

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمر كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وأدبها

المشروع الوطني للبحث PNR

الرقم: 20 / 2011 م

دراسات تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية

الإعداد:

— السعيد بو عبد الله
— الجوهر مودر
— حياة خليفاتي
— جميلة راجا

الإشراف والمتابعة:

د/ بلعيد صالح

(2011 / 2012 م)

جميع الحقوق محفوظة

الردمك: 978 - 9931 - 381 - 4

الإيداع القانوني: 1480 - 2012

مقدمة:

يتضمن هذا الجزء الحصيلة الأولى من بحثنا الموسوم (دراسة تقويمية لل المستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية) في سادسه الأول، بعد أن تم تقسيم البحث حسب الخطة المنصوص عليها في المشروع المقدم والموزع إلى أربعة أبواب. تناول هذا الباب تحديد المصطلحات المتعلقة بالموضوع، إذ عالجنا هذه المصطلحات من حيث تعاريفها اللغوية والاصطلاحية، معتمدين في ذلك على مجموعة من المعاجم المتخصصة والدراسات التي تناولت جوانب من هذا الموضوع، و تلك المصطلحات هي:

السند، الوثيقة، الدليل، التدرج، التقويم، التقييم، الطور، المنهاج، الكتاب المدرسي، الإصلاح التربوي، المقاربة بالكفاءات.

يكم الهدف من التحليل المصطلحي لهذا البحث في تفادي الوقوع في الالتباس عند استعمال هذه المصطلحات، خاصة وأنها مصطلحات تتعلق بميدان علوم التربية، إذ لا بد من تحليل تلك المفاهيم قبل الانطلاق من الدراسة.

أما السداسي الثاني، فستتناول فيه ما يلي:

المدونة: تتمثل في المستندات الخاصة بالمرحلة الابتدائية، حللها وفقا لخطة التالية:

1- دراسة المنهاج من جانبه التنظيمي والتربوي؛

2- الكتاب المدرسي: تدرس كتب اللغة العربية المقررة لهذه المرحلة من: أ- من جوانبها اللغوية:

» - الوقف على مفرداتها ومصطلحاتها والنظر في مدى استجابتها لواقع المتعلم؛
» - الجانب النحوي والصرف: دراسة طرائق تقديم المادة المتعلقة بنظام اللغة العربية وكيفية تدرجها؛

ب-تحليل محتوى الكتب في ضوء المفاهيم الحضارية والقضايا المعاصرة لمعرفة الجوانب الإيجابية لصنع جيل مؤهل لمحابهة المستقبل.

رئيس المشروع: صالح بلعيد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمر كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وأدبها

المشروع الوطني للبحث PNR

الرقم: 20 / 2011 م

موضوع المشروع:
**دراسات تقويمية للمستندات التربوية في
مختلف الأطوار التعليمية**

الموضوع الفرعى:
دراسة المصطلحات

السند:
الوثيقة:
الدليل:
الدرج:

صاحب البحث: السعيد بو عبد الله

مدخل

يطلع الباحث على ما جادت به القرائح من أفكار، وما دلت عليه الأبحاث من مستجدات، غير أنه من جملة ما يقرأ، قد تستوقفه فكرة فتظل راسخة في خلده أكثر من غيرها، وتسترعي انتباهه أشدّ من نظيراتها. وإن أثرت هذه اللطيفة في مثل هذا المقام، فلأنني استوقفتني فكرة قرأتها للباحث: حسن الزيات في مقال بعنوان: (لغتنا في أزمة)، يقول الكاتب: «لكن المدرسة غابت بالحفظ لا بالفهم، وبالشهادة لا بالكافية، وبالكلم لا بالكيف، فعجزت عن تخریج القارئ الذي يقرأ عن فهم، والكاتب الذي يكتب عن علم، والمفكّر الذي يفکر عن أصالة»¹ إنّ هذه المقوله تصدق على المنظومات التربوية التي تعتمد المقاربة بالمضامين، أمّا بإننا فقد اعتمد مطلع ألفين وثلاثة (2003) المقاربة البنائية التي تقوم على التعلم لا التعليم فحالجت نفسي أسئلة بوصفها ممارساً للفعل التربوي مشرفاً عليه*: هل تحققت حقاً النقلة من منطق التعليم إلى منطق التعلم، أم أنّ حال الممارسة التعليمية في الجزائر يصدق في شأنها ما قاله الباحث حسن الزيات؟ إلى أي مدى تُسهم السنّدات التربوية المعتمدة في الجزائر في تجسيد المسعى الداعي إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وإلى أي مدى تتمثل هذه السنّدات مبادئ ومساعي المقاربة البنائية؟

ولما كانت مفاتيح العلوم مصطلحاتها، وإذا أردنا أن نتفقه في علم من العلوم أو نتفق من روافده، فلابدّ أولاً أن نحدد مصطلحاته ونفهمها، ونقيّم الحدود بينها، ونبين فروقها؛ بدا لنا تحديد مصطلحات البحث عامّة (دراسة تقويمية لمختلف المستندات التربوية).

أولاً-السنّدات: لغة: جاء في المعجم الوسيط «سنّد إلـيـه سُنـوـداً، ركـن إلـيـه واعـتمـد عـلـيـه وـاتـكـاً»². وأشارت معظم المعاجم اللغوية إلى أنّ السنّد هو المعتمد وفلان مُسند أي مُعتمَد وسَنَدَ إلـيـه الشـيـء.

أسند سُنـوـداً، والإسنـاد في الحديث رفعـه إلـى قـائـله، ويـقـال: حـدـيـث ضـعـيفـ السنـد وـحـدـيـث قـوـيـ السنـدـ. وجـاءـ في لـسانـ العـرـبـ: «ـالـسـنـدـ ما اـرـتـقـعـ مـنـ الـأـرـضـ وـالـجـمـعـ أـسـنـادـ وـكـلـ شـيـءـ أـسـنـدـ إـلـيـهـ شـيـئـاـ فـهـوـ مـسـنـدـ وـيـقـالـ سـانـدـهـ إـلـيـهـ»³. نـسـتـشـفـ مـنـ خـلـالـ هـذـهـ الـحـصـيـلـةـ الـمعـجمـيـةـ لـمـصـطـلـحـ (ـالـسـنـدـاتـ)ـ أـنـ كـلـ الـمـفـاهـيمـ الـتـيـ تـضـمـنـتـهاـ الـمـعـاجـمـ الـعـرـبـيـةـ تـحـيلـ إـلـىـ أـنـ (ـالـسـنـدـ)ـ هـوـ مـنـاطـ الـاعـتمـادـ،ـ إـذـ يـكـونـ عـلـيـهـ الـمـعـوـلـ وـالـاتـكـالـ فـيـ مـجـالـ مـاـ،ـ وـلـمـ كـانـ هـذـاـ حـالـهـ فـإـنـهـ دـلـ عـلـىـ السـمـوـ وـالـرـفـعـةـ وـالـرـقـىـ.

1 - حسن الزيات «لغتنا في أمة» مجلة المجمع، القاهرة: 1958، مطبعة التحرير، ص 46.

* - مفتش التعليم الابتدائي، مديرية التربية لولاية تizi وزو.

2 - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط.4. القاهرة: 2004، مجمع اللغة العربية، مادة: (س ن د)

3- ابن منظور، لسان العرب، ط.1. بيروت: 1999، دار صادر، مادة: (س ن د).

اصطلاحاً: السندات: جمع مفرده سند من الفعل الثلاثي (سند) السندات التربوية: هي مجموعة الوثائق والمراجع التربوية التي يعتمدها عناصر الفعل التربوي: (المعلم، المتعلم، المشرف التربوي) في العملية التعليمية التعلمية بغرض بلوغ الأهداف والكافاءات المحددة في المنظومة التربوية لكلّ طور من الأطوار التعليمية.

أنواع السندات التربوية: من خلال ممارستنا لفعل التعليمي التعلمى وتعاملنا مع مختلف السندات التربوية، يمكن أن نميز بين نوعين منها:

- سندات تربوية رسمية؛

- سندات تربوية خاصة.

1- السندات التربوية الرسمية: ويقصد بها السندات التربوية الصادرة عن وزارة التربية والتي تُعهد إلى لجان متخصصة تتولى إعدادها وتأليفها ومراجعتها وتنكّل الوزارة نفسها عبر مديرياتها الولائية بتوزيعها على المؤسسات التربوية، وإيصالها إلى عناصر الفعل التربوي جاهزة.

ويقصد بالرسمية أنها تكتسي طابع الإلزام، فتقتضى من الممارسين للعملية التعليمية تنفيذها على الوجه الذي أعدت عليه، دون أن يعتنوا فيها إثراء أو حذف أو تقويمها «طبقاً بداية الموسم الدراسي المناهج التعليمية الجديدة التي أقرّتها وزارة التربية الوطنية»¹. كما يقصد بالرسمية أنها موحدة على مستوى القطر الجزائري، فهي بذلك تميّز بالشمولية والعموم. وتهدّف هذه السندات التربوية إلى تنظيم العملية التعليمية من حيث المقاربة التعليمية المعتمدة، والبرامج والمقررات الموجّهة لكل طور تعليمي، وكذا المواقف الزمنية لكلّ نشاط تعليمي، كما تحدد الكفاءات المنوطة بكل مستوى دراسي. ولقد ارتأينا في هذا المقام، أن نعدد السندات التربوية الرسمية المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية، وإعطاء تعاريف مقتضبة لكل سند، وهي على النحو الآتي:

أ-المناشير والقرارات: أمّا القرارات فهي الصادرة عن وزير التربية الوطنية، ومن ذلك القرار الأخير المتضمن إقرار مواقف مواد التعليم والمناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي² والهدف منها تنظيم العملية التعليمية من حيث المواد التعليمية، ومضامين المناهج الدراسية وكذا المواقف الزمنية الخاصة بكل طور تعليمي. والمواد المتضمنة في القرارات الوزارية توجّه للتنفيذ وتترتب عنها مسؤوليات محدّدة؛ أمّا المنشير فهي عبارة عن تعليمات إدارية داخلية تصدر عن الجهات الوصية، وتهدّف إلى التطبيق الحسن لنصّ أعلى منه درجة، فالقرار الوزاري السابق ذكره يشير في مادته الرابعة إلى أن مناشير لاحقة ستوضّح المواقف المحدّدة في المادة الثالثة من القرار. وتشكل القرارات والمناشير مراجع تنظيمية لعناصر

1- القرار رقم: 19 / و / أخ و / المؤرّخ في 16/07/2005 .

2 - القرار رقم: 17. المؤرّخ في: 20 جوان 2011.

ال فعل التربوي، فليها يحتمل في حالة الاختلاف حول مسألة من المسائل التربوية، كما أن هذه السنديات القانونية تجعل النظام التربوي موحداً.

جـ-الكتاب المدرسي **Manuel scolaire**: وهو كتاب موجه للمتعلم، «يجسد منهاجا دراسيا يعرض محتويات مهيكلة ومكيفة معدة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعليمي التعليمي»². وللكتاب المدرسي أهمية معنيرة في ممارسة الفعل التعليمي/ التعليمي فيه تتجسد محتويات التعلم المحددة في المنهاج، ويعتبر المرجع الوحيد بالنسبة للمتعلم، ولذلك شاعت في الأوساط التربوية تسميته بـ(كتاب التلميذ). وونظرًا لأهميته حددت وزارة التربية مجموعة من المقاييس الواجب توخيها في تأليفه، ونصبت لجاناً تعنى بقراءته وتقويمه وتنقيحه تنفيحاً دقيقاً قبل أن يرخص طبعه ويرسم استعماله.

د-الدرج السنوي للتعلمات: التدرج في تدريس المتعلمين هو مبدأ من المبادئ التعليمية التي أوصى بها العلامة ابن خلدون «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج: شيئا فشيئا، وقليلًا قليلا، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقترب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه»³. فالتدرج في بلوغ الأهداف التعليمية منهج أساس تعتمده المقاربات التعليمية الناجحة، ولما كان التدرج على هذا القدر من الأهمية في العملية التعليمية، اعتمدت وزارة التربية الوطنية سندًا تربوياً وُسِّمَ بـ(الدرج السنوي للتعلمات) وبدأ العمل به مع بداية السنة الدراسية: 2009/2011، ثم أصدرت الوزارة تدرّجاً جديداً طبعة جوان 2011. وننشر إلى أن هذا السند التربوي الرسمي خاص بالتعليم الابتدائي وجاء عوضاً عن التوزيع السنوي للدروس Repartition annuelle الذي كان يعده المعلم فيوزع ضمنه البرنامج على أشهُر السنة الدراسية.

¹- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية "النظام التربوي والمناهج التعليمية". الجزائر: 2005، ص. 132.

²⁰- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديثة، الجزائر: 2010، المجلس الأعلى للغة العربية، ص 270.

³- ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، ترجمة درويش الجوبدي. بيروت: المكتبة العصرية، ص 449.

يُقسم (الدرج السنوي للتعلمات) السنة الدراسية إلى ستة وثلاثين أسبوعا، يضطلع كل أسبوع بمقرر دراسي معين مع تخصيص أربعة أسابيع للتقويم: أسبوع للتقويم التشخيصي ويكون في بداية السنة الدراسية، وثلاثة أسابيع للتقويم التحصيلي ويكون نهاية كل فصل دراسي. والغرض من الدرج السنوي هو البناء التدريجي للكفاءات، إذ توزع مقررات المنهاج توزيعاً منطقياً يأخذ بعين الاعتبار الكفاءة المستهدفة، ولذلك نجد في هذه الوثيقة تذكيراً بالكفاءات المحددة لكلّ محتوى دراسي «إنَّ التقييم المنهجي المتعلق بالميادين نقطفيه الدقة في تنمية الكفاءات الخاتمية»¹. يعتمد الدرج السنوي منوالاً واحداً مع كلّ الأسبوع الدراسية على النحو الآتي:

(درج السنة الأولى ابتدائي مادة اللغة العربية الأسبوع 26)

الأسبوع	الميدان	الكافاءات المستهدفة	المضمون	أنماط النشاطات
السادس والعشرون (26)	فهم المسموع	يرد استجابة لما يسمع	الاحتمال: ربما	يُصغي إلى النصوص
	التعبير الشفوي	يتبادل الحديث مع غيره	الاحتمال: ربما	استعمال أسلوب الاحتمال
	القراءة	يكيف قراءته وفق نمط النص	محبة الآخرين	يقرأ التنوين
	تعبير كتابي	ينتج نصوصاً بسيطة	كلمات وجمل بسيطة	يكتب كلمات وجمل بسيطة

هـ دفتر التقويم **Livret scolaire**: ويسمى أيضا الدفتر المدرسي وهو وثيقة تدون فيها العلامات التي أحرزها التلميذ، بالإضافة إلى الملاحظات التي سجلها المدرّسون. والغرض منها إعلام الأولياء بالتحصيل الدراسي للمتعلم². ويعتمد دفتر التقويم في الأطوار الابتدائية من التعليم، بينما تعتمد الكشوف في المراحل التعليمية الأخرى: (المتوسط والثانوي). وهذه الدفاتر والكشف هي نفسها المعتمدة في كل المؤسسات التربوية على الصعيد الوطني، كما تعتمد صيغة موحدة في حساب نتائج التقويم التي تحدّدها المنشآت والقرارات الوزارية.

وـ دفتر المراسلة **Carnet de correspondance**: هي عبارة عن وثيقة اتصال بين المؤسسة التربوية وأولياء المتعلمين، وتعتمد هذه الوثيقة في مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي، ويتم بواسطتها إطلاع الأولياء بالمستجدات التي تخصّ أبناءهم من حيث التحصيل العلمي والمواضبة، وسلوكيات المتعلم وعلاقته بشركاء الفعل التربوي المتواجدين بحرم المؤسسة التربوية.

1- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الدرج السنوي للتعلمات، د.ط. الجزائر: 2011، ص 41.

2- بدر الدين بن تربidi، قاموس التربية الحديث، ص 184.

هذه إذا، أهم السندات التربوية الرسمية المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية، تشير أيضا إلى أن ثمة سندات تربوية أخرى رسمية لم تنترق إليها في هذا المقام، لأنها ستكون محل دراسة في هذا البحث وهي (دليل المعلم ، الوثيقة المرافق) إذ سنخصلها بدراسة مصطلحية، وبالتالي آثرنا تأجيل التفصيل في كنهها إلى حينه درءا للتكرار.

2 - السندات التربوية الخاصة: وتختلف عن السندات الرسمية من حيث هي:

-سندات غير موحدة، إذ تختلف من معلم إلى آخر، ومن مؤسسة تربوية إلى أخرى، ومن متعلم إلى آخر، والاختلاف يكون بحسب الاجتهادات الشخصية والمبادرات الجماعية لعناصر الفعل التربوي.

-معظم هذه السندات غير جاهز، إذ يتولى المعلم إعدادها وبناءها وفق ما يتطلبه الواقع التربوي اعتمادا على ما تمليه القرارات والتعليمات الصادرة عن الجهة الوصية.

أما إذا كانت هذه السندات جاهزة (كتب المطالعة، الكتب الشبه المدرسية) فللمعلم والمتعلم حرية التصرف فيها، لأن يعدّوا فيها إثراء أو حذف أو تقويم، أو تكييفا يجعلها توافق المقررات التعليمية وتدعم الكفاءات القاعدية التي تحدّدها المناهج التعليمية.

ونذكر من هذه السندات التربوية الخاصة النماذج الآتية:

أ- الكتاب الشبه المدرسي: ويختلف عن الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى كونه كتابا غير رسمي، من حيث تأليفه؛ فالكتاب الشبه المدرسي يؤلفه باحث أو مجموعة من الباحثين دون أن تتصبّ لجان تضطلع بذلك. وتتجدر الإشارة إلى أن الكتاب الشبه المدرسي يفترض أن يُعرض على خبراء من المعهد الوطني للبحث في التربية يتولون قرائته وتقويمه قبل أن يُرخص طبعه. أما قانونا، فالكتاب الشبه المدرسي الذي لم يُعرض على خبراء المعهد السابق ذكره، فإن الأصل منه وسحبه من المكتبات التي تسوقه. يهدف الكتاب الشبه المدرسي إلى دعم الخبرات والتعلمات التي تم بناؤها داخل الحرم المدرسي «حيث يأتي ليكمل الكتاب القاعدي إما باقتراح محتويات ونشاطات موازية وإما باعتماد منهاجية تتبع التعلم الذاتي الذي يسمح للمتعلم أن يستطلع آفاقا جديدة»¹. ويرى الكثير من الأولياء ضرورة افتتاحه دعماً لمكتسبات متعلميهم. وأكثر الكتب الشبه المدرسية انتشارا هي كتب الحوليات، وكراريس التطبيقات التي تعتبر دفاتر استهلاكية، أضف إلى ذلك كتب المطالعة وغيرها من المراجع التعليمية التي تعج بها المكتبات التجارية. وتشير في هذا المقام إلى ضرورة إرشاد الأولياء إلى اقتناء الكتب الشبه المدرسية المعتمدة لدى المعهد الوطني للبحث في التربية، والعزوف كل العزوف عن الكتب غير المعتمدة التي أثبتت التجربة ضعفها وتناقضها مع الأسس المعتمدة في تأليف المناهج الرسمية، كما أنها تتضمّن أخطاء كثيرة تهدم ما تم بناؤه في الحرم المدرسي من كفاءات وتعلمات.

1 - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص 269.

بـ-الكراس اليومي Cahier journal: وهو من الستنات الخاصة بالمعلم، معتمد في جميع الأطوار التعليمية، مع اختلاف في كيفية التناول والإعداد، إذ نجد في التعليم المتوسط والثانوي كراس النصوص Cahier de texte: يدون فيه الأستاذ ما أجزه خلال الحصة التعليمية؛ بينما في التعليم الابتدائي فالكراس اليومي يعده المعلم مسبقاً ويدون فيه النشاط التعليمي كأن يكون (قراءة)، والموضوع والمحور، وكذا مؤشرات الكفاءة التي تدل على مدى تحقق الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية، كما يشير فيه إلى الزمن الخاص بكل نشاط تعليمي بناء على ما ورد في المنشير* الخاصة بذلك.

جـ-المذكرة fiche: وهي سند تربوي مشترك بين معلمي كل الأطوار التعليمية، وتعتبر خريطة طريق وخطة عمل يتولاها المعلم بالإعداد والبناء لتجلى فيها صورة الوضعية التعليمية أو التقويمية بجميع مراحلها: وضعية الانطلاق، مرحلة بناء التعلمات، مرحلة تقويم الكفاءات وقياس مدى تحقّقها. ويعتمد المعلم في إنجازها على المراجع الرسمية السالف ذكرها ويتخّذ الكفاءات المحددة في المناهج التعليمية، إذ يسجّل في هذه البطاقة المرجعية «أهداف الدرس المعرفية والإجرائية وأهم محتوياته»¹ وللمذكورة دور محوري فعال في نجاح الوضعية التعليمية، وتحقيق الكفاءات المرجوة. وباعتتمادها يتخلص المعلم من الارتجالية التي من شأنها أن تحدّد بالعملية التعليمية عن المنهج القويم الذي تُشَدِّد المقاربة البنائية. هذه الأخيرة أتاحت للمعلم في هذا المجال التصرف في إعداد المذكورة دون أن تلزمه بمذكرات نمطية، بخلاف المقاربة بالمضامين حيث كانت الوزارة تعد مذكّرات نموذجية ينفذها المعلم بحذافيرها وأصطلاح عليها بـ(المذكّرات الوزارية).

تلّكم إذًا، أهم الستنات التربوية المعتمدة في المنظومة التربوية عامة، وفي العملية التعليمية خاصة، فهي سند القائمين على الفعل التربوي وغضدهم في الاضطلاع بالمهام المنوطة بهم، يسعون من خلالها إلى تحقيق الأهداف العامة للتربية. وتشير في هذا المقام إلى أن أهم سمة طبعت الستنات التربوية هي سمة المرونة، فهي وإن حافظت على المصطلحات نفسها مع مختلف المقاربات التعليمية – فإنّها كثيراً ما تطرأ عليه إثراءات وتحسينات تقوم الهنات وتواكب المستجدات الراهنة، استجابة لتطورات عناصر الفعل التربوي واستثماراً لنتائج وتوصيات الأبحاث العلمية.

ثانياً: الوثيقة Document :

لغة: تشير معظم المعاجم اللغوية إلى أن الوثيقة مفرد وثائق من الجذر الثلاثي: (وثيق) فقد جاء في (معجم العين) «وثقت بفلان أثق به ثقة وأنا واثق به»، وهو مَوْثِقُ بِهِ، والوثيق: المحكم، وَثَقَ يَوْثِقُ وَثَاقَةً. والوثاق الحبل ويجمع على وثيق.

*- ينظر القرار القرار رقم: 17. المؤرخ في: 20 جوان 2011.

- بدر الدين تربدي، قاموس التربية الحديث، ص 294.

اصطلاحاً: تقصّينا المعاجم المختصة في المصطلحات التربوية فلم نجد المصطلح (الوثيقة) ذكراً ذلك، لأنَّه مصطلح حديث رافق الإصلاحات التربوية المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية ابتداءً من الموسم الدراسي 2003/2004، حيث أعتمدت المقاربة التعليمية البنائية القائمة على مبدأ التعلم. وانطلاقاً من ممارستنا لفعل التربوي تعليماً وإشرافاً نشير إلى أنَّ مصطلح (الوثيقة) يدلُّ على سند السنّدات التربوية الرسمية والموسوم بـ(الوثيقة المرافقـة للمنهاج).

1- الوثيقة المرافقة للمنهاج Document d'accompagnement: يعتبر منهاج التربوي قوام السنديات التربوية، وروح العملية التعليمية؛ ذلك لما يحتويه من معلم محددة لنوع المقاربة التعليمية والأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة، والمحتويات المقررة لكل طور تعليمي، واشتماله أنواع التقويم المعتمدة لقياس مدى تحقق الكفاءات بمختلف أنواعها.

ولمّا كان المنهاج على هذا القدر من الأهمية، ألحت وزارة التربية على ضرورة أن يفهه كنه كلّ عناصر الفعل التربوي، ومن ثمَّ ارتأت اللجان المكلفة ببناء المناهج التعليمية وتأليفها إرفاقَ هذا السند المحوري (المنهاج) بوثيقة توضح الفلسفة المعتمدة في صياغته، وتشرح آليات تنفيذه. وبهذا يمكننا القول إنَّ الوثيقة المراقبة هي بمثابة المفصل لما ورد مجملًا في المنهاج، وهي الشارحة لما شُكِّل فيه من مفاهيم «القصد منها تقديم الأساس البياداغوجية التي تقوم عليها المنهاج، وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كلّ مادة، وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعرّض المعلم في قراءة وفهم المنهاج، كما تقترح له كيفية تناول الوحدات التعليمية المقررة»³ وبذلك تكون الوثيقة المراقبة سندًا ومرجعاً ضروريًا، إذ ليس بإمكان الممارسين التربويين الاستغناء عنها نظراً لما توفره لهم من توضيحات،

1- الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، دط. العراق: 1981، دار ومكتبة الهلال، مادة: (و ث ق).

² - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (وثق).

3- مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، د ط. الجزائر: 2003، الديوان الوطني للطبعات المدرسية، ص.8.

ونظراً لكونها رسمية تستوجب الالتزام بما ورد فيها «ترافق كلَّ المناهج التربوية وثيقة تربوية يترشّد بها المعلم، وتوزع المناهج والوثائق المرافقة لها على كلِّ مؤسسات التعليم»¹ وبإشارة هذا النص إلى ضرورة توزيعها على كلِّ مؤسسات التعليم يتضح أنها وثيقة موحدة على مستوى القطر الوطني.

وبالإضافة إلى ما سبق بيانه حول الوثيقة المرافقة، بدا لنا أن تبيّن أهمَّ الجوانب التي تتولّها الوثيقة المرافقة بالتبين والإيضاح لما ورد مشكلاً محظياً في المناهج. ولما كان بالمثل يتضح المقال، ارتأينا أن نمثل منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وأهمَّ النقاط التي تولّتها الوثيقة المرافقة له بالشرح والتبيّن. إذا تفحّصنا هذا المنهاج* وجدها يحتوي ما يلي :

1. تقديم مادة اللغة العربية؛
2. التوزيع الزماني على مختلف حصص اللغة العربية؛
3. ملحوظ دخول المتعلم إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ويقصد بذلك أهمَّ الكفاءات التي يفترض أن يكون المتعلم قد تمكّن منها قبل أن يبني تعلّمات وكفاءات جديدة في السنة الخامسة؛
4. ملحوظ الخروج من السنة الخامسة، ويعني الصورة التي يكون عليها المتعلم بعد أن يتمكّن من الكفاءات المنوطة بهذا الطور؛
5. الكفاءات القاعدية التي يعمل المنهاج على تحقيقها هذه السنة؛
6. أنشطة اللغة العربية؛
7. المحتويات، أو المقرّر الدراسي الخاص باللغة العربية؛
8. طرائق التدريس؛
9. التقويم.

ويعرض المنهاج هذه العناصر عرضاً محملاً قد لا يتأتى للممارسين التربويين فهمُ الكثير من حيثياته، وبذلك أحتجّ للوثيقة المرافقة لتكون عضداً لهؤلاء وسندًا يرجعون إليه، فهي تضطلع بما يلي:

1- تقديم المقاربة التعليمية المعتمدة، وهي المقاربة بالكفاءات، إذ تشرح الوثيقة المرافقة هذه المقاربة وتعرض أهمَّ المبادئ التي تقوم عليها، كما أنها تبيّن مفهوم الكفاءة، وتصنّفها وتقدم شروحًا وافية عن كلِّ نوع من أنواع الكفاءات. فإذا كان المنهاج يحدّد الكفاءات القاعدية التي يعمل على تحقيقها خلال مرحلة تعليمية ما، فإنه لا يوضح لعناصر الفعل التربوي مفهوم الكفاءة القاعدية؛ بينما نجد في الوثيقة المرافقة تفصيلاً لأنواع الكفاءات: الكفاءة القاعدية، الكفاءة المرحلية، الكفاءة الخاتمية، الكفاءة الاستعراضية، ويعزّز ذلك بشرح تمكّن الممارسين للفعل التربوي من التمييز بين مختلف هذه الكفاءات.

1- المنشور رقم : 408 / و ت و أ .ع / 7.

* ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الجزائر: 2011، ديوان المطبوعات المدرسية، ص.9.

2- ويجد عناصر الفعل التربوي في المنهاج أن المقاربة المعتمدة في تعليم اللغة هي المقاربة النصية فيستعصي عليهم مؤداها، وبمراجعة الوثيقة المرافقة يتضح لهم أن المقاربة النصية تجعل النص محورا تدور في فلكه جميع الأنشطة اللغوية: إذ يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل ويتلمس من النص ذاته القواعد التحويلية والصرفية.

3- يعرض المنهاج أنشطة التعليم (قراءة، قواعد، تعبير...) ويدرك الغايات والكافئات المستهدفة من كل نشاط، وتعرض الوثيقة المرافقة أيضاً أنشطة التعليم، ولكن بتفصيل مدقق، فهي توفر هذه الأنشطة على أيام الأسبوع بمراعاة التدرج في بناء الكفاءات، كما توضح ما يُقدم في النشاط ذاته فإذا تعلق الأمر بنشاط القراءة، فالوثيقة المرافقة تبيّن الغرض من كل نشاط قراءة، فالقراءة قراءات: قراءة فهم، قراءة أداء وقراءة استثمار. وتشعر الوثيقة المرافقة هذا الشرح والتوضيح بجملة من التوجيهات تقتربها على المعلم بغرض إنجاح الوضعية التعليمية وبناء الكفاءات القاعدية المحددة في المنهاج، وليس هذا فحسب، وإنما تنهض هذه الوثيقة أيضاً برفع اللبس عن آلية اعتماد المقاربة النصية فيسائر الأنشطة التعليمية اللغوية.

4- وإذا كان في المنهاج حديث عن التقويم، فإنه لا يعزو أن يكون ذكرا لأنواع التقويم: التشكيلي، التكويني، التحليلي وإشارة إلى ضرورة اعتماد شبكة التقويم. ولما كان الدور المنوط بالوثيقة المرافقة هو شرح هذه العمليات المفاتيح، فإننا نجد فيها تعاريف لكل نوع من أنواع التقويم، وذكرا لخصائص كل نوع، وتحديداً لمهام وغایيات كل صنف. أمّا شبكة التقويم فتعرضها الوثيقة المرافقة مفصّلة في شكل جدول^{*} يحدد مقاييس التقويم، والمؤشرات التي تكون محل قياس، أضف إلى ذلك سلم التقدير الذي يعدّ تقييماً عددياً للمؤشرات المقيدة.

تسعى (الوثيقة المرافقة المنهاج) من خلال التوضيحات والشرح التي تقدمها إلى بسط الحديث في ما ورد غالباً في المنهاج التعليمية، لا يتأتى فهمه للممارسين التربويين إلا بالعودة إليها. كما تجدر الإشارة إلى أن الوثيقة المرافقة لا تتولى بالشرح والتحليل والتوضيح كل ما ورد في المنهاج، وإنما تنهض بتبيين الجوانب التي رأى مؤلفو المناهج أنّها ذات افتقار إلى البيان والإيضاح. أمّا ما ورد واضحاً في المناهج، مثل المقررات الدراسية فلا تدرج في الوثيقة المرافقة.

2- **وثيقة تحفيظ المنهاج:** يجمع علماء التربية وأخصائيو المناهج التربوية أنَّ هذه الأخيرة لا تكون ناجحة إلا إذا اتسمت بالمرنة والقابلية للإثراء والتعديل والمراجعة، ولقد اعتمدت المنظومة التربية الجزائرية هذا المبدأ في بناء المناهج؛ بالإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية إنّما هو إصلاح يتم عبر مراحل، تعقبها

*- ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الجزائر: 2011، ديوان المطبوعات المدرسية، ص 17.

وقد تقويمية لمسار المنظومة التربوية، تخلص إلى نتائج ونوصيات تظهر آثارها في التعديلات التي تُثَرَّ بها المناهج التربوية.

وأُعرض التعديلات التي تطرأ على المناهج في وثيقة توسم بـ (وثيقة تحقيق المناهج) ويمكن أن تعتبر هذه الوثيقة وثيقة مرافقة للمنهاج؛ غير أنَّ الغرض منها ليس شرح المنهاج وتوضيح ما ورد فيه، وإنما الغاية منها هو عرض أهم التعديلات التي طرأت على المنهاج. ونشير إلى أنَّ هذه العملية تطال جزأين من مرکبات المنهاج وهما (المحتويات، والحجم الزمني للأنشطة التعليمية).

ولقد أصدرت وزارة التربية الوطنية وثيقة تخفيف المناهج سنة ألفين وثمانية (2008) عرضت فيها أهم التخفيفات التي طالت محتويات المنهاج المؤلفة سنة ألفين وثلاثة (2003) وجاءت وثيقة التخفيف على شكل كتاب مكون من إحدى وتسعين (91) صفحة، ذكرت فيها دوافع التخفيف وغاياته¹ التي تمثلت فيما يلي:

-ضمان الانسجام العمودي التام للمصامين المعرفية للمنهاج خلال كامل المسار الدراسي للمتعلم، بغرض درء التكرار والفارق الهامة في التدرج المفاهيمي؛

-التركيز على المعارف الأساسية للمادة وحذف كل المفاهيم أو المعلومات التي لا تشتمل مكتسبات قبليية ضرورية للتعلمات اللاحقة؛

-إحداث التلاؤم بين المصامين المقررة في المنهاج مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة؛

-ضمان التمفصل بين المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائي، المتوسط، الثانوي. وتضطلع وثيقة تخفيف المناهج بعرض المحتويات التي طالها التخفيف أو التعديل وذكر دوافع العملية، ويحسن أن نمثل لذلك بالجدول الآتي:

المادة	النشاط	المستوى	موضوع التخفيف	نوع التخفيف	السبب
نعم	قواعد نحوية	الخامس	-الحال جملة -الجملة الاسمية -المفعول معه -أنواع الكلمة	حذف	استعصاؤه على المتعلمين.
نعم	الرابع	الرابع		حذف	درجة في السنة الثالثة.
نعم	الخامس	الرابع		حذف	درج في الثانية متوسط.
نعم				دمج	دمجها في درس واحد.

1- مديرية التعليم الأساسي، وثيقة تخفيف المناهج، الجزائر: 2008، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص.2.

وبالإضافة إلى هذه الوثيقة، أصدرت وزارة التربية الوطنية وثيقة تخفيف ثانية طبعة جوان ألفين وتسعة (2009)، أي سنة واحدة بعد صدور الوثيقة الأولى وتضمنت في ثناياها تخفيضات أخرى للمنهاج التعليمية. ولم تكتف الوزارة بهذا التخفيف، وإنما لجأت إلى تخفيف آخر سنة ألفين وإحدى عشرة (2011) غير أنها لم تنشر في وثيقة تخفيف خاصة، وإنما اعتمدت الوزارة مناهج جديدة أدرجت فيها جميع التخفيضات السابقة التي مسّت محتويات منهاج ألفين وثلاثة.

أشرنا آنفاً أن التخفيف مسّ مرتكبين أساسين للمنهاج: المحتوى والحجم الزمني للنشاط التعليمي، ونشير في هذا المقام إلى التعديلات التي مسّت الحجم الزمني للغة العربية في التعليم الابتدائي:

المستوى	الحجم الزمني سنة 2008	الحجم الزمني سنة 2011
السنة الأولى	13 سا و 30 د	11 سا و 15 د
السنة الثانية	13 سا و 30 د	11 سا و 15 د
السنة الثالثة	11 سا و 15 د	9 سا
السنة الرابعة	8 سا و 15 د	8 سا و 15 د
السنة الخامسة	8 سا و 15 د	8 سا و 15 د

وإذا أمعنا النظر في هذا الجدول تجلّى القليص الواضح للحجم الزمني المخصص للغة العربية، إذ بلغ حد الساعتين وربع (2سا و15د) أسبوعياً بالنسبة للأولى والثانية والثالثة.

وللذن تضمنت وثيقة التخفيف مختلف التعديلات التي طالت منهاج من حيث محتوياته والحجم الزمني للأنشطة التعليمية؛ فإنّ القائمين على إعداد وثيقة التخفيف غفلوا جانباً مهماً في تقويم المناهج التربوية، إذ لم يعتنوا فيها إثراء، وإنما اقتصر التعديل على الحذف والدمج والنقل فحسب. والصواب في تقويم المناهج، بالإضافة إلى التخفيف، إثراؤها وجعلها توأم الحاجات التعليمية لعناصر الفعل التربوي، وتسخير المستجدات العلمية والاجتماعية والتكنولوجية التي تظهر في الواقع المعيش للمجتمع الإنساني.

ثالثاً: الدليل :Guide

لغة: الدليل لغة هو المرشد وكلّ وما يستدلّ به، وجمعه أدلة وأدلة. وجاء في (مختار الصحاح): «الدليل ما يستدلّ به، والدليل والدلال وقد دله على الطريق يدله دلالة»¹ وقال الزيبي: «الدليل هو المرشد وما به الإرشاد، الجمع أدلة وأدلة، وقول الشاعر:

1- محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ط١. الكويت: دار الكتاب الحديث، مادة: (دل ل).

شُدُوا المَطَيِّ على دليل دائمٍ من أهل كاظمة بسيف الأَبْحَر
أي على دلالة دليل، كأنه قال: معتمدين على دليل، ويقال: ما دلُك على؟¹
الدليل إذاً، هو كلّ ما أرشد حيران إلى السبيل القويم وبيّنه له، ولقد شاع
المصطلح حديثاً حتى تداولته جلّ المعاجم المختصة فنجد: دليل السائح، دليل
الطالب، دليل الحاج، دليل السائق... وصار أيضاً من ألفاظ الحضارة؛ فما من آلة
تبندع ولا أجهزة تصنع إلا رافقها دليل يُرشد مقتنيها إلى كيفية استعمالها ويووجههم إلى
تدارير يتحرّأها في تركيبها أو تشغيلها.

اصطلاحاً: الدليل في التربية والتعليم الابتدائي، هو سند من السندات التربوية
الموجهة إلى المدرس بصفة خاصة، حتى شاعت تسميته في الوسط التربوي بـ(دليل
المعلم ودليل الأستاذ) «وثيقة بيداغوجية مُعدّة تكمّلة للبرنامج الدراسي بغية تسهيل
فهمه وتيسير تطبيقه»² ذلك لأنّ العملية التعليمية إنما هي عملية معقدة، يقتضي
إنجاحها العديد من المراجع التي تتولى تبسيطها، وفتح ما استغلق من أفالها، نظراً
لكون: «الممارسة التربوية عملية اجتماعية واسعة النطاق يمرّ بها المتعلم لتحسين
قدراته الفكرية والجسدية ضمن مناخ تربوي معين»³ ويتولى المعلم تأثير هذا المناخ
التربوي والعمل على تحقيق الكفاءات القاعدية المحدّدة في المنهاج. ولا يتأتى له
إلا إذا اتكاً على سندات تربوية تكون دليلاً ومرشدـه في مرحلة ما من مراحل الأنشطة
التعليمية.

ولقد تعرضنا آنفاً إلى المناهج وما يرد فيها من غموض والتباس، ورأينا أنَّ
الوثيقة المرافقة للمنهاج تتولى فاك طلاسمه وتبيّن كنهه. كما أشرنا لدى عرضنا
لسندات التربية الرسمية أنَّ الكتاب المدرسي سند تربوي يعرض كلَّ الأنشطة
التعلّمية الخاصة بمادة من المواد، غير أنَّ الكتاب المدرسي لا يعرض كيفية تناول
هذه الأنشطة، وإنما يعرض محتوى الشّاط فحسب. بينما يُعهد هذا الأمر إلى الدليل
التربوي للمعلم، ومنه يمكن القول: إذا كان للمنهاج وثيقة ترافقه وتشرّكه
وتوضّحه، فإنَّ الكتاب المدرسي أيضاً وثيقة تربوية ترافقه وهي (دليل المعلم) فالدليل
من الكتاب بمنزلة (الوثيقة المرافقة) من منهاج «كتاب المعلم» وهو الكتاب المصاحب
عادةً لكتاب التلميذ وهو يضمّ الشرح المساعد على تطبيق المنهجية المقترنة في كتاب
الתלמיד. وهذا الشرح أو التفسير يكون ذا طبيعة بيداغوجية تساعد على تبليغ مضمون

1- مرتضى محمد الزبيدي، ناج العروس، ط.1. المطبعة الخيرية، مادة: (دل ل).

2- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص 185.

3 - صالح بلعيد، "بحث في مصطلح الممارسات اللغوية". مجلة الممارسات اللغوية، تizihi وزو: 2010،
العدد التجاري، ص 16.

الكتاب»¹ دليل المعلم إذن، يشرح لهذا الأخير كيفية استعمال وتوظيف الكتاب المدرسي خلال كل نشاط تعليمي.

وتتجدر الإشارة أيضا إلى أن الدليل وثيقة رسمية إجبارية يلتزم مؤلفو الكتاب المدرسي والقائمون على بناء المناهج بإعدادها وتوزيعها على مختلف المؤسسات التربوية. وهي رسمية أيضا بالنسبة للمعلم يلتزم بتقديم مسامين الكتاب المدرسي وفق ما تم توضيحه وتبيينه في (الدليل).

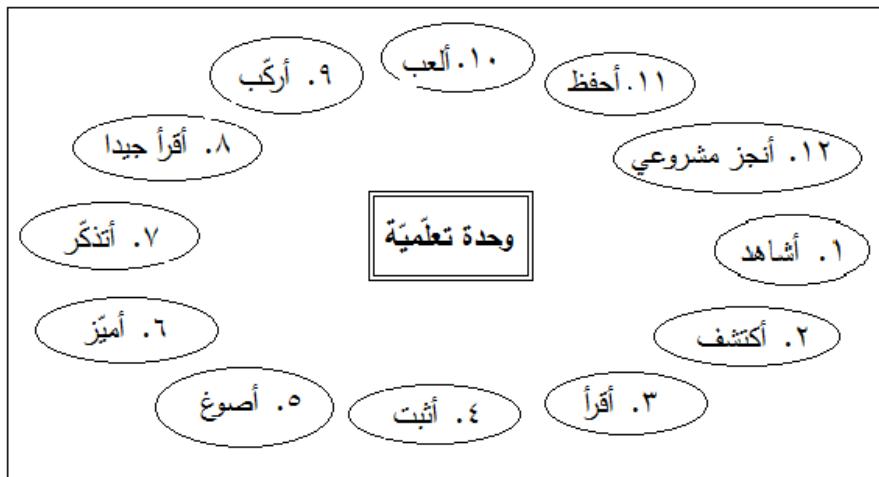
وقد أشارت إلى الإزامية ورسميته العديد من التعليمات الصادرة عن الجهات الوصية: «يرافق كل كتاب من هذه الكتب دليلاً يوضح كيفية استعماله وأساليب استغلاله»² وذلك بغرض توحيد العملية التعليمية، واجتناب الاجتهادات الخاصة التي من شأنها أن تؤدي بالأنشطة التعليمية عن المسار الذي حدد لها، وبالتالي تجنب الأهداف والكافئات القاعدية والختامية التي تتواхدا منهاج التربية.

١- علاقة الدليل بالكتاب المدرسي: بالإضافة إلى ما تنتت الإشارة إليه آنفا، من أن (الدليل) يشرح كيفية توظيف واستعمال الكتاب المدرسي، فإننا نود في هذا المقام أن نوضح بمنهجية عملية تمثيلية علاقة الدليل بالكتاب المدرسي.

أ- كيفية استعمال كتاب اللغة العربية: يقدم منهاج اللغة العربية أهم أنشطة هذه المادة: قراءة، تعبير، قواعد، إنجاز مشروع، إدماج... ثم يأتي بيان ذلك كله في الوثيقة المرافقـة إـذ تعرـض مثلاـ الغرـض من كلـ حصـة قـراءـة: فـهمـ، أـداءـ أوـ استـثـمارـ، غيرـ أنـ المـعـلـم تـصادـفـهـ أـثنـاءـ الـوضـعـيـةـ الـتـعـلـيمـيـةـ مـصـطـلـحـاتـ عـلـىـ شـكـلـ عـنـاوـينـ فـيـ كـتـابـ التـالـيـ، فـيـسـتـعـصـيـ عـلـيـهـ إـدـرـاكـ الـغـاـيـةـ وـالـغـرـضـ مـنـ كـلـ مـرـاحـلـ مـنـ مـراـحلـ الـحـصـةـ الـتـعـلـيمـيـةـ الـواـحـدةـ، فـيـجـدـ فـيـ كـتـابـ السـنـةـ الـأـولـىـ مـثـلاـ الـمـصـطـلـحـاتـ التـالـيـ:

1 - أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1. الدار البيضاء: 2006، مطبعة النجاح الجديـدـ، ص 214.

2 - المنـشـورـ رقمـ 408 / وـ.ـتـ.ـوـ / أـ.ـعـ / 07ـ المؤـرـخـ فيـ 19ـ ماـيـ 2007ـ.



هذه إذاً، مجموعة من الأنشطة الخاصة بوحدة تعليمية، أما مصطلحاتها فلم يرد ذكرها في المنهاج أو الوثيقة فيعول المعلم إزاء هذه الوضعية على الدليل الذي يبيّن له كيفية إنجاز كل حصة¹ على النحو الآتي:

- أشاهد وأستمع: يُدعى المتعلمون إلى تأمل المشهد والتعبير عنه بصفة تلقائية.
- اكتشف: يوجه المتعلمون إلى تأمل الصورةقصد استخراج الجملة التي تعبر عنها، ثم استخراج الكلمة المشتملة على الحرف المستهدف.
- أقرأ: يُدعى المتعلمون إلى قراءة كلمات قراءة إجمالية أو الحرف بحركاته القصيرة والطويلة.

تمثل هذه العينة الطريقة التي يوضح بها الدليل كيفية إنجاز الحصص التعليمية وفق ما ورد في الكتاب المدرسي، وبهذا تكون كيفية الإنجاز ميسّرة متأتية للمعلم. مع العلم أنَّ هذا الأخير وباعتباره عنصراً فاعلاً من عناصر الفعل التربوي يمكنه أن يثري مضامين الكتاب المدرسي من خلال إعداده الشخصي للوضعيّات التعليمية، شريطة أن يلتزم بالكفاءات المحددة في المنهاج، ويعتمد الطريق الذي يعرضها الدليل فيتناول الأنشطة التعليمية.

بـ-الدروس النموذجية: يقدّم (دليل المعلم) بالإضافة إلى كيفية استعمال الكتاب المدرسي مذكرةً أو دروساً نموذجية يستأنس بها المعلم في إعداده اليومي للوضعيّات التعليمية. فالمعلم سواء أكان حديث عهد بمهنة التدريس أم متعرّضاً فيها وذا خبرة بشؤونها، فهو يعوّل على التخطيط والإعداد للدرس حتى يكتب له تحقيق الأهداف التعليمية والكفاءات القاعدية. ويجد المعلم في الدليل عينة من المذكرات التي

1 - مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم: اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، د.ط. الجزائر: 2009 ديوان المطبوعات المدرسية، ص 12.

تفصل خطوات الدرس وفق ما يقدّمه المعلم مع تلاميذ الصف الدراسي، ونذكر بأنَّ هذه الدروس النموذجية التي يعرضها الدليل إنما هي للاستئناس فحسب، إذ لا بدَّ للمعلم «أن يتخلص من التمطية في تحضير مذكراه، فلا يبقى أسير هذه المذكرات النموذجية بل ندعوه إلى الاجتهاد ما أمكن... لأنَّ التمطية نوع من التكرار المملّ لمرحلَّ وطرائق قد لا تناسب مع المادة أو مع التلميذ أو معهما معاً»¹ ذلك لأنَّ لكلَّ معلم منهاجاً وفلسفة وطريقة خاصة يعمل على توظيفها واستثمارها وخطط من شأنها أن تبلغ مناسب للمتعلمين الذين يؤطرُهم، وما يراه من إستراتيجيات وخطط من شأنها أن تبلغ الكفاءات المستهدفة.

1- مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم: اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، د. ط. الجزائر: 2009، ديوان المطبوعات المدرسية، ص 4.

رابعاً: التدرج:

لغة: التدرج لغة من [درج]، ودرج الشيء «يدرج دروجاً ودرجاناً، أي مشى. ودرج، أي مضى لسبيله... ودرجه إلى كذا واستدرجه، أي أدناه منه على التدرج فتدرج هو»¹، وفي لسان العرب «درج الشيخ والصبي يدرج درجاً ودرجاناً ودرجياً، فهو دارج: مشياً مشياً ضعيفاً ودبّاً»²، كما جاء في الوسيط «(درج) درجاً، ودرج، ودرجاناً: مشي مشي الصاعد في الدرج ... والصبي: أخذ في الحركة ومشي قليلاً أوّل ما يمشي. وتدرج إليه تقدم شيئاً فشيئاً. وتدرج فيه تتصدّد درجة درجة»³، واستدرجه: رقاها من درجة إلى درجه، كدرجه إلى كذا تدرجها: عوده إيه لأنما رقاها منزلة بعد أخرى، والتدرج أخذ الشيء قليلاً قليلاً.

مما سبق؛ فإن كل التعريفات اللغوية الواردة في مختلف المعاجم؛ القديمة منها والحديثة؛ تنتهي إلى أن التدرج هو الأخذ شيئاً فشيئاً، قليلاً قليلاً، وعدم تناول الأمر دفعة واحدة.

اصطلاحاً: هو: «الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى متقدمة، للبلوغ إلى الغاية المنشودة»⁴ وهو في ميدان التربية يعني بناء الوحدات التعليمية بشكل متسلسل ومنسجم وعبر مراحل «وفقاً لخصوصيات المتعلم في مسيرة نشاطات التعلم في المادة، وتقاعده مع طبيعة معارفها، وارتباطها ببناء الكفاءات المستهدفة التي يجسدّها بمارساته اليومية»⁵، فالدرج وسيلة لا غاية أو إنه مجرد أسلوب «وليس هدفاً أو غاية يسعى لها، فيستخدم هذا الأسلوب حيث لا يمكن الوصول إلى الغاية إلا به»⁶ لذلك وجب العمل بالدرج في أي عملية تربوية، فذلك يضمن المعلومات للمتعلم بكيفية منظمة، ذلك التنظيم نابع من كون أي عملية "تعليم وتعلم" هي أساساً عملية هادفة تسعى إلى تنمية جميع جوانب الشخصية للمتعلم، العقلية والجسمية والوجدانية والمهارية وهذه الأهداف لا تتحقق بالسرعة والتهور والقفز دفعة واحدة.

فوائد التدرج: للدرج فوائد كثيرة منها:

- ← سهولة التحصيل العلمي على الطالب.
- ← الضبط والإتقان للعلم المأخذ بالدرج.

1 - الصحاح، مادة (درج).

2 - ابن منظور، لسان العرب، المجلد 3، ص 1251، مادة (درج).

3 - مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط 4. القاهرة: 2004، مادة (درج).

4 - ينظر: محمد مصطفى الزحيلي، التدرج في التشريع والتطبيق، الكويت: 2002، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

5 - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر: جوان 2011، ص 58.

6 - عجيل النشمي، "الدرج في تطبيق الأحكام الشرعية"، مؤتمر حاجة البشرية إلى تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية جامعة الكويت: 1993، كلية الشريعة، ص 14.

ـ إن هذه الطريقة تميز بين الطالب المجد من غيره، وتظهر بواسطتها الفروق الفردية بين الطلبة وتفاوت قدراتهم في التحصيل.

ـ ومن أجل ضمان الانسجام بين كافة المراحل التعليمية فقد جعلت وزارة التربية الوطنية "الدرج السنوي للتعلمات" من بين أهم السنادات الرسمية التي أصدرتها.

ـ أثبتت التجارب الميدانية والدراسات المتخصصة في علوم التربية أن العملية التعليمية عملية بالغة التعقيد، لأن الغرض منها إعداد نشء يستجيب لاحتياجات المجتمع: العلمية والاقتصادية والثقافية... ولما كانت العملية التعليمية على هذا النحو من التعقيد، انبرى لها علماء التربية وعلم النفس بالبحث وتحري المقاربة التعليمية التي من شأنها تحقيق الأهداف العامة للتربية. وليس المقاربة وحدها الكفيلة بذلك، وإنما للمعادلة أطراف أخرى، وهي عناصر الفعل التربوي الثلاثة: المعلم، المتعلم، المنهاج. وهذا الأخير هو ثالثة الأثافي، أما ما سواه من السنادات التربوية فهي جميعا تدور في فلكه توضح أنسنه وأهدافه كما تعتبر الصورة العملية والإجرائية لأصوله وفلسفته.

قائمة المصادر والمراجع:

المعاجم:

- .1. أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط.1. الدار البيضاء: 2006، مطبعة النجاح الجديد.
- .2. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، الجزائر: 2010، المجلس الأعلى للغة العربية.
- .3. الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، دط. العراق: 1981، دار ومكتبة الهلال.
- .4. مرتضى محمد الزبيدي، تاج العروس، ط.1. المطبعة الخيرية.
- .5. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط.4. القاهرة: 2004، مجمع اللغة العربية.
- .6. محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ط.1. الكويت: 1993، دار الكتاب الحديث.
- .7. ابن منظور(أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن أبي القاسم بن حبقة)، لسان العرب، ط.1. بيروت: 1999، دار صادر.

الكتب:

- .1. حسن الزيات «لغتنا في أمة» مجلة المجمع، القاهرة: 1958، مطبعة التحرير.
- .2. ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تح: درويش الجودي، بيروت: 2005، المكتبة العصرية.
- .3. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، التدرج السنوي للتعلمات، دط. الجزائر.
- .4. عجيل النشمي، "الدرج في تطبيق الأحكام الشرعية"، مؤتمر حاجة البشرية إلى تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية، جامعة الكويت: 1993، كلية الشريعة.
- .5. محمد مصطفى الزحيلي، التدرج في التشريع والتطبيق، الكويت: 2002، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.
- .6. مديرية التعليم الأساسي، وثيقة تحفيظ المناهج، الجزائر: 2008، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- .7. مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، دط. الجزائر: 2003، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- .8. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي الجزائر: جوان 2011.
- .9. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية "النظام التربوي والمناهج التعليمية"، الجزائر: 2005.
- .10. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الجزائر: 2011، ديوان المطبوعات المدرسية.
- .11. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقه لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الجزائر: 2011 ديوان المطبوعات المدرسية.

المجلات:

- 1- مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر"مجلة الممارسات اللغوية" مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تبزي وزو: 2010، العدد التجريبي.
- القرارات والمناشير الوزارية:
 1. القرار رقم: 19 / و.ت و / أخ و / المؤرّخ في 16/07/2005 .
 2. القرار رقم : 17. المؤرخ في: 20 جوان 2011.
 3. المنشور رقم: 408 / و.ت.و / أ.ع / 07 المؤرخ في 19 ماي 2007

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

المشروع الوطني للبحث PNR

الرقم: 20 / 2011 م

موضوع المشروع:
دراسات تقويمية للمستندات التربوية في
مختلف الأطوار التعليمية

الموضوع الفرعى:
دراسة المصطلحات

التقويم:
التقييم:
الطور:

صاحب(ة) البحث: الجوهر مودر

تمثل هذه الدراسة الجزء النظري من البحث ومرحلة الأولى، ومن المفيد أن نبدأ بتحديد المصطلحات المتعلقة به وبسطها حتى تقادى الالتباس في استعمالها، ويكون اعتمادنا في ذلك على معاجم لغوية وأخرى مختصة.
أولاً- التقييم:

لغة: هو مصدر من الفعل (قيم)، وهذه الكلمة من وضع مجمع اللغة العربية في القاهرة الذي ذهب إلى أنه «يجوز أن يقال: قيم الشيء تقديرًا بمعنى حدّ قيمته للفرق بينه وبين قوم الشيء بمعنى عدله، وقد جاءت المعاقبة بين الواو والباء المشددين للتخفيف في أمثلة من كلام العرب يستأنس بها قول ذلك»¹ وذكر إيميل يعقوب أن مجمع اللغة العربية بالقاهرة قد أجاز أن يقول: «قيم تقديرًا بمعنى قدر القيمة وهذه الإجازة من باب الاستيقاظ الفعل من الاسم الجامد: القيمة، وقد قال بهذا الاستيقاظ بعض النحاة ومنهم الزجاج»² وبهذا يمكن إثبات شرعية لفظة «تقييم» التي لا نجد لها في المعاجم القديمة، لكن أصبحت ترد في المعاجم المعاصرة، فقد وردت في الطبعة الثانية من المعجم الوسيط مشيرا إليها برمز (مج) الذي يعني أن الكلمة مجعومة أي من الألفاظ التي منحها المجمع صفة الشرعية، وجاء فيها: قيم الشيء تقديرًا بمعنى حدّ قيمته (مج)»³، إذ جاء في معجم الغني: «[ق ي م]: (فعل رباعي متعد) قيَّمت، أقيَّم، قيم مصدر تقدير»⁴. وترد لفظة (تقييم) كمصطلح من المصطلحات الميدان التربوي كما سيأتي.

اصطلاحاً: تستخدم لفظة (التقييم) كمصطلح في مجال التربية والتعليم كمعادل للمصطلح الأجنبي Evaluation للدلالة على تلك العملية التي يقوم بها المعلم أو الموجّه من أجل معرفة مستوى كفاءة المتعلم، وهذه العملية تتم في فترات تحدّ حسب ظروف المعلم والمتعلم والمدرسة. وتتضمن تشخيصاً للموقف، والأداء، من جميع نواحيه: المنهج والمعلم والمدرسة والطالب، وهذا التقييم يساعد القائم عليه القيام بعملية أخرى هي (التقويم).

ثانياً- التقويم:

لغة: هو مصدر من الفعل قوم يقوم، وهو «التعديل وإزالة الإعوجاج»⁵، جاء في لسان العرب «قوم درأه: أزال عوجه»⁶ وكذلك في المعجم الوسيط «عدهه وأزال

1 - مجمع اللغة العربية بالقاهرة، كتاب في أصول اللغة؛ (مجموعـة القرارات من الدورة 296) القاهرة 1969، ص 228.

2 - إيميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، ط2، بيروت: دس، دار العلم للملائين، مادة (ق ي م).

3 - مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مادة (ق ي م).

4 - عبد الغني أبو العزم، معجم الغني، مادة (ق ي م).

5 - معجم المحيط مادة (قوم).

6 - لسان العرب، مادة (قوم).

عوجه»¹ وعن الخليفة أبي بكر الصديق قال عندما تولى الخلافة: «أيتها الناس! إنني قد وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أساءت فقوموني»²، كما قال عمر بن الخطاب: «من رأى منكم اعوجاجا في فليقومه». فرد عليه أعرابي: «والله لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناه بسيوفنا» فيتضح مما سبق أنّ معنى (التقويم) يتضمن التحسين والتعديل وهو بذلك يتجاوز حدود (التقييم) الذي يقتصر على إصدار أحكام على شيء معين أو ظاهرة ما إلى اتخاذ قرارات بشأن هذا الشيء بهدف التعديل وعلاج النقص فيه.

اصطلاحاً: أما في الاصطلاح؛ فإن (التقويم) في الميدان التربوي يعني به تلك العملية التي تعقب «(التقييم)»، وهي عملية منظمة لجمع وتحليل وتقسيم المعلومات باستخدام أدوات مختلفة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية³، وتهدف إلى وصف العلاج الذي قد يكون على شكل توجيهات وخدمات ومساعدات، أو بشكل قرارات تساعد المعلم في تطوير أساليبه وتنميته مهنياً.

إذا، فـ(التقييم) يمكن أن يكون بهدف (التقويم) فيتبع المربى المتعلم أثناء مراحل تعلمه مبرزاً جوانب القوة فيه، ومحدداً جوانب الضعف، كما يسعى إلى إظهار مستوياتها، وقد يعمل على علاجها وتداركها قبل الواقع فيها، وهنا يكون (تقييماً)⁴ غير أن كثيراً من الدارسين وقعوا في التباس بين مصطلح (التقييم) و (التقويم) ذلك أن لفظ (التقويم) يتضمن معنى (التقييم) لأن لفظ (قيمة) التي أخذوا منها لفظ (التقييم) أصل يائه (واو) وأن لفظ (التقويم) له معنian؛ الأول معرفة قيمة الشيء وإدراك حقيقته، والثاني التعديل⁵، وقد حملهم هذا إلى اعتبار كلّيّهما يعطي المعنى ذاته، وبالتالي يقابلون المصطلحين بالمصطلح الأجنبي (Evaluation) أما من أدرك الفرق بينهما وفقاً لما سبق ذكره، فهو يقابلون اللفظتين بمصطلحين هما بالإنجليزية⁶ (Valution) لكلمة (تقييم) و (Evaluation) لكلمة (التقويم).

فالفارق بين المصطلحين يمكن في أن كلمة (التقييم) ترمي إلى التشخيص فقط، في حين ترمي كلمة (التقويم) إلى التشخيص والإصلاح والتحسين والتطوير. يركز

1 - المعجم الوسيط، مادة (قوم).

2 - ينظر: حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام، ط.7. القاهرة: 1964، دار إحياء التراث العربي، ج. 1.

3 - رجاء محمود أبو علام، تقويم التعليم، ط.1.الأردن: 2005، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 40.

4 - سامي سلطني عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، ط1. عمان: 2000، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 214.

5 - ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دط. عمان: 2000، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

6 - ينظر: منير حسن جمال خليل، التقويم التربوي، جامعة الملك سعود، قسم علم النفس، مقرر تم تنزيشه يوم 08 جويلية 2011م من الموقع الإلكتروني: <http://faculty.ksu.edu.sa/>

(التقييم) على جانب واحد فقط، في حين يتميز التقويم بأنه في معظم الحالات يكون شاملًا لعدد من الجوانب المختلفة. ولذا يعد (التقويم) جزءاً هاماً لأي عملية تربوية أو تعليمية فهو أمر طبيعي يسعى إليه الفرد إذا قام بأي نوع من أنواع النشاط ليعرف مدى نجاحه أو فشله فيما قام به، وإلى أي مدى أدى هذا النجاح إلى إحداث تغيير في السلوك وفيما اكتسبه من مهارات.

2- مصطلح (التقييم) في المعاجم المختصة:

أـ "قاموس التربية" المجلس الأعلى للغة العربية: من التعريفات التي جاء فيه ما يلي:

- «التقييم في التربية هو المسار الذي نحدد ونحصل ونمنح بواسطته المعلومات المفيدة التي تتيح اتخاذ القرارات الممكنة»؛

- «مُسْعَى أو مسار يفضي إلى اتخاذ قرار. حكم نوعي أو كمي في شأن قيمة شخص، أو شيء، أو مسار، أو وضع، أو نظام، بمقارنة المميزات القابلة لللحظة بمعايير مؤسسة انتلاقاً من مقاييس واضحة، قصد منح معطيات مفيدة من أجل اتخاذ القرار عند السعي من أجل تحقيق مقصد أو هدف»؛

- «مواجهة مجموعة من المعلومات بمجموعة من المقاييس، بغية اتخاذ قرار»؛
«تقدير بواسطة علامة لكيفية أو مقاييس [شرط] ما، في سلوك أو ناتج»¹؛

- «مسار منهجي يهدف إلى بيان إلى أي حد يتم بلوغ أهداف بيداغوجية من قبل التلاميذ»؛

- «حكم قيمي يطلق على نوعية التعلم الذي حققه الطالب انتلاقاً من المعلومات المستقة في شكل نتائج المردود المدرسي، بغية اتخاذ قرارات ذات الطابع البيداغوجي و/ أو الإداري».

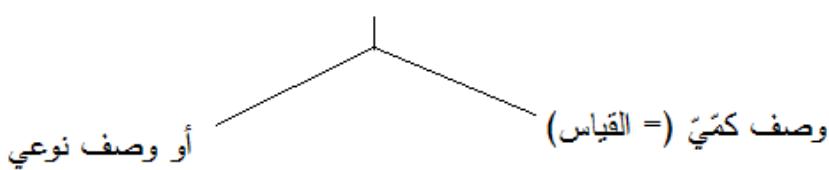
نستخلص من تحديدات هذا القاموس أن (التقييم) يعني إصدار مجموعة أوصاف إما أن تكون أوصافاً كمية بمعنى قياس مدى تحقيق التحصيل لدى المتعلم، وإما أن تكون أوصافاً كيفية تتعلق بقيمة السلوك الذي نقيسه، فيوضح (التقييم) مدى فاعلية أو قيمة الخبرة التعليمية، كما تم قياسها بالنسبة لأهداف التدريس.

وعليه يمكن توضيح هذا المفهوم بالشكل التالي:

1 - المجلس الأعلى للغة العربية، قاموس التربية، مادة (التقييم).

* - المجلس الأعلى للغة العربية، قاموس التربية، مادة (التقييم).

التقييم = إصدار حكم قيمي في شأن سلوك



- الشكل 1 -

بـ «المعجم الموسوعي لعلوم التربية» لأحمد أوزي: لم يفصل صاحب المعجم بين المصطلحين «التقييم» و«النقويم» إذ يذكرهما مترادفين (نقويم / تقييم) وكأنهما يعنيان مفهوما واحدا وذلك لارتباطهما، فـ «التقييم أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية-التعلمية، بل إنه أحد مركباتها الهامة التي لا تستقيم بدونها إن أردنا أن تكون عملية تتسم بالضبط والموضوعية»¹. والتقييم في التصور الحديث «لا يقتصر على إسناد النقط أو إصلاح اعوجاج بل يوظف من أجل خلق دينامية إيجابية في كل نشاط تعليمي-تعلم: إنه يستعمل من أجل تشخيص Diagnostiquer المستوى الحقيقي عند التلميذ والذي ستبنى عليه الكفاءة الجديدة. كما يستعمل أثناء الدرس من أجل إزالة بعض العوائق والصعوبات التي تحول دون الوصول إلى الهدف. ويطبق في النهاية من أجل معرفة ما تحقق وما لم يتحقق بعد كل نشاط دراسي محدد وهادف. وبالموازاة مع هذا وذاك فالتقييم يوظف ليوفر معلومات للتلميذ وللدرس لإعادة النظر في عملهما من أجل ضبطه وتوجيهه وإغاثته»².

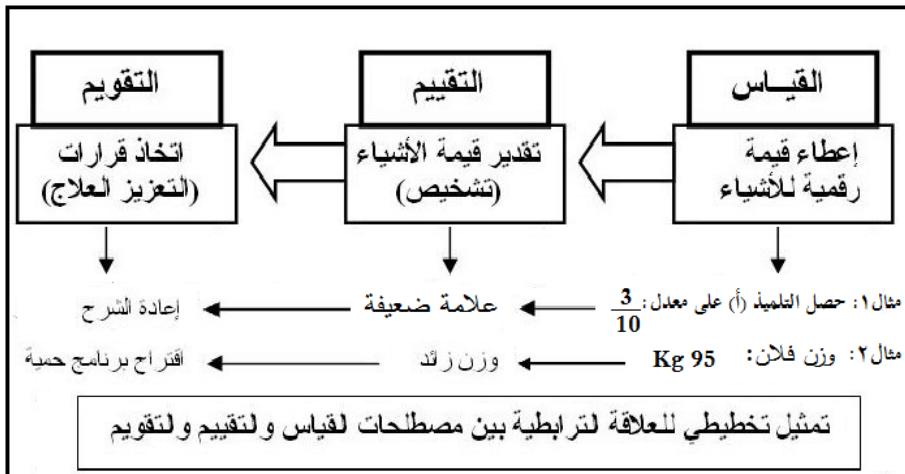
واستناداً إلى كل التحديات السابقة فإن كل من (التقييم) و(النقويم) هما عمليتان متكاملتان تهدفان أساساً إلى تشخيص العملية التعليمية من خلال تحديد مواطن القوة والضعف فيها ومحاولة معرفة أسبابها، ثم علاجها ووقايتها، إذ يتضح العلاج من خلال تنفيذ الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة، وتمثل الوقاية في العمل على تدارك الأخطاء. ويمكن تمثيل هذه الإجراءات وعلاقتها بعضها ببعض بالمثال التالي:

تحصل تلميذ على معدل 3/10 في اختبار مادة اللغة العربية، فهذا التقدير يمثل عملية القياس، وهذه العملية غير كافية لتحديد مستوى الطالب مقارنة بزمائه إذا ما تحصل على أعلى علامة أو أن تكون علامته هي الأدنى، لذلك لا بد أن تتبع هذه العملية عملية أخرى لتقدير هذه القيمة، فلو كان الحكم على درجة التلميذ بأنها ضعيفة، فهذا يمثل عملية تقييم. ثم إن هذا التقييم بدوره غير كاف بل لا بد أن يتبع

1 - أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1. الدار البيضاء: 2006م، مطبعة النجاح الجديدة، ص 101.

2 - المرجع نفسه، ص 101.

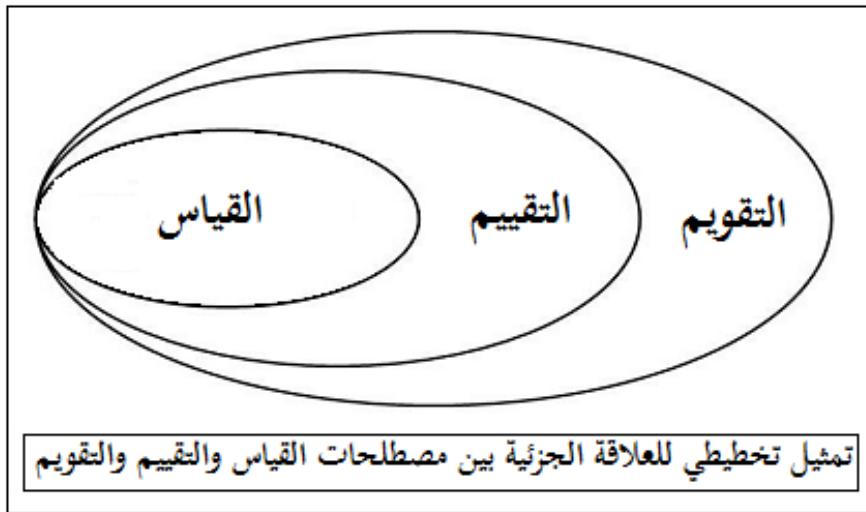
عملية أخرى وهي تحديد أسباب ونقط الضعف عند هذا الطالب ومعالجتها واتخاذ قرار بإعادة الشرح من قبل المعلم، وهذه العملية هي عملية التقويم، وتمثل العلاقة بين العمليات بالشكل التالي¹:



- الشكل 2-

من هذا المخطط، فإن الأرقام المسجلة (10/3، و 95) تمثل القياس، والأحكام (علامة ضعيفة، وزن زائد) هو التقييم والقرارات المتخذة بشأن التعديل والتحسين (إعادة الشرح، الخضوع لحمية) هو التقويم. فالتحصيل أشمل وأعمّ، بعده التقييم ثم القياس، ويمكن تمثيل هذه العلاقات بالمخطط التالي:

1 - ينظر: عبدالعزيز الغفيلي، "التقويم التربوي لمحة عامة"، محاضرات في القياس والتقويم، مقال منزل يوم 03 أكتوبر 2011 من الموقع الإلكتروني: <http://q2q2.webs.com/lectt4.htm>



- الشكل 3-

حركة التقويم التربوي: تعود عملية التقويم إلى زمن بعيد، فقد احتوت بعض الكتبات القديمة التي تعود إلى ما قبل الميلاد مصطلحات مرادفة للتقويم، كما استخدم أباطرة الصين حوالي ألفين سنة قبل الميلاد امتحانات واختبارات الكفاءة لتقدير أداء المترشحين، أما سقراط فاعتبر التقويم جزءاً أساسياً من قياس نتائج التعلم. لكن بالرغم من أقدمية هذه العملية إلا أنها لم تأخذ مكانها بين التخصصات إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا، وعرف تطوراً في وسط القرن العشرين في البلدان الناطقة بالإنجليزية، وقد نجم عن نقل التماذج المطبقة في عالم الصناعة. وقد ارتبط هذا الجهاز بتطبيق بيادغوجيا الأهداف، أما في فرنسا فقد شاع ابتداء من مطلع السبعينيات¹. وقد كثر اهتمام المتعلمين المتميزين بالعمليات التقويمية، نظراً لاقرaran قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية، واتسع مجاله ليشمل تقويم المتعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المعلمين.

أنواع التقويم: يختلف التقويم تبعاً لتوقيت إجرائه في العملية التعليمية، فنجد من أنواعه:

1- التقويم القبلي: وهو تحديد أداء التلميذ في بداية العملية التعليمية وفيه يتم الحكم على مدى خبرات المتعلمين السابق، وتحديد مدى صلاحيته في مجال من المجالات، ويتم ذلك باستخدام اختبارات القدرات والاستعدادات بالإضافة إلى المقابلات وبيانات عن المسار الدراسي للتلميذ. ويكون الهدف من التقويم القبلي توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم، كما يساعد المعلم في تخطيط البرامج. وتكييف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد

1 - المجلس الأعلى للغة العربية، قاموس التربية، مادة (التقييم).

المتعلم للدراسة. ويمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض مهارات مبنية ولازمة لدراسة المقرر إذا كشف الاختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.

2 - التقويم البنائي (أو التكويني): وهو الذي يطلق عليه أحياناً التقويم المستمر، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويراكبه أثناء سير الحصة الدراسية. والهدف منه متابعة تحصيل الطالب أثناء إجراء عملية التدريس، وتكون الاستفادة من هذه المتابعة في العلاج المبكر وكذلك يكون التقويم هو اختيار الوسائل والأنشطة التي يستخدمها المعلم.

ومن الأساليب والطرائق التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي:

1. المناقشة الجماعية في القسم؛
2. ملاحظة أداء التلميذ؛
3. الواجبات المنزلية ومتابعتها؛
4. النصائح والإرشادات؛
5. حচص الدعم.

ومن أبرز الوظائف التي يتحققها هذا النوع من التقويم نجد:

1. توجيهه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه؛
2. تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتلقيها، وتعزيز جوانب القوة؛
3. تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه؛
4. إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه؛
5. مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسیخ المعلومات المستفادة منها؛
6. تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم؛
7. تحليل موضوعات المدرسة، وتوضيح العلاقات القائمة بينها؛
8. وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقويم.
9. حفز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكيّة، أو على شكل نتاجات تعلمية يراد تحقيقها.

ثالثاً: التقويم التشخيصي: يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقدير البنائي من ناحية وبالتقدير الختامي من ناحية أخرى حيث أن التقويم البنائي ييفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجحة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحية وفقاً لها، والتقويم التشخيصي يعرفنا بمدى مناسبة وضع المتعلم في صف معين. والغرض الأساسي إذا من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعلمى للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

رابعاً: التقويم الختامي أو النهائي: ويقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، فيكون في نهاية مقرر دراسي أو حصة دراسية أو فصل دراسي أو نهاية العام الدراسي، يكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت

المحدد لإتمامها، والتقويم النهائي هو الذي يحدد إلى أي حد تم تحقيق الأهداف وتحديد المستوى النهائي للطلبة بعد انتهاء العملية التعليمية التعلمية في فترة محددة، منها الامتحانات التي يقوم بها المتعلمون بعد نهاية كل فصل دراسي، فتجند له كل الوسائل المادية والبشرية لطمأن إجراءه في ظروف ملائمة. ومن الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم:

1. رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة؛
2. إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالأكمال والنجاح والرسوب؛
3. توزيع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة؛
4. الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس؛
5. إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو بين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة؛
6. الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

وتتغير وسائل التقويم تبعاً لنوع التقويم الذي يريده المعلم القيام به، فبينما يعتمد التقويم النهائي على العديد من المصادر مثل الاختبارات التحريرية المتعددة، والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية وملحوظات المعلم في الفصل، نجد التقويم النهائي يركز على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم النهائي في إصدار حكم على أحقيبة المتعلم للانتقال لصف أعلى.

أهمية التقويم: يُعد أحد الأسس لاتخاذ العديد من القرارات التربوية وذلك وذلك لمعرفة هل حقاً وصلت الأهداف التربوية المحددة أم لا. فتكون عملية التقويم هي التوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي سواء أكان تدريساً أم غيره.

خصائص التقويم: لا بد للتقويم من أن يتميز بأمور عدّة لكي يحصل من خلاله على نتيجة سليمة وقوية، للمتعلمين، فعندما يجب أن يتميز بما يلي:

1. أن يكون التقويم شاملًا للأهداف التعليمية المحددة في جميع المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية؛

2. أن يكون التقويم مستمراً في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية في وسط الحصة و نهايتها أو في نهاية الوحدة الدراسية أو في نهاية السنة الدراسية، لأن الهدف الأساسي من التقويم هو تشخيص الخلل وعلاجه؛

3. أن يكون التقويم متصفاً بالصدق والموضوعية بعيداً عن الآراء الشخصية التي تؤثر عليها العلاقات النفسية؛

4. أن يكون التقويم متشكلاً بعدة أشكال ومتنوّعاً في وسائله؛

5. أن يكون التقويم مظهراً لمستويات التلاميذ ولفرقهم الفردية؛

6. أن يكون التقويم بين المدرس والتلميذ والمدرس وزملائه.

مجالات التقويم: تسع مجالات التقويم لتشمل كل عناصر العملية التعليمية التعليمية إذ تكون هذه العملية من:

← تقويم الطالب: ويمثل التحصيل الدراسي مكانة خاصة في هذا المجال، حيث يقصد بالتحصيل الدراسي مدى النمو التربوي الذي حققه المتعلم في جانب من جوانب المعرفة التي يشتمل عليها البرنامج الدراسي، ومن أبرز المجالات ذات الصلة بالمتعلم التي تتناولها عملية التقويم في هذا المجال تقويمه عقلياً للتعرف على قدراته العقلية ومستوى ذكائه ونمط تفكيره، وتقويمه مهارياً للتعرف على مستوى مهاراته اليدوية والعملية والاجتماعية، وتقويمه نفسياً لتحديد سماته وخصائصه النفسية والاجتماعية، وتقويمه وجاذبياً وعاطفياً لتحديد استعداداته وميوله وقيمته واتجاهاته، وتقويمه سلوكيأً لتحديد أنماط سلوكه الشخصي والاجتماعي والصحي والبيئي.

← تقويم المعلم من حيث تأهيله العلمي والتربوي، وسماته الشخصية (الالتزام الخلقي والقدرة على تحمل المسؤولية، واحترام القرآنين، والاهتمام بالمظهر...) واتجاهه نحو التدريس ومهاراته وعلاقته بالآخرين. فتقدير كفاءته بحسب الأثر الذي يحدثه عند الطلاب وباقى أعضاء الفريق التربوي.

← المحتوى الدراسي أو المناهج: كان نقوم مناهج مرحلة تعليمية معينة (الابتدائية، الثانوية والجامعية) أو مناهج مقررات معينة (منهج اللغة العربية) بما يشمله المنهج من أهداف، ومحظى وكتب مدرسية، وطرق تدريسيه؛

← طرائق التدريس: كان نقوم بتقويم طرق تدريس اللغة العربية بما تشمله أساليب تنفيذ وتقنيات وأنشطة ومدى جودة هذه الطرائق وملائمتها للطلاب ولأهداف المقرر وللقافة المجتمع؛

← الكتب المدرسية: ويتعلق الأمر بمدى كفاءة الكتاب المدرسي من حيث محتواه وطريقه تصميمه وأسلوب إخراجه؛

← الوسائل التعليمية: ويتضمن هذا المجال تقويم مدى توافر وتوظيف واستخدام الوسائل التعليمية بتنوعها المختلفة وحداثتها، ومدى الاستفادة من التقنيات الحديثة من برامج كمبيوتر وانترنت لإثراء العملية التعليمية وإكساب التلاميذ المهارات الالزامية للتعامل مع هذه التقنيات والاستفادة القصوى منها في مجال الحصول على المعلومات واعادة انتاجها.

مفهوم الطور: هو مصطلح يقابلة باللغة الفرنسية كلمة (Cycle) وهي مرحلة تعليمية مقسمة إلى سنوات، وبالنسبة لأطوار التعليم في المدرسة التعليمية فقد عرف عدة مراحل قبل ما تصل إلى ما عليها في وقتنا الحاضر، وهذه المراحل نستعرضها باختصار شديد في العناصر التالية*.

المدرسة الجزائرية قبل الاحتلال: لم يكن التعليم في الجزائر ولid الاستقلال ولا هو إرث من الاستعمار الفرنسي كما يروج له البعض فأغلب الجزائريين كانوا

* - اعتمدنا في الحصول على المعلومات الخاصة بالعناصر التي سيأتي ذكرها على ما قرأته من مقال بعنوان "المدرسة الجزائرية عبر مراحل تطورها"، مقال مأذوذ يوم 03 نوفمبر 2011م، من الموقع

الإلكتروني: <http://boukehil.blogspot.com/2011/10/22.html#!2011/04/blog-post.html>

يعرفون القراءة والكتابة، كما اعترف بهذا الجنرال الفرنسي "فاليزى" عام 1834م¹ غير أن التعليم لم يكن خاضعاً لمؤسسة حكومية، وكان متاحاً لمبادرات فردية أو جماعية عبر المساجد والكتاتيب والزوايا التي انتشرت في كل مكان، واهتم الشعب بحفظ اللغة والقرآن الكريم والعلوم الشرعية.

المدرسة في عهد الاحتلال: بعد الاحتلال كان أول ما بدأ به المستعمر الفرنسي هو غلق المساجد وتحويلها إلى الكنائси واجبار الأهالي على اختيار أحد الأمراء وهم إما تعليم لغتهم ودينتهم وثقافتهم الاستعمارية، أو الجهل. وأن الجزايريين لم يقبلوا بغير الإسلام ديناً ولا بغير لغتهم لساناً.

المدرسة بعد الاستقلال: ورث الشعب الجزائري منظومة تعليمية لا تعكس الأهداف التي سعت إليها ثورة أول نوفمبر الساعية إلى الحفاظ على مقومات الشخصية الوطنية، فكانت الحاجة إلى تغيير تلك المنظومة إحدى الأولويات، غير أن الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة آنذاك لم تكن كافية للتسريع بهذا الإصلاح الذي باشرته أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم في سبتمبر 1962 وأن الحديث عن تفاصيل تلك الإصلاحات ومختلف المراحل التي مررت بها المدرسة الجزائرية ليس من أهداف بحثنا نشير باختصار إلى أهم المراحل التي اجتازت منها وأهم الأطوار التعليمية التي عرفتها المنظومة التعليمية في الجزائر:

«**المرحلة الأولى: من 1962 إلى 1970:** كان التعليم اقتباساً عن نظام التعليم الفرنسي وانقسمت هيكلاته في هذه المرحلة إلى:

أ- التعليم الابتدائي بست سنوات تتوج بامتحان السنة السادسة.

ب- التعليم المتوسط ذو ثلاثة أنماط:

1- التعليم العام 4 سنوات تتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد شهادة التعليم العام(BEG)؛

2- التعليم التقني 3 سنوات يتوج بشهادة الكفاءة المهنية؛

3- التعليم الفلاحي في إكماليات الفلاحة يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

ج- التعليم الثانوي بثلاثة أنماط؛ هي:

1- التعليم الثانوي العام 3 سنوات يحضر لجميع شعب البكالوريا؛

2- التعليم الصناعي الحرفي 5 سنوات يحضر لشهادة الأهلية المهنية في الصناعة والتجارة؛

3- التعليم التقني 3 سنوات يحضر لشهادة التحكم.

«**المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980:** تميز بتقسيم التعليم إلى طورين هما:

1- تعليم ثانوي طويل: من السنة السادسة إلى الثالثة تنتهي فيه الدراسة بشهادة تعليم الطور الأول، ومن السنة الأولى ثانوي إلى السنة النهائية يتوج بشهادة البكالوريا للتعليم الثانوي أو البكالوريا التقني للتقنيين .

1 - ينظر : Charles Robert Ageron, Les algériens musulmans et la France, Presses Universitaires de France, Paris, 1968, P 318

2- تعليم ثانوي قصير: و يمنح في إكماليات التعليم العام، و يتوج بالشهادة الإبتدائية، و بعدها بشهادة التعليم العام، أو التعليم التقني.

← المرحلة الثالثة من 1980 م إلى 2000 م: فيها نصبت المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي: 1980/1981 م. وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسعى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور. كانت فترة التمدرس إلزامية تدوم تسعة سنوات، وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار: مدة الطورين الأولين، الطور الأول يشمل السنوات 1، 2 والسنة 3، والطور الثاني يشمل السنوات 4، 5 والسنة 6. وهي كما نرى 6 سنوات (الابتدائي سابقا) مقسمة إلى مرحلتين.

وأما الطور الثالث فمدته 3 سنوات 7.8 والسنة 9 سنة الإنقال إلى الثانوي (وهو التعليم المتوسط سابقا الذي كانت مدته 4 سنوات).

وبموجب المادة 29 من الأمر 35-76، يوفر التعليم الأساسي في مدرسة واحدة أو في مراحل متواالية في مدارس متكاملة، ووضعت عدة تصورات لهيكلتها لخلاصها في المخطط التالي:



- هيكلة المدرسة الأساسية -

وللتذكير، فقد أريد بالمدرسة الأساسية أن تكون وحدة تنظيمية متكاملة المرامي ما دعا إلى محاولات عديدة على الصعيد التنظيمي قصد تحقيق هذه الوحدة في إطار المدرسة المندمجة (المأمن). لكن المشروع لم يكتمل لأنه تزامن مع الإنفتاح السياسي وما عرفته الجزائر من أزمات.

← المرحلة الرابعة: من سنة 2000 إلى سنة 2011 م: ويزرس فيها إصلاح نظام التربية الوطنية حيث تم تنصيب لجنة الاصلاح في 9 ماي 2000 وتنصيب لجنة إصلاح التعليم الابتدائي موسم 2003/2004 ومن أهم مظاهر الاصلاحات:

- العودة إلى النظام الابتدائي المعمول به قبل المرحلة الأساسية؛
- إدراج اللغة الفرنسية من السنة الثانية ابتدائي (أعيد النظر في هذا الأمر موسم 2006/2007 حيث أصبحت تدرس في السنة الثالثة)؛
- إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجيا منذ السنة الأولى ابتدائي؛
- إدراج أبعاد جديدة في المحتوى كالبعد البيئي والبعد الصحي والبعد التاريخي؛
- التكفل بالبعد الأمازيغي؛
- إداج الترميز العالمي والمصطلحات العلمية؛
- إدراج مادة الإعلام الآلي بدءاً من السنة الأولى من التعليم المتوسط وتدعيمه في التعليم الثانوي بأن يصبح باسم مادة تكنولوجيات الإعلام والإتصال؛
- تم إصلاح التعليم الثانوي ووضع هيكلة؛
- تقليص المرحلة الابتدائية إلى خمس سنوات، وتقسيمها إلى ثلاثة أطوار، الطور الأول يتضمن السنين الأولى والثانية، والطور الثاني يتضمن السنين الثالثة والرابعة، والطور الثالث يشمل السنة الخامسة، وتشكل مرحلة التعليم المتوسط الطور الرابع ويدوم أربع سنوات، وفي المرحلة الجامعية تم إدخال نظام LMD (LMD).

قائمة المصادر والمراجع:

المعاجم:

1. أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1. الدار البيضاء: 2006م، مطبعة النجاح الجديدة.
2. إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، ط2، بيروت: دس، دار العلم للملائين.
3. عبد الغني أبو العزم، معجم الغني، قرص منزل من موقع شركة صخر العالمية في 2009.
4. الفيروزبادي، القاموس المحيط، المطبعة الأميرية، ط3. القاهرة: 1301هـ.
5. المجلس الأعلى للغة العربية، قاموس التربية.
6. مجمع اللغة العربية (الإدارة العامة لإحياء التراث)، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 4. القاهرة: 2004م.
7. ابن منظور (أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن أبي القاسم بن حقيقة)، لسان العرب تحقيق عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم الشاذلي، دار المعارف، القاهرة.

الكتب:

1. حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام، ط7. القاهرة: 1964، دار إحياء التراث العربي، ج 1.

- .2 رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، ط1. الأردن: 2005، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- .3 سامي سلطني عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، ط1. عمان: 2000، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- .4 عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دط. عمان: 2000، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- .5 مجمع اللغة العربية بالقاهرة، كتاب في أصول اللغة؛ (مجموعة القرارات)، القاهرة 1969.
- .6 منير حسن جمال خليل، التقويم التربوي، جامعة الملك سعود، قسم علم النفس، مقرر تم تنزيله يوم 08 جويلية 2011م.

مقالات منزلة من الأنترنت:

- .1 عبدالعزيز الغيلي، "التقويم التربوي لمحنة عامّة"، محاضرات في القياس والتقويم. مقال منزل يوم 03 أوت 2011 من الموقع الإلكتروني: <http://q2q2.webs.com/lectt4.htm>
- .2 "المدرسة الجزائرية عبر مراحل تطورها"، مقال مأخوذ يوم 03 نوفمبر 2011 من الموقع الإلكتروني <http://boukehil.blogspot.com/2011/10/22.html#!/2011/04/blog-post.html>

الكتب باللغة الفرنسية:

- 1- Charles Robert Ageron, Les algériens musulmans et la France, Presses Universitaires de France, Paris, 1968.

الموقع الإلكتروني:

- 1- <http://boukehil.blogspot.com/2011/10/22.html#!/2011/04/blog-post.html>.
- 2- <http://faculty.ksu.edu.sa>.
- 3- <http://q2q2.webs.com/lectt4.htm>.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمر كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وأدبها

المشروع الوطني للبحث PNR

الرقم: 20 / 2011 م

موضوع المشروع:
**دراسات تقويمية للمستندات التربوية في
مختلف الأطوار التعليمية**

الموضوع الفرعى:
مفهوم المنهج والكتاب المدرسي

تعريف المنهج:
تعريف الكتاب المدرسي:

صاحب(ة) البحث: حياة خليفاتي

مقدمة

يهدف النظام التربوي في الجزائر إلى مسيرة التطور الحضاري والثقافي والاقتصادي والاجتماعي مع حماية التراث الثقافي والقيم الدينية والاجتماعية الذي يصور المسير التاريخي للجزائر من جهة، والعمل على تطوير واستحداث المجال التربوي بوسائل حديثة تتماشى وال حاجيات العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى¹، لإنشاء جيل قادر على التحديات التي تفرضها العولمة. والمدرسة الجزائرية في صميم الموضوع الذي سنعالجها، فهي مطالبة بتجديد مناهجها وبتغيير طرق عملها ونسق إدارتها، خاصة وأن:

1- البرامج القديمة المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا توافق التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثه التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

2- المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي. فتغير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادرات تملئ على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربيـة الناجحة للأجيال.

3- كما يشكو الكتاب المدرسي من كيفية إعداد ووضع محتواه والرسالة التي يحملها لإيصالها للطلبة بطريق تقليدية فهو بدوره يتطلب تقنيات حديثة تتماشى والتطور العلمي والتعليمي في العصر الحالي.

وفي هذا الصدد ارتأيت البحث عن مفهوم المنهاج ومفهوم الكتاب المدرسي ومدى تداخلهما وأهميتهما في تطوير الاتجاه التعليمي التعليمي في المدرسة الجزائرية والبحث عن سبل تغيير وتطوير وتعديل النظام التربوي في بلادنا.

أولاً-تعريف المنهاج:

اللغة: ورد في المعجم العربي الأساسي: "...منهج، منهاج، منهج، جمع منهاج: هو طريق واضح، ووسيلة محددة توصل إلى غاية معينة "منهج البحث" "منهج الدراسة" ... منهاج التعليم: برامج الدراسة "إدارة المنهاج" ... المنهاج التعليمي: خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها... منهاجية (ج) منهاجيات: نظام طرق البحث له "دروس في المنهاجية"². جاءت

1 - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة 4 من التعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية: جويلية 2005، ص 3.

2 - أحمد العايد وجامعة من كبار اللغويين العرب، المعجم العربي الأساسي، د.ط. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: 1989، ص 1234، 1235.

كلمة منهاج على صيغة مفعّل بفتح الميم ومنهاج على صيغة مفعّل بكسر الميم، وهذا لفظتان مفردتان للمناهج. وهناك من العلماء من يرى أن نطق الكلمة بالفتح هو الصحيح ويرى البعض الآخر أن نطقها بالكسر هو الصحيح أيضاً. ويبقى النطاقان صحيحين لأن رغم اختلاف الكلمتين المنهج والمنهاج من حيث الشكل فهما يدلان على نفس المعنى. وتدل كلمة المنهج أو منهاج على الطريق أو الوسيلة، أن تسلك مسلكاً واحداً لتحقيق هدفاً معيناً. وينطبق هذا اللفظ على مختلف الأبحاث العلمية التي يقوم بها الباحث أثناء اتباعه خطوات البحث. ويختلف معنى المنهج عن المنهجية التي تطلق على مجموعة من التقنيات والطرائق التي يخضع إليها الباحث في مرحلة من مراحل إنجاز بحثه بطرق علمية وموضوعية.

كما جاء في معجم لسان العرب لابن منظور: "...نهج: طريق، نهج، بين واضح وهو النهج، والجمع نهجات ونهج ونهج... وطرق نهجة، وسبيل منهاج: كما النهج ومنهج الطريق وضعه، والمنهاج كالمنهج، ونهجت الطريق: سلكته، ونهجت، أبنته وأوضحته... أنهجت الدربة: سرت عليها حتى انبرت... نهج الثوب ونهج فهو نهج، وأنهج: بلي ولم يتشقق..."¹. اتفق المعجم العربي الأساسي بمعجم لسان العرب في تعريفهما لكلمة المنهج والمنهاج حين قال ابن منظور: "والمنهاج كالمنهج" الذي يدل على أنهما يتضمان نفس المعنى وهو أن تتبع طريقاً ونهجاً سوياً لتتضاع الأمور وتتحدد بكل سهولة.

بـ-اصطلاحاً:

يعني منهاج مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية التي تنظم في شكل موضوعات وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة²، وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة بالمقررات الدراسية التي تمثل في إعداد المناهج أو إدخال التعديلات عليه.

وفي العصر الحديث تطور مفهوم منهاج³ ليشمل جميع النشاطات أو الخبرات التربوية التي يقوم بها الطلبة من الناحية الاجتماعية، الثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها قصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم وتحقيق النتائج التعليمية المنشودة. وعليه فالمناهج التربوية تمثل الجهاز العصبي في جسم العملية

3 - ابن منظور أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم، لسان العرب، ط. 1. بيروت: 1990، دار صادر، مج. 2، ص 383، مادة نهج في باب الجيم فصل اللون.

2 - توفيق أحمد مرعي، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها، وعناصرها، أسسها وعملياتها، ط. 1. عمان: 2000، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 19، 20.

3 - يحيى هندام، منهاج: أساسها، تخطيطها، تقويمها، ط. 2. القاهرة: 1996، دار النهضة، ص 8.

التربيوية وهي أحد المكونات الأساسية للنظام التربوي، وأهم الوسائل فعالية في تحقيق أغراضه التربوية داخل المجتمع، ونظرا لأن التربية عملية إنسانية اجتماعية ثقافية تشتغل في بيئه مجتمع من المجتمعات البشرية، فمن الضروري أن يكون بين التربية وبينها علاقة صدق وانتماء تتعكس على هندسة العملية التربوية ومحدداتها من حيث الفلسفة والأهداف والطرائق والأساليب والأدوات والسياسات التربوية وغيرها.

2- **تمييز المناهج عن المفاهيم الأخرى المنهج/المنهجية/البرنامج**/الكتاب المدرسي: وبعد رصد هذه التعريفات لمصطلح المناهج، تجدر الإشارة إلى أن ثمة خلط واضح في أوساط المعلمين أحياناً بين مفهومي الكتاب المدرسي والمنهاج، فهناك من يوظف مصطلح منهاج ويقصد به الكتاب أو البرنامج أو المحتوى المقرر¹، ولكن في الواقع ثمة فرقاً واسعاً بين المفهومين، فالكتاب نص مقتنٍ محكم بأليات زمنية، وطرائق تقويم محددة سلفاً وتصورات مسبقة، كما أن العلاقة بين المناهج والكتاب المدرسي تتلخص في أن الثاني وليد الأول، وأما الفرق بين المناهج والمنهج أن هذا الأخير يشكل مجموع الخطوات أو المراحل التي يتبعها الباحث في دراسة موضوع ما أو ظاهرة كيف ما كان حقل انتماها وعليه. وفي هذا الصدد تتعدد المناهج باختلاف موضوع الظاهرة المراد دراستها، فنجد مثلاً منهاج الوصفي، والمنهج التاريخي وغيرهما... الخ. ونلتمس من هذا التعريف أن المنهج أعم من المنهج

أما مصطلح منهجية التدريس *Méthodologie d'enseignement* فهو عبارة عن إجراءات تنظيمية دقيقة لمحتوى المادة أو الخبرة المراد تبليغها للمتعلمين خلال الدرس²⁷ وتتبع في مثل هذا التنظيم أسس ترتبط من جهة بطبيعة المادة التعليمية وخصوصياتها، ومن جهة أخرى بالتصور العام الذي تتجزء في إطاره عملية التدريس "ديداكتيكية المواد أو الديداكتيك الخاص".

وفهما يخص مصطلح البرنامج المقرر "le programme" ، فالبرنامج يرتبط بالمحتوى المراد تبليغه للمتعلمين، وهو أحد مكونات المناهج الدراسي³، والبرنامج يتكون عادة من موضوعات مادة تعليمية معينة التي يتعين تدريسيها خلال فترة زمنية، تحدد في الغالب في سنة دراسية بكمالها. يشكل المنهج قضية تربوية هامة لأنه يتوجه إلى مساعدة الناشئة على التعلم، لذلك فإنه بحاجة إلى تخطيط ذكي، من حيث هو علم

1- توفيق أحمد مرعي، المناهج التربوية الحديثة، ص 25

2 - كمال بن جعفر ، طبيق المقاربة بالكتفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية-منهاج الرابعة متوسط أنموذجا-دراسة وصفية تحليلية وظيفية*، رسالة ماجستير. بوزراعة-الجزائر : المدرسة العليا للأساتذة، 2008/2009 ، ص76، 77

3 - جميل حمداوي "دراسة حول المناهج الدراسي والديداكتيك" مقال منزل يوم: 08/08/2011 من 11h10' الموقع الإلكتروني <http://www.arabrenewal.org>.

تطبيقي وحفل من حقول الخبرة التربوية المهنية، وإذا أردنا أن نوضح مضامين التعريف السابقة للمنهاج فإنه يجدر بنا أن نقول:

1. نلاحظ أن المنهاج التربوي هو مجموعة من النوايا المقصودة أو الخطط الذهنية المكتوبة على الورق أو على شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) أو على وسائل تعليمية أخرى متعددة.

2. يتضمن المنهاج التربوي الرسمي النوايا، وهي التي تم اختيارها بصورة هادفة لتدعم التعلم وتعزيزه كما يلاحظ أن المنهاج لا يشتمل على نشاطات عشوائية أو غير مخططة أو منافية للتعلم.

3. يعد المنهاج التربوي نظاماً متكاماً يشمل عناصر أساسية تتمثل في المحتوى التعليمي أو المقرر، والأهداف وأساليب وطرائق التدريس بالإضافة إلى أساليب التقييم والتقويم¹، وكل هذه العناصر تشكل وحدة متماسكة ومتجانسة بينيتها المتينة، والعلاقات القائمة بين هذه العناصر هي علاقات شبكية متبادلة تتغامر في سبيل تحقيق الأهداف المقصودة من المنهاج.

وفي الأخير فالمنهاج كميدان تربوي ينبغي أن يوجه الدراسة والبحث فيه في إطار مفاهيمي، ينظم التفكير حول كل القضايا المتعلقة به ويرسم كل الخطوات والطرائق لبنائه وتطويره. كما أنه ليس هناك إطار مفاهيمي عام أو نظرية عامة تشمل ميدان المنهاج بأكمله تظله بفروضها، وتربط بين ظواهره وتقدم حلولاً لمشاكله، ولكن توجد في المنهاج نظريات ونماذج أو تصورات لجوانب مختلفة منه مثل عناصر المنهج والعلاقات بينها والأسسيات والتصميم والتطوير. إن مصطلح المنهاج المستعار من رواد التربية الجديدة يقابل مفهوم البرنامج الدراسي (وصف قائمة من المحتويات)، المستعمل عموماً في البيداجوجية التقليدية.

3.1-مستجدات المنهاج:

أ) من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج²: ومع أن الأدب التربوي يميز بين مصطلحي برنامج ومنهاج، إذ أن الأول يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة، أما الثاني، فهو "يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال الفترة المعينة"؛ فإن الوثيقة المقدمة ستنتعم دون تمييز للمصطلحين للدلالة على المنهاج لشيوخ استعمال عبارة البرنامج في الأوساط التربوية.

ويعتمد التدريس في بناء المنهاج القديمة على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم، لما بدا آنذاك من نجاعة المقاربة بالأهداف التربوية. أثبتت المعاينة الميدانية بأن المعلمين، ولأسباب موضوعية عده، يعود بعضها إلى التكوين والتأطير، وبالبعض الآخر لظروف العمل، كانوا لا يولون إلا أهمية نسبية لهذه

1 - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة 4 من التعليم الابتدائي، ص.4.

2 - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة 4 من التعليم الابتدائي، ص.5.

المقاربة التي كثيرة ما اقتصرت على الجانب الشكلي والإداري، في بداية تعاملهم معها على الأقل. والمناهج الجديدة جاءت لتنقى هذه التجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكتفافات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحیص لإطارها المنهجي والعلمي.

بـ-مميزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التربوية القائمة بين المناهج والكتاب المدرسي:

إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محوراً أساسياً لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم. وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية، مستندة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك¹.

فعل المشكلات (أو الوضعيات/المشكلة) هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه (بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة. تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

تتحدد المقاربة بالكتفافات أدواراً متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

فالأستاذ منشط ومنظم وليس ملقناً، وهو بذلك:

1. يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والإبتكار.

2. يعد الوضعيات ويحدث المتعلم على التعامل معها.

3. يتبع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

والمتعلم محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها، فهو:

1. مسؤول على التقدم الذي يحرزه.

2. يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمـي.

3. يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.

4. يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.

- مجالات التعلم المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي².

1. إعطاء الأولوية للمواد الدراسية.

2. منح الأسبيقة للتلמיד واهتماماته كما تحددها الدراسات النفسية والتربوية.

3. منح الأولوية للمجتمع وإلى ترقيته.

4. حصر المحتويات وتحليلها؛

5. إحصاء الموارد والعنائق؛

1 - نفس المرجع السابق، ص.9.

2 - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة 4 من التعليم الابتدائي، ص.9.

6. تحديد الوسائل الفردية والجماعية (الكتاب المدرسي، الأجهزة المخبرية، الخرائط، صور التعبير...);
7. تحديد طرائق المنهج؛
8. ضبط نشاطات التعليم والتعلم؛
9. تصميم مخطط التقييم؛
10. ضبط طرق وأدوات التقييم.

ومن بين العوامل المتداخلة والمترادفة التي تدخل في المنهج، المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية وهي المكان الذي يحقق فيه المنهج أهدافه¹، كما أنها تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم وتقوم على ربطها بواقع حياة المجتمع، كما توفر للمتعلمين الحياة الديمocratية داخلهم، وتساعدهم على النمو السوي المتكامل. كما يهتم المنهج بـأيام المتعلم وأنشطة الخبرات والأنشطة التعليمية أمام المتعلم باعتباره كائن إيجابي نشيط وتنمية شخصياته بجميع أبعادها وقدرته على التعلم الذاتي.

ويعتبر المعلم ركنا من أركان المنهج²، إذ أن دوره يقوم على تنظيم تعلم الطالبة وليس على التلقين أو التعليم المباشر، وينوع في طرق التدريس ليختار منها الملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية. ولم يعد عمل المعلم مقتضاً على توصيل المعلومات إلى ذهن المتعلم وإنما اتسع مجاله فأصبح مرشدًا وموجهاً ومساعداً للمتعلم على نمو قدراته واستعداداته على اختلافها.

أما المادة الدراسية فهي تمثل جزء من المنهج وينظر إليها كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقديره من خلال الخبرات التي تتضمنها³. وهذه المواد الدراسية متكاملة ومتراقبة ومصادرها متعددة.

أما تخطيط المنهج فهو يتطلب وقتاً وجهًا كبيرين في التوصل إلى أهداف بعد دراسة واقع المجتمع وفلسفته و Sociology النمو والتعلم⁴ وأخذ آراء المتخصصين في المواد الدراسية، كما أنه يتطلب جهودًا كبيرة لتحديد وسائل تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف ويوضع هذا التحقيق في كتبيات تطبع وتوزع على المدرسين والقائمين على العملية التربوية. ولم يكن التخطيط في الوقت الحاضر ينظر إلى المعلومات أنها غاية في حد ذاتها، إنما هي وسيلة تساعد على نمو الطالب نمواً متكاملاً.

والمنهج بمفهومه الحديث يجب أن لا يكون جامداً، ولا يعتبر بناؤه منتهياً بعد وضعه مباشرةً، وإنما يتم هذا البناء بالتنفيذ العلمي لهذا المنهج، وبتجربته في واقع

1 - محمد صلاح الدين علي مجاور، المنهج المدرسي، أسس وتطبيقاته التربوية، ط.2. الكويت: 1984، دار القلم للنشر والتوزيع، ص 30.

2 - توفيق أحمد مرعي، المناهج التربوية الحديثة، ص 30، ص 28.

3 - يحيى حامد هندا، المناهج: أساسها، تخطيطها، تقويمها، ص 12.

4 - توفيق أحمد مرعي، المناهج التربوية الحديثة، ص 27، 28، 29، 30.

معين¹. لا ينوقف المنهاج على تطبيقه في لغة واحدة ولا يتقيد بنمط واحد بل يتطور حسب تطور الأساليب التعليمية الحديثة وحسب تطور فكر الإنسان و حاجياته الذي يتماشى تماماً والتطور الحضاري والاجتماعي. ويقتضي أن يخضع المنهاج إلى الخبرة الإنسانية على مستوى المدرسة لاستبطاط المعايير الإيجابية التي تخدم التعليم بأكمله وبكل مستوياته.

ثانياً تعريف الكتاب المدرسي: تتفق المعاجم العربية القديمة والحديثة في تعريف الكتاب.

اللغة: "(كتب) الكتاب، كتبًا، وكتاباً. خطة فهو كاتب (ج) كتاب، وكتبه." ويقال: كتب الكتاب: عقد النكاح، ويقال كاتب صديقه: راسلته. كتب بينه وبينه اتفاقاً على مال يسقطه له. فإذا ما دفعه أصبح حراً، فالسيد مكاتب"². شاع استعمال كلمة كتاب المشقة من الفعل كتب يكتب كتاب ومكتوب. اتخذت كلمة كتاب معنى ديني للدلالة على كتب الكتاب لعقد الزواج. كما يدل أيضاً على ذلك الدفتر الذي يضم بين دفتيه مجموعة من المعارف والمعلومات بشكل شامل.

بـ-اصطلاحاً: لقد ورد في القاموس "Le Petit Robert" بأن: "الكتاب المدرسي مؤلف تعليمي يقدم بشكل عملي المعرف التي يفرضها المنهاج الدراسي على وجه الخصوص، والمفاهيم الأساسية لعلم من العلوم"³. يشكل الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية يعرض من خلالها المؤلف كل الموضوعات التي تخدم المنهاج الدراسي المقرر الذي يراعي القدرات العقلية للمتعلم أثناء عملية اكتساب المفاهيم العلمية. الكتاب المدرسي text book أو manuel scolaire أو "كل كتاب يجسد منهاجاً دراسياً يعرض محتويات مهيكلة ومكيفة معدة خصيصاً للاستعمال ضمن المسار التعليمي".

ويعرفه ريشودو F.RICHAUDEAU ومهيكلة معدة للاستعمال في مسار التعلم والتقويم المتفق عليه"⁴. وأما رو جيارز X. ROGIER يقول: "الكتاب المدرسي أداة مطبوعة مهيكلة قصداً من أجل أن تدرج ضمن مسار التعلم بغية تحسين نوعه"⁵. ومن خلال هذه التعريفات نلتسم أن مفهوم الكتاب المدرسي هو ذلك الوعاء الذي يعده الأخصائيون من أساتذة وملئين

1 - يحيى حامد هندام، المنهاج: أساسها، تخطيطها، تقويمها، ص 12 ، 13 .

2 - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط3، مطبع الأوقست. القاهرة: مجمع اللغة العربية، 1965، ج 2، ص 805، مادة ك.ت.ب.

3 - خديجة أصنامي "كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلم والمتعلم" أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي. المنظومة التربوية الجزائرية: واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر 2007، ص 287.

4 - (Francois)RICHAUDEAU, Conception et production des manuels scolaires guide pratique. PARIS : UNESCO, 1979.

5 - (Francois)MARIE GERARD et (Xavier) ROGERS, pédagogie de l'intégration. BRUXELLES : 2000, P85.

من أجل إبلاغه إلى المتعلم بوسائل ومناهج قائمة ومستحدثة قادرة على ترسیخ المعرفة والمحتوى الذى يستغل في أي وقت كان. وهو الذى يحمل بين طياته مجموعة من المفاهيم التعليمية المقررة بأهداف ومحفویات تخدم مستوى المتعلم وحاجياته الإنسانية والتي تميّزه عن غيره من الأفراد الذين يتعاملون مع مجتمع واحد في مختلف المجالات رغم أن الأهواء والأهداف بين الأفراد متباعدة.

ويعرّفه القاموس الحالى للتربية¹: كل كتاب مطبوع موجه للتلמיד، يمكن أن ترتبط به عدد من الوثائق السمعية البصرية ووسائل بيدagogie أخرى، يقوم بمعالجة مجموع وأهم عناصر البرنامج الدراسي لسنة أو عدة سنوات دراسية². لا يقتصر الكتاب المدرسي على بنائه الشكلي من حيث تحديد حجمه أو النظر إلى عدد صفحاته والمحتوى الذى يتوفّر عليه. إنه يستعين بوسائل بيدagogie أخرى كالصور والوسائل السمعية البصرية والسبورة واللوحة التي تساعد المعلم لإيصال دروسه إلى المتعلم. يشير الكتاب أيضاً إلى ضبط كل العناصر التي يعالجها البرنامج التعليمي في كل سنة. ينقسم الكتاب إلى نوعين: هناك الكتاب المدرسي الخاص للتلמיד والكتاب البيداجوجي الخاص للمعلم كالمنهاج المدرسي ودليل المعلم.

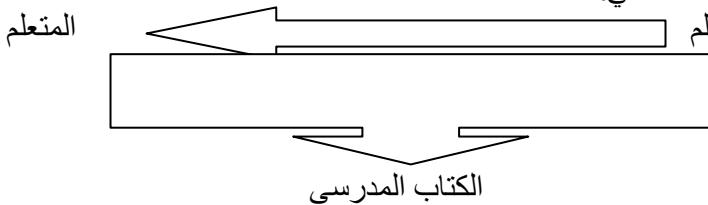
يعد الكتاب المدرسي حسب هذا المعجم الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد ومنهجية الدرس والرسوم والصور، ومن الوسائل الأساسية لتنقية المعرفة، ويعتبره البعض جوهر العملية التربوية، لأنّه يحدد المعلومات التي ستدرس للتلמיד كما وكيفاً، وسلطنة عملية علمية لا يتطرق إليها الخطأ أو الشك.

وكما قال ابن المفعع (كل مصحوب ذو هفوات، والكتاب مأمون العثرات) إنه هو والمربي أساسان لمعارف التلמיד². يعني الكتاب المدرسي بمهارات المتعلم التي يستغلها في مرحلة من مراحل نموه للتعبير عن أغراضه ورغباته الفسيّة والاجتماعية. ويشترط أن يكون الكتاب خالياً من الأخطاء والشوائب والشك، أن يكون سليماً صوتياً ونحوياً وصرفياً وتركيبياً ودلالياً وأن تكون المعرفة موثوقة والأمانة العلمية صحيحة لأننا لا نربي أولادنا بأساليب سلبية فالكتاب يكون وبهذب النشاء ويربي الأجيال. ويعرفه معجم الفارابي كالتالي: "الكتاب المدرسي هو الواقع الذي يحتوي المادة التعليمية الذي يفترض فيها أنها الأداة-أو إحدى الأدوات على الأقل-التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفاً... وهو المرجع الأساس الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر فضلاً عن أنه-أي الكتاب-هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن

1 - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداجوجيا والديداكتيك، ص 188، مادة الكتاب المدرسي.

2 - صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلوانية، ص 150.

يواجه تلاميذه في حجر الدراسة¹. وهناك تعريف آخر يقول: " إنه الإطار المرجعي الرئيسي الذي يستند إليه في عملية القراءة مما يجعله وسيلة تعلم أساسية تهدف إلى تحقيق ثلث وظائف جوهرية هي: التبادل والتأثير والتبلیغ"². ويبين التعريفان أن الكتاب المدرسي هو بمثابة المصدر أو المرجع الأساسي الذي يعود إليه كل من المعلم والمتعلم أثناء حصة القراءة. وهو وسيلة تعليمية تتوسط بين المعلم والمتعلم لتحقيق ثلاثة وظائف تتمثل في تبادل المعرفة التي تتم بنقلها من المعلم إلى المتعلم في محور أحادي الاتجاه كالتالي:



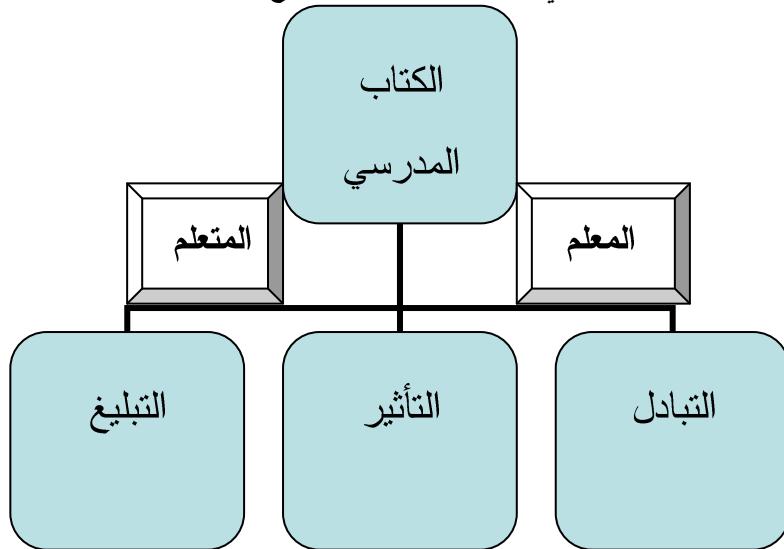
وتأتي المرحلة الثانية التي تتم العملية التعليمية المتبادلة بين الطرفين حين يستجيب المتعلم لمفاهيم المعلم ليدرك مدى استيعابه لتلك المعرف عن طريق حاسة الاستماع ثم الاستجابة إلى تلك القراءة بالتأثير الذي يحدث عند المتعلم الذي يحاول أن يقد قراءة المعلم بشكل من الأشكال. وفي الأخير تأتي مرحلة التبلیغ التي تحدث باستعمال النطق السليم للحروف والكلمات والجمل والقرارات مع مراعاة علامات الوقف وأسلوب النص. وهو على العموم "حفلة من حلقات سلسلة تاريخ الفكر البشري، يضم بين دفتيه تجارب أمم وعصور مختلفة تعكس نوعية علاقة الإنسان بعالمه عبر الزمان والمكان، مما يجعله همزة وصل معرفية بين الأجيال"³. يكون الكتاب الجسر التفافي الذي يفصل بين تاريخ الشعوب والحضارات الذي يصور لنا ملامح حياة المجتمعات واختلافاتها ومدى تغيرها عبر العصور والأزمنة. فالكتاب وسيلة موثقة وباقية طول الدهر. إليكم هذا الشكل الذي يوضح تفاعل العناصر الثلاثة التبادل والتأثير ثم التبلیغ في الكتاب المدرسي:

1 - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداجوجيا والديداكتيك، ص 188، مادة الكتاب المدرسي.

2 - جماعة من الباحثين، المدرس والتلميد أية علاقة؟. الدار البيضاء بالمغرب: 1989، دار الخطابي للطباعة والنشر، ص 58.

3 - محمد بوچه، منهجية تدريس القراءة، الأسس، الأنشطة، أساليب القراءة، ط 1. الدار البيضاء المغربية: 1995، مطبعة النجاح الجديدة، ص 49.

علاقة الكتاب المدرسي بالتبادل والتأثير والتبلیغ



عرف الكتاب في عمومه "الإعلان العالمي الصادر بتاييلاند في 9-5 مارس 1990 حول التربية للجميع والذي يهدف إلى تأمين حاجات التربية الأساسية التي تعتبر أساساً للتعلم مدى الحياة وللتربية الإنسانية التي يمكن للدول أن تقيم عليه وبكيفية منتظمة مستويات وأنماط أخرى من التربية والتدريب".¹

يبقى الكتاب المدرسي الأداة الفاعلة التي تساهم في ترقية الإنسانية ونموها وفق الوسائل التي يصنعها مجتمعه فيلجاً إلى البحث عن أساليب التأسيس للتربية الاجتماعية والأخلاقية لبناء مجتمع متحضر يكون مصدر تكيني للمتعلم. فالكتاب المدرسي منذ ظهوره عرف مراحل ازدهار، وكان سبباً في نقل المتعلم فكراً إلى مدار التحكم في العلم لاحقاً، وقد كان من بين الوسائل التي نقلت الإنسان من ثورة البخار إلى ثورة الكبتار.² من الكتاب المدرسي منذ ظهوره في القرن السابع عشر الميلادي لدى الغرب أي منذ عصر النهضة الصناعية بمراحل رقي متعددة مستها العوامل التاريخية والحضارية والسياسية والاقتصادية ليبلغ الذروة التي وصل إليها لتلبية الحاجيات العلمية والتقوية في عالم بإمكانه أن يدخل الآلاف من الكتب التي لا يستطيع عقل الإنسان أن يحفظها مهما ما لديه أو ما يكون له من علم وافر وهو عصر التقانة والكمبيوتر.

1 - محمد زعيمي "التحديات الحاضرة والمستقبلية ومواجهتها على المستوى التربوي في العالم العربي" المجلة المغربية لعلوم التربية (التدریس). الرباط: 1992، ع19، ص5.

2 - صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 152.

والكتاب المدرسي نمط خاص من الكتب معد لكي يكون دائمًا بين الأيدي كما يشير إليه اسمه في الفرنسيّة، ويشتمل على أهم ما ينبغي أن يعرض في شأن مادة من المواد. ويعرض بالكيفية التي تجعله في متناول المتعلمين في أقصى درجاته. وهو خير جليس يرافق المتعلم ويربطه بغيره من المتعلمين في مختلف الأماكن والأزمنة ويحتضنه لكي يحافظ عليه وعلى ثروته المعرفية التي تتناقل وتتبادل بين الأطراف الاجتماعية على شكل دروس يقدمها المعلم للمتعلم مقدمة بمحتواه ومنهاجه.

وهو يستند على برنامج ويقدم في شكل دروس مع موضوعات وأشكال بيانية وخرائط مرافقة بقواعد وأمثلة وتمارين متعددة في بعض الأحيان القليلة بطول "Dictionnaire pédagogique"¹. يعتمد المعلم على برنامج يساعد له لتقديم حصصه اليومية الذي يتكون من دروس تراافقها رسومات وصور وخرائط وقواعد مستقرأة وتمارينات محللة في بعض الحالات توضح له أكثر الدرس.

1.2- علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج: الكتاب المدرسي هو وسيلة التعبير عن محتويات منهاج الأساسية وفلسفته التربوية والاجتماعية² كما أنه يحتوي على مقدار من التوجيهات التربوية تخص الأنشطة والفعاليات التي تجري داخل الصد وخارجها، وهو يحتوي أحياناً على توجيهات في طريقة التدريس وفي توجيه انتباه وميول المتعلمين إلى المطالعات الخارجية التي تزيد من خبرته وتقربه من الكتاب المقرر. يضم الكتاب المدرسي ما يلي:

1. المحتوى الأساسي للمنهاج كالمحاور وتحديد الوحدات التعليمية التي تخدم الحياة الاجتماعية والتربية الأخلاقية للمتعلم.
2. تقديم مجموعة من الارشادات والنصائح للمتعلم أثناء عرض حصة الدرس داخل القسم أو خارجه.

3. يحتوي هذا الكتاب أيضًا على مجموعة من النصائح التي يجب للمعلم أن يقتدي بها حتى يتمكن من إكساب ثقته وإعطاء أمانته للمتعلم وتوجيهه إلى قراءة الكتب غير المدرسية فقط.

وإذا كان الكتاب المدرسي سند للمسار التعليمي التعلم فإنّه ينبغي أن يكون موافقاً للمنهاج الدراسي، خاصة ما يتعلق بالأهداف والممضامين ومنهجية تعليم كل مادة دراسية، ويختص عادة الكتاب المدرسي بمادة دراسية واحدة، ونجد في بعض الحالات أن مخطط الكتاب مبني على أهداف منهاج وتعليماته إلا أنّ عناوين الفصول لا تتوافق بالضرورة إلا مضامين المادة التعليمية كما تبدو في منهاج، وذلك قصد تقديم كم من المعلومات "الشرح والتعليق الضروري للتعقب في المادة"

1 - إسماعيل إلمان "الكتاب المدرسي" مجلة المربi. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، يناير- فبراير 2005، ع 03، ص 6، 7.

2 - محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتفوييم في التربية "نظريّة قرار المجال". سوريا: 1997، دار التربية الحديثة، ص 9، 10.

الدراسية¹. إذا كان المنطلق الأول الذي يعتمد عليه المعلم والمتعلم هو الكتاب المدرسي فيشترط أن تتوافق فيه عدة شروط وهي:

1. أن يكون موافقاً للمنهاج الدراسي (مراجعة الأهداف والمضامين ومنهجية تعليم كل مادة دراسية). ويكون ذلك بالبحث عن طبيعة الأهداف التي يضعها المعلم يمكن أن تكون معرفية أو إجرائية، شاملة أو خاصة، أهداف تربوية أو اجتماعية تختلف حسب اختلاف الموضوعات الواردة في الكتاب.

2. يراعي المعلم مضمون الكتاب الذي يتناسب مع مستوى المتعلم أم لا؟ يمكن أن يكون المضمون خيالياً أو واقعياً يرتبط ارتباطاً وثيقاً بواقع الطفل أو يخالف مستوى الحقيقة.

3. يراعي كل الخطوات التي يتبعها في كل مادة دراسية لأن الطرائق تختلف من مادة إلى أخرى. فالمنهجية التي تستعمل في مادة القراءة تعتمد وسائل التدريس تختلف عن الوسائل المعتمدة في مادة تتطلب التجربة أو القياس كالرياضيات والتربيبة العلمية التكنولوجية. فالمادة المدرستة لا تقدم كل المعلومات الدقيقة لمضمون الكتاب فيضطر المعلم في هذه الحالة إلى تقديم كل التفسيرات والتوضيحات الدقيقة التفصيلية لتلك الموضوعات حتى تتمكن من تقييم ذلك المحتوى بالمادة الدراسية أكثر.

2.2- الوثائق المرافقة للمنهاج: تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج، بما تتضمنها من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه، وهي تشكل للمتعلم مصدراً أساسياً لتعلمه.

لقد أرفق كل منهاج بوثيقة تربوية هي وسيلة تكوينية للمعلم، القصد منها تقديم الأسس البيدagogية التي تقوم عليها المناهج، وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادة، وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعرّض المعلم في قراءة وفهم المناهج. كما تقترح عليه كيفيات تناول الوحدات التعلمية المقررة وأساليب معالجتها تعلمياً بما يتناسب ومستوى مدارك المتعلمين العقلية ونضجهم الوجداني. وتبقى هذه الوثائق المرافقة مشاريع قابلة للإثراء والتحسين بما يقترحه المربيون بمختلف أسلاكهم بعد اطلاعهم عليها، وبما تقرره الممارسة الميدانية عند استغلالها.

* - **الكتب المدرسية**: إن الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تكونها ترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقرره من الوضعيّات التعليمية والسنّات التربوية³. فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم أداة عمل ضرورية، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم. لذلك روعي في إعدادها جملة من

1 - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث- عربي-إنجليزي- فرنسي. الجزء : 2010، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص 270، مادة الكتاب المدرسي.

2 - إسماعيل إلمان، الكتاب المدرسي، ص 13.

3 - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة 4 من التعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية: جوبلية 2005، ج 2، ص 9.

الاعتبارات التربوية والبيداجوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين. وهذه الكتب، يحتمل أن تظهر فيها بعض الفائض أو الأخطاء يمكن تداركها وتصويبها بعد إخضاعها إلى محاك الممارسة الميدانية.

* **الوثيقة المرافقـة:** وثيقة هامة لكافة المتعاملين، من واطعي الكتاب والمؤطرین والمعلمین خاصـة، باعتبارها وسیلة لفهم البرنامج وأداة لضمان ترجمة سلیمة له، وسـنـدـا يـسـاعـدـ على تمثـله بـكـيـفـیـةـ سـلـیـمـةـ، فـعـلـاوـةـ عـلـىـ تـضـمـنـهـ أـشـطـةـ مـقـتـرـحةـ فيـ المـيـادـيـنـ الـمـخـتـلـفـ لـلـرـیـاضـیـاتـ فـھـيـ تـضـمـنـ تـوـجـیـہـاتـ تـرـبـوـیـةـ تـنـعـلـقـ بـالـمـارـسـاتـ الـتـعـلـیـمـیـةـ الـتـیـ تـنـمـاشـیـ وـالـمـقـارـبـةـ بـالـکـفـاءـاتـ وـالـتـیـ تـقـومـ اـسـاسـاـ عـلـىـ نـشـاطـ الـتـلـمـیـذـ فـیـ الـتـلـعـمـ، وـعـلـیـهـ يـمـکـنـ أـنـ نـذـکـرـ بـأـهـمـ وـظـائـفـ هـذـهـ الـوـثـیـقـةـ.

* **تقـمـ شـرـوـحـاـ وـافـیـةـ لـكـافـیـةـ مـرـکـبـاتـ الـبـرـنـامـجـ.**

* تـمـكـنـ كـافـیـ مـسـتـعـمـلـيـ الـبـرـنـامـجـ عـلـىـ اـخـتـلـافـ مـهـامـهـمـ مـنـ التـقـیـیـدـ السـلـیـمـ لـهـ حـیـثـ يـتـمـاشـیـ وـالـمـقـارـبـةـ، وـتـتـبـیـحـ لـهـ فـرـصـةـ اـخـتـیـارـ الـاـنـشـطـةـ وـالـوـسـائـلـ الـاـکـثـرـ نـجـاعـةـ، دـوـنـ الـقـیدـ بـتـوـجـیـہـاتـ مـعـیـنـةـ. وـتـبـقـیـ اـجـتـهـادـاتـ الـمـعـلـمـ وـمـبـادرـاتـهـ اـسـاسـیـةـ فـیـ اـخـتـیـارـ الـاـنـشـطـةـ وـالـوـضـعـیـاتـ الـتـعـلـیـمـیـةـ وـالـوـسـائـلـ مـعـ تـکـیـیـفـ الـمـحـتـوـیـاتـ بـمـاـ يـتـنـاسـبـ وـخـصـوصـیـاتـ تـلـمـیـذـهـ وـمـرـاعـةـ الـفـروـقـ الـفـرـدـیـةـ بـحـیـثـ تـسـمـحـ بـاـکـتـسـابـ الـکـفـاءـاتـ الـمـحدـدـةـ فـیـ الـبـرـنـامـجـ.

-**النـوعـ¹:** يـمـیـزـ الـمـخـتـصـونـ نـوـعـیـنـ أـسـاسـیـنـ مـنـ الـکـتـبـ الـمـدـرـسـیـةـ:

1- الـکـتـبـ الـمـدـرـسـیـ ذاتـ الـتـدـرـجـ الـمـنـتـظـمـ: وـضـمـنـ هـذـاـ النـوـعـ مـنـ الـکـتـبـ تـقـدـمـ الـمـعـلـومـاتـ مـنـظـمـةـ وـفـقـ تـرـتـیـبـ سـلـمـیـ فـیـ شـکـلـ فـصـولـ وـدـرـوـسـ تـشـتـمـلـ عـلـىـ التـمـهـیدـ وـالـتـحـصـیـلـ وـالـدـعـمـ. وـھـیـ اـدـوـاتـ إـجـبـارـیـةـ لـلـتـلـعـمـ تـرـفـقـ، فـیـ الـغـالـبـ، بـدـلـیـلـ الـمـعـلـمـ اوـ الـأـسـتـاذـ.

-**الـمـصـادـرـ وـالـمـرـاجـعـ:** وـتـؤـدـيـ دورـ تـكـمـلـ الـکـتـابـ الـمـدـرـسـیـ ذـيـ الـتـدـرـجـ الـمـنـتـظـمـ. إـنـ الـمـصـادـرـ وـالـمـرـاجـعـ تـرـخـرـ بـالـمـعـارـفـ الـتـيـ يـمـکـنـ أـنـ يـرـجـعـ إـلـيـهـاـ الـمـتـلـعـمـ فـیـ أـیـةـ لـحـظـةـ قـصـدـ تـكـمـلـ اوـ إـثـرـاءـ مـعـلـومـاتـ اوـ تـوـضـیـحـ مـسـأـلـةـ... وـھـذـاـ النـمـطـ مـنـ الـکـتـبـ لاـ يـسـتـدـعـیـ فـیـ الـغـالـبـ، تـنـظـیـمـاـ لـلـتـلـعـمـ. وـتـعـدـ کـتـبـ الـمـطالـعـةـ وـالـنـصـوـصـ وـالـقـوـامـیـسـ وـکـتـبـ الـقـوـاعـدـ مـصـادـرـ وـمـرـاجـعـ.

* **الـشـرـوـطـ²:** مـھـمـةـ الـکـتـابـ الـمـدـرـسـیـ بـالـغـةـ الـاـثـرـ؛ لـذـلـكـ يـجـبـ لـعـدـ مـنـ الـمـقـاـبـیـسـ، إـذـاـ أـرـیـدـ أـنـ يـکـونـ نـاجـعاـ:

1. عـرـضـ الـمـفـاهـیـمـ وـفـقـ تـدـرـجـ مـنـظـمـ يـرـاعـیـ تـجزـئـةـ الـمـادـةـ إـلـىـ وـحدـاتـ تـلـعـمـ مـتوـازـنـةـ؟

1 - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقـة لـمنـاهـجـ الـسـنـةـ 4ـ مـنـ الـتـعـلـیـمـ الـاـبـدـائـيـ، صـ271.

2 - بـدرـ الدـینـ بـنـ تـرـیدـیـ، قـامـوسـ التـرـیـیـةـ الـحـدـیـثـ عـرـبـیـ-إـنـجـلـیـزـیـ-فـرـنـسـیـ، صـ270.

2. الاشتغال على -المسهّلات التقنية، مثل: الفهارس، والجدوال الألف بائية المصطلحات أو أسماء الأعلام أو المحتويات الخاصة؛
3. الاحتواء على مسهّلات التعلم، مثل الموضّحات (الصور والرسوم، والرسوم البيانية والأشكال والخرائط والنماذج...);
4. الاشتغال على محتويات تميّز بالحداثة والواجهة والصحة العلمية، على أن تعرّض مكيفة مع محیط المتعلمين بأبعاده الروحية والتاقافية والاجتماعية والاقتصادية؛
5. التوافر على درجة كبيرة من القابلية من الناحيتين اللغوية والخطية؛
6. التوافر على درجة الجاذبية وسهولة الاستعمال.
- الوظائف¹:** يؤدي الكتاب المدرسي عدّة وظائف، أهمها:
1. الوظيفة العلمية: وتتمثل في نقل المعرفة المتعلقة بالمواد الدراسية إلى المتعلمين وفق مقاييس الصحة والتدرج، وبناء على غربلة تسمح بانتقاء الجرارات المناسبة لسن المتعلمين. والتدرج إما أن يكون إلزامياً قسرياً (إذا تعلق الأمر بمواد التي تستلزم ذلك؛ كاللغة والرياضيات)، وإما أن يكون حراً (إذا تعلق الأمر بمواد لا يستلزم عرضها تدريجاً محدداً، مثل الجغرافيا والنصوص الأدبية)؛ (R. SEGUIN) ونقول إن الكتاب المدرسي ينقل المعرفة إذا كان يتيح للمتعلم اكتساب معطيات خاصة، ومفاهيم، وقواعد، وترابيب، ووقائع ومصطلحات... والاكتساب لا ينبغي أن يتوقف عند المعرفة البختة، وإنما ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى تنمية كفاءات؛
 2. وظيفة هيكلة وتوجيه التعلم: وهذه الوظيفة من أهم وظائف الكتاب المدرسي. وثمة أوضاع تتعلق بتنظيم التعلم: أهمها:
 - (أ) الانطلاق من تجربة التلميذ العملية للوصول إلى الجانب النظري؛ (ب) الانطلاق من الجانب النظري إلى التمارين التطبيقية ومراقبة التحصيل؛ (ج) الانطلاق من التمارين التطبيقية في اتجاه التصميم النظري؛ (د) الانطلاق من العرض إلى الأمثلة؛ (هـ) الانطلاق من الأمثلة في اتجاه الملاحظة والتحليل.
 3. وظيفة تنمية القدرات وترسيخ الكفاءات: الكتاب المدرسي لا يراد به استيعاب عدد من المعارف فحسب وإنما يراد به أيضاً وبالدرجة الأولى تنمية القدرات والكفاءات؛ ويتجلّى الاهتمام الثاني هذا من خلال النشاطات والأعمال المختلفة التي يقترحها؛
 4. وظيفة توجيه التعلم: إذ يقوم الكتاب المدرسي بتنظيم وتوجيه إدراك وفهم التلاميذ للعالم الخارجي؛ ويتم ذلك من خلال: (أ) التكرار والحفظ وتقليد النماذج؛ (ب) نشاط التلميذ الحر والإبداعي.
 5. وظيفة دعم المكتسبات: وتنقضي عرض عدد من وافر من النشاطات بهدف إنجازها بغية تثبيت المكتسبات المعرفية وتنمية القدرات والكفاءات؛

1 - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث- عربي- إنجليزي- فرنسي، ص 271.

6. وظيفة تقييم المكتسبات: وتنجس في اقتراح سندات التقييم التكويني أو التقييم الذاتي في شكل نشاطات تسمح بمراقبة القدرات والكافاءات (SEGUIN.R)؛
7. وظيفة إدماج المكتسبات: وتمثل في إعادة تشغيل المكتسبات السابقة في أوضاع جديدة، وفي مسار مزدوج: أ) الإدماج العمودي؛ ويتمثل في ربط المعارف وإعادة الممارسة القبلية بالمعارف وإعادة الممارسة البعدية في المادة الواحدة؛ ب) الإدماج الأفقي؛ وهو استغلال القدرات والكافاءات المختلفة المكتسبة خلال دراسة المواد الدراسية المختلفة (ROGIER.S.X)؛

8. وظيفة المرجع: حيث يتخذ الكتاب المدرسي مرجعاً يرجع إليه المتعلم للبحث عن المعلومات الصحيحة والقيقة، سواء كانت تركيبة كيماوية أو قاعدة نحوية أو تقنية من تقنيات التعبير.

-الأهمية¹: لكتاب المدرسي أهمية قصوى وأثر كبير على الممارسة البيداجوجية؛ فهو:

1. يحدد محتويات التعليم؛

2. يظل المصدر الأساسي للتعلم في جميع مراحل التعليم؛

3. يتجاوز باثاره آثار البرامج الدراسية، فقد أثبتت البحوث بأن نوعية التعليم تحسن بإنتاج ونشر كتب مدرسية جيدة؛

4. ممارسة المدرسين العملية تتوقف بشكل واسع على طرائق التعليم (أي الكتاب المدرسي)؛

5. يعرض تقسيم المادة (وهو دعم ثمين للمدرسين)...(DE CORTE, E...).

6. يلزム التلميذ خلال مراحل تدرسه.

يحدد للمدرسين ما ينبغي تدريسه²: يبين المواد التي تدرس مع الموضوعات التي تتلاءم وقدرات المتعلم.

يراعي البعد الزمانى لشخصية المتعلم، والبعد المكاني للمتعلم، ويراعي شروط التعلم الحسية والعقلية والوجدانية،

يهتم بالكيف من أجل ضبط الكم المعرفي.

ولقد أجمعـت جـل المؤـتمـرات الإقـليمـية التي نظمـتها هـيئة اليـونـسـكـو عـلـى إـعطـاء الأولـيـة لـلكـتبـ الـتعلـيمـيـةـ المـطبـقـةـ فـيـ مـخـتـلـفـ مـراـحـلـ الـتعلـيمـ، ولـقدـ أـكـدـ الخـبـراءـ أـنـهـ لاـ جـدـوىـ فـيـ تـخـطـيـطـ الـتعلـيمـ إـذـاـ لمـ يـحـصـلـ الـمـتـعـلـمـونـ عـلـىـ الكـتبـ الضـرـورـيـةـ³ـ لـذـاـ لـمـ يـمـكـنـ لأـحـدـ أـنـ يـغـلـ أـهـمـيـةـ الـكتـبـ الـمـدـرـسـيـةـ باـعـتـارـهاـ الـمـصـدـرـ الرـئـيـسيـ لـلـمـعـلـومـاتـ، وـهـيـ

1- بدر الدين بن تربدي، قاموس التربية الحديث- عربي- إنجلزي- فرنسي، ص271، 272، مادة الكتاب المدرسي.

2 - صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 151.

3 - أهمية الكتاب المدرسي، مقال منزل يوم 10/08/2011.15h41 في الموقع الالكتروني

.http://www.marebedu.com

إلى حد ما الأساس الذي يركز عليه المعلمون في الدولة لإعداد خططهم وتحضيرهم للدروس، فهي تزود المتعلمين بالمحتوى الذي يتضمنه منهاج بطريقة تجذب انتباهم وتثير فيهم الرغبة لترؤدهم بالوسائل التربوية والأسئلة والتمارين والملخصات... مما يساعدهم على تعلم المحتوى.

3.2 الوسائل البيادوجوجية المعتمدة في الطريقة الجديدة: تتمثل الوسائل البيادوجوجية في المجموعة التعليمية المكونة من الكتاب المدرسي "استكشاف اللغة العربية" والدليل البيادوججي الخاص بالأستاذ، ومنهاج مادة اللغة العربية، ودليل استعمال منهاج¹. والأستاذ مطالب بقراءة كل هذه الوسائل خاصة منهاج والدليل قراءة وافية متعمنة، واستيعاب محتوياتها، واتباع التوجيهات والإرشادات التي يشمل عليها. وتتمثل أصناف الوسائل التعليمية بما فيها الكتاب المدرسي فيما يلي:

1. كتاب مدرسي يسمى "استكشاف اللغة العربية" الذي يكشف عن حقيقة اللغة العربية بنية ودلالة.
2. الدليل البيادوجي الخاص للمعلم الذي يثبت وجوده بفضل الشروط التي يراعيها لإنجاز حصته.
3. الاطلاع على كتاب "منهاج مادة اللغة العربية" حتى يكون المعلم ملماً بمحتوى هذا الكتاب وعناصره.
4. ودليل استعمال منهاج: أن تكون له دراية بكيفية استعمال منهاج والطرائق التي يجب أن يتبعها والوقوف على شروطه وقوانينه حتى يحصل على نجاح مادته.

- هيكلة الدرس في الكتاب المدرسي: العناصر التي تكون الدرس أو الوحدة التعليمية في الكتاب المدرسي هي في الغالب: مقدمة عامة عن مديرية التعليم الابتدائي وكلمة موجهة للمعلم والمتعلم².

1. التمهيد، وهو عنصر يتيح الدخول في جو الدرس، ويهدف إلى جلب اهتمام المتعلمين. وضرور التمهيد متعددة؛ منها: الأسئلة، واللحمة التاريخية، والنادر، وإثارة معضلة، والهزل.
2. التحصيل؛ وهو عنصر يجري فيه عرض المفاهيم الجديدة. ويتجسد عرض المفاهيم الجديدة في الكتاب المدرسي في اقتراح الشروح النظرية في شكل فقرات تتخللها العناوين والعنوانين الفرعية، وتقديم الأمثلة ووسائل الإيضاح ونصوص الاستراحة الذهنية والحفظ، والإحالة على وسائل تعليمية أخرى.

1 - كريمة أوشيش وفتيبة خلوت "طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط" مجلة اللسانيات. الجزائر: 2006، مركز البحث العلمي والتكنولوجيا لتطوير اللغة العربية، ع 11، ص 96.

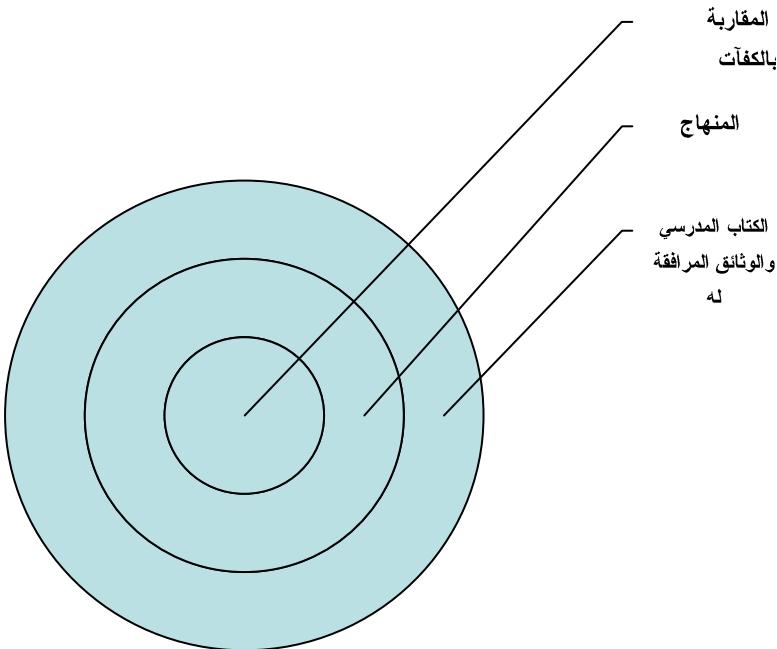
2 - أوشيش كريمة وفتيبة خلوت، طريقة تعليم اللغة العربية للسنة الأولى المتوسط، ص 96.

3. التطبيقات والتمارين. إن المعلم غير ملزم باستغلال ما جاء في الكتاب المدرسي من نصوص وتمارين، بل هو قادر على استغلال نصوص أخرى غير التي وردت بالكتاب من المجالات مثلًا أو الجرائد إن هو أراد ذلك.

4.2-الدليل البيداجوجي: يوجه الدليل البيداجوجي للأستاذ ليسترشد به في تناول وتدريس مختلف نشاطات اللغة العربية المقررة لمختلف المستويات التعليمية¹. ويهدف هذا الدليل حسب مديرية التعليم الابتدائي إلى شرح المفاهيم التربوية التي أوردها المنهاج وتقريبها من أذهان الأساتذة، وكذا بيان مساعي تدريس نشاطات اللغة العربية، وحصر الكيفيات وشرح المراحل الخاصة بتدريس كل نشاط منها.

1 - أoshiish كريمة وفتيبة خلوت، طريقة تعليم اللغة العربية للسنة الأولى المتوسط، ص 97.

العلاقة بين المقاربة بالكتفات وبين الكتاب المدرسي والمنهاج.



الخلاصة: وإذا كان الكتاب المدرسي ملزماً باتباع معايير التدريس الواردة في الوثائق المرافقة¹ له كدليل المعلم والوسائل التعليمية ودور المعلم في إيصال وتأدية رسالته إلى المتعلم بوسائل تعليمية حديثة فهو لا يمنح المتعلم فرصة التفكير والتحليل التي يجب أن يستغلها من الكتاب ويستمدها منه كما كانت لأنه يأخذ من معرفة الآخرين ولا يجتهد من أجل الحصول على معرفة تشخصه هو بالذات لتميزه عن غيره من المتعلمين. فندرك أن المتعلم يكتسب ويتنقص فكر الآخرين وليس فكره. فلأين فكره وكيف يتفاعل مع التعليم؟ وكأن المعلم من جهة والمتعلم من جهة أخرى والتعليم وسط بينهما دون أن يؤدي دوره الفعال بينهما. وما الكتاب في بعض الحالات إلا مادة جافة لا يحرك مشاعر المتعلم وكيف سيستعمله إن لم يجد هذه الوسيلة البسيطة

1 - أمشيش محمد، الكتاب المدرسي وأهميته التربوية، إشراف الشهيد محمد، بحث لنيل شهادة الأهلية للتعليم الثانوي. الرباط: جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، 1989-1988، ص 19.

هي التي تساعده في التعليم والتعلم لا يقتصر فقط على اكتساب ما هو موجود في الكتاب بل يتطلب أن يتجاوز حدوده لأننا نتعلم لنتكون تكويناً واسعاً علمياً وثقافياً واجتماعياً لا تنقيد بالمعرفة الواردة في الكتاب بصفتها تخدم فترة زمنية معينة وربما لا تخدم الأزمنة اللاحقة التي تتصف بمختلف التطورات التي مرت جل الأجناس العالمية. ورغم الانتقادات التي وجهت للكتاب المدرسي من طرف رواد التربية الحديثة كجان جاك روسو الذي يرى أن الكتاب المدرسي يعلم التلميذ أن يستخدم عقول الآخرين، وأن يعتقد كثيراً بدلاً من أن يستخدم ملكته العقلية الخاصة حيث أشارت إلى هذه القضية آنفاً رغم هذه الانتقادات الحادة فالكتاب المدرسي لا يزال يكتسب أهميته القصوى والبرهان القاطع هو أنه يستعمل كأدلة أساسية في التعليم التقيني سواء في التربية التقليدية أو الحديثة.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع:

1. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم، لسان العرب، ط.1. بيروت: 1990، دار صادر، مج.2.
2. أحمد العايد وجماعة من كبار اللغويين العرب، المعجم العربي الأساسي، د.ط. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: 1989.
3. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديثة- عربي-إنجليزي-فرنسي. الجزائر: 2010، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.
4. عبد اللطيف الفاربي وأخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداجوجيا والبيداكتيك، ط.1. المغرب: 1994، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، سلسلة علوم التربية (10-9).
5. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط.3، مطبع الأوقست. القاهرة: 1965، مجمع اللغة العربية، ج.2.

الكتب:

1. إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، ط.3. القاهرة: 1991، دار المعارف.
2. إسحاق أحمد فرحان وأحمد بلقيس وتوفيق مرعي، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ط.2.الأردن: 1999، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
3. توفيق أحمد مرعي، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها، وعناصرها، أسسها وعملياتها، ط.1. عمان: 2000، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
4. جماعة من الباحثين، المدرس والتلاميذ أية علاقة؟ الدار البيضاء بالمغرب: 1989، دار الخطابي للطباعة والنشر.
5. حسن حسين زيتون، التدريس: رؤية في طبيعة المفهوم، ط.1. القاهرة: 1997، عالم الكتب.

- .6 حسن شحاته، المنهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط.2. القاهرة: 2001، الدار العربية للكتاب.
- .7 خديجة أصنامي "كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلم والمتعلم" أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي، المنظومة التربوية الجزائرية: واقع وآفاق. الجزائر: نوفمبر 2007.
- .8 صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية.
- .9 محمد بوجه، منهجية تدريس القراءة، الأسس، الأنشطة، أساليب القراءة، ط.1. الدار البيضاء المغربية: 1995، مطبعة النجاح الجديدة.
- .10 محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية "نظريه قرار المجال". سوريا: 1997، دار التربية الحديثة.
- .11 محمد صالح الدين علي مجاور، المنهج المدرسي، أسس وتطبيقاته التربوية، ط.2. الكويت: 1984، دار القلم للنشر والتوزيع.
- .12 مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقه لمناهج السنة 4 من التعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية: جويلية 2005، ج.2.
- .13 مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة 4 من التعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية: جويلية 2005.
- .14 يحي هنام، المنهاج: أسسها، تخطيطها، تقويمها، ط.2. القاهرة: 1996، دار النهضة.

المجلات:

- .1 إسماعيل إiman "الكتاب المدرسي" مجلة المربى. الجزائر: يناير-فبراير 2005، المركز الوطني للوثائق التربوية، ع.03.
- .2 كريمة أوشيش وفتيحة خلوت "طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط" مجلة اللسانيات. الجزائر: 2006، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ع.11.
- .3 محمد زعيمي "التحديات الحاضرة والمستقبلية ومواجهتها على المستوى التربوي في العالم العربي" المجلة المغربية لعلوم التربية (التدريس). الرباط: 1992، ع.19.
- .4 علي تعويينات و محمد أرزقي بركات "المنهج الدراسي والزمن المدرسي في التعليم الثانوي (دراسة ميدانية 1998)" مجلة المبرز. الجزائر: 2001، المدرسة العليا للأستاذة، ع.15.

الرسائل الجامعية:

- .1 محمد أمتيش، الكتاب المدرسي وأهميته التربوية، إشراف الشهيد محمد، بحث لنيل شهادة الأهلية للتعليم الثانوي.الرباط: 1989-1988، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية.

2. كمال بن جعفر، تطبيق المقاربة بالكتاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية- منهاج الرابعة متوسط أنموذجا.-*دراسة وصفية تحليلية وظيفية*، رسالة ماجستير. بوزرية-الجزائر: 2009/2008، المدرسة العليا للأساندز.

المقالات في الأنترنت:

1. جميل حمداوي "دراسة حول المنهاج الدراسي والدياكتيك" ابراهيم، نزيي وزو 10/08/2011 . 15h20' <http://www.marebdu.com>
2. أهمية الكتاب المدرسي 10/08/2011 . 11h10' <http://www.arabrenewal.org>

المراجع باللغة الفرنسية:

- 1- (François) MARIE GERARD et (Xavier) ROGERS, pédagogie de l'intégration. BRUXELLES : 2000, P85.
- 2- (François) RICHAudeau, Conception et production des manuels scolaires guide pratique. PARIS : UNESCO, 1979.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

المشروع الوطني للبحث PNR

الرقم: 20 / 2011 م

موضوع المشروع:
دراسات تقويمية للمستندات التّربويّة في
مختلف الأطوار التّعليميّة

الموضوع الفرعي:
دراسة المصطلحات

الاصلاح التّربوي:
المقاربة بالكفاءات:

صاحبة البحث: جميلة رجا

مقدمة

إن التحول الاقتصادي والاجتماعي والمعرفي الذي شهد العالم في السنوات الأخيرة أثراً كبيراً في قطاع التربية والتعليم باعتباره المصدر الرئيس للعديد من القطاعات، حيث وجدت مختلف الأنظمة التربوية المتقدمة منها والنامية نفسها أمام حتمية التغيير لمواكبة العصر؛ لأن أي نظام تربوي في العالم يكون معرضاً للنقد والمراجعة بين فترة وأخرى، مما يتطلب الإصلاح والتطور. فلماام هذه الحتمية تخوض الأنظمة التربوية تجربة الإصلاح كأن تقوم بتغيير المناهج والبرامج، أو بزيادة عدد السنوات الدراسية، أو بإدخال وسائل التعليم الحديثة وإلى غير ذلك. والنظام التربوي الجزائري مثل أي نظام ملزم بإدخال تعديلات وتغييرات تتناسب مع حفائق المجتمع المتغيرة حتى يكون لها وقوعها في مسار التعليم الدولي. وعلى هذا خاضت الجزائر سياسة الإصلاح معتمدة آلية المقاربة بالكافاءات الجديد، والسؤال المطروح ماذا نعني بالإصلاح التربوي؟ وبمصطلاح المقاربة؟ والكافاءة؟ وما مفهوم المقاربة بالكافاءات؟ وما هي الموصفات المميزة لهذه المقاربة؟

الإصلاح التربوي والمقاربة بالكافاءات:

1- مفهوم الإصلاح التربوي لغة واصطلاحاً:

لغة: يعود أصل الكلمة (الإصلاح) في اللغة إلى الفعل الثلاثي «صلح، والإصلاح من الصلاح، وهو ضد الفساد، يُقال صلح يصلاح صلاحاً وصلاحاً، وهو صالح وصالح، والجمع صالح وصالح. والإصلاح نقىض الإفساد، والمصلحة: إصلاح... والاستصلاح نقىض الاستفساد. وأصلح الشيء بعد فساده: أقامه، وأصلح الذابة: أحسن إليها فصلحت»¹. فالمفهوم اللغوي لكلمة الإصلاح يدلّ على إزالة الفساد وإعادة الأمور إلى وجه الصواب.

اصطلاحاً: يعد مفهوم مصطلح الإصلاح التربوي من المفاهيم الأساسية في مجال التربية والعلوم الاجتماعية والنفسية، وأكثرها انتشاراً واستعمالاً في الأوساط التربوية وبالأخص في العقد الأخير من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، فتّمة تزايد في استعمال هذا المصطلح نتيجة لما يشهده العالم من تحولات في جميع المجالات. فقد وجدت المجتمعات في الإصلاح التربوي منطلقًا لتحسين أحوالها وتحقيق أهدافها، وبالتالي كلما تبيّن لها أنّ نظامها التربوي بدّت عليه آثار الضعف كلما سارت إلى الإصلاح كحلّ للأزمة التي ستحلّ بالنظام.

وإذا تسائلنا عن مفهوم مصطلح (الإصلاح) وُجب علينا أو لا أن ندرك أنّ هذا المفهوم يختلف من مجال إلى آخر، حيث يُؤخذ معنى بحسب الأرضية المعرفية لذلك المجال. وعلى هذا نجد أن مصطلح الإصلاح قد ذكر في القرآن الكريم على لسان النبي شعيب - عليه الصلاة والسلام -، وهو بذلك يحمل دلالة دينية قبل أن يتم اعتماده كمصطلح جديد في العلوم الأخرى.

1- يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، ط. 1. بيروت: 1994م، دار صادر، مادة (ص ل ح).

ومعنى الإصلاح التربوي في الاصطلاح لن يختلف عن معناه اللغوي، فهو عادة ما يدل على التغيير في النظام التربوي أو في جزء منه نحو الأحسن، لأنّ الإصلاح قد يأتي على شكل تغييرات جزئية أو تغييرات جذرية تتعلق بكلّ ما يتضمنه النظام التربوي من أهداف وعناصر ومحتويات. وعلى هذا نجد الإصلاح في ثلاثة أنواع:

1- النوع الأول من الإصلاح يُركّز على أهمية تحقيق التوازن الجزئي.

2- النوع الثاني وهو النوع الذي يأخذ طابع التغيير التدريجي، أي يتمّ بكيفية انتقالية تدريجية.

3- ويبقى النوع الثالث والأخير الذي يأخذ اتجاه التغيير الجذري¹، بمعنى أنه تغيير يتمّ في نطاق أوسع حيث يمسّ مختلف العناصر المكونة للعملية التعليمية والتعلمية.

ولقد ذكر هذا المصطلح (خالد حامد الحازمي) وذلك بقوله إنَّ الإصلاح يقتضي التعديل والتحسين، ولكن ليس بالضرورة أنْ تحصل منه التنمية والزيادة² أيًّاً بمعنى تعديل الشيء وتحسينه، والإصلاح بهذه الدلالة يؤدي جزءاً من مدلول التربية. هذا وهناك تعريف آخر يقول إنَّ الإصلاح التربوي هو إحداث تغيير والإيتان بجديد حسب إمكانيات ومتطلبات أفراد المجتمع. ومراعاة ظروفه وإمكاناته وأحواله من القوى البشرية في التصنيع والتربية والتعليم على أنواعه. وعلاوة على أنه يمنحك الفرد فرصاً كثيرة للتجديد، وطرائق مختلفة للإصلاح وذلك بمساعدة مختصين في ميدان التربية والتعليم³، لأنَّ الإصلاح يتطلب التنسيق بين المسؤولين في العملية التعليمية والتعلمية، واستشارة هيئة التعليم وإشراكها في وضع الخطط التربوية⁴، وعلاوة على أنَّ الإصلاح ينبغي أنْ ينبع من فلسفة تربوية معينة تتعكس على اختيار البرامج والمناهج التراثية والطرائق المناسبة لأداء المهام.

وفي سياق حديثنا عن دلالة مصطلح الإصلاح التربوي لا بد أنْ تُميز بينه وبين مصطلح آخر ألا وهو التجديد التربوي الذي يعتبره الكثير مناً مصطاحاً مرادفاً للمصطلح الأول، ولكن هذا غير صحيح لأنَّ التجديد يعني الاستحداث الذي يتم في نطاق ضيق من النظام التربوي على المستوى الأدنى، وكما أنَّ التجديد غالباً ما

1- ينظر: الإصلاحات التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: 1984م، مطبعة مكتبة التربية العربية.

2- خالد حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، د. ط. الرياض: 1420هـ، دار عالم الكتب، ص 23.

3- يوسف مصطفى القاضي، سياسة التعليم والتنمية في المملكة العربية السعودية، ط. 2. الرياض:

41- 1394هـ- 1974م، دار الريح، ص 40-

4- المرجع نفسه، ص 42.

يتضمن أية أبعد اقتصادية أو اجتماعية وغيرها¹. وبينما الإصلاح التربوي نجده أوسع من حيث التطبيق نظراً لما يتضمنه من تغيير شامل في النظام التربوي على المستوى الأعلى، حيث يتم من خلاله تغيير في محتوى العملية التعليمية والتعلمية ونوعيتها، وكذلك في الفرص التعليمية وإلى غير ذلك². وإلى هنا يكفي القول إن الإصلاح التربوي عملية مهمة تطمح إلى إخراج النظام التربوي من الأزمة التي ينبع منها، ولذلك في الأسباب معينة وقد تكون كثيرة «إن الإصلاح التربوي الفعال - قادر على مجاوزة ما يسمى بـ (أزمة التربية) في المجتمعات النامية» هو ذلك الإصلاح الراديكالي الذي يقوم على تضافر كل الجهود الوطنية المناضلة في استغلال كل المصادر التربوية الممتدة في المجتمع، وكل الأنماط والوسائل التعليمية الممكنة استغلاً فعالاً ومنظماً لتحقيق التنمية الوطنية»³. وعلى هذا يقول بعض علماء الاجتماع التربية إن المعنى الحقيقي للإصلاح التربوي هو ذلك الإصلاح الذي يحوي عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع⁴، حتى تتحقق الغايات المستهدفة في جميع المجالات. ومع أنه حتى يتحقق الإصلاح بصورة ناجحة لابد من الأخذ بهذه التوجيهات⁵:-
 يجب الارقاء بالنظام التربوي ليصبح مدخلاً للتقدم والتنمية، وذلك بتكييف السياسات التربوية لتسمح بملاحظة التغيرات والتطورات السريعة التي تعرفها مختلف المجالات.

ينبغي توفر إرادة لسياسة صادقة، تتبئ الإصلاح وتضعه في قائمة أولوياتها وتعامل معه على أساس أنه مشروع وطني تنموي شامل تشتراك في إنجازه كافة الأطراف والمسؤولين. وعلى هذا يبقى الإصلاح خطوة ضرورية لتمكن النظام التربوي من القيام بوظائفه كاملة، مما يجعله قادرًا على الاستجابة لاحتياجات المتعلم ومتطلباته، فلابد للإصلاح أن يحقق التغيير الذي يخدم الفرد خاصة والمجتمع عامة.
 ولأهمية الإصلاح التربوي هناك الكثير من الدول التي تستجيب لضرورة مراجعة أنظمتها التربوية بصفة مستمرة، وذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الولايات المتحدة الأمريكية التي تعتبر السباقاً إلى كل تغيير في نظامها التربوي، فما من جديد في المناهج الدراسية إلا وكانت لها تجربتها في ذلك، ولعل كتاب (أمّة في خطر) الذي ظهر سنة 1984م يعتبر منطلق التغيير التربوي الذي عرفته الفارة الأمريكية. وأولى حركة إصلاح تربوي عرفتها الولايات المتحدة كان في نهاية

1- حسن حسين البيلاوي، سوسيولوجيا الإصلاح التربوي في العالم الثالث، د. ط. القاهرة: 1988م، عالم الكتب، ص 09.

2- عن موقع الإنترنت: <http://alwasatparty.com>، تاريخ الاطلاع 20 جويلية 2011م.
 3- المرجع السابق، ص 13.

4- المرجع نفسه، ص 09.

5- عن موقع الإنترنت: <http://wessam.allgoo.us>، تاريخ الاطلاع 15 جويلية 2011م.

ثمانينيات القرن الماضي (1989) حيث عقدت قمة رئاسية تناولت أحوال مؤسساتها التربوية ولি�صدر على أساس هذه القمة سنة 1991م بيان يتضمن ملامح حركة الإصلاح التربوي التي تُعد الولايات المتحدة لقيادة العالم في الألفية الثالثة¹. والأمر ذاته بالنسبة لبريطانيا وفرنسا وبلجيكا التي بحثت بدورها في حال الميدان التربوي وبالخصوص في الأونة الأخيرة بعد ظهور المقاربات الحديثة. فهذه الدول تضع التعليم في أولوية برامجها وسياساتها العامة، وتعمل باستمرار على مراجعة أساليب وبرامج التعليم بشكل عام.

وإذا تيسّر الإصلاح التربوي للدول التي ذكرناها، فالامر لم يكن كذلك بالنسبة للدول العربية التي تجد نفسها في ذيل الإصلاحات، حيث إنّها كلما سارت إلى تغيير إلا وتكون الدول الغربية قد سُيّمت منه وراحت تبحث عن بديل. وهنا بيت القصيد، لأنّ من التحديات التي تواجهها هذه الدول في ظل العولمة والاقتصاد المعرفي التحدّي التربوي إلى جانب التحديات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تُثقل خطواتها للدفع بالمجهود التنموي نحو الأمام، مما يُصعب عليها تحقيق النجاح الذي تُحققه فرنسا أو بريطانيا في الميدان التربوي.

ولكن بالرغم مما تُواجهه الدول العربية من تحديات إلا أنها استطاعت أن تخطو خطوات مهمة في عملية الإصلاح ومنها الجزائر التي انتهت عدّة إصلاحات منذ الاستقلال وبالخصوص في الوقت الذي وجدت فيه نفسها أمام نظام تربوي أجنبي بعيد كل البعد عن فلسنته وغاياته وسياساته التعليمية. فقد عرفت إصلاحات في الفترة ما بين 1962-1976، وتمّ من خلالها إدخال تعديلات انتقالية تدريجية تمهدًا لتأسيس نظام تربوي جديد يتماشى مع التوجهات التنموية التي تطمح لتحقيقها. وليرى هذا النظام إصلاحًا آخر في بداية سنة 1976، وقد نصّ على ضرورة تنظيم قطاع التربية والتعليم في الجزائر²، حيث تضمن ذلك الإصلاح تغييرات جذرية كذلك تهدف إلى مسايرة التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها تلك الفترة. ولعلّ المشكلة الحقيقية التي تُواجهها نظامنا التربوي هي أنه كلما حلّت سنة دراسية جديدة حتى تظهر النقصان والعيوب التي تتطلب إصلاحًا آخر لعله يُنقد هذا النظام – إن صحة القول-من الوضع الذي هو عليه.

فلهذا السبب ولأسباب أخرى عرف النظام التربوي الجزائري حركة جديدة من الإصلاحات منذ العقد الأول من الألفية الثالثة (2003 و2004م) وهي آخر خطوة في الإصلاح يبلغها هذا النظام في الوقت الحالي، ولقد تم ذلك طبقاً لمخطط الإصلاح الذي أقرّه مجلس الوزراء في أبريل 2002م. وعلمًا أن الإصلاح التربوي تم بصفة جزئية، لأنّه لم يشمل جميع المستويات التعليمية إلا لاحقًا، وقد كانت البداية مع السنة

1- عزت عبد الموجود، أمريكا عام 2000 استراتيجية للتربية، الدوحة: 1992م، مركز البحوث التربوية في جامعة قطر، ص 19.

2- عن موقع الإنترنت: http://dlamjia.jeeran.com، تاريخ الاطلاع 15 جون 2011.

الأولى في التعليم الابتدائي، ثم مع السنة الثانية وبعدها الثالثة ثم الرابعة وأخيراً الخامسة، وكذلك الأمر بالنسبة للتعليم المتوسط والثانوي فقد تم إصلاحه بالطريقة ذاتها أي بصفة تدريجية.

2 مفهوم المقاربة بالكفاءات: انطلاقا من مبدأ (دع التلميذ يتعلم بنفسه) نجد أن المدرسة الجزائرية قد أخذت بهذا المبدأ في ضوء الإصلاحات التربوية التي عرفتها مثلا ذكرنا منذ السنة الدراسية 2003 و2004م، وذلك من خلال تبنيها لمقاربة جديدة بالنسبة للتعليم في الجزائر تدعى المقاربة بالكفاءات Approche par compétences.

وللعلم اعتمدت أغلب المدارس في العالم قبل هذه المقاربة نوعين من التدريس أو لهما التدريس بالمحويات أو المضامين، وهو النوع الذي يكتفي بشحن ذهن المتعلم بكلّ هائل من المعلومات والمعرف، وتخزينها في ذاكرته إلى أن تحين فترة الامتحانات. وكذلك النوع الذي يمنح للدرس الدور الرئيس في العملية التعليمية والتعلمية، بدليل أن نجاح التدريس في هذا النمط التقليدي يُقاس «بمدى نجاح المدرس ونقوشه في المجالات المعرفية وسيادة الشخصية من حيث الصوت والشكل والإيقاع... مما يجعله المثل الأعلى للتلميذ علمًا ومعرفة وخلقًا»¹، فالتعلم هو الشخص الكفيل بأداء كل المهام والوظائف لا أحد غيره.

ولكن بعد سنوات دراسية طويلة من اعتماد هذا النوع من التدريس تبيّن أنه يضع المتعلّم موضع المتنقي السلبي لا أكثر للمحويات التي يعتبرها الغاية في التعليم وليس الوسيلة. وكما أنه جعل من المدرس المسؤول الوحيد على إعطاء المتعلم المعلومات وعلى إلقاءها وشرحها له بطريقته الخاصة، مما يلزم المتعلّم البقاء صامتاً من أجل الاستماع وتدوين كل المعلومات التي يلقاها عليه وإلى غير ذلك من القائص الملاحظة فيه.

وثانيهما التدريس بالأهداف أو التدريس الهدف Pédagogie par objectifs الذي ظهر في بداية خمسينيات القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية، وسمى كذلك لأنّ الهدف هو نقطة الانطلاق في العملية التعليمية والتعلمية، فهو الخطوة الأولى لأيّ أداء في هذه العملية، وقد قيل عن بيdagogia الأهداف إنّها «تصور حول الفعل التربوي، يستند على العقلانية والفعالية والمردودية وعلى مجموعة من الطرائق والتقنيات التي تحقق هذا التصور بيdagogia في نظام واصف لمكونات الفعل التعليمي بدءاً من بعض الإجراءات»². فهذا التدريس يهدف إلى تمكن المتعلّم من القيام بأداء

1- مزيان الحاج أحمد قاسم، التدريس بواسطة الكفاءات (للمهتمين بال التربية والتدريس)، د ط. تizi وزو: 2003م دار النشر، ص 26.

2- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (1)-، سلسلة علوم التربية 9-10، ط. المغرب: 1994م، مطبعة النجاح الجديدة، ص 261.

ما والتحكم فيه، وخاصة إذا علمنا أنه يسمح له أن يكون على علم مسبق بالأهداف المراد تحقيقها مما يجتبه هدر الوقت والجهد بأعمال غير مطالب بإنجازها¹. وفضلاً عن ذلك، نجده يُوفر الظروف والموافق التي تُمكّن تحقيق الأهداف المحددة. وهنا يمكننا القول إنَّ بيداغوجيا التدريس بالأهداف تعدَّ خطوةً متقدمةً مقارنة ببيداغوجيا المحتويات، فقد حققت نجاحاً باهراً وبالخصوص في فترة ولو جها كثيّر تربويٍّ جديد، حيث اعتمدت الكثير من المدارس العالمية ومنها المدرسة الجزائرية التي تبنت التدريس بالأهداف في بداية تسعينيات القرن الماضي عبر جميع المستويات التعليمية، ونصت المناهج الدراسية وقتها على تحديد الأهداف وتحقيقها باعتبارها الغاية وليس الوسيلة.

ولكن بالرغم من كلَّ هذه الإيجابيات، إلا أنَّ العديد من الدول كفرنسا وبلجيكا وكندا تخلت عن التدريس بالأهداف لأسباب كثيرة، ومنها أنَّ هذا التدريس أو لا يقوم على تلقين المتعلم المعرفة وترسيخها في ذهنه في شكل قواعد تخزينية نمطية، وثانياً نجده ينطلق من المواقف السلوكية التي تُرجع كلَّ التعلمات إلى سلوكيات خارجية ملاحظة²، علمًا أنَّ الأهداف ليست كلُّها قابلة للملاحظة والقياس. وإضافة إلى اهتمامه الكبير بتصنيف سلسلة من الأهداف السلوكية التي تفتقر إلى الغائية. وكذلك نظرته المجزئة وغير الشمولية للمعرفة، وجعلها المتعلم مجرّد شيء شبيه بالآلة التي لا تشتعل لوحدها. وفوق هذا يعمل التدريس بالأهداف على الفصل بين محتويات المادة الواحدة وبين مادة تعليمية وأخرى³، حيث تُدرِّس كلَّ مادة على حدة. وعلاوة على أنَّ هذا التدريس لمْ يعد قادرًا على مسايرة متطلبات المجتمع التربويّة التي تتتطور بسرعة وبصورة دائمة، وعلى معالجة تعقيبات المناهج الحديثة وتحليلها أيضًا.

وفي وقت لاحق حصل انتقال من هذا النموذج إلى نموذج آخر وهو المقاربة بالكفاءات التي تمثل تصوّرًا جديداً ل مختلف الأنظمة التربوية عامة ولنظمتنا التربويّة خاصة. وهذه المقاربة لقيت إقبالاً واسعاً لدى العاملين في الميدان على أساس أنَّ ظهورها سيتحقق نقلة نوعية في الميدان التربوي، وقد اعتمدت كممارسة بيداغوجية للمرة الأولى في كندا بمقاطعة كيبك، ثم في فرنسا سنة 1992م وذلك بسبب الفشل الدراسي الذي لوحظ في ثانوياتها، وشيئاً فشيئاً إلا أنَّ تبنّتها أغلب دول العالم. والمقاربة بالكفاءات مفهوم مكون من مصطلحين هما:

1- مزيان الحاج أحمد قاسم، *التدريس بواسطة الكفاءات* (المهتمين بال التربية والتدريس)، ص 75.

2- محمد بوعلق، *مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات*، د ط. البليدة: 2004، قصر الكتاب، ص 44. (يتصرف).

3- فريد حاجي "المقاربة بالكفاءات"، مجلة موعدك التربوي. الجزائر: 2005، المركز الوطني للوثائق التربوية، ع 4، ص 1.

١ - **المقاربة*** *l'approche* : يعني مصطلح المقاربة في اللغة الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق لا نهائي وغير محدد في المكان والزمان. فيقال قارب فلان فلاناً إذا دنا منه. ويُقال أيضاً قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو. وأمّا في الاصطلاح فلمصطلح المقاربة العديد من التعريفات التي تحاول أن تعطي مفهوماً محدداً للمصطلح، ونذكر منها تعريف معجم (علوم التربية) الذي يقول فيه إن المقاربة هي «كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية... وترتبط بنظرية الدّارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة. وترتّز كلّ مقاربة على استراتيجية للعمل»^١، فهي مقاربة تسعى إلى توسيع مجالات البحث والتّفكير لدى المتعلم في كلّ زمان ومكان.

وكذلك تعريف القاموس الفرنسي لاروس (Larousse) الذي يرى أن المقاربة هي الكيفية التي يتناول بها موضوع ما أو مشكلة ما. وهذا التعريف لا يختلف كثيراً عن تعريف **لجندر** (Legendre) في قاموسه التربوي الذي يقول إن المقاربة تعني كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية ما. فالمقاربة حسب هذه التعريفات تدلّ على خطوة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما.

وأضف إلى أن المقاربة تقوم على أربعة جوانب أساسية مرتبطة فيما بينها، حيث لا يمكن الاستغناء عن أي جانب من هذه الجوانب وتتمثل في:^٢

-**الجانب الاستراتيجي (المنهجي)**: يعمل على تحديد التغييرات الأساسية المطلوب تحقيقها لدى المتعلم، ويتم ذلك على المستوى المعرفي والوجداني والنفسى-الحركي.

-**الجانب التكتيكي**: ويقوم هذا الجانب على إيجاد أتجاه الطرق والخطوات التي تُعين على تحقيق أهداف استراتيجية المقاربة المتباعدة.

-**الجانب النظري**: ويتألّف هذا الجانب في ثلاثة عوامل وهي الفكر والمنطق والعقل التي تبيّن الاستراتيجيات المتعلقة بالمقاربة المطلوب تنفيذها.

-**الجانب التطبيقي**: والذي يتّصل على جميع الأدوات والإجراءات والممارسات الملاحظة التي يتمّ من خلالها تنفيذ استراتيجية المقاربة.

* توجّد عدة أنواع من المقاربات، وكلّ مقاربة تتميز عن غيرها من المقاربات من خلال المفهوم الذي تدلّ عليه، والأسس والمبادئ التي تقوم عليها وكذلك مجالات اعتمادها. ونذكر من بين هذه الأنواع على سبيل المثال: مقاربة منهاجية، مقاربة كافية، مقاربة تواصيلية، مقاربة وحيدة المواد، مقاربة قائمة على وحدة المواد، مقاربة متداخلة، مقاربة متعددة المواد، مقاربة بيداغوجية وغيرها". يُنظر: عبد اللطيف الفارابي وأخرون، *معجم علوم التربية* - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (١)، سلسلة علوم التربية ٩-١٠، ص 22-26.

١- عبد اللطيف الفارابي وأخرون، *معجم علوم التربية* - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (١)، سلسلة علوم التربية ٩-١٠، ص 21.

٢- محمد بوعلق، *مدخل لمقاربة التعليم بالكافاءات*، ص 15.

2- الكفاءة La compétence: يعود أصل الكلمة "كفاءة" في اللغة العربية إلى الفعل كفأ أي تساوى مع شيء ما و ماثله . وقد ورد ذلك مثلاً في قاموس "السان العرب" على النحو الآتي : «**كفأ**: كفأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه خيراً... والمصدر الكفاءة، بالفتح والمد. والكافء: النظير والمساوي»¹ ، بمعنى أن يكفاء الشخص على شيء ما قدّمه أήجزه.

ونظراً للاستعمال الواسع الذي لقيه مصطلح الكفاءة، وخاصة في الأونة الأخيرة في ميدان التربية والتعليم، فقد قدّمت لهذا المصطلح عدّة تعريفات، الأمر الذي جعل أحد الباحثين يقول إنَّ الكفاءة مفهوم حربائيٍّ لتتواءم دلالته واختلافه من ميدان إلى آخر. وعلى هذا لو بحثنا عن دلالة هذا المصطلح في العلوم القانونية لتبيّن لنا أنه دال على عدم اختصاص إحدى الغرف القضائية في القضية المطروحة على قاض من القضاة العاملين في نطاقها، مما يمنع القاضي من إصدار أي حكم في تلك القضية، ولكن عدم تدخله فيها لا يعني أنه غير كفاء، وأن تكوينه ناقص². وأمّا في عالم الاقتصاد والعمل فتجد أنَّ دلالة مصطلح الكفاءة تتوقف على مدى فعالية العمال، حيث يمكن التنبؤ بوجود الكفاءة كلما يتمكّن الفرد العامل من منافسة غيره³، لأنَّ ذلك يسمح له وللمؤسسة التي يستغل فيها بتحقيق نتائج مرضية.

والحديث عن مفهوم مصطلح الكفاءة يجرّنا بلا شك لذكر البدايات الأولى للاستعمال هذا المصطلح فقد استخدمته الولايات المتحدة الأمريكية نهاية ستينيات وبذابة سبعينيات القرن الماضي في ميدان التربية والتكتوين المهني لاحتاجتها إلى إصلاح المناهج التكوينية، حيث قدّمت المصطلح تحت شعار تربوي (كفاءة قاعدية للتربيّة) يشمل ميدان التكوين المهني والميدان التربوي. وشبيهًا عرف مصطلح الكفاءة إقبالاً واسعاً من مختلف الدُّول ومنها كندا التي ساهمت بفضل أعمال "روبرت أدامس (Robert Adams) في إعداد البرامج والمناهج الخاصة بالتكتوين والقائمة على الكفاءات وتنميتها⁴، وكان لهذه الخطوة أثر كبير في السياسة التربوية الكندية. وكذلك بريطانيا التي اعتمدت للوهلة الأولى مفهوم الكفاءات من أجل إصلاح نظام التكتوين. وسعت من وراء تبنيها للكفاءات إلى خلق نوع من الانسجام والتكميل بين ميدان التكتوين المهني وقطاع العمل⁵، وذلك أن تكون الفرد بطريقة تجعله قادرًا على توظيف معارفه ومهاراته في المهنة التي يقوم بها خارج مؤسسة تكوينه. وكذلك فرنسا التي اهتمت كثيراً بمدخل الكفاءات، حيث قامت سنة 1989م على إدراج الكفاءات التربوية في برامج التعليم الخاصة بالطورين الابتدائي والثانوي.

1- ابن منظور ، لسان العرب، مادة (ك ف أ).

2- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكافاءات، ص 17.

3- مزيان الحاج أحمد قاسم، التّدريس بواسطة الكفاءات، ص 157 - 158.

4- المرجع السابق، ص 136.

5- المرجع نفسه، ص 136. بتصرّف

والامر ذاته مع بلجيكا التي أصدرت سنة 1999 مرسوماً تربوياً¹ تم فيه تحديد أسس الكفاءات التي ستكون نقطة ارتكاز النظام التربوي.

هذا ولا يُخفى علينا في سياق هذا الموضوع أنّ اللساناني الأمريكي "تشومسكي (Tchomsky) سبق وأنْ استخدم مصطلح الكفاءة، وذلك بفضل تئاناته اللغوية الكفاءة والأداء "compétence et performance" والكفاءة بالنسبة إليه تعني القدرة الإبداعية التي يتمتع بها الفرد المتكلم بلغة ما بحيث تمكنه من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات معانٍ مختلفة²، لم يسبق له أنْ نطق بها ولا سمعها في موقف من المواقف التواصلية.

وفيما يخص مفهوم مصطلح الكفاءة في ميدان التربية والتعليم فيمكن أنْ نستخلصه بعد عرضنا لبعض التعريفات التي تتفق فيما بينها في نقاط أساسية لهذا المصطلح:

يرى جيلي (Gillet 1991) أنَّ الكفاءة عبارة عن «نظام من المعارف المفاهيمية والمنهجية المنظمة في شكل مخطط عملياتي³، تسمح في إطار مجموعة معينة من الوضعيات بتحديد المهمات-المشكلات، وحلّها بكل فاعلية».

والكفاءة في نظر الباحث السويسري فيليب بيرينو (Philipe perrenoud 1999) تعمل على تجديد وتنظيم الموارد المعرفية والوجودانية لمواجهة مجموعة من الوضعيات، وتكون هذه المواجهة في وضعية واقعية وذات مغزى بهدف تحقيق نشاط ذي فاعلية⁴، أيْ أنَّ الكفاءة حسب هذا التعريف تتجلى في قدرة المتعلم على توظيف معارفه ومهاراته وتبعتها حل مشكلة ما.

وجونار فيليب (Jounard Phillippe) يقول عن الكفاءة إنَّها مجموعة مندمجة من المعارف والمعرفات الفعلية والسلوكية والصيرونية⁵، تكون في سياق وضعية محددة وذات معنى وعلاقة مع تصورات المتعلم.

وأمّا بالنسبة لبوتارف (Bouterf 1994) فالكفاءة تتعلق بالمعرفة التصرّفية المعترف بها⁶، وبفضل ما يكتسبه المتعلم من معارف ضرورية يمكن من التصرف في حلّ الوضعية-المشكلة التي يواجهها.

-1- محمد بوعلام، مدخل لمقاربة التدريس بالكافاءات، ص12.

-2- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، ط.1. عمان: 2002م -1422هـ، دار صفاء للنشر والتوزيع ص126-127. (بتصرف).

-3- عبد العزيز عمير، مقاربة التدريس بالكافاءات ما هي، لماذا وكيف؟. الجزائر: 2005م، منشورات تالة ص12.

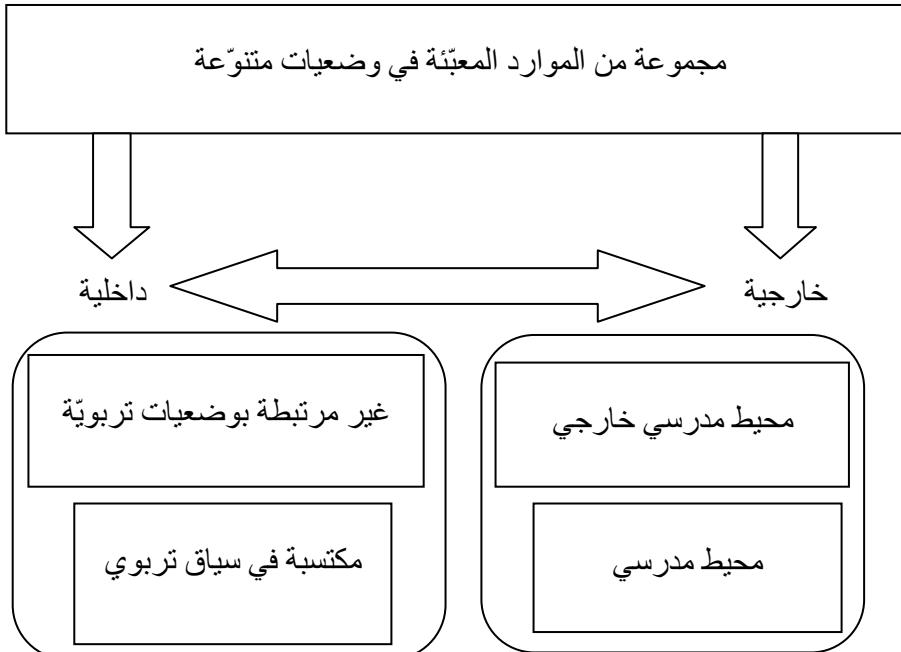
-4- محمد الطاهر علي، بيداغوجيا الكفاءات: ما هي الكفاءة؟ وكيف تصاغ؟. الجزائر: ماي 2006م، ص21.

-5- المرجع نفسه، ص23.

-6- المرجع نفسه، ص20.

وكما قيل عن الكفاءة من المنظور المدرسي إنّها تمثل مجموعة مدمجة من الأهداف المُميّزة تتحقق في نهاية فترة تعلمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ. وقيل عن هذا المصطلح أيضًا في أحد المعاجم المختصة إنّه نسبة للعائد إلى الجهد المبذول¹؛ من قبل المتعلم. والشكل الآتي يوضح لنا أكثر مفهوم الكفاءة².

الكفاءة



شكل (01)

ومن خلال هذا الشكل وكل التعريفات التي سبق ذكرها، تبيّن لنا أنّ الكفاءة تعني قدرة الفرد على تجنيد وتوظيف مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والأداءات وغيرها لحل مشكلة ما أو إنجاز مشروع معين أمام وضعية من الوضعيات التي يواجهها داخل المحیط المدرسي وخارجه.

وينبغي أن نذكر هنا أنّه لا بد أن نميّز بين مصطلح الكفاءة ومصطلح القدرة، لأنّ ثمة من يخلط بينهما معتبراً القدرة مجرّد مصطلح مرادف للكفاءة كونها تتطلب

1- معجم علم النفس وال التربية، مجمع اللغة العربية. جمهورية مصر العربية: 1984م، المطبع الأميريـة،

ج 1 ص 49.

2 - Marie François Legendre "La logique d'un programme par compétences". Conférence donnée pour le ministère de l'éducation, Québec, mai 2005, p02.

تدخل قدرة من القدرات المختلفة من معرفية ونفسية وحركية وغيرها عند أداء الفرد لمهمة ما، ومع أنّ هذا غير صحيح، بدليل أنّ الكفاءة لا تتحقق ما هيها في القدرة بحد ذاتها، فإذا تمثلت الكفاءة في قدرة الفرد على توظيف معارفه ومهاراته عند مواجهته لمشكلة ما، فإنّ المقصود بالقدرة هو تنمية نوع من السلوك المكتسب وبذوره مواقف فكرية ووجدانية معينة، وكما أنّ الكفاءة قائمة على مجموعة منظمة من معارف ومضامين تتعلق بمادة تعليمية ما، وبذلك يمكن التحدث عن كفاءات لغوية وكفاءات رياضية وغيرها، على عكس القدرة التي لا ترتبط بأيّ نوع من المضامين، وإنما تشارك في تنميّتها مواد مختلفة، بحيث يمكن أن تستثمر قدرة من القدرات في وضعيات مختلفة، ومعنى هذا أنّ الكفاءة مرتبطة بمعارف خاصة، وبينما القدرة بمعارف عامة. وكما إنّ كانت الكفاءة قابلة للتقويم مباشرة، وللملحوظة والقياس، فإن القدرة ليست قابلة لذلك إلا إذا تمت ترجمتها إلى سلوكيات تكون قابلة للملحوظة والقياس هي أيضاً. عليه، تبقى القدرة عنصراً من العناصر الأساسية الذي تتطلبها الكفاءة. ويمكن أن نجمل مفهوم الكفاءة في النقاط الآتية:

- الكفاءة مبنية على تجديد مجموعة من الموارد وتوظيفها عند مواجهة الفرد لوضعية ما؛

- الكفاءة متطرّفة أي قابلة للنمو؛
 - الكفاءة مركبة، بمعنى أنها تتراكب وتبني بفعل الممارسات والأداءات اليومية التي يقوم بها الفرد أمام الوضعيات التي يواجهها؛
 - الكفاءة متحولة وذات طابع منفعة، حيث يتم توظيفها في وضعيات مختلفة؛
 - الكفاءة شاملة ومدمجة، تتطلب المعرف وتحددتها ولكن لا تكتفي بها؛
 - الكفاءة قابلة للتقويم والملحوظة؛
- والكفاءة نجدها على عدة أنواع، ولكننا نكتفي بذكر الشائعة منها وهي كالتالي:
- 1- الكفاءة القاعدية "La compétence de base": وهي الكفاءة الأساسية التي ترتكز عليها التعلمات الجديدة المرتبطة بالمواد الدراسية، ولهذا يعد اكتسابها أمراً ضروريًا لمواجهة أي تعلم جديد¹، فكل اكتساب لكتافة جديدة يتطلب توظيف معارف الكفاءة القاعدية؛
 - 2- الكفاءة المرحلية "La compétence d'étape": تشمل على مجموعة من الكفاءات القاعدية، ويرتبط إكتسابها للمتعلم بفصل من الفصول الدراسية أو بمجال تعليمي معين؛
 - 3- الكفاءة الختامية "La compétence finale": وهي كفاءة يستهدف إكتسابها للمتعلم خلال سنة دراسية أو طور دراسي²، وتمثل في مجموعة مدمجة من

1- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث عربي- فرنسي- إنجليزي-، إنجليزي-، منشورات المجلس. الجزائر: 2010، المجلس الأعلى للغة العربية، ص 277.

2- المرجع نفسه، ص 277.

الكفاءات المرحلية، يتم اكتسابها وتطويرها بصفة نهائية إثر مسار تعلم طويل نسبياً.
وإلى جانب هذه الأنواع الثلاثة هناك نوعان من الكفاءة تم تصنيفها من حيث
الخصوصية والامتداد وهما:

-**الكفاءة الخاصة "La compétence spécifique"**: سميت كذلك لأنها كفاءة
ترتبط بمادة دراسية معينة؛

-**الكفاءة المستعرضة "La compétence transversale"**: وهي عبارة عن
مجموعة من التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متعددة مرتبطة
بمادة دراسية واحدة أو أكثر أو هي عبارة عن تركيب لمجموعة من الكفاءات
المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، بحيث إن توظيفها يمتد إلى وضعيات
جديدة ومختلفة في المواد الدراسية الأخرى¹، وذلك مثل التحدث الذي تعتبر أداة
أساسية في كل الأنشطة اللغوية منها وغير اللغوية.

2- المقاربة بالكفاءات وميزاتها:

2-1-الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات: ترتكز المقاربة بالكفاءات على
خلفية علمية وهي النظرية البنائية التي ظهرت على يد العالم السويسري جون بياجي
(Jean piaget) كرد فعل للنظرية السلوكية التي تحصر التعلم في مبدأ (متير -
استجابة)، حيث ترى أن المعرفة التي يكتسبها المتعلم ما هي إلا استجابة للمثيرات
الخارجية التي يتلقاها من المحيط الذي يعيش فيه، فهذه النظرية تقوم بتحليل
الوضع (Situation) إلى عوامل، ودراسة كل عامل على حدة، الأمر الذي سيمكن من
الربط بين ذلك العامل وبين السلوك الناجم عنه². وعلى هذا تتطابق النظرية البنائية في
انتقادها للسلوكية من التفسير الآلي الذي قدّمه للتعلم، لأن الاعتماد على مبدأ المثير
والاستجابة غير كاف لتحقيق التعلم، فالامر يستلزم وجود الذات التي تكون فيها
القابلية لإحداث عملية التأثير والتأثر أي إن التعلم من منظور البنائية عبارة عن عملية
تفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة³. فالنظرية البنائية توصي بضرورة
اللجوء إلى الطرائق النشطة التي تمنح للمتعلم الدور الرئيس والجبوبي أيضاً، مما
يمكّنه من مباشرة التعلم بنفسه. وكذا التي تتخلّى عن طريقة الإلقاء وتأنقين المعرف
والمعلومات كونها طريقة تقضي على قدرة التفكير والإبداع لدى المتعلم، ولقدادي كل
هذا ينبغي الأخذ بال المسلمات الآتية:

1- محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، د. ط. الجزائر: 2002م، دار الهدى للطباعة
والنشر والتوزيع، ص 56.

2- حنفي بن عيسى، **محاضرات في علم النفس اللغوي**، د. ط. الجزائر: د. ت، الشركة الوطنية للنشر
والتوزيع ص 171.

3- بشير إبرير "التعليمية معرفة علمية خصبة" **مجلة اللغة العربية**. الجزائر: 2004م، المجلس الأعلى للغة
العربية ع 10، ص 229.

-أن يكون المتعلم مركز اهتمام العملية التعليمية والتعلمية، فهو الذي يصل إلى المعرفة ويقوم ببنائها وتطويرها بنفسه.

-أن يطرح المدرس الدرس على أنه مشكلة ينبغي التعاون من أجل حلها.

-وأن يُوجه أعمال المتعلم بأسئلة توجيهية ومحفزة.

-ويُساعد على الوصول إلى القاعدة أو الخلاصة وذلك بتدريبه على التصنيف والاستبطاط والتعميم وغير ذلك.

-أن يُكلف المتعلم بأعمال تتطلب القيام ببحوث صغيرة تتعلق بمشكلات محددة.

وإلى هنا يبدو الكلام واضحاً من حيث إن النظرية البنائية تتطوّي على مسلمات إيجابية، الأمر الذي جعل المقاربة بالكفاءات تتأثر بها وتتحذّرها منظّلّاً لها في إرساء فلسفتها، وخاصةً أن البنائية تُعطي الأولوية للمتعلم ولقدراته الذاتية باعتباره المسؤول على الوصول إلى المعارف وبنائتها وفق توجيهات المدرس وتصوّراته.

2- **مميزات المقاربة بالكفاءات ومبادئها:** تعد المقاربة بالكفاءات عملية

تصحيحة انتبّقت من التدريس بالأهداف، فهي تمثل الجيل الثاني من الأهداف التي تُعتبر الجيل الأول لها، حيث إن هذه المقاربة لا تزال تحفظ بالأهداف ولا تستغّنِي عنها في تحديد الكفاءات التي تتمّ أجراؤها إلى مجموعة من المهارات والقدرات العليا التي تترجم بدورها إلى أداءات قابلة لللاحظة والقياس، بمعنى أن المقاربة بالكفاءات هي امتداد وتواصل للبيداغوجيا السابقة وليس إلغاء لها، فلا يمكن للكفاءة أن تتحقق إلا إذا مرّت بأهداف تتمّ صياغتها في شكل سلوكيات ولا ترفض المعرفة والمحوّيات¹ ولكن تسعى إلى انتقائهما وتفعيلها في مختلف مواقف الحياة اليومية.

ومن المؤكّد أن الانتقادات التي تعرّض لها نموذج التدريس بالأهداف هي السبب الرئيسي في ظهور المقاربة بالكفاءات التي تبقى خطوة ضروريّة في بناء المناهج الجديدة نظراً لما جاءت به هذه المقاربة من تصوّرات ومبادئ لم تكن معتمدة في المقاربـات السابقة. والمقاربة بالكفاءات هي خطة محكمة البناء والتطبيق يتمّ من خلالها استخدام مختلف الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الكفاءة المستهدفة، فهذه المقاربة بصفة عامة عبارة عن «تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء حصة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب (الهدف والوسائل والمعارف وخصائص الطفل والوسط والنظريات البيداغوجية والزمان والمكان...)»²، فهي بصفة عامة مقاربة ذات فلسفة شاملة وواسعة لمختلف أطراف العملية التعليمية والتعلمية.

1- كمال بن جعفر "المعلم والمتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات وتحديات الراهن"، العدد الخاص بأعمال ملتقى الممارسات اللّغوية: التعليمية والتعلمية 7-8-9 ديسمبر 2010م. مخبر الممارسات اللّغوية،

جامعة مولود معمري تizi وزو، قسم اللّغة والأداب: 2011، منشورات المخبر، ص404.

2- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة ومادة التربية الإسلاميّة الخاصّ بالتعليم المتوسط. الجزائر: 2003م، ص28.

والواقع أن المقاربة بالكفاءات جاءت لتصحّح الخطأ الذي وقعت فيه المقاربات السابقة، حيث لم تتبّه إلى أهميّة منح المتعلم الدور الرئيسي في العملية التعليمية والتعلميّة، وذلك أنّ تجعل منه المحور الأساس، مما يفسح له المجال للمشاركة في تنفيذ تعلمه بنفسه¹، لأنّه لم يعُد مستقبلاً للمعرفة وحافظاً لها يستحضرها كلما طلب منه ذلك، بل أضحت ذلك العنصر الفعال الذي يُخطّط لتعلّماته ويبني معارفه ويستثمرها ضمن إطار من الأنشطة التي تسمح له بالتكيف مع محیطه الاجتماعي. وإن دلّ الأمر هنا على شيء، فإنّه يدلّ على أن المقاربة الجديدة تقوم على أسلوب التعلم الذاتي لتحقيق القدرات والمهارات. وبالإضافة إلى أنها ترمي إلى بناء شخصيّة المتعلم والارتقاء به حتّى يكون فاعلاً في تعلّمه، ويتكيّف ويندمج مع محیطه بعد تدريبه وتهييئته بطرائق حيوية كالحوار وحل المشكلات وإنجاز المشاريع وغيرها. فالوظيفيّة التعليميّة في هذه المقاربة لا تهتمّ بالتحصيل المعرفي فحسب، وإنما تطمح إلى التعمّور حول المتعلم والإحاطة به ومساعدته على التعلم، وذلك أنّ تجعله يكتشف ويبحث ويفكّر ويكتسب وإلى غير ذلك.

و فوق هذا تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تعليم ما يُفيد المتعلم في مختلف المواقف التي يُصادفها في حياته وتتنمي قدراته من أجل تمكّنه من استغلال كفاءاته وتوظيف معارفه الأساسية عند مواجهته لمشكلة ما. وحتّى يتمكّن المتعلم من ذلك لابدّ أنّ يوضع أمام وضعية مشكلة Situation-Problème ويُقصد بها ذلك الموقف الذي يتّخذه المدرس لجعل المتعلم يبحث وفق تسيير خاص للقسم²، ويُشترط أن تكون تلك الوضعية ذات دلالة ومعنى بالنسبة إليه، وأن تأتي في صيغة مشكلة ومستمدّة من الواقع، ويتأكد هذا لدى روجرس (Rogers) الذي يقول إنّ الوضعية التعليميّة لا تكتسب معنى محدّداً إلا إذا اتصفت بما يأتي:

-تعبر عن دلالة معينة بالنسبة للمتعلم، وذلك أن تتمكن من تحفيزه وحثّه على توظيف مكتسباته القبلية و المعارف الضروريّة، مما يؤهله إلى اكتساب كفاءات و معارف جديدة.

-تنتمي إلى مجموعة معينة من الوضعيات.
ولكن قبل وضع المتعلم أمام الوضعية-المشكلة و مطالبه بمواجهتها يقتضي أولاً تحديد الكفاءة المراد إكسابها له و تتنميتها و تتلخّص هذه النقطة في ما يُسمّى بمنطق الكفاءة L'énoncé de la compétence التعلّمات المطلوب التحكّم فيها من المتعلم في نهاية طور من الأطوار أو سنة من سنوات الطور أو فصل من فصول السنة الثلاثية أو شهر واحد من الفصل أو وحدة

1- كمال بن جعفر "تطبيقات المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية بال المتوسطة الجزائرية" رسالة الماجستير. الجزائر: 2008-2009م، المدرسة العليا للأسناد في الآداب والعلوم الإنسانية بوزراعة،

ص 147.

2- المرجع نفسه، ص 154.

تعلمية من الوحدات المقررة في الشهر الواحد¹. ويتم التأكيد من تحقق الكفاءة لدى المتعلم ومعرفة مدى تحكمه فيها من خلال ما يقوم به من أداءات وسلوكيات قابلة للملحوظة المباشرة والقياس كون السلوك الملاحظ هو الأداة التي تحدد ما يُسمى بمؤشر الكفاءة Indicateur de compétence، وهو «النتيجة أو الإنجاز الذي يدل على توافر عنصر من عناصر الكفاءة»²، أي أنه المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة.

وإذا اقتصر دور المدرس في استراتيجية التدريس التقليدية في تلقين المعارف ومن ثم إجبار المتعلم على حفظها واستظهارها عند الحاجة، فإن دوره لم يعد كذلك في المقاربة بالكافاءات، فقد أصبح يمثل دور المساعد الذي يوجه المتعلم في إنجاز الحصة التعليمية. فهذه المقاربة تشرط أن يكون المدرس طرفاً مهماً في النشاط التعليمي، وصاحب استراتيجية دقيقة لتنفيذها³، بحيث يركز اهتمامه على تلقين المعرف الضرورية التي تتناسب مع نمو المتعلم وتفكيره، وعلى تنمية كفاءاته وتطويرها.

وفيما يلي بعض مواصفات المدرس من منظور استراتيجية التدريس الجديدة:⁴

- أن يكون قادرًا على تحليل الوضعيات التي يعرضها على المتعلم؛
- أن يكون قادرًا على تنظيم القسم بشكل فعال؛
- أن يقلل من التلقين وفي المقابل عليه أن يُكثر من التوجيه إلى الاكتشاف والتفعيل؛

-أن يكون على استعداد دائم للرد على تساؤلات المتعلم؛

-أن يتمكن من تناول المحتويات وتحليلها بعمق؛

-أن يستمر في تكوين ذاته، ويرغب في الاستزادة والإقناع والاقناع؛

-أن يُقيّم الأعمال التي يُنجزها المتعلم باستمرار.

فمهما يكن من أمر، جاءت المقاربة بالكافاءات لـ«التغيير» مجرى الأمور انطلاقاً من منطق التعليم إلى منطق التعلم، وذلك بمنح المتعلم الدور الرئيس أثناء تعلمه حتى يكون سيد تعلماته، وللمدرس أيضاً الدور الإيجابي الذي يدفع بالمتعلم إلى الإبداع والبحث والنشاط داخل القسم وليس العكس. فهذه المقاربة لا تختزل النشاط التربوي في مسؤولية المدرس فحسب، وإنما ترى أن مسؤولية هذا النشاط جماعية تتحملها

1- حروش موهوب "عناصر التفكير من أجل إعداد المناهج بمقاربة الكفاءات - المركبات الأساسية للمناهج" الأيام الدراسية والإعلامية لمجموعة المواد. وزارة التربية الوطنية بالجزائر (من 08 إلى 10 ماي 2000)، مديرية التعليم الأساسي، ص 05.

2- بدر الدين بن تربدي، قاموس التربية الحديث - عربي- فرنسي- إنجليزي -، ص 350.

3- كمال بن جعفر "تطبيق المقاربة بالكافاءات في تعليمية اللغة العربية باللغة الفرنسية باللغة الإنجليزية" رسالة الماجستير ص 159.

4- لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات للمعلمين والأساتذة ومديري المدارس وكل المشغلين بقطاع التربية، د. ط. الجزائر: 2003م، دار هومه، ص 74-75.

جميع أطراف العملية التعليمية والتعلمية بدءاً بالمتعلم كعنصر أساسي فيها ثم بالمدرس والمدير والأولياء وغيرهم.

وبما أن المقاربة بالكافاءات توصي بأهمية توظيف المتعلم لجميع معارفه ومكتسباته الأساسية واستثمارها، فذلك خير دليل على أن وظيفة العملية التعليمية والتعلمية لا تنحصر في عرض المعرف بطرائق لا تكترث سوى بحشو ذهن المتعلم وإجباره على حفظها، بل في تثمين المعرف المكتسبة، وذلك أن يجعلها صالحة للاستعمال والتوظيف في موقف من المواقف، لأن المعرفة لن تكون ذات أهمية ما لم يتم توظيفها، معنى أن قيمة المعرفة تكمن في قدرة المتعلم على تحويلها وترجمتها إلى تصرفات وأداءات وظيفية¹. وكما أن اكتساب المتعلم للمعرف والقدرات لا يعني أنه متعلم كفاء، فقد يُلم بقواعد درس "الفاعل والمفعول به" في اللغة العربية ومع ذلك لا يستطيع أن يميز بينهما.

وليس هذا فحسب، بل إن المقاربة بالكافاءات تخلصت من مشكلة تجزئة المعرف التي ميزت المقاربات السابقة، وللتالي بما تسميه بـ **نشاط الادماج** الذي يستبعد التراكم المعرفي وفي الوقت نفسه يركز على ضرورة بناء المتعلم لمعارفه بواسطة إدماج مكتسباته وتوظيفها عند مواجهته لوضعية مشكلة جديدة. فهذا النشاط يرمي إلى الانتقال بالمتعلم إلى توظيف المكتسبات التي كانت محل تعلمات متفرقة خلال فترات دراسية محددة، وذلك أن يقوم المتعلم باستحضار مكتسباته القبلية وضمهما مع المكتسبات الجديدة، مما يُبرز الجانب النفعي للتعلم المنعزلة. وبهذا يتم اكتساب الكفاءة يتم عبر عمليتين اثنين هما:

-العملية الأولى: تتمثل في استحضار معارف ومعطيات وكفاءات أخرى وغيرها؛

-العملية الثانية: تتحقق في تفعيل ما تم استحضاره وتوظيفه.

سبق وأن أشرنا إلى أن المقاربة بالكافاءات مجرد عملية تصحيحية للتدريس بالأهداف بسبب إيقائها لبعض العناصر الهامة في العملية التعليمية والتعلمية ومنها التقويم التربوي الذي يُعد جزءاً أساسياً من هذه التي لا تستمر بدونه، فهو لا ينفصل عنها، بل يُدمج فيها طيلة سيرورة التعليم والتعلم في مختلف مراحلها و مجالاتها ومكوناتها. فالتفويم عملية ضرورية لُعِّين المتعلم على الاستمرار في التعلم فضلاً عن كشفه للنتائج ولمواطن الخل من أجل علاجها في حينها وتلقيها «التقويم عملية من عمليات المتابعة الفعلية لمكتسبات المتعلم، فيحتاج أن يكون دائماً ومتنوّعاً، ويأخذ في الحسبان الجانب الإداعي، وعمليات التفاعل، وما يُنجزه المتعلم من فعل الإضافات، ويحتاج إلى تشجيع أطراف عمليات التعلم، وهذا ما يخلق لنا أجياً متكاملة لها صفة القيادة والمبادرة والاعتماد على النفس»². ومن جديد التقويم المعتمد في المقاربة الجديدة نذكر أنه ينطلق من سلوكيات قابلة لللاحظة والقياس، وليس من سلوكيات جزئية ومعقدة مثثماً كان عليه الشأن في بيداغوجيا التدريس بالأهداف. وكما أن

1- مزيان الحاج أحمد قاسم، التدريس بواسطة الكفاءات (المهتمين بال التربية والتدريس)، ص 172.

2- صالح بلعيد "أفكار في الإصلاحات التربوية" مجلة اللغة العربية. الجزائر: 2010م، المجلس الأعلى للغة العربية، ع 25، ص 203.

الأحكام التي يصدرها هذا التقويم تتعلق بمدى تحقيق الكفاءة المستهدفة، وليس بمدى تحقيق الهدف الخاص والعام، وأضف إلى أنه لا يعتمد التحصيل المعرفي كمعيار للانتقال إلى مستويات أعلى¹، بل يهتم بقدرة المتعلم على توظيف مكتسباته الضرورية وإدماجها.

والجدول الآتي² يبيّن لنا مواطن الاختلاف بين التقويم التقليدي والتقويم المعتمد في المقاربة بالكفاءات:

التقويم القائم على الكفاءات	التقويم التقليدي
<ul style="list-style-type: none"> -إنجاز أعمال (أداء نشاطات) -توفر وضعيّات/مشكلات، يمكن من معرفة ما يقرر المتعلم على أدائه -إثبات الكفاءة في إطار برنامج التكوين المتعلق مُقابل من الشهادة -نسق تقويمي قائم على قياس الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية -شمولية التقويم لمجموع العناصر المتدخلة في عملية التكوين -استعمال الوسائل المُحَقَّقة لمعرفة مؤشرات الكفاءات المستهدفة -إخضاع الملاحظة إلى المتطلبات الموضوعية. 	<ul style="list-style-type: none"> -تعرض المعارف سرداً ومحاكاً -و مشافهة وكتابة (التحصيل المعرفي) -إثبات مستوى التحصيل المعرفي بالشهادة -التقييد بالمحتوى الدراسي الذي قدمه المدرس -الملاحظة قائمة على الانطباع الشخصي -اعتماد التحصيل المعرفي للانتقال إلى مستويات أعلى -تقيد التقويم بالبيئة المدرسية.

ومن مستلزمات التقويم القائم على الكفاءات اختيار المتعلم في وضعيات معينة تتطلب توظيف مجموعة مكتسبات أساسية لحلها³، لأنّ وظيفة التقويم لم تعد تهتم بقياس مكتسبات المتعلم ومدى حفظه للدروس واستحضارها بقدر اهتمامه بمدى تحقيق الكفاءة المستهدفة. وعلاوة على أنّ وضع المتعلم أمام هذه الوضعيات شرط ضروري حتى يتمكن المدرس من ملاحظة أدائه واكتشاف مواطن القوة فيه أو الضعف. وهناك ثلاثة أنواع من التقويم التربوي هي:

1- لمعرفة أكثر في الموضوع ينظر: رمضان إرزيل و محمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، د. ط. تizi وزو: 2000م، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ج 1، ص264.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- عن موقع الإنترنيت: <http://arabirfree.fr>، تاريخ الإطلاع 13 جوان 2011م.

-**التقويم التشيسي (المبدئي)**: وهو مفتاح بيداغوجيا الكفاءات لارتباطه بوضعية الانطلاق وأهدافها التي يتم تحديدها في بداية الموسم الدراسي. وهذا النوع أكثر الأساليب التقويمية استعمالاً بحيث يمكن المدرس من كشف مواطن الضعف أو القوة لدى المتعلّم.

-**التقويم التكويني (البنيائي)**: وهو النوع الذي يندرج في صميم عملية التعليم والتعلم لأنّه مدمج فيها، حيث يُطبق في بداية العملية أو في وسطها أو نهايتها.

-**التقويم التحصيلي (النهائي)**: ويُطبق في نهاية عملية تعلم أو مشروع تربوي معين، حيث يهتمّ بنتائج المتعلّم وأداءاته، فهذا التقويم يتوقف على معرفة كفاءة المتعلّم الخاتمية والمندمجة التي يفترض إكسابها له، وتكون النقطة مقياساً للنجاح أو للإخفاق.

خلاصة الدراسة: نخلص مما تقدّم إلى القول إنّ الإصلاح التربوي خطوة طموحة ومهمة بالنسبة للمدارس العالمية عامة وللمدرسة الجزائرية خاصة، وبالتالي عليها أنْ تُقْجم نفسها – إنْ صحّ القول – في تجربة الإصلاح كلما سُنحت لها الفرصة مسيرةً للتطورات الحاصلة باستمرار، وحتّى لا تجد نفسها متخلفة عن غيرها من المدارس. ولكن لابدّ لها تأخذ بما تراه مناسباً من خطط إصلاحية تتحقق لها التغيير، لأنّ الإصلاح لا تؤتي ثماره ما لم ينطلق من خطة تربوية محكمة تنظر في جميع العناصر المكونة للنشاط التربوي.

وإنّ المقاربة بالكفاءات تصور جديد تبناه نظامنا التربوي في إطار الإصلاح التربوي الذي أشرف عليه وزارة التربية الوطنية منذ ما يزيد عن تسع سنوات دراسية، وفعالية هذه المقاربة تتوقف على مدى تحقيقها لما هو أفضل للمتعلّم قبل غيره من أطراف العملية التعليمية والتعلمية، فهي تريده أنْ يكون الغاية في العملية التعليمية والتعلمية وليس الوسيلة، والعكس صحيح بالنسبة للمعرفة التي تكون الوسيلة وليس الغاية، مما يجعلها صالحة للاستعمال في المدرسة أو في حياته الاجتماعية هذا من جهة. ومن جهة أخرى ينبغي أنْ تدرك مدى أهمية وضرورة تحديد مفهوم كلّ مصطلح وتوضيحه كلما ظهر في الساحة التربوية لتجنب الالتباس والغموض الذي يمكن أنْ يقع فيهما أيّ مَنْ سواء الباحث أو المدرس أو غيرهما وخصوصاً إذا كان ذلك المصطلح العديد من التعريفات لاستعماله في أكثر من مجال واحد متلماً هو الأمر مع مصطلح الكفاءة.

قائمة المصادر والمراجع:

* المعاجم:

- ابن منظور، لسان العرب، ط.1. بيروت: 1994م، دار صادر.
- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث - عربي- فرنسي- إنجليزي-، منشورات المجلس. الجزائر: 2010، المجلس الأعلى للغة العربية.
- عبد الطيف الفارابي وأخرون، معجم علوم التربية. مصطلحات اليداغوجيا والدидاكتيك (1)- سلسلة علوم التربية 9-10، ط.1. المغرب: 1994م، مطبعة النجاح الجديدة.
- معجم علم النفس والتربية، مجمع اللغة العربية. جمهورية مصر العربية: 1984م، المطبع الأميري، ج.1.

* المراجع:

- حسن حسين البيلاوي، سوسيولوجيا الإصلاح التربوي في العالم الثالث، د. ط. القاهرة: 1988م، عالم الكتب.
- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، د. ط. الجزائر: د.ت، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- خالد حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، د. ط. الرياض: 1420هـ، دار عالم الكتب.
- رمضان إرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، د. ط. تizihi وزو: 2000م، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ج.1.
- عبد القادر عبد الجليل، علم السانيات الحديثة، ط.1. عمان: 2002م-1422هـ، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات للمعلمين والأساتذة ومديري المدارس وكل المشتغلين بقطاع التربية، د. ط. الجزائر: 2003م، دار هوم.
- مزيان الحاج أحمد قاسم، التدريس بواسطة الكفاءات (المهتمين بال التربية والتدريس)، د. ط. تizihi وزو: 2003م، د. دار النشر. - محمد بوعلام، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، د. ط. البلديدة: 2004، قصر الكتاب.
- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، د. ط. الجزائر: 2002م، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات: ما هي الكفاءة؟ وكيف تُصاغ؟. الجزائر: ماي 2006م.
- عبد العزيز عمير، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي، لماذا وكيف؟. الجزائر: 2005م منشورات تالة
- يوسف مصطفى القاضي، سياسة التعليم والتنمية في المملكة العربية السعودية، ط.2. الرياض: 1394هـ- 1974م، دار الريح.

* **المجلات باللغة العربية:**

- الإصلاحات التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: 1984م، مطبعة مكتبة التربية العربية.
- بشير إبرير "التعليمية معرفة علمية خصبة" مجلة اللغة العربية. الجزائر: 2004م، المجلس الأعلى للغة العربية، ع 10.
- حروش موهوب "عناصر التفكير من أجل إعداد المناهج بمقاربة الكفاءات- المركبات الأساسية للمناهج-", الأيام الدراسية والإعلامية لمجموعة المواد. وزارة التربية الوطنية بالجزائر (من 08 إلى 10 ماي 2000)، مديرية التعليم الأساسي.
- صالح بلعيد "أفكار في الإصلاحات التربوية" مجلة اللغة العربية. الجزائر: 2010م، المجلس الأعلى للغة العربية، ع 25.
- عزت عبد الموجود، أمريكا عام 2000 استراتيجية للتربية، الدوحة: 1992م، مركز البحوث التربوية في جامعة قطر.
- فريد حاجي، "المقاربة بالكفاءات" مجلة موعدك التربوي. الجزائر: 2005م، المركز الوطني للوثائق التربوية، ع 4.
- كمال بن جعفر "المعلم والمتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات وتحديات الراهن"، العدد الخاص بأعمال منتدى الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية 7-8 ديسمبر 2010م. مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تizi وزو، قسم اللغة والأداب: 2011، منشورات المخبر.

* **الرسائل الجامعية:**

- كمال بن جعفر "تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية" رسالة الماجستير. الجزائر: 2008-2009 م، المدرسة العليا للأساندنة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزرية.

* **المجلات الأجنبية:**

- Marie François Legendre "La logique d'un programme par compétences". Conférence donnée pour le ministère de l'éducation, Québec, mai 2005, p02

* **موقع الإنترنيت:**

- ، تاريخ الاطلاع 13 جوان 2011م. <http://arabirfree.fr> -
- ، تاريخ الاطلاع 15 جويلية 2011م. <http://wessam.allgoo.us> -
- ، تاريخ الاطلاع 15 جوان 2011م. <http://dlamjia.jeeran.com> -
- ، تاريخ الاطلاع 20 جويلية 2011م. <http://alwasatparty.com> -

* **الوثائق المدرسية:**

- منهاج اللغة العربية ومادة التربية الإسلامية الخاصة بالتعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية. الجزائر: 2003م.

