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

جامعة غليزان
RELIZANE UNIVERSITY

مقاربة لسانيّة في مناهج اللّغة العربيّة السنة الخامسة ابتدائي.

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

إعداد الطالب(ة): عبد العزيز بختة. **إشراف:** أ.د خالدي سمير.

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	المؤسسة	الصفة
أد سعيد خليفي	جامعة غليزان	رئيسا
أد سمير خالدي	جامعة غليزان	مشرفا ومقررا
د بوغازي حكيم	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مناقشا
أ د يوسف بنافلة	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	مناقشا
د محمد بوقفحة	جامعة غليزان	مناقشا
د محمد حمراس	جامعة غليزان	مناقشا

السنة الجامعية: 2021م/ 2022م.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غليزان
كلية الآداب واللغات
نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج
و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

جامعة غليزان
RELIZANE UNIVERSITY

إقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية

أنا الموقع أدناه الطالب(ة): عبد العزيز بختة

تاريخ ومكان الميلاد: 08/12/1988 بمازونة - غليزان

التخصص: تعليمية اللغة العربية

عنوان الأطروحة:

مقاربة لسانية في مناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

أعلن بأني التزمت بقوانين الوزارة الوصية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها 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 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 الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن المجلس العلمي للكلية أو الجامعة.

غليزان في: 2022/03/01

توقيع الطالب(ة)

إهداء

الحمد لله الذي بنعمه تتم الصالحات

أقدم هذا العمل تكريما لروح أب أفنى حياته من أجل إنارة أبنائه بنون العلم، والى روح أخ أمضيت معه صباي وربيع عمري، الى أبي وأخي، رحم الله روحيهما برحمته الواسعة وأسكنهما فسيح جنانه.

الى عبير الحياة أمي الغالية، حفظها الله وأدامها تاجا فوق رأسي.

الى أسرتي الصغيرة.

الى إخوتي وأخواتي وكل أفراد عائلة "عبد العزيز"، حماهم الله وسدد خطاهم

وأعوذ بالله من دنيا خالية من وجودهم.

شكر وتقدير

بعد شكر الله عز وجل الذي أمدني الصحة والعافية ووفقني لإتمام هذا البحث، أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير
الى كل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو بعيد وبخاصة الأستاذ الدكتور "خالدي سمير" الذي أشرف على هذا
العمل و تعهد بالتصويب في جميع مراحل إنجازه، وزودني بالنصائح والارشادات التي أضاءت أمامي سبيل البحث،
كما شجعني على المضي قدما من أجل النجاح، فجزاه الله عني كل خير.

مقدمة

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، قال تعالى:﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾التّوبة: (105) صدق الله العظيم. الحمد لله الذي قد أعطى ووهب بفضله وكرمه وجعل العلم لنا سراجا، ونبراسا نهتدي به أما بعد.

إنَّ وعي أيّ باحث بأهمية تعميق البحث العلميّ في ميدان اللّسانيات (النّظرية والتّطبيقيّة) بات أمرا ضروريا يكفل تحقيق الجودة في العلوم عامة والعلوم الإنسانيّة خاصة، وذلك لاقتحام علم اللسانيات جميع الحقول المعرفيّة، وفي هذا المقام أخص بالذكر تعليميّة اللّغات من أجل دفع عجلة التّربية والتّعليم نحو التّطور والتّقدم.

قدمت النّظريات اللّسانيّة الكثير من خلال الكشف عن حقائق اللّسان البشري من جهة ومن جهة أخرى استهدفت تعليم اللّغات، اللّغة الأم أو اللّغة الأجنبية (للناطقين بها أو بغيرها). ومنه فإن تعليمية اللّغات بوصفها ممارسة بيداغوجية لا يمكن أن تقوم إلا بالاعتماد على الحصيلة العلميّة للنظرية اللّسانيّة والنّفسيّة، من أجل ميلاد علم قائم بذاته أصطلح عليه بالتعليميّة، والذي اختص بكل ما يتعلق بالتدريس، كما أستخدم في الحقل التّعليمي للدلالة على الدّراسة العلميّة لتعليم اللّغات، وذلك قصد تطوير المنهاج التّربوي التّعليمي، وعناصره الأساسية من أهداف ومحتوى وطرائق التّدريس، والتّقويم والرّفع من مستوى المتعلّم لغويا ومعرفيا، أي تنمية الرصيد اللغوي والمعرفي عنده، حيث يصبح قادرا على الكتابة والقراءة بكل مهارة وكفاءة، للغته الأصلية أو أيّ لغة أخرى. وطبقا للمنظومة التّربويّة الجزائريّة التي اختصت بدراسة اللّغة العربيّة والتي تعتبر موضوع دراستي، فهي لغة سماويّة مقدسة وهذا ما جعلها تفعّل تربويا من خلال تطبيق جملة من النّظريات التي تمثل اتجاهات مختلفة، فلكل نظريّة رؤية خاصة بها في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، ومن خلال ما تقدمه تكون قد ساهمت بشكل أو بآخر، في حل مشكلات التّعلّم، وخلصت إلى مجموعة من المنطلقات والرّكائز، بنيت عليها العمليّة التّعليميّة المعاصرة.

خلفت كل نظرية لسانية مقاربة بيداغوجية تعد ترجمة لها، وبهذا تميزت كل مقاربة عن نقيضتها وهو ما عرفتها المنظومة التّربويّة الجزائريّة عبر حقب زمنيّة متفاوتة إلى أن استقرت عند إحداها

لنجاعتها، وهذه المقاربات هي: المقاربة بالمحتويات، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات. وبالرغم من كل هذه الدّراسات والجهود المبذولة إلا أن واقع تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية في تذبذب مستمر أدى إلى تغيير المنهاج التّربوي بفعل التّطور التّعليميّ ومن أجل الحد من النّقائص والفجوات التي قد تعرقل تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها.

ولذلك خصصت موضوع هذا البحث في تعليمية اللّغة العربيّة بعنوان **"مقاربة لسانيّة في مناهج اللّغة العربيّة السنة الخامسة ابتدائي"**. طموحا مني في تحقيق الأهداف التّالية:

- الاستفادة من الأبعاد المنهجية للسانيات وتطبيقاتها في تعليم اللّغة العربية.
- إدراك الأبعاد السّلوكية والمعرفية والعقلية لهذه النّظريات في العملية التعليمية.
- ضرورة معرفة المعلّم للخلفية اللّسانية لكل مقاربة بيداغوجية والاستفادة منها في فهم طبيعة الظاهرة اللّغوية.
- معرفة المعلّم للخلفية البيداغوجية لكل نظرية والاستفادة منها في العملية التعليمية وفي فهم منهاج اللّغة العربيّة.
- الوقوف عند الصعوبات التي تواجه المعلّم في قراءته لمنهاج اللغة العربية الطور الثالث، من أجل دراستها واقتراح حلول لها.
- رفع مستوى المتعلّم الجزائري من خلال تطبيق نظريات التّعلّم.

اعتمدت في هذه الدّراسة على مجموعة من المصادر والمراجع والدّراسات السابقة، المتمثلة في علم اللّسانيات والتّعليميّة إلى جانب الوثائق والسّندات المدرسيّة أذكر على سبيل المثال في اللّسانيات كتاب " اللسانيات النشأة والتطور" لـ (علي آيات أوشان) و(أحمد مؤمن)، أما في التّعليميّة فتناولت كتاب بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمنطلقات–لـ (محمد بن يحي زكريا).

وقبل التّعمق في هذا البحث كان لزاما عليَّ التّطرق إلى الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره، والإشكالية والفرضيات المراد معالجتها، دون أن أنسى المنهج المتبع، وبنية البحث التي تمثل مكونات هذه الدّراسة.

يعود السّبب وراء اصطفاء هذا الموضوع قصد المساهمة في النهوض بمستوى اللغة العربية لدي الفرد الجزائري بشكل عام والمتعلم بشكل خاص في الطور الثالث من التعليم الابتدائي، كونها الوسيلة القاعدية التي تمكن من اكتساب المعارف في بقية العلوم، وبالتالي الرقي بها إلى مصاف اللغات العالمية وأكثر من خلال التحضير الجيد لمتعلم اليوم، إطارات وباحثي الغد.

الإشكاليّة العامة التي يسعى البحث للإجابة عنها هي: -كيف أسهمت النّظريات اللّسانيّة في تحسين وتطوير تعليميّة اللّغة العربيّة للطور الثالث من التعليم الابتدائي؟

تتمثل فرضيات هذه الدّراسة فيما يلي:

-كيف يمكن لمكونات المنهاج وأسسه أن تؤثر في جودة التعليم أو رداءته؟

-هل استطاعت النّظريات اللّسانيّة أن تأثر في العمليّة التّعليميّة وتحقق الهدف منها؟

-ماهي الإضافات التي قدمتها النّظريات اللّسانيّة ومن ورائها نظريات التّعلم إلى العمليّة التّعليميّة؟

-كيف تتم عملية اكتساب اللّغة في ظل النّظريات اللّسانيّة؟

-ما مدى تطبيق النّظريات اللّسانيّة في العمليّة التّعليميّة لمناهج الجيل الأول والمنهاج المعاد كتابته "الطور الثالث". وأي المنهجين قد سمح بتطبيق هذه الأخيرة أكثر من غيره.

-ما مدى تطبيق النّظريات اللّسانية ومن ورائها الخلفيّة البيداغوجيّة لها في العمليّة التّعليميّة؟

اعتمدت في أطروحتي هذه على **"المنهج الوصفي المقارن"** الذي يتناسب مع هذه الدّراسات من خلال وصف الظّاهرة وتحليلها معتمدة على المقارنات بين ظاهرتين أو "منهجين"، حيث أبرزت أوجه الشّبه والاختلاف بين المنهجين وقدمت استنتاجات من أجل الوصول إلى الحقيقة العلميّة للظاهرة المدروسة.

قمت بتقسيم هذا البحث إلى ما يلي:

مقدمة وثلاثة فصول فصلين نظريين وفصل تطبيقي، الفصل الأول تحت عنوان " المنهاج التربوي التعلمي"، والذي يضـــم ثلاثة مباحث، المبحث الأول تحت رأســـية ماهية المنهاج "المنهج" التربوي التعليميّ والثاني بنية المنهاج التعليمي وعناصره الأساسية، والثالث أسس بناء المناهج التربوية.

وقسمت الفصل الثاني الموسوم بـــ "النظريات اللسانية وخلفياتها البيداغوجية إلى ثلاثة مباحث أيضـا. أما المبحث الأول فعنوانه" النظرية السـلوكية" وفيها اقتصـرت على نظرية الاشـتراط الإجرائي لـ(سكينر) (B. F. Skinner). ومن ثمة انتقلت إلى الخلفية البيداغوجية لهده النظرية. المقاربة بالأهداف.

يتناول المبحث الثاني الموسـوم بـــ "المدرسـة المعرفية نظريات التعلم الإدراكية المعرفية" مجموعة من العناصر من تعريف للنظرية الجشطالت والنظرية البنائية أو التكوينية أو البناية لـ (بياجيه) (J. Piaget). وصـــولا إلى الخلفية البيداغوجية لهذه النظرية المقاربة بالكفاءات. أما في المبحث الثالث الموســـوم بـ (النظرية الفطرية العقلية) فاقتصرت على النظرية الفطرية العقلية لـ (تشومسكي) (A. N. Chomsky).

أما الفصـل الثالث عنوانه (واقع الإصـلاح التربوي لمنهاج اللغة العربية للسـنة الخامسـة ابتدائي)، حيث قســمته إلى جانبين جانب نظري في المبحث الأول تحت عنوان "إصـــلاح المنظومة التّربويّة في الجزائر". وجانب تطبيقي في المبحث الثاني بعنوان "معايير صـناعة كتاب اللّغة العربيّة وأهم السّـندات المعتمـدة بين جيـل الإصـــلاح الأول والمنـاهج المعـاد كتـابتهـا للطور الثّـالـث من التّعليم الابتـدائي". والمبحث الثالث عنوانه "تحليل منهاج اللغة العربية بين جيل الإصـــلاح والمناهج المعاد كتابتها للطور الثالث ابتدائي" ارتأيت أن أدعم أطروحتي هذه بدراسة ميدانية تقف على تطبيق ما أوردته في الجانب النّظري من اعتماد على النظريات اللســـانية في الممارســـة البيداغوجية، وما مدى إدراجها في منهاج الإصـــلاح الأول والمنهاج المعاد كتابته، ومن ثمة مدى اســتفادة المتعلّم منها في عملية اكتســاب اللغة العربيـة، كـان يكفي أن أقوم بـدراســـة المحتوى فقط ولكن المنهـاج أشمـل من أن يكون مجرد محتوى وسندات، وقد تمّ ذلك بحضوري بعض الحصص في كلا المنهجين أي قبل الإصلاح الثاني وبعده، كما قمت بتوزيع مجموعة معتبرة من الاستبانات لتدعيم وتثمين العمل المنجز.

جاءت خاتمة البحث لتكون جامعة لكل ما توصـــلت إليه من نتائج بعون الله وتوفيقه، إلى جانب الإشارة إلى مجموعة من النّقاط والمقترحات المستوحاة من آراء السّادة المعلمين للاستفادة من النّظريات

اللّســـانيّة في المنهاج التّعليميّ للطور الثّالث من التّعليم الابتدائي ومن أجل الوقوف على كل الثّغرات والنّقائص التي قد تعيق ســير العمل البيداغوجي بطريقة جيدة، هدفي من هذا هو الرّفع من مســتوى المتعلّم والمنظومة التّربويّة الجزائريّة من خلال توفير عمليّة تعليميّة ناجحة.

وبطبيعة الحال لا يمكن قيام أيّ بحث دون أن تعتريه مجموعة من الصّــعوبات أهمها قلة المصـــادر والمراجع المتعلقة بالجانب التّطبيقي للموضوع والتي كان لها أن توضح لي تلك التّساؤلات التي تبادرت في ذهني خاصـــة أن مناهج الجيل الثّاني قد أثارت الكثير من الطّروحات والجدل حولها حيث أنها طبقت في الطور الأول من التّعليم الابتدائي (الســـنة الأولى، والثّانيَة)، والطّور الثّاني(السّـــنة الثّالثة، والرّابعة) خلال الموســم الدراســي (2016،2017م) من خلال إخراج كتب جديدة ومناشــير ووثائق تفسـر توجهها وفلسـفتها في حين بقي الطّور الثّالث المتمثل في (السّـنة الخامسـة) يسـتخدم كتب مناهج الجيل الأول مع بعض التّغييرات التي أتت مع وثائق تكييف الكتب وفق الجيل الثاني، حتى تم إخراج كتب جديدة في الموســم الدّراســي (2019،2020م) وفق مناهج الجيل الثّاني، مع دليل المعلّم والوثيقة المرافقة وكتاب المتعلم (القراءة)، مما جعلني أنتظر حتى تصـــدر السّـــندات الأخيرة وأضيفها إلى بحثي من أجل تقديم ما هو جديد في هذا الموضوع.

وفي الأخير أشـير إلى أن الفضـل في هذا العمل يعود إلى الله عزَّ وجل الذي أعطى ومنَّ عليَّ من علمه وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان.

وفي الختام أقدم شـكري وعرفاني لأسـاتذتي الكرام الذين أسـهموا في تكويني من خلال توجيهاتهم وإرشـاداتهم السّـديدة وأخص بالذكر أسـتاذي الفاضـل والدّكتور "**خالدي سمير**" الذي شـرفني بإشـرافه على هذه الأطروحة، والذي أمدني بيدّ العون، ولم يبخل عليَّ بتقديم التّوجيهات والأفكار الصـــائبة، وجرعات من التّشجيع والتّحفيز لكي أمضي قدما، والتي أسهمت بشكل كبير في إنجاز هذا البحث.

مدخل

مدخل نظري في المصطلح والمفاهيم.

1. تعريف اللغة.
2. مفهوم اللسانيات.
3. الانتقال من اللسانيات النظرية إلى اللسانيات التطبيقية.
4. اللغة موضوع اللسانيات.
5. مفهوم التعليمية.
6. الفرق بين التدريس و التعليم.
7. تعريف التعليم.
8. أركان العملية التعليمية.
9. الطريقة/ المنهجية التعليمية.
10. الأهداف التعليمية.
11. علاقة اللسانيات التطبيقية أو التعليمية الديداكتيك.

مدخل نظري في المصطلح والمفهوم

يعدّ علم اللّسانيَّات بشقيه النّظري والتّطبيقي وتخصصاته المختلفة هوَ الأساس في نشأة التّعليميّة، حيث استفادت كغيرها من التّخصصات " نظريًّا، ومعرفيًّا، ولغويًّا"، من خلال ما استثمره الباحثون والمختصون من مجال البحث اللّساني، حيث قاموا بتطبيقه في مجال التَّربية والتّعليم من أجل تطوير النّظرة البيداغوجيَّة السَّاعية إلى ترقية الأداء الإجرائي في حقل التّعليميّة، مما نتج عنه تحولا عميقا في العمليّة التّعليميّة، واللّغة العربيّة إحدى اللّغات التي تأثرت بهذا التّحول.

1-تعريف اللّغة:

يستخدم الفرد منا مصطلح اللّغة في حياته اليوميّة أو المهنية، دون أن يبحث عن تعريف لهذا المصطلح في حدّ ذاته، والذي قد يكون أداة تمكن من التَّواصل مع الغير سواء تعلق الأمر باللّغة الأم أم لغة ثانية، وفي هذا الصّدد سأقوم بتقديم مجموعة من التعريفات منذ القدم إلى العصر الراهن.

يعد تعريف (ابن جني) سنة (392هـ) من أقدم التعريفات التي وردت عن ماهية اللغة في قوله: «إنّ اللغة عبارة عن أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[1]، ما يلاحظ في هذا التعريف أنه قد ركز على اللغة من حيث إنها: أصوات، ووسيلة للتعبير، ومتميزة بطابعها المختلف من مجتمع لآخر، أما (ابن خلدون) فيرى في كتاب المقدمة أن اللغة هي: «عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، ناشئة عن القصد لإفادة الكلام، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم»[2]، أما في الزمان الحديث والمعاصر فقد توسع هذا المفهوم عند علماء اللغة والتي سأشير إليه بالتفصيل في عناصر أخرى، ليشمل جوانب عدة في مثل قولهم إنها: «ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو للتواصل، أو مجرد شكل لموضوع، أو مجرد وعاء خارجي لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل، إنها وعي الإنسان بكينونته الوجودية، وبسيرورته التَّاريخية، وبهويته الذَّاتية والاجتماعية والقومية وكليته الإنسانية، إنها

---

[1] عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، دار الحامد، ط 1، عمان، 1434هـ/2013م، ص(224).

[2] م. ن. ص. ن.

السـجل الناطق بهذه الأبعاد جميعها»[1]. وعليه فقد اشـتملت اللغة على عدة جوانب وأبعاد بكونها تعبر عن الذات الإنســـانية، والعقيدة الدينية والهوية الوطنية، وتمس المجتمع وثقافته وكل ما يحمله من عادات، وتقاليد، وأعراف، وكل هذه الجوانب تصب في وعائها.

2-مفهوم اللسانيات:

تعد دراسـة اللغة أو علم اللسـانيات من صـميم الجهود المبذولة لفهم طبيعة الإنسـان فما هو علم اللسانيات؟ ظهر مصطلح اللسانيات (la linguistique) كعلم حديث في بداية القرن الماضي على يدّ العالم السويسري (فرديناند دي سوسير) (F. de Saussure) مؤسس اللسانيات الحديثة، بالرغم من أن الدراسـات اللغوية القديمة لم تقصـر في حق هذا العلم بالذكر، بقولهم إن اللسـانيات هي: «الدراسـة العلمية والموضـوعية للّسـان البشـري» [2]، أما في العصـر الحديث فقد عرفها علماء اللغة بأنها «العلم الذي يدرس اللغة دراسة علمية»[3] فلم يقتصروا بذلك على دراسة اللسان فقط.

أجمع الباحثون اللّسـانيون على أنها «الدّراسـة العلمية والموضـوعيّة للظاهرة اللّسـانيّة، العامة الوجود لأمنها والخاصـــة، وذلك من خلال الألســـنة الخاصـــة بكل قوم» [4]، أي الاعتماد على اســـتخدام الأسلوب العلمي في دراسة أي لغة والذي يعتمد على ملاحظة الظاهرة اللّغوية، والتجريب والاستقراء، والاعتماد على بناء وضـــبط النّظريات اللّســـانيّة الكليّة، معتمديّن في ذلك على اســـتخدام النّماذج والتّحاليل الرياضـية الحديثة [5]. فاللسـانيات علم جاء من أجل دراسـة اللّغة البشـرية، حيث ظهر هذا المصـطلح أول مرة في ألمانيا، ثم اسـتعمل في فرنسـا سـنة (1826م) ، لينتقل إلى إنجلترا سـنة(1855م)،

---

(1) أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، ط 1، السعودية، 2000م، ص(09).

(2) خولة طالب الابراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القبة للنشر، ط1، الجزائر، 2002م ص(09).

(3) حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، 2002م، ص(09).

(4) عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ...مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد 4، السنة 1973،1974م، ص(19).

(5) بتصرف: مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، ط 1، دمشق، 1988م، ص (10، 11).

وهكذا ذاع صيته لا لأنه علم حديث فقط بل للضرورة الملحة للبحث في لغة الإنسان وذلك لما لها من أهمية وما تحمله من تعقيدات تتطلب تبسيطها والتقصي في أعماق بواطنها.

3-الانتقال من اللّسانيات النّظريّة إلى اللّسانيات التّطبيقيّة:

ينقسم علم دراسة اللّغة أو ما أصطلح عليه **"باللسانيات"** إلى قسمين وهذا ما اتفقت عليه الدراسات الحديثة وهما كالآتي:[1]

3-1اللّسانيات النّظريّة : (Linguistics Theories)

تعدّ اللسانيات النظرية العلم الذي يصف الظاهرة اللغوية مثل الأصوات، والفونيمات، والدلالة، والصرف والنحو [2]، وغيرها من العلوم المختلفة، فتقوم بالحكم عليها ودراستها نظريا، على عكس ما تعتمده اللسانيات التطبيقية والتي تعدّ المرآة العاكسة لكل ما هو نظري.

1.تعريف النَّظرية:

لكل علم من العلوم مجموعة من النّظريات التي تقوم بدراسته فتقدم تفسيرات وتوضيحات تتعلق بظاهرة معينة، تبحث بين طياتها، وذلك حسب هدف معين من الأهداف، فهي «مجموعة من المفاهيم والتّعريفات والافتراضات التي تعطينا نظرة منظمة لظاهرة ما عن طريق تحديد العلاقات المختلفة بين المتغيرات الخاصة بتلك الظّاهرة، وهذا بهدف تفسير تلك الظاهرة والتنبؤ بها مستقبلا»[3] يعد علم اللّغة النّظري، فرعا من فروع علم اللّغة، فقد انصبت جل اهتماماته بوضع نماذج للمعرفة اللّغويَّة. وأذكر على سبيل الايجاز لا الحصر تعريف (محمد دريج) في كتابه: «مدخل إلى علم التدريس»: «إن النّظرية نسق من الأطروحات والمفاهيم والتأويلات منسجمة منطقيا (أي غير

---

(1) ينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء، ط1، عمان، الأردن، 2002م، ص (163).

(2) ينظر: م. ن. ص. ن.

(3) حسن شحاتة: وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003م،1424هـ، ص (287).

متناقضة)، ترتبط بمجال من المجالات الواقع سواء الطبيعة أم المجتمع، وهذه الأطروحات مصاغة بكيفية تسمح بوضع افتراضات عملية قابلة للتمحيص» [1].

ونختصر تعريفها فيما قاله (هول وليندري) (hall wilindry) سنة (1974م)، «بأنها مجموعة من القناعات أوجدها صاحب النّظرية» [2]، مما يعني الإيمان والتسليم بـ: فكرة ما، أو بمنطق معين، والعمل على أساسه، فأجده قد أجاز وأقنع في شرحه هذا.

2.تعريف النّظريات اللّغوية:

يمكن تعريف النّظرية اللّغوية على وجه العموم، أنها القاعدة الأساس التي بحث بين طياتها علماء اللّغة، حيث تختلف نظرية اللغة باختلاف المواضيع المتناولة من طرف كل نظرية، فهنالك ما تتناول اللّسانيات، وأخرى علم البلاغة [3]، وغيرها من العلوم، وفي هذا المقام سأخص بذكر النّظريات التي درست علم اللّغة بشكل عام، والتي تتمثل فيما يلي:[4]

إن تدريس اللّغة قد خضع لعدة نظريات لغويَّة وهذا ما شهده التَّاريخ عبر حقبة من الزَّمن، فلا يمكن فهم عمليَّة "تدريس اللّغة العربيَّة" دون فهم النّظريات التي تفسر نظام اللّغة، وتحكم طرائق تعليمها وتعلّمها على مرّ العصور، وعلى هذا الأساس سأتطرّق إلى مجموعة من النّظريات المعمول بها وهي: 1/ النظرية السلوكية. 2 /النظرية البنيوية. 3/النظرية المعرفية.

أما فيما يخص النّظرية اللّغوية المعاصرة فهي ما استقر عليه علم اللّغة في غرب" أوربا وأمريكا" منذ (دي سوسير) إلى يومنا هذا، غير أنَّ الصّفة التي لا تتخلى عنها هي " العلميّة".

---

[1] محمد دريج: تحليل العملية التعليمية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 2، المغرب، 1990م، ص(22).

[2] يوسف محمود قطامي: نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، ط 1، الأردن، 2005م، 1426هـ، ص(21).

[3] ينظر: أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، د ط، القاهرة، 2002م، ص(51).

[4] ينظر: م. ن. ص. ن.

2-3اللسانيات التطبيقية : (Applied linguistics)

ظهر هذا المصـــطلح في عام (1946م)، حيث عرف عدة تعريفات تصـــب في معين واحد أهمها تعريف (عبده الراجحي) في كتابه (علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية) فيقول إنه علم مســـتقل بذاته، له اطاره المعرفي الخاص به ومنهجه يبحث عن حل لمشـاكل لغويَّة، فيهدف إلى تحسـين كفاءة عمل علمي. فهو ميدان تلتقي فيه كل العلوم التي تهتم باللغة الإنســـانية، من مثل اللّســـانيات، واللّسانيات الاجتماعية، واللّسانيات النفسية، وعلمي الاجتماع والتربية، وعليه فإنها حقل من الحقول العلمية والمعرفية التي تبحث في تخصصات مختلفة [1].

سعت اللسانيات التطبيقية إلى تطبيق كل ما جاءت به اللسانيات النظرية، وتوصلت إليه من نتائج، فمصـطلح اللســانيات التطبيقية مرادف لمصـطلح تعليم اللغات، فعالم اللســانيات التطبيقية لا يضـع النظريات بل يستهلكها ويعمل بها [2].

ورد في تعريف (عبده الراجحي) أن اللسانيات التطبيقية علم مستقل بذاته إلا أنها لم تحقق الاستقلالية في القواعد والمصطلحات ومنهج الدراسة إلا في حوالي (1947م)[3]، كما صادفتها عدة صعوبات من حيث تحديد مفهومها والفصل في معناها، تكمن الصعوبة في كونها لسانيات من جهة، وتطبيقية من جهة أخرى[4]، أي أنها تتعامل مع اللســـان وتطبيق العلوم، وبهذا تكون قد لامســـت نقاط بالغة الصـــعوبة كما أكد اللســـانيون أن هذه التطبيقات لا حدود لها لأنها اقتحمت عدة مجالات تربوية وتعليمية، نفسـية، اجتماعية، وعلاجية .....وبالاسـتناد إلى ما توصـل له (كوردر) حيث يقول: إن

---

(1) ينظر :عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، الإسكندرية، 2000م، ص (10،80).

(2) ينظر: هـــ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبد الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت، لبنان، 1994م، ص (17).

(3) ينظر: د عبدوه الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص(08).

(4) ينظر: شـكري فيصـل، قضـايا اللغة العربية، مجلة من قضـايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990م، ص (184).

عالم اللغة التطبيقي لا يضع النظريات بل يستهلكها ويستخدمها [1]، ومفاد هذا الاعتبار أن الهدف الذي تصبوا إليه اللسانيات التطبيقية، هو توظيف نتائج اللسانيات النظرية في ميدان تعليمية اللغة ونخص بالذكر اللغة العربية فلا تبقى حبيسة ورهينة الدراسات العليا.

1.خصائص اللسانيات التطبيقية:

وبطبيعة الحال لكل علم خصائص تميزه عن غيره من العلوم، وبالمثل اللسانيات التطبيقية كغيرها من المعارف تتمتع بجملة من الخصائص وهي [2]:

-البرجماتية (النفعية) [*]: لأنها ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات، كما لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ما له علاقة بتدريس اللغة وتوظيفها في الحياة العلمية.

-الانتقائية [*]: وهي كل ما يختاره الباحث ويراه مناسبا لخدمة التعليم والتعلم.

-الفعالية [*]: يهدف هذا العلم إلى البحث عن أفضل الطرائق والوسائل الفعالة لتعليم وخدمة اللغة بغض النظر إذا كانت هذه اللغة "اللغة الأم"، أو "لغة أجنبية".

-دراسة أوجه التشابه والاختلاف(التداخلات) بين اللغة الأم واللغات الأجنبية: تتمثل في دراسة الحلات في المجتمعات التي يقع فيها التعدد اللغوي من أجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس.

4-اللغة موضوع اللسانيات:

يدرس اللغويون كل لغة على حدة وهدفهم هو فهم طبيعة اللغات البشرية وأين يكمن الاختلاف عند كل قوم، فكل لغة تختلف في أصواتها ومفرداتها وأنماط جملها ولكل منها مجموعة من الصفات

---

[1] ينظر: هـــ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة، ترجمة: عبدة الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (ط1)، 1994، ص(153).

[2] ينظر: صالح بلعيد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة، ط 7، الجزائر، 2012م، ص (12، 13).

[*] **البرجماتية:** ويطلق عليها بالفلسفة (النفعية) أو (العلمية)، أو (الإجرائية). ينظر: م. ن. ص. ن.

[*] **الانتقائية:** تتمثل في قدرة المتعلّم على اختيار ما يراه مناسبا له للتعلم. م. ن. ص. ن.

[*] **الفعالية:** ذلك لأن هذا العلم يبحث عن الوسائل الفعالة والطرق الناجعة لتعليم اللغة سواء كانت لغة وطنية أو أجنبية. م. ن. ص. ن.

وهذا ما اتفق عليه معظم اللغويين فأقروا أن اللغات تشترك في ستة صفات منها التواصل، كما تتكون من علامات أو رموز اعتباطية ومنظمة بشكل هرمي، حيث يدركها البشر باستخدام طرق سمعيّة وبصرية وحتى عن طريق اللمس، فهذا الموضوع متفق عليه منذ سوسير [1] إلى اليوم لدراسته للغة من حيث هي معطى بشري، وظاهرة كونية. وبالنظر إليها على أنها وظيفة إنسانية عامة، وهذا هو منطق البحث الأساسي فيما يسمى باللسانيات النظرية أو العامة [2].

ومما سبق نستخلص أن اللغة ميزة فريدة للإنسان فهو معدٌّ جينيا لها وهذا ما جعل اللغويين يركزون وبشكل فردي على سمات معينة من اللغة، فالدراسة الوظيفية تعنى بالوظيفة التواصلية للغة والدراسة الشكلية تعنى بتنظيم اللغة.

4-1مفهوم اللغة في اللسانيات الحديثة:

طور اللغويون مجموعة من الأساليب لدراسة اللغة بشكل منهجي وعلمي، بداية مع ظهور علم اللسانيات حيث اعتبرت اللغة أو ما أصطلح عليه اللسان على أنه « أداة تبليغ يحصل على مقياسها تحليل لما يخبره الإنسان على خلاف بين جماعة وأخرى، وينتهي هذا التحليل إلى وحدات ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ، وهي العناصر الدالة على معنى (monemes) ويتقطع هذا الصوت الملفوظ بدوره إلى وحدات مميزة ومتعاقبة وهي العناصر الصوتية(phonemes) ويكون عددها محصورا في كل لسان وتختلف هي أيضا من حيث ماهيتها والنسب القائمة بينهما باختلاف الألسنة»[3]، ومنه فإن علم اللسانيات لم يقصر في التحديد الدقيق لمفهوم اللغة ووظيفتها التي

---

[1] **فرديناند دي سوسير** ولد في 26نوفمبر 1857وتوفي في 22 فبراير 1913م، عالم لغوي سويسري شهير يعتبر بمثابة الأب للمدرسة البنيوية في علم اللسانيات. كما عده كثير من الباحثين مؤسس علم اللغة الحديث. عني بدراسة اللغة الهندية، الأوروبية.

[2] انظر: مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مرجع سابق، ص(12).

[3] عبد الرحمان الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث تحليل ونقد لأهم مفاهيمه ومناهجه، مجلة اللسانيات، العدد الأول المجلد الأول، جامعة الجزائر، 1971م، ص(32).

خصـــها بعملية الإبلاغ [1]، بل تعداه إلى التحديد الدقيق لمفهوم اللغة وهذا ما أكد عليه (أندري مارتني)[*].

تميزت اللغة بتشـــعب تعريفاتها إلا أن مفهومها لم يختلف حوله الدّارســـون واللغويون واتفقوا على أنها: «الملكة الإنســـانية التي تتجلى في تلك القدرات الفطرية التي يمتلكها الإنســـان دون ســـواه من الكائنات الحية الأخرى، والتي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بوساطة نسق من العلامات» [2]. إذا اللغة هي قدرة الإنســـان على انتاج كلمات لها دلالة تســـمى الكلام، غير أن أيّ لغة أو لســـان له خاصـــيته المختلفة عن الأخرى في أداء المهمة البلاغية، ومتميزة بطبيعتها بفعل قابليتها للتقطيع والتمفصـــل [3]، وهذا ما يفســـر تعدد اللغات عبر العالم واختلافها عن بعضـــها، فلكل لغة طبيعتها الخاصة بها في عملية الإبلاغ، فقواعد اللغة العربية تختلف تماما عن قواعد اللغة الفرنسية، وقس على ذلك مع باقي اللغات.

5-مفهوم التعليمية (didactics):

استعملت كلمة ديداكتيك (didactics) [*]، عند الكثير من الباحثين حيث وردت بأساليب مختلفة منها: تعريف (لا لند) (Lallande)سنة (1988م)، الذي اعتبرها فرعا من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس [4]، أو هي: «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي

---

[1] عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية والمؤسسة الوطنية للكتاب، د ط، الجزائر، 1986م، ص(36).

[*] **أندري مارتني**: (1908_1999)، اللغوي الفرنسي، ورئيس الوظيفية في فرنسا، تأثر مارتني بأعمال حلقة كوبنهاغن ثم بمناهج الوصفيين والوظيفيين بالمدرســـة الســـلوكية الأمريكية (ليونارد بلومفيد). وعمل أســـتاذا بجامعة كولومبيا، من 1947_1955، (السوربون)1956_1978و أشهر أعماله مراجع ومقالات في علم الأصوات وقد انتمى إلى مدرسة براغ 1926.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009م، ص(6).

[*]ديداكتيك (didactics) أو ما أصطلح عليه بالتعليمية، ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم، من أنشطة تحدث داخل الصف المدرسي تستهدف نقل المعلومات والمهارات من المعلم إلى المتعلم، واستخدم هذا المصطلح كذلك كمساعد للبيداغوجي. ينظر: عبد اللطيف الفرابي: وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات الديداكتيك، مرجع سابق، ص(9،10،256).

[3] انظر: رابح بوحوش، اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم، د ط، عنابة، الجزائر، 2006م، ص(15،16).

[4] ينظر: عبد اللطيف الفرابي، معجم علوم التربية: مصطلحات الديداكتيك علوم التربية، مرجع سابق، ص (256).

يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أم على المستوى الوجداني أم على المستوى الحسي الحركي» [1]. أما في نظر (جاسمين) (Jasmin b) فهي تفكير في المادة الدّراسية بغية تدريسها[2] .

من خلال هذه التعريفات أستدل أن التعليمية قد انشغلت بمواضيع عديدة أهمها: بناء المناهج وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها، وتكوين المعلمين المؤهلين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجعة [3]، وبهذا تكون قد شملت كل ما يتعلق بالتدريس، من أجل خدمة المتعلّم بشكل خاص، وتحقيق الأهداف المنشودة من هذا التعلم، وتطوير المعارف العلمية بشكل ملموس على المستوى التعليمي.

6-الفرق بين التَّدريس والتَّعليم:

بعد التعرف على مفهوم التعليمية، سأنتقل إلى الفصل بين مصطلحين متقاربين ألا وهما «التعليم»، و«التدريس»، قبل أن أتطرق إلى مصطلح «التعلّم»، وذلك بسبب التشابك والخلط القائم بينهما، من أجل ألا يقع العاملون في الاتجاه التربوي في هذا اللبس فيستعملونها في معنى واحد.

أ/ التدريس لغة:

«يشتق من الفعل (درس) فيقال درس الكتاب ونحوه أي قام بتدريسه» [4].

---

[1] محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، ط2، البليدة، 2000، ص(13).

[2] عبد اللطيف الفرابي، معجم علوم التربية: مصطلحات الديداكتيك علوم التربية، مرجع سابق، ص (256).

[3] انظر: محمد دريج، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، رشيد بناني، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء المغرب، 1991، ص(39،44).

[4] إيمان محمد سحتوت: استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، د ط، الرياض،2014م، ص (13).

ب/التدريس اصطلاحا:

في إطار التعاريف المقدمة يتبين وجود معنيين للتدريس، المعنى القديم " الاتجاه التقليدي "والمعنى الحديث " الاتجاه التقدمي"، أبدأ بالاتجاه التقليدي «ينظر إلى التدريس على أنه مجرد إعطاء معلومات واكتساب معارف للطالب، وفي ضوء الاتجاه التقدمي ينظر إلى التدريس على أنه الجهود المبذولة من المدرس لمساعدة الطلبة على النّمو المتكامل كل وفق ظروفه واستعداداته وقدراته» [1].

قلص الاتجاه التقليدي من معنى التدريس وذلك باعتباره مجرد خطوات أو تقنيات يعتمدها المعلم لإيصال خبرات ومعلومات ومفاهيم إلى المتعلم ولم يهتم بالطريقة التدريسية وكيف يجب أن تتم، على غرار الاتجاه الثاني التقدمي الذي فتح للمتعلم أوسع الأبواب للتعلم وذلك من خلال النوايا والإنجازات التربوية المنظمة والمختارة من قبل معلمين ذي كفاءة مراعيا في ذلك طرائق إعداد النشاطات والفروقات الفردية المختلفة سواء من حيث الظروف أو الاستعدادات والفروقات ليصل إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم وهذا ما يسمح بتحقيق مرامي وأهداف معرفية سبق وأن خطط لها.

7-تعريف التَّعليم:

التعليم هو مصطلح يطلق على العملية التي تجعل الفرد الآخر يتعلم، سواء متعلم في مجال التعليم التربوي أو في مجالات أخرى مثل "تعلم صنعة معينة" ويعرف بأنه «معلومات تلقى ومعارف تكتسب، أو نقل المعلومات منسقة إلى المتعلمين، وهو نقل معارف، أو خبرات، أو مهارات، وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة»[2] أو هو العملية التي يتكفل بإنجازها المعلم في المجال التربوي التعليمي حيث يتحمل مسؤولية نقل التوجهات وتحقيق الأهداف، فالتعليم يعبر عن الجهد الذي يبذله ويخططه المعلم بصفة فعالة وناجحة بينه وبين المتعلم[3].

---

[1] سعد علي زايد: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، د ط، عمان، 2014م، ص (54).

[2] محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، ط1، عمان، 1434هـ، 2013م، ص (260).

[3] م. ن. ص. ن.

وفي ضـــوء ما تقدم يتضـــح أن التعليم يتميز بالشـــمول والعموم في حين أن التدريس يتميز بدوره بالخصـــوص أو التخصـــيص وحجتي في ذلك هي أن التدريس قدم لشـــريحة معينة فقط على عكس التعليم الذي يمس كل الأشـــخاص وكل المجالات منها المجالات الصـــناعية المختلفة وكذلك العلمية التربوية، وفي هذا أقوم بحصر الفارق بين التعليم والتدريس فأقف على النقاط التالية:

أ- «التدريس عمل مقصـود أما التعليم قد يكون مقصـودا أو غير مقصـود، مثلا: قد يتعلم الفرد من خلال مشاهدة فلم معين وهو في بادئ الأمر لم يكن ينوى التعلم.

ب- التعليم أوسـع اسـتعمالا في المجال التربوي لأنه يتناول المعارف من جهة والقيم والمهارات من جهة أخرى، في حين أن التدريس يقتصر على المعارف والقيم دون المهارات.

ت- إن التعليم يحصـــل داخل المؤســـســـة التعليمية وخارجها والاثنين معا، أما التدريس فلا يحصل خارج المؤسسات التعليمية» [1].

أ/التعلّم لغة:

يعرف بأنه: «تغير في البنية المعرفية للمتعلم كميا بتراكم الخبرات والمعلومات وكيفيا بالتفاعل المسـتمر بين مكوناتها، ولاكتسـاب معنى جديد لا بد أن يتكامل هذا المعنى مع المعاني التي سـبق للفرد تعلمها بحيث تشكل أو تعطي علاقات جديدة» [2].

ب/ التعلّم اصطلاحا:

التعلم من وجهة نظر (ديفيد بول أوزوبل) (David Ausubel) هو: «عملية احداث علاقات وارتبـاطـات بين المعلومـات الموجودة بالفعـل في البنـاء المعرفي للمتعلم ومـا يقـدم لـه من معلومـات جديدة»[3]. أو هو العملية المكتسـبة من واقع خبرات مختلفة ومتنوعة مثل: المنزل، المدرسـة، النوادي،

---

[1] محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص (260، 261).

[2] ايمان محمد سحتوت: د. زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، ط 1، 2014م، ص(15).

[3] م. ن. ص. ن.

أو في ميدان العمل وكل ما يحدث في نشاطات مشتركة، ويقصد بمصطلح التعلم، التغيير في السلوك عن أثر خبرة ما، أو هو كل تغيير في معرفة أو سلوك أو شعور، أو اتجاه، بسبب الخبرة ومن أهم مبادئ التعلم الإنساني مبدأ التّعزيز [1]، الذي سأستفيض في الحديث عنه في بحثي النظري والتطبيقي.

7-2-عوامل التعلّم:

العملية التعليمية معقدة لتعدد مواضيعها والعوامل المؤثرة فيها، فالفرد منذ صغره حتى يبلغ أشده يسعى لتغيير سلوكه، من خلال اكتسابه لمجموعة من المعارف، وفق ما تقضيه بيئته ومجتمعه ليحقق "التفاعل"، ولبلوغ هدفه ينبغي مراعاة عوامل التعلم، المتمثلة فيما يلي [2]:

1.النّضج:

يشير مفهوم النضج إلى التغيرات التي تطرأ على المظاهر الجسمية للفرد المحكومة بالمخطط الجيني الوراثي والتي ليس للعوامل البيئية أثر فيها، أي أنه ذلك النمو الذي يظهر على الكائن الحي مع مرور الزمن، مرحلة تلو الأخرى على الصعيد الفيسيولوجي، فالنضج مؤشر على اكمال نمو الأعضاء والأجهزة الجسمية مثل: "العضلات، والأجهزة الحسية والعصبية"، من أجل القيام بوظائف متعددة، يؤثر النضج في إنجاح أو فشل عملية التعلم، فهو يمكن الفرد من تعلم أنماط متعددة أو اكتساب الخبرات والتفاعل مع البيئة وأي خلل في عملية النضج مثل: نضج بعض الأعضاء الجسمية وعدم نضج أجهزة أخرى، فعجز نضج أجهزة الكلام يؤثر في عملية تعلم النطق والكلام، فعندما يتمكن الطفل من المشي يصبح قادرا في التحكم في البيئة المحيطة به [3]. النضج والتعلم متلازمان ومترابطان لا ينفك أحدهما عن الآخر وهذا ما أقر به (أحمد حساني) في قوله:« يتصل التعلم بالنضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقي ولا يذر، إنما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك

---

[1] ينظر: ملحقة سعيدة الجهوية، وآخرون: المعجم التربوي، الإيداع القانوني، 5669،2009، ص (10).

[2] ينظر: عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ،2012، ص (85،83).

[3] ينظر: م. ن. ص. ن.

أن يكون هو إياه من حيث أنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نموا متكاملا يشمل جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السوية»[1] ، يمكن ونصف الطفل المكتسب لمعارف تفوق قدراته العمرية والعقلية "بالطفل المحنك، والذكي أو الناضج" لأنه تحصل على التعلم.

2.الاستعداد:

يعنى بالاستعداد الحالة التي يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما، حيث يرتبط بعامل النضج فلا يمكن القول هذا الفرد له استعداد للتعلم دون نضجه، فتعليم الطفل أي مهارة يتطلب استعدادا شخصيا يمكّنه من اكتسابها، والاستعداد نوعان "العام" ويتمثل في حالة الفرد التي يكون فيها مستعدا لتعلم مهمات والنجاح فيها، ومن الأمثلة على ذلك سن دخول المدرسة لتعلم المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة، حيث جاء في كتاب إعداد الطفل للقراءة والكتابة أنه يوجد أربعة عوامل رئيسية تؤثر في استعداد الطفل لهذا النشاط هي: " الاستعداد العقلي- الاستعداد الجسمي- الاستعداد الشخصي الانفعالي- الاستعداد في الخبرات والقدرات"[2] . أما الاستعداد عند (جان بياجيه) (Jean Piaget) فله نظرة أخرى تتمثل في الخصائص النمائية للمرحلة التي يمر فيها الفرد والتي تتيح له تطوير تراكيب وبنى معرفية معينة حيث تشمل البنى كل الخبرات والأساليب واستراتيجيات التفكير حيالها. وعليه فالاستعداد عند (بياجيه) يرتبط بالمرحلة العمرية أو المرحلة النمائية للفرد على خلاف (جيروم برونر) (Jerome Bruner) الذي يرى أن الاستعداد يتعلق بمدى توفير التمثيلات العقلية المعرفية المساعدة على تمثل الخبرة واكتسابها.

3.الدافعية :

الدافعية هي حالة داخلية تستثير سلوكا ما لدى الفرد، وتوجه هذا السلوك وتحافظ على استمراريته. وتمثل الدافعية حالة من النقص بحاجة إلى الإشباع وقد ينشأ بسبب عوامل داخلية مثل

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص(52).

[2] هدى محمود الناشف: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، د ط، القاهرة، 1420هـ،1999م، ص (32).

الجوع أو خارجية كالحاجة إلى التقدير، تؤدي الدافعية دورا مهما في التعلم فلا يمكن أن يتحقق التعلم دون وجود دافع لهذا الفعل أو السلوك، حيث تقوم بثلاث وظائف رئيسية في هذا الشأن وهي:

«-توليد السلوك وتحريكه.

-توجيه السلوك نحو الهدف.

-الحفاظ على استمرارية وديمومة السلوك» [1].

نظرا للأهمية البالغة للدافعية يعمد المعلمون وبالخصـــوص في المرحلة الابتدائية إلى تقديم جوائز تحفيزية التي من شـــأنها توليد الســـلوك وتحريكه نحو الهدف ألا وهو الرغبة والدافعية للتعلم من خلال التحضير والبحث ليصبح هذا الفعل عادة سلوكية راسخة عند الفرد المتعلم.

4.التّدريب والممارسة أو الخبرة:

يعد هذا العامل من العوامل الجدّ مهمة في عملية التعلم، ويعنى بفرص التفاعل الذي تم بين الفرد والمثيرات، المادية والاجتماعية التي يصـــادفها في بيئته، يكتســـب الفرد من خلال هذه الفرص والتفاعلات مجموعة من الخبرات والمعلومات التي من شـــأنها تحديد نمط الســـلوك حيال أشـــياء ووفقا لنتائج تفاعلاته معها [2]، فعلى سبيل المثال يستفيد المتعلم في مرحلة تعليمية ما من التدريب والممارسة في تأدية أي نشاط أو تطبيق وهذا ما جعل المتعلمون يعتمدون على الدروس الخصوصية أو حصص المعالجة، التي أصبحت مبرمجة في المناهج الحالية من أجل إعطاء لأنفسهم فرصة للفهم واكتساب المادة العلمية ليصبحوا حاملين لكفاءة معينة أو خبرة سيتم استثمارها في قطاع الشغل مستقبلا.

---

[1] ينظر: عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص (83،85).

[2] ينظر: م. ن. ص. ن.

8-أركان العملية التعليمية:

ترتكز العملية التعليمية على عناصر لا يمكن أن تقوم إلا من خلال التداخل القائم بين كل عنصر وآخر، فكل عنصر مكمل للآخر وهي:

8-1-المتعلّم:

هو محور العملية التعليمية فلا يمكن أن تقوم هذه العملية دونه، وإنشاء المدارس، وتعدد النظريات، والمناهج...، وغيرها من مجهودات أقيمت من أجل الوصول به إلى الطريقة اليسيرة التي من شأنها تبسيط وتسهيل التعلّم، فقد كان ينظر للمتعلم في إطار "التربية التقليدية" على أنه صفحة بيضاء يسجل المعلم في ذهنه ما يراه مناسبا دون مراعاة لميوله وحاجاته واستعداداته، فهو خزان يجب أن يعبأ بمجموعة من المعارف، وعند استثارتها عن طريق التعزيز يعمل على استرجاع ذلك المخزون[1]، وهذا يتجلى في المقاربة بالمضامين والأهداف مطبقة للخلفية النظرية للمدرسة السلوكية، وهو ما جعل القائمون على إعداد المناهج من باحثين ومعلمين دحضها وعدم تبنيها، واستبدالها بالمقاربة بالكفاءات التي جاءت مطبقة للنظرية العقلية والمعرفية، حيث أعطت للمتعلم كل الحرية في التصرف في بناء معارفه، فغيرت وظيفته من مستهلك للمعرفة إلى مساهم فعال في بنائها، كونه طرفا مهما وقطبا أساسيا يستحيل الوصول إلى نتائج دون إشراكه، غير أنها لم تلغ المعلم واعتبرته الموجه لهذه المجهودات من أجل إثراء وانجاح العملية التعليمية وهذا ما ذكره أحمد حساني في قوله:« يملك المتعلم قدرات وعادات واهتمامات فهو مهيأ سلفا للانتباه و الاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها»[2]. وهذا ما يسمح بتحقيق التقدم والتطور في العملية التعليمية التعلمية بحكم الاستعداد الذي يتمتع به المتعلم للتعلم.

---

[1] ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة، ط 3، الجزائر، 2000م، ص (25).

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص (142).

8-2-المعلّم:

يحظى المعلّم بمكانة مهمة في عملية التعليم كونه القائم على إعدادها، والموجه والمنشط لها، والقارئ البيداغوجي للمنهاج وذلك بعد خضوعه للتكوين التربوي ، وهذا ما يجعل على عاتقه كل العبء لأنه المترجم الفعلي للغايات والأهداف، كما يُسهم بالقسط الأكبر في تهيئة الأجيال الصاعدة من خلال تنفيذ العملية التعليمية ومتابعتها والحرص على تحقيق أهدافها المؤطرة في المنهاج وفي كل المستويات على وجه العموم والمرحلة الابتدائية على وجه الخصوص لأن المتعلم يكون بحاجة ماسة إلى المعلم وبالمثل المعلم لا يمكن أن يقصر أو يتخلى لأنه يتعامل مع طفل من الصعب أن يبني معارفه الأولى بنفسه لأنه في مرحلة اكتساب اللغة، وعليه فمعلم المرحلة الابتدائية له دور «مهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ويعتمد نجاح أي خطة تربوية، أو أي نظام تعليمي على المعلم الذي يقوم بتنفيذ هذه الخطة أو هذا النظام»[1]. نجاح أي برنامج مدرسي مقرون بمدى نجاح المعلم في بلوغ الأهداف المنشودة وتفعيل الطرائق الناجعة وفق ما يقتضيه مستوى المتعلم.

1.دور المعلّم في عملية التدريس:

للمعلم دور مهم في عملية التدريس أختصرها في النقاط التالية[2]:

-المعلّم هو الموجه والمرشد والمساعد للمتعلّم في عملية التدريس والمطبق للطريقة البيداغوجية الأنسب.

-للمعلّم دور مهم في رعاية النمو الشامل للمتعلّم: "روحيا، وعقليا، ومعرفيا، ووجدانيا"، فهو مسؤول على تحقيق هذه الأهداف السلوكية من خلال أدائه التربوي الإيجابي سواء داخل القسم أو خارجه.

---

[1] محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، عمان، 2009م، ص(373).

[2] ينظر: ايمان محمد سحوت و د. زينب عباس جعفر: استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط 1، 1435هـ، 2014م، ص (41، 42).

-المعلّم خبير في مهنة التدريس والتعليم من خلال الاطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمجددة مع مراعاته للأساليب والتقنيات الحديثة "البحث والاطلاع على أي مستجد في كل جوانب العملية التعليمية".

-يتحمل المعلّم مسؤولية الانضباط وحفظ النظام داخل غرفة الصف فهو المساعد في تحقيق سلوك اجتماعي إيجابي لدى المتعلّم من خلال إشاعة الجو الديمقراطي الهادف بعيدا كل البعد عن التسلط.

-المعلّم مسؤول عن مستوى تحصيل المتعلّم وتقويمه.

يقول (الحاج صالح) إنه «لا بد لمدرس اللغة التمكن من الملكة اللغوية الأصلية التي هو مكلف بإيصالها، والاطلاع على ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة، الاطلاع على محصول البحث اللساني والتربوي» [1]، وفي خضم هذه المهام التي يقوم بها صاحب هذه المهنة الشريفة "المعلّم" أجدني مقصرة في حقه فلا يمكن حصر وظيفته في بضعة أسطر لأنها تتجاوز ذلك بكثير، لكن يكفيني أن أنوه بقولي إنه ذلك "المربي" ليحل محل "الوالد" الذي ينتظر أن يرى ثمار غرسه ألا وهو "المتعلّم".

9-الطريقة /المنهجيّة التعليمية:

ورد تعريف الطريقة أو المنهجية عند الكثير من أهل الإختصاص حيث أولو اهتماما بالغا بها، وذلك لما لها من أهمية في عملية التعليم، نقول "الطريقة أو المنهجيّة": «مصطلح طريقة يدل على المسعى العلمي (...) المنهجيّة مفهوم ينتمي إلى النّمط المنطقيّ الأعلى مباشرةً (...) إنها تعنى دومًا بالنشاط العام الذي يتيح اكتساب المعرفة، وليس بالبحث الخاصّ في مجال خاص. إنها تمثل ما وراء الطريقة، وعلاقتها المنطقية بالطريقة تماثل علاقة صنف بواحد من عناصره» [2]، والملاحظ من هذا أن

[1] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفر، د ط، الجزائر، 2007، ص (199،200).

[2] بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث -عربي-انجليزي -فرنسي-، منشورات المجلس، د ط، الجزائر، ص(337).

المصـــطلحين متقـاربان في الظـاهر ولكن المنهجيّـة أعمُّ من الطريقـة لأنهـا تتكون من مجموعـة طرائق مستعملة في حقل من حقول نشـاط ما، أو منهجية تدريس مادة ما أو نظرية معينة وقس على ذلك، والعلاقة التي تربط بينهما علاقة المجموعة بعناصرها فهما متلازمان من حيث الاستعمال.

10-الأهداف التعليميّة:

تعمل الأهداف التعليمية على تجســيد وتفعيل الغايات التي تتضــمنها الأهداف التربوية من خلال ممارسـات عملية تكليفية من قبل العاملين عليها من "أسـاتذة، وتربويين مختصـين"، فالأهداف التربوية أشمل من الأهـداف التعليمية، كون الأولى ينصـــب اهتمامهـا على أهـداف التربية ونواحيها في المجمع بصـــفة عامة أما الثانية فهي متخصـــصـــة بالعملية التعليميّة فقط وكل ما يتعلق بالتّعليم المدرســـي، والأهداف التّربوية عامة تحاول أن تضـــمن للنشـــاط التّربوي توجيها عاما يحقق أهدافا أشمل، أما الأهداف التّعليمية أو السّلوكية فهي نوعية خصـوصـية محكومة بإطار زمني معين، فهي ترتبط بالموقف التعليمي، تحدد عمل المعلم في القســم، كما تدل على أنماط الأداء النوعي، التي يكتســبها المتعلم من خلال طرائق التعليم المختلفة[1]. الأهـداف التربويـة والتّعليميـة تجمعهمـا علاقـة ترابطيـة قويـة كعلاقـة المجموعة مع عناصرها فالأولى تخدم المجتمع بصفة عامة أي أنها تتميز بالعموم والشـمول والثانية تشـمل الفرد المتعلّم بصفة خاصة.

11-علاقة اللسانيات التطبيقية أو التعليمية "الديداكتيك":

إن العلاقة بين «اللســـانيات» و«التعليمة» أو «الديداكتيك» «didactics» قائمة لدرجة أنه يصـعب التفرقة بينهما، كما أن البعض الآخر يتفادى طرح الموضـوع والفصـل فيه، ليس تقصـيرا وإنما نظرا للتداخل والتشابك بين اللسانيات التطبيقية ومفهوم "الديداكتيك".

---

(1) ينظر: فاروق عبدة فلية، أحمد عبد الفاتح الزكي، معجم مصـــطلحات التربية لفظا واصـــطلاحا، دار الوفاء لدنيا، د ط، الإســـكندرية، مصر، 2004، ص (44،45).

تهتم اللسانيات باللغة كموضوع للدراسة العلمية أي تهدف " لاكتساب اللغة"، أما (الديداكتيك) فتهتم بكل ما يتعلق بالتدريس من أجل تيسير التعلم وبما فيه اكتساب اللغة، ولكن التمييز لا يعني سلخ اللسانيات التطبيقية وتجريدها كلية من مجالاتها التربوية، لأنها تهتم بالفعل بالاكتساب وبالتعليم في سياقات مختلفة وخاصة سياق القسم والمدرسة لأنه يحتوي على شريحة واسعة من الأفراد [1]، لعل هذا التداخل يكمن في أن كليهما يهدف إلى تحقيق "اكتساب اللّغة".

خاتمة المدخل:

حاولت في خلال هذا المدخل عرض المفاهيم الأساسية التي تخدم موضوع أطروحتي، فتطرقت إلى تعريف اللغة عند القدماء العرب، ومن ثمة انتقلت إلى العلم الذي يدرس اللغة (اللسانيات) وكل ما يتعلق به من خصائص، وكيف درست اللغة في حدّ ذاتها، دراسة لسانية حديثة ومتعمقة عما جاء به القدماء، منتقلة بعد ذلك إلى تعريف اللسانيات النظرية التي تفسر نظام اللغة، واللسانيات التطبيقية، كونهما يخدمان العملية التعليمية، مفصلة في ذلك بين مفهوم التعليم والتدريس، وفي الأخير ارتأيت أن أقدم تعريفا فاصلا بين اللسانيات التطبيقية والتعليمية.

[1] ينظر: محمد دريج: ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية –تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، مجلة كراسات تربوية، تطوان، المغرب، 2019م، ص(19).

الفصل الأول

المنهاج التربوي التعليمي

- المبحث الأول: ماهية المنهاج التربوي التعليمي.
- المبحث الثاني: بنية المنهاج التربوي التعليمي وعناصره الأساسية.
- المبحث الثالث: أسس بناء المناهج التربوية.

الفصل الأول: المنهاج التّربوي التّعليمي.

تأخذ مادة اللّغة العربيّة بمكانة متميزة على غرار المواد الأخرى، وهذا ما فرضته منظومتنا التّربوية التّعليمية، لكونها لغة القرآن الكريم بالدرجة الأولى، ووعاء سنّة النّبي محمّد (صلّى الله عليه وسلّم)، فهي لغة تتسم بالقوة والجمال، فلم تستطع لغات العالم بأسرها مجاراتها، واللّغة الوطنية والرّسمية، والمنفذ الأول والأخير الذي يضمن لكل معلّم ومتعلّم نظاما تعليميًّا يفتح اتجاهات ونوافذ "فكريّة"، "وتربوية، "للتطلع إلى علوم أخرى، فمن خلالها يهيئ المعلّم المتعلمين ذهنيا ونفسيًّا لتقبل واستيعاب مواد شتى، فيبدأ بتقوية ثقتهم به، لأنه يتحدث بلغة دينهم، وهذا ما يساعدهم في فهمه والتَّفاعل معه، لإحياء مواقف تعليمية في إطار بيداغوجي، مما تسمح بتحقيق كفاءات عاليّة من خلال قوالب مبرمجة من قبل المربين والمفكرين وصانعيّ المناهج، وهذا ما يعرف بالمنهاج التّربوي التَّعليمي.

المبحث الأول: ماهية المنهاج التّربوي التّعليمي.

1-التعريف بالمنهاج التّربوي التّعليمي.

أ/ المنهج لغة:

استنادا إلى ما جاء في قوله تعالى: {لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا} [1]، وفي التنزيل: {اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ} [2]، أي ثبتنا على المنهاج الواضح، أما في القواميس العربية فنذكر على سبيل المثال: "المعجم الوسيط" الذي ورد فيه هذا المصطلح بقولهم: نهج الرجل نهجا أي انبهر ومنه أنهج فلان بمعنى ينهج أي يلهث، وكذلك نهج الأمر أي أبانه وأوضحه [3]. وأنهج الطّريق وضح وستبان وصار نهجا واضحا بينا، والمنهج كالمنهاج هو: الطريق الواضح، «ونهجت الطريق، أبنته، وأوضحته علما نهجته لك، ونهجت الطريق سلكته، وفلان يستنهج سبيل فلان، أي يسلك مسلكه واستنهج

---

[1] سورة المائدة: الآية (48).

[2] سورة الفاتحة: الآية (06).

[3] أنيس إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط، معجم اللغة العربية، دار احياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ج.9662، د ت، ص (02).

الطريق صـار نهجا» [1]. كلمة المنهج مأخوذة من اللاتينية، «فهي مشـتقة من الجذر اللاتيني بمعنى مضـمار سـباق فمنهج المدرسـة يمثل في المنظور التّقليدي أمرا شـبيها بذلك المضـمار يعج بالطلاب ...يتنافس فيه الطلاب على إتقان المواد والموضـوعات الدراسـية» [2]. شـبه علماء اللّغة المنهج أو "المنهاج" بمضـمار سـباق، أما في المنهج المدرسـي التّربوي والتّعليمي فهو الطّريق الذي يسـلكه كل طالب للعلم، حيث تواجهه عثرات وصعوبات، وهو في صدد بناء كفاءات تعلمية مختلفة، وهنا يكون المعلّم هو القائد لهذا المضـمار، ويكمن دوره في تقديم أحكام عن نجاح أو رسـوب هذا المتعلّم، وجودة أو رداءة التّعليم والذي يقصد به المنهاج المتبع حسب المنظور التّقليدي.

ب/ المنهج اصطلاحا:

وفي هذا الصّـدد سـأقوم بالبحث عن مفهوم المنهج التّربوي والتّعليمي وما هي عناصـره وما هي مكوناته؟

المنهاج في علم التّربية والتّعليم يراد به المنهاج المدرسـي الذي يعد : «منظومة الخبرات التّربوية التي تهيؤها المؤسـسـة التّربوية لتلاميذها لمسـاعدتهم على النمو الشـامل والمتكامل والموازن (إيمانيّا، وخلقيّا، وجسـميّا، وعقليّا، ونفسـيّا، وجنسّـا، واجتماعيّا)»[3]، أو هو الطريق التي يخطها المعلّم لتلامذته بخطى منظمة ومقننة في مواد دراسـيّة محكمة المعالم أثناء القيام بالعمليّة التّعليميّة، وذلك لا يتم إلا من خلال طرائق، من أجل بلوغ الأهداف المنشـودة التي يرغب في تحقيقها، أما البعض الآخر فقد اعتبر المنهج المدرسي بمعنى المقرر المدرسي أيّ "المحتوى". أو هو الصّيغة التّنفيذية للمنهاج ولرؤية تربويّة ومعرفية أو «هو ما تقدمه المدرسة لطلابها وهو تعريف عام وواسع ينطبق على المنهج في كل زمان ومكان، ولكن ما تقدمه المدرسة في مكان قد يختلف عما تقدمه في مكان آخر، وما كانت تقدمه المدرسة عبر قرون

(1) محمد صابر سليم وأيحي عطية سليمان وآخرون: بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، د ط، ،1426هـ/2016م، ص (12).

(2) م. ن. ص. ن.

(3) فؤاد محمد موسى: علم مناهج التربية، دار الكلمة، ط1، مصر، المنصورة، 2007م، ص(25).

يختلف عما تقدمه المدرسة الحديثة، وإن هذا المحتوى المتغير هو ما يصطلح عليه بمفهوم المنهج»[1]، فلا وجود لمنهاج ثابت المبنى لأنه وليد اتجاهات فكرية وتربوية وفلسفية وأخرى اجتماعيّة مختلفة هي الأخرى فاختلاف العصور والمجتمعات والثّقافات يفرض على المنهج الولوج تحت طائفتهم، وهذا ما أثبتته الأدلة العلميّة من خلال ما تيسر لها من دراسات متخصصة في مجال المناهج.

وعليه فهو الإطار الفكري الذي وضعه المنظرون والمختصون في علم المناهج وهم القائمون بإعداده، واللّبنة الأساسية التي تحدد مدى نجاح المنظومة التّعليمية التّعلميّة أو فشلها.

لقد تعددت تعريفات (المنهاج /منهج) واختلفت وذلك لما لهذه الكلمة من اتساع، والتي تتكون من أربعة أحرف بسيطة في ظاهرها غير أنها واسعة في باطنها، وذلك لاشتمالها على مكونات السّيرورة الدّيداكتيكية من محتوى، وأهداف تعليميّة، وطرائق التّدريس، بأساليبها والتّقويم بأنواعه، وهذه العناصر هي الأساس الذي يشتمل عليه المنهاج، ويقوم بقيامها، وذلك من خلال تنظيمها والتّخطيط لها وفق أسلوب معين شرط نجاحه.

يعود السّبب وراء تعدد تعريفات المنهاج من قبل المنظرين، والمفكرين، إلى الأهمية البالغة لهذا المجال من العلم، وكل هذه الدّراسات من أجل تطويع اتجاه من بين الاتجاهات أو كلها، فمنهم من اهتم بالمنهج على أساس المادة، والبعض الآخر التفت إليه من منطق حاجات المجتمع، والباقي نظر إليه من محور دورانه، ألا وهو المتعلم وحاجاته، وميولاته، واتجاهاته، وبين هذا وذاك تولد اتجاه يجمع بين وجهات النّظر.

[1] عمران، جاسم الجبوري، د.حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان الأردن، ط1، 2013، ص(21).

من خلال ما ورد من تعريفات ندرك أنَّ المنهاج قد شمل كل من المحتوى، والأنشـطة الصّـفية، ولا صفية، وطرائق التّدريس، والوسائل التّعليميّة، وطرائق التّقويم، أما الغرض من إيراد أكثر من تعريف من أجل الاسترشاد بها في عناصر المنهج لاحقا والفهم كذلك.

2-مفهوم المنهج قديما وحديثا:

يمكن التمييز بين مفهومين للمنهج وهما المفهوم الضّـيق للمنهج، وهو ما أصـطلح عليه "بالمفهوم التّقليدي" والمفهوم الواسع وهو "المفهوم الحديث" [1].

2-1-المفهوم التّقليدي للمنهاج التّعليميّ.

يرى أنصار هذا الفكر أنَّ المنهاج «مرادف للمقررات الدراسية ولا يتضمن سوى المقررات الدراسية التي يحتويها الكتاب المدرسـي.... يعد المصـدر الوحيد للمعرفة وإن عملية التّلقين والمحاكاة والفكر الواحد هي السّائدة في التعليم»[2]، إلى أنَّ أصـحاب هذا الاتجاه كان لهم فكر خاص، يقتصـر فقط على النّظر إلى المنهاج من منطق أنَّه برنامج، أو مقرر دراسي، دون الإمعان فيه ككل، لأن البرنامج ما هو إلا جزئية صغيرة من المنهاج حيث يمثل صورة أخرى لانعكاسات النّظام والفكر التّربوي السّائد، فهو أشمل وأعم من أن يكون مجرد برنامج، حيث يتضمن أهدافا تربويَّة عامة، وطرائق متنوعة لاستقامة العمليّة التّعليميّة، وتوزيعا للوقت وتحديدا لمبادئ التّكوين، وأحيانا يتضـمن السّـير الإداري، وتوزيع أوقات العمل.

وجد المتعلم نفسـه في هذا المفهوم التّقليدي للمنهاج التّربوي مجبرا على اتباع محتوى الكتاب المدرسـي خطوةً بخطوة، بل مقيدا به، دون الخروج عن معطياته، لأنه مطالب برد المعرفة لأستاذه يوم الامتحان، وذلك لاعتماد هذا الاتجاه على التّلقين، وحشـو أذهان المتعلمين، مرتكزا في ذلك على

---

[1] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: المناهج وطرق التدريس، دار صفاء، عمان، ط1، 2009م/1430هـ، ص(28).

[2] م. ن. ص (29).

الجانب المعرفي والخبرات التي تقدمها المؤسسة التّعليميّة بغية الوصول إلى أهداف منشودة، دون أيّ اهتمام يذكر بالمتعلم واستعداداته النّفسيّة، والفكرية.

حصر المنهج التّقليدي في حدود المعرفة، والمقرر والمواد والمعارف التي يكتسبها المتعلّم من أجل تنمية قدراته وأيّ نشاط يكون خارج القسم فهو مستبعد وغير معترف به وهذا ما جعل هذا الاتجاه يقع في جملة من الانتقادات السّلبية، منها ما يلي [1]:

-الاهتمام بالمعرفة واقتصار دور المعلّم على التّلقين والإلقاء، تكوين متعلم سلبي.

-إهمال الأنشطة غير المنهجية والأهداف التّعليميّة وكيفيات التّدريس والتّقويم.

-عدم المبالاة بالحاجات النّفسية من فروق فردية.

-عدم توفير أيّ هامش من الحرية للمعلّم أو المتعلّم.

1.إيجابيات المنهج التّقليدي: لهذا الاتجاه جملة من الإيجابيات نعددها فيما يلي:[2]

-الكتاب المدرسي هو المصدر الأساسي للمعرفة.

-التّركيز على عنصر المحتوى، أي تكوين وجمع أكبر عدد ممكن من المعارف.

-المعلّم هو المقدم والشّارح والمفسر للدرس.

-المتعلّم هو الحافظ والمستظهر للمادة.

-تقاس الامتحانات على كمية المعلومات المستوعبة من قبل المتعلّم.

-تتسم المواد التّعليميّة بكثرة المفردات وضخامة الحجم.

---

[1] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، المناهج الحديثة وطرق التدريس، مرجع سابق، ص(30،31).

[2] ينظر: م. ن. ص(64).

2-2-المفهوم الحديث للمنهاج التعليمي.

تعرضت الرؤية المنهجية القديمة إلى العديد من الانتقادات مسّت الحاجة إلى تبني مفهوما حديثًا للمنهاج يتجاوز العيوب السّابقة ومن هنا نشأت مجموعة من التّعريفات منها: «المنهج مفهومه الحديث هو مجموعة الخبرات المربيّة التي تهيئها للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل أي النمو في جميع الجوانب الدينية، الاجتماعية، الجسمية، النفسية...نموا يؤدي إلى تعديل سلوكياتهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة» [1].

يقول: المربي (دول) (E.A. Dool) في كتب المرابي عام (1964م) أنه قد «تغير تعريف المنهج المدرسي من مجموعة الموارد الدراسية ومن محتوى المقرر الدراسي إلى جميع الخبرات التي يتم تقديمها للمتعلمين تحت إشراف المدرسة أو رعايتها أو توجيهها» [2]. تطور مفهوم المنهاج الدّراسي، واتسع نطاقه بحيث أصبح يبحث في جذور وأصول الخبرات التّعليمية، التي تقدمها المدرسة للمتعلّم النّظري منها والعقليّ، وكل ما يحدث داخل القسم وخارجه شاملا الأنظمة المدرسيّة، من تخطيط وتنفيذ للأهداف التّعليميّة والتّربويّة، التي تساعد في عملية تعزيز ودعم المحتوى الذي يضعه الخبراء، حيث يقومون بعمليّة دعم العلاقات بين المعلّم، والمتعلّم من خلال دمج الحياة والمعارف المقدمة، لتضييق الهوة بين المعلم والمتعلم، والعلوم والمفاهيم القديمة، فيتم ذلك في قالب صفي وبيداغوجي.

سعى المفهوم الحديث للمنهاج، لخدمة كل من المعلّم، والمتعلّم والمادة، أو ما يعرف "بالمثلث الديداكتيكي"[*]، والعلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم "العقد الديداكتيكي"[*]، وذلك بفتح المجال الواسع

---

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، ط 6، عمان، 1434هـ /2013 م، ص(25).

[2] محسن عبد علي، د. سعيد مطر عبود: الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، عشتار، ط1، لبنان، 2011، ص(35).

[*] **المثلث الديداكتيكي**، أو **المثلث التعليمي**: هو ذلك المثلث المعبر عن الوضعية التعليمية باعتبارها نسقا يجمع بين ثلاثة أقطاب هي: المتعلم، المعلم، المعرفة، وما يحدث من تفاعلات بين كل قطب من هذه الأقطاب في علاقته بالقطبين الآخرين، حيث تهتم الديداكتيك بدراسة وتحليل القضايا والظواهر التي تفرزها هذه التفاعلات. ينظر: مرداد سيهام، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دط،2015، ص(35).

للمتعلّم بتنمية القدرة على التعلّم الذاتي، والاعتماد على النّفس، كما جعله محور العملية التّعلميّة، وهذا ما ساعد في التّحرر الفعلي لذهنية المتعلمين، كما أوسع عمل المعلّم ليصبح قائدا، ومرشدا، وموجها، ومقوما.

1. سمات المنهاج الحديث(الإيجابيات):

المنهاج الحديث يتميز بمجموعة من السّمات والصّفات التي تفضله عن غيره وهي:

أ/ السعة:

لأنه يشتمل على ما تقدمه المدرسة من دراسة أو نشاط، أو خبرة (معارف، مهارات) مع مراعاة للعوامل الاجتماعية والنّفسية التي تُسهم هي الأخرى في بناء واتزان شخصيّة المتعلم حيث ينحصر ذلك في عنصر الشّمول [1].

ب/ الشّمول:

يتمثل في الاهتمام بالمتعلّم من حيث توفير الجو المناسب له، والاعتناء بجميع جوانب شخصيته، وتنمية شاملة لذاته النّفسية بشكل متوازن وهذا ما يسمح بتحقيق نمو متكامل معرفيا وانفعاليا، لتكوين متعلّم واعي في المدرسة الجزائرية يعبر على أساس أخلاقي تربوي [2].

ج. النّمو:

يقصد بهذا المصطلح النّمو الشامل والمتكامل للمتعلّم ليصل إلى «درجة متكافئة في النّمو في جميع الجوانب لأن بعض التلاميذ لديهم استعداد للتفوق في جانب والجمود في جانب آخر، ومهمة المدرسة هي محاولة تقليل الفرق والمسافة بين درجات النمو، أي محاولة المعلم تقليص الهوة بين المواد التي يتقنها

(*)**العقد الديداكتيكي** أو " **العقد التعليمي**" وهو اتفاق بين المعلّم والمتعلّم أو بين الشخص وجهة ما تشرف على تعلمه، قد يكون هذا الاتفاق شفويا أو مكتوبا، تحدّد فيه الأهداف ومسؤوليّة كل طرف من الأطراف. وقد ظهر هذا الاتجاه مع ظهور فكرة المسؤولية في التربية. ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، مرجع سابق، ص(37).

(1) ينظر: الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، ط9، القاهرة، 2016م، ص(26).

(2) ينظر: م. ن. ص(27).

تلاميذه بحيث يكون توازن مثلا: بين المواد العلمية والأدبية فلا نلاحظ تقصـــيرا أو إهمالا في أحدها على حساب الآخر أي (ضمان التوازن المعرفي)»[1]، وهنا يتسنى لكل متعلّم أخذ الكم المعرفي اللازم في كل مادة ليتمكن لاحقا من معرفة وتحديد توجهه الخاص به سواء كان علميا أو أدبيا.

د. التّكامل:

ويتمثل في الجمع بين ما هو نظري وما هو تطبيقي، من أجل اكتساب الخبرات المباشرة، وهذا يعني أن المادة الدّراسـية لم تعد هدفا في حد ذاتها، وإنما هي وسـيلة تسـاعد المتعلّم في تطبيق ما هو نظري وعدم الاكتفاء بتحقيق جانب واحد من الجوانب فحســـب، والربط بين الخبرات الفارطة والخبرات الحالية لتحقيق التّكامل من أجل مواجهة الواقع وحل المشكلات داخل المدرسة وخارجها [2].

و. الارتباط بالواقع:

يتمثل في ربط الخبرات التّعليمية التّعلمية بالواقع المعيش، وهذا يعني عدم عزل المدرســـة عن البيئة والمجتمع، فالمدرسة تعد جيلا له قابليّة للاندماج في المجتمع مباشرة بعد انتهائه من مرحلة التعلّم، وذلك لأن الخبرات التي تلقاها تؤهله للانخراط بالواقع، والمجتمع وعالم الشغل [3].

3-المنهج/المنهاج بوصفه منظومة(*) تربوية:

يعدّ المنهاج نظامًا تربويًّا يتكون من مجموعة من العناصـر الأسـاسـية، تتداخل فيما بينها لتشـكل حلقة واحدة متصـلة من أجل تنظيم التعلّم من جهة ومن أجل مواكبة التّغيرات الحاصـلة في المجتمع، لأن المنهاج وليد كم هائل من الثّقافات والمعارف القابلة للتغيير والتّطوير .... «فالمنهج كنظام يدخل كمكون أسـاسـي في نظام أكبر هو التربية والتعليم على مسـتوى الدولة والمجتمع والتربية جزء من نظام

(1) ينظر: الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص(27).

(2) ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق ص(33).

(3) ينظر: م. ن. ص. ن.

أكبر هو التنمية الشاملة للمجتمع» [1]. أو هو «بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقة التكامل المحددة بوضوح» [2]. المنهاج إذا أحد المكونات الأساسية لعمليّة "التّنظيم التّربوي التّعليمي التّعلمي"، ولكل مصطلح من هذه المصطلحات العلميّة مدلول خاص، فكلمة "النّظام" تتعلق بالعمليّة التّنظيمية، الإعدادية، التّأطيرية، التّخطيطية لعناصر المنهاج وهي: أهداف المنهاج، محتوى المنهاج، وأساليب تنظيم المحتوى، ووسائله، والتقويم، وطرائق التدريس، أما مصطلح "التّربية" فيشمل كل ما يتعلق بالأسرة، والمجتمع، والمعلّم، أو البيئة المدرسية للمتعلم. كل من المعلّم والمتعلّم يخضعان لمنظومة تربوية مترجمة تحت بوتقة "المنهاج التّعليمي التّعلمي".

4-تطور المناهج التّعليميّة:

وهنا يطرح السؤال: ما هي العوامل التي أدت إلى تطوير مفهوم المنهاج؟ وماذا نعني بمصطلح تطوير المنهج؟

أطلقت (هيلدا تابا) (Hilda Taba) في كتابها «الذي نشر عام (1962) بعنوان تطوير المناهج النظرية والممارسة (Curriculum)، (theory and practice) (development) مصطلح تطوير المنهج وعنت به قائمة متسلسلة من الإجراءات التي تهدف في النهاية إلى بناء المنهج» [3] وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:[4]

(*) **تعريف منظومة التعليم**: تعرف منظومة(نظام) التعليم بأنها مجموعة من المكونات والعناصر التي تتفاعل فيما بينها بصورة مستمرة، وتبدو مجتمعة في تآلف وانسجام، وتعمل من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة، حيث يتكون أي نظام تعليمي من خمسة عناصر أساسية هي: المدخلات والعمليات، والمخرجات، والتقويم، وبيئة النظام التعليمي. حسن شحاته، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص(289).

(1) كمال فرحاوي: تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، د ط، الجزائر،1438هـ/2017م، ص(22).

(2) منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، عام2016، ص(5).

(3) محمد عبد حامد عمار، نجوان حامد القباني: هندسة المنهج في منظور تكنلوجيا التعليم، دار الجامعة الجديدة، د ط، الإسكندرية، مصر، عام 2011م، ص(62).

(4) عصام النمر، تيسر الكوفحي: مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، دار اليازوري العلمية، د ط، عمان، الأردن، 2010م، ص(20و21).

–ظهور العلوم الحديثة والمنهج العلمي.

–قصور المنهج التّقليدي أمام التّغيرات الثّقافية، وتطور أهداف التّربيّة.

–طبيعة المنهاج التربوي المتغير على حسب "البيئة"، "المجتمع"، "المتعلّم".

– ظهور الأفكار النّفسية التي أدت إلى فهم الشّخصية باعتبارها وحدة ديناميكية لها جوانب مختلفة جسمية، عقلية، معرفية، انفعالية واجتماعية.

–المقارنة بين المنهج القديم والجديد.

–التّخطيط للمنهج.

الملاحظ من وراء هذه الدّراسة أن المفهوم الأول ضيق، والمفهوم الثّاني واسع ويتميز بالشمول، والعموم عن نظيره لأن الأول يعترف بوحدة الكتاب المدرسي كونه وثيقة تربوية وعنصرا هاما من المنهاج التّربوي التّعليمي. أي أن الاتجاه الثاني قد اعترف بالمكونات الأخرى التي تشكل مجتمعة المنهاج التّعليمي، منها: الوسائل التّعليميّة، وطرائق التّدريس، والأهداف، والمحتوى والتّقويم، وحتى اللّمسة الإبداعية للمعلّم (المهارة، الكفاءة) في تعامله مع المقرر والكتاب المدرسي، واجتهاداته، وبحثه في المادة، وذلك بما يتناسب مع البيئة التي يعمل فيها، فالتعامل مع التّلميذ الريفي يختلف عن التّعامل مع المتعلّم المتمدن، فالأول نجده يصارع الطبيعة من أجل الوصول إلى المؤسسة التّعليمية، فالمعلّم الحدق يدرك كيفية الأخذ بالذات البشرية التي تتميز بالمرونة والتّغير، والمنهاج الجيد هو الذي يراعي ما سبق ذكره، لأنه لو تساوى المعلمون في تعاملهم مع المنهاج والتلاميذ لوصلنا بطبيعة الحال، إلى نوع من النّمطية، ولكانت العمليّة التّعليميّة عمليّة ميكانيكية، قابلة للاستبدال المعلّم بالآلة الشارحة، توزع بين المتعلمين.

5-التّخطيط لإعداد منهاج تربويّ تعليمي:

يعد التّخطيط عنصرا مهما من عناصر إعداد أيّ نظام إداريّ حيث ما كان. وعرفه (جيم هيمز) (Jim Himes)، بأنه: «عملية إدارية متشابكة تتضمن البحث والمناقشة والإتقان، ثم العمل من أجل تحقيق الأهداف التي تنظر إليها باعتبارها شيئا مرغوبا فيه» [1]. فهو تفكير محكم يسبق أيّ تطبيق عمل، سواء كان إداريا، أم سياسيًّا، أم نظاما تعليميًّا، لذا يعطيه رجال الفكر الإداري أولوية بالغة تسبق أيَّ عنصر آخر، وهذا ما جعلهم يختلفون حول تحديد مفهومه بشكل أدق ومن بين هذه التّعريفات ما يلي: «التخطيط هو فن التعامل مع المستقبل، وهو الوظيفة المبكرة أو هو نقطة البداية في أيّ عملية إدارية، ويتضمن تصميم الأهداف وتقييمها واختيار المناسب منها، وتحديد كيفية بلوغها من خلال برامج وجداول زمنية توظف على مداها موارد معينة وتعد الأهداف» [2]. فالتخطيط إذا هو تفكير عقليٌّ علميٌّ في أمور عمليّة، وإداريّة فيما يجب أن تكون عليه مستقبلا، من أجل تحديد الهدف، وبالخصوص إذا تعلق الأمر بالتخطيط لعمليّة التّعليّم، والتي يكون التّخطيط لها مستوحى من أصول تربويّة، حيث «يعد التخطيط التربوي من أقدم العمليات وأكثرها تشابكا، ذلك أن عملية التربية في تفاعل مستمر مع المجتمع بمختلف مكوناته وامتداداته الجغرافية والزمنية وبتنوع عاداته وتقاليده وقيمه وأعرافه، حيث إن التربية عبارة عن جملة من العبارات التي يتم بواسطتها تنمية قدرات الأفراد واتجاهاتهم وسلوكياتهم»[3]. حَرِيٌّ القول بأن التخطيط هو الحبل الواصل بين أهداف إدارية، أو تعليمية، وغيرها وبين واقع اجتماعي محض، والتخطيط عرضة للتغيير والتبديل، والتطوير، وعليه فأيّ تغيير في واقع الفرد والمجتمع يكون بالضرورة قد مس عملية التّخطيط، التي هي بدورها تؤدي إلى تبديل أو إعادة النّظر في الهدف. يهدف التخطيط التربوي إلى أن يحصل التلميذ على تعليم كافٍ ذي

---

(1) عصام النمر: مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، ص(17).

(2) أسامه محمد شاكر عبد العليم، عمر أحمد أبو هاشم الشريف: المداخل الادارية الحديثة في التعليم، دار المناهج، د. ط، عمان،2009م ص(80).

(3) شريفي ياسين: التخطيط الاستراتيجي المدرسي في ظل قانون المدارس الخاصة في الجزائر، دار المناهج، الجزائر، ط1 ،1435هـ/ 2014م، ص(30).

أهداف واضحة في مختلف مراحل التّعليم، من أجل إثراء وضبط العمليّة التّعليميّة، فيتحصل كل فرد على فرص تمكنه من رفع مستواه العلميّ، والتّحصيليّ، مما يؤهله إلى نيل أعلى المراتب المهنية فتعم الفائدة للفرد والمجتمع.

تساعد وسيلة "التّخطيط" إلى تسهيل وتنظيم عمل المعلّم، وذلك من خلال قراءته للمحتوى التّعليمي بكل يسر، قبل إعطائه للمتعلّم فقد يغير أو يعدل في أسلوب تقديمه للمادة وفق ما يتناسب ومستوى المتعلم.

5-1-أهمية التّخطيط التّربوي:

يكتسي التّخطيط أهمية بالغة خاصة في مجال التّربية والتّعليم، فهو يعمل على الرّبط بين التَّربيَة، والتنمية، ودراسة العلاقة التي تترجم معاني الواقع الاجتماعي، العلمي والتعليمي لكل مجتمع، أو مؤسسة، أو متعلّم، حيث يتم ذلك من خلال ما يقدمه من معالجة وإصلاح تعلمي تعليمي واقتراح الحلول الناجعة للمشكلات والثغرات، التي قد تعترض الإدارة المؤسساتية ككل، فهو يبدأ باختيار الهدف وينتهي بالدراسة التقييمية عن مدى تحقيقه، وعليه يمكن حصر أهمية التخطيط التربوي في مجموعة من النّقاط:[1]

-دوره الإيجابي في التعرف على إمكانات المجتمع المعنوية، والمادية، والبشرية، وتشخيص الواقع بمجالاته المختلفة.

- تحديد الأهداف التّربويّة والتّعليميّة، وترتيبها حسب الأولوية التي تمثلها في حاجات المجتمع.

-ترجمة الأهداف إلى خطط ومشروعات، وبرامج تربوية وتعليمية، في آجال زمنية محددة.

[1] لخضر لكحل: أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، شارع أولاد سيدي الشيخ، د ط، (الحراش) الجزائر، ص(29).

–الاختيار بين البدائل المتوافرة في البرامج، والوسائل، وإجراءات ما هو أنسب، لتحقيق متطلبات تنمية المجتمع وما يناسب الإمكانات والموارد المتاحة.

وهذه النقاط تضفي بكل مؤسسة تعليمية إلى تأهيل النّظام التّربويّ، من مسايرته للتطورات والاتجاهات التّربويّة الحديثة والمعاصرة، ومعالجة مكمن الخلل الإداري مع ما يتناسب والأهداف المنشودة.

5-2-مجالات التّخطيط التّربوي:

للتخطيط التربوي مجالات تبدأ بتحديد أوجه القوة والضعف في أي نظام، من حيث غاياته، وأهدافه، واتجاهاته، ومصادر نموه، وأنواع مؤسساته، ومناهجه، ونظمه الإدارية، ومصادر تمويله، وهذه الجوانب تمس الجانب الكيفي والكمي والإداري والمالي، إضافة إلى جوانب أخرى من أجل تحقيق تطوير التعليم والوصول إلى بناء منظومة متكاملة تأتي إلى تحقيق أنظمة تعليمية متطورة ترضى بها آمال وطموحات المجتمع بأسره، يمكننا حصر أهم الجوانب الأخرى في نقاط هي:

«–تحديد أهداف النّظام التّعليميّ، وغاياته وصولا بنا إلى تحقيق النّتائج.

–تحديد الخطط والمناهج الدّراسية المناسبة في مراحل تعليميّة متنوعة.

–تحديد الطريقة البيداغوجيّة المناسبة.

–تقديم مجموعة من النّقاط من أجل التّوجيه المدرسي والإدارة المدرسيّة.

–تحديد الوسيلة التّعليميّة المناسبة.

–تحديد مهام الهيئة التّعليميّة والإدارية والموظفين» [1].

[1] ينظر: لخضر لكحل: أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، مرجع سابق، ص(29،30).

5-3-المراحل الأساسية في بناء الخطة الدراسية:

من أهم المراحل الأساسية لبناء خطة دراسية هي:[1]

-إعداد مشروع خطة وهي أولى المراحل والتي تتضمن دراسة شاملة للوضع الاجتماعي والاقتصادي والتّعليميّ.

-مرحلة تقديم الاستشارات والاقتراحات وعرض المشروع على الهيئة المتخصصة من أجل تبنيه وتتضمن إذاعة المشروع وإصدار التّشريعات.

-المرحلة التّنفيذيّة للخطة المتفق عليها مع تصحيحها وتتضمن وضع برنامج للتطبيق والتّصحيح.

-المرحلة التّقويمية لما جاء في الخطة، ثم تأتي إعادة المراجعة، والتي تتضمن هذه المرحلة التّطبيق والمراجعة ووضع معايير التّقويم.

صحيح أن الدراسة العمليّة للتخطيط التّربوي لم تحض بالأهمية البالغة إلا في الآونة الأخيرة للعصر الحديث، وذلك للحاجة الماسة لها وما أثبتته التّجربة، لما لهذه المرحلة من أهمية، فما أحوج المؤسسات التربوية للتخطيط في بناء التعليم. عند كتابة مصطلح التّخطيط يتهيأ للقارئ أنه مصطلح يتعلق بأمور إدارية أكثر منه للتعليم إلا أن صلاح التّعليم من صلاح تنظيم المؤسسات التّعليميّة وحسن إدارتها لما يخدم المتعلّم على وجه الخصوص، ورغم ذلك فما زال التّخطيط التّربويّ لم ينل مكانته من العناية التي يستحقها، فهو أداة من الأدوات التي تخدم القطاع التّربوي وتجعله أكثر عمقا وفعاليّة كما يساعد الإنسان المتعلّم على تنظيم معارفه، وثقافته، وتزويده بالمعلومات والمهارات وفقا لفلسفة المجتمع وتطلعاتها. كل بناء معرفي تخطيطي دائم التّغير وعرضة للتبديل لأنه صنعة بشرية، فلا وجود لمعرفة ثابتة.

[1] ينظر: محمد حسن أحمد: إدارة التخطيط والتنظيم، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، 1428هـ/2007م، ص (4،41، 39).

المبحث الثاني: بنية المنهاج التّعليمي وعناصره الأساسية.

يعدّ المنهاج اللّبنة الأساسية لقيام العملية التّعليمية لأنه يحيي نقطة التّفاعل لهذا النّشاط الإنساني التّربوي، العلمي، بين المعلّم والمتعلّم، لينتج لهما جانبا تواصليا لبلوغ أهداف سابقة التّخطيط والبناء من قبل التّربويين، والمتخصصين، الذين أقروا بالأهمية البالغة للمنهاج التّعليمي.

يشتمل المنهاج على عناصر ومكونات وهي: الأهداف، المحتوى، وطرق التدريس، والتّقويم، حيث تتفاعل وتترابط هذه العناصر لتشكل وحدة نظام متكامل.

إن عملية التأثير والتأثر قائمة بين عناصر المنهاج، ويضرب المثل على الأهداف التي تؤثر بالمثل في اختيار المحتوى الذي يسعى لبلوغ الأهداف من خلال طرائق، وأساليب تعليميّة متنوعة وصولا إلى العمليّة التّقويميّة، من أجل إعطاء حكم على مدى نجاح هذه الأهداف في اختيارها للمحتوى ومدى دافعية وقابلية المتعلمين لهذه الطريقة واستجابتهم لها وكل هذه العناصر تشكل ما يسمى المنهاج، لتحقيق منظومة تربوية متكاملة تمثل نظاما «تعمل فيه هذه العناصر تتكامل مع بعضها يؤثر بعضها في البعض الآخر وتأثر مجتمعة في مخرجات المنهج» [1].

1-الأهداف التّعليمية التّعلميّة:

الهدف هو رؤية بعيدة المنال، واجبة في تحقيقها والأخذ بها وبلوغها، فليس كل عمل حيث ما كان يخلو من هدف مخطط له، سواء تعلق الأمر بعمل سياسي أم قانوني، أم ثقافي وغيرها إلا ووجب له الاستناد على مرامي وغايات، ماذا لو اختص الأمر بأهداف تربوية تعلميّة دقيقة وحاسمة في بنائها وتعاطيها، لأنها تمس جوانب متعددة (تربويّة، تعليميّة، نفسيّة، اجتماعيّة)، فإن تربي يعني أن تحدد هدفا مسبق التنفيذ، احتمال الفشل فيه ضعيف لأن التعامل يكون مع عقول قابلة للبناء وليس الهدم، أساسها في حسن إعدادها.

[1] محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، مرجع سابق، ص(64).

يأخذ المختصون في بنائهم للمناهج الوقائع الشّخصيّة، والنّفسيّة والاجتماعيّة، لأنهم يتعاملون مع ذات إنسانيّة معقدة. فنجدهم ينتقون الوسائل المناسبة وبدقة متناهية التي تتلاءم والمحتوى المبرمج وذهنيّة المتعلّم ومستواه (العلميّ، المعرفيّ، العقليّ) من أجل إعداد أفراد متفاعلة مع البيئة، وهنا مكمن الاختلاف بين الشعوب فكل حسب ثقافته، وفلسفته السائدة، وصولا إلى إحداث تغيير إيجابي وهو الغاية التي يرجى تأمينها.

1 -1-تعريف الهدف:

يمكن تعريف الهدف التربوي "لغة واصطلاحا" بمفهومه الواسع على أنه كالتالي:

أ/ لغة:

«أهدف قرب ودنا يقال أهدف منه واستهدف الشيء ارتفع والهدف هو كل مرتفع والغرض توجه إليه السهام ونحوها والمشرف من الأرض واليه يلجأ» [1].

ب/ اصطلاحا:

هي كل تغير قد يحدثه المنهج في شخصية المتعلّم، أو هي وصف لتغير سلوك نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لولوج خبرة تعليميّة، وتفاعلية مع موقف تدريسي [2]. أكدت (فرانكلين بوبيت) (Franklin Bobbit) عام (1918م) من خلال كتاب "المناهج" «ضرورة أن تزود المدارس تلاميذها بخبرات ترتبط مباشرة بالأنشطة التي تتطلبها المواطنة والمجتمع مع ضرورة أن تأتي هذه الأهداف من تحليل المهارات الضرورية للحياة الناجحة» [3]. ويمكن وصف الهدف على أنه النتاج

---

[1] إبراهيم محمد عطا: المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة (الملتقى المصري للإبداع والتنمية)، مصر-القاهرة، ط1، د ت، ص(101و102).

[2] ينظر: أنيس، إبراهيم وآخرون: مرجع سابق، ص(977).

[3] محمد عبد حامد عمار: هندسة المنهج من منظور تكنلوجيا التعليم، مرجع سابق، ص(93).

الختاميّ والنّهائي للعمل التّربوي العلمي في مجال الممارســـة اليومية للعمل البيداغوجي القابل للتقويم والقياس.

1-2-الأهداف العامة للتربية:

هي الأهداف التي تتبناها وتعمل على «تحقيقها المؤسســات التعليمية في مرحلة دراسـية معينة، أو مناهج دراســية محددة وينطوي تحت هذا المســتوى من الأهداف العامة التعليمية، والأهداف العامة للنظام التعليمي، والأهداف العامة لكل صـــف والأهداف العامة لكل مادة» [1]، ومنه يتعلق هذا الصنف من الأهداف بدراسة كل الأهداف التّربوية والتّعليميّة بشكل عام. أي يتميز بالعموم.

1-3-أهداف المرحلة التّعليميّة:

وهي غايات تدرس مرحلة معينة وتتمثل في «التغيرات السلوكية، ونواتج التعلم التي يسعى المعلم إلى أحداثها في تلاميذه في الوقت المخصـــص للتدريس، وهذه التغيرات السّـــلوكية تقبل الملاحظة والقياس»[2]، أو هي قدرة المتعلّم على إثارة سلوك وفق ما يطلبه المحتوى أو المضمون التّعليميّ داخل قاعة التّدريس، بفعل المعلم وما يقدمه من معارف وتوجيهات معتمدا على أساليب وأنشطة مختلفة مما يسمح بملاحظتها وقياسها ويطلق عليها بالأهداف الخاصة أو السّلوكية.

تمخض عن ظهور الأهداف العامة للتربية وأهداف المرحلة التعليمية، ميلاد أهداف جديدة هي "أهداف الصف الدراسي" حيث تقف موقفا محايدا بين التحديد للأهداف وتعميمها، وكل هذا من أجل تكوين شخصية متكاملة ومتوازنة مع عقلية وذهنية المتمدرس.

1-4-الفرق بين الأهداف التّربوية والتّعليميّة:

يمكن التمييز بين هاذين المفهومين فيما يلي [3]:

---

[1] محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق ص(65).

[2] حسن شحاته: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب، ط 1، مصر، 1997/1419م، ص(62).

[3] ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد، ط 1، عمان، 2013م، ص(45).

أ/الأهداف التربوية العامة:

هي أهداف عامة بعيدة المدى، تندرج في شكل عبارات، كما تصف الغاية الإجمالية للتعليم.

ب/الأهداف التعليمية:

هي أهداف قصيرة المدى، تصاغ في عبارات أقل عمومية، كما تصف مخرجات تعليمية محدد.

1-5-معايير اختيار الأهداف التّعليميّة:

للأهداف معايير وصفات تساعد على ضبطها وإعدادها يجب أن تتوافر فيها، من أهمها نذكر ما يلي [1]:

-أن تكون واضحة قابلة للقياس.

-أن ترتبط بالأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة للمادة.

-تقوم الأهداف على أسس نفسية تراعي مستوى المتعلمين وتساعد على تعديل سلوكهم.

-يستند الهدف التربوي إلى فلسفة اجتماعية وتربوية تتلاءم و"المؤسسات التعليمية، والمرحلة الدراسية، والصف المدرسي.

-يجب أن تواكب الأهداف روح العصر، من تقدم في مجال العلم والتكنلوجيا.

-يجب أن تكون الأهداف سلوكيّة بمعنى إمكانيّة ترجمتها إلى مظاهر سلوكيّة، تتصنع فيها العلاقة، بين النّشاط التّعليمي في المدرسة والتعبير المرغوب فيه في سلوك المتعلمين.

-واقعية الأهداف أي التعلم من خلال تقديم حقائق موضوعية [2].

---

[1] ينظر: محسن علي عطية: الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج، د ط، عمان، الأردن، 1435هـ/2014م، ص(191)، وينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق ص(46).

[2] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، مرجع سابق، ص(39،40).

1-6-أهمية الأهداف في المنهج [1]:

- لا يمكن أن تنجح عملية تخطيط المنهج من دون الاعتماد على أهداف محدّدة.
- بالأهداف يستهدي مصممو المناهج لاختيار محتوى المنهج وجل خبراته وأنشطته.
- بالأهداف يستعين منفذو المنهج في رسم الخطط واختيار وسائل موفقة في التعليم، وأنشطة وطرائق تدريسية.
- تساعد الأهداف مقوّمي المناهج على إعطاء حكم على مدى فاعليتها.
- من خلال الأهداف تستند عملية تطوير المناهج التعليمية.

1-7-مستويات الأهداف التربوية:

للأهداف التربوية مستويات وهي [2]:

أ/ أهداف عامة بعيدة المدى:

وهي أهداف تربوية تشتق من فلسفة التربية والتعليم، تحتاج سنوات لتحقيقها.

ب/ أهداف عامة مرحلية متوسطة:

وهي أقل عمومية تفيدنا في الإشارة إلى مدى تقدم المتعلم خلال فصل دراسي أو سنة.

ج/ أهداف سلوكية خاصة:

هي نتاج تعليمي ينتظر من المتعلم تحقيقه في نهاية الدرس.

2-المحتوى التربوي التعليمي:

يعد المحتوى أو المضمون التّعليمي التّعلمي عنصرا رئيسيا من عناصر إعداد المنهاج، فهو يحتل المرتبة الثّانية بعد تحديد الهدف التّربوي، ليترجم حاجة الدولة وما تريد أن تعلمه لأبنائها كما يلقى اهتماما

(1) نظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص(54،53).

(2) ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص (47).

خاصـــا في اختيار الخبرات وتنظيمها وتطبيقها وفق النّظام التّعليمي، من أجل تنمية بنيات المعرفة من خلال مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات والقيم، التي تقدم للمتعلم وتســـمح له باكتســـاب خبرات حيويّة وثقافية لتؤهله للاندماج في المجتمع.

2-1-تعريف المحتوى:

يتمثل المحتوى في «المادة المدرســية التي تشــتغل فيها عملية التعلم، وتدور عليها مناشــط التعليم، مناشــط المعلم، ومناشــط المتعلم ثم المناشــط التبادلية بين المعلم والمتعلم، في مراحل التدريس الثلاثة: التخطيط والتنفيذ ثم المتابعة أو ما درج على تسميته بالتقويم» [1].

وبأسـلوب آخر عرف المحتوى الدراسـي بـــأنه «المادة العلمية التي تقدم للمتعلم وتشـمل الحقائق والمفاهيم، القوانين، المبادئ، النظريات والأنشـطة التمرينات الصـور الرسـوم».[2]، فهو المادة التي تقوم من خلالها عملية التّدريس من قبل المعلّم الناقل، والممارس البيداغوجي، والمطبق، والمفعل والمحرك، لهذه المادة والقارئ لها قراءة علمية صـــحيحة وهادفة، ليقدمها للمتعلم من خلال ما هو مبرمج من طرف وزارة التّربية و التّعليم في طور دراســـي معين، بغية نقل الحقيقة أو التزويد بالتعميمات التي تســـاعد بدورها في عملية الرّبط بين مفهومين أو أكثر من أجل التّوضـيح والتّبسـيط والتّرسـيخ في ذهن المتعلّم، أما الحقائق والمفاهيم والتّعميمات فما هي إلا مكون من مكونات محتوى المنهاج الدراسي، والتي تعمل على تنمية اتجاهات وقيم اجتماعية لتكوين شـخصـية ثابتة قادرة على مواجهة وضـعيات مشـكل، طالما تصـــادف الدارس وهو في صـــدد بناء كفاءته التعليمية والعلمية، ليصـــل إلى تكوين مهارات وقدرات. وفي خضـــم هذه المفاهيم ندرك أن «المحتوى هو العمل الملموس في تعليم اللغة، والذي لا

---

[1] حســني عبد الباري عصــر: تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، دط، الإســكندرية-مصــر،1996م/1997م، ص(69).

[2] محمد أبو الفتوح حامد خليل: التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقري، ط1 ،1432هـ/2011م، ص(45).

شك فيه أنه أهم عنصر ينهض عليه تعليم اللغة، ويؤثر في كل العناصر اللاحقة ويشكل الثمرة النهائية هو اختيار المقرر الدراسي» [1].

صحيح أنني تطرقت إلى تعريف المحتوى التّعليمي ولكن في حقيقة الأمر أن اختيار المحتوى أسبق منه من حيث التطبيق وعليه سأقوم بتقديم وشرح ثم اختيار ماهية المحتوى؟ وكيف تتم عملية اختياره؟ أو ما هي الطريقة التي يقوم على أساسها عملية انتقاء المادة، والحكم عليها بالأخذ أو بالترك؟

2-2-اختيار المحتوى:

هنالك اتجاهان في اختيار محتوى المنهاج:

أ/ الاتجاه الأول:

يتمثل في اختيار معرفة محددة ومن ثمة تقديمها للمتعلم في نظام وقالب منطقي متتابع من دون أن تخضع عملية الاختيار إلى أهداف محددة، أيّ تتم بصفة عشوائيّة في حين تكون الأولوية للمادة المعروضة فقط [2].

ب/ الاتجاه الثاني:

يتمثل هذا الاتجاه في «اختيار المعارف في ضوء الأهداف المحددة للمنهج مسبقا وهذا يعني أن يكون المحتوى متصلا بالأهداف مع مراعاة العلاقة بين المحتوى المختار ومكونات المنهج الأخرى»[3].

والملاحظة من خلال تقديم المعيار الأول أن هنالك نوعا من النّقص فيه لأنه يقوم على أساس غير مكتمل وهو إلغاء "الهدف المحدد للمنهاج"، يعني إقصاء وتهميش المتعلّم الذي يعتبر "المحور" في بناء تعلمه لأن المقصد المحدد للمنهاج لا يعمل إلا وخدم الذات المتعلمة، فنراه قد حكم على المعلم

---

[1] عبرة الهمجي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، الإسكندرية –مصر، د ط، 1995م، ص(62و63).

[2] ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى منهاج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)، دار صفاء، ط1، عمان، 1430هـ/ 2009م، ص(42).

[3] م. ن. ص. ن.

والمتعلم بالولوج والخضـــوع تحت ســـلطة المادة أو ما يمكن الاصـــطلاح عليه "بالمعرفة المبرمجة" وعزل المدرســـة عن المجتمع. غاية أيّ متخصـــص في مجال التّربية والمناهج التّعليميّة ألا وهي تعليم المتعلم من أجل إدراجه في المجتمع، أي الحصـــول على أدمغة صـــالحة للانخراط في العمل، وليس الدّراســـة فقط وتحصيل المادة العلمية، وهذا ما ينتج معرفة آنية وآلية، بناؤها ناتج عن أسس غير مخطط لها، من أجل خدمة هدف تربويّ تعليميّ دال، على عكس ما ســـعى إليه الاتجاه الثاني، لا ندعي الكمال للاتجاه الثاني المحدد للهدف، إلا أنه تعليم اســتراتيجي يحترم المتعلم من حيث إنه شــخص له تمثلاته الخاصــة، على غرار نقيضه الذي يتميز بالنظام المنطقي والتتابع.

حســـن اختيار المحتوى يســـاعد على تحديد معالم البناء البيداغوجي للنظام التّربوي مع اقترانه بالممارسين الأكفاء، الذين لديهم القدرة، والمهارة، على استيعاب وشرح، واستقراء، واستنباط، وتحليل وتقييم المادة التعليمية، التي يدرسـونها وتجسـيدها من خلال أمثلة محسـوسـة تتناسـب والمتعلّم، وفق ما وجد في المنهاج المقرر.

2-3-معايير اختيار المحتوى:

لاختيـار المحتوى التّعليميّ جملة من المعـايير هي: «معيـار الصـــــدق، معيـار الأهميـة، معيـار الميول والاهتمامات، معيار القابلية للتعلم، معيار العالمية» [1].

-الصـــدق في المحتوى وهو واقعيته ودلالته وتمشـــيه مع الأهداف الموضـــوعية أيّ عدم التّحيز في اختياره وادخال تقديرات ذاتية في الحكم، أي هدف "موضوعي عام لا خاص".

-الأهمية نابعة من خدمة المحتوى لواقعه الاجتماعي والثقافي، أي ما له قيمة في حياة المتعلّم.

-مراعاة "الميول والاهتمامات" وحاجات المتمدرس مما يعزز عنده الدافعية والرغبة للتعلّم.

[1] رشـدي أحمد عبد الله طعيمة: الأسـس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (عدادها، تطويرها، تقويمها) الفكر العربي، د ط، القاهرة -مصـر 1425هـ/2004م، ص(32).

–القابلية للتعلّم تتولد من خلال الاهتمام بميول المتعلّم، ومدى مراعاة المحتوى للفروق الفرديّة بين المتعلمين.

–العالمية وهي معيار جودة المحتوى حيث لا يعترف بالحدود الجغرافية بين البشر «فاعلية المحتوى على المستوى العالمي» [1] يراعي المحتوى الواقع العالمي، حيث يواكب جل المستجدات والمتغيرات بين الدول بهدف تكوين عقل وذهن قادر على التفاهم والتعامل الدولي.

2-4-تنظيمات المحتوى:

من البداهة بمكان أن مصطلح التنظيم يزجي نحو معنى التّرتيب والتّدبير سواء تعلق الأمر بمجال التّعليم أم مجالات أخرى، مثل تنظيم أنشطة تعليم اللّغة العربية في محتوى تعليمي معين من أجل تحقيق أهداف تعليميّة تتعلق بالمادة وعليه: «يقصد به ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج وقد حدد تايلور ثلاثة معايير أساسية لتنظيم المحتوى "الاستراتيجية، التتابع، التكامل»[2]، أو هو «ترتيب أجزائه وفق نسق معين مع مراعاة ربط تلك الأجزاء طوليا وأفقيا بالموضوعات والخبرات الأخرى ذات العلاقة، وبما يحقق الأهداف التعليمية»[3]. ولتنظيم المحتوى عدة مقاييس أساسيّة تبنى عليها عملية التّنظيم ثم الترتيب مع مراعاة مجموعة من المصادر مثل: نظريات التّعليم والتعلم، حاجات المتعلمين واستعداداتهم ...وغيرها من أجل تحديد الأهداف التّعليمية وتحقيقها وبناء الكفاءات المعرفية بما يحقق "التعليم الاستراتيجي"، وللتنظيم أكثر من أسلوب وهو كالتالي [4]:

---

[1] ينظر: رشدي أحمد عبد الله طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (عدادها، تطويرها، تقويمها) الفكر العربي مرجع سابق، ص (32).

[2] م.ن. ص. ن.

[3] صلاح الدين عرفة محمد، المنهج الدراسي والالفية الجديدة (مدخل إلى تنمية الإنسان العربي وارتقائه)، دار القاهرة، د ط، مصر، 2002م، ص(209).

[4] ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص(24).

1.التنظيم المنطقي:

ويرتبط هذا الشـــكل من التنظيم بطبيعة المادة ويقصـــد بها المادة الدّراســـية من حيث جزئياتها وكلياتها وإغفال المتعلّم الذي وضعت من أجله هذه المعارف ووجهت إليه.

2. التنظيم السّايكولوجي:

التّنظيم السّايكولوجي يهتم بالمتعلم مراعاة "الميول الاهتمامات، الحاجات النّفسية (رغبة المتعلم).

3. تنظيم المحتوى في ضوء التّطبيقات التربوية لنظريات التعلّم.

4. "التنظيم الهرمي القائم على نظرية (جانيه) (Gagné) :

يعد (ربرت جانيه) (Robert Mills Gagné) من علماء النفس البارزين، فقد بلغ خبرة كبيرة في مجال التّعليم مما مكنته بالوقوف على مشـــكلات التّدريب، ومشـــكلات التربية، فهو من بين الذين اهتموا بفهم التعلّم والعملية التّعليمية من منطق معرفي. أما التنظيم التّوسعي فيستند إلى نظرية (تشارلز ريجلوت) (Reigeluth Charles) التوسيعية التي ترى وجوب البدء بالمجرد والانتهاء بالمحسوس، والبدء بالعام والانتهاء بالخاص[1].

2-5-تحليل المحتوى الدّراسي:

تحليل المحتوى الدراسي تلك العملية التي تقوم على تجزئة وتفكيك المحتوى من أجل استخراج ما فيه من "حقائق ومفاهيم ومبادئ وأفكار ونظريات"، فمثلا قائمة للمفاهيم وأخرى للمبادئ وقائمة للحقائق والأشكال والرسومات وغيرها [2].

---

[1] ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص(42).

[2] ينظر: زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق دار المسيرة، ط1، عمان، 2011م، 1432هـ، ص(40).

مرحلة تحليل المحتوى المدرســـي للمنهاج التّعليمي جدّ مهمة، وجديرة البحث فيها لأنها تخطي الفجوات التي قد تنجم عن الاختيار الخاطئ أو السّـــيئ لمحتوى منهاج معين، من خلال التّحليل ثم التّصـــحيح وهكذا نكفل جودة اختيار المحتوى الهادف، والفعال، باعتبار أنها «أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل، ويهدف تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام ضمني للفئات ليعطي بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون» [1].

وفي خضـــم هذه المفاهيم ندرك أن تحليل المحتوى هو عمليّة البحث في المضـــمون المعلوماتي لحقائق وتعميمات، ومهارات، واتجاهات، ونصـــوص، بأســـلوب بحثي علمي لوقائع محتوى المقرر التّعليمي للوصول إلى معالجة البرامج الدراسية وفق منهجيّة صحيحة.

3-طرائق التّدريس:

تعد طرائق التّدريس من أهم موضـــوعات التّربيَة، وأســـاســـها فهي الوســـيلة المســـتخدمة لتحقيق الأهداف التّربوية والتّعليمية للمنهاج وفق معايير يختارها المعلّم بما يتناسب مع الموضوع، حيث يستعين المعلم بها لإيصـــال المعرفة من خلال تفعيلها في العمليّة التّعليميّة بكيفية صـــحيحة فيكتســـب المتعلّم مجموعة من الخبرات، والمهارات والمعلومات والحقائق العلميّة ويوظفها في مجالات بناءة.

3-1-مفهوم طريقة التّدريس:

طريقة التّدريس هي تلك «الخطة الإجمالية الشـــاملة لغرض وترتيب مواد تعليم اللغة بالشـــكل الذي يحقق أهدافنا التربوية المنشـــودة» [2]، وهي أيضـــا «وســـيلة لإيصـــال المعلومات إلى المتعلم، من خلال المعلم، وأن التعليم ما هو إلا عملية صـــب المعلومات في عقول المتعلمين» [3]. هذا ما كان دارجا في

---

[1] كمان عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط 1، القاهرة-مصر، 1423هـ/2003م، ص(199).

[2] عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص (59، 60).

[3] م. ن. ص. ن.

القديم أما حديثا فينظر إلى طرائق التّدريس على أنها «مجموعة من الإجراءات التّدريس المختارة سلفا من قبل المعلم، والتي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة» [1].

الملاحظ من التعريف الأول أنه اقتصر بشكل كبير على المعرفة، ولم يهتم بالمتعلم واعتبر المتعلمين سواسية وأغفل جانب الفروق الفردية وطبيعة الاختلاف بين الفرد وغيره، وهذا ما وفرته الطرائق الحديثة، من خلال اهتمامها بطريقة التّدريس والاختيار الجيد لها، بما يتناسب مع المتعلّم من أجل توصيل معلومة، أو محتوى مادة معينة، وتحقيق "الهدف التّعليمي"، فالطريقة هي أهم من كونها وسيلة فقط، بل تتعدى ذلك لتكون غاية في حد ذاتها، فإذا صلحت الطّريقة صلح التّعليم والعكس صحيح.

3-2-أهمية طرائق التدريس:

لطرائق التدريس أهمية كبيرة في العملية التعليمية، بحيث تسمح للمتعلّم بأخذ المعرفة بأكثر من أسلوب وبكيفيات تتدرج من السّهل إلى الصّعب، «فطريقة التّدريس من الأدوات الفاعلة والمهمة في العملية التربوية، إذ تلعب دورا أساسيا وفاعلا في تنظيم الحصة الدراسية، وفي تناول المادة العلمية ولا يستطيع المدرس الاستغناء عنها لان من دون الطريقة لا يمكن تحقيق الأهداف التّربوية »[2]، لا يمكن حصر أهمية طرائق التدريس في كونها وسيلة فحسب لقدرتها الكافية في تغير سير الحصة وطبيعة المادة والمنهاج ككل، من خلال اشتمالها على إجراءات تتعلق بكل نشاط مثل "نشاط القراءة"، والوسائل التعليمية وغيرها، وهذه العناصر هي ركن من أركان كل طريقة، لنجاح الطريقة البيداغوجية يشترط أن

[1] رشدي أحمد عبد الله طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص(36).

[2] حاكم موسى عبد الخضير الحسناوي: فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية، دار ابن النفيس، عمان، 2019م، ص (41، 42).

يكون للمعلم القدرة والكفاءة اللازمة التي تؤهله لحســـن اختيارها وتطبيقها وهنا تبرز أهميتها التي تتم وفق معايير سأتحدث عنها لاحقا.

3-3-أنواع طرائق التدريس:

عرف التّعليم منذ بدايته أنواع عديدة من الطرائق التّدريسية منها ما يلي:

1.طريقة الإلقاء والمحاضرة:

تعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرائق في ميدان التّعليم، وقد سميت بطريقة الإلقاء، أو المحاضـــرة، أو الطريقة الإخبارية، لاعتمادها على ما يقوم المعلم بإلقائه وإخباره عن طريق العرض، داخل غرفة الصّـــف، ومن خلالها يقوم «المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على التلميذ في كافة الجوانب، وتقديم الحقائق التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى، ويتم التركيز في هذه الطريقة على العرض الذي يهتم بالدرجة الأولى بالتوضـــيح والتفســـير»[1]، تكون هذه الطريقة أكثر نجاعة في المراحل التعليمية المتقدمة مثل: الثانوي أو الجامعي، وتفيد في المواد النظرية أكثر منها في المواد العلمية، التي تعتمد على التّطبيق، والتّمثيل، وهي طريقة يتولى فيها المدرس بتهيئة المادة العلميّة لإلقائها على المتعلمين، حيث يدونون ما يرغبون تدوينه.

2.طريقة المناقشة:

طريقة المناقشة هي منهجية تدريس، تتم عن طريق التّفاعل اللّفظيّ داخل القسم وفق خطة يضعها المعلّم ويشـترك فيها مع المتعلّمين وذلك من خلال ترتيب أدوار بين المعلّم والمتعلم، حيث يفرض المعلّم أخلاقيات الحوار والمناقشة بينه وبين الأطراف الأخرى كما يسمح لهم بتوظيف الإمكانات والمصادر التّعليميّة وتطبيق أنشـــطة التّعليم والتّعلّم، من أجل تنمية مهارة التّفكير من خلال الأدلة التي يقدمها المعلّم لدعم وإثراء الإجابات وتحقيق أهداف تعليميّة مشـــتركة تنم عنها الفائدة للجميع. هذه الطريقة

[1] كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، ط1، الجزائر،2017م، ص(60).

صالحة لعدة مستويات ومواد منها اللغة العربية و «التاريخ كما تصلح لدراسة الجغرافيا، ويتم فيها طرح القضـــية أو الموضـــوع من أجل تبادل الآراء المختلفة لدى المتعلمين ثم يعقب المعلم على ذلك بما هو صـــائب أو غير صـــائب» [1]. تســـمح هذه الطريقة بتفاعل المتعلمين مع بعضـــهم البعض، حيث يتبادلون الآراء ويقومون بتقديم الحلول وتفسيرها، وتقويمها، بحضور المعلّم الذي يكون المرشد، والمنظم، لعمليّة النّقاش من خلال تقديم التّوجيهات وتصويب الأخطاء.

3.طريقة حل المشكلات:

تواجه الفرد عدة مشـــاكل في حياته اليَوميَّة تســـتلزم منه البحث عن حل، والتي بدورها تمكن من عيش تجارب حية يتحقق من خلالها التعلّم، وهكذا ينتقل الفرد من الحياة إلى المدرسة، فيقدم للمتعلّم مجموعة مشـاكل تعليميّة في قوالب دراسيّة ممنهجة، لكي يتدخل ويقوم بفك شـفرة كل درس ويصـل إلى حل مشـــكلة ما، في إجابة نموذجية تحقق له كفاءة تتعلق بالدرس المقدم، وعليه ســـأقوم بالبحث عن معنى المشكلة في حد ذاتها.

-معنى المشكلة:

المشـكلة حالة نفسـية شـعورية تتملك المتعلّم بحيث تشـعره بأن هنالك معضـلا ما في موقف تعليميّ معين يحتاج منه البحث، والسؤل، والاستفسار، من أجل إعطاء حكم نهائي يكون راضيا عنه، أوهي «حالة من الحيرة والتردد تتطلب القيام بعمل ما للتخلص من مشـكلة والوصـول إلى حالة من الرضـا والارتياح»[2] ، ثم إن الشعور بالمشكل في حد ذاته يمثل أولى خطوات أسلوب حل المشكلات، لأن هذا المشـكل يصـبح حافزا يثير تفكير المتعلّم، وهذا ما أطلق عليه "الأسـلوب العلمي للتفكير"، ويعني

[1] محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمود عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق ...أساليب.... استراتيجيات، دار عالم الكتب الحديثة، ط 1، أريد، الأردن،2011م، ص(55).

[2] محمد محمود ساري حمادنة: مفهوم التدريس في العصر الحديث، مرجع سابق، ص(60).

الأسلوب الذي يعمد بفضله المدرس إلى طرح مشاكل أو قضايا، بحيث ينتظم العمل الدراسي بكيفية تجعل المتعلم أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد حل مناسب.

3-4-عيوب وإيجابيات كل طريقة:

أ/ عيوب الطريقة الإلقائية:

-إجهاد وإرهاق المعلّم، لأنه يلقى عليه العبء طوال المحاضرة.

-المتعلم متلقي سلبي، لأنه يستقبل المعرفة فقط من دون أن يتفاعل معها.

-الشعور بالملل لكثرة الاستماع طوال الدّرس، وقتل روح المبادرة.

-إغفال ميول المتعلمين ورغباتهم، من حيث جوانبهم الشخصية.

-تقديم الدّرس بطريقة المحاضرة قد يؤدي إلى عدم مراعاة الفروق الفردية.

-الاهتمام بالمادة في حد ذاتها على حساب المتعلّم [1].

ب/ مميزات الطريقة الإلقائية:

-سهولة التّطبيق.

-اتساع نطاق المعرفة، إثراء معلومات المعلمين.

-يساعد الشرح على توضيح النقاط الغامضة، وثبوت الأفكار في الذهن.

-الصلاحية للتطبيق في مادتين مختلفتين [2].

---

[1] ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص(62).

[2] ينظر: كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، مرجع سابق، ص(61).

أ/ عيوب طريقة المناقشة:

–احتكار عدد قليل من المتعلمين للعمل، فليس كل متعلم لديه القدرة على النقاش، لعدم تحكمه في اللغة بشكل جيد، خاصة عندما يتعلق الأمر بالتعليم الابتدائي، وهذا ما يمنعه من المشاركة.

–هدر الجهد والوقت في عدم إجراء المناقشة بشكلها الفعال.

–تدخل المعلّم في عملية المناقشة يقلل من الأهمية التّربوية لطريقة المناقشة.

–اهتمام المعلّم بالطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس [1].

ب/ مزايا طريقة المناقشة:

–تشـجيع المتعلم على المشـاركة الفاعلة داخل القسـم، وكسـر الخجل عنده، وهذا ما ينمي روح الجماعة.

–خلق الدافعية عند المتعلّم " زيادة الانتباه "، لأن المتعلم يجد نفسه عرضة للسؤال.

–المتعلم مركز العمليّة التّعليميّة بدل المعلم [2].

أ/ عيوب طريقة حل المشكلات:

–عجز المتعلّم أمام المشكل لقلة المعلومات حوله.

–عدم تكوين المتعلمين على مثل هذه الطريقة.

---

[1]ينظر: خضـــير عباس جري، طرائق التدريس العامة (مفاهيم نظرية وتطبيقية)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ببغداد،2018م، ص (145).

[2] م. ن. ص(146).

– «تحتاج هذه الطريقة إلى إمكانات مادية وكفاءات علمية للتعامل معها بإتقان» [1]. وهذا ما يجعلها صعبة التطبيق في المدرسة الجزائرية.

ب/ مزيا طريقة حل المشكلات:

–تنمية مهارات التّفكير لدى المتعلّم.

–تطوير مهارة استخدام المراجع العلميّة، واكتساب المعلومات بصورة أفضل.

–الاستفادة من المنهاج المدرسي في الحياة أيّ تحويل المادة العلميّة إلى واقع معاش.

–تكوين متعلمين أكفاء ومؤهلين للانخراط في الحياة العمليّة.

–يسهم أسلوب حل المشكلات في إشباع حاجات المتعلمين، حيث يشعرون عند توصلهم لحل المشكلة المدروسة بالراحة النّفسية، التي تعد بمثابة تعزيز يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد [2].

هنالك مجموعة من الطرائق المختلفة والمتعددة لم أذكرها مثل: طريقة البحث، طريقة مجموعات التّعلّم التعاونية، التّجارب العمليّة، العروض العمليّة، الطريقة الاستكشافية والاستقرائية والاستنباطية، طريقة العصف الذهني، طريقة المشروعات، طريقة التعيينات، طريقة التّعلّم باللعب.

وفي ضوء أهمية طرائق التّدريس يتضح أن هنالك طرائق عديدة منها ما شرحتها وتطرقت إليها، والبعض الآخر ذكرته فقط، وجل هذه الطرائق تستخدم لتسهيل عملية التعلّم، فهناك ما كانت فردية وأخرى جماعيّة، مع العلم أنه من المستحيل أن يعتمد المعلّم طريقة واحدة في إعداد درسه بل يقوم باختيار وتنويع الطرائق المناسبة وفقا لأهداف الدّرس ومستوى المتعلم.

---

[1] محمد محمود ساري حمادنة: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، مرجع سابق، ص(62).

[2] ينظر: عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال –تخطيطه–مهاراته –استراتيجياته –تقويمه، دار المسيرة، عمان،2013م، ص(176).

4-التّقويم البيداغوجي وأساليبه:

في إطار استمرارية التقويم البيداغوجي أثناء العملية التعليمية، ارتأيت دراسة هذه العملية في المناهج الدراسية، وذلك لما للتقويم التربوي من فائدة جمة بالنسبة للمعلم والمتعلم وأهمية كبرى في مجال إنماء التعليم، حيث يساعد المعلم في معرفة نقاط القوة والضعف المتعلقة بالمتعلم ليقوم بدوره بتزويده بالتغذية الراجعة التي تسهم في ترميم القصور ومعالجته، مما يسمح بالرفع من التحصيل الدراسي.

4-1-تعريف التقويم:

أ/ لغة:

يعرف التقويم في اللغة بأنه «من قوم أي صحح وأزال العوج وقوم السلعة بمعنى سعرها» [1].

ب/اصطلاحا:

عرّف (بنجامين بلوم) (Benjamin Bloom) سنة (1967م)، التّقويم بأنه «إصدار حكم لغرض ما، على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد» [2]، أو هي عملية «مستمرة تشخيصية وقائية علاجية شاملة لجميع نواحي النمو تهدف للكشف عن مواطن الضّعف والقوة في العملية التربوية بقصد الإصلاح والتطوير وتحقيق الأهداف» [3]، من أجل إصدار حكم في أيّ مجال من المجالات التي نريد تقويمها.

4-2-التّقويم التّربوي:

وهو عمليّة جمع البيانات بطرق القياس المختلفة، حيث يتم فيها التّوصل إلى أحكام وقرارات ذات فاعليّة في العمل التّربوي، استنادا إلى معايير الفاعلّية حيث تنجم عن هذه الأحكام قرارات ذات أهمية

---

[1] مصطفى نمر دعمس: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، ط 1، عمان، 2012م/1433، ص(12).

[2] م. ن. ص. ن.

[3] أنور عقل: نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت،2001م/1421هـ، ص(45).

خاصة تتعلق بالمتعلمين أو الأساليب أو البرامج [1]. ومن ثمة «الحصول على معلومات دورية عن عمليات ونتائج أي برامج تربوية» [2]. التّقويم البيداغوجي عنصرا مهمّا من عناصر إعداد المنهاج التّربوي وجزء لا يتجزأ من عمليّة التّعليم والتّعلّم، حيث يصف مدى استعداد الفرد وقابليته لأن يتعلّم ويستوعب منهاجا معينا، كما أنه لا يخص المتعلّم فحسب بل يتجاوز ذلك إلى النّظام التّربويّ والتّعليميّ ككل قصد إيجاد صيغة علاجية في أيّ طرف من أجل إصلاح اعوجاج وتصويب ما تم إنجازه، من أجل تنظيم "الممارسة التربوية".

4-3-أسس التّقويم [3]:

يستند التّقويم إلى مجموعة من الأسس والمبادئ أهمها ما يلي:

-التّقويم ليس وسيلة للحكم على فاعليّة العمليّة التّربوية فقط بل هو خطة أساسيّة لعملية التّغيير والتّطوير التّربويّ.

-يرتبط التّقويم ارتباطا مباشرا مع الأهداف التّعليميّة التي نجتهد في تحقيقها.

-التّقويم يساعد في عمليّة تعزيز أداء الفرد والجماعة، من خلال تنميّة الدّوافع لمزيد من العمل والإنتاج.

- التّقويم عمليّة شاملة حيث تشمل جميع أنواع النّمو (المعرفي، والوجداني، والمهاري).

- وجوب التّنوع في استخدام أدوات التّقويم.

---

(1) عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الرومان: التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة، الأردن، د ط، د ت، ص(18و19).

(2)عفان الصفار، نحو تقويم تربوي شامل، دار الحامد، عمان، ط 1، 2016م/1437هـ، ص(12).

(3) ينظر: علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، د ط، مدينة نصر (القاهرة)، 2001م، ص (262،264،265).

–أن تكون عمليّة التّقويم صادقة، وثابة، وموضوعيّة، والمقصود بالصدق أن تقيس أداء التّقويم ما وضعت لقياسه.

– أن تراعي في عمليّة التّقويم الفروقات الفردية بين المتعلمين.

4–4–أنواع التّقويم:

يفرق المختصون في علم المناهج بين ثلاثة أنواع للتقويم وهي:

التّقويم المبدئي، والتّقويم البنائي، والتّقويم الختامي.

1.التّقويم المبدئي:

هو التّقويم الذي يزود مصمم المنهج أو الكتاب أو الوحدة بمجموعة من المعلومات أو البيانات سواء كانت "كميّة" أم "كيفيّة" على المستوى العقلي، والوجداني، والجسمي، والاجتماعي، للمتعلم[1]، من خلال العملية التّشخيصية لنواحي القوة، والضّعف، والمساهم في الكشف عن المشكلات الدّراسية التي يعاني منها المتعلم والتي قد تعوق تقدمه الدراسي [2]. وهكذا يحدد أهداف المنهج، والمحتوى، وطرائق التّدريس، وأساليب التّقويم، بما يتناسب وخصوصيات المتعلّم.

2.التّقويم البنائي:

وهو التّقويم المصاحب للأداء والتّنفيذ في عملية التّعليم، والتعلّم، أو هو التّقويم المرافق لعمليّة «التدريس من بدايتها حتى نهايتها، ويتخلل أنواع النشاط المختلفة فيما يهدف تحديد درجة تقدم المتعلّمين نحو الأهداف التدريسية المنشودة أو درجة استيعابهم وفهمهم لموضوع التدريس» [3] من أجل تصحيح مسار عملية التّدريس بما يخدم المتعلّم.

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص(265).

[2] محمد أبو الفتوح حامد خليل: التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقري، د ط، 1432هـ/2011م، ص(10).

[3] محمد أبو الفتوح حامد خليل: التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مرجع سابق، ص(10).

3. التّقويم الختامي "الإجمالي" أو "النّهائي":

تعددت تسـميات هذا النّوع من التّقويم لتعدد وظائفه، فقد سمي هكذا لأنّه يتموضـع «في نهاية الفصـل الدراسـي أو الوحدة الدراسـية أو نهاية برنامج ما، فهو يزودنا بأسـس لوضـع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة للطلبة، ويمكن أن يزودنا ببيانات يمكن على أسـا سـها إعداد التقارير والشهادات الدراسية للطلبة» [1]، مما يسمح هذا النوع من التقويم بإنجاز حصيلة منقطة للتقويم المتبع، كما يكون اثبات لمنح شهادات "التقدير والامتياز" للمتعلمين.

4-5-وسائل وأدوات التّقويم:

عرف التّقويم عدة أدوات ووسائل، نذكر الأكثر استخداما منها [2]:

1.أدوات الاختبارات المختلفة:

وهي من أكثر الأدوات استخداما، حيث تقوم على استخدام الكم.

2.عمليات أخرى غير الاختبارات:

وهي عمليات يغلب عليها الكيف، كما تهتم بسـلوك المتعلم في مواقف أخرى غير مواقف الاختيار.

أ/اختبارات المقال:

سميت بهذا الاسم استنادا إلى الإجابات التي يقدمها المتعلّم على شكل مقال، والذي قد يكون صفحة، أو فقرة، أو أكثر، وذلك حسب ما تقتضيه المشكلة التي يطرحها السؤال، ومن مميزات هذه الاختبارات: سهولة بنائها، إتاحة الفرصة للمتعلم لتنظيم إجابته وترتيبها.

---

[1] زيد سليمان العدوان محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق ص(195).

[2] عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص (83،82).

ب/ الاختبارات الموضوعيّة:

وهي أسـئلة مغلقة محددة الإجابات يقيس كل سـؤال منها شـيئا محدداً، ومن مميزاتها سـهولة تصحيحها، كما تغطي قدرا كبيرا من المقرر المدرسي.

4-6-معايير التّقويم:

يوجد معياران للتقويم (السيكومترى، الاديومتري) [1]:

1.المعيار السيكومترى:

وهو معيار جماعي لأنه يسـتند على أداء المتعلم، حيث يقارن أداء هذا المعيار بأقرانه لاعتبارهم أنّ أي درجة يحصـل عليها الشـخص في اختبار ما، لا يكون لها معنى، إلا إذا قورنت بمتوسـط درجات أقران هذا الفرد في نفس المقياس، إلا أن هذا المعيار يشـوبه نوع من النّقس مما جعله عرضة للنقد لأن طبيعة الخلق مختلفين ولا يمكن مخالفة ما جاء به الله عزَّ وجلَّ.

2.المعيار الاديومتري:

ظهر هذا المعيار كنقيض لما ورد في المعيار الأول، من خلال اعتماده على الأخذّ بيدِ المتعلّم لأقصـى درجة تمكنه بها قدراته بصـرف النّظر عن موقعه بالنسـبة للآخرين، إيمانا منهم بالفوارق الفردية الموجودة بين المتعلمين، وعلى أساس تفسير درجة تحصيل المتعلم على ضوء مستواه، أو المحاكاة الموضوعية، أي الأهداف الموجودة في الوحدة التّعليميّة. وهنا يقارن المتعلم بنفسه ونقيس درجة تقدمه وهذا معيار فردي المرجع.

تتحقق عناصر إعداد المنهاج من خلال أهداف تربوية تعليمية، والمحتوى، وطرائق التّدريس، والتّقويم البيداغوجي، ومشاركة التّخطيط والتّصميم الجيد للمنهاج التّعليمي، وأيّ خلل بها يؤدي بالضرورة إلى انعكاسات على المردود المعرفي، والثّقافي، للمتعلّم.

[1] ينظر: موسى فؤاد محمد، علم مناهج التربية الأسس-العناصر –التطبيقات، دار الكلمة، ط 1، 2006م، ص(342،343).

المبحث الثالث: أسس بناء المناهج التّربويّة.

لبناء المنهاج التربوي مجموعة من الأسس والرّكائز التي تمثل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه، وذلك لما لها من أهمية في بناء الفرد المتعلّم، فهي تتداخل في المقومات جميعا فتؤثر في التّخطيط للمنهاج وإعداده بما يخدم الأسرة التّعليمية. تتجلى هذه الأسس فيما يلي: "الأساس المعرفي، الأساس النفسي، الأساس الاجتماعي، الأساس الفلسفي".

1-الأسس المعرفية للمنهاج التّربوي:

1-1-مفهوم المعرفة:

حسبت المعرفة منذ أزل بعيد الأداة الفعالة التي تستخدمها المجتمعات في تثقيف، وتوعية أبنائها، من أجل بناء وتشكيل شخصية واعية ومتحكمة فيما لها من علم، وفقا لفلسفات ومعتقدات معينة، من أجل تأهيل الفرد للانخراط في العمل بكل ما له من كفاءة. فلا يمكن للمناهج الدّراسية أن تقوم بمعزل عن الأساس المعرفي لكون المعرفة هي المحور الأساس في بناء المنهاج الدّراسي، والتّعليم المعرفي يعنى بالأفكار، والمفاهيم، والمعاني" التي يحتاجها المتعلّم في حياته اليومية. ومن بين المفاهيم المطروحة في موضوع المعرفة «أنها مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم، والتصورات الفكرية، التي تتكون لدى الإنسان، نتيجة لمحاولاته المتكررة، لفهم الظواهر والأشياء المحيطة» [1] به، أو هي «محورا أساسا في المنهج، فلا بد للمنهج من أن يقوم على أسس معرفية محددة لأن الأسس المعرفية توفر فرص المفاضلة بين محتويات المنهج، واختيار ما يحقق أفضل فائدة للفرد والمجتمع» [2]. ومنه فإن المعرفة أحد أهم الأهداف التّربوية للمنهاج فيما يتعلّق الأمر بنمو الفرد واكتسابه للمعرفة، كما تعد "غاية ووسيلة"، غاية تتمثل في تمكن المتعلّم منها، وتحصيلها وفهمها، واستيعابها، والتّفاعل معها، ووسيلة لأنها تحقق الهدف التّعليمي والمعرفي.

---

[1] عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، مرجع سابق، ص(99).

[2] عبد الرحمن الهاشمي: تحليل محتوى منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص(54،55).

1-2-الأسس المعرفية:

تسهم الأسس المعرفية للمنهاج في تقديم معلومات تساعد في المفاضلة بين محتويات المناهج عند الاختيار والتّخطيط، تتم هذه العمليّة من خلال الفائدة المحققة في كل منهاج ونسبة الدّقة في المعلومات التي تحتوي عليها المناهج [1]، فهي تمثل دورا مهما في بناء المناهج التربوية، فلا يمكن إقصاؤها لأنها تتعلق بالمادة الدّراسية وطبيعتها، ومصادرها، ومستجداتها.

1-3-طبيعة ونمط كل بناء معرفي:

لقد تعددت واختلفت طبيعة المعرفة في بناء منهاج تعليمي فهي تتفاوت في طبيعتها فمنها [2]:

أ/ معرفة مباشرة وأخرى غير مباشرة:

من واجب أي منهاج أن يهتم بطبيعة المعارف المباشرة (الخبرات المباشرة)، والمعارف غير المباشرة، أو البديلة (الخبرات غير المباشرة)، فالمنهج النّاجح هو الذي يهتم في بنائه بكل نوع من المعرفة، دون إقصاء الآخر لأن أي إهمال أو غياب لطرف يؤدي إلى خلل في المنهاج، ومن ثمّ نقص في المنظومة التّربوية ككل.

ب/ معرفة ذاتية ومعرفة غير ذاتية:

يقصد بالمعرفة غير ذاتية أنها معرفة موضوعية.

1-4-أنماط المعرفة:

تضم المعرفة مجموعة من الأنماط وهي فيما يلي [3]:

---

[1] ينظر: محمد حسن: المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها،)، دار الحامد، ط 1عمان، 2009م، ص(78).

[2] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى منهاج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، مرجع سابق، ص(55).

[3] ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص (100).

1.المعرفة الإلهية:

وهي المعرفة المنزلة من عند الله عز وجل على رسله وأنبيائه، استنادا لقوله تعالى في القرآن الكريم:

﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَـٰبَ تِبْيَـٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ [1]. والقرآن الكريم أساس لكل معرفة لما يشتمل عليه من علم وخلق، وموعظة.

2.المعرفة الحدسية:

وهي المعرفة التي تنور الفكر وتوقظ البصيرة، لتصل إلى الوعي مثل: الجهود المقدمة من قِبَل العلماء والمخترعين.

3.المعرفة العقلية:

وهي المعرفة الناتجة عن استخدام الملكة العقلية التي ميز بها الله عز وجل، مثل: العلوم الدقيقة والرياضيات والمنطق...وكل ما له صلة بتشغيل العقل.

4.المعرفة التّجريبية الحسية:

نتحصل على هذه المعرفة من خلال استخدام الحواس.

5.المعرفة النّقلية:

وهي معرفة تتعلق بواقع تاريخي أو تراث سبق تدوينه من قبل المؤرخين بكل ما له من صدق.

1-5-مصادر المعرفة:

للمعرفة الإنسانية عدد من المصادر التي لها علاقة مع المنهاج [2] .

---

[1]سورة النحل: الآية (89).

[2] ينظر: عنود الشايش الخريشا أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص(101،154).

1.الحواس:

اهتم المنظرون بالوسائل التعليمية التي لها علاقة بالحواس من أجل اكتساب المعرفة، لمساعدتها على ربط المتعلّم بالعالم الخارجي في عملية اكتساب المعرفة. يتم من خلال الحواس الاتصال المباشر، وأيّ معرفة تشتق أو تأتي من طرفها تعدّ معرفة أصليّة.

2.العقل:

وهو مصدر ثانٍ من مصادر المعرفة يشمل كل ما تعلق بعملية التّفكير من كل جوانبها، فكل معرفة تستدعي استعمال العقل، حيث يعدّ أهم عنصر في استيعاب أيّ مفهوم، أو بناء أيّ معرفة، كل عمليات التّفكير والتّحليل والاستنتاج لها علاقة بالعقل، لأنه يقوم باستيعاب كل من هذه الخطوات من خلال المؤثرات الصادرة في الحواس، تأتى هذه الخطوات من أجل الحصول على المعرفة.

3. الحدس:

هو إدراك حقيقة ما هو موجود للأشياء عن طريق الفطرة دون استخدام أيّ قدرة عقلية، وهي لا تأتي نتيجة تفكير منظم بل على العكس من ذلك يكون ناتجا عن الحس بالأمور بشكل عفوي، مثل القدرات العقلية وما تعتمد عليه من تفكير عقلي متزن ومنطقي ومنظم، حيث «يعارض بعض التربويّين اعتبار الحدس مصدرا من مصادر المعرفة لأنه يشجع الفروض غير العلمية، ولكن من ناحية فاعليته في التعلم الذاتي فينبغي على المنهج الاهتمام به. فالمعرفة التي تتم عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ومفاجئة تأتي عن طريق الشعور والوجدان والذوق» [1]، إلا أن الاهتمام بالحدس، والشعور، لا يكفي ليكون مصدرا من مصادر المعرفة دون أن يقترن بالفكر والعقل.

[1] عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص(101).

4. التّقاليد:

هي ما خلفه السّلف من الآباء للأبناء من تراث ثقافي مثل: اللّغة، والأخلاق، والعادات، التي تعدّ خبرة حيويّة سابقة، وبمثابة إرث موروث يغرس في نفوس أبناء الأجيال جيلا بعد جيل.

5. الوجود:

ويقصـــد به «الخبرة الذاتية والعمل، أي التعلم بالعمل» [1]، من أجل أن يثبت كل فرد وجوده الإيجابي في هذا المجتمع، فيساعد لبنائه من خلال بصمته الخاصة التي تمثله.

6.الوحي:

وهذه المعرفة هي معرفة ثابتة تؤخذ كما هي، فلا يسـتطاع تنميتها في المناهج، بل يكفي تفسـيرها، وشرحها، من أجل أن يأخذها المتعلم فهي تساعده على تقوية إيمانه بربه.

1-6-معايير اختيار المعرفة:

لاختيار المعرفة جملة من المعايير يجب أن تراعى وهي [2]:

-اختيار معرفة ذات منفعة للفرد والمجتمع.

-قدرة المعرفة على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد وتكوين ثقافته العامة.

-اشتمالها على الجوانب المعرفية، والقيمية، والمهارية.

2-الأساس الاجتماعي للمنهج التربوي.

المنهاج المدرسي هو المرآة العاكسة للواقع الاجتماعي، وفلسفته، وثقافته، إذ يمثل «المجتمع المرجع الأول والأسـاسـي، الذي يعتمد أي منهج تربوي عليه، لارتباط المناهج التعليمية بالنظم الاجتماعية،

[1] : عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص(101).

[2] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى منهاج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، مرجع سابق، ص(55).

والسياسية، ولانعكاس النظام الاجتماعي السائد في بلد ما، على المناهج، ولكون المدرسة مؤسسة اجتماعية لها أكبر الأثر في التغير الاجتماعي» [1] ولاعتبار المنهج المدرسي أداة تحقق أهداف المدرسة.

2-1-مفهوم الأسس الاجتماعية:

يمثل الأســـاس الاجتماعي كل الركائز والمقومات التي لها علاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلّم، حيث يأخذ المنظرون هذه الركائز بعين الاعتبار في إعداد وتصـــميم المنهاج، يتعلق هذا الأســـاس «بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصـــادية، والعلمية والتقنية، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية، والأخلاقية، والوطنية، والإنسانية».[2] اعتنى هذا الأساس بالفرد كونه جزءا من المجتمع وكل ما يتعلق به من مجالات مختلفة وبلورها في قالب منهجي بيداغوجي، إذ تشـمل ملامح الفلسـفة الاجتماعية، أو النّظام الاجتماعي، لأي مجتمع، «وفي ضـوئها تحدد فلسـفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج واســتراتيجيات التدريس والوســائل والأنشــطة التي تعمل كلها في إطار متســق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها»[3]. يكمن دور المنهاج المدرســي في تجســيده للمقومات الفلسـفية الاجتماعية، حيث يحولها إلى سـلوك إيجابي يلتزم به المتعلم شـرط أن يتوافق هذا السـلوك مع متطلبات الحياة في المجتمع، كما تعدّ المدرسـة في طبيعة تكوينها مؤسـسـة اجتماعية خاضـعة لقوانين مهيكلة تعمل على المحافظة على النظام الداخلي لهذه المؤســـســـة، من أجل نجاح أفراد ها ألا وهم المتعلمون، كما تسـعى لتأهيلهم للقيام بمسـؤولياتهم فيما يخص دروسـهم وهذا ما ينعكس لاحقا على صورة مجتمعهم.

---

[1] عنود الشايش الخريشا: أسس المناهج واللغة، مرجع سابق، ص(108).

[2] محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، ط 1، عمان، 2011م/1432هـ، ص(55).

[3] أبو حويج، مروان: المناهج التربوية المعاصـرة (مفاهيمها، عناصـرها، أسـسـها، عملياتها)، دار الثقافة، ط1، عمان – الأردن،2000م، ص(107).

2-2-تعريف المجتمع وعلاقته بالمنهج:

يقصد بالمجتمع في معناه الإجمالي أنه «إطار عام يحدد العلاقة التي تنشأ بين جمع من الأفراد في بيئة معينة تنشأ بينهم مجموعة من الأهداف والرغبات والمنافع المشتركة المتبادلة، وتحكمهم مجموعة من القواعد والأساليب المنظمة لسلوكهم وتفاعلاتهم» [1]، و«العلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة جدلية ..إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافي إذ يعكس المثل والمعارف والقيم والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها ويسلم بأهميتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها»[2]. نستخلص أن المجتمع ما هو إلا بناء اجتماعي منظم ومحكم من خلال إدراجه لمجموعة من الأنظمة السّياسيّة، الاقتصاديّة، الاجتماعيّة، والتّعليميّة، ويعدّ النّظام التعليمي من أهم الأنظمة حيث تندرج تحته الأنظمة الأخرى فهو الذي يؤهل العامل في مجال الاقتصاد، والسّياسة، وغيرها من المؤسسات، وبقدر ما يكون التّشكيل والإعداد التربوي جيدا يكون العطاء المتوقع موفقا من قبل الفرد المتعلّم.

2-3-أهداف المجتمع والمنهج:

للمجتمع والمنهج علاقة تكاملية تربط كل طرف بالطرف الآخر، حيث يخدم الاتجاه الأول الاتجاه الثاني، وذلك من خلال بيان نتائجهما في أهداف واحدة مشتركة فالمنهج « يؤدّي دورا كبيرا في مساعدة المتعلم على فهم طبيعة مجتمعه من حيث نظمه ومؤسساته وكيفية التفاعل بينها، بما يحقق تماسك المجتمع وترابطه وكذلك يمكن للمنهج أن يبرز دور الفرد اتجاه مجتمعه وواجباته نحوه، مقابل الحقوق التي يوفرها ذلك المجتمع»[3]، ففي مجتمع ديني محافظ مثل "الجزائر" تسعى المدرسة و"المنهاج" لغرس القيم الدينية والعادات الثّقافية ،التي تجعل من المتعلّم متمسكا بقيمه وأعرافه وبما تنص عليه الشّريعة الإسلامية السميحة.

---

[1] جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، ط 1، عمان –الأردن، 2004م، ص(103).

[2] رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (اعدادها، تطويرها، تقويمها)، مرجع سابق، ص(51).

[3] جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد ابراهيم، المنهج المدرسي، مرجع سابق، ص(104).

يختلف كل مجتمع عن غيره وهذه هي طبيعة الحياة فليس كل مجتمع لديه نفس المعارف ونفس الثقافات، مما يعني دراسة المجتمع قبل تصميم المنهاج.

2-4-المؤسسات الاجتماعية وعلاقتها بهيكلة المنهاج التربوي:

ومع التطورات الحالية والحديثة لمجتمعات عديدة كان لزاما على هذا التّطور أن يظهر مجموعة من المؤسسات التّربوية، التي تساعد في إعداد النشء وفي تربية الأفراد وتأهيلهم وذلك من خلال اشتراك هذه المؤسسات مع النّظام التّعليميّ التّعلميّ، من خلال التزود بمعلومات ومعارف مختلفة، ومن أهم هذه المؤسسات أذكر منها ما يلي: الأسرة، التي تعتبر اللّبنة الأساسية للمجتمع والنواة الأولى للفرد، دور المساجد والزوايا "المساجد والكتاتيب"، وسائل الإعلام، والمؤسسات الترفيهية.

2-5-علاقة المنهج بهذه المؤسسات:

- بناء المنهج حسب ما يوافق أهداف الفرد مع إرشاده وتوجيهه لخدمة المؤسسة.

-توجيه المتعلم إلى الاستفادة من إرشادات رجال الدين الأكثر فائدة.

-تهيئة فرص تسمح باتصال المتعلم اتصالا مباشرا بالمؤسسات الدينية.[1]

3-الأساس النّفسي للمنهاج التربوي:

يقصد بالأساس النّفسي للمنهج «جميع الركائز أو المقومات ذوات العلاقة بالمتعلم، سواء ما يتعلق منها بحاجاته واهتماماته أم قدراته أم ميوله، والتي ينبغي أن يراعيها مخططو المناهج المدرسية عند تخطيط أو تعديل أو تطوير المناهج المدرسية» [2]. ومن أجل توضيح أهم مقومات الأساس النّفسي ألقى المتخصصون الضوء على مفهوم النّمو، مطالبه، مشكلاته، التّعلّم ونظرياته وشروطه، وانتقال أثر

---

[1] ينظر: يونس فتحي وآخرو: المناهج(الأسس-المكونات-التنظيمات-التطوير)، دار الفكر، د ط، عمان-الاردن، 2004م، ص(70،71).

[2] عبد الملك طه عبد الرحمن، عبد الرحمن محمد السعدني ثناء المليجي السيد عودة: المنهج المدرسي واشراف المستقبل: كيف نصممه؟ وكيف نطوره؟"، دار الكتاب الحديث، ط 1، القاهرة، 1437هـ /2016م، ص(165).

التعلّم وكل ما يخص المتعلم مع ربط كل هذه العناصر بالمنهج المدرسي، إنَّ معرفة كل الحيثيات التي تتعلق بالنمو الإنساني بشكل عام والمتعلّم بشكل خاص لها الفضل في إنجاب علم النّفس التّربوي، الذي يهتم بحاجات المتعلّم والذي «يعتبر من المواد الأساسية اللازمة لتدريب المعلمين وتأهيلهم، لأنه يزودهم بالأسس والمبادئ النّفسية الصادقة التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي ليصبحوا أكثر فهما وإدراكا لطبيعة عملهم، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناتجة عن هذا العمل»[1]. ومنه فإن هذا الأساس يخص طبيعة المتعلّم، وخصائص نموه، وحاجاته وميولاته، وقدراته واستعداداته وكل ما يتعلق بالعمليّة التّعلميّة، وبيئة المدرسة، والظروف النّفسيّة، التي يوفرها المعلّم بحكم خبرته المهنية في الموقف التّعلمي. وكل هذا من أجل تحصيل الجودة في التّعليم، مع تنمية مستوى الدَّافعيَة للتعلّم عند الطفل، من المراحل الأولى.

3-1-علاقة المنهج بطبيعة المتعلّم:

أثبتت الدراسة العلمية في مجال التّربية والتّعليم أن المتعلّم هو محور العمليّة التّعلميّة، وتقديم أيّ معرفة له من قبل المعلّم دون معرفة شاملة بكل حاجاته، وميولاته، ومشكلاته، تؤدي إلى الفشل والقصور في بناء تعليمات هذا المتعلم، لتقود إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يصبوا إليها المنهاج. «فالأساس النّفسي يمثل أحد المتطلبات الأساسية لبناء المناهج التربوية» [2]، وهذا ما لاحظه المعلمون في واقع ممارساتهم اليومية.

فدراسة النّفس البشرية من أصعب الدّراسات العلميّة خاصة في مرحلة الطفولة وهذا ما عملت على بلوغه المناهج المعاصرة، وهي الإلمام والرّبط بين المنهاج والمتعلمين، حيث يخدم الأول الطرف الثاني، لا يتم ذلك إلا من خلال البحث في سلوك المتعلّم، وفي الأوضاع التّعلمية المختلفة كالبحث في طبيعة التعلّم ونتائجه وتتبع خطواته، والبحث في خصائص المتعلّم النّفسيّة، الحركيّة، الانفعاليّة، العقليّة،

[1] عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط 4، عمان، 1423هـ/2003م، ص(14).

[2] عبد الرحمان الهاشمي: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، مرجع سابق، ص(56).

خدمة للعمليّة التّعليميّة، وبلوغا لمعرفة مدى تحقيق حاجات المتعلّم وميولاته، وحل مشـــكلاته، ومن هنا فإن معرفة المتعلّم أمر أساسي قبل وضع المنهاج وتنفيذه.

3-2-إشباع حاجات المتعلّمين الحقيقية والمناهج الدّراسيّة:

من أجل إشـــباع حاجات المتعلمين نجد هذا المبدأ يفرض على «مخططي المناهج أولا تحديد حاجات المتعلمين وترتيبها بشـــكل منطقي يضـــمن ترتيب الأولويات من ناحية وتحقيق التوازن مع حاجات المجتمع واحتياجاته من ناحية أخرى، وخاصـــة إذا أخذنا في الاعتبار أن طبيعة الحاجات متغيرة، وأن مطالب المتعلمين مختلفة» [1]، وهذا يعني الموازنة بين الحاجة أو المطلب مع رغبة المتعلم لأن الحاجة تؤدي دورا أساسيا في حياة الفرد، فهي تقوم بدفعه إلى اتخاذ سلوكيات معينة تستهدف الحفاظ على نفسه. تنقسم حاجات الإنسان إلى ما يلي [2]:

1. حاجات أساسية:

لكل فرد من المجتمع حاجات أســـاســـية لا يمكن أن يحيى من دون تحقيقها وهي: «الحاجات البيولوجية أو الفسيولوجية مثل حاجة الإنسان إلى الأكل والمشرب والملبس والسكن» [3] وغيرها لأنها تمثل عصب الحياة عنده.

2.حاجات عقليّة:

نذكر على سبيل المثال: القدرة على التّعبير عن الذات وتحمل المسؤوليات الخاصة بالفرد، في اتخاذ القرارات والتّطلع على المعارف، والتزود بالمهارة العقلية، والمفاهيم اللازمة لمواجهة الحياة.

---

[1] كمال فرحاوي: تصميم المناهج التعليمية، مرجع سابق، ص(45).

[2] ينظر: عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص(129).

[3] م. ن. ص. ن.

3.حاجات نفسيّة اجتماعيّة:

من بين هذه الحاجات الحاجة إلى النّمو الجسمي والعقلي والعاطفي والرّوحي والحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة، لأن الفرد يعيش في مجتمع فلا يمكنه الانفصال عنه، الحاجة إلى الأمن وحب الاستطلاع فالإنسان فضولي بالفطرة، وكل هذه الحاجات بحاجة إلى إشباع الذات الباحثة في العلم والحياة.

3-3-المنهج وميول المتعلمين:

يعرف الميل بأنه «شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام أو إلى التفضيل ويكون عادة مصحوبا بالارتياح»[1]، يعني أن الفرد إذا أحب شيئا أو كان يميل نحو عمل معين فإنه سيشعر بالرضى الوظيفي نحو هذا العمل، لأنه قام به عن قناعة دون أي اكراه من الآخر، وهذا ما سيجعله يبدع فيه ويتقنه، من هنا كانت عملية استثمار الميول في عمليّة التعلم، لأن معرفة الرّغبة والميل، يؤدي بالضرورة إلى حب واحترام المادة، وتقدير الزاد المعرفي، من قبل المتعلّم، وحتى المعلّم لن يجد صعوبة في تعليم المتعلمين لديهم كل الاستعداد النّفسي الذي يؤهلهم إلى أخذ المادة.

3-4-دور المنهج نحو العادات والاتجاهات:

تشترك العادة والاتجاه مع ميول المتعلم، لإنتاج منهج يراعى فيه رغبة المتعلم، فهم بحاجة دوما للمتابعة والمرافقة، من قبل المعلّم مع تضافر جهوده مع الأسرة، وذلك من خلال تهذيب السلوك وتوجيهه، نحو اتجاه صحيح يخدم الفرد بالدرجة الأولى والجماعة (المجتمع) بالدرجة الثانية، وهذا يؤدي إلى تكوين أفراد (متعلمين) وناجحين.

-الاهتمام بالعادات والاتجاهات التي فيها مصلحة للفرد والمجتمع.

- يعمل المنهج على إشباع حاجات المتعلمين وتحقيقها مع حسن اختيار الطريقة المناسبة لذلك.

[1] أبو حويج مروان: المناهج التربوية المعاصر (مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها)، مرجع سابق، ص(61).

-حسن اختيار واستخدام الوسيلة التّعليمية الحديثة المناسبة لهذا العصر، وذلك لما للوسيلة من أهمية بالغة في تكوين الاتجاهات والعادات.

-يجب على المنهج إتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بالدراسات الاجتماعية، فقط من أجل حصر العادات والاتجاهات وتصنيفها وتحليلها.

-محاربة العادات والاتجاهات السيئة التي تضر بالفرد والمجتمع. [1]

3-5-المنهج ومشكلات المتعلمين:

لم تول المناهج القديمة اهتماما واسعا بمشكلات المتعلمين إلى أن ظهر «منهج النشاط لأنه ركز كثيرا على ميول التلاميذ، حتى بدأت بعض الأصوات تنادي بضرورة الاهتمام بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم، وفي ظل المنهج المحوري كان لهذه الحاجات والمشكلات نصيب أكبر من الاهتمام ووضعت مجموعة من الوحدات الدراسية على هيئة مشكلات» [2]. عادة ما يواجه المتعلمون مجموعة من المشاكل، التي تعدّ بمثابة صعوبات تقابلهم في مواقف تعليميّة مختلفة، حيث تعرقل العمل التّعليمي البيداغوجي لديهم، وهذا ما أدى إلى ظهور مناهج تراعي كل هذه العثرات، من أجل تحقيق مسار تعلمي صحيح بكل كفاءة، وعليه فإن أيّ عمل تربويّ، وفي أيّ نظام تعليمي ممنهج، لا يمكن أن يحيى دون أن تتخلله مجموعة من المشكلات، التي تعدّ في الأصل دوافع تترجم سعي المتعلّم للوصول إلى المعرفة.

3-6-قدرات المتعلمين واستعداداتهم والمناهج الدّراسية:

تتنوع قدرات الأفراد المتعلمين كل حسب مستواه العقلي، ومدى استعداده لامتلاك ولممارسة سلوكية معينة، حيث تترجم هذه السلوكيات إلى نشاط فكري معرفي معين يمس مادة ما أو موضوع

[1] ينظر: الوكيل حلمي أحمد، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مرجع سابق، ص(77و18و82).

[2] أبو حويج، مروان، المناهج التربوية المعاصرة، مرجع سابق، ص(63).

... ، تؤدّي هذه القدرات والاستعدادات دورا مهما في عملية التّعليم، وهذا ما جعل المنهج يعتني بها ويعمل على تنميتها، «ويقصد بالقدرة: هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللّحظة الحاضرة من أعمال عقليّة أو حركيّة نتيجة تدريب أو بدون تدريب. أما الاستعداد فهو قدرة الفرد الكامنة» [1] في ذاته، والتي تساعده على التعلم بكل سهولة، وتمكنه من اكتساب المهارة في مجالات مختلفة، إذا تحصل على تدريب كافٍ.

3-7-المنهج والفروق الفردية للمتعلمين:

الاختلاف والتمايز من طبيعة البشر، وهذا ما ينتج فروقا بين الفرد والآخر، حيث يكمل كل واحد غيره..، كل حسب قدراته العقلية، أو ميولاته واتجاهاته النّفسية، وهكذا تنتقل هذه الفروق من الخلية الأولى ألا وهي الأسرة ومن ثمة المجتمع والنّظام البيداغوجي المدرسي، فنجد المعلّم يدرك كل هذه الفروق بين المتعلمين ويعيشها داخل القسم، وذلك لما وجده في المنهج بطبيعة الحال، كونه يراعيها ويهتم بها ويعمل على الحط منها، من خلال جعل التّعليم متكيفا معها، من أجل التّحكم في الأهداف التعليمية.

يكمن دور المناهج الدّراسية في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين متمثلا فيما يلي [2]:

-الاهتمام بالمتعلم كإنسان له تمثلاته الخاصة، وذلك من خلال اتاحة له الفرصة لاختيار المواد الدراسية بما يتناسب واستعداداته، وقدراته وميولاته، دون أن تفرض عليه تعلمات.

-اقتراح مجموعة من المسارات التّعليمية على المتعلّم والتي تراعي فيها قدراته.

---

[1] الوكيل حلمي، أحمد محمود، حسين بشير: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، د ط، مصر-القاهرة، 1425هـ، ص(42).

[2] ينظر: عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص(133).

-إثراء المناهج الدّراسية عن طريق فتح ابواب متنوعة من الموضوعات المختلفة من أجل زيادة الحظوظ للمتعلم في الافاضة، والخوص، في عمق هذه الموضوعات (اثراء وبناء معارف، إشباع فضول).

-التنوع في طرائق التّدريس ولو في المادة الواحدة فقط، من أجل ضمان فهم المتعلّم أيّ تعليم المتعلم وفق مساراته وطرقه الخاصة في امتلاك المعرفة.

-التنوع في استخدام الوسائل التّعليميّة، وأساليب التّقويم.

4-الأسس الفلسفية للمنهاج التربوي:

الفلسفة هي محاولة البحث عن حقائق الوجود، والتفسير الشامل لها، سواء ما يتعلق منها بالإنسان أو الحياة أو الكون أو الألوهية أو العلاقات، والارتباطات الوثيقة بين كل منها [1]. استمد المنهج المدرسي أهم عوامله وأسسه من جذور فلسفيّة الأصل، وذلك لما للفلسفة من تأثير في بناء المنهج المدرسيّ، فهي تمثل الإطار الفكري للمنهج، كما تساعد على تحديد البنود العريضة في العمليّة التّخطيطيّة له وتفسر نتائجه، وتحديد أهدافه، وغيرها من اختيار لمحتواه وتحديد لأنشطته والوسائل التّعلمية المناسبة.

4-1-تعريف الأسس الفلسفية:

تعرف فلسفة التّربية بأنها تطبيق للنظريات، والأفكار الفلسفيّة المتعلقة بالحياة والتربية، وترتيبها، ثم تنظيمها، في مناهج خاصة من أجل بلوغ الأهداف التّربوّية المرغوب فيها، فالأساس الفلسفي يعنى بـ «الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسية بما تعكس خصوصية المجتمع والمتمثلة في عقيدته، وتراثه، وحقوق أفراده وواجباتهم» [2]. شهد مجال التّربية والتّعليم تضارب عدة فلسفات ناتجة عن التّفاعل القائم بين المتعلّم والمادة في مواقف تعليمية معينة داخل القسم الدراسي، مع توجيه المعلّم،

[1] عبد الملك طه عبد الرحمن: المنهج المدرسي واشراف المستقبل "كيف نصممه وكيف نطوره؟"، مرجع سابق، ص(118).

[2] محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص(22).

حيث يقف المتعلم موقف السائل عن موضوع ما، بل موقف الباحث عن حقيقة معينة أثارت هي الأخرى فضوله فتعطش للتقصي عنها، فيفكر ويجرب فقط من أجل المعرفة، ومن أجل مواجهة مشاكل الحياة ومعالجتها، ولكن لكل فلسفة رأيها في بناء المنهاج التّربوي.

وفيما يلي عرض لأهم المدارس الفلسفية وعلاقتها بالمنهاج الدّراسي:

1.الفلسفة الأزلية أو الخالدة:

أبتدئ بالفلسفة الأزلية لأنها من «أكثر الفلسفات محافظة وتقليدية، تثق بقدرة العقل الإنساني الذاتية على فهم العالم من حوله ومن ثم التحكم فيه، ترى أن غايات التربية منفصلة، ومن ثم يتم تدريسها بمعزل عن بعضها البعض».[1] يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التّربية مطلقة وعامة في حد ذاتها، كما تتركز قضيّة التّربيّة فيها، حول الطبيعة العامة للإنسان. اعتنت هذه الفلسفة بالفرد المفكر من خلال تنمية ذكائه وتفكيره في المجال المعرفي والعقلي.

2. الفلسفة المثالية:

أصحاب هذه الفلسفة (أفلاطون) (platon)، ومن تبعه أمثال (جورج فيلهلم هيجل فريدريش) (Georg Wilhelm Friedrich Hegel)، (إيمانويل كانط) (Emmanuel Kant)، (رينيه ديكارت) (René Descartes).... وغيرهم، كما تعد هذه الفلسفة من أقدم الفلسفات الفكرية، تؤمن بأزلية الأفكار وكونيتها، وأن العقل هو أداة فهم الحقائق الكونية، والمعرفة أساس الفضيلة، وأن الانسان يتكون من نفس وبدن، نفس تنتمي إلى عالم المثل الذي لا يدرك إلا بالعقل، وبدن ينتسب لعالم الحدس الذي نعيش فيه[2]، أما بالنسبة للمنهج الذي تتبعه هذه المدرسة فهو « منهاج ثابت غير قابل للتطوير، ينبع من فكرة ترك القديم على قدمه، وهدفها ليس تحقيق الإبداع والابتكار بل تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير اللذين وضعا سلفا ويتم نقل محتوى المناهج من جيل إلى آخر

(1) عبد الملك طه عبد الرحمن: المنهج المدرسي وإشراف المستقبل "كيف نصممه وكيف نطوره؟"، مرجع سابق، ص(118).

(2) ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى منهاج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، مرجع سابق، ص(46،47).

لأن المعرفة التي توصل إليها الآخرون ثابتة»[1]. بنت هذه الفلسفة المنهاج التّعليمي على أساس أنه جامد وثابت وغير قابل للتطوير، هذا ما جعلها تعتقد أنه صالح ليقدم جيلا بعد جيل، دون النّظر فيه أو إعادة تعديله من حيث أهدافه والتخطيط له، وفقا للتطورات التي تطرأ عبر حقب زمنية، إلا أن هذه الفلسفة لم تمنعها مبادئها من الاعتناء بالعقل المفكر على حساب الجسم، فقد اهتمت بالعلوم مثل: العلوم التّجريبيّة، كما نافست الفلسفة الأزلية في اعتمادها على طريقتي التّلقين والإلقاء في عرض ومعالجة المواد الدّراسية المختلفة، كما أنها تؤمن بسلطة ودكتاتورية المعلّم، حيث يكمن دوره في «المثل الأعلى للمتعلمين، مهمته نقل المعارف والمعلومات إلى أذهانهم، ومساعدتهم على النمو الأخلاقي بالنصح والتوجيه» [2]، تمثل ذلك من خلال السّماح له باستخدام العقاب البدني، كما لا تعترف بالأنشطة المقدمة داخل القسم لأنها ترى فيها مضيعة للوقت لعدم خدمة العقل والتّفكير.

3.الفلسفة الواقعية:

صبّ اهتمام هذه الفلسفة على ضرورة «أن تكون المادة الدّراسية هي المحور المركزي في التربية وأن تسمح المادة الدراسية للطالب للوقوف على البنيان الفيزيائي والثقافي الأساس للعالم الذي يعيش فيه. وتدعو إلى ضرورة انتقاء المواد المناسبة» [3]. لقد عكست هذه الفلسفة عدة مرامٍ وغايات هادفة وواقعية في مجال التّربية والتّعليم، نابعة من جملة مبادئ خاصة بها، مصدرها كما ترى الواقعية هو حقيقة العالم حول البشر، وذلك لأنها لا تؤمن بالحدس وما شابه. من أهم ما جاءت به هو خلق نوع من التّكيف مع الكيان الاجتماعي، وأن تعليم المتعلم لازم من أجل السّيطرة على المعرفة، ومن أجل نشر الثّقافة، وفرض النّظام القيمي الأخلاقي، فقط من أجل إحداث مستوى من السّيادة داخل النّظام الاجتماعي. كما أكدت أن «المنهاج التربوي يركز على الحقائق والكفايات والمهارات والإجابات الدقيقة يهتم أن تكون طريقة العرض لهذه الخبرات منظمة بصورة دقيقة حتى يسيطر على

(1) محسن عبد علي، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، مرجع سابق، ص(44).

(2) عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى منهاج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، مرجع سابق، ص(47).

(3) محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، مرجع سابق، ص(46).

التلميذ ولذلك فإن التّدريب المهني والعلوم الطبيعية لهما مكانة مرموقة في مناهج المدارس ذات الفلسفة الواقعية» [1]، ومن هنا فالمنهج في هذه الفلسفة أكثر دقة وواقعية.

4.الفلسفة البرجماتية [*]:

صاحب هذه الفلسفة هو (جون ديوي) (John Dewey)، والذي يؤكد من خلالها وبشكل عام «على كل ما هو عملي ومفيد، وعلى هذا فالمنهج في ظل هذه الفلسفة يكون منهج خبرة ونشاط ويهتم بتقديم التطبيقات والخبرات الواقعية والمعلومات والمادة الأكاديمية»[2]. يطلق على هذه الفلسفة عدة تسميات وهي: الفلسفة العلمية، أو النّفعيّة، أو الإجرائية، حيث تختلف هذه الفلسفة على الأنواع الأخرى من الفلسفات، في كونها تنظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها مرنة وطيعة ووظيفية، أما بالنسبة لرؤيتها في باب المناهج فترى أن تعتمد المناهج التّعليميّة على خبرات تتصل بالحياة الإنسانية، كما اعتبرت المواد الدراسية بمثابة عالم قابل للتغيير والاستبدال، وليس فيه أيّ ثبات و« أن الحقيقة الموجودة هي الحقيقة الطبيعية وحدها، وأن وجودها يتوقف على درجة فائدتها للإنسان والمجتمع، و على العموم فإن نظرية الحقيقة لا هي ممكنة ولا هي ضرورية»[3]. الغرض التّربوي من هذه الفلسفة وهو تزويد المتعلّم القدرة الكافية على مواجهة الحياة الفرديّة والاجتماعيّة مما يمكنه من التعلّم أولا ومن العمل ثانيا.

---

[1] محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، ط2، 1432هـ/2011م، ص(73).

[*] **البرجماتية**: تعني (العلمية، أو النفعية، أو الإجرائية) «ترجع إلى الفيلسوف اليوناني (هيراقليطس) (Heraclitus) تبلورت حديثا على يد (ديوي، وبيرس) الذي آمن بفكرة التغيير المستمر وعدم وجود حقائق ثابتة ومطلقة. ومن أهم العناصر التي أثرت في ظهور هذه الفلسفة ظهور الاستقراء كطريقة جديدة في التفكير، وأهمية الخبرة الإنسانية، وكذلك العلاقة ما بين العلم والمجتمع». عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص(170).

[2] عبد اللطيف بن حسين فرج: منهج المدرسة الثانوية (في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين)، دار الثقافة، ط 1، عمان 1430هـ/2009م، ص(27).

[3] محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، مرجع سابق، ص(79).

5.الفلسفة الرومانتيكية الطبيعية:

صاحب هذه الفلسفة (جان جاك روسو) (Jean-Jacques Rousseau)، الذي ركز من خلال هذه الفلسفة على «الفرد المتعلم وأهوائه ونزعاته وميوله وحاجاته الفطرية الجارية»[1]. اهتمت هذه الفلسفة بالطفل بعناية كبيرة، جسميا من حيث نموه، ونفسيا من جانب تنمية رغباته وإشباع فضوله، من خلال تركيزها على الأنشطة اللاصفية وطرق التّدريس المختلفة وكل ماله فائدة لنمو الطفل، وهذا ما جعلها تنادي وتأييد الاتجاه التّحرري وفقا لمبادئها.

6.الفلسفة الوجودية:

فتحت هذه الفلسفة كل القيود للمتعلم واعتبرته مسؤولا عن اختياراته كيفما كانت، واشتركت مع الفلسفة «البرجماتية في تركيزها على الفرد ولكنها تغالي في منحه حرية الاختيار والتعلم والنمو الذاتي لدرجة يتهمها البعض بالتسيب، وترى هذه الفلسفة أن الإنسان يمتلك الإرادة الذاتية ليصبح نوع الإنسان الذي يريد»[2]، وعدّت أيّ نظام تسلطي سائد هو عائق يحول بين المتعلّم وتحقيقه للهدف الذي يصبو إليه، كما أكدت على أنّ المعلمين لهم كل الحق في رفض أيّ مقرر أو محتوى أو مخطط سبق أن أُعدَّ، وهذا يعني أنها لم تعترف بالأهداف المدرسية، بل اهتمت بالإنسانيات على حسابها، واعتبرت بناء أيّ منهاج يعتمد على الشّخص بصفة فردانية.

7.الفلسفة التّجديديّة:

نظرت هذه الفلسفة إلى التَّربيَة من منطق أنها وسيلة مساعدة في اكتساب الثّقافات، حيث يعمل المجتمع على الاستناد عليها من خلال ما تقدمه من علم ومعرفة، اعتمد فكر هذه الفلسفة على الفكر البرجماتي، غير أنه اختلف عنه في قراءته لواقع الدّراسة الاجتماعيّة للمتعلم، من خلال تقديم إرشادات له وتوجيهه بكل ما له من حريّة وهذا ما يجعله ذاتي الشّخصيّة والهويّة. لقد جعل أصحاب

---

(1) عبد اللطيف بن حسين فرج، منهج المدرسة الثانوية (في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين)، مرجع سابق، ص(28).

(2) م. ن. ص(27).

هذا الاتجاه المدرسيّ المنهاج صالحا لحل المشكلات والصّعوبات المدرسيّة والحيويّة الاجتماعيّة، وهذا ما جعلهم متميزين لاعتمادهم على الإصلاح والبناء.

8.الفلسفة الماركسيّة:

أكدت هذه الفلسفة على النّزعة المادية الإلحادية لدى المتعلم، من خلال وجهات النّظر إلى الكون والتّاريخ المنجلي، وفي الوقت نفســـه لم تهمل العمل المادي الذي يحقق إنتاجا للفرد والجماعة، كما أكدت النّظرية الماركسـية على أسـاليب التّدريس التي تعتمد على نشـاطات تدمج فيها كل المتعلمين للعمل بيد واحدة أيّ أسـلوب التّعاونيات ونظام الأسـرة المدرسـية. وعليه تعتبر «التربية عند الماركسـية عملية متكاملة وشـاملة لجوانب ثقافية واقتصـادية واجتماعية يقوم بها المجتمع من أجل رفاهيّة المجتمع والشـعب كله، ووفق خطة تتفق وفلسـفة المجتمع الماركسـي. وأسـاس التربية الاشـتراكية هو ربط التّعليم بالعمل الإنتاجي الصـناعي الحديث والممارسـة العملية» [1]، وهذا ما جعلها تصـنع التميز لأنها ركزت على توجيه المتعلم نحو مبادئها ألا وهي تحقيق الفائدة الفردية من خلال العمل مع الجماعة.

يتضـح من خلال ما سبق ذكره أن عملية تصـميم المناهج الدراسية ليسـت بالأمر الهين لذا تكفل بها بناة المناهج بحكم تخصـصـهم وخبرتهم، فلا يمكن انجازها إلا بالدراسـة والاطلاع والتّقيد بمجموعة من الأسس والمبادئ التي بدورها ترتبط ارتباطا عضويا وعميقا بفلسفة المجتمع وعمومياته وخصوصياته.

-خاتمة الفصل:

يتوخى هذا الفصل في مختلف مباحثه تسليط الأضواء الكاشفة على المنهاج التّربويّ التّعليميّ، من حيث المفهوم، وكيفية اعداده، والتّخطيط له، ويعرف المنهاج بوصفه منظومة تربوية هادفة، كما أردفت بنية المنهاج التّعليمي وعناصـره الأسـاسـية، عناصـر ومكونات المنهاج لما لها من أهمية بالنسـبة له من حيث "تحديد للأهداف، وتنظيم للمحتوى، والتّقويم، وتطبيقا لطرائق التّدريس المختلفة، التي تعود

[1] عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص (180).

بالفائدة للعملية التعليمية، إذا اختيرت بطريقة جيدة كما تســـعى إلى تنظيم التمدرس خدمة للمتعلم من أجل تعلمه وتعليمه، ليصبح عنصرا فاعلا ومؤثرا في المجتمع الذي يعيش فيه، دون أن ننسى أسس بناء المناهج التربوية من "الأساس المعرفي، الأساس النفسي، الأساس الاجتماعي، الأساس الفلسفي" التي تعمل على توجيه عمليات التّخطيط للمنهاج وبنائه وتنفيذه.

ومن خلال تضافر كل هذه العناصر نشكل ما اصطلح عليه بالمنهاج التّربوي التّعليمي، ليكون عونا في إرساء دعائم العمليّة التعليميّة خدمة للمتعلّم.

الفصل الثاني

النظريات اللسانية وخلفياتها البيداغوجية

- المبحث الأول: النظرية السلوكية.
- المبحث الثاني: النظرية المعرفية.
- المبحث الثالث: النظرية العقلية.

الفصل الثّاني: النّظريات اللّسانية وخلفياتها البيداغوجيّة.

إنَّ وعيّ أيّ باحث في ميدان التّعليميّة يقتضي بالضرورة وجود مرتكزات معرفيّة توفر له القدرة الكافيّة لفهم وممارسة خطاب تعليميّ وبيداغوجيّ مضبوط، وفق تطبيقه لجملة من النّظريات المصحوبة بالطريقة النّاجعة التي تخدم المتعلّم، والمرافقة للمنهاج المبرمج من أجل تعزيز التّعليميّة ابستمولوجيًّا(*) ومنهجيًّا.

ومن ثمّة فإن نجاعة تعليم اللّغات ولا سيما بالنسبة لتعليم اللّغة العربيّة هو أمر بالغ الأهمية، من أجل الحد من المشاكل التي اعترضت المسار التّعليميّ التّعلميّ، أبرزها هو عدم استجابة المناهج التّعليميّة لمقتضى أحوال الخطاب التّعليميّ، مما يجعل المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة في شتى الظروف الحيوية والتّعليميّة والمهنيّة، وعلاج مثل هذه القضايا لا يتم إلا بالاعتماد على ما يثبته البحث العلميّ من حقائق موضوعيّة [1] في مجالي اللّسانيات وتعليميّة اللّغات.

اللّسانيات العامة واللّسانيات التّطبيقيّة هي الأساس في نشأة التّعليميّة، حيث استعان هذا التّخصص كغيره من التّخصصات من التّراث النّظري، والمعرفي، واللّغوي، الذي جاء به على وجه الخصوص (فرديناند دي سوسور) (Ferdinand de Saussure) عام (1857،1913م) الذي نظر للمدرسة البنيوية، أما المدرسة النّسقية مع (لويس هيلمسليف) (Louis Hjelmslev) (1899،1965م)، والمدرسة الوظيفية مع (رومان جاكبسون)(Roman Jakobson) (1896،1982م)، و(أندري مارتيني) (André Martinet) (1908،1999م)، والمدرسة

(*)**ابستيمولوجيا**: هي عبارة عن كلمة مؤلفة من جمع كلمين يونانيتين (**logos**) بمعنى علم والابستمي (**episteme**) ولها معاني متعددة ومنها: حديث، علم، نقد، دراسة، رجع بعض الباحثين أنها العلوم النقدية، والبعض الآخر قال إنها علوم المعرفة أو نظرية المعرفة وبهذا عرف أنها علوم المعرفة والمنتسب إليها يقال له معرفي، وجاء في بعض الموسوعات أنها علم العلم أو علم المعرفة أو المعرفية أو فلسفة العلوم. ينظر: الشيخ حسن كريم ماجد الربيعي وآخرون، المعجم الموسوعي لمصطلحات الحداثة، قسم المصطلح، في مركز الفكر الإسلامي المعاصر، ج1، ص (01).

[1] ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ج1، الجزائر،2007، ص (174، 175).

التّوزيعيّة مع (ليونارد بلومفيلد) (Leonard Bloomfield) (1887،1949م)، والمدرسة التّوليديّة التّحويليّة مع (أفرام نعوم تشومسكي)(Avram Noam Chomsky).

لقد تبنت كل مدرسة من هذه المدارس اللّغوية نظرة جديدة في وصف وفهم نظام اللّغة في جميع مستوياته الصوتيّة، والمعجميّة، والدّلالية، فعلى سبيل المثال أذكر اتجاهين حديثين في القرن العشرين أولهما يستند إلى سوسير في أوروبا وبلومفيد في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد انتقدا النّحو التّقليدي ودحضا أولياته المعيارية وحاولا بناء نموذج جديد لوصف اللّغات، أما الاتجاه الثّاني فقد استند إلى تشومسكي حيث بنى نموذجا للغة يقوم على انتقاد اتجاهات البنيويين من خلال تجاوز وصف اللّغة إلى تفسيرها[1] وهذا التّصنيف يقوم على « فكرة أن الاتجاه الأول يقتصر في الأغلب على جميع المعطيات اللّغوية وتصنيفها في مختلف المستويات(الأصوات، الصّرف، التّركيب) معتمدين على مبدأ التّقطيع والمعاقبة، في حين أن الاتجاه الثاني يتجاوز وصف الظاهرة اللّغوية إلى تفسيرها، وردها إلى نظرية عامة تتضمن المبادئ المتحكمة في تعلم اللغة»[2]، وهذا ما أنتج نظريات لغوية حديثة سبق وذكرتها والتي جاءت من أجل أنّ تصف النّظام اللّغوي، وكيفيّة اكتساب الطفل له منذ نشأته، أيّ أنها اهتمت بالمراحل الأولى للطفل إلى غاية بلوغه سن الرّشد.

ومن هنا فإن تعليميّة اللّغات لا يمكن أن تقوم إلا من خلال الاعتماد على الرّصيد المعرفي للفكر اللّساني المعاصر، وما خلفه من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفا لخدمة القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللّغوية سواء تعلق الأمر بجوانب صوتية، أو دلالية، أو كلاهما من خلال الجمع بين هذا وذاك حسب ما يطلبه التّركيب، ووفق العناصر اللّسانيّة والسّياق.

---

(1) علي آيات أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1989م، ص(30،31).

(2) م. ن. ص. ن.

المبحث الأول: النّظرية السّلوكية.

تعريف المدرسة السّلوكية [*] (نظريات التّعلم السلوكية):

هي إحدى نظريات علم النّفس التي جاء بها العالم الأمريكي (جون برودوس واطسون)(John Broadus Watson)، وأحدث بها ثورة في علم النّفس حيث أخرج بيان علماء النّفس سنة (1912)[1]، ومن مسمياتها "النّظرية التّرابطية"، ويقصد بها التّرابط القائم بين المثير والاستجابة، ومن مرتكزاتها كذلك التّمركز حول مفهوم "السلوك"[*]، من خلال علاقته بعلم النّفس، والاعتماد على القياس التّجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس، فقد انصب اهتمام هذه المدرسة على وصف السّلوك اللّغوي الظاهر بالحواس، واعتبروا أن «عملية اكتساب اللغة تندرج ضمن اطار نظرية التّعلم، لذا فإن تعليم اللغة وتعلمها سيصبح قائما على خلق آليات لغويّة لدى المتعلّم عن طريق تعلم جمل جاهزة قد تستجيب لمثيرات في مواقف معينة، وتتم عملية التعلّم عبر وضع المتعلّم في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعيّة حيث تختبر ردود فعله وتدعم بواسطة مبدأ التكرار القائم على المثير والاستجابة»[2].

وعليه فقد اعتبر أصحاب هذه النظرية «أن التعلم يحدث نتيجة تعرض الانسان لمثير معين تتبعه استجابة ناتجة عن هذا المثير، وعن طريق تكرار الانسان للاستجابة للمثير نفسه تثبت هذه الاستجابة

---

[*]**السلوكية**: نعني بمصلح السلوكية توفير الخبرات التي من شأنها تشكيل السلوك المرغوب فيه، وعلاج ما قد يوجد من أخطاء أو انحرافا سلوكيا، حيث يعتمد هذا الأمر على نوعية الخبرات الموجودة للأبناء بمشاهدة السلوك الحميد، ونتائج ممارسه، مما يساعد على اكتسابه وتبنيه. ينظر: ملحقة سعيدة الجهوية، اثراء فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح عثمان آية مهدي، المعجم التربوي، 2009م، ص (18).

[1] لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغات جامعة بشار، د ط، الجزائر، 2016م، ص (10).

[*]**السلوك**: مجموعة من الأفعال المادية أو الرمزية، يقوم بها الكائن الحي تحت تأثير موقف ما، يحاول تحقيق إمكاناته وخفض التوترات التي تهدد وحدته وبالتالي تدفعه إلى الحركة والنشاط التّكيّفي. ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، مرجع سابق، ص (29، 30).علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، مرجع سابق، ص (33،34).

عنده» [1]. نذكر على سبيل المثال ما قاله: (إدوارد لي ثورندايك) (Edward Lee Thorndike)، في تعريفه لنظرية التّعلّم السّلوكية: «سلسلة من التّغيرات في سلوك الإنسان» [2].

جملة ما سلمت به النّظرية السّلوكية أن المعرفة ما هي الا حاصل تحصيل على ما ورد من خلال التّجربة والتّطبيق، فهي تقوم بعمليّة دراسة السّلوك من خلال مثير واستجابة، ومنه فإن المثير يحدث "فعل التعلّم" مثلا: في مرحلة تعليم الطّفل اللّغة يقوم بعمليّة ربط الأشياء بمسمياتها ليشكل عنده عادات، فبمجرد حضور المثير تحدث الاستجابة وهي التّلفظ باسم الشّيء فالنظرية السّلوكية تعتمد على مفهوم العادة في التّعليم.

ومما سبق يمكن الحكم بأن نظريات التّعلم علما يبحث في سلوك المتعلّم، من خلال ما يصدره من سلوك وتغيرات إيجابية تسيطر على مدى تحقيق التّعلّم. تشمل النّظرية السّلوكيّة على فئتين:

أ/الفئة الأولى:

النّظريات الارتباطية تضم عدة نظريات من بينها نظرية (إيفان بتروفيتش بافلوف) (Ivan Pavlov) (الاشراط الكلاسيكي)، تؤكد هذه النّظرية على أن التّعلّم يحدث من خلال تشكيل ارتباطات بين المثير والاستجابة، حيث يحدث الاختلاف في تفسير طبيعة الارتباطات، وكيفية تشكيلها.

ب/ الفئة الثّانيّة:

النّظرية الوظيفية وتضم عدة نظريات منها (إدوارد لي ثورندايك) (Edward Lee Thorndike)، (نموذج المحاولة والخطأ)، ونظرية (بورهوس فريدريك سكينر) (Burrhus Frederic "B. F."

---

[1] محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية، في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط 1، الجزائر، 1988م، ص(33).

[2] مصطفى ناصف: نظريات التعلم، دراسة مقارنة ترجمة علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، د ط، الكويت، أكتوبر 1983م، ص(16).

Skinner)، (التّعلم الاجرائي)، حيث تهتم هذه النّظرية بالوظائف التي يؤديها السلوك وبعمليات الارتباط التي تتشكل بين كل مثير واستجابة، وفيما يلي تقديم شامل لهذه النّظريات.

1-نظرية الارتباط الشّرطي الكلاسيكي:

يرى (إيفان بتروفيتش بافلوف) (Ivan Pavlov) (1849،1936م)، العالم الروسي الذي نال جائزة نوبل في الفسيولوجية عام (1904م)، من المنظرين الأساسيين للنظرية السّلوكية حيث قام باستكشاف (فعل المنعكس الشرطي) (الإشراط الكلاسيكي) (classical conditioning)، من خلال تجربته التي قام بها على الكلاب وملاحظته سليان لعاب الكلب ليس لمجرد رؤية الطّعام، بل لمثيرات أخرى لا صلة لها بالطعام مثل: "سماع صوت الجرس" وعلى هذا الأساس قام (بافلوف) بتقديم مثير طبيعي، وهو الطعام مع مثير شرطي، وهو صوت الجرس فينتج استجابة شرطية هي إسالة اللّعاب[1]. ولقد كان لتجربة بافلوف وأفكاره انعكاسات إيجابية في التّعلّم من خلال إسقاط ما ورد في هذه التّجربة على التّعليم، وكيف يمكن لسلوك معين أن يحدث نتيجة لحادثة معينة، وأن يحدث في أعقاب حادثة أخرى لا صلة لها بالحادثة الأولى.

1-1-تحليل ما حدث في تجربة (إيفان بتروفيتش بافلوف) (Ivan Pavlov) [2]:

ملخص ما قام به بافلوف هو إحضار كلب جائع إلى المخبر، ووضع الكلب على طاولة، وتكرير العمليّة مرات عديدة لكي يعتاد ويتدرب عليها الكلب، وكان للمختبر جدران عازلة للصوت جهزت بجهاز يقوم بعملية جمع اللّعاب السائل من فم الكلب ثم تسجيل الكمية في الجهاز لكي يتحصل على النّتيجة. ثم قام بافلوف بتحصيص جرس معين يدق عليه ويقدم للكلب الطّعام "مسحوق اللّحم".

صوت الجرس ⟵ تقديم الطعام ⟵ سليان اللّعاب.

كرر (بافلوف) التّجربة مع تقديم الطعام ومن دون تقديم الطعام فكتشف سليان لعاب الكلب.

---

[1] ينظر: زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص (144).

[2] ينظر: محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص (124)، وينظر: محمود أبو علام: التعلم أسسه وتطبيقاته، ص (37، 38).

صوت الجرس ⟵ تقديم الطعام ⟵ سليان اللّعاب.

صوت الجرس ⟵ دون تقديم الطعام ⟵ سليان اللّعاب.

استخلص (بافلوف) من خلال ذلك أنه إذا شرطت عينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي، وتكررت التّجربة عدة مرات ثم أزيل المثير الأصلي وقدم المثير المصاحب وحده فإن الاستجابة الشّرطية تحدث ونتحصل على نفس النّتائج.

المثير الطبيعي الأصلي: مسحوق اللّحم، يقابله، المثير الشّرطي غير أصلي: صوت الجرس.

الاستجابة الطّبيعيّة: سليان اللّعاب لمجرد تقديم الطعام، يقابله الاستجابة الشّرطيّة: سليان اللعّاب لمجرد سماع صوت الجرس [1]. وهكذا فسر (بافلوف) عملية التعلّم أنها تحدث نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة.

1-2 -تفسير الإشراط الكلاسيكي:

قياسا على ما ورد في تجربة (بافلوف) يمكن الحكم على الاشراط الكلاسيكي أنه ارتباط بين مثير شرطي واستجابة طبيعية، عن طريق العملية التكرارية ومن ثمة الاقتران بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي الذي يثير الاستجابة الطبيعية أساسا، بحيث يصبح بمقدور المثير الشرطي وبمفرده تحقيق وإثارة الاستجابة، أيّ المقدرة على إفراز اللّعاب وعليه أطلق على هذه الظاهرة بسم "فعل المنعكس الشرطي"، وعلى المثير الطبيعي للطعام "المثير غير الشرطي" وعلى الاستجابة الطبيعية "الاستجابة غير الشرطية"، وأطلق كذلك على المثير الخارجي (صوت الجرس) "المثير الشرطي"، وعلى "الاستجابة غير الطبيعية" (سليان اللّعاب لمجرد سماع صوت الجرس) "الاستجابة الشرطية".

1-3-قوانين التعلّم عند (بافلوف):

قوة الرّابطة بين المثير والاستجابة التي تعتمد على المزاوجة بين المثير الشَّرطي وغير الشّرطي لدرجة الذّوبان فيه، بل لدرجة التّقارب الزّمني في تقديمها والتي من الممكن وصفها أنها استجابات إعداديّة

[1] ينظر: محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص (124).

لأنها تقوم على إعداد الكائن لوصول المثير غير الشّرطي [1]، هناك بعض القوانين يجب عرضها والتي تتعلق بالاشراط الكلاسيكي «البافلوفي» وهي:

1.التّنبيه أو (الاستثارة) والكف:

ويقصد به القدرة على توليد الاستجابة الشرطية واستدعائها، مما يدل أنه قد أكسب خاصية "التّنبيه". إن مبدأ أو مصطلح التنبيه مضاد لمصطلح الكف ومردّه «فشل مثير سبق أن تمت عمليّة أشراطه في استدعاء مثير غير شرطي مما يؤدي إلى انطفاء الاستجابة الشرطية» [2]، وهذا يعني أن الكائن الحي قد كف الاستجابة الشّرطية عند تقديم المثير الشّرطي.

2.تعميم المثير:

الكائنات الحية في مراحل الاشتراط الأولى تستجيب بصفة مباشرة لأيّ مثير يشبه المثير الشّرطي الأصلي، لتقدم استجابة شبيهة بدرجة كبيرة للمثير الشّرطي الأصلي. ومثال لذلك «الإنسان الذي تلسعه نحلة ينظر إلى جميع الحشرات وكأنها قادرة على إحداث الألم الذي تسببه النحلة» [3]، ومع مرور فترة من الزّمن تصبح هذه الاستجابات تحدث بطريقة انتقائية أكثر فأكثر للمثير الشّرطي الأصلي، في حين تستجيب بصورة أقل إلى المثيرات التي لا تشبه كثيرا هذا المثير الشرطي، كلما يزداد احتمال استدعاء المثيرات للاستجابة الشّرطية.

3.التّمييز:

وهو قانون يكمل قانون "التعميم" فإذا كان التّعميم عبارة عن استجابة للتشابه بين مجموعة من المثيرات فإن التّمييز استجابة للمختلفات، أيّ يتم من خلاله التّفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الشّبيهة به، وهذا ما يسمح للكائن الحي التّمييز بين المثيرات الموجودة في موقف تعليميّ، والذي يعني

---

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة ترجمة على حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت،1983م، ص(70).

[2] م. ن. ص. ن.

[3] ينظر: م. ن. ص (71).

أن الاستجابة لا تحدث إلا للمثير المعزز، وبالتالي لا تبقى إلا الاستجابة الخاضعة بالتعزيز، والاستجابة الأخرى تتعرض للإطفاء....[1]

4.الإنطفاء:

يعنى بلانطفاء «أنه عندما يعطي مثير شـرطي بصـورة متكررة ولا يعقبه المثير غير الشـرطي فإن الاستجابة لهذا المثير (أي المثير الشرطي) تتوقف في نهاية الأمر» [2]. الارتباط قد يضعف مع مضي فترة من الزّمن وخاصة عند تكرار العملية "التّجربة"، يرجع هذا الضعف إلى كثرة غياب المنبه الحقيقي وهو: "الطعام ".

5.الاسترجاع التّلقائي:

أكد بافلوف من خلال تجاربه اكتشـافه أن بعد الانطفاء الانعكاس الشّـرطي يميل إلى العمل بعد فترة معتبرة والتي يمكن حسـابها أنها فترة راحة أو "خمود مؤقت"، وتسـمى هذه الظاهرة بالاسـترجاع التّلقائي، وهذا يعني أن الانطفاء لا يؤدي لزوال الاستجابة الشّرطية بصفة نهائية[3]، ولو بعد مرور فترة من الزّمن والتي لا يحدث فيها أيّ تدعيم، إلا أنّ الاستجابة الشّرطية تعود بمجرد ظهور المثير الشّرطي.

6.التّعزيز:

التّعزيز أو ما أصـطلح عليه بالتدعيم ضـروري جدا لتكوين فعل المنعكس الشّـرطي، فهو الحجر الأساسي في التّعلّم الشّرطي، مثلا: في تجربة (بافلوف) ولكي يصبح فعل الدّق أو صوت الجرس قادرا على استدعاء إفراز اللّعاب لا بد من تقديم الطعام للكلب إثر سماع الصّوت [4]، فالموقف هنا خضع للتكرار وتتابع الموقف الواحد على نحو يكون فيه "التّعزيز" هو الذي يوحد ويربط بين عناصره ليجعلها كتلة سلوكية مترابطة فيما بينها، فكلما قوي الرّابط بين المثير الشّرطي والاستجابة الشّرطية كلما زادت قوة الاستجابة المعتمدة.

---

[1] ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم – دراسة مقارنة –، مرجع سباق، ص(72).

[2] م. ن. ص. ن.

[3] ينظر: م. ن. ص (73).

[4] إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته، دار المعرفة الجامعية، ط1، القاهرة –مصر، 2002م، ص (140).

1-4-التّطبيقات التّربوية لنظريّة (إفان بافلوف):

يقدر تمييز التّطبيقات التّربوية المتعلقة بهذه النّظرية في نقاط مهمة هي [1]:

1.تسمح لنا نظرية (بافلوف) في تفسير ردود الأفعال عند الأطفال: الذهاب لطبيب الأسنان بسبب خبرات الألم المرتبطة بالذهاب إليه.

2. الاعتماد على الاشـراط في تعديل الدّوافع الفطرية وتعلّم الكلام، أو في مواضـع يكون فيها التّعلم غير مقصود أيّ حدوثه بطريقة غير مباشرة وهذا ما يساعد على تحقيق الهدف التّعليمي مثل: المعالجة السّلوكيّة لانحراف الطفل.

3.الاعتماد على فعل المنعكس الشّرطي في الاشتراط العكسي أو المضاد الذي يأخذ صيغتين هما [2]:

أ/ تغير الاستجابات غير مرغوبة إلى أخرى مرغوبة عن طريق ربطها بمثير طبيعي مرغوب.

ب/وهذا العنصـر نقيض للعنصـر الأول (أ) أي تحويل الاسـتجابات المرغوبة إلى غير مرغوبة عن طريق ربطها بمثير طبيعي غير مرغوب فيه.

4.الاعتماد على عمليّة " التّعميم" و "التّمييز" في تعلم الحقائق، والمعارف، والمفاهيم، والمبادئ، في أيّ مناهج دراسية.

5. الاسـتفادة من قانون الانطفاء في إبطال العادات السـيئة التي تظهر عند المتعلمين أثناء القراءة أو الكتابة أو الحساب.

6. لتعزيز دور كبير في تحقيق وتعلّم الاسـتجابة الشّـرطية في التعلّم غير المقصـود، وخلافا لذلك في التعلّم المقصـود يقوم المعلّم بعملية التعزيز، مثلا: تشـجيع المتعلّم وتحفيزه بقول كلمة "أحسـنت" من

---

[1] ينظر: محمود عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندري، سـيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مكتبة الفلاح، ط1، الكويت، 1992م، (116-120).

[2] ينظر: م. ن. ص. ن.

طرف المعلم أو إعطاء جائزة له، وهذا ما يزيد من سرعة التّعلم وسيرورته، وغيابه يعيق التعلّم لأن عملية "التعزيز" تساعد في نشاط المتعلم وتحفيزه للتعلّم.

7. يتحقق قانون "التّعميم" في عملية التعليم من خلال ما ورد في هذا المثال: كره المتعلم لمادة معينة قد يكون ناتج عن صعوبة المادة وتعقيدها، لكن يحدث ذلك كاستجابة شرطية لكره المادة، أي استجابة تحدث لكل المثيرات المشابهة التي تتكرر بين المعلّم والمتعلّم، يقوم المتعلّم بعملية تعميم كره المادة النّاتج عن صعوبتها أو ثقل استجابته إلى كره المعلّم أو المدرسة وقس على ذلك وهنا يصبح (المادة، المعلّم، المدرسة) مثير شرطي والاستجابة الشرطية هي الكره للمادة و...، لذلك فالمعلم الفطن والكفء يحترم قدرات المتعلمين ويراعي الفروق الفردية بينهم ، وهنا يصبح التّعميم في إطار إيجابي وليس سلبي.

8. أما فيما يتعلق بقانون الاقتران الزمني واستعمالاته في مواقف تعليمية معينة «يستطيع المعلّم أن يستفيد من هذا القانون، على أن الخبرة تدعم بالتعزيز بفاصل زمني قصير لتحدث استجابة، وهي تعلم الخبرة» [1]، وهذا يعني تدرّج المعلّم في تزويد المتعلّم بالخبرة من البسيط إلى المركب، ومن السّهل إلى الصعب، لكيلا يتعسر على المتعلم الاستيعاب، وذلك لأن المعلّم قد رسم المفاهيم والقواعد الأولى بأسلوب مبسط من أجل تحقيق كفاءة عالية.

1-5-خلاصة:

الوقوف عند نظرية العالم الروسي (إفان بافلوف) يمثل وقفة في محطة هامة من محطات التّاريخ العلميّة التي كان لها أثر كبير في دفع العجلة التّاريخية للمعرفة العلميّة في مجالات عدة مثل علم النّفس، وعلم النّفس الفيزيولوجي، وعلم وظائف الأعضاء وغيرها، وما يهم في ذلك هو ما قدمه في مجال التّعليم، حيث تمكن من فهم الأسباب التي تكمن وراء السلوك الشاذ وطرق علاجه، وقد أحدثت أعماله ثورة في علم النفس بصفة خاصة ونظريات التّعلم الرئيسية في البحث العلمي في الماضي والحاضر.

[1] ينظر: محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق، ط2، بيروت -لبنان، 2007م، ص(273).

أهمية النّظرية لا تقتصر في استخدامها فحسب، بل في مجموعة القواعد المستمدة والمستنبطة منها، والتي أعطت أبعادا مهمة في بناء التعلّم مما يخدم المتعلّم ويسهل العمليّة على المعلّم، وعليه يمكن اعتبار نظرية (بافلوف) هي نقطة انطلاق لكثير من البحوث والتَّجارب التي مهدت بدورها لنظريات ارتباطية مستمدة منها أهم مبادئها.

مصطلح التّكرار والتّعزيز من أبرز القوانين استخداما ونجاعة، باعتبار الكفاءة المستهدفة تحتاج لتكرارات عدة، حيث يقترن هذا التّكرار بالتدعيم والتّحفيز من طرف المعلّم.

تعلّم الاستجابة الشّرطية يحتاج عددا من الشّروط منها: الوقت، التّدريب، التّحكم في الموقف، التّأكد من المثيرات التي يتعرض لها المتعلّم وتحديدها بدقة.

2-النّظرية الإجرائيّة (التعلّم بالتعزيز لـ سكينر):

يرجع ظهور هذه النّظرية إلى عالم النّفس الأمريكي (بورس فريديريك سكينر) (Burrhus Frederic "B. F." Skinner) عام (1904م، 1985)، من خلال تقديمه لمصطلح "الاشتراط الإجرائي" كما يعتبره أسلوب للتعلم الشرطي [1].

«لقد وضع سكينر نظامه في الاشتراط الإجرائي بشكل مستقل، ويختلف في كثير من الجوانب عن نظام ثورندايك، ومع ذلك فإن (ثورندايك) و(سكينر) يعتبران من علماء النفس الارتباطيين الذين ارتكزا على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى حل مشكلات التّربية التي كانت موضع اهتمامها الرئيسي» [2]. النّظرية الإجرائية كما تبين من خلال المجهودات التي قام بها سكينر هي شكل آخر من اشكال نظرية التعلّم، ولما كانت هذه النظرية نسقا منتظما لأبحاث علم النّفس فإنه يشار إليها باسم "التّحليل التّجريبي للسلوك" [3]، ندرك من هذا التعريف أن النظرية الإجرائية قد اعتبرت السّلوك هو المرجع الأساسي لدراسة (سكنر) كونه قد ركز على دراسة الأمراض السّلوكية من

---

[1] أنظر: محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، د ط، مصر، سنة 2012م، ص(60).

[2] م. ن. ص. ن.

[3] مصطفى ناصف: نظريات التعلم -دراسة مقارنة-، مرجع سابق، ص(127).

خلال العودة إلى السّلوك نفسه، وفي هذا الصّدد نجده قد قدم جملة من التّجارب، منها ما أجراه على الفئران، والأخرى على الحمام، وهذه التجارب هي كما يلي:

2-1-تجربة صندوق (سكينر):

سعى سكينر وراء بيان الاشراط الإجرائي، وهذا ما جعله يعتمد على جهاز سميَّ بصندوق (سكينر)، يتكون هذا الصّندوق من صندوق زجاجي يوجد به رافعة عندما يستخدم الفئران في التّجربة، وصندوق آخر يوجد فيه قرص في الأعلى، عندما يستخدم الحمام على جانب كل صندوق مخزن من الطعام، وفي أسفل كل صندوق أسلاك كهربائية، من أجل دراسة أثر العقاب على السلوك[1]، لهذه الحيوانات من خلال ملاحظة سلوك كل منها بعد تعرضها للعقاب وقياس ردة فعلها، والاستفادة منها في عملية التعلم.

2-2-الوقائع التّجريبيّة:

1.تجربة الحمامة والفأر:

قام (سكينر) بختيار أنواع المعززات التي تناسب الكائنات التي كانت موضوع دراسته، فمثلا: الحبوب للحمامة، وحبات الطعام للفئران، والحلوى للأفراد، فعند وضع الحمامة في الصندوق وهي في حالة من الجوع الشّديد، من الطبيعي أن تبحث عن الطعام، وبمجرد مشاهدته أخذت ترفع رأسها صوب العلامة التي وضعت لها، وهنا عزز (سكينر) السّلوك بإسقاط القمح، ففي المرة الأولى كان رفع الرأس عفويا وبالتعزيز حصل التعلّم.

2-3مبادئ نظرية (سكينر):

نظرية (سكينر) كغيرها من النّظريات التي اعتمدت على جملة من المبادئ، في تفسير عمليّة التعلّم، أذكر منها ما يلي:

---

[1] ينظر: أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار الكتاب العربي، ط7، القاهرة -مصر، 1968م، ص (208).

1.التعلّم يتعلق بالسلوك الإجرائي «فالتعلّم هو تغيير في احتمال الاستجابة ويتم هذا التّغير عن طريق الاشـــتراط الاجرائي» [1]، لكون السّـــلوك ما هو إلا إجراء مرتبط بموقف أو بالبيئة التي ينتمي إليها الفرد، الذي يوصله إلى تحديد مجموعة من النتائج.

2.تعلم اللّغة عند الطفل يعتمد على التّعزيز. فقد حسبت اللّغة عند السّلوكيين أنها سلوك إنساني، تتعزز بالمكافأة، وتنطفأ بالعقاب؛ اعتبر (ســـكينر) أن معظم السّـــلوك الانســـاني ناتج عن التّعزيز الاشتراطي [2]، وهذا ما جعله يعد السّلوك ما هو إلا إجراء يعتمد على البيئة، ويوصل إلى مجموعة من القوانين التي تصف سلوك الكائن. ميز (سكينر) بين نوعين من السلوك وهما "التّعلّم الاستجابي"، و "التّعلّم الاجرائي".

أ/ التّعلّم الاستجابي:

يتمثل في الاستجابات والمنعكسات الفطرية، التي تستثار بمثيرات شرطيّة، نتيجة لتزامنها مع مثير طبيعي، فعندما يحدث المثير تتبعه الاستجابة مباشرة وبكيفية فطرية وآلية، مثل: اغماض العين مباشرة إذا نفخ فيها بشـكل عفوي [3]، لا إرادي إثر منبه خارجي، وهو "النفخ "، وعليه تحدث الاسـتجابة التي تمثل " منعكسـا فطريا"، وهنا يقع التعلم الذي يؤهل الفرد للاسـتفادة منه في اسـتجابة لمنبه آخر مماثل.

ب/ التّعلّم الاجرائيّ:

هو الاسـتجابة الإرادية التي علمت للفرد، والتي تكون بشـكل إرادي، وفي مواقف الحياة المختلفة حيث يشـمل كافة الأنماط السّـلوكية، التي تؤثر في البيئة وتحدث تغيرا فيها كالكلام، واللّعب، والعمل، وتسـمى مثلا: "السّلوكات العرضـية"، أو "الوظيفية"، لأنها تخدم عرضـا أو وظيفة معينة [4]. وفي ضـوء

---

[1]. محمد جاسم العبيدي: علم النفس وتطبيقاته، دار الثقافة، ط 1، 1424هـ/2009م، ص(141).

[2] ينظر: محمد مصطفى زيدان، نظريات للتعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د ط)، (د ت)، ص(94).

[3] ينظر: عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق، ط1، عمان-الأردن، 2010م، ص (80).

[4] ينظر: م. ن. ص (80، 81).

هذا وقف "الاتجاه السّـــلوكي" على ما يســـمى "بالتحليل الوظيفي"، وهو عبارة عن تحليل يربط بين سلوك الكائن الحي وشروط محيطه، وهنا ندرك أن المحيط قد احتل مكانة بارزة في هذا الاتجاه [1].

ومما سبق أصل إلى أنَّ (سكينر) قد اهتم بالنوع الثّاني من التّعلم الاجرائي، على حساب التّعلم الاستجابي، الذي لا يحدث أيّ تغيير في البيئة والذي سميّ بـــ (الآلي، الفطري، اللا إرادي)، السّبب وراء هذا الاهتمام راجع بطبيعة الحال إلى الدور الذي يقدمه التعلم الاســتجابي، فهو يخضــع لنتائج حيث أنَّ الاستجابة تحدث مباشرة إذا لقيت التّعزيز، وهذا ما يسمح للفرد أن يتعلّم أو يعلّم سلوك ما إذا لقي مثير واســـتجابة، مثلا: اذا تلفظ الطفل وهو في المراحل الأولى من التّعلّم باســـم حيوان، أو شيء، ووجد تعزيزا فالعنصر يعزز عنده ويصبح "اشراطيا" يقوى ويثبت في رصيده المعرفي، أما إذا لم يلقى أيّ تعزيز من الأســـرة أو المجتمع لأن تلفظه كان خاطئ فيندثر ولا يثبت في الذهن، فالســـلوك المكتسب عند (سكينر) ما هو إلا نتيجة لتفاعل بين (تنبيه، استجابة، تثبيت) [2]، وهذه الاستجابة تدعم بالتكرار والتّعزيز كما ورد في المثال وهذا ما ركز عليه (سكينر).

3.تعريف التّعزيز:

أفرزت الدّراسات التي قام بها (سكينر) على الحيوانات عدد من المفاهيم منها التّعزيز، والعقاب [*]، والتّشكيل، والتّعديل، وفي ضوء هذا سأقوم بالتركيز على أهم عنصر وهو التّعزيز، الذي يعد «العملية التي بموجبها يكتسب المثير قوة تزيد من احتمالية تكرار السّلوك الذي يليه، ويمكن تعريفه بأنه العمليّة التي يتم من خلالها تقديم مثير يتبع الاستجابة، ويزيد من احتمالية ظهورها في المستقبل، ويرى سكينر أنَّ التّعزيز ليس مرادفا للمكافأة.» [3] مثلا: قد يكافئ الأب ولده لأن سلوكه جيّد، لكن الولد الجيد

---

[1] ينظر: حفيظة تا زورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر، د ط، 2003م، ص (52،53).

[2] م. ن. ص.ن.

[*] **تعريف العقاب**: يعد العقاب حدثا غير سار يتبع السلوك، يقلل من احتمال ظهوره ثانية، ويعكس التعزيز بنوعيه، الذي يزيد من احتمال ظهور السلوك، ومع أن هنالك خلطا بين العقاب والتعزيز السلبي، إلا أنهما مختلفان فالعقاب يقلل من احتمال ظهور السّلوك، بينما التعزيز السلبي يزيد الاحتمال، من خلال إبعاد النتائج السلبية للسلوك. أو هو إجراء مؤلم أو مثير غير مرغوب فيه يتبع سلوكا ما بحيث يعمل على اضعاف احتمالية تكراره لاحقا. ينظر: مرداد سهام، معجم مصطلحات التربية والتعلم، دط، 2015م، ص(29).

[3] محمد بني خالد: زياد التح، علم النفس التربوي المبادئ والتطبيقات، دار وائل، ط1، الأردن، عمان، الأردن، عمان،2012م، ص(174).

عبارة عامة لا تتضمن سلوكا خاصا، لهذا فقد اعتقد العلماء أن التعزيز يتضمن سلوك خاص مثل: مدح المعلّم للطالب والثناء عليه لأنه قدم إجابة صحيحة، فالسلوك هنا هو الإجابة الصحيحة والتّعزيز هو المدح [1]. من خلال الدّراسات والتّجارب التي أبدعوا فيها السّلوكيون، عن هذا المصطلح الذي توصلوا إليه واستنتجوا أنه أمر ضروري، من أجل حدوث التعلّم، فلا يمكن أن يحدث التعلّم إلا إذا عززت الاستجابة، وفي نفس الوقت قد يؤدي التّعزيز إلى احتمال تكرار السّلوك أو إزالته، وقد يكون سلبيا أو إيجابيا [*]. كما سبق ذكره في تعريف سكينر أن التّعزيز ليس بالمكافأة بل هو نوع من أنواعها وله تأثير؛ قد تكون المعززات داخلية أو خارجية [2].

ا/ المعززات الخارجية وهي ثلاثة أنواع [3]:

–معززات مادية: مثل الأموال، ألعاب، الهدايا، الجوائز...

–معززات اجتماعية: والتي يعمل بها المعلّم داخل القسم للتشجيع والتحفيز مثل: الإطراء، المدح وغيرها.

– معززات رمزية: مثل الرموز وشهادات التقدير والتشجيع.

ب/ المعززات الداخلية: تتمثل في الرضا، والارتياح، والسرور.

2–4–التّطبيقات التّربويّة:

حاول (سكينر) من خلال دراسته، وتجاربه المقدمة سالفا معالجة بعض اضطرابات السّلوك، حيث وضح ضرورة تحديد السّلوك الذي يقوم به الفرد، بأنه غير مرغوب فيه، ومن ثمة أعيد تصحيح ما أريد أن يقوم به من سلوكات مرغوب فيها، وهنا أكون قد عملت على انطفاء السّلوك غير مرغوب

---

[1] ينظر: محمد بني خالد: زياد التح، علم النفس التربوي المبادئ والتطبيقات، ص (174).

[*] **التعزيز الإيجابي والسلبي:** الإيجابي في حالة تقديم أو تطبيق بعض المثيرات المرغوب فيها على نمط سلوكي ما، أما التعزيز السلبي فيتمثل في إزالة بعض المثيرات غير المرغوبة بعد أداء نمط سلوكي معين، فالتعزيز يساعد في زيادة التعلم، وزيادة مشاركة التّلاميذ في الأنشطة التّعليمية المختلفة، والثقة فيما يقولون ويفعلون، حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنّفسية، مرجع سابق، ص(109).

[2] ينظر: عماد الزغلول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص(83).

[3] ينظر: م. ن. ص. ن.

فيه وعززت السّلوك المرغوب فيه، لأصل إلى طرح السؤال الآتي: كيف يمكن أن أوظف هذا في مجال التّربية والتّعليم؟ والإجابة عن هذا السؤال قدمها (سكينر) من خلال كتابه (تكنولوجيا التعليم) (1986م)، الذي يتناول فيه الكثير من مشكلات التّعلم داخل القسم، والتي سعى إلى تعديلها، وهذا يلزمني العلم بها من أجل تفادي الوقوع فيها، وتطبيقها، ومن بين الإسهامات العظيمة التي قدمها (سكينر) للحقل التّعليميّ أذكر منها ما يلي: "أسلوب التعلم المبرمج"(*)، هو من أهم التّطبيقات التّربويّة في مبادئ الاشراط الإجرائي فقد اعتبر أنّ التّعلم يكون فعالا إذا تحققت فيه الشّروط الآتية:

1. «أن تقدم المعلومات المراد تعليمها في شكل خطوات صغيرة.

2. أن تعطى للمتعلّم تغذية مرتدة وسريعة تتعلق بنتيجة تعلمه في الموقف، بمعنى أن تتاح له الفرصة لمعرفة نتيجة أدائه إذا كان صحيح أو غير صحيح.

3. أن يمارس المتعلّم عمليّة التّعلّم بسرعة التي تتناسب وإمكاناته» [1].

لقد لاحظ (سكينر) أنّ هذه المبادئ لا يُعمل بها في الوقت الحالي، ولذلك اعتمد أسلوبًا بديلاً لأسلوب المحاضرة، وهو ما أطلق عليه "التّعليم المبرمج"[2]، والذي قَدم مجموعة من الخصائص، مثل: حل مشكلات الاكتظاظ، والفروق الفردية، ونقص المعلمين، التعزيز المستمر لجهود المعلّم [3].

4. استخدام التّعزيز الإيجابي.

(*) يعتبر (**سكينر**) أول من ابتكر **التعليم المبرمج** ففي عام (1954م) شهدت الولايات المتحدة نقصا في عدد المعلمين اقترح سكينر التعليم المبرمج معتمدا في ذلك على ما توصل إليه من نتائج الاشراط الاجرائي، حيث يعتبر التعليم المبرمج أسلوب من أساليب التعليم الذاتي، لأنه يقدم للفرد المتعلم فرصة في أن يقوم بتعليم نفسه، عن طريق البرنامج المعد لهذا الغرض، تقدم المواد المبرمجة في كتب أو أفلام أو آلة تعليمية، تقدم المادة المراد تعلمها إلى أجزاء، ترتب منطقيا وتقدم إلى الدّرس في صورة برنامج مكون من خطوات أو إطارات، يتفاعل الطالب باستمرار مع البرنامج، فبعد كل خطوة أو إطار يتطلب البرنامج استجابة معينة من الدّرس. ينظر: مصطلحات ومفاهيم تربوية، مرجع سابق، ص(57).

[1] أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، مرجع سابق، ص(79).

[2] أنظر: م. ن. ص. ن.

[3] ينظر: م. ن. ص(113).

5. تحديد المثيرات وضبطها داخل غرفة الصّف من أجل التّقليل منها وتفادي أسلوب العقاب أو التّعزيز السّلبي.

6.تقديم التّغذية الراجعة (*)، سواء كانت في صورة تعزيز موجب، أو عقاب، والتي تكون متبوعة عقب السّلوك مباشرة.

3-النّظرية السّلوكية كمقاربة بيداغوجيّة:

3-1-مفهوم المقاربة:

عرف هذا المصطلح العديد من التّعريفات أهمها أنه «تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم والوسط، والنّظريات والبيداغوجية»[1]، وفي تعريف آخر اعتبرت أنها «الطريقة التي يتناول بها الشّخص أو الدّارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء» [2]، أو هي «أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي» [3]. يستند تعليم اللّغة العربية على نظريات لسانيّة، حلت محل كل نظرية مقاربة بيداغوجية، وأخص بالذكر المقاربة بالأهداف وخلفيتها النّظرية هي "النّظرية السّلوكية"، لاعتمادها على ما جاءت به من مبادئ السّلوكيين، حيث اعتبر تعليم اللّغة العربية شكلا من أشكال السّلوك الإنساني، والتي تعتمد على ثلاثة عناصر " مثير، استجابة، تعزيز"، من أجل

(*) **التغذية الراجعة**: أو المرتدة أو المرتجعة أو مدخل ضبط السلوك، أول من وضع المصطلح هو نوبرت واينر، عام 1948م، حيث ينظر إلى عملية التّدريس على أنها شكل من أشكال ضبط السلوك باستخدام التعزيز، فهي عملية تقييم فوري لمدى نجاح عناصر عملية الاتصال، في إتمام تلك العملية وتحقيق أهدافها، كما أن هذه التغذية هي اشعار المتعلم أن استجابته صحيحة، أو خاطئة بقصد مساعدته على التعلم، فيصحح الخاطئة ويثبت الصحيحة، حتى يتمكن من تصحيح أدائه في المهمات التّعليمية اللاحقة. ينظر: حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص(121).

(1)حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمنطلقات–دار الخلدونية، د ط، الجزائر، 2012م، ص(11).

(2) ترجمة الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، افريقيا الشرق، ط 1، الدار البيضاء_ المغرب،2006م، ص(27).

(3) م. ن. ص. ن.

تحسين عمليّة التّعليم وتفسيرها، فقد ركز الفكر السّلوكي في عمليّة التّعليم على أساس تحديد الأهداف النّهائيّة للسلوك المتوقع من المتعلّم، والذي يعد المعيار الأدائي المطالب به، وهذا ما وجدته جليا في البرامج والمناهج التّربويّة.«لقد ساهمت المدرسة السّلوكية، بثوابتها هذه، في ظهور وتبلور فلسفة التّدريس بواسطة الأهداف، حيث قدمت لها سندا علميًّا متينَا، وبالتالي أضفت على مشروعها البيداغوجي المشروعية المطلوبة»[1]، فالتدريس بواسطة الأهداف هو تطبيق وإرادة هدفها التّحقق مما جاءت به الفرضية السّلوكية. فلانطلاق أي عمل منظم يستحسن أن تتواجد أهداف محددة المعالم وهذا هو الأساس، خاصة إذا تعلق الأمر بمجال التَّربية والتّعليم لأن المشروع ليس مشروع بناء منظومة تربوية فحسب، بل مشروع بناء فرد ناجح، وغير ذلك يكون العمل عشوائيًا، ومنه ننشأ متعلّم مفتور الكفاءة والتي تسمح له مستقبلا بالانخراط في مجال الشّغل، وهنا مكمن الخلل، ومنه أتبين أن تحديد الهدف التّعليمي هو فعل ضروري لممارسة أيّ تعلّم أو نشاط له مردودية، وللتدريس بالأهداف أهمية كبرى لأنه يقوم على أساس متين، معتمد في ذلك على عقلنة ومنهجه الفعل التّعليميّ. السّبب الرئيسي وراء اختيار التّعليم بواسطة الأهداف نابع من الرغبة في استثمار كل إمكانات العقلنة والتّرشيد التي تسمح بها فكرة الهدف في تنظيم الممارسة البيداغوجية.

3-2-معنى الأهداف التّربويّة ومستوياتها:

1. مفهوم الهدف التّربويّ:

يعرف الباحث في علم التّربية والتّعليم (محمد الدريج) الهدف التّربويّ بقوله: «إن الهدف سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلّم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمدرسين، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم» [2]. يساعد تحديد الهدف التّربويّ ومعرفته في التّعبير عن سلوك المتعلّم، وإنجازاته المرغوب فيها وفي تحقيق النّتائج القابلة للدراسة والتقويم من قبل المعلّم.

---

(1) محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، افريقيا الشرق، د ط، المغرب،2010م، ص (22).

(2) م. ن. ص (22، 23).

2. أهمية الأهداف التّربويّة:

تتمثل أهمية تحديد الهدف التّربويّ فيما يلي [1]:

-يعتمد أيّ نشاط تعليميّ على ضرورة صياغة الأهداف وتحديدها.

-تساعد الأهداف التّعليميّة على تحريك الدافع في نفس المعلّم والمتعلّم، من أجل تحديد الهدف المطلوب.

-التّمكن من معرفة مستوى التّحصيل خلال كل نشاط دراسي.

-يساعد الهدف على إعطاء حكم على مدى نجاح العمليّة التّعليميّة.

- الاهتمام بتحديد الأهداف، لأن إهمالها يؤدي بالضرورة إلى إخفاء معالم العمليّة التّعليميّة وغموضها.

3. مستويات الأهداف التّربوية:

تشمل الأهداف التّربويّة جملة من المستويات، حيث تنطلق مما هو عام إلى ما هو خاص وإجرائي.

أ/المستوى العام:

ويشمل الغايات والمرامي والأهداف العامة [2].

ب/ المستوى الخاص:

ويشمل الأهداف الخاصة والإجرائية وهو المستوى المهم لمرور المعلم عليه في كل حصة، والذي أطلق بالأهداف الخاصة، أو السّلوكية، أو الإجرائيّة [3]، والتي تنفرد بها مادة اللغة العربية وتركز على الجوانب اللغوية والثقافية التي تنشد المناهج على تحقيقها [4].

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، د ط، عين مليلة الجزائر، 1999م، ص(20).

[2] ينظر: م. ن. ص. ن.

[3] ينظر: م. ن. ص. ن.

[4] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: الثقافة العربية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي، مصر، ط 1ط،1998م، ص (44).

1.3تعريف الأهداف الإجرائية:

الهدف الإجرائي هو «ارتباط الهدف الخاص بموضوع محدد يكون قيد الدرس أدى ببعض الدارسين إلى اقتراح تفكيك الهدف الخاص إلى أهداف صغرى يختص كل واحد منها بنشاط واضح يحدده إنجازه بشكل إجرائي ودقيق. وخلافا لهذا التصور هناك من يرى أن الهدف الإجرائي ما هو إلا هدف خاص تمت صياغته بطريقة إجرائية» [1]، كل حسب رؤيته للهدف.

2.3 الصّياغة الإجرائيّة للأهداف التّربويّة:

للأهداف التّربوية مجموعة من الصّياغات الإجرائية نذكرها فيما يلي [2]:

-وصف السّلوك النّهائي، أيّ تحديد الفعل السّلوكيّ، الذي يدل على ما يقوم به المعلّم من نشاط.

-وصف الإنجاز، أيّ المحتوى المستهدف والذي قد يكون معرفةً، أو موقفا، أو أداء مهاريًّا. ومن خلالها يبرهن المتعلّم على درجة اكتسابه للمعرفة.

-وصف ظروف وشروط الإنجاز، أيّ السّياق.

-وصف الحد الأدنى من الأداء حيث يمثل إطارا يحصر ما ينبغي على المتعلّم أن ينجزه، والشّكل الذي يعتمده في الإنجاز.

3-3-السّلوكيّة وعناصر العمليّة التّعليميّة:

من المعلوم أن كل ما جاءت به النظرية السلوكية عبرت عليه المقاربة بالأهداف في قالب بيداغوجي محكم.

1.المعلّم:

يعد المعلّم عند السلوكية محور العملية التّعليمية، فهو القائم على التعليم حيث تقع على عاتقه كل المسؤولية «لذلك فهو يحتل المكانة المرموقة في العملية التعليمية، وهو محورها. ويتمثل دوره في تهيئة بيئة

---

[1] محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص(26).

[2] ينظر: م. ن. ص (27، 28).

التّعلم لتشـــجيع الطلاب لتعلم الســـلوك المرغوب، ويعمل على تعزيزه، إذا فكل ما يقوم به المعلّم إزاء التلميذ ويوجهه إليه، يعد مثيرا، فالســؤال الذي يطرحه المعلم، والصــورة التي يظهرها على اللوح، تمثل مثيرات لأنها تدفع التلميذ للتكلم» [1]، وبهذه الطريقة تتم عملية التعليم من قبل المعلّم الذي يقدم جرعات جاهزة من المعرفة للمتعلّم خاصة في المراحل الأولى من التعليم (التعليم الابتدائي).

2.المتعلّم:

ترى هذه النّظرية إلى المتعلّم أنه صـــفحة بيضـــاء يســـتقبل المعارف دون أيّ تدخل منه، فهي لم تراعي رغباته وميولاته وهذا ما يجعل النّظرية تغفل «دور التّلميذ ومشـــاركته الفعالة في الدّرس» [2]، مما يجعله متلقي سلبي للمعرفة.

3-4-النّظرية السّلوكيّة وتعليم اللّغة:

نظرا لاهتمام السّـــلوكيين بالســـلوك الظاهر (الجانب الشـــفوي للّغة)، لأنه الســـلوك الذي يمكن ضبطه، وتعليله، وتثبيته، وتحويله، إلى عادات لغوية، فقد اعتبروا ألفاظ اللّغة مثيرات حسية يستقبلها جهاز السمع، فيستجيب لها ويحدث التواصل الاجتماعيّ، أما النّشاط العقلي فلا يحدث دون هذه المثيرات اللفظية. ومن أبرز علماء المذهب السلوكي في تعليم اللغة وتعلمها (سوسير)، (وإدوارد سابير، Edward sapir)، و(بلومفيد)، الذين أرســو دعائم علم اللغة الوصــفي، والمنهج البنيوي في دراســة اللّغة.

ركز أصـــحاب هذا الاتجاه على السّـــلوك اللّغوي الظّاهر، وبالخصـــوص الصّـــوت، حيث قاموا بدراسته مثل أيّ عادة سلوكيّة، وعلى هذا الأساس قاموا بإسقاط هذه المبادئ في تعليم اللّغة للمتعلّم، باعتبار أنَّ هذه العمليّة ما هي إلا شـكل من أشـكال السّـلوك الإنسـاني المبرمج في قالب بيداغوجي مضبوط، وفق مبادئ تخدم عملية التعليم، والتي تبنى على ثلاث عناصر (مثير، استجابة، تعزيز)، من

(1) عبد المجيد عيساني: اللّغة بين المجتمع والمؤسسات التّعليميّة، مطبعة مزوار، ط1، الوادي –الجزائر، 2010م، ص (94، 93).

(2) خير الدّين هني: مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط01، الجزائر، 2005م، ص(90).

خلال هذه العناصر فسروا عمليات التّعلّم، وصاغوا أفكارهم، حيث تظهر مجهوداتهم في المدرسة الجزائرية فيما يلي:

– تحديد الأهداف التّعليمية والنّهائية للسلوك المنتظر من المتعلّم، ومن ثمة معيار الأداء المطالب به والذي يقوم في ضوئه أداء المتعلم، التعليم يبنى على مدى تحقيق الأهداف المبرمجة من قبل واضعي المناهج، والتي تسمى أهدافا تربوية يسعى المعلم لتجسيدها عمليا، معتمدا على المنهاج الدّراسي، وترجمتها ميدانيًا من خلال الأهداف الإجرائية التي يربطها بمحتوى الدّروس المقررة [1].

– حسن اختيار الأهداف التربوية والتعليمية يحدد مدى نجاح المتعلّم في اكتساب اللّغة ومدى نجاعة المنهاج المقرر بالنسبة للمتعلّم.

4–خلاصة:

–لقد أسهم (سكينر) بفضل جهوده وتجاربه التي قام بها بإحداث أثرا إيجابي في التّعليم، وعلى ضوء هذا أقدم موجزا قصيرا لما توصل إليه من الأهمية البالغة للتعزيز، حيث كان النّاتج من ورائه تطبيقات تربوية صالحة للاعتماد في مجال العلاج السّلوكي.

–الاعتماد على منهج علمي وهذا ما أضفى لبحثه الدّقة والوضوح والبعد كل البعد على النّقائض.

– «إن التّدريس بواسطة الأهداف ما هو إلا تطبيق أو إرادة في التّحقق من الفرضية السّلوكية» [2]، وعلى رغم ما قدمته هذه المقاربة إلا أنها تعرضت للنقد، مما أدى إلا ظهور نظريات، ومقاربات أخرى، من أجل تحقيق الجودة في التّعليم.

وفي الأخير أكون قد استعرضت أهم نظريات التّعلم في المدرسة السّلوكيّة.

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، د ط، عين ميلة، الجزائر، 1999م، ص(08).

[2] محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص (21، 22).

المبحث الثاني: المدرسة المعرفيّة (*) (نظريات التّعلم الإدراكيّة المعرفيّة).

المدرسة المعرفيّة:

استمدت هذه النّظريّة أفكارها للردّ على المدرسة السّلوكيّة في تفسيرها للسلوك، فنجدها قد ركزت على العمليات الوسيطة التي تحدث بين المثير والاستجابة، من أجل فهم سلوك الفرد، كما أقرت أنَّ المدرسة السّلوكيّة قد أهملت هذه العمليات التي لا يمكن ملاحظتها واعتبرتها أنها مجرد سلوك يمكن تعلمه، في حين أن هنالك بعض السّلوكات تحدث دون وجود أيّ مثير في العالم الخارجي، وهذه النّقطة هي التي ولدت ما تسمى بالمدرسة المعرفية، ولعل السّبب يعود إلى عمليات الإدراك، والتّنظيم، والتّذكر، والاسترجاع [1]. ضمت هذه المدرسة مجموعة من نظريات التّعلم منها " النظرية الجشطالتية" التي تعود أصولها إليها، ونظرية النمو المعرفي لـ (جون بياجيه)، (Jean Piaget)، الفرنسي الأصل الذي يعد من أبرز علماء هذه المدرسة ، وبدورها هذه النظريات تبنت نفس مبادئ المدرسة المعرفية فنجدها قد اهتمت بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل: التّفكير أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجي للسلوك، تعود أصول هذه النّظرية إلى نظرية الجشتالت التي سأتوسع فيها لاحقا، أيّ في نهاية القرن التّاسع عشر، وبدايات القرن العشرون في ألمانيا[2]، وفي هذا الصّدد سأتحدث عن أشهر هذه النظريات.

(*)**المعرفة**: هي كل عملية يتمكن الفرد بها من معرفة شيء ما، أو الحصول على معلومات عنه، أو كل أنواع المعرفة من إدراك حسي وتذكر وتخيل وتصور وحكم واستدلال، أما الحاجة إلى المعرفة تعني كل ما يدفع الفرد إلى فحص الأشياء والبحث عنها، أما البنية المعرفية هي البنية التي يرى بها الفرد العالم الطبيعي والاجتماعي بكل ما فيه من حقائق ومدركات وعقائد، ونمط الفاعل بين هذه الأشياء، ونظرية معرفية هي نظرية في التعلم تقرر أن ما تتعلمه هو بنية معرفية لا مجرد استجابة لمثير ما، وأن التعلم إنما هو إعادة للبنية المعرفية للفرد. حسن شحاته، معجم المصطلحات المعرفية، مرجع سابق، ص (281).

(1)بتصرف: محمد بني خالد، علم النفس التربوي، مرجع سابق ص (190).

(2) أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، مرجع سابق، ص(110).

1-نظرية الجشتالت (Gestalt theorie):

1-1-مفهوم نظرية الجشتالت:

استخدمت هذه الكلمة الألمانية الأصل (Gestalt) من طرف (ماكس فورتهيمر)، (Max Wertheimer)، ومدلولها في اللّغة العربيّة "شكل أو صيغة (Form) أو نمط (Pattem) أو هيئة (Contiguration).

وقد تكون الجشطلتات (Gestalt en) وهي جمع كلمة جشطلت من أنواع متعددة كما هي في علم النّفس. أما فيما يخص علم التّربيَة والتعليم فقد ترجمت على أنها ترجمة تقدم «تفسيرا خاصا لطبيعة التّعلّم هو التفسير الإدراكي فبدلا من التساؤل حسب (فارتيمر) و(كوهلر) وغيرهما من رواد هذه المدرسة ماذا تعلم الفرد أن يعمل؟ يميل عالم النّفس الجشطالتي لأن يسأل: كيف تعلّم الفرد أن يدرك الموقف» [1]. كما وترجع هذه التّسمية إلى الدّراسات التي قدمتها هذه المدرسة والتي شملت "المدركات الحسية "، حيث بينت أنَّ المدرك الحسي هو الأساس، وليس الأجزاء التي تكون هذا المدرك، على خلاف النّظريات الأخرى أجد أن نظرية الجشتالت قد ركزت على الذكاء والاستبصار أو ما يمكن أن يصطلح عليه بـ "المعطيات العقلية، المنطقية، المضبوطة".

ويعتبر (ماكس فرتيمر)(Max Wertheimer) هو مؤسس النّظرية الجشتالتية عام (1880،1943م)، ثم أنظم إليه (ولفانج كوهلر)، (Wolfgang Köhler) عام (1887،1967م) (وكيرت كوفكا) (Kurt Koffka) سنة (1886،1941م)، قدم الأخيران عمل لا يستهان به في النّظرية الجشتالتية، فاق به جهود (فرتيمر) نفسه، حيث قام هؤلاء «بنشر عدة أبحاث، وبالأخص (كيرت كوفكا)، فقد كان له الدور البارز في نشر أفكار هذه المدرسة، خاصة بعد نشر كتابه (الإدراك –مقدمة لنظرية الجشطالت –) حيث قدم فيه المفاهيم الأساسية للجشطالت»[2]. كانت الولادة الأولى لهذه النّظرية في الولايات المتحدة، في العشرينات من القرن الماضي، على يد (كوفكا)

---

[1] محمد دريج: تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق ص(103).

[2] محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية، مرجع سابق، ص (34،35).

و(كوهلر)، وفي عام (1925م) ظهرت النّسخة الإنجليزية للتقرير الذي يظلم تجربة (كوهلر) المشهورة في حل المشكلات عند الشامبانزي، وأول هذه المنشورات كانت عبارة عن مقالة مخطوطة باللغة الإنجليزية تحت عنوان "الإدراك" مقدمة للنظرية الجشتالتية (غازد، وكورسيني) في (1983م)، ثم شاعت وذاع صيتها في الثلث الأول من القرن العشرين مع ظهور كتاب (كوفكا):«نمو العقل» عام (1924م) ، اشتمل هذا الكتاب على نقد تفصيلي للتعلّم بالمحاولة والخطأ، وهذا حسب وجهة نظر (ثورندايك)(Edward Lee Thorndike) [1].

1-2-المفاهيم الأساسية في نظرية الجشطالت:

لنظرية الجشطالت مجموعة من المفاهيم وهي [2]:

1.الجشتالت:

مصطلح باللغة الألمانية يشير إلى إدراك الكل، وليس مجرد مجموع الأجزاء المكونة له ويعنى بمعاني مختلفة مثل: صيغة (Form)، أو شكل (Figure)، أو نمط (Pattern)، أو نموذج (model)، أو بنية (Structure) [3].

2.البنية(التّنظيم):

وتحدد البنية وفقا للعلاقات القائمة بين الأجزاء المترابطة للجشطالت (الكل)، وعليه فإن البنية تتغير بتغير العلاقات، حتى لو بقيت أجزاء الكل على ما كانت عليه.

3.إعادت التّنظيم:

استبعاد التّفاصيل التي تحول دون إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف.

---

[1] ينظر: محمد بني خالد: علم النفس التربوي، مرجع سابق ص(192،193).

[2] م. ن. ص(194).

[3] م. ن. ص. ن.

4.المعنى:

ما يترتب على إدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الكل.

5.الاستبصار:

وهو الفهم الكامل لبنية الجشتالت (الكل)، من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الشّكل الكليّ، وإعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو يعني المعنى الكامن فيه، ويتم فجأة وبشكل حاسم في لحظة واحدة، وليس في صورة متدرجة أو من خلال تقربات للأداء المطلوب.

هذه هي أهم المفاهيم التي اندرج تحتها ما جاءت به أبحاث النّظرية الجشتالتية، والتي أدرك من خلالها أن هذه المدرسة قد اعتبرت السّلوك وحدة كليّة غير قابلة للتحليل، يخضع سلوك الفرد إثر موقف ما لتنظيم قواعد المجال الذي يوجد فيه. ومن هذه النّقطة جاء الاعتراض على أصحاب النّظرية السّلوكية الشّرطية، الذين يرون أنَّ السّلوك هو وحدة معقدة قابلة للتحليل إلى وحدات بسيطة والتي أطلق عليها باستجابات الأوليَّة، وأنَّ كلَّ استجابة ترتبط وتتعلق بمثير معين [1]، وعليه أقدم مثال تفسيري لما سبق شرحه": حينما ينظر المتعلّم لصورة تعبر عن منظر طبيعي في فصل الربيع فإنه يدركها مباشرةً "ككل" على أنها صورة لمنظر طبيعي، وبعد ذلك يدرك الجزئيات المنفردة المكونة للصورة مثل: الألوان، الأشكال، وغيرها، أما فيما يخص مادة اللغة العربية فالمتعلم عند قراءته للجملة يدرك معناها أولا ثم يدرج جزئياتها، إذا كانت جملة فعليّة، أو إسميّة، وقس على ذلك، انطلاقا من هذا التّفسير أتبين أنَّ أصحاب هذه النظرية قد اعتبروا أنَّ التعلّم يحدث من خلال الاستبصار، معتمدين في ذلك على الفهم والإدراك الكلي للعلاقات العامة حسب كل موقف تعليميّ، والسّلوك الذي يعنيهم هنا هو السّلوك الكليّ، إذ يرى أصحابها أن الإنسان لا يمكنه إدراك عناصر موقف ما إلا بطريقة كليّة، دون أن يدرك من البداية العلاقات الموجودة بين عناصر المدركات، ومنه تقوم هذه النظرية على إدراك

[1] ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية –تعليمها وتعلمها–، سلسلة عالم المعرفة 126، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988م، ص (34،35).

الكل يسبق إدراك الجزء [1]. يحدث التّعلم من وجهة نظر الجشتالت بالاستبصار فجأة، ووفقا للقوانين التّعليميّة مثل: قانون التّقارب، وقانون التّشابه.

1-3-فرضيات نظرية الجشتالت:

فرضيات النّظرية الجشتالتيّة عديدة وهنا أكون أمام دراسة مجموعة من العناصر، التي تساهم في بناء التعلّم بالنسبة لوجهة نظر «الجشتالت» ولذا سأحاول ذكر أهم العناصر التي ستخدم البحث مبتدئة بـ:

1.التّعلّم يحدد الادراك المعرفي التّنظيمي للتعلّم (الإدراك الحسيّ):

يعنى بالتعلم في هذا العنصر أنه عملية اكتشاف للبيئة والذات، حيث أنَّ مظهره الرئيسي هو المظهر المعرفي التّنظيمي، أو هو اكتشاف طبيعة الظاهرة المدركة، والتّعلم متعلق بإدراك ما هو رئيسي في أيّ موقف من المواقف، أو معرفة كيف تترابط الأشياء والعناصر [2]، والتّعرف على البنية الداخليّة للشيء الذي على المتعلّم أن يتعامل معه.

2.التّعلّم هو إعادة التّنظيم المعرفيّ:

يساعد التّعلّم في أيّ مجال من مجالات الحياة، سواء في "اكتساب علم من العلوم أو إتقان مهنة ما"، والوصول إلى المعرفة التي هي بالمثل من الممكن أن يكون قد اكتسبها الفرد سالفا، ولكن بصورة مشوشة أو خاطئة، وقد يكون لا علم له بها مما يستدعي به البحث في الموضوع، وهنا يجد نفسه قد قام بعمليّة إعادة التّنظيم لمعرفته وانتقل من حالة توجد فيها ثغرة لا يمكن التّغلب عليها، أو حالة يبدو فيها الموقف كله ملتبسا، إلى حالة جديدة يصبح فيها للأشياء معنى، ويتغلب فيها على الفجوة المحيرة، أو الظرف الذي كان فيه الموقف غامضا إلى موقف في غاية الوضوح[3]، وهذا موجود في فئة من

---

(1) محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في-عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المرجع السابق، ص (34، 35).

(2) ينظر: يوسف قطامي، النّظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، ط1، عمان-الأردن، 2003م/ 1434هـ، ص(104).

(3) ينظر: م. ن. ص. ن.

المتعلمين الذين يدفعهم فضـــولهم وحبهم للمعرفة إلى البحث ومن ثمة التّفوق لأنهم في حالة معرفيّة تجديدية تنظيميّة دائمة لمعرفتهم.

3.التّعلّم يقيم ما نتعلمه ويقدره:

تكمن حقيقة التّعلّم في كونه يعرف بـــ «القوانين الدّاخليّة والترابط الدّقيق والعلاقات بينها للشيء الذي نتعلمه» [1]، أو هو القدرة على إدراك العلاقات الدّاخلية للشيء الذي نريد تعلمه.

4.يتحدد التّعلّم بما يحققه ويستخدمه:

في كثير من الأحيان يقوم الفرد منا بتجربة ما من أجل تحقيق التعلّم فيصـــل إلى مجموعة من النّتائج الصـائبة، أو غير صـائبة، فالكثير مما نتعلمه يتعلق بالنتائج المترتبة على أعمال معينة مثلا: لو أدخلت المفتاح الصحيح في ثقب ما وأدرته بالشكل الصحيحّ، فسوف يفتح الباب أمامك [2]، أيّ أنَّ التّعلّم يعني بالوسيلة المترتبة على استخدامها.

5. الاستبصار يتجنب الأخطاء الإنسانيّة:

لطالما قدمت للمتعلم مجموعة من القواعد خاصـة في المواد العلميّة، مثل: الرياضـيات والتي كانت مبرمجة في المنهاج التّعليميّ، حيث يقوم بحفظها حفظا آليا دون إدراك أو فهم، مما يجعله يتوصـــل إلى نتائج خاطئة، لذا وجب على كل «متعلم حل المسـألة بطريقة تتم عن وعي ببنية وخصـائص المشـكلة التي يتصـدى لها، ومن غير المحتمل أن يؤدي فهم طبيعة المشـكلة وبنيتها، الداخلية إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء الجسيمة»[3]، وبالمثل في مادة اللغة العربيّة في نشـاط الاعراب نجد المتعلم يحفظ القاعدة والحالات الاعرابية، إلا أنه يجد صـعوبة في معرفة واسـتخراج النّعت مثلا لأنه اعتمد على الحفظ من دون الفهم، مما يؤدي إلى عسر في الفهم.

---

[1] يوسف قطامي، النّظرية المعرفية في التعلم: ص(105).

[2] ينظر: محمد بني خالد: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص(195).

[3] يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، مرجع سابق، ص (105).

6.التّعلّم القائم على الفهم يمكن نقله:

كثيرا ما يعتمد المتعلّم على الفهم في بناء تعلمات قبل الحفظ، لأن الحفظ يساعده على ترسيخ العلوم والمفاهيم في ذهنه، وهنا يشار إلى أهمية الفهم وأسبقيته على الحفظ فـ «تعلم مبدأ عام ما يعني إمكانية تطبيقه في أيّ موقف مماثل ومناسب، ولا يكون قاصرا على الموقف الذي جرى تعلمه فيه فحسب، وعلى النّقيض من ذلك، فإن تعلم الحفظ والاستظهار لا يسمح لنقله إلى مواقف جديدة»[1]. فالمتعلم الذي يعتمد على الفهم نجده لا يجد أيّ صعوبة في ادراك الإجابة عن الأسئلة في الامتحانات، حتى ولو كانت هذه الأسئلة غير مباشرة، أما المتعلّم الذي يعتمد على الحفظ دون ادرك المعنى فبمجرد استبدال صيغة السؤال فهو يقع في اللّبس والخطأ، ويجد صعوبة في تحديد الإجابة الصّحيحة [2]، رغم حفظه لدروسه إلا أنَّ الحفظ لم يساعده في الإجابة وحل الإشكاليّة دون الفهم، ولهذا اعتمدت المنظومة التّربويّة الجديدة على أسبقية الفهم قبل الحفظ.

7.التّعلّم الحقيقيّ لا يختفيّ أو يتحلل:

ويقصد به أنَّ التعلّم الحقيقي لا ينطفأ لأن أساسه هو الفهم و"الاستبصار"، و"هنا يصبح هذا التعلّم جزء من رصيد الذاكرة طويلة المدى"، فبمجرد إدراك القواعد الأولى للكتابة مثلا تصبح مرسخه في الذهن لا يمكن نسيانها، وهذا ما يسمح للمتعلم بتوظيفها مستقبلا بطريقة عفويّة وبديهيّة دون أيّ تفكير [3]، لأنها أصبحت على شكل عادة عنده.

8. الحفظ بديل ضعيف للفهم:

للفهم أهمية بالغة، مما يجعله أسبق من الحفظ، فالكثير من المواقف والمشكلات التّعليميّة التي يقع فيها المتعلّم لأنه اعتمد على الحفظ والاستظهار فقط، وأقصى الفهم لتعقيد المادة التّعليميّة، أو لتعسر الفهم عنده، ولأسباب أخرى عديدة، ولذا يرى الحفظ حلا له ولكن ليس في كل المواد التّعليميّة، وهذا ما يجعله يعول على الحفظ والفهم، ولا يمكنه الاستغناء عن أحدهما.

---

(1) يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، المرجع السابق، ص (105).

(2): عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتّطبيق، دار المسيرة، ط 4، عمان، 2014، ص(221).

(3) ينظر: م. ن. ص (105).

9. مكافأة التّعلّم تتم بالاستبصار:

التّعلّم الصّادق والحقيقيّ يؤدي إلى الفرح والسّعادة، لأن المتعلّم يحس بالراحة النّفسية لأنه قد تمكن من المادة التّعليميّة، «وفهم البنية الداخلية للجشـــطالت، والقدرة على إدراك المعنى الذي يدل على الأشياء، وذلك يمثل خبرة سارة في حد ذاتها» [1]، وهذا ما يدفعه للاستفاضة والبحث في هذه المادة العلميّة.

10.التّشابه يلعب دورا مهما في الذاكرة:

رأى علماء النّفس الجشـتالتيون وجود خصـائص أخرى في عمليّة التعلّم، تسـبق الاقتران والتّكرار كأمور نهائية، مثلا: «عندما تقابل شـــخصـــا معروفا لك من قبل، فأن مقابلتك من قبل تكون قد تركت اثرا مرتبطا بخصـائص أو صـفات في مخزون الذاكرة طويلة الأمد، وعندما تراه لاحقا، لا بد أن تجري عمليات ذهنية بطريقة أو بأخرى بالأثر الذي تم تخزينه في الذاكرة» [2]، ولذا نقول سبق لي وأن رأيتك أو تذكرتك، فالأمر إذا لا يعتمد على التّكرار فقط بقدر ما يعتمد على الذّاكرة.

1-4-قوانين التّعلّم في نظرية الجشتالت:

أهم مبدأ ركزت عليه نظريّة الجشـــتالت، وجعلته من أولوياتها وهتمت به هو: عملية الادراك، أو التّطلّع إلى العالم الخارجي باسـتخدام الحواس، حيث يتم تفسـيرها وتمثيلها، وتذكرها عند الحاجة اليها، كما اعتبرت أيّ قانون يفسـر عمليّة الإدراك هو قانون لتفسـير التّعلم، وفي هذا الإطار سـأتحدث عن أشهرها وهي:

1. قانون الامتلاء:

وسميّ كذلك بقانون "التّنظيم"، لأنه يعتمد على مبدأ التّنظيم والتّرتيب في الأشـــكال والقوائم، فالإنسـان بصـفة عامة، أو المتعلّم حتى ولو كان في مراحل تعلمه الأولى له القدرة على تمييز الأشـكال

---

[1] عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتّطبيق، مرجع سابق، ص (105).

[2] يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، مرجع سابق، ص(105).

المتشـــابهة وتصـــنيفها فيقول هذه دائرة وهذا مربع [1]، لهذا نجد هذه التّصـــنيفات واردة في المنهاج التّعليميّ.

2. قانون التّقارب:

ويقصـــد في هذا القانون أنَّ الفرد يدرك الكل ثم ينتقل إلى الأجزاء، أي أن إدراك الكليات يســبق إدراك الجزئيات، فالعناصر تميل إلى تكوين مجموعة ادراكية حسب موضوعها في المكان والزمان، حيث تبدو في مجال إدراكنا وحدة مستقلة، وهذا ما جعل أصـحاب هذه النّظرية يرفضـون تفكيك الإدراك إلى أجزاء صـغيرة، لأن الفرد يدرك الموقف كوحدة واحدة غير متجزأة، لذا يمكننا فهم المفردات القريبة أو المتجاورة إذا نظرنا إليها كمجموعة واحدة[2]، مثلا : المتعلم في مادة اللغة العربية يقرأ الجملة تم ينتقل إلى الكلمات تم الحروف؛ أيّ أنه يدرك الكليات تم الجزئيات.

3. قانون التّشابه:

يقصـــد بقانون التّشـــابه «أن العناصـــر المتماثلة، أو المتســـاوية تميل إلى التجمع معا، وأن العناصـــر المتشـــابهة يســـهل تعلمها أكثر من العناصـــر غير المتشـــابهة»[3]، وبطبيعة الحال فالعقل له القدرة على تجميع العناصر المتشابه في مجموعة واحدة، وهذا التّشابه قد يكون من حيث الشّكل، أو الحجم، أو اللّون، أو السّرعة، أو الاتجاه تدرك كصيغ، مثلا: في البقوليات: الفول والحمص، والفاصولياء، هي فئة متشـابهة من حيث القيمة الغذائية لجسـم الانسـان، من حيث العنصـر المشـترك وهو البروتين النّباتي، ويستخدم قانون التّشابه بالمثل في مجال التّعليم [4]، وهذا ما يساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب من خلال التّشـــابه الموجود بين الأشـــياء والمعادلات، أو تطبيقات قواعد اللغة المتكررة، وهنا المتعلم يقس على ذلك ليصبح لديه قاعدة يبني عليها تعلمه.

---

[1] ينظر: محمد بني خالد: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص (201).

[2] ينظر: جمال محمد أبو شنب: نظريات الاتصال والاعلام، المفاهيم، المداخل النظرية، القضايا – دار المعرفة الجامعية، د ط، الإسكندرية، سنة 2004م، ص(107،108).

[3] محمد بني خالد: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص (202).

[4] ينظر: محمد زياد حمدان، علم النفس التربوي، مرجع السابق، ص (98).

4. قانون الاكتمال:

ركز أصحاب هذا القانون على مبدأ الاكتمال، فقدموا مثال على الأشكال بأنها تسعى إلى الاكتمال، وذلك من أجل الوصول إلى حالة من الثّبات الإدراكيّ، فلا يمكن قول هذه دائرة وهي غير مكتملة، أو على أربع خطوط غير ملتقيّة على أنها مربع، غير أن الفرد يميل إلى إدراكه على أنه مربع، من أجل الوصول إلى حالة من الاستقرار الإدراكي [1]. فهذه الخطوط غير المكتملة بالنسبة للمتعلّم تمثل له "وضعية مشكلة" تحتاج حل، من أجل الوصول إلى حالة ذهنية معرفية.

5.قانون الشّكل والخلفيّة:

يميل الفرد إلى إدراك الشكل على خلفيته [2] مثل: البيت والمزرعة فالبيت شكل والمزرعة خلفية.

6. قانون الاستمرار:

يقصد بقانون الاستمرار أنه «التنظيم في الإدراك، والميل إلى الحدوث على نحو يجعل الخط المستقيم يستمر كخط مستقيم، والجزء من الدائرة يستمر كدائرة» [3]، مكتملة.

الملاحظ من خلال هذه القوانين أنها تصب في معين واحد مثل قانون الاكتمال، وقانون الاغلاء، الذي لم أتطرق له، لأنه مماثل لقانون الاكتمال وكذلك قانون الاستمرار.

1-5-التّطبيقات التّربويّة لنظريّة الجشتالت:

من أهم التّطبيقات التّربويّة التي توصلت إليها النّظرية الجشتالتية، هي روابط المادة العلمّية بالواقع الخارجي عن طريق حل المشكلات، من خلال الاستفادة من فكرة التّعلم بالاستبصار، والمتمثلة فيما يلي:

---

[1] ينظر: محمد بني خالد: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص (204).

[2] ينظر: م. ن. ص. ن.

[3] م. ن. ص. ن.

–تعليم القراءة والكتابة للطفل الصّغير، حيث يفضل اتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية، البدء بالجمل ثم الكلمات ثم الحروف [1]، فمن البديهي أن المتعلّم في مراحل تعليمه الأولى يصعب عليه تعلّم الحروف المجردة دون تبيان وظيفتها في جملة لها دلالة.

–الاستفادة من النّظرية الكليّة، من خلال تقديم الخطوات المبدئية لموضوع ما، من أجل تسهيل الوحدة الكليّة للموضوع.

– توظيف الوحدة الكليّة في الإنتاج والتّعبير الفني، اذ نجد الكل يسبق الجزء، فالرسام وهو يرسم لوحة ما يبتدأ بالشكل العام ثم ينتقل إلى التّفاصيل والأجزاء المجملة لعمله الفني، وحتى المشاهد يقدم فكرة عن الصورة ثم يتأمل في أجزاءها التي تكمل جمالها، وعليه أستنتج أن الإدراك الكلي يؤثر في تكوين صورة الشيء.

– الإفادة من النّظرية الكليّة في حل المشكلات، عن طريق تقديم نظرة كليّة حول المشكلة دون الاهتمام بزاوية وإلغاء الأخرى، وهذا ما يساعد في إعطاء حل أمثل يخدم الموضوع بشكل شامل.

– الاعتماد على مبدأ التّعلّم عن طريق الفهم والادراك وليس الحفظ والاستظهار.

– توجيه المتعلّم نحو كيفيّة الاستفادة من معارفه القديمة [2]، وإعادة ربطها واحيائها من جديد في مواقف تعليميّة أخرى مع إبانة وجه الشّبه بين المادة التّعليمية، وما سبق تحصيله من خبرات.

1-6-خلاصة:

–لقد ساهمت «المدرسة الجشتالتية» كما اتفق عليه علماء النّفس بزيادة الفهم للإدراك الحسي، ولكنهم يرون هذا المجهود ما هو إلا تحسين لحقائق معروفة، وأنها لم تقدم شيء مبتكر وجديد، فالتمييز بين الشّكل والأرضية، ليس بالأمر المبتكر، غير أننا لا يمكن نكران أنها درست هذه العلاقة جيدا، ووضحت القوانين التي تحكمها.

---

[1] ينظر: محمد بني خالد: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص (205).

[2] عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق: مرجع سابق، ص (120،121).

–وبشكل عام فإن دراسة «نظرية الجشتالت» لمصطلح الاستبصار، كان له الدّور الكبير في الفهم، والأثر العميق على النّظرية التّربوية، وحتى المجال التّعليميّ ككل، لأنها أشارت لأهمية الاستبصار وهمشت التّكرار، والتّدريب المتواصل، وهذا ما جعل المعلمون لا يهتمون كثيرا بهاذين العنصرين، لأن فكرة الاستبصار تبدو أفضل كمبدأ مرشد في المواقف العمليّة، وكتعميم شامل من النّظرة الآلية [1].

ساهمت هذه المدرسة في مجال النّظريّة الكليّة، التي أفادت على وجوب أنَّ الكل يسبق الجزء، وذلك من خلال تطبيق المعلّم لهذه الفكرة في عرض موضوع اللّغة العربيّة؛ مثلا: يقدم الجملة ثم الكلمة ثم الحرف، وهذا ما يساعد المتعلّم على فهم المدلول العام أو الوحدة الكليّة للموضوع [2]. كما يمكن الإفادة من النظرية الادراكية في التّفكير في حل المشكلات، حيث أن المتعلّم بمقدوره أن يحصر المشكلة ويقيمها بشكلها العام حتى يتوصل إلى حل أنسب لها. فقد أثبتت دورها الفعال من خلال قانون الكل يسبق الجزء. هكذا ساعدت هذه النّظرية في اثراء البحوث الحديثة، في مجال علم النّفس المعرفي، والتّربوي، فلا يمكن أن ننكر الجهود المبذولة أبرزها الاستبصار، وحل المشكلات.

2–النّظرية البنائيّة أو التّكوينيّة أو النّمائيّة لـ (بياجيّه) [*]:

تعتبر النّظرية البنائيّة من أشهر النّظريات المعاصرة ومن أهمها، فقد حاولت أن تفسر عمليّة التّعلّم عن طريق العمليات الداخلية الوسيطة التي تحدث بين المثير والاستجابة، وجاءت مكملة لمعتقدات نظريّة الجشتالت، غير أنها أدركت فعل التعلّم من خلال تركيزها على السياق الذي يحدث فيه السّلوك، دون أن تغفل عن البعد الاجتماعي في عمليّة التعلّم، صاحب هذه النّظرية هو العالم السويسري المعروف (جان بياجيه) (1896–1980).

---

[1] ينظر: محمد بني خالد: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص (207).

[2] ينظر: رجاء محمود أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة، ط 1، عمان، الأردن، 2004م، ص(46).

[*] **جان بياجيه**: (1896–1980)، عالم نفس وفيلسوف سويسري الذي تحصل على شهادة الدكتوراه في الاحياء، وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية، أنشأ بياجيه في عام1965، مركز نظرية المعرفة الوراثية في جينيف، وترأسه حتى وفاته، يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس، لقد أثرى دراسات الطفولة بحقائق علمية موضوعية حية ينظر: عبد القادر زيدان، النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص(45).

تعد نظرية بياجيه من أبرز النّظريات في المدرســـة المعرفية، حيث تؤكد أهمية البيئة المعرفية كعمليات إجرائية عقليّة، في العملية التّعليمية [1]، قدم (بياجيه) مجموعة من الأسئلة أهمها: كيف يكتسب الفرد المعرفة؟ وكيف للطرف الآخر أن يدرك ما قد توصــل إليه الأول؟ هذا ما جعل (بياجيه) يرفض أفكار النّظريّة السّـــلوكيّة، وكل ما جاءت به حيث رأى «أن التعلم يتم عن طريق التأمل وإعمام الفكر، أما التّعزيز فينبع من داخل المتعلّم ومن فكره المتفاعل والمنفعل في الوقت نفســـه، فالتعلم من منظوره يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد والتي تحدث لمعادلة التناقضـــات الناشـــئة من تفاعله من معطيات العالم التجريبي» [2]. ومنه فقد عرّف المصـــطلح البنائيّ على أنه عمليّة اســـتقبال وإعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة، داخل سياق معرفتهم الآنية، مع خبرتهم السّابقة وبيئة تعلمهم، إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقيّة، والمعلومات السّـــابقة، إلى جانب مناخ التعلّم الذي يمثل الأعمدة الفقرية للبنائية، فالبنائية تتعلق بالكيفية التي يتم من خلالها اكتســـاب العمليات العقليّة، وتطويرها، واستخدامها [3]. وعلى الرغم من تقديم هذه التعريفات إلا أن هذا المصطلح واجه ضمورا عند علماء النّفس والتّربيّة ولم يحدد بشكل مضبوط.

2-1-أهم مفهوم ركزت عليه نظرية (بياجيه):

تختلف نظرية بياجيه عن نظيراتها مثل: النّظريات السّلوكيّة، لأنها جاءت بمفاهيم جديدة، ومنهاجا مختلفا تماما، فنجد بياجيه قد استخدم أفكار مغايرة لم تؤلف في ذلك الوقت، واهتم بتعليم المتعلّم منذ المراحل الأولى من خلال دراســـة تطوره المعرفي، وهذه المفاهيم هي: البنيّة المعرفيّة، الوظائف العقليّة، التّنظيم، التّكيف، ثبات الموضوعات، الاحتفاظ، الاستيعاب، الملاءمة، المقلوبية، الذكاء [4]، كل هذه المفاهيم تترابط فيما بينها لخدمة أهم مفهوم هو دراسة النّمو المعرفي عند المتعلّم.

---

[1] محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة، ط1، عمان، الأردن، 2004م، ص(168).

[2] عبد الله معروف، تعليم وتعلم اللغة العربية، مقاربة لسانية تطبيقية.www.aiukah.net ص (39).

[3] ينظر: حسن شحاته وآخرون: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص (286).

[4] سليمان عبد الواحد إبراهيم: علم النفس التعليمي، دار أسامة، د ط، الأردن-عمان، 2013م، ص(80،81).

1.النّمو المعرفيّ عند (بياجيه):

النّمو من وجهة نظر بياجيه ينبعث من زاويتين وهما «البنية العقليّة والوظائف العقليّة. ويرى أن النّمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهم. أما البناء العقلي فيشير إلى حالة التّفكير التي توجد في مرحلة ما من مراحل نموه والوظائف العقليّة تشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها» [1]، كما اهتم (بياجيه) بتطوير التّراكيب والأبنية المعرفية، من خلال تثبيتها على الوظائف العقلية الخاصة بالإنسان "الموروثة" أيّ أنها ثابتة وغير قابلة للتغير، كما أضاف وظيفتين أساسيتين للتفكير لا تتغيران وهما التّنظيم، والتّكيف[2]، من أجل الاستفادة منهما في التّعليم واكتساب المعارف من خلال تنظيم الأفكار وتكييف البيئة لبناء المعرفة.

2-2-القضايا الأساسية لنظريّة بياجيه:

1.التعلّم:

التعلّم من وجهة نظر بياجيه هو «ما يتعلمه الفرد أي يصبح متمكنا من عمله، يرجع في جوهره إلى التكيف مع الظروف البيئية» [3]، أو هو «التعلّم الذي ينشأ التأمل أو التروي، فالتعزيز لا يأتي من البيئة كمكافئة، بل ينبع التعزيز بالضبط من أفكار المتعلّم ذاته» [4]. وبالمجمل فقد اهتمت النّظريّة البنائيّة بالتعلّم من خلال تكيف الفرد مع ظروفه، وتعزيز فعل التعلّم بنفسه من أجل تحقيق غايته وهي "المعرفة".

---

[1] سليمان عبد الواحد إبراهيم: علم النفس التعليمي، ص (74،75).

[2] ينظر: م. ن. ص (75).

[3] أبو حطب فؤاد صادق آمال: علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، د ط، القاهرة، 2009م، ص (211).

[4] عبد الله الأنسي وصالح سالم بقالش: تطور النظريات والأفكار التربوية، مكتبة احياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة، ط 3، المملكة العربية السعودية، 1999م، ص(272).

2.المعرفة:

تعود طبيعة النّظرية البنائية الاجتماعية للمعرفة على أنها «مؤقتة، ونامية، وغير موضـــوعية، وتبنى داخليا، ومتأثرة بالبيئة الاجتماعية والثقافية» [1]، فالمبدأ الأســاســي في هذه النّظريّة، هي المعرفة التي يجدها البشر، كما أنها تتأثر بقيمهم وثقافاتهم، فلكل مجتمع معارف خاصة به قابلة للتطوير، والتّغيير، والتّأثير، والتّأثر.

2-3-عوامل النّمو المعرفيّ عند (بياجيه):

حدد "بياجيه" أربعة عوامل للنمو من أجل تحقيق الانتقال من مرحلة نمو إلى أخرى.

1.النّضج:

يتعرض جسـم الانسـان إلى مجموعة من التّغيرات بفعل نموه والتي تكون على المسـتوى الجسـمي، والحسـيّ، والعصـبيّ، وفق المخطط الجيني، والوراثي، التي لا تتحكم فيها البيئة إنما تتحقق بفعل الزّمن وعليه «فالنضـج مؤشـر على اكتمال نمو الأجزاء والأعضـاء المختلفة بحيث تمكن الفرد من تعلّم خبرة ما، فعلى سـبيل المثال، نضـج حاسـة البصـر تمكن الفرد من التّركيز على المهمات الأكاديمية كالقراءة والكتابة، كما أن نضـج العضـلات الدقيقة يمكن الطفل من الوقوف والمشـي»[2]، وهذا ما يمكنه من التّحرك في البيئة والتّفاعل معها ويكسبه مجموعة من المعارف القابلة للتطور من حين لآخر.

2.التّفاعل مع البيئة الماديّة:

من خلال تفاعل الفرد مع بيئته يكتســـب مجموعة من الخبرات، التي تتعلق بعالمه الخارجي من أشـياء ومسـمياتها، ومواضـيع وكيفية اسـتخدامها، وفوائدها وأضـرارها [3]، وغيرها من المعلومات التي

---

[1] راشد بن حسين العبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، د ط، جامعة الملك سعود، الرياض، 1438هـ، ص(12).

[2] عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص(180).

[3] ينظر: م. ن. ص. ن.

تتعلق بمحيطه الصغير، وهذا ما يسمح بتطوير خبراته، وأساليبه المعرفية، وطرائق تفكيره حيال تلك الأشياء.

3. التّفاعل مع البيئة الاجتماعيّة:

اعتبر بياجيه البيئة الاجتماعيّة من العوامل الرّئيسيّة في عمليّة النّمو المعرفي للفرد، «فهي تمثل الانسان بمنظومته الفكرية والعقائدية والمؤسسات المختلفة التي يتفاعل معها الأفراد. فمن خلال عمليّة التنشئة الاجتماعية يكتسب الأفراد الخبرات والعادات وأساليب العيش وطرائق التّفكير المختلفة» [1]، فالفرد ابن بيئته ومجتمعه، فكثيرا ما تكشف العادات وطرق التّفكير هوية الشّخص دون أن يصرح بها للآخر.

4. التّوازن:

وهو عملية تنظيم الفرد لذاته بحيث «يستوجب استيعاده حالة التوازن في حالة عدم التوازن التي تمر بها العضوية، وذلك باستخدام سلسلة لا متناهية من الاستيعاب والملائمة مثل: "البكاء عند الرضيع الجائع تعبيرا عن حالة التوتر أو عدم التوازن"، "اللعب والمناغاة عند الرضيع بعد أخذ الطعام، تعبيرا عن استرجاع حالة التوازن"» [2]، فالطفل عند بكائه يعبر عن عدم التوازن والرضى عن حالته النفسية، وبعدم تحقيق رغبته وهي الأكل، وعند تحقيقها يشعر بالراحة والهدوء لبلوغ مبتغاه (تحقيق التوازن).

2-4-الإفتراضات الأساسية لنظرية بياجيه:

قدم (جان بياجيه) مجموعة من الافتراضات التي تظهر وجهة نظره حصرها فيما يلي:[3]

-يرى (بياجيه): أنَّ للطفل قدرات فطرية تمكنه من التّفاعل مع البيئة والتّزود بمجموعة من الخبرات من خلال اكتشافه للعالم الخارجي، فحتى الرّضيع يتمكن من التّفاعل مع الوسط باستخدام انعكاسات فطرية تمكنه من التّواصل والتّحكم مثل: (المص، والقبض).

---

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص(180).

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم: علم النفس التعليمي، مرجع سابق، ص(76).

[3] ينظر: م. ن. ص. ن.

–الانعكاسات هي عبارة عن سلوك له هدف.

– عمليّة الاستكشاف تحدث في تسلسل منطقي، فلا يمكن للطفل أن يتعلّم القراءة أو الكتابة، دون تعلّم الحروف وتركيبها وغيرها.

–للبيئة تأثير مباشـــر في معدل نمو الطفل، فلا يســـتوي الطفل المتمدن مع الطفل الريفي، فهنالك تفاوت حسب البيئة والمحيط، كلٌ حسب اهتماماته.

2-5-مراحل النّمو المعرفي عند (بياجيه):

يتفق علماء النّفس والنّمو، على نمو الانسان الذي يسير على نحو مستمر خلال مراحل محدودة، حيث اســـتخدم مفهوم المرحلة للإشـــارة إلى التّغيرات الحادثة والتي تمس السّـــلوك أثناء فترات النّمو المختلفة، فلكل مرحلة عمريّة مجموعة من التّراكيب المعرفيّة، والعمليات العقليّة، فانتقال الطفل من مرحلة إلى أخرى يعني اكتسـابه معارف أهلته لهذا الانتقال، وهذا التّقدم يحدد قدرته على التّكيف مع بيئته. يعتمد (بياجيه) على مراحل خاصة بالنمو وهي:

1.مرحلة التّفكير الحسيّ الحركيّ (منذ الولادة –عامين):

وهي المرحلة الأولى التي يسـتخدم فيها الطفل حواسـه، ونشـاطه الحركيّ، بكل تلقائية دون أيّ اعمام لفكره، من أجل اكتشـاف المحيط الذي يعيش فيه، فهي الصّـورة المبكرة للنشـاط العقلي للطفل الرّضـيع، فمن خلال «المسـك والمص(الرضـاعة) والنظر إلى الأشـياء ورميها بعيدا، ومن خلال تحريك الأشياء هنا وهناك، يتعلّم الأطفال بناء فهم جيد نوعا ما لحدود الأشياء الصغيرة وإمكاناتها...، ومن خلال التنظيم الحســـي الحركي يعرف الأطفال أن بعض التغيرات تؤدي إلى بعض الاختلافات بينما التغيرات الأخرى تؤدي إلى ذلك»[1]، وهكذا يكتشف الطفل محيطه من خلال استخدام حواسه التي تعتبر معرفة وتفكير حسيّ.

[1] مصطفى ناصف: نظريات التعلم-دراسة مقارنة-، مرجع سابق، ص(286).

2.مرحلة ما قبل العمليات (من 2–7 سنوات):

لهذه المرحلة عدة مسميات وهي: (مرحلة ما قبل المفاهيم، مرحلة التّفكير التّصوري)، حيث أنَّ كل اسم يَنمُّ عن مدلول عملي لهذه المرحلة، فقد يطلق الطفل اسما واحدا لعدة أشياء مثل: كلمة قط على أيّ حيوان يمشي على أربعة أرجل، ويسمي بياجيه ذلك (بمرحلة ما قبل المفاهيم)، لذا تعتبر انتقالية ومتميزة بظهور اللّغة عند الطفل والتّحكم فيها، بالإضافة إلى ظاهرة التّمركز حول الذات وعدم ثبات الإدراك، كما يزداد النّمو اللّغويّ عند الطفل ويتسع استخدامه للرّموز اللّغوية للدلالة على الأشياء، وعليّه انقسمت هذه المرحلة إلى مرحلتين هما[1]:

–ما قبل المفاهيم (من 2إلى 4 سنوات):

وفيها يتمكن الطفل بالقيام بعمليات تصنيفية بسيطة، غير أنه لا يدرك كل الأشياء وصفاتها، فلا يميز بين الأحجام والأوزان.

–المرحلة الحدسيّة (من 4إلى 7 سنوات):

وهي فترة "التفكير الحدسي" أو "الذاتي"، وفيها يتمكن الطفل من إدراك التصنيفات المعقدة من خلال الحدس، دون الخضوع لقاعدة يعرفها، أو منطق معين [2]، فيكون حكمه على ما يظهر له من أشياء، فالتفكير في هذه المرحلة محدود بين قضيتين هما:

3.الانتباه:

يتمثل في لفت انتباه الطفل [3]، إلى شيء يليه اهتمامه أو يمل إليه، مثل: الرسوم التي تحمل ألوانًا صارخةً (الأصفر، الأحمر، الأزق).

---

[1] سليمان عبد الواحد إبراهيم: علم النفس التعليمي، مرجع سابق، ص(78).

[2] م. ن. ص. ن.

[3] م. ن. ص. ن.

4.الذّاكرة:

وهي قدرة الطفل على اســـترجاع ما تعلمه من خلال التّذكر [1]، وتوظيف ما تعلمه في مواقف حيوية أو تعليمية مناسبة.

3.مرحلة تفكير العمليات الماديّة (من 7إلى 11سنة):

وفي هذه المرحلة يكون بمقدور الطفل اســـتخدام عدة عمليات وأنشـــطة عقليّة مشـــكلا بذلك منظومة معرفية خاصـة به، كما يسـتطيع «التنبؤ بالظواهر وتفسـيرها علميا ولكن على مسـتوى مادي وملموس، وتزول ظاهرة التمركز حول الذات تدريجيا، إلى أن يصل الطفل إلى التفكير الاجتماعي»[2]، من خلال فهم الآخر والتّواصـــل الفعلي والتـام معـه، هـذا يـدل على التّطور العقلي وتطور مفهوم الاحتفاظ من حيث الكتلة والحجم والوزن.

4.مرحلة التّفكير المجرد (من 11أو 12سنة فما فوق):

يتحرر التّفكير ويظهر «الاســـتدلال المنطقي المجرد الرّمزي حيث يتمكن كل الأطفال من وضـــع الفرضـيات واختبارها. وتطوير اسـتراتيجيات لحلها دون الرّجوع إلى الماديات» [3]، أيّ قدرة الفرد على التّخيل وفهم المجرد من الأشياء دون الاعتماد على الحواس كما ورد في المرحلة السّابقة.

2-6-أسس ومبادئ التعلّم في النّظرية البنائيّة:

للنظرية البنائيّة مجموعة من الأسس والمبادئ وهي [4]:

- يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة.
- يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعنى بناء على ما لديه من معلومات.
- للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء معارفه الخاصة.

---

[1] ينظر: ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندري: سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مرجع سابق، ص (630).

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم: علم النفس التعليمي، مرجع سابق، ص (79).

[3] م. ن. ص. ن.

[4] وكورسيني، غازد، جورج: نظريات التعلم، عالم المعرفة، د ط، الكويت ،1933م، ص(122).

- التعلّم لا ينفصل عن التّطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع.
- الاستدلال شرط لبناء المفهوم: المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل.
- الخطأ شرط التعلّم: إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف، من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي تعتبر صحيحة.

خطأ المتعلّم البيداغوجي لا يعني عدم المعرفة بل يعني عدم تمكنه منها، فهو بذلك يعبر عن معرفة مضطربة ومشوشة يجب البدء بها لبناء معرفة صحيحة، كما لا يمكن تفادي الخطأ في سيرورة التّعلّم، لأنه خاصية إنسانية مساعدة في العمليّة التّشخيصيّة.

- الفهم شرط ضروري للتعلّم.
- التّعلّم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.
- أصبح جلُّ المعلمين يعتمدون على النّظريّة البنائيّة، التي تمنح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه بنفسه من خلال التّجربة، وهذا ما يجعله يبحث ويكتسب مهارات وخبرات، ويفهم قواعد وقوانين تبقى راسخة في ذهنه، لأنه اجتهد للحصول عليها، فهذه النّظريّة لم تقصي الحفظ بصفة جذريّة إلا أنها لم تتبناه كأساس فعلي للتعلّم.
- التّعلّم تجاوز ونفي للاضطراب.

2-7-المضامين والتّطبيقات التّربويّة لنظرية بياجيّه:

1.البنائية والمتعلّم:

من أهم التّطبيقات التّربوية التي جاءت بها نظرية بياجيه أذكر ما يلي [1]:

[1] ينظر: عصام حسن الدليمي، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء، ط1، عمان، 2014م، ص (45).

- يرى التّربويون الملتزمون بمبادئ نظرية بياجيه أنه على المتعلّم أن يعتمد على نفسه في بناء تعلمه، وأن التعلّم يكون بصفة ذاتيه مستعينا بعمليات عقلية وأخرى عاطفية، ليتوصل إلى بناء تعلمه من خلال التّفاعل النشط مع الخبرة التّعليميّة.
- التعلّم عملية مستمرة غير مقتصرة على المدرسة وما تقدمه من معارف، بل تتعداه إلى خارج القسم، كما تبنى المعرفة الجديد على معارف أخرى سبقتها.
- المتعلّم هو العنصر الأساسي في العمليّة التّعليميّة لذا فهو مسؤول على عمليّة التعلّم، وملزم بتوظيف الجوانب الذهنية والجسميّة، والنّفسيّة، والعاطفيّة.

2. البنائية والمعلّم [1]:

- المعلّم في البنائيّة مطالب بتوفير البيئة التّعليميّة المناسبة التي تسمح بوصول المعرفة ومصادرها، فهو الموجه لها، والمتعلّم يصبح دوره إيجابيا وفاعلا معها.
- المعلّم ذكي في انتقاء الطّريقة الفعالة والهادفة والمناسبة مع المتعلّم، والنّشاط المقدم.
- يشبع فضول المتعلّم.
- يمثل المعلّم أحد مصادر تعلّم المتعلّم، فلا يحسب نفسه كل المعرفة وينفرد بها.

3.البنائيّة وطرق التّدريس [2]:

- النّظرية البنائيّة تنظر إلى المتعلّم بكل إيجابيّة بحكم أنه قادر على بناء معارفه بنفسه، كما تدعوا إلى استخدام العقل، والفكر، من خلال اختيار الطريقة المناسبة للمتعلّم ومراحله العمريّة، حيث يتم ذلك من طرف المعلّم وهذا ما يساعد المتعلم في الفهم واستيعاب الدّروس.

---

[1] ينظر: عصام حسن الدليمي، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص (58،57).

[2] ينظر: م. ن. ص (62).

4.البنائيّة والمحتوى الدّراسي [1]:

- محتوى التعلّم في البنائية المعرفية يكون في صورة مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة المتعلّم.
- ضرورة مناسبة المنهاج التّربوي، والمحتوى الدّراسي، وحسن تفعيل الطرائق التّدريسيّة، من خلال دراسة المراحل العمرية، والنمو المعرفي للمتعلّم، وهذا ما يؤدي إلى العمل بدقة، ونجاح العمليّة التّعليميّة.

2-8-النّظرية المعرفية وتعليم مهارات اللّغة:

يولد الطفل وله استعداد فطري يسمح له بتعلّم أيّ لغة بذاته، وتكوين معارف خاصة به، يتم ذلك من خلال المشكلات التي تعتريه والتي تتطلب منه بذل جهد عقلي من أجل التّوصل إلى حلّ، لقد عمد الباحثون وصانعي الكتاب المدرسي والمعلمين إلى تكييف الوسائل التعليمية مع القدرات العقلية للمتعلّم ورغباته وعمره، من أجل شدّ انتباهه نحو تعلّم اللّغة، نأخذ على سبيل المثال تعليم التّعبير والقراءة، والكتابة، يتعلّم الطفل التعبير الشفوي والقراءة والكتابة من خلال الاستماع إليها ومحاولة تعلمها.

المعلّم الكفء من يجيد كيفية جذب المتعلّم نحوه، فنجد المتعلّم ينصت للحديث من أجل جمع كم من المفردات التي تسمح له لاحقا بالتعبير بكل سهولة [2]، فقدرة المتعلم على استخدام اللغة الشفوية تثبت عندما يحظى بالاهتمام، ويهيأ له الجو المناسب، وهذا بإعطائه الثقة في قدراته على قول ما يفكر فيه.

3-النّظريّة المعرفيّة كمقاربة بيداغوجيّة [*]:

خلفت النّظرية المعرفية كغيرها من النّظريات اللّسانيّة، مقاربة بيداغوجية أطلق عليها اسم المقاربة بالكفاءات، فالتربيّة القائمة على الكفايات مستمدة من جذور النّظرية المعرفة، ومتأثرة بتطورها، ومن

---

[1] ينظر: عصام حسن الدليمي، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص (68).

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، دار الفكر العربي، ط01، مصر، 2000م ص(104).

[*]وللإشارة، فهذه المقاربة تستند على ما أقرته النظريات المعاصرة حول التعلم وبخاصّه النظرية البنائية التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم، وأساسا رئيسيا من الأسس النفسية لبناء المنهاج المدرسي، لأنها ترى أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ، بل لديه خبرات سابقة يمكن

أعمال المختصين في التّعليميّة حول بيداغوجية المشكلات والمشاريع أخذت الأسس النّظرية في (أعمال جون ديوي)، و(جان بياجيه)، و(تشومسكسي)[1]، وفي تعريفات أخرى كانت مقدَّمة للكفاءة؛ وردّ أنها «ذات طابع معرفي سلوكي، أي إنّها لا تخرج عن مجال توظيف المعارف وتجنيدها من أجل مواجهة وضعيات مختلفة مستجدة غير نمطية، ويصبح دور المدرس هو تزويد المتعلّم بأدوات لمواجهة هذه الوضعيات[2]»، وفي هذا الصدد عبر الفاتحي سنة (1997م) على الجمع بين المعنى المعرفي والسّلوكي للكفاءة، بتحديده مقاربتين أولهما "المقاربة الذّهنيّة" التي تعتبر فيها الكفاءة كتلة من المعارف، وثانيا المقاربة التّصرّفية السّلوكية، حيث ترتبط الكفاءة فيها بالقدرة على الإنجاز[3]. وبالاستناد على ما ورد في هذا التّعريف نستنتج أنَّ المقاربة بالكفاءات تستمد أصولها من علم النّفس السّلوكي، وعلم النّفس المعرفي، أيّ أنها ذات طابع سلوكي معرفي على وجه العموم وبصفة خاصة النّظرية المعرفية (لبياجيه) كونها اهتمت بالنفس البشرية والطفل، وعمليّة تعلمه منذ مراحل نموه الأولى، كما سعت إلى اخراج المعرفة من حيزها النّظري إلى واقع تطبيقي علمي لتصل بالمعرفة إلى النّفعيّة والعلميّة الهادفة، وذلك بتثمين المعارف المدرسيّة من خلالها وتفعيلها في الحياة، وجعل المتعلّمين يعتمدون على أنفسهم كونهم محور العمليّة التّعليميّة، فالمتعلّم مجبر على الفهم، وتوظيف المعارف في وضعيات متنوعة، فالمقاربة بالكفاءات لا تقتصر على معرفة المحتوى والمادة بل تتعداه إلى ضرورة التّطبيق والتّفعيل في الحياة الاجتماعية[4]. ليس كرها أو تنمرا على مقاربات سالفة بل من أجل تكوين فرد ذو كفاءة عاليّة قادر على حل مشاكله في مجال الشّغل والحياة.

البناء عليها، فهو يتعلم من الخبرات التي يعايشها فنجده يفسر ويعلق ويعقب، ومنه فالمعرفة تبنى ولا تنقل، تنتج عن نشاط، تحدث في سياق، والمتعلم مسؤول عن البحث والبناء تحت اشراف المعلم من أجل تحقيق الكفاءة. ينظر، حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمنطلقات–مرجع سابق، ص (8، 9).

(1) محمد بن يحي زكريا، وعبّاد مسعود، التدريس عن طريق:(المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، شارع أولاد سيدي الشيخ –الحراش– الجزائر–2006م، ص(66).

(2) كمال فرحاوي: تصميم المناهج التّعليمية، مرجع سابق، ص(29).

(3) م. ن. ص. ن.

(4) ينظر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003م، ص (7، 13).

3-1-مفهوم الكفاءة (*):

أ / لغة:

ورد هذا المصطلح في المعجم الوسيط على أنه(الكفء): المماثل، والقوي القادر على تصريف العمل. أما جمع أكْفاء وكِفاء ...(الكفاءة): المماثلة في العمل والشَّرف...

ب/ اصطلاحا:

والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه [1].

3-2-مفهوم الكفاية:

أ/لغة:

كفي يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشّيء، ويقال استكفيته أمرا فكفانيه [2]. وعليه فالكفاية مصدر للفعل كفي أي قام بالأمر.

من خلال ما ورد من تعريفات لمصطلح الكفاءة والكفاية فإن الأصل اللغوي للكلمتين مختلف فالأولى جذرها اللغوي كفأ، والثانية كفي، الاختلاف في الجذر يستلزم الاختلاف في الدلالة فالأولى (المكافأة والمناظرة)، والثانية (القدرة على القيام بالأمر).

(*) **الكفاءة (الكفاية)**: وهي نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للمتعلم لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحل وضعية مشكل، ولكي يتأكد المعلّم أن المتعلم قد اكسب كفاءة أدائية ما يطلب من المتعلّم تطبيقها في نشاط مادة معينة وحل وضعية مشكل. ينظر: ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، مرجع سابق، ص (28).

(1) إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية -مكتبة الشروق، ط4، ج2، مصر، 2004م، ص(791).

(2) ابن منظور، لسان العرب، دار احياء التراث العربي، بيروت -لبنان، المجلد 5، 1419هـ/ 1999م، ص(278).

ب/اصطلاحا (الكفاية، الكفاءة):

مفهوم الكفاية في التّعريف التشومسكي «تحدّد بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، التي هي قائمة في ذهن كل من يتعلم اللغة» [1]، يقصد بالمعرفة الضمنية بالمعرفة الفطرية التي اكتسبها الأفراد من لغتهم الأم.

وعند (كزافي روجيرس) (Xavier Roegiers) فالكفاية هي «إمكانية الفرد وقدرته على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف) بكيفية مستبطنة بهدف حل عشيرة من الوضعيات» [2]. تعددت واختلفت تعريفات علماء اللغة لهذا المصطلح منها ذكرتها وأخرى لم أذكرها، وذلك راجع إلى مرونته وتنوع وتعدد دلالاته.

وفي تعريفات أخرى ورد تعريف الكفاءة على أنها: «القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية»[3]، أو هي: «القدرة على فعل شيء _أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع» [4]، أو هي: «مجموعة من المعارف، والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة»[5]، يمكن الحكم بأنها نظام مضبوط لجملة من المبادئ و المعارف المختلفة، التي تسمح بحل المشاكل التي قد تعترض الفرد في حياته ومجتمعه، أما في المجال التربويّ التعليميّ فهي السعي إلى تحقيق أهداف تربوية.

وفي ضوء التعريفات المقدمة لمصطلح الكفاية والكفاءة، أرى أن الكفاية أوسع وأبلغ من الكفاءة في مجال التربية والتّعليم، فالكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف وبلوغ النتائج، أي تمس الجانب الكمي والكيفي، أما الكفاءة تمس الجانب الكمي فقط، غير أنَّه في "الجزائر" يستخدم مصطلح الكفاءة بدل الكفاية مما يعني عدم استخدام المصطلح الصحيح؛ إلا أنني مضطرة لاستخدامه في

---

(1) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، د ط، القاهرة –مصر، 1999م، ص (61).

(2) العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، النجاح الجديدة، ط 1، الدار البيضاء–المغرب، 2006م، ص (28).

(3) محمد بن يحي زكريا: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص (69).

(4) م. ن. ص. ن.

(5) خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص(55).

التعريفات اللاحقة لأنه الأكثر تداولا وعملا من جهة، ومن أجل عدم تشـــتيت القارء الجزائري من جهة أخرى.

3-3-الكفاءة التّعليمية:

يجتهد المعلّم لإكسـاب المتعلمين جملة من" المعارف، والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات" وفق ما هو موجود في المنهاج المبرمج لكل مستوى تعليمي [1]، والتي تسمح بتوجيه سلوكه والارتقاء بأدائه ليتمكن من حل نشاط تعليمي، وممارسة مهنته بسهولة ويسر في المستقبل.

3-4-المقاربة بالكفاءات:

إنَّ المقاربة بالكفاءات أو "الكفايات" ما هي إلا امتدادا وتطورا لبيداغوجيا سابقة، والتي عرفت بأنها «بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثّم، فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النَّجاح في هذه الحياة، على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال» [2] في حياة المتعلّم عبر مواقف مختلفة.

1.أهداف المقاربة بالكفاءات:

تعمل هذه المقاربة على تحقيق جملة من الأهداف يمكن ذكرها في بضعة عناصر وهي:

-النظرة إلى الحياة من منظور عمليّ.

-ربط التعليم بالواقع والحياة.

-الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.

---

[1] . ينظر: ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، مرجع سابق، ص(28).

[2] حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات-الأبعاد والمنطلقات، مرجع سابق، ص (11).

–العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية [1].

وكموجز لما ورد في هذه النقاط نلاحظ أنَّ الهدف من هذه المقاربة هو: دمج المعارف والطرق والمواد وتوظيفها في الحياة لحل المشكلات، فالسادة المسؤولون عن إعداد المناهج يريدون من خلال هذه المقاربة تكوين متعلمين لديهم القدرة على التعامل مع المعارف التي اكتسبوها في مجال الشغل.

2. التّدريس بالكفاءات:

يعتبر هذا النموذج من التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلّم (curriculum)، وليس برنامجا (programme) للتعليم، وتصورا بيداغوجيا، ينطلق من الكفاءة المستهدفة في نهاية أيّ نشاط تعليمي، يهدف إلى اكساب المتعلّم "معارف، وقدرات، ومهارات" بكل كفاءة، وليس مجرد معارف لا ترتبط بالحياة. فهو تعلم متميز بالدينامية، لأنها تعطي للمعلّم الفرصة في العمل بمجالات واسعة والتصرف والابداع، ليكون منشطا ومحفزا، وليس مبلغا فقط، وعلى العكس من ذلك تجعل المتعلّم فاعلا ناشطا وباحثا عن المعلومة [2]، بكل حرية من أجل سقل المهارات والقدرات والاستفادة من طاقاته الفتية وذكائه الخصب.

تستند المقاربة بالكفاءات على منهجية حل المشكلات، والمقاربة التَّواصلية، ومناهج المشروعات، لأن هذه البيداغوجيا تعتبر التعلّم ممارسة واشتغالا ذاتيا للمتعلّم، من خلال ما تخلقه له من مواقف تعليمية مناسبة يتفاعل معها ويحدد هدفه من خلالها [3].

تعتمد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات على مفهوم الوضعيات الإدماجية حيث تستند هذه إلى مكونين أساسيين وهما:

---

[1] حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمنطلقات–، مرجع سابق، ص(23).

[2] ينظر: م. ن. ص(44).

[3] ينظر: م. ن. ص.ن.

أ/ الوضعية المشكل الديداكتيكية:

وهي التي يتصورها المعلّم ويخطط لها كي يمكن المتعلّم من الاشتغال لحل مشكل معين عن طريق القيام بعدة أعمال في آن واحد، أو هي الوضعية التي تثير ذهن المتعلّم فيتساءل حول الانطلاق في ميدان من الميادين من أجل تجنيد ما لديه من معارف وقدرات، ثم العمل على دمج ما تم تجنيده على المستوى الذهني وحل المشكل الذي تعرض له [1]، وهكذا يكون المعلّم قد جعل المتعلّم يبحث ويبني معارف جديدة.

ب/وضعية التقويم:

أو الوضعية التقويمية، والتي ترتبط بما سينجزه المتعلّم في أنشطة التقويم، تعول هذه الوضعية على ما يلي [2]:

- تقويم قدرة المتعلّم على تجنيد الموارد وتوظيفها بشكل مدمج.
- التأكد من بناء الكفاءات عند المتعلّم.
- قدرة المتعلّم على إيجاد الحلول الملائمة لوضعيات جديدة.
- تكوين المتعلّم.
- تقويم تحصيلي، شهادي، مجتمعي.

4-خلاصة:

توصلت في بحثي هذا إلى أهمية نظريات التعلّم المعرفية وعلى رأسها نظرية بياجيه، حيث استعرضت خلفيتها البيداغوجية ألا وهي: "المقاربة بالكفاءات"، فقد قدمت الكثير من خلال تطبيقها في العملية التعليمية؛ استوحت هذه النظرية من عدة نظريات ومن بينها نظرية بياجيه التي كانت تهدف إلى

---

[1] زينب بن يونس: من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الادماج، آلور (Allure) للمنتجات السمعية والبصرية، ط1، برج الكيفان-الجزائر، 2017م، ص(83).

[2] م. ن. ص(121).

استخدام أفضل الطرق والوسائل التربوية التي تخدم الطفل بالدرجة الأولى، من خلال فهمها للمرحلة العمرية عنده، وهذا ما جعلها تقدم له معلومات تتناسب ومستواه العقلي.

فرضت نظرية بياجيه نفسها على طرائق التدريس في مراحل مختلفة من التعليم، وذلك من خلال تعديل أساليب التدريس في مختلف المواد وتنظيم المناهج بما يتماشى ومبادئ هذه النظرية وبالخصوص النظرية المعرفية.

المبحث الثالث: 3.النّظريّة الفطريّة (العقليّة).

النّظرية الفطرية العقليّة والتي تعرف بالنظريّة (التّوليديّة التّحويليّة) أو (نظرية التّحليل اللّغوي)، وتنتسب للعالم اللّغوي الأمريكي (نوام تشومسكي) والمعروف بآرائه الرافضة لما جاءت به السّلوكية وبالخصوص تهميشها وإلغائها للعقل البشريّ، وهكذا ظهرت هذه المدرسة اللّسانية لتساهم كغيرها من المدارس في عمليّة تحليل وتفسير التعلّم، حيث انطلقت من التّفسيرات العلميّة والعقليّة. وعليه ما هي هذه النظرية؟ ومن هو مؤسسها؟ وكيف لها أن تفسر عملية تعليم اللّغة؟

1-نشأة النّظرية التّوليديّة والتّحويليّة (العقليّة):

تنتسب النّظريّة العقليّة إلى العالم اللّغويّ (أفرام نعوم تشومسكي) [*] (Avram Noam Chomsky)، الذي يعتبر المؤسس للنظريّة "التّوليديّة التّحويليّة"، غير أنَّ هذه النّظريّة لم تنشأ من عدم، بل تمخضت عن إرهاصات بشرت بميلادها بعد فترة كانت سائدة فيها أفكار (دي سوسير)

[*]**التعريف بصاحب النّظريّة (نوام تشومسكي)**: افرام نعوم تشومسكي يهودي الأصل ولد في السّابع من ديسمبر عام (1928م) حيث تلقى دراسته الابتدائيّة والثّانويّة بولاية بنسلفانيا والتي ترعرع فيها ثمَّ انتقل إلى الجامعة ليدرس علم اللّغة والرياضيات والفلسفة، حيث حصل على درجة الدكتوراه سنة (1955م)، وعين مدرسا في معهد (مساتشوستس) للتكنلوجيا، وهكذا حقق هذا العالم عدة نجاحات من خلال اجتهاده وبحثه في العلوم ليصل إلى الأستاذية في علم" اللّغة واللّغات الحديثة"، كما حصل على عدة درجات فخريّة من جامعات ومعاهد مختلفة مثل حصوله على درجة الدكتوراه الفخريّة من جامعة شيكاجو، كما أنه عضو في عدة جمعيات علميّة لغويّة وغير لغوية مثل الجمعية الأمريكية للتقدم العلميّ والأكاديميّة القوميّة للعلوم الأكاديميّة الأمريكية للعلوم والفنون والعلوم الاكاديمية الأمريكية للعلوم السياسية والاجتماعية، كما بدأ هذا العالم حياته العلميّة قبل أن يحظى بشهرته الواسعة بدراسة مبادئ علم اللّغة التّاريخيّ على يد أبيه الذي كان عالما في اللّغة العبريّة ، ينظر: جون ليبونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، دط، مصر، 1995م، ص(11).

التي خرجت منها المدارس البنيوية، تناولت النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة موضوع «الإنسان من حيث هو متكلم ومستمع مثالي ينتمي إلى بيئة لغوية متجانسة تماما ويتقن لغته جيدا. وتميز هذه النظرية بين المعرفة الضمنية باللغة لدى المتكلّم، وهو ما يسمى بالكفاية اللّغوية، وهذه المعرفة تؤمن له إنتاج عدد لا حصر له من الجمل، وبين الأداء الكلامي أي طريقة استعمال الكفاية اللغوية بهدف التواصل»[1].

قدم (تشومسكي) توصيات بقوله: يجب على اللّغوي أن يبتكر مناهج جديدة، لتحليل المستوى التركّيبي بل اللّسان كله، وهذا ما أغفلته البنيوية الكلاسيكية ولم تولي أيّ اهتمام لهذه الميزة البشرية الأساسيّة المتمثلة في قدرة الانسان على إنشاء وإدراك جمل غير متناهية العدد لم يسمعها ولم يتفوه بها قط من قبل، وهكذا سدت هذه النّظريّة الفراغ الذي تركته البنيوية، والتي ركزت على تحليل الكلام قبل أن تدرس كيفية إحداثه وإدراكه من قبل المتكلمين فلا يمكن أن يسبق الإدراك الكلام، وعلى العكس من ذلك نجد (تشومسكي) قد تجاوز هذه الأمور فاعتبر أن اللغة ليست ظواهر لفظية فحسب، بل هي ظواهر نفسية ولفظية في آن واحد، وإن كان (دي سوسور) قد وضع تقابله المشهور بين اللسان والكلام، فإن تشومسكي فرق بين الملكة والتأدية، "الملكة" هي القدرة الراسخة لدى المتكلّم على أن يحدث ويشخص ويحدد ويعرف ويحقق سلسلة صوتيّة لها بنية تركيبيّة ومعنى، و"التأدية" تتمثل في تحقيق هذه الملكة وانجازها [2]، أي هي ما يقوم به المتكلّم عند احداث الكلام.

ومن هذا المنطق بدأ (تشومسكي) في بناء نظريته اللّغوية اللّسانيّة، جسد من خلالها مبادئه وأفكاره التي يتبناها. قدمت هذه النّظريّة جملة من التّطورات الطارئة في مجال الدّراسات اللّغويّة السّابقة، وبالخصوص نقد النّظريّة السّلوكيّة (لبلومفيد) و(سكينر) ، حيث ركز (تشومسكي) على دراسة علم اللّغة عامة والذّهن خاصة، «ويعتمد (شومسكي) بناء نموذج جديد للتفكير في اللّغة أفرز مجموعة من الإشكالات أهمها الاهتمام بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلم عوض الاهتمام بسلوكه الخارجي»[3]، وهذا ما كان واضحا من خلال تركيز (تشومسكي) على متكلّم اللّغة الذي يستطيع نتج جملا لا تعد

---

(1) فاطمة الطبال بركة: النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط 1، بيروت-لبنان، 1413هـ/ 1993م، ص (126).

(2) خولة طالب الابراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصيبة، ط2، حيدرة-الجزائر، 2006م، ص (104).

(3) على آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، مرجع سابق، ص (35).

ولا تحصى، مما يجعل عمل اللّغة عملا صعبا ومستعصيا، وجعله يفسر النتاج الكلامي من خلال نظريته، «أما فيما يخص السلوكية في اللّسانيات، فإن (تشومسكي) لم يرفضها فحسب، بل حاربها في عقر دارها، وقوض الدعائم التي يقوم عليها علم النفس السلوكي بشكل عام، كما انتقد (تشومسكي) كتاب (سكينر) بشكل عام "السلوك الكلامي"، حيث هاجم المبادئ التي انبنى عليها المذهب السّلوكي كالمثير والاستجابة والتّقوية، والتّقليد، والقياس، وذهب إلى أنَّ الإنسان لا يختلف عن الآلة أو الحيوان بالفكر الذكاء فحسب، بل بقدرته اللّغوية، وأن سلوكه لا يمكن رصده واكتشافه من خلال العمليات الشكلية التي اعتمدها الوصفيون، والتي اطلق عليها (تشومسكي) مصطلح "إجراءات الاستكشاف"»[1]، قدم (تشومسكي) كتابا قيما تحت عنوان "البنى التّركيبّة" فأظهر من خلاله أفكاره التي تبناها والتي كانت بدورها عبارة عن ثورة عنيفة ضدّ أفكار (بلومفيد)، فقد كانت ترمي دعائم المذهب السّلوكي والمنهج الوصفي البنياني، الذي يعتمد في تحليله للجملة على التّوزيع الصّوتي، والصّرفي ، أي شمل في ذلك كل المستويات الأربع: الصّوت، والصّرف، والتّركيب، والدلالة. وهكذا ذاع صيت النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة بفضل الجهود التي قدمها (تشومسكي) بين دفتي كتابه البنى التّركيبيّة الذي كان له، ولا يزال أثره عظيم في توجيه الأبحاث اللّغويّة وفتح آفاق جديدة في مجال تحليل اللّغات ودراسة السّلوك اللّغوي البشري [2].

1-1-أسس النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة ومكوناتها:

بعد أن أصبح (تشومسكي) من أهم الرواد لعلم اللّغة الحديث، وذلك من خلال ما لقيه من اهتمام كبير لدى الدارسين حيث كانت نظريته مميزة عن سابقاتها وهذا ما نراه جليا في كتابه "التّراكيب النّحويّة"، قدم مجموعة من الأسس تقوم بقيام هذه النّظريّة أذكرها فيما يلي:

---

[1] أحمد مؤمن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بن عكنون-الجزائر، 2005م، ص (203، 204).

[2] ينظر: خولة طالب الابراهيمي: مبادئ في اللسانيات، مرجع سابق، ص (104).

1.الكفاية اللّغويّة والأداء الكلامي:

اللّغة حسب (تشومسكي) لها وجهان أحدهما ذهني، سماه "الكفاية" وآخر عملي منطوق مسموع سماه الأداء.

يعيش الانسان في بيئة معينة مما تسمح له الفطرة باكتساب هذه اللّغة والتّعبير عن نفسه من خلالها، أيّ بمقدوره فهم اللّغة والتّعبير بها وصياغة عدد لا متناهي من الجمل من إنشائه الخاص حيث يتم ذلك من خلال قواعد اكتسبها مع اللّغة. وفي إطار النّظريّة "الألسنية التّوليديّة التّحويليّة" «تسمى المقدرة على إنتاج الجمل وتفهمها، في عملية تكلّم اللّغة، بالكفاية اللغوية. ونميّز بين الكفاية اللغوية وبين ما نسميّه بالأداء الكلامي. فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية باللغة، في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معيّن» [1]. ومن خلال ما ورد من تعريف نستخلص أنّ الكفاية اللّغوية هي معرفة الإنسان الضمنية باللغة، أو هي معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللّغة التي تقود عملية التّكلّم بها [2]، والتي سبق له واكتسبها منذ طفولته، أما الأداء فهو تحقيق للكفاءة اللغوية وانجازها. يتجلى مفهوم الكفاءة والأداء عند المتعلمين فيما يلي، مثلا: يقدم المعلّم درسا عن المفعول به فيقوم بتعريفه، وتحديد موقعه، وتبيان علامة إعرابه، فإذا أتقن المتعلمون المفعول به إتقانا جيدا وقدموا أمثلة عنه وتعرفوا عليه في نصوصهم، فهنا يمكن القول إنهم قد امتلكوا كفاءة لغوية عن المفعول به، ولكن إذا تعسر عنهم ذلك رغم امتلاكهم للقدرة اللّغويّة عن المفعول به إلا أنهم يخطئون عند تطبيقهم للقدرة اللّغويّة فهذا يعني عدم امتلاكهم للقدرة اللغوية، وهذا يسمى بالأداء اللّغوي. فمن خلال الأداء اللّغوي ندرك مدى تحقيق الكفاءة اللّغوية وامتلاكها.

2.الجمل الأصوليّة:

من المتفق عليه أنَّ اللّغة هي مجموعة من الكلمات تشكل جملا لا متناهية، تمكن بدورها من تواصل الفرد مع غيره، والقاعد التّوليديّة تحدد جمل اللّغة، ووفقها يستطيع متكلّم اللّغة أن يدلي بأحكام حول

---

[1] ميشال زكريا: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط2، بيروت–لبنان، 1986م، ص(07).

[2] ينظر: م. ن. ص (32، 33).

مجموعة من الكلمات المتلاحقة، من حيث أنها تؤلف جمل صحيحة أو جمل غير صحيحة في لغته. نسمي الجملة الصحيحة بالجملة الأصوليّة (أي الجملة الموافقة الأصول اللّغويّة) والجمل غير الصحيحة بالجمل غير الأصوليّة [1].

نستخلص من خلال ما ورد من تعريف أنَّ القواعد التّوليديّة والتّحويليّة، هي القواعد التي ينجم عند اتباعها جُمَلا أصولية. وعليه فإن هذه القواعد تسمح بإنتاج كل الجمل الأصولية العائدة للغة، وتتيح كل الجمل المحتملة في اللغة وتمنع في الوقت نفسه الجمل غير الأصوليّة من تكونها.

لا ينحصر الحكم في النظرية التوليدية والتحويلية بأصولية الجمل أو بقبول الجملة أو رفضها، انما ينص على وجود درجات متفاوتة من حيث النظرة إلى الجمل، ذلك لأن الجمل الأصولية تتباين حسب درجة انحرافها عن قواعد اللغة، فترتبط درجة غير أصولية الجملة بالمستوى اللغوي الذي تنتمي إليه القاعدة التي تنحرف عنها الجملة [2].

ولتوضيح ما سبق نستشهد بالأمثلة التّالية: "أبحر وهران من أحمد اليوم إلى باريس".

نلاحظ من خلال هذه الجملة أنها ليست مفيدة لماذا؟ وذلك لأن كلمة "وهران" تقع فاعلا لفعل "أبحر" والذي يحتوي على سمة (+ حركة)، كما أنَّ كلمة "أحمد" ترد في موقع "أبحر من"[3]. على الرغم من أن الجملة تخضع للترتيب الأصولي للمؤلفات الكلامية في اللّغة العربيّة (فعل، اسم، حرف جر، اسم، ظرف زمان، ظرف مكان...) إلا أنها جملة غير مقبولة، وذلك لأنها لا تخضع لقاعدة الملاءمة بين سمات الاسم الفاعل والفعل، ففعل "أبحر" يقتضي فاعلا يحتوي على سمة (+ متحرك) وهذه القاعدة موجودة في المستوى المعجمي. ومن أجل تصحيح هذه الجملة يجب تحقيق "الملاءمة" من خلال إدخال كلمة "أحمد" بعد كلمة " أبحر" في موقع كلمة "وهران"، وإدخال كلمة "وهران"، في موقع كلمة "أحمد"، لنتحصل على الجملة الأصليّة التّاليّة:" أبحر أحمد من وهران اليوم إلى باريس"[4].

---

[1] ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، مرجع سابق، ص(09).

[2] ينظر: م. ن. ص. ن.

[3] ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، مرجع سابق، ص (10).

[4] ينظر: م. ن. ص. ن.

ومن خلال هذا المثال ندرك أنَّ أيّ تغيير صغير في تركيب الجملة يؤدي إلى إحداث خلل في المعنى أو إلغائه لذا تحتم مراعاة عامل الملاءمة، وهذا ما فرضته قواعد اللّغة العربيّة.

1-2-القواعد التّوليديّة والتّحويليّة:

يستعين الفرد بجملة من الأصوات المختلفة تتبعها دلالات فكريّة عديدة تمكنه من التّعبير عن أفكاره، والتي تتم بصفة تلقائيّة غير أنها تخضع لقواعد منظمة، فعمليّة التّواصل تتطلب شخصا ملما بقواعد اللّغة التي يتعامل بها، وهذا يندرج ضمن الكفاية اللّغويّة، وأصطلح عليه بالقواعد التّوليديّة التّحويليّة. «إن اللّسانيات التّوليديّة التّحويلية تسعى إلى وصف القواعد الكافية ضمن الكفاية اللغوية وتفسيرها وهي قواعد كلية .... تهدف إلى تقديم التعريفات والرسوم التخطيطية والتمارين الكلامية التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة باللغة وبطرق استعمالها» [1]. هذه الصّورة المنظمة للقواعد التي نظر لها العالم (تشومسكي) لم تأت دفعة واحدة على عجل، بل تأسست بصفة تدريجية وعبر مراحل، تشكل كل مرحلة تمهيدا لما يليها نبدأ بـ: "المرحلة الأولى" التي جسدها (تشومسكي) في كتابه الثّوري "البنى التركيبيّة" الصادر عام (1957م)، حيث أطلق فيما بعد على هذه النّظرية "اسم النّظريّة الكلاسيكيّة"، و"المرحلة الثانية "ظهرت بشكل فعلي مع ظهور كتابه (مظاهر النّظريّة التّركيبيّة) عام (1965م)، تعرف هذه النّظريّة "بالنظريّة النّموذجيّة"، أما "المرحلة الثالثة" فتبلورت بعد نشر (تشومسكي) ثلاثة مقالات متميزة ومختلفة حول مكانة الدّلالة والبنية العميقة في نظريته، والتي جمعها فيما بعد في كتاب واحد بعنوان (دراسات الدّلالة في القواعد التّوليديّة) سنة (1972م) ، وبات هذا الشّكل الجديد يعرف بالنظرية "النموذجية الموسّعة"[2].

تساعد القواعد المعتمدة من النّاحية الألسنيّة، على تحديد الكفاءة اللّغويّة كما ذكرت سابقا، وهذا ما يمكن حامل اللّغة من الفهم، وإنتاج جمل غير متناهيّة من حيث عددها وعدد عناصرها، فالقواعد هي الآلة التي تصف وتفك رموز وشيفرات جمل اللّغة وتفسّرها بصورة وافية وشاملة، غير أنّ

---

[1] علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، مرجع سابق، ص(20).

[2] أحمد مؤمن: اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق ص(205).

الوصف المتعلق بقواعد الكفاية اللّغويّة العائدة إلى متكلم اللّغة يعتريه نوع من الصّعوبة على خلاف قواعد الأداء الكلامي، ومن أجل حل هذه المسألة نعتمد على ما نسميه بالحدس الكلامي.

نستنتج مما سبق أنه يستطيع كل مالك للغة والمتكلّم بها أن ينتج جمل من إعداده، ويفهمها، ويدرك الصّواب والخطأ فيها، سواء من حيث المعنى أو المبنى "التّركيب"، وتأليف جمل صحيحة، معتمدا على الحدس اللّغوي الخاص بمتكلّم اللغة[1]، الذي يمكنه من الكلام والتعبير عن خلجات نفسه. يمكن أن نعتمد على القواعد التوليدية التحويلية في وصف المعرفة اللّغوية التي تكون الأساس للاستخدام الفعلي للغة من قبل المتكلّم "السامع"[2].

عند سماع تسمية النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة يتبادر في ذهن المستمع عدة أسئلة وهي: ما معنى "التّوليد" و "التّحويل" أو ماذا يقصد بالقواعد التّوليدية والتّحويليّة؟ ولذا لا بد أن عرضها لإزالة اللبس والغموض عنها.

1.تعريف القاعدة التّوليديّة:

يشير مصطلح التّوليد على «الجانب الإبداعي في اللغة، أي القدرة التي يمتلكها كل انسان لتكوين وفهم عدد لا متناه من الجمل في لغته الأم، بما فيها الجمل التي لم يسمعها من قبل وكل هذا يصدر عن الانسان بطريقة طبيعية دون شعور منه بتطبيق قواعد نحويّة معيّنة» [3]. فلكل فرد قدرة إبداعية تمكنه من اتباع قواعد تسمح له بتكوين جمل اللّغة، فالقاعدة التّوليديّة هي المرآة العاكسة لهذا الإبداع، وجزء من جهاز توليد الجمل، حيث تتخذ القاعدة التّوليديّة شكل قاعدة إعادة كتابة، أيّ أنها تعيد كتابة رمز يشير إلى عنصر معيّن من عناصر الكلام، برمز آخر أو بعدة رموز أخرى. من السّهل فهم

---

(1) ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، مرجع سابق، ص(08).

(2) ينظر: نعوم تشومسكي، ترجمة مرتضى جواد باقرا، جوانب من نظرية النحو، مديرية مطبعة الجامعة، الوصل، د ط، العراق، 1988م، ص (31، 32).

(3) أحمد مؤمن: اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق، ص (206).

هذا النوع من القواعد. فجواز اشـتمال الجملة مثلا على ركن فعلي مؤلف من فعل وفاعل ومفعول به يتمثّل بالقاعدة التّاليّة [1]:

«ركن فعلي ⟵ فعل + ركن اسمي (فاعل) + ركن اسمي (مفعول به).

يقرأ السّـهم بوصـفه تعليمة تقضـي إعادة كتابة الرمز الواقع إلى اليسـار. ويمكن على النّسـق نفسـه، استبدال ركن اسمي، مثلا بتتابع رموز بواسطة القاعدة التالية:

ركن اسمي ⟵ تعريف + اسم.

ويتم عادة استبدال كل رمز بالعناصر الواقعة إلى اليسار بالتدرج إلى أن يتم اشتقاق الجملة» [2].

2. القاعدة التّحويليّة:

قبل التحدث عن القاعدة التحويلية نتطرق إلى مصـــطلح "التحويل"، تحتل «التّحويلات المكانة الرئيسـيّة والثورة في القواعد التّشـومسـكيّة، وتكمن مهمتها في تحويل البنى العميقة إلى بنى متوسـطة وسطحية، وبعبارة أخرى، فإنها تربط البنى العميقة بالبنى السطحية، ولكن إذا ما اقتضى الأمر تطبيق أكثر من عملية تحويلية، فإن البنى المتوسـطة يقوم بتوليدها عدد من التحويلات حتى يتم تكوين البنية السطحية» [3]. يعتمد مفهوم التّحويل على الملاحظة، مثلا: "اللّغة العربيّة" لغة ثرية حيث توجد جمل يرتبط بعضها ببعض بصورة وثيقة، فلا يمكن من خلال دراسة عناصرها فقط ملاحظة الصّلة القائمة بين الجمل. لنأخذ الأمثلة التالية:

1/أكل الرجل التّفاحة، 2/الرجل أكل التّفاحة، 3/التّفاحة أكلها الرجل.

من أجل تفســير العلاقة القائمة بين هذه الجمل لا بد من مفهوم يتيح البحث في علاقة الجمل بعضها ببعض، وفي تركيب عناصرها.

---

[1] ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، مرجع سابق، ص (13).

[2] ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية والقواعد التوليدية التحويلية (الجملة البسيطة)، مرجع سابق، ص(13).

[3] أحمد مؤمن: اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق، ص (207).

يسمح مفهوم التّحويل في هذا المجال بإمكانية تحويل جملة معينة إلى جملة أخرى واعتماد مستوى أعمق من المستوى الظّاهر في الكلام، كما يساعد في كشف المعاني الضّمنيّة العائدة للجمل. فأقوم مثلا بتحليل العلاقة القائمة بين هذه الجمل وأقول فيما يختص بالجمل (1) -(3)، إنَّ الجملتين (2) و(3) جملتان متحولتان من (1)، من خلال إجراء تحويل، ينقل الاسم "الرّجل" في (2) والتّفاحة في (3) فيضعه في موقف ابتداء الكلام، ويجري بعض التّعديلات في (1)، إذ يترك ضميرا في المكان الذي كان يحتله الاسم الخاضع لهذا التّحويل كما نلاحظ في (2) و(3)[1]، يفيد مفهوم التّحويل المعنى ذاته عندما تفيد أكثر من جملة، بالرغم من تباين تراكيبها. فنقول الجمل هذه متحولة من جملة واحدة موجودة في مستوى البنية العميقة.

3.البنية(*) العميقة والبنية السّطحيّة:

تمثل البنية العميقة والبنية السّطحيّة جانبين لعملة واحدة وهي "اللّغة" أحدهما داخلي وآخر خارجي، وضعتا من أجل دراسة الجملة من حيث الفكر والشّكل الفيزيقي باعتبارها أصواتا ملفوظة، وهذا هو الذي نادى به (تشومسكي) وجعله يضع هذين المبدأين ليوضح دراسة الجملة المنطوقة والمكتوبة وييسر فهم دلالاتها، حيث يرتبط مصطلح البنيّة العميقة والبنيّة السّطحيّة عند عالم اللّغة (تشومسكي) بالقواعد التّوليديّة التّحويليّة التي تؤكد أن «المنظومة اللغوية تقوم على بنيتين تركيبيتين (السطحية، العميقة)»[2]، وفيما يلي أقوم بشرح هاذين المصطلحين. .

-البنية العميقة:

تعرف البنية العميقة (ب ع) أنها «التركيب الباطني المجرد، الموجود في ذهن المتكلم وجودا فطريا، وهي أول مرحلة في عمليّة الإنتاج الدلالي للجملة. إنها التركيب المستتر الذي يحمل عناصر التفسير

---

(1) ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، مرجع سابق، ص (14).

(*) **البِنْيَةُ**: مادة (بني)، يذكر علماء اللغة العربية من أصحاب المعاجم أن بنية الشيء: «الهيئة التي بني عليها»، والبنية ما بنيته؛ وهو البنى والبنى، وأنشد الفارسي عن أبي الحسن: أولئك قوم إن بنوا أحسنوا البنى" ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د ط، ص (14،94)، والفيومي، المصباح المنير، المكتبة العلمية، د ط، بيروت-لبنان،2009م، ص(1،63).

(2) عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديث، مرجع سابق، ص (271).

الدلالي» [1]، تساعد البنية العميقة على تفسير دلالة الجملة، أيّ البنى والقواعد الأساسية التي يمكن تحويلها لتكون جملة اللّغة، فهي تشمل جلّ القواعد التي تكون مخزنة في ذهن المتكلّم (المثالي) بشكل فطري ألا وهي البنى السّـــطحية حيث تقوم بإفراز المعنى، أما النّحو التّوليدي فيكمن دوره في التّحرك داخلها من العمق إلى السّـــطح، اعتمادا على القوانين المحققة لهذا التّحول، تتميز طبقة البنى العميقة "ب ع" بمجموعة من الخصائص هي [2]:

–تمثل البنى الأولى المولدة في قاعدة النّحو، عن طريق القواعد المركبية والقواعد المعجميّة، ويقصـــد به "المستوى التركّيبي والمستوى المعجمي".

– تعتبر المجال الوحيد الذي يسمح بإفراغ الملء المعجمي.

– هي كل البنى التي تسمح بالتأويل الدلالي وتخضع له.

– هي البنى القابلة للتحويل إلى بنى سطحية سليمة البناء.

– البنية السطحية:

عُرّف هذا المصطلح بـــ «البنية السطحية (ب س)، فهي تتمثل في التركيب التسلسلي السطحي للوحدات الكلامية المادية، المنطوقة أو المكتوبة. إنها التفسير الصوتي للجملة» [3]. فإذا كانت البنية العميقة تعبر عن المعنى في كل اللّغات وتعكس أشكال الفكر الإنساني، فإن البنيّة السّطحية تكشف كيفيّة تحويل هذه البنية إلى كلام على السّـــطح وهذا هو الأصـــل في النّحو التّحويلي الذي يهتم بالقوانين التي تحدد البنية التّحتيّة وتربطها ببنية السّـطح [4]. من خلال ما ورد من تعريفات، أميز أن

---

[1] شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، دار أبحاث، ط 1، بيروت، لبنان، 2004م، ص(52).

[2] عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية) دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط4، ج1، 2000م، ص (68).

[3] شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، مرجع سابق، ص (53).

[4] ينظر: عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، د ط، بيروت–لبنان، 1979م، ص (124، 125).

كل جملة في إطار النّظريّة التّوليديّة التّحويلية تضم بنيتين "بنية عميقة"، و "بنية سطحيّة"، حيث يقوم المكون التّركيبي بالربط بينهما من خلال مرحلتين يمران بهما وهما كالآتي: [1]

أ / استخراج "البنية العميقة" التي تعد أول عنصر ناتج عن عمليّة اشتقاق الجملة، وهي تضم كافة المعطيات الدّلاليّة، كما أنها عالميّة.

ب/ "البنية السّطحيّة" آخر مرحلة في العمليّة الاشتقاقيّة، وتعد المظهر الخارجي للجملة الناتجة عن العمليّة التّحويليّة والتي تحوّل البنية العميقة إلى شكلها المنطوق الفيزيائي وهي البنية السّطحيّة، وهذان المكونان يبرزان وظيفة كل بنية والفرق الفاصل بينهما.

انطلاقا من هنا ندرك أنَّ كل جملة مولدة تمثل بمؤشرين نسقيين، المؤشر النّسقي الأول يمثل البنية العميقة والمؤشر النسقي الثاني مشتق أو نهائي وهو الذي يحمل عناصر التفسير الفونولوجي للجملة، أيّ بنية سطحية [2].

وللتوضيح أكثر نقدم هذه الأمثلة:

- تعلّم اللّغات (بنية عميقة) / تعلّم اللّغات مفيد. (بنية سطحيّة).
- اصلاح المنظومة (بنية عميقة) / اصلاح المنظومة التّربويّة واجب. (بنية سطحيّة).

وتجري على هذه الوتيرة جملة من التحويلات المختلفة لا يراد جمل أخرى أصلية حسب الذهن المستمع، وهنا أقدم شكلا توضيحيا "للبنية العميقة والبنية السّطحيّة"[3].

---

[1] شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، مرجع سابق، ص (53).

[2] ينظر: شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، مرجع سابق، ص (53، 54).

[3] أحمد مؤمن: اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق، ص (207).

1-3-مكونات القواعد التّوليديّة التّحويليّة:

وضع تشومسكي في إطار النّظريّة التّوليدية التّحويليّة العديد من المكونات في «مجموعة قواعد لها القدرة عل تقديم التفسير الكافي لكل البنى التركيبية للغة الطبيعية» [1]، وهذه المكونات التي تتألف منها القواعد هي: "المكون التّركيبي"، "المكون الدّلالي"، "المكون الفونولوجي".

1. المكون التّركيبي:

يعد المكون التركيبي المكون التوليدي الوحيد الذي يجعل لكل جملة بنية عميقة، تمثل التّفسير الدلالي للجملة. وبنية سطحية تمثل التّفسير الفونولوجي للجملة، حيث يتكون هذا المكون من مكونين:

-المكون الأساس يرتبط هذا المكون بالبنية العميقة.

- المكون التحويلي يرتبط هذا المكون بالبنية السّطحيّة. [2]

أ-المكون الأساس:

يرتبط هذا المكون بالبنية العميقة، إذ يحتوي على قواعد إعادة الكتابة التي يتم بواسطتها توالي المشير الركني الذي يعد البنية العميقة للجملة المولدة. نمثل لقواعد إعادة الكتابة بالمشير الركني التّالي:

قرأ التلميذ النّص في المدرسة.

«جملة ⟵ ركن الاسناد +ركن التّكملة.

يمثل السّهم إعادة كتابة الرّمز في الجهة المقابلة وهو "الجملة" بواسطة الرّمز بين المتابعين "ركن الاسناد وركن التّكملة".

ركن الاسناد ⟵ ركن فعلي +ركن اسمي.

ركن فعلي ⟵ زمن +حدث.

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص(27).

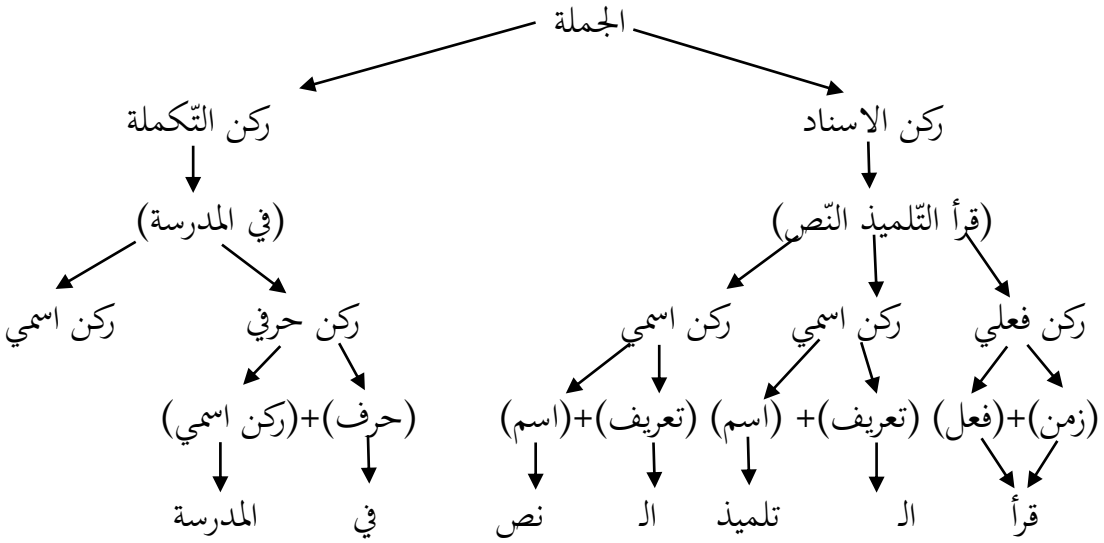
[2] ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص (27).

ركن اسمي ⟵ تعريف+ اسم.

ركن التكملة ⟵ ركن حرفي ⟵ حرف+ ركن اسمي.

ركن اسمي ⟵ تعريف +اسم» [1].

ومن أجل التّوضيح أكثر أستشهد بهذا المثال التّطبيقي [2]: "**قرأ التّلميذ النّص في المدرسة**"



ب–المكون التّحويلي:

يعبر هذا المكون عن تحويلات القواعد التي «تساعد الجملة على الانتقال من بنيتها الأولية (العميقة) إلى بنيتها النهائية السطحية، وبواسطة هذه التحويلات يمكننا الحصول على عدد غير محدود من البنى اللغوية السطحية من عدد محدود من البنى العميقة، وهو أمر موجود في اللغات جميعها» [3].

نستدل مما ورد أن هذا المكون يرتبط بالبنية السّطحية، فهو جملة عن نظام يساعد في عمليّة تحويل

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات – مرجع سابق، ص(27).

[2] ينظر: م. ن. ص. ن.

[3] التميمي جابر: جذور النظرية التوليدية التحويلية في كتاب سيبويه، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، د ط، العراق، 2003م، ص(56).

البنية العميقة إلى البنية السّطحيّة عن طريق الحذف والزيادة والتّقديم والتّأخير، إلى أن توصل الجملة في قالب نهائي، معتمدة في ذلك على ما يلي [1]:

-قواعد مورفو-فونولوجية:

تحول الجملة القواعديّة المقبولة مبنى ومعنى إلى شكل منطوق.

-قواعد مورفو-غرافية:

تحول الجملة القواعديّة إلى شكل مكتوب.

2.المكون الدّلالي:

يعد هذا المكون من وجهة نظر المدرسة التّوليديّة التّحويليّة «مكونا ثانويا؛ وذلك لأن دوره ينحصر في التفسير الدلالي للبنى التي يولدها المكون الأساس بوصفه المكون التوليدي الوحيد، ومن ههنا كانت البنية العميقة الإطار المناسب لعمل المكون الدلالي إذ من خلالها يقدم التفسير الدلالي للجملة» [2]، كما يساعد في تناول عناصر التّركيب، ويحدد المعنى من خلال تحليل كل تركيب، جاعلا من دلالة ذلك لفظا منطلقا له، وبتآلف الألفاظ مع بعضها يتكون ذلك التّركيب، ويهدف المكون الدّلالي إلى تفسير الجملة التي ولدها المكون النّحوي تفسيرا دلاليًا يعمل وفق علاقات قواعديّة حددتها البنيّة العميقة لذلك التّركيب [3].

3.المكون الفونولوجيّ:

يعتبر هذا المكون آخر مكون من مكونات القواعد التوليديّة التّحويليّة حيث «يقتصر دور هذا المكون في النظرية التوليدية والتحويلية على تحديد الشكل الصوتي للجملة التي يولدها المكون التركيبي ويوفر لها تفسيرا قائما على أساس قواعد فونولوجية خاصة بكل لغة» [4].

---

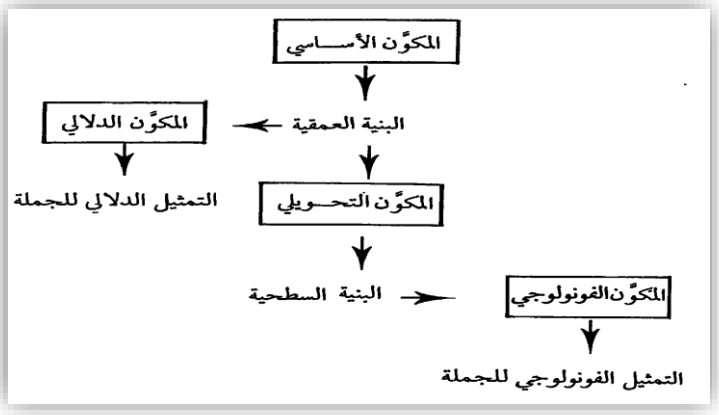
[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات-مرجع سابق، ص (28).

[2] م. ن. ص. ن.

[3] التميمي جابر: جذور النظرية التوليدية التحويلية في كتاب سيبويه، مرجع سابق، ص(57).

[4] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات-مرجع سابق، ص (28).

-يظهر هذا المخطط تداخل المستويات في القواعد التّوليديّة التّحويليّة [1].



1-4-تعلم مهارات اللّغة العربيّة وفقا للنظرية العقلية (اللغوية):

يتحقق تعلم فنون اللغة العربية بالنسبة للمتعلّم وفقا للنظرية اللغوية اعتمادا على المبادئ التالية [2]:

- إلمام المعلّم بقواعد اللغة العربية، من حيث أصواتها وقواعدها وخصائصها.

-تقديم الدرس من قبل المعلّم حسب التّرتيب المنطقي له، ثم يتم القياس عليه من خلال الشواهد والنّصوص.

-ضبط الشواهد بالاعتماد النظام اللغوي والقواعد النّحوية والصّرفية.

-مراعاة أن تكون الألفاظ تابعة للمعني.

- يرد المتعلمون الفرع إلى الأصل، ويطبقون القواعد على النّصوص بمساعدة المعلّم.

1-5-خلاصة:

تميزت النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة لـ (تشومسكي) عن نظيراتها مثل البنيوية، التي درست التّراكيب اللّغوية فقط وحللتها بطريقة شكليّة دون أن تولي أيّ اهتمام للمعنى اللّغوي، ولم تحدد القواعد التي

---

[1] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، مرجع سابق، ص (17).

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، ط1، عمان-الأردن، 1427/2007هـ، ص(90،91).

يســـتخدمها المتكلّم في الجمل، أيّ أنها لم تعر أيّ اعتبار للكفاءة اللّغوية[1]، أما النظرية التوليدية فقد حللت المستوى التركيبي بل اللسان كله من خلال ما أضافته في مجال اللّسانيات، وعلم دراسة أيّ لغة للمتكم وطريقة اصـدار الجمل وفهمها من حيث الموضـوع، أما من حيث الهدف فيرى أصـحاب هذا الاتجاه تعيينها للقواعد النّحويّة الكامنة وراء الجمل[2].

ومن ثمّ فالنظرية التّحويلية هي «عملية تحويل جملة إلى أخرى أو تركيب إلى آخر. والجملة المحولة عنها هي ما يعرف بالجملة الأصل –البنية العميقة–والقواعد التي تتحكم في تحويل الأصل هي القواعد التحويلية، وهي قواعد تحذف بعض عناصـــر البنية العميقة، أو تنقلها من موقع إلى موقع آخر، أو تحولها إلى عناصر مختلفة أو تضيف إليها عناصر جديدة» [3]. وبذلك فقد استطاعت النظرية اللسانية الحديثة (التوليدية التحويلية) أن تتفوق على النظرية السلوكية لاعتمادها على المنهج العقلي الذي يقوم «بتفسير معطيات التجربة» [4]، حيث يقوم الفعل اللساني بتعليله وتفسيره على غرار السلوكيين الذين اعتمدوا على وصـفه وصـفا شـكليا، كما اهتمت التوليدية بالمعرفة اللّغوية والتحليل اللغوي وبحثت في مـدلول اللّغـة وبواطن الكلام كمـا هو موجود في الأذهـان، وهـذا مـا دفع عجلـت تعليم اللّغـات نحو التّقدم والتّطور.

تبنت النظرية التوليدية التحويلية نفس الخلفية البيداغوجية للنظرية المعرفية وهذا ما قدمته في المبحث السّابق وهي المقاربة بالكفاءات.

–خلاصة الفصل:

لقد كان للنظريات اللّسـانية الفضـل في تقديم الكثير لتعليم اللّغات، وأخص بالذكر "اللّغة العربيّة" من خلال جملة من النّظريات(النماذج) اللّســـانية، والمقاربات البيداغوجيّة لتكون بذلك المرجع الذي

---

(1) محمد حماسة عبد اللطيف، من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة–مصر، 1990م، ص (204).

(2) عبد الرحمان الحاج صالح، النحو العربي والبنوية (اختلافها النظري والمنهجي)، مجلة مجمع اللغة العربية – ع 58–القاهرة المحرم، 1420هـ، مايو، 1999م، ص (214).

(3) محمد حماسة: من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مرجع سابق، ص(13).

(4) م. ن. ص(104،105).

يعود إليه كل منخرط في مجال التّربيّة والتّعليم لأنها تسهل العمليّة التّعليميّة، كما تؤطر هذا المعلّم وذلك لما تتميز به هذه "المقاربات وخلفياتها النّظريّة"، من حسن التّخطيط للتعليم وضبطه، بعدما اكتشف اللّغويون التّربويون أنَّ تعليم اللّغة لا يمكن أن يقوم وينجح من دون أن يستند ويفعل هذه المرتكزات العلمية والنظرية الدقيقة، كما يشهد تاريخ "الدّراسات اللّغوية" أنه لا وجود لنظرية واحدة تفسر ظاهرة اكتساب اللّغة وتعلمها بشكل كامل؛ فالتطور النّظري واللّغوي مرّ بتسلسل زمني عبر العصور، وعليه فإغفال أي نظرية يؤدي إلى زعزعة النّظام اللّغوي ككل، وهذا هو السّبب وراء تقديمي للنظرية السّلوكية والمعرفية والعقلية.

الفصل الثالث

واقع الإصلاح التربوي لمنهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي.

- **المبحث الأول:** إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر.
- **المبحث الثاني:** معايير صناعة كتاب اللغة العربية وأهم السندات المعتمدة بين جيل الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها للطور الثالث ابتدائي.
- **المبحث الثالث:** تحليل منهاج اللغة العربية بين جيل الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها للطور الثالث ابتدائي.

الفصل الثالث: واقع الإصلاح التّربوي لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

الغاية الأسمى من أيّ إصـــلاح هو إحداث تغيير إيجابي على جزئية من الجزئيات أو على كل العناصـر بصـفة شـاملة، أما إذا تعلّق الأمر بإصـلاح نظام تربوي سـبق وألفه المعلّمون والمتعلّمون فالموضـوع أهم بكثير لأنه يتعلق بإصـلاح منظومة تربوية، كما يحمل جملة من الصّـعوبات والتّعقيدات من أجل تحقيق تطور فعلي على مستوى الأداء المدرسي، وجودة النّتائج المتحصل عليها.

عرفت المدرسـة الجزائرية عدة إصـلاحات تربوية للمناهج وأخص بالذكر منهاج اللغة العربية، وذلك منذ نشأتها بعد استقلال البلد إلى يومنا هذا، وهكذا مرّ التعليم بعدة مراحل من أجل تعريب المدرسة الجزائرية. ولكن قبل أن أتحدث عن "المدرســة الجزائرية" من الضــروري تعريف تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، وعليه أطرح السـؤال التّالي: ما هي الغاية من تعليم اللّغة العربية في هذه المرحلة؟ ما هو التعليم الابتدائي وما هي أهدافه؟

المبحث الأول: إصلاح المنظومة التّربوية في الجزائر.

1.تقديم مادة اللّغة العربية:

سـبق لي وقدّمت تعريفا للغة والعلم الذي يدرسـها بصـفة عامة والآن سـأقوم بتعريف اللّغة العربية كمادة تعليميّة تعلميّة، فأقر أنها ليسـت مجرد لغة فقط، لأنها وقبل كل شـيء لغة القرآن الكريم لكون آياته خطت بها فهي لغة أخلاقية مهذبة صـالحة لأن تعلّم داخل المدرسـة الجزائرية بصـفة خاصـة والمدارس العربية بصفة عامة، لامتزاجها في «نفوس أبناءها بمعاني دينية، وامتلأت بتاريخهم، واستوعبت تراثهم، وارتسـمت بألفاظها حضـارتهم، ونطق بها فكرهم فلم يعد التفريق ممكنا بين الرمز ودلالته، أو بين اللّفظ ومضـمونه، فاللفظ من لغتنا هو قطعة من فكر الأمة، وشـحنة غنية فيه من كل عصـر عاشـه، أو عاشـته أمتنا أثر من تاريخ، وقبس من فكر وطاقة ووجدان» [1]. حريٌّ أن نسـميها لغة الإسلام والعروبة، فهي اللّغة الوطنيّة والرسميّة، ومكوّنا رئيسا للهويّة الوطنيّة، ولغة التّدريس لكافة المواد

[1] أحمد عبدة عوض: مراحل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، مرجع سابق، ص (10، 11).

التّعليميّة في المراحل التّدريسيّة، فهي بذلك كفاءة عرضيّة، ولذلك فإن التّحكم فيها هو مفتاح العمليّة التّعليميّة، وباب من أبواب التّطلع على مواد وعلوم أخرى، مما تمكن المتعلّم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته والتّواصل بها مشافهة، وكتابة، في وضعيات مختلفة للحياة اليوميّة[1].وهذا ما جعلها تفرض نفسها في المجتمع العربي، رغم التّداخل اللّغوي.

2-غاية مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي:

يتمثل دور المدرسة في تعليم اللّغة الأم "اللّغة العربيّة"، التي تهدف هي الأخرى إلى إكساب المتعلّم أداة التّواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللّغوي الذي اكتسبه في محيطه الأسري، والاجتماعي، مع تهذيبه وتصحيحه، فهي كفاءة عرضية [2].

وفي خضم هذا التّقديم أستخلص أنَّ اللّغة ليست مجرد أداة للتواصل فقط، بل هي همزة وصل بين المتعلّم وكل العلوم لأنه يتعلّم بها فهي الأساس الذي يبني عليه تعلمه، وهكذا تساهم في نمو فكره وشخصيته، من خلال نقل ثقافة وحضارة بلد، وهذا بدوره يعزز الثّقة في نفسه ويقويها، ويجعله محبا للغته لغة "القرآن الكريم" ووطنه "الجزائر".

وبشكل عام إنَّ الهدف من وراء تدريس اللّغة العربيّة هو فهم الكلام العربي المسموع، والتّعبير عن الحاجات والاهتمامات المختلفة، والإلمام بالأبنية اللّغويّة والمعرفة الحدسيّة لبعض القواعد الضروريّة، من أجل فهم نظام اللّغة قبل التّطرق إلى قراءة الكلام المكتوب وتحويل الكلام المنطوق لكلام مكتوب، باستخدام الرّموز الكتابيّة، لقد ركزت هذه الأهداف على المجالات الفكريّة والعاطفيّة والحركيّة، مثل الاعتماد على مصطلحات لافتة لانتباه الطفل ومناسبة لعمره من أجل التّأثير في نفسه وإيصال له رسالة أو معرفة، كما اعتمدت التّصميم الوظائفي البنيان المترابط محورا للتجارب التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية [3]، هكذا تحتضن اللّغة الذات الإنسانية المتعلمة.

---

(1) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الأساسي، التعليم الابتدائي، وثيقة رسمية طبعة 2016م، الجزائر، ص(08).

(2)ينظر: م. ن. ص. ن.

(3) ينظر: منى حبيب، قاسم شعبان: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية، دار الكتاب اللبناني، ط 1، لبنان، 1983م، ص(80،81).

3-الأهداف العامة لتعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية:

لتعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة مجموعة من الأهداف التّربويّة والتّعليميّة، ومن أبرزها أذكر ما يلي [1]:

-اعتزاز المتعلم باللغة العربية والإيمان بتميزها، وبخصائصها التي تكفل له الاستمرار والقدرة على استيعاب المستجدات ومواجهة التحديات.

-تعزيز الإيمان بالتراث العظيم الذي استوعبته اللّغة العربيّة، وبيان الصلة العميقة بين العربيّة والإسلام.

-ترسيخ العقيدة الإسلاميّة وتعزيز القيم الإنسانيّة، من خلال الاستعانة بالقرآن الكريم والسنة النبويّة وما ورد على لسان الشّعراء من شعر والكتاب من نثر.

-تعزيز الرّوابط بين أبناء الوطن من خلال الدين واللّغة والثقافة.

-التّفاعل الصّادق مع قضايا الأمة ومشكلاتها.

-الرّبط بين المعارف الفكريّة والأدبيّة واللّغويّة في التراث العربيّ والحياة المعاصرة.

وكمجمل لما ورد في هذا العنصر، أرى أنه من مهام المعلّم الكفء غرس حبّ اللّغة العربيّة في نفس المتعلّم فلا يستحي بالتواصل بها أمام المتعلم من أجل أن يكون صورة حيّة وقدوة له، لما لا وهي من أحسن لغات العالم شكلا ومضمونا، فهي لغة أخلاقية ومهذبة بامتياز، فلا يمكن أن نجد لغة أخرى تجاريها، يكفي لغتنا شرفا أن كتاب الله أنزل بها استنادا لقوله تعالى:﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [2]، **وقوله أيضا:﴿** بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ [3]، صدق الله العظيم.

---

[1] ينظر: جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحة الابتدائية، مكتبة ومدونة لسان العرب، ط 1، د ب، 2005م، ص(32،31).

[2] سورة يوسف: الآية،02.

[3] سورة الشعراء: الآية،195.

4-تعريف التّعلّيم الابتدائي:

التّعليم الابتدائي أو التّعليم الإجباري «من أهم مراحل التعليم على الإطلاق، فهو يتناول جميع أبناء الشعب في رحابه، فيعمل على صهرهم في بوتقة القومية الشخصية الوطنية للأمة» [1]، منذ الطفولة، لذا تشكل هذه المرحلة مرحلة قاعديّة في التّعليم الأساسي ذي تسع سنوات (09).

1.تنظيم التّمدرس في مرحلة التّعليم الابتدائي:

تكفل المادة السّابعة والعشرون (27)، من قانون تنظيم التّمدرس من أجل راحت كل من المعلّم والمتعلّم، حيث تتكون منظومة التّربيّة الوطنيّة من مستويات تعليميّة وهي [2]:

-التّربيّة التّحضيريّة.

-التّعليم الأساسي الذي يشمل التّعليم الابتدائي.

-التّعليم الثّانوي العام والتّكنلوجي.

-أما المادة السّادسة والأربعون (46) فتنص على أن التّعليم الأساسي تسع (09) سنوات، كما تشمل التّعليم الابتدائي والتّعليم المتوسط.

-المادة السّابعة والأربعون (47) يمنح التّعليم الابتدائي الذي يستغرق خمس (05) سنوات في المدارس الابتدائيّة.

-المادة التّاسعة والأربعون (49) تتوج نهاية التّمدرس في التّعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخوّل الحق في الحصول على شهادة نجاح.

الهدف من وضع هذه المواد القانونيّة هو تنظيم التّعليم الابتدائي من جهة، وضمان حقوق المتعلمين من جهة أخرى، حيث أنهم سواسية في عدد السّنوات التي سيقضونها في هذه المرحلة وفي

---

[1] تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر، 1990م، ص (103).

[2] ينظر: محمد الصالح حثربي، الدليل العملي لمفتش التعليم الابتدائي، دار الهدى، د ط، عين ميلة، الجزائر، 2016م، ص (14، 15).

سنّ الدّخول المدرسي، وفي خضوعهم لامتحان نهائيّ في آخر هذه المرحلة وهو بمثابة الخط الفاصل بين التّعليم الابتدائي والتّعليم المتوسط.

2. أهداف التّعليم الابتدائي:

يهدف التّعليم الابتدائي إلى تحقيق كل ما نصّ في المادة (44) من القانون التّوجيهي للتربية الوطنيّة 04/08 حيث يتجلى في النّقاط الآتيَة [1]:

المادة 45:

- تزويد المتعلمين بأدوات التّعليم الأساسيّة المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- منح المحتويات التّربويّة الأساسيّة من خلال مختلف المواد التّعليميّة.
- اكتساب المهارات الكفيلة التي تجعلهم قادرين على التّعلم مدى الحياة.
- تعزيز هويتهم وفق القيم والتّقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقيّة.
- التّشبع بقيم المواطنة.
- تعلّم الملاحظة والتّحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد.
- توفير الظّروف التي تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة وبذل الجهد وقوّة التّحمل.

5-النّظام التّربوي والإصلاح في الجزائر:

سبق وعرفت المنهج كمنظومة التّعليم ونظام التّعليم التّربوي الجزائري، والتي تشمل كل ما يتعلق بالتعليم في المؤسسة المدرسية من معلمين، ومناهج، ومحتويات، وتقويم، وتكوين المعلمين، ووسائل مختلفة للعمليّة التّعليميّة، أو هو تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية التي بنية في دستور الجزائر، وبالأخص الدّستور الصّادر سنة (1996م)، كما يعرف النّظام التّربوي في أيّ بلد على أنه

[1] ينظر: محمد الصالح حثربي: الدليل العملي لمفتش التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص (15، 16).

«عبارة عن مجموعة، من القواعد والتّنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدّولة في تنظيم شـــؤون التّربية والتّعليم، وهذه النّظم التّربويّة عامة هي انعكاس للفلسفة الفكريّة والاجتماعية والسياسيّة السائدة»[1].

وضعت المنظومة التّربوية منذ استقلال البلد مباشرة بعد تحرر الجزائر من قيود المستعمر من حيث (البعد الوطني- البعد الديمقراطي- البعد العصـــري)، واســـتنادا على هذا برمجت المناهج وذلك بما يتناســـب وذهنية الفرد الجزائري من حيث الدين، والمجتمع، والعادات، والتّقاليد، وهذا ما سمي بتعريب التّعليم، حيث تمَّ تعيين لجنة خاصة لإصلاح التّعليم في (1962/09/15م)، نشر تقريرها في نهاية سنة (1964م)، مرت المنظومة التّربويّة بعد الاستقلال بإصلاحات جراء الحالة المزريّة التي كانت فيها الجزائر من تفشي للجهل، والأميّة، والفقر، وهذا ما أدى إلى إنشاء لجنة وطنية ثانية لإصلاح المنظومة في نهاية الســـتينات، عرفت الفترة الممتدة من (1970م) إلى (1980م) إعداد ملفات مشـــاريع كمشـــروع (1973م)، والمتزامن ونهاية الرّباعي الأول وبداية المخطط الرّباعي الثّاني ومشـــروع وثيقة إصـــلاح التّعليم ســـنة (1974م)، والتي خضـــعت للتعديل وظهرت في شـــكل "أمرية" 16 أفريل (1976م)[2].

نصت هذه الأمرية على ما يلي [3]:

-تنظيم التّربيّة والتّعليم، والتّكوين.

-إنشاء المدرسة الأساسيّة وتنظيم التّعليم التّحضيري وتوحيد التّعليم وإجباريته.

-إعادة هيكلة التّعليم الثّانوي، وظهور فكرة التّعليم الثّانوي المتخصص.

-ظهور ضوابط جديدة للانتقال والتّوجيه.

---

[1] عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، ط2، عمان، 2006م، ص 357.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ســـند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004م، ص(13،14).

[3] ينظر: م. ن. ص. ن.

-إعادة النّظر في التّعليم الثّانوي والتّقني وتحديث برنامج المعاهد التّكنولوجية، في بداية الطور الثّاني من التّعليم الأساسي على سبيل الاختيار.

-تخفيف البرامج التعليمية بما هو مناسب.

سعى القائمون على إعداد النّظام التّعليمي في الجزائر إلى تطويره وتحسينه، كونه يشهد جملة من التّغييرات المتعاقبة، وذلك حسب ما يطرأ في حضارة كل أمة وثقافتها، فمتعلّم اليوم يختلف تماما عن متعلّم الأمس نظرا للتطور العلمي والتّكنولوجيّ، واجتهادات الباحثين في البيداغوجيا، وهذا ما أدى إلى إصلاح النّظام التّعليمي والمنهاج الدّراسي، ومن خلال هذا الإصلاح يمكن رسم صورة تقريبيّة للمستقبل في قطاع التّربيَة والتّعليم، والتنبؤ بجيل مؤهل وذو كفاءة، قادر على التّفاعل ومعطيات العصر الرّاهن.

5-1-خصائص النّظام التّربوي:

يتكون أيّ نظام تعليمي من أجزاء تتفاعل فيما بينها من أجل تحقيق غاية محددة، وهذه الأجزاء هي: المدرسة، المعلمون، المتعلمون، المناهج، والمحتويات، والتّنظيم، والتّقويم، والوسائل التّعليميّة.

-يؤدي النّظام وظيفة، من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقا.

-ينفرد النّظام التّربوي بهويته الخاصة به، ومميزات تجعله مختلفا عن غيره.

-لكل نظام سلطات ومسؤوليات مختلفة، وجملة من الصّراعات والتّحديات من أجل تحقيق أهداف.

-لكل نظام تركيب هرمي يربط عناصر النّظام ببعضها كما يربطها بالبيئة والمحيط [1].

5-2-أهداف النّظام التّربوي:

لكل نظام تربوي أهداف خاصة وعامة به، والتي تتوافق والمرجعية الفلسفيّة والاجتماعيّة التي يقوم عليها أصحاب المجتمع، يمكن تحديد أهم هذه الأهداف فيما يلي:

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص(13).

1.التّكيف الاجتماعي للفرد:

تعد التّربية من أنجع الطرق للتنشئة الاجتماعيّة للفرد، سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة، لذا أجمع القدماء والمحدثون على الاهتمام بها وذلك لأهميتها البالغة وللدور الفعال الذي تقوم به، وهذا ما جعل العديد من الفلاسفة والمفكرين ينظرون إليها على أنها القاعدة لحياة ناجحة وفعالة بل هي الحياة نفسها [1]. فالتربية تضمن للفرد القدرة على التّأقلم في هذا المجتمع الذي هو جزء منه، والذي يعيش فيه ويستوجب التّعايش معه ومع كل المستجدات التي قد تطرأ.

2. اكتساب المهارات الأساسية:

يسعى النظام التّربوي إلى تزويد المتعلم القدرة على القيام بمهارات عديدة تمكنه من مزاولة أنشطة مختلفة في هذه الحياة، من خلال الاعتماد على قالب تربوي ممنهج والعديد من الآليات المعتمدة في المؤسسة التّعليميّة الدّراسيّة، وهذا ما حددته منظمة الأمم المتحدة للتربيّة والعلوم والثّقافة بقولها «لكي يكون الأفراد قادرين على القيام بالوظائف المطلوبة منهم في المجتمع لا بدّ من إدخال تحسينات على نوعية تعليمهم من حين لآخر، فالنظام التربوي يسعى من خلال التربية لتحقيق جملة من الأهداف تتمحور حول المحاور التالية "التعليم للمعرفة، التعليم للعمل، تعلم لتكون، التعليم للتكيف البيئي»[2].

يساهم النظام التربوي في تزويد المتعلم المهارة التي تعمل على التوجيه السليم بما يتناسب والمرحلة العمرية والمناهج المعدة بما يتوافق كذلك والنضج الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي، وهذا من خلال معرفة معدل نمو الطفل، ومن ثمة توجيهه نحو المهنة أو الدراسة الملائمة لمستوى هذا النضج [3]، وهذا ما يجعله ينجح في عمله.

---

[1]ينظر: عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ط2، تونس، ليبيا، 1977م، ص(349).

[2]جاك ديلور: التعلم ذلك الكنز المكنون، تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، اليونيسكو، 1996م.

[3] محمود عبد الحليم منسي: المدخل إلى علم النفس التعليمي، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، الإسكندرية-مصر، 2002م، ص (121).

3.تطور نوعية التّعليم والتّعلّم:

أيّ نظام تربويّ صـــمم من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف التّعليميّة، أهمها هو تحســـين جودة التّعليم، من خلال مجموعة من الإجراءات التي تتعلق بالمناهج الدراســـية، وتفعيل العمل التربوي من خلال التجديدات التربوية والإصلاحات، التي قد تطرأ من حين لآخر، وتحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من مستخدمات العلّم والتكنولوجيا [1].

5-3-مهام النّظام التّربويّ:

للنظام التربوي مهام موكلة إليه يسهر على تحقيقها وهي كالآتي [2]:

- تنمية شخصية الطفل والمواطن من أجل إعداده للعمل والحياة.
- اكتساب مختلف المعارف (العامة، العلمية، التكنولوجية).
- الأخذ بعين الاعتبار التطلعات الشعبية، والعدالة، والقيم، والاستجابة لهم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.
- تربية النشء على مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب، من أجل مكافحة كل أشكال التفرقة والتمييز حيث يبدأ كل مواطن بنفسه.
- منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب، وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم.
- تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

---

[1] ينظر: محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية، دار المسيرة، عمان-الأردن، 2003م، ص(131).

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص (15).

6-الإصلاح التّربوي:

أ/ الإصلاح في اللّغة:

يعرف الإصلاح في اللّغة على أنه «(مادة: ص ل ح)، أصلح الشيء: أزال فساده، صلح الشيء كان نافعا أو مناسبا» [1].

ب/ اصطلاحا:

الإصلاح التّربوي في الاصطلاح «يعني إعادة النظر في النظام التربوي القائم من خلال إجراء مجموعة من الدراسات التقويمية مع البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة ورؤى مستقبلية للنظام التربوي وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار» [2].

قول (محمد منير مرسي): «مفهوم الإصلاح التربوي يرتبط بمفاهيم متعددة منها التجديد والتغير والتطوير والتحديث» [3].

اهتم المفكرون والباحثون في علم التَّربيَّة بعملية الإصلاح التّربوي، وحتى رجال السّياسة كل حسب ما يمليه عليه مجاله العلميّ وتوجهه، وذلك راجع لفوائد الإصلاح فهو لا يقتصر على إصلاح وتعديل في المنظومة التّربويّة وكل ما تشتمله من طرائق تدريسيّة، وكيفية تناولها للتقويم البيداغوجي وتحديدها للأهداف والتجديد على مستوى المحتوى بل يشمل معاني أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسيّة، وهذا ما نجد (حسن حسين البيلاوي) قد أشار إليه في تعريفه للإصلاح التّربوي بقوله: «يشير عادة إلى عملية التغير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية»[4]. في حين أن (عبد القادر فضيل) يرى أنه من

---

[1] فاروق عبدة فليه، أحمد عبد الفتاح الذكي: معجم مصطلحات التربية، افضا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا، د ط، الإسكندرية-مصر، 2004م، ص (33).

[2] م. ن. ص (33،34).

[3] محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة-مصر، 1996م، ص(77).

[4] شبل بدران، حسن حسين البيلاوي، دار المعرفة الجامعية، ط2، الإسكندرية-مصر، 2003م، ص (32).

الممكن أن تعني «التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها ولعناصر السياسة التي توجهه» [1]، وعلى خلاف ما ورد في التّعريفين أرى أن البعض الآخر يربط مفهوم الإصلاح بجملة من المصطلحات المتقاربة وهي التّجديد، والتّغير، والتّطوير، والتّحديث [2].

نستخلص مما سبق أنَّ عمليّة الإصلاح التّربوي تهدف إلى إحداث تغييرات على مستوى النّظام التّربوي، وفق خطة مدروسة ومنظمة، من قبل المختصين وبما يتناسب وفلسفة المجتمع وتوجهاته المحوريّة، فالإصلاح وبشكل عام يعنى إدخال عناصر جديدة نظريا أو منهجيا، ومن ثمة الاستفادة منها في إعادة بناء وإنعاش هيكلة بعض الأساليب والطرائق الفنيّة والممارسة [3]، بهدف إثراء الخبرة التعليمية في قطاع التّربيّة، وفق ما أشار إليه التّخطيط التّربوي الشّامل لهذا التّجديد من مضامين.

6-1-أهميّة الإصلاح التّربوي:

الإصلاح التّربوي من أهم القضايا التي تمَّ معالجتها من قبل المفكرين والتّربويين بحثا في ذلك عن الأفضل، وذلك منذ (أفلاطون) (Platon) وجمهوريته إلى (الفارابي) ومدينته الفاضلة إلى (جان جاك روسو) (Jean-Jacques Rousseau) وما حمله كتابه (أميل)، الذي تضمن أفكاره التّربويّة الجديدة، ومهاجمته للمعتقدات والأساليب التّربويّة التي كانت سائدة في عصره[4]، وصولا إلى العصر الحديث فلا يمكن الاستغناء عن أهمية الإصلاح لما يحمله من تجديد وعصرنة، مواكبا بذلك تطورات وتغيرات الزمن الراهن بما يناسب المتعلّم الحديث.

6-2-شروط الإصلاح:

لكل إصلاح شروط خاصة يخضع لها وينبغي أن تراعى في عمليّة الإصلاح خاصة إذا تعلق الأمر بقطاع حساس ألا وهو قطاع التّربيّة والتّعليم وهذه الشّروط هي:

---

[1] عبد القادر فضيل: المدرسة الجزائرية حقائق واشكالات، جسور، الجزائر، ط1، 2009م، ص(63).

[2] ينظر: محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة-مصر، 1996م، ص (77).

[3] ينظر: مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، المركز الثقافي العربي، د ط، الدار البيضاء-المغرب، 1999م، ص (58).

[4] ينظر: محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص (165).

-عمل تقييميّ تشخيصي لمعرفة العوائق والعراقيل التي تحول دون تحقيق الأهداف، أي دراسة كل الثّغرات السّابقة من أجل تصحيحها ومعالجتها.

-تحديد أهداف وغاية الإصلاح بصورة واضحة ودقيقة، من أجل تفادي الوقوع في أيّ خطأ.

-حصر النّتائج المنتظرة.

-التّشاور على نطاق واسع.

-تنظيم عمليات تكوين وتحسيس لصالح المنفذين [1].

6-3-مراحل إصلاح المنظومة التّربوية في الجزائر:

شهدت المنظومة التّربويّة الجزائريّة تطورا تاريخيا خلال حقبة من الزّمن، حيث كان من الضروري اصلاح قطاع التّربيّة والتّعليم، الذي كان مطلبا شعبيا قبل الاستقلال، وذلك لما تعرض له الشّعب الجزائري من احتلال فكري، ولغوي، وثقافي، قبل الاحتلال السّياسيّ، والاقتصاديّ، بل حرموا من التّعليم باستثناء تعلّمهم في الكتاتيب والزوايا أو تعليم فئة قليلة وفق النّمط الفرنسيّ، من أجل طمس الهويّة الجزائريّة والعربيّة، ومن هنا سأقوم بقراءة هذا التّجديد الذي طرأ خلال فترات ومراحل زمنيّة معتمدة في ذلك على معلومات صادرة عن مناشير وزارية مختلفة والتي تتحدث عن تكوين المدرسة الجزائريّة وكيف استطاعت أن يكون لها كيان خاص بها من خلال نخبة سَّيرت هذه المدرسة بعد الاستقلال مباشرة، تمثلت هذه المراحل فيما يلي:

1.المرحلة الأولى (1962-1970):

تعد هذه المرحلة من أهم المراحل التحويلية والتأسيسية للمنظومة التربوية الجزائرية، حيث عرفت عدت تنظيمات تهدف إلى القضاء على ما تبقى من مخلفات الاستعمار في ميدان التربية والتعليم، وإقامة منظومة تربوية جديدة ومستقلة وبعيدة كل البعد عن فرنسة المدرسة الجزائرية، حيث انطلق أول موسم دراسي بعد الاستقلال عام (1962-1963م)، وتم تنصيب أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم

[1] ينظر: بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010م، ص (58، 59).

يوم (15-12-1962م) ونشر تقريرها عام (1964م)[1]. كان الهدف من هذا الإصلاح تعديل المحتويات وفق ما يتناسب ومقتضيات السيادة الوطنية، ومن أهم ما نصت عليه هذه اللجنة ما يلي:

-ضبط البرامج الأولى للمدرسة الجزائرية، من خلال تطبيقها الفعلي في نفس السنة.

-تحديد الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم في التعريب، الجزأرة، ديمقراطية التعليم، التكوين العلمي والتكنولوجي [2]. كانت هذه أولى أهداف الإصلاحات التي تعبر عن الهوية الوطنية من أجل استرجاع ما طمسه المحتل الفرنسي.

-إصلاح (1969م) :

في سنة(1968م) أقر الأفراد القائمين على التعليم بضرورة إصلاح المدرسة الجزائرية بما يتناسب والمتعلّم الجزائري ودينه ولسانه العربي، فوجدوا آذانا صاغية من قبل (أحمد طالب الإبراهيمي) بإنشاء" اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم" والتي صادفت عام(1968م) حيث قال فيها «إن الوضع يتطلب القيام بإصلاح الوضع المتأزم في التعليم، وإذا كانت هذه المسألة قد شملت العالم أجمع، فلا ينبغي أن ننسى بأنّ إصلاح مؤسساتنا التربوية ينبغي أن يؤدي إلى تصحيح كثير من الأوضاع الفاسدة الناجمة عن تخلفنا وأن نأخذ بعين الاعتبار خصـــائص مجتمعنا»[3] . وفي هذا القول أكد (أحمد طالب الإبراهيمي) ضرورة إصلاح المنظومة بما يتناسب والأوضاع التي كانت سائدة بعد الاستقلال من جهة ومتطلبات العصر من جهة أخرى.

---

[1] ملف المنظومة التربوية والتكوينية، الجزائر، جانفي 1988م، ص (11).

[2] ينظر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم، د ط، الجزائر، 1994م، ص(42).

[3] أحمد طالب الابراهيمي: من تصـفية الاسـتعمار إلى الثورة الثقافية، ترجمة حنفي بن عيسـى، الشـركة الوطنية، ط1، القاهرة-مصـر، 1973م، ص(197).

2.المرحلة الثّانية (1970م-1976م):

ما يميز هذه المرحلة هو وجود المخططات الإنمائية (المخطط الرباعي الأول، المخطط الرباعي الثاني) والتي جاءت على النحو التالي [1]:

أ/ المخطط الرباعي الأول (1970م-1973م):

يعمل هذا المخطط على تلبية الحاجات الاجتماعية للتربية، ومن أهم الاختيارات الأساسية للتعليم فيه أن يكون وطنيا وثوريا وعلميا، حيث طالب باسترجاع اللغة العربية وإعادة الاعتبار لها.

-تعميم التعليم الابتدائي ليشمل نهاية المخطط نسبة 75% من المتعلمين على المستوى الوطني [2].

ب/ المخطط الرباعي الثّاني(1974م-1977م):

اتسم هذا المخطط بالشروع الفعلي في إصلاح التعليم الابتدائي والثانوي، كما صدرت نصوص تنظيمية مهمة جدا في إطار اصلاح (1974م)، من خلال وثيقة سميت "وثيقة إصلاح التعليم"، نصت على أن إصلاح المؤسسة التعليمية من الأمور البالغة الأهمية بل لا مفر منه، ومن أهدافه:

-التربية على حب الوطن.

- تحصيل المعارف العامة والتقنية اللازمة لرقي الأمة ثقافيا وتحقيق النمو الاجتماعي والاقتصادي للوطن.

لم تعرف هذه المرحة إصلاحات عديدة بل سارت مسارا بطيئا جدا ما عدى الزيادة في عدد المتعلمين، وظهور ظاهرت التسرب المدرسي التي لم تبين أسبابها.

3.المرحلة الثّالثة (1976-1990) (إقامة المدرسة الأساسية):

وبطبيعة الحال كل نظام تربوي خاضع للتقييم، وهذا ما آلت إلية الإصلاحات من (1962م إلى 1974م)، حيث وجدوا أن النظام التربوي لايزال مليئا بالفجوات والثغرات بسبب كثرة المتعلمين وقلة

---

[1] ينظر: "مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986م، ص(182).

[2] ينظر: م. ن. ص. ن.

المعلمين الأكفاء وهذا ما أدى لإضعاف المدرسة فلم تحقق المردودية التعليمية، وعليه تضافرت كل الأسباب وأدت إلى ظهور أمرية (76-35) المؤرخ في (1976/04/16م)، أو ما يعرف بالمدرسة الأساسية ذات التّسع سنوات والتي تميزت بدورها بتمديد الدراسة الإلزامية حتى نهاية التعليم الأساسي، حيث نصت على تحقيق مجموعة من المبادئ في المادة الثانية من الأمرية، رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية والإسلامية، والمبادئ الاشتراكية وهي:

– تنمية شخصية الطفل والمواطن الجزائري من أجل تأهيله للعمل والحياة.

–اكتساب المعارف العامة والتكنولوجية العلمية.

–الاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم.

–نشأت الأجيال الصاعدة على حبّ الوطن [1].

من خلال ما ورد في هذه الأمرية تم إصدار جملة من المراسيم المتضمنة نصوصا كثيرة تشمل مجانية التعليم وإلزاميته ومجموعة من الشروط التنظيمية [2]، لسير مؤسسات التعليم التحضيري، والتعليم الأساسي والثانوي، وإعداد الخريطة المدرسية وإحداث مجلس التربية.

–يجب أن يكون التعليم جزائريا في ميدان الجزأرة في برامجه واتجاهاته، أما في ميدان التوجه العلمي، ذكر الميثاق بأنه لابد أنّ يحتل تعليم العلوم في المستقبل حيزا أوسع للمؤسسات التعليمية، أما في ميدان استعادة اللغة العربية ذكر بأن هذه «الاستعادة التامة للغة الوطنية لا يمنع من التشجيع على اكتساب اللغات الأجنبية» [3]، أما في ميدان توحيد التعليم فأقر على ضرورة توحيد المحتوى التعليمي لكل المتعلمين داخل الوطن أي التعليم واحد للجميع.

---

[1] ج.ج.د.ش، أمر 76-35 مؤرخ في 16.04. 1976، الجريدة الرسمية، عدد 33، السنة 13، 23.04. 1976م.

[2] ينظر: م. ن.

[3] علي بن محمد: معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، دار الأمة، الجزائر،2001م، ص(64).

4.المرحة الرّابعة (1990م-2003م):

جاءت هذه المرحلة متممة لما ورد في المرحلة السابقة بالعمل بالنظام التربوي وفق المدرسة الأساسية، بأطوارها المختلفة، والتي تميزت بوجود امتحان نهائي تقييمي للتعليم الأساسي (B.E.F)، غير أن أهم ما يميز هذه المرحلة هو التحولات السياسية والاقتصادية التي كان لها دور كبير في التأثير في الجانب التعلمي، ونذكر في ذلك دستور(23فيفري 1989م)، وإقرار التعددية الحزبية وإنشاء الجمعيات ذات الطابع السياسي، أي الانتقال من الأحادية إلى التعددية، أما الجانب الاقتصادي فقد برز فيه مصطلحات جديدة مثل الاقتصاد الحر وغيرها وكل هذه التحولات إلا وتنعكس على المنظومة لتتناسب مصطلحاتها ومفاهيمها المتداولة مع الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي[1].

وفي سنة (1990-1991م) بدأت وزارة التربية بتطبيق جملة من الإجراءات والتعديلات المهمة من أجل تحسين التعليم، والرفع من مستوى الأداء التربوي والمردود التعليمي، حيث تمثلت هذه الإصلاحات فيما يلي [2]:

- الاعتماد على منطق التكوين بدل التعليم.
- تفعيل المقاربة بالأهداف في التدريس وبناء المناهج.
- تطوير العلاقة بين المعلّم والمتعلّم وتوطيدها في إطار تربوي من أجل خدمة العلم.
- التمييز بين التعليم الثانوي، التقني، التأهيلي.
- اعتبار المرحلة الثانوية حلقة رئيسية في سلسلة منظومة التربية والتكوين.
- تنصيب جهاز خاص بالمتابعة والتقويم الدائم لتنفيذ الإصلاحات.

[1] ينظر: إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، مذكرة لنير شهادة الماجستير، علم اجتماع التربية، جامعة منتوري، قسنطينة، ص(139).

[2] النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية (1991م): قوانين وزارة التربية الوطنية الجزائرية ص(15).

تميزت هذه المرحلة للأسف الشديد بقصورها في تحقيق الهدف الجوهري من المدرسة الأساسية، والذي يتمثل في توفير "المدرسة المندمجة"، رغم الجهود التي بذلت ولكن دون جدوىّ، وذلك قد يرجع إلى الأثر السلبي للأزمة الاقتصادية، وكل هذا لم يمنع من المطالبة بإصلاح يمس المنظومة التربوية تلبية لمتطلبات المجتمع في بلوغ التنمية المنشودة، وبعد مرور فترة من الزَّمن على تطبيق المدرسة الأساسية لوحظ غياب الانسجام بين المراحل التعليمية ، رغم التدخلات بين فترة وفترة لتأمينه وخاصة بين التعليم الأساسي والثانوي، وفي سنة(2003م) جاءت مرحلة الإصلاح الشامل من خلال مجموعة من التدابير الأساسية خدمة لهذا الإصلاح من أبرزها [1]:

- زيادة المنشآت التعليمية وتطوير الهياكل، من أجل تغطية أكبر عدد ممكن من المتعلمين في كل المستويات.
- زيادة حجم الميزانية المخصصة لقطاع التعليم، لأن الإصلاح الجديد يتطلب ميزانية عالية من أجل توفير الوسائل التعليمية التي بدورها توفر الجهد والوقت مثل: وسائل الاعلام الآلي.
- الشروع بتحسين نوعية الكتب والمناهج وتوفير التجهيزات العلمية المختفة.
- الشروع في تنصيب أجهزة خاصة بالتقويم، والمراقبة الدائمة لعملية الإصلاح.
- الشروع في تنفيذ خطة بديلة للتكوين الجديد من أجل ترقية وتأهيل المعلمين والمسيرين.

تعتبر هذه النقاط من إصلاح (2003م) غيض من فيض لأنه لم يسعني ذكر كل الإجراءات من إصلاحات إدارية وأخرى تتعلق بالتعليم العالي، ولذا اقتصرت على تعداد أهمها فقط والتي سأترصد نتائجها في المرحلة الموالية.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 08-04 المؤرخ في 23 جانفي، 2008م، عدد خاص فيفري 2008م، ص(39).

5. المرحلة الخامسة (2003إلى يومنا هذا):

حريٌّ بي أن أقول أنَّ المدرسة الجزائرية قد حققت العديد من الإنجازات، من خلال التعديلات والإصلاحات للوقوف بنظامها التربوي على أشده بعدما عاناه بسبب الاستعمار وذلك من خلال أربعة عقود من الزمن، وعليه يمكن إيجاز هذه الإنجازات فيما يلي:

-جزأرة كل الأعضاء القائمين على الشأن التربوي في كافة مراحله ومختلف مستوياته.

-تحقيق بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات ومراكز جامعية وجامعات والمعاهد للبحث والتوثيق [1].

-تحقيق ديمقراطية التعليم ومجانيته من خلال القضاء على الفوارق بين المتعلمين في التحصيل الدراسي، وتقريب المدارس والجامعات وتوفيرها في كل بقاع الوطن [2].

تعتبر هذه النقاط من أهم الإنجازات التي عملت على تحقيقها الإصلاحات الفارطة في مجال النظام التربوي الجزائري، وعليه لا يمكن لأي ناقد أو باحث في هذا المجال أن ينتقص من قيمتها أو يجحدها، والدليل في ذلك أنها لم تقف عند نقطة البداية بل استمرت لتواكب كل المستجدات والتطورات للأحسن رغم كل الصعوبات والعراقيل التي حالت دونها؛ من أوضاع اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، فليس من المعقول ألا يتأثر النظام التربوي بهذه التحولات، وعليه فمناهج (1989م) تختلف تماما عن مناهج اليوم، كما أن المقاربات البيداغوجية التي تبنتها الجزائر في السنوات الأولى من الإصلاح "المدرسة الأساسية" ألا وهي المقاربة بالأهداف، حيث تختلف تماما عن المقاربة الأخرى "المقاربة بالكفاءات" التي جاءت مكملة لإيجابيات المقاربة السابقة ولتسدَّ ثغراتها، والتي سأستفيض بالحديث عنها في العناصر الآتية.

---

(1) بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة، د ط، 2009م، الجزائر، ص(317).

(2) المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر، مارس 1998م، ص(12).

7-المقاربات البيداغوجية التي تبنتها المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية من (1962م) إلى يومنا هذا:

عرفت المدرسة الجزائرية العديد من المقاربات البيداغوجية منذ تكوين منظومتها التربوية؛ ظهرت هذه المقاربات بشكل تدريجي حسب تطور المناهج الدّراسية، فانتقلت من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالأهداف وأخيرا المقاربة بالكفاءات، وفي هذا الصّدد سأقوم بتقديم هذه المقاربات وهي كما يلي:

7-1-المقاربة بالمحتوى:

اعتمدت المناهج التعليمية الجزائرية على المقاربة بالمحتويات غير أنها لم تتبناها لفترة طويلة، حيث كانت تعبر عن الاتجاه التّقليدي للتربية، القائم على السلطة والمعرفة، فهو اتجاه يتأسس على المعلم والمحتوى كما يخول لهذا الأخير "المعلم" التحكم من خلال ما يمارسه من سلطة على المتعلم والمحتوى الدراسي وما يحتويه من معارف يجب تبليغها إلى المتعلم، وهذا هو السبب وراء تسميتها "بالمقاربة بالمحتويات أو المضامين"[1].

تهدف البرامج الدراسية في هذه المقاربة إلى شحن أذهان المتعلمين بمعارف جاهزة، حيث وجد المتعلم نفسه مقيدا ومجبرا على أخذ هذه المحتويات وحفظها من أجل استرجاعها في الامتحانات، وهذا ما أسموه بعملية "الحفظ والاسترجاع"، ودليلهم في ذلك أن الإنسان ذو طبيعة ثابتة فليس هناك أي اختلافات وفروقات بين الأفراد وكأن المتعلّم هو كائن مجرد شبيه بالآلة، ليس لديه حوافز داخلية واستعدادات ذاتية وهذا ما أعيب على هذه المقاربة وحدَّ من بقائها ومن بين أهم الانتقادات الموجة لها هي: الاعتماد على تكديس المعارف وصعوبة استرجاعها من قبل المتعلّم لكثافتها وطابعها العمومي، بالإضافة إلى المشكل المحوري المتمثل في طريقة تقويم مكتسبات المتعلمين في هذه المقاربة[2].

---

[1] ينظر: كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، مرجع سابق، ص(25).

[2] ينظر: م. ن. ص(26).

7-2-المقاربة بالأهداف:

سبق وتحدثت عن المقاربة بالأهداف كونها خلفية بيداغوجية للنظرية السّلوكيّة، وفي هذا الإطار سأقوم بالحديث عنها من باب تطبيقها في المناهج الدراسية، حيث جاءت كرد فعل على المقاربة السابقة، وبغية تجاوز نقائصها "المقاربة بالمحتوى"، فقد غيرت مركز الاهتمام من المحتوى إلى المتعلّم فوضعته في بؤرة الفعل التّعليمي، تكون الأهداف ضمن هذه المقاربة عبارة عن سلوكات مجزأة يمكن ملاحظتها وقياسها آنيا [1]، حيث تحدد السلوكات في الغايات، والمرامي، والأهداف العامة للمنهاج.

استطاعت هذه المقاربة فرض نفسها لفترة طويلة من الزمن على غرار ما سبقتها نتيجة لتميزها، بكونها تنظم وتخطط عمل المعلّم بشكل يسهل عليه أداء درسه ومن ثمة تقويمه، إلا أن هذه المقاربة لم تسلم كذلك من النقد والنقص مما جعلها تكون نهاية لبداية مقاربة أخرى، ومن بين الانتقادات التي وجهت لهذه المقاربة هي[2]:

أ/ على مستوى التصوّر:

يتمثل في نظرتها الآلية للإنسان وكأنه آلة مبرمجة نحو تحقيق الأهداف السّلوكية.

ب/على المستوى البيداغوجي:

يتمثل في نظرتها لسلوك المتعلّم وكأنها منفصلة حيث لا يوجد أي ربط بين مختلف المجالات وبين مختلف مستويات الأهداف، في المادة الواحدة وبين المواد المختلفة.

7-3-المقاربة بالكفاءات كأسلوب من أساليب الإصلاح التربوي:

سبق أن قدمت تعريفًا شاملا للمقاربة بالكفاءات كخلفية بيداغوجية لنظريات لسانية، والتي بدورها تبنتها وزارة التربية الجزائرية كمقاربة بيداغوجية في منظومتها التربوية، وعلى أساسها تمَّ بناء المناهج الجديدة وشرع في تطبيقها ابتداء من (2003-2004)[3]، إلى يومنا هذا، وفي

---

[1] عبد الكريم غريب: استراتيجيات الكفايات، عالم التربية، د ط، المغرب، 2001م، ص (25).

[2] ينظر: كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، مرجع سابق ص(28).

[3] ينظر: م. ن. ص (30).

سنة(2016م-2017م) خضع نفس المنهاج السابق إلى التعديل، والذي أصطلح عليه اسم "المناهج المعاد كتابتها" أو "مناهج الجيل الثاني"، والتي لا تزال تتبنى نفس المقاربة كونها أحدث مقاربة وأنجعها للتطبيق لأنها فتحت الفضـــاء الواســـع لكل من المعلّم والمتعلّم وحررته من قيود المقاربات الفارطة، فقلصـــت من دور المعلّم حيث أصـــبح موجها تربويا فقط، وفتحت الباب الواســـع للمتعلّم للبحث والتقصـــي عن معارفه حيث يقوم ببنائها، ومن هذا نرى أن المقاربة بالكفاءات قد اعترفت بالذات البشرية وهذا ما جعلها ترتقي وتتميز.

1. إصلاح المناهج المعدلة (المناهج المعاد كتابتها –مناهج الجيل الثاني):

تمَّ تنفيذ المناهج المعدلة والتي تعتبر امتدادا للتدريس بالمقاربة بالكفاءات مباشـــرةً مع الدخول المدرسـي عام (2016-2017)، ولعلَّ أهم أسـباب إعادة الكتابة أو التعديل للمناهج هو إضـفاء الانسجام الدّاخلي له من حيث [1]:

أ/ الانسجام بين المنهاج والكفاءات الشّاملة والكفاءات الختامية.

ب/ الانسـجام بين مكونات جدول البرامج السـنوية، لأن العناصـر الموجودة في أعمدة هذه الجداول مترابطة ترابطا متضامنا ومتكاملا، ويشتق بعضها البعض في تسلسل منطقي.

كما تمَّ الاعتماد في بناءه على احترام المبادئ التالية: الشـمولية والانسجام، القابلية للتطبيق، المقروئية، الوجاهة وقابلية التقويم [2].

2. أهداف كتابة الجيل الثّاني للمناهج:

–معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تمَّ تحديدها في مناهج الجيل الأول.

–تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعادة البرامج وتنظيم التَّعلمات.

---

[1] زينب بن يونس: كيف نفهم الجيل الثاني، مرجع سابق، ص(62).

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، 2009م، ص(02).

–امتثال المناهج المدرسية للقانون التّوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدّليل المنهجي لإعداد المنهاج [1]، وفي هذا الإطار قدم القانون التّوجيهي جملة من التوصيات وهي كالتالي [2]:

–تأسيس المناهج على كفاءات وجيهة، صلبة ومستدامة.

–تركيز المناهج على مقاربات مبنية على مسار تحليلية، تلخيصية، وحل المشكلات.

–تركيز التعلمات على بناء المعارف المهيكلة.

–ربط المناهج بالحياة الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية للمجتمع.

– تركيز المناهج على المقاربات التي تحضّر إلى الاندماج في مجتمع المعرفة، والتكيّف مع الوضعيات الجديدة وتحولات المجتمع والبيئة العالمية.

نستخلص من خلال ما ورد في المناهج المعاد كتابتها أنها جاءت لتصحيح الثغرات وتقويم الاعوجاج، امتثالا للقانون التوجيهي وكل ما يوصي به من أجل بناء شخصية متعلمة ذات كفاءة عالية، والتي بدورها تسمح بالمشاركة النشطة في الحياة الاجتماعية، والتكيف مع المتغيرات بكل فعالية.

المبحث الثاني: معايير صناعة كتاب اللّغة العربيّة وأهم السّندات المعتمدة بين جيل الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها للطور الثالث من التعليم الابتدائي.

أتطرق في هذا المبحث لمعايير صناعة كتاب اللغة من حيث الشكل والمضمون، ومن ثمة أنتقل إلى أهم السندات المرافقة له، والتي لا يمكن للمعلّم أن يستغنى عنها أو يخرج عن إطارها فهي الأساس الذي تبنى عليه عملية تعليم اللّغة.

1–العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهج:

عرَّف البعض الكتاب على أنه «نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهج، ويشتمل على عدة عناصر هي الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلّمين والمتعلّمين في

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، 2009م، مرجع سابق، ص(62).

[2] اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، طبعة 2016م، ص(48).

صـف ما، ومادة ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة»[1]. الكتاب المدرسـي أحد العناصـر الرئيسـية المكملة للمنهاج ويفترض فيه أن يغطي محتوى المنهاج. فالعلاقة بين الكتاب المدرسـي والمنهج «علاقة الروح بالجسـد، والجوهر بالمظهر، فهو روح المنهج وجوهره والترجمة الصـادقة له فهو يمثل المنهج نصـا وروحا، وعلى أساس هذه الصلة بين المنهج والكتاب المدرسي ينبغي أن تؤسس صناعة الكتاب لتراعي جميع الأسـس والمعايير التي يقوم عليها المنهج»[2] ؛ من أجل ارتقاء الكتاب المدرسـي، والمنهاج التعليمي لمنفعة المتعلم.

1-1-أهمية الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي أهم مصدر من مصادر التعلّم عند المتعلّم كونه الركيزة الأساسية لبناء المعرفة، فهو يرافق المراحل الدراسية في كل مستوياتها كما أنه وسيلة تعليمية منظمة، تكون حصيلة خبرات ثقافية، واجتماعية، اتفق عليها نخبة من الخبراء، من أجل تقديمه لفئة محددة شـرط أن تتوافق مع قدراتهم العقلية، حيث تتدرج المعلومات داخل الكتاب من السـهل إلى الصـعب، وتهدف إلى رفع مستوى كفاءتهم وخبرتهم.

الكتاب المدرسـي هو أهم وسـيلة من الوسـائل التعليمية، التي يعتمد عليها المتعلم ولا يمكن أن يسـتغني عنها فمن خلاله يتم «ترجمة أهداف المجتمع ونقله إلى الأجيال القادمة لإحداث التغييرات المرغوبة. ويعد الكتاب الوسـيط التربوي لتوفير الخبرات التي تسـاعد المتعلم في تحقيق أهداف المجتمع ولذا لابد على المنهاج أن يبنى على فلسلفة تربوية واضحة تترجم على أرض الواقع» [3] .

السّبب وراء الاهتمام بالكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية، كونه سهل الاستعمال وقليل التكاليف مقارنة بالبدائل الأخرى. كما يمكن القائمين على إعداده من التحكم بعناصـره الأهداف، والمحتوى،

---

(1) محمد علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، ط 1، عمان-الأردن، 2013م، ص(242).

(2) م. ن. ص. ن.

(3) عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص (210).

والأنشطة، والتقويم، ومن ثمة تطويره وتحديثه والتحكم بإخراجه وإثرائه من خلال إضافة بعض الصور والرسومات، التي تحمل دلالات تتعلق بموضوع الدّرس، من أجل إثارة المتعلّم وشدّ انتباهه [1]. وتظهر أهمية الكتاب المدرسي من خلال هذه النقاط التالية:

-يساهم الكتاب المدرسي في تنمية كفاءات التعلم الذاتي وتحقيق الكفاية الأساسية.

-توفير فرص التعلم والاكتساب، من خلال تكوين المواقف ومهارات البحث.

-العمل على تحقيق التجديد والإصلاح والتطور التربوي.

-تصريف المنهاج التربوي معرفيا، وجدانيا، قيميا وسلوكيا، وبيداغوجيا [2].

- يقدم الكتاب المدرسي إطارا عاما للمقرر الدراسي، كما يعمل على تحقيق الأهداف المرغوبة التي تصورها واضعوا المنهاج [3].

على وجه العموم يمكن القول أنَّ الكتاب المدرسي هو: السند الذي يعتمد عليه المتعلّم ويستمد من خلاله المعلومات، وبعبارة أخرى هو الوثيقة التي تترجم المنهاج وتعبر عن أهدافه وغاياته.

يساعد الكتاب المدرسي على تحديد مادة التعليم فمن أجل اكتمال العملية التربوية والتعليمية، يشترط مراعاة حسن اختيار الكتاب بشكل عام شكلا ومضمونا والمنهج والطريقة التدريسية، والتكوين الجيد للمعلّم وأي خلل يمس هذه العناصر يؤثر سلبا في عملية التوصيل الدراسي للمتعلّم.

---

[1] ينظر: عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص (211).

[2] ينظر: عبير راشد عليمات، تقويم الكتب المدرسية، دار الحامد، عمان، د ط، 2006م، ص(314).

[3] ينظر: سعد علي زايد، منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص (377).

1-2-أهداف الكتاب المدرسي:

أهداف الكتاب المدرسي تتمثل في النقاط التالية [1]:

- يساعد المتعلّمون على اكتساب المعرفة.
- يراعي شروط التعلم (الحسية، العقلية، والوجدانية).
- يعتبر مرافقا ومدعما للمنهاج التّربوي (المحتوى، الأهداف، الطرائق).
- يرشد المتعلّم للقيام بعملية التقويم.
- يساعد المعلّم والمتعلّم في تحديد المادة الدراسية وعناصرها.
- يعزز التعليم والتعلم.

من خلال ما ورد من نقاط مهمة للكتاب المدرسي ندرك أنه رافد مهم وموحد بين المتعلمين، فلا يمكن أن نستغني عنه مهما تطورت الطرق والوسائل التعليمية، وذلك يعود لبساطته وقلة تكاليفه ولاحتوائه على الدروس المبرمجة والنصوص والتطبيقات والصور الملفة لانتباه المتعلّم في المراحل الأولى لاكتساب المعرفة.

1-3-دليل المعلّم وعلاقته بالمنهج والكتاب المدرسي:

سبق وقدمت النوع الأول من الكتاب المدرسي والذي يتعلق بكتاب المتعلّم، أما النوع الثاني من الكتاب المدرسي فهو يحمل اسم "دليل المعلّم" أو "كتاب المعلّم"، وذلك لأنه يتعلق به كما يتضمن تشكيلة من التوجيهات التربوية ويحدد الطرائق البيداغوجية، التي يتبعها المعلّم في تدريس جل المواضيع المقررة وهذا ما وجدته فيه إلى جانب «مجموعة من الإجراءات تعرف المعلّم بما لم يشتمل عليه الكتاب وخاص بالمنهاج وبخطوات تنظيم تعلّم كل موضوع لا سيما الوسائل التعليمية التعلمية والخرائط

[1] ينظر: محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، د ط، عمان-الأردن، 2007م، ص(322).

والأنشطة غير الصفية والتعيينات البيتية والاختبارات المقالية والموضوعية التحصيلية منها والتشخيصية التي تساعد المعلم على تنظيم التعلم وكراسات عمل المتعلمين»[1].

أستشف من خلال ما ورد في هذا التعريف أن المعلّم بحاجة ماسة لهذا الدليل الذي يعتبر وسيلة مساعدة في قراءة محتوى المنهاج، خاصة المعلّم الجديد، الذي يراه بمثابة مرشد وموجه، وذلك لما يقدم له من مساعدة، وهنا يأتي دور دليل المعلّم الذي يعد عنصرا مهما من عناصر المنهاج وذلك لما يتضمنه من توجيهات «وبيان لجوانب المحتوى والإجراءات التي ينبغي أن يتخذها المعلم، أو المدرس في تدريس المادة وتنظيم المواقف التعليمية فضلا عن أنه يزود المعلم بحلول التمرينات، والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، وتقويم الأساليب التي يمكن أن يتبعها المعلم في التعامل مع المنهج، فضلاً عن توضيح الأهداف الخاصة بكل موضوع »[2]، وفي ضوء ما ورد من تعريف لدليل المعلّم وعلاقته بالمنهاج التربوي يمكن أن استخلص أهميته ودوره المتمثل كالآتي[3]:

- وظيفة الدليل سَدّ النقائص والثغرات الموجودة في الكتاب المدرسي، والتي لها علاقة بالمنهاج المقرر.
- يزود دليل المعلّم بأهداف ووسيلة التدريس لكل المواضيع، التي ترافق الدرس وتخدمه إلى جانب الخطوات المتبعة، وحلول الأسئلة الموجودة في كتاب المتعلّم والأنشطة والأمثلة الأدائية من أجل إثراء التعليم.
- الدليل جزء من المنهج، كما يتكامل مع الكتاب المدرسي في تحقيق أهداف المنهج.
- تزداد الحاجة للدليل بالنسبة للمعلّم كلما كان أقل خبرة في مهنة التعليم، وتقل الحاجة إليه كلما كان إعداده عاليا وخبرته في التدريس جيدة.

---

(1) عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص(216).

(2) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص (244).

(3) ينظر: م. ن. ص. ن.

وفي ضـــوء ما تقدم أخرج أنه يوجد علاقة ترابطية بين الدليل والمنهاج كعلاقة الجزء بالكل أو علاقة المجموعة بعناصـرها، وهنا علاقة تكاملية بين الكتاب المدرسـي والدليل[1]، لأن الدليل يعد جزء من المنهج ومكملا للكتاب المدرسي.

1-4-مراحل إعداد الكتاب المدرسي:

يمر إعداد الكتاب المدرسـي بعدة مراحل مهمة قبل خروجه بشـكله النّهائي، ومن أهم هذه الخطوات أذكر ما يلي [2]:

- وضع الخطوط العريضة للمنهج التّربوي الدّراسي الخاص بالمادة وتقديمها لمجلس التّربية والتّعليم من أجل معاينتها وإقرارها واعتمادها.
- إعداد خطة المنهج، ومن ثمة تأتي مرحلة اختيار الطريقة التي يؤَلف بها الكتاب.
- تســـليم الوثائق اللازمة والمواصـــفات والشـــروط إلى لجنة التأليف من إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- توزيع العمل بين أعضـــاء لجنة التأليف واختيار المحرر الذي يقوم بتحرير المادة العلمية التي يقدمها المؤلفون.
- كتابة وحدات المادة خطيا من قبل لجنة التأليف، أما المحرر فهو الذي يقوم بقراءتها وتحديد مدى مطابقتها للخطوط العريضة التي تم اعتمادها للمواصفات التربوية الفنية المطلوبة للمنهج.
- تقديم المادة المحررة إلى "لجنة الفحص والتّقويم" من أجل تقويم المخطوطة، وتقديم تقرير مفصـل حول استجابتها لمعايير التأليف.
- تقديم المخطوطة وتقرير لجنة الفحص والتقويم إلى لجنة التوجيه والإرشاد من أجل دراستها.

---

[1] ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص (245).

[2] ينظر: طه الحيلة، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية، مرجع سابق، ص (266،265،266).

- تجهيز المخطوطة من قبل المحرر العلمي، وما تحتويه من صور ورسومات وأشكال.
- تُحرَر المخطوطة لغويا من قسم التّحرير.
- عرض المخطوطة محررة جاهزة على مجلس التّربية والتعليم لغرض مناقشتها.
- يجتمع المصمم ومراقب الإنتاج والمحرر الفني بوضع المواصفات الآلية للكتاب.
- تقديم الكتاب لقسم الإنتاج من أجل إعداده من قبل لجنة العطاءات الخاصة بطبع الكتب المدرسية، ومن ثمة تحوله إلى المحرر العلمي، والمصمم والمحرر الفني لتدقيق وإدخال الملاحظات.
- تعاد البروفة بعد التدقيق إلى المطبعة لإجراء التصويبات عليها.
- يقوم قسم الإنتاج بإحالة النسخة المذكورة إلى المحرر العلمي، والفني والمصمم لملاحظة الورق والألوان وإجازة النسخة.
- تقوم المطبعة بطباعة الكتاب وتجليده بعد تصميم الخلاف.
- تقوم المطبعة بتسليم الكتب إلى الجهة التي أحالت اليها عطاء طبع الكتاب من أجل تأمين وضعه في المستودعات.

أبرزت هذه النّقاط مراحل إعداد الكتاب المدرسي خطوة خطوة قبل تقديمه إلى المتعلّم والملاحظ أن العديد من الجهود تتضافر فيما بينها من " لجنة التأليف، لجنة الفحص والتقويم، محرر علمي وفني، قسم الإنتاج، والطباعة..."، ليوصلوا بالكتاب إلى شكله النّهائي.

1-5-معايير إعداد الكتاب المدرسي الجيد:

يتشكل الكتاب المدرسي الجيد على مجموعة من المكونات والمواصفات التي تجعله يرتقي، ليسر التعلّم من جهة وتحقيق "**المقروئية**"(*) من جهة أخرى، وفي هذا الصّدد سأقوم بدراسة معايير صناعة الكتاب المدرسي بصفة نظرية وعامة من حيث الشكل والمضمون تتمثل هذه العناصر فيما يلي:

أولاً: المقدمة:

-تخاطب المقدمة وتوجه للمدرس والمتعلم.

-توضح المقدمة أهداف الكتاب، وكيفية تعامل المتعلم معه.

- التعرف بالكتاب تعريفا عاما من حيث عدد وحداته وموضوعاته.

-تقديم جملة من الإرشادات التي تساعد على قراءة وتعلّم الكتاب.

-عرض المبادئ النفسية، والتربوية، التي حطت في تأليفه [1].

ثانيا: الأهداف:

-يتماشى مع فلسفة التربية التي ارتضاها المجتمع.

-أن تكون مادة الكتاب ممثلة لمفردات المنهج.

-أن ترتبط الأهداف التعليمية في الكتاب بالأهداف التربوية العامة.

- الدقة والوضوح في بناء الأهداف.

(*)**تعريق المقروئية**: " درجة صعوبة الفهم الخاصة بنص ما"، **عوامل المقروئية**: اللون ولمعان الحبر والورق، والخصائص الخطية: حجم ونوع الحروف، وطول الأسطر، والمسافة التي بين بعضها البعض، وعرض المادة في الصفحة. بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث عربي-انجليزي -فرنسي، مرجع سابق، ص(326).

[1] ينظر: سعد علي زايد، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص (379).

– تأليف الأهداف التعليمية الملائمة لمستوى المتعلم [1].

ثالثا: المحتوى:

– مواكبة محتوى الكتاب لكل ما هو جديد وحديث في مجال التعلم.

– وضوح العلاقة بين محتوى الكتاب وتنظيمه من جهة وبين أهداف المنهاج من جهة أخرى.

– مناسبة المادة التعليمية لمستوى المتعلم من حيث: "المفاهيم، المعلومات، المصطلحات" التي يحتويها الكتاب.

– مراعاة التنوع والوضوح في محتوياته، والتسلسل في المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الأخرى.

–تناول موضوع الدرس مفهوم عام يشمل عدد من المفاهيم الفرعية، وينتهي الدرس بمجموعة من الأسئلة التقويمية الذاتية.

–مراعاة مادة الكتاب للبيئة المحلية والأمثلة والتجارب المناسبة [2]. تتمثل في تقديم مادة، وأمثلة، وتجارب، مناسبة تحاكي بيئة وذهن المتعلّم، مما يجعله يحقق الفهم والاستيعاب بأبسط الطرق.

– توجيه العناية الكافية للمقدمة، والفهرس من أجل الإلمام بالأهداف والمادة الدراسية وموضوعاتها التي تضمنها الكتاب [3]. أي تحقيق النظام للمحتوى المدرسي شكلا ومضمونا.

رابعا: العرض ولغة الكتاب:

– خلو كتاب المتعلّم من الأخطاء العلمية، التي قد تؤدي إلى اكتساب معارف غير صحيحة.

---

[1] ينظر: سعد علي زايد، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص(380).

[2] ينظر: م. ن. ص. ن.

[3] عبير، راشد عليمات: تقويم الكتب المدرسية، دار الحامد، عمان، 2006م، ص(35).

-توفير عنصر التشويق في عرض المواضيع، من أجل شدّ انتباه المتعلم نحو موضوع ما.

-تفادي الحشو والتكرار في المحتوى [1].

خامسا: الأسئلة:

-ارتباط الأسئلة المطروحة في الكتاب بأهداف الدرس.

-تنوع الأسئلة وفعاليتها وموضوعيتها.

- المراعاة في طرح الأسئلة للفروقات الفردية الموجودة بين الطلبة.

- صياغة أسئلة الكتاب بعبارات واضحة.

- ارتباط أسئلة التقويم بالأهداف المباشرة، واتصافها بالتنوع والدقة والوضوح والشمول [2].

سادسا: الإخراج:

- يكون شكل الكتاب وإخراجه مناسبا من حيث تصميم الغلاف، ونوعية الورق وحجم الحرف ولونه وجودة طباعته حيث يتناسب ومستوى المتعلم.

-الخلو من الأخطاء المطبعية واللغوية.

-عرض العناوين الرئيسية والفرعية بالشكل المناسب.

-تشكيل كلمات الدّرس تشكيلا تاما.

- تمييز الفقرات واستخدام علامات الترقيم والصور والأشكال والخرائط المساعدة [3].

---

[1] ينظر: سعد علي زايد، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص(381)

[2] محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، مرجع سابق، ص(322).

[3] ينظر: سعد علي زايد، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص(381).

1-6-أهم المواصفات التي تتعلق بكتاب اللغة العربية:

يتميز الكتاب المدرسي للغة العربية بخصائص تجعله يتميز عن باقي كتب المواد الأولى وهي [1]:

– الربط بين محتوى الكتاب المدرسي لفروع العلوم الأخرى استنادا إلى وحدة المعرفة وتكاملها.

–الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية من أجل تعظيم قيمة الكتاب.

– وصل الكتاب بالمواقف الحياتية من أجل تعزيز القدرة على معالجة شؤون الحياة، فلا تخرج مواضيع الكتاب المدرسي على واقع وبيئة المتعلم.

–عدم تقديم آراء متناقضة لما سبق تعلمه في طور سابق.

2-دراسة مقارنة بين سندات جيل الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها للطور الثالث من التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية.

السندات: المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج أو "الدليل المنهجي"، دليل المعلم، الكتاب المدرسي.

كما سبق وذكرت أن دليل المعلّم هو عنصر من عناصر المنهاج ومكملا له، لذا ارتأيت جمعها في عملية المقارنة سواء في الجيل الأول أو الثاني.

2-1-المنهاج ودليل المعلّم لجيل الإصلاح الأول:

يحتوي المنهاج "دليل المعلم" والذي بدوره يشمل مجموعة من العناصر هي:

[1] ينظر: سعد علي زايد، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص (381، 382).

1.ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

يشـمل هذا العنصـر مجموعة من التّوصـيات ينبغي أن تكون في المتعلّم في هذا المسـتوى من التّعليم وهي:[1]

– القراءة المسـترسـلة، القدرة على التعبير من خلال عرض ما يفهمه في هذا النشـاط، وتوظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة.

– التعرف على وظيفة القواعد اللّغوية: النحوية، الصـرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسـن استعمالها.

–استظهار جملة من القطع الشعرية، وتذوق الجانب الجمالي للنصوص.

2.ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

في نهاية السّنة يجد المتعلّم نفسه قادرا على:[2] القراءة والفهم للخطاب الشفوي، والتعبير الشفوي السليم، مما يسمح له بكتابة نصوص متنوعة حسب ما تقضيه الوضعية التعلمية.

3.الكفاءة الختامية لنهاية السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

في نهاية السنة يكون المتعلّم قادرا على القراءة والفهم وإنتاج خطابات شفوية، ونصوص كتابية، متنوعة الأنماط: " الحواري، الإخباري، السردي، والوصفي"[3].

---

[1] ينظر: مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني، الجزائر، جوان 2012، ص (09)، ينظر: مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص(11).

[2] ينظر: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي: مرجع سابق، ص (09).

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص (90)، ينظر: مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص (11).

4.الكفاءة النّهائية وفق الميادين [1]:

-المسموع التعبير الشفوي والتواصل:

يسمع ويفهم، يختار أفكار ويعبر عنها، يعطي معلومات ويطلبها.

-القراءة والمطالعة:

يفهم ما يقرأ، يستعمل ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص، يقيم نفسه من خلال استعمال "استراتيجية القراءة".

-التعبير الكتابي:

يختار أفكار وينظمها، يوظف الكتابة لأغراض مختلفة.

5.التوزيع الزمني:

الحجم الزمني المخصص "لمادة اللغة العربية" 8ساعات و15دقيقة أسبوعيا [2].

يحتوي دليل المعلّم كذلك على مقترح استعمال الزمان في نظام الدوام الواحد لمادة اللغة العربية، وتوزيع الأنشطة من "قراءة، التعبير الشفوي، والتواصل، توظيف اللغة، (استثمار النص)، التعبير الكتابي، المحفوظات، المطالعة الموجهة، إنجاز المشاريع، نشاط الإدماج، أسابيع الدّعم والإدماج"، يستعين المعلّم بتوزيع الأنشطة وفق الحصص والمجالات باستعمال كتاب المتعلّم، وكراس النّشاطات اللّغوية من أجل تقديم الأنشطة، ذكرت هذه الخطوة في دليل المعلّم، إضافة إلى ذلك عُرضت نماذج

[1] ينظر: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي: مرجع سابق، ص(09).

[2] ينظر: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص(10).

لوضعيات تسيير أسبوع الدرس والتي تبدأ بوضعية انطلاق من قبل المعلّم ثم بناء التعلمات من خلال فهم المسموع، القراءة، والاستثمار، ثم يأتي نشاط مضامين وكفاءات التعبير الكتابي[1].

2-2-المنهاج ودليل استخدام كتاب اللغة العربية السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي للمناهج المعاد كتابتها:

1.ملمح التّخرج من مرحلة التّعليم الابتدائي:

-الكفاءة الشاملة لهذا الملمح:

في نهاية السنة يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللغة العربية، كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة، وكتابة وبشكل سليم، في وضعية دالة من الحياة الاجتماعية [2]. أي تمكن المتعلّم من ناصية اللغة في هذه المرحلة.

-الكفاءات الختامية:

-يفهم الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتجاوب معها.

-قراءة وفهم النصوص مختلفة الأنماط.

-يتواصل بلسان عربي ويعبر عن رأيه [3].

---

[1] ينظر: مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012م، ص (12،13،14،15).

[2] ينظر: بن صيد بورني سراب، وحلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية2019-2020م، الجزائر، ص (05).

[3] ينظر: م. ن. ص. ن.

2.ملمح التّخرج من الطّور الثالث من التّعليم الابتدائي:

-الكفاءة الشاملة لهذا الملمح:

القدرة على التواصل مشافهة، وبلسان عربي في وضعيات تتناسب ومستواه المعرفي، القراءة السليمة وفهم النصوص كما ينتج نصوص في وضعيات تواصلية عامة [1].

-الكفاءة الختامية لهذا الملمح:

-يفهم ويتفاعل مع الخطابات المنطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني، والعقلي، مركزا على النمطين التفسيري، والحجاجي.

-القدرة على الحوار والمناقشة وسرد القصص والتعبير عن الرأي بلسان عربي في وضعيات مختلفة، معتمدا على وسائل الاعلام والاتصال.

-قراءة النصوص الأصلية قراءة سليمة والتي تتكون من (120) كلمة إلى (180) كلمة.

-ينتج كتابة نصوص طويلة ومنسجمة تتكون من (80) إلى (120) كلمة [2].

3.تطور الكفاءات الختامية عبر السنوات:

وهنا ذُكرت كل سنوات التعليم الابتدائي، غير أني سأختص بالذكر السنة الخامسة فقط:[3]

-ميدان فهم المنطوق:

يفهم الخطاب المنطوق ويتفاعل معه حسب مستواه وعمره، ووفق النمط الحواري.

---

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص (12).

[2] م. ن. ص (12، 13).

[3] ينظر: م. ن. ص (14، 15).

– التعبير الشفوي:

يحاور ويناقش بلسان عربي في وضعيات مختلفة معتمدا على وسائل الاعلام.

–ميدان فهم المكتوب:

القراءة السليمة والجيدة لنصوص أصلية، يفهم وفق النمط التفسيري والحجاجي، والتي تتكون من (120) كلمة إلى (180) كلمة مشكولة جزئيا.

–التعبير الكتابي:

ينتج نصوصا طويلة ومنسجمة تتكون من (80) إلى (120) مشكولة جزئيا، مركزا على النمطين التفسيري والحجاجي، انجاز مشاريع لها دلالة اجتماعية.

4.المخطط السّنوي لبناء التّعلمات:

يحتوي المخطط على نصوص الكفاءة الشاملة، والكفاءات العرضية، والتقويم، والمعالجة، وكيفية تعامل المعلم مع المادة العلمية وتجسيدها على أرض الواقع من خلال النصوص المبرمجة [1]، حيث طرحت هذه المعارف بشكل منظم ومختصر.

5.الموارد المنهجية لميادين اللّغة العربيّة:

يشمل هذا العنصر الموارد المنهجية للميادين الثلاث، ميدان فهم المنطوق، والتعبير الشفوي، ميدان فهم المكتوب، وميدان التعبير الكتابي، حيث يوضح للمعلّم كيف له أن يقدم هذه الميادين محترما جملة من المعايير مثل: الاستهلال، سلامة وضعية الجسم، مستوى الصوت، وكيفية استخدام جمل تامة المعنى، استغلال السندات التوضيحية وغيرها من الإرشادات [2].

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص (08).

[2] ينظر: م. ن. ص(15).

من الواضح أن دليل المعلّم لمناهج الجيل الثاني قد استفاض وتوسع في محتواه، حيث جاء شارحا ومفصلا لكل النقاط، وذلك لتناوله أنماط النصوص المعتمدة، وأنموذج لتناول ميادين اللغة العربية، والوضعيات المشكلة، الانطلاقة للمقاطع التعليمية، والنصوص المنطوقة المقترحة الخاصة بالوحدات التعليمية، وبالإدماج، ونموذج سيرورة مقطع تعليمي (التقويم، المعالجة) تطبيقات مقترحة للوضعيات التعلمية الخاصة بالظواهر النحوية، والصرفية، والإملائية [1].

-ملاحظة:

رافق منهاج الجيل الأول من التعليم الابتدائي سَنَد مهم وهي الوثيقة المرافقة للمنهاج، والتي تهدف إلى «كشف الجوانب التعليمية التي يبنيها المتعلّم في هذا المستوى استعداد للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط» [2]، كما تحتوي على نوع المقاربة البيداغوجية المعتمدة "المقاربة بالكفاءات، أما في المناهج المعاد كتابتها فقد تم إعداد الدليل المنهجي لإعداد المناهج، والذي بنيا على ثلاث نصوص أساسية، «القانون التوجيهي الصادر في (23 يناير 2008م)، والمرجعية العامة للمناهج، والدستور المعدل في نوفمبر 2008، فالقانون التوجيهي يحدد أسس المدرسة الجزائرية، ومبادئ التربية الوطنية، وكيفية تنظيم التمدرس. أما المرجعية العامة للمناهج فإنها تضم الإطار المفاهيمي للمناهج العام الذي يشمل كافة برامج المواد، ويكون الإطار الموحد الذي تتضافر فيه غايات المنظومة التربوية» [3]، وعلى هذا الأساس تعد الوثيقة المرافقة العماد الذي لا تقل أهميته عن المنهاج لما تحتويه من شأن.

---

[1] ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص (16، 18، 20، 28، 60).

[2] ينظر: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012،2012م، ص(11).

[3] اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2016م، ص (06).

3-دراسة مقارنة [*] بين سندات الإصلاح الأول والمنهاج المعاد كتابته:

3-1-مواطن الاختلاف والتوافق بين كتابي الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها:

الكتاب المدرسي جزء لا يتجزأ من المنهاج كما سبق وأفضت في الحديث عنه، لذا فأي تغيير أو اصلاح على مستوى المنهاج يقتضي بضرورة تغيير الكتاب المدرسي كونه مرافقا له، وعلى هذا الأساس تمَّ تغيير الكتاب المدرسي الجزائري من طبع الديوان الوطني جيل الإصلاح الأول سنة (2015م،2016م)، تحت عنوان "كتابي في اللغة العربية" وإشراف وتأليف (شريفة غطّاس) وآخرون وصولا إلى المناهج المعاد كتابتها سنة (2019م،2020م)بعنوان "اللغة العربية"، إشراف وتنسيق (بن الصيد بوربي سراب) وآخرون، ذلك وفق ما يقضيه إصلاح المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية، ولذا قمت بدراسة مقارنة بين الكتابين من حيث الشكل والمضمون، فعددت نقاط التشابه والاختلاف بشكل عام ثم انتقيت بعض النّصوص من أجل تفسير بيانات موضوع المقارنة، وفي الأخير خلصت إلى نتائج هذه المقارنة.

-ملاحظة:

تشمل هذه المقارنة كل السّندات التعليمية من "كتاب ومنهاج ودليل المعلّم"، غير أني ركزت على الكتاب بشكل أكبر من أجل تفادى التّكرار مرتكزة في ذلك على سندات ووثائق رسمية.

1.نقاط التّشابه بين كتاب اللغة العربية للجيل الأول والثاني:

- كلٌ من الكتابين، مدرسيٌ ورسميٌ، صادران عن وزارة التربية والتعليم.

-كلٌ من الكتابين مقبولٌ وواضحٌ شكلا.

---

[*]**المقارنة**: وهي «احدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها. ويقصد بها تعرف أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينها، والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف، ورؤية ما هو موجود في احداها ومفقود في الآخر»، حسن شحاته: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص(288).

-توفر عنصر الجذب والتشويق في الغلاف الخارجي للكتاب الأول والثاني.

-ارتباط صور النصوص بمواضيعها.

- مراعاة حجم الكتابة والطباعة الواضحة والمسافة بين الكلمات كما تظهر العناوين الرئيسية والفرعية بحروف بارزة ومشكلة، في الكتابين.

-كلٌ من الكتابين راعى شروط إعداد المقدمة، من حيث أنها قُدمت للمعلّم والمتعلّم، واشتمالها على إبراز الهدف منها وتعريفها للكتاب ...

-كلٌ من الكتابين يهدفان إلى التحكم في زمام اللّغة العربية، مشافهة وكتابة.

-يرمي الكتابان إلى تلبية حاجات المتعلّم والمجتمع على حد سواء.

-تتقارب مواضيع وأهداف المحاور والمقاطع بين الكتابين.

- مادة الكتابين ممثلة لمفردات المنهاج في الجيلين.

-يتناسب المحتوى والأهداف التعليمية في الكتابين.

- اشتمل محتوى الكتابين كل نشاطات اللغة (قراءة، تعبير، قواعد، تطبيقات النحو، والصرف، والاملاء) والتركيز على معظم دروس النّحو، والصرف، والاملاء، في الجيل الأول والثاني.

-التنوع واضح في النصوص (نثرا وشعرا).

- لغة الكتابين، دقيقة.

- كلٌ من الكتابين أعطى حيّزا مهما للمعجم.

– غطى كلٌّ من الكتابين نصوصا هادفة تغذي العقل، وتهذب السلوك، وتكسب العلم والمعرفة، والروح الوطنية على الرغم من تغييرها.

–حسن اختيار العناوين وذلك بما يناسب النص في كلا المنهجين.

–طرح الأسئلة في الكتابين تتماشى والهدف من الدرس مع وضوحها وتنوعها، وارتباط أسئلة التقويم بالأهداف المباشرة.

–النصوص القرائية في الكتابين غير مرتبة حسب نظام منطقي، أيام وفصول السنة، بل هي مجموعة من المقاطع العامة يمكن ترتيبها.

–استجابة كل من الكتابين لمقتضيات المنهاج، لغويا وبيداغوجيا وتعليميا.

2.نقاط التّشابه بين المنهجين:

– العمل على تعليم اللغة العربية والتمكن من ناصيتها مشافهةً، وكتابةً.

–توافق الحجم الساعي السّنوي مع محتويات المناهج الدّراسية المقررة.

–توافق الحجم الساعي بين المنهجين في تدريس مادة اللغة العربية حيث يقدر، بـــ 8ساعات و15دقيقة[1].

– فهم الخطابات المنطوقة.

–التفاعل مع المعلومات المسموعة، من خلال الحوار والمناقشة.

–القدرة على القراءة السّليمة والمسترسلة والمعبرة وفهمها.

(1) ينظر: مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص(10)، وينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سابق، ص(11).

-القدرة على انتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط.

-تبنى كل من المنهجين "منهجية المقاربة بالكفاءات".

- إثراء جوانب معرفية متنوعة لدى المتعلمين.

3.نقاط الاختلاف بين الكتابين:

الاختلاف واضـــح في الغلاف الخارجي للكتابين من حيث (شـــكل الكتابة، طرح العنوان، لون الغلاف) مثل استبدال العنوان من "كتابي في اللّغة العربية" إلى "اللغة العربية". فالكتاب الأول يخاطب المتعلّم بصـفة خاصـة فيسـتخدم الضـمير "أنا"، كما يعبر عنه في العديد من المصـطلحات في الكتاب مثل: أتحاور مع النّص، أفهم النّص...، فهذه العبارات تحمل نوعا من التشـــجيع للمتعلّم ليقوم ببناء معارفه بنفســه، أما المنهاج الأخير فقد اكتفى بالدلالة إلى المادة المدرســة، أما باقي المصــطلحات من أشـاهد وأتحدث، أسـتعمل الصيغة وغيرها فقد اختلفت عن مصـطلحات مناهج الجيل الأول، إلا أنها لم تخرج عن إطار المدلول الأول وهو التوجه للمتعلّم. وهذا اسـتنادا لما دعت إليه النظرية السـلوكية من التحفيز وإثارة المتعلّم، والنظرية المعرفية والعقلية من مخاطبة للعقل، من أجل بناء المعرفة، والفهم.

-بعد عرض المقدمة تأتي الكيفية التي يســـتعمل فيها الكتاب، ثم التوزيع الزمني للمحتوى في مناهج الجيل الأول، أما نقيضــه فبدأ بفهرس الكتاب ثم "التقديم" الذي يمثل عملية اســتعمال الكتاب، وهنا الاختلاف واضـــح في التقديم والتأخير وفي عرض العناوين واســـتبدال المصـــطلحات رغم أنّ المدلول واحد.

-كتاب الإصلاح الأول يتوزع إلى عشر محاور، وتتوزع بدورها إلى سبعة وعشرون وحدة تعليمية، وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النشـــاطات، أما مناهج الجيل الثاني فقد قسّـــمت إلى ثمانية مقاطع متنوعة وكل مقطع يشمل مجموعة من المحاور.

-يحتوي المحور في مناهج الجيل الأول على رقمه، وأهدافه، وصـــورة تعرف بمضـــمونه، أما المقطع في مناهج الجيل الثاني فقد استبدل أهدافه بتقديمه لمحتويات المقطع واحتفظ بباقي العناصر.

-يبتدأ كتاب (الجيل الأول)[1] بنشـاط القراءة المناسـب للنمو العقلي والجسـمي للمتعلّم، وفقا للنظرية العقلية وللمقاربة النصـية ، فيسـتبين المؤلف النص مدرجا عنوانه وصـورة مسـاعدة على فهمه، واسـم الكاتب، تعتبر الصورة مثيرا مساعدا للمتعلّم في إحداث استجابات معينة، تمكنه من المعرفة بشرط أن تعزز وحتى النص وما يحتويه من مفردات ومفاهيم ودلالات اقتران، لأنه ينعت عن الصـــورة المرفقة بجانبه، كما يمكن اسـتخدام مبادئ التعميم والتمييز لمسـاعدة الأفراد على تكوين مفاهيم[2] ، ومن ثمة تأتي مرحلة عرض الأسـئلة المسـاعدة على الفهم والتّعبير، والتي تعد هي بالمثل مثيرات تسـاعد المتعلّم على إحداث اسـتجابات أحدثها الموقف التّعليمي الذي أحدثه المعلّم من أجل تحقيق أهداف التعليم ويليه نشـاط القواعد النحوية والصـرفية، مدعمة بمجموعة من التدريبات، التي تسـمح للمتعلم بالوعي بهذه الظواهر واســتعمالها كما يســاعد المتعلّم على التفكير في اللغة وتحليلها، ليصــل في النهاية إلى استخلاص القاعدة بعنوان "أتذكر" أيّ ما يجب أن يتذكره، أما التمارين التدريبية فتساعد على ترسيخ المعلومة في الذهن، وبعد هذه النشـاطات من قراءة وتوظيف اللغة يأتي نشـاط المشـروع الكتابي، حيث يكتشـف المتعلّم المشـروع من خلال تمارين تسـاعده على إنجاز المشـروع، تلي هذه الصـفحة صـفحة أتعرف على النصـوص الأصـلية مندرجة بمجموعة من الأسـئلة يقوم بها المتعلم في القسـم أو خارجه، وتقابلها صفحة المحفوظات الذي يخال نشاطا ترفيهيا وتربويا، من خلال ما يغرسه في نفس المتعلّم من متعة وقيم أخلاقية، وفي ختام الوحدة نجد وقفة تقييمية تساعد على المراجعة لكل النشـاطات السـابقة وتقييم المكتسـبات ومعرفة مواطن الضـعف ومدى الاسـتيعاب، وعلى هذه الوتيرة جاءت كل وحدات

[1] ينظر: شـريفة غطاس وآخرون: كتابي في اللغة العربية السـنة الخامسـة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسـية، الجزائر، 2015، 2016م.

[2] ينظر: عماد زغلول: نظريات التعلم، مرجع سابق، ص(89).

كتاب جيل الإصـلاح الأول، وفي ختام الكتاب نجد تمارين تدعيمية شـاملة لمحتوى الكتاب ومجموعة من التصريفات، وفي الغلاف الخارجي لظهر الكتاب نلاحظ حوصلة لما جاء به الكتاب والدليل.

أما مناهج (الجيل الثاني) [1]، تبتدأ بميدان فهم المنطوق فيشاهد المتعلم ويتأمل صورا ويتحدث عنها مستعملا صيغا يطالب بتوظيفها من أجل الاستفادة منها في الإنتاج الشفوي، وهنا نلاحظ توظيف النظرية السلوكية من خلال الصورة التي تثير المتعلّم، والمعرفية تجسد وضع المتعلّم أمام مشكلة، تستدعي البحث عن حل لها، أما العقلية فتقتصـر على توظيف التّراكيب اللغوية، ثم يأتي النص النحوي الذي يحتوي على عنوان له، وصـورة مسـاعدة على فهم مضـمونه، واسـم صـاحب النص، مرفقا كذلك بمجموعة من التدريبات بعنوان " أقرأ وأفهم"، والتي تسـاعد بدورها على الفهم والتحليل والتعمق في النص، وبعد هذا النشـاط يأتي نشـاط التراكيب النحوية، والصـيغ الصـرفية، أو الظواهر الإملائية، مدعمة بتدريبات تسـمح للمتعلم بالوعي بهذه الظواهر واسـتعمالها، وبعد إنجاز هذه النشـاطات يتبع نشـاط المحفوظات وتدريباته، ويراد من خلال هذه الإضـافة التي لم أجدها في المناهج السـابقة، التعليم بالاعتماد على الأناشـيد التي تعد قطعا أدبية جميلة، يحبها الأطفال لأنها تحمل ألحانا عذبة، فنجدهم يرددونها في أوقات فراغهم ولهوهم غير أنني أجد أنها قد انحرفت عن هدفها، وهو الترفيه لتصـبح نصـا شـعريا مفروضـا على المتعلم حلّ تطبيقاته، وهذا ما سيجعل من هذا النشـاط مستثقلا وصـعبا كغيره من النشـاطات الأخرى. يلي بعد ذلك نشـاط الإدماج الذي يحتوي على نص مقرون بمجموعة من الأسئلة كذلك. تقابل هذه الصفحة نشاط إنجاز المشروع، وفي نهاية المقطع وجدت نصا وثائقيا من أجل توسـيع المعلومات، وعلى هذه الوتيرة صـمم كتاب الجيل الثاني، وفي نهايته لاحظت ملخصـات استحسنتها تساعد المتعلّم على المراجعة كونه مقبل على اجتياز شهادة التعليم الابتدائي.

[1] ينظر: بن صـيد بوربي سـراب وآخرون، اللغة العربية السـنة الخامسـة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسـية، ط 1، الجزائر، 2019، 2020م.

-المستجد في مناهج الجيل الثاني أنها غيرت قليلا من خلال إضافة ميادين مثل "أتعرف على النص" من أجل توظيف اللغة أستبدل بـــ "أشاهد وأتحدث" كذلك من أجل توظيف اللغة، الفرق أن المتعلّم في الجيل الأول يقرأ النص ثم يوظف ما قرأ في استعمال صيغة أو استنتاج قاعدة، أيّ الاعتماد على مهارة القراءة ثم مهارة المحادثة، أما مناهج الجيل الثاني فاعتمدت على مقاطع صوتية أو مشاهدة صور في إثارة مهارة الكلام والمحادثة من أجل توظيف ذلك في وضعيات تعليمية لاحقة.

-كتاب الإصلاح الأول ينطلق من المقاربة النصية حيث أن النص هو محور كل التعلمات، وهو نقطة الانطلاق لكل النشاطات ونقطة العودة [1]، والمقاربة النصية مرجعيتها العلمية اللسانيات النصية، وهي اختيار منهجي يستهدف تعليم اللغة وتعلمها، والتفاعل مع النص على أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية [2].

-مناهج الجيل الثاني تعتمد على طريقة الملاحظة والتساؤل والتقصي والتركيز، والإنتاج في التعبير الشفوي والكتابي [3]، وعليه استدللت تغيير على "مستوى طريقة التعلم" غير أنها لا تخرج على المقاربة النصية من خلال إدراجها لنصوص.

-يختلف الكتابان في عرض المصطلحات القاعدية، حيث قامت مناهج الجيل الثاني بتغيير وتحيين لمصطلحاتها القاعدية.

-إضافة بعض الدروس في النحو والصرف في مناهج الجيل الثاني.

- ملاحظة الحشو والتكرار في نصوص مناهج الإصلاح الأول على عكس مناهج الجيل الثاني.

---

[1] ينظر: شريفة غطاس وآخرون: كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص (01).

[2] ينظر: إسماعيل بوزيدي، تعليمية اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية، التصورات النظرية والإجراءات التعليمية، أطروحة دكتوراه، المدرسة العليا، بوزريعة الجزائر، 2016م، ص (270).

[3] ينظر: بن صيد بوربي سراب وآخرون، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص(01).

–صور [*] ورسمات كتاب الإصلاح الأول لا تظهر بشكل ممتاز مثل صور مناهج الجيل الثاني، وهذا ما قد يؤثر في عملية جذب انتباه المتعلّم نحو الدرس.

– مناهج الجيل الأول اعتمدت على إدراج صور مرسومة باليد فقط مع النصوص أما مناهج الجيل الثاني فقد تنوعت، حيث قدمت صورا مرسومة وأخرى مصورة "فوتوغرافية" مع النصوص.

–يتميز كتاب مناهج الجيل الثاني بالوضوح في الكتابة والتباعد بين الأسطر أكثر من مناهج الإصلاح الأول.

4.نقاط الاختلاف بين المنهجين والدليل:

–تغيير شكل واسم المنهاج من "منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي" إلى "التعليم الابتدائي".

–تغيير شكل واسم الدليل من "دليل المعلم للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي" إلى "دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي".

–دليل المعلّم للمنهاج الأول يشمل كل المواد التعليمية.

–دليل المناهج المعاد كتابتها مختص بمادة اللغة العربية فقط، فقد جاء شارحا ومفصلا للكتاب المدرسي.

–مناهج الجيل الأول تستفرد بالوثيقة المرافقة، أما مناهج الجيل الثاني فقد شملتها في الدليل المنهجي لإعداد المناهج.

–الاختلاف على المستوى التصوري للمناهج من حيث" المدخل، البعد القيمي، البعد المنهجي"[1].

---

[*] **الصور التعليمية**: «هي وسيلة بصرية تخدم أهدافا عديدة فهي تجمع عيون الطلاب على منظر واحد في وقت واحد، ولتكون محور كتابة وصفية أو قصصية، ولتوضيح محتوى مقال وقصة، وتخلق الصورة جوا جديدا في الصف وتصبح مصدر للتنويع والتشويق»، علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح، د ط، الأردن، 1997م، (182).

[1] ينظر: زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الادماج كيف نفهم الجيل الثاني، مرجع سابق، ص (62، 63).

-تحسين وتجديد في: "المقاربة بالكفاءات" و "النشاطات التعليمية" و "التقويم"[1].

-تغيير في المنظور التّربوي من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي [2].

- تحيين بعض المصطلحات القاعدية للمناهج، قصد تحسين نوعية المنهاج وإضافة بعض منها مثل: ملمح التّخرج، الكفاءة الشاملة، الكفاءة الختامية، الميدان، المصفوفة المفاهيمية....

-تغيير أساليب الممارسة التعليمية داخل القسم، والاعتماد على طرائق التّعلم عوض التعليم [3].

-الاعتماد على وسائل تعليمية وتكنولوجية حديثة في مناهج الجيل الثاني.

- ركزت مناهج الجيل الثاني على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المنهاج السابق.

3-2-تفسير بيانات موضوع المقارنة دراسة تطبيقية لبعض نصوص القراءة للجيل الأول والثاني:

يعتبر نشاط القراءة من أهم الأنشطة التعليمية، سواء في مناهج الإصلاح الأول أو المناهج المعاد كتابتها لأنه يخدم نظريات التعلم، فيشمل النظريات السلوكية من حيث احتوائه على مثيرات مثل الصورة، والنظرية المعرفية وذلك لقياسه درجة تناسب النّص للنمو العمري والمعرفي للمتعلم، والنظرية العقلية لأنه لا يتحقق إلا من خلال الأداء اللغوي للنص كما يشتمل جملا مركبة من أسماء وأفعال وحروف يفهم معناها، لتشكل له كفاءة لغوية خاصة باللغة التي يتعلمها.

1.النص الأول من المحور والوحدة الأولى القيم الإنسانية (الجيل الأول):

وعنوانه "رسالة سلام"[4] لـ (خافيري فيفياني) ترجمة (طلعت شاهين)، كتبت هذه القصة على لسان مجموعة من الحيوانات بأسلوب حوار. قام الثعلب والثور بإرسال رسالة سلام إلى حيوانات

---

[1] ينظر: زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الادماج كيف نفهم الجيل الثاني، مرجع سابق، ص(78).

[2] ينظر: م. ن. ص (79).

[3] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج: التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص(08).

[4] شريفة غطاس: كتابي في اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2015،2016م، ص(10).

الغابة مطالبان فيها بـــ بالسلم والسلام كونهم يعيشون في صراع دائم، من أجل الحد من الحروب والعداوة، وسيطرة القوي على الضعيف، وفي هذا دار نقاش بين الحيوانات وما يعانوه من الإنسان ويجب عليهم أن يقضوا عليه، إلا أن الكلب والحصان لم يوافقا على ذلك واقترح الكلب أن يرسلوا رسالة سلام للإنسان لأنه يشهد على حنانه وحبه للحيوانات.

-تحليل النص:

المغزى من هذا النص هو التحلي بالسلم والسلام بين الشعوب والمجتمعات، من خلال مبادرة كل فرد بذلك وتقديم التوعية، وهذا ما قام به الثعلب والثور أما الكلب والحصان فهما يمثلان الحكمة من خلال شهادة الحق التي قدماها.

2.النص الثاني من المحور والوحدة الثانية العلاقات الاجتماعية (الجيل الأول):

عنوانه من "رأفة الفقراء"[1] عن (جبران خليل جبران)، بتصرف، تدور أحداث هذه القصة حول امرأة أرملة فقيرة، كانت تعتمد على العمل والاجتهاد من أجل إعالة ابنتها وتوفير لها المأكل والملبس، فقد كانتا يعيشان في كوخ صغير، وفي إحدى الليالي الشتوية الباردة والمخيفة، سمعت الأم وابنتها صوت صارخ مستغيث، ففتحت الأم الباب لكي تستطلع ما الأمر، وبدأت تنادي من المستغيث ثم استجمعت قواها وتقدمت، إذ بها ترى آثار أقدام غارقة في الثلج، فقامت بتتبعها فوجدت جسد شاب مطروح على الأرض مكسوا الثلج، فقامت بذر الثلج عنه فوجدته مازال حيا فنادت ابنتها من أجل نقله على جناح السرعة للكوخ، وقدمت له الأم الطيبة الدفء والعناية حتى فتح عينيه ثم نام كطفل الوديع بين ذراعي أمه.

(1) شريفة غطاس: كتابي في اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، مرجع سابق، ص(28،29).

-تحليل النص:

تجسد هذه القصة قيما إنسانية يجب على المتعلّم التحلي بها، من مدّ يدّ المساعدة للمحتاج. قدم الكاتب قصة هذه المرأة الفقيرة والأرملة والأم المكسورة، التي تحتاج إلى من يعيلها هي وابنتها إلا أنها لم تتوانى في تقديم المساعدة حين تسنى لها ذلك.

وهنالك أيضا نصوصا مهمة مثل نص: "من تقاليدنا" و" لوحات من صحراء بلادي" وغيرها من النصوص الهادفة التي تعبر عن الهوية الوطنية، والصحة، والرياضة.

3.النص الأول من المقطع والمحور الأول القيم الإنسانية (مناهج الجيل الثاني):

تحت عنوان "رفاق المدرسة"[1] من دروس الأخلاق والتربية الوطنية بتصرف (باعزيز بن عمر)، يتحدث هذا النص عن الصداقة الحقة وما يجب أن يتمتع به الرفيق من صفات حميدة تؤهله إلى أن يكون رفيقا صالحا، من تقديم للمساعدة في السراء والضراء، وحفظ للأسرار، وغيرها من دروب الخير وتفادي النميمة والنمامين، وكل هذا يتوفر في المجتمع الصغير ألا وهو المدرسة.

-تحليل النص:

الهدف من النص هو نشر القيم النبيلة من خلال جملة من الإرشادات المقدمة للمتعلّم لكي يحسن اختيار الرفيق الصالح والصدوق من جهة، ولكي يتأدب في المدرسة، من خلال تعامله مع زملائه، وهكذا يهيؤون أنفسهم للعيش في المجتمع الكبير.

[1] بن الصيد بورني سراب، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019،2020م، ص(10).

4.النص الثاني من المقطع الثاني الوحدة الأولى الحياة الاجتماعية والخدمات (مناهج الجيل الثاني):

تحت عنوان "من أشـرف المهن"[1] مأخوذ من تحقيق صـحفي حنان سـفي صـحيفة (المسـاء) (بتصرف)، وهو نص يعبر عن واقع العامل الجزائري البسيط، من خلال تجسيد شخصية العم بشير وما يتمتع به من نزاهة وإخلاص في العمل، في مجال التنظيف، رغم ما تحمله مهنته من مشـاق ومخاطر، إلا أنه لا يتوانى في الإخلاص في العمل بكل مسؤولية، وبدون ملل، وهذا ما هو واضح في محياه، فعيناه تشرق بوميض العزيمة، ولسانه يفيض بحلاوة الحديث، فهو مثال حي عن العامل المخلص لعمله، إلا أن الكاتب يسـتعجب من أمر تلك الفئة الجاهلة التي تنظر لأصـحاب هذه المهنة، نظرة احتقار وسخرية لأنهم يحتلون المراتب السفلى في سلم الأعمال والمهن.

وفي نهاية النص يقدم الكاتب تحية احترام وتقدير "للعم بشير" لما يقدمه من خدمة للبشرية والطبيعة.

-تحليل النص:

هذا النّص من النصـوص الأخلاقية بامتياز لما يقدمه من نصـائح وإرشـادات عن احترام العمال والعمل النبيل.

اشـتمل الكتاب أيضـا على نصـوص أدبية وعلمية هادفة، مثل نص: "كلنا أولاد وطن واحد" من مقطع الهوية الوطنية ....

3-3-نتائج المقارنة:

من خلال اطلاعي على الكتاب المدرسي الطور الثالث من التعليم الابتدائي للجيل الأول والثاني، لاحظت تغييرا من حيث الشكل والمضمون ابتداء بالعنوان إلى غاية نهاية الكتاب، غير أن هذا التغيير ليس بالأمر الكبير فهما متقاربان، والفرق بينهما يكمن في تقديم وتأخير النشـاطات، وإضـافة

[1] بن الصيد بوربي سراب، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص(27).

مصطلحات، واستبدال بعضها، مثلا: فالجيل الأول يركز على مهارتين القراءة والمحادثة، والجيل الثاني يركز على مهارة الكلام والمحادثة.

-نلاحظ كتاب الإصلاح الأول ثري للغاية وذلك لما جاء به من نصوص قرائية، وتوظيفية للغة والمشاريع، ومحفوظات ترفيهية، ناهيك عن الزخم الهائل من التدريبات والوقفات التقييمية.

-مناهج الجيل الثاني تميزت بكتابتها لملخصات شاملة في نهاية الكتاب، والتي تساعد المعلّم والمتعلّم في عملية المراجعة.

-ما أعيبه على مناهج الجيل الثاني أنها أدرجت التطبيقات مع المحفوظات التي تعتبر متنفس للمتعلم، وبهذا أخرجت المحفوظات من حيزها الطبيعي ألا وهو الترفيه.

-مناهج الجيل الثاني تخلت على شبكة التقييم الذاتي، التي تعتبر جزء مهما للمعلّم والمتعلّم.

- اعتمد كلٌ من الكتابين على التنوع في انتقاء النصوص حيث شملت الموسوعات، والمجلات، والتحقيق والتقرير الصحفي، قصص الأطفال، ونصوص مترجمة من آداب الطفل، واقتباسات من نصوص القراءة للسنة الخامة أساسي، غير أني لم أجد اسم الكاتب في بعض النصوص المأخوذة من المجلات خاصة في مناهج الجيل الثاني، كما لاحظت إجحافا في اختيار نصوص قديمة لأدباء كبار من التراث العربي الأصيل (للجاحظ، والمنفلوطي)، وكبار المؤلفين (أحمد أمين)، (جبران خليل جبران)، (توفيق الحكيم)...التي من شأنها أن تصقل ذهن المتعلّم وتثري رصيده اللّغوي.

- رغم الاختلاف بين سندات المنهاج إلا أنها لا تخرج عن توظيف النّظريات الثلاث، حيث تظهر النّظرية السّلوكية في الصّور التي تعتبر مثيرات، وتكرار المعلّم لقراءة نص أو قاعدة أو تطبيق، والنّظريّة المعرفيّة من خلال النّصوص القرائيّة التي تمكن المتعلّم من تكوين ثروة كبيرة من المفردات، والنّظريّة

العقليّة من خلال دروس النّحو والقواعد وتكوين تراكيب لغويّة في التّعبير الشفوي (ميدان فهم المنطوق)، والتّعبير الكتابي (ميدان فهم المكتوب).

المبحث الثالث: تحليل منهاج اللغة العربية بين جيل الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها للطور الثالث ابتدائي.

1-الدّراسة الميدانيّة المعتمدة:

من أجل الوقوف على مدى استفادة المدرسة الجزائرية من تطبيق النظريات اللسانية، وإخراجها من حيزها النظري ودمجها في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بشكل فعلي، ارتأيت أن أقدم في دراستي هذه مجموعة من الأسئلة تتماشى وخطة البحث، في صيغة مقارنة بين مناهج الإصلاح الأول والمنهاج المعاد كتابته، من أجل نقل انشغالات السادة المعلمين والمعلمات، ورؤية مدى تقبلهم للمنهاج المعاد كتابته وتقويمهم له، وفي الختام قدمت سؤالين من أجل معرفة أهم الصعوبات التي يواجهها المعلّم في قراءته لهذه المناهج، والاقتراحات التي يمكن أن تغير المسار التعليمي نحو الأفضل.

جاء انجازي لهذه الدراسة الميدانية من أجل معرفة ما مدى تجسيد ما استعرضته (في الجانب النظري) على أرض الواقع التربوي التعليمي، وفي هذا العمل اعتمدت على حضوري لبعض الحصص، وعلى توزيع مجموعة من الاستبانات على المعلمين في هذا الطور، والتي تحتوي على مجموعة من الأسئلة الهادفة بدورها إلى تقديم إجابات عن إشكاليات معينة، ثم قمت بتحليل هذه الإجابات إلى أرقام إحصائية، وتحويلها إلى نسب مئوية، في شكل جداول تتلوها توضيحات وتعقيبات تبين وجهة نظر المعلمين في الموضوع .اتبعت خلال عملية الإحصاء القاعدة الثلاثية التالية:

العدد الكلي للأجوبة ⟵ 100% س =عدد التّكرار×100

عدد التّكرارات ⟵ س العدد الكلي للأجوبة

2-الجانب الزّمني:

يمثل الجانب الزمني المدة التي استغرقتها في إنجاز هذه الدراسة بشقيها (النظري والتطبيقي)، والتي عكفت فيها خمسة سنوات كاملة وذلك انتظارا مني من أجل إدراج الإصلاح الأخير لهذا الطور وتقديم المستجد.

وفي الجانب التطبيقي قمت بزيارة بعض المدارس، وذلك من أجل الحصول على معلومات وملاحظات من أصحاب الخبرة عن المناهج الدراسية (مناهج الإصلاح الأول، والمنهاج المعاد كتابته)، ولأن موضوع البحث يشمل المنهجان معا فقد اضطررت إلى عمل زيارتين ميدانيتين، من أجل الاطلاع، وفي عام (2020م) قمت بتوزيع الاستبانة على أساتذة الطور الثالث من التعليم الابتدائي الذين كانوا على اطلاع واسع بمناهج الجيل الأول، لأنه لم يمضي وقت على تغييرها، ومناهج الجيل الثاني لأنها حديثة الإدراج، كما تلقوا تكوينا خاص فيها.

3-مجال الدّراسة:

من أجل إنجازي للعمل وجب عليَّ اختيار مقاطعة معينة، ومن ثمة أقوم بتوزيع الاستبانات وفق تلك المقاطعة، وبحكم إقامتي بدائرة مازونة بولاية غليزان، اخترت مجموعة من الابتدائيات على مستوى مقاطعة مازونة رقم 02، ومن بين هذه الابتدائيات نذكر ما يلي:

1.مدرسة الشهيد سالمي عليّ مازونة.

2.مدرسة بل هندوز عبد القادر مازونة.

3.مدرسة بن قداش الحبيب مازونة.

4.مدرسة الاخوة عيسى عبدي شايب الذراع مازونة.

5.مدرسة عبان رمضان بمديونة.

6. مدرسة بن عجمية محمد مديونة.

4-العينة:

وهي شـرط أسـاسـي من شـروط البحث العلمي، من أجل إثبات مجال العمل الميداني للبحث، وذلك من خلال الدراسة الميدانية التي أوصلتني إلى تقديم ملاحظات ونتائج مختلفة، ومن شروط نجاح البحث أن تتوافق العينة مع طبيعة العمل.

جاء اختياري على مجموعة من المعلمين من ابتدائيات مختلفة، وهم يمثلون العينة التي شملتها الدراسـة، وهذا بغية الإجابة عن تلك التسـاؤلات والفرضـيات المقدمة، في بداية هذا البحث، ولأن المعلمين والمعلمات هم المعنيين لتطبيق ما جاءت به النظريات اللسـانية، وقراءة المناهج التعليمية لكل المواد، وبالخصـوص في اللغة العربية، ولذا قمت بحضـور بعض الحصـص من أجل تدوين بضـع ملاحظات، بناء على ذلك قدمت مجموعة من الأسئلة لفئة المعلمين أفراد العينة.

5-الأداة المستخدمة:

ولأنني تتبعت المنهج (الوصفي المقارن) اخترت أدوات ووسائل جمعت لنا البيانات، وهي كالآتي:

1.الملاحظة الميدانية:

وهي عبارة عن «ملاحظة تتم بزيارة الباحث أو الأخصـائي المنطقة أو المؤسـسـات التي يكون فيها موضوع الملاحظة» [1]، من أجل تدوينها ومعالجتها في دراساته.

2.المقابلة:

وهي عبارة عن مواجهة شخصية بين الرئيس أو مسؤول التدريب وبين المتدربين، أما في مجال التّربية والتّعليم فتتم بين المعلم والباحث، بهدف معرفة احتياجاتهم التدريبية، شريطة أن تلبي الأسئلة المطروحة

[1] حسن شحاتة: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص(294).

من قبل الباحث الهدف من المقابلة، ومن ثمة يستمع جيدا للأفراد (المعلمون) ولا يستنتج الإجابات ولا يملي أفكاره على الحاضرين أو ينحاز لبعض الآراء [1].

3.الاستبانة:

تستخدم الاستبانة في «معظم مجالات البحث العلمي والدراسات الميدانية والعيانية، ونظرا لأهميتها نجد أن كل كتب ومراجع البحث العلمي تفرد لها أجزاء خاصة، وتتناولها من كل جوانبها من حيث التّصميم والشّروط والمحتوى» [2]. وبدوري خصصت لها جزء للاستفادة والإفادة منها.

وقد احتوت الاستبانة على جملة من الأسئلة، موجهة إلى معلمي السنة الخامسة أو "الطور الثالث" من التعليم الابتدائي حيث قمت بتوزيع خمسة وخمسون استبانة واسترجعت خمسون منها.

أنجزت هذه الدراسة على النّحو التّالي:

1.السؤال.

2.الجواب.

3.التعليق عن النتائج.

6-الأسئلة التي احتوتها الاستبانة:

01-هل درست جيّدا منهاج الجيل الأول والمنهاج المعاد كتابته "للطور الثالث" من حيث "الوثيقة المرافقة" وباقي "السّندات"؟

-إذا كانت الإجابة "بنعم" فأيّ منهاج تفضل؟ جيل الإصلاح الأول/ المنهاج المعاد كتابته.

---

[1] حسن شحاتة: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص(288).

[2] م. ن. ص(34).

02-المنهاج الدّراسي مبني على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات، وعليه أيّ منهاج جسّد وغطى كل الأهداف المقررة؟ جيل الإصلاح الأول /المنهاج المعاد كتابته.

03-لكل محتوى أهداف محددة، أيّ كتاب قام بضبط محتوياته وحقق التّرابط والتّكامل بين مواضيعه؟

جيل الإصلاح الأول /المنهاج المعاد كتابته

04-يستعين كل "معلّم" بطرائق التّدريس من أجل تحقيق أهداف التّعلّم، ما هي الطّرائق التي توظفها بكثرة الطّرائق القديمة مثل: طريقة الإلقاء، وطريقة التّلقين، أم الحديثة مثل: طريقة المشروع وحل المشكلات؟

الطرائق القديمة /الطرائق الحديثة

05-يوضح كل منهاج الأسس التّربويّة لتوظيف أدوات التّقويم المختلفة، أيّ المنهجين حقق ذلك؟

جيل الإصلاح الأول/ المنهاج المعاد كتابته

06-أيّ منهاج موضوعاته تراعي القيم الاجتماعيّة والثّقافيّة والمعرفيّة في المجتمع؟

جيل الإصلاح الأول/ المنهاج المعاد كتابته

07-أيّ منهاج تراه مكيفا مع مستوى المتعلّم وميولاته وحاجاته النّفسيّة؟

جيل الإصلاح الأول /المنهاج المعاد كتابته

08-هل التّحيين الذي طرأ على مستوى المصطلح يقتضي بالضرورة تحسن في نوعية المنهاج؟

09-خضع منهاج اللّغة العربية للتطوير والتّحسين مع مواكبة تكوين المنفذ "المعلّم"، هل تعتبر أن هذا التّكوين كافيا للإلمام بكل المستجدات؟

10-أيّ منهاج ترتبط مادته العلمية بالمواد الدّراسيّة الأخرى أكثر من خير؟

جيل الإصلاح الأول/ المنهاج المعاد كتابته

11-أيّ كتاب تدرجه السّنوي يتوافق مع محتوى المنهاج المقرر أكثر من غيره؟

جيل الإصلاح الأول / المنهاج المعاد كتابته

12-هل الحجم الزّمني المخصص لتدريس "مادة اللّغة العربيّة" في هذا الطور تراه كافيّا في حق المتعلّم ومناسبا للكم المعرفي؟

13-اقتحم علم اللّسانيات كل المجالات والأصعدة وعليه هل استفدت من هذا العلم في مجال التّعليم؟

14 -قدمت لنا الدّراسات اللّسانية جملة من النّظريات اللّغويّة، هل تستعين بهذه الأخيرة لإثراء العملية التّعليميّة وتبسيطها داخل غرفة الصّف؟

-إذا كانت الإجابة "نعم" ماهي النّظرية التي ترجحها أكثر من غيرها؟

السّلوكيّة / الإدراكية (الجشطالتيّة)/البنائية التكوينية.

15-التعلّم يحدث عن طريق المحاولة والخطأ والتّكرار.

16-التّعلّم المقترن بالتعزيز تعلّم إيجابي.

17-التّعلّم المقترن بالعقاب تعلّم سلبي.

18-التعلّم القائم على الاستبصار يجنب الوقوع في الخطأ، والحفظ والتّطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي.

19-هل تعتبر الخطأ شرط للتعلّم؟

20-التّعلّم يقترن بالتّجربة وليس بالتّلقين.

21-هل لبيئة المتعلّم أن تؤثر في نموه المعرفي وفي أخذه للمنهاج؟

22 -هل تعتبر المتعلّم في هذه المرحلة العمرية مهيأ من النّاحية العقليّة لتنميّة معارفه ولاكتساب اللّغة؟

23-هل بمقدور الطفل في هذا الطور انتقاء نظام قواعدي خاص بلغته الأم مما يمكنه من تكوين تراكيب جديدة؟

24-أيّ منهاج يراعي ما دعت إليه النّظرية العقليّة، من حيث البدء في تعليم المهارات اللّغويّة بالكلام والمحادثة ثم الكتابة؟ جيل الإصلاح الأول/ المنهاج المعاد كتابته

25-تبنت المنظومة التّربويّة منهجية المقاربة بالكفاءات، وعليه هل تراها مناسبة للتّطبيق في المدرسة الجزائريّة؟

26-هل توافق على الجمع بين المقاربات البيداغوجيّة في العملية التّعليميّة دون أن تقصي أيّ مقاربة حيث يكون الموقف التّعليمي هو الفاصل في التّطبيق؟

3-أرجو الإجابة عن السؤالين التّاليّين:

أ-ما هي العراقيل التي تواجهك في قراءتك للمنهاج المعاد كتابته "الطور الثالث" من التّعليم الابتدائي؟

ب-ماهي الاقتراحات التي يمكن أن تضيفها لتعديل منهاج "الطور الثالث" من التّعليم الابتدائي؟

الدراسة الميدانية:

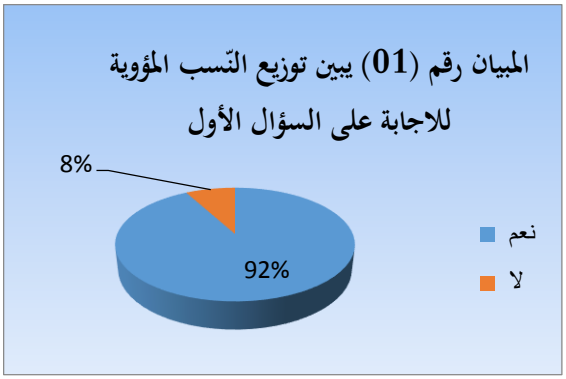
ملاحظة: الأفراد الذين امتنعوا عن الإجابة عن بعض الأسئلة أشرت إليهم بعلامة(X).

7-الأجوبة عن الأسئلة المطروحة [1]:

01-هل درست جيدا منهاج الجيل الأول والمنهاج المعاد كتابته "للطور الثالث" من حيث الوثيقة المرافقة وباقي "السندات"؟

[1] ينظر: ملحق ص (256، 257، 258،259).

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	46	4
النسب المئوية	%92	%08



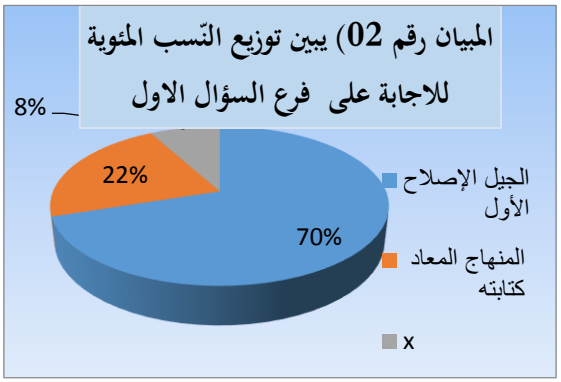
تعليق(ج01): معظم المعلّمين أجابوا بـ "نعم" وهذا جواب منطقي، لأن الاستبانة موجهة لأساتذة الطّور الثّالث من التّعليم الابتدائي كما أنه لم يمضي الكثير عن تحيين وتجديد المناهج، وهذا ما جعل كل الأساتذة على اطلاع واسع لمنهاج الإصلاح الأول والمنهاج المعاد كتابته لهذا المستوى، أما الفئة القليلة التي أجابت بـــ "لا" فمرد ذلك حسب نظري لسببين اثنين:

–السّبب الأول راجع إلى أن بعض الأساتذة جدد لم يكفهم الوقت للاطلاع بصفة جيدة على منهاج الإصلاح الأول وسنداته.

– السّبب الثّاني والذي أرجحه أكثر من غيره هو اعتماد هذه الفئة على كتاب المتعلّم، والمذكرات فقط، أما باقي السّندات فهي مهمشة بحكم أن المذكرات أوضح وأشمل أكثر من غيرها.

–إذا كانت الإجابة "بنعم" فأيّ منهاج تفضل؟

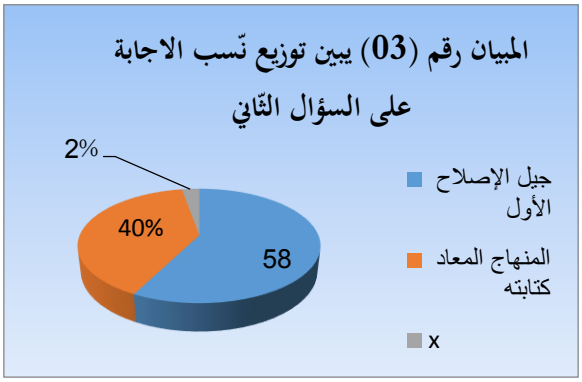
الاختيارات	جيل الإصلاح الأول	المنهاج المعاد كتابته	X
الإجابات	35	11	4
النسب المئوية	%70	%22	%8



تعليق: وحسب ما هو واضح أن أغلبية الأساتذة قد اختاروا منهاج الإصـــلاح الأول، وفئة قليلة اختارت المنهاج المعاد كتابته، رغم الإصلاحات التي تعرض لها والبعض الآخر تفادى الإجابة، والســـبب وراء هذا الاختيار سيظهر لنا جليا في الإجابات اللاحقة.

02-المنهاج الدراســـي مبني على أهداف معلن عنها في صـــيغة كفاءات، وعليه أيّ منهاج جســـد وغطى كل الأهداف المقررة؟

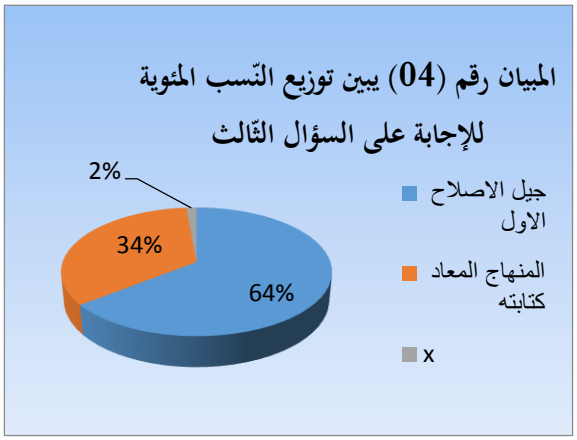
الاختيارات	جيل الإصلاح الأول	المنهاج المعاد كتابته	X
الإجابات	29	20	01
النسب المئوية	%58	%40	%02



تعليق(ج02): واضـــح أن منهاج الجيل الأول قد احتل الصّـــدارة في تجســـيده وتغطيته للأهداف المقررة، أكثر من المنهاج المعاد كتابته، هذا لا يعني انتقاص منهاج الجيل الثاني الذي حظي بنسبة قيمة إلا أنها لم تكفي مقارنة بنقيضـــه وهذا ما جاءت به النّســـب المئوية المقررة للســـادة المعلمين، ولذا يمكن الحكم أن منهاج الجيل الثاني قد اعترته جملة من الصعوبات آلت إلى عدم تحقيق التعلمات وبنائها، للوصول إلى الهدف التعليمي، وهذا بسبب قدرات المتعلمين، ومستواهم العقلي، والجسمي، الذي لا يتلاءم في الغالب مع المنهاج.

03–لكل محتوى أهداف محددة، أيّ كتاب قام بضبط محتوياته وحقق التّرابط والتّكامل بين مواضيعه؟

الاختيارات	جيل الإصلاح الأول	المنهاج المعاد كتابته	X
الإجابات	32	17	01
النّسب المئوية	% 64	%34	%02

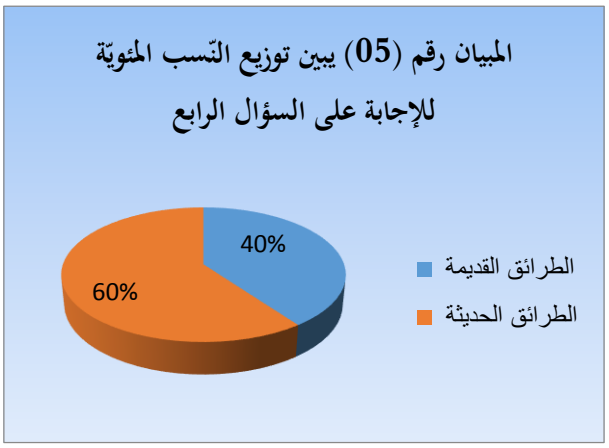


تعليق(ج03): من خلال الجدول يتضح أن أفراد العينة الذين فضلوا جيل الإصلاح الأول كانت نسبهم أكثر من غيرهم، وهذا يعني أن كتاب المتعلّم للجيل الأول قد قام بضبط محتوياته وحقق الترابط والتكامل بين مواضيع نصوصه المختارة أكثر من منهاج الجيل الثاني الذي خضع للإصلاح والتحيين، على مستوى الطريقة، والمصطلح، والنصوص، إلا أن هذا الإصلاح لم يكفي ولم يلامس الهدف بالشكل المرغوب فيه، مما يعني أن منهاج الجيل الثاني قد ركز على الجانب النظري، أكثر من الجانب التطبيقي، لأنه قدم أفكار غير أنه لم يهيئ لها أرضية التّجسيد في الواقع.

04 –يستعين كل "معلّم" بطرائق التّدريس من أجل تحقيق أهداف التّعلّم، ما هي الطّرائق التي توظفها بكثرة الطّرائق القديمة مثل: طريقة الالقاء، وطريقة التّلقين، أم الحديثة مثل: طريقة المشروع وحل المشكلات؟

الاختيارات	الطرائق القديمة	الطرائق الحديثة
الإجابات	20	30

النّسب المئوية	%40	%60



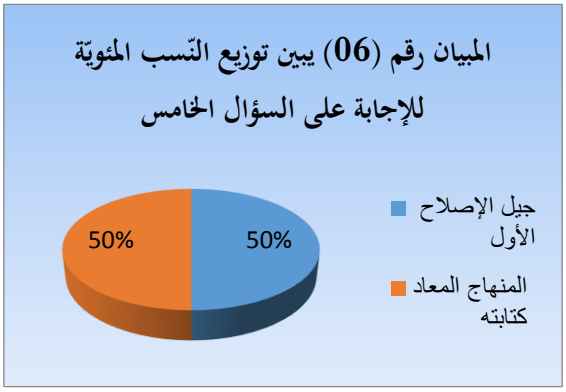
تعليق (ج04): من الواضح أن هناك رؤى متباينة بين الفريقين، الثاني نسبه أعلى من الأول، وهذا إنما يدل أنَّ المعلمين الذين يعتمدون على الطرائق الحديثة أكثر من غيرهم، لأنها الأكثر فعالية، فهي تدفع المتعلّم للبحث والتقصي عن العلم والمعرفة من خلال القيام بمشاريع وحل المشكلات، أما أصحاب الفئة الأخرى فما توظيفهم للطرائق القديمة حسب رأيي إلا لسببين اثنين وهما:

-ضرورة فرضتها عليهم وضعيات ومواضيع معينة أو مستوى المتعلم الذي يتطلب من المعلّم تبسيط الأفكار من أجل استيعاب المتعلّم.

-السّبب الثاني وهو نقص الإمكانيات والوسائل المساعدة في تطبيق الطّرائق الحديثة.

05-يوضح كل منهاج الأسس التّربويّة لتوظيف أدوات التّقويم المختلفة، أيّ المنهجين حقق ذلك؟

الاختيارات	جيل الإصلاح الأول	المنهاج المعاد كتابته
الإجابات	25	25
النّسب المئوية	% 50	%50

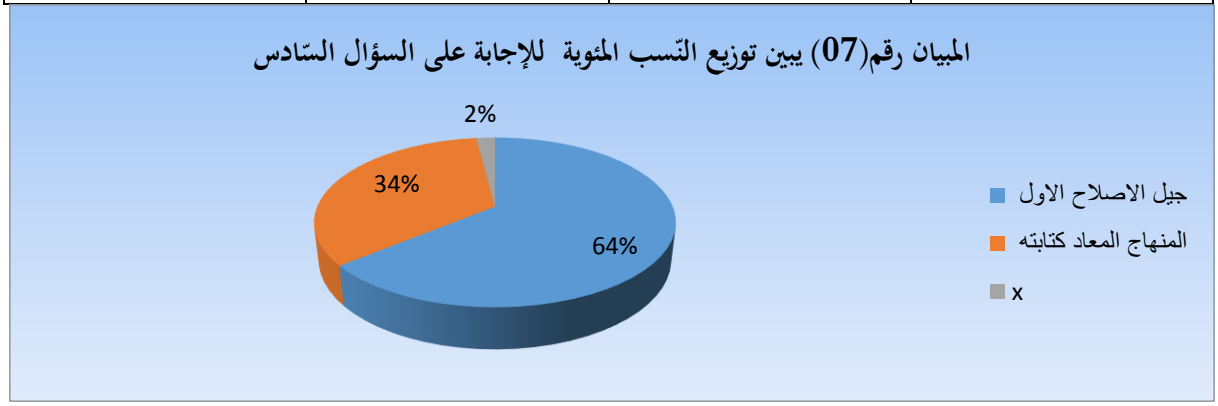


تعليق(ج05): تساوت النسب المئوية في هذا الجدول بين جيل الإصلاح الأول والمنهاج المعاد كتابته، وهذا إنما يدل على أن كلا من المنهجين قد وظف أدوات التّقويم المختلفة واهتم بها، وهذا راجع

للأهمية العظمى للتقويم التّربوي في العملية التّعليمية، حيث يســـاعد المعلّم في تحكيم المتعلمين ومعرفة مواطن ضعفهم.

06–أيّ منهاج موضوعاته تراعي القيم الاجتماعيّة والثّقافيّة والمعرفيّة في المجتمع؟

الاختيارات	جيل الإصلاح الأول	المنهاج المعاد كتابته	X
الإجابات	32	17	01
النّسب المئوية	%64	%34	%02

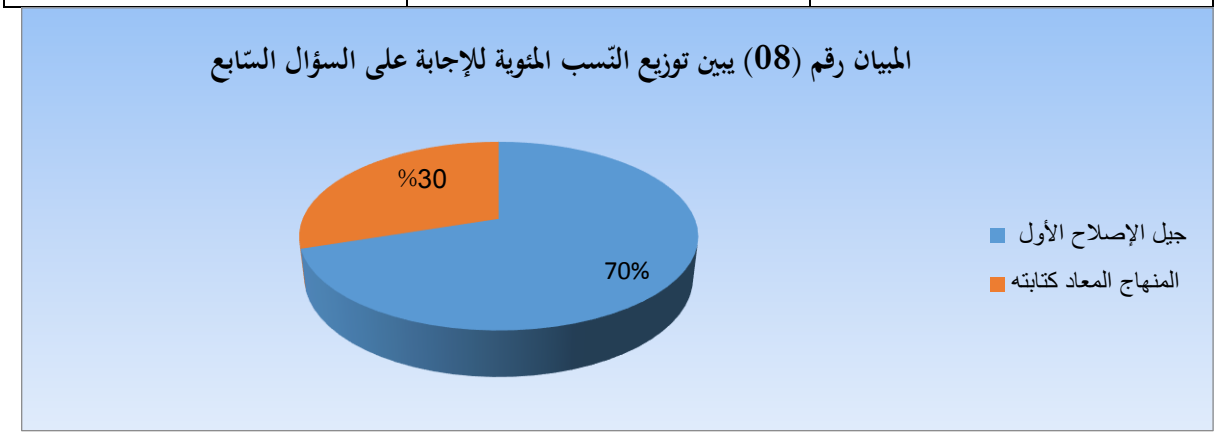


تعليق(ج06): من أسس إعداد المنهاج هو مراعاة القيم الاجتماعية، والثقافية، والمعرفية، في المجتمع كما هو واضـح في الجانب النظري، وهذا يعني أن كلا من المنهجين عمل على تحقيق هذه الأســس، إلا أن منهاج الإصلاح الأول قد حقق أعلى نسبة مقارنة بالمنهاج المعاد كتابته، وهذا يظهر جليا من خلال الجدول الذي يعني أن منهاج الجيل الأول بمواضــيعه ونصــوصــه القرائية لمادة اللغة العربية قد لامس واقع روح المتعلّم، ومجتمعه، واهتم ببناء الشخصية الإنسانية التي تضمن تحقيق الرقي والتّقدم في الجانب المعرفي والثقافي، وهذا ما جعله يتفوق على منهاج الجيل الثّاني.

07–أيّ منهاج تراه مكيفا مع مستوى المتعلّم وميولاته وحاجاته النّفسيّة؟

الاختيارات	جيل الإصلاح الأول	المنهاج المعاد كتابته
الإجابات	35	15

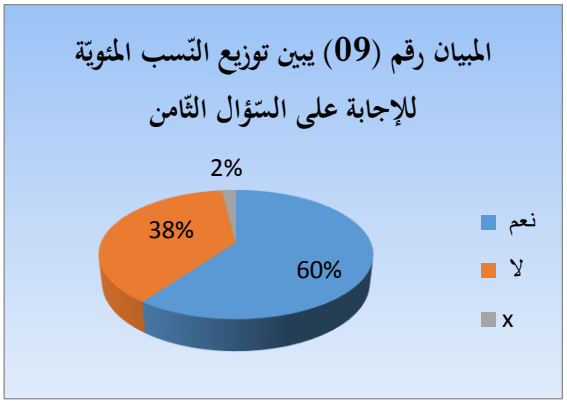
النّسب المئوية	%70	%30



تعليق (ج07): من خلال الجدول نلاحظ أنَّ أغلبية أفراد العينة قد اختاروا جيل الإصـــلاح الأول كمنهاج راعى مستوى المتعلّم وميولاته وحاجاته النّفسية، وأثبت أن الطّبيعة البشرية مختلفة من خلال اهتمامه بالفروق الفردية، فمن غير الممكن تســـاوي قدرات المتعلمين، أما منهاج الجيل الثاني فقد تحصل على نسبة منخفضة، مما يعني أنه لم ينجح في تقديره لمستوى الطفل الجزائري حقَّ تقدير، ولم يلامس حاجاته واهتماماته النفسية، وهذا راجع إلى اهتمامه بالكم على حساب النّوع والكيف، لذا وجب على واضعي المناهج النظر إلى مستوى المتعلّم ووضع منهاج يناسب النّمو العقلي والحاجة النّفسية للطفل في هذه المرحلة العمرية.

08 –هل التّحيين الذي طرأ على مستوى المصطلح يقتضي بالضرورة تحسين نوعية المنهاج؟

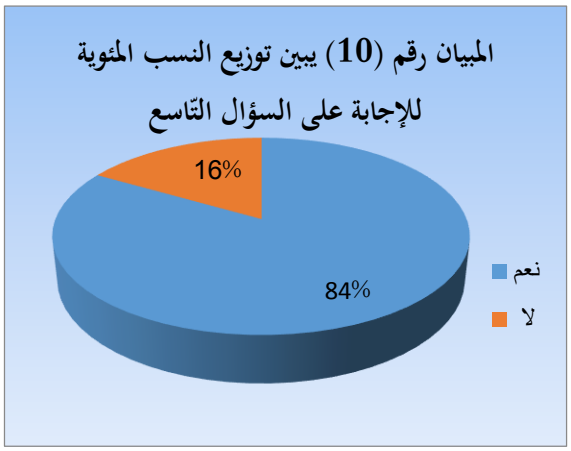
الاختيارات	نعم	لا	X
الإجابات	30	19	01
النّسب المئوية	%60	%38	%02



تعليق (ج08): يرى أغلبيـة المعلمين، أن التّحيين الذي طرأ على مسـتوى المصـطلح يعبر على الرغبة الملحة في تحسـين نوعية المنهاج، من طرف واضـعي المناهج، من خبراء وأساتذة مختصين، فقد اعتبروا أن "تغيير مسـمى الشـيء يعني تجديد في المدلول"، وهذا أمر ضـروري لأن عملية التّغيير سمة من سمات الحياة، والنّظام التّربوي يكشـف عن منظومة المجتمع من خلال التّعبير عن آمال وطموحات الفرد، لذا كان من الضـــروري مواكبة كل جديد في كل المجالات وبالخصـوص التّعليم حيث يخضـع للتحسـين المسـتمر سـواء على مسـتوى المصـطلح، أو الطرائق، والوسـائل التّعليمية الحديثة، أو النّظريات اللّغوية، أو المقاربات البيداغوجية، أما الجمود والثبوت على منهاج واحد انما يعبر عن عدم الرغبة في التطوير، بينما يرى أفراد العينة الثّانية أن التّغيير على مسـتوى المصطلح لا يعني تحسنا، ومردّ ذلك حسب حيثيتي أن هذه الفئة لم ترفض تطوير المنهاج ولكن رفضت حشو المنهاج بمصطلحات على الأغلب لا يدرك المتعلّم معناها، لأنها لا تتوافق مع مستوى استيعابه، وعلى هذا الأسـاس لم تعد تحيين المصـطلح تجديدا في نوعية المنهاج. اما بالنسـبة لاقتراحي الشـخصـي فيما يخص المصطلح فهو الاعتماد على أساتذة مختصين في "الترجمة العربية" كونهم الأكثر حفاظا على اللغة مثلا: مصـــطلح فهم المنطوق، وفهم المكتوب، وغيرها فهي ترجمة بدون دراســـة لا تؤدي المعنى بشكل صحيح، وكذلك مصطلح "ينتج" هو في الأصل مصطلح اقتصادي وليس تعليمي. لا مشكلة في الاسـتفادة من الدراسـات الغربية ولكن بشـرط إضـافة عليها طابع ومصـطلحات عربية، وأن نأخذ من لغتنا الغنية الخاصة بنا والقريبة من المعلّم والمتعلّم العربي.

09–خضع منهاج اللّغة العربية للتطوير والتّحسين مع مواكبة تكوين المنفذ "المعلّم"، هل تعتبر أن هذا التّكوين كافيا للإلمام بكل المستجدات؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	08	42
النّسب المئوية	%16	%84

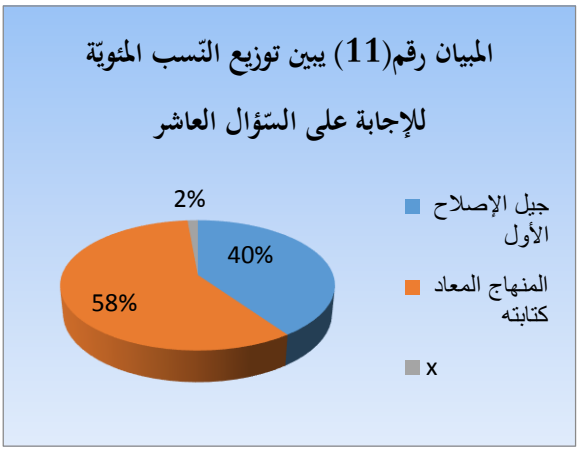


تعليق (ج09): نلاحظ من خلال آراء اغلب المعلمين أن التّكوين الذي خضعوا له غير كاف، للإلمام بكل مستجدات المنهاج المعاد كتابته، وذلك لما تتطلبها هذه التعديلات من دراسة، وعليه كان ضروريا على المتخصصين والمكونين مراعاة إعداد المعلّم، والوقوف أمام الثغرات التي من الممكن أن تواجهه، وهو في صدد قيامه بمهنته فنجد "المعلّم" وخاصة الجديد فور التحاقه بالعمل يحتاج إلى جرعات تدريبية من أجل تطوير وتغيير المنظومة التعليمية الحالية، وتحقيق التنمية في عصب المجتمع، الذي يتمثل في "النظام التربوي"، ومنه يجب تكوين وتنمية المعارف، وصقل المهارات الأدائية، لبلوغ الأهداف التّربوية، أما الفئة الثّانية التي ترى أن التكوين يجدي فأرجح أنها من ذوي الخبرة التي بمقدورها أن تتعامل مع أيّ منهاج.

ملاحظة: سوء التكوين قد يؤدي إلى عدم فهم المنهاج وتقديم حكم مغلوط عليه، وبالتالي عدم تحقيق الأهداف وعدم الاستفادة من الإصلاح.

10-أيّ منهاج ترتبط مادته العلمية بالمواد الدّراسيّة الأخرى أكثر من خير؟

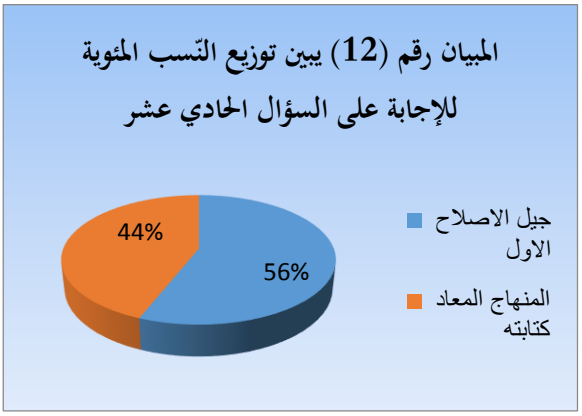
الاختيارات	جيل الإصلاح الأول	المنهاج المعاد كتابته	x
الإجابات	20	29	01
النّسب المئوية	%40	%58	%02



تعليق(ج10): وهنا ألمح أن المنهاج المعاد كتابته قد تحصل على أعلى نسبة مقاربة بجيل الإصلاح الأول، مما يعني أن محتوى الجيل الثاني قد تنوعت مواضيع نصوصه بحيث شملت المواد الأخرى "علمية، وتربوية" ولم تركز على مجال الأدب فقط فهي بذلك كفاءة عرضية (*) لأنها أبرزت المساهمة الخاصة لمادة اللغة العربية وباقي المواد ولذلك فإن التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية [1].

11-أيّ كتاب تدرجه السّنوي يتوافق مع محتوى المنهاج المقرر أكثر من غيره؟

الاختيارات	جيل الإصلاح الأول	المنهاج المعاد كتابته
الإجابات	28	22
النّسب المئوية	%56	%44



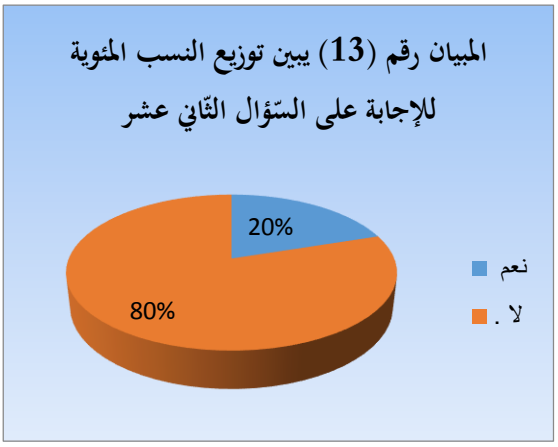
تعليق(ج11): من خلال النتائج المستعرضة ألاحظ أن النسب كانت متقاربة نوعا ما، مما يعني أن كلاً من المنهجين قد اهتم بتنظيم التدرج السنوي مع محتوى الكتاب إلا أن جيل الإصلاح الأول كان أكثر تناسقا لأنه أخذ أعلى نسبة.

(*) **لكفاءات العرضية**: تبرز المساهمة الخاصّة للمادّة، أو هي القدرة على الاستخدام الفعال لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسّلوكات المشتركة بين كل التعلمات والنشاطات، لمواجهة وضعية جديدة أو مألوفة، والتكيف معها ينظر: زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج كيف نفهم الجيل الثاني، مرجع سابق ص (82، 83).

[1] ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، التعليم الابتدائي، 2016، مرجع سابق، ص(08).

12–هل الحجم الزّمني المخصص لتدريس "مادة اللّغة العربيّة" في هذا الطور تراه كافيا في حق المتعلّم ومناسبا للكم المعرفي؟

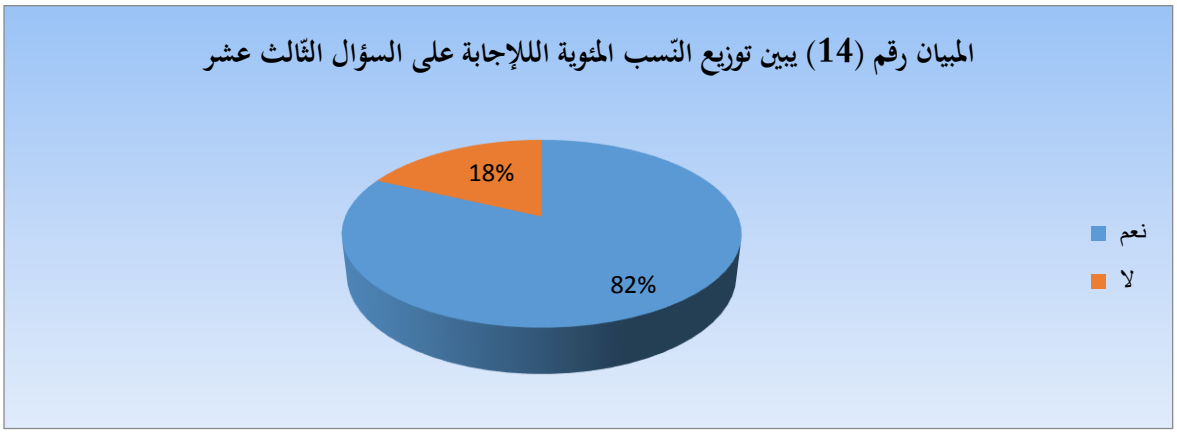
الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	10	40
النّسب المئوية	%20	%80



تعليق(ج12): أجمع المعلمون أن الحجم الزمني المخصص لتدريس مادة اللغة العربية غير كافي في حق المتعلّم، وغير مناسب للكم المعرفي، وإجابتهم هذه تدل أن المناهج سواء كانت قديمة أو حديثة فقد اهتمت بالكم المعرفي على حساب الحجم الزمني المخصص، والدليل في هذا أنه رغم التحيين والإضافات المقدمة في مناهج الجيل الثاني إلا أن الحجم الزمني لتدريس مادة اللغة العربية لم يتغير، أما الفريق الثاني فيرى أن الحجم الزمني كافي، ومن الواضح أن رؤيتهم تلك تنبع من اهتمام واضعي المناهج بحصص اللغة العربية مقارنة بالمواد الأخرى.

13–اقتحم علم اللّسانيات كل المجالات والأصعدة وعليه هل استفدت من هذا العلم في مجال التّعليم؟

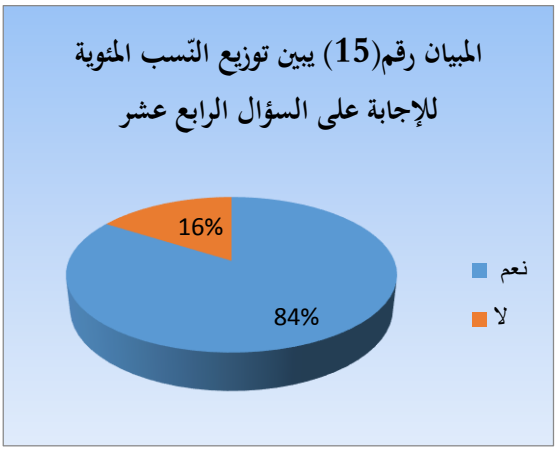
الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	41	09
النّسب المئوية	%82	%18



تعليق (ج13): من الواضح أنَّ النسبة الأكبر هي التي استفادت من الدراسات العلمية اللّسانية في مجال التّعليم، وذلك راجع إلى أن هذه الفئة لديها تكوين جامعي كفء، وتخصص في الدراسات اللغوية، بالإضافة إلى التكوين المهني المبرمج، الذي يسهر على إعداده الأساتذة المكونين والمفتشين، أما الفئة الثّانية فعلى الأرجح مستواها دون الجامعي أو تخصصها غير لغوي، كون التعليم الابتدائي يجمع العديد من التّخصصات، فلا يشترط في معلّم هذا المستوى أن يكون تخصصه في مادة اللغة العربية.

14 –قدمت لنا الدّراسات اللّسانية جملة من النّظريات اللّغويّة، هل تستعين بهذه الأخيرة لإثراء العملية التّعليميّة وتبسيطها داخل غرفة الصّف؟

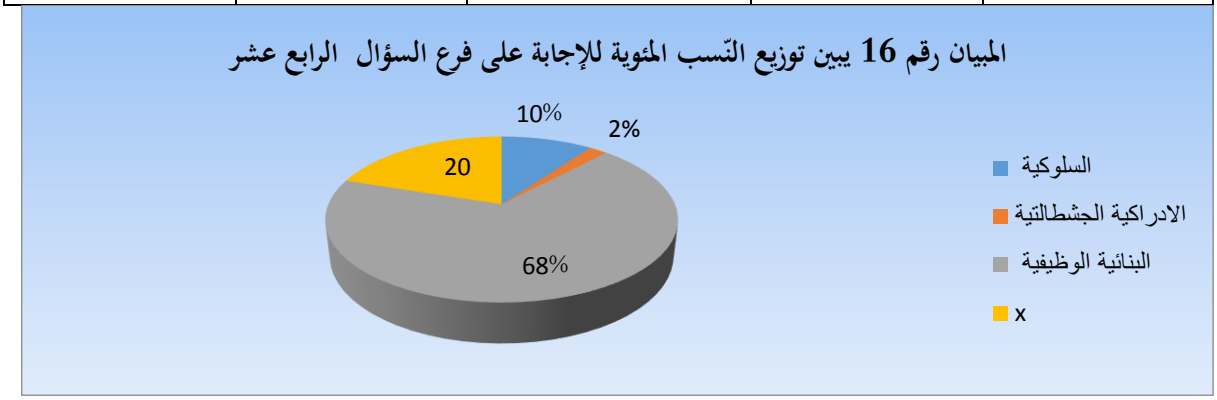
الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	42	08
النّسب المئوية	%84	%16



تعليق (ج14): أغلبيـة المعلمين أجمعوا على الاســـتعانة بالنظريات اللّغوية لإثراء العملية التعليمية وتبسـيطها داخل القســم، وذلك لما لنظريات اللغوية من فائدة جمة في خدمة المعلّم، حيث تســـهل عليه القيام بمهامه بكل يســـر، وهذا ما يمكنه من التحكم في سير الدرس من جهة، ويحسن من إدارته لصفه من جهة أخرى، فيصبح مدركا لنفسية المتعلّم، ومستواه المعرفي، والفوارق بين المتعلمين والثغرات التي يمكن أن يدخل من خلالها لنفس المتعّلم وذهنه وهذا ما يساعده في تبسيط وإثراء العملية التعليمية للمتعلّم.

-إذا كانت الإجابة "نعم" ما هي النّظرية التي ترجحها أكثر من غيرها؟

الاختيارات	السّلوكيّة	الإدراكية(الجشطالتية)	البنائية التّكوينية	X
الإجابات	05	01	34	10
النّسب المئوية	%10	%02	%68	%20



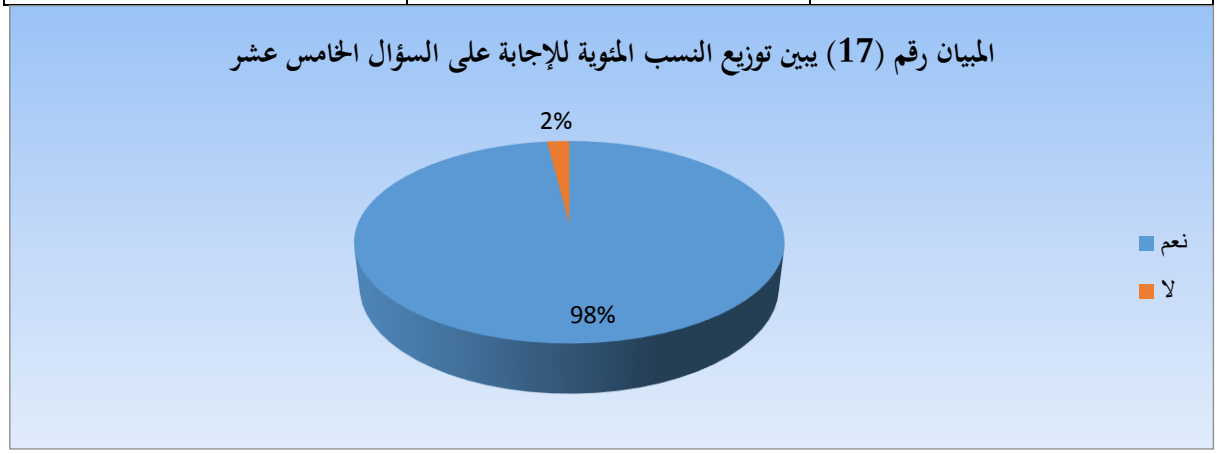
تعليق(ج14): من الواضـــح أن هنالك نســـبا متفاوتة في اختيار أفراد العينة، فقد تحصـــلت النظرية البنائية التكوينية على أعلى نسـبة، ثم تليها النظرية السـلوكية ثم النظرية الإدراكية ثم الفئة التي امتنعت عن الإجابة يرجع الأمر في ذلك إلى عدم تمكن المعلّم من إدراك كل النظريات وهذا ما يجعله يســتعين بالنظرية التي اطلع عليها والدليل في ذلك أن نســـبة معتبرة تخلت عن الإجابة كما أن منهاج الجيل

الثاني قد تبنى النظرية البنائية التكوينية وهذا ما يجعل المعلم ينحاز لهذه النظرية ويعمل على تطبيقها أكثر من غيرها كما أنها تتناســـب مع المقاربة بالكفاءات التي يعمل بها كلا من المنهجين، أما منهاج الإصلاح الأول فقد حافظ على النظرية السلوكية وغير في المقاربة ألا وهي المقاربة بالكفاءات وهذا ما جعله يقع في التناقضــات مع نفســه حيث أن الإصــلاح شمل المقاربة فقط وتنازل على النظرية على الرغم من أنها الأساس الفعلي للمقاربة.

15–التعلّم يحدث عن طريق المحاولة والخطأ والتّكرار.

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	49	01
النّسب المئوية	%98	%02

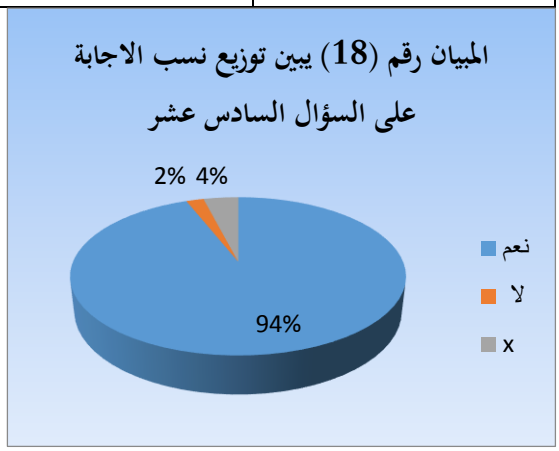
المبيان رقم (17) يبين توزيع النسب المئوية للإجابة على السؤال الخامس عشر



تعليق (ج15): جل المعلمين أيدوا أفكار النّظرية السّلوكية، وهي أن التعلم يحدث من خلال المحاولة ومن ثمة الوقوع في الخطأ، وتكرار المحاولة من جديد وهذا ما يســاعد المتعلّم في تفادى الوقوع في الخطأ السابق، على الرغم من الانتقادات التي وجهة لهذه النظرية لأنها حصرت التعلم في مجرد المحاولة والخطأ والتكرار وألغت العقل، إلا أنه كثيرا ما نســتعان بالمحاولة والتكرار، من أجل ترســيخ المعلومة في الذهن كما أن المتعلّم يعمم عقله في كل محاولة يقوم بها والتي بدورها تصوبه لإيجاد الحل، دون أن نسيان أن تكرار المتعلم لأجزاء نص ما يعتبر تغذية راجعة، مما يمكن المتعلمين من تثبيت وترسيخ المعرفة.

16–التّعلّم المقترن بالتعزيز تعلّم إيجابي.

الاختيارات	نعم	لا	X
الإجابات	47	01	02
النّسب المئوية	%94	%02	%04

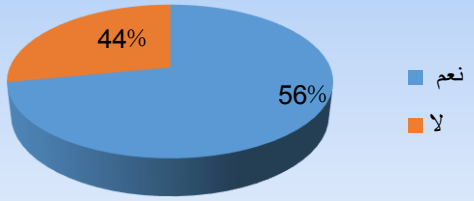


تعليق (ج16): الملاحظ أن جلَ المعلمون قد أجابوا "بنعم" لأن الاستجابات التي تعزز "تُدَعمُ" السلوك المرغوب فيه، كما أن احتمال أعادة السلوك المعزز أكبر من إعادة السلوك غير المعزز، وهنا يجد المعلّم نفسه مجبرا على اختيار المعززات المختلفة التي يمكن أن تزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم وتتناسب مع شخصيته واستخدامها بعد الاستجابة المرغوبة بشكل مباشر، خاصة في هذه المرحلة العمرية حيث يكون المتعلم لا يزال طفلا وهذا ما يساعد في عملية التأثير بالمعززات بشكل أسرع بخلق جو من المنافسة، ويزيد من النشاط والتفاعل وحب التعلّم، مثلا كأن يخصص المعلم جائزة للمتعلم الذي يقوم بالتعبير بأسلوب جيد أو يضيف له نقطة في التّقويم أو الامتحان، كما قد تكون هذه المعززات لفظية كأن يثني عليه أو يمدحه؛ تكمن مهارة المربي في استخدام المعززات لإثراء العملية التعليمية من خلال حسن الممارسة التدريسية للنظرية السّلوكية.

17–التّعلّم المقترن بالعقاب تعلّم سلبي.

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	28	22
النّسب المئوية	%56	%44

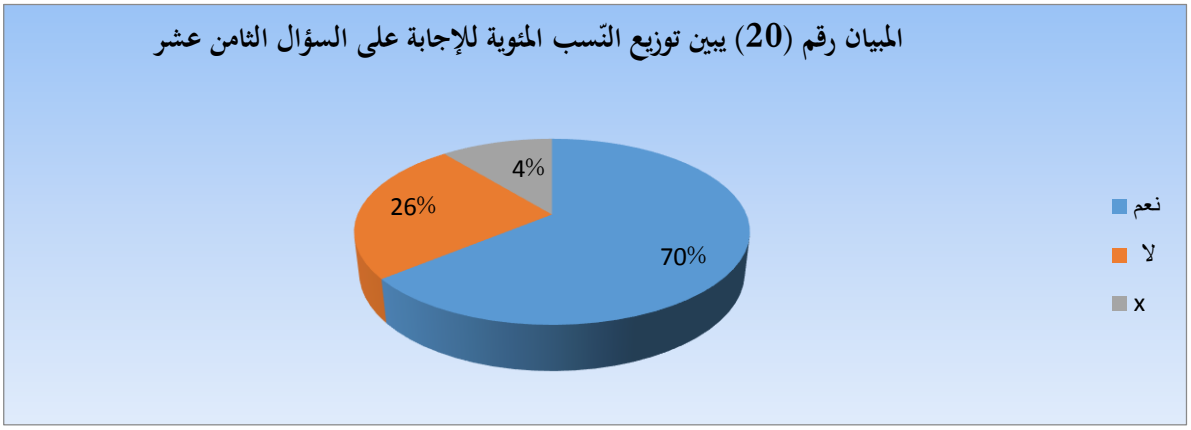
المبيان رقم (19) يبين توزيع النّسب المئوية للإجابة على السّؤال السّابع عشر



تعليق (ج17): نلاحظ نوع من التقارب في النّسب بين الذين أجابوا بـ "نعم" والذين أجابوا بـ "لا" فالفئة الأولى تؤيد ما جاءت به النظرية السلوكية وهو أن التعلم المقترن بالعقاب تعلم سلبي، وذلك لما يخلفه من آثار سلبية على نفسية المتعلم وبالخصوص في المراحل الأولى من التعليم، فقد يؤدي إلى النفور من تعلم المادة أو من المدرس وتفشي ظاهرة التسرب المدرسي وغيرها، أما الفئة الثانية اعتبرت التعلم المقترن بالعقاب تعلم غير سلبي لأنه يساعد المتعلم في إدراك السلوكات غير المرغوب فيها فيقوم بتفاديها خوفا من العقاب، وحسب وجهة نظري فأنا أساند الفئة الأولى غير أنني لا أعارض الفئة الثانية والفاصل في ذلك هو حنكة المعلّم في تعامله مع المتعلمين فبعضهم لا يحتاج للعقاب للقيام بواجباته أو ضبط سلوكه والبعض الآخر يكون العقاب علاجا له وذلك حسب شخصية المتعلم، وهنا لا نقصد بالعقاب العنف اللّفظي أو الجسدي بل هو مجرد توبيخ أو حرمان من الفسحة أو إعادة كتابة الدرس.

18–التعلّم القائم على الاستبصار يجنب الوقوع في الخطأ، والحفظ والتّطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي.

المبيان رقم (20) يبين توزيع النّسب المئوية للإجابة على السؤال الثامن عشر



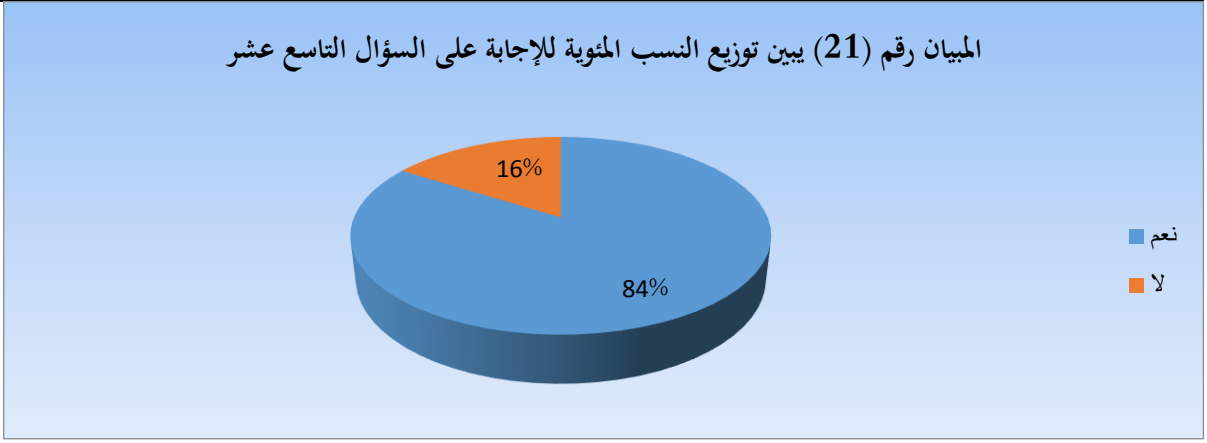
الاختيارات	نعم	لا	X
الإجابات	35	13	02
النّسب المئوية	%70	%26	%04

تعليق (ج18): من خلال نتائج أفراد العينة نلمح أغلبية المعلمين قد اعتمدوا على الاستبصار والذي يعبر عن الفهم والادراك الكلي للعلاقات العامة حسب كل موقف تعليمي، وهذا يعني تأييدهم ما جاءت به "نظرية الجشطالت" أكثر من الاعتماد على الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف، الذي تحصل على نسبة قليلة بل أعتبر تعلما سلبيا لأنه يقيد المتعلم بمعارف ثابته ولا يفتح له العنان للإبداع ولاكتساب مهارات أخرى، أما بالنسبة لي فأرى أنه من الأحسن أن نجمع بين الفهم والحفظ فلا يمكن أن نقصي أحدهما وذلك لأهميتهما فلا يوجد حفظ بدون فهم أو فهم بدون حفظ فبمجرد فهم الفكرة ترسخ في الذهن مباشرة أي تحفظ، شرط أن لا يكون هذا الحفظ آليا ومقيدا للمتعلم، فيا حبذا لو نكوّن متعلمين يأخذون الأفكار ويبلورونها بأسلوبهم الخاص فيضيفون ويبدعون في معارف بالية ليخرجوها بحلة جديدة.

19–هل تعتبر الخطأ شرط للتعلّم؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	42	08
النّسب المئوية	%84	%16

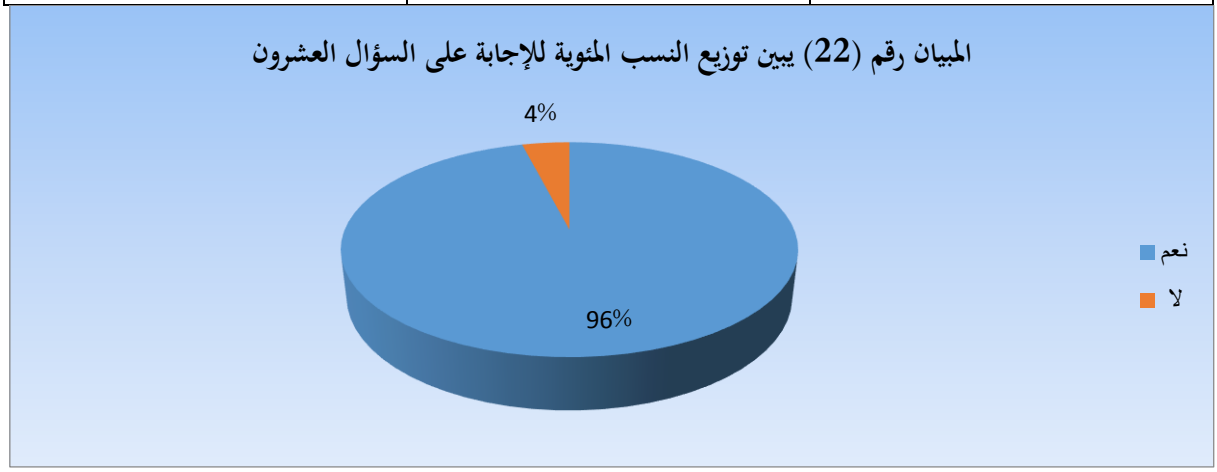
المبيان رقم (21) يبين توزيع النسب المئوية للإجابة على السؤال التاسع عشر



تعليق (ج19): من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن أعلى نسبة هي التي أجابت بـــ"نعم" حيث أنها اعتبرت الخطأ شـــرط للتعلم، فهذه العينة من المعلمين تجد أن خطأ المتعلّم البيداغوجي لا يعني عدم المعرفة بل يعني عدم تمكنه منها، فهو بذلك يعبر عن معرفة مضطربة ومشوشة يجب البدء بها لبناء معرفة صـــحيحة، كما أنه لا يمكن تفادي الخطأ في ســـيرورة التعلم لأنه خاصـــية إنســـانية مســـاعدة في العملية التشـخيصـية، أما الفئة الأقل نسـبة فلم تعتبر الخطأ شـرط للتعلم وهي بذلك لا تلغي وقوع المتعلّم في الخطأ وانما لا تعتبره شرط من شروط التعلم، وحجتها في ذلك حسب رأيي أنه في الكثير من الأحيان يتحقق التّعلم دون الوقوع في الخطأ وهذا نجده عند نخبة من المتعلمين لكن لا يمكن الجزم أن هذه الفئة لا تقع في الأخطاء بصفة دائمة.

20–التّعلّم يقترن بالتّجربة وليس بالتّلقين.

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	48	02
النّسب المئوية	%96	%04

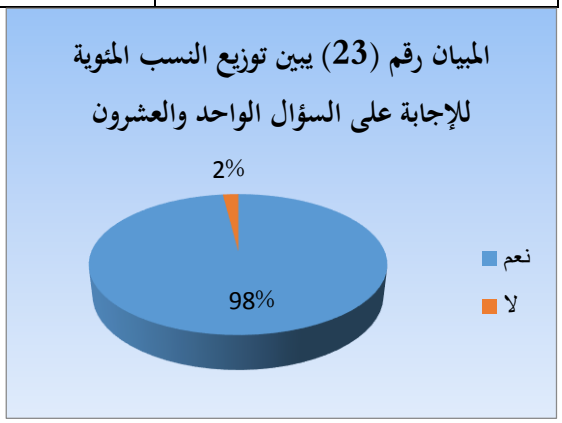


تعليق (ج20): أجد النسب متباعدة هنا، حيث كانت نسبة الإجابة بـــ"نعم" تمثل أعلى نسبة، أما نسبة الإجابة بـــ" لا" فهي منخفضة جدا، وهذا أمر طبيعي لأن معظم الأساتذة أصبحوا يعتمدون على النظرية البنائية، التي تمنح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه بنفسه من خلال التجربة، وهذا ما يجعله

يبحث ويكتسب مهارات وخبرات ويفهم قواعد وقوانين تبقى راسخة في ذهنه، لأنه اجتهد للحصول عليها، وحسب رأيي هذه العينة لم تُقصي الحفظ بصفة جذرية إلا أنها لم تتبناه كأساس فعلي للتعلم، أما الفئة الثانية فقد أهملت المتعلم واعترفت بالحفظ كبديل للفهم الذي يجعل المتعلم آلة قابلة للحشو، تستقبل معارف جاهزة دون البحث عن خلفيات هذه المعارف وهذه العملية سمية بعملية الحفظ والاسترجاع.

21–هل لبيئة المتعلّم أن تؤثر في نموه المعرفي وفي أخذه للمنهاج؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	49	01
النّسب المئوية	%98	%02



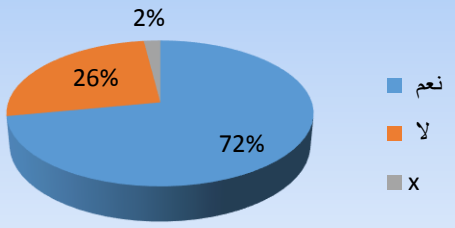
تعليق (ج21): معظم أفراد العينة قد أجمعوا على الإجابة بـ "نعم" وإجابتهم هذه راجعة إلى أهمية وضع منهاج وكتب مدرسية يراعى فيها بيئة المتعلم، مثلا: تنويع النصوص القرائية في الكتاب المدرسي "فالفرد ابن بيئته"، وبالطبع تؤثر البيئة في النمو المعرفي للمتعلم وخير دليل على ذلك المتعلم الذي نشأ في الريف نجده متمكن من ناصية اللّغة العربية لأنها أكثر استخدما عنده، وعلى العكس من ذلك نجد المتعلم المتمدن يستخدم أكثر من لغة، وعليه فالمعرفة عندهما غير متوافقة لأنهما لم يوضعا في بيئة واحدة.

22 –هل تعتبر المتعلّم في هذه المرحلة العمرية مهيأ من النّاحية العقليّة لتنميَّة معارفه ولاكتساب اللّغة؟

الاختيارات	نعم	لا	x
الإجابات	36	13	01

النّسب المئوية	%72	%26	%02

المبيان رقم 24 يبين توزيع نسب الاجابة على السؤال الثاني والعشرون

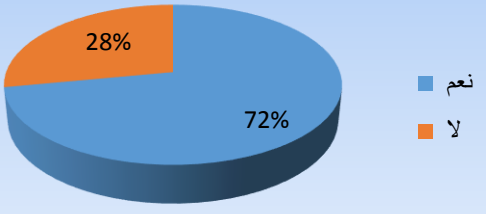


تعليق (ج22): يتضح من خلال هذه النتائج المتنوعة بين الموافقة والمعارضة والممتنعة، أن المتعلم في هذه المرحلة العمرية مهيأ من النّاحية العقلية لتنمية معارفه وقدراته ومهاراته، ولاكتساب اللغة بنفسه، وهذا راجع إلى نموه العقلي الذي يسمح له بذلك، فالمتعلّم في هذا الطور يستعد إلى الانتقال لمرحلة أخرى من التعليم ألا وهي "التعليم المتوسط"، أما بالنسبة لأفراد العينة التي ترى أن المتعلّم غير مهيأ لتنمية معارفه ولاكتساب اللغة فأرجح أنها تعتقد أن المتعلّم لا يزال في حاجة إلى دعم أكبر فلا يمكن أن يعتمد عليه بصفة كلية، وبالفعل نجد مجموعة قليلة من المتعلمين غير قادرين على تحمل مسؤولية تنمية معارفهم ورصيدهم اللغوي بمفردهم.

23–هل بمقدور الطفل في هذا الطور انتقاء نظام قواعدي خاص بلغته الأم مما يمكنه من تكوين تراكيب جديدة؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	36	14
النّسب المئوية	%72	%28

المبيان رقم 25 يسبن توزيع نسب الاجابة على السؤال الثالث والعشرون



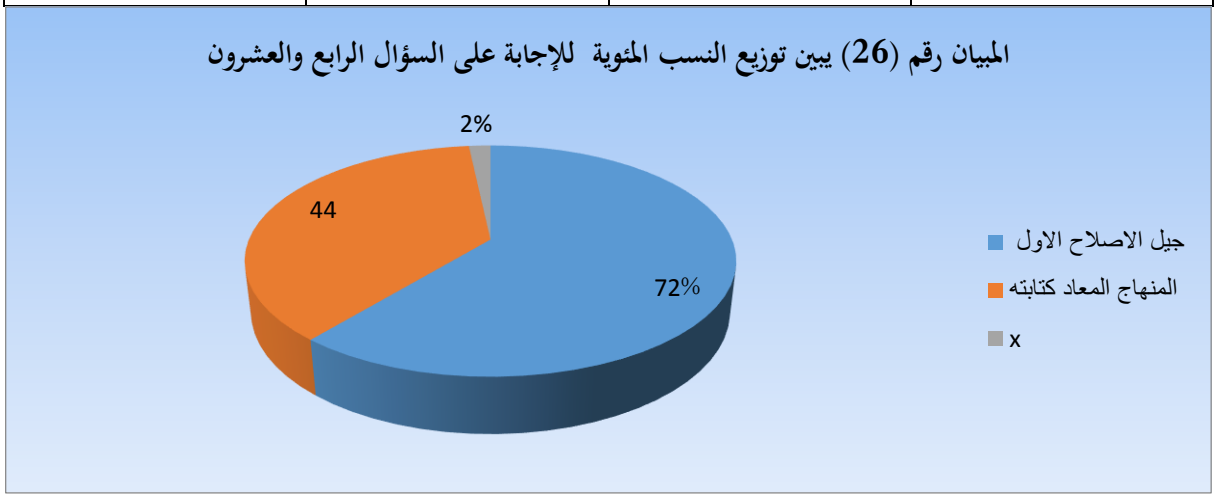
تعليق (ج23): من الواضح أن أغلبية السّادة الأساتذة قد أجابوا "بنعم"، مما يعني أن الطفل في هذا الطور له القدرة الكافية لاستخدام اللغة وانتقاء نظام قواعدي خاص بالغته الأم، مما يمكنه من تكوين تراكيب لغوية جديدة، ابتداء باختيار الكلمات وصولا إلى تكوين الجمل، وهذا ما تعمل على تحقيقه النظرية العقلية، أما بالنسبة لأفراد العينة الثانية فلا

توافق الرأي حيث تعتقد أن المتعلّم لا يزال بحاجة إلى دعم في مادة اللغة العربية في هذا الطور، من أجل سد الثغرات والنقائص التي تحول دون إنشاء التراكيب عنده.

24–أيّ منهاج يراعي ما دعت إليه النّظرية العقليّة، من حيث البدء في تعليم المهارات اللّغويّة بالكلام والمحادثة ثم الكتابة؟

الاختيارات	جيل الإصلاح الأول	المنهاج المعاد كتابته	X
الإجابات	27	22	01
النّسب المئوية	%72	%44	%02

المبيان رقم (26) يبين توزيع النسب المئوية للإجابة على السؤال الرابع والعشرون

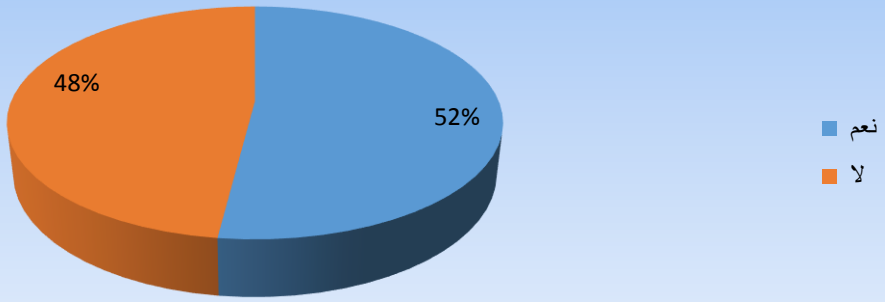


تعليق (ج24): يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها أن منهاج الجيل الأول قد تحصل على أعلى نسبة مما يعني أنه قد راعى المهارات اللغوية بالكلام والمحادثة ثم الكتابة، وفقا للنظرية العقليّة وساهم في تنمية "الرّصيد اللّغوي عند المتعلّم" أكثر من غيره، في حين تحصل المنهاج المعاد كتابته على أقل نسبة على الرغم من أنه قد عدل من حيث الطّريقة التّدريسية من خلال إضافة مقطع فهم المنطوق الذي يتكون من (صورة زائد مقطع صوتي)، هنا يعتمد المتعلم على مهارة السّمع والاستقبال، ثم تأتي مرحلة الإنتاج الشّفوي التي يعتمد فيها على مهارة الإرسال، في حين اقتصر منهاج الجيل الأول على قراءة وفهم النّص الذي أهله إلى احتلال الصّدارة.

25–تبنت المنظومة التّربويّة منهجية المقاربة بالكفاءات، وعليه هل تراها مناسبة للتّطبيق في المدرسة الجزائريّة؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	26	24
النّسب المئوية	%52	%48

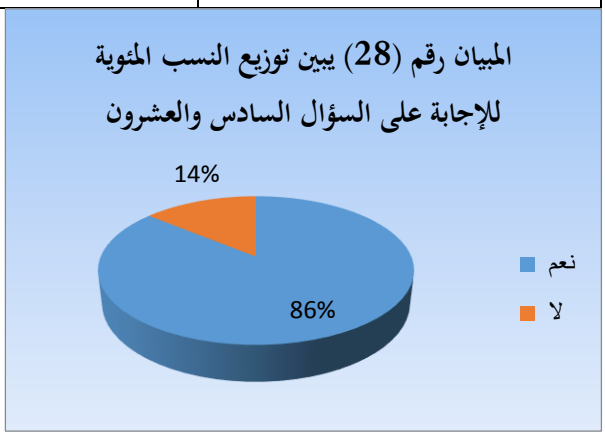
المبيان رقم (27) يبين توزيع النسب المئوية للإجابة على السؤال الخامس والعشرون



تعليق (ج25): نلمح من خلال النتائج المقدمة أن النّسب كانت متقاربة جدًّا بين مؤيد ومعارض، إلا أن أعلى نسبة هي التي وافقت على تطبيق منهجية المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ومردّ هذه الإجابة إلى أهمية المقاربة بالكفاءات بالنسبة للمتعلّم في إثراء العملية التّعليمية من جهة وإلى تعودهم على هذه المقاربة حيث لامسوا فائدتها في التعليم في السنوات الفارطة، أما بالنسبة لأفراد العينة الثانية التي لا ترجح تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، فأرى السبب يكمن في أن السادة الأساتذة لم يرفضوا المقاربة في حدّ ذاتها إنما رفضوا نقص تطبيق هذه المقاربة حيث لا تتوفر لديهم الوسائل والإمكانيات اللازمة لتطبيقها بصفة فعلية.

26–هل توافق على الجمع بين المقاربات البيداغوجيّة في العملية التّعليميّة دون أن تقصي أيّ مقاربة حيث يكون الموقف التّعليمي هو الفاصل في التّطبيق؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	43	07
النّسب المئوية	%86	%14



تعليق (ج26): نلاحظ من خلال قائمة النتائج المتحصل عليها أن نسبة الموافقة على الجمع بين المقاربات البيداغوجية في العملية التّعليمية كانت أعلى بكثير من النّسبة الأخرى، التي أجابت بـ "لا" ولم توافق على ذلك بل أيدت أحادية تطبيق المقاربة في العملية التعليمية، وهذا يعني الضرورة الملحة إلى تفعيل مختلف المقاربات، حيث يكون الموقف التّعليمي هو الفاصل، وهذا راجع لأهمية كل مقاربة رغم الانتقادات التي وجهت إليهما "المقاربة بالمضامين (المحتويات) والمقاربة بالأهداف"، إلا أنه لا يمكن اقصاؤهما بالكامل لأنهما يحملان في طياتهما جملة من الإيجابيات فكثيرا من الأحيان يفرضان وجودهما في وضعيات تعليمية مختلة وهذا ما جعل السادة الأساتذة يؤيدون الفكرة، أما الفئة القليلة المعارضة فأرى السبب وراء هذا الرفض راجع إلى اعتمادهم الكلي على المقاربة بالكفاءات دون منازع والتزامهم بالمنهاج.

الإجابة عن الاستعلامين هي ما يلي:

أ/ العراقيل التي تواجه المعلم في قراءته للمنهاج المعاد كتابته للطور الثالث من التعليم الابتدائي ولمادة اللغة العربية هي[1]:

- كثافة المنهاج وطول المقرر الدراسي.

[1] ينظر: ملحق ص (260،261).

-صعوبة تحقيق التّعلمات وبنائها للوصول إلى الهدف وهذا بسبب قدرات المتعلمين ومستواهم العقلي والفكري والجسمي الذي لا يتلاءم في الغالب مع المنهاج.

-كثافة المحتوى في منهاج الجيل الثاني وكثرة الدروس والمصطلحات اللغوية والعلمية الغامضة التي لا تراعي القدرات الاستيعابية للمتعلم.

-الحجم السّاعي لا يتوافق مع المحتوى المعرفي فهو غير كافي خاصة لتعليم التّراكيب اللغوية الجديدة.

-عدم تلاؤم الدّروس مع التّطبيقات المبرمجة.

-غياب التناسق والتّرابط في بعض الدروس.

-عدم توافق المنهاج مع القدرات الفكرية واللّغوية لدى المتعلمين.

-عدم القدرة على توفير بعض الوسائل التّعليمية الحديثة التي تؤدي إلى إعاقة العملية التعليمية "**نقص الإمكانيات والوسائل التوضيحية**".

-اعتماد مناهج الجيل الثاني على الجانب النظري أكثر من التطبيق.

-عدم مطابقة دراسة المقاربة بالكفاءات مع التقويم.

-صعوبة تطبيق التقويم المستمر في ضوء المناهج المعاد كتابتها.

-عدم إشراك القاعدة "معلمين، أساتذة، مستشارين تربويين إلخ" في عملية كتابة المنهاج وبناء الدّروس.

-سوء التنظيم والترتيب متعلّق بصاحب واضع البرنامج.

-صعوبة تجسيد مناهج الجيل الثاني في الواقع التعليمي والمدرسة الجزائرية وهذا يعود إلى "ضعف الجانب الاقتصادي والاجتماعي".

-مناهج الجيل الثاني لا تراعي عقلية المجتمع الجزائري وبيئته الثقافية والاجتماعية والدّينية.

-هذه المناهج تواكب التكنولوجيا لكن الواقع عكس ذلك، بيئة المتعلمون وإمكانياتهم محدودة ولا تساعد في الإلمام بكل هذه المعلومات وكأننا في عالمين مختلفين.

-كثافة الأقسام العددية حيث يتعدى عدد تلاميذ الفوج في بعض الأقسام (43-45) تلميذ.

ب/ اقتراحات السّادة المعلمين المضافة لتعديل منهاج الطور الثّالث من التّعليم الابتدائي:

-التخفيف من كثافة المنهاج الذي يعاني منه المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء، وبعض الدّروس التي يجب دمجها أي المطالبة بإعادة النظر في المناهج الدّراسية من حيث كثافة الدروس وترابطها وتناسقها وتلائمها مع بيئة وعقلية الطفل.

-تقليص حجم الدّروس بحيث تناسب مستوى المعلمين كما تجنب الوقوع في التّكرار.

-حذف بعض الدّروس التي لا تخدم لا التّربية ولا التّعليم.

- إرجاع الدّروس المحذوفة التي تخدم بعضها البعض.

-تبسيط الدّروس من حيث المصطلحات.

-تبسيط لغة بعض النصوص لإدراك المتعلم.

-التركيز على طريقة حل المشكلات.

-اختيار المواضيع المناسبة لمادة اللغة العربية بما يتناسب ومستوى المتعلّمين والاختيار الهادف للنصوص والوضعيات الملائمة.

-إمكانية الدّمج بين الطرائق القديمة والحديثة لتقديم منتوج تعليمي أفضل يضمن تحسن المستوى المعرفي لأبنائنا مستقبلا.

-إعادة النظر في تسطير المناهج باعتبارها اللّبنة الأساسية في العملية التّعليمية وهذا بمراعاة أعمار التلاميذ والمناطق أو البيئة التي يحيون فيها.

-تكييف الحجم الساعي مع محتوى مادة "اللغة العربية".

-السعي لتحقيق النّوع لا الكم.

- التكوين الجيد والمدعم، أي "تكثيف العملية التكوينية".

- اعداد مذكرات نموذجية للاستئناس لجميع الأنشطة من أجل إزالة الغموض والصعوبات التي تعترض المعلم وخاصة في ظل تكرار سيناريوهات المناهج الجديدة وإصلاح الإصلاح.

-التركيز على علم اللسانيات لأنه يجعل المتعلّم يكتسب لغة سليمة ودقيقة ويساهم في اثراء الرصيد اللّغوي عنده.

-مقاربة المنهاج مع دراسة "المقاربة بالكفاءات".

-تأمين وتجهيز فضاءات وقاعات مناسبة لتطبيق أسلوب المقاربة بالكفاءات.

-الاطلاع على مختلف المقاربات البيداغوجية في كل المدارس والاستفادة منها لخدمة العمليّة التعليميّة.

-تخصيص معلمين مختصين لتدريس مواد الايقاظ "التربية البدنية، موسيقى، رسم".

-إعطاء المعلّم حرية أكبر في تكييف الدّروس والمنهاج بما يناسب مستوى المتعلّم.

-تجهيز المدارس الابتدائية بالوسائل التعليمية الحديثة المطبقة في الدّول الأوروبية.

-تحسين وضعية المعلم ماديا ومعنويا من باب التّحفيز.

-ملاءمة الأنشطة للدروس.

-وضع مخطط توزيعي للكفاءات سنوي، شهري، وتوزيع الحصص التعليميّة وفق الحجم الساعي.

-التّنسيق بين برامج السّنة الخامسة والسنة الأولى متوسط لتفادي الصعوبات.

- أقرَّ بعض السَّادة المعلمين ضرورة إرجاع السنة السادسة من خلال تصحيحهم لأوراق المتعلمين في امتحان شهادة التّعليم الابتدائي لهذه السّنة (2021م) بحجة الزّيادة في النّمو العقلي والمعرفي، وعيش الطفل لطفولته والإشباع منها، والتّأهيل الجيد.

-الامتحان يكون في كل المواد مع المصداقية.

-تخصيص مراقبي التربية لحراسة المعلمين في الساحة والمطعم.

وأنا بدوري أقر أن هذه الاقتراحات تخدم مصلحة المعلم قبل كل شيء.

-خاتمة:

توصلت في بحثي هذا أن إصلاح المناهج يعبر على الرغبة الملحة في تحسين نوعية المنهاج من طرف واضعي المناهج من خبراء وأساتذة مختصين، أما الجمود والثبوت على منهاج واحد إنما يعبر عن عدم الرّغبة في التطوير، ولكن ليس كل إصلاح يقتضي بضرورة أن يكون خالي من النّقائص، وهذا لا يعني انتقاصنا لمناهج الجيل الثاني بل من أجل الوقوف على مواطن الضعف والقصور والحرص على معالجتها من خلال:

- توظيف معلمين لديهم تخصص جامعي "دراسات لغوية" من أجل المساهمة في خدمة مادة اللّغة العربية.

– مراعات إعداد المعلّم والوقوف أمام الثغرات التي من الممكن أن تواجهه وهو في صـدد قيامه بمهنته فنجد "المعلّم" وخاصـــة الجديد فور التحاقه بالعمل يحتاج إلى جرعات تدريبية من أجل تطوير وتغيير المنظومة التعليمية الحالية وتحقيق التنمية في عصـــب المجتمع الذي يتمثل في "النظام التربوي"، وعليه يجب تكوين وتنمية المعارف وصقل المهارات الأدائية لبلوغ الأهداف التّربوية.

– العمل على تحقيق إشـراف تربوي كفء، يكون دعما للمعلّم في تحقيق المسـتوى المطلوب وفي نقل المشاكل والصعوبات التي تواجه المعلّم في قراءته للمنهاج.

– ســـوء التّكوين قـد يؤدي إلى عـدم فهم المنهـاج وتقـديم حكم مخلوط عليـه وبالتـالي عـدم تحقيق الأهداف وعدم الاستفادة من الإصلاح في تعليم اللّغة العربية.

–الاستفادة من دراسات الباحثين وما يقومون بنقله من انشغالات وآراء السادة المعلمين وأخذ بحوثهم بعين الاعتبار في عملية الإصلاح.

خاتمة

خاتمة

وبعد انتهائي من معالجة أهم الجوانب التي تمسّ هذا البحث المتواضع، والذي حاولت من خلاله عرض ما قدمته الدراسات اللسانية الحديثة بشقيها النّظري والتّطبيقي من آراء وأفكار مهمة في معالجتها للغة، من خلال ما جاءت به من نظريات كان لها دور كبير في تحسين العمليّة التّعليميّة (تعليمية اللّغات)، وفي تغيير المسار التّعليمي نحو الأفضل بالنسبة للمتعلّم بشكل خاص وباقي الأفراد من معلمين وتربويين.

اللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات التي تأثرت بهذا التّحول الجذري الذي شمل الممارسة التّعليميّة، وذلك من خلال مناهج اللّغة العربيّة المطبقة في المدرسة الجزائريّة وفق منظومة تربوية تتلاءم مع البيداغوجيا الحديثة، وهذا ما يدعو إلى تغيير أو تحيين أيّ منهاج تعليميّ تربويّ.

ومن هنا دعت الحاجة إلى الاهتمام بتدريس مادة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية ككل، إلا أنني تحدثت على الطور الثالث (منهاج الإصلاح الأول، والمناهج المعاد كتابتها) وفق ما تطلبه دراستي، يكمن هذا الاهتمام في إعادة النّظر في المنهاج ككل حيث وقفت على نقاط الضعف فيه والثغرات التي قدّ تحول دون تحقيق الهدف التّعليمي وتتسبب في اعاقة المتعلّم عن أخذه للمعرفة، والحط من مستوى تعليم وتعلم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة.

وبعد دراستي النّظريّة والميدانيّة لهذا البحث توصلت إلى ما يلي:

- حسن التّصميم والتّخطيط للمنهاج التّربوي والتّعليمي من خلال إشراك القاعدة (معلمين، أساتذة، مستشارين) الذين لديهم الدّراية الكافيّة بمكونات وأسس المنهاج الصحيح، يساعد في تحقيق الأهداف التّربويّة كما يبشر بتوفير مسار تعليمي ناجح.
- التّخفيف من المنهاج والمقرر الدّراسي يخدم المعلّم والمتعلّم، يساعد المعلّم بحيث يوفر له راحة نفسية فلا يسرع في تقديم الدّروس خوفا من عدم إنهائها، أما بالنسبة للمتعلّم فراحة المعلّم من

راحته حيث يشـرف على تعليمه معلّم كفء، وهذا ما يسـاعده على فهم واسـتيعاب المادة التّعليمية كما يجد نفسه أمام كم معرفي معقول.

- حسن اختيار التّعلمات وبنائها للوصول إلى الهدف التّعليمي بحيث تتناسب محتويات المنهاج والمستوى العقلي والفكري والجسمي للمتعلّم.
- ملائمة الحجم السّاعي والمصطلحات اللّغوية والعلميّة لمحتوى منهاج الطّور الثّالث من التّعليم الابتدائي، مما يضمن قدرات استيعابية عالية للمتعلّم والتي تمكنه من المادة العلمية.
- الاستفادة من التّقويم التّربوي ومطابقته لمنهجية المقاربة بالكفاءات المعمول بها في مناهج الجيل الثّاني من أجل الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التّربوية ونتائج التّعليم.
- الرّفع من الإمكانيات المادية خاصة بالمدرسة الابتدائية من أجل تجسيد مناهج الجيل الثّاني في الواقع التّعليمي، مثل: الزّيادة في الوسائل التّوضيحيّة التي تساهم في رفع مستوى الاستيعاب لدى المتعلّم.
- امتلاك المعلّم لأكثر من طريقة حيث يستخدم الأنسب منها وذلك حسب كل نشاط يريد تعليمه للمتعلّمين مراعيا مستوى استيعابهم، وميولهم، والموقف التّعليمي، والبيئة التّعليميّة، مستخدما وسائل مناسبة في ذلك.
- لعلم اللّسانيات دور كبير في تحليل العمليّة التّعليميّة، فلا يمكن لمعلّم اللّغة أن يفهم عمليّة تدريس اللّغة دون فهم النّظريات التي تفسر نظام اللّغة المراد تعليمها للمتعلّم.
- ساهمت نظريات التّعلّم في حل الكثير من مشكلات التعلّم من خلال ما توصلّت إليه من نتائج ساعدت هي الأخرى في تحسن العمليّة التّعليميّة.
- نظرا لأهمية كل النّظريات اللّسانيّة سواء في إعداد المناهج التّربوية أو من خلال الممارسة التّربوّية والتّعليميّة من قبل المعلّم مع المتعلّم، فلا يمكن الاستغناء على الاتجاه السّلوكي القائم على المثير والاستجابة ولا المعرفي القائم على تفاعل العوامل البيئيّة مع العوامل الوراثيّة من أجل

التّعلم، أو اللّغوي القائم على الإبداعية في استعمال التّراكيب الجديدة غير المسموعة، وفي فهم ما لم يستعمل بعد.

- تعدد النّظريات اللّسانيّة ومن ورائها المقاربات البيداغوجيّة يساعد في إيجاد أنجع الطرق التي تخدم العمليّة التّعليميّة، فلا يمكن الانحياز إلى نظرية واحدة بل نعتمد على الجمع فيما بينها وذلك حسب ما يحتاجه الموقف التعليمي لأن كل نظرية تخدم جانب من الجوانب التعليمية، من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة.
- معرفة المعلّم لكل العلوم التي لها علاقة بمجال علمه تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة. مثلا: إضافة علم اللسانيات إلى علم التربية وعلم النفس، وذلك لتشابه هذه العلوم فيما بينها.
- الاستفادة من كل المقاربات البيداغوجية مع الاعتماد على توظيف المقاربة بالكفاءات في تعليم مادة اللّغة العربيّة التي تجعل من المتعلّم المحور الأساسي من العمليّة التّعليميّة من خلال ما توفر له من حريّة في اختيار ما يتعلمه، كما أن المناهج التي تعتمد على الكفاءات كلها ترمي إلى تنمية القدرات العقليّة والمهاريّة والوجدانيّة من خلال التّطبيق الهادف والتّقييم مما يؤهل المتعلّم لحل مشاكله بنفسه، والتّكيف والاندماج في المجتمع.

وبعد عرض النّتائج، أتقدم ببعض التّوصيات والمقترحات التي يمكن أن تساعد في معالجة ضعف تعليم وتعلم اللّغة العربية، وهي كالآتي:

-إعطاء الأهمية القصوى للمدرسة الابتدائية باعتبارها الحجر الأساس في بناء منظومة تربوية جيدة.

-العمل على استعادة اللّغة العربيّة لمكانتها الحقيقيّة حيث يبدأ هذا من قبل مسطري المناهج وأساتذة مكونين ومعلمين ليزرع في نفوس أبنائنا.

-التّركيز على ما أثبتته الدّراسات اللّسانية في مجال التّعليم.

-العمل على تطبيق ما أثمرته النّظريات اللسانية تطبيقا فعليا في عملية اكتساب المعارف.

-الإعداد التّربوي والأكاديمي لمعلّم اللّغة العربيّة، ومن ثمة التّكوين الجيد والمدعم بعد كل إصـــلاح أو تغيير في المناهج التّربويّة والتّعليميّة.

-زيادة الاهتمام بالمتعلّم من خلال توفير المنهاج المناسب، والطرائق النّاجعة والوسائل التّعليميّة الكافيّة لإنجاح عملية تعليم وتعلّم مادة اللّغة العربيّة.

وفي الأخير أقول إنّ هذه الدّراســة ما هي إلا محاولة مني للتّطرق لما جاء به علم اللّســانيات من نظريات التّعلم واسهاماتها التي تخدم العمليّة التّعليميّة، كما أرجو أنني قد قمت بإثارة القضايا والجوانب المهمة التي تسعى لتحقيق الأهداف التّربويّة للرفع من مستوى المتعلّم الجزائري من جهة وتطوير التعليم والتعلّم في المدرسة الابتدائيّة من جهة أخرى، لا أدعي الكمال لهذا البحث غير أنني اجتهدت قدر ما استطعت فإن أخطأت فمن نفسي وإن أصبت فذلك من الله العزيز الحكيم، -وهذا أملي- وأسأل الله السّداد والتّوفيق، والحمد لله ربّ العالمين.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد زبانة –غليزان-.

معهد الآداب واللّغات.

قسم اللّغة العربية وآدابها.

تخصص: تعليميّة اللّغة.

استبانة

في إطار إعداد أطروحة الدّكتوراه تحت عنوان "مقاربة لسانية في مناهج اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي"، ارتأيت أن أتقدم إليكم أساتذتي المحترمين من (معلمين ومعلمات) بهذه الاستبانة راجية منكم تزويدي بما لديكم من آراء وخبرات، في هذا المجال بكل شفافية وموضوعيّة من أجل إثراء العملية التربوية والتعليمية.

وفي الختام أحيطكم علما أن هذه المعلومات التي ستدلون بها ستحظى بالسّرية التّامة لخدمة البحث العلمي.

وشكرا.

ملاحظة: ضع الإشارة (×) في الخانة المناسبة لاختيارك.

الباحثة: عبد العزيز بختة.

1-المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر [X] أنثى [ ]

المستوى العلمي: ليسانس [X] ماستر [ ] دكتوراه [ ]

الخبرة المهنية: أقل من 5سنوات [ ] من 5إلى 10سنوات [X] أكثر من 10سنوات [ ]

2-الاستبيان:

01-هل درســـت جيّدا منهاج الجيل الأول والمناهج المعاد كتابتها "للطور الثالث" من حيث "الوثيقة المرافقة" و"السّندات". نعم [X] لا [ ]

-إذا كانت الإجابة "بنعم" فأيّ منهاج تفضل.

جيل الإصلاح الأول [X] المنهاج المعاد كتابته [ ]

02-المنهاج الدراسي مبني على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات، وعليه أي منهاج جسّد وغطى كل الأهداف المقررة.

جيل الإصلاح الأول [X] المنهاج المعاد كتابته [ ]

03-لكل محتوى أهداف محددة، أيّ كتاب قام بضبط محتوياته وحقق التّرابط والتّكامل بين مواضيعه.

جيل الإصلاح الأول [X] المنهاج المعاد كتابته [ ]

04-يستعين كل "معلّم" بطرائق التّدريس من أجل تحقيق أهداف التّعلّم، ماهي الطّرائق التي توظفها بكثرة الطّرائق القديمة مثل: طريقة الالقاء، وطريقة التّلقين. أم الحديثة مثل: طريقة المشروع وحل المشكلات.

الطرائق القديمة [X] الطرائق الحديثة [ ]

05-يوضح كل منهاج الأسس التّربوية لتوظيف أدوات التّقويم المختلفة، أيّ المنهجين حقق ذلك.

جيل الإصلاح الأول [X] المنهاج المعاد كتابته [ ]

06-أيّ منهاج موضوعاته تراعي القيم الاجتماعيّة والثّقافيّة والاقتصاديّة في المجتمع.

جيل الإصلاح الأول [X] المنهاج المعاد كتابته. [ ]

07-أيّ منهاج تراه مكيف مع مستوى المتعلّم وميولاته وحاجاته النّفسيّة.

جيل الإصلاح الأول [X] المنهاج المعاد كتابته [ ]

08-هل التحيين الذي طرأ على مستوى المصطلح يقتضي بالضرورة تحسين في نوعية المنهاج.

نعم [X] لا [ ]

2

09-خضع منهاج اللّغة العربية للتطوير والتحسين مع مواكبة تكوين المنفذ "المعلّم". هل تعتبر أن هذا التكوين كافيًا للإلمام بكل المستجدات؟

نعم [ ] لا [X]

10-أيّ منهاج ترتبط مادته العلمية بالمواد الدّراسيّة الأخرى أكثر من غيره؟

جيل الاصلاح الأول [X] المنهاج المعاد كتابته [ ]

11-أي كتاب تدرجه السّنوي يتوافق مع محتوى المنهاج المقرر أكثر من غيره؟

جيل الإصلاح الأول [X] المنهاج المعاد كتابته [ ]

12-هل الحجم الزمني المخصص لتدريس "مادة اللّغة العربيّة" في هذا الطور تراه كافيًا في حق المتعلّم ومناسبًا للكم المعرفي؟

نعم [ ] لا [X]

13-اقتحم علم اللّسانيات كل المجالات والأصعدة وعليه هل استفدت من هذا العلم في مجال التعليم؟

نعم [X] لا [ ]

14-قدمت لنا الدّراسات اللّسانية جملة من النّظريات اللّغوية. هل تستعين بهذه الأخيرة لإثراء العملية التعليمية وتبسيطها داخل غرفة الصّف؟

نعم [X] لا [ ]

-إذا كانت الاجابة "نعم" ماهي النّظرية التي ترجحها أكثر من غيرها؟

السّلوكيّة [ ] الإدراكية (الجشطالتيّة) [ ] البنائية التكوينية [X]

15-التعلّم يحدث عن طريق المحاولة والخطأ والتكرار. نعم [X] لا [ ]

16-التعلّم المقترن بالتعزيز تعلّم إيجابي. نعم [X] لا [ ]

17-التعلم المقترن بالعقاب تعلّم سلبي. نعم [X] لا [ ]

3

18-هل تعتبر الخطأ شرط للتعلّم. نعم [X] لا [ ]

19-التعلّم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين نعم [X] لا [ ]

20-التعلّم يكون دائما تابعا للنمو و(النضج). نعم [X] لا [ ]

21-التعلّم القائم على الاستبصار يجنب الوقوع في الخطأ. والحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي.

نعم [X] لا [ ]

22-هل تعتبر المتعلّم في هذه المرحلة العمرية مهيأ من النّاحية العقليّة لتنميّة معارفه لاكتساب اللّغة.

نعم [X] لا [ ]

23-هل بمقدور الطفل في هذا الطور انتقاء نظام قواعدي خاص بلغته الأم مما يمكنه من تكوين تراكيب جديدة.

نعم [X] لا [ ]

24-أيّ منهاج يراعي ما دعت اليه النّظرية العقلية، من حيث البدء في تعليم المهارات اللّغوية بالكلام والمحادثة ثم الكتابة.

جيل الإصلاح الأول [ ] المنهاج المعاد كتابته [X]

25-تبنت المنظومة التربوية منهجية المقاربة بالكفاءات. وعليه هل تراها مناسبة للتطبيق في المدرسة الجزائرية.

نعم [X] لا [ ]

26-هل توافق على الجمع بين المقاربات البيداغوجيّة في العملية التعليميّة دون أن تقصي أي مقاربة حيث يكون الموقف التعليمي هو الفاصل في التطبيق.

نعم [X] لا [ ]

3-أجب عن الأسئلة التّالية:

أ-ما هي العراقيل التي تواجهك في قراءتك للمناهج المعاد كتابتها للتعليم الابتدائي "الطور الثالث".

ب-ماهي الاقتراحات التي تطرحها لتعديل منهاج "الطور الثالث" من التعليم الابتدائي؟

4

العراقيل التي تواجهه في قراءة المناهج

- محاولة تجسيد مناهج الجيل الثاني على الواقع العلمي الجزائري
- اعتماد مناهج الجيل الثاني على الجانب النظري
- مناهج الجيل الثاني لا تراعي قدرات المتعلم (غموض المصطلحات)!
- مناهج لا تراعي عقلية المجتمع الجزائري وبيئته الثقافية والاجتماعية والدينية والخلفية (مستوردة)
- افراغ بعض المواد من بعدها الأخلاقي في التعليمي
- اعطاء بعض المواد حقها على حساب مواد أخرى (تاريخ - ت. علمية - ت مدنية)

الاقتراحات:

- اعادة النظر في محتوى المقرر لبعض المواد (ت علمية تاريخ)
- توفير أرضية جيدة لتطبيق البرامج (المعلوماتية)
- اعطاء الأهمية القصوى للمدرسة الابتدائية باعتبارها حجر الأساس في بناء منظومة تربوية جيدة وتحسين وضعية الأستاذ ماديًا ومعنويًا).
- تجهيز المدارس الابتدائية بالوسائل الحديثة الطبعة في الدول الأوربية.

العراقيل:

- صعوبة تطبيق التقويم المستمر في ضوء المناهج الحالية كتابتها بسبب الاكتظاظ و استخدام أساليب متعددة.
- صعوبة تقبل وفهم المتعلمين لبعض المصطلحات
- مع نقص الوسائل التوضيحية
- هذه المناهج تواكب التكنولوجيا لكن الواقع عكس ذلك حيث أن بيئة المتعلمين وامكانياتهم محدودة لا تساعدهم في الالمام بكل هذه المعلومات وكأننا في عالمين مختلفين.

أما بالنسبة للاقتراحات

فأتمنى إعادة النظر في المناهج لأنها تفوق مستوى المتعلمين وامكانياتهم مع التقليل الحجم الساعي الذي لا يخدمهم و لا يتناسب مع عدد التلاميذ في الأفواج. هذا المنهاج لا يمكن تطبيقه ونجاحه إلا بمعايير محددة حيث يجب توافق عدد التلاميذ مع مدة الحصص ومع سهولة استعاب وتبسيط الدروس من حيث المصطلحات

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع.

القرآن الكريم.

1. آيات أوشان علي: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1989م.
2. بلعيد صالح: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة، ط 7، الجزائر، 2012م.
3. بوحوش رابح: اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم، د ط، عنابة، الجزائر، 2006م.
4. بوقربة لطفي: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغات جامعة بشار، د ط، 2016م.
5. تشومسكي نعوم: ترجمة مرتضى جواد باقرا، جوانب من نظرية النحو، مديرية مطبعة الجامعة، الوصل، د ط، العراق، 1988م.
6. تميمي جابر: جذور النظرية التوليدية التحويلية في كتاب سيبويه، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، د ط، العراق، 2003م.
7. الحاج صالح عبد الرحمن: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفر، د ط، الجزائر،2007.
8. حماسة محمد عبد اللطيف: من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة-مصر،1990م.
9. الراجحي عبده: النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، د ط، بيروت-لبنان، 1979م.
10. زكريا ميشال: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط2، بيروت-لبنان، 1986م.
11. زكريا ميشال: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، د ط، القاهرة -مصر، 1992م.

12. طالب الابراهيمي خولة: مبادئ في اللســـانيات، دار القبة للنشـــر، ط1، الجزائر، 2002م.

13. الطبال بركة فاطمة: النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط 1، بيروت-لبنان، 1413هـ، 1993م.

14. عبد الجليل عبد القادر: علم اللســـانيات الحديثة، دار الصـــفاء، ط1، عمان، الأردن،2002م.

15. العلوي شفيقة: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، دار أبحاث، ط 1، بيروت، لبنان، 2004م.

16. الفاسـي الفهري عبد القادر: اللسـانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية) دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط4، ج1، 2000م.

17. لبونز جون: نظرية تشـــومســـكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، دط، مصر،1995م.

18. مازن الوعر: قضـــايا أســـاســـية في علم اللســـانيات الحديث، دار طلاس، ط 1، دمشق،1988م.

19. المسدي عبد السلام: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية والمؤسسة الوطنية للكتاب، د ط، الجزائر، 1986م.

20. مؤمن أحمد: اللســـانيات النشـــأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بن عكنون-الجزائر،2005م.

21. الهمجي عبرة: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، الإســـكندرية –مصـــر، د ط، 1995م.

22. أبو حطب فؤاد صـادق آمال: علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصـرية، د ط، القاهرة، 2009م.

23. أبو حويج مروان: المناهج التربوية المعاصرة (مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها)، دار الثقافة، ط1، عمان – الأردن،2000م.

24. أبو شنب جمال محمد: نظريات الاتصال والاعلام، المفاهيم، المداخل النظرية، القضايا – دار المعرفة الجامعية، د ط، الإسكندرية، سنة 2004م.

25. أحمد حسن محمد: إدارة التخطيط والتنظيم، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، 1428هـ-2007م.

26. اسليماني العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، النجاح الجديدة، ط 1، الدار البيضاء-المغرب، 2006م.

27. الأنسي عبد الله: تطور النظريات والأفكار التربوية، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة، ط 3، المملكة العربية السعودية، 1999م.

28. بن حسين العبد الكريم راشد: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، د ط، جامعة الملك سعود، الرياض، 1438هـ.

29. بن حسين فرج عبد اللطيف: منهج المدرسة الثانوية (في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين)، دار الثقافة، ط 1، عمان 1430هـ-2009م.

30. بن صيد بوربي سراب وآخرون: اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 1، 01الجزائر، 2019، 2020م.

31. بن محمد علي: معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، دار الأمة، الجزائر، 2001م.

32. بن يحي زكريا محمد، ومسعود عبّاد: التدريس عن طريق (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، شارع أولاد سيدي الشيخ –الحراش-الجزائر-2006م.

33. بن يونس زينب: من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، آلور (Allure) للمنتجات السمعية والبصرية، ط1، برج الكيفان-الجزائر، 2017م.

34. تازورتي حفيظة: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر، د ط، 2003م.

35. تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر، 1990م.

36. جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة-مصر، ،1421هـ-1999م.

37. جري خضير عباس: طرائق التدريس العامة (مفاهيم نظرية وتطبيقية)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ببغداد،2018م.

38. حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمنطلقات-دار الخلدونية، د ط، الجزائر، 2012م.

39. حبيب منى، قاسم شعبان: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية، دار الكتاب اللبناني، ط 1، لبنان، 1983م.

40. حثروبي محمد الصالح: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، د ط، عين مليلة الجزائر، 1999م.

41. حثروبي محمد الصالح: الدليل العملي لمفتش التعليم الابتدائي، دار الهدى، د ط، عين ميلة، الجزائر، 2016م.

42. حسن محمد: المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها،)، دار الحامد، ط 1عمان، 2009م.

43. الحسناوي حاكم موسى عبد الخضير: فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية، دار ابن النفيس، عمان، 2019م.

44. حمادنة محمد محمود ساري، خالد حسين محمود عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق ...أساليب.... استراتيجيات، دار عالم الكتب الحديثة، ط 1، أربد، الأردن،2011م.

45. خرما نايف، علي حجاج: اللغات الأجنبية –تعليمها وتعلمها–، سلسلة عالم المعرفة 126، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988م.

46. الخريشا عنود الشايش: أسس المنهاج واللغة، دار الحامد، ط 1، عمان، 1434هـ-2013م.

47. خليل حلمي: مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، 2002م.

48. الخوالدة محمد محمود: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، ط2، 1432هـ-2011م.

49. الخولي علي: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح، د ط، الأردن، 1997م.

50. دريج محمد: تحليل العملية التعليمية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 2، المغرب، 1990م.

51. دريج محمد: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، رشيد بناني، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء المغرب، 1991.

52. دريج محمد: مدخل إلى علم التدريس، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، ط2، البليدة، 2000.

53. دعمس مصطفى نمر: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، ط 1، عمان، 2012م-1433هـ.

54. الدليمي عصام حسن: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء، ط1، عمان، 2014م.

55. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبد الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت، لبنان، 1994م.

56. راجح أحمد عزت: أصـــول علم النفس، دار الكتاب العربي، ط7، القاهرة –مصـــر، 1968م.

57. الراجحي عبدة: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، الإسكندرية، 2002م.

58. راشد عليمات عبير: تقويم الكتب المدرسية، دار الحامد، عمان، د ط، 2006م.

59. الرشـــدان عبد الله، جعنيني نعيم: المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشـــروق، ط2، عمان، 2006م.

60. زايد سعد علي: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، د ط، عمان، 2014م.

61. زرهوني الطاهر: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم، د ط، الجزائر، 1994م.

62. الزغلول عماد عبد الرحيم: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط 2، الإمارات العربية المتحدة،2012م.

63. الزغلول عماد عبد الرحيم: نظريات التعلم، دار الشروق، ط1، عمان–الأردن، 2010م.

64. سعادة جودت أحمد، عبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، ط 1، عمان –الأردن، 2004م.

65. السيد علي محمد: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، ط 1، عمان، 2011م-1432هـ.

66. شاكر عبد العليم أسامه محمد، عمر أحمد أبو هاشم الشريف: المداخل الادارية الحديثة في التعليم، دار المناهج، د ط، عمان،2009م.

67. شحاته حسن: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب، ط 1، مصر، 1997-1419.

68. الشـرقاوي محمد: التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصـرية، د ط، مصـر، سـنة 2012م.

69. شرقي محمد: مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، افريقيا الشرق، د ط، المغرب،2010م.

70. شريفي ياسين: التخطيط الاستراتيجي المدرسي في ظل قانون المدارس الخاصة في الجزائر، دار المناهج، الجزائر، ط1 ،1435هـ، 2014م.

71. الشـيباني عمر محمد التومي: تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ط2، تونس، ليبيا،1977م.

72. صابر سليم محمد: بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، د ط، 1426هـ-2016م.

73. الصفار عفان: نحو تقويم تربوي شامل، دار الحامد، عمان، ط 1، 2016م-1437هـ.

74. طالب الابراهيمي أحمد: من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية، ط1، القاهرة-مصر، 1973م.

75. طعيمة رشـدي أحمد عبد الله: الأسـس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (عدادها، تطويرها، تقويمها) الفكر العربي، د ط، القاهرة (مصر) 1425هـ-2004م.

76. طعيمة رشـــدي أحمد: الثقافة العربية بين التّأليف والتّدريس، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، ط1، 1419هـ، 1998م.

77. طعيمة رشـدي أحمد، محمد السـيد مناع: تدريس اللغة العربية في التعليم العام، دار الفكر العربي، ط01، مصر، 2000م.

78. طه عبد الرحمن عبد الملك: المنهج المدرسـي واشـراف المسـتقبل: كيف نصـممه؟ وكيف نطوره؟"، دار الكتاب الحديث، ط 1، القاهرة، 1437هـ -2016م.

79. عبد الواحد إبراهيم سـليمان: علم النفس التعليمي، دار أسـامة، د ط، الأردن-عمان، 2013م.

80. عبد علي محسن، سعيد مطر عبود: الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، عشتار، ط1، لبنان، 2011م.

81. عبدة عوض أحمد: مراحل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، ط 1 السعودية، 2000م.

82. العبيدي محمد جاسم: علم النفس وتطبيقاته، دار الثقافة، ط 1، 1424هـ،2009م.

83. العتوم عدنان يوسف وآخرون: علم النفس التربوي النظرية والتّطبيق، دار المسيرة، ط 4، عمان، 2014م.

84. العدوان زيد سليمان، الحوامدة محمد فؤاد: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق دار المسيرة، ط1، عمان، 2011م-1432هـ.

85. عرفة محمد صلاح الدين: المنهج الدراسي والألفية الجديدة (مدخل إلى تنمية الإنسان العربي وارتقائه)، دار القاهرة، د ط، مصر، 2002م.

86. عسعوس محمد: مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، ط1، تيزي وزو-الجزائر، 2012م.

87. عصر حسني عبد الباري: تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، دط، الإسكندرية-مصر،1996م-1997م.

88. عطا محمد إبراهيم: المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة (الملتقى المصري للإبداع والتنمية)، مصر-القاهرة، ط1، د ت.

89. عطية محمد علي: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، ط 1، عمان-الأردن، 2013م.

90. عقل أنور: نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت،2001م-1421هـ.

91. عليمات راشد عبير: تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، دار مكتبة الحامد، ط1، عمان، 2000م.

92. عيساني عبد المجيد: اللّغة بين المجتمع والمؤسسات التّعليميّة، مطبعة مزوار، الوادي –الجزائر، ط1، 2010م.

93. العيسوي جمال مصطفى: تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحة الابتدائية، مكتبة ومدونة لسان العرب، ط 1، د ب، 2005م.

94. غريب عبد الكريم: استراتيجيات الكفايات، عالم التربية، د ط، المغرب، 2001م.

95. غطاس شريفة وآخرون: كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، 2016م

96. فرحاوي كمال: تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، د ط، الجزائر،1438هـ-2017م.

97. فضيل عبد القادر: المدرسة الجزائرية حقائق واشكالات، جسور، الجزائر، ط1، 2009م.

98. قطامي يوسف محمود: نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، ط 1، الأردن، 2005م، 1426هـ.

99. قطامي يوسف: النّظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، ط1، عمان-الأردن، 2003م، 1434هـ.

100. الكناني محمود عبد المنعم وأحمد محمد مبارك الكندري: سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مكتبة الفلاح، ط1، الكويت، 1992م.

101. اللحية الحسن: الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، افريقيا الشرق، ط 1، الدار البيضاء_ المغرب،2006م.

102. محسن مصطفى: الخطاب الإصلاحي التربوي، المركز الثقافي العربي، بيروت-لبنان، 1999م.

103. محمد أبو الفتوح حامد خليل: التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقري، د ط، 1432هـ-2011م.

104. محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة، ط1، عمان، الأردن، 2004م.

105. محمد ســـحوت إيمان، زينب عباس جعفر: اســـتراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط 1، 1435هـ، 2014م.

106. محمد محمود الخوالدة: مقدمة في التربية، دار المسيرة، عمان-الأردن، 2003م.

107. محمد موسى فؤاد: علم مناهج التربية، دار الكلمة، ط1، مصر، المنصورة،2007م.

108.محمود أبو علام رجاء: التعلم أســـســـه وتطبيقاته، دار المســـيرة، ط 1، عمان، الأردن، 2004م.

109. محمود الناشـف هدى: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، د ط، القاهرة، 1420هـ،1999م.

110. مدكور علي أحمد: طرق تدريس اللغة العربية، دار المســـيرة، ط1، عمان-الأردن، 1427/2007هـ.

111. مدكور علي أحمد: مناهج التربية أســـســـها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، د ط، مدينة نصر (القاهرة)، 2001م.

112.مرسي محمد منير: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة-مصر، 1996م.

113. مصطفى الطناوي عفت: التدريس الفعال -تخطيطه-مهاراته -استراتيجياته –تقويمه، دار المسيرة، عمان،2013م.

114. منســـي محمود عبد الحليم: المدخل إلى علم النفس التعليمي، مركز الإســـكندرية للكتاب، دط، الإسكندرية-مصر، 2002م.

115. موسى فؤاد محمد: علم مناهج التربية الأسس-العناصر –التطبيقات، دار الكلمة، ط 1، 2006م.

116. ناصـف مصـطفى: نظريات التعلم، دراسـة مقارنة ترجمة علي حسـين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، د ط، الكويت، أكتوبر 1983م.

117. نشـواتي عبد المجيد: علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط 4، عمان، 1423هـ-2003م.

118. النمر عصـام، تيسـر الكوفحي: مناهج وأسـاليب التدريس في التربية والتربية الخاصـة، دار اليازوري العلمية، د ط، عمان، الأردن، 2010م.

119. الهاشمي عبد الرحمن، عطية محسـن علي: تحليل محتوى منهاج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)، دار صفاء، ط1، عمان،1430هـ.

120. الهاشمي عبد الرحمن، عطية محسـن علي: المناهج وطرق التدريس، دار صـفاء، عمان، ط1، 2009م-1430هـ.

121.هني خير الدّين: مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، ط1، الجزائر، 2005م.

122.وجيه محمود إبراهيم: التعلم أسـسـه ونظرياته، دار المعرفة الجامعية، ط1، القاهرة -مصـر، 2002م، ص (140).

123. وطاس محمد: أهمية الوسـائل التعليمية، في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط 1، الجزائر، 1988م.

124. الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، ط 6، عمان، 1434هـ ،2013 م.

125. الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين: أسـس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسـيرة، ط9، القاهرة، 2016م.

126. الوكيل حلمي، أحمد محمود، حسـين بشـير: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، د ط، مصر-القاهرة، ،1425هـ.

المعاجم:

127.ابن منظور الأنصـري محمد بن مكرم بن علي أبو الفضـل جمال الدين: لسـان العرب، دار احياء التراث العربي، بيروت -لبنان، المجلد 5، 1419هـ، 1999م.

128. أنيس إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط، معجم اللغة العربية، دار احياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ج.9662 .

129.أنيس إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية -مكتبة الشروق، ط4، ج2، مصر، 2004م.

130. بن تريدي بدر الدين: قاموس التربية الحديث –عربي-انجليزي –فرنسي-، منشورات المجلس ا لأعلى للغة العربية، د ط، الجزائر، 2010م.

131. الربيعي حسن كريم ماجد وآخرون: المعجم الموسوعي لمصطلحات الحداثة، قسم المصطلح، في مركز الفكر الإسلامي المعاصر، ج1.

132. شحاتة حسن، وآخرون: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003م،1424هـ.

133. فلية فاروق عبدة، أحمد عبد الفاتح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا، د ط، الإسكندرية، مصر، 2004.

134. ملحقة سعيدة الجهوية، وآخرون: المعجم التربوي، الإيداع القانوني، 5669،2009ص.

الوثائق:

135.بن صيد بوربي سراب، وحلفاية داود وفاء: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019،2020م.

136.ج.ج.د.ش، أمر 76-35 مؤرخ في 16.04. 1976، الجريدة الرسمية، عدد 33، السنة 13، 23.04. 1976م.

137.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003م.

أ. زايد مصطفى: التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986م.

138.زيدان عبد القادر: النّظريات اللســـانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، القراءة في المرحلة الابتدائية.

139.اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2016م.

140.اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، طبعة 2016م.

141. اللجنة الوطنية للمناهج، 2009م.

142.اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الأســـاســـي: التعليم الابتدائي، وثيقة رسمية طبعة 2016م.

143.مديرية التعليم الأســاســي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج الســنة الخامســة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011م.

144.مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني، الجزائر، جوان 2012م.

145.مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012،2012م.

146.مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012م.

147. ملحقة سعيدة الجهوية: اثراء فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح عثمان آية مهدي، المعجم التربوي، 2009م.

148. ملف المنظومة التربوية والتكوينية، الجزائر، جانفي 1988م.

149. منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، عام2016.

150. وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004م

المجلات:

151.الحاج صالح عبد الرحمان: النحو العربي والبنوية (اختلافها النظري والمنهجي)، مجلة مجمع اللغة العربية – ع 58-القاهرة المحرم، 1420هـ، مايو، 1999م.

152. الحاج صالح عبد الرحمان: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ...مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد 4، السنة 1974،1973م.

153.الحاج صالح عبد الرحمان: بحوث والدراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ج1، الجزائر، 2007.

154. الحاج صالح عبد الرحمان: مدخل إلى علم اللسان الحديث تحليل ونقد لأهم مفاهيمه ومناهجه، مجلة اللسانيات، العدد الأول المجلد الأول، جامعة الجزائر، 1971م.

155. دريج محمد: ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية –تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، مجلة كراسات تربوية، تطوان، المغرب، 2019م.

156.زيدان محمد مصطفى: نظريات للتعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،

157. شكري فيصل: قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990م.

المواقع الإلكترونية:

www.aiukah.netعبد الله معروف، تعليم وتعلم اللغة العربية، مقاربة لسانية تطبيقية.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة .....أ
مدخل نظري في المصطلح والمفهوم 10
الفصل الأول: المنهاج التّربوي التّعليمي.....30
المبحث الأول: ماهية المنهاج التّربوي التّعليمي. 30
1-التعريف بالمنهاج التّربوي التّعليمي. 30
2-مفهوم المنهج قديما وحديثا 33
2-1-المفهوم التّقليدي للمنهاج التّعليميّ.....33
2-2-المفهوم الحديث للمنهاج التعليمي. 35
3-المنهج/المنهاج بوصفه منظومة تربوية 37
4-تطور المناهج التّعليميّة 38
5-التّخطيط لإعداد منهاج تربويّ تعليمي 40
5-1-أهمية التّخطيط التّربوي 41
5-2-مجالات التّخطيط التّربوي.....42
5-3-المراحل الأساسية في بناء الخطة الدراسية.....43
المبحث الثاني: بنية المنهاج التّعليمي وعناصره الأساسية. 44
1-الأهداف التّعليمية التّعلميّة.....44
1 -1-تعريف الهدف.....45
1-2-الأهداف العامة للتربية 46
1-3-أهداف المرحلة التّعليميّة.....46

1-4-الفرق بين الأهداف التّربوية والتّعليميّة.....46
1-5-معايير اختيار الأهداف التّعليميّة 47
1-6-أهمية الأهداف في المنهج 48
1-7-مستويات الأهداف التربوية.....48
2-المحتوى التربوي التعليمي 48
2-1-تعريف المحتوى.....49
2-2-اختيار المحتوى.....50
2-3-معايير اختيار المحتوى.....51
2-4-تنظيمات المحتوى 52
2-5-تحليل المحتوى الدّراسي.....53
3-طرائق التّدريس 54
3-1-مفهوم طريقة التّدريس.....54
3-2-أهمية طرائق التدريس. 55
3-3-أنواع طرائق التدريس 56
1.طريقة الإلقاء والمحاضرة 56
2.طريقة المناقشة.....56
3.طريقة حل المشكلات.....57
3-4-عيوب وإيجابيات كل طريقة.....58
4-التّقويم البيداغوجي وأساليبه 61
4-1-تعريف التقويم 61

4-2-التّقويم التّربوي.....61
4-3-أسس التّقويم 62
4-4-أنواع التّقويم.....63
4-5-وسائل وأدوات التّقويم.....64
4-6-معايير التّقويم.....65
المبحث الثالث: أسس بناء المناهج التّربويّة.....66
1-الأسس المعرفية للمنهاج التّربوي.....66
1-1-مفهوم المعرفة.....66
1-2-الأسس المعرفية 67
1-3-طبيعة ونمط كل بناء معرفي 67
1-4-أنماط المعرفة.....67
1-5-مصادر المعرفة 68
1-6-معايير اختيار المعرفة.....70
2-الأساس الاجتماعي للمنهج التربوي.....70
2-1-مفهوم الأسس الاجتماعية.....71
2-2-تعريف المجتمع وعلاقته بالمنهج 72
2-3-أهداف المجتمع والمنهج 72
2-4-المؤسسات الاجتماعية وعلاقتها بهيكلة المنهاج التربوي.....73
2-5-علاقة المنهج بهذه المؤسسات 73
3-الأساس النّفسي للمنهاج التربوي 73

3-1-علاقة المنهج بطبيعة المتعلّم.....74
3-2-إشباع حاجات المتعلّمين الحقيقية والمناهج الدّراسيّة.....75
3-3-المنهج وميول المتعلمين 76
3-4-دور المنهج نحو العادات والاتجاهات 76
3-5-المنهج ومشكلات المتعلمين.....77
3-6-قدرات المتعلمين واستعداداتهم والمناهج الدّراسية 77
3-7-المنهج والفروق الفردية للمتعلمين 78
4-الأسس الفلسفية للمنهاج التربوي.....79
4-1-تعريف الأسس الفلسفية.....79
-خاتمة الفصل.....84
الفصل الثّاني: النّظريات اللّسانية وخلفياتها البيداغوجيّة.....87
المبحث الأول: النّظرية السّلوكية.....89
تعريف المدرسة السّلوكية (نظريات التّعلم السلوكية) 89
1-نظرية الارتباط الشّرطي الكلاسيكي.....91
1-1-تحليل ما حدث في تجربة (إيفان بتروفيتش بافلوف) (Ivan Pavlov) 91
1-2 -تفسير الإشراط الكلاسيكي.....92
1-3-قوانين التعلّم عند (بافلوف).....92
1-4-التّطبيقات التّربوية لنظريّة (إفان بافلوف) 95
1-5-خلاصة 96
2-النّظرية الإجرائيّة (التعلّم بالتعزيز لـ سكينر) 97

2-1-تجربة صندوق (سكينر) 98
2-2-الوقائع التّجريبيّة 98
2-3مبادئ نظرية (سكينر).....98
2-4-التّطبيقات التّربويّة 101
3-النّظرية السّلوكية كمقاربة بيداغوجيّة 103
3-1-مفهوم المقاربة 103
3-2-معنى الأهداف التّربويّة ومستوياتها 104
3-3-السّلوكيّة وعناصر العمليّة التّعليميّة 106
3-4-النّظرية السّلوكيّة وتعليم اللّغة 107
4-خلاصة.....108
المبحث الثاني: المدرسة المعرفيّة (نظريات التّعلم الإدراكيّة المعرفيّة). 109
المدرسة المعرفيّة 109
1-نظرية الجشتالت (Gestalt theorie).....110
1-1-مفهوم نظرية الجشتالت.....110
1-2-المفاهيم الأساسية في نظرية الجشطالت 111
1-3-فرضيات نظرية الجشتالت.....113
1-4-قوانين التّعلّم في نظرية الجشتالت.....116
1-5-التّطبيقات التّربويّة لنظريّة الجشتالت 118
1-6-خلاصة 119
2-النّظرية البنائيّة أو التّكوينيّة أو النّمائيّة لـ (بياجيّه) 120

2-1-أهم مفهوم ركزت عليه نظرية (بياجيه) 121
2-2-القضايا الأساسية لنظريّة بياجيه 122
2-3-عوامل النّمو المعرفيّ عند (بياجيه)..... 123
2-4-الإفتراضات الأساسية لنظرية بياجيه..... 124
2-5-مراحل النّمو المعرفي عند (بياجيه) 125
1.مرحلة التّفكير الحسيّ الحركيّ (منذ الولادة -عامين) 125
2.مرحلة ما قبل العمليات (من 2-7 سنوات) 126
-ما قبل المفاهيم (من 2إلى 4 سنوات)..... 126
-المرحلة الحدسيّة (من 4إلى 7 سنوات) 126
2-6-أسس ومبادئ التعلّم في النّظرية البنائيّة 127
2-8-النّظرية المعرفية وتعليم مهارات اللّغة 130
3-النّظريّة المعرفيّة كمقاربة بيداغوجيّة 130
3-1-مفهوم الكفاءة 132
3-2-مفهوم الكفاية 132
3-3-الكفاءة التّعليمية 134
3-4-المقاربة بالكفاءات..... 134
2. التّدريس بالكفاءات..... 135
4-خلاصة..... 136
المبحث الثالث: 3.النّظريّة الفطريّة (العقليّة). 137
1-نشأة النّظرية التّوليديّة والتّحويليّة (العقليّة)..... 137

1-1-أسس النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة ومكوناتها.....139
1-2-القواعد التّوليديّة والتّحويليّة 142
1-3-مكونات القواعد التّوليديّة التّحويليّة.....148
1-4-تعلم مهارات اللّغة العربيّة وفقا للنظرية العقلية (اللغوية).....151
1-5-خلاصة 151
-خلاصة الفصل.....152
الفصل الثالث: واقع الإصلاح التّربوي لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.....155
المبحث الأول: إصلاح المنظومة التّربوية في الجزائر. 155
2-غاية مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي 156
3-الأهداف العامة لتعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية 157
4-تعريف التّعلّيم الابتدائي.....158
5-النّظام التّربوي والإصلاح في الجزائر.....159
5-1-خصائص النّظام التّربوي.....161
5-2-أهداف النّظام التّربوي.....161
5-3-مهام النّظام التّربويّ.....163
6-الإصلاح التّربوي 164
أ/ الإصلاح في اللّغة.....164
ب/ اصطلاحا.....164
6-1-أهميّة الإصلاح التّربوي 165
6-2-شروط الإصلاح.....165

6-3-مراحل إصلاح المنظومة التّربوية في الجزائر 166

7-المقاربات البيداغوجية التي تبنتها المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية من (1962م) إلى يومنا هذا 173

7-1-المقاربة بالمحتوى..... 173

7-2-المقاربة بالأهداف..... 174

7-3-المقاربة بالكفاءات كأسلوب من أساليب الإصلاح التربوي 174

1. إصلاح المناهج المعدلة (المناهج المعاد كتابتها –مناهج الجيل الثاني) 175

2. أهداف كتابة الجيل الثّاني للمناهج 175

المبحث الثاني: معايير صناعة كتاب اللّغة العربيّة وأهم السّندات المعتمدة بين جيل الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها للطور الثالث من التعليم الابتدائي. 176

1-العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهج 176

1-1-أهمية الكتاب المدرسي..... 177

1-2-أهداف الكتاب المدرسي 179

1-3-دليل المعلّم وعلاقته بالمنهج والكتاب المدرسي 179

1-4-مراحل إعداد الكتاب المدرسي 181

1-5-معايير إعداد الكتاب المدرسي الجيد 183

1-6-أهم المواصفات التي تتعلق بكتاب اللغة العربية 186

2-دراسة مقارنة بين سندات جيل الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها للطور الثالث من التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية..... 186

2-1-المنهاج ودليل المعلّم لجيل الإصلاح الأول..... 186

2-2-المنهاج ودليل استخدام كتاب اللغة العربية السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي للمناهج المعاد كتابتها 189
3-دراسة مقارنة بين سندات الإصلاح الأول والمنهاج المعاد كتابته 193
3-1-مواطن الاختلاف والتوافق بين كتابي الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها 193
-ملاحظة 193
3-2-تفسير بيانات موضوع المقارنة دراسة تطبيقية لبعض نصوص القراءة للجيل الأول والثاني 201
3-3-نتائج المقارنة 204
المبحث الثالث تحليل منهاج اللغة العربية بين جيل الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها للطور الثالث ابتدائي. 206
1-الدّراسة الميدانيّة المعتمدة 206
2-الجانب الزّمني..... 207
3-مجال الدّراسة 207
4-العينة 208
5-الأداة المستخدمة 208
6-الأسئلة التي احتوتها الاستبانة 209
الدراسة الميدانية 212
7-الأجوبة عن الأسئلة المطروحة..... 212
-خاتمة 238
قائمة المصادر والمراجع. 253

ملخص الأطروحة

ملخص الأطروحة:

يعتبر علم اللســـانيات أو "الدرس اللغوي الحديث" بشـــقيه النظري والتطبيقي من أهم العلوم، في إرســـاء دعائم ما أصـــطلح عليه بالتعليمية، من خلال إســـهاماته النّظرية، والمعرفية، واللّغوية، في هذا التّخصـــص، حيث لا يمكن فهم عملية تدريس اللغة دون فهم النّظريات التي تفســـر نظام اللّغة، فقد أضـــاف هذا العلم، الكثير في طرائق تعليم اللّغات وفي تطوير النّظرة البيداغوجيّة السّـــاعية إلى ترقية الأداء الإجرائي في حقل التعليمية، وبما أن اللغة العربية كغيرها من اللغات التي تأثرت بهذا العلم، جاءت دراســتي النّظرية والميدانية بغية الوقوف على مدى الاســتفادة من النّظريات اللّســانية في تعليم وتعلّم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية للطور الثالث من التعليم الابتدائي.

ومن أجل ذلك خصصت موضوع هذا البحث في تعليمية اللغة العربية، تحت عنوان «**مقاربة لسانية في مناهج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي**».

وقبل الحديث عن بنية البحث ومكوناته، لابد أن أشير إلى الإشكالية المستهدفة، والفرضيات التي سعى البحث للإجابة عنها، والمنهج الذي اعتمدته في هذه الدّراسة.

الإشكاليّة العامة التي يسعى البحث للإجابة عنها هي: -كيف أسهمت النّظريات اللّسانيّة في تحسين وتطوير تعليميّة اللّغة العربيّة للطور الثالث من التعليم الابتدائي؟

تتمثل فرضيات هذه الدّراسة فيما يلي:

-كيف يمكن لمكونات المنهاج وأسسه أن تؤثر في جودة التعليم أو رداءته؟

-هل استطاعت النّظريات اللّسانيّة أن تأثر في العمليّة التّعليميّة وتحقق الهدف منها؟

-ما هي الإضافات التي قدمتها النّظريات اللّسانيّة ومن ورائها نظريات التّعلم إلى العمليّة التّعليميّة؟

-كيف تتم عملية اكتساب اللّغة في ظل النّظريات اللّسانيّة؟

–ما مدى تطبيق النّظريات اللّســـانيّة في العمليّة التّعليميّة لمناهج الجيل الأول والمنهاج المعاد كتابته "الطور الثالث". وأي المنهجين قد سمح بتطبيق هذه النظريات أكثر من غيره.

–ما مدى تطبيق النّظريات اللّسانية ومن ورائها الخلفيّة البيداغوجيّة لها في العمليّة التّعليميّة؟

اعتمدت في أطروحتي هذه على **"المنهج الوصـفي المقارن"** الذي يتناسـب مع هذه الدّراسـات من خلال وصـف الظّاهرة وتحليلها مسـتندةً على المقارنات بين ظاهرتين أو "منهجين"، حيث أبرزت أوجه الشّـــبه والاختلاف بين المنهجين وقدمت اســـتنتاجات من أجل الوصـــول إلى الحقيقة العلميّة للظاهرة المدروسة.

بنية هذا البحث:

مقدمة:

تطرقت في هذه المقدمة إلى طرح عنوان الموضـوع والهدف منه والأسـباب التي دفعتني لاختيار هذا البحث والإشـــكالية المطروحة والفرضـــيات التي يســـعى البحث للإجابة عنها، ثم قمت بتبيان طبيعة المنهج المتبع في هـذا البحث كما أتبعتها بمدخل تمهيدي تطرقت فيه لأهم المصـــــطلحات المتعلقة بموضـــوع البحث مثل تعريف: "اللّغة، اللّســـانيات، والانتقال من اللســـانيات النّظريّة إلى التّطبيقيّة، والتّعليميّة والعلاقة بين اللسـانيات التطبيقية والتعليمية، وبعدها قسـمت البحث إلى ثلاثة فصـول وهي كالآتي:

الفصل الأول: «المنهاج التّربوي التّعليمي».

ومن خلال هذا الفصل قمت بتعريف المنهاج التربوي التعليمي الذي يعد بمثابة الطريق الواضح والبين الذي يســـلكه كل طالب للعلم، فهو أســـاس قيام العملية التعليمية، كما أدرجت ماهيته وبنيته وعناصره الأساسية، وأسس بنائه.

المبحث الأول: ماهية المنهاج "المنهج" التربوي التّعليمي.

خصصت هذا المبحث للحديث عن المنهاج قديما وحديثا، وعلى أنّه منظومة تربوية، مع كيفية التّخطيط لإعداده.

تعدد تعريف المنهاج وتسع كل حسب منظوره، فلا وجود لمنهاج ثابت المبنى لأنه وليد اتجاهات فكرية وتربوية وفلسفية وأخرى اجتماعيّة مختلفة هي الأخرى فاختلاف العصور والمجتمعات والثّقافات يفرض على المنهج الولوج تحت طائفتهم، وهذا ما أثبتته الأدلة العلميّة من خلال ما تيسر لها من دراسات متخصصة في مجال المناهج. وعليه فهو الإطار الفكري الذي وضعه المنظرون والمختصون في علم المناهج وهم القائمون بإعداده، أو هو اللّبنة الأساسية التي تحدد مدى نجاح المنظومة التّعليمية التّعلميّة أو فشلها.

المبحث الثّاني: بنية المنهاج التّعليمي وعناصره الأساسية.

وفي هذا الجزء تحدثت عن عناصر ومكونات المنهاج وذلك لاشتمالها على مكونات السّيرورة الدّيداكتيكية من محتوى، وأهداف تعليميّة، وطرائق التّدريس، بأساليبها والتّقويم بأنواعه، وهذه العناصر هي الأساس الذي يشتمل عليه المنهاج، ويقوم بقيامها، وذلك من خلال تنظيمها والتّخطيط لها وفق أسلوب معين، حيث تتفاعل وتترابط هذه العناصر لتشكل وحدة نظام متكامل.

المبحث الثّالث: أسس بناء المناهج التربوية.

تتمثل في: "الأساس المعرفي، الأساس النفسي، الأساس الاجتماعي والأساس الفلسفي"، وهي فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه وذلك لما لها من أهمية في بناء الفرد المتعلّم، فهي تتداخل في المقومات جميعا فتؤثر في التّخطيط للمنهاج وإعداده بما يخدم الأسرة التّعليمية.

الفصل الثّاني: «النّظريات اللّسانيّة وخلفياتها البيداغوجيّة».

تناولت في هذا الفصل مجموعة من النّظريات اللسانية مع إدراج لكل واحدة منها الخلفية البيداغوجية لها، أيّ كيف لها أن تؤثر في العمليّة التّعليميّة.

المبحث الأول: النّظرية السّلوكيّة.

إن جملة ما سلمت به النّظرية السّلوكية أن المعرفة ما هي الا حاصل تحصيل على ما ورد من خلال التّجربة والتّطبيق، فهي تقوم بعمليّة دراسة سلوك الكائن من خلال مثير واستجابة، حيث يتم الربط بين السلوك والعوامل البيئية، ومنه فإن المثير يحدث "فعل التعلّم"، وتشتمل على فئتين:

أ/ الفئة الأولى:

وهي النظريات الارتباطية، حيث ترى التعلّم بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة تختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات، وكيفية تشكيلها، ومنها ذكرت أكثرها شيوعا.

1/نظرية الاشتراط الكلاسيكي (بافلوف) (I. Pavlov):

قدمت هذه النظرية للعملية التعليمية الكثير، من خلال ادراجها قانون التكرار والتعزيز، وهما من أبرز القوانين واهمها حيث لا يمكن نكران فائدتهما بالنسبة للمتعلّم، فلا يمكنه اكتساب المعارف دون تكرارها، حيث يتبع هذا التكرار بتدعيم وتحفيز من طرف المعلّم لترسخ في الأذهان.

ب/ الفئة الثانية:

وهي النظريات الوظيفية، تركز هذه النظريات على الوظائف الظاهرة من خلال السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك، أذكر منها ما يلي:

2/ نظرية الاشتراط الإجرائي (سكينر) (B. F. Skinner):

ركز سكينر على مبدأ التعزيز وتأثيراته على التعلّم، حيث اعتبر التعزيز أساس عملية التعلّم، ومن نتاج ما توصل إليه هو تطبيقات تربوية متعددة.

3/ النّظرية السّلوكيّة كمقاربة بيداغوجيّة "المقاربة بالأهداف".

خلفت كل نظرية مقاربة بيداغوجية، وأخص بالذكر المقاربة بالأهداف، وخلفيتها النّظرية هي "النّظرية السّلوكية"، لاعتمادها على ما جاءت به من مبادئ السّلوكيين، حيث اعتقد تعليم اللّغة العربية شكلا من أشكال السّلوك الإنساني، والتي تعتمد على ثلاثة عناصر " مثير، استجابة، تعزيز"،

من أجل تحسين عمليّة التّعليم وتفسيرها، فقد ركز الفكر السّلوكي في عمليّة التّعليم على أساس تحديد الأهداف النّهائيّة للسلوك المتوقع من المتعلّم، فهو المعيار الأدائي المطالب به، وهذا واضح في البرامج والمناهج التّربويّة القديمة.

المبحث الثّاني: المدرسة المعرفيّة (نظريات التّعلم الإدراكيّة المعرفيّة).

تعد هذه النظريات المجموعة الثانية من نظريات التعلّم، حيث أنها جاءت للرّد على أفكار النظريات السلوكية، فهي لم تهتم بالمظهر الخارجي لسلوك الفرد بل أولت اهتمامها إلى العمليات التي تحدث داخل الفرد مثل: التفكير، والتخطيط، كما ترى أن أساس المعرفة ناتج من خلال تفاعل الطفل مع بيئته التي تكسبه العديد من الخبرات، وتضم عدة نظريات أهمها ما يلي.

1/ نظرية الجشطالت:

جاءت هذه النظريات للرد على سابقاتها من النظريات السلوكية الشرطية، حيث ترى أن التعلّم قائم على "الاستبصار"، من خلال الفهم والادراك الكلي للعلاقات العامة في كل موقف تعليميّ، والسّلوك الذي يعنيهم هنا هو السّلوك الكليّ، إذ يرى أصحابها أن الإنسان لا يمكن له إدراك عناصر موقف ما إلا بطريقة كليّة، دون أن يدرك من البداية العلاقات الموجودة بين عناصر المدركات، وعليه تقوم هذه النظرية على أن إدراك الكل يسبق إدراك الجزء.

- **2/النظرية البنائية أو التكوينية أو النمائية لـ (بياجيه) (J. Piaget).**

نظرية بياجيه من أبرز النّظريات في المدرسة المعرفية، حيث تؤكد أهمية البيئة المعرفية كعمليات إجرائية عقليّة، في العملية التّعليمية، فالطفل يمر بمراحل أربع خلال نموه، وهذه المراحل تحدد مدى قدرته على التكيف مع بيئته، كما يرى بياجيه ألا نهتم بالكم المعرفي، أي بعدد ما يعرفه الطفل المتعلّم أو كم من مشكلة استطاع أن يحلها، بل يجب أن نهتم بكيفية التفكير عند الفرد وطريقته لحل المشكلة.

عرّف مصطلح البنائيّ على أنه عمليّة استقبال وإعادة بناء المتعلّمين لمعاني جديدة، داخل سياق معرفتهم الآنية، مع خبرتهم السّابقة وبيئة التعلّم، إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقيّة، والمعلومات

السّـــابقة، إلى جانب مناخ التعلّم الذي يمثل الأعمدة الفقرية للبنائية، التي تتعلق بالكيفية التي يتم من خلالها اكتساب العمليات العقليّة، وتطويرها، واستخدامها.

- **3/النّظرية المعرفيّة كمقاربة بيداغوجية "المقاربة بالكفاءات":**

تستمد المقاربة بالكفاءات أصولها من علم النّفس السّلوكي، وعلم النّفس المعرفي، أيّ أنها ذات طابع سلوكي معرفي على وجه العموم وبصفة خاصة النّظرية المعرفية (لبياجيه) كونها اهتمت بالنفس البشرية والطفل وعمليّة تعلمه منذ مراحل نموه الألى، كما سعت إلى إخراج المعرفة من حيزها النّظري إلى واقع تطبيقي علمي، لتصل بالمعرفة إلى النّفعيّة والعلميّة الهادفة، وذلك بتثمين المعارف المدرسيّة من خلالها وتفعيلها في الحياة، وجعل المتعلّمين يعتمدون على أنفســـهم كونهم محور العمليّة التّعليميّة، فالمتعلّم مجبر على الفهم وتوظيف المعارف في وضــعيات متنوعة، فالمقاربة بالكفاءات لا تقتصـــر على معرفة المحتوى والمادة بل تتعداه إلى ضـــرورة التّطبيق والتّفعيل في الحياة الاجتماعية. ليس كرها أو تنمرا على مقاربات سالفة، إنما من أجل تكوين فرد ذو كفاءة عاليّة قادر على حل مشاكله في مجال الشّغل والحياة.

- **المبحث الثّالث: النّظرية الفطريّة العقليّة.** وفي هذا المبحث اقتصرت على:

- **نظرية (تشومسكي) (A. N. Chomsky):**

تميزت النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة لـ (تشومسكي) عن نظيراتها بتحليلها للمستوى التّركيبي بل اللسان كله، من خلال ما أضافته في مجال اللّسانيات، وعلم دراسة أيّ لغة للمتكلم وطريقة اصدار الجمل وفهمها من حيث الموضوع، أما من حيث الهدف فيرى أصحاب هذا الاتجاه تعيينها للقواعد النّحويّة الكامنة وراء الجمل.

استطاعت النظرية اللسانية الحديثة (التوليدية التحويلية) أن تتفوق على النظرية السلوكية لاعتمادها على المنهج العقلي، الذي يقوم بتفسير معطيات التجربة، والفعل اللساني حيث يقوم بتعليله وتفسيره على غرار السلوكيين الذين اعتمدوا على وصفه وصفا شكليا، كما اهتمت بالمعرفة اللّغوية والتحليل اللغوي وبحثت في مدلول اللّغة وبواطن الكلام كما هو موجود في الأذهان، وهذا ما دفع عجلت تعليم اللّغات نحو التّقدم والتّطور. تبنت النظرية التوليدية التحويلية نفس الخلفية البيداغوجية للنظرية المعرفية وهذا ما جاء في المبحث السّابق وهي " المقاربة بالكفاءات".

- **الفصل الثّالث: المعنون بـــ واقع الإصلاح التّربوي لمنهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي.**

قمت بتقسيم هذا الفصل إلى جانبين جانب نظري في المبحث الأول حيث يتحدث عن المرحلة الابتدائية وواقع إصلاح المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وفيه عدت إلى أهم المقاربات التي تبنتها المدرسة الجزائرية وكيف تمَّ ذلك منذ المقاربة بالمحتويات، والأهداف، وصولا إلى المقاربة بالكفاءات، كأسلوب من أساليب الإصلاح، أما الجانب التّطبيقي فشمل باقي المباحث الثّاني والثّالث بغية توضيح ما تم استعراضه في الجانب النظري من هذا البحث ورؤية مدى تطبيقه في المدرسة الجزائرية، هذه المباحث هي:

- **المبحث الأول: إصلاح المنظومة التّربويّة في الجزائر.**

تطرقت في هذا المبحث إلى مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر، ونخص بالذكر منهاج اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، كما أدرجت مع كل مرحلة المقاربة التي تبنتها.

- **المبحث الثّاني: معايير صناعة كتاب اللّغة العربيّة وأهم السّندات المعتمدة بين جيل الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها للطور الثّالث من التّعليم الابتدائي.**

تطرقت في هذا المبحث إلى دراسة كل السّندات المعتمدة "دراسة مقارنة" لمناهج الإصلاح الأول والمعاد كتابتها للطور الثّالث من التّعليم الابتدائي من حيث الشّكل والمضمون، وهذه السّندات هي: "المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج (الدّليل المنهجي)، دليل المعلّم، الكتاب المدرسي".

- **المبحث الثّالث: تحليل منهاج اللغة العربية بين جيل الإصلاح الأول والمناهج المعاد كتابتها للطور الثالث ابتدائي.**

وفي ختام هذا البحث ارتأيت أن أدعمه بدراسة ميدانية تقف على تطبيق ما أوردته في الجانب النّظري من اعتماد على النظريات اللسانية في الممارسة البيداغوجية، وما مدى إدراجها في منهاج الإصلاح الأول والمنهاج المعاد كتابته، ومن ثمة مدى استفادة المتعلّم منها في عملية اكتساب اللغة العربية، كان يكفي أن أقوم بدراسة المحتوى فقط، وقد تمّ ذلك بحضوري بعض الحصص في كلى

المنهجين أي قبل الإصلاح الثاني وبعده، كما قمت بتوزيع مجموعة معتبرة من الاستبيانات لتدعيم وتثمين العمل المنجز.

خاتمة:

وبعد انتهائي من معالجة أهم الجوانب التي تمسّ هذا البحث المتواضع، والذي حاولت من خلاله عرض ما قدمته الدراسات اللسانية الحديثة بشقيها النّظري والتّطبيقي من آراء وأفكار مهمة في معالجتها للغة، من خلال ما جاءت به من نظريات كان لها دور كبير في تحسين العمليّة التّعليميّة (تعليمية اللّغات)، بل في تغيير المسار التّعليمي نحو الأفضل بالنسبة للمتعلّم بشكل خاص وباقي الأفراد من معلمين وتربويين.

اللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات التي تأثرت بهذا التّحول الجذري الذي شمل الممارسة التّعليميّة، وذلك من خلال مناهج اللّغة العربيّة المطبقة في المدرسة الجزائريّة وفق منظومة تربوية تتلاءم مع البيداغوجيا الحديثة، وهذا ما يدعو إلى تغيير أو تحيين أيّ منهاج تعليميّ تربويّ.

ومن هنا دعت الحاجة إلى الاهتمام بتدريس مادة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية ككل، إلا أنني تحدثت على الطور الثالث (منهاج الإصلاح الأول، والمناهج المعاد كتابتها) وفق ما تطلبه دراستي، يكمن هذا الاهتمام في إعادة النّظر في المنهاج ككل حيث أقف على نقاط الضعف فيه والثغرات التي قدّ تحول دون تحقيق الهدف التّعليمي وتتسبب في اعاقة المتعلّم عن أخذه للمعرفة، والحط من مستوى تعليم وتعلم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة.

وبعد دراستي النّظريّة والميدانيّة لهذا البحث توصلت إلى ما يلي:

- حسن التّصميم والتّخطيط للمنهاج التّربوي والتّعليمي من خلال إشراك القاعدة (معلمين، أساتذة، مستشارين ....) الذين لديهم الدّراية الكافيّة بمكونات وأسس المنهاج الصحيح، يساعد في تحقيق الأهداف التّربوية كما يبشر بتوفير مسار تعليمي ناجح.

- التّخفيف من المنهاج والمقرر الدّراسي يخدم المعلّم والمتعلّم، يساعد المعلّم بحيث يوفر له راحة نفسية فلا نجده يسرع في تقديم الدّروس خوفا من عدم انهائها، أما بالنسبة للمتعلّم فراحة المعلّم من راحته حيث يشرف على تعليمه معلّم كفء، وهذا ما يساعده على فهم واستيعاب المادة التّعليمية كما أنه يجد نفسه أمام كم معرفي معقول.
- حسن اختيار التّعلمات وبنائها للوصول إلى الهدف التّعليمي بحيث تتناسب محتويات المنهاج والمستوى العقلي والفكري والجسمي للمتعلّم.
- ملائمة الحجم السّاعي والمصطلحات اللّغوية والعلميّة لمحتوى منهاج الطّور الثّالث من التّعليم الابتدائي مما يضمن قدرة استيعاب عالية للمتعلّم تمكنه من المادة العلمية.
- الاستفادة من التّقويم التّربوي ومطابقته لمنهجية المقاربة بالكفاءات المعمول بها في مناهج الجيل الثّاني من أجل الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التّربوية ونتائج التّعليم.
- الرّفع من الإمكانيات المادية خاصة بالمدرسة الابتدائية من أجل تجسيد مناهج الجيل الثّاني في الواقع التّعليمي، مثل: الزّيادة في الوسائل التّوضيحيّة التي تساهم بدورها في رفع مستوى الاستيعاب لدى المتعلّم.
- امتلاك المعلّم لأكثر من طريقة حيث يستخدم الأنسب منها وذلك حسب كل نشاط يريد تعليمه للمتعلّمين مراعيا مستوى استيعابهم، وميولهم، والموقف التّعليمي، والبيئة التّعليميّة، مستخدما وسائل مناسبة في ذلك.
- لعلم اللّسانيات دور كبير في تحليل العمليّة التّعليميّة، فلا يمكن لمعلّم اللّغة أن يفهم عمليّة تدريس اللّغة دون فهم النّظريات التي تفسر نظام اللّغة المراد تعليمها للمتعلّم.
- ساهمت نظريات التّعلّم في حل الكثير من مشكلات التعلّم من خلال ما توصلت إليه من نتائج ساعدت هي الأخرى في تحسن العمليّة التّعليميّة.

- نظرا لأهمية كل النّظريات اللّســانيّة ســواء في إعداد المناهج التّربوية أو من خلال الممارســة التّربوّية والتّعليميّة من قبل المعلّم مع المتعلّم، فلا يمكن الاســتغناء على الاتجاه السّــلوكي القائم على المثير والاستجابة ولا المعرفي القائم على تفاعل العوامل البيئيّة مع العوامل الوراثيّة من أجل التّعلم، أو اللّغوي القائم على الإبداعية في استعمال التّراكيب الجديدة غير المسموعة، وفي فهم ما لم يستعمل بعد.
- تعدد النّظريات اللّســانيّة ومن ورائها المقاربات البيداغوجيّة يســاعد في إيجاد أنجع الطرق التي تخدم العمليّة التّعليميّة، لذا من الأحســن ألا ننحاز إلى نظرية واحدة بل نعتمد على الجمع فيما بينها وذلك حســب ما يحتاجه الموقف التعليمي لأن كل نظرية تخدم جانب من الجوانب التعليمية، من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة.
- معرفة المعلّم بكل العلوم التي لها علاقة بمجال علمه تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. مثلا: إضافة علم اللسانيات إلى علم التربية وعلم النفس، وذلك لتشابه هذه العلوم فيما بينها. .
- أخذ الفائدة من كل المقاربات البيداغوجية مع الاعتماد على توظيف المقاربة بالكفاءات في تعليم مادة اللّغة العربيّة التي تجعل من المتعلّم المحور الأســاســي من العمليّة التّعليميّة من خلال ما توفر له من حريّة في اختيار ما يعلمه، كما أن المناهج التي تعتمد على الكفاءات كلها ترمي إلى تنمية القدرات العقليّة والمهاريّة والوجدانيّة من خلال التّطبيق الهادف والتّقييم مما يؤهل المتعلّم لحل مشاكله بنفسه والتّكيف والاندماج في المجتمع.

وبعد النّتائج التي توصلت لها، أتقدم ببعض التّوصيات والمقترحات التي يمكن أن تساعد في معالجة ضعف تعليم وتعلم اللّغة العربية، وهي كالآتي:

-إعطاء الأهمية القصــوى للمدرســة الابتدائية باعتبارها الحجر الأســاس في بناء منظومة تربوية جيدة.

–العمل على اســـتعادة اللّغة العربيّة لمكانتها الحقيقيّة حيث يبدأ هذا من قبل مســـطري المناهج وأساتذة مكونين ومعلمين ليزرع في نفوس أبنائنا.

–التركيز على ما أثبتته الدّراسات اللّسانية في مجال التّعليم.

–العمل على تطبيق ما أثمرته النّظريات اللسانية تطبيقا فعليا في عملية اكتساب المعارف.

–الاعداد التّربوي والأكاديمي لمعلّم اللّغة العربيّة، ومن ثمة التّكوين الجيد والمدعم بعد كل إصلاح أو تغيير في المناهج التّربويّة والتّعليميّة.

–زيادة الاهتمام بالمتعلّم من خلال توفير المنهاج المناســـب، والطرائق النّاجعة والوســـائل التّعليميّة الكافيّة لإنجاح عملية تعليم وتعلّم مادة اللّغة العربيّة.

وفي الأخير أقول إنّ هذه الدّراســـة ما هي إلا محاولة مني للتّطرق لما جاء به علم اللّســـانيات من نظريات التّعلم واســـهاماتها التي تخدم العمليّة التّعليميّة، أرجو أنني قد قمت بإثارة القضـــايا والجوانب المهمة التي تسعى لتحقيق الأهداف التّربويّة للرفع من مستوى المتعلّم الجزائري من جهة وتطوير التعليم والتعلّم في المدرسة الابتدائيّة من جهة أخرى، لا أدعي الكمال لهذا البحث غير أنني اجتهدت قدر ما استطعت فإن أخطأت فمن نفسي وإن أصبت فذلك من الله العزيز الحكيم، –وهذا أملي – وأسأل الله السّداد والتّوفيق، والحمد لله ربّ العالمين.

مقاربة لسانية في مناهج اللّغة العربيّة السنة الخامسة ابتدائي.

ملخص:

تهدف هذه الدّراسة إلى تبيان أهمية علم اللّسانيات بشقيه النّظري والتّطبيقي، في إرساء دعائم ما أصطلح عليه بالتعليمية، من خلال إسهاماته النّظرية والمعرفية واللّغوية في هذا التّخصص، حيث لا يمكن فهم عملية تدريس اللغة دون فهم النّظريات التي تفسر نظام اللّغة، فقد أضاف هذا العلم، الكثير في طرائق تعليم اللّغات وفي تطوير النّظرة البيداغوجيّة السّاعية إلى ترقية الأداء الإجرائي في حقل التعليمية، وبما أن اللغة العربية كغيرها من اللغات التي تأثرت بهذا العلم، جاءت دراستي النّظرية والميدانية بغية الوقوف على مدى الاستفادة من النّظريات اللّسانية في تعليم وتعلّم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية للطور الثالث من التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: المعلّم، المتعلّم، اللسانيات، التّعليمية، اللغة العربية.

Abstract:

This study aims to show the importance of linguistics, both theoretical and applied, in laying the foundations for what is termed didactic method, through its theoretical, cognitive and linguistic contributions in this discipline, as we cannot understand the language teaching process without understanding the theories that explain the language system. This science had added a lot in the methods of teaching languages and in developing the pedagogical view that seeks to promote procedural performance in the field of education. And as the Arabic language is like other languages that have been affected by this science, our theoretical and field study come in order to determine the extent of benefits from linguistic theories in teaching and learning the Arabic language in the Algerian school for the third stage of primary education.

Keywords: teacher, learner, linguistics, didactic, Arabic language.