 15 صورة ملونة، و هذا ما يمثل قيمة مضافة لتوضيح معارف هذه الوحدة التعليمية، و تختتم بموضوع المهرجانات الثقافية و الشعبية و أماكن تواجدها، و سبب الاحتفال بها، مع إمكانية طرح الاقتراحات الخاصة بالمحافظة على المعالم الأثرية الوطنية، و هذا في النشاط المنزلي. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة، نجد : العادات و التقاليد، الثقافة، الحرف التقليدية.

و كالعادة، تأتي الوحدة الإدماجية لتختتم كل مجال مفاهيمي، أين نميز العديد من النشاطات التدريسية التي تلخص كل مواضيع هذا المجال، و وفق الخطوات التدريسية المتعارف عليها في هذا الكتاب، نجد : أكمل الناقص بما يناسب، و أكتب النصوص الدينية الدالة على العلم، مع ذكر الآلات التكنولوجية الحديثة، و مظاهر الاحتفال بيوم العلم، و أهمية الحفاظ على التراث، و هذا بهدف صقل القيم السلوكية و القيم التربوية و الثقافية لدى المتعلم بصفة عامة.

و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة الإدماجية، نجد : الأمية، العلم، الاحتفال بيوم العلم، التقدم التكنولوجي، التراث الوطني.

و يختم كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي بالمجال المفاهيمي السادس : من مظاهر الحياة المدنية، أين يتجسد هدف المنظومة التربوية في تحقيق الانتقال بالمتعلم من محيطه الصغير - المدرسة و الأسرة- إلى المحيط الكبير، و الذي عليه أن يتعامل و يتفاعل معه، و ذلك مروراً بالسوق و الاستهلاك و موضوع الاقتصاد، بصفة عامة، و وصولاً عند أشكال الثقافة و صور التفاعل معها.

بالإضافة الى التعرف و اكتشاف الحياة، بصفة توسعية و عامة، أين نجد الريف، المدينة، التثقيف و التسلية، و هذا ما تم التعرف عليه خلال السنوات التلقينية السابقة، حيث نجد الدرس السابع : الشجرة صديقة الانسان، و الدرس الثامن : لنحلمي غابتنا، و الدرس التاسع : الحديقة، و الدرس الخامس : نظافة المحيط، و الدرس السادس عشر : أنا نظيف، و الدرس الثاني و العشرين : الممتلكات العامة و الخاصة، و الدرس الثالث و العشرين : المرافق العمومية، من كتاب السنة الثانية ابتدائي. و الدرس التاسع عشر : الملكية الخاصة، و الدرس العشرين : الملكية العامة، من كتاب السنة الرابعة ابتدائي.

و كالعادة، يدمج هذا كله في هذه الوحدة التعليمية، مع الربط بموضوع الريف و صورته الطبيعية و مظاهره الحياتية، ينتقل المتعلم إلى اكتشاف الطبيعة الواسعة و مظاهر الحياة، بما من فلاحه و نشاطات حرفية و سبل التخلص من التلوث داخل محيط الريف، مع إرفاق الوحدة التعليمية بالكثير من الصور الملونة و المعبرة بوضوح، عند ما تم التطرق إليه.

لتصل الوحدة التعليمية، في الأخير، إلى وجوب التعرف على أنواع التلوث و أهم الأخطار المحدقة، في فقرة أوظف ما تعلمت و فقرة نشاط خارج القسم، لتختتم هذه الوحدة بنشيد : إشهدي يا سماء، و ما يحمله من قيم وطنية بالدرجة الأولى. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نجد : الريف، الطبيعة، التلوث، البيئة.

و إلى جانب هذه الوحدة التعليمية، نجد موضوع الحياة في المدينة، و الذي نتحدث عنه الوحدة التعليمية الثالثة، و في نفس المجال المفاهيمي السادس و الذي يتحدث، بإسهاب، عن مظاهر الحياة المدنية، بصفة عامة، أين تركز الوقفة التقييمية على اللعب و الترفيه و احتياجات السكان في المدينة، و علاقة الريف بالمدينة، و هذا ما تجسده سابقاً.

حيث نميز الدرس العاشر : الحق في اللعب و الترفيه، و الدرس الثاني عشر : أنظم أوقات راحتي، من كتاب السنة الثانية ابتدائي، و الدرس التاسع عشر : الملكية الخاصة، و الدرس العشرين : الملكية العامة، من كتاب السنة الرابعة ابتدائي.

كل هذا يدمج في هذه الوحدة التعليمية، مع الربط بموضوع مظاهر المدينة و حياتها الاجتماعية و الثقافية، مع الإسناد بالصور الملونة الدالة على ذلك، لتصل، في آخر الخطوات، إلى التأكيد على عوامل جذب العيش في المدينة، و التعرف على أهم المرافق الحياتية المتوفرة في المدينة، لتختتم الوحدة بنشيد : الشهيد، و ما يحمله هذا الأخير من قيم الحرية و المواطنة والديموقراطية. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة، نجد : المدينة، الترفيه، التسلية، المرافق الحضرية.

و في نفس السياق الترفيهي، تأتي الوحدة التعليمية : التثقيف و التسلية، لتختتم المجال المفاهيمي السادس : من مظاهر الحياة المدنية، و لتؤكد أهمية هذا الترفيه على المستوى النفسي، العلائقي و الاجتماعي للمتعلم، و ضرورة التعرف على وسائل التسلية و أماكنها الهادفة إلى التثقيف و الترفيه في آن واحد.

و هنا تركز الوقفة التقييمية على مختلف النوادي الصحية، الرياضية و الثقافية و تبيان أهم نشاطاتها، و هذا بالاعتماد على ما تم اكتسابه في السابق، أين نميز الدرس العاشر : الحق في الراحة، و الدرس الحادي عشر : الحق في اللعب و الترفيه، و الدرس الثاني عشر : أنظم أوقات راحتي، من كتاب السنة الثانية ابتدائي.

و تدمج هذه المعارف في هذه الوحدة التعليمية، مع الربط بموضوع التعرف على النوادي التي تمثل الترفيه الرياضي، العلمي و الثقافي، و أهم الفروع المنتمية إلى هذه النوادي، مع التأكيد على الخروج إلى بعض المرافق المتواجدة بالقرب من المتعلم، لتدوين مختلف نشاطاتها و هذا في الفقرة : نشاط خارج القسم.

و هنا، تركز المنظومة التربوية على علم النفس في تجسيد هذه الوحدة التعليمية، أين نميز، و بوضوح، اللعب و أثره النفسي على حياة المتعلم و أثره الاجتماعي و العلائقي أيضا، كما يعتبر الترفيه من السلوكات التنفيسية التي تساعد المتعلم على إخراج المكبوتات و السير، قُدِّمًا، نحو التطور المعرفي، الإدراكي و الإنفعالي. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نجد : النادي، التثقيف، التسلية.

و تأتي الوحدة الإدماجية، لتختتم هذا المجال المفاهيمي الأخير، و هذا من خلال تحقيق الكفاءة المرئية المتمثلة في معرفة ممارسة السلوك المدني في مختلف مواقف الحياة، في الريف و في المدينة، و هذا من خلال النشاطات و التدريبات الخاصة بـ : أكمل الناقص بما يناسب، و ذلك حول البيئة، الريف، المدينة و مظاهرها و خيارات انتهاج السلوك المدني. و من أهم الكلمات المفتاحية الدالة في هذه الوحدة التعليمية، نجد : الريف، القرية، البيئة، المدينة، العمران، مرافق المدينة، المساحات الخضراء و مظاهر الحياة في المدينة.

2. 3 خلاصة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي

إن أهم ما يميز كتاب السنة الخامسة ابتدائي عن باقي كتب المستويات السابقة، هو التقسيم الظاهر في فهرس البرنامج، أين نجد التصنيفات الخاصة بالمجالات المفاهيمية، حيث نجد ستة مجالات، بداية بالمواطنة، الحقوق و الواجبات و الحياة الديمقراطية، و مروراً بمجال الحياة العملية و الحياة الثقافية، و وصولاً عند مجال مظاهر الحياة المدنية.

و كل مجال، بدوره هو الآخر، يشمل ثلاثة مواضيع فرعية لها علاقة مباشرة مع المجال المفاهيمي الذي تنتمي إليه. أما ختام كل مجال فهو الوحدة الإدماجية، و التي كانت تسمى سابقاً بالنشاط اللاصفي.

أضف إلى ذلك، و تماشياً مع النمو الحسي، العمري و الإدراكي، ثم إدراج العديد من الأناشيد الدالة على القيم المسطرة في هذا الكتاب، أين يستطيع المتعلم، في هذه المرحلة العمرية، من القدرة على الحفظ، الاستظهار و إدراك المغزى من هذه الأناشيد.

هذا من جانب الشكل البنائي. أما من ناحية الشكل الموضوعاتي، فإنه جاء ثرياً من حيث القيم و الأهداف المسطرة من طرف المنظومة التربوية، حيث نميز أسلوب التكرار بهدف التعلم و الذي تم اعتماده من السنة أولى ابتدائي، و الذي يتجسد في تكرار مجموعة من القيم و التركيز عليها طوال السنوات الخمس من التعليم الابتدائي، أين نميز قيم : المواطنة، الحرية، الديمقراطية، التشارك، التضامن، التسامح، المحافظة على الأملاك و احترام الآخر و رأيه.

كل هذه القيم مستمدة من الدين الإسلامي و من الدستور الجزائري، و حتى من نصوص الاتفاقيات العالمية الخاصة بحقوق الطفل، و إن المراد من هذا التنوع إنما يكمن، بالأساس، بالوصول إلى تحقيق هدف تقديم العالم بين يدي المتعلم عن طريق العملية التعليمية، و وفق المقاربة بالكفاءات، هذا من جهة.

و من جهة أخرى، يجب أن لا نغفل الذكر عن أسلوب الصور الملونة و المرفقة بكل وحدة تعليمية و التي من شأنها أن تساعد المتعلم إلى الوصول إلى هدف الإستيعاب و الفهم. و كنتيجة لهذا كله، نستطيع القول أن المنظومة التربوية، و خلال وضع برنامج الطور الثاني من التعليم الابتدائي، سعت إلى تحقيق ما سَطَّر من كفاءات في منهج هذه المادة التدريسية، حتى يكون المتعلم قادرًا على التصرف، و بشكل إيجابي، تجاه الذات و الآخرين و الالتزام بقواعد الصحة و الاستهلاك و الوقاية، و الأمن، و ذلك وفقا للكفاءات الخاصة بالمليادين المدرجة في كتاب التربية المدنية، و هي الحياة الديمقراطية و مؤسساتها، الحياة المدنية و الحياة الجماعية.

4. ملامح المتعلم في نهاية السنة الخامسة

التربية المدنية مادة تعليمية استراتيجية، تقوم على تكوين المواطن تكويناً شاملاً، متوازناً، ليصبح مواطناً واعياً، مُؤَهَّلاً للعيش كمواطن صالح، يشعر بمسؤوليته، كعضو كامل الحقوق في المجتمع الذي يساهم في تماسكه، يدرك ما له من حقوق و ما عليه من واجبات، متشبعاً بشخصيته الوطنية، متفتحاً على القيم العالمية، قادراً على التكيف مع الوضعيات، و مجابهة المشاكل التي تواجهه في حياته اليومية.

و تمثلُ السنةُ الخامسة حلقةً استكمال بناء الكفاءات المحددة للمرحلة الابتدائية في المعرفة و السلوك، و تطويرهما بالقدر الذي يؤهله للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط.

يهدف هذا المنهاج إلى جعل المتعلم، في نهاية السنة الخامسة، متحكماً في التعلّيمات المتعلقة بممارسة مبادئ الديمقراطية، المواطنة، و إقامة علاقاته المختلفة وفق القواعد و القيم الاجتماعية : كالمواطنة و الحياة المدنية و العملية و الثقافية، و التفاعل الإيجابي مع المحيط الذي يعيش فيه.

الكفاءة الختامية في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، يكون المتعلم :

مكتسباً للمعارف، و متحلياً بالسلوكات المتعلقة بالمواطنة و مبادئ الديمقراطية و العلاقات الاجتماعية، التي تمكّنه من : إبداء اعتزازه بانتمائه الوطني و الحضاري - تنظيم علاقته مع غيره في مختلف المجالات، كمواطن يدرك ما له من حقوق و ما عليه من واجبات.

- التفاعل إيجابياً مع المحيط. المضامين

المجال المفاهيمي : المواطنة

الكفاءة المرحلية : ممارسة المواطنة بإبداء الاعتزاز بالانتماء الحضاري و التمسك بالهوية

الوطنية، احترام قواعد النظام و حسن التعامل مع الغير.

جدول رقم (10) : الكفاءة المرحلية - المواطنة-

المفاهيم	النشاطات و الوضعيات	الكفاءة	الوحدة
المفاهيم المستهدفة	النشاطات المقترحة	الكفاءات المستهدفة	الوحدة المعرفية
الانتماء، الوطن، الهوية، عناصر الهوية، الإسلام، العروبة، الأمازيغية، الانتماء الحضاري	استنادا إلى الدستور، يتم استنتاج عناصر الهوية الوطنية و المقومات الحضارية للأمة الجزائرية، والاعتزاز بها	معرفة أهمية الانتماء الوطني و إبداء الاعتزاز به	الانتماء الوطني
النظام، قواعد النظام، الانضباط	انطلاقا من الواقع المدرسي، يستنتج أهمية النظام و ضرورة المحافظة عليه	معرفة أهمية النظام في حياة المواطن و الالتزام به	النظام في حياة المواطن
الوحدة الإدماجية			

المجال المفاهيمي : الحقوق و الواجبات

الكفاءة المرحلية : معرفة الحقوق الأساسية المتعلقة بالتعليم و الرعاية الاجتماعية و الصحية

و العمل على الاستفادة منها.

جدول رقم (11) : الكفاءة المرحلية - الحقوق و الواجبات-

المفاهيم	النشاطات و الوضعيات	الكفاءة	الوحدة
المفاهيم المستهدفة	النشاطات المقترحة	الكفاءات المستهدفة	الوحدة المعرفية
- الرعاية، الصحة، الحقوق الصحية، التلقيح، الفحوص، الوقاية، العلاج	استنادا الى قانون الصحة، يكتشف الحقوق الصحية، و أهميتها في حياة الأفراد و الجماعات	معرفة الحقوق الصحية و الاستفادة منها	الحق في الرعاية الصحية
- العلم، التعليم، الاجتهاد، إجبارية التعليم	- من خلال صورة أطفال في القسم، و صور لمخترعات عصرية، تستنتج أهمية العلم و التعليم	- ممارسة حق التعلم و الاجتهاد في تحصيل العلم	الحق في التعلم
الوحدة الإدماجية			

المجال المفاهيمي: الحياة الديمقراطية

الكفاءة القاعدية : معرفة قواعد الديمقراطية من خلال المجالس المنتخبة، و ممارستها في التعبير و المناقشة.

جدول رقم (12) : الكفاءة القاعدية -الحياة الديمقراطية-

المفاهيم	النشاطات و الوضعيات	الكفاءة	الوحدة
المفاهيم المستهدفة	النشاطات المقترحة	الكفاءات المستهدفة	الوحدة المعرفية
<ul style="list-style-type: none"> - الانتخاب - المجلس الشعبي البلدي - المجلس الشعبي الولائي - المجلس الشعبي الوطني - المداولات 	<ul style="list-style-type: none"> - من خلال محاضر مداولات المجالس المنتخبة، كمؤسسات في خدمة الوطن و المواطن و دورها في ترقية العمل الديمقراطي، تستنتج قواعد الممارسة الديمقراطية 	<ul style="list-style-type: none"> - معرفة أهمية المجالس المنتخبة و حسن اختيار أعضائها لخدمة قضايا المواطنين 	1- المجالس المنتخبة
<ul style="list-style-type: none"> - الحوار - المناقشة - حسن الإصغاء - حسن التدخل - الرأي المخالف 	<ul style="list-style-type: none"> - من خلال طرح قضية للمناقشة، يصل المتعلمون إلى وضع قواعد يلتزمون بها في الحوار، و إبراز حق الاختلاف و أدبه 	<ul style="list-style-type: none"> - معرفة قواعد المناقشة و ممارستها في الحياة اليومية 	2- قواعد المناقشة
الوحدة الإدماجية			

المجال المفاهيمي : من الحياة العملية

الكفاءة المرحلية : ممارسة بعض القواعد في التعامل الاقتصادي، بحسن التسوق.

جدول رقم (13) : الكفاءة المرحلية -من الحياة العملية-

المفاهيم	النشاطات و الوضعيات	الكفاءة	الوحدة
المفاهيم المستهدفة	النشاطات المقترحة	الكفاءات المستهدفة	الوحدة المعرفية
<ul style="list-style-type: none"> - الدخل العائلي - المصاريف - الاقتصاد - الادخار 	<ul style="list-style-type: none"> - من خلال تحليل محتويات فاتورة الماء، الغاز، الهاتف، الغذاء، يتم استنتاج أهمية ترشيد الاستهلاك، و التخطيط للمصاريف 	<ul style="list-style-type: none"> - معرفة مصادر ميزانية العائلة و أهمية التخطيط في استعمالها 	1- الميزانية العائلية
<ul style="list-style-type: none"> - الإسراف - التبذير - الاقتصاد - التخطيط - الاستهلاك 	<ul style="list-style-type: none"> - تحليل لوحات إخبارية تبين ضرورة و أهمية الاقتصاد و ضرورة محاربة التبذير. يتوصل المتعلمون إلى كفاءات محاربة التبذير و التقيد بقواعد الاقتصاد 	<ul style="list-style-type: none"> - الشعور بالمسؤولية عند الاستهلاك، و ذلك بتجنب التبذير و الاقتصاد في النفقة 	2- التبذير و الاقتصاد
الوحدة الإدماجية			

المجال المفاهيمي: من مظاهر الحياة المدنية

الكفاءة المرحلية : ممارسة السلوك المدني في مختلف مواقع الحياة، في الريف و المدينة.

جدول رقم (14) : الكفاءة المرحلية - من مظاهر الحياة المدنية-

المفاهيم	النشاطات و الوضعيات	الكفاءة	الوحدة
المفاهيم المستهدفة	النشاطات المقترحة	الكفاءات المستهدفة	الوحدة المعرفية
<p>- الريف، القرية، البيئة، الطبيعة</p> <p>مظاهر الحياة الريفية، المدينة</p> <p>- العمران، مرافق المدينة،</p> <p>المساحات الخضراء، مظاهر الحياة</p> <p>في المدينة</p>	<p>- من خلال صور بيئية طبيعية، يكتشف المتعلمون الريف و مميزاته و مظاهر الحياة فيه.</p> <p>- بمناقشة صور عن الحياة في المدينة، يتم التوصل إلى استخراج المرافق المميزة للحياة في المدينة و مظاهر النشاط فيها</p>	<p>- القدرة على: تذوق جمال الريف و العمل على حماية طبيعته</p> <p>- معرفة المرافق المميزة للمدينة و الاستفادة منها و تجنب ما يضر بها</p>	<p>1- الحياة في الريف و المدينة</p>
الوحدة الإدماجية			

التوجيهات المنهجية : استراتيجية التعليم و التعلم

إن الاستراتيجية المقترحة لتنفيذ هذا المنهاج، مبنية على نشاط المتعلم المبنى، بدوره، على العمل المنظم و الموجه، باختيار الوضعيات المناسبة لبناء الكفاءات القاعدية المستهدفة.

و عليه، فإن تنفيذ هذه الاستراتيجية يتطلب اعتماد المبادئ التالية :

- الانطلاق من محيط المتعلم بأبعاده المختلفة،
- تنمية روح الاستقلالية، بتوجيه المتعلم إلى اكتشاف المعارف بنفسه، أو المساهمة في اكتشافها،
- انتهاج التعلم المبنى على الملاحظة و التفكير و الممارسة،
- اعتماد وضعيات مناسبة طبيعية لتشجيع المتعلم على توظيف قدراته و رصيده المعرفي، وتحفيزه على البحث و الاستكشاف.

و أيًا كانت الإستراتيجية المنتهجة، لا بد من جعلها مُسايِرة للاعتبارات الآتية :

- جعل عملية التعلم تقوم على نشاط المتعلم، بحيث تكون الممارسة منه و إليه،
- جعل عملية التعلم لها معنى، أي يكون لما يتعلمه المتعلم دلالة و معنى في الحياة العملية،
- تفريد التعليم، أي يكون تركيز عمليات التعلم على الفرد المتعلم، لتباين الفروق بين التلاميذ في عملية التعلم و في وضعيات الاستيعاب و التخزين،
- التدريب المستمر على الممارسة الواعية لمختلف التعلّمات المكتسبة،
- استثمار المكتسبات القبلية في عمليات التعلم الجديدة،
- التدرج في سيرورة التعلم، بشكل ينسجم مع سياق بناء الكفاءة الحتمية.

6- تسيير وضعيات التعلم

عند تناول أي وحدة تعليمية، لا بد من بناء وضعية إشكالية مناسبة، وتقديمها بشكل يُحفّز المتعلم على متابعة مختلف مراحل الوحدة، انطلاقاً من تجاربه و تصوراته عنها، أو اعتماداً على الوثائق و المستندات، أو رجوعاً إلى الميدان.

و المجال مفتوح أمام المعلم لاقتراح الوضعيات، حسب الحاجة، تماشياً و طبيعة المعرفة المستهدفة في كل مجال، وخصائص المتعلمين، على أن تخضع إلى مجموعة من الشروط المرتبطة بكل مرحلة من المراحل البيداغوجية الآتية :

مرحلة الانطلاق.

مرحلة بناء التعلم.

مرحلة استثمار المكتسبات.

تنجز الوحدات التعليمية / التعليمية في القسم، كما يمكن إنجاز بعضها خارج القسم، حسب ما تقتضيه الوحدة.

و الوثيقة المرافقة للمنهاج، تتضمن نماذج لوضعيات و أنشطة أخرى مقترحة.

7 - الحصص والوحدات الإدماجية :

الإدماج نشاط تعليمي، يستهدف استثمار مختلف الموارد لحل وضعية إشكالية ذات دلالة، للربط بين عناصر الوحدة أو المجال المفاهيمي. أو في الأنشطة الإدماجية و هي نوعان : أنشطة التعلم و أنشطة التقويم.

السندات و الوسائل التعليمية

يحتاج المعلم، و هو ينفذ المنهاج، إلى جملة من الوسائل التعليمية، تعينه على تحقيق الكفاءات المسطرة، إذ أن الوسيلة التعليمية تُقَرِّب المعنى إلى ذهن المتعلم، و تُمَكِّنه من إدراك الحقائق، و التفاعل مع المادة التعليمية.

استنتاج الفرضية الاولى

تشارك كتب التربية المدنية، بمستوياتها الخمسة، في المنهاج و الأسلوب.

التربية المدنية مادة من المواد التعليمية الأساسية، لأنها تهتم بتكوين الفرد تكويناً حضارياً، و تهتم، أكثر، بالجانب السلوكي، لأنها تعمل على إعداد الفرد للحياة المدنية إعداداً يؤهله للعيش كمواطن صالح، يشعر بالمسؤولية المدنية و الوطنية، يدرك ما له من حقوق و ما عليه من واجبات، و تُكوّنه ليتمكن من حل المشاكل و التكيف مع الوضعيات التي تواجهه في حياته اليومية، و التعامل إيجابياً مع المحيط الذي يعيش فيه و الاندماج في المجتمع.

هذا، و يتميز منهاج التربية المدنية، في كتب المستويات الخمسة، بوجود معرفي هادف، مع التركيز على المعارف الوظيفية، و تنظيمها في وحدات تعليمية، مهيكلية في مجالات متكاملة، تتوج بوحدة إدماجية، و كذلك هيكلية المحتويات على أساس بناء الكفاءات، و هذا ما وقفنا عليه منهاجاً و أسلوباً، من خلال استخدام استراتيجية التعليم و التعلم، القائمة على مبادئ مقارنة التدريس بالكفاءات، التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، باقتراح وضعيات و وسائل و أدوات تقويم تنسجم مع خصوصية المادة، و طبيعة المعارف، في كل مجالاتها، من جهة.

و من جهة أخرى، إلى خصائص المتعلم، إدراج وحدات خاصة بالإدماج تدعيماً لنشاط التعلم، قصد التحكم في الكفاءات المكتسبة، و توظيفها بأكثر حظوظ النجاح الممكنة.

إن امتداد النشاط التعليمي إلى النشاط اللاصفي، لتوفير فضاء أوسع للمتعلم، لاستثمار مكتسباته المختلفة في وضعيات الحياة اليومية، ضماناً لتحقيق الأداء ذات الدلالة لدى المتعلم، تحرير المعلم من القيود النمطية و جعله أكثر حركية و فتح مجال الاجتهاد و المبادرة أمامه.

بالإضافة إلى تكوين شخصية الفرد تكويناً شاملاً متوازناً يشمل جميع الجوانب الفكرية و الوجدانية و الاجتماعية و السلوكية، تنمية القيم الاجتماعية، كالتعاون و التضامن و التسامح و احترام الآخر، و تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، إعداد الفرد لأداء الواجبات نحو الأسرة و المجتمع، تدريب الفرد على حسن التفكير، و التنظيم، و هيكله المعارف، و إيجاد الحلول للمشكلات الاجتماعية التي تواجهه في حياته اليومية، و التفاعل، بشكل إيجابي، مع القضايا الانسانية كحقوق الإنسان و الديمقراطية و الحماية الاجتماعية و البيئة و الصحة، تشكل مجالاً تعليمياً لاكتساب ثقافة مدنية، تجعل من الفرد مواطناً صالحاً و مسؤولاً، تستمد مادتها العلمية من مختلف الموثائق و النصوص التشريعية المنظمة لحياة المجتمع.

في المجال الاجتماعي

فهم المقومات الأساسية التي يركز عليها المجتمع الجزائري، و صيانتها، معرفة قواعد الحياة المشتركة، في ظل احترام القانون و رأي الأغلبية، و التفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه الفرد، اكتساب الدافعية للمساهمة في الحياة المدنية عن وعي و اقتناع، في ظل التسامح و التعاون و التضامن و احترام الآخر، التعبير عن المواقف الشخصية بشجاعة و موضوعية، الشعور بالمسؤولية الفردية و الجماعية و تحملها.

في المجال الوطني

حب الوطن و الاعتزاز بالانتماء إليه، و الدفاع عنه و صون وحدته و ثوابته و سيادته، معرفة آليات سير المؤسسات المحلية و الوطنية و الإقليمية و العالمية، معرفة حقوق الإنسان و ممارستها على أساس المبادئ و القيم التي يقوم عليها المجتمع، في ظل النظام الجمهوري الديمقراطي، اكتساب قواعد النقد الموضوعي و ممارستها في الاستدلالات و إصدار الأحكام و اتخاذ القرار.

في المجال الاقتصادي

فهم النظام الاقتصادي للبلاد، و تنمية روح التطوع إلى المشاركة في بنائه، حب العمل و إتقانه، و تقدير العاملين، و كذلك الحرص على اكتساب العلم و التكنولوجيا.

في المجال البيئي و الصحي

التفاعل الإيجابي مع المحيط، بالمحافظة على البيئة و حمايتها، و ممارسة قواعد الصحة في الحياة اليومية.

الكفاءات الختامية

يطبق المتعلم بعض القواعد المنظمة للحياة المشتركة في المحيط، يعبر عن رأيه باستقلالية و شجاعة في الوضعيات المناسبة، يتحمل مسؤوليته في القسم و المدرسة، يساهم في الأعمال التعاونية و التضامنية، يطبق قواعد النظافة في المحيط، يتجنب تلويث الماء، و يحسن استعماله، يميز الرموز الوطنية و يعتز بها.

فهي تستهدف، بالخصوص، تعميق المكتسبات القبلية المتعلقة بقواعد الحياة المشتركة في المدرسة، و في المحيط الأسري و الاجتماعي و البيئي، و توسيع دائرة المعرفة الخاصة برموز السيادة الوطنية. يطبق المتعلم قواعد النظام المكتسبة وفق القيم الاجتماعية، يمارس مبادئ المواطنة، يحسن التعامل مع المؤسسات الخدمائية و يقدر خدماتها، يمارس القواعد المكتسبة المتعلقة بالبيئة و الصحة، يستفيد من وسائل الإعلام و الاتصال كأدوات للتوعية و التثقيف، يمارس و يحترم قواعد الأمن و الصحة، و يطبق آليات الإسعاف و الإنقاذ عند الخطر، يحتفل بالأعياد و المناسبات الوطنية و يشارك في مختلف التظاهرات الثقافية.

هذا، و يتعزز النشاط المعرفي في مادة التربية المدنية، في الطورين الأول و الثاني من المرحلة الابتدائية، بالنشاطات اللاصفية التي تمثل امتدادا طبيعيا للنشاطات الصفية، و يقوم بها المتعلمون تحت إشراف معلمهم، قصد إثراء معارفهم و مهاراتهم خارج المحيط المدرسي، فيقومون بإنشاء بطاقات فنية لكل نشاط، حسب ما تقتضيه الكفاءة المستهدفة من ورائه.

و من هذه الأنشطة اللاصفية، على سبيل المثال، نجد، زيارة المركز الصحي، زيارة مقر البلدية، زيارة مقر مركز الشرطة، زيارة مقر شركات التأمين، زيارة مقر مركز البريد، زيارة مصلحة الحالة المدنية.

يتوج إنجاز الكفاءات بتقويم التعلم، الذي يعتبر خطوة من خطوات العملية التعليمية/التعلمية، و الأداة التي تمكّن من الوقوف على مدى تحقق الأهداف و الكفاءات المسطرة عند تنفيذ المنهاج، حيث يتميز التقويم المتبع بالشمولية و التشخيص و العلاج، باستخدام آليات الملاحظة، و الملاحظة البسيطة، الملاحظة العلمية، بالإضافة إلى المقابلة التي تجرى مع بعض المتعلمين الذين يجدون صعوبة في التكيف و التحصيل، و إنجاز الاختبارات التحصيلية.

استنتاج الفرضية الثانية

تعمل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية على تعزيز الهوية الوطنية لدى المتعلم.

تشترك كتب التربية المدنية للمرحلة الابتدائية في معالجتها لموضوع الهوية و الانتماء للوطن، ما سمي في كتاب الخامسة ابتدائي بالمواطنة في المجالات المفاهيمية، حيث ركزت المواضيع على التوضيح للمتعلمين أهمية حب الوطن، من خلال التعريف بخصائصه الاجتماعية و الثقافية و ماضيه الحضاري و التاريخي، و قد عملت العديد الدراسات على التأكيد على أهمية المناهج التي تعمل، في المرحلة الابتدائية، على تعريف التلاميذ بقيم الانتماء الوطني، بهدف تحضير التلاميذ للمواطنة الصالحة.

بعبارة أخرى، تشبع المتعلمين بقيم الانتماء الوطني، و هو شعور يتضمن الحب المتبادل، و القبول و التقبل و الارتباط الوثيق بالجماعة الوطنية، حيث يعمل هذا الشعور على إشباع حاجة الفرد في الارتباط بالآخرين، و تَوْحُّدِهِ معهم، ليحظى بالقبول و يشعر بكونه فرداً يستحوذ على مكانه متميزة في الوسط الاجتماعي. و الانتماء الوطني هو الارتباط الوثيق بجماعة و تقبلها أكثر من غيرها من الجماعات، و الشعور بالمسؤولية تجاهها و الدفاع عنها و بالتالي الدفاع عن الوطن¹.

و قد أكدت الدراسات على أن المواطنة هي الإطار الجامع لتفاعل المواطن مع وطنه، و المواطنين فيما بينهم، ضمن الدائرة الوطنية للدولة، في أبعادها السياسية و الاجتماعية و الجغرافية و القانونية و الاقتصادية، و لم تعد قيم المواطنة مجرد ولاء عاطفي، و انتماء شكلي للوطن فحسب، بل هي انتظام عام في إطار القانون، له أبعاده و قيمه و مفاهيمه السياسية و الاجتماعية و الأخلاقية و الاقتصادية و الدينية، و التي تعمل كتب التربية المدنية على بثها لدى التلاميذ في مختلف مراحل التعليم².

¹ زهران سناء، إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر معتقدات الاغتراب، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2004، ص 53.

² حسين عدنان السيد، المواطنة، أسسها و أبعادها، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان، 2013، ص 76.

و هذا ما نجده في كتب التربية المدنية للمرحلة الابتدائية بشكل عام، حيث تسعى،
دوماً، إلى جعل الانتماء و حب الوطن هو القاسم المشترك بين مختلف المراحل التعليمية،
و ذلك من خلال وضعيات تعليمية نشيطة، في إطار منهجية المقاربة بالكفاءات، التي تعمل
على جعل التلميذ صانع الكفاءة حتى تترسخ في ذهنه و سلوكه، و يعمل على تجسيدها في
الواقع و هو يتعرف على نماذج واقعية مع معلمه و مع زملاءه.

بالفعل، و كما توضح ذلك الجداول التحليلية، التي كشفت لنا عن مادة تعليمية فاعلة
و متفاعلة مع التلميذ، الذي يعمل، بدوره، على استنتاج و فهم حقيقة الانتماء و السعي إلى
توطيد هذه الرابطة مع الوطن، خاصة و أن محتويات الكتب تركز، دوماً، على هوية الفرد،
و تاريخه، و قيمه.

كما تعمل على توضيح صورة الجماعة في ذهن المتعلم، من خلال عرضها لأشكال
التعاون و التكافل و تماسك الأفراد في المجتمع الواحد، و تعزيز ميل الأفراد إلى المحبة، و التفاعل
المتبادل فيما بينهم. بالإضافة إلى العمل على دعم الهوية الذاتية و تقوية الحالة الجماعية بين
الأفراد و دفعهم إلى التمسك بالنظم و المعايير الاجتماعية، و بالتالي تجنب النزاع و التوجه نحو
الديموقراطية المتمثلة في أساليب الحوار و التفاهم و التعاون مع الآخرين، من خلال اتباع
الأسلوب العلمي في التفكير.

هذا و تعمل المناهج المدرسية على إثراء محتوياتها بالقيم الوطنية، حيث يعتبر منهاج
التربية المدنية من بين المناهج الأكثر أهمية في تعزيز هذه المنظومة القيمية، و بما أن المتعلمين في
أي مجتمع هم بناء المستقبل و هم الذين يصنعون بإرادتهم، و فكرهم، و مهاراتهم، و قيمهم
مستقبل أوطانهم، مما يجعل من الأهمية بمكان العمل على بناء منظومة القيم التي يجب أن
يتفاعل معها المتعلمون.

و الهدف الرئيسي لمناهج التربية المدنية هو تحقيق المواطنة الصالحة، التي تبني من خلال الفهم الحقيقي لمعنى المواطنة، و ما تتضمنه من قيم متعددة، مثل التعريف بالحقوق و الواجبات، و تضمين منظومة قيم وطنية و اجتماعية و أخلاقية و دينية و اقتصادية متنوعة في هذه المناهج، التي تعتبر الرابط بين الوطن و أبناءه¹.

هذا، و تعمل مناهج التربية المدنية على فحص القيم العامة في المجتمع، عن طريق الحقائق التي يتم جمعها و دراستها و تحليلها و نقدها، و التي تهدف، من خلال ذلك، إلى مساعدة المتعلم على التفكير، و تنمية العلاقات الانسانية، و تحديد المسؤولية لدى المتعلمين، و فهم الذات، بهدف إيجاد المواطن الصالح الفعّال، الذي يُسهم في تعزيز التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و العلمية في وطنه².

و ذلك يجعل من مناهج التربية المدنية أداة أساسية في بناء المجتمع على أساس من القيم الصحيحة، إذ أن مناهج التربية المدنية هي من أكثر المناهج ارتباطا بحياة المتعلمين، و مساساً بقيمهم، و معاييرهم الوطنية و الاجتماعية.

حيث يرى الباحثون أنه، من المهم، أن تتضمن المناهج التعليمية، في كتب التربية المدنية، لقيم الانتماء للوطن التي تساعد المتعلم في فهم نفسه و هويته، و الحرص على الوحدة الوطنية، و تعزيز الانتماء و الولاء للوطن، و تساعد على إيجاد المتعلم الملتزم بالقانون، المعترف بهويته الوطنية و الملتزم باحترام الآخرين مهما اختلف معهم في المعتقد أو العرق أو الثقافة، و المحافظ على مقدرات الوطن، و الراض للفوضى و العنف. و جميع هذه القيم تسهم في تنمية الانتماء الوطني الحقيقي، الذي يبني الحرص على أمن الوطن و تقدمه، و بالتالي إيجاد المواطن الصالح المتزن عاطفياً و وطنياً و سياسياً³.

¹ يعقوب الكندري، دور التنشئة الاجتماعية و الاعلام و المجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية، مؤتمر الوحدة الوطنية، الكويت، 2008.

² نفس المرجع.

³ العيسري حمود، القيم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية، الجامعة الأردنية، عمان، 2001، ص 124.

و من أجل بناء منظومة قيمية مناسبة و صحيحة، لا بد أن يتم ذلك على أسس فكرية و تربوية تشرف عليها الدولة، يتم، من خلالها، تعريف المتعلم بالعديد من المفاهيم و القيم الانسانية، و خاصة منها الوطنية، و السياسية، بصفة عامة.

و يأتي دور المدرسة، كمؤسسة اجتماعية، تمثل أداة المجتمع في تحقيق فلسفة التربية بأبعادها التربوية و التعليمية، و الاجتماعية، و ذلك ببناء منظومة قيم و معتقدات وطنية و إنسانية و اجتماعية و اقتصادية و دينية لدى المتعلمين، و تكوين اتجاهات إيجابية تجاهها، و تنمية شخصية المتعلم الإدراكية، و الانفعالية، و الوجدانية، و الجسمية، ونقل التراث الثقافي و تجديده، و بناء منظومة قيم الانتماء للوطن¹.

إن العلاقة بين القيم و التربية علاقة تبادلية، فالتربية هي المعنية، بالدرجة الأولى، في بناء منظومة القيم، كما أنه لا تربية فعالة دون منظومة قيم تعمل على تشكيلها. فالتربية ميدان له أهميه في بناء الإنسان و العلاقة وثيقة بين القيم و التربية، و إذا كانت القيم هي الأهداف فالتربية، بمفهومها الواسع، هي الأداة المنفذة لهذه الأهداف.

و تبرز أهمية المؤسسة التربوية من خلال الفترة المنوطة بها في تعهدها للإنسان، فالمتعلم يقضي فترة طويلة من حياته في المؤسسة التربوية، و هذا يؤكد أهمية القيم و نوعها التي نرغب في تنميتها، من خلال المنهاج الذي يحتوي هذه الأنماط القيمية المرغوبة².

و هنا تكمن الغاية من تحليل المناهج التربوية و استكشاف طبيعة المعارف التي تبثها، و إلى أي مدى تساهم في بناء المواطنة الحقة و تحضير الطفل لتبوء مكانة اجتماعية ذات صلة بالقيم الوطنية، و الأخص منها قيم الانتماء، التي تتكامل مع فهم التلميذ لحقيقة الالتزام بالنظام العام، من خلال فهم القوانين التي تُسيّر المجتمع، عبر التزامه بالقوانين المنظمة للمدرسة و النظام المدرسي بشكل عام.

¹ فرج عمر عبوري، دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ، مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن، 2005، ص 08.

² عاشور راتب، منظومة القيم في كتب اللغة العربية لطلبة الصفوف الاربعة الاولى في الاردن بين عامي 1990 و 2000، مجلة دراسات في العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، عمان، عدد 1، 2004.

مع العلم أن الوضعيات التعليمية التي يتعرف عليها المتعلم في الكتاب المدرسي تسعى إلى جعله يألف طبيعة القانون و النظام و يعمل على الالتزام به في إطار الجماعة و احترام رأي الآخر و احترام الممتلكات، و هذا ما يعزز الشعور بالمواطنة الحقة.

استنتاج الفرضية الثالثة

تساهم كتب التربية المدنية للطور الثاني، للمرحلة الابتدائية، في تحقيق الكفاءات التعليمية للمتعلم.

إن ما يمكن أن نستنتجه من هذا التحليل أن كتابي التربية المدنية للطور الثاني تسعى إلى جعل المتعلم يكتسب معارف و التحلي بالسلوكات المتعلقة بالمواطنة و مبادئ الديمقراطية و العلاقات الاجتماعية، التي تُمكنه من إبداء اعتزازه بانتمائه الوطني و الحضاري، و تنظيم علاقته مع غيره في مختلف المجالات، كمواطن يدرك ما له من حقوق و ما عليه من واجبات، بالإضافة إلى التفاعل، إيجابيا، مع المحيط، عن طريق جملة المضامين التي يحتويها الكتاب المدرسي.

هذا الأخير الذي ينتهج استراتيجية تعليمية تعليمية، مبنية على نشاط المتعلم المبني، بدوره، على العمل المنظم و الموجه، باختيار الوضعيات المناسبة لبناء الكفاءات القاعدية المستهدفة التي يتطلب تنفيذها، الانطلاق من محيط المتعلم بأبعاده المختلفة، تنمية روح الاستقلالية بتوجيه المتعلم إلى اكتشاف المعارف بنفسه، أو المساهمة في اكتشافها، انتهاج التعلم المبني على الملاحظة و التفكير و الممارسة، اعتماد وضعيات مناسبة طبيعية لتشجيع المتعلم على توظيف قدراته و رصيده المعرفي، و تحفيزه على البحث و الاستكشاف.

و ذلك من خلال جعل عملية التعلم تقوم على نشاط المتعلم، بحيث تكون الممارسة منه وإليه، جعل عملية التعلم لها معنى، أي يكون لما يتعلمه المتعلم دلالة و معنى في الحياة العملية.

بالإضافة إلى تفريد التعليم، أي يكون تركيز عمليات التعلم على الفرد المتعلم، لتباين الفروق بين التلاميذ في عملية التعلم و في وضعيات الاستيعاب و التخزين، التدريب المستمر على الممارسة الواعية لمختلف التعلّيمات المكتسبة، استثمار المكتسبات القبلية في عمليات التعلم الجديدة، التدرج في سيرورة التعلم بشكل ينسجم مع سياق بناء الكفاءة الختامية.

كما نجد الوحدات التعليمية تتم من خلال بناء وضعية إشكالية مناسبة، و تقديمها بشكل يحفز المتعلم على متابعة مختلف مراحل الوحدة، انطلاقا من تجاربه و تصوراته عنها، أو اعتمادا على الوثائق و المستندات، أو رجوعا إلى الميدان، مع وجود مجال مفاهيمي مفتوح أمام المعلم لاقتراح الوضعيات، حسب الحاجة، تماشيا و طبيعة المعرفة المستهدفة في كل مجال، و خصائص المتعلمين.

إذن، فلقد لاحظنا أن الكتابين يتسمان بمراحل بيداغوجية، تتمثل في مرحلة الانطلاق، مرحلة بناء التعلم، رحلة استثمار المكتسبات، كما تنجز الوحدات التعليمية/التعلمية في القسم، و البعض الآخر ينجز خارج القسم، حسب ما تقتضيه الوحدة التي تتضمن نماذج لوضعيات و أنشطة أخرى مقترحة.

أما بالنسبة للوحدات الإدماجية، فهي نشاط تعليمي يستهدف استثمار مختلف الموارد لحل الوضعيات الإشكالية ذات الدلالة، للربط بين عناصر الوحدة أو المجال المفاهيمي أو في الأنشطة الإدماجية المتمثلة في أنشطة التعلم و أنشطة التقويم، التي تُقرب المعنى إلى ذهن المتعلم، و تمكنه من إدراك الحقائق، و التفاعل مع المادة التعليمية، لتسجيل، بذلك، كتب الطور الثاني حصيلة التعلّيمات التي مارسها المتعلم خلال المرحلة الابتدائية ككل، و الغاية من ذلك، هي حوصلة الكفاءات و تكاملها في إطار فكرة شاملة، تتميز بالتنظيم و التواصل في الزمان و المكان من الناحية النظرية و الواقعية.

9- الاستنتاج العام

إن استطلاعنا للكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية في مادة التربية المدنية، جعلنا نفهم طبيعة الاشكاليات التربوية التي تسعى المناهج التعليمية إلى تجسيدها، و هي تحاول تكوين أبنائها بما يخدم فلسفة المجتمع بشكل عام، حيث يعد المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي بمثابة مجموعة الخبرات التي تقدم للمتعلم بهدف مساعدته على تحقيق التنمية الشاملة، من خلال ما يكتسبه من معلومات و مفاهيم و مهارات و اتجاهات و قيم، و التي يحتاج إليها ليتوافق مع مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة.

هذا، و تحتل المناهج التربوية مصدراً حيوياً و عملياً في العملية التربوية، باعتبارها المرآة التي تعكس واقع المجتمع و فلسفته و ثقافته و حاجاته و تطلعاته، و تعد المناهج المدرسية من أبرز مكونات النظام التربوي لأي مجتمع بشري، و هي وسيلة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، فمن خلالها، يمارس المتعلمون قيم المجتمع الذي يعيشون فيه و مبادئه و تصوراتهم، مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية، و بدنية من أجل تحقيق رغباتهم وطموحاتهم¹.

و تلعب المناهج المدرسية دوراً مهماً في العملية التربوية، و تعد المنهل الخصب الذي يزود التلاميذ بالمعلومات و المعارف و التعميمات، و يغرس في نفوسهم القيم و الاتجاهات الايجابية حول مجتمعهم الذي يتغير و يتطور، تبعاً لتغيرات البيئة و الثقافة و العلم.

لذلك جاءت كتب التربية المدنية لتوجيه المتعلمين نحو هذه المعرفة، و هي تطمح إلى غرس القيم الوطنية، ببعدها الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي في نفوس التلاميذ، مما يجعل من مادة التربية المدنية امتداداً وظيفياً لفلسفة التربية و التعليم، باعتبارها بعداً من أبعاد الاستراتيجية الوطنية في التعليم و التكوين، و باعتبار أن الهدف الرئيسي منها هو إعداد المواطن الصالح، فالتربية المدنية تهدف إلى إعداد التلاميذ و تأهيلهم للقيام بأدوارهم في المجتمع.

¹ عبير راشد عليمات، تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، ط1، دار حامد للطباعة و النشر، عمان، الأردن، 2006، ص 66.

هذا، و تسعى المنظومة التربوية، من خلال المناهج التعليمية، إلى إيصال و إدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية التي من بينها قيم الهوية، من خلال التحكم في اللغات الوطنية و تثمين الإرث الحضاري الذي نحمله، من خلال معرفة تاريخ الوطن و جغرافيته، و الارتباط برموزه، و الوعي بالهوية، و تعزيز المعالم الجغرافية، و التاريخية و الروحية و الثقافية التي جاء بها الإسلام، و كذا بالنسبة للتراث الحضاري و الثقافي للأمة الجزائرية¹.

إذن، على الأسرة التربوية أن ترفع رهانات لإعادة الاعتبار للمدرسة و المربي، بصفة خاصة، يتطلب من كل واحد منا، حيثما وجد، في القسم أو في الإدارة أو في هيئة التفيتش و التأطير، أي أن هذه المرحلة تعد مرحلة بحث و تطوير، و تعصيذا للنظام التربوي الوطني، و أحسن استثمار يُعَدّ البلاد و الأجيال الصاعدة و يبعدها عن كل تيار لا يعزز الهوية الوطنية و المصالح الوطنية المستقبلية للجزائر².

و في وثيقة أعدها المجلس الأعلى للتربية، تحت عنوان المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة، و إصلاح التعليم الأساسي، حددت الغايات التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها كما يلي :

بناء مجتمع متكافل، متمسك، معتر بأصالته و واثق بمستقبله، يقوم على الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام عقيدة و سلوكا حضاريا، و في العروبة حضارة و ثقافة و لغة، و في الأمازيغية ثقافة و تراثا و جزءا لا يتجزأ في مقومات الشخصية الوطنية، التي يجب العناية و النهوض بها و إثراؤها في نطاق الثقافة الوطنية.

تكوين المواطن و إكسابه الكفاءات و القدرات التي تؤهله لبناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية، و مستلزمات العصر، توطيد الهوية الوطنية بترسيخ روح الانتماء للوطن و الدفاع عن وحدته و سلامته، و العقيدة الإسلامية السمحاء، ترقية ثقافة وطنية تنبع من مقومات الأمة و حضارتها، تنمية التربية من أجل الوطن و المواطنة، بتعزيز التربية الوطنية و التاريخ الوطني، امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن المقبل و التكيف مع مستلزمات العصر.

¹ سعيد اسماعيل، أصول التربية العامة، دار المسيرة، عمان، الاردن، 2007، ص 36.

² نفس المرجع.

و بالإضافة إلى ما أشار إليه المجلس الأعلى للتربية، يؤكد الأمر رقم 05-07 المؤرخ في 23 أوت 2005 الذي تطرقنا إليه عدة مرات، على أن غايات التربية تكمن في تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفاله و تنشئتهم على حب الجزائر و روح الاعتزاز بالانتماء إليها، و كذا تعلقهم بالوحدة الوطنية و وحدة التراب الوطني و رموز الأمة، و تقوية الوعي الفردي و الجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي.

و يتأتى ذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام و العروبة و الأمازيغية، ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 و مبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة، و المساهمة، من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي و الجغرافي والديني و الثقافي، تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام و قيمه الروحية و الأخلاقية و الثقافية و الحضارية و ترقية قيم الجمهورية و دولة القانون.

نلاحظ أن هذه الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، بما فيها النظام التربوي الجزائري، فإنه يسعى للمحافظة على الهوية العربية و الإسلامية و الوطنية للمجتمع الجزائري، و التمسك بتاريخه و حضارته و موروته الثقافي، و تحقيق الوحدة الوطنية للمجتمع الجزائري.

حيث يسعى النظام التربوي الجزائري، و بكل هياكله و إطاراته و مكوناته، إلى المساهمة في تماسك الشعب الجزائري المسلم العربي الأمازيغي، و ترقية ثقافته و موروته و تاريخه و حضارته، و نقلها لأبنائه، جيلا بعد جيل.

هذه المهمة التي هي ليست على عاتق المنهاج أو الكتاب المدرسي فحسب، بل يحتل فيها المعلم الصدارة في الانجاز و المساهمة في التطبيق، حيث يلعب الدور الرئيسي و الأساسي في تكوين الأجيال الصاعدة، فهو الذي يساهم في صنع الأجيال.

و هو الذي يقوم بعملية التربية و التعليم، و يوجه نشاط متعلميه، و يبعث في نفوسهم الرغبة في الدراسة، و ينمي الاتجاهات المرغوبة لتكوين المواطن الصالح في نفوس المتعلمين، و خاصة معلم الدراسات الاجتماعية الذي يعمل على تعديل السلوك و مساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف النبيلة التي تعمل الدراسات الاجتماعية على تحقيقها. تلك الأهداف التي يمكن تلخيصها بعبارة المواطن الصالح.

و نظرا للتطورات السريعة و المذهلة التي مسّت كل المجالات، و التناقضات الحاصلة في الوقت المعيش، أصبح العبء الكبير على المعلم، فازدادت مسؤولياته و تنوعت أدواته، كتعليم الأخلاق و القيم الروحية و تعليم الدين، كما ازدادت أعباءه نحو الناشئة و الشباب، فأصبح مسؤولا على تعريف أجيال المستقبل و آمال الأمة بمشكلات مجتمعهم و مناقشتها و اقتراح الحلول لها، مع تعليم أصول المواطنة و تنمية قيمها الاجتماعية و القومية¹.

حيث يعتبر المعلم النموذج الذي يتعلم منه المتعلمون، و يعمل على نقل المعارف إليهم و إكسابهم القيم التي يقبلها المجتمع و يرضاها، أي أن المعلم ممثل للمجتمع الذي ينتمي إليه، فهو يعمل على تحقيق أهداف المجتمع و تطلعاته في أبنائه. و بما أن مادة التربية المدنية تعمل على تنمية الشعور بالانتماء لدى المتعلمين إلى مكان معين و جماعة معينة، فيزيد تقديره لها و الاعتزاز بالانتماء إليها.

و يكمن دور المدرس، هنا، في التوجيه على اختيار المعلومات من دروس في الفداء و البطولة و التضحية من أجل الوطن، و كيف تمجد الأمة أبطالها و تخلد أسماءهم على مر الزمان، فهذا النوع من الدروس لا يكون المدرس، من خلاله، ناقلاً للمعرفة فقط، بل يتعداه للإرشاد و النصح و الإرشاد.

¹ أمينة أحمد حسن، رسالة المعلم في الاسلام و مدى فهم المعلمين لها في العصر الحديث، أبحاث المناهج التربوية و التعليمية، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، القاهرة، 1994، ص 37.

بالإضافة إلى الشرح المفصل، و إعطاء أكبر قدر من المعلومات و الحقائق للمتعلمين عن حقيقة وطنهم و انتمائه الحضاري و الثقافي و حقيقة تاريخه و بطولاته و أمجاده، مع الإلمام، بقدرٍ كافٍ، بالتفاصيل حول جغرافية وطنه و موقعه الاستراتيجي و موارده الطبيعية و البشرية، و كيفية استغلالها استغلالاً أمثلاً، ليتعرف المتعلمون على وطنهم جغرافياً و تاريخياً، بهدف التمسك بالانتساب إليه و الاعتزاز به و المحافظة على ثرواته و محاولة استغلالها في المستقبل لإيجاد مكانة بارزة لهم و لوطنهم، و مواجهة التحديات المستقبلية التي تعترضهم و تعترض وطنهم بصفة خاصة.

فالمدرس هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، فهو المربي و الموجه و المعلم و المرشد و المصلح الاجتماعي، يعمل على نقل المعارف و الحقائق، جيلاً بعد جيل، بالإضافة إلى الدور الرئيسي و البارز في نقل ثقافة المجتمع و آرائه و آماله و طموحاته، و قيمه و عاداته و تقاليده، و خاصة، كما أشرنا إليه، مدرس الدراسات الاجتماعية، أو كما هو متعارف عليه في المدرسة الجزائرية بأستاذ مادة الاجتماعيات، من تاريخ و جغرافيا و تربية مدنية.

فهذا النوع من المواد بحاجة إلى مدرس كفاء في عمله، و مُطَّلَع على ثقافة مجتمعه و متشبع بقيمه الأخلاقية و الدينية و الروحية، و يعمل على تحقيق أهداف المجتمع الذي أعده لهذه المهنة، أي على المدرس أن يتصف بعدة مهارات مهنية و شخصية، تساعد على إتمام مهامه باعتباره المحرك الأساسي في العملية التعليمية و المتصرف الوحيد في صقل شخصيات الأجيال، بناء الوطن و حماته.

كما نجد عاملاً تربوياً آخر، مساهماً، و بشكل فعّال، في تنمية قيم الانتماء للوطن، هو الإدارة المدرسية و أثرها البارز في إنجاح العملية التعليمية، إذ تُعدُّ عنصراً هاماً من عناصر العملية التربوية، و هي المحرك الأساسي لكل عناصرها و المسؤولية على تحفيزها و تنشيطها، ليتمكنها من تحقيق أهدافها.

و يتطلب كل هذا، جهازا إداريا قويا و كفتئا، يعمل في حدود إمكانياته و قدراته و مهاراته، في جو يسوده التفاهم و التعاون و التكامل، من أجل هدف واحد و أسمى، فالطاقم الإداري و بما فيه المسؤول التربوي للمدرسة، مسؤول عن تنظيم العمل المدرسي، و تحقيق الأهداف التربوية من أجل إعداد النشء و تربيته تربيةً متكاملةً، روحيا و خلقيا و جسميا، ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على الإسهام في إنماء مجتمعهم¹. أي أن الإدارة المدرسية تلعب دورا كبيرا في تربية الفرد و إعداده للحياة، من خلال ما تقوم به المدرسة من تنشئة للأجيال، باعتبارها إحدى القوى الرئيسية المعلمة في المجتمع.

لذا، لا يتسنى لمدير المدرسة أن يقوم بكامل أعماله بنجاح، إلا إذا كان يملك الكفاية في مختلف المهارات، لما يقوم به من أدوار و وظائف لتسيير شؤون المدرسة، بما يعود على المدرسة و المجتمع بالنفع، من تخطيط و تنظيم و تنفيذ للمشاريع و النشاطات و الإشراف و التوجيه و التقييم.

حيث يتولى مدير المدرسة توجيه العاملين معه، من مدرسين و موظفين و متعلمين، باعتبارهم أصحاب الدور الأساسي في العملية التربوية، و لا يكون هذا التوجيه سليما إلا إذا كان قائما على أسس علمية سليمة، و أن يلم بخصائص مراحل النمو المختلفة لتعلمي مدرسته، و المشكلات النفسية لكل مرحلة منها، و يتطلب منه التوجيه، إن أمكن ذلك، إلى السلوك الاجتماعي السليم في ضوء قيم و عادات المجتمع المحلي.

و هذا ما لوحظ في السنوات الماضية، بظهور مفهوم جديد لوظيفة المدرسة، و هو ضرورة عنايتها بدراسة المجتمع و المساهمة في حل مشكلاته و تحقيق أهدافه، فقامت المدرسة بدراسة مشكلات المجتمع و محاولة تحسين الحياة فيه، بجانب عنايتها بنقل التراث و توفير كل الظروف التي تساعد على ذلك، و أصبح نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها يعتمد على مدى ارتباطها العضوي بالمجتمع.

¹ صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ، الرياض، 2002، ص 59.

فيتعين على مدير المدرسة أن يوجه العاملين معه إلى دراسة فلسفة المجتمع التربوية، و معرفة أهداف العملية التعليمية و التربوية، وكذا توجيه المتعلمين بما يتفق و خصائص نموهم العقلي و النفسي و الانفعالي و الجسمي، و متطلبات المجتمع التربوية، بالإضافة إلى مساعدتهم على تنمية مستواهم العلمي و المهني، و تنمية القيم الأخلاقية و الحميدة و المثل العليا، باعتباره قدوة حسنة لكل من المعلم و المتعلم¹.

فالإدارة المدرسية، و المتمثلة في شخص المدير، مشرفها التربوي، تلعب دورا كبيرا و بارزا لما لها من أهمية بالغة في تحقيق الأهداف المنشودة التي سطرها المجتمع، فبالإضافة إلى الأعمال الإشرافية و القيادية التي يقوم بها المدير من تسيير شؤون المدرسة، و تنظيم العمل التربوي، فهو يعمل كمرشد و مصلح و موجه لكل الموجودين في المدرسة من معلمين و متعلمين و حتى الأطراف الأخرى لسير العملية التعليمية، بأكمل وجه.

وفي نفس الوقت، يعمل على دراسة كل ما يحيط بالمجتمع من مشكلات و يساهم، بدوره، في حلها، و يعمل، أيضا، على نقل ثقافة المجتمع لأبنائه، و المساهمة في تنشئتهم تنشئة اجتماعية سليمة، وفق عادات و تقاليد و قيم المجتمع، و بهذا فهو يعمل على بناء شخصياتهم و صقلها، بما يعود عليهم بالنفع و لمجتمعهم، باعتباره، كما وضحناه، مرة أخرى، القدوة الرئيسية و الحسنة لكل العاملين في المدرسة.

و دائما في نفس السياق، لا بد أن نمنع النظر في الولاء، الذي هو تأكيد للانتماء و تعميق الارتباط بكل ما يرمز إليه الوطن، من قيم و مثل و مبادئ و خصوصيات و نظم و قوانين و أبعاد تاريخية، و هو أيضاً الإخلاص في خدمة الوطن غاية الإخلاص، و الحرص، كله، على سلامته من كل الآفات و الأضرار و المخاطر التي يمكن أن تمس به مادياً و معنوياً.

¹ حافظ فرج أحمد، محمد صبري، إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب، مصر، 2003، ص 47.

من هذا المنظور، الولاء للوطن هو السعي من أجل أن يكون الوطن، على أحسن حال، من حيث المجد و السمو و التقدم و الرقي و الازدهار، و أن يكون الوطن أولاً، في كل الأحوال، و تحت جميع الظروف، و أن لا يكون ثمة شيء يسبق الوطن في القيمة و الاعتبار، مهما كانت الدواعي و الأسباب و المبررات و الضرورات، لأن الوطن فوق كل الاعتبارات و الحسابات.

و الولاء للوطن بهذا المفهوم، هو الارتباط العقلي و الوجداني به إلى أبعد الحدود، وأن يكون هذا الارتباط الركيزة التي يقوم عليها الارتباط القانوني و الدستوري، لأن الأوراق الثبوتية للمواطنة، ليست سوى صورة للانتماء الحقيقي و شكل من أشكال الولاء الكامل و المطلق للوطن، النابع من الإيمان بالوطن الذي يغمر القلب، و من الإخلاص في القول و العمل خدمةً للمصالح العليا للوطن، التي هي، في جميع الأحوال، سلامة الوطن و صون سيادته و حماية استقلاله و الحفاظ على كرامته.

فالولاء للوطن، إذن، هو الوطنية و المواطنة معاً، و هو جوهر الانتماء الذي يُكسب المرء الشخصية و الهوية الوطنيتين، فلا هوية وطنية، بالمدلول الحضاري و المفهوم الثقافي و التاريخي، لمن لا ولاء له لوطنه الذي ينتمي إليه، و حتى إذا ثبتت الهوية القانونية، فإنها لا تكون ذات مدلول و قيمة حقيقية، إذا فقدت لدى الشخص المعني الهوية الثقافية و الحضارية و التاريخية.

و يجدر التنويه، في هذا الصدد، بأن منظمة اليونسكو قد أصدرت وثيقة تضم مجموعة من القيم المشتركة بين الإنسانية كلها وسمتها بالقيم النشيطة، لأنها القيم التي ينبغي أن تدمج في مناهج التعليم في جميع دول العالم.

و من هذه القيم النشيطة، نجد قيمة الاحترام، الاحترام للنفس، و الاحترام لغيرك، و الاحترام للعالم من حولك، و منها قيمة البساطة، و التعاون، و السعادة، و المرح، و قيمة المحبة، و قيمة المسؤولية، و قيمة الاتحاد، و التواضع، و الرحمة.

و ذلك في إطار منهج تعليمي هادف إلى تكوين الكفاءات و مساعدتها على تحقيق التكوين الذاتي، من خلال الأساليب المنهجية التي اطلعنا عليها و نحن نقوم بعملية تحليل لمنهاج التربية المدنية، مما سمح لنا من فهم طبيعة الانتقال المعرفي في النظام التربوي الجزائري من منهجية التدريس بالأهداف، إلى منهجية المقاربة بالكفاءات.

فبالرغم من أن "المقاربة بالكفاءات" طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي و النظري، إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلا أنّ الحقل التربوي ظل، و لفترة طويلة، خاضعا لنمط التدريس بالأهداف، الطريقة التي تركز، بشكل أساسي، على الكم و التراكم.

و في عمليات الإصلاح التربوي الجديدة، دخل إلى الحقل الثقافي و التربوي مصطلح "المقاربة بالكفاءات" بصورة مفاجئة نوعا ما، مما جعل المكلفين بتطبيقه في حيرة من أمرهم و تطلب الأمر منهم البحث الواسع و الكدّ الطويل لتدارك حالات الاغتراب عن الموضوع.

لقد انتقل النظام التربوي الجزائري، في عملية التدريس، من الطريقة التربوية التقليدية التي كانت تخضع إلى التلقائية، أي فكرة الوصول إلى أبعد مدى ممكن بالمتعلم من حيث قدر المعارف الموجهة إليه، و هو ما يعني جعل هذا الأخير في وضعية تلقّي مستمر بمنطق التعلم الموجه من "العارف" إلى "فاقد المعرفة" الذي يتم تزويده بطريقة آلية و ضحّته بالثقافة و المعرفة لتهيئته لمواجهة الحياة الاجتماعية المعقدة في عصر المسؤوليات الفردية.

و قد اعتمد على فرضية جدّ تقليدية، مفادها أنّ الصغير قادر على استيعاب التعدّد و الكثافة، بل من الواجب عليه ذلك، في ظل هيمنة شبه مطلقة لعقلية السلطة الفوقية التي يُؤتمر بأوامرها و تنفذ في الحال، و في لحظة التغيّر الاجتماعي و السياسي و التوجه نحو الانفتاح على الآخر، و حتى على الذات التي تبين أنّها متعددة بدورها.

حيث أخذ المنهج الاجتماعي، بصورة عامة، يراجع حساباته القديمة، حيث تبين ضرورة إعادة صياغة مختلف المفاهيم بما يتوافق مع العصر، و طبقا لما أتاحتها النظريات المختلفة من معارف أثبتت، يقينا و تجريبا، صلاحية مجموعة من الإجراءات التي اختُبرت، فبنّت الجزائر، في ظل سعي حثيث لتجديد المنظومة التربوية، فكرة "المقاربة بالكفاءات" و أعدت لها جانبا ماديا و تقنيا معتبرا، رغبةً في إعادة تأسيس البنية بالكامل، و هنا اقتضى الأمر طرح إشكالية منهجية التدريس "بالكفاءات" من زاوية نجاعتها العملية.

إن المقاربة بالكفاءات منهجية تربوية تعليمية شاملة، و هي نوع من التصور الوجودي لقضايا التربية، بغضّ النظر عن الأطر الرسمية المتاحة لها، إذ ينتهي بها الأمر إلى الإصرار على تكوين المواطن الصّالح الذي يُجيد، بكل كفاءة، برمجة وجوده الاجتماعي و التفوق على أزماته، بإيجاد حلول و ابتكار وضعيات جديدة بتجدد إشكاليات الحياة، و هو ما أطلق عليه تربويا مصطلح "وضعية مشكلة"، التي يقتضي فيها الأمر تشكيل أزمات حقيقية معرفيا لدى المتعلم من قبل المربي، في حين يطلب من هذا الأخير التأقلم معها و حلّها.

كما تنتهي أهداف هذه العملية إلى بعث رجل و امرأة المستقبل، اللذان لا يشكّان عبئا على الدولة، من خلال فكرة المبادرة و الحيوية الفردية، في ظل وعي راسخ بالقيم الاجتماعية و الوطنية، و ذلك بالتحكم في مختلف المهارات و ممارستها فعليا.

و لذلك، ركزت "المقاربة بالكفاءات" على تنمية مجموعة من الكفاءات الضرورية التي يمكن ذكر بعضها، ككفاءة المواطنة، التي تتجسد، تربويا، من خلال عمليات، ربما تبدو معقدة، إلا أنّها، في الواقع، في غاية البساطة، حيث يتلقى المتعلم فكرة منذ دخوله المدرسة عن الوطن في كل مادة من جانبها، إذ يُتاح له قراءة نص في التربية الإسلامية، ثم في التربية المدنية ثم في القراءة و هكذا.

و هي المعلومات، ذاتها، التي يرتقي في تعلمها، خلال السنوات اللاحقة، إلى غاية وصول مستواه إلى الحدّ الذي يدخل فيه إلى مناقشات أكبر، فيتشكل، بذلك، وعي الوطنية و الوطن من جانبه على كافة الأصعدة، حتى يصبح لديه سلوكا قوليا و فعليا في كل المناسبات.

و هذه الطريقة التربوية التي اقترحت على المناهج الجزائرية، تكشف، بوضوح، أنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني تعيّر شيء، كما يتداوله البعض من الذين يتساءلون عن الجديد من المربين أنفسهم، حين يُصرّون على أنّ التلميذ لا يزال يتلقى المعارف ذاتها، و هو الأمر الفعلي، لأنّ الطرح المقدم لا يسعى إلى تغيير الوجود، بل حتى لا يستطيع ذلك، و إنما يسعى إلى تغيير التصورات و المفاهيم.

و أولى هذه التغييرات، تغيير تصوراتنا و مفاهيمنا عن العملية التربوية، بنقلها من فكرة الكم إلى فكرة الكفاءة، كون هذه الأخيرة أكثر عملية و معقولة من كل الجهات، كما أن الطريقة التقليدية أثبتت قلة مردوديتها، مقابل ما يطرح حديثا، مما جعل الاتجاه العام يسير نحو تدعيم البرامج التربوية الجديدة بعدة تشريعية هامة لضمان سيرورة عملية الانتقال نحو المقاربة بالكفاءات، بالكيفية الصحيحة.

و بغية تحقيق الممارسة التربوية الناجعة، تضمنت المقاربة التربوية الجديدة نقطة أساسية في الممارسة اليومية و هي البيداغوجيا الفارقية، التي تعني، تربويا، تكييف الوضعيات التربوية المختلفة مع الإمكانيات المتفاوتة للمتعلمين، و أيضا مقتضيات التصوّر العام للعملية التربوية و التي تُرتب، حسب القدرات العقلية و المهارات الفردية و المميزات، بدءا من تنظيم القسم، إلى كفايات الجلوس، التي يفترض أن يحكّمها المعلم بناء على القدرة على السمع، البصر، الانتباه، إلى غير ذلك.

و تبدأ المقاربة بالكفاءات، هنا بالضبط، مع نقطة الخصائص الفردية للكفاءات التي يحتاج الأمر إلى رصدها، لتمكين كل متعلم، على حدى، من مزاوله كفاءاته و تطويرها، بغضّ النظر عن المستوى العام مع باقي المواد.

حيث يفترض، تربويا و موضوعيا، وجود مُيول معيّنة لصالح نشاط تربوي بذاته، فلا يصلح، عقلا، أن تضيع فرص التنمية فيه من جانب كفاءاته التي تغدو يوما ممارسته كمواطن، و ينتظر منه تقديم شيء لمجتمع، و من أمثلة ذلك توفر موهبة الرسم أو قول الشعر عند تلميذ، قد يكون ميله بعيدا عن مادة الفيزياء، مثلا.

و إلى جانب هذا، يندرج ضمن أهداف البيداغوجيا الفارقية نحو الطبقة الداكنة من التفاوت ما بين المتعلمين، و إيجاد بدائل وسطية، لا تهدر حقّ الضعيف الذي يحتاج إلى كثير من العناية، و لا تستهلك نصيب المتفوق الذي يجتاز المراحل التربوية و المعارف بسرعة.

و ليس غريبا أن نحاول تصور هذه الحركة كنوع من الاستباق، لاستدراك فرص التفوق التي فاتت من عمر الشباب، الذي عاصر مجنة و ورث كومة من العُقد التي أسهم في تشكيلها الواقع الداخلي و صقلها التحفيز الخارجي على كل الجوانب، بما في ذلك الجوانب النفسية، التي باتت سلاحا خارقا يلعب على مشاعر العامة و حتى الخاصة، لصدق إصابته مواضع الوَجع، و بجانب هذه المحنة التي يترتب عن الاستهانة بتبعاتها الإصرار على بناء مؤسسة اجتماعية هشة، و من ثمة وطن لا يستطيع الاعتماد على طبقة كاملة، تشكل فئته الغالبة و هو ما يعني السقوط في فخّ الكم مقابل رداءة النوع.

حيث ظهرت المخارج العملية لتطوير الممارسة الفردية مُثَلَّةً في فكرة المقاربة بالكفاءات، التي أصبحت مدلولاتها تتجاوز كونها مجرد منهج تربوي حبيس المؤسسات التعليمية، يمكننا التطرق إلى محتواها بوصفها إطارا نظريا شاملا يمكن أن يرتقي إلى مؤهل مفهوم العقلية التي ينطبق على تعريفها كل سلوك واع و غير واع من طرف المتعلم و غير المتعلم، اللذان يحققان توافقا تاما مع مقتضيات مواجهة الواقع ممثلا في إشكاليات الحياة، التي تبادر بسؤال الحل المناسب لا النمطي، الحرّ لا المقيد، المتنامي لا المتراجع، و باختصار، إلى الحل وفق متطلبات الموقف و اللحظة، في ظل ممارسة واقعية و منطقية لمختلف المشكلات المعرفية و حتى الاجتماعية.

10. خاتمة

تشرف الدولة على بناء منظومةٍ قيميةٍ تلعب فيها المدرسة دور المؤسسة الاجتماعية، تتطور في إطار طابعٍ تبادليٍّ بين القيم و التربية، مما يؤكد على أهمية القيم و النوع الذي نرغب في تنميته، من خلال المنهاج الذي يحتوي هذه الأنماط القيمة المنشودة.

و هنا، تكمن الغاية من تحليل المناهج التربوية و استكشاف طبيعة المعارف التي تبثها و إلى أي مدى تساهم في بناء المواطنة الحقة، و تحضير الطفل لتبوء مكانة اجتماعية ذات صلة بالقيم الوطنية و الأخص منها قيم الانتماء.

و لتعزيز سبل نجاح تلك المناهج، سطرت الدولة الجزائرية العديد من الأهداف و عملت على تأسيس الكثير من السياسات المقارباتية، كما وظفت العديد من المؤسسات و الهيئات للقيام بذلك، و في مقدمتها نجد اللجنة الوطنية للمناهج و المرجعية العامة للمناهج، و هذا تماشيا و الأحداث الإصلاحية الجارية في العالم، بالإضافة إلى التدفق المعرفي الهائل مع اتساع نطاق استخدام الأنترنت في جميع المجالات و على جميع الأصعدة، و عليه، جاءت المقاربة بالكفاءات كمنهاج جديد و سياسة حديثة، من خلالها دأبت المنظومة التربوية على العمل، و بشكل متواصل، في سبيل تحقيق تلك الأهداف الإصلاحية.

و من أحسن الوسائل، صورة و مضمونا، نجد الكتاب الذي يعتبر النافذة الرئيسية لصقل تلك القيم و المبادئ المرجو تحقيقها على المستوى القريب أو على المدى البعيد، أين عملت المنظومة التربوية على تحديث مضمونه و شكله حتى يتماشى و المستجدات المحلية، الإقليمية و الدولية، و حتى على مستوى التطور التكنولوجي الذي مس كل القطاعات.

و في ظل هذه التحديثات و الإصلاحات، جاء كتاب التربية المدنية ليسلط الضوء على الكثير من الأمور و المعطيات و التي على المتعلم أن يصل، من خلال الإطلاع عليها، إلى مستوى تحقيق الاستيعاب و الفهم لمحيطه الصغير أو الواسع، و هذا أثناء تفاعله مع الآخرين، بداية بالأسرة و المدرسة، و مرورا بجماعة الأقران، و وصولا عند باقي وكالات التنشئة الاجتماعية.

و لقد جاءت هذه الوحدة الدراسية مدججة في السنة أولى و السنة الثانية ابتدائي، مع مادتي اللغة العربية و التربية الإسلامية، و هذا بهدف التبسيط في تقديم مادة التربية المدنية و هذا فضلا على العلاقة الارتباطية الوثيقة بين تلك المواد سالفة الذكر، أين تستمد التربية المدنية كل مضامينها من الدين الإسلامي و من اللغة العربية كمرجعية أساسية لتعزيز قيم الهوية اللغوية، الثقافية، الحضارية و التاريخية.

أما باقي السنوات القادمة للتعليم الابتدائي، فلقد جاء فيها الكتاب مستقلا، و يرجع هذا الأمر إلى عدة اعتبارات، نذكر، على وجه الخصوص، التوسع التدريجي للمواضيع من حيث الشكل و الموضوع، و مراعاة سن المتعلم و عدم الضغط عليه، فيما يخص كثرة عدد الكتب في السنوات الأولى من الطور الأول للتعليم الابتدائي.

و من أهم التحديثات التي طرأت على الكتاب و التي استنتجناها، من خلال تحليل محتوى كتب التربية المدنية للطورين الأول و الثاني من التعليم الابتدائي كنموذج، نجد أن المنظومة التربوية ركزت على أكثر من جانب لتبيان سياسة المقاربة بالكفاءات و على جميع المستويات.

على مستوى شكل الكتاب، فلقد طرأت عدة تحديثات فيما يخص الألوان الجاذبة لانتباه الطفل و الصور الملونة المرفقة بكل وحدة تعليمية، و هذا بهدف إيصال الفهم في زمن إستحواذ السمع البصري على جميع المجالات المعرفية، كما اتصفت هذه الصور، أيضا، بالطابع المحلي، الإقليمي و العالمي، حتى يتمكن المتعلم من الاطلاع، بالإستيعاب و الفهم، على العالم التاريخي.

و فيما يخص المستوى المفاهيمي و مضمون محتوى الوحدات التعليمية، فقد تم التركيز على النشاطات التدريبية المدرسية و حتى المنزلية، و التي تعتمد، و بشكل أساسي، على قيام المتعلم بالتدريب على الحوار، المناقشة و حسن الإصغاء و احترام رأي الآخر، و هذا كله في ظل الأحداث اليومية الأسرية، المدرسية و العلائقية، و التي تدخل ضمنها تفاعلات باقي المؤسسات التنشئية.

كما ركزت الوحدات التعليمية، أيضا، على الوقفات التقييمية و ذلك لاختبار المكتسبات السابقة و كتمهيد للمكتسبات الآتية، و ذلك من أجل تحقيق هدف التركيز و تثبيت المعلومات و العمل على صقلها لدى المتعلم. أضف إلى هذا، التنوع في النشاطات اللاصفية و الإدماجية، و هذا بهدف التمرن و التدريب، بغية ممارستها في الوسط الخارجي للمتعلم.

و قد استندت المنظومة التربوية إلى الكثير من المصادر، بغية البرهان على أهمية تلك القيم المسطرة في هذه الكتب و أولها نجد الدين الإسلامي، الدستور الجزائري و نصوص معاهدات حقوق الطفل الدولية و المحلية.

كما استندت، أيضا، إلى علم النفس في سبيل الموازنة في تلبية مطالب المتعلم نفسيا، إدراكيا، إجتماعيا و علائقيا، و إلى جانب هذا، أيضا، نجد التاريخ، الثقافة و علم الاجتماع، و هذا كله من أجل بلورة عملية تعليمية هادفة و ناجحة. و لا يجب إغفال الذكر عن الأناشيد التي برمجت في السنة الخامسة ابتدائي و التي تحمل الكثير من القيم الوطنية و الهوياتية و التي قد يستطيع المتعلم استيعابها و فهمها.

أما من ناحية المنهجية المتبعة، فلقد عمدت المنظومة التربوية إلى أسلوب التكرار بهدف التعلم و هذا ما لاحظناه في جميع مستويات الطورين الأول و الثاني، أين نميز إعادة الوحدة الدراسية في أكثر من سنة دراسية، و هذا بهدف التعلم، لا بهدف التكرار.

و إلى جانب هذا الأسلوب، نجد، أيضا، التركيز على أسلوب الإنطلاق، دائما، من الميكرو إلى الماكرو، و هذا من خلال كل البرامج الدراسية الخاصة بالطورين الأول و الثاني، أين نميز مثلا الإنطلاق من الأسرة إلى المدرسة، و من المدرسة إلى جماعة الأقران فإلى جميع باقي المؤسسات التنشئية.

و يجب أن لا ننسى، في هذا الشأن، التركيز على أسلوب المناقشة، التنشيط و الحوار المبني على احترام الغير و حسن الإصغاء خلال كل النشاطات التدريبية، و هذا لهدف آني و مستقبلي يتمثل، بالأساس، في التدريب على لغة الحوار، المناقشة و حرية التعبير.

و ذلك، مع التركيز، في الأخير، على أسلوب الدمج و القائم على التذكير بالمكتسبات السابقة و العمل على ربطها و دمجها مع المعارف الآنية، و هذا بهدف توسيع المكتسبات العامة للمتعلم، و هذا تماشيا مع طبيعة الكفاءة المستهدفة من كل وحدة تعليمية. و هذا، كله، يسعى إلى تحقيق هدف التحكم في المكتسبات.

و مجمل القول حول هذه المقاربة الجديدة من المنهاج الدراسي، أنها تسعى، دائما، إلى تحضير المتعلم إلى الانتقال إلى المرحلة المتوسطة من التعليم، و تحضيره، أيضا، إلى التفاعل مع علاقاته التوسعية و التي سيفرزها هذا الانتقال، أين يتمكن من القدرة على التكيف مع تلك العلاقات، و بالتالي التقدم في التطور المعرفي و التكنولوجي في حياته التعليمية، المهنية و المستقبلية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية

1- القرآن الكريم.

كتب حول المنهجية

2- بدوي (عبد الرحمان)، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط 3، 1977.

3- عبد الباسط حسن (محمد)، أصول البحث العلمي، دار المعارف، مصر، ط 5، 1970.

4- عبد الكريم (محمد الغريب)، البحث العلمي، التصميم و المنهج و الاجراءات، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1982.

5- كشروود (عمار الطيب)، البحث العلمي، مناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية، دار المناهج للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2007.

6- كوريس (أنجرس)، منهجية البحث في العلوم الانسانية، تر : بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2، 2008.

كتب علم الاجتماع

7- بترن (دروكر)، المجتمع الجديد، تر : راشد البداوي، مؤسسة فرانكلين للطباعة و النشر، القاهرة، 1967.

8- بن نابي (مالك)، مشكلة الحضارة و مشكلة الثقافة، تر : عبد الصبور شاهين، دار الفكر، سوريا، 2000.

9- السويدي (محمد)، علم الاجتماع السياسي، دار الفكر، عمان، ط 1، 1982.

10-الكندري (يعقوب)، دور التنشئة الاجتماعية و الاعلام و المجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية، مؤتمر الوحدة الوطنية، الكويت، 2008.

11-محمد جابر (سامية) و آخرون، علم إجتماع القانون، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000.

- كتب حول السياسة التربوية و الإصلاح التربوي

12-ابراهيم أحمد (أحمد)، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية و التعليمية، دار الوفاء، الاسكندرية، 2003.

13-الابراهيمى (محمد البشير)، التعليم العربي و الحكومة، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1971.

14-أبو الوفا (جمال محمد)، الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، 2008.

15-اسماعيل (زكريا)، أسس المناهج، دار الشرق الأوسط للنشر، القاهرة، 1990.

16-اسماعيل (سعيد)، أصول التربية العامة، دار المسيرة، عمان، الاردن، 2007.

17-بدران (نبيل)، البوهي (فاروق)، نظم التعليم في دول العالم (تحليل مقارنة)، دار قباء للنشر و التوزيع، القاهرة، 2001.

18-بوعلاق (محمد)، مقاربة الكفاءات، بين النظرية و التطبيق، في النظام التعليمي الجزائري، المؤسسة الوطنية للفنون و الطباعة، الجزائر، 2014.

19-التومي الشيباني (عمر محمد)، تطور النظريات و الأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، ط 2، 1975.

- 20- جابر (سعيد)، دليل التربية العملية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، 2008.
- 21- خضر (محسن)، مستقبل التعليم العربي بين الكارثة و الأمل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2008.
- 22- الخوالدة (محمد محمود)، مقدمة في التربية، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2003.
- 23- زرهوني (الطاهر)، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994.
- 24- زياد حمدان (محمد)، المنهج المعاصر، عناصره و مصادره و عمليات بنائه، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1988.
- 25- زيتون (عايش)، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، الأردن، ط 1، 1994.
- 26- زهران (سناء)، إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر معتقدات الاغتراب، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2004.
- 27- حافظ فرج (أحمد)، صبري (محمد)، إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب، مصر، 2003.
- 28- سرحان (عمر مرسي)، التجديدات التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008.
- 29- سعد الله (أبو القاسم)، تاريخ الجزائر العثماني، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، ج 2، 1981.
- 30- سلامة (عبد الحافظ)، الوسائل التعليمية و المنهج، دار الفكر للطباعة و النشر، الأردن، ط 1، 2000.
- 31- شتواني (عبد المجيد)، علم النفس التربوي، دار العرفان، عمان، الأردن، ط 3، 1987.
- 32- عبد الحميد مصطفى (صلاح)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ، الرياض، 2002.

33- عدس (أحمد)، توق (محي الدين)، أساسيات علم النفس التربوي، دار جون وايلي، ط 5، لندن، 1984.

34- عدنان السيد (حسين)، المواطنة، أسسها و أبعادها، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان، 2013.

35- عليمات (عبير)، تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، ط1، دار حامد للطباعة و النشر، عمان، الأردن، 2006.

36- العيسري (حمود)، القيم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية، الجامعة الأردنية، عمان، 2001.

37- فؤاد ابراهيم (عبد اللطيف)، المناهج، أسسها و تنظيمها و تقويم أثرها، مكتبة مصر، ط 4، 1965.

38- قورة (حسين سليمان)، الأصول التربوية في بناء المنهج، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1985.

39- مرسي (محمد منير)، الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1996.

40- هني (محمود عبد الحليم)، المدخل إلى علم النفس التعليمي، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2002.

- المعاجم، القواميس و الموسوعات

41- الفرابي (عبد اللطيف) و آخرون، معجم علوم التربية و مصطلحات البيداغوجيا، المغرب، 1994.

42- شنان (فريدة)، هجرسي (مصطفى)، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009.

43- غريب (عبد الكريم) و آخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب، ط 2، 1990.

44- غيث (محمد عاطف)، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.

45- فلية (فاروق عبده)، عبد الفتاح الزكي (أحمد)، معجم مصطلحات التربية، لفظا و اصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية، 2004.

46- الكيلاني (عبد الوهاب)، موسوعة السياسة، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، المغرب، ج 6، 1990.

- المجلات و الدوريات

47- أحمد حسن (أمينة)، رسالة المعلم في الاسلام و مدى فهم المعلمين لها في العصر الحديث، أبحاث المناهج التربوية و التعليمية، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، القاهرة، 1994.

48- رمعون (حسن)، الجزائر اليوم : مقاربات حول ممارسة المواطنة، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2012.

49- خزعلي (قاسم)، منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى بالأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، مجلد 5، عدد 2، 2009.

50- ساك (ريتشارد)، تحليل سياسات التربية، مجلة رابطة تنمية التربية في إفريقيا، البنك الإفريقي للتنمية، عدد 2، 2001.

51- عاشور (راتب)، منظومة القيم في كتب اللغة العربية لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن بين عامي 1990 و 2000، مجلة دراسات في العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، عدد 1، 2004.

52- العامر (عثمان)، أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة استكشافية، مجلة المعرفة، العدد 120، الرياض، 2005.

53- عيوري (فرج عمر)، دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ، مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن، 2005.

54- قسوم (عبد الرزاق)، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، عدد 2، مارس 1982.

55- محمد حسين (ناصر ميلاد)، سياسات الملائمة، بين مخرجات التعليم العالي و متطلبات سوق العمل في الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2011.

- التقارير

56- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجزائر، 2009.

57- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009.

58- المعهد الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، تقرير سنة 2000.

59- طويل (صبحي)، إصلاح البيداغوجية في الجزائر، تحديات و رهانات مجتمع في تحول، مكتب اليونيسكو للمغرب العربي، الرباط، 2005.

- النصوص، المنشورات و المراسيم

60- وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، السياسة التربوية، عدد 2016.

61- وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، السياسة التربوية، عدد 2014.

- المواقع الإلكترونية

62- فادن (كوثر جميل)، مناهج التعليم في ظل العولمة، الموقع الإلكتروني لمركز المنشاوي للدراسات و البحوث، السعودية، 2009، www.minshawi.com، أُطْلِعَ عليه بتاريخ 21 ديسمبر 2015.

63- السعدي (حاتم جاسم عزيز)، نظام التعليم في اليابان، الجزء الأول، الموقع الإلكتروني لكلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، العراق، 2011، <http://humanities.uobabylon.edu.iq>، أُطْلِعَ عليه بتاريخ 04 أبريل 2016.

64- مظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، إحصائيات وطنية، الموقع الإلكتروني www.unesco.org/country.dz، أُطْلِعَ عليه بتاريخ 02 فبراير 2016.

قائمة المراجع باللغة الفرنسية

Les ouvrages sur la méthodologie

- 65- GRAWITEZ (Madeleine), Méthodes en sciences sociales, Dalloz, Paris, 2^{ème} éd, 1967.
- 66- GHIGLIONE (Rodolphe) et MATALON (Benjamin), Les enquêtes sociologiques, Théories et pratique, éd Armond Colin, Paris, 1991.
- 67- L'ECUYER (René), Méthodologie de l'analyse de contenu, PU, Quebec, 1990.

Les ouvrages sur la sociologie

- 68- MOBILON-BONFILS (Béatrice), Sociologie politique de l'école, PUF, Paris, 2001.
- 69- RUSSEL (Bertrand), Idéaux politiques, Editions ecosociété, Paris, 2007.
- 70- VAN HAECHT (Anne), L'école à l'épreuve de la sociologie, Ed. De Boeck, Bruxelles, 3^{ème} éd, 2006.

Les ouvrages sur la politique de l'éducation et sa réforme

- 71- ALVAREZ (Céline), Les Lois de l'enfant, Editions Les Arènes, Paris, 2016.
- 72- BAILLARGEON (Normand), La réforme de l'éducation, PU, Montréal, 2009.
- 73- BAILLARGEON (Normand), Anarchisme et éducation, éd. Agone-Mémoires sociales, Paris, 2016.
- 74- BAUMIERS-KLARSFELD (Agnès), Réveiller le désir d'apprendre, Albin Michel, Paris, 2016.
- 75- BLAIS (Marie-Claude) et Gauchet (Marcel), Pour une philosophie politique de l'éducation, Hachette, Paris, 2013.
- 76- CAPERON (Patrick), Pour une éducation au développement durable, éd. Midi-Pyrénées, Toulouse, France, 2012.

- 77- CASAR (Birgean), Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques, Ed. PUF, Paris, 1979.
- 78- CHAIB (Khaled) : Plaidoyer pour une école créatrice de renaissance, Musk, Alger, 2002.
- 79- D'Hainaut (Louis) : Des fins aux objectifs de l'éducation, Nathan, Bruxelles, Belgique, 2^{ème} édition, 1980.
- 80- DUBET (François), Les sociétés et leur chance : emprise du diplôme et cohésion sociale, Seuil, Paris, 2010.
- 81- DUVERGET (Jean-Claude), Au cœur des réformes de l'éducation, éd. du Sekoya, Paris, 2013.
- 82- FOURNIER (Jacques), Politique de l'éducation, Seuil, Paris, 1971.
- 83- FOURNIER (Martine), L'intelligence de l'enfant : l'empreinte du social, Editions Sciences humaines, Paris, 2007.
- 84- GAUCHET (Marcel), La démocratie contre elle-même, Gallimard, Paris, 2016.
- 85- GIROD (Roger), Politiques de l'éducation, PUF – sociologies, Paris, 2013.
- 86- GUTIEREZ (Laurent) et KAHN (Pierre), Le Plan Langevin-Wallon : histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement, PU Nancy, France, 2016.
- 87- KERRERO (Christophe), Ecole, démocratie et société, Ed. Levrault, Paris, 2016.
- 88- KIAMBA (Claude-Ernest), Politiques de l'éducation, formation des compétences et construction de l'Etat, L'harmattan, Paris, 2016.
- 89- MARTUCELLI (Danilo), A l'école, sociologie de l'expérience scolaire, Seuil, Paris, 1996.
- 90- MEIRIEU (Phillipe), L'École, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Editions ESF, Paris, 1989.
- 91- MEYER (Giles) et SCHENK (Spack), La politique de l'éducation socio-éducative, éd. Antipodes, Lausanne, Suisse, 2002.
- 92- OUATTARA (Fatié), Education et citoyenneté : philosophie politique de l'éducation, L'harmattan, Paris, 2016.
- 93- PELPEL (Patrice) : Se former pour enseigner, Documed, France, 1993.

- 94- PESET (Suzanne), L'éducation et son climat, Les éditions ouvrières, Paris, 1962.
- 95- PROST (Antoine), Du changement à l'école, Seuil, Paris, 2013.
- 96- PROST (Antoine) et HEURDIER (Lydie), Les politiques de l'éducation en France, La documentation française, Paris, 2017.
- 97- RAYOU (Patrick), Les 100 mots de l'éducation, PUF, Paris, 2011.
- 98- ROGIERS (Xavier), L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration, Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?, UNESCO, Paris, 2005.
- 99- THELOT (Claude), Réussir l'école, Seuil, Paris, 1999.
- 100- TROGER (Vincent), Le baccalauréat : impasse ou nouvelle chance ?, PUF, Paris, 2016.
- 101- VAN ZANTEN (Agnès), Les politiques de l'éducation, PUF, Paris, 2014.
- 102- WALLON (Henry), La réforme de l'éducation n'aura pas lieu, Robert Laffont, Paris, 1970.
- 103- WARNET (Marc), Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille : histoire, méthodologie et pratique, PUF, Paris, 1998.

Les revues et périodiques

- 104- ADAMS (Raymond), Mesurer les connaissances et compétences des élèves : un nouveau cadre d'évaluation, OCDE, Paris, 1991.
- 105- BOURDIEU (Pierre), Pour un savoir engagé, Le Monde diplomatique, Paris, février 2002.
- 106- CANTIN (Gilles), Une analyse de contenu qualitative, Revue des sciences de l'éducation, Paris, Volume 36, n°01, 2010.
- 107- CARNOY (Martin), Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, UNESCO, n°63, Série : Principes de la planification de l'éducation, Paris, 1999.
- 108- DE KETELE (Jean-Marie) et ROEGIERS (Xavier), La validation selon l'approche par objectifs, Revue de diffusion des savoirs en éducation, Villeneuve d'Ascq, France, 1997.
- 109- DEL REY (Angélique), Le succès mondial des compétences dans l'éducation, histoire d'un détournement, Revue du CIP, Paris, n°73, 2012.

- 110- FERHI (Mohamed), L'optimisation des portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en Algérie, Les archives du CREAD, n°72, Alger, 2005.
- 111- GRIFFTHS (Vincent Llewellyn), Planification de l'éducation, Revue Tiers Monde, Armand Colin, Paris, Tome 06, n°22, 1965.
- 112- LAMER (Sandrine), Allemagne : les réformes de l'éducation, Revue internationale d'éducation de Sèvres, France, 2003.
- 113- MONTAGUTELLI (Malie), L'école américaine entre excellence et égalité des chances, Revue Le Télémaque, Paris, n°20, 2001.
- 114- Perspectives des politiques de l'éducation – les réformes en marche, Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), Paris, 2015.
- 115- POU CET (Bruno) et Prost (Antoine), La réforme de l'éducation, Carrefours de l'éducation, éd. Armand Colin, Paris, n°41, juin 2016.

Les dictionnaires

- 116- CORREARD (Marie-Hélène) et GRUNDY (Valerie), Dictionnaire Oxford, Hachette, 4^{ème} édition, Paris, 2007.
- 117- LONGHI (Vivien), Dictionnaire français de l'éducation, Vuibert, Paris, 2009.
- 118- QUILLET (Aristide), Dictionnaire encyclopédique, Librairie de Quillet, Paris, 1979.

Les Rapports

- 119- ATTALI (Jacques), Vers un modèle européen d'enseignement supérieur, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie de la République Française, Rapport février 1998.

Les Thèses

- 120- BOONE (Damien), Contribution de l'élève au système politique, Thèse de Doctorat en sociologie politique, Université Lille 2, France, 2013.
- 121- MICHON (Sébastien), Socialisation politique de l'élève, Thèse de Doctorat en sociologie, Université de Strasbourg 2, France, 2006.

قائمة المراجع باللغة الانجليزية

Books on methodology

122- KRIPPENDORF (Klaus), Content Analysis, An Introduction To Its Methodology, SAGE Publications, Pennsylvania, 2004.

Books on education policy and its reform

123- ROBINSON (Ken), Creative Schools : The Grassroots Revolution That's Transforming Education, Viking, New York, 2015.

124- SAHLBERG (Pasi), Finnish Lessons, How Can The World Learn From Educational Change In Finland ?, Teaches College Press, New York, 2011.

125- WAYNE (Urban), American Education, A History, Oxfordshire, Taylor and Francis Ltd, London, 2013.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

كتابي

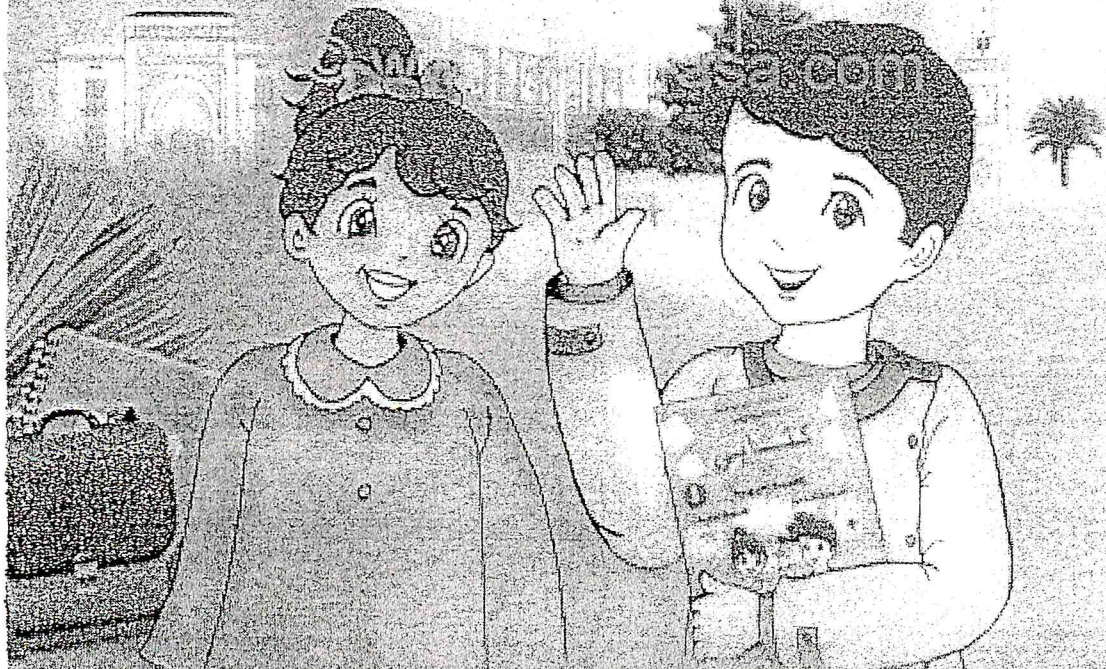
في

1

اللغة العربية

التربية المدنية

التربية الإسلامية



السنة الأولى من التعليم الابتدائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

كتابي

في

2

اللغة العربية

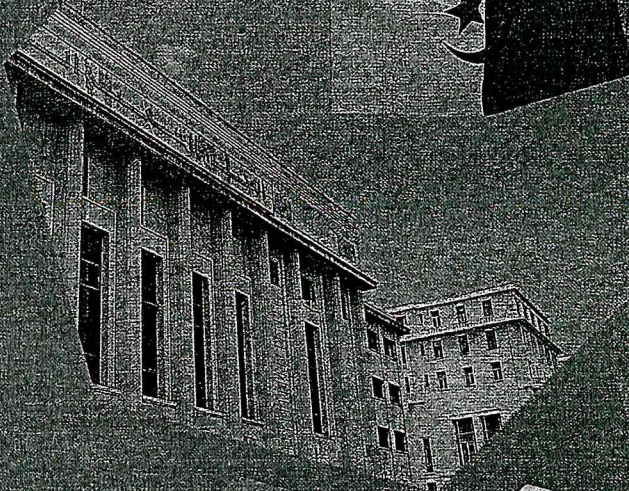
التربية المدنية

التربية الإسلامية



السنة الثانية من التعليم الابتدائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية



التربية المدنية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

التربية المدنية

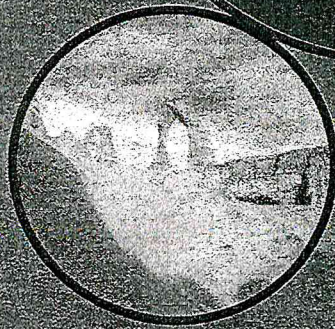
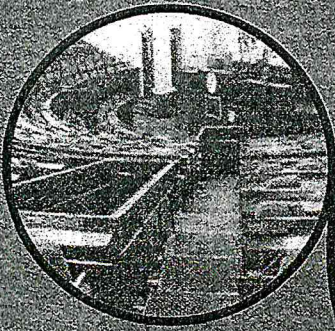
4 ابتدائي



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الجديد في التربية المدنية

للسنة 5 ابتدائي



**قانون رقم 08 - 04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429
الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمن القانون
التوجيهي للتربية الوطنية.**

إنّ رئيس الجمهورية،

- بناء على الدستور، لاسيما المواد 53 و65 و119 و
120 (الفقرتان الأولى و2) و122 - 16 و126 منه،

- وبمقتضى الأمر رقم 66 - 156 المؤرخ في 18
صفر عام 1386 الموافق 8 يونيو سنة 1966 والمتضمن
قانون العقوبات، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى الأمر رقم 75 - 58 المؤرخ في 20
رمضان عام 1395 الموافق 26 سبتمبر سنة 1975
والمتضمن القانون المدني، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى الأمر رقم 76 - 35 المؤرخ في 16 ربيع
الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتعلق
بتنظيم التربية والتكوين، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى القانون رقم 85 - 05 المؤرخ في 26
جمادى الأولى عام 1405 الموافق 16 فبراير سنة 1985
والمتعلق بحماية الصحة وترقيتها، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى القانون رقم 90 - 08 المؤرخ في 12
رمضان عام 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلق
بالبلدية، المتمم،

- وبمقتضى القانون رقم 90 - 09 المؤرخ في 12
رمضان عام 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلق
بالولاية، المتمم،

- وبمقتضى القانون رقم 90 - 21 المؤرخ في 24
محرم عام 1411 الموافق 15 غشت سنة 1990 والمتعلق
بالحاسبة العمومية،

- وبمقتضى القانون رقم 91 - 05 المؤرخ في 30
جمادى الثانية عام 1411 الموافق 16 يناير سنة 1991
والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية، المعدل
والمتمم، لاسيما المادة 15 منه،

- وبمقتضى الأمر رقم 95 - 20 المؤرخ في 19 صفر
عام 1416 الموافق 17 يوليو سنة 1995 والمتعلق بمجلس
الحاسبة،

- وبمقتضى الأمر رقم 95 - 24 المؤرخ في 30 ربيع
الثاني عام 1416 الموافق 25 سبتمبر سنة 1995
والمتعلق بحماية الأملاك العمومية وأمن الأشخاص
فيها،

- وبمقتضى القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي
الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن
القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل،

- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية،
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون،
- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

الفصل الثاني

مهام المدرسة

المادة 3 : في إطار غايات التربية المحددة في المادة 2 أعلاه، تضطلع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.

المادة 4 : تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

ومن ثمة، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي :

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية،

- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية،

- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية،

- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي،

- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومنتينة ودائمة، يمكن توظيفها، بتبصر، في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة، فعليا، في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات،

- وبمقتضى القانون رقم 02 - 09 المؤرخ في 25 صفر عام 1423 الموافق 8 مايو سنة 2002 والمتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم،

- وبمقتضى القانون رقم 04 - 10 المؤرخ في 27 جمادى الثانية عام 1425 الموافق 14 غشت سنة 2004 والمتعلق بالتربية البدنية والرياضة،

- وبمقتضى الأمر رقم 05 - 07 المؤرخ في 18 رجب عام 1426 الموافق 23 غشت سنة 2005 الذي يحدد القواعد العامة التي تحكم التعليم في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة،

- وبعد رأي مجلس الدولة،

- وبعد مصادقة البرلمان،

يصدر القانون الآتي نصه :

الباب الأول

أسس المدرسة الجزائرية

الفصل الأول

غايات التربية

المادة الأولى : يهدف هذا القانون التوجيهي إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية.

المادة 2 : تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.

وبهذه الصفة، تسعى التربية إلى تحقيق الغايات الآتية :

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة،

- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية،

- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي،

المادة 6 : تقوم المدرسة في مجال التأهيل، بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقيهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من :

- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها،

- الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم،

- التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن ، وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية،

- الابتكار واتخاذ المبادرات،

- استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة، بكل استقلالية.

الفصل الثالث

المبادئ الأساسية للتربية الوطنية

المادة 7 : يحتل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية.

المادة 8 : تعد التربية باعتبارها استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا، من الأولوية الأولى للدولة التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، والاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية.

المادة 9 : تساهم الجماعات المحلية، في إطار الاختصاصات المخولة لها قانونا، في التكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، لا سيما في إنجاز الهياكل المدرسية وصيانتها وترقية النشاطات الثقافية والرياضية ومساهمتها في النشاط الاجتماعي المدرسي.

المادة 10 : تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.

المادة 11 : يتجسد الحق في التعليم، بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص فيما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي.

المادة 12 : التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (6) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة.

- ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري،

- ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية،

- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية،

- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية، منذ السنوات الأولى للتمدرس،

- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

المادة 5 : تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

ومن ثمة، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي :

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقيهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين،

- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار،

- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولأثقة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد،

- إعداد التلاميذ بتلقيهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمان،

- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

المادة 16 : تعتبر المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية، وهي الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم.

يجب أن تكون المدرسة في منأى عن كل تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو حزبي.

يمنع منعاً باتاً كل نشاط سياسي أو حزبي داخل مؤسسات التعليم العمومية والخاصة.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادة 17 : تحدد شروط الدخول إلى المؤسسات المدرسية واستعمالها وحمايتها عن طريق التنظيم.

المادة 18 : تعتمد التربية الوطنية على القطاع العمومي.

غير أنه، يمكن فتح المجال للأشخاص الطبيعية أو المعنوية الخاضعة للقانون الخاص، لإنشاء مؤسسات خاصة للتربية والتعليم، تطبيقاً لهذا القانون وللأحكام التشريعية والتنظيمية السارية المفعول.

الباب الثاني

الجماعة التربوية

المادة 19 : تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ وفي الحياة المدرسية وفي تسيير المؤسسات المدرسية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كفايات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها.

المادة 20 : يجب على التلاميذ احترام معلمهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية الآخرين.

يتعين على التلاميذ الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة، لاسيما تنفيذ كل الأنشطة المتعلقة بدراساتهم وكذا المواظبة واحترام التوقيت والسير الحسنة واحترام قواعد سير المؤسسات والحياة المدرسية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية التوجيهات العامة المتعلقة بإعداد النظام الداخلي، المذكور في الفقرة أعلاه.

يتم رفع العلم الوطني وإنزاله مصحوباً بأداء النشيد الوطني، في جميع المؤسسات التربوية العمومية والخاصة.

المادة 21 : يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية.

غير أنه، يمكن تمديد مدة التمدرس الإلزامي بسنتين (2) للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك.

تسهر الدولة بالتعاون مع الآباء على تطبيق هذه الأحكام.

يتعرض الآباء أو الأولياء الشرعيون المخالفون لهذه الأحكام إلى دفع غرامة مالية تتراوح من خمسة آلاف دينار (5.000 دج) إلى خمسين ألف دينار (50.000 دج).

تحدد كفايات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 13 : التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية، في جميع المستويات.

تمنح الدولة، علاوة على ذلك، دعمها لتمدرس التلاميذ المعوزين بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة، لاسيما فيما يخص المنح الدراسية والكتب والأدوات المدرسية، والتغذية والإيواء والنقل والصحة المدرسية.

غير أنه، يمكن أن يطلب من الأولياء المساهمة في تغطية بعض المصاريف المتعلقة بالتمدرس والتي لا تمس بمبدأ مجانية التعليم طبقاً لشروط تحدد عن طريق التنظيم.

المادة 14 : تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقوقهم في التعليم.

يسهر قطاع التربية الوطنية، بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة.

المادة 15 : يتخذ قطاع التربية الوطنية كل إجراء من شأنه تيسير تكيف وإعادة إدماج التلاميذ المتمدرسين في الخارج العائدين إلى أرض الوطن في المسارات المدرسية الوطنية.

ويمكن قطاع التربية الوطنية أن يقوم، بالتنسيق مع البعثات الدبلوماسية الوطنية في الخارج، وبموافقة الدول المستقبلة، بتعليم اللغة العربية واللغة الأمازيغية والثقافة الإسلامية لأبناء الجالية الوطنية في المهجر.

تحدد كفايات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 26 : يمكن جمعيات أولياء التلاميذ المنشأة طبقا للتشريع الساري المفعول، تقديم اقتراحات إلى الوزير المكلف بالتربية الوطنية ولمديريات التربية بالولايات.

الباب الثالث تنظيم التمدرس

المادة 27 : تتكون منظومة التربية الوطنية من المستويات التعليمية الآتية :
- التربية التحضيرية،
- التعليم الأساسي، الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط،
- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

الفصل الأول أحكام مشتركة

المادة 28 : في إطار غايات ومهام المدرسة، يصدر الوزير المكلف بالتربية الوطنية البرامج التعليمية لكل مستوى تعليمي، كما يحدد الطرائق والمواقيت على أساس اقتراحات المجلس الوطني للبرامج المنشأ بموجب المادة 30 أدناه.

المادة 29 : تشكل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي الرسمي والإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية المنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية منها والخاصة.

المادة 30 : ينشأ، لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية، مجلس وطني للبرامج.

يكلف المجلس الوطني للبرامج بإبداء الرأي وتقديم اقتراحات بشأن كل قضية لها علاقة بالبرامج والطرائق والمواقيت والوسائل التعليمية.

تحدد صلاحيات هذا المجلس وتشكيلته وكيفية تنظيمه وسيره عن طريق التنظيم.

المادة 31 : تستغرق السنة الدراسية بالنسبة إلى التلاميذ إثنين وثلاثين (32) أسبوع دراسة على الأقل، موزعة على فترات تفصلها عطل مدرسية، يحددها سنويا الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 32 : يمكن الإدارات والجماعات المحلية والجمعيات ذات الطابع العلمي والثقافي والرياضي والاجتماعي المهني أن تساهم في أنشطة مكملة للمدرسة دون أن تحل هذه النشاطات محل النشاطات التربوية الرسمية.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادة 22 : يجب على المعلمين والمربين عموما، التقيد الصارم بالبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية.

يكلف المعلمون، من خلال القيام بمهامهم وسلوكهم وتصرفهم، بتربية التلاميذ على قيم المجتمع الجزائري، وذلك بالتنسيق الوثيق مع الأولياء والجماعة التربوية.

يجب على المعلمين التقيد، أثناء القيام بواجبهم المهني، بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وإقامة علاقات أساسها الاحترام المتبادل والنزاهة والموضوعية، مع التلاميذ.

المعلمون مسؤولون عن الضرر الذي يسببه تلاميذهم في الوقت الذي يكونون فيه تحت رقابتهم.

المادة 23 : يمارس مديرو المدارس الابتدائية ومدارس التعليم المتوسط والثانويات، باعتبارهم موظفين للدولة، موكلين من طرفها، سلطتهم على جميع المستخدمين المعيّنين أو الموضوعين تحت التصرف، ويتحملون مسؤولية الأداء المنتظم لمهام المؤسسة التي كلفوا بإدارتها.

كما أنهم مسؤولون عن حفظ النظام وأمن وسلامة الأشخاص والممتلكات، ولهذا الغرض فهم مؤهلون، عند وجود صعوبات جسيمة، لاتخاذ كل الإجراءات التي يملئها الوضع لضمان السير العادي للمؤسسة.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادة 24 : يسهر سلك التفتيش في إطار المهام الموكلة له، على متابعة تطبيق النصوص التشريعية والتنظيمية والتعليمات الرسمية داخل مؤسسات التربية والتعليم بما يكفل ضمان حياة مدرسية يسودها الجد والعمل والنجاح.

المادة 25 : يشارك الأولياء، بصفقتهم أعضاء في الجماعة التربوية، مباشرة في الحياة المدرسية، بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين والمربين ورؤساء المؤسسات، وبالمساهمة في تحسين الاستقبال وظروف تدرس أبنائهم. كما يشاركون، بطريقة غير مباشرة، عن طريق ممثليهم في مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية، المنشأة لهذا الغرض.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفية إنشاء وسير المجالس المذكورة أعلاه.

- غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية،

- تطوير ممارستهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة عن النشاطات المقترحة ومن اللعب،

- اكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة.

يتعين على مسؤولي المدارس التحضيرية، بالتنسيق مع الهياكل الصحية، الكشف عن كل أشكال الإعاقة الحسية أو الحركية أو العقلية للأطفال والعمل على معالجتها قصد التكفل بها بصفة مبكرة.

المادة 40 : تمنح التربية التحضيرية في المدارس التحضيرية وفي رياض الأطفال وفي أقسام الطفولة المفتوحة بالمدارس الابتدائية.

المادة 41 : بغض النظر عن الطابع غير الإلزامي للتربية ما قبل المدرسية، تسهر الدولة على تطوير التربية التحضيرية وتواصل تعميمها بمساعدة الهيئات والإدارات والمؤسسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص.

المادة 42 : يمكن الهيئات والإدارات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات العمومية والتعاضديات والجمعيات ذات الطابع الاجتماعي والثقافي والمنظمات الاجتماعية المهنية أن تفتح هياكل للتربية التحضيرية، بترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

كما يمكن الأشخاص الطبيعية والمعنوية الخاضعة للقانون الخاص فتح هياكل للتربية التحضيرية بناء على ترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية، طبقا للأحكام التشريعية والتنظيمية السارية المفعول.

المادة 43 : الوزير المكلف بالتربية الوطنية مسؤول، في مجال التربية التحضيرية، خصوصا على ما يأتي:

- إعداد البرامج التربوية،
- تحديد المقاييس المتعلقة بالهياكل والأثاث المدرسي والتجهيزات والوسائل التعليمية،
- تحديد شروط قبول التلاميذ،
- إعداد برامج تكوين المربين،
- تنظيم التفتيش والمراقبة التربوية.

تحدد كفاءات تطبيق أحكام هذه المادة، عند الاقتضاء، عن طريق التنظيم.

تحدد كفاءات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 33 : يتم التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم.

المادة 34 : يدرج تعليم اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية، من أجل الاستجابة للطلب المعبر عنه عبر التراب الوطني.

تحدد كفاءات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 35 : يتم التكفل بتعليم اللغات الأجنبية وفق شروط تحدد عن طريق التنظيم.

المادة 36 : يمنح تعليم المعلوماتية في كافة مؤسسات التربية والتعليم.

وبهذه الصفة، تتخذ الدولة كل إجراء من شأنه ضمان تزويد المؤسسات العمومية بالتجهيزات اللازمة.

المادة 37 : تعليم مادة التربية البدنية والرياضية إجباري على كل التلاميذ والتلميذات من بداية التمدرس إلى نهاية التعليم الثانوي.

تحدد كفاءات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

الفصل الثاني

التربية التحضيرية

المادة 38 : تشتمل التربية ما قبل المدرسية التي تسبق التمدرس الإلزامي، على مختلف مستويات التكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال الذين يتراوح سنهم بين ثلاث (3) وست (6) سنوات.

التربية التحضيرية بمفهوم هذا القانون، هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس (5) وست (6) سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

المادة 39 : تهدف التربية التحضيرية بالخصوص إلى:

- العمل على تفتح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي،

- توعيتهم بكيانهم الجسمي، لاسيما بإكسابهم، عن طريق اللعب، مهارات حسية وحركية،

المادة 47 : يمنح التعليم الابتدائي، الذي يستغرق خمس (5) سنوات، في المدارس الابتدائية.

يمكن أن يمنح التعليم الابتدائي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 48 : سن الدخول الى المدرسة الابتدائية هي ست (6) سنوات كاملة.

غير أنه، يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 49 : تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى متوسط.

المادة 50 : يمنح التعليم المتوسط، الذي يستغرق أربع (4) سنوات في المتوسطات.

يمكن أن يمنح التعليم المتوسط في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 51 : تتوج نهاية التمدرس في التعليم المتوسط بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة تدعى "شهادة التعليم المتوسط".

تحدد كفايات منح شهادة التعليم المتوسط عن طريق التنظيم.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي.

المادة 52 : يوجه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الناجحون طبقا لإجراءات المذكورة في المادة 51 أعلاه، إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو إلى التعليم المهني، وذلك حسب رغباتهم ووفقا للمقاييس المعتمدة في إجراءات التوجيه.

يمكن التلاميذ غير الناجحين، الالتحاق إما بالتكوين المهني وإما بالحياة العملية إذا بلغوا سن السادسة عشر (16) سنة كاملة.

الفصل الرابع

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

المادة 53 : يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي.

الفصل الثالث

التعليم الأساسي

المادة 44 : يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع.

المادة 45 : يهدف التعليم الأساسي، في إطار مهمته المحددة في المادة 44 أعلاه، على الخصوص إلى ما يأتي:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والاسباب،

- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من :

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم،

- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك،

- التشجيع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع،

- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج،

- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم،

- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية،

- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية،

- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل،

- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى،

- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

المادة 46 : مدة التعليم الأساسي تسع (9) سنوات، وتشتمل على التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

يجب أن يتمتع مدير مؤسسة خاصة للتربية والتعليم بالجنسية الجزائرية.

لا يمكن، ومهما كانت الأسباب، خوصصة المؤسسات المدرسية العمومية.

المادة 59 : طبقا لأحكام المادة 33 أعلاه، يمنح التعليم في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، باللغة العربية في جميع المستويات وفي جميع المواد.

المادة 60 : تلزم المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم بتطبيق برامج التعليم الرسمية التي يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

يخضع كل نشاط تربوي أو بيداغوجي تعتمده المؤسسات إضافته، علاوة على النشاطات التي تحتويها البرامج الرسمية، إلى ترخيص مسبق من الوزير المكلف بالتربية الوطنية، وإلى أحكام هذا القانون لاسيما المادة 2 منه.

المادة 61 : يجب أن تكون شروط توظيف مدير مؤسسة خاصة للتربية والتعليم ومستخدمي التربية والتعليم العاملين بها مطابقة على الأقل للشروط المطلوبة في توظيف نظرائهم العاملين في مؤسسات التربية والتعليم العمومية.

المادة 62 : يتعرض مؤسسو ومديرو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المخالفون لأحكام المواد 59 و60 و61 أعلاه، إلى العقوبات المنصوص عليها قانونا.

المادة 63 : يتوج تدرّس التلاميذ في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم بالامتحانات التي ينظمها القطاع العام، بنفس الصيغة وبنفس الشروط المطبقة على التلاميذ المتمدرسين في مؤسسات التربية والتعليم العمومية.

المادة 64 : يمكن نقل تلاميذ من مؤسسة خاصة للتربية والتعليم إلى مؤسسة عمومية، ومن مؤسسة عمومية إلى مؤسسة خاصة، وفقا لتدابير يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 65 : يمارس الوزير المكلف بالتربية الوطنية، الرقابة البيداغوجية والإدارية على المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، بنفس الكيفية التي يمارسها على المؤسسات العمومية.

الفصل السادس

الإرشاد المدرسي

المادة 66 : يشكل الإرشاد المدرسي والاعلام الخاص بالمنافذ المدرسية والجامعية والمهنية فعلا تربويا يهدف

يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي، إلى تحقيق المهام الآتية :

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية،

- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات،

- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب، تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم،

- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

المادة 54 : يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الذي يدوم ثلاث (3) سنوات، في الثانويات.

يمكن أن يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 55 : ينظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في شعب. كما يمكن تنظيمه في :

- جذوع مشتركة، في السنة الأولى،

- شعب، بداية من السنة الثانية.

تحدد الشعب من طرف الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 56 : تتوج نهاية التمدرس في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، تدابير منح شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي.

الفصل الخامس

الأحكام المتعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة

المادة 57 : يخضع فتح مؤسسات التربية والتعليم الخاصة، المذكورة في المواد 47 و50 و54 أعلاه، لاعتماد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، طبقا للقانون ووفقا لدفتر شروط وإجراءات وشروط تحدد عن طريق التنظيم.

المادة 58 : لكل شخص طبيعي أو معنوي خاضع للقانون الخاص، وتتوفر فيه الشروط المحددة قانونا، الحق في فتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم.

المادة 70 : يتم تقييم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العديدة والتقديرية التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية طبيعة مراقبة الأنشطة التربوية وتيرتها تماشياً والمستويات التعليمية والمواد الدراسية.

المادة 71 : يخضع الانتقال من قسم إلى قسم، ومن طور إلى طور ومن مستوى إلى مستوى إلى تتبع خاص للتلاميذ من طرف المعلمين والمربين وكذا من طرف مستخدمين مختصين في علم النفس المدرسي والتوجيه المدرسي والمهني، لتسهيل التكيف مع التغيرات في تنظيم التعليم وضمان الاستمرارية التربوية.

المادة 72 : يتم إعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم ونتائج عمليات التقييم الدورية والقرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة :

- الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي،
- الاتصالات واللقاءات مع مدرسي القسم والمربين،
- وعند الاقتضاء، مع المستخدمين المختصين في علم النفس المدرسي وفي التوجيه،
- الاجتماعات المشتركة بين الأولياء والمدرسين.

الباب الرابع تعليم الكبار

المادة 73 : يهدف تعليم الكبار الى محو الأمية والرفع المستمر لمستوى التعليم والثقافة العامة للمواطنين.

يوجه هذا التعليم بصفة مجانية إلى الشباب والكبار الذين لم يستفيدوا من تعليم مدرسي أو كان تعليمهم المدرسي منقوصاً، أو الذين يطمحون إلى تحسين مستواهم الثقافي أو الارتقاء في المجالين الاجتماعي والمهني.

المادة 74 : يمنح تعليم الكبار في :

- مؤسسات تنشأ خصيصاً لهذا الغرض،
- أو مؤسسات التربية والتكوين،
- أو المؤسسات الاقتصادية وفي أماكن العمل،
- أو بطريقة عصامية بمساعدة التكوين عن بعد أو بدونه،
- أو محلات تابعة للجمعيات التي تنشط في الميدان.

إلى مساعدة كل تلميذ طوال تدرسه، على تحضير توجيهه وفقاً لاستعداداته وقدراته ورغباته وتطلعاته، ومقتضيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، لتمكينه تدريجياً من بناء مشروعه الشخصي والقيام باختياراته المدرسية والمهنية عن دراية.

المادة 67 : يتولى الإرشاد والإعلام المربون والمعلمون ومستشارو التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات المدرسية وفي المراكز المتخصصة.

ينبغي تشجيع التلميذ على البحث بإمكانياته الخاصة على المعلومات المفيدة التي تمكنه من القيام باختيارات مناسبة.

المادة 68 : تتولى المراكز المتخصصة المذكورة في المادة 67 أعلاه، عملية التحضير لتوجيه التلاميذ نحو مختلف مسارات الدراسة والتكوين المقترحة بعد التعليم الأساسي، بناء على:

- استعدادات التلاميذ وقدراتهم ورغباتهم،
 - متطلبات التخطيط المدرسي،
 - معطيات النشاط الاجتماعي والاقتصادي.
- وتتولى هذه المراكز، خصوصاً، ما يأتي :
- تنظيم حصص إعلامية ومقابلات فردية،
 - القيام بدراسات نفسية،
 - متابعة تطور نتائج التلاميذ طوال مسارهم الدراسي،

- اقتراح تدابير لتسهيل عملية التوجيه وإعادة توجيهه بإسهام أولياء التلاميذ،

- الإسهام في إدماج خريجي المنظومة التربوية في الوسط المهني.

تحدد كفايات إنشاء وتنظيم وسير مراكز التوجيه المدرسي والمهني عن طريق التنظيم.

الفصل السابع التقييم

المادة 69 : التقييم عملية تربوية تدرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم.

يحدد التقييم ويقيس دورياً مردود كل من التلميذ والمؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها.

تحدد كفايات التقييم بموجب قرار يصدره الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 78 : كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر، طوال مسارها المهني.

يهدف التكوين المستمر، أساسا، إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم.

تتم عمليات التكوين المستمر في المؤسسات المدرسية وفي مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية و/أو في مؤسسات متخصصة تابعة لقطاع التعليم العالي.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفية تنظيم التكوين المستمر.

المادة 79 : تنشأ عطلة التحرك المهني.

يقصد بعطلة التحرك المهني، في مفهوم هذا القانون، عطلة مدفوعة الأجر يمكن منحها لمستخدمي التعليم قصد تعميق معارفهم في مجال تخصصهم أو التحضير لتغيير نشاطهم داخل قطاع التربية، أو داخل قطاع آخر تابع للوظيفة العمومية.

تحدد كيفية منح عطلة التحرك المهني وشروطها عن طريق التنظيم.

المادة 80 : تضمن الدولة توفير الموارد والوسائل الضرورية لإعطاء مستخدمي التربية الوطنية منزلة معنوية واجتماعية واقتصادية تمكنهم من العيش الكريم والقيام بمهمتهم في ظروف لائقة.

وفي هذا الإطار، يجب أن تبرز القوانين الأساسية لمستخدمي التربية خصوصيتهم وتضمن موقعهم في سلم أسلاك الوظيفة العمومية.

تحدد صيغ التكفل بالمتطلبات الاجتماعية والمهنية لمستخدمي التربية عن طريق التنظيم.

الباب السادس

مؤسسات التربية والتعليم العمومية وهيكل ونشاطات الدعم والأجهزة الاستشارية

الفصل الأول

مؤسسات التربية والتعليم العمومية

المادة 81 : يمنح التعليم في مؤسسات التربية والتعليم العمومية الآتية :

- المدرسة التحضيرية،
- المدرسة الابتدائية،
- المتوسطة،
- الثانوية.

تحدد كيفية تنظيم تعليم الكبار عن طريق التنظيم.

المادة 75 : يمكن أن يحضر تعليم الكبار، على غرار مؤسسات التربية، للمشاركة في :

- الامتحانات والمسابقات التي تنظمها الدولة،
- مسابقات الدخول إلى المدارس، المراكز ومعاهد التكوين العام أو المهني.

الباب الخامس

المستخدمون

المادة 76 : يتكون مستخدمو قطاع التربية الوطنية من الفئات الآتية:

- مستخدمو التعليم،
- مستخدمو إدارة مؤسسات التعليم والتكوين،
- مستخدمو التربية،
- مستخدمو التفتيش والمراقبة،
- مستخدمو المصالح الاقتصادية،
- مستخدمو علم النفس والتوجيه المدرسي والمهني،

- مستخدمو التغذية المدرسية،

- مستخدمو السلك الطبي والشبه الطبي،

- مستخدمو الأسلاك المشتركة.

تحدد شروط التوظيف وتسيير المسارات المهنية لمختلف فئات المستخدمين طبقا لأحكام القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية والقوانين الأساسية الخاصة.

المادة 77 : يتلقى مستخدمو التعليم تكويننا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم.

التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم، هو تكوين من مستوى جامعي، ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي، بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها.

يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية، ويمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.

تحدد كيفية تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

- اقتناء التجهيزات التعليمية وتوزيعها وصيانتها.

يمكن إنشاء هياكل أخرى يملئها تطور منظومة التربية عند الحاجة بمرسوم.

المادة 88 : تحدد الأحكام المتعلقة بمهام وتنظيم وسير هذه الهياكل عن طريق التنظيم.

الفصل الثالث

البحث التربوي والوسائل التعليمية

المادة 89 : يندرج البحث التربوي في قطاع التربية الوطنية، ضمن السياسة الوطنية للبحث العلمي.

تحدد كفاءات تنظيم البحث التربوي في قطاع التربية الوطنية عن طريق التنظيم.

المادة 90 : يهدف البحث التربوي إلى التحسين المستمر لمردود المؤسسة التربوية وتنوع التعليم المنوع، كما يسمح بتجديد المحتويات والطرائق والوسائل التعليمية.

وحتى يستجيب البحث التربوي لاحتياجات المعلمين وتحسين مردود النظام التربوي، فلا بد من إشراكهم فيه وإدراج عمليات التكوين في محيطه وتطوير نشاطاته في ميادين التقييم التربوي وضمان نشر نتائجه وتثمينها.

تنشأ على المستوى الجهوي والولائي ملحقات لمؤسسات متخصصة في البحث التربوي.

تحدد شروط إنشاء هذه الملحقات وسيرها عن طريق التنظيم.

المادة 91 : يفتح مجال تأليف الكتب المدرسية للكفاءات الوطنية، غير أن توزيع أي كتاب مدرسي في المؤسسات المدرسية، يخضع لاعتماد يمنحه الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 92 : تسهر الدولة على توفير الكتب المدرسية المعتمدة واتخاذ التدابير الكفيلة بتسهيل اقتنائها من طرف جميع التلاميذ.

المادة 93 : يخضع استعمال الوسائل التعليمية المكتملة والكتب شبه المدرسية في المؤسسات المدرسية، لمصادقة الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 94 : تحدد شروط الحصول على الاعتماد والمصادقة المذكورين، على التوالي، في المادتين 91 و93 أعلاه، عن طريق التنظيم.

المادة 82 : يخضع إنشاء وإلغاء المدارس التحضيرية والمدارس الابتدائية إلى سلطة الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

تنشأ المتوسطات وتلغى بموجب مرسوم.

تنشأ الثانويات وتلغى بموجب مرسوم.

المادة 83 : تحدد الأحكام المتعلقة بتنظيم وسير مؤسسات التربية والتعليم العمومية عن طريق التنظيم.

المادة 84 : يسير المدارس الابتدائية طاقم إداري يتناسب مع عدد التلاميذ.

تحدد كفاءات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 85 : تفتح أقسام للتعليم المكيف بالمدارس الابتدائية للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون تأخرًا مدرسيًا أو صعوبات في التعليم.

يحدد وزير التربية الوطنية كيفية فتح هذه الأقسام.

المادة 86 : تنشأ أقسام ومؤسسات عمومية متخصصة للتعليم الثانوي تتكفل بالاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي المواهب المتميزة الذين يحصلون على نتائج تثبت تفوقهم.

تحدد كفاءات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

الفصل الثاني

هياكل الدعم

المادة 87 : يتوفر قطاع التربية الوطنية على هياكل دعم تتكفل خصوصًا بالمهام الآتية :

- تكوين المستخدمين وتحسين مستواهم،
- محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم والتكوين عن بعد،
- البحث التربوي والتوثيق والأنشطة المرتبطة بالكتب المدرسية والوسائل التعليمية،
- تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها،
- التقييم والامتحانات والمسابقات،
- علم النفس المدرسي، التوجيه والإعلام الخاص بالدراسات والتكوين والمهن،
- البحث في المجال اللغوي،

الفصل السادس الأجهزة الاستشارية

المادة 102 : ينشأ لدى الوزير المكلف بالتربوية الوطنية، مجلس وطني للتربوية والتكوين.

يشكل المجلس الوطني للتربوية والتكوين الجهاز المناسب للتشاور والتنسيق، ويضم ممثلي مستخدمي مختلف قطاعات المنظومة الوطنية للتعليم والشركاء الاجتماعيين وقطاعات النشاط الوطني المعنية.

يعنى المجلس الوطني للتربوية والتكوين بدراسة ومناقشة كل القضايا المتعلقة بأنشطة المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها، لاسيما بالتنظيم والتسيير، والسير والمردودية والابتكار والتجديد التربويين والعلاقات مع المحيط.

تحدد صلاحيات المجلس الوطني للتربوية والتكوين وتشكيلته وكيفية تنظيمه وسيره عن طريق التنظيم.

المادة 103 : ينشأ لدى الوزير المكلف بالتربوية الوطنية، مرصد وطني للتربوية والتكوين.

يعنى المرصد الوطني للتربوية والتكوين بمعاينة سير المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها، وتحليل العوامل الحاسمة في وضعيات التعليم والتعلم وتقييم نوعية الخدمات التربوية، وأداءات المدرسين والمتعلمين، وإبداء اقتراحات لاتخاذ تدابير التصحيح أو التحسين.

تحدد تشكيلة المرصد الوطني للتربوية والتكوين وكيفية تنظيمه وسيره عن طريق التنظيم.

المادة 104 : يمكن إنشاء أجهزة استشارية أخرى يملئها تطور المنظومة التربوية الوطنية.

الباب السابع أحكام ختامية

المادة 105 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القانون، لاسيما أحكام الأمر رقم 76 - 35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتعلق بتنظيم التربوية والتكوين، المعدل والمتمم.

المادة 106 : ينشر هذا القانون في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008.

عبد العزيز بوتفليقة

المادة 95 : يحدد الوزير المكلف بالتربوية الوطنية المدونات الخاصة بالكتب المدرسية والوسائل التعليمية والتجهيزات التقنية - التربوية.

الفصل الرابع النشاط الاجتماعي

المادة 96 : تسعى الدولة، قصد الحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتوفير ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة، إلى الحث على التضامن المدرسي والتضامن الوطني، وتعمل على تطوير النشاط الاجتماعي داخل المؤسسات المدرسية، بمشاركة الجماعات المحلية والقطاعات المعنية.

المادة 97 : يضمن النشاط الاجتماعي للتلاميذ مجموع الإعانات المتعددة والمرتبطة على الخصوص باقتناء الوسائل التعليمية والأدوات المدرسية والنقل والتغذية والصحة المدرسية والنشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية.

المادة 98 : تحدد كيفية تطبيق الأحكام المرتبطة بالنشاط الاجتماعي عن طريق التنظيم.

الفصل الخامس الخريطة المدرسية

المادة 99 : تهدف الخريطة المدرسية إلى تنظيم مواقع إنشاء مختلف أنواع المؤسسات المدرسية العمومية والهيكل المرافقة، لضمان أحسن خدمة للشريحة المعنية بالتمدرس.

المادة 100 : إعداد الخريطة المدرسية مهمة مشتركة بين القطاعات وتندرج ضمن السياسة العامة للسكن والتهيئة العمرانية.

ويرتكز إعداد الخريطة المدرسية على :

- استشارة دورية بين مصالح الوزارة المكلفة بالتربوية الوطنية والإدارات المعنية والجماعات المحلية،

- جمع ومعالجة البيانات الواردة من البلديات والولايات ومديريات التربوية بالولايات.

المادة 101 : تحدد كيفية إعداد الخريطة المدرسية وتنفيذها ومراقبتها عن طريق التنظيم.