وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر-2-
أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية قسم علوم اللسان

المنظومة المعرفية والاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني
دراسة في الأصول والمفاهيم
الطوران الابتدائي والمتوسط أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث(ل.م.د)

إعداد الطالب: إشراف الأستاذة الدكتورة
ناصر رحال حفصة فقاص

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
1	عبد المجيد سالمي	أستاذ	جامعة الجزائر 2	رئيسا
2	حفصة فقاص	استاذ	جامعة الجزائر 2	مشرفا ومقررا
3	فاطمة الزهراء زيبوش	أستاذ	جامعة الجزائر 2	ممتحنا
4	محمد حمراوي	أستاذ	جامعة الجزائر 2	ممتحنا
5	الطاهر لوصيف	أستاذ	المركز العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية	ممتحنا
6	فتيحة بلغدوش	أستاذ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023/2022

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر-2-
أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان

المنظومة المعرفية والاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني
دراسة في الأصول والمفاهيم
الطوران المتوسط والابتدائي أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث(ل.م.د)

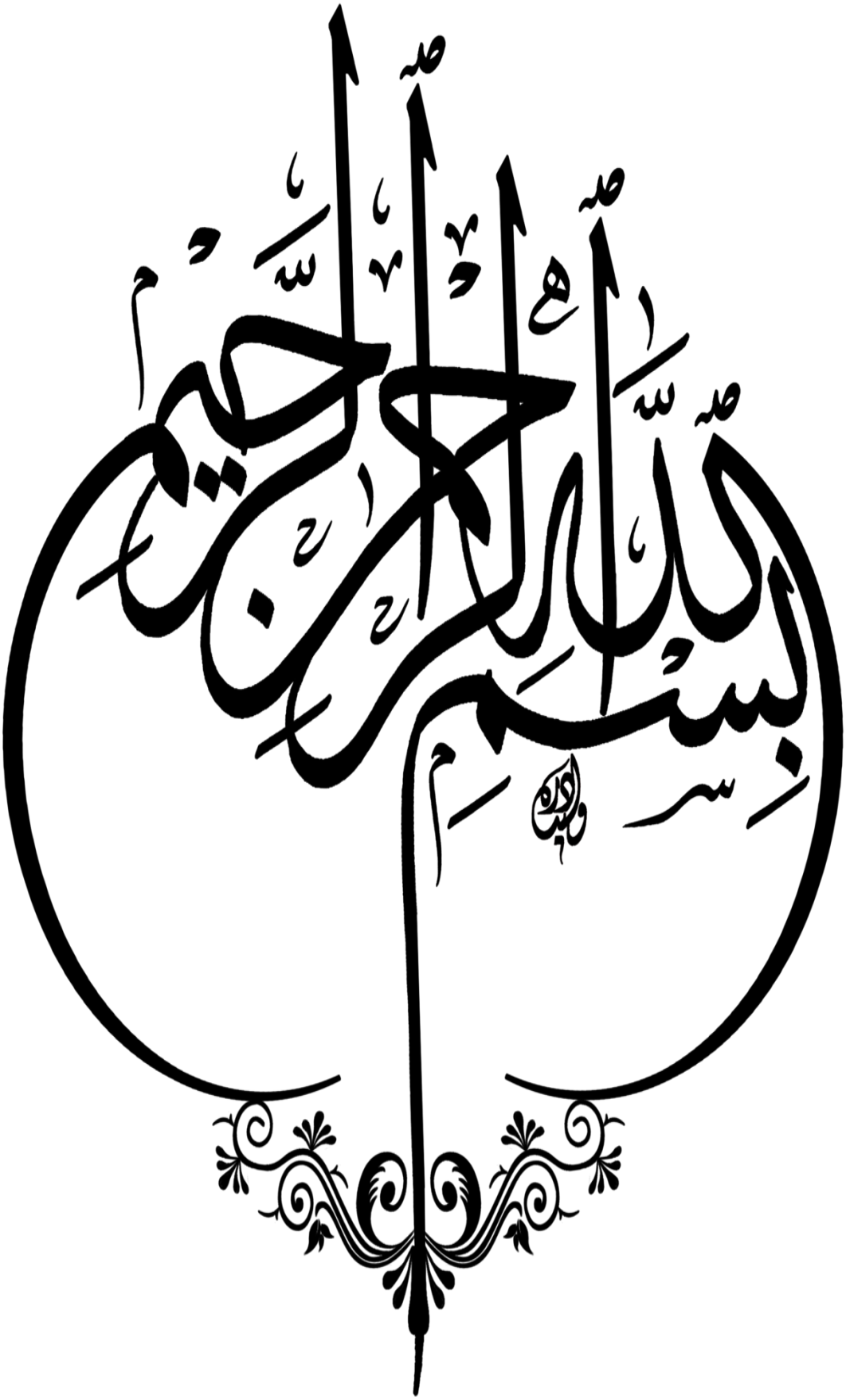
إعداد الطالب:
ناصر رحال

إشراف الأستاذة الدكتورة
حفصة فقاص

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
1	عبد المجيد سالمي	أستاذ	جامعة الجزائر 2	رئيسا
2	حفصة فقاص	استاذ	جامعة الجزائر 2	مشرفا ومقررا
3	فاطمة الزهراء زيبوش	أستاذ	جامعة الجزائر 2	ممتحنا
4	محمد حمراوي	أستاذ	جامعة الجزائر 2	ممتحنا
5	الطاهر لوصيف	أستاذ	المركز العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية	ممتحنا
6	فتيحة بلغدوش	أستاذ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	ممتحنا

السنة الدراسية 2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال تعالى ﴿ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ ﴾ في البداية الشكر لله والحمد لله، في علاه فإليه ينسب الفضل كله في إتمام – والكمال يبقى لله وحده– هذا العمل، ثم الشّكر جزيل الشكر والعرفان للأستاذة المشرفة، الأستاذة الدكتورة فقاص حفصة على صبرها علينا، وعلى توجيهاتها ونصائحها القيمة التي أضاءت لنا عتمة طريق البحث وكانت معنا في كل خطواتنا، رغم كثرة مشاغلها، فلها جزيل الشكر والثناء، كما نشكر الأستاذ الدكتور سالمي عبد المجيد الذي لم يبخل علينا هو الأخر بتوجيهاته ونصائحه، فقد كان باب مكتبه مفتوحا دائما للطلبة،فألف شكر أستاذي، والشكر موصول أيضا لكل أساتذتي في قسم علوم اللسان، الذين رافقونا خلال مرحلة التكوين وهم أيضا لم يبخلوا علينا بما جاد الله عليهم من علم ومعرفة، فشكرا ألف شكر أساتذتي، ودمتم شموعا تضيء غياهب الجهل.

إهداء

إلى روحي والديا رحمهما الله وجعل الجنة مأواهما، إلى سندي ورفيقة دربي زوجتي وأم أولادي

وإلى أبنائي إسحاق ورائف، إلى أخي الطاهر وسعد، إلى إخوتي

وأخواتي كل باسمه، إلى جميع زملائي وخاصة ذهبي أحمد

ودحمان ونور الدين بن قوية، إلى صديقي

رضا زواري خاصة

نهدي هذا العمل

مقدمة

مقدمة

واجهت المدرسة الجزائرية ومنظومتها التربوية عامة مع الألفية الثالثة، وكمثيلاتها من منظومات التربية والتعليم العالمية، مشكلة المد العولمي والمعرفي والثقافي الذي حمل معه تغييرات كثيرة سواء على مستوى القيم الاجتماعية، أو الأطر الثقافية، مما عجل بإصلاح المناهج في منظومتنا التربوية قصد التكيف مع كل تلك المتغيرات ومختلف الأوضاع والرهانات، والتعامل بجدية مع تحولات العولمة وامتلاك أدواتها وآلياتها، إذ لا يخفى على أحد الدور الذي تؤديه المدرسة في تأهيل الأفراد وإعدادهم حتى يكونوا إجابيين في مشروع مجتمعي نهضوي حداثي يواكب المد العولمي و يتكيف مع الواقع الجديد ويتعامل معه بكل ندية وثقة، وهذا لن يتأتّى إلاّ من خلال تحديث المناهج المدرسية وتطويرها، وجعلها مسايرة لمناهج المدرسة العالمية، مع المحافظة على قيم الهوية الوطنية والخصوصيات الاجتماعية حتّى لا تنصهر في هذا النموذج العالمي الذي يسعى إلى إعادة تشكيل نظم العالم وقيمه وثقافته وإلغاء الحدود مهما كان نوعها، سواء كانت لغوية أو اجتماعية، ثقافية أو عقائدية كذلك، وقد عملت الجزائر منذ الاستقلال على إصلاح التعليم ومناهجه من خلال نصوص تنظيمية تمثلت نواتها الأولى في أمرية عشرة أفريل سنة ست وسبعون تسع مائة وألف، والتي حددت وبدقة الإطار العام للإصلاح التربوي فحاولت النهوض بالمدرسة الجزائرية، وخلق مشروع تربوي يضمن التعليم والتعلم للجميع من خلال تكوين منسجم شامل ومواكب لتلك المرحلة، مع العمل بتوصيات لجنة اليونسكو الداعية لخلق مجتمع متعلم، وفي إطار الهوية الوطنية والقيم الجزائرية سعت لتكريس مبدأ التعاون مع الدول في مجال التعليم وبناء المناهج، من أجل النهوض بالفرد والمجتمع، معا في إطار الروح الوطنية والبعد الحداثوي والطابع العلمي والتكنولوجي للمدرسة، ثم جاءت مرحلة تعريب التعليم ومشروع المدرسة الأساسية، كرؤية لتجويد مخرجات المدرسة الجزائرية وتحسين نظم التكوين والتعليم فيها، وإعادة هيكلة جديدة للمنظومة التربوية لتوافق في مسارها التصور العالمي، وتحقق الأهداف التي يسعى إليها المجتمع، واستمرت برامج الإصلاح بعد ذلك، وتوالت لتثبت رؤية جديدة أخرى، في مشروع آخر تبنته وزارة التربية الوطنية سنة ثلاثة وألفين في مراجعة شاملة للمنظومة، فكانت فترة مخاض عسير نظرا للأوضاع والظروف الصعبة التي عرفتها الجزائر على المستوى الداخلي خاصة، مما حتم عليها إعادة النظر في فلسفة التربية ومناهج التعليم بما يتناسب وتحديات هذه المرحلة والمراحل القادمة، ويحقق الأهداف، إضافة إلى تحديث وتطوير المناهج ومقاربات التعليم والتعلم، خاضت الجزائر تحديات عديدة في مجال تحديد وتطوير الهياكل المدرسية والبنى التحتية التي تمثل عنصرا مهما في رؤية الإصلاح الشاملة، وأيضا تحديث الكتب

المدرسية ومراجعة المقررات الدراسية والمحتويات المعرفية فيها، حتى تكون مرآة تعكس طموحات التغيير والتحديث والتطوير الذي تبنته المنظومة التربوية، وأعطت لمستويات التعليم والتعلم الثلاث مكانة مهمة ومجالا فسيحا من المراجعة والدراسة وخاصة في الطورين الابتدائي والمتوسط، اللذين عرفا مراجعة شاملة من خلال منهاج الكفاءات، الذي كان رؤية طموحة من المدرسة الجزائرية وقراءة جديدة لأهداف تربوية أكثر مرونة وفاعلية، من خلال أجرأة الفعل التربوي، ونقل الممارسة التعليمية التعلمية إلى مستوى آخر من النضج المعرفي والفكري المرتبط مباشرة بواقع الفرد والمجتمع، من خلال تحويل المعرفة المكتسبة إلى كفاءة، ولكن سرعان ما تثاقلت خطوات المدرسة من جديد فلم تعكس مخرجات التعليم والتعلم الطموحات التي رسمت وانتقلت المدرسة مرة أخرى، ودون تريث كبير أو حذر أو دراسة جادة لأسباب وعوامل إخفاق منهاج الكفايات، إلى رؤية أخرد ترى المنظومة التربوية أنها ستحقق كل الأهداف، خاصة في ظل مد عولمي يعصف بقيم الثقافات العالمية وبخصوصياتها، في محاولة لإعادة التموقع من جديد لقوى الهيمنة بطرق ووسائل أكثر تأثيرا، فكانت المدرسة هي المستهدف من ذلك المد المخيف الذي لا يحمل أي هوية أو خصوصية أو يعترف بها، وحتى تحافظ الدولة على مرجعياتها وخصوصياتها الدينية والثقافية والهوياتية، سارعت إلى تشكيل لجنة لمراجعة المناهج مرة أخرى وبناء أخرى جديدة تكون مناسبة لمستوى طموحات الأفراد والمجتمع، من أجل تغيير وتطوير مقصود يخدم الأهداف المستقبلية للمدرسة ويوازنها بمثيلاتها، فجاءت مناهج الجيل الثاني كرؤية أخرى تحمل الكثير من التعديلات على مستويات مختلفة بيداغوجية ومنهجية، معرفية وغيرها، وعلقت المدرسة الجزائرية الكثير على هذه المناهج من أجل تجويد نظامها التعليمي التعلمي بصفة عامة وجعل المتعلم أكثر محورية في الموقف التعليمي التعلمي، حتى يكون أساسا في عملية بناء المعرفة ذاتيا، مما يكسبه كفايات وقدرات ومهارات عالية بناء على استراتيجيات جديدة، ووسائل أكثر فعالية في ترسيخ المكتسبات وبناء المعارف في إطار سياسة عامة تهدف لبناء وتنمية المجتمع في شتى المجالات، من خلال المساهمة والمشاركة النشطة للمتعلم عبر وضعيات مشكلة ذات دلالة، تضع المتعلم في مسار تفاعلي مع المعرفة والوسط الاجتماعي. فقدمت- مناهج الجيل الثاني- تصورات جديدة تتبنى من خلالها مقاربة براغماتية لفعل التعلم خاصة من خلال إستراتيجية التعلم بنظام الوضعيات، المبنية على تصور إيقاظ المعارف والمكتسبات عند المتعلم وربطها بالتعلمات الآنية واللاحقة، وإعادة تفتيت المعارف والمعلومات وربط كل جزئياتها بوضعية يكون فيها المتعلم في مشكلة تحتاج حلولا، فيبدأ الفاعل الأساس في عملية التعلم في التفكير واستدعاء المكتسبات القبلية وإدماجها في المكتسبات الآنية، ثم إعادة

فرزها وتركيبها للخروج بحلول للوضعية السابقة، أي العمل على خلخلة لمكتسبات المتعلم وإعادة بعثها وتنسيقها وتنظيمها مع المعرفة المكتسبة الجديدة ثم إعادة تركيبها للخروج بحلول حينية للمشكلات التي وضع فيها، وكذلك من خلال منظومة المعرفة و التقويم والمصطلحات التي تعتبر مفتاح هذا الإصلاح الجديد في المناهج، إلا أنها شكلت في البداية ضبابية كبيرة في فهمها على مستويين، مستوى المتلقي بصفة عامة أي على المستوى الخارجي: الأسرة والشارع والولي والدارس والمهتم بالفعل الديداكتيكي، ثم على المستوى الداخلي أي عند الفاعلين الحقيقيين في المدرسة بدءً من الأستاذ وصولا إلى المتعلم لذا حاولنا تسليط الضوء على كل النقاط المعتمة في هذه المناهج مع دراسة جوانبها دراسة ميدانية مستفيضة محاولين الإجابة عن السؤال الرئيسي:

– ما هي الخلفيات المعرفية و الثقافية والفكرية لمناهج الجيل الثاني وما هي أصولها ؟

والأكيد أن هذا التساؤل يحيلنا إلى استحداث مجموعة أخرى من الأسئلة الجزئية تمثلت في:

– ما هي الدواعي والدوافع لإستحداث مناهج الجيل الثاني ؟

– ما هي المنظومة المعرفية التي تكوّن بنية مناهج الجيل الثاني ؟

– ما هي منظومة المصطلحات التي تعتمد عليها مناهج الجيل الثاني؟ وهل هي بيداغوجية أم لا ؟ وما هي مفاهيمها وأصولها ؟

من خلال بحثنا هذا المعنون بـ : **المنظومة المعرفية والاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني، دراسة في الأصول والمفاهيم– الطوران الإبتدائي والمتوسط أنموذجا**، وتلك التساؤلات، التي تحيلنا هي الأخرى إلى الفرضيات الآتية:

– لمناهج الجيل الثاني غايات ومرام سامية وأهداف تربوية بداغوجية وسلوكية هامة.

– مناهج الجيل الثاني ضرورة لمسايرة المتغيرات العالمية في مجال علوم التربية، والتعليم والتعلم، وتعزيز القيم ومبادئ الهوية.

– لمناهج الجيل الثاني مصطلحات بداغوجية هامة تسهم في تقريب التعلمات، ولها أصول تربوية وثقافية ،اجتماعية وعلمية تنبع من قيم المجتمع.

*** أهمية الدراسة**

تبنت منظومة التربية الوطنية في مرحلة جديدة من إصلاح المدرسة ومناهجها، ما أطلق عليه مناهج الجيل الثاني، والتي كانت مقاربة أخرى مخطط لها، الهدف منها تجويد مخرجات المدرسة وتحسين مردود التعليم والتعلم، ونقله إلى مستوى أعلى من الممارسة التي ترتبط بالكفاية وبنائها عند المتعلم في وضعيات

ذات دلالة، يعمل على حلها في سياقات اجتماعية متباينة، في رؤية طموحة لتأهيل المتعلم وجعله أكثر استعدادا للتعامل مع الوسط الذي يعيش فيه، والتكيف مع ظروف الحياة، لذا حاولنا في هذه الدراسة الوقوف على واقع مناهج الجيل الثاني ومنطلقاتها، خلفياتها المعرفية والثقافية، والفكرية، كذلك دراسة مصطلحاتها ومعرفة مفاهيمها بدقة حتى نكشف ماهية تلك المناهج وما يرتبط بها في منظومتها وفي الواقع الصفي.

*** أهداف الدراسة**

- الكشف عن المنظومة المعرفية والاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني.

- إستجلاء أصول ومفاهيم مناهج الجيل الثاني.

– دراسة مناهج الجيل الثاني وكل ما يرتبط بمنظومتها، وهل حققت فعلا الأهداف التي وضعتها هذه المناهج أم لا ؟

*** أسباب اختيار الموضوع**

أسباب اختيار هذا الموضوع عديدة منها:

*** أسباب ذاتية**

أثارت مناهج الجيل الثاني ضجة كبيرة في أوساط المعلمين في مجال التعليم والتعلم خاصة، وعند المتلقي عامة كونها مناهج بنيت على منطلقات ومرجعيات ليست لها صلة بالمجتمع الجزائري وهي تستهدف مقومات الهوية عنده، وقيم المجتمع الجزائري الإسلامي، لذا حاولنا الوقوف على بنيات مناهج الجيل الثاني و مرجعياتها النظرية وأصولها المعرفية، أهدافها وغاياتها وحتى منظومتها المصطلحية ومفاهيمها من أجل توضيح الرؤى وبيان الحقيقة.

*** أسباب موضوعية**

- أهمية الخطوة الجديدة التي تبنتها المنظومة التربوية في إصلاح المناهج وإعادة هيكلتها لبث روح جديدة في المنظومة وتحديثها، وإعادة تقييمها وكذلك النظر إليها من زاوية أخرى أكثر براغماتية.

- معرفة فاعلية المناهج الجديدة وآثارها في منظومة التربية وتأثيرها في مخرجات المدرسة الجزائرية ومردودها العلمي والمعرفي، المهاري والأدائي وأيضا الكفائي من خلال منظومتها المعرفية والمصطلحية وكذلك التقويمية والبداغوجية.

- المساهمة من خلال هذا البحث في تنوير الدارس والباحث والمهتم بمناهج التعليم ومناهجنا التربوية.

- العلاقة الوثيقة لنا بمجال المناهج والتعليم والتربية من خلال كوننا أحد منفذي هذه المناهج.

*** المنهج المتبع في الدراسة**

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي، لأنه مناسب للبحوث التربوية الميدانية فهو يمكّننا من الكشف عن ملامح وأبعاد الظاهرة المدروسة بكل تمظهراتها، من خلال الحفر في بنياتها المختلفة واستجلاء حقيقتها، وقد سهل لنا هذا المنهج الوقوف على منظومة مناهج الجيل الثاني بكل مكوناتها المعرفية والتقويمية والمصطلحية وكذلك المنظومة المفاهيمية، وقد قمنا بتحليل كل عناصر المناهج ووصفها وصفا حاولنا توخي الدقة والموضوعية فيه، مع الاستنجاد ببعض الأساليب الإحصائية من أجل جمع ثم عرض النسب المئوية عند تفريغ الاستبيانات المرتبطة بالدراسة الميدانية لبحثنا هذا، وبعد تحليل النسب المتوصل إليها استطعنا الوصول إلى الاستنتاجات التي أسهمت في الإجابة مباشرة على إشكاليات البحث. وقصد الوصول بالبحث إلى الأهداف المتوخاة منه كان لابد من الاستناد إلى خطة تسهل عملية البحث، وتعيننا في الوقوف على كل تفاصيل البحث وكل جزئياته، ومن أجل ذلك فقد تم إعداد بحثنا، وفق الخطة الآتية:

*** خطة البحث**

تضمن بحثنا هذا مقدمة ومُدخلا، وبابين، الأول معنون بالمنظومة التربوية في الجزائر وبنيوية مناهج الجيل الأول، وتضمن فصلين اثنين، والثاني معنون بالمنظومة المعرفية والإصطلاحية في مناهج الجيل الثاني وتضمن أيضا فصلين ثم خاتمة.

تضمنت المقدمة شرح لإشكالية الموضوع مع مجموعة التساؤلات والفرضيات التي طرحناها، وقد وضحنا فيها أهمية هذه الدراسة، وأسباب اختيار الموضوع، والأهداف المنتظرة منه، ثم بيّنا المنهج المتبع في البحث وخطته.

تضمن الباب الأول كما أسلفنا فصلين، **الفصل الأول: معنون بالمنظومة التربوية في الجزائر وبنيوية مناهج الجيل الأول:** وتضمن ستة مباحث ،الأول تحدثنا فيه عن المنظومة التربوية في الجزائر، تعريفها، عناصرها ومكوناتها، وخصصنا **المبحث الثاني:** لبنيوية مناهج الجيل الأول، وفيه تحدثنا عن ماهية مناهج الجيل الأول، تنظيمها، وأيضا أسس بنائها ومبادئها، أما **المبحث الثالث:** فعرضنا فيه الأهداف التربوية في هذه المناهج، وتحدثنا فيه عن تعريفها، و كيفية صياغتها و أنواعها، أما **المبحث الرابع:** فعرضنا فيه المحتوى في المناهج، وتحدثنا عن تعريفه ومعايير اختياره، وتنظيمه، ثم كان **المبحث الخامس:** الذي تحدثنا فيه عن نظريات أنماط التدريس في مناهج الجيل الأول، وعرضنا فيه تعريفها، ثم طرائق التدريس، أما في

المبحث السادس: فقد عرضنا فيه: التقويم في مناهج الجيل الأول، وتحدثنا فيه عن تعريفه، أهميته ومعاييره ثم أنواعه، ثم جاء **الفصل الثاني المعنون بمقاربات مناهج الجيل الأول**: و قد تضمن أربعة مباحث، خصصنا **المبحث الأول**: لمنهاج المقاربة بالمضامين وتحدثنا فيه عن تعريفه والمحتوى المعرفي فيه ،ثم عن أهدافه وبنيته وخصائصه، وأيضا أقطابه وطرق التدريس فيه، وكذلك مزاياه وإجابياته، ثم تحدثنا فيه عن التقويم وعن سلبياته. أما **المبحث الثاني**: فكان منهاج المقاربة بالأهداف، وعرضنا فيه: نشأته وتعريفه ومبادئه، ثم مستويات أهدافه وصياغتها، وكذلك أهدافه التعليمية ومراحل التدريس فيه، كما عرضنا أيضا إيجابياته وسلبياته، أما **المبحث الثالث**: فقد خصصناه لمنهاج المقاربة بالكفاءات وتحدثنا فيه عن نشأته ومرجعياته المؤسسة، تعريفه ودواعي تطبيقه ومستويات الكفاءة فيه، وكذلك عرضنا فيه مبادئه وفعل التدريس ومكانة المعلم، ثم استراتجيات التدريس ومزاياه.

أما **المبحث الرابع**: فمعنون بالمصطلح البيداغوجي ودلالات تحول المفهوم في الممارسة التعليمية التعلمية من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني، وقد تضمن مطلبين أساسيين هما، **المطلب الأول**: مصطلحات المثلث الديداكتيكي و دلالة تحول المفهوم من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني، **والمطلب الثاني**: كان بعنوان مصطلحات العملية التعليمية التعلمية ودلالة تحول المفهوم من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني.

أما الباب الثاني: فقد تضمن فصلين اثنين كذلك، **الفصل الأول جاء تحت عنوان المنظومة المعرفية في مناهج الجيل الثاني**: وقد تضمن ثمانية مباحث، **المبحث الأول**: تحدثنا فيه عن المنظومة المعرفية في مناهج الجيل الثاني، و عن تعريفها، ثم عن تعريف مناهج الجيل الثاني، وكذلك دواعي الانتقال لها، أما **المبحث الثاني**: فكان بعنوان: المرجعيات النظرية المؤسسة واستراتيجيات التعلم، وتحدثنا فيه عن النظرية البنائية ثم النظرية البنائية الإجتماعية، وكذلك نظرية التعلم بالإكتشاف ثم نظرية التعلم ذي المعنى ثم كان **المبحث الثالث**: بعنوان التأصيل الإبستيمولوجي لهذه المناهج وتحثنا فيه عن المقاربتين الكفاءات والنسقية، أما **المبحث الرابع**: فقد تضمن مبادئ وأسس مناهج الجيل الثاني، وتحدثنا فيه عن المبادئ ثم الأسس فيها، وجاء **المبحث الخامس**: بعنوان منظومة الأهداف التعليمية في الطورين، وتحدثنا فيه عن تعريف الهدف التربوي في مناهج الجيل الثاني وصياغته ثم منظومة الأهداف في الطورين وأهدافها وغاياتها، وبعده كان **المبحث السادس**: الذي جاء تحت عنوان هيكلة وميزات مناهج الجيل الثاني وتحدثا فيه عن هيكلتها وميزاتها، أما **المبحث السابع**: فكان بعنوان منظومة المعارف والمحتوى، وعرضنا فيه منظومة المعارف والمحتوى

في الطورين الإبتدائي والمتوسط، وأخيرا كان **المبحث الثامن**: بعنوان: منظومة التقويم في مناهج الجيل الثاني، وتحدثنا فيه عن تعريفه، أهميته وأنواعه، وكذلك أساليبه وأدواته، ثم كان **الفصل الثاني**: الذي خصصناه للدراسة الميدانية والمنظومة الإصطلاحية في مناهج الجيل الثاني، وقد تضمن أربعة مباحث، الأول عرضنا فيه مصطلحات مناهج الجيل الثاني بين فلسفة التغيير والواقع الصفي من خلال – دراسة تحليلية – بستة مطالب، المطلب الأول: تحدثنا فيه عن الوضعية المشكلة، والثاني عن المصفوفة المفاهيمية، أما الثالث فقد عرضنا فيه المقاربة النصية، أما الرابع فتحدثنا فيه عن مصطلح المخطط السنوي لبناء التعلمات، وبعده الخامس الذي عرضنا فيه مصطلح الكفاية، وأخيرا كان المطلب السادس الذي تحدثنا فيه عن مصطلح مسرحة أحداث النص.

ثم انتقلنا إلى **المبحث الثاني**: الذي تضمن الدراسة الميدانية وإجراءاتها المنهجية، وجاء تحت عنوان: مناهج الجيل الثاني من منظور أساتذة الطورين الإبتدائي والمتوسط، وهو **فصل تطبيقي** خصصناه للدراسة الميدانية المرتبطة بموضوع البحث، وقد تضمن **خمسة مطالب** حيث ذكرنا في الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وفي الثاني منهج الدراسة، أما الثالث فتضمن مجالاتها، والرابع عينة البحث، وأخيرا المطلب الخامس الذي تضمن أدوات جمع البيانات، ثم كان **المبحث الثالث**: لعرض وتحليل الإستبيان، وقد تضمن مطلبين اثنين: المطلب الأول كان لعرض الإستبيان، والثاني لتحليل نتائجه، أما في المبحث **الأخير** (**الرابع**) فقد عرضنا أهم نتائج الدراسة، ثم ختمنا بحثنا بخاتمة تتضمن ما خلصنا إليه، وقد احتوت جملة من التوصيات.

ومن أجل أن يكون لبحثنا هذا قيمة مضافة ويحقق أهدافه، فقد اعتمدنا على العديد من المصادر والمراجع منها المتخصصة في مجال التعليمية والمناهج وكذلك الأجنبية مع مجموعة من المعاجم العربية المتباينة والمجلات والبحوث والمناشير التربوية، وهذا ساعدنا كثيرا على تعميق الرؤية في البحث والتوسع فيه من أجل أن تستوفي الدراسة حقها.

وككل الباحثين فقد واجهتنا بعض الصعوبات في إنجاز هذا البحث منها قلة الدراسات التي خاضت في هذا الموضوع، مع قلة المراجع التي تحدثت عن مناهج الجيل الثاني، ربما لأنها حديثة العهد مع المدرسة الجزائرية، ولا زالت في مرحلة التجريب، أما في ما يخص الجانب التطبيقي فإن الدراسة الميدانية أخذت منا جهدا ووقتا كبيرين بسب توسيع مجال الدراسة ليشمل عينات أكثر وكذلك بسبب صعوبة توزيع الاستبيانات وإعادة جمعها واسترجاعها ومن ثمة تفريغها.

*** ومن الدراسات السابقة التي إستند إليها الباحث:**

1- دراسة الباحثة أحلام علية " أطروحة دكتوراه(ل.م.د)(السنة الدراسية تسعة عشر وألفين /عشرون وألفين) بعنوان التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني، جامعة محمد خيضر بسكرة، وقد تحدثت عن موقع وواقع التقويم التربوي في إصلاحات مناهج الجيل الثاني من خلال الانطلاق من تصور جديد لهذه المناهج ولمنظومة التقويم فيها وفي الممارسة التعليمية التعلمية، وهل تحققت النتائج والأهداف التربوية التي وضعتها من خلال ربطها برؤيا التقويم في مناهج الجيل الثاني، والتعرف أكثر على واقع إصلاحات مناهج الجيل الثاني وهدفت هذه الدراسة إلى :

- الكشف عن الحقائق التعليمية الخاصة بالمنظومة التربوية الجزائرية.
- التعرف على واقع إصلاحات مناهج الجيل الثاني .
- التقرب أكثر من الواقع العملي التعليمي والبحث في الصعوبات التي يطرحها.
- الكشف عن واقع التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية في ضوء مناهج الجيل الثاني.

وقد توصلت الباحثة من خلال دراستها إلى مجموعة من النتائج أهمها:

* قصور العملية التكوينية والتأطيرية عن تأدية مهامها البيداغوجية في توجيه المعلمين نحو المستجد في مناهج الجيل الثاني.

* افتقار العملية التعلميّة/التعليمية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني إلى النمط الممارساتي الإيجابي.

* تناقض الأفكار والتصورات على المستويين التنظيري والإجرائي خصوصا داخل مجال إعداد مناهج الجيل الثاني والكتب المدرسية

* التهرب من التصورات التربوية التجديدية الملخصة في مناهج الجيل الثاني إلى تصورات تقليدية غير فاعلة لدى أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط.

* ابتعاد مناهج الجيل الثاني عن تصوير الواقع المختلف لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

* الضعف القاعدي للتقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني، وقصور أدواته وأساليبه وطرائقه في ظل الصياغة غير المنطقية للمناهج الدراسية والكتب المدرسية.

* جهل الكثير من أساتذة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالأفكار والتصورات النظرية العامة والخاصة لإصلاحات الجيل الثاني، خاصة في شقها المتعلق بتعليمية اللغة العربية بوجه عام والتقويم التربوي بوجه خاص.

* ترجع الصعوبات الميدانية التي تواجه كلا من المتعلم والمعلم إلى اللامناسباتية التي تعرفها العملية التقويمية بوجه خاص والعملية التعليميّة / التعلميّة بوجه عام، على مستوى المنهاج والحيز الزمني...

2- دراسة بوحفص بن كريمة وفرحات بن ناصر (مقال منشور في مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والإجتماعية) العدد الثاني، المجلد السابع سنة واحد وعشرون وألفين، المدرسة العليا للأساتذة بسطيف وجامعة محمد بوضيف المسيلة، بعنوان: قراءة في مرجعيات مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات،وقد بين الباحثين من خلاله بالقراءة والتحليل لمضامين مرجعيات مناهج الجيل الثاني ودواعي اللجوء إليها، وقد وقد سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعريف بأهم مضامين مرجعيات مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفايات.
- الكشف عن أهم التعديلات المدرجة لسد جوانب القصور في مناهج الجيل الأول.
- الوقوف على المقاربات المعتمدة في المرجعيات ومدى الترابط والانسجام بينها، وقد توصل الباحثان إلى:
- تعتبر المناهج الجديدة ذات مقاربة نسقية تضمن الربط بين المناهج لجعلها في خدمة المشروع التربوي.
- إعادة النظر في المهام الأساسية للمدرسة(مهمة التعليم، ومهمة التنشئة الاجتماعية ومهمة التأهيل)

- كتاب عبد اللطيف بن حسين فرج بعنوان: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، 2005، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية وقد بين من خلاله المهارات وطرق التفكير التي يجب أن يكتسبها المعلم من خلال مجموعة من طرق التدريس المختلفة التي تسهم في تطوير أدائه، وكان هدف الكاتب:

- زيادة وعي المعلم بطبيعة العملية التعليمية الخاصة بمجال تدريس العلوم المختلفة.
- إستحداث طرق جديدة في مجال تدريس كافة العلوم.
- تطوير المعلم بصفة عامة سواء كان معلما للمرحلة الابتدائية أو الثانوية أو غيرها.

- دراسة عبد العزيز خلوفة ومختار السعيدي بعنوان: ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات (بالسلك الثانوي التأهيلي -النظرية والتطبيق-)، حيث تناول فيه البحث في ديداكتيك اللغة العربية وكيفية تحقيق الأهداف التربوية من خلال كيفية تدريس اللغة العربية في السلك التأهيلي الثانوي ضمن فلسفة تربوية حديثة تستند إلى بيداغوجيا التعلم المرتبطة بالمقاربة بالكفايات وقد خلص المؤلف إلى جملة من النتائج أهمها:

- ضرورة تحسين جودة التعلمات بناء على ما جد من مقاربات ومنهجيات، ضرورة تمكين التلميذ من كفاية قرائية تجعله قادرا على فهم النصوص الأدبية المختلفة.

– ضرورة تعويد التلميذ على حضوره الذاتي في استكشاف معنى النص، بدل الاستهلاك السلبي لقراءة الأستاذ الجاهزة.

5– دراسة شنة زكية (مقال منشور في مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية) عدد عشرون، بتاريخ: تسعة جويلية ثمانية عشر وألفين، جامعة باتنة واحد بعنوان: أساليب وأدوات التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني من التعليم الإبتدائي، وقد بينت الباحثة من خلاله بالقراءة والتحليل أساليب التقويم المستخدمة في مناهج الجيل الثاني من التعليم الإبتدائي، من خلال تحليل أهم ما ورد في الوثائق الوزارية والمناشير الرسمية وخاصة ما صدر عن اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة للمواد والوثائق المرافقة، و توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

– مناهج الجيل الثاني اعتمدت على عدة أساليب وأدوات للتقويم أهمها:الإختبارات التقويمية، شبكات التقويم، المعايير والمؤشرات وهناك العديد من الدراسات الأخرى التي تناولت مناهج الجيل الأول، وأخرى أشارت إلى مناهج الجيل الثاني، والمقاربة بالكفايات وكل المقاربات التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية في ممارسة فعل التعليم والتعلم، وقد استفدنا منها كثيرا في بحثنا هذا، وقد عملنا بتوجيهات أستاذتنا المشرفة على وخبراتها التي لم تبخل علينا بها من أجل أن يكون هذا العمل في أفضل صورة.

وختاما نرجوا أن نكون قد وفقنا فيه، فإن أصبنا فمن الله وحده ثم بتوجيهات أستاذتنا المشرفة وإن أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشيطان والله المستعان في الأمر كله.

مدخل

مدخل

أولا– تعريف التعليم والتعلم

1– تعريف التعليم
2– المثلث الديداكتيكي في العملية
أ– تعريف المتعلم
ب– تعريف المعلم
ج– تعريف المحتوى المعرفي

ثانيا– تعريف التعليمية

1– تعريف التعليمية
2– التعليمية العامة
3– التعليمية الخاصة

ثالثا– تعريف البيداغوجيا

1– تعريف البيداغوجيا

رابعا– تعريف التربية

1– تعريف التربية
2– عوامل التربية

خامسا– تعريف التدريس

1– تعريف التدريس
2– علاقة التدريس بالتعليم والتعلم

سادسا– تعريف المنهاج

1– تعريف المنهاج

سابعا– تعريف الكتاب المدرسي

1– تعريف الكتاب المدرسي
* تعريف الكتاب
* تعريف الكتاب المدرسي

ثامنا – تعريف النظام/ المنظومة

1– تعريف النظام/ المنظومة

تاسعا– تعريف الهدف التربوي

1– تعريـــف الهـــدف التربوي

عاشرا– تعريف المقاربة

1– تعريف المقاربة

تتعقد الحياة وتتشعب العلوم فتتداخل المفاهيم وتصبح الرؤى ضبابية، فتبرز المصطلحات لتضيء مسالك العلوم ونظرتها وتحدد للمفاهيم مفاهيمها، فتضبط التصورات لتتباين مجالات العلوم ويصبح هذا الكائن اللغوي له دور أساسي في حضارة الإنسان، وعاصمة العواصم اللغوية والعلمية والأدبية فلولا المصطلح لما تحددت الاتجاهات بين الشرق والغرب ولو لا المصطلح وعلمه لما تمايزت العلوم، فهو أبجدية التواصل المعرفي ومفاتيحه الأولى، لذالك كان لهذا البحث مجموعة من المصطلحات تمثلت في:

أولا– تعريف التعليم والتعلم

يشكل التعليم محورا أساسيا في مخطط كل أمة تهدف إلى الرقي بأبنائها، فيكون السياسة والفلسفة التي تبني عليها حاضرها ومستقبلها، وتعد من أجل ذلك الخبراء في التربية ليضعوا لها الخطط المناسبة له والفلاسفة لينشئوا لها المناهج، والعلماء ليبنوا لها الطرائق اللازمة،كل ذلك في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة، والمخطط لها على مدى معين سواء أكان قريبا أو متوسطا أو بعيدا، والتعليم هو السلوك الإنساني الدائم الذي يحقق للفرد تجديد نفسه والارتقاء إلى مسويات أفضل باستمرار، ولهذا تهتم به جميع أطياف المجتمع بأفراده وأنظمته وقطاعاته ومؤسساته، فهو يهم الأبناء والآباء والساسة ورجال الاقتصاد وعلماء الدين، كما يهم المفكرين والفلاسفة، فهو مسؤولية متعددة الجوانب يشترك فيها الجميع ومن تهمه العملية التعليمية التعلمية بشكل مباشر من متعلم ومعلم، وواضعوا المناهج والبرامج والمقررات المدرسية، إنه ذلك الكل الذي تجتهد كل المجتمعات باختلافاتها العرقية والدينية والمعرفية للظفر بالجيد منه والأفضل، فما مفهوم التعليم يا ترى وما هي أركانه وما التعلم وما هو مفهومه ؟

1– تعريف التعليم

يعرف التعليم بأنّه" عملية منظمة تهدف إلى اكتساب الشخص المتعلم للأسس العامة البانية للمعرفة، ويتم ذلك بطريقة منظمة ومقصودة وبأهداف محددة ومعروفة"[1]، ويعرفه محمد الدريج بأنه"نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها من طرف شخص– أو مجموعة أشخاص– والذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي"[2] .

[1]– الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، مفهوم التعليم، تاريخ الإطلاع: 23–11–2021، على الساعة 00: 23، أنظر الرابط https:// www.abahe.co.uk

[2]– محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ط1، دار الكتاب الجامعي، البليدة، الجزائر، 2003، ص13.

يتضح مما سبق بأن التعليم نشاط منظم ومقصود ومحدد الأهداف مسبقا يكون بين قطبين مُعلم ومتعلم، فالقطب الأول–المعلم– هو من يعمل على تقويم وبناء المعرفة عند المتعلم والذي يمثل القطب الثاني في العملية التعليمية التعلمية.

ويرى دوغلاس براون " **Douglas Brown** " أن مصطلح التعليم لا يمكن تعريفه بعيدا عن مصطلح التعلّم ذلك أن متطلبات العملية التعليمية لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم وعلى ذلك " فالتعلّم هو تيسير التعليم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه وتهيئة الأجواء له"[1].

إن التعليم عملية ترتبط بعملية أخرى هي التعلم ليشكلا نسقا واحدا– التعليم والتعلم– فتنج العملية الأهم في حياة الفرد والمجتمع والأمة ومسار الدولة وتوجهاتها الثقافية والسياسية والاجتماعية وحتى الاقتصادية –التعليمية التعلمية – التي تهدف إلى إكساب المتعلم كفايات تعليمية تخطط لها ومعارف وخبرات وسلوكات مختلفة في ظروف خاصة للتعلم تهيؤها البيئة والمحيط بوجود أقطاب المثلث الديداكتيكي والعملية التعليمية التعلمية معا (المعلم، المتعلم، المعرفة).

2– تعريف التعلم

يتباين تعريف التعلم بتباين المدارس والاتجاهات الفكرية التي ينتمي إليها كل واحد من البنائيين أو السلوكيين أو المعرفيين حيث يعرف جاك جليفورد "**Jack Gilford**": " التعلم بأنه التغير في سلوك الفرد الناتج عن استثارة، ويعرفه ثورندايك " **Lee Thorndike** "**Edward** ": بأنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان، أما بياجيه فيعرفه بقوله: " **Jean Piaget**" أن التعلم الحقيقي الذي له معنى ، هو الذي ينشأ عن التأمل التربوي"[2]، ويعرفه آخرون بأنه "تغيير وتعديل في السلوك الثابت نسبيا وناتج عن التدريب"[3]، أما عند جانييه "**Gagne**" فهو "تعلم المفاهيم والمبادئ وحل المشكلات، وهو ليس معرفة لفظية بل هو مجموعة منظمة من المهارات أو القدرات العقلية تمكن المتعلم من أداء مهمات تعلمية معينة

[1]– دغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبد الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان 1994، ص13.

[2]– الحيلة محمد محمود، تكنلوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 1998م، ص66.

[3]– قطامي يوسف وآخرون، تصميم الدرس، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن، 2002م، ص12.

تتطلب قدرات عقلية خاصة بها، وهي ذات مستويات هرمية متنوعة بحيث يجب تعليم المستويات البسيطة منها للتمكن من المستويات الأكثر تعقيدا"[1].

يتضح من التعريفات السابقة أن التعلم هو تغير سلوك الفرد بفعل مثيرات خارجية كثيرة، وله طرق عديدة كالتدريب أو التلقين أو التأمل ويصبح ذلك السلوك أفضل وأحسن حسب درجة الاستيعاب والميول لدى المتعلم، وغالبا ما يكون التعلم عن طريق تقديم مجموعة من المعارف وتلقين مجموعة من المهارات للمتعلم، فيبذل هذا الأخير جهدا في سبيل استيعابها وتعلمها واكتسابها، ولتأكيد حصول التعلم واكتساب تلك المهارات والمعارف يجب المقارنة ومعرفة الفرق بين حالة الابتداء في الموقف التعلمي وحالة الانتهاء منه، فإذا ظهر الفرق في الأداء، أكد ذلك حصول فعل التعلم، "فالتعلم هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ ملاحظة مباشرة ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يتصوره الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة لما يظهر في تغيير أداء الفرد"[2]، وهو أيضا مجموع الخبرات والمهارات والكفايات والمعارف التي تمكن المتعلم من حل مشكلاته وأداء مهامه المختلفة، ويبقى مفهوم التعلم غير محدد بصورة واضحة بسبب اختلاف المدارس في علم النفس والاجتماع وغيره.

هناك فرق بين التعليم والتعلم يجب إبرازه لتتحدد العلاقات بعد ذلك، وتفهم المصطلحات وتتبين الأدوار، فما بين التعليم والتعلم هو أن التعليم يعتمد على وجود شخص يساعد المتعلم ويوجهه وهذا الشخص قد يكون المعلم أو غيره، بينما التعلم هو نشاط فردي يعتمد على أداء المتعلم. من خلال ظهور تلك العلاقة الوثيقة بين مصطلحي التعليم والتعلم ولدت علاقة شرعية أخرى بين عناصر العملية التعليمية الثلاث وهما المعلم والتعلم والمادة المعرفية أو المحتوى المعرفي، حيث تتشكل عناصر المثلث الديداكتيكي.

3- المثلث الديداكتيكي في العملية التعليمية التعلمية

1- تعريف المتعلم

يعرف المتعلم في على أنه "الفرد الذي يملك القدرة على المبادرة والتعلم الذاتي"[3]، وهو الركن الأساس ومحور العملية التعليمية التعلمية وسبب وجودها لذا ينبغي معرفة ميولا ته وقدراته وبيئة تعلمه ودرجة استعداداته، ويمكن الاستفادة من "علم النفس الاجتماعي والتربوي وسيكولوجية النمو وعلم التربية وعلم النفس اللغوي وعلم اللغة النفسي وغيرها من العلوم التي تعين على فهم المتعلم وتفسير سلوكاته والتي منها

[1]- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،الأردن، 2005، ص127 .

[2]- المرجع السابق، .

[3]- عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، ط2، سلسلة علوم التربية، عدد 09-10، ص99 .

التعلم مما يسهم تجويد عملية التعليم والتعلم وجعلها أفضل والرفع من كفاءة المتعلم والنهوض بمستوى التعليم عامة وهناك شروط كثيرة يراها المختصون مهمة يجب أن تتوفر في المتعلم نفسه حتى تتحقق النجاعة التعليمية التعلمية معا والتي منها الاستعداد والنضج والفهم...."[1].

المتعلم هو قطب عملية التعليم والتعلم والعملية الديداكتيكية والمنظومة التربوية عامة، لذلك تهتم به الدراسات والأبحاث التعليمية من أجل تيسير عملية اكتسابه للمعارف والمهارات وبناء الكفايات، وقد كان في النظم التعليمية الكلاسيكية من هموامش العملية التعليمية التعلمية باعتباره متلقي سلبي وفرد لا يمكن أن يملك أي رصيد معرفة وخبرة تعليمية فأصبح بعد ذلك من أهم اهتمامات العلوم المختلفة الديداكتيكية لأنه نواة المنهاج وقطب مهم في عملية بناء المعرفة.

2- تعريف المعلم

يعرّف المعلم اصطلاحا بأنه "من يتخذ مهنة التعليم مهنة له، وهو أرفع لقب في درجات نظام الصناع كالنجارين والحدادين، كما يطلق أيضا على ملهم الناس الخير والصواب"[2].

المعلم هو القطب الثاني في العملية التعليمية التعلمية والموجه لها والمشرف عليها، وفي الناهج الحديثة المعلم لا يملك وحده المعرفة وليس له دور مؤثر إلا من حيث الإشراف والتوجيه ومساعدة المتعلم على اكتساب المعارف والمهارات و بناء الكفايات، فهو وسيط فقط بين المحتوى المعرفي والمتعلم، وحتى يقوم بدوره بفاعلية يجب أن تكون له القدرة على التخطيط والتجديد والابتكار والتكيف مع المواقف التعليمية المختلفة وأنواع المتعلمين، ويعمل على الرفع من مستواه الفكري عبر التكوين المتواصل والجاد ليخرج بسفينته لبر الأمان فالربان الجيد والكفء هو من يقود سفينته في بحر لجي متلاطم كثير العواصف لترسو بأهداف واضحة وكفايات عالية.

3-تعريف المحتوى المعرفي

يعرف المحتوى المعرفي"بأنه المادة التعليمية المقررة في المنهاج التربوي المختار للتلقي ويجب أن يتميز بالتدرج في مفاهيمه وبالبساطة و اليسر ..."[3]، فالمحتوى المعرفي هو ما يتلقاه المتعلم من معارف وقدرات وقيم وسلوكات تعبر عن ثقافته والثقافة الحضارية للمجتمع، بمعنى آخر هي كل المعارف التي يتلقاها المتعلم والمخطط لها في المنهاج والتي تكون لها أهداف وغايات محددة.

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص142.

[2]- المرجع نفسه، ص533.

[3]- عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، ص54 .

تندمج عناصر المثلث الديداكتيكي الثلاث السابقة كلها لتكون العملية التعليمة التعلمية في إطار رؤيا تضعها الدولة لتكون لها أهداف بيداغوجية محددة ومضبوطة يرسمها المنهاج التربوي لتحقق كفاءات مدروسة ومعلومة انطلاقا من السياسة العامة المنتهجة في التعليم والمدرسة، وهذا لا يكون بالطبع بعيدا عن جملة المعطيات الأخرى التي تحيط بالمثلث الديداكتيكي كالبيئة المدرسية والوسائل التعليمية وتكوين المعلمين، وغيرها من الظروف العامة والكلية التي تتداخل معها لتبني الوسط التعليمي التعلمي المتكامل.

ثانيا– تعريف التعليمية

التعليمية هي تخصص عملي تطبيقي يتعلق بتدريس مادة معينة فيوجد: ديداكتيك– تعليمية – العربية، وديداكتيك –تعليمية– الفرنسية، وديداكتيك– تعليمية– الرياضيات، وغيرها والديداكتيك لها مجال محدد، يتعلق بمجال دراسي معين، أو ما يمكن تسميته كذلك بالتربية الخاصة، ومصطلح الديداكتيك قد ظهر في منتصف القرن العشرين، و"استخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم **Art d'enseigner**، وهذا هو التعريف الذي قدمه قاموس **Le Robert** سنة خمس وخمسون تسع مائة وألف وقاموس **Le Littré** سنة ستين وتسع مائة وألف، وابتداء من هذا التاريخ أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته، وهناك من منظّري علوم التربية من اعتبر هانس إبلي **"Hans Aebeli"** أول من اقترح عام واحد وخمسون وتسع مائة وألف، إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك، في مؤلفه **Ladidactique psychologie**، حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية."[1]، **والديداكتيك كما عرفها ميالريه "Mialaret"** عن محمد الدريج في كتابه تحليل العملية التعليمية–" أنها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم ،قصد بلوغ الأهداف المسطرة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسي الحركي والمهاري "[2]، وعلى هذا فالديداكتيك هي نظرية عامة في التعليم والتعلم تهتم بالجانب التطبيقي فيه من نشاطات المتعلم والمعلم معا، وهي كذلك طريقة في التدريس أو ما يصطلح عليه بالعملية التعليمية التعلمية التي تبنى على أقطابها الثلاث: المعلم المتعلم، والمعرفة، وتقوم هذه العملية الديداكتيكية على المدخلات والعمليات والمخرجات، والتغذية الراجعة وقد ميز علماء التربية والمهتمين بمجال التدريس بين نوعين من التعليمية أو الديداكتيك هما:

1– التعليمية العامة: وهي تهتم بكل ما هو مشترك في تدريس جميع المواد.

[1]– أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص140.

[2]– علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر، أفريل2010، ص6 .

2- التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد: وهي تهتم بكل ما يختص بتدريس مادة دراسية معينة من حيث الطرائق والوسائل وغيرها والتعليمية لها علاقة وثيقة بمصطلح آخر هو البيداغوجيا.

فالتعليمية هي علم أو فن التدريس العام، تهتم بكل ما له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية وخاصة من الناحية التطبيقية الإجرائية.

ثالثا- تعريف البيداغوجيا

لقد أخذت البيداغوجيا معان عدة تباينت حسب الباحثين ومجال اهتمامهم، فقد اعتبر إميل دوركايم البيداغوجيا "نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها من علم النفس العام وعلم الإجتماع، واعتبرها أنطوان ماكرينكو"**Anton Semenovitch Makarenko**" العلم الأكثر جدلية والذي يرمي إلى هدف عملي"[1].

إن البيداغوجيا هي نظرية في التدريس تهتم بالجانب التطبيقي في العملية التعليمية التعلمية أي كل ما له علاقة بالمعلم والمتعلم وهي تتداخل مع علوم كثيرة لها علاقة بعلم وفن التعليم كعلم النفس، وعلم الاجتماع، والبيولوجيا والديموغرافيا، والإحصاء، والاقتصاد، والفلسفة، والسياسة، وعلم التخطيط و التوجيه، واللسانيات وغيرها من العلوم التي تشكل فضاء التربية والتعليم والتعلم والعلاقة بينهما تأتي من كون المعلم هو الذي يقوم بمهمة تكوين المتعلم، نفسيا وسلوكيا وهذا ضمن علاقة بيداغوجية، وأما ما يعلمه المعلم من معارف وأفكار ومحتويات ومضامين وخبرات وتجارب ومهارات وغيرها يدخل ذلك ضمن علاقة ديداكتيكية وتتضح العلاقة الديداكتيكية من خلال (المعلم← التعليم← المعرفة)، والعلاقة البيداغوجية من خلال (المعلم← التكوين ←المتعلم.

رابعا- تعريف التربية

تعرف التربية بانها " التنمية والتنشئة الاجتماعية، والتدريب الفكري والأخلاقي، وهي الإنماء الكامل لشخصية الإنسان، وكذلك تعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وهي أيضا تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي، ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين، طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعا بالنسبة إليهم"[2]، وبالمعنى التعليمي أو التثقيفي تعرف التربية بأنها "تنمية الجانب العقلي والمعرفي"[3].

---

[1]- المرجع السابق، ص05- 06.

[2]- جان بياجي، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بكوش، ط1،دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص52.

[3]- محمد بن سعد القزاز، صالح بن علي أبو عراد الشهري، المبادئ العامة للتربية، ط1، مكتبة أبها، مصر، 1991، ص15.

إن التربية هدف عام مقصود غرضه تكييف المتعلمين مع ظروف الحياة عامة ومع كل محيط إن كان داخل الغرفة الصفية أو خارجها، وخاصة في المدرسة باعتبارها الحيز أو المكان الذي يضمن التعليم ويؤطره وفق مناهج ومقررات وقوانين ولوائح تشريعية مناسبة توظف للنهوض بتفكير ومستوى الأفراد، حتى يتمكنوا من مواجهة المواقف المختلفة في الحياة ويتغلبوا عليها ويشاركوا بفعالية في حل المشكلات الاجتماعية المختلفة، وكذلك في تنفيذ سياسات دولتهم وتنمية مهاراتهم النفسية والعقلية وغيرها.

ج- عوامل التربية

1- العوامل غير المقصودة: ويقصد بها العوامل التي تتدخل بشكل تلقائي في العملية التعليمية التعلمية أو في تربية وتعليم الطفل وهي:

- الوراثة: هي انتقال الجينات الوراثية للطفل من أبويه والكثير من الصفات التي تؤثر في جسمه وعقله وسلوكاته وقوة شخصيته وإرادته، وهي تأثر حتى في آلية دماغه ونسبة ذكائه، فكما يرث الطفل من أبويه الصفات الجيدة فإنه قد يرث الصفات السيئة كالبخل والإثم وغيرها من الصفات لذلك كان الرسول الكريم- ص- يقول: "تخيروا لنطفكم وانكحوا الأكفاء وانكحوا إليهم"[1].

إن الوراثة تعني انتقال صفة (خلقية، خُلُقِيَّة، سلوكية، حسنة أو سيئة) أو أكثر من الأب أو الأم إلى الابن أو من كلاهما معا، كأن يورث الأب صفة الذكاء إلى ابنه وتورث الأم له صفة حب المطالعة ،فيكون الابن ذكيا ومحبا للمطالعة فالوراثة من أهم عوامل التربية فإذا أردنا تربية جيدة لأبنائنا علينا أن نكسب أنفسنا السلوكات والصفات الجيدة لتكون بعد ذلك في أبنائنا.

2-العوامل المقصودة: وهي العوامل والعناصر التي تتدخل مباشرة في التربية والتعليم وتنمية الجانب المهاري والنفسي والعقلي عند الأفراد وتكون في:

- البيت: يعتبر البيت المدرسة الأولى للطفل ومركز التنشئة الأساسي الذي يمد الطفل أو الفرد بالأدوات والآليات المناسبة للتعامل مع معطيات الحياة والتكيف مع كل ظروفها، فالأبوين وعن طريق الحوار أو التدريب أو التعليم أو حتى اللعب مع الطفل في البيت يكسبانه ويرسخان فيه ما يريدان، يقول:جليك" **Gleick**"وزميله كسلر"**Kessler**" في التعبير عن دور الأسرة بكونها" الوحدة الأساسية في كل المجتمعات الإنسانية بغض النظر عن الفروق الفردية، فهي لا تعمل على تلبية الحاجات الأساسية للفرد

[1] - ابن ماجة، سنن ابن ماجة،كتاب النكاح- باب الأكفاء- ،ج1، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان، دت،ص631.

من طعام ومأوى وملبس فحسب، ولكنها تلبي حاجاته إلى الحب والانتماء وتنقل من جيل إلى جيل آخر التقاليد والقيم الثقافية والأخلاقية والروحية السائدة في المجتمع"[1]

إن الأسرة حسب كيسلر وجليك هي المعلم الأول للطفل ففيها ينشأ على القيم والعادات والمبادئ وهي من ينمي فيه روح التعلم والمبادرة ويزرع فيه مختلف بذور المهارات والسلوكات الإيجابية التي تحفزه لأداء أفضل في واقع المجتمعي والمدرسي.

– المجتمع: الإنسان مدني بطبعه لذلك وكما للأسرة دور هام في تنشئته وتزويده بما يحتاج إليه، فالمجتمع هو الآخر يبني فيه مختلف السلوكات والمهارات وغيرها مما يحتاج إليه الفرد من استعدادات من خلال احتكاكه بأقرانه أو بأفراد آخرين وعن طريق مختلف مؤسسات المجتمع التي وجدت أصلا من أجله كالمسارح ودور السينما والوسائل السمعية البصرية (التلفزيون والمذياع) وحديثا الانترنيت.

– المدرسة: وهي أهم الوسائط الرسمية للتربية والتي تعمل من خلالها الدولة على تنفيذ مناهجها التعليمية وبرامجها البيداغوجية للوصول إلى تحقيق غايات كلية وأهداف وكفايات مختلفة تتحقق لدى المتعلم، لذلك يعمل خبراء وفلاسفة التربية والباحثون على التعمق في هذا المجال أكثر حتى يستطيعوا تقريب مناهج التعليم وطرق التدريس للمتعلمين والمعلمين أكثر.

إن التدريس علم وفن يوصل للأجيال المعارف والعلوم التي يريدون تعلمها فما هو التدريس وما مفهومه وما علاقته بالتعليم والتعلم ؟

خامسا– تعريف التدريس

يرى حسن زيتون أن تعريف التدريس يختلف وفقا للفلسفة التربوية التي يُسْتَمَدُ منها والتي ينظر إليها غالبا من اتجاهين:

1– الاتجاه التقليدي للتدريس: وهو الاتجاه الذي يتبنى الفكر التقليدي من عملية التدريس المعتمد على التلقين وعلى فعل المعلم فقط كمصدر للمعرفة والمتعلم مفعول به وهو متلقي سلبي.

[1] – أحمد أبو هلا وآخرون، المرجع في مبادئ التربية،ط1، دار الشروق، عمان، الأردن ،1993، ص432.

2- الاتجاه الحديث للتدريس: وهذا الاتجاه يركز على توظيف المعرفة كفعل وإجراء في الواقع وليس حفظها وتخزينها، كما يعتمد على تخلي المتعلم عن سلبيته ومشاركته في عملية التعلم وأن المعلم هو "المرشد و الموجه والميسر لعملية التدريس"[1].

إن التعليم سلوك إنساني قديم وجد بوجود الإنسان لحاجته للتكيف مع محيطه وللتطور أكثر وجعل حياته أفضل، وقد ظهر فيه تياران بارزان، تيار كلاسيكي يعتمد على سلطة المعلم المعرفية، وآخر يعتمد على المتعلم وفعل التعلم ويجعل المعلم موجه فقط في العملية التعليمية التعلمية.

التدريس: عند ستفين كوري"**STEVEN KOURI هو** "عملية متعمدة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم خبرة معينة أو أداء سلوك أو الاشتراك في سلوك معين ويكون ذلك تحت شروط موضوعة مسبقة"[2]، ويذهب صلاح الدين عرفة محمود إلى أن "التدريس عملية اجتماعية يتم من خلالها نقل مادة التعلم سواء أكانت معلومة أم قيمة، حركة أم خبرة من مرسل نطلق عليه عادة المعلم، إلى مستقبل هو التلميذ، وعملية يتم من خلالها انتظام كل من المتعلم والمعلم والمنهج وغيرها من المتغيرات بصورة نسقية بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً، فهو مهنة يمارسها القائمون على تعليم الطلاب ونحوهم من المتعلمين ومجال معرفي منظم ،إنه عملية مقصودة مخططة ومنظمة تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتلاميذه داخل المدرسة وتحته إشرافه بقصد مساعدتهم على التعلم والنمو المتكامل"[3].

ج- بين التعليم والتدريس: التعليم يشمل الجانبين المخطط له وغير المخطط له ويقوم به المعلم وغيره كما أن التعليم لا يقتصر على زمان ومكان محددين فيكون في أي مكان وأي زمان، بينما التدريس يختص بالجانب المخطط له، ويكون في زمان ومكان محددين، وهناك مصطلح آخر قريب من المصطلحات السابقة وله علاقة وثيقة بهم وهو مصطلح التربية التي هي قوام كل سلوك ومرآة كل فرد تنعكس عليها قيمه وتعليمه وحضارته وسلوكه بشكل عام.

د- علاقة التدريس بالتربية: التربية مفهوم وهدف عام وشامل أيضا من جهة لكل مكونات العملية السابقة من أهداف وغايات وكفايات وخبرات ومعارف ومهارات وغيرها مرجو تحقيقها أثناء عملية

---

[1]- حسن زيتون، التدريس، رؤية في طبيعة المفهوم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2004، ص125.

[2]- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000م، ص80.

[3]- - محمد زياد حمدان، ترشيد التدريس بمبادئ واستراتجيات نفسية حديثة، ط1، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1985، ص25.

التدريس، ومن جهة هي هدف عام لأن العملية التعليمية التعلمية من أهدافها الكبرى والضمنية ما تعلق بالجانب السلوكي والنفسي الذي يجب أن يهذب ويقوّم حتى يأخذ مساره الصحيح و يكون واحدا من مخرجات التعليم والتعلم.

سادسا– تعريف المنهاج

تطور مفهومه وتباينت تعاريفه بتباين الاتجاهات الفكرية و التربوية والفلسفية وباختلاف العصور والثقافات، فبينيه"**A.Binet**"يعرفه بأنّه" بيان مفصل عن العلوم التي تلقى في المدرسة، تضعه السلطة العامة أي السياسة"[1]، كما يعرف على أنه وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية "[2]، وهو أيضا "كلّ نشاط تقدمه المدرسة وتنظمه وتشرف عليه وتكون مسؤولة عنه سواء أكان داخل المدرسة أو خارجها"[3].

من التعريفات السابقة يتبين أن المنهج أو المنهاج هو مجموع ما تقدمه المدرسة للمتعلمين من مهارات وخبرات ومعارف وقيم بطريقة منظمة وممنهجة في إطار السياسة التربوية والتعليمية العامة لبلد ما.

سابعا– تعريف الكتاب المدرسي

ترى رافدة الخطيب" أن الكتاب المدرسي هو أحد وسائل فهم المادة، و يسترشد المعلم به ليفتح للطالب فرصة المعرفة المباشرة باستخدام منابع المعلومات الإلكترونية الموالية للإنفجارات المعرفية، فالكتاب المدرسي يعتبر ترجمة للمنهاج الدراسي وقد تطور في السنوات الأخيرة، و أصبح من الضروري أن يواكب التطور التكنولوجي من حيث المادة والمحتوى وطريقة العرض,ومن حيث الإخراج، شكل الكتاب، صوره، رسوماته، نوعية ورقه، خطوطه، ألوانه"[4]، أما صالح ذياب هندي فيعرفه على أنه "وثيقة تعليمية رسمية تعدها جهة مختصة تعتمدها الدولة لذلك، يحمل بين دفتيه المادة العلمية لأحد المواد الدراسية المقررة في شكل وحدات تعليمية متنوعة بأنشطة تعليمية يراعى فيها التكامل و التوازن بالرجوع إلى المصادر المناسبة"[5].

إن الكتاب المدرسي هو كل وثيقة مدرسية رسمية تضعها الدولة عن طريق خبرائها وباحثيها تتضمن مجموعة من وحدات التعلم التي تنتظم ضمن مجموعة من المحاور والتي بدورها تتوزع على مقاطع تعليمية

---

[1]– عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، تصميم المناهج، كلية التربية بدمنهور، الإسكندرية، مصر، ديسمبر، 2010، ص20 .

[2]– المنهاج الدراسي، تعريفه وأسسه، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، ص1.

[3]– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص19.

[4]– الخطيب، أمل إبراهيم، الإدارة المدرسية: فلسفتها، أهدافها، وتطبيقاتها، ط1، دار قنديل، عمان، الأردن، ص207.

[5]– هندي، صالح ذياب و آخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 1999، ص284.

معينة، تهدف إلى إكساب المتعلم جملة من المعارف والمهارات والقيم المختلف التي تكون موزعة حسب المراحل التعليمية المختلفة وعلى حسب سن المتعلمين أيضا.

ثامنا – تعريف المنظومة

تعرف المنظومة أو النسق " بأنها بنية ذات تكامل وترابط بين مكوناتها وعناصرها، يرتبط بعضها ببعض ترابطا وظيفيا محكما يقوم على أساس التفاعل الحيوي بين عناصر هذه المنظومة ومكوناتها"[1]، كما تعرف أيضا بأنها "مجموعة من المركبات والأجزاء التي تعتمد في عملها على بعضها طبقا لتخطيط محدد يساعدها للوصول إلى أهداف محددة بعينها"[2].

تجمع التعريفات على أن المنظومة هي نسق كلي مترابط في بنية واحدة متفاعلة تسهم في خلق نظام معين دقيق في ظاهرة ما أو في شيء معين.

تاسعا– تعريف الهدف التربوي

الهدف التربوي هو" التغير المراد استحداثه في سلوك المتعلم، ويمكن أن يشمل السلوك أحد المجالات الثلاثة: المجال المعرفي الفكري، المجال المهاري النفسي الحركي أو المجال الوجداني الانفعالي...."[3]، كما يعرفه ميجر "**MAJOR**" بقوله: " إن الهدف هو إيصال ما يقصد به بصيغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم أو بصيغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم، حتى يكون قد أتم بنجاح حيزه التعليمي..."[4]، وعرفه جون ديوي" **John Dewey**" بقوله: "الهدف التربوي يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي..."[5].

---

[1]– علي سعد وطفة، علي جاسم شهاب، علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الإجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1، الكويت، 2003، ص41.

[2]– خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، د ط ، دار الحداثة للطباعة والنشر ، لبنان، 1984، ص21 .

[3]– عادل أبو عز سلامة، سمير عبد السلام خريبات وآخرون: طرائق التدريس العامة– معالجة تطبيقية معاصرة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص63.

[4]– رشدي طعيمة، تدريس العربية في التعليم العام، – نظرية وتجارب– ط2، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001، ص56 .

[5]– مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان،الأردن، 2004، ص 45 .

عاشرا: تعريف المقاربة

المقاربة هي" تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب"[1]، أما في مجال التعليم فالمقاربة هي"القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ والإستراتيجيات التي سيتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه"[2].

من التعريفين يتضح أن المقاربة هي مشروع قابل للإنجاز في الواقع قائم على نظرية معينة من خلال جملة من المبادئ والإستراتيجيات والخطط والتصورات التي تضمن نجاحه، وهذا المشروع قد يكون في المجال التربوي أو غيره.

[1]– التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوية، عدد 19، الجزائر، 2005، ص2.

[2]– عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، ط1، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص47.

خلاصة

إن المصطلحات هي أهم ما يضيء عتمة البحث وما يفتح مغاليقه، وما يحدد بدقة إحداثيات المعرفة ويرسم أبجديات العلوم، فهي مفاتيحه التي يبقى دونها ناقصا لأنها تمثل المفاهيم التي يلتقي عند تخومها المتلقي ويتفاعل بها مع المعرفة المعروضة، لذا لابد من التركيز عليها كأحد أهم أسس البحث والدراسات، لأن المصطلحات ومفاهيمها يشكلان وحدة دلالية وبنية كبرى متسقة في ذاتها تجعل المتلقي يبحث في علاقات العلوم، ونوع الترابط الذي يوجد بينها، فهو بذلك يشكل منظومة المعرفة والبنية الجزيئية للعلم، فلا "معرفة بلا مصطلح" ولا مصطلح دون معرفة، لأن العلاقة بينهما علاقة تكامل وترابط، فدون المصطلح الذي يمثل شبكة المعرفة ووسيلة هامة في التفكير العلمي ومدخل منهجي حتمي لتشكيل الدلالة، واكتساب الملكات الضرورية لفهم وتحليل وتفسير الظواهر تبقى هذه الأخيرة- المعرفة- عارية من الإطار الذي يحكمها ويؤطرها، فتكون دون ثقل وليس لها مركز أو نواة، وبالتالي تفقد انضباطها لتتأسس على فوضى ليس لها حدود فتفقد الإستقرار في جوهرها وتنهار لأن المصطلح هو الأعمدة التي تأسس عليها، لذلك كان المدخل الذي يتضمن جملة المصطلحات والمفاهيم التي تشكل مفاتيح الدراسة ضروري حتى يستطيع الباحث أو المتلقي فهم المضمون من خلال فهم المصطلح، وعلاقة كل مصطلح وبالتالي كل مفهوم حتمية بالعلم الذي يرتبط به لأنه هو من يشكل العلم ومحيطه، فمطلح ومفهوم التعليم له علاقة بالتعلم والمعلم والمتعلم لأنها تشكل مثلث ديداكتيكي يقوم عليه المنهاج والعملية التعليمية، ثم جاء مصطلح التعليمية الذي يشكل الإطار والعلم الذي ينظم وضعيات التعلم ليحقق من خلالها المتعلم الأهداف المختلف في إطار مصطلح آخر هو التدريس، في إطار بيداغوجي عام يشكله علم التربية الذي يحمل في مضمونه توجيه النشاط المدرسي كممارسة صفية يعضدها الكتاب المدرسي كمصطلح، مفهومه مرتبط مباشرة بعلم التربية أو البيداغوجيا والتعليمية ،لأنه يشكل الأساس المنهجي لتلقي المتعلم مجموع الأنشطة والمواد الدراسية المتباينة في إطار منظومة علائقية، شبكية تحتوي على مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والسلوكات، إن كل منهاج علم له إطاره العام وأسسه التي يقوم عليها في منظومة التربية والتعليم وعلم البيداغوجيا، ومنهاج الجيل الثاني شكلت من خلال المقاربة بالكفايات والمقاربة النسقية نواة جديدة لإصلاحات المدرسة الجزائرية من أجل الإرتقاء بأقطاب العملية التعليمية التعلمية.

الباب الأول:

المنظومة التربوية في الجزائر

ومقاربات مناهج الجيل الأول

الفصل الأول– المنظومة التربوية في الجزائر

المبحث الأول – المنظومة التربوية في الجزائر

المبحث الثاني– بنيوية مناهج الجيل الأول

المبحث الثالث– أهدافها التربوية

المبحث الرابع– المحتوى (المضامين) في مناهج الجيل الأول

المبحث الخامس– طرائق التدريس في مناهج الجيل الأول

المبحث السادس– التقويم التربوي في مناهج الجيل الأول

الباب الأول:المنظومة التربوية في الجزائر ومقاربات مناهج الجيل الأول

الفصل الأول– المنظومة التربوية في الجزائر

المبحث الأول– المنظومة التربوية في الجزائر

المطلب الأول – تعريف المنظومة التربوية في الجزائر

تعرف المنظومة التربوية بأنها "المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقاً للمرجعية المبينة في مختلف الدساتير الجزائرية وخاصة دستور نوفمبر ست وتسعون تسع مائة وألف، الذي وضحت فيه التوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للدولة الجزائرية في ظل التعددية الحزبية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري وأصالته وقيمه، من أجل تكوين فرد متمسك ومعتز بقيمه، فهي بذلك مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية التي أوكل إليها المجتمع تربية الأفراد"[1]، وتعرف أيضا على أنها "نظام من النسق الاجتماعي الذي يشتمل على الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر،حيث تتضمن هذه المعرفة قيما وأنماطا من السلوك الاجتماعي"[2].

من التعريفين السابقين يتضح أن المنظومة التربوية هي نظام نسقي متعدد التركيب بشري واجتماعي وثقافي مهمته الأساسية تكوين الفرد ونقل المعرفة إليه وتأهيله سلوكيا ونفسيا وأخلاقيا ليكون عنصرا فاعلا في المجتمع، فالمنظومة التربوية مؤسسة اجتماعية تراهن من خلال بناء الفرد في المدرسة على الرقي بالمجتمع وكل مؤسساته وتنميته في إطار مشروع حضاري معين.

المطلب الثاني – عناصر المنظومة التربوية في الجزائر

ترتبط المنظومة التربوية الوطنية الجزائرية بمجموعة متكاملة من الهياكل والعناصر التي تمثل في تكاملها المشروع المجتمعي الذي تسعى الدولة بكل أجهزتها وسلطاتها لتنفيذه من أجل تحسين مردود المدرسة الجزائرية على عدة مستويات معرفية ومنهجية ولغوية إضافة إلى إكساب المتعلم كفايات متباينة وعديدة، ويبين **كاست وروزنزيج "Rouznzing" & "Kast"** أن للمنظومة التربوية عدة جوانب فرعية متفاعلة فيما بينها،تؤثر في بعضها البعض وتؤثر بدورها في المجتمع وهي: "

1- القيم والغايات: وهي تتميز بالتغيير وتستمد من ماضي الأمة وحاضرها.

2– الجانب التقني: ويتمثل في التكنولوجيا المستخدمة وهي نوعان الهياكل والأجهزة.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، 1998، ص12.

[2]– المرجع نفسه، ص274.

3- الجانب البشري: ويتمثل في الأفراد العاملين من معلمين وإداريين وعمال.

4- الجانب التنظيمي: وهو كل ما يرتبط بتنظيم المنظومة التربوية من قوانين وتشريعات ونظم مختلفة.

5- الجانب الإداري: ويتمثل في مختلف الوظائف التي تمارسها الإدارة من قيادة وتوجيه وتخطيط ورقابة ومتابعة"[1]، فالمنظومة التربوية هي جهاز هيكلي منظم يضم مجموعة من العناصر والجوانب المتباينة التي تسهم في تكاملها والقيام بدورها في تأهيل وتعليم الأفراد وبناء معرفتهم وإكسابهم كفايات معرفية ولغوية وعلمية وأخرى منهجية، حتى يستطيع الفرد التكيف مع محيطه وإيجاد حلول لمشكلاته.

المطلب الثالث- مكونات المنظومة التربوية في الجزائر

المنظومة التربوية في الجزائر نواة مهمة في المؤسسات المجتمعية الكثيرة التي تهدف إلى رقيه ونقل أفراده إلى بعد معرفي وعلمي وأخلاقي وسلوكي جديد ومتطور يسهم في خلق الثروة البشرية اللازمة والتي تسهم بدورها في تنمية الجانب الحضاري والعلمي للمجتمع، وحتى تستطيع أن تؤدي هذا الدور الصعب عليها أن تتهيكل في تنظيم محدد ومدروس يضمن تحقيق الأهداف التي تريدها والمخرجات التي رسمتها، وتلك العناصر والبنى التي تكونها هي:

1- التربية التحضيرية: والتربية التحضيرية كما يشير إليها اسمها هي طور يسبق المرحلة الابتدائية قصد تحضير المتعلم للمرحلة الأعلى ويكون تحضير الفرد والمتعلم معرفيا ومنهجيا وعلميا وأخلاقيا ونفسيا حتى يستطيع بعد ذلك تحقيق الأهداف التربوية المسطرة وقد عرفت التربية التحضيرية بأنها "التربية الموجهة للأطفال الذين يتراوح سنهم بين أربع إلى ست سنوات الرامية إلى تنميتهم في الجانب المعرفي والحسي والحركي وكذلك الجانب الوجداني"[2]، فالتربية التحضيرية هي مرحلة تعليمية تعلمية قبل مرحلة التعليم الابتدائي اعتمدت أساسا لتأهيل الفرد وتكوين المتعلم حتى يكون عنصرا مهما في نظام التعليم والتعلم وتجويد مخرجات المدرسة الجزائرية.

لقد ألغت المدرسة الجزائرية السنة السادسة من التعليم الابتدائي وجعلته خمس سنوات فقط (05 سنوات) وأضافت عاما تحضيريا قبل دخول الفرد إلى مرحلة التعليم الابتدائي، بعد أن كان ست سنوات (06سنوات) وكانت بداية التعلم عند سن السادسة مما أربك نظام التعليموخلق فجوة فيه، فجل علماء

[1]- وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص10-11.

[2]- وزارة التربية الوطنية، المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، 1998، ص45.

النفس التربوي يؤكدون أن المرحلة العمرية التي يصبح فيها الفرد مستعدا للتعلم هي في سن السادسة بل حتى السابعة، والخبير التربوي عبد القادر فضيل يؤكد أيضا أن الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة في سن مبكرة لا ينجحون كلهم في مسارهم التعليمي بل أن بعضهم يتعقد من المدرسة فيشعر أنها أخذت جزءً من طفولته التي تتميز باللعب الحر والمساحة اللامحدودة من الممارسات التي تضمن له الاستمتاع والانطلاق في الحياة بعفوية، أما وقد قطعنا عليه شوطا من تلك المرحلة، فنظامه البسيكوولوجي والعقلي قد اختل لأن نضج الطفل حسب علماء النفس التربوي لا يتم إلا في سن السابعة، **وحسب كلاباريد** Claparède **فالطفل كائن من أهم حاجاته الأساسية اللعب،فهو بحاجة إلى أن يشعر بأنه طفل، أما جون جاك روسو فيرى أن الطبيعة أرادت أن يكون الطفل طفلا قبل أن يصبح راشدا، فالأفضل ترك الطفولة تنضج في الطفل.**

2- التعليم الابتدائي: التعليم الابتدائي هو المرحلة ما بعد التربية التحضيرية وهو مرحلة إلزامية في المدرسة الجزائرية وحق من حقوق كل طفل بلغ السن القانوني للتمدرس ويعرف بأنه "التعليم الذي يقبل الأطفال من سن الخامسة أو السادسة حتى سن الثانية عشر سواء التحق هؤلاء بالتربية التحضيرية أم لا وتسمى هذه المرحلة الإلزامية..."[1]، كما يعرف أيضا بأنه "مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي، سواء أكان ذلك في مناطق ريفية أو حضرية، داخل نطاق التعليم النظامي وخارجه(تعليم الكبار) في إطار التربية المستدامة، وبأنه التعليم الذي يوثق الروابط بين التعليم والتدريب في إطار واحد متكامل ويهتم بالدراسات العملية والمجالات التقنية والفنية في جميع برامج التعليم للصغار والكبار على السواء"[2]، فالتعليم الإبتدائي هو المرحلة الأولى من التعليم والتعلم في المدرسة الجزائرية والتي تعمل على إكساب المتعلم قاعدة سلوكية وقيمية ومعرفية هامة تكون له بعد ذلك رصيدا لبناء معارف جديدة في مراحل التعلم اللاحقة، وهو مرحلة تمثل للمتعلم بداية خروجه من التمركز حول ذاته إلى الإنفتاح على عوالم جديدة يستطيع من خلالها معرفة العالم ومواجهته ،وفي هذه المرحلة تركز المدرسة الجزائرية على التربية أكثر لأن المتعلم أو الطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى من يساعده على بناء شخصيته وتكوين ذاته من أجل التكيف مع ما يواجهه في المحيط الذي يأتي منه ويتفاعل معه.

[1]- أحمد عبد الفتاح زكي، التربية المقارنة ونظم التعليم، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، 2013، ص218 .

[2]- عبود عبد الغني وآخرون، التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1997، ص99.

3- التعليم المتوسط: التعليم الأساسي هو المرحلة الإلزامية من التعليم والذي ينطلق من السنة أولى من الطور الابتدائي إلى السنة التاسعة من الطور المتوسط، وقد عرف بأنه"القاعدة الأساسية للمنظومة التربوية، حيث يمنح المتعلم تربية قاعدية واحدة ويضمن حد أدنى من المعارف والخبرات والمهارات لجميع المتعلمين وتهيئتهم للقيام بدورهم في المجتمع ،كما ينمي فيهم روح المواطنة"[1]، فالتعليم الأساسي هو تعليم قاعدي هدفه هو إكساب المتعلم معارف وكفايات تؤهله للتكيف مع الظروف المحيطة به فيتفاعل معها.

4- التعليم الثانوي: التعليم الثانوي هو المرحلة الأخيرة في المدرسة الجزئرية من التعليم والتعلم قبل التعليم الجامعي ويعرف بأنه" الجزء الذي لا يتجزأ من مجموع المنظومة التربوية، وهو بمثابة الحلقة الرئيسية في تمفصل منظومة التربية والتكوين والشغل، حيث يحتل موقعه بين التعليم المتوسط والتكوين المهني من جهة، ومن جهة أخرى، بين التعليم العالي الذي يشكل المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية وعالم الشغل من بعد، ويدوم التعليم الثانوي ثلاث سنوات"[2]، فالتعليم الثانوي مرحلة مهمة من مراحل التعلم وهي ما يشكل نهاية مرحلة معينة من التعليم والتعلم وبداية مرحلة أخرى تتميز بالنضج الفكري والبحثي والذي يمكن الطالب من فك تأشيرة سوق الشغل بعد ذلك.

المبحث الثاني- بنيوية مناهج الجيل الأول

المطلب الأول- تعريف مناهج الجيل الأول: يطلق مفهوم مناهج الجيل الأول على"المناهج التربوية الجزائرية التي تعتمد على المقاربة بالكفايات، والتي دخلت حيز التطبيق بدءً من الموسم الدراسي ثلاثة وألفين / أربعة وألفين "[3].

إن بيداغوجيا الكفايات ليست المقاربة الوحيدة التي اعتمدتها المنظومة التربوية الجزائرية، بل سبقتها مقاربتين أخريين هما بيداغوجيا المحتوى أو ما يسمى التدريس بالمضامين ثم بيداغوجيا الأهداف كمقاربة

[1]- المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، المجلس الأعلى للتربية، ، الجزائر، ص50.

[2]- بلحاج فروجة، التوافق النفسي الإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،الجزائر، السنة الجامعية، 2011-2012، ص105 .

[3]- كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفايات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، المدرسة العليا للأساتذة، ورقلة، العدد 36، ص 21.

إصلاحية في نظام التعليم وفي المدرسة الجزائرية، وهذه المقاربات الثلاث تتضمنها مناهج الجيل الأول باعتبار الجيل الثاني جاء بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات.

المطلب الثاني– تنظيم مناهج الجيل الأول: بنيت مناهج الجيل الأول وتأسست بشكل يضمن انتقال المعرفة واكتسابها وبنائها عند المتعلم وفق آليات منهجية محددة تتدرج فيها مخرجات التعلم عبر مسار عمودي وهي تنتظم بشكل يؤسس لتعلم ناجح، ويقصد بالتنظيم كيفية بناء هذه المنهاج ومحتوياتها.

1– التنظيم المنطقي للمنهاج: التنظيم المنطقي للمنهاج "يقصد به بناء المنهاج ومحتوياته– معارف ومهارات وخبرات سلوك – بطريقة منظمة ومنطقية بحيث يبنى بعضها مع البعض الآخر بصورة ارتباطية، ويكون ما قبلها أساس لما بعدها، أي جعل الموضوعات مقدمات لنتائج تشتق منها موضوعات أخرى، والتنظيم المنطقي يهتم بالاتساق الداخلي للأفكار والوحدة الداخلية للمادة الدراسية"[1].

إن المنهاج يجب أن يبنى على أساس منطقي تسلسلي متدرج في معارفه ومحتوياته وكفاياته بحسب الطور والفئة العمرية التي يستهدفها.

2– التنظيم النفسي للمنهاج: هو ما "يهتم بربط المادة الدراسية باهتمامات وميول المتعلمين وخبراتهم ويجب الإشارة إلى أن المناهج السابقة كانت تركز على التنظيم المنطقي فقط دون التنظيم النفسي لذا ظهرت الدعوة إلى ضرورة التنسيق بين التنظيمين، لأن التنظيم المنطقي مهم للحفاظ على موضوعية وعلمية المادة الدراسية والتنظيم النفسي مهم ليسهل على المتعلم تعلم وفهم المادة المعرفية المرتبطة بحياته اليومية"[3]، لذلك فأي منهاج لا يجعل ميولات المتعلمين من أولوياته واهتماماته فهو منهاج ناقص ولن يحقق

[1]–كحول شفيقة، مطبوعة في مقياس المناهج التعليمية– محاضرات ألقيت على طلبة السنة الثانية– شعبة علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص13.

[2]– المرجع نفسه، ص13.

[3]– محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011، ص21.

أهدافه كاملة، فالجانب النفسي في العملية التعليمية التعلمية مهم جدا لأنه مرتبط باكتساب المعارف والسلوكيات المناسبة.

المطلب الثالث – أسس بناء ومبادىء مناهج الجيل الأول

أولا – أسس بنائها: يقصد بأسس بناء المنهاج "الأطر والمبادئ التي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج الدراسية"[1]، ويتفق علماء المناهج على أن المناهج الدراسية تدور حول ثلاثة محاور رئيسة، وهي: "طبيعة المعرفة، طبيعة الإنسان،طبيعة المجتمع، ومن هذه العناصر الثلاثة اشتق العلماء الأسس التي يقوم عليها أي منهاج دراسي،وعددها أربعة تتمثل في: الأساس المعرفي والفلسفي، الاجتماعي والنفسي، وبالعودة إلى الوثيقة المرجعية العامة للمناهج المعدلة وفق القانون التوجيهي للتربية نجدها تؤكد على هذه الأسس "[2]، والتي تم مراعاتها عند التأسيس لمناهج الجيل الأول من الإصلاح، وكذلك مناهج الجيل الثاني التي جاء فيها " إن مهمة كل تربية هي إيصال ونقل القيم سواء كانت هذه القيم فردية أو مشتركة"[1]، أي أن المنهاج يرتكز في محوره الأول– طبيعة المعرفة– على ما يجب أن يحتويه من معارف وخبرات وقيم وسلوكيات وغيرها، يكتسبها أفراد المجتمع الجزائري وخاصة الذين هم في سن التعلم، فالتعلم هو حاجة إنسانية تلبيها رغبة الفرد المتعلم في اكتساب كل ما يجعل منه عضوا فاعلا مؤثرا في مجتمعه أولا، وفي العالم ثانيا، أم المحور الثاني الذي هو طبيعة الإنسان، فيبحث في طبيعة الفرد المتعلم الجزائري وخصوصياته السلوكية والدينية والمعرفية وكذا حاجياته المختلفة ورغباته وميولاته وقيمه وعاداته أي كل ما يجب مراعاته في وضع منهاج يلائمه، وأخيرا في المحور الثالث من محاور المنهاج وهو طبيعة المجتمع الجزائري الذي ينظر فيه إلى خصوصيته أيضا وعاداته وقيمه وحاجاته ورؤيته للمستقبل وبالنظر في هذه الأسس نجد:

1– الأساس المعرفي: وهو محور المنهاج، وينطلق منه لأنه غاية، وقد حاولت مناهج الجيل الأول تطوير وتحيين المعارف المقدمة للمتعلم لتضعه في سياق يجعله يواكب الثورة المعرفية التي بات العالم يشهدها، يقول طه علي حسين الديلمي: "إن المعرفة قوة مؤثرة في بناء المناهج وتطويرها باعتبارها كلا منظما في بناء معين"[3]، فالواجب على القائمين على إعداد المنهاج أن يجعلوا من المعرفة المقدمة للمتعلم مواكبة للزمان والمكان الذي يعيش فيه المتعلم حتى لا تكون هناك فجوة بين المتعلم والمعرفة التي يتلقاها، ومن صور هذه المعرفة في مختلف مراحل التعليم: مجموع المعاني والمعتقدات والأحكام والمعلومات والحقائق والمفاهيم والقيم

[1]– وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية رقم 8-4 المؤرخ في 23 يناير، 2008، ص 1-3.

[2]– المرجع نفسه، ص 1-3.

[3]– طه حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص26-28.

والتصورات الفكرية، في المجالات المختلفة التي يحتاجها الفرد وآخر ما وصل إليه العلم في مجالات المعرفة المختلفة، فغاية التعلم كما يقول توفيق أحمد هي: "فهم الظواهر والأشياء المحيطة به"[1].

إن التعلم ضرورة تؤكدها حاجة الإنسان اللامحدودة للمعرفة من أجل تطوير حياته وجعلها أكثر راحة ورفاهية وأمانا وسهولة، ولأجل ذلك فهو يسعى لفهم كل شيء يحيط به، وتحليله وإدراكه وتفسيره ومعرفة أدق تفاصيله وللمعرفة في المنهاج مصادر كثيرة هي:

1-1- تعريف المعرفة: إن المعرفة هي مصدر طاقة الشعوب والحضارات والأمم،عليها تقوم حياتهم و بها تستمر، وتبنى والفرد فيها هو وعاء فارغ دونها لن يهتدي ويصل إلى ما يريد، والمعرفة "هي مجموع المعاني والمعتقدات والأحكام والمعلومات والحقائق والمفاهيم والتصورات الفكرية في الحقول المختلفة التي تتكون لدى الإنسان"[2]، وتعرف أيضا على أنها "كل العمليات العقلية عند الفرد، من إدراك وتعلم وتفكير وحكم يصدره الفرد وهو يتفاعل مع عالمه الخاص"[3].

إن المعرفة هي مجموع ما أنتجه العقل البشري في مختلف المجالات والميادين في الماضي والحاضر والمستقبل، وذلك المنتوج قد يكون ماديا أو معنويا، فالمعرفة تأتي من تراكمات لجملة من التصورات والأفكار والعلوم والأحكام والمفاهيم المختلفة.

1-1-1- مصادر المعرفة:

أ- العقل: إن العقل حسب الفلاسفة "هوالأداة الأساسية في كشف الواقع فاستنباط الكلية والضرورة وهما الصفتان المنطقيتان المتلازمتان للمعرفة والحقيقة من التجربة وتعميمها، لا يمكن إلا من العقل نفسه إما من خلال المبادئ الأولية أو الأفكار الفطرية كما هو الحال عند **ديكارت** على سبيل المثال أو لا توجد إلا في شكل استعدادات مسبقة أو أحكام تركيبية في العقل كما هو الشأن عند **سبينوزا،ليبنتز،كانط**"[4] .

إن العقل هو من يقوم بكل العمليات الذهنية المعقدة من نظر واستدلال يسهم في إنتاج المعرفة وتحليلها وتفسيرها وربطها ببعضها البعض لفهم مختلف الظواهر المحيطة به، وفي العملية التعليمية التعلمية

---

[1]- توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها-أسسها وعملياتها، ط4، دار المسيرة، عمان الأردن، 2004، ص131.

[2]- المرجع نفسه، ص131.

[3]- مؤيد سعيد السالم، تنظيم المنظمات – دراسة في تطوير الفكر خلال مائة عام – ط1، دار الكتاب الحديث، عمان، الأردن، 2002 ص184.

[4]- الإبستيمولوجيا، محاضرات في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، السنة الجامعية: 2016 -2017، ص23.

يجب تعويد المتعلم على استخدام العقل عن طريق مختلف المهارات، التحليل، الاسترجاع، الاستنباط ، الاستنتاج والتركيب وغيرها من العمليات الذهنية التي تطبق على عناصر المنهاج و ما يحويه في كل الأنشطة التعليمية و المواد الدراسية.

ب– الحواس: هي أدوات الإنسان التي بها يتصل بالعالم الحسي الذي يحيط به، فالمعرفة لا تتم أو تكون إلا عن طريق استخدام الحواس للوصول للحقيقة، وأتباع المذهب الحسي يقولون بتكامل مصادر المعرفة من أجل فهم وتفسير الظواهر والأشياء، فالعقل والوحي والحس ملكات تكمل بعضها البعض في عالم المعرفة، فمن العلم ما تم اكتشافه ومعرفته بتجربة أو ملاحظة، ومنه ما لم يعرف بعد، ومنه ما هو قائم على معادلات وقوانين تستلزم النظر في آثاره، والبحث فيه، وليس كل العلم التجريبي على مستوى واحد، حتى القطعي منه له حدوده، يقول الشيخ السبحاني: " الحس هو الأداة الأولى من أدوات المعرفة عند الإنسان بل من أوثق مصادر المعرفة، وإليه تنتهي المعارف الضرورية والنظرية، ولولاه لما كانت هناك معرفة عقلية ولا غيرها، فهو أحد الطرق إلى دار المعرفة عندنا إضافة إلى"[1].

فالحواس كلها كالسمع والبصر واللمس ... تعمل على نظام المستقبلات لمختلف المعارف والأشياء التي يصنفها الإنسان على حسب سنه ومعرفته وخبرته وعلمه ليدرك بها الأشياء.

ج– التراث: وهو" كل ما خلفه لنا السلف ومن سبقنا علوم ومعارف وقيم وعادات وثقافة، وهذه المعرفة التي خلفها لنا الآباء والأجداد يتم استقبالها عن طريق العقل والحواس معا "[2].

إن التراث هو الذاكرة الجماعية للأمة، و هو أيضا الذاكرة الحية للفرد، لأنه يتضمن كل ما هو مادي ثابت أو منقول، وكل ما هو ثقافي يخص جانب الهوية والتاريخ والعادات والقيم وغيرها، إنه الوعاء الذي يختزن الماضي في مجمله وينقله للحاضر حتى يحقق وجوده فيه والتكامل معه لإنجاز معطى الحضارة الإنسانية كاملة.

2– الأساس الفلسفي: هذا الأساس مهم وقار لأن كل منهج أو منهاج يقوم على فلسفة تربوية تنبثق عن المجتمع الذي يجب أن يحافظ على وجوده وإثبات ذاته بين كل المجتمعات،" أنها الوسيلة لتحقيق الأفكار

[1] – الشيخ جعفر السبحاني، نظرية المعرفة– المدخل إلى العلم والفلسفة والإلهيات، ط1، الدار الإسلامية، بيروت، لبنان، 1990، ص138.

[2]– إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1996،ص156.

والمثل والقيم التي يؤمن بها، وكانت هناك فلسفات عديدة في مجال التربية تؤسس لمنهاج ورؤيا معينة،فعلى كل مجتمع أن يتبنى الاتجاه الذي يتلاءم مع إيديولوجيته وعاداته وقيمه وثقافته وعقيدته- مثالي، واقعي، أو براجماتي- "[1]، والمجتمع الجزائري أيضا يجسد فلسفته في المنهاج التربوي والتعليمي الذي يتبناه من خلال تضمينه حضور القيم في أفراده، وترسيخ العقيدة فيهم، وهناك أيضا أسس الوحدة، المواطنة، الهوية.... غيرها من الخصوصيات التي يتضمنها المنهاج، ومن الفلسفات العديدة التي ظهرت في مجال التربية وكان لها حضور قوي في بناء المنهاج الدراسي:

2-1- الفلسفة الأزلية أو الخالدة: ترى أن غايات التربية مطلقة وعامة في ذاتها، كما ترتكز قضية التربية فيها حول الطبيعة العامة للإنسان حيث ترى" أن الإنسان خالد خلود الدهر وقيمه لا تتغير وثابتة ثبات الحقائق من حوله"[2].

2-2- الفلسفة المثالية: اهتمت في مجال التربية بتنمية العقل وإهمال الجسم، وقد نظرت إلى المنهج أو المنهاج على أنه "ثابت غير قابل للتطور، فهو يتألف من مواد دراسية منفصلة واستخدمت هذه الفلسفة طريقة الإلقاء والتلقين في معالجة الموضوعات الدراسية كما ركزت على"إحاطة الطفل بالمثل العليا الصالحة وغرس الخير في ذهنه"[3].

تنظر المثالية للمنهاج الدراسي نظرة جدية فهو يجب أن يعكس المعرفة والحقيقة وتوسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه، فيدرس كل ما يساعده على نموه العقلي والخلقي ويعزز مواهبه الحدسية وينظمها خاصة التاريخ والفلسفة والفنون والآداب والدين.

2-3- الفلسفة الواقعية: " تقوم على أن مصدر كل الحقائق هو هذا العالم، فلا تستقى الحقائق من الحدس والإلهام، إنما تأتي من هذا العالم الذي نعيش فيه"[4]، ويبنى المنهاج في هذه الفلسفة على عاملين أساسيين هما التلميذ والمجتمع، وأما موضوعاته فهي: العلوم الطبيعية، العلوم التطبيقية والمواد الاجتماعية

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية، الجيل الثاني، ص5.

[2]- طاهر الهادي محمد الهادي، أسس المناهج المعاصرة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2012، ص90.

[3]-سعدون محمد السموك وهدى علي جواد الشمري، المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص49 .

[4]-إبراهيم ناصر، فلسفات التربية، دار وائل، عمان، الأردن، 2004، ص252.

كعلم النفس وعلم الاجتماع، ويجب أن يلبي المنهاج حاجات المجتمع وخاصة العلمية والمعرفية، وتقوم طريقة الفلسفة الواقعية في التدريس على الأجزاء وتعتبر الكل نتاجا لمجموع الأجزاء أي أنها تنطلق من الجزء إلى الكل، وتنظر لألوان النشاط اللاصفي على أنها غير أساسية وليست ضرورة من ضروريات الحياة، وهي تجعل المعلم هو المركز وهو من يملك المعرفة والسلطة.

إن الفلسفة الواقعية تبني فلسفتها في التعليم على الواقع فالمنهاج يجب أن يبنى من الواقع الذي يحيط بنا وبالمتعلم سواء كان محيطه الاجتماعي أو الطبيعي أو الأسري أو المحيط عامة وهي تؤكد على سلطة المعلم في عملية التعليم لأنه وحده من يملك المعرفة والخبرة ويستطيع أن يوجه المتعلم إلى الأهداف التي يريد تحقيقها.

4-2- الفلسفة البراغماتية: ويطلق عليها الفلسفة النفعية وتعد هذه الفلسفة برؤاها وأفكارها ثورة في مجال التربية والتعليم، فهي تنظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها مرنة ووظيفية، وترى البراغماتية أن" المناهج يجب أن تحتوي على معلومات وخبرات تتصل بالحياة الإنسانية، ويجب أن تتكامل مع الأنشطة اللاصفية التي تشبع ميول المتعلمين ومواهبهم والمنهاج عند البراغماتيين يجب أن يكون مرنا، قابلا للتغيير والنمو، ويبنى على أساس تعاوني من قبل المهتمين والمختصين لخدمة المجتمع وتطويره من خلال التركيز فيه على الخبرات النافعة الصحيحة والجديدة"[1].

يؤمن البراغماتيون بأن المنهاج الدراسي "متحول لا ثابت، يتطور بحسب الظروف والمتغيرات والعصر، وهي أيضا تؤمن بأن التربية والتعلم يبنى على أساس خبرات تتلاءم مع الفروق الفردية للمتعلمين، وذلك باستخدام طريقة التعلم الذاتي وتنويع أساليبه، ثم الابتعاد عن طريقة التلقين والاستظهار.

5-2- الفلسفة الطبيعية: تقوم هذه الفلسفة على مبدأ الاهتمام بالمتعلم وتنمية رغباته وإشباع حاجاته انطلاقا من من طبيعته الذاتية، مستخدمة الأنشطة والخبرات المناسبة للنمو، وطريقة التدريس في هذه الفلسفة هي طريقة الخبرة"[2]، فهي تهتم بالأنشطة اللاصفية لأنها تساعد لأنها تساعد على تنمية ميول المتعلمين وقدراتهم ، فهي تعود إلى مبدأ أن الإنسان حر فيما يتعلم، وأن المنهاج يجب أن يبنى انطلاقا من إعطاء الحرية للمتعلم في اكتساب المعرفة والمهارات والخبرات والسلوكات التي توافق رغباته وميولاته وحاجياته.

[1]- عبد الله رشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1994، ص65.

[2]- المرجع نفسه، ص65.

2-6- الفلسفة الوجودية: تقوم على أن"مبدأ الوجود يسبق الماهية، فماهية الكائن الحي هي ما يحققه فعلا عن طريق وجوده"[1]، أي أن مبدأ التعلم يجب أن ينطلق من أن الفرد يختار ما يتعلمه، فهو يفرض وجوده بمعارفه ومكتسباته وسلوكاته ومهاراته، فيسهم في بناء الحضارة والمجتمع والقيم، وكل ما يتعلق بوجوده، والمنهاج كوثيقة وأساس من أسس فلسفة المجتمع والدولة يخضع لبدأ حرية التعلم، فالمتعلم له الحق في اختيار ما يريد تعلمه ويسهم في بنائه، فميولاته وحاجاته المعرفية والسلوكية جانب مهم في حياته يجب النظر إليها والاهتمام بها ومراعاتها.

2-7- الفلسفة التجديدية: تنظر إلى التربية على أنها "وسيلة ثقافية يجدد المجتمع حياته بواسطتها، وترى أن التراث الإنساني وسيلة يمكن استخدامها من أجل المزيد من البحث والإنجاز الذي يؤدي إلى تحقيق ذاتية الشعوب، والفلسفة التجديدية من مقوماتها التجديد والابتكار والإبداع، ونبذ التلقين في العملية التعليمية العلمية واعتماد مرافقة المتعلمين وإرشادهم وتوجيههم بالمناقشة الفعالة، فالمنهاج فيها يبنى على المعرفة التي تؤدي إلى حل مشكلات المجتمع، وجعل برامجه ومقرراته الدراسية دروسا إصلاحية مصممة بطريقة علمية"[2] .

هذه الفلسفة تعتمد الموروث الثقافي سواء كان خاصا أو عاما مصدرا مهما من مصادر التعلم وبناء الفرد، لأنه عبارة عن تراكمات لمعارف الإنسان وسلوكاته وعاداته وقيمه، وأنه يجب أن يعضد بطريقة مميزة في التعليم والتعلم،فالمتعلم هو محور العملية التعلمية والمعلم هو موجه فقط ومشرف على العملية.

2-8- الفلسفة الإسلامية: تقوم هذه الفلسفة على مبدأ التكامل،فالإنسان عقل وجسد وروح معا يعمل وفق نظرية شمولية تتجسد في الاهتمام بكل مكوناته وجوانبه، فالتربية في الفلسفة الإسلامية تنطلق من أن المنهاج يبنى على التكامل، لأن إعداد الفرد أو المتعلم الصالح يكون في الاهتمام بالجانب الوجداني والعقلي والسلوكي له دون تمييز، فتغذية الجانب الروحي بالقيم والجانب العقلي بالمعرفة والسلوكي بالأخلاق النبيلة والفاضلة يحقق له بقاءه ووجوده وتكامله وحياته المثالية التي تسعى كل المناهج له، لذلك فالمنهاج في التربية الإسلامية يعتمد طريقة تدريس مناسبة تبعا لاختلاف الجوانب والظروف التي يكون عليها المتعلم أثناء العملية التعلمية،والمعلم هو المرشد والموجه والقدوة، والمنهاج يجب أن يبنى أيضا بطريقة تجعل الإنسان يتكيف مع ظروف الحياة المختلفة ومتغيراتها ومتطلباتها.

---

[1]- إبراهيم ناصر، فلسفات التربية، ص252.

[2]- محمد الطيطي آخرون، مدخل إلى التربية، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن، 2002، ص65 .

3- الأساس الاجتماعي: يتمثل في كل القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج بما يحمله من تراكمات اجتماعية تعبر عن جوهر الجماعة الإنسانية، ممثلة في جملة الأفكار والقيم والعادات والتقاليد، ولما كانت المدرسة مؤسسة اجتماعية، فمن الطبيعي أن تكون مرآة عاكسة لقيم وعادات المجتمع وثقافته وسلوكياته وكل ما يتعلق به في صورة المنهاج الذي تطبقه هذه المدرسة، وقد أشار السيد محمد علي إلى هذا، "معتبرا الأساس الاجتماعي متعلقا أصلا بنجاحات الفرد ومجتمعه وكذلك ثقافته، وقيمته الدينية والأخلاقية والوطنية والإنسانية "[1]، فالفلسفة الاجتماعية هي القوة المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في "التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده، وتصور حلول لمشكلاته، والأهداف التي يحرص على تحقيقها"[2].

وتلك الأسس هي من تفرز المنهاج لأنها مكون أساسي فيه، ورؤى تتجسد من خلاله وتتضح عبر تنفيذه، وتظهر من خلال:

1-3- المجتمع وعلاقته بالمنهاج: المجتمع هو مؤسسة تقوم على مجموعة من العلاقات والأنظمة السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية، وكلها تستمد روحها من فلسفة المجتمع التي تعتبر المصدر لمرجعيات كل نظام ومبدأ و عادة وقانون، ويظهر المجتمع أكثر في كل توجهاته من خلال المنظومة التربوية خاصة، فهي التي تشكل الهيكل والبناء له، من خلال إعداد وتكوين وتأطير الأفراد في شتى المجالات القانونية والفلسفية والاقتصادية والثقافية والعلمية، فالمنهاج والمجتمع متكاملان، فالأول يؤثر في الثاني، والثاني يتجسد في الأول من خلال التفاعل بين مؤسسات المجتمع المختلفة والمتباينة والتي تعمل على ترقية دور الفرد واندماجه في مجتمعه وتفاعله معه، فتبدأ "عملية التأثير المتبادل بين أفراد المجتمع أوجماعاته أو مؤسساته في مواقف مباشرة أو غير مباشرة عن طريق تداخل الأدوار فيما تؤديه من وظائف تخدم الفرد والمجتمع"[3]، فالمنهاج الذي هو صورة مصغرة عن المجتمع يتضمن كل مؤسساته وقيمه وثقافاته وقوانينه وعاداته ومبادئه وضع ليخدم مشروعه.

---

[1]- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2011، ص22.

[2]- مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، ط1، دار الثقافة، عمان،الأردن، 2006، ص107.

[3]- جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ط4، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2004، ص104.

2-3- المنهاج ووظيفة المدرسة: قبل أن ينشأ المجتمع المدرسة كمؤسسة إجتماعية للتربية والتعليم ونقل المعارف والخبرات والمهارات ومختلف القيم لأفراده، كانت مهمة تربية الأبناء ونشر القيم وتعليم المبادئ ونقل المعارف والعادات من مهام الآباء ورجال الدين الذين يعملون على تمرير ونقل كل ما يحتاجه للأفراد، فكان الأبناء يتعلمون عن طريق أسلوب المحاكاة وممارسة الأشياء كما هي فعلا في الواقع، ولما تضخم التراث الإنساني وأصبح نقله صعبا للأفراد خاصة بزيادة نمو المجتمعات وتوسعها، وزيادة حاجتها للمعارف والعلوم أكثر، أصبح إنشاء المدارس ضرورة حتمية من أجل تحقيق أهداف المجتمع على مستواه ثم على مستوى الفرد.

4- الأساس النفسي: "هو كل ما يتعلق بالمتعلم ذاته من الناحية النفسية، ميولاته، نموه، احتياجاته، قدراته استعداداته، طبيعة التعلم عنده، وهي العناصر التي يجب مراعاتها عند أي عملية لوضع، أو تحيين أي منهاج دراسي"[1]، فالمنهاج ليس فقط برنامجا وخطة لبناء الفرد معرفيا وعلميا، بل هو أعمق فيجيب أن يكون شاملا لكل الجوانب العلمية والنفسية والمعرفية والثقافية وغيرها، فحتى يكون المتعلم ذو كفاءة ويستطيع التكيف مع ظروف كل محيط، يجب أن تبنى عنده مجموعة من الخبرات والمهارات المختلفة في شتى المجالات وتتجلى فيه:

1-4- علاقة المنهاج بطبيعة المتعلم: المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية في أي منهاج "وقد وضع أساسا من أجل تنمية معارفه ومهاراته وخبراته وتعديل سلوكياته، بما يتناسب و طبيعة المجتمع ووضعه وموقعه في هذا العالمً وتقديم أي خبرات تعليمية له دون معرفة مسبقة بخصائصه وميوله ومشكلاته تؤدي للفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي إليها المجتمع"[2]، فمعرفة طبيعة الفرد والمتعلم من كل النواحي يحقق نجاحا للعملية التعليمية التعلمية.

2-4- المنهاج وحاجات المتعلمين: المنهاج ليس برنامجا للتكوين المعرفي فقط، بل خطة متكاملة من أجل تطبيق فلسفة المجتمع وتصوراته وتحقيق طموحاته وأهدافه، فهو يراعي الجانب النفسي والاجتماعي والبعد الثقافي والقيمي للأفراد، لذلك فمعرفة الناحية النفسية للمتعلم مهمة جدا وعليها أحيانا تتوقف العملية التعلمية، والنظر إلى ميول وحاجات ورغبات المتعلم هو جزءً من محيط التعلم عامة، وتحقيقها من

[1]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر، 2005 ، ص24.

[2]- مروان أبو حويج، لمناهج التربوية المعاصرة، ص122.

خلال المنهاج عنوان للتكامل السوسيولوجي والإبستيمولوجي للفرد، يقول عبد اللطيف فؤاد إبراهيم: "ويقصد بالحاجة عند المتعلمين حالة توتر أو اختلال في التوازن يشعر به الفرد بخصوص هدف معين ويرغب في عمل شيء لبلوغ هذا الهدف وإزالة التوتر واستعادة التوازن"[1].

إن التعلم يصبح متعة وضرورة عند المتعلم عندما يجد أن رغباته المعرفية والسلوكية تحترم وتراعى، وتنقسم حاجات المتعلم إلى:

أولا– حاجات أساسية: وهي الحاجات التي تحقق للفرد والمتعلم خاصة وجوده وتفاعله واندماجه في الحياة عامة وفي محيط التعلم خاصة و" تتجلى في الحاجات البيولوجية أو الحاجات الطبيعية والفسيولوجية، كالأكل والشرب والسكن و الصحة وغيرها، ولا يمكن أبدا اعتبارها مجرد حاجات يجب تلبيتها وفقط، فقبل التعلم يجب تهيئة ظروفه و عوامله الثانوية، لذلك يراعي المنهاج هذا الجانب أيضا من خلال الدعوة إلى الاهتمام بالمتعلم في حاجته الأساسية من خلال توفير الإطعام مثلا والرعاية الصحية وغيرها لأنها جزء من بيئة التعلم، فحسب " نظرية ماسلو **"Maslow's"** للاحتياجات الأساسية، فالفرد أو الجماعة عندما تحقق حاجاتها الأساسية فإنها إلى تعمل من أجل تحقيق حاجات ذات مستوى أعلى"[2].

إن المتعلم عندما تهيأ له الظروف والبيئة الجيدة للتعلم والتي منها إشباع حاجياته الضرورية والبيولوجية يرتقى برؤاه إلى ما هو أفضل، وهو طلب المعرفة والانخراط في حياة الجماعة وتحقيق الرقي والنمو.

ثانيا– حاجات عقلية: يأتي الفرد إلى هذه الحياة أعزلا ولا يستطيع حتى أن يلبي حاجاته البيولوجية الفطرية التي تتم عن طريق الأم، أو الكفيل ولكنه يبدأ في تعلم الاعتماد على نفسه شيئا فشيئا، فيلبي حاجاته بنفسه ويكتشف شيئا فشيئا أن حاجاته تتوسع وتزيد عن الفطرية فيعرف بعد ذلك أن هناك حاجات عقلية يجب إشباعها، ومنها التعلم فاكتساب المعارف والخبرات والمهارات أولوية ومن الحاجات الأساسية لذلك سعى إلى وضع آليات، فالعقل هو نافذة الإنسان الداخلية التي يجب أن يفتحها ليدرك ما أسرار وجوده.

---

[1]– عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، ط5، مكتبة مصر، القاهرة، مصر، 1980، ص254.

[2]– جيرالد جرينبرج وروبرت بارون، إدارة السلوك في المنظمات، ترجمة رفاعي محمد رفاعي، ط1، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2004، ص166 .

ثالثا – حاجات نفسية اجتماعية: وهي حاجات تخص الجانب الاجتماعي والنفسي في الإنسان كالحاجة إلى العواطف والنمو و الانتماء، وإلى الحرية والحاجة إلى الأمان والأمن، وحب المعرفة والاكتشاف وغيره من الحاجات الإنسانية الكثيرة والضرورية التي تتعالق مع حياته ووجوده وحتى تفكيره ومعرفته، وكل تلك الحاجات لها علاقة بالمنهاج الدراسي من خلال عمل المختصين في علم النفس التربوي إضافة إلى خبراء التربية والبيداغوجيا والمهتمين بالتعليم على وضع منهاج يتكيف مع متطلبات المتعلمين وحاجاتهم وميولاتهم، فإشباع حاجة المتعلمين يساعد على التعلم، ويوفر الدافعية والتحفيز اللازم من أجل التطور في كل جوانب الحياة عنده، "فيقبل على الفعل التعلمي بشراهة ونهم يكون سببا في تحول العملية التعليمية التعلمية من مجرد عمل روتيني نمطي مفروض إلى عملية ممتعة ومشوقة، وكلما كان المنهاج مكيفا حسب ميولات المتعلمين وحاجاتهم شعروا بذواتهم ووجودهم، فميول الفرد شعور يدفعه إلى الاهتمام وإلى التفضيل ويكون عادة مصحوبا بالارتياح فيدفعه إلى التطور والنجاح "[1]، وحسب " نظرية **هنري موراي" Henry Murray "** فإن الحاجة دافع يثير الفاعلية ويديمها ويحافظ على استمراريتها إلى أن يتم إشباعها وقد صنف الحاجات الأساسية لدى الأفراد تبعا لطريقة تعبيرهم، فهناك الحاجات الظاهرة وهي التي تعبر عن نفسها بطريقة مباشرة وفورية في سلوك الأفراد، ثم تأتي الحاجات الكامنة والمكبوتة وهي التي لا تستطيع أن تعبر عن ذاتها في صورة صريحة"[2].

إن حاجات المتعلمين وتمظهرها في المنهاج يسهم في دافعية المتعلم فشعوره أنه غير مهمل وأن له بصمة وقيمة في المنهاج وبالتالي في الواقع الفعلي للمجتمع سيأثر على دينامية فعل التعلم وعلى مردوده الدراسي.

رابعا– مشكلات المتعلمين والمنهاج: تظهر مشكلات المتعلمين من عدم مراعاة المنهاج لأدنى ميولاتهم النفسية ورغباتهم ونشاطاتهم وأفكارهم ورؤاهم الإبداعية التي يكبتها المنهاج فيعتبر أن المتعلم ما هو إلا وعاء للحفظ والتلقين فحسب، فالمنهاج الذي يعرف على أنه" الموضوعات المحددة للدراسة في كل مادة من المواد الدراسية التي يجب أن يتعلمها التلاميذ من أجل النجاح، مرادف للمقرر الدراسي في كل مادة"[3]، فهذا

[1]– مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، ص61.

[2]– الأسطل سماح، الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، دراسة مقارنة بين المحرومين وغير المحرومين من الأم، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر، غزة،فلسطين، 2013، ص18.

[3]– فوزي طه أبراهيم ورجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، ط1، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 2000، ص28.

التعريف ضيق جدا، فهو يعتبر التعلم وضعية محصورة في الغرفة الصفية فقط ويغفل أن ما يتعلمه التلميذ من الواقع ومن المحيط ومن الاحتكاك بالآخر أكثر بكثير مما يتعلمه داخل الصف، وهو يسهم بنسبة كبيرة في تنمية شخصيته وصقل موهبته وتنمية معارفه وقدراته وتعزيزها، فالمتعلم يتعامل مع واقع مرن يتكيف معه حسب ظروفه وحاجته وسلوكاته، وقد يصطدم بواقع التعلم الذي قد يتعارض معه أحينا، لاعتبارات كثيرة، لذلك يجب أن يكون هناك تكامل وعدم تعارض، بين ما هو موجود في المنهاج وما هو موجود في الواقع، فالتعلم الحقيقي في المدرسة والغرفة الصفية هو كل ما يحقق له وجودا أفضل وتكيفا ملائما مع مشكلات العالم والواقع، فيعرف كيف يتجاوزها ويتعامل معها.

ثانيا: مبادئها: لمناهج الجيل الأول مبادئ اتسمت بالانسجام مناهج الجيل الأول في مقارباته كونها بنية منظمة لمجموعة من العناصر تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، واعتمدت مناهج الجيل الأول في بنائها على المبادئ الآتية:

1- الشمولية: أي بناء مناهج شاملة للمراحل التعليمية الثلاث، بدءً من الطور الابتدائي ثم المتوسط وصولا للطور الثانوي وتتضمن مختلف الجوانب السلوكية والمعرفية والقيمية وغيرها.

2 – الانسجام: ومعناه أن تكون كل عناصر المنهاج منسجمة بعضها مع بعض، بداية بالأهداف وصولا إلى التقويم.

3- قابلية الإنجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز.

4- المقروئية: أي البساطة ووضوح الهدف ودقة التعبير.

المبحث الثالث- أهداف مناهج الجيل الأول التربوية: وهي ما تسعى الفلسفة التعليمية للدولة لتحقيقه في الواقع، سواء كانت سلوكية أو تربوية أو قيما أو معارف أو غيرها من الأهداف المسطرة في المنهاج بدقة وبحسب الطور التعليمي المحدد بدءً من مرحلة– الابتدائي- ثم ألإكمالي- المتوسط- فالثانوي، للتكامل في ما بينها وتحقق الهدف العام بعد ذلك.

المطلب الأول- تعريف الأهداف التربوية: تعرف بأنها "جملة التغييرات التي نتوقع أن يحدثها المنهاج في شخصيات التلاميذ، أو هي وصف لتغيير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لوجود خبرة تعليمية وتفاعله مع الموقف التدريسي"[1].

[1] - عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، ط1، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2003، ص101-102.

هذا التعريف يركز على التغير السلوكي عند المتعلمين، فالتعلم لا يكون فعالا إلا إذا أحدث تغييرا على مستوى سلوكات الأفراد وفي شخصياتهم، فالهدف هنا سلوكي والأهداف التعليمية كثيرة ومتعددة وتختلف من طور لآخر، وحتى تصاغ لابد من توافر شروط محددة ودقيقة.

المطلب الثاني– صياغة الأهداف التعليمة : بنيت الأهداف التعليمية في مناهج الجيل الأول بدقة وبكفاءة عالية انطلاقا من فلسفة وتوجهات المجتمع و الدولة، وذلك من أجل تحقيق ما تريد من أهداف تتجسد في أفرادها أو في المجتمع ككل، على شكل قيم مختلفة أو سلوكيات إيجابية، أو كفايات ومهارات متباينة وهي تصاغ كالآتي:"

- تحديد المعارف والمهارات التي نرغب من المتعلم اكتسابها كنتيجة للعملية التعليمية التعلمية.
- تحديد السلوك الدقيق الذي نرغب من المتعلم أن يقوم به كي يبرهن على أن الهدف الذي وضع له قد فهمه واجتهد من أجل تحقيقه"[1]، و تصاغ الأهداف التربوية من خلال "
- تحديد النتيجة التي نرغب في تحقيقها، مع تحديد نتائج السلوك الذي تم تحديده من قبل.
- تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه.
- وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء الدقيق"[2].

فهذه الخطوات هي مسار خطي تبنى عليه الأهداف وهي توضح كيفية اشتقاق وصياغة ما نريد تحقيقه مع الأجيال على مستويات مختلفة قريبة ومتوسطة وبعيدة المدى، وعند فئات مختلفة من المتعلمين في كل الأطوار بحسب سنهم ومستوياتهم المعرفية واستعداداتهم العقلية، وتتباين تلك الأهداف وتختلف من منهاج لآخر.

المطلب الثالث– أنواع ومصادر الأهداف التربوية: وهي الأهداف المحددة لغايات تربوية سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها وفي المنهاج وهي الهدف العام الذي يوضع من أجله والغاية هو التربية في المجتمع ونشر القيم وضبط السلوكيات وتوجيها في الإطار الذي يريده ويحدده، فالعملية التعليمية التعلمية هدفها الأول هو التربية، ثم إكساب المتعلمين وتلقينهم المعارف التي يحتاجونها فالتربية مرتبطة بالتعليم،ولا تعليم دون تربية ولا تربية دون تعليم"والمجتمع له أهداف ووسيلة تحقيقها هي التربية وعليه فإنه من المنطقي أن

[1]– جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، ط1، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، 2005، ص138.

[2]– سعدون محمود الساموك وهدى الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط1،دار وائل للنشر، الأردن، 2005، ص141 .

تشتق أهداف التربية من أهداف المجتمع وتتسق معها، ووسيلة التربية في تحقيق أهدافها هي المدرسة"[1]، فغاية المجتمعات منذ الأزل تبقى تربية الأفراد على القيم والسلوكيات المعتدلة وتحقيق التوازن النفسي والخلقي والقيمي في المجتمع، فالأهداف التربوية المختلفة هي لب المنهاج والغاية التي بني لأجلها فهي ما يحفظ المجتمع ووجوده واستمراريته.

أولا – أنواعها: تختلف الأهداف التربوية باختلاف فلسفة الدولة التربوية، والبيداغوجية وتوجهاتها المعرفية والقيمية وغيرها ومن تلك الأهداف:

1– الأهداف السلوكية: إضافة إلى الأهداف التربوية التي تنشدها المدرسة والمجتمع،وتعمل على تحقيقها عند الفرد، تظهر الأهداف السلوكية والتي هي أهدف تعليمية تعلمية تهتم بالطريقة التي يتكيف بها المتعلم سلوكيا مع الواقع ومع غيره ثم المجتمع بصفة عامة، "فالعملية التعليمية التعلمية ومن خلال جملة من الأنشطة التربوية التي تقدمها المدرسة تهدف إلى تعديل سلوك المتعلمين وتكييفه وتغييره في الاتجاه المرغوب"[2].

الأهداف السلوكية مقترنة بالأهداف التربوية، فمنذ " ظهور المدرسة السلوكية التي تعود أساسا إلى " أبحاث واطس "**Watson**" سنة اثنا عشر وتسع مائة وألف ودايك "**Dyke**" سنة اثنان وثلاثون وتسع مائة وألف وسكينر" **"Skinner"** سنة ثلاثة وثمانون تسع مائة وألف وهول "**Hull**"سنة ثلاثة وأربعون تسع مائة وألف وقوتري "**Guthrie** "سنة اثنان وخمسون تسع مائة وألف، والتي اقترنت في ما بعد بالعالم الروسي الفيزيولوجي بافلوف" **Pavlov**" دخلت مجال التعليم عن طريق عنصر التعزيز الذي تبناه سكينر ثم العالم الأمريكي دايك الذي بنى طريقة المحاولة والخطأ في التعلم "[3]، وهما السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه واكتساب المهارات الجديدة عند الإنسان،فحسب هذه المدرسة تبنى عملية التعليم والتعلم على تعديل السلوك، كهدف مركزي، والأهداف السلوكية غايتها الأساسية تربوية، والأهداف التربوية أصناف:

[1]– حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ط2، دار المسير للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2017، ص16 .

[2]– رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ط1، دار دجلة، عمان، الأردن، 2009، ص125 .

[3]– المرجع نفسه، ص 126.

أ– أهداف عامة: بمعنى غاية الفلسفة التربوية للدولة في منظورها الكلي وما تريد تحقيقه كملمح عام في المنهاج يعبر عن توجه الدولة أو الأمة في منظومتها التربوية، وهي أهداف تستقى من طبيعة المجتمع وعقيدته ومبادئه وقيمه وطموحاته، وتبى وتتحقق على المستوى البعيد.

ب– أهداف خاصة: وهي أهداف جزئية تتحقق على مستوى الفرد المتعلم أثناء بناء تعلماته أو على مستوى المقرر الدراسي، وتلك الأهداف يسطرها المعلم كأهداف إجرائية أثناء التخطيط لدرسه، فيقاس مدى التعلم بمدى تحقق تلك الأهداف، التي تختلف وتتباين أيضا من فئة تعلمية لأخرى، ومن طور لآخر فتكون معرفية، سلوكية، قيم مهارات ...، وهناك علاقة وثيقة بين أهداف مناهج الجيل الأول وأسسه التي بني عليها، فالأولى مشتقة من الثانية مما يؤدي إلى التكامل والترابط بين عناصر المناهج وأسسها وأهدافها التي لها مصادر تستقى منها

ثانيا – مصادرها: تستقى المناهج التربوية من مصادر كثيرة منها:

1– المجتمع وفلسفته التربوية: من أجل إرساء غايات محددة عند الفرد وعند المجتمع يعمل المجتمع الذي هو الفاعل الأول في المنظومة التربوية بفلسفته على وضع وإرساء منهاج يمثل خطة تربوية من أجل تحقيقها في الواقع.

2– حاجات وأهداف المجتمع: المجتمع له حاجات وأهداف على كل المستويات يريد تحقيقها بما أنه القاعدة التي تنطلق منها تلك الأهداف المختلفة في كل مجالات الحياة، والتي تُرْسَمْ وتُرَسَّمْ في المنهاج من أجل تحقيقها في الواقع.

3– قيم وتراث المجتمع: " إن تراث وقيم المجتمع هي منهل ومنبع المناهج وما فيها من وأهداف وكفايات توضع من أجل بناء فرد صالح في مجتمع له خصوصيته وثقافته وإيديولوجيته المختلفة عن أي مجتمع آخر"[1]، فالتراث هو عقل الأمة ومرجعياتها وعاداتها وتقليدا وهو يمثل الناتج الحاضري لها بين الأمم.

4– ميولات المتعلمين وحاجاتهم: عند بناء المناهج يجب أن تحترم ميولات المتعلمين وحاجاتهم النفسية والمعرفية والعقلية، حتى تكون الأهداف صحيحة،ومحققة.

[1]– المرجع السابق، ص126.

5- دوافع ومشكلات المتعلمين: يراعي المختصون في التربية عند وضع المناهج جملة من المعطيات التي تؤطر الأهداف التي بدورها توجه المجتمع وتحدد مساره، ومنها المشكلات التي يعاني منها المتعلم سواء كانت نفسية أو علمية أو غيرها، فيحاول وضع خطة تربوية خاصة في المناهج من أجل معالجتها، مع مراعاة دوافع المتعلمين التي تعمل كحافز من أجل نتائج أفضل في العملية التعليمية التعلمية.

6- استعدادات المتعلمين ومستواهم وقدراتهم: عند بناء المناهج أيضا يجب مراعاة استعدادات المتعلم، بمعنى هل هو في ظروف معينة تجعله يُقْبِلْ على العملية التعلمية أم لا، فاستعداد المتعلمين مهم جدا من أجل تعلم ناجع وناجح، إضافة إلى مراعاة المستوى العقلي لهم أي هل تتناسب التعلمات المقترحة في المنهاج مع سنهم ومستوى إدراكهم وقدراتهم العقلية أم لا، فالمناهج يجب أن تأخذ في حسبانها كل الجوانب وتراعي كل الظروف.

7- متغيرات المعرفة وأشكالها وطبيعة العصر: عند بناء المناهج أيضا يجب النظر وبكل دقة إلى متغيرات العصر وخاصة ما يحمله من معرفة بكل أشكالها، في ظل التطور الرهيب للتكنولوجيا،فالمتعلم والمدرسة عليهما أن يدركا المحيط الذي نعيش فيه والأخيرة عليها أن تزود متعلميها بالمعرفة الحديثة، وآخر ما وصلت إليه نظريات العلم، والأهداف التربوية تصنف حسب طبيعتها ومجالها:

المطلب الرابع- تصنيف الأهداف التربوية: تصنف الأهداف التربوية وفق مجالات محددة، ومن أشهر المصنفات في هذا المجال، تصنيف بلوم الذي جعل الأهداف التربوية في ثلاث مجالات رئيسية هي:

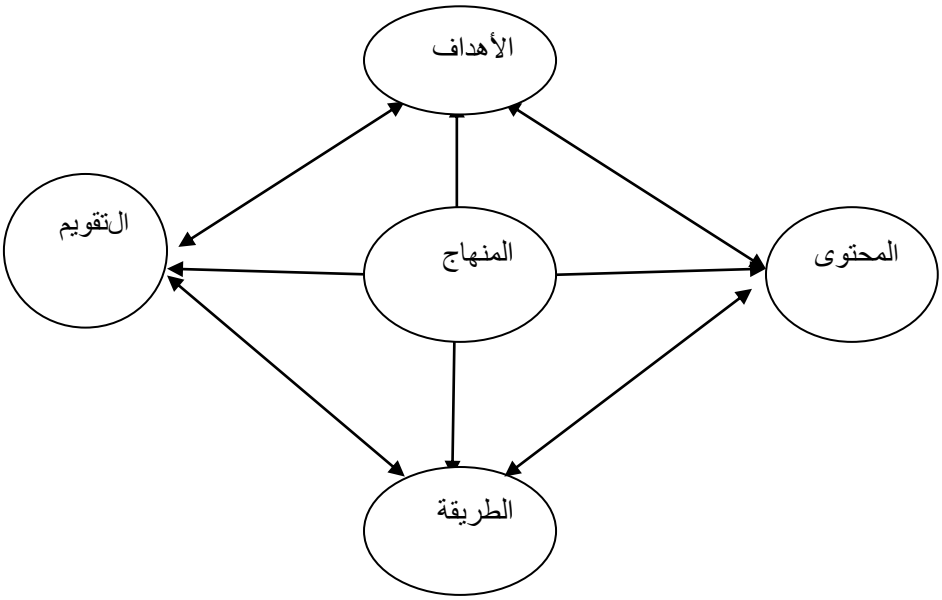
1- المجال المعرفي: ويركز على الجانب السلوكي العقلي، أي القدرات والعمليات العقلية، ويتكون هذا المجال من ستة مستويات هي: "التذكر(المعرفة والحفظ)،الفهم(الاستيعاب)، التطبيق، التحليل، التركيب،التقويم.

2- المجال الوجداني: ويتمثل في الجانب الديني والشعوري للفرد أما بالنسبة للمسلم مثلا فيركز على الإيمان بالله وبرسله، ويركز كذلك على مبادئ العقيدة ووجوب إتباع وتنفيذ منهاج الله تعالى في حياتنا العملية والعلمية ومستوياته هي: التلقي، الاستجابة، القيم والمواقف، التنظيم،التجسيد(للقيم والمواقف)"[1].

3-**المجال الحسحركي:** ويتمثل في أنواع السلوك المختلفة، الحركي والمهاري أي تكوين المهارات ويكتسب المتعلم مهاراته في هذا المجال من خلال مستويات: الملاحظة، المحاكاة، التجريب، الممارسة، الإتقان الإبداع،

[1]- ماجد أيوب القيسي،المناهج وطرائق التدريس، ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن، 2017، ص25 .

ومن خلال تحديد الأهداف وكيفية تحقيقها، تأتي مرحلة اختيار المحتويات وهي المعارف التي يريد المجتمع والفرد معا تعلمها.



المبحث الرابع– المحتوى (المضامين) في مناهج الجيل الأول:

المطلب الأول– تعريف المحتوى في مناهج الجيل الأول: وهو مجموع النشاطات و الخبرات والمعارف التي تعمل المدرسة على إكسابها للمتعلم في إطار ترقيته وتربيته وتهذيبه و إعداده للحياة، كما يتضمن مجموع القيم المراد ترسيخها والمهارات التي يجب اكتسابها من طرف المتعلم حتى يكون فردا صالحا يستطيع أن يتكيف مع واقعه ويكون قيمة مضافة في مجتمعه "وبما أن الإنسان ليس عقلا فقط، بل هو جسد و روح وعقل، فقد تغيرت النظرة إلى المحتوى التعليمي من هذا المبدأ، فكان المحتوى في مناهج الجيل الأول يتجسد من خلال ما ينمي العقل ويهذب الروح ويقوم الجسد، عن طريق مجموع ما يضعه المخطط من خبرات ومعارف ومهارات وقيم تخص الجانب المعرفي والانفعالي والحركي، بهدف تحقيق النمو للمتعلم"[1]، فالمحتوى من هذا التعريف هو كل ما تلقنه وتكسبه المدرسة للمتعلم لبنائه فكريا ونفسيا وعقليا وسلوكيا حتى يستطيع أن يواجه مشكلات الحياة المعرفية والنفسية وغيرها، بصفة عامة المحتوى التعليمي هو ما يكتسبه المتعلم في المدرسة ليحقق له التوازن في الحياة، ويعرف المحتوى أيضا على " أنه مجموعة التعريفات والمفاهيم والعلاقات والحقائق والقوانين ...التي تشكل مادة التعلم في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب في أي من

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص12.

المراحل الدراسية، يتم اختيارها وتنظيمها وفق معايير علمية محددة بهدف تحقيق أهداف المنهاج"[1]، فالمحتوى حسب يونس فتحي هو كل ما يتضمنه المنهاج ويقدمه المعلم للمتعلم داخل المدرسة من أجل تربية الفرد وتنمية معارفه وتهذيب سلوكه، ويتضمن مجموع المعارف والمفاهيم والحقائق والقوانين من أجل تحقيق الأهداف التربوية المختلفة.

فالمحتوى في المنهاج هو مقاربة فسيفسائية لكم من المعارف(الثقافية والأدبية والعلمية)و السلوكات والخبرات والكفايات والمهارات التي يريد المجتمع التأسيس لها في ظل رهانات عديدة داخلية منها وخارجية لابد من بلوغها وتحقيقها ليتحقق وجود المجتمع، ووجوده مرتبط بمدى نجاعة المدرسة والمناهج في تحقيق الجودة في مخرجاتهما، ويبقى المتعلم هو السر الأكبر في بلوغ الأهداف وتحقيقها من خلال ما يتلقاه ويكتسبه فيها ويحوله إلى سلوكات في الواقع ترتبط بالإنتاج في كل المستويات الفكرية والمعرفية والعقلية وحتى الأخلاقية.

المطلب الثاني– معايير اختيار المحتوى في مناهج الجيل الأول: "وهي المعايير التي على أساسها تختار محتويات المناهج من أجل تحقيق الأهداف التعليمية وتتمثل في:

– أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف ومتسقا شكلا ومضمونا معها أو كما يسميه البعض صدق المحتوى.

– أن يكون هناك توازن في عمق المحتوى وأن تتكامل فيه علوم تدريس اللغة العربية، ويطلق عليه معيار التوازن .

– أن يراعي المحتوى ميول المتعلمين وحاجاتهم و قدراتهم المختلفة.

– أن يكون المحتوى مراعيا للعصر، إلى جانب اهتمامه باللغة كتراث.

– أن يعرض موضوعات اللغة العربية وفقا لقدرات المتعلمين واستعداداتهم"[2].

وبعد أن تتحقق عملية اختيار المحتوى في المنهاج وفق المعايير السابقة، تأتي عملية أخرى تتمثل في تنظيمه وفق شروط معينة ومعايير يضمن من خلالها تحقيق ما يريد.

المطلب الثالث– معايير تنظيم المحتوى في مناهج الجيل الأول : للمحتوى التعليمي التعلمي معايير خاصة تنتظم وفقها تتمثل في:

[1]– يونس فتحي وسعيد السعيد آخرون، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2004، ص93.

[2]– سعدون محمود الساموك وهدى الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص81.

أولا– التنظيم المنطقي: بمعنى أن المناهج وضعت وبنيت وفق نظام منطقي متتابع"فهذا المصطلح في مفهومه يجعل المناهج ترتكز على المواد الدراسية،التي تشكل الأساس والمركز فيها وفي العملية التعليمية التعلمية"[1].

بمعنى أن مناهج الجيل الأول مبنية على مجموعة من المبادئ التي تضمن لها التسلسل – العمودي والبناء الهرمي لتحقيق أهدافها التربوية والبيداغوجية و تلك المبادئ تتمثل في:"

1– التتابع الزمني: أي التدرج حسب الزمن المخصص لكل حصة أو محور تعليمي.

2– التدرج من البسيط إلى المركب: أي الانتقال بالمتعلم من الأدنى إلى الأعلى من خلال الشرح البسيط والمنطقي للمعرفة والتعلمات "[2]، بمعنى أنه لتعليم التلميذ القراءة والكتابة الجيدة مثلا فيجب الانتقال من الحرف إلى الكلمة إلى النص،فالتلميذ يجب أن يتعلم كيف يكتب الحرف ويقرأه ثم يربط بين الحروف ليكون الكلمة ثم يربط بين الكلمات ليكون النص.

3– التدرج من المحسوس إلى المجرد: أي أن المتعلم في عملية التعلم والاكتساب يجب أن يعرف أولا المحسوس والملموس من الأشياء في الواقع حتى يفهم ما يرتبط به وبواقعه، ثم ينتقل إلى المجرد بعد ذلك من الظواهر والمفاهيم والأشياء فيحاول فهمها وتفسيرها وإدراكها.

4– التدرج من الجزء إلى الكل: إن عملية التعلم والاكتساب عملية معقدة تخضع لجملة من الشروط والقواعد من ضمنها التعلم بالمرحلة والجزء والعنصر، فتعليم القراءة أو الكتابة في اللغة العربية مثلا يكون من خلال تجزيء النص إلى جمل ثم كلمات ثم حروف وإعادة تركيبها بعد ذلك عكسيا، فيكوّن بمجموعة من الحروف كلمة أو كلمات وبمجموعة من الكلمات جمل ثم بالجمل نص ونصوص وهكذا.

5– التدرج من المعلوم إلى المجهول: أي تعليم التلميذ ما يتصل مباشرة بواقعه من معرفة تشرح ظواهر الأشياء وكنهها وتفسر حدوثها ثم بعدها الانتقال إلى المجهول من الظواهر والمظاهر.

ثانيا – التنظيم السيكولوجي(النفسي): " أي أن مناهج الجيل الأول بنيت وفق الأسس النفسية التي تبنى عليها المناهج الحديثة، وفق المعايير الآتية:

1– الاستمرارية: وهي العلاقة الرأسية لعناصر المناهج الرئيسة "[3].

---

[1]– فتحي يونس وآخرون، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، ص102.

[2]– سعدون محمود الساموك وهدى الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص81.

[3]– مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، ص149 .

2- التكامل: يتجلى تكامل المنهاج في "ارتباط المواد الدراسية المختلفة، كاستخدام مهارة القراءة في المواد الدراسية الأخرى غير اللغة العربية)"[1]

3- التوحيد: أي جعل مواد التخصص المشترك في وحدة واحدة كالتاريخ والجغرافيا في وحدة تسمى العلوم الاجتماعية.

4- التتابع: وهو بناء العناصر أو الموضوعات في المناهج على أن يكون الموضوع الثاني يتبع الأول والأخير يتبع ما قبله وهكذا فمحتويات مناهج الجيل الأول من معارف وخبرات ومهارات وسلوكيات وأنشطة تعليمية مختلفة اختيرت وفق تنظيم معين و معايير مضبوطة تحقق لها الأهداف المرسومة على كل المستويات

إن أسس مناهج الجيل الأول لم تراع احتياجات المتعلمين خاصة النفسية منها لأن المتعلم يتلقى معارف لا يحتاجها أحيانا ولا يفعلها في حياته ولا يهتم بها، لذلك نرى في كثير من الأحيان ابتعاد المتعلم عن المدرسة بسبب عدم مراعاة احتياجاته المعرفية والنفسية وغيرها.

المبحث الخامس: طرائق التدريس في مناهج الجيل الأول: البقاء في هذا العالم للذي يمتلك كفايات ومهارات ومعارف متعددة تؤهله للتكيف مع المتغيرات العالمية المختلفة من التكنولوجية إلى الثقافية، الاقتصادية وغيرها، وكل ذلك من أجل بناء فرد فعال ومجتمع قوي ولا يكون ذلك إلا من خلال مدرسة قوية تعتمد على تعليم قوي، ولذلك اعتمدت مناهج الجيل الأول كغيرها من المناهج على جملة من الإستراتيجيات وطرائق التدريس ونظريات التعليم والتعلم المختلفة لينفذها الفاعل الأول في العملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق أهدافها، فالمعلم هو من يدير العملية التعليمية وهو يعمل من أجل تحقيق الأهداف من خلال المتعلم، ولكنها كي تتحقق لابد من توافر طريقة معينة واستراتيجية يتبعها المعلم لإيصال مختلف محتويات المنهاج للتلميذ، وقد تباينت طرائق التدريس واختلفت تبعا للأهداف التربوية التي يريد المنهاج تحقيقها، وتبعا لطبيعة المتعلم ومستواه الفكري وطبيعة النشاط المقدم.

المطلب الأول- تعريف طرائق التدريس في مناهج الجيل الأول: تعرف طرائق التدريس بأنها "الخطوات التي يتبعها المعلم لإيصال أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية للتلميذ، فهي وسيلة في وضع الخطط وتنفيذها بحيث يكون الصف جزءً من الحياة التي يجري في سياقها التلميذ، وينمو بتوجيه المعلم، وبمعنى آخر هي

[1]- ابراهيم محمد الشافي وراشد حمد الكثيري وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1996، ص82.

الظروف الخارجية للتعلم باستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف"[1]، وكما يقول الشافعي إبراهيم محمد: " طرق التدريس هي أول خطوة يوضع فيها المنهاج المدرسي موضع التنفيذ، وهي أول اختيار علمي كذلك لمدى مناسبة المنهاج من حيث أهدافه ومحتواه للمتعلم الذي وضع البذرة في الأرض لتمر بعد أن يتم اختيارها وإعدادها بعناية وبدقة لهذا الغرض"[2]، ويعرفها **حنا غالب** أيضا بأنها "كيفية تنظيم واستعمال مواد التعليم والتعلم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعينة"[3].

إن طرائق التدريس من أهم ركائز مناهج الجيل الأول وقد أولتها عناية خاصة واهتماما كبيرا لأنها القناة التي تمر عبرها عملية التعليم والتعلم، ولابد لها أن تتلاءم مع ظروف وطبيعة التعلم والمتعلم معا،فاختيار طريقة التدريس مهم جدا من طرف المعلم فهي تمثل المدخل الذي سيسهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية كلها وتحقيق أهداف المنهاج، وذلك حسب المرحلة التعليمية وسن المتعلم وقدراته العقلية والنفسية ثم حسب نشاط التعلم، وقد تعددت طرائق التدريس في مناهج الجيل الأول بتعدد النظريات التي تبناها التعليم في أطواره المختلفة.

المطلب الثاني– نظريات أنماط التدريس في مناهج الجيل الأول: تعددت أنماط التدريس في مناهج الجيل الأول فكانت في البداية تعتمد على:

1– نظرية بياجيه البناوية: **Structuralisme Paiagétien** رائدها الفرنسي بياجيه"**Piaget**" الذي يعرف البناوية "بأنها نسق من التحولات يحتوي على قوانينه الخاصة"[4]، ومصطلح البناوية مشتق من البنية التي هي"مجموعة تحويلات تحتوي على قوانين كمجموعة– تقابل خصائص العناصر– تبقى تعتني بلعبة التحولات نفسها دون أن تتعدى حدودها أو تستعين بعناصر خارجية"[5]،تطورت أفكار البناويين لتتجاوز أفكار بياجيه وقد انتشرت بعد ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية ومثلها سابير"**Sapir**" في المنهج الاجتماعي وبلوم فيلد "**Bloom field**" في الاتجاه السلوكي، وأثار الاتجاه الأخير الاهتمام الكبير في تعليم اللغات فركزت البنيوية في طرق التعليم على اللغة الشفوية باعتبار: "

---

[1]– أبو القاسم محمود جار الله الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، ط1، دار الكتب العلمية، ج1، بيروت، لبنان، 1998، ص602.

[2]– الشافعي إبراهيم محمد، المنهج المدرسي من منظور جديد، مرجع سابق، ص323.

[3]– حنا غالب، مواد وطرق التعليم في الطرق المتجددة، د ط، بيروت، لبنان، 1970، ص535 .

[4]– المناصرة عز الدين، علم الشعريات، قراءة منتاجية في أدبية الأدب، ط1،دار مجلاوي، عمان، الأردن، 2007، ص34 .

[5]– جان بياجيه، البنيوية، ترجمة: عارف منيمنة وبشيري أوبرى،ط2، منشورات عبيدات، بيروت،1985، ص8.

– اللغة سلوك والسلوك لا يمكن أن يكتسب إلا بدفع التلميذ إلى أن يقوم بسلوك أي استخدام اللغة.

– الشكل الشفوي سائر: فأنماط السلوك اللغوي هي قبل كل شيء تصرفات –شفوية– على الصعيد التاريخي، وعلى الصعيد التكويني.

– الطريقة ينبغي أن تقود التلميذ إلى القيام بتصرفات لغوية تحاكي قدر الإمكان مواقف حقيقية.

– تعلم اللغة هو عملية آلية لتشكيل الآليات والتمارين المقترحة على التلميذ، يجب أن تعزز بانتظام الآليات الأساسية للغة، وبشكل مكثف ويجب أن تكون الآليات التي ينبغي اكتسابها موضوعا لتعلم زائد.

– يكون هذا الاكتساب للآليات أكثر جدوى في دفع التلميذ إلى إنتاج إجابات صحيحة، من خلال المحاكاة والتحقق المباشر من إجاباته"[1].

البناوية اعتبرت أن تعلم اللغة سلوك تحكمه قوانين خاصة، ولا تكتسب اللغة إلا إذا مورست في الواقع، أي يجب أن نتواصل حتى نتعلم اللغة من خلال عملية التقليد والمحاكاة واكتساب الآليات التي تساعد على اكتساب وتعلم اللغة، واللغة الشفوية هي السلوك الظاهر الملاحظ لذلك يجب التركيز عليه وعلى آليات إنتاجه ودراسة القوانين التي تحكمه، أما اللغة المكتوبة فهي تأتي ثانيا في اهتمامات البنيويين.

1-1- نمط تدريس اللغة العربية وفق نظرية المعرفة: للنظرية البناوية طرائق تدريس معينة، طبقت على تدريس اللغة العربية وفقا للطريقة القياسية وطريقة النحو و الترجمة وهي كالآتي:

– يكتسب المتعلم قواعد اللغة العربية بالتعرف على أصواتها و قواعدها وخصائصها، أي شرح القواعد النحوية للمتعلمين انطلاقا من مبدأ النظام الصوتي والصرفي والدلالي وغيره.

– تدرَّسُ القواعد النحوية في اللغة العربية حسب الترتيب المنطقي فيها، أي بالتدرج والانطلاق من الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المعقد، ثم يتم القياس عليها عن طريق الشواهد والنصوص البلاغية، فتقدم الأمثلة والنصوص والتراكيب حسب ما يقتضيه نظام اللغة وقواعدها، وتكون الألفاظ تابعة للمعاني النحوية والمتعلمين بمساعدة المعلم، يردون الفروع إلى الأصول، فمثلا الفعل هو الأصل والفاعل هو الفرع لأن أصل العمل لم يسند إلا لشيء واحد وهو الفعل، بعدها يطبقون القواعد على النصوص، فضبط النصوص والأمثلة والشواهد مرتبط بمعرفة النظام اللغوي و القواعد النحوية والصرفية، أي متى يجوز الرفع ومتى لا يجوز... وغيره.

[1]– عمار سامي، نحو رؤيا جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة وعلم النفس، مجلة التربية، عدد 131-132، قطر، 2000، ص178- 200.

– تنمية قدرات التلاميذ العقلية هدف أساسي من أهداف هذه الطريقة حتى يستطيع مواجهة مواقف التعلم المختلفة بمشكلاتها غير المتوقعة، من هنا عليه أن يتدرب كثيرا على القياس النحوي، و على استقراء القاعدة النحوية في الأمثلة والشواهد والنصوص البلاغية، أي معرفة القاعدة ثم التطبيق على جملة الأمثلة بعد ذلك.

2– النظرية السلوكية: تقوم هذه النظرية على مبدأ مثير واستجابة وتعتمد على عاملين أساسيين هما:

العامل الأول: يعتمد على إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيرا آليا بناء على مفهوم المثير والاستجابة.

العامل الثاني: ويعتمد على إمكانية التنبؤ بالكلام بناء على المواقف التي تحدث فيه بمعزل عن العوامل الداخلية، ويفرق سكينر" **Skinner**" بين نوعين من ردود الأفعال والانعكاسات هما:

أ– السلوك الإستجابي: ما يرتبط بمثير معين وبالبيئة الخارجية وهذا النمط لا يمثل إلا قدرا ضئيلا من سلوك الكائن الحي.

ب– السلوك الإجرائي: وهو ما لا يرتبط بمثير محدد من العالم الخارجي(الإنسان عندما يقود سيارة أو يتناول الطعام)، وترتبط استجابة المتعلم بسلوك آخر يكون دافع لفعل التعلم وقد يكون خارجي أو داخلي وهو **التعزيز** فهذا المبدأ مهم جدا من منظور السلوكية فهو "يقوم على وجوب أن تجازى الإجابات الصحيحة للتلاميذ وهذا من أجل تعزيزها وتدعيمها"[1]، فهذه النظرية تنظر إلى فعل التعلم على أنه سلوك لا إرادي نابع من طبيعة الإنسان الوجودية، فحتى يحدث فعل التعلم في الواقع ويتحقق لابد من توافر مثير، فالنظرية السلوكية ترى أنه دون المثيرات لا يحدث فعل التعلم،وإذا حدث لابد له من تعزيز فهو يعمل كدافع لفعل التعلم، كل من التعزيز والمثير دافعين لفعل التعلم.

1-2– نمط تدريس اللغة العربية: وفق النظرية السلوكية: لقد بين محمود أحمد السيد طريقة تعليم اللغة العربية وفق النظرية السلوكية ولخصها العالمان برات" **Pratt**" وجرين" **Green**" في الخطوات الآتية: "

أولا– يتم تدريب المتعلمين وتعويدهم على مهارات الاستماع الجيد، والكلام السليم وتعزيز هذه العادات، وذلك بالانتباه والتركيز وربط ما تعلمه بما يتعلمه، وذلك من خلال: إدراك هدف المتحدث مع إدراك معاني الكلمات، ثم فهم الأفكار وإدراك العلاقة بينها مع تنظيمها وتبويبها والتمييز بين المعلومات الجيدة

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ط1، دار المعرفة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1998، ص28.

وغيرها، وبعدها استنتاج ما يريد المتحدث قوله وتحليل كلامه والحكم عليه، وأخيرا تلخيص الأفكار المطروحة وتخصيص وقت معين للاستماع على أن يكون قصيرا كمرحلة أولى)

ثانيا– يتم تدريب المتعلمين على مهارات التعبير والتواصل السليم الخالي من الأخطاء النحوية والصرفية والبلاغية أولا، ثم تدريبه أيضا وتعويده على قراءة ما استمع إليه وتوظيفه في حديثه مشافهة، وأخيرا كتابة ما قرأه، ويدرس النحو بنفس طريقة الأنماط اللغوية التي استمع إليها وتكلم بهذا و ليس عن طريق عزل القواعد النحوية عن النصوص الواردة بها، ولا تدرس إلا القواعد الواردة في النصوص حتى و لو حدث إغفال لبعض القواعد النحوية، على اعتبار أن القواعد التي لا ترد في لغة الحياة لا ضرورة لتدريسها لغير المتخصصين"[1].

إن الملاحظ في طريقة التدريس عند النظرية السلوكية أنها تركز كثيرا على مهارة الاستماع وهي مهارة مهمة جدا باعتبار ملكة السمع أولى المستقبلات عند الإنسان ،فإذا فعل التلميذ هذه المهارة وبتركيز أكبر في عملية التعلم فإن عملية التبليغ والتلقي ستتميز باليسر والسهولة، وباعتبار مهارة الإسماع القناة الأولى للتعلم ومرور المعلومة، فإن التركيز عليها يكون أكبر ثم بعدها تأتي مهارات التعلم الأخرى كقنوات أخرى لاكتساب وترسيخ المعرفة في أذهانهم، وقد اعتمدت النظرية السلوكية كذلك على طريقة التكرار التي هي مؤشر للحفظ، وهي مهارة مساعدة لمهارة الاستماع من أجل الاكتساب خاصة في مجال القواعد عامة باختلاف مجالات المعرفة وفي مجال قواعد اللغة العربية خاصة التي اعتمدت في تدريسها على ما يسمى حديثا بالمقاربة النصية، أي أن تلك القواعد تدرس انطلاقا من مبدأ العلاقة التكاملية في اللغة.

3– النظرية المعرفية: النظرية المعرفية هي نظرية تبحث في علاقة المتعلم بالسياقات المعرفية الداخلية في إطار فعل التعلم وقد مثلها كثيرون كـ: تولمان "**Tolman**" وليفين" **Lewin**" وتشومسكي "**CHomsky**"وأوزبل "**Aushebel**" وغيرهم وعرفت بأنها " منهج عقلي يرى أن كل إنسان مزود بجهاز لغوي فطري جيد بافتراضات مسبقة عن اللغة وما يضعه التلميذ أنه يختبر هذه الافتراضات اختبارا مستمرا حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة"[2]، فالنظرية المعرفية ترى أن الطفل عليه أن يكتشف قوانين اللغة ويتعلمها بنفسه ليصل بعد ذلك إلى اكتشاف باقي قوانين الطبيعة الأخرى: الرياضية والفيزيائية والبيولوجية وغيرها، فالطفل ينمو لغويا كما ينمو جسميا فهو مزود بكل القدرات التي تمكنه من اكتشاف العالم من

[1]– على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ط1، دار الشواف، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1991، ص57.

[2]– المرجع نفسه، ص28.

حوله، "ويرى **بياجيه** أيضا أن الفكر يسبق اللغة، لأن تكوين المعلومات المحسوسة لا يعتمد على اللغة في أول الأمر بل يعتمد على الممارسة والتفاعل، وهذا يقلل من أهمية تدريس اللغة في حين يشجع الممارسات النشطة من جانب الأطفال"[1].

ترى نظرية المعرفة أن التعلم لا يكون بنقل المعرفة بل يكون باكتشافها، واللغة هي فطرة موجودة في الإنسان محفورة في ذهنه، عليه فقط أن يؤكد وجودها باكتشافها من جديد عبر الممارسة والتفاعل مع الآخر ومع الواقع فيتعلمها بسهولة، "ويعد **بياجيه** من أشهر أقطاب نظرية المعرفة، هذا التصور، الذي ارتبط اسمه بعلم النفس الارتقائي، قام بتجارب عديدة من أجل اكتشاف طريقة وصول المعرفة إلى الأشخاص و كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم ووصل إلى أن ذهن المتعلم مهيأ لبناء المعارف، وأن المعارف لا تنتقل من ذهن شخص يعرف إلى ذهن شخص لا يعرف كما كان يعتقد، ولا عن طريق الحواس وإنما يبني معارفه من جراء مواجهته لوضعيات اعتمادا على تصوراته وتطبيقاته العملية"[2].

إن تصور رواد نظرية المعرفة يختلف تماما عن تصور رواد النظرية السلوكية، فهم يرون أن- رواد نظرية المعرفة- أهم طريقة للتعلم هي وضع المتعلم في وضعيات معينة تدفعه للاكتشاف لأنه سيطبق كل تصوراته وكل ما اكتسبه من أجل التعلم الفعال والنشط أي أن المتعلم هو من يبني تعلماته بنفسه.

1-3- نمط تدريس اللغة العربية وفق النظرية المعرفية

تعتمد النظرية المعرفية على تصور نظري لتعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصة، بكل مجالاتها من "منطلق الفهم الواعي أي إدراك ثم فهم أن اللغة العربية مجموعة قواعد صوتية ونحوية وصرفية وبلاغية فالأصوات والتراكيب والأساليب والقواعد يجب تمييزها ثم تقطيعها ومن ثمة تصنيفها وتركيبها باعتبارها محتوى معرفي لفهم نظامها ككل، وكشرط لإتقانها، أي أن التلميذ عليه ن يعتمد على مجموعة من المهارات ابتداء من المهارات التي ركزت عليها النظرية السلوكية مهارة الاستماع والقراءة والتواصل الفعال مع تفعيل مهارة الفهم والإدراك التحليل والاستنتاج وغيرها من أجل تعلم ناجع وناجح، وتنطلق هذه النظرية من مبدأ أن الكفاية اللغوية تسبق الأداء اللغوي و شرط لحدوثها"[3].

---

[1]- كريمان بدير وإميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، ط1، دار عالم الكتب، مصر، 2000، ص53.

[2]- وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، 2019- 2020، ص28.

[3]- على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص70.

إن هذه النظرية تؤكد على وجوب امتلاك المتعلم القدرة على فهم تراكيب لغته وقواعدها من الناحية النظرية، ليستطيع تركيب وفهم عددًا غير محدودٍ من الجُمل بعد ذلك، ويُدرك الصَّواب منها أو الخطأ من الناحية التطبيقية وبعد ذلك أيضا يأتي الأداء اللُّغوي الفعلي لفظًا أو كتابة أي من ناحية الكلام واللغة، لذلك لابد على المتعلم أن يسيطر على النظام اللغوي الأساسي في اللغة العربية بمختلف أنماطها حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة و يسر في المواقف الطبيعية.

وقد اعتمدت مناهج الجيل الأول في البداية على النظرية السلوكية كمرجع ومنطلق للتعلم بتفعيل مبدأ التعزيز عن طريق التقويم الذي يعتمد على قياس الكم المعرفي، واعتبرت المتعلم وعاء فارغ يجب على محور العملية التعليمية – المعلم– تلقينه أكبر قدر ممكن من المعارف،ثم مراقبة سلوكه بعد ذلك فإذا تغير سلوكه انطلاقا من مجموعة من المثيرات التي قد تكون معارف أو سلوكيات أو مهارات أو قدرات لقياس مدى استجابته، فإن الاستجابة قد حدثت وتحقق فعل التعلم ووصلت العملية التعليمية التعلمية إلى أهدافها، ثم جاءت النظرية المعرفية كمرجع هي كذلك من أجل الرقي بالتعليم وبطرق تدريه عبر اعتبار عملية التعلم رحلة اكتشاف على المعلم أن يفعل التلميذ ويجعله يكتشف ويبني تعلماته انطلاقا مما اكتسبه واستثماره في نشاطاته التعلمية، وبتعدد النظريات التعليمية تعددت طرائق التدريس فتباينت واختلفت فكان منها:

4– الطريقة الإلقائية (المحاضرة) ونمط التدريس فيها: وهي "طريقة تقليدية تقوم على أن المعلم هو فقط من يملك المعرفة وهو محور العملية التعليمية التعلمية كلها حيث يلقي الدرس على التلاميذ ويلقنهم المعلومات والقوانين والمعرفة دون إشراكهم فيها، بمعنى أن النشاط فيها قاصر عليه وحده دونهم، وما على التلاميذ إلا الإنصات والالتزام بما يقال له وتدوين ما يسمعه، فهذه الطريقة تأخذ شكل المحاضرة، وتحول فيها المعلومات من أدمغة المدرسين إلى أدمغة التلاميذ"[1].

إن هذه الطريقة لا تعتمد على التخطيط للأهداف ولا مشاركة المتعلم في فعل التعلم، فالمعلم هو من يسيطر على مركز العملية ويتحرك بحرية فيه كما يشاء لاغيا الآخر– المتعلم– وأي دور له معتبرا إياه طرفا ثانويا ليس له إلا حق الإصغاء والتدوين، وفيها يعتمد المعلم على مهاراته وكفاءاته في التواصل الفعال وإن كان محدودا في شخصه، فيجب أن يملك المعرفة اللازمة دائما وأسلوب الإقناع القوي حتى يؤدي دوره، وعملية التعليم بهذه الطريقة لا تحقق الأهداف ولا تنتج متعلم يستطيع التكيف مع واقعه.

1– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط8، دار هومة، بوزريعة، 2003، ص28.

5- الطريقة التكاملية ونمط التدريس فيها: وهي "طريقة تدريس تعتمد على تعليم اللغة كوحدة متكاملة، أي نظام واحد لا تنفصل أجزاءه الصوتية عن الصرفية، والبلاغية عن النحوية، والأسلوبية وغيرها مع مراعاة خصائصها المختلفة، فخصائص اللغة العربية ليست كخصائص اللغة الإنجليزية وهكذا، وكذلك تعتمد هذه الطريقة على مهارات وكفايات الأستاذ خاصة في مجال الإلقاء والتلقين والتواصل الفعال مع المتعلمين وكذلك على الخصائص النفسية لعملية التعلم والمتعلم نفسه، أي التركيز على هدف التعليم الجوهري وهو التربية وتهذيب السلوك وجعل المتعلم محور العملية التعليمية والتعلمية، والاهتمام بميولاته وبحاجاته النفسية ومدى استجاباته لفعل التعلم، يقول صالح بلعيد: " وإذا نحن ألقينا نظرة خاطفة على تطبيق هذه النظرية على اللغة العربية، نجد أن التربية عندها أوسع وأشمل من حيث المدلول، مما يستعمله الأشخاص العاديون في حياتهم، حيث أن التربية هي تنمية الوظائف حتى تبلغ كمالها"[1].

إن غاية التربية حسب الطريقة التكاملية هو الوصول إلى متعلم متكامل في معرفته ومهاراته وسلوكه، وهذا لا يكون إلا بكمال المعلم سلوكيا ومعرفيا نفسيا.

6- الطريقة الحوارية (المناقشة) ونمط التدريس فيها: وتقوم هذه الطريقة على مبدأ الحوار من منطلق أن المعرفة هي تشارك وتبادل لمعلومات وحقائق ومهارات وأفكار، فالتعلم الفعال لا يبنى إلا بالتواصل الفعال أيضا بين المعلم والمتعلم، فهذا الأخير يجب أن يسأل ويناقش ويتبادل الحوار مع أقرانه أستاذه حتى يفهم ويكتسب المعرفة، وقد انتقلت مناهج الجيل الأول إلى هذه الطريقة في التعليم والتعلم حتى يكون المتعلم طرفا فاعلا في العملية التعليمية التعلمية ويساهم بدوره في إنتاج المعرفة وحتى نقدها، ولا يبقى مجرد متلقي سلبي يوحى إليه فقط يقول صالح بلعيد: " المعلم لا يتكلم وحده بل يكون هناك تفاعلا بينه وبين المتعلم، والذي كان يولد المعرفة بالنقاش بينه وبين طلابه تسمى نظرية الفراغ، عن طريق المناقشة والحوار"[2].

الحوار أساس المناقشة، والمناقشة أساس المعرفة، فالعلم والمعرفة واكتساب المهارات والكفاءات لا يكون إلا عبر هذا المدخل، والتعلم أساسه الحوار لأن العلاقة التي تنشأ بين المعلم ومتعلميه تولد عبر طرح الأفكار ومناقشتها لفهمها وإدراكها.

7- الطريقة الاستقرائية ونمط التدريس فيها: وهي طريقة تدريس اعتمدتها مناهج الجيل الأول بعد فشل الطرائق القديمة، وتحول عصر المعرفة ومعه طرق اكتسابها بفعل المتغيرات الكونية، فمتعلم اليوم لم يعد مفعولا

[1]- حسين الدليمي وآخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص91.

[2]- المرجع السابق، ص 62.

به يستقبل المعرفة فقط، بل أصبح فاعلا يسهم في إنتاج المعرفة، وهذه الطريقة" تقوم على الأمثلة التي يشرحها المعلم ويناقشها ثم يستنبط منها القاعدة"[1]، وهي تقوم على نظرية تربوية ترى أن العقل عبارة عن مجموعة من المدركات العقلية والمعرفية تتراكم فوق بعضها، ويرتبط بعضها بالآخر فتتفاعل وتنصهر فيما بينها، ويتمخض عنها أفكار جديدة فتجعل المتعلم يبحث عنها للوصول إلى الحقيقة، "وهي مستعملة بشكل لافت للانتباه في المرحلة الأساسية، حيث ينطلق المتعلم من التفكير في الجزئيات للوصول إلى العموميات، وهكذا يتعلم التفكير المنطقي السليم بالاعتماد على نفسه في حل المشكلات،كما تغرس فيه هذه الطريقة حب البحث والاكتشاف"[2].

هذه الطريقة هي امتداد للطريقة الجدلية أو الحوارية التي اعتمدت في مرجعيتها على النظرية المعرفية لبياجيه، وهي تدعو إلى جعل التعلم والتعليم مغامرة فيها الاكتشاف والبحث والوضعيات المشكلة الكثيرة التي تجعل من العملية التعليمية التعلمية رحلة ممتعة يوظف فيها التلميذ إمكاناته ومهاراته وكل ما اكتسبه من أجل اكتشاف جديد وحل مشكلاته في الحياة بالتفكير المنطقي الذي ينطلق من الجزء إلى الكل ومن العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المركب وهكذا، فالمتعلم عليه أن يبني معارفه ويكتشف الأشياء والعالم بنفسه، فهو كالطفل في عالم المعرفة والفكر والحقيقة عندما يكون في قلب العالم ويجرب، يدرك أن هذا يصلح وهذا لا، هذا ينفعه وهذا يضره، وكل ذلك اعتمادا على مرجعية المعلم، فهو المرشد والموجه والمعين، ولا نستطيع الاستغناء عنه.

8- طريقة حل المشكلات ونمط الدريس فيها: وهي "طريقة تعتمد على حل مشكلات التعلم المختلفة في شتى المعارف وبيان الخطأ فيها فيقوم المتعلم بتصويبها، فيحدث فعل التعلم انطلاقا من إدراك الخطأ ثم تصويبه، فلا تقع الأخطاء مرة أخرى، فهي "تعتمد على النشاط الذاتي للتلميذ وذلك من خلال أعماله اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير، حيث يلاحظ المعلم الأخطاء المشتركة بين التلاميذ فيجمعها ويناقشها معهم، من حيث طبيعتها، وأسباب الوقوع فيها ويتوقف النجاح في هذه الطريقة على مدى فاعلية التلاميذ من جهة ومدى مهارة المعلم في إشعار التلاميذ بما وقعوا فيه من أخطاء وكيفية معالجتها من جهة أخرى، من حيث إبراز العلاقة القوية بين القاعدة والنتيجة"[3].

---

[1]- سعدون محمود الساموك وهدى الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص228.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص62 .

[3]- زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المعرفة، مصر، 2005، ص231.

إن هذه الطريقة التي اعتمدتها مناهج الجيل الأول خاصة في تعليم اللغة العربية في أنشطة التعبير والقراءة وغيرها ناجعة وناجحة لأنها تعمل على اكتشاف المعرفة ذاتيا، فالتعلم الذاتي هو من أنجح وأنجع طرائق التعليم والتعلم، ولكنها يجب أن تقترن بتوافر بيئة نموذجية في التعلم بدءاً من الغرفة الصفية وانتهاءً بالبيئة المدرسية عامة.

لقد حاولت المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال وإلى اليوم مسايرة كل ما وصل إليه علم التربية والتعليمية الحديثة بامتداداتها وعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع، من أجل وضع مناهج تنهض بالتعليم في بلادنا وترتقي بالفرد، وتهيؤه ليكون فاعلا في مجتمعه ومتكيفا مع المتغيرات المختلفة على الساحة العالمية، فكان الهدف القريب فيها هو تخريج كفايات علمية ومعرفية في مختلف جوانب الحياة للتعامل مع الواقع الصناعي والتربوي والزراعي والثقافي وغيره، ولتكون الجزائر بعد الاستقلال فضاء آخر يواكب الدول الأخرى في مجالات كثيرة، فتخرجت في المدرسة الجزائرية كفايات عالية غيرت مسارات كثيرة في مجتمعنا وخاصة خلال فترة معينة، وتبقى المدرسة بمناهجها مصنعا تتخرج فيه اكفايات والمهارات والإطارات التي تنفع بلدها ومجتمعها.

المبحث السادس: التقويم التربوي في مناهج الجيل الأول: يعد التقويم من أهم أسس المناهج التربوية، بل هو ركن ركين فيها، فعلى أساسه تبنى العملية التعليمية وعن طريقه يقاس مدى تحقق الأهداف فيها، وقد شكل في مناهج الجيل الأول من خلال كل المقاربات معيارا رئيسيا وحاسما، فهو الوسيلة التي تمكن المعلم من معرفة مدى اكتساب المتعلم للمعارف والكفايات والمهارات والسلوكات التي وضعها المنهاج، وعلى أساس المعطيات السابقة تكون التغذية الراجعة لإعادة النظر في عناصر المنهاج، كعملية تشخيصية علاجية لمواطن الخلل والضعف في تعلمات المتعلمين.

المطلب الأول: تعريف التقويم التربوي في مناهج الجيل الأول: يعرف التقويم التربوي بأنه" ملاحظة ومراقبة مستوى المتعلمين للتأكد من اكتساب مستوى نمو مقبول لكل التلاميذ المتمدرسين"[1]، فالتقويم هو مؤشر دال على منحنى مكتسبات المتعلم تصاعديا أو تنازليا، وعرفه خبراء التربية بأنه "خطة عملية من أجل تحديد الإيجابيات والسلبيات في العملية التعلمية... وهو عملية بيداغوجية تهدف إلى قياس الفعالية الحقيقية لعمل من الأعمال وفق المعايير التي تكون أكثر موضوعية من سواها"[2]، فالإكتساب عملية معقدة

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، مارس 2009، ص28.

[2]– محمد حسين آل ياسين، مبادئ في طرق التدريس العامة، ط1، المطبعة العصرية للطباعة والنشر للنشر، 1987، ص48.

من أجل تتبعها ومراقبتها لابد من عملية التقييم وهو أيضا في تعريف آخر "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهاج وكذلك نقاط القوة والضعف به،حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة"[1]، إذن التقويم هو وسيلة أو معيار لقياس مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف سواء عند الفرد أو عند المجموعة الصفية.

المطلب الثاني: أهمية التقويم التربوي في مناهج الجيل الأول: تعتبر عملية التقويم مهمة جدا لأنها لازالت الوسيلة المثلى للقياس في المنظومة التربوية، ولأنها معيار النجاح أو الفشل وتحقق الأهداف من عدمه بالنسبة للمعلم أو حتى الأولياء وكل الفاعلين في المدرسة من خلال اعتبار التقويم:

– وسيلة وحافز مهم في مجال الدراسة ويساعد المعلم في بيان مدى تحقق الأهداف على مستوى المنهاج والكفاية على كل من الدرس و المنهاج.

– وسيلة مهمة في تطوير المناهج وتحديثها من خلال دراسة المنظومة التربوية عبر نجاعته فاعليته من خلال الأهداف التي تحققها والقيم التي ترسخها والسلوكيات التي تغيرها والكفايات التي تحققها وغيرها، وإظهار مشكلاته ونواحي قصوره ومواطن ضعفه، والعمل على معالجتها.

– وسيلة مهمة بالنسبة للمعلمين لمعرفة الفروق الفردية لدى المتعلمين وبالتالي التعامل معهم وإعادة صياغة الأهداف مرة أخرى لتحقيق نتائج أفضل.

– وسيلة مهمة بالنسبة للأولياء لمعرفة مدى تقدم أبنائهم ومعرفة مواطن ضعفهم والعمل بالتنسيق مع الفاعلين في المدرسة لمعرفة الأسباب وبالتالي معالجتها.

– وسيلة ومعيار مهم لمعرفة تفوق المتعلمين وبيان مواهبهم وبالتالي تحفيزهم وتشجيعهم على البذل والعطاء أكثر.

المطلب الثالث– معايير التقويم التربوي: بما أن مناهج الجيل الأول أولت عناية كبيرة بالتقويم التربوي، فقد وضعت مجموعة من المعايير لكي يؤدي دوره الصحيح كعملية مهمة في المنظومة التربوية، ومن أهم تلك المعايير:"

– **الشمولية:** وتظهر من خلال اهتمام الفاعلين بالتقويم على كل عناصر المنهاج.

[1]– حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، بناء المناهج وتنظيماتها، ص176.

– **الإستمرارية**: وتظهر من خلال مرافقة دائمة وآنية للعملية التعليمية التعلمية من بدايتها إلى نهايتها.

– **النسقية**: وتكون من خلال انسجام التقويم مع المنهاج وعناصره – أهدافه، محتوياته... وفلسفته التربوية

– **العلمية**: وذلك من خلال اعتماده أسسا علمية كالصدق والثبات والموضوعية.

– **التكاملية**: ويكون ذلك من خلال تقييم كل جوانب العملية التعليمية التعلمية ولا نتجاهل عنصرا من عناصر المنهاج فيها.

– **الجودة**: وتكون من خلال تطبيق حقيقي وفعلي في العملية التعليمية التعلمية"[1].

ترتبط عناصر مناهج الجيل الأول من محتويات وأهداف وطرائق تدريس وطرق للتقويم لتشكل بدورها منظومة معرفية متكاملة ذات بنية واحدة متعالقة من أجل الوصول إلى غايات المناهج القصوى وهي تطبيق فلسفة التربية في الواقع، وتنمية المعارف والمهارات الفكرية ومختلف القيم الإيجابية عند التلاميذ، بما يسهم في الرقي بمستوى الفرد ومن خلاله المجتمع حتى يكون له موقع في عالم الانفجار المعرفي الرهيب الذي تسيطر عليه الأفكار الجديد والقدرة على استثمارها والتكيف مع ظروف الواقع، خاصة في ظل نظام العولمة ونظرية البقاء للأقوى و طبعا الأقوى فكريا.

المطلب الرابع– أنواع التقويم التربوي في مناهج الجيل الأول: يتناول التقويم التربوي في مناهج الجيل الأول الأهداف المحددة في المخطط التعليمي لمعرفة مدى تحققها في الواقع وهي كالآتي:

1– التقويم القبلي(التشخيصي): ويطلق عليه أيضا"التقويم التمهيدي أو الاستهلالي أو الاستفتاحي، "ويتم قبل البدء في تدريس موضوع ما لتحديد مستوى التلميذ قبل عملية التدريس"[2].

يكون قبل البدء في تنفيذ المنهاج، ويعتبر التقويم التشخيصي من أهم عمليات التقويم إذ أنه من" المعروف أنه حين يبدأ التلاميذ خبرة تعليمية جديدة (سواء على مستوى المنهج، أو على مستوى مادة دراسية جديدة أو موضوع جديد في صف جديد) فإنهم يبدؤون هذه الخبرة بخلفية متباينة، وخبرة مختلفة وكفاءة متقاربة أيضًا"[3]، وهكذا فإن التقويم التشخيصي ضروري عند البدء في تطبيق منهج جديد وذلك لتحديد المستويات الفردية للمتعلمين من حيث الكفاءة ولتمييز أولئك الذين حققوا إتقانا لعناصر التعليم

[1]– حسين بن علي الخروصي، معايير جودة التقويم التربوي، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 5، عدد21، ماي 2021، ص184- 149.

[2]– فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، جامعة المنصورة، مصر، 2002، ص231.

[3]– حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط1، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، 2004، ص35.

المطلوبة وبالتالي لعناصر المنهج، فالتقويم التشخيصي يساعدنا على تصنيفهم إلى مجموعات للبدء في تنفيذ المنهاج، والقيام بالعملية التعليمية، وهذا من أجل تشخيص مستوى المتعلمين ثم معرفة الفروق الفردية بينهم وعلى أساس هذا التقويم تبنى الخطوط العريضة لوضعيات التعلم.

2- التقويم التكويني(البنائي) ويطلق عليه أيضا "التقويم الشكلي والتطوري وله أهمية كبيرة في العملية التعليمية،فهو المعيار الذي يعود إليه المعلم من أجل تنفيذ ما يسمى تغذية راجعة **back feed** بالنسبة للمتعلمين"[1] .

إن التغذية الراجعة تكون في حالة وجود ضعف وقصور معرفي وقيمي وسلوكي عند المتعلم مما يعيق تحقيق الأهداف، وتكون في فترات متباينة من تنفيذ المنهاج.

3- التقويم الختامي(النهائي) ويعرف أيضا بالتقويم النهائي أو التجميعي، و يجرى عند الانتهاء من المنهاج وهدفه قياس التعلمات في المواد الدراسية كلها للتحقق من مدى تحقق الأهداف المسطرة وأيضا لتقييم مدى فاعليته وتحقق ملمح الخروج من خلاله.

التقويم هو مرحلة أساسية ومهمة لمراقبة أداء المتعلمين ومدى تحكمهم في المعارف والمهارات والقدرات وبالتالي معرفة مستوياتهم والمساهمة في تحسين العملية التعلمية وتتمثل أهم وسائل التقويم في:"

- الأسئلة الكتابية والتقويمية والتمارين بمختلف أنواعها.

- حذف عبارات أو جمل من النص وجعل التلاميذ يكتشفونها أو، إدخال جمل زائدة ومطالبتهم بالكشف عنها.وكذلك تغيير مواقع الجمل او الكلمات وجعل المتعلم يعيد ترتيبها"[2].

التقويم عملية مهمة في مناهج الجيل الأول لأنها وسيلة الكشف المبكر عن اختلالات عملية التعلم، وبالتالي الإسراع في معالجتها بالرغم من عيوبها ونفور التلاميذ من كل أنواع الاختبارات الكتابية والشفهية، فهي تبقى عملية وصف لمعارف التلاميذ من خلال القياس الكمي لها عبر مختلف تلك الاختبارات، وهي لا تساعد على ترميم الإختلالات في تعلمات المنهاج بقدر ما تكرس نمطية مبتذلة في لتأكيد تحقق الأهداف التعلمية من عدمه.

[1]- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المنهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2011، ص372.

[2]- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، السنة الدراسية 2017-2018، ص11.

خلاصة

المنظومة التربوية في الجزائر خاضت تجارب تحديث وإصلاح كثيرة منذ الإستقلال، وقد تبنت في كل مرة مشروع تعليمي محدد عبر منهاج مدروس بهدف نهضة المدرسة الجزائرية وخدمة أهداف المجتمع، وتخريج أجيال لها القدرة والكفاية اللازمة، وكانت مناهج الجيل الأول ببنيوية محددة تحاول تشكيل الفرد الجزائري بعاداته وخصوصيته المعرفية، والقيمية والسلوكية، التي ورثها عن أجداده وتنبع من طبيعته الخاصة، بهدف بناء مجتمع حضاري لا يتيه وسط كل هذا الكم من الثقافات الكونية، التي تريد أن تفرض وجودها على الآخر بإديولوجية معينة لا تتواءم ولا تتلاءم مع المكون الحضاري والثقافي والديني لهذا المجتمع، فالمدرسة الجزائرية ومن خلال مناهج الجيل الأول، تحاول الحفاظ على القومية العربية الإسلامية الممزوجة بمكوناتها المتباينة للمجتمع الجزائري، واستطاعت في مراحلها أن تبني متعلم يقاوم تيرات الحداثة ويتكيف معها بالرغم من أمواجها الفكرية القوية، فالذات في المتعلم الجزائري لها طبيعة خاصة لا تخضع لكل المتغيرات مهما كانت ،أحيانا تتأثر ولكن تبقى صامدة ،فالمدرسة الجزائرية كان لها دور جاد وحقيقي في رسم أجيال متعاقبة بنمط علمي، معرفي، ثقافي، سلوكي متباين، وكانت تواتج المدرسة ومخرجاتها كثيرا ما تصنع الطفرات

في مختلف المجالات، ولأن التحديث والتطوير والتغيير سنة كونية تبنت المدرسة مقاربة أخرى جديدة هي

مقاربة مناهج الجيل الثاني كمشروع حداثي تنموي.

الفصل الثاني– مقاربات مناهج الجيل الأول

المبحث الأول– منهاج المقاربة بالمضامين

المبحث الثاني– منهاج المقاربة بالأهداف

المبحث الثالث– منهاج المقاربة بالكفاءات

المبحث الرابع– المصطلح البيداغوجي ودلالات تحول المفهوم في الممارسة التعليمية التعلمية من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني

الفصل الثاني– مقاربات مناهج الجيل الأول: تعتبر المناهج الدراسية من مقومات أي منظومة تربوية لأي مجتمع لأنها تبرز فلسفته التعليمية وتوجهاته البيداغوجية وأهدافه القريبة والمتوسطة وحتى البعيدة التي يريد تحقيقها، وهي أساس بناء الفرد وتحقيق حاجات المجتمع، لأنها تضمن له موقعا في هذا العالم وتحقق له أهدافه، لذلك عملت الجزائر منذ الاستقلال وتعمل دائما كغيرها من الدول على مسايرة التطور في مجال المناهج التربوية، من منطلق التجديد والتغيير والإصلاح، وقد تبنت عدة مقاربات مثلت في مجملها ما سمي مناهج الجيل الأول باعتبار ظهور المناهج الجديدة أو ما سمي مناهج الجيل الثاني.

المبحث الأول: منهاج المقاربة بالمضامين (المعارف) أو بيداغوجيا المحتويات (1962/1996):

يقوم هذا المنهاج على الرؤيا التقليدية للتعليم والتعلم وهي التلقين، يقول **ابن خلدون:** "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويُقَرَّبُ له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين ويخرج عن الإجمال"[1]، فهذه المقاربة هي أول مقاربة تبنتها المنظومة التربوية الوطنية بعد الإستقلال وقد اعتمدت على الكم في المحتوى وعلى طريقة التلقين في التدريس، والتلقين هو"إلقاء كلام إلى الغير في الحديث فيبادر إلى الحديث بذلك ولو مرة من غير أن يعلم أنه من حديثه"[2].

فالتلقين هو تكرار الحديث على السامع الذي يكرره هو بدوره حتى يحفظه، أما في مجال التعليم فهو طريقة في التدريس تركز على الجانب المعرفي في العملية التعليمية التعلمية عبر أسلوب السرد والتكرار والحفظ للمعارف أو المعلومات، فهذا المنهاج قائم على تصور نظري لطبيعة التعليم والتعلم وكذلك المتعلم، فهولا يخضع لمنهج علمي أو تجريبي، ويقوم على سلطتين أساسيتين هما: سلطة المعلم وسلطة المعرفة التي هي الهدف الأساسي فيه، بمعنى أن التدريس وفق هذه المقاربة كان الأهم فيها هو المعلم باعتبار أن ما يجب أن يتلقاه التلميذ لا يخضع لعوامل نفسية واجتماعية كمحيطه الخارجي على مستوى مجتمعه ثم على مستوى العالم وحتى محيطه الداخلي على مستوى الأسرة بل يخضع لرؤى من هم أكبر منه سنا وخبرة وتجربة ومعرفة، ثم لسلطة المحتوى التعليمي في المنهاج، وقد شرعت الجزائر منذ الاستقلال في

---

[1]– عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، مراجعة زكار سهيل، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2001، ص143-144 .

[2]– محمد بن عبد الكريم بن عبيد، التلقين وأثره في الرواية عند المحدثين، مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية، العدد 18، المملكة العربية السعودية، 1998، ص7 .

الإعداد لاعتماد هذا المنهاج، وذلك بإعادة بناء وتكييف المحتويات والمضامين الدراسية في كل الأطوار، بما يتفق وفلسفة الدولة وتوجهاتها خاصة في تلك المرحلة الصعبة، من أجل تخريج كفاءات جزائرية قادرة على تحمل المسؤولية في كافة الميادين وبناء الدولة، وكذلك من أجل انخراط المدرسة الجزائرية في نظم التعليم العالمية فعملت جاهدة على مواكبة التطورات في تلك المرحلة.

المطلب الأول– تعريف منهاج المقاربة بالمضامين : هو "منهاج يركز على نوعية المعارف التي يقّع عليها الاختيار والتي تّم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيما أو حقائقا أو أفكارا أو غيرها "[1]، أي هو منهاج يعتمد على المحتوى أو المعرفة كقطب أحادي في تكوين المتعلمين، وهو أيضا "البيداغوجيا التقليدية التي تقارب بالكم والخدمات في ضوء منطق تحصيلي"[2].

إن منهاج المقاربة بالمضامين أو التدريس بالمحتوى منهاج كلاسيكي وبيداغوجيا تقليدية تركز على تنمية العقل وصقله وتربيته لذلك كان يولي أهمية كبيرة للمعرفة والمحتوى الدراسي ولمهارة الحفظ والاسترجاع خاصة من أجل تحقيق هدف وحيد هو التحصيل الكمي للمعرفة في إطار نظري، وتغييب أي دور لأقطاب العملية التعليمية التعلمية، وقد ارتبط منهاج المقاربة بالمضامين بما اصطلح عليه المدرسة الأساسية التي "نشأت بموجب الأمر 35/ 76 وبالضبط في 16 أفريل سنة ستة وسبعون تسع مائة وألف والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الصادر في الجريدة الرسمية العدد الثالث والثلاثون في الثاني والعشرون من أفريل سنة ستة وسبعون تسع مائة وألف وهي مرحلة مكونة من إدماج التعليم الابتدائي في ست سنوات مع مرحلة المتوسط ثلاث سنوات، وب ذلك فان مرحلة التعليم الأساسي تستغرق تسع سنوات، أي أن المتعلم لا يغادر مرحلة التعليم الأساسي إلا عند بلوغه ست عشرة سنة."[3]، وارتبط المحتوى التعليمي فيها بالقيم العربية الإسلامية الذي راعته حين اقتبست هذا النظام أو التنظيم، وغيرت محتواه وفق أهداف وطنية وقيمية أكدته في المادة 25 من الأمرية: " فالمدرسة الأساسية توفر للمتعلمين، أسس العلوم الاجتماعية ولاسيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية"[4].

[1]– عبد اللطيف حسين فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، ط1، دار حامد، عمان، الأردن، 2008، ص11 .

[2]– مصطفى بن يلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات بالمعرفة، سلسلة في قضايا التربية موجهة للقضايا التربوية، عدد 38، 2004، ص1.

[3]– الجريدة الرسمية، العدد33، الجزائر، أفريل 1976، ص540.

[4]– المرجع نفسه، ص541.

ويهدف هذا النمط من التعليم إلى توعية المتعلمين بدور ومهمة الأمة الجزائرية والثورة ورسالتها بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي، كما يهدف إلى:"

- اكساب السلوك، والمواقف المطابقة للقيم الإسلامية والأخلاقية الاشتراكية.
- توحيد لغة التعليم حيث أكدت المدرسة الأساسية على أن لغة التعليم هي اللغة العربية.
- الاهتمام بالبحث التربوي لأنه ضروري لكل نظام تعليمي، ويهدف إلى تحسين ورفع مستوى التربية والتكوين بصورة مستمرة، وذلك بتجديد المضامين والطرق والوسائل التربوية والوسائل التعليمية وبدمج التكوين في المحيط الذي يجري فيه "[1].

إن منهاج التدريس بالمضامين اعتمد كمقاربة وكمشروع يناسب الظرف الذي كان يعيشه المجتمع الجزائري واللغة العربية وكذلك المدرسة الجزائرية خاصة لما اقترن بما سمي المدرسة الأساسية وكانت له أهداف خاصة نظرا لظروف الدولة الخاصة والتي تحتاج لقاعدة بناء لمؤسساتها اعتمادا على تكوين ذاتي لأفرادها.

المطلب الثاني– المحتوى المعرفي في منهاج المقاربة بالمضامين: إن هذه المقاربة الكلاسيكية التي تبنتها المدرسة الجزائرية من محتواها المعرفي المختار بعناية:

1– معارف إنسانية: متنوعة متعلقة بمجال التاريخ قصد تعريف المتعلم بتاريخه وتثبيته في معارفه وكذلك مجموع الحقائق في مختلف المجالات الاجتماعية والطبيعية والإنسانية وغيرها محتواة في كتب اللغة العربية.

2– معارف تتعلق بالتراث: وهو في جله يحمل صفة الشفوية خاصة ما جاء في أمهات الكتب والمصادر الأصلية والفنون العقلية المختلفة من خلال نصوص الكتب المدرسية في اللغة العربية خاصة

3– معارف تتعلق بالقيم والأخلاق والمثل العليا: من خلال توجيه المتعلم للسلوك الإيجابي المحدد عبر الأهداف التربوية المبنية في المنهاج.

4– معارف لغوية: تواصلية من خلال تعليم مهارات اللغة العربية المختلفة الشفاهية والكتابية في فنون التعبير بنوعيه كان له أهداف محددة ومدروسة.

[1]– محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، ج1، ط1، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1982، ص205-209.

المطلب الثالث– أهداف منهاج المقاربة بالمضامين : وضعت منظومة التربية والتعليم الوطنية عندما تبنت منهاج المقاربة بالمحتويات جملة من الأهداف المتباينة كأولوية في تحقيقها تمثلت في: "

– تلقين القيم الإسلامية وقيم أول نوفمبر للفرد الجزائري.

– تلقين مبادئ الاشتراكية والمحافظة عليها.

– إصلاح المجتمع الجزائري وإعادة الاعتبار للقيم الأصيلة فيه.

– المحافظة على الدين الإسلامي وعلى اللغة العربية كلغة رسمية أولى في الدولة.

– تكوين الفرد الجزائري وإكسابه المعارف التي يحتاجها"[1].

إن هذه الأهداف التربوية التي بنيت في هذا المنهاج تبين توجه الدولة الجزائرية في تلك الفترة الخاصة التي كانت بعد الاستقلال مباشرة، فقد كانت القيم الدينية والأخلاقية والمبادئ الأصيلة للمجتمع الجزائري تعرف إخلالا كبيرا بفعل سياسة المستعمر الذي عمل على إدماج الجزائريين في الثقافة الفرنسية وزعزعة هويتهم وقيمهم وطمسها، إضافة إلى السعي إلى قتل اللغة العربية والدين الإسلامي وهما من مقومات المنظومة المجتمعية الجزائرية التي يجب أن تُسترد وتقوّى في وجه عمليات طمس كل ما له علاقة بهوية ووجود هذا المجتمع.

المطلب الرابع– بنية منهاج المقاربة بالمضامين: إن منهاج المقاربة أو التدريس بالمضامين أو المحتوى يقوم على:"

– اعتماد الطريقة التلقينية أو الإلقائية في التعليم.

– إكتساب المعارف والمهارات المختلفة للمتعلم على أساس تخزينها من أجل استرجاعها عند إجراء الامتحانات.

– المعارف أوالمحتوى هي مركز المنهاج.

– الاهتمام بالمعارف النظرية دون التطبيقية.

– جعل التلميذ يتمثل البرنامج الدراسي.

– صعوبة اختيار وسائل التقويم"[2].

[1]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة عين بنيان، الجزائر، 2005، ص24.

[2]– راضية بوعقال، من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين" المحتويات"إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة تنوير للدراسات الأدبية والإنسانية، العدد الثالث، جامعة زياني عاشور ، الجلفة، سبتمبر 2017، ص 62-63.

أن محور المنهاج هو المعلم الذي يقوم دوره على بناء المذكرة وشرح الدرس وتلقينه للمتعلم فهو من يملك المعرفة، أماالمتعلم فدوره الإصغاء وتلقي المعلومة فقط كطرف مستقبل لتلك المعرفة، وتقتصر وظيفة المتعلم فيه على :

أ- " إكتساب المعرفة كما ونوعا وذلك من خلال المقررات الجاهزة.

ب- استحضار المعرفة "[1].

المقاربة بالمضامين هو منهاج كلاسيكي يعتمد في بنيته على الجانب النظري ضمن سياق عملية التعليم والتعلم من خلال مبادئ التلقين والحفظ ثم الاستظهار، فالأساس فيه هو المعرفة والمحتوى التعليمي والتلميذ هدفه اكتساب المعرفة فقط، " فالدروس فيه تبنى على مناهج توضيحية استعراضية إثباتيه لكنها تراعي تسلسلات نشيطة من أجل تحسين التمثل والسماح بتطبيق المعارف أو إنجاز تعليم معين كالأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية، ويتمثل هدف المدرس في جعل التلميذ قادرا على تمثل البرنامج"[2]، إن منهاج المضامين يركز على الكم المعرفي ودرجة وكيفية تخزينه وهذا يظهر أثناء بناء الإختبارات، فالمتعلم فيه وعاء ومعيار التعلم هو إعادة اجترار المعرفة واستظهارها.

إن اللغة العربية في هذا المنهاج هي غاية في حد ذاتها وهي الهدف كذلك، والاهتمام موجه لإكساب التلميذ الكثير من المفردات والتراكيب، والأساليب اللغوية المختلفة والمصطلحات الجافة،وكان حتما مقضيا أن يحفظ المتعلم ويسترجع دون أن يفهم ويستوعب، فالتدريس وفق هذه المقاربة يستند إلى مهارات الاستماع والملاحظة، فالمعلم عندما يعرض المادة الدراسية ويشرحها، فإنه يستعين بمشاهد تعزز التعلم وتثبت المعرفة لدى التلميذ انطلاقا من التسلسل المنطقي في تقديم مجموع المعارف والخبرات والمهارات الموضحة في المنهاج، ثم بعد ذلك تخزن المعرفة في ذاكرة التلميذ ليستدعيها ثانية في حصص الأعمال الموجهة كالتطبيقات والواجبات المنزلية المختلفة من أجل تمثل كل المعرفة والمهارات والخبرات التي اكتسبها.

---

[1]- لطفي حمدان، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، رسالة ماجستير، قسم الأدب واللغة العربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2008/2007، ص15.

[2]- عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات، مرشد المدرسين والمكونين، تر:لحسن اللحية وعبد الإله شرياط، ط1، دار نشر الفنك، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص17.

المطلب الخامس– خصائص منهاج المقاربة بالمضامين: لهذا المنهاج الكلاسيكي التقليدي الذي يعتمد على التصور النظري للتعليم والتدريس خصائص أهمها: "

– يربط المعرفة اللغوية واكتسابها وفهمها وكذلك قيمتها بدراسة وفهم وامتلاك قواعد اللغة كونها العامل الأساس في فهم العالم المحيط.

– عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والتركيز على الكتب المدرسية كمصدر للمعرفة عندهم.

– جعل المعلم محور العملية التعليمية التعلم باعتباره مصدر نقل المعرفة للمتعلم.

– التركيز على ملكة واحدة لدى المتعلم وهي الحفظ دون الملكات الأخرى في عملية الاكتساب.

– عدم الاهتمام بالجانب الحسي الحركي أو الوجداني للمتعلم.

– تغييب الأهداف التربوية الحقيقية.

– عدم مراعاة حاجيات المتعلم والتركيز على المحتوى المعرفي أو الجانب العقلي فقط.

– اعتماد معايير تقويم ذاتية انطباعية تصعب تحديد تحقق الأهداف في المنهاج "[1].

المطلب السادس– أقطاب منهاج المقاربة بالمضامين: اعتمدت مقاربة التدريس بالمضامين على"قطبين أساسيين تقوم عليهما الوضعية التعليمية وتمثلا في: المعلم، والمعرفة"[2]، وهما يشكلان ضلعا المثلث الديداكتيكي فقط.

1– المعلم: وهو محور العملية التعليمية التعلمية في هذا منهاج لأنه هو من يقدم المعرفة للمتعلم ويشرحها ويبسطها له حتى يفهمها ويخزنها، وهو من يحقق الأهداف بواسطته.

2– المعرفة: وهي مجموع الخبرات والمهارات والعلوم الموجودة في المنهاج والكتاب المدرسي بشكل مفصل والتي يجب أن يكتسبها المتعلم لتخزينها ثم استرجاعها في الفروض والاختبارات.

والعملية التعليمية في منهاج التدريس بالمضامين مغلقة، لأنها لا تخرج عن هذه الدائرة التي تختصر محيط التمدرس في هذا الحيز الضيق،الذي ليست فيه روح ولا إبداع.

---

[1]– عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات، مرشد المدرسين والمكونين، تر:لحسن اللحية وعبد الإله شرياط، مرجع سابق، ص18.

[2]– يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ط1، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار، الجزائر، 2013، ص27.

أما **المتعلم** فلم يهتم به هذا المنهاج ولا بحاجياته، و قد جعل منه طرفا ثانويا ليست له أي أهمية، فهو متلق سلبي للمعرفة وآلة مبرمجة فقط للاسترجاع، ويكمن دوره في المنهاج في استقبال المعرفة وفهمها وتخزينها لحين استدعائها مرة أخرى.

المطلب السابع– طرائق التدريس في منهاج المقاربة بالمضامين: لقد بنيت طرائق التدريس في هذه المقاربة على:"

– تحصيل المعارف واكتساب المعارف وسلسلة من المهارات التي يلقنها المعلم بناء على استراتيجيات التلقين والتكرار والحفظ، والعمل على تخزينها.

– تبنى الوضعيات التعليمية أو الدرس على مناهج توضيحية استعراضية، إثباتية من أجل ترسيخ التعلمات في أذهان المتعلمين.

– تلقين الدرس أو المعارف والمهارات يكون حسب تسلسلات نشيطة من أجل تحسين التمثل والسماح بتطبيق المعارف من خلال الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية في الصف أو في البيت"[1].

إن طريقة التدريس في منهاج المقاربة بالمعارف أو المحتويات تقوم على تلقين المتعلم أكبر قدر ممكن من المعارف وتخزينها من خلال مهارات الحفظ والتكرار، ثم إعادة استرجاعها بعد ذلك، فالهدف في هذه المقاربة الكلاسيكية هو المعرفة التي يجب أن يحفظها المتعلم ثم يسترجعها دون المشاركة في بنائها أو حتى نقدها وإعطاء الرأي فيها، يقول زاهي الرشدان: " إن بيداغوجيا المحتويات جعلت دور المتعلم سلبيا، فهو مطالب فقط بملء رأسه الفارغ، وحشو ذاكرته وتحصيل وخزن المعارف من أجل استرجاعها وقت الحاجة، فبهذا أصبح المتعلم لا يفكر في تنمية قدراته بقدر تفكيره في عملية إرجاع المعرفة التي تلقاها حينما تحل ساعة الامتحان، وهو بذلك لا يحفل بالسياق الذي يجب أن تستعمل فيه المضامين، ولذلك يصعب على هذا المتعلم الاندماج السريع في عالم الشغل ويظهرون عجزا كبيرا في فهم متطلباته"[2].

---

[1]– عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات، مرشد المدرسين والمكونين، ترجمة: لحسن اللحية، عبد الإله شرياط، مرجع سابق، ص23.

[2]– زاهي الرشدان، في اقتصاديات التعليم، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2005، ص461.

رغم من أن المقاربة بالمضامين تركز على مبدأ التلقين في وحفظ المعارف وتخزينها ثم استدعائها ثانية، إلا أن هذا المنهاج حقق نجاحا في المدرسة الجزائرية وتخرجت فيها نخبا كانت هي قاعدة الحياة بالنسبة لمجتمعنا، كما خرجت كفاءات عملت على إعادة بناء أركان الدولة وإصلاح المجتمع وخلق مقاربة تنافسية في شتى المجالات، فكان تكوين المتعلمين تكوينا موسوعيا براغماتيا من أجل بناء الدولة وخلق التغيير في المجتمع.

المطلب الثامن: مزايا وإيجابيات منهاج المقاربة بالمضامين: بالرغم من أن هذا المنهاج بسيط في تصوراته ورؤيته لفعل التعليم والتعلم إلا أن له مزايا تمثلت في:"

- احترام منطق المادة.
- اكتشاف المعارف بالتركيز على الملاحظة والتجربة.
- تنشيط فعل التذكر.
- مناسب للمتعلمين بطيئي التعلم الذين يعانون من مشكلات في التحصيل لأن أسلوب الإعادة فيه والتكرار يتناسب وقدراتهم واستعداداتهم.
- الانتقال بالمتعلم من الإنجاز إلى الإتقان، بحيث تتاح المتعلم الفرصة الكافية لإتقان المعارف واكتساب المعلومات، وتطبيق المهارات وصولا إلى التعلم المتقن.
- اكتشاف المعارف النظرية والاهتمام بالتعليم الموسوعي.
- مناسبته لبعض المواد الدراسية التي تحتاج إلى محافظة تامة على حفظ النصوص كما هي كالنصوص والقواعد الكلية الشرعية "[1].

لقد ركز هذا المنهاج على أسس البراغماتية في التعليم من منطلق أنه يجب أن تسهم المدرسة في النهوض بالمجتمع ومؤسساته من خلال تلقين العلوم والمعارف بطرق بسيطة تتكيف وفق المستوى والمرحلة التعليمية للمتعلم الذي تمكن من كثير من المعارف النظرية، كما أن لهذا المنهاج العديد من الإيجابيات التي جعلته يحتكر الساحة التربوية في العديد من المنظومات التعليمية ومنها الجزائرية لفترة من الزمن والتي منها:"

- اكتساب التلاميذ للعديد من المعارف والخبرات والمهارات المختلفة خاصة النظرية منها.

[1]- ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيده، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في التربية الإسلامية، ط1، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص273.

- احترام منطق المادة التعليمية عن طريق إعطاء المكانة لكل المعارف والمواد الدراسية.
- سهولة ويسر تنفيذ خطة المنهاج من طرف المدرس وكذلك سهولة تلقيه من طرف المتعلم.
- تراكم المعرفة لدى التلاميذ مما خلق روح المنافسة في التحصيل.
- اكتساب السلوكيات والقيم الإيجابية لأن هذه المقاربة تعتمد على تقويم السلوك خاصة"[1].

بالرغم من اعتماد منهاج المقاربة بالمضامين على الطرائق الكلاسيكية في التعليم والتعلم إلا أن بساطته في التعامل مع المثلث الديداكتيكي مكنته من التربع على عرش الكثير من المنظومات التربوية في العالم وفي الجزائر كذلك لمدة من الزمن، والسبب هو ميل الفرد المتعلم إلى البساطة في تلقي واكتساب المعرفة من جهة ويسر وسهولة ما يستخدمه المعلم من طرائق للتدريس من جهة أخرى، فهذه المقاربة تعتمد على صورة بسيطة من عملية التفاعل تمكن من تحقيق الأهداف التربوية مباشرة، ومن جهة أخرى هناك رؤيا بسيطة في إخراج الكتاب المدرسي وتشكيله ووضع البرامج والمقررات الدراسية فيه ساعدت على تقبله وفهمه واستخدامه كوسيلة لتنفيذ المنهاج من خلال المعلم، ولهذا يجب أن نضع في رؤيتنا لبناء مناهج جديدة دائما عنصرالبساطة واليسر لأنهما عاملان مهمان في نجاحه، ويرى المهتمون بالمجال الديداكتيكي والتربوي أنه بالرغم من إيجابيات هذا المنهاج، إلا أنه سجلت عليه الكثير من السلبيات.

المطلب التاسع– التقويم في منهاج المقاربة بالمضامين: يقوم التقويم في منهاج المحتويات أو المعارف على:

"– مراقبة المعارف المتحصل عليها من خلال إجراء اختبار يستهدف إعادة استظهار المعارف.

– ترسيخ المعارف أكثر وتثبيتها من خلال الاعتماد على القياس الكمي لها.

– التقويم يقوم على التركيز على استعراض قدرات الحفظ والاسترجاع"[2].

إن التقويم في منهاج المقاربة بالمعارف أو المضان هو جهاز بناء معرفي يعزز من تخزين المعارف من خلال إعادة استحضارها، فهدفه القياس الكمي لها وليس الكيفي، فهو لا يهدف إلى إعادة بناء الإختلالات في العملية التعليمية، وإنما قياس مدى تخزين وتلقين المعارف فقط، فالمتعلم في منهاج المضامين هو وعاء فارغ خاصة في تلك المرحلة ويجب أن يتلقى المعارف بصورة كمية أكثر حتى يستطيع أن يخزنها ويستخدمها في ما بعد، فمنظومة التقويم بسيطة تركز على القياس ومدى استيعاب المتعلم للمعارف.

[1]– نور الدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2012 /2013، ص14.

[2]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص142 .

المطلب العاشر– سلبيات منهاج المقاربة بالمضامين: بالرغم من النجاح الذي حققه هذا المنهاج باعتباره منهاجا بسيطا ،فقد كانت له سلبيات منها:

– التركيز على المادة التعليمية (المضمون) وإهمال المتعلم."

– تركيز التقويم على القياس الكمي للمادة المعرفية المحصلة من قبل المتعلم.

– اعتبار المتعلم متلقي سلبي ليس له الحق إلا في الإصغاء وحفظ المعرفة.

– غياب الأهداف الواضحة في العملية التعليمية،فقد كان الحفظ والاستظهار هو الهدف الأساسي.

– أهداف التربية محصورة في المجال الذهني فقط، والمعرفة هي أساس تربية الفرد.

– هذا المنهاج كان يخضع لمنطق العرض الخالص فبعد التعرف على حاجيات المجتمع تصاغ الأهداف العامة ثم يتم ترجمة المحتويات من خلال برامج معينة.

– عدم وجود ترابط بين غايات التربية والفعل التربوي وبين الأهداف والبرامج فعنصر الانسجام في المنهاج غائب لأنه لا يوجد انسجام بين المرامي وغايات التعليم وفعل التعليم ووسائل وكيفيات التقويم وقد أشار **دولاندشير" Landsheere de.g** " إلى أن هذه المقاربة تعمل على هدم البناء البيداغوجي وتحرمه من علة وجوده.

– يراعي جانبا واحدا فقط بالنسبة للمتعلم (المعرفة) ويهمل الجوانب الأخرى النفسية والسلوكية وغيرها"[1].

ركز منهاج المقاربة بالمضامين على مبدأ التربية قبل التعليم، فكان الهدف الأساسي هو تربية الأفراد والمجتمع على قيم معينة، وكانت تلك الأهداف أولوية في في ذاك الوقت لأن توجه الدولة والمجتمع براغماتي بحت، غايته هو إعادة بناء القيم المفقودة وبعث التنمية من خلال المشروع الإشتراكي، و بالرغم من سلبيات هذه المقاربة أو المنهاج أيضا إلا أنه كان من أفضل المناهج التي طبقت في المنظومة التربوية الجزائرية فقد استطاع أن يفرض وجوده ببساطته من خلال سهولة إعداد خطة التعليم من قبل الأستاذ، وسهولة تلقيه من قبل المتعلم مما جعلهم يتفوقون في مراحل التعليم المختلفة ويكتسبون الكثير من المعارف...)، فكانوا أكثر كفاءة من خريجي النظم التربوية الحديثة والمعاصرة، فالمدرسة الجزائرية عرفت أزهى عصورها في فترة منهاج التدريس بالمضامين من خلال الكفايات الكثيرة التي تخرجت في الجامعة، و إضافة إلى ذلك فقد عزز كثيرا من مهارات الحفظ والاسترجاع كمبدأين للتعلم وقوى أخرى كمهارة الاستماع، إلا أنه أهمل مهارة التواصل

[1]– عثمان مسعود، الرافد في التربية والتعليم، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2013، ص49.

والمهارات الإنتاجية(التعبير بأنواعه الشفوي والكتابي)، مما جعل عملية التعليم والتعلم مبتورة وعرجاء لا تصل إلى أهدافها كاملة.

إن منهاج المقاربة بالمحتوى أو المعارف بالرغم من كلاسيكيته وبساطته في كل جوانبه من حيث البناء والتنفيذ وطرائق التدريس والتقويم ،إلا أنه كان من أفضل المناهج التي كانت نواتج التعليم والتعلم فيه هي من الأفضل، ولا زالت بعض آثاره متجلية في المناهج الحديثة التي تعتمد على التلقين في غالب الأحيان كطريقة للتعليم في مدارسنا ومنظومتنا التعليمية، بالرغم من توسع المعرفة وتسارع استراتيجيات وطرائق التعليم والتعلم وتعدد وتطور نظريات المناهج والسؤال المطروح: لماذا المدرسة الجزائرية كانت من خلال المقاربات الكلاسيكية أكثر عطاءً ونواتج التعليم والتعلم أكثر كفاية من متعلمي اليوم بالرغم من تطور وسائل التعليم وتنوع وتعدد استراتيجيات وطرائق التدريس وتوسع المعرفة وتشعبها وتطور المناهج من حيث البناء والأهداف، وغيره من ظروف وعوامل التعليم والتعلم، فهل هذا التسارع والتطور والتعدد ثم التشعب المعرفي هو الإشكالية من منطلق أن المتعلم كان يتلقى تعليما ميسرا بطريقة بسيطة تعتمد على الحفظ والاسترجاع ؟ بمعنى آخر هل كثافة البرامج والمناهج والأنشطة والدروس هي ما أثر سلبا على مردود المدرسة الجزائرية وانعكس سلبا على نواتج التعلم؟ أم هل نوعية المتعلم هو الإشكالية، ذلك أن هذا الأخير في المناهج الكلاسيكية وبالضبط في منهاج المقاربة بالمضامين وحتى الأهداف كان يحمل رؤيا طموحة وذهنية التحدي بسبب أن الوضعية البيداغوجية والتربوية في الجزائر التي خرجت من نفق مظلم تمثل في الاستعمار الذي نشط كثيرا في تدمير كل ما يرتبط بالمدرسة الجزائرية من عقيدة ولغة وغيره، إضافة إلى ما كان يحمله من قيم خالصة اختلت بسبب ظروف الحداثة وتغير المجتمعات والثقافة العالمية، على العموم فالمنهاج القديم أسهم كثيرا في بعث نخبة من الكوادر التي تمثل اليوم طفرات في عالم المدرسة الجزائرية لأن أجيال المدرسة الكلاسيكية هم نموذج في القيم والالتزام والمسؤولية العلمية والمعرفية التي يجب أن يتمتع بها المتعلم في كل زمان ومكان وفي كل الظروف كما أن التدريس المبني على عدم الكثافة في المناهج وبساطة استراتيجيات التعليم هو أيضا باعث من بواعث التميز.

المبحث الثاني– منهاج المقاربة بالأهداف أوبيداغوجيا الأهداف

المطلب الأول– نشأة منهاج المقاربة بالأهداف أوبيداغوجيا الأهداف (2002/1996)

لقد بدأت بوادر الاهتمام بهذا النوع من البيداغوجيا مع الأمريكيين بيرك" **Burk** "ووش بورن "**Wach Burne**"من خلال الاهتمام بطريقة وكيفية صياغة الأهداف،ووصف السلوك المراد من التلميذ

تحقيقه وقد أشار دلونشير"**Dolanchir**" إلى ذلك فقال: " إن أول من اقترح طريقة نظرية لصياغة الأهداف هو " **F.Bobih** " إذ طرح في المقام الأول كهدف عام للتربية والتهيؤ لحياة الرشد، وعلى أساس تحديد الجوانب الأساسية التي يرتكز عليها التعلم أقترح القيام بعملية تحليل لمختلف النشاطات الإجتماعية، المدنية، الدينية، الصحية، وكذلك القيام بتحليل إنتاجات المتعلمين مع التركيز على الأخطاء التي يرتكبونها"[1] ،ثم تبلورت هذه المقاربة نهائيا سنة ثمانية وأربعون تسع مائة وألف على يد جماعة شيكاغو وهي أول من طرح هذه النظرية التي تبحث في أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية، وكان تايلور" **Tyler** " وتلميذه بلوم" **Bloom**" وماجر" **Mager**" من أبرز المشتغلين على هذه النظرية وتنطلق رؤاهم من الإلحاح على وجوب صياغة الأهداف التربوية على شكل قدرات ومهارات سلوكية ترغب المدرسة في تحقيقها لدى المتعلمين، "وقد عقدت الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا بعد ذلك مؤتمرا عاما نتج عنه قرار بالإجماع يوصي بوجوب توظيف السلوك التربوي وتحديد استجابات المتعلمين في ضوء سلوك إجرائي محدد بدقة يمكن قياسه للحد من ظاهرة الإخفاق التي سببها غياب الأهداف الإجرائية، وعدم سيطرة المدرس على الأهداف التي يريد تحقيقها في الحصة الدراسية"[2]، وعلى هذا يجب بناء العملية التعليمية التعلمية بتحديد الأهداف بدقة قبل الانطلاق في تنفيذ الدرس ثم وضع خطة لتنفيذ وضعيات التعلم المختلفة،وقد صنفت الجمعية الأهداف التي يجب تحقيقها وفق مجالين هما: المعرفي والعقلي، ولقي هذا المنهاج رواجا كبيرا في أمريكا، وأوربا وفي أنحاء العالم العربي عامة و الجزائر خاصة، وتبنته منظومتنا التربوية بهدف الوصول إلى تحقيق أهداف جديدة، تكون مسايرة لرهانات المرحلة التي يعيشها المجتمع الجزائري والعالم ككل، يقول: محمد بوعلاق "إنّ هذه المقاربة متأثرة إلى حد بعيد بالفلسفة البراغماتية والنظرية السلوكية اللّتين ظهرتا في المجتمع الأمريكي، حيث كان توجههما سلوكيا صرفا، كما أن أجرأة الأهداف تنسجم تماما مع البراغماتية التي تؤكد على ضرورة جعل العلوم كلّها في متناول التجربة والقياس"[3]، ولقد اعتمدت المنظومة التربوية هذه المقاربة حتى تساير احتياجات المجتمع أولا ثم المتعلم ثانيا، والتطورات على مستوى السياسة التعليمية والتربوية ثالثا.

[1]– جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، ط3، سلسلة علوم التربي، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1992، ص26.

[2]– محمد شارف سرير، ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2، د تا، ص30.

[3]– محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1999، ص26 .

إن ظهور منهاج المقاربة بالأهداف ما هو إلا انعكاس للتوجهات الجديدة للمجتمع الأمريكي وفلسفة التعليم فيه والقائمة على تحقيق المنفعة الخاصة للفرد والعامة للمجتمع ككل من خلال تحقيق الأهداف، فكل سلوك في المدرسة يجب أن يحقق هدفا معينا حتى لا تبقى سلوكات مجردة، فالفرد يتعلم ليحقق أهدافا، ويجب أن تكون المدرسة ذات أهداف ملموسة وملاحظة، لتخدم الرهانات الجديدة للمجتمع وتحقق الأهداف التي سطرت خاصة في ظل التحولات التي يشهدها العالم.

المطلب الثاني– تعريف منهاج المقاربة بالأهداف أوبيداغوجيا الأهداف

أولا – تعريف الهدف التربوي: الهدف هو"هو ما نريد تحقيقه من أنماط سلوكية لدى المتعلم من خلال مروره بمواقف تعليمية تعلمية معينة مخططة مسبقا"[1]، فالهدف التربوي هو ما يحققه تنفيذ المنهج من خلال المعلم والمتعلم معا في الواقع فيظهر بأشكال مختلفة كقيم وسلوكيات ومهارت ومعارف وقدرات وغيره و قد عرف بلوم الهدف التربوي أيضا بأنه"كل التغيرات المراد تكوينها أو إثارتها أو تنميتها في سلوك المتعلم وجدانيا وعقليا وحركيا سواء على المستوى العاجل القريب أو على المستوى بعيد المدى"[2]، فالهدف التربوي هو رؤيا تسبقها التخطيط من أجل تحقيق قيمة أو سلوك يظهر في واقع التعلم، أما **برزيا**" **C.Berzia**" فيعرفه بأنه "التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعلم"[3]، أي أن الهدف التربوي هو نتيجة تظهر في واقع المتعلم وكذلك فعل التعلم واستمراريته، ومن جهة أخرى يعبر جرونولد "**Grunwald**" عن الأهداف التربوية بأنها النتائج النهائية للتعلم مصاغة على أساس التغيرات في سلوك التلاميذ.

والهدف التربوي من خلال تعريف بلوم هو كل نتيجة لعملية تغيير أو تعديل أو إنماء لسلوك أو كفاءة أو مهارة أو معرفة عند المتعلم سواء على المدى القريب أو البعيد.

ثانيا– تعريف منهاج المقاربة بالأهداف: "إن مقاربة التدريس بالأهداف هي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات طبيعة سلوكية، بحث تركز على الدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة"[4]، فهذه المقاربة ترتكز بصفة خاصة على الأهداف باعتبارها

---

[1]– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، 2006، ص22.

[2]– محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، ط1، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،1999، ص19.

[3]– محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ص11.

[4]– جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، مقالة في موقع http/www.alakah.net، تاريخ الإطلاع 14-02-2021 الساعة 11:00 صباحا.

هي الأساس في عملية التعليم والتعلم، وقد عرف القاموس التعليمي الفرنسي مقاربة الأهداف بأنها "بيداغوجيا تحث على ربط الهدف المسطر بالعملية الإجرائية وإمكانية تحقيقه، ويوجد هناك هدف عام مقسم إلى أهداف ثانوية وتسعى كلها إلى تحقيق الهدف العام، وهذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المتعلمين إلى كتل متتالية وصغيرة الحجم من أجل تحقيق كل هدف تعليمي"[1].

هذا المنهاج يركز على الأهداف التربوية وخاصة السلوكية منها من خلال محتواه، وتلك الأهداف يجب أن تترجم في الواقع إلى ردود أفعال أو استجابات على شكل سلوكات مختلفة تبين فاعلية التعليم والتعلم بمعنى بسيط **بيداغوجيا الأهداف تعني أن المعلم يحدد ما ينتظره من المتعلم من خلال التعلمات (ما يجب أن يعرفه المتعلم أو يعرف فعله في نشاط مفروض)**، " فالمقاربة بالأهداف (التدريس بالأهداف) هدفها تنظيم عملية التعليم من خلال التخطيط له أولا ثم إنجازه ثانيا ثم تقييمه ثالثا، وهذا التدرج المنطقي هدفه تحقيق الأهداف التربوية المختلفة، ولأجل ذلك لابد من اتباع خطة عمل دقيقة تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية (المعلم،التلميذ،المنهاج) لبلوغ الأهداف، وكل ذلك عبر مسار خطي يشارك فيه المعلم والتلميذ"[2].

فالعملية التعليمية التعلمية إستراتيجية لها أهداف ونتائج على مستويات مختلفة يتطلب تحقيقها خطة منهجية دقيقة بمراحل مختلفة يتفاعل فيها أطراف المثلث الديداكتيكي ككل، يقول جودة أحمد سعادة: " يقوم هذا المنهاج على الطاقات المعرفية والفكرية للمعلم بهدف تبليغ المعلومة وإيصالها إلى التلميذ عبر مراحل معينة ومحددة أثناء تقديم الدرس وبعد الانتهاء منه يقوم المعلم بتقويم مكتسبات المتعلم، لتحديد مدى فهمه واستيعابه للدرس، فالتدريس بالأهداف يتمثل في تحقيق مجموعة الخبرات التي يحاول من خلالها المعلم ومتعلميه التطبيق الفعلي للدرس داخل حجرة الدرس"[3].

إن المعلم هو محور العملية التعليمية كلها وهي تبنى على المعرفة التي تحقق مجموعة من الخبرات لدى التلاميذ من خلال الدرس داخل الحجرة الصفية، فالتلميذ في منهاج المقاربة بالأهداف أصبح يتلقى المعرفة ويكتسب الخبرات ويطبق في الغرفة الصفية ما تعلمه،ليحقق

[1] -Ouardia Ait Amar Meziane, De la pédagogie par Objectifs a l'approche par compétence(migration de la compétence), synergies chine, n9, 2014, p146.

[2]– محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، ص30.

[3]– جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المراحل التعليمية، ص46.

الأهداف التي حددت مسبقا في المنهاج أولا، ومن خلال المعلم ثانيا، وحتى تترجم فعلا في الواقع تأتي عملية التقويم لتأكد ذلك من عدمه.

المطلب الثالث– مبادئ منهاج المقاربة بالأهداف أوبيداغوجيا الأهداف تقوم هذه المقاربة على مبادئ :

– " التعلم يكون أفضل وأكثر فعالية، و إذا وضعت الأهداف مسبقا من قبل المعلم، وعلمها التلاميذ بعد ذلك فيسعون لتحقيقها من خلال بذل الكثير من الجهد والمزيد من الانتباه.

– إسقاط النشاطات والمحتويات التي لا تحقق الأهداف من خلال استخدام الأهداف السلوكية، مما يسهل على المعلم اختيار المحتويات والوسائل والطرائق التعليمية اللازمة دون إضاعة الوقت.

– يمكّن استخدام الأهداف السلوكية من تقويم عملية التعلم ككل بما فيها المتعلم والمعلم لما توفره من إطار مرجعي ونقطة انطلاق ووصول تصدر بها وعبرها الأحكام "[1].

– تحفيز المعلم والمتعلم عبر تحديد الأهداف مسبقا مما يزيد نسبة الوعي عندهما بما يفعلان و يمكن المعلم أكثر من النجاح في عملية التعليم.

– "وضع معايير دقيقة يشخص بها وبدقة فعل التعلم وصعوباته لدى التلاميذ حتى يسهل على كل واحد منهم تحديد أهدافه الخاصة وتصورها بوضوح"[2].

– تغيير سلوك التلاميذ وتعديل أفكارهم ومشاعرهم، وتحديد بدقة الطرق والوسائل التي تستعمل في العملية التربوية، كل ذلك يتحقق من خلال تحديد الأهداف مسبقا"[3].

إن بيداغوجيا الأهداف مقاربة بسيطة تعتمد على الملاحظة والقياس في تحقيق الأهداف، فالسلوك مهما كان نوعه معرفي، قيمي، أو مهاري يسهل تحقيقه إذا حدد مسبقا ورسم خطا مباشرا للمتعلم من أجل بلوغه، فالوضوح والبساطة وتحديد الأهداف وسهولة تحقيقها هو ما أسهم في نجاح هذه المقاربة.

المطلب الرابع– مستويات أهداف منهاج المقاربة بالأهداف أوبيداغوجيا الأهداف: ركز منهاج المقاربة بالأهداف كثيرا على الأهداف التعليمية والتي تنقسم إلى قريبة ومتوسطة وبعيدة

[1]– محمد مقداد وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، ط1، 1994، ص135.

[2]– المرجع السابق، ص135.

[3]– عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ط1، دار الأمل، تيزي وزو، د ت، ص107.

المـدى، واهـتم علمـاء التربيـة والمختصـين في البيـداغوجيا أيضـا بمسـتويات هـذه الأهـداف وقسـموها بدورهم إلى عامة وخاصة وهي تتمثل في:

أولا– المرامي: تتجلى في مجموعة الأهداف التربوية للبرامج والمواد التعليمية وأسلاك التعليم، تتميز بأنها أقل عمومية وتجريدا "[1].

فـالمرامي هـي أهـداف صـغرى في المنهـاج تتحقـق نتيجـة لتنفيـذ الـدروس علـى مسـتوى المـواد الدراسية، وتحدد مسبقا لأنها من يقود للغايات

ثانيا– الغايات: الغايات هي "تلك التوجهات العامة لنظام تعليمي أو مدرسي بأكمله أو سلك عام من أسلاك التعليم"[2]، فهي تمثل المستوى النظري الذي يضبط التوجهات الكبرى للنظام التربوي، المتمثلة في مجموعة العبارات الفلسفية العامة والواسعة بحيث تتسم بخاصية التجريد والتعقيد، وهي تمثل النتائج والصـورة النهائيـة للتوجهـات العامـة في فلسـفة التعلـيم علـى مسـتوى الدولـة والـتي تمثـل توجهـات المجتمـع وإيديولوجيته.

ثالثا– الأهداف العامة: هي" عبارة عن مجموعة الأهداف الكبرى الشاملة تتميز ببعد المدى وصعوبة قياسها بالأهداف الخاصة"[3].

إن هـذه الأهـداف تتحقـق مـن خـلال مرحلـة تعليميـة تعلميـة أو طـور كامـل، وهـي تمثـل توجـه الفلسفة التربوية لنظام تربوي معين.

رابعا– الأهداف الخاصة: هي مجموع السلوكات المتوقعة من المتعلم، كدليل على أن التعلم يتشكل في العديد من العبارات الواضحة التي تم ملاحظتها أثناء حدوث هذا التغير في سلوك المتعلم.

خامسا– الأهداف السلوكية (الإجرائية): تتحقق الأهداف السلوكية بتحقيق الأهداف العامة، وهي أقل عمومية وتتميز بأنها تتحقق في وقت قصير أي أثناء حصة واحدة أو درس واحد، فحسب سكينر

---

[1]– عادل أبو عز سلامة، سمير عبد السالم خريبات وآخرون، طرائق التدريس العامة– معالجة تطبيقية معاصرة–ط1 ، دارالثقافة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، 2009، ص64.

[2]– جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، ص28.

[3]– ناصر أحمد عادل أبو عز سلامة، سمير عبد السالم خريبات وآخرون، طرائق التدريس العامة– معالجة تطبيقية معاصرة–ط 1، دارالثقافة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، 2009، ص64.

[3]– جماعة خوالده، يحي إسماعيل عبد، المناهج أسسها ومداخلها الفكرية –تصميمها مبدئها ونماذج تطويرها– ط1، دار زمزم، ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2011، ص9.

"**Skinner**" السلوك المدفوع ينتج من خلال توابع سلوك سابق مشابه له فإذا حصل تعزيز على سلوك معين سيقوم المتعلم بتكرار ذلك السلوك"[1]، فالسلوك حسب **سكينر** لا يتحقق إلا إذا ارتبط بالتعزيز وهذه طبيعة في الإنسان،لأن التعزيز يمثل إشارة إلى إيجابيته وقبوله عند الآخر،لذلك فهو مهم جدا في العملية التعليمية، وللهدف السلوكي أو الإجرائي خصائص كثيرة تجعله يتصف بأنه:

– **تام**: لأنه يتضمن فعل الإنجاز وشروطه ومعاييره.

– **دقيق**: لأنه يترجم بدقة المراد من المتعلم.

– **منسجم داخليا**: لأنه يوجد انسجام بين كل الأنشطة والزمن المخصص لها بالرغم من كثافتها.

المطلب الخامس– صياغة أهداف منهاج المقاربة بالأهداف أوبيداغوجيا الأهداف: تعتمد صياغة الأهداف السلوكية في المقاربة بالأهداف على تقنية ماجر**"MAGER"** التي تتضمن مجموعة من العناصر التي تصاغ على شكل أسئلة وهي كالآتي:"

– ما هو الإنجاز الذي يقوم به المتعلم ؟ هو تعلم مهارة، سلوك، تحقيق هدف.

– ما هي الشروط المطلوبة توافرها في المتعلم عند الإنجاز؟ وتلك الشروط تتعلق بالوسائل والأدوات.

– ما هي المدة الزمنية للإنجاز؟

– كيف هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم بمفرده أو مع جماعته التربوية أثناء التعلم؟

– ما هي صفة الشيء المراد إنجازه (شفوي/ كتابي، نظري/ تطبيقي....)؟

– ما هي معايير الإنجاز(الإتقان، الدقة...)"[2] ؟

تعتمد عملية التعليم والتعلم على تحقيق الأهداف التربوية من أجل الوصول إلى الغايات والمرامي في فلسفة المنظومة التربوية، وكيفية صياغة الهدف التربوي المراد تحقيقه أو قياسه هو غاية قطب العملية الديداكتيكية الأول– المعلم– ومعيار نجاحها أو فشلها يتوقف على مهارته ومدى كفاءته في صياغته بدقة حتى يضمن نجاح الفعل التربوي والعملية الديداكتيكية كلها.

---

[1]– أحمد دوقة، لوريس عبد القادر وآخرون، سيكولوجية الدافعية لتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون، الجزائر، 2011، ص39.

[2]– وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، د ط، الجزائر، 2004، ص147-148.

المطلب السادس– أهداف منهاج المقاربة بالأهداف أوبيداغوجيا الأهداف التعليمية: من أهداف هذا المنهاج في كل المراحل التعليمية:

– تمكين المتعلم من اكتساب وسائل التعلم والتواصل– تعبير، قراءة، كتابة–وتجسيدها في الواقع، هذا في الطور الأول والثاني– من المرحلة الابتدائية– أما في الطور الثالث–المتوسط و حتى الثانوي– فأهداف هذا المنهاج هو اكتساب المتعلمين لمجموعة من السلوكيات والخبرات والمعارف المختلفة التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع والعالم الذي يعيشون فيه وتنمية عادات التفكير الصحيحة لدى التلاميذ في مختلف الأطوار التعليمية وذلك بواسطة مهارات الملاحظة والمقارنة بالنسبة للطور الأول ثم التحليل والاستنتاج والتفكير النقدي في جميع الأنشطة التربوية بالنسبة للأطوار الأخرى.

– "اكتساب العادات الصحيحة والسلوكيات الايجابية التي تمكن التلاميذ في مختلف الأطوار من القدرة على التعامل مع محيطهم ثم التكيف مع ظروف العالم والآخر بعد ذلك.

– تنمية الإطلاع لديه وتدريبه على اكتساب المعرفة بوسائل مختلفة حسب مستواه الفكري ونموه العقلي، وذلك من خلال تعويده على المطالعة وحل مشكلاته باستخدام مهاراته التي اكتسبها من التعلم وتوظيفها في الحياة[1]".

المطلب السابع– مراحل التدريس في منهاج المقاربة بالأهداف أوبيداغوجيا الأهداف: التدريس أو المقاربة بالأهداف مر عبر عدة مراحل نلخصها في التصميم، التحليل، التنفيذ، التقويم.

أ– مرحلة التصميم: "التصميم هو مجموعة من الإجراءات التي تتناول تخطيط العملية وتنفيذها وتقويمها وهو ما يمثل عملية تحديد شروط التعلم"[2] ، أما مرحلة التصميم فهي تمثل ما يقوم به المعلم من تحديد لأهدافه الخاصة بالدرس الذي سيقدمه، فلكل درس هدف خاص يمكن تجزئته إلى مجموعة من الأهداف الجزئية السلوكية الإجرائية، وكل ذلك في ضوء الهدف العام من المادة الدراسية أو المنهاج"[3].

ففي هذه المرحلة يقوم المعلم بتصميم وبناء درسه في كل حصة بتحديد هدف خاص بالدرس الذي سيقدم للتلميذ، وفق شروط وضوابط تتمثل في اختياره للمحتوى التعليمي المناسب ثم تحديد

[1]– محمد مقداد وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، ص136

[2]– محمد الحيلة وتوفيق مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص58.

[3]– المرجع السابق، ص 136.

الوسائل التعليمية التعلمية التي تخدمه، فالتخطيط الجيد للدرس هو الذي يضمن نجاحه ونجاح تحقق أهدافه.

ب– مرحلة التحليل: وهي "مرحلة تحليل الوضعية التي يجري فيها التعلم أو بالأحرى تحليل موقف تربوي بإدراك العلاقات التي تربط بين جميع متغيراته من ناحية، وتحليل المحتوى التعليمي من ناحية أخرى، وذلك عبر تجزئة المادة إلى عناصرها ومكوناتها الأساسية بالاستناد إلى معايير خاصة بالمحتوى التعليمي مع مراعاة مبدأ التدرج من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المعقد"[1].

في هذه المرحلة يتم تحليل وتفسير وضعية أو مشكلة ما، أي يتحول الموقف التربوي من موقف غامض إلى موقف مفسر من خلال تجزئة عناصره، فالمعلم يعمل على تبسيط وشرح مختلف مراحل الدرس للمتعلم حتى يتوصل لتحليل وضعياته المختلفة من أجل تعلم فعال.

ج– مرحلة التنفيذ: "وتضم هذه المرحلة مجموعة من الخطوات الرئيسية التي يتبعها المدرس لنقل المعارف وتحقيق أهدافه، فهي تمثل إجراءات التدريس الفعلية التي تتبع في تقديم الدرس من خلال الخطوات الآتية:

1– إثارة انتباه المتعلمين وتوجيه أذهانهم من خلال إثارة فكرة مناسبة لها علاقة بأهداف.

2– توجيه مجموعة من الأسئلة للمتعلمين التي تجعلهم يستشعرون أهمية موضوع الدرس والصعوبات التي تواجههم.

3– يشرع المدرس في شرح محتويات الدرس انطلاقا من مفاهيمه الأساسية بشرح مفهوم أو عنصر وفق ترتيب منهجي يتدرج فيه من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل.

و هي مرحلة تحقيق أهداف المنهاج، وتكون بتقديم الدرس للتلميذ شرحا وتحليلا ومعالجة وتقويما.

د– مرحلة التقويم: ففي هذه المرحلة يقَيّمُ المعلم مدى فهم واستجابة المتعلمين للدروس من خلال "القياس الإجرائي للتأكد من تحقق الأهداف التربوية من عدمه"[2]، وقد تميزذ التقويم في مناهج الجيل الأول من خلال هذه المقاربة بمجموعة من الخصائص تمثلت في:"

– الشمولية: يجب أن يكون التقويم شاملا، أي يغطي جميع الجوانب المرتبطة بالوضعية المراد تقييمها.

– الاستمرارية: يجب أن يلازم التقويم العملية التعليمية من البداية حتى النهاية.

---

[1]– المرجع السابق، ص137 .

[2]– عرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، السنة الجامعية 2010 /2011، ص62.

– **التعاون:** يجب أن يشارك في عملية التقويم المتعلم والمعلم معا.

– **العلمية:** من الضروري أن يتوفر في التقويم المعايير العلمية كالصدق، الموضوعية، الدقة..."[1].

يعد التقويم من أهم أركان المنظومة المعرفية في مناهج الجيل الأول لأنه المعيار الذي يعتمد عليه المعلم في التأكد من تحقيق الأهداف أم لا، و حتى بالنسبة لكل الفاعلين في المنظومة التربوية بصفة عامة تعتمد رؤاهم في نجاح المتعلم أو انتقاله من طور لآخر على التقويم التربوي، الذي يبقى الوسيلة الأولى لقياس مدى اكتساب التلاميذ لمختلف المعارف والمهارات والخبرات المختلفة، ولكنه بالرغم من ذلك يراه خبراء التربية عائقا لنمو العملية التربوية ولاكتساب المعرفة، فالمتعلمون كثيرا ما يلجئون للغش خشية أن الفشل والسقوط في أساليب التقويم المختلفة من اختبارات وفروض وغيرها، مما يسبب فشلا في منظومة التربية ويهددها بالخطر، والمتعلم الذي يشعر أنه مراقب في كل خطوة من زمن العملية التربوية ليست له الحرية كي يتعلم كيف يريد وماذا يريد ومتى يريد ويفقد بالتالي الرغبة في التعلم مما يسبب ما يسمى بالهدر المدرسي.

المطلب الثامن– ايجابيات منهاج المقاربة بالأهداف : بالرغم من أن منهاج الأهداف أو المقاربة بالأهداف قد أصبح مستهلكا ولا يؤسس لمدرسة حقيقية ميزاتها الفاعلية والجودة في نواتج التعلم ولا يحقق مشروع متعلم الغد بسبب الرؤيا الضيقة للتعليم والتعلم ولأقطاب المناهج بصفة عامة، إلا أنه حقق نجاحا وكانت له أهداف إيجابية كثيرة منها:

– لقد أعطت المقاربة بالأهداف للمتعلم دورا مهما وجديدا بعد أن كان مهمشا ليس له أي مكانة في المقاربات السابقة، فدوره في هذه المقاربة لم يتجاوز دور المتلقي السلبي، وهو في المقاربة بالأهداف يبدي رأيه فيما يقدم له من معارف ويحلل ويناقش آراء المعلم وآراء أقرانه من المتعلمين داخل الغرفة الصفية وخارجها ويراعي منهاج المقاربة بالأهداف مستويات المتعلمين لذا فقد طرح

[1]– محمد الحيلة وتوفيق مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص63.

مجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات التي تتناسب مع إمكاناته الفكرية ومستواه العقلي، إضافة إلى أنه درس احتياجات المجتمع وبنى أهدافه من هذا المنطلق.

– " لقد أكد خبراء التربية في منهاج المقاربة بالأهداف على ضرورة إشراك التلميذ في العملية التعليمة التعلمية، بل جعله محورها حتى يكون دوره إيجابي أكثر، ويكون فاعل وفعال في عملية التعلم.

– لقد حدد منهاج المقاربة بالأهداف دور أقطاب المثلث الديداكتيكي بدقة، فجعل المعلم هو من يقدم الدرس ويشرحه، أما التلميذ فدوره هو تحليل ما يتلقى ويفهمه"[1].

المطلب التاسع– سلبيات منهاج المقاربة بالأهداف أوبيداغوجيا الأهداف: لمنهاج المقاربة بالأهداف سلبيات كثيرة منها:

– "هذه الطريقة مجهدة للمعلم.

– تجزأ الأهداف و تعددها مما يصعب تحقيقها.

– التركيز على المعرفة الكمية لا على النوعية.

– عدم ربط المعارف المكتسبة بالحياة اليومية أو بواقع الفرد.

– صعوبات تحقيق بعض الأهداف الإجرائية.

– عدم الاهتمام بميولات التلاميذ.

– عدم مراعاة الفروق الفردية.

– ازدحام المناهج بمواد دراسية كثيرة نتيجة تضخم المعرفة.

– التركيز حول المادة التعليمية أولا ثم حول برنامج تحقيق الأهداف ثانيا دون الاهتمام بكل أطراف العملية الديداكتيكية وأفكاره خاصة وباقي عناصر المنهاج عامة"[2].

إن منهاج المقاربة بالأهداف هو المقاربة الثانية التي تبنتها وزارة التربية الوطنية بعد تجربة أولى خاضتها مع منهاج المضامين، أو ما سمي منهاج المواد المنفصلة، لتتضح الرؤيا رويدا رويدا وتصبح النظرة البراغماتية تجاه المدرسة هي ما يوجه تفكير من يقوم على بناء المناهج باعتبار أن المدرسة ما هي إلا مؤسسة أخرى في

[1]– المرجع السابق، ص66.

[2]– ناصر أحمد خوالده، يحي إسماعيل عبد،المناهج أسسها ومداخلها الفكرية– تصميمها، مبدئها، ونماذج تطويرها، ص11.

المجتمع من مجموع المؤسسات التي تسهم في بناء مقاربة تنموية لها دور في تغيير واقع الفرد والمجتمع الجزائري، خاصة في ظل مجموعة من التحديات الداخلية والخارجية التي تدفع إلى تغيير زاوية النظر كلما تطلب ذلك تجاه المتعلم والمدرسة ومناهجها لإنتاج أجيال أكثر تفاعلا وفاعلية، بعيدا عن السلبية والرؤية التقليدية للتعليم والتعلم، فمنهاج الأهداف كان مرحلة ومحطة فارقة في سيرورة المدرسة ومنظومة التربية ككل أنتج جيلا اعتمد على التلقين بالرغم ما له وعليه، فإن كل تجربة هي رؤية مغايرة تستحق التوقف عندها لإحصاء نقاط الضعف والخروج بنقاط القوة منها والإنطلاق من جديد نحو مقاربة أخرى تحقق الأهداف التي سطرت، ولا نقول أن منهاج التدريس بالمحتوى أو الأهداف قد فشل، لأن معيار الحكم على ذلك يبقى نسبي والكمال أو النجاح لا يتحقق بمرحلة واحدة أو هو نتيجة عنصر ثابت، بل إن النجاح يصنعه تكامل المراحل والمناهج السابقة كلها، والمهم هو ربط المعرفة بالواقع التعليمي التعلمي وباحتياجاته وباحتياجات الفرد فيه، فكل مقاربة جديدة هي استمرار للأولى وبداية لمرحلة أخرى من التطور والتغيير في الرؤى والأهداف والوسائل وغيرها، فنحن لا نغير لأن الآتي هو الأفضل بل نغير لنتغير نحن ونتطور حسب ما تفرضه الرهانات ومتطلبات كل مرحلة.

المبحث الثالث– منهاج المقاربة بالكفايات أو بيداغوجيا الكفايات

بعد تطبيق المقاربتين الأوليين التدريس بالمحتوى ثم التدريس بالأهداف في المنظومة التربوية الجزائرية وقصورهما عن تجويد المردود المدرسي والارتقاء بنظام التعليم في بلادنا نتيجة عدم التكامل بين عناصر المنهاج المختلفة، وكذلك عدم تحقيق غايات وأهداف كبرى لفلسفة التعليم، اتجهت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تبني مقاربة جديدة تواكب طموحات المجتمع ورهاناته الجديدة وتنمي كفاياته توجها نحو ميادين الإنتاج وهي المقاربة بالكفايات فهي بيداغوجيا ترتكز على سابقاتها من حيث المبدأ.

المطلب الأول– نشأة منهاج المقاربة بالكفايات أو بيداغوجيا الكفايات : ظهرت فكرة الكفايات كإستراتيجية للتعليم والتعلم في أواخر ستينات وبداية سبعينات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية مرتبطة" بمفهوم الأداء الذي ظهر كمفهوم إجرائي في كتابي التربوي فرانكلين بوبيت" **Franklin Bobbit**" عام ثمانية عشر تسع مائة وألف و عام أربعة وعشرون تسع مائة وألف، والذي من خلالهما وصف منهاجا تربويا طبق في لوس أنجلس الأمريكية ناقش مدخل تحليل النشاط في بناء البرامج التعليمية، فهو يرى من خلال نظريته أن مفهوم المنهج أو

المنهاج يعني "كل النشاطات التي يقوم بها المتعلمون ويعيشونها بطريقة تنمي قدراتهم لأداء الأعمال"[1].

وهذا المفهوم الجديد للمنهاج هو الذي غير نظرة الباحثين التربويين وكل المهتمين بالبيداغوجيا والديداكتيك لعملية التعليم والتعلم وحتى لمفهوم المعرفة، فالمنهاج لم يعد ينظر إليه على أنه "مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المتعلمون في صورة مواد دراسية أو ما اصطلح عليه بالمقررات الدراسية"[2]، بل هو مجموع كل النشاطات والخبرات والمهارات والمعارف والكفايات التي يتلقاها أو يكتسبها المتعلم داخل المدرسة فتعمل على تنمية مهارة الأداء عنده والتكيف مع ظروف العمل والمحيط.

وقد عمل كل من بوبيت "**Bobbit**"وشانتيرن" **Chanterns**"- الذي دعا أيضا إلى العمل بفكرة تحليل الأنشطة وتنظيمها لتسهيل عملية التعليم والتعلم - ومعاصريهما على إرساء فكرة الأداء في البرامج التعليمية بإعطاء الأولوية لتحليل النشاط في البرامج التعليمية-والأداء مفهوم مرتبط بالكفاءة والكفاية لا تكون ولا تقيم إلا عن طريق الأداء (الإنتاج)- إلا أنهم لم يفصلوا في كيفية ممارسة ذلك في البرامج التعليمية أو في كل نشاط دراسي، حتى جاء بوفام" **Popham**" فنادى أن تكون هناك أهدافا لكل ما يتعلمه المتعلم حتى يؤديها، وهي ليست كل ما يدرسه أو يعرفه"[3]، ثم ظهر تيار **Competency-Based Education** الذي اهتم ببيداغوجيا الكفايات متأثرا بتيارين آخرين هما: **Competency-Based Teacher Education** و**Competency Minimum**، فالأول ظهر بسبب نقص الكفاية لدى المدرسين مما تسبب في ضعف نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل عام، والذي لم يعد يلبي الاحتياجات التكنولوجية الجديدة للمجتمع، بينما ظهر الثاني بسبب تراجع مردود التعليم الثانوي وانعكاسه على التعليم الجامعي في المعاهد والكليات ومراكز التكوين، ويعد كل من أودي كوهين" **Audie Cohen** " وستيفن سندرلان" **Stephen Sunderland**" وألفيرنو"**Alverno**" ممن أسسوا لفكرة التكوين بالكفايات حسب جيل ترامبلي" **G.Ttremble**" ،

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس المفهوم- التدريب- الأداء، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003، ص63.

[2]- صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط3، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999، ص19.

[3]- مرجع سابق، ص63.

وقد لقي النموذج المطبق في كلية **The collège of Human Services** بواشنطن..[1]، اهتماما بالغا لأنه دعا إلى تبني التصور الإنساني والشامل للكفاية"[2]، ثم انتشرت فكرة الكفايات والتكوين عليها بعد ذلك، وعرفت توسعا شمل كافة المجالات خاصة بعد هيمنة الرأسمالية والكيانات الاقتصادية على العالم وحتى على النظم التعليمية، فأصبحت موجهة تخدم اقتصاد السوق وتلبي حاجاته من خلال الكفايات التي تتخرج في الجامعات والمعاهد، وبعد الولايات المتحدة كانت كندا ثم أوروبا محطة رست فيها فكرة الكفاية والدعوة إلى الاهتمام بالتربية والتعليم على الكفاءة، فتوسعت تطبيقاتها ومجالاتها مع تزايد حاجات المجتمع وسوق العمل، وقد اقترحت التجارب المطبقة لطريقة التدريس بنظام الكفايات مجموعة من تجارب التعلم حتى تسهل عملية التعلم والاكتساب فتتحقق الكفاءة المستهدفة بعد ذلك، ولكن مع بداية الثمانينات تراجع تأثير زلزال الكفاءات والدعوة لتبني هذه الفكرة بسبب البراغماتية المسيطرة والمبالغ فيها، ولكن ارتداداته وصل إلى المغرب العربي عامة وإلى الجزائر خاصة فتبنتها في إصلاحاتها لمنظومة التربية والتعليم من أجل تحقيق أهدافها البيداغوجية والاجتماعية وحتى التنموية نظرا للارتباط الوثيق بين برامج التعليم والتنمية الشاملة، يقول رومانفيل: " **Romain ville**" "إن الكفاية تفيد في الإدماج الوظيفي للمعارف بحيث يتعلم الفرد ليعمل ويتعلم ليكون في المستقبل، وتفيده الكفاءة في التكيف وحل المشكلات وإنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها مستقبلا"[3].

المطلب الثاني– المرجعيات المُؤَسِسَةُ لمنهاج المقاربة بالكفايات أو بيداغوجيا الكفايات : يستمد منهاج أو بيداغوجيا المقاربة بالكفايات مرجعيته من تطبيقات نظريات متباينة أسهمت مع جملة من النظريات الفرعية في الرفع من الممارسات التعليمية للمتعلم خاصة، فجعلت منه عنصرا فعالا نشطا، يبني تعلماته بنفسه ثم يحولها إلى كفايات في سياقات اجتماعية كممارسة فعلية في الوسط الذي يتفاعل معه، وهذا هو هدف المدرسة الحديثة، فالتعلم النشط مبني على الترجمة الفعلية للممارسة التعلمية في الوسط الاجتماعي للاستفادة منها في حل المشكلات والتكيف مع المواقف المختلفة التي يكون فيها الفرد، وقد تأسست مناهج الجيل الأول على:

*كلية الصحة والخدمات الإنسانية بواشنطن هي كلية تأسست عام 1999 من خلال دمج برامج الشهادات في العدالة الجنائية وعلم الشيخوخة والعمل الإجتمعاعي، وهي تعمل على برامج دراسية للقضايا الإجتماعية المعقدة التي تواجه المجتمع وتدريب الطلاب على مساعدة الأفراد والمجموعات التي تحتاج المساعدة.

[2]– عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص123.

[3]– عبد الكريم غريب، إستراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، ط3، منشورات دار التربية، 2003، ص60.

1- النظريــة الســلوكية: لقـد أثـرت علـوم كثـيرة في علـم التربيـة باعتبارهـا مـن العلـوم السـلوكية والتعليـم باعتبـاره مـن العلـوم الاجتماعيـة خاصـة علـم الـنفس وعلـم الاجتمـاع، والنظريـة السـلوكية هـي اتجـاه في علـم الـنفس أسسـها "**جـون واطسـون** " **John Watson**" " في أمريكـا سـنة 1913، متـأثرة بأفكـار ثورنـدايك" **Thorndike** " خاصـة ،فهـو يـرى أن الـتعلم لا يـتم إلا عنـدما يسـتجيب المـتعلم لمثـير لـه علاقـة بموضـوع الـتعلم"[1]، فهـذا الأخـير يقـوم علـى مثـير واسـتجابة، ففعـل الـتعلم لا يحـدث إلا إذا كـان هنـاك مثـير يـؤدي إلى حـدوث اسـتجابة تظهـر في سـلوك او قيمـة أو غيرهـا، ويـرى أيضـا أن الـتعلم يحكمـه قـانونان أساسـيان همـا **المـران أو قـانون الدربـة أو التكـرار،** لأن هـذا الأخـير– فعـل الـتعلم- يزيـد وتقـوى روابطـه بالاسـتعمال وتضـعف بالإهمـال والإغفـال، أي أن تعلـيم الفـرد يتطلـب تكـرار المفـاهيم وتدريبـه علـى التعلمـات المناسـبة حـتى تترسـخ في ذهنـه، فيبـني بعـد ذلـك بهـا تعلمـات جديـدة مـن خـلال تفعيـل آليـات التحليـل والتركيـب والـربط، أمـا القـانون الثاني هـو **قـانون الأثـر** الـذي يأتي مـن العلاقـات الناتجـة عـن روابـط الـتعلم ويـترجم علـى شـكل رضـى عـن موقـف مـا إذا كانـت النتـائج إيجابيـة، وتركـز النظريـة السـلوكية علـى الجانـب السـلوكي في العمليـة التعليميـة التعلميـة، والـتعلم عنـد مؤسسـي هـذه النظريـة **"واطسـون" و"سـكينر" و"بافلـوف"** خاصـة هـو "التغـير الظـاهر والملاحـظ في السـلوك عنـد المتعلمـين[2] "، وقـد لاحـظ **بافلـوف"Pavlov** " أن هنـاك علاقـة مباشـرة بـين المثـير الشـرطي والـدافع السـيكولوجي، فـإذا حضـر الأول وفُعِّـلَ وارتـبط بالـدافع السـيكولوجي كانـت هنـاك نتيجـة تمثلـت في الاسـتجابة **الشــرطية الانفعاليــة،** كمـا اسـتنتج أن المثـير الشـرطي المنفـر هـو عـائق أمـام الـتعلم، واسـتجابة المـتعلم في هـذه الحالـة تكـون نمطيـة و الـتعلم هـو سـلوك بالنسـبة لهـم لا يـتم إلا عنـدما يسـتجيب المـتعلم لمثـير لـه علاقـة بموضـوع الـتعلم، ومـن ثمـة وجهـوا اهتمـامهم إلى مـا يجـب علـى المعلـم القيـام بـه مـن أسـاليب العـرض والتـدريب المتكـرر والتعزيـز حـتى تتحقـق أهـداف الـتعلم الـتي يجـب صـياغتها بدقـة بحيـث تصـف السـلوكات القابلـة للملاحظـة مـن خـلال تقسـيم المحتـوى الدراسـي إلى وحـدات تعليميـة مرتبـة وشـرح المفـاهيم

[1] - Mialaret. G, psycho- pédagogie, Que Sais- je, Paris: P U F, 2002, p78.

[2]- يوسـف محمـود قطـامي، نظـريات الـتعلم والتعلـيم، كليـة العلـوم التربويـة، قسـم علـم الـنفس التربـوي، ط1، دار الفكـر، ،2005، الأردن، ص 124-128.

والتطبيقات"[1]، وتشترط النظرية السلوكية على المعلم أولا: توفير شروط التعلم الملائمة في بيئة التمدرس، إضافة إلى التعزيز المناسب الذي يشجع المتعلمين على تحقيق الهدف التربوي السلوكي المنتظر، وعلى المتعلم ثانيا أن يقوم بدوره كمستقبل ومتلقي للمعرفة يخزنها في ذهنه ويتفاعل مع مواقف المعلم.

1-1- مبادئ التعلم في النظرية السلوكية: حدد السلوكيون أربعة مبادئ أساسية للتعلم هي:

أ- مبدأ الإثارة: وهو أن يتضمن المحتوى المعرفي معيارا لإثارة وتعزيز فعل التعلم، فالمتعلم يجب أن يكون لديه رغبة في فعل التعلم من خلال إثارة انتباهه وتفكيره واستعداداته.

ب- مبدأ عرض المادة النسقي: وهو مبدأ يتحكم في عرض المحتوى والمادة الدراسية وفق تسلسل منطقي وتدرج نسقي.

ج- مبدأ التكيف والتناسب: بمعنى أن يتناسب المحتوى المعرفي المقدم للمتعلم مع مستوى نموه العام.

د- مبدأ التعزيز الفوري: وهو أن وتثمين أو مكافأة المتعلم على الاستجابة الإيجابية وهو ما يضمن تعلم فعال ومتواصل و ناجح "[2].

إن العملية التعليمية التعلمية بالنسبة للنظرية السلوكية لها ركنين أساسيين **مثير** (معرفة، سؤال، تمرين، سلوك) **واستجابة** (جواب عن سؤال حل لتمرين، سلوك جديد) وقطبين هما **معلم ومتعلم** (مرسل ومستقبل)، وأهداف **تربوية سلوكية واضحة** وهي الأهم في العملية التربوية، وبها يقاس مدى نجاح التعليم،ويتحقق هذا الهدف عندما يتعدل سلوك الأفراد ويتغير على ما كان عليه وترى هذه النظرية أن التعليم هو تعديل السلوك في الظاهر، والتعلم هو ظهور سلوك إيجابي جديد عند الفرد، يقول حسن شحاتة: "السلوكية تهتم بالسلوكات التي ينجزها المتعلم ،من غير الاهتمام بالسيرورات الذهنية التي تتدخل في التعلم"[3]، فالسلوكيون لا يهتمون بالمتعلم كونه محور فعل التعليم التعلم، ولا بآرائه وبإبداعه كونهما من أهم عناصر التعلم، وهذا

[1]- المرجع نفسه، ص 124-128.

[2]- برتراند ييف، النظريات التربوية المعاصرة، تر: محمد بوعلاق، ط4، قصر الكتاب، الجزائر، 2001، ص31.

[3]- حسن شحاتة، المناهج الدراسة بين النظرية والتطبيق، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 2001 ،ص88.

الأخير لا يتحقق عندهم إلا من خلال تحقق الهدف الإجرائي وهو تغير السلوك، فالنظرية السلوكية تختزل منظومة التعليم والتعلم بمؤثراتها وبيئتها وعناصرها ومجالاتها في ظاهرة سلوكية نفسية تفسر استجابة المتعلم فقط، يرى "**ماسلو**" **Maslow** أن النظرية السلوكية جاءت لتجعل الطفل يتعلم بسرعة في المدرسة وتدعوه لنيل إعجاب المدرس من خلال استجابته، إلا أن الملاحظ هو أن التعلم وفق الممارسات السلوكية يعلم الطفل أن الإبداع والنقد ليس لهما أهمية كبيرة"[1].

2- النظرية المعرفية: تقوم هذه النظرية على زاوية السياقات المعرفية الداخلية وتختلف نظرتها إلى تعلم المعرفية أو النمو المعرفي باختلاف اتجاهات روادها ،فمنهم من يرى أنها تعود إلى الحواس ومنهم من يرى أنها ترجع إلى العقل، ومن أبرز مؤسسيها "**chomski**" الذي انطلق ومؤسسيها (طارديف نوفاك) من السيرورات الذهنية التي تتدخل في تنظيم عملية التعلم و الاكتساب عند المتعلم"[2]، وتركز على عمليات الفهم والانتباه والذاكرة واستقبال ثم معالجة وتجهيز المعلومات وعملية الوعي بالمعرفة الذي يزيد من نشاط المتعلم أكثر، وترى هذه النظرية أن عملية إنتاج المعرفة أو حدوثها يكون عبر استراتيجيات متوالية وربط الأفكار ببعضها من خلال العمليات المنطقية والمنهجية التي يكتسبها ويتعلمها الفرد"[3]، ثم جاء **بياجيه** "وركز على النمو العقلي في العمليات المعرفية، وربط العمليات المعرفية بالنمو الاجتماعي والانفعالي والأخلاقي واللغوي على اعتبار أن مظاهر النمو مترابطة وتتأثر ببعضها"[4]،أي أن التعلم عند بياجيه مرتبط بمحيط معين يكون فيه المتعلم ويخضع له لأنه عملية عقلية نفسية انفعالية واجتماعية متكاملة ،وليس عملية عقلية معزولة عن العوامل الثقافية والإجتماعية.

إن التعلم حسب النظرية المعرفية لا يكون إلا إذا كان ينطلق من التكامل بين عوامله المختلفة: النمو العقلي والخبرة والقدرة على معالجة المعلومات و تأثير المحيط الاجتماعي الإيجابي، فالتعلم عند النظرية المعرفية يتحقق من خلال مجموع السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم عبر:

---

[1]- مرجع سابق، ص31.

[2]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص88-90.

[3]- رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات- المعالم النظرية للمقاربة ،ج2، ط2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو،الجزائر، 2004، ص62.

[4]- عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2010، ص23.

- "انتقاء المعلومات والمعارف المسْتَقْبَلَةُ.
- تحليل وتفسير تلك المعارف والمعلومات.
- صياغة تراكيب معرفية جديدة بناءَ على إعادة صياغة المعارف المستقبلة.
- تخزين تلك المعارف والمعلومات لحين استدعائها.

وارتبطت النظرية المعرفية بنظريات أخرى من خلال البنية المعرفية للفرد، وكيفية اكتسابها وطريقة التعلم والتطور المعرفي ومن تلك النظريات:

أولا– النظرية الجشطالتية في التعلم: جاء "فرتهايمر "**Max Wertheimer** " و كوفكا" **Kurt Koffka** " فاهتما بسيكلوجية الإدراك والتعلم والتفكير في إطار النظرية الجشطالتية ومشكلات المعرفة، فهذه النظرية تنظر للتعلم على أنه كل مترابط، متسق ومنتظم مما يشكل ديناميكية في التفاعل بين مكونات الفعل التعلمي، هذا من جهة ومن جهة ثانية فكل عنصر له وظيفته ومكانته ودوره داخل الكل.

أ– مفاهيمها:"

– **البنيـــة** : ويقصـــد بهـــا العناصـــر الـــتي تكـــون بنيـــة الـــتعلم (بســـيكولوجية، معرفيـــة، عقليـــة، اجتماعية...)

– **الاستبصار**: وهو معرفة الروابط بين الأجزاء وضبطها من أجل فهم الكل.

– **التنظيم**: وهو تنظيم بنية التعلم من خلال مبدأ الانطلاق والتدرج والتتابع المنطقي.

– **إعـادة التظـيم**: ويقصـد بـه إعـادة تنظـيم وتركيـب المعـارف وهيكلتهـا وربـط علاقاتهـا ببعضـها مـن أجل الفهم الحقيقي.

– **الإنتقال**: وهو التعميم في إطار التشابه بين الظواهر والأشياء في في فعل التعلم.

– **الدافعية**: وهم ما يعزز فعل التعلم لدى المتعلم.

– **الفهـم والمعـنى**: وهـو الانتقـال مـن الغمـوض إلى الوضـوح مـن خـلال الفهـم ولا يكـون ذلـك إلا من خلال الربط بين الأشياء وفهم العلاقات بينها."[1]

ب– مبادئ التعلم : يقوم التعلم في هذه النظرية على:"

أ– الاستبصار شرط للتعلم.(بناء معارف جديدة)

[1] -Hill, W.F. Learning: Asurvey of psychological interprétations, New York: Harper and Row, 1985, p185.

ب- الفهم وتحقيق الاستبصار يفترض إعادة البنية.

ج- التعلم يقترن بالنتائج.

د- الانتقال شرط التعلم الحقيقي.

هـ- الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي.

و- الاستبصار حافز قوي والتعزيز الخارجي عامل سلبي"[1].

إن النظرية الجشطالتية من خلال مبادئها ومفاهيمها تعد من أهم النظريات التربوية التي نظرت بعمق للتعليم والتعلم من منطلق الشمولية والكلية، فتكامل عناصر التعليم والتعلم هو ما يحقق أهدافه وفاعليته.

ج- استراتيجية التعلم: تعتمد نظرية الجشطالت في التعلم على:"

- تأكيد المعلم على الطريقة الصحيحة للإجابة وليس الإجابة الصحيحة في حد ذاتها.

- التأكيد على المعنى والفهم، لأنه يجب دائما ربط الأجزاء بالكل ليكتسب المغزى والمعنى .

ففي الأسماء والأحداث التاريخية يستقى المغزى منها عند ربطها بالأحداث الجارية أو عند ربطها بشيء أو بشخص مهم عند المتعلم.

- التأكيد على ربط التعلمات ببعضها البعض المعارف الحالية والخبرة السابقة عند عرض المفاهيم والمعارف على المتعلم في إطار مبدأ الكلية والنسقية مما يساعد على فهم الكل في علاقته ببعضه.

- التأكيد على تنظيم مادة التعلم في نمط قابل للإدراك.

- تدريب المتعلم على عزل المواقف الغير متناسبة مع ظروف التعلم والتي تشوش إيجاد حلول للمواقف والإشكالات التي يواجهونها "[2].

إن التعليم الفعال هو ما يحقق للفرد التفكير المنهجي السليم والصحيح والعلمي في عرض القضايا والمشكلات، وتعويد المتعلم على الطرق الصحيحة في عرض المفاهيم والقضايا والمشكلات، ثم ربطها بالواقع التعلمي من أجل فهمها أكثر، هو بداية التعلم، من خلال ربط الوقائع والأحداث بالواقع وإدماج المعارف المكتسبة والحالية وهو ما يجعل فهم الأشياء واكتساب المعارف في إطار مبدأ الكلية والنسقية، ولا يكون ذلك إلا من خلال تنظيم المعارف المستقبلة

[1]- Skinner, B.F. Educational Psychology: Theory into practice, Englewood cliff, New Jersey: Prentice Hall,1968, p65.

[2]- عبد القادر كراجة، سيكلوجية التعلم، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص178.

وهيكلتها وربطها ببعضها ثم عزل ما هو خارج عن فرض الحلول للمشكلات المعرفية الموجودة عند المتعلم.

ثانيا– النظرية البنائية: إن النظرية البنائية لرائدها بياجيه" **Jean Piaget**" هي أهم المنظرين لمبادئ التعلم في بيداغوجيا الكفايات، وقد أكدت أن المعرفة لا تلقن ولا تنتقل من المدرس إلى المتعلم عبر مسار خطي، بل المتعلم هو من يبني تعلماته بنفسه انطلاقا من وضعيات معينة تسهل مسار بناء المعرفة، فالمتعلم يتفاعل مع محيطه ويتأثر به ويؤثر فينمو ويدرك الأشياء، و"التعليم من هذا المنطلق يكون باختيار الوضعيات المشكلة أو المثيرات والأدوات المناسبة التي توضع في متناول المتعلم وفي محيطه المدرسي، ووفق مسار نموه ليبني هو بنفسه معارفه وتعلماته"[1].

إن التعلم الحقيقي والفعال والذي ينمي كفايات المتعلم ومعارفه هو ما يبنيه بنفسه من خلال تجاوز المواقف والمشكلات التي تواجهه والتجاوب مع المثيرات وخلق مسارات وحلول واضحة انطلاقا من معارف وتعلمات تكتسب بالتفاعل وتحليل ومقارنة المواقف السابقة والآنية عوض تعلم يعتمد على معارف جاهزة تخزن في الذاكرة لتسترجع يوم يحتاجها المتعلم ثم تنسى بعد ذلك.

لقد وجه **بياجيه**"**Piaget**" ورواد النظرية البنائية الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى المتعلم الحاجة للبحث وصياغة المشكلات وإثارة القضايا وخلق فرص المبادرة والإبداع، فالتصورات الديداكتيكية تقوم عندهم على فكرة **مركزية** تجعل من المعرفة السيكولوجية بالطفل والفرد منطلقا لبناء وضعيات تسمح للمتعلم باكتساب مفهوم أو عملية معينة وذلك اعتمادا على إدماج هذا المتعلم داخل محيط يتيح له استعمال وسائل إستراتيجية تؤثر على هذا المحيط وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء، وتقوم هذه الإستراتيجية على:"

أ– مبادئها: وضع المتعلم في مشكل مستمد من الممارسة اليومية.

– بحث المشكلة المطروحة ومناقشتها جماعيا.

– بحث متعدد الاتجاهات قصد حل المشكل يتماشى و وتيرة كل متعلم وأسلوبه.

– تقليص دور وحضور المعلم وتدخله.

[1]-Oizot, B. (1973).Le développement de l’intelligence chez L’Enfant. Paris: Armand Colin,1973, p268.

- إعتماد المناقشة الجماعية واستخلاص النتائج.

- مراقبة نتائج المتعلمين النهائية "[1]، وتقوم النظرية البنائية على ثلاث مقومات رئيسية هي:"

- في المجال المعرفي: المعرفة تبنى ولا تعطى.

- في المجال النفس معرفي: تركز على الآليات الذهنية التي تنتج المعرفة عند المتعلم.

- في المجال البيداغوجي: تعتمد على مجموعة من الإستراتيجيات الحديثة التي يعتمدها المدرس في بناء معرفة المتعلمين"[2].

فحسب النظرية البنائية المعرفة التي تدوم وتترسخ في الذهن هي لا تلقن ولا تُتَلَقَى بشكل آلي، بل تبنى وتنتج من طرف المتعلم من خلال إدماج المكتسبات والمعارف والتعلمات السابقة والآنية من خلال استراتيجية مساعدة يضعها الموجه التربوي الذي هو المدرس.

ب- أسس التعلم: يبنى التعلم في البنائية على الأسس الآتية:"

أ- يبني المتعلم معرفته بنفسه داخل عقله ولا تنتقل إليه كاملة

ب- يحلل المتعلم ما يتلقاه ويستقبله ثم يبني معنى جديدا بناء على مكتسباته.

ج- للمجتمع تأثير كبير في بناء المعرفة عند المتعلم.

د- التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي في علاقة الذات بالموضوع.

هـ- الاستدلال شرط لبناء المفاهيم.

و- الخطأ شرط للتعلم، فهو فرصة وموقف لبناء معرفة أخرى صحيحة.

ز- الفهم أساس التعلم.

ح- التعلم مقترن بالتجربة.

ط- التعلم تجاوز ونفي للاتوازن والاضطراب"[3].

ثالثا- النظرية الاجتماعية: ظهرت هذه النظرية مع الباحث الروسي **فيجوتسكي" Vygotsky " ودواز" Doise" و مونييه"Mugny"** وهي ترى "أن الوسيط المعرفي

---

[1]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص85.

[2]- حسن شحاتة، المناهج الدراسة بين النظرية والتطبيق، ص91.

[3]- غازدا جورج وكورسيني، ريموندجي، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، ط1، عالم المعرفة، الكويت، 1993، ص122.

لـه دور فعـال في بنـاء المعرفـة عنـد المـتعلم، فمـا يـوفره المعلـم أو المدرسـة في بيئـة الـتعلم يسـاهم في رقـي ونجـاح العمليـة التعليميـة التعلميـة، فالتفاعـل الاجتمـاعي جـزء مـن عمليـة الـتعلم لأنـه يقـوم ببنـاء الاسـتعدادات الذهنيـة للفـرد للمـتعلم وتهيئـه، لأن تلـك التفـاعلات الاجتماعيـة تكـون أرقـى في كـل مرة من سابقاتها"[1].

إن المتعلم فرد في المجتمع يتأثر بسلوكات الآخرين السلبية منها والإيجابية، لينتج سلوكا جديدا بعد ذلك، فهو يتعلمه من خلال التقليد أو المحاكاة وغيره، فهو يتبنى سلوكا معينا إذا كان إيجابيا مرغوبا ومؤثرا في كينونة المجتمع، لأن السلوك من المفاهيم الخاصة التي يتم تعلمها و تداولها اجتماعيا وإن كان سلبيا رفضه المجتمع، وبالتالي يقصى عند الفرد ويستغنى عنه، وهذا هو أسلوب الثواب والعقاب الذي تحدث عنه "غابريال تارد" **Gabriel Tarde** " فالتفاعلات الاجتماعية مهمة جدا في عملية بناء السلوكات والمعارف الجديدة، وقد أكد" جوليان روتر" **Julian B. Rotter**" في كتابه التعلم الاجتماعي وعلم النفس السريري" أن السلوك له تأثير كبير على الفرد فالناس تنفر من النتائج السلبية للسلوك بينما ترغب في الإيجابية"[2]، والتعلم السلوكي يكون من خلال البيئة المحيطة بالشخص عبر النتائج الإيجابية التي يحققها،ثم إن المتعلم يشارك في سلوك ما إذا رأى نتائجه الإيجابية، بل إنه يكرره ويتبناه.

أ– عوامـل النظريـة الاجتماعيـة : دمـج بنـدورا" **Albert Bandura**" بـين أفكـار نظـرتي الـتعلم السـلوكي والـتعلم الإدراكـي– نظريـة الإدراك الإجتمـاعي–، فـرأى أن "فعـل الـتعلم يكـون مـن خـلال العوامل النفسية والعوامل البيئية، ورأى أن تعلم سلوك معين أو تقليده يتطلب ثلاثة عوامل:

التذكر: تذكر ما لاحظه الشخص.

– **الدافع**: السبب القوي الذي يدفع الشخص ويرغبه في تبني سلوك معين.

– **الإنتاج**: القدرة على تبني سلوك معين"[3].

---

[1]– المرجع السابق، ص92.

[2] -Bandura, A, Social Learning théory. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1977, p106.

[3]– نشواتي عبد الحميد، علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 1985، ص229.

لا شك أن البيئة الاجتماعية وعواملها لها دور كبير في النمو البسيكو إبستيمولوجي للمتعلم من خلال تفاعله مع ما يحيط به قبولا ورفضا، فما يطلبه ويشجعه المجتمع من سلوك ويقبله، فإن الفرد يتلقاه ويتبناه ويكرره ويتعلمه، أما ما رفضه واستهجنه فإن الفرد يرفضه أيضا في إطار التفاعل الاجتماعي الكلي، فالمتعلم ينتج سلوكات ومعارف جديدة من خلال فعل الملاحظة والتذكر والدافعية عنده.

ب– مقومات النظرية الاجتماعية : تقوم النظرية الاجتماعية على:"

– القوة السلوكية: وتعرف على أنها احتمالية المشاركة في سلوك معين في ظرف معين، بمعنى قياس احتمالات سلوك الإنسان في ظرف معين، بما أن هذا الأخير تتوفر له عدة خيارات سلوكية عندما يوضع تحت ظرف من الظروف، ولكل خيار من تلك السلوكات طاقة كامنة تجعل الإنسان يخلص إلى تلك التي تحمل طاقة أكبر.

– التوقع: وتعرف على أنها ما يتوقعه الإنسان من نتائج يحتمل أن يعود بها سلوك معين والسؤال المطروح هنا: ما هي احتمالية أن ينتج عن هذا السلوك نتائج إيجابية؟ وتعتمد ثقة الإنسان في انتهاج سلوك معين على مقدار احتمالية ظهور نتائج إيجابية عنه،فإن كان هذا الاحتمال كبيرا زادت التوقعات بحصول التعزيز بناءا على هذا السلوك، أما عن مصدر التنبؤ بحصول التعزيز فهو خبرات الإنسان السابقة ولهذا نراه يختلف من شخص لآخر لدرجة يتنافى بها أحينا مع المنطق.

– قيمة التعزيز: التعزيز هو الناتج الذي يعود به سلوك معين أما قيمة التعزيز فهي تعبر عم مقدار رغبة الإنسان في هذه النتائج، فالأشياء التي نحبها ونرغب فيها تحظى بقيمة تعزيز عالية"[1].

تعتمد النظرية الاجتماعية في تعلم السلوك على العوامل الداخلية المرتبطة به مباشرة (قوة السلوك، نتائجه، إيجابيته) ثم العوامل الخارجية غير المباشرة (التعزيز، الخبرات السابقة) غير أنها تعطي قيمة وأولوية للتفاعلات الاجتماعية في نموه وقبوله، ويعتقد روادها أن السلوك الأكثر قوة

[1]– عليان هشام هندي، صالح،تيسير، المحص في علم النفس التربوي، ط3، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن، 1987، ص246.

يكون من خلال الإيجابية التي يحملها ومدى حضوره وقبوله وحتى تكراره في المجتمع وعند الأفراد وهو ما يتعلمه الإنسان عن رغبة قوية.

المطلب الثالث– تعريف منهاج المقاربة بالكفايات: يُعَرَّفْ منهاج المقاربة بالكفاءات على أنه" البيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاية والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في المجتمع والعالم"[1].

إن المقاربة بالكفايات من خلال هذا التعريف رؤية إبستيموسسيولوجية ومنهاج يؤسس لبناء كفايات المتعلم وتنميتها في كل المجالات والانتقال نحو المقاربة الشاملة التي تهتم بكل جوانب التعلم المعرفية والنفسية والاجتماعية وغيرها وقد عرفت أيضا على أنها "طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية،وتعتمد على:"

- التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفايات المطلوبة لأداء المهام و تحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفايات إلى أهداف و أنشطة تعليمية."[2].

فمنهاج الكفايات هو مقاربة نظرية للتعليم تعمل على استثمار معارف المتعلمين وترجمتها في صورة كفاءات مختلفة من أجل التعامل والتكيف مع ظروف الحياة، **بمعنى أبسط المقاربة بالكفايات هي طريقة في التعليم يعتمدها المعلم لتعليم المتعلم كيف يكتسب المعرفة ويوظفها فعليا في وضعية واقعية داخل الغرفة الصفية أو خارجها**، لأن التعلم الحديث لا يقوم على اكتساب المعارف فقط بل يقوم على تفعيل كل مكتسبات المتعلم بما فيها المعارف وتوظيفها في حياته من أجل حل مشكلاته الخاصة وعلى مستوى المجتمع،فالمدرسة الحديثة من خلال المقاربة بالكفايات هدفها هو بناء الفرد الإيجابي الذي يبني ذاته ليكون فعالا في وسطه وفاعلا فيه، ويعرف كيف يتموقع في هذا العالم فيؤسس لذاته موقعا في أكوان المعرفة والكفاية والقدرة والعمل

[1]– رمضان أرزيل وحسونات محمد، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ص69.

[2]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جويلية 2005، ص10.

ويكـون جـزءًا حقيقيـا منـه، وفلسـفة " **رينـو"Rinou Filip**" في التعلـيم والـتعلم تقـوم علـى أن الكفاءات لا تبنى إلا بمواجهة عقبات حقيقية في إطار استراتيجية المشروع أو حل المشكلات.

المطلـب الرابـع– دواعـي تطبيـق منهـاج المقاربـة بالكفـايات: مـع تغـير الـنظم الكونيـة في مختلـف المجـالات وخاصـة منهـا الاقتصـادية والاجتماعيـة والثقافيـة اتجهـت المدرسـة الجزائريـة إلى تطبيـق هـذه المقاربـة الجديـدة ابتـداءً مـن سـنة ثلاثـة وألفـين–أربعـة وألفـين تنفيـذا لتوصـيات اللجنـة الوطنيـة للمنـاهج من أجل: "

1– إصـلاح المنظومـة التربويـة بهـدف التعامـل الفعـال مـع التحـولات الاقتصـادية الـتي فرضـتها العولمـة كنظـام كـوني جديـد وسـلوك نهـج اقتصـادي جديـد ينسـجم مـع التحـولات الجديـدة مـن خـلال تحريـر الاقتصـاد وتطبيـق منطـق لا مركزيـة التسـيير والتوجـه التـدريجي نحـو اقتصـاد السـوق"[1]، فالمقاربـة بالكفـايات منهـاج يعمـل علـى أجـرأة الأهـداف والسـلوكات المختلفـة تحقيقـا لمبـدأ التعلـيم والـتعلم الفعـال والفاعـل هـو مـا يحقـق نتـائج في الواقـع وييسـر علـى الفـرد التعامـل مـع مشـكلات الحيـاة و إيجاد حلول لها.

2– "تحيـين محتـويات منـاهج المدرسـة الجزائريـة الـتي لم تعـد صـالحة مـن أجـل تنشـئة جيـل مـن الشـباب سيعاصـر مفـاهيم وممارسـات حياتيـة لم تكـن مفعلـة مـن قبـل في المشـهدين السياسـي والاجتمـاعي لا سـيما منهـا مفهـومي الديمقراطيـة والمواطنـة ومـا يـرتبط بهمـا مـن قـيم الإنفتـاح والتسـامح وتحمـل المسـؤولية تجـاه المجتمـع في مقابـل التمتـع بالحقـوق المشـروعة وهـذا طبقـا للقـانون التـوجيهي للتربيـة المـؤرخ في ثلاثـة وعشـرون مـن جـانفي تحـت رقـم ثمانيـة–أربعـة–سـنة ثمانيـة وألفـين"[2]، لأن أي منظومـة مهمـا كانـت اجتماعيـة، تربويـة، تعليميـة إن لم تتفاعـل مـع المتغـيرات الكونيـة وتسـاير المراحـل المختلفـة في كـل المجـالات تنتهـي صـلاحيتها وتصـبح غـير قـادرة علـى امـتلاك آليـات الدفاع عن وجودها وتحقيق الإستمرارية.

---

[1]- القـانون التـوجيهي للتربيـة الوطنيـة رقـم 08-04،23 جـانفي، 2008، ال وزارة التربيـة الوطنيـة، نشـرة الرسميـة للتربيـة، عـدد خاص، ص6.

[2]– المرجع نفسه، ص7-8 .

3- تحديث المدرسة الجزائرية وتجويد نظامها البيداغوجي بحيث تصبح قادرة على" تنشئة جيل قادر على تحمل المسؤولية منذ الصغر، متعود على حل المشكلات التي يواجهها في محيطه الاجتماعي بأبسط وأفضل الطرق، ولن يتحقق هذا إلا من خلال ربط عملية التعليم بالواقع المعاش، وذلك عن طريق اختيار وضعيات تعليمية تعلمية مستقاة من الحياة اليومية للمتعلمين تكون في صيغة وضعيات مشكلة تطبق كشكل من أشكال التعليم الفعال الذي تتيحه المقاربة بالكفايات"[1]، فالتعليم إن لم يرتبط مباشرة بالواقع فلا هدف له ويبقى معرفة نظرية لا تحقق أي غاية ولا تساعد لا الفرد ولا المجتمع على تحقيق ذاته ووجوده ثم أهدافه.

إن أهم ما يواجهه أي نظام تعليمي تربوي في بلد معين هو المتغيرات الكونية في مجالات المعرفة والثقافة والعلوم والتربية وغيرها من المكونات الأساسية للأمم والمجتمعات الأخرى، خاصة وأنها هي من يصنع المعرفة ويضع النظريات ويؤسس لنظم مختلفة تكون مرجعا وقاعدة وإطارا لمجتمع آخر يتأثر به ويعمل ويسير وفق ذلك النموذج، وميزة تلك المتغيرات أنها تتسارع أحيانا وتتطور أخرى ثم تتغير في كثير من الأحيان مما يسبب رجات في البنية السوسيوثقافية والمعرفية والبنيات الأخرى للمجتمعات وهذا يؤدي في كل مرة إلى مراجعة مناهج التعليم والتربية بصفة خاصة لأن المدرسة هي قاطرة المجتمعات وهي النموذج الذي يتأسس عليه المجتمعات، لأنه يسند إليها مهمة تعديل وتغيير وتنمية الفرد سلوكيا ومعرفيا وثقافيا بما يتناسب والوضع الموجود.

4- مواجهة تحديات كبرى تمثلت في:

أولا- التحديات الداخلية:

1- تواجه المنظومة التربوية الجزائرية عدة تحديات في إطار أدلجة النظم السياسة العالمية و وهيمنة العولمة ورهانات الحداثة وما بعدها، فعملت حسب تلك الظروف على تحديث مناهجها التي "يجب أن تترجم في المدرسة الجزائرية التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حصلت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة، وذلك بجعل المدرسة تقوم أحسن قيام بإيصال قيم التسامح والحوار وتحضير التلاميذ لممارسة مواطنتهم في مجتمع ديمقراطي، بعبارة أخرى يتعلق الأمر

[1]- صوالح عبد الله والضب محمد، لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر ص، 10-12.

بتحسين وجاهة التعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي"[1]، فتغير الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وحتى الثقافية داخليا ثم تسارع رغبات الانخراط في النظام الكوني وتطوراته وظهور مجتمع العولمة ومفاهيم الحداثة التي تعصف بالمتغيرات المختلفة لدى الشعوب والأمم والحضارات خارجيا هو أهم إطار لمراجعة نظم ومناهج المدرسة خاصة وأن "البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود المدرسة الكلاسيكية والنظام الاشتراكي، وهي بذلك لا تتفاعل والتطور العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في علوم المعرفة والإعلام والاتصال"[2].

لقد رفعت المدرسة الجزائرية عدة تحديات من خلال مقارباتها التعليمية من منطلق أن نظام التعليم والمدرسة هما رأسا كل تغيير وتحديث وتطوير في المجتمع ونظمه وبنيته وفي كل مجالات الحياة،وهذا حتى تستطيع أن تواكب توجهات وحاجات مجتمعها خاصة في ظل عولمة النظام الكوني وتحديد توجهاته بما يخدم مصالح محددة ثقافية واقتصادية وسياسية لصالح الأقطاب المهيمنة في العالم، يقول لحبيب المعمري في كتابه التغير الاجتماعي ورهانات العولمة: "التغير من أجل التكيف ومواكبة التحولات التي يشهدها العالم في كل المجالات أصبح بالنسبة للجميع، سواء تعلق الأمر بالأفراد أو التنظيمات أو المجتمعات شعار المرحلة من أجل التلويح بخطورة الانتظار أو التفرج أو البقاء بعيدا عن التطور الذي تعرفه المجتمعات المعاصرة، فالانفتاح والتكيف والتغير ليست مجرد أهداف ومشاريع كباقي المشاريع والأهداف الأخرى، بل هي ضرورة من الضرورات التي ينبغي أن تكون في جدول العمال وعلى رأس الأولويات."[3]، فتسارع رؤى الإصلاح في المناهج والتحديث وحتى التغيير فيها وفي البرامج التعليمية أصبح من الضروريات بل من الواجبات التي يفرضها التغير المتسارع داخليا وخارجيا وهذا حتى تكون المدرسة ومعها المجتمع أساس الدفاع عن وجودهما ووجود الأمة و عامل بقائهما.

[1]- إكزافيي روجرس، المقاربة بالكفايات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي،تقديم بوبكر بن بوزيد، د.ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الرباط، المغرب، 2005، ص10.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعيم الأساسي، مناهج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي،جويلية، 2004، ص2.

[3]- لحبيب المعمري، التغير الإجتماعي ورهانات العولمة، ط1، دار ما بعد الحداثة، فاس، المغرب، 2010، ص3.

2- "يتعين على المدرسة الجزائرية الاضطلاع جيدا بوظيفتها في التربية وفي التنشئة الاجتماعية والتأهيل، بمعنى آخر رفع نوعية النظام التربوي(أي فعاليته الداخلية)"[1].

لقد كانت وظيفة المدرسة الجزائرية تقتصر تقريبا على تربية الفرد الجزائري ليكون مواطنا صالحا في مجتمعه وتعليمه معارف لا يدمجها في واقعه ولا تحقق له التكيف مع الظروف الجديدة الثقافية والاجتماعية وحتى الاقتصادية، لذلك كان من الضروري إعادة هيكلة حتمية للنظام التربوي وللمدرسة خاصة لتكون مصدر تخرج المواطن الكفء في كل المجالات، بحيث تعده ليكون فردا منتجا فاعلا مؤهلا ليقوم بمهامه كعضو في مجتمعه أولا ثم في العالم ثانيا، "فالمجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية والتعليمية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، ليكون له فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة، المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي"[2]، فأي أمة تأسس لوجودها وتريد إحداث توازن في البنية المعرفية والنفسية والإجتماعية وغيرها لأفرادها فهي مجبرة على مراجعة نظمها التعليمية ومناهجها التربوية في إطار خلق مجتمع يستطيع مواجهة صدمات الحداثة والتغير في بنيات الآخر الثقافية وغيرها.

3- يجب على المدرسة الجزائرية "مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم، أي جعله في متناول أكبر عدد ممكن من المتعلمين، وضمان حظوظ متساوية في النجاح لكل واحد منهم، بعبارة أخرى يجب زيادة الإنصاف في النظام التربوي"[3].

إن مبدأ دمقرطة التعليم يحقق للأفراد مبدأ تساوي الفرص في تلقي تعليم يضمن لهم الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية والعملية ككل، وهذا من أهم تحديات المدرسة الحديثة لأنها تعمل على بناء كل فرد جزائري وتهيئته ليكون عنصرا فاعلا في مجتمعه.

ثانيا- التحديات الخارجية:

1- تحدي العولمة الاقتصادية: إن نظام الثقافة الواحد المفروض من قبل الآخر والمرفوض من الأنا وتغير فلسفات رؤية العالم يفرض على المجتمعات إعادة النظر في مشروعها التربوي القومي

[1]- إكزافيي روجرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي، تقديم بوبكر بن بوزيد، ص10.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، ص2.

[3]- المصدر نفسه، ص10.

بما يتناسب وطبيعة الفرد فيه، لذلك فإن خلق وعي جماعي قومي " يتطلب كفاءات عالية آخذة في التزايد ومتلائمة أكثر فأكثر مع متطلبات حركية المهنة"[1]

إن التعليم النظري الذي يقوم على إكساب المتعلمين كما هائلا من المعارف دون الاستفادة منها وإدماجها في واقعهم، لا يؤسس لمتعلم فعال ومدرسة حقيقية قادرة على توجيه المجتمع إلى الإيجابية في كل السلوكيات، فدور المدرسة الحقيقي هو إكساب المتعلمين مهارات وكفاءات ومعارف تدمج في الواقع والحياة العملية حتى يستفيد منها الفرد والمجتمع معا، فالتركيز على المردود والإنتاج خاصة في ظل نظام العولمة ضرورة تحتم على المدرسة المرور نحو أبجديات أجرأة نظم التعليم وممارسات التعلم وتجويدها، لتحقق سلوك التغيير وتجويد مخرجاتها، ومن ثمة تجويد الأداء في كل ممارسات العمل، بما يضمن جودة السلع والخدمات والعلاقات الاجتماعية والثقافية السائدة داخل النظام.

2- تحدي المعلوماتية: "أي اللجوء في آن واحد إلى تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي وتعلم استعمالها في مختلف قطاعات الحياة النشيطة، ومن ثمة رفع الفعالية الخارجية للنظام التربوي وجعله أكثر استعدادا للاستجابة لمقتضيات تنمية البلاد الاقتصادية والاجتماعية ضمن بيئة عالمية"[2].

تقوم العملية التعليمية التعلمية والمدرسة الحديثة على الوسائل التكنولوجية المتطورة والتي تتضمن وسائل الإعلام والاتصال باعتبارها وسائل تعليمية تساعد بل تضمن تنشيط وانخراط المتعلم في عملية التعلم بدافعية أكبر وفاعلية أكثر مما يسهم في نجاحها وتحقيق أهداف التعلم، فهي وسائط مهمة و جزء من عملية التعليم والتعلم تضمن نجاح المنهاج واكتساب المعرفة وتفعيلها.

ومن جهة أخرى تبرز اللجنة الوطنية للمناهج اعتمادها المقاربة بالكفايات للأسباب الآتية:"

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

[1]- المصدر السابق، ص10.

[2]- إكزافيي روجرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي، تقديم بوبكر بن بوزيد، ص10.

– تفعيل المحتويات التعليمية بإدراج المعارف القابلة للتوظيف في المدرسة، في الحياة بمختلف مواقفها.

– جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف المادة التعليمية.

– الطموح لتحويل المعارف النظرية إلى معرفة نفعية براغماتية"[1].

إن المقاربة بالكفايات إستراتيجية تهدف إلى ربط المحتويات المعرفية بالممارسة الفعلية في الواقع الفعلي، أي استخدام ما يكتسبه وما يتعلمه في حياته الواقعية وربط التحصيل المعرفي بالاستعمال اليومي وبالحياة في مظهرها الاجتماعي من أجل أن يكون قادرا على مواجهة وضعيات الحياة بنجاح.

3– "الوفاء للاتفاقيات الدولية التي وقعت عليها الجزائر والتي من ضمنها اتفاقيات تخص قطاع التربية، فقد شاركت الجزائر بموجب تلك الاتفاقيات في مبادرات مختلفة تخص التنسيق والتشاور لإعادة هندسة النظم التربوية–التعليمية المغاربية حتى تكون مسايرة للتحولات التي ميزت المجتمع الدولي في بداية القرن الواحد والعشرين، واعتمدت دول المغرب العربي بداية من تونس مقاربة الكفاءات بموجب القانون ثمانون– من سنة إثنين وألفين المسمى القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي المؤرخ في الثالث والعشرين جويلية سنة إثنين وألفين "[2]، وقد شرع المغرب في نفس السنة وبموجب التوصيات التي أقرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، " بتطبيق المقاربة بالكفاءات التي أصبحت سارية المفعول في مدارسها بشكل تدريجي ابتداءً من عام إثنين وألفين إلى عام ثمانية وألفين، وقد خضعت للمراجعة الجزئية خلال الأعوام تسعة وألفين– إحدى عشر وألفين– ثلاثة عشر وألفين "[3].

[1]– مناهج السنة أولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 12.

[2]– مركز الدراسات الإستراتيجية والدبلوماسية، الإصلاح التربوي المنتظر في تونس، إصلاح في الصميم أم مجرد ترميم، بلقاسم حسن، (تاريخ الإطلاع على الموقع: 14–08–2020 الساعة 10:25).

[3]– الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000–2013 المكتسبات والمعيقات والتحديات، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، ديسمبر 2014، ص62.

المطلب الخامس– مستويات الكفاية في منهاج المقاربة بالكفايات: في بيداغوجيا الكفايات لا ترتبط المنظومة التعليمية التعلمية بالأهداف بل بمجموعة من الكفايات التي يجب أن تتحقق في مستويات التعلم المختلفة كنواتج للتعلم وهي:

1– الكفاية القاعدية هي " الكفاية المستهدفة المرتبطة بالوحدة التعلمية التي تحتوي على جملة من المعارف والسلوكات التي تجعل نشاطات التعلم ووضعياته تتمحور حولها"[1]، وهي أيضا " المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات"[2]، أي هي مجموع نواتج التعلم المرتبطة بنهاية الوحدة التعلمية المنجزة أو هي مجموع الكفايات الجزئية التي يكتسبها المتعلم من خلال وحدة من وحدات المنهاج التعلمية، **فكفاية قاعدية = ناتج وحدة أو وحدات تعليمية.**

2– الكفاية المرحلية: وهي" الكفاية الخاصة بالمجال المفاهيمي المدرجة في المنهاج"[3]، والمجال الفاهيمي هو ما يتضمن مجموعة من الوحدات التعلمية التي تنجز خلال شهر أو فصل، بمعنى أن الكفاية المرحلية هي مجموعة من الكفايات القاعدية التي تتكون لدى المتعلم من خلال الوحدات التعلمية خلال شهر أو فصل.

كفاية مرحلية=وحدة تعليمية+وحدة تعليمية+ وحدة تعليمية+وحدة تعليمية.

3– الكفاية الختامية: الكفاية الختامية هي"ما يصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل وعام وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفايات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو مرحلة تعليمية "[4]، فالكفاية الختامية = كفاية قاعدية+كفاية مرحلية.

إن الكفاية الختامية تكتسب من خلال سنة دراسية كاملة أو طور تعليمي معين، وهي أيضا مجموع الكفايات المرحلية لوحدات التعلم خلال العام الدراسي.

المطلب السادس– مبادئ منهاج المقاربة بالكفايات: تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفايات على جملة من المبادئ نذكر منها: "

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، جويلية 2004، ص40.

[2]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفايات، ص76.

[3]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، ص40.

[4]– المرجع السابق، ص77.

1- مبدأ البناء: وهو مبدأ يقوم على "استرجاع المتعلم لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة"[1].

هذا المبدأ هو من مبادئ المدرسة البنائية الأساسية في عملية التعليم والتعلم التي لا تكون إلا من خلال إعادة هيكلة للمعارف السابقة وربطها بالحاضرة بالاعتماد على مهارات الحفظ والاسترجاع والربط والإدماج ثم التحليل والمقارنة والنقد وأخيرا الاستنتاج وهذا لبناء تعلمات جديدة تسهم في تكوين المتعلم.

2- مبدأ التكرار: ويكون من خلال" تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفايات والمحتويات"[2].

التكرار مبدأ أساسي في التعلم هدفه ترسيخ التعلمات وتثبيتها وبناء معارف جديدة، فالمتعلم عندما يكرر المهام الإدماجية فإنه يكتسب القدرة والكفاية على إنجاز مهام أخرى جديدة.

3- مبدأ الإدماج: وهذا المبدأ يقوم على "ممارسة الكفاية عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاية والمحتويات و ذلك ليدرك الغرض من تعلمه"[3]، فالإدماج عملية مهمة تكسب المتعلم القدرة على إنتاج أفكار جديدة للتكيف مع وضعيات جديدة، يقول **ليجندر** "**Legendre**" أن الإدماج "يستند إلى مسلمة ترى أن المعارف تشكل كلا منطقيا منظما، وتعتبر التعلم حل للمشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة"[4]، فالإدماج يتيح للمتعلم إكتساب مهارات جديدة،كالقدرة على التحليل والتركيب والدمج إضافة إلى كفاءة الإنتاج .

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جويلية 2004، ص10.

[2]- المصدر نفسه، ص 10.

[3]- المصدر نفسه، ص10.

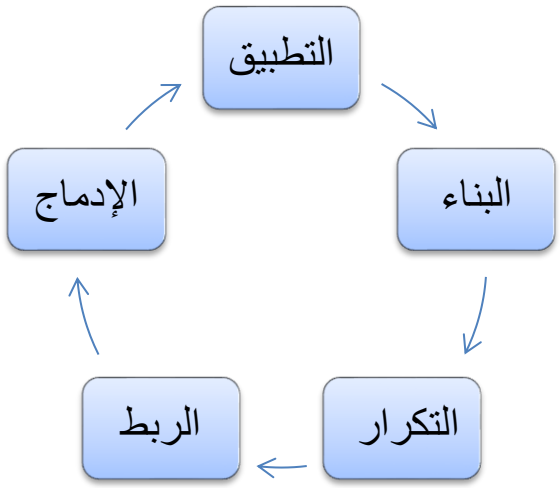
[4]- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم والبيداغوجية والديداكتيكية والسيكلوجية، ط1، منشورات عالم التربية ،2006، الدار البيضاء، المغرب، ص518.

4- الترابط: إن مبدأ الترابط "يمكن كل من المعلم والمتعلم من الربط بين أنشطة التعليم و أنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي تهدف كلها إلى تنمية الكفاية عند المتعلم"[1].

إن مبدأ الترابط هو ما يصنع الكفاية من خلال ربط كل الأنشطة مع بعضها البعض، فالكفاية هي بنية نسقية تُنَمَّى وتبنى من خلال تعالق كفاية المعلم، وكفاية المتعلم وكفاية التقييم عند التشخيص الدقيق للتعلمات ومدى اكتسابها.

5- مبدأ التطبيق: ومعنى التطبيق **أي** "ممارسة الكفاية بغرض التحكم فيها.بما أن الكفايات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما يكون المتعلم نشطا في تعلمه "[2].

إن مبدأ التطبيق يتيح للمتعلم الممارسة الفعلية للكفاءة من أجل التحكم فيها من خلال الأداء الجيد والقدرة على إدماج المعارف والخروج بحلول لوضعيات معينة فالتعليم والتعلم هدفه الأساسي تكوين فرد قادر على استثمار مكتسباته المختلفة في الواقع الاجتماعي.



المطلب السابع- فعل التدريس في منهاج المقاربة بالكفايات : إن بيداغوجية التدريس بالكفايات"تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط أو مرحلة تعليمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم والتعلم وإنشاء المحتويات وأساليب التقويم وكيفية انجازه وغير ذلك من الأدوات، فمسعى هذه المقاربة إذن هو

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص10 .

[2]- المصدر نفسه، ص10.

توحيد رؤيا تعليم - التعلم من أجل تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفايات قوامها المحتويات وتستلزم تحديد الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية لتحقيق الملمح المنتظر- الكفاءة الختامية- في نهاية مرحلة تعلم ما"[1]، فمنهاج الكفايات مقاربة براغماتية عملية بنيت من أجل انتقال المدرسة والفرد المتعلم من مرحلة تخزين المعارف وإعادة استرجاعها إلى آليات إنتاج المعرفة التي تعتمد على تفعيل التعلمات والمكتسبات القبلية وحتى الآنية في حل المشكلات في الواقع التعلمي، وجعل المدرسة مكان لإنتاج الكفايات والمهارات بمعنى آخر أجرأة الكفايات وجعلها تمارس وتلاحظ في الواقع الاجتماعي وهي تبني فعل التعلم على:

أولا- الوضعية المشكلة: وهي تشكل مدخلا لبناء التعلمات وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تكون مرتبطة بواقع المتعلمين مباشرة وأن يسخروا مكتسباتهم المعرفية والمنهجية وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية وحتى الاقتصادية، فتسمح بالتالي المقاربة بالكفاءات بتحقيق ما يلي:

ثانيا- إعطاء معنى للتعلم: من خلال ذلك كون عملية تنمية الكفايات تحدد الإطار المستقبلي لتعلم المتعلمين، " فتربط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم بحيث يكون للفعل التعلمي هدف بحيث لا تكون المعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلمون نظرية فقط كإنتاج نصوص من خلال اكتساب القواعد النحوية والصرفية والبلاغية والتركيبية وغيرها"[2]، فهدف المقاربة بالكفايات الأول هو أجرأة التعلمات، وجعل فعل التعلم له معنى في الواقع من خلال تحويل المكتسبات إلى ممارسات فعلية تطبيقية.

ثالثا- جعل التعليم أكثر نجاعة: عندما انتقل فعل التعليم والتعلم من منهاج المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات، كان الهدف الأساسي هو جعل المعارف وكل مكتسبات المتعلمين تطبيقية أكثر منها نظرية "من خلال ضمان تلقي واكتساب المعارف والمعلومات والمهارات، حفظا وإدماجا عبر أسلوب حل المشكلات الذي يعمل على إنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة وصعبة وكذلك متنوعة"[3]، فأسلوب حل المشكلات مرتبط مباشرة بإدماج المكتسبات وإنتاج معرفة جديدة تتيح للمتعلم التكيف مع الظروف المختلفة في الواقع وإيجاد حلول لكل مشكلاته، يقول **فريد حاجي**: "إن بيداغوجيا

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية ،السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2003، ص48.

[2]- المصدر نفسه، ص12.

[3]- المصدر نفسه، ص12.

الكفايات هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعّقد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[1]، فالمقاربة بالكفاءات أسلوب وطريقة وإستراتيجية في التعليم والتعلم، تركز فيه على المهم والأهم ثم تقوم بالربط بين مختلف المفاهيم سواءً في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار المجموع.

رابعا– بناء التعليم المستقبلي: إن ما يبني الحضارة والتنمية في مختلف الميادين ويجعل للمستقبل وجودا ومعنى هو مخرجات التعليم وما تسهم به المدرسة من إنتاج للأفكار الجديدة التي تظهر في أجيال تتعاقب وتتعالق ويتحقق ذلك من خلال "الربط التدريجي بين مكتسبات التلاميذ وفي وضعيات ذات معنى يمكن من تجاوز الإطار المدرسي ويسمح باستثمار تلك المكتسبات سنة تلوى الأخرى ومرحلة بعد مرحلة لنكون في خدمة كفايات أكثر تعقيدا"[2]، فالعالم اليوم وغدا يقوم على اقتصاد المعرفة والمجتمع الذي لا ينتج أفكاره ومعرفته من خلال المدرسة التي تبقى هي منشأ الأجيال يندثر ويموت خاصة أن مصادر المعرفة متباينة ومتعددة وهي متاحة للكل في إطار مجتمع المعلومات والحداثة واندماج العالم في مجتمع كوني واحد عبر وسائل التواصل والاتصال الحديثة.

المطلب الثامن– مكانة المعلم: بالرغم من أن بيداغوجيا الكفاءت لا تعتمد المعلم كقطب أساسي في عملية التعليم والتعلم إلا أنه يبقى ركنا مهما ورقما وازنا في العملية التعليمية التعلمية، وهي ترى "أن المعلم اليوم مطالب بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة الإستنتاجية في التدريس، وعليه أن يكون منظما للوضعيات ومنشطا للمتعلمين وحاثا إياهم على الملاحظة والمشاورة والتعاون ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب، مجلات، قواميس موسوعات شبكة الأنترنيت...) وبقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات للتعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات وينجز

[1]– فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، د ط ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر، 2005، ص11.

[2]– المصدر السابق، ص12.

مشاريع"[1]، فالمقاربة بالكفايات منهاج يعتمد على مركزية المتعلم وفعل التعلم لأنهما الأساس في تحقيق أهداف المدرسة والمجتمع أما المعلم فدوره لم يعد أساسيا في عملية التعليم وفي المدرسة ويعتمد الفعل التعليمي التعلمي في منهاج الكفاءات على:

1- تحديد البيداغوجيا: أي بناء الأنشطة التي لها فعالية بالنسبة للمتعلم.

2- تحفيز المتعلمين: فممارسة فعل التعليم أو التعلم وتحقيق نتائج ومخرجات حقيقية وأهداف في الواقع يعتمد على الدافعية من خلال تحفيز المتعلمين معنويا وحتى ماديا، لأن التحفيز من أهم وسائل التعلم والاكتساب.

3- تنمية مهارات المتعلمين: فدور المعلم الأساسي هو توجيه ومرافقة المتعلمين وحثهم على إدماج المكتسبات من أجل تنمية واكتساب المهارات.

4- إعطاء أهمية للمضامين العلمية: "وذلك من خلال إدراج الكفايات في نشاطات المتعلمين وما يقوم ببنائه من معارف حتى تتحقق في الواقع وتصبح ممارسة فعلية تعتمد على الإجراء والتطبيق أكثر"[2]، فالمقاربة بالكفايات تعمل على مشروع بناء الكفاية عند المتعلم والفرد بصفة عامة مما يجعله عضوا فاعلا وفعالا في البيئة التي يتعامل معها و فيها.

المطلب التاسع- استراتيجيات وطرق التدريس في منهاج المقاربة بالكفايات: اختلفت استراتيجيات التدريس الحديثة باختلاف مناهج التعليم والأهداف ونوعية المتعلم، والغاية هي تحقيق الأهداف التربوية التي ترسمها السياسة العامة للتعليم والمدرسة في المجتمع، وقد فضلت المقاربة بالكفايات كمنهاج جملة منها يحقق لها الفعالية في التعليم والتعلم والتفاعل بين أقطاب العملية الديداكتيكية ومن تلك الإستراتيجيات:"

أولا- استراتيجية الوضعية المشكلة: وهي من الإستراتيجيات الحديثة في العملية التعليمية والتعلمية هدفها جعل التعليم والتعلم أكثر دينامية وتفاعلا وتركيز نشاط التعلم على المتعلم بعدما كان المعلم هو المركز، وترتبط هذه الإستراتيجيات بكيفية تسيير الصف ومدى استجابة المتعلمين والتحصيل الدراسي ومدى تحقيق مردود في التعلم وكذلك بتحقق الأهداف التربوية المختلفة، فالوضعية المشكلة هي "الوضعية التي

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2003، ص12.

[2]- المصدر نفسه، ص11.

يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض يجعله يعيد النظر في معارفه، بحيث تدعو المتعلم إلى طرح مجموعة من التساؤلات ويتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم وقواعد وقوانين ونظريات وغيرها من الخبرات وذلك في مختلف المواد[1]"، فالوضعية المشكلة هي مدخل إدماجي يهيأ المتعلم من أجل بناء معارفه من خلال عدة عمليات ذهنية تبدأ أولا بتحليل الوضعية المشكلة ووضع مجموعة من التصورات من أجل حلها ثم استرجاع المعارف السابقة للمتعلم وتحليلها هي أيضا من أجل تنظيمها وتنسيقها وفرزها، وجعلها مناسبة للحل بعدها يقوم المتعلم بإدماج المعلومات والمعارف المسترجعة مع ما اكتسبه من خلال طرح المعلم للوضعية المشكلة، وما يحيط بها من معطيات وأخيرا، بناء حل للمشكلة التي وضع فيها وهي مرحلة لإنتاج وبناء معارف جديدة، فالوضعية المشكلة "طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وتعد آلية ومجال للتفكير ولبناء المعرفة كما فهي تركز على نشاط المتعلم"[2].

إن التعلم الحديث ينطلق من هذه الإستراتيجية لأنها تشكل لغزا للمتعلم وتثير فيه الحيرة والقلق وتجعله يفكر، يحلل ويقارن ويستنتج ويبني المعرفة بعد ما كان يتلقاها فقط من خلال الاستماع وهو هدف المدرسة الحديثة التي تريد مخرجات حقيقة من المتعلمين قادرين علة إيجاد حلول لوضعيات مشكلة في واقعهم وحياتهم الاجتماعية ثم إنتاج معارف جديدة من خلال آليات مختلفة.

1- بناء الوضعية المشكلة: تبنى الوضعية المشكلة على:

أ- "جملة من المعطيات الأولية أو الموارد التي تساعد المتعلم على إدماجها في معطيات ومكتسبات سابقة وإيجاد حلول لوضعيات ذات معنى.

ب- هدف ختامي وهو ما يريد المعلم تحقيقه من خلال هذه الوضعية وهو هدف تربوي آني قريب المدى، أو هو هدف على مستوى درس معين يتعلم المتعلم من خلال تحقيقه والوصول جملة من الأهداف.

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2003، ص13.

[2]- لعزيلي فاتح، التدريس بالكفايات وتقويمها، مجلة معارف، العدد14، 2013، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة البويرة، ص78-79.

ج- الصعوبات والعراقيل وهي أسئلة ومعطيات يجهل المتعلم حلها تدفعه إلى الحيرة والتساؤل والتفكير والبحث"[1].

2- مكونات الوضعية المشكلة: احتلت الوضعية المشكلة مكانة هامة في الممارسات الديداكتيكية بما فرضته من آليات جديدة للتدريس تسهم في إنماء التصور الذهني والذكاء البيداغوجي للمتعلم وهي تتكون من:"يقول دوكيتيل" **De Ketele** الوضعية المشكلة تتكون من ثلاث مكونات : **الدعامة والمهمة والتعليمات**:

أ- الدعامة: مجموعة من العناصر المادية التي تقدم للمتعلم، مثل نص مكتوب، أو شريط فيديو، أو صورة، أو خطاطة ...والتي تكشف من جهة عن السياق الذي يصف المجال الذي يتواجد فيه المتعلم، ومن جهة ثانية، عن المعلومة التي تستند إليها أفعال المتعلم، ومن جهة ثالثة، تحدد الوظيفة أو الهدف المتحكم في إنتاج المتعلم.

ب- المهمة أو النشاط: وهي كل انخراط أو مشاركة ننتظرها من المتعلم و يعتمد تنفيذها على الكفاءة وهي " القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف لتنفيذها وحسن التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا من معارف مكتسبة، قدرات فكرية، قيم، مواقف شخصية لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة"[2].

ج- التعليمات: تعرف التعليمات "بأنها مجموع التوجيهات التي تقدم بشكل صريح إلى المتعلم، قصد مساعدته على أداء مهمته[3] "، فالوضعية المشكلة هي إطار يتحقق فيه نشاط ما من أجل تحقيق أهداف خاصة وبناء تعلمات جديدة وهي مركب بيداغوجي يبدأ أولا بالسند الذي يختلف باختلاف نوع النشاط والفوج التربوي والزمن ويكون السند مكتوبا أو مصورا، وتستخدم الوسائل والوسائط الإلكترونية في تقديمه للمتعلم من أجل إثارة دافعية التعلم عنده وتحفيزه لشد انتباهه قصد التركيز على النشاط التعلمي وثانيا المهمة وهي النشاط الذي يجب أن ينجزه المتعلم خلال فترة زمنية محددة بدقة وثالثا التعليمات وهي مجموع التوجيهات التي من خلالها يمكن حل الوضعية وبناء تعلمات جديدة.

---

[1]- قرقوز محمد، محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي، للسنة أولى ماستر، المركز الجامعي نور البشير بالبيض، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، الوسم الجامعي 2018- 2019، ص55.

[2]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التعليم المتوسط، مارس 2016، ص8.

[3]- توبي لحسن، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين، ط1، مكتبة المدارس والدار البيضاء، 2006، ص117.

3- دواعي تطبيق إستراتيجية التدريس بالوضعية المشكلة: إن التدريس بالوضعية المشكلة أو بالمشكلة له أهداف كثيرة أهمها: "

- تسمح للمتعلمين بالتعلم الحقيقي من خلال بناء المعرفة ذاتيا عبر مهارات الاسترجاع والتذكر والتحليل والإدماج والبناء والنقد وغيرها من الآليات التي يوظفها في هذه الإستراتيجية.
- تجنيد مكتسبات المتعلمين القبلية وتفعيلها في وضعيات حقيقة مما يسهم في تفاعل المتعلم مع المعرفة.
- تنمية المهارات الفكرية المختلفة كالتحليل والتصنيف والمقارنة والاستنتاج غيرها.
- تجعل المتعلم أكثر فعالية وحيوية من خلال وضعيات التحدي والحيرة واللغز في هذه الإستراتيجية.
- تسمح له باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف ودور المعرفة في حل المشكلات المعقدة.
- تبين له هذه الإستراتيجية حدود معلوماته ومعارفه وتكشف له أهميتها.
- إيجاد سياق علمي اجتماعي عملي يساعد المتعلم على بناء المفاهيم المستهدفة.
- ربط المفاهيم والمعارف الجديدة بالإطار الدلالي للمتعلم بنوع من التدرج الحلزوني للمفاهيم.
- مراعاة فعل التعلم لدى المتعلم وإدراكه ضرورة وجود هدف يسعى لتحقيقه"[1].

إن الوضعية المشكلة استراتيجية للتعليم والتعلم تهدف إلى تفعيل المتعلم وإثارة دافعيته من خلال والضعية المشكلة التي يكون فيها فيلجأ إلى توظيف مكتسباته المعرفية السابقة وكذلك الحالية وكل المهارات والقدرات للخروج منها، فالمتعلم في هذه الوضعية ينشط دوره كفاعل حقيقي في العملية التعليمية التعلمية.

4- معايير اختيار وبناء الوضعية المشكلة: حتى تكون الوضعية المشكلة إستراتيجية فاعلة وفعالة في بناء تعلمات جديدة عند المتعلم لابد أن تراعي معايير خاصة هي:"

- أن تتضمن معطيات تُستثمر في البحث عن حل المشكل، وتوجيه التعلم.
- أن تكون واقعية أو"قريبة من الواقع.
- أن تتضمن نوعا من التعقيد بما يسمح باستخدام القدرات.
- أن تكون مجالا لتفعيل القدرات من أجل اكتساب كفاية.
- أن ترتبط بأهداف البرنامج وكفاياته.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مارس 2016، ص118.

– أن تستحضر مرحلة الدرس، ونوع وطبيعة الحصة والسياق التعليمي.

– أن لا تكون ذات طبيعة تعجيزية مستعصية، بأن تكون قابلة للحل ومن وجوه عدة"[1].

الوضعية المشكلة تهدف إلى حشد مكتسبات المتعلم وإعادة إحيائها في الذاكرة ثم على مستوى الوظيفي لها، ويتطلب ذلك جهدا وحيزا زمنيا مهما وقدرة ونشاط متميز لا يمتلكه ولا يتميز به كل المتعلمين، لذلك فهي ليست وظيفية دائما ومع كل الأفواج التربوية، هذا من جهة المتعلم، أما من جهة المنفذ –الأستاذ – فهي عصية عن التحضير لأنها تتطلب زمنا وجهدا خاصا إضافة إلى قدرة خارقة على الإحاطة بكل ظروف التعلم والمتعلم معا.

5– منهجية استثمار الوضعية المشكلة

تبين من خلال ما سبق أن حسن صياغة الوضعية المشكلة يضمن بشكل كبير حلا لها، بعد ما تحدث لدى المتعلم خلخلة وزعزعة لمعارفه، لينتقل إلى البحث عن الحلول المناسبة لها، وذلك من خلال إعادة التنظيم لتمثلاته ليصل في النهاية إلى إعادة التوازن لمعارفه، وتجاوز العائق والوضع المربك الماثل أمامه، ويمكن إبراز خطوات حل المشكلة فيما يلي:"

– الشعور بالمشكلة وتحديدها.

– صياغة الفرضية التي يمكن أن توصل إلى حل للمشكلة.

– جمع البيانات والأدلة التي تؤيد أو تعارض تلك الفرضيات عن طريق الملاحظة، السؤال، عبر المناقشة والتنشيط الذي يمثله المدرس من خلال فتح فرص المشاركة وتنظيم المهام بين المتعلمين.

– قبول الفرضية والتحقق منها، كل هذا يتم من خلال:"

التشكيك في تصور ومفاهيم المتعلم من طرف المدرس بهدف تدمير التصورات الخاطئة.

– يقترح المدرس وضعيات تفرز حوارات متعارضة قد تفضي إلى صراعات معرفية، يوظفها المدرس لإعادة بنية المفاهيم وتنظيمها.

– البحث في التصورات بمساعدة المدرس والقيام بالتصحيحات المناسبة.

– الوصول بالمتعلم للمعرفة العلمية الصحيحة بهدف إبراز إجرائيتها في حل المشكل المطروح"[2].

[1]– عبد الرزاق الحلو، الوضعية المشكلة في درس اللغة العربية، منشورات مجلة ملفات تربوية، ع 6، 2014، ص15.

[2]– المرجع السابق، ص129.

إن التدريس بالمشكلة من أبرز الإستراتجيات النشطة في ميدان التعليم والتعلم لأنها تسهم في توفير شروط التعلم السليم الذي يدفع بالمتعلم للبحث والتحليل والمقارنة والاستنتاج باستثمار كل مكتسباته القبلية وحى الآنية وحتى تكون فاعلة لابد من توافر شروط ومعايير حقيقية ترتبط بالمتعلم وهي:

- إمتلاكه لخلفيات معرفية سليمة وصحيحة.

– القدرة على توظيف المعلومات والمكتسبات بعدإحصائها وفرزها وتمييزها ثم إعادة تركيبها.

– امتلاكه لمنهية استثمارها وآليات توظيفها وهذا يعتمد على تعلمه في المراحل السابقة، وتفاعله مع وسطه الاجتماعي الذي يسهم إلى حد كبير في تفاعل المتعلم وانفعاله وتعلمه من خلال تعامله الإيجابي معه، فالعلاقات الاجتماعية سواء كانت في الأسرة أو في المحيط عامة لابد أن تعمل على أن يمتلك الطفل خاصة والفرد عامة والمتعلم في المدرسة الآليات المناسبة التي تسهم في تعلمه بشكل فعال، ثم ما يرتبط بالمعلم كاختياره المناسب وحسن استثماره للوضعية المشكلة وكيفية صياغتها وهذا يرتبط بشروط أيضا منها:

أ- تكوين المعلم الجيد على هذه الإستراتيجية وغيرها في التعليم والتعلم.

ب- إمتلاك المعلم لخبرة مقبولة في التعليم والتعلم حتى يستطيع توظيف الإستراتيجيات النشطة في المدرسة الجزائرية، وصياغتها صياغة صحيحة بمعايير تحقق الأهداف المخطط لها.

ثانيا– إستراتيجية المقاربة النصية: من بين الإستراتجيات التي وظفتها المناهج التعليمية الحديثة في العملية الديداكتيكية، استراتيجية المقاربة النصية إضافة إلى استراتيجيات أخرى، وهذا بهدف جعل عملية التعليم والتعلم أكثر مرونة خاصة بوجود الفروقات الفردية بين المتعلمين وأيضا لإعطاء المعلم حيزا ومساحة لإيصال المعارف للمتعلمين وتجويد مخرجات المدرسة من خلال اكتساب الكفايات المختلفة، و"المقاربة النصية هي جعل النص محورا تدو حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ولذلك فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى"[1]، فهي مقاربة منهجية تجعل النص نقطة انطلاق بالنسبة للمعلم لتنفيذ التعلمات وللمتعلم لفهم الأنشطة واكتساب المعارف المرتبطة به، وتعرف أيضا أنها " الطريقة الاستقرائية المعدلة، التي تنطلق في دراسة القواعد من النص الأدبي، وتقوم على تحليل الظواهر اللغوية في النصوص وما فيها من

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص14.

الخصائص ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، ثم تأتي مرحلة التطبيق وإجراء التمارين المختلفة ، وفي ظل هذه الطريقة تعالج أبواب النحو بطريقة التطبيق دون الحاجة إلى شرح قواعدها وفيها يتم تدريس القواعد في ظل اللغة وتمزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير والقراءة بدل تدريسها مستقلة، أما التدريبات فهي عنصر أساسي في هذه الطريقة وتتمثل في الاستعمال والتدريب على العبارات الصحيحة"[1]، فالمقاربة النصية مفهوم يتأسس على دراسة الظواهر النصية المتباينة البلاغية والنحوية والدلالية عبر دراسة وظائف الكلمات داخل التركيب النصي و تحليل الألفاظ والجمل ونقد الأساليب ودراسة الخصائص اللغوية فيه، وسبر أغوار الطاقات التعبيرية لتلك النصوص، ثم إدراك المعنى والسياق والبنى العميقة له وهذا من خلال معرفة وفهم العلاقات الداخلية لمكوناته، يقول هاريس: " أن اللغة لا تأتي على شكل كلمات أو جمل مفردة بل في بنية متماسكة"[2]، أي أن النص هو بنية دلالية كبرى يحمل في مرفولوجيته بنيات أخرى صغرى، وهاريس هو من رواد التحليل النصي من خلال دراسته تحليل الخطاب، فالمقاربة النصية تعتمد في تعليم اللغة على فلسفة " أن تعلم المشي يكون بفعل المشي والتفكير بفعل التفكير، وتعلم اللغة يكون بفعل اللغة، وأهدافها من خلال منهاج المقاربة بالكفايات هي ممارسة اللغة في بعديها الشفهي والكتابي من خلال بؤرة النص الذي هو البداية والنهاية في دراسة كل ظواهر اللغة، فهو مركز بناء المهارات اللغوية من خلال إنجاز جملة من الأنشطة المتباينة ليتمكن المتعلم بعدها من إنتاج اللغة حسب المواقف التعليمية، والمقاربة النصية في تعليمية اللغات هي "مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية"[3]، فهذه المقاربة تسعى إلى جعل المتعلم فاعلا في بناء مهارات وآليات اللغة من خلال القدرة على التواصل وممارسة الفعل اللغوي في إطار التعلم للوصول إلى إنتاج اللغة ومرحلة الإبداع في هذا الفعل، ولن يكون ذلك إلا ن خلال ربط المتعلم بواقع فاللغة تمارس في الواقع وليست في المدرسة فقط فتعتبر وسيلة في هذا الظرف أما إذا اعتبرت هدفا فعندها سيشعر المتعلم أنها مهمة ويجب عليه حينها بناء واكتساب مهاراتها.

1- دور المقاربة النصية في تعليم وتعلم اللغة العربية: بما أن المقاربة النصية في أبجديات تعليمية اللغات "هي مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية"[4] ، فهي تسهم في بناء ملكة اللغة

[1]- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص222.

[2]- _فولفجانج هاينه مان وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، ط1، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1996، ص21 .

[3]- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص269.

[4]- المرجع نفسه، ص92.

عند المتعلم من خلال مفهومي المقاربة والنص- فالمقاربة هي" مجموع التصورات والمبادئ والإستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطيه وتقييمه"[1]، أي كيفية بناء خطة تعليمية تعلمية من أجل بناء المعرفة عند المتعلم والنص حسب هاليداي هو"كتل متتالية من الجمل شرط أن تكون بين هذه الجمل علاقات متتالية أيضا..."[2]- أي أن يدرك المتعلم عبر خطة منهجية علمية المعاني والدلالات الظاهرة، وحتى الخفية بين جمل النص من خلال مستوياته الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية والبلاغية كذلك، فمقاربة النص تفتح النص للمتعلم كسياق مشحون بدلالات متباينة عليه أن يدركها في إطار الكل- السياق- وكذلك كجزئيات فيه والهدف من هذا هو بناء مفهوم تشكيل النصوص في ذهن المتعلم وإكسابه الكفاية على إنتاج نصوص مشافهة وكتابة، فالنص وحدة لسانية وهو موضوع علم اللغة النصي وأحد فروع علم اللسانيات، فمن أجل تعلم اللغة يجب الإنطلاق من مركز النص لتفتيت بنياته، ثم إعادة تركيبها في وحدة كبرى دالة، والمقاربة النصية تسعى كتصور بنائي جعل النص محور جميع التعلمات، فالنص من المنظور البيداغوجي" وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المرتبطة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس وعلم الإجتماع....."[3]، ويتعلم بناء اللغة عند المتعلم من خلال المراحل الآتية:

1-1- القراءة: إن نشاط القراءة في الطورين الإبتدائي والمتوسط هي نشاط مدمج مع الأنشطة الأخرى، فهي"نقطة انطلاق ونتيجة من جهة أخرى لكل دراسة نص من أجل اكتساب وسائل التعبير والتواصل"[4]، ومع القراءة بنوعيها الصامتة والجهرة يقوم المتعلم بعمليات مختلفة من خلال آليات الفهم والإدراك والربط بين المفاهيم والإستنتاج لمعرفة معاني النص وأساليبه واستخلاص قواعدة البلاغية والنحوية ...لإكتساب آليات الخطاب من أجل التعبير والتواصل في أشكاله المتباينة.

2-1- المعجم الدلالي واللغوي: عبر آلية القراءة ومن خلال المعاني والمفردات المعروضة للشرح يسعى المتعلم لفهم النص كوحدة دلالية كبرى ثم كوحدات دلالية أضغر من خلال تفهم المعاني والعبارات والساليب، "فالمعجم المدرسي يمكن المتعلم من فهم وشرح المعاني المبهمة والمستعصية

---

[1]- وزراة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2003، ص10.

[2]- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ط2، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2006، ص13.

[3]- بشير أبرير، تعليمية النصوص بين لنظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، ص129.

[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص23.

عليه حتى يفهم النص ويدرك معانيه من جهة ويثري الحصيلة اللغوية عنده"[1]، فالمتعلم ينمي رصيده اللغوي من خلال السياق اللغوي الذي تمثله قراءة النص.

3-1- فهم النص: على المتعلم أن يفهم النص حتى يدرك سياقاته المختلفة ويكون ذلك من خلال تذييل النص بأسئلة حوله – أسئلة فهم النص- تكون أجاباتها وسيلة لإدراك أفكاره وهذه "خطوة هامة لا وجزء لا يتجزأ من أهداف مناهج اللغة اللغة العربية في كل مراحل التعلم وخاصة في الطورين الإبتدائي والمتوسط"[2]، ففهم النص كوحدة يحتاج إلى تفكيك بنيته الدلالية إلى أجزاء صغرى حتى يتمكن المتعلم من فهمها في سياقات صغرى ثم في أخرى كبرى فالنص عبارة عن ببنية دالة كبرى سطحية وأخرى عميقة ولا يكون ذلك إلى بأسئلة حول معانيه وأفكاره لإستنتاج الدلالات السابقة.

4-1- البناء الفني: البناء الفني للنص جزء من النص في حد ذاته ولن يدرك المتعلم معاني النسص وسياقاته ودلالاته إلا من خلال الجانب البلاغي والجمالي له، ويعمل ذلك على صقل ذوقه وتنمية الحس الجمالي فيه والهدف العام من هذا هو اكتساب وبناء آليات التعبير الإبداعي واللغوي عنده، "ويكتسب المتعلم كل ذلك من خلال أسئلة موجهة لتحديد الصور البيانية والخيال بصفة عامة وإدراك بلاغتها ومعانيها النفسية، وهذا ينمي عند المتعلم القدرة أكثر على إدراك المجردات"[3]، فالمنهاج يهدف لبناء ذوق المتعلم والإرتقاء بملكاته المتباينة خاصة الفنية لإدراك المعاني العميقة والبلاغية في النص.

5-1- البناء اللغوي: يعد البناء اللغوي جزءاً هام النص لأنه يرتبط بالظاهرة اللغوية فيه، فالنص يقدم دعوة للمتعلم من أجل الإبحار في مختلف الإستعمالات اللغوية للقواعد التركيبية لأجل إستنتاج القاعدة النحوية التي تحكم علاقات النص، وعبر القراءة المشروحة ومن خلال اسياق اللغوي يدرك المتعلم الإستعمالات اللغوية الموجودة، وعبر كل تلك الممارسات اللغوية يدرك المتعلم مختلق القواعد التي يتضمنها النص باعتباره بنية واحدة، فالمقاربة النصة استراتيجية

[1]- الشريف مريبعي، تنوير، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، 2006، ص15.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص32.

[3]- المصدر نفسه، ص16-17.

تنطلق من الكل إلى الجزء ثم من الجزء إلى الكل الذي هو النص لفهم مختلف السياقات فيه الإجتماعية والتاريخية والحضارية وغيرها.

المطلب العاشر– مزايا منهاج المقاربة بالكفايات: إن منهاج المقاربة بالكفايات يساعد على تحقيق الأهداف الآتية من خلال:

أولا– تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار، فمن المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية "فالمقاربة بالكفايات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع و حل المشكلات، و يتم ذلك إما فرديا أو فوجيا آو جماعيا[1]"، فهدف منهاج الكفايات هو جعل التعليم والتعلم مرتبط بالواقع من خلال الأنشطة التي تجعل المتعلم يمارسها تطبيقيا كنشاط المشروع وغيره من خلال طرائق التعلم النشطة كحل المشكلات والمقاربة النصية "فالمقاربة بالكفايات تهتم بمنهجية التدريس وطرقها وتنويعها عند اختيار المحتويات والأنشطة لأن الكفاية لا تبنى ولا تكتسب مرة واحدة، بل عبر مراحل مختلفة يدخل الإدماج كأحد أهم عناصرها لأن التفاعل بين التعلمات الجديدة والمكتسبة أو المخزنة في الذاكرة هو ما يجعل المتعلم يتعلم معارف أخرى ويكتسب كفاءات جديدة"[2]، فالمقاربة بالكفايات منهاج له مزاياه التي تتجلى من خلال الإهتمام بمركزية المتعلم وتوظيف الإستراتيجيات الحديثة في الموقف التعلمي والممارسة التعليمية التعلمية لتحقيق الكفاية وبنائها في المتعلم الذي يكتسب كفاية التكيف مع واقعه والوضعيات المختلفة التي يكون فيها من خلال توظيف معارفه ومكتسباته.

ثانيا– تحفيز المتعلمين– المتكونين– على العمل وذلك بتبني "الطرق البيداغوجية النشطة التي تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، من خلال الاهتمام بتنمية النشاطات الفكرية عنده والتحكم في المعارف واعتبارها من الأولويات"[3]، فالمتعلم من خلال طرق واستراتجيات التعلم النشطة يتعزز لديه هذا السلوك ويمتلك آليات الممارسة الفعلية له من خلال مشاركته أقرانه في ذات الفعل.

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص10.

[2]– خالد البصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقارنة الكفاءات والأهداف، د ط، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص111-112.

[3]– المصدر السابق، ص112.

إن الدافعية للتعلم أصعب من فعل التعلم نفسه، لذلك فالعملية التعليمية التعلمية مرتبطة بهذا العامل، بل هي جزء منه لأن المتعلم يكون في تحد أمام اكتساب معارف وكفايات ومهارات وغيرها، فإذا لم يهتم المعلم بتحفيز ودافعية المتعلم، فإنه لن يشعر بالراحة والأمان والرغبة في النشاط والتفاعل، وبالتالي تفشل عملية التعلم ويضعف التحصيل عنده.

ثالثا– إزالة وتخفيف الكثير من حالات عدم الانضباط عند المتعلمين.

رابعا– تنمية المهارات واكتساب السلوكيات الجديدة من خلال تنمية قدرات المتعلم العقلية و المعرفية والعاطفية، الانفعالية، النفسية والحركية.

خامسا– "عدم إهمال المحتويات والمضامين من خلال إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته كما هو الحال في إنجاز المشروع مثلا.

سادسا– احترام الفروق الفردية عند المتعلمين"[1].

إن المقاربة بالكفايات منهاج يسعى إلى جعل العملية التعليمية التعلمية عملية أكثر، من خلال الاهتمام بمحيط المتعلم و وربط المدرسة بواقع الحياة، فتنمية كفاءات المتعلم أو اكتسابها ما هو إلا هدف من أجل جعلها براغماتية أكثر في واقع المتعلم باستثمارها في حل مشكلاته، فهي تربط بين عملية تعلم كإنتاج لكفاية يجب استثمارها في الواقع.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص10.

المبحث الرابع: المصطلح البيداغوجي ودلالات تحول المفهوم في الممارسة التعليمية التعلمية من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني: إن المصطلح هو قيد للمفهوم وهوبذلك حامل المعرفة ومدخل العلوم وأساس فهمها، وهويتها لأنه يشكل منظومة التواصل فيها ومع من يهتم بها على المستويين النظري والإجرائي، وميدان الديداكتيك علم متشعب وعلائقي وهو أحد أهم الروافد التي أنتجت المصطلح الذي يعد من مفاتيح العملية التعليمية التعلمية، وقد كانت ولا زالت مناهج منظومتنا التربوية محملة بمصطلحات ومفاهيم متعددة شكلت رؤيا خاصة في مسار الإصلاح في المنظومة التعليمية وعاملا مهما في فهم توجهاتها وأهدافها ومسار المعرفة فيها واستقرارها عند المتعلم، فتحول المصطلح والمفاهيم في مقاربات ومناهج التعليم المختلفة أصبح مؤشرا دالا على تغير وتغيير مقاربات ومناهج التعليم والتعلم وتحديثها، بما يحقق الأهداف التربوية الشاملة وكيفية تنفيذها، ونتيجة لتعدد وتواتر المناهج منذ تأسيس المدرسة الجزائرية كان لتحول المصطلح والمفهوم في الممارسة التعليمية التعلمية دلالات واضحة، ينبأ بذلك التطوير والتعديل تارة والإصلاح والتغيير تارة أخرى الذي يكون في المنظومة التربوية، ومنذ ترسيم مناهج الجيل الأول وحتى ظهور مناهج الإصلاح الجديدة-مناهج الجيل الثاني-تغيرت مفاهيم ومصطلحات واستراتيجيات ورؤى التعليم وزاوية النظر إليه، فأصبح ينطلق من مقاربة جديدة هدفها جعل المتعلم محورا للتعليم وجعل التعلم مصدرا للتنمية، وتحقيق أهداف إجرائية حقيقية عند الفرد والمجتمع معا، ثم جعل المدرسة بصفة عامة مؤسسة مجتمعية منتجة للكفاءات والمهارات والسلوكات الإيجابية التي تنعكس على الواقع وتؤثر فيه.

المطلب الأول: مصطلحات المثلث الديداكتيكي و دلالة تحول المفهوم من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني

1- المدرس: كان هذا المصطلح هو أول مفهوم تبنته النظرية السلوكية وأطلق على الفرد الذي يقوم بتدريس المتعلمين، وتلقينهم المعرفة التي يريد المجتمع أن يغرسها في أفراده ويُعَرَّفْ "بأنه فرد يقوم بإلقاء دروس على عدد من المتعلمين المجتمعين في مكان ما لوقت معين"[1]، فمصطلح المدرس ومفهومه من خلال هذا التعريف دوره بسيط جدا ونمطي لا ومُحَفِّظْ للمعارف فقط، فهو مرسل والمتعلم مستقبل من خلال عملية الإلقاء مباشرة فلا يتجاوز دوره ذلك، أما **تورستن هيوسين "Torsten Husen "** فقد أعطى دورا آخر للمدرس من خلال تعريفه له "بأنه المنظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم وعمله مستمر ومتناسق فهو مكلف بإدارة سير وتطوير عملية التعليم وأن يتحقق من نتائجها"

[1]- نخبة من أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة، المعلم ومهنة التعليم، ط1، مطبعة برلين، المنصورة، مصر، 2010، ص54.

[1]، **فهيوسين** قد أعطى من خلال هذا التعريف مفهوما ودورا أكثر نضجا من خلال عنصر التنظيم والتنسيق لنشاطات التعلم، فهو قد قفز على دور المدرس التقليدي ليعطيه دورا جديدا هو الإشراف على عملية التعليم والتعلم وتوجيهها، لأنه يرى أن التعلم يكون ذاتيا والتعليم يكون من خلال عنصر التوجيه والتنسيق والتنظيم، فدور المدرس من خلال هذا المفهوم – المنظم، المنسق – تحول وأصبح أكثر دينامية وحيوية، فهو منظم للمعرفة وللعملية التعليمية التعلمية كلها، ولكنه لا يفرض سلطته التي يمارسها باعتباره المركز والمحور، إلا في إطار التوجيه، وبذلك فهو من يحقق نتائج التعلم من خلال المتعلم "فالنظرة التقليدية للتكوين قد اختزلت مفهوم المدرس الواسع والعميق في التعليم الذهني، وبالتالي اعتماد سياسة الحشو وتكثيف محتويات البرامج والمناهج التكوينية، بل إن هذه البرامج لا تؤدي دورها كاملا حتى في تنمية الجانب العقلي للفرد"[2]، وهذه الرؤيا للمدرس هي ما جعلت عملية التعليم ضيقة من خلال دائرة مرسل ومستقبل فقط، فمصطلح ومفهوم المدرس من خلال هذه التعاريف له معنى محدود جدا " بمفهومه ودوره وغاياته التربوية، لتركيزه على موضوع التدريس المكلف به، واهتمامه المباشر لتحصيله..."[3]

إن مصطلح المدرس مفهومه محدود المعنى والوظيفة والدور في إطار مفاهيم المدرسة الكلاسيكية ورؤى المناهج والمقاربات التقليدية لأنها تركز عليه كقطب أكثر من الأهداف التربوية والتعليمية نفسها، لتبقى مركزيته مستمدة من مفهوم كلاسيكي للتعليم ورؤية ضيقة

[1]– هبة عبد المجيد محمد، معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، ط1، دار البلدية، وهران، الجزائر، 2008، ص45.

[2]– بو عبد الله لحسن وناني نبيلة، مقاربة منظومية للبرامج التكوينية، منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية،جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010، ص14-15.

[3]– حمدان محمد زياد، قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة، ط1 ، الدار السعودية للنشر، 1984، ص76.

للمدرسة فهو في مناهج التربية معلم و مدرس في آن واحد، و هذا الجمع بين المصطلحين ومفهومهما غير ملائم لفضاء كالمدرسة، التي هي مكان للتعليم والتعلم وقد فضل المهتمون بميدان الديداكتيك مصطلح المعلم لأنه يحمل مفهوم خاصا بالعملية التعليمية التعلمية داخل ضمن حيز معين، " فالمعلم فرد يمتلك علما ويستطيع في الوقت نفسه صناعته أو تطويره لدى الآخرين"[1]، ولكن يبقى مصطلح معلم في المنهاج الكلاسيكي يرتبط دائما هو الآخر بالتلقين وبسلبية العملية التعليمية كون المتعلم فردا يستقبل ولا يتفاعل مع المعلم ويبقى دوره الأساس هو استقبال المعارف والمعلومات فقط، وهنا لا يمكن أن تتجسد الكفاية أو المهارة لأنهما تظهران في الجانب السلوكي للمتعلم من خلال ردود الأفعال الإبداعية خاصة والتي تبين تحقق الأهداف التربوية المختلفة.

2- المعلم: المعلم "هو فرد يُعَدُ ويُنْتَقَى لتقديم المنهاج خلال فترة زمنية معينة ويقيس النتائج عند المتعلمين، أو هو من يتمتع بصفات المدرس ويُعَدُّ لاكتساب مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم لتقديم منهاج تعليمي لفترة تعليمية أو مستوى"[2]، فمصطلح المعلم من خلال هذا التعريف يحمل مفهوما جديدا يبين تحول ممارساته من الإلقاء الذي يمارسه مع المتعلم وفعل الإرسال إلى ممارسات جديدة هي تخطيط الفعل التعليمي والتربوي وتقييمه وتنفيذ للمنهاج ثم قياس نتائج المتعلمين ،و قد عرف المعلم أيضا أنه" الفرد المكلف بتربية المتعلمين في المدرسة"[3]، وهذا التعريف يبين ممارسة تقليدية لمصطلح المعلم كمفهوم ارتبط بالممارسة التربوية أكثر والقصد هنا هو تقويم سلوك المتعلمين، فالفعل التربوي هنا يركز من خلال هذا المفهوم على السلوك وتعديله لنعود للمدرسة الكلاسيكة ورؤيتها لفعل التعليم والتعلم.

إن مصطلح المعلم في مناهج الجيل الأول وخاصة في المقاربتين التدريس بالمضامين أو بالمحتوى والتدريس بالأهداف يحمل مفهوما يجسد ممارسة معينة تتمثل في سلطوية المعرفة

[1]- المرجع السابق، ص73.

[2]- نخبة من أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية بكلية التربية، ص54.

[3]- زبدي ناصر الدين، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007، ص44.

والرقابة باعتباره هو الوحيد الذي يملك المعرفة وهو الفاعل الأساسي في عملية التعليم بالشرح والتحليل والملاحظة والاستنتاج وتحقيق الأهداف، ثم تغير دور المعلم الفعلي بعد ذلك وتجسد في تحول الممارسات التعليمية له من خلال منهاج الكفايات الذي دعا إلى ممارسة وفعل جديد له من خلال رؤيا التعلم وليس التعليم فقط فالمعلم، "هو من يوجه عملية التعليم والتعلم"[1]، بمعنى أنه يرشد المتعلم ويوجهه إلى مسار المعرفة الصحيحة وكيف يكتسبها ويفعّلها ويوظفها في حياته وفي واقعه، فمعيار السلطوية والمثالية في اكتساب المعرفة قد تغير فأصبح دوره الأساسي المرافقة والتوجيه.

3- الأستاذ: يحمل المعلم خاصة في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي هذا المصطلح للدلالة على من يقوم بتعليم وتدريس المتعلمين، وهو مصطلح تبنته المناهج الحديثة بالرغم من أن دلالته لا توحي بوظيفته ولا بدرجته العلمية، وهو يعرف على أنه "من أتقن صنعته أو وظيفته أو عمله، وهو بالإضافة إلى ذلك يهتم بمن يقوم على تعليمهم و يحرص على تحصيلهم للمهارات أو السلوكات المعينة والمطلوبة"[2]، هذا المفهوم يحمل دلالات كثيرة فتحول المصطلح من مدرس إلى معلم إلى أستاذ في مناهج ومقاربات التعليم يحمل بمواصفاته التكامل بين المعلم و المدرس والأستاذ معا، لأن هذا الأخير كمفهوم يعبر عن درجة الإتقان التي يصل إليها كل فرد في عمله بما فيهم المعلم، وهو مصطلح مقصود لأن المشرف على العملية التعليمية التعلمية يجب أن يصل في ممارساته الصفية واللاصفية إلى كل ذلك، والمقصود هنا التخطيط للدرس وتنظيمه وتنسيقه إلى درجة الإتقان لأن المصطلحين مدرس ومعلم بممارساتهما المحدودة والكلاسيكية لا ترقى إلى الممارسة الفعلية لفعل التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف، ففكرة النظريات الحديثة في الميدان الديداكتيكي تقوم على إتقان التعليم كمهنة أو عمل رسالي، بمعنى آخر أن التحول المصطلحي هنا من مدرس إلى معلم إلى أستاذ مقصود لكونه مؤشرا دالا على الفعل التعليمي التعلمي المثالي والمرجو من خلال تنفيذ المنهاج ، فالمصطلحات الدالة على التعليم فقط أو التوجيه فقط أو التلقين فقط، أصبحت لا تؤدي

[1]- زايد نبيل محمد، النمو الشخصي والمهني للمعلم، ط4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 2004، ص81.

[2]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، 2004، ص17.

وظيفتها كمعيار على جودة الفعل التربوي والتعليمي التعلمي، إضافة إلى أن مصطلح الأستاذ في البيداغوجيات الحديثة لا يقتصر مفهومه على التوجيه والمتابعة وتصحيح مسار التعلم والمتعلم فهو أولا تحول نحو بناء معلم ومدرس بدرجة أستاذ بما يحمل من مفاهيم الموسوعية المعرفية والعلمية والتقنية (التحكم في الوسائل التعليمية وخاصة منها الحديثة كالوسائط الإلكترونية المختلفة)، وثانيا أن يحيط بمكونات كل المنهاج ويتقن مهارات التخطيط والعرض والتنفيذ، وفن قيادة المتعلمين إلى مسارات التعلم المختلفة سلوكيا ومعرفيا ومهاريا.

إن التوجه نحو استخدام مصطلح أستاذ جاء موازيا لما تتضمنه عملية التعليم والتعلم الحديثة من أساليب المناقشة والمدارسة وتعميق ما تعلمه المتعلم في المراحل المختلفة، بمعنى آخر "فمتعلم اليوم في المفاهيم الحديثة ومدرسة الجودة ليس مجرد متلق أومتعلم فحسب، وإنما متفاعل ومتدارس مع مدرسه، فيناقشه ويتداول معه المسائل والأفكار، لذا فمن يقوم بتلك الوظيفة ويشرف عليها هو أستاذ"[1]، إن دلالة تحول المفهوم في المصطلح الخاص بقطب العملية التعليمية- المدرس- بمفاهيمه المتباينة مرتبط بتحديد دوره ومهامه في المنهاج لأن العملية الديداكتيكية تختلف حسب الأطوار والمراحل المختلفة، فمنها ما يبدأ بالتلقين كما في الطور الأول والثاني من التعليم الابتدائي، ومنها ما يكون بالتعلم من خلال المناقشة والحوار والسؤال والجواب كما في مرحلة المتوسط والثانوي، ومنها ما يكون من خلال المدارسة والمناقشة أيضا كما في المرحلة الثانوية والجامعية، وبالتالي فإن اعتماد مصطلح ومفهوم من يشرف أو يعلم أو يدرّس الفرد المتعلم يكون من خلال نظريات علم النفس وعلم الاجتماع و علم الديداكتيك عامة، ففي مناهج الجيل الأول وظفت المصطلحات الثلاث بمفاهيمها المختلفة معلم- أستاذ- مدرس- على المستويين النظري والإجرائي دون دلالة واضحة لمهام ووظائف ودور قطب التعليم المتمثل في الأستاذ، إلا أن "دور هؤلاء تغير مع تغير المناهج وما حدث ويحدث في العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى التغيرات الاجتماعية والثقافية في المجتمع "[2].

[1]- محمد هاشم خليل ريان، دليل المعلم في التعليم والتعلم، ج1، ط1، المهم والمسؤوليات، دار النشر للمسيرة والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص4.

[2]- عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، ص99- 100.

4- التلميـذ: تعرفـه نظـريات التعلـيم والـتعلم علـى أنـه "طالـب العلـم وهـو مـن كـان في المراحـل الدراسـية الأولى أو مـن لـزم شخصـا ليـتعلم منـه صـنعة أو حرفـة"[1]، وهـذا التعريـف جـامع وشـامل لكـل مـن يطلـب العلـوم ويتلقاهـا ويتعلمهـا، فالمكـان هنـا لم يتـدخل في تحديـد المفهـوم والدلالـة، وبالتـالي يبقـى المفهـوم مبتـورا لأنـه عـام ولا يـرتبط بمكـان خـاص كالمدرسـة، ويعـرف التلميـذ أيضـا أنـه "المـزاول للتعلـيم الابتـدائي والإعـدادي والثـانوي"[2]، فالتلميـذ ممـا سـبق فـرد يخضـع لتكـوين معـين خـلال فـترة زمنيـة محـددة مـن الإعـدادي أو الابتـدائي إلى المتوسـط إلى الطـور الثـانوي، فمصـطلح تلميـذ هنـا ارتـبط بالمراحـل الأولى للتعلـيم والـتعلم فقـط ولم يـرتبط لا بمكـان الـتعلم ولا بالطريقـة أوالإسـتراتيجية الـتي يحـدث بهـا ومـن خلالهـا فعـل الـتعلم ولكـن باعتبـار فعـل التعلـيم والـتعلم سـلوك خاصـة مـرتبط بعلاقـة خاصـة بـين عنصـرين مهمـين في العمليـة التعليميـة التعلميـة فـإن هـذا المصـطلح-التلميـذ- تبقـى دلالتـه ناقصـة لأنـه مؤشـر علـى فعـل ناقـص سـلبي مـن طـرف واحـد غـير متفاعـل، و يعـرف التلميـذ أيضـا علـى أنـه هـو "المحـور الأول والهـدف مـن كـل عمليـات التربيـة والتعلـيم، فهـو الـذي مـن أجلـه تنشـأ المدرسـة وتجهـز بكافـة الإمكـانات فلابـد أن كـل هـذه الجهـود الضـخمة الـتي تبـذل في شـتى المجـالات لصـالح التلميـذ لهـا هـدف يتمثـل في تكـوين عقلـه، وجسـمه، روحـه، ومعارفـه واتجاهاتـه"[3]، فمفهـوم التلميـذ مـن خـلال هـذا المصـطلح قـد تحـدد أكثـر مـن خـلال عنصـر المكـان وهـو المدرسـة ثم المحـور والهـدف وهـو الفـرد فيهـا وعمليـة التكـوين تكـون سـلوكية معرفيـة وقيمية.

إن مصـطلح التلميـذ حسـب هـذه التعـاريف يحمـل مفهـوم كـل مـن يُلَقَّـنْ ويَـتَعَلَّمْ العلـم والمعرفـة في المراحـل الأولى مـن حياتـه أو يكتسـب صـنعة أو حرفـة، فهـو المتلقـي السـلبي والعمـودي للمعـارف، لأنـه في العمليـة التعليميـة يكتـف بالمراقبـة والاسـتماع والحفـظ والاسـتظهار فقـط ولا يشـارك ويتفاعـل في العلاقـة التربويـة مـع المشـرف عليهـا والموجـه والمـؤطر لهـا، كمـا أن المفهـوم الـذي يحملـه هـذا المصـطلح- التلميـذ- هـو مفهـوم سـلوكي اسـتجابي بمعـنى أن التلميـذ يُلَقَّـنْ السـلوك المـراد

[1]- عبيد هبة محمد، معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، ط1، دار البداية، عمان الأردن، 2008، ص46.

[2]- سـوفي نعيمـة، الاسـتراتيجيات المعتمـدة مـن طـرف الأسـتاذ داخـل الصـف ودورهـا في تنميـة القـدرة علـى الـتحكم في حـل المشـكلات الرياضـية لـدى تلاميـذ الطـور المتوسـط، مـذكرة ماجسـتير في علـم الـنفس المدرسـي، جامعـة منتـوري – قسـنطينة، الجزائـر، السنة الدراسية، 2010-2011، ص48.

[3]- المرجع نفسه، ص48.

منه من خلال عملية التعزيز، ويستجيب للمثيرات المختلفة التي يضعه فيها المشرف على العملية التعليمية.

5- المتعلم: لقدت تبنت البيداغوجيات واستراتيجيات التعلم الحديثة هذا المصطلح والمفهوم من أجل فلسفة جديدة ورؤيا مغايرة للتعليم والعملية التعلمية باعتبار المتعلم هو محور هذه العملية ،فالمتعلم" هو الفرد الذي يملك المبادرة الشخصية في التعلم ويستطيع بناء تعلماته ذاتيا"[1]، فهدف المدرسة الحديثة هو تأهيل الفرد والعمل على إنجاحه في الحياة العملية الفعلية بعد المدرسة لأن مصطلح المتعلم بدل التلميذ يكرس هذا المفهوم، فالمتعلم مصطلح تفاعلي يجعل الفرد هو من يبني معرفته بنفسه حتى يستطيع تفعيل مكتسباته وتعلماته في واقعه بعد ذلك من خلال مجموعة من الكفاءات التي بناها خلال مساره البنائي المعرفي، إن محورية المتعلم هدف أساسي في المناهج الحديثة، ولذلك كان التوجه نحو هذا المفهوم لأنه يحمل دلالة إيجابية فعلية في عملية التعلم من خلال مهاراته المتباينة ،ليبقى مصطلح التلميذ له مدلول كلاسيكي ولا يرقى إلى مستوى أعلى في عملية التعلم.

إذا كانت المناهج الحديثة والمدرسة أيضا تهدف إلى تغيير دور قطب عملية التعليم والتعلم – التلميذ- وجعله محورا فيها، فهي تصنع التناقض بتداول المصطلح الحديث والقديم معا في مناهجها وممارساتها البيداغوجية، بالرغم من أن مصطلح المتعلم فرضته الإصلاحات الجديدة وتوجهات فلسفة التعلم المبنية على نظريات التعلم النشط المستندة للمدرسة البنائية والبنائية الاجتماعية وغيرها وتوصي به نظم التكوين المبنية على الكفاءات في رؤيا ونظرية للتعلم بدل التعليم، أمامصطلح التلميذ فدلالات المفهوم فيه ليست نفسها التي يحملها مصطلح المتعلم وما يدل عليه في مفهومه لأن الأول مرتبط بوضعية سلبية نمطية تلقينية في التعليم وأهداف مباشرة تتضح مع الحفظ والإستظهار، أما الثاني فمرتبط بالدينامية والتفاعل والفاعلية في العملية التعليمية التعلمية وبناء المعرفة ذاتيا، ومن هنا فالمنهاج الحديث اقترح مصطلح المتعلم المشتق من التعلم حتى تتجاوز المنظومة البيداغوجية المفهوم الكلاسيكي المرتبط به- التلميذ- وهذا من أجل أدوار ومهمات جديدة له لتكون العملية التعليمية التعلمية مبنية عليه هو كمركز ، والمركز هو النواة والمحور والقطب الأساس الذي يعتمد عليه المنهاج من أجل تحقيق الأهداف التربوية

[1] - عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، ص99-100.

والكفايات المطلوبة، فدلالة تحول المفهوم في أقطاب العملية الديداكتيكية عبر مصطلحي التلميذ والمتعلم هو تغير الرؤيا وزاوية النظر إلى فعل التعليم والتعلم معا ثم إلى قطبا العملية –المتعلم– وهذا التعيير والتغير يؤسس لممارسات بيداغوجية جديدة تنشأ من موقع أقطاب العملية والدور الجديد لهم ، فتغيير المصطلح وتغير المفهوم هو تكريس لفعل جديد يكون أكثر دينامية وفعالية.

المطلب الثاني– مصطلحات العملية التعليمية التعلمية ودلالة تحول المفهوم من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني.

1– المادة الدراسية: إن مصطلح المادة التعليمية مرتبط بالتعليم التقليدي والمدرسة الكلاسيكية و بمنهاج المواد المنفصلة، فكل مادة دراسية مستقلة عن الأخرى وليس لها ارتباط بها وتعرف المادة الدراسية على أنها "المادة التعليمية المركبة والمنظمة والمخطط لها والتي يعطيها المعلم للتلاميذ ليفهموها من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية"[1]، فمصطلح المادة في مناهج الجيل الأول أو في المناهج الكلاسيكية بمفهومه هذا يركز على المحتوى المعرفي أكثر ويجعله هو الأساس والمركز، فالعملية التعليمية التعلمية تبنى على تحويل المعارف ونقلها وتفريغها في ذهن المتعلم تماما كما يفرغ المرء أي مادة في أي وعاء، والمفهوم الكلاسيكي في مصطلح المادة يعتبر أن المادة الدراسية هي الأهم وهي ما يبني المتعلم ويمكّنه من حفظ المعارف والمعلومات والقوانين من خلال "مخاطبة الذاكرة والحرص على ملئها كوعاء، وأيضا نقلها في شكلها الخام إلى ذاكرة المتعلم والمنهاج، فهو هنا يوجه المتعلمين إلى إنجاز أعمال بسيطة هدفها نقل المعارف وتسليط ممارساتهم على المحتويات"[2]، فالمفهوم في مصطلح المادة يعتمد على شرح المعلم أو المدرس فقط ويبقى مصدر التعلم الأساسي هو الكتاب من خلال النصوص والتمرينات والقواعد الموجودة فيه.

إن مصطلح المادة يحمل مفهوما ضيقا يجعل المعلم والمتعلم سلبيين في العملية التعليمية التعلمية من خلال الفعل البيداغوجي الذي يقتصر على عنصر الانفعال عند المتعلم دون ردود أفعال ونقل المعارف دون تفاعل عند المعلم لتكون العملية البيداغوجية عملية آلية نمطية تفتقر إلى عناصر التعلم الحقيقية، وهذا المنظور إلى عملية التعليم والتعلم هو منظور قديم ارتبط بالفلسفات القديمة التي اعتبرت المتعلم وعاء فارغ مجرد من الميولات والحاجات والرغبات

[1]-R. Ibrahim dan Nana Syaodah, Perencanaan Pengajaran, (Jakarta: PT. Rineka Cipta, 2003), hal, p100.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص11.

والإنفعالات، والمعلم ناقل للمعرفة ودوره يشبه آلة وظيفتها لا تتعدى التبليغ، فهي اعتبرت العلاقة بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية غير موجودة ولا رابط بينهم فالمنهاج هو الأساس، فكانت مخرجات التعليم أفرادا مبرمجين على رد المعرفة التي تلقوها دون أي دور آخر لها أو أي تفاعل معها.

2- النشاط: استعمل مصطلح النشاط بدل مصطلح المادة في المنهاج لأن الرؤيا تجاه المنهاج تغيرت والممارسات التعليمية التعلمية أصبح لها منظور آخر من خلال تفعيل دور المتعلم أكثر ومعارفه السابقة ويعرف النشاط على أنه" ممارسة المتعلم التي تنصب على محتوى تعلمي في حصة من حصص الدرس داخل القسم بناءً على توجيه المدرس"[1]، فمصطلح النشاط يوحي مفهومه بتحول الممارسة من التعليم إلى ممارسة التعلم من خلال مركزية المتعلم وسلوكه وأفعاله وردود أفعاله لا المعلم وومارساته، فالانتقال من دور المفعول به إلى الفاعل هو ما تبنته المناهج الحديثة في توصياتها حتى يكون المتعلم له الدور الأهم في العملية التعليمية التعلمية من خلال بناء معرفته ذاتيا بالتفاعل مع المعلم والأقران في الفوج التربوي والوسط الاجتماعي عامة وتوظيف معارفه السابقة وكل مكتسباته في وضعيات جديدة، فالنشاط بمعنى آخر "هو العمل أوالفعل الذي يسلطه المتعلم على محتوى ما، إزاء نص من النصوص مثلا بحيث يقوم بقراءة الكلمات والجمل (فك الترميز)وربط الدال بالمدلول بحيث يعطي لكل كلمة وجملة الدلالة المناسبة لها، وبعدها يقوم بإدراك معنى النص العام باستعمال استراتيجيات مختلفة كتحليل السياق والقرائن اللغوية وغير اللغوية..."[2]، ويعد كل عمل نشاط من خلال الجهد الذي يبذله المتعلم إزاء سند بصري فيعبر عنه أو يبدي رأيه فيه، فتحول المصطلح البيداغوجي إذا من مصطلح المادة إلى نشاط له دلالات كثيرة تنبأ بتحول النظرة إلى العملية التعليمية التعلمية وكيفية ممارستها، ومن هم الفواعل والأقطاب الأساسية فيها ودورهم ومهامهم، فالمفهوم في مصطلح النشاط "يركز على المتعلم لا على المحتويات المعرفية ،كما يعني أيضا ربط المعرفة والمحتوى التعليمي

[1]- المصدر السابق، ص11.

[2]- المصدر نفسه، ص11.

التعلمي بالممارسة الفعلية لسلوك التعلم، بمعنى آخر أجرأة فعل التعلم وتحويله إلى ممارسة بيداغوجية وبناء للكفاية"[1].

إن التحول نحو مصطلح النشاط بدل المادة الدراسية، له مفاهيم ودلالات توحي بتغير النظرة إلى العملية التعليمية التعلمية وإسناد الممارسة التعلمية في جلها للمتعلم بدل المعلم، فكل الممارسات الفعلية في العملية التعليمية التعلمية أصبح فيها المتعلم مركزا يمارسها كفاعل وليس منفعل فقط من خلال عمليات التحليل والتفكيك والتركيب وإعادة البناء، والنقد والإستنتاج وغيرها من العمليات التي يجب أن يمر عبرها فعل التعلم.

3- الدرس: هو وحدة ديداكيتيكة، يستمد إطاره النظري من الأنشطة المقترحة ضمن البرنامج التعليمي و إطاره الإجرائي ويعرف بأنه " أصغر وحدة في بنية محتوى المنهاج حيث يتضمن قدرا محدودا من المعلومات والخبرات المرتبطة بموضوع واحد، و يعرف بالحصة في نظام التعليم المدرسي وهويرتبط بالمنهاج والمحتوى والكتاب المدرسي والوحدة التعليمية، فلكل منهاج محتوى ولكل محتوى وحدات دراسية وكل وحدة تشمل عددا من الدروس التي تغطي الجوانب المختلفة لموضوع واحد"[2]، بمعنى أن الدرس هو كل ما يقدم للمتعلم من معلومات وخبرات... ترتبط بموضوع واحد في زمن محدد ويحمل هذا المصطلح – درس- دلالة فعل التلقين والممارسة السلبية للعملية التعليمية التعلمية، فالدور المركزي في المصطلح بما يحمله من مفهوم هو للمعلم فقط فهو الفاعل والمتعلم يبقى متلقي سلبي لا ينفعل ولا يشارك في عملية التعلم فالدرس مصطلح من الفعل دَرَّسَ أي لقن، فهذا المصطلح مبني على تطور معرفي نظري مبرمج جاف، لذلك تخلت عنه المناهج الحديثة وأسست لمصطلح آخر بمفهوم جديد هو الوضعية التعليمية ليكون اكثر دلالة على تحول الموقف التعليمي التعلمي نحو مسار أكثر فاعلية ودور أكثر دلالة على وجود قطب مهم هو المتعلم.

4- الوضعية التعليمية التعلمية: الوضعية التعليمية هي مصطلح جديد تبنته المقاربة بالكفايات وظهر أكثر في مناهج الجيل الثاني كمؤشر على تحول مفهوم الدرس إلى وضعية التي تحمل صفة لتموضع المتعلم والمعلم معا في نشاط تعليمي معين قصد ممارسة فعل التعليم والتعلم، وهي وضعية تتعالق فيها جملة من الشروط لتحقق هدف معين مخطط له، وتعرف بأنها " كل وضعية مخطط لها انطلاقا من أهداف أو

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص11.

[2]- حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤيا منظومية،ج1، ج2، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2001، ص17.

حاجات أو مشكلات أو هي الإشكالية المقترحة على سبيل المثال، ينجزها المتعلم كأداة محددة للتدرج والوصول إلى التحكم في الكفاية"[1]، بمعى آخر أن الوضعية التعليمية التعلمية هي السياق الذي يتحقق داخله نشاط التعليم والتعلم فالمتعلم يكون في وضع ما يشكل له مأزق أو تحد أو مشكلة فيدفعه ذلك لإستدعاء خبراته و تفعيل مكتسباته مع طرح جملة من الإشكاليات التي يجب أن يجد لها حلولا، وهذا يجعل المتعلم هو الفاعل الأساسي فيسعى لتحقيق كفاية من خلال التدرج في بناء المعرفة عنده، وتأتي دلالة التحول من مصطلح درس إلى مصطلح الوضعية التعليمية لتحرير المفهوم الكلاسيكي وربطه بمفهوم جديد له علاقة أكثر بالمتعلم عبر ممارسة فعلية حقيقية للفعل التعلمي، فارتباط المصطلحين وضعية بالتعليمية دلالة على تجديد الفعل التعلمي والنظر إليه من زاوية أخرى لخلق ديناميكية أكثر فيه، وهكذا يُنَشّط المتعلم وينشط أكثر فيسهم بنفسه في بناء معارفه وكفاياته وتحقيق الأهداف التربوية.

5- الاختبار: عرفه معجم التربية بأنه" ما يقيس تحصيل الفرد في مجموعات معينة أو إتقان مهارات في ميدان ما ومدى استفادته من من التعلم والخبرة بالنسبة للآخرين من زملائه، وفي بعض الأحيان يهدف إلى تشخيص نواحي الموضوعات أو في إحدى المهارات الأساسية"[2]، فهو إذن وسيلة من وسائل العملية الديداكتيكية تعمل على قياس مستوى تحصيل المتعلم والتعرف على مدى تحقيق المنهج للأهداف المرسومة له، فهو وسيلة إجرائية لتنمية القدرات والمهارات والمعارف عند المتعلم من خلال القياس الكمي والكيفي، ويحمل مصطلح الإختبار دلالات التحقق من النتائج أو معرفة قيمة أو مقدار في الشيء، أو معرفة مستواه، وتلك المفاهيم في المصطلح كلها معيارية حُكْمِية، بمعنى أنها وسيلة بعيدة عن إدراك حقيقة الشيء الذي نريد تقديره ومعرفة قيمته، والإختبار في المدرسة الكلاسيكية والمناهج القديمة كان هو أساس النجاح والإنتقال في الأطوار التعليمية، فهولم يكن وسيلة في العملية التعليمية التعلمية بل كان هدفا وغاية في حد ذاته لأنه من خلاله يكون الحكم على تحقق الأهداف التربوية من عدمه وكذلك مردود التعليم والتعلم والتحصيل المعرفي عند المتعلم، تقول رافدة الحريري"إن الإختبارات تسهل عملية الغش وتتطلب الوقت الطويل والجهد الكبير في إعدادها، كما أنها تدفع المتعلم للتخمين

[1]- منهاج السنة أولى من التعليم الإبتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة، ديوان المطبوعات المدرسية، أفريل ، 2003، ص204.

[2]- محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص38.

مما يؤثر على صدق الإختبار، فهي لا تشجع على التفكير بشكل صحيح ومتكامل، كما أنها لا تشجع على التحليل والتعليل والإبتكار.."[1]، فهذا المصطلح بهذا المفهوم يكرس لمتعلم خامل لا يفعّل إلا ذاكرته لإن هذا الأخير يعتمد على الحفظ والإسترجاع ثم النقل فقط، فالإختبارات تخلق متعلما مستهلكا للمعرفة ومتلقيا سلبيا غير فاعل في محيطه وفي المواقف التي يكون فيها.

6- الامتحان: هو مصطلح يحمل نفس دلالة مفهوم الإختبار و هو مجموعة من الاختبارات في مواد مختلفة مطابقة للبرامج الرسمية المقررة، ويهدف لقياس كم التحصيل المعرفي عند المتعلم، ويحمل مصطلح الإمتحان – الإختبار- مفاهيم القلق والإنزعاج والخوف من التحصيل عند القيام بامتحان معين، فالمتعلم يشعر أن دلالة المفهوم في هذا المصطلح مرتبطة بمصيره، بل بوجوده، فمن المتعلمين من يحفز فيهم الدافعية لبذل مجهود أكبر في التحصيل والحفظ لتحقيق الأهداف الخاصة به أو بالمنظومة التعليمية التعلمية، ولكن هناك من يزيد فيهم هذا المصطلح بما يحمله من مفاهيم اليأس من عدم القدرة على الحفظ والإسترجاع أو التذكر، مما ينعكس بالسلب على نتائجهم ويؤثر على مردودهم بعد ذلك، فيلجؤون إلى ممارسات أخرى كالغش أو اللامبالاة في عملية التعلم، فيحمل مصطلح الإمتحان بهذا دلالة سلبية معناها تقدير ما حفظه وتذكره المتعلم فقط دون مراعاة للجوانب الأخرى، يقول **ليبرت وموريس" Morris & Liebert**" "إن ردود فعل القلق تؤثر على الأداء والإدراك العقلي للطلاب الذين يعانون من قلق الإمتحان"[2]، فهذا المصطلح يثير قلق المتعلم انطلاقا من أن مفهومه يعتمد ويركز على الحفظ والإسترجاع، أي هل حفظ واسترجع المتعلم ما قدم له؟ أم لا، لذلك كان لابد من التحول لمفهوم جديد يحفز المتعلم أكثر ويحمل دلالة الدافعية.

7- التقويم: بتطور النظريات الديدياكتيكية والتعليمية، وعلم المناهج ،الذي يهتم بكل ما يرتبط بالتعليم والتعلم والبيداغوجيا، ظهرت مصطلحات جديدة في مجال المناهج تضبط التصورات وتحسن الرؤيا تجاه بعض المفاهيم وتؤسس لمفاهيم جديدة أكثر مرونة وشمولية لجوانب التعليم والتعلم، والتقويم مصطلح من تلك المصطلحات الحديثة، التي ظهرت مع المقاربة بالكفايات فهو مشحون بدلالات غير تلك التي يحملها

[1]- رافدة الحريري، التقويم التربوي، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2017، ص323.

[2]- الطيب محمد عبد الظاهر، دراسة لمستوى قلق الإمتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا، مجلة علم النفس، العدد 06، جامعة القاهرة، مصر، ص295.

مصطلحا الإختبار والإمتحان، وقد ظهر خاصة في مناهج الجيل الثاني كمؤشر لتكوين مدرسة الجودة وهو عند **كرونباخ وسيريفان**" **Gronbach et Seriven**" "جزء من سيرورة العمل التربوي الذي ينظر إلى الأخطاء كمحاولات لحل المشكلات وهو جزء من لحظات التعلم، يعمل على تحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة"[1]، فالتقويم منظومة تسير مع التعلم وتضبط المتعلم وتصحح مسار المعرفة وترسخ الكفايات، وقد تخلت المدرسة والمناهج الحديثة عن المصطلحين الأولين الإختبار والإمتحان لأنها تؤسس لمفهوم آخر يحمله مصطلح التقويم من خلال مرافقة مسار التعلم وتصحيحه وضبطه وليس تحديد مصير المتعلم وتقدير أعماله فهو يعمل على ثمينها ومعالجة الخطأ فيها لأن المتعلم فرد متدرب لبناء كفاية، فهو لا يملكها حتى يمكن تقيمه ولايكتسبها في طور أو مرحلة أو سنة فقط بل يمكن أن تمتد لأكثر لذلك يجب متابعة ترسيخها وتنميتها وبنائها، فتحول المفهوم في مصطلحات مراقبة التعلمات من إختبار وامتحان إلى تقويم معناه تصحيح الرؤية تجاه فعل التعلم ثم تجاه المتعلم وكذلك تجاه مراحل بناء الكفاية أو المعرفة، فالتقويم مصطلح مركب يتضمن التقييم والتقويم معا، أي متابعة التعلمات عند المتعلم وبناء الكفايات، وأيضا بناء المعارف والسلوكات والقيم وتثمينها وترسيخها وتنميتها إن كانت في المسار الصحيح أو إعادة تصحيح مسارها إن انحرفت عن الأهداف المرسومة.

8- القدرة: يتحمل المنهاج مسؤولية بناء المتعلم نفسيا وعقليا ومعرفيا من خلال المعرفة التي يتضمنها والمحتوى التعليمي بصفة عامة فيكسبه مهارات وقدرات وسلوكات وقيم جديدة يستطيع من خلالها أن يتكيف مع الواقع والمحيط الذي يوجد فيه، والقدرات والمهارات هي مصطلحات لمفاهيم تبنتها المناهج الكلاسيكية أو مناهج الجيل الأول بدء بالمقاربة بالمضامين أو بيداغوجيا المحتوى وكذلك بيداغوجيا الأهداف وهي تسعى لبناء متعلم فاعل يمتلك ما يؤهله للتكيف مع الوسط والمحيط سواء المدرسي أو الخارجي وقد عرفت القدرة بأنها "مقدرة الفرد الفعلية على إنجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح. وتتحقق بأفعال حسية أو ذهنية، قد تكون فطرية أو مكتسبة، كما قد تكون عامة أو خاصة يتمثل مصدر القدرة في طاقة الإنجاز الكامنة في الفرد التي تظهر في أداء الفعل بطريقة محددة، أو في تعلم مهارات أو اكتساب معارف

[1]- عبد اللطيف الفرابي، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1994، ص 131.

معينة، والتي يمكن قياسها عن طريق الإختبارات"[1]، فالقدرة عند المتعلم هي الإنجاز وتحقق الفعل السلوكي وبلورة المواقف التعليمية الفكرية والوجدانية في الواقع عندها يتم الحكم على القدرة أنا تحققت وأن المتعلم يملك القدرة على فعل و إنجاز عمل محدد، كما تعرف بأنها "مجموعة المهارات والسمات التي تمكن طرفا معينا من أن يكون له تأثير في مجال معين"[2]، لكن هذا المصطلح تخلت عنه المناهج القديمة لأنه مصطلح فضفاظ ودلالاته على المعرفة العلمية للمتعلم غير مؤكدة، فهي لا تكون موجودة أحينا لأن المتعلم يعتمد على الذاكرة فقط، والقدرة مصطلح يشير كذلك إلى تمثل السلوك في الواقع، وليس كل سلوك يمكن تمثله كما أنها تختلف فهناك القدرة الحسية والقدرة العقلية وغيرها، فالمصطلح بمفهومه هذا ليس مؤشر على فعل التعلم أو اكتساب معرفة أو سلوك لأنه مصطلح يدل مفهومه على سلوك عام غير محدد ولا يمكن ضبطه أو تحديده فكان لابد من التحول لمصطلح آخر دال أكر على فعل التعلم.

9- الكفاية: مصطلح جديد ظهر مع تطور النظريات التعليمية التعلمية والبيداغوجية ومع توجه المدرسة نحو بناء متعلم يستطيع التكيف والتعامل مع محيطه ومع الواقع الفعلي بكل كفاية، ثم بناء مجتمع يتأسس على الإنتاجية في كل المجالات وخاصة المعرفية، من خلال ذلك التكيف مع الواقع و مع المحيط الذي يكون نتيجة مواقف جديدة ومعرفة أخرى، وقد عرف لويس دسنو **Louis D'hainaut** الكفاءة بأنها " مجموعة من التصرفات الإجتماعية، و الوجدانية ومن المهارات المعرفية، النفسية والحسية الحركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة أو نشاط، مهمة، أو عمل معقد على أكمل وجه"[3]، أي أن الكفاءة هي الممارسة الفعلية لنتائج التعلم في الواقع والمحيط سواء في المجال النفسي أو الحركي أو العلمي أو غيره، كما عرفها بيار جيلي" **P.Gillet**" بأنها "نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتحديد المهمة (المشكل) وحله بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء)"[4]، فالمقاربة بالكفايات من خلال التعريف هي الجانب الإجرائي من فعل التعلم والممارسة

[1]- المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص20.

[2]- المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، الرباط، المغرب، 2011، ص7.

[3]- قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطارالإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية، رسالة دكتوراه، قسم علوم التربية، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة قسنطينة، 2010، ص22.

[4] -Pière Gillet (octobre 1986): L' utilisation des objectifs en formation, évolution, Education permanent, Nr 85,P17-37.

الحسية للمعرفة في واقع التعلم، فالمفهوم في هذا المصطلح يشير إلى تحول الدلالة فيه من سلوك كأثر وهدف لنتيجة فعلية وأثر لممارسة حقيقية في مجالات الحياة بصفة عامة، ففعل التعلم لا يهدف إلى تقييم وضبط سلوك المتعلم، وإنما التعلم الفعلي هو التطبيق الإجرائي للمعرفة وللتعلمات في المحيط والواقع، فهذا الصطلح الذي تبنته البداغوجيات الحديثة يؤسس لمدرسة الواقع وينقل المتعلم لفرد مؤثر ومنتج حلولا لمشكلات موجودة في واقعه، فمدرسة الجودة هي ما يجد الحلول لمشكلات الفرد والمجتمع وهي ما نشاطا فعليا كإجراء في الواقع يستفيد مه الفرد والمجتمع معا، فظهور المدرسة النفعية- **مع وليام جيمس وجون ديوي-** غيّر من مفاهيم التعليم والتعلم ومناهجه ومقارباته.

10- المقاربة بالأهداف: إن تبني مصطلح المقاربة بالأهداف في مناهج التعليم دال على تحفيز المتعلم وإثارة دافعيته لتحقيق أهداف سلوكية إجرائية كما أنها تعرف على أنها "مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية سواء كانت هذه الأهداف عامة أو خاصة، وبتعبير آخر تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة"[1]، فالمقاربة بالأهداف مصطلح يرتبط مفهومه بالأهداف السلوكية التي يتمثلها المتعلم، بمعنى آخر أن العملية التعليمية التعلمية في هذا المفهوم قد اقتصرت في السلوك الذي يأتي من المتعلم نتيجة استثارته، فهذا المصطلح يرتبط المفهوم فيه بمفهومين آخرين هما مثير واستجابة يعني دون وجود المثير لا تحدث عملية التعلم ولا يتحقق الهدف السلوكي، وبالتالي فشل عملية التعليم ككل، لأنها مرتبطة مباشرة بمدى استجابة المتعلم، وهذا المصطلح يلغي كل جوانب التأثير الأخرى في عملية كالمحيط الإجتماعي والأسري والمدرسي والظروف الإجتماعية وغيرها، لذلك كان التحول نحو مصطلح آخر دالا على تكامل عناصر العملية التعليمية التعلمية وعلى مفهوم آخر وجديد للتعلم لا يرتبط بمثير ولا يُتمثل كسلوك فقط، إن التعليم بمفهوم هذا المصطلح هو ذو هدف اجتماعي، "فالتلميذ أو الطالب يقبل أساليب تعليم تكفل له النجاح والحصول على الشهادة وليس كهدف علمي، وإعطاء فرصة لتأهليه وتدريبه، فهو مفهوم يقوم على أسلوب التملك الذي يكتفي فيه المتعلم بالإستماع للدرس وفهم

[1]- مليكة جدي، المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشاملة، مجلة آفاق، العدد7 ، 2017 ، جامعة الجلفة، ص25.

معناه وبنائه المنطقي وتسجيله حرفيا في الذاكرة لأن هذا يوفر لهم النجاح في الإمتحان، وبهذا فالمتعلم يبدأ وينتهي بالتلقين مما يقوده للإستسلام ويمنع حدوث التغيير"[1]

11- المقاربة بالكفايات: ارتبط التعلم الحديث ومدرسة الجودة بمدى تكيف المتعلم مع محيطه وطريقة ممارسته لحياته المهنية في إطار ما تعلمه، لأن جودة مخرجات المدرسة ترتبط بتحقق الممارسة الفعلية لمكتسبات المتعلم خارج المدرسة وفي واقعه، فظهر مصطلح الكفاية في التعليم والتعلم كمؤشر ودلالة على تحول أثر التعليم والتعلم في الواقع، المصطلح معناه " الإدماج الوظيفي للمعارف بحيث يتعلم الفرد ليعمل."[2]، فالمقاربة بالكفايات من خلال هذا المفهوم، مصطلح يفيد أجرأة التعلمات وتحويلها إلى كفاية عملية أو مهنية حتى يتمكن المتعلم من تحقيق أهدافه في الحياة، لأن المدرسة اليوم انتقلت عبر هذا المصطلح إلى مدرسة براغماتية مهنية عملية، تسعى من خلال المحتوى المعرفي أو المنهاج لتكوين مخرجات تعليمية تعلمية تواكب التطور العلمي والرؤيا الحديثة لمنظومة التكوين، "فالمقاربة بالكفايات هي مصطلح يتخذ المفهوم فيه الشكل العملي للمعرفة أي الإنتقال من المعرفة النظرية إلى المعرفة التطبيقية والعملية من خلال دمج المعلومات وحل المشكلات في وضعيات مختلفة"[3].

خلاصة

مناهج الجيل الأول وما تضمنته من مقاربات في التدريس عدا مقاربة التدريس بالمضامين التي كانت تنطلق من تصور نظري غير منهجي ولا بيداغوجي، كانت مبنية على مبادئ مدارس علم النفس- المدرسة السلوكية خاصة- التي تعتمد رؤيتها للتعليم على مبدأي مثير واستجابة(م.إ) على اعتبار أن المتعلم عندما يتفاعل مع محيطه يتعلم السلوك المراد أو الهدف ويعدل سلوكه القديم عندما يستجيب للمثيرات التي تحيط به سواء في المدرسة أو خارجها، فكانت تلك النظريات تحث المعلم من خلال استراتيجيات التدريس على سلوك العرض والتدريب والتكرار والتعزيز للمتعلم في معادلة سلوك المعلم الذي يمثل المثير ويقابله سلوك المتعلم الذي يمثل الاستجابة المباشرة، فالأهداف كانت سلوكات ملاحظة تم صياغتها بدقة يقول: "ماسلو" **Maslow** " النظرية السلوكية جاءت لتجعل الطفل يتعلم بسرعة في المدرسة وتدعوه إلى نيل

[1]- ناصر ميلاد محمد حسين، سياسات الملاءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2011، ص197.

[2]- عبد الكري غريب، استراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، ط3، منشورات دار التربية، ص60.

[3]- قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات الجديدة حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية، ص159- 160.

إعجاب المدرس من خلال استجابته، إلا أن الملاحظ هو أن التعلم وفق الممارسات السلوكية يعلم الطفل أن الإبداع والنقد ليست لهما أهمية كبيرة"[1]، أما المقاربة بالأهداف فهي بيداغوجيا نظرية تهدف إلى تسهيل نقل وتعلم المعارف بطرق مرنة، أما أساس منهاج الكفاءات هو ارتباطه بتحقيق الأهداف على شكل كفاءات أو أهداف إجرائية على مستوى الواقع العملي للمتعلم ولكن هذا بقي ولا يزال تصور نظري غير قابل للتطبيق، لأن بيئة البيداغوجيات والمناهج المستوردة لا تخضع لمعايير ومقاييس نفس بيئة التعلم في المدرسة الجزائرية، فهي خاضعة لظروف بيداغوجية كثيرة تنطلق من الاستعداد الفعلي في خلق منظومة تعليم وتعلم تحتضنها كل الشروط، وتطور مقاربات التعليم في المدرسة الجزائرية أدى إلى تطور المصطلح البيداغوجي وتحريره، فانتقلت الممارسات التعليمية التعلمية إلى دلالات جديدة تحمل معنى الرؤية الحديثة لمفهوم التعليم والتعلم والعملية الديداكتية بصفة عامة، إلا أن تحديث الناهج وتغير الرؤى ظل أحيانا يتخبط في توظيف مفاهيم لمصطلحات كلاسيكية في المقاربات والمناهج التربوية والتعليمية بالرغم من توجه المدرسة الحديثة إلى نمط حديث من البراغماتية وهذا مؤشر على عدم ربط المصطلح بدلالته الحديثة، لأن أي مقاربة أو توجه علمي معرفي بيداغوجي جديد له حقول مصطلحية خاصة لا تدل إلا عليه، هذا رغم تعالق مصطلحات المعرفة وتقارب المفاهيم فيها غير أنها تبقى ذات دلالة خاصة، لذلك لابد من تحول المصطلح وتحول الدلالة في الممارسات الجديدة، وعلى المنظرين والديداكتكيين وبناة المناهج مسايرة التطور في علم المصطلح والتأسيس لمفاهيم حديثة من خلال ذلك، خاصة وأن الفاعلين في ميدان التعليم والتربية يقفزون على تحديث المناهج وتداول الخطاب التربوي بمصطلحات تعود للمدارس الكلاسية في مجال التعليم والتعلم، فتحديث الممارسات التعليمية التعلمية ونمط الخطاب فيها مرتبط بتحديث المصطلح البيداغوجي ومايرتبط به من مفاهيم

[1]– إبراهيم عيد، علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000، ص 88.

البـــاب الثاني:المنظومـــة المعرفيـــة والاصـــطلاحية في مناهج الجيل الثاني

الفصل الأول– المنظومة المعرفية في مناهج الجيل الثاني

المبحث الأول – المنظومة المعرفية في مناهج الجيل الثاني

المبحـث الثـاني – المرجعيـات النظريـة المؤسسـة واسـتراتيجيات الـتعلم في مناهج الجيل الثاني

المبحث الثالث – التأصيل الإبستيمولوجي لمناهج الجيل الثاني

المبحث الرابع – مبادئ وأسس مناهج الجيل الثاني

المبحـث الخـامس– منظومـة الأهـداف التعليميـة في منـاهج الجيـل الثاني

المبحث السادس – هيكلة وميزات مناهج الجيل الثاني

المبحث السابع– منظومة المعارف والمحتوى في مناهج الجيل الثاني

المبحث الثامن– منظومة التقويم في مناهج الجيل الثاني

الباب الثاني: المنظومة المعرفية والاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني

الفصل الأول– المنظومة المعرفية في مناهج الجيل الثاني

المبحث الأول– المنظومة المعرفية في مناهج الجيل الثاني

المطلب الأول– تعريف المنظومة المعرفية في مناهج الجيل الثاني : قبل أن نتعرف على المقصود بالمنظومة المعرفية لا بد من تعريف النظام أو المنظومة فكلمة منظومة يعني نظاما شبكيا من البنى المتعالقة له وظيفة ودور معين ومحدد، أما النظام فهو "مجموعة من العناصر المتداخلة المترابطة المتكاملة فيما بينها بحيث تؤثر وتتأثر، من أجل أداء وظائف وأنشطة تكون محصلتها النهائية تحقيق الناتج الذي يراد تحقيقه من خلال هذا النظام، وهو ليس مجموعة من العناصر الثابتة، بل يتغير بتغير أهدافه، وبتغير الظروف البيئية المحيط به"[1]، فالنظام من المنظومة وهما مصطلحان دالان على أداء معين لمجموعة من البنى المنظمة، وعلى هذا **فالمنظومة المعرفية في مناهج الجيل الثاني**: هي تلك الشبكة من البنى المختلفة من مكونات المنهاج التي لها دور محدد ودقيق يتمثل في تكوين المتعلم وبناء مكتسباته وفق نظام مرحلي محدد.

إن مناهج الجيل الثاني منظومة شبكية دقيقة مضبوطة يرسم المعلم معالم تنفيذها انطلاقا من أساساتها، وأعمدتها والتي هي مجموعة الأهداف التي يريد المجتمع تحقيقها انطلاقا من مجموع المضامين والمحتويات المعرفية والقيمية والسلوكية من خلال طرائق واستراتيجيات التدريس المختلفة والمتباينة التي يتّبعها المعلم عبر مسار خطي ينتهي بمرحلة التقويم الذي يعتبر العنصر الأهم لأنه المعيار الذي تعود إليه تلك المناهج من أجل التطوير والتعديل والتغيير، والمنهج أو المنهاج الدراسي هو الخطة الدراسية التي تشتمل على المقررات الدراسية وجميع الأنشطة والخبرات التي يعتمدها مجتمع معين من أجل تعليمها لأفراده، بهدف إكسابهم القيم والكفايات والمهارات التي يحتاجها، ويريدها حتى يتموقع في المنظومة العالمية، ويكون له صدى ومكانة ووجود فيها، وإذا أردنا أن نقرأ قوة أو ضعف أي أمة أو مجتمع علينا أن ننظر إلى التعليم فيها، ومكانته وأهميته وفلسفته وحتى ميزانيته، وفي منظومة التعليم يظهر المنهاج الذي هو أساس مهم بل هو الخيار الأهم فيها باعتباره البوصلة التي توجهها والقاطرة التي تجرها نحو الأفضل أو العكس، فإذا كان هذا الأخير يعتمد على أسس علمية صحيحة وأخرى منهجية قوية وواضحة ورؤى هادفة، كان مسار التعليم صحيحا وقويا، والجزائر كغيرها من الدول تريد إرساء منظومة تربوية تعليمية قوية تعتمد على إنتاج المعرفة

[1]– علي سعد وطفة، علي الشهاب، علم الإجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الإجتماعية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، 2004، ص41.

العلمية والتكنولوجية والأدبية وغيرها من العلوم والفنون وإدماجها في الواقع وفي الحياة العملية وشرطها أن ترتبط بالكفاية وتتماشى وخصوصيات المجتمع أولا، ومع المتغيرات الكونية ثانيا، من أجل خلق مجتمع تنموي متمدن وفرد كفء، متميز يستطيع التكيف مع ظروف الحياة ويبني حضارته القوية، لذلك كانت في كل مرة تواكب تطورات المناهج ونمو نظريات التربية وفلسفاتها من أجل أن تبني هي فلسفتها الخاصة في التعليم لتحقق أهدافها، لذلك تبنت المنظومة التربوية في الجزائر ما يسمى مناهج الجيل الثاني مستثمرة نتائج البحوث والدراسات في المجالات الديداكتيكية والفلسفية وكذلك الإبستيمولوجية والنفسية محاولة تطبيقها مع طريقة المقاربة بالكفاءات من أجل النهوض بمنظومتنا التربوية.

المطلب الثاني– تعريف مناهج الجيل الثاني: وردت تسمية مناهج الجيل الثاني في النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية عدد خمس مائة وستة وثمانون لشهر ماي ستة عشر وألفين، الصفحة:إحدى عشر، كما وردت هذه التسمية في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية الصفحة الثانية –والثالثة وهي "مناهج محسنة تعتمد على تعزيز المقاربة بالكفايات ولكن بشكل أكثر فاعلية كإستراتيجية للتعليم"[1]، وهي أيضا مقاربة في التدريس بواسطة الوضعيات لبناء وتنمية الكفايات"[2]، وقد دخلت حيز التنفيذ بدءًا من الموسم الدراسي 2016/ 2017، ولا يوجد أصل لهذه التسمية أو مرجعية معرفية أو فكرية معينة، ولو افترضنا أن لها ذلك يصح أن نطلق على ما طبق قبل هذه الإصلاحات الجديدة أي منذ السنة الدراسية 2004/2003 إلى السنة الدراسية 2017/2016 مناهج الجيل الأول.

المطلب الثالث– دواعي الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني: إن الانتقال لمناهج الجيل الثاني له دواعي وأسباب كثيرة أهمها: "

1– قصور مناهج مناهج الجيل الأول وعدم ملاءمتها: نظرا لعوامل كثيرة:

– ارتفاع نسبة الرسوب والهدر المدرسي حتى أصبحت تشكل إشكالية في منظومتنا التربوية.

– التطور الهائل لعلوم التربية عامة وللمناهج خاصة ولوسائل التعليم وبيداغوجيات التعلم على مستوى العالم والذي أصبح دافعا لتطوير وتغيير المناهج.

[1]– النشرة الرسمية لوزارة التربية، وزارة التربية الوطنية، ع 586، ماي، 2016، ص11.

[2]– زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، من المقاربة بالكفايات إلى بيداغوجيا الإدماج، ط1، برج الكيفان،الجزائر، 2017، ص5.

2- توسع حاجات المجتمع وتغير رؤاه وفلسفته التربوية: فهو اليوم ينظر إلى العلم والتعليم على أنه وسيلة للرقي والنهوض بالأمة وتحقيق رفاهية الفرد والإنتاج وتحقيق الأفضل وقد كان في المناهج القديمة غاية لطمس الجهل، وتحقيق تكامل الذات، فبدل اكتساب المعرفة يجب إنتاجها[1]".

3- التطوير والتغيير والانتقال إلى ما هو أفضل: عملت المنظومة التربوية الجزائرية وتعمل دائما على مسايرة المتغيرات الكونية والتحولات السوسيوثقافية والاقتصادية على مستوى العالم وعلى المستوى المحلي أيضا.

4-التعديل والتغيير في المناهج القديمة: من أجل بناء فرد ومجتمع المعرفة الجديدة، كان الإصلاح ضرورة وإصلاح الإصلاح حتمية والانتقال إلى مناهج جديدة واجب فجاء القانون التوجيهي للتربية رقم:08 -04 المؤرخ في 2008/01/23 يؤسس لفلسفة جديدة في منظومتنا التربوية بأطوارها الثلاثة: الطور الابتدائي، الطور المتوسط، الطور الثانوي وهو إمتدادا للأمرية رقم: 76 المؤرخة في أفريل 1976 التي دعت أيضا لنفس الموضوع.

5- بروز ظاهرة العولمة وما تفرضه من تحديات في كل المجالات: من أهم المؤثرات في الساحة العالمية والتي تؤدي إلى إعادة النظر في المناهج التعليمية والتربوية،ظاهرة العولمة خاصة في المجال الثقافي والتربوي والتي جعلت العالم قرية صغيرة تخضع للأقوى فكريا واقتصاديا وثقافيا، فقيم كثيرة تتغير وتتزعزع، و عادات ومعتقدات تتبدل، ورؤى وأفكار تعتنق،وهذا دفع الأمم إلى التفكير في مناهج تحفظ توازناتها الاجتماعية و ترسخ قيمها وتحافظ عليها من أجل أن تكون أحسن وأفضل وحتى تستطيع أن تكون جزءا من هذا العالم.

6- مسايرة متغيرات ورهانات العصر: فما تعرفه الساحة العلمية والتكنولوجية من تطور كبير وانفجار معرفي مخيف، "هو دافع قوي من أجل تحيين وتطوير المناهج الدراسية، وإدراج معارف جديدة أو حتى مواد دراسية جديدة"[2].

انطلاقا من كل تلك العوامل دخلت المنظومة التربوية الجزائرية في إصلاح وتحديث آخر لمناهجها، وقد دعت لذلك أيضا تحولات كبرى على المستوى الدولي والإقليمي وحتى على

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس2009، ص14.

[2] - المرجع السابق، ص3.

المستوى المحلي، باعتبار التربية من أهم عوامل التغيير والتأثير في المجتمعات فكان لابد من تحيين للمناهج المعمول بها لتساير المتغيرات وتستجيب للتطورات.

المبحث الثاني– المرجعيات النظرية المؤسسة واستراتيجيات التعلم في مناهج الجيل الثاني: إن مناهج الجيل الثاني المبنية نظريا على البيداغوجيات الحديثة التي تستهدف تنمية الكفاءات المختلفة عند المتعلم(المعرفية، السلوكية، التواصلية، اللغوية...) هي نتيجة تطبيقات النظرية المعرفية خاصة والتي تتضمن هي الأخرى مجموعة من النظريات التي أسهمت وتسهم في الرقي بالممارسات التعليمية التعلمية في المدرسة الكونية عامة والجزائرية خاصة، وقد جعلت تطبيقات تلك النظرية المتعلم مركز الاهتمام من خلال محاولة ترجمة التعلمات في شكل سياقات اجتماعية مختلفة أكثر إجرائية وفعالية، ومن تلك النظريات المتفرعة عن النظرية المعرفية:

المطلب الأول– النظرية البنائية: تعد مقولات كل من الفيلسوف الإيطالي جيام باتيستا" **Giambattista** " إن الإله يعرف العالم لأنه هو الذي خلقه وما يستطيع الكائن البشري أن يعرفه هو ما صنعه بنفسه فقط وإيمانويل كانط" **Emmanuel Kant** "يستطيع العقل الإنساني أن يفهم فقط ما أنتجه هو نفسه وفقا لخططه الخاصة به" الأساس الفكري للبنائية والذي انطلق منه بياجيه" **Piaget**" كأحد رواد النظرية البنائية، وهي من النظريات الحديثة المؤسسة لفلسفة تعليمية تعلمية حديثة تعتمد على مركزية المتعلم وعلى التوظيف الإجرائي لمكتسباته، فهي تفترض أن أي فرد يولد بقدر ضئيل من القدرات الكامنة في صورة استراتيجيات تعد عنصرا هاما في البناء المعرفي للمتعلم وبواسطتها يستطيع أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة، وتتغير هذه الإستراتيجيات تبعا لنضج الطفل–المتعلم– وما يكتسبه من خبرات"[1]، فبياجيه يرى أن الفرد يأتي إلى هذا العالم وعنده استعدادات فطرية للتعلم لأنه يملك استراتيجيات متعددة تساعده البيئة على إظهارها من خلال عملية الانفعال والتفاعل معها وعملية التعلم تفعّل تلك الإستراتيجيات أكثر ليكتسب وينتج المتعلم معارف جديدة، وهو يقول: " أن أي خبرة جديدة تعتمد على عمليتين أساسيتين: عملية التكيف وعملية **التنظيم**، فعملية **التكيف** تتضمن عمليتا **التمثيل** التي تعني دمج أو إضافة معارف جديدة إلى البنية المعرفية

[1]– عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم، نظريات–عمليات معرفية– قدرات عقلية، ط1، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، 2013، ص139.

العقلية وعملية **المواءمة** التي تعني تعديل الاستجابة التي صدرت عن المتعلم في عملية التمثيل كونها تتوافق مع ما هو موجود في البنية المعرفية"[1].

إن النظرية البنائية والاجتماعية استطاعتا أن تؤسسا لمفهوم حقيقي للتعلم الذي ينطلق من عملية بناء المعرفة ذاتيا وهذا من خلال التفاعل المباشر مع الوسط والمحيط الذي يكون فيه المتعلم، "ومناهج الجيل الثاني من هذا المنطلق تركز على مبدأين أساسيين هما المقاربة بالكفايات المستوحاة من البنائية والبنائية الاجتماعية والتي تعتمد منطق التعلم والمقاربة النسقية قصد ضبط تعلمات التلاميذ داخل القسم"[2]، فالتعلم لا يحدث إلا من خلال عملية تكيف المتعلم مع البيئة الاجتماعية **أولا** حتى تحدث الاستجابة، ثم ينتقل المتعلم إلى عملية التمثيل **ثانيا** من خلال دمج وإعادة صياغة للمعارف عبر عملية أخرى هي التنظيم والتي تفعّل المعرفة عند المتعلم حسب بنيته العقلية ومستواه المعرفي والفكري ثم تمر إلى عملية المواءمة لتعدل الاستجابة الأخيرة من أجل المرحلة الأخيرة وهي إنتاج معرفة جديدة.

إن التعلم البنائي يمر عبر مراحل يبنى فيها المتعلم معارفه من خلال تحليل ودمج وتركيب وتنظيم وإعادة صياغة للمعارف ثم إنتاج معارف جديدة يكون الفاعل فيها لا المنفعل، وحسب يغير "**Yager**" فالتعلم البنائي يمر بأربعة مراحل إجرائية تتمثل في:

1- مرحلة الدعوة أو التنشيط: هي مرحلة لتنشيط المتعلم وفيها يدعى إلى الانطلاق في عملية التعلم عبر التفكير في المشكلة التعلمية أو موضوع التعلم من خلال استثارة طاقاته المعرفية حتى يفعل مهاراته المختلفة الملاحظة، والتحليل، الاستفسار، وهذا بهدف الاستقصاء العلمي وتوظيف مكتسباته"[3]

إن التعلم البنائي يركز على جعل المتعلم محورا في عملية التعلم بداية بالحضور الذهني التام من خلال تنشيط المتعلم وتهيئته وإثارة انتباهه حتى يدخل في جو التعلم ثم جعله يفكر من خلال وضعه وسط إشكالية معرفية وحالة من اللاتوزان بحيث يسرع لاستدعاء كافة معارفه السابقة لفهم ما طرح عليه وإيجاد حلول للوضعية المشكلة بالتحليل والاستفسار وتركيب المعارف ودمجها ثم تنظيمها وإخراجها في شكل جديد.

---

[1]- محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008 ، ص49-50.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم الإبتدائي، ص5.

[3]- محمد حماد هندي، التعلم النشط،اهتمام تربوي قديم حديث، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهر، مصر، 2010، ص178.

2- مرحلة الاكتشاف: يعرف برونر"**Burer**" الاكتشاف"بأنه إعادة تنظيم الفرد لمعلوماته السابقة أو تحويلها تحويلاً مناسباً بشكل يتمكن معه من رؤية أو استبصار علاقات جديدة "[1]، فالاكتشاف مرحلة تعتمد على التفاعل المباشر للمتعلم مع الأنشطة والوسائل التعليمية التعلمية التي تُعْرَضْ عليه بهدف استثارة الموارد القبلية عنده و إيقاظ معارفه ومهاراته الكامنة التي ترتبط بذلك النشاط التعليمي التعلمي، وهي فعلا مرحلة لاكتشاف غور المتعلم وما يخزنه من معارف ومهارات وإعادة استدعائها للحاضر مرة أخرى حتى ترتبط بمعارف أخرى ومهارات جديدة لبناء معارف تكون حلولا لوضعيات مشكلة (تداعي المعاني).

إن إعادة إيقاظ وتفعيل معارف ومهارات المتعلم القبلية واستدعائها من جديد حتى يدمجها مع ما يعرضه عليه المعلم البنائي من أجل بناء معرفة جديدة تشكل حلولا لوضعيات مشكلة تعلمية، ولا يكون ذلك إلا من خلال وعي المتعلم بما تعلمه أولا ثم قدرة المعلم البنائي على الإيقاظ أو إعادة تفعيل المعلومات والمهارات والمعارف الكامنة عنده، وأيضا قدرة المتعلم على دمج وإعادة تركيب للمعلومات والمعارف السابقة والتي تعلمها في نشاطاته لبناء معارف جديدة، فإن اختلت إحدى هذه الشروط فشلت عملية بناء المعرفة.

3- مرحلة التفسير أو التوضيح وتسمى أيضا بالمشاركة: وهي مرحلة يلجأ فيها المتعلم لتفسير المفاهيم والمعارف التي عرضت عليه ويتشارك فيها مع أقرانه في الصف ثم يعيد صياغتها من جديد مع التأكد من صحتها من خلال الاستفسار من المعلم البنائي على مدى صحة تفسيراتهم وتصويبها إن كانت خاطئة، ثم يقدم المتعلم تفسيرات علمية صائبة وصحيحة بناء على تصحيح الخطأ واعتمادا على إعادة صياغة للتصورات والمعارف الموجودة، السابقة والآنية وكذلك المبنية في إطار عملية التعلم.

4-مرحلة التوسع: "وهي مرحلة تنظيم للمكتسبات القبلية والبعدية للمتعلمين وتفيلها في وضعيات تعلمية وسياقات اجتماعية مختلفة مرتبطة بواقعهم المباشر وهذا بإشراف وتوجيه المعلم البنائي"[2]، وفي هذه المرحلة يوسع المتعلم من معارفه من خلال دمج المعارف السابقة والبعدية وإعادة تنظيمها وتحليلها وتفسيرها وربطها بما يواجهه من وضعيات مشكلة فيصوغ حلول لها من خلال بناء معرفة جديدة ناتجة عن العمليات السابقة.

---

[1]- العبيدي هاني ابراهيم شريف، وطه علي حسين الدليمي، وآخرون، استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2006، ص212 .

[2]- لينا محمد وفاء عبد الرحمان إبراهيم، أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأولى النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2009، ص460.

5- مرحلة التقويم: وهي المرحلة النهائية حيث يجمع فيها المتعلم بين كل العناصر في المراحل السابقة وإعادة تمثيلها في منحنى بياني وخرائط مفاهيمية تساعده على تحليل معلوماته ومعارفه وتعلماته من أجل بلوغ المستوى الأعلى في التعلم ويقوم فيها المعلم البنائي بتقويم وتقييم ما وصل إليه من خلال ببعد أن حدد نواتج التعلم وأهدافها المستهدفة حتى تظهر إنجازات المتعلمين ويكون الحكم عليها وتفعيل الآليات البيداغوجية المناسبة لتصحيح مسارات التعلم ونواتجه.

ثانيا- النظرية البنائية الاجتماعية: يرى فيجوتسكي" **Vygotsky**" وهو أحد رواد هذه النظرية – أن بناء المعرفة عند المتعلم يكون من خلال عملية التفاعل التي تتم بين المتعلمين في الغرفة الصفية حين تلتقي المعارف وتتصادم ايجابيا في إطار العمل التعاوني وتعرف كوثر كوجاك"التعلم التعاوني على أنه نموذج تعليمي يتطلب من التلاميذ العمل والتعلم مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم في كل ما يتعلق بالمادة الدراسية وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم المهارات الاجتماعية والشخصية الإيجابية"[1]، فالعمل الجماعي والتعلم الاجتماعي الثقافي يعزز تبادل الأفكار والمعارف والمعلومات فيكون المتعلم أكثر نشاطا وفعالية، وتؤكد مناهج الجيل الثاني على أن" الممارسة البيداغوجية في المقاربة بالكفايات تقتضي تنويع التدريس والتعلم النشط، فالتنويع يتمثل في استخدام الأنشطة التعليمية التعلمية وابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلمية فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية، كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلمهم وتقييمهم من خلال التعلم الذاتي وتعلم الأقران والتعلم الفوجي"[2]

إن مركزية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية تقتضي تفعيل أنماط متباينة من طرائق التدريس من أجل فهم أفضل وتعلم فعال يسهم في بناء معارف وبنى مفاهيمية تستجيب وحاجات المتعلم للتكيف مع الوسط الموجود فيه سواء المدرسي أو الاجتماعي، و"تستند المناهج الحديثة على تفعيل دور المتعلم أكثر وهذا لن يتأتى إلا بإعادة النظر في الممارسات الصفية التي تبدأ بإعادة تنظيم التلاميذ بطريقة مناسبة تؤدي إلى حدوث فعل التعلم، وذلك من خلال توزيع المتعلمين والوقت وتنظيمهم جميعا لتحقيق أقصى استفادة ويتحقق ذلك من خلال توزيع التلاميذ في مجموعات بطرق متنوعة تهدف إلى التعلم إما من خلال التعلم الفردي أو الثنائي في مجموعات متجانسة أو غير متجانسة، ويمكن للإدارة المدرسية استخدام إمكاناتها

[1]- أمل عبد الفتاح سويدان و منال عبد العال مبارز، التقنية في التعليم، دار الفكر، الطبعة الأولى، الأردن، 2007، ص76.

[2]- لينا محمد وفاء عبد الرحمان إبراهيم، أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأولى، النظرية و التطبيق، ص29.

ومواردها المتاحة في خدمة التعلم النشط"[1]، فالنظرية البنائية الاجتماعية لفجوتسكي تعتمد في بناء التعلمات على تفعيل الفوج التربوي وتنشيطه من خلال نظام التعلم المناسب- الفردي أو الفوجي- حسب رغبة المتعلم أحيانا لأن ميولاته تسهم في الرفع من مكتسباته وتحقيق فعل التعلم كما يجب تفعيل الإستراتيجيات النشطة المتنوعة التي تراعي مستوى فكر المتعلم من جهة والزمن المحدد لبناء المعرفة من جهة أخرى، ويبقى توفير ظروف مناسبة للتعلم وللمتعلم هو ما يحقق الكفاية.

هناك دراسة تقول: "لو أخذنا طفلين في مرحلة نمائية واحدة وجعلنا أحدهما يتفاعل مع أقرانه أو مع اليافعين في محيطه، فإنه من دون شك يتحصل على دينامية الحديث والمناقشة كما يؤدي أدوارا اجتماعية أكثر مما يؤديها الآخر الذي لم يتعرض للتفاعل الاجتماعي المماثل، ومعنى هذا أن الإدراك البشري يقوم على استخدام الشيفرة اللغوية نفسها في الحديث الداخلي أو الخارجي وتترجم تلك الشيفرة بدرجة النجاح في التفاعل مع المحيط"[2]، وتركز النظرية الاجتماعية هنا على الوسط الاجتماعي لما له من أهمية ودور في الاكتساب وبناء اللغة من خلال فعل التواصل خاصة.

إن المتعلم يشعر بأهميته أكثر بين المجموعة خاصة حينما يكون فاعلا ويشارك في بناء المعارف بالتحليل والتفسير والنقد وإعادة الصياغة والتنظيم للمكتسبات القبلية والآنية فيتعود على العمل الجماعي والتفكير في الآخرين وربط أفكاره بأفكار المجموعة فيكون العمل أكثر فاعلية ونشاط،والتعلم التشاركي أو التعاوني له أربعة مراحل تتمثل في:

1- مرحلة تعرف المَهَمَّةُ (Task): وفيها يتم تعرف وتفهم المشكلة أو المهَمَّةُ المطروحة وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك، ثم كيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة"[3]، إنها مرحلة بداية التعلم التي تتطلب الفهم العميق للمشكلة التي تمثل عتبة أولى يجب على المتعلم تحليلها وتفكيك شيفراتها عبر رؤى المجموعة والمكتسبات القبلية لأعضائها والتشاور فيما بينهم من أجل الوصول لرأي مقنع جواب للمشكلة، وقد تكون الإجابة أو الفكرة غير نهائية ولا تحيط بالمشكلة لكن قد تكون حل جزئي.

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية- مرحلة التعليم المتوسط- 2016، ص30.

[2]- جوديث جرين، التفكير واللغة، تر: عبد الرحيم جبر،الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1992، ص114 .

[3]- عائشة جاسم العلي، المعلم المتجدد، محاضرات في التعلم التعاوني،الكويت، 2013-2014،ص29.

2- مرحلة الإنتاجية: وهي مرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة"[1]، فبعد تعرف المهمة وتحليلها ورصد آراء وقرارات مجموعة التعلم والاتفاق حول فكرة ناجحة وناجعة تمكنهم من اختراق الشبكة الجينية للمشكلة ومن ثمة إنتاج حلول لها، وهذا ما يمكن المتعلم من إنتاج معرفة جديدة تسهم بعد ذلك بناء تعلماته.

3- مرحلة الغلق أو الإنهاء: هي مرحلة يتم فيها كتابة التقرير النهائي إن كانت المهمة تتطلب ذلك والتوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام"[2]، وهي المرحلة الأخيرة التي يعرض فيها المتعلمون نتائج مشاوراتهم وبحثهم بعد تعرف المشكلة وتحليلها وإنزال كم المعارف السابقة و دمجها وتحليل وإعادة فرزها بما يتناسب والمعطيات الجديدة ثم إعادة تركيبها وإخراجها في شكل إجرائي يسهم في حلول للوضعية أو المشكلة المطروحة"[3] وتصاغ الأهداف في نظام التعلم هذا على أساس تعاوني وهذا لتعويد المتعلمين على العمل في وفق هيكل المجموعات حتى يتكيف مع إطار العمل العام في أي وضع بعد ذلك.

والتعلم التعاوني حسب إبراهيم وجيه "يعمل على إذكاء وتنشيط أذهان المتعلمين كما يعمل على توليد الأفكار عندهم من خلال المناقشات والحوارات التي تتم بين أفراد المجموعات، وهذه الحوارات والمناقشات تساعد على تنمية التفكير وإذكاء النشاط الذهني لدى المتعلمين"[4]، أي أن هذا النمط من التعلم يفعّل مهارات المتعلمين أكثر من خلال الحوار والمناقشة المباشرة الحرة مما يسهل على المتعلم الاندماج بسرعة في الوسط التعلمي ويزيد من حظوظه في بناء اكتساب آليات بناء المعارف وطرق التفكير والتحليل والاستنتاج من خلال حافز المجموعة وطاقتها الإيجابية، فهدف التعلم الأساسي هو دمج المتعلم في الوسط التعلمي وجعله يتفاعل معه وتفجير طاقاته الكامنة، ويؤكد الديب "على أن التعلم التعاوني له نتائج إيجابية نفسية واجتماعية بحيث ينمي الإحساس بالثقة بالنفس لدى التلاميذ وذلك من خلال العمل مع زملائه، وتأييدهم لآرائه في المواقف المختلفة، ويحقق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بنفسه وذاته، وزيادة الثقة في نفسه، كما يؤدي إلى تناقص التعصب للرأي، والذاتية وتقبل الاختلافات واكتساب الثقة بالنفس، ويطور إدراك

---

[1]- المرجع سابق ، ص29.

[2]- المرجع نفسه عائشة جاسم العلي، المعلم المتجدد، محاضرات في التعلم التعاوني،الكويت، 2013-2014، ص29.

[3]- المرجع نفسه، ص29.

[4]- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه و نظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، مصر، 2010، ص288.

الذات ايجابيا، وزيادة الحافز الذاتي نحو التعلم التعاوني أيضا أنه ينمي شعور التلميذ بالانتماء إلى الجماعة، ويغير كذلك من اتجاهات التلميذ نحو قدرته الذاتية"[1]، إن أهداف التعلم التعاوني ليست مضمونة لأن المتعلم وهو ضمن المجموعة لن يكون فاعلا فيها أو إيجابيا إلا إذا كان يملك الدافعية الذاتية والمهارات والمعارف التي تجعله يسهم في بناء الحوار أولا، وإدارة المناقشة وتنظيمها والاستماع للأقران ثانيا، من أجل بناء فكرة تعلمية تكون حلا للوضعية المشكلة التي وضعها فيهم المعلم والثقة بالنفس عند المتعلم لا تكون من خلال المجموعة بل هي عامل ينشأ مع المتعلم وقبله مع الفرد منذ صغره، حتى إن اعتزازه بنفسه هو فطرة في الإنسان يعمل المحيط عامة على زرعه فيه وليس جلسات تعلم أحيانا لا تكرس إلا التفوق للمتفوقين وتهمش آخرين.

إن إستراتيجية التعلم التعاوني تتضمن عدة أنماط واستراتيجيات أخرى صغرى محتواة فيها وهي:

1- إستراتيجية فكر-زاوج – شارك TPS**(Think-Pair-Share)**: "وهي إستراتيجية تعتمد على مهمة تعلمية محددة بدقة ترتبط مباشرة بهدف تعليمي محدد ومضبوط مع وقت كافٍ للتفكير**(مرحلة فكّر)** حيث يقوم المعلم بوضع المتعلمين في وضعية مشكلة ثم يطلب منهم أن يفكر كل واحد منهم وبشكل فردي في حلول لها مع ضبط زمن محدد لذلك وبعدها يستمع المعلم لتلك الحلول المقترحة، ثم تأتي بعدها إستراتيجية زاوج **(مرحلة المزاوجة)** حيث يناقش كل متعلم زميله المجاور له مباشرة أو الذي يقابله في ما يملكه من معارف قبلية أو بعدية حول المشكلة والحلول المناسبة لها ثم يقوم المتعلمان السابقان المتجاوران بمشاركة متعلمين آخرين أي زوج بزوج من المتعلمين ثم يندمج كل المتعلمين في حوار ومشاركة **(مرحلة المشاركة)** وتفكير جمعي وجماعي من أجل بناء حلول مناسبة للوضعية المشكلة المقترحة، وقد اقترح وطور هذه الإستراتيجية ليمان فرانك" **Lyman Frank** " سنة 1985"[2]، فهذه الإستراتيجية تضمن للمتعلمين دافعية واندماج أكبر في الفعل التعلمي من خلال التعزيز الجمعي للتفكير الجماعي مما يضمن حلولا فعلية لمشكلات المطروحة وتعتقد سماح أحمد أن هذه الإستراتيجية تحتوي على تنوع استراتيجي من خلال خطواتها المتتالية ففي مرحلة فَكِّرْ أو التَّفْكِير تدمج هذه الإستراتيجية إستراتيجية أخرى تخدمها هي

[1]- الديب محمد مصطفى، دراسات في أساليب التعلم التعاوني، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005، ص51.

[2]- جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1999، ص148.

العصف الذهني، أما في مرحلة زَاوِجْ أو المزَاوَجَةُ فتدمج إستراتيجية تعلم الأقران أما في المرحلة الأخيرة مرحلة شارك أو المشاركة فهي ما يمثل التعلم التعاوني"[1].

2- إستراتيجية الثلاثيات: وهي إستراتيجية تقوم على نظام ثلاثي حيث تحتوي كل مجموعة تعلمية على ثلاث متعلمين تسند لها مهمة محددة ودقيقة وهي تحليل مشكلة في زمن محدد جدا مع إعطاء الحلول، ثم يطلب بعد ذلك من كل ثلاث مجموعات أن تجتمع وأن تتشارك في إنتاجها ومعارفها والهدف هو بناء وإنتاج معارف جديدة عند المتعلمين"[2]، والقصد من تقسيم المجموعات إلى عدد أقل(ثلاثة في كل مجموعة) هو جعل المتعلمين أكثر فعالية من خلال العمل بسرعة وبوقت محدد ومضبوط ثم مشاركة الأفكار مع ثلاث مجموعات أخرى بهدف الخروج بحل مشترك وواحد يسهم في الأخير في بناء معارف جديدة عند المتعلمين كونه نقطة انطلاق ومرحلة أولى في بناء التعلمات.

إن إستراتيجية التعلم التعاوني لا تتناسب ووضعية كثير من المؤسسات التعليمية لأنها تئن تحت ضغط الاكتظاظ الذي هو الآخر عامل يؤدي إلى عدم القدرة على التحكم في توزيع المتعلمين وتوجيههم وتدريبهم والعمل معهم، وبالتالي عدم العمل بكفاءة وتحقيق أهداف المنهاج،هذا من جهة ومن جهة أخرى هناك عامل الزمن الذي قد يكون عامل سلبي لأن العمل في مجموعة يتطلب الكثير من الوقت والمناقشة والآراء المفتوحة وهو ما لا يملكه المعلم الموجه، فالزمن المخصص لكل نشاط محدود، ويوجد عامل آخر قد يؤثر على عمل المجموعة وهو عدم فاعلية فرد أو أفراد فيها مما ينعكس سلبا على عمل المجموعة كلها وتفكيرها وآرائها و حتى نشاطها، فالتعلم التعاوني برنامج مؤسس على أساس رؤى مثالية في التعليم والتعلم كعدد المتعلمين الذي لا يتجاوز 15 وغرفة صفية مجهزة بوسائل التعلم المختلفة والحديثة، إضافة إلى مجموعة متوازنة تتكون من متعلمين يتمتعون بمستوى عال من التفكير والقدرات والاستنتاج وكذا المناقشة والحوار بمعنى آخر مجموعة إيجابية لدى عناصرها كل عوامل النجاح حتى ينجح هذا النمط من التعلم.

وهناك إستراتيجية الصور المقطوعة أو التكاملية والتي تعرف أيضا بإستراتيجية" **Jigsaw** " وهي أحد أنماط التعلم التعاوني التي طورها" **Eliot Aronson** " وزملاءه في جامعة تكساس سنة 1971 وهي

[1]- سماح عبد الحميد سليمان أحمد، أثر استخدام إستراتيجية: فكر- زاوج-شارك في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السويس، مصر، 2007، ص59.

[2]- روجيرس قازفييه والطاهر العامري، وثيقة دليل المكون، اليونسكو، برنامج PARE2، باتنة، الجزائر، 2007، ص53، 54.

تشبه لعبة الأحجية أو التركيبات، ثم تبناها بعد ذلك" **Slavin** "وزملاءه وهي إستراتيجية يقسم فيها المتعلمون إلى مجموعات تتكون من 5 أو 6 أعضاء وكل متعلم في المجموعة يسند إليه تعلم جزء من المادة ثم تلتقي المجموعات كلها ويدرسون الموضوع فيما بينهم ويتشاركون في عملية التعلم من خلال الحوار والمناقشة الجماعية ويساعد كل واحد منهم الآخر في موضوع التعلم المقصود ثم يعود أعضاء المجموعات إلى مجموعاتهم فيعلم أعضاء المجموعة بعضهم البعض ما تعلموه أيضا"[1] وهناك الكثير من استراتيجيات التعلم التعاوني التي تؤسس لنمط تعليمي تعلمي غير تقليدي يسهم في الرفع من مردود المتعلمين والمدرسة عامة غيرها أنها متداخلة ضمن مجموعة من شروط التعلم الفعال الذي يمكن المتعلم من بناء معارفه بنفسه حقيقة بعيدا عن نمط التلقي السلبي للمعارف الذي يكَوِّنْ جيل من المتعلمين للمعارف الجامدة والنظرية التي ليس لها تطبيق فعلي في واقع التعلم.

إن هذه الإستراتيجية في التعلم تتطلب الكثير من الوقت الذي هو عامل مهم في بناء التعلمات ويجب ضبطه أولا لأن الزمن المخصص للأنشطة الصفية ضيق بالمقارنة مع كثافاتها،و هناك من المعلمين و من لا يستطيع التحكم في الزمن المخصص لكل حصة ونشاط نظرا لقلة خبرته أو لضعف تكوينه أو ربما لأن الزمن المخصص أصلا غير كاف وغير مكيف مع نمط الدروس والأنشطة فالمتعلم قد يحتاج لزمن طويل حتى يبني تعلماته ويجد حلول للوضعيات المشكلة التي تواجهه،وأيضا هذه الإستراتيجية فيها نوع من الاضطراب وعدم التنظيم لأن عملية بناء المعرفة تبدأ من نمط التعلم المختار والمناسب وفقا لنوعية المتعلم والصف المدَرّسْ ثم زمن التمدرس وحتى المكان الذي ينطلق منه هذا النمط من التعلم فكل ظروف التعلم وبيئته لها دور أساسي في عملية التعلم وفي ترسيخه وتحقيق أهداف المنهاج،فإذا كان هذا الأخير غير مؤسس– التعلم التعاوني– وغير مناسب فإن عملية التعلم وبناء المعرفة ستختل ويصبح المتعلم غير متوازن في بناء المعرفة وترسيخها.

المطلب الثالث – نظرية التعلم بالاكتشاف: يعد جيروم برونر" **Jerom Bruner** " من أبرز علماء النفس الذين بذلوا جهوداً ذات قيمة كبيرة في تطوير التدريس من خلال هذه النظرية التي" تشدد على التعليم الإكتشافي وهو ينظر إلى الاكتشاف بأنه العملية والطريقة التي يصل بها المتعلم إلى الحل وهي أهم

[1]– الديب محمد مصطفى،دراسات في أساليب التعلم التعاوني، ص208 .

عنده من الحل نفسه أو الناتج أو الوصول لمعلومة بعينها، لذا فهو يهتم بالعملية في حد ذاتها، ويتمثل الاكتشاف في طرق وأساليب الوصول إلى الحل وعليه تصبح العملية في النهاية قدرة عقلية تَنْتُجْ من التدريب على حل المشكلات، والتدريب على صياغة واختبار الفروض التي يمكن بتحقيقها الوصول إلى الحل الصحيح"[1]، فالتعلم بالاكتشاف يتأسس على رؤى وأفكار **جيروم** وهو معاكس للتعلم الشرحي والتوضيحي الذي تبنته المدرسة الكلاسيكية ويقوم –التعلم بالاكتشاف– على أساس أن كل فرد يتعلم من خلال اكتشافه لطاقاته التعلمية بالتفاعل مع محيطه والبيئة التي تحيط به لذلك لابد من إثرائها، ويقصد بالبيئة المحيطة به بيئة التعلم بصفة عامة وخاصة أقرانه من المتعلمين في الغرفة الصفية والتي يجب أن تكون مهيأة وأكثر إثراء حتى تساعد المتعلم على تنشيطه ثم تنمية واستثمار طاقاته التعلمية في اكتشاف حلول للمشكلات التي يضعه فيها المعلم البنائي،فهي إستراتيجية تمكن المتعلم من اكتشاف نفسه أولا ثم عالمه المحيط به ثانيا ثم أفكاره وقدراته من خلال صياغة وبناء أفكار جديدة عبر عمليات ّ هنية معقدة تتمثل في عمليات تفكيك وتحليل ودمج وإعادة تركيب وترتيب للأفكار والمعلومات والتعلمات الجديدة والقديمة، ويعرف برونير" **Bruner** " التعلم بالاكتشاف بأنه " إعادة تنظيم وتحويل البيانات والأدلة للوصول إلى ما وراء تلك البيانات والمعلومات المتاحة من معلومات وبيانات جديدة والهدف هو تنمية مهارات الاستقصاء والاكتشاف عند المتعلم بما يتيح له التفاعل الإيجابي مع بيئته الاجتماعية والفيزيقية ويهيأه للنمو العقلي"[2]،وتعمل إستراتيجية الاكتشاف على تفعيل دور المتعلم أكثر من خلال إثارة وتنبيه قدرات المتعلم لاكتشاف المعرفة والمحيط والبيئة أفضل، وهي عوامل تؤثر وبشكل مباشر في نموه العقلي بتفعيل مهارات واستراتيجيات التعرف والاختراق والتحليل لمختلف المعلومات والمعطيات التي تواجهه وإعادة توجيهها وتوظيفها في وضعيات أخرى سواء كانت تعلمية أو عملية،فعملية بناء المعرفة لا تكون بالتفاعل مع البيئة والوسط الذي يكون فيه المتعلم فقط ولا يكون في الغرفة الصفية أو خارجها فقط بل تكون حتى أثناء لقائه مع أقرانه أو في البيت حيث يوظف المتعلم تعلماته المختلفة للخروج من مشكلات وقع فيها.ويقدم برونر ثلاث استراتجيات للتعلم بالاكتشاف هي:

[1]– عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، المملكة العربية السعودية، 2005، ص85.

[2] – عفاف عثمان عثمان مصطفى ،استراتيجيات التدريس الفعال،ط1،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، افسكندرية، مصر، 2014، ص276.

1- إستراتيجية التعلم بالاكتشاف الموجه: وهي إستراتيجية يقدم فيها المعلم المشكلة للمتعلمين ثم يعمل على توجيه المتعلم مباشرة للمعلومات والمبادئ والتعميمات المراد تعلمها بنفسه من خلال طرح فكرة ما ثم دفعه لبذل جهد أكبر ونشاط متواصل من أجل الوصول إلى اكتشاف تعلمات ومفاهيم مضبوطة ودقيقة وكل ذلك بمرافقة وتوجيه المعلم الكافي والمناسب من خلال عملية التعزيز والتغذية الراجعة"[1]، فاستراتيجيات التعلم بالاكتشاف الموجه تعتمد على توجيه المعلم الكامل والدقيق وفي كل المراحل للمتعلم،وهذه الإستراتيجية تعمل على تفعيل التعلم الذاتي لبناء خبرات ومعارف مختلفة عبر آلية التعزيز كعامل قوي في تثبيت التعلمات وإنجاحها فهي قوة موجهة للمتعلم من أجل اكتشاف المفاهيم وتعلمها وتحقيق أهداف التعلم ثم يتدعم هذا العامل بعد ذّلك بالتغذية الراجعة مما يزيد في ترسيخ عملية التعلم أكثر.

2- إستراتيجية التعلم بالاكتشاف شبه الموجه: في هذه الإستراتيجية يقدم للمتعلم المشكلة مع بعض التوجيهات المحددة التي تيسير لهم اكتشاف المفاهيم والبنى المعرفية فالأداء والعمل وكل العمليات والنشاطات العقلية تكون له، فالمتعلمين غير مقيدين بحدود الأسئلة الكثيرة والتوجيهات.

3- إستراتيجية التعلم بالاكتشاف الحر: تهدف هذه الإستراتيجية إلى جعل المتعلم يتوصل إلى اكتشاف المعارف والمفاهيم بنفسه دون أدنى تدخل أو توجيه من المعلم بعد أن يطرح الموضوع أو المشكلة المراد حلها بشرط أن يتم عرض تلك المشكلة أو الموضوع بطريقة تستثير دافعية المتعلم وتجعله يفكر فيها ويبحث عن الحلول لها، فدور المعلم الوحيد هنا هو تيسير الموقف التعلمي في بدايته فقط،ويشير هندي إلى أن هذه الإستراتيجية "تتطلب إعادة تنظيم المعلومات المخزنة عند المتعلم وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل أي أن المتعلم يقوم بمعالجة المعلومات وتركيبها وتحويلها للوصول إلى الجديد"[2]، أي أن فعل التعلم يحدث من خلال إعادة استثمار لكل المعارف والمعلومات في موقف تعلمي جديد عبر تفكيك ثم إعادة تركيب وفرز ثم إعادة تنظيم وتحليل ثم إعادة تحويل ومعالجة كل التعلمات من أجل الوصول للجديد من المعارف والمعلومات والمهارات وقد أشار جابر إلى أنه و"بإجراء كل تلك العمليات(التفكيكية والتحليلية،التركيبية والتنظيمية) فإن المتعلم يمارس المستويات العليا من التفكير والتحليل والتركيب والتقييم،كما يمارس مهارات التفكير الناقد بعيدا عن الاسترجاع والتذكر اللذين طبعا

[1]- المرجع السابق، ص276.

[2]- محمد حماد هندي ، التعلم النشط، اهتمام تربوي قديم حديث، ص209، 210.

الممارسات التعليمية التقليدية"[1]، فالتعلم بالاكتشاف هو إستراتيجية هدفها تفعيل كل مهارات ومعارف المتعلم القبلية وحتى الآنية في حل المشكلات التي تواجهه سواء كانت في المدرسة أو خارجها.

إن هذه الإستراتيجية التي تهدف إلى تعليم مجموع البنى المفاهيمية لنشاط ما من خلال توجيه المتعلم إلى المراد تعلمه مباشرة عبر عرض المشكلة وتوجيه المتعلم ليكتشف هو بنفسه تلك المفاهيم تكون فاعلة وفعالة أكثر في النشاطات التعليمية التعلمية العلمية كالرياضيات والفيزياء والعلوم لأنها ترتبط بمفاهيم محسوسة تبنى وتكتشف من خلال الاحتكاك المباشر بالوسائل التعليمية والتجارب العلمية أما في ميدان تعليم اللغة العربية فإنها لن تكون صالحة غالبا لأن المفاهيم فيها مجردة تعتمد على التصور والنمو العقلي والمعرفي والإدراكي للمتعلم، ويؤكد ذلك دينيز" **Dienes**" حيث يقول "أن أطفال المدرسة الابتدائية ليسوا قادرين على تعلم مفاهيم الرياضيات مال لم يتعلموا بشكل نشط بوسائل تعليمية محسوسة باعتبارهم في مرحلة العمليات المحسوسة"[2].

المطلب الرابع – نظرية التعلم القائم على المعنى: بما أن المفاهيم العلمية المختلفة هي مدخل أساسي لفهم وإدراك مختلف جزئيات العلوم والمعارف، حرصت مناهج الجيل الثاني على تدريسها والتأكيد على التمكن منها بمختلف طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة من أجل جعل المعرفة بسيطة وسهلة الترسيخ "على المناهج التعليمية أن تتجاوز تخزين المعارف(الحفظ والاسترجاع فقط) إلى إعطاء الأفضلية للمفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادّة،التي تشكّل أسس التعلّمات وتيسر الانسجام العمودي للموادّ بما يلائم هذه المقاربة،إذ ينبغي أن تكون المعارف عاملا يسهم في تنمية الكفاءات، وربط الموادّ فيما بينها لفكّ عزلة بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربويّ واحد"[3] ومن النظريات التي أسست لطرائق تدريس تتلاءم وطبيعة المتعلم وحداثة المناهج والبرامج نظرية **دافيد أوزيبل" David Ausubel "** التي تقوم على التعلم القائم على المعنى وتعتمد الخرائط المفاهيمية (هي رسوم تخطيطية توضيحية) في تعليم وتعلم المفاهيم حيث" يعتقد **أوزيبل" Ausubel "** أن دور المدرسة يتمثل في تحديد المعلومات والمعارف المنظمة ودور المعلم هو تمكين الطالب من إدراكها وفهم معانيها وتمكينه من استخدامها وتوظيفها، وأوضح أن التعلم ذا المعنى يتم إذا حاول المتعلم أن يربط المعلومات التي لديه في بنيته المعرفية، بمعنى أنه عندما يرتبط المفهوم والمعلومة الجديدة في البنية المعرفية للفرد بالمفاهيم والمعلومات الموجودة فعلا بها فإنه يتكون نتيجة هذا الارتباط معرفة جديدة نتيجة للتفاعل بين التعلم السابق والحالي حيث أن عملية

[1]– جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، ص272 .

[2] – الشهراني سعود بن عايض بن سعيد، أثر استخدام قطع دينز في تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 2002،ص14.

[3]– ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، البرامج الدراسية للطور الأول من التعليم الابتدائي، 2016، ص5.

الارتباط والإضافة لا تتم بطريقة إجبارية، أما استذكار أواستظهار المعلومات الجديدة فقط فيتم عن طريق التعلم بالاستقبال المبني على الحفظ ولا يتم ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات التي لدى المتعلم"[1].

إن نظرية **التعلم القائم على المعنى** تعتمد على تفعيل المعارف القبلية أو السابقة عند المتعلم وجعلها قاعدة لبناء تعلمات ومعارف جديدة من خلال دمجها مع التعلمات أو المعارف الآنية أو الحالية وتحليلها وإعادة تركيبها لاكتشاف حلول للمشكلات التي يضعه فيها المعلم ،ويشير **حسانين** "إلى أن هذه النظرية مهمة لأنها تفسر كيفية التعلم،خاصة تعلم المنطوق والمقروء، كما تبين أن كل نشاط تعليمي له بنية تنظيمية تميزه عن غيره من الأنشطة الأخرى وفي كل بنية تكون المفاهيم والأفكار والمعارف الأكثر شمولا و عمومية في الأعلى ثم تتدرج تحتها المفاهيم والأفكار الأخرى الأقل شمولية و عمومية ثم بعد ذلك تأتي المعلومات التفصيلية الدقيقة"[2].

إن **دافيد أوزيبل** " **Ausubel**" من خلال نظريته قد بين أن البنية المعرفية للأنشطة الدراسية تبنى في ذهن المتعلم من خلال التدرج في المفاهيم من الأعم إلى العام ومن الشامل إلى الأقل شمولية ومن الأصعب إلى الصعب ومن الكل إلى الجزء وهكذا وبالتالي فهناك شبكة علائقية بين بنية معالجة المعلومات في كل نشاط تعلمي وبين البنية المعرفية التي تتكون في عقل المتعلمين، ويفترض كذلك **دافيد أوزيبل** أن التعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تنظم بها المعرفة في عقل المتعلم، حيث يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية و يربطها بالمعرفة و الخبرات التي سبق اكتسابها و بهذه الكيفية تأخذ المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة معنى خاص لديه.

كما يشير **حسانين** (2012) إلى أن **دافيد أوزيبل** " **Ausubel**" قد حدد المتغيرات التي تؤمن التعلم القائم على المعنى فهي نوعان:متغيرات البناء المعرفي ,هذا البناء المعرفي الذي هو عبارة عن إطار يتضمن مجموعة من الحقائق و المفاهيم والتعميمات و الذي يعتبر الأساس للعلاقات و تعلم المعلومات الجديدة إذا توفر له عامل التميز وعامل الثبات.أما عن النوع الثاني من المتغيرات فهي المتغيرات الاجتماعية و التي ترتبط أولا بمتغير الدافعية و الذي يلعب دورا هاما في نظرية التعلم القائم على المعنى، ويرتبط متغير الدافعية بوجود حاجة المتعلم إلى المعرفة و حاجته إلى الفهم و حاجته إلى حل مشكلة,ما يخلق التفاعل بين الفرد و العمل و بالتالي إدراك متطلبات العمل كذلك الى تقدير الذات الذي يحمله المتعلم عن نفسه أي الصورة

[1]– عبد السلام مصطفى عبد السلام، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001، ص8.

[2] -عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم، نظريات عملية–قدرات عقلية، ص25.

التي يكونها المتعلم عن نفسه من خلال نظرة الآخرين له و التي يسعى إلى الحفاظ عليها من خلال المثابرة و الاجتهاد، ما يضمن له أو يشبع لديه الشعور بالانتماء و القبول و الأهمية.

أما عن المتغير الاجتماعي الثاني فهو الممارسة التي تعمل على تأكيد المعاني الجديدة المتعلمَة ويساعد على تذكرها كما ترفع من درجة استجابة المتعلم لنفس المادة في المحاولات التالية وتعويض النسيان الذي قد يحدث بين الممارسات و أخيرا تساعد الممارسة على تذكر و تعلم المادة المتعلمة الجديدة و المرتبطة بالمادة السابقة أو المعارف القبلية.

ولعل إستراتيجية الخريطة المفاهيمية هي تطبيق إجرائي يجسد نظرية **أوزيبل" Ausubel** " التي قام بتطويرها **نوفاك" Novak** "في جامعة كورنيل سنة سبعين تسع ماءة وألف، حيث " تحدد أولا المفاهيم الرئيسية للمادة الدراسية ثم تعرض المفاهيم الرئيسية و الفرعية المرتبطة بالمفهوم الأساسي في شكل هرمي متسلسل من المعقد إلى البسيط أو من العام إلى الخاص والذي تتفرع منه أحداث أو أمثلة ثم تربط مفاهيم الخريطة بكلمات ربط ملائمة و دقيقة تبين نوع العلاقة بين مفاهيمها وتصنف خريطة المفاهيم بحسب أشكالها إلى خرائط مفاهيم هرمية، مجمعة أومتسلسلة"[1]، فالخرائط المفاهيمية تمثل إستراتيجية في التدريس تعتمد على الرسومات والمخططات البسيطة ونمط الاختصار من أجل تعلم بسيط وسهل، وفيها تتدرج المفاهيم والمعارف من المعقد إلى البسيط ومن العام إلى الخاص وهكذا ويتم التواصل من خلالها جيدا مع المتعلمين الذين ألفوا الطرائق النمطية الكلاسيكية في التعليم والتعلم واعتادوا عليها فتكون الاستجابات من خلالها نمطية أيضا ولا تلقى الاهتمام الخاص الذي يحقق الأهداف التعليمية التعلمية بنسبة كبيرة أما إستراتيجية الخرائط المفاهيمية فهي مناسبة لأنها بسيطة وسهلة ومختصرة وتحقق الأهداف مباشرة.

المبحث الثالث– التأصيل الإبستيمولوجي لمناهج الجيل الثاني: إن الباحث في حفريات مناهج الجيل الثاني وخلفياتها المعرفية يجد أنها قائمة أولا على إستراتيجية حل المشكلات ومبنية على مقاربتين أساسيتين هما المقاربة النسقية والمقاربة بالكفايات:

المطلب الأول– المقاربة بالكفايات: وهي المقاربة المستوحاة من البنائية والبنائية الاجتماعية (نظرية للتعلم ظهرت في أواخر القرن العشرين مع بياجيه "**Piaget**"و فيجوتسكي " **Vygotsky** " والتي تقدم رؤية

[1]- دليل الإستراتيجيات النشطة، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص7.

جديدة للمعرفة، وكيفية وصول المتعلم لها،كما أنها تصف كيفية التعلم وطبيعته، وقد قامت على جملة من المبادئ ،ارتكزت عليها مناهج الجيل الثاني فيما بعد و تتمثل في:

1- التعلم عملية بناء داخل المتعلم: من خلال التفاعل مع الآخرين والمعرفة يبنيها الفرد،وقد ظهرت فلسفتها هذه من خلال ملاحظة "بناء المعرفة عند الأطفال في السياق الطبيعي وكيفية تعلمهم وتفاعلهم بأشكال مختلفة مع ما ومن حولهم،فالمتعلم يبني كل معارفه داخل ذهنه"[1]، فالتعلم عملية داخلية لا خارجية سيهم الوسط حول المتعلم من خلال التفاعل في بنائها، فبياجيه ينكر عملية البناء من الخارج للمعرفة فهي خاصة بالفرد وليست عامة مشتركة،وبحسب كل من إيجان وكوشاك **" Kauchak " et" Eggen "** فإن المتعلم يبني بنفسه فهمه الخاص عن العالم من حوله بدلا من أخذ هذا الفهم عن الآخرين"[2]، وهذا الطرح ظهر قديما مع العالم الإيطالي جيام باتيس فيكو **" Giambattissa vico "** الذي رأى أن الإنسان لا يعرف إلا ما يقوم ببنائه بنفسه، وأن ذهنه هو من يقوم ببناء معرفته الخاصة.

إن المعرفة في مناهج الجيل الثاني لا تكتسب عن طريق تلقينها من قبل المعلم، "فالمتعلم هو من يبني معرفته الخاصة به فيها من خلال آليات التفكير والتحليل والنقد وإبداء الرأي والمشاركة الفاعلة في البحث عن حلول للمشكلات التي تواجهه، باعتبار التعلم هو عملية ذهنية مبنية على التفكير والتفاعل في وضعيات ذات دلالة، مما يتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعته الصفية وبين أقرانه فيتعود على المشاركة الفعالة والإيجابية ويلغي التلقي السلبي"[3].

وحقيقة هذه الرؤية، قديمة قدم بحث الإنسان عن الحقيقة وماهيتها، فقد رأى الفلاسفة أن الحقيقة شيء أو موضوع خارجي منفصل ومستقل عن الإنسان يُكتشف ثم يتعلمه الفرد من خلال اللغة، والتعليم وفق هذه النظرة هو الإخبار عن هذا الشيء أو الموضوع، وهذا الرأي الأول، أما الرأي الثاني الذي ذهب الفلاسفة إليه فهو أن الحقيقة يوجدها الأفراد وينشئونها عن طريق توظيف حواسهم وتفكيرهم وتأملهم في الأشياء، فالتعلم من هنا ذاتي لا يكون من قبل الآخرين وهو ما تبنته مناهج الجيل الثاني في التعلم ضمن مبادئ النظرية البنائية، يقول: **"إرنست فون غلاسرفلد " Ernst von glasersfeld** " لا يبدأ اهتمام المعلم الحقيقي بالكشف عما يدور في عقول طلبته،إلا بعد أن يكف عن التعامل مع المعرفة وكأنها سلعة

[1]-Freiberg,j,& Driscoll ,a.2000, Universal teaching Strategies, Boston: Allyn and bacon, p25.

[2] - Eggen,P.& Kauchak,D. 2009, Educational Psychology : Windows on Classroums. Prentice Hall, p63.

[3]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائي، 2016، ص7.

تعطى للطلبة"[1]، وقد أيد كانط في كتابه "نقد العقل الخالص"هذا الرأي عندما أشار إلى أن العقل الإنساني يستطيع أن يفهم فقط ما أنتجه هو بنفسه ووفقا لما خطط له.

وتستمد النظرية البنائية مبدأها في التدريس من الرأي الثاني للفلاسفة، وبما أن التعلم هو بحث عن الحقيقة فيجب على المتعلم أن يكتشفها بنفسها من خلال تفاعله مع محيطه ومع من يتعامل معهم في وسطه،فتترسخ تلك المعرفة وتبقى في الذهن لأنها ليست مكتسبة بل منتجة.

إذا كانت مناهج الجيل الثاني تقوم على استراتيجيات التعلم وليس التعليم وتحث بل تؤكد على أنه يجب أن ينتج المتعلم معرفته الخاصة داخليا من خلال التفاعل مع الوسط ومع الآخرين فلا بد من توافر وسط أسري ومدرسي مهيأ ومناسب يشجع المتعلم على اكتساب آليات التحليل والمناقشة والإبداع، وهذا ما يصعب تحققه داخل بعض المدارس بسبب عدم توافر بيئة التدريس المناسبة التي تفترض ذلك، وأيضا عدم فهم بعض المعلمين لإستراتيجيات التدريس في هذه المناهج نتيجة ضعف التكوين من جهة وتسارع رؤى الإصلاحات من جهة ثانية، وتغيير المناهج في كل مرة بالإضافة إلى احتفاظ بعض المعلمين بالممارسات التقليدية التي لا تزال متجذرة في أذهانهم.

2- المعرفة عند المتعلم تتأثر بقيم الناس وبثقافتهم"[2]، فالمكون الثقافي والمعطى القيمي مهمان جدا لأنهما يؤسسان لمشروع مجتمعي يحدد توجهات الأفراد و فعلهم التعلمي من خلال العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وهذا المبدأ يشكل أحد أهم المحاور التي قامت عليها مناهج الجيل الثاني، والتي تهيكلت في أربع محاور كبرى أهمها المحور القيمي الذي يركز على قيم الهوية والقيم الثقافية، فمناهج الجيل الثاني جاءت لتعزيز ترسيخ القيم في الفرد من خلال سلوكاته التعلمية، "فمهمة المدرسة الأساسية هي تربية المتعلمين على القيم الروحية والأخلاقية والدينية للمجتمع الجزائري وكذا قواعد الحياة فيه بالتعاون مع الأسرة التي تعتبر الخلية الأولى في نسيجه"[3]، فالمدرسة تبقى هي المنهل الذي يغذي الأفراد بكل القيم التي تحفظ للمجتمع هويته ووجوده وخصوصيته من خلال المناهج الدراسية المختلفة عن طريق تفاعل المتعلم مع محيطه المباشر الذي يمثل أسرته وأقرانه في الصف، أو الغير المباشر الذي يمثل المجتمع ككل، وعلى الفاعلين في المجتمع أن يعملوا

[1]- يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، 2013، ص541.

[2]-Brown,D,Prinsipales of Language learning and Teaching, Longman,San Fransisco,2000,p178.

[3]- النشرة الرسمية لوزارة التربية، وزارة التربية الوطنية: ع 586، ماي، 2016، ص5 .

من أجل تحقيق التكامل بين تلك القيم في الأسرة ومحيط التعامل، وكذلك عبر الأفكار السليمة التي توجه الناشئة لما هو أصلح وأفضل.

إن عملية التعلم عملية معقدة أرضيتها الأساسية هي قيم الفرد التي يأخذها عن أسرته أو من مجتمعه وأي اختلال في تلك القيم فسيكون ناتج التعلم مشوه ومضطرب، فالقيم هي من تحفظ التوازن بين المعرفة وصاحبها، وما نراه اليوم من ضعف في التعلم والتكوين عند المتعلم ناتج عن اختلال في عنصر القيم، فصحيح أن مناهج الجيل الثاني في ظاهرها جاءت لتعزيز دور القيم ولكن يبقى ذلك نظريا، لأنه على المستوى العملي القيم فيها غيرة معززة حقيقة، لأن هذه الأخيرة – مناهج الجيل الثاني- تهتم بالجانب المعرفي الإجرائي للمتعلم أكثر من غيره .

3- المتعلم هو مركز عملية التعلم: فالنظرية البنائية الاجتماعية ترى أن المعلومات الخام التي يتلقاها المتعلم،ليست تعلما، بل "التعلم هو ما يتم لهذه المعلومات داخل المتعلم نفسه، أي عملية بناء المعاني منها، وبهذا يكون التعلم الحقيقي هو عملية التعقل والتفهم لتلك المعلومات وليس فقط استقبالها وتخزينها"[1].

ومن هذا المبدأ تبني مناهج الجيل الثاني فلسفتها التعليمية التعلمية القائمة على أن "التعلم الحقيقي هو ما يكتسبه المتعلم من معرفة يسهم هو في بنائها بناء على مجموعة من ردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة وعن طريق تفاعل عناصر المعرفة مع العوامل الفاعلة في تكوينها سواء كان في المدرسة أو خارجها، وتلك المعرفة هي التي تترسخ في ذهنه و يوظفها في حل مشكلاته"[2]، فالتعلم الحديث يقتضي أن يشارك المتعلم في العملية التعلمية بتفاعله مع بيئة التعلم، وبإبداء رأيه في ما يقدمه المعلم له،والذي يبقى دوره يقتصر على الملاحظة والتوجيه فقط، فالتلقي السلبي الذي يتبناه المتعلم لا يسهم في ترسيخ التعلمات ولا في بنائها.

إن مركزية المتعلم لا تنمي ولا تبني فعل التعلم لوحدها ولا تجعله فاعلا حقيقيا فيها،بل المطلوب هو تخلي الفاعلين في المؤسسة المجتمعية والمدرسية عن فعل التلقين الذي لا يزال عامل أساسي في تعليم وتعلم الأفراد بسبب غياب روح التجديد والتخطيط الفعال للتعلمات إضافة إلى مشكل كثافة المنهاج الذي

[1]- العبد الكريم راشد بن حسين، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، 2011، ص13.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائي، ص7 .

يفرض منطق الكم على الكيف، فأصبح بالتالي هم المعلم في أحايين كثيرة هو إنهاءه وربح الوقت ولو على حساب أساسيات التعلم الأخرى.

4- تمثل عملية الوصول إلى المعرفة عملية: "تكيف قائمة على خبرة المتعلم، ولا يتلقاها تلقيا سلبيا من البيئة الخارجية "[1]، فالمعرفة تبنى من خلال فعلي التكيف والتفاعل مع الخبرة والبيئة الخارجية عبر مفهوم الهدم، التركيب، ثم إعادة البناء.

وترتكز مناهج الجيل الثاني من هذا المنطلق على "نظام الوضعيات المستنبطة من الحياة الاجتماعية التي يستلزم حلها عودة المتعلم إلى خبرته التعلمية السابقة وتوظيفها للخروج بحل لتلك الوضعيات"[2]، فمن أجل بناء معرفة جديدة فإن توظيف هذه الإستراتيجية هدفه تعويد الفرد على الاستفادة من مكتسباته وخبراته وتوظيفها في حياته للتكيف مع الظروف التي تحيط به،لأن المتعلم عندما يستدعي خبراته السابقة مع معرفته الآنية ينتج معرفة جديدة تسهم في ترقية فكره وتنشيط ذهنه فتشعره أنه إيجابي، فيحفز ذلك ضميره التعلمي للعطاء والاجتهاد أكثر.

إن اعتماد مناهج الجيل الثاني على إستراتجية نظام الوضعيات فقط في التعلم لا يؤسس لتعلم فعال،بل التعلم الفعال هو الترجمة الحقيقية للمكتسبات في الواقع وهذا التصور مجرد تفكير تنظيري غير موجود فعلا، لأن إستراتيجية نظام الوضعيات في التعلم تفترض مكتسبات قبلية كمية قد لا توجد بسبب ظروف معينة ترتبط بالبيئة المدرسية وظروف المتعلم والتكوين عامة.

5- مبدأ اختلال التوازن المعرفي عند المتعلم"[3] ، ويعتبر هذا المبدأ من أهم مبادئ النظرية البنائية عند بياجيه **" Piaget "**وقد اعتمدت عليه مناهج الجيل الثاني في الوضعيات التعلمية" لأنها لا تركز على المحتويات والمسارات فحسب،بل تعمل على تجنيدها الوجيه والمدمج في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال عقدة الوضعيات المقترحة على التلاميذ كسند تعلمي...فهي ترى أن التعلم لا يكون في تكديس المعارف من مختلف المواد بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي أنها تجعل المعارف حية"[4]، فما يعرف بمصطلح الوضعية المشكلة يشكل مبدأ اختلال حيث يوضع المتعلم في موقف أو حالة من التناقض المعرفي بين ما يطرح عليه وبين معرفته في وضعية تعلمية ما من أجل فحص أفكاره واستدعاء

---

[1]- قطامي يوسف، النظرية المعرفية في التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، 2013، ص542.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائي، 2016، ص7.

[3]- المصدر السابق، ص545.

[4]- المصدر نفسه، ص7.

المكتسبات القبلية وتوظيفها لإيجاد حلول والخروج من ذلك التناقض بمعرفة جديدة، وهكذا يحدث فعل التعلم أو التعلم الفاعل،فقد افترض **فيجوتسكي" Vigotsky** "أن عقل الطفل ينمو حينما يتم مواجهته بخبرات جديدة ومحيرة فيقوم بنشاط ذهني لحل هذه التناقضات، فيبني بذلك معان جديدة جراء ما يقوم به، ويقوم في هذه الحالة بربط المعرفة القديمة لديه بالمعرفة الجديدة ضمن سياقات اجتماعية"[1].

إن المتعلم من خلال الوضعية المشكلة يكون في وضعية أو حالة حيرة بحيث تشكل له تحد عليه أن يفكر ويحلل ويستدعي خبراته السابقة للخروج بحل ونتيجة لما هو فيه، فالتحدي الذي يخلقه المعلم البنائي هو من أهم مبادئ التعلم عند كين وكين "**Caine and caine** " فهو يسهم في تطوير التفكير والمعرفة فيصل المتعلم بعد حالة اختلال التوازن إلى حالة التوازن، لأنه مع خبرات المتعلم السابقة تنمو خبرات جديدة وتتراكم لتولد المعرفة عنده بعد ذلك، وتلك المعرفة ليست عذراء فهي تُعدل وتُنظم وتتطور باستمرار من خلال مراحل التعلم المختلفة، بل من خلال تفاعل الفرد مع الحياة عامة.

إن مبدأ اختلال التوازن الذي تصنعه الوضعية المشكلة عند المتعلمين يفترض وجود مكتسبات قبلية فعالة عند المتعلم من أجل بناء معرفة جديدة تسهم في تعلمه وتنمية أفكاره، و لكن هذه الرؤيا غير صالحة أحيانا لأنه عند متعلمي الطور الأول في الابتدائي- السنة أولى والسنة الثانية ابتدائي- مثلا المتعلم لا يملك مكتسبات حقيقية وفعالة لاستثمارها في الخروج من حالة اللاتوازن إلى حالة التوازن فهو لا يزال في مرحلة التعلم بالمحاكاة والتكرار، فكيف تكون له تلك المكتسبات القبلية التي تفترضها إستراتيجية الوضعية المشكلة ؟

لقد اعتمدت المناهج الجديدة- مناهج الجيل الثاني- على مبادئ النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية كفلسفة ورؤيا جديدة طموحة لتجويد مردود المدرسة الجزائرية في مقاربة شاملة من أجل تغيير زاوية النظر والانتقال من مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلم ومن لأهداف إلى الكفاءات ومن تخزين المعرفة إلى إدماجها في الواقع، فهي تسعى لتكون أكثر شمولية ووضوح وعمق، وبالتالي تكون في نتائجها أفضل.

المطلب الثاني- المقاربة النسقية في مناهج الجيل الثاني: وهي المقاربة الثانية التي استندت عليها مناهج الجيل الثاني حيث" ترتكز في مستوى التدخّل المنهجي على هيكلة ودرجة من النسقية على مستوى تصوّر التفاعلات بين مخطّطات التعلّم التي تتطلّب درجة أعلى من الانسجام وقابلية التطبيق، ألا وهو المنهاج، وبذلك، فإنّ الإطار المنهجي الجديد أي النسقي يتعدّى مجرّد إطار تعليمي ضيّق وغير عملي، وذلك

[1]- قطامي يوسف، نماذج التدريس، ط1، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع الأردن، 2011، ص232 .

بالتكفّل الناجع بالفرضيات والممارسات التي يستوجبها مدخل المناهج بالكفاءات (وهو ليس مسعى معرفيّا فحسب، بل بنيويّ اجتماعي على وجه الخصوص"[1])، والمقاربة النسقية اتجاه في البحث " نشأ في بداية الخمسينات في الو. م.أ واهتم بمجال البيولوجيات وعلم البيئة،الاقتصاد وتسيير المؤسسات وغيرها وقد عرفت أكثر وطبقت في فرنسا خلال السبعينيات،وعرفها كل من:**س جوليي** و أ. **أوميغوي"C.Juliers" & "O.Amiguet** " أنها نموذج من الفكر والإجراء"[2]، وحتى تُحَقِّقْ هذه المناهج– مناهج الجيل الثاني– المقاربة النسقية فهي تستند في تكوينها على مبادئ النسق الآتية:

– **مبدأ الكلية** : حسب المقاربة النسقية يتحقق هذا المبدأ من خلال التفاعلات العديدة للعناصر في ما بينها في إطار سياق وبنية محددة فتفاعل وديناميكية عناصر المناهج مع بعضها: المضامين والمحتويات، الأهداف والغايات، إستراتيجيات التعليم والتعلم، طرائق التقويم تضمن تحقق هذا المبدأ.

– **مبدأ التغذية الراجعة:** يعد مبدأ التغذية الراجعة من أهم مبادئ المقاربة النسقية وهو في الوقت نفسه مكون رئيسي من مكونات الفعل التعليمي التعلمي يركز على ردود فعل المتعلمين عبر شبكة من التفاعلات في إطار تحقيق الأهداف، فإذا كانت ردود الأفعال سلبية من خلال معايير التقويم، فعندها يقوم المعلم بتغذية راجعة تضمن تعلم فعال يحقق الأهداف.

– **مبدأ المحافظة على الإتزان** : هذا المبدأ هو مركز المقاربة النسقية لأنه من يضمن كليتها وتفاعل عناصرها ووجودها، فالاتزان الداخلي للعناصر هو النواة التي تحيا به المقاربة ويؤسس لتعايشها، فمناهج الجيل الثاني تحافظ على توازنها من خلال تلك المقاربة الشاملة التي تعتمد مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفايات الشاملة تحقيقا للملمح العام للتخرج.

– **مبدأ تساوي الغايات :** بمعنى أن البنية هي التي تحدد النتائج من خلال التنسيق المنهجي وتوحيد الرؤية على قاعدة معرفية واحدة، ومناهج الجيل الثاني انطلاقا من هذا تسعى ومن خلال البنية النسقية لتحقيق أهداف وغايات موحدة من خلال ملمح التخرج الشامل في شكل قيم، كفاءيت، مهارات ومعارف.

[1] - اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المشروع الأولي لمنهاج التعليم الابتدائي، مشروع خاص بالتكوين للمعنيين بالتكوين، أفريل– ماي 2015، ص9.

[2]- Amiguet Olivier et Julier ClaudeL :L'intervention Systémique dans le travail social, reperes épistémologiques, éthique et méthodologiques. Les éditions I.E.S, Geneve, P,14.

إن مبادئ مناهج الجيل الثاني التي تصنعها المقاربة النسقية والبنائية الاجتماعية، تفترض تحقيق الملمح الشامل من خلال تحقق مجموع الكفايات العرضية والكفاية المعرفية مع تكوين لشخصية المتعلم عامة والتي تبقى على المستوى الإجرائي غير موجودة و غير مفعلة لأن تحقيق تلك المبادئ يتطلب تحقق أهداف المناهج .

إن تطوير المناهج الدراسية وتحيينها من أهم متطلبات الحداثة في المنظومة التربوية قصد الانتقال إلى نظام تعليمي أفضل وأجود وهذا يعني" التغيير الكيفي المقصود والمنظم الذي يحدثه المختصون في جميع مكونات المنهاج والذي يؤدي إلى تحديثه ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي"[1]، وعليه فمناهج الجيل الثاني اعتمدت على هذه الرؤيا من خلال مبادئ المقاربة النسقية والبنيوية الاجتماعية كأحد أهم مرجعيات التطوير من أجل حيوية أكثر في العملية التعليمية التعلمية وترقية المنظومة التربوية بما يتناسب وتطلعات المدرسة الجزائرية التي تسعى لتحديث فكرها ومعارفها واستراتيجياتها في القرن الواحد والعشرين.

المطلب الثالث: مفاهيم وأصول مناهج الجيل الثاني.

تتجسد في مناهج الجيل الثاني المقاربة النسقية من خلال الأنساق المكونة للمنهاج المتفاعلة مع بعضها والمترابطة حسب الأطوار والمستويات والأنشطة التعليمية، وكذلك حسب المحتويات والأهداف أو ما يسمى ملمح التخرج العام والكفاية الشاملة، فتحقيق الشمولية في تكوين الفرد المتعلم وإكسابه القيم والمعارف والكفاءات اللازمة بالإضافة إلى إدماج مكتسباته ومعارفه، موارده في وضعيات مشكلة من أجل الخروج بحلول لها، يُعَوِّدُ الفرد على التفكير والعمل وتفعيل تعلماته في حياته اليومية وفي واقعه الفعلي، ترتكز هذه المقاربة على جملة من المفاهيم كمفهوم **النسق** الذي يعرفه **جويل دو روزناي"de Rosnay Joël"** أنه"مجموعة عناصر في تفاعل ديناميكي، منتظمة حسب الهدف"[2]، فالنسق حسب جويل دوروزناي إذن هو ذلك الانتظام التفاعلي للعناصر حسب هدف معين، وتنظر الدراسات البنيوية إليه – النسق– على أنه"مجموعة من العناصر المتفاعلة في ما بينها"[3].

---

[1]– جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، 2021، ص392–393.

[2]– بن ناصر وهيبة، قراءة نسقية للتدخل الطبي الإستعجالي (دراسة ميدانية بالمستشفى الجامعي بوهران)، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في دراسة الجماعات والمؤسسات، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، السنة الدراسية 2011–2012، ص38.

[3]– أحمد بو حسن، العرب وتاريخ الأدب، ط1، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، 2003، ص32 .

فالنسق هو الترابط الذي يجمع مجموعة من العناصر المتفاعلة في ما بينها من أجل تحقيق غاية ما،ووفق هذا المفهوم اعْتُبِرَتْ "مناهج الجيل الثاني بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح في علاقة الأهداف بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم"[1].

لقد بنيت مناهج الجيل الثاني لتكون منظومة وبنية متكاملة ومترابطة، تتفاعل فيها المضامين والمحتويات مع الأهداف والغايات المحددة وطرائق التدريس المعتمدة على المقاربة بالكفايات وحل المشكلات مع نظام التقويم المبني على ضبط المعلومات وتعديلها وتوجيهها، فكل تلك المكونات التي تدخل في تشكيلها والتفاعلات التي تحكمها في سياق تحقيق غاياتها وأهدافها انطلاقا من الطور الأول ثم الثاني إلى كل مستويات المنظومة التربوية، تحقق الشمولية والرؤية الكلية فيها،أو ما يسمى المقاربة النسقية.

إن مفهوم النسق في مناهج الجيل الثاني استثمار لرؤيا الشمولية التي لا يصنعها المنهاج في مستواه التنظيري، فجدليته ومضمراته لا تنكشف إلى في المستوى التطبيقي التنفيذي من قبل المعلم الذي يحقق ذلك من خلال نظام تكويني وجهاز معرفي ومفاهيمي دقيق يتيح النجاح للمنهاج أثناء تنفيذه.

إضافة إلى مفهوم النسق هناك مفاهيم عديدة بنيت عليها هذه المقاربة كمفهومي **العلاقة والتفاعل** وهما مفهومان يفسران الأحداث والظواهر،ومفهوم التفاعل فيها هو ما يخلق هذه البنيوية والنسقية وهو حسب معجم لاروس Larousse "مجموعة من التأثيرات بين عناصر النسق والتي تمثل بنية التنظيم..."[2]، ولقد أخذت مناهج الجيل الثاني هذا المصطلح، – مصطلح التفاعل– لتجعله محورا في عملية التعليم والتعلم،الذي يمثل ذلك التفاعل بين المتعلم والمعرفة من جهة وبينه وبين المعلم من جهة أخرى، فحتى يتحقق النسق يجب أن يكون هناك ترابط بين المنهاج وبين المتعلم والمعلم معا وبيئة التعلم ككل،فمناهج الجيل الثاني تحقق هذا المبدأ من خلال ترابط عناصرها، أما مفهوم **العلاقة** فيعبر عنه **س منيوشن S. Minuchin**" مؤسس المقاربة البنيوية "بأنها والتفاعل بمثابة المصدر الأساسي لتوضيح بنية النسق،معتبرا العلاقات بعدا أساسيا في الشبكة"[3].

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائي، ص5 .

[2]- Larousse, le grande dictionnaire de la psychologie, Les presses Mame, Tours,1999, p483.

[3]- Minuchin Salvador:Familles en thérapie, M. Du Renquet et M Wajeman (traduit par). Relations collection, ERES:1999, P159.

إن هذين المفهومان أبرز ما يميز مناهج الجيل الثاني من حيث وحدات المنهاج المختلفة، فهي تتفاعل و تتعالق لتشكل وحدة شاملة، في إطار المقاربة النسقية من أجل أن تكون العملية التعليمية التعلمية منسجمة مترابطة تحقق ملمح التخرج العام بعد ذلك.

إذا كان مفهوما النسق: **العلاقة والتفاعل** هما ما يميزان مناهج الجيل الثاني في تصوره على المستوى العام والنظري،فإنه عند مساءلة المنهاج على المستوى الإجرائي نجد أنه غير مترابط بما أنه لا يؤسس لكفاءات فعلية في الواقع، فالمتعلم يكتسب أو يبني المعارف التي تبقى في الذهن دون ترجمتها على شكل إبداعات أو مخرجات حقيقية تثبت تحقق تلك الكفاءات.

إضافة إلى المفهومين الأساسيين هناك مفاهيم أخرى شكلت المقاربة النسقية،استندت عليها مناهج الجيل الثاني لتحقق كينونتها وتوجهاتها وفلسفتها التعليمية التعلمية وهي تتمثل في:

1– الهدف: تسعى المناهج الجديدة، مناهج الجيل الثاني لتحقيق الجودة في المدرسة الجزائرية لذلك وضعت مجموعة من الأهداف حتى تحققها عبر مسار التعلم من خلال كل المستويات، سواء كانت قيم أو كفاءات أو مهارات أو معارف، لذلك اعتمدت "التعلمات المبنية على أساس المادة والنسقية في آن واحد قصد إدراج وتنمية الكفاءات العرضية"[1].

2– الضبط: لقد بنيت مناهج الجيل الثاني لتكون وحدة شاملة تتميز بالضبط من خلال عنصري التعالق والتفاعل لتحقيق الأهداف الموضوعة، فدون هذا المفهوم لا تتشكل البنية التي تضم وحدات المنهاج وتعزز وجوده وفاعليته ونجاحه.

3– الرؤية الشاملة: تسعى المناهج الجديدة لتحقيق رؤيا شاملة من خلال "تحديد ملامح التخرج وتفصيلها من المستوى الشامل إلى المستوى السنوي الذي يمكننا من اجتناب تكديس البرامج السنوية، ويجعلها أكثر تناسقا وتنظيما وتكاملا، فيتحقّق الانسجام النسقي عموديا وأفقيا، ولذلك ينبغي أن تدرج نشاطات التعلّم في سياق تحقيق ملامح التخرج"[2].

إن الواقع التعليمي يعطينا صورة أفضل عن نسقية وضبط المناهج وأهدافها ورؤيتها الشاملة من خلال الكتب الجديدة ومضامينها ومساراتها، فهي تحاول تطبيق مفهومها للتعليم والتعلم رغم العديد من السقطات على مستوى الكتب وتطبيق المنهاج وضعف المكوَّنين.

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص2.

[2]– المصدر نفسه، ص4.

لقد وظفت مناهج الجيل الثاني في مقاربتها النسقية اتجاهي الفكر النسقي كمبدأين مهمين يخدمانها في مقاربتها التعليمية التعلمية الشاملة وذلك من أجل فاعلية أكثر خاصة بالنسبة للمتعلم الذي أصبح دوره فيها محوريا باعتبار التعلم الفعال هو التعلم الذاتي والذي يشارك فيه المتعلم بالتحليل والتفكير والمناقشة، وإبداء الرأي والابتكار والإبداع حتى يكون قيمة مضافة وعنصر إيجابي وفاعل لا منفعل وهذان الاتجاهان هما:"

أولا– اتجاه الفكر التحليلي: الذي هو تجسيد للفلسفة الديكارتية العقلانية من خلال "منطق التعلم الذي يركز على المتعلم وردود أفعاله في مواجهة الوضعيات المشكلة "[1]، فالمتعلم في المناهج الجديدة يشكل مركز المنهاج من خلال حضوره في كل مكوناته، الأهداف والمحتويات وأساليب التعلم وحتى أساليب التقويم، فهو الهدف والمحتوى الذي يُبنى والأسلوب الذي يقوّم من خلال التحليل والمقارنة والاستنتاج وإبداء الرأي، والمساهمة في بناء وإنتاج المعرفة من قبل المتعلم هو غاية المدرسة الحديثة التي تعمل على إدماج الفرد في الحياة.

إن آلية التحليل مهارة تعتمد على الفكر الديناميكي للمتعلم تمكنه من التفاعل مع مكونات المنهاج المختلفة والبناء العمودي والأفقي للمعارف، لكن هذه المهارة والآلية ترتبط بمنطق الجدل الذي بدوره يرتبط بوسط خاص يشجع على هذا النمط من الفكر والتفكير سواء كان في الأسرة أو في المدرسة اللتان لا زالتا تسيران بمبدأ السلطوية وعدم تقبل أفكار الآخر ومشاركته، فالمتعلم إذا أردنا أن نهيئه على هذا الأساس لابد أن نغرس فيه ذلك منذ الصغر في كل وسط هو موجود فيه.

ثانيا– اتجاه الفكر الشامل: القائم على تحفيز الحدس والإبداع، ومناهج الجيل الثاني من خلال هذا الاتجاه تعمل على إيقاظ روح الإبداع والتفكير في المتعلم واستعمال كل الحواس – الحدس يعتبر واحد منها– في عملية التعلم بما فيه استدعاء الماضي وما يحويه من خبرات وكفاءات وقدرات من أجل فهم السند التعليمي وما يوظف فيه من وضعيات مشكلة قد تكون معقدة محيرة، وعليه فالمقاربة النسقية في مناهج الجيل الثاني هي واقع علم يربط بين الشامل والتحليلي في نفس الوقت، ويدرب المتعلم في المناهج الجديدة المستندة على المقاربة بالكفايات على التصرف(البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقديم حلول) من خلال وضعيات مشكلة مختارة كمشكلات يواجهها في الحياة وبذلك فالوضعيات التعلمية لا تركز على المحتويات والمسارات فحسب بل على تجنيدها وإدماجها الصحيح في وضعيات مشكلة مناسبة،

[1]– المصدر السابق، ص8.

وكذلك على استغلال تعقد الوضعيات المقترحة على المتعلمين كسند تعلمي، وسند للتقويم التكويني والإشهادي ولا تختصر هذه المقاربة مسار التعلم في تكديس المعارف من مختلف المواد بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها أي أنها تجعل المعارف حية"[1].

إن مناهج الجيل الثاني من خلال المقاربتين النسقية والمقاربة بالكفايات تفترض وجود متعلم نموذجي مهيأ بمعارف ومهارات قبلية كافية للتفاعل مع السندات التعلمية وكذلك مع الوضعيات المشكلة التي يوضع فيها، مع قدرته على التكيف مع الزمن المرتبط بكل ذلك، ويبقى ذلك تصور عام يسقط في كثير من الأحيان مع بيئة التعلم الغير مناسبة وظروف المتعلم الصعبة، مع قدرة المعلم المحدودة وعدم توافر الوسائل التعليمية وغيرها من عوامل التعلم المرتبطة ببعضها البعض، فالتعلم الفعال والمتعلم.

الفاعل تصنعه ظروف وبيئة تعلم فاعلة، خلاصة القول إن أردنا المتعلم النموذج يجب أن نوفر بيئة التعلم النموذج.

لقد كانت المقاربتان النسقية والبنائية الاجتماعية بمبادئهما ومفاهيمهما، أهم مرجعيات مناهج الجيل الثاني لأن الأولى تحقق لها ترابط كل عناصر المنهاج حتى يكون التعلم نموذج للفكر والأداء معا، والثانية تحقق لها الفهم الصحيح للتعلم وكيف يكون، وهذا لا يوضح إلا شيئا واحد وهو أن هدف الإصلاحات الجديدة في منظومتنا التربوية هو تحسين المردود المدرسي وتجويد المنظومة التربوية الجزائرية وتطويرها للأفضل ويبقى ذلك مرهون بجملة ما يتحقق كلية فيها.

المبحث الرابع– مبادئ وأسس مناهج الجيل الثاني

المطلب الأول– المبادئ: تُسْتَقَى المناهج من رؤى المجتمع وأهدافه وفلسفته المستقبلية وتوجهاته الفكرية، وكذلك من خصوصيته اللغوية والعقائدية، من أجل بناء أفراد يحققون الأهداف التي يريدها مجتمعهم، وقد بنيت مناهج الجيل الثاني لتحقيق جملة من الأهداف في ظل بنية متكاملة العناصر علائقية مرتبطة مع بعضها بوضعيات تعليمية تعلمية ومضامين وأساليب وطرائق تدريس لتجسيدها مع مجموعة من الشروط الخاصة المتعلقة بمن ينفذ تلك المناهج، ومن يخضع لها ثم البيئة التي تكون فيها، وهذا لا يتأتى إلى باحترام جملة من المبادئ التي هي:

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص8.

أ- الشـــمولية: أي بنـاء منـاهج للمرحلـة التعليميـة "[1]، فالشـمولية خاصـية مهمـة في بنـاء المنـاهج مـن خـلال عنصـر التكامـل بـين منـاهج المراحـل التعليميـة التعلميـة الـثلاث بـدءا مـن الطـور الابتـدائي إلى المتوسـط وانتهـاء بالثـانوي، ويجـب أن لا يكـون هنـاك تفكـك فيهـا مـن أجـل بنـاء الكفايـة الشـاملة مـن خـلال مخرجـات التعلـيم والـتعلم في الأطـوار الـثلاث فالانسـجام العمـودي بينهـا ضـروري وحتمي كما هو الانسجام الأفقي.

ب- الانسجام: "وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج"[2].

فالمنـاهج الـتي لا يحكمهـا الانسـجام وعلاقـة التفاعـل بـين عناصـرها الأربعـة المتمثلـة في المحتـويات والمضـامين وطرائـق التـدريس والتقـويم وأخـيرا الأهـداف فمصـيرها الفشـل ولـن تحقـق أهدافها، أي لابد من وجود ترابط وعلاقة بين مختلف مكونات المناهج الجديدة.

ج- قابلية الانجاز: أي" قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز، أي أن المناهج الجديدة تتميز بالمرونة التي تجعلها تطبق في واقع التعلم بيسر وفي كل الظروف"[3]، فالمنهاج التعليمي يجب أن يتضمن الآليات المناسبة التي تجعله قابلا للتنفيذ في الواقع التعليمي التعلمي بما يتضمنه من طرق واستراتيجيات ووسائل التعليم والتعلم بالإضافة إلى الأهداف المرسومة والمخطط لها مسبقا حتى يكون له صدى داخل المجتمع.

د- المقروئية:" أي البساطة ووضوح الهدف ودقة التعبير"[4].

إن وضـوح الأهـداف والبسـاطة في تصـميمها والتخطـيط لهـا هـو مـا يحققهـا، ويجعـل المنهـاج أكثـر مرونـة، والمنفـذ لـه أكثـر قـدرة علـى صـياغة الأهـداف وتحقيقهـا، وبالتـالي تحقيـق ملمـح التخـرج على مستوى النشاط أو المرحلة أو على المستوى الشامل.

هـ- الوجاهة: " أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية"[5].

تسـعى منـاهج الجيـل الثـاني لتحقيـق التـوازن بـين مـا تريـده أثنـاء صـياغتها انطلاقـا مـن الأهـداف الكـبرى والصـغرى للدولـة وبـين مـا تحتاجـه التربيـة علـى مسـتوى الفـرد المـتعلم وحـتى رغباتـه وميولاته.

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، ص5.

[2]- المصدر نفسه، ص5.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، ص5.

[4]- المصدر نفسه، ص5.

[5]- المصدر نفسه، ص5 .

و– قابلية التقويم: " أي احتواء المناهج الجديدة على معايير قابلة للقياس"[1].

إن أي منهاج من شروط تطبيقه في واقع التعلم قابليته للقياس من خلال أنشطة التعلم المختلفة لمعرفة مدى ملاءمته للمستويين الفكري والعمري للمتعلم وقدرته على تحقيق الأهداف.

تبقى هذه المبادئ هي نقطة التقاء بين جميع المناهج سواء كانت القديمة أو الحديثة لأنها النواة التي تبنى عليها، وتجعل منها منظومة متكاملة تتجسد في الواقع وتحقق الأهداف،لكن عند التدقيق في مناهج الجيل الثاني نجد أنها أخلت ببعض تلك المبادئ، ففي **مبدأ الشمولية** مثلا هي لم تشمل مرحلة الطور الثانوي بما أن هذه المناهج تريد بناء الكفاءة الشاملة والتي تتحقق خاصة بالانسجام العمودي للمراحل التعليمية عبر التكامل والنسقية، فمبدأ الانسجام العمودي هنا اختل لأن مناهج الجيل الثاني شملت الطورين الابتدائي والمتوسط فقط دون الطور الثانوي الذي اعتمدت فيه إستراتيجية المقاربة بالكفايات فقط كطريقة في التدريس ،دون اعتماد مناهج الجيل الثاني كمقاربة شاملة.

والملاحظ أيضا من خلال واقع التدريس في منظومتنا التربوية أن مبدأ الملاءمة أو الوجاهة في المناهج الجديدة –الجيل الثاني– لا يراعي رغبات وميولات المتعلمين النفسية، بحيث لم تستطع هذه المناهج من خلال وضعياتها التعلمية أن تحقق التناسب مع مستوى المتعلمين الفكري ومراحلهم العمرية، فهي أرادت أن تكسب المتعلم أكبر كم من المعارف دون مراعاة سنه وقدراته ومستوى تفكيره، أما بالنسبة لأهم مبدأ والذي هو قابلية الإنجاز فهو في المناهج الجديدة عصي عن التحقق بسبب كثافة البرامج والمفاهيم وتشعب وضعيات التعلم،وضيق الحيز الزمني.

المطلب الثاني– الأسس: تتأسس مناهج الجيل الثاني على ثلاث أصول مهمة وهي:

أولا– المبدأ الأخلاقي والقيمي: إن من أهم ما تتأسس عليه أي منظومة تربوية هو القيم والأخلاق لأنها النسق الذي تقوم عليه المدرسة والضلع الذي يستقيم به التعليم تقول دياب: " إن إقرار القيم وترسيخها من أهداف هذا الدين السامية، فالقيم من المفاهيم الجوهرية في الحياة لأنها تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها فهي ضرورة اجتماعية، ولأنها معايير وأهداف لابد أن نجدها في كل مجتمع سواء كان متأخرا أم متقدما فهي تتغلغل في الأفراد في شكل اتجاهات

[1]– المصدر السابق، ص5.

ودوافع وتطلعات وتظهر في السلوك الظاهري الشعوري واللاشعوري، وفي المواقف التي تتطلب ارتباط هؤلاء بالأفراد"[1]، والمدرسة الجزائرية عرفت تراجعا وضعفا كبيرا في مردود المتعلمين خلال السنوات الأخيرة خاصة، ويعود ذلك لأزمة الأخلاق والقيم التي انعكست على الجانب التحصيلي للمتعلمين نتيجة عوامل كثيرة منها انخراط المجتمع الجزائري في عالم العولمة وسقوط دور الأسرة في التربية وغيرها، لذلك اهتم بناة المناهج الجديدة بهذا الجانب وجعلوه محور لها " بحيث يشكل اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلم"[2].

إن القيم حسب **المناهج الجديدة– مناهج الجيل الثاني–** هي النواة، لأنه لا يمكن تشكيل أو بناء فرد أو متعلم إلا من خلالها، فهي ترقى به إلى أسمى درجات الإنسانية والعلمية والسلوكية والنفسية وغيرها، وبدونها يفقد المبادئ والأصول والقوانين والسلوكات التي تنظم حياته فلا يكون لا متعلما ولا فردا ولا إنسانا فاعلا منفعلا إيجابيا سواء في مدرسته أو في مجتمعه أو في عالمه ومحيطه، وهي مصدر **توجيه لأن القيم هي ما يجعل المتعلم يفرق بين الصواب والخطأ وبين الخير والشر والحسن والقبيح والنافع والضار وغيره فهي توجه نشاطهم بحيث يكون موحدا متناسقا وبراغماتيا، وقد تضمنت هذه المناهج قيما متعددة ومتباينة كالقيم الأسرية، قيم وطنية، وقيم اجتماعية، قيم صحية، قيم جمالية فنية، أما القيم الأسرية، فتتمثل** في الآداب والأخلاق التي تغرسها في الفرد المتعلم وهي تبقى على المستوى النظري موجودة والدعوة لتحقيقها حتمية، ولكن على المستوى الإجرائي أو التطبيقي فمؤشر القيم في المدرسة الجزائرية تراجع كثيرا، وبالتالي يجب إيجاد آليات لتحقيق التوازن النفسي والعقلي عند المتعلم من خلال تجسيد القيم التي تضمنتها مناهج الجيل الثاني وقد جاء في المرجعية العامة للمناهج"على المنظومة التربوية الجزائرية واجب إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين وطني وعالمي"[3].

اعتنت المناهج الجديدة بالقيم وأولتها الصدارة في الأنشطة التعليمية، لأنها تشكل بوصلة الفرد والمجتمع معا ولا يكون أي إصلاح أو تطوير ذا فائدة ما لم يعط أهمية للجانب القيمي، لأن المدرسة التي لا

[1]– دياب فوزية، القيم والعادات الاجتماعية، دار الكتاب العربي القاهرة، مصر، 1966، ص16 .

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، ص5.

[3]– المصدر نفسه، ص5.

تأسس في نظامها التعليمي لمنظومة قيمية تحفظها وتحفظ المجتمع والفرد نفسه لن تصمد في وجه متغيرات العولمة والثقافات الأجنبية المختلفة ومحاولات طمس الهوية من خلال قيم الحداثة التي لا تؤمن بالقيم الأخلاقية والدينية بل بالقيم الحضارية والتكنولوجية والثقافية وغيرها وهي تشكل خطرا كبيرا على الناشئة، فالقيم في المنظومة التربوية تعتبر أهم من المعارف لأنها "تحدد مجالات تفكير المتعلم وسلوكه وتؤثر في تعلمه فالصدق والأمانة والشجاعة الأدبية والولاء وتحمل المسؤولية كلها قيم يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه ومن المدرسة، وهي تختلف باختلاف المجتمعات، بل والجماعات الصغيرة"[1]، فبناء سلوكات المتعلم وجعلها تخضع لقيم المجتمع ومكوناته يؤسس لقاعدة تعلمية منضبطة ورصينة لأن الأساس في بناء العلوم والمعارف هي القيم وفرد دون قيم وهو مبني معرفيا لا يعزز وجود مجتمع معرفي حقيقي فالقيم هي الإطار العام المنظم لكل سلوكات الفرد ومعاملاته ومعارفه.

1- القيم في مناهج الجيل الثاني: بما أن القيم هي سلوكات ترتبط بكل مناحي الحياة وخاصة المدرسية منها وقاعدة بناء يتأسس عليها كل ما يرتبط بالفرد والمجتمع " فقد اعتبرتها مناهج الجيل الثاني مصدر للمنهاج باعتبارها أصل لكل الفلسفات والعقائد والأخلاق والثقافات التي تتولد عنها السياسات التربوية"[2]، لذلك ركزت هذه المناهج على القيم كسلوك يجب أن يرتبط بالتعلم وبالوضعية التعلمية وبالوظائف والنشاطات التي تستخدمها،وقد حددتها كمدونة يأخذ منها المدرس ما يحتاجه في مختلف الممارسات المرتبطة بالمتعلم مباشرة، وأهم القيم التي حددتها مناهج الجيل الثاني هي:

1-1- قيم روحية وقيم دينية: هي روح المنهاج والحياة معا لأنها القوة الداخلية التي تعزز توجه الفرد والمتعلم نحو كل ما هو صحيح وسليم ودونها يفقد جانبا مهما منه، وتتمثل في القيم الإسلامية وقيم روح التضامن وهبة النفس، يقول ماجد زكي جلاد: "القيم الروحية والدينية هي ما يحكم وينظم تصرفات الإنسان وهي منظمات لسلوك الأفراد فيما ينبغي فعله والتحلي به وفيما ينبغي تركه والابتعاد عنه"[3].

[1]- زيدان محمد مصطفى ،معجم المصطلحات النفسية والتربوية ، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع ،2008، ص 128 .

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي ، ص3.

[3]- الجلاد ماجد زكي، تعلم القيم وتعليمها، ط4، دارة المسيرة للنشر والتوزيع، 2013، ص41.

2-1-قيم خلقية: وهي ما يضبط سلوكات المتعلمين ويحدد نظرته العامة للأشياء ويعزز توازنه النفسي والعملي بصفة عامة " وتتمثل في احترام الحياة والنفس واحترام الغير والوسط، وكذلك الاستقلالية والمسؤولية والاهتمام بإتقان العمل والإحساس بالواجب وبذل الجهد وروح التسامح، وكلها أساس لازدهار الإنسان وربط ثم بناء علاقات قوية في المجتمع وتنمية الشخصية الذاتية وكذلك تجسيد أعمال فردية في الواقع تحقق له حياة اجتماعية راقية ومزدهرة ومن ثمة تجعله عنصرا نشيطا في المجتمع المتعدد الثقافات والتيارات"[1].

3-1- قيم اجتماعية وثقافية: وهي مهمة لأنها ما يرسّم علاقات الأفراد عامة والمتعلمين خاصة مع المحيط والأخر، فتعمل على بنائه وتكريس "روح العدل والمساواة ،التضامن والتشبث بقيم المواطنة والشعور بالانتماء الثقافي للمجتمع الذي يكون منطلقا لبناء هوية الجماعة، وكذلك الشعور الديمقراطي وروح الفريق والقدرة على العمل ضمن المجموعة لكونها الأساس الذي يجعل الفرد قادر على تحمل المسؤولية، وأيضا حب الوطن والتشبث بالتراث والتعلق به وهذا كله شرط أساسي لتشكيل فرد متوازن، تتجذر فيه تربية المحيط والوسط الاجتماعي والثقافي وغيره"[2]،فالقيم الاجتماعية والثقافية هي ما يعبر عن أصالة الأفراد والمجتمعات والحياة الصحية ومتوازنة،فقيم المشاركة والتوافق من خلال مجموعة الأفكار والسلوكات والممارسات تسهم في بناء محيط صحي وتنموي، ويرى **بارسونز** "**Parsons**" أن القيم الثقافية والاجتماعية تتحول إلى قواعد ومعايير داخل النسق الاجتماعي وبالتالي تسهم في بناء الحياة الاجتماعية وتنظيمها،يقول **فيبر** "**Weber**": "القيم هي أسلوب في الحياة لدى الفرد أو الجماعة لها طابع مثالي تعطي للموجودات وطرائق الحياة صفة المرغوب فيه والمستحسن وهي بذلك جزء تجريدي يدعو الأفراد للانخراط فيه واحترامه، وجزء مادي مجسد يظهر في الأشياء وطرائق الحياة"[3].

4-1- قيم فكرية: من أهم القيم التي تتأسس عليها مناهج الجيل الثاني القيم الفكرية والتي تبقى هي الطاقة التي تعمل على تعزيز فعل التعلم وبناء الفرد المتعلم والتي"تتمثل خاصة في روح العمل الممنهج المنظم الذي يميز الجهد الفكري والحكم النقدي والتعبير عن التيارات الفكرية

[1]- زيدان محمد مصطفى، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، 2008، ص6.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الإبتدائي، ص6.

[3] - Rocher Guy, Introduction a La Sociologie Générale, L Action Sociale, Edition HMH, Canada,1982, p56.

المتباينة، والبحث الدائم عن الحقيقة، فكل ذلك يعمل على تنشيط المتعلم وخلق جو فكري تنافسي متميز يكسبه النشاط الفعلي والدائم"[1].

5-1- قيم وجدانية: تعمل مناهج الجيل الثاني على بناء المتعلم بناءً متوازنا من خلال مجموع القيم التي تصنع تكامله النفسي والأكسيولوجي والمعرفي عبر"البحث الدائم عن الحقيقة وروح الإيثار الذي يؤدي للتضامن الفردي والوطني والدولي، ثم التفتح على العالم وعلى الأفراد وعلى الأشياء قصد اكتشاف الطبيعة والأشياء فيمتلك القدرة على التعبير عن تجربته دون التفريط في عالم الانفعالات والأحاسيس الشخصية"[2]، فالقيم مهمة جدا في حفظ التوازن عند المتعلم والفرد عامة لأنها تمثل البوصلة التي تحدد له السلوكات ولإنفعالات وردود الأفعال المناسبة والمتناسبة مع خصوصية شخصيته.

2- أهمية القيم: إن المدرسة هي من أهم مصادر تعلم القيم والأخلاق لدى الفرد فهي الإطار المرجعي للسلوك من خلال التنشئة التربوية له، وتلك القيم تؤدي دورا مهما في حياته وفي المجتمع ككل لأنها من تشكل سلوكه وتحقق معنى الوجود البشري في إطاره الإنساني من خلال التعايش والتعامل مع الآخر.

1-2- في حياة الفرد: إن مركز القيم التربوية هو الإنسان لأنها من تشكل الحدود عنده لأي شيء فمعاملاته وتعلماته وطموحه وأحلامه وآماله تخضع للقيم، فإن كانت إيجابية ساهمت في تنميته واستقراره وتقويته روحيا وسلوكيا وحتى عقليا وفكريا،فتزيد طاقته الإيجابية فيكون قيمة مضافة له ولمجتمعه، يقول **رمضان الديب**" القيم هي المصدر الأساسي لما يصدر عن الفرد من مشاعر وأحاسيس وأفكار وطموحات ومن أقوال وأفعال، فهي المكون الحقيقي لشخصيته وحقيقته المتميزة"[3]، فالقيم هي كالمرساة في حياة الفرد لأنها تمثل استقراه في كل جوانب حياته السلوكية والمعرفية والعلمية وغيرها " فهي تزود الفرد بالوعي المناسب لمعرفة الأشياء وموازنتها والتمييز بين الخطأ والصواب والمقبول والمرفوض والحق والباطل، وهي دافع الإنسان للخير"[4].

---

[1]- المصدر السابق، ص6.

[2]- وزارة لتربية الوطنية: اللجنة الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الإبتدائي، ص7.

[3]- ابراهيم رمضان الديب ، أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية، ط1، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع، المنصورة ، مصر ، 2007، ص11.

[4]- رافدة الحريري، التربية وحكايات الأطفال، ط1، دار الفكر،عمان، الأردن، 2009، ص128.

إن القيم الإيجابية هي الوعي الذي يصنع الفرد ويحدد له مساراه لبلوغ الأهداف وهي ميزان يحدد المفروض والمرفوض انطلاقا من طاقة الخير عنده.

2-2- بالنسبة للمجتمع: إن منظومة القيم هي ما يحدد علاقات الشعوب وأفراده مع بعضهم وهي ما يحقق التوازن، إنها سياج معنوي يحمي المجتمع من الانحراف وتتجلى أهميتها من خلال:

- "تحفظ القيم للمجتمع بقاءه واستمراريته، وهي تعطي لأفراده معنى الحياة وتعرفهم بالهدف الذي يريدون والذي يجمعهم من أجل البقاء"[1].

فالقيم مرآة الشعوب والأفراد والطاقة الإيجابية التي تحدد مساراتهم في عالم اللاقيم والحضارة المادية المتشبعة بروح البراغماتية والمتجردة من كل القيم.

– "تشكل ثقافة الشعوب والمجتمعات وتعكس أنماط السلوك الإنساني الممارس فيه، ونظرا لتغلغل القيم في جوانب الحياة كافة فإن هوية المجتمع تتشكل وفقا للمنظومة القيمية السائدة في تفاعلات أفراده الاجتماعية"[2]، فالمجتمع يعرف بقيمه وأفراده فيه هم من يشكلون هويته فإن كانوا يتصفون بقيم التعاون والتكافل والرحمة والتماسك والحب والإخاء أقوياء النفوس والعزائم كان المجتمع أكثر قدرة على الثبات في وجه تغير القيم خاصة في ظل ما يسمى بالعولمة.

– "تؤدي الدور الأساسي في تنمية المجتمع عندما يتبع منظومة قيمية عالية مستمدة من ثوابت الأمة وطموحه وتواكب طبيعة المرحلة التي يمر بها ويجب أن تكون واقعية وفاعلة للحقيقة"[3]

إن القيم التي يتضمنها المنهاج يجيب أن تكون نابعة من ثوابت المجتمع وواقعه، ومن عقيدته ومبادئه وعاداته وأخلاقه وخصوصيته التاريخية والاجتماعية والسياسية، كما يجب أن تكون مؤثرة تستطيع أن تغير سلوك المتعلمين وتصحح مساراتهم الخاطئة وتدفعهم إلى اعتناق ما هو أفضل من المبادئ، وعلاقة الأخلاق والقيم بالعلم علاقة متكاملة فالعلم هو التفكير النظري والأخلاق هي السلوك العملي كما قال **ديوي"Dewey".**

ثانيا– المبدأ المعرفي (الإبستيمولوجي): إن الجانب الإبستيمولوجي في المنهاج يشكل دائما تحديا كبيرا لمصممية نظرا لأتساع جوانب المعرفة وتعقدها وتسارعها من جهة وتباين ميولات المتعلمين ورغباتهم النفسية

[1]– سيد أحمد طهطاوي، القيم التربوية في قصص القرآن، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1996،ص45.

[2]– ماجد زكي الجلاد، تعلم القيم وتعلمها، ص45.

[3]– إبراهيم رمضان الديب، أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاته في العملية التعليمية، ص16-17.

والمعرفية من جهة ثانية، فاختيار ما يجب تعليمه وتعلمه يعد شيئا صعبا للغاية، لذلك حددت مناهج الجيل الثاني توجهاتها فيه من خلال أنه "على المحتويات التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف بل ينبغي أن تفضل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادة والتي تشكل أسس التعلمات وتيسر الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة"[1].

فالتعلم الحديث لا يتأسس على كم المعارف التي يجب أن يكتسبها أو يمتلكها المتعلم أو الفرد عموما أو على تنمية الجانب النظري له فقط بقدر ما "يتأسس على امتلاك مجموعة من" الكفايات التي هي مجموع القدرات المكتسبة التي تضم مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المتداخلة والتي تسمح للمتعلم بتوظيف أطرها في سياقات مختلفة انطلاقا من إدماج المعارف السابقة بالمعطيات الجديدة"[2].

فالمنهاج الحديث يخضع في بنائه لتجاذبات عوامل البراغماتية فهو يؤسس لواقع وحياة أفراد ثم مجتمعات تسهم في وجود الحضارة الإنسانية، لذلك فاختيار ما يجب أن يتعلمه النشء دقيق جدا، خاصة في ظل المتغيرات الكونية المعرفية المتسارعة.

ثالثا– المبدأ المنهجي والبيداغوجي: اعتمدت مناهج الجيل الثاني مبدأ التعلم بدل التعليم كأساس جديد لبناء المعارف عند المتعلم انطلاقا من المقاربة بالكفايات المستندة للبنائية والبنائية الاجتماعية والمقاربة النسقية، لتحقيق مردود تعليمي أفضل من خلال بناء الكفاءة عن طريق القدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة وهي وضعيات مستنبطة من واقع الحياة والطابع الاجتماعي، فهذه المناهج" تركز في المستوى المنهجي على هكلية ودرجة من النسقية على مستوى تصور التفاعلات بين مخططات التعلم التي تتطلب درجة أعلى من الانسجام وقابلية التطبيق من خلال التكفل الناجع بالفرضيات والممارسات التي يستوجبها مدخل المناهج بالكفايات،فهو ليس مسعى معرفي فحسب،بل بنيوي اجتماعي على وجه الخصوص"[3]، وقد أشار تيرول "**Terwel**" إلى فعالية البرامج القائمة على المبادئ البنائية في زيادة معارف الطلاب وتنمية التفكير الناقد وتطوير مهارات القراءة والكتابة والمناقشة"[4]، فالبنائية تعتمد على تحرير فعل التعلم

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص6.

[2]– منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية في تدريس اللغة العربية، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، رفحاء، المملكة العربية السعودية، 2013، ص40.

[3]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص7.

[4]-Terwel,Jan, constructivisme and its Implication in curriculum Théorie and practice. Journal of curriculum Studies, 31-02.1999, p195-199.

وجعله أكثر مرونة من خلال تنمية روح الإبداع عند المتعلم وتعويده على إبداء رأيه في التعلمات من خلال المناقشة والحوار والنقد خاصة ،"وأظهرت دراسة تجريبية فعالية الوحدة المبنية على مبادئ التدريس البنائي في زيادة تحصيل الطلاب"[1].

إن مناهج الجيل الثاني تسعى لتأسيس مقاربة شاملة منهجية بنيوية اجتماعية نسقية لا تهتم فقط بالمعارف أو بالمحتويات، بل تهتم أيضا بالوسائل التي تجعل منها منهاجا أكثر فاعلية يحقق الأهداف المحددة والواضحة من خلال مستوياته الثلاث:

1- السياسة التربوية العامة للدولة: التي تسعى لتحقيق غايات وأهداف محددة ومعينة سواء كانت بعيدة أو قريبة أو متوسطة.

2- تسيير التربية: من خلال المنظومة النسقية المتكونة من المنهاج والهياكل والموارد البشرية المختلفة.

3- المستوى التقني: " أي تسخير كل الوسائل الممكنة وكذلك مجموع القوانين التي يتطلبها تنفيذ المنهاج التربوي في الواقع."[2].

تقدم مناهج الجيل الثاني **في الجانب البيداغوجي** الإستراتيجيات المناسبة المتمثلة في المقاربة بالكفايات المستندة للبنائية والبنائية الاجتماعية والمقاربة النسقية كمبدأ للتعلم في وضعيات مشكلة ذات دلالة ينطلق منها المتعلم لبناء المعارف المختلفة، وهي تركز أكثر على "الكفايات والتعلمات المبنية كمبدأ تنظيمي للمناهج ووضعها حيز التنفيذ من خلال المقاربة النسقية للمضامين والنشاطات (إجراء مخطط التعلم لتنمية الكفاءة) والتعمق في تحليل وضعيات صفية تتطلب مجموعة من الإمكانيات التعليمية والبيداغوجية (المشروع البيداغوجي، الزيارات الميدانية، استضافة أشخاص يمتلكون موارد)"[3]، فالتعلم الفعال هو التعلم الذي يعتمد على بناء المعرفة لا حفظها ثم استرجاعها حتى تبقى في الذهن راسخة ويعتمد عليها المتعلم كمنطلق لإنتاج وبناء أفكار أخرى جديدة، فيتعود على حل المشكلات التي تواجه.

---

[1]- خيرية رمضان سيف، فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المنامة، م5، ع3، سبتمبر، 2004، ص12.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص7 .

[3]- المصدر نفسه، ص7.

لقد افترضت مناهج الجيل الثاني مقاربة شاملة تعتمد على رؤى طموحة انطلاقا من المستويات الثلاث المتمثلة في السياسة التربوية العامة التي تريد تحقيق غايات وأهداف مهمة للمنظومة التربوية والمجتمعية، ولكنها لم تلتزم بما يجب أن يكون في المستويين – تسيير التربية والمستوى التقني– ذلك أن مستوى تسيير التربية يتطلب إمكانات بشرية مكونة ومؤهلة ومُتَقَبِّلَةٌ للتطوير والتحديث الذي سيكون في المناهج، وهذا ما لم يتحقق من خلال ضعف التكوين بالنسبة للمكونين وكذلك عدم تقبل هؤلاء للمناهج الجديدة باعتبارها تتضمن إشكالات عديدة كصعوبة تنفيذها وتشعب مضامينها وتعقد معارفها،فهي لا تراع مستوى المتعلمين من خلال المعارف الموجودة في المقررات والكتب المدرسية هذا من جهة، ومن جهة أخرى في المستوى الأخير– المستوى التقني– يظهر في واقع منظومتنا التربوية غياب الوسائل اللازمة لتطبيق رؤى تلك المناهج، بالإضافة إلى نقص الهياكل المدرسية مما أدى إلى بروز عامل الاكتظاظ الذي يمثل عامل سلبي في الرفع من مردود التعليم والتعلم.

إن الملاحظ على مناهج الجيل الثاني أنها إصلاحات جديدة في المنظومة التربوية الجزائرية ركزت على:

أولا– تغيير الأهداف: بما أن العالم يعرف تغيرات متسارعة تؤثر على التركيبة السوسيوثقافية والإبستيمولوجية والنسق القيمي للمجتمع وجب في كل مرة مراجعة الأهداف التعليمية خلال فترة معينة حتى لا يكون هناك تفريغ للنظم الوطنية والقومية من محتوياتها، بالرغم من أن الأهداف تتطور ولا تتغير لتصنع تكامل الأجيال وانسجامها، فالتغيير في الأهداف سينتج أجيال قادمة بينها وبين الأخرى السابقة فجوة وتباين من خلال الفوارق المختلفة التقنية والعلمية والتربوية والسلوكية وحتى القيمية.

ثانيا– تغيير الكفايات: في خضم التسارع الزمني الذي يسير به العالم، افترضت مناهج الجيل الثاني أنه مفروض على الفرد أن يكتسب ويتعلم كفاءات ومهارات جديدة، وعليه أن يتكيف معها حتى يواجه كل تلك المتغيرات والظروف والمشكلات المعقدة.

ثالثا– تغيير الإستراتيجيات المتبعة في التدريس: بتغير الأهداف والكفايات،كان لابد من تغيير الإستراتجيات وطرق التعليم والتعلم حتى تواكب التعلم الحديث والفعال، فقد أصبح الاعتماد على الإستراتيجيات الكلاسيكية والنمطية في التعليم والتعلم لا يحقق الأهداف التي

يرسمها المجتمع ثم المنهاج، فالإستراتيجيات التي يعتمد عليها المعلم هي ما يسهم في نجاح أنشطة التعلم وتحقيق الأهداف التربوية أولا.

المبحث الخامس - منظومة الأهداف التعليمية في مناهج الجيل الثاني

من أهم ما ركزت عليه المناهج الجديدة- مناهج الجيل الثاني- كرؤية أخرى للإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية، التغيير في الأهداف التعليمية والتوجه نحو أهداف جديدة للمنظومة التربوية الجزائرية تفرضها رهانات العولمة وحاجات المجتمع من جهة والتحديات المستقبلية من جهة أخرى،فحتى تكون المدرسة الجزائرية مواكبة للتطورات عليها أن تسعى دائما نحو بناء مناهج تحقق توجهات المجتمع وترسم فلسفة الدولة القريبة والمتوسطة وحتى البعيدة، وتكسب المتعلم كفاءات ومهارات تجعله يحقق أهدافه المختلفة، التي تتباين بين التربوية والقيمية والمعرفية، وتلك الأهداف قد حددها "القانون التوجيهي الجديد (08-04)، من خلال 106 مادة التي شرحت مختلف جوانب المنظومة التربوية الجزائرية من غايات وأهداف، فالمدرسة الجزائرية وعبر مسار مستمر هدفها هو"تكوين فرد دائم البناء عبر مستويات ومراحل التعلم المختلفة، ليكون في اتصال بعالم دائم التطور فيتكون فكريا وأخلاقيا من خلال عنصري التعليم والتربية"[1].

فالمتعلم الجزائري عليه أن يكون ضمن المنظومة العالمية، يتفاعل معها معرفيا و تكنولوجيا وفكريا ليساهم في بناء مجتمعه وأمته من خلال الاتصال الدائم في مختلف المجالات، وعلى المدرسة أن تضمن له ذلك عبر التكوين الدائم والتفاعلي والمتطور حتى يستطيع أن يزاحم الآخر في عوالم المعرفة والإنتاج الفكري والعلمي والتكنولوجي، فأهداف مناهج الجيل الثاني هي **تكوين متعلم وفرد المستقبل الذي يتميز بتكوينه الشامل والمتطور ويستطيع التكيف مع محيطه وحل جميع مشكلاته باستثمار خبراته ومكتسباته المختلفة.**

المطلب الأول – تعريف الهدف التربوي في مناهج الجيل الثاني: تنظر هذه المناهج إلى المتعلم نظرة جديدة فترى أنه هو الهدف التربوي في حد ذاته وتعرفه على أنه "**منتوج دائم البناء ومكون مزدوج أخلاقي وفكري نتيجة خبرة تعليمية منهجية وتفاعل دائم من خلال الوضعيات التعليمية التعلمية**"[2].

1- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص3.

2- المصدر السابق، ص3.

فالهدف التربوي لم يعد ينظر إليه كسلوك متغير يمكن وصفه ويتوقع حدوثه لدى المتعلم، بل هو فاعل متغير وكيان مبدع لفعل التعلم نتيجة تفاعله واستثماره للخبرات والمكتسبات الموجودة، هو منتوج دائم التكوين يمارس فعل التعلم ولا يتلقاه فقط، يؤثر في الواقع الاجتماعي فيخلق جودة في المنتوج الاجتماعي بصفة عامة وتبقى الأهداف التربوية مختلفة ومتعددة حسب المراحل التعليمية المختلفة وهي تصاغ حسب شروط مضبوطة، يقول بلوم **"Bloom"** الهدف التربوي هو" محاولة من قبل المعلم أو أخصائي المنهج للبحث عن التغيرات الحاصلة للمتعلم"[1].

المطلب الثاني– صياغة الهدف التربوي في مناهج الجيل الثاني: بنت مناهج الجيل الثاني توجهها على فلسفة تعليمية ذات مرجعية مجتمية جزائرية خالصة تحمل في عمقها الخصوصية والإيديولوجية التي تمثل الدولة ورؤيتها وقيمها وعاداتها وثقافتها، وذلك من أجل تحقيق أهداف تريدها في الأفراد والمجتمع على شكل قيم مختلفة وكفاءات ومهارات خاصة، وتلك الأهداف تصاغ كالآتي:"

أ– تحديد ملامح التخرج وتفصيلها من المستوى الشامل إلى المستوى السنوي في شكل كفاءات شاملة.

ب– تجزيء الكفاية الختامية إلى مركبات(مركبات الكفاية الختامية) وربطها بـ:

أولا– مضامين (محتويات) النشاط المتعلق بها كمورد في خدمة الكفاية.

ثانيا– الوضعيات التي تمكّننا من تحقيقها كوحدات تعلمية

ثالثا– الوضعيات التي تمكّننا من تقييمها كمركّبات، ومن إدماجها كليا أو جزئيا في تقييم الكفاية من خلال وضعية مشكلة إدماجية.

رابعا– تحديد الأهداف التربوية المختلفة وتفصيلها.

خامسا– اختيار القيم والعمل بها"[2].

إن هذه العناصر تبين كيف تصاغ الأهداف التربوية وتشتق من أجل أن تحقق مناهج الجيل الثاني الأهداف التي تريدها في المتعلم، فمن خلال ملمح التخرج الذي يمثل جملة من الكفايات الشاملة التي تتجزأ حسب النشاط التعلمي والمرحلة الدراسية والطور على شكل قيم

[1]– مجدي عزيز ابراهيم، موسوعة المناهج التربوية، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، 2000، ص178.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 7-8-9.

وكفاءات، يقوم المعلم بتحديد الهدف الذي يريد تحقيقه من خلال درسه أو من خلال السنة الدراسية كلها أو الطور في شكل قيمة أو كفاية لتتجسد في المتعلم، وإذا تحققت فإنها تمثل ملمح للتخرج والانتقال من سنة لسنة أو طور لطور آخر.

المطلب الثالث– منظومة أهداف مناهج الجيل الثاني في الطورين(الابتدائي والمتوسط):

رسّمت المناهج الجديدة نوعين **من الأهداف** في الطور الابتدائي و المتوسط حتى يبنى الفرد ويكتسب المعرفة ويتمثلها في الواقع وهي تنقسم إلى :"

أولا – منظومة الأهداف العامة للطورين – الابتدائي والمتوسط– وقد حددت من خلال المجالات الآتية:

1– في مجال التربية: لقد حدد القانون التوجيهي:08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 للمدرسة الأهداف الآتية:

– ترسيخ الشخصية الجزائرية وترسيخ وحدة الأمة بترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية: "ويكون ذلك من خلال توعية الفرد بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية مشتركة ووحيدة والتي تكرسها رسميا الجنسية الجزائرية وترسيخ الشعور الوطني لدية وتنمية تعلقه بالجزائر والوفاء لها وسلامة أراضيها وبالوحدة الوطنية"[1].

إن من أهم أهداف التربية الاهتمام ببعد الهوية في مختلف عناصرها باعتبارها أحد أهم مكونات المعطى الثقافي للمجتمعات والذي يصنع وجودها ثم خصوصيتها وحتى تطورها فالشعور بقيم الهوية يعزز وحدة المجتمع ويقوي حضوره وبقاءه، ويجسد الفعل الحضاري لديه وسلوك الجودة وصناعة الواقع الفعلي.

– التكوين على المواطنة من خلال تعلم ثقافة الديمقراطية: "فهي أفضل ضامن للانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية، وهي أيضا تساعده على الفهم الأفضل والتقدير الأكبر لأهمية المساهمة الفعالة في الحياة العامة والإدراك الأوسع للتربية المدنية"[2].

فثقافة الديمقراطية سلوك فردي وجماعي حضاري راق يتجسد من خلال احترام رأي الآخر وثقافته وتقبل حضوره، وهو ما يصنع الانسجام المجتمعي والإنساني بصفة عامة وهذا المعطى يفرض منطلق التعايش الإيجابي في كل المستويات بين الأفراد ثم المجتمع، ثم بين الأنا

[1]– المصدر السابق، ص3.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص3.

والآخر في العالم ككل وهذه القيم تسهم في زيادة الوعي عند الإنسان بأن حق العيش هو للجميع فيكرس ذلك نبذ الحروب والنزاعات ويؤسس لبناء حضارة إنسانية حقيقية يسهم فيها الكل ويكون منتوجها العلمي والثقافي والاقتصادي مشترك للجميع.

– **"التفتح على العالم والاندماج في الحركة التطورية العالمية**: وذلك بترقية التعليم ذي التوجه العلمي والتكنولوجي واكتساب المعارف والمهارات بتعليم اللغات الأجنبية والتحكم في لغتين على الأقل.

– **تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم**:الذي يمكن من التعليم الإلزامي ومجانيته لكل فرد.

– **إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها**: باعتماد مقاربات تفضل التنمية الكلية للمتعلم واستقلاليته وكذا اكتساب كفايات متينة، وجيهة ودائمة "[1].

وفي إطار هذه الأهداف العامة حدد نفس القانون السابق ثلاث مهام ووظائف أساسية للمدرسة الجزائرية هي:

أ– وظيفة تربوية تعليمية: فالمدرسة كانت ولا تزال منشأ الفرد المكون أخلاقيا ومعرفيا فهي تسعى لتعليم الأجيال معارف متنوعة وكفاءات مختلفة وخبرات متباينة، وكذلك إكسابهم السلوك القويم المعتدل الذي يحقق لهم وللمجتمع الرقي خاصة في جانب التعامل مع الآخر.

ب– وظيفة التنشئة الاجتماعية: من مهمات المدرسة الأساسية هي التنشئة الاجتماعية التي تتمثل في إحداث التوازن بين الفرد ومحيطه ومجتمعه ككل من خلال نقل المعرفة والثقافة والسلوك وإشباع رغباته، وهي حسب" **أميل دوركايم** " **Émile Durkheim**" تحويل الكائن البيولوجي الذي هو الفرد إلى كائن اجتماعي، بصفة عامة التنشئة الاجتماعية هي تحقيق إنسانية الإنسان وتكييفه مع محيطه ككل.

ج– وظيفة تأهيلية: ومعناها تحضير المتعلمين للحياة العملية والمهنية بإكسابهم المهارات والكفايات اللازمة.

تركز المناهج الجديدة على **مبدأ الديمقراطية في الثقافة والتعليم** من خلال العمق الثقافي والاجتماعي والتعليمي ذلك أن معنى الديمقراطية قبل هذا وذاك أسلوب للحياة وسلوك يومي بصفة عامة، والمبادئ التي تستند عليها (الحرية، العدل، المساواة، العقلانية الانفتاح احترام الآخر، المشاركة.....) هي روح مجالات كثيرة من الحياة، اجتماعية وثقافية وغيرها، وثقافة الديمقراطية هي تأسيس للإنسان والمجتمع الفاعل والمنفعل، والمنفتح على الآخر ضمن مقاربة

[1]– المصدر نفسه، ص3–4 .

شاملة تلخص كل قيم المشاركة والتعاون والبناء، فالديمقراطية كفلسفة وكممارسة، وكأسلوب حياة هي من مبادئ المشروع التربوي الحديث باعتبار المدرسة هي مؤسسة التغيير الأولى ويجب أن تعمل على"تطوير شخصية المتعلم وعلى تكوين قدراته العقلية وأحكامه الأخلاقية والمعرفية والثقافية...، وغايتها النهائية هي تكوين أفراد لديهم شعور بحريتهم الفردية واستقلالهم الذاتي، كما يجب أن يتمثل الطفل طرق التفكير النقدي وقيم المواطنة والموازنة بين الحقوق والواجبات ولا نقصد أن يكون هذا التمثل موسميًا أو في ساعات محدودة، بل يجب أن يكون درسًا مستقلاً بذاته في عدد من الساعات في الأسبوع، ويجمع بين النظري والتطبيقي، ويُمتحن فيه الطفل في نهاية السنة"[1].

أما **ديمقراطية التعليم** فمعناها جعل التعلم حقا من حقوق كل فرد ولا يقتصر على فئة أو جماعة معينة، مع إلزاميته كونه دافعا من دوافع التنمية والرقي الحضاري، "وربط الديمقراطية بالتعليم هو موقف براغماتي وتصور للمدرسة الحديثة التي تقوم على قيم التسامح والحوار وقبول الآخر ونبذ العنف ووجوب تنشئة المتعلم على هذه القيم لكي يعكسها سلوكيا في مجتمعه وفي المجتمعات الأخرى التي ستتاح له فرصة الانخراط فيها فيما بعد"[2].

2- في مجال التعليم: تتكفل المناهج الجديدة بتجسيد الأهداف الآتية:"

- ضمان تعليم ذو نوعية لكل التلاميذ يحقق العدالة والمساواة بينهم ويكفل الازدهار الكلي المنسجم والمتزن لشخصياتهم.
- توفير إمكانية اكتسابهم مستوى جيد من الثقافة العامة، ومن المعارف النظرية والتطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة.
- تمكينهم من اكتساب معارف في مختلف مجالات المواد، والتحكم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة الميسرة للمتعلم.

[1]- رضوان سليم، الثورة الديمقراطية، ط1، منشورات الجدل، الرباط، المغرب، 2013، ص188.

[2]- رشيد الإدريسي، من أجل تصور موسع للتربية والديمقراطية: الأسس والخلفيات والأهداف، مجلة المدرسة المغربية، ع مزدوج7-8، نوفمبر2017، ص35 .

– إثـراء ثقـافتهم العامـة بتعميـق التعلمـات ذات الطـابع العلمـي والأدبي والفـني، وتكييفهـا بصـفة دائمة مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية"[1].

مـن أهـم توجهـات الإصـلاحات الجديـدة أو مـا اصـطلح عليـه منـاهج الجيـل الثـاني هـو ضـمان تعلـيم وتكـوين نـوعي لكـل المتعلمـين يكسـبهم المعـارف والأسـاليب الحديثـة في ممارسـة الحيـاة ويمكـنهم مـن التكيـف مـع متغـيرات الحداثـة ومـا بعـدها والانخـراط في المجتمـع الكـوني، والـتحكم في عناصـر المعرفـة والثقافـة التكنولوجيـة، وهـذا الرهـان جـاء لتجويـد منظومـة التربيـة والتعلـيم وقـد رفعتـه المنـاهج الجديـدة مـن خـلال دمـج المكـون الحضـاري الجزائـري التـاريخي والثقـافي والمحلـي عمومـا مـع المكـون الحضـاري العـالمي خاصـة المعـرفي منـه مـن أجـل أن يكـون الفـرد الجزائـري جـزء متـين فيـه بثقافته ومعارفه وخصوصيته وانتمائه وهويته والمنطلق مبدأ نحن من نصنع الحضارة وهي جزء منا.

3– في مجال التنشئة الاجتماعية: تتكفل المدرسة بتحقيق الأهداف التربوية الآتية:"

– تنمية الحس المدني للمتعلمين.

– منح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان.

– توعية الأجيال الشابة بأهمية العمل.

– تحضير التلاميذ للحياة في المجتمع بتعليمهم قواعد العيش مع الغير.

– تكوين مواطنين يتحلون بروح المبادرة والابتكار"[2].

في مجـال التنشـئة الاجتماعيـة تهـتم منـاهج الجيـل الثـاني بإعـداد الناشـئة للحيـاة العمليـة مـن خـلال مجموعـة مـن السـلوكيات الـتي تهـدف لإدمـاج الفـرد في المجتمـع حـتى يكـون أجابيـا في تفاعلـه وانفعالـه، فالحيـاة العمليـة هـي مجـال آخـر يخـرج إليـه الفـرد بعـد الـتعلم فيواجـه مجموعـة مـن المشـكلات والعوائـق المتباينـة الـتي إن لم يعـرف كيـف يتفاعـل معهـا فلـن يسـتطيع الانـدماج في المجتمـع ويكـون قيمـة أخـرى فيـه، لـذلك تسـعى المدرسـة ومنهـا منـاهج الجيـل الثـاني لتكـوين الفـرد وإكسـابه ما يستطيع بواسطته مواجه مشكلات الحياة وحلها.

4– في مجـال التأهيـل: تكـون مـن خـلال الاسـتجابة للحاجـات الأساسـية للتلاميـذ بتـوفير المعـارف والكفايات الرئيسية التي تمكنهم من تحقيق الأهداف الآتية:

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص3.

[2]– المصدر تفسه، ص4.

– "استثمار المعارف التي اكتسبوها وجعلها عملية.

– متابعة تكوين عالي أو مهني أو الحصول على منصب شغل يناسب قدراتهم وطموحاتهم.

– التكيف بصفة دائمة مع تطور المهن، و التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.

– التجديد والمبادرة.

– مواصلة الدراسة أو القيام بتكوين جديد بعد تخرجهم من المنظومة التربوية "[1].

تسعى مناهج الجيل الثاني في مجال التأهيل لإعداد المتعلم للغد وللحياة العامة والعملية خاصة، بمعنى آخر إكسابه مهارات وكفاءات معينة تؤهله ليكون ذو قيمة مضافة في مجتمعه وفي أمته، يؤدي دوره كفرد منتج يسهم في خلق التنمية وتحقيق وجوده من خلال ممارسة فعلية وتحويل تكوينه المعرفي والعلمي والتكنولوجي إلى واقع ويحل مشكلاته ويمارس حياته في إطار ما تعلمه، فالمدرسة الحديثة لا تسعى للتعليم النظري بل تسعى للتكوين التطبيقي لأنه الوسيلة التي تؤكد حضور الفرد في مجتمعه وفي هذا العالم من خلال ترجمة التعلمات إلى سلوك إنتاجي.

5– في مجال القيم: تهدف مناهج الجيل الثاني لتحقيق الأهداف الآتية في مجال القيم:"

– تجذير قيم الشعور بالانتماء وحب الوطن في الناشئة.

– تقوية الوعي الفردي والجماعي بقيم الهوية الوطنية، وترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة.

– تقوية وتعزيز القيم المختلفة، التاريخية والدينية والثقافية عند أجيالنا وخاصة ما تعلق بتراثنا.

– تكوين أجيالنا على مبادئ الدين الإسلامي وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية والتشبع بها وخاصة ما تعلق بمبادئ أول نوفمبر و قيم السلم.

– إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، منفتح على العالمية والرقي والمعاصرة"[2].

تولي مناهج الجيل الثاني عناية خاصة بجانب القيم لما له من أهمية في الحفاظ على خصوصية الشعب الجزائري وعلى كل ما يعزز ثوابته خاصة ويحافظ على وجوده وعلاقاته، فالقيم هي حافظة التوازن فيه وبوصلته الحقيقية للحفاظ عليه، والمتعلم هو أول من يجب أن يعرف تلك القيم ويكتسبها ويتمثلها من خلال السلوكيات المختلفة المعرفية والتواصلية والبحثية وغيرها

[1]– المصدر السابق، ص5.

[2]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: عدد04، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04- المؤرخ في 2008/01/23، ص8.

ويدمجها في حياته العملية والفعلية، وهي مشروع كبير يؤسس لمجتمع متوازن حضاري قوي لا يتفاعل مع متغيرات الحداثة ومؤشرات العولمة إلا بإيجابية، ولما رسمت مناهج الجيل الثاني أهداف كبرى وعامة للطورين المتوسط والابتدائي، حددت أهداف تربوية أخرى خاصة لكل منهما من أجل تحقيق غايات محددة.

ثانيا– منظومة الأهداف التربوية الخاصة في الطور الابتدائي

إضافة إلى الأهداف العامة التي رسّمتها في المنظومة التربوية حتى تكون مرجعا لها ككل وإطارا عاما للمدرسة الجزائرية، فقد وضعت مناهج الجيل الثاني جملة من الأهداف الخاصة بالتعليم الإلزامي أو الطور الابتدائي باعتباره قاعدة الهرم التربوي وقاطرته خاصة في الجانب السلوكي والمعرفي و تتمثل في:"

– تعزيز هوية المتعلم وتنمية شخصيته واستقلاليته في إطار قيم الهوية الوطنية.

– تنمية القيم الخلقية لديه، كقيم الصدق والنزاهة، العدل، الحرية واحترام الحياة.

– تعزيز تعلقه بالموروث الحضاري بكل أشكاله.

– تنمية روح الاحترام في العلاقات التي تربطه بالآخرين (أطفالا وراشدين) على أساس الانتماء إلى الجماعة المدرسية المحلية والوطنية والعالمية.

– اكتسابه معارف عن المواطنة وحقوق الإنسان والديمقراطية، وعن عمل المؤسسات السياسية والاجتماعية وعن التنمية المستدامة... وهي معارف تترجم إلى سلوكات تنمي وتبرز معنى حقوق المواطن وواجباته، وهذا يتطلب بالطبع الالتزام النشيط وروح المسؤولية إزاء المجتمع والمصلحة العامة"[1]، والملاحظ هنا أن بعض الأهداف التربوية الموضوعة في مناهج الجيل الثاني صعبة التحقق لأنها لا تناسب سن المتعلم ومرحلته العمرية ولا مستوى تفكيره خاصة هدف اكتساب معارف عن الديمقراطية وحقوق الإنسان ومفاهيم التنمية المستدامة... وغيرها، فهي أهداف تتحقق في مستوى أعلى بحسب مفهوم وحس المتعلم، فوضع الأهداف يجب أن يرتبط بالمستوى العقلي والفكري للمتعلم وبالمرحلة العمرية التي هو فيها حتى يفهم ماذا يريد من واقعه ومجتمعه ومن العالم وماذا يريد هذا العالم والمجتمع والواقع منه.

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص6.

– تنمية معنى الواجب والتضامن والتعاون والتسامح في مختلف المستويات المحلي والجهوي والوطني.

– إكساب المتعلم طرائق العمل الدقيق الناجع من خلال تثمين الجهد واحترام الوقت والبيئة.

– تنمية وتعزيز الروح الفنية والجمالية في المتعلم."[1]، أما ما يخص اللغة العربية والتي هي اللغة الوطنية الرسمية ولغة المدرسة الجزائرية وأحد المركبات الأساسية للهوية الوطنية، فقد وضعت مناهج الجيل الثاني جملة من الأهداف الخاصة بها في الطور الابتدائي هي:

1– التحكم في اللغة العربية لأنها تؤثر بصفة مباشرة في مختلف التعلمات.

2– تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي.

3– تغذية البعد الثقافي للتلاميذ وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبني إستراتيجيات تثمن اللغة العربية وتجعلها تنافس اللغات الأخرى حتى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية.

4– العمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم والاعتزاز بثقافتهم.

5– التمكن من استعمال اللغة العربية كلغة حية، وجعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك بواسطتها، مما يساهم في تحويل النجاحات العلمية والتكنولوجية والفنية عبر العالم ونقلها، والوصول بعد ذلك إلى مرحلة الإبداع والابتكار.

6– تزويد المتعلمين بمعرفة متينة في الآداب الثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة، وأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة."[2]،إن من أهم الأهداف التربوية التي تصبو مناهج الجيل الثاني لتحقيقها هي التمكن من اللغة العربية ككفاية عرضية وأن " تصبح اللغة العربية جزءً أساسيا وحيا وجميلا في حياتنا وأن تكون عنصرا مهما من عناصر تكويننا المعرفي والعاطفي وأن تقودنا نحو اكتشاف قيمنا ومميزاتنا وتقدير تراثنا والاعتزاز به"[3].

[1]– المصدر نفسه، ص6.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، المجموعة المتخصصة للغة العربية، أفريل، 2016، ص3-4.

[3]– المصدر نفسه، ص3.

ركـزت منـاهج الجيـل الثـاني بالنسـبة للأهـداف الواجـب تحققهـا في الطـور الابتـدائي علـى محـورين أساسـيين همـا محـور القـيم والأخـلاق ومحـور الحقـوق والواجبـات، وهـذا مـا يـدخل ضـمن مفهـوم التربيـة فـالمتعلم في الطـور الابتـدائي يجـب أن يكتسـب كـل المفـاهيم التربويـة الـتي تحقـق لـه التكيـف والتعـايش والانـدماج في المجتمـع وتضـمن لـه حقوقـه وتعرفـه بواجباتـه، يقـول دوركـايم" التربيـة هـي العمـل الـذي تحدثـه الأجيـال الراشـدة في الأجيـال الـتي لم تنضـج بعـد النضـج الـلازم للحيـاة الاجتماعية"[1].

إن منـاهج الجيـل الثـاني مـن هـذا المنطلـق ومـن خـلال رسـم أهـداف المدرسـة في الطـور الابتـدائي تؤكـد علـى أولويـة التربيـة في هـذا الطـور لأنهـا مـا سيؤسـس لتغيـير حقيقـي ومطلـوب في المجتمـع، وتحقيـق تلـك الأهـداف عنـد متعلمـي الطـور الابتـدائي يضـمن تعلـم حقيقـي وفعـال انطلاقـا مـن إدراك مفهـوم الحقـوق والواجبـات، فـالفرد عنـدما ينشـأ علـى مفـاهيم القيـام بالواجبـات أولا مقابـل الحصـول علـى الحقـوق يـدرك التـدرج الموجـود في الحيـاة، فتترتـب المفـاهيم بصـورة آليـة في سلوكاته وينجح في حياته.

ثالثـا– منظومـة الأهـداف التربويـة الخاصـة في الطـور المتوسـط: وكمـا هنـاك أهـداف خاصـة في الطـور الابتـدائي فـالطور المتوسـط رسّمـت لـه منـاهج الجيـل الثـاني أيضـا جملـة مـن الأهـداف الخاصـة تمثلت في:"

1– ضـمان تعلـيم وتكـوين ثقـافي ذو نوعيـة يكفـل التفـتح الكامـل والمنسـجم والمتـوازن لشخصـية التلاميـذ واكتسـاب معـارف نظريـة وتطبيقيـة مختلفـة تـؤهلهم للانـدماج في مجتمـع المعرفـة وتـؤهلهم للحياة العملية ثم تكييفها باستمرار حسب التطورات.

2– تنميـة قـدرات التلاميـذ الذهنيـة والنفسـية والبدنيـة والتواصـلية واكتسـاب مختلـف أشـكال التعبـير، اللغوية والفنية والرمزية.

[1]– ناصـر ثابـت، دراسـات في علـم الاجتمـاع التربـوي، مـع دراسـة سوسـيولوجية تربويـة ميدانيـة، ط1، مكتبـة الفـلاح للنشـر والتوزيـع، 1993، ص121.

3– تزويد التلاميذ بكفايات مختلفة تضمن لهم تواصل حقيقي وحل للمشكلات المختلفة وكذا التكيف مع المتغيرات الكونية والمساهمة في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وغيرها، ثم استثمار تلك الكفايات والمعارف وتوظيفها.

4– التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية ولغة التواصل والإنتاج الفكري.

5– إدماج التكنولوجيات الحديثة في مجال الإعلام والاتصال في محيط التلميذ وتمكينه منها. وتفعيل استعمالها واستخدامها لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

6–حث التلاميذ على الابتكار"[1].

وقد انطلقت مناهج الجيل الثاني من خلال منظومة الأهداف الكلية– العامة والخاصة– ومن خلال المقاربة بالكفايات المستندة على إستراتيجية حل المشكلات،في تحقيق غاياتها المتمثلة خاصة في تجويد المنظومة التربوية الجزائرية وتفعيل دور المتعلم أكثر ليكون هو محور العملية التعلمية التعلمية، ويرتقي من دور المتلقي السلبي ودور الحافظ والمسترجع إلى دور أكثر فعالية وتفاعل من خلال الإبداع والإنتاج الفكري والتفكير الناقد وحل المشكلات المختلفة سواء كانت داخلية صفية أو خارجية لا صفية وتحقيق ملمح التخرج الذي يترجم في شكل كفاءات شاملة تنتظم في شكل كفايات عرضية وأخرى كفايات للمواد والمعارف.

المطلب الرابع– أهداف وغايات مناهج الجيل الثاني: جاءت مناهج الجيل الثاني "كإصلاح للإصلاح الأول الذي كانت بدايته "سنة 2003 عندما أعلن عن تطبيق إستراتيجية المقاربة بالكفابات في المنظومة التربوية الجزائرية، ثم أعيد مراجعة تلك المناهج بعدها لتوافق القانون التوجيهي للتربية الوطنية"[2]، وهي تستجيب للمرجعية العامة للمناهج والدَّليل التطبيقي المنهجي لبناء المناهج الصادرين في "شهر مارس عام 2009م، وتعمل بتوصيات الندوة الوطنية لتقييم مرحلة التعليم الإلزامي المنعقدة في جويلية عام 2014م، والدورة الوطنية للتقييم المرحلي عام 2015م والتي اعتمدت أربع نقاط أساسية هي القيم، المعارف المهيكِلة للمادة، الانسجام الأفقي للمواد، المقاربة البيداغوجية"[3]، وهي تهدف إلى:

---

[1]- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: عدد04، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04–المؤرخ في 2008/01/23، ص9.

[2]– القانون التوجيهي، وزارة التربية الوطنية، الفصلين، الأول والثاني: الباب الأول، أسس المدرسة الجزائرية، ص60.

[3]– المنهاج الجديد للطور الأول (السنتين الأولى والثانية، وزارة التربية الوطنية: منشور رقم 2016/1330 المؤرخ في 2016/09/01 المتضمن تنصيب) من التعليم الابتدائي، ص7.

أولا– تغيير الممارسات البيداغوجية وخلق علاقات جديدة بين أساتذة التعليم الابتدائي، فالمدرسة الجديدة هي مجال للإبداع والتفاعل وتعلم حر وشيق، بعيد عن النمطية البائدة والسلطوية التي تفرضها بعض ذهنيات المعلمين.

ثانيا– تحديد دور طرفي المثلث الديداكتيكي المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، فدور المتعلم في مناهج الجيل الثاني أكثر فعالية وتفاعل وإيجابية من خلال التفكير والتحليل وإبداء الرأي والنقد والبحث عن حلول لمشكلاته داخل المدرسة وخارجها، والمعلم ما هو إلا موجه لعملية التعليم.

ثالثا– جعل المنظومة التربوية " تساير التطور العلمي والتكنولوجي وربطها بآخر ما توصلت إليه البحوث التطبيقية في علوم التربية والبيداغوجيا والتعليمية عامة من خلال الرفع من كفاءة منظومة التعليم بأطره وهياكله ومقرراته التدريسية مع تحسين مردوده، بجودة مناهجه واعتماد إستراتيجيات تعليم وتعلم جديدة، وكذلك جعل أهدافه مواكبة لرهانات العصر.

رابعا– إدراك نقائص مناهج الجيل الأول، التي اعتمدت على مقاربة ضيقة لا شاملة.

خامسا– تشييد نظام تربوي منسجم وناجع يفرض نفسه ويمكن من تحقيق غايات وأهداف الجزائريين للحاضر والمستقبل.

سادسا– إرساء مقاربة جديدة في تصورها و اعدادها وفي هيكلتها وتنظيمها في إطار المقاربة المنهاجية"[1].

إن هدف مناهج الجيل الثاني هو تجويد المنظومة التربوية الجزائرية في نظامها التعليمي والتعلمي بالتركيز على التعلم انطلاقا من مركزية المتعلم في هذه المقاربة، واعتبار المعلم الذي هو ضلع مهم من أضلع المثلث الديداكتيكي موجه ومنظم للعملية التعليمية التعلمية فقط فالمقاربة الشاملة التي اعتمدتها المناهج الجديدة تنطلق من الانسجام الأفقي والعمودي لها عبر كل المستويات من خلال ترابط وضعيات التعلم في الأنشط التعليمية واتساق علائقي لكل مكوناتها من خلال ربط المحتوى المعرفي بالأهداف التربوية وبعملية التقويم التي ترتبط بعملية الإدماج، فانسجام مكونات مناهج الجيل الثاني من خلال المقاربة بالكفايات واتساقها من خلال البنائية الإجتماعية والمقاربة النسقية قد حقق توازنا حقيقيا في تحقي الأهداف التعليمية.

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، ص10.

المبحث السادس– هيكلة وميزات مناهج الجيل الثاني

المطلب الأول– هيكلتها: تتهيكل مناهج الجيل الثاني في أربع محاور هي:

1– المحور النسقي: ويكون من خلال " تقارب وتلاقي المناهج في وحدة تعلمية شاملة عبر الانسجام الأفقي والعمودي لمناهج كل المواد."[1]، أي أن كل مناهج المواد الدراسية (منهاج اللغة العربية، منهاج العلوم،

منهاج الفيزياء ....) وعبر كل المستويات (المستوى الأول، المستوى الثاني...)تشكل مجموعة من البنيات والعناصر المتفاعلة فيما بينها تفاعلا ديناميا ،حتى يتوخى هذا النسق تحقيق غايات وأهداف معينة من خلال ذلك التفاعل، مما يسهم في تكوين متعلم متكامل معرفيا وسلوكيا وأخلاقيا وبيداغوجيا...وقد أخذت مناهج الجيل الثاني فكرة النسق من البنيوية الوظيفية التي بلور معالمها **تالكوت بارسونز** "**Talcott Parsons** "، حيث يعرف هؤلاء النسق بأنه "عبارة عن كيان عام تتداخل عناصره ومكوناته على نحو يجعله يتفاعل ويتبلور في النهاية في صورة أو أخرى"[2]، فبناة المناهج الجديدة كانت فكرتهم المركزية هي اعتماد المنهج النسقي في بناء هذه المناهج حتى تكون نموذج يتسم بالشمولية في جميع أبعاده وعناصره وهذا النسق مسؤول عن إنتاج مخرجات محددة.

2– المحور المعرفي: يتجلى من خلال "التنظيم المنطقي للمعارف المهيكلة في مصفوفات مفاهيمية، تجعلها منسجمة مع خصوصيات المادة الدراسية"[3].

إن مناهج الجيل الثاني منظومة معرفية متكاملة منظمة يسهل على المتعلم التفاعل معها واكتساب ثم بناء المعارف من خلالها عبر مسار تدريجي تصاعدي منسجم يكون عبر تكامل وانسجام المواد والمستويات الدراسية.

---

[1] - المرجع السابق، ص 10.

[2]– جي روشيه، علم الإجتماع الأمريكي، دراسة لأعمال تالكوت بارسونز، ترجمة وتعليق:محمد الجوهري وأحمد زايد، ط1،دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981، ص99– 102.

[3]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص3.

3- المحور البيداغوجي: يتمثل في "البعد المعرفي الذي يقوم على مبادئ النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية وإستراتيجية المقاربة بالكفايات كمقاربة شاملة لتجسيد لتجسد تعلم اندماجي غير مجزأ وذات معنى"[1].

من أجل تعلم ناجع وفعل تربوي ذو إنتاجية ويحقق الكفاية والأهداف المسطرة كانت المناهج الجديدة، مناهج الجيل الثاني مبنية على مبادئ النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية التي تنظر إلى التعليم والتعلم من زاوية جديدة تتمثل في طرحها لفكرة مركزية المتعلم والتعلم الذاتي الذي يرسخ مبدأ إدماج الخبرات ويفعل المعارف المخزنة عنده من أجل حل وضعيات مشكلة مختلفة، وهذه الرؤية تمثل عكس ما كانت تراه النظرية السلوكية التي اعتمدت من قبل، وفي ظل هذا التوجه الجديد للمنظومة التربوية الجزائرية تم اعتماد إستراتيجية المقاربة بالكفايات المستندة للبنائية الاجتماعية كطريقة للتدريس من أجل فعالية أكثر للتعليم والتعلم

4- المحور القيمي: ويتمثل في " ما يحتويه المنهاج من قيم اجتماعية وقيم ثقافية وكذا قيم كونية يجب أن تترسخ في الفرد الجزائري"[2].

لقد ركزت مناهج الجيل الثاني من خلال محتواها المعرفي وأهدافها البيداغوجية على ترسيخ جملة من القيم المختلفة التي تنبع من أصالة وخصوصية المجتمع الجزائري والعمل كذلك على المحافظة عليها لتبقى سدا منيعا في وجه المتغيرات الكونية التي تعصف بالقيم والهويات المختلفة في عصر العولمة، وقد تباينت تلك القيم بين قيم الهوية كالاعتزاز بقيم الانتماء إلى الإسلام والعروبة، وبين القيم الاجتماعية كالتضامن والتكافل وروح التعاون والمحبة، وكذلك القيم الثقافية التي تمثلت في الدعوة إلى التمسك بعاداتنا وهويتنا وخصوصيتنا وتاريخنا، كما حثت المناهج الجديدة على وجوب إرساء القيم الكونية في الفرد الجزائري كقيم المواطنة والانفتاح على الآخر،واحترامه ...

وعندما نقرأ محاور مناهج الجيل الثاني نستنتج أنها ذات نظرة إصلاحية شاملة لواقع التعليم والتعلم من خلال الانسجام والترابط والتكامل بين مختلف المحاور انطلاقا من ملمح التخرج الشامل للمرحلة الواحدة ثم لكل طور ثم لكل سنة، وهذا يبين سمة التدرج فيها.

[1]- المصدر نفسه، ص3.

[2]- المصدر السابق، ص4.

المطلب الثاني – ميزاتها: تميزت مناهج الجيل الثاني بجملة من الميزات الفارقة تمثلت في:

1– " تحديد مصطلحات المنهاج بدقة والمعارف والمهارات المطلوب بلوغها بالنسبة للمتعلم"[1].

من أهم ما ميز مناهج الجيل الثاني هو كم المصطلحات التي تحمل مفاهيم محددة في العملية التعليمية التعلمية بالنسبة للمعلم والدور الذي يجب أن يلعبه وكذلك بالنسبة للمتعلم وما عليه القيام به حتى يحقق ناتج المعرفة الذي أراده المنهاج، إضافة إلى ما يجب أن يكتسبه من كفايات ومهارات محددة يوظفها في حل مشكلاته، فلكل صناعة ألفاظ كما يقول الجاحظ،لكن تبقى بعض المصطلحات غامضة الدلالة ويلزم المعلم الكثير من الوقت والتكوين حتى يفك شفراها لأنها مصطلحات مداخلة مع أخرى(الكفاية الشاملة ،الكفاية الختامية ،فهم المنطوق،فهم المكتوب التعبير الشفهي،التعبير الكتابي)

2– " تحديد دور كل من المعلم والمتعلم بالضبط في المنهاج"[2].

إن دور الأستاذ والمعلم في مناهج الجيل الثاني لا يتعدى التوجيه، فهو يلاحظ ويوجه ويتدخل عند الضرورة من أجل تفعيل دور المتعلمين أكثر، وكل العملية التعلمية تعتمد على المركز الذي هو المتعلم فيقترح حلولا للوضعيات المشكلة المختلفة، كما يفسر ويحلل وينقد ما يطرحه المعلم من خلال المنهاج.

3– التركيز على التعلم النشط وعلى الممارسات في القسم، وكذا الفهم بدل الحفظ واكتساب الكفايات والمهارات بدل تكرارها لترسيخها، فهو يتعلم ليتكون ويعمل وليعرف ويتعايش"[3].

في مناهج الجيل الثاني يكون التركيز على التعلم النشط من خلال الفهم والتحليل والممارسة الفعلية للتعلم وتطبيقاته حتى يكتسب المهارات والكفاءات فعليا ليفعِّلها الفرد في حل مشكلاته سواء الصفية أو حتى خارجها.

د– اعتماد البنائية الاجتماعية إستراتيجية أساسية لبناء نموذج تربوي جديد"[4].

---

[1]– دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017– 2018، ص8.

[2]– المرجع السابق، ص8.

[3]– دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017– 2018، ص7.

[4]– المرجع نفسه، ص7.

بنيت مناهج الجيل الثاني عل مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي تعتمد على التعلم الذاتي وفعل التحليل والنقد والاكتشاف والاستنتاج فيه بدل الحفظ والاسترجاع وكذلك مركزية المتعلم بدل المعلم

4– اعتماد المقاربة بالكفايات كتوجه بيداغوجي بنظرة جديدة ذات خلفية تربوية تستند لمبادئ النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية والتي ترتكز أساسا على نظام الوضعيات ذات الطابع الاجتماعي والمستنبطة من أطر الحياة.

و– العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد" إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعددة المواد وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفايات العرضية والقيم بدقة،حيث تصبح المواد وحدة منسجمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ في أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي"[1].

من أجل تعلم فعال ومنسجم اعتمدت مناهج الجيل الثاني على توحيد المفاهيم والمصطلحات في المواد الدراسية وعلى تكامل المواضيع فيها،حتى لا يضطر المتعلم في كل مرة إلى التعرف على مصطلحات جديدة ومواضيع ليست لها علاقة أو ارتباط بالأولى، فالنظرة الشمولية ثم التكامل والترابط والتسلسل بين المواد يحقق الانسجام الأفقي والعمودي بينها انطلاقا من ملمح التخرج الشامل ثم للمرحلة ثم للطور،وهذا حتى لا يتشتت المتعلم بين المحاور والمواد الدراسية عند الانتقال من طور لآخر.

المبحث السابع – منظومة المعارف والمحتوي في مناهج الجيل الثاني: المحتوى مكون علائقي ونظام شبكي دقيق وواضح وهو أحد أضلاع المثلث الديداكتيكي، وقطب من أقطاب المنهاج المهمة والذي يعتمد عليه في تحقيق الأهداف التربوية المختلفة، وهو من أصعب مكوناته التي يجب مراعاة شروط كثيرة عند وضعه وبنائه، حتى يكون قابلا للتنفيذ في الواقع من جهة، ومن جهة ثانية من أجل أن يواكب التطورات الموجودة على مستويات كثيرة المعرفية، الثقافية، التكنولوجية، القيمية (قدرات،مهارات، كفايات، سلوكات...)، ولقد بنيت مناهج الجيل الثاني من أجل إحداث تغييرات على مستوى المحتويات خاصة، وجعلها أكثر إثراءً وتنوعا، مسايرة للتطورات في المدرسة العالمية والانفجار المعرفي والتكنولوجي والتقني فيها

[1]– لحبيب بن عربية وصوالحي صلاح الدين، اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الإبتدائي نحو مناهج الجيل الثاني من خلال تحقيقها لملمح خروج المتعلم، مجلة IAFA للعلوم الإنسانية والإقتصادية القانونية، العدد السادس، تونس، مارس 2021، ص9.

حتى تكون المدرسة الجزائرية قاعدة حقيقة للتكوين ولتخرج الكفايات في مختلف الميادين، وقد سعى بناة هذه المناهج (مناهج الجيل الثاني) للتنويع في المحتويات والمعارف حسب مختلف الأطوار حتى ترتقي المدرسة وتحقق النسقية في جميع أبعادها.

المطلب الأول– الطور الابتدائي: في هذا الطور عملت مناهج الجيل الثاني على إكساب النشء جملة من المعارف والآداب والسلوكات ومنها:

1– المعرفة الإعلامية والتكنولوجية (TICE) بما أن التعليم الابتدائي هو قاطرة المدرسة الجزائرية ورأسها وعمودها لذا فإن مناهج الجيل الثاني عملت على ربط المتعلمين بمبادئ ومفاهيم، معارف ومعطيات التكنولوجيات الحديثة وبالانترنيت ومحركات البحث من خلال تلقي التربية الإعلامية أو التعليم الإعلامي والتكنولوجي كثقافة ومعرفة تمكنهم من ولوج هذا العالم والتعرف عليه وطرقه، وتضمن لهم المحافظة على قيمهم ومبادئهم وشخصياتهم، والتربية الإعلامية والتكنولوجية محتوى مهم لأنها تمثل المعرفة الأكثر حضورا في العالم على اعتبار أن هذا الأخير تتحكم فيه الوسائل التكنولوجية والانترنيت ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة، فكل شيء في حياة الإنسان بما فيها عملية التعلم مرتبطة بهم ويجب على المتعلم أن يكتسب هذه الثقافة ويتلقاها كمفاهيم وممارسة فعلية في واقعه من خلال اكتشاف المحيط حوله بالتفاعل والحضور الواعي، ولأن المتعلم في هذه المرحلة لديه حب اكتشاف واطلاع ورغبة كبيرة في دخول العالم خاصة التقني والتكنولوجي والعلمي والبحثي منه، فهو مهيأ لتلقي هذا النوع من المعرفة حتى نبني شخصيته ونشكل الوعي المعرفي والنقدي عنده ونهيئه للغد ثم كذلك"بغرض تحقيق غايات تستهدفها منظومتنا التربوية، لمسايرة التطوّر المتسارع للحياة في شتّى المجالات، وهذا يتطلّب تنشئة الأجيال عل التكيّف مع الحياة العصرية المشبعة بالابتكارات التكنولوجية، وتوسيع إدراكه لجسمه، وللزمان والمكان والأشياء، وتنمية ذكائه وشعوره،ومهاراته اليدوية والجسمية والفنّية حسب ما جاء في القانون التوجيهي للتربية"[1]، ويتحقّق ذلك" بممارسة أنشطة ذات طابع استكشافي عملي، لتنمية اتّجاهاتهم نحو التفكير العلمي الناقد، والحصول على ثقافة علمية وتكنولوجية تؤهّله للاندماج في العالم، وبناء تصورات صحيحة وتمثُّل الظواهر بأكثر موضوعية وعقلانية، وتنمية القدرات المتعلقة بالملاحظة والتساؤل، صياغة الفرضيات وتجريبها، وتحليل الوثائق"[2]،

[1]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الفصل الأول: غايات التربية، عدد04، المادة: 27،04 جانفي 208، ص9.

[2]– ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، ص40.

فتعليم وتعلم هذه الثقافة الإعلامية له أهداف تتجاوز التحكم في الوسائل التكنولوجية والعلمية والعمل بها والاندماج في فضائها إلى تشكيل وعي وحس علمي تربوي بوسائل الحداثة في الواقع الحضاري ومحيطه الثقافي والفكري وإعادة تشكيله بما يتناسب وخصوصيات الفرد والمجتمع.

إن التربية الإعلامية والتكنولوجية برزت في ستينيات القرن الماضي مع الفيلسوف الكندي مارشال ماكلوهان (1911-1980) "**Marshall Mcluhan** " وجورج فريدمان (1902-1977) "**Georges Friedman** "كمفهوم جديد في المعرفة الإنسانية يهدف إلى محو الأمية مع بداية تجليات ما يعرف بمجتمع المعلومات ثم تطور المفهوم وأخذ أبعاد أكثر وظيفية خاصة في المدرسة مع تيودور نيلسون"**Theodor Holm Nelson** "، وهذا المصطلح يحمل الكثير من المفاهيم الجديدة التي أفرزتها مستجدات الحضارة ومتطلباتها من أجل تكيف المتعلم مع محيطه وواقعه فيعرف كيف يتعامل معه في حدود معينة، وقد عرفها مؤتمر التربية من أجل عصر الإعلام والتقنية الرقمية المنعقد سنة 1999 بأنها "التربية التي تختص في التعامل مع كل وسائل الإعلام الاتصالي وتشمل الكلمات والرسوم المطبوعة والصوت والصورة الساكنة والمتحركة التي يتم تقديمها عن طريق أي نوع من أنواع التقنيات"[1]، فالتربية الإعلامية والتكنولوجية هي كل ثقافة يتعلمها الفرد المتعلم ويتلقاها في المدرسة حتى يعرف كيفية التعامل مع وسائل الإعلام والاتصال والوسائل التكنولوجية المختلفة لتحقيق أهداف تربوية متباينة، وتتجلى التربية الإعلامية والتكنولوجية في مناهج الجيل الثاني من خلال نصوص وأنشطة تعليمية مختلفة – بحث في الإنترنت مثلا –

أولا– أهداف التربية الإعلامية والتكنولوجية في مناهج الجيل الثاني: للتربية الإعلامية والتكنولوجية في مناهج الجيل الثاني أهداف مهمة تتمثل في: "

1– اكتساب طرائق تعلّم نشطة تعتمد على التعلّم الذاتي وحلّ المشكلات.

2– تزايد إرادة المتعلم بإسناده دورا أكثر نشاطا في تكوينه، مما يؤدّي به إلى اعتماد طرائق تعلّم جديدة وبديلة.

3– تمكين المتعلم من تفاعل داخلي دائم وقويّ مع المدرس.

4– تمكين المتعلم من التعاون والعمل ضمن فريق.

5– دخول بنك المعطيات الخاص بالمادة الدراسية، والحصول على معلومات يومية عبر العالم كلّه.

6– توفير فرصة تعلّم كيفية البحث عن المعلومات وتقييم أهميتها.

[1]– حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط5، 1984، ص60.

7– تمكينه من التفتّح بسهولة على تنمية معلوماته في الأنشطة والمواد الدراسية.

8– تمكينه من اكتساب مهارات تكنولوجية تيسّر لو دخول سوق العمل.

9– مساعدة المتعلمين على كيفية التعامل مع وسائل الإعلام التي يجب الحذر منها ومن مخاطرها و تأثيراتها وانعكاساتها.

10– تعليم المتعلمين المبادئ الأساسية والضرورية لمساعدتهم في التواصل الفعال من خلال وسائل الإعلام والاتصال.

11– بناء أساليب التعبير الحر عند المتعلمين في إطار مبدأ احترام الآخر عبر وسائل الإعلام الاتصالي"[1].

إن التربية الإعلامية والتكنولوجية وسيط مهم في عملية التعليم والتعلم لأنها تعمل على إيضاح وتبسيط وتقريب المفاهيم والمعارف وعملية الاكتساب عموما وتساهم هذه التربية أيضا في:"

– تقديم الوسائل والأدوات الإعلامية والتكنولوجية للمتعلمين بهدف مساعدتهم على التعبير عن آرائهم وانشغالاتهم.

– تشجيع المتعلمين على البحث وتحري المعلومة الصحيحة وتوظيفها توظيفا مناسبا.

– تعليم المتعلمين احترام الآخر والتعدد والتنوع الثقافي والمجتمعي في ظل وسائل الإعلام والاتصال الحديثة من خلال أن العالم أصبح قرية صغيرة مع المحافظة على قيم الهوية"[2].

إن محتوى التربية الإعلامية والتكنولوجية في مناهج الجيل الثاني له وظيفتين أساسيتين تربوية تعليمية وأخرى تواصلية ذلك أن التعرف على تلك الوسائل والأدوات يبقى وسيلة لا هدف يُثرى بارتقاء المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة ليكون أكثر انفتاحا على العالم ويستطيع التفاعل والتكيف معه كما تهدف مناهج الجيل الثاني لتعزيز هذه المعرفة عند المتعلم لتكون قاعدة أساسية له من أجل التعامل البسيط مع الواقع وما فيه من ثورة تكنولوجية هائلة.

ثانيا– أهمية التربية الإعلامية والتكنولوجية أو التعليم الإعلامي والتكنولوجي: من العوامل التي تتأسس عليها المدرسة الحديثة مواكبتها للمتغيرات المتباينة في كل مجالات المعرفة، لذلك لابد

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي، ص22 .

[2]– ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 40-41.

من تحديث محتويات المناهج كلما دعت الحتمية والضرورة حتى تحفظ المدرسة توازنات المجتمع وأفراده والأجيال القادمة وتكون شريك فاعل وفعال في التنمية وبناء المجتمع ، وقد أدرك بناة مناهج الجيل الثاني هذه الرؤيا، فوضعوا لها الخيارات المناسبة ومن تلك الخيارات المناسبة التعليم الإعلامي والتكنولوجي والذي له أهمية بالغة تتمثل في:

1- "تمكين المتلقي من مناقشة معاني الرسالة الإعلامية طبقاً لعوامل فردية وحاجات شخصية وخلفية ثقافية ومنظومة القيم التي توجه سلوكه وهذا يعنى أن الرسالة الإعلامية الواحدة تتكون نحوها خبرات وانطباعات مختلفة من الأفراد.

2- تيسير وصول الأفراد إلى المهارات والخبرات التي يحتاجونها لفهم الكيفية التي يتشكل بها الإعلام إدراكهم لها، وتهيئتهم للمشاركة كصانعي قرار ومشاركين في مجتمعات افتراضية ضمن أخلاقيات المجتمع وضوابط حرية الكلمة"[1]، فالتربية الإعلامية هي جزء أساسي ومهم من محتويات المناهج والمعرفة التي يكتسبها المتعلم ككل لما لها من دور في فهم الواقع والحياة، فهي تجعله أكثر يسرا ورفاهية وقبولا إضافة واندماجا في المجتمع الحديث.

3 - تؤدى التربية الإعلامية والتكنولوجية دوراً بارزاً في" إكساب المتعلمين الثقافة الاجتماعية النقية وامتلاكهم مهارات النقد والتقويم والتحليل وحل المشكلات والربط بين الأشياء والمتغيرات، فضلاً عن المهارات التركيبية ومهارات الحديث والقراءة والكتابة والمهارات الاجتماعية والثقافية التي تساعدهم على الاتصال الفعال وتمكنهم من استيعاب الخصوصيات الثقافية في علاقتها مع العموميات والمتغيرات الثقافية الأخرى"[2]، فالثقافة أو التربية الإعلامية والتكنولوجية تبني المتعلم من خلال فهم وتحليل ونقد المضامين وربطها بالواقع وإعادة إنتاج سلوكات وثقافة جديدة تتكيف وواقع المجتمع وتسهم في حل المشكلات الاجتماعية.

4 - كما أن للتربية الإعلامية والتكنولوجية أهمية قصوى فى ظل الدور المتنامي لوسائل الاتصال التكنولوجيا الحديثة التي تعد الناقل الأساسي للثقافة، فوسائل الاتصال هي أدوات ثقافية تساعد على دعم

---

[1]- بعلي محمد السعيد، التربية الإعلامية- قراءة في المفهوم الأهداف والوسائل، المجلة الدولية للإتصال الإجتماعي، عدد2، جلد5، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 5، 2018، ص60.

[2]- محمد بن شحات الخطيب، دور المدرسة في التربية الإعلامية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول للتربية الإعلامية،(وعي، مهارة، اختيار)، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المنظمة الدولية للتربية الإعلامية، بتاريخ 14 إلى 17- 03-2007، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص3.

المواقف أو التأثير فيها وعلى تحفيز وتعزيز ونشر الأنماط السلوكية وتحقيق التكامل الاجتماعي كما تؤدى دوراً أساسياً في تطبيق السياسات الثقافية وهي تشكل بالنسبة لملايين الناس الوسيلة الأساسية في الحصول على الثقافة وجميع أشكال التعبير الأخلاقي، "كما تستطيع التربية الإعلامية تنظيم الذاكرة الجماعية للمجتمع من خلال جمع المعلومات العلمية ومعالجتها واستخدامها وهو ما يمكنه من إعادة صياغة القالب الثقافي للمجتمع ومما ساعده على ذلك التطور السريع للتكنولوجيا الجديدة ونمو البني المصنعة التي تمد سيطرتها على الثقافة والإعلام، لذلك تعد التربية الإعلامية خط الدفاع الأول عن الهوية العربية والإسلامية في مواجهة الثقافة الغربية"[1]، فنشر هذه الثقافة أو هذا النوع من التعليم يسهم في كسر الفجوة الرقمية والمعرفية والثقافية بين المجتمعات ونقل المعرفة بين الأفراد والأجيال وجعلها في يد الجميع لمن يريد الحصول عليها، كما تسهم في نمو المجتمع من خلال إعادة إنتاج المعرفة وتسويقها وتناولها وضبط الوعي الجمعي وإعادة تشكيله بما يتناسب ومكون الهوية، وسعت مناهج الجيل الثاني إلى أن يكتسب المتعلم الثلاث مهارات رئيسية التي تحدث عنها **ديفز "Davis"** وهي:"

أ- مهارة التحليل: من خلال المشاركة النشطة في الحوار حول المحتوى والمفاهيم والمعارف فيكتسبون معارف وكفاءات جديدة.

ب- مهارة البحث: وهي ما يتيح للمتعلم البحث النشط أيضا في مصادر المعرفة المختلفة من خلال الوسائل والمصادر التكنولوجية التي يرتبط بها وتساعده على فهم العالم والمفاهيم المعقدة والمعارف الجديدة.

ج- مهارة التأثير: وهي مهارة تمكن المتعلم من إعادة إنتاج المعاني والمعارف وبناء كفايات جديدة من خلال القدرة على تغيير المعاني والأدوار والمعطيات"[2]، فالمتعلم في المدرسة الحديثة يجب أن يكتسب إضافة إلى المهارات الأساسية (مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الحساب)،مهارات إضافية تتمثل في التحليل والبحث والتأثير باعتباره لم يعد ذلك المتلقي السلبي الذي يعتمد على غيره فب التعلم وتلقي المعرفة بل عليه انتاجها بنفسه وبناء معارف جديدة من خلال تلك المهارات

[1]- تيسير أبو عرجة، الإعلام والثقافة العربية،الموقف والرسالة،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1،عملان، الأردن، 2003، ص113-114.

[2]- ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، ص 25.

2- المعرفة الثقافية: يشكل محور المعرفة والمحتوى الثقافي في مناهج الجيل الثاني قطبا لوحده في التعليم الابتدائي باعتباره التعليم القاعدي والأساس للنهوض بالفرد، لذلك اعتمدت مناهج الجيل الثاني على جملة من النصوص في شكل مقاطع تكرس هذا البعد الثقافي وتحث عليه حتى ينشأ المتعلم على ثقافة أمته محافظا على توازن شخصيته، محتفظا بمقومات هويته من غير انغلاق ثم يتفاعل مع الآخر دون ذوبان، فقد حملت نصوص المرحلة الابتدائية في أطوارها الثلاث جملة من القيم التي تعمل على تجسيد المحتوى الثقافي من خلال إيحاءات اللغة المضمرة والمعلنة ودلالاتها الثقافية، فاللغة هي حامل الثقافة البشرية وهي من يعمل على الارتقاء بالمجموعات البشرية إلى مجموعات ثقافية،" فاللغة من أقوى العوامل المحافظة على الهوية ومن الخطورة بمكان أن يفرط الإنسان في لغته لأنه سيفرط في ذاته وتراثه وأصالته وبالتالي الذوبان في الآخر"[1]، فمناهج الجيل الثاني وعبر نصوص مختارة عملت على تكريس البعد الثقافي من خلال:

أولا- "قيم الديمقراطية التي تكرس لدى المتعلم ثقافات متعددة كاحترام وتقبل الآخر، احترام القانون وغيرها.

ثانيا- قيم التراث من خلال الاعتزاز بالموروث الحضاري للأمة والمجتمع وتاريخهما وتثمينه والمحافظة عليه والوعي به.

ثالثا- قيم اجتماعية وتظهر من خلال الحث على ثقافة التعاون والتضامن والتحلي بالمسؤولية وخدمة المجتمع وحب العمل.

رابعا- القيم العالمية: وجاءت من خلال الحث على تنمية الفكر العلمي والنقدي والتحكم في الوسائل العصرية والانفتاح على ثقافة وحضارة الآخر وكذلك حماية البيئة باعتبارها ملك جماعي"[2].

إن مناهج الجيل الثاني باعتبارها مناهج للإصلاح عملت على تكريس مبدأ القيم في كامل منظومتها للوصول إلى بناء فرد متوازن فكريا وعلميا، ثقافيا ودينيا وعمليا وحتى نفسيا، لذلك أولت القيم اهتماما

[1]- رشيد طعيمة ومحمود كامل الناقة، اللغة العربية والتفاهم العالمي- المبادئ والآليات-ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن ، 2009 ، ص50.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص26.

خاصا في أبعادها المختلفة، لأنها تعتبر مؤشرا للتغيير ومدلولا للتعلم، فالمتعلم وهو يحمل قيمة معينة دلالة على إيجابية التعلم وتفاعل هذا الأخير مع الآخر، وفي هذا الإطار حددت مناهج الجيل الثاني جملة من المعارف التي يجب على متعلم الطورين الأول والثاني ثم الثالث (**الطور الابتدائي**) بناءها واكتسابها و تتمثل في:

1- التحكّم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي والكتابة والقراءة وهي كفاية عرضية أساسية بامتياز تُنمّى تدريجيا اعتمادا على كلّ المواد الدراسية

2- بناء المفاهيم الأساسية في كل المواد والأنشطة لكونها من التعلّمات الأساسية التي تضفي على هذا التعليم الصفة العلمية، وتمنحه نوعا من الدقّة الفكرية.

3- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

4- اكتساب المنهجيات التي تشكّل قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية في هذه المرحلة التعليمية.

5- وتستكمل تلك الكفايات العرضية بالنسبة لمختلف المواد بكفايات تشمل في آن واحد المعارف والطرائق الخاصّة بكلّ مجال من الموادّ، مثل حلّ المشكلات معرفة العلاقات المختلفة وغيرها.

ركزت مناهج الجيل الثاني على جانبين مهمين هما القيم واللغة العربية، فالجانب القيمي خصصت له محورا كاملا من أجل ترسيخ القيم الوطنية والأخلاقية وهي تتمثل في قيم العروبة والإسلام،الهوية والانتماء، التضامن وحب العمل، النزاهة والتسامح والعدل وغيرها، وأخرى كونية كاحترام الآخر والانفتاح على العالم وعلى الآخر خاصة، لأنها نواة كل تطور ورقي ونهضة.

3- المعرفة العلمية والعملية: على متعلم التعليم الابتدائي بأطواره الثلاث أن يكتسب ويبني ما يؤهله للارتقاء للمستوى الأعلى أولا ثم ما يستطيع به الولوج إلى عالم الحياة والواقع ويتكيف معه وبواسطته من خلال:

أولا – معرفة علمية: تتمثل في امتلاك ناصية اللغة خاصة العربية منها وكفاءة القراءة والكتابة الجيدة من خلال اكتساب قواعد اللغة المختلفة وكذلك بناء مفاهيم علمية تمكنه من:"

- التحكم في العمليات الأربعة واستخدامها في حل وضعيات مشكلة ذات دلالة.
- التحكم في حجم **(grandeurs)** المكان والزمان.
- الاستعمال المبسط لمسعى التفكير المنطقي والدقة الرياضية.
- معرفة العالم الطبيعي الحي والمادي.

- معرفة مسار الصنع التكنولوجي البسيط المتداول في حياته اليومية.
- معرفة المفاهيم والمسارات العلمية الأولية."[1].

إن أهم ما يميز مناهج الجيل الثاني هو التحديث في المحتوى والمعارف بما يواكب مسار المعرفة العالمية حتى تستطيع المدرسة تخريج نواتج علمية حقيقة بأهداف عملية واضحة تسهم في الرقي بواقع الفرد ثم المجتمع، ولهذا ركزت هذه الأخيرة على بناء المتعلم خاصة معرفيا، ولكن المتصفح لكتب الطور الابتدائي عامة، يلاحظ أن كم المعارف وحجمها ومستواها قد لا يتناسب ومستوى المتعلم أحيانا في ظل بيئة تعليمية متباينة بين المدن والقرى والأرياف، فالمتعلم في كثير من الأحيان لا يملك قاعدة معرفية وعلمية في غياب أبسط شروط التعلم والتي قد تتمثل في الدافعية وغياب بيئة التعلم المثالية، يقول بياجيه: **Piajet** " كلما كانت البيئة غنية بمنبهاتها صارت مجالا مناسبا لبناء ولاكتساب خبرات جديدة"[2]، لذلك قبل بناء المتعلم معرفيا وسلوكيا لابد من توفير شروط التعلم الفعال والناجع من خال توفير الإمكانات البشرية والمادية والعلمية وبنى تحتية تعزز لدى المتعلم فعل التعلم.

ثانيا– معرفة لغوية وأدبية: إضافة إلى بناء المتعلم علميا وفكريا أسست مناهج الجيل الثاني أيضا لبناء المتعلم لغويا وأدبيا من خلال:"

1- التمكن من اللغة العربية فهما وقراءة وكتابة وتواصلا في وضعيات الحياة اليومية المختلفة مما يجسد البعد الثقافي والهوياتي للمتعلم بمختلف أشكاله (اللساني، الثقافي، الديني، التاريخي وغيره

2- استخدام اللغة العربية كوسيلة وأداة للإبداع والإنتاج الفكري في مجالات الفكر والعلم والثقافة والفن.

3- تعلم اللغة الأمازيغية كتعبير عن التمسك بالأصول التاريخية والتراثية وقيم الهوية.

4- الإطلاع على الثقافة الجزائرية العربية خاصة و العالمية عامة من خلال أسماء مؤلفي النصوص المدروسة.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص16.

[2]- قطامي يوسف، نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2000، ص87-89 .

5- تعلم اللغة الأجنبية كبعد يعبر عن الثقافة العالمية"[1].

المتعلم بفعل استراتيجيات التعلم النشط القائمة على العمل التطبيقي والفوجي وعملية التعلم الذاتي، ولكن يبقى حظ اللغة العربية من التعلم قليل لعوامل كثيرة منها عدم تشجيع متعلميها مما يولد عدم الدافعية في تعلمها، وكذلك طرائق تعليمها البائدة والبعيدة عن الطرق الحديثة التي تستخدم الوسائل الحديثة والتفاعلية بالإضافة إلى عوامل أخرى كثيرة منها الحجم الساعي المخصص لها وقلة تكوين معلميها وغيرها من الأسباب التي عملت على تراجع مكانة اللغة العربية لحساب اللغات الأجنبية.

ثالثا– معرفة اجتماعية وإنسانية: سعت مناهج الجيل الثاني لبناء منهاج متكامل يعمل على بناء فرد متوازن من خلال تكامل معارفه ومحتوياته في مجالات متباينة ومن أهم تلك المعارف المعرفة الإنسانية والاجتماعية والتي تتمثل في القيم والتاريخ و السلوكات والمعاملات المرتبطة به وبالآخرين والتي تبنيه نفسيا وعلميا وتاريخيا وحتى سلوكيا وتعمل على وتوجيهه نحو الطاقة الإيجابية ليكون فرد فاعلا ومتفاعلا مع كل ما يحيط به، ويكون بناء المتعلم من خلال المعرفة الاجتماعية والإنسانية عبر:"

1- تنمية معارفه في مجال القيم الأخلاقية وممارسة الشعائر الإسلامية.

2- معرفة الجغرافيا والأحداث الكبرى والتواريخ الهامة للوطن وربطها بالذاكرة الجماعية للشعب الجزائري.

3- فهم وشرح الأفعال المرتبطة بتاريخ المحيط القريب وجغرافيته.

4- فهم النشاطات الإنسانية في تكاملها وارتباط بعضها ببعض.

5- التساؤل عن كيفية سير المحيط الاجتماعي والاقتصادي في الوطن وفهمها.

6- تنمية معرفته بمؤسسات الجمهورية وهيئاتها وكيفية عملها.

7- تنمية معارفه بالمؤسسات الدولية الموجودة في الوطن وعلاقتها بالسياق الوطن.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص16.

8- التساؤل عن قدراته واهتماماته، وعن النشاط المهني الذي يريد ممارسته مستقبلا.

9- معرفة قواعد الحياة المشتركة في الحقوق والواجبات المعمول بها واحترامها.

10- معرفة حقوقه وواجباته كمواطن وآثارها على تنظيم الحياة المشتركة.

11- معرفة معنى الحرية والاستقلال والمسؤولية على المستوى العملي"[1].

لقد ركزت مناهج الجيل الثاني في هذا الجانب على عاملين أساسيين هما عامل الحقوق والواجبات وما يجب أن يفهمه المتعلم ويعيه ويؤديه وما يجب أن يكون من حقه ولكن بمفهوم عام فيه نوع من التجريد، لأن مسألة الحقوق والواجبات تبقى نسبية ومرتبطة محيط الفرد وسلوكه ثم بعلاقاته ومعاملاته.

المطلب الثاني- الطور المتوسط: إلى جانب ما يتلقاه المتعلم في الطور الابتدائي من محتوى متباين ومتنوع ومعرفة محددة، فإنه أيضا في الطور المتوسط تعمل هذه المناهج – مناهج الجيل الثاني- على بناء الفرد في جوانب متعددة سلوكية ومعرفية وقيمية.

1- المعرفة الثقافية واللغوية: لقد تبنت مناهج الجيل الثاني إستراتيجية مهمة في تغذية البعد الثقافي واللغوي للمتعلم في الطور الموسط من خلال اكتساب قواعد اللغات المختلفة ومفاهيمها وكذلك ثقافة مختلفة عبر النصوص المتباينة حتى يتمكن المتعلم من:

- " أن يعي تعدد البلدان والحضارات والثقافات عبر العالم إلى جانب ثقافة بلده.
- التفتح على العالم ويتعرف على المشكلات البشرية ويسهم برأيه وبأفكاره في اقتراح الحلول.
- يشبع بمعرفة واسعة لموروث الأمة في المجال التاريخي والجغرافي واللساني والثقافي والديني.
- التحكم في اللغة العربية وتثمينها والاهتمام بها كونها اللغة الرسمية الأولى وأحد مركبات الهوية الوطنية وكذلك تطويرها وجعلها تنافس اللغات الأخرى حتى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية.
- العمل على استعادة المتعلمين الاعتزاز بلغتهم وثقافتهم مما يعزز لديهم الشعور بالانتماء للأمة وتأكيد هويتهم الثقافية والحضارية، وهذا يساعدهم على الاندماج الحضاري والثقافي دون عقدة في ثقافات وحضارات الآخر والانفتاح عليها.

[1]- المصدر السابق، ص16.

– بناء كفايات لغوية شاملة عند المتعلم في هذه المرحلة تساعدهم على استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي"[1]، يقول تشومسكي: "إن الكفاية اللسانية معرفة ضمنية أو مضمرة تتركب من مجموع القواعد التي تَمنح لفرد ما إمكانية توليد عدد لا متناه من التراكيب اللغوية، ويتعلق الأمر هنا أساسا بطاقة فردية كامنة لم تنشط بعد... "[2].

– بناء مستوى عال من الفهم والإدراك عند المتعلمين من خلال معرفة النماذج الأدبية وبلاغتها والقواعد النحوية والصرفية فيها، واستعمال اللغة العربية كلغة حية في جميع المجالات.

– بناء معرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة، وكذلك المعاصرة عبر حث المتعلم على دراسة مختلف النصوص والبحث فيها والتعرف على بيئتها.

– العمل على تعريف المتعلم بمختلف الفنون والأنواع الأدبية الحديثة كالرواية والقصة والشعر الحر.

– إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة عند المتعلم وتدريبه على الإنتاج"[3].

تعقد مناهج الجيل الثاني العزم على بناء متعلم يتميز بخصوصيات المنهاج الذي يرسم ويهيكل ما يتلقاه ويتعلمه من نسقية عالية في معارفه وسلوكاته وتفاعلاته، وتعلماته وانسجام تام بين ما يبنيه من معارف وغيره، وبين المحيط والبيئة والمجتمع وحتى العالم ، بمعنى دقيق مناهج الجيل الثاني تريد بناء فرد متكامل، ولكن تبقى كل هذه الغايات والأهداف التربوية والتعليمية نظرية ونسبية لأن التعليم والتعلم الفعال والناجح والناجع تصنعه بيئة ومناهج خاصة ومعلم خاص ذو تكوين خاص ومرافق تربوية خاصة وليست مناهج خاصة فقط، أي أنه يجب توفير كل الشروط اللازمة حتى تتحقق الأهداف التربوية، فهي ليست مرتبطة بالمناهج أو بالمتعلم فقط بل بالبيئة ككل.

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي ، ص16.

[2]– فيليب جونري، الكفايات والسوسيوبنائية– إطار نظري– ترجمة: الحسين سحبان، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء المغرب، 2002 ،ص10.

[3]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص3.

وقد حرصت مناهج الجيل الثاني على إنماء كفايات المتعلمين التواصلية خاصة لأن متعلم اليوم لا يجيد لغة التواصل فهو فقير لا يملك معجم لغوي يستطيع من خلاله التفاعل مع الآخر والتعامل مع محيطه بكل مرونة، لذلك حثت على وجوب:"

1- تنويع مقامات التواصل الدافعة إلى التفاعل مع مختلف التعلمات.

2- انتقاء الوضعيات المستمدة من واقع المتعلمين والكفيلة بخلق الشعور بالحاجة لديهم إلى استعمال مكتسباتهم اللغوية استعمالا وظيفيا.

3- اعتماد خطأ المتعلم منطلقا لتعلمات جديدة.

4- تشجيع المتعلم على التواصل باللغة العربية انطلاقا من زاده اللغوي.

5- إتاحة فرص كافية يمارس فيها المتعلمون تقييم ما ينتجونه من نصوص تقييما ذاتيا أو بين المجموعات.

6- توظيف أنشطة القراءة في الإنتاج الكابي بتمكين المتعلمين من التعرف على نمط النص وإبراز خصائصه مع محاكاته في البداية ثم إنتاجه.

7- تدريب المتعلمين على نقد المقروء واتخاذ مواقف من الأحداث والشخصيات مع تقديم البدائل.

8- بناء وضعيات ذات طابع إدماجي قصد تمكين المتعلمين من توظيف تعلماتهم في حل المشكلات المطروحة عليهم"[1].

إن مناهج الجيل الثاني قد ركزت في هذا المحتوى الذي يتضمن المعرفة الثقافية واللغوية خاصة على إعادة الاعتبار للغة العربية كمكون ثقافي وهوياتي أساسي عند المتعلم، وعملت على وضع الآليات المناسبة لتدريس اللغة العربية وتعزيز مكانتها وجعل المتعلم يتواصل بها بإتقان شفاهة وكتابة، و"التواصل هو تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا، أو قولا موجها نحو متكلم آخر يرغب في السماع، أو إجابة واضحة أو ضمنية، والتواصل حدث ونبأ ينقل من نقطة إلى أخرى ونقل هذا النبأ يكون بواسطة قناة استقبلت عددا من الرسائل المفكوكة."[2]،

[1]- منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص27.

[2] -John Dubois, Dictionnaire de linguistique, librairie la rousse, paris 1973, p96.

فالتواصل كفاءة أساسية إلا أن المتعلم في واقع التعلم لا يتمكن من بنائها حقيقية والسبب يعود إلى تراجع اهتمام المجتمع عامة باللغة العربية وعدم قدرة المتعلم على إدراك دلالاتها وأسرارها وأهميتها، فاللغة العربية هي لغة رسمية فقط في التعلم والمدرسة أما في واقع المتعلم فهي العكس لذلك تكون هي الأخيرة في اهتماماته، فإذا أردنا رد الاعتبار للغة العربية وجعلها حقيقة مكون ثقافي وهوياتي رسمي وبناء كفاءة تواصلية وإنتاجية صحيحة وسليمة فعليا فيجب تكريس التعامل بها في حياتنا اليومية وفي واقعنا ككل وتشجيع التأليف والإنتاج فيها ووضع آليات أكثر جدية لترقيتها وتطويرها، يقول المسدي: "إن اللغة تساوي الإبلاغ والإبلاغ قائم على الدلالة"[1].

2- معرفة إعلامية، اتصالية وتكنولوجية: بما أن وسائل التكنولوجيا والإعلام والاتصال هي أهم ما يميز العصر الحالي وهي الطاغية على حياة المجتمعات وحضارتها، وباعتبارها منفذا للانفتاح على العالم وعلى الآخر وثقافته فقد قد تبنت مناهج الجيل الثاني هذا المحتوى المعرفي وشجعت على وجوب اكتساب المتعلم لكفايات مختلفة فيه وتتمثل المعرفة الإعلامية والتكنولوجية والاتصالية في كل ما يرتبط بالحاسوب والتكنولوجيا الحديثة في مجال الاتصال ووسائل الإعلام من خلال النصوص التي يتعامل معها المتعلم أو من خلال ممارساته المرتبطة بالتعلم مباشرة ولها علاقة بنشاط اللغة العربية ، "فتكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة تشكل عامل إثراء لبيداغوجيا اللغات من خلال تطبيقاتها الخاصة، وسيزداد الطلب عليها تدريجيا"[2]، ويتم اكتساب المعرفة الإعلامية والتكنولوجية والاتصالية من خلال:"

- استخدام الوسائط الإلكترونية والوسائل التكنولوجية الحديثة في تعلم اللغة العربية.

- بعث الحيوية في متعلم اللغة العربية من خلال الإطلاع عل البرامج والألعاب التعليمية وكذلك البرمجيات المرتبطة بها.

- استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال قصد تنمية الذوق الفني والحس الإبداعي وتنمية القدرات النفسحركية للمتعلم."[3]، فتعزيز تعلم المعرفة الإعلامية والتكنولوجية والحاسوبية في مرحلة التعليم المتوسط يفتح للمتعلم آفاقا أخرى للولوج إلى عوالم أكثر تعقيدا فيها كما يعزز لديه

[1]- المسدي عبد السلام، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ط2، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ص128.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص3.

[3]- منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص13.

ذلك النهم المعرفي فيطلب إشباعه بتعلم كل تفاصيله، وإذا أتقن المتعلم هذه المعرفة فإنه سيوظفها ويستثمرها في تعلماته الأخرى.

3- معرفة اجتماعية وإنسانية: تعد مرحلة التعليم المتوسط مرحلة أساسية في استكمال بناء المعارف والكفايات لذلك لابد من اكتساب المتعلم لمعارف ومحتويات جديدة وأخرى مكملة تسهم في البناء النفسي والسلوكي والقيمي والمعرفي للمتعلم، والمعرفة الاجتماعية والإنسانية هي ما يؤسس عليه المتعلم علاقته بالمحيط والآخر وقد أولتها مناهج الجل الثاني أهمية خاصة من خلال:"

- تعرف المتعلم على مبادئ جزائريته من خلال النصوص والفنون الأدبية كالقصة والمسرح والرواية والشعر وغيرها واحترام الرموز التي تمثلها.
- يشارك في الحياة اليومية للجماعة (الأسرة، الأقران، زملاء الدراسة، أطفال الحي...) مؤديا أدوار تقوم على المسؤولية والتضامن واحترام القواعد المشتركة.
- تنمية معارفه في مجال القيم الأخلاقية وممارسة الشعائر الإسلامية.
- معرفة التواريخ الهامة للوطن والأمة وربطها بالذاكرة الجماعية للشعب الجزائري
- يبادر إلى تحقيق هدف جماعي والمثابرة على ذلك"[1].

إن من أهداف أي منهاج تعليمي تحقيق تفاعل الفرد مع واقعه ومحيطه وبناء قدرة التكيف عنده مع المشكلات والوضعيات المختلفة، وهذا هو هدف مناهج الجيل الثاني فبناء متعلم يستطيع التكيف مع الواقع والمحيط والتعامل معها بفعالية هو من الأهداف التربوية والتعليمية الأساسية، لأن التعلم الفعال هو السلوك الإيجابي للمتعلم مع الآخر ومع ما يحيط به.

4- معرفة علمية وفكرية: بنيت مناهج الجيل الثاني كوعاء معرفي ينمي كفاءات المتعلم ويبنيها خاصة العلمية منها لأنها تريد إعداد جيل الغد لممارسة الحياة العملية والعلمية والفكرية وحتى يكون فاعلا في مجتمعه وفي المنظومة الكونية عامة وتتمثل المعرفة العلمية والفكرية في مجموع المفاهيم والمبادئ، والقواعد المتباينة وأساليب وطرق حل المشكلات والتفكير وغيرها من المعرفة الفكرية والعلمية المختلفة المناسبة لمستواه الفكري، ويتجسد بناء تلك المعرفة من خلال ":

[1]- المصدر السابق، ص13-14 .

– بناء ومعرفة المفاهيم والمسارات العلمية الابتدائية.

– التحكم في المبادئ الرياضية واستخدامها في حل مشكلات ذات دلالة ولها علاقة بواق وحياة المتعلم ككل.

– معرفة مسار الصنع التكنولوجي البسيط المتداول في حياته اليومية والذي له علاقة به من خلال تعلماته.

– التحكم في لغتين أجنبيتين كبعد يعبر عن الثقافة العالمية.

– الاستعمال لمسعى التفكير المنطقي والدقة الرياضية"[1].

إن ما تركز عليه مناهج الجيل الثاني هو تكوين المتعلم تكوينا شاملا في مراحل التعلم المختلفة– خاصة مرحلة الابتدائي ومرحلة التعليم المتوسط– وهي تهتم بالجانب العلمي والمعرفي أكثر لأنها تبني المتعلم للغد لمجتمع المعرفة الذي تطغى عليه التقنية والمعلوماتية، فالمتعلم عليه أن يتكيف مع العالم الذي سيكون فيه وهو عالم معقد تحكمه التكنولوجيا والمفاهيم الخاصة بالحداثة وما بعدها.

المبحث الثامن – منظومة التقويم في مناهج الجيل الثاني: التقويم في مناهج الجيل الثاني هو منظومة متكاملة تسهم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التعلمية ليس فقط من خلال قياس مدى اكتساب أو بناء التعلمات كهدف كما كان في المناهج السابقة بل عبر تقييم وتقويم الكفاية من خلال" تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ القرارات البيداغوجية والإدارية المناسبة التي تسهم في الرفع من قدرات المتعلمين إذا كانت نتائجهم ضعيفة وسلبية وتعزيزها إذا كانت جيدة وإيجابية"[2]، فالتقويم إستراتيجية بيداغوجية تعليمية متكاملة كغيره من الطرق والإستراتيجيات البنائية في العملية التعليمية التعلمية يسهم بفاعلية في بناء الكفاية عند المتعلم وتتبع مسارها، كما يسهم في بناء معارفه ككل من خلال المعالجة البيداغوجية لأي خلل أو

[1]– المصدر السابق، ص15.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص40.

ضعف عنده" فهو يعمل بشكل فعال على انسجام وحدة البنية قصد تحقيق الأهداف والكفايات المنشودة"[1].

إن التقويم التربوي مرحلة أساسية في رسم السياسة التربوية العامة في المناهج الحديثة وهو جزء فعال في منظومة المنهاج، لأن له أهداف دقيقة في الخارطة البيداغوجية عامة وفي بناء الكفايات خاصة، إضافة إلى أهداف المنهاج الأخرى وما فيه من محتويات واستراتيجيات للتعليم والتعلم وأهداف تربوية وغيرها، فالمناهج التربوية المعاصرة تنظر إليه نظرة جديدة باعتباره "جزء لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوم أساسي من مقوماتها يواكبها في جميع خطواتها"[2]، وهذه النظرة الجديدة للتقويم جاءت من خلال تغير رؤى المناهج نحو التعليم الذي أصبح يرتكز على التعلم الفردي أكثر وتعرفه مناهج الجيل الثاني على أنه "الانتقال من مستوى معرفي إلى مستوى أعلى ببناء معلومات جديدة من خلال أنشطة جديدة مناسبة من أجل بناء الكفايات ولا يكتفي فيها المتعلم بتلقي المعارف فقط"[3]، فالمتعلم في المناهج الحديثة لا يعتمد على تلقي المعرفة لتخزينها بل ليبني من خلالها الكفايات والتي يستطيع بها حل مشكلات مختلفة مرتبطة أساسا بالواقع والحياة، لأن الأساس والهدف هو تكوين فرد يمتلك كفاءات متباينة تؤهله للتكيف مع المحيط والواقع مهما كان نوعه.

المطلب الأول– تعريف التقويم في مناهج الجيل الثاني: إن مصطلح التقويم في مناهج الجيل الثاني يحمل معنيين أساسيين مقصودين هما: **التقييم** وهو **المعنى القياسي** و**التقويم** وهو **المعنى العلاجي** والمعنى الأول ضروري للثاني، لأن بناء المعارف واكتساب الكفاية وتحققها يحتاج إلى قياس فعلي يكون من خلال التقييم للتعلمات المتباينة في زمن ومراحل محددة، فإن كانت هناك اختلالات ولم تتحقق الكفاءة من خلال فشل بناء مركباتها يتدخل التقويم كآلية للمعالجة حتى يعيد المتعلم للمسار الصحيح وتحقيق الأهداف عبر تتبع مراحل بناء المعرفة المختلفة واكتسابها وتحقيق الكفاءة، و تعرف مناهج الجيل الثاني التقويم بأنه " الوسيلة التي تمكننا من الحكم على

[1]– أبو لبدة سبع محمد، مبادئ القياس النفسي والتقوسم التربوي، ط1،دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص105.

[2]– أبو لبدة سبع محمد، مبادئ القياس النفسي والتقوسم التربوي، ص105.

[3]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص 22.

تعلمات المتعلمين وهو جزء لا يتجزأ من مسار التعلم"[1]، فهي – مناهج الجيل الثاني – من هذا المفهوم تعتبر التقويم عملية مساعدة على بناء الكفاءات انطلاقا من مساءلة التعلمات عند المتعلم لمعرفة مدى تحكمه فيها وقدرته على توظيفها توظيفا صحيحا، والتقويم ليس هدفا في حد ذاته بل هو منظومة معيارية لقياس كم بناء المعرفة وكيف توظيفها في حل المشكلات في وضعيات ذات دلالة ويبقى الكيف هو الأساس.

إن التقويم هو معيار قياس مدى تحقق الكفاية عند المتعلم وهو المؤشر لإعادة ضبط وتوجيه وتصحيح مسار التعلم والمتعلم معا، لأنه يساعد في رصد ثغرات التعلم وتتبعها عبر مختلف مراحل عملية التعلم يقول نول وسكنال "**Scannell "&"Noll** " إن التقويم "عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف أو المستويات المتوقعة التي يحققها الطالب"[2]، فلا يمكن أبدا التأكد من تحقق الأهداف التربوية والكفايات المسطرة في المنهاج أو الارتقاء إلى مستوى أعلى دون تقييم عام ودقيق لكل مكتسبات ومعارف المتعلمين.

المطلب الثاني – أهمية التقويم في مناهج الجيل الثاني : انطلاقا من رؤيا منهاج الكفايات تنظر مناهج الجيل الثاني للتقويم على " أنه الأساس والجزء الذي لا يتجزأ من عملية التعلم فهو دعم لها ومسعى لتوجيه أعمال المعلم من خلال المعالجة البيداغوجية"[3]، فالتقويم ركن مهم في عملية التعليم والتعلم لأنه يتتبع مسارها ويثمن ويعزز النتائج إذا تحققت الكفاية ويعالج الخلل والضعف فيها إذا لم تتحقق الكفاية وتكمن أهميته في:"

1- ضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها والتيسير على المتعلم بناء الكفاية من خلال المعالجة البيداغوجية.

- إعادة توجيه كل من المعلم والمتعلم من خلال النتائج المحققة سواء كانت ضعيفة أو عالية.

2- اعتماد بيداغوجيا الفوارق التي تسمح بتجنيد وسائل تعليم وتعلم متنوعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للمتعلمين.

3- استغلال تعثرات المتعلمين في مختلف الأنشطة لبناء أنشطة علاجية.

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص27.

[2]- علام صلاح الدين محمود، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط5، عمان، الأردن، 2015، ص21.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص27.

4- تخصيص أنشطة علاجية فورية لاستدراك النقائص وتذليل الصعوبات.

5- الكشف عن ميول المتعلم وكفاءاته

6- فسح المجال أمام المتعلمين كي يقيّموا إنتاجهم تقييما ذاتيا، أو ثنائيا أو جماعيا وإعادة صياغة هذا الإنتاج باعتماد حصيلة التقييم"[1].

إن أهمية التقويم في مناهج الجيل الثاني تأتي من خلال جعله وسيلة لبناء الكفاية لا غاية وهدف في حد ذاته كما كان في المناهج الكلاسيكة، والهدف منه ليس قياس المعارف بقدر ما يكون هدفه هو التحقق من مدى تحقق الكفاءة وبنائها عند المتعلم، إنه مؤشر ومعيار للبناء وليس القياس بالإضافة إلى أنه وسيلة مهمة لتعزيز التعلم مهما كانت النتائج، "فالنظام الكلاسيكي للتقويم اعتمد على تكديس المعارف والمعلومات من خلال عمليات الحفظ والاسترجاع واستنساخ الحلول، أما التقويم في مناهج الجيل الثاني فيعتمد على تجنيد المعارف والموارد والتحكم فيها مع الاستخدام الناجع لها ويكون ذلك من خلال الوضعيات الإدماجية وحل وضعيات مشكلة متباينة مع مراقبة مستمرة للمعارف التي يبنيها المتعلم"[2]، فجودة التقويم تضمن جودة مخرجات التعليم والتعلم يقول بلوم: "التقويم هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول و الطرق ... وهو يتضمن استخدام معايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون إما كميا أو كيفيا"[3]، فالهدف من عملية التقويم ليس الحكم على التعلمات بقدر ما هو الحكم على مدى تحقق الكفاية، فالقياس الكمي ليس الأساس ويبقى الكيف هو الأهم لأنه مؤشر حقيقي لبناء الكفايات.

إن عملية التقويم وعملية المراقبة المستمرة لبناء الكفاءة عند المتعلم غير صحية في كثير من الأحيان ذلك أنها تعتمد على القياس الكمي والكيفي الآني والبعدي والمرحلي أيضا للحكم على نواتج التعلم التي تخضع في مرات كثيرة لظروف ومؤشرات معينة، وقد تنعكس ظروف التعلم ومحيطه إيجابا أو سلبا على تحقيق الكفاءة وعلى نتائج المتعلم في فترة معينة وتكون في فترة أخرى على النقيض فيكون معيار التقويم غير صحيح في نتائجه عندها، لذلك يبقى التقويم مجرد عملية

[1]- المصدر السابق، ص59.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية: مرحلة التعليم الابتدائي، مارس 2016، ص27.

[3]- صرداوي نزيم، محاضرات في التقويم التربوي، جامعة مولود معمري تيزي وزو،الجزائر، ص8.

معيارية غير دقيقة لا تؤتي أكلها كل حين، ويجب البحث عن بدائل أخرى أحيانا لمعرفة تحقق الكفاية حقيقة وانتقال المتعلم من مرحلة إلى أخرى ومن مستوى أدنى إلى آخر أعلى **كالاعتماد على مشاريع التخرج** مثلا ، يقول **فيليب بيرنو"Philippe Perrenou** " إذا أردنا أن نقيم الكفايات فإنه لا ينبغي أن نطرح سؤالا معرفيا بل ينبغي أن نخلق عملا معقدا ثم نراقب التلاميذ وهم يحاولون إدراكه والنجاح في حله محاولين تجنيد معارفهم، لكن لا ينبغي أبدا أن نوحد الإجراءات ونقيم الجميع بالطريقة نفسها وفي الوقت نفسه "[1].

المطلب الثالث– أنواع التقويم في مناهج الجيل الثاني: في مناهج الجيل الثاني تستند العملية التعليمية التعلمية على التقويم الذي يعتبر الركيزة الأساس في عملية بناء الكفاية وتوظيفها من خلال "إدماج الموارد وبناء معرفة جديدة ، لذلك فهو يرافق عملية التعلم دائما "فيشمل المعارف والمساعي والتصرفات..."[2]، أي أنه يوجه كل تعلمات المتعلم وعمليات بناء المعرفة ويراقبها ويضبطها ويؤشر عليها إما بالتعديل والتصحيح أو بالتثمين والتعزيز وينقسم التقويم إلى:

أولا– التقويم التشخيصي(القبلي،التمهيدي): هو تقويم يكون في بداية التعلم من أجل تشخيص وضعية الموارد السابقة عند المتعلم (إدراك لحالة المتعلم المعرفية) والتي سترتبط بالموارد اللاحقة وكذلك معرفة مدى تحقق الأهداف يقول أنور عقل:" لا يمكننا التقدم ولو بخطوة واحدة إذا لم نكن نعرف ماهية المشكلة في حالة وجودها،وبالتالي فإذا ما أردنا التعرف على المستوى العلمي للطالب في مادة ما فلا بد أن تتعرف على المستوى الذي توصلنا إليه من بلوغ الأهداف المرسومة والتي تعد المبتغى النهائي للعملية التعليمية التعلمية، لذلك يجب أن نسأل بداية عن الأهداف وما تحقق منها وما لم يتحقق..."[3] ، وعلى هذا المنظور يتأسس فعل التعليم والتعلم بعد ذلك من خلال وضع خطة التعلم المناسبة لبناء الكفايات وتحقيق الأهداف، وتعرف مناهج الجيل الثاني التقويم التشخيصي بأنه" تصنيف وتحديد للصعوبات والإختلالات عند المتعلم مما يساعد على اقتراح علاجات مناسبة لكل محل من محلات استعمال التقويم التشخيصي كبداية السنة، بداية الفصل، بداية مقطع تعلمي، بداية حصة تعليمية...لا لجعل

[1]– فيليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة:لحسن بوتكلاوي، ط1، منشورات عالم التربية– مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص124.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص 25.

[3]– أنور عقل، تطوير تقويم أداء الطالب، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2002، ص35 .

المتعلمين على نسق واحد بل لمواجهة واجباتهم بشكل فعال من خلال تشجيعهم وإعطائهم ثقة أكبر للنجاح وذلك بوضع أهداف تلائم مستوياتهم"[1]، فمناهج الجيل الثاني من خلال هذه الرؤيا لا تنظر إلى التقويم التشخيصي كما يراه الباحثون والمهتمون بالمناهج على أنه "حساب الفارق بين الوضعية المتوخاة (ما ينبغي أن يكون) والوضعية الحقيقية وهي عملية مرتبطة بوضعية الانطلاق، ويقصد بها فحص الوضعية السابقة وتحليلها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات بيداغوجية حول التعلم اللاحق ومنه تقدير الخصائص الفردية للشخص، والتي يمكن أن تؤثر إيجابا أو سلبا على المسار التعلمي الجديد"[2]، فالتقويم في الرؤية الكلاسيكية هدفه هو حساب الفارق في نواتج التعلم أي ما يهم هو الكم المعرفي في عملية الاسترجاع، أما في مناهج الجيل الثاني فالأهم هو اكتشاف صعوبات التعلم فهي تركز على الكيف، أي كيف يوظف المتعلم ما بناه من معارف وكفاءات في وضعيات التعلم المختلفة يقول غسان يوسف:"إن هدف التقويم هو اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم، وتحديد أسباب صعوبات التعلم عنده حتى يمكن علاجها وتحديد أفضل موقف تعلمي للمتعلمين في ضوء أنماطهم التعليمية"[3]، فالتقويم هو عنصر للبناء أكثر منه للقياس فقط، ويبقى التقويم التشخيصي الأداة المعتمدة للوقوف على الكفايات القاعدية المكتسبة وكيفية توظيفها في إطار حل المشكلات، وهو يقوم على:

أ–"تقييم الوضعية المحيطة من أجل تحديد المعوقات والموارد للمتعلمين المعنيين.

ب– صياغة مظاهر وسمات الوضعية في شكل صعوبات محددة ورغبات وتوقعات.

ج– تحويل تلك المظاهر(الوضعيات) إلى مشكلات تحتاج إلى حلول أو تسهم في إيجاد خطة لإيجادها"[4]، فالتقويم التشخيصي يعتمد على نظام الوضعيات الذي تعتمد عليه منظومة التعلم في مناهج الجيل الثاني من أجل تقييم ثم تقويم شاملين لكل موارد ومكتسبات، معارف وكفاءات المتعلمين، يمر هذا النمط من التقويم بمرحلتين أساسيتين:"

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص48.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016، ص27.

[3]– غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009،ص3.

[4]– و اللجنة الوطنية للمناهج، زارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص49.

1- تشخيص وصفي: وهي مرحلة تحديد مواطن الخلل والضعف في معارف وكفايات المتعلمين والصعوبات والمعوقات التي تعترضه.

2- تشخيص الأسباب :وهي مرحلة تشخيص أسباب التعثر والفشل اعتمادا على عوامل تعود إلى المتعلم وأخرى تعود إلى العملية الديداكتيكية"[1].

إن التقويم التشخيصي عملية تقييمية تقويمية تقوم على تحديد وتعيين مواطن ضعف المتعلم معرفيا، سلوكيا أو مهاريا، قيميا أو عدم كفاءته من خلال تشخيص الأسباب وتحليلها لإيجاد حلول مناسبة تسهم في الرفع من كفايته، وبالتالي لابد من عملية وصف لمكتسباته القبلية كلها من خلال وضعية مشكلة تستدعي إدماج معارفه وكفاياته لإيجاد حلول لها، ولهذا النوع من التقويم أهداف كثيرة بالنسبة للمعلم أو للمتعلم.

أ- أهداف التقويم التشخيصي للمعلم: إن التقويم التشخيصي ليس آلية لمعرفة مواطن ضعف المتعلم فحسب بل هي أيضا تسهم في:"

- إيقاظ كفاية المعلم وتهيئتها وهو ما يسهم في إعداد مؤشرات حقيقية للتقييم.
- تنمية القدرة لديه على تحليل المواد التعليمية بفاعلية أكبر.
- تنمية تفكيره في ما سيُعلم وكيف ولماذا يعلم؟
- المساعدة على بلورة مؤشرات التعليم لديه بدقة.
- تخصيص أنشطة علاجية فورية ولاحقة تسهم في تخطي الإختلالات عند المتعلم.
- إعداد شبكات مناسبة للتقويم تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد وأخرى تتماشى مع تعلم الإدماج والتصحيح وحل الوضعيات.
- تنمية القدرة على استعمال الفارقية"[2].

إن التقويم التشخيصي بالنسبة للمعلم يشبه المنبه الذي يوقظه لفعل بيداغوجي ما، إنه مؤشر الاستعداد للقيام بالفعل التعليمي من جديد مع مستويات جديدة وأطوار جديدة، فكفايات المعلم أيضا تحتاج إلى روح جديدة في التخطيط والبناء والتوجيه.

ب- أهداف التقويم التشخيصي للمتعلم: يُمكّن التقويم التشخيصي المتعلم من:"

---

[1]- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء المغرب، 2006، ص201.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي ، ص49.

1- إيقاظ معارفه ومكتسباته.

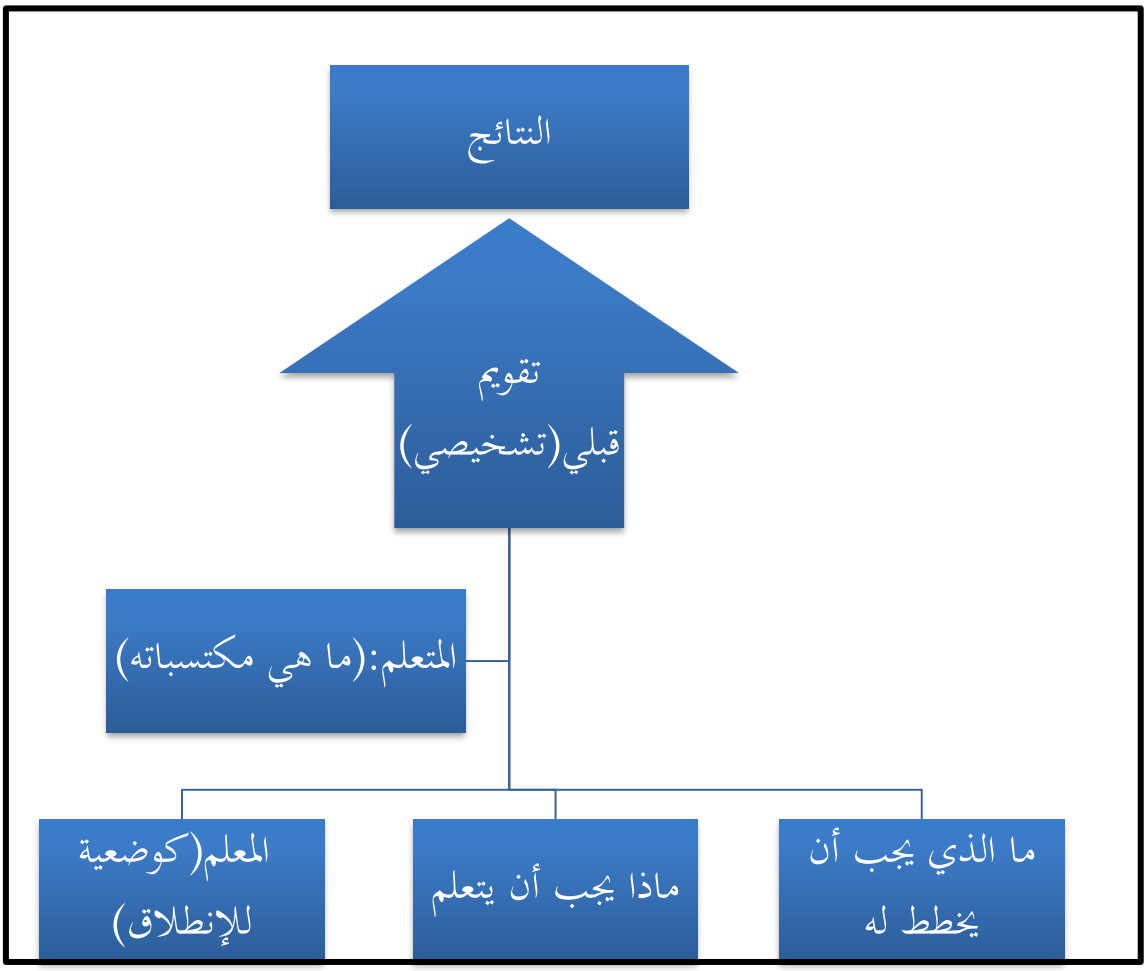
2- معرفة مواطن القوة والضعف لديه.

3- التعاون مع الرفاق بشكل فعال من أجل تخطي المعوقات والصعوبات.

4- توطين الشعور بالانتماء للفوج التربوي "[1].

إن التقويم التشخيصي عتبة مهمة في العملية التعليمية التعلمية من أجل قياس كفايات المتعلم ومكتسبات القبلية ثم الإستناد عليه لبناء خطة التعليم والتعلم عبر علاج القصور والضعف الملاحظ عند المتعلم، بالتركيز على نقاط نعينة مما يسهم في تطوير كفاية المتعلم ويرفع من مستواه المعرفي.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص49.



الشكل (01)

في الشكل (01): يعتمد التقويم (التشخيص) القبلي على نقطتين أساسيتين:"

أولا– ما يجب أن يخطط له المعلم كنقطة انطلاق من خلال وضعية مشكلة ذات دلالة تتضمن مهمة يدمج فيها المتعلم مكتسباته القبلية وكفاياته لإيجاد حلول لها، فالوضعية المشكلة "مهمة شاملة معقدة وذات دلالة، شاملة لأنها كاملة لها سياق (معطيات أولية) وتتميز بالواقعية لكونها هادفة (منتوج) تتطلب أكثر من عملية ينبغي القيام بها، أكثر من إجراء، إلى جانب المعارف والتقنيات والإستراتيجيات "[1].

ثانيا– ماذا يجب أن يقيم في ما يعرف المتعلم سابقا حتى يعلم المعلم ماذا يجب أن يتعلم هذا المتعلم لاحقا، وهذا يأتي عبر اختبار قبلي تمهيدي يتحصل من خلاله المتعلم على نتائج تبين الكفايات والمعارف التي بناها والتي سيستند عليها المعلم في عملية التقويم والتعليم بعد ذلك.

[1]– المصدر السابق، ص9.

2- التقويم التكويني (المستمر): وهو يعرف أيضا بالقويم البنائي وعملية بيداغوجية دقيقة ترافق مسار عملية التعليم والتعلم خلال كل مراحلها قصد تحقيق الأهداف التربوية المسطرة في المنهاج ويعرف بأنه "عملية منتظمة تحدث أثناء عملية التدريس بهدف تزويد المعلم والمتعلم معا بنتائج أدائهم ثم إجراء تغذية راجعة **Feedback** لتحسين العملية التعليمية"[1]، فالتقويم التكويني من هذا التعريف هو عملية مساعدة للعملية التعليمية بل هو عملية تعليمية تعلمية بنائية تكوينية موازية تبني كفايات المتعلم من خلال تتبع مسار التعلم ككل وتقييمه ثم تقويمه إن كان هناك خلل في مركبات الكفاية، فهو يعمل على تكوين المتعلم عبر مسارين، الأول هو التعزيز والتثمين، إن كان التعلم يسير في مسار خطي سليم لبناء كفايات المنهاج والثاني هو التقويم والمعالجة، إن انحرف المتعلم على المسار المحدد عن تحقيق كفايات المنهاج، وتعتبر مناهج الجيل الثاني التقويم التكويني جزء حقيقي من العملية التعليمية التعلمية، ومن سياق التعلم ككل وتعرفه على أنه "عملية ضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها من أجل تسهيل ودعم عملية تقدم المتعلم في تعلماته وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية "[2]، فالتقويم التكويني هو عملية مساندة لعملية التعليم والتعلم وليس فقط تصحيح لمسار المعرفة وبناء الكفاءة عند المتعلم،والمعالجة البيداغوجية هي موجودة لترميم الضعف والخلل عند المتعلم وتسهم في تكوينه أكثر وتلبية حاجاته المعرفية ويشمل التقويم التكويني " المعارف والكفايات والمساعي والسلوكات خلال كل مراحل ومستويات التعلم"[3]، لأن عملية بناء المعارف والكفاءات عند المتعلم يجب أن تخضع لمراقبة مستمرة شديدة، منظمة ومرحلية بالوسائل اللازمة لتحقيق كل أهداف المنهاج فالمتعلم خاصة في المستويات الأولى – الابتدائي أو المتوسط- يحتاج إلى مرافقة دائمة وتتبع دقيق هادف لأن هذه المراحل من التعليم والتعلم هي المراحل القاعدية والحساسة في تثبيت التعلمات وبناء الكفاءات والمعارف ويجب تتبع مسار كل خطوة فيها حتى تكون مخرجات المدرسة مخرجات حقيقية تحقق ملمح التخرج العام لكل مرحلة، ولهذا اعتمد التقويم في مرحلته هذه على جزأين مهمين فيه هما:

أولا- التقويم الجزئي: ويكون عقب كل تعلم وخلال مراحله المختلفة،أي أن المنهاج يتتبع بناء الكفاءة مرحليا كلما توافرت مكتسبات تمكن المعلم من الإدماج "بغرض إجراء التقويم والمعالجة البيداغوجية عند

[1]- عمر محمود أحمد، فخرو حصة عبد الرحمان وآخرون، القياس النفسي التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن 2009، ص24.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص25.

[3]- المصدر نفسه، ص25.

الضرورة"[1]، فالتقويم الجزئي يكون خلال كل جزء من النشاط التعليمي التعلمي وبناء الكفاية قصد تتبع المتكسبات وإدماج الموارد.

ثانيا– التقويم الكلي: ويكون في نهاية كل نشاط للتعلم عندما بهدف تقييم الكفاية والتحقق من قدرة المتعلم على الإدماج والإنتاج ومدى اكتساب الموارد المعرفية.

إن عملية التقويم في مناهج الجيل الثاني عملية بنائية تستند إلى عمليات أخرى بيداغوجية كثيرة من أجل بناء "الكفاية الختامية عبر مركباتها المختلفة لجعلها عملية أكثر بهدف:"

أ– التحكم في المعارف: بمعنى أن المتعلم يعرف كيف يدير المعارف التي بناها خلال مسار التعلم المعين وبناء تفاعلات أخرى تحقق له اكتساب مفاهيم جديدة.

ب– استخدام هذه العارف: إن التحكم في المعارف وإدارتها بكفاية لا يظهر إلا من خلال توظيفها في سياقات مختلفة،فاستخدام هذه المعارف في وضعيات مشكلة وذات دلالة يبين كفاءة المتعلم وقدرته على إدماجها في الحياة والواقع، فهدف عملية التعليم والتعلم في الأخير هو تمكين المتعلم من استخدام وتوظيف ما بناه من كفايات وما تعلمه من معارف لحل مشكلاته.

ج– تنمية سلوك يتماشى والقيم والكفاءات العرضية: إضافة إلى بناء كفايات متباينة تؤهل المتعلم لمستوى تعلمي أعلى أو لتفاعل أفضل وحياة علمية وعملية فاعلة، فإن المتعلم يبني خلال مراحل التعلم المختلفة سلوكات حددها المنهاج كقيم تدمج المتعلم في الحياة الاجتماعية فيكون في توازن مع النسق العام للحياة والقيم والسلوكات المرتبطة بالآخرين"[2]

إن مناهج الجيل الثاني تريد من خلال كل هذا أن تؤسس لفرد متكامل متناغم ومتوازن عبر الأقطاب الديداكتيكية الثلاثة، **القطب الإبستيمولوجي والقطب البيداغوجي** و**القطب السيكولوجي** في إطار العلاقة التي يتمثل من خلالها المتعلم المعرفة الموجودة في الأنشطة والمواد الدراسية، ففلسفتها مبنية على التكوين الدوري المستمر والمتواصل سواء عبر المستوى الدراسي نفسه أو من خلال انسجام ونسقية المنهاج في مراحل الدراسة ككل ويكون التقويم التكويني من خلال آليات " المناقشة الصفية، ملاحظة أداء المتعلم،

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص52.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص8.

الواجبات المنزلية ومتابعتها، التوجيهات والإرشادات، حصص التقوية وغيرها "[1]، فهذه الآليات تجعل المعلم والمتعلم معا في متابعة مستمرة أثناء بناء المعارف والكفايات.

3- التقويم الإشهادي (النهائي): هو تقييم يكون في نهاية المرحلة التعليمية أو فصل دراسي لقياس مدى تحقق الكفابات وبناء المعارف أو بهدف تحضير القرار الإداري الخاص بالمنظومة المدرسية تجاه المتعلم سواء بالترقية أو بالترتيب أو إعادة السنة ...وتعرف مناهج الجيل الثاني التقويم الإشهادي بأنه" تقديم حصيلة تطور الكفايات الختامية المحددة في منهاج السنة أو المرحلة من جهة ومن جهة أخرى هو تقييم لمسار المتعلم وإستراتيجية تنظر في ما حققه في فترة التعلم كلها، واستشراف ينظر إلى ما يمكن أن يحققه من تقدم في هذه التعلمات مستقبلا "[2]، فالتقويم الختامي في مناهج الجيل الثاني يهتم بمدى تحقق الكفايات وبناء المعارف وليس قياسها كميا، والهدف يبقى الكيف فهو الأساس لأنه معيار التعلم من خلال توظيف المتعلم لموارده وكفاياته ومعارفه في وضعيات مختلفة، "وهو ليست مهمته في هذه المناهج التأكد من اكتساب المعلومات فحسب بل أيضا جعلها معلومات ومعارف حيوية قابلة للتحويل والاستعمال لأن النجاح يبنى بنوعية الفهم ونوعية الكفاءات المتحصل عليها ونوعية المعارف المكتسبة وليست المخزنة في الذاكرة "[3]، فهدف مناهج الجيل الثاني إذا من التقويم الختامي هو توظيف كل ما بناه المتعلم للخروج من وضعية مشكلة معينة قد تكون معقدة أو بسيطة وضعه فيها المعلم قصد إيجاد حلول لها أي التعلم من خلال ممارسة فعلية للتفكير وإدماج المكتسبات، ويرتبط التقويم بأنواعه الثلاثة، بثلاثة أبعاد مهمة تؤشر على تحقق الكفاءة وبناء المعارف واكتسابها وتوظيفها أو إدماجها وهي:

1-3- البعد الأول: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكم فيها،يتماشى مع سيرورة التعلم والإدماج،أي لابد أن تخضع موارد المتعلم للتقييم عبر وضعيات الإدماج المختلفة للتحقق من قدرته على التحكم فيها.

[1]- علام صلاح الدين محمود، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ص22.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص28.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط ،ص28.

2-3- البعد الثاني: تقويم مرتبط بكفاية تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات،وهو يعمل على مراقبة قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته وموارده في حل الوضعيات المشكلة المختلفة، وكذلك كيفية توظيفها، فالكفاية مرتبطة بالقدرة والكيف في الموارد.

3-3- البعد الثالث:وهو تقويم مرتبط بتقويم القيم والكفاءات العرضية، أي أنه يعمل على تتبع مسار تحقق القيم من عدمه.

رابعا- معايير التقويم: يستند تقييم وتقويم الكفاية الختامية ومركباتها (الرجوع إلى الكفاءة الشاملة والملمح العام) إلى معايير تمثل"حجر الزاوية فيها لأنها تعمل على المصادقة على المركبات بهدف تكويني"[1].

المؤشرات المعايير	المؤشر – أ-	المؤشر – ب-	المؤشر – ج-
المعيار 1:التحكم في الموارد المعرفية			
المعيار 2: توظيف الموارد والكفايات العرضية			
المعيار 3:سلوكات وقيم			

وتتصف هذه المعايير بالعمومية والتجرد والمثالية بحيث تبين الصفة النهائية والمثالية التي يجب أن يكون عليها إنتاج المتعلم، وهي تتمثل في:

أ- معايير التصحيح: تُعتمد هذه المعايير في الحكم على إنتاج المتعلم من خلال إدماج المعارف والمكتسبات المختلفة كموارد في بناء كفاية جديدة، فالهدف الأساسي بالنسبة لهذا المعيار هو بناء كفاءة الإنتاج عند المتعلم من خلال إيجاد حلول لوضعيات مشكلة أو إنتاج نصوص منسجمة بنية ومعنى، وتنظر مناهج الجيل الثاني إلى معايير التصحيح على أنها "الصفة التي يكون عليها منتوج المتعلم من دقة ووضوح وانسجام وأصالة، أو هي وجهة النظر التي يتبناها المعلم للحكم على ذلك المنتوج"[2]، وهي ترتبط

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المخصصة للمواد، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، ص23.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص23 .

بالوضعيات الإدماجية المرتبطة هي الأخرى بالمقطع التعلمي أو بمدارج الكفاية المتوافقة مع نهاية كل فصل أو بالكفاية الشاملة نهاية السنة، وتقويم المقطع"يكون الهدف منه هو مشاركة المتعلمين في تقويم أعمالهم وتحليلها،في أشكال مختلفة إما على شكل تقويم ذاتي، أو تقويم ثنائي، أو تقويم مع الأقران ويركز على تدريب المتعلمين على حسن الاستجابة للمعايير والتأكد من تحقيق المؤشرات"[1]، فمعايير التصحيح هي آليات محددة ودقيقة لضبط ما ينتجه المتعلم سواء كان منطوقا أو مكتوبا عبر إدماج ما يبنيه من معارف وكفايات (لغوية، تواصلية...) للتحقق من قدرة المتعلم على بناء واكتساب الكفاية ثم توظيفها في وضعيات ذات دلالة.

إن عدم تحقق معايير **الدقة، الوضوح، الانسجام، الأصالة** في ما ينتجه المتعلم سواء كليا أو جزئيا هو مؤشر لعدم تحقق بناء الكفاية، وأن هناك اختلالا فيها، أي أن المتعلم ليست لديه الكفاية على الإدماج والكفاية على توظيف مكتسباته في بناء أو إنتاج معارف أخرى جديدة، وبالتالي فإن التقويم سيتدخل بالآليات المناسبة لمعالجة الإختلالات أو إعادة بناء الكفاية من جديد عند المتعلم من خلال إعادة بناء المعرفة.

ب– معيار الحد الأدنى: هو مجموع المحكمات الدالة على مدى جودة إنتاج المتعلم أو كفايته ومناهج الجيل الثاني تعرفه بأنه "ما يتوفر من شروط ومعايير للحكم على مدى كفاءة المتعلم"[2]، أي أن الانتقال لمستوى أعلى أو لمستوى دراسي أو مرحلة أخرى مرتبط بمجموعة من الشروط و بمدى تحقق الكفاية التي وضعها المنهاج،ومعيار الحد الأدنى له أشكال تتمثل في:

1– وجاهة المنتوج: وهو معيار يكون الحكم فيه من خلال انسجام المنتوج مع المطلوب من حيث(الاستجابة لطبيعة الموضوع، احترام حجج المنتج، الاستهلال، وسيلة العرض المناسبة) فإن وافق الأول الثاني اتصف إنتاج المتعلم بالوجاهة، وإن اختل هذا الشرط سقط إنتاج المتعلم من صفة الوجاهة وأصبح خارج الموضوع.

2– الاستعمال السليم لأدوات المادة: وهو مدى استعمال المتعلم لمفاهيم النشاط ومهاراته استعمالا سليما صحيحا في الإنتاج.

---

[1]– المصدر السابق، ص24.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص24.

3- الانسجام الداخلي للمتوج: أي ما مدى تكامل المنتوج بمعنى آخر هل إنتاج المتعلم سواء كان نصا أو حلا لوضعية ما يتصف بالنسقية والانسجام أم لا.

ج- معيار النوعية: وهو معيار آخر يَعتمد عليه المعلم في الحكم على منتوج المتعلم ويستند في الحكم على نوع المنتوج وليس شكله ومضمونه، فهو لا يشترط فيه "كفاية المتعلم، فالحل الأصيل وأسلوب تحرير النصوص تعتبر معايير نوعية تمنمح صاحبها إضافة في تقييم المنتوج لكنها لا تعاقب الإنتاج الذي لا يحتوي على ذلك"[1]، أي أن معيار النوعية يحكم على كفاءة المنتوج وليس كفاية المتعلم، لأن كفاية المتعلم تظهر في كفاية إنتاجه الذي لابد أن يخضع لشروط الأصالة والأسلوب ونوعه، ثم إن هذا المعيار (معيار النوعية) هو جزء من معايير كثيرة لابد من توافرها جميعا حتى يستطيع المعلم الحكم على كفاية المتعلم من عدمها، وعادة تنمح قيمة تكون (4/1) من القيمة الكلية (4/3) التي تعبر عن مدى التحكم في الكفاية.

د- معيار التحكم في الموارد :وهو معيار يقيم الوضعيات التعلمية ويكون الحكم فيها على كيفية توظيف مختلف الموارد عند المتعلم.

هـ- معيار استعمال الموارد وتجنيدها وادماجها: ويكون في وضعية تعلم الإدماج من خلال الحكم على الاستعمال الفعال للموارد ومدى تجنيدها وإدماجها في إيجاد حلول للوضعيات والوضعية المشكلة، كما يراقب مدى تجنيد القيم والكفايات العرضية التي تكون الكفاية الختامية، وتقترح مناهج الجيل الثاني ملاحظات (متميز، نام، متعثر).

خامسا- مؤشراته: ترتبط معايير التقويم في مناهج الجيل الثاني بمؤشرات كثيرة كدلائل وملمح على تمثل المعايير والتحكم فيها، من أجل فحص النتائج والمكتسبات عند المتعلم وتحقق بناء الكفاية، وتعرفها بأنها "رموز ملموسة وقرائن دقيقة ودليل على تحكم المتعلم في معيار ما وهي وجه عملي للمعايير تتصف بأنها قابلة للملاحظة في وضعية معينة ولها قيمة إيجابية أو سلبية"[2]، أي أن المؤشرات هي ما يجعل المعايير قابلة للتطبيق والملاحظة في الواقع العملي الفعلي، فهي دليل على وجودها من خلال القيمة أو الملاحظة التي تدل عليها، وتعرف المؤشرات أيضا بأنها "ما يشير أو يوجه الانتباه إلى شيء ما أو إلى درجة تزيد أو تنقص عن الدقة، أو هي ما يعطي إشارة واسعة للوضع الحالي الذي يتم وصفه، كمعلومات معالجة تقارن بالمعايير

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص26-27.

[2]- المصدر السابق، ص26.

المحددة سلفا"[1]، فالمؤشرات هي إشارة إلى ما يوصف أو يُدرس أو يعالج من خلال مجموعة من المعايير، و هي ترجمة فعلية للمعايير في المستوى التطبيقي ودليل على وجودها، وبدونها لا يمكن أبدا الحكم على مجموع النتائج أو الدراسات، وقد ميزت مناهج الجيل الثاني بين نوعين من المؤشرات هي:

أولا– مؤشر نوعي: وهو ما يصف الظاهرة بدرجة معينة أو دل على معلومات وبيانات نوعية حولها من خلال مجموعة من المعايير للحكم على مدى جودتها، وتعرفه مناهج الجيل الثاني بأنه " ما يوضح جانبا من المعيار، فيعكس وجود عنصر من عدمه، أو درجة تحقق صفة من الصفات"[2]، أي أن المؤشرات هي معايير أخرى جزئية تبين درجة دقة المعيار وآدائه من خلال جملة من المعلومات الدقيقة، وتحدد لمعيار النوعية قيمة تقدر بـ(4/1)من القيمة الإجمالية(4/3) تبعا لمدى تحكم المتعلم في الكفاءة.

ثانيا– مؤشر كمي: وهو ما يركز على توضيح معلومات وبيانات القياس الكمي لمنتوج المتعلم من خلال "ما يقدم من توضيحات عن عتبات تحقق معيار من المعايير، فيعبر عنه حينئذ بعدد أو نسبة أو حجم"[3]، أي أن المؤشر الكمي هو القيمة التي تترجم إنتاج المتعلم فيوضح مدى تحقق الكفاية من خلال القياس فالمؤشرات التقويمية التقييمية عموما هي مجموع الدلائل والمعلومات والبيانات الكمية والنوعية التي تصف وتقدر الظاهرة المراد فحصها، ولتكثيف عملية المراقبة وتتبع مسار بناء الكفاية عند المتعلم في الطور الابتدائي والمتوسط وضعت مناهج الجيل الثاني أدوات مختلفة للتقويم تتمثل خاصة في :

إن أهم ما ركزت عليه مناهج الجيل الثاني هو اكتساب الكفاية العملية وتحويل المعرفة إلى منتوج في الواقع، يتجسد في حل المشكلات والتعامل مع وضعيات ذات دلالة في ظروف مختلفة، ولكن يبقى هذا الطموح متوقف على الممارسة الفعلية للتعلم من خلال الوسائل والآليات التي تترجم أفكار ومكتسبات ومعارف المتعلمين إلى سلوك حقيقي في الواقع أي أننا يجب أن نقفز على المعرفة النظرية التي تعتمد على التخزين في عملية التعليم إلى المعرفة التطبيقية التي تعتمد على أجرأة الكفاية، ولن يتأتى ذلك للمدرسة الجزائرية في كل مراحل التعلم خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي في طوريه الأول والثاني لأن المتعلم هذين

---

[1]– عاطف عبد المجيد(الأمين العام)، المؤشرات التربوية: البرامج والمراحل(نشرة دورية تصدر عن إدارة البرامج والبحوث التربوية)، الإقليم الكشفي العربي الدولي– المنظمة الكشفية العربية–، الأمانة العامة، عدد83، القاهرة، مصر، ص1.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 25.

[3]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص27.

الطورين يحتاج إلى معرفة تخزن ينطلق منها في الحكم على مختلف التصورات والمفاهيم ويعمل على تحليلها بعد ذلك ليبني أخرى وهكذا، وهذه الرؤية (ترجمة التعلمات إلى كفايات) لن تنجح مع كل الأنشطة في المنهاج،فما ينتمي للعلوم الإنسانية والاجتماعية واللغوية لا يعتمد على الكفاية بل يعتمد على القواعد النظرية والقوانين والمفاهيم المنهجية التي تخزن في الذاكرة ومنها يبني المتعلم الكثير من المعارف الأخرى أما ما ينتمي إلى مجال لعلوم العلمية كالرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية وغيرها ففيها يستطيع المتعلم تحقيق الكفاية وأجرأتها لأنها تعتمد على التطبيق أكثر، خاصة أنها تعتمد على التجربة في المخابر أما السلوك والقيم المكتسبة وحتى المعرفة الأدبية ليست كفاية بل ناتج وتحصيل وكم تعليمي تعلمي، لذلك فمصطلح كفاءة لا يظهر في العلوم النظرية بل هو مرتبك بالعمل وأجرأة الممارسة وتجسيدها وخلفيات ظهور هذا المصطلح تبين ميادينه.

المطلب الرابع– أساليب وأدوات التقويم في مناهج الجيل الثاني: تعتبر مناهج الجيل الثاني عملية التقويم العملية الأهم في العملية التعليمية التعلمية ككل لأنها هي من تقودها، وهو ما يفرض عليها إعداد شبكة من الأدوات التقويمية التي ترافق مسار التعلم من بدايته حتى نهايته حتى تضمن بناء الكفاية وتنمية موارد المتعلم وإثراء مكتسباته، ومما تعتمد عليه كأدوات للتقييم والتقويم:

1– الإختبار التقويمي: و يعرف الاختبار بأنه"عملية مقننة أعدت بمهارة وعناية فائقة لتحديد مستوى التحصيل"[1]، فالاختبارات وسيلة مهمة وآلية فعالة تتطلب كفاية عالية في هندسة الأسئلة وصياغتها وشروط أخرى خاصة لتبين مدى اكتساب وبناء المعرفة والكفاءة عند المتعلم، وتكون وهي تتباين بين الشفوية أو الكتابية أو على أشكال أخرى، وقد عرفت مناهج الجيل الثاني الاختبار التقويمي بأنه " أن يبرهن المتعلم على كفايته من خلال وضعية أو عدة وضعيات مشكلة مركبة وليست معقدة ولكن ينبغي أن تستجيب هذه الوضعيات لشروط ثلاثة هي:"

أ– أن تكون الكفاية المستهدفة تناسب التقويم.

ب– أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، أي تحفزه على العمل.

[1]– أرزنج ولتر، قاموس المصطلحات التربوية، ترجمة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر، 1995، ص104.

ج- أن تحمل قيما إيجابية"[1].

تعتمد الاختبارات التقويمية في مناهج الجيل الثاني على الوضعيات المشكلة ذات الدلالة وهي مجموعة من المهمَات التي ينبغي أن يجد لها المتعلم حلولا من خلال إدماج مختلف الموارد والكفايات المتحصل عليها وكذلك المعارف المكتسبة بهدف إدماجه في الواقع الفعلي بعد ذلك من خلال تفعيل موارده ومكتسباته وكفاءته في حل مشكلاته، ويجب" أن تتكفل الوضعيات المشكلة التقويمية بمركبة أو بمركبات الكفاية الختامية المستهدفة كما ينبغي أن تحتوي على معيار أو معايير التقويم"[2]، فالاختبار التقويمي يقوم بمراقبة دقيقة لمركبات الكفاية والتي تبنى من خلالها الكفاءة المستهدفة، وهو كآلية للتقييم (تثمين الموارد) ثم التقويم(تعديل الموارد) يجب أن يمتلك المعلم أدواتها المتمثلة في الكفاية المعرفية اللازمة (المعرفة البيداغوجية) ثم الكفاية المعرفية والأدائية الضرورية وقد وضعت مناهج الجيل الثاني شروط خاصة للاختبار التقويمي هي:"

أولا– كل وضعية تقويمية يجب أن تكون إدماجية، أي يجب أن يدمج فيها المتعلم كل مكتسباته القبلية وموارده المعرفية وكفاياته للخروج بحلول لها.

ثانيا– كل وضعية يجب أن تنتمي إلى عائلة من الوضعيات، بمعنى أن الوضعية التقويمية هي جزء من مجموع الوضعيات التي تكوّن المتعلم وتبني معرفته وتنمي كفاءاته.

ثالثا– يجب أن تكون الوضعية التقويمية (الاختبار التقويمي) مستعملة خلال التعلم"[3]، أي أنها يجب أن تكون معروفة كسند ومَهمَة يفهمها المتعلم (ليست جديدة عليه من حيث الشكل)، بمعنى آخر تعود عليها خلال مسار التعلم حتى يتفاعل معها ويجد لها حلولا، وتبقى الاختبارات التقويمية بأنواعها آلية من آليات المعالجة البيداغوجية هدفها هو دعم مسار التعلم وتنمية كفايته وتوجيه أعمال المعلم في معالجة إختلات التعلم، وهي ليست حكما نهائيا يصدره المعلم على نتائج المتعلمين ولا هدفا لتحديد النجاح من الرسوب، والأهم في فيها هو منهجيتها، فهي يجب أن تبنى وتقدم بمعايير معروفة (الصدق، الوضوح، الدقة، الفعالية...) يقول دوكتيل "**Deketele** " التقويم هو" هو جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 28.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة، مرحلة التعليم الابتدائي، ص25.

[3]- المصدر نفسه، ص25.

وتحليل درجة ملاءمة تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المسطرة في البداية بهدف اتخاذ قرار"[1].

2- شبكات التقويم: هي الآليات العلمية والموضوعية المتفرعة عن المعايير العامة، أو هي ما يستخدمه المعلم في القسم للحكم على نتائج وكفاءة المتعلمين وتعرف بأنها" مجموع ما يستخدمه المدرس من شبكات بمعايير تقويمية"[2]، بمعنى أنها معايير أخرى صغرى ضمن المعايير الأساسة التي تتداخل لتقويم المتعلم والتحقق من نجاعة وفاعلية بناء التعلمات وتحقيق الكفاية.

المتعلم (س)	متحكم فيها	متحكم فيها جزئيا	غير متحكم فيها
الكفاية الختامية 1			
الكفاية الختامية 2			
الكفاية الختامية 3			
الكفاية الختامية 4			

شكل- 2- نموذج لشبكة تقويم حسب كل نشاط

وقد وضعت مناهج الجيل الثاني جملة من شبكات التقويم تتمثل ف:

أ- شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم: وهي مجموع الملاحظات المختلفة والمتباينة التي ترافق مسار عملية التقويم خاصة "والتي تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد (خلال بناء التعلمات) وترتبط هذه الشبكات بالوضعيات الجزئية في عملية التعلم من أجل الكشف عن مدى تحقق مركبات ميدان من الميادين و"يعتمد فيها على تناول مركبات الكفاية الختامية التي توضع في جدول شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم"[3].

ب- شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالتقويم المستمر للمتعلم: وهي شبكة خاصة بالمتعلم ترافق عملية بناء المعرفة والكفاية عنده، أي " تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد وتتميز بكونها وسيلة فحص تبرز مدى اكتساب وتحكم المتعلم في الموارد المعرفية والمنهجية

[1] - Deketele.J.M : Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, (1982), p 12.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 25.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط،ص20.

والكفايات العرضية "[1]، فمناهج الجيل الثاني تعمل على المراقبة المستمرة لإدماج الموارد والمكتسبات في عمليات بناء المعرفة والتحقق من مدى اكتساب المتعلم للكفاية ثم توظيفها بد ذلك في وضعيات وسياقات اجتماعية ومختلفة.

ج- شبكات بمعايير التصحيح: وتمثل منظومة من المعايير المتداخلة والمرتبطة ببعضها من أجل تقييم وتقويم إنتاج المتعلم وهي" تتماشى وجل الوضعيات سواء أكانت الإدماجية التقويمية المرتبطة بالمقطع التعلمي أو بتقويم مدارج الكفاية المتوافقة مع نهاية كل فصل أو بالكفاية الشاملة نهاية السنة"[2] .

د- شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمدى اكتساب القيم والكفايات العرضية: هي منظومة خاصة من البيئات التي تخلقها المدرسة، ويشاركها فيها المجتمع والمحيط بصفة عامة من أجل بناء تلك القيم الهدف في المتعلم انطلاقا من "معايشة القيم والكفايات في مسارات التعلم وهي محددة سلفا في كل سنة وطور ومرحلة حيث يقوم المعلم بتحديدها وتحديد دلالاتها مسبقا"[3]، فالقيم نشاط عام يسهم المحيط الاجتماعي بنسبة كبيرة في تنميتها وإرسائها عبر تمثل النموذج من القدوات والعادات والأفراد بصفة عامة، وهي لا ترتبط بحيز وإطار مكاني معين كتعلم المعرفة التي لها إطار وحيز مكاني محدد للتعلم.

تعتمد مناهج الجيل الثاني على منظومة التقويم الإدماجي للموارد والمكتسبات والكفايات في مختلف مراحل التعلم من خلال أولا تقييم (قياس) كفايات المتعلم وآليات إدماجه للموارد والمكتسبات والمعارف في حل وضعيات مشكلة ذات دلالة مع مراعاة السياق التداولي والنصي والمرجعي، وثانيا من خلال التقويم(التصحيح والمعالجة)، فتعمل على تكثيف المراقبة على نظام التعلم عند المتعلم في الطورين الابتدائي والمتوسط من خلال تتبع مسار التعلم بأنماط مختلفة منه من أجل تحقيق الكفاية.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص20.

[2] - اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 25

[3]- المصدر نفسه، ص25.

خلاصة: إن منظومة التقويم بصفة خاصة ومناهج الجيل الثاني بصفة عامة لا تختلف عن بيداغوجيا الكفايات كمنهاج، وعن نظام التقويم، فيها لأنها تعتمد عليها أساسا كمقاربة للتكوين والتعليم والتعلم، وهدفها هو بناء متعلم فاعل وفعال من خلال بناء بمجموعة من الكفايات المعرفية، التواصلية، المنهجية وكذلك الثقافية والتي هي تمثل المهارات والمواقف، المعلومات والقيم وكذلك السلوكات التي يبنيها المتعلم لحل مجموعة من المشاكل أو الوضعيات-المشكلات- التي تواجهه في واقعه الدراسي أو الشخصي أو العام بهدف التكيف أو التأقلم مع المحيط الاجتماعي، أو الاستجابة لمتطلبات سوق العمل، أو بهدف التميز الدراسي والكفائي والحرفي خاصة المهني (العملي)، ولأجل ذلك فإن اكتساب أو بناء الكفايات هو المنهج المثالي لتحقيق النجاح، وهو كذلك أساس لتحقيق الاستقلالية الشخصية عند الفرد، ومدخل ضروري إلى تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات في حل جميع المشكلات التي تطرحها الوضعيات كواقع فعلي أمام المتعلم أثناء مواجهته لواقعه المدرسي أو محيطه الاجتماعي، ولهذا تركز مناهج الجيل الثاني (بيداغوجيا الكفايات +) على المعطى والمكون الكيفي وعلى التعلم السياقي في علاقة جدلية بالكفاءات المستهدفة، سواء أكانت أساسية (كفايات قاعدية) أو نوعية(كفايات مرتبطة بنشاط تعلمي معين وهي مدخل للكفايات المستعرضة ثم الختامية وكذلك الشاملة)،فمناهج الجيل الثاني التي تقوم على المقاربة بالكفايات وترتبط بنظام الوضعيات في التعلم تعتمد على رؤية أجرأة المعارف والقيم والسلوكات وتحويلها إلى واقع أو قدرة، مهارة ثم أداء، وإنجاز للمهمات وحل للمشكلات في واقع الفرد مهما كان محيطه، لأن المدرسة الحديثة هي مؤسسة مشاركة في عملية التنمية وخلق للثروة، والفرد فيها هو الأساس و الفاعل من خلال التعلم المبني على الواقع و على ترجمة ما نملكه بصفة عامة (معارف سلوكات، مواقف، معلومات، قيم) وتحويله إلى كل ما هو حيوي.

إن مناهج الجيل الثاني والتي كان من الأفضل تسميتها مناهج الكفايات المحسنة أو المعدلة أو الخاصة أو مناهج الكفايات+ مثلا أو أي تسمية ترتبط بمنهاج الكفايات لأنها (مناهج الجيل الثاني) مرتبطة بها فعلا في كل مكوناتها (منظومة التقويم منظومة طرائق التدريس واستراتجياتها....) تعتقد أن أحسن طريقة وإستراتيجية للتعليم والتعلم هي نظام الوضعيات التي تقوم على إنجاز المهمات وإيجاد حلول مناسبة للوضعيات المشكلة المطروحة في الواقع (الصفي،الاجتماعي، المهني والعملي...)، غير أن هذا النمط من التدريس أو التعليم والتعلم تشبع المتعلم بمجموعة من القدرات والمهارات المعرفية والأدائية، الوظيفية والتواصلية، التحليلية والتركيبية، الإدماجية والمنهجية، المقارنة والاستنتاج، وغيرها من الأطر والظروف

والمؤشرات التي تحيط بالمتعلم ونشاط التعلم معا، فنظام الوضعيات هو نمط من التعليم والتعلم مرتبط بنظام آخر من القدرات المثالية (المهارات الخاصة) والمفاهيم الذهنية العالية والعملية التي لا يمتلكها إلا متعلم المدرسة الأنموذجية، بمعنى المدرسة التي يكون فيها نظام التعليم والتعلم مثالي على مختلف الأصعدة بدءً بالهياكل وصولا إلى نظام تكوين المكونين والمشرفين التربويين ونظم التسيير وجودة الكتب والوسائل وتوافرها، فنظام الوضعيات ومنهاج الكفايات عموما ينفتح على مجموع الوسائل المادية والبصرية والرقمية المتنوعة والمختلفة لا تتوافر في كل المدارس إلا في مناسبات معينة وغيرها من الظروف والمؤشرات التي تخلق المدرسة الوظيفية في ظل نمط تدريسي نشط ومتباين وحر(غير مقيد زمنيا...)

الفصل الثاني– الدراسة الميدانية والمنظومة الاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني

المبحث الأول– المنظومة الاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني بين فلسفة التغيير والواقع الصفي

المبحث الثاني – الدراسة الميدانية وإجراءاتها المنهجية(مناهج الجيل الثاني من منظور أساتذة الطورين الإبتدائي والمتوسط)

المبحث الثالث – عرض وتحليل الإستبانة

المبحث الرابع – مناقشة نتائج الإستبانة

الفصل الثاني– الدراسة الميدانية والمنظومة الاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني بين فلسفة التغيير والواقع الصفي

المبحث الأول– المنظومة الاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني بين فلسفة التغيير والواقع الصفي– دراسة تحليلية –

انتقلت المدرسة الجزائرية حديثا إلى مقاربة جديدة في التعليم والتعلم تمثلت في مناهج الجيل الثاني،والتي بنيت على جملة من المصطلحات البيداغوجية ارتبطت أساسا بمجال التربية والتعليم، أو بنظرية التربية عامة والتعليم داخل المدرسة خاصة، وكان منطلق مناهج الجيل الثاني النموذج البنائي القائم على تمثل المعرفة، والذي يرى أن المتعلم لديه استعدادات وبنيات ذهنية فطرية يستطيع من خلالها التفاعل مع الوسط الذي يحيط به لتكوين المعرفة لديه، فكانت جملة المصطلحات البيداغوجية تلك التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني قد أفرزت مفاهيم جديدة غيرت الرؤيا إلى الفعل التربوي، وكانت عامل ومؤشر على التوجه نحو فلسفة للتغيير في الممارسات البيداغوجية الجديدة القائمة على مركزية المتعلم والفعل التربوي البنائي من خلال مفاهيم ومصطلحات تمثلت في:

المطلب الأول – الوضعية المشكلة:

1– تعريف الوضعية المشكلة:

جاء في لسان العرب الوضعية يأتي مصطلحها من الجذر اللغوي "وضَعَ يضَعُ، ضَعْ، وَضْعًا وضَعَةً ومَوْضِعًا، فهو واضع والمفعول مَوْضوع، وضَع الشَّيءَ أو الأمرَ: ألقاه منْ يديه وحطَّه، الوَضْعُ هو: هيئةُ الشيءِ التي يكون عليها، والوضعية مصدر صناعيّ من وَضْع: حالة يكون عليها الإنسان وهو في وضعيَّة صعبة"، والمشكلة: من الفعل "شَكَلَ، شَكِلَ يَشْكُلُ، مشكلة، شكَل الأمرُ عليه، إذا التبس، المشْكِلُ عند الأصُوليين :ما لا يُفهم حتى يدل عليه دليل من غيره والمشْكِلُ: أَمْرٌ صَعْبٌ، مُلْتَبِسٌ،غَامِضٌ، والمشْكِلَةُ: قَضِيَّةٌ تَحْتَاجُ إِلَى حَلّ وَمُعَالجَة"[1].

و تتكون الوضعية – المشكلة حسب روغيرس من:"**وضعية** تحيل إلى الذات في علاقتها **بسياق** معين أو"بحدث، مثل: خروج المتعلم في نزهة، زيارة مريض، اقتناء منتجات، عيد الأم، اليوم العالمي للمدرس،

[1]– ابن منظور، لسان العرب، ص3064.

وغيرها... و**مشكلة:** وتتمثل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تخطي حاجز، تلبية لحاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي، مثال: المشكلات المقترحة في ميدان معين، وتحدث الوضعية – المشكلة، في الإطار الدراسي، خلخلة للبنية المعرفية عند المتعلم، وتساهم في إعادة بناء التعلم بنمط وأسلوب جديد، فتندرج ضمن سلسلة مخططة من التعلمات"[1].

من التعريفين يتضح أن الوضعية المشكلة هي: الحالة التي يكون عليها المتعلم عندما يتلبس عليه أمر ما في قضية تحتاج إلى حل يضعه فيها المعلم لهدف معين.

2**– مصطلح الوضعية المشكلة وفلسفة التغيير**: جاء هذا المصطلح مع توجه المنظومة التربوية في الجزائر نحو طريقة المقاربة بالكفايات، كطريقة فعالة في التدريس **و**برز أكثر في العملية التعليمية التعلمية في المناهج الجديدة، ليدل على **فلسفة بيداغوجية جديدة من أجل التغيير، تنطلق** من توظيف كل مكتسبات المتعلم القبلية والآنية – معارف، قواعد قوانين، مكتسبات، خبرات– في حل مجموعة من الوضعيات المشكلة التي يوضع فيها المتعلم من أجل تكريس مفهوم الاعتماد على النفس للتكيف مع المشكلات التي يقع فيها داخل الغرفة الصفية خاصة وخارج المدرسة عامة **يقول فيليب رينو**: "إن الرغبة في التعلم هو ما يجعل المتعلم منفعل وفاعل في الوضعية التعليمية التعلمية، وهذا لا يتأتى إلا بتحويل المعرفة إلى لغز يدفع المتعلم إلى اكتشافه وحله، فالمدرس قد ينجح في بناء متوالية ديداكتيكية ولكنه يفشل في تحقيق تفاعل المتعلمين معه"[2].

إن هذا المصطلح وما يحمله من مفهوم له بعد **اجتماعي واقتصادي خاصة، فهو يرسخ مبدأ الفاعلية القصوى في** التعلم عند الفرد بناء على ما يملك من آليات التفكير والتحليل والمناقشة، والاستنتاج وغيرها ويملك كذلك المعرفة والمهارات التي اكتسبها حتى يكون فاعلا حقيقيا في ظل عالم المتغيرات وعالم الأفضلية فيه لمن يستطيع إيجاد حلول لمشكلات العالم، فنحن نعيش اليوم ما يسمى باقتصاد المعرفة الذي تُكَوِّنُهُ المدرسة وترسخه في متعلميها، فالمعرفة لا تتجسّد عبر تراكمها وتخزينها على مستوى ذهن المتعلم،

1– بنبية أحمد، مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، السنة الجامعية 2016/2015، ص97.

2– فيليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، ترجمة لحسن بوتكلاي، ط1، عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ص135.

وإنّما تبنى وتتجسد عبر استنفار الموارد القبلية والمكتسبة لدى المتعلم التي تتوقّف فعاليتها على مدى صلاحيتها ووظيفتها في تجاوز العائق الذي تتضمّنه الوضعية – المشكلة.

3- **إن تلقي هذا المصطلح في الواقع الصفي لدى الفاعلين** في المدرسة **وخاصة الأستاذ** يمثل إشكالية في حد ذاته تبدأ من المفهوم وكيفية تنفيذه، ومتى وهل هو صالح مع كل الأنشطة التعليمية التعلمية، أم لا ؟ فالوضعية المشكلة تتطلب حيزا زمنيا خاصا وجهدا يبذله قطب عملية التعليم لتحضيرها ثم تنفيذها وهي إشكالية مع عامل الزمن وكثافة المنهاج، إضافة أنها تفترض متعلما من بيئة خاصة تتوفر على كل عوامل التعلم ووسائله، مع وجود أفواج تربوية صغيرة للتعامل معهم.

المطلب الثاني –المصفوفة المفاهيمية:

1- **تعريف المصفوفة.**

ينحدر مصطلح المصفوفة من الجذر اللغوي:"صَفَّ يَصُفُّ صَفًا، فهو صَافٌ وهي صَافَّة والجمع صَافَّات وصَوَاف والمفعول مَصْفُوف، والجمع مَصْفُوفُات، وصَفَّ القوم: انتظموا في صَفٍّ واحد"[1].

ب- المصفوفة في الاصطلاح: المصفوفة: "هي تنظيم مستطيلي لعدد من الحدود مرتبة في أعمدة وصفوف، وتكتب عادة بين قوسين ويرمز لأي عنصر في المصفوفة بالرمز[م ن] حيث تدل (م) على الصف الذي يقع فيه العنصر، و(ن) على العمود الذي يقع فيه العنصر،وهو مصطلح رياضي وفيزيائي، ونقول سُرُرٍ مصفوفة أي موصول بعضها ببعض باستواء"[2].

من التعريفين يتضح أن المصفوفة هي انتظام عدد من الحدود أو الأشياء المرتبة في صف واحد.

2- **تعريف المصفوفة المفاهيمية** :المصفوفة المفاهيمية"هي مجموع الموارد المعرفية ذات الطابع المنهجي المنتظمة في جدول معين من أجل تحقيق الكفايات الختامية التي يستهدفها المنهاج في إطار مقاربة نسقية"[3].

1- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط،(1-2) ط1، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مادة (صف)، 1960، مصر،ص 321.

2- المرجع نفسه، ص320.

3- المشروع الأولي لمنهاج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، أفريل- ماي، 2015، ص19.

المصفوفة المفاهيمية مما سبق نظام من العوامل المشتركة والمنتظمة تسهل عملية الوصول للكفاية، **وغايتها هي التحديد الشامل للموارد الضرورية لبناء الكفايات الختامية وتتكون هذه الموارد من المعارف والقيم والكفايات العرضية،كما تشمل السلوكيات والمهارات لبناء تلك الكفايات** والمصفوفة المفاهيمية مصطلح جديد تضمنته مناهج الجيل الثاني كمفهوم علائقي لمحور أو لمجموع وحدات التعلم، التي تتضمن قيمة أو معرفة أو سلوك معين تندرج تحته جملة من والأنشطة التعلمية.

3- **مصطلح المصفوفة المفاهيمية وفلسفة التغيير**: تأتي فلسفة التغيير في مصطلح المصفوفة المفاهيمية من خلال تسهيل عملية حصر وتحديد الكفاية، وكيفية تحقيقها والوصول إليها بدقة من طرف المعلم عن طريق تركيزها في جملة من الوحدات التعلمية لتسهيل اكتساب المعارف ونموها عند المتعلم، **فانتظام** جميع وحدات التعلم في عمود واحد منسجم من حيث بناء التعلمات وتدرجها وفقا للمرحلة التعليمية العمرية، تنبأ أن التعلم هو كفاءة شاملة، تبنى تدريجيا عبر التكامل بين مكونات المنهاج، فالمصطلح-المصفوفة المفاهيمية- بمفهومه الرياضي مكن المختصين في علوم التربية من وضع منهاج يسهم في وجوده الكلي عبر انسجام ونسقية وحداته التعلمية في كل المراحل التعليمية من وضع تصور عام لمجموع الكفايات التي يجب تحقيقها وتجسيدها مهما كان نوعها - قيمة سلوكية أو أخلاقية أو غيرها- وبالتالي تحقيق فلسفة التربية المرسومة وأهدافها، وتتأسس أهمية هذا المصطلح في التغيير عبر رؤية اللجنة الوطنية للمناهج لهذا المفهوم الذي يمثل "جملة منظمة لموارد ذات طابع معرفي ومنهجي والتي تستخدم لتحقيق الكفايات التي يستهدفها المنهاج عبر التحديد الشامل للموارد الضرورية لبناء تلك الكفايات"[1].

4- **مصطلح المصفوفة المفاهيمية والواقع الصفي**: في الواقع الصفي لدى الفاعلين في مدرستنا (المعلم -المتعلم) يشكل مصطلح المصفوفة المفاهيمية كمصطلح رياضي هاجر عبر شبكات المعرفة لعلوم أخرى واستقر في التعليم ضبابية عبر هذا التقسيم الشبكي الذي يجزأ التعلمات أكثر فأكثر، وبالتالي يطيل تنفيذ

1- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص16.

المنهاج أكثر والذي يئن تحت كثافة ما يحتويه، والمعلم عبر هذا التكثيف في المصطلحات سيكون مشغول بفك شفراتها أكثر من التركيز على مفاهيمها في عملية التعلم.

المطلب الثالث –المقاربة النصية

1– تعريف المقاربة النصية: يرى منذر عياشي أن" المقاربة النصية هي الدراسة اللغوية للنص بعيدا عن الأحكام المسبقة عليه"[1]، وقد عرفها مرابعي" بأنها خطة موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النصي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية، وعليه فإن المبدأ يتطلب دراسة النص، وفهمه، ومعرفة نمطه وخصائصه، ثم التفاعل مع أدواته"[2]، وقد عرفت على أنها "اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظام ينبغي إدراكه في شمولية حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعلمية ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة"[3].

من التعريفات السابقة يتضح أن المقاربة النصية تعني الآلية والإستراتيجية المتبعة من أجل دراسة شيء ما بشكل موضوعي وعلمي في إطار محدد، فهي نظام علائقي تعلمي شامل ينطلق من النص وإليه يعود لدراسة اللغة في كل مستوياتها.

2– مصطلح المقاربة النصية وفلسفة التغيير: تتجلى فلسفة التغيير من خلال مصطلح المقاربة النصية في مناهج الجيل الثاني وتظهر عبر بناء عمودي وأفقي لمعارف المتعلم، وأفكاره وحتى قاموسه اللغوي، فمن المستوى الدلالي ينطلق المتعلم من النص كمركز من خلال مراحل الدراسة المختلفة، ثم يعود إليه لبناء تعلماته، "والكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني يعتمد على المقاربة الشمولية التي تعنى بالكفاءات وتنظر

1– منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1998، ص149.

2– أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، ص5.

3– المخططات السنوية لمادة اللغة العربية، السنة أولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، سبتمبر، 2018، ص5.

إلى التلميذ على أنه يملك رصيدا معرفيا يجب دعمه وتصحيحه وتطويره عبر هذه المقاربة "فتكون عملية التعلم مترابطة منسجمة متكاملة شاملة، وصولا للمستوى البنائي أو نستطيع أن نسميه المستوى الإنتاجي أو حتى الإدماجي،فمن خلال المقاربة النصية يدمج المتعلم مكتسباته القبلية، والتي تعلمها لينتج نصا جديدا، وهذا يعوده على الإبداع والإنتاج الفكري"[1].

3- مصطلح المقاربة النصية والواقع الصفي: ما استنتجناه في واقع الوصفي وفي أحايين كثيرة المقاربة النصية لا تتحقق ولا يكون النص خادم لبقية الروافد وبالتالي لا يكون لها صدى داخل النص، فيضطر الفاعل الأول- المعلم- من أجل بناء التعلمات مغادرة المركز الذي هو النص والانطلاق من خارجه نظرا لعدم قدرته على التجاوب مع مقتضيات المقاربة النصية، وهذا يبين العشوائية في اختيار النصوص التي تكون منفصلة مع المقاربات الأخرى،ثم إن مشكلة بناء المعرفة لدى المتعلم ليست في الانطلاق من النص أو خارجه،بل هي مشكلة استيعاب للمعارف وحضور وغياب لها عنده.

المطلب الرابع - المخطط السنوي لبناء التعلمات:

1- تعريف المخطط السنوي: المخطَّطَ من" خطَّطَ لـ: يُخطِّط، تخطيطًا، وخُطَّةَ فهو مُخَطِّطٌ، والمفعول مخطَّطُ والجمع خُطَطُا، وخَطَّطَ الشيء إذا رسمه، ويُخَطِّطُ مشروعا أي يضع له خُطَّةَ، وخَطَّطَ طريقا أي وضع لها خُطُوطًا وحدودا، والمخطط السنوي هي خطة وضعت لسنة كاملة"[2].

[1]- الشريف مريبعي وآخرون: تنوير، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2005- 2006، ص45 .

[2] - إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط (1-2) ، ص157.

المخطط السنوي هو رَسْمٌ وخُطَّةٌ توضع لسنة كاملة من أجل إنجاز عمل ما، أما المخطط السنوي لبناء التعلمات فهو خطة سنوية مهيكلة ومنظمة تقوم على تأسيس منهجي للمعارف والمهارات والقيم وغيره عند المتعلم، حسب مقتضيات المنهاج من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والكفاءات المرسومة.

فالمخطط السنوي لبناء التعلمات: هو "مخطط شامل لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعلمية، انطلاقا من الكفاية الختامية للميادين ويبنى على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة "[1].

من التعريفين اللغوي والاصطلاحي يتبين أن، المخطط السنوي لبناء التعلمات هو برنامج شامل يتضمن الكفايات والمهارات والقيم والسلوكيات والمعارف، التي يجب على الفرد المتعلم إتقانها وتعلمها

2- **مصطلح المخطط السنوي لبناء التعلمات وفلسفة التغيير:** في هذا المصطلح الجديد الذي تبنته مناهج الجيل الثاني تتجلى في بناء تعلمات المنهاج بشكل أفقي وعمودي يحقق الكفاءة الشاملة والكفايات المحددة ثم القيم المرغوبة بدقة، بعد أن كانت في مناهج الجيل الأول مجزأة غير مترابطة، وقد جاء المنهاج الجديد على شكل مخططات مراعاة لتحقيق فلسفة التدرج والشمولية وكذلك المرحلية، ويعتمد على ميادين: فهم المنطوق، والتعبير الشفهي، ثم ميدان فهم المكتوب، والتعبير الكتابي، **فهذا المصطلح خطة سنوية تضمنها المنهاج بهدف** بناء المهارات والمواقف والمعارف والاتجاهات المرتبطة بالكفاءة المراد تحقيقها بكل سهولة.

3- **مصطلح المخطط السنوي لبناء التعلمات والواقع الصفي:** ما لاحضناه في **واقع التلقي** أن هذا المصطلح-المخطط السنوي لبناء التعلمات- شكل إشكالية كبرى من خلال تجزئة التعلمات(المقاطع، المحاور، الوحدات...) في شكل مخطط من أجل الوصول للكفاءة، ولكن تحقيق الكفاءات ورصدها يتطلب شروطا خاصة غير وضعها في مخطط بهذا التقسيم المتدرج، فالبساطة عنوان التفيذ الجيد والإشكالية الحقيقية

[1]- المخططات السنوية لمادة اللغة العربية، السنة أولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص3.

في مناهج الجيل الثاني تتجلى في تنفيذها نظرا لتعقد سيرها وخطتها وتدرج كفاياتها وكثافة مناهجها مع غياب تكوين شامل للأستاذ يجعل من تنفيذها أمرا عسيرا، خاصة وأنه مرتبط بزمن معين.

المطلب الخامس – الكفاية:

1– **تعريف الكفاية:** الكفاية هي مجموع ما يمتلكه الفرد من معارف وخبرات يوظفها لإنجاز عمل أو نشاط ما، وهي أيضا القدرة على الإنجاز، وفي مجال التعلم هو امتلاك المتعلم للقدرات والخبرات والمهارات اللازمة من أجل تحقيق التكيف والتوازن مع ظروف الحياة والعالم.

2– **مصطلح الكفاية في مناهج الجيل الثاني وفلسفة التغيير:** تأتي عبر دمج الكفايات في ما يطلق عليه حل المشكلات من خلال إدماج المكتسبات القبلية والموارد المعرفية، فعندما يوضع المتعلم أمام وضعية مشكلة يجد نفسه مجبرا على استدعاء كل معارفه المسبقة من أجل حل ما لها، فحل المشكلات كوضعية انطلاقية للتعليم تساعد على فهم النصوص والمقاطع التعليمية واكتساب المعارف والكفاءة الشاملة التي تدخل تحتها الكفاءات الختامية من خلال ميدان فهم المنطوق، وميدان التعبير الشفهي، ثم ميدان فهم المكتوب، وميدان التعبير الكتابي.

3– **مصطلح الكفاية في مناهج الجيل الثاني والواقع الصفي:** عند الفاعلين في المدرسة الجزائرية استنتجنا أنه كي تحقق الكفاية الشاملة لابد من توافر منظومة متكاملة من الشروط في بيئة التعلم، لأجل أن يكون المتعلم منتجا ذا جودة، وقيمة حقيقية مضافة للمدرسة الجزائرية، وذلك يبدأ من الأساس الأول الذي هو الأسرة التي تبقى مرهونة بواقع المجتمع المؤلم الذي غابت عنه القيم وطمست فيه مظاهر الهوية واللغة، وكثيرا ما يؤجل تحقيق كفايات التعلم الشاملة وحتى المرحلية والعرضية لأنها مرهونة بجودة التعليم ونمذجة هياكله وكتبه المدرسية وأطره سواء كانت الإدارية أو التأطيرية.

4– **مصطلح وضعية تعلم إدماج وفلسفة التغيير:** فلسفة التغيير التي تضمنها هذا المفهوم في مصطلح وضعية تعلم الإدماج تكمن في تفعيل دور أنشطة الإنتاج لأنها مهمة جدا في تحقيق ذات المتعلم من خلال استثمار ودمج وإدماج كل ما اكتسبه، وهي تأتي من أجل بناء أو تنمية كفاية، وحل وضعية، يبنيها المعلم للمتعلم من أجل القيام بانجاز يبرهن فيه عن قدراته في الواقع التعلمي، وحتى في واقع الحياة حيث يكون هو

الفاعل في هذا النشاط، فالتركيز على وضعيات الإدماج هدفه تعزيز التعلم وتفعيل استعمال مكتسبات المتعلم و تعويده على توظيفها في وضعيات مختلفة لحل مشكلات تعليمية تعلمية أو حتى في الواقع.

المطلب السادس: مسرحة أحداث النص.

1- تعريف المسرح: جاء في لسان العرب: المسرح بفتح الميم المرعى الذي تسرح فيه الدواب للرعي وجمعه مسارح، ومنه قوله إذا عاد المِسَارِحُ كالسِّبَاحِ "[1]، وفي معجم المنجد في اللغة العربية المعاصرة: المسرح جمعه مسارح، وهو مكان السرح أو القرية أو ما شابه، ويقال مسرح طفولي: وهو مكان تمثل عليه مسرحيات، والمسرحية: جمع مسرحيات وهي تمثيلية عن رواية تمثل على خشبة المسرح"[2].

فالمسرح هو المكان المعروف لعرض المسرحيات، ثم استعير اللفظ للدلالة على المكان الذي وقع فيه حدث ما على التشبيه بالمسرح الذي تجري فوقه أحداث المسرحية، فيقال مسرح الأحداث، مسرح الجريمة، مسرح العمليات"[3]، وتعرف الموسوعة البريطانية "المسرح على أنه فن من التمثيل المسرحي أو الاحتفالي، وهو واحد من الفنون الواسعة الانتشار في الثقافات.... والمسرح بالدرجة الأولى فن أدبي لكنه يؤدى بدرجات متفاوتة في الأفعال،الغناء والرقص والعرض"

من التعريفين اللغوي والاصطلاحي يتضح أن **مصطلح مسرحة أحداث النص:** يعني تحويل أحداث النص العادية إلى حدث تمثيلي ومسرحي يسهم في بناء التعلم بطريقة تفعل المتعلم أكثر من خلال خروجه عن الأنماط العادية والنمطية.

2- مصطلح مسرحة أحداث النص وفلسفة التغيير: يشكل المفهوم في هذا المصطلح وانطلاقا من بيداغوجيا اللعب فلسفة حقيقة للتغيير من خلال تجسيد فهم المنطوق وفهم المكتوب- كل نص، مكتوب أو شفوي- في شكل عمل مسرحي بشخصيات وزمان ومكان معينين والهدف منه ترسيخ التعلم و تثبيت موارده في ذهن المتعلم والخروج من الشكل التقليدي لعملية التعلم عبر استغلال ميزة اللعب الفطرية عند المتعلم خاصة في مرحلة التعلم الأولى لترسيخ قيم و سلوكيات ومبادئ و كفايات التعلم، و تنمية المهارات الخاصة الأساسية من منطلق الكفاية العرضية (التحكم في اللغة العربية) المتمثلة في مهارة التواصل، الاستماع، القراءة، تقول حسين حنان: "إن مسرحة المناهج معناها إعادة تقديم الموضوع التعليمي بشكل

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (س ر ح)، ص123.

[2]- أنطوان نعمة وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط1، دار المشرق، بيروت، لبنان، 2007،ص 751.

[3]- محمد محمد داود، معجم التعبير الاصطلاحي في العربية المعاصرة، ط1، دار غريب القاهرة، مصر، 2003، ص499.

غير مباشر من خلال وصفه في خبرة حياتية وصياغته في قالب درامي، لتقديمه إلى مجموعة من المتعلمين أو الطلبة داخل المؤسسات التعليمية في إطار عناصر الفن المسرحي بهدف تحقيق مزيد من الفهم والتفسير"[1].

فمسرحة أحداث النص مصطلح هام في عملية التعلم، فلسفته في التغيير تقوم على ممارسة المعرفة في إطار درامي يتوحد فيه المتعلم مع دور ما، في موقف يتضمن نهجا فنيا مرسوما يساعد في عملية الاستكشاف والتعبير عن المعنى المتضمن في التجربة الدرامية، وتعتمد الدراما التربوية على عناصر الدراما كشكل فني لفهم وتطبيق استراتيجياتها.

3- مصطلح مسرحة أحداث النص والواقع الصفي التعليمي التعلمي: إن ما استنتجناه في الواقع الصفي أن مصطلح مسرحة أحداث النص يلغي عند المتعلم جانب الجدية والانضباط، فيكون تعوده على مثل هذه الأنماط في التعلم غير صالح، ربما نستثني متعلمي الطور الأول، باعتبارهم لازالوا في مرحلة عمرية تتماس ومرحلة اللعب والمرح وقضاء معظم الأوقات في جو درامي مشوق وسعيد، فإلى جانب حس الفكاهة واللعب، علينا أن نزرع في أجيالنا الجد والصرامة والجلد من خلال نصوص تاريخية واقعية، يأخذون منها العبرة ويستقون منها الدروس، ثم إن مصطلح مسرحة أحداث النص تتطلب من المعلم عملا جبارا ووقتا طويلا يطوع خلاله النصوص الموجود في الكتاب إلى أعمال فيها حس درامي ومغزى يتعلم منه الفرد المتعلم، وتحويل التعلم إلى هكذا فعل، يتطلب وسائل وظروف خاصة لا نجدها في معظم المدارس.

[1]- حسين حنان، فاعلية برنامج تنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال الشوارع، رسالة دكتوراه- جامعة عين شمس، مصر، 2004، ص 109.

خلاصة: تعد مصطلحات مناهج الجل الثاني بمفاهيمها القيّمة ثورة في مناهج التعليم والتعلم، لأنها مبنية على آخر ما وصلت إليه مخابر البحث في علوم الديداكتيك والتعليم، لكنها تبقى بعيدة عن التطبيق الفعلي في المدرسة الجزائرية، نظرا للمعوقات والمشكلات الجمة التي تتخبط فيها المنظومة التربوية عامة والمعلم والمتعلم خاصة، فهي تحتاج إلى تشريح عميق و دراسة في جذور الأزمة فيها من أجل بناء أفضل لمدرسة تحقق الجودة وتعتمد على النوعية، فهي اليوم تعاني نقائص كثيرة لا تبلغ بها ما تريد في كل مرة، وإذا أردنا أن تكون لتلك المفاهيم التي جاءت بها مصطلحات مناهج الجيل الثاني نتائج علينا

أولا – أن نهيأ الظروف المناخية اللازمة للتعلم الفعال من خلال إصلاح عميق للمنظومة التربوية ككل بدءا بالفاعل الأول في المدرسة وهو المعلم فنوفر له التكوين الجاد والوسائل التعليمية اللازمة وكل ما يجعل من كفايته أكثر فاعلية.

ثانيا– بما أن المتعلم هو الفاعل الثاني والحقيقي في المنظومة التربوية الحديثة لذلك يجب أن نوفر له البيئة اللازمة للتعلم من وسائل وكتب ونقل، وبنية تحية جيدة، وما يضمن له تعلم فعال ومنتج يحقق الكفاءات والأهداف.

ثالثا– إن تطبيق مناهج الجيل الثاني يتطلب ظروف بيداغوجية خاصة من تنويع لطرائق التدريس، وابتكار طرق خاصة في التعلم النشط الذي يضمن تحقيق الكفايات، وهذا لا يتأتى إلا بترك مساحة من الحرية والإبداع للمعلم، وعدم تقيده بالمنهاج والزمن الغير مدروس.

رابعا– تكوين المعلم على التحكم في الوسائل التعليمية الحديثة وتوفيرها ودمجها في العملية التعليمية التعلمية، فهي ما سيخلق جوا فيه الرغبة في التعلم وحب الاكتشاف واكتساب المعرفة.

خامسا– العمل على تنشيط دور الفاعلين في المدرسة الجزائرية وتشجيعهم على الإبداع والابتكار وتنويع مهارات جديدة وعدم تقيدهم بشروط معينة في عملية التعليم والتعلم فالتعليم قبل أن يكون علم فهو فن.

المبحث الثاني– الدراسة الميدانية وإجراءاتها المنهجية: مناهج الجيل الثاني من منظور أساتذة الطورين الإبتدائي والمتوسط

المبحث الثالث: عرض وتحليل الاستبانة

المبحث الرابع – مناقشة نتائج الإستبانة

المبحث الثاني– الدراسة الميدانية وإجراءاتها المنهجية: مناهج الجيل الثاني من منظور أساتذة الطورين الإبتدائي والمتوسط

تسعى الأمم في إطار المحافظة على وجودها وكينونتها إلى تجويد نظامها التعليمي وتحديث مناهجها المدرسية خاصة، لأن المدرسة هي قاطرة التنمية ومظهر التطور الفكري والعلمي وبوابة التغيير والارتقاء إلى الأفضل، فهي تشكل منطقة الأمان المعرفي والثقافي والفكري عامة ومساحة ليتخرج فيها أجيال الغد ومن يحملون مشعل الإبداع والتغيير والوعي الكامل، وتظل العملية الديداكتيكية فيها من أهم خصائص المدرسة وأحد أقطابها الأساسة التي تتصف بالتجدد والحيوية خاصة في ظل تبني المنظومة التربوية للمقاربات الحديثة في مجال التعليم والتعلم من أجل تحقيق الأهداف والغايات المنشودة في المنهاج بفاعلية وتفاعل أفضل وبنجاعة وتكامل أكثر، ولذلك ولدت بعد مخاض عسير إصلاحات جديدة أخرى أو ما سمي مناهج الجيل الثاني لتشكل تحد آخر من أجل تجويد منظومة التعليم عموما والمدرسة خصوصا – في ظل كل المتغيرات العالمية، ومتغيرات الحداثة وما بعدها وما يرتبط بالانفجار المعرفي الهائل الذي أصبح يشكل تسونامي يجرف كل من لا يستطيع التفاعل مع تياره– تحد في نجاعتها وفاعليتها، في قبولها وتقبلها في كثافتها وكيفية تنفيذها، في مفاهيمها ومصطلحاتها ومنظومتها التي تكونها عامة،لذلك سنقف في هذه الدراسة الميدانية الموجهة للفاعلين الأساسيين في تنفيذها (المعلمين والأساتذة) على واقع مناهج الجيل الثاني في منظومتها عامة (المنظومة المعرفية والتقويمية ومنظومة طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم) ومفاهيمها ومصطلحاتها خاصة، ومدى نجاعتها وإفادتها، وهل كانت حقيقة مناهج جديدة أم لا ؟.

يشمل هذا الفصل الميداني المنهج المتبع والمجالات التي شملتها الدراسة ونوع العينة وأدوات جمع البيانات، كما يتضمن تحليل البيانات والجداول لنصل بالبحث إلى النتائج ومناقشتها في إضاءات الجانب النظري واستنادا إلى الفرضيات وإلى ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الدراسة الميدانية وفي الأخير توصيات الدراسة.

المطلب الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

إن المشكلة المطروحة مستمدة من واقع العملية التعليمية التعلمية حيث تمكن الباحث من رسم صورة نظرية أولية عن ذلك، **وضرورة الكشف عن منظومة مناهج الجيل الثاني المعرفية والاصطلاحية وأصولها المعرفية ومفاهيمها من خلال توضيح ودراسة كل العناصر ومكونات هذه المناهج لتحقيق رؤية واضحة تجاهها وإزالة تلك الضبابية حولها كونها مناهج غريبة**

وجديدة وغير عادية ومكثفة... هذا المطلوب ويبقى هو المبتغى والمراد، ولكن الواقع التعليمي والصفي قد يختلف عن التصور العام تجاه هذه المناهج، ولبيان ذلك كله سأتناول في هذا الفصل الأساس الخطوات الإجرائية الميدانية المتبعة في هذه الدراسة قصد الوصول الغاية الكبرى وهي بيان الحقيقة وتوضيحها.

المطلب الثاني– منهج الدراسة: إن المنهج المتبع في أي دراسة لابد أن يتلاءم ويتواءم مع طبيعة الدراسة وبما أن موضوع دراستنا وبحثنا مرتبط بمناهج الجيل الثاني في منظومتها ككل و بواقع مفاهيمها ومصطلحاتها خاصة، فإن أنسب منهج لقراءة ووصف هذا الواقع وتتبعه هو المنهج الوصفي التحليلي وقد عُرّف" بأنه المنهج الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر وتحليلها من حيث خصائصها، وأشكالها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك ،فهو يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث كما يشمل في كثير من الأحيان عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها، وهدفه الأساسي هو فهم الحاضر لتوجيه المستقبل، وذلك من خلال وصف الحاضر بتوفير بيانات كافية لتوضيحه وفهم إجراءات المقارنة، وتحديد العوامل وتطوير الاستنتاجات من خلال ما تشير إليه البيانات"[1]، فالمنهج الوصفي التحليلي هو منهج يدرس الظاهرة من خلال كل ما يحيط بها عبر إحصاء وتتبع كل مكوناتها وبنيتها ثم تحليلها بهدف كشف إيجابياتها وسلبياتها صحتها وخطأتها... وعرف أيضا بأنه "المنهج الذي يُعنى بالدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص وتصنيف المعلومات والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عينة من الناس أو وضعيتهم، أو عدد من الأشياء، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا، أو المشاكل التي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها وضبطها أو التحكم فيه"[2]، أي أن المنهج الوصفي التحليلي يعمل على جمع بيانات الظاهرة أو العينة وتحليلها ودراستها بهدف التعرف عليها أكثر وتقييمها كما وكيفا وهل هي صالحة أم غير صالحة ، مناسبة أو لا وغير ذلك...

[1]- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل، عمان، الأردن،ط1997،1، ص321.

[2]– موسى بن إبراهيم حريزي، صبرينة غربي، دراسات نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والإنسانية، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، عدد 13، ديسمبر 2013، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،الجزائر، ص26.

إضافة إلى المنهج الوصفي سيستعين الباحث بتقنيات المنهج الإحصائي وهذا من خلال تبويب البيانات في جداول، سواء كانت بسيطة أو مركبة مع النسب المئوية الخاصة بالمتغير مقارنة بحجم العينة المدروسة في الجدول.

المطلب الثالث : مجالات الدراسة

أ- المجال الجغرافي(المكاني): يتمثل المجال الجغرافي لهذه الدراسة في مدارس ابتدائية ومتوسطات متباينة في إقليم ولاية تبسة وأخرى منتشرة عبر التراب الوطني وعددها أكثر من مائة وثلاثين ابتدائية ومتوسطة من ولايات تبسة، الجلفة، ورقلة، المسيلة، الجزائر.

الولاية	الإبتدائيات	المتوسطات
تبسة	ابتدائية 20 أوت 55 الحمامات،ابتدائية عثمان بن عفان بالحمامات،ابتدائية عقبة بن نافع الحمامات،ابتدائية الحرية بالحمامات،ابتدائية بوعون الطيب بالحمامات،ابتدائية حي الملعب بالحمامات،ابتدائية بدر بالحمامات،ابتدائية فرحي أحمد بالحمامات،ابتدائية مناصرة قدور بالحمامات،ابتدائية 04 مارس 56 تبسة،ابتدائية التهذيب بتبسة،ابتدائية البشر الإبراهيمي تبسة،ابتدائية حاتي جمال بتبسة،ابتدائية طارق بن زياد تبسة،ابتدائية عائشة أم المؤمنين تبسة،ابتدائية قرفي عبد اللطيف بتبسة،ابتدائية 144 مسكن الونزة،ابتدائية 19	متوسطة معلم العربي بالحمامات،متوسطة الحمامات مركز بالحمامات،فرانتزفانون بتبسة،متوسطة مفدي زكريا بالشريعة،متوسطة مشري محمد الناصر بتبسة،جدواني يوسف بالحمامات،متوسطة قحايرية علي ببئر الذهب،المتوسطة الجديدة بالشريعة،متوسطة ابن رشد بالشريعة،متوسطة براهمي التابعي بالشريعة،متوسطة ابن باديس بتبسة،متوسطة العقلة مركز،متوسطة ابن سينا بالونزة،متوسطة عبيدات الميداني،متوسطة الوارد عبيد،متوسطة قحقاح الطيب الشريعة،متوسطة حملة رشيد بتبسة،متوسطة أبو موسى الأشعري،متوسطة صالح بن

	جوان الكويف،ابتدائية 20 أوت 1955 بكارية،ابتدائية العربي التبسي بالعقلة ،ابتدائية ولاد علاية بولحاف الدير،ابتدائية أونيس الحاج بالماء الأبيض،ابتدائية ابن باديس الشريعة،ابتدائية 1 نوفمبر 1954 تبسة،ابتدائية مبارك الميلي،ابتدائية طراد السعيد بتبسة،ابتدائية ابن باديس عين الزرقة،ابتدائية ابن رشد المريج،ابتدائية المجمع الجديد بالمريج،المركزية 1 بالمريج،ابتدائية الأبيض بوقصة بئر العاتر،ابتدائية ابن الهيثم ببئر العاتر،ابتدائية بوراس علي ببئر العاتر،ابتدائية فارس الطاهر بن محمد ببئر العاتر،ابتدائية هواري بومدين بئر العاتر،بتدائية الأمل الكويف،الإبتدائية الجديدة العقلة،ابتدائية الحي الشعبي نقرين،ابتدائية الشروق مرسط،ابتدائية العقبة البيضاء صفصاف الوسرة،ابتدائية المجمع الجديد المريج،ابتدائية طاطار محمد الطاهر،الإبتدائية المركزية 01،ابتدائية جديد محمد،	عبد الله، متوسطة بوديار بوبكر ببئر العاتر،متوسطة طراد لاغا ببئر العاتر،متوسطة عبيدي وسعود،متوسطة مالك ميداني،متوسطة حاجي مزيان،متوسطة زرقين الطاهر،متوسطة فاطمي دحمان بن بلقاسم،متوسطة الخنساء بلحاف الدير،المتوسطة القديمة المريج، متوسطة المريج مركز،متوسطة فركان،متوسطة مسعي محمد الطاهر،متوسطة المسلولة بالعوينات،متوسطة غنز الكبلوتي بوخضرة،متوسطة سطح قنتيس، حاجي مزيان،فرحي ساعي،متوسطة عقبة بن نافع، متوسطة قريقر، متوسطة علاوة الصديق بأم علي، متوسطة بخوش بلقاسم بمرسط، متوسطة 20 أوت1955 بمرسط، متوسطة قحايرية علي ببئر الذهب،ملحقة عين الفضة بعين الفضة،متوسطة حي السلم بالماء الأبيض ،متوسطة الأمير عبد القادر بونزة،متوسطة عبيدات الميداني بالمزرعة،متوسطة مالك ميداني

	ابتدائية بليدة جارش،ابتدائية الميطة مبروك عين الزرقاء،ابتدائية بوكاف جاب الله بعين الزرقاء،ابتدائية ابن باديس بعين الزرقاء،ابتدائية الحمروني 02 العوينات،ابتدائية رميكي بلقاسم،ابتدائية العامرية بوخضرة،ابتدائية عين غراب سطح قنتيس،ابتدائية نسيب بشير سطح فنتيس،ابتدائية المحولة ببئر مقدم،ابتدائية شاوشي صالح ببئر مقدم،ابتدائية رشاش محمد شريف،ابتدائية الحويجبات مركز،ابتدائية ذوادي يوسف بقريقر،مالكية محمد الصديق،براكشي عثمان، ابتدائية أم علي مركز،ابتدائية باشا كمال مرسط، ابتدائية حمايزية العربي بمرسط، ابتدائية براح علي ببئر الذهب،مناصرية مراح ببئر الذهب،ابتدائية عمر بن الخطاب 2 العقلة،ابتدائية توايتية بشير بثليجان،ابتدائية دبايلية ابراهيم بثليجان.	بثليجان،متوسطة عزوزة عزوز بنقرين،متوسطة قسطل محمد عين الزرقاء،متوسطة براهمية باشا بالكويف،متوسطة دربال بلقاسم بالكويف،متوسطة بوعكاز معمر ببكارية،متوسطة مسعي محمد الطاهر بالعوينات،متوسطة منصر محمد ببجن، متوسطة هواري بومدين بونزة، متوسطة عقبة ابن نافع بالحويجبات،متوسطة حاجي مزيان ببئر مقدم،متوسطة فرحي ساعي ببئر مقدم، متوسطة صفصاف الوسرى.
الجلفة	ابتدائية 17 اكتوبر 1961 الجلفة،ابتدائية أبو بكر الصديق 02 مسعد،ابتدائية خمسة جيلة	متوسطة 11 ديسمبر 62،متوسطة ابن خلدون عين وسارة،متوسطة ابن خلدون

	دار الشيوخ.	حاسي بحبح.
ورقلة	ابتدائية الإمام الشافعي بتقرت،ابتدائية علي بن زيان ورقلة،بتدائية ابن رشد ابتدائية ابن باديس.	متوسطة أبي ذر الغفاري ورقلة،متوسطة الشهيد زوايري مسعود لغراف لحجيرة،متوسطة الحجيرة الجديدة،بمتوسطة ابن سينا.
المسيلة	ابتدائية أبي بكر الصديق بدهاهنة،أحمد مبدوعة بمجدل،ابتدائية أوباح ابراهيم ببئر الفضة.	متوسطة أبي ذر الغفاري بتارمونت،متوسطة أول نوفمبر 54 ،متوسطة أولاد مصور بمقرة.
الجزائر	ابتدائية 08 ماي ببراقي 1945 ،ابتدائية 1046 مسكن بالدويرة،ابتدائية 11 ديسمبر 1960 أولاد فايت	متوسطة الأخوين مهدي الدويرة،متوسطة حمود لعروسي،متوسطة علي عليان عين بنيان
المجموع	80 ابتدائية	71 متوسطة

ب– المجال الزمني: يحدد هذا المجال ويضبط الفترة الزمنية التي نزل الباحث فيها إلى ميدان الدراسة وامتدت الفترة بين شهر جانفي 2020 إلى شهر جوان من نفس السنة(2021)، وفيها تم توزيع استمارات الاستبانة على عينات البحث المطلوبة من الأساتذة ثم قمت بجمعها.

ج– المجال البشري: شملت الدراسة الميدانية مجالا بشريا تمثل في عينة متباينة من أساتذة اللغة العربية للطورين الابتدائي والمتوسط بمختلف مراحلهم (من السنة أولى إلى السنة الخامسة بالنسبة للابتدائي و من السنة أولى إلى السنة الرابعة بالنسبة للمتوسط) من ولايات مختلفة ومتباينة عبر الوطن توزعت كما يلي:

– عينة من أساتذة اللغة العربية في الطور الابتدائي.

– عينة من أساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط.

المطلب الرابع: عينة الدراسة

من أجل دراسة علمية وموضوعية لابد من منهجية تتوافق مع البحث، وفي إطار هذه المنهجية يكون اختيار نوع العينة كأساس للبحث، والعينة حسب **موريس أنجرس**"**Maurice Angers** " هي" مجموعة فرعية من عناصر مجتمع البحث"[1]، أي أنها المجموعة أو الجزء الذي يتم اختياره مباشرة ليمثل مجتمع البحث ككل ،كما تعرف بأنها "جزء من المجتمع الذي يتم اختيارها منه وفق قواعد وطرق علمية بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا"[2]، بمعنى آخر العينة هي ما يختار كفرع من الأصل الذي يمثل مجتمع البحث لدراسة ظاهرة علمية معينة اجتماعية كانت أو علمية أو طبيعية أو غيرها، وتشكل العينة جزء من الموضوع أو الظاهرة الكل محل الدراسة و يمكن تعميم نتائجها بعد ذلك على مجتمع البحث، ولم تختر عينة البحث بعشوائية بل كانت مدروسة من خلال توزيعها على أساتذة لهم خبرة وباع كبير وطويل في ميدان التعليم (من 20 فما فوق) وآخرون لهم تجربة متوسطة فيه(من10سنوات فما فوق)، وأيضا من لهم تجربة بسيطة قد لا تتجاوز 07 سنوات.

وقد بذلت جهدي وما في استطاعتي لتوسيع عينة الدراسة بما يخدم الهدف من البحث ويجعله دقيقا، وركزت على مجال دراسة أوسع ليكتمل التصور العام وتكون النتائج حقيقية وموضوعية، أما بالنسبة لأفراد العينة فكانوا موزعين عبر بعض ولايات الوطن حسب ما تيسر، وقد استعنت ببعض الزملاء الذين هم في الميدان ويؤدون مهمة التعليم في مختلف المدارس بمختلف الأطوار(الابتدائي والمتوسط) لتوزيع الاستبيان واسترجاعه بحيث تم توزيع ألف وسبع مائة وست استمارات (1706) ،وبعد النظر فيها ومراجعتها والتحقق من مدى مطابقتها للمعايير، وجدنا أنها صحيحة ومطابقة.

المطلب الخامس: أدوات جمع البيانات

وهي مجموع الوسائل والأدوات المختلفة والمتباينة التي يُعتمد عليها في الحصول على المعلومات والمعطيات والبيانات اللازمة والمطلوبة لإنجاز البحث، ويبقى موضوع البحث وطبيعته وإشكاليته هي ما يحدد تلك الوسائل والأدوات وطبيعتها ونوعها وكمها وحجمها من أجل إنجازه وإتمامه، ولمهارة الباحث وخبرته وتجربته

[1]– موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،ترجمة: صحراوي بوزيد وآخرون، ط1، دار القصبة للنشر، 2006، ص 301.

[2]– عبد المجيد لطفي، علم الاجتماع، الطبعة السابعة، دار المعارف، القاهرةمصر، 1916، ص353 .

وحنكته دور مهم في تحديد كيفية توظيف أدوات البحث العلمي للوصل إلى أفضل النتائج وذات مصداقية وجودة كما أنها تتحلى بالموضوعية والعلمية، ووجدنا أن الأداة الأنسب والتي تتلاءم مع طبيعة هذا البحث هي الإستبانة **المبحث الثالث: عرض وتحليل الإستبانة**

المطلب الأول: عرض الاستبانة

إن **الاستبانة** هي الوسيلة العلمية الأكثر استخداما لجمع المعلومات في موضوع بحث ما لدراستها وتحليلها وإثبات صحتها أو العكس، وتعرف أيضا على أنه " إحدى الوسائل الشائعة الاستعمال للحصول على المعلومات وحقائق تتعلق بآراء واتجاهات الجمهور حول موضوع معين أو موقف معين ويتكون من جدول من الأسئلة توزع على فئة من المجتمع (عينة) والهدف منه هو الحصول على بيانات واقعية وليس مجرد انطباعات وآراء هامشية "[1]، فالاستبيان هو الوسيلة المثالية والأكثر شيوعا بين الباحثين لإثبات مدى صدق وصحة ونجاعة موضوع أو بحث أو معلومة معينة من خلال آراء مجتمع البحث(العينة) في الواقع.

وللتأكد من مدى جودة **الاستبانة** ومصداقية أسئلته تم إخضاعه للتحكيم من قبل أساتذة جامعيين ومفتشين في التربية الوطنية في مرحلة التعليم المتوسط والابتدائي لمادة اللغة العربية وآدابها كما هو مبين في الجدول:

الاسم واللقب	الرتبة والتخصص
فقاص حفصة	**أستاذ التعليم العالي– جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله – دراسات لغوية**
شنتي أحمد	**أستاذ محاضر –أ– جامعة تبسة– علوم اجتماعية**
زواري رضا	**أستاذ محاضر–أ– جامعة تبسة– دراسات نقدية**
مكاحلية عبد الحميد	**مفتش تربية وطنية**
عرايبية لزهر	**مفتش تربية وطنية**
دبز نجاة	**مفتش التربية الوطنية**

[1]– جيدير ماثيو، منهجية البحث،دليل الباحث المبتدئ في موضوعات البحث ورسائل الماجستير والدكتوراه، ترجمة: ملكة أبيض، ص30.

وقد تم بناء أسئلة **الاستبانة** بمراعاة طبيعة العينة المستهدفة مع التركيز على الأسئلة التي تخدم الهدف من البحث، وكان عدد الأسئلة فيه 25 سؤالا ورد كلها مغلقا يعتمد على إجابات محددة مع طلب التعليل أحيانا، ومنها ما هو دقيق جدا لا يحتاج إلى تعليل وقد صممت أسئلة **الاستبانة** وفق ستة محاور رئيسية هي كالآتي:

المحور الأول/ بعنوان البيانات السوسيوديموغرافية حول: الأقدمية في التعليم ونوعية التكوين وكذلك طبيعة الشهادة وهو مهم لفهم مدى خبرة وتجربة الأستاذ وبالتالي صدق **الاستبانة** والمعلومات.

المحور الثاني/ بعنوان البيانات الإبستيمولوجية حول: كيفية وآليات تنفيذ مناهج الجيل الثاني وأيضا عدد التربصات التكوينية والندوات التطبيقية للتدريس وفق هذه المناهج، والاختلافات بين المناهج الجديدة- مناهج الجيل الثاني- ومناهج الجيل الأول ولمن الأفضلية، وأيضا المجالات المهمة والأهم فيها مع استراتيجيات التدريس فيها.

المحور الثالث/ بعنوان الكفاية حول: الكفاءة الختامية والشاملة والتفريق بينهما والجوانب المهمة فيهما وأيضا مدى تحققهما.

المحور الرابع/ بعنوان المصطلحات والمفاهيم حول:مفاهيم ومصطلحات مناهج الجيل الثاني ومدى وضوحها بالنسبة للأستاذ ومنفذها ودورها وأهميتها، وكذلك دور التقويم فيها،ثم عيوب هذه المناهج.

المحور الخامس/ بعنوان التقويم في مناهج الجيل الثاني: حول ما هية التقويم ودوره في مناهج الجيل الثاني.

المحور السادس/ بعنوان المثلث الديداكتيكي حول: دور ومكانة قطبا المثلث الديداكتيكي (المعلم ،المتعلم) في مناهج الجيل الثاني، وأيضا المحتوى المعرفي في هذه المناهج.

المحور السابع/ بعنوان الكتاب المدرسي حول: مدى مطابقة الشكل والمضمون للتسمية والإصلاحات الجديدة للمناهج.

المطلب الثاني: تحليل الاستبانة

تمهيد: إن من أهم عناصر البحث العلمي طريقة معالجة البيانات والمعلومات في الدراسة الميدانية، لأن هذه الدراسة تعتمد أساسا على جمع البيانات والمعلومات والحقائق ثم تحليلها وتفسيرها للخروج بنتائج حقيقية وموضوعية وعلمية، وبالتالي فإن كيفية عرض تلك البيانات الميدانية وطريقة استغلالها كما وكيفا يجب أن تخدم البحث العلمي حتى تكون أهداف البحث حقيقية وواضحة عند المتلقي.

بعد جمع استمارات **الاستبانة** كانت هناك بيانات متباينة منها ما هو كمي ومنها ما هو كيفي، فالكمي يرتبط بأرقام إجابات الاستبيان على الأسئلة المغلقة، ومنها ما هو كيفي يرتبط بالإجابات على الأسئلة التي تتطلب تبرير أو تعليل، و لفهم وتفسير البيانات الكمية يجب تلخيصها بأحد الطرق الإحصائية الوصفية المستخدمة في جدولة وتنظيم وعرض البيانات الكمية.

وقد اتبعت في عملية تفريغ وتحليل البيانات الطريقة التقنية الإحصائية المعتمدة غالبا في الدراسات الميدانية وهي حساب التكرارات وتحديد النسب المئوية باستخدام القانون:

$$\text{ن م} = \frac{\text{ت} \times 100}{\text{ع}}$$

- ن م: تمثل النسبة المئوية.
- ت : يمثل عدد التكرارات.
- ع : يمثل العينة:

إن تركيبة الجداول تختلف باختلاف طبيعة الأسئلة وتركيبها أو تعقيدها،لذلك فهي جاءت هنا بسيطة غير معقدة ولا مركبة.

أما أسئلة **الاستبانة** فقد كانت بسيطة هي الأخرى وغير معقدة أو مركبة لأنها محددة ومدروسة حسب أهدافها، وأغلبها كانت مغلقة لا تحتمل التأويل إلا بعض منها من كان يحتاج إلى تعليل أو تحليل أو تفسير.

جدول رقم 01 يبين طبيعة تكوين الأساتذة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
متخرج في المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة	**430**	**% 25.20**
متحصل على شهادة الليسانس	**928**	**% 54.39**
متخرج في المدرسة العليا لأساتذة	**300**	**17.58**
متحصل على شهادة أخرى	**48**	**% 2.81**

المجموع	1706	% 100

إن الجدول أعلاه يبين أن نسبة 25.20 % من عينة الأساتذة متخرجون في المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة، وأن 54.39 % متحصلون على شهادة الليسانس،بينما 17.58 % منهم متخرجون في المدارس العليا للأساتذة، إضافة إلى أن 2.81 % متحصلون على شهادات أخرى أو تكوين آخر،والملاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس(54.39%) أكبر وهذا يبين أن من يشرف على العملية التعليمية التعلمية سواء في الطور الابتدائي أو المتوسط تلقوا تكوينا علميا أكاديميا مؤهلا في الجامعة وهذا التكوين العلمي والمعرفي متباين ومناسب ويتلاءم مع طبيعة المحتوى المعرفي في المناهج المدرسية سواء كانت القديمة أو الجديدة، أي أنهم يملكون الكفاءة العلمية والمهارات اللازمة للتفاعل مع الإصلاحات الجديدة وفهم مناهج الجيل الثاني، خاصة أنها تعتمد على التكثيف المعرفي والأدائي، بينما 25.20 % من الأساتذة تلقوا تكوينا بيداغوجيا تطبيقيا في المعهد الوطني التكنولوجي لتكوين الأساتذة، وهذه النسبة لها دلالات كثيرة هي:

– أن نسبة الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا جامعيا وتلقوا تكوينا بيداغوجيا تطبيقيا فقط تبقى نسبة هامة وكبيرة.

– أن العملية التعليمية التعلمية عند نسبة هامة من الأساتذة تعتمد على الخبرة باعتبار الأقدمية في مجال التعليم لا على التكوين العلمي والمعرفي، ومن ثمة فهم يملكون الكفاءة لتلقين المتعلم المعارف المطلوبة.

– أن نسبة هامة من الأساتذة قد عرفوا مختلف الإصلاحات التي عرفتها منظومة التعليم في الجزائر، وبالتالي يستطيعون التفريق بين المناهج القديمة والجديدة (مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني).

– أن نسبة هامة من الأساتذة تعتمد على التكوين الأدائي لا العلمي والمعرفي.

بينما تمثل نسبة 17.58 % الأساتذة المتخرجون في المدارس العليا وهي نسبة مقبولة خاصة وأن أساتذة المدارس العليا قد تلقوا تكوينا خاصا فهم يجمعون بين التكوين النظري العلمي الأكاديمي والتكوين التطبيقي البيداغوجي الأدائي الخاص، أي أنهم مؤهلون لفهم المناهج التعليمية ومنظومتها، وبالتالي لا يواجهون أي صعوبة في تقبل وقبول التطوير والتغيير فيها، وتفاعلهم معها يكون بشكل كبير أما نسبة الأساتذة الذين مثلوا 2.81 % فهم فئة ممن تلقوا تكوينا آخر أو تحصلوا على شهادات أخرى (الثالثة

ثانوي علمي+ شهادة الكفاية المهنية، شهادة تقني سامي...) وكانت الخبرة والتجربة في ميدان التعليم هي شهادتهم الفعلية لأنهم استطاعوا بها فهم العديد من الإصلاحات والتفاعل معها بإيجابية ومرونة.

إن مناهج الجيل الثاني تمثل تطوير آخر وتحديث مهم لمنظومة التعليم في بلادنا، ومسيرة أخرى للمدرسة التي تبحث عن تجويد منظومة التعليم عامة وتعليم وتعلم المتعلم خاصة، وذلك من خلال تغيير الرؤية تجاه العملية الديداكتيكية وأقطابها، وتبين هذه الفسيفساء مدى التباين في تكوين الأساتذة وكذلك مدى تباين أنماط تكوين المتعلمين الذي يعود في الأساس لنوعية تكوين الأستاذ في الطورين الابتدائي والمتوسط وبالتالي تباين الرؤى وطرق التدريس وآليات تنفيذ المنهاج الخاصة وحتى كيفيات التعامل والتفاعل مع المتعلم.

إن الإصلاحات الجديدة في مجال المناهج التربوية- مناهج الجيل الثاني- جاءت لتتناسب وظروف المدرسة الكونية أولا ثم مع ظروف الانفجار المعرفي الديداكتيكي ثانيا، وما يحتاجه المتعلم من هيكلة معرفية وبيداغوجية ونفسية حتى يستطيع التكيف مع الآخر في كل المجالات لأنه يتعامل اليوم مع متعلم آخر في حضارة أخرى تتميز بتشابك معرفي ومنهجي وبيداغوجي دقيق ومعقد، فالمدرسة عند الأمم الأخرى أصبحت هي معيار تطور المجتمع وهي كذلك معيار المعرفة المعقدة والبحث الدائم، ومن هذا المنطلق عملت الإصلاحات الجديدة على بناء المتعلم معرفيا من خلال تكوين علمي ومنهجي وبيداغوجي مرحلي ومكثف عبر إعادة الاعتبار للمؤهل العلمي التعليمي الذي لا يجب أن يكون أقل من الليسانس لأن تنفيذ المنهاج وتحقيق أهدافه يحتاج إلى أستاذ كفء تلقى تكوينا أكاديميا علميا ومعرفيا و في علوم كثيرة كعلم النفس التربوي وتعليمية المواد وعلم المناهج وغيرها من العلوم التي تسهم في ترقية العملية الديداكتيكية وتحقيق الجودة في المدرسة الجزائرية.

جدول رقم 02 يبين مدى فهم وتنفيذ لمنهاج الجيل الثاني وفق ما وضعته وزارة التربية الوطنية (وهو السؤال الأول(1) من أسئلة الاستبانة في المحور الثاني)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	1287	% 75.43
لا	200	% 11.72
أحيانا	219	% 12.83
المجموع	1706	% 100

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 75.43 % من أساتذة الطور الابتدائي والمتوسط ينفذون مناهج الجيل الثاني وفق ما وضعته وزارة التربية الوطنية،أي أن أنهم يفهمون جيدا منظومته ويدركون عناصره، وهذه النسبة أيضا تبين مدى قبول وتقبل مناهج الجيل الثاني كإصلاحات جديدة في مناهج التعليم، بينما نسبة 11.72 % لم تفهم ولا تنفذ مناهج الجيل الثاني على الطريقة التي وضعته بها وزارة التربية الوطنية ، فهذه الفئة التي تمثل النسبة المذكورة جاء عدم فهمها وتنفيذها للمناهج الجديدة- مناهج الجيل الثاني- من:

- كثافة المنهاج والكم المعرفي الهائل المطلوب من خلاله تلقينه.
- الحشو الكبير نظرا لعدم نضج الرؤية التنظرية فيه.
- غموض وكثرة طرائق التدريس فيه وتعقدها.
- تعقد المعارف والمفاهيم.
- قلة التكوين وخاصة التطبيقي منه.
- بعدها عن الواقع المجتمعي وواقع المتعلم ككل لأنها مناهج نظرية أكثر منها بيداغوجية.
- غموض بعض المصطلحات والمفاهيم بالنسبة للأستاذ والمتعلم معا فهي تحتاج إلى تذليل وتفسير.

أما نسبة 12.83 % فهي تمثل نسبة الأساتذة الذين ينفذون أحيانا مناهج الجيل الثاني كما وضعتها وزارة التربية الوطنية لأنهم لا يدركون بعض منظومتها ومكوناتها انطلاقا من غموضها وضبابيتها في منظومة طرائق التدريس وعدم ملاءمتها لكل المتعلمين، فقد افترضت المناهج الجديدة متعلم مثالي في ظروف مثالية وبيئة تساعد على التعلم تتوفر على كل وسائط ووسائل التعلم سواء كان النشط أو التعلم العادي بطرقه، وكذلك صعوبة بناء التعلمات انطلاقا من وضعيات التعلم المتباينة التي تتطلب جهد وحيز زمني كبير، بالإضافة إلى وسط مدرسي وأسري ناضج يساعد على التعلم بدءا من عناصر الفوج التربوي والتعلمي وختاما بمنظومة التقويم، وبجمع النسبتين اللتين تمثلان الأساتذة الذين لا ينفذون مناهج الجيل الثاني بالطريقة التي وضعتها وزارة التربية الوطنية 11.72 +12.83=24.55% يتضح أن الربع من العينة بالتقريب لا يستجيب مع مناهج الجيل الثاني والإصلاحات الجديدة لأسباب كثيرة ذكرت سابقا وهذه الفئة كما جاء في الاستبيان تطالب بمراجعة أخرى لهذه المناهج وإعادة تقييمها.

إن عدم تنفيذ مناهج الجيل الثاني بالشكل الذي وضعته وزارة التربية الوطنية يبين عدم ملاءمة بعض ما جاء فيها، سواء كان في منظومتها المعرفية خاصة من الناحية الشكلية – الكثافة- أو في منظومة طرائق

التدريس وكذلك في منظومة المفاهيم وكم المصطلحات الغير وظيفية أحينا، لأنها بعيدة عن بيئة المتعلم وهذا كله يشكل مجمل الصعوبات التي تواجه منفذي مناهج الجيل الثاني.

جدول رقم 03 يبين العوامل المساعدة على الفهم والتنفيذ الفعال والحقيقي لمناهج الجيل الثاني من طرف الأساتذة(وهو السؤال الثالث والخامس(3، 5) من أسئلة الإستبانة في المحور الثاني)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	542	% 31.77
لا	1164	% 68.22
المجموع	1706	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن نسبة 31.77 % من الأساتذة في الطورين الابتدائي والمتوسط يقرون أن عدد التربصات التكوينية والندوات التطبيقية المساعدة على فهم وتنفيذ مناهج الجيل الثاني كافية، بمعنى آخر أنهم لا يواجهون أي صعوبة في تنفيذ المناهج الجديدة وأن الرؤيا عندهم واضحة،بل بالعكس فهم يؤكدون أنها مناهج وظيفية وأنهم تلقوا تكوينا مناسبا من أجل تنفيذها، بمعنى أي يملكون الكفاية والقدرة والمهارة لتحقيق مختلف الأهداف التربوية من خلال التنفيذ الفعال والفاعل لها، بينما 68.22 % من الأساتذة صرحوا أن عدد التربصات التكوينية والندوات الداخلية لم تكن كافية،وبالتالي فإن هذه المناهج الجديدة تبقى غير واضحة وصعبة التنفيذ،وهذا ربما ما يفسر النتائج التي يتحصل عليها المتعلمون في نهاية الفصل الدراسي أو في نهاية السنة أو عند الانتقال من طور لآخر أو حتى في بدايات كل فصل من خلال نتائج الثلاثي الأول، وهو ما يؤثر سلبا على مردود المدرسة عامة وبالتالي فشل المنهاج في تحقيق أهدافه، فعادة كل عملية تغيير للمناهج أو تحديث أو تطوير لها يجب أن يرافقه تكوين للأساتذة من أجل شرح المنهاج الجديد وتوضيحه وبالتالي تحقيق أهدافه ثم وضع ورقة استبيان للفاعلين في المدرسة وميدان التعليم عامة من أجل دراسة مدى التفاعل معها- المناهج- ونجاعتها لتحقيق الأهداف الموضوعة سابقا وبالتالي تقييم مدى نجاحها من عدمه.

جدول رقم 04 يبين مدى اختلاف مناهج الجيل الثاني عن مناهج الكفايات

(السؤال السادس(6) في الاستبانة من المحور الثاني)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	1364	% 79.95

لا	148	% 8.67
أحيانا	194	% 11.37
المجموع	1706	% 100

يوضح الجدول رقم 04 أن 79.95 % من الأساتذة في الطورين الابتدائي والمتوسط يصرحون أن مناهج الجيل الثاني تختلف عن منهاج الكفاءات لأنها ترتقي بمستوى المتعلمين وتحقق أهداف التعلم من خلال بناء التعلمات عبر التدرج في العملية التعليمية التعلمية والتي تسهم في تنمية مهارات التفكير والتحليل وكذلك البحث عندهم، فهي شاملة منسجمة بين الأطوار،بينما تمثل نسبة 8.67 % الأساتذة من الطورين الذين يؤكدون أن مناهج الجيل الثاني لا تختلف عن منهاج الكفاءات لأن مناهج الجيل الثاني بنيت على منهاج الكفايات إضافة إلى النظرية البنائية الاجتماعية، وهي تعتمد على طرائق التدريس نفسها وكذلك منظومة التقويم وغيرها، فهذه الفئة من الأساتذة ترى أن مناهج الجيل الثاني أو الإصلاحات الجديدة هي اجترار لمنظومة منهاج الكفاءات موشحة بهجرة شرعية لمصطلحات بعض النظريات التربوية النفسية والديداكتية إلى مناهج الجيل الثاني من خلال رؤية النظرية البنائية للتعلم والعملية التعليمية التعلمية ككل،أما نسبة 11.37 % فهي تجزم أن مناهج الجيل الثاني تختلف عن منهاج الكفايات فقط في بعض جوانبها مثل التركيز عل وضعيات الإدماج أما من ناحية منظومة التقويم ومنظومة طرائق التدريس تبقى نفسها، ففي منهاج الكفاءات كان التدريس بالكفاءات وهو الفعل نفسه في مناهج الجيل الثاني وسمي التدريس بالوضعيات ،فالمصطلح يبقى في الواقع التعليمي الصفي دال على الطريقة نفسها لتحقيق –الكفاءات– وتسعى مناهج الجيل الثاني إلى تحقيق الأهداف الرئيسية الآتية:

أ– أن يتحكم المتعلم في نهاية كل طور دراسي أو فصل أو سنة دراسية في جملة من الكفايات.

ب– إعطاء معنى للتعلمات عند المتعلم من خلال تنمية الدافعية فيه.

ج– التركيز على إكساب المتعلم القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة"[1].

وهذه الأهداف هي نفسها ما يركز عليها منهاج الكفاءات.

جدول رقم 05 يبين هل مناهج الجيل الثاني أفضل من مناهج الجيل الأول أو لا

[1] - jean - Calvin, nimo boulhan et all/former pour changer l'école, Édit edicef paris ,2008, p56.

(السؤال السابع (7)في الاستبانة من المحور الثاني)

الإحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**675**	**% 39.56**
لا	**1031**	**% 60.43**
المجموع	**1706**	**% 100**

الملاحظ من خلال الجدول رقم(05)أن 39.56 % من الأساتذة يصرحون أن مناهج الجيل الثاني أفضل من مناهج الجيل الأول بصفة عامة (أفضل من كل المقاربات التعليمية التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية)، بينما 60.43 % من الأساتذة تقول أن مناهج الجيل الثاني ليست أفضل من مناهج الجيل الأول.

تعود الأفضلية حسب نسبة الأساتذة (39.56 %) التي أكدت أن مناهج الجيل الثاني أفضل من مناهج الجيل الأول للأسباب الآتية:

- لأنها جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.
- لأنها جعلت المتعلم يعتمد على ذاته في بناء تعلماته من خلال مهارات الاستنتاج،التحليل والنقد.
- لأنها تعتمد التدرج في بناء التعلمات وتجعل المتعلم دائم التفكير والبحث.
- لأنها ارتقت بمستوى المتعلمين.
- لأنها تحقق الملمح الشامل بالإضافة إلى أنها منسجمة.
- لأنها لا تعتمد على تعلم الذاكرة بل على الفهم والتحليل والمناقشة والمقارنة...

إن من أهم دواعي الإصلاح للمناهج السابقة في المنظومة التربوية بصفة عامة ولمناهج الجيل الأول بصفة خاصة هو" عدم وجود انسجام بين المراحل والأطوار،حيث تم إصدار تلك المناهج- مناهج الجيل الأول- سنة بعد سنة مما جعلها تفتقد للانسجام والتماسك في ما بينها"[1]،أما مناهج الجيل الثاني فهي تعتمد على الانسجام الأفقي والعمودي معا من أجل مخرجات فعلية وحقيقة تحقق الأهداف الموضوعة،وقد تبنت لجنة الإصلاح للمناهج تصحيح الإختلالات وتدارك النقائص التي وجدت في المناهج السابقة من خلال التوصيات الآتية:

- المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى.
- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي.

1- لوصيف عبد الله، مناهج الجيل الثاني: من التصميم إلى التنفيذ، ص3.

– الإشارة إلى بعض الإختلالات التي تتعلق بالأنشطة في الكتاب المدرسي.

– وجوب تبني استراتيجيات تدريس حديثة تمكن المتعلم من بناء معارفه ذاتيا"[1].

إن الملاحظ لواقع المنظومة التربوية اليوم لا يدرك أي تغيير في الفعل التعليمي التعلمي بالرغم من اعتماد بيداغوجيا الإدماج والبيداغوجيا الفارقة والتقويم التكويني الذي يرافق العملية الديداكتيكية من بدايتها إلى نهايتها إلا أن مخرجات التعليم ونتائجه تظل دون المستوى، فالمتعلم لا يستطيع تحقيق الكفايات المطلوبة ولا يستطيع حتى تسخير معارفه ومكتساباته وتجنيدها لإنتاج وبناء معارف جديدة، فمناهج الجيل الثاني وكذلك المقاربة بالكفايات كان المأمول فيها هو نقل التعلم والمتعلم من الواقع الصفي إلى خارجه من خلال تجنيد كل موارده لحل وضعيات مشكلة سواء كانت معقدة أو بسيطة ليتمكن المتعلم من اكتساب الكفاية التي تعتبر معيار نجاح المنهاج وجودة التعليم والتعلم.

وتمثل نسبة 60.43 % الأساتذة الذين صرحوا أن مناهج الجيل الثاني ليست أفضل من مناهج الجيل الأول بمقارباته للأسباب الآتية:

– تعقد طرائق التدريس فيها مع كم المصطلحات الغير وظيفية.

– مناهج الجيل الثاني تعتمد على ربط المتعلم بمعارف ومفاهيم أكبر من مستوى إدراكه فهي لا تتناسب وطبيعة الواقع الذي ينتمي إليه.

– كثافة المنهاج وتعقده، فالأستاذ أو المنفذ لهذه المناهج أصبح همه الوحيد هو إتمام المنهاج خاصة في ظل مطالبة المفتشين والوصاية كل مرة بنسبة التقدم فيه–المنهاج– دون مراعاة جوانب المنهاج الأخرى.

– عدم توافر الوسائل التعليمية والوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية.

إن مناهج الجيل الثاني اعتمدت في بنائها على وجوب توفير الوسائط الإلكترونية والوسائل التكنولوجية والبيداغوجية المختلفة التي تسهم في تحقيق الأهداف الموضوعة وفاعلية المنهاج، ولكن عدم توفير ذلك كله أدى إلى عدم جدوى هذه المناهج وبالتالي فهي اعتمدت على الارتجال في بناء التعلمات وفي تفسير المفاهيم وتقريبها وإرسائها، وكان العالم الروماني سيسرو(Cicero.43 – 106 ق.م) قد دعا منذ

1– اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكوّنين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015، ص6.

القديم جدا إلى أهمية الرسوم كوسيلة تساعد المتعلم على الانتقال من المجرد إلى المحسوس وقد أكد سينكا الروماني (Senca .04- 65 ق.م) على أن الناس يعتمدون على حاسة البصر أكثر،لذلك اهتموا بالرسوم على أنها وسيلة من وسائل التعلم فهي تجعل المتعلم يربط بين الدوافع الذاتية في التعلم والمحيط الخارجي مما يسهم في عملية التلقي والاكتساب وهذا ما تؤكده كل النظريات الديداكتيكية الحديثة"[1]، فالوسائل التعليمية هي وسائط بين المتعلم وبين المعرفة والمحتوى الديداكتيكي تعمل على تبسيطه وجعله أكثر وضوحا ويسر خاصة من خلال الترجمة البصرية.

إن عدم التناغم بين المنهاج وبين منفذيه خاصة والفاعلين في المدرسة عامة يؤدي إلى فشل المنهاج خاصة في ظل عدم وجود فروق واضحة في الممارسات البيداغوجية ولا في مخرجات التعليم والتعلم بين مناهج الجيل الأول الكلاسيكية ومناهج الجيل الثاني.

جدول رقم 06 يبين هل طرائق التدريس في مناهج الجيل الثاني سهلة وواضحة أم لا، وأيهما أفضل النشطة أم الكلاسيكية عند الأساتذة.

(السؤال الثامن والتاسع(8 ،9) في الاستبانة من المحور الثاني)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	815	% 47.77
لا	802	% 47.01
أحيانا	89	% 5.21
المجموع	1706	% 100

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 47.77 % من الأساتذة يرون أن طرائق التدريس في مناهج الجي الثاني سهلة وواضحة لأنها استراتيجيات حديثة تفعّل محور العملية الديداكتيكة وتسهم بفاعلية في تحقيق كفاءات المنهاج، فهم يفضلون هذه الإستراتجيات وطرائق التدريس النشطة في التعليم والتعلم لأنها تعمل على بناء معارف المتعلم وتحقيق الأهداف التربوية من خلال الأنشطة المختلفة التي تسهم في تنشيط دور المتعلم أكثر وتدفعه للبحث والتحليل والتفسير والمقارنة وغيرها من المهارات التي تبني دافعيته نحو تعلم أفضل، والتعلم النشط حسب سيلبرمان "**Silberman**" هو" المشاركة الفعالة للمتعلم في تنفيذ العمل من خلال استخدام

[1]– وطاس محمد ،أهمية الوسائل التعليمية، في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة،ط1 ،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية،وحدة الرغاية،الجزائر،ص 15.

العقل بفاعلية أكبر ودراسة الأفكار وحل المشكلات من جهة وتطبيق ما تعلمه من جهة ثانية داخل الصف وفي واقعه، مما يؤدي إلى سرعة الفهم لديه والاستمتاع بما يقوم به من أنشطة تعلمية"[1]،

فالتعلم النشط يعطي فرصة للمتعلم من أجل أن يبني تعلماته بنفسه ويكون هو المحور والفاعل في العملية الديداكتيكية وقد عرفه بونويل وإيسون أيضا" **Bonwell & Eison**" بأنه" إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في بعض الأنشطة التي تشجعهم على التفكير والتطبيق على المعلومات المعروضة للنقاش، بحيث لا يقوم المتعلمون بالإصغاء العادي، بل عليهم تطوير مهارات للتعامل مع المفاهيم المختلفة في ميادين المعرفة المتعددة"[2]، فالتعلم النشط واستراتجياته تتيح للمتعلم الممارسة الذاتية للفعل التعلمي من خلال دور البطولة في العملية الديداكتيكية وإلغاء سلطة المعلم الذي يصبح موجه فقط في هذه العملية، فالمتعلم من خلال مناهج الجيل الثاني أصبح يسهم في بناء تعلماته من خلال الحوار والمناقشة وتعلم الأقران و والتعلم التعاوني وحل المشكلات وغيرها من الإستراتيجيات التي ألغت دور المتلقي السلبي والدور الثانوي للمتعلم وجعلته الفاعل الأساس والمشارك والمساهم في كل العملية الديداكتيكية، ويؤكد فليه على أهمية استراتيجيات التعلم النشط بقوله "إن المجتمعات على اختلافها مع مطلع الألفية الثالثة أصبحت تواجه العديد من التحديات التي فرضتها المتغيرات المعاصرة من عولمة وتسارع في تقنية المعلومات والاتصالات... ونمو نظريات التعلم وتقنياته وقد تمخض عن ذلك ظهور طرائق وأساليب واستراتيجيات جديدة في مجال التعليم والتعلم تعتمد على التعلم الذاتي وتؤكد على اعتماد المتعلمين على أنفسهم في التعلم وتركز على مواءمة التعليم وبرامجه مع متطلبات المجتمع والفرد سوق العمل والجودة والاعتماد الأكاديمي، وبات التحول الوظيفي لدور المعلم والمتعلم مطلبا ملحا لمسايرة تلك المتغيرات... "[3]، فالتغير سنة كونية للتفاعل مع الظروف الراهنة، والتعامل مع المتغيرات وهذا ما يخلق التطور والتقدم نحو الأفضل، والتعليم مركز من مراكز القوة في أي أمة وحضارة وحتى يلبي

[1]– نجاة عبد الله محمد بوقس: أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على التحصيل الآجل وتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات، مجلة رسالة الخليج العربي، ع110، ص13.

[2]– أورلينج دونالد، استراتيجيات التعليم، الدليل نحو تدريس أفضل: ترجمة عبد الله أبو نبعة، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 2003، ص145.

[3]– سالم المهدي محمود، تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والإتجاهات نحو تعلم الفيزياء طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية، المجلد 4، العدد2، جوان 2007.

احتياجات المجتمع عليه أن يكون أفضل ويسير مع الظروف ويتفاعل مع الحداثة حتى ينتج مخرجات أفضل تتكيف مع الراهن وكل المتغيرات.

1- تعريف استراتجيات التعلم النشط: التعلم النشط تعلم بنائي يعتمد على ذات المتعلم ومهاراته وكفاءاته في بناء تعلماته من خلال استراتيجيات التعلم النشط والتي يعرفها سالم بأنها "الإجراءات والخطوات التي يتبعها المتعلم والمخطط لها مسبقا والتي تجعله نشطا في الموقف التعليمي من خلال قيامه بالتفكير وبالبحث والقراءة والكتابة والاستماع والتحدث والمناقشة ويتمثل دور المعلم في التوجيه والإرشاد.."[1].

إن استراتيجيات التعلم النشط هي جملة من الممارسات التعليمية التي تهدف إلى بناء مخرجات فعالة وحقيقية تكون نواتج نهائية للعملية الديداكتيكية أي هي جملة المواقف والآليات الخطوات التي تحقق الكفاية في إطار مقاربة تعليمية تعلمية مخطط لها، فالتعلم النشط هو مقولة علمني كيف أتعلم.

2- إيجابيات استراتيجيات التعليم والتعلم في مناهج الجيل الثاني: يؤكد الأساتذة في النسبة التي مثلت 47.77 % ممن يفضلون الطرائق والإستراتيجيات النشطة في مناهج الجيل الثاني أن لإستراتجيات التعليم والتعلم النشط وطرق التدريس الحديثة إيجابيات كثيرة أهمها:

- تدمج المتعلم في عملية التعلم وتصهره فيها.
- تحفز المتعلم المتعلم وإنتاجيته.
- تنمي ثقة المتعلم بنفسه من خلال مواقف التعلم المختلفة: المناقشة، الحوار...
- تأسس لتعلم حقيقي برغبة كبيرة تحقق الجودة.
- تنمي مهارات وقدرات المتعلم المختلفة كالبحث والتفكير ...
- تزيد من دافعية المتعلم وتنمي إيجابيته.
- تزيد من تفاعل المتعلم مع الأستاذ والمعلم.
- تعزز قيم المسؤولية لدى المتعلم.
- تخلق نوع من المنافسة الشريفة بين المتعلمين.في إطار التعلم التعاوني وتعلم الأقران وغيره...

إن استراتيجيات التعلم النشط يمكن تحقق أهدافا عديدة ولها إيجابيات كثيرة في واقع التعلم من خلال ممارسة حقيقية للفعل التعليمي التعلمي في ظل ظروف مناسبة مرتبطة بواقع المتعلم

والموقف التعلمي وبالعملية الديداكتيكية ومحيطها عامة.

وتمثل نسبة 47.01 % الأساتذة الذين يؤكدون أن استراتجيات وطرائق التدريس في مناهج الجيل الثاني غامضة وليست واضحة وغير مفهومة، بل هي معقدة وتتطلب ظروف خاصة للعمل بها وأسباب ذلك كثيرة منها:

- أنها لا تناسب المتعلم في كثير من الأحيان لأنها تتطلب ظروف خاصة كمتعلم كفء ومثالي ومهيأ وله دافعية....
- أنها تتطلب الكثير من الجهد والوقت لبناء الدرس من خلالها.
- أنها تتطلب وسائل حديثة خاصة كالوسائل التكنولوجية والوسائط السمعية والبصرية.
- أنها تحتاج لحيز زمني حر وفوج تربوي قليل لا يتعدى 15 متعلما.
- أنها تحتاج لبيئة مدرسية خاصة مهيأة كما وكيفا.

إن النسبة السابقة من الأساتذة-47.01 % - تفضل طرق التدريس الكلاسيكية(الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة، طريقة الاستجواب، الطريقة الاستقرائية-طريقة هربارت- طريقة النص، طريقة التلقين) لأنها تتناسب والمتعلمين و يتفاعلون معها ،أما طرق واستراتيجيات التدريس النشطة التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني في معظمها ليست وظيفية لأنها لا تتناسب وكل ظروف التمدرس فهناك بيئات مدرسية وأفواج تربوية لا يمكنهم التفاعل مع هذه الإستراتيجيات لأنهم يشكلون خصوصية معينة سواء كانت في تكيفهم معها أو نتيجة ضعفهم المعرفي القاعدي- الذي تعود أسبابه للظروف المحيطة بالتعلم والمتعلم معا سواء البيئية منها أو المادية- أو نتيجة عدم مراعاة خصوصية المتعلم الجزائري ومتغيراته النفسية المختلفة كالفروق الفردية والدافعية وغيرها أثناء بناء هذه المناهج، وتلك الأسباب هي معايير فشل تلك الإستراتجيات في كثير من الأحيان، إضافة إلى ذلك تعاني معظم المدارس من ضعف التأطير ونقص الهياكل والوسائل وبعدها عن المتعلمين وكثيرا من الظروف التي لا تساعد على التعلم الفعال والنشط، فمثل هؤلاء الفئات من المتعلمين يحتاجون إلى جهد خاص وطرائق واستراتيجيات خاصة لبناء التعلمات عندهم، والملاحظ أيضا أن معظم تلك الإستراتجيات وطرائق التدريس نبتت في ظروف خاصة بمتعلم مثالي ومدرسة أنموذجية ليست المدرسة الجزائرية، وفلسفة التعليم والتعلم من خلال الإستراتيجيات والطرائق النشطة في المناهج الجديدة تعتمد أساسا على إيجابية المتعلم والخبرة-المعرفة- المباشرة وكذلك على تفاعله وانفعاله فإن غاب كل ذلك لأسباب كثيرة فشلت كل تلك الإستراتيجيات وطرائق التدريس في تحقيق أهداف المنهاج، يقول محمد السيد علي "التعلم النشط هو مجموعة

استراتيجيات تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعلمي وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف لتفعيل دور المتعلم، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية الفكر والقدرة على حل المشكلات والعمل الجماعي والتعلم التعاوني"[1].

أما النسبة الباقية 5.21 % فتمثل الأساتذة الذين يؤكدون أن الإستراتيجيات الحديثة والطرائق النشطة في التعليم والتعلم واضحة ومفهومة، لكنها لا تنجح أحيانا في تحقيق الأهداف التربوية وفي بناء معارف المتعلمين، وأحيانا ليست لها أية فاعلية ولا تحقق لا أهداف المنهاج ولا تزيد من دافعية المتعلم لأنها خاصة بمتعلم ذو خصوصية وبيئة معينة، وتتدخل متغيرات المنهاج والأساتذة وكذلك المتعلمين المتباينة، النفسية والمادية والاجتماعية في التأثير المباشر على العملية الديداكتيكية وحتى في بناء الدرس وخطته وتصبح معيار وعامل مهم في نجاحه أو فشله ويبين الجدول الآتي تلك المتغيرات:

متغيرات المتعلمين	متغيرات المنهاج	متغيرات الأساتذة
الوضع الاجتماعي	**حجم المحتوى**	**الصفات الشخصية**
التربية في الأسرة	**انسجامه واتساقه**	**المستوى الحضاري**
قدراته وذكاءه	**ملاءمته لحاجات وميولات المتعلمين**	**المؤهل العلمي**
المتغيرات النفسية	**وضوحه وتقبله**	**التكوين والبحث**
المتغيرات السكانية	**دور ومكانة المتعلم فيه**	**خبرته وتجربته**

إن المتغير غير ثابت بطبعه ولكن ثباته من خلال توفير الظروف الملائمة والعوامل الفعالة والمعايير ذات الجودة يؤدي إلى تحقيق نتائج هامة وبناء عامل التأثير والتأثر الذي يكون سببا في استقرار فعل التعلم ونموه وتحقيقه لأهدافه.

[1]– السيد علي محمد، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011، ص234.

جدول رقم 07 يوضح استراتجيات وطرائق التدريس التي يعتمدها الأساتذة في تنفيذ التعلمات في مناهج الجيل الثاني

(السؤال العاشر(10) في الاستبانة من المحور الثاني)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
الإستراتجيات والطرائق النشطة(التعلم بالاكتشاف،التعلم التعاوني،الخرائط المفاهيمية..)	612	% 35.87
الإستراتجيات والطرائق الكلاسيكية (التلقين،المحاضرة ،الاستقرائية)	92	% 5.39
الجمع بين الطرائق الكلاسيكية والنشطة	1002	% 58.73
المجموع	1706	% 100

يبين الجدول أن نسبة 35.87 % من الأساتذة يعتمدون استراتجيات وطرائق التدريس النشطة والتي تبنتها مناهج الجيل الثاني وأرساها منهاج الكفايات قبلها، وتتباين هذه الإستراتجيات وطرائق التدريس حسب طبيعة الفوج التربوي وطبيعة المتعلم، وكذلك طبيعة الدرس والحيز الزمني المخصص له وقد أجمعت آراء الأساتذة على أن إستراتيجية الاكتشاف وحل المشكلات وطريقة الخرائط الذهنية والتعلم التعاوني وطريقة العصف الذهني هي ما يستخدمونها لبناء التعلمات وتنفيذها وقد أجمعوا أن هذه الإستراتجيات تحقق تفاعلا مقبولا ونتائج جيدة ، ولهذه النسبة البسيطة قراءات عديدة منها:

- أن هناك فئة قليلة من الأساتذة من تجيد التحكم في الإستراتجيات النشطة وطرائق التدريس الحديثة.
- أن من يتفاعل معها وتحقق دافعية لديهم هم المتعلمين ذوي الكفاءات والقدرات المتميزة.
- أن فئة كبيرة من الأساتذة لا تعتمد الإستراتجيات وطرق التدريس النشطة.
- أن نسبة هامة من المتعلمين والأساتذة يستطيعون التكيف مع المتغيرات المتباينة المعرفية والسلوكية وغيرها

كما يوضح الجدول أن نسبة 5.39 % من الأساتذة لا زالت تمارس فعل التعليم من خلال الإستراتجيات الكلاسيكية وخاصة طريقة التلقين التي تعتبر من أقدم الإستراتجيات والطرق التي اعتمدتها المنظومات الديداكتيكية من أجل تحقيق أهداف المنهاج، وهذه النسبة مؤشر على أن فعل التعليم لم يتحول إلى فعل تعلم وأن بعض الذهنيات ترفض ما هو حديث من الطرق والإستراتجيات أو لا تستطيع العمل به، وهو ما يؤثر سلبا على مردود المدرسة بالرغم من أن جل الكفاءات السابقة تخرجت في مدرسة إستراتيجية

التلقين، وهذا مؤشر أيضا على أن المناهج وكذلك طرق واستراتجيات التدريس ليست إشكالية، وإنما الإشكالية في مخرجات المدرسة الجزائرية وما يرتبط بها من إشكاليات مركبة تعاني منها المنظومة التربوية والتعليمية عامة،ويعطي الجدول قراءة لنسبة أخرى هي 58.73 % من الأساتذة الذين يمزجون بين ما هو حداثي من الإستراتجيات وطرائق التدريس وبين ما هو كلاسيكي ليس تمسكا بالقديم وحبا في الأصالة ولا رغبة بالجديد وانصهارا في المعاصر وإنما لتحقيق تعليم وتعلم فعال ذو جودة يحقق أهداف المنهاج المختلفة،فالازدواجية في استخدام الطرق والإستراتجيات تفرضه ظروف التعلم والمتعلم والدرس وحتى البيئة المدرسية وكذلك طبيعة المتعلم وبيئته الطبيعية وتربيته وتكوينه الأسري، فالأستاذ يختار ما هو قادر على تحقيق تعلم ناجح ومؤثر، ولا يهم نوع الطريقة أو الإستراتيجية

جدول رقم 08 يبين المجالات التي ركزت عليها مناهج الجيل الثاني حسب رأي الأساتذة (السؤال العاشر(11) في الاستبانة من المحور الثاني)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
مجال القيم	424	% 24.85
مجال المعارف	1153	% 67.58
اهتمت بكل المجالات	100	% 5.86
مجالات أخرى	29	% 1.69
المجموع	1706	% 100

يبين الجدول رقم أحد عشر(11) أن نسبة 24.85 % من الأساتذة أكدوا أن مناهج الجيل الثاني ركزت على مجال القيم، أي أن الربع 4/1 تقريبا من العينة التي تم اختيارها تَوَافَقَ رأيها مع بناة وواضعي مناهج الجيل الثاني في أن هذه الأخيرة أعطت حيزا كبيرا من المنهاج لمجال القيم والتي تمثلت خاصة في قيم الهوية الوطنية وقيم الانتماء للعروبة وغيرها من القيم الاجتماعية كالتضامن والتكافل بالإضافة إلى القيم الثقافية كالاعتزاز بالتراث وبعاداتنا وتقاليدنا، "ويشكل اختيار القيم ووضعها حيز التنفيذ أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلم، فواجب المنظومة التربوية- من خلال المناهج- إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين وطني وعالمي بحيث تشكل وحدة

منسجمة متناسقة"[1]، فمناهج الجيل الثاني تؤكد أن مرجعيتها في بناء هذا المنهاج هو القيم فهي تشكل أحد أهم المحاور فيها،لكن النسبة السابقة 4/1 من العينة تبقى هي الأقل فقد أكد الأساتذة أن مناهج الجيل الثاني قامت على مجال القيم واهتمت بها كثيرا من منطلق أن حيز القيم واكسابها للمتعلم هي مؤشر نجاح أو فشل كل منهاج بحيث أن "اكتساب وتنمية هذه القيم – قيم الهوية والعروبة والإسلام والأمازيغية والقيم الكونية والعالمية- ككفاءات عرضية ينبغي أن يتم أساسا خلال تعلم كل مادة لأن القيم لديها تغطي بدرجات مختلفة جزءا كبيرا من كفاءات هذه المواد"[2]، فالمدرسة مجتمع صغير له نظام اجتماعي خاص يشترك فيه الكبار وتنشأ في هذا النظام مجموعة من العلاقات الاجتماعية التي تؤثر في صياغة فكر وثقافة الأفراد ومنه ثقافة المجتمع والأمة لذلك فوجود القيم في المنهاج ضروري وعامل ديداكتيكي أساسي، "فلا تنجح التربية دون أن تراعي القيم وتعمل على غرسها في الأجيال الناشئة لأن فقدان التربية للقيم التي تبنى عليها يفقدها روحها بل إن الأهداف التربوية والغايات والإستراتجيات مال لم تشتق من قيم صحيحة تراعي العلاقات الإنسانية في أبعادها، فإنها تفقد أهميتها وقيمتها فهي الأساس التربوي السليم لبناء تربوي متميز"[3]، بينما أكد 67.58 % من الأساتذة أن مناهج الجيل الثاني قامت على المعارف واهتمت بهذا المجال كثيرا حتى أنها جعلت من المتعلمين عوالم كبرى لتلقي كم من المعارف المتباينة الثقافية والعلمية والمدنية وغيرها، فهي اعتمدت على الكم وليس الكيف فأرادت تخريج متعلم مشحون بكفايات معرفية تفوق مستوى قدراته أحيانا،فاعتمدت مبدأ الكثافة في المنهاج وركزت على العلوم بصفة عامة وقد حثت من جهة أخرى على وجوب تجنب تكديس المعارف بل ينبغي الاهتمام بالمفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادة،كما ينبغي أن تكون المعلومات عاملا يسهم في تنمية الكفايات.."[4]، وبين ما توضحه نسبة الاستبيان وما جاء في مناهج الجيل الثاني تباين وتناقض كبير بحيث يؤكد الأساتذة أن مناهج الجيل الثاني اهتمت بالمجال المعرفي بينما مناهج الجيل الثاني تُؤكد أن مجال القيم هو الأساس إلا أن الواقع التعليمي التعلمي هو من يُثَبِّتُ هذه الحقيقة ويؤكدها لأن منفذي المنهاج هم الأدرى به وأهل مكة أدرى بشعابها،و من جهة أخرى تصرح

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص5 .

[2]– المصدر نفسه، ص5 .

[3]– علي أحمد الجمل، القيم ومناهج التاريخ الإسلامي، ط1،عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر، 1997، ص123.

[4]– المصدر السابق، ص6 .

نسبة 5.86 % من الأساتذة أن مناهج الجيل الثاني اهتمت بكل المجالات أي بالمجال المعرفي الإبستيمولوجي والمجال القيمي والمجال المنهجي البيداغوجي من خلال "اعتمادها على المقاربة بالكفاءات والبنيوية الاجتماعية التي تقدم مجموعة من الإستراتجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارف في وضعيات تفاعلية ذات دلالة"[1]، ويبقى بناء المعرفة عند المتعلم هو غاية مناهج الجيل الثاني عبر استراتجيات البنيوية الاجتماعية التي تجعل من التعلم من خلال التفاعل والتعاون هدفا أساسيا في ظل وضعيات مختلفة ذات دلالة، أما نسبة 1.69 % من الأساتذة تصرح أن مناهج الجيل الثاني لم تهتم لا بمجال القيم ولا بمجال المعارف بل اهتمت بمجالات أخرى هي المهارات والقدرات من خلال أجرأة القيم والمعارف والسلوكات المختلفة لتتحقق في واقع المتعلم من خلال حل جمل من الوضعيات المشكلات سواء في وسطه المدرسي أو في الوسط الاجتماعي،فمناهج الجيل الثاني مبنية على الكفاءات والكفاءات هي القدرات والمهارات الذي يتمثل في الأداء والإنجاز في تفاعل المتعلم والفرد عموما مع واقعه.

جدول رقم 09 يوضح هل مناهج الجيل الثاني تساعد أفضل على تحقيق الكفاية الختامية واكتساب الكفاية الشاملة لدى المتعلمين أم لا حسب رأي الأساتذة.

(السؤال الأول والثاني(1–2) في الاستبانة من المحور الثالث).

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	570	% 33.41
لا	586	% 34.34
أحيانا	550	% 32.23
المجموع	1706	% 100

يوضح الجدول السابق أن نسبة 33.41 % من الأساتذة صرحوا أن مناهج الجيل الثاني تساعد أفضل على اكتساب الكفاية الشاملة، بمعنى آخر أن أهداف المنهاج الأساسة هو أجرأة المعرفة وجعلها حية من خلال حل وضعيات مشكلة ذات دلالة تنمي عند المتعلم حسن التصرف فتكسبه القدرة والمهارة والكفاءة على حل وضعيات مشكلة خارج المدرسة وما يرتبط به وبواقعه الاجتماعي والعملي خاصة، "

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي ، ص7.

فمنطق التعلم في هذه المناهج يركز على ردود أفعال المتعلم في مواجهة وضعيات مشكلة مختارة من الواقع"[1]، وأجرة المعارف معناها بناء الكفاية الشاملة عند المتعلم والكفاية هي "التحكم في المعارف والتمكن من الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكلة"[2]، أي أن الكفاية هي اكتساب المتعلم للمهارات والقدرات اللازمة للتحكم في مشكلات الحياة مهما كان نوعها وصعوبتها وتجنيد كل الموارد المكتسبة لإيجاد حلول لها، ويعرف فريد حاجي الكفاية "بأنها التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية، استنادا إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية، وعموما فإن الكفاية بهذا ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، **ولا** المعرفة فحسب، ولكنها جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية"[3]، وعندما تحقق المدرسة هذا فعلا تصبح قيمة مضافة في المجتمع لأنها تنتج مخرجات تستطيع التكيف مع الواقع والمحيط والتفاعل معه والتأثير فيه، والهدف الأهم بالنسبة لمناهج الجيل الثاني هو تخريج كفايات شاملة وهو ما يعرف بملمح التخرج العام في شكل منتوج ذو نوعية- فرد كفء- يستطيع التعامل مع الظروف ويتكيف معها، فمناهج الجيل الثاني تترجم الغايات المحددة للمدرسة الجزائرية كما تصف- في الوقت نفسه- المواطن النموذجي الذي تقع على عاتقها مسؤولية تكوينه وعليه شكلت عناصر ملمح التخرج الشامل وملمح التخرج من المادة – حسب المرحلة التعليمية والطور وكذلك السنة- الأغراض التعلمية التي تتمحور حولها النشاطات البداغوجية للمدرسة وترجمتها وهيكلتها في شكل كفايات شاملة وفق نظام المدرسة (مراحل، أطوار، سنوات)"[4]، بينما تشكل نسبة 34.34 % نسبة الأساتذة الذين صرحوا أن مناهج الجيل الثاني لا تساعد أفضل على اكتساب الكفاءة الشاملة لأنها تعتمد على المقاربة بالكفايات كمحور لها من خلال تجنيد المتعلم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة، فمناهج الجيل الثاني تعيد اجترار استراتجيات ومبادئ منهاج الكفايات- الذي فشل في تجويد مخرجات التعليم والتعلم لأنه يعتمد على أجرأة المعارف في كل المجالات الأدبية والعلمية- نفسها لتحقيق ما يسمى الكفاءة الشاملة وهي مصطلح جديد لملح التخرج من الطور أو السنة أو المرحلة، فقياس درجة الأداء في إنجاز مهام معينة يبقى نسبي لأن ذلك مرتبط بظروف التعلم بصفة عامة،يقول لوبوايي" Levy leboyer " "أن الكفاية نعبر عنها بالرصيد السلوكي للفرد والذي يجعله

---

[1]- المصدر السابق، ص7.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزرة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد،مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص7.

[3]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفايات، ط1، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005، ص16.

[4]- اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص9.

فعالا في وضعية معينة "[1]، فالكفاية هي سلوك ملاحظ يترجم في قدرة+ أداء+ إنجاز وهي مهارات يكتسبها الفرد خلال مسار التعلم ومن واقعه وممارساته اليومية لأعماله لأن المعرفة لا تترجم دائما إلى كفاءة فالكفاءة هي مهارة مكتسبة، و تمثل نسبة 32.23 % الأساتذة الذين صرحوا أن مناهج الجيل الثاني لا تساعد على تحقيق الكفاية الشاملة إلا أحيانا فقط لأن ذلك مرتبط بظروف التعلم وطبيعة المتعلم ودافعيته والنشاط التعلمي وحتى الظروف التي تحيط بالمتعلم المتمثلة في الأسرة والمحيط الخارجي عامة، والفرد تتشكل لديه الكفاءة منذ صغره إلا أن التعلم من ينميها وواقع المتعلم هو من يترجمها وتشومسكي يرى أن الكفاية هي فطرية وهي طابع مميز عند بعض البشر إلا أنه لا تتحول قدرات الجميع ومعارفهم إلى كفاءة فعلية إلا من خلال التدريب والتعلم، والتعلم هنا لا يرتبط بالمدرسة فقط بل بالواقع والحياة عامة وبالممارسة الفعلية للشيء، "والكفاءة هي مصطلح لساني بالدرجة الأولى ارتبط بالإمكانات البيولوجية الخاصة بالصنف البشري والتي تتكون من مجموع القواعد(المعارف النحوية) التي تسمح للأفراد بتوليد عدد لا نهائي من الإنتاجات اللغوية والتي تمثل الآداءات"[2].

جدول رقم 10 يوضح ما هي الجوانب المهمة من الكفاءة في مناهج الجيل الثاني حسب رأي الأساتذة (السؤال الثالث(03) في الاستبانة من المحور الثالث)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
الجانب المعرفي	738	% 43.25
الجانب الأدائي	307	%17.99
الجانب القيمي	400	%23.44
كلها	261	%15.29
المجموع	1706	% 100

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة 43.25 % من العينة تصرح أن مناهج الجيل الثاني ركزت على الجانب المعرفي من الكفاءة، بمعنى آخر أن هذه المناهج بنت فلسفتها التعليمية التعلمية على أن المتعلم يجب أن يكتسب الكفاية المعرفية أولا من خلال كم من المعلومات والمفاهيم والعلوم والأنشطة المتباينة، فالمعرفة في مناهج الجيل الثاني تستند على المقاربة بالكفاءات التي تعتمد أساسا

[1]- واعلي محمد الطاهر، الأهداف البيداغوجية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر،1999، ص20.

[2]- المرجع نفسه، ص19.

على تلقي المعرفة الصرفة أي المجال المفاهيمي، والمعرفة الفعلية والتي تتمثل في المجال المهاراتي، ثم المعرفة السلوكية التي تتمثل في مجال المواقف، وهذه المعارف أصبحت ضرورية جدا يعتمد عليها فعل التعلم والعملية الديداكتيكية عامة من أجل إرساء الكفاءات المستهدفة، "وعلى المحتويات التعليمية أن تفضل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادة والتي تشكل أسس التعلمات، وينبغي أن تكون المعلومات عاملا يسهم في تنمية الكفايات، وهذا ما يجعل هذه المعلومات موارد في خدمة الكفاءة وعليه ينبغي أن تغطي هذه الموارد مختلف الميادين وطبيعة المشار إليها آنفا"[1]، بمعنى أن المعرفة في المنهاج هي ما يشكل الكفايات وينميها ويبنيها من خلال اكتساب المتعلم لمختلف المفاهيم التي تؤسس كحلول لوضعيات مشكلة، ويرى17.99% من الأساتذة أن تركز على الجانب الأدائي من الكفاية فهي لا تهتم بالمعارف إلا باعتبارها موارد لتنمية الكفاءات وبنائها،لذلك فالجانب المهم من الكفاءة في هذه المناهج هو الجنب الأدائي فلكفاءة تمثل أداء المتعلم في الواقع والقدرة على الإنجاز فهي تعرف الكفاية أنها" القدرة – الأداء – على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام"[2]، أي أن الكفاية هي القدرة والأداء، بينما يصرح الأساتذة الذين يمثلون نسبة 23.44% بأن الجانب المهم من الكفاءة في مناهج الجيل الثاني هي القيم باعتبار القيم هي "المصدر الأساسي لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وكذلك طرائق التعلم"[3]، بمعنى آخر أن الأهم في الكفاية هو القيم، لأن القيم وبنائها واكتسابها هي ما يجعل من المنهاج ذو بعد إنساني وعالمي، فالقيم خاصة في الطور الابتدائي تشكل محور العملية الديداكتيكة لأن المتعلم بحاجة إلى سلوكات تطور رؤيته للأشياء وتنمي قدراته وتجعل من آدائه أداء أفضل في المجموعة التي ينتمي إليها، "فالنسق القيمي حسب روشيه يمثل النموذج في نظر الفرد والجماعة، لأن كل شخص يستمد منه توجهه نحو سلوك ذو منحنى معين، وأكد دوركايم أن النسق القيمي أيضا يشكل البناء الإجتماعي ووجوده وتأسسه"[4]، فالقيم هي أساس التعلم وعموده وبوصلته نحو الأفضل والأفيد

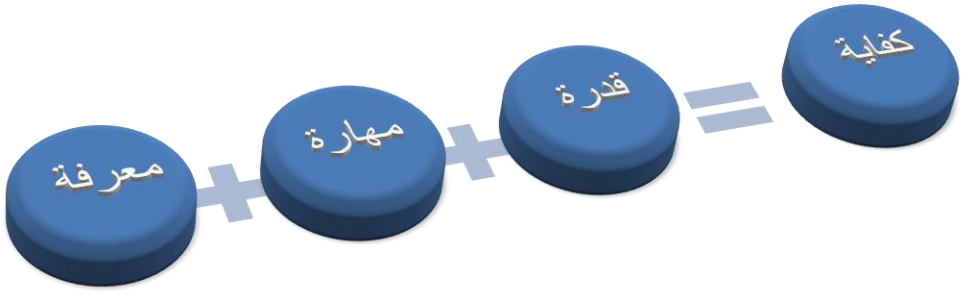
[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص6.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص 7.

[3]– حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفايات، ص5.

[4]– مخلوف، بومدين،المنظومة القيمية في ظل تكنولوجيا الإعلام والاتصال، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2 ، الجزائر. ،2016،ص64.

والأنجع، ودون نسق ومنظومة قيمية يصبح التعلم أجوف لا غير حركي وليس له قيمة، أما نسبة 15.29 % من الأساتذة فقد صرحوا أن الجانب المهم من الكفاءة هو الجانب المعرفي والأدائي والقيمي فهي في كليتها تشكل الكفاءة، "[1]والكفاية هي القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا ،وهذه الموارد تتشكل من المعارف المكتسبة والمهارات، القيم والقدرات الفكرية، مواقف شخصية سلوكات... "،باختصار الكفاءة تساوي المعادلة الآتية:



فالمعرفة معطى متعدد يتضمن مجموع القيم والمعلومات والسلوكات المتباينة التي تنصهر عند التعلم وتندمج لتكون مهارة والمهارة تختلف قد تكون سلوكية أو معرفية أو أدائية وقد تنصهر في قدرة وقدرات لتكون الكفاية التي هي معيار النجاح أو التفوق أو الانتقال في السنة أو الطور، فالسياق التعليمي التعلمي هو من يفرض طبيعة الكفاءة وكيفية الوصول إليها وعبر أية متغيرات أو مركبات.

جدول رقم 11 يوضح هل يفرق الأساتذة بين أنواع الكفاية في مناهج الجيل الثاني: الكفاية المرحلية، الكفاءة الختامية، الكفاية الشاملة

(السؤال الرابع (04) في الاستبانة من المحور الثالث)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	967	%56.68
لا	589	%34.52
أحيانا	150	%8.79
المجموع	1706	% 100

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص7.

يوضح الجدول رقم أحد عشر أن 56.68 نسبة % من الأساتذة يصرحون أنهم يفرقون بين كفايات المنهاج التي يجب إرساؤها عند المتعلم وهي الكفاءة المرحلية وقد عرفت بأنها" مجموع **الكفايات القاعديّة** وهي تتحقق إذا امتلك المتعلم **الكفاية القاعديّة** في صورتها الوافية، **فالكفاية المرحليّة** مرتبطة بمحددات" تتعلق بـ زمن محدد من التعليم والتعلم:شهرٍ، فصل، أو مجال دراسي معين."[1].

إن الكفاية المرحلية مكون معرفي يجمع جملة من الكفايات القاعدية كالقدرة على قراءة حرف معين ثم حروف أو كلمة أو كلمات تحتوي مجموعة من الأصوات في نص محدد(كفاية مرحلية)،أما الكفاية القاعدية التي تعتبر قاعدة الهرم المعرفي والكفائي فتتحدد في درس أو نشاط معين لأن كل درس موجه لامتلاك كفاية قاعدية محددة ،بينما الكفاية المرحلية فتتحقق في مجال أو وحدة أو حتى في فصل ويمكن أن تتلخص في الرسم الآتي:

أما **الكفاية الختامية** والتي عرفت بأنها "من الكفاءات المهمة"والمنتظرة في نهاية كل فصلٍ دراسي والمقصود به الباب أو المحور– أو نهاية سنة دراسية،تخص نصف أو ثلث تعلمات سّنة في مادة معينة– ويعبّر عنها بالقدرة على حل وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات ذات الخصائص المشتركة وهي تحتاج إلى عدّة موارد أي أنها تمارس في وضعية إدماج"[2]، بمعنى أن الكفاية الختامية هي ما يشكل كفاية نهائية اكتسبها المتعلم في ختام محور أو فصل أو سنة دراسية من خلال مجموعة من الكفايات القاعدية المكتسبة وقد عرفتها مناهج الجيل الثاني بأنها "كفاءة تكتسب من خال المادة وتتحقق من خلال المسعى التدرجي للعملية التعليمية الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم والتعبير عن جزء من ملامح التخرج من المرحلة والطور لكنها تتسم في صياغتها بالعموم والاندماج، فهي تربط المعنى المتواصل في الملامح لكنها تبقى ناقصة في الجانب العملي

[1]– الحثروبي محمد صالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ط2، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص56.

[2]– مقدم آمال، الكفاية التدريسية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات،ط1، ندار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2019، ص55.

على مستوى الممارسة في القسم"[1]، ومثال الكفاية الختامية كأن يملك القدرة على قراءة نصوص بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي أو يفهم أو ينتج خطابات بسيطة في وضعيات تواصلية دالة،ويمكن أن تتلخص الكفاءة الختامية في المعادلة الآتية:

وكذلك **الكفاية الشاملة**، وقد عرفت في مناهج الجيل الثاني بأنها"كفاية تشمل كل المواد وهناك كفاءات شاملة للمرحلة وكفايات شاملة للطور وهناك أخرى شاملة للسنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاية شاملة لكل مادة بعد ذلك وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة "[2]، أي أن **الكفاية الشاملة** هي كفاءة تشمل ملمح التخرج العام وما يكتسبه المتعلم في نهاية مرحلة أو سنة أو طور وتتشكل من مجموع القيم والكفاءات القاعدية والعرضية بالإضافة إلى الكفايات الختامية، ومثال ذلك أن يتواصل المتعلم مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة مختلفة لأنماط، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة، فهذه المصطلحات هي مفاهيم يجب على المتعلم أن يكتسبها وعلى الأستاذ أن يحققها من خلال بناء التعلمات عند المتعلم واكتساب كفايات متباينة تترجم التعلم الفعلي والممارسة الحقيقية لموقف التعلم، وهي حسب رأي الأساتذة مفاهيم بسيطة وواضحة لكن تحققها على مستوى المنهاج وعند المتعلم يبقى نسبي نظرا لظروف التعلم المتباينة وعدم توافر شروط التعلم الفعال، أما نسبة 34.52 % من الأساتذة صرحوا أنهم لا يفرقون بين المصطلحات الثلاث بمفاهيمها بمعنى آخر أن هذه المفاهيم لا تتحقق على مستوى المنهاج، ويؤدي ذلك إلى عدم تحقيق الأهداف التربوية وأرجع الأساتذة سبب عدم فهمهم لهذه المصطلحات ومفاهيمها لـ:

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص7 .

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص9.

– أن هذه المصطلحات غير مهمة بما أن المتعلم يفهم ويكتسب ما يتلقاه.

– هذه المصطلحات هي تجزيء للمنهاج ولا أهداف إجرائية حقيقية لها.

– أن كثرة المصطلحات في مناهج الجيل الثاني تربك الأستاذ وتجعله يبحث في تحقيق مفاهيمها ويتيه عن تحقيق الأهداف التربوية.

– لأنها معقدة ومتداخلة.

إن بساطة المنهاج مع بداغوجيته وعدم كثافته هي من تصنع نجاحه، فالمتعلم في ظل تعقد المعارف والمناهج يفقد بوصلته وكذلك بالنسبة للأستاذ الذي لا يشعر بوجهته إذا تعقدت مصطلحات المنهاج وجزئياته وكانت محتوياته كثيفة خاصة في ظل ضيق الحيز الزمني المخصص لكل نشاط.

ويذهب 8.79% من نسبة الأساتذة إلى أنهم يفرقون أحيانا بين الكفاءات الثلاث المرحلية ،الختامية والشاملة، وذلك راجع إلى أن مفاهيم هذه المصطلحات متداخلة مع ملمح التخرج وهي ليست واضحة ولا تتحقق في أغلب الأحيان لأن التعلم الفعال برؤيا مناهج الجيل الثاني يحتاج إلى اهتمام خاص من خلال توفير كل الظروف والشروط التي تضمن نجاحه سواء كانت بيداغوجية أو تكنولوجية أو بيئية أو حتى اجتماعية،فتجويد مردود ومخرجات المدرسة لجزائرية لا يتحقق بمنهاج فقط بل ببيئة مدرسة نموذجية وخاصة،وتلك النسبة (8.79 %) من الأساتذة تتفاعل مع المناهج الجديدة من خلال من خلال استراتيجيات وطرق التعليم والتعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي جاءت بها المناهج الجديدة– مناهج الجيل الثاني – أما المصطلحات التي حفلت بها فهم يرون أنها دون فائدة وليست لها وظيفة فهي فقط إعادة تسمية لمفاهيم قديمة هي نفسها.

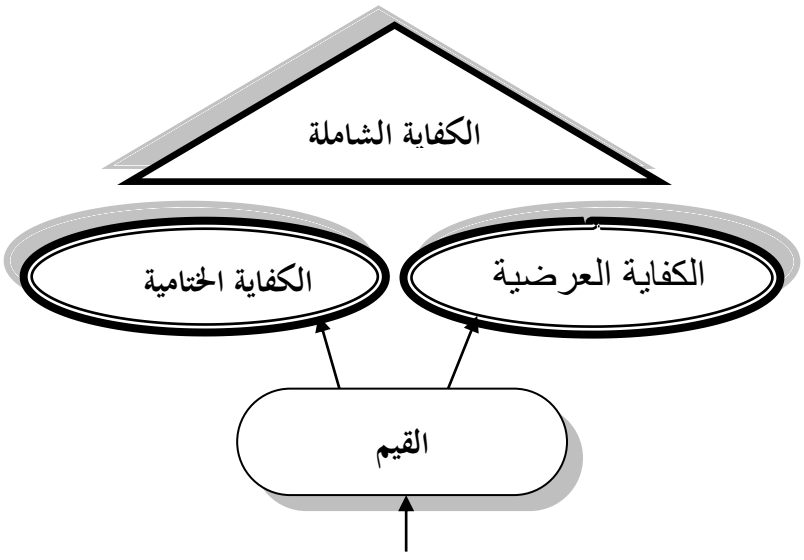
جدول رقم 12 يوضح رأي الأساتذة في المصطلحات والمفاهيم التي جاءت في مناهج الجيل الثاني:هل هي بيداغوجية أم لا أساس لها ؟وهل هي واضحة ومفهومة أم لا ؟

(السؤال الأول والثاني (1–2) في الاستبانة من المحور الرابع)

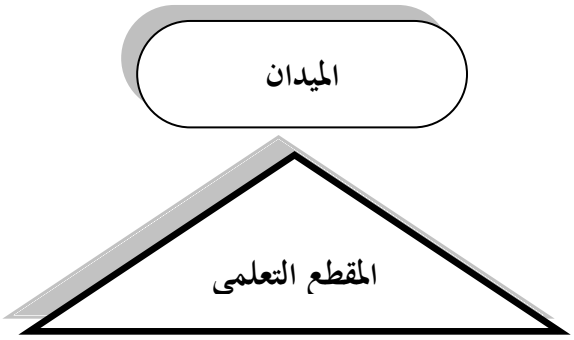
الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
بيداغوجية ومفهومة	925	% 54.22
متداخلة وغير واضحة	544	% 31.88
أحيانا	237	% 13.89

المجموع	1706	% 100

يبين الجدول رقم 12 أن نسبة 54.22 % من الأساتذة صرحوا أن المصطلحات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني بيداغوجية وهي مفهومة وواضحة ،ذلك أن التطوير الذي عرفته المناهج الحديثة – مناهج الجيل الثاني– يستند إلى أحدث النظريات البيداغوجية ونظريات علم النفس التربوي وعلم الديداكتيك الحديث، فمن أجل تعلم أفضل يعتمد على متعلم فاعل وعلى استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة وليس تعليم وتلقين للمعرفة وطرق واستراتيجيات كلاسيكية كانت رؤيا مناهج الجيل الثاني تعتمد على تغيير المصطلحات والمفاهيم حتى تتغير الرؤية إلى العملية الديداكتيكية، فالمقاربة فيها تعتمد على محاور كبرى من خلال استراتيجيات التدريس من أجل تعليم وتعلم أفضل عبر تسهيل أداء المتعلم وممارسته لفعل التعلم وفق مدارج الكفاءات الخاصة والمتعددة، فبعض الكفاءات لم تكن حسب رأي الأساتذة ظاهرة بصورة مباشرة مثل الكفاية المستعرضة والختامية إضافة إلى الكفاية الشاملة في إطار مجموعة من القيم، فالفعل التعليمي التعلمي في المساق المعرفي اللغوي وغير اللغوي يتم في إطار مجموعة من القيم المختلفة والمتباينة وقد أكدت "مناهج الجيل الثاني على أهمية القيم وجعلتها أساسا في بناء المناهج في ضوء مجموعة من النصوص والأنشطة المختلفة في الكتاب المدرسي بناءً على جدول القيم والكفايات العرضية الواردة في المنهاج"[1]، فالمصطلحات في مناهج الجيل الثاني جعلت من المكونات التعليمية التعلمية مترابطة ومنسجمة في بنية واحدة من أجل تجويد مخرجات المدرسة، لأن القيم تتشكل في الميدان،والميدان يتحدد من المقطع التعلمي، والقيم مرتبطة بالكفايتين العرضية والختامية كما يوضحه الشكل الآتي:



[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة أولى من التعليم الابتدائي، 2016، الجزائر، ص10.



أما 31.88 % من الأساتذة في عينة البحث فقد صرحوا أن ما جاء في مناهج الجيل الثاني من مصطلحات ومفاهيم سمتها الأبرز أنها متداخلة وغير مفهومة وهي غير واضحة، ذلك أنها تحتاج لكثير من الوقت والجهد لفك شيفراتها وفهمها ثم بعد ذلك العمل بها لأنها مفاهيم في الظاهر تبدوا حديثة ولكنها قديمة أعيد فقط صياغتها في مصطلحات جديدة، فالمنهاج لا يحتاج إلى كم من المصطلحات حتى يكون حديث ويواكب المستجدات الديداكتيكية والعلمية والمعرفية على الساحة العالمية، بل يحتاج إلى وضوح للرؤية وبساطة في التنفيذ ويسر في التناول وكثرة في الوسائل ليكون له فاعلية وحضور عند المتعلم والمنفذ للمنهاج كذلك، فحتى وإن رسمت الحدود بين مختلف المصطلحات والمفاهيم التي تضمنتها مناهج الجيل الثاني مع مفاهيم ومصطلحات أخرى في حقول معرفية أخرى تبقى غير متاحة على مستوى فهم البعض وفي البعد العملي الميداني لأن لها أبعادا ثقافية وقيمية ومعرفية وعلمية متباينة ترى من زوايا مختلفى حسب بيئة التعلم والمتعلم معا، لذلك وجب تهيئة البيئة التعليمية التعلمية وتبسيط المنهاج مع جعله أكثر مرونة في استيعاب التطور المناسب، فكل تلك المصطلحات هدفها الأساس هو أجرأة الأهداف والانتقال بها من الوجود بالقوى إلى الوجود بالفعل، فبنية الفعل التعليمي التعلمي على المستوى السيكولوجي والبيداغوجي وكذلك الديدياكتيكي لابد لها من شروط قوية تتحقق في الواقع وأهم تلك الشروط هو بساطة المنهاج وسهولة تنفيذه فالمنهاج في أحد تعاريفه هو الطريق البين الواضح السهل، أما نسبة 13.89 % من الأساتذة فقد صرحوا أن مصطلحات المنهاج وما تتضمنه من مفاهيم هي بيداغوجية وظيفية بالإضافة إلى أنها سهلة واضحة أحيانا حسب بيئة التعلم عامة ونوعية المتعلم خاصة لأن تجاوبه مع تلك المصطلحات والمفاهيم نسبية لا ترقى إلى مستوى تحقيق كفاءات المنهاج ،فتجد أن الأستاذ يبذل جدا كبيرا في تبسيط المفاهيم حتى تكون في متناول المتعلم فيتفاعل معه في العملية الديداكتيكية.

إن المصطلحات هي مفاتيح العلوم والمعارف، وهي إضاءات لمسالك تحصيلها، وعامل تأثيرٌ قوي سلبًا وإيجابًا في عملية الاكتساب والبناء الفكري عند المتعلم، ولها أثر في السلوك بأنواعه من حيث قبوله وتبنيه ومن ثمة إطلاقه للعموم بعد ذلك، فتكون سلوكا عاما من خلال المفاهيم التي تدل عليها، لينتج المصطلح ثقافة ويشكل معالم حضارة بعد ذلك، وهي أيضا سياج المعرفة عند المتعلم والمعلم معا لذلك يجب الحرص على دلالاتها ومفاهيمها من جهة وعلى وضوحها من جهة أخرى وأن تكون في مجالها دقيقة، لأنها تشكل حلقة التواصل بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية لتتم بيسر وفعالية، وذلك من خلال نشاطات الأفراد وتفاعلهم داخل الغرفة الصفية، مما ينتج عنه أثر علمي هادف، يمكّن المتعلّم من استثمار وتوظيف قدراته العقلية واللغوية فيتفاعل إيجابا مع الأنشطة التعليمية والموقف التعلمي عامة، إنها (المصطلحات) بمفاهيمها تصنع تلك العلاقة النسقية التفاعلية بين المعلّم والمتعلّم، وبالتكامل مع الطريقة التعليمية واستراتيجيات التعلم المناسبة تحقق أهداف المنهاج، وتأسس بالتالي لبناء الشخصية المفكّرة النشطة،الناقدة للمتعلم وللفرد عامة، فاختيار المصطلحات والمفاهيم في العملية الديداكتيكية والتعليمية التعلمية تبقى من شروط نجاح المنهاج لأنه متى كانت الرسالة واضحة وبسيطة من خلال مصطلحاتها ومفاهيمها وصلت إلى المرسل إليه واضحة أيضا ليفهمها ويتفاعل معها وتأتي ردود الأفعال أيضا واضحة مما يحقق نجاح العملية والأهداف التي تحملها.

جدول رقم 13 يوضح رأي الأساتذة في مناهج الجيل الثاني هل لها عيوب أم لا ؟

(السؤال الثالث (03) في الاستبانة من المحور الرابع)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	1582	% 92.73
لا	124	% 07.26
المجموع	1706	% 100

عبرت نسبة 92.73 % من عينة الأساتذة أن مناهج الجيل الثاني لها عيوب كثيرة لأسباب عديدة منها:

1- أنها اعتمدت على منهاج الكفاءات الذي أثبت هو الآخر قصوره في المنظومة التربوية الوطنية لأنه استند إلى شروط خاصة كتوفر الوسائل ووجود متعلم مثالي بمكتسبات قبلية أنموذجية، إضافة إلى اعتماده على أجرة

الأهداف ليتكون سلوك واقعي ممارس جاء في تعريف الكفاية أنها "تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية، استنادا إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية، عموما فإن الكفاية بهذا ليست هي القدرة فحسب ولا المهارة فحسب ولا المعرفة فحسب ولكنها جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية"[1]، فمنهاج الكفاءات يحضر لمشروع فرد وكذلك مجتمع براغماتي بمكتسبات معرفية ومهارية وأدائية كاملة يستطيع من خلالها ذلك الفرد التفاعل مع أي وضعية مشكلة في الواقع التعلمي والعملي كذلك، وهذا بعيد نوعا ما على الواقع لأن المتعلم لا يملك تلك الآليات وحتى وإن امتلكها فهو لن يستطيع استخدامها لأن الواقع العملي الميداني يكون غالبا يكون مخالفا لما تعلمه الفرد نظريا، وهدف منهاج الكفايات النهائي هو تعليم الفرد كيف يفكر في مواجهة واقعه والتغلب عليه ويبقى هذا التفاعل نسبي وغير فعال لأن الوضعيات المشكلة في الواقع تتطلب الفكر والعمل والآلية للتعامل معها ومواجهتها.

- لأنها رسمت منهاج لمتعلم مثالي أنموذج بعيد عن واقع متعلمينا،فكل بيئة تعليمية تعلمية لها خصوصية ولها واقع تفرضه معايير كثيرة.

- محتويات مناهج الجيل الثاني غير قيمية وغير هادفة فهي ركزت على الجانب الأدائي الإنجازي دون مراعاة الجوانب الأخرى.

- كثافة المنهاج وضيق الحيز الزمني مع كم المصطلحات الغير وظيفية.

- في رأي الأساتذة فقد عملت مناهج الجيل الثاني على حذف بعض الدروس المهمة خاصة في جانب اللغة العربية.

- عدم الاهتمام بالجانب الفكري وما ينميه خاصة المطالعة، فدروس المطالعة تبقى فقيرة وغير ثرية حتى تكسب المتعلم معجم لغوي حي ومستخدم في واقعه.

- المحتوى في مناهج الجيل الثاني ضعيف وغير ثري، وأحيانا لا يحفز المتعلم ويكسبه الدافعية للنشاط والتعلم.

- اعتمدت مناهج الجيل الثاني على محتوى معرفي أكبر من مستوى فهم المتعلمين،بمعنى آخر أنها لم تراع جانبا مهما في المنهاج وهو مناسبته لمرحلة النمو الخاصة بالفرد والمتعلم كذلك مراعاته للفروق الفردية، فيجب أن يتوفى المنهاج خيرات عديدة تناسب ما بين المتعلمين من فروق في المستوى والاهتمام والميول.

[1]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ط1، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005، ص16.

– مناهج الجيل الثاني هي مناهج نظرية بعيدة عن التطبيق كونها تعتمد على أجرأة الكفاية كسلوك ملاحظ في الواقع والذي يبقى عمليا مجرد هدف نظري بعيد عن التحقق،جاء في مناهج الجيل الثاني "يدرب المتعلم على التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم الوضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول، من خلال وضعيات مشكلة مختارة من الواقع يواجهها في الحياة"[1]

– تعقد بعض وضعيات التعلم التي تُعتمد كسند تعلمي لبناء التعلمات،فالمتعلم لا يستوعبها ولا يستطيع التفاعل معها.

– مجال القيم في مناهج الجيل الثاني موجود نظريا وإن كان فقليل وخاصة ما له علاقة بالعقيدة وبالدين الإسلامي،بالرغم من أن هذه الأخيرة (القيم) اعتمدت كأساس ومصدر توجيه للمنظومة التربوية وغاياتها وحتى مضامينها وطريقة التعلم فيها، فقد جاء في المرجعية العامة للمناهج: "أن المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين وطني وعالمي تشكل وحدة منسجمة متناسقة"[2]، أي أن بناء المناهج يجب أن ينطلق من أبعاد مختلفة والقيم أحد أهم تلك الأبعاد التي جعلتها مناهج الجيل الثاني ثانوية.

أما نسبة 07.26 % من الأساتذة فقد صرحوا أن مناهج الجيل الثاني ليست فيها عيوب وأنها مناهج كاملة تعتمد على تحديث منهجي بيداغوجي ومعرفي ومنظومة من الأهداف تتوافق مع رهانات العصر ومتطلبات العولمة والتنمية التي يريدها المجتمع من خلال اهتمامها بمحور العملية الديداكتيكية وكلك من خلال كرائق التدريس والإستراتيجيات النشطة التي اعتمدتها كعامل أساسي لتنمية وبناء كفاءات المتعلمين في مجالات متباينة معرفية ومهارية وسلوكية.

جدول رقم 14 يوضح رأي الأساتذة في التقويم في مناهج الجيل الثاني هل يختلف عن التقويم في مناهج الجيل الأول أم لا ؟ وهل له دور أساسي أم لا ؟

(السؤال الأول والثاني (1–2) في الاستبانة من المحور الخامس)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**218**	**% 12.77**
لا	**1355**	**% 79.42**

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة أولى من التعليم الابتدائي، 2016، الجزائر، ص7.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص5 .

في جوانب	133	% 7.79
المجموع	1706	% 100

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة 12.77 % فقط من عينة الأساتذة المختارة صرحوا أن منظومة التقويم في مناهج الجيل الثاني تختلف عن منظومة التقويم في مناهج الجيل الأول بمقارباته، ذلك أن "التقويم في مناهج الجيل الثاني ليس جزءا منفصلا عن التعلم بل هو جزء مندمج في سياقه من خلال سيرورة تقويمية مستمرة، تبدأ بتقويم تشخيصي وتتواصل بتقويم تكويني لتنتهي بتقويم تحصيلي، وأول وظيفة له هي مراقبة مسار التعلم وتحسين التعلمات، لذلك يجب أن نتوقف في كل مرحلة ونقوم من أجل معرفة درجة الاكتساب للموارد، والتحكم والقدرة على التحويل، بمعنى تقويم درجة تحقق الكفاءات لتطوير وتعديل الأداء والممارسات بشرط:

أ- اختيار أو بناء وضعيات لتقويم الموارد،ووضعيات تستهدف تقويم الكفاءات والقدرة على الإدماج.

ب- الاهتمام أكثر بالتقويم التكويني الذي يسمح بالكشف عن مؤهلات المتعلم وتطويرها.

ج- اعتبار الاختبارات والفروض والواجبات أدوات لتقويم المادة وممارسات المدرس من جهة ومكتسبات المتعلم من جهة أخرى، وعدم الاقتصار على أخذ قرار في حق المتعلم فقط.

د- يجب عدم الاكتفاء عند التقويم بمنح علامة عددية لكل متعلم من أجل الترتيب والانتقاء فقط، بل ينبغي استغلال التقويم لاتخاذ قرارات الضبط والمعالجة.

هـ- "الحرص على أن يشمل تقويم التعلمات جميع جوانب شخصية المتعلم (معارف، مهارات، سلوكات، مواقف) ولا يقتصر على الجانب المعرفي فقط"[1]، فالاختلاف في منظومة التقويم بين الجيلين يتحدد في كون التقويم مكون أساسي في مسار بناء التعلمات والكفاية عند المتعلم، وهو عامل تكويني ومرافق دائم للعملية التعليمية التعلمية من خلال آليات كثيرة ومتعددة ليس فقط من خلال الفروض والاختبارات، أما في المناهج السابقة فالتقويم هو ركن ثانوي في عملية التعليم والتعلم وهو أداة قياس كمي فقط لمدى حفظ ثم استرجاع المعارف وبواسطته يتحدد مستوى مخرجات التعليم وتقاس الأهداف والكفاءات، وتعتبر "منظومة التقويم في مناهج الجيل الثاني أن وجود الخطأ عند المتعلم أثناء التقويم لا يعتبر فشل له أو ضعف بل يعتبر مؤشر هام يحدد عملية

[1]- المرجع السابق، ص 76.

المعالجة وفهم المتعلم وتشخيص الصعوبات التي تعيق مسار التعلم عنده ،هذا بهدف إعطائهم ثقة أكبر للنجاح وتنمية واكتساب الكفاءات"[1]، أما نسبة 79.42 % من عينة الأساتذة قد صرحوا أن التقويم في مناهج الجيل الثاني لا يختلف عن التقويم في مناهج الجيل الأول كونه يعتمد على آليات سابقة وكلاسيكية كانت في منهاج الكفاءات،جاء في مناهج الجيل الثاني "مهما كان محل التقويم فهو يمارس عن طريق عرض مجموعة تطبيقات أو تمارين لفحص مدى اكتساب المتعلمين للموارد المعرفية في الغالب، هذا من حيث الكيف، أما من حيث الغاية فتبقى يكتنفها الكثير من الغموض حيث أن التساؤل المطروح يكون بالشكل التالي: بعد تشخيص النقائص ما العمل؟ هل نتوجه للعلاج وكيف ؟ وما مصير بقية المتعلمين غير المعنيين بالعلاج ؟ ثم هل المتعلم يتوفر على الاستعداد اللازم للاستجابة لهذا التقويم؟ في كل موقع من المواقع المذكورة سلفا ،وهو ما يمثل ضغطا شديدا على المعلم والمتعلم على حد سواء"[2]، فمناهج الجيل الثاني وبناتها ضمنيا تعترف صراحة على أن منظومة التقويم في كل المناهج السابقة واللاحقة هي نفسها ويبقى مسارها نظري فقط، أما ما تقترحه وتضعه كمؤشرات وآليات في عملية التقويم تبقى ممارسة بعيدة عن الواقع لأن المتعلم والمعلم معا يملان من كثرة آليات التقويم وعملياته المستمرة والكثيرة، خاصة أن أغلب وسائله تعتمد على الذاكرة ومثل هذا التقويم هو المؤشر الفعلي على فشل المدرسة والمناهج وعدم تحقيق الجودة في مخرجات التعليم والتعلم ،لذلك وجب وضع إستراتيجيات وبدائل أخرى تضمن قياس جودة التحصيل وترسيخ التعلمات وبنائها مع تحفيز المتعلم وإكسابه الدافعية لزيادة نشاط التعلم وحسب الأساتذة هناك الكثير من المعوقات والصعوبات التي تواجه منظومة التقويم في تجويد آدائها منها:

1- **صعوبة تحديد الأهداف**: إن معظم المناهج ومقاربات منظومة التعليم الأهداف التربوية فيها مصوغة بشكل عام وصعبة التحقق فهي ليست محددة بدقة حتى تكون واضحة.

2- **صعوبة قياس النتائج**: النتائج المراد تحقيقها كالأهداف يجب أن تكون مصوغة بطريقة قابلة للقياس، ولكن الواقع لا يعكس ذلك، فالنتائج كثيرا ما يكون قياسها صعبا بل مستحيلا.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص48.

[2]- المصدر السابق، ص48.

3- **عدم موضوعية الحكم**: عند دراسة النتائج لابد من إصدار حكم، وهذا الحكم على النتائج غالبا ما يتأثر بعدم موضوعية صاحب الحكم وبالتالي تكون النتائج والحكم غير موضوعي أو حقيقي وهو ما يؤثر سلبا على المنهاج وعلى جودة المخرجات التعليمية التعلمية.

4- **ضعف تكوين الأستاذ وعدم فاعليته**: يؤثر ضعف تكوين المعلم المعرفي والبيداغوجي وضعف كفاية التدريس عنده أثناء بناء تعلمت المتعلم على تحقيق النتائج والأهداف التربوية وعلى عملية التقويم من خلال عدم القدرة على تصميم آلياته بدقة وتحديد الجوانب التي يجب تقييمها وتقويمها.

أما نسبة 7.79 % من عينة الأساتذة صرحوا أن منظومة التقويم في مناهج الجيل الثاني تختلف عن منظومة التقويم في مناهج الجيل الأول في جوانب هي كالآتي:

1- أن التقويم في المناهج الجديدة- مناهج الجيل الثاني – جزء من عملية التعليم والتعلم لأنه مستمر وممتابع ونسقي وليس متقطع وخطي كما كان في المناهج السابقة.

2- التقويم في مناهج الجيل الثاني وسيلة وليس غاية كما كان في مناهج الجيل الأول.

3- التقويم في مناهج الجيل الثاني بنائي أكثر منه قياسي.

أما في بقية الجوانب كالآليات والوسائل فهو نفسه وكذلك في زمن ومكان التقويم فهو لا يختلف عن سابقيه، لأنه يكون في بداية التعلمات للتشخيص وفي نهاية التعلمات للترسيخ وفي نهاية الفصل أو السنة والمرحلة للحكم على تلك التعلمات ويبقى آلية مستخدمة للانتقال للمستوى الأعلى أو البقاء في المرحلة، تقول جي مييرG.Meyer " ": " يمكن تمثيل كفاءة ما بجبل جليدي فالجزء الطافي والمرئي منه هو الجزء القابل للملاحظة المباشرة، ولتقويمه ينبغي رصد وانتقاء مكوناته بواسطة معايير محددة وصارمة للتقويم، أما الجزء المغمور من الجبل فيتكون من سياقات معرفية ونفسية أو من مناهج أو طرق التفكير **les démarches de penser** منطلقة من ملاحظات دقيقة تفترض وجود السياقات المعرفية أو خطوات أو مناهج التفكير، مما يستدعي إرفاق كل كفاية من الكفايات بلائحة معايير خاصة بها وتتبلور عن طريق تحليل الأدوار أو المهام **les tâches** المطلوب إنجازها ... إنها مجموع المكونات التي تعتبر ذات دلالة في المنتوج البيداغوجي، وهي ترافقه لحظة الإنجاز وتشكل بعض هذه المكونات أو معايير التقويم،

الجذع المشترك والحد الأدنى المطلوب توافره لدى جميع التلاميذ"[1]، فالتقويم التربوي الذي يستند لمنهاج الكفايات يظل صعب جدا نظرا لصعوبة التعرف على الأهداف العامة وكذلك اشتقاقها أحيانا، فالتقويم في مناهج الجيل الثاني المبني على تقويم الكفايات قد لا يحقق دائما أهدافه لأن هذا النوع من التقويم يستند إلى التحديد الدقيق لما سينجزه المتعلم من عمليات معقدة، وهذا صعب أيضا.

جدول رقم 15 يوضح رأي الأساتذة في قطب المثلث الديداكتيكي (المعلم) في مناهج الجيل الثاني هل له مكانة ودور أساسي وخاص يختلف عن دوره في مناهج الجيل الأول أم لا؟

(السؤال الأول (1) في الاستبانة من المحور السادس)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	218	% 12.77
لا	1355	% 79.42
في جوانب	133	% 7.79
المجموع	1706	% 100

يوضح الجدول رقم 15 أن نسبة 12.77 % من عينة الأساتذة صرحوا أن قطب العملية الديداكتيكية الأستاذ له الدور الأول في تنشيط عملية التعليم والتعلم باعتبار أنه الفاعل الأساسي أيضا في تحقيق الأهداف التربوية من خلال وضع استراتيجيات وخطة التعليم والتعلم المناسبة التي تحقق الدافعية والانخراط في الموقف التعلمي، فدوره مهم في تنشيط فعل التعلم من خلال الوضعيات المشكلة التي يخطط لها ويضع المتعلم فيها من لبناء التعلمات "فالمعلم يلعب دورا كبيرا في بناء تعلمات المتعلم، فأفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافها دون وجود المعلم الفعال الذي يمتلك الكفاءات التعليمية الجيدة"[2]، بمعنى آخر أن المعلم يبقى المحرك الأساس في عملية التعليم والتعلم فهو الموجه والمنشط والدافع والفاعل الذي ترتكز عليه العملية الديداكتيكية، وتركز مناهج الجيل الثاني على الأستاذ وتعتبره مركز سير العملية التعليمية التعلمية من خلال" الإستراتيجيات البيداغوجية المعتمدة من قبله والتي لها تأثير عميق

[1]- التومي عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2008، ص129-130 .

[2]- سلامة عادل أبو العز أحمد و الخريسات سمير عبدسالم وآخرون، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان،الأردن، 2009، ص32.

في الكيفية التي يتناول بها المتعلمون المادة أو الأنشطة المدرسية، لذا ينبغي أن يكون للأستاذ سلوك إيجابي"[1]، فالأستاذ هو من يختار كل ما يناسب الفعل التعليمي التعلمي وتكون بصمته بارزة من خلال سلوكه في تقديم الأنشطة المختلفة وتوجيه المتعلمين إلى ما هو أصح وأفضل، وينبغي على الأستاذ أيضا أن "يخطط ويختار وينظم نشاطات القسم بإعطاء الأولوية للوضعيات التي لها دلالة بالنسبة للمتعلمين، والمحفزة لهم حتى تثير اهتمامهم ورغبتهم مرتكزا في ذلك على مكتسباتهم وتمثيلاتهم للمعرفة وتكون هذه الوضعيات متنوعة (وضعيات لبناء معارف جديدة، وضعيات ترسيخ وإدماج مكتسبات، وضعيات تحويل وإعادة استثمار...)، أما في القسم فعلى الأستاذ أن يعمل على ترسيخ مبادئ الحوار الفعلي بين المتعلمين وتنشيط المواجهات والتبادلات بينهم"[2]، فالأستاذ في المناهج المتباينة والمتعاقبة يبقى رقما مهما في عملية التعليم والمتعلم.

بينما تذهب نسبة 79.42 % من عينة الدراسة أن الأستاذ في مناهج الجيل الثاني ليس هو مركز التعليم ولا التعلم باعتبار أن التعلم الحديث يرتكز على محورية المتعلم لأنه القطب في العملية الديداكتيكية وحوله تَنْشُط كل نواة في المنهاج ومركباته، و دور الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية دور ثانوي لأنه يعمل فقط " على تنشيط فعل التعلم وينظم مختلف أشكال التفاعلات بين أقطاب المنهاج (المعلم، المتعلم، المعرفة)، و يعمل على أن يتمثل المتعلم المعرفة التي يكتسبها من خلال توجيهه له في كيفية توظيف تلك المعرفة وكل المكتسبات السابقة وكذلك اللاحقة في مواجهة المشكلات التي يصطدم بها في محيطه"[3]، فالأستاذ في مناهج الجيل الثاني ليست له سلطة معرفية متعالية وقدرة بيداغوجية محورية، بل هو فقط منشط وموجه للعملية التعليمية التعلمية، يرسم ملامحها ويترك مساحة كبيرة للمتعلم من أجل أن يتحرر من الآليات الكلاسيكة في بناء معارفه وفي الموقف التعلمي ككل، كالحفظ والاسترجاع والتلقين وغيره وينتقل إلى ممارسة فعل التعلم بنفسه من خلال الوضعيات التي تواجهه داخل الغرفة الصفية والتي يستثمرها في ما بعد خارج محيط المدرسة في حل مشكلات الحياة بصفة عامة، فالأستاذ في المقاربة بالكفاءات له دور خاص من خلال "إيلاء الأهمية اللازمة لتحويل المعارف وربطها بوضعيات حقيقية تمكن من توظيفها وأيضا من مهامه:

1- لا يقدم المعرفة بشكل مباشر، بل يوضع المتعلم في وضعيات تسمح له ببنائها بنفسه.

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص91.

[2]- المصدر نفسه، ص91.

[3]- المصدر نفسه، ص31.

2- يهتم في بناء الوضعيات المشكلة وحلها بسيرورة الحل وليس بالنتيجة النهائية"[1]، وقد ذهب 7.79% من الأساتذة إلى القول أن مكانة الأستاذ ودوره في مناهج الجيل الثاني ليس بعيدا عن ما كان عليه في المناهج السابقة إلا في جوانب معينة فأوجه التباين تكمن في أنه لم يعد يلقن المعرفة بل يعرضها للمتعلم كموارد من أجل بناء المعرفة بنفسه أو لإدماجها في حل مشكلات ذات دلالة تعبر عن الواقع والبيئة الاجتماعية، أما أوجه الاتفاق فهي أنه لا زال من يخطط ويحضر ويبحث ويوجه ويرشد المتعلم إلى كل ما هو صواب وصحيح في العملية التعليمية التعلمية، أي أن الأستاذ هو قطب آخر مهم في العملية التعليمية التعلمية بالإضافة إلى المتعلم لأن لكل منها دوره ومكانته فإذا كان المتعلم مركز العملية التعلمية فالأستاذ هو عقل العملية ونواتها، لأن الفاعلية هي الهدف الأساس لكل منهاج من خلال خلق معلم مؤثر وفاعل يستطيع تكوين متعلم ذو مهارات متباينة فيؤسس لجيل تناغمي له دور في الواقع الكوني والمجتمع العالمي، وكذلك متعلم يستجيب للتأثيرات المختلفة فيبني معارفه من خلال مهارات التفكير والتحليل والمقارنة والاستنتاج ثم الإدماج فيسهم بذلك في نجاح التعليم والتعلم معا، وبالتالي نجاح المنهاج أما إذا كان دون فاعلية فالعملية التعليمية التعلمية ستفشل ولن تحقق أهدافها ولو كان الأستاذ هو سقراط.

جدول رقم 16 يوضح رأي الأساتذة في قطب المثلث الديداكتيكي (المتعلم) في مناهج الجيل الثاني هل له مكانة ودور أساسي وخاص يختلف عن دوره في مناهج الجيل الأول أم لا؟

(السؤال الثاني (2) في الاستبانة من المحور السادس

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	927	% 54.33
لا	779	% 45.66
المجموع	1706	% 100

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة 54.33 % من الأساتذة صرحوا أن المتعلم في مناهج الجيل الثاني له مكانة خاصة ودور أساسي باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، فهو المركز الذي ينطلق منه المنهاج والأستاذ معا ومن خلال المحتوى لتحقيق الأهداف التربوية المختلفة، وينبغي أن يكون "الأستاذ في المنهاج مرشدا مرافقا فقط لتعلمات التلاميذ، ويجعلهم في وضعيات تعلمية لا تعليمية تلقينية"[2]، أي أن المتعلم هو

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للغة العربية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص76.

[2]- المصدر السابق، ص182.

القطب في العملية التعليمية التعلمية وحوله تدور كل العمليات الديداكتيكية حتى تحقق أهداف المنهاج، وتعتبر مناهج الجيل الثاني أن "المتعلم هو الركن الأساس في العملية التعليمية التعلمية ،بل هو سبب وجودها لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه ومشروعه الشخصي ..."[1]، بمعنى أن معرفة قدرات المتعلم وبيئته ومشروعه في الحياة يجعل الأستاذ يرسم نظرة كلية عن المتعلم فيشخص كل نقاط القوة والضعف ويصف الحلول المناسبة ليخرج المتعلم بملح المنهاج الشامل الذي يحقق فاعليته وأهدافه، فالمتعلم يبقى حسب رأي نسبة الأساتذة السابقة (54.33 %) هو مركز اهتمام المناهج ومحور دوران أساسي لتحقيق فاعلية في التعلم، أما نسبة 45.66 % من عينة الأساتذة صرحوا أن المتعلم ليست له مكانة خاصة ودور أساسي في مناهج الجيل الثاني تميزه، لأن هذه المناهج عندما تعتبره محور التعلم وهي العملية التي يقوم بها بنفسه من خلال الأستاذ، فمحوريته هذه لا تأتي من الاهتمام الخاص أو وجود دور أساسي له أو مكانة خاصة فيه بل تأتي من فاعليته في بناء التعلمات عبر وضعيات ذات دلالة من خلال تنشيط مهاراته الكامنة وقدراته الخاصة التفكيرية والتحليلية والإستنتاجية والمقارنة والإدماج بعيدا عن التأثير المباشر للأستاذ الذي يراقب من مسافة معينة ومساحة ومجال محدد لتحقيق ملمح معين، فإن لم يكن المتعلم بالفاعلية التي تجعل التعلم يتحقق، فيتدخل الأستاذ ليرافقه ويدفعه وينشط خلاياه الدماغية، عبر آليات التحفيز والدافعية وتثمين الأعمال والرؤى والمجهودات التي يبذلها حتى يعود المتعلم إلى التفاعل من جديد ليطلقه الأستاذ ويكون محور التعلم من جديد، " فمناهج الجيل الثاني تدعو الأستاذ ليغير من دوره من مانح للمعرفة إلى مرشد وموجه ومساعد للمتعلمين على بناء تعلماتهم"[2]، فالرؤيا الحديثة في التعليم تعتمد على التفاعل والفاعلية من خلال التخلي الأستاذ عن أدوار كثيرة في عملية التعليم وانتقال هذه الأدوار إلى المتعلم فهو من يبني معرفته الذاتية بنفسه ويعمل على اكتساب المعارف من خلال علاقة جديدة بينه وبين الأستاذ في إطار المنهاج، وهذه العلاقة هي علاقة الانفعال والتفاعل المؤثر والإنتاج وتحث مناهج الجيل الثاني على ذلك، "فعلى الأستاذ أن يعمل في كل الأنشطة على تنويع مقامات التواصل الدافعة إلى التفاعل مع مختلف التعلمات عند المتعلمين مع إتاحة فرص كافية يمارس فيها المتعلمون تقيما لما ينتجونه من نصوص تقييما ذاتيا أو متبادلا"[3]، فالتعلم الذاتي هو مساحة

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص31 .

[2]- المصدر نفسه، ص52.

[3]- المصدر نفسه، ص52-53.

من الحرية في التعلم تجعل قطبا العملية التعليمية التعلمية يلاحظان نقاطا عديدة في بناء التعلمات واستراتيجياتها وفي المعارف وكيفية اكتسابها وإنتاج معرفة جديدة عبر مهام كل قطب.

جدول رقم 17 يوضح رأي الأساتذة في قطب المثلث الديداكتيكي (المحتوى) في مناهج الجيل الثاني هل يختلف عن المحتوى في مناهج الجيل الأول أم لا؟

(السؤال الثالث (3) في الاستبانة من المحور السادس

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	1355	% 79.42
لا	218	% 12.77
في جوانب	133	% 7.79
المجموع	1706	% 100

الجدول السابع عشر(17) يوضح رأي الأساتذة في المحتوى المعرفي في مناهج الجيل الثاني، فقد صرح 79.42 % من أساتذة عينة الدراسة أن هذا المحتوى المعرفي يختلف عن المحتوى في مناهج الجيل الأول، من خلال" مجموعة من القيم المختلفة التي يجب ترسيخها عند المتعلم امتدادا للتربية العائلية والتحضيرية لتغرس فيه روح المسؤولية والالتزام الشخصي وتذوق العمل المتقن، وكذلك من خلال اكتساب وبناء معارف في اللغة العربية كالقراءة والكتابة السليمة والتواصل والتعبير الشفهي(فهم المكتوب، فهم المنطوق، التعبير الشفهي، التعبير الكتابي) وأيضا محتوى ثقافي يكتشف من خلاله المتعلم ثقافة أمته عبر المنتوج الثقافي والأدبي والفني بالإضافة إلى تعلم اللغة الأمازيغية واللغات الأجنبية، ومهارات ومعارف ثقافية وعلمية وتكنولوجية مختلفة..."[1]، بمعنى أخر فقد وسعت مناهج الجيل الثاني دائرة المحتويات مع تحديثها والتركيز على القيم التي تعتبر عامل مثبت ومرسخ لكل تعلم، فهذه المناهج عملت على إكساب المتعلمين "معارف ذات طبيعة فكرية ومنهجية وأخرى اجتماعية وتواصلية علمية وتكنولوجية ومعارف أخرى مختلفة إضافة معارف أخرى لغوية وإنسانية وفنية وغيرها من المعارف التي تسعى هذه المناهج لبنائها عند المتعلم من أجل تجويد المدرسة الجزائرية والرفع من قيمة المعرفة عند الفرد وإدماجها في الواقع الاجتماعي"[2]، فهدف مناهج الجيل الثاني هو ربط المتعلم ليس فقط بالواقع المجتمعي الذي يعيش فيه،بل ربطه أيضا بالمجتمع الكوني لأن متعلم اليوم لا

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص14.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص15-17 .

يعيش في عزلة معرفية ولا ثقافية أو تكنولوجية، بل هو مرتبط بالعالم رغما عنه لذلك عليه أن يبني المعارف التي تؤهله ليكون جزءا من هذا الكون ويستطيع التكيف معه، فهذه المناهج "فضلت الابتعاد عن تكديس المعارف و التركيز أكثر على المفاهيم والمبادئ... لتجعل المعلومات والمعارف في خدمة الكفايات"[1].

إن الملاحظ على هذه المناهج أنها اعتمدت على مسارين أساسيين في عملية بناء التعلمات، الأول هو القيم التي تتطلب وقت طويل ومراحل تعلمية متعاقبة حتى تترسخ وتكون معارف سلوكية يتمثلها المتعلم وذلك مرتبط بمدى النضج العقلي والنمو العاطفي والانفعالي والإدراكي للمتعلم في تفاعله مع المجتمع المدرسي والمجتمع الذي يعيش فيه، وحتى يتمثل المتعلم تلك القيم لابد أن تصبح جزءً من شخصيته، وهي لا تترسخ في مرحلة تعلمية معينة كما جاء في تصور مناهج الجيل الثاني بل في مراحل تعلمية متعاقبة، أما المسار الثاني الذي يتمثل في الكفاءات فشأنها شأن القيم لأنه لا يمكن أبدا بناء منهاج يقوم على كفاءات لكل مرحلة وكل سنة وكل وحدة تعلمية بل لكل نشاط، فبناء هذه الكفاءات بدوره يحتاج لوقت طويل حتى تترسخ وتبنى ويتمثلها المتعلم كذلك، فهي أيضا مرتبطة بمدى تفاعل المتعلم وبمدى نضجه، وكذلك بمدى قدرته على تقبلها لأنها تحتاج إلى مسار طويل قد يستمر مع كل مراحل التعلم فهي لا تبنى أو تُتَمثلُ أو تترسخ إلا في آخر مرحلة تعلمية، فالكفاية لا تتحقق في طور معين لأن حتى الطور يرتبط هو الآخر بمدى نمو المتعلم فكريا وعقليا وعمريا ونفسيا وغيره.

في المقابل صرحت نسبة 12.77 % من عينة الأساتذة أن المحتوى في مناهج الجيل الثاني لا يختلف عن محتويات مناهج الجيل الأول فمنهاج الكفاءات وما سبقه من مقاربات في التعليم أرادت أيضا إكساب المتعلم مجموعة من المعارف ولكن اختلفت فقط طريقة التعليم فمن التلقين إلى استراتيجيات التعليم والتعلم النشطة ومن التلقين إلى البناء ومن الأهداف إلى الكفاءات، اختلفت المصطلحات والمفاهيم والمسار والهدف واحد مخرجات تستطيع التفاعل مع المحيط والتعامل معه بفاعلية جاء في الوثيقة المرافقة لنشاط اللغة العربية لمناهج الجيل الثاني"الهدف الأسمى للغة العربية هو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي..."[2]، فكل المناهج ومقاربات التعليم في الجزائر عملت على إعطاء مكانة مهمة للغة العربية بعلومها النحوية والصرفية والبلاغية باعتبارها لغة الأمة والدين ولغة الوطن والهوية

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للغة العربية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص7.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

خاصة المناهج الكلاسيكية(منهاج المحتويات) ، لذلك حصنت الأجيال باكتسابها من خلال مهارة التواصل والتعبير والقراءة حتى تكون لغة عامة أكاديمية ولغة معاملات ولغة علوم أيضا، كما عملت مختلف المناهج على إكساب المتعلمين ثقافة أدبية وعلمية من خلال نماذج النصوص المتباينة في الكتب والمناهج وهذا نفس هدف مناهج الجيل الثاني "على المدرسة أن تزود المتعلم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة... ومستوى جيد من الثقافة العامة ومن المعارف النظرية والتطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة، وكذلك إكسابهم معارف في مختلف مجالات المواد والتحكم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة،بالإضافة إلى إثراء ثقافتهم في جميع المجالات وتعميق التعلمات ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها بصورة دائمة مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية"[1]، فكل المناهج التعليمية لها أهداف واحدة هي بناء متعلم بمهارات وقدرات وكفاءات تجعله يتفاعل مع المحيط الاجتماعي والكوني،أما نسبة 7.79 % من عينة الدراسة فقد صرحت أن مناهج الجيل الثاني لا تختلف عن المناهج السابقة سوى في تحديث منظومتها المعرفية (منظومة المحتويات) وجعل المعرفة التكنولوجية من أساسيات تعلم الأفراد في المدرسة بهدف الاندماج مع الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة خاصة في مجال وسائل الإعلام الاتصال"فعلى المناهج تمكين المتعلم من المبادئ والتطبيقات الأولية للتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال"[2].

جدول رقم 18 يوضح رأي الأساتذة في الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني في الطورين الابتدائي والمتوسط هل يختلف من حيث الشكل والمضمون عن الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الأول أم لا؟ (السؤال الأول والثاني (1–2) في الاستبانة من المحور السابع

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	1253	% 73.44
لا	453	%26.55
المجموع	1706	% 100

يوضح الجدول رقم (18) رأي الأساتذة في كتاب مناهج الجيل الثاني في الطورين الابتدائي والمتوسط هل يختلف شكلا ومضمونا عن الكتاب في مناهج الجيل الأول أم لا، وقد صرحت نسبة 73.44 % من عينة الأساتذة أن الكتاب في مناهج الجيل الثاني في الطورين

[1]– المصدر السابق، ص5.

[2]– المصدر نفسه، ص13.

يختلف تماما عن الكتاب في مناهج الجيل الأول شكلا ومضمونا، ذلك أن الكتاب المدرسي عليه أن يراعي التطورات الحاصلة على الصعيد العالمي في كل المجالات المعرفية والثقافية ،الحضارية والعلمية والفكرية"[1]، فحتى يستطيع المتعلم التفاعل مع واقعه الاجتماعي والمهني العلمي والعملي لابد من بناء تعلمات جديدة لديه تسهل عليه التكيف مع محيطه وعلى الكتب المدرسية أن تساير التقدم العلمي والمعرفي وكذلك التكنولوجي في الساحة العالمية، لذلك " يجب إدراج معارف جديدة أو مواد دراسية جديدة بإدخال تحسينات عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها، ضمن مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج في المرحلة أو الطور، حيث تعتمد هذه الأخيرة على أن يكون المعلّم والمتعلّم طرفين فاعلين في العملية التعليمية التعلّمية "[2]، فالواقع العلمي والحضاري وحتى المجتمعي يفرض معطيات جديدة في الكتاب المدرسي وتبنيّ معارف ومحتويات تتناسب والمتغيرات الجديدة في العالم،فالكتاب المدرسي هو "أداة أساسية لا تتضمن مجرد محتويات المواد التي ينبغي للمتعلم استيعابها بالذاكرة، أو تمارين يقوم بحلها بطرق متشابهة وإنما أصبح لهذه الأداة وظائف أخرى مختلفة ومتكاملة تساهم وبشكل كبير في إدماج الكفايات عند المتعلمين"[3]، فالكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني وثيقة مهمة في إرساء الكفايات، أما من حيث الشكل فقد أصبح الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني أفضل إخراجا من حيث شكل الغلاف ونوعية الرسومات والصور والألوان التي تسهم كلها في جذب المتعلم والارتباط به وإثارة دافعيته، " فالكتاب المدرسي وسيلة تعليمية تعلمية تستخدم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها من خلال معايير يجب أن يكون عليها وهي النوعية والجودة، إضافة إلى مناسبته للمتعلم ونجاعته"[4]، وكتابا اللغة العربية في الطورين الابتدائي والمتوسط يتبنيان المقاربة بالكفاءات هدفا والمقاربة النصية نهجا في تناول نشاط اللغة العربية نحوا وصرفا وتعبيرا وأسلوبا ويشتمل الكتابان على ثمانية مقاطع(08) تشتمل على

---

[1]- سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع،ج1، عين مليلة، الجزائر، 2010، ص37.

[2]- زينب بن يونس، كيف نفهم مناهج الجيل الثاني –Allure audiovisual - ط1، برج الكيفان، الجزائر، 2017، ص6 .

[3]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفايات، الأبعاد والمتطلبات، ط1، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، 2005، ص34 .

[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، المجموعات المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص32.

محاور متباينة ،والمحاور بدورها موزعة على وحدات تعلمية تتضمن مجموعة من النصوص الهادفة "وهذه المقاطع لها دلالة بالنسبة للمتعلم فهي من صميم واقعه المعيشي تتضمن قيم أسرية وأخرى وطنية، إنسانية وأخلاقية واجتماعية كفيلة بإحداث التواصل والتفاعل والانفعال عند المتعلم، فهي تقدح زناد الفكر وتحسِّن اللغة والتعبير وتفجر القرائح والمواهب فيحصل التذوق السليم والإبداع..."[1].

إن الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني يبقى وسيلة مهمة تعين المتعلم على بناء معارفه لكن التغيير الشكلي للكتاب المدرسي لا يسهم كثيرا في تجويد مخرجات التعليم والتعلم ولا في تحسين مردود المدرسة الجزائرية، فالكتاب المدرسي في مناهج الجيل الأول بالرغم من بساطته من حيث الشكل في الطورين كان أكثر فاعلية ونجاعة وثراء، هذا من حيث الشكل أما من حيث المضمون فقد تميزت كتب مناهج الجيل الثاني بالكثير من الحشو والتعقيد والكثافة في الأنشطة مع تعقد بعضها وغموض مقاصدها، فالمتعلم خاصة في المراحل الأولى من التعلم لا يحتاج إلى كتب فيها كم معرفي وعلمي كبير ، بل يحتاج إلى كتب بسيطة ويسيرة الفهم، تكون في متناوله وفي متناول محيطه حتى يستطيع التفاعل معه.

وقد صرحت نسبة 26.55 % من الأساتذة في عينة الدراسة أن الكتاب في مناهج الجيل الثاني لا يختلف عن كتاب مناهج الجيل الأول، إلا من خلال محتواه الذي أصبح أكثر كثافة وتعقيد، فقد اشتمل أيضا كتابا الجيل الأول كما هو في الجيل الثاني في الطورين"على ثمانية(08) مجالات تتضمن هي الأخرى مجموعة من الوحدات التعليمية تشتمل على مجموعة من النصوص المتنوعة مرفقة بصور ورسوم موضحة كما اشتمل الكتابان على الأناشيد والمحفوظات ونشاط التراكيب وانتهى بالمعجم المصور وأهم المفردات المكتسبة خلال السنة الدراسية في 179 صفحة وتدعم الكتاب في الطور الأول خاصة بكراس خاص بالكتابة والتمارين ليتعلم المتعلم الخط "[2]، فالتباين الموجود في كتب الجيلين الأول والثاني في الطورين من حيث الشكل هو في التقسيم والمصطلحات التي تغيرت وأصبح لها مفاهيم حديثة فقط.

[1]– كحوال محفوظ، دليل الأستاذ في اللغة العربية، السنة أولى من التعليم المتوسط، ط1، موفم للنشر، الجزائر، ص22.

[2]– كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ، وزارة التربية الوطنية، – الجيل الأول، ط2، الجزائر، ص6.

إن الكتاب المدرسي في مختلف المناهج المدرسية هو الوثيقة الأهم بالنسبة للمتعلم لأنها تمثل المنهاج عنده فهي ترجمة له وقراءة واضحة لخطته وأهدافه، فإذا كان في مستوى المتعلم معرفيا وعلميا وفكريا تفاعل معه وتحققت الأهداف التي رسمها المنهاج أما إذا كان العكس فهو سيشكل فشلا للمنهاج وللأهداف التربوية التي صاغتها وزارة التربية، لذلك فإن معايير البساطة والوضوح والواقعية وحسن الإخراج ،ثم الحداثة والدقة والموضوعية هي ما يشكل نجاحا للمنهاج أولا وللكتاب ثانيا، فإذا كانت مناهج الجيل الثاني قد راعت جانب الشكل فجانب المضمون فيه الكثير من الصعوبة والكثافة وعدم الملاءمة لمستوى المتعلمين إضافة إلى كثرة المصطلحات والمفاهيم التي قد تربك المتعلم

المبحث الرابع– مناقشة نتائج الدراسة الميدانية واستنتاجاتها

عند قراءة إجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان المقدم لهم حول مناهج الجل الثاني وصلنا إلى النتائج الآتية:

– من خلال الدراسة الميدانية تبين أن أكثر من نصف عينة الدراسة (54.39%) من الأساتذة ممن يشرفون على تنفيذ مناهج الجيل الثاني وعلى العملية التعليمية التعلمية في الطورين الابتدائي والمتوسط هم أساتذة متحصلين على شهادة الليسانس ومكونين تكوينا نظريا فقط دون تكوين بيداغوجي تطبيقي ميداني أو تكوين تخصصي وهذا مؤشر له دلالات كثيرة منها:

– أن منظومة التعليم في الجزائر لا زالت تعتمد على مكونين لا يملكون تكوينا متخصصا في مجال التعليمية أو الديداكتيك.

– العلاقة بين التكوين الجامعي الأكاديمي في تخصصات كثيرة ليس لها أي صلة بمنظومة التعليم والتدريس.

– أن أغلب الأساتذة الذين يشرفون على العملية التعليمية التعلمية في مناهج الجيل الثاني يعتمدون على التربصات التكوينية مع مفتشي التربية الوطنية،وعلى الندوات التطبيقية مع أقرانهم من الأساتذة ذوي الخبرة وليس على تكوينهم الجامعي والأكاديمي.

– أن أغلب الأساتذة ممن يشرفون على تنفيذ مناهج الجيل الثاني يعتمدون على الخبرة والتجربة الميدانية التي اكتسبوها طيلة سنوات التدريس.

– مناهج الجيل الثاني مناهج مقبولة جدا في المدرسة الجزائرية وعند الأساتذة وهي في واقع التعليم والتعلم تطوير وتعديل آخر نحو الأفضل، ورؤيا إصلاحية جريئة في ظل عدم تقبل البعض من الأساتذة لهذا التعديل والتطوير الذي يعود أساسه لكثرة الإصلاحات الاضطرارية في كل مرة دون دراسة دقيقة مسبقة،ودون العودة إلى الأساس الذي يمثله الأستاذ من أجل استشارته وأخذ رأيه باعتباره الفاعل الأول في الميدان ويدرك ما يجب وملا يجب في المناهج.

– إن كثافة المنهاج وعدم وضوح الرؤيا بالنسبة للأساتذة تجاهه يؤدي إلى رفضه وبالتالي فشله وفشل منظومة التكوين وكذلك فشل تحقق الأهداف المسطرة من قبل الدولة.

– بنيت الإصلاحات في منظومة التربية الوطنية خاصة في مناهج الجيل الثاني على الجانب النظري،فهي لا تركز كثيرا على الجانب الإجرائي العملي والتطبيقي ،أي ما يجب أن يكون في الواقع من وسائل تعليمية وهياكل قاعدية وتكوين حقيقي متخصص،إضافة إلى ندوات علمية وتكوينية تدرس الإصلاح قبل وأثناء وبعد تنفيذه من أجل إدراك نقاط الضعف والقوة فيه ومعالجتها.

– تشكل مناهج الجيل الثاني صدمة إصلاحية أخرى بالنسبة لكثير من الأساتذة لأنها جاءت متسرعة، غامضة، مكثفة، غير مناسبة لبيئات معينة من التعليم والتعلم خاصة في ظل الاكتظاظ ونقص الوسائل وقلة الهياكل وبعد المدارس وقلة الإمكانات المتوفرة.

– تمثل مناهج الجيل الثاني رؤيا طموحة في مجال المناهج المدرسية ولكن تحتاج إلى إعادة دراسة وتقييم لأن واقع التعليم والتعلم أثبت أن فيها عيوب جمة منها:

– الكثافة المعرفية، وما تحمله الكتب من كم معرفي هائل حتى في الأطوار الأولى للتعليم (السنة الأولى والثانية والثالثة من الطور الابتدائي خاصة)

– عدم ملاءمة بعض ما جاء في مناهج الجيل الثاني وفي الكتب المدرسية لمستوى المتعلمين، فبعض المعارف والأنشطة والدروس المدرجة تفوق مستوى المتعلم ولا تناسب إلا من تلقى تعليما تحضيريا خاصا ومكثفا.

– مناهج الجيل الثاني لا تختلف كثيرا عن منهاج الكفاءات لأنها تسند على منظومته التكوينية والتعليمية التعلمية من تقويم واستراتيجيات التدريس وغيرها، لذلك كان الأولى تسميتها منهاج

الكفاءات المعدلة أو المكيفة أو المطورة أو منهاج الكفايات + أو أي تسمية أخرى تبين ارتباط مناهج الجيل الثاني بمنهاج الكفايات.

– مناهج الجيل الثاني تعتمد على أجرأة السلوك المبني أو المكتسب سواء المعرفي أو السلوكي أو القيمي في الواقع الاجتماعي للمتعلم ولكن ذلك على المستوى النظري فقط ،لأن تحويل ذلك السلوك أو تلك القيمة إلى كفاية صعب جدا ويتطلب وقت كبير من الممارسة وتَمَثُّلُه في الواقع ككفاية يتم عبر مراحل دراسية متتابعة ولن يتحقق في كل مرحلة.

– مناهج الجيل الثاني ليست أفضل كثيرا من المناهج السابقة أو مناهج الجيل الأول لأنها في واقع التعليم والتعلم لم تستطع تجويد مخرجات المدرسة الجزائرية ولم تحقق ما عجزت عنه المناهج السابقة و واقع المردود المدرسي يبين ذلك في كل مرة.

– إن تنفيذ مناهج الجيل الثاني اعتمد كثيرا على الارتجال خاصة في غياب الوسائل التعليمية والتكوين الخاص وقلة عدد الأساتذة والهياكل.

– تشكل الإستراتجيات النشطة وطرق التدريس في مناهج الجيل الثاني نقطة قوة لأنها عملت على جعل المتعلم أكثر فاعلية وتفاعلا واندماجا في عملية التعليم والتعلم، من خلال مشاركته في بناء معرفته ذاتيا عبر التعلم التعاوني وتعلم الأقران والتعلم بالألعاب وغيرها من أنماط التعلم، إضافة إلى ذلك لها إيجابيات كثيرة منها:

– التقليص من دور الأستاذ وجعل المتعلم هو الفاعل في العملية التعليمية التعلمية، أي أنه أصبح يعتمد على ذاته أكثر.

– تجعل المتعلم هو المبادر من خلال اكتساب عنصر الثقة وتثمين ممارساته.

- خلق الرغبة في التعلم عبر روح المنافسة بين الأقران.

- استراتيجيات وطرائق التعلم في مناهج الجيل الثاني خاصة ببيئة تعليمية تعلمية معينة وتحتاج إلى متعلم كفء ونشط ويملك مكتسبات معرفية ومهارات وقدرات كثيرة لا تتوافر عند جل المتعلمين وفي مختلف بيئات التعليم والتعلم، لذلك فهي خاصة ببيئة دون أخرى وحتى خاصة بمرحلة دون أخرى، لأن مرحلة السنة الأولى والثانية من الطور الابتدائي مثلا تحتاج إلى نمط التلقين كإستراتيجية للتعليم والتعلم،لأن المتعلم لا يملك مكتسبات معرفية وسلوكية ومهارات يوظفها في وضعيات التعلم لبناء معرفة جديدة.

- نسبة كبيرة من الأساتذة لا زالت تمارس عملية التعليم وفق مناهج وطرق كلاسيكة خاصة طريقة التلقين نظرا لعوامل عديدة منها:

- عدم التكيف مع الإصلاحات الجديدة،ورفض التطوير والتعديل في المناهج.

- ضعف مهارات الأساتذة وقدراتهم وضعف التخطيط عندهم.

- عدم ملاءمة المناهج الجديدة لكل المتعلمين ولكل البيئات المدرسية.

- عدم توفير الوسائل اللازمة لتنفيذ المناهج....

-يعتمد الكثير من الأساتذة في بناء التعلمات على المزج بين الإستراتجيات الحديثة والنشطة في مجال التعليم والتعلم وبين الطرق الكلاسيكية وأنماط التعليم التقليدية وذلك حسب المتعلم وبيئته وقدراته ومستوى إدراكه، فالأستاذ يلجأ إلى تكييف الموقف التعليمي التعلمي وفق رؤية خاصة بعد دراسة محيط المتعلم وبيئة الصف و قدرات المتعلمين ومدى تفاعلهم.

- إن كثافة مناهج الجيل الثاني تبين وبشكل واضح أنها قامت على المعارف وليس على القيم لأنها في مضمونها تؤكد على أن مرجعيتها تستمد من القيم لكن الواقع يبين عكس ذلك.

- مناهج الجيل الثاني استندت في بنائها على منهاج الكفاءات الذي أثبت قصوره هو الآخر لذلك فإن هذه المناهج لا تحقق الكفاءة دائما، كون هذه الأخيرة تحتاج لوقت وجهد طويل ليتمثلها المتعلم فهي لا ترتبط بمرحلة أو سنة دراسية، فقد تحتاج لمرحلة دراسية كاملة حتى تتحقق.

- الكفاية الشاملة مصطلح فضفاض يحمل مفهوم ودلالة توحي بالموسوعية في المعارف والمهارات والقدرات الأنموذجية التي يمتلكها أو يبنيها المتعلم خلال سنة أو فصل دراسي أو طور وهذا أمر تحققه يبقى نسبي نظرا للظروف المحيطة بالتعلم والمتعلم معا، لذلك فهي كمفهوم لا يمكن أن تتحقق في المنهاج.

- مناهج الجيل الثاني تتحقق فيها جملة الكفاءات نظريا فقط أم على مستوى الواقع الصفي فتحقق تلك الكفايات يبقى نسبي،نظرا لأن التعلم ليس عنصرا مستقلا عن واقع الفرد بل هو متشابك مع مجموعة من العناصر الأخرى (الظروف الأسرية، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية وغيرها) التي تصنع نسقية فعل التعلم، وتلك النسقية تهدم وتتفكك إن لم تتكامل كل ظروف التعلم وتكون إيجابية.

- اهتمت مناهج الجيل الثاني بالجانب المعرفي كثيرا وأولته عناية خاصة من خلال شحن المنهاج والكتب المدرسية بجملة من المعارف التي تريد بناءها في المتعلم، فكانت الكثافة من أبرز سماته.

- تنظر مناهج الجيل الثاني إلى الجانب الأدائي باعتباره أهم مكون في الفعل التعلمي لأنه يترجم حقيقة تحقق الأهداف التربوية من عدمه، فترجمة المعرفة والقيمة على شكل سلوك إيجابي يتمثله المتعلم ويبين تفاعل المتعلم وتعلمه هو ما تريد التأسيس له باعتباره يمثل الكفاءة المحققة.

- هناك نسبة مهمة من الأساتذة لا تفرق بين مصطلحات الكفاءة بمفاهيمها المختلفة، وهذا يبين مدى ضعف التكوين من جهة وعدم الاهتمام بهذه المصطلحات عند الكثير من الأساتذة من جهة أخرى.

- إن تعدد المصطلح الكفاية وما يحمله من مفاهيم في العملية التربوية التعليمية التعلمية يدل على نسبية تحققها، خاصة في ظل ارتباطها بعوامل كثيرة لها علاقة مباشرة بمحيط المتعلم هذا من جهة، ومن جهة أخرى يسهم ذلك التعدد في إرباك الأستاذ و زيادة جهده لأنه سيركز على المصطلحات والمفاهيم أكثر.

– إن مختلف المصطلحات والمفاهيم التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني تعتبر وظيفية لأن المصطلح هو سياج المعرفة ومفتاحها،فالتطوير والتحديث في المناهج يكون أيضا عبر مصطلحاتها التي لها دلالات دقيقة ومؤثرة تكشف تغير الرؤيا وزاوية النظر تجاه الأشياء بما فيها التعليم والتعلم.

– مناهج الجيل الثاني كما لكل المناهج ومقاربات التدريس لها عيوب ونقائص تنأى بها عن تحقيق رؤيتها وأهدافها والتي منها:

– كثافة المنهاج وعدم مناسبة معارفه لفئة واسعة من المتعلمين لأنها تفوق قدراتهم العقلية والإدراكية، كونها أكبر من فهم المتعلم وحتى وإن كانت مناسبة للبعض، فهي تحتاج لشرح كبير وتفصيل عميق.

– اعتماده على منهاج الكفاءات نقيصة كون هذا الأخير فشل في تحقيق الأهداف التربوية والتي تبقى أهداف مجردة بعيدة عن التحقق.

– منظومة التقويم في مناهج الجيل الثاني هي نفسها منظومة التقويم في منهاج الكفاءات ولم يكن هناك أي تجديد في رؤيا هذه العملية التي تبقى معيارية تعتمد على أحكام غير موضوعية.

– إن اعتماد مناهج الجيل الثاني على مركزية المتعلم أو المعلم وتعزيز دورهما لا تعني أبدا نجاح المنهاج بل،نجاح هذا الأخير يكون بتكامل أقطاب الفعل التربوي والتعليمي التعلمي عبر تناغم كل عناصره، الأستاذ، المتعلم، المعرفة وحتى محيط المتعلم وخاصة الأسرة .

– اختلف محتوى مناهج الجيل الثاني عن محتوى مناهج الجيل الأول كما وكيفا،ذلك أن هذه المناهج جاءت لتعزز أكثر من دور العلوم العلمية والتكنولوجية فربطتها بالمستجدات والواقع المعرفي في العالم بهدف ربط المتعلم بالعالم من حوله بكل ما فيه من علوم وثقافة وممارسات.

– بما أن الكتاب المدرسي هو ترجمة فعلية للمنهاج، فإن الكتاب في الطورين الابتدائي والمتوسط في مناهج الجيل الثاني اختلف عن الكتاب في مناهج الجيل الأول شكلا ومضمونا بما تضمنه من معارف ومحتوى وأهداف تريد هذه المناهج تحقيقها.

خلاصة

تصبو كل أمة للحفاظ على وجودها عبر الحفاظ على أجيالها، وذلك لا يكون إلا باستمرار ثقافتها وعاداتها وعقيدتها، وكذلك معارفها وكل مكوناتها، وهذا كله يحمله المنهاج الدراسي المشحون بتراكمات الماضي والحاضر وخطط المستقبل، فهو جزء من الأمة يعبر عن فلسفتها ورؤيتها لوجودها وآمالها وأعمالها وطموحاتها، لذلك تحاول المدرسة الجزائرية عبر الإصلاحات المتباينة في مناهجها الدراسية وفي كل مرة، وخاصة الأخيرة منها أن تأسس لعهد جديد في كل الميادين العلمية والمعرفية، التكنولوجية وغيرها عبر مقاربة جديدة هدفها بناء متعلم القرن الثاني والعشرين بمهارات جديدة وكفاءات مختلفة يوظفها في واقعه مباشرة، وهذه تبقى غاية التعليم والتعلم، ولكن إتضح من خلال الدراسة الميدانية أن مناهج الجيل الثاني أو المقاربة الجديدة لها إيجابيات كما لها سلبيات، مما يجب إجراء تقييم شامل لها وإعادة دراسة والوقوف عند معوقات نجاحها وأسباب عدم تحقق الكفاءة الشاملة، كرؤيا لتجويد مخرجات المدرسة الجزائرية، وهذا يتطلب المزيد من البحث والدراسة لرسم مناهج متكاملة ومقاربات بيداغوجية تحقق ملمح التخرج الذي تبحث عنه المدرسة في الأجيال، فنجاح أي منهاج يصنعه التكامل والتقارب والحوار على مستوى فواعل المدرسة الجزائرية أولا، ثم على مستوى البحث والدراسة العميقة لتجارب الدول في التعليم والتربية والمناهج عامة والإستفادة من نقاط القوة والضعف فيها, ثم بناء منهاج له علاقة مباشرة بالمجتمع الجزائري ويؤسس لخصوصية إديولوجية ومعرفية وتكنولوجية تنهض بالفرد والمجتمع وتحقق له وجوده والتنمية في كل المستويات.

إن مناهج الجيل الثاني رؤية جديدة وتصور حداثي، ولكن يحتاج إلى تجويد وتنقيح، لأن هذه المناهج اعتمدت على الكم، وهي تنظر إلى المتعلم بمعيار ما يجب أن يكتسبه من معارف لا

نوع ما يجب عليه في ذلك، فالتعلم ليس بالكم بل بالكيف، والواقع التعليمي يعكس ذلك فالمنظومة التربوية عامة تبذل جهودا جبارة في محاولة لتخريج نَشْءٍ يتعامد مع تحديات العصر ويتلاءم مع الصراع الثقافي، العلمي الوجودي، فيثبّت وجوده ويحقق ذاته، و لكن التعارض الموجود هو في الحيز الزمني الضيق والكثافة في المعارف والمنهاج وطوله، إضافة إلى مجموع الظروف المحيطة بالتعلم والمتعلم معا، هذا يحول دون تحقيق مخرجات جيدة وتحقق الكفاية بالمستوى المرغوب.

خاتمة

خاتمة

إن مناهج الجيل الثاني هي مقاربة أخرى لتحديث وتطوير المنظومة التربوية في الجزائر جاءت بعد رؤى أخرى عفا عنها الزمن لعوامل كثيرة لعل أهمها التطور الذي شمل مختلف المجالات خاصة المعرفية منها وعدم ملاءمتها بالتالي لطموحات المدرسة الجزائرية من جهة ولواقع المجتمع الجزائري عامة وللفرد خاصة،لأنه يعيش زمن ما بعد الحداثة الذي أصبح فيه العالم قرية صغيرة بفعل مجتمع المعلومات والتطور الهائل في وسائل الإعلام والاتصال والوسائل التكنولوجية، وكذلك بفعل الوفرة المعرفية في العالم، لذلك سارعت منظومة التربية الوطنية من خلال مناهج الجيل الثاني لتعديل رؤيتها وتطويرها حتى تساير الواقع الكوني من خلال تحديث منهاج الكفاءات ليحقق الأهداف التي وضعتها الدولة في متعلم وفرد اليوم والغد خاصة وفي المجتمع عامة، ولعل أهم ما يميز مناهج الجيل الثاني هو منظومتها المعرفية التي طغت عليها صفة العلمية وكذلك الاصطلاحية والتي تعبر بوضوح عن الرؤيا الجديدة للمدرسة الجزائرية وللمتعلم والفعل التعلمي خاصة، وقد حاولت في بحثي هذا توضيح كل النقاط العمياء تجاه هذه المناهج وقراءة منظومتها ومصطلحاتها وما تريد تحقيقه عبر هاذين المسارين خاصة من خلال دراسة ميدانية شملت الطورين الابتدائي والمتوسط وقد خلص بحنا هذا لجملة من النتائج أهمها:

- مناهج الجيل الثاني رؤية حديثة في مناهج التربية في الجزائر بالرغم من بعض النقاط السلبية التي تضمنتها إلا أنها تنظر لفرد الغد نظرة جديدة وتريد تكوينه معرفيا وعلميا بما يضمن تكيفه مع التطورات الحاصلة والمدرسة العالمية.

- تُأسس مناهج الجيل الثاني عبر تكامل منهاج الكفاءات والبنائية الاجتماعية لفجوتسكي لفرد يستطيع التكيف مع أي ظرف سواء كان خاص أو عام من خلال نظام الوضعيات التي تطرح مشكلات واقعية يفكر المتعلم لإيجاد حلول لها وبالتالي تعويده على حل مشكلاته والتفاعل مع الواقع الفعلي.

- بالرغم من كثافة مناهج الجيل الثاني وعدم ملاءمة بعض المعارف لمستوى المتعلمين تبقى رؤيا جريئة كسرت حاجز النمطية في التعليم والتعلم وأحدثت خلخلة في مفاهيم المناهج الكلاسيكية ومصطلحاتها ومكوناتها من خلال تركيزها على التعلم بدل التعليم وإستراتيجية حل المشكلات

حتى تقرب للمتعلم الواقع الحقيقي الذي يتعامل معه،وبالتالي عليه أن يمتلك الآليات المعرفية المناسبة للتكيف مع كل المشكلات في المجتمع الذي ينتمي إليه أو المجتمع الكوني.

– تمثل مصطلحات مناهج الجيل الثاني الهيكلة العامة لها،فمن خلالها اتضحت الرؤيا نحو مقاربة التعليم والتعلم ونحو أقطاب العملية الديداكتيكية والمحتوى المعرفي فيها، وهذا من خلال تحديد دور كل مكون في العملية السابقة والتركيز على تحقيق الأهداف التربوية وبناء كفاءات حقيقية عند المتعلم.

– كفاءات مناهج الجيل الثاني متعددة ومتباينة ويصعب تحقيقها في واقع التعلم لأن هذه المناهج تبنى فلسفتها على متعلم يملك خبرة تعلمية مثالية ورصيد معرفي ومهارات وقدرات نموذجية، وهذا لا يملكنه الكثير من المتعلمين نظرا لعوامل كثيرة تحيط بيئة التعلم، لذلك تبقى رؤيتها نظريا في الغالب.

– قبل إصلاح المناهج يجب إصلاح نظام تكوين الأساتذة سواء الأكاديمي أو البيداغوجي وتغيير النظرة تجاه نظام التعليم والتعلم الذي يرتبط بالحيز الزماني والمكاني كثيرا لأن المتعلم لن يبدع ويتطور في ظل المساحات الضيقة.

– إن المدرسة الجزائرية بمناهجها مرتبطة بالتعليم والتكوين الجامعي، فضعفها وضعف مخرجاتها مرتبط بضعف الجامعة وتكوينها أيضا، فإذا أردنا التحديث والتطوير في منظومتنا التعليمية التكوينية يجب إعادة النظر في كامل نظام التكوين والتعليم من الابتدائي إلى الجامعي.

– مناهج الجيل الثاني أيضا كسابقاتها من المناهج والمقاربات عرفت قصورا وضعفا في بعض جوانبها لأنها اعتمدت على الارتجال في تنفيذها ولم تتوفر الأرضيات المناسبة لنجاحها.

– مناهج الجيل الثاني لا تختلف كثيرا عن مناهج الجيل الأول فهي ارتبطت بها وكانت منطلقا لها مع بعض التحديث في استراتيجيات وطرق التدريس القائمة على نظام الوضعيات إضافة إلى تغيير للمصطلحات لتغيير المفاهيم وتغيير زاوية النظر.

– مناهج الجيل الثاني لم تكن موضة صارخة ولا علامة مسجلة، بل محاولة لتأسيس منهاج ومقاربة تعليمية جديدة بمفاهيم ورؤيا وأهداف جديدة على أطلال منهاج الكفاءات.

– ملمح التخرج والكفاءة الشاملة مصطلحان مهمان في مناهج الجيل الثاني وهي مفاهيم تحقق للمتعلم الانتقال إلى الطور أو المرحلة الأعلى، ولكن تحققهما يبقى نسبيا لأن عوامل تحقق جميع كفاءات التعلم متباينة من فوج تربوي لآخر ومن مدرسة لأخرى، بل من بيئة تعليمية تعلمية لأخرى

– من أهم المآخذ على منهاج الكفاءات في مجال التربية والتعليم هو صعوبة تحديد الكفاءة وحصرها وتحديدها وحتى تمثلها، وهو ما عجل بمراجعته كمنهاج والانتقال إلى مقاربات أخرى، فكانت مقاربة مناهج الجيل الثاني مقاربة أخرى في منظومة التربية الوطنية إلا أنها الأخرى اعتمدت على بناء الكفاءة واكتسابها سواء كانت في المجال المعرفي أو المنهجي أو في المجال التجريبي مع أن الكفاءة مصطلح متشبع بتأثيرات مجالات أخرى في إطار سياقات محددة ومضبوطة بمعايير خاصة كما في مجالات القانون أو الاقتصاد أو التجارة أو غيرها، أما في تربويا يبقى نظريا فقط.

– هذه المناهج اعتمد في بنائها على تصور برغماتي انطلق من خصوصيات المجتمع الجزائري عبر جملة من القيم والسلوكات المراد تأصيلها فيه.

– مناهج الجيل الثاني اعتمدت على جملة من التصورات الخاصة لمجموعة بناة المناهج في رؤيا لمتعلم جزائري يحقق الكفاية الشاملة وجملة الكفايات الأخرى التي تساعده على توظيفها في واقعه الخاص والمهني خاصة.

وبناءً على النتائج السابقة فإن البحث يقدم التوصيات الآتية

– مراجعة مناهج الجيل الثاني خاصة في جانب المحتويات وإعادة تكييفه مع القدرات الإدراكية ومستوى المتعلمين.

– إعادة النظر في منظومة القيم في مناهج الجيل الثاني لأنها اعتمدت عليها كمرجع تأسست عليه نظريا فقط، مع إعطائها الأولوية لأن القيم التربوية هي ما يُثَبِّت معارف المتعلم ويرسخ مكتسباته.

– ضرورة القيام بمراجعة شاملة لنظم تكوين الأساتذة في مختلف الأطوار بما يضمن فهم أكبر للمنهاج واستراتجيات وطرق التدريس فيه مع تثمين نتائج الأساتذة في مجال البحث والدراسة والتكوين ونتائجه مع الأفواج التربوية كذلك وجعلها معيارا للترقية في المنصب والوظيفة والدرجة وغيرها.

– الاهتمام أكثر بالأستاذ خاصة في الطور الأول (الطور الابتدائي) معرفيا وماديا وعلميا لأنه يمثل قاعدة هرم المدرسة.

– ضرورة الارتقاء بشهادات التدريس في الطور الابتدائي وجعلها لا تقل عن الدكتوراه لأن هذا الطور يمثل القاعدة التي تبني عليها المدرسة الجزائرية نتائج كل الأطوار بعد ذلك.

– ضرورة تكييف المناهج حسب بيئة المتعلم وإعطاء مساحة حرية أكبر للأستاذ من أجل الإبداع في عمله وعدم ربطه بحيز زمني ومكاني محدد في تعليم المتعلمين.

– مراجعة الكتب المدرسية في الأطوار الثلاث وجعلها أكثر قيمة معرفيا وعلميا ودينيا وتراثيا وتاريخيا وتصحيح ما شابه من أغلاط مختلفة، مع إعطاء النص الجزائري مكانته في نصوص المنهاج.

– ضرورة مراجعة طرق تعليم وتعلم القواعد النحوية والبلاغية و وغيرها وجعلها تعتمد على الممارسة اللغوية وعلى الفعل اللساني أكثر لا على القواعد الجافة.

– تجويد الهياكل المدرسية وتهيئتها وتجهيزها بما يتناسب وظروف التعلم الحديثة، من خلال الإنتقال إلى المدرسة الرقمية.

– ضرورة توفير البيئات التعليمية التعلمية المناسبة من وسائل وهياكل ونظم تكوين وغيرها من العوامل للتكامل مع تحديث وتطوير المناهج، لأن تطوير المناهج فقط وتحديثها دون توافر كل عوامل التعليم والتعلم المناسبة لا يأتي بالنتائج التي تريدها المنظومة التربوية.

– قبل تحديث المناهج وتطويرها لابد من دراسة مسبقة وافية وكافية من خلال بحث علمي يعتمد على خصوصية بيئة التعلم والفرد فيها.

– لابد من مراجعة شاملة لمنظومة التقويم في المناهج وإعطاء العمل الميداني التجريبي حقه من أجل انتقال المتعلم للسنة والطور الأعلى.

– إعادة النظر في المحتوى المعرفي من ناحية الكم لأن الكثافة فيه لا تؤسس لتعليم وتعلم حديث ،فالأولى هو التأسيس لمعيار الجودة في المعارف من خلال تحيينها وتحديثها في الكتاب المدرسي.

– عصرنة وسائل التعليم والتعلم وجعلها وسيلة تسهم في الرفع من مردودية المدرسة وتحقيق نتائج أفضل ومخرجات أحسن.

– الإنتقال من الإهتمام بطول المنهاج و معيار الكم فيه ، إلى الإهتمام بنوع المعارف والمتعلم والأستاذ ومكونات المدرسة عامة.

– بناء تعليم وتعلم تشاركي من خلال تهيئة الأسرة للعب دور أكبر من خلال تبسيط المنهاج أولا، ثم من خلال تحويلها إلى قوة مؤثرة إيجابية.

– الرقي بفكرة الإنتقال من السلوكية إلى البنائية خاصة عند فواعل المدرسة عامة والأستاذ خاصة .

– الإنتقال لإلى التعلم والتعليم بالصورة وتوظيف الوسائل الحديثة والمتطور لتحقيق نتائج ومخرجات أفضل.

- دراسة عميقة لأسباب وعوامل ضعف المناهج الجديدة وعدم تحقيقها للنتائج المأمولة.
- تحديث أنظمة التقويم وجعلها أكثر مرونة وبراغماتية وتعكس المكتسبات الفعلية للمتعلم.
- إجراء تقييم حقيقي وموضوعي للمتعلم بعيدا عن المعايير الذاتية والإنطباعية التقريبية.
- إصلاح نظم التكوين وتحديثها بالنسبة للأستاذ وجعلها ممارسات تطبق في واقع التعليم، وليست مجرد ندوات كلامية.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

أولا– قائمة المصادر

1- وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج،المرجعية العامة للمناهج،الجزائر،مارس،2009.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج،الدليل المنهجي لإعداد المناهج،2009.

3- وزارة التربية الوطنية،المشروع الأولي لمنهاج التعليم الابتدائي،اللجنة الوطنية للمناهج،مشروع خاص بالتكوين للمعنيين بالتكوين،أفريل- ماي2015.

4- وزارة التربية الوطنية،ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي،2016.

5-وزارة التربية الوطنية،مناهج السنة أولى ابتدائي،2003.

6- وزارة التربية،مديرية التعليم الأساسي،الوثيقة المرافقة،منهاج السنة أولى من التعليم الابتدائي،ديوان المطبوعات المدرسية،أفريل ،2003.

7- وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج،الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الإبتدائي،2016.

8- وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي ،اللجنة الوطنية للمناهج،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2004.

9- وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج،مديرية التعليم الأساسي الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،جويلية 2005

10- وزارة التربية الوطنية:المخططات السنوية لمادة اللغة العربية،السنة أولى من التعليم المتوسط.

11- وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج،مناهج التعليم المتوسط،مارس 2016 .

12- وزارة التربية الوطنية،المخططات السنوية لمادة اللغة العربية،السنة أولى من التعليم المتوسط،سبتمبر،2018.

13- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2003.

14- وزارة التربية الوطنية،اللجة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط،ط1،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2004.

15- وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج،الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي.

16- وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج،المجموعة المتخصصة للغة العربية،الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية،مرحلة التعليم المتوسط .

ثانيا– المراجع باللغة العربية

1- إبراهيم رمضان الديب ،أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية،ط1،مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع،المنصورة ،مصر ،2007.

2- إبراهيم عيد، علم النفس الاجتماعي،ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة،2000 .

3- إبراهيم محمد الشافعي وآخرون،المنهج المدرسي من منظور جديد،د ط، مكتبة العبيكان،الرياض،المملكة العربية السعودية،1996.

4- إبراهيم محمد الشافي وراشد حمد الكثيري وآخرون،المنهج المدرسي من منظور جديد،ط1،مكتبة العبيكان،الرياض،المملكة العربية السعودية،1996.

5- إبراهيم ناصر،فلسفات التربية،ط1،دار وائل ،عمان،الأردن،2004.

6- إبراهيم وجيه محمود،التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته،دار المعرفة الجامعية، ط1،الإسكندرية،مصر،2010.

7- الإبستيمولوجيا،محاضرات في علم النفس،كلية العلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية ،قسم علم النفس،جامعة محمد البشير الإبراهيمي، السنة الجامعية:2016-2017.

8- ابن ماجة ،سنن ابن ماجة ،كتاب النكاح- باب الأكفاء- ،ج1، ط1،،دار الفكر،بيروت،لبنان1987.

9- أبو لبدة سبع محمد،مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي،ط1،دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ،عمان،الأردن، 2008.

14- أحمد أبو هلا وآخرون،المرجع في مبادئ التربية،ط1،دار الشروق، عمان ،الأردن ،1993.

أحمد الزبير،سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات.

10- أحمد بو حسن،العرب وتاريخ الأدب،ط1،دار توبقال،الدار البيضاء،المغرب،2003.

11- أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات، ط1،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2000.

12- أحمد دوقة،لوريس عبد القادر وآخرون،سيكولوجية الدافعية لتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ط1،ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون،الجزائر، 2011.

13- أحمد عبد الفتاح زكي،التربية المقارنة ونظم التعليم،ط1،دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع،2013.

14- التومي عبد الرحمان،منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ،ط1، دار الكتاب الحديث،القاهرة،مصر،2008.

15- أمل عبد الفتاح سويدان و منال عبد العال مبارز،التقنية في التعليم،دار الفكر،الطبعة الأولى،الأردن،2007.

16- أنور عقل، تطوير تقويم أداء الطالب،ط1،دار النهضة العربية،بيروت، لبنان،2002.

17- بسام عبد الرحمان،نظريات الإعلام، ط1،دار أسامة للنشر والتوزيع، ،عمان ،الأردن،2011.

18- بشير أبرير،تعليمية النصوص بين لنظرية والتطبيق،،ط1،عالم الكتب الحديث،الأردن،2007.

19- بو عبد الله لحسن وناني نبيلة،مقاربة منظومية للبرامج التكوينية،منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية،جامعة فرحات عباس،سطيف،الجزائر،2010.

20- التدريس والتقويم بالكفاءات،سلسلة موعدك التربوية،عدد19،الجزائر،2005.

21- تقي الدين أحمد ابن تيمية، مجموع الفتاوى،ط1،دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع ،المنصورة،مصر،1997.

22- توبي لحسن،بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين،ط1،مكتبة المدارس- سلسلة المكتبة التربوية-الدار البيضاء،المغرب، 2006،ص118

23- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة،المناهج التربوية الحديثة،مفاهيمها وعناصرها-أسسها وعملياتها،ط4،دار المسيرة،عمان الأردن،2004.

24- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة،المناهج التربوية الحديثة،مفاهيمها وعناصرها-أسسها وعملياتها ،ص131.

25- تيسير أبو عرجة،الإعلام والثقافة العربية،الموقف والرسالة،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،ط1،عملان،الأردن،2003.

26- جابر عبد الحميد جابر،استراتيجيات التدريس والتعلم،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،1999.

27- الجلاد ماجد زكي ،تعلم القيم وتعليمها،ط4،دارة المسيرة للنشر والتوزيع،2013،ص41 .

28- جماعة من الباحثين،الأهداف التربوية ط3،سلسلة علوم التربي،دار الخطابي للطباعة والنشر،1992.

29- جودت أحمد سعادة و عبد الله محمد إبراهيم ،المنهج المدرسي المعاصر،ط4،دار الفكر ناشرون وموزعون،عمان،الأردن،2004.

30- جودت أحمد سعادة وآخرون:التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن: 2006.

31- جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم ،تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها،ط3،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن ،2021.

32- جـــودت أحمـــد سعادة،صـــياغة الأهـــداف التربويـــة والتعليميـــة،ط1،دار الشـــروق للنشر،عمان،الأردن،2005. .

33- حاجي فريد،بيداغوجيا التدريس بالكفاءات،ط1،دار الخلدونية،القبة، الجزائر،2005.

34- حامد عبد السلام زهران،علم النفس الاجتماعي،عالم الكتب،القاهرة،مصر،ط1984،5.

35- الحثروبي محمد صالح،المدخل إلى التدريس بالكفاءات،ط2،دار الهدى،الجزائر،2002.

36- حســـن حســـين،زيتون ،تصـــميم التـــدريس رؤيا منظوميـــة،ج1،ج2،ط2،عـــالم الكتب،القاهرة،مصر،2001 .

37- حسن زيتون ،التدريس،رؤية في طبيعة المفهوم،ط1،عالم الكتب، القاهرة،مصر، 2004.

38- حسن شحاتة،المناهج الدراسة بين النظرية والتطبيق،ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب،القاهرة، مصر،2001.

39- حسن شحاتة،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ط7،الدار المصرية اللبنانية،2008.

40- حســين الــدليمي وآخرون،اللغــة العربيــة مناهجهــا وطرائــق تدريســها،دط1،دار الشــروق للنشر،الأردن،2005.

41- حسين بن علي الخروصي، معايير جودة التقويم التربوي،المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،المجلد 5،عدد21، ماي 2021.

42- الوكيــل حلمــي أحمــد ومحمــد أمــين المفــتي، أســس بنــاء المنــاهج وتنظيماتهــا،ط2،دار المسيرة،عمان،الأردن،2007.

43- حمدان محمد زياد،قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة،ط1 ،الدار السعودية للنشر،1984.

44- حمـدي شـاكر محمود،التقـويم التربـوي للمعلمـين والمعلمـات،ط1،دار الأنـدلس للنشـر والتوزيـع، حائل،المملكة العربية السعودية،2004.

45- حنا غالب،مواد وطرق التعليم في الطرق المتجددة،ط2،بيروت،لبنان،1970.

46- الحيلــة محمــد محمود،تكنلوجيــا التعلــيم بــين النظريــة والتطبيــق، ط1،دار المســيرة، عمــان ،الأردن،1998م.

47- خالــد البصــيص،التدريس العلمــي والفــني الشــفاف بمقارنــة الكفــاءات والأهــداف،ط1،دار التنوير،الجزائر،2004.

48- الخطيب،أمل إبراهيم،الإدارة المدرسية:فلسفتها، أهدافها، وتطبيقاتها،ط1،دار قنديل، عمان،الأردن.

49- خليــل أحمــد خليل،المفــاهيم الأساســية في علــم الاجتمــاع،د ط ،دار الحداثــة للطباعــة والنشــر ،لبنان،1984.

50- خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات،ط1،مطبعة عين بنيان،الجزائر،2005.

51- دياب فوزية،القيم والعادات الاجتماعية،دار الكتاب العربي القاهرة،مصر،1966.

52- الديب محمد مصطفى،دراسات في أساليب التعلم التعاوني،ط1،دار عالم الكتب،الرياض،المملكة العربية السعودية ،2004.

53- رافدة الحريري ،التربية وحكايات الأطفال،ط1،،دار الفكر،عمان،الأردن2009.

54- رافدة الحريري،التقويم التربوي،ط2،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2017.

55- رحيم يونس كرو العزاوي،المناهج وطرائق التدريس، ط1،دار دجلة،عمان الأردن،2009.

56- رشدي طعيمة،تدريس العربية في التعليم العام،- نظرية وتجارب- ط2،دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة،مصر،2001

57- رشيد طعيمة ومحمود كامل الناقة،اللغة العربية والتفاهم العالمي- المبائ والآليات-ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع،الأردن ،2009

58- رضوان سليم، الثورة الديمقراطية، ط1، منشورات الجدل، الرباط،المغرب،2013.

59- رمضان أرزيل ومحمد حسونات،نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات- المعالم النظرية للمقاربة ،ج2، ط2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع،تيزي وزو،الجزائر، 2004

60- روجيرس قازفييه والطاهر العامري،وثيقة دليل المكون،اليونسكو،برنامج PARE2 ،باتنة،الجزائر،2007.

61- زاهي الرشدان،في اقتصاديات التعليم،ط2،دار وائل للنشر،عمان الأردن،2005 .

62- زايد نبيل محمد ،النمو الشخصي والمهني للمعلم،ط4،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة،مصر، 2004 .

63- زبدي ناصر الدين، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ط3،ديوان المطبوعات الجامعية،2007 .

64- زكرياء إسماعيل،طرق تدريس اللغة العربية،ط1،دار المعرفة، مصر،2005،ص231 .

زيدان محمد مصطفى ،معجم المصطلحات النفسية والتربوية ،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع ،2008.

65- زينب بن يونس،كيف نفهم الجيل الثاني،من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج،ط1، برج الكيفان،الجزائر،2017.

66- زينب بن يونس،كيف نفهم مناهج الجيل الثاني -Allure audiovisual- ط1،برج الكيفان،الجزائر،2017.

67- سعد لعمش وإبراهيم قلاتي،الجامع في التشريع المدرسي الجزائري،ط1،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، ج1،عين مليلة،الجزائر،2010.

68- سعدون محمد السموك وهدى علي جواد الشمري،المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث،ط1،مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن ،2009.

69- سعدون محمود الساموك وهدى الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ط1،دار وائل للنشر،الأردن،2005.

70- سلامة عادل أبو العز أحمد و الخريسات سمير عبد سالم وآخرون، طرائق التدريس العامة، 71- معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1،عمان،الأردن،2009.

72-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس المفهوم- التدريب- الأداء،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع،2003.

73- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس المفهوم- التدريب- الأداء.

74- سيد أحمد طهطاوي،القيم التربوية في قصص القرآن،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر ،1996.

75- السيد علي محمد،اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011 .

76- الشافعي إبراهيم محمد،المنهج المدرسي من منظور جديد،ط1،مكتبة العبيكان،الرياض،المملكة العربية السعودية،1997.

77- الشريف الجرجاني ،كتاب التعريفات ،تحقيق:إبراهيم الأبياري، ط4،دار الكتاب العربي، بيروت،لبنان ،1998.

78- الشريف مريبعي،تنوير،كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط،ط1،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2006،2005.

79- الشهراني سعود بن عايض بن سعيد ،أثر استخدام قطع دينز في تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية،رسالة ماجستير، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية،2002.

80- الشيخ جعفر السبحاني،نظرية المعرفة- المدخل إلى العلم والفلسفة والإلهيات،ط1،الدار الإسلامية،بيروت،لبنان،1990.

81- صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية،ط8،دار هومة،بوزريعة، 2003..

82- صالح محمد علي أبو جادو ،علم النفس التربوي،ط4،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان،الأردن،2005.

83- صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره،ط3، دار الفكر العربي،عمان، الأردن، 1999.

84-الطاهر أحمد الزاوي،ترتيب القاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة،ج3، ط1،دار المعرفة، بيروت،لبنان،1979.

85- طاهر الهادي محمد الهادي ،أسس المناهج المعاصرة،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان ،الأردن ،2012.

86- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،ط3،دار الشروق للنشر،2005.

87- عادل أبو عز سلامة،سمير عبد السالم خريبات وآخرون،طرائق التدريس العامة- معالجة تطبيقية معاصرة-،ط1 ،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،2009،ص64.

88- عبد الحفيظ همام،المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، ط1،دار عالم الكتب،القاهرة مصر،2003،ص101-102.

89- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين،تصميم المناهج، كلية التربية بدمنهور،الإسكندرية،مصر،ديسمبر،2010.

90- عبد الرحمان بن خلدون،المقدمة،مراجعة زكار سهيل،ط1،دار الفكر،بيروت،لبنان،2001.

91- عبد السلام عزيزي،مفاهيم تربوية بمنظور حديث،ط1،دار ريحانة للنشر والتوزيع،2003

92- عبد السلام مصطفى عبد السلام، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم،ط1،دار الفكر العربي ،القاهرة،مصر،2001

93- عبد القادر كراجة ،سيكلوجية التعلم،ط1،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

94- عبد الكري غريب،استراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها،ط3،منشورات دار التربية.

95- العبد الكريم راشد بن حسين ،النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج،مركز بحوث كلية التربية،قسم المناهج وطرق التدريس،جامعة الملك سعود،2011.

96- عبد الكريم غريب،إستراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، ط3،منشورات دار التربية،2003.

97- عبد اللطيف الفرابي،معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك،سلسلة علوم التربية،دار الخطابي للطباعة والنشر،مطبعة النجاح الجديدة،المغرب،1994

98- عبد اللطيف بن حسين فرج،طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، المملكة العربية السعودية،2005.

99- عبد اللطيف حسين فرج،تخطيط المناهج وصياغتها،ط1،دار حامد،عمان،الأردن،2008.

100- عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، ط5،مكتبة مصر،القاهرة،مصر، 1980.

101- عبد الله رشدان ونعيم جعنيني،المدخل إلى التربية والتعليم،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،1994.

102- عبد المجيد لطفي،علم الاجتماع،الطبعة السابعة ،دار المعارف،القاهرةمصر، ،1916.

103- عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ط1،دار المعرفة للنشر والتوزيع،القاهرة،مصر،1998.

104- عبود عبد الغني وآخرون، التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره،ط2،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة ،مصر،1997.

105- العبيدي هاني ابراهيم شريف،وطه علي حسين الدليمي ،وآخرون،استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم،ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،2006.

106- عثمان مسعود،الرافد في التربية والتعليم، ط1،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة،الجزائر،2013.

.2011

107- العساف صالح بن حمد،المدخل في البحث والعلوم السلوكية،ط1، الرياض،المملكة العربية السعودية،1992.

108- عسعوس محمد،مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات،ط1،دار الأمل،تيزي وزو،د ت.

عفاف عثمان عثمان مصطفى ،استراتيجيات التدريس الفعال،ط1،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2014.

109- علاء عبد الرازق السالمي،نظم إدارة المعلومات، ط1،المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2013 .

110- علام صلاح الدين محمود،القياس والتقويم في العملية التدريسية،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،،ط5،عمان ،الأردن،2015 .

111- علي أحمد الجمل،القيم ومناهج التاريخ الإسلامي،ط1،عالم الكتب للنشر والتوزيع،مصر،1997.

112- على أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية، ط1،دار الشواف ،الرياض،المملكة العربية السعودية،1991.

113- علي القاسمي،مقدمة في علم المصطلح، ط2،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،مصر ،1987.

114- علي حسين كركي،الإبستيمولوجيا في ميدان المعرفة،ط1،شبكة المعارف، بيروت،لبنان،2010،ص15 .

115-علي سعد وطفة ،علي جاسم شهاب،علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الإجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر،ط1،الكويت،2003.

116-عليان هشام هندي،صالح،تيسير،الممحص في علم النفس التربوي،ط3،جمعية عمال المطابع التعاونية،عمان،الأردن،1987،ص246 .

117- عماد عبد الرحيم الزغلول،نظريات التعلم،ط1،دار الشروق،عمان ،الأردن،2010،ص23 .

118- عماد عبد الوهاب الصباغ، علم المعلومات،ط1،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان الأردن، 2000.

119- عمر محمود أحمد،فخرو حصة عبد الرحمان وآخرون،القياس النفسي التربوي،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن 2009.

120- عواطف محمد محمد حسانين ،سيكولوجية التعلم،نظريات-عمليات معرفية- قدرات عقلية،ط1،المكتبة الأكاديمية،القاهرة،مصر،2013.

121- غريب عبد الكريم،المنهل التربوي،ج1،مطبعة النجاح،الدار البيضاء،المغرب،2006.

122- غسان يوسف قطيط ،حوسبة التقويم الصفي، ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع، ،عمان، الأردن،2009.

123- فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها،أسسها،عناصرها،تنظيماتها، جامعة المنصورة،مصر،2002.

124- الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز،كيف ندرس بواسطة الأهداف،ط2،دار الخطابي للطباعة والنشر،1989.

125- فتحي يونس وآخرون،المناهج،الأسس،المكونات،التنظيمات،التطوير،د ط،دار الفكر،عمان،الأردن،1452هـ.

126- فريد حاجي،بيداغوجيا التدريس بالكفاءات،الأبعاد والمتطلبات، ط1،دار الخلدونية للنشر والتوزيع،القبة،الجزائر،2005.

127- فوزي طه ابراهيم ورجب أحمد الكلزة،المناهج المعاصرة، ط1،منشأة المعارف،الإسكندرية،مصر،2000.

128- فيليب بيرنو،بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة،ترجمة:لحسن بوتكلاوي،ط1،منشورات عالم التربية- مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب،2004.

123- قطامي يوسف ،النظرية المعرفية في التعلم،،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان ،الأردن،2013.

130- قطامي يوسف ،نمو الطفل المعرفي واللغوي،ط1،الأهلية للنشر والتوزيع،عمان الأردن،2000،ص87-89 .

130- قطامي يوسف وآخرون،تصميم الدرس، ط2،دار الفكر، عمان ،الأردن،2002م.

131- - قطامي يوسف،نماذج التدريس،ط1،دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع الأردن،2011.

132- كحوال محفوظ،دليل الأستاذ في اللغة العربية ،السنة أولى من التعليم المتوسط،ط1،موفم للنشر،الجزائر.

133- كريمان بدير وإميلي صادق،تنمية المهارات اللغوية للطفل،ط1،دار عالم الكتب،مصر،2000.

134- كمال عبد الحميد زيتون،تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية،تأصيل فكري وبحث إمبريقي،ط1،دار عالم الكتب،القاهرة،مصر،2008،.

135- لبيب رشدي،معلم العلوم،مسؤوليات أساليب عمله.إعداده، نموه المهني، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية،1985.

136- لحبيب المعمري، التغير الإجتماعي ورهانات العولمة،ط1،دار ما بعد الحداثة،فاس،المغرب ،2010.

137- لحسن التومي،بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين،ط1،مكتبة المدارس والدار البيضاء،2006.

138- لونيس معلوف،المنجد في اللغة والإعلام،ط3،دار المشرق، بيروت،لبنان، 1966.

139- لينا محمد وفاء عبد الرحمان إبراهيم،أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأولى النظرية والتطبيق،ط1،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع عمان،الأردن،2009.

140- مؤيد سعيد السالم،تنظيم المنظمات – دراسة في تطوير الفكر خلال مائة عام – ط1، دار الكتاب الحديث، عمان،الأردن،2002 .

141- ماجد أيوب القيسي،المناهج وطرائق التدريس،ط1،دار أمجد للنشر والتوزيع،الأردن 2017،ص25

151- ماجد زكي الجلاد،تعلم القيم وتعلمها،ط1،دار المسيرة للطباعة والنشر،عمان ،الأردن،2013.

152- مجدي عزيز ابراهيم،موسوعة المناهج التربوية،ط1،مكتبة الأنجلو المصرية ،2000.

153- محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال،ط1،دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2008.

154- محمد الحيلة وتوفيق مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق،ط4،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2004.

155- محمد الدريج،مدخل إلى علم التدريس ، تحليل العملية التعليمية ،ط1، دار الكتاب الجامعي، البليدة،الجزائر،2003.

156- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس،ط1،دار المسيرة،عمان،الأردن،2011.

157- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، ج1، ط1،دار البعث، قسنطينة، الجزائر ،1982.

158- محمد الطيطي آخرون،مدخل إلى التربية،ط1،دار المسيرة،عمان الأردن،2002.

159- محمد بن سعد القزاز،صالح بن علي أبو عراد الشهري، المبادئ العامة للتربية،ط1، مكتبة أبها ،مصر،1991.

160- محمد بوعلاق،الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته،قصر الكتاب،البليدة،الجزائر،1999،ص26

محمد حسين آل ياسين، مبادئ في طرق التدريس العامة، ط1،المطبعة العصرية للطباعة والنشر للنشر ،1987.

161- محمد حماد هندي،التعلم النشط،اهتمام تربوي قديم حديث،ط1،دار النهضة العربية للنشر والتوزيع،القاهر،مصر،2010.

162- محمد خطابي، لسانيات النص،مدخل إلى انسجام الخطاب،ط2،المركز الثقافي العربي،المغرب،2006.

163- محمد زياد حمدان، ترشيد التدريس بمبادئ واستراتجيات نفسية حديثة،ط1،دار التربية الحديثة،عمان،الأردن،1985.

164- محمد شارف سرير ،ونور الدين خالدي،التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم،ط2002،2.

165- محمد صالح حثروبي،نموذج التدريس الهادف،أسسه وتطبيقاته،ط1،دار الهدى،عين مليلة،الجزائر،1999.

166- محمد عبيدات وآخرون،منهجية البحث ،القواعد والمراحل والتطبيقات،دار وائل ،عمان ،الأردن،ط1997،1.

167- محمد علي التهانوي،كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم ،تحقيق: رفيق العجم وعلي دحروج وآخرون... ، ط1،مكتبة لبنان ناشرون، لبنان.

168- محمد مقداد وآخرون،قراءات في طرائق التدريس،ط1994،1.

169- محمد هاشم خليل ريان،دليل المعلم في التعليم والتعلم،ج1،،ط1، المهم والمسؤوليات،دار النشر للمسيرة والتوزيع،عمان،الأردن،2006.

170- مروان أبو حويج،المناهج التربوية المعاصرة،ط1،دار الثقافة،عمان،الأردن،2006.

171- مروان أبو حويج،سمير أبو مغلي،مدخل إلى علم النفس التربوي،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان،الأردن،2004.

172- المسدي عبد السلام،التفكير اللساني في الحضارة العربية،ط2،دار الكتاب الجديد ،بيروت،لبنان.

173- مقدم آمال، الكفاءة التدريسية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات،ط1،ندار الأيام للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2019،.

174- المناصرة عز الدين،علم الشعريات،قراءة منتاجية في أدبية الأدب،ط1،دار مجلاوي،عمان،الأردن،2007.

175- منال هلال مزاهرة،نظريات الاتصال،دط،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن،2012.

176- منذر عياشي،الكتابة الثانية وفاتحة المتعة،المركز الثقافي العربي،الطبعة الأولى،1998.

177- المنهاج الدراسي تعريفه وأسسه، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،الجزائر.

178- منيف خضير الضوي،النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية في تدريس اللغة العربية،ط1،مكتبة الملك فهد الوطنية،رفحاء،المملكة العربية السعودية ،2013.

179- ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيده،مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في التربية الإسلامية،ط1،دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،الأردن،2005.

180- ناصر أحمد خوالده،يحي إسماعيل عبد،المناهج أسسها ومداخلها الفكرية –تصميمها مبدئها ونماذج تطويرها– ط1،دار زمزم،ناشرون وموزعون، عمان،الأردن،2011.

181- ناصر ثابت،دراسات في علم الاجتماع التربوي،مع دراسة سوسيولوجية تربوية ميدانية،ط1،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،1993.

182- ناصر ميلاد محمد حسين،سياسات الملاءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في الدول العربية،المنظمة العربية للتنمية الإدارية،مصر،2011.

183- نخبة من أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة،المعلم ومهنة التعليم،ط1،مطبعة برلين،المنصورة،مصر،2010.

184- نشواتي عبد الحميد،علم النفس التربوي،ط2،دار الفرقان للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن،1985.

185- نشوان يعقوب،الجديد في تعليم العلوم،الطبعة الثانية،دار الفرقان للطباعة والنشر و التوزيع عمان،الأردن،1992.

186- وطاس محمد ،أهمية الوسائل التعليمية، في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب طبعة خاصة،ط1 ،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية،وحدة الرغاية،الجزائر.

187- يحي وهيب الجبوري،تصميم الكتاب في الحضارة الإسلامية، ط1،دار الغرب الإسلامي، بيروت،لبنان،1998.

188- يوسف قطامي،النظرية المعرفية في التعلم،،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان،الأردن،2013.

189- يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، كلية العلوم التربوية،قسم علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر، ،2005، الأردن.

190- يوسف مقران،مدخل في اللسانيات التعليمية،ط1،مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار،الجزائر،2013.

191- يونس فتحي وسعيد السعيد آخرون،المناهج ،الأسس،المكونات،التنظيمات،التطوير،ط1،دار الفكر للنشر والتوزيع،2004.

المكتبة الشاملة،البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، تاريخ الإطلاع بتاريخ:05-

192- الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي،التقرير التحليلي،تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعيقات والتحديات، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي،المملكة المغربية،ديسمبر 2014.

193- هندي، صالح ذياب و آخرون،تخطيط المنهج وتطويره، ط1،دار الفكر، عمان،الأردن،1999

194- واعلي محمد الطاهر،الأهداف البيداغوجية ، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر،1999.

ثالثا- المراجع المترجمة

1- إكزافيي روجرس ،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،تر:ناصر موسى بختي،تقديم بوبكر بن بوزيد،د.ط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الرباط،المغرب،2005 .

2- الأهواني أحمد فؤاد،التربية في الإسلام،ط1،دار المعارف،القاهرة،مصر،2002.

3- أورلينج دونالد،استراتيجيات التعليم،الدليل نحو تدريس أفضل :ترجمة عبد الله أبو نبعة،ط1،مكتبة الفلاح،الكويت، 2003.

4- برتراند بيف،النظريات التربوية المعاصرة،تر :محمد بوعلاق،ط4،قصر الكتاب،الجزائر،2001،ص31

5- جان بياجي، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بكوش، ط1،دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1998.

6- جان بياجيه،البنيوية ،ترجمة: عارف منيمنة وبشيري أوبرى،ط2،منشورات عبيدات،بيروت ،1985.

7- جوديث جرين،التفكير واللغة،تر:عبد الرحيم جبر،الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر،1992.

8- جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني، ،نظريات التعلم، دراسة مقارنة،تر:علي حسين حجاج،ط1،عالم المعرفة، الكويت،1993.

9- جي روشيه، علم الإجتماع الأمريكي،دراسة لأعمال تالكوت بارسونز،ترجمة وتعليق:محمد الجوهري وأحمد زايد،ط1،دار المعارف،القاهرة،مصر،1981 .

10- جيدير ماثيو، منهجية البحث،دليل الباحث المبتدئ في موضوعات البحث ورسائل الماجستير والدكتوراه، ترجمة:ملكة أبيض.

11- جيرالد جرينبرج وروبرت بارون،إدارة السلوك في المنظمات،ترجمة رفاعي محمد رفاعي،ط1،دار المريخ للنشر،الرياض،المملكة العربية السعودية،2004 .

12- حسن عبد الحميد،مقدمة كتاب روبير بلانشيه،نظرية المعرفة العلمية(الإبستيمولوجيا)، ترجمة:حسين عبد الحميد،مطبوعات جامعة الكويت ،1987.

13- دغلاس براون،أسس تعلم اللغة وتعليمها،ترجمة:عبد الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ط1،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت،لبنان 1994.

14- عبد الرحيم هاروشي،بيداغوجيا الكفايات،مرشد المدرسين والمكونين،تر:لحسن اللحية وعبد الإله شرياط،ط1،دار نشر الفنك،الدار البيضاء،المغرب،2004.

15- فولفجانج هاينه مان وديتر فيهفيجر،مدخل إلى علم اللغة النصي،تر:فالح بن شبيب العجمي، ط1،مطابع جامعة الملك سعود، الرياض،المملكة العربية السعودية،1996.

16- فيليب بيرنو،بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة،مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب،ترجمة لحسن بوتكلاي ،ط1،عالم التربية،،الدار البيضاء،المغرب.

17- فيليب جونري،الكفايات والسوسيوبنائية-إطار نظري- ترجمة:الحسين سحبان،ط1،مكتبة المدارس،الدار البيضاء المغرب، 2002.

18- لارامي وفالي،البحث العلمي في الإتصال،ترجمة:ميلود سفاري وآخرون، ط2،مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، الجزائر،2009.

19- موريس أنجرس،منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،ترجمة:صحراوي بوزيد وآخرون،ط1،دار القصبة للنشر،2006.

رابعا- المراجع الأجنبية

01-Alain Meignant:Ressources Humaines Déployer la Stratégie, ed. Liaison France 2000, p.45.

02-Amiguet Olivier et Julier ClaudeL :L'intervention Systémique dans le travail social, reperes épistémologiques, éthique et méthodologiques. Les éditions I.E.S, Geneve, P,14.

03-Felber, Standardization of Terminology, Vienna,1985, p 1750.
Bandura, A, Social Learning théory. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1977, p106.

04-Brown,D, Prinsipales of Language learning and Teaching, Longman,San Fransisco,2000,p178.

05-Deketele.J.M : Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, (1982), p 12.

06-Eggen, P.& Kauchak, D. 2009, Educational Psychology :Windows on Classroums. Prentice Hall, p63.

07-F.S.Alwan-M. Said, Dictionnaire générale, linguistique Technique et scientifique ,2ème, édition, 2004, P606 .

08-Freiberg,j, & Driscoll ,a.2000, Universal teaching Strategies, Boston :Allyn and bacon, p25.

09-Grand Larousse……p 6019.

10-Hill, W.F. Learning: Asurvey of psychological interprétations New York: Harper and Row, 1985, p185.

11-jean - Calvin. nimo boulhan et all/former pour changer l'école. Édit edicef paris 2008 p56.

12-Jean-Marie Peretti: Dictionnaire de Ressources Humaines.4eme éd, Vuibert 2005, P63.

01-John Dubois, Dictionnaire de linguistique, librairie la rousse, paris 1973, p96.

13-Larousse, le grande dictionnaire de la psychologie, Les presses Mame, Tours,1999, p483.

14-Mialaret. G, psycho- pédagogie, Que Sais- je , Paris: P U F, 2002,p78.
15-Minuchin Salvador:Familles en thérapie, M. Du Renquet et M Wajeman (traduit par). Relations collection, ERES:1999, P159.
16-Oizot, B. (1973).Le développement de l'intelligence chez L'Enfant.Paris: Armand Colin,1973, p268.
17-Ouardia Ait Amar Meziane, De la pédagogie par Objectifs a l'approche par compétence(migration de la compétence), synergies chine, n9, 2014, p146.
18-Pière Gillet (octobre 1986): L'utilisation des objectifs en formation, évolution, Education permanent, Nr 85 ,P17-37.
19-R. Ibrahim dan Nana Syaodah, Perencanaan Pengajaran, (Jakarta: PT. Rineka Cipta, 2003), hal, p100.
20-Rocher Guy, Introduction a La Sociologie Générale, L Action Sociale, Edition HMH, Canada, 1982, p56.
21-Skinner, B.F. Educational Psychology:Theory into practice, Englewood cliff, New Jersey: Prentice Hall,1968, p65.
22-Terwel, Jan, constructivisme and its Implication in curriculum Théorie and practice. Journal of curriculum Studies ,31-02.1999, p195-199.
23-Tome.7éme, (Terme), Grand Larousse de Lange Française , Librairie Larousse ,paris ,1978,P6018.

خامسا– المجلات والدوريات والمداخلات والمحاضرات

1– بعلي محمد السعيد،التربية الإعلامية– قراءة في المفهوم الأهداف والوسائل،المجلة الدولية للإتصال الإجتماعي،عدد2،جلد5 جامعة عبد الحميد بن باديس،مستغانم،2018،5.

2– خيرية رمضان سيف، فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة،مجلة العلوم التربوية والنفسية،المنامة، م5، ع3،سبتمبر،2004.

3– راضية بوعقال،من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين" المحتويات"إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات،مجلة تنوير للدراسات الأدبية والإنسانية، العدد الثالث، جامعة زياني عاشور ،الجلفة، سبتمبر 2017.

4– رشيد الإدريسي،من أجل تصور موسع للتربية والديمقراطية: الأسس والخلفيات والأهداف،مجلة المدرسة المغربية، ع مزدوج7–8،نوفمبر2017

5- زحنين بهية،المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية، وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلة أبحاث، العدد الثاني، ديسمبر،2014 .

6- سالم المهدي محمود،تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والإتجاهات نحو تعلم الفيزياء طلاب الصف الأول الثانوي،مجلة التربية العلمية،المجلد 4،العدد2،جوان 2007.

7- صرداوي نزيم ،محاضرات في التقويم التربوي، جامعة مولود معمري تيزي وزو،الجزائر.

8- الطيب محمد عبد الظاهر،دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا،مجلة علم النفس،العدد06 ،جامعة القاهرة،مصر.

9- عائشة جاسم العلي،المعلم المتجدد،محاضرات في التعلم التعاوني،الكويت،2013-2014.

10- عبد المالك مرتاض،صناعة المصطلح في العربية،مجلة اللغة العربية،مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، ع1999،2.

11- علي تعوينات،التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي،الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي،مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية،جامعة الجزائر،أفريل2010.

12- عمار سامي،نحو رؤيا جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة وعلم النفس،مجلة التربية،عدد131-132،قطر،2000.

13- عبد الرزاق الحلو،الوضعية المشكلة في درس اللغة العربية،منشورات مجلة ملفات تربوية، ع 6،2014،ص15 .

14- قزقوز محمد،محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي، للسنة أولى ماستر،المركز الجامعي نور البشير بالبيض، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية،قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية،الوسم الجامعي 2018- 2019.

15- كحول شفيقة،مطبوعة في مقياس المناهج التعليمية- محاضرات ألقيت على طلبة السنة الثانية- شعبة علوم التربية،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة محمد خيضر بسكرة.

16- كريمة بوحفص،الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، المدرسة العليا للأساتذة،ورقلة، العدد 36.

17- لحبيب بن عربية وصوالحي صلاح الدين،اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني من خلال تحقيقها لملمح خروج المتعلم،مجلة IAFA للعلوم الإنسانية والاقتصادية القانونية،العدد السادس، تونس،مارس 2021.

18- لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف،العدد14،2013،كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية ،جامعة البويرة.

19- لوصيف عبد الله، مناهج الجيل الثاني،من التصميم إلى التنفيذ.

20- محمد بن شحات الخطيب،دور المدرسة في التربية الإعلامية،ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول للتربية الإعلامية،(وعي،مهارة،اختيار)،وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المنظمة الدولية للتربية الإعلامية،بتاريخ 14 إلى 17- 03-2007، الرياض،المملكة العربية السعودية.

21- محمد بن عبد الكريم بن عبيد،التلقين وأثره في الرواية عند المحدثين ،مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية،العدد18،المملكة العربية السعودية ،1998.

22- مصطفى بن يلس ،المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات بالمعرفة ،سلسلة في قضايا التربية موجهة للقضايا التربوية ،عدد 38.

23- مليكة جدي،المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة،مجلة آفاق،العدد7 ،2017 ،جامعة الجلفة.

24- موسى بن إبراهيم حريزي ،صبرينة غربي،دراسات نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والإنسانية،مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية،عدد 13،ديسمبر 2013،جامعة قاصدي مرباح،ورقلة،الجزائر.

25- نجاة عبد الله محمد بوقس،أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على التحصيل الآجل وتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات، مجلة رسالة الخليج العربي، ع110

سادسا– المعاجم والقواميس

1- إبراهيم أنيس ،عبد الحليم منتصر وآخرون،المعجم الوسيط (1-2) ط4،مجمع اللغة العربية ،مكتبة الشروق الدولية،القاهرة،مصر، 2004.

2- ابن فارس،مقاييس اللغة،كتاب الفاء، باب الفاء والهاء وما يثلثهما، ج4، تح: عبد السلام محمد هارون، ط1،دار الفكر، 1979.

3- ابن منظور،لسان العرب،ج1، ط1،دار صادر، بيروت،لبنان ،1997.

4- أبو القاسم محمود جار الله الزمخشري:أساس البلاغة،تح:محمد باسل عيون السود،ط1،دار الكتب العلمية،ج1،بيروت،لبنان1998.

5- أحمد أوزي،المعجم الموسوعي لعلوم التربية،دار النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

6- أحمد بن فارس ،الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ط1، دار الكتاب العلمية، بيروت،لبنان، ،1997.

7- أحمد بن فارس،معجم مقاييس اللغة،ج3، تحقيق وضبط:عبد السلام محمد هارون، ط1،دار الفكر،سوريا،1979.

8- باسل زيدان محمد غوادرة وزياد محمد أسعد غانم وآخرون، ط1،المعجم الجامع،إشراف: يحي جبر، 2001.

9- عبد الله البستاني الوافي، معجم وسيط اللغة، ط1، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح،بيروت،لبنان،1990 .

10- أرزنج ولتر،قاموس المصطلحات التربوية،ترجمة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،وزارة التربية والتعليم،القاهرة،مصر، 1995.

11- أنطوان نعمة وآخرون،المنجد في اللغة العربية المعاصرة،ط1،،دار المشرق،بيروت،لبنان،2007.

12- جماعة من كبار اللغويين العرب، المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية وتعلميها، تكليف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس،1988.

الخليل بن أحمد الفراهيدي،(ت170هـ)، العين،تح: د.مهدي المخزومي،د.إبراهيم السامرائي،بقية حرف الهاء،ج4.

13- الزبيدي محمد مرتضى،تاج العروس من جواهر القاموس،ج 34،ط1،سلسلة التراث العربي،المجلس الوطني للفنون والثقافة ،لكويت ،2000.

14- عبيد هبة محمد ،معجم مصطلحات التربية وعلم النفس،ط1،دار البداية،عمان الأردن،2008.

15- غريب عبد الكريم،المنهل التربوي:معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم والبيداغوجية والديداكتيكية والسيكلوجية،ط1،منشورات عالم التربية،الدار البيضاء،المغرب ،2006.

16- الفيروز أبادي محمد بن يعقوب،القاموس المحيط،ج4، ط4،دار الجيل، بيروت،لبنان،1997.

17- محمد حمدان،معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1،دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،2008.

18- محمد محمد داود،معجم التعبير الاصطلاحي في العربية المعاصرة،ط1،،دار غريب القاهرة،مصر،2003.

19- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، الرباط، المغرب، 2011.

20- هبة عبد المجيد محمد،معجم مصطلحات التربية وعلم النفس،ط1،دار البلدية،وهران،الجزائر،2008.

سابعا–الرسائل الجامعية

1- الأسطل سماح،الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بمحافظة غزة،دراسة مقارنة بين المحرومين وغير المحرومين من الأم،رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر،غزة،فلسطين،2013.

2- بلحاج فروجة،التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي،رسالة ماجستير،جامعة مولود معمري،تيزي وزو،الجزائر، السنة الجامعية،2011-2012. .

3 - بن ناصر وهيبة،قراءة نسقية للتدخل الطبي الإستعجالي (دراسة ميدانية بالمستشفى الجامعي بوهران)،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في دراسة الجماعات والمؤسسات،جامعة وهران،كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية،السنة الدراسية2011-2012.

4-بنبية أحمد،مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير،جامعة باتنة، السنة الجامعية 2016/2015،ص97.

5-حسين حنان،فاعلية برنامج تنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال الشوارع،رسالة دكتوراه- جامعة عين شمس،مصر،2004.

6- سماح عبد الحميد سليمان أحمد، أثر استخدام إستراتيجية:فكر-زاوج-شارك في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الإعدادية،رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة السويس،مصر،2007.

7- سوفي نعيمة،الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة منتوري – قسنطينة ،الجزائر، السنة الدراسية،2010-2011.

8- عرابي محمود،دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات -دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،كلية علم النفس وعلوم التربية ،جامعة وهران،السنة الجامعية 2010 /2011.

9- قرايرية حرقاس وسيلة،تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية،رسالة دكتوراه،قسم علوم التربية،كلية العلوم الإجتماعية،جامعة قسنطينة،2010.

10- لطفي حمدان،تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية،رسالة ماجستير،قسم الأدب واللغة العربية،جامعة الحاج لخضر،باتنة،2008/2007.

11- مخلوف، بومدين،المنظومة القيمية في ظل تكنولوجيا الإعلام والاتصال، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2 ، الجزائر. ،2016.

12- نور الدين بوخنوفة،دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية،قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي،رسالة ماجستير،قسم اللغة العربية وآدابها،جامعة الحاج لخضر،باتنة،الجزائر،2013/2012.

ثامنا– المواقع على الإنترنيت

جميل حمداوي،بيداغوجيا الأهداف،مقالة في موقع http/www.alakah.net، تاريخ الإطلاع 14-02-2021 الساعة 11:00 صباحا .

مركز الدراسات الإستراتيجية والدبلوماسية،الإصلاح التربوي المنتظر في تونس،إصلاح في الصميم أم مجرد ترميم،بلقاسم حسن،(تاريخ تصفح الموقع بتاريخ 14-08-2020 الساعة 10:25).
2020،على الساعة 00: 14، أنظر الرابط https// page-110-30-10 .shamela.ws/browse.php/book,

الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي،مفهوم التعليم،تاريخ الإطلاع:23-11-2021،على الساعة 00: 23، أنظر الرابط https:// www.abahe.co.uk

تاسعا– السندات والوثائق التربوية

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: عدد04،القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04-المؤرخ في 2008/01/23.

2- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية،القانون التوجيهي للتربية الوطنية،الفصل الأول:غايات التربية،عدد04،المادة:27،04 جانفي 2008.

3- الجريدة الرسمية، العدد33، الجزائر،أفريل 1976.

4- صوالح عبد الله والضب محمد،لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات،الكتاب السنوي 2003،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر .

5- عاطف عبد المجيد(الأمين العام)، المؤشرات التربوية:البرامج والمراحل(نشرة دورية تصدر عن إدارة البرامج والبحوث التربوية)،الإقليم الكشفي العربي الدولي- المنظمة الكشفية العربية-،الأمانة العامة،عدد83،القاهرة،مصر.

6- اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكوّنين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015.

7- المركز الوطني للوثائق التربوية،المقاربة بالكفاءات، سلسة موعدك التربوية،2003.

8- وزارة التربية الوطنية ،النشرة الرسمية لوزارة التربية، ع 586،ماي،2016.

9- وزارة التربية الوطنية:منشور رقم 2016/1330 المؤرخ في 2016/09/01 المتضمن تنصيب المنهاج الجديد للطور الأول(السنتين الأولى والثانية) من التعليم الابتدائي

10- وزارة التربية الوطنية، المجلس الأعلى للتربية،المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي،الجزائر.

11- وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،المشاريع وحل المشكلات،2006.

12- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية، الجيل الثاني.

13- وزارة التربية الوطنية،القانون التوجيهي،الفصلين،الأول والثاني:الباب الأول،أسس المدرسة الجزائرية.

14- وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج،دليل كتاب السنة أولى من التعليم الابتدائي،2016،الجزائر.

15- وزارة التربية الوطنية،المجلس الأعلى للتربية،المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي،الجزائر، 1998.

16- وزارة التربية الوطنية،المركز الوطني للوثائق التربوية،المعجم التربوي.

17- وزارة التربية الوطنية،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربي،النظام التربوي والمناهج التعليمية،الجزائر، 1998.

18- وزارة التربية الوطنية،المفتشية العامة للبيداغوجيا،دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط،2019- 2020.

19- وزارة التربية الوطنية،النظام التربوي والمناهج التعليمية،د ط،الجزائر،2004.

20- وزارة التربية الوطنية،دليل استخدام كتاب اللغة العربية،السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،السنة الدراسية 2017-2018.

21- وزارة التربية الوطنية،كتاب اللغة العربية للسنة الأولى- الجيل الأول، ط2،الجزائر.

الملاحق

مسرد مصطلحات البحث –أ–

Première génération	الجيل الأول
Deuxième génération	الجيل الثاني
Objectifs	الأهداف
Phase Primaire	الطور الابتدائي
Phase moyen	الطور المتوسط
prof	الأستاذ
Instrumentsoutils de collecte de données	أدوات جمع البيانات
Questionnaire	الإسبيان
Objectifs généraux	أهداف عامة
Spéciaux Objectifs	أهداف خاصة
Les fondements de l'élaboration des programmes	أسس بناء المناهج
Constructivisme social	البنائية الإجتماعية
l’uniformité	النسق
Réception passive	التلقي السلبي
Examen	امتحان
Test	اختبار
Objectifs procéduraux	الأهداف الإجرائية
Acquisition	اكتساب
Stratégies	استراتيجيات
Conclusion	استنتاج
Aptitude	استعداد

–ب–

Construction	البناء

Constructivisme social	**البنائية الاجتماعية**
Environnement de classe	**بيئة الصف**

– ت–

Enseignement	**التدريس**
L’éducation	**التعليم**
Apprentissage	**التعلم**
évaluation	**التقويم**
Planification	**التخطيط**
Endoctrinement	**التلقين**
Adaptation	**التكيف**
Analyse	**التحليل**
Deconstruction	**التفكيك**
Évaluation	**التقييم**
Analyse du contenu	**تحليل المحتوى**
Interaction	**التفاعل**
Apprentissage actif	**تعلم نشط**
Apprentissage par découverte	**تعلم بالإكتشاف**
Apprentissage collaboratif	**تعلم تعاوني**

– خ–

Expériences	**الخبرات**

– س–

Contexte	**السياق**
Support	**السند**

– ش–

Globalité	**الشاملة**

– ط–

Méthodes d'enseignement	**طرائق التدريس**
Méthodés actives	**الطرائق النشطة**

– ع–

Échantillon d'étude	**عينة الدراسة**

– ف–

Compréhension	**الفهم**

– ق–

Capacité	**القدرة**

– ك–

Compétence	**الكفاية**
Compétence de base	**الكفاية القاعدية**
Compétence de phase	**الكفاية المرحلية**

Compétence finale	**الكفاية الختامية**
Compétence globale	**الكفاية الشاملة**
Compétences de nature systémique	كفايات ذات طابع منهجي
Compétences de nature intellectuelle	**كفايات ذات طابع فكري**
Compétences communicative	**كفايات ذات طابع اتصالي**

-م-

Contenu	**المحتوى**
Consept	**المفهوم**
Système	**المنظومة**
Terme	**المصطلح**
Connaissance	**المعرفة**
Curriculum	**المناهج**
Approche	**المقاربة**
Instruit	**المتعلم**
Profil de graduation	**ملمح التخرج**
Domaines d'études	**مجالات الدراسة**
Domaine humain	**المجال البشري**
Domaine géographique	**المجال الجغرافي**
Domaine temporal	**المجال الزمني**
Groupes spécialisés de matières	**المجموعات المتخصصة للمواد**
Approches par objectifs	**المقاربة بالأهداف**
Approche par competences	**المقاربة بالكفايات**
Approche avec le contenu	**المقاربة بالمحتويات**
Le système éducatif	**المنظومة التربوية**

Méthode d'étude	**منهج الدراسة**

Activité	**النشاط**
Théorie cognitive	**النظرية المعرفية**
Théorie constructivisme	**النظريـــــة البنائيـــــة**

Situation	**الوضعية**
Situation problematique	**الوضعية المشكلة**
Processus d'apprentissage	**الوضـــــعية التعليميـــــة التعلميـــــة**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله – الجزائر–

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

الاستبانة الخاصة بأساتذة اللغة العربية للطور الابتدائي والمتوسط

أساتذتي الأفاضل:

أضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة الخادمة لموضوع قيد الدراسة في أطروحة دكتوراه في الدراسات الإفرادية والاصطلاحية وتعليمية اللغة العربية حول: المنظومة المعرفية والاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني– دراسة في الأصول والمفاهيم–الطورين الابتدائي والمتوسط أنموذجا،فأرجو من الأساتذة التحلي بالموضوعية والصراحة في إجابتهم عن أسئلة الإستبانة وهذا من أجل الوصول لدراسة شاملة للموضوع معتمدين في ذلك على خبرتكم في التدريس وفق هذه المناهج الجديدة–مناهج الجيل الثاني–

الشكر الجزيل لن يوفيكم حقكم أساتذتي فدمتم

منارات للعلم ونجوما نهتدي بها في ديجور الجهل

الطالب: رحال ناصر

السنة الجامعية 2022- 2023

ملاحظة:ضع علامة (X) أمام العبارة التي تحدد إجابتك عن السؤال.

المحور الأول:البيانات السوسيوديموغرافية

البلدية:

الولاية:

الابتدائية: المتوسطة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- الأقدمية في التعليم بالسنوات ☐

- نوعية التكوين العلمي والمستوى الدراسي:

* متحصل على شهادة ليسانس ☐ متخرج في المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة ☐

* متخرج في المدرسة العليا للأساتذة ☐

* تكوين آخر:أذكر طبيعته.....

المحور الثاني:البيانات الإبستيمولوجية

1- من خلال تنفيذك لمنهاج اللغة العربية الجديد- مناهج الجيل الثاني- هل يتم تنفيذه وفق ما وضعته وزارة التربية الوطنية ؟ نعم ☐ ☐

2- ما هي الصعوبات التي تواجهك في تنفيذ مناهج الجيل الثاني؟

.....

.....

.....

3- ما هو عدد التربصات التكوينية التي استفدت منها وفق مناهج الجيل الثاني؟ ☐

4- هل ترى أنها كافية؟ نعم ☐ لا ☐

لمـــــــــاذا؟.....

.....

5-ما هو عدد الندوات التطبيقية التي حضرتها للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني؟ ☐

هل ترى أنها كافية؟ نعم ☐ لا ☐

6- هـــل تختلـــف منـــاهج الجيـــل الثـــاني عـــن منـــاهج الجيـــل الأول مـــن حيـــث الكفـــاءات ؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل ترى أن مناهج الجيل الثاني أفضل من مناهج الجيل الأول ؟ نعم ☐ لا ☐

لمـــــــــاذا؟.....

.....

8- هل تفضل طرائق التدريس الكلاسيكية أم النشطة في التعليم ؟ ☐ ☐

9-هل طرائق التدريس في مناهج الجيل الثاني واضحة وسهلة التنفيذ؟ نعم ☐ ☐

لمـــــــــاذا؟.....

.....

10- مـــا هـــي الإســـتراتيجيات أو طرائـــق التـــدريس الـــتي تعتمـــدها في تنفيـــذ التعلمـــات؟

.....

.....

11- ما هي المجالات التي ركزت عليها مناهج الجيل الثاني؟

مجال القيم ☐ مجال المعارف ☐ مجالات أخرى ☐

المحور الثالث: الكفاية

1-هل ترى أن مناهج الجيل الثاني تساعد أفضل على اكتساب الكفاية الشاملة لدى المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لمـــــــــاذا:.....☐.....☐

.....

.....

2- هل تتحقق الكفاية الختامية دائما؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لمـــــــــاذا.....

.....

.....

3- ما هي الجوانب التي تعتقد أنها مهمة من الكفاية؟

الجانب المعرفي ☐ الجانب الأدائي ☐ الجانب القيمي ☐

4- هل تفرق بين الكفاية المرحلية الكفاية الختامية الكفاية الشاملة

نعم ☐ لا ☐

لمـــــــــاذا؟.....

.....

المحور الرابع :المصطلحات والمفاهيم.

1- هل المصطلحات والمفاهيم الموجودة في مناهج الجيل الثاني بيداغوجية أم لا أساس لها ؟

نعم ☐ لا ☐

لمـــــــــــاذا؟.....

.....

2-هل مصطلحات ومفاهيم مناهج الجيل الثاني واضحة ومفهومة بالنسبة لك وللمتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

لمـــــــــــاذا؟.....

.....

3- هل ترى أن مناهج الجيل الثاني لها عيوب؟

نعم ☐ لا ☐

ما هي؟

.....

.....

اقتراحات أخرى:

.....

.....

المحور الخامس:التقويم في مناهج الجيل الثاني

01- هل يختلف التقويم في مناهج الجيل الثاني عن التقويم في مناهج الجيل الأول

نعم ☐ لا ☐

02- هل للتقويم دور أساسي في مناهج الجيل الثاني ؟ نعم ☐ لا ☐

كف ذلك؟.....

.....

.....

المحور السادس:المثلث الديداكتيكي

1- المعلم: هل له دور أساسي في مناهج الجيل الثاني نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك؟.....

.....

.....

.....

2- المتعلم :ما هو دوره في مناهج الجيل الثاني؟

.....

.....

3- المحتوى المعرفي: هل المحتوى المعرفي في مناهج الجيل الثاني يختلف عما كان عليه في مناهج الجيل الأول؟ نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك

.....

.....

.....

المحور السابع:الكتاب المدرسي

01- هل الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني يختلف من حيث الشكل عن الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الأول. نعم ☐ لا ☐

كيف.....

02- هل يختلف من حيث المضمون ؟

نعم ☐ لا ☐

كيف؟

.....

.....

فهرس الموضوعات

المحتوى	الصفحة
مقدمة	أ
مدخل	20
الباب الأول– المنظومة التربوية في الجزائر وبنيوية مناهج الجيل الأول	35
الفصل الأول– المنظومة التربوية في الجزائر وبنيوية مناهج الجيل الأول	35
المبحث الأول– المنظومة التربوية في الجزائر	35
المطلب الأول– تعريف المنظومة التربوية في الجزائر	35
المطلب الثاني – عناصر المنظومة التربوية في الجزائر	35
المطلب الثالث– مكونات المنظومة التربوية في الجزائر	36
المبحث الثاني– بنيوية مناهج الجيل الأول	38
المطلب الأول– تعريف مناهج الجيل الأول	38
المطلب الثاني– تنظيم مناهج الجيل الأول	39
المطلب الثالث – أسس بناء ومبادئ مناهج الجيل الأول	40
المبحث الثالث– أهداف مناهج الجيل الأول التربوية	51
المطلب الأول– تعريف الأهداف التربوية مناهج الجيل الأول	51
المطلب الثاني– صياغة الأهداف التربوية مناهج الجيل الأول	51
المطلب الثالث– أنواع ومصادر الأهداف التربوية مناهج الجيل الأول	52
المطلب الرابع– تصنيف الأهداف التربوية مناهج الجيل الأول	54
المبحث الرابع– المحتوى (المضامين) في مناهج الجيل الأول	55
المطلب الأول– تعريف المحتوى في مناهج الجيل الأول	55
المطلب الثاني– معايير اختيار المحتوى في مناهج الجيل الأول	56
المطلب الثالث– معايير تنظيم المحتوى في مناهج الجيل الأول	56
المبحث الخامس– طرائق التدريس في مناهج الجيل الأول	58
المطلب الأول– تعريف طرائق التدريس في مناهج الجيل الأول	58
المطلب الثاني– نظريات أنماط التدريس طرائق التدريس في مناهج الجيل الأول	59
المبحث السادس– التقويم التربوي في مناهج الجيل الأول	67
المطلب الأول– تعريف التقويم التربوي في مناهج الجيل الأول	67

المطلب الثاني – أهمية التقويم التربوي في مناهج الجيل الأول	68
المطلب الثالث– معايير التقويم التربوي في مناهج الجيل الأول	68
المطلب الرابع– أنواع التقويم التربوي في مناهج الجيل الأول	69
الفصل الثاني– مقاربات مناهج الجيل الأول	74
المبحث الأول– منهاج المقاربة بالمضامين (المعارف) أو بيداغوجيا المضامين	74
المطلب الأول– تعريف منهاج المقاربة بالمضامين	75
المطلب الثاني– المحتوى المعرفي في منهاج المقاربة بالمضامين	76
المطلب الثالث– أهداف منهاج المقاربة بالمضامين	77
المطلب الرابع– بنية منهاج المقاربة بالمضامين	77
المطلب الخامس– خصائص منهاج المقاربة بالمضامين	79
المطلب السادس– أقطاب منهاج المقاربة بالمضامين	79
المطلب السابع– طرائق التدريس في منهاج المقاربة بالمضامين	80
المطلب الثامن– مزايا وإجابيات منهاج المقاربة بالمضامين	81
المطلب التاسع– التقويم في منهاج المقاربة بالمضامين	82
المطلب العاشر– سلبيات منهاج المقاربة بالمضامين	83
المبحث الثاني– منهاج المقاربة بالأهداف أو بيداغوجيا الأهداف	84
المطلب الأول–نشأة منهاج المقاربة بالأهداف	84
المطلب الثاني– تعريف منهاج المقاربة بالأهداف	86
المطلب الثالث– مبادئ منهاج المقاربة بالأهداف	88
المطلب الرابع– مستويات أهداف منهاج المقاربة بالأهداف	88
المطلب الخامس– صياغة اهداف منهاج المقاربة بالأهداف	90
المطلب السادس– أهداف منهاج المقاربة بالأهداف التعليمية	91
المطلب السابع– مراحل التدريس في منهاج المقاربة بالأهداف	91
المطلب الثامن– إجابيات منهاج المقاربة بالأهداف	93
المطلب التاسع– سلبيات منهاج المقاربة بالأهداف	94
المبحث الثالث – منهاج المقاربة بالكفاءات أو بيداغوجيا الكفاءات.	95
المطلب الأول– نشأة منهاج المقاربة بالكفاءات	95

المطلب الثاني– المرجعيات المؤسسة لمنهاج المقاربة بالكفاءات	97
المطلب الثالث– تعريف منهاج المقاربة بالكفاءات	107
المطلب الرابع– دواعي تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات	108
المطلب الخامس– مستويات الكفاية منهاج المقاربة بالكفاءات	114
المطلب السادس– مبادئ منهاج المقاربة بالكفاءات	114
المطلب السابع– فعل التدريس في منهاج المقاربة بالكفاءات	116
المطلب الثامن– مكانة المعلم في منهاج المقاربة بالكفاءات	118
المطلب التاسع– استراتجيات التدريس في منهاج المقاربة بالكفاءات	119
المطلب العاشر– مزايا منهاج المقاربة بالكفاءات	128
المبحث الرابع– المصطلح البيداغوجي ودلالات تحول المفهوم في الممارسة التعليمية التعلمية	130
المطلب الأول – مصطلحات المثلث الديداكتيكي و دلالة تحول المفهوم من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني.	130
المطلب الثاني– مصطلحات العملية التعليمية التعلمية و دلالة تحول المفهوم من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني	137
الباب الثاني– المنظومة المعرفية والاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني	148
الفصل الأول– المنظومة المعرفية في مناهج الجيل الثاني	148
المبحث الأول– المنظومة المعرفية في مناهج الجيل الثاني	148
المطلب الأول– تعريف المنظومة المعرفية في مناهج الجيل الثاني	148
المطلب الثاني– تعريف مناهج الجيل الثاني	149
المطلب الثالث– دواعي الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني	149
المبحث الثاني– المرجعيات النظرية المؤسسة واستراتيجيات التعلم في مناهج الجيل الثاني	151
المطلب الأول– النظرية البنائية	151
المطلب الثاني– النظرية البنائية الإجتماعية	154
المطلب الثالث– نظرية التعلم بالإكتشاف	259
المطلب الرابع– نظرية التعلم القائم على المعنى	162
المبحث الثالث– التأصيل الإبستيمولوجي في مناهج الجيل الثاني	164
المطلب الأول– المقاربة بالكفايات	164

المطلب الثاني–المقاربة النسقية	169
المبحث الرابع– مبادئ وأسس مناهج الجيل الثاني	175
المطلب الأول– المبادئ	175
المطلب الثاني– الأسس	177
المبحث الخامس– منظومة الأهداف التعليمية في مناهج الجيل الثاني	186
المطلب الأول– تعريف الهدف التربوي في مناهج الجيل الثاني	186
المطلب الثاني– صياغة الهدف التربوي في مناهج الجيل الثاني	187
المطلب الثالث– منظومة الأهداف في الطورين	188
المطلب الرابع– أهداف وغايات مناهج الجيل الثاني	196
المبحث السادس– هيكلة وميزات مناهج الجيل الثاني	198
المطلب الأول– هيكلتها	198
المطلب الثاني– ميزاتها	200
المبحث السابع– منظومة المعارف والمحتوى في مناهج الجيل الثاني	201
الطلب الأول– الطور الإبتدائي	202
المطلب الثاني– الطور المتوسط	211
المبحث الثامن– منظومة التقويم في مناهج الجيل الثاني	216
المطلب الأول– تعريف التقويم في مناهج الجيل الثاني	217
المطلب الثاني– أهمية التقويم في مناهج الجيل الثاني	218
المطلب الثالث– أنواع التقويم في مناهج الجيل الثاني	220
المطلب الرابع– أساليب وأدوات التقويم في مناهج الجيل الثاني	232
الفصل الثاني– الدراسة الميدانية والمنظومة الاصطلاحية في مناهج الجيل الثاني	239
المبحث الأول– المنظومة الإصطلاحية في مناهج الجيل الثاني: بين فلسفة التغيير والواقع الصفي–دراسة تحليلية–	239
المطلب لأول– الوضعية المشكلة	239
المطلب الثاني– المصفوفة المفاهيمية	241
المطلب الثالث– المقاربة النصية	243
المطلب الرابع– المخطط السنوي لبناء التعلمات	244

المطلب الخامس– الكفاءة	246
المطلب السادس– مسرحة أحداث النص	247
المبحث الثاني– الدراسة الميدانية: مناهج الجيل الثاني من منظور أساتذة الطورين الإبتدائي والمتوسط	251
المطلب الأول – الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	251
المطلب الثاني– منهج الدراسة	252
المطلب الثالث– مجالات الدراسة	253
المطلب الرابع– عينة الدراسة	257
المطلب الخامس– أدوات جمع البيانات	257
المبحث الثالث– عرض وتحليل الاستبانة	258
المطلب الأول– عرض الاستبانة	258
المطلب الثاني– تحليل نتائج الاستبانة	259
المبحث الثالث– مناقشة نتائج الدراسة	301
الخاتمة	310
قائمة المصادر والمراجع	316
الملاحق	340
فهرس الموضوعات	353
الملخص	/

الملخص

تبنت المنظومة التربوية في الجزائرية مقاربة مناهج الجيل الثاني حديثا، كمشروع إصلاحي جديد آخر، الهدف منه الانتقال إلى مدرسة الجودة وتحسين مخرجات التعليم والتعلم، والرفع من نظام التعليم بصفة عامة، وهذا مسايرة للنظم التربوية والمدرسة العالمية، ومواكبة للانفجار المعرفي والعلمي والتكنولوجي الموجود، إلا أن هذه المقاربة الحديثة أثارت جدلا وسط الفاعلين في المدرسة الجزائرية، بسبب ضبابيتها وغموض مرجعياتها ومفاهيمها وضعف المردود المدرسي نتيجة تبنيها، لذلك يحاول هذه الدراسة استجلاء إشكالية أسس بناء تلك المناهج عند المتلقي عامة والفاعلين في المدرسة خاصة، وبيان أهدافها والمفاهيم التي تقوم عليها، ومرجعياتها المعرفية ؟ وقد توصلت إلى أن:

– هذه المناهج رؤية جديدة للإصلاح التربوي هدفها تجويد المردود المدرسي من خلال تكريس مبدأ التعلم وإلغاء سلطة المعلم،و الانتقال من المقاربة بالكفاءات إلى المقاربة الشاملة عبر المنهج النسقي

– هذه المناهج تقوم على مرجعيات النظرية البنائية،البنائية الاجتماعية والمقاربة النسقية

Abstract

The educational system in Algeria has adopted the approach of the second generation curricula recently, as another new reform project, the aim of which is to move to a quality school, improve the outcomes of teaching and learning, and raise the education system in general, and this is in keeping with the educational systems and the global school, and keeping pace with the existing knowledge, scientific and technological explosion. This modern approach sparked controversy among the actors in the Algerian school, because of its vagueness and ambiguity of its references and concepts and the weakness of the school return as a result of its adoption. And I have concluded that:

- These curricula are a new vision of educational reform aimed at improving school performance by devoting the principle of learning and abolishing the authority of the teacher, and moving from the competencies approach to the comprehensive approach through the systemic approach

- These curricula are based on the references of constructivist theory, social constructivism and the systemic approach

mllmlmlmlmùl