الجمهـــورية الجـــزائرية الديمقـــراطية الشعبـــية
وزارة التعليـــم العـــالي والبحـــث العلـــمي
جامعـــة غليـــزان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة غليزان
RELIZANE UNIVERSITY

تعليمية اللُّغة العربيَّة بين المدارس القُرآنيَّة الجزائريَّة والمدرسة النِّظامية

-مقاربة لسانية بين التفاعل والتكامل-

(أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه ل.م.د في (تعليمية اللغة))

إعداد الطالب(ة):موليـاط بن حليمة **إشراف**:أ.د خليفي سعيد

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
أ.د بن زحاف يوسف	أستاذ التعليم العالي	جامعة غليزان	رئيسا
أ.د خليفي سعيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة غليزان	مشرفا ومقررا
أ.د تاج محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مناقشا
أ.د خروبي بلقاسم	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مناقشا
أ.د مقدم محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة غليزان	مناقشا
د. حمداني	أستاذ محاضر أ	جامعة غليزان	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

الجمهـــورية الجـــزائرية الديمقـــراطية الشعبـــية
وزارة التعليـــم العـــالي والبحـــث العلـــمي
جامعـــة غليـــزان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة غليزان
RELIZANE UNIVERSITY

إقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية

أنا الموقع أدناه الطالب(ة): مولياط بن حليمة

تاريخ ومكان الميلاد: 1964/01/01 بـأولاد الخروبي

التخصص: تعليمية اللغة

عنوان الأطروحة:

تعليمية اللُّغة العربية بين المدارس القُرآنية الجزائرية والمدرسة النِّظامية -مقاربة لسانية بين التَّفاعل والتَّكامل-

أعلن بأني التزمت بقوانين الوزارة الوصية وأنظمتها وتعليماتها و قرراتها السارية المفعول المتعلقة بإعداد الدكتوراه عندما قمت شخصيا بإعداد أطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الأطاريح العلمية، كما أني أعلن أن أطروحتي غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية.

وتأسيسا على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق المجلس العلمي للكلية أو الجامعة بإلغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الإعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن المجلس العلمي للكلية أو الجامعة.

غليزان في:

توقيع الطالب

Ramstarab.com

شكر وتقدير

قال الله تعالى : ﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ ﴾

حمدًا لله حمدًا كثيرًا وسبحان الله بكرةً وأصيلاً والصلاة والسلام على سيدنا وحبيبنا محمد بن عبد الله رسول السلم والسلام و خاتم الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين .

أمّا بعد: أرفع أسمى آيات الشكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور سعيد خليفي الذي تكرم علي بقبول إشرافه على هذا البحث، والشكر موصول للأستاذ الدكتور مفلاح بن عبد الله لدون أن أنسى الأستاذ الدكتور غانم غنجار .

كما أتقدم بالشكر الجزيل للمقيمين على مخبر اللغة والتواصل الذين لم يدخروا جهدًا في سبيل تزويدنا بخلاصة أفكارهم ونتائج خبرتهم، أشكر اللجنة العلمية الموقرة، التي تشرف على تقويم هذا البحث للرفع من قيمته وجعله على بصيرة .

إليكم جميعًا أساتذتي شكري واحترامي وتقديري .

الإهداء

إلى أبي العزيز الحاج الطَّاهر رحمه الله

إلى أمِّي العزيزة فاطمة أطال الله عُمرها.

إلى زوجتي الفاضلة ر.م.

إلى فلذة كبدي ومُهجة فُؤادي أولادي السِّتة:

فضيل، وحنان، ونور الدِّين، والطَّاهر، وصلاح، ونور فاطمة هبة الرَّحمان. مُتمنِّيًا لهم دوام الصِّحة والعافية والاستقرار والنَّجاح في مستقبلهم الدِّراسي .

إلى صاحبي العزيز بلعباس بن ثابت.

إلى إخوتي وأخواتي وعلى رأسهم أحمد.

أُهدي عملي هذا.

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين الَّذي أنزل القُرآن العظيم مُصدِّقا لما بين يديه هُدى وبُشرى لْلمُتَّقين قُرآنًا عربيًا غير ذِي عِوج موعظةً وذكرى للمؤمنين، وأشهد أنَّ لا إله إلَّا الله وحده لا شريك له شهادة ندخل بها الفردوس آمنين إنْ شاء الله، وأشهد أنَّ سيِّدنا وحبيبنا محمدًّا رسول السِّلم والسَّلام الصَّادق الأمين، صلَّى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه الَّذين أُوتُوا العلم درجات. أمَّا بعد:

إنَّ تعليم اللُّغة العربية في المدارس الجزائريَّة أُولى الأوْلويات الَّتي يعكف نِظام التَّربية على تحقيقها لما لها من مكانة في قُلوب الجزائريِّين والجزائريات، باعتبارها شيئا مُلازما للقرآن الكريم وحضارة الإسلام وثقافته وعلومه وتراثه. فقد اِمتزجت في نُفوس أبنائها بمعان دِّينه، وامتلأت بتاريخهم، واستوعبت تُراثهم، وارتسمت بألفاظها حضارتهم ونطق بها فكرهم. ولهذا نجد الشَّعب الجزائري برُمَّته يحرص على تعليم أبنائه وبناته القُرآن العظيم منذ سِنّ مُبكِّرة خاصَّة في الأرياف والقُرى، فلا يكاد الصَّبِي يبلغ الرَّابعة من عُمره حتَّى يأخذه والدُهُ إلى المدرسة القُرآنية (الكَتَاتِيب) التَّابعة للمسجد أو الحُرَّة الَّتي يَفْتَتِحُها بعض الشُّيُوخ في بُيوتهم لِتحفِيظ كلام الله وتعلُّم أبجدية اللُّغة العربية، وقد يتَّخِذُه بعضهم كتعليم تحضيري للمدرسة قبل بُلوغهم سنَّ السَّادسة، ودخولهم الرَّسمي للمدرسة الإلزامية. والمستقرئُ للتَّاريخ يجد أنَّ الشَّعب الجزائري عَمِلَ مُنذ الفتوحات الإسلامية على تعليم الصِّبيان والبنات فأسَّس الكَتَاتِيب القُرآنية والمساجد والمدارس والمعاهد لِتلقين هؤُلاء المتعلِّمين مبادئ الشَّريعة الإسلامية وقواعد اللُّغة العربية، للحفاظ على عقيدة الإسلام السَّمحة، وحماية اللُّغة العربية الفُصحى من العاميات واللَّهجات المحلِّية، ومازالت هذه المؤسَّسات العتيقة تقوم بوظائفها المعهودة إلى يومنا هذا.

إنَّ اهتمامي بهذا الموضوع لم يأت من فراغ كوني أُستاذًا وفردًا من أُسرة التَّربية والتَّعليم أمتلك خِبرةً في ميدان تعليم الأطفال فاقت (38) سنة، درَّست بكلِّ المقاربات الَّتي جاءت بها الإِصلاحات بدءًا بالمقاربة بالمضامين إلى الأهداف الإجرائية مرورا بالمقاربة بالكفاءات وصولًا إلى بداية الجيل الثاني الَّذي بدأ تطبيقه مُؤخَّرًا ولم تظهر نتائجه بعد، وخلال هذا المسار الطَّويل لاحظت كما لاحظ غيري من الزُّملاء أنَّ الأطفال الَّذين استفادوا من التَّعليم

الكُتَّابي تظهر عليهم علامات النُّبُوغ، وقلَّ ما تجدُ منهم الضَّعيف خاصَّة في أنشطة اللُّغة العربية.

بناءً على ما سبق ذِكره ومُسايَرةً للجهود المتراكمة في مجال إصلاح المنظومة التَّربوية أذكر منها على سبيل المثال: الاتِّفاقية الَّتي تَمَّت خلال الموسم الدِّراسي (2015م/2016م) بين وزارة التَّربية الوطنية وَوِزارة الشُّؤُون الدِّينية حول وُجوب التَّنسيق بين الوزارتين من أجل وضع استراتيجية تعليمية بين المدارس القُرآنية والمدرسة النِّظامية، فشكَّل هذا الحدثُ الرَّغبة لديَّ للبحث في هذا الموضوع ووسمته بـ: تعليمة اللُّغة العربيَّة بين المدارس القُرآنية الجزائرية والمدرسة النِّظاميَّة- مُقاربة لسانية بين التَّفاعل والتَّكامل

- وتكمن أهمية الموضوع في أصالته وتوسع آفاقه وتشعبها لأنَّ:
- أُسسه تمتد في التراث فاللُّغة العربية من أهم النظم الحضارية التي ترقى بالإنسان إلى درجة الإنسانية، ووسيلة للتَّواصل بين أفراد المجتمع وتفاعله.
- تسليط الضَّوء على وظيفة المدارس القُرآنية(الكتاتيب)
- إظهار العلاقة التي تربط بين المدرسة القُرآنية والمدرسة النِّظامية في مجال تعليمية اللُّغة العربية.

- التَّعرف على أسباب فصاحة أطفال الكتاتيب للاستعانة بها في بناء مناهج نابعة من تُراثنا المجيد.

- استثمار عطاء الفكر الإسلامي عامة لخدمة التَّكامل بين المجالات المعرفية.

زدْ على ذلك رغبتي الشَّديدة في المساهمة ولو بقسط قليل في البحوث العلمية التَّطبيقية التي تتناول تعليم اللُّغة العربية وتُحاول إيجاد حلولا لها.

وقد اِعتمدت في هذا البحث على المناهج الآتية:

أوَّلًا- المنهج التَّاريخي: وظَّفْتُ فيه طريقةً تسمح بجمع المعلومات عن حقائق وأحداث ماضية و فحصها والتَّأكُّد من صِحَّتِها وكذا ترتيبها، وتتبُّع الحدود الثَّقافية والتَّاريخية لِلْكَتَاتِيبِ العربية مُنذ نشأتها إلى يومنا هذا.

ثانيا– المنهج الوصفي: الَّذي يتوافق مع موضوع البحث، والقائم على وصف الظَّاهرة كما هي في الواقع ومحاولة تفسيرها وتحليلها والوُقوف عند الخدمات الَّتي تُقدِّمها المدارس القُرآنية للمدرسة النِّظامية، ومُحاولة نقل مظاهر التَّأْثير والتَّأثُّر بين المؤسَّستين.

ثالثا– المنهج الإحصائِي التَّحْليلي المتمثِّل في الفصل الخامس الَّذي يأخذ جانبًا من هذه الدِّراسة حيث اِعتمدت عليه في بناء جداول إحصائية وتنظيم النَّتائج والعمليات الحسابية وتحليلها في ضوء الدِّراسات السَّابقة والدراسات النَّظرية.

ولمقتضيات الموضوع، فقد جاء البحث في مُقدِّمة وخمسةُ فُصول، فالمقدِّمة ذكرنا فيها حُبّ الجزائريين والجزائريات لِلْلَّسْن العربي الفصيح لكونه حاملًا آيات القُرآن العظيم، واهتمامهم البالغ في تربية أبنائِهم وبناتهم تربية إسلامية وحثِّهم على طاعة الله ورسوله والتمسُّك بالمبادئ الإسلامية المبنية على التَّسامح، والتَّآزر، والتَّعاطف والتَّراحم وحُبِّ الوطن اقتداءً بالسَّلف الصَّالح رِضوان الله عليهم أجمعين.

أمَّا الفصل الأوَّل المعنون بـ: "التَّعلمية" فقد خُصِّص الحديث فيه عن مفهومها مُنذ ظهورها كتخصُّص جديد، وانفصالها عن اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، مع ذِكر المصطلحات والمفاهيم المتعلِّقة بها دون أن نَنْسى العلاقة بينهما وبين العُلوم الأُخرى، كما تحدَّثت في هذا الفصل عن البيداغوجيا وبيَّنْتُ الفرق بين التَّعليمية وهذه الأخيرة.

وخاتمة الفصل الأوَّل تمحورت حول اللُّغة العربية مع ذِكْر وظائفها ومُميِّزاتها ومهاراتها الأربعة.

واتبعتُه بالفصل الثَّاني الموسوم بـ: "التَّعليم الكُتَّابِي" المدرسة القُرآنية حديثًا الَّذي اشتمل على مفهوم الكُتَّاب وقدَّمت فيه لمحةً تاريخيةً عن نَّشأة وتطوُّر الكَتَاتِيبِ مُنذ الهجرة النَّبوية إلى يومنا هذا وكان لابُدَّ أنْ نذكر حالة التَّعليم واللُّغة العربية في الجزائر أيَّام الانتداب العُثماني ثُمَّ ما ألمَّ باللُّغة العربية أثناء الاستعمار الفرنسي الاستيطاني الَّذي كاد أنْ يقضي عليها وعلى الهَويَّة الجزائرية لوْلا رجالٌ اختارهم الله لهذه المهمَّة الصَّعبة وقفوا له بالمرصاد، بعد ذلك انتقلت إلى وظيفة الكتاتيب في المحافظة على مُقوِّمات الأُمَّة والهويَّة الجزائرية المتمثِّلة في الدِّين واللُّغة والوطن، كما تحدَّثت في هذا الفصل عن منهجية المدارس العتيقة في تحفيظ القُرآن الكريم وتعلُّم اللُّغة العربية والخطِّ والإملاء، وتهذيب نفوس النَّاشئة الجزائرية وتطهيرها من الشِّرك

والإلحاد وبراثن الشرِّ والظلال وفي هذا المقام ذكرنا منهج رائد النَّهضة الجزائرية الشَّيخ عبد الحميد بن باديس (1889-1940م) مع ذِكر جُهوده الجبَّارة الَّتي بذلها في سبيل المحافظة على الأصالة مع الانفتاح على الحداثة في التَّربية والتَّعليم، بعد ذلك تطرَّقت إلى الطَّريقة، والوسائل، والتَّقويم الَّتي فرضتها ظروف الاحتلال فكانت بسيطة سهلة المنال لكنَّها ساهمت بشكل كبير في تكوين جيل ذو شخصية صلبة مُتَّزنة لا ترضى بالظلم والهوان.

أمَّا الفصل الثَّالث فجاء تحت عنوان: "التَّعليم النِّظامي" الَّذي اشتمل على مفهوم النِّظام وأهدافه ومفهوم المدرسة ومهامها الجوهرية مع ذكر لمحة تاريخية موجزة عن نَّشأة وتطوُّر المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، ثم عرَّجْتُ على المقاربات الَّتي اعتمدتها الدَّولة الجزائرية من أجْل إصلاح المنظومة التَّربوية بعد ذلك تطرَّقت إلى البُعد البيداغوجي في أنْشطة اللُّغة العربية وهذا من أجل إجراء مقارنة بين النِّظامين (الكُتَّابي والنِّظامي) للوصول إلى جودة التَّعليم وذلك بالأخْذ من التُّراث ما هو فعَّال والانطلاق نحو المستقبل باعتماد طُرُق حديثة مُسايرة للعصر الَّذي نعيش فيه.

أمَّا الفصل الرَّابع الموسوم بِـ:" مُستويات التَّكامل ومُستويات التَّباين بين التَّعليم الكُتَّابي والتَّعليم النِّظامي" وهذا من أجل تحديد الأهداف الإجرائية لهذه الدِّراسة التي تهدف بالدَّرجة الأُولى إلى تبيان وإظهار مستويات التَّكامل والتَّفاعل بين المدرستين والتَّحقُّق من مدى اِكتساب أطفال الكتاتيب للكفاءات التَّواصلية والمعرفية الَّتي أوصى بها المنهاج الجزائري.

أمَّا الفصل الخامس فكان عبارة عن دراسة تقويمية ميدانية، وقد اتَّبعت فيه خُطوات منهجية تمثَّلت في منهج الدِّراسة وأهدافها، إلى جانب الدِّراسة الاستطلاعية والأساسيَّة وحدودها الزَّمانية والمكانية وغيرها وفي الأخير ختمت البحث باستنتاج عام بيَّنْتُ فيه النَّتائج الَّتي توصلتُ إليها، كما قُمْتُ بتقديم مجموعة من التَّوصيات والاقتراحات.

ولإثراء هذا البحث اعتمدت على جُملة من المراجع أذكر منها على سبيل المثال :عبد السلام المسدي، قاموس اللِّسانيات، أحمد حساني، دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقية، الجاحظ، البيان والتَّبيين، محمد الصَّالح حثروبي، الدَّليل البيداغوجي لمرحلة التَّعليم الابتدائي، بشير إبرير، تعليمية النُّصوص بين النَّظرية والتَّطبيق، محمد صالح بن عمر، كيف نُعلِّم اللُّغة

العربية لغةً حيةً، ميشال دوهلاي، التَّعليمية والبيداغوجيا محمد كامل الخطيب، اللُّغة العربية، أبو الفتح عثمان ابن جني الخصائص، ابن خلدون، المقدِّمة، فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، محمد سحنون آداب المعلمين...إلخ

أمَّا بالنِّسبة للصُّعوبات الَّتي واجهتْني وأنا أُنجز هذا البحث أذكر منها:

ضِيقُ الوقت وصعوبات تتعلَّق بإجراءات الدِّراسة، والأخذ من وقت المعلِّمين والمعلِّمات، البُعد بين مقر عملي وسكني زد على ذلك البُعد عن المركز الجَّامعي بغليزان حيث أنني أسكن في ضواحي ولاية تيارت.

وفي الأخير لا يفوتني إلَّا أنْ أُسدي شُكري الخالص إلى أُستاذي المشرف الدُّكتور: خليفي سعيد، الذي قوَّى إرادتي وعزيمتي، بإلْحاحه المتواصل والمستمرُّ على إكمال هذا البحث في الوقت المحدَّد له. لك مِنِّي الثَّناء والتَّقدير على نصائحك الثَّمينة والقيِّمة.

وفي الأخير أُقِرُّ بأنَّني قد عرضت رأْيي وأدْليت بفكرتي في هذا الموضوع خاصَّة في الفصل التَّطبيقي عند تحليل النَّتائج، لعلِّيَ أكون قد وُفِّقت في كتابته والتَّعبير عنه، فإذا وُفِّقت فهذا من فضل خالقي ومولاي، وإذا قصَّرت فحسبِيَ الاجتهادُ. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الفصل الأول

الفصل الأول :

تَحديد المُصطلحات والمفاهيم المُتعلِّقة بالتَّعليمية

1 – التَّعليمية.

1.1– لُغةً.

2.1– اصطلاحًا.

3.1– نشأة التَّعليمية وتطورها

4.1– فُروع التَّعليمية.

5.1– المفاهيم الأساسيَّة للتَّعليمية.

6.1– علاقة التَّعليمية باللِّسانيات وبالفُروع العلمية الأُخرى.

02– البيداغوجيا.

1.2– تعريف مُصطلح البيداغوجيا

2.2– الفرق بين التَّعليمية و البيداغوجيا.

03– اللُّغة العربيَّة.

1.3– تعريفها لُغةً واصطلاحا.

2.3– وظيفة اللُّغة.

3.3– مُميزات وخصائص اللُّغة العربيَّة.

04– المهارات اللُّغوية الأساسية.

1.4– مهارة الاستماع

2.4– مهارة القراءة.

3.4– مهارة التَّعبير والتَّواصل الشَّفهي.

4.4– مهارة الكتابة

قبْل الوُلُوج في حقل التَّعليمية (didactique) لابُدَّ من تحرِّي الدِّقة في تتبُّع المسار التَّاريخي لهذا التَّخصُّص الحديث النَّشأة الَّذي جعل من التَّعليمية بصفة عامَّه وتعليميَّة اللُّغات (didactique des langues) بصفة خاصَّة مركز استقطاب في الفكر اللِّساني المعاصر من حيث إنَّها الميدان المتوخَّى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنَّظرية اللِّسانية وذلك باستثمار النَّتائج المحقَّقة في مجال البحث اللِّساني النَّظري في ترقية مناهج تعليمية اللُّغة ولذا فإنَّ ما يُثير الانتباه حقيقةً هو أنَّ الوعي بأهمِّية البحث في منهجية تعليميَّة اللُّغات قد تطوَّر بشكل ملحوظ في السَّنوات الأخيرة، إذ انصرفت هِمَمُ الدَّارسين على اختلاف توجُّهاتهم العلمية، وتبايُن المدارس اللِّسانية الَّتي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النَّظرة التَّربوية الَّتي تسعى إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التَّعليمية[1].

هذا وقد شهد الحقل التَّربوي في الجزائر الحبيبة كغيْره من البُلدان العربيَّة تداوُلا مُكثَّفا واستعمالًا مُختلفًا لمصطلح التَّعليمية (الديداكتيك)(didactique) وذلك بين مُترجم لْلمصطلح ومُعرِّب له باعتباره توجُّهًا جديدًا في الخطاب التَّربوي مُنْذ العشرية الأخيرة من القرن الماضي ليحُلَّ محلَّ ما كان يُعرف بالتَّربية الخاصَّة (pédagogie spéciale) والَّتي تهتمُّ بكيفية تدريس مادَّة من المواد الدِّراسية، من هذا المنطلق يحق لِكُلِّ باحث أن يطرح التَّساؤُلات الَّتي تتبادر إلى كُلِّ الأذهان وتفرض نفسها بإلحاح وسأحاول الإجابة عنها من خلال نظريات وآراء بعض العُلماء الذائعين الصِّيت في هذا الميدان من خلال هذا المدخل ولعلَّ أهمّ الإشكالات الَّتي تُطْرح هي كالآتي:

– ما مفهوم التَّعليمية (didactique)؟ وما هي حقيقة طبيعتها العلميَّة والعمليَّة ؟ .

– ما هي الأسُسُ النَّظرية والإجراءات العِلميَّة الَّتي يُمكن أن تُؤسَّس عليها مُمارسةٌ ديداكتيكية.

– وما هي أوجه الاخْتلاف بين التَّعليمية والبيداغوجيا ؟ وما علاقة مُصطلح ديداكتيك الحديث النَّشأة بالمصطلحات القديمة الَّتي تعوَّد الأُستاذ على استعمالها ؟ وما العلاقة الَّتي تربط بين اللِّسانيات والتَّعليميَّة وما علاقةُ التَّعليميَّة بالفُروع العلميَّة الأُخرى؟

1– ينظر أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م ص131-132.

لقد أرجع كُلُّ الباحثين والعُلماء والمفكِّرين على أنّ تحديد المفاهيم والمصطلحات أُولى خطوات البحث العلمي ولهذا يعتقد المتخصِّصُون أنَّ المناهج وطُرق التَّدريس من المجالات الَّتي كثُر فيها تبايُن استخدام المصطلحات، وفي هذا يقول الباحث عزيزي عبد السَّلام: " يُقال لدى عُلماء الفِكْر والفلسفة أنَّه ليس هُناك ما هو أصْعبُ من القضيَّة تحديد المفاهيم لُغوِيًا وتصوُرِيًا، سواء كانت عِلْمية أو أدبية أو فلسفية أو تربوية، ذلك أنَّ المفاهيم كثيرًا ما تتحكَّم فيها وتطغى عليها تصوُرات ومُنطلقات تجعلها في غالب الأحيان ذات طابع إيديولوجي يزيد من حصرها وتحديدها داخل بوتقة مفهومتيه ذاتية ممَّا يجعلها تنفصل عن أصلها الطَّبيعي الَّذي انبثقت منه"[1].وقد نجد المصطلحات يختلف تعريفها من باحث إلى آخر ليس انطلاقا من أيديولوجيته فحسب بل ومن المصادر والمراجع الَّتي أخذ منها مادَّته زدْ على ذلك رُؤيته الخاصَّة وفهمه لهذه المصطلحات وبخاصَّة في العلوم الإنسانية لأنَّها وبحكم مادَّتها وطبيعة موضوعاتها لا تحكمها التَّجربة العلمية الدَّقيقة، ومن هنا تتباين وتتناقض أحيانًا، من خلال هذا نستطيع القول أنَّ المصطلحات هي مفاتيح العلوم وهذا على حدِّ قول الباحث والمفكر عبد السلام المسدي إذْ نجده يقول: "إنَّ مفاتيح العلوم مُصطلحاتها ومُصطلحات العُلوم ثمارها القُصوى، فهي مجمع حقائق معْرفيه وعنوان ما به يتميَّز كل واحد عمَّا سواه، وليس من مسلك يتوسل به الإنسان إلى منطلق غير ألفاظه الاصطلاحية"[2].

وعلى هذا أنا مُجبر على تناول مُصطلحات ومفاهيم التَّعليمية الدِّيداكْتِيك (didactique) بالتَّفصيل حتَّى تعُم الفائدة.

[1] – عزيزي عبد السلام:مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع الجزائر،(ط1)، 2003م، ص 02.

[2] – عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، (ط1) ، 1984م، ص 11.

01-التَّعليمية (Didactique):

1.1-لغة:

علم: من صفات الله عزَّ وجلَّ العَلِيمُ والعَالِمُ والعَلاَّمُ. وعليمٌ، فَعِيلٌ: من أبنية المبالغة. والعِلْمُ نقيضُ الجَهْلِ، عَلِمَ عِلْمًا وعَلُمَ هو نَفْسُهُ، ورَجُلٌ عَالِمٌ وعَلِيمٌ من قَوْم عُلماء وعَلِمْتُ الشَّيء أَعْلَمُهُ عِلْمًا: عَرَفْتُهُ. قال ابن بري: وتقول عَلِمَ وفَقِهَ أيْ تَعَلَّمَ وتَفَقَّهَ، وعَلُمَ وفَقُهَ أيْ ساد العلماء والفقهاء. والعَلاَّمُ والعَلاَّمَةُ. النَّسَّابَةُ وهو من العِلْمِ. وعلَّمَهُ العِلْمَ واَعْلَمهُ إِيَّاه فتَعَلَّمَهُ، وفرَّق سيبويه بينهما فقال: عَلِمْتُ كَأَذِنْتُ، وأَعْلَمْتُ كَآذَنْتُ، وعَلَّمْتُهُ الشَّيْء فتعلَّمَ، وفي حديث ابن مسعود إنَّك مُعلِّمٌ أيْ مُلْهِمٌ للصَّواب والخير. وعَلِمَ بالشَّيء: شَعَرَ. ويُقالُ: ما علِمْتُ بِخَبَرِ قُدُومِهِ أيْ ما شَعَرْتُ. وعلِم الأمر وتعلَّمه: أتْقنه: عَلَّمَ يُعلِّمُ تَعْلِيمًا، علَّمَهُ الشَّيء أيْ جَعَلَهُ يَعْرِفَهُ: عَلَّمْتُهُ القِراءة والكِتابة. "[1]

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أنَّ مدلول التَّعليميَّة يرتبط بالتَّعلُّم والتَّعليم، وهذا الأخير هو ذلك الجُهد الذي يُخطِّطُه المعلِّم ويُنفِّذه في شكل تفاعل مُباشر بينه وبين التلاميذ. وهنا تكون العلاقة بين المعلِّم كطرف والمتعلِّم كطرف آخر. أيْ انَّ التَّعليمية تتَّضح من خلال العلاقة القائمة بين المعلِّم والمتعلم والمعرفة.

"كلمة التَّعليميَّة في اللُّغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم وهذه الأخيرة من "عَلَّمَ" أيْ وضع علامة أو أمارة لتدلَّ على الشَّيء لكي ينوب عنه. أمَّا الديداكتيك هو لفظ أعجمي مُركَّب من لفظتين هما (ديداك) و(تيكا) وتعني أسلوب التَّسيير في مجال التَّعليم."[2] كلمة didactiqueفي اللغات الأوربية مشتقة من Didaktikos وتعني "فلنتعلم ،أي يعلم بعضنا بعضا" والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية Didaskein ومعناها التعليم.

وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم، وقد استخدمها كومينوس أو كامينسكي (Kamensky أو Comenius) والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا

[1]- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي: لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلد12، (ط1) ، 2000 مادة علم ، ص 416-417-418.

[2]- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر،(ط1)، 2012، ص 126.

منذ سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى"(Didactica Magna) ، حيث يُعرفها بالفن العام للتَّعليم في مُختلف المواد التعليمية، ويضيف ،بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا . إنَّ كلمة ديداكتيك حسب كومينوس تدل على تبليغ وايصال المعارف لجميع الناس ."[1]

2.1–اصطلاحا:

نقصد بالديداكتيك أو علم التَّدريس ، الدِّراسة العلمية لطرق التَّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التَّعلُّم الَّتي يخضع لها التِّلميذ في المؤسَّسة التَّعليمية ، قصد بلوغ الأهداف المسطَّرة مُؤسَّسِيًا سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي– الحركي وتحقيق لديه، المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم. إنَّ الديداكتيك أوْ علم التَّدريس، يجعل من التَّدريس موضوعا له. فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرِّس والتَّلاميذ وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف الَّتي تُساعد على حُصول التَّعلُّم . لذا يصير تحليل العملية التَّعليمية في طليعة انشغالاته. ويستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية – مِعْيارية، كما يعني في جانبه التَّطبيقي السَّعي للتَّوصل إلى حصيلة مُتنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمؤطر والمشرف التَّربوي وغيرهم ...على إدراك طبيعة عملهم والتَّبصُر بالمشاكل الَّتي تعترضهم، مما يُيسِّر سُبل التَّغلب عليها ويُسهل قيامهم بواجباتهم التَّربوية التَّعليمية على أحسن وجه" [2].

لقد عرفت أبحاث ودراسات مُبكِّرة في مجال تعليمية المواد(didactique des disciplines) وقد صاحبت هذه المباحث والدراسات حيرةً إزاء المصطلح العربي الَّذي يُمكن أن ينقل ما يحمل هذا المفهوم من معاني وتحديدات، ففي المغرب مثلًا اسْتقرَّ على إبقاء كلمة ديداكتيك على أصلها الأجنبي كما حدث في(pédagogie) الَّتي نُقلت إلى بيداغوجيا. ورُبَّما يرجع بقاء الباحثين على المصطلح بحرْفِيَتِهِ الأجْنبية إلى صُعوبة النَّقل الَّتي تعود إلى ما يُقيمه مُصطلح(didactique) من التباس مع مُصطلحي تَعْليميَّة وتَعَلُّميَّه[3].فإذا كان هُناك ميدان

[1] - https://www.profvb.com/vb/t99561.html

[2] – الموقع نفسه.

[3] – فتحي فارس ومجيد الشاذلي: مداخل إلى تعليمية اللُّغة العربية، دار محمد على للنّشر، تونس، (ط1)، 2003، ص14–15.

يتَّصف بعدم دِقَّة المصطلح فإنَّ (pédagogie) ذلك أنَّ الألفاظ التي يستعملها المشتغلون بهذا المجال تكتسي عددًا من الدَّلالات مُساويًا لعدد المخاطبين ممَّا ينتُج عنه بعض الغُموض في التَّواصل، وهذه قاعدة لا يفلت منها لفظ (didactique) نفسه، التّعليمية تسمية أُصطلح عليها بِـ:(didactique) لكونها تُرجمانًا لمحور (didactique) المتمثِّل في التَّركيز على المتعلِّم وبنائه الذَّاتي للمعرفة، غير أنَّ هذا المصطلح قد يخلق في مجال العربيَّة، ضربًا من اللُّبس خاصَّةً إذا أُخذت اللَّفظة من ظاهر لفظها واعتبرت التَّعليمية العِلْم الَّذي يدرس تعلُّم اللُّغة وإذا كانت تعليمية اللُّغة تقتصر على الاهتمام بما يدور في القسم من تعلُّم، فإنّ تسميتها (تعلُّميَّةٌ) يتجاوز حدودها في اللُّغة فليست التَّعليمية تعنى ما يجرى خارج الجُدران من تعلُّم اللُّغة، لذلك فإنَّ مُصطلح "تعليميةُ اللُّغات أدقُّ في نظرنا، من تعريف (didactique des langues) تعلُّميَّة اللُّغات لأنّه يُعبّر عن التّعلُّم الذي يحصل في إطار مُؤسَّساتي ويتمُّ بواسطة الوسائل ومعاونة المعلِّم"[1]. وتجدر الإشارة هُنا أنّه لا يُمكن الظّفر بتعريف واحد لحدود التَّعليمية (didactique) وإنّما توجد تعريفات مختلفة باختلاف المعرفة المدرَّسة ولكن جميع هذه التَّعريفات تُؤكِّد على:

– أهمية نشاط المتعلِّم والعمليات التّعليمية/التَّعلُّمية الَّتي تحدُث في القسم، وذلك استنادًا إلى نظريات عِدَّة (بنائية، واجتماعيه، ونفسية) ترى أنَّ المتعلّم يبني معارفه انطلاقًا من نشاطه التَّفاعُلي مع مُحيطه الاجتماعي.

– أهمية المادَّة المعرفية فالإشكالية "التَّعليميَّة التعلُّميَّة" مُوجَّهة خاصَّةً إلى قُطْب المعرفة، لذلك لا يتحدث عن تعليمية عامَّه وإنَّما عن تعليمية الرياضيات، وتعليمية اللُّغة العربية... لأنّ لكل مادّة معرفية خصائصُها التي تُميِّزها عن غيرها من الموادِّ وبالتَّالي فهي تعليمية مجموعة من المعارف المنظَّمة والمعروفة لمادَّة معيَّنة

– أهمّية المفاهيم الإجرائية التي تنفرد باستعمالها للتَّدخُّل وحلّ المشاكل التي تُطرح في مادّة معيّنة.

ونُلاحظ هنا أنّه رغم تعدُّد هذه التّعريفات وتنوُّعها إلاّ أنّها تتكامل فيما بينهما مُفرزة جُملة من المعايير يُمكن ضبطها كالآتي:

[1]– فتحي فارس ومجيد الشاذلي، المرجع السابق، ص16

- يستحضر التَّعريف أطراف العملية التَّعليمية/التَّعلُّمية (مُعلِّم، مُتعلِّم، معرفة).
- يهتّم بالعلاقات التفاعُلية بين أطراف العملية التّعليمية/التّعلُّمية الثّلاثة.
- تُحدِّد التَّوجه نحو الفعل أو العمل.
- يهتم آليًا بالمعرفة المقنَّنَة والمتدرِّجة ضمن المادَّة المعرفية.
- يُعبِّر عن نِيَّة التَّعليم والتَّعلُّم.

وأمَّا في اللُّغة العربية فقد تعدَّدت هذه المصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي ديداكتيك بسبب تعدُّد مناهل التَّرجمة وظاهرة التَّرادف في اللُّغة العربية، فنجد البعض استعمل مُصطلح تعليمية اللُّغات والبعض الآخر استعمل المركَّب الثُّلاثي عِلْمُ تعليم اللُّغات وهناك من اكتفى بتسميته عِلْمُ التَّعليم وهناك من استخدم مُصطلح تعليمات أو تعليمية[1].وقد لوحظ نوع من الخلط الاصطلاحي والغموض المعرفي الذي أصاب هذا المجال باستعمال مصطلحات للدَّلالة على هذا التَّخصص أو على بعض مناهجه، أو محاوره، ففي السُّودان في كلية التَّربية (الخرطوم) التي أُنشأت عام 1984 مكان معهد المعلمين العالي أُستعمل مصطلح "شعبة المناهج والطرق التَّربوية"، والشَّيء نفسه نجده في مصر والسُّعودية، وجامعات الخليج فهي أيضا استعملت دلالات أُخرى هي: "أُصول التَّربية" "عِلْمُ النَّفس التَّعليمي"، "مناهج وطرق التَّدريس"، أمَّا دمشْق فاستعملت مصطلح " أُصول التَّدريس" بدل طُرق، وفي بغداد "فرع التَّربية وطُرق التَّدريس. أمَّا الباحث محمد الدريج فنجده يقول: "إذا راجعنا عناوين بعض المؤلَّفات الرَّائجة في هذا الميدان وبشيء قليل من التَّأمل سنكتشف مدى الاضطراب السَّائد سواءٌ على مُستوى التَّسمية والاصطلاح أو على مُستوى الحصر الموضوعاتي لِعِلْمِ التَّدريس"[2].

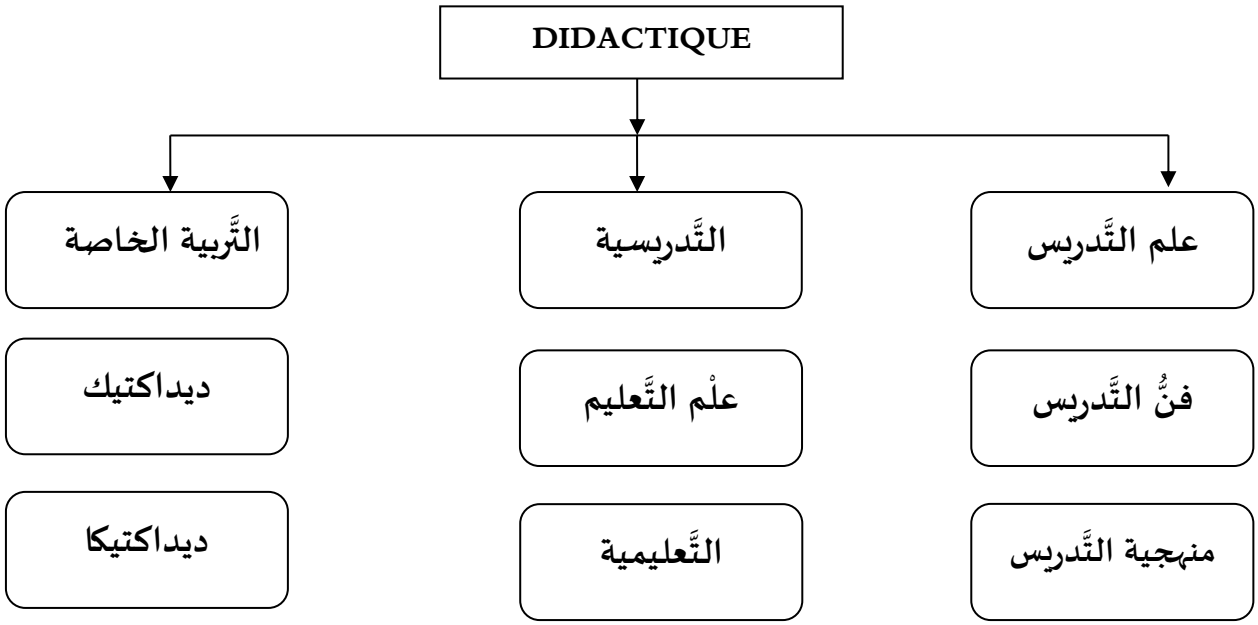
وهذا الرَّسم البياني يُظهر الألفاظ التي تُقابل كلمة ديداكتيك في اللُّغة العربيّة[3]:

---

[1]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان -الأردن، (ط1) ، 2007م، ص08.

[2]- محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العمليات التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، (ط1) 2003م، ص26

[3] -http://www.alukah.net/culture /0/55425/



الشَّكل رقم (01):يظهر الألفاظ التي تُقابل كلمة ديداكتيك في اللُّغة العربية.

لقد دخلت هذه الكلمة إلى الفرنسية سنة(1554م)، كما استُخدمت كلمة ديداكتيك في عِلْمِ التَّربية أوَّل مرَّة سنة(1613م) من قِبَلِ كُل من كشوف هيلفج (k.Helwig) ويواخيم جانج (J.jang) من خلال تحليلهما لأعمال المربّي(فولف كانج راتيش) (Wolfgang Ratitich) (1571-1635م) في بحثهم في نشاطات(راتيش) التّعليمية، الذي ظهر تحت عنوان تقرير مختصر في (الديداكتيك) أيْ التَّعليم عند (راتيش).

مصطلح التَّعليمية مُرادفٌ لمعنى فنُّ التَّعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التَّطبيقية والخبرات، وهذا المعنى استخدمه (كومينوس)، (Comminius)في كتابه الديداكتيك الكُبرى (Didactique magna)[1] حيث نجده يقول عنه، إنَّه يُعرّفنا بالفن العام لتعليم جميع مختلف المواد التَّعليمية، الديداكتيك صفة اشتُقَّت من الأصل اليوناني (Didaskein) تعني التَّعليم أو كل ما هو خاص بالتَّربية ويرى المربِّي السويسري هان ريش(1746-1827م) (Pestalozzi Johanna Heinrich) أنَّ العبرة من التَّعليم أنْ يُنمِّي المعلِّم في الطِّفل حواسه، ويزيد من خبراته ويُشاهد ما يُسأل عنه، ويتعامل معه أمَّا الكلمات والأفكار لا تُصبح لها

[1]- لورسي عبد القادر: التعليمية ومفاهيمها الأساسية، محاضرة في ملتقى الشيخ عمي السعيد، 19جوان،2002م،غرداية-الجزائر ص02.

معنى إلاَّ إذا كانت عملية ومُتَّصلة مُباشرة بالحياة، وتأتي دائما مرحلة الخبرة الميدانية، والملاحظة قبل التَّجريد فذاكرة الطِّفل تحتفظ بما استطاع عقله أنْ يصل إليه فهو يتعلَّم بالممارسة وليس مِمَّا يُملى عليه، وما يُمارسه هو الوسيلة لترقية العقل وتنمية الشَّخصية، ويخلصُ إلى القول بأنَّه يريد أنْ يطبع التَّربية بالطَّابع النَّفسي"[1].

واستمرَّ مفهوم التَّعليمية كفن للتَّعليم إلى أوائل القرن التَّاسع عشر حيث ظهر العالم الألماني فريدريك هاربرت (J.F.Herbert) الذي وضع الأُسس العلمية للتَّعليمية كنظرية للتَّعليم تستهدف تربية الفرد فهي نظرية تخص النَّشاطات المتعلِّقة بالتَّعليم فقط أيْ كل ما يقوم به المعلِّم في المدرسة وأنَّ الهدف النِّهائي من التَّربية هو تنمية الشَّخصية وليس جمع المعلومات. ونفهم من كلامه هذا أنَّه يُؤكِّد على أهمّية النَّشاط الحي الفعَّال للمُتعلِّم في عملية التَّعليم، واعتبار التَّعليم نظرية للتَّعلُّم لا للتَّعليم أيْ التَّركيز على النَّشاطات الخاصَّة بالمتعلِّمين.

ومن هُنا أصبحت التَّعليمية تهتَّم بالمتعلِّم فتجعله يُشارك ويتفاعل إيجابيا مع المادَّة التَّعليمية، لأنَّ تعليم اللُّغة لا يهدف إلى وضع لائِحة مفتوحة من الكلمات ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليُسهم هو نفسُه في ترقية العملية التَّعليمية وتحسينها، وهذا ما نجده أيضا عند نورمان ما كنزي حيث يقول:" إنَّ التَّعليمية هي تموين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات فالمتعلِّم يزداد تعلُّما بفن التَّعلُّم، والمعلِّم هو صانع تقدُّمه"[2]. من خلال ما تقدَّم ذِكره من تعريفات لمصطلح التَّعليمية (ديداكتيك) في- الغرب- كفن للتَّعلُّم فإنَّنا نستخلص أنَّه لا يمكن فصل عملية التَّعليم عن التَّعلُّم في العمل التَّدْريسي، هذا الأخير الذي يُعتبر نشاطا حيًا تفاعُليا مع المحيط بما فيه المعلِّم، هذا وقد أكَّدت التَّجارب المعاصرة في علوم التَّربية أنَّ التَّعليم والتَّعلُّم كُلٌ مُوحدٌ، حيث أنّ نشاطات كل طرف في عملية تعليمية يربطها التَّفاعُل المنطقي الوثيق مع الطَّرف الآخر فهي ترمي إلى تنمية العلاقات بين الوضعيات وعواملها النَّاقلة بالنِّسبة إلى مجموعة من الأفراد في الوسط التَّعليمي.

[1] – عبد المنعم حنفي، موسوعة أعلام علم النفس، مكتبة المدبولي، القاهرة، (ط2)، 1993م، ص90.

[2] - .نورمان مانكري: فن التّعليم وفن التّعلُّم، ترجمة أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق،(دط)، 1973م، ص25 .

3.1- نشأة التَّعليمية وتطورها:

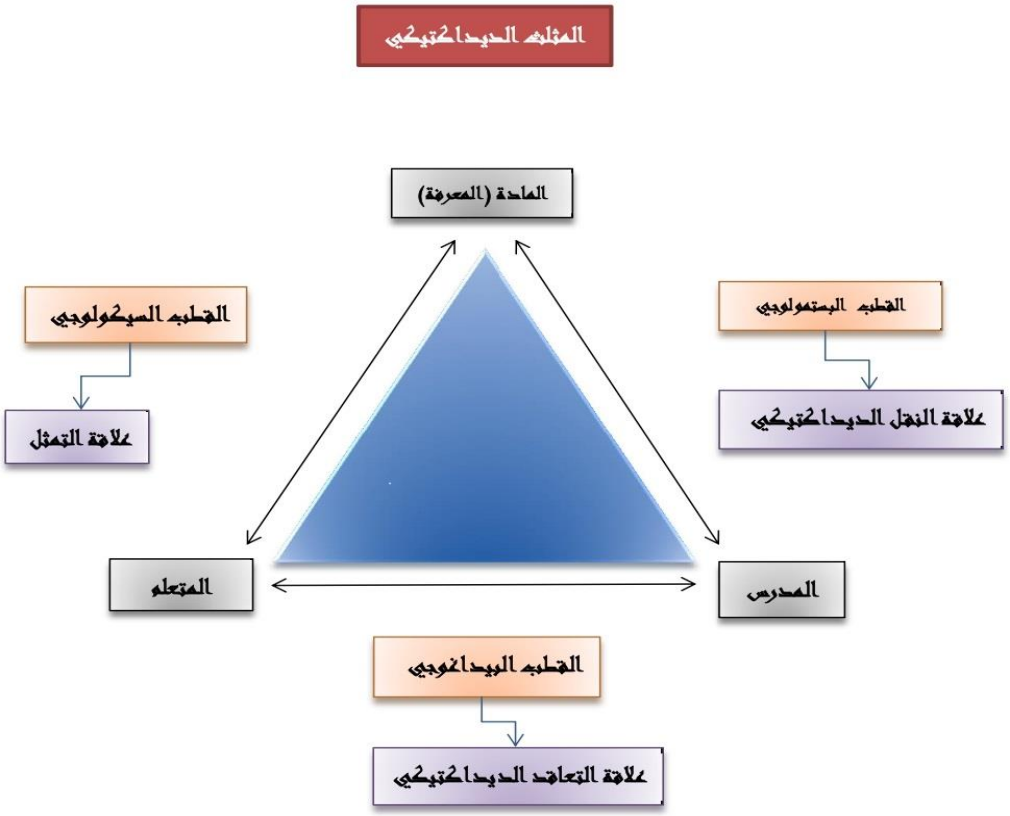
بدءا من سنة 1968، لوحظت بوادر الافتراق المعرفي ما بين اللِّسانين التَّطبيقين ومن أضحوا يصيفون أنفسهم بالتعليميتين(les didacticiens) والتي عرفت هبَّة المختصين في تعليم اللُّغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية (FLF)في السياق الفرنسي، بفعل اشتغال هؤلاء على ترقية المناهج و الطَّرائق والمحتويات الخاصة بها إذ أنه ومع بداية سبعينيات القرن العشرين، لم تعد اللِّسانيات التَّطبيقية بالنِّسبة إليهم ميدانا مرجعيا، ورفضوا الإحالة عليها، أو الاعتراف بها وقد بلغت درجة الرّفض حد طرح مُسمَّى بديل لأبحاثهم هو تعليمية اللغات(didactique)وعرفت سنة 1972 أوجَّ الأزمة بين اللّسانيات التّطبيقية والدَّعوة إلى تخصُص جديد ينطوي تحت لوائه المشتغلون في حقل تعليم اللُّغة الفرنسية، إذ ظهرت ثلاثة نُصوص مرجعية في هذا الميدان تُعلن عن ميلاد حقل معرفي مستقل تمام الاستقلال عن اللّسانيات التَّطبيقية . ـ لقد كتب (ميشال دابان) (Dabén Michel)في مجلة الفرنسية في العالم مقالا يدعوا فيه التوقُّف عن اعتبار تعليم اللُّغات تطبيقاً، لأيّ كائن مهما كان، وأنَّه تخصُّصٌ كباقي التَّخُصُّصات الأُخرى وليست اللّسانيات التي تُعِدُّ له النَّماذج التي يتساءل الممارسون عن كيفية تطبيقها ويخلُص إلى أنَّ" تعليمية اللُّغات" تخصُّصًا ذا طبيعة مخصوصة بالنَّظر إلى الغايات المنتظرة من تعليم اللُّغات.

أمَّا دونيس جرار(Denis Girard) فقد جاء له كتاب بعنوان "اللّسانيات التَّطبيقيَّة وتعليمية اللُّغات" أبدى فيه موقفه الصَّريح من القضيَّة إذ نجده يقول:" إنَّ لتعليم اللُّغات كامل الحق في الوُجود مُستقلاً ليس بوصفه فنًّا، بل علمًا غير مُتردد في الاقتراض من العلوم الانسانية الأُخرى ممَّا يُمكن أن تُضيفه له. أمَّا ثالث نصّ يُعتَّدُ به في الأدبيات الفرنسيَّة للتَّأسيس لتخُصُّص اسمه تعليميَّة اللغات مترجم عن الانجليزيَّة للباحث اللّساني الكندي وليام فرانسيس مكاي (William Francis Mackay)،وقد أحال عليه جيرارد ونيس في مدخله الاشكالي مُعزّزًا به موقفه، مع العلم أنَّه صادر سنة 1961، وكان قد تُرجم حديثا إلى الفرنسيَّة سنة 1974 والذي يُعلن فيه أنَّ من حيَّن المصطلح القديم تعليميَّة هو مكاي لأجل الحديث عن التَّصوُر العلمي لتعليم اللَّغات، في تساؤله: "لماذا لا نتحدَّث نحن أيضا عن تعليمية اللُّغات بدلا من اللّسانيات التَّطبيقيَّة؟ فهذا ما يرفع بعض اللُّبس ويعطي لتعليم

اللُّغات الوضع الذي تستحقُّه"[1]، وهكذا أصبحت التَّعليميَّة وأسسها نُقطة الارتكاز في اعداد مناهج المعلّمين، في العديد من الدُّول المهتمة بعلم التَّربية والتَّدريس.

4.1-المفاهيم الأساسيَّة للتَّعليمية:

تتكون البنية الديداكتيكية الحديثة من ثلاثة أقطاب أساسية فاعلة في العمليَّة التَّعليمية/ التَّعلُّمية والمشكّلة للْمثلَّث الديداكتيكي على الشَّكل التَّالي:[2]



الشكل رقم (02):يوضح المثلث الديداكتيكي

-القطب النّفسي(pole psychologique)ويخص المتعلّم(تصوُراته، قُدرته على الإدراك والمحاجَّة والتّفكير).

1- إعداد د- محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، 2016م، ص52.

2- https://www.tahdir-dz.com/2019/12/blog-post_29.html

-القطب المعرفي(pole épistémologique) المتعلق بالمعارف المطلوب تدريسها (خصائصها البنيوية والوظيفة ودرجة تعقيدها).

-القطب البيداغوجي(pole pédagogique)ويهتّم من جهة بالمدرّس (من حيث تكوينه وطُرق تدريسه وأساليب تقييمه)، ومن جهة أُخرى، بالوسائل التّعليمية (والتي منها على الخصوص الكتاب المدرسي"[1].

-العلاقة الأُولى: (علاقة المُتعلّم بالمعرفة):

تقوم على تحليل التّمثُلات عند المتعلّمين اعتمادًا على سيكولوجية النُمو السيكولوجية الاجتماعية والتّحليل النّفسي بمعنى أنّ المتعلّم في علاقته بالمعرفة يحمل أفكارا قبلية، وتصوُرات مُسبقة تتأسّس من خلالها معارفه (ومكتسباته النظرية الجديدة)، وبالفعل الديداكتيكي في هذه العلاقة ينطلق من دراسة هذه التمثُلات والتصوُرات القبلية باستعمال أدوات متعددة كالمقابلات، والاستمارات و ممارسة الأدوار بهدف تعينها وجمعها وتصنيفها حسب مصدرها وطبيعتها وقوّة أثرها في عملية اكتساب مفهوم معيّن وتحصيله.

العلاقة الثّانية: (علاقة الأستاذ بالمعرفة):

إنّ المعرفة التي تتضمنها الدُّروس المنجزة، ليست مُماثلة لخطابها الأصلي –أي للمعرفة العلمية– لكونها خضعت بالضّرورة لعملية تعديل وتغيير لارتباطها الأساسي بالبنية الديداكتيكية، للمّادة المدرّسة أو المزمع تدريسها فمثلا هناك فرق بين المعرفة الرّياضية كما تُمارس والمعرفة كما تُدرّس، وكذا بالنّسبة لبقيّة المعارف حينما تُؤطّرها العملية الديداكتيكية، ذلك لأنّه في عملية النّقل الديداكتيكي،(la transposition didactique)يصطدم المدرّس بجملة من العوائق نظرا للتّفاوت الحاصل بين الخطاب المعرفي الأصلي والخطاب الديداكتيكي للمادّة المدرّسة، مما يضطّر المدرّس إلى خلق أوضاع تعليمية اصطناعية من أجل التبليغ ومن أجل تجاوز العوائق، مما يعكس في الوقت ذاته الفرق بين المدرّس النّاجح الكفء والمدرّس الفاشل غير الكفء.

[1]– وزارة التربية الوطنية: المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، السنة الأولى، مارس1995، ص64-65.

العلاقة الثّالثة: (علاقة المعلّم بالمُتعلّم) تنّم هذه العلاقة عن جُملة من النّتائج نذكر أهمّها:

– اهتمام الأستاذ بحاجّيات الطّلبة ومتطلّباتهم.

– مدى توافق الطّريقة أو الطّرائق التي يتعيّن توظيفها لتلبية تلك الحاجيّات والاستجابة لتلك المتطلّبات.

– مدى طاقات المتعلّمين الاستيعابية للمعارف ومدى الاستجابة لها.

– مدى توفر الوسائل التّعليمية وانسجامها مع المعارف المراد توصيلها. والمحفزة مشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة.

– مدى انسجام وتكيُّف ثقافات المتعلّمين وثقافة المعلّم.

مفهوم التَّصوُرات: (les conceptions ou les représentations)

يعتبر هذا المفهوم أنّ ذهن المتعلّم لا يكون خاليا من المعارف والمعلومات قبل دراسته لموضوع جديد، بل غالبا ما تكون له عن الموضوع تصورات أوّلية تسمح له بفهم العالم الذي يحيط به بطريقته الخاصة وتتّفق النّتائج التي أعطتها دراسات علم النّفس المعرفي(la psychologie cognitive)وعلم النّفس الاجتماعي(la psychologie sociale) على أنّ التلاميذ يُعالجون المواضيع المدروسة بتصوُّراتهم الشّخصية وعلى أنّ هذه التصوُّرات تلعب دورا حاسما في بناء معارفهم.

إن أهمية معرفة تصوُّرات التّلاميذ تنبع من أنّها تُنبّهنا إلى أنّ منطق الأطفال ليس دائما مماثلا لمنطق الكبار من جهة، والى ضرورة أخذ هذا الأمر بعين الاعتبار في مُمارساتنا التّعليمية اليوميّة من جهة أُخرى كما يقتضي أخذ تصورات التلاميذ بعين الاعتبار وفسح المجال أمامهم لربط المعلومات الجديدة بتلك التي بحوزتهم يجعلهم في وضعية تسمح لهم بادراك ما يعرفون والتفكير في كيفية الاعتماد عليه لبناء معارف جديدة واكتساب مهارات إضافية[1].

مفهوم العقد التّعليمي/ التّعلُّمي: (contrat didactique) لتوضيح معنى العقد التعليمي لابُدّ من التّذكير باختصار بكيفية وظروف بروز هذا المفهوم.

[1]– وزارة التربية الوطنية: المجلة الجزائرية للتربية: ص66-67.

إن مفهوم العقد التّعليمي ظهر لأوّل مرّة في الدّراسات الخاصّة بتعليمية الرياضيات وكانت نقطة انطلاق تفكير(y-chevallard). صاحب هذا المفهوم هي الشذوذ الذي لاحظه فوج من الأساتذة (Grenoble) بفرنسا في سلوك بعض التلاميذ الذين قدّموا حلا لمسألة لا حل لها (استنتاج سن رُبّان السّفينة من معرفة طولها وعدد ركّابها) يمكن إرجاع وقوع هؤلاء التّلاميذ في الفخّ الذي نُصب لهم إلى كون المدرّس يحاول في كل وضعية تعليمية، إشعار التّلاميذ بما يرغب أن يفعله كل واحد منهم ولكن من دون أن يفصح عن هذه الرغبة. وهكذا تحدد مع الأيام ملامح عقد تعليمي(un contrat didactique) يُوضّح صراحة في جزء منه وضمنيا في أغلبه دور كل طرف خلال العملية التّعليمية، وبتعبير آخر فإنه يبقى بالضرورة في كل وضعية تعليمية جانب ضمني(implicite) يقع على عائق التّلاميذ فكّ رُموزه باجتهاده الخاص. والعقد المذكور لا يتّضح إلاّ عند فسخه، هذا الفسخ لا يُمكن تفاديه لأنّ الأمر يتعلّق بعقد ضمني في جانب كبير منه. وهكذا عندما لا تُحترم إحدى قواعد اللُّعبة ويحدث الفسخ يصبح العقد ظاهرا للعيان وقابلا للملاحظة يظهر فسخ العقد أو انتهاكه في الوضعيات التي يُمكن أن يلاحظ فيما(شذوذ) في سير عمل النّظام هذا الشُّذوذ الذي يكون حينئذ بمثابة ردّة فعل على انتهاك العقد من قبل أحد الطرفين.

إن ما حدث في هذه التجربة هو انتهاك المدرّس للعقد، إذ ما كان يجب أن يطرح على التّلاميذ مثل تلك المسألة والتّسبُب بالتّالي في ظهور ذلك التّصرف الشّاذ عندهم، فقد طلب منهم انجاز مُهمّة ليست من اختصاصهم. ذلك أن دور التّلميذ لا يتضمّن على صحّة أو خطأ مسألة إذ أنّ هذه المهمّة بالنّسبة للتّلاميذ لا تخصُّه بل تعني المدرّس أو العالم"[1].

ما هية أهمّية مفهوم العقد التعليمي :

إن الفكرة القائلة بأنّنا لا نحصد إلا ما زرعنا (أي أجوبة نمطية(stéréotypées) غير مدروسة)، والتي توحي بها إلينا أمثال الوضعية الموصوفة أعلاه يمكن أن تدفعنا لا إلى تبرير العقد الذي أوْجد مثل هذه الأجوبة وبالتّالي عدم رُؤية الخطأ إلاّ في اخلال المدرّس بالعقد ولكن بالأحرى إلى محاولة تحديد العقد باستعمال مبادئ أُخرى من شأنها أن تحث التّلاميذ على التفكير في سلامة معطيات المسألة قبل حلها من دون فسخ العقد.

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المجلة الجزائرية للتربية، ص72.

إن مفهوم العقد التعليمي يجب أن ينبهنا إلى ضرورة اتخاذ كل الاحتياطات التي من شأنها تمكين التّلميذ من الشُّعُور بقدرته على ابتكار الحلول وعدم الاكتفاء بتطبيق المخطّطات التي تعلّمها.

لهذا لابُّد أن يحتفظ المدرّس في ذهنه بنصّ العقد حتى يتحكّم في فسخه عندما تقتضي الضّرورة ذلك. إذن يجب أن يكون العقد واضحا ومعروفا على الأقلّ من طرف المدرّس فمحاولة دفع التّلاميذ للقيام بإعادة اكتشاف القوانين والظّواهر (كأن نقول لهم لنبحث عن...)سينظرُ إليها التلاميذ مُجرّد تمثيل لأنّهم يُدركون جيّدا وجود معرفة جاهزة ومنظّمة وأنّ حظّهم ضئيلا في أن تكون لهم الموهبة اللّازمة لتعديلها، ولا أن يتوفر لهم الوقت الكّافي لإعادة بناءها لهذا يجب ألّا ننتظر من التّلاميذ أكثر من أن يكون متعلّما نجيبا وليس عالما صغيرا. لتوضيح العلامة بين المفاهيم.

تعريف الوضعية:

إذا تصفّحنا معاجم اللُّغة العربية كلسان العرب والمعجم الوسيط فإننا لا نجد كلمة الوضعية بهذه الصيغة ، بل نجد كلمة وضع موضعا ومواضيع الدّالة على الإثبات في المكان، أي أنّ الوضعية بمثابة إطار مكاني للذّات والشّيء.

ولكن في اللُّغات الأجنبية، نجد حضورا لهذه المفهوم بشكل واضح ومحدد ففي مُعجم أكسفورد الإنجليزي نجد أن الوضعية تعني: "معظم الظُروف والأشياء التي تقع في وقت خاصّ، وفي مكان خاص"[1].

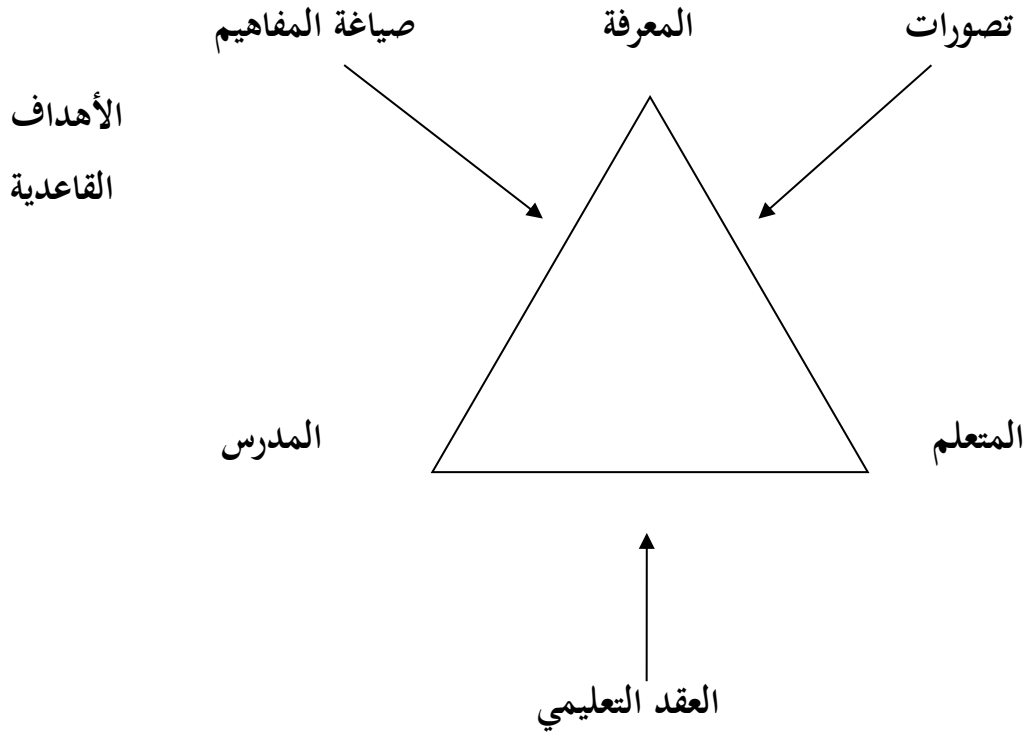
أمّا معجم روبيرRobert فنجد أن الوضعية هي: "أنْ تكون في مكان أو حالة حيث يُوجد الشّيءُ أو يتموقع" أي أنَّ الوضعية هي التموضع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما يُحدّد السّياق في هذا المعجم على أنّ مجموعة من الظُّروف التي تُحيط بالحدث.

ويمكن أن نفهم من هذا كله، أنّ الوضعية مع السّياق والظُّروف والعوائق والمشكلات والصُّعوبات والاختبارات والمحاكاة والحالة والواقع والإطار والإشكالية...الخ.

[1] -oxford Advanced learners; dictionary oxford university press 2000; p1109.

هذا وتعرف الوضعية في مجال التربية و الديداكتيك بأنّها: "وضعية ملموسة تصف في الوقت نفسه الإطار الأكثر واقعيه والمهمَّة التي تُواجه التّلاميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضّرورية

ولتوضيح العلاقة بين المفاهيم التي أتينا على استعراضها، نُقدّم هذا المخطط الإجمالي العام:

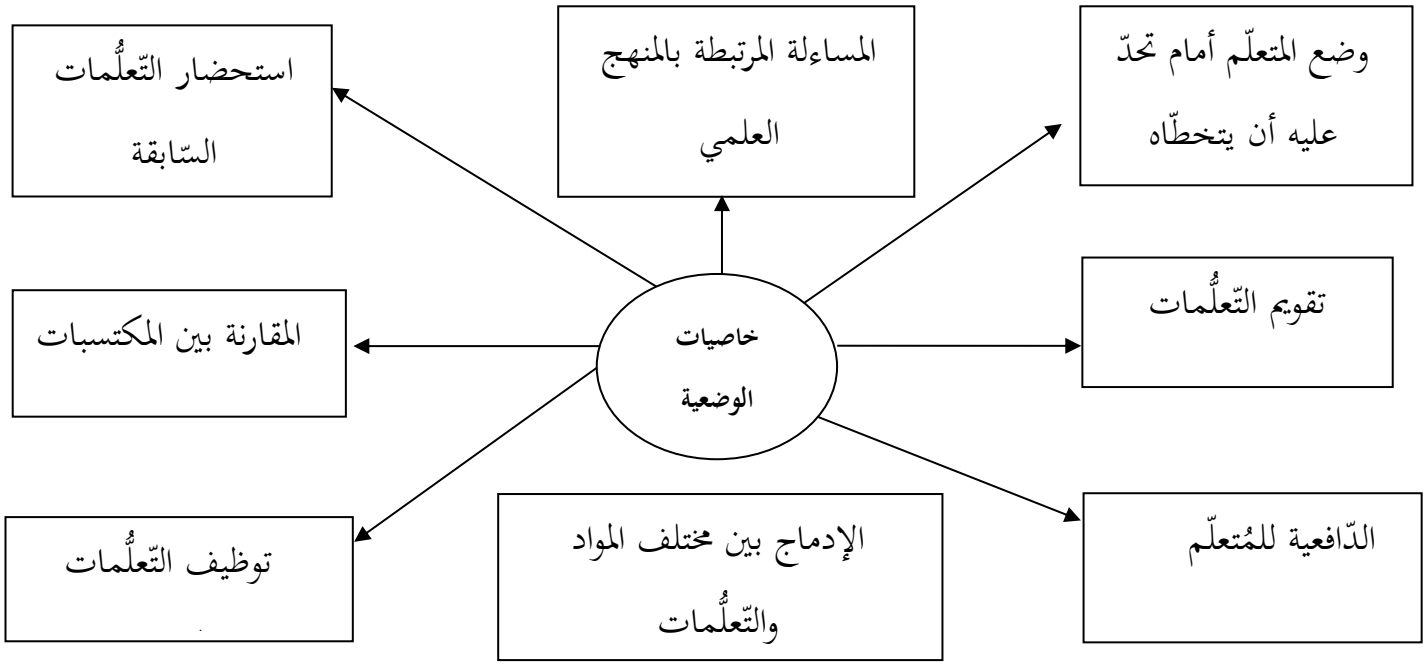


الشكل رقم (03):يُوضّح العلاقة بين المفاهيم التي أتينا على ذكرها[1]

نُلاحظ من خلال هذا المخطط أن التصور والتحليل العلمي للمعارف والهدف العائق والعقد التعليمي تشكل (محاور) النَّظرية التّعليمية"[(2)].

الوضعية التَّعليمية التّعلُّميّة: هي مجموعة العمليات والعلاقات الَّتي تُوفّرها عناصر الوسط من معلّمين وأولياء أمور بالإضافة إلى المؤسّسة التّربوية وما تُوفِّره من وسائل وأدوات وهياكل بينما التّعلُّم هو مجموع التّمشّيات والعمليات التي يقوم بها الفرد في ظروف معيّنة الهدف منها هو اكتساب مُؤهّلات جديدة من معارف ومهارات ومواقف.

[1]- وزارة التربية الوطنية، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، مارس1995، الجزائر، ص73.
[2]- المرجع نفسه، ص71-72- 73.



الشكل رقم(04):يوضح الوضعية التعليمية و خصائصها.[1]

– الأخطاء اللغوية:

يُعدُّ الوُقُوعُ في الخطأ في مجال تعليم اللُّغات من العوامل الملازمة للعملِية التّعليمية للُّغة والمواكبة لها رغم تعدُّد مراحلها واختلاف طبيعة كل مرحلة عن أخرى، ونتيجة لذلك جذبت هذه الظّاهرة اهتمام المختصّين في اللّسانيات التّطبيقية في البُلدان المتقدِّمة ثقافيًا وصناعيًا، كما دفعت إلى ظهور مناهج عِدَّة نذكر أهمّها وأكثرها شُيُوعا، منهجُ التّحليل التّقابلي ومنهجُ تحليل الأخطاء.

لقد حاولت هذه الاتّجاهات التّعرُّف على أبعاد هذه المشكلة اللُّغوية لتحديد أسبابها واقتراح أوْجُه العلاج المناسبة لها وإذا كانت الأخطاء اللُّغوية ظاهرة استحقّت التّوقف عندها والعناية بها فما الخطأ؟ وما موقف الباحثين منه؟

–تعريف الخطأ:

لغة: " الخطأ...ضدَّ الصّواب...والخطأ ما لم يُتعمَّد وأخطأ يُخطئ إذا سلك سبيل الخطأ عمْدًا أو سهْوًا ويُقال أراد شيئا ففعل غيره أو فعل غير الصّواب أخطأ"[2] والخطأُ في مجال

[1]- كسا فيي روجي، تدريس بالكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، 2006، مغرب، ص43

[2]– ابن منظور: لسان العرب، المجلد الاول، مادة خطأ، ص65.

اكتساب اللُّغة وتعلُّمها يعني:" مُخالفة القوانين والمعايير اللُّغوية الخاصة بلغة ما"[1]، و" ترجع هذه المخالفات بوجه عام إمّا الجهلُ بقواعد اللُّغة، أو المعرفة الجُزئية بها أو الفهم الخاطئ لها"[2]. وينقسم الخطأ إلى عدّة أصناف فهناك الخطأُ الصّوْتي أو النُّطْقي والخطأُ الصّرْفي والخطأُ النّحْوي والخطأُ الدّلالي.

"وإضافة إلى المصطلح الخطأ في اللُّغة العربيّة يُصادفُنا مُصطلح تقليدي قديم للدّلالة على هذه الظّاهرة وهو ما اصطلح عليه باللّحن عند عُلماء اللُّغة العرب القُدامى الذين تعرّضوا لمثل هذه القضايا أثناء الفُتوحات الإسلامية الكُبرى ولا سيّما عند اعتناق الأعاجم للدّين الإسلامي وانصهارهم في المجتمع العربي الإسلامي ونجد ذلك واضحا في كتاب البيان والتبيين للجاحظ" لأنّ انتشار العلوم في عصر النّهضة العربيّة لازمه منهج تعليمي عُني بالخطأ لأنّ الكثير من المتعلّمين كانوا من الأعاجم.

وتتّفق أراء المهتمين بمجال علمُ صناعة اللُّغات على ضرورة وطبيعة وجود ظاهرة الأخطاء اللُّغوية باعتبارها مؤشّرا من مؤشّرات التدرُّج في التّعلم وعاملا من عوامل الكشف والتّعرف على الصعوبات الميدانية المحيطة بالعملية التّربوية، وقد تعدّدت مفاهيم الأخطاء وتطبيقاتها باختلاف الرُّؤى إلى مفهوم الخطأ جُمعت في ثلاث:

أوّلا: الخطأ حتمية لا بد منها ومن الذين نادوا بهذا المفهوم س.ب.كودر(s.p. Corder) أحد الباحثين الأمريكيين في ميدان تعليم اللُّغات حيث قال:" إنّ الوُقوع في الخطأ أمر لا مفرّ منه رُبّما كان جُزءا أساسيا من عملية التّعلُّم"[3]. وهو بذلك عامل مُفيد وسليم في الظّاهرة التّعليمية.

ثانيا: الخطأُ ظاهرة طبيعية عند دوغلاس ماكتينغ (douglas mekeating) أحد المهتمين الانجليز بصناعة اللُّغات وقد قال:" إنّ تعليم اللُّغة يحمل في طيّاته صعوبات جمّة وعليه فمن الطّبيعي جدّا أن يقع المتعلّم في الخطأ وعلى المعلّم أن يتساهل معه ويُساعده على تفادي

[1] - R.galisson.s.coste: d'hier a'aujour d'hui la didactique. générale deslangues étrangères ;p57-58.

[2] -R.galisson.s.coste: dictionnaire de didactique des longues ;p:215.

[3] -s.p corderoror: analysais interlignage and second langage acquisitions ; p:201.

الخطأ تدريجيا"[1] فالحكمة تقتضي أن يتعامل مع ما هو طبيعي بأسلوب مرن في المجال التّعْليمي.

ثالثا: تعلُّم اللُّغة يعني الخطأ، ويرى أصحاب هذا الموقف أنّ:" سرّ النّجاح في تعلُّم اللُّغة هو أنْ تُخْطئ ثم تُخْطئ ولكن من قليل إلى أقلّ فأقلّ" وهي دعوة إلى تفعيل هذا الأُسلوب التّعليمي بطريقة إيجابية لا تجعل المخطأ مُذْنبا وإنّما تدعوه إلى الصّواب بلغة هادئة.

نستنتج ممّا سبق أنّ الخطأ ظاهرة طبيعية وحتمية في اكتساب المهارات اللُّغوية فلا يستغرب أبدا وقوعه، ولابُدّ من التّعامُل بشيء من التّسامُح مع صاحبه، لأنّه دليل على أنّه يخطو الخطوات الأولى في تعلُّم اللُّغة.

– النّقلة التَّعليمية:

وهي التّحولات التي تطرأ على المعرفة حتى تصبح صالحة للتّعلُّم وهذا يستدعي انتقالها عبر مراحل مُتتابعة (من معرفة علْمية إلى معرفة تعْليمية)

– المرحلة الأولى: وهي المرحلة التي يتداولها المختصُّون "معرفة العالم" وتتمثّل في مجموع المفاهيم والقوانين والتّعريفات المجرّدة والمتفتّحة على كلّ ما هو جديد.

– المرحلة الثّانية: يتّم فيها ضبط وانتقاد المعرفة الواجب تعليمها، وذلك من خلال صياغة الأهداف وإرساء المرجعيات الأساسية للمناهج حسب كل مادّة أو تخصُّص.

– المرحلة الثّالثة: يتم فيها هيكلة المحتويات المعرفية وتكييفها حتى تُصبح قابلة للتّعلُّم وفق الوتيرة الدّراسية والمراحل التّعليمية المختلفة وتعتمد على نشاط المعلّم والمتعلّم والطّرائق والوسائل الموظّفة.

[1] -Douglas mekeating/ Gerry alboith/ John Greenwood/ Peter wirgard the teaching of English international language ;p:272.

– أخطاء المُتعلِّمين:

لم يعد خطأ المتعلّم في نظر المربين ذلك الغلط الذي يستوجب المعاقبة عليه لكي لا يتكرر، بل أصبح الأداة التي تشير إلى الصُّعوبات التي يُصادفها المتعلّم عند عملية اكتشاف أو بناء معارفه الجديدة قصد استغلالها والبناء على أساسها، فهو حق من حقوق المتعلّم وهو مؤشّر على بداية بناء التَّعلُمات.

– العائق التَّعليمي:

يُقْصد به كل ما يعمل على تعطيل المتعلّم في مساره التّعليمي من حواجز وعقبات تمنعه من الوصول إلى التّعلُّمات المقصودة أو الحلول للوضعيات– المشكلة– والعائق الإيجابي في العملية التّعليمية/ التّعلُّمية هو أنْ يُشكّل تحدّيا للمُتعلّم فيحفّزه ويدفعه إلى استغلال كل موارده وإمكاناته لتجاوز هذه العقبة قصد بلوغ الهدف التّعليمي عكس العائق السّلبي الذي يُشعر المتعلّم باستحالة تجاوزه ومن ثمة يؤدي به إلى عدم تكرار المحاولة ممّا يُسلّمه للْيأس والفشل.

– الوضعية – المشكل:

إنّ لكلّ موقف تعليمي بداية والوضعية المشكل هي بمثابة نقطة انطلاق كل فعل بيداغوجي يكون الهدف منه بناء معرفة جديدة، يُسخِّر المتعلِّم من أجلها كل موارده (مهارات ومعارف وقدرات...الخ) من أجل إيجاد حل للمشكل المطروح وفي حالة العجز نجده يُعيد صياغة فرضياته من جديد واستعمال قدراته العقلية الذّاتية لجمع معارفه المشتتة والتّفكير في تجريب وسائل أُخرى تحدُّ من تأثُّره، وتمكّنه من الوصول إلى الحلول المناسبة للوضعية المشكل"[1].

– خصائص الوضعية – المشكلة:

هُناك مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميّز بها الوضعية – المشكلة– حسب أستوليف (ASTOLIF) نذكر منها:

– ينبغي أنْ تُحدّد الوضعية عائقا ينبغي حله.

[1]– محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص130.

– أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على المتعلّم صياغة فرضيات وتخمينات.
– تُشْبه هذه الوضعية لُغزا حقيقيا ينبغي حلُّه، ومواجهته بالقدرات المكتسبة.
– تكون ذات خصوصية تُحدّد من مجال فعل الكفاية.
– تُوصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من طرف المتعلّم.
– تتطلّب الوضعية معارف وقُدرات ومهارات تُساهم في تكوين الكفاية في شتّى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.
– تتشابه مع وضعية حقيقيَّة يمُكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصّة.
– ينبغي أن يكون المشكل الذي يُعّد للمتعلّم مُشكلا حقيقيا، وأنْ لا يكون فيه الحل بديهيا.
– تُشكّل الوضعية فُرصة يثري فيها المتعلّم خبراته.
– تُحدّد الوضعية وفق المستوى المعرفي للمتعلّم"[1].

– خصائص التَّعليمية:

لقد عرفنا فيما سبق أن التّعليمية(Didactique) علم تطبيقي يهتّم بعملية ضبط الموقف التّعليمي–التّعلُّمي– داخل القسم، وبالتّفاعُلات التي تحدث بين أقطاب المثلث التّعليمي في إطار المفاهيم الأساسية والتي سبق الإشارة إليها. ونخلص إلى أنّ التّعليمية تمتاز بجملة من الخصائص أهمّها:

– التعليمية تعني الانتقال من منطق التّعليم إلى منطق التّعلُّم.
– التّعلُّم ليس عملية تكديس للمعارف والمعلومات بطريقة تراكمية خطية بل هو إعادة بناء للمعارف السَّابقة، واكتشاف للمعارف الجديدة بطريقة أكثر تكيُّفا مع الوضعيات الجديدة.
– الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين وقدراتهم الذاتية لتعبئتها وتجنيدها في اكتساب وتعلُّم مفاهيم جديدة.

[1] -ASTOLFI ;J.P:(Placet les élèves en situation-problème?) dans pro bio tevue, 16, 4, Bruxelles: association des professeurs de biologie(ASBL),1993.

– تشخيص أخطاء المتعلمين والصعوبات التعليمية قصد استغلالها في عملية التصويب أو التعديل أو التذليل لتحقيق أفضل النتائج التّعلُّمية.

– التّعليمية تجعل المتعلّم محور العملية التّربوية، والمعلم شريكا في اتّخاذ القرار بينه وبين المتعلّمين فلا يستبدُّ برأيه ولا يفرض حُلوله.

– التّعليمية تعمل على تطوير قُدرات المتعلّم في التّحليل و التّفكير و الإبداع.

– تعطي التّعليمية مكانة بارزة للتّقويم وخاصة التّقويم التّكويني للتّأكّد من فعالية النّشاط التّعلمي.

5.1– فروع التَّعليمية:

لكُلّ علم أُصولٌ وجذور وفروع، وللتَّعليمية فرعان أساسيان، ورغم تفرعهما إلاَّ أنَّهما متكاملان فيما بينهما، وكل فرع يخدم الآخر ويُكمِّله.

أ/التَّعليمية العامَّة: (Général Didactique):

وهناك من يُسمِّيها أيضا بالتَّعليمية الأُفقية "تكون مبادئها وممارستها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات والمهارات وفي كل مستويات التعليم، تقدم المعطيات الأساسية والضرورية للتَّخطيط لكل موضوع، ولكل وسائل التعليم، وبمجموع عناصر الوضعية البيداغوجية من خلال ما سبق نستطيع القول بأن هذا الفرع من التعليمية هو فرع تشترك فيه كل الموضوعات والمحتويات في مختلف مستويات التعليم ولها أساسها الذي تنطلق منه، فهي الفرع المعني بتقديم المعطيات الأساسية والضرورية في التخطيط لكل موضوع، ومختلف وسائل التعليم فهي فرع يخدم عناصر الوضعية التعليمية. كما أن التعليمية العامة "تهتم بكل ما يجمع مختلف مواد التدريس فيما بينها، وهذا على مستوى الطرائق المتبعة، فهو يحصر اهتمامها لكل ما هو عام ومشترك من ناحية تدريس جميع المواد، أي هو واضع القواعد العامة والأسس التي ينبغي مراعاتها من الجامع العام دون الأخذ بخصوصيات هذه المواد"[1].

[1]–ينظر علي تعوينات:"التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي" الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر، أفريل 2010م، ص06

وخلاصة القول وبناء على ما سبق، فإنَّ التَّعليمية العامَّة تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين والمعطيات النظرية والعامة التي تتحكم في العملية التعليمة من حيث المناهج أو من حيث طرائق التدريس والوسائل البيداغوجية، زيادة على أساليب تعليمية خاصة: (Didactique spéciale) وتسمى أيضا ب:"ديداكتيك المادة "وهذا الفرع يهتم بتدريس مادَّة من المواد من حيث الطَّرائق والوسائل والأساليب الخاصَّة، مثل التَّخصُّص في تعليمية لغة معينة فهو بهذا يُعنى بدراسة كل ما يتعلَّق بتدريس مهارات اللُّغة كالقراءة والتَّعبير ...،وما يمكن أن نُشير إليه أنَّ هُناك قواسم مشتركة مرتبطة بتعليمية المواد أو تعليمية اللُّغات، مثل قواسم مشتركة بين دراسة ديداكتيك اللُّغة الإنجليزية و ديداكتيك اللُّغة الفرنسية بالرغم من اختلاف كل لغة.

إنَّ التَّعليمية الخاصَّة تُمثل "الجانب التَّطبيقي للتَّعليمية العامَّة، إذْ تهتَّم بأنجح الطُّرق أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية العملية التَّربوية وتقويمها حاجات المتعلِّمين، وتهتَّم بِمُراقبتها وتعديلها. وهي تهتم بتخطيط العملية التَّعليمية–التعلُّمِيَّة لمادة خاصة ولتحقيق مهارات خاصة بوسائل خاصة وبمجموعة خاصة من التَّلاميذ".

من خلال هذا التعريف نستنتج أنَّ التَّعليمية الخاصة متعلقة بمادة أو لغة معينة فمن ناحية المواد التَّعليمية تُشكّل مجموع النَّشاطات المرتبطة على وجه الخصوص بهذه المادَّة دون غيرها من المواد بحيث تكون هذه النَّشاطات نابعة من الطبيعة العلمية بهذه المادَّة والتي من خلالها يتّم بناء وتفعيل الممارسات التَّعليمية والتَّعلُّمية في إطار العملية التَّربوية.

6.1– علاقة التَّعليمية باللّسانيات وبالفروع العلمية الأُخرى:

تتداخل التّعليمية مع عدّة تخصُّصات وفروع علميّة أُخرى إلى حدّ يصعب الفصل بينهما، فكما هو مُتعارف "أنّه في إيطاليا التَّعليمية تُرادف علم النّفس اللُّغوي وعلم النَّفس التّرَبوي، ويتداخل مفهومها إلى حدِّ الالتباس مع البيداغوجيا في بلجيكا، وفي فرنسا ترتبط باللِّسانيات التَّطبيقية ويُفسِّر "ماري" "Mariet" هذا الحُضور المكثّف لمختلف الفروع والعلوم بـ:" الموقع الاقتصادي الهام لتعليمية اللُّغات فقد كانت بحكم التَّطور الذي عرفته موردا هامًّا للعمل، ووجدت فيه بقية العلوم الأُخرى ضالتها بما أنّها تدرس المادَّة– والمُتعلِّم – والطَّرائق

ولهذا فإنَّ الباحث في التَّعْليميَّة يجد نفسه مُضطرًا للبحث في العلوم الأُخرى ذات علاقة ومنافع مُتبادلة بينهما وبين التَّعليميَة"[1].ومن بين هذه العلوم ما يلي:

– علاقة اللّسانيات بالتّعليميّة:

تميَّزت مسيرة اللِّسانيات مُنذ أواخر القرن التَّاسع عشر إلى اليوم بتعاقُب المدارس والنّظريات التي حدَّدت النَّظرة إلى اللُّغة، ومكَّنت هذا العلم من تحقيق تقدُّم ملموس على الصَّعيدين المفْهُومي والمنهجي على الرَّغم من أنَّ بعضها نسخ بعضا.

ولعل أوَّل ما ظهر لتأثير اللِّسانيات العامَّة في التَّعليميَّة (Didactique) هو "نقض النَّظرة التَّقليدية إلى لغة الحديث الشَّفوي بما أنّها لغة وضعية الشَّأن، لما تتّصف به من تلقائية وعدم تهذيب وأنّها صيغة ممسوخة من صيغ لغة الكتاب التي كانت تعد النَّموذج الأوَّل للكلام.

فقد أثبتت اللّسانيات الحديثة أنّ اللُّغة كائن حي، ودائم التغيُّر وفقا لتغيُّر حاجات المتكلم والظُّروف التي يعيش فيها، كما تجلى تأثيرها –اللِّسانيات– في التَّعليمية فيما كشف عنه (Ferdinand de Saussure) على أنَّ اللُّغة نظام مُحكمٌ. تدخل في تركيبه أبنية مُختلفة، منها الصَّوتي، والصَّرفي، والتّركيبي والمعجمي، والدَّلالي، ومن ثمَّة فإنَّ تحديد تلك الأبنية، ووحداتها، وما يربط بينهما من علائق مُتنوعة من شأنه أن يُعين على مُعالجه المواد اللُّغوية المدرّسة."[2]

أعادت اللّسانيات إلى اللُّغة وظيفتها الأساس: التّواصل وقد تمّ التّركيز على المقارنة التواصلية لشؤُون اللُّغة، وعلى رأسها التّعبير الشّفهي الذي كان مُهمَّشا، ويُمكن القول بإيجاز إن هذه المبادئ تعتمد أساسا على نتائج البُحوث اللّسانية حيث أصبح الاهتمام مُنْصبّا بصفة أخص على البحث في اللُّغة المنطوقة، الشّيء الذي أثبت وجود اختلاف كبير بين

[1]–بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص16.

[2]– ينظر محمد صالح بن عمر: كيف تعلم العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، الخدمات العامة للنشر، تونس، (ط1) ، 1998 ص15-16.

نسقي اللُّغة، المنطوقة والمكتوبة والتّركيز على الانطلاق من الجانب الشّفهي وهذا من أجل تسهيل تعلُّم اللُّغة، وبذلك نكون قد اتّبعنا النّظام الطّبيعي والتّعاقبي للُّغات نفسها"[1].

لقد تعدَّدت الجوانب التي تناول منها اللّسانيين تعريف اللُّغة، لكن أهمُّها وأبرزُها هو اعتبارها شكلا لا مادّة وهو الأمر الذي ألحّ عليه (F. de Saussure)في قوله:" La Langue est une Forme non une substance"، فهو يُميّز بين المادّة التي تُبنى عليها اللُّغة وهي الأصوات من ناحية، وبين ما يُمثّل قوام اللُّغة وهو الشّكل الذي تتشكّل بمقتضاه الأصوات والمعاني من ناحية أُخرى، ومن هذا الاتّجاه أُعتبرت اللُّغة نظاما مُستقِّلا قائما بذاته، يخضع لقوانين وأنَّ هذا النِّظام هو مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينهما، تنتظم بمقتضاه الأصوات والمفاهيم ومن ثمّة فإنّه يجب على الدَّارس أنْ يكشف ذلك النِّظام ويُحدِّد الوحدات التي تُكوِّنه. لقد استفادت تعليمية اللُّغات من اللّسانيات استفادة كبيرة على تعاقب وتوالي مدارسها ونظرياتها حيث قدَّمت المدارس اللّسانية إلى اللُّغة وظيفتها الأساس: التواصل بمختلف نظرياتها التَّعليميّة" إمكانية التّفكير والتّأمل في المادّة اللُّغوية وتباينها والمناهج التي تحملها، وهذا انطلاقا مما قدّمه"سوسير" في المدرسة البنيوية، وبلوم فليد في المدرسة التوزيعية و"شوميسكي" في المدرسة التّوليدية التّحويلية، وفيرث وما قدمه في المدرسة الانجليزية، بحيث نتج عن كل هذه المدارس عدّة مفاهيم كان لها تأثير بالغ في تعليميات اللُّغات ومن بينها: مفهوم النّظام عند سوسير باعتبار اللُّغة نظاما محكما يتكون من مستويات للتّحليل (الصّرفي، والصّوتي، والمعجمي والتّركيبي، والدّلالي)[2]، أي أنّ التّعليمية قد تبنّت بعض المفاهيم اللّسانية التي استفادت منها وهذا حسب كل مدرسة، كأخذها لمفهوم النظام من المدرسة البنيوية، كما أنّ:" تحديد الأبنية اللُّغوية ووحداتها وما يربط بينهما من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللُّغوية المدرّسة لمعالجة بيداغوجية مخصوصة يُراعى فيها التّدرّج من البسيط إلى المعقّد، ومن التشبيه إلى المشبه به أو المقابل له، وهو يُساعد على ترسيخ المعلومات

[1]- ينظر مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط المغرب، (ط2) ، 1994 ص42.

[2]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص18.

المقدمة إلى أذهان المُتعلّمين، وتسيير عملية استحضارها من قبلهم كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك"[1].

ومن بين أهمّ المفاهيم اللّسانية التي كان لها أيضا تأثير واسع في حقل تعليمية اللُّغة مفهوم الملكة اللغوية(La compétence Linguistique)ويُقابلها مفهوم الإنجاز أو الأداء (Réalisation et performance) وهي من المفاهيم التي جاءت بها النَّظرية التَّوليدية التَّحويلية، فالملكة تُمثِّل القُدرات والاستعدادات الَّتي تُمكِّن الفرد من إنجاز اللُّغة والإنجاز والأداة يُمثِّل استثمار هذه الملكة.

هذا وقد استفادت تعليمية اللُّغات أيضا من اللِّسانيات من جانبها الصّوتي في تصحيح النُّطق لدى المُتعلّمين خصوصا في تعلُّم اللُّغات الأجنبية، بالإضافة إلى أن مُعظم المدارس اللِّسانية قد اتّخذت من الجُملة وحدتها الأساسية في دراسة اللُّغة بالإضافة إلى تكوين الأرصدة اللُّغوية الأساسية التي يحتاجها المتكلّمون باللُّغة في أغلب شؤُون حياتهم وقضاء حوائجهم."[2]

من خلال ما وقفنا عليه فإنّ اللّسانيات بالنِّسبة للباحث في التَّعليمية ميدانا لدراسة الظواهر التي يُلاحظها في أبحاثه ويُفسِّرها ويستحيل الاستغناء عنها فهي مجال لتقديم تصوُّرات وإجراءات منهجية بُغية تعليم اللُّغات وتعلُّمها على المستوى النّظري (المفهومي) وعلى المستوى التَّطبيقي(المنهجي).

– علاقة علم النّفس بالتّعليمية:

يُشكِّل علم النَّفس بأنواعه خلفية نظرية للكثير من النَّظريات والمُقاربات التي تُشكِّل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللُّغات، فالنّظريات التي تعمل على تنمية آليات الاستعمال اللُّغوي تستند إلى خلفية معرفية تتعلَّق بعلم نفس السُّلوك الذي يُعدُّ مظاهرا لسلوك الملاحظة في الكلام منطلقا لدراسته... وتتأسَّس المقاربات التَّواصلية على النَّظريات

[1] – محمد صالح بن عمر: كيف نعلم اللغة العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، (ط1) 1998م ص16.

[2] – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص18.

النَّفسية البنائية أو علم النَّفس التَّكويني أو المعرفي كما يُسمى أحيانا باعتبارها تعدُّ التَّعليم عملية تفاعُل بين الذَّات العارِفة وموضوع المعرفة"[1]. لقد سبق وقلنا أن التَّعليمية: تُعْني بدراسة المعلّم والمتعلّم فهي تُراعي كل الجوانب النّفسية المحيطة بالمتعلِّم من الجانب السُّلوكي والجانب المعرفي وكذا الجانب الوجداني، ومن هنا فهي تستقي منه العديد من النَّظريات والمقاربات النَّفسية المتعلِّقة بعلم نفس السُّلوك، وهذا نظرا لما يلعبه علم النَّفس من دور كبير في العملية التَّعلمية، فنجاح المتعلِّم مرهون بمدى نجاح تكوينه النَّفسي وسلامته من العُقد والأمراض النَّفسية التي يتعرض لها خلال مشواره التَّعليمي لمختلف مراحله بدءا باكتسابه للُّغة وآليات استعمالها مُرورا إلى الأداء اللُّغوي المتمثِّل في الكلام وسلامة استعماله واختيار ما يُناسبه من الألفاظ.

كما أنَّ علم النَّفس يُجيب عن الكثير من الأسئلة التي يطرحها ميدان الحياة التَّعليمية والتَّعلُّمية في الوقت نفسه، ويقدِّم معلومات ثمينة عن الحاجات اللُّغوية والدَّوافع نحو التَّعلُّم واستراتيجياته ويُحاول أنْ يُجيب عن أسئلة مثل:" كيف يتلقَّى التِّلميذ الخطاب؟ وما هي الصُّعوبات والعقبات التي تواجهه؟ وكذلك مُجْمل العلاقات بين تعلُّم لغة من اللُّغات وبين عناصر أُخرى مثل: الشّخصية، والذّاكرة والإدراك والفهم والاستيعاب"[2].

-علاقة علم الاجتماع بالتّعليميّة:

استفادة التّعليمية من علم الاجتماع لا يقلُّ أهمّية من استفادتها من العلوم الأُخرى فهي تستفيد من علم الاجتماع بدرجات متفاوتة بين أنواعه، من علم الاجتماع العام، وعلم الاجتماع اللُّغوي، وعلم الاجتماع الثّقافي.

وبما أنَّ اللُّغة ظاهرة اجتماعية فهي تلعب دورا حاسما في التَّواصل بين الأفراد والمؤسَّسات الاجتماعية المختلفة... ، وعلم الاجتماع هو الآخر يُجيب عن العديد من الأسئلة المتعلِّقة بالتَّعليمية من حيث الاستعمالات اللُّغوية المختلفة، من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟ وفيما يستعملها؟ وما هي جُملة القواعد الاجتماعية المتحكِّمة في ذلك؟ وما هي الاستعمالات اللُّغوية الممكن استثمارها في المؤسّسة التّعليمية؟ وما هي الأوضاع اللُّغوية وغير اللُّغوية في

[1]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص20.

[2]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص20.

أنماط التواصل الشّفوي والمكتوب وما تؤدّيه الحركات والإيماءات وأنظمة التَّبليغ غير اللُّغوي وعلاقة ذلك بطرائق التَّعليم، وما هي المظاهر الثّقافية والاجتماعية لمجتمع لُغوي مُعيّن مثل: الازدواجية اللُّغوية والتَّعددية، وأنساق القِيَّم والعادات والتَّقاليد والأعراف المعبّر عنها في مُحتوى لُغوي مُقرَّرٌ على التَّلاميذ في مرحلة دراسية مُعيَّنة"[1].

02- البيداغوجيا: (La pédagogie)

إنَّ السُّؤال الذي لا يزال يعتريه بعض الغُموض واللُّبس وهو بحاجة إلى إجابة دقيقة مُتمثّل في الفرق الذي يفصل بين البحث الديداكتيكي والبحث البيداغوجي، ذلك أن هذين التّخصُّصين يجمعهما مثلث ديداكتيكي بحثي واحد والذي يشمل العناصر الثّلاثة: (المتعلم المعلم، المعرفة) وعليه فإنّ نموذج النّظام البيداغوجي والنموذج الديداكتيكي نموذجان متماثلان من حيث محاور البحث العامة والأسئلة التي يمكن طرحها لكي نفهم من خلالها هذه العلاقة بين المصطلحين وما مدى تفاعلهما مع بعض في عملية التّدريس- ماذا يعني مصطلح البيداغوجيا؟ وما أوجُه الاختلاف والتشابه بينهما؟ وما طبيعة العلاقة بينهما وما يضيفه كل منهما في عملية التّدريس؟

1.2- تعريف مُصطلح البيداغوجيا:

إنّ البيداغوجيا مُصطلح تربوي يوناني الأصل يتكون من شقّين هما:"peda" ومعناها الطّفل و"goji" وتعني القيّادة والسيَّاقة كما يُقصد بها التَّوجيه، والبيداغوجي هو ذلك الشّخص المُكلّف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتّكوين أو للنزهة، والأخذ بأيديهم و مصاحبتهم أمّا من حيث الاصطلاح أُخذت كلمة بيداغوجيا من معان عدة حيث اعتبرها إميل دوركا يم نظرية تطبيقية للتّربية تستعير مفاهيمها من علم النّفس وعلم الاجتماع"[2]. وتشترك التّعليمية والبيداغوجيا بمسارات اكتساب المعارف وتبليغها، فالتّعليمية تُعالج محتويات المعرفة بصفة خاصّة، أمّا البيداغوجيا تدرس العلاقات بين المُتعلّمين والمُعلّمين". وتتداخل التّعليمية مع البيداغوجيا إلى درجة يصعُبُ الفصل بينهما، فهناك من أكّد أنّ تعليمية اللُّغات

[1]- بشير إبرير، بالتصرف تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص20-21.

[2]- ينظر: إدريس قاسمي، الطيب أموراق، عبد الرحمان الهامة: سلسلة التكوين التربوي، (ط2)، 1995م، ص66-67.

هي امتدادٌ للبيداغوجيا ومنتوجٌ ووليدٌ جديدٌ لها"[1] وأنَّها تتبادل معها المنافع شأنهما شأن اللّسانيات وعلوم النّفس والاجتماع، وهي تُجيب عن العديد من التّساؤُلات المتمثّلة في العلاقات بين المُعلِّم والمُتعلِّم واستعمال الطَّرائق والتّقنيات التَّربوية، والوسائل المختلفة في العملية التَّعليمية، وأساليب تقويم التَّعليم والتَّعلُّم وإعداد الفرد إعدادا جيِّدا"[2].من خلال ما سبق يتَّضح لنا أنَّ البيداغوجيا والتَّعليميَّة كلاهما وُجدتا لخدمة المتعلِّم.

[1]- ينظر: رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، (ط1)، 1991م، ص59.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص59.

2.2- الفرق بين التَّعليمية و البيداغوجيا:

رغم التّكامُل والتّداخُل الواضح بين المصطلحين إلاّ أنّنا نستطيع أن نرصد أوجه الاختلاف بينهما وهذا ما يُوضّحُه الجدول التّالي:

الجدول رقم: (01):يوضح التّكامل والتّداخل بين مُصطلحي التّعليمية والبيداغوجيا[1].

البيداغوجيا	التعليمية (الديداكتيك)
-تهتم بالعلاقات العاطفية والمناخ الدراسي داخل الفصل، مراعية مهارات المدرس في قيادة وتدبير القسم.	تولي اهتماما كبيرا لأبستمولوجيا المواد المُدرّسة (طبيعة المعارف المدرّسة) وسيرورات بناء المفاهيم ومُعوّقات عمليات التّعليم.
تُركّز على العلاقة مُدرّس/مُتعلّم أو مُتعلّم/مُتعلّم والتّفاعُلات الصّفية.	تهتم بالمعارف والتّعلُّمات بناء وتحليلا وترتيبا ونقلا وتقويما وعلاجا.
تُركّز على استراتيجيات التّعلُّم.	تُركّز على منهجيات التّعلُّم (ما هي الإجراءات والتّدابير التي يختارُها المدرّس بغرض التّعليم ولماذا؟ وكيف يتم تنفيذها؟)
تركز على التّواصل والوساطة.	تهتم بالعلاقة مُتعلم/ معرفة، وبالإجراءات التي يحصل بها التّعلم، والصُّعوبات التي تُعيق عملية التّعلُّم في بعدها المعرفي.
تهتم بسيرورة التعلم. تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلم/متعلم)	تهتم بتعلم شيء ما. تهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة المدرس/المتعلم).
ذات طابع عام ومُتعدّدة التّخصُّصات فهي تُركّز على المُتعلّم وطريقة وكيفية تعلُّمه، والعلاقات العاطفية داخل الفصل الدّراسي،	ذات طابع خاص، فهي تُركّز أكثر على المّادة الدّراسية من حيث محتوياتها ومنهجيات تدرسيها، نقول مثلا: ديداكتيك اللُّغة العربية أو ديداكتيك

[1]-عبد الرحمن تومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، موقع للأساتذة والتلاميذ، تاريخ النشر 2يوليو 2017، تاريخ الإطلاع عليه2019/08/02.

والمناخ الذي يتم فيه التعلم.	الرّياضيات...الخ.

03- اللُّغة العربية:

اللُّغة أهمُّ وسيلة لنقل المعلومات والمشاعر، وركيزة أساسية في ربط الفرد بالجماعة، فهي مجموعة من العادات الصّوتية بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع أنواع الأفكار والمعارف، ولذلك تبرز أهميتها في تكوين المفاهيم والمدركات، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية كالتّحليل والتّعميم والتّجريد والحكم والاستنتاج"[1].

1.3- تعريفها لغةً واصطلاحا:

لقد اختلف العلماء والمفكّرين في تعريف اللُّغة، فظهرت في تاريخ الفكر اللُّغوي تعاريف مُتعدّدة تداخلت فيما بينها وتعارضت أحيانا وذلك تبعا لتعدُّد المدارس اللُّغوية والفكرية، فقد عرّفها أبو الفتح ابن جني في الخصائص بأنّها: "أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]،ثم قال:" وأمّا تصريفها فهي فُعلة، من لغوت، أي تكلّمت، وأصلها لغوة، وقالوا فيها لغات وملغون كُثبان وثبون، وقيل منها لغي يلغي، إذ هذى، في حين أكّد عالم اللُّغة السويسري "دي سوسير": أنّ اللُّغة في جوهرها نظام من الرُّمُوز الصّوتية، أو مجموعة من الصُّور اللّفظية تختزن في أذهان أفراد الجماعة اللُّغوية وتُستخدم للتّفاهم بين أبناء مجتمع مُعين، حيث يتلقّاها الفرد عن الجماعة التي يعيش معها عن طريق السّماع"[3]، زيادة عن ذلك اللُّغة هي: "وسيلة الترابط الاجتماعي"[4]، وهي حافلة بالألفاظ والأوضاع التي تُمكّن من الإفصاح عن أدّق الأفكار وأرقّ العواطف وأبعد التصوُّرات، لذلك تحتاج إلى مُجمّع علمي يُدخل إليها بعض الألفاظ الفنّية والعلمية الحديثة"[5]. واللُّغة العربية هي اللُّغة الوطنية الرسمية

---

[1]- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص137.

[2]- ابو الفتح ابن جني: الخصائص تحقيق محمد على النجار، دار الكتاب المصرية ، مصر، القاهرة، 1952م، ص33.

[3]- سمير عبد الوهاب، أحمد على الكردي، محمود جلال الدين سليمان، تعليم القراءة والكتابة في مرحلة الابتدائية، رؤية تطبيقية (ط2) 2004م، ص13و14.

[4]- سميح أبو مغلي، جمال الدين، الموجز في أساليب تدريس اللغة العربية، المؤسسة القومية للتربية، عمان،(دط) 1976م، ص12.

[5]- محمد كامل الخطيب: اللغة العربية، القسم الأول آراء ومناقشات، منشورات وزارة الثقافة، (ط1) ، 2004م، ص114.

وهي من أهم وسائل الارتباط الرُّوحي بين أبناء الوطن والأمّة، والمقوّم الأساسي للشّخصية الجزائرية. وعليه فإنّ اللُّغة العربية في المنظومة التّربوية الجزائرية وسيلة التّعلُّم والتّواصُل والتّبليغ ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تأتني بأمر هذه الأداة عناية خاصّة، فتجعلها أداة طيّعة لدى المتعلّمين وسليقة فيهم، بحيث تُصبح أساس تفكيرهم، ووسيلة تعبيرهم"[1] والهدف الأسمى من تعليم اللُّغة العربية، هو تزويد المتعلّمين بكفاءة تمكّنهم من استثمار مُختلف وضعيات التّواصل الشّفهي والكتابي واستيعاب المسموع وفهم المقروء " فلم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النّماذج الأدبيّة وبلاغتها مهما كان المستوى والنَّوع، ولا معرفة القواعد النّحوية والصّرفية فحسب، بل جعل التّلميذ يبلغ أعلى مُستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشّفهي أو الكتابي، وزيادة عن محاولات تكييفه في فترات مختلفة، فإنّ تعليم اللُّغة العربية يجب أن يهدف إلى:

- إدماج المكتسبات اللُّغوية للتّلميذ في بداية التمدرُس.
- ضمان الكفاءات الأساسية الأربع للاتصال (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التّعبير الشّفهي التّعبير الكتابي).
- تنويع أنماط النُّصوص المدروسة أو المنتجة(السّردي، والوصفي، والحجاجي)، وكذا المكتوب الوظيفي (الملخّص، والخلاصة، والتقرير، والالتماس، و الطّلب...) [2].

2.3- وظيفة اللُّغة:

لقد أجمع الباحثون على أنّ اللُّغة العربيّة واسعة في بُعديها الزّمني والمكاني وقد تراكم حاضرها القديم والحديث، لذا بات لزاما أن نُحدّد ما نُريد من تعلُّمها. فقد سعى غيرنا إلى تحديد ما يُريدون في ضوء هدف واضح يرمي إلى إيجاز الطّريق على المتعلّم في الوُصول إلى الهدف من اللُّغة وهو تحقيق التّواصل بأقل ما يُمكن تعلُّمه من قواعد هذه اللُّغة وأساليبها ومُفرداتها دُون الحاجة إلى استعمال المهجور منها"[3].

---

[1]- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص137.

[2]- وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، طبعة مارس 2009م، ص53و54.

[3]- اسماعيل أحمد عمايرة: تعليم اللُّغة العربيّة في مرحلة التّعليم العام، دار وائل للنّشر، عمان، الأردن،(دط)،2001 م، ص39.

اللُّغة وسيلة الاتصال والتواصل بواسطتها تتطوّر العلاقات الانسانية ولذلك فإنّ القدرة على توظيف المهارات اللُّغويّة يُعدُّ من أهمّ أُسس تحقيق التّواصل بأشكاله وأنواعه المختلفة، بما تُؤدّيه هذه اللُّغة من وظائف شتّى جعلت اللّسانيين يتفاوتون في تحديد وحصر تلك الوظائف. إلا أنّ المسلم به اليوم هو أنّه لا وظائف تداوليّة للُّغة خارج سياق الاتّصال. واستطاع ابن سنان الخفاجي تحديد أبرز وظيفة للُّغة وربّما تكون أهمّها على الاطلاق وهي الوظيفة التّبليغيّة وجعل من شروط الفصاحة والبلاغة " أن يكون معنى الكلام واضحا ظاهرا جليّا لا يحتاج إلى فكر في استخراجه وتأمل فهمه. وسواء كان ذلك الكلام الذي لا يحتاج إلى فكر منظوما أو منثورا...والدّليل على ما ذهبنا إليه أنّ الكلام غير مقصود في نفسه وإنّما احتيج إليه ليُعبّر النّاس عن أغراضهم ويفهموا المعاني التي في نُفوسهم"[1]. أمّا جاكبسون (Jacobson) وهو من الباحثين اللسانين المحدثين الذين تناولوا وظائف اللغة بالدراسة والبحث فقد لخصها في ستة عناصر هي:

1- المرسل ويمثل الطرف الأول(الباعث)

2- المرسل إليه ويمثل الطرف الثاني (المستقبل).

3- المرجع ويمثل محتوى الذي تشير إليه.

4- القناة وهي ما يسمح بنقل الرسالة من المرسل الى المرسل إليه.

5- السَّنن وهو مجموع العلاقات التي تتشكَّل من الرّسالة وكذلك نظام تأليفها التّركيبي وشرطها أن تكون مشتركة ليفهمها طرفا الرّسالة.

6- وأخيرا الرّسالة...[2] .

أن اللغة هي محور عمليات التفاعل بين الأفراد والجماعات فإن تحديد وظائفها يتم غالبا من خلال تحليل العمليات الاجتماعية التي تؤديها في المقامات المختلفة، إذ بواسطتها يتفاهم الفرد مع غيره في المواقف الحياتية المختلفة، وبواسطتها يستطيع نقل أفكاره والتَّعبير

[1]- عبدالهادي ظافر الشهري :استراتيجيات الخطاب – مُقاربة لُغويّة تداوليّة- دار الكتاب ،بيروت -لبنان 2004 م، ص 12

[2]- المرجع نفسه، ص 13

عن أحاسيسه، كما يمكن معرفة أفكار وشعور الآخرين، كما تعد من أهم الوسائل في مجال الفهم والإفهام، بالإضافة إلى الوظائف التي حدَّدها اللسانيين المعاصرون أمثال (روبول) (REBOUL) و(ليتش) (leech) و(بوبر)(POPPER) و(هاليداي) (HALLIDAY) و(بنفنيست) (BENVENISTE) وغيرهم، حيث حصر معظمهم وظائفها في:

1- الوظيفة الاجتماعية: وتكون عن طريق اتصال الأفراد فيما بينهم للتّعبير عن آرائهم المختلفة سياسية كانت أو أدبية أو اقتصادية...إضافة إلى التعبير عن الأفكار والعواطف و الأحاسيس .

2- الحفاظ على الهوية الثقافية والتراث: حيث تستعمل اللُّغة كوسيلة لحفظ تُراث الأُمَّة ونقله من جيل إلى جيل عن طريق المدوَّنات.

3- الوظيفة النَّفسية الجمالية: حيث أن اللغة وسيلة من وسائل تصوير المشاعر ونقل العواطف، بها نقلت الآثار الأدبية .

4- الإقناع: إن اللغة تستعمل في الإعلانات والدعاية السياسية والدعايات التجارية...وقد عدت هذه الوظيفة من أخطر الوظائف"[1]. وتُترجم هذه الوظائف وغيرها إمَّا تحدُّثا أو كتابةً، وقد ظلت الكلمة المكتوبة والمنطوقة من الوسائل الهامة في الاتصال على مرّ العصور وبدونها قد يصعب فهم العديد من المواقف. ممَّا جعل اللُّغة ظاهرة إنسانية اجتماعية أمرها قائم عل الفهم والإفهام فإن "الإنسان سواء كان مُلقيا أو مُتلقيا، كاتبا أو قارئاً لابد أن يمتلك باقتدار المهارات الرئيسية الأربع للغة: القراءة والكتابة والاستماع والحديث وذلك حتى يتحقق هذا الأمر..." [2].

[1] - ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان-الأردن، (ط2) ، 2007، ص 39- 40

[2] --عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان الأردن، 1999 ص281

3.3- مميزات وخصائص اللُّغة العربية:

لكلِّ لغة من لغات الكون طابعها الخاص وصفاتها التي تميزها عن غيرها من اللغات، سواء كانت تستوفي شروط اللغة، وتستوعب أغراض الأمة التي تلغو بها، أو ليس كذلك فمفردات كل لغة تجمع معارف الأمة الناطقة بها ومشاعرها ومشاهدها ومفاهيمها الأخلاقية ما يجعل تلك الأمة تحس أن لغتها متعلقة بالأشياء المحيطة بها، وقد كانت العربية بوجه خاص تقع من حياة العرب ونفوسهم موقعا لا تقع مثله لغة أخرى في حياة أصحابها، فقد كانوا أمة بيان وللكلام عندهم مكانة العمل لأن القول والعمل عندهم مقترنان لا ينفكان ومتقابلان لا ينفصلان، فليس القول صورة مجسمة ومكبرة عن العمل كما هي الأمم المغالية في الكلام ولا قاصرا عاجزا عن تصويره كما هي حال الأمم العاجزة في لسانها، فلا غرابة بعد هذا أن تجد الكثير من خصائص العرب وخصالهم في لغتهم"[1].

تتميز اللغة العربية بمجموعة من الخصائص هي:

-لغة الاشتقاق: إن ظاهرة الاشتقاق أكثر وضوحا في العربية، والاشتقاق معناه أن للكلمة ثلاث أصول(جذور) وأنها تتمثل في عائلة من الكلمات بعضها أفعال وبعضها أسماء وبعضها الثالث صفات ومن هذا الجذر نستطيع بناء عدد كبير من الكلمات. إن العربية تتميز بخصب مناهجها في الاشتقاق مما أدى إلى غزارة مفرداتها كما أدى إلى أن تتميز بسعة صدرها حيال التعريب وغير ذلك من أساليب تساعد الثروة اللفظية في العربية على أدائها. قال أحمد بن فارس:" أجمع أهل اللُّغة إلاَّ من شذَّ منهم أنَّ للغة العرب قيَّاسا، وأنَّ العرب تشتق بعض الكلام من بعض."[2]

-لغة غنية بأصواتها: يقول المفكر الأديب العقاد -رحمه الله- 'ليست الأبجدية العربية أوفر عددا من الأبجديات في اللُّغات الهندية الجرمانية أو اللغات السَّامية، فاللغة الروسية مثلا يبلغ عدد حروفها خمسة وثلاثون حرفا وقد تزيد بعض الحروف المستعارة من الأعلام الأجنبية عنها ولكنها على هذه الزيادة في حروفها لا تبلغ مبلغ اللُّغة العربية في الوفاء بالمخارج الصَّوتية على تقسيماتها الموسيقية لأن كثيرا من هذه الحروف الزائدة هي حركات مختلفة لحرف واحد أو هو

[1] -محمد المبارك: فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر، بيروت-لبنان-، (د.ط)، 2005، ص347.

[2] - وزارة التربية الوطنية، تكوين المعلمين، السنة الثانية، علوم اللغة العربية وآدابها، الإرسال الثالث، 2008م، ص279

حرف من مخرج صوتي واحد تتغيَّر قُوَّة الضَّغط عليه"[1].وقد تنبَّه لذلك علماء اللُّغة القُدامى، فقال ابن جني في الخصائص: "أمَّا اهمال ما أُهمل، ممَّا تحتملُه قسمة التَّركيب في بعض الأصول المتصوّرة أو المستعملة، فأكثره متروك للاستقبال وبقيَّته مُلحقة به، ومقفاه على اثره، فمن ذلك ما رُفض استعماله لتقارب حُروفه، نحو سص، وظس، وظث، وثظَّ وضَّش، وشض، وهذا حديث واضح لنفور الحس عنه، والمشقة على النفس بالتكلفة. وكذلك نحو قجَّ وحقَّ، وكقَّ، وقك، وكجَّ، وجك. وكذلك حروف الحلق: هي الإتلاف أبعد، لتقارب مخارجها عن معظم الحروف، أعني حروف الفم. فإن جمع بين اثنين منها قدم الأقوى على الأضعف، نحو أهل، وأحد، وأخ وعهد، وعهر، وكذلك متى تقارب الحرفان لم يجمع بينهما إلا لتقديم الأقوى منهما"[2].

وهكذا تميزت اللغة العربية بخصائص أبرزها، من الناحية الصوتية، والمترادفات، والوضوح، وشدة الارتباط بين الصوت والمعنى في كلماتها والاشتقاق والاعراب، والتعريب في الدلالات بتغير بنية الكلمات"[3].

-**لغة الصيغ**: بناء الصيغ مع الاشتقاق أساس لتوليد المفردات وإثراء اللغة ويقصد ببناء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر من الصيغ من أصل واحد.

-لغة التصريف: في العربية قد يتغير حرف بحرف آخر كأن يترتب عليه الثقل فكلمة "ميزان" مثلا كان أصلها موزان فتغيرت وصارت ميزان تجنبا للثقل.

-**لغة إعراب**: يقصد بالإعراب تأثر أواخر الكلمات بالعوامل الداخلة عليها لتبنى عن المعاني المختلفة والإعراب سجية في نفوس العرب كما أنه يمنع الحرية للمتكلم، للعربية قواعد في ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها وهذا مما يساعد على الفهم.

-**لغة غنية**: يقصد بذلك تزايد مفرداتها كما يقصد به أن حرية الرتبة أعطت اللغة غنى في التعبير فمن الممكن تقديم الخبر والمفعول به.

---

[1] -وزارة التربية الوطنية، تكوين المعلمين، السنة الأولى، علوم اللغة العربية وآدابها، الإرسال الأول، 2008، ص78.

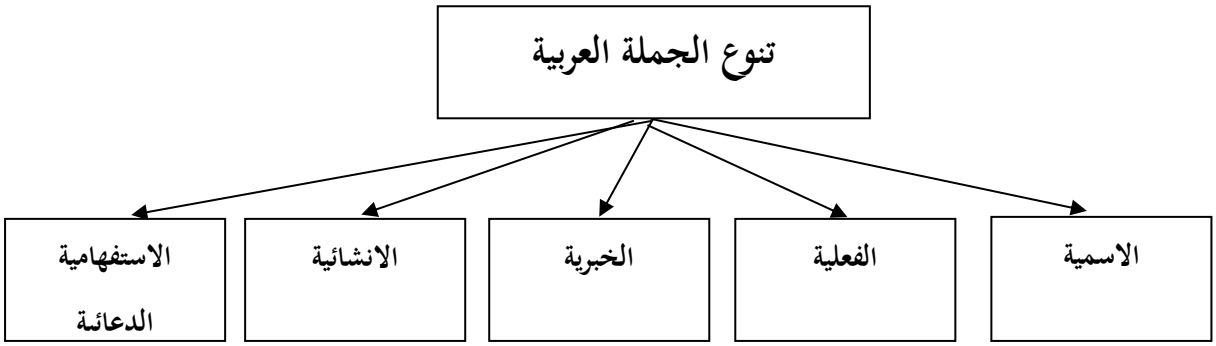
[2] - أبو الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، عالم الكتب، (د.ت)بيروت، ج1، ص18.

[3] - خاطر محمود شكري :طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيةفي ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة-دار المعرفة، القاهرة،1971 ص31.

-**لغة متنوعة الأساليب:** العربية ذات أنماط مختلفة للجملة فهناك الجملة الاسمية والجملة الفعلية والجملة الخبرية والإنشائية، والجملة الاستفهامية والدعائية وغير ذلك من أنماط الجمل التي تميز العربية بسعتها ولقد ترتب على هذه السعة أن الادوات العربية تجعل مستخدميها يتميزون بالقدرة على جمال الأسلوب وبلاغة العبارة وذلك باختيار النمط المناسب للجملة العربية.

-لغة تتميَّز بظاهرة النَّقل: تتميَّز العربية بظاهرة النَّقل بوظائف المفردات والجمل فالمعنى الواحد يمكن التَّعبير عنه بصيغة ثم تعبر عنه بصيغة أخرى.

-**لغة غنية بوسائل التَّعبير عن الأزمنة النَّحوية:** إنَّ الزَّمن النَّحوي يُمكن التَّعبير عنه بأكثر من طريقة فمن الممكن استعمال النَّواسخ الفعلية مع الأفعال وكذلك بعض الحروف الخاصَّة بتغييرات الزَّمن[1].



الشَّكل رقم (05):يوضح تنوُّع الجملة العربية.[2]

يُمثّل تدريس اللُّغة العربية بمختلف أنشطتها النّشاط الرَّئيسي للمدرسة الابتدائية وفي جميع مراحل

التّعليم الأُخرى قصد اكتساب المتعلّمين المهارات اللُّغوية الأساسية (القراءة-الكتابة-التواصل-الاستماع) ومن هذا تتجلى أهمّية اللُّغة في العملية التّعليمية/التّعلُّمية حيث أنها

[1]- وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، علوم اللغة العربية وآدابها، ، الإرسال: الأول 2008م، ص79-80.

[2]

ليست مادّة دراسية فحسب ولكنّها- بالإضافة إلى ذلك- وسيلة لدراسة مختلف الأنشطة والمواد المقررة في مختلف المراحل التّعليمية"[1].ولهذه تبنّتْ وزارة التّربية الوطنية مقاربة جديدة ارتكزت على تثبيت وتطوير كفاءات لغوية تواصلية من خلال تدريس نشاطات اللغة العربية.

04-المهارات اللغوية الأساسية:

1.4-مهارة الاستماع:

إنّ الاستماع عامل هام في عملية الاتّصال وهو المهارة الكُبرى التي ترتكز عليه كلّ فنون اللُّغة من كلام، وقراءة، وكتابة، ونعني به قدرة المتعلّم على فهم المسموع لذا كان من الضّروري العناية بالخبرات والأنشطة والوسائط التي تُؤدّي إلى تحسين القُدرة على الاستماع وخاصَّة تلك المستمدّة من المواقف الحياتيّة الطّبيعية في المدرسة أو خارجها، وكلّما كان المتعلّم قادرا على التّحكم في هذه المهارة متقنًا توظيفها في مختلف المواقف كان دليلًا على تطوُّر هذه المهارة" ولقد افترض دائما أنّ كل تلميذ يستطيع الاستماع وبكفاية لكن هذه الفكرة تغيّرت فقد أثبتت الدّراسات الحديثة أنّ الاستماع ذو مهارات كثيرة وأنّه عملية معقّدة تحتاج إلى تدريب وعناية فائقة فكما حدث أنْ تأثّر موقف الاتصال الذي يقوم على الكتابة والقراءة بشكل كبير بسبب اختراع المطابع وكُثرة المطبوعات وخداع الأفكار والنّظريات والفلسفات فإنّ موقف الاتصال الذي يقوم على الكلام والاستماع قد تأثّر أيضا بسبب الثّورة التّقنية الحديثة ومنتجاتها من مذياع وتلفاز وأقمار صناعية... الخ. وعلى هذا فإنّ كفاءة المستمع كما هو الحال مع كفاءة القارئ هي أحد العوامل الحاسمة في تكوين الأُمم المتحضّرة والتّمييز بينها وبين الأُمم المتخلّفة بعد أن أثبتت الدراسات ضرورة الاهتمام بتدريس الاستماع والتّدريب على مهاراته المتنوّعة. لقد أصبح الاستماع جُزءا رئيسيا في معظم برامج تعليم اللُّغات في الدُّول التي تقدّمت في هذا المضمار.

ولهذا نجد أن وزارة التربية الوطنية قد أفردت له حصّة بداية كل أُسبوع دراسي تُعرفُ بـ:" فهم المسموع" فعن طريق الاستماع والتحدث يستطيع الفرد أن يتصل بأفراد هذه الجماعة ليقضي حاجاته اليومية، ويعرف ما لديهم من أفكار ومعلومات وآراء، ويُشاك في توجيه

[1]- وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، السنة الأولى، علوم اللغة العربية وآدابها الإرسال: الثالث 2008م، ص318-319.

نشاطهم، وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع أن يخرج عن حدود الجماعة الصّغيرة، ويتّصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه، ويطّلع على ما يجري فيه من أحداث وتطوُّرات، ويكتسب خبرات أوسع ومعلومات أكثر.

ولقد آن الأوان أن نُدرك أهمية طريقة تعليم اللُّغة "من خلال الاعتناء بالتّكرار والسّماع ونتخلّى عن الاعتقاد السّائد بأنّ اللُّغة لا يتم تعليمها إلا عن طريق القواعد وهذا ما نبَّه إليه العلاَّمة ابن خلدون حيث اعتبر أنّ السّمع والإنصات هو أبو الملكات وفتق اللّسان وامتلاك الفصاحة لا يتّم إلَّا بالمحاورة والكلام، والمناظرة والانغماس الكلي في وسط لغوي عفوي، وفي معرض تفسيره لقول العَّامة أنَّ اللُّغة للْعرب بالطَّبع والسَّجية" فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللُّغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم، في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصّبي، استعمال المفردات في معانيها ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل مُتكلم واستعماله يتكرَّر إلى أن يصير ذلك ملكةً وصفةً راسخةً ويكون كأحدهم"[1].

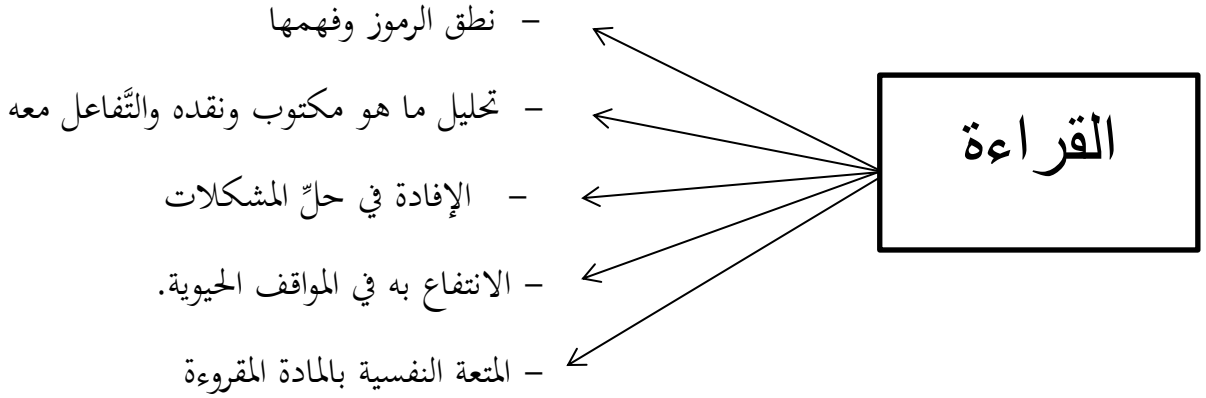
وقد أكّد ابن خلدون على أهمية التّكرار مع الإشارة إلى فاعلية السّماع وضرورة سبقه بقوله عقب ما سبق مباشرة، لذلك يجب أن يلتزم معلمو اللُّغة العربية باستعمال القصص في كل المواد المقرَّرة في المراحل التّعليمية، وهذا من أجل ترسيخ مفردات اللّسان العربي في أسماعهم، وتعويدهم على التّحدُّث بها. وأنْ لا يُسمح للْمُتعلّم الحديث بغير اللُّغة العربية، فإذا التزم المعلّم بهذا العقد مع خلق الجو الفصيح فسوف يتعوّد التّلميذ على النُّطق بالفُصحى، ويألفها لسانه وتصبح لديه ملكة وصفة راسخة، وأوصى ابن خلدون بالحفظ بقوله:" وَوَجْه التّعليم لمن يبغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السّلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولّدين أيضًا في سائر فُنونهم حتى ينزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزله من نشأ بينهم ولُقّن العبارة عن المقاصد منهم ثم يتصرّف بعد ذلك في التّعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه حفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتها

[1]- ابن خلدون: المقدمة ، دار صادر، بيروت، (ط1) ، 2000م، ص448-449.

رسوخا وقُوَّة"[1]. إنّ كل ما ذكره ابن خلدون من سماع، وتكرار، وحفظ ما زالت صالحة لاكتساب أي لغة من لغات العالم وقد أكّدت عليها المدارس الحديثة وهي تعمل بها إلى يومنا هذا. فأين نحن من كل هذا؟

2.4–مهارة القراءة:

القراءة هي نُطق الرُّموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتّفاعل معه والإفادة في حلّ المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النّفسية بالمادّة المقروءة.



الشكل رقم(06) يوضح مفهوم القراءة حسب كريمان بدير أميلي صادق[2].

ويُعرّفها الباحث أحمد السعيدي بقوله: "هي عملية نفسية عقلية تتضمَّن القُدرة على تحويل الرُّموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، فهي واحدة من العمليات النّفسية الأساسية التي تتطلّب عددا من العمليات العقلية اللاّزمة لظهورها لدى الأطفال وهدفا رئيسيا من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة من طرق الوصول إلى المعرفة"[3]. نستنتج من هذا التعريف أنَّ:

1- القراءة عمليّة مهاريّة نفسيّة تتطلب عددا من العمليات العقلية.

2- القراءة مهارة أساسيّة مكونة للبعد المعرفي وطريقة مُثلى للوصول إليها.

[1]- ابن خلدون، المقدمة ، ص452-453.

[2]- أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط5، 2000، ص55.

[3]- أحمد السعيدي: مدخل إلى الديسيلكسيا، دار اليازوري العلمية، الأردن، (دط)، 2009 م، ص16.

أُسُسُ تعليم القراءة:

هناك ثلاث أُسس رئيسية لتعليم مبادئ القراءة، يرتبط بعضها ببعض ولا يتحقق وجودها إلّا مُجتمعة وهي:

أ/الطّفل المتعلّم وما لديه من قبْليات ومُؤهّلاتٌ جسميةٌ ونفسيةٌ.

ب/المعلّم وما يمتلكه من خيرة علمية وموهبة فنّية، فهو بمثابة وسيط بين الطّفل وبين نشاط القراءة.

ج/ المادّة الدّراسية[1].

مراحل القراءة: أجمع المختصُّون في علم اللُّغة على أنّ مهارة تعلُّم القراءة تمرُّ بالمراحل التَّالية:

1/مرحلة الاستعداد لتعلُّم القراءة.

2/ مرحلة تعلُّم القراءة[2].

أ/مرحلة الاستعداد لتعلُّم القراءة:

قبل التَّطرق لمفهوم القراءة لابدَّ من التَّعرف على مفهوم الاستعداد بشكل عام ويُقصد به:" الحالة التي يكون فيها المتعلِّم مستعدًّا استعدادا عامًّا وخاصًّا لتلقِّي الخبرة"[3].

وقد عرّف جانيه(Gagne1985) الاستعداد العام بقوله:" الحالة التي يكون فيها المتعلّم مستعدّا استعدادا عُضويا للنّجاح في تأدية المهمات المتوقع مصادفتها في المدرسة" هذا عن

[1]- عبد اللطيف حسين فرج، تعليم الأطفال والصفوف الأولية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، (ط1) ، 1426هـ /2005 ص45.

[2]- إبراهيم محمد علي حراحشة، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامي، عمان الأردن، (ط1)، 2007م ص83.

[3]- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللُّغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار الحامد، عمان-الأردن،(دط) ص108.

الاستعداد العام. أمّا الاستعداد الخاص فعنده:" بتوفر المقدرات التي تتضمن فكرتها في أن كل خبرة تعلُّم جديدة تتطلّب خبرات سابقة أو مفاهيم سابقة لتعلُّم الخبرة الجديدة"[1].

وقد أورد بياجيه وجانيه وبرونز وأوزبل تعريفات للاستعداد للتّعلُّم، فقد قال جانيه:" أن الاستعداد يختلف من موضوع تعليمي لآخر مُتأثّرا بأمرين أواهما مُتطلّبات تعلُّم الموضوع من القدرات السّابقة وثانيهما: المستوى الذي بلغه الفرد في تحصيله لتلك القُدرات، فالأطفال من جهة نظره يستطيعون تعلُّم أيّ شيء عقلي شريطة أن يكونوا قد تعلّموا المتطلبات السّابقة"[2].

وقد عرَّف بياجيه الاستعداد بأنَّه: الحالة النَّمائية التي تسمح للمتعلِّم بتطوير تراكيبه المعرفية المراد إدماجها في بنائه المعرفي، فهو يرى أن الاستعداد للتّعلُّم يُحدَّد بالمراحل النَّمائية الأوَّلية التي يمر بها أثناء تطوُّره من المرحلة الحس حركية حتَّى المرحلة المجرَّدة في سن (15-14) ومن ثمَّة تظهر أهمية عامل النُّضج في تحديد عامل الاستعداد، فإذا كانت المرحلة النّمائية تسمح للطّفل بالقيام بعملية التّعلُّم فإن اكتسابه لتراكيب معرفية تسمح له بتحقيق التوازن المعرفي، لذلك فهو يرى بأنّ الفُروق في الاستعداد هي فُروق في المرحلة النَّمائية التي تسمح للفرد باكتساب تراكيب معرفية أو عدم مقدرته على تحقيق ذلك"[3].

أما برونر (Brunet 1973) فيرى أن الاستعداد يتحدد بتوفر التمثُّلات المعرفية التي تتوفر لدي الفرد دون الاهتمام بعامل النُّضج، وقد أثار افتراضه اهتماما كبير في هذا الشّأن عند أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النَّفس، وقد افترض أنَّه:" يمكن تعليم أي موضوع بفعالية وبشكل عقلي لأيّ طفل في أيّ مرحلة من مراحل النمو"[4].

وقد حدد برونر التّراكيب المعرفية بصُور ثلاث وهي: صور التَّمثُّلات التي تتّصف بأنّها مُتدرّجة ومُتسلسلة، وغير محكومة بأعمار دقيقة كما الحال عند بياجيه، وهذه الصُّور أو التّمَثُّلات هي كالآتي:

---

[1]- المرجع نفسه، ص110.

[2]- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، ص110.

[3]- المرجع نفسه، ص110.

[4]- المرجع نفسه، ص111.

- التّمثُّلات العملية أو الحركية.
- التّمثُّلات الأيقونية أو تمثُّل الصُّور.
- التّمثُّلات الرّمزية[1].

والذي يهمنا هنا هو الاستعداد للقراءة فهو "امتلاك الأطفال القادمين إلى المدرسة من بيوتهم قدرات محدودة عقيلة وبصرية وسمعية ونطقية وخبرات معرفية"[2].

كما أكّدت الدّراسات أنّ الاستعداد للقراءة يرجع إلى عوامل عديدة يرتبط بعضها ببعض وهي:

1-العوامل العقلية.

2-العوامل الجسمية[3].

3-العوامل الانفعالية.

4-العوامل التّربوية(الخبرات السّابقة، الخبرات اللُّغوية)

-مرحلة تعلُّم القراءة: هي المرحلة التي تتوفر فيها جميع الظُّروف الخّاصة التي تتيح الاستعداد للطّفل وتعدّه للقراءة إعداد غير مُباشر، ولكي تتحقّق يجب على المعلّم إيجاد صلة طيّبة وعلاقة وثيقة بين المنزل والمدرسة حتى يشعر الطّفل بالأمن والاستقرار النّفسي"[4].ويكون ذلك بما يلي:

-تعاون الأسرة مع المدرسة تعاونا صادقا.

-منح الأطفال أوّل الأمر قسطا كبيرا من الحُرّية كي يلعبوا ويتحرّكوا ويتنقّلوا داخل المدرسة.

-تجنب المعلمين مظاهر الخشونة والعنف في معاملاتهم.

- دعوة الآباء لزيارة أطفالهم في المدرسة، ومشاركتهم في حفلاتهم ورحلاتهم ونشاطاتهم وتشجيعهم على قراءة الكتب المفيدة والمناسبة لسنهم وقدراتهم العقلية.

- أهمّية القراءة وأهداف تدريسها:

---

[1]- المرجع نفسه، ص111.

[2]- فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، دار يافا العلمية، عمان الأردن (ط1)، 2006، ص14.

[3]- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، مرجع سابق، ص120.

[4]- فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص19.

للقراءة أهمّية بالغة في الثقافة بشطريها الإنساني والإسلامي وهي الصّلة بين الإنسان والمعارف والعلوم قديما وحديثا، والوسيلة في ملء الفراغ وإشباع الميول والرغبات الثقافية ولا زالت أهمّ وسيلة موثوقة لنقل المعلومات في عصرنا المليء بالوسائل الإعلامية التقنية المتقدمة مثل: التلفاز والمذياع وما شابههما.

إن القراءة من أهمّ الأُسس الثّقافية في المجتمعات الحديثة، فهي وسيلة هامّة للاتّصال وتحصيل المعرفة والينبوع الذي يمد الفرد بالأفكار الغزيرة والقيمة لمجابهة الحياة"[1]، وقد ازدادت أهميتها والحاجة بازدياد التّطور المعرفي والتكنولوجي والتقدُّم الحاصل بعد الثّورة الصّناعية وفي مجالات الحياة، وعلى الرّغم ممّا حصل في مجال تكنولوجيا الاتّصال ظلّت قراءة الكلمة المكتوبة تمثّل بابا واسعا من أبواب المعرفة"[2].ولو لم تكن كذلك لما أوصى الله ورسوله الأمّة الإسلامية بالقراءة لما لها من الفوائد الكثيرة التي لا تُحصى ولا تُعد بها يعرف الإنسان ربّه وكيف يعبده قال الله تعالى: ﴿اَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ اَلذِے خَلَقَ (1) خَلَقَ اَلِانسُنَ مِنْ عَلَقٍ (2) اِقْرَأْ وَرَبُّكَ اَلَاكْرَمُ (3) اُلذِے عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ اَلِانسُنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5) [3].

-أنواع القراءة: تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قسمين هما:

أ-القراءة الصامتة.

ب-القراءة الجهرية.

-الطُّرقُ العامّة في تدريس القراءة:

هناك ثلاث طُرق رئيسية لتعلم القراءة للمبتدئين وهي:

1-الطّريقة التّركيبية(الجُزئية) ويندرج تحتها طريقتان فرعيتان: الأبجدية والصوتية.
2-الطريقة التحليلية(الكلية) ويندرج تحتها طريقتان فرعيتان: طريقة الكلمة والجملة.
3-الطريقة التوليفية (التوفيقية) [4].

---

[1]- عبد اللطيف حسين فرج: تعليم الأطفال والصفوف الأولية، ص41.

[2]- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 1428هـ/2008 ص255.

[3]- سورة العلق : الآية 1-2 .

[4]- فهد خليل زايد استراتيجيات القراءة الحديثة، ص83.

-أساليب تدريس القراءة:

تتمّ عملية تدريس القراءة من خلال مراحل ثلاث هي:

- التركيز على آلية القراءة.
- الفهم والتدريب على آلية القراءة.
- تدريب على التدريب[1].

3.4-مهارة التعبير والتواصل الشفوي:

- ماهية التعبير: يعد التعبير من أهم النشاطات الدراسية واتقانه هو الغاية في حد ذاتها وإن كان فرعا من فروع اللغة، إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها في الوقت الذي تشكل الفروع الاخرى سواقي وروافد، فهي كالشرايين للجسم ترفده بالدم ليبقى سليما...تمده النصوص الادبية بالثروة اللغوية من مفردات وأساليب تضبطها قواعد اللغة كما يستمد من القراءة مادته وأفكاره، وهكذا يصبح التعبير ببعديه اللفظي والمعنوي ضرورة حتمية يمارسه المتعلم داخل أقسام الدراسة وخارجه، فهو نشاط يتخطى حدود الزمان والمكان بعداه متلازمان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر لأن بنائه يتحقق بهما معا"[2].

-التَّعبير لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور (مادة عبّر):عبّر الرؤية، يعبّر عبرا وعبارةٌ وعبّر فسّرها، وأخبر بما يؤول إليه أمرها. وفي القرآن الكريم قال تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَأُ أَفْتُونِى فِى رُءْيَٰىَ إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ﴾ يوسف الآية 43.ولم يخرج الآخرون عن هذا المعنى.

وأما لفظ الإنشاء فيعني التَّعبير أيضا. فمن الفعل أنْشأ يُنشئ والاسم النّشأة والنَّشاءة بالمدّ، والإنشاء بمعنى إيجاد الشَّيء وتركيبه، وقد وردت في آيات كثيرة منها: قوله تعالى: ﴿ اَلذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰئِرَ اَلاِثْمِ وَالْفَوَٰحِشَ إِلَّا اَللَّمَمَ إِنَّ رَبَّكَ وَٰسِعُ ٱلْمَغْفِرَةِ هُوَ أَعْلَمُ بكم إِذَ اَنشَأَكُم مِّنَ اَلاَرْضِ وَإِذَ اَنتُمْ أَجِنَّة فى بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ فَلَا تُزَكُّواْ أَنفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ

[1]- فهد خليل زايد: استراتيجيات القراءة الحديثة، ص100.

[2]- عبد الفتاح حسن البجة :أصول تدريس اللُّغة العربيَّة بين النَّظريَّة والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن،(دط) 1999 ص 281-283-

اِتَّقيٰ﴾[1] ونقول أنشئ فلان الكلام أو الحديث بمعنى وضعه، والإنشاء كعلم يتناول صناعة الكتابة ومنه صبح الأعشى في صناعة الإنشاء للقلقشندي"[2].

ونعني بها القُدرة على مُمارسة التّعبير (الحديث) والنُّطق السّليم والأداء الصّحيح للمقاطع الصّوتية وتناول الكلمة والرّد على السُّؤال ... عمّا في النفس من أفكار، ولتنمية هذه المهارة ينبغي أن تُتاح للمتعلم فُرصٌ كثيرة ومتنوّعة لممارسة التّعبير والتّواصل بلغة مناسبة لمستواه موظّفا من خلالها جميع الصّيغ والتّراكيب المكتسبة"[(3)].

والتّعبير لغة هو الإبانة والإفصاح أمّا اصطلاحا فهو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خُطّة متكاملة للوصول بالمتعلم إلى مُستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفهيا وكتابيا بلغة سليمة وفق نسق فكري معيّن.

ويشمل هذا التّعريف التعبير بنوعيه الكتابي والشفهي والفرق بينهما واضح فالأوّل يمنح المتعلّم متّسعا من الوقت للتّفكير ثم الكتابة بلغة فصيحة وسليمة مُستخدما المهارات: "كالخطّ والإملاء والصّرف والنّحو وعلامات التّرقيم." والثّاني يتمُّ مشافهة دون سند ويهتّم بالقُدرات والمهارات الخاصّة بالنُّطق السَّليم واللُّغة الفصيحة السَّلِسَة بعيدا عن التلعْثُم مُراعيا في ذلك مخارج الحروف واختيار الألفاظ.

4.4–مهارة الكتابة:

ونعني بها قُدرة المتعلّم على رسم الحروف والكلمات والجمل وفق الضّوابط المتعارف عليها في قواعد اللُّغة العربية، ومهارة الكتابة كتابة وخطًّا تستلزم تقوية ربطها بالقراءة والاستماع والتَّعبير ومراعاة ارتباطها بالقُدرات النَّفسية والحركية للمُتعلِّم تمييزًا ورسما وخطًّا ومن هُنا تأتي الدَّعوة المِلحَّة إلى استغلال وتطوير دفاتر الأنشطة المتعلِّقة بالكتابة بتكثيف التَّدريبات على قواعد الكتابة والخطِّ وضوابطه والعناية الخاصَّة برسم الخطوط والحروف"[(4)].

---

[1]– سورة النجم: الآية 32.

[2]– ينظر الشريف قصار: تقنيات التعبير الكتابي والشفوي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ج2، (دط)1990، ص07.

[3]– محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 139.

[4]– المرجع نفسه، ص140.

–الإملاء:

وتعليم الإملاء أو التَّهجِي خُطْوة جوْهرية أوَّلية، ولا مجال فيها للْاختيار لأنَّ العناصر التي تُكوِّن النِّظام الكتابي في اللُّغة محدودة جدًّا ولها درجة عالية من الشُّيوع ومن ثمَّة لا نستطيع أنْ نختار حروفا ونترك أُخري ولكن تعليم الإملاء يحتاج إلى تنظيم.

والوضع الحالي في تعليم العربية معروف لا يتقن تلاميذ المرحلة الابتدائية كتابة الكلمات ويصل الأمر أن نجد مُتخرِّج الجامعة يقع في أخطاء إملائية صارت من الشُّيوع بحيث ظنَّ النَّاس أنَّها جزء من طبيعة اللُّغة.

لقد كان المنهج في الغرب يجري في تعليم الهجاء على أساس تقابُل الصّوت بالحرف الكتابي (Phonème- graphème) لكن ذلك كان ينهض على بحوث علمية تربط بين النّظام الصّوتي والكتابة على النّحو الذي قدّمه علماؤنا القُدماء في دراسة رسم المصحف. ثم بعد الاقتناع أنّ الهجاء يستند إلى النّظام العام للُّغة أي أنّه يرتبط بالنّظام الصّوتي والصّرفي والنّحوي والدّلالي.

ولقد ظهرت بُحوث في هذا الاتجاه كتلك التي أجريت في جامعة سان فورد(Stan Ford) لبرمجة حاسبيه باستخدام المفاتيح الصّوتية، ثم المفاتيح النّحوية والدّلالية، وهذا ما ينبغي أن ندركه في تعليم الهجاء في العربية.

صحيح أن التّقابل بين الصّوت والحرف الكتابي في العربيّة أقوى بكثير في الانجليزية والفرنسية لكن الأهم أنّ مُقررات تعليم الهجاء يجب أنْ تكون مبنية على نظرية لُغوية شاملة. والأمثلة كثيرة جدا على ارتباط الكتابة بأنظمة الصّرف والنّحو والدّلالة[1].

ونتوقف هنا قليلا عند أكثر الأخطاء الإملائية شُيوعا لنرى ارتباطها بالأنظمة الصّرفية والنّحوية والدّلالية.

وكمثال عن ذلك ما تعهده من شيوع الخّلط بين همْزتيْ القّطع والوصل، مثلا "أخرج" و"اخرج" لا يُمكن أن تكونا كلمة واحدة والفارق بينهما دليل على قاعدة صرفية تُؤدي إلى

[1]- ينظر عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعية ،(دط)، 1995م ، ص97.

اختلاف الدّلالة فالأُولى فعل مزيد بالهمزة حوّلته فعلا متعدّيا يُمكن أن يُستعمل فعلا ماضيا أو أمرا : "أخْرج المسلم زكاة ماله". أو:" أخْرجْ زكاة مالك" أما الثانية فلا تكون إلا أمرا من الفعل الثُّلاثي اللّازم "أُخْرُجْ من هنا!".

والألف التي يُسمُّونها ألفًا فارقة ليست زينة وإنّما هي علامة على فروق صرفية ونحوية ودلالية انظر مثلا إلى:

هؤلاء لاعبو الفريق الفائز.

–الأولى: "لاعبوا" فعل ماض والواو فيه ضمير الفاعل والفريق مفعول به، ويكون ضبط الجملة هكذا: هؤلاء الفريق الفائز.

– أمّا الثّانية: "لاعبو" ليست فعلا، بل هي اسم على صيغة جمع المذكّر السّالم، وهي هُنا خبر للمبتدأ و"الفريق" مضاف إليه، ويكون ضبط الجُميلة هؤلاء الفريق الفّائز والفرق كبير في معنى الجملتين"[1].من خلال ما أوردناه يتَّضح لنا أنَّ أسباب الأخطاء ناتج عن جهل قواعد اللُّغة العربيَّة وسوء تطبيقها، وهنا نقترح وجوب العناية بتكوين المعلِّمين تكوينا جيِّدا يسمح لهم بمُواكبة تغيُّرات وإصلاحات المنظومة التَّربويَّة.

[1]– ينظر عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي، المرجع السابق، ص98-99.

خلاصة الفصل الأوَّل:

إن نجاح الممارسة الديداكتيكية يستوجب نجاح العلاقات التفاعلية بين عناصر المثلث الديداكتيكي لأن هذه العناصر تؤثر وتتأثر فتنشأ عنها تحولات تحدث داخل العملية التعليمية/التعلمية، فكفاءة التلميذ تستدعي بالضرورة كفاءة المدرس. كما أن الاستاذ لا يمكن أن يقدم محتوى إلى متعلم لا يناسبه، وبعبارة أخرى غير منتقاة من المجتمع الذي يعيش فيه.

الفصل الثاني

الفصل الثاني:
التَّعليم الكُتَّابي(المدرسة القرآنية حديثاً)

1-ضبط الدَّلالة.

1.1- تعريف الكُتَّابُ لغة.

2.1- تعريف الكَتَاتيب اصطلاحًا.

3.1- لمحة تاريخية عن نَّشأة وتطَّور الكتاتيب.

2- التَّعليم ومكانة اللُّغة العربية في العهد العُثماني.

1.2- انتشار اللُّغة العربيَّة في العهد العُثماني.

2.2- وضع التَّعليم واللُّغة العربية في عهد الاحتلال.

3.2- دور الكتاتيب في المحافظة على مُقوِّمات الأُمَّة.

3- منهج التَّعليم القُرآني في الكَتَاتيب الجزائرية.

1.3- تحديد مفهوم المنهج الدِّراسي.

2.3- المفهوم التَّقليدي للمنهاج.

3.3 - المفهوم الحديث للمنهاج.

4.3 - أنواع الكتاتيب في الجزائر.

4- الأُسُسُ التَّربوية في التَّعليم الكُتَّابي بالجزائر.

1.4- مُواصفات الشَّيخ(المعلِّم)في التَّعليم الكُتَّابي.

2.4- مُراعاة الفُروق الفرديَّة

3.4- استخدامُ مبدأ الثَّواب والعقاب.

5- البُعد البيداغوجي في أنشطة الكُتَّاب الجزائرية.

1.5- الطَّريقة المعتمَدة في التَّدريس.

2.5 - تعليمية القُرآن في واقع الكتاتيب الجزائريَّة.

3.5- أسلوبُ الشَّيخ في تعليم أبجدية اللُّغة العربية.

4.5- الوسائل المستعملةُ قديمًا في الكتاتيب الجزائريَّة.

5.5-التَّقويم في الكتاتيب الجزائريَّة.

إنَّ الحاجة إلى ضَبط دَلالة الألفاظ وتحديدها أمرٌ ضروري، ويجب أن تكون واضحة ومُحدَّدة ويكون من واجب الباحث أن يُحدد مدلولات ألفاظه، ومن حقّ القارئ أن يُطالبه بتحديد ألفاظه ولا سبيل إلى تحديد مدلولات الألفاظ عند الحاجة، إلَّا التَّعريف ، الذي يُلزم الباحث بأن يقول: إنّي أعني باللَّفظ الفُلاني الشَّيء الفُلاني، خاصَّة وأنَّنا في عصر كثُرت فيه المصطلحات، وتعدَّدت وأَصبح الطَّالب الباحث في حيرة من أمْره أيُّهما يختار وما الألفاظ التي تفي بالغرض، لذلك يجب أوَّلا تحديد مدلول مصطلح الكُتَّاب (المدرسة القرآنية حديثا).

1-ضبط الدَّلالة:

1.1- تعريف الكُتَّابُ لغة: يقول ابن منظور في لسان العرب عن معنى كَتَبَ: " الكِتْبَةُ اكْتِتَابُكَ كِتَابًا تَنْسُخُهُ. ويُقال: اِكْتَتَبَ فُلاَنٌ فُلاَنًا، أَيْ سَأَلَهُ أنْ يَكْتُبَ له كِتابًا في حاجة، واسْتَكْتَبَهُ الشَّيْءَ أيْ سألهُ أنْ يَكْتُبَهُ لهُ وقِيل: كَتَبَهُ، خَطَّهُ، واكْتَتَبَهُ اسْتَمْلاَهُ وكذا اسْتَكْتَبَهُ، واكْتَتَبَهُ: كَتَّبَهُ واكْتَبتَه: كَتَبْتُهُ، وفي التَّنزيل العزيز قال تعالى:﴿ **وَقَالُوٓاْ أَسَٰطِيرُ ٱلۡأَوَّلِينَ ٱكۡتَتَبَهَا فَهِيَ تُمۡلَىٰ عَلَيۡهِ بُكۡرَةٗ وَأَصِيلٗا** ﴾[1]، ويُقال "اكْتَتَب الرَّجُل إذا كَتَبَ نَفْسَهُ في ديوان السُّلْطان، وفي الحديث قال له رجُلٌ: إنَّ امْرأتي خرجت حاجَّة، وإنِّي اكْتَتَبْتُ في غزْوتي كذا وكذا، أَيْ كَتَبْتُ نفسي في جُملة الغُزاة وتقول اكْتُبْني هذه القصيدة، أيْ أملها عليَّ والكِتابُ ما كُتِب فيه"[2]، وفي الحديث الشَّريف قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " لا تَكْتُبُوا عنِّي ومَنْ كَتَبَ عنِّي غير القُرآن فَلْيَمْحه وحدِّثوا عنِّي ولا حرج ومن كذب عليَّ – قال هَمَّام: أَحْسَبُه قال: مُتعمِّدًا فَلْيَتَبَوَأ مقْعده من النَّار"[3]، وحكى الأصمعي عن أبي عمر بن العلاء قال: "أنَّه سمع بعض العرب يقول: وذَكَر إنسانًا فقال: فُلانٌ لغُوبٌ جاءتْه كِتابي فاحْتقرها، فقلت له، أتقول: كِتابي؟ قال: نعم أليْست بِصحيفة! فقلت له ما اللَّغُوب؟ فقال : الأحمقُ"[4]، والجمع كُتُبٌ قال سيبويه: " هو ما استغنوا ببناء أكثر العدد عن بناء أدناه

---

[1]- سورة الفرقان: الآية : 05.

[2]- ابن منظور: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي: لسان العرب، دار صادر، ج 13، (ط1)، 2000، بيروت لبنان مادة، كتب، حرف (ك، ل)، ص 18.

[3]- مسلم، أبو الحسين بن الحجاج القشيري النيسابوري: صحيح مسلم، عالم المعرفة، القاهرة، مصر، (ط1) ، 2014، ص1089.

[4]ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي: لسان العرب، ص642.

فقالوا: ثلاثة كُتُب". والكتاب مُطلق التَّوراة وبه فسَّر الزجاج قول الله عزَّ وجلَّ : ﴿ وَلَمَّا جَآءَهُمْ رَسُولٌ مِّنْ عِندِ اِ.للَّهِ مُصَدِّقٌ لِّمَا مَعَهُمْ نَبَذَ فَرِيقٌ مِّنَ اَلذِينَ أُوتُواْ الْكِتَـٰبَ كِتَـٰبَ اَللَّهِ وَرَآءَ ظُهُورِهِمْ كَأَنَّهُمْ لَا يَعْلَمُونَ"[1]، وقوله تعالى جائز أن يكون القُرآن وأن يكون التَّوراة. وقوله تعالى: ﴿وَٱلطُّورِ وَكِتَـٰبٍ مَّسْطُورٍ ﴾ [2]، وقيل: "الكتاب ما أُثبت على بني آدم من أعمالهم والكِتابُ الصَّحيفة والدَّواة، عن اللحياني قال : وقد قُرئ ولم تجدوا كِتَابًا وكُتَّابًا وكَاتِبًا، فالكِتابُ ما يُكْتَبُ فيه، وأمَّا الكَاتِبُ والكِتاب فمعروفان، وكَتَّبَ الرجل وأكْتبه إكْتابا: علَّمه الكتابة. ورجل مُكتب: له أجزاءٌ تُكْتب من عنده، والمكَتِّبُ: المعلِّم، وقال اللحياني: هو المكتِّب الذي يُعلِّم الكتابة. قال الحسن: كان الحجاج مُكَتِّبًا بالطَّائف يعني مُعلِّما، ومنه قيل: عُبيد المكتِّب لأنَّه كان مُعلِّما. والمكْتَبُ موضع الكتابة والمكتب والكُتَّابُ: موضع تعليم الكتابة، والجمع الكَتَاتِيبُ والمكَاتِبُ... وعن المبرد: المكْتَبُ موضع التَّعليم، والمكَتِّبُ المعلِّم والكُتَّابُ: الصِّبيان، قال: ومن جعل الموضع الكتاب فقد أخطأ، وعن ابن الأعرابي: يُقال لصبيان المكتب الفُرقان أيضا. ورجلٌ كاتبٌ، والجمع كُتَّابٌ وكَتبَةٌ، وحِرفتُه الكِتابَةُ، والكتاب: الكتبة... الكاتب عندهم العالم، لأن العالم عندهم من كان يعرف الكتابة لأن عنده العلم والمعرفة، وكان الكاتب عندهم عزيزا، وفيهم قليلا"

يُعرِّف ابن فارس (ت 390 هـ) معنى كَتَبَ بقوله: "الكِتْبَةُ: الخرزة، وإنَّما سُمِّيت بذلك لجمعها المخروز والكُتُبُ، الخُرُزُ، قال ذو الرمة (البسيط):

وفراء غرفية أثأى خوارزها مشلشل ضيعته بينها الكتب"[3]

ومن باب الكِتَاب، وهو الفَرْضُ، قال الله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا اَلذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى اَلذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ "[4]، ويقال

---

[1] سورة البقرة، الآية: (100).

[2] سورة الطور، الآية 1و2.

[3] ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا القزويني: المقاييس في اللغة، تحقيق: شهاب الدين، دار الفكر، بيروت ، لبنان، (ط.1) 2011، ص : 918.

[4]- سورة البقرة : الآية 182.

لِلْحُكْم : الكتاب قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أمَّا لأقضين بينكما بكتاب الله تعالى"[1] أراد بحُكْمه، وقال تعالى: ﴿ رَسُولٌ مِّنَ اَللَّهِ يَتْلُواْ صُحُفا مُّطَهَّرَةً ﴾ "[2] ، أي أحكام مُستقيمة، ويُقال لِلْقدر: الكتاب، قال الجعدي (البسيط):

يااِبْنة عمِّي كِتَاب الله أَخْرجني عَنْكم وهلْ أمْنعنَّ الله ما فعلا

2.1– تعريف الكَتَاتِيب اصطلاحًا:

الكُتَّاب أو ما يُصْطلح عليه (الجامع): " مُؤسَّسة صغيرة تتِّم بمبادرة جماعة حريصين على أن يتلقَّى أبناؤهم المعارف الأوَّلية الضَّرورية، ويعتمد المعلم فيها على آباء التَّلاميذ"[3]، و الكُتَّاب بِضَمِّ الكاف وتشْديد الباء هو موْضع تعليم الكتابة والجمع الكَتاتِيبُ واستعمل أحيانا ابن سحنون كلمة (مَكْتَبٌ) عِوض لفظة كُتَّاب"[4]، فالكُتَّاب موضع الكتابة، والمكان الذي يتلقَّى فيه الصِّبيان العلم ويجتمعون فيه لحفظ القرآن قراءةً وكتابةً، ويتلقَّون فيه مبادئ الدِّين الإسلامي واللغة العربية، وبعض العلوم الأخرى.

وتختلف التَّسْمية باختلاف البيئة والمحيط، ففي مناطق من القُطر الجزائري مثلا نجد مُسمَّيات عديدة (كالمسيد) في الجزائر العاصمة، و(الجامع) في ولاية تيارت وضواحيها.

ويُعرِّف الغزالي–رحمه الله– الكتاتيب بأنها "مراكز صغيرة، قاعة واحدة مليئة بعشرات المستويات تضمُّ تقريبا مائة (100) صبي بين الرَّابعة والسَّادسة عشر، كل منهم عاكف على اللَّوح الذي يكتُب فيه أو يقرأ منه"[5]، وقد تكون ملحقة بمسجد كبير، قال الشَّيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر في هذا الشَّأن : "إنَّ التَّعليم المسْجدي في قسنطينة كان قاصرا على الكبار ولم يكن للصِّغار إلاَّ الكتاتيب، فلمَّا يسَّر الله لي في

[1]– البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل، صحيح البخاري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط2)، 1981، ج: 02 ص57.

[2]– سورة البينة: الآية 2.

[3]– محمد عيسى، رسالة المسجد، السنة الخامسة، العدد الخامس، نوفمبر 2007، ذو القعدة 1428، ص9

[4] –محمد سحنون، آداب المعلمين، تح، حسني عبد الوهاب ، (ط2)، تونس، 1972، ص48.

[5]– محمد الغزالي: سلسلة من مذكرات المشاهير، دار الموعظة للنشر والتوزيع (د،ط)، 2014، ص7.

الانتساب للتَّعليم سنة ألف وتسعمائة وثلاثة عشر (1913) جعلت من جُملة دُروسي تعليم صغار الكتاتيب القرآنية بعد خروجهم فكان ذلك أوّل عهد للنَّاس بتعليم الصِّغار" [1].

والكتاتيب هي جمع كُتَّابٌ وهو "مكان التَّعليم الأساسي، كان يُقام غالبا بجوار المسجد لتعليم القراءة والكتابة والقرآن الكريم، وشيء من علوم الشَّريعة والعربية، والتَّاريخ والرياضيات... وهو أشبه بالمدرسة الابتدائية اليوم"[2]، ويُديرها معلم يُعْرف بعدَّة أسماء حسب كُلِّ منطقة وهي : (الفَقيه) بتلمسان، و (الطَّالبْ) بتيارت أو (الشَّيخ) أو (المؤدِّبُ) .. وهي أسماء كلها تُبجِّل هذا الرجل.

3.1– لمحة تاريخية عن نَّشأة وتطَّوُر الكتاتيب:

تؤكد الشواهد التاريخية والواقعية أن التعليم عند المسلمين بدأ في وقت مبكر، فالمتصفح للسيرة النبوية يجد بيت المصطفى صلى الله عليه وسلم أول مدرسة لنشر تعاليم الدين الإسلامي والدليل في قوله تعالى : ﴿ وَأَنذِرْ عَشِيرَتَكَ اَلَاقْرَبِينَ﴾ "[3]، فقد كان الحبيب صلى الله عليه وسلم يتلقى ما يوحى إليه من ربه فيحفظه ويعيه ويحفظه لأصحابه رضوان الله عليهم أجمعين، بعد ذلك كان الشرف لدار (الأرقم ابن الأرقم) :"... وكان النبي صلى الله عليه وسلم يجتمع بمن أسلم سرا في هذه الدار يتلوا عليهم آيات القرآن الكريم ويعلمهم شرائع الإسلام"[4] ، وهذا امتثالا لقوله عز وجل : ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ اَلذِى خَلَقَ ۖ (1) خَلَقَ اَلِانسَـٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۖ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ اَلَاكْرَمُ (3) الذِى عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ اَلِانسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۖ ﴾ "[5]، وهو أول ما أنزل من الذكر الحكيم. والمستقرئ للتَّاريخ يرى أن فكرة إنشاء الكتاتيب بدأت في وقت مُبكِّر وبالتَّحديد في العام الثَّاني للهجرة (02هـ) النَّبوية ونُشوء الدَّولة الإسلامية وهذا ما تُوضحه الرِّواية المشهورة عن الرَّسول الأعظم صلى الله عليه وسلم "حين جعل فداء بعض الأسرى مِمَّنْ يعرف القراءة والكتابة منهم، أنْ

---

[1]– رابح تركي، الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، ط03، 1981، ص 79.

[2] –محمد سحنون، آداب المعلمين، ص 64.

[3] – سورة الشعراء، الآية 213.

[4]– محمد قباني، السيرة النبوية والخلافة الراشدة، دار الأصالة، ط1، 2010، ص 07.

[5]– سورة العلق، الآيات 1–5.

يُعلِّم عشرة من أطفال المسلمين ويكون هذا فداء له، وهذا تصرف رائع من رسول الله صلى الله عليه وسلم له دلالة عظيمة على عناية الإسلام بالتّعليم، فهذه أوّل حادثة من نوعها في تاريخ البشرية، فلم يُعرف أنّ فاتحا مُنتصرا قبله صنع مثل هذا الصَّنيع"[1] ، وفي هذا يقول الدكتور القرضاوي: " الرَّائع هنا أن هذا النبي الأمي في هذه الأُمّة الأُمِّية أول من مجَّد القلم وعمل على إشاعة الكتابة ومحو الأمية بين أتباعه بكل السُّبل"[2]، ومن خلال ما سبق نفهم أن النبي صلى الله عليه وسلم قد بيَّن لنا أنّ الكتابة والقراءة هما السَّبيل لمعرفة الأمور الغائبة ومالها من فضل ومنافع عظيمة، لأن بها تُضْبط الأمور وتُدوَّن العلوم والحكم وتُعرف أخبار الماضين وأحوالهم وسيرهم ومقالتهم، ولولاهما ما استقام أمر الدِّين ولا الدنيا، ولم يقتصر هذا التعليم في الكتاتيب على الغلمان الصغار، بل شمل الكبار منهم ويظهر ذلك جليا فيما رُوى عن عبد الله بن سعيد بن العاص رضي الله عنه أن النبي صلى اله عليه وسلم أمره أن يعلم الناس الكتابة بالمدينة وكان كاتبا مُحسنا"[3]، وذكر الكتَّاني (*) رحمه الله: "أن أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم كانوا يُسْلمون شيوخا وكهولا وأحداثا، وكانوا يتعلَّمون العلم والقرآن والسُّنن"[4] ، وهذا ما أكَّده الشيخ البخاري رحمه الله في صحيحه إذ يقول: " وقد تعلَّم أصحاب النَّبي في كبر سنِّهم"[5].لقد توسعت فكرة الكتاتيب في عهد الصَّحابي الجليل عمر بن الخطاب رضي الله عنه حيث "أمر بجمع أبناء المسلمين على مُعلِّم واحد، وأَوْكل هذا الأمر إلى عامر بن عبد الله الخزاعي وطلب منه أن يعلم الأطفال، ويكتب لهم على الألواح أو يُلقِّنهم، وجعل له أجرا من بيت المال وممَّا يدل على هذا أن غلمان الكُتَّاب في المدينة

---

[1]- محمد قباني : السيرة النبوية والخلافة الراشدة، ص58.

[2]- .يوسف القرضاوي: كتاب الرسول والعلم ،دار الصحوة، القاهرة، (ط1)، 2002م، ص40 .

[3] - محمد عبد الحي الكتاني، التراتيب، تحقيق: عبد الله الخالدي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط2)، 1405هـ، ج02، ص48.

(*) السيد: محمد بن الحي الكتاني الفاسي (1305هـ-1382/1888هـ-1962م)، سليل الأسرة الإدريسية الشريفة، قرأ العلم على والده الجليل عبد الكريم الكتاني وعلى علماء فاس، أظهر اهتماما زائدا بعلم الحديث ورجاله، رحل إلى بلاد المشرق فدحل مصر والشام والحجاز، أدهش العلماء وهو في سن العشرين فأجازهم وأجازوه.

[4]- المرجع السابق، ص234.

[5]- البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل، صحيح البخاري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط2)، 1981 ج: 02،كتاب العلم، ص48.

المنورة خرجوا في يوم الخميس لاستقبال أمير المؤمنين عمر رضي الله عنه عند عودته من رحلته إلى –فتح بيت المقدس– فأصابهم من السير على الأقدام في الذهاب والإياب عناءً شديدا، فأشار رضي الله عنه ألا يذهب الصبيان إلى الكتاب في يوم الجمعة التالي، ليستريحوا مما نالهم من التعب وصار ذلك الأمر بعد ذلك عادة متبعة في ان يكون يوم الجمعة يوم راحة وإجازة ليس للأطفال وحدهم، بل لسواهم من المشتغلين في دواوين الدولة وإدارتها..."[1] ، أما الفاتحون الأوائل فقد جعلوا الكتاب خيمة متحركة من خيام العسكر تنتقل مع جنود الفاتحين، ونلاحظ هنا قضيتين مهمتين أولاهما أن الكتاب (الخيمة المتحركة) وجد منذ الفتح الإسلامي وهذا يؤكد مرجعية هذا النوع من التَّعليم ويُؤصِّله، أما الثَّانية فتمكن في أن جيوش الفاتحين كان معهم مُعلِّم القُرآن الكريم لتعليم أبناءهم وهذا ما يؤكده إبراهيم التوزري بقوله: " إنَّ الكُتَّاب كان يُصاحب الفاتحين في حِلِّهم وترحالهم إذْ الكثير منهم يصطحبون نساءهم وأبناءهم في تنقُّلاتهم فكان الكُتَّاب خيمة من خيام المعسكر"[2]. إنَّ الكتاتيب هي أبسط مدارس عرفها التَّاريخ عند المسلمين الفاتحين وهذا الاعتراف نجده عند المستشرق "ريس" وممَّا جاء في كتاباته ما يلي: "ويظهر أنه قد وجدت منذ فجر الإسلام أَمْكِنة كانوا يجتمعون فيها لاستظهار القرآن وتدارُسه، ولا شكَّ في أنَّ هذه المواضع، كانت كالمدارس الأوَّلية يتعلَّمون فيها مبادئ القرآن وأصول الكتابة العربية ..."[3].

لقد انتشرت الكتاتيب انتشارا كبيرا ومُبكِّرا في العواصم والمدن الإسلامية، فما من قرية فتحها المسلمون إلَّا وأنشئوا فيها كُتَّابًا لتعليم الصِّبيان وهذا ما ذكره غياث بن شبيب عند قوله: "كان سفيان بن وهب رضي الله عنه صاحب رسول الله صلى الله عليه وسلم يمُرُّ علينا ونحن غلمان في القيروان بتونس فيسلم علينا في الكُتَّاب وعليه عمامة قد أرخاها من خلفه..."[4]، وكانت الكتاتيب كثيرة جدا بحيث عَدَّ ابن حوقل" ثلاثمائة (300) كُتَّابا في

---

[1]– محمد عبد الحي الكتاني: التراتيب، ج:02، ص294.

[2]– رابح تركي: التعليم القومي والشخصية الوطنية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (ط1)، 1998 ص88.

[3]– مصطفي السباعي: من روائع حضارتنا، دار الورَّاق المكتب الإسلامي(ط1)، 1420هـ، ص87.

[4]– أبوزيد عبد الرحمان بن محمد الانصاري: معالم الإيمان، تحقيق: محمد الأحمدي، (ط2)، 1968،ج: 01، ص120.

مدينة واحدة من مدن جزيرة صقلية –في جنوب إيطاليا اليوم– وكان بعضها من الاتِّساع ما يضم المئات وذلك في القرن الثالث الهجري وما بعده"[1]، وممَّا يُروى أنَّ أبا القاسم البلخي، كان له كتابا يتعلم فيه " ثلاثة ألاف (3000) وكان المكان فسيحا جدا، بحيث كان يحتاج إلى ركوب حمار له، ليتردَّد بين طُلاَّبه ويُشرف على شُؤونهم"[2]ولم تكن الكتاتيب خاصَّة بالغلمان بل كان للبنات والكبيرات الأميات منها نصيب وممَّا يدل على هذا قول النَّبي صلى الله عليه وسلم للشَّفاء بنت عبد الله العدوية: " علِّمي حفصة رُقية النَّملة ، كما علَّمتيها الكتابة"[3]، حيث كانت "معظم كتاتيب البنات في البيوت الخاصَّة، أو في بيوت الحُكَّام والعُلماء والمحسنين الواسعة، أو في قُصور الميسورين من أهل الخير والفضل والنَّزاهة"[4] وكان لا يتولَّى مهنة التَّعليم في الكُتَّاب إلَّا من اشتهر بحسن الخُلق والعفاف ومن الخبرة التَّامة في قراءة القرآن الكريم، والإلمام بالحديث الشَّريف ومعرفة علومِهما، إضافة إلى معرفة علوم العربية ونحوها من العلوم المساندة التي تُكوِّن الثَّقافة الأساسية الابتدائية عند البنات والبنين.

ولقد رأيت أنه من الواجب عليَّ ذكر بعض المشاهير من المعلمين والمعلمات الذين ذكرهم التَّاريخ وخلَّد أسماءهم، وذلك عِرفانًا مِنِّي بمجهوداتهم في سبيل نشر العلم والمعرفة، وإنَّني لم أذكر هذه الأسماء لأنها أسماء فقط إذْ ليست مُذكِّرتي هذه من سجلات الإحصاء وإنما أنجزتها على أنَّها دليل ذلك من التَّاريخ، لأنَّ قيمة العصر بمن يمتازون من أهله، وعلى حسب كثرتهم وقلتهم يكون وزن اعتباره ومنزلته من المقارنة بينه وبين سائر العصور، وقد أسقطت الكثيرين منهم واقتصرت على ذكر النخبة كشاهد على ما زخرت به الكتاتيب من معلمين ومربيات على مرِّ العصور.

ومن مشاهير المعلمين أذكر على سبيل المثال :"أسد بن الفرات فاتح صقلية، الذي استشهد فيها سنة مائتان وثلاثة عشر هجرية (213هـ) وكان قد عمل في بداية حياته معلما للغلمان ثم رحل إلى المشرق للاستزادة من العلم ثم تولى القضاء في القيروان، ثم فتح صقلية

[1] –المرجع نفسه، ص120.

[2] –القاضي أبي الفضل عياض: تراتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان (ط1)، 1968، ص299.

[3] – محمود مهدي الإستانبولي: تحفة العروس المكتب الإسلامي ، بيروت، لبنان، (ط6)،1986، ص299.

[4] – المرجع نفسه، ص349.

واستشهد فيها، اشتهر بالاستقامة والشجاعة وسعة العلم والفقه في الدين"[1]، ومنهم: "حسنون الدباغ الذي عاش في القرن الثالث الهجري، وكان من الصالحين المخبتين..."[2] ومن المعلمين والمؤدبين: " محرز بن خلف بن أبي رزين، كان يعلم الصبيان علوم الدين والعربية والأخلاق والفضائل ، عاش بتونس وكان ورعا جليلا مهابا، توفي سنة 413 هجري"[3] ومنهم :"صالح الكلبي، وأبو عبد الرحمان السلمي، ومعبد الجهمي وقيس بن سعد، وعطاء ابن أبي رباح، والكميت الشاعر، وعبد الحميد كاتب بني أمية، وأبو عبيد القاسم بن سلام والزهري، والأعمش، والحجاج بن يوسف..."[4] كما يروي أيضا: أنه كان الكثير من المعلمات الفاضلات اللواتي كان يقمن بمهمة التعليم الجليلة في بيوتهن، وكم خلَّد التاريخ أسماء نساء تعلَّمن علوم الدِّين والعربية والثقافة العامَّة، وغيرها من العلوم المساعدة في الكتاتيب ثم أسْهمن في تعزيز التَّقدم المعرفي، والمشاركة في التَّنمية العلمية والثَّقافية والاجتماعية والأُسرية، أذكر على سبيل المثال : الصَّحابية "الشَّفاء بنت عبد الله العدوية، وعابدة الجهنية المتوفاة ببغداد في عام ثلاثمائة وثمانية وأربعين هجري (348هـ) وأيغر بنت عبد الله التركية، وشمس الضحى بنت محمد الواعض، وعائشة زوجة شجاع الدِّين وعائشة بنت إبراهيم الغدير وفاطمة بنت محمد السَّمرْقندي، ووجيهة بنت المؤدب، ورقية بنت عبد السلام، والهماء بنت يحي، وزينب بنت علي السبكي"[5].

2– التَّعليم ومكانة اللُّغة العربية في العهد العُثماني:

ظلت الجزائر محافظة على الثقافة العربية التي تقبَّلتها وانصهرت في بوتقتها منذ الفتح الإسلامي وعبر القرون التَّالية له إذْ حافظت على هذه اللغة بصلابة نادرة المثيل، أسهمت في إثراء التراث العربي الإسلامي بكثير من الإنتاج والشروع والتعليقات والمؤلفات القيمة، وانتفعت بالتيارات الثقافية العربية التي قدمت إليها من الأندلس والأقطار العربية الأخرى،

---

[1] –أبي العربي محمد بن أحمد بن تميم، طبقات علماء إفريقيا، دار الكتاب ، بيروت ، لبنان ، (د–ط)، (د–ت)، ج: 02 ص83و84.

[2]– المرجع نفسه، ص64.

[3]– القاضي أبي الفضل عياض: تراتيب المدارك وتقريب المسالك، ص84.

[4]– محمد سحنون: آداب المعلمين، ص48.

[5]– المرجع نفسه، : 64.

فازدهرت اللغة العربية بفضل هذه المدارس والجامعات الموجودة في كل من تلمسان، ووهران، وبجاية، وقسنطينة التي كانت مصدر إشعاع ثقافي باهر، وهكذا أصبحت لتعلقها في النفوس، ومكانتها هي الوسيلة والأداة في كل المجالات الإدارية والعلمية والعسكرية، وهكذا كانت جميع الوثائق الرسمية للدَّولة الجزائرية تُصاغ باللغة العربية.[1]

وبهذه اللغة التي احتضنها وتبنَّتها الجزائر، وقبلتها بكل صدق وإخلاص كلغة رسمية، وأثْرت من خلالها الثقافة العربية الإسلامية بإنتاج علمي وثقافي وأدبي عظيم وشيَّدت حضارتها كلها بهذه اللغة وفي هذا يقول عثمان سعدي: "أصبح القطر الجزائري ينتمي إلى وطن واحد كبير هو الوطن العربي، والجزائريون ينتسبون إلى مجموعة بشرية واحدة هي الأمة العربية يربطهم مع شعوبها الأخرى تاريخ واحد، وينتمون جميعا إلى حوض حضاري واحد كبير هو الوطن العربي الحضاري"[2] ، وبهذا تعرَّبت الجزائر إلى حد نِّسبي وقد حكم العثمانيون الجزائر من سنة(1516م)إلى سنة(1830م).

لمَّا قدم العثمانيون إلى الجزائر "بقيت هذه المراكز على حالها تحافظ على نشر اللغة العربية كما بقيت هي السائدة كلغة دين وعلم وثقافة، كما بقيت جميع المؤسسات التعليمية العربية قائمة يدرس فيها باللغة العربية فقط بل كانت هذه الفترة على الرغم مما أصابها من فتن واضطرابات وأزمات بمثابة المعبر الزمني الذي حافظ على قيم الجزائر الحضارية وتراثها الإسلامي العربي، هذا فضلا من أنها فترة اكتمل أثنائها كيان الشعب ألجزائري المتميز باختيار عاصمته ورسم حدود ووضع قوانين إدارية، وسنِّ أنظمة اقتصادية واجتماعية"[3].

لقد شهدت القرون الثلاثة التي حكم فيها العثمانيون الجزائر انتشارا واسعا للتعليم بمختلف مراحله وأنواعه، مع كثرة المدارس والمساجد والزَّوايا، والمؤسَّسات التَّعليمية والكتاتيب التي احتضنته مع اهتمام كبير به من طرف العثمانيين والجزائريين على حدّ سواء حيث نجد

[1]- ينظر: عبد الرحمان لامة: التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية ، مكتبة الشعب الشركة الوطنية للكتاب، (ط1) الجزائر، 1981، ص13-14.

[2]- عثمان سعدي، قصة التعريب في الجزائر، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، (ط1)، القاهرة، مصر، (د ت)، ص18.

[3]- ناصر الدين سعيدوني: دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص139.

المؤرخ أبو القاسم سعد الله يقول: "أن كثيرا من المصادر تحدثت على انتشار التعليم في الجزائر خلال العهد العثماني، وعن استعداد الشعب للتَّعليم وحُبِّه للعلم واحترامه للمعلِّمين"[1].وقد كثرت في الجزائر الكتاتيب والمدارس الابتدائية حتى كان لا يخلو منها حي من الأحياء في المدن، وقد ذكر كل من فانتوري ديباري الفرنسي (Fanter Dibare) وروزيه الفرنسي (Rozier) أيضا، وتقارير الباحثين غداة الاحتلال التي أثبتت أن عدد المتعلِّمين في الجزائر عندئذ كان يفوق عدد المتعلِّمين في فرنسا، كما يشهد على ذلك (أوجيب كومب) حيث نجده يقول: "مما لاشك فيه أن التَّعليم في الجزائر خلال 1830م –أي سنة الاحتلال– كان أكثر انتشارا وأحسن حالاً ممَّا هو عليه الآن، فقد كان هناك أكثر من ألفي (2000) مدرسة للتَّعليم بدرجاته المختلفة فضلًا عن مئات المساجد، وقد أغلق الاستعمار الفرنسي هذه المدارس العربية بالقوَّة"[2] ، والدليل على انتشار العلم والتَّعليم في الجزائر في هذه الفترة الزمنية وجود علماء ينتسبون إلى مُدنهم مثل: القسنطيني، والبوني، والمستغانمي، والتلمساني، والوهراني والبَسْكري والتبسِّي، والبجاوي...إلخ، " وقد كانت مدينة الجزائر تشمل على مئة (100) مدرسة، وفي القطر بأكمله كانت هناك عشر (10) جامعات تقد للطلبة تعليما عاليا، وهي موزعة على مختلف أنحاء البلاد، يومها الطلبة بعد حفظ القرآن وإنهاء المرحلتين الابتدائية والثانوية "[3]، وقد وُجدت في هذا العهد سياسة رشيدة وخُطَّة مرسومة لتعميم التَّعليم بين مُختلف طبقات الشَّعب كون التَّعليم مجاني وللجميع، وكان هناك تشجيع للعلماء والمعلمين، كما عملت السلطة على جلب العلماء الأكِفَّاء من دول مشرقية ومغربية وتسهيل إقامتهم بالجزائر وهذا على حد قول أبو القاسم: "ويمكننا أن نلاحظ حول التعليم شبه سياسة عثمانية في تبادل الأساتذة مع البلاد الإسلامية الأخرى، فقد سمح العثمانيون للعلماء غير الجزائريين باستيطان الجزائر والتَّدريس والتَّوظيف فيها، كما سمحوا لِعُلماء الجزائر وطلبتها أن ينشدوا العلم بالمعاهد الإسلامية خارج الجزائر، حتى مع البلاد التي

[1]– أبو القاسم سعد الله: تجارب في الأدب والرحلة ، ص52.

[2]– أنور الجندي: الفكر والثقافة المعاصرة في شمال إفريقيا، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر،(دط) 1965 ص132.

[3] – حمدان خوجة: المرآة، تقديم وتعريب محمد العربي الزبيري، ش،و،ن،ت، (ط1)الجزائر1973، ص6.

كان بينها وبينهم توتُّرات سياسية"[1]، وبهذا العمل استطاعت المراكز الثقافية في الجزائر أنْ تُحافظ على الصِّلة الوثيقة التي تربطها بالمراكز الثقافية والعلمية العريقة، كالقاهرة ومكَّة والمدينة وبغداد، وجامع الزيتونة الذي كان له الفضل في تكوين عدد كبير من الجزائريين والمفكرين والعلماء الأجلاَّء.

1.2– انتشار تعليم اللُّغة العربية في عهد العُثماني:

إنَّ الاهتمام بالعلم والجهود المبذولة في سبيل طلبه ونشره نابعة من ديننا الحنيف وعملا بقوله صلى الله عليه وسلم:" تعلَّموا العلم، فإنَّ تعلُّمه لله خشية، وطلبه عبادة، ومُذاكرته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعليمه لمن لا يعلمه صدقة، وبذله لأهله قربة"، ولهذا فقد بذل الجزائريون النفس والنَّفيس في سبيل الوصول إليه، ونظرا لما تحمله اللغة العربية بصفتها اللسان الذي جاء به الذِّكر الحكيم فإنه: " من الممكن القول أن اللغة العربية كانت في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي، لغة العلم والأدب والإدارة، فضلا عن كونها لغة العقيدة التي تدين بها، وأنه كانت في الجزائر شبكة واسعة من الزوايا والرابطات التي كانت مهد اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية والإرشاد الديني"[2]، والادلة على ذلك كثيرة لا حصر لها نذكر منها على سبيل المثال قول احمد طالب الإبراهيمي:" إن جميع الوثائق المتوفرة عن الجزائر قبل عام 1830م تشهد بأن بلادنا قد ازدهرت فيها الثقافة، وهذه الثقافة المنقولة بالرواية تتألف بالدرجة الأولى من الشروح للمصنفات، ومن الحواشي على الشروح، ولعلها كانت فقيرة من حيث المؤلفات المبتكرة، ولكنها تظل ثقافة وطنية أصيلة... على أن رصيد هذه الثقافة هو أنها كانت تستمد قوتها من التراث القومي وتستخدم اللغة القومية للتعبير عن ذاتها"[3]، ولم نذكر لغة أخرى أو ثقافة أخرى غير العربية وهذا نتيجة كون التعليم كله كان يمارس باللغة العربية وهذا على حد قول موريس بولار (mourice poulard) :" لقد كان

[1]– ابو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج1، الشركة الوطنية للتوزيع، (ط1)، الجزائر، 1981، ص322.

[2]– شحادة الخوري: القضية اللغوية في الجزائر وانتصار اللغة العربية، مطبعة الكاتب العربي ، (ط1) ، دمشق، 1991م ،ص63.

[3]– احمد طالب الإبراهيمي: تخليص الثقافة الجزائرية من الشوائب الاستعمارية، مجلة الثقافة، العدد 26، الجزائر، 1975 ص40.

التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي يسير كله باللغة العربية من بدايته إلى نهايته ... وكان مزدهرا إلى حد كبير"[1]

وما كان هذا ليحدث لو وجدنا العثمانيين يقيمون مدارس لأنفسهم وأبنائهم يدرسون فيها اللغة التركية، أو وجدنا الأتراك يفرضون اللُّغة التُّركية على الجزائريين، ويرغمونهم على تعلُّمها في مدارسهم لكن شيئا من هذا لم يحدث بل إن العثمانيين أعطوا كل عنايتهم واهتمامهم للُّغة العربية فتعلموها وعلموها لأبنائهم وشجعوا من يُعلِّمها، فانتشرت اللُّغة ونمت ودونت بها جميع العلوم والفنون، فقيلت بها الأشعار والمدائح والخُطب... وغُنَّت بها القصائد والموشَّحات والأزجال وبنيت بها الحضارة الإسلامية خلال حكم العثمانيين في الجزائر ولما دخل الاستعمار لم يجد لغة أخرى غير العربية يخاطب بها الشعب الجزائري، ويتجه بنداءاته إليه، ويمضي المعاهدات معه بهذه اللُّغة، ويقول حمدان خوجة:" تدل على ذلك المعاهدات التي أبرمت بين الجزائريين وقادة الاحتلال الفرنسي حيث كتبت كلها باللغة العربية وليس باللُّغة التركية"[2] فعشية الاحتلال ولما دخلت جيوش الاحتلال الفرنسي لم يجدوا غير العربية ليُخاطبوا بها الشعب الجزائري ويتَّصلوا بها معه ليبلغوه أهداف حملتهم الاستعمارية وكان الفرنسيون عشية اليوم الذي نزلوا فيه البر الجزائري قد وزعوا بيانا كاملا باللغة العربية وضحوا فيه على لسان القائد الفرنسي أهداف الحملة "[3]

من خلال ما سبق لا يسعنا إلا أن نقول أن العربية قد عرفت ازدهارا لابأس به وحافظت على كيانها طيلة قرون عديدة، منذ الفتح الإسلامي إلى اليوم الذي دخل فيه الاستعمار الظالم، وإن العثمانيين رغم كونهم لم يكونوا عربًا إلاَّ أنَّهم شجَّعوا اللِّسان العربي، بل منهم من تعلَّم اللغة العربية وأتقنها واستعملها في حديثه وكتاباته وتأليفه وفي مُراسلاته، ثم عملوا على نشر اللغة ونشر مختلف العلوم والفنون التي تكتب بها من خلال إنشاء المراكز الثقافية

[1]- Mourice paulard, enseignement en Algérie avant 1830

[2] - حمدان خوجة ، المرآة، ص265.

[3]- البيان كاملا في كتاب: أبحاث وأمراء في تاريخ الجزائر، الجزء الثالث، للدكتور أبو القاسم سعد الله، دار المغرب الإسلامي بيروت، لبنان،(ط2)، 1990، ص196 - 199 .

العديدة من مدارس ومساجد وزوايا وكتاتيب ومكتبات خاصة وعامة ونوادي ثقافية مازالت شاهدة إلى يومنا هذا.

2.2- وضع التَّعليم واللُّغة العربية في عهد الاستعمار الفرنسي:

بعد أن ألقينا نظرة وجيزة عن حالة التعليم واللغة العربية في عهد الحماية العثمانية وما كانت عليه من ازدهار وتقدم وتحضر ورقي، سنعود ونستقرئ التاريخ مرة أخرى عما فعله الجيش الفرنسي الهمجي الذي يدعي التحضر والتقدم والديمقراطية التي لا يطبقها إلا على شعبه وفي ترابه الوطني.

كما هو معلوم لدى العام والخاص أن الذين دخلوا الجزائر محتلين كان أغلبهم من الأميين والجهلة الذين لا علم لهم ولا ثقافة ولا ضمير فقد كانوا مجرمين أخرجوا من السجون وشجنوا حقدا وكرها ضد الشعب الجزائري وكل ماله صلة بحضارته وتاريخه، وهويته ولكي ينفذ حطته الخبيثة كان يعلم أن المراكز والمؤسسات التعليمية ستكون حاجزا قويا ومانعا كبيرا في تحقيق أهدافه التي جاء من أجلها ووجد أن الثقافة واللغة العربية يُشكِّلان خطرا على بقائه واستمراره إذْ أنه من السَّهل له أن يحكم جهلةً أُمِّيين، ويسلبهم حريتهم من أن يحكم مُتمدرسين مُتعلمين ينادون عن حريتهم ويبذلون من أجلها النفس والنَّفيس، وهكذا عمل جادا على إطفاء نور المعرفة.

ومن أجل تعطيل الوظيفة التي تُؤديها هذه المراكز والمؤسَّسات، وما يمكن أن تُسبِّبه من صراع عنيف عمل المستعمر على إزاحتها من طريقه "حيث قام بتهديم معظم الزوايا والمساجد وتحويلها إلى إسطبلات أو الكنائس، وأسَّس مكانها مدارس تبشيرية فرنسية".[1]

كما ان هناك شهادات تاريخية من الفرنسيين انفسهم تثبت أنَّهم عاثوا فسادا في هذه الأرض الطَّاهرة، فقد قدَّم المؤرخ الفرنسي دوتوكوفيل (D K. Alexi) شهادة صريحة في تقرير لجنة عام (1847) قال فيه: "لقد اسْتحوذنا على جميع الموارد والتي كانت مُخصَّصة لسدِّ حاجات المعوزين وللتَّعليم العُمومي، وصرنا نستعملها في غير ما كانت مُعدَّة له، ولقد هدَّمنا

[1]- حشلاف علي، المرافق السياسية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين من خلال صُحُفِها، 1931-1939، رسالة ماجيستر جامعة الجزائر، معلم الإعلام والاتصال، 1994، ص73.

المؤسَّسات الخيرية، وتركنا المدارس تندثر، وشتَّتنا المحاضر، لقد انطفأت الانوار من حولنا وتوقَّف انتداب رجال الدين والقانون ومعنى ذلك أنَّنا صيَّرنا المجتمع الجزائري، أكثر بُؤسا وفوضى وجهلا وبربرة، أكثر مما كان عليه قبل أن نعرفه"[1] وعمل المستعمر بعد ذلك جاهدا بأن لا يحيا التَّعليم من جديد فأصدر القوانين والمراسيم معتبرا أن الجزائر جزء من فرنسا وتوالت قرارات المستعمر فكان منها ذلك القرار الذي يهدف إلى فرنسة الإدارة سنة (1849)الذي جاء فيه" لا ننسى أنَّ لغتنا هي اللغة الحاكمة فإنَّ قضاءنا الجزائي والعقابي يُصْدِر أحكاما على العرب الذين يقفون في ساحته بهذه اللغة... وأصدرت(18 أكتوبر 1892) مرسوما يقضي بعدم فتح مدارس عربية إلا برخصة من الحكومة"[2]

وفي سنة (1904) صدر قانون خاص بمهنة التَّعليم حيث تضمن موادا مُجحفة في حق الشَّعب الجزائري، وهذا كله من أجل إغلاق ما تبقى من المدارس العاملة، ووضعت فرنسا شروطا تعجيزية من أجل منح رخصة التعليم "إلاَّ أن يكون المعلم مُخلصا لفرنسا و ينتمي لطريقة مخلصة لفرنسا، وبعد ذلك يشترط أن لا يزيد عدد التلاميذ عن ثمانية وهناك رخص ترفض عدم قبول أكثر من تلميذين في المدرسة وأن تجري الدروس خارج أوقات التعليم في المدارس العامة الفرنسية"[3]وكل هذه الممارسات التَّعسُفية التي كانت تقوم بها فرنسا هو كان من أجل فرض لغته ونفوذه والقضاء على اللغة العربية والهوية الاسلامية للجزائريين، وبدأ المستعمر في إنشاء مراكز ومُؤسَّسات تعليمية أُخرى بديلة يُمارس فيها التَّعليم باللُّغة الفرنسية فقد تم: "إنشاء المدارس الأجنبية وقد رفض الفرنسيون في الأول أن يدخل الجزائريون مدارسهم لأن ذلك في نظرهم يُشكِّل خطرا سياسيا واقتصاديا ولغويا عليهم، فحينما عقد مؤتمر المستعمرين في الجزائر سنة (1898) ، وافق أعضاؤه على قُبول عدد قليل من الجزائريين في المدارس الابتدائية، اعتبارا منهم أن تعليم الجزائريين ينطوي على محاذير حقيقية في المضمار

[1] –مصطفى الأشرف، الجزائر الامة والمجتمع، ترجمة جنيفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر، (ط1) ، 1983 ص314.

[2] –أحمد الخطيب : جمعية العلماء المسلمين ودورها الإصلاحي في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، ص64.

[3] –صالح عوض، معركة الإسلام والصليبية، 1962/1830، ج1، ص212.

الاقتصادي بالنِّسبة للمستعمر وأعرب المستعمر عن رغبته في إلغاء هذا التَّعليم نهائيا"[1] كان هذا في المرحلة الأولى ثم جاءت الحقيقة التي صرَّح فيها أحد رجالات التربية الفرنسيين الذي بين الغرض الحقيقي من انتشار وفتح المدارس للجزائريين حيث قال: "ليس الغرض من فتح المدارس في شمال إفريقيا أن نُكوِّن عقولا من عقل مونتسكيو أو جان جاك روسو أوفولتيره وإنما لنُبدِّل لغة بلغة وعادات بعادات" [2]وبهذا أصبح حظُّ اللغة العربية معدوما تماما في المرحلة الابتدائية، وبذلك استطاع المستعمر الفرنسي أن يبسط سيطرته على التَّعليم المدرسي نظاما وخُطَّة ومنهجا ولُغة ومادَّة.

لقد أدرك المستعمر أنَّ أهمَّ عنصرين بشريين يكونان المجتمع الجزائري هما: الأمازيغ – البربر– والعرب، ولاحظ التفاهم الوثيق بين هذين العُنصرين فحاول جاهدا أن يُفرِّق بينهم بشتَّى الوسائل "بدأت محاولات التعليم في بلاد القبائل البربرية قبل سائر مناطق الجزائر وأسَّس فيها الآباء البيض (الرهبان) ما بين (1973–1880) مدارس مُتعدِّدة قامت بتوعية البربر ومحاولة فصلهم عن العرب لإضعاف الجبهة المحلية وكانت محاولة تنصيرهم إحدى وسائل تقريبهم من محيط الأوروبيين والمستوطنين"[3] لقد أدرك المستدمر "أن التَّماسُك الاجتماعي في أيِّ بلد من العالم، إنَّما يشتَّد حبله متانة مع وحدة اللغة، ويضعُف ويلين بقدر ماضي المجتمع من تعدُّد لغوي يُفتِّت جهده ويُوهن عظمه ويُهلهل نسيجه"[4] ولهذا بذل المستعمر جهودا جبَّارة لإحياء اللغة البربرية بلهجاتها المختلفة وذلك من أجل إحداث الفُرقة بين العرب والأمازيغ".

"وأقدموا على كتابة اللَّهجات البربرية، كما ألَّفوا كتابا في تاريخ آداب البربرية، بحروف لاتينية"[5]كما وضعت لهذه اللُّغة قواعد خاصَّة بها، وقواميس تضبط كلماتها، رغم أنها لم تكن مكتوبة من قبل فما هي إلا لهجات منطوقة، ونشرت الكتابات والبحوث والدراسات

[1]–نور سلمان: الأدب الجزائري في رحاب الرفض والتحرير، دار العلم للملايين، (ط1)، 2010، ص64.

[2]–صالح خرفي، شهيد الثورة أحمد رضا حوحو في الحجار، 1954/1934، دار الغرب الإسلامي، (ط1)، بيروت، لبنان 1992، ص29.

[3]–نور سلمان: الأدب الجزائري في رحاب الرفض والتحرير، ص79– 80 .

[4]–عبد العلي الودغيري: لغة الأمة ولغة الأم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط1)، سنة 2013، ص29.

[5]– نور سلمان: الأدب الجزائري في رحاب الرفض والتحرير، ص84.

المختلفة التي تتحدث عن هذه اللغة وهذا ما أظهره علال الفاسي في قوله: "أنشأت فرنسا سنة (1917) في الرِّباط معهدًا عاليًا للُّغة البربرية وصدر قرارا سنة (1915)م بتأليف لجنة الأبحاث البربرية، وتأليف لجنة في الرِّباط برئاسة سكرتير الحماية العامَّة، وأُصدرت نشرة عنوانها (الأرشيف البربري) كما أُنشئت لجنة أُخرى للبحث في تنظيم القضاء البربري"[1]

من خلال ما سبق نُلاحظ أن فرنسا تسعى بكل ما تملك لفرض التَّعدُدية اللُّغوية في مُستعمراتها وهذا ليس حُبًّا منها في التَّعددية وإنما للمحافظة على دور فعال للغتها الفرنسية داخل هذه الدول والمجموعة الفرانكفونية كلها، وهي في مُقابل ذلك تُقدِّم الدَّعم المادي والمعنوي والتِّقني والاقتصادي والسيَّاسي لكل الدُّول التي تُحافظ على وضعية لغتها الفرنسية على حساب اللُّغة العربية.

لكن هذا الخطاب الخارجي لفرنسا يُقابله خطاب مغاير حين يتعلَّق الأمر بالتَّعددية اللُّغوية داخل التُّراب الفرنسي نفسه، فالكلُّ يعلم أن فرنسا تنهج داخليا سياسة لُغوية مُتشدِّدة طيلة القرنين الماضيين، وأنها حاربت بضراوة وشراسة كل اللُّغات الوطنية المحلية والإقليمية الواقعة داخل حدودها والدَّليل على ذلك حين صدر الميثاق الأُوربي لحماية اللُّغات الإقليمية ولغات الأقلِّيات سنة (1992) لم تقبل به فرنسا كاملا، وإنما وقَّعت سنة (1999)على قبول (39) نقطة منه فقط، من أصل (98) نقطة هي مجموع ما يشمل عليه الميثاق، وحتى هذا التَّوقيع الأوَّلي ظلَّ حِبرا على ورق لأنَّ فرنسا لم تُصادق في جملة دول أوروبية أُخرى لحدِّ الآن بشكل قانوني ونهائي على الميثاق بدعوى أنَّ دُستورها ينصُّ على أنَّ :"لغة الجمهورية هي الفرنسية"[2]

لقد سعى المستعمر إلى فَرْنسة المجتمع الجزائري من أجل ضرب اللُّغة العربية وإضعافها والقضاء عليها، وهو هدف هام لتحقيق الاحتواء الحضاري وهدم العُقول والأفكار وتبديد الفضاء الثقافي لمرجعيه الأُمَّة الجزائرية وهو ما لخصه الدكتور عبد الله الركيبي في قوله :"على أن انتشار الفرنسية بدا بصورة مُنظَّمة ومدروسة ومُسيَّسة بعد احتلال الفرنسيين لبلادنا، ليس من أجل تثقيف الشعب الجزائري، ولكن بقصد ترسيخ احتلالهم فاللُّغة تُساعد على بثِّ

[1]-علال الفاسي: الحركات الاستقلالية في المغرب العربي، مطبعة الرسالة ، القاهرة، مصر،(ط1)، 1948، ص116.
[2]-ينظر: عبد العلي الود غيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص29.

أفكارهم مثلما تساعدهم القوَّة العسكرية في توطيد حُكمهم، وكلاهما يخدم الهدف الذي جاؤوا من أجله وهو السيطرة المادية والروحية على الشعب الجزائري، فاللغة هنا لا تقوم بوظيفة تعليمية ثقافية روحية ونفسية ولكن تقوم بغسل العقل وجعله مستعدا لتقبُّل الهيمنة الأجنبية والاحتواء الحضاري"[1].

3.2- دور الكتاتيب في المُحافظة على مُقوِّمات الأُمَّة:

أمام سياسة التَّجهيل التي كانت تُطبقها فرنسا من أجل محو الشَّخصية الوطنية الجزائرية التي لم تزد الشعب الجزائري إلا قوة وتمسُّكا بدينه الإسلامي ولغته العربية، كانت الكتاتيب بديلا ودرعا واقيا لحالة التجهيل ومحاولة فرنسة المجتمع الجزائري وإدماجه بواسطة تعليمه ونشر لغته واقتراح تجنيسه فتفطَّن لهذا الخطر الشَّيخ العلَّامة عبد الحميد بن باديس – رحمه الله- والشُّيوخ الذين يخدمون كتاب الله فعملوا على تعليم الصبيان والبنات وذلك بتأسيس الكتاتيب القرآنية والمساجد والمدارس والمعاهد لتلقين هؤلاء المتعلِّمين مبادئ الشَّريعة الإسلامية وقواعد اللُّغة العربية وإقرار الدراسات الإسلامية للحفاظ على العقيدة المحمَّدية وعلى المذهب المالكي، وتمثُّل التَّصوُّف السُّني، والدِّفاع عن الفكر الأشعري والالتزام بمكارم الاخلاق التي جاء بها سيِّدُ الأنبياء والمرسلين محمد صلى الله عليه وسلم حيث قال: "إنما بعثت لأُتمِّم مكارم الأخلاق"[2].

لقد قامت الكتاتيب بوظائف كثيرة كالوظيفة التَّعليمية، والوَظيفة التَّربوية، والدَّور الوطني والدَّور القومي، والدَّور الأخلاقي... الخ، كما تخرَّج منها العديد من العلماء والمفكِّرين والمثقَّفين، وقد اشتهروا في العالم الإسلامي مغربا ومشرقا، كالشَّيخ عبد الحميد بن باديس، والشَّيخ البشير الإبراهيمي، وشاعر الثَّورة مُفدي زكريا، ومحمد العيد خليفة، والعربي التبسي...الخ، ويُضاف إلى ذلك طلبتها الذين شاركوا في الجهاد ومقاومة العدو الفرنسي بكل بسالة واستماتة نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر: الشَّهيد العربي بن مهيدي مهندس الثَّورة الجزائرية الكُبرى التي أذهلت كل العالم والرَّئيس الراحل هواري بومدين...إلخ.

[1]-عبد الله الركيبي، الفرانكفونية مشرقا ومغربا، دار الأمة، الجزائر، (ط1) ، 1993، ص 55.

[2]-البخاري: الأدب المفرد، باب حسن الخلق، رقم: 273.

وأمام هذا الصمود الذي أظهره الشعب الجزائري لجأت فرنسا إلى حيلتها الخبيثة من خلال إصدار تعليمات من بين ما جاء فيها أنه :"لا يجوز لمكاتب التَّعليم العربية أن تفتح أبوابها للأولاد الذين هم في سن التَّعليم أثناء ساعات التَّدريس في المدرسة الفرنسية، وذلك في القُرى التي تبعد ثلاث كيلومترات عن المدرسة الفرنسية"[1] وهذا ما يعكس القناعة التي ترسَّخت لدى الاستعمار الفرنسي من أنَّ تعليم القرآن الكريم في مكاتب الشُّيوخ يُنافس الثقافة الفرنسية المفروضة، ما جعله يُضمِّن قانونه الفقرة الأخيرة محاولة للْحدِّ من نشاط التَّعليم في المسجد والمكتب، وحتى يُرغم التلاميذ على التَّوجه إلى المدارس التَّابعة له والتي أظهر الأهالي عزوفا عن تعليم أولادهم فيها لما تشكله من خطر يُهدِّد دينهم ويضرب أصالتهم، ولم يقف الاستعمار عند ذلك الحدِّ بل سعى لوضع مجموعة من العراقيل تحول أمام منح رخصة التَّعليم، فكان على المعلم –الشيخ– "التَّعرُض لمواقف صعبة والرُّضوخ لشروط مهينة، يلتزم بتنفيذها نصًا وروحًا في كُتَّابه حتى يحصل على رخصة التَّعليم القانونية وكانت تلك الشُّروط تنصُّ على:

1– اقتصار التَّعليم على تحفيظ القرآن الكريم لا أكثر.

2– عدم التَّعرض إلى تفسير الآيات القرآنية، وخاصة التي تحثُّ على الجهاد في سبيل الله وتدعوا إلى محاربة الظُّلم والاستبداد.

3– استبعاد تدريس تاريخ الجزائر، وتاريخ العرب والمسلمين، وجغرافية الجزائر والبلاد العربية.

4– استبعاد الأدب العربي بجميع علومه، والامتناع عن تعليم المواد العلمية"[2]

---

[1]– بسام العسلي: جهاد الشعب الجزائري، دار النفائس ، بيروت، لبنان، (دط) ، 2009م، ج3، ص599.

[2] – المرجع نفسه، ص599.

*- عبد الحميد بن محمد المصطفى بن مكي بن باديس" المعروف بعبد الحميد بن باديس في (وُلِد في11 من ربيع الآخِر 1307 هـ/ 5 من ديسمبر 1889م) بمدينة قسنطينة، ونشأ في أسرة كريمة ذات عراقة وثراء، ومشهورة بالعلم والأدب، فعنيت بتعليم ابنها وتهذيبه، فحفظ القرآن وهو في الثالثة عشرة من عمره، وتعلّم مبادئ العربية والعلوم الإسلامية على يد الشيخ "أحمد أبو حمدان الونيسي" بجامع سيدي محمد النجار، ثم سافر إلى تونس في سنة (1326هـ= 1908م) وانتسب إلى جامع الزيتونة، وتلقى العلوم الإسلامية على جماعة من أكابر علمائه، أمثال العلّامة محمد النخلي القيرواني المتوفى سنة (1342هـ= 1924م)، والشيخ محمد الطاهر بن عاشور، الذي كان له

وقد تحمَّل ابن باديس* مسؤوليته وجابه هذا القرار، فكتب مقالا في جريدة الصِّراط السَّوي في عددها السَّابع الصَّادر في 30 أكتوبر عنونه بـِ: بعد عشرين (20) سنة في التَّعليم نُسْأل هل عندنا رخصة؟ لقد أبدى ابن باديس في مقاله هذا تعجُّبا من هذا القرار القاضي بوجوب الحصول على رخصة لأنَّه حصل على الإذن في بداية الأمر من كاتب عمالة قسنطينة بالتَّدريس.

ومن أخطر القرارات التي أصدرتها السُّلطة الاستعمارية وقد شكَّلت موقفها الصَّريح من التَّعليم العربي قرار:(8 مارس 1938) الذي وصفه ابن باديس* بالقرار المشؤُوم، وهو قرار يقضي بسجن من يُعلِّم اللُّغة العربية بلا رُخصة وقد انتقد الشَّيخ ابن باديس ذلك القرار وطالب بإلغائه، وكتب في ذلك مقالا بعنوان: " يا الله من للإسلام والعربية في الجزائر"[1]

لقد تساهلت الإدارة الفرنسية ما قبل الحرب(1914) مع التَّعليم العربي الحر لأنها كانت تظنُّ أنَّه قاصرا لا يفتح ذهنا ولا يُغذِّي عقلا ولا يُربِّي ملكة لُغوية، فهو في نظرها عديم الجدوى لأنَّه لا يتوفَّر على وسائل ولا يقوم عليه معلمون أكِفَّاء.

لقد شرع فيه ابن باديس لوحده في الجامع الأخضر بعدد قليل من التلاميذ، ولكن الاستمرار في أداء هذا التَّعليم والاهتمام به واعتباره واجبًا وفرضًا من فُروض الإسلام جعله يتطوَّر بمرور السِّنين خاصَّة بعد تأسيس جمعية العلماء المسلمين التي صارت تُشرف على هذا التَّعليم حتى صار يُوازي ويُنافس التَّعليم الفرنسي الذي تُشرف عليه سُلطة الاحتلال.

إن المستوى الذي بلغه التَّعليم الدِّيني في تنوير العقول وإقبال الشعب الجزائري على الانخراط فيه أقلق الإدارة الفرنسية فأقدمت على محاصرة رئيس جمعية العلماء المسلمين الشَّيخ عبد الحميد بن باديس، ونفي الشَّيخ البشير الإبراهيمي، ووضعه تحت الإقامة الجبرية، واختطاف العربي التبسي سنة (1957)، رغم الحرب الشَّرسة التي خاضتها فرنسا ضِدَّ التَّعليم

تأثير كبير في التكوين اللغوي لعبد الحميد بن باديس، والشغف بالأدب العربي، والشيخ محمد الخضر الحسين، الذي هاجر إلى مصر وتولى مشيخة الأزهر.

[1]- https://al-maktaba.org/book/32617/123

الدِّيني الذي كان شِعاره "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا" وهي شِعارات سعت فرنسا طيلة (132) سنة من أجل طمسها ومحوها من أرض الجزائر. وهنا يقف كل عاقل ويتساءل:

- ما المنهج المتَّبع في التَّعليم الدِّيني بالكتاتيب الجزائرية؟
- وما هي الأسس التربوية التي يعتمِدُها مُعلِّمو القرآن الكريم؟
- وهل يمتلك شيوخ الكتاتيب طريقه يتحقَّق بها تعليمية القرآن الكريم؟
- وماهي الأساليب المعتمدة عندهم في تعليم أبجدية اللُّغة العربية؟
- وأخيرا كيف يتِّم التَّقويم في هذه المؤسَّسات العريقة؟

3- منهج التَّعليم الدِّيني بالكُتَّاب الجزائريَّة:

قبل الحديث عن المنهج الذي سلكه سلفنا الصَّالح في ترسيخ اللُّغة العربيَّة سنقوم أوَّلاً بتعريف المنهج.

1.3- المنهج لغة: يُعرِّف ابن منظور المنهج بأنَّه الطَّريق البيِّن الواضح ونهَّج الطريق وضَّحه والمنْهَجُ كالمنْهاجِ وفي قوله تعالى: ﴿لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ وَلَوۡ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمۡ أُمَّةٗ وَٰحِدَةٗ وَلَٰكِن لِّيَبۡلُوَكُمۡ فِي مَآ ءَاتَىٰكُمۡۖ فَٱسۡتَبِقُواْ ٱلۡخَيۡرَٰتِۚ إِلَى ٱللَّهِ مَرۡجِعُكُمۡ جَمِيعٗا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ فِيهِ تَخۡتَلِفُونَ﴾ "والمنْهاجُ كما يقول ابن كثير هو الطَّريق الواضح السَّهل والسُّنَنُ والطَّرائِقُ.[1] أمَّا عند الإغريق فتعني الطَّريق التي ينتهجها الفرد حتى يحصل على هدف مُعيَّن، أما بالإنجليزية فتقابل كلمة منهاج الكلمة (curriculum) التي تعني مضمار السباق"[2].

2.3- المفهوم التَّقليدي للمنهاج:

[1]- علي أحمد مذكور: مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،(دط) 1998م، ص13.

[2]- عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع-الأردن، (دط)، 2000، ص22.

حيث كان يعني المنهاج الدِّراسي مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التَّلاميذ في صورة موادّ دراسية أصْطلح على تسميتهابِ: "المقررات الدِّراسية"[1]. من خلال هذا التَّعريف نستنتج أنَّ المنهاج التَّقْليدي الذي يجعل من المادَّة الدِّراسية محور العملية التَّعليمية، ولكن ومع تطور الدراسات التَّربوية، أصبح مفهوم العملية التَّعليمية أوسع من محتوى المادَّة التَّعليمة، بل أصبحت تشمل الأهداف التَّعليمية وطريقة التَّدريس وعملية التَّقويم وتغيَّر بذلك معنى المنهاج وأصبح يعكس دلالات أُخرى غير التي كانت في الماضي، ويُمكن إبراز خصائص المنْهاج التَّقليدي فيما يلي:

1- أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة الدَّرس.

2- أهمل طرق التَّفكير العلمي.

3- أهمل تنمية الاتجاهات والميول الإيجابية.

4- اعتبر النجاح في الامتحانات التي يعقدها المعلم والتي يركز فيها على حفظ المادة هي الأساس وبذلك أهمل اعتماد الطَّالب على نفسه وميله إلى الاعتماد على الأستاذ في شرح المادَّة وتبسيطها[2]".

3.3- المفهوم الحديث للمنهاج:

يُعرِّفه فؤاد سُليمان بأنَّه مجموعة من الخبرات التَّربوية والاجتماعية والثَّقافية والرِّياضية والفنِّية والعلمية...الخ، التي تُخطِّطها المدرسة وتهيِّئها لتلاميذها نحو الاتجاه المرغوب ومن خلال الممارسة لجميع الأنشطة اللَّازمة والمصاحبة لتعلُّم تلك الخبرات مما يساعدهم في إتمام نموهم"[3].

"المنهاج مجموعة من العمليات المخطَّطة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطَّرائق واستراتيجيات التَّعلم وتقييمه، والوسائل المعتمدة للقيام به، مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية وغيرها، فالمفهوم هنا لا يقتصر على المضامين والمعارف، بل هناك

[1]-صالح نهدي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر العربي-عمان، (ط4)، 1999، ص01.

[2]-عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليمية والمنهج، ص25.

[3]-فؤاد سليمان قلادة، أساسيات المنهاج، دار المطبوعات الجديدة، مصر، 1976، ص11.

استراتيجيات لتعليم هذه المضامين وترجمتها إلى مهارات تُكتسب ويُقيَّم عنها المتعلِّم، كما أن هناك الوسائل الضَّرورية لتحقيق ذلك، بما في ذلك المهام التي يُكلَّف المتعلِّم بالقيام بها"[1].

ارتبطت حركية التَّعليم بالجزائر منذ عهد قديم بتعليمية اللُّغة العربية وحفظ القرآن الكريم، وتُشكِّل هذه الظَّاهرة التَّعليمية حقلا خصبا لدراسة تعليمية اللُّغة العربية وطُرق التَّدريس في الجزائر العميقة في التَّاريخ القائمة أصلا على التَّلقين والحفظ مسلكا ومنهجا بيداغوجيا. ولقد فصَّل العلَّامة عبد الرَّحمن ابن خلدون تفصيلا واضحا في بيان منهج أصل إفريقيا والمغرب في تعليم القرآن الكريم حيث تناول ذلك في معرض مقارنة منهج الأمصار الإسلامية في تعليم الوِلدان فقال :"أمَّا أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه، لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب، إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعا عن العلم بالجملة، وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قُرى البربر أمم المغرب، في ولدانهم إلى أن يجاوزوا حد البلوغ في الشَّبيبة وكذا في الكبير إذا راجع مدارسة القرآن بعد طائفة من عمره فهم لذلك أقوم على رسم القرآن وحفظه من سواهم"[2]. وربَّما هذا المنهج الذي ولَّد خصوصية ضبط القرآن على حساب اللِّسان لدى المغاربة عموما، والجزائريين خصوصا حيث ظهر فيهم "القُصور عن ملكة اللِّسان جُملة، وذلك أن القرآن لا ينشأ عنه في الغالب الملكة لما أنَّ البشر مصروفون عن الاتيان بمثله، فهم مصرفون لذلك عن الاستعمال على أساليبه والاحتذاء بها"[3]. لقد صرَّح العلامة عبد الرحمن ابن خلدون بأنَّ المنهج الذي اقترحه القاضي أبو بكر بن العربي في تعليم القرآن الكريم رغم انتقاده لطريقة المغاربة وعدم إمكانية تطبيقها في أرض الواقع لما اكتسبته الطَّريقة القديمة من الانطباع والرُّسوخ في منهج الجزائريين في تعليم القرآن. حيث نجده يقول:" ولقد ذهب القاضي أبو بكر ابن العربي في كتاب رحلته إلى طريقة غريبة في وجه التَّعليم وأعاد في ذلك وأبدا وقدَّم

[1]-وحدة النظام التربوي: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، (د،ط)، 2005، ص25.

[2]-عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة ، ص 556.

[3]-المصدر نفسه، ص557.

تعليم العربية والشِّعر على سائر العلوم كما هو المذهب الأندلسي، إذْ قال:" لأنَّ الشِّعر ديوان العرب ويدعوا إلى تقديمه، وتقديم العربية في التَّعليم ضرورة، ثم ينتقل منه إلى الحساب فيتمرَّن فيه حتى يرى القوانين ثم يتنقل إلى درس القرآن فإنها تيسيرا عليه بهذه المقدِّمة، ثم قال: ويا غفلة أهل بلادنا في أن يُؤخذ الصَّبي بكتاب الله في أوامره، يقرأ مالا يفهم وينصب في أمر، غيره أهمّ عليه منه"[1].

أمَّا مذهب ابن باديس –رحمه الله– رائدُ النَّهضة في الجزائر، ورئيس جمعية عُلمائها فقد كان منهجه مُستمدًّا من كتاب الله وسُنَّة رسول الله صلى الله عليه وسلَّم ويتَّضح هذا جليًا في أقواله وأفعاله ومن خلال ممارسته اليومية في حلقات الدَّرس، والكتاتيب والمدارس والنوادي والأسواق، فقد كان حريصا على إعداد جيل يُنقذ الشَّعب الجزائري من مخاطر التَّغريب والتَّجهيل والتَّجنيس وأن يدل أبناءه على موردهم الصَّافي، فينهلوا من القرآن والسُّنة وتراث الإسلام أزكى العلوم وأطيب المعارف وأجمل الآداب، إذن مذهب ابن باديس فرضته حقبة زمنية ساد فيها الأنذال وتحكَّموا في مصائر الجزائريين وهذا على حدِّ قوله :" إنَّ أبناءنا هم رجال المستقبل، وإهمالهم قضاء على الأُمَّة إذْ يسوسها أمثالهم ويتحكَّم في مصائرها أشباههم... ونحن ينبغي هنا أن نُربِّي أبناءنا كما علَّمنا الإسلام، فإن قصَّرنا فلا نلومنَّ إلاَّ أنفسنا، ولكن واثقين أنَّنا نبني على الماء ما لم نُعدَّ الأبناء بعُدَّة الخُلق الفاضل والأدب الدِّيني الصَّحيح"[2]. وبهذا تُحصَّن الشَّخصية الجزائرية المسلمة في عقيدتها وأفكارها، ووجدانها ولغتها

---

[1]–المصدر نفسه، ص558.

[2]– آثار ابن باديس: الشهاب، ج8، غرة شعبان 1354هـ/نوفمبر 1935م، ص36.

* أحد أبرز عُلماء الجزائر دعوةً وجهادًا، كان واسع المعرفة بالفقه والتشريع وعلوم اللُّغة والأدب، ترأَّس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بعد وفاة مُؤسسها العلامة عبد الحميد بن باديس، سخّر علمه وقلمه لخدمة وطنه وللدِّفاع عن اللُّغة العربية، وقد كانت مواقفه الجريئة سببا في وضعه تحت الإقامة الجبرية حتى وفاته. ولد البشير الإبراهيمي يوم الخميس 14 شوال 1306هـ الموافق 13 يونيو/حزيران 1889م، في قرية رأس الوادي بالشرق الجزائري ونشأ في عائلة عريقة في العلم. بدأ في حفظ القرآن الكريم في الثالثة من عمره على يد عمه الشيخ المكي الإبراهيمي، الذي كان له الفضل الأكبر في نشأته وتربيته. في التاسعة من عمره أتم حفظ القرآن، وحفظ ألفية ابن مالك وابن معط الجزائري، وألفيتي الحافظ العراقي في السير والأثر، وبعد وفاة عمه تولى تدريس طلبته وهو في الرابعة عشرة من عمره، وظل على ذلك حتى بلغ العشرين. في أواخر 1911 هاجر إلى المدينة المنورة على إثر والده متخفيا، خوفا من بطش الاحتلال الفرنسي، ومر في طريقه بالقاهرة وحضر فيها عدة مجالس علم في الأزهر .بعد وصوله المدينة المنورة لازم كلا من الشيخ العزيز الوزير التونسي، والشَّيخ حسين أحمد الفيض أبادي الهندي، وعلى أيديهما استزاد من علم الحديث رواية ودراية، ومن علم التَّفسير على يد الشيخ إبراهيم الأسكوبي، وهناك التقى بالعلامة عبد الحميد بن باديس رائد النهضة الإصلاحية بالجزائر .

وآدابها فبدى لنا مُتأثِّرا إلى حدّ كبير بالطَّريقة الأندلُسية في التَّدريس وإصلاح التَّعليم، وهذا ما صرَّح به الشَّيخ محمد البشير الإبراهيمي* واصفا الطَّريقة التي اتَّفَقَا عليها لتربية النَّشء "... وكانت الطريقة التي اتَّفقنا عليها أنا وابن باديس في المدينة المنوَّرة، في تربية النَّشء هي: ألَّا نتوسَّع له في العلم وأن نُربِّيه على الفكر الصَّحيح، ولو مع علم قليل، فتمَّت لنا هذه التَّجربة في الجيش الذي أعددناه من تلامذتنا"[1].

أما بالنِّسبة لمحتوى المنهج فيقول عنه ابن باديس:" تشمل الدُّروس على التَّفسير للكتاب الحكيم وتجويده وعلى الفقه في المختصر وغيره، وعلى العقائد الدِّينية، وعلى الآداب والأخلاق الإسلامية وعلى العربية بفنونها كالمنطق والحساب وغيرها"[2]، ويظهر ذلك جليا في النَّشاط الواسع المكثَّف الذي قام به الرَّجُل في مجالات التَّعليم والكتابة والصَّحافة بإنشاء المدارس والجرائد المختلفة وفي مجال التَّفكير في محاربة الجمود الصُّوفي، والدَّعوة إلى الإيمان بعد الاستدلال والإقناع، ونبذ التَّواكل والحثِّ على الاعتماد على النَّفس.

إن الشيخ ابن باديس رحمه الله استطاع أن يُدرك جوانب الإصابة والخلل في المجتمع الجزائري الواقع تحت الاحتلال، فبدأ التفكير بمعالجة الأزمة فعرف أن صلاح هذه الأُمَّة مرهونٌ بالمنهج الذي صلُح به أوَّلها، فركَّز على بناء النُّخبة التي تمثِّل عقل الأُمَّة ومرجعيتها وقيادتها، فعمد إلى فتح المدارس والمعاهد واهتمَّ بوضع المناهج والأنظمة التَّربوية والتَّعليمية، فتمكَّن من بناء جيل التَّحرير الذي فجَّر الثَّورة الكُبرى حيث قال:

شعب الجزائر مسلـــم وإلى العروبـــة ينتسب
من قال: حاد عن أصله أو قال مات فقد كـذب
أو رام إدماجا لـــه رام المحـــال من الطلب
يا نشء أنت رجاؤنـــا وبك الصباح قد اقترب
خذ للحيـاة سلاحهـــا وخض الخطوب ولا تهب [3]

[1]- محمد مصطفى حميداتي: عبد الحميد بن باديس وجهود التربوية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، (ط1)، 1997 ص136.

[2]- المرجع نفسه: ص137.

[3]-أحمد خطيب: الثورة الجزائرية، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، (د،ط)، 1958، ص125.

وبعد اندلاع الثَّورة التَّحريرية الكُبرى في الفاتح نوفمبر (1954) ألقت الإدارة الفرنسية القبض على الكثير من أعضاء جمعية العلماء المسلمين ومُعلِّمي المدارس الحُرَّة التي يعود لها الفضل في نشر التَّعليم باللُّغة العربية في الجزائر ومقاومة الجهل والفَرْنسة والإدماج وفي سنة (1955)قام المستعمر بإنشاء ما سمَّاه بالمراكز الاجتماعية التهذيبية(Centres Sociaux Educatips)، وكان الهدف الحقيقي منها إبعاد الشباب عن الثَّورة، وفي سنة (1958) أصدرت الحكومة الفرنسية قانونا جديدا في شأن تعليم أبناء الجزائر بصفتهم" فرنسيين مسلمين" ووضع تخطيط في إطار "مُخطط قسنطينة "يهدف إلى تعميم التَّعليم في مُدَّة ثماني سنوات والقضاء على الأُمِّية كما زعم، وهي مُحاولات يشوبها النِّفاق والمراوغة والتماطل وعزل الثَّورة عن الشَّعب وسرعان ما باءت بالفشل"[1].

وجاء اليوم الموعود بعد حرب ضروس بين الحق والباطل ونالت الجزائر استقلالها في الخامس جويلية (1962) وواصلت الكتاتيب مسيرتها التَّبليغية وزاد الاهتمام بها من طرف الشَّعب والحكومة الجزائرية المستقلة، وأصبحت تنتشر في الجزائر ثلاثة أنواع من مدارس تحفيظ القرآن الكريم وهي كالآتي:

4.3 – أنواع الكتاتيب:

النوع الأول:

[1]–وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، السنة الأولى، الإرسال الثاني، 2008، ص60.

المدارس القرآنية التَّابعة لوزارة الشُّؤون الدِّينية وهي تقع داخل المسجد ولا يفصل بينهما إلَّا جدار، وذلك تجنبا لإزعاج المصلين من طرف الصبيان، لقد فصل الجزائريون منذ البداية بين الكُتَّاب والمسجد وأمروا المعلمين بألَّا يعقدوا حلقة للتَّحفيظ في المسجد، وهذا ما أفْتى فيه أبو العبَّاس الونشريسي في معياره بقوله :" لم يجعل الله المساجد لتُكْتَسَبَ بها الأرزاق،... والواجب على تلك أهل البلدة أنْ يمنعوا مساجدهم من مثل هذا، وآباء الصبيان في حرج من هذا، ليس ينفرد بالحرج وحده، فيوعظ المعلمون وآباء الصبيان ليخرجوا من المساجد إلى بقاع يصلح فيها التَّكسُب ولا يضرُّ بالمسلمين فإن كان المعلم أبى فلينزع الصبيان من عنده آباءهم وإن اعتصم المعلم بأحد فليس يعصمه إلا ظالم "[1]،وتؤكد هذه الفتوى مدى اهتمام الفقهاء الجزائريين بوظيفة الكُتَّاب وضرورة إنشاءه حتى يبقى المسجد للرَّاشدين من طلبة العلم. وحسب إحصائيات وزارة الشؤون الدينية الجزائرية فإن المدارس القرآنية التَّابعة لها يبلغ عددها (2556) أي بمعدل قسمين تقريبا لكل مدرسة، وتستقطب حاليا: مائة وثمانية وسبعون ألف وأربعمائة وأربعة طالب قرآن، (178404) ويُؤطِّرها أربعة ألاف وأربعمائة وثمانية وسبعون (4478) مُعلما حافظا للقرآن الكريم كلِّه"[2].

النوع الثاني:

الكتاتيب (المدارس الحرة) وتنتشر بكثرة بالأرياف يفتحها شيوخ حفظة للقرآن الكريم في بيوتهم أو بحوارها وتتميَّز بتواضع بنائها وبساطتها الشَّديدة، ويتلقى الشُّيوخ أجورهم الشَّهرية من التَّلاميذ وهي لا تخضع للقانون أو للضَّرائب ولا تتطلَّب رُخصة لفتحها، ويُكرَّم الشُّيوخ والتَّلاميذ كُلَّ سنة من طرف لجنة المجتمع المدني تشجيعا لهم على إحياء هذه السُّنة المباركة، ولقد شاع هذا النوع بكثرة في عهد الاحتلال الفرنسي ردًّا على سياسة التجهيل التي اعتمدها العدو الفرنسي بحق الشَّعب الجزائري لمنع تشكُّل الوعي لديه، ولقد ساهمت هذه المدارس بفعالية في حفظ الهوية الإسلامية والمحافظة على اللُّغة العربية، وإفشال مخطط فرْنسة

[1] – أبو العباس أحمد بن يحي عبد الواحد الونشريسي، المعيار المغرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل إفريقيا والأندلس والمغرب: تخريج جماعة من الفقهاء بإشراف الدكتور محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ج7، 1401هـ/1981، ص36.

[2] – محمد حسين: بحث عن الكتاتيب في الجزائر، جريدة الاتحاد الإمارتية، العدد: 7، 2009، ص27.

الشَّعب الجزائري طلية (132)سنة من الاحتلال ولقد تخرَّج منها آلاف الأئِمَّة فضلا على تأهيل تلامذتها الذين تلقوا فيها تعليما تحضيري لمزاولة حياتهم الدِّراسة الرَّسمية بنجاح كبير، وعادة ما يحتَّل طلبتُها المراتب الأولى في المدارس الرَّسمية (النِّظامية) ويتفوَّقون على أقرانهم الذين تلقوا تعليما تحضيريا عصريًا، كما يتميَّز أطفال الكتاتيب بالتَّمكُن التَّام من نشاطات اللُّغة العربية بقواعدها ونحوها وصرفها ويكتسبون ثروة لغوية كبيرة، وقد أمدَّت الكتاتيب الجزائرية بالآلاف من المدافعين عن اللُّغة العربية الذين يواصلون الآن رسالة المجاهدين والشُّهداء في الوقوف بوجه الأقلية الفرنسية بالجزائر، ويبلغ عدد الكتاتيب حاليا (2344) كتابا تضم (2348) قسما ويدرس فيها (85488) تلميذا ويبطرها (2533) مُعلما. والملاحظ أن وظيفة الكتاتيب تراجعت منذ عقدين تقريبا مُقارنة مع فترة الستِّينيات والسبعينيات فأغلق الكثير من الكتاتيب أبوابه لأسباب عديدة: منها وفاة عدد معتبر من "الشُّيوخ" المؤسِّسين لها واتجاه تلاميذهم الذين حفظوا القرآن على أيديهم إلى العمل في المدارس القرآنية الرَّسمية التَّابعة لوزارة الشُّؤُون الدِّينية لضمان تلقِّي رواتب منتظمة على الأقل"[1].

النوع الثالث:

يتعلق بالزَّوايا الصُّوفية التي يُخصَّص بعضها فضاء لتحفيظ الأطفال والمريدين للقرآن الكريم، ويبلغ عدد الزوايا المعنية (328)زاوية وتضم (15563) طالبا من بينهم (4322)طالبة، وتضمن الزوايا النظام الداخلي لِـ:(8366) طالبا تابعا لها ويُمكن إضافة "المعاهد الحُرَّة" للقرآن والعلوم الدِّينية إلى الأنواع السَّابقة من المدارس، وعددها تسعة(9) مدارس منها ثلاثة (3)بولاية غرداية بالجنوب الغربي للجزائر، بيد أنَّها تتميَّز عنها بأنَّها موجَّهة للكبار وتدرس أيضا مختلف العلوم الدِّينية لتأهل طلبتها للإمامة مُستقبلا، وعموما يبلغ العدد الإجمالي للمدارس القرآنية بمختلف أنواعها في الجزائر (5246) مدرسة تقوم بتحفيظ كتاب الله لنحو (288)ألف طالب. ولا تتوفر إحصائيات عن عدد المتخرجين منها من الذين حفظوا القرآن كُلّه أو أغلبه أو نصفه، ولكن الأكيد أنهم يُعدُّون بعشرات الآلاف. وخلافا للكتاتيب والزوايا، فإنَّ فتح مدرسة قرآنية في مسجد أو في محيطه الوقفي، يتم بموجب قرار

[1] -https:// www.alittihad.ae/article/ 40877/2009

من وزير الشُّؤون الدِّينية الذي يُحدد تسميتها وموقعها، ويسند مهمَّة إدارتها إلى إمام المسجد عادة، ويتولَّى هذا الأخير تعيين مُعلم القرآن للتَّلاميذ من الذين تتوفر فيهم صفات الكفاءة وحفظ القرآن كله والحُلم وسعة الصَّدر، وتتكفل الدَّولة براتب المعلم ومصاريف صيانة المدرسة والتجهيز وتساعدها المؤسسات الخيرية في التَّمويل، كما يوجَّه جزء من رصيد أموال الزَّكاة إلى تمويل المدارس القرآنية، وهي تجربة جديدة استحدثتها الوزارة منذ سنوات قليلة".

4- الأُسُسُ التَّربوية في التَّعليم الكُتَّابي الجزائري:

لقد تمَّ دُخول القرآن الكريم إلى القطر الجزائري مع الفاتحين الأوَّلين وتلقاه النَّاس بالسَّماع والحفظ وأخذه الخلف عن السَّلف كاملا غير منقوص بسُوَرِهِ وآياته وحُروفه، بل بخطِّه العُثماني الخاص به فتعلَّمه الصِّبيان حسب الطَّريقة التي تلقوه بها، والتَّعليم الكُتَّابي كغيره يَتَمَحْوَرُ التَّفكير فيه حول ثلاثة أقطاب رئيسية هي:

- القُطب البيداغوجي ويهتَّم بالمعلم من حيث تكوينه وطرق تدريسه وأساليب تقييمه وبالوسائل التعليمية.

- القطب النفسي ويخص المتعلِّمين من حيث تصوراتهم وقُدراتهم على الإدراك والاستيعاب والحاجة والتفكير.

- القطب المعرفي المتعلق بالمعارف المطلوب تدريسها.

ومن خلال هذا يمكن أن نطرح الإشكالات التالية:

- ماهي الأساليب والطُّرق المعتمدة في النِّظام الكُتَّابي؟

- وما هي الوسائل التَّعليمية التي يستعملها المتعلِّم للوصول إلى الغايات المرجوة؟

- وما هي وظيفة المعلم (الشيخ) وما هي شروط اختياره لهذه المهمة النبيلة؟

- وما هي المعارف المطلوب تدريسها في المرحلة العمرية الأُولى للتِّلميذ؟

1.4- مُواصفات المُعلِّم (الشَّيْخُ)في التَّعليم الكُتَّابي:

ويُعرف باسم الفقيه أو السَّيد أو الشَّيخ حسب كل منطقة وهي أسماء كُلُّها تُبجِّل هذا الرجل فهو الأب الرُّوحي للتَّلاميذ ورجل العلم الذي تُشد إليه الرِّحال، وهو عند عُموم

الشَّعب الجزائري أرفع منزلة فهو الطَّبيب والرَّاقي الذي يُعالج الدَّاء ويدفع البلاء، وقد يُؤمَّن على الأسرار والودائع، فهو رجل مُطاع ومحلَّ احترام وتقدير من طرف الجميع، الغني منهم والفقير وهو المستشار الدِّيني والاجتماعي يحل المشكلات ويُعالج الخُصومات ويعقد قران الزَّواج، يحظى باحترام كبير وتفضيل وطاعة تامَّة وتميُزهُ هذا ليس في الجزائر فقط بل في كل مُجتمع مُسلم، ومما جاء في رواية الأيام للدكتور طه حسين عن هذا الرجل قوله:"... وكان يضع لذلك شُروطا ويُطالب بحقوقه... فكم لسيدنا على الأُسرة من حقوق"[1]

أما أُجرة الشَّيخ أو الفقيه ما لم يكن تابعا لوزارة الشؤون الدِّينية فتتكفَّل بها جماعة المسلمين بعد اتفاق يكون قد تمَّ بينهما. وقد جاء هذا في معيار أبي العباس الونشريسي حيث قال :"... ويتَّفق هذا المعلِّم مع آباء التلاميذ على أجر مُعين، فإن كثر عنده عدد الطُّلاب، فله أن يُشرك معه مُعلِّما آخر، أو غير واحد من المعلمين... وإذا تكرَّم عليه آباء الصبيان في عاشوراء والأعياد بشيء من العطاء قبله، وذلك حسب جاري العادة، وقد كان فاشيا في بلاد المغرب الأوسط والأقصى تقديم الشَّمع للمُعلِّم في ميلاد النَّبي صلى الله عليه وسلم كما كان فاشيا في البوادي أَخْذ الزبد، يجعل له على كُلِّ بيت مخضة زبد ويسمُّونه خميس الطَّالب"[2].

أما لباس مُعلم القرآن المعروف والمشهور في كل منطقة جلبابا وسروالا فضفاضا، ولا يُقبل بدون عمامة، وإلى جانب الشَّيخ يوجد شخص يُسمَّى العرِّيف وهو أحد تلاميذ الكُتَّاب بلغ الحلم يقوم بمساعدة الشَّيخ على تأدية واجبه، ومن مهامه المحافظة على الهدوء عند غياب الشَّيخ وتبليغه عند رجوعه، كما يُنادي على المتعلِّمين الذين يطلبهم المعلم للتَّسميع، ولا تقتصر وظيفة مُعلم القرآن على تعليم الأطفال القراءة والكتابة وحفظ القرآن، بل يحرص على تَنْشِئَتِهم النَّشأة الصَّالحة وغرس الأخلاق الحميدة في نُفوسهم، والمبادئ الفاضلة والعادات السَّلمية والقِيَّم الإسلامية، كما كان مُعلِّم الكتاتيب يقوم بمراقبة الصِّبيان خارج حُجرة الدَّرس ويحرضهم على العمل بما تعلَّموا ويُشعرهم بأنهم يتميَّزون عن غيرهم في تصرفاتهم وسلوكياتهم،

[1]-طه حسين: الأيام، بيت الحكمة، مصر،(ط1)، 2013، ص22.

[2]-أبو العباس أحمد بن يحي عبد الواحد الونشريسي: المعيار المعرب و الجامع المغرب، ص162.

وهذا كله تقديسا لما يحملونه من كلام الله العزيز الحكيم، كما يُطالبهم بالمحافظة على سُمعة الكُتَّاب الذي ينتمون إليه.

وكان الأجداد – رحمهم الله – يتحرَّون جُهدهم في اختيار من يتولَّى تعليم الصِّبيان، فلا يختارون إلى هذه المهمَّة إلاَّ من تقرَّر عندهم حُسن أخلاقه وتوفَّرت فيه خصال رشيدة جمة، منها الاشتهار بالاستقامة، والعفاف، والعدالة، مع الخبرة التَّامة بالقُرآن العظيم وعُلومه. ونجد هذا في قول الشَّيخ إسحاق الجبنياني المتوفى سنة (379هـ)، وكان ممَّن يعلِّم اليتامى وأبناء الفقراء احتسابا لوجه الله الكريم وابتغاء مرضاته "لا تعملوا أولادكم إلاَّ عند رجل حسن الدِّين، لأنَّ دين الصَّبي على دين مُعلِّمه"[1].

ومن واجبات المعلم ما قاله ابن سحنون :"وكان السلف – رحمهم الله– يشترطون مع ذلك على المعلم أن يتخلَّى عن كلِّ شيء للتَّعليم، وأن لا يشتغل بغير صناعة التَّعليم، وأن يعمر أوقات فراغه بالنَّظر فيما يعود على تلاميذه بالنفع والفائدة في تعليمهم، ومراقبة غدوهم ورواحهم وإعلام أوليائهم عن تغيبهم بلا عذر، وحجروا عليه اتخاذ العريف يقوم مقامه ما لم يكن في مرتبته العلمية وأخلاقه المرضية، بحيث يكون المؤدب منقطعا بنفسه تمام الانقطاع للتدريس والتربية حتى أنهم منعوا عليه عيادة المرضى وتشييع الجنائز". وفرضوا عليه المساواة التامة في تعليم أبناء الأشراف والفقراء لا فرق بين الفقير والغني، بل هم سواسية في ذلك قال الإمام سحنون :"يجب العدل في التعليم، ولا يفضل فيه بعضهم على بعض ولو تفاضلوا في الجعل إلا أن يبين لوليه في عقده ويكون تفضيله في وقت غير وقت تعليمه للصِّبيان"[2]، وهو ما يسمى اليوم بالدروس الخصوصية على ما أظن.

مراعاة الفروق الفردية:

[1]–محمد ابن سحنون: آداب المعلمين، تحقيق: حسن الحسني عبد الوهاب ومحمد العروسي المطوي، (ط3)، 1392هـ /1972م، دار الكتب الشرقية، تونس، ص47.

[2]–المرجع نفسه،ص49.

كان الشيوخ وما زالوا لحد الآن يُطبِّقون مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين: فمنهم من يكلف بحفظ سورة قصيرة ومنهم من يكلف بحفظ ربع ومنهم بحفظ نصف وغالبية الطلبة مطالبون بحفظ الثمن وذلك من بداية الأسبوع إلى نهايته وهذا حسب استعداداتهم وقدراتهم العقلية، وهذا ما دعت إليه التربية الحديثة ومن خلال هذا نلاحظ أن الشيوخ القائمين على التعليم يطبقون هذه المبادئ:

- اعتبار أن كل صبي حالة خاصة في تعلمه.

- مراعاة مبدأ الفروق الفردية في التعلم.

- التحديد الدقيق للسلوك المبدئي للتلميذ.

- مراعاة السرعة الذاتية لكل تلميذ في أثناء التعلم.

- التعزيز الفوري والتغذية الراجعة بعد كل خطوة القائمة أساسا على التكرار. وهذا ما أقرَّه الإمام أبو حامد الغزالي بقوله: "أمَّا المعلِّم فيتوجَّبُ عليه معاملة المتعلِّمين معاملة البنين وأن يُقدِّم ما لديه من علم لوجه الله لا غير وأن يطلع المتعلِّمين على شتَّى أنواع العُلوم وأن يلجأ إلى الرَّحمة في تعامُله مع المتعلِّم وأن لا يُقبِّح في نفسه العلوم وأن يُراعي التَّدريج في الارتقاء بالتَّعلُّم وأن يقتصر بالمتعلِّم على قدر فهمه وأخيرًا أن يعمل بعلمه فلا يخلق من العلم ويأتي بمثله"[1]

استخدام مبدأ الثواب والعقاب:

يستخدم معلمو الكتاتيب مبدأ الثواب والعقاب حيث أوضحت الدراسة أن الشيخ كان يعاقب المتعلمين، وكان يستعمل العصا الفلقة وكذلك الضرب على اليدين أو مسك الأذنين كما أنهم كانوا يستخدمون التوبيخ واللوم والتأنيب، وفي هذا يحكي الشيخ محمد متولي الشعراوي –رحمة الله– عن طفولته فيقول:" عندما كنت صغيرا وتعلمت القرآن الكريم وحفظه في اللوح وبسبب قراءتي الخاطئة ل(حم– عسق) أخطأت في القراءة فضربت ضربا شديدا من معلمي ومساعده العريف"[2]وكانوا يعتقدون أن الضرب يجلب منفعة للمتعلمين

[1]–يُنظر: أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدِّين، دار المعرفة، بيروت، الجزء الأوَّل، (د.ت)، ص49-53

[2]–محمد متولي الشعراوي" معجزة القرآن الكريم، دار الهدى، (د،ط)، 2004، ص09.

ويجعلهم حريصين على الحفظ، وفي هذا المقام يقول محمد الغزالي:"... ومن بين الحين والحين تسمع استغاثة مضروب لم يحسن الأداء، يتوجع من لذعة العصا، والآباء يوصون المعلمين بألَّا تأخذكم شفقه في التَّعليم والتأديب فعصا الفقيه من الجنة كما يقولون..."[1]

لقد أثبت علم التربية الحديثة وعلم النفس والاجتماع أن العقاب الجسدي (الضرب) مضرة بالطفل وهو أنواع منها: الضرب، والتهديد، والجزر، والصراخ في وجه الطفل ليست مفيدة للطفل وفي هذا يقول أحد الباحثين:" العقوبة البدنية في اعتقادي لا تكون أبدا صوبا، فالخفيف منها يحدث قليلا من الضرر من غير أن ينفع، وإني مقتنع بأن الشديد منها يولد القسوة والوحشية"[2]، وفي التراث نجد العلامة عبد الرحمن ابن خلدون تحدث عن الشدة على المتعلمين وما تحدثه من ضربهم حيث يقول:" وذلك أن إرهاق الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوء الملكة ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين والممالك أو الخدم سباطه القهر وضيق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وجمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله، وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل".[3]

5- البُعد البيداغوجي في أنشطة الكُتَّاب:

لقد عرفنا فيما سبق أنه من الصعب إيجاد تعريف محدد للبيداغوجيا، وذلك راجع إلى ارتباط المصطلح بمصطلحات مجاورة له. وبصفة عامة تعني مجموع طرق التدريس "إنها حفل معرفي، قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي، في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوبة ممارستها في وضعية التربية والتعلم على الطفل والراشد"[4]

[1]-محمد الغزالي: سلسلة مذكرة المشاهير، دار الموعظة للنشر والتوزيع، (د،ط)، 2014، ص07.

[2]-برتر أندرسل: في التربية، ترجمة: سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت-لبنان، ص125.

[3]-عبد الرحمن ابن خلدون: المقدمة، ص558.

[4]- http :abdo-math.blogspot.com/2010/10/blog-post- 15.

من خلال هذا التعريف يمكن أن نطرح السؤال:- هل يمتلك شيوخ الكتاتيب طريقة يتحقق بها تعليمة القرآن الكريم من المعروف أن النظام التربوي الإسلامي القديم كان يعتمد على العقل والنقل من جهة، ويستعين بالحفظ والحوار من جهة أخرى. وما أحوجنا اليوم إلى طريقة الحفظ إنها ملكة أساسية لتقوية الذَّاكرة والإدراك قبل الانتقال إلى الحوار والمشافهة والنقد. ويمكن الاستفادة من مجموعة من آليات التراث في مجال التربية والتعليم. كالشَّرح والتَّقييد ودراسة المتون وحفظها والاستعانة بالتقييدات والحواشي لترسيخ ملكة الحفظ والاستيعاب".[1]

لقد شاع في الأوساط التربوية أن غالبية معلمي الكتاتيب ليست لديهم أدنى فكرة بعلم النفس التربوي الذي أصبح شرطا من الشروط الأساسية للالتحاق بمهنة التعليم في الدول المتقدمة، وغن كانت الكتاتيب قد اتهمت بإهمالها بصفة كاملة نفسية الطفل من حيث قدراته العلمية والجسمية واستعداداته وميولته، وإن كان ما يقولون صحيحا فذلك عيب العصر كله، فلم يكن يعرف في الحقبة الزمنية القديمة التي عاشها الكتاب أن الطفل ينفرد بشخصية تميزه عن غيره ولم يكن علم النفس يطبق في المؤسسات التربوية إلا عندما استقل عن الفلسفة وأصبح علما قائما بذاته.

1.5- الطَّريقة:

أدرك المربون منذ زمن بعيد أهمية الطريقة في التربية فحاول ابتداع طرق جديدة للتدريس أكثر فاعلية وأكثر نجاحا، وإنه من يرجع إلى تاريخ التربية يلاحظ أن هذه المحاولات في طرق التدريس تحتل جزءا هاما منه، ويعد علم النفس عامة وعلم النفس التربوي خاصة الذي كشف وحفز على تعدد طرق التدريس لتتلاءم مع الخبرات المختلفة وتؤدي الأهداف المرجوة فهل يمتلك شيوخ الكتاب طريقة يتحقق بها تعليمية القرآن الكريم؟

للإجابة على هذا الإشكال، توجهت إلى أحد خرجي الكتاتيب ومحاورته وقد توصلت إلى ما يلي:

[1]- جميل حمداوي: التصورات التربوية الجديدة، إفريقيا الشرق- المغرب، 2014، ص187.

من خلال محاورتي لبعض معلمي القرآن الكريم ونذكر منهم على سبيل المثال الشيخ أحمد بن الطاهر مولاي إمام خطيب ومعلم قرآن متطوع بمسجد الكوثر الواقع ببلدية البخَاتَة بولاية تلمسان وهو من الذين حفظوا القرآن على عدة مشايخ تبين لي أنه ليست هناك طرائق محددة مجمع عليها بل كان ذلك يرجع إلى اجتهادات الشيوخ أو المعلمين (لكل شيخ طريقة)، ولكن في الغالب كان التعليم يبدأ جماعيا حيث يكتب المتعلم ما تيسر من الذكر الحكيم يمليه الشيخ مشافهة على التلميذ الذي استوعب الحروف وحذق في مهارة الكتابة واتقن قواعد الإملاء، وغالبا ما يكتب ثمنا ويطالب المتعلم بحفظه وذلك بعد قراءته أمام الشيخ عدة مرات حتى يتأكد من سلامة النطق واحترام الوقف فإذا حفظه تُمحى اللوح ويُكتب الثُّمن الذي يليه حتي يبلغ الحزب الأول، مع التركيز على الورد[1] بقراءة جماعية كل مساء يوم أربعاء أما للأطفال الصغار حديثي الالتحاق بالكتاب فإن الشيخ يقرأ الآيات الأولى من السور القصار ويردد بعده الصبيان واحدا واحدا وذلك حتى يتأكد من سلامة النطق ومراعاة نخارج الحروف، وكما أخبرنا الفقيه كما يسمونه أل ذلك البلد، أن الشيخ يطلب متعلم المتميز أن يراجع مع زملائه الأقل منه حفظا وفهما، كأسلوب يُسهل على الدَّارسين الاستيعاب وتوصيل المعلومات بيسر لهم، وهذا ما يعرف حديثا (تعليم الأقران) وذلك في قراءة الراتب، وعلى أي حال فإن المعلمين اعتمدوا في تعليمهم للقرآن الكريم على الحفظ والاستظهار دون فهم لكلمات القرآن الغريبة.

2.5- تعليمية القُرآن في واقع الكُتَّاب الجزائريَّة:

عندما يحضر الطفل لأول مرة إلى الكتاب يقدم الشيخ له لوحة أو يأتي بها معه، فيطلب منه أن يطليها بالصلصال (الطين) ثم يتركها تجف في الشمس أو أمام الموقد في الشتاء، يحضر المتعلم بين يدي الشيخ أو يجلس على يمينه فيقوم المعلم بتسطير اللوحة مثلها، وبعد ذلك يشرع في كتابة الحروف أ، ب، ت، ث بواسطة قلم مصنوع من أجود القصب دون استعمال الصمغ (الحبر) وذلك بالضغط على القلم الذي يترك أثارا على اللوحة المطلية بالطين ثم يقوم المتعلم بتتبع الأثار لكتابة الحروب مستعملا الحبر وفي الجهة الثانية من اللوحة

[1] (*) الورد بكسر الواو وتعني النصيب من الشيء، والورد في القرآن وهو النصيب اليومي من القرآن من آيات القرآن الكريم.

يقوم الشيخ بكتابة سورة الفاتحة ثم يبدأ في تلقين هذه السورة جملة ليحفظها سماعا بدون تهجين وبدون فهم، فإذا ما حفظها في أسبوع أو أسبوعين، يمحوها بماء طاهر في مكان نظيف لا تدوسه الأقدام، ثم تدهن بالصلصال وبعد أن تجف تسطر، ويكتب له سورة الناس للحفظ بالتلقين وبالسماع وهكذا صعودا مع المصحف، أما حروف الهجاء فتبقى مسجلة في تلك الجهة لمدة أشهر حتى يحفظها التلميذ عن ظهر قلب، فيحفظها أولا بأسمائها: ألف باء، تاء.. حتى أخر حرف، ثم ينتقل التلميذ إلى نطقها بالعامية:" اللِّيف ما يُنْقُطْشْ" (بدون نقط) البا وحدة من تحت ..إلخ، ثم يتنقل التلميذ إلى معرفة صور الحروف وأشكالها، ومعرفة وجه الشبه بينهما وبين بعض الأدوات المحسوسة التي يشهدها التلميذ في محيطه الألف مثل العصا ..إلخ، كما سنبينه في الجدول المرفق، بعد أن ترسخ الحروف في ذهن التلميذ يطلب منه أن يكتبها بدون حركات ثم يأتي المرحلة الثالثة يتعرف فيها التلميذ على الحركات البسيطة الضمة، الفتحة، الكسرة، ب فتحة بَ، ث فتحة ثَ، ب كسرة بِ وهكذا مع الحروف، وفي المرحلة الرابعة يتعرف التلميذ على المد: با، بو، بي، وفي المرحلة الخامسة يتعرف التلميذ على التنوين، أما المرحلة السادسة فتأتي دور التهجي يهجي المتعلم الكلمة التي يميلها عليه المعلم فيعدد حروفها، ويرجع عند كل حرف يريد كتابته إلى الحروف المرسومة على اللوحة، ويسجل الحرف المعني بصورته وحركته وينقطه إذا كان يحمل نقطة وهذا.

خلاصة القول إن الطريقة التربوية التعليمية التي كانت متبعة في الكتاتيب هي قديمة وجدت مع هذه المؤسسات فهي تتم بتعلم كتابة الحروف الأبجدية وحفظها حرفًا حرفًا أي؛ بالطريقة الجُزئية ثم ينتقلون إلى الطريقة الكلية.

وبالرغم من أن هذه الطريقة لها ما يعاب عليها إلا أننا يجب ألا ننكر مدى فعاليتها في شتَّى المجالات: الخُلقية، والاجتماعية، والتَّحفيظية، ومحو الأمية..

يشاع في الأوساط التربوية أن الكتاتيب قد أهملت بصفة كاملة نفسية الطفل من حيث قدراته العقلية والجسمية واستعداداته وميولته، وإن كان ما يقولون صحيحا فذلك عيب العصر كله، فلم يكن يعرف في الحقبة الزمنية القديمة التي عاشتها الكتاتيب أن الطفل ينفرد بشخصية تميزه عن غيره ولم يكن علم النَّفس يُطبَّق في المؤسسات التَّربوية إلاَّ عندما استقل عن الفلسفة وأصبح علما قائما بذاته.

5.3- أسلوب المعلم في تعليم أبجدية اللغة العربية:

يستخدم معلم الكتاتيب عدة طرق تتكامل فيما بينها في تعليم أبجدية اللغة العربية، فهو يبدأ بتقديم الحروف للتلميذ، وذلك على النحو التالي[1]:

الحرف	النطق	تحفيظ للترسيخ	أوصاف الحروف	مجموعة الحرف
أ	ألف	لاينقط	مطيرق- تصغير مطرق	01
ب	باء	نقطة من تحت (أسفل)	أثينة	03
ت	تاء	نقطتين من فوق	ثنينة	02
ث	ثاء	ثلاث نقط من فوق	ثنينة	02
ج	جيم	نقطة من تحت	مخيطف	03
ح	حاء	لاشان عليه	مخيطف	01
خ	خاء	نقطة من فوق	مخيطف	02
د	دال	لاشان عليه	بوجناحين	01
ذ	ذال	نقطة من فوق	بوجناحين	02
ر	راء	لاشان عليه	معرق	01
ز	زاي	نقطة من فوق	معرق	02
ط	طاء	لاشان عليه	بوقرن -بوقارون	01
ظ	ظاء	نقطة من فوق	بوقرن -بوقارون	02
ك	كاف	لاشان عليه	بوجناح واحد	01
ل	لام	لاشان عليه	معرق	01
م	ميم	لاشان عليه	دوويرة	01
ن	نون	نقطة من فوق	معرفة	02
ص	صاد	لاشان عليه	مزود	01
ض	ضاد	نقطة من فوق	مزود	02

[1]- زائد مصطفى: المؤسسات التربوية القديمة بالجلفة الجزائر، المجلة الثقافية العدد:93. شعبان-رمضان 1406هـ- ماي-جوان 1986م، ص125-129.

ع	عين	لاشان عليه	فم الديب	02
غ	غين	نقطة من فوق	فم الديب	01
ف	فاء	نقطة من فوق	أم رقيبة	02
ق	قاف	اثنين من فوق	بورقيبة	02
س	سين	لاشان عليه	ثلاث سنينات	02
ش	شين	ثلاث نقط من فوق	ثلاث سنسنات	01
و	واو	لاشان عليه	أم كرشتين	01
ه	هاء	لاشان عليه	معرق –بوطيطة	01
لا	لام	لاشان عليه	بوقحيحة	01
ي	ياء	نقطتين من فوق	مكورة معرقة	03
ء	همزة	لاشان عليه	مردودة	01

نلاحظ من الطريقة الموضَّحة في **الجدول رقم: (02)** أنَّ المعلم يعتمد في تحفيظ الحروف على قاعدة يقسمها في أذهان التَّلاميذ على ثلاثة مجموعات، تشترك كل صفة عامة، والمجموعات هي 29.

– المجموعة الأولى:

يبلغ عدد حروفها 15 حرفا –01– ونسبتها المئوية لمجموعة الحروف الأبجدية العربية هي 50% وهي خالية من النِّقاط.

– المجموعة الثانية:

يبلغ عدد حروفها 12 حرفا –02– وهي ملحقة بنقاط من أعلاها قد تكون واحد وأكثر ونسبتها المئوية لمجموعة الحروف 10% وبمجرد الانتهاء من هذه الطريقة السابقة الذكر تكون الحروف قد رسخت في أذهان التلاميذ طبقا لقدرات الاستبعاد لدى كل تلميذ يشرع المعلم في تدريسها مرتبطة بموضوعات وصور محسوسة من بيئة التلميذ وهذا يمكنه من إيجاد علاقة بين الصور الحسية التي يعرفها خلال اللعب والحياة اليومية العادية وصور الحروف المطلوب منه تعليمه.

4.5- الوسائل المستعملة في الكُتّاب الجزائرية:

إنَّ الوسائل المستعملة في الكُتَّاب الجزائري بسيطة وزهيدة التَّكاليف، يُمكن العُثور عليها في البيئة المحلية بسهولة، كما أن التعليم الكتابي لا يتطلب نفقات تسيير هامَّة، فهو بذلك اقتصادي من الناحية المادية، ومن حيث التجهيز والتخطيط، فعادة ما يجلس التلميذ على حصائر مصنوعة من الديس، أو على مقاعد خشبية لا تكاد ترتفع إلا بسنتمترات على الأرض، وهذا قد فرضته الحالة المزرية وحالة الفقر الذي كان يعاني منه جل الشعب الجزائري في عهد الاستعمار، وقد دفعته الحاجة إلى اختراع وسائل بسيطة، كما قيل (الحاجة أم الاختراع) وهذه الوسائل هي: اللَّوحة، والحبر، والقلم وأدوات المحي المتمثلة في الصلصال المتواجدة بكثرة في محيط التلميذ، إلا أن متطلبات التَّطور المستمر ومواكبة العصر الحديث أدَّى إلى تغيير طرأ على المدارس القرآن الحديثة حيث أُدخلت وسائل تكنولوجيا الاتصال مثل الحاسوب، والسبُّورة والطاولات والأقلام الصوفية الملونة والألواح البلاستيكية المسطرة ...إلخ.

يجب ان تتم الاستعانة بالكتاتيب في دعم الأهداف البيداغوجية للمدرسة في المراحل الأولى لتمكين التلاميذ من اكتساب معارف لغوية ودينية عبر ترقية هذه الكتاتيب من حيث الوسائل والبرامج، ودفعها لاعتماد الطرق التَّعليمية الحديثة، وتكييف برنامجها التحفظي إلى برنامج بيداغوجي يخدم حاجيات التلميذ المعرفية دون خروجها عن إطارها الديني والأخلاقي.

5.5- التَّقويم في الكُتَّاب الجزائريَّة:

تعتمد الكتاتيب على أسلوب التلقين كوسيلة للتعليم والتوجيه ونقل المعارف، ويتولى الشيوخ دور الملقن في حين يتولى الأطفال دور الملقن، والتلقين والتلقي وجهان لعملة واحدة يعرض المعلم من خلالها الافكار والمفاهيم ويشد الحجج والبراهين المقنعة بينما يستقبل المتعلم ذلك، فليس من شرط في حالة التلقين أن يتوفر قدكبير من الإقناع والاقتناع، بينما الهدف الأساسي منه هو: الالتزام، وإذا اقترن الالتزام بالقناعة فهو أيسر للتنفيذ، وتَتِم عملية التَّقييم بالكتاتيب من خلال الحفظ والاستظهار دون فهمه لكلماته الغريبة وهذا ما أشار إليه ابن

خلدون عن القاضي بوبكر إذ يقول:" ويا غفلة أهل بلادنا في أني يؤخذ الصبي بكتاب الله في أوامره، يقرأ ما لا يفهم وينصب في أمر، غيره أهم عليه منه"[1]، كما أن مشايخ الكتاب يعتبرون الخطأ تقصيرا من طرف المتعلم، يتوجب عليه العقاب بالضرب والتأنيب ومنع الصبي من اللعب عقابا له وقد يبقيه المعلم في الكتاب بعد خروج أقرانه ويطالبه بتكرار ما كتب له على اللوح حتى يرسخ له.

تميز التعليم بالكتاتيب الجزائرية عن بقية الأقطار العربية والمغاربية الإسلامية بخصائص يمكن إيجاز أهمها فيما يلي:

1- الكتاتيب الجزائرية مفتوحة أبوبها لجميع أفراد الفئات الاجتماعية الأغنياء منهم والفقراء.

2- التعليم فيها لا يتطلب نفقات تسيير هامة، اقتصادي من ناحية التكاليف المادية ومن حيث التجهيز والتخطيط.

3- التعليم بالكتاتيب عاش برفقة الجماعات الرعوية، وهي ميزة فريدة من نوعها.

4- ارتكازها على جهات نفسية دينية لدى المعلم وهذه الاتجاهات توفر جوا خالصا للعمل والفعالية.

5- ارتباطه في نشأته وتطوره بالمجتمعات العربية الإسلامية حيث كان وسيلة لتحفيظ القرآن الكريم.

6- وسائله التربوية المستخدمة (اللوحة، الحبر، القلم، الصلصال)، وهي أدوات مجانية يمكن العثور عليها في البيئة المحلية.

رغم تواضعها من حيث المظهر الخارجي، ورغم الانتقادات الكثيرة الموجَّهة لها، إلا أن الطريقة التربوية التعليمية بها عرفت نجاحا كبيرا، وخير دليل على ذلك ظهور عُلماء أجِلاَّء وسياسيين، وحفظة لكتاب الله، قد تلقوا تعليما بهذه المؤسَّسة التي حافظت على الإطار العام للشخصية الوطنية وذلك بالحفاظ على أهم مقومات البقاء والاستمرارية للثقافة والشخصية الوطنية الجزائرية طيلة (132) سنة وكدليل على قولنا هذا سنذكر إسهامات

[1]- عبد الرحمان ابن خلدون: المقدمة، ص558.

عُلماء الجزائر في التّأليف في القراءات القرآنية. الواقع أن الجزائريين قد اشتهروا بتدريس القراءات أكثر مما اشتهروا بالتَّأليف فيها " وكان بالجزائر مراكز عرفت بالحذق في هذه المادة، مثل زواوة.. حتى إنها كانت مقصودة للعلماء للإتقان والبراعة، وقد قصدها أمثال الشيخ محمد بن مزيان التواتي المغربي، الذي ورد على قسنطينة من المغرب الأقصى، فبعد أن أخذ الفقه به وأخذ النَّحو أيضا حتى لُقِّب بسيبويه زمانه، فبقي بها نحو عام وخرج منها مُتمكِّنا"[1] وكان بزواوة عُلماء ذو صيت من أمثال:" محمد بن صولة" الذي أخذ عنه العالم التُّونسي "أحمد بن مصطفى برناز" القراءات السَّبع. وذكر ابن مريم في بستانه علماء آخرين اشتهروا بالتَّدريس في القراءات منهم: محمد الحاج المناوي، وذكر الفكون في تراجمه: "بن ناجي"، "وأحمد الجزيري"، أمَّا التَّأليف في القراءات فقد كان نادرا كما سبق بيانه وكان الجزائريون يعتمدون في هذا المجال (مورد الضمآن) "للشريسي"، المعروف بالخراز المغربي، ويعتمدون على شرح "محمد التنسي" المعروف باسم (الطراز في شرح ضبط الخراز)، وألَّف "محمد شقرون بن أحمد المغراوي" المعروف بـِ " الوهراني"*[2] تأليفا أسماه: (تقريب النافع في الطرق العشر لنافع)، وكان "محمد بن توزينت العبادي التلمساني" من القُرَّاء المشاهير أيضا وله تقييد في القراءات، وقد تخرَّج على يده تلامذة أفذاذ في القراءات من أمثال: "أحمد بن ثابت" الذي ألَّف (الرسالة الغراء في ترتيب أوجه القُرَّاء)، وممن اشتهر بالتَّأليف في هذا العلم من الجزائريين "عبد الكريم الفكون" مُؤلِّف:(سربال الردة في من جعل السبعين لرواة الإقراء عدة)"[3].

خُلاصة الفصل الثَّاني:

نتيجة لما احتواه هذا الفصل نخلُص إلى أنَّ الكتاتيب كانت تهتَّم بتعليم الأطفال القراءة والكتابة وحفظ القُرآن الكريم ليترقوا إلى حفظة ومُؤَدِّبين ومعلِّمين وأساتذة وعُلماء، وقد

[1]- أبو القاسم عبد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، بيروت- لبنان، (ط1)، 1998. ج:20، ص20.

[2]-أبوه أحمد بن أبي جمعة الوهراني (توفي سنة 921 هـ 1515 م)، من كبار علماء وهران بوقته. أخذ عن الشيخ غانم بن يوسف الغمري و غيره. وهو صاحب الفتوى الشهيرة للموريسكيين بالأندلس والتي تجيز لهم التظاهر بالنصرانية وإخفاء الإسلام وأبوه أول شيوخه.

[3]- المرجع نفسه، ص21.

شكَّلت هذه الظَّاهرة عبر تاريخ الجزائر الطَّويل السِّلاح الفعَّال والأداة الأساسيَّة للحفاظ على الهويَّة والانتماء الحضاري والدِّيني، وذلك بالتزامها بالقيم الإسلاميَّة التي تبنَّتها فكانت الحصن المنيع في الحفاظ على معالم الشَّخصيَّة الوطنيَّة العربيَّة الإسلاميَّة في وجه الحركة الاستعمارية والأفكار الدَّخيلة الهدَّامة. خاصَّة الجهود الجبَّارة التي قام بها الإمام العلاّمة ورائد النَّهضة في الجزائر عبد الحميد بن باديس (1889-1940) الذي استطاع بإخلاصه وإيمانه القوي إصلاح وضع الكتاتيب وتحويلها إلى مدارس حُرَّة تنطوي تحت منظومة تربويَّة مُوازية للنِّظام التَّربوي الفرنسي، وقد قُدِّرت بحوالي(400) مُؤسَّسة تمَّ ادماجها ضمن مُؤسَّسات التَّعليم العمومي بعد الاستقلال. وقد وظَّفت هذه المؤسسات التَّعليم العربي الحُر في وجْه المدارس العربيَّة الفرنسيَّة والسياسات الاستعماريّة الظَّالمة وهذا ما شهد به المستشرق الانكليزي جيب بقوله: "نظَّمت في الجزائر جمعية عُلماء جزائريين لنشر المنار. كانت الجمعيَّة تُعارض بصفة خاصَّة المرابطين والطُّرق الصُّوفية. وذهب الجزائريون إلى أبعد ممَّا ذهب إليه حزب المنار. فزيادة على دعايتهم المطبوعة والشَّفوية، شرعوا في إحياء المدارس القُرآنية الابتدائيَّة وإنشائها في جميع أنحاء البلاد للتَّأثير على الجيل الصَّاعد. وقد تكلَّلت جُهودهم بالنَّجاح، إذا أخذنا في الاعتبار العراقيل التي اصطدموا بها"[1].

رغم التضيق الشديد والعراقيل المادية والمعنوية التي وضعها المستدمر الفرنسي في طريق التعليم الكتابي إلا أنه حقق الأهداف المطلوبة وحافظ على الهوية الجزائرية، واللغة العربية طيلة 132 سنة.

[1] – ابراهيم بوترعة، التَّربية والتَّعليم بين الأمس واليوم، دار الخلدونية،1435هـ/ 2014م، ص278-283

الفصل الثالث

الفصلُ الثَّالث

التَّعليم النِّظامي

1-ضبط الدّلالة

1-1-تعريف النظام لغة

1-2-تعريف النظام اصطلاحا

1-3-أهداف النظام

1-4-تعريف المدرسة النظامية

1-5-مهام المدرسة النظامية

2-لمحة تاريخية موجزة عن نشأة وتطور المدرسة الجزائرية من: (1962 إلى يومنا هذا)

2-1-المرحلة الأولى: (1962-1970)

2-2-المرحلة الثانية: (1971-1980)

2-3-المرحلة الثالثة: (1980-1990)

2-4-المرحلة الرّابعة: (1990-2002)

2-5-المرحلة الخامسة: (2002 إلى يومنا هذا)

3-منهج التعليم النظامي في المدرسة الجزائرية الحديثة.

3-1-التحول من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

3-2-مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا

3-3-مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا

3-4-مواصفات متعلم المدرسة النظامية الجزائرية في ظل المقاربة الجديدة

3-5-مواصفات مُعلم (الأستاذ) في المقاربة الحديثة.

3-6-مفهوم المقرر وأسس بناته.

3-7-المسار الدّراسي.

4- أنشطة اللغة العربية المقرّرة في مرحلة التعليم الابتدائي خلال الأسبوع.

4-1-بالنسبة للطور الأول.

4-2-بالنسبة للطور الثاني.

4-3-بالنسبة للطور الثالث.

5-البعد البيداغوجي في أنشطة اللغة العربية بالمدرسة النظامية

5-1-الإطار العام لسير أنشطة اللّغة العربية.

5-2-أسلوب المعلم في تدريس نشاطي القراءة والكتابة للسنة الأولى ابتدائي.

5-4-الوسائل التعليمية المستعملة في المدرسة النظامية.

5-5-التقويم في المدرسة النظامية وفق المقاربة الجديدة.

1-ضبط الدّلالات:

لغة: "ورد في معجم مقاييس اللغة عن مادة (نَظَّمَ) النُّونُ والضَّادُ والميمُ: أصل يدل على تأليف شيء وتأليفه، ونظمت الخرز نظما، ونظمت الشعر وغيره.. والنظام: الخيط يجمع الخرز، والنظامان من .. كشيتان منظومتان من أصل الذنب إلى الأذن وأنظمت الدّجاجة: صار في جوفها بيض"[1]، وجاء في صحاح اللغة عن معنى نظم: "نظمت اللُّؤلؤ، أي جعلته في سلك، والنظيم مثله، ومنه نظمت الشعر ونظمته والنظام: الخيط الذي ينظم به اللؤلؤ، ونظم من لؤلؤ، وهو في الأصل مصدر، وجاءنا نظم من جراد، وهو الكثير"[2]، وأورد ابن منظور في لسان العرب في مادة نظم "نظم، النظم التأليف ونظمه ينظمه نظما ونظاما، ونظمه فانتظم وتنظم، ومنه نظمت الشعر ونظمته، والنظم: المنظوم وصف بالمصدر والنظم: ما نظمته من لؤلؤ وخزر وغيرها. وأحدثه نظم الحنظل: حبه في صيانه. والنّظام: ما نظمت فيه الشيء من خيط وغيره ونظام كل الأمر"[3]

1-2 اصطلاحا: يُقصد بالتعليم النظامي (النظام التربوي) مجموعة القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها دولة ما في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم من جميع الجوانب، والنُّظم التّربوية بصفة عامّة هي انعكاس الفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية في أيّ بلد بغضّ النظر عمّا إذا كانت هذه الفلسفة مصرّحًا بها ومعلنا عنها أم لا، وتتأثر النظم التربوية في العالم بالعوامل التّالية:

-العامل الثقافي الحضاري.

-العامل السّياسي الإيديولوجي.

-العامل الطّبيعي.

---

[1]-أحمد بن فارس بن زكريا أبو الحسين: مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون ج5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص: 443،444.

[2]-الجوهري أبو نصر إسماعيل بن حماد: الصحاح في اللّغة، مكتبة المشكاة الإسلامية، (د.ط)، 2013، ج: 02، ص: 176.

[3]-ابن منظور، لسان العرب، مادة(نظم)، حرف (م)، ص:438.

ويمكن القول إن النظام التربوي هو محصلة عدّة عناصر ومكوّنات عملية وسياسية واجتماعية واقتصادية وإدارية، محلية وإقليمية وعالمية، تسعى إلى تنمية البشرية وإعداد الفرد للحياة[1].

لقد تعدَّدت التعريفات للنّظام حيث يرى البعض أنّه جملة من العناصر المترابطة فيما بينها، وفق علاقات تبادلية تأثيرا وتأثرًا كل جزء من النظام يؤدي وظيفة محدّدة، لها علاقة ببقية أجزاء النظام في نَسق تعاوني وتكامل في أداء الوظيفة الأساسية، وقد يُعرَّف "أنَّهُ الكيان المنظَّم أو المركب الذي يجمع أجزاء تُؤلِّف في مجموعها تركيبًا كُلِّيًا مُوحَّدًا"[2]

ويرى البعض الآخر أنَّ النِّظام، إطار عام لمجموعة من العناصر التي تترابط وتتفاعل للقيام بوظيفة أو وظائف مفيدة "إطار عام مكوَّن من مجموعة من العناصر المترابطة، التي تتفاعل معًا لإجراءات مُعينة لتحقيق وظيفة أو وظائف مفيدة"[3]

أمّا الباحث كوفمان (Kaufman) فيقول عنه بأنّه: "المجموع الكُلّي للأجزاء والعناصر التي تعمل بطريقة مُستقلة أو تكاملية لتحقيق النتائج أو المخرّجات الموجودة على أساس حاجات ومتطلبات هذا النّظام، ويُمكن في هذا السياق أن نضرب مثلا للنُّظم بالنّظام التعليمي الذي هو مجموعة من الأجزاء والعناصر المرتبطة التي تتفاعل مع بعضها من أجل تحقيق غايات وأهداف معينة بيْدَ أنَّ هذا النظام بمفهومه الواسع (أي النظام التعليمي العام) يتكوّن بدوره من النُّظم الفَرعية الصّغيرة مثل التعليم الابتدائي أو الإكمالي أو التعليم الثانوي العام والتّقني كما أنّ هذه النُّظم أيضًا تنقسم إلى نُظمٍ أصغر منها وهكذا"[4]

رغم تعدد التعريفات للنظام والَّتي لم نذكر منها إلَّا قليلا إلَّا أنَّ هناك قواسمٌ مشتركةٌ فيما بينها وقد اتَّفقت جميعا على الخصائص التَّالية:

-كل الأنظمة تتكوّن من مجموعة من الأجزاء المترابطة.

-كل الأنظمة مرنة وقابلة للمراجعة والتعديل.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من قضايا التربية، ملف : 26، ص: 17.

[2]-جمال محمد أبو الوفاء: سلامة عبد العظيم حُسين: الاتجاهات المعاصرة في نُظُم التَّعليم، دار الجامعة الجديدة، بنها، 2008 ص12.

[3]-نادية جمال الدّين: مدخل إلى علوم التربية، تحقيق سعيد إسماعيل على، (د.ط)، القاهرة، 1982 ص: 37.

[4]-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم وحدة النظام التربوي (د.ط)، 2005، ص: 10

-تفاعل مكوّناتها لخدمة الهدف الأسمى من وجود النظام.

-وجود نظم فرعية بداخل النظام أي أصغر منه، وفي الوقت نفسه لكل نظام نُظم فوقية أكبر منه.

-الارتباط الوثيق بين الجوانب السوسيو ثقافية، وقيام النظم التربوية.

-كل نظام يُعبر عن آمال وطموح الأمّة في الرقي القدُّم والازدهار والقوة.

-النظام التربوي يتضمّن جُملة من القواعد، والتنظيمات والإجراءات المحدّدة لإنجاز أهدافه.

1-3-أهداف النظام التربوي:

لقد سبق أن عرفنا أن لكل نظامٍ تربوي أهدافه الخاصة والعامة، والتي يأخذها من المرجعية الفلسفية والاجتماعية التي يقوم عليها هذا المجتمع، بما تحمله من موروث سوسيو ثقافي يمتدُّ في عمق تاريخها الحضاري والإنساني، غير أن هناك أهداف عامّة يسعى كل نظام تربوي إلى تحقيقها من أجل بلوغ التربية المثالية للفرد والمجتمع، على كافة المستويات المعرفية والنفسية والوجدانية والحركية كالآتي:

إن التربية تعتبر الوسيلة الفعّالة للتنشئة الاجتماعية، سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة لذلك كان للتربية عند القدامى والمحدثين أهمية كبيرة، حيث نظر إليها العديد من الفلاسفة والمفكرين على أنّها القائد لحياة ناجحة وفعّالة بل هي الحياة نفسها"[1]، فهي تُزوّد الفرد بقدرات تجعله يتكيّف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيشُ فيه "فالتربية هي عملية رعاية الطّفل وإنماء قابليته بإشراف الكبار والكبار حين يفعلون ذلك إنّما يضعون نُصب أعينهم المجتمع الذي يعيشُ فيه الطفل، والذي سوف يعيش فيه وإلى شروط الحياة الاجتماعية فيه، وعاداته وتقاليده وثقافته"[2]

وعلى هذا فإن الأجيال الصّاعدة في حاجة ماسة إلى تربية جيّدة، لتحقيق الانسجام والتكيُّف مع مجتمعاتها ومع المجتمعات الأخرى، فعملية التواصل ونقل التراث من جيل إلى

[1]- عمر محمد التّومي الشيباني: تطوّر النظريات والأفكار التربوية، الدَّار العربية للكتاب، طرابلس- ليبيا، (ط 2)، ص: 349.

[2]-عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان (ط 1)، 2006، ص:35.

جيل ضرورية لتحصين الأمّة من الانحلال والذَّوبان في ثقافة وحضارة الأقوى، وهذا لن يتحقّق أبدًا إذا لم يؤدّي النظام التربوي دوره كاملا في هذه العملية الحسَّاسة.

1-3 أهداف النظام

يسعى النظام من خلال مناهجه التربوية، وكل آليات المستخدمة في المجال المدرسي من أجل تزويد الأجيال الصَّاعدة، بالقُدرة على القيام بمجموعة من المهارات التي تفدهم في مزاولة الأنشطة المختلفة للحياة المعاصرة المعقّدة، داخل المدرسة وخارجها حسب مستوى العمر والقُدرات العقلية التي يتمتّعون بها، إلى جانب المكاسب المعرفية التي يحصل عليها الطّلبة ومن أجل بلوغ هذا الهدف نجد أنّ منظّمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم الثقافية (UNESCO) قد حدّدت جملة من الأهداف تتمحور حول: "التعليم للمعرفة، التعليم للعمل، تعلَّم لتكون، التّعليم للتَّكيف البيئي"[1]

كما يهدف النظام التربوي إلى تحسين جودة التعليم، من خلال جملة من الإجراءات المتَّبعة تتعلَّق بالمناهج الدّراسية، وتفعيل العمل التربوي من خلال التجديدات التربوية والإصلاحات التي تحدث من حين لآخر، وتحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من مستخدمات العلم والتكنولوجيا"[2]

وخلاصة القول أن استخدام أسلوب النُّظم في المجال التربوي، لم يشرع في تطبيقه إلّا في منتصف القرن الماضي يهدف الاستفادة من منهجه في الرّفع من مردود النظام التربوي والوصول به إلى جودة التعليم الشّاملة ومن الأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها في المجال التربوي مذكر على سبيل المثال لا الحصر:

1-الرّفع من الكفاءة في التّدريس عند المعلّم، والتعلُّم عند التلميذ.

2-تدريب التلاميذ على النَّظرة الشاملة للموضوع المعالج، دون إهمال الجزئيات.

3-الوصول بالطُّلاب لتخطّي مرحلة المعرفة والفهم، إلى مستوى التحليل والتركيب وصولا إلى مرحلة الإبداع.

---

[1]-جاك ديلور: التعلّم ذلك الكنز المكنون، تقرير قدّمته اللجنة الدّولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، 1996.

[2]-محمد محمود الخوالدة: مقدّمة في التربية، دار المسيرة، عمان- الأردن، 2008، ص:131.

4-ربط المشكلات المعالجة بالواقع العلمي للطُّلاب حتى يكونوا قادرين على تطبيق ما اكتسبوه لمواجهة المشاكل في الواقع المعاش.

وفي الجزائر لا يختلف الأمر عن غيره من الأنظمة التعليمية في العالم، فهي تتشابه في المنطلقات والأبعاد من حيث المفهوم العام، لأنّها كلُّها تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الطّفل للحياة، ولا يُميّزها سوى التوجُّهات الخُصوصية في النَّمط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي السائد في المجتمع، كما يكمن في المرجعية التي هي مصدر فلسفته وتشريعاته وفي برامج حكوماته التي تُحدّد أهدافه ومراميه وغاياته. إنَّ النظام التربوي قرار سياسي بالدّرجة الأولى وجزءٌ من السّيادة الوطنية يبرز فيه دور الدّولة وحاجات المواطنين ومطالب التنمية الشاملة، وهو في الجزائر كما لا يخفى على أحدٍ عبارة عن تشكيلة لجهاز إداري تُنظّمُهُ علاقات قانونية واجتماعية ودوافع تربوية ثقافية مُؤطرة سياسيا واقتصاديا وقد تأثر بعد تيارات أهمُّها وأخطرها تيّار الفكر التغريبي الكلونيالي الذي تسعى على مدى مائة واثنان وثلاثون سنة (132) إلى محو الشّخصية الجزائرية.[1]

وينصُّ هذا النّظام في الجزائر على أنّه حين يبلغ الطّفل السّادسة من عمره، يرسل إلى مؤسّسة اجتماعية أخرى هي المدرسة ليتربى تربية مقصودة تعتمد على الاستقلالية والعقلانية وتقلُّص النموذج الذّاتي، لأن الطّفل ينتقل من التعامل مع أفراد من جماعته المرجعية إلى جماعة أخرى مُختلفة كل الاختلاف، وإلى مؤسّسة تتجاهل كثيرًا ممّا هو فيه وهي المدرسة. وهنا تتدخّل مجموعة من العوامل المختلفة منها ما هو داخل الحي ومنها ما يعود إلى التنشئة الاجتماعية لتقرر نموذج السلوك الذي يسلكه ومدى انسجامه مع القوانين والأنظمة السَّائدة في المدرسة.[2] فما هي المدرسة؟ وما هي المهام الموكلة إليها؟

1-1تعريف المدرسة النِّظامية:

المدرسة هي مؤسسة أو تنظيم يستمّد قوّته من أنّ له أسلوبا يُوجّه العملية التعليمية الوجهة الصَّحيحة. فلئن كانت المدرسة القديمة تكتفي بالمحافظة على تراث المجتمع الثّقافي.

[1]- تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، (ط1)، 1998م، ص:78.

[2]- حميد حملاوي، التنشئة الاجتماعية في الوسط المدرسي، مطبعة الأقصى، (د.ط)، 2010، ص:39.

ونقله من جيل إلى جيل، وتعليم التلاميذ مبادئ القراءة والكتابة، بطريقة التلقين، فإن المدرسة الحديثة لم تعد مجرّد مكان لحشو أدمغة التلاميذ ببعض المعارف النَّظرية، وإنّما حقلا تربويا يتركز الاهتمام فيه على تربية العقل والجسم والعاطفة، وذلك يقصد تكوين الشخصية المتَّزنة والمتوازنة".[1]

ومع ظهور المجتمعات وإقامة تنظيماتها تطلب الأمر ضرورة إيجاد تنظيم تعليمي ضمن أنظمتها ويُعد قادة هذه المجتمعات من الحكَّام ورجال السيَّاسة والدّين لتحمل مسؤولياتهم في إدارة البلاد ورعاية المعتقدات الدينية، فنشأت المدرسة بمفهومها التقليدي تضُمُّ الأمراء والأشراف ورجال الدّن يتلقّون فيها فنون الصّيد والحرب والفلسفة والقضاء وآداب السُّلوك والطُّقوس الدينية وغيرها، وذلك بإشراف أفراد من ذوي المهارة والحكمة"[2]

أما خلال العصر الحديث ظهرت الثورة الصّناعية وتطوّرت المدينة وساد الإنتاج الصناعي وأصبح من المتعذر على الأسرة أن تكون الوحدة الأساسية في الإنتاج الزّراعي، وخرجت المرأة للعمل وترتَّب على ذلك تطوُّر في وظيفة الأسرة وأصبحت الحاجة ماسّة إلى انتشار المدرسة باعتبارها من أهم السُّبل لإعداد الناشئة من الأطفال والشّباب، ثم بدأ الاتجاه الديمقراطي في السَّريان بين المجتمعات والشعوب، ممّا أدّى إلى بروز مفاهيم ومبادئ جديدة انعكست على المدرسة حول إزالة الفوارق والحواجز بين الطّبقات الاجتماعية في التعليم، وحقُّ التعليم لكل مواطن ومجّانيته وتكافؤ الفرص، كما تنوّعت وتعدّدت مُشكلات المجتمعات الحديثة وانعكست على المدرسة، وأثَّر بالتالي على الحياة المدرسية والعملية التعليمية، ولم تعد الوظيفة الاجتماعية للمدرسة تقتصر على إعداد متعلمين للممارسة متطلَّبات المجتمع، بل امتدّت إلى مقابلة الاحتياجات ومُواجهة المشكلات الاجتماعية التي تؤثر على الطُّلاب وفاعلية التعليم، وأيضا على الحياة المدرسية والمجتمع كذلك"[3]

---

[1]-توفيق حدَّاد ومحمد سلامة آدم: التربية العامة للطَّلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، وزارة التعليم الوطني (ط.1)، 1977، ص:33.

[2]-عدلي سليمان: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة،(دط)، 1996، ص: 7-8.

[3]-المرجع نفسه، ص:8-9.

1-5مهام المدرسة الجزائرية:

تقوم المدرسة النظامية على فكرة تتمثل في التنشئة الاجتماعية والتنمية بمختلف جوانبها ويذكر: "صالح محمد" و "جون ديوي" أنَّ "بإمكان المدرسة أن تُغير نظام المجتمع إلى حدٍّ معين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسَّسات الاجتماعية"[1] ذلك أن المدرسة مؤسّسةٌ اجتماعية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه وغاياته، وهي مؤسّسة تربوية نظامية مسؤولة من توفير بيئة تربوية تهدف إلى تنمية شخصية الطفل المتعلّم من جميع جوانبها الجسمية، والعقلية، والنفسية، والانفعالية، والاجتماعية والروحية والأخلاقية على نحو متكامل، ومساعدته على الاندماج مع مجتمعه الكبير والتكيف معه بالإضافة إلى مسؤوليتها عن توفير الإبداع والابتكار له، ممَّا يؤكّدُ دورها المركزي في التنشئة الاجتماعية.

تُعتبر المدرسة البوتقة التي تتفاعل فيها كل المداخلات الأساسية لنّظام التعليم من أجل إعداد الإنسان للحياة في المجتمع فالمدرسة هي المصنع الذي يصقل التلميذ عن طريق العمليات التعليمية التي يجرّبها ويتفاعل معها طيلة التحاقه بها"[2]

لقد أصبح يُنظَر حاليا إلى المدرسة بأنَّها مؤسَّسة إنتاجية تُعدُّ المواطن الصالح وتزّوده بكافة المعارف والخبرات والقيم والاتجاهات التي تتلاءم مع درجة نمو المجتمع، وبهذا يبح المواطن الصالح أداة من أدوات الفكر والإنتاج داخل بيئته، ولقد كانت وما زالت التربية والتعليم الغاية العليا للمدرسة في كل المستويات التعليمية. ولكونها تربط بمسار مستمر يتولَّدُ منه منتوج دائم البناء والهدم، وفي اتصال بعالم دائم التطوُّر، فإنها تُحيل إلى مكوّن مزدوج، أخلاقي وفكري، ففي التعليم يتوجّه المدرّس إلى المتعلّم، ويُسائل المنهجية، وفي التربية يقصد الفرد ويعمل على تكوينه. وعندما نعمل على هذا المسار المزدوج: التربية والتعليم (وهو أساس صفة المجتمع) فإن الشخص المتعلّم يتلقَّن وفردٌ ينبني في آن واحد ولقد حدَّد القانون

[1]-صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنَّشر والتوزيع والطباعة، عمَّان، (ط3)، 2002 ص:16.

[2]-عبد الله زاهي الراشدان، في اقتصاديات التعليم، دار وائل للطباعة والنَّشر والتوزيع، عمان، (ط1)، 2001م ص:244.

التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08-04 المؤرخ في 23 يناير2008، للمدرسة الغايات الآتية في مجال التربية.[1]

-ترسيخ الشخصية الجزائرية وترسيخ وحدة الأمّة بترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام، والعروبة والأمازيغية، وبذلك، فإنّه ينبغي توعية التلميذ "بانتمائه إلى هويَّة تاريخية جماعية، مشتركة ووحيدة والتي تكرسها رسميا الجنسية الجزائرية" وتجذير الشعور الوطني لديه، وتنمية بديه "التعلُّق بالجزائر والوفاء لها وبالوحدة الوطنية وسلامة أراضيها".

-التكوين على المواطنة من خلال تعلم ثقافة الديمقراطية (أفضل ضامن للانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية)

-التفتح والاندماج في الحركة التطوُّرية العالمية، وذلك بترقية التعليم.

-تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم الذي يمكن كل الشبَّان الجزائريين من التعليم الإلزامي والمجاني.

-إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها باعتماد مقاربات تفضل التنمية الكُلّية للمتعلم واستقلاليته وكذا اكتساب كفاءات وجيهة صلبة ودائمة.

في هذا الإطار حدَّد القانون ثلاث وظائف للمدرسة:

- وظيفة التنشئة التربوية.

- وظيفة التنشئة الاجتماعية.

- الوظيفة التأهيلية.

أوّلاً: في ميدان التنشئة التربوية، للمدرسة المهام الآتية:

- ضمان لكلّ تلميذ تعليما ذا نوعية يُحقّق العدالة، والازدهار الكُلّي المنسجم والمتَّزن للشَّخصية.

- توفير إمكانية اكتسابهم معارف في مختلف مجالات المواد، والتحكُّم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة الميَسّرة للتعلُّم.

[1]-يُنظر: وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الدَّليل المنهجي لإعداد المناهج نسخة مكيّفة مع القانون التوجيهي للتّربية المؤرخ في 23 يناير 2008، طبعة 2016، ص07.

– إثراء ثقافتهم العامة بتعميق التعلُّمات ذات الطابع العلمي والأدبي والفنّي، وتكييفها بصفة دائمة من التّطوّرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

ثانيا: في ميدان التنشئة الاجتماعية: توكل للمدرسة مهمة تربية التلاميذ على احترام القيم الرُّوحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، وكذا قواعد الحياة في المجتمع بالتعاون مع الأسرة التي تعتبر الخلية الأولى والأساسية في المجتمع.

وبهذه الصفة تقوم بِـ:

– تنمية الطَّبع المدني.

– منح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطّفل وحقوق الإنسان.

– توعية الأجيال الشَّابة بأهمية العمل.

– تحضير التلاميذ للحياة في المجتمع بتعليمهم قواعد العيش مع الغير.

– تكوين مواطنين يتحلَّون بروح المبادرة والابتكار.

ثالثا: في ميدان التأهيل: للمدرسة مُهمَّة الاستجابة للحاجات الأساسية للتلاميذ وتوفير المعارف والكفاءات الرئيسية التي تمكّنهم من:

– استثمار المعارف والمهارات التي اكتسبوها وجعلها عملية.

– متابعة تكوين عال أو مهني أو الحصول على منصب شغل يناسب قُدراتهم وطموحاتهم.

– التكيُّف بصفة دائمة مع تطور المهن، والتغيُّرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.[1]

– التجديد والمبادرة.

– مواصلة الدّراسة، أو القيام بتكوين جديد بعد تخرُّجهم من المنظومة التربوية.

وتعدُّ المدرسة أيضًا الحلقة الأولى في التعليم النّظامي المقصود وحلقة مُكملة للتربية الأسرية وحلقة وصل تجمع بين جيلين جيل راشد يسهر على تربية وتثقيف جيل آخر في طور النمو يحتاج من الخبرات ما يُهيئه لبناء مستقبله وتطوير أمته، ويكون تبادل المعارف هذا

[1]– وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، ص: 08.

خاضعا لضوابط اجتماعية وأخلاقية يُوفِّرُها الجوُّ المدرسي"[1] كما تقع على عاتقها مسؤولية تنسيق الجهود المبذولة من طرف تلك المؤسسات وتسخيرها الفائدة الطّفل فتظلُّ في اتصال دائم بها، لتوجيهها وتزويدها بأفضل الطرق والمناهج التربوية.

وإلى جانب الوظيفة التربوية للمدرسة تظهر وظيفة أخرى تعليمية وتبرز هذه الأخيرة في النّقاط التّالية:

- نقل التراث الثقافي من الأجيال السَّابقة وتعليمه للأجيال اللاحقة وقد اتخذت المدرسة الأساليب التّالية لبلوغ هذا الهدف.

- تعليم القراءة والكتابة كوسيلة للتّعبير ولتسجيل التُّراث.

- الرُّجوع إلى الكتب والوثائق القديمة للاستفادة من خبرات الآخرين.

- تبسيط التُراث لتمكين الطّفل من استيعاب الخبرات المعقدة والصَّعبة.

- تمكين المتعلم من مسايرة التطوُّر التكنولُوجي.

لمحة تاريخية عن نشأة وتطور النظام التربوي الجزائري بع الاستقلال:

العالم برمّته يشهد أن الجزائر بشعبها العظيم ورثت نظامًا تربويا بعد حرب ضروس دامت أكثر من سبع سنوات من الفاتح نوفمبر 1954 إلى غاية 5 جويلية 1962، وفي مطلع أول عام دراسي 1963/1962 للمدرسة الجزائرية الفتية كانت الظروف المادية والبشرية صعبة للغاية فلم يكن هذا النظام قادرًا على تحقيق أهداف وغايات الأمة الجزائرية، نتيجة لأمسية التي تتعارض مع مبادئ وقيم الأمة، فكان لزاما على الدولة الجزائرية الحديثة أن تخوض معركة أخرى لاسترجاع السيّادة الوطنية على النظام التربوي "إن تعليم اللغة العربية في المدارس وجزأرة المضامين ولاسيّما المواد الحساسة للعلوم الاجتماعية، كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الدينية والأخلاقية والوطنية، كانت من التدابير الأولى التي اتخذت لتصحيح المنظومة التي بقيت فيما عدا ذلك على شكلها القديم"[2].

[1]- إبراهيم ناصر: أُسس التربية، دار عمّان للنَّشر، عمان- الأردن، (ط1)، 1999، ص:70.

[2]-وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 16-04-1976، رقم 185، ص94:.

ولمواجهة هذه العقبات مرَّ الإصلاح التربوي في الجزائر بمحطّات كبرى يمكن تلخيصها في خمسة مراحل وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: (1962–1970)

لقد كان الدّخول المدرسي 63/62 أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر فقد غادر صبيحة الاستقلال معظم المعلّمين الفرنسيين الذين قُدّر عددهم ب: 10000 معلم فرنسي والتحاق 425 معلم وظّفوا في قطاعات أخرى نظرًا لما تعانيه الدَّولة في عملية التأطير التّقني والإداري العام للدّولة فكان ميدان التربية في الجزائر يتميز ب:

-منظومة تربوية غريبة بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحدودة في طاقتها.

-عدد ضئيل من المدرّسين، بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث.

-نسبة من الأمّيين تزيد عن 85%."[1]

وأمام هذا الوضع الصعب لجأت الحكومة الجزائرية حديثة العهد إلى حلول استثنائية واتخاذ إجراءات نذكر منها:

1-ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التّعليم.

2-توجيه عناية لدروس التّاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.

3-تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يُشكل عبئا ثقيلا على الدّولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحَّلون.

4-إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة الوطنية.

ومن أجل تجسيد هذه الإجراءات انطلقت الدّولة الجزائرية في تعريب المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، حيث تقرّر تعريب الأولى ابتدائي سنة 1965 ثم تتابعت العملية حيث كان تعريب السنة الثانية كاملا سنة 1967، وهكذا بدئ في التعريب المرحلي حيث عرّبت السنوات من التعليم الابتدائي تعريبا كاملا، وتم تعريب الأدب والمواد الاجتماعية، وثم إلحاق

[1]-المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر مارس 1998، ص:9

المدارس التّابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتعليم العمومي قصد توحيد التعليم الابتدائي تدريجيا"[1] ونظرا للحاجة الملحّة لسدّ النّقص حيث تمَّ توظيف عدد ضخم من المعلمين والمساعدين والمربين من بين الجزائريين الذين يتوفّرون على مستوى مقبول من التعليم باللغة العربية أو الفرنسية لسيدّ الفراغ المدهش وأسفر هذا الإجراء الأول على تجنيد قرابة 7000 معلما جزائريا. زيادة على التعاون الثقافي مع فرنسا نفسها ونتج عن هذا الإجراء الحصول على ما يقارب 7700 معلمًا، ورغم هذا بقيت مناصب عديدة شاغرة ممّا استوجب اتخاذ إجراءات ضرورية واستعمال نُظم بيداغوجية خاصة منها:

-تخفيض السّاعات المقرّرة للدّراسة.

-تجميع الأفواج في قسم واحد.

-تناوب المعلم الواحد عدة أفواج [2]

وكان التعليم في هذه المرحلة يشمل ستة (06) سنوات دراسة، تتوّج بمسابقة السنة السادسة التي تمكّن الناجح فيها بالالتحاق بالتعليم المتوسط.

التعليم المتوسط: ويشمل ثلاثة أنماط هي: [3]

1-التعليم العام ويدوم (4)سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوّضت فيما بعد (BEG) بشهادة التعليم العام.

2-التعليم التقني، يدوم (3)سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم التقني ويتوج بشاهدة الكفاءة المهنية.

3-التعليم الفلاحي يدوم (3) سنوات، ويؤدي في إكماليات التعليم الفلاحي يتوّج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

[1]-بوفلجة غياث: التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،(دط)، 1993م، ص:33.

[2]-ينظر زكريا محمد: تكوين المعلمين، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، طبعة 2008، ص24و25.

[3]-النظام التربوي في الجزائر، نقلا عن موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ص: 18-19.

التعليم الثانوي العام يدوم (3) سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات–علوم تجريبية– فلسفة) أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات–تقني اقتصادي).

–التعليم الصناعي والتجارب، يتوّج باجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم (5) سنوات.

كم تمّ في هذه المرحلة إلغاء النظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بصدور المرسوم 495/63 المؤرخ في 1963/12/31 وتمّ استحداث بكالوريا جزائرية، يمتحن فيها الطلاب مرّة واحدة في السنة بعد نهاية الدُّروس في المرحلة الثانوية والتي تدوم ثلاث سنوات.

أما في مجال التعليم العالي فقد تمّ فتح الجامعة أمام أبناء الشعب الجزائري على كافة مستوياتهم الاجتماعية وتوجهاتهم بدون أي تمييز، فكان الالتحاق بالجامعة مضمونا لكل جزائري لينهل المعارف والعلوم تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء الأمة، من خلال تدعيم التعليم العالي بإنشاء جامعة قسنطينة شرقا وتدعيم جامعة وهران غربا بأقسام جديدة بعدما كانت ملحقة بجامعة الجزائر. كما تمّ سنة 1969 تأسيس المركز الوطني لتعميم التعليم بالمراسلة وعن طريق الإذاعة [1] .

المرحلة الثانية (1971–1980):

في هذه المرحلة واصلت المدرسة الجزائرية تعريب التعليم الابتدائي تعريبا كاملا. أمّا في المرحلة المتوسطة فقد تقرّر توحيد التعليم المتوسط في الإكماليات مع العمل بنظام الأقسام المزدوجة في لغة التدريس سنة 1971م كمرحلة انتقالية نظرا لقلة الإطارات في التعليم القادرة على التدريس باللغة العربية لمختلف العلوم فظهرت أقسام مزدوجة اللغة وأخرى معرّبة، مع سعي الدّولة إلى إبرام عقود للتعاون مع الدُّول الشقيقة والصّديقة لتقديم يد العون في جانب

[1] –أمر رقم: 69–37 مؤرخ في 6 ربيع الأوّل عام 1389 هـ الموافق 22 مايو 1969 يتضمّن إحداث مركز وطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون.

التأطير البيداغوجي للمدرسة الجزائرية، فشهدت هذه المرحلة تطورا ملحوظا في الأقسام المعرّبة وتراجع في عدد الأقسام المزدوجة كما يوضّحه الجدول التالي:[1]

الجدول رقم 03: يوضح تطور الاقسام المعربة وتراجع في عدد الأقسام المزدوجة.

التعليم	المجموع	المعرَّبون	النسبة المئوية
المتوسط	480646	225314	%49.9
الثانوي	108581	61590	%56.7
التقني	11806	1000	%08.5
المعاهد التكنولوجية للتربية /ابتدائي	8230	7217	%87.7
المعاهد التكنولوجية للتربية/متوسط	2966	2276	%76.7

يوضح هذا الجدول تطوُّر نسبة المعرَّبين في المدرسة الجزائرية للسنة الدراسية 1977/1976م نلاحظ أن نسب المعربين في كل الأصناف حقَّقت نسبا مقبولة، ما عدا التعليم التقني وذلك لظروف مرتبطة بطبيعة المواد التقنية وصعوبة تعريبها في تلك الفترة.

2-3-المرحلة الثالثة (1981-1990):

لقد تمّ في هذه المرحلة وضع جملة من المبادئ الأساسية من خلال الأمر 76-35 المؤرّخ في 1976/04/16 أو ما عرف بالمدرسة الأساسية ذات التسع سنوات الإلزامية، وكانت محطَّ أنظار وترحيب للكثير من رجال الفكر والتربية، لأنهم يرون فيهما أملا كبيرا في تكوين جيل واع لحاضره مُتَحصِّن بماضيه متطلّع لمستقبله "ونعتقد أن المدرسة الأساسية بفضل وحدة مناهجها وتوجيهها، تمثل خير حصن يمكن أن يتلقى فيه الطفل المفاهيم الصحيحة الواضحة، والبعيدة عن كل شعارات الديماغوجية والاستهلاك الفَوري العاطفي"[2]

[1]-خولة طالب الابراهيمي؛ الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة محمد حياتن، دار الحكمة، الجزائر، 2007، ص: 136.

[2]-عبد الرزاق قسوم، تأمّلات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس /أفريل سنة 1982، عدد2، ص:13.

لقد حدَّدت المادة الثانية من الأمرية 35/76 رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية والإسلامية والمبادئ الاشتراكية وهي كالآتي:[1]

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

إنّ هذه المبادئ التي سعت الأمرية إلى تجسيدها في النّظام التربوي الجزائري تمّ على إثرها إصدار جملة من المراسيم المتضمّنة نصوصا كثيرة، تتعلق بمجانية التعليم وإلزاميته والشُّروط التنظيمية لسير مؤسسات التعليم التحضيري، والتعليم الأساسي والثانوي وإعداد الخريطة المدرسية وإحداث مجلس التربية"[2]

الغايات التي سعت المنظومة التربوية لتطبيقها من خلال الأمرية:

- (المادة: 16) اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمّة.
- (المواد: 4و5 و24) ضمان التعليم في المدرسة لكل جزائري لمدة 09 سنوات حتى بلوغه 16 عاما فالتعليم إلزامي، ومجاني وإجباري، إلغاء مسابقة الدُّخول إلى السنة الأولى متوسط والتي كانت تُشكل عقبة كبيرة في وجه الكثيرين للالتحاق بالمرحلة المتوسطة
- (المادة : 08) التعليم باللغة العربية وفي جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد.
- (المادة: 10): النِّظام التربوي الوطني من اختصاص الدّولة وعليه فلا وجود لمدارس خاصة.
- (المادة: 11): ربط النظام التربوي بالمخطط الشَّامل للتنمية، نظرا للارتباط الوثيق بين التربية والتنمية فلا يمكن حدوث تنمية بدون تربية فاعلة.
- (المادة 12): البعد العلمي والتكنولوجي حيث حَثَّتْ الأمرية على ضرورة ربط النظام التربوي بالحياة العلمية مع التفتح على عالم العلوم والتقنيات، مع تخصيص جزء من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة والمفيدة اجتماعيا واقتصاديا.

[1]-ج.ج.د.ش: أمر 76-35 مؤرخ في 16-04-1976، الجريدة الرسمية، عدد: 33، 1389هـ، 23-04-1976.

[2]-النشرة الرسمية للتربية الوطنية، رقم: 185، 16-04-1976، ص:49.

- (المادة: 25) ربط المحتوى الدّراسي بالقيم العربية والإسلامية، وخاصة في العلوم الاجتماعية
- (المواد: 58-59-60)الاهتمام بالبحث التربوي على كافة المستويات.
- (المواد: 61، 62، 63، 64، 65، 66) الاهتمام بالتوجيه المدرسي وفقا لقدرات التلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني.
- استحداث مجالس للتربية وتظهر مهمة مجلس التربية الذي يرأسه الوزير أو ممثلا عنه بمناقشة القضايا المتعلقة بالتربية والتكوين في جميع جوانبها"[1].

2-4-المرحلة الرابعة (1990-2002):

تُعتبر هذه المرحلة امتدادا لسابقتها المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات الإجبارية بأطوارها المختلفة، غير أن أهم ما يميّز هذه المرحلة هو التحوُّلات المرافقة لها في الجزائر بعد دستور 23 فيفري 1989، وإقرار التعددية الحزبية والسماح بإنشاء الجمعيات ذات الطابع السّياسي أي الانتقال من الأحادية إلى التعددية، أما من الجانب الاقتصادي حيث رافق ذلك مصطلحات ومفاهيم اقتصاد السوق والاقتصاد الحر، كل هذه التحوُّلات انعكست على المنظومة التربوية الجزائرية حتى تتلاءم مصطلحاتها ومفاهيمها المتداولة مع الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي.

فكانت المناداة بإصلاحات تمسُّ المنظومة التربوية تلبية لمتطلبات المجتمع في تحقيق التنمية المنشودة ." فكانت التحليلات لعجز المدرسة الأساسية متباينة ملغى عليها في كثير من الأحيان الجانب الإيديولوجي على الجوانب البيداغوجية، دون أن ننفي في هذا المقام ضرورة الإيديولوجيا لأي نظام تربوي تكون مرتبطة بما يراه مناسبا لتوجه المجتمع منسجما مع ثقافته وحضارته، غير أن في هذه المرحلة تعرَّضت المدرسة لكثير من الانتقادات جعلت منها مدرسة مريضة ومنكوبة، بل رأى فيها البعض بحاضنة لتفريخ الإرهاب بما تحتويه من مناهج تستمدُّ مَرْجِعيتها من الثقافة العربية الإسلامية متناسين في الوقت ذاته جحافل الخريجين من هذه المدرسة، الذين وقفوا في وجه الإرهاب وحافظوا على استمرار الدّولة كل في قطاعه الذي ينتمي إليه، ففي كل نظام تربوي شواذ فإذا شذَّت جماعة في المجتمع لا يُمكن أن نُحمِّل

[1]-ج-ج-د-ش، مرسوم 76-68 مؤرخ في 16-04-1976، الجريدة الرسمية، عدد:33، السنة 13، 23-04-1976 يتعلق بمجلس التربية.

المدرسة أكثر مما تطيق. فبعد عقد من الزّمن على تطبيق المدرسة الأساسية نسجّل عدم تحقيق كل الغايات والأهداف التي تطمحُ لها المدرسة الأساسية، فقد لوحظ غياب الانسجام وخاصة بين التّعليم الأساسي والثانوي والذي تأخّرت هيكلته ليواكب التغير الحاصل في المنظومة التربوية فكانت إعادة هيكلة التعليم الثانوي تهدف إلى:[1]

- تخفيف الهيكلة الحالية وتفادي التخصص المبكر والدّقيق، وتقليص عدد الشعب.
- تأجيل التوجيه المدقق إلى نهاية السنة الأولى ثانوي، باعتماد نظام الجذوع المشتركة التي تربي إلى:
- دعم مكتسبات التعليم الأساسي لا سيما في التعابير الأساسية.
- ضمان تجانس أحسن بين التلاميذ.
- العناية بالتقويم باعتباره بعدا تربويا هاما وضروريا.
- وضع نظام للتوجيه يكون فعالا ومبنيا على مقاييس بيداغوجية موضوعية وشفافة.

2-5-المرحلة الخامسة (2002 إلى يومنا هذا)

بعد أن أخفقت التجربة التنموية الاشتراكية من سنة 1962 إلى غاية 1988 توجه النظام أو المجتمع وبعنف نحو تجربة أخرى هي تجربة الديمقراطية الغربية والتفتح على اقتصاد السوق، إلّا أن الفساد وقصر النظر وغيرها من أمراض وعيوب وانحرافات مازالت تُشكِّل عائقا في وجه التغيير العميق والشامل والجذري الذي ينشده الشعب الجزائري برمته.

وبعد إصدار تقرير الإصلاح، اجتمع مجلس الوزراء واتخذ جملة من التدابير لتجسيد هذا الإصلاح الذي انطلق فعلا سنة 2003 تحت رعاية رئيس الجمهورية ووزراء ومسؤولي التربية والتعليم العالي والبحث العلمي والتكوين والتعليم المهنيين[2].

وقد تحدث وزير التربية الوطنية السيد أبو بكر بوزيد عن الإنجازات التي يصبوا إلى تحقيقهما نُلخصها في خمسة محاور كبرى ارتكز عليها الإصلاح الذي ولد في ظروف عصبية حيث أصبح العالم العربي والإسلامي يتطلَّع نحو الحرية، ولتجسيد مطامح الانعتاق وإرادته في

[1]-ج-ج-د-ش، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، منشور رقم: 1533 مؤرخ في 11 مارس 1992 يتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي، ص: 05.

[2]-إبراهيم بوترعة: التربية والتعليم بين الأمس واليوم، ص: 385.

الوجود. كما تواجه النُظُم من ناحية أخرى عولمة كاسحة تعمل جاهدة إلى تغيير العالم وتفكيك مرجعيات الشعوب وإذابة الحدود الجغرافية والثقافية والدينية وتحقيق مخطَّطاتها. وتمثلت إنجازات الوزير التي تحدث عنها فيما يلي:

1-الاستثمار في العقل لرفع تحديات الألفية الثالثة، مركّزة على قطاع التربية والتعليم.

2-تحقيق النوعية التربوية والفعالية عبر تحسين التعلمات، ودعم الكفاءات وعصرنة منظومة التربية والتعليم والتكوين مع تجديد الفعل البيداغوجي، وتحسين الطرائف.

3-تحسين وتجديد المحتويات والمضامين والطرائق لخلق الوعي واللحاق بالتقدم العلمي.

4-دعم اللغة الأمازيغية كلغة وطنية ثانية، باعتبارها تعكس معلما من معالم الشخصية الوطنية.

5- تَبنِّي المدرسة الخاصَّة، (l'école privée).[1]

وفي الأخير لا يسعنا إلّا أن نقول أن الطّريق أمامنا طويل واستشراف مستقبل زاهر يتطلب منا فعالية وخبرات راقية وتضحيات جسام، لنرقى إلى مستوى.

3-منهج التَّعليم النِّظامي في المدرسة الجزائرية الحديثة:

لقد شهد العالم في السّنوات الأخيرة حركة نشيطة وديناميكية في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل الدّراسية بما فيها مرحلة التعليم الابتدائي، وقد كانت هذه الحركة حتمية نتيجة التغيُّرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان، بما فيها الجانب الاجتماعي والاقتصادي والثّقافي ناهيك عن التّفجر المعرفي غي مُختلف المجالات وبشكل خاص المتعلّق بتكنولوجيا المعلومات والاتصال وكون الجزائر جزءاً لا يتجزأ من هذا العالم، فقد بات من الضّروري مراجعة المناهج الدّراسية وتحديثها في بلادنا، لكي تصبح مسايرة لتلك التغيُّرات المذكورة سابقا والتي لم يسلم منها المجتمع الجزائري وبالطبع فإن المنهاج يُشكِّل مشروع مجتمع فهو يؤثِّر ويتأثَّر بالمجتمع، ويهتم بمختلف وظائف التربية والتعليم والتأهيل. إنّ تطوُّر أي

[1]-المرجع نفسه، ص: 385-386-387-388.

مجتمع يمرُّ حتما بإعداد المناهج إعداداً جيّداً تتلاءم وسياق ذلك المجتمع بأبعاده الخُلقية والوجدانية والعقلية والبدنية[1].

لقد أصبح المتعلّم أساس من أسس بناء المنهج بمفهومه الحديث، وتعد المعرفة سبيلا لتربية الأفراد على نحو يساعدهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم، فقد تحوّل محور الاهتمام من المعرفة كهدف في حدِّ ذاته إلى التلميذ بطبيعته الإنسانية وخصائص نموّه وجوانبه السيكولوجية المختلفة، ويهتم المنهج الحديث بتعرف الفرد من جميع الجوانب: خصائص نموّه وتفكيره، وسلوكه والمفاهيم التي يمكن أن يتعلَّمها في مرحلة ما واتجاهاته وميوله واستعداداته واهتماماته"[2].

3-1-التحوُّل من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات:

لقد تمَّ بناء المناهج سابقا بالاعتماد على المقاربة بالأهداف والغرض منها إكساب التلميذ معارف وسلوكيات كثيرة، ورغم ضبط هذه الأهداف بشيء من الدقّة، والاهتمام بتدرُّج واضح في تقديمها، إلا أنه تم الوقوف على جملة من السلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقارنة ومنها على سبيل الذّكر لا الحصر.

- التعامل مع هذه الأهداف وكأنَّ لها نفس الأهمية في تكوين التلميذ.
- تعدد هذه الأهداف، بحيث أصبح من الصعب تحقيقها كُلّية، وتقييمها تقييماً صحيحاً.
- تحقيق كل هذه الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تعبئتها وتجنيدها واستثمارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليومية للتلميذ"[3].

غير أننا نلاحظ تداخل كبير، بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف، حيث إن دور المعلم الذي ينتهج طريقة التدريس بالأهداف، هو في حد ذاته تهيئة بيئة التعلم، لترغيب المتعلم، في تعلم السلوك المراد غرسه في نفوس المتعلمين. بينما تتمثل وظيفة المدرس الذي

[1]-حميد حملاوي: التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط التربوي، ص: 122-123.

[2]-حسن شحادة: المناهج الدّراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، (دط)، سنة 1998، ص: 39.

[3]-M.E. Mémorandum. Evaluation de programmes de l'enseignement fondamental et secondaire. Mars1999, p67.

ينتهج مناهج وبرامج تدريس بالكفاءات يدفع المتعلم إلى البحث والاكتشاف، وبناء معرفته بمجهوده الفردي.

والجدول رقم:04 – يوضّح الفرق بين نظرية الأهداف ونظرية الكفايات.[1]

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفايات
– تعتمد على مدخل المحتويات – البحث عن السلوك الملاحظ عبر المحتوى. – التركيز على إلقاء المدرّس – عدم الارتباط بالسيّاق – موارد محدَّدة في سلوكيات وأهداف إجرائية خاضعة للقياس. – التركيز على عملية التعليم، وليس التعلُّم. – إنتاج معارف تخصُّصية. – المقاربة السلوكية.	– تعتمد على مدخل الوضعيات. –البحث عن استعمالات القدرات ضمن وضعيات مختلفة ومتنوعة. – التركيز على أنشطة المتعلم. – تحديد السّياق. – البحث عن معنى للتعلُّمات. – تعدد الموارد. – تصنيف الوضعيات الكفائية التي تسمح بتكوين المتعلم لمواجهة مختلف العوائق والمشاكل والوضعيات المعقدة والمركبة في الواقعين التربوي والمرجعي. – مقاربة ذات نماذج معرفية وأبستمولوجيا متنوعة

إن هذه السلبيات أدَّت بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعلُّم والتَّعليم واعتمادها في بناء المناهج والتَّدريس مستقبلا. إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي وتسمى هذه المقاربة الجديدة "المقاربة بالكفاءات"[2] فما هي المقاربة؟ وما المقصود بالكفاءة؟

3-2-مفهوم المقاربة : (Approche)

[1]-جميل حمداوي: التصوُّرات التربوية الجديدة، (د.ط) إفريقيا الشرق، المغرب، 2014، ص: 78.

[2]-وزارة التربية الوطنية-مناهج التعليم، طبعة 2005، ص: 4-5.

أ/لغة: هي مصدر غير ثلاثي على وزن متفاعلة، وفعله قارب على وزن فاعل، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعني: دناه وحادثه بكلام حسن، ومنها تقارب ضد تباعد"[1]

ب/اصطلاحا: يُقصد به الخُطّة المستعملة لنشاط ما: ودراسة وضعية أو مسألة، أو حل مُشكلة، أو بلوغ غاية، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت كمفهوم تقني للدّلالة على التقارب الذي يقع بين مكوّنات العملية التعليمية/ التعلُّمية التي تربط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة"[2]

3-3-مفهوم الكفاءة: (compétence)

أ/لغة: كفأ: كافأه على الشّيء مكافأة وكفاء قال الشاعر حسان بن ثابت: وروح القدس ليس كفاء أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل.

والكفيء: النَّظير: وكذلك الكفء، والكُفُءُ، على وزن فُعل وفعُول، والمِصْدَرُ الكَفاءَةُ بالفتح والمدِّ والكُفْءُ: النَّظيرُ والمساوي، ومنه الكفاءة في النِّكاح"[3]

وهي المماثلة في القُوّة والشَّرف والقدرة على العمل وحُسن تصريفه، وفي الزّواج تعني أنَّ الرّجل والمرأة متماثلان في الحسب والنَّسب والدين والعلم وغير ذلك، كما تدُلُّ على كل ما يكفي ويُغْنِي عن غيره كقولنا: يكفِيك الله شرَّ السؤال والمال"[4]

ب/الكفاءة اصطلاحا:

الكفاءة هي مجموعة قدرات مُدمجة، تمكِّنُ المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما والتعامل معها بطريقة ملائمة"[5]

[1]-خير الدين هني: مقاربة التَّدريس بالكفاءات، (ط.1)، 2005م، ص: 101.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص: 101.

[3]-ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، مادة (كفأ)، ج1، ص: 139.

[4]-خير الدين هني: مرجع سابق، ص: 53.

[5]-حاجي فريد: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005، ص:6.

وتعرَّف الكفاءة على أنّها القدرة على تطبيق مجموعة منظَّمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكِّن من تنفيذ عدد من الأعمال "إنّها القدرة على التصرُّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا " ويتَّضح من هذا أنَّ المعارف (محتويات المنهاج) لم تُهمل، لكنَّها لا تشكِّل غاية في حد ذاتها، أنّها تتدخَّل خاصة بصفتها النفعية أو كأداة لكونها من مركَّبات الكفاءة"[1]

إن القراءة المتأنية لما سبق والمتبصّرة للمناهج تسمح باكتشاف الخصائص التالية:

-الانتقال من منطق التعلُّم إلى منطق التّكوين، وهذا عن طريق ما أضافه المنهاج الجديد من أنشطة ووجَّه إليه من منهجية جديدة، بما فسح للتلميذ مجال التكوين الذّاتي والاعتماد على النَّفس، وأتاح له الحرية كي يبرز شخصيته، ويعبّر عن ذاته بإبراز ما يختلج في نفسه من خواطر وأفكار فهو عضو فعّال في الدّرس يشترك في تسييره، ويتقدم به نحو تحقيق الأهداف المتوخاة. فالتلميذ في المنهاج الجديد يبحث ويكتشف الحقائق بنفسه ويوازن، ويقارن، ويحكم، ويستدل. ولم يعد سلبي الدَّور، يكتفي بالتلقي والتسجيل والحفظ.

-الانسجام والتَّكامل بين أنشطة المادة حيث عمد المنهاج إلى تنظيم الأنشطة والمضامين، وفق ترتيب جديد، يساعد على الترابط فيما بينها، ويحقق التناسق والتكامل بين المواضيع الدّراسية بشكل يجعلها تنبني على بعضها البعض وتتوالد محتوياتها توالد اشتقاقها مثل ما نجده بين نشاط المطالعة والتعبير.

-الاهتمام بالمواد ذات الطّبيعة التكوينية، التي تساعد أكثر تنمية الكفاءات والمهارات، وذلك بإدماج أنشطة جديدة ضمن المنهاج، وتخصيص الوقت اللَّازم لها، مثل الأعمال الموجَّهة، والتَّطبيقية، والتَّعبير الشّفهي، وتقديم العروض، وإعطاء أهمية أكبر للمطالعة الموجَّهة. كلُّ هذا حتى لا يبقى الفعل التَّعليمي مُنحصرا في الجانب النَّظري، ومن أجل تكوين تلميذ متكامل لا يعتريه نقص يكون سببا في إعاقته فكريا أو نفسيًا".[2]

[1]-محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص:35.

[2]-حميد حملاوي، التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط التربوي، ص: 126-127.

إنّ المقاربة الجديدة للمنهاج تجعل من المتعلِّم محورًا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التَّعلُّم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلُّم إلى حلِّها باستعمال الأدوات الفِكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضَّرورية لذلك.[1]

-ويقصد بمفهوم حل المشكلات مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلُّمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له.

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم أو الطّفل في موقف حقيقي يعملون فيه أذهانهم بهدف الوُصول إلى حالة اتّزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطّفل إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف.[2]

5)إنّ حل المشكلات (أو الوضعيات المشكَّلة) هو الأسلوب المعتمد للتَّعلم الفعَّال، إذ أنّه يُتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه (بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السَّابقة.

-تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.[3]

-تُحدّد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم[4]

*مواصفات مُتعلم المدرسة الابتدائية المرتبطة باللُّغة العربية:

[1]- المرجع السابق، ص:128.

[2]-سعد رياض: البناء النّفسي للطفل في البيت والمدرسة، تنمية المهارات الاجتماعية والقيادية، (ط1) دار الفنار للعلوم والآداب، 2014/1435م، ص:82.

[3]-حميد حملاوي: التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط التربوي ، ص: 128.

[4]-وزارة التربية الوطنية: مناهج التعليم الابتدائي، ص: 6-7.

لقد جاء في الدّليل المنهجي مواصفات المتعلِّم أو كما يُسمَّى أيضا ملمح التخرج في نهاية التَّعليم الابتدائي وقد قسمته إلى قسمين، مواصفات مُتعلّقة بالقِيَّم وأخرى مُتعلِّقة بالكفايات والمضامين. نذكر منها على سبيل المثال:

1-مواصفات مُتعلِّقة بالكفايات والمضامين:

-القُدرة على التَّعبير السَّليم باللُّغة العربية الفُصحى.

-القُدرة على التَّفاعل مع الآخر ومع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته (الأُسرة والمدرسة)

-القُدرة على تنظيم الذَّات والوقت والانضباط

-اكتساب مهارات تسمح بتطوير القدرات العقلية والحسبة والحركية.

2-مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية:

-التشبع بالقيّم الدينية والخُلقية والوطنية والإنسانية.

-الإيمان الرَّاسخ بالتَّضامن والتَّعاون والتَّسامح والنَّزاهة.

-تربية إسلامية أساسية - زيادة عن حفظ سور من القرآن الكريم والحديث الشريف.

-اكتساب السلوك الفردي والجماعي مطابق للقيم النَّبيلة للإسلام (العدل، النظافة، التسامح...)

وتجدر الإشارة إلى أن الفصل بين هذه القيم والمحتويات والكفايات ما هو إلا فصل منهجي والمطلوب أن يراعي الأستاذ مختلف الأنشطة التعليمية/التعلُّمية التداخل والتكامل والانسجام بين هذه العناصر وقراءة الكفايات الأساسية لوحدة اللغة العربية تُبرز تنوُّعها وتكاملها لتحقيق الكفايات الممتدة من جهة، والتدرُّج من خلالها بشكل مُتنامي لاكتساب أدوات اللغة وامتلاك القدرة على توظيفها والتواصل بها من جهة ثانية، مما يستوجب تشريعا في

محتويات لتتلاءم مع الحاجات الحقيقية للمتعلمين مع مختلف وظائف اللغة (نصي عادي، استجواب- بيان-ملصق، جدول...إلخ)[1]

مواصفات معلّم المدرسة الابتدائية:

المربي هو ذلك الشخص المكلف بالقيام بسلسلة من العمليات يُدرب من خلالها النشء على اكتساب القيم الوجدانية والأخلاقية والعقلية والرُّوحية والجسدية ويعمل على تنمية بعض الاتجاهات والمهارات والعادات باستعمال وسائل خاصة قصد استغلال إمكانات هذه الفئة الناشئة وتوجيهها توجيها سليما.

وهو قبل كل شيء قدوة ومثال بشخصيته ومكانته الاجتماعية يستطيع أن يُحقّق للأجيال الصاعدة السلوكيات المنشودة عن طريق تحفيزهم للقيام بالمهام التي يسندُها إليهم، وبالتالي يُعلّمهم من خلال ذلك كيف يتصرَّفون في المواقف التي يتعرَّضون لها، وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم الاجتماعية واليومية وهو بعمله هذا يُشبِهُ فعل الفلاح الذي يقلع الشّوك ويُخرجُ النباتات الضارة من بين الزّرع ليُحسن نباته ويخصب مردوده.[2]

صفات المُربِّي الكُفء:

يتَّفق كثير من المفكرين على أنَّ أزمة المجتمعات اليوم هي أزمة أخلاق، فلن يكتب للمجتمع أن يتبوَّأ المقام اللاَّئق به في موكب الحضارة الإنسانية إلَّا إذا توفَّرت هذه الأخلاق، ولن تجود أعمال الأفراد وتبلغ درجة الإتقان والدِّقة والثِّقة إلَّا إذا كانوا نصُوحين مُخلصين سواء في ذلك عمل الإنسان لنفسه أو عمله للصَّالح العام"[3]

وفي هذا قال سيُد الخلق وأرحمهم صلى الله عليه وسلم أفضل الصلاة وأزكى السلام: "إنّما بُعثت مُعَلّمًا"

[1]-وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، ص: 18.

[2]-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: وحدة النظام التربوي، 2005م، ص:63.

[3]-وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، السنة الأولى، علوم اللغة العربية وآدابها- الإرسال الأول، 2008، ص:1.

لقد خَّص الرسول رسالته العظيمة في أعظم منهج تربوي وهو تعليم الأُمَّة وهل أحد يقوم بالتَّعليم من غير المعلِّم؟ فما أعظم هذه الشَّهادة وأكبر هذه المسؤولية وفي هذا المقام لا يسعُنا إلَّا أن نذكر ما قاله العلاَّمة البشير الإبراهيمي في مدوَّنته المشهورة "مُرشد المعلمين"

"أيْ أبنائي المعلمين إنَّكم تجلسون من كراسي التَّعليم على عُروش ممالك، رعاياها أطفال الأُمَّة فسوسوهم بالرِّفق والإحسان وتدرَّجوا بهم من مرحلة كاملة في التَّربية إلى مرحلة أكمل. إنَّهم أمانة الله عندكم وودائع الأُمَّة بين أيديكم، سلَّمتهم إليكم أطفالا لتردوهم إليها رجالًا. إن المعلم لا يستطيع أن يُربي تلاميذه على الفضائل إلَّا إذا كان هو فاضلًا ولا يستطيع إصلاحهم إلّا إذا كان هو صالحا لأنهم يأخذون منه بالقُدوة أكثر مما يأخذون منه بالتلقين[1]".

وبما أن أسمى مهنة، بل أسمى رسالة في المجتمعات هي رسالة المربي فالأمل معقود عليه بأن يتحلى بالصفات الحسية والمهنية والثقافية والصحية، وهي كُلُّها صفات تتكامل وتتظاهر لتصنع منه المربي الكفء القادر على صنع المواطن الصالح كما ينشده المجتمع.[2]

1-الصفات الحِسيَّة:

تتجلَّى هذه الصفات عموما في إقبال المربي على عمله بالمرح والسعادة، فلا تقوم التَّربية بدون حُبور، ويأتي حبور المربي في قناعاته الانفعالية. إنه التَّعبير بإيمانه تجاه الوعي الإنساني، ولهذا ينبغي أن يكون رهن الحِسِّ عطوفًا رقيق الوجدان مُحبًّا للفضيلة والنبل ذوَّاقاً لمعالم الحُسن والجمال، ومقدّسا للقيم الرُّوحية والإنسانية التي تُؤهِّله لتبليغ رسالة التَّربية.

2-الصفات الإنسانية:

إن أثر العلاقات الإنسانية من خلال الفعل التربوي الذي يقوم به المربي يتجلى في إدراكه لأهميتها في التعايش مع الآخرين، وفي سعيه لإكسابه لهم، وفي تحسين الأفراد بالانتماء إلى المجموعة المتفرّعة إلى مجموعات أصغر منها في صورة تداخل كُلّي يصبح المربي فيها أقرب

[1]- أحمد طالب الإبراهيمي: آثار محمد البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، ج3، (ط1) ، دار الغرب الإسلامي 1997،ص:264.

[2]-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: وحدة النظام التربوي، ص:3.

إلى مجموعات أصغر منها في صورة تداخل كلّي يصبح المربي فيها أقرب إلى المجموعة من غيره لكونه يتوفر على مواصفات إنسانية.

والمربي باعتباره أحد أقطاب العملية التربوية يعيش ضمن جماعة من الفاعلين[1] الذين يقتضي التَّعامل معهم التحلّي بالصفات الإنسانية التالية:

- القدرة على الملائمة.
- جاذبيته ومظهره الشّخصي (سهولة الاقتراب) المرح، التَّفاؤل وحب الاجتماع.
- تقبُّل الحوار وحب الغير.
- التَّحلِّي بروح التَّعاون والتَّضامن.
- العطف والإحسان إلى الغير.
- فهم الآخرين والتَّكيف مع مختلف المواقف.
- مشاركة الغير في الأفراح والأقراح.
- التشجيع والمساهمة في ترقية المبادرات الخيرية.

الصفات المهنية والثقافية[2]:

إنّ نجاح المربي في تأدية الرسالة النّبيلة المنوطة به يتوقَّف إلى حدٍّ بعيد على مدى ما تشبّع به من الصفات المهنية والثقافية العالية التي من شأنها أن تُيسر له أداء الوظيفة وتفتح له آفاقًا واسعة لترقية الفعل التربوي وتحسين المردود. ويمكن أن نذكر من هذه الصفات ما يلي:

- الموهبة والاستعداد للمهنة.
- روح الثقافي والإخلاص في العمل.
- الإيمان بالقيم والشعور بالرسالة.

[1]-المرجع نفسه، ص: 66

[2]- وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، (دط)، 2005م، ص:65.

- الإلمام بآليات وطرق التدريس.
- قابلية التجديد والتطور ومسايرة المستجدات.
- الإلمام بالنصوص التنظيمية للقطاع.
- التشبع بالثقافة العامة لفهم المشكلات الإنسانية.
- امتلاك الوسائل المساعدة على نقل التُّراث الفكري والحضاري للأجيال الصَّاعدة.
- حب المطالعة، واكتساب مهارات في التكنولوجيات الحديثة كالإعلام الآلي.
- الإلمام ما تيسَّر من اللُّغات الأجنبية.

3-مفهوم المقرر:

هو عبارة عن مجموع النشاطات والخبرات التي توضع لمستوى دراسي معين، وهو ما يستنِدُ عليه المعلم في تقديم الدروس المبرمجة ويحمل في طياته مجموعة من المحاور، وكل محور يتفرع إلى عدة مواضيع، وكل موضوع يتفرع إلى معالم ومقاصد وأفكار من خلالها يصل المعلم إلى عدة أهداف متفق عليها ميدانيا ونظريا "ولا يَعْني بالمقرر هنا فقط عناوين الدروس بل تتضمنه أيضا التوجيهات التربوية التي غايتها تقديم المساعدة للأساتذة لمعرفة ما يمكن تقديمه من دروس نظرية وتطبيقية وأعمال منزلية وغيرها، كما يتضمن التوزيع الزمني للمواد".

أسس وضع المقرر:

أثناء وضع البرنامج يجب مراعاة جملة من القواعد أهمها:

-مراعاة مقدرة المتعلم العقلية فيما يقدم إليه من معلومات، ومقدار تلك المعلومات لأن قبولها والاستعداد لفهمها إنما ينشأ تدريجيا، فإذا قدمت للمتعلم الغايات والمعلومات دفعة واحدة والمتعلّم حينئذ عاجز عن الفهم فإن ذلك يدفعه إلى التكاسل وهجر المادة.

التدرج بالمتعلم من السهل إلى الصعب، فيعطي المتعلّم في أوّل الأمر مسائل من كل باب من المادة، هي في الواقع أصول ذلك ويُقرب له في شرحها على سبيل الإجمالي وعند ذلك تحصل له ملكة العلم ثم نرجع به بعد ذلك إلى التفصيل وينبغي عدم التطويل على المتعلم في المادة التعليمية، ذلك بتجنب الإكثار في المواضيع التي يحتوي عليها البرنامج فيكون

ذريعة للنسيان وصعوبة الفهم، وتداخل المواضيع في بعض الأحيان ببعضها البعض، طول البرنامج أحيانا يجعل المعلم لا يقدم كل ما يملك من معلومات إلى المتعلم لكونه مُطالب بإنهاء هذا المقرر في وقت محدد له[1]

الأسس التي اعتمد عليها علماء العربية في وضع برنامج التعليم تتمثل فيما يلي[2]:

-تحويل المتعلمين من موضوع للمعرفة إلى ذات عارفة مبدعة ومبادرة ومساهمة عمليا كطرف فاعل في العملية التعليمية من خلال منهجية تعليمية نستثمر فيها وبها ملكات ومهارات المتعلم الكامنة.

-تمكين المتعلم من تمتين وتعميق وتوسيع التحكم في أساليب وأدوات العمل الفكري الذهني والتحكم في التقنيات البيداغوجية.

-اعتماد مبدأ الشمولية، الحداثة التكامل المنطقي، التنويع، التركيب، التطبيق.

تنفيذ المقرر:

إن مهنة التعليم فن من حيث الإبداع الشخصي الذي يؤديه المعلم خلال تعامله مع تنفيذ المقرر وتحليل محتواه وذلك أثناء تقديم الدرس داخل القسم، ويظهر تأثير ذلك من خلال التحضير الجيد للدروس، وحب المعلم لاكتشاف أسرار ما يقدمه للمتعلمين، وذلك عن طريق منهجية علمية خاصة به، الأمر الذي يجعل الحكم على أداء المعلم لا يخضع لانطباعه الشخصي، وإنما يخضع لمجموعة من المعايير الدقيقة الخاصة بجوانب الأداء الفردي للمعلم والذي أثبته البحوث النظرية التربوية والدراسات التجريبية تأثيرها الإيجابي على المتعلم، فهو الذي يحكم على أداء المعلم.

وما دامت الأمور كذلك فالمعلم بحاجة إلى دراسة وممارسة ومتابعة وتطوير حتى يقوم بتنفيذ المقرر الدراسي وممارسته داخل قسمه بإحداث النظريات في التربية، وعلم النفس، وتوظيف مكتسباته في هذا المجال على أرض الواقع.

[1]-عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف مصر، القاهرة، 1981، ص148.

[2]- الحسين شلوف: تقويم مناهج اللغة العربية وآدابها، دار النشر، مصر، (د.ط)، (د.ت) ص: 57.

فتنفيذ المقرر الدِّراسي يعتمد أساسا على كفاءة المعلِّم، وتأهيله تربويا كافيا يُمكِّنه من فهم المسألة التَّعليمية، خاصة ما يتعلق منها بِـ :

"*عناصر العملية التَّعليمية وأهدافها.

*طبيعة المادَّة الدراسة وخصوصياتها الَّتي تُميزها عن غيرها من المواد.

*أنماط المحتوى التَّعليمي للمادة الدِّراسية وتصور بنائه.

*كيفية تنظيم المعرفة والمعلومات وفق نظريات تعليمية مختلفة تراعي خصائص الفرد المتعلم.

*طرائق التدريس والأساليب المحفّزة على التعلم وعلى فهم مضمون المحتوى التعليمي.

*اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.

*كيفية صوغ الأسئلة التعليمية، وبناء الأساليب التقويمية، وهذا من أجل أن يعرف كيف ينتقل من استعراض المعلومات النظرية إلى جانب التطبيقي وتوظيف المعلومات حتى يستخدمها المتعلم ويستفيد مما يتعلم، لأن العملية التعليمة الجيدة هي التي تسعى دومًا إلى تطوير طرق خزن الخبرات بهدف استرجاعها في الوقت المناسب وتحويلها إلى كفاءة وتوظيفها في خدمة المتعلم وخدمة مجتمعه"[1]. والتعليم الجيد لا يمكن تحقيقه إلّا إذا كان التخطيط للمقرر وتنفيذه بطرق علمية وتربوية، ومن خلال معالجة تنفيذ المقرر فإننا نسعى من خلال ذلك إلى:

-تعميق الحوار بين العملية النظرية والممارسة التطبيقية.

-الإسهام في تحقيق تراكم معرفي.

-أداة مهنة التدريس بشكل صحيح حيث يتعرف المدرس بفضلها على كيفية تقديم الدرس واستثمار الخبرات السابقة للمتعلم.

-مساعدة المعلم على اختيار الطرائق التعليمية لتنفيذ المقرر"[2]

[1]- رشيدي أحمد: مناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، (د ط)، (د ت)، ص:123.

[2]- وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2008م، ص:4.

المسار الدّراسي: ينتظم مسار الدّراسة في مراحل وأطوار وسنوات تعليمية في انسجام خاص. مع تحديد للمحطّات الكبرى في مسار تكوين التلاميذ، وتتميز بأهدافها المعبَّر عنها بصيغة كفاءات. وقد أصبح التنظيم المدرسي في أطوار تعلمية أمرًا ضروريا بعد أن بنيت المناهج الدّراسية على الكفاءات، وتحدّدّ مدة الطور انطلاقا من الكفاءات على وجه الخصوص، ويتهيكل المسار كما يلي:

جدول رقم 05: يوضح أطوار التعليم الابتدائي.

المراحل	التحضيري	الابتدائي	المتوسط	الثانوي
المدة	سنة واحدة	5سنوات	4سنوات	3سنوات
الأطوار	1	1+2+2	1+2+1	.2+1

إن الذي يهم هنا مرحلة التعليم الابتدائي لأن بحثي في هذه الأطروحة موجّهٌ بالدّرجة الأولى للمرحلة العمرية الأولى من حياة المتعلم.

وقد حدّدت اللجنة الوطنية للمناهج أهداف أطوار التعليم الابتدائي كما يوضحه **الجدول رقم: (6)**التالي:[1]

الطَّور الأول (سنتان)	الطور الثاني (سنتان)	الطَّور الثالث (سنة واحدة)
الإيقاظ والتلقين الأوَّلي.	تعميق التعلمات الأساسية	التحكم في اللغات الأساسية.

أنشطة اللغة العربية المقرّرة في مرحلة التعليم الابتدائي خلال أسبوع:

[1]–اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008م، طبعة 2016،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 09.

إن الفصل بين أنشطة اللغة العربية الوارد أسفله، ما هو إلا فصل منهجي لتسهيل عمليتي بناء المناهج وتنفيذها والمطلوب من الأستاذ أن يراعي التداخل والتكامل والانسجام بين مختلف الأنشطة.

كما نلاحظ أيضا أن التعبير الشفوي والتواصل منطلق أنشطة اللغة في المستوى الدّراسي الأول نظرًا للتدرُّج الطبيعي في اكتساب اللغة، أما باقي المستويات (2إ، 3إ، 4إ، 5إ) فإن أنشطة اللغة تنطلق من المقاربة النصية في بناء التعلمات المختلفة. وهذا الجدول يُظهر الأنشطة المقرَّرة وعدد الحصص، المخصَّصة لكل طور خلال أسبوع.

الجدول رقم: 08 سير حصص أنشطة اللُّغة العربيَّة.

المستوى الدّراسي	الأنشطة المقرَّرة	عدد الحصص	مدة الحصة	مجموع السّاعات
السنة الأولى ابتدائي	-فهم المنطوق والتعبير الشفوي -تعبير شفوي (استعمل الصيغ) -انتاج شفوي (ألاحظ وأعبّر) -قراءة إجمالية (أبني وأقرأ) -محفوظات -قراءة (أكتشف الحرف الأوّل) -كتابة على كراس القسم -تطبيقات (أثبت الحرف الأوَّل) -قراءة (أكتشف الحرف الثاني) -كتابة (على كراس القسم) -تطبيقات (أثبت الحرف الثاني) -ادماج (ألعب وأقرأ) -إنتاج كتابي (على كراس الأنشطة) -محفوظات -معالجة لغة عربية.	15	15دقيقة	11ساعة و15 دقيقة
السنة الثانية ابتدائي	-قراءة/تعبير شفوي/كتابة -قراءة/ كتابة -محفوظات -نشاط الإدماج (التعبير الكتابي/ انجاز مشاريع)	10 02 01 02	45د 45د 45د 45	11 ساعة و15 دقيقة

المستوى الدّراسي	الأنشطة المقرّرة	عدد الحصص	مدّة الحصة	مجموع
السنة الرابعة ابتدائي	-قراءة (فهم المنطوق) -التعبير الشفوي (دراسة الصيغ) -انتاج شفوي. -قراءة وإثراء. -قراءة+ظاهرة نحوية+نشاط كتابي -قراءة+ظاهرة صرفية أو إملاء+نشاط كتابي. -معالجة لغة عربية -مطالعة -قراءة+انتاج كتابي -محفوظات	11ح	45دقيقة	8ساعات و15دقيقة
السنة الخامسة ابتدائي	-فهم المنطوق -التعبير الشفوي (دراسة صيغ) -التعبير الشفوي (إنتاج شفوي) -قراءة (أداء وفهم) -محفوظات -قراءة ظاهرة نحوية+نشاط كتابي -قراءة ظاهرة صرفية أو إملائية+نشاط كتابي. -مطالعة -قراءة+انتاج كتابي -معالجة لغة عربية	11ح	45دقيقة	08 ساعات 15دقيقة

الإطار العام لسير أنشطة اللُّغة العربيَّة:

أغلبية تلاميذ السّنة الأولى يلجون المدرسة وهم غير متمكنين من آليات القراءة والكتابة خاصة بالمدارس النائية المعزولة، حيث ينعدم التعليم التحضيري والكُتَّابي، علْمًا أن مرحلة التعليم الأوَّلي (التحضيري) تعمل فقط على تأهيل وإعداد المتعلمين للقراءة والكتابة نظرًا لخصائص نمُوِّهم ونضجهم العقلي والجسدي.

والسؤال المطروح كيف يتعامل الأستاذ مع هذه الشَّريحة وكيف يقدم دروس اللغة العربية بهذا المستوى؟

لقد أعادت اللّسانيات إلى اللّغة وظيفتها الأساس: التواصل، وقد تمَّ التركيز على المقارنة التواصلية لشؤون اللغة، وعلى رأسها التعبير الشفوي الذي كان مُهمَّشًا، ويمكن القول، بإيجاز، إن هذه المبادئ تعتمد أساسا على نتائج البحوث اللسانية حيث أصبح الاهتمام مُنصبًّا بصفة أخص على البحث في اللغة المنطوقة، الشيء الذي أثبت اختلاف كبير بين نسقي اللغة: المنطوقة والمكتوبة فأصبح الاعتقاد السائد هو: الفصل المنهجي بين مهارتي التعبير الشفهي والكتابي تسهيل تعلُّم اللغة مع الإلحاح على الانطلاق من الجانب الشفهي، وبذلك تكون قد اتبعنا النظام الطبيعي والتعاقبي للغات نفسها"[1]

المقاربة النَّصية المعتمدة في تدريس أنشطة اللُّغة العربية تفرض الانطلاق من نشاط القراءة (أداء) عند دراسة الظَّواهر النَّحوية أو الصَّرفية أو الإملائية وعليه تمَّ إدراج دراسة القواعد اللُّغوية عقب نشاط القراءة. مع الحثِّ على استخدام المنهج التَّكاملي في تعليم اللَّغة العربيَّة، "فهو يُساير طبيعة اللُّغة المتكاملة، ويقضي على تفتيت اللُّغة إلى فروع، يجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفر الوقت والجهد، ويعطي للمعلِّم مجالًا لتوحيد المفاهيم اللُّغوية، ويُعطي للتِّلميذ فرصة لتعلُّم اللُّغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه"[2]

[1]– مصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، (ط2)، 1994م ص: 42.

[2]–أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرّمة، (د.ط) 1421هـ/2000م، ص:22.

بناءً على ما سبق التحدث عنه فإنَّ الأستاذ مطالبٌ بالانطلاق من التعبير الشَّفوي للتَّعامل مع الأنشطة القرائية والكتابية بالنِّسبة للسَّنة الأولى ابتدائي وتسير الحصص على النحو التَّالي:

-الحصَّة الأُولى: (أُشاهد وأسمع)

*الانطلاق يكون من وضعيات ومواقف واقعية.

*منح الوقت الكافي للمُتعلِّمين للتَّعبير بكل حرية.

*الحثُّ على استعمال وتوظيف، المكتسبات في وضعيات إدماجية.

*تقويم درجة التَّحصيل عبر أسئلة وأنشطة تقويمية.

*عدم مُقاطعة المتعلِّم وتركه يُعبِّر بكل حُرِّية.

*الحرص على الاستعمال الدّائم للغة العربية الفصيحة من طرف الأستاذ والمتعلمين وهذا ليس في حصص اللغة العربية فقط بل في باقي الأنشطة الأخرى.

2-5 أسلوب المعلم في تدريس نشاطي القراءة والكتابة للسّنة الأولى ابتدائي

لتقديم درس القراءة والكتابة بهذا المستوى ينبغي احترام المبادئ العامة التالية:

-اعتماد تدريس الحروف بالطّريقة التحليلية (الكلية) التي تشمل على عدة طرائق أهمُّها: طريقة الكلمة، وطريقة الجملة، والطّريقة المعدَّلة.

1-طريقة الكلمة:

وتبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، أي أنها على عكس الطريقة التركيبية وطريقة الكلمة في أساسها طريقة (أنظر وقل)، وهي تستلزم عادة أن نعرض على التلميذ عددًا من الكلمات أوَّلًا، وأن نختار هذه الكلمات بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملا وقصصا صغيرة مثل:

يتعلم-التلميذ-عادل-دخل-المدرسة.

وبعد فترة يكوّن منها جملة قصيرة مثل: "دخل عادل المدرسة" ولو وضعنا الكلمات بالصور المناسبة لتعلم التلميذ الكلمات بسرعة واستطاع أن يستمتع بخبرة قراءة القصص السهلة منذ البداية.

فطريقة الكلمة تبدأ بالكلمة، ثم تجريد الكلمة إلى حروف ثم تكوين كلمات جديدة من الحروف المجرَّدة، ومن الكلمات الجديدة، تتكون الجمل القصيرة المناسبة ...وهكذا... وطريقة الكلمة من أسرع طرق تعليم المفردات الأساسية للقراءة وهي طريقة مباشرة إذا قورنت بالطرائق الأخرى في تعليم التلميذ عند القراءة.

2-طريقة الجُملة:

الهدف من هذه الطريقة ليس تعليم التلميذ "وحدة" يستطيع أن يلُمَّ بها بعينه، بل وحدة قائمة على فكرة.

والمبدأ الذي نلاحظه في تدريس القراءة هنا هو أن الأشياء تُلاحظ كَكُلّيات وأن اللغة تخضع لهذا المبدأ. ومن المسلّم به أن مادة العقل هي الأفكار في علاقتها الكاملة، وأن الفكرة هي وحدتها ولذلك ينبغي أن نسلم بأن الجملة هي وحدة التعبير.

والمبدأ الثاني هو أن أجزاء الشيء لا يتَّضح معناه إلا بانتمائه إلى الكل. وعلى هذا فإن الكلمات لا يتَّضح معناها إلا بائتمانها إلى الكل، ولا يتحدَّدُ معناها تحديدًا كاملا إلا إذا انتظمت في جملة.[1]

وخطوات السَّير في الدَّرس حسب طريقة المعدَّلة هي كما يلي:

1-يبدأ المعلم المناقشة مع التلاميذ حول صورة معينة، ثم يؤلف الأطفال الجمل التي تتناسب هذه الصورة، ويختارون من هذه الجملة ما يكتب تحت هذه الصورة.

2-ثم يبدؤون بعد ذلك في التدريب على المزاوجة بين عدة جمل والصور التي تلائمها للتعرف عليها.

[1]-وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، السنة الثانية، ج2، الإرسال (2+3) علوم اللغة العربية وآدائها، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد سنة 2008، ص32-33.

3-في هذه المرحلة يدرب التلاميذ على قراءة الجملة وفهم معناها دون ارتباطها بصورتها.

4-وبعد أن يتعلم التلميذ عددًا من الجمل، يُطلب منه أن يتعرف على كلمات مفردة واردة في هذه الجمل.

5-ثم يقوم المعلم بتجريد هذه الكلمات إلى حروف وأصواتها ويدرب تلاميذه على نُطقها وكتابتها.

6-ثم يُدرّبه بعد ذلك على تأليف كلمات جديدة من هذه الحروف، ومن الكلمات الجديدة جملا جديدة، وهكذا...

7-بعد ذلك يمكن أن نتقدم للتلميذ كتيبات يستطيع أن يقرأ فيها جملا متشابهة وأن يتعرف على الكلمات الجديدة، ويفهم معناها من خلال استخدام السياق.

مزايا الطريقة التحليلية:

إن لهذه الطرائق الثلاث لها كثير من الأنصار وخاصة بين الأجيال الحديثة من المدرّسين، وهم يرون فيها من المزايا ومن أهمها ما يلي:

1-أنها تسهل عملية تعلم القراءة، لأنَّها تتمشى مع الطريقة الطبيعية التي يُدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها.

2-أنها تستغل دوافع المتعلم وطاقاته بما تُقدّمه إليه من جمل وكلمات تتصل بخبراته وأغراضه وتتلاءم مع قدراته واستعداداته.

3-أن اهتمامها بالمعنى منذ البداية في تعلم القراءة يُكوّن عند المتعلم الميل إلى البحث عن المعنى والاهتمام بالموضوع أثناء القراءة.

4-أنها تعود المتعلم السرعة والانطلاق في القراءة كنتيجة طبيعية لإقباله على القراءة وفهمه لما يقرأ وتعوّده التعرّف على الكلمات من النظرة الأولى "[1].

[1]- وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، ص:35.

عُيوب الطَّريقة التَّحْليلية:

رغم المزايا الكثيرة التي ترتبط بالطريقة التحليلية إلا أننا نرصد لها بعض العيوب التي يمكن تجاوزها بالتدريب وامتلاك الخبرة المهنية ومن أهمها ما يأتي:

1-أنها تتطلب من المعلم إعدادًا خاصا، وقدرة خاصة على استخدام الكتاب المدرسي وتطويعه، كما أنَّ المعلم لابد أن يكون عارفا بالأسس التي تقوم عليها الطّرائق ومدرَّبًا على تطبيقها.

2-إنها لا تعني عناية خاصة بالمهارات اللازمة للتعرف على الحروف وهذا يؤدي إلى عدم التعرف الكافي على الكلمات، ولكن إذا فهمنا أن القراءة تتطلب الإدراك والاستبصار كمهارتين أساسيتين إذا فأي قصور في التعرف على الكلمات والحروف يعتبر خطأ جسيما وعيبا في تدريس هذه الطريقة لا في الطريقة نفسها.[1]

بالنِّسبة للسَّنة الثَّانية ابتدائي:

التَّعبير: في السنة الثانية تُمارس المنهجية نفسها المعتمدة في السنة الأولى، إلا أنها لا تبقى على كل التعبير مخصصة للأنشطة الشفهية، بل تستغل بعض حصص الأسبوع في ممارسات كتابية، تلخيص فقرة من نص القراءة أو إبراز الفكرة العامة.

-الكتابة: تتضمن أنشطة الخط، التركيز على مهارات الخط الأساسية: (مقاييس الحروف واتجاهاتها من الأعلى إلى الأسفل ومن اليمين إلى اليسار وتنقيط الحروف عدم الضغط على القلم احترام المسيطر تجنب قطع الكلمة أثناء كتابتها...الخ.

القراءة: تستغل الحصة الأولى قراءة أداء+ أدرس معنى النص والقراءة ابتداء من السنة الثانية وحتى السنة الخامسة تركّز أكثر على المعنى الحقيقي للفعل القرائي بصفته يستهدف فهم وبناء معنى المقروء مع التركيز على الوظائف الأساسية للقراءة في المجتمع والحياة اليومية، باعتبارها أداة للتواصل والاندماج، وعلة هذا الأساس ينبغي إعادة الاعتبار للفعل القرائي بالمدرسة،

[1]- المرجع نفسه: ص:35.

بعدم حصره في التشفيه والنطق السليم، بل بجعله يتركز ويتأسّسُ على فهم المقروء وإعادة بناء معناه وهذا ما أوصى به المنهاج الجزائري.

3-5 المراحل المقترحة لتدرس مختلف أنشطة اللغة العربية

لقد خصَّصت وزارة التربية الوطنية لتدريس نشاط التعبير الشفوي (4)حصص خلال الأسبوع للسّنة الأولى على اعتبار أنَّ اللغة تكتسب أوَّلا باستعمال والتطبيق وثانيا بالاستعمال والملاحظة وهي كالتَّالي:

الحصة الأولى: (أشاهد وأسمع) التعبير الذَّاتي.

الحصة الثانية: بناء الحوار

الحصة الثالثة: (أصوغ) الاستعمال والإثراء.

الحصة الرابعة:(أتذكر وأركب) الإنتاج.

وضعية الانطلاق	مرحلة بناء التعلمات	مرحلة استثمار المكتسبات
الحصة الأولى -استغلال حدث أو مناسبة للدُّخول في الموضوع الوحدة أو النَّص. -وضع المتعلِّمين أمام وضعية ما مناسبة لمضمون النَّص	-عرض وضعية أو موقف واقعي أو قريب ما أمكن من الواقع. -أو عرض مشهد (الحجم المناسب، الجاذبية والوضوح.) -دعوة المتعلمين للملاحظة والتأمل لفترة من الزَّمن. -فسح المجال أمامهم للتعبير عن المشهد بصفة تلقائية . -على المعلم قبول جميع التعابير مهما كان مستواها اللغوي وتشجيع المتعلمين على ذلك.	استخلاص بعض المواقف، الأحداث الشخصيات ...من النَّص المسموع بواسطة أسئلة دقيقة.

	-توجيه المتعلمين إلى بعض المواطن الخفية في المشهد أو الموقف ليُعبّروا حولها، مع إعطائهم الوقت الكافي. -تصويب بعض الألفاظ والتعابير مع إعطاء البدائل المناسبة من خلال مناقشة المتعلمين أنفسهم، واستغلال مكتسباتهم القبلية في ذلك. -دعوة المتعلمين للهدوء وحسن الاستماع "تسميع النَّص" -طرح أسئلة والتحاور مع المتعلمين حول النص المسموع والتركيز على التراكيب أو الجملة المستهدفة في حصة القراءة الموالية.	
الحصة الثانية نفس وضعية الانطلاق بالنسبة للحصة الأولى .	-عرض مشهد أو صورة -الملاحظة التأمل -فسخ المجال أمام المتعلمين للتعبير عن المشهد. -طرح أسئلة دقيقة تتعلق بالشخصيات الأماكن. إلخ -قبول جميع الإجابات نسج حوار بين شخصيات مشهد	

أسلوب المعلم في تدريس نشاط القراءة: (السنة الألى ابتدائي)

أ–**الحصة الأولى:** (اكتشاف الحروف والأصوات)[1]

وضعية الانطلاق	مرحلة بناء التعلُّمات	مرحلة استثمار المكتسبات
–يوجه المتعلمون إلى تأمل الصورة أو المشهد. –استدراجهم بأسئلة دقيقة حول الصورة. –استخراج الجملة المقصودة من أفواه المتعلمين.	–تدوين الجملة على السبُّورة بخط واضح، كبير. –قراءة الجملة من طرف المعلم والمتعلِّمين. –تجزئة لجملة ووضع كل كلمة في إطار. –قراءة الجملة مشوَّشة ومرتبة (يستحسن استمال البطاقات الجماعية) –استخراج الكلمة، قراءتها مقطعا مع التركيز على الصوت المقصود. –اكتشاف الصوت عن طريق المحو التَّدريجي وإخفاء الأجزاء الأخرى. –كتابة الصوت بخط واضح وكبير، ثم بقية أصوات الحرف، وقراءتها. –يجب تجنب تسمية الحركات (الضمة، الكسرة الفتحة) والاقتصار على نُطقها بشكل سليم حسب مواقعها.	–كتابة أصوات الحرف المستهدف وقراءتها من طرف المتعلمين مع توظيف الألواح.

أسلوب المعلم في تدريس نشاط القراءة: (السنة الأولى ابتدائي)

[1]–محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص: 158.

ب–الحصة الثانية: (تثبيت الحروف والأصوات)[1]

وضعية الانطلاق	مرحلة بناء التعلُّمات	مرحلة استثمار المكتسبات
استغلال السبورة أو لوحة الحروف لقراءة أصوات الحرف المكتشف في الحصة الأولى مع وجوب التنويع في الوضعيات، وتوسيع القراءة لتشمل أكبر عدد ممكن من المتعلمين	–عرض أشياء (أدوات، وسائل، صور...) تتضمَّن أسماؤها الصوت المقصود، ودفع المتعلمين لاكتشاف الكلمات والأسماء. – تدوينها على السبورة واحدة واحدة بخط واضح مع قراءتها في كلّ مرّة، وإبراز المقاطع. –مطالبة المتعلّمين باكتشاف الصوت المقصود في كل كلمة بالإشارة إليه بعد القراءة وتلوينه. –الإتيان بكلمات تشتمل على الصوت الجديد مع الأصوات المدروسة سابقا.	–قراءة الأصوات والمقاطع والكلمات . –كتابة الأصوات الرئيسية المقصودة على السبُّورة، ثم على الألواح مع التركيز في كل مرَّة على قراءتها بهدف الجمع بين السَّمع والنظر والنُّطق والرسم.

[1]- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص: 160.

النشاط: قراءة **المستوى: السنة الأولى ابتدائي.**

ج/الحصة الثالثة: (التمييز بين الحروف والأصوات)[1]

مراجعة الأصوات عن طريق السَّندين السَّمعي والبصري بتوظيف الألواح ولوحة الحروف والسبّورة...الخ.	-فتح الكتُبْ، أو كتابة المقصود على السبورة. -قراءة الجزء المعنون بـ"أُميِّزُ" -قراءة متأنية واضحة مع وجوب تكرارها من طرف المعلّم، ومطالبة المتعلمين بحسن الاستماع. -تذليل الصعوبات المتوقعة اعتمادًا على الوسائل المعينة للفهم أو النُّطق. -قراءة فردية للجمل والكلمات والأصوات بالتناوب، ولأكبر عدد ممكن من المتعلمين. -تشجيع المجيدين، ومساعدة المتعثّرين مع تجنب المتعلمين الإجهاد والإرهاق.	قراءة ختامية من طرف أفضل المتعلمين بهدف الربط وخلق جو من التناسق والتشجيع على القراءة والتحضير في المنزل

جدول رقم: (08)...يوضح تسيير الحصة الثانية والثالثة في نشاط القراءة.

[1] - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص:161.

د/الحصة الرّابعة: (القراءة والتدريب)

وضعية الانطلاق	مرحلة بناء التّعلُّمات	مرحلة استثمار المكتسبات
-مراجعة الأصوات المدروسة من خلال لوحة الحروف أو بكتابة بعضها على السبُّورة أو مُطالبة المتعلِّمين بكاتبة بعض الأصوات على الألواح بواسطة طريقة (لماريتي نيار)	-فتح الكتب، أو كتابة المقصود على السبُّورة. -قراءة الجزء المعنون بـ"أقرأ جيّدًا وأرتب" قراءة متأنية واضحة، ويمكن إعادتها. -تذليل الصعوبات من حيث المعنى والنطق. -قراءة فردية (توزيعها لشمل أكبر عدد ممكن) -تقديم التعلمية من طرف المعلم وتوضيحها وتبسيطها وفي بعض الأحيان إعطاء نموذج. -مطالبة المتعلمين بتنفيذ التعلمية بعد التأكد من فهم ما طلب منهم إنجازه. -استغلال الألواح والسبُّورة في تنفيذ التَّعليمة مع إعطاء الوقت الكافي. -التصحيح الجماعي على السبُّورة ثم الفردي مع قراءة كل ما يكتب أكثر من مرّة.	قراءة ختامية من طرف بعض المتعلمين للكلمات والجمل المعروضة على السبُّورة مع وجوب الإشارة للمقروء بالمسطرة ودفع الجميع للمتابعة وحسن الاستماع.

شكل رقم09: يوضح كيفية تسيير الحصَّة الرَّابعة في نشاط القراءة السنة الأولى ابتدائي[1].

[1] – محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص161.

مذكر نموذجية لتسيير:

نشاط القراءة: (أداء+فهم النص+إثراء) من السنة الثالثة إلى الخامسة ابتدائي[1].

وضعية الانطلاق	مرحلة بناء التعلُّمات	مرحلة استثمار المكتسبات
-الإشارة إلى حدث أو مناسبة لها صلة بالموضوع. -تسمية عنوان النص وكتابته على السبُّورة. فتح الكتب. -ملاحظة الصورة المرافقة واستنطاقها. -كل هذا يتم بأسئلة موجّهة من طرف الأستاذ للوصول إلى موضوع الوحدة.	-قراءة نموذجية من طرف المعلم والكتب مغلقة. -طرح سؤال حول مضمون النص المقروء. -قراءة نموذجية من طرف المعلم والكتب مفتوحة. -مطالبة التلاميذ بقراءة النّص قراءة صامتة. -اختيار الفهم عن طريق طرح سؤال أو اثنين بعد الانتهاء من القراءة الصامتة. -القراءات الفردية للنّص، مع تقسيمه إلى فقرات متوازنة دون تجزئة المعنى والأفكار. -تذليل الصعوبات اللفظية والمعنوية (شرح المفردات، مقاومة التعثُّر، تصحيح النطق) توظيف بعض الكلمات في جملة. -تخيّر أسئلة دقيقة حول فقرة للوصول بالمتعلمين إلى الفهم واستخلاص الأفكار الأساسية. -المتابعة المستمرّة لقراءات المتعلمين بالتوجيه السَّليم ودفعهم للتفاعل مع النص من خلال تمثل المعاني واحترام علامات الوقف ومهارات القراءة المختلفة. -اقتراح عنوان بديل للنص، أو إعطاء فكرة عامة. -استخراج بعض القيم والسلوكيات الإيجابية السلبية، أو بعض الحكم والأقوال المأثورة.	-تلخيص أفكار النص. -إبداء الرأي حول مضمون النّص -القراءة الختامية للنص من طرف تلميذ أو اثنين مجيدين.

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص:164.

	-مطالبة المتعلمين بالقيام ببعض الألعاب القرائية: أ-إعادة قراءة نص فقرة مختارة مع تعويض بعض المفردات بمرادفاتها أو أضدادها مع تغيير ما يجب تغييره. ب-تحويل نص الفقرة من المذكر إلى المؤنَّث، أو من الجمع إلى المفرد أو المثنى، والعكس كذلك. ج-نسج حوار على منوال ما ورد في النص.	

الوسائل التعليمية المستعملة في المدرسة النظامية:

إن الوسائل التعليمية تلعب دورًا جوهريا في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثّرات خاصة وبرامج متميّزة وهي كثيرة جدًّا ويُستعان بها في عملية القراءة والكتابة للْمُبتدئين. فما هو مفهوم الوسيلة التعليمية؟ وما هي أنواعها؟ وما أهميتها في ترسيخ واكتساب اللغة العربية؟

1-مفهوم الوسائل التَّعليمية:

الوسائل التعليمية هي كل وسيلة تساعد المعلم على توصيل الخبرات الجديدة إلى التلاميذ بطريقة أكثر فعَّالية وأبقى أثرًا، فهي تُعينه على أداء مهمته، الوسيلة هي الأشياء التي يتفاعل معها المتعلمون لتحقيق تعليمًا أفضل وبسرعة أكبر وبكمية أكثر، فالوسائل التعليمية ليست كما يتوهَّمُ البعض شيئًا إضافيا يساعد المعلم على الشرح للتوضيح فقط، بل هي جزءٌ لا يتجزّأ من عملية التعليم التي يجب أن تشترك فيها جميع الحواس لتكون ناجحة وملائمة ومساعدة على الفهم والإدراك، وخير الوسائل ما كان مأخوذًا من الواقع ومن بيئة المتعلمين، فالوسيلة توضح الغامض وتقرّب البعيد وتذلّلُ الصعوبات وتربط المعلومات ببعضها وتعين على تثبيت الدُّروس في الذّاكرة واستحضارها في وقت الحاجة كما تساعد على الملاحظة والتأمل في الأشياء، وتجعل الدَّرس شيّقا جذّابًا مما يبعث على الانتباه في الفصل ويساعد على التفكير المركَّز حيث أنه أساس كل تعليم صحيح دائم الأثر.

رغم أهمية الوسيلة إلا أنها لا تستطيع أن تقوم مقام المعلّم، فليس بإمكانها أن تشغلن عن الإنسان كمعلم. وإنما ما هي إلا وسائل وأدوات صنعها الإنسان بنفسه لتساعده على مهمته التعليمية والتربوية وتعينه على توصيل المفاهيم والمعرفة إلى أذهان المتعلمين.[1]

2-أنواع الوسائل التعلمية:

إن ما تَشمله مدارسنا اليوم من أنواع متعدّدة من الوسائل التعليمية التي تشكل جزءًا هامًّا لا يتجزأ من العملية التربوية وتساهم بالتّالي في نمو الخبرات عند المتعلم وتسهيل عملية الوصول إلى المعرفة بجهد أقل وفي وقت قصير.

ويمكن حصر هذه الوسائل إلى وسائل تعليمية مادّية وأخرى معنوية وهي كالآتي:

الوسائل المعنوية:

وهي ما يُؤثّر في القوى العقلية بواسطة الألفاظ الجميلة والجذّابة

الأقلام الثابتة:

وهي مجموعة من الصور الشفَّافة أو البيضاء والسوداء متصلة أو مرتبطة على قطعة من شريط سينمائي على أن تكون مناسبة للدّرس وقد تفي بالغرض المطلوب في المواقف التعليمية المختلفة.

التسجيلات الصوتية:

وهي إما تسجيلات عامة جاهزة بها نماذج جيدة للترتيلات القرآنية والأناشيد المدرسية أو تسجيلات يقوم بها المعلم بنفسه في مناسبات متعددة.

مسرح العرائس:

وتعتبر من الوسائل التعليمية ذات الأثر خاصة في المرحلة الابتدائية، فهي تصلح للكثير من التمثيليات لتقوم مقام التلاميذ في الأدوار، وهي تعتبر مجالا هاما يعمل فيه كل تلميذ في تحضير وإعداد هذه الدمى، وما تحتاجه من ملابس وتصاميم.

[1]-بشير عبد الرحيم الكلوب: الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها، دار إحياء العلوم. بيروت، لبنان، 198م، ص54.

اللوحات الإخبارية:

وهي تستخدم للتنبيهات والتعليمات، وهي مكان لمعرضات التلاميذ وتكسب المدرسة جوا اجتماعيا وتتعاون لجان من التلاميذ لجان في جمع مادتها العلمية.[1]

السَّبُّورة:

وهي أهم وسيلة تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها في جميع المراحل والمواقف التعليمية، إنها أول وسيلة اعتمد عليها في التعليم بمختلف مراحله"[2].السبُّورة من أهمِّ الوسائل التَّعليميَّة في التَّدريس والأكثر استخداما، فهي تُتيح للمُدرِّس أن يكون فعَّالاً ومُنتجا باستغلالها لتوضيح ما يخفى على التَّلاميذ سواء بكتابة الأسماء أو تسجيل عناصر الدَّرس أو الأسئلة، وما على المعلِّم إلاَّ أن يُراعي عند استخدامها بعض الأمور هي :

– أن لا يستمر في الكتابة إلى الجزء الأسفل من السبُّورة، لأنَّ التَّلاميذ لا يُمكنهم مُشاهدة ما يُكتب في الأسفل من السبُّورة.

– أن يكتُب عليها بوضوح، وأن يستخدم الأقلام الملوَّنة خاصَّة عند رسم الخرائط وإبراز بعض النِّقاط الهامَّة .

– أنْ يحرص على نظافتها وتنظيمها."[3]

الوسائل المادية:

المجسمات: ويكون استعمالها في أغلب الأحيان عندما لا يتوفر الشيء ونفسه.

الأشياء: مثل النقود، الملابس، الجلد...إلخ بعرض على التلاميذ بعد نزعه من البيئة.

النماذج: هي الأجسام التي توضح بأشكال أو أحجام مختلفة من الصور الحقيقة للشيء.

---

[1]–محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة، المؤسسة الوطنية للفنون،(دط)، 1988، ص:78.

[2]–عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرِّسي اللُّغة العربية، دار المعارف، القاهرة،(دط)، 1981، ص:89.

[3]– زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (ط1)، 2008 ص:32

التمثيليات والقصص: وهي ما يقوم به التلاميذ للتعبير عن الواقع الحياة، وفي نقل اللغة المكتوبة إلى حركات معبرة في محاكاة الشخصيات التاريخية والأحداث وتجعل الألفاظ والمواقف حية يعيشونها وهي تتيح للتلميذ فرص العمل والمشاركة أكثر ولذا يطلق عليها مجموعات العمل.

الرحلات التعليمية: المقصود منها تحقيق هدف تعليمي، فلا بد في هذه الحالة وضع برنامج شامل يتماشى والبرنامج الدراسي، حتى يكون هناك تكامل تتم الفائدة وربط الصلة بين المدرسة والبيئة.

الخرائط: وهي مجموعة من الصور الفوتوغرافية أو الرسم المتطور، ونستطيع أن نعرض فكرة أو موضوع عن طريق الصور التي تجذب انتباه المتعلم.

الكتاب المدرسي: يعتبر من أهم الأدوات فهو لازم للمعلم والمتعلم، كما أن الكتاب المدرسي يعتبر روح المنهج والترجمة له، إذ تتضح فيه أهداف المنهج[1]

قواعد اختيار الوسائل التعليمية:

لم يعد استخدام الوسائل التعليمية في العملية التعليمية مجالا للمناقشة أو التساؤل وإنما أصبح مجال المناقشة هو ضبط قواعد اختيار هذه الوسائل حتى تتحقق كفاءة تامة وأداء أمثل، ومن هذا يمكن أن نحدد أهم قواعد اختيار الوسائل التعليمية فيما يلي:

تحقيق الهدف من العملية التعليمية:

إن تحديد الهدف من العملية التعليمية هو الذي يحدد بدوره اختيار الوسيلة التي تستخدم لتحقيق هذا الهدف، فثمة من الوسائل ما يصلح لتعليم مهارات، وأخرى تصلح لتكوين اتجاهات فكرية معينة، وقد يتطلب الهدف المحدد استخدام أكثر من وسيلة تعليمية بشرط أن تساعد في إثراء العملية التعليمية.

[1] – أحمد حسين :كتاب الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي، ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،(دط)، 1996م ص:88.

مستوى المتعلمين:

ينبغي مراعاة التناسب بين الوسيلة المستخدمة وقدرات المتعلمين العقلية وأعمارهم، فمثلا يجب تغيير اللغة من معقدة إلى بسيطة بحيث يستوعبها جميع المتعلمين.

حجم مجموع المتعلمين: وهو يؤثر بلا شك في اختيار الوسيلة، فحجم نموذج يستخدمه عدد قليل من المتعلمين يختلف عدد كبير منهم، وهذا بطبيعة الحال يحقق مبدأ تربويا هاما وهو عدم إجهاد المتعلم للمشقة أثناء تلقينه للمادة التعليمية حتى لا ينصرف عنها.

سلامة المضمون في الوسيلة المستخدمة: أي حداثتها ومواكبتها للتطور وخلو مادتها من الأخطاء العلمية والفنية مع التأكد من عدم تناقضها مع قيمنا الدينية والحضارية.

طريقة العرض: ينبغي أن يتوفر جمال ومنطقية الوسيلة المستخدمة لتحقيق عنصر الجاذبية والتشويق حتى تؤثر في نفوس وأذهان المتعلمين شرط ألّا يطغى جمال شكلها أو لونها على الهدف التعليمي أو التربوي[1]

عنصر الأمن: يجب أن نراعي أمن المتعلمين عند استخدام الوسيلة، بحيث لا تسبب أي ضرر للمتعلمين.

القصد في التكاليف والجهد: إن أفضل الوسائل أقلها تكليفا من حيث المال، الوقت، والجهد.

أهمية الوسائل التعليمية في مجال اللغة العربية: للوسائل التعليمية أهمية كبيرة في تحقيق هدف العملية التعليمية في جميع المواد، أما بالنسبة للغة العربية فإنها لها أهمية كبيرة أوضحها كالآتي:

- إثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم على تعلم اللغة العربية.
- توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات والكلمات المجرّدة أو ما يصعب إيصاله للمتعلمين.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين إذ يختلف المتعلمون في سرعة تعلمهم.

[1]-المرجع السابق، ص:88.

– تنمية الدّقة لدى المتعلمين، إذ أنها تتيح للمتعلمين فرصة الموازنة والمقاربة والبحث.

– تقريب بعض المفاهيم والرموز والأشياء إلى أذهان التلاميذ رغم عدم توافرها في بيئاتهم.

– تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين، حيث تقوم الوسائل التعليمية بدور مهم في زيادة الثروة اللغوية للمتعلمين من الألفاظ الجديدة بما تقدمه من خبرات حية تثير اهتمامهم وانتباههم وتجعلهم يعبرون عنها مستخدمين ألفاظ جديدة.

– تنمية الملاحظة والنقد.

– تسهيل المعلومات وتيسير عملية التعلُّم وتساعد على اختيار المعلومات تمييزها، ذلك من خلال اشتراك أكثر من حاسة ممَّا يساعد على سرعة الإدراك والفهم.

–تقوي العلاقة بين المعلم والمتعلم، وتجنبه لهم فيصبحون يثقون فيه.

–تفيد الوسيلة إذا شارك المتعلم في صنعها، بأن تتيح له فرصة للاتصال بالحوادث والأشياء والمفاهيم والمصطلحات مما يُسّهل تعلمه وبالتالي انتقاله إلى الحياة العلمية[1]

يعد التقويم من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التَّعليمية/التَّعلُّمية، لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطَّرة، فهو الكاشف عن مواطن الضعف والقوة قصد إصلاحها أو تعزيزها والتقويم عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة وهو مساير لكل الدُّروس اليومية المقدَّمة للمتعلم عبر مراحل منتظمة وهي:

1- التقويم التشخيصي أو القبلي أو التمهيدي: يُراد به شد انتباه المتعلّم وربطه بالموضوع الجديد اعتمادًا على المكتسبات القبلية في إطار المراجعة والاستكشاف.
2- التَّقويم التَّكويني: ويُقصد به مرحلة بناء التعلُّمات.
3- التَّقويم التَّحصيلي أو الإجمالي أو النِّهائي ويكون في آخر كل حصة على شكل خلاصة عامة أو تطبيقات إدماجية قصيرة قَصْدَ قياس المعارف والمهارات للتحقُّق من بلوغ الهدف أو الكفاية المشار إليها في بداية الدَّرس.

[1]– عماد توفيق السعيدي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، 1992، ص68.

وفيما يلي نموذج لخطّة إعداد درس وفق المقاربة بالكفاءات:[1]

الوحدة:..... **المستوى**..... **رقم المذكرة:**.....

النشاط:..... **الزَّمن:**..... **رقم الحصة:**....

الموضوع:..... **الوسائل:**....

الكفاءة المستهدفة:.....

مؤشر الكفاءة: .....

سير الحصة	أهداف التَّعلُّم	وضعيات ومحتويات التَّعلُّم	التَّقويم
وضعية الانطلاق			تشخيصي
مرحلة بناء التعلمات			تكويني
مرحلة استثمار المكتسبات			تحصيلي

التَّقويم في المدرسة النِّظامية وفق المقاربة الجديدة:

لقد أُثير جدل كبير في أوساط المتخصِّصين والفاعلين في ميدان التَّربية والتَّعليم حول التَّرجمة العربيَّة، وفي هذا الصدد استخدام مُصطلح "تَقْيِيم" و "تَقْويم" مع اتفاق مُستخدمي اللَّفظين على وظيفة كل واحدة وأهدافها. وفي هذا يقول جميل حمداوي "التقييم والتقويم وجهان لعملة واحدة ولكن التقويم أعمُّ من التَّقييم والقياس، لأن التَّقويم هو الحكم على عمل أو شخص أو شيء أو حدث أو مُهمَّة مُنجزة بإصدار حكم قيمة. أي: إن التقويم هو تثمين وتقييم المنجز أو الشخص المرصود، بعد إخضاعه لطرائق ومعايير دوسيمولوجية وقياسية (الأسئلة، واختبارات، وروائز، وفروض وامتحانات...) أما التقييم فيحيل على القيمة أو التقدير، سواء العددي منه أو المعنوي. ومن ثمَّة يكون القياس أول خطوة يبدأ بها المقوّم للحكم على المنجز، ما دام خاضعا للقياس الكَمِّي والكيفي. وإذا كان التَّقويم بمعنى التَّقدير

[1]- محمد الصالح حثروبي، الدَّليل البيداغوجي لمرحلة التَّعليم الابتدائي، ص: 69.

العددي والمعنوي اعتمادًا على معايير قياسية محدَّدة، فإنه كذلك سيرورة نسقية تهدف إلى تحديد مدى تحقق الأهداف والكفايات لدى المتعلِّم عبر العملية الديداكتيكية"[1]

نفهم من كلام الباحث أن تقويم الكفايات والقدرات وحسن توظيفها واستعمالها عند الضَّرورة فالتَّقويم هنا يُرَكِّز على الكيف لا الكمِّ بمعنى إعطاء معنى للتَّعليمات وتحويل المضامين والمحتويات إلى وضعيات ومشاكل مُعقَّدة ومُتنوعة ومُركَّبة.[2] ويُمكن الحديث عن أنواع من التَّقويم :

1– **التَّقويم التَّشخيصي أو القبْلي أو التَّمْهيدي:** ويُقصد به ذلك التَّقويم الَّذي ينْصبُّ على المكتسبات القديمة في إطار المراجعة والاستكشاف والاستثمار. كما أنَّه تقويمٌ يُحفِّز المتعلِّم على طرح الموضوع واستكشافه أو هو تقويمٌ تشخيصي نعرف من خلاله مواطن القُوَّة والضُّعف لدى المتعلِّم. كما يُراد به إثارة انتباه المتعلِّمين إلى الموضع الجديد، قد يكون فعلاً محور الدَّرس الكفائي.

2 – **التَّقويم التَّكويني:** يكون التَّقويم التَّكويني في وسط الدَّرس أو أثناء بناء العمليَّة التَّعليميَّة/التعلمية، أو أثناء التنسيق بين أنشطة المتعلم والمعلم، ويهدف إلى تقويم حلول التلميذ وكيفية تعامله مع الوضعيات .ومن ثم يسعى هذا التقويم إلى مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي لمعرفة الأخطاء المرتكبة. وينصب هذا التقويم على علاقة المعلم بالمتعلم من خلال أنشطة الوضعية ،وغالبا ما يكون التقويم ذاتيا بالفعل كما يستند التقويم التكويني الذي يتخلل العملية التعليمية ـ التعلمية بكل مراحلها – إلى التنظيم التربوي المنهجي، والتعرف على المساعدات الضرورية.

ومن هنا تتمثل وظيفة التقويم التكويني في وظيفة تثبيت الكفاية و تعزيزها، وبناء الدرس كفائيا وترسيخ الوضعيات بشكل إيجابي، وتكوين المتعلم تكوينا أدائيا وإنجازيا، وتطوير قدراته النمائية والمعرفية أثناء مواجهته للوضعية المستهدفة و بطبيعة الحال تتزامن هذه الوظيفة مع مرحلة الدرس الوسطي أو المقطع الرئيسي.

[1]–جميل حمداوي: التصورات التربوية الجديدة (د ط) إفريقيا الشرق – المغرب– سنة 2014، ، ص:89.

[2]– المرجع نفسه : ص: 90.

التقويم الإجمالي أو النهائي أو التحصيلي:

ويكون في آخر الحصة الدراسية، بعد الانتهاء من المقطع الوسطي الذي يتخلل الدرس، ويكون في شكل خلاصات عامة أو تطبيقات إدماجية، أو تمارين فصلية و منزلية. وهذا يعنى أن التقويم الإجمالي يرتبط بمدة معينة ،بعد الانتهاء من فرض أو تجربة أو درس. ويهدف إلى قياس المعارف والمهارات والتأكد من مدى تحقق الهدف أو الكفاية في آخر الدرس."[1]

يعد التقويم التحصيلي عملية تربوية هامة بالنسبة للمعلم والمتعلم فهو يمد المتعلم الثقة بالنفس ويرسخ معلوماته، أما بالنسبة للأستاذ فهو كاشف لنقاط الضعف والقوة لدى المتعلم، حتى يتسنى للمعلم بتدارك النقائص.

[1]- جميل حمداوي، المرجع السابق: ص: 88-89.

خلاصة الفصل الثالث:

لقد عرف المجتمع الجزائري منذ الاستقلال إلى يومنا هذا تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت من فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه تحديات صعبة كان لابد له من التصدي لها بحزم ولهذا جاءت الإصلاحات التربوية الجديدة بداية من العام الدراسي 2003/2002 من أجل تشكيل النسق القيمي للطفل (القيم المرتبطة بالهوية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم الثقافية، القيم الشخصية والقيم العالمية).

الفصل الرابع

الفصل الرَّابع

مستويات التَّكامل والتَّباين بين التَّعليم الكُتَّابي والتَّعليم النِّظامي

1-التَّكامل

1-1-التَّكامل لُغة

1-2-التَّكامل اصطلاحًا.

1-3-التَّكامل على مُستوى نشاط التربية الإسلامية.

1-4-التَّكامل على مُستوى القُرآن العظيم.

1-5-التَّكامل على مُستوى الآداب والسُّلوك.

1-6-التَّكامل على مُستوى نشاطات اللُّغة العربية.

1-7-التَّكامل على مُستوى المتعلِّم.

2-التَّباين

2-1-التَّبايُن لُغةً

2-2-التَّبايُن اصطلاحًا

2-3-التَّبايُن على مُستوى المناهج.

2-4-التَّبايُن على مُستوى الطَّرائق.

2-5 - التَّباين على مُستوى الوسائل.

2-6-التَّباين على مُستوى المتعلِّم.

2-7-التَّباين على مُستوى المعلِّم.

2-8-التَّباين على مُستوى التَّقْويم.

طرحت في الفصول السَّابقة جملة من النَّظريات والقضايا البحثية المتعلِّقة بالتَّعليمية، والمدارس القُرآنية (الكُتَّاب)، والمدرسة النِّظامية، ومن خلال ما توصَّلت إليه يُمكنُني تحديد الأهداف الإجرائية لهذه الدِّراسة التي تهدف بالدَّرجة الأولى إلى تبيان وإظهار مستويات التَّكامل والتَّفاعل بين المدرستين واستنتاج مُستويات التَّباين، وهذا من أجل إجراء مقارنة على المستوى البيداغوجي والسُّلوكي والمعرفي لأطفال الكَتَاتِيبِ، لأخلُص في الأخير إلى دراسة ميدانية والَّتي تمدُّني بمعطيات تُساعدني في الإجابة عن تساؤُلاتي من خلال استبيانَيْنِ على ثلاثة مدارس مُتواجدة ببلدية سي عبد الغني دائرة السوقر ولاية تيارت يُتابع فيها بعضًا من مُتعلِّميها تعليمًا دِينِياً بالكُتَّاب وتعليما نظاميا، والهدف من هذا كُلِّه معرفة أسباب تفوُق أطفال الكتاتيب في بعض النَّشاطات كاللُّغة العربية والتربية الإسلامية وبرنامج المحفوظ من القرآن الكريم، زيادة على استقامة ألسنتهم وسلوكياتهم، وتواجدهم المكثَّف في الحياة الاجتماعية، ومشاركتهم في كُلِّ المناسبات الدِّينية في مسجد البلدية. "يرقون من زمن الطُّفولة إلى زمن يكونون فيه رجالًا للأُمَّة فما الحضارة بعدُ إِلَّا تهذيب الأفراد، وبقدر تربية أعضاء المجتمع في صغرهم يكون مبلغ الأُمَّة التي تتكوَّن منهم من الإنسانية والحضارة"[1] وهذا لا يعني أنَّ تلاميذ المدرسة النظامية لا يُشاركون في التظاهرات الدِّينية وغير مُتواجدين بالمساجد، ولكن بنسب قليلة إذا ما قُورنوا بأطفال الكَتَاتِيبِ.

من خلال هذا يُمكن أن نطرح بعض الإشكالات وسأحاول الإجابة عنها وهي كالآتي:

-ما هي مُستويات التَّكامل بين المدرستين ؟ وما هي مُستويات التَّباين بينهما؟

-هل يُمكن الاستعانة بالكتاتيب في دعم الأهداف البيداغوجية للمدرسة النِّظامية في المراحل الأُولى لتمكين المتعلِّم من اكتساب معارف لغوية ودينية وأخلاقية واجتماعية؟ وهل يُمكن بناء علاقات تفاعلية لإتمام العملية التعليمية/التعلُّمية؟

[1]-عمر رضا كحالة: سلسلة بحوث اجتماعية، النّسل-الجمال-جولة في ربوع التَّربية،ج14، مؤسسة الرسالة- بيروت،(د.ت) ص: 239.

1-تعريف التَّكامل:

1-1-التَّكامل لُغةً:

تَكَامَلَ: تمَّم الواحد الآخر باتحادهما "تكاملت طبائعٌ تكاملت شخصيةٌ: نَضَجَ وبلَغَ أوْج الحكمة والإدراك، مُتكاملٌ: عَامٌّ، شاملٌ: "نظامٌ مُتكاملٌ" عنده مُؤهِّلات لكلِّ شيء، ومعارفٌ تشمل جميع الحُقول: "رجلٌ مُتكاملٌ"

تَكَامَلَ: جَمَعَ بين صناعات مختلفة يُكمِّل بعْضُها بعضًا، وتتعاون في الوصول إلى عرض واحد: "تكامُلٌ اقتصادي بين بلدين" التَّكوين الكُلِّي النَّاجم عن تجمُّع الكمِّيات المتزايدة بحيث يُؤدِّي إلى وحدة شاملة لها، مُكمِّل تامٌّ كامل مُستوفٍ جميع الشُّروط اللَّازمة.

كمَّل: أتَمَّ نَقْصًا، أنْهى ما هو غير مُكْتَمل: كمَّل عملًا تمَّم، سدَّ، عوَّض عنْ: كمَّل نقصًا، مُكمِّلٌ مُتمِّمٌ لما بدأ به شخصٌ آخر، تكميلٌ: جَعْلُ الشَّيء كاملًا بإضافة ما ينقصه، مُكاملةٌ (رياضيات) أداةٌ لإجراء عملية التَّكامل".[1]

كما نجد أنَّ هذه الكلمة وردت في آخر ما أُنزل من قوله عزّ وجلَّ:﴿ **اِلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلِاسْلٰمَ دِينا** ﴾[2]

1-2 التَّكامُل اصطلاحًا

إنَّ تعبير التَّكامل في الدِّراسات المختلفة هو تعبير مُستعار من علوم الرِّياضيات، فالتَّكامل لديها سواءٌ كان محدُودًا أو غير محدود هو حاصل مجموعة كبيرة ذات اتِّجاه أو ميْل ثابت مُتوازن نسبيا ولهذا التَّكامل الرِّياضي تطبيقاتٌ في العلوم التَّطبيقية النَّافعة"[3] من خلال التَّعريف اللُّغوي والاصطلاحي نسْتنتج أنَّ التَّكامل التَّعليمي هو اِتمام لما بدأ به شخصٌ آخر وجعله نظامٌ شامل مُتكامل يخلوا من العيوب الَّتي تُعيق العملية التَّعليمية/ التعلُّمية ويُحقِّق الغايات الَّتي يسْعى المجتمع إلى ترسيخها في نفوس النَّشء. ويُقصد بالتَّكامل التَّآزر والتَّعاون الموجود بين عناصر كل ظاهرة ومُكوِّناتها، حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها في الحياة.

[1]-المنجد في اللغة العربية المعاصرة باب (كمل) دار الشَّرق-بيروت- (ط.4) سنة 2013، ص: 1249-1250.

[2]-سورة المائدة: الآية 03.

[3]-وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، السنة الأولى، المادة: التربية وعلم النفس، الإرسال الثالث، طبعة 2008، ص: 20.

1-3-التَّكامل على مُستوى نشاط التَّربية الإسلامية:

"تدخل مادَّة التَّربية الإسلامية في إطار المنهج التَّربوي العام الَّذي يَتبنَّاه النِّظام التَّربوي الجزائري مُنذ الاستقلال، وهي في مُستوى التَّعليم الابتدائي معرفةٌ وممارسةٌ وسلوكٌ تُصنَّفُ ضمن المجال الاجتماعي وتُشكِّل وحدة تربوية بيداغوجية متكاملة بمجالاتها الأساسية، وتُكوِّن في مجموعها إطارًا تعليميًا تعلُّميًا هامًّا باعتبارها تُسهم في استعمال نُمُوِّ وتكوين شخصية المتعلِّم رُوحيًا وعقائِدِيًا وخُلُقيًا تكوينًا ينسجم مع الواقع الأُسري والاجتماعي والبِيئِي.

إنَّ منهج التَّربية الإسلامية يُربِّي الإنسان على الخَوْف من اللَّه وحده وخشيته وتقواه، كما يُربِّيه على التعلُّق بالله وطلب العون منه وحده تعالى والتقرُّب إليه عزَّ وجلَّ بالأعمال الصَّالحة قال تعالى: ﴿ **وَقُلِ اِعْمَلُواْ فَسَيَرَي اَللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُومِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَيٰ عَٰلِمِ اِلْغَيْبِ وَالشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّيُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ**﴾[1]

وتُعتبر التَّقوى مُحصِّلةُ الخوف والرَّجاء، وحيث أنَّ هذين الأسلوبين فاعلين في هداية النَّاس وتُجنِّبهم الانزلاق في متاهات الضَّلال والفساد، فقد اعتمدها منهج التَّربية في الإسلام، سِيَّما وأنَّ الطَّبيعة البشرية تتذوَّق الثَّواب وتسْعى لتحظى به وتنفر من العقاب وتسْعى لتجنُّبه وتُجنُّب ما ينتج عنه من آلام ومتاعب لذلك فإنَّ الثَّواب يُعتبر حافزًا ودافعا ومُعزِّزًا لعمل الخير والامتثال لأمر الله سبحانه وتعالى، كما أنَّ العقاب يُعتبر مُنفِّرا من عمل الشَّرِّ ومُخالفة أوامر الله.

هذا هو المنهج العام للتَّربية الإسلامية، القُدوة الحسنة والرَّحمة، والضَّبط والتَّلقين والثَّواب والعقاب وهي مُرتكزات أساسية لا يَستغْني عنْ أيّ منها مُرَب أو مُعلِّم، أو أب أو أم."[2]

إنَّ طبيعة مضامين مادَّة التَّربية الإسلامية في التَّعليم الابتدائي تتمحور أساسا حول العقيدة الإسلامية ومبادئ أوَّلية في العبادات والأخلاق والسُّلوك الفاضل، إضافة إلى حفظ بعض سُوَّر القُرآن الكريم والأحاديث النَّبوية الشَّريفة، التي تُؤهِّل المتعلِّم إلى الاستقامة والتَّفاعل الإيجابي مع المحيط حرصًا على نَيْل رضا الله وثوابه وتجسيدًا للقواعد المثلى للحياة.

[1]-سورة التوبة: الآية: 105.

[2]-حميد حملاوي: التنشئة الاجتماعية في الوسط المدرسي، ص: 294-295.

كما تُكْسبُه مجموعة من القُدرات والكفاءات من خلال تنمية عادات سلوكية فردية واجتماعية إيجابية وفق القيم الإسلامية كل من هذا يجعل المتعلّم مُتفتِّحًا على العالم والآخرين مُتمسِّكا بدينه وأصالته ومُعتَزًا بوطنه. وللتَّربيَّة الخُلُقيَّة في الإسلام خصائص، وسمات يُمكن إيجازها فيما يلي:

1- هي تفاعُل حيّ لجميع المبادئ الخُلُقيَّة الصَّالحة للحياة الإنسانيَّة، والصَّالحة للفرد، والمجتمع على حدّ سواء.

2- القيَّم الخُلُقيَّة في نظر الإسلام ثابتة لا تتغيَّر. صالحة لكلِّ زمان ومكان، وتتَّفق مع جميع الأخلاقيَّات ذات النَّظرة الإنسانيَّة السَّليمة سابقا، ولاحقاً.

3- القيَّم الإسلاميَّة تتَّسم بالشُّمول. بحيث تشمل علاقة الإنسان بربِّه. وبأخيه الإنسان. وغيره من مخلوقات الله عزَّ وجلَّ في هذا الكون.

4- الأخلاق في الإسلام تجمع بين الأسس الرُّوحيَّة، والعلميَّة، والطَّبيعيَّة الأمر الَّذي يُعتبر من مُقوِّمات بناء شخصيَّة أخلاقيَّة ثابتة تُسهم في بناء مُجتمع أخلاقي في هذه الحياة الدنيا.

5- المبادئ الخُلُقيَّة في الإسلام تجمع بين النِّيَّات، وأعمال القلوب من جهة، والسُّلوك، والممارسات من جهة أُخرى، ومِمَّا لا شكَّ فيه بأنَّ التربيَّة الخُلُقيَّة قادرة على بناء الفرد الصَّالح الَّذي يُسْهم في المشاركة بفاعليَّة في بناء مُجتمعه، وحضارته، فالفرد الصَّالح هو اللَّبنة الأساسيَّة الَّتي يتِّمُّ من خلالها بناء المجتمع الصَّالح القادر على صُنع حضارة مُتَّزِنة قوامُها الخُلْق السَّليم"[1]

من خلال كل ما سبق التَّحدُّث عنه نستخلص أوجه التَّكامل بين التَّعليم الكُتَّابي والتَّعليم النِّظامي والمتمثِّلة فيما يلي:

[1]- عمر بوساحة :تربيَّة...في زمن العوْلمة، سلسلة باحثون، دار أشرعة النُّور للنَّشر والتَّوبع،(ط1) 2013م، ص: 93-94

1-4-التَّكامُل على مُستوى القُرآن الكريم:

التَّعريف بالقُرآن الكريم لغةً:[1]

بالرُّجوعِ إلى معاجِمِ اللُّغة والتَّفاسيرِ التي تهتمُّ بمعاني القُرآنِ، تبيَّن أنَّ هُناك قولينِ: الأوَّل: أنَّ القُرآنَ اسمُ عَلَمٍ على كتابِ الله ليس مشتقًّا، والثاني: أنه مشتقٌّ من فعلٍ مَهْموز؛ وهو: "قرأ، اقرأ"، ويَعْني: تفهَّم، تفقَّه، تدبَّر، تعلَّم، تتبَّع، وقيل: تنسَّك، تعبَّد، وقيل: "اقرأ": تحمَّل؛ فالعربُ تقول: (ما قرأَتْ هذه النَّاقَةُ في بطنها سَلًا قَطُّ؛ أي: ما حمَلَت جنينًا قط)؛ "لسان العرب"؛ فالمعنى: تحمَّل هذا القرآنَ؛ بقَرِينةِ قولِه تعالى: ﴿ إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا ﴾[2]، واستعنْ على تحمُّلِ القول الثَّقيل بقيامِ الليلِ ﴿ قُمِ اللَّيْلَ ﴾[3] ؛ وهو ما أُمِرَ به في أَوَّل السُّورة (ولَقد حُمِّل اليهودُ التَّوراةَ فلم يحملوها).. وقيل: مِنَ القَرْءِ، وهو الجَمْعُ والضَّمُّ... وقيل: من فعل غيرِ مهموزٍ (بدون همزة)، وهو "قرَن"؛ من قرنْتُ الشَّيءَ بالشيءِ، وهو القِرانُ، وقيل: من القِرى (بكسرِ القاف)، وهو الضِّيافةُ والكرم أوِ الإكْرام؛ ففي حديثِ أبي هُريرةَ عنِ النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم قال: "مَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ، يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ ويتدارسونه بَيْنَهُمْ، إِلَّا نَزَلَتْ عَلَيْهِمُ السَّكِينَةُ، وَغَشِيَتْهُمُ الرَّحْمَةُ، وحَفَّت بِهِمُ المِلَائِكَةُ، وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ"؛ رواه مسلم (2699)، وعن عَبْدِاللهِ بنِ مسْعودٍ قال: قال رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم: "إِنَّ هَذَا القُرْآنَ مَأْدُبَةُ اللهِ، فَتَعَلَّمُوا مِنْ مَأْدُبَتِهِ مَا اسْتَطَعْتُمْ"؛ (ذكرَه ابنُ كَثيرٍ في فضائلِ القرآن، والبَيْهقيُّ في شُعَب الإيمان)، فيقال: مأدُبةٌ بضمِّ الدالِ وفتحِها منَ الأدبِ؛ قال القُرطبيُّ: (وتأويلُ الحديثِ أنه مثَلٌ؛ شبَّه القرآن بصَنِيعٍ صنعه الله عز وجل للنَّاسِ، لهم فيه الخيرُ والمنافعُ، ثم دعاهم إليه؛ يُقال: مأدُبة ومأدَبة؛ فمن قال: مأدُبة، أراد الصَّنيعَ يصنعه الإنسان فيدعو إليه الناس ومن قال: مأدَبة، فإنه يذْهبُ به إلى الأدب، يجعله مَفْعَلةً منَ الأدب.

تلك بعضُ معاني "اقْرأْ" التي قال عنها أهلُ العلمِ: (عُنْوانُ القرآن)، وأولُ ما نزل منَ الوَحْيِ ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾[4].

---

[1]- .أمين الديمري، التعريف بالقرآن الكريم لغة واصطلاحًا، شبكة الألوكة، آفاق الشريعة، تاريخ النشر2016/12/07، اطلع عليه2018/11/27 /https://www.alukah.net/sharia/0/110014

[2]-المزمل: الآية:04

[3]- نفس السورة: الآية:01

[4]- سورة العلق: الآية: 01

التَّعريف بالقُرآن الكريم في الاصطلاح:

هو " كلامُ اللهِ تعالى المنزَّل على نبيه مُحَمَّدٍ صلى الله عليه وسلم، المعْجِز بلفْظه ومعناه، المتعبَّدُ بتلاوته، المنقول إلينا بالتواتر، المكتوب في المصاحف من أَوَّلِ سورة الفاتحة إلى آخِرِ سورة الناس" وهو التعريف المختار.[1]

بيان المفردات:

"كلام": أي: كلامُ الله تعالى اللفظيُّ، وهو اختيار الفقهاء، وليس المرادُ به الكلامَ النفسيَّ كما يقول المتَكلِّمون والفلاسِفَةُ؛ فالله تعالى متكلمٌ بكلام؛ لقوله تعالى: ﴿ وَكَلَّمَ اَللَّهُ مُوسىٰ تَكْلِيما ﴾[2]

"الله": اسمُ عَلَمٍ على الإله المعبود بحقٍّ، غيرُ مُشْتقٍّ، وقيل: مشتقٌّ من (وَلِهَ)؛ أيْ: تحيَّر، وقيل: من (أَلَهَ)؛ أيْ: تنسَّك وتعبَّد، فهو المأْلوهُ الذي تُؤلِّهه القلوبُ حبًّا وتعظيمًا، وإنابةً وخوفًا ورجاءً، وتوكُّلًا واستعانةً، واستغاثةً واستعاذةً؛ وقيل: من (لاه)؛ أي: تعالى وسما؛ منَ السُّمُوِّ والارتفاع.

ومن خصائص هذا الاسمِ الأعظمِ: أنه لم يُسَمَّ به أحدٌ غيرُ الله، وأنه أصلٌ لكلِّ الأسماء الحُسنى وإليه مَرْجِعُها؛ فيُقال: (الرحمن، الرحيم، القُدُّوس، السلام، العزيز، الحكيم) من أسماء الله عز وجل، ولا يُقالُ: (اللهُ) من أسماء الرحيم، ولا من أسماء العزيز، ونحو ذلك.

ومن خصائصه: أنه لا يَقبل التثنيةَ ولا الجمع، والألفُ واللامُ أصليَّتانِ وليستا للتعريف؛ فكلُّ حرفٍ فيه أصليٌّ؛ بحيث لو حُذف حرفٌ واحدٌ لتغيَّر المعنى؛ مثل كلمةِ (لا إله إلا الله) مكوَّنةٌ من أربعةِ أجزاءٍ، لكنْ لا يُقال إلَّا "كلمة"؛ كقولِنا: كلمةُ التَّوحيد، والكلمة الباقية؛ لأن كلَّ جزء منها أصلٌ فيها، وكذا كلُّ حرفٍ في لفظة (الله)، ولا يصحُّ الذِّكرُ ولا التَّعبدُ بقول: "الله الله الله..."؛ وإنما يكونُ الذكرُ بقول: "لا إله إلا الله"، وهو أفضلُ الذِّكرِ؛ لِما ورد في الحديثِ عن جَابِرِ بْنِ عَبْدِاللَّهِ رَضِيَ اللَّهُ عنهما قال: قال رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم: ((أَفْضَلُ الذِّكْرِ: لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، وَأَفْضَلُ الدُّعَاءِ: "الحَمْدُ لِلهِ"؛ رواه الترمذي وحسَّنه، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة (1497)، كما لا يصحُّ قولُ: "يا ألله" إلا إذا تبِع النداءَ دعاءٌ.[3]

[1] - أمين الدميري، تعريف القرآن لكريم، المرجع السابق.
[2]- سورة النِّساء، الآية :163
[3] - أمين الدميري، تعريف القرآن لكريم، المرجع السابق.

"المُنزَّل": وللقرآن ثلاثةُ تنزُّلاتٍ:

1- ثُبُوتُه في اللَّوحِ المحفوظ.

2- نزوله جُملةً واحدةً ليلةَ القدْر.

3- نزولُه مُنجَّمًا مُفرَّقًا قِطعًا قِطعًا في ثلاثةٍ وعشرين عامًا.

وفي القرآن ما يشيرُ إلى ذلك؛ فكلمة (أُنزل) في القرآن تنصرف إلى الإنزال جُملةً واحدة، وكلمة (نزَّل) تنصرف إلى إنزاله مُنجَّمًا؛ فقولُه تعالى: ﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ ﴾[1] وقوله: ﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةٍ مُبَارَكَةٍ إِنَّا كُنَّا مُنْذِرِينَ ﴾[2] – يشيران إلى الإنزال جملةً واحدة، وقولُه تعالى: ﴿ تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا ﴾"[3] وقولُه: ﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا ﴾[4]– يشيران إلى التنزيل مُنجَّمًا.

وفي القرآن – أيضًا – ما يشير إلى التنْجيمِ؛ كما في قوله تعالى: ﴿ وَالنَّجْمِ إِذَا هَوَى ﴾[5] أي: القرآنِ إذا نزل؛ بقرينةِ قوله تعالى: ﴿ ما ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَى * وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى * إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى ﴾[6] وقولِه: ﴿ فَلَا أُقْسِمُ بِمَوَاقِعِ النُّجُومِ ﴾[7]؛ أي: نجومِ القرآن؛ بقرينةِ أن المقسَمَ عليه هو القرآنُ الكريم: ﴿ إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ ﴾ [8]

"نبيه محمد صلى الله عليه وسلم": هو الذي اصطفاه ربُّه وصنعه على عَيْنِه، وعصمه، وعصم نَسَبَه وزَكَّاه، ونبَّأَه بـ﴿ اقْرَأْ ﴾[9] ثلاثَ سنواتٍ، ثم أرسَله بـ﴿ قُمْ فَأَنْذِرْ ﴾[10]؛ فكان نبيًّا رسولًا، كما زَكَّى بلده (مكةَ أمَّ القُرى)، وزَكَّى لُغته، وزَكَّى قرْنه (خير القرون)، وزَكَّى خلفاءه وصحابتَه رضي الله عنهم.

"المعجِز": والمعجزةُ فعلٌ من أفعالِ الله تعالى الخارقةِ، يُجْريه الله تعالى على يدِ مُدَّعٍ للنبوة حالَ دعواه تصديقًا لدعْوته؛ والقرآن الكريم هو المعجزةُ التي أيَّد الله تعالى بها نبيَّه، وتحدَّى به العربَ في مكةَ تحداهم أن يأتوا بمثله: ﴿ قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ

[1]- سورة القدر، الآية: 01
[2]- سورة الدُّخان، الآية: 03
[3]- سورة الفرقان، الآية: 01
[4]- سورة الكهف، الآية: 01
[5]- سورة النَّجم، الآية: 01
[6]- نفس السورة، الآية من02 إلى: 03
[7]- سورة الواقعة، الآية: 75
[8]- نفس السورة، الآية: 77
[9]- سورة العلق، الآية: 01
[10]- سورة المدثِّر، الآية: 02

وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾[1] ، وتحداهم بعشر سور: ﴿ أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴾[2]، وتحداهم بسورة: ﴿ أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴾[3]، ثم كان التحدي "بسورة من مثله" في قوله تعالى: ﴿ وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ * فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ ﴾[4]؛ كما تحدى أهل الكتاب في المدينة، ولا يزالُ التحدي قائمًا إلى يومِ الدين؛ لقوله تعالى: ﴿ وَلَنْ تَفْعَلُوا ﴾[5]

"القران الكريم المنقول إلينا بالتواتر" عن جبريلَ عنِ النبيِّ صلى الله عليه وسلم عن الصَّحابة، حتى أمَر بجمعه أبو بكرٍ رضي الله عنه بعدَ حروب الرِّدَّة، لما قال له عمرُ رضي الله عنه: (لقدِ اسْتحرَّ القتلُ بالقرَّاء، فلو أمرتَ بجمع القرآن...)؛ وحتى جمَع عثمان رضي الله عنه الناسَ على مصحفٍ واحدٍ، بلغة واحدة ولهجة واحدة، حيث قد انتهت أسبابُ ومبرِّرات قراءةِ القرآن على سبعة أحرفٍ والله تعالى أعلى وأعلم وأجلُّ.[6]

يلتحق طفل الكتاتيب إلى المدرسة النِّظاميَّة وقد حفظ كل السُّوَرِ القُرآنية المقرَّرة للحفظ وهي: سورة الفاتحة سورة الكوثر، سورة الإخلاص، النَّاس، الفلق، النَّصر التَّكاثُر، الفجر ...إلخ، ممَّا يمْنح الأستاذ وقتًا كافيًا كيْ يتفرَّغ للمتعلِّمين الَّذين لم يسبق لهم حفظ السُّوَرِ المطلوبة، كما أنَّ مجموعة المتعلِّمين الَّذين يُبدون تفوُّقا يُشكِّلون قُدوة لزملائهم. والمطّلع على المحتويات التي يحتويها المنهاج يجد أن التَّعليم الكُتّابي ساهم بقدر كبير في تحقيق بعض السُّلوكيات التي يسعى المنهاج الجزائري إلى ترسيخها في نُفوس المتعلِّمين وهي:

التَّعاوُنُ: أطفال الكُتَّاب يتعاونون في تنظيف حُجرة الدَّرس وكنسها ونشر أفرشتها وهم يحافظون على مُتلكات الكُتَّاب تطبيقا لأوامر الشَّيْخ، كما أنَّهم يُساعدون بعضهم البعض في محو الألواح، الكبير منهم يُساعد الصَّغير مِمَّا يُؤهِّلهم للعمل الجماعي الَّذي يسعى المنهاج الجزائري إلى ترسيخه في نفوس

[1]- سورة الإسراء، الآية: 88
[2]- سورة هود، الآية:13
[3]- سورة يونس، الآية: 38
[4]- سورة البقرة، اللايتان: 23- 24
[5]- نفس السورة، الآية: 24
[6] -امين الدميري، تعريف القرآن لكريم، المرجع السابق.

أولادنا كما يُعوِّد التِّلميذ نِظام الجماعة الَّذي بدوره يُؤهِّلهم للنِّظام الاجتماعي وهي عَيْنُ ما تصبوا إليه المناهج ضِمن الكفاءات والمرامي التي تستهدف تنشئة شخص مرتبط بمجتمعه يُؤثِّر فيه ويتأثَّر به.

آداب التَّحيَّة:

يأتي طفل الكُتَّاب وقد أصبحت عبارات التَّحيَّة مادَّة يومية يُلْقيها كُلَّما دعت الحاجة إلى ذلك وهذا ما نُلاحظه حتى في الشوارع والأماكن العامَّة، فهو يُلقي التَّحيَّة على كُلِّ النَّاس سواء كان يعرفهم أو يجهلهم وتلك كفاءة يهدف منهاج التَّربية الإسلامية إلى تحقيقها ضمن أنشطة التَّعلُّم المختلفة.

آدابُ الاستِئْذان:

يتدرَّب طفل الكُتَّاب على مبدأ الاستِئْذان عند الدُّخول وعند الخُروج وقبْل أخذ حاجة الغيْر وقبل أخْذ الكلمة فهو يَسْتأذِن شَيْخهُ قبل أن يتغيَّب، حتى ولو كان مريضًا فإنَّه يأتي ليطلب الإذن طمعًا في الدُّعاء له بالشِّفاء. وهذا نفس السُّلوك الَّذي ألحَّ عليه المنهاج الجزائري وجعل المتعلِّم يُمارسُ في محيطه الآداب الإسلامية المكتسبة في الجوانب المتعلِّقة بالسُّلوكيات الفردية والأُسرية والاجتماعية والبيئِيَّة.

الطَّاعة:

إنَّ أوَّل شيْء يُوصِي به أولياء التَّلاميذ هو طاعة الشَّيْخ والانصياع لأوامره وهو بدوره يحثُّ التَّلاميذ على طاعة الله ورسوله وبالوالدين إحسانا. ولهذا نجد طفل الكُتَّاب يُطبِّقُ هذا المبدأ في كلِّ جوانب حياته اليومية ممَّا يُؤهِّله لاكتساب التَّعليمات المقرَّرة في المنهاج والخاصَّة بـ: طاعة الوالدين واحترام الآخرين، واحترام الكبار. الخ.

العبادات:

إنَّ طفل الكُتَّاب قُدوتُه شَيْخُه فهو يراه مثله الأَعلى وبذلك يُقلِّدُه في كل حركاته وسكناته فهو يُصلِّي معه ويعرف أنَّ الصَّلاة لا تُقبل بدون طهارة فيأتي إلى المدرسة وقد عرف كيفية تأدية الصَّلاة وأصبح يُفرِّق بين الرُّكوع والسُّجود وعارفًا لألفاظ الإقامة وعدد ركعات كلِّ صلاة ... الخ زيادة على معرفة معنى الطَّهارة (البدن، والثَّوب، والمكان) وتلك تعليمات يهدِفُ المنهاج إلى ترسيخها لَدَى المتعلِّمين. وهذا ما يسعى منهاج التربية الإسلامية إلى تحقيقه في الملمح الشَّامل إذْ نجده يحثُّ

على تنشئة المتعلِّم على مبادئ الإسلام السَّمح من سلوك قويم، وخُلق حميد، ومعاملة طيّبة، لأنَّ " الدِّين مُعاملة " فينشأ على أداء واجباته نحو الله، ونحو نفسه وأسرته، ونحو وطنه ومُجتمعه."[1]

1-6-التَّكامل على مُستوى نشاطات اللُّغة العربية:

لقد عرفنا أن دراسة اللغة تندرج في جوانب أربعة مكونة للغة، وباكتمالها تتكون لدى الفرد ما يسمى بالملكة اللغوية، وهنا نجد التعليم الكتابي (المدرسة القرآنية) يقدم خدمة جليلة للتعليم النظامي حيث أنه يساهم في إكساب المتعلم كفاءات يسعى المنهاج الجزائري إلى تحقيقها، وقبل الخوض في التحليل سنعرف أولا هذه الجوانب.

1-المستوى الصوتي(phonology)

ويدرس أصوات اللُّغة، ويشمل النَّوعين المعْروفين باسْم علم الأصوات العام(phonétics) وعلم الفونيمات(phonémics)"[2] أيْ القُدرة على مُعالجة النِّظام الصَّوتي للُّغة المنطوقة، وتُشير كلمة فونيم إلى الوحدات الصَّوتية الَّتي تُشكِّل اللُّغة، وليس لها معنى بمفردها، ولكن عند دخولها في تركيب الكلمة تُغيِّر معناها؛ لذا على الطِّفل أنْ يتعلَّم أوَّلًا كيْفية تحديد الأصوات(الوعي بأصوات اللُّغة)، ثم يتعلَّم مُطابقة هذه الأصوات للْحروف(فونيم) ليتمكَّن من إنتاج الفونيم الفردي لتطوير اللُّغة الطَّبيعية بشكل واضح، كما أنَّ المستوى الصَّوتي في اللُّغة "علم يدرس الحروف من حيث هي أصوات فيبحث في مخارجها وصفاتها، وطريقة نُطقها، وقوانين تبدُّلها، وتطوُّرها في كل لغة من اللُّغات القديمة والحديثة"[3]

إذن المقصود بالجانب الصَّوتي (الفنولوجي) النَّاحية الفونولوجيا لعلمية النُّطق، وذلك في أثناء عملية تأدية الكلام، وما ينْجرُّ عنها من قلب، ابدال صوتي، الإدغام، التفخيم، الترقيق.

المستوى الصَّرفي(morphology) أو مُستوى دراسة الصِّيغ، تلك التَّغيُّرات الَّتي تلحق بصيَّغ الكلمات، فتُحدث معنى جديدًا مثل اللَّواحق الصَّرفيَّة"[4] والسَّوابق وكذلك التَّغيُّرات الدَّاخلية للكلمة مثل تغيير حرف العلة، فالصرف علم يبحث في الكلمة المفردة، وما يطرأ عليها من تغيير، من حيث الإفراد، والتثنية، والجمع و التذكير والتأنيث، والتصغير والنسب والإعلال وإبدال الأصول، والزوائد.

---

[1] – وزارة التَّربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللُّغة العربيَّة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، طبعة 2016م، ص: 144

[2]-ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، ط8، القاهرة 1998، عالم الكتب، ص:43

[3]نايف سليمان وآخرون، مستويات اللغة العربية، ط1، عمان2000، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص:10

[4]ماريو باي، المرجع السَّابق، نفس الصَّفحة.

إذن هذا الجانب يهتم بنظام الصيغ اللغوية، وبنية الكلمة وما يلحقها من تغيير مثل:" تغيير المفرد إلى مثنى والجمع أو تغيير الاسم بتصغيره أو النسبة إليه، أو ما يجري لحروف الكلمة من زيادة أو حذف أو إبدال أو غير ذلك"[1]. فالجانب الصرفي يكسب الطفل قدرة على تجزئته للغة إلى وحدات صوتية أي إلى مقاطع، والقدرة على تجزئة الجمل إلى كلمات، ومن ثم تجزئة الكلمات أو تقطيها إلى أصوات وأن يجد الكلمات التي تحوي نفس الأصوات، أو الإيقاعات لفهم قواعد وأنظمة اللغة.

المستوى المعجمي:(vocabulary) "وهو علم يختص بدراسة الكلمات المنفردة وكيفية استعمالها، وكيفية نطق الكلمة، ومعناها، ومكان النبر فيها، وطريقة هجائها وكيفية استعمالها في لغة العصر الحديث"[2] وهذا الجانب يدرس أنواع المفردات واستخداماتها ومراحل تطوُّرها، ومعانيها، ودلالتها من اسم وفعل وحرف، فالجانب له أهمية كبيرة في العملية التربوية للأطفال، تتمحور حول تفسير المفردات الموظفة في المدرسة القرآنية، ومعرفة البعد التواصلي الذي ترمي إليه.

4-المستوى التَّركيبي:(Syntax) والَّذي يختَّص "بتنظيم الكلمات في جُمل أو مجموعات كلاميَّة مثل نظام الجمل"[3] ويُقْصد به المستوى النَّحوي للوحدات اللُّغويَّة والَّتي تُشكِّل تجانُسًا نسْقِيًّا تُعْرف تسْميتُها بـ: (الوظائف النَّحويَّة) وهو أصول تُعرف بها أحوال الكلمات العربيَّة من حيث البناء والإعراب، أي من حيث ما يُعرض لها في حال تركيبها، فنعرف ما يجب أن تكون عليه آخر كلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم أو لُزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة"[4] ونحن نعرف أنَّ للجُملة العربيَّة أقسام عدَّة: جُمل صُغرى، وجُمل كُبرى، وجُمل إسميَّة، وأُخرى فعليَّة، وجُمل لها محل من الإعراب، وأُخرى لا محلَّ لها من الإعراب، وجُمل بسيطة وجُمل مُركَّبة، وجُمل خبريَّة، وأُخرى إنشائيَّة...الخ. والجانب التَّركيبي في لُغة الطِّفل يرتبط بمدى قُدرته على ترتيب الكلمات في مراحل وجُمل لها معنى.

بعد التَّعرُّف على مُستويات اللُّغة سنتعرَّضُ لمدى مُساهمة المدارس القُرآنيَّة (الكتاتيب) للجوانب اللُّغويَّة الأربعة، والمتمثِّلة في كل من الجانب الصَّوتي، والجانب المعجمي.

[1]-محمد عبد الله القواسمة، معالم في اللغة العربية، ط2، الأردن، 2003، مكتبة المجتمع العربي للنشر، ص:29
[2]-ماريو باي، المرجع سابق، ص:44
[3]- المرجع السَّابق: ص: 44
[4]- نايف سليمان: مستويات اللُّغة العربيَّة، مرجع سابق، ص:11

الجانب الصَّوتي: عند التحاق الطِّفل بالمدرسة القُرآنيَّة يكتب له الشَّيخ الحروف على اللَّوحة دُفعة واحدة ويبدأ معه بتلقين صفات هذه الحروف مُستعينًا ببيئة التلميذ ويُدرِّبه على نُطقها مُراعيًا في ذلك آلية التِّكرار والتَّقليد في نُطق الحروف وذلك من أجل ترسيخها، وتثبيتها في ذهن الطِّفل، فيطلب الشَّيخ من المتعلمين أن يستمعوا إلى الأصوات ثم يطالبهم بترديدها جماعيا ثم نصف جماعي ففرادى مراعيا فيما إذا كانوا يخرجون الأصوات من مخارجها، فإذا تعثروا يقدم لهم توصيفا للكيفية الَّتي يخرج منها الصَّوت من مخارجه. أمَّا في الوجه الثَّاني للَّوحة فيكتب له سورة الفاتحة ويُخبره أنَّ اللُّغة العربيَّة تُكتبُ من اليمينِ إلى اليسار ويبدأ معه في التَّحفيظ مُراعيًا في ذلك مخارج الحروف بوضوح تَّام مع تجنب التَّداخل، أو التَّقارب عند النُّطق بالكلمات، وهذا يُساعدُ الطِّفل على الطَّلاقة اللُّغويَّة. إذْ يُعتبر التَّدريب السَّمعي أهم الوسائل: يسعى هذا التدريب إلى تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم وتعويد أذنه على سماع الأصوات العربية الَّتي لا توجد في لغة المتعلم الأولى، علما بأن هذه المهارة تتطلَّب التمكن من ثلاثة جوانب هي: تمييز الأصوات، وفهم عناصر معينة منها، والإلمام العام بما يسمعه.

أ/النمو اللغوي:

لقد أكدت الدراسة العلمية الحديثة التي قام بها الدكتور عبدالباسط متولي أستاذ الصحة النفسية بجامعة الزقازيق، حول أثر تعلُّم القُرآن والفقه على مُستوى النُّمو اللُّغوي والذِّهني للطِّفل وتنمية الذَّكاء لدى الأطفال لتُؤكد أنَّ حفظ القُرآن الكريم في الصِّغر يضمن تفوُق الأبناء ونجاحهم في الكبر، ويُنمِّي مدارك الأطفال واستيعابهم بدرجة أكبر من غيرهم بالإضافة إلى تمتعهم بقدر كبير من الاتِّزان النَّفسي والاجتماعي وقُدرة كبيرة على تنظيم الوقت. وأشارت الدِّراسة إلى أهمية البدء في دفع النَّشء في سن مُبكِّرة إلى حلقات ومدارس تحفيظ القُرآن الكريم نظراً لسهولة الحفظ في هذا السن والقُدرة على الاستيعاب السَّريع والاسترجاع"[1].

[1]- https://www.alittihad.ae/article/118427/2011/

ب/التَّكامل على مُستوى القراءة:

إنَّ التَّعليم الكُتَّابي في هذا النَّشاط يُقدِّم خدمة جليلة للتَّعليم النِّظامي حيث أنَّه يُساهم في إكساب المتعلِّم كفاءات يسعى المنهاج إلى تحقيقها نذكر منها:

- القُدرة على القراءة الإجمالية .
- النُّطق الصَّحيح للأصوات والحروف.
- إدراك حدود الكلمات والجمل.
- قراءة نصوص قصيرة قراءة مسترسلة مُناسبة مع سِنِّه.
- التَّمْيِيز السَّريع بين الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة لفظًا.[1]
- سهولة النُّطق لمخارج الحروف نتيجة مُمارسة عملية التكرار لِسُوَرِ القُرآن الكريم.

هذه بعض الأهداف الخاصة بالأنشطة التَّعليمية التي يتضمنها المنهاج وقد حقَّقها التَّعليم الكُتَّابي وبذلك يكون قد ساهم مُساهمة كبيرة في تحقيق الكفاءات والغايات التي رسمها القانون التَّوجيهي للتَّربية.

ب/ التَّكامل على مُستوى الكتابة:

تُعتبر الكتابة أداة لتسجيل الأحداث لكونها وعاء لحفظ اللَّفظ والمعنى معا وهذا ما حثَّ عليه منهاج السَّنة الأُولى من التَّعليم الابتدائي على رسم الحُروف رسما صحيحاً، بحيثُ يُمارسها المتعلِّم في سِيَّاق إدماجي قصد تقويم رسم بعض الحروف ومعالجتها من جهة وصُولًا إلى الوُضوح والأناقة من جهة أُخرى، فهل هُناك تكامُلٌ وتفاعُلٌ بين المدرستين في ميدان الخطِّ والإملاء؟

يلتحق تلميذ الكُتَّاب إلى المدرسة الإلزامية وقد تجاوز الصُّعوبات التي تعيق تعلُّمه من مُهِّمة المدرِّس حيث نجد المتعلِّم قادرًا على:

- مسك القلم بطريقة صحيحة.
- كتابة الحروف مُتَّصلة في كلمات.

[1]-الدَّليل التَّطبيقي لمنهاج التَّربيَّة التَّحضيريَّة،(أطفال 5-6 سنوات)الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر ،2008 ، ص:11

- تمييز الحروف ورسمها بشكل يُحقِّق المقروئية.

- الكتابة على السَّطر، واحترام أوضاع الحروف واتِّجاهاتها.

وهذا العمل يُسهِّل على المدرِّس الكثير من صُعوبات التَّعلُّم الَّتي يُواجهها في نشاط الخطِّ خاصَّة لدى المتعلِّمين الَّذين لم يَطْرُقوا الكُتَّاب أو التَّربية التَّحضيرية، إذْ بإمكان أيِّ مُعلِّم أن يجعل من أطفال الكُتَّاب نموذجًا لِلْمُحاكاة والمنافسة.

ج/ التَّكامل على مُستوى على مُستوى الإملاء :

"الإملاء هو تحقيق القُدرة عند التَّلاميذ على كتابة ما يُريدون كِتابته في المواقف الطَّبيعيَّة كتابة صحيحة خاضعة للقوانين المعروفة للكتابة في اللُّغة الَّتي تُدرَّس."[1]

إنَّ نشاط الإملاء مُرتبط ارتباطا وثيقا بنشاطَيْ القراءة والكتابة رغم أنَّه على مستوى الكتَّابِ لا تُعطى له العناية والمقاييس اللَّازمة التي يتَّبعها المدرِّس في مراحل سير نشاط الإملاء غير أنَّ مُتعلِّم الكُتَّاب يَلِجُ المدرسة وله من الكفاءات في هذا النَّشاط ممَّا يجعله يتجاوز الكثير من مبادئ هذا النَّشاط.

إنَّ التَّعليم الكُتَّابي يُولي اهتماما بالغًا وكبيرًا لنشاط الإملاء (رسم الكلمات) وهذا نابعٌ من قَدَاسَةِ القُرآن الكريم حيث يُطلب من المتعلِّم أن يَكتب الكلمات كما تُملى عليه أو كما هي موجودةٌ في المصحف فقد تجد التِّلميذ يكتب الهمزة على الواو في كلمة (المؤمنون) ولو سألته لماذا كتبتها هكذا؟ تجده لا يعرف القاعدة الإملائِيَّة ولكنَّه يُطبِّقها ويرسم الكلمة كما رآها في المصحف.
د/التَّكامل على مُستوى المتعلِّم:

يَتباينُ ملمح الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة الإلزامية في مستوى السَّنة الأولى ابتدائي على اعتبار أنَّ بعضهم وافدٌ من أفواج التَّربية التَّحضيرية بينما ينتقل بعضهم الآخر مُباشرة من الجوِّ العائلي المحض، كما أنَّ بعضهم يكون تلقَّى تعليما كُتَّابِيًا.

- فما هو ملمح*[2] دخول التِّلميذ الذي تلقَّى تعليما دينيا؟

- وما مدى مُساهمته في دفع العملية التَّعليمية/ التعلُّمية؟

[1] - داوُد عبده: نحو تعليم اللُّغة العربيَّة وظيفياً، مؤسسة دار العلوم، الكويت، (ط1) ،1979ص: 35.

[2] - ملمح: هو جملة مواصفات الشخص في وقت محدد نتيجة فعل النمو أو التعلم أو كلاهما معا.

وللإجابة عن هذين السُّؤالين اقترحت الجدول الآتي:

جدول رقم: (10) يوضح ملمح دُخول تلميذ الكتاتيب وتفاعله مع التَّعليم النِّظامي.

مكتسبات طفل التَّعليم الكُتَّابي	تفاعلها مع التَّعليم النِّظامي
الجانب النَّفسي: -تعامل طفل الكتاتيب مع أفراد متنوعين يكسبه تجارب جديدة وبذلك يُدعّم إحساسه بوجوده وشعوره بالمسئولية ويتعلم آداب التَّعامل مع الغير. -ممارسة طفل الكتاتيب النِّظام وأنماط العلاقات مع الشَّيخ ومع الأقران يُكسبه الثِّقة بالنَّفس. -التعليم الكتابي يجلب الثقة بالنفس للمتعلم فيُبعد عنه الشعور بالخوف ويبث فيه الإحساس بالطمأنينة. -الانسجام مع الجماعة تغرس فيه قيم الطّاعة للشّيخ **الجانب السلوكي** -يعرف التصرُّف الخاطئ من الصحيح يمتلك طفل الكتاتيب بعض السلوك كالانضباط واحترام الدَّور وتقديم اليمين على اليسار، ويعرف آداب الأكل ويُمجِّد الأخلاق الفاضلة والتصرُّفات الصَّحيحة، ويَنْبُذُ الرَّذائل الَّتي تُبعدُه عن خالقه فهو يُحاول دائمًا إرضاء شيْخه ووالديه. الجانب العقلي -الكتاتيب تُنمِّي في الطفل قُدرة الاستيعاب وتُوسِّع ذاكرته. -القدرة على الفهم	**الجانب النّفسي:** -إكسابه لهذه الصفات تُسهِّل اندماجه في الوسط المدرسي بسرعة، ممَّا يُساعد المدرِّس على ربح الوقت والتفرُّغ للتَّعلُّمات الأساسية. -يتفاعل بشكل إيجابي في الوسط المدرسي فهو مُزوَّد ببعض القيم الاجتماعية كالتَّعاون والتَّسامح واحترام الآخر وتقديم المصلحة العامة على الخاصة. -أيَّ طفل في هذا السِّن مُعرَّض للشُّعور بالخوف وانعدام الطمأنينة الَّتي من شأنها إعاقة عملية التَّعليم والتعلُّم لكن طفل الكُتَّاب في أغلب الأحيان يكون قَدْ تجاوز هذه المرحلة عند التحاقه بالمدرسة النظامية. -التأقلم السَّريع في الوسط المدرسي والاندماج في العمل الجماعي واحترام رأي الأغلبية. -الخضوع التّام للنّظام الدّاخلي للمؤسَّسة واحترام التعليمات الموجَّهة إليه. -تُسهِّل على الأستاذ التَّواصل مع المتعلِّم بسرعة في تثبيت بعض القِيَّم الأخلاقية -يضرب به الأستاذ المثل كي يكون قُدوة لزملائه في صدق القول والمثابرة فقد يتعلَّم التَّلاميذ من بعضهم البعض أكثر من أساتذتهم. **الجانب العقلي** -تساعد على سهولة التعلُّم وسرعة تثبيت المعلومات -تساهم في سهولة تواصل المعلِّم مع المتعلِّم.

الجدول رقم:(10) من إعداد الباحث يُوضِّح ملمح دخول طفل الكتاتيب.

من خلال قراءتنا لهذا الجدول نستنتج أنَّ طفل الكتاتيب يتأقلم بسُرعة مع البيئة المدرسية الجديدة، لما من مُكتسبات قبليَّة تحصَّل عليها من خلال المدرسة القرآنيَّة، والَّتي أسْهمت في تكوين شخصيته تكوينًا مُتوازنا من الجوانب الفكرية والوجدانية، والاجتماعية، والسُّلوكيَّة.

خلاصة القول:

من خلال ما تعرَّضنا له يُمكن القول أنَّ التَّعليم الكُتَّابي والتَّعليم النِّظامي تربطهما علاقةٌ تفاعليةٌ تكامُليةٌ خدمة للُّغة العربية من حيث إنمائها للرَّصيد اللُّغوي وتنوُّع الأساليب يُمكن للمعلِّم أنْ يستغلَّ كُلَّ ما هو إيجابي ويحقق كفاءات لغوية ودينية واجتماعية. لكن هذا لا يمنع من وجود تبايُنٌ واضحٌ وجلِّي بين المدرستين، والَّذي سنتعرَّض له بالتَّفصيل فيما يلي:

قبل ذلك يتحتم علينا معرفة معنى التباين لغة:

2-تعريف التَّباين:

2-1-لُغةً

بَايَنَ: فَارقَ وهَجَرَ (باينهُ خالَفهُ) كان غير مُماثل، مُباين مُضادٌّ.

تبايَنَ تضادَّ بشكل مَلْحُوظ، تنافر (تباينت ألوانه) تفاوت واختلف وتباعدَ: تباينت آراءٌ، وُجهات نظر، تباين تنافر تضادٌّ (تباين الظِّل والنُّور) تمايزٌ اختلاف تخالفٌ تغايرٌ تَباعدٌ.

2-2-التباين اصطلاحًا

التَّبايُن عند محمد مفتاح هو: "أحد المكوِّنات الأساسية لكُل ظاهرة إنسانية، ومنها اللُّغوية، وقد يكون مختفيا لا يُرى إلَّا وراء حجاب، وقد يكون واضحًا كُلَّ الوُضوح حينما يكون هناك صِراعٌ وتوتُّرٌ بين طرفين أو أطراف مُتعدِّدة، ولكن لا يخلو منه أيُّ وجود إنساني."[1]

بعدما عرفنا معنى التَّباين لُغة واصطلاحًا سنتطرَّق إلى الاختلاف بين المدرستين وقد اقترحت لذلك هذه الجداول للمقارنة بين كل المستويات الَّتي ظهر لي فيها التَّباين واضحًا والهدف من وراء ذلك الأَخْذُ بكُلِّ ما هو إيجابي من النِّظام التَّعليمي الكُتَّابي وطرح ما هو سلبي.

[1]-محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، المغرب (ط، 4)، سنة 2005، ص: 71.

2-9-التباين على مُستوى المناهج:

لا شكَّ أنَّ المناهج التَّعليمية ظلَّت ومازالت الرُّكن المتين وهي العمود الفقري في اهتمامات الأمم الفكرية والتَّربوية، وبما أنَّ المعرفة تُشكِّل الهدف الأسمى اختلفت سُبُل تبليغها لاختلاف القناعات، حيث تعدَّدت النظريات وتوالت المقاربات عناية منها بأطراف العملية التَّعليمية/التعلُّمية. "المنهاج يدل على كل التَّجارب التَّعليميَّة المنظَّمة، وكافة التَّأثيرات الَّتي يُمكن أن يتعرَّض لها التِّلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه ويشمُل هذا المفهوم نشاطات التَّعلُّم الَّتي يُشارك فيها التِّلميذ، الطَّرائق والوسائل المستعملة وكذا كيفيات التَّقويم المعتمدة"[1] وعلى هذا الأساس اقترحت الجدول الآتي لأُقارن بين التَّعليم الكُتَّابي والتَّعليم النِّظامي الحديث.

جدول رقم (11):يوضح مقاربة الكُتَّاب ومقاربة التَّدريس بالكفاءات

مقاربة الكتّاب	مقاربة المدرسة الحديثة
-التدريس بالمحتوى: تُعبِّر هذه البيداغوجيا عن اجتهاد يخُصُّ تبليغ المعرفة للمتعلِّم، إذْ تُراهن على قيمة التَّكديس المعرفي من خلال إحاطته بالمضامين والموضوعات، والمباحث ما دامت المعرفة غاية متأصلة في الفكر شعارُها: -من حفظ المتون حاز الفنون. -احفظ فإن كل حافظ إمام. -الدّوام يُذَوّب الرّخام. من خلال هذه الشعارات نستخلص أن هذه المقاربة ترتكز على الحفظ والاستظهار دون التركيز على الفهم ذلك أن القرآن الكريم يُلقَّن	-التَّدريس بالكفاءات: -الكفاءة هي مجموعة منظمة لمعارف وأداءات وتصرفات ومساعي التَّفكير، توظَّف في مجالات تعليمية متنوعة ومواقف معيشية. -تمثل الكفاءة مجموعة متدرّجة من شبكة المفاهيم ومخططات عمل واستراتيجيات معرفية يمكن استخدامها في مجال محدد من الوضعيات أو لصنف معين من المشكلات المطروحة فكلَّما كان المجال التعليمي واسعا ومتنوّعًا كلَّما كانت هذه المجموعة أكثر تعقيدًا واستوجب وقتا أطول للمتعلم، ومن الشروط الأساسية التي يستلزم توفيرها للبناء الصحيح للكفاءة ما يلي:

[1] - محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص: 26.

تلقينًا.	-تنويع الوضعيات التعليمية/التعلُّمية.
-عدم مراعاة المدة الزمنية إتمام الحفظ هو الغاية الوحيدة والأساسية.	-مُلاءمة المدة الزَّمنية اللّازمة لكلّ وضعية تعليمية/تعلُّمية[1]
-يعتبر خطوة التقويم خطوة نهائية تقوم بها بعد الانتهاء من الحفظ.	-لا يمكن تقويمها مباشرة إثر فعل تعلمي ولكن يكون تقويم نتائجُها بملاحظات الأداء.
-الأفق الزَّمني غير محدود إذ لا يوجد زمن محدد للحفظ وتبقى القدرات العقلية للمتعلّم هي الفاصل.	-الأفق الزَّمني محدّد مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
-الغاية من التَّعلم الكُتَّابي هو إتمام حفظ القرآن الكريم لمواصلة الدراسات العليا، بعيدًا عن الاختيارات الاقتصادية.	-تحقق الانسجام الدّاخلي بين مختلف المراحل التعليمية والخارجية بتوفير فرص النَّجاح داخل المدرسة وخارجها، وإعداد فرد بالمواصفات التي تُحدّدها غايات المجتمع.
-مقاربة متفرّدة لا تقبل مقاربات جديدة.	-تمثل هذه المقاربة خطّا مُستقلّا في بناء المعارف، فهي لا تقصى البيداغوجيا السَّابقة بقدر ما تستدرك عليها وتتبنَّى فيها الجوانب السَّليمة.
-تُعْطي الأولوية لترسيخ المحتوى.	
-تهتم بالكمِّ لا بالكيف.	
-عتبة النَّجاح ثابتة لا تقبل التَدرُّج	-تُرسِّخ جوهر المحتويات بطريقة سليمة، لدى التلميذ، أي تعليمه كيف يوظفها في وضعيات جديدة والتحقق من قدرته على ذلك.[2]

عند قراءتنا لهذا الجدول يتَّضح لنا جلِّيًا أنَّ المقاربة البيداغوجيَّة في المدارس القُرآنيَّة تقوم على أساس الحفظ والاستظهار، وهذا على حساب الفهم وإعمال العقل، وفي المقابل نجد أنَّ المدرسة النِّظامية تقوم على أساس المقاربة بالكفاءات، الَّتي تحثُّ على إعمال الذِّهن وتنويع الوضعيات التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة لكنَّها أهملت الحفظ الَّذي يُعتبر من أساسات التَّعلُّم.

[1] – الدَّليل التطبيقي لمنهاج التربية التَّحضيرية: الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، 2008م، ص: 27.

[2] – محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص: 27

2-4-التباين على مستوى الطَّرائق:

طُرق التدريس والتَّعلُّم هي أكثر عناصر المنهج تحقيقا للأهداف لأنَّها هي التي تُحدّدُ وظيفة كل من المعلّم والمتعلّم في العملية التَّعليمية/التعلُّمية، وهي التي تُحدِّد الأساليب الواجب إتباعها والوسائل المطلوب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها.

إنَّ مفهوم طريقة التَّدريس هي كل ما يتَّبعه المعلم مع المتعلّمين من إجراءات وخطوات وتحرُّكات متسلسلة متتالية مُترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية مُحدَّدة. ولقد حاولت جاهدًا في استنتاج مقارنة بين طريقة الكُتَّاب في تسيير النشاطات الخاصة بتعليمية اللغة العربية وطرق التعليم النظامي الحديث وهي كما يلي:

جدول رقم: (12) يُظهر الفرق بين طريقة التَّعليم الكُتَّابي وطُرق التَّعليم النِّظامي.

التعليم الكتابي	التعليم النّظامي
-طريقة تقليدية (نقلية) -عدم وضوح الهدف. -الاستراتيجيات غير واضحة. -عدم فهم ما يحفظ . -أفق التنبؤ منعدم. -اعتمادها على الأسلوب التراكمي. -اعتمادها على التكرار المؤدي للحفظ. -اللعب غير مسموح به أثناء وقت الحفظ مهما طال. -يكون المتعلم سلبيا في هذه الطريقة يوجه عام. -لا نوفر الجانب العلمي التطبيقي للقيام بأي أنشطة علمية. -تُثير الملل والنعاس لدى المتعلمين -لا تأخذ في الاعتبار حقيقة الفروق الفردية بين المتعلمين.	- "طرق حديثة متنوعة مبنية على نظريات علمية مدروسة. -وضوح الهدف وسلامة تحديده. -الاستراتيجيات واضحة ومرسومة سلفا. -يقرأ ويفهم. -توفر للتلميذ فرص النجاح في المدرسة والحياة وتحدد الملمح القاعدي لأطفال هذه المرحلة . -تشجع على اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة -لا ترهق ذاكرة التلميذ بها يحقق الأهداف في وقتها المحدد. -اللعب هو المحرك الذي يدفعه بقوة لاكتشاف معارف متنوعة وغنية مهما كانت الاستراتيجيات التعليمية المتبعة. -يكون فيها المتعلم إيجابيا حيث تدفعه إلى المشاركة في بناء تعلُّماته. -تنمي القدرات الفكرية والمعرفية للمتعلمين وتدربهم على

-منطق الأطفال عندها مماثلا لمنطق الكبار لا يُسمح باللعب ولا يتسامح مع المتعلِّم الَّذي يميل للَّعب خاصَّة أثناء التَّحفيظ.	التحليل والاستنتاج."[1] -يكون المتعلِّم فيها مركز النَّشاط والفعالية -تراعي الجانب العقلي والنَّفسي والبدني لدى المتعلمين. -منطق الأطفال ليس دائما مماثلا لمنطق الكبار وتأخذ هذا بعين الاعتبار في الممارسات التعليمية اليومية كما نجد كل الوضعيات في السنة الأولى تتم عن طريق الألعاب "[2]

من خلال تتبُّعنا لعناصر الجدول نستنتج أنَّ التَّعليم يتمُّ بطريقة تقليدية تعتمد على الأسلوب التَّراكمي للمعارف مع استعمال التِّكرار للتَّثبيت فهو موجَّه للذَّاكرة، وهذا يُسبب مللًا لدى المتعلِّمين لانعدام المناقشة والمحاورة، وعدم اقحام اللَّعب في التَّحصيل العلمي الَّذي يُعتبر مُحفِّزًا على التَّعليم خاصَّة في المراحل الأولى من عمر الطِّفل. بينما نجد في المقابل أنَّ المدرسة النِّظاميَّة تعتمد طُرُقًا حديثةً أثبتت نجاعتها ميدانيًا في التَّحصيل الدِّراسي لدى الأطفال إذْ تعْتبر اللَّعب المحرِّك الأساسي الَّذي يدفع المتعلِّم لاكتشاف معارف مُتنوِّعة وغنيَّة مهما كانت الاستراتيجيات التَّعليميَّة المتَّبعة.

2-5-التباين على مستوى الوسائل:

تُعتبر الوسائل التَّعليمية بكُلِّ أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على التَّعلُّم وترسيخ المعلومات وهي تشكل مصدرًا أساسيا لبناء التَّعلُّمات لا يمكن الاستغناء عنها. هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم ، وتوضيح المعاني والأفكار ، أو التدريب على المهارات ، أو تعويد التلاميذ على العادات الصالحة ، أو تنمية الاتجاهات ، وغرس القيم المرغوب فيها ، دون أن يعتمد المعلم أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام.

وهي باختصار جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق ، أو الأفكار ، أو المعاني للتلاميذ لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا ، ولجعل الخبر التربوية خبرة حية وهادفة ، ومباشرة في نفس الوقت .

[1] - وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، مُديرية التَّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيَّة للمناهج، منهاج السَّنة الثَّانية من التَّعليم الابتدائي، مطبعة الدِّيوان الوطني للتَّعليم والتَّكوين عن بعد، ديسمبر2003، ص: 04.

[2] - يُنظر: محمد الصَّالح حثروبي، مرجع سابق، ص:46

جدول رقم: (13) يظهر التباين بين وسائل التعليم الكتّابي والتعليم النظامي.

الكُتّاب	المدرسة النّظامية
-وسائل محدودة وبسيطة إذ لا تتعدى لوحة وقلما كلاهما مصنوع محليا يوفر على المتعلم الجهد والمال وهي وسائل فردية تفرضها طبيعة التعلُّمات فالمتعلم هنا مطالب بنشاط وحيد هو نسخ القرآن الكريم ومحوه كلّما تمكَّن حفظ جزء منه وهذه العملية لا تتطلب وسائل أخرى غير ما ذكرنا. وتجدر الملاحظة هنا أنَّ المدرسة القُرآنية الحديثة اليوم تمتلك كل الوسائل الَّتي تُساهم في ترسيخ ملكة الحفظ	-وسائل مُتعدِّدة ومُتنوِّعة بتنُوع نشاطات التَّعلُّم وسيرورة التَّعلُّمات تنقسم إلى فردية وجماعية. -الجماعية: تُستعمل جماعيا لإيضاح مفاهيم أو بناء تعلُّمات مثل السبورة الخرائط، الصور أشرطة الفيديو أشرطة سمعية، مخطّطات مختلفة، وسائل قياس...الخ. الفردية: وهي وسائل بحوزة كل مُتعلِّم مثل: الكتاب المدرسي، الكراريس، الأدوات، ...الخ.

يتَّضح من خلال الجدول أعلاه أنَّ الوسائل التَّعليمية في المدارس القُرآنية بسيطة جدًّا فرضتها حُقبة زمنية مُعيَّنة، أيَّام كان الشَّعب الجزائري تحت وطأة الاستعمار الفرنسي الغاشم الهمجي، حيث حرم أبناء الجزائر من أبسط حقوقه، لكن عزيمة الجزائريين وإصرارهم على المحافظة على اللُّغة العربيَّة دفعهم إلى اختراع هذه الوسائل من البيئة المحيطة، وقد أثبتت وظيفتها في تبليغ رسالتها في المحافظة على الهُوِّية العربيَّة الإسلاميَّة ودفع الجهل. وتجدر الإشارة أنَّ المدارس القُرآنية اليوم تمتلك الوسائل الحديثة الَّتي تُسهم بشكل كبير في ترسيخ ملكة الحفظ لدى الصِّغار والكبار على حدّ سواء. لكن هذا لم يمنع من الإبقاء على الوسائل التُّراثية من أجل التَّبرُّك وكشاهد مَّادي وتاريخي على حب الشَّعب الجزائري للعلم وبذل النَّفس والنَّفيس في سبيل نشره بين النَّاس أجمعين.

-5 التباين على مستوى المُتعلِّم:

يُعتبر الاهتمام بالطُّفولة من أهم المعايير التي يُقاس بها تحضُّر الأمم والشُّعوب فهي مرحلة هامة في حياة الإنسان، لأن ما يحدث فيما من نمو وتكوين للشخصية يصعب تقويمه أو تعديله في

المستقبل، فالطّفل يتأثر بالوسط الاجتماعي الَّذي ينمو فيه خاصَّة"[1] الأُسرة والمدرسة والكُتَّابِ، وقد يتباين ملمح الأطفال عند دخولهم مُستوى السَّنة الأولى ابتدائي على اعتبار أنَّ بعضهم وافدٌ من أفواج التَّربية التَّحضيرية بينما ينتقل بعضهم الآخر مُباشرة من الجوِّ الأُسري المحض كما أنَّ بعضهم يكون قد تلقَّى تعليمًا كُتَّابيا. فكيف تتعامل كُلٌّ من المدرسة والكُتَّاب مع هذا الكائن الصَّغير؟ وماهي أوجُه التَّباين بينهما؟

الجدول رقم:(14) يُوضِّح التباين بين مُتعلِّم الكتاتيب ومُتعلِّم المدرسة النظامية حسب المقاربة الجديدة.

مُتعلِّم الكَتَاتِيبِ	مُتعلِّم المدرسة النِّظامية الحديثة
-المتعلم عُنصر سلبي يمثل وعاء يُملأ بالمعلومات دون أدنى مشاركة منه. -الاعتماد الكُلّي على العقل والنَّقل والاستعانة بالحفظ وهذا في نظرنا ليس عيبا بل ضروري لتقوية الذَّاكرة والإدراك، قبل الانتقال إلى الحوار والمشافهة والنقد.	-المتعلِّم محور العملية التَّعليمية/التَّعلُّمية وهو عنصر نشيط فهو: -مسؤول عن التقدُّم الذي يُحرزه. -يبادر ويُساهم في تحديد المسار التعليمي. -يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أقرانه ويدافع عنها في جو تعاوني. -يثمن تجربته ويعمل على توسيع آفاقه."[2]

من خلال قراءتنا لهذا الجدول نستنتج أنَّ المدارس القُرآنية تعتبر المتعلِّم صفحة بيضاء يُمكن ملء ذاكرته وشحنه بكل العلوم دون مُراعاة للفروق الفردية والطَّاقة الاستيعابية لكل متعلم، غير أنَّنا لا نعتبر الحفظ عيبا يجب محاربته، بل هو مُفيد لو اتبع بالفهم والمحاورة والمناقشة والنَّقد. بينما نجد المدرسة النِّظاميَّة تعتبر المتعلِّم محور العمليَّة/ التَّعلُّميَّة وهذه مزيَّة تُحسبُ لها لكنَّها أهملت الحفظ والتَّلقين الذي يُعتبر شرطًا أساسيًا لتعلُّم اللُّغات.

[1]-حميد حملاوي: التنشئة الاجتماعية في الوسط المدرسي، ص:09.

[2]- يُنظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،أفريل2003،ص: 05

2-7 التَّباين على مُستوى المعلِّم:

يُعتبر المعلِّمون العمود الفقري للْكتَّاب والمدرسة، حيث يُشكِّلون الدَّعامة الرَّئيسية والهامَّة في التَّوجيه نحو تنفيذ المهام التَّربوية وتحقيق الأهداف والغايات المرجُوة منها، ويقوم المعلِّمون بالوظيفة الرَّئيسية في التَّنشئة الاجتماعية للطُّفولة من خلال عمليات التَّدريس المختلفة والتَّقويم للأعمال والنشاطات التي يقوم بها التلاميذ بهدف تنمية شخصياتهم وتوجيه سلوكهم، كما يقوم المعلمون بفرض النِّظام والطاعة وتقديم المعزِّزات والإجراءات اللَّازمة لتغيير أو تعديل أنماط سلوكية غير مرغوب فيها من خلال ما سبق يمكن أن نطرح الإشكالات الآتية:

-ما هي أوجُه التَّباين بين مُعلِّم الكُتَّاب (الشَّيْخُ) ومُعلِّم المدرسة النِّظامية؟

الجدول رقم: (15) يُظهر التَّباين بين مُعلِّم الكُتّاب (الشَّيْخُ) ومُعلِّم المدرسة النِّظامية:

مُعلِّم التَّعليم الكُتَّابي (الشَّيْخُ)	مُعلِّم التَّعليم النِّظامي:
-يُشترط حفظ القُرآن لا غير (شهادة حفظ القرآن تمنحها له وزارة الشؤون الدِّينية) - التكوين تكوينه محدود غير مُمنهج لا يخضع للأطر البيداغوجية والنَّفسية المؤهلة. -لا يخضع لتكوين مستمر وكل ما يتلقاه معلومات تدرج أثناء الندوات التي تنظمها نظارات الشؤون الدينية لا تهتم كثيرا لتطوير مستوى المعلم وتجديد معارفه. -المراقبة والمرافقة مُنعدمة. التأهيل البدني -ممارسة التَّدريس في الكتاتيب النظامية يخضع	-يمتلك مجموعة من المعارف في شتى العلوم تعزّوها شهادة علمية معترف بها ويجتاز امتحانات للتوظيف. - التكوين -يتلقَّى معلم المدرسة النظامية تكوينا مُتخصصا على مُستوى المعاهد يشمل الجوانب المعرفية والنفسية يؤهله هذا التكوين لممارسة مهنة التدريس والتأقلم مع مُعطيات المناهج الدّراسية. -يخضع مدّرس المدرسة النظامية إلى تكوين دائم أثناء الخدمة يتلقى من خلاله كل المستجدَّات في الحقل التَّعليمي. -يخضع لمراقبة ومرافقة مستمرة سواء على مستوى المؤسّسة من طرف رئيسها أو على مستوى المقاطعة من طرف المفتش. التأهيل البدني -يُشترط في وظيفة التَّدريس السَّلامة البدنية المثبتة بشهادة

لشروط يفرضها قانون الوظيفة العمومية بينما الكُتَّاب الحُرة لا تُراعي السَّلامة البدنية بقدر ما تُراعي حفظ القُرآن وسلامة نُطقه وسماعه.	طِبية إذ لا يمكن لغير المؤهل بدنيا الالتحاق بوظيفة مُدرّس. يخضع المترشِّح لوظيفة مُدرس لاختبار شفوي تقدّر من خلاله قُدراته العقلية والنَّفسية والبدنية.[1]

من خلال الجدول نستنتج أَّن مُعلِّم القرآن لا يحظى بنفس التَّكوين الَّذي يُوجَّه إلى أستاذ المدرسة الابتدائية خاصَّة في مجال علم النَّفس التَّربوي الَّذي يُعتبر في نظري شرطًا أساسيًا لمزاولة مهنة التَّعليم حتَّى نفهم نفسية ذلك الكائن الصَّغير ونتعامل معه بكل إيجابيَّة.

– التباين على مستوى التقويم:

يُؤدِّي التَّقويم وظائف كثيرة في أغلب جوانب الحياة الاجتماعية، فما من عمل إلاَّ ويُصاحبه التَّقويم والتَّقْيِيمُ، غير أنَّ وظيفة التَّقويم في المجال التَّربوي أكبر، إذْ يُفيد في معرفة عناصر القُوَّة والضُّعف، وإلى أيِّ مدى وصلت العملية التَّربوية في تحقيق أهدافها، لِتَتَّضح الرُّؤية الَّتي على ضوئها تُحدَّد المسارات التَّربوية مُستقبلاً، ومن هُنا يُعدُّ التَّقويم نشاطاً هامًّا من النشاطات التَّربوية، الَّتي ينبغي أن نُوليها عنايةً كبرةً لأنَّه جُزْءٌ لا يتجزَّأُ من الحياة الرَّشيدة. ومن خلال من توصَّلنا إليْه في هذا البحث فإن لكلٍّ من المدرستين تقويما خاصًّا بها سنقوم بِإظهار التَّباين بينهما من خلال هذا الجدول.

التَّقويم التَّربوي

التَّعريف اللُّغوي:

يُعبِّر مُصطلح التَّقييم أو التَّقويم ترجمة للكلمة الانجليزيَّة(Evaluation)، وقد أُثير جدلٌ كبير في أوساط المتخصِّصين والفاعلين في ميدان التَّربيَّة والتَّعليم حول التَّرجمة للعربيَّة، وفي هذا الصَّدد استخدم مُصطلح "تقييم" و"تقويم" مع اتِّفاق مُستخدمي اللَّفظين على وظيفة كل واحدة وأهدافها ونقاط التقائهما واختلافهما.

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (قوم) قوَّم درْأه أي؛ أزال اعوجاجه، وكذلك أقامه وقِوام الأمر بالكسر يعني نظامه وعماده، وقوَّم السِّلعة أي؛ قدَّرها بالقيمة وثمَّن الشَّيء بالتَّقويم، يُقال: تقاوموا فيما بينهم، والاستقامة أي؛ التَّقويم "[2] وفي الحديث الشريف قالوا: يا رسول الله لو قوَّمت لنا

[1] – وزارة التربية الوطنية، مناهج التَّعليم الابتدائي، 2005م، ص:6

[2] – ابن منظور: لسان العرب مصدر سابق، المجلَّد الثَّاني عشر، مادة، قوم، حرف(م)، ص: 500

،فقال: الله هو المقوِّم، أيْ، لو سعَّرت لنا وهومن قيمة الشَّيء، أيْ حدِّد لنا قيمتها. وعن قول عمر بن الخطاب رضى الله عنه: إذا ريتم في اِعْوِجاجًا فقوِّمُوني، أيْ، أعدلوني صحِّحوني بعد ما تقدروا مدى خطئي وتقيسوه. و الملحوظ أن العرب لم يستخدموا لفظه التقييم لأن النحاة يزعمون أن هذه الكلمة خاطئة لأن كلمة قيمة و يثمن: يقوم عليه الشيء بكذا، وهكذا يرتبط التقييم بالقياس والتثمين و التقدير، ويرتبط التَّقويم بالتَّعْديل والتَّصحيح والعلاج.

ومصطلح التقييم (évaluations) في اللغة الانجليزية فيعنى تقرير أو تحديد قيمة الشيء و أهمية وروده في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين، ولفظة القيمة (valeur)، تشير في العموم لقيمة الشيء أي: فائدته وأهميته، ودخل هذا الجدل من اللغة إلى التربية والتعليم، فيجادل البعض بأنه نظرا لكون أصل الياء في الكلمة تقييم هو واو، فيفضل إذن استخدام مصطلح تقويم و يرجع تفضيل هؤلاء هذا المصطلح للغاية التي ينشدونها عادة من جراء الدراسة التقييمية و المتمثِّلة في التَّعديل و التَّصحيح أو التَّحسين "[1]

وخُلاصة القول أنَّ أغلب المعاجم العربيَّة تُجْمع أنَّ مُصطلح التَّقويم مُرتبط عموماً بالتَّعديل والتَّحسين وأنَّ القيمة (بالكسر) هي القدر والثَّمن وعليه فإنَّ التَّقييم يعني التَّثمين والتَّقدير وإعطاء للشَّيء قيمته.

وعلى العموم فإن ادبيات التربية تستخدم لفظة التقويم كما تستخدم لفظة التقييم ذلك لان مجمع اللغة العربية بالقاهرة اصطلح على استخدام كلمة تقييم كترجمة للمصطلح الأجنبي Evaluation.

رغم ان معجم علوم التربية استخدم لفظة التقييم كمرادفه للفظة التقويم، إلا أن اغلب المتخصصين والفاعلين في ميدان التربية والتعليم من معلمين واساتذة ومفتشين يميزون بين المصطلحين فقط من حيث وظيفة كل واحد منهما، حيث يدل التقييم على حد قول محمد السيد: على إعطاء قيمة للشيء بعد قياسه ومقارنته بمعيار أو مجموعة من المعايير، أما التقويم فهو يشمل بالإضافة الى القياس والتقييم عملية تشخيص نقاط القوة والضعف في المناهج والفعل التربوي وتشخيص اسبابها، بغرض البحث عن آليات تعزيز نقاط القوة وتحديد كيفيات التَّعديل والتَّحسين وعلاج نقاط الضعف، فالتَّقييم إذن في مجال العمل التَّربوي يُعتبر جزءا لا يتجزَّأُ من العملية الشَّاملة التي هي التَّقويم.

[1] – عبد الكريم غريب وآخرون في معجم علوم التَّربية: مصطلحات البيداغوجية الديداكتيك، (ط1) ،دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، سنة1994 ص: 22

يقول داوني(Dawnie)1967: أن التقويم هو إعطاء قيمة للشيء ما وفقا لمستويات وضعت أو حددت سلفا، ويحدده بن يمين بلوم (Benjamin Bloom) على أنه إصدار حكم لفرض ما، على قيمة الافكار والاعمال والطرائق والمواد وغيرها، ويتضمن المستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الاشياء ودقتها وفعاليتها، إمَّا كمِّياً أو نوعياً أما ستافلبيم (Stufflebeam 1974)فيؤكد على أن التَّقويم هو عملية يتم فيها التَّخطيط والحصول على المعلومات التي تفيد في الحكم على بدائل القرار." [1] أمَّا فؤاد أبو حطب وسيد عثمان فيتَّفقان على التَّمييز بين القيَّاس والتَّقويم إذ يقتصر التَّقويم على الحكم الكُلِّي على الظَّاهرة أو الشيء. بينما يعلي القيَّاس الحكم التَّحليلي الذي يعتمد على استخدام الاختبارات وغيرها من المقاييس الأكثر دقَّة"[2] وهذا ما يُسمَّى حديثا بعلم التَّباري الذي سنتكلَّم عنه لاحقا، وغير بعيد عن هذه التَّعاريف، ويذهب ألكان دوبر وفيس(1971.Alkin Deprovus) إلى أنَّ التَّقويم هو عمليَّة اختيار صلاحية مجالات منهجية مُحدَّدة لتعيين أنواع البيانات المطلوبة ثم جمعها وتحليلها وتلخيصها للجهات المعنية، بغرض مساعدتها على مُفاضلة أو اختيار الأجدى تربويًا ونفسيًا وعمليًا لتعليم التَّلاميذ، أمَّا دولاندشير (1979.G.Deland sheere) فيقوم بتحديد الإجراءات المنهجية للتَّقويم والمتمثلة فيما يلي:

1- الحصول على معلومات قصد توجيه قرارات التَّغيير.

2- ملاحظة التغيرات التي حدثت لدى المتعلِّم الذي زاول دراسته لمنهاج معين.

3- استخراج مواطن القُوَّة والضَّعف.

4- تطوير المعرفة حول عمليات التَّعليم والتَّعلُّم.

5- تقديم عناصر التَّوجيه فيما يخص تقويم الجهد والأداء والملاءمة والفعالية وطرق علاجها.

من خلال ما تطرقنا إليه ورغم كثرة التَّعاريف وتعدد المفاهيم والاختلافات حول التَّقويم التَّربوي إلا أنَّ هذا لا يمنع من الاتِّفاق على أنَّ التَّقويم عملية إنسانية يتم بها تقرير القيمة التَّربويَّة للمعارف والسلوكيات أو الكفاءات والمناهج عموما، بهدف تحسين ما يلزم من العوامل والعمليات المتوقَّعة والحصول على أفضل النتائج وأحسن الأداءات وبالتَّالي أنجع آليات الاستثمار في مجال التَّربية والتَّعليم والتَّعلُّم.

[1] – المرجع نفسه، ص: 195

[2] – فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان: التَّقويم النَّفسي، ط4 ، ملتزمة للطَّبع والنَّشر، القاهرة،(دط) 1982، ص: 11

تقويم الأهداف:

التَّعريف اللُّغوي:

لقد سبق لنا أن تعرَّفنا على التَّقويم والتَّقييم، وإذا أردنا أن نُعرِّف تقويم الأهداف فنقول: تقييم الأهداف التَّعليميَّة أي؛ قياس مدى نجاعتها، ومدى استجابتها للتَّوقعات، واستنتاجاً مما سبق التحدث عنه بخصوص التَّعريف اللُّغوي للتَّقييم، فإنَّ تقييم الأهداف يعني بالضَّرورة قيَّاس درجة التَّقدُّم في تطبيق المناهج وإصدار أحكام على نجاعة نتائجها قصد ادخال التعديلات والتصحيحات والإصلاحات. إن تقويم المناهج التَّربوية هو تقويم لكل مركباتها، وأهمها تقويم الأهداف ذلك لأن أي عمل يحكم عليه من خلال نتائجه، فإذا كانت النَّتائج جيِّدة ومرضية، كانت استمرارية التطبيق، أما إذا كان العكس كان من الضَّروري اعتماد التَّشخيص والبحث عن المعوِّقات بغرض إزالتها وتصحيح الأخطاء وإدخال التَّعديلات، ولهذا فإنَّ تقويم الأهداف التَّربويَّة هو تقويم للمناهج بشكل عام. ولهذا نجد الباحث (تايلر Tyler) يقول: إنَّ تقويم الأهداف هو جُملة من الإجراءات الهادفة إلى الحصول على معلومات وبيانات تُمكِّن من الحكم على مُلاءمة أو كفاية مردود منهاج مُعين عن طريق تحليل المعلومات المحصل عليها بواسطة أدوات ووسائل، والتي تُمكِّن من اتِّخاذ قرارات تصحيحية فهو إذن السَّعي لمعرفة مدى انسجام النَّتائج المحصل عليها مع الأهداف المحدَّدة مُسبقاً.

كما يرى(حمدان، م، ز) أنَّ تقويم الأهداف هو عملية تحديد درجة التَّوافق بين تحصيل التَّلاميذ وما تدعو إليه الأهداف المنهجية بخصوص ذلك. ويرى (ريمون كاري – R. carré) أنَّه مجموعة من الطرق والمهارات والإحساسات الضَّرورية لتقرير مدى الحاجة للمناهج كخدمة إنسانية، وإمكانيات استعمالية، وكيفيات استخدامه قصد مُساعدة الأفراد المعنيين على تحقيق حاجتهم."[1] هذا ويتفق كل من (دوكوتال و روجيه Deketle et Rogiers 1991) على أنَّ تقويم الأهداف هو مُقابلة أو مُواجهة مجموعة من المعلومات، بمجموعة من المقاييس من أجل اتخاذ قرار."[2]

[1] – معجم علوم التَّربية، مرجع سابق، ص: 125- 126

[2] –j.Cardinet in dictionnaire encyclopédique de leducation,Op.cit,P438.

التَّعريف الإجرائي للتَّقويم:

يتعلَّق الأمر إذن بقضية مُهمَّة جدًّا بالنِّسبة لكل القائمين على المنظومة التَّربوية والفاعلين في ميدانها، وكذا بالنِّسبة للتَّلاميذ وأوليائهم، فالقضيَّة تهمُّ الجميع، ألا وهي كيفية مُراقبة وتقويم الأهداف التَّربويَّة وقياس مُستوى الفاعلية التي حقَّقتها المناهج التَّربوية، انطلاقا من الوضعية الأوَّلية، أي؛ قبل انطلاق هذه الإصلاحات إلى الوضعية الجديدة أو النهائية التي تترجم في شكل أهداف ونتائج تعليمية مُتنوِّعة.

إن تقويم الأهداف إذن هو بالدرجة الأولى قياس الفارق بين النتائج المحصل عليها و الأهداف المسطرة، وهو ما تعبر الاصلاحات الجزائرية عنه بملمح الدخول و ملمح الخروج، ليتسنى بعدها البحث عن أسباب فوارق، بمعنى تشخيص الأسباب و تحديد مشكلات التعليم و التعلم البيداغوجية و الذاتية عند التلاميذ، وكذا المادية و البشرية وفي ضوء أسباب العجز و النقص يمكن إجراء عملية التعديل التي تشمل تغيير الاتجاهات و المنهجيات و المحتويات و اصلاح المحيط و تحسين مستوى المكونين و تحديد حاجيات جديدة و ايجاد مشكلات التطبيق، وبالتالي صياغة أهداف جديدة."[1]

وهذا ما سأقوم به في بحثي هذا، إذْ سأتحقَّق من مدى تحقيق الأهداف التَّربوية والمسماة في الإصلاحات الجديدة بملمح الخروج وهي مجموعة الكفاءات التي يُفترض اكتسابها من طرف المتعلِّم في مجالات مُختلفة وفي نهاية كل طور من المرحلة الابتدائية، وسيكون هذا من خلال إجابات المعلِّمين عن الاستبيان الذي قُدِّم لهم حول التَّلاميذ الَّذين يدرسون في المدارس القُرآنية بعد انتهاء الوقت الرَّسمي للمدرسة النِّظامية وفي أيَّام العُطل. من خلال ما توصَّلت إليه في هذا البحث فإنَّ لكُلٍّ من المدرستين تقويما خاصًا بها سأقوم بإظهار التَّباين بينهما من خلال هذا الجدول المقترح:

[1] - Dominique beaula boite a outils du formateur 100fiche de pédagogie 3eme édition d'organisation paris

الجدول رقم: (16) يُظْهر التَّباين على مُستوى التَّقويم:

التَّقويم في الكَتَاتِيبِ	التَّقويم في المدرسة النِّظامية
-موجَّهٌ إلى ذاكرة التلميذ يحشوها بالمعلومات التي تتراكم في الذِّهن تراكمًا كمِّيًا دون النَّظر إلى العمليات العقلية كالتَّفكير والابتكار.	تقويم علمي مدروس متشكِّل من عدة أنماط ترافق التَّعليمات: التَّشخيصي التَّكويني التَّحْصيلي.
-يهتمُّ بالجوانب النَّظرية مُهملاً الأنشطة العلمية للتِّلميذ.	-يعتمد التَّقويم شبكات مدروسة لكشف مواطن القصور ومعالجتها في وقتها.
-التَّربية التَّقليدية قاصرة فهي لم تفهم نفسية الطِّفل.	فهم علمي لمختلف جوانب الشخصية البدنية والعقلية والوجدانية مع احترام مراحل التعلم ومواقفها للمراحل العمرية.
-الخطأ ضعف وتقصير يجب محاربته بشتَّى الطُّرق ومنها الضرب والعقاب البديني والنَّفسي.	-الخطأ حقٌّ من حقوق المتعلم وهو بداية التعلُّم وهو ليس ضعفا ولا يعاقب عليه المتعلم بل يُدفع دفعًا لاكتشاف خطئه وتقويمه بنفسه.
-التقويم في الكتَّاب غير عادل فهو لا يراعي قُدرات وميولات المتعلّم فهو يهتم بالحفظ والاستظهار مُهملا كل الجوانب الأُخرى.	-يُراعي القدرات الجسمية والعقلية للمُتعلِّم، فهو لا يُكلِّفه ما لا يستطيع مُراعيًا الفُروق الفردية لكل تلميذ ويهتم بالتَّدرُّج من السَّهل إلى الصَّعب...الخ.
-يهتمَّ بالجزء (التحصيل).	-يهتم بالنتائج الملموسة وغير الملموسة في الشخصية والنمو الفردي.
-ملاحظة: لقد تطوَّرت الكَتَاتِيبُ كثيرا عَمَّ كانت عليه فيما مضى وصارت تُراعي كل الجوانب المهمة في تكوين شخصية الأطفال. (النَّفسية، الوجدانية، البدنية)	-يشمل الكل (سلوك المتعلم-مقارنة القدرات-ميوله-استعداداته...الخ"[1].

من خلال قراءتِنا لهذا الجدول نستنتج أنَّ تقويم المتعلِّم في المدارس القُرآنية (الكتاتيب) يقوم على مبدأ الحفظ والاستظهار وحَشْوِ الذَّاكرة بالمعلومات والنَّظريات دون فهم ومن هنا يمكنُنا أنْ نطرح الإشكال التَّالي:

[1]- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص:306

- ماهي الطَّريقة الأجْدى للتَّعلُّم الحفْظ أمْ الفهم؟ أمْ كلاهما معًا ؟

كلُّنا يعرف أنَّ الحفظ أساس التَّعلُّم ولهذا نجد الأولياء يسألون أبناءهم كلَّ يوم هل حفظتم دروسكم؟ وهذا لا يعني أنَّ الفهم ليس مُهمًّا بل هو أساس من أساسات التَّعلُّم " ولا يُمكن أن يتعلَّم الإنسان ما لم يكن حافظاً كما لا يمكن أن يفهم الإنسان موضوعاً ما لم يحفظ قواعد هذا العلم " إذن الشَّيء الغير مرغوب فيه هو أن يحفظ المتعلِّم دون أن يفهم ما يحفظ، علمًا أنَّ الَّذي يجب أنْ نَنْفُر منه هو الحفظ دون فهم " قد يستطيع الإنسان أن يحفظ دون أن يفهم، ولكنه لا يمكن أن يفهم دون أن يحفظ. ولذا فالحفظ هو الأساس والأداة الأولى المساعدة على الفهم. "[1] كما نُلاحظ من خلال الجدول أنَّ المدرسة النِّظامية أهملت الحفظ تمامًا واهتمَّت بالفهم فقط وهذا ما أدَّى الى تدنِّي مُستوى المتعلِّمين رغم توصيات وزارة التَّربية الوطنيَّة بضرورة الحفظ وهذا ما ورد في مطبوعاتها "إنَّ مُشكلة الحفظ دون الفهم وتفشِّيها أدَّى إلى إهمال الحفظ وعدم التَّركيز عليه، واعتباره أحد عوائق التَّحصيل الدِّراسي السَّليم، وبالتَّالي مُحاربته. عِلْمًا بأنَّ للحفظ أهمِّيَة قُصوى في آلية التَّحصيل الدِّراسي السَّليم، وهو أحد الرَّوافد الأساسيَّة له. وله أهمِّيَة بالغة، وبدونه لا يُمْكن أنْ تُستكمل دائرة التَّعليم التَّرْبوي السَّليم، ولا يُمْكن أنْ تتمَّ عمليات التَّحصيل الدِّراسي واكتساب المهارات."[2]

من خلال التجربة الميدانية توصلت إلى أن الحفظ هو أساس التعلم والأداة المساعدة على الفهم ولا يمكن أن نتعلم بدون حفظ.

[1] - وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، ص:167.
[2] - المرجع نفسه:ص168.

خلاصة الفصل الرابع:

من خلال ما سبق يظهر لنا جليا أن هناك تكامل بين المدرسة القرآنية والمدرسة النظامية خاصة في الجانب الديني واللغوي والاجتماعي والأخلاقي غير أن المدرسة القرآنية يتميز فيها المحتوى الدراسي بالطابع الموسوعي وأصالة المحتويات، وجدية التعلم والعمق في الاستيعاب والاعتماد على الذاكرة في حفظ القرآن واستظهاره عند الحاجة دون فهمه وهذا ما يعاب على التعليم الكتابي.

الفصل الخامس

الفصل الخامس:

تفسير وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

1-دراسة تقويمية للمرحلة الابتدائية .

1-1-منهج الدِّراسة.

1-2-أهداف الدِّراسة.

1-3-أهمِّية الدِّراسة.

1-4-الدِّراسة الاستطلاعية وأهدافها.

1-5-عيِّنة الدِّراسة الاستطلاعية.

1-6-عينة الدراسة وحدودها الزمانية والمكانية.

1-7- وصف العيِّنة والمجتمع الأصلي للبحث.

1-8- تفسير وتحليل نتائج أفراد عينة الطَّور الأوَّل.

1-9- تفسير وتحليل نتائج أفراد عينة الطَّور الثَّاني.

1-10- تفسير وتحليل نتائج أفراد عينة الطَّور الثَّالث.

1-11-خلاصة عامة

1- دراسة تقويمية للمرحلة الابتدائية

تعتبر الدراسة الميدانية الصورة الواضحة والدقيقة المعبرة عن نتائج الدراسة ومتغيراتها، كما تعتبر محطة أساسية تنطلق منها البحوث والدراسات السوسيولوجية، من اجل الوصول إلى حقائق علمية وموضوعية عن الظاهرة المدروسة، والهدف من هذه الدراسة تسليط الضوء على التلاميذ الذين يتابعون تعليما بالمدارس القرآنية خارج الوقت الرسمي للمدرسة النظامية وأثناء العطل.

وهذا من خلال أراء الفاعلين التربويين، وقد اشتمل هذا الفصل على خطوات منهجية للدراسة الميدانية انطلاقا من مجالات الدراسة والمنهج المناسب لها ثم تحديد نوع العينة ثم أدوات جمع البيانات.

1-1- منهج الدِّراسة

من المعلوم أنَّ اختيار المنهج في أيِّ بحث مُرتبط بطبيعة المشكلة المطلوب دراستها، وبما أنَّ موضوعنا يتناول تعليمية اللُّغة العربية بين المدارس القُرآنية (الكَتَاتِيبُ) والمدرسة النِّظامية الجزائريَّة فإنَّ هذا يستدعي اتِّباع المنهج الوصفي الَّذي يُعْتبر من أكثر المناهج استخدامًا في ميدان بحثنا هذا.

والمنهج الوصفي هو: دراسة الظَّاهرة كما هي في الواقع ووصفها وصفًا دقيقًا وجمع المعلومات عنها، والتَّعبير عنها كمِّيًا وكيفيًا، تمهيدًا لفهم الظَّواهر وتشخيصها وتحليلها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أُخرى وصولًا إلى إمكانية التَّحكم فيها، فالبحث الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظَّاهرة، وإنَّما يذهب إلى أبعد من ذلك فيُحلِّل ويُفسِّر، ويُقارن، ويُقيِّمُ.

ومن أبرز الخُطوات الإجرائية الَّتي يُركِّز عليها المنهج الوصفي ما يلي:

1- الشُّعور بالمشكلة من خلال الجواب عن مجموعة أسئلة مثل: ماذا؟ لماذا؟ متى؟
2- تحديد المشكلة التي يُريد الباحث دراستها وصياغتها في شكل سؤال محدّد أو أكثر من سؤال.
3- تحديد مجموعة من الفروض كحلول مبدئية للمشكلة وصولًا إلى الحل المطلوب.

4- وضع المسلمات التي سيبني عليها الباحث.

5- تحديد حجم العيّنة وأساليب اختيارها، والقيام بعملية اختيار العينة التي ستجري عليها الدّراسة.

6- اختيار أدوات البحث واستخدامها والحصول على المعلومات، كالاستبيان أو المقابلة، أو الاختيار أو الملاحظة، وفقا لطبيعة مشكلة البحث وفروضه وتقنين هذه الأدوات لمعرفة صدقها وثباتها.

7- القيام بجمع المعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة ومنظَّمة.

8- الوصول إلى نتائج البحث وتنظيمها وتصنيفها.

9- تحليل النتائج وتفسيرها.

10- استخلاص الاستنتاجات منه[1]

1-2- أهداف الدِّراسة:

تهدف الدِّراسة إلى إبراز وظيفة المدارس القُرآنية (الكُتَّاب) في المحافظة على الهويَّة العربيَّة الإسلامية ومكانتها الاستراتيجية في دعم الأهداف البيداغوجية للمدرسة النِّظامية الجزائريَّة في المرحلة العُمرية الأُولى من حياة الأطفال خاصَّة الصفوف (الأولى، والثَّانية، والثَّالثة، الرَّابعة، والخامسة) من التَّعليم الابتدائي لتمكين المتعلم من اكتساب المهارات اللُّغوية المستهدفة، كالسَّماع، والقراءة) والكتابة (الخط والإملاء) ومن حيث برنامج المحْفوظ من القُرآن الكريم.

1-3- أهمِّية الدِّراسة:

تتمثل أهمِّية الدِّراسة في مجموعة من النِّقاط هي:

-أهمية المدارس القُرآنية ودورها التَّكامُلي في بناء شخصية المتعلِّم وكيَّانه الاجتماعي.

-إمكانية الاستعانة بالكتاتيب في دعم الأهداف البيداغوجية للمدرسة النِّظامية في المرحلة الأولى لتمكين المتعلِّم من اكتساب معارف لغوية ودينية.

---

[1]- يوسف عبد الأمير طباجة، منهجية البحث تقنيات ومناهج، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2007م، ص:38.

-مساعدة مُخطِّطي المناهج في معرفة النِّقاط الإيجابية في تُراثنا المجيد الحافل بالإنجازات من حيث بناء المحتوى والأساليب.

-الاهتمام بمرحلة الحفظ، وتكون بتقوية الذَّاكرة الذِّهنية لِتَتَّسِع لكُلِّ المعارف المقدَّمة، تليها مرحلة التَّقليد والمحاكاة والتَّدريب والمران والتِّكرار.

-تَبنِّي "النَّظريات التَّربوية التُّراثية العربية القديمة، وتمثُّلها بيداغوجيا وديداكتيكيا، عن طريق الاستفادة من إيجابيات التَّعليم العتيق، وغرس القِيَّم الأخلاقية في نفوس المتعلِّمين، والتَّشديد على الهويَّة من أجل الحفاظ عليها، والاشتغال على تربية القِيَّم، واستعمال الطَّرائق والأساليب البيداغوجية لدى عُلمائِنا القُدامى الَّتي كانت تجمع بين الحِفظ والحوار والمناقشة والنَّقد، وكل ذلك من أجل فهم الملكات فهمًا حقيقيًا، وتجديد التُّراث التَّربوي، وتأصيل التَّعليم العربي الإسلامي، والاستجابة للحاجيات الأساسية للمُتعلِّمين، والعمل من أجل بناء هويَّة إسلامية أصيلة ومُبْدعة"[2]

1-4-الدِّراسة الاستطلاعية وأهدافُها:

وهي دراسة قمت بها قبل الشُّروع في إجراءات بحثي الأساسية، وهي خُطوة مُفيدة وضرورية في البُحوث الميدانية (التَّطبيقية)، حيث أتاحت لي فرصة التَّعرُّف والاطلاع على الميدان الَّذي ستُجري فيه الدِّراسة، وعلى نوعية الأفراد الَّذين ستُطبق عليهم الأدوات ومدى استعدادهم ورِضاهم عن الإجراءات الخاصَّة ومدى مُساهمتهم في إكمال هذا العمل وإخراجه إلى الوجود، وبما أنَّني فرد من أفراد الأُسرة التَّربوية وأتمتَّع بخبرة تربوية فأنا أعرف كل أساتذة المقاطعة بحكم اللِّقاءات المتكرِّرة من خلال النَّدوات التَّربوية فقد كان تجاوُبهم معي كبيرًا وفرحتهم بهذا الإنجاز العلمي عظيمةً فشُكرًا لهم جزيل الشُّكر على تعاونهم معي.

أهداف الدِّراسة الاستطلاعية:

-التَّأكُد من صدق وثبات كُل الأدوات المستخدمة في الدِّراسة، وهذا ما يُسمَّى في منهجية البحث العلمي بالخصائص السيكو مترية لأدوات جمع المعلومات.

[2]-جميل حمداوي: التصورات التربوية الجديدةص:175.

-التَّعرف على الاستجابة الأوَّلية للعيِّنة، وهذا ما يسمح لنا برصد أهم الملاحظات كالصعوبة المتوقعة، وتقدير الزَّمن الافتراضي للإجابة عن أدوات الدِّراسة، وبالتَّالي التَّعرُّف على الزَّمن الكُلِّي للدِّراسة الميدانية[3]

*تحديد أفراد العيِّنة.

*اختيار المدارس للدِّراسة.

1-5- عيِّنة الدِّراسة الاستطلاعية:

هي نوع من أنواع العيِّنات الَّتي استخدمتها في البحث، لجأت إليها عندما كانت معرفتها عن الموضوع بسيطة، وهذا ما جعلني أتعمَّق في الدِّراسة وأتوسَّع في جميع جوانبها.

كما تُعتبر نُقطة انطلاق في البحث العلمي بشقَّيه النَّظري والتَّطبيقي، وتُمثِّل الخُطوة الأُولى للدِّراسة الميدانية، حيث تكْمُن أهمِّيتها في النِّقاط الآتية:

*تُعدُّ بمثابة تغذية راجعة للباحث من حيث مدى نجاعة تطبيق أدوات دراسته، والاطمئنان مبدئيا على النتائج المتوقعة.

*تعطي للباحث خبرة قبلية على تطبيق البرامج، والأدوات، والاختبارات الَّتي ينوي استخدامها، وهذا ما يدفعه إلى تطبيق دراسته بمهارة عالية[4]

1-6-عيِّنة الدِّراسة وحدودها الزَّمانية والمكانية:

أ/المجال الزَّمني:

شرعت في إنجاز هذه الدِّراسة بداية شهر أكتوبر 2017م، واستغرقت الدِّراسة المكتبية وتجميعها إلى غاية شهر ماي 2018م. وبعد أن تمَّت الإجراءات الضَّرورية من أجل التَّطبيق ميدانيًا مع الجهات المعنية (مُديري الابتدائيات ومُعلِّمُو المدارس)، وبعد تحديد مواعيد التَّطبيق شرعت في العملية في 25 ماي 2018م حيث قُمت بالدِّراسة الاستطلاعية للمُؤسَّسات

[3] http :elearn univ-ourgla-dz-/2013-2014.cours/FPSMRS/document.

[4]-http:// nafhoon,ahlmontada.com/t92-top :C,25/12/2017, 10- :49

الثَّلاث، والتَّلاميذ والمعلِّمين واستغرقت الدِّراسة ثلاث أسابيع ثُمَّ شرعت في تطبيق الاستمارة وتجميع البيانات الميدانية وأنهيتُّها في أواخر شهر جوان 2018م.

ب/المجال البشري:

شملت الدِّراسة تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية مجالا بشريا خصبا لإجرائها.

ومن أهم المدارس التي تمَّ اختيارها نذكر:

1)مدرسة الشهيد آيت مولود السَّعيد بلدية سي عبد الغني دائرة السوقر ولاية تيارت

2)مدرسة الشَّهيد شيخي سعد بلدية سي عبد الغني دائرة السوقر ولاية تيارت

3)مدرسة عبد الحميد بن باديس بلدية سي عبد الغني دائرة السوقر ولاية تيارت

ج/أدوات جمع البيانات:

من بين الأدوات والوسائل التي تمَّ الاستعانة بها في هذا البحث هي:

1-الملاحظة:

تتمثَّل هذه المرحلة في جمع المعلومات وتنظيمها، وتتضمَّنُ المشاهدة والمراقبة الدَّقيقة لسلوك ما، أو ظاهرة مُعينَّة في ظلِّ ظروف وعوامل بيئية مُعيَّنة بهدف الحصول على معلومات دقيقة لتشخيص هذا السُّلوك أو هذه الظاهرة.

ومن الخُطوات الضَّرورية لإجرائها هي:

-تحديد الهدف والغايات التي نسعى إليها.

-تحديد الأشخاص المعنيين بالملاحظة، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة الاختيار الجيِّد والملائم لهؤلاء الأشخاص.

-تحديد الفترة الزَّمانية للمُلاحظة.

2-المقابلة:

هي أداةٌ من أدوات جمع المعلومات في البحث العلمي، تقوم على الاتِّصال الشَّخصي والاجتماع وجهًا لوجه بين الباحث ومُعاونيه[5].

وقد قُمتُ بإجراء هذه المقابلة مع كُلٍّ من:

1-المقابلة مع مُدراء المدارس الابتدائية:

تلخَّصت هذه المقابلات من أجل الاطلاع على بعض المعلومات عن كل مُؤسَّسة وإرشادي إلى الأقسام التي يتمُّ فيها تحديد العيِّنات ودراستها، ومن المدراء الَّذين تمَّ الالتقاء بهم نذكر:

- السيد: بن عيسى معاشو مُدير مدرسة آيت مولود سعيد بسي عبد الغني .
- السيد: بلخيرات عبد القادر مُدير مدرسة عبد الحميد بن باديس بسي عبد الغني
- السيد: زدروني الشيخ مُدير مدرسة شيخي سعد بسي عبد الغني.

2-المقابلة مع المعلمين:

أجريت 6 مقابلات مفتوحة مع ثلاث معلمات و3 معلمين بمُعدل مُعلِّم ومُعلِّمة من كل مدرسة، ودارتْ هذه المقابلات حول نقاط هامَّة، منها.

- مدى سعي متعلمو المدراس القُرآنية في تحصيل اللُّغة العربية.
- مدى قُدرتهم على التَّمييز بين الأصوات والحروف.
- مدى حفظ طفل الكُتَّاب للسُوَّر القُرآنية المقرَّرة في مرحلة التَّعليم الابتدائي.
- معرفة مدى تحكُّم طفل الكَتَاتِيبِ في نشاطَيْ الخطُّ والإملاء.

والسبب في طرح هذه الأسئلة هو جمع بيانات تُظهر الخصائص والمواصفات التي تُميِّز فئة أطفال الكَتَاتِيبِ عن غيرهم، وكيف يتعامل معهم مُعلِّميهم.

الاستمارة:

[5]- إبراهيم العسل، أسس النظرية والأساليب التطبيقية في علم الاجتماع، بيروت، (ط1)، 1997، ص: 113.

من المعروف أنَّ استمارة البحث هي وعاءٌ يضمُّ مجموعة من الأسئلة الموجَّهة للمبحوثين بهدف الحصول على المعلومات الَّتي تُساعد الباحث في اختيار الفرضيات، حيث تضُمُّ عددًا من الأسئلة حسب عدد الفرضيات ومؤشراتها، ونُنَفِّذُها إمَّا بطريقة المقابلة أو عن طريق البريد أو حتى عن طريق الاتصال الهاتفي.

وبما أنني أستاذ مُكوِّن للمعلمين، وألْتقي بهم في كُلِّ الندوات التَّكوينية فقد سهَّل عليَّ العمل كثيرًا لأنَّني لا أحتاج إلى رُخصة للالتقاء بأيِّ معلم في مُؤسَّسة العمل، وقد قمت بتوزيع الاستمارات على جميع الأفواج في المدارس المعنية بالدِّراسة وشرح طريقة مَلْئِها.

هذا وقد تمَّ اختصار الأسئلة وتلخيصها في أهمِّ الكفاءات الَّتي يُمكن فعلًا ملاحظتها والحُكم عليها.

كما تمَّ إضافة سُؤاليْن، يُطلب من المعلِّمين تحديد ما إذا كانت المدارس القُرآنية هي العامل الأساسي الذي يعزي إليه ما تحقَّق من نتائج عند التَّلاميذ أيْ ما تمَّ اكتسابه من الكفاءات

2-وصف العيِّنة والمجتمع الأصلي للبحث:

الجدول رقم: (17) إحصاء تلاميذ مدرسة آيت مولود سعيد

الأفواج الفئات	قسم التحضيري	السنة أولى	ثانية ابتدائي	ثالثة ابتدائي	رابعة ابتدائي	خامسة ابتدائي	المجموع
ذكور	12	47	69	46	62	29	265
إناث	13	31	42	46	42	23	197
المجموع	25	78	111	92	104	52	462

المصدر مدير مدرسة آيت مولود سعيد

الهدف من هذا الجدول هو إحصاء كل التَّلاميذ المتمدرسين بالمؤسسة ثم استخراج التَّلاميذ الَّذين يُتابعون تعليمًا بالمدرسة القُرآنية حسب كُلِّ فوج كما يُبيِّن الجدول الآتي:

الجدول رقم: (18) إحصاء التلاميذ الذين يتابعون تعليما كُتَّابيا و نظاميًا بمدرسة آيت مولود سعيد:

السنوات الأفواج	التحضيري	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	المجموع
الفوج(أ)	0	9	11	8	6	9	43
الفوج(ب)	0	7	8	5	4	6	30
المجموع	0	16	19	13	10	15	73

الهدف من هذا الجدول هو استخراج عيِّنة التَّلاميذ الَّذين ستُجرى عليهم الدِّراسة الميدانية لمعرفة مدى بلوغ الأهداف المسطَّرة في المناهج التَّعليمية

ومن خلاله نلاحظ أنَّ عدد التلاميذ الذين يُتابعون تعليما كُتَّابيا قد بلغ في الطَّور الأوَّل 35 تلميذ (ة) وفي الطَّور الثاني 23 تلميذ (ة) أما في الطَّور الثالث فقد بلغ عددهم 15 تلميذًا.

ومنه فإنَّ العدد الإجمالي للتَّلاميذ الذين يُتابعون تعليما كُتَّابِيًا هو: 73 تلميذ (ة) أيْ ما يُمثِّل 15.80% من إجمالي تلاميذ المؤسَّسة.

الجدول رقم: (19) إحصاء تلاميذ مدرسة شيخي سعد

الأفواج الفئات	قسم التحضيري	أولى ابتدائي	ثانية ابتدائي	ثالثة ابتدائي	رابعة ابتدائي	خامسة ابتدائي	المجموع
ذكور	13	35	31	29	24	30	162
إناث	14	32	27	28	27	26	154
المجموع	27	67	58	57	51	56	316

المصدر مدير مدرسة شيخي سعد

الهدف من هذا الجدول إحصاء عدد تلاميذ المدرسة ومعرفة عدد التلاميذ الذين يتابعون تعليما كُتَّابيًا وتعليمًا نظاميًا حسب كل فوج تربوي لأن المدرسة المذكورة تشمل (10) أفواج تربوية في كل قسم فوجين كما يُظهره الجدول الآتي:

الجدول رقم: (20) إحصاء التَّلاميذ الذين يتابعون تعليما كُتَّابيًا وتعليمًا نظاميًّا

السنوات الأفواج	قسم التحضيري	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	المجموع
الفوج أ	0	8	5	9	10	11	43
الفوج ب	0	6	7	8	6	8	35
المجموع	0	14	12	17	16	19	78

الهدف من هذا الجدول هو إحصاء عينة التَّلاميذ الَّذين ستُطبَّقُ عليهم الدِّراسة الميدانية لمعرفة مدى تحقُّق أو إخفاق الكفاءات الَّتي حثَّ عليها المنهاج التَّربوي الجزائري ونلاحظ أنَّ عدد تلاميذ الطَّور الأول قد بلغ 26 تلميذ (ة) ومجموع التَّلاميذ الَّذين يُتابعون تعلما كُتَّابيًا بهذه المؤسَّسة هو: 78 تلميذ (ة) أي ما يمثل: 24.68% من إجمالي تلاميذ المؤسَّسة.

الجدول رقم: (21) إحصاء تلاميذ مدرسة عبد الحميد بن باديس.

السنوات الفئات	قسم التحضيري	أولى ابتدائي	ثانية ابتدائي	ثالثة ابتدائي	الرابعة ابتدائي	الخامسة ابتدائي	مجموع التلاميذ
ذكور	11	28	29	31	26	25	150
إناث	14	27	28	31	25	31	156
المجموع	25	55	57	62	51	56	306

المصدر: مدير مدرسة عبد الحميد بن باديس

الهدف من هذا الجدول هو إحصاء كل تلاميذ المؤسَّسة ومنه يتمُّ إحصاء التَّلاميذ الَّذين يُتابعون تعليمًا نظاميًا وتعليما كُتَّابيًا بعد خروجهم من المدرسة وهذا حسب كل فوج كما يُظهره الجدول التَّالي:

الجدول رقم: (22) إحصاء تلاميذ المدرسة القُرآنية حسب الأفواج لِمدرسة عبد الحميد بن باديس

السنوات الأفواج	قسم التحضيري	أولى ابتدائي	ثانية ابتدائي	ثالثة ابتدائي	رابعة ابتدائي	خامسة ابتدائي	مجموع التلاميذ
ف1	0	2	0	9	10	20	41
ف2	0	2	0	12	12	21	47
المجموع	0	4	0	21	22	41	88

الهدف من هذا الجدول هو إحصاء عيِّنة التَّلاميذ الَّذين ستُطبَّق عليهم الدِّراسة الميدانية لمعرفة مدى تحقُّق أو إخفاق الكفاءات التَّواصلية الَّتي حثَّ المنهاج التَّربوي الجزائري على تحقيقها في المدرسة الابتدائية ومن خلال الجدول نجد أن تلاميذ الطَّور الأوَّل قد بلغ 04 تلاميذ وفي الطَّور الثَّاني 35 تلميذ (ة) أما في الطَّور الثَّالث فقد بلغ 41 تلميذ (ة) أيْ ما يُمثِّل: 28.75% من إجمالي تلاميذ المؤسَّسة.

الجدول رقم: (23) العدد الإجمالي لتلاميذ بلدية سي عبد الغني.

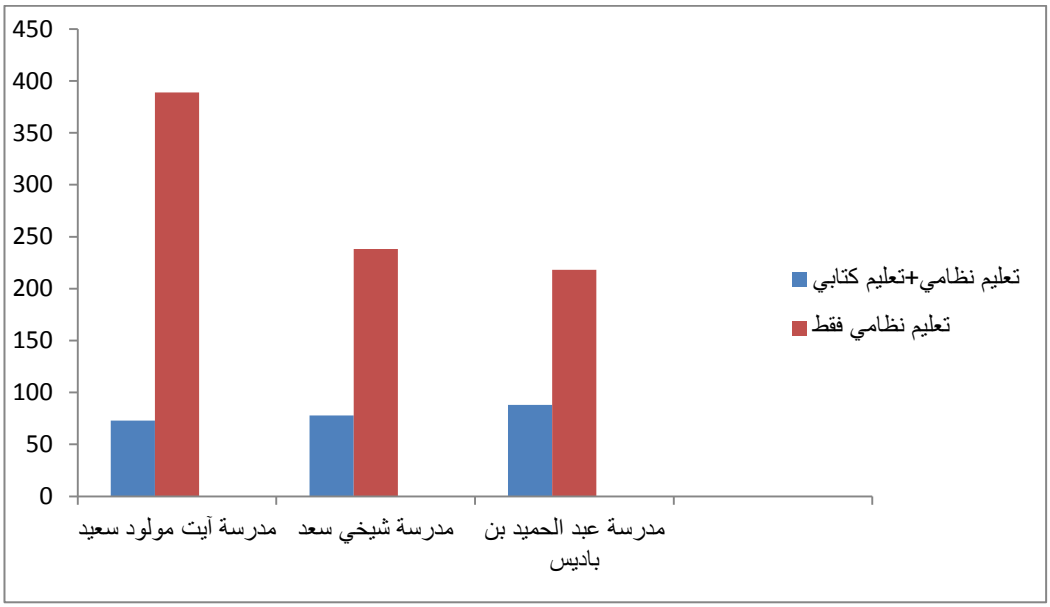
الأفواج / الفئات	قسم التحضيري	أولى ابتدائي	ثانية ابتدائي	ثالثة ابتدائي	رابعة ابتدائي	خامسة ابتدائي	المجموع
ذكور	36	110	129	106	112	84	577
إناث	41	90	97	105	94	80	507
المجموع	77	200	226	211	206	164	1084

الهدف من هذا الجدول هو إحصاء كل تلاميذ المدارس الثلاثة التَّابعين لبلدية سي عبد الغني ومنه إحصاء العيِّنة المقصودة بالدِّراسة الميدانية حسب كل طَوْر.

الجدول رقم:(24) عيِّنة التَّلاميذ المقصودين بالدِّراسة حسب الأطوار:

الأطوار المدارس	الطور الأول	الطور الثاني	الطور الثالث	مجموع التلاميذ
مدرسة آيت مولود سعيد	35	23	15	73
مدرسة شيخي سعد	26	33	19	78
مدرسة ع ب باديس	4	43	41	88
المجموع	65	99	75	239

الهدف من هذا الجدول هو إحصاء كل التَّلاميذ الَّذين يُتابعون تعليمًا كُتَّابيا وتعليمًا نظاميًا ببلدية سي عبد الغني وهذا حسب كل طور ومن خلال الجدول نُلاحظ أن عدد تلاميذ الطَّور الأوَّل قد بلغ (65) تلميذ (ة) وعدد تلاميذ الطَّور الثَّاني(99) تلميذ (ة) أمَّا في الطَّور الثَّالث فقد بلغ (75)تلميذ (ة) مُوزَّعين على المدارس الثَّلاثة ومنه نخلُصُ إلى أنَّ عدد كل تلاميذ الكَتَاتِيبِ هو: (239) تلميذًا أيْ ما يمثل: 22.04% من إجمالي تلاميذ المؤسَّسات الثلاثة التَّابعة لبلدية سي عبد الغني.



شكل (7) الأعمدة البيانية تُظهر عدد التَّلاميذ بالبلدية

يُقدَّر العدد الإجمالي للتَّلاميذ موضع الدِّراسة (239) تلميذ (ة) يُؤطِّرهم فريق إداري يتكوَّن من ثلاثة مُدراء لِكُلِّ مُدير نائِبٌ و 30 مُعلِّم لغة عربية (و6)لغة فرنسية مُوزَّعين على ثلاثة مدارس بالتَّساوي كما تُوَضِّحه الأعمدة البيانية.

2-1-تفسير وتحليل نتائج أفراد عيِّنة الطَّور الأوَّل:

الجدول رقم: (25) يُوضِّح إجابات أفراد عيِّنة الطَّور الأوَّل بخصوص العبارة رقم (01).

- ينطق أصوات الحروف صحيحة:

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	35	0	0	100.00		
مدرسة شيخي سعد	26	26	0	0	100.00		
مدرسة عبد الحميد بن باديس	4	4	0	0	100.00		
المجموع	65	65	0	0	100.00		

إنَّ النَّتائج الظَّاهرة في الجدول تُبيِّن لنا أنَّ تلاميذ المدرسة القُرآنية قد اكتسبوا هذه الكفاءة بنسبة 100% والسَّبب في ذلك يعود إلى التَّلقين والتِّكرار المتواصل يومياً والممارسة في اكتشاف الحرف بنفسه لقد اعتبر ابن خلدون طريقة التَّلقين آلية وطريقة مُناسبة في التَّعليم وبخاصة في المراحل الأُولى من تعلُّم الطِّفل لأَنَّها تتناسب والمواد المدروسة في هذه السِّن، وبإمكانه حفظ كُلَّ ما يُلقى عليه. ولهذا نجد شيوخ الكتاتيب يحرصون على تلقين المتعلِّمين أصوات الحروف بتكرار الحرف عدة مرات مع مراعاة مخرج كل حرف مُلْتزمين في ذلك التَّرتيب الألف بائي المعروف في اللُّغة العربية ورفع الصَّوت في مواطن الرَّفع وخفضه في مواطن الخفْض، وذلك حسب مقتضى الحال. "التِّكرار هو شرط من شروط التَّعلُّم وحتَّى تَتِّم هذه العمليَّة لابُدَّ من توفُّر هذا الشَّرط الَّذي لا يُمكن الاستغناء عنه"[6]

الجدول رقم: (26) يوضح إجابات أفراد عينه الطور الأول بخصوص العبارة رقم (02).

مُكتسبٌ لمهاريَّ الاستماع والفهم.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاكيت	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	30	5	0	85.71	14.29	
مدرسة شيخي سعد	26	24	2	1	92.31	7.69	3.85
مدرسة عبد الحميد بن باديس	4	4	0	0	100.00		
المجموع	65	58	7	1	89.23	10.77	1.54

تُبيِّن النتائج المسجَّلَة في هذا الجدول أنَّ أغلبية تلاميذ الكتاتيب قد اكتسبوا مهاريّ الاستماع والفَهم في حدود سِنِّهم وهذا ما أكَّده مُعلِّمو المدارس الثلاثة من أنَّ تلميذ الكتاتيب مُكْتسبٌ تماماً كفاءة الإصغاء الجيِّد لمن يتحدَّث إليه سواء كان مُعلِّماً أو مُديراً أو زميلاً أو عاملاً بالمؤسَّسة التَّربوية وبالتَّالي هو إنسان مُستمعٌ جيِّد، وكل مُستمع جيِّد هو بالضَّرورة قارئٌ جيِّد ومُتحدِّثٌ جيِّد، ويرى أكثر من 80% من المعلمين أن هذه الكفاءة مكتسبة تماماً أي ما

[6]- سوزان محمد المهدي، التَّعلُّم ومراحل النُّمو المختلفة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر،ط1 ،2005 م صفحة:15

يُعادل 89.23% أيْ ما يُقابلها 10.77% مكتسب جُزئياً، ومن خلال الجدول نلاحظ أنَّ حالة واحدة غير مكتسبة جزئياً أي ما يعادل 1.54% وعند اتصالنا بالمعلِّم واستفسارنا عن هذه الحالة قال بأنَّ التِّلميذ يُعاني من مشاكل صحية ونفسية سببه انفصال بين الأم والأب. يعتمد شيوخ الكتاتيب على الطريقة الأبجدية (الحرفية) وهي طريقة يتعلم فيها المبتدئ حروف الهجاء بأسمائها وصورها بالترتيب الذي هي عليه (ألف-باء- تاء-ثاء)،ثم يتدرب بعد ذلك على نطقها مفتوحة ومضمومة ومكسورة ومشددة قراءة وكتابة، فإذا استوعب ذلك قام بضم حرفين منفصلين ليؤلف كلمة، فالألف تضم إلى الباء لتكوين "أب" والألف إلى الميم لتكوين "أم "وهكذا إلى أن يتمكن من تأليف كلمات وجمل[7].

وسميت بالهجائية لأنها تعتمد على المفهوم البسيط للقراءة، وهو التعرف على الحروف والنطق بها[8]،وقد شاعت في القرن التاسع عشر في العالم العربي وارتبطت بالموروث من عصور التخلف والجهل، ولها عدة مزايا وعيوب أهمها[9]

أ-المزايا

-سهلة على المعلِّم وتَتِّم بالتَّدريج.

-تُعتبر طريقة مُثلى ومألوفة من طرف الكثير.

-تمكن التِّلميذ من السَّيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها وهذا لجعلهم قادرين على التَّعامل مع المعجمات اللُّغوية.

-التَّمكُّن من تركيب كلمات مُستقلَّة.

-تُساعد الطِّفل على عملية التَّهجِّي.

-تتدرَّج بالمتعلِّم تدرُّجًا ميسورا من الحروف إلى الكلمات ثم الجمل.

ب-العيوب

---

[7]- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر، (ط3)، 2014م، ص68

[8]- فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، ص73

[9]- المرجع نفسه،75.

– تُخالف الطَّريقة الطَّبيعية لتعلُّم التلاميذ كونها تبدأ من الجُزْئيات إلى الكُلِّيات، ومن المجهول إلى المعلوم بينما واقع الطِّفل يبدأ من الكُلَّيات ثم ينتقل إلى الجُزْئيات.

–قد تكون وسيلة سهلة على المعلِّم لأنَّ عدد الحروف محدود ورسمها بسيط وأصواتها ثُلاثية إلى حدٍّ ما لكنَّها ليست سهلة بالنِّسبة للتلميذ كونها لا تُرضى حاجياته ورغباته.

إنَّ تعلم هذه الحروف الصمَّاء يُمثل صعوبة كبيرة بالنسبة للتَّلاميذ من خلال الخلط بين بعضها ونسيان بعضها الآخر، وقد تكون النتيجة فُقدان الشغف بالقراءة وكراهية المدرسة وهجر التَّعليم كُلِّهِ"[10]

الجدول رقم: (27) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الأول بخصوص العبارة رقم (03).

يميز بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة لفظاً.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	18	14	3	51.43	40.00	8.57
مدرسة شيخي سعد	26	16	7	3	61.54	26.92	11.54
مدرسة عبد الحميد بن باديس	4	4	0	0	100.00		
المجموع	65	38	21	6	58.46	32.31	9.23

إنَّ النتائج الموجودة بين أيدينا تبين لنا أن الأغلبية من أفراد العينة المقدَّرة بِـ 65 تلميذا (ة) من أطفال الكتاتيب قد اكتسبوا هذه الكفاءة والمتمثِّلة في التَّمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة لفظاً وهو ما يعادل 58.46% وفي المقابل نجد أن 32.31% أنَّ الكفاءة مكتسبة جزئياً و 9.23% يراها غير مكتسبة. إنَّ الطَّريقة المعتمدة في الكتاتيب في ترسيخ هذه الكفاءة والمتمثِّلة في رسم الحروف على ظهر اللَّوحة ومُطالبة المتعلِّم العودة إليها كُلَّما دعت الحاجة إلى ذلك. ولهذا يرى الجاحظ أن الممارسة هي أساس تعلُّم أيَّ شيء "...كان من هذه الجوارح التي تعول عليها الممارسة نجد اللسان وإنَّ مَنْ مُنِعَ هذه الممارسة يؤدي إلى صعوبة في الكلام، والإنسان إذا ملك اللُّغة، وانقطع عن ممارستها لمدَّة مُعيَّنة فتنْحبِس عنه الملكة اللُّغوية، وهذا ما

[10]– المرجع نفسه،ص:87 و88.

حدث له في واقعه".[11] "ويرجع العتابي صعوبة النطق بمخارج الحروف إلى عدم استعمال اللسان وتدريبه على الممارسة فإذا حبس اللسان عن الاستعمال، اشتدت عليه مخارج الحروف".[12] ينتج مما سبق أن شيوخ الكتاتيب يُطَبِّقون ما أوصى به علماؤنا القدامى الذين ركَّزوا على أهمية ممارسة الكلام في اكتساب ملكة اللُّغة والحفاظ عليها.

الجدول رقم: (28) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الأول بخصوص العبارة رقم (04).

يدرك حدود الكلمات والجمل.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	32	2	1	91.43	5.71	2.86
مدرسة شيخي سعد	26	24	2	0	92.31	7.69	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	4	4	0	0	100.00		
المجموع	65	60	4	1	92.31	6.15	1.54

تشير النتائج الموضَّحة في الجدول الَّذي يحمل نتائج أفراد العيّنَة بخصوص العبارة رقم (04) والَّتي تختبر مدى إدراك أطفال الكَتَاتِيب لحدود الكلمات والجُمل، بأن 92.31% مكتسب تماماً لهذه الكفاءة وأنَّ 6.5%مُكتسب جُزئيًا في حين أنَّ 1.54%غير مُكتسب، وهي حالة واحدة وسببها هو ضعف البصر عند التلميذ (ع.ب) وقد تمَّ استدعاء والده من طرف المعلِّم من أجل اقتناء نظارة طبِّية.

[11]-محمد بن يزيد بن عبد الأكبر المبرد، الكامل في اللغة والأدب، تح: محمد أحمد الدالي، ط3.بيروت:1997م، مؤسسة الرسالةج2، ص764.

[12]- المرجع نفسه،ص:764.

الجدول رقم: (29) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الأول بخصوص العبارة رقم (05).

ينطق الحروف والكلمات بسهولة.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	18	14	3	51.43	40.00	8.57
مدرسة شيخي سعد	26	22	3	1	84.62	11.54	3.85
مدرسة عبد الحميد بن باديس	4	4	0	0	100.00		
المجموع	65	44	17	4	67.69	26.15	6.15

إذا أردنا أن نستنطق النتائج الموجودة في الجدول أعلاه بخصوص العبارة هل ينطق تلميذ المدرسة القرآنية الحروف والكلمات بسهولة ؟ نجد أنَّ جُلَّ المعلمين متفقين أن تلاميذ الكُتَّاب مكتسبين لهذه الكفاءة أيْ ما يُعادل نسبة 67.69% مكتسب تماماً و 26.15 مكتسب جزئيا وهذا يدل على أنَّ حفظ القُرآن الكريم يُساهم بقدر كبير في استقامة اللِّسان وتدريب التَّلاميذ على النُّطق السَّليم لمخارج حروف اللُّغة العربية. ذلك أنَّ مُعلِّم القُرآن يُراعي في الجانب الصَّوتي آلية التِّكرار والتَّقليد في نُطق الحروف بهدف استيعاب الطفل لمحتوى المادَّة التَّعليمية وترسيخها، وتثبيتها في ذهنه حيث يرسم له الحروف على اللَّوحة كاملة دون تشكيلها ثم تُنطق، بعدها ويُمثل لدلالتها بصورة تُعبِّر عنها من محيط التِّلميذ.

كما يستعمل شُيوخ الكتاتيب طريقة المحاكاة والتَّقليد، فالأطفال يحاكون ويُقلِّدون ما يسمعونه من الكبار، ولهذا تُعدُّ المحاكاة أهم الأساليب في عملية اكتساب اللُّغة، وعليه فمُعلِّم اللُّغة مطالبٌ بالتَّحرُّر من عدم نُطق الحروف نُطقا صحيحا، وإخراجها من غير مخارجها الصَّحيحة، فأيُّ عيب في النُّطق يُؤدِّي إلى إحداث عيْب في التَّلقي ونظراً لِقُدُسِيَةِ القُرآن الكريم نجد شيوخ الكتاتيب يُولُون اهتماماً بالغاً لاكتساب هذه الكفاءة فانعكس ذلك على مُتعلِّميهم وأصبحوا يمتلكون طلاقةً اكتسابيه. وهذا ما أكده (ميلر وجون دولارد)(Neal Elgar Miller et John Dollard

في كتابهما (نظرية التَّعلُّم الاجتماعي) قد درسا نوعا من المحاكاة يُسمَّى بالسُّلوك التابع المتماثل، وقالا بأنَّ الأطفال يمكن تدريبهم على سلوك ما وتقليده، وذلك انتقائيا على نموذج

ما ويُؤَكِّدان أنه في حياة كل الأطفال، تعمل المحاكاة كوسيلة لأنواع كثيرة من التَّعلم وأقرَّا بأنَّ أيّ شخص قد يكتسب من خلال المحاكاة استجابات غير موجودة في رصيده السُّلوكي اللُّغوي"[13] .

الجدول رقم: (30) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الأول بخصوص العبارة رقم (06).

يقرأ نُصوصاً قصيرة مسترسلة مُناسبة لسنه.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	19	14	2	54.29	40.00	5.71
مدرسة شيخي سعد	26	22	3	1	84.62	11.54	3.85
مدرسة عبد الحميد بن باديس	4	4	0	0	100.00		
المجموع	65	45	17	3	69.23	26.15	4.62

تُظهر النَّتائج المسجلة في الجدول بخصوص العبارة رقم (06) والمتمثلة في قدرة تلاميذ المدرسة القرآنية على قراءة النُّصُوص القصيرة قراءة مسترسلة مُناسبة لسنِّه. حيث أظهرت التحاليل أنَّ نسبة المكتسبين تماماً قد بلغ 69.23% مقابل 26.15% مكتسبين جُزئيا و 4.62% غير مُكتسبين ومن خلال هذه النَّتائج نستطيع القول أنَّ الكتاتيب قد حقَّقت الكفاءة بامتياز وهذا ما يسعى المنهاج التَّربوي الجزائري إلى تحقيقه، كما هيَّأت المدرسة القُرآنية الطِّفل لمحيط المدرسة وتوَلَّدت لَدَيه القُدرة على المحاكاة في استخدام لغته الفصيحة، والتَّعبير عن أغراضه وحاجاته.

[13]-نقلا عن: شاكر عبد الحميد، نظريات التعليم، تر: علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، د.ط، الكويت:1990م ج2 ص:139

الجدول رقم: (31) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الأول بخصوص العبارة رقم (07).

يحفظ السُوَرَ القُرآنية المقرَّرة ويستظهرها عند الحاجة.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	35	0	0	100.00		
مدرسة شيخي سعد	26	26	0	0	100.00		
مدرسة عبد الحميد بن باديس	4	4	0	0	100.00		
المجموع	65	65	0	0	100.00		

تُبيِّن نتائج هذا الجدول بخصوص العبارة رقم (07) والمتمثلة في مقدرة تلاميذ المدرسة القرآنية على حفظ السور القرآنية المقرَّرة واستظهارها عند الحاجة أنَّ كل أفراد العيِّنة بنسبة 100% قد اكتسبوا هذه الكفاءة بامتياز، والسَّبب الرئيسي في إقبال التَّلاميذ على حفظ القُرآن الكريم نابع من الأُسر الجزائرية الَّتي تحثُّ أبنائها على حفظ كلام الله والعمل به زيادة على الطَّريقة المتَّبعة من طرف شيوخ الكتاتيب في التَّلقين المستمر والتِّكرار الأسبوعي لِمَا تَمَّ استيعابه من طرف المتعلِّم. ذكر ابن خلدون في المقدمة مجموعة من الملكات الرئيسية مثل: ملكة الحفظ، ملكة الفهم، ملكة الذَّوق الَّتي تصقل باللُّغة والبيان والبلاغة والنَّحو وعلوم الآداب حفظا وفهما "وصار القُرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات. وسبب ذلك: أنَّ تعليم الصِّغر أشدُّ رُسوخا وهو أصل لما بعده، لأنَّ السَّابق الأول للقلوب كالأساس للملكات"[14]

[14]-ابن خلدون، المقدمة ، ص: 556.

الجدول رقم: (32) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الأول بخصوص العبارة رقم (08).

يُمسك القلم بطريقة صحيحة.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	30	5	0	85.71	14.29	
مدرسة شيخي سعد	26	24	2	0	92.31	7.69	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	4	4	0	0	100.00		
المجموع	65	58	7	0	89.23	10.77	

تُظْهر نتائج هذا الجدول بخصوص العبارة رقم (08) والمتمثِّلة في ملمح دخول تلاميذ المدارس القرآنية إلى المدرسة النظامية والمتمثلة في مقدرة التلميذ على مسك القلم بطريقة صحيحة حيث بيَّنت نتائج الاستبيان أن جل التلاميذ مُكتسبين لهذه الكفاءة بنسبة مئوية قُدِّرت ب: 89.23 مكتسب تماماً و 10.77 مكتسب جزئيا والسبب في ذلك هو ممارسة المتعلِّمين للكتابة على اللَّوح والأخذ بأيديهم من طرف الشَّيخ وحثِّهم على الكتابة من اليمين إلى اليسار.

الجدول رقم (33) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الأول بخصوص العبارة رقم (09).

يكتب الحروف مُنفردة.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	31	4	0	88.57	11.43	
مدرسة شيخي سعد	26	24	2	0	92.31	7.69	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	4	4	0	0	100.00		
المجموع	65	5	6	0	90.77	9.23	

يُوضِّح لنا هذا الجدول مدى استجابة تلاميذ المدرسة القُرآنية بخصُوص العبارة رقم (09) المتمثِّلة في مَقْدرة مُتعلِّم الكتاتيب على رسم الحروف مُنفردة دون مُساعدة المعلِّم حيث أظهرت التَّحاليل أنَّ نسبة المكتسبين تماماً قد بلغت 90.77% أَمَّا عينة مكتسب جُزْئِيًا فقد بلغت 9.23% والسَّبب يرجع في اكتساب هذه الكفاءة إلى الممارسة والدُّربة والتِّكرار الَّتي يُطبِّقها مشايخ الكتاتيب في الحثِّ على تجويد الخط ورسم الحروف بطريقة صحيحة ومقروءة. ولقد جعل ابن خلدون الخطَّ من أشرف الصِّناعات فهو ثاني رُتبة عن الدَّلالة اللُّغويَّة، إذ الكتابة من خواص الإنسان الَّتي يُمَيَّز بها عن الحيوان. وأيضًا فهي تُطلع على ما في الضَّمائر وتتأدَّى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتُقضى الحاجات ...ويُطَّلع بها على العلوم والمعارف وصُحُف الأوَّلين، وما كتبوه في عُلومهم وأخبارهم فهي شريفةٌ بجميع هذه الوجوه والمنافع. وخُروجها في الإنسان من القُوَّة إلى الفعل إنَّما يكون بالتَّعليم"[15]

[15]- ابن خلدون، المقدِّمة، ص: 397

الجدول رقم:(34) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الأول بخصوص العبارة رقم (10).

يكتب الحروف مُتصلة في كلمات.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	31	4	0	88.57	11.43	
مدرسة شيخي سعد	26	24	2	0	92.31	7.69	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	4	4	0	0	100.00		
المجموع	65	59	6	0	90.77	9.23	

يُبيِّن لنا هذا الجدول مدى تحقُّق الكفاءة المتمثلة في: يكتب تلميذ المدرسة القُرآنية الحروف مُتَّصلة في كلمات حيث أظهرت التَّحاليل الَّتي أدلى بها مُعلمو الطَّور الأول أن نسبة 90.77% المعبِّرة عن مُكتسب تماما ويقابلها 9.23% مكتسب جزئيا وهي بهذا تتوافق تماماً مع العبارة السابقة يكتب الحروف مُنْفردة وهذا يدلُّ على أنَّ المدرسة القُرآنية لها دورٌ فَعَّال في تعليم التَّلاميذ نشاطي الخط والإملاء ويعود الفضل في اكتساب هذه المهارة إلى الممارسة والتِّكرار والمحاكاة. وهذا ما لفت انتباه نعوم تشو مسكي (A.Noam Chomsky) حول مرحلة التقليد والمحاكاة عند الطفل من حيث الدِّقة القائمة لتقليده لمن حوله في تجاوزه دقة التفاصيل الصَّوتية كونه يسمع من غير وعي تلك التفاصيل التي تصبح عنده معرفة لُغوية. وفي مرحلة مُتقدِّمة من الأداء يتطور إنتاجه للأصوات لينتقل بعدها لتعلُّم الألفاظ والمنفردات، وكذا الجمل والتراكيب، ثم يُدرك العلاقات بينها وبين الصِّفات الدَّلالية للجمل"[16].

[16]-نعوم تشو مسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، ط1. الدار البيضاء:1990م، دار توبقال، ص45.

الجدول رقم: (35) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الأول بخصوص العبارة رقم (11).

يميز بين الحروف ويرسمها بشكل يُحقق المقروئية.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	32	03	00	91.43	8.57	
مدرسة شيخي سعد	26	24	02	00	42.31	7.69	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	04	04	00	00	100	//	
المجموع	65	60	05	00	92.31	7.69	

يُظْهر لنا هذا الجدول مدى تحقق الكفاءة المستهدفة بخصوص العبارة رقم (11) والمتمثلة في مقدرة تلاميذ المدرسة القرآنية على التَّمييز بين الحروف ورسمها قد بلغت 92.31% أما نسبة مكتسب جُزئيا فقد بلغت 7.69% وبهذا تكون المدرسة القرآنية قد حققت هذه الكفاءة التي حَرِصَ المنهاج الجزائري إلى الوصول إليه في المرحلة الختامية بالنسبة للطّور الأَّول (الأولى ابتدائي والثانية ابتدائي).

الجدول رقم: (36) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الأول بخصوص العبارة رقم (12).

يكتب على السطر ويحترم أوضاع الحروف واتجاهاتها.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	35	33	2	0	94.29	5.71	
مدرسة شيخي سعد	26	25	1	0	96.15	3.85	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	4	4	0	0	100.00		
المجموع	65	62	3	0	95.38	4.62	

يُبيِّن لنا هذا الجدول مدى تحقق الكفاءة المستهدفة بخصوص العبارة يكتب على السطر ويحترم أوضاع الحروف واتجاهاتها من طرف التلاميذ الَّذين يُتابعوا تعليما كُتَّابيا ومن خلال قراءتنا لمعطيات الاستبيان نجد أن تلاميذ المؤسَّسات الثلاث قد حقَّقوا هذه الكفاءة بنسبة 95.38% مكتسب تماماً و 4.62% مكتسب جزئياً وهذا غاية ما يسعى إليه المنهاج التَّربوي الجزائري بالنسبة للطَّور الأوَّل.

2-2-تفسير وتحليل نتائج عيِّنة الطَّور الثَّاني:

الجدول رقم: (37) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثاني بخصوص العبارة رقم (13).

يُعبّر مشافهة بلغة سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	23	18	4	1	78.26	17.39	4.35
مدرسة شيخي سعد	33	22	10	1	66.67	30.30	3.03
مدرسة عبد الحميد بن باديس	43	32	9	2	74.42	20.93	4.65
المجموع	99	72	23	4	72.73	23.23	4.04

يهدف الجدول أعلاه إلى معرفة مدى تحكُّم تلاميذ الطَّور الثَّاني (س3+س4) الَّذين يُتابعون تعليما كُتَّابِيًا وتعليمًا نظاميًا في تحقيق الكفاءة المعَبَّر عنها بـِ: يُعَبِّرْ مُشافهةً ويكتب بلُغة سليمة ومقرُوءة، ويبدو واضحًا من خلال النَّتائج أنَّ أغلبية التَّلاميذ يُتْقنون هذه الكفاءة: أيْ: (72) تلميذ من أصل (99) وهو ما يعادل 72.73% مُكتسب تماماً و 23 تلميذا من أصل (99) مُكتسب جُزئيا وهو ما يعادل 23.23% أمَّا القِلَّة القليلة وهي 4 تلاميذ من أصل (99) أي ما يعادل 4.04% غير مُكتسبين وقد أكَّدَّا المعلمون أنه بإمكان تدارك هؤلاء التَّلاميذ في حصة المعالجة وإلحاقهم على الأقل بعيِّنة مُكتسب جُزئيا في نهاية المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم: (38) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثاني بخصوص العبارة رقم (14)

- يتحكَّم في طرائق القراءة ويعرف أنواع النُّصوص المقروءة.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	23	18	04	1	78.26	17.39	4.35
مدرسة شيخي سعد	33	22	9	2	66.67	27.27	6.06
مدرسة عبد الحميد بن باديس	43	27	11	5	62.79	25.58	11.63
المجموع	99	67	24	8	67.68	24.24	8.08

الهدف من هذا الجدول هو معرفة مدى اكتساب تلاميذ المدرسة القرآنية لكفاءة التحكم في طرائق القراءة ومعرفة إذا كان المتعلم قادراً على اكتشاف أنماط النصوص المقروءة، ومن خلال استنطاقنا للنتائج المبيَّنة في الجدول أعلاه نجد أن (67) من بين(99) تلميذ من الطور الثاني يستطيعون التَّحكم في طرائق القِراءة ومعرفة أنواع النصوص المقروءة، أي ما يمثل نسبة 67.68% مُكتسب تماما و 24.24% مُكتسب جُزئيا و 8.08% غير مكتسب. وهي نِسبة ضئيلة يُمكن استدراكها في حصص الدَّعم والمعالجة الأُسبوعيَّة. إنَّ الممارسة والتِّكرار المعمول بهما في المدارس القُرآنية أكسب التَّلاميذ سُهولة النَّطق بمخارج الحروف وهذا ما أكَّده ابن خلدون من أَنَّ عملية التَّعليم النَّاجح حسبه تَتِمُّ بممارسة الفعل والتِّكرار لمرَّات عديدة، فصرح بأهمية التكرار واعتياد كلامة العرب لاكتساب الملكة اللسانية بقوله :"و انما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرر لكلام العرب".[17] كما يكون التعليم في نظره بالتكرار و التدرج حتى يتسنى ايصال المعلومة للمتعلم على أحسن وجه، وإفهامه إياها، وعلى المعلم المسؤول أن يكرر المادة العلمية لعدة مرات حتى تترسخ ويقول : " إعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا..."[18] .

[17]- ابن خلدون : المقدمة، ص: 616

[18]- المصدر نفسه: ص: 583 .

وبهذا نستطيع القول أنَّ التَّعليم الكُتَّابي يُساهم بقدرٍ كبير في اكتساب اللُّغة العربية وفهم ألفَاظها وتحبيبها لدى الأطفال.

الجدول رقم: (39) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثاني بخصوص العبارة رقم (15) – يحترم علامات الوقف أثناء القراءة (قراءة مُعبرة).

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	23	21	01	01	91.30	4.35	4.35
مدرسة شيخي سعد	33	26	03	04	78.79	9.09	12.12
مدرسة عبد الحميد بن باديس	43	41	01	01	95.35	2.33	2.33
المجموع	99	88	05	6	88.89	5.05	6.06

توضح نتائج الجدول أعلاه أن 88 تلميذاً من أصل (99)يحترمون علامات الوقف أثناء القراءة بمعنى أن 88.89% مكتسب تماما لهذه الكفاءة و 5.05% مكتسب جُزئيا وتبقى قلة قليلة جداً،(6) تلاميذ من أصل (99) تلميذاً غير مكتسب لهذه الكفاءة والسبب في ذلك على حد قول المعلمين هو التسرع في القراءة من طرف المتعلمين.

وبهذا نستطيع القول أن تلاميذ المدرسة القرآنية قد حقَّقوا هذه الكفاءة بنسبة تفوق 90% وهو عين ما يصبوا إليه المنهاج التربوي الجزائري. إنَّ السَّبب الرَّئيسي في اتقان هذه الكفاءة هو التِّلاوة المستمرَّة للقُرْآن الكريم من اللَّوح أو من المصحف الشَّريف في البيت وفي المدرسة دون انقطاع.

الجدول رقم: (40) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثاني بخصوص العبارة رقم (16) – يُعلق شفهيا وبطلاقة عن أي صورة أو حكاية أو حادثة.

الفئات	التكرارات			النسبة المئوية		
	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	23	17	05	01	73.91	21.74	4.35
مدرسة شيخي سعد	33	27	04	02	81.82	12.12	6.06
مدرسة عبد الحميد بن باديس	43	35	06	02	81.40	13.95	4.65
المجموع	99	79	15	05	79.80	15.15	5.05

توضح نتائج الجدول أعلاه بخُصوص مدى قدرة تلاميذ الطور الثاني (س3+س4) الذين يتابعون تعليما كتابياً وتعليما نظامياً في التعليق شفهيا وبطلاقة عن أي صورة أو حكاية أو حادثة، ومن خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن (79) تلميذا من أصل (99) مكتسبين تماماً لهذه الكفاءة أي ما يعادل 79.80% أما بخصوص مكتسب جزئيا فكان عدد التلاميذ (15) تلميذا من أصل (99)تلميذ؛ أي ما يعادل 15.15% أمَّا عدد الغير مكتسبين فقد بلغ (05)تلاميذ؛ أي ما يعادل 5.05 غير مكتسب.

وبهذا نستطيع القول أن المدارس القرآنية تقدم خدمة جليلة للمدرسة النظامية من خلال المكتسبات التي امتلكها التلميذ بلسان عربي فصيح.

الجدول رقم: (41) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثاني بخصوص العبارة رقم (17) – يُوصل أفكاره للمعلم وزملائه بدون صعوبة.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	23	18	05	0	78.26	21.74	
مدرسة شيخي سعد	33	30	3	0	90.91	9.09	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	43	34	9	0	79.07	20.93	
المجموع	99	82	17	0	82.83	17.17	

تُشير النتائج المدوَّنة في الجدول أعلاه بخصوص العبارة مدى قُدرة تلاميذ المدرسة القرآنية التابعين للطَّور الثاني على توصيل أفكارهم للمعلم ولزملائهم بسهولة وتظهر النتائج أن (82)تلميذ من أصل (99) تلميذاً قد اكتسبوا هذه الكفاءة تماماً أي ما يعادل: 82.83% من مجموع تلاميذ العينة المقصودة بالدّراسة أمَّا مكتسب جزئيا فقد بلغ عدد التلاميذ (17)تلميذاً من أصل (99) تلميذاً؛ أي ما يعادل 17.17%.

تشير النتائج المتحصل عليها أن تلاميذ المدرسة القرآنية قد تجاوزا مرحلة الخوف في هذه الشَّأْن واكتسبوا الثِّقة بأنفسهم، وهم بذلك قادرين على المحاورة في حدود ما يسمح به سنُّهم نتيجة تشبُّعهم الروحي وارتباطهم ارتباطا قويا بالله عزَّ وجلَّ ونحن ندرك أنَّ من كانت علاقته قَويّة بالله وبالقرآن وبالرسول صلى الله عليه وسلم فلا تخف عليه مهما كانت الفتن والمتاعب.

الجدول رقم: (42) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثاني بخصوص العبارة رقم (18)

– يحفظ السُوَّر القُرآنية المقرَّرة ويستظهرها عند الحاجة.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	23	23			100		
مدرسة شيخي سعد	33	33			100		
مدرسة عبد الحميد بن باديس	43	43			100		
المجموع	99	99			100		

يُلاحظ جليًا من النَّظرة الأُولى لهذا الجدول الإجماع الكلي من طرف المعلمين على الاكتساب التَّام لتلاميذ الطَّور الثَّاني بخصوص العبارة يحفظ السُوَّر القُرآنية المقرَّرة واستظهارها عند الحاجة. وهذا يعني أن التِّلميذ بإمكانه حفظ كل ما يُلقى عليه. ونجد ابن خلدون قد أكّد على الطريقة التلقينية خاصة في المراحل الأُولى من تعلُّم الطِّفل ولأنها تتناسب والمواد المدروسة في هذه السّن.

إنَّ ظاهرة التلقين مع التِّكرار مُنتشرة بكثرة في المدارس القُرآنية الجزائرية، حيث يُكلَّف الصِّغار بحفظ آيات من الذِّكر الحكيم، وهنا نُشير إلى أنَّ الطَّريقة التَّلقينية مُفيدة جدًّا، لكن شرط أن يكون ذلك مقروناً بالمناقشة، والفهم والمحاورة، والمناظر لاكتساب ملكة اللُّغة فهذا ما يقرِّب شأنها ويحصر مرانها، وفي نفس الوقت يسقط ذلك التَّلقين القائم على كُثرة الحفظ دون فهم المحتوى. إنَّ "اكتساب اللغة العربية قائم على تلقين المعارف النَّظرية، والتَّركيز على سلامة اللُّغة وجمال التَّعبير وإن كان هذا من الأُمور الايجابية فإنَّ الاقتصار عليه إخلال بحقيقة الاستعمال الفعلي للُّغة، وإنَّما يكتمل بكُلِّ آلياته من سماع،

ومُحاكاة ممارسة وتكرار . فهذا ما يتطلب التَّعبير العفوي من خفَّة جُهد واقتصاد عند الطِّفل أو المتعلِّم بصفة عامَّة ."[19]

الجدول رقم: (43) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثاني بخصوص العبارة رقم (19) يتحكم في نشاطي الخط والإملاء.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	23	17	05	01	73.91	21.74	4.35
مدرسة شيخي سعد	33	27	06	0	81.82	18.18	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	43	32	08	03	74.42	18.60	6.98
المجموع	99	76	19	04	76.77	19.19	4.04

تُشير النَّتائج الموضَّحة في الجدول الَّذي يحمل نتائج أفراد العيِّنة بخصوص قُدرة تلاميذ المدرسة القُرآنية على التَّحكُّم في نشاطيْ الخط والإملاء المنتمين إلى الطَّور الثَّاني أن 76 تلميذاً من أصل 99 تلميذاً مكتسبين تماماً لهذه الكفاءة أي، ما يعادل 76.77% بينما نجد أن عدد المكتسبين جُزئيا 19 تلميذاً من أصل 99 تلميذاً أي؛ ما يعادل 19.19% هذا وقد بلغ عدد الغير مكتسبين 04 تلاميذ من أصل 99 تلميذاً أي، ما يعادل 4.04%.

وبناء على النتائج المتحصل عليها نستطيع القول أن المدرسة القرآنية قد حققت هذه الكفاءة بامتياز وذلك بالممارسة والتِّكرار وطول المران وبذلك تكوَّنت عند المتعلمين العادات الكتابية الحسنة وكسب المهارات المستهدفة وهذا كلُّه نابع من قداسة القرآن الكريم حيث جعل المتعلم يحترم مقاييس رسم الحروف مراعيا في ذلك المسافات اللازمة بين الكلمات.

[19]- الشَّريف بوشحدان "الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده العلميَّة في ترقية اللُّغة العربيَّة" مجلَّة ترقية اللُّغة العربيَّة، الجزائر 2010م ، جامعة محمد خيضر بسكرة ع7، ص:7 .

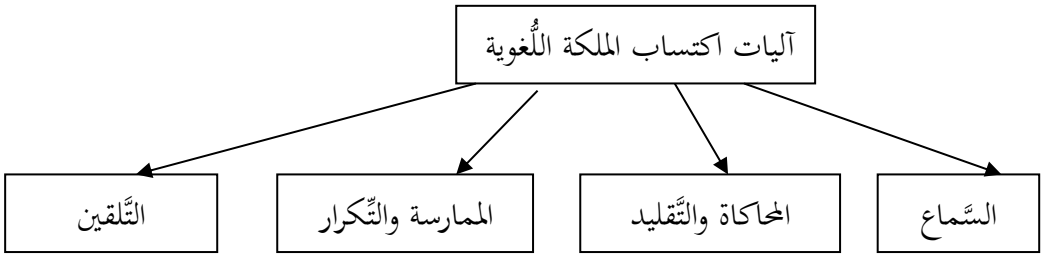
الجدول رقم: (44) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثاني بخصوص العبارة رقم (20) يستعمل الكتابة كوسيلة للتَّواصل: رسائل- بطاقات ...إلخ.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد: (ت.ك)	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	23	18	4	01	78.26	17.39	4.35
مدرسة شيخي سعد	33	22	06	05	66.67	18.18	15.15
مدرسة عبد الحميد بن باديس	43	34	08	01	79.07	18.60	2.33
المجموع	99	74	18	07	74.75	18.18	7.07

إنَّ النتائج الموجودة ضمن هذا الجدول تُبيّن لنا مدى تَحكُّم تلاميذ المدرسة القرآنية في نشاط الكتابة كوسيلة للتواصل عن طريق الرسائل والبطاقات ...إلخ ومن خلال قراءتنا للأرقام يتضِح لنا أن 74 تلميذ من أصل 99 تلميذاً قد حققوا هذه الكفاءة أي ما يعادل 74.75% مكتسب تماماً و 18 تلميذا من أصل 99 تلميذاً أي ما يعادل 18.18% مكتسب جزئيا ويتبقى لنا 07 تلاميذ من أصل 99 تلميذاً أي ما يعادل 7.07 غير مكتسبين لهذه الكفاءة.

وبهذا نخلص إلى أن تلاميذ المدرسة القرآنية استطاعوا أن يكتسبوا هذه الكفاءة عن طريق السماع، والمحاكاة والممارسة والتكرار والتلقين، وبهذا تتشكَّل مَلَكَةُ اللُّغة وتترسَّخ، وهذا ما بينه المخطط التالي.[20]

[20]- وردية قلاز: ترسيخ الملكة اللغوية من خلال برنامج (افتح ياسمسم) منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، دار الأمل، سنة 2016، ص: 46.



شكل رقم(08): يوضح آليات اكتساب الملكة اللغوية.

الجدول رقم: (45) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثاني بخصوص العبارة رقم:
(21) يُحسن استقراء المعطيات وتوظيفها في التَّعبير الشَّفهي والكتابي.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	23	06	14	03	26.09	60.87	13.04
مدرسة شيخي سعد	33	12	13	08	36.36	39.39	24.24
مدرسة عبد الحميد بن باديس	43	19	21	03	44.19	48.48	6.98
المجموع	99	37	48	14	37.37	48.48	14.14

يوضّح هذا الجدول أعلاه مدى تحكم تَلاميذ الطَّور الثاني (س3+س4) للمدارس الثلاثة بخصوص العبارة: يحسن تلميذ المدرسة القرآنية استقراء المعطيات وتوظيفها في التعبير الشفهي، وقد بيّنت نتائج التحاليل الكمية أن من بين 99 تلميذا هناك 37 تلميذاً مكتسبين تماماً لهذه الكفاءة أي ما يعادل: 37.37% أمَّا عيّنة مكتسب جزئيا فقد بلغ عددها 48 تلميذاً من أصل 99 أي ما يعادل 48.48% وقد بلغ عدد التلاميذ الغير مكتسبين 14 تلميذا من أصل 99 تلميذاً، والسبب في ذلك حسب ما أدى به بعض المعلمين من أن التعبير الشفهي والكتابي ينتمي إلى أعلى المستويات المعرفية المعقَّدة التي لم تحظى بالاهتمام من طرف العاملين على تحسين المناهج التربوية.

وفي الأخير نخلص إلى أنَّ " مشكلة التعبير الكتابي التي لم تحقق إزاءها الإصلاحات نتيجة إيجابية وهذا يعني أن المعلم لم يُعْطي البدائل عن كيفيات تدريس واكتساب التلاميذ لهذه الكفاءة، وتعتبر تلك إشكالية حقيقية بات من الضروري مواجهتها ليس بالكلام النظري بل بتزويد المعلمين بتقنيات البيداغوجيا الحديثة والتدريب العملي على تطبيق استراتيجيات التعليم، التي تسمح لهم بتدريب التلاميذ على تنفيذ استراتيجيات التعلُّم الصحيح "[21]

عمُوماً إن تلاميذ المدارس القرآنية لهم من المؤهلات التي تجعل هذه الكفاءة تتطور بشكل إيجابي.

2-3-تفسير وتحليل نتائج أفراد عيِّنة الطَّور الثَّالث:

الجدول رقم: (46) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة قم (22).

يُعبِّر مشافهة وكتابة بلغة سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	15	12	02	01	80.00	13.33	6.67
مدرسة شيخي سعد	19	17	01	01	89.47	5.26	5.26
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	39	01	01	95.12	2.44	2.44
المجموع	75	68	04	03	90.67	5.33	4.00

يهدف هذا الجدول إلى إظهار مدى اكتساب التلاميذ الذين يتابعون تعليما كُتَّابياً وتعليما نظاميا بخصوص العبارة: يستطيع تلميذ المدرسة القرآنية التَّعبير مشافهة وكتابة بلُغة سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية حيث أثبتت التحاليل الكمّية أن نسبة مكتسب تماماً

[21]- عبد العزيز بن عبد الله السنبل: التربية في الوطن العربي على مشارف القرن 21، (ط1)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 2002، ص: 210.

قد بلغت 90.67% وهي نتائج ممتازة حسب ما صَّرح به أساتذة الطور الثالث من أن الفضل يعود لحفظ القرآن الكريم " فهو أصل ذلك وأسَّه ومنبع الدين والعلوم "[22]

كما قد يكون السبب في اعتماد شيوخ الكُتَّاب الطريقة الأندلسية وأخذهم بقوانين العربية وحفظِها وتجويد الخطِّ والكتابة.

الجدول رقم: (47) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (23).

يتحكم في طرائق القراءة ويعرف أنواع النصوص المقروءة.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	15	10	3	2	66.67	20.00	13.33
مدرسة شيخي سعد	19	15	3	1	78.95	15.79	5.26
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	31	09	1	75.61	21.95	2.44
المجموع	75	56	15	4	74.67	20.00	5.33

يهدف هذا الجدول إلى معرفة مدى تحكم تلميذ المدرسة القُرآنية في طرائق القراءة واكتشافه لأنواع النُّصوص المقروءة من طرف عيِّنة التلاميذ المنتمين إلى الطَّور الثَّالث، حيث أظْهرت التَّحاليل أنَّ نسبة التلاميذ المكتسبين تماماً قد بلغت 74.67% أما نسبة مكتسب جزئيا قد بلغت 20.00% وبهذا نستطيع القول بأن المدرسة القُرآنية تُساهم بدرجة كبيرة في تحقيق الكفاءة الشَّاملة المتمثلة في ميدان فهم المنطوق الَّتي حثَّ المنهاج التَّربوي الجزائري على تحقيقها كَكَفاءة ختامية وهي أن يفهم خطابات منطوقة في حدود مُستواه، وعمره الزَّمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النَّمطين التفسيري والحجاجي"[23].

[22] – عبد الرحمان بن خلدون: المقدمة ، ص: 556.

[23] – وزارة التَّربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللُّغة العربيَّة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، طبعة 2016م، ص: 11

الجدول رقم: (48) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (24).

يعتني بما يتلقاه من معلومات حفظا واستخداما وتبليغا.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسو آيت مولود السعيد	15	11	3	1	73.33	20.00	6.67
مدرسة شيخي سعد	19	17	2	0	89.47	10.53	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	33	4	4	80.49	9.76	9.76
المجموع	75	61	9	5	81.33	10.00	6.67

من خلال استنطاقنا للنَّتائج التي يتضمنها الجدول أعلاه، نتعرف على إجابات المعلمين للمرحلة الابتدائية على مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة للكفاءة المتمثلة في: يعتني تلاميذ المدرسة القرآنية بما يَتَلَقَوْنَهُ من معلومات حفظا واستخداما وتبليغا، وقد بيَّنت النتائج أن 81.33% من التلاميذ مكتسب تماما و 10.00% مكتسب جزئيا أمَّا نسبة غير مكتسب فهي نسبة ضئيلة حيث قدّرت ب: 6.67%. ولعلَّ سبب تحقيق هذه الكفاءة بنسبة عالية مردُّه إلى حفظ القرآن الكريم الذي ساهم في توسيع ذاكرة التلميذ.

الجدول رقم: (49) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (25).

يحترم علامات الوقف أثناء القراءة (قراءة معبرة).

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	15	13	1	1	86.67	6.67	6.67
مدرسة شيخي سعد	19	17	2	0	89.47	10.53	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	33	5	3	80.49	12.20	7.32
المجموع	75	63	8	4	84.00	10.67	5.33

تُبين النتائج المتحصل عليها من خلال هذا الجدول بخصوص العبارة رقم (...) المتمثلة في مدى احترام تلاميذ المدرسة القرآنية علامات الوقف أثناء القراءة المسترسلة (القراءة المعبرة) حيث أكَّدَ جميع المعلمين أن نسبة مكتسب تماماً قد بلغت 84% في حين بلغت نسبة مكتسب جُزئيا 10.67% وتؤكّد نتائج الدّراسة أن حفظة القرآن من التلاميذ هم أكثرهم قدرة على احترام القواعد النحوية وبالتَّالي التعبير أثناء القراءة، كما أنَّ حفظ القرآن يدرب المتعلّمين بشكل عملي على القراءة الصحيحة، خاصَّة مِمَّن يتعلَّمون الأحكام القرآنية، ويمارسون تجويد القرآن العظيم، وعليه لا يمكن الفصل بين التدريب على القراءة المعبّرة والتحكم في القواعد النحوية.

الجدول رقم: (50) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (26) يعرض آراءه الشخصية فيما يقرأ ويدعمها.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	15	7	4	4	46.67	26.67	26.67
مدرسة شيخي سعد	19	8	6	5	42.11	31.58	26.32
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	25	11	5	60.98	26.83	12.20
المجموع	75	40	21	14	53.33	28.00	18.67

تُبيّن المعطيات المحتوات في هذا الجدول أن الكفاءة المتمثلة في قُدرة تلاميذ الكتاتيب على عَرْضِ آرائهم الشخصية فيما يقرؤون ويُدعّمونها بالأدلة والبراهين قد بلغت 53.33% مكتسب تماماً و28.00% مكتسب جزئياً أما عينة تلاميذ غير مكتسب فقد بلغت 18.67% وهي نتيجة غير مرغوب فيها إذا قورنت بالكفاءات الأخرى التي حقَّقها تلاميذ المدرسة القرآنية بِنِسَب عالية. وحسب ما صَّرح به بعض المعلمين أن التلاميذ الذين لم يحققوا هذه الكفاءة يرجع إلى أنَّ التلميذ يأخذ أوَّلا من لغة مُعلّمه وسلوكه المعرفي، ثم يُقلّده في آرائه أكثر من تقليده لرأي والديه، في انتظار استقلاله برأيه الخاص مع بداية مرحلة المراهقة. وهذا ما لفت انتباه نعوم تشومسكي حول مرحلة التَّقليد والمحاكاة عند الطِّفل من حيث الدِّقة القائمة

لتقليد من حوله في تجاوزه دقَّة التَّفاصيل الصَّوتية كونه يسمع من غير وعي تلك التَّفاصيل الَّتي تُصبح عنده معرفة لُغويَّة. وفي مرحلة مُتقدِّمة من الأداء يتطوَّر انتاجه للأصوات؛ لينتقل بعدها لتعلُّم الألفاظ والمفردات، وكذا الجُمل والتَّراكيب، ثمَّ يُدرك العلاقات بينها وبين الصِّفات الدَّلاليَّة للجُمل"[24]

الجدول رقم: (51) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (27).

يشرح ردود أفعاله ويبررها بلسان عربي.

الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	التكرارات			النسبة المئوية		
		مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	15	7	6	2	46.67	40.00	13.33
مدرسة شيخي سعد	19	11	5	3	57.89	26.32	15.79
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	21	12	8	51.22	29.27	19.51
المجموع	75	39	23	13	52.00	30.67	17.33

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول أعلاه بخصوص العبارة يشرح ردود أفعاله ويبُرِّرها وهي كفاءة مصنَّفة في المناهج الرسمية ضمن الكفاءات ذات الطابع الاتصالي، ويوصي واضعو المناهج على ضرورة اكتساب هذه المهارة والمتمثِّلة في القُدرة على المحاورة والمناقشة ويُقدِّم توجيهات ويسرد قصصًا ويصف أشياء أو أحداث ويُعبِّر عن رأيه، ويُوضِّح وجهة نظره، ويُعلِّلها بلِسان عربي، في موضوعات مُختلفة اعتمادًا على مُكتسباته المدرسيَّة و وسائل الإعلام والاتصال، في وضعيات تواصُلية دَالَّة "[25]، وتبيّن النتائج أن نسبة مكتسب تماماً قد بلغت 52.00% أما نسبة مكتسب جزئياً فقد بلغت 30.67% في مقابل 17.33% غير مكتسب، إنَّ التَّربية السَّائدة في المدارس القُرآنية، هي تربية تعتمد في أغلب جوانبها على الأمر دون التَّبرير، وهذا ما جعل نسبة غير مكتسب ترتفع إلى 17.33%.

لكن جُلَّ المعلمين قد أكَّدوا لنا أنَّ تلاميذ المدرسة القُرآنية مكتسبين لهذه الكفاءة أحسن من الَّذين لم يتلقوا تعليما كُتَّابِيًا.

[24]- .نعوم تشومسكي: اللُّغة ومُشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، (ط1)، الدَّار البيضاء: 1990م، ص: 45

[25]– وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة ، منهاج اللُّغة العربيَّة، ص: 10

الجدول رقم: (52) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (28) يعلق شفهيا وبطلاقة عن أي صورة أو حكاية أو حادثة.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	15	11	3	1	73.33	20.00	6.67
مدرسة شيخي سعد	19	13	3	3	68.42	15.79	15.79
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	35	4	2	85.37	9.76	4.88
المجموع	75	59	10	6	78.67	13.33	8.00

إن القراءة المباشرة لمحتويات هذا الجدول من نتائج البحث تدُلُّ على أن 78.67% من أفراد عينة التلاميذ مكتسب تماماً كفاءة التعبير الشفاهي وبطلاقة عن أية صورة أو حكاية أو حادثة وهي نسبة عالية إذا قورنت بنسبة 13.33% مكتسب جزئيا و 8.00% غير مكتسب.

يسعى منهاج اللّغة العربية إلى تحقيق الكفاءة الشاملة التي تنص على: " يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة من مستواه المعرفي بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبّرة وواعية، نصوصا أصلية، مشكولة جزئيا، ويفهمها، كما يحث واضعوا المناهج على تحقيق الكفاءة الختامية في الطور الثالث حيث يستطيع تلميذ السَّنة الخامسة على المحاورة والمناقشة ويقدم توجيهات ويسرد قصصاً ويصف أشياء أو أحداثاً ويعبّر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره، ويعلّلها بلسان عربي، في موضوعات مختلفة اعتماداً على مكتسباته "[26]

الجدول رقم: (53) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (29) - يتحكم في نشاطيْ الخط والإملاء.

[26]- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية طبعة 2016 ص:33.

هذا وقد أكد معلمو الطور الثالث أن تلاميذ المدرسة القرآنية قد حققوا هذا الكفاءة بامتياز.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	15	15	0	0	100.00		
مدرسة شيخي سعد	19	18	1	0	94.74	5.26	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	39	2	0	95.12	4.88	
المجموع	75	72	3	0	96.00	4.00	

يلاحظ جليا من خلال قراءتنا للنتائج المسجلة في هذا الجدول أنَّ الكفاءة المراد تحقيقها قد بلغت 96.00% مكتسب تماماً و 4.00% مكتسب جزئيا. إن التَّعليم الكُتابي يولي اهتماما بالغا وكبيراً لنشاط الإملاء وهذا نابع من قداسة القرآن الكريم باعتباره كلام اللّه عزَّ وجلَّ ولهذا يُطلب من المتعلم أن يكتب الكلمات كما تُملى عليه، أي كما هي موجودة في المصحف الشريف.

ويعتبر الخط والكتابة ثاني رتبة عن الدَّلالة اللغوية وهذا ما أشار إليه العلامة ابن خلدون في قوله:

" وهو رسوم وأشكال حرفية تدُلُّ على الكلمات المسموعة الدَّالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة عن الدَّلالة اللغوية، وهي صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواص الإنسان ... وخروجها في الإنسان من القُوَّة إلى الفعل إنَّما يكون بالتَّعليم. "[27]

[27]– عبد الرحمان ابن خلدون: المقدمة ، ص: 397.

الجدول رقم: (54) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (30).

يحفظ السور القرآنية المقررة ويستظهرها عند الحاجة.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	15	15	0	0	100.00		
مدرسة شيخي سعد	19	19	0	0	100.00		
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	41	0	0	100.00		
المجموع	75	75	0	0	100.00		

من النَّظرة الأولى للجدول نلاحظ أن متعلم المدرسة القرآنية قد حقَّقَ هذه الكفاءة بنسبة 100% مكتسب تماماً وهذا ما حثَّ عليه منهاج التربية الإسلامية في اكتساب الكفاءة الشاملة المتمثلة في تلاوة المحفوظ من القرآن الكريم والحديث، وتَمَثَّل بعض القيم والأخلاق الإسلامية وأداء بعض العبادات من طرف المتعلم.

وبهذا يكون حفظ القرآن الكريم قد قدَّم خدمة للُّغة العربية من حيث إنمائها للرَّصيد اللغوي وتنوع الأساليب وطلاقة اللسان وفصاحة الكلام، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون بقوله: " أن تعليم الولدان للقرآن شعار الدين، أخذ به أهل الملّة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يُسبق فيه غلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث، وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات، وسَببُ ذلك: أن تعليم الصّغر أشدُّ رُسوخاً وهو أصل لما بعد لأن السّابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه. "[28]

[28]- عبد الرحمان بن خلدون: المقدمة، ص: 556.

الجدول رقم: (55) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (31).

- يستعمل الأساليب المناسبة للوضعية التواصلية.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	**عدد تلاميذ الكتاتيب**	**مكتسب تماما**	**مكتسب جزئيا**	**غير مكتسب**	**مكتسب تماما**	**مكتسب جزئيا**	**غير مكتسب**
مدرسة آيت مولود السعيد	15	9	5	1	60.00	33.33	6.67
مدرسة شيخي سعد	19	10	7	2	52.63	36.84	10.53
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	32	7	2	78.05	17.07	4.88
المجموع	75	51	19	5	68.00	25.33	6.67

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول المبين أعلاه المتضمنة للعبارة: يستعمل تلاميذ المدرسة القرآنية الأساليب المناسبة للوضعية التواصلية. وتبيَّن أن 68.00% مكتسب تماماً و 25.33% مكتسب جزئيا أما نسبة غير مكتسب فهي 6.67% ومن خلال محاورتنا لأساتذة الطور الثالث عن الأسباب التي أدت إلى عدم اكتساب هذه الكفاءة بنسب عالية كباقي الكفاءات السابقة رغم أنها مقبولة عموماً نَظرهم. فقد اتفقوا جميعا أن سبب نقص هذه الكفاءة مردُّه إلى عدم ممارسة اللغة العربية الفصحى خارج المدرسة (البيت- الشارع)، ينتهي دورها بمجرد اكتسابها وإنجاز الدَّرس، دون الرُّجوع إليها، ولا يتدرب عليها التلميذ على أنَّها مهارة حياتية، يأخذها من المدرسة إلى المجتمع.

الجدول رقم: (56) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (32).

– يوظف الأدوات اللغوية (محسنات بديعية وصور بيانية) المناسبة للمقام في تعبيره الشفوي والكتابي.

		لتكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	**عدد تلاميذ الكتاتيب**	**مكتسب تماما**	**مكتسب جزئيا**	**غير مكتسب**	**مكتسب تماما**	**مكتسب جزئيا**	**غير مكتسب**
مدرسة آيت مولود السعيد	15	3	5	7	20.00	33.33	46.67
مدرسة شيخي سعد	19	7	6	6	36.84	31.58	31.58
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	15	14	12	36.59	34.15	29.27
المجموع	75	25	25	25	33.33	33.33	33.33

تُبيّن النسب المئوية المحتوات في الجدول أعلاه بخصوص العبارة مدى توظيف تلاميذ المدرسة القرآنية للأدوات اللغوية (محسنات بديعية وصور بيانية) المناسبة للمقام في تعبيره الشفوي والكتابي ونستقرأ منها أن من أصل 75 تلميذاً تحصل منهم على 33.33% مكتسب تماما و 33.33% مكتسب جزئيا و33.33% غير مكتسب وهي الكفاءة الوحيدة المستهدفة التي وجدنا فيها تلاميذ الكتاتيب لم يحققوا نتائج مقبولة، ويرجع السبب في ذلك على حَدِ قول الأساتذة إلى ما يلي:

– عزوف التلاميذ عن مطالعة الكتب خارج أوقات الدِّراسة.

– خُلُو المضامين من النُّصوص المشوِّقة التي تجعل المتعلم يتذوق حَلاوة اللغة العربية.

– ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلمين وانعدام الممارسة الفعلية للّغة.

ولتحقيق هذه الكفاءة لابد من إعادة النَّظر في المضامين والمقرّرات " واستبدال الذهنيات التي تعتقد أن المقاربة بالكفاءات عصا سحرية، بمجرد أن نأمر تحل كل مشاكل التربية والتعليم "[29]

[29]– فيليب بيرينو، ترجمة مصطفى بن حبيلس: المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق ؟، CNDP ، الجزائر، 2003، ص:4.

الجدول رقم: (57) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (33).

- يحسن الاستماع والرد عن الأسئلة الموجهة له.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	15	11	4	0	73.33	26.67	
مدرسة شيخي سعد	19	15	3	1	78.95	15.79	5.26
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	36	3	2	67.80	7.32	4.88
المجموع	75	62	10	3	82.67	13.33	4.00

تُبيّن النتائج المسجَّلة في هذا الجدول أن أغلبية تلاميذ المدرسة القرآنية؛ أي نسبة 82.67% مكتسب تماما قد امتلكوا هذه الكفاءة التي حَثَّ المنهاج التربوي الجزائري على تحقيقها " تجسيداً للمقاربة التي تُعدُّ اختياراً منهجياً، ينبغي أن ننظر إلى اللغة نظرة شمولية، لذلك يجدر بنا أن نتناول نشاطات اللغة العربية وفق منظور تكاملي، يعتمد على استثمار الموارد اللغوية المختلفة قصد إدماج المتعلّم لها واستغلالها في إنتاجه ". أما نسبة مكتسب جزئيا فقد بلغت 13.33% وهي نتيجة ضئيلة يمكن تداركها مع الوقت.

وبهذا نخلص إلى أن التعليم الكُتَّابي ساهم بقدر كبير في تحقيق هذه الكفاءة المتمثلة في حسن الاستماع والرَّد عن الأسئلة بأدب واحترام وتجدر الإشارة هنا أنَّ ما يقوله المتعلِّم يقوم بتطبيقه قولا وفعلا.

الجدول رقم: (58) يوضح إجابات أفراد عينة الطور الثالث بخصوص العبارة رقم (34).

- يحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات	عدد تلاميذ الكتاتيب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب	مكتسب تماما	مكتسب جزئيا	غير مكتسب
مدرسة آيت مولود السعيد	15	12	3	0	80.00	20.00	
مدرسة شيخي سعد	19	17	2	0	89.47	10.53	
مدرسة عبد الحميد بن باديس	41	36	5	0	87.80	12.20	
المجموع	75	65	10	0	86.67	13.33	

تشير النتائج الموضَّحة في الجدول الذي يحمل أفراد العينة بخُصوص العبارة رقم (36) والَّتي تخْتبر مدى اكتساب تلاميذ المدرسة القُرآنية المنتمين للطَّور الثَّالث ابتدائي للكفاءة التَّواصلية بأنَّ 86.67% مُكتسب تماماً قادرون تكييف كلامهم مع متغيرات الوضعية التَّواصلية بدون صعوبة أمَّا عيِّنة مُكتسب جُزئيا فقد بلغت 13.33% وهي نتيجة ضئيلة يمكن استدراكها في حصة المعالجة المقرَّرة في الزَّمن الرَّسمي من طرف وزارة التَّربية الوطنية، وهذا يُؤكِّد مرَّةً أُخرى أنَّ المدارس القُرآنية تُساهم بقدر كبير في تحقيق الكفاءات التَّواصلية لأنها نابعة من تُراثنا وتقاليدنا العربية وهي جزءٌ من هوِّيتنا الإسلامية التي تدعوا إلى التسامح والمجادلة بالتي هي أحسن.

الجدول رقم: (59)يوضّح إجابات أفراد عينة الأساتذة بخصوص العبارة رقم (35).

– هل تعتقد أنَّ ما تمَّ اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى التعليم القرآني؟

		التكرارات			النسبة المئوية		
العينات المدارس	عدد المعلمين	نعم	لا	لا أدري	نعم	لا	لا أدري
مدرسة آيت مولود السعيد	10	08		02	%80		%20.00
مدرسة شيخي سعد	10	07		03	%70		%30.00
مدرسة عبد الحميد بن باديس	10	10			100		
المجموع	30	25		05	83.33		.6716

يُوضح الجدول أعلاه نتائج عيِّنة المعلِّمين بخُصوص العبارة مدى مساهمة المدرسة القُرآنية في اكتساب الكفاءات التَّواصلية، والاجتماعية، والمنهجية من طرف المتعلِّمين بالمدارس القرآنية حيث أجاب 25 مُعلِّمًا بِـ: " نعم " من أصل 30 مُعلِّما أي ما يُعادل نسبة 83.33% بينما تحفظ البعض وأجابوا بِـ: " لا أدري " بنسبة قُدِّرت بِـ: 16.67%.

لقد أجْمع المعلِّمون على أنَّ القيم الأخلاقية والدِّينية هي المصادر الأساسية لاشتقاق الأهداف التَّربوية، لِمَا لها من أثر عميق في نفوس كُلِّ النَّاس، وقد حدَّد الدِّين الإسلامي مجموعة من القِيَّم الَّتي تحكم سلوك الفرد، وتعامله اتجاه ربِّه، ونفسه، وتعاملاته مع الآخرين، أو غير ذلك من مخلوقات الله ومن هذه القيم، إتقان العمل، والصِّدق، والأمانة، والتَّواضع، والمحبة، والوفاء بالوعد، والصَّبر، والحِلم والتَّسامح، والرَّحمة، ومراعاة حقوق الغير، وفعل الخير، والأمر بالمعروف، والنَّهي عن المنْكر، وإشاعة العدل، والأمان والحث على طلب العلم... إلخ

وهي قيم جعلتنا في يوم من الأيام سَادَةَ هذا العالم ولن نعود لمجدنا وقُوَّتنا ما لم نتمسك بما تمسَّك به أجدادنا. وهذا ما أكَّده عبد القادر يوسف في مقال له بِعنوان: "أزمة التَّربية في الوطن العربي" ما مفاده أن المنظومات التَّربوية في العالم العربي لا ترتبط بالأُطر الثَّقافية والأوضاع النَّفسية والحاجات الاجتماعية والاقتصادية والذَّات الحضارية للمجتمعات المحليَّة، فهي مشدودة بقُوَّة للمرجعية الفكرية والحضارية والثقافية الغربية وليست أكثر من كونها صدى وهامشا لها رغم محاولات إلباسها لبُوسًا عربيًا في الشَّكل بعيدًا عن المضمون"[30]

الجدول رقم: (60) يوضح إجابات أفراد عينة أساتذة المدارس الثلاثة بخصوص العبارة رقم (36).

– في رأيك هل حققت المدرسة القرآنية بعض أهداف وغايات المناهج التربوية الجزائرية.

		التكرارات			النسبة المئوية		
الفئات المدارس	**عدد الأساتذة**	**نعم**	**لا**	**لا أدري**	**نعم**	**لا**	**لا أدري**
مدرسة آيت مولود السعيد	10	08		02	80		20.00
مدرسة شيخي سعد	10	07		03	70		30.00
مدرسة عبد الحميد بن باديس	10	10			100		
المجموع	30	25		05	83.33		16.67

في آخر سُؤال من أسئلة استمارة البحث والَّذي يختبر مدى تحقيق المدرسة القُرآنية بعض أهداف وغايات المناهج التَّربوية الجزائرية، خاصَّة ما تعلَّق منها بالجانب الاتِّصالي والاجتماعي، والمنهجي، ومن خلال النتائج الموجودة أعلاه نستنتج أنَّ من بين 30 معلم أجاب 25 معلم بِـ " نعم " أي، بنسبة 83.33% بينما اِمْتنع 5 مُعلِّمين وأجابوا بِـ " لا أدري " بنسبة مئوية قُدِّرت بِـ: 16.67%.

ويرى المعلمون الَّذين أجابوا بِـ " نعم " أنَّ هُناك جهاتٌ أُخرى ساهمت في تحقيق هذه الكفاءات، وتتمثَّل في مُراقبة الأُسرة لأبنائها حيث تبيَّن أنَّ كل الَّذين يُتابعون تعليما كُتَّابيا يَحْظَوْن بمتابعة مُستمرَّة من طرف أوليائهم وحثِّهم على الاجتهاد واحترام المعلَّم وطاعته.

[30]– فريدريك إتش غارو "العلوم الاجتماعية شكل آخر من أشكال التبعية في العالم الثالث؟ مجلة الثقافة العالمية الكويت عدد 43 1988 ص:33.

خلاصة عامة للفصل التطبيقي:

من خلال تحليل البيانات ومناقشتها توصلنا إلى ما يلي:

-المدارس القرآنية أتاحت للمتعلمين النجاح الباهر في ترسيخ ملكة اللغة العربية الفصيحة، وذلك من خلال الحرص على مواقع النبر في حروف العربية ورفع الصوت في مواطن الرفع وخفضه في مواطن الخفض، وذلك حسب مقتضى الحال.

-الحرص على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، بوضوح تام.

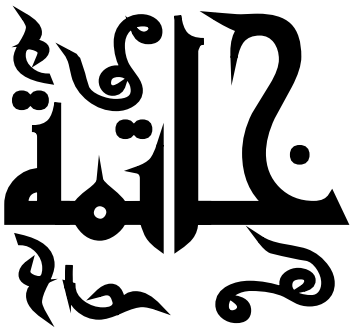
-تمكين المتعلم من تعلم اللغة العربية الفسحة.

-تعويد الطفل على الطلاقة اللغوية.

-إسهام المدارس القرآنية في إيجاد بيئة سماعية فصيحة.

-هيأت الأطفال لمحيط المدرسة.

وهذا لا يعني أن المدارس القرآنية تخلو من السلبيات بل يجب أن تدعم بالمعارف الجديدة والمستجدة، وتحفيز الأطفال لمواكبة العصر، وأن نجعل الأطفال الجزائريين يسايرون أطفال العالم، وتحقيق مكاسب تعليمية قابلة للقياس في مختلف مراحلهم العمرية والتعليمية.


خاتمة

وفي الأخير نحمد الله تعالى ونُثْني عليه ثناءً يليق بجلال سُلطانه حيث وفَّقنا في إنهاء هذا البحث وإبراز وظيفة المدارس القُرآنية (الكَتَاتِيب)وأهمِّيتها التَّاريخيَّة على امتداد الأجيال والأزمان، فقد تلقَّى آباؤنا وأجدادنا وأمَّهاتنا داخل فضاءها مبادئ القراءة والكتابة والحساب، وتشرَّبوا القِيم الدِّينية والخُلُقيَّة والإنسانيَّة والوطنيَّة وغيرها من العلوم، وحفظوا القُرآن الكريم وتدارسوه فيما بينهم، كما درسوا الحديث الشَّريف والمتون العلميَّة، وبهذا حافظوا على العقيدة المحمَّدية واللُّغة العربيَّة الَّتي تُعتبر السِّلاح الوحيد الَّذي تنقاد به هذه الأُمَّة لاحتوائها على المفاهيم العلميَّة الحضارية، ولقد برهنت الدَّلائل على ثراء اللُّغة العربيَّة وقُدرتها على التَّعبير عن حقائق العلم، لذلك يجب الاهتمام بلغتنا والحرص على الارتقاء بها، ولا يكون ذلك إلَّا عن طريق زرع بذرتها في المتعلِّمين في المراحل التَّعليمية الأُولى، وهذا يستدعى تضافر جهود كُلٌّ من الشَّيْخِ والأُستاذ، والأسرة والمجتمع خاصَّة في المراحل الأُولى من عُمُرِ التِّلميذ التي تُعتبر الأساس التَّعليمي لدى المتعلِّم، حيث اثبتت الدِّراسات أنَّ فترة الخصوبة اللُّغوية تنحصر في المدة الواقعة بين السَّنة الأُولى و السَّنة السَّادسة من عُمُرِ الطِّفل إذْ تظهر في هذا السِّنِ مهاراتٌ وآلياتٌ تجعل الطِّفل يكتسب الملكة اللُّغوية و تترسَّخ لديه، و من هذه الآليات السَّماع، والمحاكاة والتَّقليد و الممارسة و التِّكرار، والتَّلقين وهي آليات يعتمد عليها شُيوخ الكتاتيب في اكتساب الملكة اللِّسانية لدى المتعلِّم .

إنَّ التَّعليم التَّقليدي كما يُسمِّيه البعض رغم بساطته و افتقاره للوسائل و الوسائط التَّعليمية إلَّا أنَّه استطاع محاربة الأُمِّية و الجهل في أوساط الشَّعب الجزائري طيلة 130 سنة تحت وطأة الاستعمار الفرنسي، حيث أنَّ هذا النَّوع من التَّعليم لم يتغير عبر الزَّمن فهو نفسُه في الأرياف والمدن، ورغم ذلك ظلَّت و مازالت هذه المدارس مُحافظه على مكانتها الاجتماعية والعلمية من جهة وعلى الثَّقافة العربية الإسلامية من جهة أُخرى.

ولا يُفهم من كلامنا هذا أنَّنا ندعو إلى العودة إلى الكتاتيب و الجلوس على الحصير و البقاء على التَّقليد البالي، بل نحثُّ على الاجتهاد و مواكبة العصر الحديث، وإدخال تكنولوجيا الإعلام ووضع مناهج لهذه المؤسَّسات التي تُعتبر إرثا ثقافيًا وعلميًا ، فليس العيب

أن نأخذ النماذج المستوحاة من النَّظريات التَّربوية الحديثة بطُرقها وأساليبها ولكن نعمل على تكييفها مع مُتطلَّبات المجتمع الَّذى تُطبَّق فيه و تُراعي حاجيات الفرد وإمكانياته المادِّية و المعنوية وفق عملية تخطيط مُنظَّم وهادف الخطأ أن نأخذ النَّموذج كما هو و نُطبِّقه في مدارسنا بدون مُراعاة لظُّروف البيئة المحلية ، حيث نجد أنَّ المقاربة الجديدة التي تبنَّتها المدرسة الجزائرية قائمة على أفكار و مبادئ أجنبية اتَّخذتها كمنطلق رئيسي لتحديث منظومتنا التَّربوية ولحل المشاكل التي تتخبَّط فيها .

ومن خلال تتبُّعنا لهذا البحث نجد أنَّ المدارس القُرآنية تبنَّت مُقاربة التَّدريس بالمحتوى حيث تُعبِّر هذه البيداغوجيا عن اجتهاد يخصُّ تبليغ المعرفة للمُتعلِّم ، اذْ تُراهن على قيمة التَّكديس المعرفي من خِلال إحاطته بالمضامين والموضوعات، والمباحث مادامت المعرفة غاية مُتأصِّلة في الفكر شِعارُها :

- من حفظ المتون حاز الفنون.
- احفظْ إنَّ كُلَّ حافظ إمامٌ .

من خلال هذين الشِّعارِيْن نستخلص أنَّ هذه المقاربة تُركِّز على الحفظ و الاستظهار و ترسيخ القُدرات في نفس المتعلِّم وصقلها بالمران و الدُّربة و التِّكرار. والكُلُّ يعرِفُ أنَّ النِّظام التَّربوي الإسلامي القديم كان يعتمد على العقل والنَّقل من جبهة ويستعين بالحفظ والحوار من جِهة أُخرى ولا ننسى بأنَّ ملكة الحفظ ضروريَّة لبناء معارفنا، وقد ركَّزت ثقافتنا القديمة على هذه الملكة الأوَّلية والأساسيَّة فأنجبت لنا عُلماء موسُوعيين ساهموا بشكل كبير في ميادين شتَّى، كالغزالي، وابن رشد، ابن خلدون وابن الهيثم، وابن رشيق القيرواني، وعبَّاس ابن فرناس، والخوارزمي وابن باديس، والبشير الإبراهيمي...الخ. ولكن هذا لا يمنع من مُسايرة ما استجدَّ من المناهج والتَّصوُرات والنَّظريات والتَّكيُّف السَّريع مع ما أُسْتُحدث من معلومات وأفكار، كالانفتاح على العوالم الرَّقميَّة، والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة. ولقد تمحور هذا البحث حول العلاقة القائمة بين المدارس القُرآنية والمدارس النِّظاميَّة في تشكيل قيَّم التِّلميذ الجزائري ومُعتقداته وسلوكه، ومُساهمة الكَتَاتِيبِ في نقل تُراث الأجيال فضلاً عن وظيفتها المعرفيَّة والتَّربويَّة في صقل سلوك التَّلاميذ، ولقد حاولنا تلمُّس هذه الحقائق في دراستنا الرَّاهنة خاصَّةً من خلال الفصل التَّطبيقي وتَتَبُّعِنا لهذه الظَّاهرة حيث أثبتت الشَّواهد الميدانيَّة أنَّ

أطفال الكتَاتِيب يلِجون المدرسة النِّظاميَّة وقد اكتسبوا ملكة لسانيَّة ولُغويَّة بواسطة التَّلقين والسَّماع والتَّدريب على حُسن الإصغاء والتَّركيز والمتابعة المستمرَّة. ومن بين النَّتائج الَّتي توصَّلنا إليها ما يلي:

1- تحفيظ القُرآن العَظيم لِلْأطفال له أثرٌ بالغ في استقامة اللِّسان واللُّغة والبيان، زيادة عن استقامة الجسد والرُّوح.

2- أغلبية الكفاءات التَّواصلية إن لم نقل كلها الَّتي يسعى المنهاج التَّربوي الجزائري إلى تحقيقها مُكتسبة تماما من طرف التَّلاميذ الَّذين يُتابعون تعليمًا بالمدرسة القُرآنية.

3- المدرسة القُرآنية وسيلة لِلْمُحافظة على الإرث اللُّغوي والدِّيني والثَّقافي، والحضاري، ووسيلة لتحقيق الانسجام، والتكيُّف مع المجتمع.

4- الكتاتيب تُكسب الطِّفل القيم الخلقية وتجعله قادراً على التفاعل مع أكثر قضايا حياته اليومية المعاصرة.

5- إمكانية الاستعانة بالكتاتيب (المدارس القرآنية) في دعم الأهداف البيداغوجية للمدرسة النِّظامية في المراحل الأُولى لتمكين المتعلِّم من اكتساب معارف لُغوية ودِينية.

التوصيات المقترحة:

بناء على التَّجربة الميدانية والخبرة المهنية الطَّويلة في التَّعليم منذ سنة (1983) إلى يومنا هذا وباعتباري من الَّذين كان لهم الحظُّ أنِ استفادوا من تعليم كُتَّابي وتعليم نظامي أستطيع أن أقدِّم بعض الاقتراحات والتَّوصيات الَّتي قد تُساهم في رفع مستوى الكتاتيب وجعلها تضمن مكانةً مرموقةً بين المؤسَّسات التَّربوية الأُخرى وهي كالتَّالي:

1- مُراعاة الجانب التَّنظيمي من حيث الحجم السَّاعي والعطل...

2- العناية بالكتاتيب والاطلاع على واقعها.

3- ترقية الكتاتيب من حيث الوسائل والبرامج، ودفعها لاعتماد الطُّرق التَّعليمية الحديثة.

4- بناء برامج تعليمية للكتاتيب تتعامل مع مجالات علمية وتربوية أُخرى، تخدم كل الجوانب المتعلِّقة بالمتعلِّم (المجال العقلي والوجداني والبدني).

5- الاهتمام بتكوين المعلِّمين القائمين على هذه المهمَّة خاصة في علم النَّفس التَّربوي، والَّذي يكاد يكون مُنعدماً في الكتاتيب رغم الحاجة الماسَّة إليه حتَّى نفهم ذلك الكائن الصغير البريء.

6- ضرورة إتِّباع طُرق التَّدريس الحديثة التي تعتبر التِّلميذ طرفاً إيجابيا في عملية التَّعليم والتَّعلُّم.

7- دفع المدارس القُرآنية إلى استعمال تِكنُولوجيا الإعلام والتَّواصل الرَّقْمي.

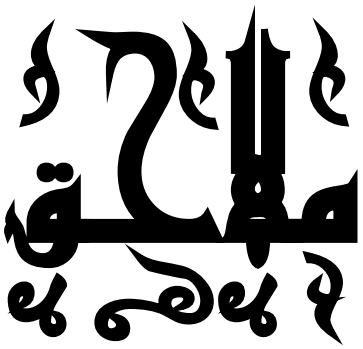
8- الجمع بين الأصالة والمعاصرة، والانفتاح على المسْتَجَدّ من الأفكار والنَّظريات التَّربوية والسَّيكولوجية واللِّسانية المعاصرة.

9- الاستفادة من النَّظريات البيداغوجية العالمية الَّتي لا تتعارض مع دِيننا ومبادئ الدِّين الإسلامي وتخدم المصلحة الوطنية قبل كل شيء.

10- مدُّ الجسور التَّربوية- التَّعليمية بين هُوِّيتنا الثَّقافية والمنجزات العالمية المعاصرة.

11- خلق تفاعل وتكامل بين المدارس النِّظاميَّة والكَتَاتِيب باعتبارها مورُوثٌ ثقافِيٌ أصيلٌ.

ونحن نختم بحثنا هذا نتمنَّى أنْ يُتبع ببحوث أخرى تتوفَّر لها الشُّروط الَّتي تعذَّر توُفُرُها لنا، لبيان واقع اللُّغة العربيَّة في المرحلة الابتدائيَّة والأخذ من المدارسة القُرآنيَّة كلُّ ما هو إيجابي وترك ما هو سلبي من أجل إعداد جيل مُثقَّف واع ومؤمن بدوره وبِقضايا أُمَّتِه في هذا العالم المتغيِّر. وذلك بصياغة مناهج نابعة من تُراثنا، وثقافتنا، وهوِّتنا العربيَّة الإسلاميَّة الأمازيغيَّة حتَّى يتحقَّق ما نصبوا إليْه ونحصِّن أبناءنا وبناتنا وتُهيِّئهم لتحمُّل المسؤوليَّة كاملةً اتِّجاه أُمَّتهم ودينهم ولغتهم. إنَّ بحثنا هذا ما هو إلاَّ نُقطةٌ من بحر كِتابِ الأبحاث الجارية والَّتي ستُجرى حول تَعْليمِيَّة اللُّغة العربيَّة.


ملحق

ملاحق:

1. استمارة استبيان
2. طلب اجراء دراسة ميدانية (أ)
3. طلب اجراء دراسة ميدانية (ب)
4. طلب اجراء دراسة ميدانية (ج)
5. استبيان خاص بأساتذة الطَّور الأوَّل (السَّنة الأولى ابتدائي + السَّنة الثَّانية)
6. استبيان خاص بأساتذة الطَّور الثاني (السنة الثالثة + السنة الرابعة)
7. استبيان خاص بأساتذة الطَّور الثّالث (السَّنة الخامسة ابتدائي)
8. صورة لمدرسة قرآنية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد زبانة –غليزان-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استمارة استبيان

تعليمية اللغة العربية بين المدارس القرآنية والمدرسة النظامية الجزائرية

مقاربة لسانية بين التّفاعل والتّكامل

بحث لنيل شهادة دكتوراه العلوم في تخصص: تعليمية اللغة

في إطار الإعداد لرسالة الدكتوراه والتي يدور موضوعها حول "تعليمية اللغة العربية بين المدارس القرآنية والمدرسة النظامية الجزائرية "، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية التّابعة لبلدية سي عبد الغني دائرة السوقر ولاية تيارت . يشرفني أن أطلب من زملائي المعلمين وزميلاتي المعلمات منحي بعضا من وقتهم للإجابة على أسئلة الاستمارة والتي نهدف من خلالها الى تحقيق رضا الله أوّلا ومن ثمّة تحقيق هدف علمي محض بعيدا عن أي استخدامات لأغراض أخرى.

شكرا على تعاونكم

زميلكم بن حليمة مولياط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيارت
المقاطعة الثالثة 03 السوقر
بلدية سي عبد الغني

تيارت في:2019/10/27
السيد:مدير المدرسة الابتدائية
آيت مولود سعيد

الموضوع: إجراء دراسة ميدانية

أنا الممضي أسفله السيد: معاشو بن عيسى مدير المدرسة الابتدائية المسماة: الداخلية آيت مولود سعيد التابعة لبلدية سي عبد الغني بدائرة السوقر لولاية تيارت أشهد أن السيد: مولياط بن حليمة طالب الدكتوراه قد أجرى دراسة ميدانية حول تعليمية اللغة العربية بين المدارس القرآنية والمدارس النظامية الجزائرية (مقاربة لسانية بين التفاعل والتكامل) من أجل أطروحة الدكتوراه الخاصة به .

وهذا من خلال الفترة الممتدة من الفاتح أكتوبر من سنة ألفين وسبعة عشر(2017) إلى أواخر ماي من سنة ألفين وثمانية عشر(2018).

السيد المدير.

ب.معاشو

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيارت **تيارت في:2019/11/04**

المقاطعة الثالثة (03)السوقر **السيد:مدير المدرسة الابتدائية**

بلدية سي عبد الغني **شيخي سعد**

الموضوع: إجراء دراسة ميدانية في المدرسة

أنا الممضي أسفله السيد: زدروني محمد مدير المدرسة الابتدائية شيخي سعد التابعة لبلدية سي عبد الغني بدائرة السوقر لولاية تيارت أشهد أن السيد: موليلط بن حليمة طالب الدكتوراه ،قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليمية اللغة العربية بين المدارس القرآنية والمدارس النظامية الجزائرية – مقاربة لسانية بين التفاعل والتكامل – من أجل أطروحة الدكتوراه الخاصة به.

وهذا من خلال الفترة الممتدة من الفاتح أكتوبر 2017 إلى غاية أواخر ماي 2018.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيارت **تيارت في:2019/11/04**

المقاطعة الثالثة (03)السوقر **السيد:مدير المدرسة الابتدائية**

بلدية سي عبد الغني **عبد الحميد بن باديس**

الموضوع: إجراء دراسة ميدانية في المدرسة

أنا الممضي أسفله السيد: بلخيرات عبد القادر مدير المدرسة الابتدائية عبد الحميد بن باديس التابعة لبلدية سي عبد الغني بدائرة السوقر لولاية تيارت أشهد أن السيد: مولياط بن حليمة طالب الدكتوراه ،قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليمية اللغة العربية بين المدارس القرآنية والمدارس النظامية الجزائرية – مقاربة لسانية بين التفاعل والتكامل – من أجل أطروحة الدكتوراه الخاصة به.

وهذا من خلال الفترة الممتدة من الفاتح أكتوبر 2017 إلى غاية أواخر ماي 2018.

السيد المدير

ع-بلخيرات

استبيان خاص بأساتذة الطَّور الأوَّل (السَّنة الأولى ابتدائي + السَّنة الثَّنية)

- الجنس: ذكر:.....أنثى.....
- السن.....
- المؤهل العلمي:..... الخبرة المهنية:.....
- اسم المؤسَّسة:.....القسم المسند:.....
- العدد الإجمالي لتلاميذ القسم:.....منهم إناث:.....
- عدد التَّلاميذ الذين يُتابعون تعليمًا بالمدرسة القُرآنية:.....

رقم العبارة	كفاءات ذات الطَّابع الاتِّصالي. - يستطيع مُتعلِّم المدرسة القُرآنية أن:	مُكتسب تمامًا	مكتسب جُزْئيًا	غير مكتسب
01	- ينطق أصوات الحروف صحيحة.			
02	- مكتسب لمهارتيْ الاستماع والفهم.			
03	- يُميِّز بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة لفظًا.			
04	- يُدرك حدود الكلمات والجمل.			
05	- ينطق الحروف والكلمات بسهولة..			
06	- يقرأ نُصوصًا قصيرةً مُسترسلةً مُناسبة لسنه.			
07	- يحفظ السور القُرآنية المقرَّرة ويستظهرها عند الحاجة.			
08	- يُمسك القلم بطريقة صحيحة.			
09	- يكتب الحروف مُنفردة.			
10	- يكتب الحروف مُتَّصلة بكلمات.			

11	- يُميِّز بين الحروف ويرسمها بشكل يُحقِّق المقروئيَّة.			
12	- يكتب على السَّطر ويحترم أوضاع الحروف واتِّجاهاتها.			
13	- هل تعتقد أنَّ ما تمَّ اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى التَّعليم القُرآني؟			
14	- في رأيك هل حقَّقت المدرسة القُرآنية أهداف وغايات ومرامي المناهج التَّربوية الجزائريَّة؟			

استبيان خاص بأساتذة الطور الثاني (السنة الثالثة + السنة الرابعة)

- الجنس: ذكر:.....أنثى.....
- السن.....
- المؤهل العلمي:..... الخبرة المهنية:.....
- اسم المؤسَّسة:.....القسم المسند:.....
- العدد الإجمالي لتلاميذ القسم:.....منهم إناث:.....
- عدد التَّلاميذ الذين يُتابعون تعليمًا بالمدرسة القُرآنية:.....

رقم العبارة	كفاءات ذات الطَّابع الاتِّصالي. - يستطيع مُتعلِّم المدرسة القُرآنية أن:	مُكتسب تمامًا	مكتسب جُزْئِيًا	غير مكتسب
15	يعبر مشافهة وكتابة بلغة سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية			
16	يتحكم في طرائق القراءة ويعرف أنواع النصوص المقروءة.			
17	يحترم علامات الوقف أثناء القراءة (قراءة معبرة)			
18	يعلق شفهيا وبطلاقة عن أي صورة أو حكاية أو حادثة.			
19	يوصل أفكار للمعلم ولزملائه بدون صعوبة.			
20	يحفظ السور القرآنية المقررة ويستظهرها عند الحاجة.			
21	يتحكم في نشاطي الخط و الإملاء.			
22	يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل (رسائل، بطاقات...الخ)			
23	يحسن استقراء المعطيات و توظيفها في التعبير الشفهي و الكتابي.			

		نعم	لا	لا أدري
24	– هل تعتقد أنَّ ما تمَّ اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى التَّعليم القُرآني؟			
25	– في رأيك هل حقَّقت المدرسة القُرآنية أهداف وغايات ومرامي المناهج التَّربوية الجزائريَّة؟			

استبيان خاص بأساتذة الطَّور الثّالث (السَّنة الخامسة ابتدائي)

- الجنس: ذكر:.....أنثى.....
- السن.....
- المؤهل العلمي:..... الخبرة المهنية:.....
- اسم المؤسَّسة:.....القسم المسند:.....
- العدد الإجمالي لتلاميذ القسم:.....منهم إناث:.....
- عدد التَّلاميذ الذين يُتابعون تعليمًا بالمدرسة القُرآنية:.....

رقم العبارة	كفاءات ذات الطَّابع الاتِّصالي. - يستطيع مُتعلِّم المدرسة القُرآنية أن:	مُكتسب تمامًا	مكتسب جُزْئِيًا	غير مكتسب
26	- يعبر مشافهة و كتابة بلغة سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية.			
27	- يتحكم في طرائق القراءة و يعرف أنواع النصوص المقروءة.			
28	- يعتنى بما يتلقاه من معلومات حفظا و استخداما وتبليغا.			
29	- يحترم علامات الوقف أثناء القراءة (قراءة معبرة).			
30	- يعرض اراء الشخصية فيما يقرأه و يدعمها.			
31	- يشرح ردود أفعال ويبررها.			
32	- يعلق شفيها و بطلاقة عن أي صورة أو حكمة أو محادثة.			

33	– يتحكَّم في نشاطَيْ الخطُّ والإملاء.			
34	– يحفظ السُّور القُرآنيَّة المقرَّرة ويستظهرها عند الحاجة مع الفهم.			
35	يستعمل الأساليب المناسبة للوضعية التَّواصُليَّة.			
36	يُوظِّف الأدوات اللُّغويَّة (مُحسِّنات بديعيَّة وصُورٌ بيانيَّة) المناسبة للمقام في تعبيره الشَّفهي والكتابي.			
37	يُحسن الاستماع الرَّد عن الأسئلة الموجَّهة له.			
38	يُحسن تكييف كلامه مع متغيِّرات الوضعية التَّواصلية.			
39	– هل تعتقد أنَّ ما تمَّ اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى التَّعليم القُرآني؟			
40	– في رأيك هل حقَّقت المدرسة القُرآنية أهداف وغايات ومرامي المناهج التَّربوية الجزائريَّة؟			

المدرسة القُرآنية سي الحاج الطَّاهر مولياط بلدية سي عبد الغني دائرة السوقر ولاية تيارت

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

اولا: المصادر والمراجع

1. إبراهيم العسل، أسس النظرية والأساليب التطبيقية في علم الاجتماع، بيروت، (ط1)، 1997.
2. ابراهيم بوترعة، التَّربية والتَّعليم بين الأمس واليوم، دار الخلدونية،1435هـ/ 2014م.
3. إبراهيم محمد علي حراحشة، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامي، عمان الأردن، (ط1)، 2007م.
4. إبراهيم ناصر: أُسس التربية، دار عمّان للنَّشر، عمان- الأردن، (ط1)، 1999.
5. ابن خلدون: المقدمة ، دار صادر، بيروت، (ط1)، 2000م.
6. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا القزويني: المقاييس في اللغة، تحقيق: شهاب الدين، دار الفكر، بيروت ، لبنان،(ط1) 2011.
7. ابن منظور:أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي: لسان العرب، دار صادر، ج 13، (ط1) ، 2000، بيروت، لبنان، مادة، كتب، حرف (ك، ل).
8. أبو العباس أحمد بن يحي عبد الواحد الونشريسي، المعيار المغرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل إفريقيا والأندلس والمغرب: تخريج جماعة من الفقهاء بإشراف الدكتور محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ج7،سنة 1401هـ/1981 .
9. ابو الفتح ابن جني: الخصائص تحقيق محمد على النجار، دار الكتاب المصرية ، مصر، القاهرة سنة1952م.
10. أبو الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، عالم الكتب، (د.ت)بيروت، ج1.
11. ابو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج1، (ط1) ، الشركة الوطنية للتوزيع،الجزائر1981.
12. أبوزيد عبد الرحمان بن محمد الانصاري: معالم الإيمان، تحقيق: محمد الأحمدي، (ط2) 1968،ج:01.

13. أبي العربي محمد بن أحمد بن تميم، طبقات علماء إفريقيا، دار الكتاب ، بيروت ، لبنان (د–ط)، (د–ت)، ج: 02.

14. أحمد الخطيب : جمعية العلماء المسلمين ودورها الإصلاحي في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1985.

15. أحمد السعيدي: مدخل إلى الديسيلكسيا، دار اليازوري العلمية، الأردن،2009م.

16. أحمد بن فارس بن زكريا أبو الحسين: مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون الجزء الخامس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

17. أحمد حسين :كتاب الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي، ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1996م.

18. أحمد خطيب: الثورة الجزائرية، دار العلم للملايين، بيروت– لبنان، (دط)، سنة1958.

19. أحمد طالب الإبراهيمي: آثار محمد البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، ج3، (ط1) ، دار الغرب الإسلامي، 1997م.

20. أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرّمة، (د.ط)، السنة1421هـ/2000م.

21. اسماعيل أحمد عمايرة: تعليم اللُّغة العربيّة في مرحلة التّعليم العام، دار وائل للنّشر، عمان الأردن،2001 م.

22. أنور الجندي: الفكر والثقافة المعاصرة في شمال إفريقيا، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1965.

23. البخاري: الأدب المفرد، باب حسن الخلق، رقم 273.

24. البخاري، أبو عبد الله محمد بم اسماعيل، صحيح البخاري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان (ط2)، 1981، ج: 02.

25. برتر أندرسل: في التربية، ترجمة: سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت– لبنان.(د.ط)،(د.ت)

26. بسام العسلي: جهاد الشعب الجزائري، دار النفائس ، بيروت، لبنان، (د،ط) ، 2009م، ج3.

27. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان الأردن، ط1، سنة2007م.

28. بشير عبد الرحيم الكلوب: الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها، دار إحياء العلوم. بيروت، لبنان،(دط)، 1998م.

29. بوفلجة غياث: التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،(دط)، 1993م.

30. البيان كاملا في كتاب: أبحاث وأمراء في تاريخ الجزائر، الجزء الثالث، للدكتور أبو القاسم سعد الله، دار المغرب الإسلامي ط02، بيروت، لبنان، 1990.

31. تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر (ط1)، 1998م.

32. توفيق حدَّاد ومحمد سلامة آدم: التربية العامة للطَّلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، وزارة التعليم الوطني، (ط.1)، 1977.

33. جاك ديلور: التَّعلُّم ذلك الكنز المكنون، تقرير قدَّمته اللجنة الدَّولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، سنة 1996.

34. جميل حمداوي: التصورات التربوية الجديدة (د ط) إفريقيا الشرق – المغرب- سنة 2014.

35. الجوهري أبو نصر إسماعيل بن حماد: الصحاح في اللّغة، مكتبة المشكاة الإسلامية، (د.ط) 2013، ج: 02.

36. حسن شحادة: المناهج الدّراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، سنة 1998.

37. الحسين شلوف: تقويم مناهج اللغة العربية وآدابها، دار النشر، مصر، (د.ط)، (د.ت).

38. محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر،(ط1) سنة2012.

39. حمدان خوجة: المرآة، تقديم وتعريب محمد العربي الزبيري، (ط1) ، ش،و،ن،ت، الجزائر1973.

40. حميد حملاوي، التنشئة الاجتماعية في الوسط المدرسي، مطبعة الأقصى، (د.ط)، 2010.

41. خاطر محمود شكري :طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيةفي ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة–دار المعرفة، القاهرة، (دط)، 1971.

42. خولة طالب الابراهيمي؛ الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة محمد حياتن، دار الحكمة، الجزائر 2007.

43. خير الدين هني: مقاربة التَّدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر، (ط.1)، 2005م.

44. داوُد عبده: نحو تعليم اللُّغة العربيَّة وظيفياً، مؤسسة دار العلوم، الكويت، (ط1)، 1979.

45. رابح تركي: التعليم القومي والشخصية الوطنية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (ط1)، 1998.

46. رابح تركي: الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، (ط3)، 1981.

47. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، (ط2) ، سنة 2007.

48. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر، (ط3)، 2014م.

49. رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، (ط1) 1991م.

50. رشيدي أحمد: مناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، (د ط)، (د ت).

51. زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان –الأردن،(ط1) ، 2008م.

52. سعد رياض: البناء النّفسي للطفل في البيت والمدرسة، تنمية المهارات الاجتماعية والقيادية (ط1) دار الفنار للعلوم والآداب، 2014/1435م.

53. سميح أبو مغلي جمال الدين، الموجز في أساليب تدريس اللغة العربية، المؤسسة القومية للتربية(دط)، عمان، 1976م.

54. سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال الدين سليمان، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تطبيقية، (ط2)، 2004م.

55. سوزان محمد المهدي، التَّعلُّم ومراحل النُّمو المختلفة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر (ط1)، 2005م .

56. شحادة الخوري: القضية اللغوية في الجزائر وانتصار اللغة العربية، مطبعة الكاتب العربي (ط1) دمشق، 1991م.

57. الشريف قصار: تقنيات التعبير الكتابي والشفوي، المؤسسة الوطنية للكتاب،(دط) الجزائر، ج2 1990.

58. صالح خرفي: شهيد الثورة أحمد رضا حوحو في الحجار، 1954/1934، دار الغرب الإسلامي (ط1) ، بيروت، لبنان، 1992.

59. صالح عوض: معركة الإسلام والصليبية، الزيتونة للإعلام والنشر،(ط1)،الجزائر1989.

60. صالح محمد علي أبو جادو: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنَّشر والتوزيع والطباعة، عمَّان، (ط3)، 2002.

61. صالح نهدي وآخرون: تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر العربي، عمان، (ط4) ، 1999.

62. طه حسين: الأيام، بيت الحكمة، مصر، (دط)، سنة 2013.

63. عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر ، الأردن، 2000.

64. عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعية ، (دط)،سنة 1995م.

65. عبد الرحمان لامة: التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية ، مكتبة الشعب الشركة الوطنية للكتاب، (ط1) ، الجزائر، 1981.

66. عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، (ط1) ، سنة1984م.

67. عبد العزيز بن عبد الله السنبل: التربية في الوطن العربي على مشارف القرن 21، (ط1)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 2002.

68. عبد العلي الودغيري: لغة الأمة ولغة الأم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط1) 2013.

69. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف مصر، القاهرة،(دط) 1981.

70. عبد الفتاح حسن البجة :أصول تدريس اللُّغة العربيَّة بين النَّظريَّة والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن،(دط)، 1999.

71. عبد الكريم غريب وآخرون في معجم علوم التَّربية: مصطلحات البيداغوجية الديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر،(ط1)، المغرب، 1994.

72. عبد اللطيف حسين فرج: تعليم الأطفال والصفوف الأولية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، (ط1) ، 1426هـ /2005م.

73. عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان (ط1)، 2006.

74. عبد الله الركيبي: الفرانكفونية مشرقا ومغربا، دار الأمة، الجزائر، (ط1) ، 1993.

75. عبد الله زاهي الراشدان: في اقتصاديات التَّعليم، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان (ط1)، 2001م.

76. عبد المنعم حنفي: موسوعة أعلام علم النفس، مكتبة المدبولي، القاهرة، (ط2)، 1993م.

77. عبدالهادي ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب – مُقاربة لُغويّة تداوليّة– دار الكتاب بيروت –لبنان 2004 م.

78. عثمان سعدي: قصة التعريب في الجزائر، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، (ط1)، القاهرة مصر، (د ت).

79. عدلي سليمان: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة،(دط)، 1996.

80. عزيزي عبد السلام:مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع الجزائر،(ط1) ، 2003م.

81. علال الفاسي: الحركات الاستقلالية في المغرب العربي، مطبعة الرسالة، (ط1)، القاهرة مصر1948.

82. علي أحمد مذكور، مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر1998م.

83. عماد توفيق السعيدي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 1992.

84. عمر محمد التّومي الشيباني: تطوّر النظريات والأفكار التربوية، الدَّار العربية للكتاب، ليبيا- تونس، (ط 2) (د.ت).

85. فتحي فارس ومجيد الشاذلي: مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد على النّشر، تونس، ط1، سنة2003.

86. فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، دار يافا العلمية، عمان الأردن (ط1) ، 2006.

87. فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان: التَّقويم النَّفسي، (ط4) ، ملتزمة للطَّبع والنَّشر، القاهرة1982.

88. فؤاد سليمان قلادة، أساسيات المنهاج، دار المطبوعات الجديدة، مصر، 1976.

89. القاضي أبي الفضل عياض: تراتيب المدارك وتقريب المسالك.

90. القاضي أبي الفضل عياض: تراتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، (ط1) ، 1968.

91. اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008م، طبعة 2016،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

92. لورسي عبد القادر: التعليمية ومفاهيمها الأساسية، غرداية-الجزائر، (ط1) ، جوان 2002م.

93. سلامة عبد العظيم حُسين وآخرون: الاتجاهات المعاصرة في نُظُم التَّعليم، دار الجامعة الجديدة 2008.

94. محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، (ط1) ، 1428هـ/2008م.

95. محمد ابن سحنون: آداب المعلمين، تحقيق: حسن الحسني عبد الوهاب ومحمد العروسي المطوي، (ط3) ، 1392هـ /1972م، دار الكتب الشرقية، تونس،(د.ت).

96. محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العمليات التعليمية، دار الكتاب الجامعي العين الإمارات العربية المتحدة، (ط1)،2003 م.

97. محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، (ط1)

98. محمد الغزالي: سلسلة مذكرة المشاهير، دار الموعظة للنشر والتوزيع، (د،ط)، 2014.

99. محمد المبارك: فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر، بيروت–لبنان–، (د.ط)، سنة 2005.

100. محمد بن يزيد بن عبد الأكبر المبرد، الكامل في اللغة والأدب، تح: محمد أحمد الدالي، (ط3) بيروت:1997م، مؤسسة الرسالة، ج2.

101. محمد صالح بن عمر: كيف تعلم العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، الخدمات العامة للنشر، تونس، (ط1) ، سنة1998.

102. محمد عبد الحي الكتاني، التراتيب، تحقيق: عبد الله الخالدي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط2) ، 1405هـ، ج02.

103. محمد فرحان القضاة، ومحمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار الحامد، عمان–الأردن،(دط)،2006.

104. محمد قباني، السيرة النبوية والخلافة الراشدة، دار الأصالة، (ط1)، 2010.

105. محمد متولي الشعراوي" معجزة القرآن الكريم، دار الهدى، (د،ط)، 2004.

106. محمد محمود الخوالدة: مقدّمة في التربية، دار المسيرة، عمان– الأردن،(دط) 2008.

107. محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، المغرب (ط4)، 2005م.

108. محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التَّعلُّم العامة، المؤسسة الوطنية للفنون، 1988.

109. محمود مهدي الإستانبولي: تحفة العروس، المكتب الإسلامي ، بيروت، لبنان،(ط6)، 1986.

110. مسلم، أبو الحسين بن الحجاج القشيري النيسابوري: صحيح مسلم، عالم المعرفة، القاهرة، مصر، (ط1)، 2014.

111. مصطفى الأشرف، الجزائر الأمة والمجتمع، ترجمة جنيفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، (ط1) ، سنة 1983.

112. مصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، (ط2) سنة 1994م.

113. مصطفي السباعي: من روائع حضارتنا، دار الوراق المكتب الإسلامي، ط01، 1420هـ.

114. المنجد في اللغة العربية المعاصرة باب (كمل) دار الشَّرق-بيروت- (ط.4) سنة 2013.

115. نادية جمال الدّين: مدخل إلى علوم التربية، تحقيق سعيد إسماعيل على، (د.ط)، القاهرة، 1982 .

116. ناصر الدين سعيدوني: دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،(دط) 1984.

117. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، رقم: 185، 16-04-1976.

118. النظام التربوي في الجزائر، نقلا عن موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

119. نعوم تشو مسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، (ط1)، الدار البيضاء:1990م،

120. نقلا عن: شاكر عبد الحميد، نظريات التعليم، تر: علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، (د.ط)، الكويت:1990م، ج2.

121. نور سلمان: الأدب الجزائري في رحاب الرفض والتحرير، دار العلم للملايين، (ط1)

122. نورمان مانكري: فن التّعليم وفن التّعلُّم، ترجمة أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق سنة1973م.

123. وحدة النظام التربوي: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، طبعة 2005.

124. وردية قلاز: ترسيخ الملكة اللغوية من خلال برنامج (افتح ياسمسم) منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، دار الأمل،(دط) 2016.

125. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000 م.

126. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدِّين، دار المعرفة، بيروت، الجزء الأوَّل، (دط)، (د.ت).

127. يوسف عبد الأمير طباجة ، منهجية البحث تقنيات ومناهج، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، (ط1)، 2007م.

المجلات والجرائد:

128. آثار ابن باديس: الشهاب، ج8، غرة شعبان 1354هـ /نوفمبر 1935م.

129. أحمد طالب الإبراهيمي: تخليص الثقافة الجزائرية من الشوائب الاستعمارية، مجلة الثقافة، العدد 26، الجزائر، 1975.

130. إدريس قاسمي، الطيب أموراق، عبد الرحمان الهامة، سلسلة التكوين التربوي، (ط2) 1995م.

131. إعداد د-محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان،2016م.

132. أمر رقم: 69-37 مؤرخ في 6 ربيع الأوّل عام 1389 هـ الموافق 22 مايو سنة 1969 يتضمّن إحداث مركز وطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون.

133. ج.ج.د.ش: أمر 76-35 مؤرخ في 16-04-1976، الجريدة الرسمية، عدد: 33، سنة 1389هـ، 23-04-1976.

134. ج-ج-د-ش، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، منشور رقم: 1533 مؤرخ في 11 مارس 1992 يتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي.

135. ج-ج-د-ش، مرسوم 76-68 مؤرخ في 16-04-1976، الجريدة الرسمية، عدد:33، السنة 13، 23-04-1976، يتعلق بمجلس التربية.

136. حاجي فريد: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر2005.

137. الدَّليل التَّطبيقي لمنهاج التَّربيَّة التَّحضيريَّة، (أطفال 5-6 سنوات) الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر ،2008.

138. زائد مصطفى: المؤسسات التربوية القديمة بالجلفة الجزائر، المجلة الثقافية العدد:93. شعبان-رمضان 1406هـ-ماي-جوان 1986م.

139. الشَّريف بوشحدان "الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده العلميَّة في ترقية اللُّغة العربيَّة" مجلَّة ترقية اللُّغة العربيَّة، العدد:7 الجزائر 2010م ، جامعة محمد خيضر بسكرة.

140. عبد الرزاق قسوم: تأمّلات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، العدد:2، الجزائر، مارس /أفريل سنة 1982.

141. علي تعوينات:"التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي" الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر، أفريل 2010م.

142. عمر رضا كحالة: سلسلة بحوث اجتماعية، النّسل-الجمال-جولة في ربوع التربية، الجزء14 مؤسسة الرسالة، بيروت، 2006 .

143. فريدريك إتش غارو "العلوم الاجتماعية شكل آخر من أشكال التبعية في العالم الثالث؟ مجلة الثقافة العالمية الكويت عدد: 43، 1988.

144. فيليب بيرينو، ترجمة مصطفى بن حبيلس: المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق؟ CNDP ، الجزائر، 2003.

145. كريا محمد: تكوين المعلمين، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، طبعة 2008.

146. المجلة الجزائرية للتربية، مجلة تربوية علمية دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية، العدد2، السنة الأولى، مارس1995.

147. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر، مارس 1998.

148. محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، مؤسسة الرسالة، بيروت، العدد: 16 أكتوبر2000.

149. محمد حسين: حديث عن الكتاتيب في الجزائر، جريدة الاتحاد الإمارتية، العدد:7، 2009.

150. محمد عيسى، رسالة المسجد، السنة الخامسة، العدد الخامس، نوفمبر2007 ذو القعدة 1428.

151. محمد كامل الخطيب: اللغة العربية، القسم الأول آراء ومناقشات، منشورات وزارة الثقافة، ط1، 2004م.

152. محمد مصطفى حميداتي: عبد الحميد بن باديس وجهوده التَّربوية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، (ط2)، 1997.

153. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم وحدة النظام التربوي طبعة2005.

154. وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الدَّليل المنهجي لإعداد المناهج نسخة مكيّفة مع القانون التوجيهي للتّربية المؤرخ في 23 يناير 2008، طبعة 2016.

155. وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية طبعة 2016.

156. وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، السنة الأولى الإرسال الثاني، سنة 2008.

157. وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، السنة الأولى، المادة: التربية وعلم النفس، الإرسال الثالث سنة 2008.

158. وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، السنة الأولى، علوم اللغة العربية وآدابها- الإرسال الأول 2008.

159. وزارة التربية الوطنية: تكوين المعلمين، السنة الثانية، ج2، الإرسال (2+3) علوم اللغة العربية وآدائها، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2008.

160. وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2008م.

161. وزارة التَّربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللُّغة العربيَّة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، طبعة 2016م.

162. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009م.

163. كسا فيي روجي، تدريس بالكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، 2007، المغرب.

164. وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من قضايا التربية، ملف : 26.

165. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، طبعة 2005م.

166. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 16-04-1976، رقم 185.

167. وزارة التربية الوطنية، تكوين المعلمين، السنة الأولى، علوم اللغة العربية وآدابها، الإرسال الأول، سنة 2008.

168. وزارة التربية الوطنية، علوم اللغة العربية وآدابها، تكوين المعلمين، السنة الأولى، الإرسال الأول سنة 2008م.

169. وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، مُديرية التَّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيَّة للمناهج، منهاج السَّنة الثَّانية من التَّعليم الابتدائي، مطبعة الدِّيوان الوطني للتَّعليم والتَّكوين عن بعد، ديسمبر2003 .

170. وزارة التربية الوطنية، مناهج التَّعليم الابتدائي، 2005م.

171. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،أفريل2003.

172. وزارة التربية الوطنية–مديرية التكوين– المعلمين، السنة الأولى، علوم اللغة العربية وآدابها الإرسال الثالث، 2008م.

173. وزارة التربية الوطنية–مناهج التَّعليم، طبعة 2005.

الرسالات :

174. حشلاف علي، المرافق السياسية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين من خلال صحفها 1931-1939، رسالة ماجيستر جامعة الجزائر، معلم الإعلام والاتصال، سنة 1994.

المراجع باللغة الاجنبية:

175. ASTOLFI ;J.P:(Placet les élèves en situation-problème?) dans pro bio tenue, 16, 4, Bruxelles: association des professeurs de biologie(ASBL).

176. Douglas meeting/ Gerry albeit/ John Greenwood/ Peter regard the teaching of English international language .

177. R.galisson.s.coste: d'hier a'aujour d'hui la didactique. générale deslangues étrangères .

178. R.galisson.s.coste: dictionnaire de didactique des longues .

179. s.p corderoror: analysais interlignage and second langage acquisitions .

180. M.E. Mémorandum. Evaluation de programmes de l'enseignement fondamental et secondaire. Mars1999.

المواقع الالكترونية:

180 –http :abdo-math.blogspot.com/2010/10/blog-post.

181 –http://www.alukah.net/culture /0/55425/

182 – https:// w. w. w.alittihad.ae/article/ 40877/2009

183 –https:// w. w. w.alittihad.ae/article/ 40877/2009

-

الفهارس