الجمهوريــة الجزائريــة الدّيمقراطيـة الشّعبيـة

وزارة التّعليـم العـالي والـبحث العلمـي

جامعة الجيلالي اليابس/ سيدي بلعباس

كلية الآداب واللّغات والفنون

قسم: اللّغة العربية وآدابها

بحث مقدم لنيل شهادة الدّكتوراه في اللّسانيات والتّواصل اللّغوي

المنظومة التّعليميّة في الجزائر

- قراءة في المنهاج والتّقويم -

إعداد الطّالبة:

- جبالي فتيحة

إشراف الدّكتور:

أ.د - بلبشير لحسن

أ.د.مرتاض عبد الجليل	أستاذ التّعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيســـــــاً
أ.د. بلبشير لحسن	أستاذ التّعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	مشرفاً ومقرراً
أ.د. عزوز أحمد	أستاذ التّعليم العالي	جامعة وهران	عضواً مناقشاً
أ.د.طيبي أمينة	أستاذة التّعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	عضواً مناقشاً
د.حاجب سلسبيل	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة تلمسان	عضواً مناقشاً
د.عمارة بوجمعة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سيدي بلعباس	عضواً مناقشاً

السّنة الجامعية: 1435هـ/ 1436هـ 2014م/2015م.

شكر وعرفان

﴿ وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾

سورة النّمل، الآية:19.

نحمد الله حمداً كثيراً طيّباً مباركاً فيه حمداً يوافي نعمه ويكافئ مزيده، نحمده لأنّه سهّل لنا مبتغانا ووفّقنا ومدّنا بالقوّة والعزم والإرادة لإتمام هذا العمل المتواضع، فالحمد لله أوّلا لأنّه علّمنا ما لم نكن نعلم.

عرفانا بالفضل والجميل أوجه شكري وامتناني إلى:

أساتذتنا الذين من علمهم استقينا ومن حلمهم ارتوينا، ونخص بالذّكر الأستاذ الدّكتور "لحسن بلبشير" الذي كان لي عظيم الشّرف بالعمل تحت إشرافه.

زوجي الذي آزرني وكان أحسن عونا لي.

والديّ وأخواتي وكلّ أفراد أسرتي الذين دفعوني قدما لاستكمال هذا البحث.

كما لا يفوتني أنْ أتقدّم بخالص شكري ووافر تقديري إلى الأساتذة الكرام "الطّيب بن جامعة"، "حنجار غانم"، "محمد بوعلاوي " و"مختار بن جلول" على المعلومات القيّمة التي أفادوني بها في حقل التّعليميّة. والشّكر موصول أيضا إلى طاقم مكتبة قسم التّاريخ بمجمع كارمان –جامعة ابن خلدون– تيارت، وأخصّ بالذّكر الأخت "فاطمة غازي ".

شكر وتقدير إلى أعضاء اللّجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث.

فتيحة جبالي

إهداء

إلى من قال فيهما جلّ جلاله:

﴿ فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ﴾

سورة الإسراء، الآية: 23.

إلى من ضحّى معي زوجي العزيز،

وإلى من أمدّني بتشجيعه من الزّملاء "حنجار غانم"، "حمزة بوخلدة"، "فاطمة بوهنوش"، و"ميمونة ختي" في سبيل إخراج هذا المولود العلمي المتواضع،

...بكلّ محبة ووفاء أهدي هذا البحث".

فتيحة جبالي

مقدمة

تشكّل التّربية محوراً رئيسياً في النّشاط الاجتماعي والسّياسي والاقتصادي لأيِّ بلدٍ، خاصّة في هذا العصر الذي تحدّدت ملامحه من خلال وتيرة التّغير وإنتاج وتَفَجُّر المعرفة الإنسانية بشكلٍ ملفتٍ للنّظر في مجالات عدّة.

إنّ التّربية في الجزائر تدعو إلى إعدادِ أجيالٍ تخلو منهم عقدة التّخلف واضعةً حداً للتّبعية بكلّ ما تحمله هذه الكلمة من معانٍ اقتصاديةٍ وثقافيةٍ، بإعادة النّظر في الأوضاع التّربوية الرّاهنة من أجل الإصلاح الجذري في مختلف مجالات العلوم والمعارف وفي جميع أصناف الخبرات.

إنّه لابدّ من البحث الجادّ عن نقطة بداية صائبة لنهضة أصلية ذات شأنٍ في المستقبل. وللنّهوض نهضةً صحيحةً يُشْتَرَطُ الإصلاح التّربوي القائم على أساس إعادة الاعتبار للإنسان جسمياً وعقلياً وروحياً، إنْ كان الإنسان يشكّل حجر الزّاوية في بناء الحضارة.

لقد قاد الإيمان بالتّربية باعتبارها عاملاً أساسياً للتّنمية وأداةً واعدةً للتّطوير الشّامل للمجتمع إلى إعادة النّظر في السّياسة التّعليميّة، مع التّسليم بأهمية التّخطيط التّربوي وفوائده. إلاّ أنّ دوره في المرحلة القادمة يصبح ذا أهمية بحكم طبيعة ما يشهده العالم من تحولات كبرى في مجالات صياغة الأنظمة التّربوية وتحسين مخرجات العملية التّعليميّة- التّعلُّمية، وهذا ما يزيد من حجم التّحدي الذي تواجهه المنظومة التّعليميّة الجزائرية.

لم تتخلّص المنظومة التّعليميّة الجزائرية نهائيا من الأفكار والقيم التي ارتبطت بها طيلة فترة البلاء الاستعماري ممّا جعلها تعيش لفترات عديدة تعديلات قصد ربطها بالفلسفة التّربوية للمجتمع الجزائري، وهذا أرسته أمرية أفريل 1976م. لكن المنظومة التّربوية لا تزال تعيش إشكالات على مستويات متعدّدة ممّا يجعلها محلّ مراجعة مستمرة.

يُعتبر مشروع اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية آخر التّجارب الإصلاحية التي عرفتها المنظومة التّعليميّة، ويأتي هذا المشروع في ضوء متغيرات عديدة المتعلّقة بتلك الإملاءات التي تُمارسها الدّول الغربية على المجتمعات العربية الإسلامية.

عرفت المنظومة التّعليميّة الجزائرية عدّة تعديلات وذلك بإعادة النّظر في مناهجها الدّراسية قصد تحديثها لتصبح مسايرة بطبيعة المتعلّم ومتطلبات المجتمع. إنّ الغاية الأساسية لهذه المناهج

الحديثة هي صقل مواهب متعلِّمينا وتنمية مهاراتهم وإثارة حِسِّهِم المدني وجعلهم قادرين على أنفسهم وبناء مجتمعهم بما يحقِّق التّنمية والتّقدم.

ومنه، فإنّ المؤسّسات التّعليميّة منوطة عن طريق المناهج الجديدة بضمان تعليم جيّد يضمن اكتساب معارف نظرية وتنمية مواهب وتطوير قدرات على مستوى التّعلّم الذّاتي والاندماج بنجاح في عالم العمل.

لقد أثار منهاج اللّغة العربية اهتمامنا، نظراً لِمَا يحظى به من خصوصية ضمن المنظومة التّعليميّة الجزائرية، فدراستنا للمنهاج تحاول الكشف عن مدى فاعليته، وذلك بعد التّغيُّرات الجديدة التي طرأت عليه، وهذه الدّراسة تقع في دائرة التّحليل والتّقويم.

اعتمدت المنظومة التّعليميّة عدّة مقاربات في تصميم مناهجها، حيث تبنّت في ظلّ الإصلاحات الأخيرة مقاربة جديدة– المقاربة بالكفاءات –والتي من أهدافها بعث حركة تربوية جديدة تجعل المجتمع يُوَاكِبُ جميع التّغيرات التي يعيشها معظم بلدان العالم بفضل التّقنيات الحديثة.

إنّ الاعتماد على المقاربة بالكفاءات إستراتيجية ترمي إلى الارتقاء بالمتعلّم بالاستناد إلى نظامٍ متكاملٍ ومندمجٍ من المعارف والخبرات والمهارات والأداء، والتي تتيح له إنجاز المهمة التي تتطلّبها الوضعية التّعلّمية التّعليميّة بشكلٍ ملائمٍ. إنّها خيارٌ بيداغوجيٌ منهجيٌ يُمَكِّن المتعلّم من النّجاح في الحياة من خلال تثمين معارفه في وضعياتٍ مختلفةٍ.

يعتبر موضوع التّربية والتّعليم من أهم المواضيع الحسّاسة في المجتمع، فبواسطة إصلاح المنظومة التّعليميّة يمكننا المساهمة في تطوير المجتمع ومواكبة التّطور العلمي والتّكنولوجي. كما تسعى المنظومة التّعليميّة بين الفَيْنَة والأخرى لمسايرة التّغييرات التي تحدث في العالم نتيجة للتّطور التّكنولوجي والتّقني، دون أنْ أنسى ظاهرة العولمة وتأثيراتها التي اكتسحت جميع ميادين الحياة السّياسية، الاقتصادية والثّقافية، وحتّى التّربوية منها. حيث أصبح لزاماً على الدّولة الجزائرية أنْ تُغَيِّر مناهجها التّعليميّة.

وتكمن أهمية الموضوع في:

– البحث عن الجذور التّاريخية لقطاع التّربية والتّعليم في الجزائر، والمتمثّلة في مرحلة ما قبل الاستعمار وأثناءَه وفي عهد الاستقلال .

-إصلاح المنظومة التّعليميّة مؤشّر من المؤشّرات الهامة الخاصة بقطاع التّعليم.

الإشكالية:

-ما هي التّحويرات والتّحسينات التي أدخلتها أمرية 1976م على النّظام التّعليمي في الجزائر ؟

-هل إصلاح المنظومة التّعليميّة بالجزائر في سنة 2000م نابع من منطلقاتٍ بيداغوجيةٍ وعلميةٍ بحتة؟ وما هي نتائج وأثار الإصلاح التّربوي على أرض الواقع؟

-ما مدى استجابة الفاعلين التّربويين لهذه الإصلاحات؟ وما موقفهم منها؟

-إلى أيِّ حدٍّ يتم تقويم المقاربة المعتمدة في تصميم المناهج التّعليميّة ؟

حدود الإشكالية:

1-الحدود الزّمانية: دراستي تمتد من سنة 1500م، والمتمثّلة في حركة التّعليم بالجزائر خلال العهد العثماني، وتنتهي الدّراسة إلى المسار التّاريخي لمقاربات تصميم المناهج التّعليميّة، دون إهمال المراحل التّاريخية للمنظومة التّعليميّة، فدرست في هذا الصّدد تطور قطاع التّربية والتّعليم قبل الاستعمار وفي ظلّه وبعده.

2-الحدود المكانية: تتعلق الدّراسة بالمنظومة التّعليميّة في الجزائر.

3-الحدود من حيث الموضوع: فإذا قلت المنظومة التّعليمية فلا أعني القطاعات ككلّ، بل أخصّ بالذّكر هاهنا، قطاع التّربية الوطنية والتّعليم -الطّور الثّالث أنموذجا –

ولما كانت الدّراسة في أصلها منطبعة بطابع الوصفية المحدّدة بمعيار التّعيين والتّشخيص، فإنّني مازجت في مقاربة الظّاهرة بين جملة من المناهج أبرزها:

1-المنهج الوصفي: حيث ركّزت فيه على معرفة حقيقة وواقع المنظومة التّربوية بالجزائر، بالإضافة إلى التّدابير الإصلاحية وتجلياتها في المسار التّعليمي.

2-المنهج التاريخي: لقد أفادني بمعطياته المكانية والزّمانية، وأحداثه ومقولاته بالرّجوع إلى تاريخ المنظومة التّعليميّة في الجزائر مروراً بإصلاحها وصولاً إلى المسار التّاريخي لمقاربات تصميم المناهج الدّراسية.

3-المنهج الإحصائي التّحليلي: بحكم أنّ جانباً من العمل قد اقتضى القيم العددية من خلال تشخيص النّسب المئوية.

أمّا عن الخُطّة التي تَحَقَّق بها عملي هذا، فقد اجتهدت في تصوُّر مقاربة واقعية مبتداها قسم نظري اشتمل على مدخل وثلاثة فصول:

المدخل: اشتمل على السّياسة التّعليميّة في الجزائر، إذْ تَكَفَّل بمعالجة العناصر الآتية: ماهية التّربية والتّعليم ، السّياسة التّعليميّة، خصائصها، مُنْطَلَقَاتُهَا الأساسية، غاياتها وأهدافها.

الفصل الأوّل، والذي كان بعنوان" تطوُّر الفعل التّعليمي في الجزائر، عُولِجَت من خلاله المباحث التّالية؛ تمثّلت في: حركة التّعليم في الجزائر خلال العهد العثماني (1500م-1830م)، حال النّظام التّعليمي في الجزائر أثناء البلاء الاستعماري، واقع التّعليم في الجزائر بعد الاستقلال.

الفصل الثّاني، فقد أخذ عنوان" التّدابير الإصلاحية وتجلّياتها في المسار التّعليمي "، والذي تضمّن المباحث التّالية: مفهوم الإصلاح و الإصلاح التّربوي، مرتكزاته وأهدافه، أسباب الإصلاح التّربوي في الجزائر (1976م)، أهم الإصلاحات التي مرّت بها المنظومة التّعليميّة في الجزائر مع التّطرق لتجلّيات الإصلاح- محاور الإصلاح الكُبرى.

الفصل الثّالث، فقد اندرج تحت عنوان" المناهج التّعليميّة من البناء إلى التّنفيذ "، واشتمل على المباحث التّالية: المنهاج التّعليمي، المنهاج بين التّقليد والتّجديد، العوامل المؤثِّرة في تطويره، المنهاج الجديد، توجيه المنهاج الدّراسي، مُكوّنات عناصر المنهاج الدِّراسي.

وبالانتقال إلى قسم **الدّراسة الميدانية**، فإنّ التّركيز العملي وقع في **الفصل الرّابع**. تناولت فيه توجُّهات الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر، والذي احتوى على المباحث التّالية: المقاربات المنهجية المجرّبة في المسار التّعليمي، المسار التّاريخي للمقاربة بالكفاءات، مميِّزات المقاربة المنهجية الجديدة وأثرها على العلاقة التّربوية، إستراتيجية التّدريس بالكفاءات، تجلّيات التّقويم في المناهج التّعليميّة. وأُخْتُتِمَت الخُطَّة بخاتمة شكّلت الحوصلة النّهائية للبحث.

أمّا عن مكتبة البحث، فقد حازت عناية الدّارسين، حيث إنّها جمعت بين المصادر الأصيلة والمراجع المتخصِّصة ذات الوُجهة البيداغوجية، فضلاً عن بعض الكتب الأجنبية، أضف إليها المعاجم

العربية، والمجلات ممّا ساعد على تعميق مضمون الدّراسة وتوسيع مجالات البحث في موضوع" المنظومة التّعليميّة في الجزائر وإصلاح مناهجها ".

وطبعاً وككلِّ باحثة، فقد واجهتني بعض الصّعوبات في إنجاز هذا البحث منها قلّة المراجع والبحوث التي تناولت تاريخ التّعليم في الجزائر؛ أيْ: ما تعلّق بالفصل الأوّل من الرّسالة.

وفي الختام، أرجو أنْ أكونَ قد وُفِّقْتُ في هذا البحث، فإنْ أصَبْتُ فمن الله وإنْ أخْفَقْتُ فحَسْبِيَ أَجْرُ الاجتهاد ، وما توفيقي إلاّ باللهِ.

تيارت يوم: 15 جوان 2015م

مدخل

السّياسة التّعليميّة في الجزائر

إنّ مصطلح التّربية من المصطلحات الشّائعة التّداول بين عامّة النّاس في حياتهم، وتعدّ من أعقد المشكلات التي تواجه الدّولة حديثاً، وقد شغل موضوع التّربية بال المربين، والمفكرين؛ وحتّى المصلحين الاجتماعيين. هذا كلّه راجع إلى شدّة ارتباط التّربية بركب الثّقافة، والحضارة، والسّياسة، والاقتصاد.

لقد واجهت مشكلة التّربية الأمّة من حيث هي قضية تربوية بحتة غايتها تكوين الفرد تكويناً جيّداً من النّاحية الجسمية والنّفسية والعقلية لتُحقّق شخصية كاملة النّضج والنّمو، فتُحقّق مجتمعاً سليماً راقي الخبرة.

أمّا مشكلة التّربية إبّان الثّورة، فقد اختلفت باختلاف تطوّر المفاهيم الاستعمارية، فبعدما كان الاستعمار مجرّد غزوٍ عسكريٍ غايته استغلال ثروات البلدان ونهب الشّعوب تحوّل إلى غزوٍ فكريٍ وقهرٍ حضاريٍ، فحوّلت السّياسة الاستعمارية التّربية من بناءٍ إلى هدمٍ، ومن إصلاحٍ إلى فسادٍ ومن تحرّرٍ إلى تبعيّةٍ ثقافيةٍ.

إذن، المشكلة التّربوية كما هي مطروحة الآن على الشّعوب العربية الإسلامية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بإعدادِ فردٍ متحضّرٍ إسلاميٍ يتماشى وَمستوى العمل بالقرآن الكريم والسّنّة النّبوية الشّريفة، فالأمّة الإسلامية المتحضّرة لا يمكنها العيش منعزلة عن حضارتها، وذلك بفضل جهود أبنائها المتعاقبة وجهادها المستمر عبر التّاريخ. إنّ الحياة بدون حضارة موت وزوال.

إنّ حاجة التّربية إلى الحضارة كحاجة الشّجرة إلى التّربة، فمنها تستمدّ مبرّراتها ومحتواها ومادتها وأغراضها ووسائلها وجميع أدواتها وتقنياتها ونُظمها ومؤسّساتها.

فالتّربية التي لا تراعي حاجات الفرد والمجتمع وتاريخه وآماله المستقبلية، هي تربية فاقدة لأهم المبرّرات.

ومن ثمّة، فإنّ التّربية في المجتمعات المغزوّة تبدأ من مواجهتها لهذه الظّروف وعلاج القضايا بحزمٍ ويقظةٍ.

1. التّربية والتّعليم:

1.1 التّربية : l'éducation

إنّ الاستعمال الشّائع لكلمة التّربية لا يقتصر على الجانب الأخلاقي فحسب، بل مدلولها أوسع وأشمل ممّا نستعمله نحن كأشخاصٍ عاديين في حياتنا.

1.1.1 حدّ التّربية لغةً :

جاء في لسان العرب :رَبَا الشَّيْءُ :زادَ ونمَا ،و أرْبَيْتُهُ : نمَّيْتُهُ[1] .

وجاء في مختار الصِّحاح ربَا الشَّيْءُ: زادَ. وربَّاهُ تربيةً وتربَّاهُ؛ أيْ: غذَّاهُ ونمَّاهُ[2].

أمّا في المعجم الوسيط، تربَّى؛ بمعنى: نشَأَ وتَغَذَى وتثَّقَفَ، وربَّاهُ؛ بمعنى : نمَتْ قِوَاهُ الجسدية والعقلية والخلقية.

أمّا في القرآن الكريم : ﴿**ويُرَبِي الصَّدَقَاتِ**﴾[3]؛ أيْ: يَزِيدُهَا. وربَوْتُ فِي بَنِي فُلَانْ؛ أيْ: نَشَأْتُ فِيهِمْ. من خلال قوله تعالى: " وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَتْ وَرَبَتْ "[4]؛ أيْ: نَمَتْ، وفي قوله أيضا: ﴿ **وَمِنَ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ**﴾[5] .

فالمعنى اللّغوي في لغتِنا يتضمَّن ما يلي: النُّمو، الزِّيادة، التَّغذية، التَّنشِئة، التَّثقيف.

فالفعل ربي يربي بمعنى نشأ وترعرع.

والفعل، رب يرب بمعنى أصلحه وتولّى أمره، ففي جميع الاشتقاقات الثّلاثة نلاحظ تداخلاً في المعنى من النّمو والزّيادة إلى الرّعاية والإصلاح [6].

---

[1] –ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، ج1، د.تح، د.ط، د.ت.

[2] – محمد بن أبي بكر الرّازي، مختار الصّحاح ، ط1، دار الفكر، لبنان ، 2001م ، ص: 106 .

[3]– سورة البقرة، الآية: 276.

[4]– سورة الحج، الآية: 05.

[5]– سورة فُصِّلت، الآية: 39.

[6]– أمحمّد عليلوش، التّربية من أجل التّنمية، منشورات مجلّة علوم التّربية، ع10، ط1، ص، 17.

2.1.1 حدّ التّربية اصطلاحاً:

يتعرّض مصطلح التّربية لتفسيرات متباينة، لأنّ العمل التّربوي محوره الأساسي هو تنشئة الإنسان وتكوينه، باعتبار الإنسان في تغيير مستمر وفق عاملَي الزّمان والمكان كما جاء في قول: " لستر سميث " "LESTER SMITH ":" إنّ معنى التّربية لا يتأثّر بمرور السّنين فحسب، بل يتأثّر باختلاف المكان" [1].

معناه، أنّ التّربية لها معنى خاص بها، حيث تختلف من قطر لآخر، فالتّربية بالمناطق النّائية ليست نفسها بالمناطق الصّناعية.

يقول لستر سميث :" نحن نرتكب خطأ كبيراً حينما نُفسر التّربية ونشرحها في المجتمعات النّامية بنفس الطّريقة التي نصطنعها في المجتمعات المتقدّمة "[2].

3.1.1 ماهية الّتربية :

التّربية عموما، هي مجموعة العمليات بها يستطيع المجتمع نقل معارفه وأهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه.

إنّها التّجدّد المستمر لهذا التّراث وللأفراد الذين يحملونه، إنّها الحياة نفسها ينمو بها ويجدّدها.

ويعرّفها ابن باديس على أنّها: "جهد إنساني هادف مُوجَّه لرعاية الفرد والمجتمع، ويسعى لبناء الفكر وتثقيف العقل وتقويم الأخلاق وتقوية البدن من أجل بناء شخصية متكاملة "[3].

فالتّربية وليدة الفلسفة، لأنّ الفلاسفة هم رجال التّربية ومنظّريها، إنّها أمّ العلوم لشموليتها[4].

---

[1]- خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، مادة التّربية وعلم النّفس، الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، 2006م، ص:52.

[2] -المرجع نفسه، ص: 52.

[3]- شريف رضا، تجربة التّجديد والإصلاح في فكر ابن باديس و محمّد عبده، مؤسّسة كنوز الحكمة للنّشر والتّوزيع، دط، 2011م، ص: 58.

[4]- أمحمّد عليلوش، التّربية و التّعليم من أجل التّنمية، ص: 17.

2.1 التّعليم : (Enseignement)

التّعليم نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التّعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنّه مجموعة الأفعال التّواصلية والقرارات التي يتم اللّجوء إليها بشكل قصدي ومُنظَّم؛ أيْ: يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشّخص أو مجموعة الأشخاص الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي.

فالتّعليم هو مجموعة المواقف والأحدث المعقلنة والمخطّطة لتمهيد وتعزيز التّعلم وتنشيطه لدى الإنسان، كما يعرّفه "سكينر"Skinner : " أنّه كلّ تغيّر في السّلوك[1]، بإمكاننا أنْ نُحقّقه بفضل استعمال التّعزيز الإيجابي أو السّلبي.

يقول غيسدور GUSDORE :" إنّ التّربية هي التّكوين الشّامل للشّخصية، وأنَّ هذا التّكوين يفترض وجود وجهة نظر معيّنة نحو أنفسنا ونحو العالم، وبالتّالي نحو الإنسان الذي نريد تكوينَه.

ومن ثمَّ، فإنّ العملية التّربوية تتضمَّن نوعاً من الاختيار لنوع القيم التي نتبناها، والّتي نحاول غرسها في نفوس النّاشئة. في حين، أنّ التّعلم يتّجه فقط إلى الجانب العقلي من الشّخص فيعتمد في ذلك على الفعاليات الذّهنية من ذاكرة وذكاء، وغير ذلك بقصد اكتساب الإنسان المعارف العقلية[2].

يُقال إنّ التّربية: "هي عملية نمو الفرد " [3]؛ أيْ : أنّها كلّ نشاط يؤثّر في نمو قوى الطّفل وتوجيهها ويشمل ذلك:

- الأسرة: والتّي تعدّ المدرسة الأولى للطّفل.

- المدرسة: وفيها يتلقى الطّفل كلّ من التّربية والتّعليم، تبرز أهميتها في مساعدة الطّفل على التّكيف مع بيئته وإعداده إعداداً صحيحاً ممَّا يجعله مُسهماً في الحياة الاجتماعية المقبلة، وبناء شخصيته بطريقة متكاملة تتلاءم وَبيئته الاجتماعية وحتّى المادية منها[4].

---

[1]- محمّد بوعلاّق، الهدف الإجرائي، تمييزه و صياغته – دراسة نظرية و ميدانية – قصر الكتاب، البليدة، 1999م، ص:43.

[2]- خيري ونّاس، بوصنبورة عبد الحميد، المرجع السّابق، ص: 57.

[3]-يمن الأعسر وآخرون، أسس التّربية وعلم النّفس في المدرسة الابتدائية، ط2، ج2، مكتبة الشّرق بحلب 1962م، ص:13.

[4]- طه علي حسين الدّيلمي، سعاد عبد الكريم، اللّغة العربية، مناهجها و طرائق تدريسها، ط1، دار الشّروق، 2003م، ص:17.

- المجتمع: والذي يتمثّل في المؤسّسة الدّينية والثّقافية، والاجتماعية والسّياسية... وغيرها.
- الشّارع.
- التّقاليد، النُّظم والعادات ...

فالتّربية هي العامل الأساسي في نمو الفرد نمواً متكاملاً، كما جاء في مقولة جون ديوي john dioui: " إنّ الحياة نموٌ، فإنّ التّربية هي الأخرى نموٌ"[1]، وهدف التّربية الأعلى ليس هدفاً مادياً وحسب، وإنّما هو حقيقة في نمو فهم الفرد لبيئته والسّيطرة عليها.

إنّ النّمو السّليم يستلزم التّكيف مع المجتمع، لأنّ قدرات الفرد عندما توجّه توجيهاً صحيحاً، وتنمو نمواً متكاملاً تجعل صاحبها قادراً على الاستفادة منها في حياته الاجتماعية، وبذلك يستطيع التّكيف مع بيئته[2].

فالتّكيف يُعَدُّ جزْءاً من النّمو، والنّمو عملية مستمرة تسعى إلى تحقيق هدف معين وهو الوصول إلى فردٍ بالغٍ [3].

ولهذا النّمو عدّة أبعاد نذكر منها:

البُعد التّكاملي.

البُعد النّفسي.

البُعد الاجتماعي.

فالتّكيف والتّفاعل يعنيان تنمية الجسم والعقل والمواهب والميول والأخلاق والعادات والمهارات، وبالتّالي إصلاح سلوكه؛ وبمعنى آخر، أنْ يعدّ الفرد نفسه للحياة بشرط أنْ يكون متفاعلاً ومتوافقاً معها، فالنّمو الصّحيح في الشّخصية لا يكون إلاّ بالتّوافق النّاجح بين الفرد والمحيط الذي يعيش فيه.

[1]- حروش موهوب، التّربية و البيداغوجيا من أفواه المربّين، الجزائر، 2008م، ص: 130.

[2] - كمال بوليفة، المرشد العملي للمعلّمين، ص: 11 .

[3]- تركي رابح عمامرة، أصول التّربية والتّعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990م، ص: 21.

ويتّضح لنا أنّ التّكيف مع البيئة يُعدّ هدفاً رئيسياً من أهداف التّربية، فهو يتضمّن المبادئ والأهداف التي رسمها مفكري وفلاسفة التّربية [1].

[1]– طه علي حسين الدّيلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية – مناهجها و طرائق تدريسها ، ص: 17.

2.السّياسة التّعليميّة:

تستلهم السّياسة التّربوية في كلّ بلد عناصرها من تاريخ الأمّة، ومن مرجعيتها الحضارية وتطلعاتها المستقبلية، والذي يُنَطِّق هذا التّاريخ ويُتَرجِم هذه المرجعية، ويُوَضِّح التّطلعات. هو المصادر الرّسمية التي تُعبّر عن هوية الأمّة، وتُترجم فلسفتها في مجال بناء الإنسان، وتربية الأجيال وترقية المجتمع، الدّستور والمواثيق ومختلف النّصوص التّشريعية، التي تؤسّس مشروعية التّربية وتُحدّد مساراتها وغاياتها [1].

السّياسة التّربوية سياسة وطنية قائمة على خصوصيات المجتمع، لها تطلّعات حضارية عالمية يشترك فيها النّاس جميعاً، وهذه التّطلعات من السّمات المتغيّرة التي يفرضها العصر، و حاجات الإنسان المتجدّدة.

فالسّياسة التّربوية الوطنية لا بُدَّ أنْ تُبنى على أساس حاجات الواقع النّابعة من تُربته، على أنْ يكون الهدف هو الارتفاع بهذا الواقع لتجعله واقعاً متوازناً يجمع بين ضرورات المحلية ومطالب العالمية واقع لا يتنكر لحقيقته وخصوصياته و لا يُدير ظهره للتّقدُّم والتّطور [2].

وقد وردت الكثير من التّعريفات لمفهوم السّياسة التّربوية في كتب الأدب التّربوي:

– إذا كانت التّربية عملية اجتماعية، فإنّ معنى ذلك أنّها تشتق أهدافها من أهداف المجتمع وتحدّد خطواتها لبلوغ تلك الأهداف، وتلك الأهداف تدور حول فلسفتها.

– بأنّها الإطار العام الذي يُوجّه الأعمال الفنيّة و الإدارية في أيّة مؤسّسة تربوية، وهي الإطار العام الذي تقوم على أساسه إنجازات هذه المؤسّسة.

– أنّ السّياسة التّربوية هي المرشد العام المكتوب أو غير المكتوب الذي يضع الحدود التي على أساسها يتم تحديد الاتّجاه العام للعمل التّربوي.

– أنّها إطار للعمل، فهي ميادين التّربية سواءً كانت داخل المدرسة أو خارجها، كالإصلاحات والتّجديدات في البنى والمفاهيم والأساليب ومحو الأميّة والتّربية والبيئة وغيرها.

---

[1]– عبد القادر فوضيل، المدرسة في الجزائر – حقائق و إشكالات – ط2، الجزائر، 2013م، ص: 94.

[2] – المرجع نفسه، ص: 90.

– أنّها جزء من الفكر العام الذي تحدّده الحكومة ونظام المعتقدات. وهذا يكون متوافقاً مع القيم و المثل والأهداف السّياسية والاجتماعية والثّقافية للدّول [1].

– أنّها الاختيارات الأساسية التي يصنعها المجتمع عن طريق أفراده وأجهزته، والتي تسندها الدّولة ويلتزم بها، ومن ثمّ فهي تكوّن الإطار العام الذي يُوجّه العمل الإداري والفني في النّظام التّعليمي[2].

[1] – ناريمان يونس لهلوب، السّياسات التّربوية العربية، عمّان، الأردن، ط1، 2012م، ص: 22.

[2] – محمّد الهادي عفيفي، في أصول التّربية – الأصول الفلسفية للتّربية – القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990م، ص:55.

3.خصائص السّياسة التّعليميّة :

من خصائص السّياسة التّربوية أنّها ذات طبيعة توجيهية، لا تشتمل على تفصيلات لحل المشكلات الموجودة في الواقع، ولكنّها تُحدد الإطار الفكري الذي يستطيع من خلاله العاملون في الميدان اتّخاذ القرارات المختلفة التي تتناسب مع الموقف والمشكلات التّربوية، وبما يتّفق مع الأهداف العامة المستمدة من الفلسفة التّربوية الموجودة في المجتمع، فتأتي السّياسة التّربوية بتحليل ذلك من خلال المواقف والأهداف المراد الوصول إليها.

– أنّها ذات طبيعة مُستمرة ومُتطوّرة، مُنبثقة من مبادئ وأسس وأهداف عامّة للمجتمع بشكل عام.

– أنّها ذات طبيعة متغيّرة قابلة التّعديل والتّغيير لِتُواكب التّطورات والتّغيّرات التي تطرأ أو تواجه المجتمع.

– أنّها انعكاس للواقع الاجتماعي الذي توجد فيه، مستمدة من معطيات المجتمع الذي وُجدت من أجله، وتُترجم أهدافه إلى واقع، وتتغيّر بالمعايير الاجتماعية التي يفرّ منها، وتحقّق أهداف ذلك المجتمع.

– أنّها ذات طبيعة مغايرة لفلسفة التّربية، فالسّياسة التّربوية تُعنى بمشكلات التّربية في الواقع وتُوفر الأسس لتقييم الخطط التّربوية الموجودة والمقترحة[1]:

– يجب توثيق السّياسة التّربوية كيْ يتم تفسيرها بشكلٍ صحيحٍ ودقيقٍ.

– أنْ تكون السّياسة التّربوية واضحة ومفهومة للعامِلِين في النّظام التّربوي.

– أنْ تكون السّياسة التّربوية عامة وليست مجزّأة [2].

[1]– ناريمان يونس لهلوب، المرجع السّابق، ص: 25.

[2]– المرجع نفسه، ص: 26.

4.المنطلقات الأساسية للسّياسة الّتربوية:

قبل الحديث عن المبادئ العامّة التي تُشكل المنطلقات الأساسية للسّياسة التّربوية في بلادنا، ينبغي الإشارة إلى المبادئ الفرعية المشتقة منها؛ وهي على شكلين:

شكل يتمثّل في المبادئ الدّستورية. وآخر؛ يتمثّل في المبادئ التّربوية [1].

1.4 المبادئ الدّستورية:

والتي تُحدّد مقومات المجتمع الجزائري[2] وتُكَرِّس حقوق الأجيال وواجبات الدّولة في مجال التّعلّيم؛ نذكر منها ما يلي:

1 – التّعلم حق من الحقوق الأساسية التي تكفلها الدّولة، وتُوفر فرص الاستفادة منها.

2 – مجانية التّعليم في كلّ المستويات، مبدأ أقرّه الدّستور، وأكّدته النّصوص التّشريعية.

3 – إلزامية التّعليم والتّعلم والاستمرار فيه لمدّة تسع سنوات.

4 – التّربية مصلحة عمومية تسهر الدّولة على تنظيمها والتّكفل بمتطلباتها.

5 – تسهر الدّولة على ضمان مبدأ تكافؤ الفرص.

5 – اللّغة العربية، لغة التّعليم الرّسمية المنصوص عليها في جميع المستويات.

تنصّ المادة (14) من الأمرية على ضمان التّكوين المستمر لجميع المواطنين الرّاغبين في ذلك[3].

2.4 المبادئ التّربوية:

والتي تُحدِّد خصوصيات النّظام التّربوي والقيم التي يدعو إليها، وتنصّ المادة (53) من الدّستور على ما يلي:

1. الحرص على الجمع بين الاهتمامات الوطنية والاهتمامات القومية، مبدأ تربوي تكرّسه السّياسة التّربوية.

[1]– عبد القادر فوضيل، المرجع السّابق، ص: 95.

[2]– النّشرة الرّسمية للتّربية الوطنية، القانون التّوجيهي للتّربية الوطنية – رقم 08- 04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008م، ص:27.

[3] – المرجع نفسه، ص: 26.

2. مبدأ التّكامل بين الجهود الموجهة لبناء الفرد و الجهود الموجّهة لترقية المجتمع.
3. اكتمال بناء الجوانب المختلفة للشّخصية (العقليّة، الوجدانيّة، الحسيّة والحركيّة)[1].
4. ربط التّعليم والتّكوين بعمليات التّنمية، فالتّنمية في أساسها تخصُ الإنسان أداةً وغايةً.
5. تكوين أجيال متوازنة في ثقافتها، متمسّكة بمقوّمات أمّتها، ومتفتّحة على علوم عصرها.
6. توجيه التّعليم من خلال الرّبط الوثيق بين العلم والتّكنولوجيا.
7. الحرص على جعل العملية التّربوية عملية شاملة تهتم بالمعرفة والعمل والأخلاق على أساس أنّ العلم يمدّنا بالمعرفة، وبالمناهج التي تُعينُنا على تفسير الظّواهر الكونية. بينما النّشاط التّكنولوجي يُمكّننا من توظيف المعلومات العلمية وتطويرها، ويساعدنا على حلّ المشكلات العملية [2].

وتبقى الأخلاق الموجّه لوظيفة العلم والتّكنولوجيا، وتدفع بالإنسان إلى الممارسات المفيدة والمتقنة، والمرشدة لقراراته في مجال الحياة العملية، فالتّربية الأصلية هي التي تحرص على تكوينِ إنسانٍ مختلفٍ بأخلاقِ المجتمعِ.

والأخلاق ههنا، تشمل كلّ المواقف النّبيلة النّافعة التي تربط الإنسان بالإنسان والوطن والمجتمع.

3.4 المبادئ العامّة:

تتجلى مبادئ السّياسة التّربوية في الجزائر من خلال الأبعاد العامّة، والمتمثّلة فيما يلي:

أوّلاً: البُعد الوطني.

ثانيا: البعُد العالمي.

ثالثا: البُعد الدّيمقراطي [3].

[1] – عبد القادر فوضيل، المرجع السّابق، ص: 97 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 97.

[3] – المجلس الأعلى للتّربية، المبادئ العامّة للسياسة التّربوية الجديدة وإصلاح التّعليم الأساسي، ديسمبر 1997م، ص: 20.

1.3.4 البُعد الوطني:

من مكوّنات الأمّة الجزائرية الإسلام، العروبة والأمازيغية، والتي يتعيّن على المنظومة التّربوية أنْ تعملَ على ترسيخها والنّهوض بها لضمان الوحدة الوطنية، والمحافظة على الشّخصية الجزائرية.

كما يتعيّن على المنظومة التّربوية العمل على إحكام التلاّحم بين هذه القيم وتطلّع الأمّة الإسلامية نحو التّقدم والحداثة.

2.3.4 البُعد العالمي :

يقوم النّظام التّربوي بالتّفاعل مع مستجدات عالم اليوم، ممّا يتطلب تحديث المناهج وعصرنة الوسائل قصد الإسهام في التّنمية المستديمة.

3.3.4 البُعد الدّيمقراطي:

يتجلى في التّوجُّهات الجديدة للبلاد الرّامية إلى بناء نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثّقافة الدّيمقراطية.

ويتعيّن على النّظام التربوي التّكفل في مناهجه بالنّهوض بهذا البعد وتكريس مبدأ ديمقراطية التّعليم في الوقت ذاته.

5. غايات السّياسة التّربوية:

تُمثّل الغايات لب السّياسة التّربوية، لأنّها تعبّر عمّا يسعى المجتمع إلى تحقيقه في مجال التّربية. حيث ترتبط الغايات ببناء المجتمع والفرد معاً؛ أيْ: أنّ مساعي السّياسة التّربوية تتلخّص في غايتين اثنتين رئيسيتين، تتفرع كلّ غاية منهما إلى غايات فرعية.

أوّلُ غاية؛ تنصّ على بناءِ مجتمعٍ متكاملٍ متماسكٍ، معتز بأصالته، واثق بمستقبله[1] يقوم على (الهويّة الوطنيّة، روح العصرنة والعالميّة، الدّيمقراطية)[2].

1.5 الهوية الوطنية بالجزائر:

تتمثّل في بُعدها الثّلاثي العربي (بحضارته وثقافته ولغته) الأمازيغي (بثقافته وتراثه)، والإسلامي (بعقيدته وحضارته)[3]، فالدّين واللّغة والوطن مرجعيات الهويّة الوطنية الجزائرية، بها يمكن إقامة نظام تربوي متكامل البناء، واضح الأصول والأهداف.

فالتّمسّك بالعقيدة الإسلامية الصّحيحة وإحياء اللّغة العربية والحفاظ عليها هو الطّريق لاستعادة الوطن والنّهوض به[4]، وإذا عدنا إلى جذور هذا الصّراع اللّغوي نجد أنّ الاستعمار الفرنسي قد استغل البربر كوسيلة لإدارة صراع سياسي قوي ضدّ العربية، وحاول إيهام الرّأي بأنّه في المغرب العربي، وفي الجزائر خاصّة شعبان متمايزان الشّعب الأمازيغي والشّعب العربي، واستغل هذا التّقسيم لنشر سموم النّفرة والعداء بين العرب والبربر[5].

2.5 روح العصرنة والعالمية :

والتي تمكّن المجتمع من مواكبة التّطورات العصرية بالتّحكم في العلوم الجديدة والتّكنولوجيات المستحدثة، والتّحلي بالقيم الإنسانية النّبيلة، والإسهام في بناء الحضارة الإنسانية.

---

[1]- المبادئ العامّة للسّياسة التّربوية الجديدة وإصلاح التّعليم الأساسي، المرجع السّابق، ص: 21.

[2]- عبد القادر فوضيل، المرجع السّابق، ص: 99.

[3]- المبادئ العامّة للسّياسة التّربوية الجديدة وإصلاح التّعليم الأساسي، المرجع السّابق، ص: 21.

[4]- آسيا تميم، الشّخصيات الجزائرية 100 شخصية، دار المسك للنّشر والتّوزيع، 2008م، ص: 62.

[5]- ديدوح عمر، الصّراع اللّغوي في الجزائر، مجلّة المعرفة، ع176، نوفمبر2009م، ص: 20.

3.5 روح الدّيمقراطية:

والتي ترمي إلى تكريس القيم؛ والمتمثّلة في:

– احترام حقوق الإنسان والطّفل.

– التّسامح الفكري وقبول الرّأي الآخر.

– حرية التّفكير والتّعبير.

– العدالة الاجتماعية.

– المساواة وعدم الإقصاء.

فالمجتمع المنشود في هذه الغاية، هو الذي يتّصف بالتّكافل والتّماسك والاعتزاز بالأصالة والثّقة بالمستقبل.

وثاني غاية؛ تتعلّق بتكوين المواطن. ومُلَخَّص هذه الغاية يكمن في " أنْ تسعى السّياسة التّربوية إلى تكوين الفرد تكويناً يؤهّله لبناء وطنه، وتوطيد هويته الوطنية باعتبارها روحه وترقية ثقافته الوطنية، وامتلاك روح التحّدي"[1].

والمعنى المرجو من تحديد هذه الغايات، هو أنْ يُكسِب النّظام التّربوي المتعلّم مجموعة من القدرات التي تؤهّله لبناء الوطن وتوطيد الهويّة، وترقية الثّقافة الوطنية، وامتلاك روح التّحدي.

ويمكن أنْ نذكر جملة من الغايات التي يراها الدّكتور عبد القادر فوضيل في صميم الموضوع:

– تعميق الوعي بأهمية التّربية، والإنفاق السّخي على تطوير أساليبها، وإعطاؤها المكانة الأولى في اهتماماتها.

– الاهتمام الدّائم بحركة التّطوير التّربوي من خلال تنويع البنى والصّيغ التّعليمية وتحقيق المرونة والتّكامل فيها بما يستجيب للتّطورات المستجدة، ويجعل المدرسة مواكبة للنّهضة العلمية التّربوية ومسايرة للتّطلعات والتّحولات.

– تفجير الطّاقات المبدعة الكامنة في الإنسان وتنمية المواهب بتوفير مناخ فكري وعلمي متطور.

[1] – ديدوح عمر، المرجع السّابق، ص: 21.

– تشجيع تنويع تعليم اللّغات الأجنبية باعتبارها روافد مساعدة على التفّتح على تجارب الغير وتطوير طرائق تدريسها، وتحديد سياسة التّعامل مع كلّ لغة على أنْ تكون اللّغة الوطنية هي المظلّة التي نسير تحت ظلالها والتي منها ننطلق نحو الثّقافات الأخرى.

– إعطاء الحق الشّرعي للّغة الوطنية في ممارسة دورها الحضاري في بناء شخصية المجتمع [1].

– ترقية التّراث والتّعريف به مهمة النّظام التّربوي[2].

من خلال هذه الغايات يتحقّق نوع المجتمع الذي ننشده، المجتمع المتعلم، المتوازن، المتكافل والمجتمع العادل القوي والأصيل والذي يطلب من النظام التّربوي أنْ يوفّر الشّروط التي تحقّق وجوده، غيرَ أنّ هذا يتوقّف على نوعية التّكوين الذّي يمنح للأفراد الذّين تستهدفهم سياسة التّعليم.

[1] – يُنظر، عبد القادر فوضيل، المرجع السّابق، ص: 101.

[2]– المرجع نفسه، ص: 102.

6. أهداف السّياسة التّربوية في الجزائر :

تُعتبر الفلسفة التّربوية والاجتماعية المصدر الرّئيسي لصنع السّياسة التّربوية المستمّدة من المجتمع؛ وقد حُددت أهداف السّياسة التّربوية بشكل واضح تمثّلت في:

- أهداف عامة ذات طبيعة فلسفية، وثقافية وروحية تعكس أفكار معيّنة عن مطالب الوطن والعالم في مرحلة معينة.
- أهداف سياسية تُعبِّر عن الاتّجاهات القومية.
- أهداف اقتصادية يمكن تحقيقها في مرحلة ما من مراحل التّنمية.
- أهداف تربوية واسعة تحدّد الموجّهات الرّئيسة التي يحتاجها النّظام التّعليمي لتحقيق أهدافه.
- أهداف تربوية بحتة، تقوم بها مراحل التّعليم المختلفة وأنواعه [1].

[1] – ناريمان يونس لهلوب، المرجع السّابق، ص: 28.

الفصل الأول

تطور الفعل التّعليمي في الجزائر

كان التّعليم في الفترة الممتدّة ما بين 1500م–1830م جدّ متطوّر من حيث المؤسّسات التّعليميّة بما فيها المدارس القرآنية والكتاتيب والزّوايا والمساجد وغيرها من منارات العلم التي كان يدرّس بها فقهاء وعلماء وأساتذة يُشهد لهم بالعلم والصّلاح. أمّا البرامج التّعليميّة التي كانت تقدّم للطّلبة فقد تمثّلت في الفقه وأصوله، الحديث، الحساب، الفلسفة، علم الكلام، والتّاريخ والجغرافيا.

1. حركة التّعليم في الجزائر خلال العهد العثماني (1500م–1830م):

إنّ النّظام التّربوي الجزائري نظام إسلامي لا مركزي في أصله، حيث أولت الدّولة اهتماماً خصّ الشّؤون السّياسية والاستقرار السّياسي، واهتمت أيضاً بالدّفاع عن الحدود وعن الأرض ضد الاعتداءات والتّحرّشات الأوربية، كما اهتمت أيضاً بجمع الضّرائب، وتنظيم الوقف والاستفادة منه بالإضافة إلى تنظيم الجنود ورعاية مستحقاتهم. مع العلم أنّ الدولة لم يكن لها أيُّ دخلٍ في ميدان التّعليم، فلم تعمد إلى اتّخاذ نظام وزارة أو وكالة أو إدارة متخصّصة أو نحو ذلك من الوظائف الرّسمية[1].

كان النّظام آنذاك يهتم بتوزيع الهدايا والعطايا على المسؤولين (السّلطان العثماني وموظّفيه وبعض رجال الدّين) داخل الوطن وخارجه.

لم يول النّظام أهمية لإنماء الحياة الاجتماعية ثقافياً واقتصادياً ولا إلى تربية الشّعب سياسياً، وإنْ التفت المسؤولون إلى المشاريع الخيرية، والدّينية، كبناء المؤسّسات التّربوية الدّينية من مساجد وجوامع ومدارس وكتاتيب لتعليم القرآن الكريم، وإنشاء زوايا لأحد الأولياء الصّالحين، يتم الإنفاق عليها من الوقف، ويأتي ذلك من باب الواجب الدّيني والنّشاط الخيري عند الواقفين المتبرّعين، وليس غِيرَةً منه على ترقية التّعليم والمجتمع.

فلم يكن للنّظام العثماني في الجزائر سياسة للتّعليم، ولعلّ الصّواب في ذلك أنّه لا للسّلطة دخل في شؤون التّعليم، فإذا ما انتشر التّعليم، فالأمر لا يعود إلى السّلطة وإذا تراجع فالأمر كذلك لا يعنيها.

[1]– أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي– من القرن العاشر إلى الرّابع عشر الهجري– ج1، ط2، المؤسّسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985م، ص: 316.

فبفضل أموال الأوقاف والزّوايا في الأرياف انتشر التّعليم في مختلف أنحاء الجزائر هذا ما شهد عليه الفرنسيون عند احتلالهم البلاد[1]، فالمدارس التي بُنيَت إنّما هي تابعة للنّظام الدّيني كما هو الحال عند الباي محمد الكبير وصالح باي .

أمّا عن موقف السّلطات العثمانية من التّعليم في الجزائر بحكم شكوى بعض العلماء، فقد كان في صورة كالحة غير سارة كون أنّ العثمانيين لم ينسوا سياسة تشجيع التّعليم، ولكن هذه الصّورة تغيرت نظراً للحالة التي آل إليها التّعليم في الجزائر بانتشاره خلال العهد العثماني واستعداد الشّعب للتّعلم وحُبِّه للعلم واحترامه للمعلّم. هذا ما أجمعت عليه المصادر مصرّحة على أنّ نسبة الأميّة في المجتمع الجزائري خلال العهد العثماني كانت ضعيفة. وقيل: " إنّ الثّقافة كانت مزدهرة نسبيا قبل دخول الفرنسيين للجزائر في عام 1246هـ/1830م، وعلى الرّغم من تخلّف العرب في مجال الحضارة، فإنّ الميل إلى العلم و المعرفة كان متأصّلا في النّفوس، و كان في الجزائر عدد كبير من رجال الأدب يتمتّعون بقسط من الاعتبار لدى المجتمع"[2].

لم يكن للنّظام سياسة مخطّطة واضحة المعالم اتّجاه التّعليم، فانتشار التّعليم لا يعني النّظام العثماني وتقلصه الأمر نفسه[3].

1.1 أبعاد الفعل التّربوي خلال العهد العثماني:

كان النّظام التربوي تابعاً لنظام الدّين، حيث أُسّست مدارس تابعة للمساجد على يد البَايَيْن محمد الكبير وصالح باي.

لقد كان التعّليم خاصاً يقوم على جهود الأفراد والمؤسّسات الخيرية على رأسهم رجال الدّولة كأفراد، وقد ساهم الأولياء وسهروا على تعليم أبنائهم وفق التّقاليد الثّقافية والتّربوية التي كانت سائدة

[1]– عموره عمار، الموجز في تاريخ الجزائر، ط1، دار ريحانة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2002م، ص: 105.

[2] –أرزقي شويتام، المجتمع الجزائري و فعالياته في العهد العثماني (926-1246هـ/ 1519-1830م)، ط1، دار الكتاب العربي، الجزائر، 2009م، ص: 459.

[3]– أبو القاسم سعد الله، المرجع السّابق، ص: 316.

والوعي التّربوي الذي ميّز المجتمع، باعتبار أنّ التّعليم الابتدائي كان مُعمّما، كما أنّ الاضطرابات السّياسية للمرحلة قد جعلت مشاركتهم في نشر التّعليم بين الأطفال شأناً ثانوياً[1].

فالدّين أساس التّعليم، وحفظ القرآن الكريم عمدة التّعليم الابتدائي، ومعرفة علوم القرآن عمدة التّعليم الثّانوي والعالي[2]. أمّا تعلم بعض العلوم العلمية، فالهدف الأسمى منه يشمل الجانب الدّيني كمعرفة الفرائض وقسمة التّركات بين الورثة، وهذا كلّه يدخل في باب الحساب، وما دور المعلّم إلاّ خادماً للدّين.

كان المعلّم أو المؤدّب يعتمد على معيد يساعده على تربية وتأديب أو تعليم الأطفال والشّباب.

1.1.1 الطّرائق المستخدمة:

إنّ الطّريقة الأساسية في التّعليم كانت تعتمد التّلقين؛ أي: تلقين حفظ القرآن الكريم، وطريقة المحاضرة و الإلقاء. أمّا عن أصناف المعلّمين في هذه الحقبة صنفين؛ معلّم المدينة ومعلّم الرّيف. كما أنّ مؤدِّب الصّبيان مرتبط بالتّعليم الابتدائي، ومهتم بالطّفل إلى غاية المراهقة. أمّا المعلّم أو المدرِّس فمرتبط بالتّعليم الثّانوي، ومهتم بالمراهق إلى العشرين. ثمّ كأستاذ أو شيخ إذا كان يُدرِّس المستويات العليا.

وتبقى الأولوية في اختيار المؤدِّب للمواقف أو أهل الحي، لأنّهم هم مَنْ سينفق عليه شريطة أنْ يكون تقياً وصالحاً وذو ضمير اجتماعي، وبطبيعة الحال، أنْ يكونَ حافظاً للقرآن الكريم مؤدياً للصّلاة، يعرف الكتابة والقراءة[3].

والأمر يختلف بخصوص التّعليم الثّانوي والعالي حيث إنّ شروط تأهيل المؤدِّب قليلة مقارنةَ بشروط تأهيل المدرِّس، ومن أجل شقِّ طريق العلم وجب الكفاح والصّبر ومواجهة المنافسين للتّرقي عبر سلّم المعرفة، ويتوجّب ذلك الأمر على رضا الباشا أو الباي. إنّهما يمثّلان سلطة التّعيين والتّوظيف في التّعليم الثّانوي والعالي.

---

[1]- أبو القاسم سعد اللّه، المرجع السّابق، ص: 317.

[2] - المرجع نفسه، ج1، ص: 317.

[3] - المرجع نفسه، ج1، ص: 325.

ولعلّ الأهم من ذلك كلّه، حركة المعلمين داخل الجزائر. حيث حُدِّد مكان المعلم بشهرته، وكان الطّلاب يقصدونه ولو بَعُد مكانه، فيأخذون العلم حيث وجدوه متوفِّراً [1]، فالمعلّم هو عمدة التّعليم والمثل الأعلى للتّلميذ، وهو ناشر العلم بين النّاس. إنّه إذن، مُوَجِّه التّعليم، إنّها المهنة الأشرف والأقرب إلى الدّين والجهاد في سبيل اللّه، إنّها من أكثر المهن فقراً في هذه المرحلة بالخصوص.

لقد اعتنى أهل الصّلاح والمتصوّفة والمرابطون في الأرياف بنشر مبادئ الدّين والعلم في زواياهم مع رجال الدّين والعلم، وشيخ الزّاوية هو المشرف العام، يساعده الأهل والأتباع في جلب الطّلبة والموارد- الأحباس والصّدقات.

إنّ تكوين المعلّمين لم يكن محصوراً في مدينةٍ بعينها ولا في معهدٍ متخصِّصٍ، بل اجتهاد أهل العلم هو الذي يرقى بهم في عالم الشّهرة وسلّم الخبرة يجعل الطّلبة يتوافدون إليهم عن طريق الهجرة، مهما بلغت الصّعوبات والتّحدِّيات حيث شاعت بالجزائر الرّحلة في طلب العلم كما هو الحال في العالم الإسلامي هذا ما صرّح به أبو القاسم سعد اللّه ، عبد الرّحمن بن محمّد الجيلالي والشّيخ مبارك الميلي.

لقد كان لأهل العلم والتّعليم اعتبار اجتماعي في المجتمع الإسلامي خاصّة في الأرياف، حيث تنشط هذه الشّريحة بالكتاتيب والزّوايا والمدارس. أمّا الأساتذة والعلماء، فكانت حلقاتهم تُعْقَدُ في الجوامع الكبرى بحكم أنّها جامعات تهتمّ بالتّعليم العالي. يقصدها كبار الطّلبة والمثقّفون، ويجمع هؤلاء بين التّدريس والفتوى والقضاء عموماً. أمّا المتصوِّفة، فقد كانوا يديرون الزّوايا ويجعلون من نشاطاتهم وتعليمهم عبادةً وجهاداً في سبيل اللّه، تطبيقاً لما جاء في توجيهات الأوائل ومبادئ التّربية الإسلامية[2].

فمن خصائص التّعليم خلال العهد العثماني، تبني مبدأ التّربية المستديمة وتعليم الكبار. أمّا عن طريقة التّدريس الموظّفة بالتّعليم الثّانوي والعالي، طريقة المحاضرة التي تعتمد الشّرح والإملاء، فالعلاقة التّربوية التي تربط الشّيخ بتلاميذه متميِّزة وقويّة، والعالم الحقيقي هو مَنْ يحفظ العلوم بأسانيدها، ويتمكّن من شرحها.

[1] – أبو القاسم سعد اللّه، تاريخ الجزائر الثّقافي، ج1، ص: 323.

[2] – المرجع نفسه، ص: 326.

وخلاصة القول، إنّ المؤسّسات التّربوية خلال العهد العثماني كانت تهتم بالصّبيان وذلك بترقيتهم إلى حفظة ومؤدِّبين ومعلِّمين وأساتذة. يساهمون في نشر العلم والمعرفة ومبادئ الدّين وعلومه، ولا يأتي ذلك إلاّ على أيدي جملة من المستخدمين، باستعانة مساعدات الأولياء وأموال الأوقاف التي كانت تُنفَق على التّعليم، إذْ لم يكنْ التّعليم يستهلك ميزانيات ضخمة تُثقل كاهل النّظام. كما هو الحال اليوم في بعض الدّول، فالتّعليم بالجزائر العثمانية كان مجانياً حراً، قائماً على نفقات ضئيلة.

أمّا المحتوى الدّراسي، فقد تمثّل في كتب الأوّلين ومَا صدر بعدها في شتى العلوم اللّغوية والشّرعية. إلاّ أنّ النّقل غلب على العقل نتيجة عدم احتكاك المجتمع الجزائري بالشّعوب الأخرى، ممّا جعله بحاجة للاستثمار المتواصل في العقل للاستفادة والتّفتُّح على الخبرة الأجنبية ومسايرة الرّكب. ذلك ما شكَّل نقطةَ ضعفٍ أفقدت المجتمع توازنه وأبقته تحت الحماية العثمانية إلى أنْ تمكَّنَ المستعمِر منه.

أمّا عن الطّريقة المستخدمة في التّدريس، فقد قامت على مبدأ الاجتهاد في تعميم التّعليم مع توظيف طريقة المحاضرة والشُّرُوح ونصوص الأوّلين. رغم الإيجابيات التي ذُكِرت إلاّ أنّ النّظام التّربوي خلال العهد العثماني يحتاج إلى إصلاح لما له من أهمية إستراتيجية، وقيمة في إطار المشروع التّنموي الشّامل للأمّة.

إنّ النّظام التّربوي في الأمّة الإسلامية بمثابة العمود الفقري في جسم الإنسان. لا يستقيم المجتمع إلاّ باستقامته، ولا تصلح ذهنيات وسلوكيات وتصرُّفات وتصوُّرات الأجيال إلاّ بصلاح التّعليم والعلماء.

2.1.1 الوسائل التّعليميّة:

يعدّ نظام الدّين أساس التّربية والتّعليم في المجتمع الجزائري، وتعلُّم مهارة القراءة والكتابة بالطّور الأوّل- التّعليم الابتدائي- أساس حفظ القرآن الكريم. حيث يتدرّج طالب العلم في معرفة بعض علوم اللّغة والدّين وحتّى الحساب لأسباب دينية تتمثّل في ضرورة معرفة تقسيم التّركات بين الورثة والتّمكّن من علم الفرائض بالتّعليم الثّانوي، ليتوسّع ويتعمّق فيها خلال التّعليم العالي، فمن الكتب

والمكتبات شُكِّلت أهم وسائل التّعليم. حيث لجأ الأساتذة إلى طريقة الإملاء وما يتولّد عنها من شروحات وحواشي توظَّف للخروج بتآليف في مختلف فروع العلم[1].

لقد وظّف الكُتَّاب اللّوحة الخشبية لكلّ طالبٍ من أجل كتابة النّصوص والحفظ، ومحوها بالصّلصال. كما أُستُخدمت أيضاً أقلام القصب والحبر التّقليدي للكتابة.

اهتمت المؤسّسات التّربوية خلال هذا العهد بالعلوم الدّينية والسِّيَر والعلوم اللّغوية والتّاريخ على حساب المواد العلمية؛ فمن العلوم الدّينية التي كانت شائعةً آنذاك:

-تفسير القرآن الكريم كتفسير الثّعالبي والسّيوطي...

-علم الحديث الشّريف كصحيح البخاري...

-علم مصطلح الحديث.

-الفقه المالكي عبر رسالة ابن أبي زيد القيرواني، ومختصر ابن الحاجب.

-الفقه الحنفي.

-علم الكلام- التّوحيد.

-أصول الفقه والدّين بجمع الجوامع للسّبكي ومختصر بن الحاجب الأصلي.

-علم القراءات.

-التّصوُّف.

شاعت الكثير من الكتب والمتشبِّعة بالأفكار والأوراد شيوعاً بالأوساط الشّعبية خلال العهد العثماني على حدِّ قول أبو القاسم سعد اللّه. كما أشار أيضاً إلى ضعف وغياب التّحليل العميق، وانتشار روح التّصوُّف لدى المدرِّسين.

أمّا فيما يخصّ العلوم اللّغوية، فإنّها لم تخرج عن التّقليد؛ نذكر منها:

-علم النّحو: حيث برزت الأجرومية وألفية ابن مالك...

-علم الصّرف: حيث شاعت "لامية" ابن مالك في التّصريف.

[1] - أبو القاسم سعد اللّه، المرجع السّابق، ص: 338.

-فقه اللّغة.

-علم البلاغة: عُرِفت جوهرة الأخضري وتلخيص المفتاح...

-علم العروض: برزت الخزرجية مع شرحها.

-المنطق.

-الخط.

-السِّيَر والأخبار.

أمّا بخصوص العلوم المحضة(الحساب، الفرائض، الوثائق، علم الفلك، الطّب والصّيدلة)، كانت متواضعة. وهذا ما جعل القنصل الأمريكي "ألسد شالر" يقول: "وأمّا العلوم، فإنّها غير موجودة، أو هي متى كانت موجودة محتقرة، بل إنّ علم الطّب نفسه لا يوجد مَنْ يدّعيه...إنّ القرآن هو كلّ علوم هؤلاء القوم وآدابهم "[1]، فقد وُظِّفت في إطارٍ دينيٍ. حيث اشتهر ابن حمادوش في أكثرها واختصّ بعلم الحساب. يقول الدّكتور أبو القاسم سعد اللّه في هذا الشّأن:"...ولعلّ عدم تدريس الجزائريين للعلوم المحضة وممارستها هو ما جعل بعض الملاحظين الأجانب يهاجمون بشدّة التّعليم الجزائري عندئذٍ، ولا شكّ أنّ هجومهم فيه كثير من الحقيقة، فالجهل بالعلوم التّجريبية وهي التي كانت شائعة في العصور الإسلامية الزّاهرة، والتي ألّف فيها أكبر علماء المسلمين، كان غير مغتفر لمدرِّسي وعلماء الجزائر. كما أنّ إحلال التّصوُّف محل الفلسفة وتدريس العلوم الدّينية والأدبية وحدها، كان جناية على العقل الإنساني، اشترك فيها المسؤولون والمدرِّسون على السّواء"[2].

ما يمكنني قوله، إنّ العقل الإسلامي قد مسّه الضّعف والتّخلّف بالوسائل التّعليميّة والمحتويات الدّراسية نتيجة الوضع السّيئ السّائد. إنّه وضعٌ آيلٌ للزّوال تحت قبضة المستعمر.

[1]- أرزقي شويتام، المرجع السّابق، ص: 483.

[2]- أبو القاسم سعد اللّه، المرجع السّابق، ج1، ص: 354، (بتصرُّف).

1.2.1 المشكلات التّربوية التي واجهها المجتمع الجزائري خلال العهد العثماني:

بعد التّطرق لأبعاد الفعل التّربوي بالجزائر العثمانية من طرائق بيداغوجية ومحتويات دراسية ووسائل تعليميّة، سأعرض بعض المشكلات التّربوية بالمجتمع الجزائري والمتعلّقة بالمنظومة التّربوية والحياة الثّقافية والعلمية.

1.1.2.1 المشكل السّياسي:

انشغل النّظام العثماني في الجزائر بأمور الحماية والسّلطة وخدمة السّلاطين والأمراء وضباط الجيش الذي كان يمارس الاعتداء على الأطفال والنّساء. فلم يتفطّن لوضع سياسةٍ تربوية تعليميّة علميةٍ محكمة لمواجهة المستجدات ولتنمية المجتمع في جميع الميادين.

2.1.2.1. الفساد:

تشير جملة من المصادر إلى أنّ النّظام العثماني في الجزائر لم يلتزم بتنظيم الوقف نتيجة سوء التّسيير لأموال الحبوس. هذا ما أشار إليه أبو القاسم سعد اللّه، والحسين الورثلاني، وعبد الكريم الفكون وغيرهم في كتاباتهم. لقد اهتم العثمانيون بشؤون الحرب وحراسة الحدود والمال والتّجارة على حساب تدهور حال المجتمع الجزائري.

3.1.2.1 ضعف التّعليم:

كانت مهنة التّعليم لا تدرّ على صاحبها ما يكفيه ليعيش عيشةً رغدة. حيث إنّ المؤدِّبين لا يعتمدون على دخلهم كموردٍ للرّزق فقط، بل كان النّاس يساعدونهم بما جادت به أنفسهم من هدايا وعطايا وأطعمةٍ وأموال.

ونظراً لِما شهده التّعليم من فقرٍ في مرحلة من مراحله عند شريحة أهل العلم وطلبته، فإنّ البعض منهم اتّخذوا من التّجارة حرفةً بدلاً منه، هذا ما لاحظه " الحسن الوزان " على طلبة تلمسان في أوائل القرن العاشر حيث فشا الفقر؛ معناه:" أنّ مهنة التّعليم لم تَفِ بحاجاتهم المعاشية، وهذا ما لوحظ أيضا على طلبة الجزائر حيث قال "التّمخروطي " في شهادةٍ له :" إنّ طلبة الجزائر كانوا ماديين؛ أيْ: أنّهم لا يهتمون بالتّعليم كمهنة بل لجأوا إلى غيره لكسب الرّزق واستقرار العيش، وقد قال عن الحياة الثّقافية بمدينة الجزائر: "وطلبة العلم بها لا بأس بهم إلاّ أنّ حب الدّنيا وإيثار العاجلة

والافتتان بها غلب عليهم كثيراً، و الكتب أوجد من غيرها من بلاد، و توجد فيها كتب الأندلس كثيرا"[1].

ويذهب الدّكتور أبو القاسم في هذا الشّأن قائلاً: " إنّه لم يكن للسّلطة العثمانية في الجزائر سياسة للتّعليم، ولا خُطّة رسمية مخطّطة لتشجيعه والعناية به وتطوير أهله، وتوجيهه وُجهة تخدم المصالح الإسلامية من جهة؛ والمصالح الوطنية من جهة أخرى؛ بل تركوه للعامّة، فركد التّعليم، ونضبت موارده، وضاق مجاله، وافتقر رجاله، وانحط مستواه، وممّا زاد الأمر سوءاً تسرُّب الخرافات في عقول المتعلّمين والمعلّمين، وحتّى رجال الدّولة أنفسهم"[2].

4.1.2.1 التّمويل:

إنّ الأسرة الجزائرية المسلمة هي التي تتحمّل أعباء التّعليم، بمساهمة الأولياء وأهل البرّ والإحسان وحتّى الجهاز الإداري والسّياسي عن طريق الأوقاف والصّدقات والنّفقات الخاصة، وليس عن طريق ميزانية تجريها الدّولة باستمرار برعاية شؤون التّربية والتّعليم كما هو الحال في وقتنا الحاضر.

وما يمكنني ملاحظته حول التّعليم، أنّ السّلطات العثمانية كانت تمارس شبه سياسة علمية وثقافية متفتحة تُجاه مختلف المذاهب والبلاد الإسلامية، فسمحت لعلماء غير جزائريين باستيطان الجزائر والتّدريس والتّوظف فيها، كما سمحت لطلبة الجزائر وعلمائها بنُشْدَان العلم خارج الجزائر بالمعاهد الإسلامية.

[1] – أرزقي شويتام، المرجع السّابق، ص: 469.

[2] – أبو القاسم سعد اللّه، المرجع السّابق، ج1، ص: 324.

بعدما استطاع المستعمر الفرنسي الاستيلاء على المناطق السّاحلية من الوطن صعب عليه التّوغُل إلى عمقه، حيث واجهه الجزائريون مواجهة ذات حدّين؛ مسلّحة وثقافية طيلة فترة البلاء الاستعماري الذي دامت مدّته مائة واثنين وثلاثين عاماً.

عرفت هذه الفترة مرحلتين هامتين، العشريتان الأُولَتان؛ أيْ: من سنة 1830م إلى 1850م، تمثّلت في الطّرح الاستعماري. حيث اهتمّ الكولون بغزو العالم بأشخاصه وأشيائه، وسادت المناشير و الرّسائل المطالبة بإنشاء المدارس في المدن الكُبرى لصالح أبناء المستَعْمِر في هذه الحقبة. كما تشير الدّراسات إلى أنّ هذه الفترة عرفت سياسة غير عنيفة اتّجاه الجهاز التّربوي الجزائري.

أمّا عن العشريات التي تلت هذه الحقبة من الزّمن؛ أيْ: من سنة 1850م إلى سنة 1880م، فقد تميّزت بانتهاج سياسة عنف اتّجاه المؤسّسات الأهلية الجزائرية على الصّعيد الدّيني والثّقافي والتّربوي، والتّنكيل بالمدرِّسين والعلماء، والتّشريد لطلبة العلم، وضمّ ممتلكاتهم- الوقف- إلى المصالح الاستعمارية.

2. حال النّظام التّعليمي في الجزائر أثناء البلاء الاستعماري:

لقد كان التّعليم في الجزائر مزدهراً ازدهاراً واسعاً قُبيل الاحتلال الفرنسي بين أبناء الجزائر، ولعلّ ما كتبه الجنرال "فالْري" "**FALRI**"عام 1845م خير دليل بقوله: " إنّ كلّ العرب الجزائريين تقريباً يعرفون الكتابة والقراءة، حيثُ إنّ هناك مدرستان في كلّ قرية". كما كتب "الجنرال دوهتبول "" **DOHOTBOL**" عام 1850م بأنّ: "الدّراسات الإسلامية كانت في وضع مزدهر نسبياً "عشية الاحتلال.

وقد أشار الأستاذ إيميري"**UMIRI**" إلى أنّه كان في قسنطينة قبل الاحتلال خمسة وثلاثون مسجداً تستعمل كمراكز للتّعليم[1]، وسبع مدارس ثانوية تحوي ما بين ستمائة وتسعمائة طالب، يُدرِّسهم أساتذة محترمون ذو أجور عالية.

أمّا فيما يخص المدارس الابتدائية، فقد بلغ عددها تسعون مدرسة يحضرها 1350 تلميذاً [2].

[1]- أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية- 1900، 1930م، ج2، ط4، دار الغرب الإسلامي، لبنان،1992م، ص: 60.

[2]- المرجع نفسه، ص:61.

1.2 التّعليم العربي الإسلامي:

كان التّعليم عربياً إسلامياً القائم أساساً على الدّراسات الدّينية واللّغوية والأدبية وقليل من الدّراسات العلمية[1] يُعطى في مؤسّسات تعليميّة كالكتاتيب القرآنية، والزّوايا والمدارس المغربية الفرنسية بَدْءاً من سنة 1836م إلى 1850م. بالإضافة إلى المدارس الرّسمية الثّلاث والمدارس العربية الفرنسية[2]. هذا ما جاء في تصريح "توكفيل" "**TOKFIL**" :" لقد وضعنا أيدينا في كلّ مكان على هذه الأملاك"، والمقصود بالأملاك (الأوقاف)، حيث وُجّهت غير الوُجهة التي ينبغي أنْ تُستعمل فيها، فعُطِّلت المؤسّسات التّعليميّة، وماتت المدارس واندثرت النّدوات العلمية. فاختفاء المؤسّسات يعني اضطهاد اللّغة العربية الوطنية[3].

فقد اعتبر الفرنسيون اللّغة العربية الوطنية لغة أجنبيّة[4]، والفرنسية؛ لغة الجزائر الرّسمية منذ قرار 1834م. القرار الذي يحمل في طياته أنّ: "الجزائر نفسها قد أصبحت فرنسية [5]، وكان ذلك الموقف الواضح من الدّين الحنيف. باعتبار اللّغة العربية لغة القرآن الكريم ولغة الحضارة التي دُوِّن بها تراث الدّولة الإسلامية، ومن جهة ثانية؛ كان موقفاً سياسياً واضحاً، لأنّ العربية كانت تُمثِّل لغة البلاد من النّاحية الإدارية والقضائية والتّعليميّة، ولكنْ هذا لا يعني الاستغناء الكلّي عن اللّغة العربية، لأنّ حاجاتهم الإدارية الاجتماعية لا يمكن أنْ تُنجَزَ إلاّ باستعمالها.

ومن أجل تلبية حاجاتهم قاموا بمحاولات تمثّلت في:

1 – إهمال تدريس العربية في المدارس القديمة ،بقطع مصادر الوقف عنها.

2 – تدريس اللّغة العربية الدّارجة في صفوف الجيش الرّاغبين في العمل الإداري من الفرنسيين، إضافة إلى حفظ القرآن وحده في الصّدور دون العلوم الأخرى المساعدة على فهمه وتفسيره بالكتاتيب دون تطبيق تعاليمه في الحياة.

---

[1]– تركي رابح عمامرة، الشّيخ عبد الحميد بن باديس–فلسفته وجهوده في التّربية والتّعليم، 1900م– 1940م، الشّركة الوطنية للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ص: 121.

[2]– الطّاهر زرهوني، التّعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994م، ص: 13.

[3]– أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، ج2، ص:61.

[4]– أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي–1830م–1954م، ج8، دار البصائر، الجزائر، 2007م، ص: 13.

[5]– أبو القاسم سعد اللّه، الحركة الوطنية الجزائرية، ج2، ص: 61.

3 – مواصلة تعليم العلوم العربية والدّينية بطريقة تقليدية بوجود الزّوايا القليلة المتأثرة بالوضع العام الذي آلت إليه البلاد (الاستيلاء على الأوقاف ...).

لقد تولى الفرنسيون أنفسهم تدريس العربية الدّارجة بدْءاً من سنة 1832م على يد بعض المشارقة أمثال "جوني فرعون[1]"، ثمّ واصله " لويس برينيه " منذ عام 1836م، وقد شاركه في ذلك عدد من المستشرقين الذين انتشروا في غرب البلاد وشرقها منهم " شيربونو" بقسنطينة ، و " ماشويل " في وهران، وصُدِرَت عن هؤلاء مجموعة من الكتب التّعليميّة بالعربية الدّارجة والفرنسية، وهي كُتُبٌ تُقْرَأُ من اليسار إلى اليمين، كما صُدِرَت عنهم قواميس في الموضوع ذاته.

فمعظم التّلاميذ كانوا عسكريين في المرحلة الأولى عام 1870م، حيث عُقِدَت لهم المسابقات ورُصِدَت الجوائز، والوظائف تنتظرهم في المكاتب العربية العسكرية والإدارات المركزية، وأصبح الخِرِيجون عادة مترجمين مستعربين بدرجات متفاوتة[2].

والسّؤال المطروح: هل اكتفى الفرنسيون بتدريس اللّغة العربية الدّارجة؟

الواقع أنّ أغلبهم اكتفى باستعمالها لأغراضِ إدارية استعمارية[3]، والبعض منهم اعتبروها ضرورية لبلادهم من النّاحية السّياسية والتّجارية والعلمية، فنشروا منها نصوصاً عديدة وترجموا الكثير من تراثها أمثال: "فانيان"، "باصيه" و"ماسينيون". مستعينين بمجموعة من الجزائريين في هذا المجال منهم "محمد بن شنب"، "الحفناوي بن الشّيخ"و"علي بن سماية"، "محمود كحول "و"أبا يعلى الزّواوي".

عاشت اللّغة العربية الفصحى في المدارس الرّسمية الثّلاث بدْءاً من سنة 1850م، ومرّت بمراحل عدّة من حيث البرمجة:

1- مرحلة التّعريب الكامل.

2- مرحلة الفَرْنَسَة الجزئية 1876م.

[1]- جوني فرعون، أستاذ اللّغة العربية في الجزائر في العهد الفرنسي، ألّف عدّة كتب لتلاميذه، و كوّن منهم معرّبين بارزين في صفوف الجيش الفرنسي؛ أمثال: لاموريسير، بيليسيي دي رينو و دوماس ...

[2]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي،-1830م-1954م، ج8، ص: 14

[3]- أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، ج2، ص: 62.

3- مرحلة ازدواجية البرنامج (العربي الفرنسي)[1].

كانت الدّراسة باللّغة الفرنسية في المواد الفرنسية، كما هو الحال بالنّسبة للإدارة وطرق التّعليم. ولم تكنْ اللّغة العربية الفصحى إلاّ غريبة في المدارس الرّسمية الشّرعيّة تُدَرَّس كلغة أجنبية، لكنّها ظلّت تقاوم محافظة على وجودها من خلال ثلاث قنوات. تمثلّت الأولى في " المدارس القرآنية"، والثّانية في" المساجد الرّسمية"، والثّالثة في" خلق ثلاث مدارس ثانوية باللّسانين (العربي والفرنسي) سنة 1850م"[2].

وقُدّرَ لهذه المدارس الثّلاث أن تُخرِجَ عدداً من الجزائريين مختصين في الصّحافة والتّعليم والتّرجمة، على غِرار المدارس القرآنية والمساجد، لكنّها قاومت إلى أنْ نجحت في الاحتفاظ باللّغة الفصحى رغم تَخَلُّف مستواها.

2.2 المؤسّسات التّربوية التّعليميّة:

1.2.2- الكتاتيب القرآنية والزّوايا:

فتحت الزّوايا أبوابها أمام الصّغار لتلقي الدّروس ذات المواضيع الدّينية وغير الدّينية في كلٍّ من المدينة والرّيف، وقد ساهمت في تكوين الأجيال الصّاعدة وإرسال أحسن الشّباب لإتمام دراستهم في بلدان أخرى، مثل تونس والمغرب الأقصى.

أمّا الكتاتيب القرآنية فقد كانت تعتبر مراكز تشويش ضدّ الاستعمار، حيث كانت تحمل في كنهها تعليم القراءة والكتابة والقرآن الكريم. قُدِّر عدد الكتاتيب والزّوايا عام 1871م بألفين[3]، وُزِّعت على القطر الجزائري شمالاً وجنوباً، حيثُ وُجد بقسنطينة 90 مدرسة تحتوي على 1400 تلميذاً عام 1873م. وكان في نواحي تلمسان حوالي 40 زاوية، وبالعاصمة الجزائرية 100 مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب.

[1]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي ، ج8، ص: 15.

[2]- أبو القاسم سعد الله ، الحركة الوطنية الجزائرية، ج2، ص: 62.

[3]- تركي رابح عمامرة، الشّيخ عبد الحميد بن باديس، فلسفته وجهوده في التّربية والتّعليم، ص: 121.

ويظهر جلياً، أنّ تلك المساجد الكُبرى والزّوايا كان يُصطلح عليها باسم الجامعات لاشتهارها بالعلم والعلماء وكثرة الطُّلاب والمكتبات، حيثُ قامت بحركة نشيطة في نشر العلم بالأوساط الجزائرية، هذا ما صرّح به الجنرال "فيالارد"[1].

فمن الصّعب جداً جحد المجهود الجبار الذي قامت به الزّوايا من أجل تحفيظ القرآن الكريم وذُيوع الثّقافة العربية الإسلامية في ظروف قاسية هيمن عليها الاستبداد، إلى جانب معارضة المعمّرين الذين صرّحوا بها في مناسبات عدّة، فلولا هذه المراكز لأصبح الأطفال الجزائريون كلّهم عُرْضَة للجهل والأميّة، وهذا ما أعلنت عنه اللّجنة المكلّفة عام 1891م، من طرف المجلس الوطني الفرنسي بتحقيق حول التّعليم في بلادنا، قائلةً: " إنّ التّعليم كان في زوايا مُسَيَّرة من قبل أهل البلاد، يُعلَّم فيها تحفيظ وتفسير القرآن وقواعد اللّغة العربية، ولم تكنْ هناك مؤسّسات أخرى لتعليم أبنائهم، حيث لعبت هذه المراكز الدّور الهام والبارز في تحفيظ القرآن الكريم، لكنْ البعض منها قام بأدوار لم تتماشَ ومصلحة البلاد بوجود ألسنة مأجورة بالتّجسس على الحركات الوطنية لفائدة- مديرية الشّؤون الأهلية الاستعمارية[2].

إنّ نسبة العرب الجزائريين الذين كانوا يحسنون القراءة والكتابة في السّنوات الأولى للاحتلال تفوق نسبة الذين كانوا يحسنون القراءة والكتابة في جنود الجيش الفرنسي الذي استعمر الجزائر. حيث قُدِّرَت نسبة الأميّة بينهم بخمسة وأربعون بالمائة، وقُدّرت نسبة الذين كانوا يتقنون القراءة والكتابة في ذلك الوقت من الجزائريين ما يزيد عن خمسة وخمسون بالمائة من جملة سكان الجزائر[3].

2.2.2 – المدارس الدّينية المسيحية:

تأسّست هذه المدارس بدْءاً من سنة 1878م، يُسَيِّرُها مسيحيون. فتحت أبوابها للتّلاميذ المسلمين في بعض المناطق الجزائرية كالقبائل الكُبرى، سُجِّلَ فيها واحد وعشرون مدرسة، يدرس فيها 1039 تلميذاً من البَيض وأولاد سيدي الشّيخ وورقلة، قصد تجريدهم من العربية والدّين.

[1]- الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 13.

[2]- خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، المرجع السّابق، ص: 106.

[3]- الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 14.

إنّ هذا التّعليم والذي يعدّ حراً، مفصولاً عن الحكومة ذو صبغة تربوية مهنية، لا يخلو من الطّابع التّبشيري، المسيحي والسّياسي، مُشَجَّعا من قِبَل السّلطات الاستعمارية عكس ما كان يُشَاهَد في تعليم القرآن والمبادئ الإسلامية واللّغة القومية لأبناءِ شعبٍ ينتمي إلى حضارة عريقة عربية إسلامية في وقت عُرف بالاضطهاد السّياسي والدّيني[1].

3.2.2 – المدارس الحكومية الثّلاث :

بإنشاء المدارس الثّلاث الحكومية وبموجب المرسوم المؤرّخ في: 30سبتمبر1850م، عَمِلت القوة الحاكمة في الجزائر المستعمرة على إبعاد الجزائريين عن كتابهم المقدّس وتحفيظه في الزّوايا، حيث كانت تُمثّل الخطر الأكبر عليه، وتكوين أعوان في خدمته وخدمة أهدافه.

وقد تمّ تشييد هذه المدارس بكلٍّ من: تلمسان وقسنطينة والمدية أولاً؛ ثم حُوِّلَت إلى العاصمة ثانياً؛ عام 1859م، بهدف تكوين مرشحين بالوظائف الدّينية والقضائية والتّعليميّة والإدارية. إلاّ أنّ هذه المدارس غير الكافية لسد حاجيات سكان البلاد في جلّ الميادين، أصبحت مراكز وطنية.

وقد حقّق المستعمر عن طريق هذه المدارس نتائج لم يَتَوقَّعْها أبداً، فالتحق العديد من المتعلّمين بصفوف جبهة التّحرير الوطني بعد اندلا ع الثّورة المباركة زيادةً على الأدوار التي قاموا بها على مرّ السّنين بالمدارس والمحاكم والمساجد وحتّى الأوساط الشّعبية[2].

4.2.2– التّعليم الفرنسي الرّسمي (المدارس العربية الفرنسية الشّرعية):

لقد تمّ تأسيس هذه المدارس بموجب المرسوم المؤرّخ في: 14 جويلية 1850م، منها أربعون مدرسة ابتدائية، محتوى برامجها لا يتجاوز غسل المخ الجزائري وتوجيهه نحو الفرنسية و قطعه عن جذوره [3]. تحتوي كلّ واحدة منها في الغالب على قسمٍ واحدٍ، بُنِيَتْ في مدّة أربعة وعشرون سنة تقريباً من 1850م إلى 1873م. ذلك ما دلّ على عدم استعداد المسؤولين الفرنسيين لصالح المواطن الجزائري خلاف ادّعاءاتهم الباطلة، ثم أُغْلِقَ معظمها إثر حوادث 1871م لأسباب سياسية وانتقاماً من الشّعب المضطهد، ثمّ أُلغيت نهائياً عام 1883م، أيْ السّنة المتعلّقة بإجبارية التّعليم العمومي

[1]– الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 14 .

[2]– المرجع نفسه، ص: 15.

[3]– أبو القاسم سعد اللّه، تاريخ الجزائر الثّقافي– 1830م–1954م، ج3، ط1، دار الغرب الإسلامي، 1898م، ص:285.

المجاني، حيثُ سُجِّلَ في التّعليم الابتدائي عدداً قليلاً لا يتعدى 4095 متعلِّماً، لأنّ المعمِّر يُعارض كلّ التّدابير التي تعود بالفائدة لصالح أبناء الجزائر وتعليمهم.

كما عارض أيضا فرنستهم كيْ لا يصبحوا سواسية، يتمتّعون بجميع الحقوق[1]؛ بقوله: "إنّ الجزائريين مجرّد رعايا أمّا الفرنسيون فهم مواطنون "[2]. دون أنْ ننسى الإجراءات القمعية الحربية التي اتّخذتها فرنسا ضد الشّعب الجزائري قاطبة إثْرَ تلك الثّورات منها ثورة المقراني سنة 1871، والأوراس سنة 1876م، وبوعمامة سنة 1881م، زيادةً إلى ذلك تمّ غلق المدارس في وجه أبناء الجزائر، والسّبب يعود في نظرهم إلى مشاركة عدد منهم في المعارك المنظّمة ضدّ الاحتلال.

وانتقاماً من الشّعب، قرّرت القوات المستعمرة تهجير الجزائريين إلى كالدونيا الجديدة التي تُطالب الآن بحقّها، وترحيل العديد من العائلات واغتصاب أموالهم وأراضيهم وإجراء العقوبات الجماعية وإجبار الشّعب على دفع تعويضات الحرب.

وفي سنة 1880م، أعلن المعمّرون أنّه: "من الحُمق أنْ يستفيد الأطفال من تعليم مدرسة وُضعت لأشخاص بائسين متأخرين حاربوهم وشاركوا في ثورات نُظِّمت ضدّهم، كما صرّحوا بأنّه في حالة تعميم التّعليم لفائدة أطفالهم لا يستبعد تنظيم سكان البلاد مظاهرات يهتفون أثناءَها بعروبة الجزائر، فقرّر الشّعب الجزائري الإضراب عن هذه المدرسة الفرنسية وعدم تسجيل أبنائه فيها لأنّها لا ترمي إلى تحقيق أهدافه، ولا تُلائِم تقاليده، فهي تُحارب الحضارة الإسلامية العربية، وتنشر الفرنسية المسيحية في أفلاذ أكبادنا "[3].

ولكنْ، ما ساهم في تقهقر التّعليم الحكومي الفرنسي في الجزائر هو رفض الأهالي له، واعتباره حتّى فترة مابين الحربين تعليماً لا يفيدهم في شيءٍ، يتنافى وَمعتقداتهم وأخلاقهم وتقاليدهم.

[1]– الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 16.

[2]– أبو القاسم سعد اللّه ،تاريخ الجزائر الثقافي، ج3، ص: 286.

[3]–الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 16.

3.2 التّعليم العمومي في الجزائر (1879م–1892م) :

اهتم " **جول فيري**" fery joule[1] بقضية التّعليم العمومي في الجزائر سنة 1879م، حيثُ أعطاه نَفَساً جديداً قبل معرفته للجزائر، وبتاريخ 14 ماي 1879م كتب إلى الحاكم العام الفرنسي " قريفي "grefi قائلاً: " تُراودني رغبةً كبيرةً، في أنْ أضع تحت الدّراسة كلّ القضايا التي لها علاقة بالتّعليم العمومي في الجزائر، على رأسها قضايا التّعليم الابتدائي ".

وقد وُضِعت بعثة من الخبراء والمفتشين تحت يد **جول فيري** تقريراً مفاده أنّ: "مناطق تيزي وزو من بين المناطق الجزائرية الأكثر تقبلاً وانفتاحاً للثّقافة الغربية عامّة وللمدرسة الأساسية خاصّة".

وبتاريخ 11 أكتوبر 1880م، كتب " **جول فيري** " إلى الحاكم العام الفرنسي في الجزائر طالباً منه فتح أكبر عدد ممكن من المدارس الفرنسية على أنْ تتحمّلَ كلّ من الوزارة والحكومة العامة المصاريف[2].

إنّ ما صرّح به المسؤولون الفرنسيون حول الجهود المبذولة من قِبَلِهم تصريحات كاذبة بخصوص الإحصائيات المتعلّقة بالتّلاميذ الجزائريين المسجّلين بالمدارس الابتدائية، حيثُ قُدِّر عددهم في السّنوات الآتية: ب 172. 3 سنة 1883م، وفي عام 1883م قُدِّر ب4.172، وفي عام 1887م قُدِّر ب09.064، وفي عام 1891م قُدِّر ب11.347، وفي عام 1892م قُدِّر ب:12.263. أمّا في عام 1896م فقد قُدِّر ب19.885[3].

ومنذ صُدور مرسوم 13 فيفري 1883م المتعلّق بإجبارية التّعليم الابتدائي، أخذت المدارس تزداد شيئاً فشيئاً، ولكن هذه الزّيادة سارت ببطءٍ، حيثُ انتقل العدد من 4095 تلميذ سنة 1883م إلى 12.263 سنة 1892م؛ أيْ: في ظرف عشر سنوات فقط[4].

لقد أعطى قانون 1883م نفساً جديداً للتّعليم العمومي الفرنسي، ووضع له أسس انطلاقته.

---

[1]– مؤسّس علماني لا ديني.

[2]– عمار هلال، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصر (1830م،1962م)، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995م، الجزائر، ص: 114 .

[3]– الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 17.

[4]– خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، المرجع السّابق، ص: 124.

كان المعمّرون في ذلك الوقت يملئون المدارس القليلة العدد بالأطفال غير المسجّلين فيها بُغية إخفاء الحقيقة المرّة ومغالطة الرّأي العام. هذا كلّه من باب التّضليل والتّجهيل.

أمّا في الأيام العادية، فقد كانت الأقسام فارغة مهجورة لعدم توافد التّلاميذ إلى مقاعد الدّراسة نظراً للدُّروس الملقاة عليهم الغريبة عن قِيَمِهِم العربية الإسلامية[1]. ممّا جعل نسبة انتساب التّلاميذ ضئيلة للغاية مقارنةً بنسبة التّلاميذ الفرنسيين في أواخر القرن التّاسع عشر. حيث قُدِّر عدد الأطفال الجزائريين في سن الدّراسة ب 633.190 والعدد المسجَّل منهم ما هو إلاّ 24.565 بنسبة 3.84 بالمائة.

أمّا عدد الأطفال الفرنسيين في سن الدّراسة فقد قُدر ب 93.531 بلغ عدد المسجَّلين منهم 78.531 بنسبة 84 بالمائة[2].

ما يلاحظ، أنّ عدد المسجّلين الفرنسيين يفوق عدد الجزائريين بأكثر من ثلاثة أضعاف. إنّ الفرق الشّاسع بين هاتين الفئتين أحدث قلقاً وسطهم وجعلهم يعتقدون أنّ النّسبة سيّئة تنتقل لفائدة بَنِيهِم، واعترفوا بأنّ نسبة عدد المسجّلين الجزائريين ضئيل لاكتظاظ الأقسام التي تحتوي أكثر الجزائريين، والذين وصل عددهم إلى خمسين تلميذاً في الحجرة الواحدة، فلم يطرأْ أيُّ جديد على هذه الوضعية طيلة سنين معدودة. وبقيت النّسبة المئوية تتراوح مابين ثلاثة بالمائة وأربعة بالمائة فقط للّذين لهم الحق في التّعليم .

أمّا التّعليم الثّانوي، فقد اقتصر على أبناء عملاء الاستعمار فقط، فبقي التّعليم لا يخص إلاّ الأقلية محصوراً في بعض المناطق. زيادةً على ذلك، نجد أنّ المدارس المفتوحة للفرنسيين مغلوقة في وجوه أبناء الجزائر ما عدا فئةً قليلةً من المحظوظين.

وخلاصة القولِ، إنّ إجبارية التّعليم المقرّرة في 1883م على أطفال الجزائر لم تُطبَّقْ بأتمّ المعنى، بلْ كانت محاربة من قبلِ المعمّرين لندرة المعلمين. حيث كان المعلّمون الفرنسيون لا يُعيَّنون إلاّ بالمناطق الشّمالية خوفاً من العزلة، أمّا المعلّمون الجزائريون فقد كانوا بقلّة.

[1]- الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص:17.

[2]- المرجع نفسه، ص: 18.

لقد انخفض عدد المعلّمين الجزائريين في ظرف عشر سنوات لأسباب مجهولة، حيث قُدِّر ب 156 سنة 1887م، وانخفض إلى 103 عام 1893م. كما أنّه لمْ تُسنَدْ لهم مهمّة إدارة المدارس كونهم غير أهل لها، وقام الحُكام المعمّرون بإغلاق المدارس النّائية إلى أنْ يجدوا مرشَّحاً فرنسياً يتكفَّل بإدارتها.

إنّ مجيءَ المعلّمين الفرنسيين إلى الجزائر لم يكنْ لأداءِ رسالةٍ تعليميّةٍ تربويّةٍ، بل رسالته كانت سياسة استيطانية هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى؛ يدّعي هؤلاء المعمّرون إنشاء المدارس لصالح أبناء الجزائر يستلزم نفقات باهضة يتعذّر على ميزانية البلاد أنْ تتحمَّلها[1].

بقيت سياسة التّجهيل فضلاً عن مجاعات 1893م ...1920م متبوعة بأمراضٍ معديةٍ تُخيِّم على الشّعب الجزائري في مطلع القرن العشرين. لكنّ إيمانه ووطنيته وإرادته القويّة وعزمه الشّديد استطاع أنْ يتخّلص من بغضِ الاستعمار، فقد كان من المعمّرين مَنْ يسعى لتثبيت الجهل والأميّة والفقر، ومنع الأطفال من حقّهم في التّعليم.

بعد ذلك النّزاع وجد كلّ من الطّرفين حلاً وسطاً حول التّعليم في بلادنا، بوضع برامج خاصة بأبناء الجزائر تقتصر على القراءة والكتابة فقط. كما جاء في مقولة النّائب عن وهران سنة 1891م في البرلمان الفرنسي:" إنّ تعليم القراءة والكتابة لأهل البلد يُعتبر من الأشياء الكمالية وتعليم أكثر من هذا يجعلهم في درجة لا تليق بهم ".

إنّه التّصريح نفسه الذي جاء به مفتش سطيف للتّعليم الابتدائي عام 1897م حين قال: " إنّه لا حاجة إلى وضع تعليمٍ شاملٍ للجزائريين الصّغار لأنّنا لا نودّ أنْ يصبحوا علماء متعطّلين مُرتَّبين في درجة لا يستحقونها، لأنّ المناصب المرموقة محجوزة كلّها للفرنسيين، لا غير"[2].

وكان للتّعليم الخاص طابع عملي، زراعي وسياسي يهدف إلى تَعَوُّد أبناء الجزائر على الخوف من المعمِّر، وتجريدهم من دينهم وعروبتهم.

بعد صدور القوانين المتعلقة بإجبارية التّعليم العلماني وتطبيقها على بلادنا ابتداءً من سنة 1883م، مصحوب بإجراءات قمعية ضدّ رفضهم التّسجيل بالمدارس الفرنسية، كُلِّف بعض المعلّمين

[1]- الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق ، ص:19.

[2]- المرجع نفسه، ص:21.

الجزائريين بتدريس البرامج الرّسمية في الزّوايا بمحضرِ شيخِ القرآنِ وعددٍ من الأولياءِ للإطّلاع "على سير التّعليم وبراءته"، لكنْ جلّ الجزائريين كانوا غير موافقين لا على هذا التّعليم ولا على نشر اللّغة الفرنسية. إلاّ أنّ هناك أشخاص آخرون صرّحوا بعكسِ ذلك، وطالبوا بتنظيمِ تعليمٍ لفائدةِ الأطفالِ الجزائريين، وبتعيين معلّمين. يُكلَّف الأوّل؛ بتدريس اللّغة الفرنسية والمواد التّابعة لها. ويُكلَّف الثّاني؛ بتحفيظِ القرآنِ لسحبِ الأطفالِ من بوتقةِ الجهلِ والأميّةِ.

وما ينبغي التّنويه إليه، أنّ المعمّرين كانوا يُحاربون اللّغة العربية كما حاربوا الشّعب الجزائري كلّه، لأنّه مفتاح الدّين والتّاريخ والحضارة العربية الإسلامية، فلمْ تُدرَّس إلاّ بالمدارس الحكومية الثّلاث التي أُسِّست عام 1885م، وفي التّكميليّة العربية التي أُنجِزت بالعاصمة عام 1857م، وتكميليّة أخرى بقسنطينة عام 1865م.

إنّ أيدي المستعمِر الغاصب حاربت عمداً وبجميع الوسائل، تعليم الجزائريين وتنظيم حملاتٍ واسعةٍ ضد العروبة والإسلام، وانتقدت بحدّة وطنية الشّعب الجزائري بدْءاً من سنة 1880م إلى غاية عام 1920م[1].

4.2 الفترة ما قبل تكوُّن الحركة الوطنية (1900م–1930م):

إنّ احتلال الجزائر كلّه من بدايته إلى نهايته بدْءًا من عام 1830م إلى عام 1962م كفاح، فرغم الاستبداد المسلَّط عليه، لعب بلدنا دوراً بارزاً في العالم العربي الإسلامي حيثُ أيّد الحركات الوطنية، والتي تشكّلت منذ الاحتلال الفرنسي في شكل ثورات شعبية قاومت الاستعمار بوسائل ثورية وتربوية وتنظيمات متنوعة عارضته في بعض الأحيان بوسائل سلمية، حيثُ تلاقت أجنحة هذه الحركة من دينية، وعلمانية، انفصالية واندماجية في هدفٍ جوهريٍ واحدٍ تمثّل في استرجاع السّيادة الوطنية وإنْ اختلفت الوسائل في ذلك[2]، لإحقاق الحق في كلّ من تونس عام 1881م ومصر عام 1882م، وثورة

[1]– المرجع السّابق، ص:21.

[2] – سعاد العقون، المدرسة الجزائرية بين الدّمج الاستعماري وبناء الوعي السّياسي، مجلّة فكر ومجتمع، ع4، أفريل 2010م، الجزائر، ص: 64.

بوعمامة في شهر أفريل سنة 1881م في الغرب الجزائري، وحوادث تركيا عام 1908م، والتي كانت لها انعكاسات إيجابية على العالم الإسلامي[1].

لقد كانت هذه الحوادث بمثابة انتفاضات تؤكّد عزم وقوة وشجاعة وثقة الشّعب الجزائري من أجل استرجاع السّيادة والحريّة وإعادة الاعتبار للّغة العربية.

رفض المعمّر الفرنسي كلّ مشروعٍ هادفٍ إلى إنشاء مدرسة خاصة بأبناء الوطن (الشّعب)، وأصرّ على موقفه، لكنّه لمْ يُعارضْ التّعليم المهني أو الزّراعي العملي التّطبيقي كونه يخدمه ويخدم مصالحه، حيث عكف على المدارس المتواجدة إلى ملحقات« ECOLES AUXILIAIRES » على يد أعوان جزائريين تحت سلطة مدراء فرنسيين.

أخذت حركة تعليم الجزائريين تتطور تطوراً جدّ بطيءٍ وفق السّياسة التّجهيلية المنتهجة من قبل الإدارة الاستعمارية إزاء موضوع التّعليم، وأخص بالذّكر هنا الأطفال الجزائريين.

ولعلّ ما جاء به أكبر مسؤولي التّعليم بالجزائر- مدير التّعليم والتّربية— سنة 1944م معلّقاً:" يجب مِئَتَيْ سنة للوصول إلى تعليم كافة الأطفال الجزائريين" [2] خير بُرهان على مدى تجاهل الإدارة الفرنسية للتّعليم الجزائري رغم الفترة الطّويلة، والتي تُقارب مائة سنة من احتلالها للجزائر.

ففي عام 1907م –1908م بلغ عدد المتمدرسين حوالي 32.517 بمعدل 4.5 بالمائة من مجموع 730.000طفلٍ في سنِ الدّراسةِ[3].

وفي عام (1912م–1914م)، كان عدد التّلاميذ الجزائريين في المدارس الابتدائية حوالي 40.025 تلميذاً بالإضافة إلى 7809 تلميذاً في الأقسام التّابعة للمدارس الأوروبية. حيث بلغ معدل الزّيادة السّنوي 1436 تلميذاً في عام 1900م–1911م. في حين كان معدل الزّيادة السّنوي عام 1890م–1900م حوالي 1166 تلميذاً.

[1]– الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 22.

[2]– عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا التّعليمية في الجزائر، دار الأمّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2010م، ص: 229.

[3]– الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 22.

وما يُلاحظ عن الفترتين، أنّ الفرق جِدُّ قليل رغم المدّة الزّمنية المتّسعة بينهما، ففي عام 1914م، لم يمسْ التّعليم الفرنسي إلاّ فئة قليلة من الجزائريين لا يتناسب أبداً وَعددهم الذي وصل إلى 48000 تلميذاً بنسبة 5بالمائة بعد قرن من الاحتلال الفرنسي[1].

وخلال سنوات الحرب، تراجع عدد التلاّميذ في مختلف مراحل التّعليم من 48.750 تلميذ عام 1914م إلى 42.269 تلميذ عام 1920م. غير أنّ معدل الزيّادة عاد إلى وضعه سرعان ما انتهت الحرب، والتي كانت السّبب المباشر في هبوط نسبة التّلاميذ.

وما تميّزت به هذه المرحلة، إقبال الجزائريين الكبير على تعليم أبنائهم وإلحاح "المنظّمات الجزائرية– الوطنية "[2]. بضرورة التوّسع في تعليم الجزائريين، وإنشاء مدارس جديدة تستوعب الذين هُمْ في سن التّعليم مع إدخال اللّغة العربية الرّسمية في مختلف مراحل التّعليم من قِبَل سائر المنظّمات.

وكرد فعل على مطالبهم، لبّت السّلطات الفرنسية رغبة الجزائريين في فتح مدارس جديدة لتعليم أبنائهم، ولكنّها رفضت إدخال اللّغة العربية بصفة رسمية في المدارس.

يُلاحظ خلال الفترة الممتدّة مابين 1920م –1930م، زيادة في عدد التلاّميذ الجزائريين حيثُ قُدِّر عددهم سنة 1920م حوالي 42.269 %، وفي عام 1923م حوالي 51.040 %، وفي عام 1925م ب 54.581 %،وفي عام 1928م ب 60.765 %،وفي عام 1930م ب 66.637 %[3].

يتّضح لنا من خلال هذه الإحصائيات، أنّ عدد التلاّميذ الجزائريين قد قفز من 42.269% سنة 1920م إلى 66.637 %سنة 1930م.

5.2 أثر النّهضة العربية الإسلامية في فكر ابن باديس– التّعليم العربي الحر (1930م– 1954م):

أخذت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين تبرز إلى الوجود رسمياً في الخامس من شهر ماي سنة 1931م، بعد لقاء العلامة البشير الإبراهيمي بالعلامة عبد الحميد بن باديس رحمهما الله – بالأراضي

[1]– عبد القادر حلوش، المرجع السّابق، ص: 230.

[2] – ظهرت في الوجود بعد الحرب العالمية الأولى.

[3]– تركي رابح عمامرة، الشّيخ عبد الحميد بن باديس– رائد الإصلاح الإسلامي والّتربية في الجزائر، ط5، 2001م، ص:364.

المقدّسة، حيث قال الشّيخ الإبراهيمي " أشهد الله إنّ تلك اللّيالي من عام 1913م، هي التي وُضِعت فيها الأسس الأولى لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، والتي لم تبرزْ للوجود إلاّ في عام 1931م"[1].

وقد كان يُعْقَد فيها اجتماعات ، وتُمَارَس فيها نشاطات، أوّل من ترأسّها العلامة عبد الحميد بن باديس عماد النّهضة العربية الإسلامية الحديثة[2]، وناب عنه الرّئاسة الشّيخ البشير الإبراهيمي مصرّحاً في مقولته: " لو تأخّر ظهور جمعية العلماء عشرين سنة أُخرى لَمَا وجدنا في الجزائر مَنْ يسمع صوتنا "[3].

ويذكر الشّيخ الفاضل في مشكلة "العروبة في الجزائر، قائلاً : "جاء الدّور الثاّني لجمعية العلماء المسلمين، وهو دور التّربية الإسلامية والتّعليم العربي الابتدائي الحرّ ... وجاء معه الصّراع العنيف مع السُّلطة الاستعمارية وقوانينها الجائرة. استعدت الجمعية بالإيمان والعزيمة وتجاهل القوانين الاستعمارية، وتوطين النّفوس على المكروه الذي يُصيبُنا في تعليم الدّين والعربية."

وقال أيضاً: "...للأمّة الجزائرية، أكثر من مائة وخمسين مدرسة ابتدائية حرّة رغم الاستعمار الفرنسي، يتردّد عليها أكثر من خمسين ألف تلميذ من أبناء الأمّة الجزائرية، يدرسون مبادئ لغتهم وآدابهم، وأصول دينهم وتاريخ قومهم ". ثمّ "شيّدت الجمعية معهداً ثانوياً كخطوة أولى للتّعليم الثّانوي ... عمّرته بألف تلميذ..."[4].

رغم الصُّعوبات والمشاكل التي اصطنعها المستعمر الفرنسي والتي نذكر منها إجبار الجمعية على طلب رُخَصٍ قبل تأسيس المدارس التّابعة لها مع صعوبة تمويل المشاريع المقرّرة. مع العلم أنّ القَدرة المالية للأمّة محدودة، إلاّ أنّها حاربت أنصار المستعمر، وقاومته وحطّمت البِدَع والخرافات، إلى أنْ طهّرت الدّين من الشوّائب التي عَلِقَت به.

[1]- تركي رابح عمامرة، الشّيخ عبد الحميد بن باديس-فلسفته وجهوده في التّربية والتّعليم، ص: 181.

[2]- المرجع نفسه، ص: 192.

[3]- الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 28.

[4]- المرجع نفسه، ص: 29 .

هذا ما ورد بإيضاح في مجلّة الشّهاب على لسان العلامة ابن باديس:" فإنّنا نربي و- الحمد لله- تلامذتنا على القرآن، ونوجّه نفوسهم إلى القرآن، من أوّل يوم، وفي كلّ يوم، وغايتنا التي ستحقّقُ إنشاء الله أنْ يُكَوِّنَ القرآن منهم رجالاً كرجال سلفهم"[1].

لقد حملت مجلة الشّهاب لواء الدّفاع عن حقوق الوطن الجزائري المهضومة، والشّخصية القومية للشّعب الجزائري التي هي "العروبة، الإسلام والجزائر "، فكانت لا تتسامح مطْلقًا مع أيّ شخصٍ كان يحاول المساس بها أو النّيل منها[2]. كانت تدافع عن القومية الجزائرية العربية الإسلامية والكرامة الوطنية في وجه كلّ مَنْ يُحاول التّهجم عليهما مهما كان مركزه، كما أُعتبرت" لسان الشّباب النّاهض في القطر الجزائري"، ولسان الشّخصية العربية الإسلامية للشّعب الجزائري[3].

ولقد عالج ابن باديس أمراض ومشاكل المجتمع الجزائري بالقرآن واستطاع أنْ يربيَ للجزائر جيلاً من أبنائها البررة تربية قرآنية كانوا عِمادَ نهضتها العربية الإسلامية وطليعة المناضلين من أجل تحريرها من المستعمر الغاصب.

كما كان لابن باديس رأيه في كيفية النهوض بهذا المجتمع من الكبوة التي وقع فيها[4]. مؤدّاه أنّ المسلمين لنْ تتحققَ لهم نهضة حقيقية مرموقة إلاّ إذا كانت لهم جماعة منظّمة تفكّر وتدبّر وتخطّط على أسسٍ علميةٍ سليمةٍ في كافة مجالات الحياة الإسلامية.

قال الشّيخ البشير الإبراهيمي عن ابن باديس: "إنّ الشّيخ ابن باديس باني النّهضتين العلمية والفكرية بالجزائر وواضع أسسها على صخرة الحق"[5].

إنّ للنّهضة العربية التي سادت الوطن العربي و الإسلامي أثر بالغ في الفكر الإصلاحي عند العلامة عبد الحميد بن باديس، خاصّة تلك الأفكار الإصلاحية التي كانت تدعو إليها مختلف

---

[1]- تركي رابح عمامرة، الشّيخ عبد الحميد بن باديس- باعث النّهضة العربية الإسلامية في الجزائر المعاصرة، ط1، ط2، الجزائر، 2009، ص: 90.

[2]- تركي رابح عمامرة ، الشّيخ عبد الحميد بن باديس، فلسته وجهوده في التّربية والتّعليم، ص: 188.

[3]- المرجع نفسه، ص: 189.

[4]- المرجع نفسه، ص: 188.

[5]- ابن باديس، مجالس التّذكير من كلام الحكيم الخبير،م1، ط1، دار الرّشيد للكتاب والقرآن الكريم، الجزائر، 2009م، ص:37.

الحركات الإصلاحية، كالدّعوة للتّحرّر و تجديد العقيدة و إصلاح مناهج التّعليم و غيرها من الأفكار النّهضوية التي استلهمتها الحركة الإصلاحية الباديسية- الحركات الإصلاحية.

إنّ الحركة الإصلاحية التي قادها الشّيخ عبد الحميد بن باديس مطلع القرن العشرين الميلادي، والتي تقوم على التّربية كمنطلق لكلّ نهضةٍ منشودةٍ ولكلّ إصلاحٍ هادفٍ لم تأت من فراغ، وإنّما جاءت كامتداد لحركات إصلاحية أخرى بالرّغم من أنّها كانت لها مميّزات وخصائص خاصة بها.

ومن بين الحركات الإصلاحية التي أثّرت في الحركة الإصلاحية الباديسية (الحركة الوهابية في الحجاز(1703-1792م)، حركة جمال الدّين الأفغاني (1703-1792م)، وحركة محمد عبده(1849-1905م).

وبهذا يتبيّن لنا أنّ الحركة الإصلاحية لابن باديس تبلورت أفكارها انطلاقاً من أفكار هؤلاء المصلحين، فقد كان لهؤلاء الرّجال العظماء أثر بالغ في الحركة الإصلاحية الباديسية إلاّ أنّ ابن باديس لم يكن مقلّدا لأفكار هؤلاء، وإنّما كان ناقداً ومبدعاً ومجدِّداً. لذلك عندما نتتبّع أفكاره الإصلاحية يظهر لنا الاختلاف في الرّؤية بينه وبين زعماء الإصلاح في العصر الحديث، أيْ: السّيّد جمال الدّين الأفغاني والشّيخ محمّد عبده[1].

هذا بالنّسبة للتّأثيرات الخارجية، أمّا داخلياً فقد كانت هناك بذور أولية بذرت وبقيت تنمو في القلوب، وتمتد جذورها في الأرض الطّيّبة التي يجدر بالعالم الإسلامي أنْ يفخرَ بها[2] قبل ابن باديس تمثّلت في كتابات 1883م- الدّاعية إلى الجهاد والثّورة- وأفكار عبد القادر المجاوي" المتوفى 1848م التي تنطلق من التّربية، وعلى أنّ الإصلاح في نظره إنّما يتم عن طريقها داعياً إلى تجديد وتحديث مناهج التّربية والتّعليم، كما تعرّض لنقد طرق التّعليم في ذلك العهد.

ومن العلماء الذين حاربوا البدع، وحاولوا تحريك المجتمع، وبذروا الحركة الإصلاحية نجد الشّيخ " صالح بن مهنا" المتوفى 1325م، والذي كادت مناجاته للضّمير أنْ توقظَ أهل قسنطينة كلّها

[1] - محمد طهّاري، الحركة الإصلاحية في الفكر الإسلامي المعاصر، دار الأمّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 1999م، ص: 53.

[2] -عمار الطّالبي، ابن باديس- حياته وأثاره، ج1،دار الغرب الإسلامي، لبنان، ص: 16.

حوالي سنة 1898م، فعملت الحكومة الفرنسية على إبعاده[1] وآراء محمد بن مصطفى بن الخوجة المتوفى عام 1917م...وغيرهم.

ركّزت الحركات الإصلاحية التي ظهرت في الوطن العربي على التّربية والتّعليم من أجل تبليغ رسالتها والوصول إلى أهدافها خاصّة المصلحين المحافظين. وما دام ابن باديس من الرّعيل الأول- العلماء الرّبانيين- فإنّ اهتمامه بالتّربية لم يكن وليد الصّدفة، وإنّما اختار التّربية والتّعليم عن قصد لأنّه كان يدرك أنّ التّحرر من قبضة الاستدمار وتحقيق النّهضة والتّقدم يتحقّقان بالتّربية الصّحيحة لأنّه بفضلها يمكن أنْ نُكوّن رجالاً ونساءً ينهضون بالأمّة العربية الإسلامية، ويُحَرَّرون من المستعمِر، وفعلاً كان له ما أراد. لذلك كان الشّيخ عبد الحميد بن باديس يشجّع السّكان على التّبرع بالأموال لفتح المدارس الحرّة في أنحاء الجزائر، فكثُر تلاميذه وأرسل البعض منهم إلى جامع الزّيتونة.

وبعد عشر سنوات من التّدريس، أثمرت جهوده في تكوين شباب متشبِّع بقيم الحضارة الإسلامية ساعدوه في نشر الوعي الدّيني والاجتماعي في تحرير البلاد الذي لا يتأتّى إلاّ بالعمل على بعث مقوّمات الشّخصية الجزائرية.

يرى ابن باديس أنّ النّهضة في هذا العالم تتصارع فيه الأيديولوجيات والفلسفات المختلفة في وقت تتكتّل فيه المجتمعات على أساس الاتّفاق في الأيديولوجية الفكرية والأنظمة الاقتصادية إنّما تكون نهضةَ المسلمين الحقيقية، واستعادة دورهم القيادي في العالم عن طريق الوحدة الإسلامية الشّاملة التي تُبنى على أسسٍ تنظيميةٍ سليمةٍ في أيّ شكلٍ من أشكالِ التّنظيمات الدّستورية المعروفة التي لم يفصلْها ابن باديس، وإنّما تركها لأهل الحلّ من قادة المسلمين.

يقول ابن باديس:" إنّما ينهض المسلمون بمقتضيات إيمانهم باللهِ ورسولهِ إذا كانت لهم قوّة، وإنّما تكون لهم قوّة إذا كانت لهم جماعة منظّمة، تفكّر وتُدبّر وتتشاور وتتآزر وتنهض لجلب المصلحة ولدفع المضرّة، متساندة في العمل ..."[2].

[1] – محمد طهّاري، المرجع السّابق، ص: 19- 21.

[2] – المرجع نفسه، ص: 188.

فقد كوّن ابن باديس جماعة منّظمة في الجزائر تُؤْمِنُ بتحرير الجزائر وسيادتها في نطاق حضارتها الإسلامية العربية كيْ تفكِّر وتدبِّر وتعمل لنهضة الجزائر نهضةً شاملةً في كافة المجالات، وتعمل مساندة لقيادة هذه النّهضة والسّهر عليها ونشرها في جميع أنحاء القطر.

إنّ ظهور جمعية العلماء المسلمين بمثابة الشّمعة المنيرة التي أنارت الطّريق المظلم، رغم افتقارها للمقوّمات والرّكائز الأساسية المتعلّقة بالمعلّمين، حيث قامت بإنشاء مدارس حرّة خلال فترة "1934م، 1935م "، والتي لمْ تتعدَ سبعون مدرسة. تحتوي هذه المدارس على عدد من الأقسام، يُدرِّس بها عدد من المعلّمين الذين تَلَقَوْا تعليمهم في الكتاتيب أو الزّوايا رغم التّطبيقات الإدارية والاضطهاد العنيف المسيطر على مُعَلِّمِي ومُدِيرِي تلك المدارس من طرف الإدارة الاستعمارية[1]. كما أنّها تهتم بتزويد الفرد بمجموعة من المعارف والخبرات التي تساعد على التّكيُّف مع تَغيُّرات البيئة.

فمن أهداف جمعية العلماء المسلمين، على حدّ قول أحد أعضائها سنة 1934م يتركّز أساساً على إحياء الإسلام بإحياء القرآن والسّنة، وإحياء اللّغة وآدابها وإحياء التّاريخ الإسلامي وآثار قادته[2].

وهكذا أصبح النّظام التّعليمي في الجزائر خلال الاحتلال؛ أيْ: عندما بدأ الشّيخ عبد الحميد بن باديس حركته التّربوية والتّعليمية مُنقسما إلى نظامين تعليميَيْن:

أوّلهما: نظام تعليمي فرنسي بحت، حديث له معاهده، ومدارسه، وبرامجه، وكتبه، وإدارته، تُنظّمه وتُموّله وتُشرِف عليه وزارة التّربية والتّعليم الفرنسية، وتدخل تحته المدارس الحكومية.

ثانيهما: نظام تعليمي عربي إسلامي تقليدي حرّ، ذو طابع ديني- لغوي- يُموِّله و يرعاه الشّعب الجزائري بواسطة التّبرعات الشّعبية العامّة. يشمل الكُتَّاب للتّعليم الابتدائي، وزوايا للتّعليم الثّانوي والعالي.

ولما شُنَّت الحرب العالمية الثّانية 1939م-1945م، انتهت بانهزام النّازية مع الوعود الكاذبة التي لم تحقّقْها فرنسا للجزائريين، فثار الشّعب الجزائري مرّة أخرى مطالباً بإلغاء القانون الجزائري المؤرّخ

[1]- تركي رابح عمامرة، الشّيخ عبد الحميد بن باديس- رائد الإصلاح الإسلامي والتّربية في الجزائر، ص: 375.

[2]- أبو القاسم سعد اللّه، الحركة الوطنية الجزائرية- 1930م-1945م، ج3، ط4، لبنان، ص: 86 .

في 20سبتمبر 1947م، المتضمّن في مادته السّابعة والخمسون على أنّ: "اللّغة العربية، تُعتبر لغة من لغات الاتّحاد الفرنسي، وأنّ تعليمها سينظّم على جميع المستويات ".

واصلت الجمعية في تَنكُّرٍ للاستعمار بكّل مساعيها وأعمالها مسايرة لرغبة الأمّة لإنقاذ ملايين الأطفال العرب بتشييد مدارس أخرى، كما قامت الجمعية بمساعٍ أخرى في السّنوات التي تلت ثورة نوفمبر 1954م، تمثّلت في تأسيس كُليّة للأدب العربي في الجزائر.

وبعد اندلاع الثّورة المجيدة، ثورة 1954م، قام المعمّر الفرنسي بتنظيم حملات تستهدف مكافحة الثّقافة الإسلامية العربية بتجميد أحكام القانون المؤرّخ في سنة 1947م، المشار إليه سابقاً، وإلغاء استعمال اللّغة العربية كلغة رسمية ثانية في المحاكم والمصالح التّابعة للحالة المدنية والشّؤون الأهلية مع إغلاق المدارس الحرّة، ومنع نشر الجرائد والمجلاّت والكتب المحرّرة باللّغة الوطنية. فعادت اللّغة العربية كما كانت سابقاً، غريبة في وطنها إثْرَ هذه الإجراءات تحت وطأة المؤسّسات التّعليميّة الحكومية، عقيمة، يُدرِّسُها أساتذة أجانب بلغتهم.

لقد كانت وضعية التّعليم الابتدائي الفرنسي للأهالي الجزائريين على النّحو التّالي:

ففي سنة 1944م، بلغ عدد المتمدرسين حوالي 110000 بنسبة 8.8 بالمائة، كما بلغ عددهم سنة 1954م 302000 بنسبة 14.6 بالمائة. أمّا نسبة التّلاميذ غير الملتحقين بالمدرسة قد يفوق عددهم 90 بالمائة. وهي نسبة الأميّة خلال ليل الاستعمار[1].

وفي التّعليم الثّانوي، بلغ عدد التّلاميذ 1358 سنة 1940م، وقُدِّر عددهم سنة 1954م ب 6260. أمّا فيما يخصّ التّعليم الجامعي، فقد بلغ عدد الطّلبة حوالي 89 طالب عام 1940م. وفي سنة 1954م، وصل عددهم إلى 589 طالب[2].

أمّا على المستوى الابتدائي، فقد كانت اللّغة العربية لا تُدرَّس إلاّ في المؤسّسات الحكومية وبقلّة لمدّة لا تتجاوز ثلاث ساعات في الأسبوع، كلّ هذا لم يكنْ كافياً لإرضاء المعمّر حيث عارضوا انتشارها في المؤسّسات الحكومية والحرّة وفي جميع المستويات.

[1]- عمار هلال، المرجع السّابق، ص: 121.

[2]- المرجع نفسه، ص: 122.

وكردّة فعل على ذلك، قام أساتذة جامعيون في بلادنا بحملة ضدّ لغتنا مصّرحين عام 1954م بأنّ: " اللّغة العربية الدّارجة لهجة معدومة من كلّ قيمة أدبية لا حاجة إلى تدريسها، وبأنّ الفصحى لغة ميتة غريبة عن الجزائر ... أمّا اللّغة العربية الحديثة هي لُغة أجنبية تعبِّر عن أفكار وطنية عربية لا يُتقنُها إلاّ عدد ضئيل من المثقفين "[1].

فقد رُفِضَ تعليم اللّغة العربية رفضا قاطعًا كمادة إجبارية بالمدارس الجزائرية وفق قانوني 1938م-1947م، اللّذان منعا التّعليم العربي الحُرّ وهدّد بالغرامة والسّجن المعلّمين لأنّهم وَصَفوُا النّهضة العربية الإسلامية بأنّها حركة متشدّدة، فعمِلوا على تعويض لغة القرآن الكريم بلغتهم. هذا ما جاء في تصريح المستشرق الفرنسي "لويس ماسينيون""louis macinion "عام 1934م: "إنّ اللّغة الفرنسية أصبحت أداةً للفكر الإسلامي لا في النّاحية السّياسية فحسب، بل وفي النّاحية الدّينية"[2].

كلّ هذه المحاولات باءت بالفشل، لأنّها دفعت بأبناء الوطن الجزائري على ترك لُغتهم وحضارتهم العربية الإسلامية وتاريخهم العريق، فلم تطرأْ أيّ مستجدات بعد هذه الفترة في قطاع التّعليم.

وبعدما قامت الثّورة الجزائرية سنة 1954م، وبهدف أسمى تمثّل في القضاء على المستعمر وبصفة نهائية، فانقلبت الأوضاع وأُعْلِنَ الجهاد باسم الإسلام والقرآن، وقام الشّعب لمكافحة المستبد والتحق المناضلون الأحرار فخاضوا المعارك وعاهدوا على أنْ تحيَا الجزائر وتبقى حرّة مستقلة، فردّت السّلطات الفرنسية عليهم من جديد وأكثر من أيّ وقت مضى في اضطهادهم واعتقالهم... فأُغْلِقَت المدارس وسُجِنَ معلّموها وشُرِّدَ تلاميذها، وحُرِمَ الكثير منهم من التّعليم.

فقد كان التّعليم منحطاً قبل الاحتلال الفرنسي عند قيام المدرسة الفرنسية، وأصبحت اللّغة الفرنسية سائدة، وهي موضوع الدّرس وأداته في المدرسة.

استمرت المعاهد والمؤسّسات التّعليميّة من كتاتيب قرآنية وزوايا في ممارسة دورها، حيث ارتبط اسمها باسم جمعية العلماء المسلمين بزعامة العلامة والشّيخ عبد الحميد بن باديس، والتي عَمِلت على بناء مدارس تابعة لها لمحاربة الجهل و الأمّية و الفرنسة والاستعمار و أذنابه في مختلف أنحاء الجزائر.

[1]- الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 30.

[2]- المرجع نفسه، ص: 30.

يرى ابن باديس أنّ العلوم والمعارف النّافعة التي تخدم الإنسان كلّها مطلوبة. لذلك ارتقى بالتّعليم العربي وأخرجه من دائرة العلوم الدّينية واللّغوية القديمة إلى دائرة أخرى تلتقي فيها كلّ العلوم و المعارف التي تعزّز الوحدة الوطنية وتحافظ على الهويّة الشّخصية الجزائرية؛ مثل: العلوم الإسلامية وعلى رأسها علوم القرآن والسّيرة النّبوية، وكذا الاهتمام باللّغة العربية ومختلف تفرعاتها من أدب ونحو وصرف و إنشاء ...كما لم يغفلْ مادَتَيْ التّاريخ والجغرافيا اللّتين كانت محظورتين على الجزائريين من طرف الاستعمار الفرنسي، وكان هدفه من هذا تثقيف الفرد الجزائري الثّقافة الوطنية العربية الإسلامية الصّحيحة، وهذا ليبث فيه الوعي الوطني الدّيني.

1.5.2 قيمة المنهاج التّعليمي في فكر الشّيخ ابن باديس:

فقيمة المنهاج التّعليمي في تفكير الشّيخ عبد الحميد بن باديس ليست في الكم المعرفي الذي يُبَرْمَج للمتعلّمين، وإنّما في نوعية الأثر الذي يُحدِثُه هذا الكم من المعلومات في شخصية المتعلّمين.

فالاهتمام بالكيف المعرفي هو الأساس في العملية التّعلّمية، لأنّه يستجيب لحاجات المتعلّمين فيربي تفكيرهم و ينمي خبراتهم، ويصقل مواهبهم، ويكسبهم عملاً صحيحاً يحقّقون به ذواتهم"[1].

من هنا، لابد لمنظومتنا التّربوية التّعليميّة أنْ تستفيدَ من هذه الرّؤية الباديسية وتهتم بهذه العلوم أشدّ الاهتمام .

أوّلاً: بترقيتها والتّشجيع على دراستها لأنّها علوم تساعد على تنمية الحسّ الوطني الدّيني فتحصّن الفرد الجزائري وتجعله قادرا على مواجهة التّحديات الدّاخلية والخارجية بفعّالية وإيجابية.

ثانياً: تركيز ابن باديس في محتويات المنهج التّعليمي على الكيف دون الكم، فالمهمّ هو جودة ونوعية المعلومات المقدّمة وأثرها في التّفكير وسلوك المتعلّم أفضل من كثرة المعارف والمعلومات بلا قيمة تذكر؛ أيْ: دون تأثير في المتعلّم حيث يقول الشّيخ البشير الإبراهيمي: "كانت الطّريقة التي اتّفقنا عليها أنا وابن باديس في المدينة المنوّرة في تربية النّشء هي أنْ لا نتوسّع له في العلم، وإنّما نُرَبِّيهِ

[1] – محمد الصّالح رمضان، عبد القادر فوضيل، إمام الجزائر عبد الحميد بن باديس، شركة دار الأمّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دط، 2012م، ص: 324.

على فكرةٍ صحيحةٍ ولوْ مع علمٍ قليلٍ، فتمّت لنا هذه التّجربة في الجيش الذي أعددناه من تلامذتنا"[1].

لكن اليوم، منظومتنا التّربوية تعاني من كثافة مناهجها التّعليميّة بجميع الأطوار، وهذا ما يشكو منه المتعلّمين والأساتذة على السّواء. لذلك كلّ سنة تلجأ الوزارة الوصية إلى عتبة الدّروس.

فما يكمن قوله، إنّ قيمة المعارف والمعلومات لا تُقَاس بكثرتها وكثافتها، وإنّما بالأثر الذي تحدثه في المتعلّمين في تفكيرهم وسلوكهم.

وهنا، تكون التّربية قد حقّقت أهدافها لأنّها أثّرت حقّاً. لذلك على المسؤولين في الشّأن التّربوي بالجزائر النّظر في هاتين النّقطتين اللّتين ذُكِرَتَا سالفاً، والاستفادة منها لتصحيح ومراجعة هذه العناصر إذا ما أردنا منظومة تربوية متطوّرة، وذلك لا يتأتّى إلاّ بصياغة مناهج فعّالة تعزّز الرّوح الوطنية الصّادقة، وتجعل المتعلّم يقبل عليها دون مللٍ أو كراهيةٍ، وهذا لا يكون إلاّ بمعيّة نخبة من الأساتذة والمفتّشين والإداريين وأولياء أمور المتعلّمين لكيْ تكون المناهج في خدمة المتعلّم.

لم يحدّد ابن باديس أيّة طريقة في التّدريس، إنّما ترك المجال مفتوحاً أمام المدرّسين والمعلّمين لاختيار الطّريقة المناسبة في التّربية والتّعليم، فالمعلّم الموهوب هو الذي يعرف حقيقة الفعل التّربوي ويعي طبيعة المتعلّم واهتمامه، فيبتكر الطّريقة الفعّالة والأسلوب النّاجح.

على المعلّم أنْ يكونَ منفتحاً على متعلّميه، ذو علاقة طيّبة بهم يسودها الاحترام والتّعاون والتّضامن كيْ يشعروا بأنّهم في أسرتهم وعائلتهم، يقدّم لهم كلّ أنواع التّعلم العلمي والنّفسي...وفي هذا الشّأن يقول ابن باديس:"على المعلّم الذي يريد أنْ يُكَوِّنَ من تلامذته رجالاً أنْ يشعرهم واحداً واحداً أنّه متّصل بكلّ واحدٍ منهم اتّصالاً خاصاً زيادةً على الاتّصال العام وأنْ يصدقَ لهم هذا بعنايته خارج الدّرس بكلِّ واحدٍ منهم عنايةً خاصّة في سائر نواحي حياته حتى يشعر كلّ واحد منهم أنّه في طور تربية وتعليم في كفالة أب روحي يعطف عليه ويعنى به مثل أبيه أو أكثر"[2].

[1] – المرجع السّابق، ص: 243.

[2] –عمّار طالبي، المرجع السّابق، ص: 202.

إنّ الطّريقة التّعليميّة الفعّالة والأسلوب الأنسب في نظر ابن باديس هو الذي يجعل من المتعلّم محور اهتمام العمل التّربوي والتّعليمي، حيث يفتح له المجال في النّظر العقلي والنّقد والحوار التّعليمي الهادف، وهذا ما كان يتبنّاه فعلاً.

فالطّريقة المناسبة للتّعليم في نظر ابن باديس هي تلك التي تجعل العملية التّعليميّة نشطة فعّالة فيها التّجديد والإبداع بعيدة عن المحاكاة والإلقاء الممل هذا ما يصرّح به الشّيخ الإبراهيمي حيث قال:" التّعليم يجب أنْ يكونَ حياً، والمعلّم يجب أنْ يكونَ مكتشفاً لا حاكياً، وبالطّريقة الإيجابية سؤال وجواب يتولّد النّشاط[1]".

لقد اعتمد الإمام ابن باديس في تعليمه للطّلبة على شرح النّصوص وإتّباع طريقة الأسئلة والأجوبة كما اعتمد على إفهام الطّلبة. وكانت طريقته تعتمد على الفهم والحفظ معاً[2]. هذا ما تدعو إليه وتعمل به نظرية التّربية الحديثة.

فالمدرسة الباديسية، كانت تجمع بين الجانبين النّظري والتّطبيقي في التّعليم، حيث كان أساتذتها يعتمدون أساليب التّشويق أثناء التّدريس ممّا يدفع الملل من المتعلّم ويحفزّه للتّحصيل بصورة أحسن[3]، وهذا ما أكّده تركي رابح عمامرة في كتابه "الشّيخ عبد الحميد بن باديس- فلسفته وجهوده في التّربية والتّعليم" قائلاً: " وقد كانت دروسه بصفة عامّة تمتاز بالحيوية والنّشاط وروح الجدّ المشوب بقليل من المرح والدّعابة تتخلّلها من حين وآخر لكيْ تخفّفَ من عنائها على الطّلبة وتبعث فيهم روح الإقبال على الدّراسة والتّحصيل، وكان يصبُّ كلّ تعاليمه التي يدعو إليها في السّياسة والدّين والاجتماع والأخلاق والاقتصاد والوطنية في هذه الدّروس مهما كانت المادة التي يُدَرِّسها حتى ولو كانت القواعد النّحوية. لذلك كانت دروسه حيّة عامرة وجذابة آسرة تجذب انتباه الطّلبة إليها وتشدّهم نحوها، وتحملهم على الإقبال عليها بشغفٍ وحماسٍ، هذه هي ميزة الشّيخ ابن باديس الكُبرى في طريقة تدريسه وهي ميزة عظماء التّاريخ وباعثي النّهضات الكُبرى في التّاريخ"[4].

[1] -ميلود معزاوي، جمعية العلماء المسلمين، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2004م، ص: 51.

[2] -مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين؟ دار الأمّة، الجزائر، ص: 29.

[3] -تركي رابح عمامرة، الشّيخ عبد الحميد بن باديس- فلسفته وجهوده في التربية والتّعليم، ص: 313.

[4] - المرجع نفسه، ص: 313..

تقوم المناهج الدّراسية في المشروع التّربوي الباديسي على مجموعة من الأسس- العوامل- التي تعكس الحياة الاجتماعية والسّياسية والسّيكولوجية والتّطوُّرات العلمية والمعرفية، منها: الأساس السّيكولوجي النّفسي، الأساس الاجتماعي و الأساس البيداغوجي.

1.1.5.2 الأساس السّيكولوجي النّفسي:

يوجّه المنهاج الدّراسي إلى التّعليم بمراعاة نمو التّعليم وحاجاته وأذواقه وكيفية تعلّمه واهتمامه ودوافعه وصحته النّفسية. هذا ما أكدته التّربية الحديثة والدّراسات السّيكولوجة المعاصرة، فالمتعلّم هو محور العملية التّعليميّة، ونجاحها يتوقف بالدّرجة الأولى على الفهم الصّحيح لطبيعة وتفكير وميول هذا المتعلّم.

من هنا، جاء الاهتمام بالجانب النّفسي في إعداد المناهج الدّراسية والبرامج الّتربوية في مختلف مراحل التّعليم بما يتحقّق من غايات تربوية ومعرفية عديدة، ولأنّ التّربية تستهدف تنمية الجانب النّفسي للمتعلّم بالدّرجة الأولى، فإنّه كان من الضّروري الاهتمام ببناء المناهج الدّراسية على أساس سيكولوجي نفسي.

إنّ المشروع التّربوي عند ابن باديس هو مشروع متكامل ومنظّم، منسجم المناهج والبرامج مع كلّ مرحلة من مراحل التّعلم لدى المتعلّم. إنّها ملائمة للمتعلّمين تراعي دوافعهم ورغباتهم ونموهم. كما أنّها تراعي آمال وأحلام وصحّة المتعلّمين النّفسية، فالمنهج التّربوي وطريقته في التّدريس كانت قائمة على أساس علم النّفس. هذا ما نادت به التّربية الحديثة، لأنّ التّربية تطبيق لنظريات علم النّفس التّربوي في ميدان التّدريس والتّعليم، وهو يطلب من المعلّم ضرورة مراعاة مدارك التّلميذ وقواه العقلية ودرجة استعداده للتّعلم ومراحل نموه في مختلف أطوار حياته، وما يُؤكّد عليه بأنّه في حاجة إلى معرفة " أساليب التّفهيم، وفهم نفسية المتعلّمين وحسن التّنزه لهم والأخذ بأفهامهم إلى حيث يريد بهم حسب دراجتهم واستعداداتهم"[1].

إنّ المشروع الباديسي التّربوي في برامجه التّربوية ومناهجه الدّراسية قائم على أساس نفسي يراعي الجوانب النّفسية للمتعلّمين، وهذا ما ساعد على نجاح الخطة التّعليمية عند ابن باديس.

[1] – تركي رابح عمامرة، المرجع السّابق، ص: 307.

2.1.5.2 الأساس الاجتماعي:

إنّ المجتمع بتراثه الثّقافي، ومشاكله المختلفة، جوانب لابد من مراعاتها في إعداد البرامج التّربوية والمناهج الدّراسية، فمراعاة هذه الجوانب وما يرتبط بها تجعل المنهاج الدّراسي يعبّر عن أمال المجتمع وأهدافه وغاياته والمقاصد المرجوة من وراء التّربية والتّعليم لأبناء هذا المجتمع.

يتبيّن أنّ المناهج الدّراسية عند ابن باديس قد بُنِيَت وفق الأساس الاجتماعي، لأنّ المجتمع الجزائري الذي طبّق فيه ابن باديس مشروعه التّربوي تحت وطأة الاستعمار الفرنسي الذي استهدف الأراضي واستغلها، كما استهدف مقوّمات الهويّة الوطنية الجزائرية بطمسها ومحوها من الوجود.

لقد زعزع المستعمر الفرنسي البنية الثّقافية والاجتماعية للمجتمع الجزائري، هذا ما دفع ابن باديس إلى التّصدي لهذه المؤامرات، فابن باديس كان يراعي التّراث الثّقافي والحضاري للمجتمع الجزائري العربي المسلم ويعمل على المحافظة عليه عن طريق نقله إلى الأجيال الصّاعدة من أبنائه بواسطة حركة التّربية والتّعليم التي نهض بها منذ عام 1913م، فجاءت البرامج التّربوية لتعبّر عن مشكلات المجتمع الجزائري وآماله وأحلامه وأهدافه. والتي منها:

- الحفاظ على مقوّمات الهويّة الجزائرية (الدّين، اللّغة والوطن).
- محاربة البدع والخرافات والفساد العقائدي والانحراف الأخلاقي).
- التّحرّر من قبضة المستدمر الفرنسي.
- بناء الوطن الجزائري.
- النّهوض بالأمّة الجزائرية وإلحاقها بركب الأمم المتقدّمة.
- التّأسيس لحداثة ونهضة عربية وإسلامية وفق أسس الدّين الإسلامي الحنيف والعلم النّافع.

3.1.5.2 الأساس البيداغوجي:

يعتبر الأساس البيداغوجي من أهم الأسس التي يجب أنْ تراعَى في بناء المناهج الدّراسية والبرامج التّربوية، والسّبب راجع إلى أنّ المناهج والبرامج التي تقوم على رؤية واضحة تجعل الأهداف والغايات بيِّنة وواضحة. كما أنّها تحدّد الإطار العام والخاص للعملية التّربوية وتوجُّهاتها.

لقد جمع ابن باديس في تعليمه بين واقع المجتمع الجزائري المتدهور، والمتخلّف تحت وطأة المستعمر الفرنسي، والذي لا يمكن رفعه إلاّ بالتّربية والتّعليم- وكذا وضع برامج تربوية قائمة على رؤية بيداغوجية تستوعب هذه المشكلات وتقترح الحلول وتنهض بالفرد الجزائري وتساعده على التّحرر. من هذا المنطلق ركّز ابن باديس على هذا الجانب -البيداغوجي- في مناهجه الدّراسية وبرامجه التّربوية. فما يمكنني قوله، إنّ المدرسة الباديسية لمْ تكنْ مدرسة تقليدية على مستوى الطّرائق والأساليب التّربوية التّعليميّة لِمَا أحدثته من ثورة في هذا المجال. لذلك يمكن للمدرسة اليوم أنْ تستفيدَ من المدرسة الباديسية على مستوى الطّرائق والأساليب التّربوية، حيث إنّها تدعو إلى الطّريقة الحوارية المبنية على السّؤال والجواب، محورها المتعلّم، وهذا ما تنادي به التّربية الحديثة —التّقدُّمية- أو ما تسمى بطريقة المقاربة بالكفاءات.

إنّ أساليب التّربية والتّعليم عند ابن باديس، والتي تبنّتها المدرسة الباديسية تجعل المدرسة الجزائرية اليوم تستفيد منها، ليكون التّعليم تعليماً ناجحاً هادفاً يساهم في نهضة الأمّة الجزائرية، وإلحاقها بالشّعوب المتحضّرة.

وهكذا عمل نظام التّعليم العربي الحرّ على سير التّعليم، وتعدّدت معاهده، وأصبحت منتشرة في معظم أقطار الوطن، فتعدّدت الكتاتيب والزّوايا ولعب انتشارها في جميع أنحاء القطر الجزائري دوراً كبيراً في رفع نسبة الذين يعرفون القراءة والكتابة.

لقد استطاعت هذه المدارس أنْ تمنحَ حقّ التّعليم لكافة الأطفال الجزائريين إلاّ لمنْ لم يستطيعْ الالتحاق بها.

ورثت الجزائر غداة الاستقلال نظاماً تربوياً فرنسياً في شكله ومضمونه، وتباطأت التّغييرات والتّجديدات إلى غاية 1976م، حيث أُجرِيَ أكبر إصلاحٍ بالمنظومة التّربوية التّعليميّة بالجزائر. كما تمّ إرساء مبادئ السّيادة الوطنية بالمنظومة، وفي سنة 1980م، عمِّمت المدرسة الأساسية، مع تعريب العلوم الاجتماعية بالجامعة الجزائرية.

وبعد تغيّر النّظام، انطلق الإصلاح من جديد لمواجهة المشكلات، وتبنِّي بيداغوجيا جديدة لمسايرة التّغيّرات واللّحاق بركب الحضارة .

3. واقع التّعليم بالجزائر في عهد الاستقلال :

لقد وجدت الجزائر نفسها غُداة استرجاع السّيادة الوطنية أمام وضعٍ اقتصاديٍ وثقافيٍ واجتماعيٍ، وتحدياته من تفشٍ للأمّية والجهل وانتشارٍ للأمراضِ ونقصٍ في الموارِدِ الماليةِ والبشريةِ[1]، وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كلّ البُعد عن واقعه من حيث الغايات والمبادئ والمضامين[2]، فالوضعية التي ورثتها الجزائر بعد استقلالها متدهورة في جميع الميادين، ونَخُصُّ بالذّكر هاهنا الجانب التّربوي وما آل إليه من جهلٍ وأمّيةٍ، والتي قُدِّرت ب 90 بالمائة.

ونظراً لِمَا خلَّفَه الاستعمار بليله الطّويل من رواسب ومُشكلات النُّظم التّربوي التّقليدية الموروثة من عهود الاحتلال البائدة (1830م-1962م)، كان لا بدّ من مسلكٍ للارتقاءِ بالفرد والمجتمع على مستوى فكريٍ واعٍ.

عاشت المدرسة الجزائرية طوال الفترة عيشةَ انعزالٍ كاملٍ عن البيئة الجزائرية، لأنّها كانت منذ نشأتها مدرسة أجنبية عنها لم تُوَجَّهْ في الأصل لخدمتها والانفعال بمشاكلها، ولذلك بقيت الدّراسة بها تتعلّق باهتمامات وقضايا البيئة الجزائرية والثّقافة القومية والشّخصية الوطنية الإسلامية[3].

وقد كان مفروضاً على الجزائري أنْ يُجسِّدَ طموح شعبه في التّنمية، وأنْ يُبرِزَ هويَّتَه وبُعدَه الثّقافي، وأنْ يَضمَنَ له حقّه في التّربية والتّعليم، وكانت انطلاقته مستمدة كلّها من الأبعاد التّاريخية

[1]- آجرون شارل، تاريخ الجزائر المعاصرة، تر: عيسى عصفور، د.م.ج، الجزائر، 1982م، ص: 32 .

[2]- المبادئ العامة للسّياسة التّربوية الجديدة وإصلاح التّعليم الأساسي، المرجع السّابق، ص: 06.

[3]- تركي رابح عمامرة، أصول التّربية والتّعليم، ص: 121.

والحضارية للأمّة الجزائرية والمقوّمات الشّعبية وأدبيات الحركة الوطنية[1].

1.3 مراحل تطور المنظومة التّعليميّة بالجزائر.

استقلت الجزائر في صيف 1962م، وارثة الهياكل والتّنظيمات التي كانت تخدم الاستعمار[2]، محافظة على فلسفة المدرسة وتقاليدها حتّى وإنْ لمْ تشعرْ بذلك[3].

اتّسمت فترة ما بعد الاستقلال بقلّة الهياكل والمؤسّسات التّعليميّة. وكانت اللّغة الفرنسية هي السّائدة آنذاك وكان التّعليم ينحصر على فئات دون الأخرى، وهذا العجز مُؤداهُ نقص في الإمكانيات البشرية والمادية.

ومع سنة 1962م، اتّخذت وزارة التّربية قراراً يقضي بإدخال اللّغة العربية في جميع المؤسّسات خاصة الابتدائية منها بنسبة سبع ساعات في الأسبوع.

وفي انتظار وضع إصلاحٍ شاملٍ يقتضي خطّة تعليميّة في طياتها بنيات التّعليم ومضامينه وطرائقه، أُجريت على التّعليم تحويرات مختلفة، ومن الإجراءات الفورية التي اُتُّخِذَت:

1. الإطار الوطني الجزائري الذي وُضع فيه التّعليم في بلادٍ استعادت سيادتها.

2. تشكيل لجنة وطنية، بتاريخ 15ديسمبر 1962م. حدّدت الاختيارات الوطنية الكُبرى للتّعليم (**التّعريب التّدريجي، جزأرة سلك التّعليم، توحيد النّظام التّعليمي، التّوجّه العلمي و التّقني وديمقراطية التّعليم**[4]).

3. التّوظيف المباشر للممرّنين المساعدين[5].

أسندت وزارة التّربية مع الجمود الذي عرفه الشّعب وعاشه وسط مجتمعه وزارتين. أحدهما؛ للتّعليم الابتدائي والثّانوي. والثّانية؛ خاصّة بالتّعليم العالي مع الاعتناء وإصلاح ما هو مفروض عليهما.

---

[1]- المرجع السّابق، ص: 31 .

[2]- بوفلجة غيات، التّربية و متطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993م، ص: 31.

[3] - تركي رابح عمامرة، أصول التّربية والتّعليم، ص: 121.

[4]- Mahfoud Bennoune, Education et développement en Algérie, Alger, 2000, P: 225.

[5]- الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 42.

وبموجب المرسوم المؤرّخ في تاريخ 19 مارس 1964م تحت إشراف لجنة شُكِّلت على مستوى وزارة التّربية الوطنية، تمّ إعادة إدماج 1500 مُدرِّس من بين الذين سبق لهم وأنْ درّسوا في المدارس التّابعة لحزب جبهة التّحرير الوطني أو لجمعية العلماء المسلمين، كما استعانت بلادنا بالتّعاون مع الدّول الشّقيقة[1].

وهكذا استقبلت رسمياً وللمرة الأولى دفعة واحدة من المتعاونين العرب، وحتّى يستطيع التّلاميذ الذين كانوا يتابعون دراستهم قبل حرب التّحرير بالمدارس الابتدائية التّابعة للحزب أو لجمعية العلماء المسلمين الالتحاق بالطّور الأوّل من التّعليم الثّانوي آنذاك أُنْشِأَ تعليم ثانوي معرّب على مستوى خمس ثانويات تمّ فتحها في ظروف صعبة بكلّ من ابن باديس بوهران، عباس لغرور بقسنطينة، الثّعالبية للبنات بباتنة وابن خلدون للذّكور بالجزائر العاصمة[2].

لقد كانت هذه المؤسّسات تحتوي على جميع الأقسام بَدْءاً من السّنة الأولى ثانوي؛ أيْ: السّادسة سابقاً إلى غاية السّنة النّهائية التي تحضِّر لامتحان شهادة البكالوريا، والذي أُجرِيَ باللّغة العربية ابتداءً من سنة 1868م.

ولعلّ من العوامل التي جعلت من ديمقراطية التّعليم حقيقة ملموسة تزايُد عدد التّلاميذ رغم الصّعوبات التي تُواجه التّعليم لإيجاد العدد الكافي من الأساتذة، حيث قُدِّر عدد الأساتذة في الطّورين – التّعليم الثّانوي والتّعليم التّكميلي– ب 3.515 إلى 7.704 بنسبة 120 بالمائة أثناء السّنة الدّراسية 1968م– 1969م.

لقد دعت الحاجة إلى جعل المنظومة التّربوية الموروثة عن الفترة الاستعمارية أكثر تلاؤُماً مع الواقع الوطني، وقد ظلّت ومازالت المسائل المتعلّقة بتحوير البرامج وتحقيق التّعريب وتكوين المعلّمين الشُّغل الشّاغل للمسؤولين في كلّ المستويات[3]، فعرفت هذه السّنة تغييرات في الشُّعب الأدبية بزيادة في توقيت اللّغتين العربية والفرنسية. أمّا الشُّعب العلمية، فقد أصبحت أكثر وضوحاً ودقّة[4].

[1] – الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 71.

[2] – المرجع نفسه، ص: 72.

[3]– همزة وصل، مجلة التّكوين والتّربية، ع 12، 1976م– 1977م، ص: 48.

[4]– الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 73.

وفي هذا الإطار، تجدر الإشارة إلى تعريب ثُلث المعدودات في كلّ مؤسّسات التّعليم بجانب التّعريب الشّامل لبعض المؤسّسات في المستويين المتوسط والثّانوي. أمّا فيما يخصُّ عدد المدرسين في التّعليم المتوسط والثّانوي باللّغة العربية، فقد بلغ 41 بالمائة من مجموع مناصب التدّريس[1].

وفيما يخص الطّابع العلمي والتّقني، فقد كان الهدف منه الرّفع من المستوى التّقني للعمال، لهذا أُقْتُرِحَت معاهد التّعليم التّقني(CFT) ومعاهد التّعليم الفلاحي (CEA)[2] .

عرفت الفترة الممتدة مابين (1970م- 1980م)، إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973م المتزامن وَنهاية المخطّط الرّباعي الأوّل(1970م- 1973م)، والذي نصّ على ضرورة رفع المستوى الثّقافي والتّقني من خلال تحقيق هدفين اثنين:

أوّلهما: تلبية الحاجات الاجتماعية للتّربية، وتلبية حاجات الاقتصاد للعامل المؤهّل، و قد كان من أهم الاختيارات الأساسية للتّعليم أنْ يكونَ وطنياً ثورياً وعلمياً. كما كان من أبرز متطلّباته الأساسية استرجاع اللّغة العربية و إعادة الاعتبار لها[3].

ثانيهما: أمّا فيما يخص ديمقراطية التّعليم، فقد هدف هذا المخطّط إلى القضاء على الفوارق بين المناطق الميسورة والفقيرة، وبين المدن والأرياف، وبين الإناث والذّكور. كما خطّط للرّفع من عدد المتمدرسين في المرحلة الأساسية من 1.500.00 تلميذ إلى 2.520.00 تلميذ.

وبعد فشل سياسة التّعليم التّقني في المخطّط الثّلاثي أُستُحدثت فكرة إنشاء متاقن؛ أيْ: المؤسّسات التّعليميّة القائمة على تكوين الأطر المتوسّطة اللاّزمة للاقتصاد الوطني[4]، وهي مؤسّسات مختصّة في تكوين التّقنيين. وبداية المخطّط الرّباعي الثّاني(1974م- 1977م)، حيث حدث على مستوى التّعليم الثّانوي. وركّز على ضرورة إعادة النّظر في هيكلة جهاز تكوين الإطارات، وهدف إلى

---

[1]- الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 48.

[2] -Khaled Chaib ,Plaidoyer, pour une école criatrice de renaissance ,Alger Musk editions ,2002 p18.

[3] - مصطفى زايد، التّنمية الاجتماعية و نظام التّعليم الرّسمي في الجزائر (1962م-1980م)، ديوان المطبوعات الجامعية، 1986م، ص: 182.

[4] - الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 47 .

تحديد النّظام التّربوي القائم، وتبني المدرسة الأساسية ذات التّوجه التّقني التي تعمل على إدماج النّظام التّربوي بمحيطه الاجتماعي والاقتصادي والثّقافي .

1.1.3 قراءة في المخطّط الرّباعي الجزائري (1970م، 1973م):

انتهجت الجزائر سياسة التّخطيط التّنموي الشّامل، فكان المخطّط الرّباعي الأوّل ثمّ الثّاني فالثّالث. انطلق الأوّل ابتداءً من جانفي 1970م إلى غاية نهاية شهر ديسمبر 1973م.إذن، ما هي المحاور الكبرى التي اعتمد عليها هذا المخطّط في قطاع التّربية الوطنية؟

1.1.1.3 رفع المستوى الثّقافي والتّقني:

شكّل المخطّط الرّباعي الأوّل 1970م- 1973م مرحلة أساسية من مراحل السّياسة الوطنية لرفع المستوى الثّقافي والتّقني؛ وتمثّلت هذه السّياسة في العمل على مستوى هدفين هما:

الهدف الأوّل: إشباع الحاجات الاجتماعية للتّربية لدى المواطنين.

الهدف الثّاني: تزويد القطاع الاقتصادي باليد العاملة المؤهّلة.

2.1.1.3 انتهاج سياسة ديمقراطية التّعليم والتّكوين:

توجّهت الاهتمامات والجهود نحو النّهوض باللّغة الوطنية، مع تعميم التّمدرس على مستوى مرحلة التّعليم الابتدائي كخطوة أولى. لقد كان المخطّط يهدف إلى استيعاب تمدرس كلّ أطفال جيل الاستقلال، وبالفعل تمّ فتح ما يكفي من الأقسام لاستقبال كلّ الأفواج البيداغوجية والأطفال الوافدين ذوي السّن السّادسة.

وعلى هذا الأساس، تعتبر هذه المجهودات خطوة نحو القضاء على التّفاوت وعدم المساواة بين الأوساط الرّيفية والمناطق الحضارية. كلّ هذه الإجراءات تؤدي إلى سياسة تكافؤ الفرص بين جميع الجزائريين لرفع المستوى الثّقافي والتّقني. كما تمّ تزويد الشّريحة الفقيرة بالأدوات المدرسية والكتب والملابس اللّازمة وغيرها، كتوفير الإطعام وبناء المطاعم. لقد تمّ في هذه الفترة إنشاء مدارس التّعليم المتوسّط، وأُعطيت الأولوية للمناطق التي لم تستفيدْ من منشآت التّعليم. كما اهتمّت السّلطات خلال هذا المخطّط بالإيواء على مستوى الدّاخليات في الثّانويات تشجيعاً لطلب العلم ومواصلة الدّراسة لأبناء الوطن.

كما انفتح التّعليم الجامعي لاستيعاب 75% من أحسن التّلاميذ يتم انتقاؤهم للانتقال مباشرة للأقسام العليا. إنّ سياسة الجزائر المتعلّقة بديقراطية التّعليم العالي تصبو إلى تقريب المؤسّسات من

الوافدين وأوليائهم، في إطار وضع جميع الوسائل اللّازمة في الخدمة لأجل مواصلة الطّلبة والأجيال دراساتهم. تمّ بناء جامعة قسنطينة، ومؤسّسات جديدة بوهران، وبناء أحياء سكنية جامعية لإيواء الطّلبة الوافدين باستمرار، ودعمهم بالمنح التي يجب أنْ يستفيدَ منها الأكثر حاجة، وذلك لتجسيد مبدأ ديمقراطية التّعليم.

وبخصوص محو الأميّة والتّعليم بتوظيف تكنولوجيا الإعلام والاتّصال المطبّقة في مجال البيداغوجيا- استخدام الإذاعة والتّلفزة. إنّها خطّة تساعد على استيعاب 100000 فرداً في السّنوات الأولى من المخطّط التّنموي الرّباعي للوصول إلى استيعاب 200000 مراسلاً ومستمعاً سنة 1973م، ويتطلّب هذا الجهد الاستعانة بالتّطوُّع وتوظيف كلّ المنشآت بعقلانية، كأندية تنشيط الشّباب، وبنايات البلديات والمساجد وغيرها من المنشآت والمؤسّسات لمحو الأميّة والنّهوض بالمستوى الثّقافي والتّربوي.

3.1.1.3 تزويد القطاع الاقتصادي باليد العاملة المؤهّلة وإشباع الحاجات للقدرات والتّقنيين:

إنَّ تحقيق الأهداف التّنموية والنّجاح في المخطّطات يعتمد على ما تُوفّره وتُكوِّنُه الدّولة من عمّال مؤهّلين ومسيّرين وتقنيين خبراء، يحملون على عاتقهم تجسيد الأهداف وتنفيذ الخُطط والإستراتيجيات التّنموية، والنّهوض من ثمّة بالاقتصاد الوطني. مع العلم أنّ الحاجة كانت ماسّة آنذاك إلى هؤلاء العمال والإطارات المؤهّلة، نظراً لِمَا ورثته الجزائر من الفترة الاستعمارية.

ونظراً لمتطلّبات التّنمية، فهذه الحاجات تمّ تغطيتها عن طريق التّعاون التّقني مع الأجانب. إلاّ أنّ السّلطات كانت بصدد التّخطيط لتجاوز المرحلة، وفي هذا الإطار توجَّه المخطّط الرّباعي نحو ضرورة تبني سياسة للتّكوين سريعة جداً عمِلت على توفير ما تحتاجه دواليب التّنمية من سواعد وعقول قادرة على مواكبة الرّكب والاستجابة للحاجيات والمطالب المتزايدة في المجتمع.

إنّ سياسة الإصلاح المتعلّقة بجميع المراحل التّعليميّة تستجيب لهذا الهدف، وتوجَّهَت الجهود إلى إيجاد نوعية تربوية في التّعليم التّقني، والتّخطيط لتحويل المدارس التّقنية إلى متاقن لتخريج إطارات في ظرف أربع سنوات، أو تحويلها إلى ثانويات تقنية تفتح على التّعليم العالي.

وقد كان التّجديد المتعلّق بإيجاد تكوين سريع ومتخصّص يكمن في إنشاء المعاهد التّكنولوجية، حيث شكّلت المعاهد التّكنولوجية حلاً خاصاً للمرحلة.

مما يُلاحظ عن هذه المخطّطات، أنّها ربطت التّعليم بمتطلبات وحاجات الاقتصاد من يد عاملة مؤهّلة علمياً وتقنياً.

ومشروع وثيقة إصلاح التّعليم سنة 1974م، التي صدرت بعد تعديلها في شكل نص عُرِف بالأمر رقم 76- 35، المؤرّخ في 16 أفريل 1976م، وهو الأمر المتعلّق بتنظيم التّربية والتّكوين في الجزائر[1].

2.3 منطلقات إصلاح المنظومة التّربوية التّعليميّة بموجب أمرية 16 أفريل 1976م:

لقد بدأ التّفكير في إصلاح النّظام التّعليمي التّربوي أثناء فترة منتصف السّبعينات بصدور أمرية 16أفريل 1976م من المنطلقات التّالية :

1. إنّ الإصلاحات الجزئية المتناثرة التي أُتُخِذَت طيلة السّنوات الأولى من الاستقلال أدخلت تغيّيرات كثيرة غير متناسقة وغير شاملة، لكنّها لمْ تُغَيِّرْ جوهر المنظومة التّربوية الموروثة عن الاستعمار الفرنسي.

2. إنّ تغيير المنظومة التّربوية الموروثة عن العهد الاستعماري لا يتم إلاّ بإصلاحٍ شاملٍ، يتناول كلّ جوانب هذه المنظومة التّربوية أقدر على مواكبة مسيرة التّنمية التي تطمح إليها البلاد .

3. إنّ تطبيق الإصلاح الشّامل يجب أنْ يمدَّدَ على فترة زمنية طويلة تسمح بانتقالٍ مُريحٍ للأجيال المتعاقبة على المدرسة.

4. أنْ يتّسِعَ التّفكير في وضع إصلاحٍ شاملٍ لتجاربِ العالمِ الغربيِ والعربيِ، والعالم الاشتراكي، ومستمر للدّراسات والأبحاث التي توفّرها منظمة اليونسكو. لكن من الضّروري أنْ يكونَ واقع المجتمع الجزائري نقطة انطلاقٍ للاستفادة من هذه التّجارب .

لقد كان الواقع الاجتماعي الجزائري يتميز بنسبة عالية للأميّة، وتأخُّر كبير في التّمدرس للأطفال الذين يبلغون سن الدّراسة .

[1]- الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 76.

وقد تميّز الواقع المدرسي بوجود نظامين للتّعليم. تعليم عام،خاص بوزارة التّعليم الابتدائي والثانوي. وتعليم آخر، رسمي تشرف عليه وزارة الشّؤون الدّينية. أمّا نظام التّعليم العام، فقد شمل أقساماً مغربة أخرى مزدوجة[1] .

وقد أدخل هذا الأمر إصلاحات عميقة وجذرية على النّظام التّعليمي في الاتّجاه الذي يكون فيه أكثر تماشيا مع التّحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية. حيث نصّ على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التّعليم الأساسي وإجباريته وتأمينه لمدّة تسع سنوات، وتنظيم التّعليم الثّانوي وظهور فكرة التّعليم الثّانوي المتخصّص، وتنظيم التّربية التّحضيرية.

وقد أرست أمرية 1976م الاختيارات والتّوجهات الأساسية للتّعليم الوطني من حيث إنّه:

- منظومة وطنية أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها.
- ديمقراطي في إتاحته فرصاً متكاملة ومتكافئة لجميع الأطفال الجزائريين.
- متفتّح على العلوم والتّكنولوجيا.

وتضمّنت أهدافاً وطنية، وأخرى دولية. تمثّلت الأولى في تنمية شخصية الأطفال المواطنين وإعدادهم للعمل والحياة وإكسابهم المعارف العامّة[2]، العلمية والتّكنولوجية التي تمكّنهم من الاستجابة للتطلّعات التّواقة إلى العدالة والتّقدم، وحق المواطن في التّعليم والتّكوين. أمّا الثّانية، فقد تجسدت في منح التّعليم الذي يساعد على التّفاهم والتّعاون بين الشّعوب، وصيانة السّلام في العالم على أساس احترام السّيادة وتلقين مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشّعوب، وإعدادهم لمكافحة كلّ شكل من أشكال التّفرقة والتّمييز، وتنمية تعليم يتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

وبموجب أمرية أفريل 1976م أصبح التّعليم مهيكلاً حسب الأطوار التّالية:

1 – تعليم تحضيري غير إجباري.

[1] – عبد القادر فوضيل، المدرسة في الجزائر– حقائق وإشكالات– ط2، الجزائر، 2013م، ص: 10.

[2]– الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 77.

2 –تعليم أساسي إلزامي ومجاني لسبع سنوات، طوران في المرحلة الابتدائية، وطور في المرحلة المتوسطة، واللّغة الفرنسية تدّرس في السّنة الرّابعة ابتدائي، أمّا الإنجليزية تُدرَّس بدْءاً من السّنة الثّامنة أساسي[1].

3 – تعليم ثانوي عام .

4 – تعليم ثانوي تقني .

تُشكِّل الأمرية الإطار المرجعي لأيِّ مشروعٍ يستهدف إدخال تحسينات وتحويرات على النّظام التّعليمي في الجزائر، حيثُ شرع في تعميم وتطبيق أحكامها ابتداءً من السّنة الدّراسية (1980م–1981م).

[1] - Mahfoud Bennoune ,Education et développement en Algérie ,P235.

الفصل الثّاني

التّدابير الإصلاحية وتجلّياتها في المسار التّعليمي

من القضايا المهمة المرتبطة بالمنظومة التّربوية التّعليميّة قضية الإصلاح التّربوي، والذي هو ليس وليد اليوم، بل قديم مع مدرسة الأمس وجديد مع مدرسة اليوم.

لقد برز هذا الاهتمام في شكل نوايا منذ بداية الاستقلال مع عودة المدرسة إلى السّيادة الوطنية، ثمّ في شكل إجراءات. الهدف منها تحوير النّظام القائم آنذاك، مع تكييف الظّروف الانتقالية التي كانت تعيشها المدرسة، ومحاولة إزالة عوامل الغربة عنها وجعلها تقترب شيئاً فشيئاً من المجتمع.

وقد وجد هذا الاهتمام التّربوي سنده في الاهتمام السّياسي، والذي من قضاياه إصلاح الأوضاع التّربوية الموروثة مع محاربة التّسيُّب الثّقافي والتّطبّع الغربي اللّذين ساهما في غرس احتقار اللّغة العربية والقيم القومية، مع التّأكيد على التّمسك بشخصيتنا الإسلامية.

ولولا هذا الاهتمام السيّاسي وما تولّد عنه من إجراءات تربوية ما عُرفت المدرسة الموروثة، فحُوّلت من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية، والتي استقبَل المجتمع ميلادها الفعلي عام 1980م.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أنّ الإصلاح قد استمر حتّى بعد تعميم نظام التّعليم الأساسي الذي غيّر وجه الممارسة التّربوية، وربط المدرسة بمحيطها وبحقائق عصرها.

استمر الإصلاح التّربوي وازداد في السّنوات الأخيرة بشكل ملحوظ نظراً للتّطوّرات المحليّة والعالميّة، ومع ذلك بقي الإصلاح مجرّد شعار تُردِّده الحكومات المتعاقبة في كل لّقاءٍ، ولا يُعمل به إلى أنْ وصل إلينا سنة 2000م، وتمّ تنفيذهُ ابتداءً من سنة 2003م إلى غاية اليوم عن طريق اللّجنة الوطنية للإصلاح.

1. الإصلاح :

الإصلاح تغيير يكون إمّا جزئياً أو جذرياً لمجال من مجالات الحياة سواءً كانت في المجال الثّقافي أو الاجتماعي أو السيّاسي أو الدّيني، والإصلاح الثّقافي يتم في وقت أطول على عكس الإصلاح السّياسي.

1.1حدُّ الإصلاح لغةً:

الإصلاحُ لغةً نقيض الفساد، أو ضدُّ الشّيء، كما ورد في تهذيب اللّغة ولسان العرب والمصباح المنير .

والإصلاح ضدّ الفساد، يُقالُ: رجلٌ صالحٌ في نفسه ومن قومٍ صُلحاءَ ومصلحاً في أعماله وأموره.

و جاء في معجم الإرشاد: أصلحَ الشّيء: أزال فساده، وأصْلح ما بينهما: أزال ما بينهما من عداوةٍ وشقاقٍ، والإصلاحُ: نقيضُ الفسادِ[1].

كما جاء في مختار القاموس: الصّلاحُ ضد الفساد. وأصلح: ضد أفسدَ[2].

وصلح صلاحاً وصُلوحاً صلاحيةً: ضدّ الفساد، يُقال: صَلُحَت حال فلان؛ أيْ: زال عنه الفساد، والرّجل كان صالحاً في عمله؛ أيْ: لزم الصُّلح، وصلح: تصليحاً؛ أيْ: أعاد إلى حالة حسنة[3].

وصلح، الصَّلاحُ: ضدّ الفساد، والصِّلاحُ: مصدر المصالحة، والإصلاحُ: ضدّ الإفساد[4].

الصّلاحُ ضدّ الفساد، كالصُّلوحِ. صلحَ كمنع وكرم وهو صِلح بالكسرِ، وصالح وصليحٌ. وأصلحهُ ضدّ أفسدهُ وإليهِ أحسنَ[5].

وردت كلمة الإصلاح في القرآن الكريم في آيات كثيرة من خلال قوله تعالى: ﴿ **وَقَالَ مُوسَى لِأَخِيهِ هَارُونَ اخْلُفْنِي فِي قَوْمِي وَأَصْلِحْ وَلَا تَتَّبِعْ سَبِيلَ الْمُفْسِدِينَ** ﴾[6] . وقال أيضاً: ﴿ **لَا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِنْ نَجْوَاهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَاحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا** ﴾[7] . كما قال سبحانهُ: ﴿ **يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَنْفَالِ قُلِ الْأَنْفَالُ لِلَّهِ وَالرَّسُولِ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنْ**

---

[1] – الإرشاد– معجم معاصر– دار الفيحاء للنّشر، ص: 326.

[2] – مختار القاموس، الدّار العربية للكتاب، ص: 309.

[3] – المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط6، 1988م، ص: 95.

[4] – محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، المرجع السّابق، ص: 157.

[5] – قاموس المحيط، مؤسّسة الرّسالة، ص: 229.

[6] -سورة الأعراف، الآية: 142.

[7] -سورة النّساء، الآية: 114.

كُنتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾[1]. وفي آية من سورة البقرة من خلال قوله: ﴿وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِى ذَلِكَ إِنْ أَرَادُوا إِصْلَاحًا وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِى عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوف ﴾[2] .

2.1 حدُّ الإصلاح اصطلاحاً:

الإصلاح عملية مستمرة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمجال السيّاسي، حيث يُعنَى فيه تعديل أو تحسين غير جذري في العلاقات الاجتماعية دون المساس بأُسُسِها؛ أيْ: أنّه تحسين في النّظام السّياسي والاجتماعي القائم دون المساس بأُسُس هذا النّظام.

ومن ثمّ، فإنّ الإصلاح السيّاسي هو تغيُّر في البنى أو العمليات أو الأهداف التي تؤثّر في توزيع وممارسات القِوى الحاكمة في المجتمع[3]. كما يعرّفه عالم الاجتماع أحمد الخشّاب: "بأنّه تغييرٌ يكون إمّا جزئياً أو جذرياً لمجال من مجالات الحياة سواءً كانت في المجال الثّقافي أو الاجتماعي أو السّياسي، والإصلاح الثّقافي يتم في وقت أطول على عكس الإصلاح السيّاسي.

فالإصلاح إذن، يعني تغيير العلاقات الاجتماعية أو تصحيح وإصلاح المفاهيم التي فسدت عند الّشعب[4].

[1] -سورة الأنفال، الآية: 01.

[2] – سورة البقرة، الآية: 228.

[3] –محمد صبري الحوت، إصلاح التّعليم بين واقع الدّاخل وضغوط الخارج، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، 2008م، ص: 17.

[4] –أحمد الخشّاب، الإصلاح التّربوي والإرشاد الاجتماعي، مكتبة القاهرة، 1971م، ص: 13.

2.الإصلاح في المجال التّربوي:

يشير إلى عملية التغيّير في نظام التّعليم أو في جزء منه، نحو الأحسن. وغالباً ما يتضمّن هذا المصطلح معاني سياسية واقتصادية واجتماعية[1].

يتضمّن الإصلاح التّربوي عمليات تغيّر سياسية واقتصادية اجتماعية وتعديلات شاملة أساسية في السّياسة التّعليميّة في المحتوى والفرصة التّعليميّة والبنية الاجتماعية لنظام التّعليم في المجتمع.

ويعرّف حسن البيلاوي الإصلاح التّربوي: " بأنّه ذلك التغّيير الشّامل في بنية النّظام التّعليمي وهو تلك التّعديلات الشّاملة الأساسية في السّياسة التّعليميّة التي تؤدي إلى تغييرات في محتوى الفُرص التّعليميّة، والبنية الاجتماعية في نظام التّعليم القومي في بلد ما "[2].

كما جاء في معجم المصلحات مفاهيم التّعليم والتّعلم أنّ الإصلاح التّربوي هو" النّظر في النّظام التّربوي القائم من خلال إجراء الدّراسات التّقويمية ثمّ البدْء في عملية التّطوير وفق مقتضيات المرحلة الرّاهنة والرُّؤى المستقبلية، وفي هذه الحالة تكون الاتّجاهات العلمية ومظاهر التّجديد التّربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار"[3].

وقد عرّفه الدّكتور عبد القادر فوضيل بأنّه: " تصحيح الأخطاء والمفاسد، وإزالة الاختلال ومعالجة الظّواهر السّلبية... والتّشخيص الموضوعي هو الذي يستطيع الكشف عن الأخطاء والاختلالات، ومظاهر النّقص التي تعوق المدرسة عن تأدية رسالتها، وتقلّل فاعلية الجهد التّربوي المبذول، ممّا يستجيب للحاجات المتجدّدة والتغيّرات المتلاحقة والتّحولات العميقة.

والإصلاح كعملية لا تهدم البناء القائم، وإنّما تسعى إلى تحسينه وإضافة ما تأكّدت ضرورته، واشتدّت الحاجة إليه نهوضاً بمستوى التّعليم لمواكبة التّقدم التّكنولوجي الحاصل ومسايرة التّقدم العلمي العالمي[4].

---

[1]– محمد صبري الحوت، المرجع السّابق، ص: 17.

[2]– حسن حسين البيلاوي، الإصلاح التّربوي في العالم الثّالث، عالم الكتاب، القاهرة، 1988م، ص: 09.

[3]– مجدي عزيز إبراهيم، معجم المصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلم، عالم الكتاب، القاهرة، 2009م، ص: 303.

[4]– عبد القادر فوضيل، المرجع السّابق، ص: 66.

كما يعني الإصلاح التّغيير الجذري لبنية النّظام، والتّجديد الكلّي للأسس التي يقوم عليها، ولعناصر السّياسة التّعليميّة التي تُوجِّهه، حيث تتَّجه الجهود إلى هدم ما هو قائم، وتعويضه ببناءٍ جديدٍ مختلفٍ شكلاً ومضموناً وغايةً بالانقطاع التّام عن الماضي بكلّ تفاعلاته.

وقد يتصور البعض أنّ شعارَ الإصلاح الذي يُردِّده الكثيرون يُمكن أنْ يُصبح حقيقةً بإصدارِ مجموعةٍ من القرارات الإدارية، التي تستهدف إحداث تغيُّرات شكلية بإعادة هيكلة مرحلة تعليميّة أو إدراج نماذج ومواد تعليميّة جديدة، أو تغيير بعض المصطلحات أو إدخال بعض التّعديلات الشّكلية في نظام الامتحان والمواقيت، أو في محتوى التّعليم بالحذف والإضافة.

إنّها مفاهيم تَضِيق وتتّسع وتختلف من شخصٍ لآخر، ومن هيئةٍ لأخرى حسب الخلفية الثّقافية والاتّجاه الأيديولوجي الموجَّه، والرُّؤية التي يُنظر من خلالها إلى التّعليم، والفكرة التي يُراد تكريسها من جهة أخرى [1].

بناءً على التّعريفات المختلفة للإصلاح التّربوي، نخلص إلى **تعريف إجرائي**، والمقصود هاهنا من الإصلاح التّربوي، كلّ محاولة واعية رامية إلى تطوير وتحديث النّظام التّعليمي القائم أساساً على رفع مستوى العملية التّعليميّة، على أنْ تصحبَ هذه العملية وعي بالواقع الاجتماعي، وما يحمله هذا الأخير من إفرازات وامتلاك القدرة على تصميم الإصلاح التّربوي.

1.2 الإصلاح التّربوي:

يرتبط معنى الإصلاح عادة بمفاهيم متعدّدة تتّسع لكثير من الدّلالات والمعاني، يستخدمها التّربويون استخدامات مختلفة منها: التّجديد، التّغيير، التّطوير، التّحديث، التّصحيح. ويعرّفه مايلز– أحد أعلام الكتاب عن التّجديد التّربوي في كتابه (INNOVATION EDUCATION): "بأنّه تغيير مقصود وجديد، أكثر فاعلية في تحقيق أهداف النّظام". كما يعرّف التّغيير: "بأنّه مصطلح بدائي غير محدّد، والإنسان عادة ينظر إلى الإصلاح على أنّه يتضمّن تغييراً على نطاقٍ واسعٍ" [2].

[1]– عبد القادر فوضيل، المرجع السّابق، ص: 67.

[2]– محمد منير مرسي، الإصلاح والتّجديد التّربوي في العصر الحديث، عالم الكتاب، مصر، ص: 06 .

3.مرتكزات الإصلاح التّربوي:

تتعدّد منطلقات ومرتكزات عملية إصلاح التّربية والتّعليم، وتتمثّل فيما يلي :

1.3 الإصلاح الاجتماعي:

يتعلق هذا الأمر بمنظومة القيم والمبادئ والأعراف والتّقاليد السّائدة في المجتمع وارتباطها وتأثيرها على التّعليم[1]. لأنّ الإصلاح لا يمكن أنْ يتجاوزَ البُعد القيمي للمجتمع باعتباره يُطعِّم التّلاميذ الذين ينتمون إلى بيئة اجتماعية معيّنة تساهم إلى جانب المدرسة في إمدادهم بأفكارٍ وتصوراتٍ تُشكِّل الجانب المهم من شخصيتهم، وفي هذا الشّأن يجب التّأكيد على أنّ أفراد المجتمع هم الذين يضعون برنامج الإصلاح، وهم الذين ينفّذونها، وهم الذين يلقوْن نتائج هذه الجُهود[2].

اهتم الإصلاح بالفلسفة التّربوية للمجتمع كيْ يتأسّسَ على خلفية المعالم الفلسفية التي تؤطّر المجتمع.

2.3 الخطاب السيّاسي الرسّمي:

تتأثّر عملية الإصلاح المجتمعي بمدى إيمان القيادة السّياسية بأهمية إصلاح التّعليم وضرورته في إطار عملية إصلاح شاملة تشمل جوانب منظومة المجتمع انطلاقاً من التّعليم كونه يُمثِّل الرّكيزة الأساسية للأمن القومي والسّلام الاجتماعي، ومُنطَلَق جُهود تحديث وتطوير المجتمع وتنميته[3].

ينبغي أنْ يتحرّك الخطاب السيّاسي الرّسمي في شأن التّعليم قولاً وفعلاً، حيثُ إنّه لا يقتصر على القول فقط، بما يُمثّل لأفراد المجتمع من طموحاتٍ وآمالٍ لنْ يبلغوهَا في واقعهم.

3.3 الإصلاح الاقتصادي:

يُساعد الإصلاح الاقتصادي على توفير التّمويل اللاّزم لعملية إصلاح التّعليم، وتطوير المناهج الدّراسية، والتّوسع في الاستفادة من التّعليم، وتوفير مستلزمات المكتبات المدرسية، وتفعيل الأنشطة

[1]- محمد صبري الحوت، المرجع السّابق، ص: 31.

[2]- المرجع نفسه، ص: 28 .

[3]- المرجع نفسه، ص:28.

التّربوية المختلفة، وتوفير الأساليب الحديثة لعملية التّعليم... فما يترتّب على الإصلاح الاقتصادي القومي التّصاعد المستمر لتَقدُّم ورُقي المجتمع بتوفير فرص العمل لأبناء المجتمع[1].

4.3. الإصلاح السّياسي:

يُمثل الإصلاح السّياسي الرّكيزة الأساسية، والتي من خلالها يُمكن أنْ يُحقَّقَ الإصلاح القومي الحقيقي، والذي يؤدي إلى تحديد سياسة تعليميّة قومية واعية في إطارٍ ديمقراطيٍ سليمٍ بمساهمة جميع الفئات والهيئات والأفراد ذوي المصلحة في التّنفيذ والتّطوير.

وقد ساء خطاب الإصلاح بمختلف مضامينه السّياسية والاقتصادية والاجتماعية الدّول العربية. بحيث لا يخلو أيُّ خطاب سياسي من الإشارة إلى عملية الإصلاح بأبعادها المختلفة.

ويقصد هاهنا من الإصلاح السيّاسي، كافة الخطوات سواءً كانت مباشرة أو غير مباشرة التي يقع عبء القيام بها على عاتق الحكومة والمجتمع قدماً في طريقِ بناءِ نُظمٍ ديمقراطيةٍ حقيقيةٍ[2].

كما يرتبط الإصلاح السّياسي كمنطلق من منطلقات الإصلاح التّربوي بأبرز جانبٍ والمتمثّل في إصلاح المؤسّسات والهياكل السّياسية، فالنّظم التّربوية ترتبط بوجود مؤسّسات قويّة كالسّلطات التّنفيذية والتّشريعية والقضائية، إضافةً إلى وسائلِ الإعلامِ ومؤسّسات المجتمع المدني[3].

5.3 إصلاح التّربويين:

إنّ مستوى كفاءة وخبرة التّربويين الذين يتصدَّوْن لعملية الإصلاح، ومستوى الشّعور بالانتماء والاعتزاز بالمواطنة تُؤثِّر إيجاباً في توجُّهات عملية إصلاح التّعليم. فالإصلاح التّربوي مُرتَكَز الشّخصية القومية، ومن ثَمَّ هو المرتكز الأساسي للأمن القومي والسّلام الاجتماعي، بحاجة ماسة إلى عقلية وطنية مخلصة لوطنها.

إنّ أيّ إصلاح تربوي لا يُنظَر له بمعزل عن الأنظمة الأخرى، فهو يُؤثِّر فيها ويتأثّر بها. لذلك، كان من الضّروري أنْ يكونَ الإصلاح في ضوء إستراتيجية واضحة تراعي التّحولات الاقتصادية

[1]- محمد صبري الحوت، المرجع السّابق، ص: 28.

[2]- المرجع نفسه، ص: 30.

[3]- المرجع نفسه، ص: 31.

والسّياسية والاجتماعية المحليّة والدّولية، حيثُ تتفاعل معها بشكل يُحقّق الدّيناميكية والتّكيف في التّنمية الشّاملة.

والملاحظ، أنَّ هناك خللاً في النّظم التّربوية بمعظم الدّول العربية، ويظهر هذا الخلل جلياً في تفكّك الرّوابط بين التّربية وحاجات التّنمية الشّاملة. هذا ما يجعل التّربية في معظم البلدان العربية عاجزة على أنْ تضطلعَ بدورها الأساسي في تكوين القِوى العاملة اللاّزمة لقطاعات النّشاط الاقتصادي في بناء المستجد[1] .

إنّ الإصلاح التّربوي العربي، لا يتحقّق فعلياً ولا يصل إلى مبتغاه إلاّ في موكبٍ من الإصلاحات الاجتماعية الشّاملة، والتي يجب أنْ تتمَّ في ميدان الإدارة والاقتصاد والحياة السيّاسية والاجتماعية بما تحمله من تجليات وإسقاطات؛ معناه: أنّ الإصلاح التّربوي لنْ يتمَّ إلاّ في إطارِ رؤيةٍ شاملةٍ للواقع السيّاسي والاجتماعي.

[1]– محمد متولي نعيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي– الوضع الرّاهن واحتمالات المستقبل، الدّار المصرية، القاهرة، مصر، 1996م، ص: 205.

4.أهداف الإصلاح التّربوي:

ترتبط أهداف الإصلاح التّربوي بحاجات المجتمع وفلسفته، لأنّ الفلسفة التّربوية للمجتمع تمثّل المرجعية التي تُشتَق منها هذه الأهداف، والهدف من إجراء عمليات الإصلاح هي أنْ يحدثَ تَغيُّر إيجابي في جهود المعلّمين والمتعلّمين،ويتحقق التّطور الملموس في مستوى الأداء المدرسي ونوعية النّتائج التّربوية، وقيمة المعارف والمهارات المبرمجة للتّعلّم، وفي أساليب التّسيير والتّنظيم، بحيث تصبح أوضاع التّعليم وظروف النّشاط التّربوي أفضل ممّا هي عليه.

ويمكن الإشارة إلى مجموعةٍ من الأهداف والمقاصد التي تضمّنها الإصلاح التّربوي؛ وهي كما يلي:

1. إعادة الاعتبار لمهنة التّعليم، وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرّعاية الكاملة والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها، وتثمين دور القائمين بها، وتعزيز شأنهم في المجتمع[1].

2. تمكينهم من فرص التّكوين والتّثقيف، التي تثري خبراتهم، وتؤهّلهم باستمرار لتحمل المسؤوليات المتعدِّدة، وتحويلهم من موظّفين إلى مناضلين في سبيل ترقيتها.

3. مراجعة المناهج والمحتويات التّعليميّة بشكل علمي يضمن لها انسجامها مع الأهداف المتوخاة، ومع المستجدات العلمية والحضارية والتّحولات السّياسية التي تُميّز مُجتمعنا وعصرنا، وإعادة بناء هذه المحتويات وفق تدّرج منهجي يراعي فيه قدرات المتعلّمين وحاجاتهم.

4. التّدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها، وتوضيح أبعادها وتصْنيفها وفق مستويات أدائية تتلاءَم وَمستوى تفكير المتعلّمين وحاجاتهم من جهة، وإمكانات النّظام وترقُّبات المجتمع من جهة أخرى[2].

5. ضبط وتيرة العمل الدّراسي اليومي والأسبوعي وفق دراسة علمية وتقنية اجتماعية تُحدّد العامل الزّمني الملائم، وتضمن التّوازن بين القدرات، واستيعاب المتعلّم لمتطلَّبات التّحصيل العلمي.

6. تحسين ظروف التّمدرس وتطوير وسائل العمل هدف من أهداف الإصلاح، ولا يتحقَّق ذلك إلاّ ببذل جُهدٍ متميّزٍ في مجال التّجهيز، وصناعة الكتاب، وتأمين الخدمات الصّحّية والنّفسية، واللّجوء

[1]- عبد القادر فوضيل، المرجع السّابق، ص: 68.

[2]- المرجع نفسه، ص: 68.

إلى الطّرائق والأساليب الحديثة التي تُنمي القُدرة على التّعلم الذّاتي وتُبيح للمتعلّمين المشاركة الإيجابية في التّعبير بكلّ حُرية باعتبارهم طرفاً أساسياً في عملية التّعلُّم [1].

إنّ الأهداف التي يرسمها القائمون على الإصلاح ينبغي أنْ تتوفرَ فيها مجموعة من الشّروط. ولعلّ أبرزها الوضوح والدّقة بعيدةً عن الإيهام والغموض؛ هذا من جهة. مع مراعاة خصوصية المجتمع الذي صُمّمت لأجله من جهة أخرى[2].

كما يجب أنْ ترتبط الأهداف ارتباطاً وثيقاً بواقع الفرد المتعلّم- كونها تعكس مشروعية الإصلاح والدّافع إليه.

إنّ الدعوة إلى الإصلاح دعوة مشروعة ونبيلة [3]، ولعلّ الدّافع إليها قد حدث نتيجة للنّقد الشّديد للنّظام التّعليمي[4]. كما قد يحدث نتيجة لتحوُّلات حصلت على المستوى الوطني الإقليمي لتحقيق الغاية المستهدفة، وهي الارتقاء بنظام التّعليم، وتحسين ظروفه، وتجويد آدائه، ورفع كفاءَته الدّاخلية والخارجية، لأنّ عمل الإنسان يتّصف بالنّقصان مهما كان مُتقَناً. لذا يجب أنْ يظلَّ النّظام التّربوي خاضعاً للمراجعة الدّائمة والتّعديل المتواصل والتّطوير الهادف المدروس- وإلاّ أصبح نظاماً منغلقاً على نفسه- بعيداً عن اهتمامات مجتمعه وحقائق عصره، وقتها يتحوّل إلى قطاعٍ جامدٍ ومستهلكٍ، يستنزف الأموال والجهود، ولا يحقّق للمجتمع العائد الذي ينتظره، والذي تُمثّله الكفاءات العلمية القادرة على إسعاد المجتمع خاصّة والإنسانية عامّة بما يُقدّم من أفكارٍ، وبما يُمَارَسُ من عملٍ[5].

غيرَ أنّ الإصلاح المنشود هو ذلك الإصلاح الذي ينطلق من حاجة أكيدة، وقناعة تامة لدى المسؤولين المنفّذين. يقوم على فلسفة محدّدة مستمدة أهدافها من فلسفة المجتمع وحاجاته، وعلى منهج واضح واتّجاهات تربوية سليمة، أثبتت التّجربة جداولها وصلاحيتها وفق خطّة وطنية شاملة

---

[1]- عبد القادر فوضيل، المرجع السّابق، ص: 69.

[2]- لكحل لخضر، إصلاح المنظومة التّربوية في المغرب العربي، سلسلة إصدارات دفاتر المخبر،ع 2، مطبعة القدس، بسكرة، الجزائر، 2006م، ص: 174.

[3]-عبد القادر فوضيل، المرجع السّابق، ص: 81.

[4]-محمد منير مرسي، المرجع السّابق، ص: 41.

[5]-عبد القادر فوضيل، المرجع السّابق، ص: 81.

مترابطة الحلقات، ومتناسقة الإجراءات، مداخلها مؤثّرة في كلّ عنصر من عناصر النّظام، متصلة بكلّ جزئية من الجزئيات[1] التي يتوخاها الإصلاح في بدايته.

من هنا، يجب أنْ تتجنّبَ خُطَطنا المشروعات الكُبرى والطّموحة التي تفوق طاقتنا، وتستهدف التّغيير الشّامل والفوري، والقفز على الواقع[2].

[1]– عبد القادر فوضيل، المرجع السّابق، ص: 82.

[2]–المرجع نفسه، ص: 83.

5.أسباب الإصلاح التّربوي في الجزائر (1976م):

هناك عدّة أسباب أدّت إلى ضرورة إيجاد مدرسة جزائرية، ويمكن إرجاع ذلك إلى مرحلتَيْ التّعليم الابتدائي والمتوسط.

1.5 عيوب المدرسة الابتدائية :

للمرحلة الابتدائية الموروثة عيوب يمكن حصرها فيما يلي:

1. وجود حاجز المسابقة للدّخول في السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، بحيث تعتبر مسابقة السّنة السّادسة عائقاً حقيقياً بالنّسبة للتّلاميذ الضّعفاء.

2. ضعف مستويات الذين يتوقّفون عن الدّراسة في هذا الحدّ– السّنة السّادسة.

3. صغر سن الأطفال المطرودين من المدارس الابتدائية لا يسمح بقبولهم في عالم الشّغل.

2.5 عيوب المرحلة المتوسطة :

يمكن حصرها فيما يلي:

1. ازدواجية في طبيعة التّكوين فهو إمّا نظري، كما هو الحال بالنّسبة لِمَا يُقدَّم في المتوسطات التي تُنمي لدى المتخرجين الميل إلى الأعمال المكتبية وتجنُب الأعمال اليدوية والتّقنية، حيث يصلح المتخرّج منها أنْ يكونَ إدارياً، وليس كَتِقني في ورشة.

2. ازدواجية في لغة التّكوين، حيث توجد هناك شعبتان في إطار التّعليم المتوسط معرّبون ومفرنسون. وهكذا كانت تطرح مشكلة اللّغة على التّلاميذ في سن مبكرة، ممّا يؤثّر سلباً على مستواهم التّحصيلي لمدّة من الزّمن فلا هم من المعرّبون ولا هم بالمفرنسون.

3. تغلب الطّريقة الإلقائية والتّمركز حول التّعليم، وهذه الطّريقة التّقليدية تؤدي إلى سلبية دور التّلاميذ في مرحلتَيْ التّعليم الابتدائي والمتوسط.

4. عدم شمولية التّعليم المتوسط، فلم يكنْ إجبارياً ولا متوفّراً لكلّ الأطفال حيثُ تقل نسبة الملتحقين بهذه المرحلة في بعض المناطق النّائية في الوطن[1].

3.5 تطبيق المدرسة الأساسية (1980م– 2000م):

تمّ تبنّي المدرسة الأساسية ذات التّوجُّه التقني بموجب الأمرية 76-35 المؤرّخة في 16 أفريل 1976م، باعتبار المدرسة الأساسية وحدة تنظيمية تتكفّل بتوفير تعليمٍ لمدّة تسع سنوات متتالية، فهي تمثّل العمود الفقري لإصلاح المنظومة التّربوية[2]. اقتبستها وزارة التّربية الوطنية من ألمانيا الشّرقية، وأدخلت عليها تعديلات حتّى تتلاءَم مع المحيط الوطني وقِيَمِه التّاريخية[3].

والهدف الأساسي منها هو ضمان تكوين لجميع الأطفال مدّة تسع سنوات بهدف تحضيرهم إمّا إلى الحياة العملية كعمال مؤهّلين، أو إلى التّعليم الثّانوي للحصول على شهادة البكالوريا، وهذا التّعليم حقّ لجميع الأطفال إجباري ومجاني.

مثّلت المدرسة الأساسية أولوية الدّولة بأبعادها (الوطني، العلمي، التّكنولوجي والعالمي)، بلغة رسمية تمثّلت في اللّغة العربية في مختلف النّشاطات" فهي لغة بدائية- بسيطة- محدودة، هي لغة التّبادلات اليومية لغة للبقاء فقط"[4].

لقد بدأ تنصيب المدرسة الأساسية بتعميم السّنة الأولى منها سنة 1980م بعد أنْ أعدّت الوزارة العدّة اللّازمة بتوفير مختلف الوسائل من برامج تعليميّة، مواقيت، مناهج، طرق بيداغوجية...ثمّ شرع في تطبيقها على المستوى الوطني، وعُمِّمت السّنوات التّالية تدريجياً سنة بعد سنة إلى السّنة السّادسة منها[5].

---

[1]- بوفلجة غيات، التّربية والتّكوين بالجزائر، ص: 44.

[2]- وزارة التّعليم الابتدائي والثّانوي، إصلاح التّعليم- أهداف التّعليم و تحديد المحتوى والمناهج التّربوية، المعهد التّربوي الوطني الجزائر، أفريل 1974م، ص: 19.

[3]- محمد الطّيب العلوي، بين الأصالة والتّغريب، الجزائر، 1998م، ص: 298.

[4] -مليكة بودالية قريفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، تق: محمّد جيجلي، المؤسّسة الجزائرية للطّباعة، 1989م، ص: 35.

[5]- عبد الرّحمن بن سالم، التّشريع المدرسي الجزائري، ط3، المكتبة الوطنية، الجزائر، 2000م، ص: 67 .

فالمدرسة الأساسية الجديدة التي بدأ العمل بها تدريجياً ابتداءً من العام الدّراسي (1980م-1981م) هي مدرسة تجمع مابين مرحلتين تعليميتين- الابتدائية (ستُ سنوات) والمتوسطة (ثلاث سنوات)- في مدرسة واحدة، حيث تصبحان مرحلة واحدة – مرحلة التّعليم الإجباري- وبذلك تصبح مراحل التّعليم بالمنظومة التّربوية الجزائرية أربعة مراحل يليها التّعليم الجامعي.

أمّا من حيث بنائها الدّاخلي، فقد شملت المدرسة الأساسية ثلاثة أطوار متتابعة يُراعى في كّل منها الخصائص النّفسية والعضوية لنمو الطّفل؛ وجاءت على النّحو التالي :

1.3.5 الطّور الأوّل: وهو الطّور القاعدي (Cycle de base)، ويدوم ثلاث سنواتّ؛ أيْ، من السّنة الأولى إلى السّنة الثّالثة. والهدف الرئيسي لهذا الطوّر يكمن في إكساب التّلميذ وسائل التّعبير الأساسية (اللّغة الوطنية، الرّياضيات) بالإضافة إلى الوسائل التّعبيرية الأخرى. كما يهدف إلى تنمية الرّوح الجماعية، وذلك بإدراج المواد التّالية كالتّربية الإسلامية والتّربية السّياسية والاجتماعية.

2.3.5 الطّور الثّاني: وهو طور الإيقاظ، ويدوم ثلاث سنوات، من السّنة الرّابعة إلى السّنة السّادسة. يهدف إلى تعضيد المكتسبات السّابقة وإدراج أنشطة جديدة تتلاءم مع سنِ الطّفل لدراسة الوسط الطّبيعي والتّكنولوجي، والتّاريخ والجغرافيا)، بالإضافة إلى تعلّم اللّغة الأجنبية الأولى- الفرنسية.

3.3.5 الطوّر الثّالث: وهو طور التّوجيه (cycle d'orientation)، ومدّته ثلاث سنوات، من السّنة السّابعة إلى السّنة التّاسعة. يهدف هو الآخر إلى:

- تأكيد المكتسبات السّابقة.
- تعضيد وتعميق المكتسبات السّابقة[1].
- تجسيد المكتسبات والمعارف في إطار التّربية التّكنولوجية.
- إدراج اللّغة الأجنبية الثّانية- الإنجليزية-[2] .

إنّ المدرسة الأساسية هي محاولة التّغيير تماشياً مع المستجدات من تعميق للتّعريب ومسايرة للتّغيُّر الثّقافي، والاجتماعي الذي شَهِدَته الجزائر .

[1] -الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 125.

[2] – وزارة التّربية والتّكوين، تقييم المنظومة التّربوية، مارس 1988م، ص: 12.

وتكمن أهمية المدرسة الأساسية ذات التّسع سنوات في:

1. دورها في المزج بين مرحلتين في نظامها التّعليمي بين المتعلّمين النّظري والتّطبيقي.
2. ضمان القدر المتساوي من المعلومات بين المتّعلّمين.
3. توحيد لغة التّعليم .
4. ربط البرامج التّعليمية بالقيم الرّوحية العربية الإسلامية.
5. مراعاة نمو قدرات التّلاميذ عند وضع البرنامج[1].

كما عملت المدرسة الأساسية على تحقيق **الأهداف** التّالية:

1. **سياسياً وأيديولوجياً**، تساهم المدرسة في تقديم تعليم وتكوين موحّد باعتبارها وسيلة أساسية لبناء وحدة وطنية تنشئ الفرد على حبّ الوطن والإيمان بأصالته، وقيمه الحضارية، وعلى رأسها اللّغة العربية، وتعليم الإسلام، ومكتسبات الثّورة الاشتراكية .
2. **اقتصادياً**، حيث تعمل التّربية والتّعليم الأساسي المتعدّد التّقنيات على ترقية الموارد البشرية القادرة على تحمل مسؤولية التّنمية الاقتصادية.
3. **اجتماعياً وثقافياً**، وتعدُّ المدرسة العامل المهم والأساسي للثّورة الثّقافية، حيث إنّها تسمح للتّلميذ الاحتكاك بواقع الوضع المعاش، وتعويده على التّفكير العلمي المنطقي.

4.5 إصلاح التّعليم الثّانوي:

لقد كان من الضّروري ابتداءً من الموسم الدّراسي 1984م- 1985م، الشّروع في إصلاح التّعليم الثّانوي، والذي كان من المفترض تنصيبه منذ أفريل 1976م تاريخ وضعه. لأنّ التّعديلات التي أدخلت عليه منذ الاستقلال، كانت عاجزة عن جعله مؤسّسة وطنية وإعطائه صياغة جديدة، وتوفير الإطارات المتوسطة استجابة لمطالب التّنمية في عصر يتميز بالنّقد في المجالين العلمي والتّكنولوجي من جهة، ويتجانس مع التّطور الذي يعرفه التّعليم الأساسي من جهة أخرى[2] .

[1] -الطّاهر زرهوني، المرجع السّابق، ص: 122.

[2] -المرجع نفسه، ص: 143.

تكفل الجهاز المستقل –كتابة الدّولة –بالتّعليم الثّانوي والتّقني. إنّه الدّليل على الاهتمام بالمرحلة الثّانوية،وإعطاء التّعليم التّقني المكانة اللاّئقة في المجتمع ليصبو إلى التّطوير الصّناعي والتّكنولوجي للالتحاق بركن الدّول المتقدمة .

هكذا أُنْشِأَت المتاقن بمختلف أرجاء الوطن وشجّع الطّلبة على إتّباع الفروع العلمية والتّقنية لمواجهة حاجات الصّناعة الجزائرية.[1]

وقد اختصرت تعديلات هذه المرحلة على:

أ-التّعليم الثّانوي العام: حيث تمّ إدراج التّربية التّكنولوجية سنة 1948م/1985م وتلقينها من طرف أساتذة العلوم الطّبيعية والفيزياء،إلاّ إنّه تمّ التّخلي عنها سنة 1989م/1990م.

- إدراج التّعليم الاختياري (لغات ،إعلام آلي ،تربية بدنية ورياضية،فن....)، ثمّ تمَّ التّخلي عنه في الفترة الموالية إثر إعادة هيكلة التّعليم الثّانوي.
- فتح شعبة "العلوم الإسلامية".

ب-التّعليم التّقني :حيث تطابق التّكوين في المتاقن مع التّكوين الممنوح في الثّانويات التّقنية. وتّم فتح بعض شعب التّعليم العالي أمام الحائزين على البكالوريا تقني.

- إقامة التّعليم الثّانوي التّقني قصير المدى الذي يتوّج بشهادة الكفاءة التّقنية، والذي ظلّ ساري المفعول من سنة 1980م/1984م[2].
- فتح شعب جديدة.
- تعميم تدريس مادة التّاريخ لتشمل كلّ الشّعب[3].

فمن الجدير، التّنويه إلى أنّ كلّ البرامج والكتب المدرسية من السّنة الأولى من التّعليم الأساسي إلى السّنة التّاسعة أساسي. تمّ إعدادها من طرف جزائريين بدْءاً من مرحلة التّصميم وصولاً إلى مرحلة التّوزيع على مؤسّسات التّعليم، حيث كانت هذه البرامج على شكل كتيبات بكلّ المراحل التّعليمية

[1] –بوفلجة غيات، التّربية ومتطلباتها، دار الغرب، وهران، الجزائر، 1993م، ص: 34.

[2] –المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، النّظام التّربوي والمناهج التّعليميّة، الجزائر، 2004م، ص:24.

[3] –المرجع نفسه، ص: 25.

في ماي 1981م. كما تمّ تعريب المضامين والسّهر على ضمان أداء وتأهيل أفضل ممّا يتماشى وآفاق التّنمية المتسارعة[1].

5.5 إصلاح التّعليم العالي:

لقد نال التّعليم الجامعي حقّه من الرّعاية والعناية بإحداث وزارة مكلفة بالتّعليم العالي والبحث العلمي، حيث عملت على فتح العديد من الجامعات والمراكز الجامعية، ومن أجل تحقيق سياسة التّوازن الجهوي في التّعليم العالي في مختلف المناطق الجزائرية ابتداءً من سنة 1970م، وهو العام الذي أُنشِأت فيه وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي لأوّل مرة في الجزائر.

إنّها عملية إصلاحٍ شاملٍ للتّعليم العالي[2]في برامجه، أهدافه، طرحه أسلوب تكوين الإطارات الجامعية ومناهج البحث العلمي.

وقد أوضح وزير التّعليم والبحث العلمي أهداف الإصلاح الجامعي الجديد وحدّدها كما يلي:

1. تكوين الإطارات التي تحتاجها البلاد في التّنمية الاقتصادية والاجتماعية .

2. تكوين أكبر عدد من الإطارات بأقل تكلفة.

3. أنْ يكونَ الإطار المكوَّن في الجامعة حائزاً على صفات ملائمة للمستوى الذي تحتاج إليه البلاد.

إنّ تجربة الجزائر نحو إصلاح منظومتها التّربوية ارتكز أساساً في بدايته على بعث مقوّمات الشّخصية الجزائرية. هذا ما ترجمه التّوجه نحو اعتماد الإطارات الجزائرية الذين تقع على كاهلهم عملية التّدريس، وعملية النّهوض بالبحث العلمي في مختلف الحقول العلمية[3]، وكذلك التّأكيد على الأبعاد المحلية من خلال المقرّرات الدّراسية، لكن هذه المساعي لمْ تنجحْ في تحقيقها الحكومة الجزائرية بالشّكل الأكمل، ممّا أبقى المنظومة التّربوية الجزائرية في حالة من اللاّتوافق.

---

[1] -النّظام التّربوي والمناهج التّعليميّة، المرجع السّابق، ص:25.

[2] -تركي رابح عمامرة، أصول التّربية والتّعليم، ص: 15.

[3] -المرجع نفسه، ص: 162.

6. أهم الإصلاحات التي مرّت بها المنظومة التّعليميّة بالجزائر:

تعتبر الفترة الممتدة ما بين 2000م إلى يومنا هذا، مرحلة ثالثة كبرى من تطور المنظومة التّربوية في الجزائر منذ عهد الاستقلال، وما ميّز هذه الفترة من الإصلاح أربعة أحداث هامة تمثّلت في:

1.إنشاء اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية في 13ماي2000م.

2.تعديل الأمر 76-35المؤرّخ في 1976/04/16م المتعلّق بتنظيم التّربية والتّكوين عن طريق الأمر رقم03-09 المؤرّخ في 13أوت 2003م.

3.صدور القانون التّوجيهي للتّربية الوطنية برقم 08-04المؤرّخ في 2008/01/23م.

4.المرسوم التّنفيذي رقم 08- 315 المؤرّخ في 11أكتوبر 2008م،والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتّربية الوطنية.

1.6 تنصيب اللّجنة الوطنية للإصلاح :

نُصِّبَت اللّجنة الوطنية للإصلاح يوم 13ماي2000م[1]، من طرف رئيس الجمهورية "عبد العزيز بوتفليقة" في حفل رسمي نُظِّم بقصر الأمم بنادي الصّنوبر بحضور شخصيات مهمّة في الدّولة:

- رئيس مجلس الأُمّة.
- رئيس المجلس الشّعبي الوطني.
- رئيس المجلس الدّستوري.
- رئيس المجلس الاقتصادي والاجتماعي.

كما شارك في هذا الحفل السّادة أعضاء الحكومة وممثلي الهيئات وإطارات الدّولة ورؤساء الأحزاب السيّاسيّة(التّجمع الوطني الدّيمقراطي- جبهة التّحرير الوطني، حركة مجتمع السّلم والتّحالف من أجل الجمهورية والتّجمع من أجل الثّقافة والدّيمقراطية وحركة النّهضة).

[1] - مديرية التّقويم والتّوجيه والاتّصال، إصلاح المنظومة التّربوية- النّصوص التّنظيمية، ج1، ط2، المديرية الفرعية للتّوثيق، جانفي2010م، ص: 12.

كما حضر هذا الحفل الأمين العام لإتّحاد العمال الجزائريين والمحافظ السّامي للأمازيغية وممثلو الحركة الجمعوية.

1.1.6تشكيلة اللّجنة وتنظيمها:

إنّ رئيس الجمهورية، وبناءً على الدّستور، لا سيما المواد 53-65-77و125 منه، وبمقتضى المرسوم الرّئاسي رقم:2000-101 المؤرّخ في 5صفر عام 1412هـ الموافق ل:09 ماي 2000م، والمتضمن إحداث اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية يرسم ما يأتي:

المادة الأولى: حيث تبيّن تشكيلة اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية المحدثة بموجب المرسوم الرئاسي رقم :2000م-101المؤرّخ في 05 صفر 1412هـ الموافق ل:09 ماي 2000م والمذكور أعلاه في الملحق بهذا المرسوم.

المادة الثّانية: والتي تنصّ على نشر هذا المرسوم بالجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية.[1]

وتتألف اللّجنة من ثمانية وخمسون ومائة عضواً. عُيِّنُوا من طرف رئيس الجمهورية الجزائرية بحكم الكفاءة والخبرة والعناية التي يولونها لمنظومة التّربية والتّكوين.

قائمة أعضاء اللّجنة لإصلاح المنظومة التّربوية.

- الرّئيس: عبد الرّحمن الحاج صالح.

-نواب الرّئيس:

1- بن علي بن زاغو(رئيساً للّجنة ابتداءً من سبتمبر 2000م).

1- خليدة مسعودي.

2- الطّاهر حجّار.

3- إبراهيم حروبية.

[1] -إصلاح المنظومة التّربوية، المرجع السّابق، ص: 12.

لمْ يكنْ حدث تنصيب اللّجنة الوطنية لتمرَّ دون تسجيل لردود فعل إعلامية وحربية، وهو الحدث التّاريخي الذي يستحق المتابعة والتّقييم، فقد قام أحد أعضاء اللّجنة- رابح خدوسي- بتصنيف أعضائها حسب الانتماءات الفكرية في كتابه– المدرسة والإصلاح.

وقد جاء تصنيفه للّجنة على النّحو التّالي:

- ربع من الوَطَنِيين المدافعين على الثوّابت.
- ربعان من الوافدين على اللّجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع.
- ربع غائب غياب شخصي أو غياب بالحضور (لا يتحرك إلاّ لرفع الأيدي)[1].

2.1.6. سير أشغال اللّجنة:

جاء في كتاب "رابح خدوسي" أحد أعضاء اللّجنة الوطنية للإصلاح "المدرسة والإصلاح": "إنّ طريقة توجيه الحوار المعروفة عند قاعدة التّنظيمات الحزبية والمهنية ولدى السيّاسيين عموماً، لاسيما للحزب الواحد الذي حكم البلاد ولدى المسؤولين الذين يتهربون من نقد المعارضة، واللّجنة الوطنية عانت من سلطة رئيس مكتبها وبعض نوابه في توجيه مسار النّقاش حسب ما يريدونه، وقد توقّف هذا الأسلوب بعد سلسلة الاحتجاجات من بعض نواب على تعقيب رئيس اللّجنة في الشّهور الأخيرة لعمل اللّجنة، وقد تحدثنا عن استقالة أحد الأعضاء احتجاجاً على هذا الأسلوب في تسيير الجلسات ".

كما جاء في نفس المرجع وعلى لسان صاحبه:" إنّه في الثّورة الرّابعة ليومي:28/27 نوفمبر 2000م وُزِّع على الأعضاء نفس نص التّقرير الموجَّه لرئيس الجمهورية حول الدّخول المدرسي (2000م- 2001م)، حيثُ تمَّ اكتشاف تلاعب في عرض التّقرير بحيث أقدم المكتب على إدراج جميع الاقتراحات في التّقرير سواءً المتّفق عليها أو غير المتّفق عليها مع إشارة بسيطة إلى هذا الفرق في مقدمة التّقرير"[2].

[1] –رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح، دار الحضارة، الجزائر، 2002م، ص: 97.

[2] – المرجع نفسه، ص: 31.

3.1.6. مهمّة وصلاحية اللّجنة:

مهمّة اللّجنة حدّدها المرسوم الرّئاسي 2000-101،المؤرّخ في 09 ماي 2000م، حيث تنصّ المادة الثّانية من المرسوم على تكليف اللّجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التّربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهَّل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكوّنة لمنظومة التّربية والتّكوين المهني والتّعليم العالي، ودراسة إصلاح كلّي وشامل للمنظومة التّربوية على ضوء هذا التّقييم.

وتنصّ المادة الثالّثة من المرسوم، على تكليف اللّجنة في هذا الإطار باقتراح مشروع يحدّد العناصر المكونّة لسياسة تربوية جديدة تشمل على الخصوص اقتراح مخطّط رئيسي يتضمّن المبادئ العامّة والأهداف والإستراتيجيات والآجال المتّعلّقة بالتّنفيذ التّدريجي للسّياسة التّربوية الجديدة من جهة، وتنظيم المنظومات الفرعية ومحاورها وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية والمادية الواجب توفيرها من جهة أخرى.

كما تنصّ المادة الرّابعة، على أنْ تقدّم اللّجنة في أجل تسعة أشهر من تاريخ تنصيبها نتائج أشغالها في شكل تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التّربوية في مجملها، ولإعداد ترتيب قانوني جديد يحكم منظومة التّربية والتّكوين.

وتنصّ المادة الخامسة من المرسوم، على أنْ تدرسَ اللّجنة وتقترح في إطار المسعى العام لمهمّتها، وعلى أساس التّشخيص الذي تعدّه، ضمن تقرير مفصّل، التّدابير ضرورية وعاجلة لتطبيقها في ميادين ذات أولوية مباشرة مع الدّخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنصيبها.

أمّا فيما يخص سادس مادة من المرسوم الرّئاسي، فهي تنصّ على تأهيل اللّجنة في إطار إنجاز مهمّتها[1].

لقد تمّ تقديم الاقتراحات المتعلّقة بالإصلاح على شكل ورشات تعتبرها اللّجنة ذات أولوية بالغة ينبغي فتحها ابتداءً من سبتمبر 2001م ، وهذه الورشات ذات الأولوية تلخص محتويات التّقرير بعد المصادقة عليها وبعد إثرائها في الجمعيات العامّة؛ وهي خمسة عشر ورشة[1].

[1] -إصلاح المنظومة التّربوية، المرجع السّابق، ص: 12.

- تطلب اللّجنة من الإدارات و الهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق والدّراسات والمعلومات والإحصاءات أو غيرها، المتعلّقة بالمنظومة التّربوية التي من شأنها أنْ تكملَ استعمالها.
- تستلم جميع الدّراسات ذات الصّلة بمهامها.
- تستمع إلى كلّ شخصٍ يكتسي الاستماع إليه فائدة في سير أشغالها.
- تستعين بخبراء و مستشارين جزائريين أو أجانب أو تابعين لمنظمات دولية لمساعدتها في أشغالها.

فقد تضمّن مشروع اللّجنة الوطنية للإصلاح على جزأين، تمثّل الجزء الأوّل منه في التّشخيص الأوّلي لوضع المنظومة التّربوية الرّاهنة، و الذي وُضعت لأجله خمسُ لجانٍ فرعيةٍ، و هي:

1-اللّجنة الفرعية الأولى: الإصلاح البيداغوجي و المواد التّعليميّة.

2-اللّجنة الفرعية الثّانية: تحديد نظام تكوين المكوّنين.

3-اللّجنة الفرعية الثّالثة: تحديد و تنظيم المنظومة التّربوية(إعادة هيكلتها).

4-اللّجنة الفرعية الرّابعة: الوسائل المادية و المالية للإصلاح.

5-اللّجنة الفرعية الخامسة: جامعة الغد والبحث العلمي[1].

درست اللّجنة الوطنية للإصلاح تقارير اللّجان الفرعية المتعلّقة باقتراح الإجراءات الاستعجالية القابلة للتّطبيق في مطلع الموسم الدّراسي 2000م- 2001م، مع تبني التّقرير المستخلص قصد تبليغه لرئيس الجمهورية.

2.6 تجديد وتنظيم المنظومة التّربوية:

صدر الأمر رقم:03-09 المؤرّخ في 13أفريل 2003م، ليعدّل ويتمّم الأمر رقم 76-35 المؤرّخ في 16 أفريل 1976م، والذي تضمّن تنظيم التّربية والتّكوين. حيث نصّ على عناصر مهمّة تمثّلت كما يلي:

- **التّعليم التّحضيري**: والذي أصبح إجبارياً، وبإمكان القطاع الخاص أنْ يستثمرَ فيه.
- **التّعليم الإجباري**: ومدّته تسع سنوات؛ وينقسم إلى طورين:

[1] -اللّجنة الوطنية للإصلاح، المرجع السّابق، ص: 13.

1-الطّور الابتدائي: ومدته خمس سنوات.

2-الطّور المتوسط، ومدّته أربع سنوات[1].

يمكننا اعتبار هذه الهيكلة الجديدة بمثابة القطيعة مع بنية التّعليم الأساسي، ويُشْرعُ في تطبيق هذا النّظام الجديد كالتّالي:

- السّنة الأولى ابتدائي والسّنة أولى متوسط في سنة(2003م-2004م).
- السّنة الثّانية ابتدائي والسّنة الثّانية متوسط في سنة (2004م-2005م).
- السّنة الثّانية ابتدائي والسّنة الثّالثة متوسط في سنة (2005م-2006م).
- السّنة الرّابعة ابتدائي والسّنة الرّابعة متوسط في سنة (2006م-2007م).
- السّنة الخامسة ابتدائي في سنة(2007م-2008م)[2].

التّعليم الثّانوي: حضر التّعليم الثانوي من طرف لجنة وزارية تقنية مكونة من ممثلي وزارة التّربية الوطنية و وزارة التّعليم العالي و وزارة التّكوين المهني، حيثُ هَدَفَ التّعليم الثّانوي إلى تحضير الطّالب للمرحلة الجامعية، و تحضيره كذلك إلى الحياة العملية.

أصبح التّعليم الثانوي يسمى بالتّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، وينقسم إلى جذعين مشتركين تمثلاَ في:

1-جذع مشترك آداب.

2-جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

ويتفرع الجذع المشترك المتعلق بشعبة الآداب في السّنة الثّانية ثانوي إلى تخصصين:

1-لغات أجنبية.

2-آداب وفلسفة.

---

[1] -المرجع السّابق، ص: 101.

[2]- Boubkeur Benbouzid, la réforme de l'éducation en Algérie, Casbah Educations, Alger, 2009, P: 190.

ويتفرع –جذع مشترك– علوم وتكنولوجيا في السّنة الثّانية ثانوي إلى أربع شعب.

1–رياضيات.

2– تسيير واقتصاد.

3– علوم تجريبية.

4–تقني رياضي.

وهذه الشّعبة تنقسم بدورها إلى أربعة فروع:

1–هندسة كهربائية.

2– هندسة مدنية.

3– هندسة ميكانيكية.

4–هندسة الطّرائق[1].

ما يُلاحظ في هذا التّقسيم، إلغاء العلوم الشّرعية وكذلك التّركيز أكثر على البُعد العلمي والتّكنولوجي والتّقني، كما نلاحظ اهتماماً كبيراً بالعلوم والتّكنولوجيا وإهمالاً كبيراً للعلوم الإنسانية.

1.2.6 تعديل الأمر: 76–35 المتعلق بتنظيم التّربية والتّكوين.

عن طريق الأمر رقم: 03–09، تمّ تعديل المادة الثّانية من الأمر 76–36، التي حصرت رسالة النّظام التّربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية، وقد نصّت المادة على أنّ رسالة النّظام التّربوي في إطار المكونات الأساسية لهوية الشّعب الجزائري(الإسلام)، العروبة و الأمازيغية. لهذا وبمقتضى المادة الثّامنة مكرّر من الأمر 03–09، أُدرج تعليم الأمازيغية كلغة وطنية، بحيث تعمل الدّولة على ترقية وتطوير وتعليم الأمازيغية في كلّ تنوعاتها اللّغوية المستعملة على التّراب الوطني، برصد الوسائل التّنظيمية والتّربوية الضّرورية للاستجابة لطلب التّعليم في التّراب الوطني.

[1]– Boubkeur Ben Bouzid, La Reforme De L’éducation En Algérie, P: 194

و تنصّ المادة العاشرة من الأمر:76-35 على أنّ النّظام التّربوي من اختصاص الدّولة. إلاّ أنّه بإمكان كلّ شخص طبيعي أو معنوي مُؤَهّل أنْ ينشأ مؤسّسة تعليميّة[1].

الأمر المهم في هذا التّعديل، هو فتح الباب أمام الاستثمار في قطاع التّعليم.

2.2.6 نظام تكوين المكوّنين:

كان تكوين المعلّمين يتم على مستوى المعاهد التّكنولوجية للتّربية في منتصف التّسعينات، والتي تكوّن في سنة واحدة مُعَلِّمِي المرحلة الابتدائية، وفي خلال سنتين أساتذة المرحلة المتوسطة لمن كان في حوزته شهادة البكالوريا أمْ لاَ، كلّهم في كفةٍ واحدةٍ. إلاّ أنّه مع الدّخول المدرسي 2003م-2004م، أصبح تكوين المكونين يتم على النّحو التّالي:

- تكوين معلّمي المرحلة الابتدائية، مدّته ثلاث سنوات، ويتم في معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلّمين، وبعد حصول المترشّحين على البكالوريا والنّجاح في المسابقة.
- أساتذة المرحلة المتوسطة يخضعون لتكوين مدّته أربع سنوات بالمدرسة العليا للأساتذة بعد إجرائهم المسابقة.
- أساتذة المرحلة الثّانوية يخضعون لتكوين مدّته خمس سنوات بالمدرسة العليا للأساتذة بعد أدائِهم المسابقة[2].

وتضمّن الجزء الثّاني من مشروع اللّجنة الوطنية للإصلاح عمل الورشات. والتي قسمت إلى:

1. **الورشة الأولى:** تكوين المكونين من أجل نظام مجدّد ومستقر لتكوين وتقويم التّأطير.
2. **الورشة الثّانية:** تجديد جذري لبيداغوجيا التّلاميذ في مركز العلاقة البيداغوجية.
3. **الورشة الثّالثة:** سياسة اللّغات (تقويم اللّغة العربية، وترقية اللّغة الأمازيغية والتّفتح على اللّغات الأجنبية).
4. **الورشة الرّابعة:** التّربية المدنية الخلقية والدّينية (من أجل تكوين مواطن يعتز بقيمه وبوطنه ومتفتح على العالم).

[1] -إصلاح المنظومة التّربوية، المرجع السّابق، ص: 55.

[2] -Boubkeur Ben Bouzid, la réforme de l'éducation en Algérie, P148: .

5. **الورشة الخامسة:** التّكفل بالطّفولة ما قبل التّمدرس من أجل تعميم تدريجي للتّربية التّحضيرية.

6. **الورشة السّادسة:** إدراج التّكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتّصال على جميع مستويات التّعليم والتّكوين.

7. **الورشة السّابعة:** تأسيس التّعليم الخاص وتنظيمه كجزء لا يتجزّأ من المنظومة التّربوية الوطنية، باعتباره أحد الإجراءات البارزة في إصلاحها.

8. **الورشة الثّامنة:** وضع تنظيم جديد أكثر نجاعة للتّعليم القاعدي الإلزامي في خدمة النّوعية والإنصاف.

9. **الورشة التّاسعة:** إعادة تنظيم مراحل التّعليم ما بعد الإلزامي.

10. **الورشة العاشرة:** إعادة تحديد وتنظيم وظيفة التّوجيه المدرسي والمهني والجامعي في خدمة نجاح المتعلّمين(التّلاميذ والطّلبة)[1].

11. **الورشة الحادية عشر:** من أجل مخطّط موجّه لتطوير التّعليم والتّكوين العالي.

12. **الورشة الثّانية عشر:** من أجل جامعة أحسن أداءً، ومتفتحة على التّعاون الدّولي.

13. **الورشة الثّالثة عشر:** تعمل على تحسين التّنظيم والتّسيير للنّظام الجامعي.

14. **الورشة الرّابعة عشر:** تحثّ على الدّفع بالبحث العلمي.

15. **الورشة الخامسة عشر:** تعمل على هيكلة شاملة لمنظومة تربوية أكثر اندماجاً وأدق انسجاماً[2].

3.6 صدور القانون التّوجيهي للتّربية الوطنية:

صدور القانون التوجيهي للتّربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في جانفي 2008م، وهو نص تشريعي يهدف إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التّربوية الوطنية[3]، وقد جاء هذا القانون

[1] -اللّجنة الوطنية للإصلاح، المرجع السّابق، ص: 80.

[2] - المرجع نفسه، ص: 80

[3] -القانون التّوجيهي للتّربية الوطنية- رقم:08-04 في 23جانفي 2008م، النّشرة الرّسمية للتّربية الوطنية، فيفري2008م، ص:60.

ليوفر للمدرسة الجزائرية الإطار التّشريعي المناسب لجعلها تستجيب للتّحديات والرّهانات والتّحولات الوطنية والدّولية.

ومن بين ما نصّ عليه هذا القانون ما يلي:

1- تحديد رسالة المدرسة الجزائرية ومهامها.

2- تنظيم التّمدرس في مستوياته الأربعة (التّحضيري، الابتدائي، المتوسط والثّانوي).

3- تنظيم الجماعة التّربوية وسيرها.

4- تنظيم الأحكام المتعلقة بمؤسّسات التّربية الخاصة.

ولتتمكن المنظومة التّربوية الجزائرية من تلبية طموحات الأمة. حدّد القانون التّوجيهي غايات السّياسة التّربوية في الجزائر كما يلي:

- تعزيز دور المدرسة في بلورة الشّخصية الجزائرية وتوطيد الشّعب الجزائري.
- ضمان التّكوين لكلّ مواطن متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه.
- انفتاح المدرسة على الحضارات والثّقافات الأخرى، واندماجها في حركة الرُّقي العالمي[1].

4.6 المرسوم التّنفيذي رقم: 08-315:

والذي تضمن القانون الأساسي الخاص بموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتّربية الوطنية، ويهدف هذا المرسوم إلى توضيح الأحكام الخاصة بالتّربية الوطنية، وتحديد مدونة مختلف الرّتب والمناصب المطابقة وشروط الالتحاق بها.

جاءت هذه القوانين متأثرة بالأوضاع الدّاخلية والخارجية الجديدة، وتمثّل هذا التّأثر في شيئين اثنين هما.

أوّلهما: إعادة الاعتبار للّغة الأمازيغية-تعليمها-حيثُ أصبحت لغة رسمية، وإحدى مكونات الهوية الوطنية رسمياً.

[1]- القانون التّوجيهي للتّربية الوطنية- ص:60.

ثانيهما: فتح المجال للاستثمار الخاص أمام القطاع الخاص، باعتبار الجزائر آخر البلدان العربية التي تبنّت التّعليم الخاص.

7. تجلّيات الإصلاح:

تجلّى الإصلاح في المحاور الآتية، لنسلّط الضّوء على أهمها:

1.7 الإصلاح البيداغوجي و المواد التّعليميّة:

مع الدّخول المدرسي 2007م-2008م، تمّ الانتهاء من وضع برامج التّعليم الجديدة المكوّنة لكلّ السّنوات، و التي شملت مائة و خمسة و ثمانون برنامجاً تعليميّاً جديداً منذ الشّروع في الإصلاح. و قد تقرّر ما يلي:

- تدريس اللّغة الأمازيغية ابتداءً من السّنة الرّابعة أساسي.
- تدريس مادة التّربية الإسلامية في كلّ سنوات السّنة الثّالثة ثانوي، ويُمتَحَن التّلاميذ في هذه المادة.
- تُدَرَّس مادة التّاريخ والجغرافيا ابتداءً من السّنة الثّالثة ابتدائي مع الدّخول المدرسي 2006م-2007م.
- دخول مواد جديدة؛ مثل: التّربية العلمية والتّكنولوجية، حيثُ تُدَرَّس في السّنة الأولى ابتدائي، وتُدَرَّس مادة الإعلام الآلي في الثّانويات في سنة 2005م-2006م، وبالمتوسطات سنة 2006م-2007م.

أمّا فيما يخص مادة اللّغة الفرنسية، فقد شُرِعَ في تعليمها ابتداءً من السّنة الثّانية ابتدائي في سنة 2004م-2005م، ثمّ تَقَرَّر تدريسها في السّنة الثّالثة ابتدائي سنة 2006م، ودرست أخيراً في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي.

أمّا اللّغة الإنجليزية فهي تُدَرَّس بدْءاً من السّنة الأولى متوسط[1].

وما يُلاَحَظُ عن هذه المواد التّعليميّة الجديدة هو أنّه تمّ:

[1]- Boubkeur Ben Bouzid, La Reforme De L'éducation En Algérie, P: 21.

▪إعادة الاعتبار لتدريس التّربية الإسلامية في كلّ سنوات الثّالثة ثانوي وإدماجها في امتحان البكالوريا. ولكن لمْ يُؤْخَذ بهذا الإجراء إلاّ بعد أنْ تمَّ حذف شعبة علوم الشّريعة الإسلامية من التّعليم الثّانوي.

▪إعادة الاعتبار لمادة اللّغة الأمازيغية كونها إحدى مقومات الهوية الوطنية، وتدريسها لا ينحصر إلاّ في مناطق مخصوصة.

▪ترسيخ البعد العلمي والتّكنولوجي، وذلك بتدريس الإعلام الآلي في كلّ من المتوسطات والثّانويات.

▪إعطاء الاعتبار للّغة الفرنسية بتدريسها في السّنة الثّانية ابتدائي، وبقاء اللّغة الإنجليزية، والتي هي لغة عالمية أولى، و لغة أجنبية ثانية.

2.7 إدراج التّرميز العالمي والمصطلحات العلمية:

تنفيذاً لقرارات مجلس الوزراء بشأن إصلاح المنظومة التّربوية المنعقدة ب: 30أفريل2002م، ووفقا للمناشير الوزارية رقم 245-246-247 المؤَرَّخة في 04ماي 2003م[1]. أُدْرِج استعمال التّرميز العالمي والمصطلحات العلمية في جميع المواد العلمية(الرّياضيات، العلوم الطّبيعية، الفيزياء والكيمياء،) باللّغتين العربية والفرنسية، ويرتكز التّطبيق في مرحلة التّعليم الابتدائي أساساً وخصوصاً على كتابة وقراءة العمليات الرّياضية من اليسار إلى اليمين.

أمّا بالنّسبة للتّرميز الهندسي، فيكون بالحروف العربية واللاّتينية، وذلك حسب سهولة إدراجها والفائدة التّربوية من استعمالها ومستوى تحكم التّلاميذ في كتابة وقراءة هذه الحروف.

وعلى مستوى التّعليم المتوسط يُطَبَّق الاتّجاه العالمي في كتابة العمليات الرّياضية في السّنة أولى متوسط، أيْ: من اليسار إلى اليمين.

تُستَعمل الرّموز العالمية لوحدات القياس بأنواعها المختلفة إلى جانب الرّموز بالعربية المستعملة سابقاً، ويتم إدراج المصطلح العلمي باللّغة الأجنبية إلى جانب اللّغة العربية بشكل محدود، ويتركّز على المفاهيم والأفكار الأساسية للبرامج ويُدْمَج في المادة المدَرَّسَة[2].

[1] -إصلاح المنظومة التّربوية، المرجع السّابق، ص: 99.

[2] - المرجع نفسه، ص: 100.

يستعمل التّرميز العالمي لقياس وكتابة الصّيغ والقوانين العلمية على مستوى التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي مرفقة بنفس الصّيغ، وتكتب القوانين بالتّرميز المستعمل سابقاً، ويدرج المصطلح العلمي في تعليم المادة العلمية باللّغة الأجنبية إلى جانب اللّغة العربية.

الفصل الثّالث

المناهج التّعليميّة من البناء إلى التّنفيذ

تعتبر المناهج التّعليميّة أحد العوامل الأساسية التي لها علاقة مباشرة بنجاح العملية التّربوية، لأنّ تقديم برامج معيّنة بالاعتماد على مناهج علمية وأسس موضوعية تربوية يزيد من تحسين العملية التّعليميّة التّعلّمية.

فالحديث عن المناهج التّعليميّة عموماً، هو الحديث عن المجتمع في علاقاته مع ماضيه وحاضره وتطلّعاته المستقبلية، وعن أصوله الثّابتة وأوضاعه المتغيّرة وحاجاته المتجدّدة، وفي الوقت نفسه حديث عن أسس انتقاء المعرفة وطريقة التّعامل معها، وتوريثها للأجيال، وعن المشكلات التي تعترض جهود العاملين في حقل التّربية.

سُئِل أحد السّياسيين رأيه في مستقبل الأمّة فقال:"ضعوا أمامي مناهجها في الدّراسة، أُنْبِئُكُمْ بمستقبلها"[1].

فالمناهج الدّراسية نوع من التّشريع، فهي تمثّل المحور الأساسي في نظام التّعليم، بها نبني الأجيال، ونطوّر الحاضر، ونصنع المستقبل وفق الصّورة التي تعيش في أعماق المجتمع.

فالمناهج تُشَكّل روح النّظام التّعليمي وعموده الفقري. إنّها عنصر أساسي في التّربية، فهي وسط التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم أو بين المتعلّم وما يحيط به من أشياء، وتحدّد معالم الطّريقة التي ينبغي سلوكها لبلوغ الهدف الذي يسعى إليه المجتمع بفلسفته وأدواته.

من هنا، يستطيع واضعو المناهج تحديد الخبرات التّربوية التي يجب أنْ تقدِّمَها المدرسة ليلتحم فيها المتعلّمون في كلّ مرحلة من مراحل التّعليم. إلاّ أنّ تحديد الخبرات التّربوية التي تحتويها المناهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحديد الطُّرق، التي يستطيع المعلّم أنْ يستخدمَها في تناول تلك المناهج على المستوى التّنفيذي[2].

يعتبر موضوع المناهج الدّراسية من أهم موضوعات التّربية، فالمنهج عنصر أساسي في التّربية، بل هو لُبها وعمادها الذي ترتكز عليه. إنّه النّقطة التي تصل المتعلّم بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة التي تصل بها الأمّة العربية إلى ما تبتغيه من أهدافٍ وآمالٍ، لأنّه عماد تربية الفرد.

---

[1] –عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللّغة العربية، ط11، دار المعارف القاهرة، مصر، ص: 35.

[2] –طه حسين الدّيلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية– مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2003م، ص: 16.

لقد أجمع المربون على أنّ المنهاج الدّراسي عماد بناء التّربية والتّعليم، فإنْ كان قوياً متيناً صَلُحَ البناء واستقام حالهم، وإنْ كان فاشلاً إنهار البناء واضطرب حال المجتمع أمام الأحداث.

فوضع المناهج الدّراسية من أدق المسائل التّربوية وأعظمها كونه يضبط ويحدّد هوية المجتمع وقيمه وثقافته وفلسفة الحياة فيه وتطلعاته.

تكتسي المناهج الدّراسية أهمية كبرى. فمن النّاحية النّظرية؛ هي عبارة عن مخطّطات دقيقة وكاملة لمسارات دراسية محدّدة،" يشمل أنواع الخبرات والدّراسات التي تُوصِلُهَا المدرسة إلى التّلاميذ"[1].

ومن ثَمَّة، فهي الإطار النّظري الذي يعتمد عليه المربون لقولبة إنسان الغد.

[1] –عبد العليم إبراهيم، المرجع السّابق، ص: 35.

1. المنهاج التّعليمي:

1.1 حَدُّ المنهاج لغةً:

جاء في القاموس المحيط (ن،ه،ج): الطّريق الواضح، كالمنهج والمنهاج، وبالتّحريك البهر وتتابع النّفس، والفعل كنهج وضرب، وأنهج: وضح وأوضح...وأنهجت الطّريق: سلكته، واستنهج الطّريق، صار نهجاً، كأنهج فلانٌ سبيل فلان: سلك مسلكه[1].

و ورد في لسان العرب، نهج: بمعنى طريق، ونهج: بيِّن واضح، وهو النّهج.

والجمع: نهجات ونُهوج ونهج.

وطرقٌ نهجة، وسبيلٌ منهجٌ وكنهجٍ، ومنهجَ الطّريقَ: وضَّحَهُ، وأنهج الطّريق: وضح واستبان وصار نهجاً واضحاً بيِّناً، والمنهاج: الطّريق الواضح، واستنهج الطّريق: صار نهجاً[2].

وجاء في تاج العروس: النّهج بفتح فسكون: الطّريق الواضح، وهو النّهج. وطرق نهجة: واضحة المنهج بالفتح[3].

كما جاءت كلمة منهج في مختار الصّحاح، المنهاج: الطّريق الواضح، ونهج الطّريق: أبانه وأوْضَحَه، ونهجَه أيضاً سلَكَه.

والنَّهَاج بفتحتين: النَّهاَج البَهَر[4].

والمنهاج في المعجم المعاصر (الإرشاد)، الطّريق الواضح، والمنهاج: الخُطّة المرسومة، ومنه منهاج الدّراسة ومنهاج التّعليم، وجمعه: مناهج[5].

---

[1]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان، ص: 188.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان، مج1، ص: 843.

[3]- المرتضى الزّبيدي، تاج العروس، ط1، دت، مج6، الكويت، ص: 251.

[4]- أبو بكر الرّازي، مختار الصّحاح، ط2، مكتبة لبنان، 1986م، ص: 284.

[5] - خليل توفيق موسى، معجم الإرشاد، ط1، دار الإرشاد للنّشر، 2001م، ص: 630.

ففي اللّغة، المنهج مشتق من النّهج، ومعناه: الطّريق أو المسار، وعليه: فالمنهج لغوياً: وسيلة مُحدّدة تُوصِل إلى غاية معيّنة[1].

2.1 حدُّ المنهاج اصطلاحاً:

هو الأسلوب أو الطّريقة التي تُنظِّم ما تشتّت، وهو طريقة في التّعامل مع المواضيع عرضاً وطرحاً، وهو بذلك يتحّدد بحسب طبيعة الموضوع فيكون بذلك منهاجاً نبوياً تعليمياً أو قرآنياً[2].

ففي مجال المناهج لا يختلف معنى المنهج في جوهره عن المعنى السّابق من حيث كونه " مجموع الخيرات التي يعيشها المتعلّم في إطار برنامجٍ منظَّمٍ وهادفٍ ومنظومي، ومخطّط له بعناية، مرتكزاً على نتائج نظريات و دراسات وبحوث تربوية"[3].

أطلقت كلمة المنهج (Curriculum) على المقرّر الدّراسي، ثم صارت تعني المحتوى، والأهداف والأنشطة التّعليمية وطرائق التّعليم، والتّعلم والمتعلّم، وبيئة التّعلم[4].

وقد اقتصرت تلك المقررات الدّراسية على قليل من فروع العلم؛ مثل: الرّياضيات واللّغات والفلسفة والمنطق، ثمّ أُدخلت مقرّرات أخرى. لكن ظّل الهدف من دراستها لمجرد الإتقان بالحفظ والتّسميع للمادة الدّراسية[5].

يرى التّربويون أنّ مفهوم المنهاج مرّ بمراحل تطويرية متعدّدة، اتخذت صوراً وأشكالاً مختلفة حيث قسّموا مفاهيم المنهاج إلى قسمين رئيسيين هما:

[1] –حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج– المفهوم، العناصر الأسس، التّنظيمات والتطّوير، مكتبة الأنجلو المصرية، 2004م، ص: 05.

[2] – عبد السّلام ياسين، المنهاج النّبوي، ص: 30.

[3] –محمود الضّبع، المناهج التّعليمية– صناعتها وتقويمها، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2006م، ص: 20.

[4] –محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2013م، ص: 22.

[5] –أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدّراسية– الواقع والمستقبل– ط1، القاهرة، 2008م، ص: 13.

2. المنهاج بين التّقليد والتّجديد:

1.2 المنهاج التّقليدي:

1.1.2 المفهوم التّقليدي للمنهاج–القديم–:

إنّ المفهوم التّقليدي للمنهج نبع من التّربية القديمة "التّقليدية"، والتي تعتبر أنّ الهدف الأسمى للتّربية هو تزويد المتعلّم بأكبر قدر من المعلومات تماشياً مع اعتقادهم بأنّ للمعرفة قيمة في حدّ ذاتها " لأنّها هي التي تؤدي إلى تعديل سلوك الفرد بمجرد معرفته لها وتُمَكِّنه منها"[1].

فالمنهج القديم يُبْنَى على نظرية المعرفة، التي تتبنى المبدأ القائل: "إنّ كثرة تلقي الطّالب للمعارف تدرّب عقله، وتنمي ذكاءه. لذلك فإنّ المعرفة هي المحور الذي يدور حوله المنهج القديم بوصفها أبرز ثمار الخبرات الإنسانية[2].

ولما كان المنهج بمعناه العام وسيلة توصل إلى غاية، جاء مفهوم المنهج عند التّربويين التّقليديين مرادفاً للمعرفة وأصبح المنهج في نظرهم" مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تقدمها المدرسة إلى التّلاميذ قصد إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها في مجالات الحياة، وقد كانت هذه المعلومات والحقائق تمثّل مختلف أنواع المعرفة"[3].

ولما كانت هذه المعلومات تُقدَّم في صورة موارد دراسية (sujets) منفصلة عن بعضها البعض، موزّعة بين مراحل دراسية مختلفة، فإنّ ذلك يعني أنّ المنهج بمفهومه التّقليدي هو:

- مجموعة المواد الدّراسية التي يقوم المتخصّصون بإعدادها، أو تأليفها، ويقوم المعلّمون بتنفيذها، أو تدريسها، ويسعى الطُّلاب إلى تعلُّمها أو دراستها[4].
- المواد الدّراسية التي يدرسها الطّلبة بغية اجتياز امتحان آخر العام[5].

---

[1] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 22.

[2] – المرجع نفسه، ص: 22.

[3] – محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتّجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدّراسية، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2012م، ص: 34.

[4] – محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 22.

[5] – ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدّراسية، ط1، الأردن، 2014م، ص: 18.

▪ كلّ المفردات التي تُقدّمها المدرسة للتّلاميذ.

▪ عبارة عن المقرّرات الدّراسية الموضوعية في صورة مواد دراسية يُراد من الطّلبة دراستها في مرحلة معيّنة من مراحل الدّراسة.

▪ المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة التي تريد المدرسة اكتسابها للمتعلمين لغرض إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم عن طريق إلهامهم بخبرات الآخرين، والاستفادة منها.

لقد كان المفهوم الضّيّق للمنهاج يتوافق وهدف التّربية قديماً، بل كان محقّقاً له. لكن مع تطوّر الفكر التّربوي أصبحت التّربية لا تقتصر على إكساب التّلاميذ المعارف فحسب، بل تحاول إنماء الشّخصية ككل، وعليه وُجّهت انتقادات كثيرة بمفهومه التّقليدي نذكر ما يلي:

1. أهمل الجانب البدني وما يتصّل به من مناشط تعليمية ومهارات وتطبيقات عملية.

2. أهمل الجانب الوجداني، وما يَتَضمّنه من قيم وميول واتّجاهات وحاجات ومشكلات انفعالية.

3. كثرة المقرّرات الدّراسية نتيجة العناية بالمعلومات.

4. عدم ارتباط المقرّرات الدّراسية ببيئة التّلميذ، ممّا أدى إلى صعوبات تكيّف التّلميذ مع مجتمعه ووقوفه مكتوف الأيدي أمام المشكلات التي تواجهه.

5. اقتصار دور المعلّم على تبليغ المعلومات بطريقة المحاضرة، والتي تعتمد الإلقاء والتّلقين من جانب المعلّم، والحفظ من جانب المتعلّمين، دون استخدام طرائق تدريس موجّهة.

6. اقتصار التقوّيم على قياس كمية المعلومات[1].

7. فالمنهج الدّراسي القديم مفهوم ضيّق النّظرة، وحلقة الاهتمام فيه محدودة، مهمل لحاجيات المتعلّمين وحاجيات المجتمع وللجوانب العملية التّطبيقية، فهو مهمل للتّعلم الذّاتي أيضاً، أمّا فيما يخص أقطابه، فهي قليلة (المعلم، المتعلّم والمادة الدّراسية).

إنّ المنهج التّقليدي يدور حول المادة الدّراسية دون سواها، كما لا نجد فيها أيّة إشارة إلى الأنشطة المدرسية والخبرات المباشرة، وأنّ المنهج مقصور على ما يجري بين جدران حجرة الدّراسة.

[1] -أحمد إبراهيم قنديل، المرجع السّابق، ص: 14.

2.1.2 مزايا المنهاج التّقليدي:يتّسم المنهج التّقليدي بما يأتي:

- التّشديد على المعلومات بوصفها غاية بحد ذاتها.
- النّجاح في الامتحانات المدرسية الهدف الأساسي من أهداف تدريس المادة الدّراسية.
- التّركيز على عنصر المحتوى وإهمال الأهداف وكيفيات التّدريس والتّقويم.
- اقتصار دور المعلّم فيه على تقديم المعلومات وشرحها وتفسيرها والتّعليق عليها.
- المعلم الجيّد فيه هو ذلك المعلّم الملمّ بالمادة، القادر على توصيلها للطّلاب.
- التّركيز على الجانب العقلي للمتعلّم وإهمال الجوانب الأخرى.
- يقتصر دور الطّالب فيه على الحفظ والاستظهار.
- الامتحانات فيه تهتم بقياس كمية المعلومات التي استوعبها المتعلّم.
- تنظيم المواد بموجبه في صورة مواد منفصلة، كما أنّها تتسم بضخامة حجمها وكثرة مفرداتها[1].
- نيله القبول من قبل أولياء أمور المتعلّمين، باعتباره مألوفاً يوافق ما سبق لهم تعلُّمه والسّير على خُطاه.
- أساليب تدريسه مجرّبة من قبل كلّ من المعلّم وأولياء الأمور، والتّجديد في نظرهم مغامرة تحتمل الفشل.
- اقتصادي في ذاته وفي متطلّباته، فالكتب معدّة، وتجديدها لا يحتاج مالاً كثيراً[2].
- الكتاب المدرسي مصدر تزويد الطّلبة بالمعلومات، وأنّ العملية التّعليميّة مقصورة على ما يتضمّنه الكتاب[3].

[1] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 23-24.

[2] –ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المرجع السّابق، ص: 18-19.

[3] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 23.

3.1.2 مآخذ المنهاج التّقليدي:

ليس المهم أنْ يألفَ الإنسان عملاً ما، بل المهم صحّتُه في ذاته وسلامة نتائجه ومناسبته وآثاره. فالمهم، هو أنْ تصلَ إلى الصّحيح بطريق صحيح، وهذا ما لا نجده متوافراً في المنهاج بمفهومه التّقليدي، فيُؤْخَذ عليه أنّ له آثاراً سلبية كثيرة نذكرها؛وهي كالآتي:

-اهتمامه بالمادة العلمية وإغفاله المتعلّم، فالتّركيز فيه على النّتاجات المتعلّقة بالمجال العقلي في بناء شخصية المتعلّم، مع إغفاله في الغالب على نتاجات لمجالات أخرى(مهارية وعاطفية)، إلى جانب عدم اهتمامه بالجوانب الاجتماعية والجسمية. فالحفظ غاية والتّذكر هدفه والتّلقين والإلقاء طريقة تدريس رئيسة.

- ترك حريّة توظيف المعرفة والخبرة التّعليمية في الحياة للمتعلّم.

- اهتمامه بالتّعليم الجمعي وغفلته عن التّعلّم الذّاتي(تفريد التّعليم)، وعدم الأخذ بتنوُّع مصادر المعرفة والنّشاط الإتقاني والتّعزيزي والإثرائي، حيثُ نظر إلى المتعلمين باعتبارهم متماثلين في خصائصهم الذّاتية وفي احتياجاتهم وهوياتهم وفي قدراتهم واستعداداتهم، ولم يُولِ الفروق الفردية بين المتعلّمين كثير اهتمام، سواءً أَكَانَ ذلك من حيث المعارف والخبرات، أمْ من حيث أساليب التّدريس وإستراتيجيات التّقويم.

- تحيُّزه للتّعليم التّنافسي وبُعده عن التّعليم التّعاوني، ورأى أنّ سرعة الإنجاز أساس القبول على حساب درجة الإتقان.

- نظره إلى المعلّم باعتباره مصدراً رئيسياً من مصادر المعرفة، ومنظِّماً للأدوار،والمعرفة والخبرة، وإهماله دور المعلّم، حيث رآه سلبياً يقوم على التّلقي والاستسلام لما يُقدَّم له وما يُطلب منه، فكان الاتّصال أُحادي الاتّجاه رأسياً من الأعلى إلى الأسفل دون تفعيل حقيقي بين قُطْبَيْ الاتّصال[1].

- قصره الخبرة التّربوية على الخبرة المقصودة المتمثّلة فيما خطّط له المعلّم على ضوء المنهاج المقرّر، وما يجري داخل غرفة الصّف، وإغفاله للعلاقات الإنسانية ويمدّد مصادر المعرفة.

- تركيزه على الاتّساق المعرفي في المادة الواحدة، وعدم الانتباه إلى التّكامل بين المواد الدّراسية المتماثلة.

[1] -ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المرجع السّابق، ص: 24.

- الاهتمام بالكم المعرفي على حساب النّوع، ممّا أرهق كاهل المتعلّمين بكثرة الطّلبات المتمثّلة في حفظ النّصوص والاستذكار، والذي أسهم بدوره في عزوف كثير من الأفراد الذين لديهم قدرة على التّعلم عن مواصلة التّعلّم، بالتّسرُّب أو بالرّسوب.
- اهتمامه بأحد مكوّنات المنهاج- المحتوى- وأغفل المكوّنات الأخرى(الأهداف، الوسائل، أنواع النّشاط)، ولم يهتم بالعلاقات المتبادلة فيما بينها.
- عدم إيلاء العلاقة بين المدرسة والمجتمع سواءً أكانت مباشرة أو غير مباشرة.
- جمود المنهاج لعدم تفاعله مع المستجدّات العلمية والخبرات التّربوية[1].
- يفتقر إلى تشجيع الطّلبة على البحث والإطّلاع.
- يفتقر إلى التّكامل والتّرابط بين المواد الدّراسية لعدم وجود تنسيق بين واضعي المناهج من المتخصّصين في المواد المختلفة، إذْ يشدّد كلّ متخصّص على مادته من الاهتمام بربطها مع المواد الأخرى.
- لا يسمح بالإبداع والابتكار[2].

إنّ هذا المنهج قاصر عن تزويد المجتمع بالمواطن الكفء القادر على تأدية دوره بفاعلية.

4.1.2 مبادئ تأسيس المنهاج التّقليدي:

يتأسّس المنهج التّقليدي على مجموعة من المبادئ نذكرها كالآتي:

1. تكمن وظيفة التّربية الأساسية في التّشديد على المعارف ونقل التّراث الإنساني من جيل إلى جيل.
2. تعتبر المواد الدّراسية وسيلة التّراث والحقائق الخالدة.
3. تعتقد بأنّ التّعليم الذّهني والتّربية العقلية هي التّربية ذاتها.
4. تعتقد بأنّ لكلّ مادة دراسية قيمة ذاتية، ولها دور في شحذ العقل وتنميته.

[1] --ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المرجع السّابق، ص: 20.

[2] -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 24-25.

5. تعتقد بأنّ الفرد إذا زادت معرفته يرى الصّواب.

6. تعتقد بأنّ هضم المواد الدّراسية هو لُبُّ العملية التّعليميّة[1].

[1] – محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 25.

3. العوامل المُؤثّرة في تطوير مفهوم المنهاج:

بفعل العوامل الآتية، تطوّر مفهوم المنهج، وانتقل من المفهوم الضّيّق الذي لا يتعدى المادة الدّراسية –المقرّر الدّراسي– إلى المفهوم الواسع، والذي يشتمل على جميع عناصر العملية التّعليميّة:

- النّتائج التي أظهرتها الدّراسات والبحوث في مجال التّربية وعلم النّفس، والتي أثبتت أنّ الشّخصية الإنسانية وحدة متكاملة النّمو، ذات جوانب متعدّدة يُؤثّر أحدها في الآخر. وأنّ تنميتها تتطلّب الاهتمام المتوازي بجميع هذه الجوانب ، وعلى هذا الأساس شدّدت التّربية على النّمو الشّامل المتوازن لشخصية المتعلّم[1] (العقلي، الجسمي والانفعالي).
- إعادة النّظر في المنهج نتيجة للتّطور العلمي والتّكنولوجي، من أجل مواكبة التّطور وتأهيل المتعلّمين للتّعامل مع المتغيرات الجديدة[2].
- تطور الفكر التّربوي ونظرته إلى وظيفة التّربية على أنّها تعديل سلوك المتعلّم وفق متطلبات نموه، وحاجاته وفلسفة الدولة والمجتمع.
- ظهور النّظريات التّربوية الحديثة، وما ترتّب عليها من اتّجاهات تؤكّد على وجوب إيجابية المتعلّم، وحيويته ونشاطه في العملية التّعليميّة، بوصفه المستهدف والمحور فيها.
- الدّعوة إلى تبني إستراتيجيات تدريس حديثة تتطلّب إعادة النّظر في بناء المنهج.
- الانفجار المعرفي والثّورة في مجال المعلوماتية التي دخلت مجالات الحياة.
- ظاهرة العولمة واستحقاقاتها، وظهور التّكتلات السيّاسية والاقتصادية، وما يترتّب عليها[3]من مستجدات في المجال الثّقافي والسيّاسي والمعرفي.

[1] –أحمد إبراهيم قنديل، المرجع السّابق، ص: 15.

[2] –محسن عبد علي، سعد مطر عبود، المرجع السّابق، ص: 34.

[3] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 26.

- الدّعوة إلى ربط التّعليم بسوق العمل، والتي تقتضي تغيير أدوار المعلّم والمتعلّم، وربط المؤسّسات التّعليميّة بالمؤسّسات الإنتاجية والخدماتية تجسيداً لمبدأ ربط التّعليم بالحياة، واكتساب مهارات العمل[1].

[1]- محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 26-27.

4.المنهاج الجديد:

1.4 المفهوم الجديد للمنهاج:

إنّ المفهوم الجديد للمنهج مشتق من المفهوم الحديث للتّربية باعتباره وسيلة لها، والذي بموجبه تغيّرت وظيفة التّربية من تزويد المتعلّم بالمعلومات كما كان عليه الحال في المنهج التّقليدي إلى تعديل سلوك المتعلّم وفق متطلبات نموه أوّلاً؛ وحاجات المجتمع، ومتطلبات الفلسفة التّربوية التي تتبناها ثانياً؛ وذلك بعد أنْ توصلَ المربون إلى أنّ سلوك الإنسان ليس بالضّرورة أنْ يعملَ بما يعلم، وإنّما هناك الكثير من العوامل التي يُمكن أنْ توجهَ سلوكه، فمنها ما هو نفسي؛ ومنها ما هو جسمي؛ حيث تتداخل هذه العوامل مع بعضها فتؤدي مجتمعة إلى تكوين اتّجاهات الفرد، ميوله وعاداته، قيمه وأنماط تفكيره، فضلاً عن طرائق التّدريس، وشخصية المدرّس، وأساليبه في التّعامل مع طلبته، وتنظيم بيئة التّعلّم في تعديل سلوك المتعلّم وتعلّمه.

وعلى هذا الأساس، ظهر المفهوم الحديث للمنهج، والذي أصبح بموجبه يشتمل على جميع الخبرات التي تُهيِّؤُها المدرسة، وتُقَدِّمها لطلبتها داخل المدرسة وخارجها قصد تحقيق النّمو الشّامل المتكامل لشخصية المتعلّم، وإعانته على مواجهة ما قد يواجهه من مشكلات في حياته، وجعله عضواً فعالاً في المجتمع الذي يعيش فيه[1].

فالخبرات التي يمرّ بها المتعلّم هي خبرات مباشرة، وخبرات غير مباشرة يتحدّد كمّها في المنهج وفق طبيعة المتعلّم، ولابدّ للمنهج أنْ يتضمنَ كلا النّوعين من الخبرات، حيث إنّ لكلٍّ منهما أهميته، ولا يقتصر مرور المتعلّم بهذه الخبرات وممارستها على المدرسة فقط، بل على البيئة خارج المدرسة باعتبارها مصدراً من مصادر التّعلم[2].

وتتضمّن الخبرات المباشرة وغير المباشرة، بما في ذلك المناشط التّعليميّة المختلفة النّظرية التي تساعد على تغذية العقل بالمعلومات وتنشيطه في التّفكير، والمهارية التي تدرّب عضلات الجسم،

---

[1]-المرجع السّابق، ص: 28.

[2]-مشرفة السيّد علي، وسائل الاتّصال والسّلوك الفعّال- إستراتيجيات ومهارات التّدريس في العلوم الإنسانية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009م، ص: 20-21.

وتنمي النّواحي الحرفية، والوُجدانية التي تساعد على نمو الشّخصية السّوية وتغرس الاتّجاهات والقيّم الصّحيحة[1].

ولقد اتّخذ تطور تعريفات المنهاج مسيرة الأخصائيين في بحوثهم، ودراساتهم التّجريبية والنّظرية والمتطلّبات المحلية والعالمية والإنسانية، وما ترتّب عليها من نظرات جديدة لدور كلّ من المادة العلمية والمعلّم والمتعلّم والنّظريات التّربوية والمدارس الفكرية فكان منها:

1.1.4 التّعريف التّقدمي للمنهاج:

حيث أخذ اهتمامات المتعلّمين ونشاطاتهم بعين الاعتبار. لكنّه أغفل مطالب المجتمع وثقافته، ونظر إلى المنهاج باعتبار التّربية مفهوماً رديفاً لمبدأ الاهتمام بالمتعلم والتّعليم والمتمركز حوله.

ويرى المفهوم التّقدمي للمنهاج أنّ اكتشاف الطّفل لنفسه وتتبعه لدوافعه الخاصة أكثر أهمية من الاهتمام بالمادة الدّراسية، فالاهتمام يتوجّه نحو اعتبار الطّفل لذاته وليس إعداده للمرحلة اللاّحقة، فخبرات المتعلّم للموضوعات التي يكتشفها بنفسه هي أساس المنهاج التّقدمي، والمعرفة المقدّمة له تزوّده ببعض التّعميمات، ولا تعدّ هدفاً في حدّ ذاتها[2].

2.1.4 المفهوم البراغماتي:

ظهر هذا المفهوم على يد جون ديوي « J-DEWEY » حيث نظر إلى الفرد والمجتمع باعتبارهما كلاً متكاملاً، فالمنهاج القائم على المجتمع هدفه بناء المجتمع وتلبية مطالبه واحتياجاته، مع إعطاء الفرد فرصة من خلال هذا البناء. كما ربط "جون ديوي" بين التّربية من جهة؛ والفرد والمجتمع والدّيمقراطية من جهة أخرى؛ باعتبار الدّيمقراطية طريقة حياة تهيِّئ الفرصة الكبيرة للتّجربة والنّمو، والتّعليم بناءً على ذلك حقّ للجميع، ولكيْ تتحقّقَ أهداف الدّيمقراطية لا بدّ من إعطاء المتعلّم فرصة لاختيار نوع الخبرة التي يتعامل معها[3] .

ولقد تعدّدت تعريفات المنهاج بالمفهوم الجديد تبعاً لمحور التّركيز فيه فكان منها:

---

[1] –أحمد إبراهيم قنديل، المرجع السّابق، ص: 16.

[2] –ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المرجع السّابق، ص: 27.

[3] -المرجع نفسه، ص: 27.

3.1.4 المنهاج باعتباره خبرة تعليمية موجّهة: فيعرَّف بأنّه:

- برنامج كليّ للعمل الدّراسي، وهو الوسيلة الأساسية للتّربية، وهو كلّ ما يتعلّمه التّلاميذ ومعلمّوهم[1]. **(تعريف رج Rugg)**
- جميع الخبرات التي يكتسبها الأطفال تحت توجيه معلميهم. (تعريف كاسويل وكامبل CASWEEL/CAMPELL)
- كلّ الخبرات التي يكتسبها المتعلّم تحت توجيه المدرسة. (تعريف كاربي وكوك[2](Kearny/kook)

4.1.4 المنهاج باعتباره خطة عمل معدّة مسبقا: فيُعرَّف بأنّه :

- جميع أوجه التّعليم التي تخطّط في المدرسة وتوجّه من قبلها، سواءً أكان هذا التّعليم بشكل فردي أو جماعي داخل المدرسة أو خارجها.[3]
- خطّة عمل. (تعريف ماكدونالد MACDONALD)
- خطة للتّدريس والتّعليم. (تعريف توم و برات TOM/PRATT)

5.1.4 المنهاج باعتباره نشاطاً يقوم به المتعلّمون: فيعرّف بأنّه:

يشير إلى خطّة مكتوبة للتّدريس، أو إلى الذي يجري تنفيذه فعلاً، والذي يعمل على نحو يتم فيه توجيه البيئة والنّشاطات في المواقف الحيّة في الصّف الدّراسي وضبطها (تعريف زايس (ZAIS)[4].

كما يذكر "زايس ZAIS" بأنّه عندما يُطلب من الشّخص العادي أنْ يصفَ منهجاً ما، فإنّه الأغلب سيذكر لنا قائمة من المواد أو المقررات الدّراسية[5].

---

[1] –ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المنهاج والكتب المدرسية، ص: 22.

[2] –ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المناهج الدّراسية– أسسها ومداخلها، ص: 28.

[3] – محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 27.

[4] –ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، ص: 22-23.

[5]– محمود الضّبع، المناهج التّعليميّة–صناعتها وتقويتها، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2006م، ص: 19.

6.1.4 المنهاج باعتباره نظاماً:

رأى عدد من التّربويين أنّ المنهاج أداة التّربية لتحقيق أهدافها، فترك المتعلّم يتعلّم وفق مبدأ النّشاط الذّاتي، لا يحقّق أهداف المجتمع، ولا يُساعد على نموه وتطوره، واستخدام المبدأ الدّيمقراطي وربطه بالتّربية لا يسهم في تنظيم الخبرات التّعليميّة وضبطها، بل قد يؤدي إلى الفوضى والعشوائية، لذلك يُعرَّفُ المنهاج بأنّه:

- خطّة يتم عن طريقها تزويد المتعلّمين بمجموعة من الفرص التّعليميّة، التي تؤدي إلى تحقيق أهداف عامة عريضة، مرتبطة بأهداف خاصة مفصّلة في منطقة تعليميّة أو مدرسية معيّنة[1].
- مخطّط تربوي يتضمّن عناصر مكوّنة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليميّة، وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية، اجتماعية، ونفسية معرفية مرتبطة بالمتعلّم، ومجتمعه.
- تُطبَّق في مواقف تعليميّة داخل المدرسة، وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النّمو المتكامل لشخصية المتعلّم بجوانبها العقلية، الوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقّق ذلك كلّه لدى المتعلّم[2].

ولقد ترتّب على اعتبار المنهاج نظاماً الآثارَ الآتية:

- الاهتمام بالعلاقات التّعليميّة من حيث البناء والتّجهيزات، ونوع الإدارة الصّفية، والعلاقات بين المدرسة وكلّ من الأسرة والمجتمع، واعتبارهما جزْءاً من المنهاج.
- الاهتمام بالعلاقات التّبادلية بين مكوّنات النّظام.
- تطوير المنهاج يعني تطوير مكوّناته كلّها[3].

ومن **التّعاريف الإجرائية** للمناهج الدّراسية، نجد تعريف (فوركينFORKIN) والذي عرّفها بقوله:" إنّها مسيرة تربوية، ومجموعة متتالية من تجارب تعلّمية يقوم بها شخص ما تحت مراقبة مؤسّسة

[1] – ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج، ص: 23.

[2] – محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 28.

[3] –ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المناهج أسسها ومداخلها الفكرية، ص: 30.

تكوينية، وخلال فترة زمنية معيّنة، مسيرة تفرضها مؤسّسة تعليميّة"[1]، حيث تناول التّعريف كلّ المسائل الإجرائية المتعلقة بالمناهج الدّراسية، سواءً في المسار التّعليمي أو المؤسّسة التّكوينية أو المدّة الزّمنية أو إلزام المتعلّم بمحتويات المنهاج.

فالمنهاج، وإنْ اتّخذ صورته الأوّلية برنامجاً مقترحاً، إلاّ أنّه يتحوّل فيما بعد إلى برامج تنفيذية ووظيفية عملية، والمنهاج وإنْ عبّر عن آمال الأمّة إلاّ أنّه يتّسق مع التّغيرات والتّحوّلات الدّولية والإنسانية والعلاقات المتبادلة والمتفاعلة معها.

2.4 سمات المنهج بمفهومه الحديث:

في ضوء ما تقدّم حول مفهوم المنهاج، وما تشير إليه الأدبيات، فإنّه يتّسم بالآتي:

1.2.4 السّعة: إنّ المنهاج الحديث يتّسم بالسّعة لاشتماله على المعارف والخبرات والمهارات والأنشطة التي تخطّط لها المدرسة، وتقدّمها إلى المتعلّمين.

2.2.4 الشّمول: يتّسم المنهاج الحديث بالشّمولية، والتي في جميع جوانب شخصية المتعلّم، واهتمامه بالتّنمية الشّاملة والمتكاملة لشخصية المتعلّم.

3.2.4 التّكامل: يهتم المنهاج الحديث بمبدأ التّكامل بين جانبيه النّظري والتّطبيقي، واكتساب الخبرات المباشرة وغير المباشرة.

4.2.4 الارتباط بالواقع: يهتم المنهاج الحديث بربط الخبرات التي يقدّمها بالواقع الذي يعيشه المتعلمون، فيكون التّعلم فيه ذا معنى عند المتعلّم.

5.2.4 الهدف: الهدف في المنهاج الحديث يلبي حاجات المتعلم والمجتمع، ويُسخِّر المحتوى لخدمة هذا الهدف.

6.2.4 التّشديد على إيجابية المتعلّم ونشاطه وحيويته، وجعله محور العملية التّعليميّة التّعلّمية.

7.2.4 مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين من خلال تنويع الأنشطة والخبرات التي يقدمّها[2].

---

[1]-محمد أو لحاج، عرض كتاب ديداكتيك القراءة المنهجية- مقاربات وتقنيات، مجلة عالم التّربية، العددان:6-7، الدّار البيضاء، المغرب، 1997م، ص: 311.

[2] -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 29.

8.2.4 تغيير دور المعلّم من مصدر رئيس من مصادر المعرفة إلى مصمم مواقف تعليميّة، ومرشد في عملية التّقويم التّشخيصي والعلاجي، وداعية إلى ربط المعرفة والخبرات التّعليمية بالحياة.

9.2.4 توثيق الصّلات بين المدرسة من جهة؛ والأسرة والمجتمع والبيئة المحيطة بالمتعلّمين من جهة أخرى؛ بدعوتهم جميعا للإطّلاع على عملية التّعليم تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، والمشاركة الفاعلة في اتّخاذ القرارات، وتقديم المشورة لتحسين المخرجات النّهائية ومعالجة المشكلات التّعليمية والقيام بالبحوث الإجرائية[1].

وعليه، فإنّ المنهاج بمفهومه الحديث يوّجه الانتباه إلى ضرورة تحقيق أسمى أهداف التّربية، وهو تخريج الفرد الصّالح القادر على الإنتاج وحلّ المشكلات. بل والتّطوير والتّجديد، وفي الوقت نفسه يقوم بزرع المعرفة العلمية المتوارثة عبر الأجيال وفي عقول المتعلّمين.

3.4 المبادئ التي يتضمنها المنهاج بمفهومه الجديد:

إنّ أهم المبادئ التي يتضمنها المفهوم الحديث للمنهاج تتمثّل فيما يأتي:

- إنّ المنهاج هو مجموع ما يمارسه المتعلّم من أنشطة وخبرات مخطّطة.
- إنّ جودة التّعليم تعني الظّروف اللاّزمة للمتعلمين قصد تحقيق أفضل تعلّم.
- تكمن جودة التّعليم في مساعدة المتعلّم على بلوغ الأهداف التّربوية المخطّط لها.
- إنّ المنهاج الحديث ينبغي أنْ يراعي واقع المجتمع وفلسفته.
- إنّ المنهاج الحديث ينبغي أنْ يحرصَ على عملية التّفاعل بين الأقطاب الآتية (المعلّم، المتعلّم، المدرسة والمجتمع والبيئة المحلية)[2].

[1] –ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج، ص: 25-26.

[2] –محسن علي عطية، ، المرجع السّابق، ص: 29-30.

5. توجيه المنهاج الدّراسي:

لم تعد كلمة "المنهج" تعني المحتوى العلمي للكتب المقرّرة، بل أصبح المنهج بمفهومه الحديث يمثل "منظومة "ذات أربعة عناصر رئيسية تتمثّل في الأهداف، المحتوى، الأنشطة وطرائق التّدريس والتّقويم وأساليبه، حيث ترتبط هذه العناصر ارتباطاً وثيقاً في علاقة تبادلية متناغمة.

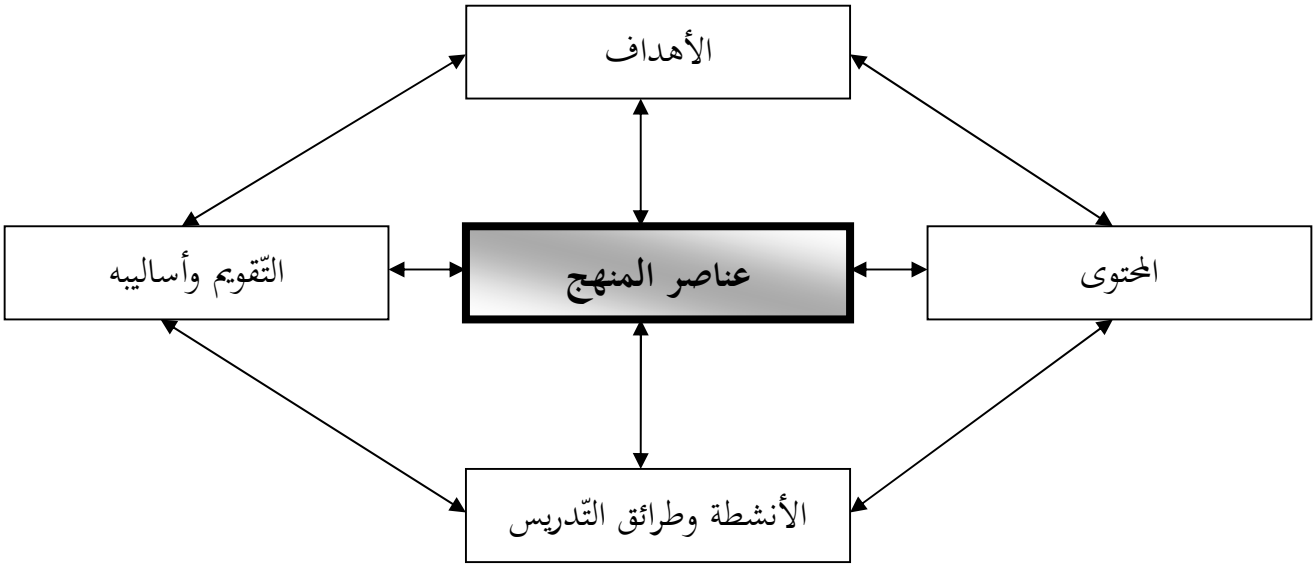
ومن هذه العناصر يتشكل المنهج كنظام تعمل فيه هذه العناصر، تتكامل مع بعضها، فالعناية بأحد هذه العناصر دون الآخر يُعدّ هَدْماً لأحد أركان المنهج فيؤثر في مخرجاته وذلك ما يؤدي إلى قصورٍ في وظيفة المدرسة[1]. يقول "بلوم" في بناء المنهاج: "يجب أنْ يكون مرتبطاً بنظرة المدرسة للحياة الطَّيِّبة في المجتمع الطَّيِّب؟ ما هي القيّم الهامة؟ ما هي العلاقة بين الإنسان والمجتمع وبين الإنسان والإنسان؟".

يوضّح لنا "بلوم" مرجعية الأفكار، التي تستمد منها الأهداف والمعرفة والخبرة التي تُنشطها المدرسة، من خلال نظرتها للحياة وخبرتها، التي تُمثّل وجهة نظر المجتمع، التي تنوب عنه في تنشئة الأجيال، من خلال حياتها الحاضرة، ومن نوع القيم التي يتبناها المجتمع[2].

وبهذا المعنى الشّامل، يُعدّ المنهاج مرادفاً للعملية التّعليميّة التّعلّميّة، ويحاول تحقيق أغراضها. والشّكل الآتي يعبِّر عن تفاعل هذه الأركان وتكاملها:

[1] -أحمد إبراهيم قنديل، المرجع السّابق، ص: 21.

[2] -عسعوس محمد، مقاربة التّعليم والتعلّم بالكفاءات، ط1، دار الأمل، الجزائر، 2012م، ص: 87-88.

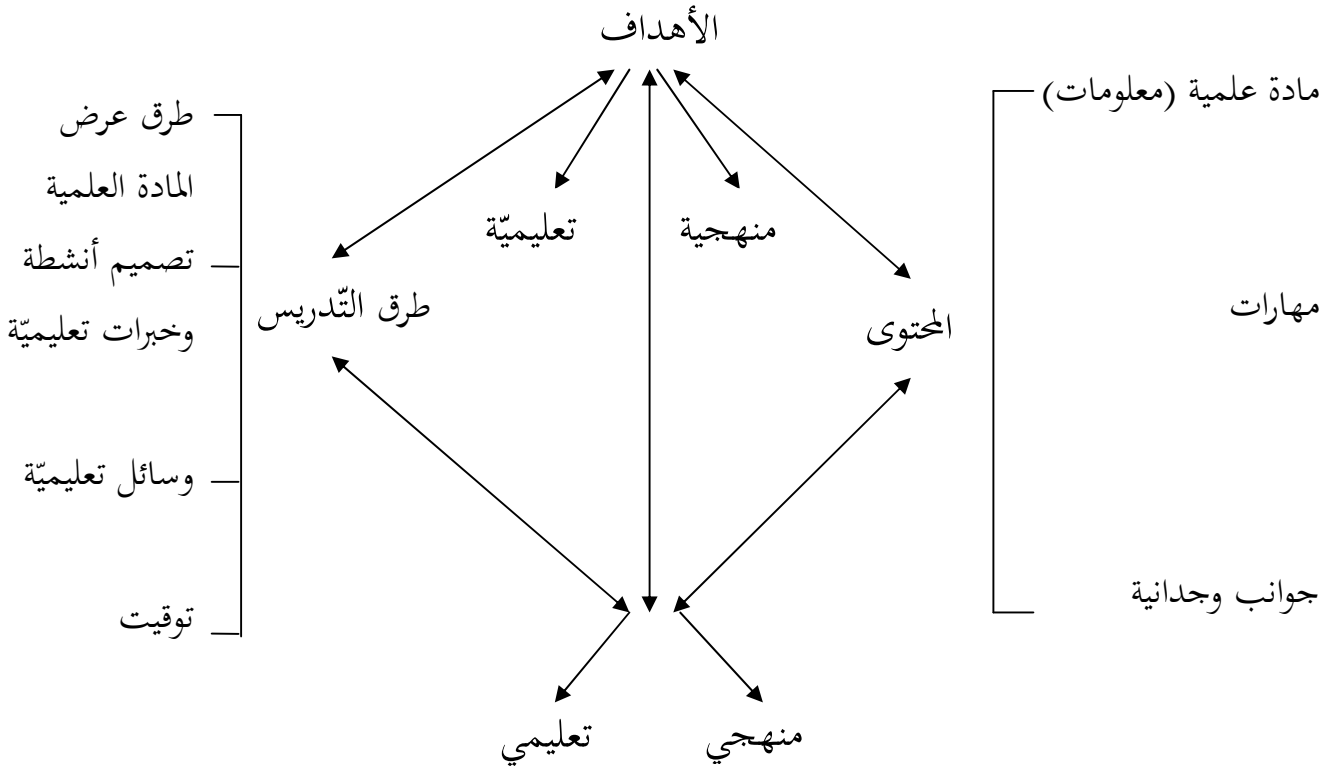


الشّكل (01): العناصر الرّئيسية للمنهج[1].

ويتكّون كلّ من هذه العناصر من فروع أخرى، وبذلك يصبح لدينا أحد عشر عنصراً-على الأقل-تكوّن في مجموعها المنهج الدّراسي- منظومة المنهج- وأيُّ تطوير أو تعديل في أحد هذه المكّونات يجب أنْ يتبعَه تعديل في المكّونات الأخرى حتّى يظلّ بناء المنهج متماسكاً، يؤدي دوره الفاعل في تحقيق أهداف التّربية.

ولعلّ ذلك، يلفت نظر القائمين على تعديل وتطوير المناهج إلى مدى ما يمكن أنْ يصيبَ المنهج الدّراسي من قصور.

[1] - محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 51.



الشّكل(02): العناصر الإحدى عشر للمنهج[1].

فالمنهج الدّراسي لا يعمل في فراغٍ، بلْ يتأثّر بالعوامل البيئية الموجودة، ويصبُّ أيضاً في المجتمع، فثقافة المجتمع وظروفه، وطبيعة المعرفة وتطورها، وطبيعة المتعلّم ومستوى نموه، عوامل ذات تأثيرٍ كبيرٍ على محتوى المنهجِ وأهدافِهِ، ثمّ يترجم المنهج وأهدافه، ثم يترجم المنهج بكّل مكوّناته في سلوك المتعلّم في النّهاية، حيثُ تُعدّ سلوكيات أفراد المجتمع ودرجة رقيّهم مؤثرات لمدى صلاحية المنهج لخدمة المجتمع.

1.5 **العوامل المؤثرة في المنهاج:** تقسّم العوامل المؤثّرة في المنهج إلى نوعين:

1.1.5 العوامل الخارجية:

وهي تلك العوامل التي تقع خارج عناصر المنهج، لكنّها تؤثر فيه، تقتضي أنْ يُحْسَبَ لها حسابها في عملية بناء المنهج، ونذكر منها:

[1] -أحمد إبراهيم قنديل، المرجع السّابق، ص: 22.

من المعروف أنّ المنهج لابدّ له أنْ يستندَ إلى فلسفة تربوية معينة، بما أنّ الفلسفات التّربوية تختلف في نظرتها إلى الطّبيعة الإنسانية، فلا بدَّ أنْ يترتّبَ على ذلك اختلاف أفكار المربيين التي تأسّست على تلك الفلسفات.

فالمربي الذي يُؤسّس أفكاره على الفلسفة المثالية مثلاً، يهتم بالجانب العقلي والأخلاقي في المنهج، ويتجاهل تربية الجسم وحاجات المتعلّمين النّفسية. لأنّ المثالية تنظر إلى الإنسان على أنّه مكوّن من العقل والجسم بصفتهما عنصرين منفصلين، وبما أنّ العقل هو وسيلة الإنسان لإدراك ما في عالم المثل، فينبغي الاهتمام بالعقل والتّربية العقلية[1].

من العوامل التي يمتد أثرها إلى المنهج سمات العصر واتّجاهاته الثّقافية بجميع عناصرها، إذْ أصبح العالم يؤلف بيئتنا الكبرى بعد أنْ سهّلَ العلم الاتّصال بين أجزائه، وغدا التّأثر أخْذاً وعطاءً بين البلدان[2]. إذْ لابد إذن، لمنهجنا المدرسي أنْ يهدفَ إلى كيفية التّفاعل مع اتّجاهات العصر من ثورةٍ تكنولوجيةٍ وتطورٍ معرفيٍ، وظاهرة العولمة وتكنولوجيات المعلومات والاتّجاه الدّيمقراطي، وغير ذلك ممّا يشهده العصر الذي يعيشه المتعلّم، لأنّ وظيفة المنهج إعداد الفرد للحياة وعلى هذا الأساس لا يمكن أنْ يكونَ خارج دائرة التّأثر بظواهر الحياة، ومستحدثاتها.

▪ إنّ المنهج الحديث ينظر إلى المدرسة على أنّها في خدمة المجتمع، ولما كان المجتمع هو الذي يُنشِئ المدرسة، ويُنفق عليها، ويجعل منها وسيلة لبناء الأجيال القادمة. فإنّه يريد منها أنْ تسيرَ في ركابه، وتكون عوناً له في تحقيق ما يريد[3]، وواجب المدارس في هذه الحالة ألاّ تفشلَ في تقويم الفرص للنّاس من أجل مواجهة الحقائق واستكناه خفاياها بمنتهى الدّقة والضّبط[4].

▪ إنّ المنهجَ الحديثَ يُشدّد على الاستفادة من المصادر الطّبيعية في البيئة لأغراض التّعلم والتّعليم. فالبيئة الطّبيعية هي التي تجعل من محتوى المنهج مجالاً لخدمتها، حفاظاً عليها وصيانةً وتطويراً لها،

[1] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 34.

[2] –إبراهيم مهدي الشّبلي، المناهج–بناؤُها، تنفيذها، تقويمها وتطويرها باستخدام النّتائج، دار الأمل، الأردن، 2010م، ص:76.

[3] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 34.

[4] –محسن عبد علي، سعد مطر عبود، المرجع السّابق، ص: 145.

فيكون النّاشئ واعياً بأهميتها له ولمجتمعه فيصونها ويحسن استثمارها ويُطورها ويُحافظ عليها[1]. لذلك لابدّ للمنهج أنْ يتأثرَ بهذه المصادر التي تتوافر في البيئة التي يعيشها المتعلّم.

2.1.5 العوامل الدّاخلية:

من العوامل الدّاخلية المؤثِّرة في المنهج، تلك العوامل التي تتعلق بعناصر المنهج ومدخلاته؛ وتتمثّل في :

1.2.1.5 أهداف المنهج وما يتّصل بها من حيث:

- تنَوُّعِها.
- شمولها للمجالات المعرفية والوُجدانية والحركية.
- صلتها بخصائص المتعلّمين وقدراتهم واحتياجاتهم.
- صلتها بحاجات المجتمع ومتطلباته.
- مواكبتها التّطور والتّقدم الحاصل على مستوى المادة وتطبيقاتها.
- استنادها إلى الفلسفة التّربوية التي يتبناها المجتمع أو الدّولة.

2.2.1.5 المعلّم وما يتّصل به من حيث:

- إعداده لمهنة التّعليم وإحاطته بطرائق التّدريس.
- بناؤه الأكاديمي والثّقافي.
- علاقته مع المتعلّمين وإدارة المدرسة والعاملين فيها.
- إيمانه بالفلسفة التّربوية التي يقوم عليها المنهج.

3.2.1.5 المعلّم وما يتّصل به من حيث:

- نضجه واستعداداته وخصائص نموه.
- حاجاته، ميوله واهتمامه.

[1]-إبراهيم مهدي الشّبلي، المرجع السّابق، ص: 76.

4.2.1.5 طرائق التّدريس وأساليبه من حيث:

- ملاءَمتها الموضوعات وأهداف التّدريس ومستوى المتعلمين وظروف الموقف التّعليمي.
- تنوُعها، ومراعاتها الفروق الفردية.
- إتاحتها فرص الاعتماد على النّفس في التّعلم.
- استخدامها الوسائل والتّقنيات الحديثة في التّعليم.

5.2.1.5 المعرفة والخبرات والأنشطة التي يحتوي عليها المنهاج من حيث:

- صلتها بأهداف المنهج.
- شمولها وتكاملها.
- حُسن تنظيمها.

6.2.1.5 التّجهيزات المادية والتّسهيلات الإدارية من حيث:

- صلاحيتها.
- كفايتها.
- استجابتها لمتطلبات تنفيذ المنهج وتوفيرها بيئة تعليميّة ملائمة[1].

[1] -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 34-35-36.

6. مكوّنات عناصر المنهاج الدّراسي:

تُشكّل المناهج الدّراسية نسقاً متكاملاً، بحيث تتداخل مكوّناتها وترتبط كلّ واحدة منها ارتباطاً تفاعلياً مع الأخرى، وهي بهذا تشكّل نظاماً يتألّف من أجزاء متلاحمة[1].

تتألّف المناهج الدّراسية عادة من الأهداف، المحتويات، الطّرق والوسائل التّعليميّة وتدابير التّقويم في كلٍّ متكاملٍ[2]؛سنتناول بالتّحليل والتّوضيح كلّ مكوّن على حِدَى.

1.6 الأهداف: « LES OBEJECTIFS »

إنّ تحديد الأهداف أساس عمليات المنهج الحديث، باعتبار المنهج عملية منظمة مخطّطة وهادفة، بدْءاً من التّخطيط انتهاءً بالتّقويم فالتّطوير[3]، والهدف اصطلاحاً تغيّر مرغوب في سلوك المتعلّم بعد تعريضه لعملية تعليم وتعلّم وتدريب[4]. إنّه الغاية التي تسعى التّربية إليها، كما يعرّف بأنّه:" استبصار سبق لما ستكون عليه النّهاية الممكنة في ضوء الظّروف والمعطيات المتاحة"[5].

بدأ الاهتمام بصياغة الأهداف التّربوية في سياق أنواع السّلوك المتوقعة عن طريق دراسة أنواع السّلوك المراد توصيفه للمتعلّم، ومراحل النّمو العقلي والنّفسي.

لقد اختلف المربون في تصنيف الأهداف التّربوية غير أنّ تصنيفاتهم بشكلٍ عامٍ لا تخرج عن المستويات الآتية:

---

[1] –لحسن توبي، ملاحظات في بعض الأهداف التّربوية، ص: 68.

[2] –خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النّفس–تكوين المعلّمين، المستوى السّنة الثّانية، الإرسال1+2+3، الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، 2007، ص: 68.

[3] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 52.

[4] –ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدّراسية، ص: 33.

[5] – محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 52.

1.1.6 الغايات التّربوية:« Les finalités éducatifs »

تعدّ أكثر مفاهيم الأهداف شمولاً واتّساعاً، يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة، وتندرج تحتها أهداف المجتمع[1]. إليها تنتهي جميع روافد العملية التّعليميّة التّربوية، فهي تمثل المحصلة النّهائية لكلّ الأهداف التي تليها[2]؛ ومن أمثلها:

- تنمية شخصية الفرد وإعداده للعمل والحياة.
- اكتساب النّشْء المعارف العامة العلمية والتّكنولوجية[3].
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.
- منح النّشْء تربية تساعد على التّفاهم والتّعاون بين الأفراد والشّعوب، وصياغة السّلام في العالم.
- تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية[4].

2.1.6 المقاصد، الأغراض والمرامي: « Les buts »

هي أهداف أقل عمومية من الغايات، ومداها أقصر من مدى الغايات، وتندرج تحتها أهداف التّربية وأهداف المراحل التّعليميّة.

3.1.6 الأهداف العامة:« Les objectifs généraux »

هي الأهداف التي تتبنى تحقيقها المؤسّسات التّعليميّة في مرحلة دراسية محدّدة، وينطوي تحت هذا المستوى من الأهداف التّربوية العامة للنّظام التّعليمي ولكلّ مرحلة دراسية، ولكلّ صف، ولكلّ مادة؛ أيْ: أنّ لكلّ مرحلة دراسية أهدافاً عامة، وأنّ لكلِّ صفٍ في مرحلة أهدافاً عامة، وهكذا.

يتّسم هذا المستوى من الأهداف بإمكانية تحقيقه في مُدّة زمنية أقل من المدّة اللّازمة لتحقيق الغايات[5].

---

[1] –حلمي أحمد الوكيل، محمد الأمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 91.

[2] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 52.

[3] –هذه الغايات مأخوذة من الوثائق الرسمية لسنة 1997م.

[4] –خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، المرجع السّابق، ص: 70.

[5] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 52.

حيث يهدف النّظام التّربوي الجزائري بالطّور الأوّل إلى:

- إكساب المتعلمين الأدوات الأساسية للتّبليغ (القراءة، الكتابة، التّربية الرّياضية، مبادئ الرّسم).

كما يهدف النّظام التّربوي عندنا بالطّور الثّاني إلى:

- تعزيز مكتسبات الطّور والأوّل، وتدريب المتعلّمين على اكتشاف، ودراسة الوسط الاجتماعي والفيزيائي بالإضافة إلى تعلّم لغة أجنبية أولى (الفرنسية).

ويهدف النّظام التّربوي عندنا بالطّور الثّالث هو الآخر إلى:

- سياق التّواصل مع الطّورين الأوّل والثّاني، مع الاهتمام المتميز بتدريب التّلاميذ على ممارسة الأنشطة التّكنولوجية والزّراعية والاقتصادية، بالإضافة إلى تعلّم لغة أجنبية ثانية (اللّغة الإنجليزية).

ومن مهام المنهاج المدرسي بالتّعليم الثّانوي اضطلاعه على:

مواصلة تحقيق الأهداف التّربوية العامة.

- التّكفل ضمن مجموعة من الشُّعب المتمايزة بإعداد متعلّمي هذه المرحلة لمواصلة الدّراسة العليا، من خلال منهج تعليمي ذا طابع عام يتضمّن المعارف الأساسية[1] اللّازمة خصوصًا في الميادين الأدبية والعلمية والتّكنولوجية.

- الاندماج في الحياة العامّة مباشرة أو بعد تكوين مهني ملائم، وذلك من خلال تكوين مهني يهدف إلى إكسابهم معرفة أساسية والتّحكم في مهارات تقنية.

فالأهداف العامّة، هي النّتيجة الفعلية التي يحقّقها جزء من مقرّر دراسي سواءً كان محوراً أو وحدة داخل فترة زمنية محدودة. والإدارة المركزية المتخصّصة بالوزارة (مديرية البرمجة والمتابعة) هي التي تحدّد هذا النّوع من الأهداف.

ترتكز الأهداف العامّة على المتعلّم وعلى القدرات الواجب تنميتها لديه (القدرات الذهنية، المهارات، المواقف)، فالهدف العام يصف تلك القدرات التي يبلغها المتعلّم عند نهاية المحور أو الوحدة.

[1] –خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، المرجع السّابق، ص: 71.

وخلاصة القول، إنّ الأهداف العامّة هي ترجمة المقاصد إلى مهارات فكرية وكفاءات أدائية واتّجاهات؛ ومن أمثلها:

- أنْ تجعل متعلم السّنة الرّابعة من التّعليم الأساسي قادراً على تصريف جميع الأفعال.
- أنْ تجعل متعلمي السّنة أولى ثانوي يدركون أهمية المواقف في الحياة العملية[1].

4.1.6 الأهداف الخاصة– السّلوكية–« Les objectifs spécifiques behairourism »:

هي عبارات تصف الأداء المتوقع أنْ يصبحَ المتعلم قادراً على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معيّن، وتندرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدّراسية.

وتحديد مستوى الهدف يتم بدلالة عاملين، الأوّل هو الزّمن اللاّزم للوصول إلى الهدف. والثّاني، هو مدى العمومية. فكلّما كان الهدف عريضاً وعاماً، ويأخذ زمناً طويلا في تحقيقه، فإنّه يقع في المستوى الأوّل وهو الغايات، وكلّما أصبح الهدف أقل في العمومية والزّمن اللاّزم لتحقيقه، رفع في المستوى الثّاني وهو مستوى الأغراض[2].

فالأهداف التّعليميّة تحدِّد عادة كم ونوع التّغير المتوقع في سلوك التّلميذ، ومحتوى المادة الواجب تعلّمه، والشّروط التي تحدّد مدى مطابقة المتعلّم لمعايير الأداء النّموذجية. لذلك يطلق عليها غالباً– أهدافاً سلوكيةً، بمعنى أنّه يمكن ملاحظة وقياس مدى تحقّقها في سلوك التّلميذ[3].

5.1.6 تصنيف الأهداف التّعليميّة:

اتّفق خبراء المناهج وطرق التّدريس والقياس والتّقويم على تصنيف الأهداف التّعليميّة في اجتماع لهم عام 1956م، والتي جميعا تنتظم في الميادين الثّلاثة الرّئيسية التي تحقّق النّمو الشّامل لشخصية المتعلّم، وهي الأهداف المعرفية والوجدانية والنّفسحركية (المهارية)، وتصبح صورتها أكثر وضوحاً كلّما تحركت نحو الخصوصية في مستويات الأهداف[4].

[1] – خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، المرجع السّابق، ص: 71-72-73.

[2] –حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 91.

[3] –أحمد إبراهيم قنديل، المرجع السّابق، ص: 25.

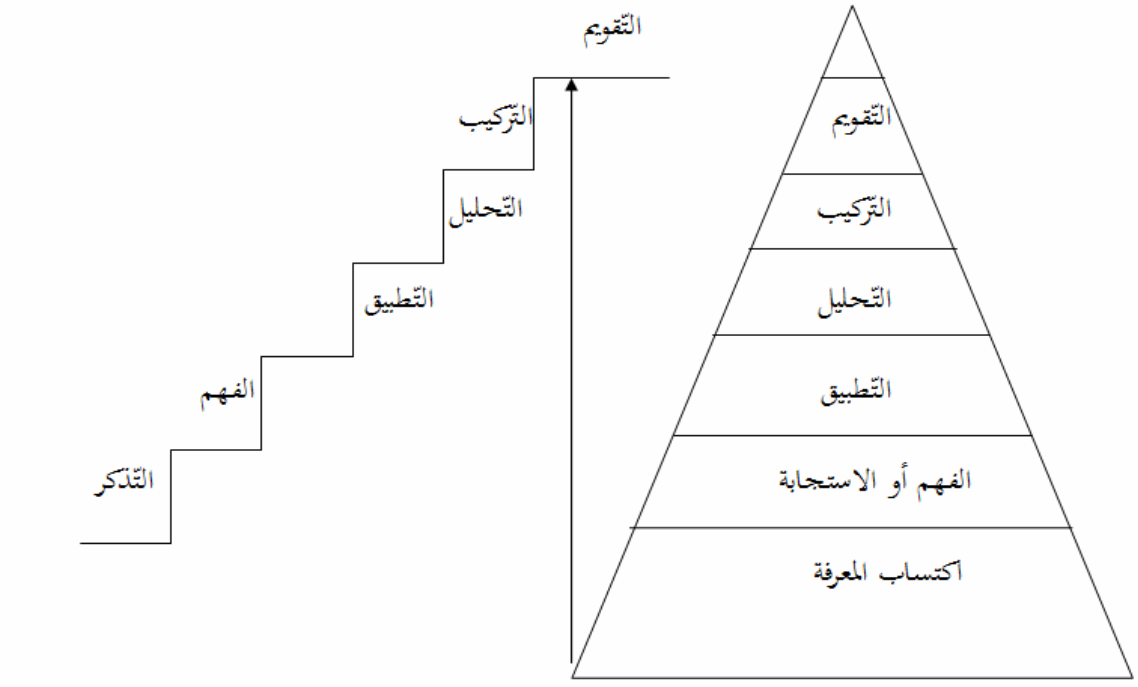
[4] – إبراهيم مهدي الشّبلي، السّابق، ص: 75.

ويتأسّس تصنيف "بلوم" لهذه الميادين على أنّ الإنسانية المعنية بالتّربية لها ثلاثة جوانب متكاملة غير منفصلة عن بعضها، هي المجال العقلي الذي يتعامل مع المعارف، والمجال الوُجداني أو الانفعالي الذي يعبّر عن المشاعر والأحاسيس والمجال الحركي أو المهاري الذي يتّصل بالجسم ومهاراته الحركية.

1.5.1.6 المجال المعرفي:

يتضمن اكتساب المعرفة وفهمها، والتّعبير عنها، وتطبيقا وتحليلها وتركيبها وتقويمها[1]. وهذه المستويات مرتبة تصاعدياً من السّهل إلى الصّعب، كما أنّها متعاقبة، أيْ: أنّ كلّ مستوى يتطلّب إجادة المستوى الذي قبله.

فالمستويات الدّنيا تقتضي قدرات عقلية بسيطة، بينما المستويات العليا تتطلّب قدرات عقلية معقدة[2].



الشّكل(03): مستويات الأهداف في المجال المعرفي[3].

[1] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 57.

[2] –عبد الرّحمن محمد السّعدي، ثناء مليجي السيّد عودة، مدخل إلى تدريس العلوم، دار الكتاب الحديث، 2006م، ص:162.

[3] – محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 57.

نلاحظ من خلال الشّكل، أنّ المستويات تعتمد على المستوى الذي يقع تحتها. وأنّ هذه المستويات تبدأ بالقدرات العقلية الدّنيا، وتنتهي بالقدرات العقلية العليا. وفيما يلي توضيح لكلّ من هذه المستويات المعرفية.

أ. **المعرفة (التّذكر):**

يشير هذا المستوى إلى أنّ المتعلّم أصبح في وضعٍ قادرٍ على تذكر المعلومات واستدعاءها عند مروره بخبرة تعليميّة معيّنة، ويقع هذا المستوى في أدنى مستويات التّفكير؛ أيْ، أنّه لا يتطلّب من المتعلّم سوى استرجاع الحقائق أو التّعميمات أو النّظريات كما رسمها تماماً[1]. ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

-أنْ يعدّد المتعلّم الخلفاء الرّاشدين.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالا مثل: يذكرُ، يتلو، يحدّد، يتعرّف، يعي، يصفُ، يعدّد[2].

ب. **الفهم والاستيعاب (Compréhension):**

يشير هذا المستوى من الأهداف إلى قدرة المتعلم على إدراك معاني المواد التّعليمية، واستجابة المعلومات التي قُدّمت له، بمعنى أنّه أصبحَ في وضعٍ قادرٍ فيه على فهم المعلومات والتّعبير عنها بلغته الخاصة[3]، ويندرج تحت هذا المستوى:

- **التّرجمة،** وهي صياغة المعارف المقدَّمة للمتعلّم بصورة أخرى.
- **التّفسير،** وهو تنظيم أو تلخيص المعارف دون تغيير في معناها الأساسي.
- **التّقدير الاستقرائي:** وهو معرفة النّتائج والآثار المترتبة على معارف معطاة أو الذّهاب إلى ما وراء المعرفة المعطاة عن طريق الاستنتاج[4].

[1] -عبد الرّحمن محمد السّعدني، ثناء مليجي السيّد عودة، المرجع السّابق، ص: 163.

[2] -محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، دار أسامة للنّشر والتّوزيع الأردن، عمّان، 2011م، ص: 45.

[3] -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 57-58.

[4] -حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 98.

إنّ نواتج التّعلم في هذه الفئة تقع في مستوى أعلى قليلاً من مستوى المعرفة، وهي تمثل أوطأ مستوى للفهم، ويُدْعَى أيضاً الإدراك، ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

- أنْ يشرح المتعلم مفهوم الفاعل.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى الأفعال الآتية: يوضح، يفسر، يناقش، يصيغ بأسلوبه، يعيد ترتيب، يستنبط، يستنتج، يلخص[1].

ج. **التّطبيق (Application):**

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلّم على استخدام المعلومات التي اكتسبها وفهمها في مواقف جديدة؛ أيْ: أنّ المتعلّم أصبح قادراً على استخدام المعلومات التي استوعبها في مواقفٍ جديدةٍ، فهو عندما يصل هذا المستوى يكون قادراً على تطبيق الحقائق والمفاهيم والتّعميمات والنّظريات والطّرائق التي درسها واستوعبها في مواقف قد تواجهه داخل الصّف أو خارجه[2].

ونواتج التّعلم في هذه الفئة تتطلّب مستوى أعلى في الفهم من تلك التي تقع تحت الإدراك، والأسئلة في هذا المستوى قابلة للتّظليل؛ بمعنى أنّها قد تظهر بمستوى التّطبيق. لكنّها لا تتعدى حقيقة مستوى المعرفة، وقد يعود السّبب إلى إعطاء المعلّمين أسئلة مماثلة تماماً للأسئلة الموجودة في الكتاب المقرّر، كما يحدث عندما يعطي المعلّم مسألة تشبه تماماً مسألة محلولة في الكتاب، فقط يقوم بتغيير أحد أو بعض الأرقام الواردة فيها.

ويؤَكِّد "بلوم"، أنّ الغرضَ الأساسي من معظم ما يتعلّمه التّلميذ في المدرسة هو توظيفه في الحياة العملية؛ بمعنى أنّ فعالية عملية التّعلم تظهر من خلال تطبيق ما يتعلّمه المتعلّم[3].

ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

- أنْ يحسب مساحة مربع ضلعه خمسة أمتار.

[1] –محمد عثمان، المرجع السّابق، ص: 46.

[2] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 58.

[3] محمد عثمان، المرجع السّابق، ص: 47.

د. **التّحليل (Analyse):**

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلّم على تحليل المعرفة التي استوعبها إلى أجزائها المكونة، أو عناصرها والبحث عن العلاقات التي تربط هذه العناصر وطريقة تنظيمها، ويتضمّن هذا المستوى تحليل العناصر، تحليل العلاقات وتحليل المبادئ التي تنظّم ربط العناصر[1].

ونواتج هذا التّعلم تشمل مستوى فكرياً أعلى من تلك التي تقع تحت الفهم والتّطبيق لأنّها تتطلّب فهماً لمحتوى وشكل المادة[2].

ويعرف وصول المتعلّم إلى هذا المستوى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية، بحيث يتّضح التّدرج الهرمي للأفكار الرّئيسة فيه، وتتّضح العلاقات بين الأفكار والارتباط بينهما؛ أيْ: أنّ تفكير المتعلّم هنا، ينتقل من إدراك الكُلّيات إلى إدراك الجزئيات.

ومن أمثلة هذا المستوى:

- أنْ يميّزَ الطّالب بين الأساليب الخبرية والأساليب الإنشائية في العربية.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالٌ؛ مثل: يحلّل، يحدّد، يجزّئ، يُقسّم،

هـ. **التّركيب:**

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلّم على ربط عناصر المعرفة التي تعلّمها، وتكوين كلّ جديد له معنى؛ معناه أنّ المتعلّم أصبح في وضعٍ قادرٍ على تركيب أجزاء المواد التّعليميّة في قالب جديد من ابتكاره، وتكوين فكرة جديدة من أفكار تعلّمها من تقليدٍ أو محاكاة لغيره؛ أيْ: أنّه أصبح قادراً على الخلق والإبداع[3].

ونواتج التّعلّم في هذه الفئة ترتكز على السّلوك الإبداعي للفرد مع التّأكيد على تكوين نماذج أو تراكيب جديدة.

[1] –حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 89-99.

[2] –محمد عثمان، المرجع السّابق، ص: 47.

[3] –محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 58.

ويصبح المتعلّم في هذا المستوى قادراً على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظامٍ متكاملٍ أو وحدةٍ جديدةٍ، فمن معلومات أو عناصر يرتّبها ويربط بينها يتوصل إلى تركيب لمْ يكنْ موجوداً قبلاً؛ أيْ: أنّ تفكير المتعلّم هنا، ينتقل من إدراك الجزيئات إلى إدراك الكليات[1].

ومن أمثلة هذا المستوى:

- أنْ ينظِمَ المتعلّم قصيدة.
- أنْ يكتبَ المتعلّم مقالةً.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى الأفعال الآتية: يُصمّم، يركّب، يُخطّط، يقترح، يشتق، يجمع بين، ينظم، يعيد...

و. **التّقويم (Evaluation):**

وهو أعلى مستويات التّفكير في تصنيف "بلوم" للمجال المعرفي، ويشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلّم على إصدارِ أحكامٍ على عملٍ أو موقفٍ في ضوء معايير محدّدة سبق له أنْ تعلّمها[2]، ويتضمّن هذا المستوى الحكم على شيءٍ في ضوء دليلٍ داخليٍ، والحكم عليه أيضاً في صورة محكاتٍ خارجيةٍ[3].

وتمثل نواتج التّعلم في هذه الفئة، أعلى مستوى في المجال الفكري، وذلك لاحتوائها على عناصر من جميع الفئات الأخرى، إضافة إلى العنصر الذّاتي.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يصدر حكماً على...، ينقد، يُناقش، يُقوّم، يُقدّر، يُبيّن، يدعم، يبرّر[4].

والجدول التّالي، يوضّح لنا أمثلة للأفعال السّلوكية التي اقترحها "بلوم" في تصنيفه الأهداف التّعليمية في المجال المعرفي وفقاً لكلّ مستوى من مستويات التّصنيف[5]:

---

[1] -محمد عثمان، المرجع السّابق، ص: 48.

[2] -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 59.

[3] - حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 99.

[4] -محمد عثمان، المرجع السّابق، ص:49.

[5] -المرجع نفسه، ص:50-51-52.

الفئة	الأهداف العامة: (أمثلة توضيحية).	الأهداف الإجرائية: (أمثلة توضيحية) .
المعرفة	يعرف، يصف، يتعرّف...	-يعرف مصطلحات شائعة. -يعرف حقائق محدّدة. -يعرف مفاهيم أساسية. -يعرف مبادئ وأساليب.
الفهم	يدافع ، يميّز، يخمّن...	-يفهم حقائق ومبادئ. -يفسّر الرّسوم والخرائط. -يدرك أهمية استعمال الطّرق العلمية.
الإدراك	يغيّر، يحسب، يوضّح...	-يطبّق مفاهيم ومبادئ في مواقع جديدة. -يطبّق قوانين ونظريات في مواقع عملية. -يحل مسائل رياضية. -يرسم خرائط. -يوضح بأمثلة.
التّطبيق	يميّز، يتعرّف، يعزل...	-يتعرّف على الفرضيات. -يتعرّف على المغالطات في النّقاش. -يميّز بين الحقائق والاستنتاجات. -يقيم أهم البيانات. -يحلّل التّركيب التّنظيمي لعمل ما.

التّحليل	يرتّب، يدمج، يبتدع...	-يكتب موضوعاً جيّد التّنظيم. -يلقي خطاباً جيّد التّنظيم. -يكتب قصةً قصيرةً بديعةً. -يقترح خطةً لإجراء تجربة ما. -يضع نظاماً جديداً لتصنيف الأشياء.
التّركيب	يقيم، يقارن، يستخلص...	-يحكم على التّرابط المنطقي للمادة. -يحكم على صحة الاستنتاجات. -يحكم على قيمة عمل معين. -يحكم على التّرابط المنطقي للمادة. -يحكم على صحة الاستنتاجات. -يحكم على قيمة عمل معين.

الجدول(02): يُوضِّح الأفعال السّلوكية التي اقترحها" بلوم" في تصنيفه الأهداف التّعليميّة في المجال المعرفي.

2.5.1.6 المجال الوُجداني:

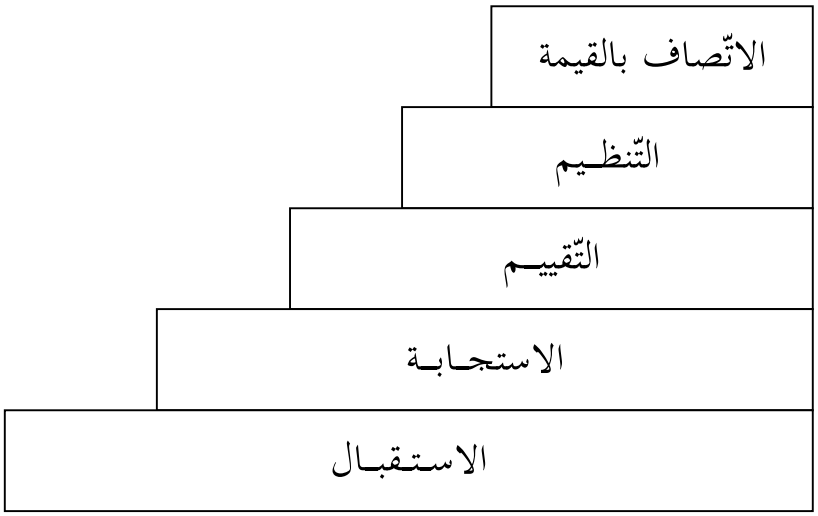
يعبّر هذا المجال عن الأهداف التي تتصل بوجدان المتعلّم وأحاسيسه، ومشاعره وقيمه التي تعدّ مُكوّناً مهماً من مكوّنات الشّخصية، لأنّ المعرفة وحدها غير كافية في بناء شخصية متوازنة قادرة على التّكيف والتّعايش مع المجتمع ومتغيراته، فلا قيمة للمعارف التي يمتلكها الفرد ما لمْ يمتلكْ مجموعة من القيم والاتّجاهات التي تتطلّبها الحياة الاجتماعية وأخلاقيات المهنة[1].

[1] -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 59.

ويتضمّن هذا المجال الميول والاتّجاهات والقيم وأوجه التّقدير، وكلّ ما يتصل بالوجدان، والتي تؤثر في سلوك المتعلّم ونشاطه، وفاعليته في العملية التّعليميّة، وللأهداف الوُجدانية خمسة مستويات تبدأ بالوعي بقيم معيّنة وتنتهي بالقدرة على تكوين فلسفة ناضجة للحياة[1].

ويعدّ تصنيف كراثول (krath wohl) الأكثر شيوعاً في هذا المجال، حيث صنّفها تصنيفاً هرمياً، يتدرّج من السّهل إلى الصّعب.

والشّكل الآتي يوضح هذه المستويات[2] :



الشّكل (04): التّرتيب الهرمي لمستويات الأهداف في المجال الوجداني.

أ. **الاستقبال (التّقبل)**:

إنّ بلوغ المتعلّم مستوى الاستقبال، يعني أنّه يبدي رغبةً في الانتباه على موضوع التّعلم الذي قد يكون مادة معيّنة أو مشكلة ما، ويكون دور المتعلّم هنا محدوداً حيث يتمثّل في التّهيُؤ للمشاركة العاطفية[3].

- أنْ ينتبهَ المتعلّم إلى حديث المعلّم.

ويتضمّن هذا المستوى الوعي والرّغبة في الاستقبال مع ضبط الانتباه واختيار موضوع الانتباه[4].

---

[1] –حلمي خليل الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 100.

[2] –عبد الرّحمن محمد السّعدني، ثناء مليجي السّيد عودة، المرجع السّابق، ص: 172.

[3] – المرجع نفسه، ص: 173.

[4] –حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 101.

ب. الاستجابة:

يشير هذا المستوى إلى أنّ التّعلم، تجاز مرحلة الانتباه على الشّيء أو الحدث، وتقبّل المشاركة أو الرّغبة فيها إلى مرحلة المشاركة والتّفاعل مع الحدث أو الظّاهرة، فلمْ يعدْ ردّ فعله مقتصراً على الانتباه، وإنّما في وضع يشارك ويتفاعل مع الحدث أو الظّاهرة، فهو في هذا المستوى يتفاعل مع الحدث ويحاول اتّخاذ موقف حياله بطريقة ما.

ونواتج التّعلم في هذا المستوى تشير إلى الاستجابة، كما هو الحال عندما يستجيب المتعلّم لأداء واجب مكلّف به، ويقتنع بذلك[1].

ويتضمّن هذا المستوى الرّغبة في الاستجابة والرّضا عنها[2].

ومن أمثلة هذا المستوى:

- أنْ يستمتعَ المتعلّم بمشاهدة مسرحية.

ج. التّقييم (إعطاء القيمة):

ويشير هذا المستوى إلى القيمة التي يعطيها الفرد لشيء أو سلوك معيّن، وتتراوح درجة القيمة هاهنا، بين أقل مستوى وهو تَقَبُّل الفرد للقيمة إلى أعلى مستوى وهو تفضيله لهذه القيمة، والالتزام بها[3].

وتتّسم نواتج التّعلم عند هذا المستوى بكونها تحمل خصائص الاتّجاهات، والمعتقدات، أو التّقديرات.

ومن أمثلة الأهداف السّلوكية في هذا المستوى:

- أنْ يُثَمِّنَ دور الذين يتصَدَوْن للأمريكان في العراق.

[1] –محسن علي عطية، المرجع السّابق ، ص: 60.

[2] –حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 101.

[3] –عبد الرّحمن محمد السّعدني، ثناء مليجي السّيد، المرجع السّابق، ص: 173.

د. **التّنظيم (تكوين نظام قيمي)(Organization):**

يشير هذا المستوى إلى أنّ المتعلّم أصبح قادراً على بناء نظامٍ قيمي داخلي ثابت ومتماسك عن طريق مقارنة القيم وربطها وتجميعها، ويُشدِّد التّعلّم في هذا المستوى على المقارنة والتّركيب. فالمتعلّم عندما يصل هذا المستوى يلتزم بمجموعة من القيم، ويعبّر عنها في سلوكه، أو يرتّب نظاماً قيمياَ منسقاً[1].

ومن أمثلة الأهداف السّلوكية في هذا المستوى:

-أنْ يُخْلِصَ المتعلّم في آداء ما يُوكَلُ إليه من واجبات.

هـ. **التّميُّز(الوسم بالقيمة):**

إنّ بلوغ المتعلّم هذا المستوى، يعني أنّه أصبح في وضع له شخصية مميّزة، فهو يميل إلى تجميع أكثر من قيمة، وتنظيمها ليبني نسقاً قيِّماً جديداً يتّصف بالاتّساق الدّاخلي، كأنْ يضعَ المتعلّم لنفسه خطة تتلاءم مع قدراته وميوله واعتقاداته[2].

فعند هذا المستوى تتفاعل معتقدات المتعلّم وأفكاره، واتّجاهاته، فتتكامل لتشكّل أسلوبه وفلسفته الخاصة بالحياة؛ ومن أمثلة هذا المستوى:

- أنْ يؤمنَ المتعلّم بوجوب احترام الآخرين.

والجدول التّالي يوضّح لنا الأفعال السّلوكية التي اقترحها (كراثول) في تصنيفه للأهداف التّعليميّة في المجال الوجداني[3].

م	المستوى.	الأفعال السّلوكية المستخدمة فيه.
1	التّقبل والاستقبال.	أنْ يسألَ، أنْ يختارَ، أنْ يصفَ، أنْ يجمعَ.
2	الاستجابة.	أنْ يكملَ، أنَ يتابعَ، أنْ يتطوّعَ، أنْ يتدرّبَ.
3	التّقييم.	أنْ يصفَ، أنْ يساعدَ، أنْ يدعمَ، أنْ يحتجَ.

[1]-محسن علي عطية، المرجع السّابق ، ص: 61.

[2] – عبد الرّحمن محمد السّعدني، ثناء مليجي السّيد، المرجع السّابق، ص: 173.

[3] -المرجع نفسه، ص: 175.

4	التّنظيم.	أنْ يغيرَ، أنْ يلخّصَ، أنْ يقارنَ.
5	تشكيل الذّات.	أنْ ينقّحَ، أنْ يغيّرَ، أنْ يكملَ، أنْ يتطلّبَ.

الجدول (03): الأفعال السّلوكية التي اقترحها (كراثول) في تصنيفه للأهداف التّعليميّة.[1]

3.5.1.6 المجال النّفسحركي (المهاري):

ويشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بتكوين مهارات حركية عند التّعلم، ويقتضي منه ذلك أنْ يسلكَ سلوكاً فيه تأدية حركات، واستخدام العضلات[2]؛ أيْ: النّشاطات التي تتطلّب تآزراً متناسقاً بين العقل والسّمع والبصر وأعضاء الجسم الإنساني كما يحصل في الأداءات المختلفة؛ معناه: أنّ هذا المجال معني بالتّكوين الجسمي والعضلي والحركي للإنسان الذي لا ينفصل عن الجانب العقلي والوجداني في الشّخصية الإنسانية.

وقد جرى أكثر من تصنيف لمستويات المجال المهاري كتصنيف "راكزويل" و"هارود" و"جرونلند" و"كيلبر"، ولكن جاء تصنيف "سمبسون" ليكون أكثر شيوعاً في هذا المجال، ولعلّ السّبب في ذلك تمشيه مع النّظام الهرمي الذي اتّبعه كلّ من بلوم في تصنيف مستويات المجال المعرفي، "وكراثول" في تصنيف المجال الوجداني فضلاً عن سهولته، وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد التّعليمية[3].

وقد جاء تصنيف سمبسون« Simpson » على سبعة مستويات تتوزّع عليها الأهداف في هذا المجال، حيث تندرج من الإدراك الحسّي الذي يمثل أقل مستوى، وصولاً إلى مستوى الإبداع الذي يمثل أعلى المستويات؛ كما يتّضح من الشّكل التّالي:

[1] –محسن عبد علي، سعد مطر عبود، المرجع السّابق، ص: 153.

[2] – المرجع نفسه، ص: 153.

[3] – محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 62.

الإبداع	الإبداع
التّكيّف	التّكيّف
الاستجابة المعقدة	الاستجابة المعقدة
الاستجابة الموجهة	الاستجابة الموجهة
الآلية أو التّعويد	الآلية أو التّعويد
الميل و التّهيؤ	الميل و التّهيؤ
الإدراك الحسي	الإدراك الحسي

الشّكل(05):مستويات الأهداف في المجال النّفسحركي[1].

وفيما يلي توضيح لكلّ من هذه المستويات:

أ. **الإدراك الحسّي**: يشير هذا المستوى إلى تشغيل أعضاء الحس وإثارتها للقيام بالنّشاط الحركي. وعلى هذا الأساس، فإنّ هذا المستوى يتضمّن الإثارة الحسية واختيار الأدوار والواجبات ذات الصّلة بالأداء وربطها بالأداء[2]؛ومن أمثلة الأهداف السُلوكية في هذا المستوى:

- أنْ يحدّدَ المتعلّم المواد اللاّزمة لعمل نشرة جدارية.

ب. **الميل أو التّهيُؤ**: ويشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلّم للقيام بنوع معيّن من العمل. والتّهيُؤ قد يكون ذهنياً، أو بدنياً، أو انفعالياً[3].

فبلوغ المتعلّم هذا المستوى يعني وصوله مستوى الاستعداد العقلي والجسمي، والميل نحو أداء ذلك السّلوك؛ ومن الأهداف التي تمثل هذا المستوى:

- أنْ يبديَ المتعلّم رغبةً في إلقاء قصيدة.

ج. **الاستجابة الموّجهة**:يهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعلّم المهارات، والتي تشتمل على التّقليد والمحاكاة، وبلوغ المتعلّم هذا المستوى، يعني أنّه أصبح قادراً على محاكاة السّلوك الذي قام به

[1]– محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 63.

[2] –المرجع نفسه، ص: 63.

[3] –عبد الرّحمن محمد السّعدني، ثناء مليجي السيّد، المرجع السّابق، ص: 169.

المعلّم أو إعادته، أو أنْ يقومَ بأداء مهارات بشكل تجريبي للبدء في أدائها فيما بعد[1]؛ ومن أمثلة الأهداف السّلوكية في هذا المستوى:

- أنْ يقلِّدَ المتعلّم معلّمه في إلقاء قصيدة.

د. **الآلية أو التّعويد:** يتميز الأداء المهاري في هذا المستوى بالتّلقائية أو الآلية، حيث تصبح الاستجابات التي تمّ تعلمها اعتيادية أو على شكل عادة، وتتّسم بالإتقان والجودة والسّرعة[2]؛ ومن أمثلة الأهداف السّلوكية في هذا المستوى:

- أنْ يقطعَ المتعلّم الأبيات الشعرية تقطيعاً عروضياً من دون أخطاء.

هـ. **الاستجابة العلنية المعقدة:** يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلّم على أداء الحركات المعقدة نسبياً بدرجة عالية من الضّبط مع السّرعة والدّقة في الأداء، وبذل أقل ما يمكن من الجهد، معناه: أنّ المتعلّم أصبح قادراً على أداء الحركات المعقدة نسبياً بسرعة ودقة في الأداء[3]؛ومن أمثلة الأهداف السّلوكية في هذا المستوى:

- أنْ يقدّمَ الطالب مخطّطاً لساحة كرة السّلة.

و. **التّكيف أو التّعديل:« Adaptation »**

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلّم على تعديل أنماط حركته كما يُلائِم الأوضاع المستجدة أو المواقف التي تتطلب دقّة أعلى في الأداء؛ معناه أنّ المتعلّم عندما يصل هذا المستوى يكون قد أتقن المهارة، وتعرّف دقائق أمورها بفعل ممارستها بدقّة وسرعة عالية[4]؛ ومن أمثلة هذا المستوى:

-أنْ يعدّلَ المتعلّم أداء زميل له في مهارة رسم الخرائط.

ز. **الإبداع أو الأصالة: « Origination »**

[1] -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 64.

[2] -عبد الرّحمن محمد السّعدني، ثناء مليجي السّيّد، المرجع السّابق، ص: 170.

[3] -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص : 64.

[4] - المرجع السّابق، ص: 65.

يمثل هذا المستوى، قمة الأداء المهاري، إذْ يمارس المتعلّم نوعاً من الإبداع المهاري ليبتكر شيئاً جديداً غير مألوف، وعندما يصل إلى هذا المستوى يكون المتعلّم قادراً على إصدار أحكام على أداء المهارات الإبداعية من الآخرين في ضوء الخبرة الطّويلة التي اكتسبها[1]؛ ومن الأهداف السّلوكية في هذا المستوى:

- أنْ يبدعَ في عمل لوحة تعليمية.

والجدول التّالي يوضّح لنا الأفعال السّلوكية التي اقترحتها« إليزابيت سمبسون » في تصنيفها للأهداف التّعليمية في المجال النّفسحركي[2]:

م	المستوى	الأفعال السّلوكية المستخدمة فيه
1	الإدراك الحسّي.	أنْ يختار، أنْ يصفَ، أنْ يكتشف، أنْ يفرّق، أن يميّز، أنْ يحدّد، أنْ يعزلَ، أنْ يربط.
2	الميل أو الاستعداد.	أنْ يباشر، أنْ يشرح، أنْ يتحرّك، أنْ يجيب، أنْ يبرهن، أنْ يتطوّع.
3	الاستجابة الموجّهة.	أن يجمع، أنْ يبني، أنْ يفحص، أنْ يربط، أنْ ينشق، أنْ يقيس،أنْ ينظّم،أنْ يتحكّم بالأمر،أنْ يلخّص، أنْ يُصحّحَ.
4	الآلية والتّعويد.	أنْ يجمع، أنْ يبني، أنْ يفحص...أنْ يصحّح.
5	الاستجابة الظّاهرية (العلنية) المعقّدة.	أنْ يجمع، أنْ يبني، أنْ يفحص...أنْ يصحّح.
6	التّكيّف أو التّعديل.	أنْ يتكيّف، أنْ يغيّر، أنْ يعيد تنظيم شيء ما، أنْ يعيد ترتيب شيء ما، أنْ ينجح.
7	الأصالة أو الإبداء.	أنْ يرتّبَ، أنْ يجمعَ، أنْ يؤلّفَ، أن ينشئ، أنْ يوجد شيئا ما، أنْ يصمّم، أنْ يُبدع.

الجدول(04): يوضّح لنا الأفعال السّلوكية التي اقترحتها "إليزابيت سمبسون" في المجال النّفسحركي.

[1] – محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 65.

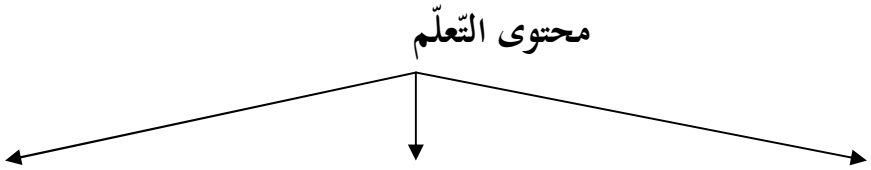
[2] –عبد الرّحمن محمد السّعدني، ثناء مليجي السّيّد، المرجع السّابق، ص: 171.

2.6 المحتوى الدّراسي:

تأتي مرحلة تحديد المحتوى بعد الضّبط التّام للأهداف، ويُعدّ الأساس الذي يتوقف عليه إلى حدٍ كبيرٍ تحقيق أهداف المنهج، وتصمّم له طرائق التّدريس وأنشطته.

ومحتوى المنهج الدّراسي في مفهومه الحديث، يشتمل على المعارف والخبرات التّعليمية مشاهدَة أمْ مقروءَة، أمْ مسموعَة وفق ضوابط محدّدة من حيث الزّمن والنّوع والمقدار تحت إشراف المؤسّسات التّربوية المختصّة[1]. فضلاً عن الجوانب الوُجدانية التي تشير إليها محتويات الكتب أحياناً، والتي يرى المربون ضرورة إنمائها من خلال عملية التّدريس.

والشّكل التّالي يلخص لنا جوانب التّعلم المختلفة:



1–الجانب المعرفي	2–الجانب المهاري	3–الجانب الوجداني
(المعلومات)	(المهارات)	(العاطفة والانفعال)
– حقائق	– مهارات حركية(يدوية)	– اتّجاهات وقيم
– مفاهيم	– مهارات معرفية(أكاديمية)	– ميول
– مبادئ وتعميمات		– أوجه تقدير.
– قواعد وقوانين		
– نظريات		

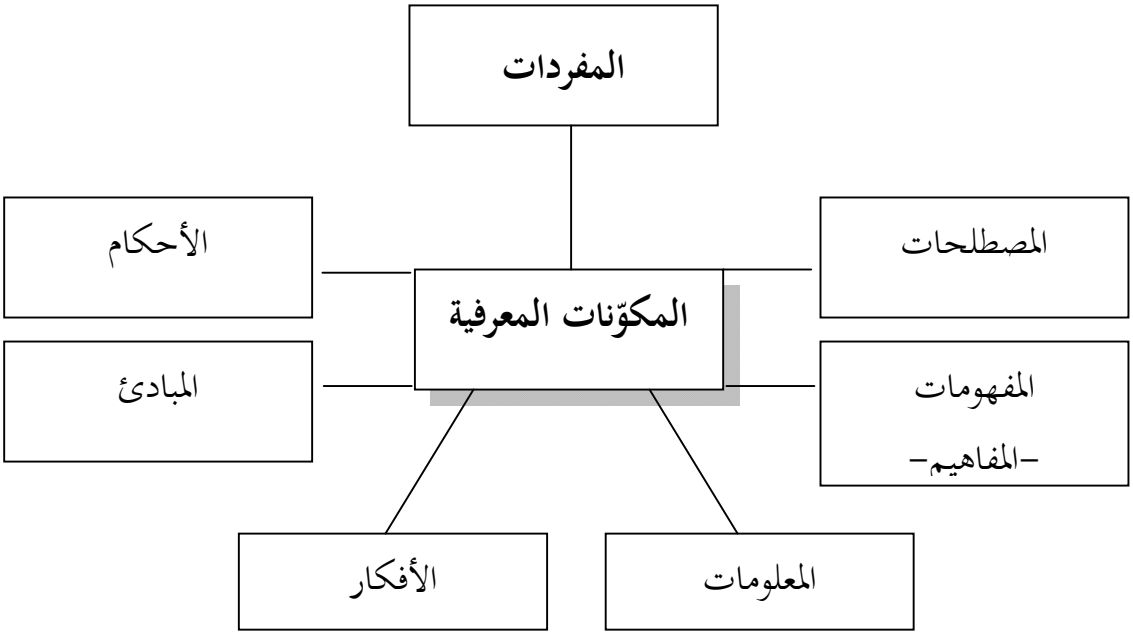
الشّكل(06): يبين جوانب التّعلم[2].

[1]–ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عبد، المناهج– أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها، ص:170.

[2]–محمد إبراهيم قنديل، المرجع السّابق، ص: 25.

1.2.6 الجانب المعرفي: ويُقْصَدُ به المعارف والمعلومات المتخصصة في مادة الاتّصال المسموعة أو المقروءة، والتي يسعى واصفو المحتوى الدّراسي لنقلها إلى المتعلمين.

وتعدّ المعارف متطلّباً تعلّمياً سابقاً لكلّ ما عداه من المكوّنات، فاحترام القيم الدّينية والاجتماعية لنْ تكونَ حتّى يتعرفها المتعلّم، ويتعرف مكانتها في بيئته وحياته، ولنْ يُتقنَ مهارة ما حتى يتلقى المعرفة اللّازمة لتشكيلها وبنائها، ويتلقى تدريبا مناسباً عليها؛ ويتكون هذا الجانب من العناصر الآتية:



الشّكل(07): يبيّن عناصر الجانب المعرفي[1].

2.2.6 الجانب المهاري: ويقصد به إتقان المعرفة والخبرة والمهارة المتضمنة في المحتوى الدّراسي، وحسن توظيفها في مواقف حيوية متنوعة، سواءً أكان ذلك داخل المؤسسة التّربوية (للمدرسة)، أمْ خارجها، وفي أثناء الموقف التّعليمي المخطط له أمْ بعد الانتهاء منه.

ويتألّف هذا الجانب من عنصرين هما: النّشاط والمهارات.

[1] -ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدّراسية، ص: 56.

1.2.2.6 النّشاط: ويُقصد به قيام المتعلم بأداء مهمة ما مخطّط لها ومقصودة، بناءً على طلب من المعلّم، أو رغبة من المتعلّمين أنفسهم داخل غرفة الصّف أو خارجها، وتكون الاستجابة هاهنا، على هيئة حركية أو لفظية أو كتابية[1].

2.2.2.6 المهارات: ويقصد بها إحكام الخبرة والإتقان في المعرفة الأداء والاقتصاد في الوقت والجهد[2].كما تُعرّف أيضاً بأنّها القدرة على الأداء المنظم المتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وسهولة مع التّكيّف والظّروف المحيطة بالعمل.

3.2.6 الجانب الوجداني(الاتّجاهات والقيم):

ويتضمن مجموعة الميول والاتّجاهات والقيّم المرغوب في إنمائها عند المتعلّم، ... وتُعرّف" بأنّها نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع من الأشخاص أو الأشياء أو السّلوك أو الأداء الظّاهر أو النّشاط أو المثيرات، فيعبّر عنه بالحب وبالكره، إيجاباً أو سلباً"[3].

والاتّجاهات هي حالة من الاستعداد والتّأهب لدى المتعلّم تُجاه أمر معيّن، وهي نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية يكتسبها الفرد تُجاه شيءٍ معيّنٍ، أو قيمة معينة، وقد يكون إيجابياً يعبّر عن القبول أو سلبياً يعبّر عن الرّفض، وتكمن أهمية الاتّجاهات في كونها تمثل حالة من الاستعداد لدى المتعلّم يجعله يدرك الأشياء والموضوعات والأنشطة. علماً بأنّ الاتّجاهات تكتسب من خلال الملاحظة والتّجربة التي يمرُّ بها الفرد في أثناء عملية نموّه، ومن سمات الاتّجاهات أنّها قابلة للتّغيير من خلال مرور الفرد بخبرات معيّنة ومتعدّدة[4].

إنّ بناء الاتّجاهات عملية طويلة نسبياً لا تتم في موقف صفي واحد أو في ساعة، بل تحتاج إلى زمن يتزوّد فيه المتعلّم بالمعرفة والانفعال والعمل.

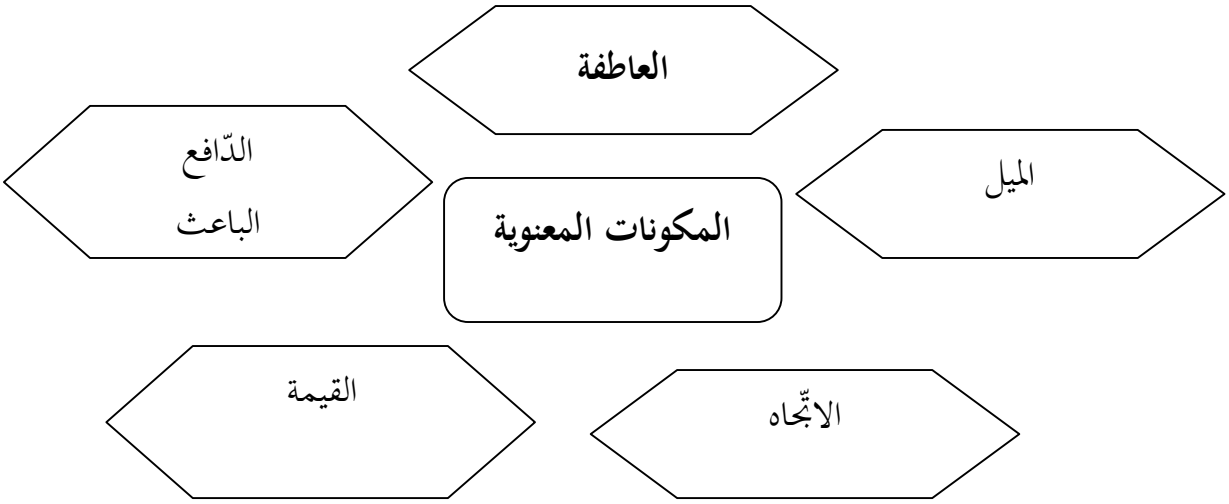
[1] -المرجع السّابق، ص: 56.

[2] – ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المناهج –أسسها ومداخلها الفكرية، ص: 176.

[3] – -ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدّراسية، ص: 58.

[4] -أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم، جامعة عين الشّمس، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، ص: 155-156.

أمّا القيم، فهي المعيار المرجعي المعتمد لضبط سلوك الأفراد إزاء ما يراه صالحاً جديرًا بالإتّباع، من تصرفات أفراد الجماعة التي ينتمي إليها[1]، فإذا كانت الحقائق والمبادئ والقوانين من مكونات الجانب المعرفي، فجدير بالذّكر أنْ تُعدَّ القيّم والاتّجاهات والميول من مكوّنات الجانب الوجداني.



الشّكل(08): عناصر الجانب الوجداني.

لابد أنْ يكونَ المحتوى منسجماً مع الأهداف المسطّرة، التي تُعبّر هي الأخرى عن حاجات المجتمع وتطلّعاته، واختيار المحتوى هو الآخر لابّد أنْ يخضعَ لهذه الحاجات والتّطلعات، كيْ تنالَ اهتمام المجتمع، وبالتّالي يُصبح تحقيق الأهداف من خلال محتويات المناهج الدّراسية قضية المجتمع[2]، وبهذا يطالب مصمّمو المناهج الدّراسية بمعالجة المشكلات من خلال المدرسة.

ونظراً للطّابع المتجدّد للمشكلات التي يواجهها المجتمع على كافة المستويات، ونظراً للتّغيرات الدّاخلية والخارجية، فإنّ المناهج الدّراسية تعتبر أكثر المجالات عرضة للإصلاح والتّجديد في النّظام التّربوي، حيث نجد أنّ هذا يعيد النّظر باستمرار في محتوى المناهج الدّراسية[3].

تعدّ كيفية تنظيم وتقديم محتوى المنهاج الدّراسي من المسائل الهامة باعتبار الطّريقة التي تتبع في تجميع أجزاء المحتوى أو البرنامج التّعليمي، وتركيبها وفق نسق معيّن، وبيان العلاقات الدّاخلية التي

[1] –ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المرجع السّابق، ص: 59.

[2] –محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتّجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدّراسية، ص: 160.

[3] – أحمد حسين اللّقاني، المرجع السّابق، ص: 155-156.

تربط بين أجزاء هذا المحتوى، والعلاقات الخارجية، التي تربطه بموضوعات أخرى ذات علاقة، وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة التي وُضع من أجلها[1].

ويتم تقديم محتويات المناهج الدّراسية بالمدارس الجزائرية بطريقة غير موحدة، بحيث تختلف طريقة التّقديم من مادة لأخرى، ومن سنة إلى سنة أخرى، وهذا ما نجده في محتويات مناهج اللّغة العربية، حيث تبدأ بتقديم المجال ثمّ تذكر محتوى كلّ مجال[2].

3.6 الأنشطة التّعليميّة:

ويرتبط النّشاط المدرسي للتّلميذ بمحتوى المناهج الدّراسية كونه ذلك " الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلّم في سبيل إنجاز هدف"[3] ؛ أيْ: أنّ النّشاط المدرسي يرتبط بما يقول به التّلميذ بناءً على توجيهات المعلّم ومتطلّبات تحقيق أهداف المناهج الدّراسية.

قد أصبح النّشاط المدرسي يحتل مكانة هامة في عملية التّعلم خاصة بعد ما أصبح المتعلّم يشكل المحور الرّئيسي في العملية التّعليمية التّعلّمية، وأصبح ينظر إليه على أساس دافعية المتعلّم وتفاعله مع مختلف الخبرات والمعارف المبرمجة. من هنا، أصبحت الأنشطة المدرسية وسيلة فعّالة لتحقيق جملة من الأهداف التي تصبّ مباشرة في آداء التّلاميذ.

إنّ أهمية الأنشطة التّعليميّة والتّعلّمية في المنهج تكمن في دورها وأثرها في تشكيل خبرات المتعلّمين، وتعديل سلوكهم وتربيتهم، لذلك فإنّ نشاطات التّعليم والتعلّم تعد القلب النّابض في المنهج، ولكيْ تؤدي دورها بفعالية ونجاح لابدّ أنْ تكونَ مرتبطة بأهداف المنهج.

4.6 الطَّرائق والوسائل التّعليميّة:

تعتبر طرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة أهم أدوات تطبيق محتويات المناهج الدّراسية، فرغم تعدّد الطّرق وتنوُّعها باعتبارها " مجموعة القواعد العامة والضّوابط التي يلتزمها المعلّم في المواقف الصّفية لتحقيق التعلّم المخطّط له والمقصود"[4]، فإنّ العملية التّعليميّة تحتاج إلى جميع طرق التّدريس

---

[1]- المرجع السّابق، ص: 185.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التّعليم الأساسي، الجزائر، 2004م، ص: 30-37.

[3] -أحمد حسين اللّقاني، المرجع السّابق، ص: 185.

[4] - ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المناهج –أسسها ومداخلها الفكرية...، ص: 176.

سواءً ما تعلّق بجهد المعلّم (الإلقائية، المحاضرة على المستوى الجامعي، الطّريقة الاستنباطية) أو الطّرق القائمة على جهد كلّ من المعلّم والمتعلّم(المناقشة، الاستقرائية، طريقة حلّ المشكلات، بعض طرق الاكتشاف...، طريقة الاكتشاف الموجّه...)، أو ما تعلّق بجهد المتعلّم من طرائق (التّعلّم الذّاتي، التّعليم البرنامجي، الاكتشاف الحرّ). لأنّ الطّريقة تتحدّد حسب طبيعة الموضوع وحسب الهدف من الدّرس.

من هنا، يمكننا اعتبار الطّريقة النّاجحة هي أحسن السّبل وأيسرها لتحقيق أهداف الحصّة التّعليميّة والزّيادة من مستوى الدّافعية لدى المتعلّم.

أمّا الوسائل التّعليميّة باعتبارها أدوات ومواد يستعملها المعلّم لتحسين عملية التّعليم والتّعلّم، وقد أطلق عليها اسم وسائل الإيضاح والشّرح، يقول الدّكتور إبراهيم مطاوع في هذا الشّأن: " الوسائل التّعليميّة هي كلّ أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التّعليم والتّعلم، وتوضيح معاني كلمات الدّرس؛ أيْ: توضيح المعاني أو شرح الأفكار أو تدريب التّلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات أو تنمية الاتّجاهات أو غرس القيم دون أنْ يعتمدَ المدرس أساساً على الألفاظ والرّموز والأرقام[1] " .

وأحدث تسمية لها تكنولوجيا التّعليم التي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظّمة، وهي بمعناها الشّامل تضم جميع الطّرق والأدوات والتّنظيمات والأجهزة والمواد المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة.

لقد تعدّدت الآراء في مفهوم الوسيلة التّعليميّة، وكلّها تتّفق على أنّها الأشياء التي يتفاعل معها المتعلّمون لتحقيق تعليم أفضل وبكمية أكثر، فالوسيلة التّعليميّة ليست كما يتوهم بعض المعلّمين شيئاً إضافياً يساعدهم على الشّرح والتّوضيح فقط، بلْ هي جزءٌ لا يتجزأ من العملية التّعليميّة التي لا ينبغي أنْ تشتركَ فيه جميع الحواس لتكون ناجحة وملائِمة ومساعدة على الفهم والإدراك.

[1] –خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النّفس، تكوين المعلمين–المستوى السّنة الثّانية، الإرسال :1+2+3، الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، 2007،ص: 93–94.

والجدير بالذّكر، أنّه خير الوسائل ما كان مأخوذاً من بيئة المتعلّمين وواقعهم، وقد يتعذر في غالب الأحيان إحضار الوسيلة ذاتها فتعوّض بما يدلّ عليها، كالنّموذج والصّور والخرائط...، والمجال يبقى واسعاً جداً للتّقنيين والمخترعين والفنانين[1].

فالوسيلة التّعليميّة تُوَضِّح الغامض، وتُقَرِّب البعيد وتُذَلِّل الصّعوبات، وتُثَبِّت وتُرَسِّخ الدّروس في الذّاكرة، واستحضارها في وقت الحاجة، وتساعد أيضاً على الملاحظة والتّأمل في الأشياء وتجعل من الدّرس شيِّقًا جذاباً على الانتباه ويساعد على التّفكير.

ولقد أثبتت الدّراسات التي أُجريت في بلدان مختلفة، أنّ الوسائل التّعليميّة تقوم على أساس تدريس المادة الدّراسية، وأنّها تمكّن من تحقيق تعليم أفضل للدّارسين على اختلاف مستوياتهم العقلية وأعمارهم الزّمنية[2].

تعد الوسيلة التّعليميّة عُنصراً بارزاً في العملية التّعليميّة التّفاعلية، إذْ أنّها تسهمُ في تحقيق ما يودُّ المعلّم تحقيقه من أهداف بعد تدريسه لمادة تعليميّة معيّنة، فهي مجموعة المواد المعدّة إعداداً سليماً، بحيث يتم الاستعانة بها في تغيير سلوك متعلّميه وتُسهِّل تعلُّمهم عند استخدامها. ينبغي أنْ تكونَ موافقة لمراحل النّمو لدى المتعلّم، وأنْ تكونَ واضحة. أمّا أهميتها بالنّسبة للّغة فهي تحفزهم على تعلّمها، وتقريب بعض الرّموز اللّغوية إلى أذهانهم، وتنمية دقّة الملاحظة لديهم[3].

وتتجلى أهمية الوسيلة التّعليميّة في تمكين المتكلّم من استخدامه لأكثر من حاسة في تعلّمه، ممّا يساعد على الفهم والاستدلال باعتبار الحواس نوافذ المعرفة للفرد المتعلّم. وكلّما ازداد عددها سَهُلت وتعززت عملية التّعلم والإدراك[4].

يتطلّب تحديد الأهداف التّعليميّة التي تحقّقها الوسائل التّعليميّة، معرفة جيّدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقيّاس، والمعرفة بمستويات الأهداف سواءً أكانت عقلية أو حركية أو

[1] – المرجع السّابق، ص: 98..

[2] –ينظر، همزة وصل، مجلّة التّكوين والتّربية، ع07، ص: 121.

[3] –عماد توفيق السّعدي، زيادة مخيمر البوريني، عبد المعطي قمر موسى، أساليب تدريس اللّغة العربية، ط1، دار الأمل للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، دت، ص: 189.

[4] –نايف معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النّفائس، بيروت، ط1، 1985م، ص: 236.

انفعالية، وقدرة المستخدم على تحديدها يُساعده على الاختيار السّليم للوسيلة التي تُحقّق الهدف المنشود.

- معرفة خصائص المتعلّمين ومراعاة هذه الفئة، والمستخدم للوسائل التّعليميّة عليه أنْ يكونَ عارفاً للمستوى العمري والذّكائي والمعرفي ولحاجات المتعلّمين حتى يضمن الاستخدام الفعال لهذه الوسيلة.
- على المتعلّم أنْ يكونَ على دراية بالمنهج الدّراسي، ومدى ارتباطه بالوسيلة وتكاملها معه.
- تجريب الوسيلة قبل استخدامها من قبل المعلّم، وهذا ما يساعده على اتخاذ القرار الأنسب بشأن استخدام وتحديد الوقت المناسب لعرضها، ويستوجب المكان المناسب لذلك.
- تهيئة أذهان المتعلّمين لاستقبال محتوى الرّسالة، ومن الأساليب المستخدمة في هذا الشّأن توجيه مجموعة من الأسئلة إلى الدّارسين تحثهم على متابعة الوسيلة التّعليميّة، إضافة إلى ذلك تلخيص لمحتواها مع التّنبيه إلى نقاط هامّة لمْ يتعرضْ لها التّلخيص، مع تحديد مشكلة معيّنة تساعد الوسيلة على حلّها.
- تهيئة الجو المناسب لاستخدام الوسيلة، ويشمل على جميع الظّروف الطبيعية للمكان الذي تستخدم فيه الوسيلة من إضاءة وتهوية في الوقت المحدّد من الدّرس، فإذا لمْ ينجحْ المستخدم للوسيلة في تهيئة الجو المناسب ، فإنّه لمن المؤكّد الإخفاق في الحصول على نتائج مرغوب فيها.
- تقويم الوسيلة التّعليميّة، ويتضمّن النّتائج والعواقب التي تنجم عن استخدامها مع مراعاة الأهداف التي أُعِدّت من أجلها، ويكون التّقويم عادة بأداة لقياس تحصيل الدّارسين، ومعرفة اتّجاهاتهم وميولهم ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة على خلق الجو المناسب للعملية التّربوية التّعليميّة.
- وعند التّقويم على المعلّم أنْ يذكر عنوان الوسيلة ونوعها ومصدرها والوقت الذي استغرقته ملخّصاً لما احتوته من مادة تعليميّة، وما مدى مناسبتها للدّارسين والمنهاج والأهداف المحقّقة.

5.6 التّقويم:

يعدّ التّقويم مكوّناً رئيسياً لا غنى عنه في إصدار الأحكام النّهائية أو الجزئية من خلال التّغذية الرّاجعة، فهو المرجع في ضبط عملية التّعليم والتّعلّم، نجاحاً أو فشلاً[1].

[1] –ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل علي، تحليل المحتوى في المناهج و الكتب الدّراسية، ص: 68.

باعتبار المناهج الدّراسية أهم مكونات المنظومة التّعليميّة، فإنّ الحكم على هذه المناهج هو حكم على النّظام التّربوي ككلّ. فالحاجة إلى التّقويم قائمة في اختيار أهداف المنهج ومحتواه، وتنفيذه وتقويمه وتطويره[1].

ويُعرّف التّقويم بأنّه: " عملية بيداغوجية، تهدف إلى قياس الفعالية الحقيقية لعمل من الأعمال وفق المعايير التي تحتمل أنْ تكونَ أكثر موضوعية من سواها"[2]، فالتّقويم عملية تتأسّس على القيّاس، وتستخدم نتائج القياس التي يتم الحصول عليها لغرض إصدار الأحكام حول عناصر المنهج وعملياته.

1.5.6 مجالات التّقويم في العملية التّعليميّة: يعدّ التّقويم التّربوي عملية شاملة يمكن تحديده كما يلي:

1-تقويم الأهداف.

2-تقويم محتوى المنهج.

3-تقويم أساليب التّعليم.

4-تقويم المعلّمين.

5-تقويم المتعلّمين.

6-تقويم نظم التّعليم.

2.5.6 أنواع التّقويم: التّقويم في العملية التّعليميّة ثلاثة أنواع وهي:

1.2.5.6 التّقويم القبلي: ويُقصد به مجموع الطّلبات والمهام التي تكون قبل البدء بالموقف التّعليمي أو تقديم خبرة تعليميّة أو معرفة جديدة قصد تحقيق هدف أو أكثر من أهداف التّقويم[3].

[1] -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 80.

[2] -وزارة التّربية الوطنية، منهاج اللّغة العربية وآدابها في التّعليم الثانوي العام، مديرية التّعليم الثّانوي العام، جانفي 2004م، ص:110.

[3] -ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المناهج –أسسها ومداخلها الفكرية، ص: 188.

2.2.5.6 التّقويم التّكويني(البنائي): هو التّقويم الذي يجري في أثناء تطبيق المنهج لغرض مراجعة أسلوب العمل، وتعديل مساره إنْ كان بحاجة إلى تعديل[1]. فهو يركّز على تبيان الصّعوبات التي تعرقل الفهم والتّحصيل وكيف يمكن مساعدة التّلميذ على تجاوزها[2].

3.2.5.6 التّقويم الختامي: وهو فرصة لإصدار الحكم على مجمل نشاطات المتعلّمين عقب الانتهاء من إنجاز مخطّط العمل التّربوي الذي يُشكّل حاصل مقرّر فصلي أو سنوي، أو عمل طور بكامله، أو مرحلة تعليميّة معيّنة[3].

إنّ المقاربة المعتمدة في تصميم المناهج التّعليمية تتأثّر إلى حد بعيد بالكيفية التي يتم بها التقويم البيداغوجي، حيث نجد التّركيز موجهّاً نحو الجانب التّحصيلي في المقاربة بالمحتوى؛أيْ: أنّ المتعلّم مطالب باستعادة معارفه التي حصل عليها دون ربطها بالأهداف الإجرائية أو بالكفاءات. بينما في المقاربة بالأهداف نجد التّركيز مُوَجَّهاً نحو ربط التّقويم بالأهداف الإجرائية. أمّا المقاربة الجديدة- التّدريس بالكفاءات- فهي تُركِّز على الآداء وتوظيف المكتسبات في كلّ المواقف التّعليمية.

و نظراً لأهمية الموضوع، فقد ارتأيت أنْ أُخصِّصَ فصلاً كاملاً حول « مقاربات تصميم المناهج التّعليميّة » .

[1]-محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 82.

[2] -بوسنة محمود، التّقويم والبيداغوجيا في النّسق التّربوي، منشورات مخبر التّربية والتّكوين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ع2، 2004م، ص: 55.

[3] -منهاج اللّغة العربية وآدابها في التّعليم الثّانوي العام، ص: 111.

الفصل الرّابع

توجّهات الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر

لا شكّ أنّ المناهج التّعليميّة ظلّت الرّكن المتين في اهتمامات الأمم المفكّرة، و لما كانت المعرفة تشكّل الهدف الأسمى، اختلفت سُبُل تبليغها لاختلاف القناعات، حيث تعدّدت النّظريات، وتوالت الاختيارات.

1. المقاربات المنهجية المجرّبة في المسار التّعليمي:

لقد بدأ العمل في بلادنا ببيداغوجيا المحتوى التي تراهن على قيمة التّكديس المعرفي من خلال إحاطته بالمضامين و الموضوعات و المباحث ما دامت المعرفة غاية متأصّلة في الفكر، شِعَارُها:" **مَنْ حَفِظَ المُتُون حَازَ الفُنُون** "[1].

تعدّ بيداغوجيا الأهداف نظرية تربوية جديدة قائمة على العلم والعقلانية والتّخطيط والقياس والتّكنولوجيا، فقد كانت هذه النّظرية فعلاً البديل للدّرس التّقليدي(التّدريس بالمحتوى)، والذي كان يقوم على مجموعة من المراحل؛ مثل: المراجعة والشّرح، بناء القاعدة، الرّبط والاستنتاج والتّطبيق.

لقد كان هذا الدّرس يُقدَّم في غيابِ أهدافٍ مسطّرةٍ، حيث يُلقِي المعلّم درسَه بطريقةٍ غير واعيةٍ، دون تخطيطٍ، ممّا يُوقِعُه ذلك في صعوباتٍ جمّة على مستوى التّقويم والتّصحيح و المعالجة.

أمّا بيداغوجيا الأهداف Pédagogie Par Objectifs، فقد بدأ العمل بها في السّتينات بفرنسا وقبل ذلك بقليل في الولايات المتّحدة الأمريكية، وتركّزت محاولة التّدريس بالأهداف البيداغوجية على تعريف الهدف وذلك بصياغته بصورة محدّدة وصحيحة، حيث يبرز بوضوح السّلوك المنتظر من التّلميذ في صورة نشاط ما تعليمي، وكذا المواصفات التي تستخدم في التّقويم.

وقد ظلّت بيداغوجيا الأهداف من "بوبيت" إلى "بلوم" تؤكّد على ضرورة جعل الأهداف التّربوية واضحة لا تدع مجالاً لتأويلها، وظلّت أيضاً توحي باختيار الأهداف القابلة للملاحظة والقياس[2]، وقد حدّده محمّد الدّريج في كتابه الكفايات في التّعليم:" بأنّه سلوك مرغوب فيه يتحقّق

[1] –مديرية التّربية لولاية عين الدّفلة، مفتّشية اللّغة العربية، للتّعليم الأساسي،المقاطعة الشّرقية،خلاصة اليومين الإعلاميَيْن "14-15 سبتمبر 2003م، ص: 01.

[2] –محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي – تمييزه وصياغته –دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب، البليدة، 1999م، ص: 38.

لدى المتعلّم نتيجة نشاط يُزاوله كلّ من المدرّس والمتمدرسين، وهو سلوكٌ قابلٌ لأنْ يكونَ موضع ملاحظة وقياس وتقويم"[1].

والمثير للملاحظة هاهنا، أنّ الهدف التّربوي لا يصف ما سيحصل للتّلميذ من تغيير في سلوكه، بل تُحدَّد فقط نتيجة التّغيير، كما أنّ هذه النّتيجة لا يشارك التّلميذ في تحديدها مُسَبَّقاً، بل تُحدَّد من طرف المعلّم. لهذا فإنّ بيداغوجية الأهداف، قد ارتكزت في فلسفها وفي إستراتيجيتها على الهدف التّربوي بوصفه رمزاً لكلّ إجراءٍ صائبٍ يتحرى الدّقة في التّنفيذ، لأنّ الطّموح إلى التّنظيم وعقلنة العملية التّعليميّة لا يتحدّد إلاّ في تجلّي السّلوك للفعل التّعليمي وبطريقة متقنة تسمح بملاحظته وقياسه[2].

لقد عرض "بلوم" صنافة الأهداف العقلية (Taxonomie)، والتي ترتكز على تنمية المعارف والمهارات العقلية ووضعها على أساسٍ متدرّجٍ، وهي تضم أصنافاً، بحيث يشكّل كلّ ذلك تصوراً "...يستند إلى مبادئ العقلنة والفعّالية والمردودية، وإلى مجموعة من التّقنيات التي تبلور هذا التّصور البيداغوجي في نظام واصف لمكوّنات الفعل الدّيداكتيكي. ويُقصد بالعقلنة، التّنظيم المنطقي والنّسقي للفعل التّعلُّمي قصد بلوغ أهداف محدّدة، وجعل هذا الفعل خاضعاً لطرق الفحص الموضوعية وللتّجريب.

تكمن الفعّالية في توظيف الوسائل التي تمكّن من تحقيق النّتائج المرْجُوَّة عن طريق التّدخل المستمر لتصحيح سيرورة الدّرس وضبطه وسدّ ثغراته.

والمردودية في كون أنّ فعّالية التّعليم تُقاس بالنّتائج المحصّل عليها، هي التي تقدّم معلومات عن نجاعة الوسائل التّعليميّة المستعملة"[3]. وذلك كلّه بناءً على مبادئ ومرتكزات أساسية أهمّها:

1. تحليل المنطلقات، وتحديد المدرّس للأهداف التّعليميّة التّعلُّمية، وتخطيطها في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس بعيداً عن اهتمامات المتعلّم.

---

[1] –محمد الدّريج، الكفايات في التّدريس، ص: 12 .

[2] – مشروع البحث الوطني PNR، تجلّيات الإصلاح في مناهج اللّغة العربية للطّور المتوسط – دراسة في فلسفة البناء، 2013م-2014م، ص: 34، 35.

[3] –عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، 1994م، ص: 261،262.

2. اختيار الوسائط–الوسائل– الدّيداكتيكية وفق ما يراه المدرّس مناسباً لتحقيق أهدافه التي تمّ تحديدها من قبل.

3. تحديد المدّة الزّمنية لحلّ الأهداف وإشراف المدرّس على جميع الأنشطة التّربوية، وهذا ما يجعله العنصر الأساسي في العملية التّعليميّة.

4. بناء المدرّس لمقاييس مسبّقة يعتبرها معايير ومؤشّرات دالة على حدوث التّعلم أو فشلهّ؛ أيْ: ما يسمى بالتّقويم، ثم بناء خطّة قبلية لدعم نتائج التّقويم .

5. التّركيز الأساسي على الأهداف وضرورة تحديدها مسبقاً لكلّ فعل تعلُّمي والعمل على تجزيئها إلى سلوكات ضيّقة دون الأخذ بعين الاعتبار ذات المتعلّم، وكذلك الفروق الفردية داخل الفصل الواحد[1].

إنّ الأهداف الحقيقية هي تلك التي يحدِّدها التّلميذ بنفسه، أو على الأقل يشترك في تحديدها على ضوء دراساته السّابقة، ولا يمكن إنكار أنّ بيداغوجيا الأهداف، قد جرت وراءَها مَوْجَة من الإصلاحات المتعلّقة بالبرامج التّربوية والتّعليميّة، وكلّ من بحث في ذلك يجد نفسه غير قادرٍ على التّفكير بالمحتوى وحده، بل يجب تحديد الهدف والنّتائج المرتقبة في سلوكات قابلة للملاحظة بشكل لا غموض فيه، لأنّ الهدف الإجرائي « Objectif Opérationnel»هدف يُدقّق في شروط الإنجاز ومعايير التّحكم.

واعتباراً لكلّ هذه الأمور وغيرها، وُجّهت انتقادات عنيفة إلى بيداغوجيا الأهداف من قبل السّلوكيين أنفسهم كما هو الحال عند روبير غانييه « R.Gagne » .

فقد أثار هذا الأخير الاهتمام بفعالية الشّروط الدّاخلية للمتعلّم، واعتبرها أمراً ضروريا لحدوث التّعلم. كما عمل من جهة ثانية، على تجاوز المفهوم الضيّق للسّلوك كهدفٍ إجرائيٍ إلى مفهومٍ أوسع تمثّل في القدرة، باعتبار الهدف الإجرائي إنجاز جزئي متعلّق بوضعية محدّدة ومعيّنة. في حين أنّ القدرة تشمل إنجازات متعدّدة ومترابطة فيما بينها بقواسم مشتركة، وبهذا تسمى القدرة بالهدف العام وليس الهدف الإجرائي.

[1]–أحمد عليلوش، التّربية والتّعليم من أجل التّنمية، ط1، 2007م، منشورات مجلة علوم التّربية، الدّار البيضاء، ع10، ص:92.

أمّا غالبية الكتّاب الذين لا يزالون متمسّكين ببيداغوجيا الأهداف أمثال دولاندشير "Dolandcheir"، فإنّ مفهومه لهذه البيداغوجيا هو أقرب إلى المعنى الحالي لمفهوم الكفاءة حيث استخدم في معجمه"حول التّقويم والبحث في البيداغوجيا " أهداف التّحكم مقابل أهداف التّحويل، فساهم في تطوير بيداغوجيا التّحكم " Pedagogie De Maitrise" ، والتي يُعَدُّ " التّعرف على المتعلّمين الذين لمْ يتوصّلوا إلى مستويات التّحكم المتوقّعة أحد أهدافها وأحد انشغالاتها الأساسية "[1].

فالمتعلّم كان دائماً في قلب انشغالات بيداغوجيا الأهداف باعتباره غاية التّربية الأولى، وأنّ تقنيات التّدريس بواسطة الأهداف وُجِدَت للرّفع من مردودية التّعليم ولجعله فعالاً بالنّسبة للمتعلّم .

جاءت بيداغوجيا الأهداف لتنظيم العملية الدّيداكتيكية وعقلنتها وعلمنتها تخطيطاً وتدبيراً وتسييراً وتقويماً، بل أصبحت هذه البيداغوجية معياراً إجرائياً لقياس الحصيلة التّعليميّة- التّعلّميّة لدى المتعلّم والمعلّم معاً، ومحكاً موضوعياً لتشخيص مواطن قوّة المنظومة التّربوية، وأداةً ناجعة لتبيان نقط ضعفها وفشلها وإخفاقها، وتعدّ كذلك آلية فعّالة في مجال التّخطيط والتّقويم وبناء الدّرس الهادف.

ومنذ منتصف الثّمانينات، اقترح جان ماري دوكتيل « J.M.Doketel » مصطلح بيداغوجيا الإدماج « Pédagogie et integration »، وهو ما يجعله أقرب إلى مفهوم الكفاءة رغم أنّها "غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألّف منها، لكنّها منسجمة من حيث النّتيجة المستهدفة"[2]، "إنّه مجموعة من الممارسات العقلية و العملية التي يتّبعها الأستاذ لجعل المتعلّم قادراً على تحريك وتعبئة وتحويل تعلّماته ومعارفه ومكتسباته المدرسية ضمن وضعية تعليميّة- تعلّميّة أو وضعية مشكلة أو وضعية هدف دالّة"[3].

عرفت حركة التّربية القائمة على بيداغوجيا الكفاءات نمواً هاماً في الثّمانينات، حيثُ أكّدت على الكفاءات بالمعنى الذي يُحَقّق النّهايات العُظمى للتّربية المحدّدة في النّصوص الرّسمية .

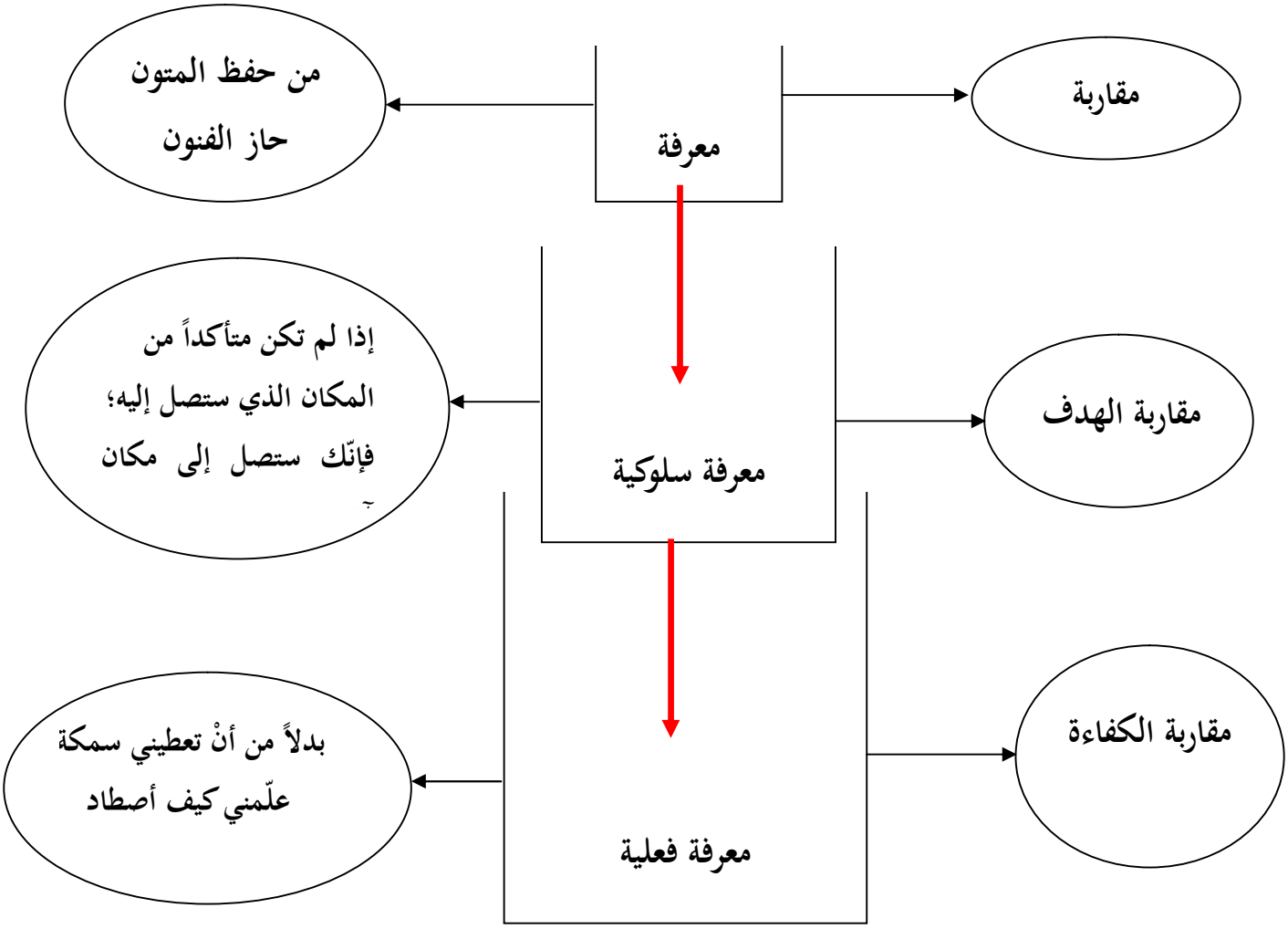
والشّكل التّالي، يُوَضّح لنا نمطية المقاربات البيداغوجية تاريخياً:

[1] -محمد بوعلاق، المرجع السّابق، ص: 38.

[2] -محمد الدّريج، الكفايات في التّعليم، سلسلة المعرفة، ع16، ط1، 2000، ص: 50.

[3] -العربي سليماني، المعين في التّربية، مرجع للامتحانات المهنية و مباريات التّفتيش و المراكز الجهوية، المطبعة و الورّاقة الوطنية، مراكش، ط8، 2015م، ص: 207.

1.1 تطور نمطية المقاربات البيداغوجية تاريخياً



الشّكل(09): تطور نمطية المقاربات البيداغوجية تاريخياً[1].

إنّ الأساس العلمي الذي نشأت منه هذه البيداغوجية هو النّظرية البنائية[2]، نظرية التّعلم المعرفي الذّاتي إذْ يجعل من المتعلم مسؤولاً عن اكتساب خبراته ومعلوماته الخارجية بعيداً عن تدخل المعلّم بطريقة التّلقين أو إقرار المعرفة بصفة مباشرة كما تُقَرّره السّلوكية[3]، لذلك يظلُّ التّعلُّم في ضوء البنائية عملية مستمرة، ذات مقصدية ونفعية تُخَوِّل للمعلّم واجب السّير في نقل المعرفة بامتلاك قدرة طبيعية على التّعرف عن الأشياء وحيازة على المعارف وامتلاكها بطريقته الخاصّة. لكن يحسن هنا بالمعلّم

[1] –خلاصة اليومين الإعلاميين، المرجع السّابق، ص: 02.

[2] –محمد الصّالح خثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002م، ص: 13.

[3] –عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها على علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، ط1، 2011م، ص: 84.

البنائي أنْ يجتهدَ في رسمِ خططٍ وإستراتيجياتٍ تعلّميةٍ" تتّسق و هذه المسلمات لتحقيق أهم أهداف التّعليم البنائي المتمثّل في حلّ المشكلات، والتّفكير النّاقد، والاحتفاظ بالمعرفة والفهم[1]، فكلّ هذه الخطوات الإجرائية تجري في سياق تفاعلي بين الذّات والمحيط[2]الحاوي للأنماط المعرفية المشاعة تحت رعاية المعلّم بمراقبته وتوجيهاته، وهكذا يرتقي المتعلّم من الإحساس إلى التّمثل « Assimilation» والمواءمة «Accommodation ».[3]

فإذا كانت البيداغوجيا الجديدة مستمدة من جذور النّظرية المعرفية –البنائية– ومتأثّرة بقوة من تطورها، ومن أعمال المختصين في التّعليميّة "كبياجي" في البنيوية و "تشومسكي" في الألسنية، فإنّنا نلمس في فلسفة جون ديوي –التّربية التّقدمية– أسسها النّظرية والإمبريقية. هذا ما تُجسّده طرح فكرة المشروع في التّعليم، والتي ترجع إلى كلّ من "جاك روسو" و"سبتا لوتري" و"فروبل" وغيرهم من مربيي القرن الثّامن عشر والتّاسع عشر، حين نادوا بحرية الطّفل وإعطائه المكانة المناسبة في عملية التّربية والتّعليم، وجعله مركز الاهتمام الذي تدور حوله العملية التّربوية بما فيها من جهود المربِين والمعلّمين وإدارة المدرسة وغيرها.

ومنذ ذلك التّاريخ، بدأ المربون يفكّرون في الوسائل التي تُحقّق هذه الغاية من التّربية والتّعليم.

وقد أفضت فلسفة ديوي العملية الأداتية[4] وأفكاره التّربوية التقدّمية إلى إنشاء نموذج بيداغوجي خاص يتّجسّد أولاً، في بيدغوجيا المشروعات، ثمّ في العديد من الممارسات التّربوية التي جاءت بعد بيداغوجيا المشروعات المقاربة بالكفاءات، إذْ يقول كلّ من ف. تيلمان " F. Tilman " و"د. غروطايرس" " D. Grootaers ":" إنّ النّماذج البيداغوجية التي تصبّ في بيداغوجيا المشروعات لها قاسم مشترك واحد، وهو أنّها كلّها تَعْتَبِر المتعلّم مركز العملية التّربوية، وتقوم عليه وعلى الفعل القابل للملاحظة والقياس، والتّعلم فيها يرتبط بكلّ ما هو ملموس ككفاءة.[5]

---

[1]–عايش محمود زيتون، النّظرية البنائية وإستراتيجية تدريس العلوم، دار الشّروق، الأردن، ط1، 2007م، ص: 13.

[2] –محمد الصّالح خثروبي، المرجع السّابق، ص: 13.

[3] -سلسلة علوم التّربية، معجم مصطلحات بيداغوجية، ص: 62.

[4] – محاولة لوضع نظرية منطقية عن التّصوُرات و الأحكام و الاستدلالات في شتى صُورها، و وضع قواعد دقيقة لها يُعترف بها عامّة عن طريق استخلاصها من وظيفة العقل المتوسّطة و المبدعة و التي تُنسَب إليه.

[5] –محمد مقداد، قراءات في طرائق التّدريس، ط1، باتنة، 1994م، ص: 70.

إنّ فلسفة ديوي هي أساس طريقة المشروع[1]، التي ترى أنّ مبدأ التّربية هو الطّفل وبيئته الاجتماعية، والفلسفة العملية تترك الطّفل يجرّب ما يشاء له، ويتصل بالمجتمع، ويتحتّم على المعلّم أنْ يتأكّدَ دائما أنّ الطّفل حرّ في التّفاعل بينه وبين بيئته الطّبيعية والاجتماعية معاً. حيثُ أوْجَدَ "كيلباتريك "طريقة المشروع كطريقة للتدّريس عندما أراد تطبيق فلسفة ديوي التّربوية التي تقوم على فكرة أنّ التّربية عملية نموّ عن طريق اكتساب خبرات جديدة بواسطة نشاط المتعلّم نفسه في البيئة التي يعيش فيها سواءً أكانت طبيعية أمْ اجتماعية، وقد أصبح من المعروف أنّ طريقة المشروع كانت من أبرز التّطبيقات في عالم التّربية للفلسفة البراغماتية على وجه العموم...

وعلى هذا الأساس رأى أنّ المشروع يجب أنْ يصدرَ عن حاجة حقيقية يعبّر عنها التّلاميذ، كما ينبغي أنْ يرميَ إلى غاية خاصّة، فالمشروع في نظره تجربة لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج، وقد كان غرض "كيلباتريك" من طريقته أنْ يُوجِدَ موقفاً تعليميّاً يجتمع فيه وضوح الهدف والنّشاط التّعليمي، ويمتزج فيه النّشاط العقلي بالنّشاط الجسمي في وسط اجتماعي.

ولعلّ هذا ما نادى به "جون ديوي" مِنْ أنّ التّربية ضرورة من ضرورات الحياة. إنّها ثمرة لعلم النّفس وعلم الاجتماع. فمن حيث كونها ثمرة لعلم النفس، ينبغي أنْ يكونَ هذا العلم علماً وظيفياً ونفعياً يساعد في إلقاء الضّوء على مظاهر القدرات والاتّجاهات، ومن حيث هي ثمرة لعلم الاجتماع، فهو أيضاً علم وظيفي ونفعي يُفسّر الظّواهر الاجتماعية؛ أيْ: على العلم بنفسية الطّفل من جهة؛ ومطالب المجتمع من جهة أخرى؛ من هنا عرّف "كيلباتريك" المشروع بأنّه:" الفعّالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي"[2].

وينتج عن المشروع الاجتماعي مشاريع تربوية في مجال الكفاءات الممتدة ثمّ مشاريع بيداغوجية، ويتفرّع المشروع التّربوي إلى برامج تعليميّة خاصّة بكلّ مادة دراسية في مجال الكفاءات المرحلية والختامية، ويخرج البرنامج بدوره إلى محاور لكفاءات مختلفة(معرفية ووجدانية ومهارية)[3]، والمحور إلى أنشطة مختلفة تتمثّل في الإنجازات والمؤشّرات فمصطلح المشروع من حيث مرجعيته يحدّد كالتّالي:

[1] –حرُوش موهوب، التّربية والبيداغوجيا من أفواه المربين، الرّغاية، الجزائر، 2008م، ص: 130.

[2] –محمد بوعلاق، المرجع السّابق، ص: 37.

[3] –كمال بوليفة، المرشد العملي للمعلمين في التدريس بالكفاءات... ، دار اليمن، الجزائر، 2002م، ص: 40-41.

1- **المشروع التّربوي**(Educatif proget):

يُعتَبر المشروع التّربوي بمثابة خُطّة تسعى إلى تحقيقِ أهدافٍ معرفيةٍ ومهاريةٍ ووجدانيةٍ تترجمها حاجات ومشكلات، يسعى التّلاميذ إلى بلوغها عبر عمليات منظّمة[1].

2- المشروع البيداغوجي:(Pédagogie du projet):

هو نشاط تلقائي يقوم به المتعلّمون من أجل تحقيق هدف مرغوب فيه، ينفّذ من النّهاية في خطواته الطّبيعية وفي بيئته اجتماعية عادية[2]، ويُمثّل كلّ صيغة تحدّد مواصفات التّخرج بمصطلحات الكفاءات والقدرات التي يلتزم بها شركاء الفعل التّربوي على مدى تكوين معيّن أو دورة دراسية محدّدة،كما يتضمّن الوسائل المستعملة وخطوات اكتساب المعرفة المقترحة وأنماط التّقويم.

انطلاقاً من هذين التّعريفين، يتّضح لنا أنّه لابد أنْ تتوافرَ في المشروع شروط وخصائص وأهمها:

- أنْ يكونَ المشروع شيئاً مرغوباً فيه وتدعو الحاجة إليه .
- أنْ يكونَ ذا قيمة تربوية كبرى.
- أنْ يجريَ العمل فيه في ظروف طبيعية.
- أنْ يسيرَ التّلميذ في أدائه إلى النّهاية.

وعلى ذلك ، يجب أنْ يكونَ المشروع ممّا يُشعر التّلميذ والمعلم كلاهما بالحاجة إليه[3].

إنّ طريقة المشروع رغم فعّاليتها لمْ يُوجَدَ لها مكان في مدارسنا إلاّ مُؤَخَّراً، حيثُ إنَّ مؤسّسات قليلة اعتمدت هذه الطّريقة نظراً لعجز أغلب المدارس وعدم توفر الإمكانيات اللاّزمة، ممّا أدى إلى عدم الأخذ بهذه الطّريقة خاصّة ما تعلّق بالأجهزة، الأدوات، وسائل الإيضاح، المكتبة، عدد المعلمين، عدد التّلاميذ في القسم الواحد، وكذا حالتهم الاقتصادية التي قد لا تسمح بالمساهمة.

[1] –عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، المرجع السّابق، ص: 276.

[2] –عزيزي عبد السّلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ط1، القبة، الجزائر، 2003م، ص: 103.

[3] محمد مقداد، المرجع السّابق، ص: 103.

هذه الصُّعوبات كلّها أدّت بالمدارس إلى استعمال طرق مشابهة في بعض الجوانب لطريقة المشروع مثل طريقة النّشاط والطّريقة الجماعية في النّهج المحوري والسّير في هذا المنهج وفق الأساليب التّربوية[1].

[1] – عزيزي عبد السّلام، المرجع السّابق، ص: 120.

2.1 أنواع المقاربة المنهجية في تقويم الأنشطة:

السّلوك المقاربة	المدخل إلى المنهج	التّعليم أو النّمط البيداغوجي	دور المدرّس	دور التّلميذ	الحق في الخطأ	طبيعة التّقويم
المنهجية التّقليدية	عن طريق المحتويات	التّعليم التقليدي.	يشرح الدّرس ينجز المذكرات ينظم المسار خطوات الدّرس	يتلقى يحفظ يعيدها حفظه	وضع شاذ الخطأ غير مسموح الإحساس بالذّنب عدم القدرة على التّفكير	الجزاء (العقاب/الثّواب) إعادة المسار (الدّرس).
منهجية الأهداف	عن طريق الأهداف	سلوك ملاحظ أني قابل للقياس	المدرس يبني مسارات متصلة ومرتبطة	.يتعلم لكنّه لا يحول ما يتعلمه	عدم القدرة على الرّبط بين المراحل.	التّركيز على التّقويم التّكويني (الإجابات تكون حينية).
المنهجية البنائية	-عن طريق الكفاءات	أنشطة تعليميّة وبناء المعارف	-يخطّط -يوجّه -يشرف -يقوي -يبدع -يرافق	-يشارك في بناء المعرفة بالعمل الفردي أو الجماعي والأستاذ هو الذي يحفظ	وضع عادي توظيف القدرات وتصحيح الأخطاء في جو مريح	التّركيز على التّقويم التكويني (الإجابات تكون حينية).

الجدول(05): يبيّن أنواع المقاربة المنهجية في تقويم الأنشطة[1].

[1] -مأخوذة من حصص التكوين أثناء الخدمة يوم :21-04-2015م مع المفتش ،بونوالة محمّد.

2. المسار التّاريخي للمقاربة بالكفاءات:

إنّ بيداغوجيا الكفايات (La Pédagogie Compétence) نموذج من نماذج التّدريس الهادف، كونَ أنَّ المقاربة بالكفاءات لا تنفي ضرورة تحديد الأهداف. لهذا تعتبر بيداغوجية الكفاءات مجرّد حركة تصحيحية للانحراف الذي أصاب بيداغوجية الأهداف[1].

إذا كانت بيداغوجية الأهداف تجزيئية لا سياقية، فإنّ المقاربة بالكفاءات سياقية، شاملة، مندمجة ووظيفية، وتعدّ الوضعيات من أهم العناصر التي ترتكز عليها الكفاءة، ومن أهم محكّاتها الجوهرية لتقويمها إنجازاً وأداءً ومؤشّراً، ولا يمكن تصور الكفاءات بدون الوضعيات تماماً، لأنّها تجعل الكفاءة وظيفةً لا سلوكاً، وهي التي تحكم على أهلية القدرات ومدى ملاءمتها للواقع وصلاحيتها للتّكيف مع الموضوع أو فشلها في إيجاد الحلول للمشاكل المعيقة.

تؤكّد الدّراسات على أنّ المقاربة بالكفاءات كان معمولاً به في قطاع التّكوين المهني، والتّمرن على الممارسة كان ولا يزال هو الرّهان الأساسي في هذا القطاع[2]. غيرَ أنَّ هذا المفهوم يختلف تماماً بالنّسبة لقطاع التّعليم.

فقد ظهرت فعلاً صيحات تنادي بضرورة تجاوز بيداغوجية الأهداف القائمة على السّلوكية، والبحث عن بيداغوجيا- بديلة- تمكّننا من إصلاح الثّغرات التي وقعت فيها هذه البيداغوجية، وكذا مواجهة الصّعاب التي تعاني منها أطراف العملية التّعليمية بشكلٍ شاملٍ[3].

ها نحن اليوم، نقف أمام اختيار تربوي استراتيجي، ونعالج منهجية جديدة ومستحدثة تمثّلت في المقاربة بالكفاءة، والتي هي نتاج عملية التّعلم. هذا التّعلم الذي قال عنه أبو حامد الغزالي في كتابه "الإحياء": "...اكتساب العلوم واجتلابها إلى القلب"، ثمّ في كتابه "الرّسالة اللّدنية":" التّعلم هو إعادة العلم الأصلي للنّفس"، ثمّ أضاف في تحليله في الكتاب نفسه: " التّعلم نقش في النّفس وعودة إلى حالته الفطرية "[4].

[1] -أمحمد عليلوش، المرجع السّابق، ص: 89.

[2] -محمد الصّالح خثروبي، المرجع السّابق، ص: 40.

[3] -أمحمد عليلوش، المرجع السّابق، ص: 89.

[4] -كمال بوليفة، المرجع السّابق، ص: 30.

أمّا مفهوم التّعلم وفق ما تناولته كتب علم النّفس الحديثة المترتبة عليه في صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد من الجانب الانفعالي، مثل اكتساب اتّجاهات وقيم وعواطف وميول جديدة أو من الجانب العقلي كاكتساب معلومات أو مهارات نستعين بها عند التّفكير في مواقف معينة، وذلك في محاولة الوصول إلى الهدف المرجو أو حلّ بعض المشكلات المحدّدة.

فالتّعلم يعدّ السّلوك نتيجة التّدريب والممارسة الفعّالة وليس مَرَدُ ذلك النّضج أو النّزاعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتّعب والتّخدير... وغيرها. هنا يختلف بين الشّمولية فيكون مركّزاً أو كبير التّعديل أو أساسياً في تكوين المتعلّم، معناه أنّ التّعلم الجيّد: "هو عملية هضم واستيعاب لا مجرّد تلقين وإضافة ". كلّ هذا يتطلب نشاطاً داخليًا ذاتياً يقوم به المتعلّم في إطار البحث والتّفكير.

إنّ التّعلّم الفعّال هو الذي لا يُدْخِل خبرة متعلّميه إلاّ بعد مناقشتها وباختبار صحّتها، ومن ثَمَّ يتم تحويلها إلى صورٍ جديدةٍ، وتدخل حينئذ في الاستخدام اليومي وتؤثّر عن طريق إيجاد صلة بينها وبين مجموعة الإحساسات والمشاعر والنّشاطات العقلية التي تكون في النّهاية تياراً يؤلف حياة الفرد[1].

يعرّف "جتس" التّعلّم على أنّه:" عملية اكتساب الطّرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا، وهذا يأخذ دائماً حلّ المشكلات".

ويعرّف" جيلفورد" التّعلم على أنّه: " تغيّر في السّلوك النّاتج عن استشارة، وهذا التّغير الذي يجري في السّلوك، قد يكون نتيجة لأثر منبّهات بسيطة، وقد يكون لمواقف معقدة"[2].

يعرفه "وود ورث" على أنّه "نشاط من قِبَل الفرد يُؤَثّر في نشاطه المقبل"، أيْ: هو سلوك يقوم به الفرد يُؤثّر على سلوكه المقبل.

كما عرّفه "ماكونل" على أنّه:" التّغير المطرد في السّلوك الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيّرة التي يُوجَدُ فيها الفرد، ويرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة والاستجابة بنجاح"[3].

---

[1]-محمّد جهاد جمل، تعميق عملية التّعليم و التّعلّم- دراسة ميدانية و بحوث تطبيقية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، 2001م، ص: 49.

[2]-فاروق السيّد عثمان، سيكولوجية اللّعب والتّعلم، كلية التّربية: جامعة المنصورة، 1995، ص: 79- 80.

[3]-المرجع نفسه، ص: 80.

ويعرفه"سكينر" على" أنّه تغيّر يحدث على مستوى سلوك المتعلّم"[1].

أمّا تعريف"أحمد زكي" للتّعلم، فقد كان كالآتي: "إنّه تغيّر في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة، ولا يمكن تفسيره في ضوء العوامل الوقتية، مثل: التّعب وعوامل النّضج"[2]. لكن معظم علماء النّفس والبيداغوجيا السّيكولوجية مُتَّفِقُون على أنَّ التّعلم هو صيرورة تغيُّر داخلي، وأنَّ هذا التّغير يحدث حين يكسب الفرد صورة ذهنية لمفهوم معيّن على شكل معرفة، أو حينما نُنَمي كيفيةً أو أسلوباً آخر جديداً خاصاً بنشاط ما على شكل مهارة أو أخيراً حينما نتبنى موقفاً آخر جديداً إزاءَ مواضيع أو أشخاص أو حالات[3].

أمّا إذا كان التّعلّم ضئيلاً كان التّعديل ضئيلاً، ومقياس التّعلّم هو الدّرجة التي يعتدل بها سلوك الفرد نتيجة لاكتساب الاتّجاهات والمهارات والمشاعر والآراء والمبادئ والحقائق، فالمتعلّم الذي يمتلك خاصية النّسيان؛ أيْ: نسيان ما يتعلّمه من مواد ومواضيع مختلفة، لا بدّ عليه من تعديل طريقة تفكيره، ومشاعره، وتصرّفاته، وكذا اتّجاهاته نحو بحثه عن الأدلّة، واحترام الآخرين، واحترام ذاتية المتعلّم ذاته، ونلمح ذلك جلياً من قول جون ديوي:" إنّه من الخطأ الاعتقاد أنّ الإنسان لا يتعلّم في أيّة لحظة إلاّ الشّيء المعيّن الذي يدرسه".

فالحقيقة، أنّ التّعلّم الجانبي الذي يتّخذ صورة تكوين اتّجاهات نفسية ثابتة وميل إلى بعض الأشياء ونفور من غيرها، وقد يكون-بل كثيراً ما يكون- أهم من درس القراءة مثلاً، الذي يشتغل التّلميذ بتحصيله. لأنَّ هذه الاتّجاهات هي التي لها وزن وقيمة في المستقبل.

يُعدّ المعلّم مسؤولاً عن عقلانيته وممارسته الفعّالة للسّلوك المتعلّق فحسب، على حسب قول "فيلمنج" عن تنميتها في غيره أيضاً، حيثُ تكمن مهمّته المهنية الرّئيسية في تعزيز القدرة على التّفكير لدى متعلّميه، وفي هذا العمل تكمن فنيّة عملية التّعلّم، وتستحق أنْ تُوصَفَ بأنّها: "القدرة على تكوين أفراد مفكّرين ومبدعين يتمثّلون في ذواتهم العلاقات التي تربطهم بالآخرين، وبهذا يستطيعون مواجهة الحياة المستقبلية بروح من التّحدي واليقين"[4].

---

[1] – محمد بوعلاق، المرجع السّابق، ص: 43.

[2] – فاروق السّيد عثمان، المرجع السّابق، ص: 80.

[3] – عزيزي عبد السّلام، الرجع السّابق، ص: 80.

[4] –محمّد جهاد جمل، المرجع السّابق، ص: 49، 50.

من هنا، فإنّ عملية التّعلّم تحدِّد الأهداف المعيّنة، وهذا بتقسيم التّعليم إلى مراحل، حيثُ إنَّ لكلّ مرحلة غرض معيّن يكمن في الأفكار الرّئيسية، وراء المرحلة التّعليميّة ضمن إطار النّمط الثّقافي والاقتصادي للدّولة، وهي فترة معيّنة من الزّمن، ولا ننسى أنّ المراحل التّعليميّة متكاملة، كُلُّها تحمل أفكاراً تُتمُّ أفكارَ مرحلة قد سبقتها، وهكذا حتّى يتم للمتعلّم بقدر كاف جمع وإضافة المعلومات والمعارف إلى رصيده الفكري[1].

من خلال هذه الوقفات المختلفة، والتي تعتبر الأرضية القاعدية في إطار التّعلّم بالنّسبة لتحقيق التّدريس بالمقاربة بالكفاءة، حيثُ بدون شرط هذا التّعلّم لا يمكن تحقيق الهدف المنشود من هذه العملية التّعليميّة التّعلّمية نتوقّف عند مفهوم التّدريس بالمقاربة بالكفاءة فنقول:

1.2 حدُّ المقاربة بالكفاءة:

1.1.2حدُّ المقاربة لغةً:

من قَارَبَ يُقَارِبُ مقَارَبَةً، والقُربُ: نقيضُ البُعْد، وتقَارَبَ الشَّيْئَان: تَدَانَيَا[2].

2.1.2 حدّ المقاربة اصطلاحاً:

يُقصدُ بها الكيفية أو الخُطّة المستعملة لنشاط ما، ويُحدِّدُ أصحاب معجم مصطلحات علوم التّربية المقاربة كما يلي:" إنّها كيفية مشكلة (قد تكون تربوية أو غير تربوية)، أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التّربوية، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الذي يحبّذ التّعامل من منطلقات ووفق إستراتيجية معيّنة في لحظة معيّنة"[3]، وأُسْتُخدمت في هذا السّياق بوصفها مفهوماً تقنياً للدّلالة على التّقارب الذي يقع بين مكوّنات العملية التّعليميّة التّعلُّميّة، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلّميّة وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.

---

[1] –رشيد خير اللّه، علم النّفس التّربوي–أسسه النّظرية و التّجريبية، دار النّهضة العربية للطباعة والنّشر، د ط، 1981م، ص:158، 159.

[2] –ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد اللّه علي كبير و آخرون، ط1، القاهرة: دار المعارف، د س، ص: 3893.

[3] –محمّد بوعلاّق، مدخل لمقاربة التّعليم بالكفاءات، الجزائر: قصر الكتاب، 2004م، ص: 14–15.

كما تُعَرَّف المقاربة في تصميم المناهج الدّراسية بأنّها:" مجموع التَّصوُّرات والمبادئ والإستراتيجيات التي يتمّ من خلالها تصوُر وتخطيط منهاج دراسي أو تطويره أو تقويمه، والتي تكون أساس ومنطق وضع أهداف المنهاج ومضامينه ووسائل تنفيذه وتقويمه"[1].

وترتكز كلّ مقاربة على أربعة جوانب، وهي:

1- الجانب الاستراتيجي: ويشير إلى التّغييرات العميقة التي تسعى المقاربة البيداغوجية إلى تحقيقها على المستويات المعرفية والوجدانية والنّفسية والحركية للمتعلّم.

2- الجانب التّكتيكي: ويعبّر عن الخطوات التي يحدُّدها الفرد لتحقيق أهداف إستراتيجية، فالتّكتيك هو مجموع الخُطُوات التي تتضمّنها إستراتيجية المقاربة المتبنّاة، " فهو مرادف للطّريقة والتّقنية والإجراء والممارسة"[2].

3- الجانب النّظري: ويمثّل الفكرية والمنطقية والعقلانية التي تحدّد استراتيجيات تنفيذ المقاربة وطُرُقها وتقنياتها.

4- الجانب التّطبيقي: ويعبّر عن مُجمَل الإجراءات والممارسات التي تُساعد على تنفيذ إستراتيجية المقاربة وتقنيتها الممكنة[3].

2.2حدّ الكفاءة:

1.2.2حدّ الكفاءة لغةً:

ورد في المعجم الوسيط أنّ:" كَفَاهُ الشَّيْء، يكفي كفايةً: استغنى به عن غيره، فهو كاف، كَفِيَ".

والكفاءة: المماثلة في القوّة والشّرف، ومنه الكفاءة في الزّواج: وهو أنْ يكونَ الرّجُلُ مساوياً للمرأة في حسبها ودينها...ومالها وغير ذلك.

[1] -عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التّربية- مصطلحات البيداغوجيا و الدّيداكتيك، ط3، الدّار البيضاء، المغرب، 2001م، ص: 22.

[2] -مشروع البحث الوطني PNR، تجلّيات الإصلاح في مناهج اللّغة العربية، ص: 173.

[3] -محمّد بوعلاّق، مدخل لمقاربة التّدريس بالكفاءات، ص: 15.

وجاء في الصّحاح – تاج اللّغة وصحاح العربية– "الكفيء: النّظير. وكذلك، الكُفْءُ والكُفُؤْ، على وزن فُعْلُ وفُعُلْ، والمصدر: الكفاءة بالفتح والمدّ "[1].

ويقول ابن منظور في معجمه لسان العرب:" الكُفْءُ والكُفُؤُ، على وزن فُعْلُ، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، والكُفْءُ النّظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النِّكاح[2]. أمّا صاحب المصباح المنير فيقول:"كَفَى الشّيء يَكْفِي كِفَايَةً، فهو كافٍ إذا حصل به الاستفتاء عن غيره"[3].

والمعنى الذي نخرج به تبعاً لهذا التّعدد الدّلالي: أنّ الكفاءة تتضمّن معنى الاقتدار الكامن في ذاتها، ومن ثمَّ كانت كلّ من المهارة والقدرة والكفاءة ألفاظاً تشترك في الدّلالة الكلّية .

2.2.2 حدّ الكفاءة اصطلاحًا:

إنّ تحديد مفهوم الكفاءة ليس بالأمر اليسير لِما يَشُوبُهُ من غموضٍ و اختلافٍ، لأنّها من المفاهيم المجرّدة التي تُعَبِّر عن افتراض حول شيءٍ يمكن أنْ يُوجَدَ" فهي ليست سلوكاً قابلاً للقياس مباشرةً، و إنّما هي سلوك مركّب لا يظهر إلاّ في سياق نشاط من النّشاطات التي يقوم بها الفرد في وضعية من الوضعيات المعيّنة .

إنّ الكفاءة لا تظهر إلاّ في مجال العمل و الممارسة، أيْ: أنّ الحكم على وجودها أو عدم وجودها لنْ يكونَ ممكناً إلاّ من خلال ملاحظة الأفعال والنّشاطات والنّتائج التي يُحقِّقُها الفرد في زمانٍ وفي مكانٍ وفي موقفٍ معيّنٍ"[4].

فالكفاءة في الحقل التّربوي تجعل من المتعلم قادراً على الاستخدام النّاجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمهارات والخبرات والسّلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة، والتّكيف معها، بما تجعله يجد لها حلولاً مناسبةً بسهولة ويسر، متغلباً على العوائق التي تعترض سبيله وكذا حلّ المشكلات المختلفة، وإنجاز المشاريع المتنوعة التي تُخْتَمُ بها محاور الدّروس .

---

[1] –حمّاد بن إسماعيل الجوهري، الصّحاح–تاج اللّغة و صحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1994م، ص: 68.

[2] –ابن المنظور، المرجع السّابق، ص: 3893.

[3] –أحمد محمد المقري الفيّومي، المصباح المنير في غريب الشّرح الكبير للرّافعي، دار الكتب العلمية لبنان، ط1، ج1–2، 1994، ص: 54.

[4] – محمّد بوعلاّق، مدخل لمقاربة التّعليم بالكفاءات، ص: 15.

إنّ المقاربة بالكفاءات حسب ما جاء في المنشور الوزاري رقم: 002- 03 المؤرّخ في:04-06-2003م، نشاط تربويُ يقوم على اختيار وضعياتٍ تعليميّةٍ مستقاةٍ من الحياة، وتقديمها في صيغة مشكلات ترمي عملية التّعلّم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية وتسخير المهارات والمعارف الضّرورية لذلك، وهي متفرّعة عن المنهج البنائي –المعرفي- وتعتمد على منطق التّعلّم المتمركز حول التّلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية"[1].

ترتبط الكفاية بالقدرة على الإنجاز سواءً من حيث الحركة السّلوكية أو من حيث اللّفظ والتّعبير"[2]. في هذا الارتباط مزية قابلية التّقييم الموضوعي القائم على الملاحظة والقياس، وهما أساس العملية الموضوعية عند أصحاب الاتّجاه السّلوكي"Behaviourisme". أمّا الاتّجاه المعرفي فتتحدّد الكفاءة فيه بكونها " كتلة من المعارف مرتبطة فيما بينها تمكّن من القدرة على الإنتاج بشكل لا محدود"[3].

ومن بين التّعاريف ذات الطّابع السّلوكي المعرفي، نجد رومانفيل(Romainville) يعرّف الكفاءة على أنّها :" الإدماج الوظيفي للدّرايات والإتقان، وحسن التّواجد مع الغير، وحسن التّخطيط للمستقبل، حيثُ إنَّ الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإنَّ الكفاية تمكنّه من التّكيف، ومن حل المشاكل، كما تمكّنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل"، وهي عند كّل من فرانسواز وآلان(R.fransoise R. Alain) "مجموعة من السّلوكات الممكنة (الوجدانية ،المعرفية والحسّحركية)، التي تسمح لفرد ما بالممارسة النّاجحة لنشاط معيّن ".

وتعرّف أيضا بأنّها: "مجموع السّلوكات السّوسيووجدانية،كما تفيد كذلك المهارات المعرفية أو المهارات السّيكوحسية حركية، فالكفاية بهذا المعنى تُحِيلُ على أنماطٍ من التّعلم المرتبطة في الوقت نفسه بالمجالات المعرفية والسّيكوحركية والسّوسيولوجية ."

كما تعني أيضاً: "مجموعة القدرات المدمجة، والتي تسمح –بكيفية تلقائية –بإدراك وضعية معيّنة وفهمها، والاستجابة لها بشكل أقل أو أكثر ملاءَمة ."

[1] – بو بكر بن بوزيد، إصلاح التّربية في الجزائر- رهانات و إنجازات- دار القصبة للنّشر، 2009م، ص: 53.

[2] –محمّد فاتحي، تقييم الكفايات، ص: 35.

[3] –المرجع نفسه، ص: 34،35.

ممّا سبق ذكره، نجد أنّ المقاربة بالكفاءات تؤكّد على الإدماج والإنجاز والتّوظيف. والممارسة النّاجحة ومواجهة الوضعيات من خلال إدراكها وفهمها، فما يُلاحَظ على مختلف التّعاريف، أنّها ذات اتّجاه معرفي سلوكي، لا تخرج عن مجال توظيف المعارف وتجنيدها من أجل مواجهة وضعيات مختلفة، هذا ما قال به محمد الدّريج بأنّ: "الكفاية نظام من المعارف المفاهيمية الذّهنية والمهاراتية العملية التي تُنَظَّم في خُطاطات إجرائية تُمكِّن في إطار فئة من الوضعيات من التّعرف على المهمة الإشكالية وحلّها بنشاط وفعّالية".

وعلى هذا المسار نخلص إلى تعريف آخر للكفاية وهو:" إنّ الكفاءة مجموعة منظّمة ووظيفية من الموارد(معارف، قدرات ومهارات...)، والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل، وتنفيذ نشاطات وإنجاز أعمال"[1].

3.2 معايير تحقيق الكفاءة:

إنّ الكفاءة هي إلهام وقدرة وإمكانيات علمية وثقافية نضمن من خلالها تحقيق معايير معيّنة وهي:

- التّحكم في الأنشطة التّعليميّة.
- التّحكم في مختلف الوسائل التي لها علاقة بالاتّصال.
- التّحكم في مختلف الوسائل التي لها علاقة بالتّبليغ.
- المعرفة والمهارة في التّنشيط.
- التّحكم في أساليب القدرة على التّوثيق.
- التّفريق بين المنهجية والطّريقة.
- ضمان استيعاب أفضل، ونجاعة في التّعليم[2].

[1] – محمد الصّالح خثروبي، المرجع السّابق، ص: 43.

[2] – ينظر: كمال بوليفة، المرجع السّابق، ص: 32-33.

4.2 أهداف المقاربة بالكفاءات:

إنّ الاعتماد على التّدريس بالكفاءات في الإصلاحات الجديدة يهدف إلى ما يلي:

1- جعل التّعليم يوظّف المعلومات التي يتعلّمها في وضعيات مختلفة، فتعلّمه للّغة مثلاً يجعله قادراً على كتابة خطاب أو طلب، أو ملء استمارة حسب الوضعية المتاحة.

2- إنّ توظيف المعلومات من طرف التّلميذ، معناه التّركيز على التعلّم وجعله مركز العملية التّربوية. هنا يختلف عمّا سبق، حيث إنّنا نتّبع الوضعيات الملائمة لتوظيف المعلومات، وهذا ما تجلى في انجاز المشاريع.

3- إنّ التّعلم في هذه الوضعية يجعل التّلميذ لا يتعلّم المعلومات لذاتها من أجل النّجاح فقط، بل تتعدى المعلومات محيط المدرسة لتُعالج مشاكل واقعية وفعلية تُوجّهه في حياته اليومية.

4- الكفاءة تُقاس بالنّتائج القابلة للقياس والملاحظة وهي في شكل إنجازات، وهذه الانجازات هي المشاريع التي يجريها التّلاميذ بعد نهاية كلّ وحدة دراسية.

لماذا المقاربة بالكفاءات؟

جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس للتّنكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة.

يفشل كثير من التّلاميذ بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف لأنّهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها ومقطوعة عن كل ممارسة من أجل تجذير المعارف في الثّقافة والنّشاط. لأنّ المعارف المدرسية لا معنى لها بالنّسبة للتّلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية.

إذن، فالمقاربة بالكفاءات تُنْشِيء علاقة بين الثّقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية[1].

تتخلص أهداف المقاربة بالكفاءات في:

[1] – ثياقة الصّديق، فاتحي عبد النّبي، الواقع المهني للمعلّم في ظلّ الإصلاح التّربوي، مجلّة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مخبر الدّراسات النّحوية واللّغوية– بين التّراث والحداثة في الجزائر، ج8،2003م، ص: 145-146.

▪تكوين مواطن إيجابي قادر على توظيف معارفه وقدراته وأجرأَتها في وضعيات مشكلة فهو يستطيع الرّبط بين ما يتلقاه من نظريات وما يجب أنْ يمارسَه.

▪فهم شخصية التّلميذ واحترامه، وتشجيعه على تسخير تمثّلاته وإشراكه في بناء تعلّماته[1] التي هو بصدد اكتسابها، كيْ يفهمَها ويستوعبَها.

تُشجِّع المقاربة بالكفاءات التّواصل والحوار بين المتعلّمين، ممّا يمكِّن من تطوير الشّخصية بتبادل الآراء والخبرات، ومقاربة الأعمال وتنمية الذّكاء، والانخراط في مشروع جماعي يبرهن من خلاله المتعلّم قدرته على تحمّل المسؤوليات وقبول الانتقادات[2].

5.2 متطلّبات المقاربة بالكفاءات:

تمثّل المقاربة بالكفاءات ثورة تعليميّة للمتعلّمين والأساتذة؛ فهي تتطلّب:

- وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد.
- تَبَني تخطيطاً ذو مردود ودلالة.
- العمل باستمرار عن طريق حلّ المشكلات.
- اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها.
- ابتكار واستعمال وسائل تعليميّة مناسبة وهادفة.
- قيادة المشاريع ومناقشتها مع المتعلّمين.
- ممارسة تقويم تكويني في وضعيات العمل[3].

3.مميّزات المقاربة المنهجية الجديدة وأثرها على العلاقة التّربوية:

من مميّزات التّدريس بالكفاءات، أنّها تتّسم بتعدّد غايتها وشموليتها وقابليتها للتّقويم.

[1] – ثياقة الصّديق، فاتحي عبد النّبي، المرجع السابق، ص: 145.

[2] – مشروع البحث الوطني، تجليات الإصلاح، ص: 48.

[3] - ثياقة الصّديق، فاتحي عبد النّبي، المرجع السّابق، ص: 146.

1-توظيف مجموعة من الموارد، حيث تتطلّب الكفاءة تسخير مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة (معارف، قدرات ومهارات)، وفي غالب الأحيان تكوّن هذه الإمكانات خاصية الإدماج[1] « Intégralité ».

2-الكفاءة ذات طابع نهائي، هي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية مرجوّة من كلّ طورٍ تّعلُّمي أو مرحلةٍ تكوينية، ممّا يُساعد على اختيار المعارف والوضعيات الدّيداكتيكية والمهنية الملائمة، واختيار برامج ومحتويات تدريجية مبنية على أساس وضعيات مشكلة تمكّن من توظيف المكتسبات في تعلّم معارف ومهارات جديدة.

3-الكفاءة قابلة للتّقويم، يمكننا تحقيق ذلك انطلاقاً من سلوكيات قابلة للملاحظة في وضعية ما...من خلال المؤشّرات ومعايير التّقويم"[2].

ففي المجال الدّراسي يقيم المتعلّم بدلالة ما ينتجه، وذلك باعتبار جملة من المقاييس في مُقدّمتها جودة الإنتاج ومطابقتها للمطلوب. فلا نكتفي بصوغ الأسئلة بلْ يجب وضع المتعلّم في موقف يدعوه إلى علاج السّؤال بتوظيف معارفه ومهاراته ومختلف إمكاناته للوصول إلى الحلّ المناسب[3]، ففهم المادة من خلال وضعية معيّنة مُؤَشّر معرفي على تحقّق تلك الكفاءة.

تُحدِّد المقاربة بالكفاءات أدواراً متكاملة جديدة لكلّ من المعلّم والمتعلّم[4]، فالمعلّم بصفته منشّطاً و منظِّماً للعملية التّعلّمية، و يحفّز على الجهد و الابتكار، فهو يُعدّ الوضعيات و يحثُّ المتعلّم على التّعامل معها، و في الأخير يُقوِّم مجهودات المتعلّم بعد المتابعة المستمرّة.

4- أمّا المتعلّم، فهو محور العملية التّعليميّة. إنّه العنصر المسؤول الذي يبادر و يساهم في تحديد مساره التّعلّمي في جوٍ تعاوني، و في الأخير يُثمِّن تجربته و يعمل على تعميقها و توسيع آفاقها.[5]

تصنّف الكفاءة بصفة عامّة إلى:

[1] -الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّانية من التّعليم المتوسط، ديسمبر، 2003م، ص: 07.

[2] - محمد الدّريج، الكفايات في التّدريس، ديسمبر، 2003م،ص: 31.

[3] - محمد الصّالح خثروبي، المرجع السّابق، ص: 44-45.

[4] - مناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، أفريل 2003، ص: 05-06.

[5] - المرجع نفسه، ص: 06.

1.3 الكفاءة القاعدية(الدّنيا):

وهي الكفاءة التي لا تُبْنَى عليها بالضّرورة تعلّمات أُخرى، وجميعها ترتبط بالاستعداد (Aptitude)، بوصفه مجموعة الصّفات الدّاخلية التي تجعل الفرد قابلاً للاستجابة بطريقة معيّنة وقصدية بناءً على مكتسبات سابقة، منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء، لذلك يُعتبر الاستعداد دافعاً للإنجاز لأنّه الوجه الخفي لهُ بالإضافة إلى الميل والرّغبة[1].

كما يعرّفها "دولاندشير""Deland Sheere" بأنّها: " قدرة على القيام بمهمة ما بشكلٍ ملائمٍ "، وهي بهذا تكون مرادفة للدّرجة السّفلى من المعارف، بحيث تكون هذه الدّرجة مقبولة بناءً على معايير تمّ تحديدها سلَفاً.

لقد أصبح هذا النّوع من الكفاءات يحظى اهتماماً كبيراً، وذلك لعوامل مختلفة تتمثّل أساساً في كونها تشكّل الحد الأدنى من الكفاءات التي يمكن للمدرسة أنْ تُحَقّقَها، كما أنّها وسيلة فعّالة لمواجهة شبح الفشل المدرسي الذي تحتاط منه المنظومة التّربوية، ولكونها ترتبط بالمعارف والمهارات الأساسية التي تضمن للتّلاميذ مستوى مقبولاً من المعرفة والإتقان وحسن التّواجد[2].

إنّ هذا التّعريف يأخذ معنى مستوى المعرفة والإنجاز المشترك بين المتعلّمين، وقد يأخذ معنى آخر يرتبط بالمستوى الذي تحتله في سلم بناء الكفاءات، فتصبح بهذا المعنى كفاءة قاعدية أو أساسية أو ارتكازية للارتقاء إلى مستوى أعلى. وهذا ما نلاحظه مثلاً في تصميم المناهج الجزائرية، التي جعلت الكفاءة القاعدية أدنى مستوى في بناء الكفاءات.

2.3 الكفاءة الختامية (القصوى): "إنّها مستوى عالٍ من الإنجاز أو أعلى مستوى يمكن أنْ يصلَ إليه المتعلّم"[3].

ففي سُلَّم بناء الكفاءة معنى الكفاءة الختامية أو النّهائية والتي لا تتحقَّق إلاّ بتحقيق الكفاءات القاعدية الموافقة لها، والتي تسعى المناهج الدّراسية إلى تحقيقها بعد إكمال مسار معين من تطبيقها،

[1] - المرجع السّابق، ص: 05-06.

[2]-Ph Berrenond,dix nouvelles compétences pour enseigner, p : 77.

[3] – عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التّربية، ط5، الدّار البيضاء، المغرب، 2004، ص: 63.

قد يكون هذا المسار سنة دراسية أو طوراً تعليميّاً أو مرحلة تعليميّة، فهي بمثابة هيكل البرنامج، والتّقييم يتم على أساسها[1].

3.3 الكفاءة المستعرضة(الممتدّة):

ويُقْصَد بها " الكفاءات العامّة التي لا ترتبط بمجالات محدّدة أو مادة دراسية معيّنة، وإنّما يمتد توظيفها إلى مجالات عدّة أو مواد مختلفة"[2].

إنّها خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدّراسية، والتي يُسْتَهْدَف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المأمولة"[3]، وقد أُعْتُبرت هذه الكفاءات كفاءات عامّة لأنّها قابلة للتّحويل، وهي تسهّل إنجاز مهام عديدة ومتنوّعة.

يقول الدّكتور محمد الدّريج في هذا المضمار: "إنّ الكفاءات المستعرضة هي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة....إنّها اتّجاهات وخطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدّراسية التي نستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال بناء المعارف والمهارات، ويعني التّمكن من هذه الكفاءات الاكتساب التّدريجي لاستقلالية التّلميذ في التّعليم"[4].

فالكفاءات المستعرضة إذن، لا تحمل صفة الخصوصية لموضوع ما أو مادة ما، بلْ نجدها تمتد لتُسهّل فهم موضوع أو تعالج وضعية في مادة أخرى، وهذه ميزة خاصة بالمقاربة بالكفاءات لأنّ تحقيق الكفاءة في إطارها يكون شاملاً. كالقراءة التي هي أداة الآداء في كلّ الأنشطة والمواد اللّغوية منها والعلمية والاجتماعية وغيرها.رغم الحلول التي قدّمتها المقاربة بالكفاءات للعملية التّعليميّة، إلاّ أنّها لا تخلو من النّقائص.

ومن أبرز هذه **النّقائص** نذكر ما يلي:

- صعوبة دمج المعارف وتجنيدها في وضعية ما.

---

[1] –وزارة التّربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تق: بوبكر بن بوزيد، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، نوفمبر 2006م، ص: 19.

[2]– Ph Berrenoud ,Dix Nouvelles Compétences ,P: 77 .

[3] –عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، ص: 184.

[4] –محمد بوعلاق، مدخل المقاربة بالكفاءات، ص: 100.

▪انتقال المقاربة بالكفاءات من التّكوين المهني إلى التّعليم العام، فإذا كانت المقاربة بالكفاءات قد حقّقت ما هو مرجو منها باعتبار التّكوين المهني يقوم على منطق الممارسة والمهارة في الآداء حسب شروط السّوق وعالم الشّغل، فإنّه ليس من المنطقي أنْ تتحوّلَ كلّ الأنشطة المدرسية إلى السّعي نحو تحقيق كفاءات معيارها الرّئيسي النّجاح في معالجة الوضعيات لمشكلات باستمرار، فمهما كانت الحاجة ملحة للدّمج بين المعارف، فإنّه لا ينبغي بحال من الأحوال إزالة الطّابع المعرفي المحض من كلّ المواد الدّراسية.

▪إذا كان من مبرّرات الانتقال إلى المقاربة بالأهداف تسهيل عملية التّقويم وجعلها أكثر دقة من خلال أجرأة الأهداف، فإنّ التّقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر مشكلة كُبرى، لأنَّ تقويم الكفاءات مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التّعلّمات المقصودة ضمن النّشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار...هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النّمو والبناء من خلال أنشطة التّعلم المختلفة"[1]، فمؤشر النّجاح هو تحقّق الكفاءة، ممّا يجعل الحكم بالنّجاح أو الفشل في غاية الصّعوبة وهو ما يجعل الكثير من المعلّمين يميلون إلى أساليب التّقويم التّقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات.

▪تكوين المعلّمين تكويناً خاصاً يتماشى والمقاربة المستحدثة، يتم التّطبيق الجيّد لهذه المقاربة بالمزاوجة بين جانبين مهمّين، جانب نظري تُفسّر من خلاله المقاربة، وآخر ديداكتيكي لضمان تدريس فعّال وناجح يستجيب لمتطلبات المقاربة.

▪رغم الإدعاء السّائد القائل بأنّ المقاربة بالكفاءات تعتمد على محورية التّلميذ -باعتباره محور العملية التّعليميّة التّعلّميّة- فإنّها في الحقيقة تعبّر عن الحاجة لتخريج أفراد مُدرَّبين ومُهيَّئين لحلّ مشكلات حسب مناهج وطرق قد ضبطت بمعزل عن المعالم الشّخصية لهؤلاء الأفراد، وليس من المنطقي في الحالة عدم الاعتراف بصعوبة تحقيق الكفاءات المسطّرة لجميع المتعلّمين مهما كانت الفروق بينهم.

-تُعبّر المقاربة المستحدثة-الكفاءة- عن مسار تطوري خاص بالمجتمعات الغربية، فمبررات اعتمادها ومدى تحقيقها ثمّ دراسته من قبل خبراء هذه الاجتماعات. لذا ينبغي التّنويه إلى مدى خطورتها إذا لم تخضع للدّراسات المعمّقة ببلادنا.

[1] -محمد الصّالح خثروبي، المرجع السّابق، ص: 122.

والسّؤال المطروح:

كيف هو حال المقاربة المنهجية المجرّبة–المقاربة بالكفاءات– بمنظومتنا؟

من هنا، يتبيّن لنا أنّ المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تعمل على إفساح الفضاء المدرسي أمام المتعلّم، واعتباره الفاعل الأساسي في كلّ نشاط تربوي فضلاً عن ربط أنشطة التّعلم بحاجات المتعلّم، وجعل بيئته مصدراً لتعلُّمَاته.

وعلى هذا الأساس، جاءت المقاربة بالكفاءات اختياراً تربوياً إستراتيجياً يجعل من المربي فاعلاً يعمل على تكوين الكفاءات والمهارات لدى المتعلّم باختيار الوضعيات والأنشطة التّعليميّة الهادفة إلى تحقيق الكفاءات المرجوة في حدود **التَّوَجُهَات** التّربوية، ولا يبقى منحصراً في مَدّه بالمعارف والسّلوكات الجزئية. هذا ما شدّد عليه جون ديوي حين قال: " التّربية خبرة يمرّ بها المربي والطّفل معاً في المدرسة ولم يقف عند هذا الحدّ، بلْ اعتبر التّربية تعبيراً صادقاً عن فلسفة الخبرة، وعن أداتيته، ونزعته الطّبيعية. " فالخبرة تحقّق تَعَلُّما لأنّها تُؤدي إلى المعرفة"[1].

فالمناهج الدّراسية في مشروع الإصلاح التّربوي الجديد بالجزائر تستهدف تنمية قدرات المتعلّم العقلية والوجدانية والمهارية، ليصبح مع الأيام وبمرور المراحل الدّراسية قادراً على الفعل والتّفاعل.

ولكيْ تكونَ هذه المناهج في خدمة هذا **التّوجه** بات لزاماً التّركيز على الكيف المنهجي بدلاً من الكم المعرفي.

4. إستراتيجية التّدريس بالكفاءات:

ارتبط التّدريس بالكفاءات بتحرير المتعلّم من سلطة المعلّم والمعرفة، بإعطاء الاعتبار لتمثُّلات المتعلم نظراً لِمَا تحمله من أدوار في بناء المعرفة والتّعلم الذّاتي[2]، فلم يعد التّحدث عن المعلّم بحكم أنّه مالك للمعرفة، بلْ أصبح مجرد مُوَجِّهٍ ومُرشدٍ للمتعلّم بطريقة تحاورية قِوامُها التّواصل والتّعاون لبناء المعرفة.

[1]–توفيق حداد، محمد سلامة آدم، التّربية العامة للطّلبة المعلّمين والمساعدين في المعاهد التّكنولوجية للتّربية، ط1، 1977م، ص:75.

[2] –عبد الوهاب الصّديقي، المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلّم، مجلة علوم التربية، ع47، مارس 2011م، ص:54.

فالتّواصلية في العملية التّعليميّة التّعلّمية ترتبط بالمتعلّم؛ أيْ: أنْ يكونَ المتعلّمُ محورَ المعرفة لا هدفاً لأكبر قدرٍ من المعلومات والمهارات. نعني بذلك بتوفير جو غني يكون حقيقياً قدرَ الإمكان، بحيث لا يكون المتعلّم منفصلا عن المعرفة، بلْ جُزْءاً منها وصانعها.

ولعلّ أهم ما يساعد على ذلك هو النّظر إلى المتعلّم على أنّه مصدر للمعاني والمعرفة والفهم، وأنّه شريك في تكوينها؛ أيْ: أنّ فهمه لذاته ولعلاقته بالعالم من حوله أساس تعلُّمه، وأحد الطّرق لاستعادة موقفه هذا في العملية التّعلميّة هو التّعبير المستمر لرحلته التّعليميّة، وهذا صحيح أيضا بالنّسبة للمعلّم، إذْ من المفيد أنْ يُعبِّرَ كلّ معلمٍ عن رحلته التّعليميّة، ليس عن طريق سرد أي درس أو عمل، وإنّما عن طريق المعالم الأساسية في تعلّمه وبناء فهم لذاته وللعالم من حوله.

إنّ النّظر إلى النّاس كمصدر للمعنى والفهم والمعرفة يختلف جذرياً عن النّظر إليهم كموارد بشرية، وهو التّعبير المستعمل في العالم المعاصر. كما أنّ أحد الأمور التي يمكن أنْ يقومَ بها كلّ معلم في كلِّ صفٍ، وفي كلِّ مدرسةٍ هو حثُّ المتعلّمين بالنّظر إلى أنفسهم على أنّهم شركاء في تكوين المعاني والمعارف ورفض استعمال أيّة كلمة تتعلق بحياتهم لا يُوجَدُ لها معنى شخصي لديهم، وما يتطلبه التّواصل والتّكامل المعرفي يندرج فيما يلي:

- أنْ يكونَ المتعلّم لنفسه جزْءاً من المعرفة المدرسية.
- النّظر إلى المتعلّم كمنبع للمعنى والفهم والمعرفة وليس كموردٍ بشريٍ.
- الاعتراف بوجود تَعدُّدية معرفية، بحيث لا يمكن وضع جميع المعارف ضمن نظرية شمولية.
- لا يمكن أنْ تَنْمُوَ التّواصلية التّكاملية في معرفة المتعلّم إذا لمْ يجسّدْها المعلّم في حياته ومعرفته.

إنّ المعلّم هو المشرف على المتعلّم وبيئة الصّفوف التي يدرسها، وهذا يتطلّب منه جهداً كبيراً من التّواصل أو التّفاعل بينه وبين متعلّميه، لكنّ بعض المعلّمين لا يعيرون لجانب التّواصل أهمية كُبرى لاعتقادهم أنّه عليهم أنْ يتكلّموا وعلى الآخرين أنْ يستمعوا ويفهموا فَهُم المسؤولون عن عدم فهمهم، وينسى هذا النّوع من المعلّمين أنّ المتعلّمين شركاء لهم في الصّف، وأنّ علاقتهم بمتعلّميهم يجب أنْ تكونَ متوازية.

فالتّواصلية هي عملية تحدث في الموقف التّعليمي التّعلُّمي بين جميع الأطراف لتنظيم التعلّم. وما يمكنني قوله:" إنّ التّواصلية هي عملية تعلُّم، وأنّ التعلّمَ هو عملية تواصلية". ولا يحدث التّواصل إلا بوجود عاملين مهمّين هما:

أوّلهما: اللّغة سواءً أكانت مكتوبة أو محكية أو حركية إيمائية. من شروطها أنْ يفهمها المستقبل(المتعلّم)، ولا يشترط أنْ يكونَ المرسل والمستقبل من البشر، فقد يكون أحدهما آلةً أو جهازاً.

ثانيهما: المناخ التّواصلي:(المادي والنّفسي).

أ-المادي، ويكمن في المواد والأجهزة.

ب-النّفسي، ويكمن فيما يلي: حرية، تسامح، استعداد، انفتاح، مرونة...

والتّواصل الفعّال يتكون من عدّة مهارات على المعلّم أنْ يمتلكَها، وتتمثّل في:

أ-مساعدة المتعلّم على التّعلم بطرق وأساليب متنوعة، كالبحث والاستقصاء.

ب-استثارة دافعية المتعلّم بأنواع التّعزيز المختلفة اللّفظية وغير اللّفظية " المادية".

ج-توظيف أساليب التّعلّم(الأسئلة، المناقشة والحوار) لتنظيم التعلّم.

د-تشجيع المتعلّم على الصّراحة والثّقة والنّقد البَنَاء، وتوفير المناخ المناسب لذلك.

هـ-الحرص على وضوح أهداف التّعلّم لدى المتعلّم وصياغتها بشكل محدّد يلبي احتياجات المتعلّم وقدراته.

و-تشجيع العمل التّعاوني المتبادل بين المتعلّمين.

ر-أنْ يتقنَ المعلّم مهارة الإصغاء؛ بمعنى تفهم المتعلّم واهتمامه به.

ع-أنْ يتقنَ مهارة إدارة المناقشة الصّفية.

ط-أنْ يتقنَ مهارة توضيح المعلومات.

ي-أنْ يقتنَ مهارة التّقويم الختامي.

-إنّ الدّراسات المعاصرة في المجال التّربوي، والخاصة بالعملية التّعليميّة التّعلُّميّة القائمة على مبدأ التّواصل تشير إلى قدرة المتعلّمين على تعديل سلوك المعلّم الصّفي من خلال أنماط استجاباتهم،

ويبدو أنّ بعض المعلّمين يخضعون لهذا التّأثير دون وعيٍ كاملٍ، لذا وجب على المعلّم أنْ يكونَ مدركاً لجميع استجابات المتعلّمين وأنماط سلوكهم داخل القسم، ودورها في تكييف أو تغيير إستراتيجياته التّعليميّة.

كما أشارت الدّراسات إلى أربع وظائف للتّفاعل التّواصلي بين المتعلّمين في:

أ-ممارسة علاقات على قدم المساواة مع المتعلّم وأقرانه.

ب-تفاعل المتعلّمين يوفر للمتعلّم اكتساب مكانة خاصّة به من خلال نشاطاته المختلفة.

ج-يُشكِّل التّفاعل مصدراً غزيراً للمعلومات غير الرّسمية التي تتناولها الموضوعات المدرسية.

د-تزويد المتعلّم بفرصة اكتساب الشّجاعة والثّقة بالنّفس، ممّا يساعد على تسريع معدّل نضجه النّفسي والاجتماعي.

وحتى تتّضح العملية التّعليميّة التّواصلية، لابدّ من مراعاة قائمة الأنماط السّلوكية المرغوب فيها، والتي يُنْتَظَرُ أنْ يكثرَ المعلّم من استخدامها وهي:

أ-أنْ يقلّلَ المعلّم ما أمكن من كلامه مقابل كلام التّلاميذ.

ب-أنْ يكثرَ المعلّم من أنماط السّلوك غير المباشر في كلامه.

ج-أن يكثرَ المعلّم من الأسئلة التي تعطي فرصة للمناقشة وطرح الأفكار مقارنة بالأسئلة الضّيّقة التي تحتاج إلى الإجابة "بنعم" أو "لا " أو "بكلمة واحدة".

د-أنْ يستخدمَ المعلّم إجابات المتعلّمين ويتولى شرحها أو تلخيصها أو التّعليق عليها أو التّنسيق فيما بينها، وإبراز أفكار الطّلاب المناسبة وتثبيتها.

هـ-أنْ يشجّعَ المعلّم تلاميذه على الاستجابة لأسئلة وأفكار بعضهم البعض، ويعزّز استجاباتهم.

و-حرص المعلّم على عدم استخدام عبارات الرّفض التي تُخَوِّف التّلاميذ من طرح أفكارهم ومعلوماتهم، وأنْ يحرص أيضا على مناداة التّلاميذ بأسمائهم.

ز-أنْ يقلّلَ المعلّم من أسلوب المحاضرة، و يعمد إلى أسلوب المناقشة، ويحرص على أنْ يكونَ المتعلّمين أنفسهم مصدر المعرفة (المعلومات) ما أمكنَ بالأسئلة التي يطرحها.

ح-ألاّ يشير المعلّم إلى سلوك التّلاميذ السّلبي.

ط-توجيه النّقد إذا استلزم الأمر، وإنْ استدعت الضّرورة القصوى إلى صاحب العلاقة، وليس إلى كلّ التّلاميذ.

ي-إعطاء التّلاميذ الوقت الكافي للإصغاء والاستجابة دون استعجال.

يهدف التّدريس بالكفاءات إلى جعل المتعلّم يبني مسار تعلّمه من خلال تفاعله في الموقف التّعليمي (من معلّم ومتعلّم ومحتوى معرفي ووسائل تعليميّة). كما يُبْنَى التّدريس بالكفاءات بتعلّمٍ نشطٍ يقوم بشكلٍ مباشرٍ على مواجهة المشكلات والبحث عن حلولها.

يتّضح ممّا سبق، أنّ التّدريس بالكفاءات يجعل من المتعلّم عنصراً فاعلاً في العملية التّعليميّة باعتماده أسلوب حلّ المشكلات، وإنتاج المشاريع كأسلوبٍ للتّدريس، وبهذا " تعتبر بيداغوجية التّدريس بالكفاءات تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أيّ نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليميّة لضبط إستراتيجية التّكوين في المدرسة من حيث طرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة وأهداف التّعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته"[1].

وانطلاقاً من هذا التّعريف، ينبغي تحديد أهم النّقاط للتّدريس بالكفاءات ؛ وهي:

1-الهدف من التّدريس بالكفاءات ليس المعرفة بحدِّ ذاتها بل كيفية الوصول إليها.

2-إعداد الفرد المتعلّم للتّكيُّف مع واقعه.

3-المعرفة باعتبارها وسيلة تساعد على تجاوز الفرد المواقف التي تواجهه.

4-إدماج المتعلّم في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته.

إنّ نموذج بيداغوجية التّدريس بالكفاءات يُقَدِّم إسهامات كبيرة للوصول بالعملية التّربوية التّعليميّة إلى الارتقاء من حيث الآداء والمردود بجعل المعارف النّظرية روافد مادية تساعد المتعلّم

[1] - محمد الصّالح خثروبي، المرجع السّابق، ص: 12.

بفاعلية في حياته، وتجعله مواطناً صالحاً باستطاعته توظيف مكتسباته في مختلف مواقف الحياة بكفاءة.

وفيما يلي أهم عناصر هذا النّموذج –التّدريس بالكفاءات:

1-تفريد التّعليم، وذلك بجعل المتعلّم يشعر بالاستقلالية التّامة من خلال تَعلُّمه، وذلك من خلال منحه فرصة إبداء رأيه وأفكاره وتجاربه وهو ينجز أنشطة التّعلّم مع مرعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين[1]، ومساعدة كلّ متعلّم على ممارسة النّشاط في حدود قدرته.

2-قياس الآداء، وذلك بالاهتمام بتقويم الآداءات والسّلوكات بدلاً من المعارف الصِّرفة والنّظرية.

3-تمتّع المعلّم بنوع من الحرية، بإعطائه حرية أوسع في تنظيم أنشطة التّعلّم وتكييفها وفق حاجاتهم ومستوياتهم مع تقويم الآداء.

4-دمج المعلومات، يتم توجيه التّعليم نحو بناء المعلومات في إطارٍ مندمجٍ يسمح بتنمية الكفاءة[2]، أو اعتمادها في حلّ المشكلات الحياتية في وضعياتٍ مختلفةٍ. من هنا، يشعر المتعلّم بأنّ المنهاج يساعده في الحياة[3].

5-توظيف المعلومات، وذلك باستغلال الموارد المكتسبة من معارف- تمثُّلات حول الدّرس- وخبرات...لمواجهة إشكالية معيّنة.

6-تحويل المعارف، وذلك بمواجهة مواقف الحياة بكفاءة[4]، حيث تتجسّد تلك المعارف في آداءٍ سلوكيٍ ملحوظٍ تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به المتعلّم، وقد يكون هذا الإنجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالنّفع عليه.

وما نستخلصه من هذه العناصر– خصائص التّدريس بالكفاءات- أنّ التّدريس بالكفاءات يسعى إلى عقلنة التّعليم وتفعيله بطريقة علمية وموضوعية وفق أسسٍ معياريةٍ وظيفيةٍ.

[1] -أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النّظري والتّطبيقي، التّربية الوطنية، الجزائر، ص:11.

[2] -محمد الصّالح خثروبي، المرجع السّابق، ص: 12.

[3] -أحمد بن محمد بونوة، المرجع السّابق، ص: 11.

[4] - محمد الصّالح خثروبي، المرجع السّابق ، ص: 12.

1.4 وضعيات التّعلّم:

إنّ اكتساب المتعلّم للكفاءة يستدعي خلق وضعية تتحقق فيها، بوضع المتعلّم في مشكلة– مسألة معقدة– بُغْيَةَ جعله يبحث عن حلٍّ لها.

إنّ اعتماد المقاربة بالكفاءات اختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتفاع بالمتعلّم في بلادنا من منطلق أنّ هذه المقاربة تستند إلى نظامٍ متكاملٍ ومندمجٍ من التّمثلات والخبرات والمهارات المنظّمة والآداءات، والتي تتيح للمتعلّم ضمن وضعية تعليميّة تعلُّميّة إنجاز المهمّة التي تتطلّبها تلك الوضعية بشكلٍ ملائمٍ، ومن ثَمَّ تغدو هذه المقاربة بيداغوجيا وظيفية تعمل على التّحكم في مجريات الحياة.

يقتضي بناء الكفاءات وتطويرها إنجاز مجموعة من العمليات كاستحضار تمثّلات المتعلّم من قدرات ومحتويات سبق اكتسابها، وتحديد مجموعة من الوضعيات المترابطة التي سَتُمَارَسُ فيها الكفاءات، لأنّ استحضار هذه التّمثلات لا يعمل على بناء الكفاءة ما لَمْ يُوَظَّفْ في إطار وضعية تعلّميّة، والعمل على تنظيمها في صورة تعليميّة، وهكذا يبدو لي أنّ الكفاءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوضعية التّعليميّة؛ أيْ:" أنّ اكتساب المتعلّم للكفاءة يستدعي خلق وضعية تتحقَّق فيها، بوضع المتعلّم في مشكلة– مسألة معقدة –بُغْيَة جعله يبحث عن حلٍّ لها"[1].

والوضعية التّعلّميّة عموماً، هي التّموقع المكاني أو الحالي في مكانٍ أو وضعٍ ما. إنّها مجموعة من الظّروف الزّمانية والمكانية التي تُحيطُ بالحدث وتُحدِّد سياقه.

أمّا في مجال البيداغوجية والدّيداكتيك، فإنّ الوضعية التّعلّمية تُعرَّف: " بأنّها حالة ملموسة تصف في الوقت نفسه الإطار الأكثر واقعية، والمهمّة التي يواجهها المتعلّم من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضّرورية لبلورة الكفاءة والبرهنة عليها[2]."

والوضعية–المشكلة– "Situation Problème ": تشير عموماً، إلى مختلف المعلومات و المعارف التي يتعيّن الرّبط بينها لحلّ مشكلة أو وضعية جديدة، فهي كلّ "...مشكلة تمثّل تحدِّياً بالنّسبة

[1] –عبد الوهاب الصّديقي، المرجع السّابق، ص: 56 .

[2] –بيير ديشي، تخطيط الدّرس لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم غريب، ط1، منشورات عالم التّربية، مطبعة دار النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، 2003،ص: 181.

للمتعلّم وتمكّنه من الدّخول في سيرورة تعلّمية نشيطة وبَنَّاءَة، واستقبال معلوماتٍ، و إيجاد قواعد للحلّ منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلّم إلى مستوى معرفيٍ أفضل"[1].

فالوضعية –المشكلة– تجعل المتعلّم يستنفر موارده بُغْيَةَ إيجاد حلٍّ للمشكلة التي تعترضه، وهذا ما يعطي تمثّلات المتعلّم أهميتها ودورها في بناء المعرفة. إذن العلاقة بين الكفاءة و الوضعية التّعلّمية هي علاقة استلزام اختباري وتقييمي وديداكتيكي .

تمتاز الوضعية –المشكلة– بإدماج المعارف وقابليتها للحلّ بطرق مختلفة من قبل المتعلّم ،كما أنّها مرتبطة بالمستوى الدرّاسي وبالسّياق الذي وردت فيه.

وبهذا المعنى، فإنّ الوضعية التّعلّميّة عبارة عن عائق معرفي هدفه اهتمام المتعلّم وحَثِّهِ على بناءِ تعلّماتٍ في موضوع معين للوصول إلى بيان حقيقته، "بوضع المتعلّم المتَكَوِّن أمام عقبة تدفع إلى الحيرة وإعادة النّظر في مكتسباته المعرفية للتّساؤل والحوار الذّاتي للبحث عن حلٍّ لتجاوز تلك العقبة"[2].

إنّ الوضعية— المشكلة– ينبغي أنْ تكونَ واقعية ملموسة، يُواجهها بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلّها، إذْ أنّها"...تطرح إشكالاً عندما تجعل الفرد أمام مهمّة عليه أنْ يُنْجِزَها، مهمّة لا يتحكم في كلّ مكوناتها وخطواتها. وهكذا يُطْرَحُ التّعلّم كمهمّة تشكّل تحدِّياً معرفياً للمتعلّم، بحيث يشكّل مجموع القدرات والمعارف الضّرورية لموجهة الوضعية وحلّ الإشكال ما يعرف بالكفاءة"[3] .

ومن ثمّ، تتميز الوضعية– المشْكلة– في:

1- أنْ تحدِّدَ عائقاً ينبغي حلّه.

2- أنْ تكونَ حقيقةً ملموسةً وواقعيةً تفرض على التّلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.

3- أن تشبهَ لغزاً حقيقياً ينبغي حلّه ومواجهته بالقدرات المكتسبة.

4- أن تكونَ ذات خصوصية تحدّد مجال فعل الكفاءة.

5- أنْ تُوصَفَ ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التّلميذ.

---

[1] –عبد الرّحمن التّومي، الكفايات: مقاربات نسقية، مطبوعات الهلال، ط3، 2004م، ص: 51.

[2] –أحمد بن محمد بونوة، المرجع السّابق، ص: 18.

[3] –محمد الدّريج، الكفايات في التّعليم، سلسلة المعرفة للجميع، منشورات عالم التّربية، ط1، ع16، 2000م، ص: 60.

6- أنْ تتطلّبَ معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاءة في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.

7- أن تتشابهَ مع وضعية حقيقية يمكن أنْ تُواجهَ الأفراد خارج المدرسة ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصّة.

8- وأنْ تُعِدَّ للتّلميذ مشكلاً حقيقياً لا يكون فيه الحلّ بديهيا.

9- أنْ تُشكّلَ فرصةً يثري فيها التّلميذ خبراته، وأنْ تحدّدَ وفق المستوى المعرفي للتّلميذ.

من خلال ما سبق، ينبغي الإشارة إلى أنّ تحقيق الكفاية يستدعي استنفار تمثّلات المتعلّم، بُغْيَةَ استثمارها لحلّ المسائل- المشكلات- في وضعيات مختلفة، ويترتّب على ذلك التّمييز بين وضعيتين أحدهما مُكمِّلة ومتفاعلة مع الأخرى.

1-الوضعية الإدماجية: حيث يقوم أثناءَها المتعلّم بتجنيد مختلف معارفه، مع حسن الآداء، وعلى أساس لحظة الإدماج، وبناءً عليها يتم تطوير المعرفة السّلوكية إلى وضعية إدماجية كقدرة "Capacité" للمتعلّم على توظيف عدّة تعلّمات سابقة منفصلة في بناءٍ جديدٍ متكاملٍ، وذو معنى— وغالبا ما يؤدي هذا التّعلّم الجديد نتيجة الانقطاع الذي يحدث بين مختلف المواد والوحدات الدّراسية، حيثُ "إنَّه يؤدي إلى خلق شروح محيطة تجعل التّلاميذ يطرحون بأنفسهم الأسئلة، ومن ثَمَّ تتحوّل المشكلة والبحث عن حلّها إلى مسألة شخصية للتّلاميذ، وليست مجرد استجابة لطلب المدرِّس"[1]، وعلى المدرِّس الانسحاب انسحاباً إيجابياً من أجل نجاح الوضعية الإدماجية، وعليه أنْ يأتيَ بالبديل كتوظيف تقنية الجدال والحجج وتنمية الفكر الحسّي والنّقدي لدى المتعلّم، حيث إنّ النّقاش في هذه التّقنية يقوم على طرح الإشكال بطريقة تمكّن المتعلّمين من الدّفاع عن الموقف المؤيّد والمعارض.

2-الوضعية التّقويمية: حيث تماثل وضعيات الإدماج، والتي تتمظهر من خلال مختلف الإنجازات الصّادرة عن المتعلّم.

" تهدف الوضعية التّقويمية إلى معرفة مدى الاكتساب لدى المتعلّم، وقدرته على توظيف المعلومات واستثمارها، والإطّلاع على مسار الإجراءات المستعملة، والتي تُتَوَّج بإصدار حكمٍ واتّخاذ قرارٍ... من

[1] -عبد الكريم غريب، الكفايات وإستراتيجيات اكتسابها، ط1، منشورات عالم التّربية، 2001م، ص: 197.

الممكن أنْ تدلَّ نتائج الوضعية التّقويمية على فعّالية المناهج والكتب المدرسية، وتحكّم المعلّم في طرائق التّدريس والتّكوين..."[1].

ترتبط الوضعية التّقويمية بشبكة تقويم تتضمّن عنصرين هامين:"مُؤشِّرات للملاحظة قابلة للقياس ومعايير للتّقويم، تتيح إمكانية تقويم الكفاءة واكتسابها باعتبارها "هدف إجرائي في وضعية معيّنة من الإنجاز[2]".

تمثّل كلّ من الوضعية المشكلة والإدماجية والتّقويمية مجموعة من المؤشِّرات والظّروف السّياقية التي تحدّد المشكلات والعوائق والصّعوبات التي تواجه المتعلّم بتمثُّلاته وقدراته واستعداداته الوظيفية قصد حلّها، والحصول على إجابات شافية ووافية- للبرهنة على صدق هذه الكفاءات المكتسبة من خلال المكتسبات المنجزة.

2.4 تكنولوجيا التّعليم في ظل التّدريس بالمقاربة بالكفاءات:

يمتاز النّظام الاقتصادي للمجتمع الجزائري بدعامة رئيسية ومرجعية هامة يستند عليها أثناء التّوسع في التّعليم، وفي إعداد البرامج الإصلاحية الحديثة، فكلّما نما معدّل التّنمية الاقتصادية ارتفع المقدار المالي المخصّص لإنفاق ورفع المستوى التّعليمي التّعلمي، وكلّما تطور المستوى التّكنولوجي في ميادين الإنتاج، فإنّ الأفراد تزداد إلى تعلُّمٍ يحققون به المستوى في عدّة مجالات.

لقد أثّر التّطور التّكنولوجي الهائل الذي عرفه العالم، وما نجم عنه من وسائل وآلات في العملية التّعليميّة التّعلُّميّة في اختزال وقت التّعلّم والتّعليم[3]، حيث إنّه يتضمّن مصطلح تكنولوجيا التّربية " Technologie de l'éducation" في مجالات التّطوير النّظري والتّطبيقي في التّربية ورؤوس الأموال والآلات والأفراد [4].

[1] -وزارة التّربية الوطنية، دليل منهجي في التّقويم التّربوي، نوفمبر 2010م، ص: 246.

[2] -محمد الدّريج، المرجع السّابق، ص: 179.

[3] -عبيد ميلود منقور، نظرية الاتّصال في التّعليم، مجلّة اللّغة والاتّصال، ع1، أكتوبر 2005م، ص: 112.

[4] -محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والصّناعة، ص: 43.

والمقصود هنا، أنْ نُطبِّقَ أحد المبادئ أو الأفكار التّربوية في مجالٍ تربويٍ، ويظهر أثر ذلك بشكلٍ جليٍ في منهج أو أسلوب إدارة المدرسة أو نمطٍ جديدٍ في الإشراف الفني أو في استخدام أداةٍ جديدةٍ في مجال التّقويم التّربوي.

بإمكاني القول، إنّ التّكنولوجيا لا تخص الجانب المادي فقط[1]، بل تتعدى ذلك من حيث هي تنظيم متداخل ومعقّد من الإجراءات والتّنظيمات ، ساعدت على اختزال وقت التّعليم، وجعلت التّواصل اللّغوي أكثرَ أثراً وعُمقاً بغرض تحليل المشكلات التّربوية التّعليميّة ذات العلاقة بجميع مجالات التّعليم البشري، ثم استنباط الحلول المناسبة لها وتنفيذها وتقويمها وإدارتها[2].

لقد تجاوز مصطلح"تكنولوجيا التّعليم" الوسائل والأجهزة والبرامج التّعليميّة ليشمل تخطيط وتنفيذ العملية التّعليميّة وتوظيف كلّ الوسائل التّعليميّة وأجهزتها للحصول على تعليم أفضل.

إنّ تكنولوجيا التّعليم في ظِلِّ التّدريس بالكفاءات تختص بتحسين وتطوير عملية التّعليم والتّعلم من خلال رفع مستوى المنهاج الدّراسي وتحسين ظروف عمل المعلّم وتحسين الطّرائق والأساليب، وزيادة قدرات المدّرس والمتعلّم على التّفاعل الإيجابي مع العملية التّعليميّة؛ ومن هذا المفهوم تشمل تكنولوجيا التّعليم ما يلي:

- **المدخلات:** والتي تتمثّل عناصرها في المتعلّم، الوسائل، الأدوات التّعليميّة، الأجهزة التّعليميّة.
- **العمليات،** وهي النّظام الذي يتّبعه مُدرِّس الفصل لخلق المواقف التّعليميّة.
- **المخرجات،** وهي الأهداف التّربوية المراد تحقيقها، ويتم هذا كلّه في صورة تكاملية داخل البيئة المدرسية.

وإنْ لمْ تتحقّقْ هذه الأهداف التّربوية بالصّورة المطلوبة فقد يرجع هذا القصور إلى العمليات أو المدخلات، ويستدل على ذلك بالرّجع (التّغذية الرّجعية)[3].

[1] – أحمد حسين اللّقاني، المرجع السّابق، ص: 170.

[2] –عزيزي عبد السّلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الرّيحانة للكتاب، ص: 22.

[3] –أحمد حامد منصور، تكنولوجيا التّعليم و تنمية القدرة على التّفكير الابتكاري، تق: سيّد خير اللّه، منشورات ذات السّلاسل، القاهرة، مصر، 1985م، ص: 34. .

3.4 الوسائل التّكنولوجية المبرمجة للتّعليم وبناء الكفاءة:

نظراً للتّقدم التّكنولوجي الذي شمل المجال التّربوي سواءً في المواد التّعليميّة أو التّخصصات التّفريعية لها، وطرق وأساليب تدريسها، والهدف العام من العملية التّربوية، فقد مرّت الوسائل التّعليميّة بمراحل مختلفة من حيث التّسمية إلى أنْ أصبحت علماً له مدلوله وتفريعاته وأهدافه، والمتمثّل في تكنولوجيا التّعليم، والتي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظّمة.

تستخدم الوسائط التّعليميّة- الوسائل التّكنولوجية المبرمجة_كمنظومة فرعية[1]ضمن العملية التّعليميّة التّعلُّميّة [2] باعتبارها أساس العملية التّعليميّة على المعلّم استخدامها؛ ويكمن توظيفها في سياق التّدريس بالكفاءات كالآتي:

- أنْ تستخدمَ في مقدمة الحصة الدّراسية كوضعية للانطلاق من أجل إثارة انتباه المتعلّمين بموضوع الدّرس.
- أنْ تُوَظَّفَ كعنصرٍ مساعدٍ في العملية التّعليميّة التّعلُّميّة (مرحلة بناء التّعلّم).
- إثراء العملية التّعليميّة بتقديم المعلومات الإضافية في مرحلة بناء التّعلّم واستثمار المكتسبات.
- توظيفها من أجل تحديد المعارف والمفاهيم المستهدفة في نهاية مرحلة بناء التّعلّم.
- استخدامها من أجل تقويم عملية التّعلّم مع تعريف المتعّلمين بنتائج تعلّمهم وانجازاتهم[3].

يقول الدّكتور" إبراهيم مطاوع" في شأن الوسائل التّعليميّة:" هي كلّ أداة يستخدمها المدرِّس لتحسين عملية التّعليم والتّعلّم، وتوضيح معاني كلمات الدّرس؛ أيْ: توضيح المعاني وشرح الأفكار أو تدريب التّلاميذ على المهارات أو تقويمهم على العادات أو تنمية الاتّجاهات أو غرس القيّم دون أنْ يَعْتمَدَ المدرس أساساً على الألفاظ والرّموز والأرقام "[4].

---

[1] -أي أنّها جزء لا يتجزأ من منظومة متكاملة وهي العملية التّعليميّة.

[2] – أحمد حامد منصور، المرجع السّابق، ص: 38.

[3] -محمد الصّالح خثروبي، المرجع السّابق، ص: 111-112.

[4] -خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، المرجع السّابق، ص: 97.

فالمعلّم مَدْعُوٌ إلى اختيار وسائل وأدوات مناسبة لأهداف التّعلّم والكفاءات القاعدية أو المرحلية المستهدفة بالبناء أو التّطوير وفق معيار الملاءَمة ودرجة الصّعوبة والتّكلفة والوفرة والقيمة التّقنية[1].

وخلاصة القول: إنّ التّدريس بالكفاءة لا تتحقّق نتائجه إلاّ بالاعتماد على الطّريقة البيداغوجية الفعّالة مع الاستعانة بالوسائل التّعليميّة، بحيث تُغيِّر سلوك المتعلّمين وتُسهِّل تعلُّمهم مع مراعاة المستوى العقلي والعمر الزّمني لهم.

[1] – خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، المرجع السّابق، ص: 112.

5. تجلّيات التّقويم في المناهج التّعليميّة:

1.5 قراءة في مناهج التّعليم المتوسّط– السّنة الأولى والثّانية أنموذجاً–

تعد اللّغة العربية المفتاح الذي ترمي المناهج التّعليميّة إلى إكسابه للمتعلّمين في المنظومة التّربوية، لأنّها لغة التّعليم، وامتلاك زمامها وإتقانها يساهم دون شكٍ في تحقيق الكفاءات المستهدفة والمراد الوصول إليها في الأنشطة التّعليميّة المقرّرة ، ومن ثمّة تضطلع مرحلة التّعليم المتوسّط بتوفير تعلّم يُمكّن المتعلّمين من التّحكم في القدرة على القراءة الميسّرة والتّواصل مشافهةً وتدويناً. علماً أنّ المقاربة المعتمدة لا تنظر إلى اللّغة نظرةً مجزأةً لأنشطتها المتنوّعة (القراءة، التّعبير الشّفوي والتّواصل، التّعبير، استغلال مختلف الوضعيات ... ، مطالعة)، فانجاز المشاريع ينظر إليها على أنّها وحدة متكاملة تعلّم في مقطع تعليمي تعلّمي يراعى فيه الانسجام، ويسمح بالانتقال من نشاط لآخر دون إحداث قطيعة في التّعلّمات، ممّا يسمح للمتعلّم إدراك اللّغة على أنّها كلّ متكامل، ويسمح له كذلك بالتّواصل في الوضعيات المختلفة.

إنّها كفاءات تتّصل بعضها ببعض، ولا يقتضي إرساؤها لمعرفة اللّغة كنظام فحسب، بل لمعرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية ولمقاصد متعدّدة. كما يسمح بتنمية المهارات اللّغوية (مهارة الاستماع، الحديث، القراءة و الكتابة) وفق المقاربات البيداغوجية المعتمدة لمنهاج اللّغة العربية، لاسيما المقاربة بالكفاءات ... ، والمقاربة بيداغوجية المشروع.

ومن المقاربات المعتمدة في هذه السّنة المقاربة بالكفاءات، ويقصد بها في المجال التّربوي المدرسي تمكين المتعلّم من تعلُّم كيفية الاستفادة من معارفه ومهاراته وقدراته في وضعيات مختلفة تواجهه في حياته اليومية، وقد عرّفها لويس دهينو :"على أنّها مجموعة من التّصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، ومن المهارات النّفسية الحركية التي تمكّن من ممارسة دور أو وظيفة أو نشاطا أو مهمّة أو عمل معقّد على أكمل وجه"؛ والتي مميّزاتها:

– أنّها تجعل المتعلّم محوراً أساسياً في العملية التّواصلية البيداغوجية. إذن ، فهي تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة أو تنفيذ عملية، تعتمد على اختيار وضعيات تعليميّة مستقاة من الحياة اليومية في صيغة مشكلة. ترمي عملية التّعلم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية، وتسخير المهارات والمعارف الضّرورية.

– تتيح له تعلُّما فعالاً يمنحه فرصة بناء معارفه ورصدها أثناء عملية التّعلُّم.

– تسعى إلى إدماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدلَ اعتماد الأسلوب التّراكيبي لها.

– تعطي كلاًّ من القطبين (المعلّم والمتعلّم) أدواراً جديدةً في العملية التّواصلية البيداغوجية، فالمعلّم منشِّط ومنظِّم وليس ملقناً، والمتعلّم يتعلّم بنفسه عن طريق تجنيد معارفه.

1.1.5 إصلاح الأنشطة التّعليميّة:

1.1.1.5 منهجية تدريس مادة اللّغة العربية للمستوى الأوّل والثّاني من الطّور الثّالث:

مناهج التّعليم المتوسّط مبنية على المقاربة بالكفاءات، التي تجعل العملية التّعليميّة بناءً متواصلاً متكاملاً؛ أيْ، أنّ التّلميذ يبني بمساعدة توجيهات الأستاذ معارفه بنفسه فتُرسَّخ، ويَصقل قدراته بجهده فيتمكّن من توظيفها في عملية التّواصل، و حلّ المشكلات التي تعترضه في المدرسة أو في حياته الاجتماعية.

والمتعلّم في هذه المرحلة من التّعليم يأتي و هو يمتلك رصيداً لغوياً و معارف وكفاءات تمكّنه من فهم المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وسلوكاته تمكّنه من المساهمة في الحياة الاجتماعية، ومواقف تحدّد معالم شخصيته ومقوّماته. لذا ينبغي التّعامل معه على هذا الأساس لتوسيع مجاله المعرفي، لتعميق فكره النّقدي لتوجيه ميله الإبداعي إلى جانب إكسابه مهارات جديدة وسلوكات فاضلة ومواقف مسؤولة؛ ولتحقيق ذلك، علينا أنْ ندرِّبَ المتعلّم من خلال الأنشطة المقترحة كما يلي:

– فهم مختلف النّصوص المقترحة عليه.

– توظيف اللّغة توظيفاً سليماً.

– التّواصل الفعّال في مختلف الوضعيات الحياتية.

وما يجدر التّأكيد إليه، هو التّركيز على بناء كفاءة التّواصل لدى المتعلّم ابتداءً من السّنة الأولى متوسط، وهذا يتطلّب العمل على تحسين كفاءة القراءة والفهم التي تمكّنه من التّحليل وكفاءة الكتابة والتّحرير والتّركيب، ولا يتأتّى ذلك إلاّ باعتماد المقاربة النّصية لكونها توفر فرصة البحث والتّقصي.

وما وصل إليه المنهاج من خلال التّدريس بالمقاربة الجديدة–التّدريس بالكفاءات–باعتبارها طريقة حديثة مبنية على أسسٍ علميةٍ من نجاحاتٍ تمثّلت فيما يلي:

– المتعلّم في قلب العملية التّعليميّة التّعلّميّة.

- المتعلّم يبني معارفه بنفسه.
- النّظر إلى التّعلمات نظرة اجتماعية.
- التّعلم عملية مندمجة.
- التّعلّم موجّه نحو الحياة.
- المعلّم مرشد ومُوَجِّه.
- تنظيم مكتسبات المتعلّم ودمجها وتوظيفها في حلّ مشكلات الحياة.

ومن أهداف المنهاج الدّراسي الوصول بالتّعليم إلى امتلاك الكفاءات اللّغوية المستهدفة بانتظامٍ، حيث يتواصل العمل بها بتناول عدّة نشاطات بدْءاً بالقراءة المشروحة ودراسة النّص، فقواعد اللّغة والأعمال التّطبيقية، والتّعبير الكتابي والشّفوي وإنجاز المشاريع وصولاً إلى نشاط الإدماج .

1. نشاط القراءة المشروحة ودراسة النّص:

يتناول نشاط القراءة في منهاج السّنة الثّانية من التّعليم المتوسط نصوصاً **تواصلية ثقافية**؛ حيث تهدف القراءة من خلالها إلى تحقيق ما يأتي:

- ملكة زمام القراءة الواعية.
- القراءة الإعرابية الصّحيحة.
- اكتساب حصيلة جديدة من المفردات والصِّيغ.
- التّزود بشتى المعارف والخبرات.
- امتلاك القدرة على التصّنيف

وأخرى؛ **أدبية** تستهدف امتلاك زمام القراءة الواعية قراءة إعرابية صحيحة، والتّزود بشتى المعارف والخبرات فضلاً عن الصّيغ والمفردات.

وما ينبغي الإشارة إليه، تناول هذا النّمط من النّصوص "الأدبية" في هذه السّنة يقتصر على التّحسيس بالأدب لا دراسته والتعمّق فيه؛ّ حيث تهدف القراءة من خلالها إلى تحقيق ما يأتي :

- تمييز النّصوص الأدبية من غيرها.

- تمييز الشّعر العمودي عن الشّعر الحديث.

- تنمية القدرة على التّعرّف على مميّزات النّص الأدبي.

- تذوق النّصوص الأدبية.

- تذوق بعض الصّور البيانية مع إدراك ما توحي إليه.

- تصنيف النّصوص على حسب أنماطها.

- التّعرف على بعض الأنواع الأدبية (مسرحية ، قصة ...)[1].

كيفية تناول نشاط القراءة المشروحة ودراسة النّص:

أ-القراءة المشروحة:

- يمهّد للموضوع بإلقاء الأسئلة على المتعلّمين إثارةً لنشاطهم الفكري وبعثاً لشوقهم إلى الإطّلاع على مضمون النّص.

- قراءة النّص قراءةً صامتة واعية.

- أسئلة مراقبة الفهم.

- استخراج الفكرة العامّة للنّص.

- القراءات.

أ- القراءة النّموذجية للأستاذ مع مراعاة حسن الأداء.

ب- قراءة التّلاميذ بإتاحة الفرصة لأكبرِ عددٍ ممكنٍ من المتعلّمين.

مناقشة النّص: وذلك بتحليل مضمون النّص ومناقشته فقرة فقرة، تُقرأ الفقرة الأولى قراءات فقرية يتخلّلها شرح المفردات الصّعبة، ثم تناقش بتوجيه جملة من الأسئلة على المتعلّمين، وتُسجَّل الفكرة الجزئية الأولى على السّبورة، وينتقل الأستاذ بعد ذلك إلى الفقرة الثّانية ويعالجها بنفس الكيفية، وهكذا إلى أن ينتهي من مناقشة وتحليل كلّ الأفكار في النّص.

[1] - وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّعليم الأساسي، التّوزيعات السّنوية لنشاطات التّعلّم لمرحلة التّعليم المتوسّط، منهاج اللّغة العربية، جوان 2013 م، ص: 14-15 .

2.نشاط الظّاهرة اللّغوية:

إذا تتبّعنا الظّاهرة اللّغوية المبرمجة بالطّور الثّالث، نلاحظ ذلك التّدرّج المنطقي في الانتقال بالمتعلّم من إدراك بعض الظّواهر اللّغوية البسيطة إلى إدراك ظواهر عميقة ووضعيات صعبة تماشياً مع النّمو المعرفي للتّلميذ.ممّا يشجّع المتعلّم على إنتاج جمل ونصوص موظّفاً تلك المعطيات المتحصّل عليها في نشاط الظّاهرة اللّغوية.

كيفية تناول نشاط الظاهرة اللّغوية:

ينطلق الأستاذ في تناوله الظاهرة اللّغوية من نص القراءة، فإنْ لمْ يتوافر النّص على كلّ الأمثلة التي تشمل عناصر الدّرس يلجأ إلى التّصرف في بعض المعاني بصوغٍ جديدٍ يُوَفِّر المثال المناسب، ويتم ذلك عن طريق المتعلّمين وبتوجيه من الأستاذ.

– قراءة الأمثلة المرتّبة حسب عناصر الدّرس.

– التّحليل والموازنة والتّعليل واستنتاج الأحكام المكّونة للقاعدة، ويتدرّج الأستاذ في هذا حسب التّرتيب المنطقي لعناصر الدّرس تحليلاً واستنتاجاً وتقويماً مع اعتماد التّقويم التّكويني للتّأكد من مدى تحقُّق كلّ هدفٍ مرحليٍ.

– التّقويم التّحصيلي، الذي يراعى فيه مدى التّحكم الوظيفي للمفاهيم والمكتسبات الجديدة وتوظيف أساليب التّحليل والتّركيب والإيداع الكتابي، وعلى الأستاذ أنْ يختار بكلّ دقّة الوضعيات التّعليميّة المناسبة لموضوع الحصة ولمستوى المتعلّمين.

3. كيفية تنشيط حصة النّص الأدبي:

– المراقبة المستمرة.

– طرح الأسئلة لجلب انتباه التّلاميذ حول الموضوع.

– قراءة النّص قراءةً نموذجيةً معبّرةً من قبل الأستاذ.

– مراقبة الفهم العام(يقسّم النّص إلى وحداته الفكرية).

– شرح ومناقشة الوحدات الفكرية.

– تقديم بعض المعلومات في المبادئ الأدبية الأوّلية (علم العروض وعلم البلاغة).

4.التّعبير الكتابي:

يُعد نشاط التّعبير الكتابي آخر الأنشطة التّعليميّة، تصبُّ فيه كلّ الأنشطة التّعلُّمية المبرمجة للتّمدرُس. إنّه المأمول من المقاربة بالكفاءات، إذْ فيه تتجسّد الأهداف المتوخّاة من العملية التّعلُّمية.

يمثّل نشاط التّعبير الكتابي الملمح الذي يميّز به المعلّم الكفاءات المستهدفة من الأنشطة التّعليميّة، وفي ضوئه يشخّص الخلل ويتدارك النّقص.

فالكفاءة القاعدية المتوخّاة من هذا النّشاط هي" إنتاج نصوص متنوّعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللّغة العربية "[1].

2.5 اعتماد المقاربة النّصية:

ويقصد بالمقاربة النّصية في المجال التّربوي المدرسي، الانطلاق في عملية تعليم اللّغة من النّص الذي يعدّ منطلقاً ومحوراً تدور حوله نشاطات اللّغة لما بينها من علاقة وطيدة حيث إنّ نص القراءة ليس غاية في حدّ ذاته، وإنّما هو وسيلة لإكساب المتعلّم المهارات اللّغوية الأربع، وهو كذلك وسيلة لاندماجه داخل مجموعة القسم، ومحيط المدرسة من خلال أنماط النّصوص التي تأخذ أشكالاً عدّة.

ومن مميّزات النّص في المقاربة النّصية:

. أن يكون مناسباً للمستوى العقلي للمتعلّم.

. أن يبعث لديه الرّغبة في الاكتشاف.

. أن يتيح للمتعلّم تنمية أفكاره وفق وضعيات تعلُّميّة جديدة.

. أن يدفع المتعلّم إلى التّعبير عن مشاعره في وضعيات تعلُّميّة مختلفة.

. إنّ المقاربة النّصية تولِّد لدى المتعلّم قدرتين؛ قدرة التّلقي، وتتعلّق بفهم محتويات النّصوص وإدراك مقاصدها وكيفية بنائها. قدرة الإنتاج؛ وتتعلّق بإنتاج نصوص شبيهة بمحتويات النّصوص التي تلقاها المتعلّم.

[1]-تجلّيات الإصلاح في مناهج اللّغة العربية...، المرجع السّابق، ص: 79.

3.5 بيداغوجيا المشروع:

أمّا مقاربة بيداغوجيا المشروع، فيقصد بها تنمية قدرات المتعلّم المعرفية في المجال التّربوي المدرسي، والحسّية والوجدانية والاجتماعية بفاعلية اعتماداً على نشاطات مختلفة يقوم بها طواعية فردياً أو جماعياً في الحجرة أو خارجها وفق خطّة تمكّن من تحقيق مجموعة من القدرات والكفاءات بواسطة أدوات تنظيمية بمعناها الفكري والمنهجي؛ ومن أبرز مميزاتها أنّها:

- تتيح للمتعلّم فرصة حسن التّصرف في حلّه للمشكلات.
- تتيح له تجنيد موارده ومعارفه، وتوظيفها حين ينجز مشاريعه.
- تجعله مسؤولاً عن تعلُّمه.
- تجعله يعتمد على نفسه.
- تراعي الفروق الفردية للمتعلّمين، وتمنح لكلّ واحدٍ منهم فرصة العمل وفق وتيرته الخاصة.
- تعطي معنى خاصاً لما يقدّم للمتعلّمين.
- تطور القدرات العلاقية بين المتعلّمين عن طريق التّعاون والاتّصال وتبادل الأفكار، والمعلومات والوسائل.
- تنمي لديه الشّعور بالاستقلالية والقدرة على الإبداع.

4.5 تقويم الكفاءات:

يعتبر التّقويم التّربوي جزءاً من عملية التّواصل البيداغوجي، فتقييم الكفاءات هو ملاحظة المتعلّمين أثناء العمل، وإصدار حكم حول الكفاءات أثناء بنائها. ولكن هذه الملاحظة ينبغي أنْ تكون فاحصةً لعناصر الكفاءة والموارد المجنّدة[1].

يشكّل التّقويم بيداغوجية نشطة تتأسّس على مفاهيم ينبغي فهمها يخضع إلى التّطبيق، والعمل به[2]. لأنّ جلّ المفاهيم البيداغوجية المرتبطة به لم ترد في المناهج السّابقة، إنّه طارئ جديد فرضته ضرورة الإّصلاح المنهجي بأنماطه المختلفة(التّشخيصي، التّكويني، والتّحصيلي)، والتي ذكرت سابقاً بشيء من التّفصيل، باعتبار التّقويم مكوّن من مكوّنات المنهاج الدّراسي.

[1] - المرجع السّابق، ص: 86.

[2] -وزارة التّربية الوطنية، منهاج السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، مديرية التّعليم الأساسي، أفريل 2003م، ص: 83.

5.5 بناء وحدة تعليميّة على أساس الكفاءة:

الكفاءة القاعدية: عند نهاية الوحدة التّعليميّة يكون التّلميذ قادراً على توظيف الصّيغ الظّرفية المدروسة(أمام، وراء، فوق، تحت).

أنشطة التّعلُّم	الأهداف المميّزة	المضامين المعرفيّة	مؤشِّر الكفاءة	التّوجيهات المنهجية البيداغوجية
يطالب التّلاميذ بمعاينة المحفظة المودعة فوق المكتب	وصف المشهد كما هو	أمام، فوق وراء، تحت	أنْ يُصَرِّحَ التّلميذ بلفظة "فوق" بعد سؤال المعلّم: "أين ترى المحفظة"؟	توجيه حسّ المتعلّم إلى الرّافد البصري
يُكلِّف التّلاميذ بوضع الأيدي فوق الرّؤوس.	تمثيل الوضعية تمثيلاً سليماً.	أمام، فوق وراء، تحت	أنْ يستجيبَ جُلّ التّلاميذ لتوجيهات المعلّم فور إعطاء الأمر.	التّركيز على سلامة الأداء.
يمثِّل بعض التّلاميذ وضعيّة الاختباء خلف السّبورة.	تمثيل الوضعية تمثيلاً سليماً.	أمام، فوق وراء، تحت	أنْ ينجزَ فعل الاختباء في ظرفِ دقيقةٍ واحدةٍ.	التقيّد بالوقت المشروط.
" الظّهور أمام ".	تمثيل الوضعيّة تمثيلاً سليماً.	أمام، فوق وراء، تحت	أنْ يعرفَ العلاقة بين "أمام" و"خلف"، من خلال الوضعيّة المطبّقة.	تبنّي الهدوء وحسن اختيار الموقع.
وصف مشهد ذي صور متحرِّكة يعالج معاني الظّهور والتّخفي والتّقدم والتّأخر.	تأدية المطلوب بنجاح.	أمام، فوق وراء، تحت	أنْ يستخرجَ الصِّيغ الأربعة الواحدة تِلْوَ الأخرى من نصٍّ مسموعٍ.	التّحذير من الخلط في الاستعمال.

الجدول(06): يبيِّن كيفية بناء وحدة تعليميّة على أساس الكفاءات.

6.5 تحضير مذكّرة درس: *مذكرة تحضير الدّرس*

النّشـاط : تعبير شفوي *رقم : س*

المستـوى : أولى أساسي

الموضـوع : استعمال بعض ظروف المكان (فوق – تحت)

المراجع المعتمدة : 1. مناهج المادة، 2. دليل المتعلّم، 3. مراجع معيّنة يختارها المعلّم.

الكفاءة القاعدية: القدرة على توظيف الصّيغ الظّرفية المدروسة في نهاية الوحدة.

الوضعية الإشكالية: تكليف المتعلّم بتغيير مواقع الأشياء الملحوظة (كتاب– المحفظة) مع التّعبير عن إنجازه بالصّيغ المقصودة.

المكتسبات القبلية: صيغ عامية (قدام – لورا ...)

الهدف المميّز للحصة: 1– أنْ يصحّحَ التّلميذ استعمالاته الخاطئة بعد التّوجيه من المعلّم .

2– أنْ يحدّدَ العلاقة بين كلّ صيغتين متى طلب منه ذلك.

التّقييم المتوقع: أنْ يستعملَ الصّيغتين في جمل بسيطة منشؤها سؤال محدّد .

حصيلة النّشاط المقدم: يذكر التّلميذ في نهاية الحصة الصّيغتين، ثم يسجّلها المعلّم على السّبورة لأخذ الانطباع البصري .

4.6 تحضير مذكّرة درس:

الوحدة :13 حضارات سادت ثم بادت. **المستوى:** الثّانية من التّعليم المتوسط.

النّشاط : قراءة مشروحة. **الوسائل:** الكتاب المدرسي، السّبورة.

الموضوع : مصر القديمة.

الكفاءة القاعدية : قراءة نصوص متنوّعة، و فهم ما تشتمل عليه من أفكارٍ و معانٍ.

الكفاءة المستهدفة : أنْ يكونَ قادراً على قراءة النّص قراءة إعرابية صحيحة مع شرح الكلمات الغامضة و توظيفها في جملٍ ، استخلاص الفكرة العامة ، الأفكار الأساسية والمغزى العام.

وضعية التّعلم	سيرورة الدّرس و أنشطة التّعلم	مؤشّرات الكفاءة	التّقويم
وضعية الانطلاق	**مراقبة الأعمال التّحضيرية** **التّمهيد للوحدة :** -ما هي أسماء الحضارات التي تعرفها؟ -ما هي الحضارات التي برزت بقوة في العصر الماضي؟	أن يتعوّد المراقبة و التّحضير. يجيب عن الأسئلة اعتماداً على معارفه السّابقة.	**التّقويم التّشخصي**
وضعية بناء التّعلم	**التّمهيد للدّرس:** إذا عدنا إلى الماضي السّحيق وجدنا أنّ الحضارة الفرعونية من أعظم الحضارات، فما الذي توحي به لك كلمة فرعون ؟ قراءة صامتة تأمُّلية . **أسئلة لمراقبة الفهم العام** -ما اللّقب الذي يحمله الحاكم في	يقرأ النّص قراءة صامتة واعية.	**التّقويم التّكويني**

العصر القديم ؟	يستخلص الفكرة و يصوغها صياغةً صحيحةً.
عاشت مصر قديماً ثلاث ألاف سنة في رخاء فإلام يرجع ذلك؟ ما اسم الكتابة التي استعملها المصريون القدامى؟	يقرأ النّص قراءةً سليمةً معبّرة.
الفكرة العامة : الحضارة الفرعونية من أعظم الحضارات التي عرفها العالم.	يفكّك النّص إلى فقراتٍ.
قراءة نموذجية ثم فردية للنّص.	
تفكيك النّص إلى فقرات.	
الفكرة الأولى: " مصر .... عام".	
قراءتها و تذليل صعوباتها.	يشرح الكلمات الغامضة و يوظّفها في جملٍ.
رخاء ، رفاهية	
متى ظهرت الحضارة الفرعونية؟ ما الذي كان يحيط بمصر؟ لماذا كلّ الحضارات تقوم قرب روافد مائية؟	
الفكرة الأولى : النّيل هو الرّافد الأساسي لهذه الحضارة القوية .	
الفقرة الثّانية :	
"القصور– الأقصر" .	
قراءتها و تذليل صعوبتها.	
ما الذي ساهم في معرفة أسرار	

	المصريين القدامى؟ ما هي المعتقدات التي عرفها المصريون؟ أذكر بعض الشّواهد الأثرية على هذه الحضارة؟ **الفكرة الثّانية :** الأهرام و أبو الهول من بين الشّواهد الأثرية على هذه الحضارة الكبيرة. **الفقرة الثّالثة:**" قد كان ....شامبولي" قراءتها و تذليل صعوبتها ما هي الأعمال التي قام بها المصريون ؟ ما الكتابة التي عرفها الفراعنة ؟ هل كانت ذات فائدة ؟ من فكّ رموز الكتابة الهيروغليفية ؟		
الوضعية الختامية	**الفكرة الثّالثة** : الدّور الذي لعبته الكتابة الهيروغليفية في حفظ تراث الفراعنة. **المغزى العام :**		**التّقويم التّحصيلي.**
	بالعلم و المال يبني النّاس ملكهم لم يبن ملك على جهل و إقلال قراءات متعدّدة للنّص		

الخاتمة

قدمت هذه الرّسالة، والتي تندرج تحت عنوان–المنظومة التّعليميّة في الجزائر–قراءة في المنهاج والتّقويم، وهي بلا شك من أبرز ما تهتم به اللّسانيات التّطبيقية وعلم التّربية.

فقد كان الهدف الرّئيسي للدّراسة اللّسانية تسليط الضّوء على أهم جوانب البحث، حيث اقتصر الإصلاح التّربوي التّعليمي بالجزائر على تغيير المناهج الدّراسية، وطرق التّدريس مع إعادة هيكلة بنية المنظومة التّعليميّة.

فمن خلال دراسة هذا الموضوع والوقوف عند خباياه، استخلصت جملة من النّتائج تمثّلت فيمايلي:

- إنّ الإصلاح حدث قائم، ترسَّم بمنظومة قانونية انطبعت بطابع الرّسمية والإلزام.
- أَدْخَلَت الإصلاحات الجزئية التي أُتُّخِذَت طيلة السّنوات الأولى من الاستقلال عدّة تغييرات، إلاّ أنّها لم تُغيِّر جوهر المنظومة التّربوية الموروثة عن الاستعمار الفرنسي.
- إنّ الإصلاح المنشود، هو ذلك الإصلاح الذي ينطلق من حاجة أكيدة، وقناعة تامّة لدى المسؤولين المنفِّذين. يقوم على فلسفة محدّدة مستمدة أهدافها من فلسفة المجتمع وحاجاته، وعلى منهجٍ واضحٍ واتّجاهاتٍ تربويةٍ سليمةٍ.
- إنّ حركية الإصلاح ما تزال تتلمّس السّبيل إلى كلِّ لائقٍ جدير.
- تجلّيات الإصلاح انحصرت واقعياً في المدخلات المنهاجية بِتَبَني مقاربة مستجدات الطّرح في حقل التّعليميّة.
- تعتبر المناهج التّعليميّة أحد العوامل الأساسية التي لها علاقة مباشرة بنجاح العملية التّعليميّة، لأنّ تقديم برامج معيّنة بالاعتماد على مناهجٍ علميةٍ وأسسٍ موضوعيةٍ تربويةٍ يزيد من تحسين العملية التّعليميّة– التَّعلُّمية.
- إنّ المنهج القديم يدور حول المادة الدّراسية دون سواها، كما لا نجد فيها أيّة إشارة إلى الأنشطة المدرسية والخبرات المباشرة.

• اهتمام المنهج القديم بالكم المعرفي على حساب النّوع، ممّا أرهق كاهل المتعلّمين بكثرة الطّلبات المتمثّلة في حفظ النّصوص والاستذكار، والذي أسهم بدوره في عزوف كثير من الأفراد الذين لديهم القدرة على التّعلُّم عن مواصلة التّعلُّم بالتّسرب أو الرّسوب.

• إنّ المدرسة الباديسية لمْ تكنْ مدرسة تقليدية على مستوى الطّرائق والأساليب التّربوية التّعليميّة لِمَا أحدثته من ثورة في هذا المجال. لذلك يمكن للمدرسة اليوم أنْ تستفيدَ من المدرسة الباديسية على مستوى الطّرائق والأساليب التّربوية، حيث إنّها تدعو إلى الطّريقة الحوارية المبنية على السّؤال والجواب، محورها المتعلّم، وهذا ما تنادي به التّربية الحديثة –التَّقدُّمية– أو ما تسمى بطريقة المقاربة بالكفاءات

• المنهج بمفهومه الحديث مشتق من التّربية الحديثة، باعتباره وسيلة لها، إنّه منظومة ذات أربعة عناصر متناغمة (الأهداف، المحتويات، الأنشطة، طرائق التّدريس والتّقويم وأساليبه).

• إنّ انتهاج المدرسة الجزائرية للتّدريس بمقاربة الكفاءات جاء نتيجة لانفتاح المدرسة على المحيط الاجتماعي الخارجي، ولاسيما ما تعلَّق بالجوانب الاقتصادية، حيثُ إنّ الحديث عن الكفاءات والمهارات المطلوبة في عالم الشّغل يعتبر أمل هذه المقاربة، وهذا ما نادى به "جون ديوي " حين ربط الكفاءة بالعمل.

• تتأثّر المقاربة المعتمدة– التّدريس بالكفاءات– في تصميم المناهج الدّراسية إلى حدٍّ بعيدٍ بالكيفية التي يتم بها التّقويم البيداغوجي.

• تمثّل بيداغوجيا الكفايات نموذج من نماذج التّدريس الهادف، كونها لا تنفي ضرورة تحديد الأهداف، فهي مجرّد حركة تصحيحية للانحراف الذي أصاب بيداغوجيا الأهداف.

• إنّ المقاربة بالكفاءة بيداغوجية سياقية، شاملة، مندمجة ووظيفية. وتعدّ الوضعيات من أهم العناصر التي ترتكز عليها الكفاءة، ومن أهم مِحَكَّاتِها الجوهرية لتقويمها إنجازاً وآداءً ومؤشِّراً.

• تحترم المقاربة الجديدة– التّدريس بالكفاءات– الفروق الفردية والاستعدادات الشّخصية، حيث إنّه يعطى للمتعلّم فيها المجال الأرحب للاستفادة من مكتسباته ومعارفه السّابقة في المشكلات الوظيفية. إنّه العنصر الفاعل في العملية التّعليميّة باعتماده أسلوب حلّ المشكلات، وإنتاج المشاريع كأسلوب للتّدريس.

• تتنوّع الكفاءات من نشاط إلى آخر، ولخصوصية اللّغة الاجتماعية والتّاريخية جعلت التّواصل عنصراً رابطاً بين تلك المواد التّعليميّة.

• إنّ الكثير من المصطلحات اللّسانية والبيداغوجية في حاجة إلى تِبْيَان وتوضيح كما بيّنا في القسم التّطبيقي، كما هو الحال بالنّسبة لمصطلح: المقاربة النّصية، التّواصل اللّغوي، الوضعيات المعاشة، المشكلة والإدماجية...

• تختص تكنولوجيا التّعليم في ظِلِّ التّدريس بالكفاءات بتحسين وتطوير عملية التّعليم والتّعلّم من خلال رفع مستوى المنهاج الدّراسي، وتحسين ظروف عمل المتعلّم والطّرائق والأساليب. وزيادة قدرات المدرِّس والمتعلّم على التّفاعل الإيجابي مع العملية التّعليميّة.

• إنّ التّدريس بالكفاءة، لا تتحقّق نتائجه إلاّ بالاعتماد على الطّريقة البيداغوجية الفعّالة مع الاستعانة بالوسائل التّعليميّة، بحيث تُغَيِّر سلوك المتعلِّمين وتُسَهِّل تعلُّمهم مع مراعاة المستوى العقلي والعمر الزّمني لهم.

وفي الختام، لا أرى أنْ أبالغَ إذْ قلت إنّ كلّ موضوع في هذا البحث يمكن أنْ يكونَ بحثاً مستقلاً، و إنْ دلّ على شيءٍ، فإنّما يدلّ على اتّساع الموضوع وكثرة مضامينه، كما أرجو أنْ أكون قد فتحت باباً على الأقل، و خطوت خطوةً تستحق المتابعة و البحث و التّنقيب.

والجدير بالذّكر- وإنْ كنت على قدرٍ من البداهة- أنّ خير ما أسعى إليه موضوع التّعليميّة، وكلّ رجائي وأنا أكتب آخر كلمات هذا البحث أنْ أكونَ قد وُفِقْتُ بعضَ التّوفيق فيه.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص.

أوّلاً: المصادر

أ– المعاجم

1. **أحمد محمد المقري الفيّومي**، المصباح المنير من غريب الشّرح الكبير للرّافعي، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، ج1-2، 1994م.
2. **الإرشاد –** معجم معاصر، دار الفيحاء للنّشر.
3. **حمّاد بن إسماعيل الجوهري**، الصّحاح-تاج اللّغة و صحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1994م.
4. **خليل توفيق موسى**، معجم الإرشاد، ط1، دار الإرشاد للنّشر، 2001م.
5. **الفيروز أبادي**، القاموس المحيط، ت:يوسف البقّاعي، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان.
6. **محمد بن أبي بكر الرّازي**، مختار الصّحاح ، ط1، دار الفكر، لبنان، 2001م.
7. **مختار القاموس** ، الدّار العربية للكتاب.
8. **المرتضى الزّبيدي**، تاج العروس، ط1، مج6، الكويت، دت.
9. **المنجد الأبجدي**، ط6، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1988م.
10. **ابن منظور**، لسان العرب، تح: عبد اللّه علي كبير و آخرون، ط1، دار المعارف، القاهرة، د س.
11. **ابن منظور**، لسان العرب، دار المعارف، ج1، د.تح، د.ط، د.ت.
12. **ابن منظور**، لسان العرب، مج1، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان،.

ب–الكتب:

13. **ابن باديس،** مجالس التّذكير من كلام الحكيم الخبير، م1، ط1، دار الرّشيد للكتاب والقرآن الكريم، الجزائر، 2009م.

ثانياً: المراجع.

14. **إبراهيم مهدي الشّبلي،** المناهج – بناؤُها، تنفيذها، تقويمها وتطويرها باستخدام النّتائج، دار الأمل، الأردن، 2010م.

15. **آجرون شارل،** تاريخ الجزائر المعاصرة، تر: عيسى عصفور، د.م.ج، الجزائر، 1982م.

16. **أحمد إبراهيم قنديل،** المناهج الدّراسية– الواقع والمستقبل– ط1، القاهرة، 2008م.

17. **أحمد الخشّاب،** الإصلاح التّربوي والإرشاد الاجتماعي، مكتبة القاهرة، 1971م.

18. **أحمد بن محمد بونوة،** المقاربة بالكفاءات بين النّظري والتّطبيقي، التّربية الوطنية، الجزائر.

19. **أحمد حامد منصور،** تكنولوجيا التّعليم وتنمية القدرة على التّفكير الابتكاري، تق: سيّد خير اللّه، منشورات ذات السّلاسل، القاهرة، مصر، 1985م.

20. **أحمد حسين اللّقاني** ، تطوير مناهج التّعليم ، جامعة عين الشّمس ، مكتبة عالم الكتب، القاهرة.

21. **أرزقي شويتام،** المجتمع الجزائري و فعالياته في العهد العثماني (926–1246هـ/ 1519–1830م)، ط1، دار الكتاب العربي، الجزائر، 2009م.

22. **آسيا تميم،** الشّخصيات الجزائرية 100 شخصية، دار المسك للنّشر والتّوزيع، 2008م.

23. **بوبكر بن بوزيد،** إصلاح التّربية في الجزائر– رهانات و إنجازات– دار القصبة للنّشر، 2009م.

24. **بوفلجة غيات،** التّربية ومتطلباتها، دار الغرب، وهران، الجزائر، 1993م.

25. **بيير ديشي،** تخطيط الدّرس لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم غريب، ط1، منشورات عالم التّربية، مطبعة دار النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، 2003م.

26. **تركي رابح عمامرة،** الشّيخ عبد الحميد بن باديس– باعث النّهضة العربية الإسلامية في الجزائر المعاصرة، ط1، ط2، الجزائر، 2009م.

27. **تركي رابح عمامرة،** الشّيخ عبد الحميد بن باديس– رائد الإصلاح الإسلامي والّتربية في الجزائر، ط5، 2001م.

28. **تركي رابح عمامرة،** الشّيخ عبد الحميد بن باديس–فلسفته وجهوده في التّربية والتّعليم، الشّركة الوطنية للنّشر و التّوزيع.

29. **تركي رابح،** أصول التّربية والتّعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990م.

30. **توفيق حداد،** محمد سلامة آدم، التّربية العامة للطّلبة المعلّمين والمساعدين في المعاهد التّكنولوجية للتّربية، ط1، 1977م.

31. **حروش موهوب،** التّربية و البيداغوجيا من أفواه المربّين، الجزائر، 2008م.

32. **حسن حسين البيلاوي،** الإصلاح التّربوي في العالم الثّالث، عالم الكتاب، القاهرة، 1988م.

33. **حلمي أحمد الوكيل،** محمد أمين المفتي، المناهج- المفهوم، العناصر الأسس، التّنظيمات والتطّوير، مكتبة الأنجلو المصرية، 2004م.

34. **خيري وناس،** بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النّفس–تكوين المعلمين، المستوى السّنة الثّانية، الإرسال1+2+3، الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد،2007.

35. **خيري وناس،** بوصنبورة عبد الحميد، مادة التّربية وعلم النّفس- تكوين المعلمين، السّنة الأولى، المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2006م.

36. **رابح خدوسي،** المدرسة والإصلاح، دار الحضارة، الجزائر، 2002م.

37. **رشيد خير اللّه،** علم النّفس التّربوي–أسسه النّظرية و التّجريبية، دط، دار النّهضة العربية للطباعة والنّشر، القاهرة، 1981م.

38. **شريف رضا،** تجربة التّجديد والإصلاح في فكر ابن باديس و محمّد عبده، دط، مؤسّسة كنوز الحكمة للنّشر والتّوزيع، 2011م.

39. **الطّاهر زرهوني**، التّعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994م.

40. **طه حسين الدّيلمي**، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2003م.

41. **عايش محمود زيتون**، النّظرية البنائية وإستراتيجية تدريس العلوم، دار الشّروق للنّشر التّوزيع، الأردن، ط1، مج1،2007م.

42. **عبد الرّحمن التّومي**، الكفايات: مقاربات نسقية، ط3، مطبوعات الهلال، 2004م.

43. **عبد الرّحمن بن سالم**، التّشريع المدرسي الجزائري، ط3، المكتبة الوطنية، الجزائر، 2000م.

44. **عبد الرّحمن محمد السّعدني**، ثناء مليجي السيّد عودة، مدخل إلى تدريس العلوم، دار الكتاب الحديث، 2006م.

45. **عبد السّلام ياسين**، المنهاج النّبوي.

46. **عبد العليم إبراهيم**، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، ط11، دار المعارف القاهرة، مصر.

47. **عبد القادر حلوش**، سياسة فرنسا التّعليميّة في الجزائر، دار الأمّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2010م.

48. **عبد القادر فوضيل**، المدرسة في الجزائر – حقائق و إشكالات – ط2، الجزائر، 2013م.

49. **عبد الكريم غريب وآخرون**، معجم علوم التّربية- مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، ط3، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، المغرب، 2001م.

50. **عبد الكريم غريب**، المنهل التّربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية، والدّيداكتيكية والسّيكولوجية، ط1، ، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، المغرب، 2006م.

51. **عبد الكريم غريب**، بيداغوجيا الكفايات، ط5، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، المغرب، 2004م.

52.**عبد الكريم غريب**، الكفايات وإستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التّربية، ط1، 2001م.

52. **عبد اللّطيف الفارابي وآخرون**، معجم علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، 1994م.

53. **عبد المجيد عيساتي**، نظريات التّعلم وتطبيقاتها على علوم اللّغة، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011م.

54. **العربي سليماني**، المعين في التّربية، مرجع للامتحانات المهنية و مباريات التّفتيش و المراكز الجهوية، ط8، المطبعة والورّاقة الوطنية، مراكش، 2015م.

55. **عزيزي عبد السّلام**، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ط1، القبة، الجزائر، 2003م.

56. **عسعوس محمد**، مقاربة التّعليم والتعلّم بالكفاءات، ط1، دار الأمل، الجزائر، 2012م.

57. **عماد توفيق السّعدي**، زيادة مخيمر البوريني، عبد المعطي قمر موسى، أساليب تدريس اللّغة العربية، ط1، دار الأمل للنّشر والتوزيع، دت، عمان، الأردن.

58. **عمار الطّالبي**، ابن باديس- حياته وأثاره، ج1،دار الغرب الإسلامي.

59. **عمار هلال**، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصر (1830م، 1962م)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995م.

60. **عموره عمار**، موجز في تاريخ الجزائر، ط1، دار ريحانة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2002م.

61. **فاروق السيّد عثمان**، سيكولوجية اللّعب والتّعلم، كلية التّربية، جامعة المنصورة، 1995م.

62. **أبو القاسم سعد الله**، الحركة الوطنية الجزائرية- 1900،1930م-ج2، ط4، دار الغرب الإسلامي، لبنان، 1992م.

63. **أبو القاسم سعد اللّه**، الحركة الوطنية الجزائرية- 1930م- 1945م،ج3، ط4، لبنان.

64. **أبو القاسم سعد الله**، تاريخ الجزائر الثّقافي- 1830م- 1954م، ج8، دار البصائر، الجزائر، 2007م.

65. **أبو القاسم سعد الله**، تاريخ الجزائر الثّقافي- 1830م- 1954م، ج3، دار الغرب الإســـلامي، لبنان، 1898م.

66. **أبو القاسم سعد الله**، تاريخ الجزائر الثّقافي– من القرن العاشر إلى الرّابع عشر الهجري– ج1، ط2، المؤسّسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985م.

67. **كمال بوليفة**، المرشد العملي للمعلّمين في التّدريس بالكفاءات، دار اليمن، الجزائر، 2002م.

68. **لحسن توبي**، ملاحظات في بعض الأهداف التّربوية.

69. **مجدي عزيز إبراهيم**، معجم المصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلم، عالم الكتاب، القاهرة، 2009م.

70. **محسن عبد علي**، سعد مطر عبود، الاتّجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدّراسية، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2012م.

71. **محسن علي عطية**، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2013م.

72. **محمد الدّريج**، الكفايات في التّدريس، ديسمبر، 2003م.

73. **محمّد الدّريج**، الكفايات في التّعليم، سلسلة المعرفة للجميع، منشورات عالم التّربية، ع16، ط1، سنة 2000م.

74. **محمّد الصّالح خثروبي**، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002م.

75. **محمّد الصّالح رمضان، عبد القادر فضيل**، إمام الجزائر عبد الحميد بن باديس، شركة دار الأمّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دط، 2012م.

76. **محمّد الطّيب العلوي**، بين الأصالة والتّغريب، الجزائر، 1998م.

77. **محمّد الهادي عفيفي**، في أصول التّربية- الأصول الفلسفية للتّربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990م.

78. **محمّد بوعلاّق**، الهدف الإجرائي– تمييزه و صياغته– دراسة نظرية و ميدانية، قصر الكتاب، البليدة، 1999م.

79. **محمّد بوعلاّق**، مدخل لمقاربة التّعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، الجزائر، 2004م.

80. **محمّد جهاد جمل،** تعميق عملية التّعليم و التّعلّم- دراسة ميدانية و بحوث تطبيقية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، 2001م.

81. **محمّد صبري الحوت،** إصلاح التّعليم بين واقع الدّاخل وضغوط الخارج، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، 2008م.

82. **محمّد طهّاري،** الحركة الإصلاحية في الفكر الإسلامي المعاصر، ط1، دار الأمّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 1999م.

83. **محمّد عثمان،** أساليب التّقويم التّربوي، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2011م.

84. **محمّد متولي نعيمة،** القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي – الوضع الرّاهن واحتمالات المستقبل، الدّار المصرية، القاهرة، مصر، 1996م.

85. **محمّد محمود الحيلة،** تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والصّناعة.

86. **محمّد مقداد،** قراءات في طرائق التدريس، ط1، باتنة، 1994م.

87. **محمّد منير مرسي،** الإصلاح والتجديد التّربوي في العصر الحديث ، عالم الكتاب، مصر.

88. **محمود الضّبع،** المناهج التّعليمية- صناعتها وتقويمها، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2006م.

89. **مشرفة السيّد علي،** وسائل الاتّصال والسّلوك الفعّال إستراتيجيات ومهارات التّدريس في العلوم الإنسانية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009م.

90. **مصطفى زايد،** التّنمية الاجتماعية و نظام التّعليم الرّسمي في الجزائر (1962م، 1980م)، ديوان المطبوعات الجامعية، 1986م.

91. **مصطفى عشوي،** المدرسة الجزائرية إلى أين؟ دار الأمّة، الجزائر.

92. **مليكة بودالية قريفو،** المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، تق: محمّد جيجلي، المؤسّسة الجزائرية للطّباعة، 1989م.

93. **ميلود معزاوي**، جمعية العلماء المسلمين، ط1، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2004م.

94. **ناريمان يونس لهلوب**، السّياسات التّربوية العربية، ط1، الأردن، عمّان، 2012م.

95. **ناصر أحمد الخوالدة**، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ط1، الأردن، 2014م.

96. **نايف معروف**، خصائص العربية وطرق تدريسها، ط1، دار النّفائس، بيروت، 1985م.

97. **يمن الأعسر وآخرون**، أسس التّربية وعلم النّفس في المدرسة الابتدائية، ط2، ج2، مكتبة الشّرق، حلب، 1962م.

ثانياً: المراجع باللّغة الأجنبية

98. Bennoune Mahfoud , Education et développement en Algérie, Enag arinoor,Alger,2000 .

99.Boubkeur Ben Bouzid, La Reforme De L'edication En Algerie, Alger, Casbah Edications, 2009.

100. Khaled Chaib ,Plaidoyer Pour Une Ecole Criatrice De renaissance, Alger musk editions ,2002.

ثالثاً: المجلات.

101. **أمحمد عليلوش**، التّربية والتّعليم من أجل التّنمية، ط1، العدد 10، منشورات مجلّة علوم التّربية الدّار البيضاء، 2007م.

102. **بوسنة محمود**، التّقويم والبيداغوجيا في النّسق التّربوي، منشورات مخبر التّربية والتّكوين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 2، 2004م.

103. **ثياقة الصّديق، فاتحي عبد النّبي**، الواقع المهني للمعلّم في ظلّ الإصلاح التّربوي، مجلّة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مخبر الدّراسات النّحوية واللّغوية- بين التّراث والحداثة في الجزائر، العدد 08، 2003م.

104. **ديدوح عمر**، الصّراع اللّغوي في الجزائر، مجلّة المعرفة، العدد 176، نوفمبر2009م.

105. **سعاد العقون،** المدرسة الجزائرية بين الدّمج الاستعماري وبناء الوعي السّياسي، مجلّة فكر ومجتمع، العدد 04، أفريل 2010م، الجزائر.

106. **عبد الوهاب الصّديقي،** المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعّلم، مجلة علوم التربية، العدد 47، مارس 2011م.

107. **عبيد ميلود منقور،** نظرية الاتّصال في التّعليم، مجلّة اللّغة والاتّصال، العدد 01، أكتوبر 2005م.

108. **لكحل لخضر،** إصلاح المنظومة التّربوية في المغرب العربي، سلسلة إصدارات دفاتر المخبر، العدد 2، مطبعة القدس، بسكرة، الجزائر، 2006م.

109. **محمد أو لحاج،** عرض كتاب ديداكتيك القراءة المنهجية- مقاربات وتقنيات، مجلّة عالم التّربية، العددان: 06- 07، الدّار البيضاء، المغرب، 1997م.

110. **همزة وصل،** مجلة التّكوين والتّربية، العدد 12، 1976م- 1977م.

111. **همزة وصل،** مجلّة التّكوين والتّربية، العدد 07.

رابعاً: المواثيق:

112. وزارة التّعليم الابتدائي والثّانوي ،إصلاح التّعليم – أهداف التّعليم: تحديد المحتوى والمناهج التّربوية ، المعهد التّربوي الوطني الجزائر، أفريل 1974م.

113. وزارة التّربية والتّكوين، تقييم المنظومة التّربوية، مارس 1988م.

114. المجلس الأعلى للتّربية، المبادئ العامّة للسياسة التّربوية الجديدة وإصلاح التّعليم الأساسي، ديسمبر 1997م

115. وزارة التّربية الوطنية، مناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، أفريل 2003م.

116. وزارة التّربية الوطنية، منهاج السنة الثانية من التّعليم المتوسط، مديرية التّعليم الأساسي، أفريل 2003م

117. وزارة التّربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّانية من التّعليم المتوسط، ديسمبر 2003م.

118. مديرية التّربية لولاية عين الدّفلة، مفتّشية اللّغة العربية للتّعليم الأساسي، المقاطعة الشّرقية، خلاصة اليومين الإعلاميَيْن"14- 15 سبتمبر 2003م.

119. مديرية التّعليم الثانوي العام، منهاج اللّغة العربية وآدابها في التّعليم الثانوي العام، وزارة التّربية الوطنية، جانفي 2004م.

120. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، النّظام التّربوي والمناهج التّعليمية، الجزائر، سنة2004م.

121 .وزارة التّربية الوطنية المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ت ق: بوبكر بن بوزيد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، نوفمبر 2006م.

122. النّشرة الرّسمية للتّربية الوطنية – القانون التّوجيهي للتّربية الوطنية – رقم 08 - 04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008م.

123. مديرية التّقويم والتّوجيه والاتّصال، إصلاح المنظومة التّربوية- النّصوص التّنظيمية، ج1، ط2، المديرية الفرعية للتّوثيق، جانفي2010م.

124. وزارة التّربية الوطنية، دليل منهجي في التّقويم التّربوي، نوفمبر 2010م.

125. وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّعليم الأساسي، التّوزيعات السّنوية لنشاطات التّعلّم لمرحلة التّعليم المتوسّط، منهاج اللّغة العربية، جوان 2013

126. مشروع البحث الوطني PNR، تجلّيات الإصلاح في مناهج اللّغة العربية للطّور المتوسط – دراسة في فلسفة البناء، 2013م- 2014م.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

كلمة شكر

إهداء

مقدمة ..... أ

مدخل

السّياسة التعليمية في الجزائر(تعديل الترقيم)

1. التّربية والتّعليم 3

1.1.التّربية 3

1.1.1.حدّ التّربية لغة 3

2.1.1:حدّ التربية اصطلاحا 4

3.1.1:ما هي التربية 4

2.1التّعليم 5

2.السّياسة التّعليميّة 8

3.خصائص السيّاسة التّعليميّة 10

4.المنطلقات الأساسية للسّياسة التّعليميّة 11

1.4.المبادئ الدّستورية 11

2.4.المبادئ التّربوية 11

3.4.المبادئ العامة 12

1.3.4.البعد الوطني 13

2.3.4.البعد العالمي 13

3.3.4.البعد الدّيمقراطي 13

5.غايات السيّاسة التّربوية..... 14
1.5.الهوية الوطنية بالجزائر..... 14
2.5روح العصرنة والعالمية..... 14
3.5.روح الدّيمقراطية..... 15
6.أهداف السيّاسة التّربوية في الجزائر..... 17

الفصل الأوّل: تطور الفعل التعليمي في الجزائر.

1.حركة التّعليم في الجزائر خلال العهد العثماني (1500م-1830م)..... 19
1.1 أبعاد الفعل التّربوي خلال العهد العثماني..... 20
1.1.1الطرائق المستخدمة..... 21
2.1.1الوسائل التّعليميّة..... 23
2.1 المشكلات التّربوية التي واجهها المجتمع الجزائري خلال العهد العثماني..... 26
1.2.1 المشكل السيّاسي..... 26
2.2.1 الفساد..... 26
3.2.1 ضعف التّعليم..... 26
4.2.1 التّمويل..... 27
2.حال النّظام التّعليمي في الجزائر أثناء البلاء الاستعماري..... 28.
1.2. التّعليم العربي الإسلامي..... 29
2.2المؤسسات التّربوية التّعليميّة..... 31
1.2.2 الكتاتيب القرآنية والزّوايا..... 31
2.2.2 المدارس الدّينية المسيحية..... 32
3.2.2المدارس الحكومية الثّلاث..... 33

4.2.2 التّعليم الفرنسي الرّسمي 33
3.2التّعليم العمومي في الجزائر(1879م-1892) 35
4.2الفترة مابين (1900م-1930م)..... 38
5.2أثر النّهضة العربية الإسلامية في فكر ابن باديس(1930م-1954م) 40
1.5.2قيمة المنهاج التّعليمي في فكر الشّيخ ابن باديس 48
1.1.5.2الأساس السّيكولوجي النّفسي 51
2.1.5.2الأساس الاجتماعي..... 51
3.1.5.2الأساس البيداغوجي 52
3.واقع التّعليم بالجزائر في عهد الاستقلال..... 54
1.3مراحل تطور المنظومة التّعليميّة بالجزائر 55
1.1.3 قراءة في المخطّط الرّباعي الجزائري (1970م، 1973م)..... 58
1.1.1.3 رفع المستوى الثّقافي والتّقني..... 58
2.1.1.3 انتهاج سياسة ديمقراطية التّعليم والتّكوين.....58
3.1.1.3 تزويد القطاع الاقتصادي باليد العاملة المؤهّلة 59
2.3منطلقات إصلاح المنظومة التّربوية التّعليميّة بموجب أمرية 16 أفريل 1976م 60

الفصل الثاني: التدابير الإصلاحية وتجلياتها في المسار التعليمي

1. الإصلاح 64
1.1حدّ الإصلاح لغة 64
2.1حدّ الإصلاح اصطلاحا..... 66
2.الإصلاح في المجال التّربوي 67
1.2الإصلاح التّربوي 68

3.مرتكزات الإصلاح التّربوي..... 69
1.3الإصلاح الاجتماعي 69
2.3الخطاب السيّاسي الرسمي 69
3.3الإصلاح الاقتصادي 69
4.3الإصلاح السّياسي 70
5.3إصلاح التّربويين..... 70
4.أهداف الإصلاح التّربوي..... 72
5.أسباب الإصلاح التّربوي في الجزائر (1976م)..... 75
1.5عيوب المدرسة الابتدائية..... 75
2.5عيوب المرحلة المتوسطة..... 75
3.5تطبيق المدرسة الأساسية(1980م-2000م) 76
1.3.5الطّور الأوّل 77
2.3.5الطّور الثّاني 77
3.3.5الطّور الثّالث 77
4.5إصلاح التّعليم الثّانوي 78
5.5إصلاح التّعليم العالي 80
6.أهم الإصلاحات التي مرّت بها المنظومة التّعليميّة بالجزائر 81
1.6 تنصيب اللّجنة الوطنية للإصلاح 81
1.1.6 تشكيلة اللّجنة وتنظيمها..... 82
2.1.6 سير أشغال اللّجنة 83
3.1.6 مهمّة وصلاحية اللّجنة 84

2.6 تحديد وتنظيم المنظومة التّربوية 85
1.2.6 تعديل الأمر:76-35 المتعلق بتنظيم التّربية والتّكوين 87
2.2.6 نظام تكوين المكوّنين 88
3.6 صدور القانون التّوجيهي للتّربية الوطنية 89
4.6 المرسوم التّنفيذي رقم :08-315 90
7.تحلّيات الإصلاح 91
1.7 الإصلاح البيداغوجي والمواد التّعليميّة 91
2.7إدراج التّرميز العالمي والمصطلحات العلمية 92

الفصل الثالث : المناهج التعليميّة من البناء إلى التنفيذ

1. المنهاج التّعليمي 97
1.1 حدّ المنهاج لغة 97
2.1 حدّ المنهاج اصطلاحا 98
2.المنهاج بين التّقليد والتّجديد: 99
1.2 المنهاج التّقليدي 99
1.1.2 المفهوم التّقليدي للمنهاج 99
2.1.2 مزايا المنهاج التّقليدي 101
3.1.2 مآخذ المنهاج التّقليدي 102
4.1.2 مبادئ تأسيس المنهاج التقليدي 103
3.العوامل المؤثّرة في تطوير مفهوم المنهاج 105
4. المنهاج الجديد 107
1.4المفهوم الجديد للمنهاج 107

1.1.4 التّعريف التّقدمي للمنهاج 108
2.1.4 المفهوم البراغماتي..... 108
3.1.4 المنهاج باعتباره خبرة تعليميّة موجّهة 109
4.1.4 المنهاج باعتباره خطّة عمل معدّة مسبّقا..... 109
5.1.4 المنهاج باعتباره نشاطا يقوم به المتعلّمون 109
6.1.4 المنهاج باعتباره نظاما 110
2.4 سمات المنهاج بمفهومه الحديث 111
3.4 المبادئ التي يتضمّنها المنهاج بمفهومه الجديد 112
5.توجيه المنهاج الدّراسي..... 113
1.5العوامل المؤثّرة في المنهاج..... 115
1.1.5 العوامل الخارجية 115
2.1.5العوامل الدّاخلية 117
6.مكوّنات عناصر المنهاج الدّراسي 119
1.6 الأهداف 119
1.1.6 الغايات التّربوية 120
2.1.6 المقاصد، الأغراض والمرامي 120
3.1.6 الأهداف العامة..... 120
4.1.6 الأهداف الخاصة– السّلوكية..... 122
5.1.6 تصنيف الأهداف التّعليميّة..... 122
1.5.1.6 المجال المعرفي..... 123
2.5.1.6 المجال الوجداني 129

3.5.1.6 المجال النّفسحركي 133
2.6 المحتوى الدّراسي 137
1.2.6 الجانب المعرفي 138
2.2.6 الجانب المهاري 138
1.2.2.6 النّشاط 139
2.2.2.6 المهارات 139
3.2.6 الجانب الوجداني- الاتّجاهات والقيم 139
3.6 الأنشطة التّعليميّة 141
4.6 الطّرائق والوسائل التّعليميّة 141
5.6 التّقويم 144
1.5.6 مجالات التّقويم في العملية التّعليميّة 145
2.5.6 أنواع التّقويم 145
1.2.5.6 التّقويم القبلي 145
2.2.5.6 التّقويم التّكويني- البنائي 146
3.2.5.6 التّقويم الختامي 146

الفصل الرّابع: توجّهات الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر

1.المقاربات المنهجية المجرّبة في المسار التّعليمي 148
1.1 تطور نمطية المقاربات البيداغوجية تاريخيا 152
2.1 أنواع المقاربات المنهجية في تقويم الأنشطة 157
2.المسار التّاريخي للمقاربة بالكفاءات 158
1.2 حدّ المقاربة بالكفاءة 161

1.1.2 حدّ المقاربة لغة 161
2.1.2 حدّ المقاربة اصطلاحا 161
2.2 حدّ الكفاءة 162
1.2.2 حدّ الكفاءة لغة 162
2.2 .2 حدّ الكفاءة اصطلاحا 163
3.2 معايير تحقيق الكفاءة 165
4.2 أهداف المقاربة بالكفاءات 166
5.2 متطلّبات المقاربة بالكفاءات 167
3.مميّزات المقاربة المنهجية الجديدة وأثرها على العلاقة التّربوية 167
1.3 الكفاءة القاعدية 169
2.3 الكفاءة الختامية- القصوى 169
3.3 الكفاءة المستعرضة- الممتدّة 170
4. إستراتيجية التّدريس بالكفاءات 172
1.4 وضعيات التّعلّم 178
1.1.4 الوضعية الإدماجية 180
2.1.4 الوضعية التّقويمية 180
2.4 تكنولوجيا التّعليم في ظلّ التّدريس بالمقاربة بالكفاءات 181
3.4 الوسائل التّكنولوجية المبرمجة للتّعليم وبناء الكفاءة 183
5.تجلّيات التّقويم في المناهج التّعليميّة..... 185
1.5 قراءة في مناهج التّعليم المتوسط- الأولى والثّانية أنموذجا 185
1.1.5 إصلاح الأنشطة التّعليميّة..... 186

1.1.1.5 منهجية تدريس مادة اللّغة العربية 186
2.5 اعتماد المقاربة النّصية 190
3.5 بيداغوجيا المشروع..... 191
4.5 تقويم الكفاءات..... 192
5.5 بناء وحدة تعليميّة على أساس الكفاءة 191
6.5 تحضير مذكرة درس- السّنة الأولى متوسط أنموذجا 194
7.5 تحضير مذكرة درس- السّنة الثّانية متوسط أنموذجا 195
خاتمة 199
قائمة المصادر والمراجع 202
فهرس الموضوعات 214

ملخص :

يعالج البحث الموسوم ب" المنظومة التّعليميّة في الجزائر– قراءة في المنهاج والتّقويم " الإصلاح التّربوي التّعليمي بالجزائر، حيث اقتصر على تغيير المناهج الدّراسية وطرق التّدريس مع إعادة هيكلة بنية المنظومة التّعليميّة.

اعتمدت المنظومة التّعليميّة عدّة مقاربات في تصميم مناهجها، فتبنّت في ظلّ الإصلاحات الأخيرة توجُّهاً جديداً– المقاربة بالكفاءات– والذي من أهدافه بعث حركة تربوية جديدة تجعل المجتمع يواكب جميع التّغييرات بفضل التّقنيات الحديثة. فهل إصلاح المنظومة التّعليميّة بالجزائر نابع من منطلقات بيداغوجية وعلمية بحتة؟ فيم تجلّى الإصلاح؟

- وإلى أيِّ حدٍّ يتم تقويم المقاربة المعتمدة في تصميم المناهج التّعليميّة؟

الكلمات المفتاحية: التّربية، التّعليم، التّكيف، البرنامج، المنهاج، الطّرائق، المحتوى، المنظومة، الإصلاح، المهارة، البيداغوجيا، الكفاءة، الآداء، المقاربة.....

Le résumé:

Le travail ci-dessous intitulé“ le système de l’enseignement en Algérie”, il traite l’étude du programme et de l’éducation .

La réforme au niveau du système de l’éducation et de l’enseignement en Algérie se spécifie sur une réforme de l’infrastructure du système de l’enseignement inclut: les programmes et les méthodes d’enseignement.

Le nouveau système comporte plusieurs approches pour reconstituer le programme durant ces dernières réformes arrivant à “l’approche par compétence” dont ses objectifs se résument dans: Renouveler le movement éducatif qui permet à la société d’accéder aux changements préalables par le biais de nouvelles techniques donc; Est-ce la nouvelle réforme d’enseignement en Algérie issue des bases purement pédagogiques et scientifiques? En quoi consiste cette dernière? Quelle est la mesure proposée pour évaluer l’approche appliqué pour reconstituer les programmes de l’enseignement?

Les mots clés: L’éducation, l’enseignement, l’adaptation, le programme, le cursus, les méthodes, le contenu, le système éducatif, la réforme la perfection, la compétence, la performance, l’approche.

Abstract :

The work entitled as the educational system in Algeria– a study in the curriculum and the evaluation, treats the educational reform in Algeria. This reform was limited to some changes in the curriculum as well as the teaching methods in addition to a restruction of the educational system structure.

The educational system has used many approaches when designing their curricula, in the light of the recent reforms it has adopted a new orientation which is the competency based approach and among its objectives the creation of a new educational movement that makes the society be up to date with all changes due to the new technologies; so is the educational system reform in Algeria issued from real pedagogical and scientific starting points? And how is it manifested?

And to what extent can the applied approach be evaluated in the making of the educational curricula?

The key words: The education, the adaptation, the program, the curriculum, the methods, the content, the system, the reform, the skill, the pedagogy, the competency, the performance, the approach…