

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور مولاي الطاهر

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم الآداب العربية

تخصص: لسانيات عامة

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر

تحت عنوان:

طرائق تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية
(الواقع والمأمول) –الطور المتوسط أنموذجاً-

تحت إشراف الأستاذ:

أ. د. زخافة الجيلالي

من المحاضرات الطالبتين:

➤ عادل حورية

➤ قريجة بشرى

لجنة المناقشة		
رئيساً	أستاذ التعليم العالي	أ. د. حاكمي لخضر
مشرفاً ومقرراً	أستاذ التعليم العالي	أ. د. زخافة الجيلالي
مناقشاً	أستاذة محاضرة	أ. د. رماس جميلة

السنة الجامعية

2022/2021

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الشكر والتقدير

الجمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه الذي اتم علينا نعمه وهدانا بنوره وورعانا
بحرصه وأرشدنا إلى الطريق المستقيم وبعد الصلاة والسلام على سيدنا محمد عليه أفضل
الصلاة وأزكى وأطيبه السلام.

فإنني أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير العميق إلى الدكتور الفاضل " زحافه الجيلالي "
الذي تقبل بصدور رحمة الاشرافه على عملي هذا وذلك على ما قام به من جهد مشطور
وماجور عليه إن شاء الله تعالى إذ منحني من وقته ولم يبخل عليا بنصح أو ارشاد وتوجيه
مما كان له أثر في حياتي وفي مسيرة البحث

إلى كل أساتذتي عبر كل مراحل دراستي دون استثناء.

إلى كل من ساعدني في استمرار مسيرتي الجامعية خاصة الأستاذة "عبد اللاوي نجاته"

وباقى الأساتذة الكرام

وإلى أئوبوكر الذي قام بكتابة هذا البحث المتواضع.

الاهداء

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ.

"وَإِنْ فَضِّلْنَا لَكُمْ جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْنَا رَبِّهِ أَزْهَمْنَا كَمَا رَبَّيَانِي
صَغِيرًا"

أهدي ثمرة عملي المتواضع إلى أعمز إنسانين يعجز القلم عن
وصفهما

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقهما

إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلهما

إلى اللذان شقا وتعبا من أجل إسعاد وتعليمي وكانا سندا لي طوال
مشوار الدراسة وتحملا مشاقهما لأجلي وكانا لي مثال العجز والتضحية
"أم الجنونة" و"الأبج العطوفة أطال الله في عمرهما"

والى كل اخوتي وأخواتي وإلى كل العائلة الكريمة.

"إلى اساتذتي و مشايخي ومن كان لهم فضل تلقيني العلم النافع.

والى الاخوة الذين ولدتهم لنا المواقف والى كل من عرفناهم من

قريب أو بعيد

بشرى

الإهداء

الحمد لله الذي خلقنا فسوانا وأكرمنا ووهبنا وأعطانا أهدي ثمرة

نجاحي

إلى منبع العنان صاحبة الفضل على مر الزمان إلى من وضع الله تحت

أقدامها العنان إلى رمز الصدق والأمان

إلى التي مهما قلت فيها فلن أوفيها حقها أمي الحبيبة حفظها الله

ورعاها.

إلى صاحبة السيرة العطرة والفكر المستنير، فلقد كان له الفضل الأول

في بلوغني التعليم والذي الحبيب أطال الله في عمره.

إلى أمة قلبي ونور صدري أخوتي وأخواتي.

وإلى جميع أساتذتي الكرام من لم يتوانوا في مديد العون لي أقدم

لكم هذا السجدة وأتمنى أن يجوز على رضاكم.

حورية

فهرس المحتويات

-	الإهداء
-	الشكر والعرهان
-	فهرس المحتويات
أ	المقدمة
الفصل الأول: الديداكتيك والبيداغوجيا	
05	المبحث الأول: الديداكتيك (التعليمية)
05	المطلب الأول: مفهوم الديداكتيك وتطورها
09	المطلب الثاني: موضوع الديداكتيك
14	المبحث الثاني: مكونات الديداكتيك أو التعليم:
14	المطلب الأول: البعد السيكولوجي
15	المطلب الثاني: البعد البيداغوجي
15	المطلب الثالث: البعد الابدستيمولوجي
16	المبحث الثالث: أنواع الديداكتيك (العام والخاص)
16	المطلب الأول: الديداكتيك العام
18	المطلب الثاني: الديداكتيك الخاص
20	المبحث الرابع: العلاقات الديداكتيكية
20	المطلب الأول: التعاقد الديداكتيكي
22	المطلب الثاني: النقل الديداكتيكي
26	المطلب الثالث: التمثلات
27	المبحث الخامس: مفهوم البيداغوجيا
27	المطلب الأول: مفهوم البيداغوجيا

30	المطلب الثاني: أنواع البيداغوجيا
46	خلاصة الفصل الأول:
الفصل الثاني: طرائق تعليمية اللّغة العربية (الواقع والمأمول)	
48	المبحث الأول: واقع تدريس اللغة العربية في الطور المتوسط -نموذجاً-
48	المطلب الأول: طرائق تدريس قواعد اللغة (السنة الرابعة نموذجاً)
61	المطلب الثاني: طرق تدريس - قراءة مشروحة- السنة الأولى متوسط، درس آثار الرحلات الجوية على الإنسان، أستاذ (X)، متوسطة مجاجي
65	المطلب الثالث: طرق تدريس التعبير الكتابي - السنة الأولى متوسط نموذجاً إنتاج المكتوب تحت إشراف الأستاذ، (X)، إكمالية مجاجي.
75	المبحث الثاني: المأمول في تدريس اللّغة العربية
75	المطلب الأول: أسباب فشل الإصلاحات
82	المطلب الثاني: أهداف الإصلاحات
94	خلاصة الفصل الثاني
96	الخاتمة
99	قائمة المصادر والمراجع

حَدَّثَنَا

مقدمة:

الحمد لله الذي رفع اللغة العربية وأعلى شأنها، حيث أنزل بها خير كتبه وأفضلها والصلاة والسلام على أفضل الأنبياء وخاتم المرسلين وأفصح من نطق بالضاد، نبينا ومرشدنا وقدوتنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

اللغة مفتاح السيادة ورمز الكرامة وعنوان الريادة ووعاء الثقافة، فاللغة العربية شرف الأمة الإسلامية، وتاج الوقار على رأسها، ولهذا انطلق أسلافنا لحماية هذه اللغة من كيد الحاقدين وعبث المستشرقين، وألقوا علوم اللغة المعروفة عندما اختلط العرب بالعجم، وأثمرت بفضل الله وكرمه جهودهم حتى أصبحت اللغة العربية مؤثرة ومهيمنة على باقي لغات العالم ووجب علينا في هذا العصر الذي ينعت بعصر انفجار المعرفة، إلى دعم المؤسسات وتوحيد الجهود لإبقاء اللغة العربية في المراتب العليا بين اللغات، وإن كان الأمر كذلك فلا بد علينا الاهتمام بالتعليمية لما تسديه للغة من خدمة، لذلك انتقينا موضوعنا لخدمة هذا المجال من البحث حيث أردنا من خلال هذا البحث الحديث عن واقع اللغة العربية في الجزائر، فبيننا أهم الطرق لتدريس اللغة العربية مسلطين الضوء على الطور المتوسط، وارتأينا أن يكون عنوان بحثنا: "طرائق تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، الواقع والمأمول - الطور المتوسط نموذجا-".

حيث أردنا من خلاله أن نجيب على الإشكالية التالية:

ما الأسباب الحقيقية وراء تردي ملكة اللغة العربية لدى متعلمي المدرسة الجزائرية؟ وما مدى نجاعة طرائق تعليم اللغة العربية في مناهج التعليم المتوسط خاصة؟

ويرمي هذا البحث إلى تسليط الضوء على اللّغة العربية في محاولة، لتطوير أساسيات تعلمها وتعليمها بتوظيف طرائق حديثة وتوفير المناخ التربوي الفاعل الذي يساعد على إثارة اهتمام المُتعلِّم، وتحفيزه باتجاه توليد لّغة صحيحة وجميلة ومبدعة.

وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي، حيث قسم إلى: مقدمة، وفصلين، وخاتمة. أما الفصل الأول: الديدائكتيك والبيداغوجيا (مدخل مفاهيمي) فتناولنا فيه مفهوم التعليمية لغة واصطلاحاً، ثم تحدثنا عن تعليمية اللّغة العربية وعناصر العملية التعليمية، وختّم بالحديث عن البيداغوجيا وأنواعها، وكان هذا الفصل عبارة عن توطئة للفصل الذي يليه. أما الفصل الثاني: طرائق تعليمية اللّغة العربية بين الواقع والمأمول، وهو الجانب التطبيقي منه وينقسم إلى مبحثين على النحو التالي:

المبحث الأول: واقع تدريس اللّغة العربية في الطور المتوسط ، وينقسم بدوره إلى: طرائق تدريس (قواعد اللّغة، القراءة المشروحة، التعبير كتابي). المبحث الثاني: المأمول في تدريس اللّغة العربية.

وانتهى البحث بخاتمة جمعنا فيها ما وصلنا إليه من نتائج، وقد استعنا فيه بعد الله تعالى بعدد من المؤلفات نذكر منها:

- الديدائكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات لخالد الأنصاري.
 - تدريس المواد التعليمية لميلود التوري.
 - أحدث الطرق في التربية لتدريس اللّغة العربية لمحمد عطية الأبرشي.
- وكأي بحث واجهتنا بعض المصاعب والمشاكل، أهمها: صعوبة فهم بعض المصطلحات فهما جيداً، واستعمالها استعمالاً دقيقاً لتداخلها مع مصطلحات أخرى، لهذا تطلب جهداً أكبر ووقتها أطول حتى تخرج المذكرة على الصورة المرغوبة.
- وكما قال ابن رجب: " ويأبى الله العصمة لكتاب غير كتابه، والمنصف من اغتفر قليل خطأ المرء في كثير من صوابه".

وأخيرا لا يسعنا إلا القيام بواجب الشكر للأستاذ الدكتور المشرف "زحاف جيلالي"
الذي لم يدخر جهدا في إعانتنا على إنجاز هذه المذكرة.
والله الموفق للصواب وهو من وراء القصد.

الاسم واللقب:

عادل حورية

قريب بشري

سعيدة في 2022/06/08

الفصل الأول

الديداكتيك والبيداغوجيا

المبحث الأول: الديداكتيك (التعليمية)

المطلب الأول: مفهوم الديداكتيك وتطورها

يتعلق مفهوم الديداكتيك بكل ما يحيط بالتعليم من نشاطات يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، وكذا تطوير تلك المعارف.

لغة: "تتحدّر كلمة ديداكتيك (التعليمية) من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يوناني didactikos أو "didaskein"¹ وتعني حسب قاموس روبير الصغير "le petit robert" درس أو علم "enseigner" (كما يعتبر علما منتقلا من علوم التربية). "فكلمة "didactique" في اللغات الأوروبية مشتقة من "didaktikos" وتعني "فلتتعلم" أي يعلم بعضنا بعضا والمشتقة أيضا من الكلمة الإغريقية "didaskein" ومعناه التعليم"²، فإنه شامل لكل أمر متعلق بالتعليم من مناهج ووسائل وكذلك أطراف التعليم (كالمعلم والمتعلم)".

أما في معجم "Le grand Larousse encyclopédique" أن لها أصلا يونانيا didactikos ويعني بها نوع من الشعر يتخذ موضوعا له عرض مذهب أو معارف أو تقنيات. والكلمة مشتقة من فعل didaskein بمعنى فعل "علم" أو فعل "كون"³، فهذه الكلمة عامة محيطة بكل ما يتعلق بالتعليم كفن ومهنة.

¹ نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليم وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ردمد 7163-1112 العدد 08 (2010) ص 36

² محمد الدريح، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم منتقل، مجلة علوم التربية دورية مغربية فضيلة متخصصة، العدد السابع والأربعون مارس 2010، ص 08.

³ ميلود التوري، تدريس المواد التعليمية، الطبعة الأولى 2019، مطابع الرباط نت ص 03.

وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم، وقد استخدمها كومينوس أو كامينسكي (comenus أو kamensku) والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا، منذ سنة 1657 في كتابه (الديداكتيكا الكبرى) didactica magna حيث يعرفها بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية ويضيف بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا، إن كلمة ديديكتيك حسب كومينوس تدل على تبليغ وإيصال المعارف لجميع الناس.¹ وهذا ما يدفعنا إلى ما يقابله في اللغة العربية: "التعليم، تعليمات، علم التدريس علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك"... يقول حنفي بن عيسى، كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون احضاره.² من هنا يمكننا القول أن التعليمية تندرج تحت إطار البيداغوجيا فهذه الأخيرة شاملة وجامعة لكل أطراف التعليمية.

اصطلاحا: هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة وتهتم بتخطيط الدرس. وهي علم مساعد للبيداغوجيا.³

حيث جاء في معجم "le robert littré" الديداكتيك هو فن للتدريس، وفي معجم لالاند بأنه مشتق من البيداغوجيا موضوعه التدريس.⁴ وفي كتاب "la problématique possible de ladidactique" لـ "جازمان" jasmin.B الديداكتيك تفكير في المادة التعليمية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات، مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها

¹ محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مرجع سابق، ص 08.

² ينظر: المرجع نفسه.

³ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات، تقديم: ماجدولين الذهبي الطبعة الأولى 2017، ص 19.

⁴ ميلود الثوري، تدريس المواد التعليمية، مرجع سابق، ص 03.

ومنطقها، وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم.¹ تتطرق لكل جوانب وأطراف التعليم من المادة الدراسية والمتعلم والمعلم وكل ما يتعلق بهم.

في معجم "le dictionnaire des mots clé de pédagogie" يحيل على أن ما يستعمل من تقنيات وطرائق في مادة تعليمية محددة، فيقال "ديداكتيك اللغات" و"ديداكتيك الرياضيات" و"ديداكتيك الفيزياء". تختلف الطرائق بحسب المادة التعليمية فلرياضيات مثلا طرق تدرس بها على خلاف طرق تدريس اللغة العربية.

فهي كل ما يهدف إلى التنقيف وإلى ماله علاقة بالتعليم مثلا، ولقد عرف محمد الدريج الديداكتيك في كتابه "تحليل العملية التعليمية بما يلي: هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد²، فهي بالأساس تفكير في المادة المدرسية بغية تدريسها والذي يواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقها وتنشأ عن وضعيات علمية، ثقافية سابقة الوجود مشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي من طبيعة سيكولوجية.³ أول مشاكل تواجهها هي المتعلقة بالمادة كونها صعبة الفهم أو تحمل مصطلحات ومفاهيم مدغمة، أما الثانية فمتعلقة بالمتعلم والمعلم من حيث أوضاعه الاجتماعية والنفسية ... التي لها تأثير على العملية التعليمية.

¹ ميلود الثوري، تدريس المواد التعليمية، مرجع سابق، ص 3.

² نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليم وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، ص 36.

³ محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، ص 09.

كما تعرف على أنها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تسيير تعلمهم 1993 bioussait ، وفي سنة 1988 اعتبرها لالاند lalande فرعاً من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس ويعرفها لجوندر legendre. R1988 على أنها علم إنساني مسبق موضوعه إعداد وتجريب وتقييم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية،¹ يتمحور حول الإنسان ويهدف إلى تعليمه.

بناء على ما سبق يمكن اعتبارها مجموع المناهج والطرائق والتقنيات والإجراءات المتخذة في تدريس المواد التعليمية أو في تدريس مادة معينة وعلى هذا الأساس يمكن أن نفرق بين نوعين أساسيين من الديداكتيك. الديداكتيك العام والديداكتيك الخاص.² فهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي أو حركي وتتطلب الدراسة العلمية كما نعلم شروط دقيقة منها بالأساس الالتزام بالمنهج العلمي في طرح الإشكالية، ووضع الفرضيات وصياغتها وتمحيصها للتأكد من صحتها على طريق الاختبار والتجريب، ومن حيث الموضوع تنصب هذه الدراسة على الوضعيات التعليمية التي يلعب فيها المتعلم (التلاميذ) الدور الأساسي.³ بمعنى أن دور المدرس يتحدد في تبسيط وتسهيل العملية التعليمية التي تتم عن طريق ملاءمتها لمتطلباته (طريقة + الأدوات).

¹ نور الدين أحمد قايد وحكيمة السبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مرجع سابق، ص 36.

² بتصرف: خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات، المفاهيم والمرجعيات، مرجع سابق ص 19.

³ محمد الدريج، مجلة علوم التربية، نفس المرجع السابق، ص 10.

تطور مفهوم الديداكتيك

لقد تطور مفهوم الديداكتيك تطورا كبيرا، فكان لكلمة ديديكتيك اصطلاح قديم حديث قديم استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17 وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما أنفك يكتسبها من وقتنا الراهن ومن خلال التعاريف التي وضعت له في البداية كان معناه فن التدريس ومنذ ذلك الوقت أصبح مصطلح الديداكتيك مرتبطا بالتعليم دون تحديد دقيق لوظيفته.¹ كان مبهما وغير واضح الفعالية والدور، فقد حددوا المجال الذي يندرج فيه دون تحديد الوظيفة الخاصة به.

أما حديثا فقد تطورت الديداكتيك نحو بناء مفاهيمها ونماذجها الخاصة بفعل تطور البحوث الأساسية والعلمية وبدأت تكتسب استقلالها على هيمنة العلوم الأخرى²، ففي المغرب مثلا أنجزت الكثير من الدراسات والبحوث في هذا المجال وثم بناء استراتيجيات اعتمادا على هذه الدراسة.

المطلب الثاني: موضوع الديداكتيك

يتمثل موضوعه فيما يعرف بالمثلث الديداكتيكي، وهذا الأخير عند هوسي jean houssaye "يعني أنه من غير الممكن أن نتصور العملية التعليمية- التعليمية خارج المثلث الديداكتيكي أو البيداغوجي triangle didactique ou pédagogique إنه مثلث متساوي الأضلاع أقطابه الثلاثة هي: الأستاذ والتلميذ والمادة الدراسية أي المعرفة والعلاقة بين كل طرف وآخر علاقة تواصل وحوار، فالعلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة بيداغوجية.³

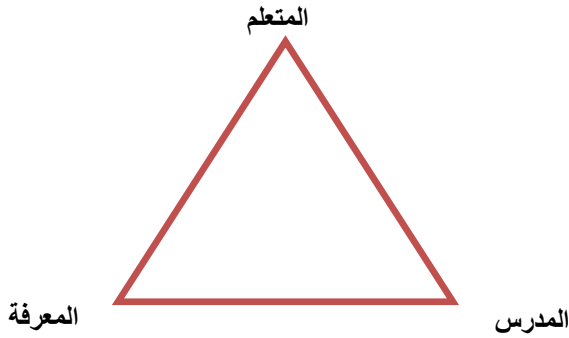
¹ محمد الدريج، مجلة علوم التربية، مرجع سابق، ص 11.

² المرجع نفسه، ص 11.

³ المرجع نفسه، ص 11.

باعتبار أن كل قطب من أقطاب العملية التعليمية يكون متمكنا من مجموعة من المعارف التي تصبح مع مرور الوقت والتطبيق كفاءة.

المدرس: enseignant: شخص يعمل في قسم أو مع جماعة داخل المدرسة تنتمي إلى مؤسسة وهو كذلك مواطن له أبعاده السيكولوجية المكونة لشخصيته والمدرس شخص داخل القسم لأنه يقوم بمهام كالتدريس والتدريب والإرشاد والتنظيم والمدرس شخص داخل فريق لأنه يساهم في عمل الجماعة وينشط البحث التربوي والتجديد والمدرس أخيرا، فرد من هيئة التعليم لأنه ينتمي إلى مهنة دورها تربية المواطن ونشر الثقافة.¹ له دور فعال في العملية التعليمية هو مركزها ومنبع المعرفة.



كما أن لشخصية المعلم تأثيرا كبيرا في التحصيل العلمي يفوق تأثير المعلومات التي يقدمها لطلابه، فبقدرته وتأثيره يستطيع دفع المتعلمين لتحصيل العلم وإحساسهم بالطمأنينة والامان، ... والمعلم هو الذي يكشف مواطن القوة والضعف في أبنائه الطلبة، فيزودهم بما يملك من خبرات ويوجههم التوجيه السليم² بحسب توجهات كل تلميذ وقدراته وحبه للمادة كذلك ويعمل على تزويد الطفل بالخبرات التعليمية التي تتسم بطابع الاتصال والوحدة

¹ غريب عبد الكريم، المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات والمعارف البيداغوجية والديداكتيكية)، ج 2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 340.

² نصر الدين الشيخ بوهني، العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، المركز الجامعي، معهد اللغة والآداب، قسم اللغة العربية، 2013، غيليزان، الجزائر، ص 358.

والاستمرار المتحد، لا الوحدة الممزقة. ومدرس الفصل هو الذي أمامه يدرسه في كل وقت ليفهمه فيما يلائم استعداداته فيما يعود عليه بالنفع.¹ وهو نواة العملية التعليمية بكونه من يوجه ويبين ويوضح الطريق أمام المتعلم لاكتساب الكفاءة.

فتكون من صفاته الاحترام المتبادل، الصدق، حس الإنصات والقدرة على التواصل، الالتزام بالوقت، الكفاءة المهنية، كما يعتبر صاحب المعرفة العالمية دوره تبسيطها وتبليغها للمتعلم عن طريق استخدام تقنيات التنشيط التربوي، فيكون القاسم المشترك بينه وبين المتعلم الكتاب المدرسي، يقوم بتحضير قبلي للدرس والتمهيد له (الفهم والتحليل ثم التركيب والتقييم).² وذلك لأن الطفل يتعلم منه ومن تصرفاته، فيجب عليه أن يكون إيجابيا لكي لا يؤثر عليه بالسلب.

وبهذا تكون له خصائص شخصية وخصائص معرفية، تكمن الخصائص الشخصية في الاتزان والدفء والمودة، مراعاة الفروق الفردية، التحلي بالصدق والامانة، الصبر واحترام الغير، التفاني في العمل وحب المهنة، سلامة الحواس، الاعتناء بالمظهر الخارجي، العطف والتسامح والتشجيع، التحمس والمرح الديمقراطي، أما فيما يخص الخصائص المعرفية فالإعداد الأكاديمي والمهني، اتساع المعرفة والاهتمامات، معرفة الميول والرغبات، تحديد المعلومات وانتقاء الأساليب التعليمية واختيار الوسائل التعليمية وحسن استعمالها.³ وهو بذلك يشجع المتعلم على الإبداع والابتكار والتحلي بالأخلاق والقيم الحسنة.

المتعلم: Apprenant: وهو الذي تتركز عليه العملية التعليمية باعتباره الدليل على نجاعة أساليب التعليم أم لا (فاعلية الطرائق المستخدمة من قبل المعلم) فالمتعلم هو القطب

¹ محمد السرعيني، التربية لمدارس المعلمين والمعلمات ولطلاب الكفاءة، منشورات مكتبة الرشاد، 1963، ص 50.

² بتصرف، خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات، مرجع سابق ص 26.

³ نصر الدين الشيخ بوهني، العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، مرجع سابق ص 363.

الأساس في المنظومة التعليمية التعلمية، وتتوجه له بعملية تعليمية مشاركة من أجل تنمية مهاراته، وجعله يتطور في مستوى معين للتعلمات عبر مستويات دراسية، فبعدما كان عبارة عن ملتق سلبي بخضع للتلقين والحفظ دون تفاعل أو تشارك ثم اعتبره في المقاربة بالكفايات العنصر الأساس في التعليم. وعليه تقوم العملية التعليمية التعلمية واعتبر المدرس موجهًا ومرشدًا للحصول على المعرفة، فأصبح التفاعل القائم بين المتعلمين، فيما بينهم وبين المدرس والمتعلمين في إطار تعاقد ديداكتيكي يضمن لكل واحد منهما حقه¹، فلقد تغيرت نظرة التعليم للمتعلم أصبح له دور فعال في تكوين المعلومة (الدرس).

والمتعلم هو المحور الأول والهدف الأخير من كل عملية تربوية تعليمية ولأجله تقام المدارس وتجهز بمعظم الوسائل والإمكانات التي تتيح له الاستفادة من هذه العملية وحتى ترسو سفينة العملية التعليمية في مرساها وتتجو من الامواج المتلاطمة أن تتوفر فيها مجموعة من الشروط أهمها:² النضج، الاستعداد، الممارسة، الحوافر.

1. **النضج:** يحتاج المتعلم إلى قدر من النضج فكلما نما الطفل كانت الاستجابة أحسن، أما إذا حدث العكس فالطفل متخلف عقليا، ذلك لأن نضجه لم يكتمل.
2. **الاستعداد:** أي الاستعداد النفسي للمتعلم ورغبته الملحة في التعليم ثم تهيئة الأجواء الملائمة والمريحة للتلميذ.
3. **الممارسة:** تعني تحسين الأداء والتطلع نحو الأفضل.
4. **الحوافز:** الدوافع التي تعين المتعلم على التحصيل الدراسي منها طبيعية ومكتسبة الأولى تدل على استعدادات ضرورية لكيان الفرد، أما الثانية فهي حصيلة ما اكتسبها

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفاءات، المفاهيم والمرجعيات، مرجع سابق، ص 26.

² نصر الدين الشيخ بوهني، العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، مرجع سابق، ص 366.

الفرد من بيئته بالخبرة والتدريب.¹ تجتمع كل هذه الامور لتكون كيانا قابلا للتعلم والتعليم.

المعرفة: هذه الأخيرة متغيرة ويجب نقلها وإيصالها إلى المتعلم حسب اختلاف إدراك المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (ذكائهم، وسعة استيعابهم) باستخدام وسائل لإيصال المادة من قبل الكتاب المدرسي، السبورة، الإعداد القبلي، الوسائل التعليمية الحديثة كالحاسوب، بالإضافة إلى طرق تدريس المادة من تفاعل إيجابي وحوار لضمان المشاركة وتوظيف تقنيات التنشيط التربوية.² ويتم بذلك التأثير بتنشيط العناصر الضعيفة (التلاميذ الضعفاء) ودمجهم في تحضير الدرس.

والمعرفة حسب عبد الكريم غريب هي كل الأفكار والمعارف والمعلومات والمعتقدات والقيم التي تراكمت عبر السنين والحقب لتشكل تراثا ثقافيا ومعرفيا للإنسان والتي تنظم عادة على شكل مذاهب أو نظريات أو أنساق أو تخصصات متميزة عن بعضها مثل الفلسفة والفيزياء والأخلاق والمنطق والرياضيات....³ تتطور بعد ذلك لتصبح كفاءة متمكن منها يستطيع توظيفها الطفل متى أراد ذلك.

وبهذا يشكل المدرس والمتعلم والمعرفة أقطابا وأركاناً للمثلث الديداكتيكي، الذي لا يمكن أن تتحدث عنه بدون وجود أحد هذه الأقطاب الأساسية المشكلة للعملية التعليمية التعليمية، فكل عنصر منها يكمل العنصر الآخر ويتفاعل معه في إطار تفاعلات ديداكتيكية وعلاقات أساسية تقوم على بيداغوجيات وتؤسس لمفاهيم وعلاقات أخرى تربط بين كل هذه الأقطاب في الديداكتيك من قبيل التعاقد الديداكتيكي والنقل الديداكتيكي والتمثلات وكل

¹ ينظر: نصر الدين الشيخ بوهني، العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 367.

² بتصرف، خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات والمرجعيات، ص 27.

³ غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص 340.

علاقة من هذه العلاقات تكون مبنية على التدخل والتفاعل والتبادل فيما بينها.¹ فكل هذه الأقطاب المكتملة لبعضها البعض ولا يمكن الاستغناء عن أحدها.



المبحث الثاني: مكونات الديداكتيك أو التعليم:

- البعد السيكولوجي (المتعلم)
- البعد البيداغوجي (المعلم)
- البعد المعرفي (المادة المدرسية)²

حيث تتداخل هذه المكونات فيما بينها مشكلة علاقة تفاعلية.

المطلب الأول: البعد السيكولوجي

يتعلق باستراتيجيات التعلم يتم بين المتعلم والمعرفة، ويتم النظر إليه من موقع المتعلم وضعيته النفسية نموه الذهني والعقلي والمعرفي، بناء الثقافية القبلية وتمثلاته، يهتم بآليات اكتساب المتعلم للمعرفة، وما يحول دون الاكتساب من عوائق وصعوبات (كيف يبني المتعلم تعلماته؟ وكيف يعيد استعمالها ويوظفها؟)³ هدفه اكتساب المتعلم للمعرفة فيصف كل ما يحدث أثناء القيام بالعملية التعليمية من نظر المتعلم.

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 27.

² نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليم وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مرجع سابق، ص 38.

³ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 33.

المطلب الثاني: البعد البيداغوجي

(مدرس - متعلم): يتعلق بسلوكات التدريس المرتبطة بنشاط المدرس وأدائه المهني والتربوي وتكوينه وفاعليته وكيفية تخطيط دروسه وتنظيم الحصص وبناء أشكال التقويم والاختيار وفي هذا المستوى ينصب الاهتمام على المهام الكثيرة والمعقدة التي يطلب من المدرس ضبطها والتي من شأنها أن تسهل حصول التعلم بالإضافة إلى الأساليب والتقنيات التي سيعتمدها المدرس ليعمل على إنجاح التفاعل بين القطبين الآخرين (متعلم، معرفة) أي نجاعة الفعل الديداكتيكي.¹ فعلى المتعلم أن ينظم مهامه بطريقة محترمة للبرنامج التربوي والتوقيت الخاص بكل مرحلة على حدى.

المطلب الثالث: البعد الاستيمولوجي

(مدرس - معرفة): يتعلق بالمعارف ويهتم ببناء مضامين التعليم وبنية المادة الدراسية موضوع التعلم والتفكير في الأسس العلمية والنظرية المؤسسة لهذه المعارف وكيفية نقلها الديداكتيكي، يتم الاهتمام في هذا المستوى بالمعرفة التي ينبغي تدريسها مفاهيمها، مواضيعها، مرجعياتها، تنظيم عملية تدريسها بعبارة أشمل كيفية إعادة بناء المعرفة العلمية وتقديمها في شكل مناهج وبرامج أي معرفة مدرسية.² هدفها تقديم المعرفة بشكل أوضح ومبسط للتميز ليستطيع التمكن منها.

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفاءات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق،، ص 32.

² المرجع نفسه، ص 33.

المبحث الثالث: أنواع الديداكتيك (العام والخاص)

المطلب الأول: الديداكتيك العام

يسعى إلى تطبيق مبادئها وخصائص نتائجها على مجموع المواد التعليمية، وهي تهتم بمختلف القضايا التربوية وبالنظام التربوي، وهذا النوع من الديداكتيك يجب عن ثلاث أسئلة رئيسية هي:¹

أ. ماذا تُدرس؟ أي المحتوى التعليمي أو المادة التعليمية المقدمة للمتعلم مع مراعاة ضوابط النقل الديداكتيكي للمادة من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية²، يعني بذلك ما يقدمه المعلم من دروس المعينة من قبل المنهاج المدرسي.

ب. كيف تُدرس؟ أي الطرائق المعتمدة في التدريس، إذ أن أهم مشكل يعترض المدرس في بداية مشواره المهني، هو قضية طرائق التدريس، كيف تدرس؟ وما هي الطرائق الأكثر نجاعة عن غيرها في العملية التدريسية؟ يقصد بذلك أساليب والطرق التي يستخدمها المعلم لإيصال المعلومة للمتعلم مع ربح الوقت والجهد، وكون هذه الطريقة ناجحة إلى حد كبير.

ج. من تُدرس؟ المحتوى التعليمي موجه لمن؟ كل مدرس حريص على الرفع من كفاية العملية التعليمية من أن يعرف الطرف المقابل وإمكاناته.³ بمعنى مراعاة الطرف الآخر في العملية التعليمية (المتعلم) وقدراته الذهنية والفكرية والنفسية على حد سواء والتعامل معه بحسب تلك القدرات، فكل متعلم له صفاته الخاصة به وقدرة استيعاب خاصة به.

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفاءات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 21.

² المرجع نفسه، ص 21.

³ المرجع نفسه، ص 22.

وبهذا يكون الديداكتيك العام يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس وذلك على مستوى المعارف والمبادئ والطرائق المتبعة لإيصال المادة الدراسية للمتعلم، مع مراعاة ضوابط النقل الديداكتيكي فالديداكتيك العام يركز على ما هو عام ومشترك بين جميع المواد، من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار ويمكن أن يدخل ضمن هذه القواعد والأسس العامة وكل ما يرتبط بأساليب وأشكال التدريس علاوة على الوسائل والتقنيات البيداغوجية الموظفة.¹ فهذه القواعد يمكن تطبيقها في تعليمية اللغة العربية كما يمكن تطبيقها في تعليمية الرياضيات سواء كانت المادة علمية أم أدبية.

وهي التي تسعى إلى تعميم خلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية، إذ تهتم بدراسة القوانين العامة للتدريس وما يطرحه هذا الأخير من قضايا على مستوى النقل الديداكتيكي للمعرفة العامة إلى معرفة مدرسية وكذا على مستوى المثلث الديداكتيكي وما تثيره التفاعلات النسقية بين أقطابه الثلاثة من تساؤلات وما يقوم عليه العقد أو التعاقد الديداكتيكي من تحديد لمهام وأدوار ووظائف كل من المدرس والمتعلم.² تكون عامة ومشتركة بين كل المواد وكل المدرسين.

باعتبار أن النقل الديداكتيكي هو العلاقة التي تنشأ بين المدرس والمادة الدراسية وهو العملية التي تساعد على نقل المعرفة من مستواها العالم، إلى مستواها التعليمي، فشغل المدرس هو كيفية تسهيل وتبسيط المادة للمتعلم ونقلها بكل يسر إليه، وأهم عمليات النقل تحقق في سياق الفصل الدراسي، وفي تفاعل المدرس مع المادة وأنشطة بنائها رفقة متعلميه، وبعبارة أخرى انتقال المدرس من معارف علمية ثقافية إلى معارف مدرسة يعاد بناؤها انطلاقاً

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفاءات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 22.

² أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص 02.

من وضعيات وأهداف ومناهج تأخذ بعين الاعتبار مستوى المتعلمين.¹ يسعى المتعلم إلى النقل الديداكتيكي الصحيح للمعرفة عن طريق محتوى المعرفة وتبسيطها للمتعلم.

أما التعاقد الديداكتيكي فيقصد به "مجموع الأدوار والمهام والالتزامات إلى كل من المدرسة أو المواقع التي يحتلها كل طرف من أطراف العلاقة في حماية القسم في علاقتهم بالمادة الدراسية وبالتزاماتهم وأدوارهم وهي ما تفرضه المادة الدراسية أو أحد مكوناتها من شروط الإنجاز.² أي ما يقصد بالديداكتيك العام هو كل ما يهتم بالمواد التعليمية العامة وليس كل مادة على حدى.

المطلب الثاني: الديداكتيك الخاص

يهتم بتخطيط عملية التدريس أو التعلم لمادة دراسية معينة، تهتم بالبحث في المسائل التي يطرحها تعليم المواد، وتسمى أيضا ديдаكتيك المادة تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، فيمكن مثلا أن نتحدث عن ديداكتيك اللغة وتعني به كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة كالقراءة، والتعبير الشفوي والكتابي، كما يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك الرياضيات وغيرها....³ ذلك يقصد به أن لكل مادة دراسية معينة وسائل وطرائق تدرس بها تختلف عن المواد الأخرى فالعلوم الطبيعية مثلا لا تدرس مثل اللغة العربية، كما تهتم بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية أي في التفكير في الأهداف التربوية للمادة وبناء استراتيجيات لتدريسها فعلى المستوى الأبستمولوجي تهتم الديداكتيك بالمادة من حيث طبيعتها وبنيتها ومنطقها ومناهج دراستها، وعلى المستوى البيداغوجي تدرس الديداكتيك أساليب وتقنيات تعليم هذه المادة وما

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 29.

² المرجع نفسه، ص 28.

³ المرجع نفسه، ص 22.

يعترض تعلمها من صعوبات.¹ فالديداكتيك الخاص يخص كل مادة على حدى يستخرج من مناهجها وطبيعتها الطرق المناسبة لتدريسها.

فديداكتيك المادة الدراسية يعتبر إشكالية كلية ودينامية تفترض تأملا في طبيعة المادة التعليمية والغاية منها، صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا من الإسهامات المتجددة والمتنوعة باستمرار العلوم السيكولوجيا والبيداغوجيا والسوسولوجيا، بالإضافة إلى دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي في تعليم المادة²، فتتكامل كل هذه الإسهامات فيما بينها لتكون كيانا صحيحا لديداكتيك المادة الدراسية. هناك تكامل بين الديداكتيك العام والديداكتيك الخاص، فلا يمكن الفصل بينهما فكل واحد منهما يكمل الآخر، فالديداكتيك العام يقوم على تحديد المبادئ والأسس العامة التي تقوم عليها جميع المواد الدراسية، وهو بهذا يركز على جميع المواد الدراسية بخلاف الديداكتيك الخاصة الذي يركز فقط على مادة دراسية معينة، من حيث الطرائق والوسائل المعتمدة في التدريس وإيصال المعارف.³ بحيث أن الديداكتيك العام شامل لكل المواد ملم بكل طرق التدريس بما فيه الديداكتيك الخاص الذي هو أكثر تفصيلا ودقة.

¹ أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، مرجع سابق، ص 03.

² خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات، (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 23.

³ المرجع نفسه، ص 23.

المبحث الرابع: العلاقات الديداكتيكية

المطلب الأول: التعاقد الديداكتيكي

التعاقد أو العقد هو الالتزام الذي يجمع بين طرفين أو مجموعة أطراف، تجمع بينهم مجموعة من الأمور والأشياء والقواعد الأساسية التي يجب عليهم احترامها والتعاقد الديداكتيكي هو الالتزام أو العقد الذي يجمع بين المدرس والمتعلم ويحدد هذا العقد طرق التعامل فيما بينهما كما يحدد طرائق التدريس والأساليب المتبعة لإيصال المعرفة.¹ وهذا ما ينظم العلاقة بين المدرس وتلميذه في إطار تربوي ممنهج.

لقد ظهر مفهوم التعاقد الديداكتيكي في البداية في مجال ديдаكتيك الرياضيات وأخذ تعميق الأبحاث في هذا المضمار لإبراز المميزات الأساسية، البعد الديداكتيكي الذي ينشأ بين المدرس وكل تلميذ من تلاميذ القسم في كل وضعية تعليمية تعليمية.² وهذا دليل على علمية الديداكتيك كونه أخذ من مجال رياضي.

فحسب Gaston. brosesau:

ينشأ التعاقد الديداكتيكي كعلاقة تشاركية: طرفاها هما المدرس والتلميذ، وتجسيد بشكل ضمني في معظمه كل ما يضطلع كل طرف بمسؤولية تديره، ويعتبر ملزما به بشكل أو بآخر أمام الطرف الثاني، هذا النظام المتبادل من الواجبات يماثل تعاقدًا بالمعنى القانوني لكل ما يهمننا في هذا الإطار هو الجزء من التعاقد الذي يرتبط بالمادة الدراسية، يعني

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفاءات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق ص 28.

² محمد العلوي، ومحمد عليات، التعاقد الديداكتيكي، ديдаكتيك العلوم، أكاديمية بني ملال، ص 1.

التعاقد الديداكتيكي.¹ فهو عبارة عن مجموعة قواعد تحدد كل ما يجب على كل من المدرس والتلميذ.

حسب Michel. devalay & Jean. Pierre. Astolfi:

يصنف مفهوم التعاقد الديداكتيكي مجموع القواعد الضمنية التي تحكم في إطار المنظومة الديداكتيكية المشكلة من المدرس والتلميذ وموضوع التعلم، توزيع أدوار وواجبات كل طرف والتي يعتبر مسؤولاً عنها أمام الطرف الآخر، ولا يظهر هذا التعاقد بصفة عامة إلا في مناسبات خرقه وتعتبر هذه الأخيرة في الغالب فترات إيجابية لنشاط التعلم.² ويتم هذا الأخير عن طريق إدراك الأهداف التي بها يتم توزيع الأدوار.

حسب Jean Jacques Dupin & Samuel. Johsua:

ينشأ التعاقد الديداكتيكي بين المدرس والتلميذ في علاقتها مع المعرفة بواسطة ميكانيزمات ضمنية، خفية أكثر منها صريحة، فيحدد أدوار ومواقع ووظائف كل مكون من مكونات هذه البنية الديداكتيكية، فهو يحدد الأنشطة المتطرق من المدرس ومن التلاميذ والمواضيع المتوالية لكل طرف اتجاه المعرفة، وكذا الشروط العامة لكي تتطور هذه العلاقات مع المعرفة خلال التدريس³، بحيث تكون هذه العلاقة خفية غير ظاهرة. (أهداف غير مصرح بها)

¹ G. Broussesaucité pai m. devalay.op .cité de l'epprentissage a l'enseignement 1995.ESF.Paris, p.p : 82-83.

ترجمة: محمد العلوي ومحمد عليات، التعاقد الديداكتيكي ، ديذاكتيك العلوم

² J. P. Astolfi & M. devalay . .la didactique des sciences 1989, que sais. Je ?p.p : 64-65.

ترجمة: محمد العلوي ومحمد عليات، التعاقد الديداكتيكي ، ديذاكتيك العلوم

³ S. Johsua& JJ Dupin , Introduction a la didactique des xinces etdes mathématique, 1993,

ترجمة: محمد العلوي ومحمد عليات، التعاقد الديداكتيكي ، ديذاكتيك العلوم . P.U.F : paus p.7.

حسب Alain. Vergniox & Laurence. Cornu:

تتدرج علاقة التفاعل بين المدرس والتلاميذ في إطار التعاقد الديداكتيكي الذي ينشأ في الغالب بكيفية ضمنية، ويؤطر وضعيات التعلم بشكل خفي ويحيل على ما هو منتظر من كل طرف وعلى العادات والميكانيزمات المدرسية، ويقوم التعاقد على تصرفات المدرس التي ينتظرها التلاميذ وتصرفات التلاميذ التي ينتظرها المدرس وعلاقات كل طرف مع المعرفة التي يستهدفها نشاط التعلم، فالتلاميذ يجب أن ينخرطوا في مشروع المدرس، وعلى هذا الأخير أن يوفر الشروط اللازمة للتعلم (أهداف، إنجاز، تقويم، وشروط النجاح).¹ فإذا كل واحد منهم بواجباته التربوية تمت العملية التعليمية بنجاح.

كما أصبح هناك منظور الديداكتيكي جديد مبني على بيداغوجيا الوضعيات المشكّلة، التي تعتبر ركيزة ومرجع أساسية في المقاربة بالكفايات، فأصبح دور المتعلم يتجلى في المشاركة والمساهمة بشكل جماعي من أجل تحقيق الهدف من المشروع، وإيجاد الحل المطلوب وبناء كفايات جديدة، أما المتعلم فله الحق في المحاولة والخطأ ومدعو للإفصاح عن شكوكه وإظهار استدلالاته والوعي بطرقه في الفهم والحفظ والتواصل.² وبهذا يتم دمج التلميذ في الدرس ليبيّن قدراته وإسهاماته والمعارف المكتسبة عنده من قبل.

المطلب الثاني: النقل الديداكتيكي

ظهر المفهوم في حقل الرياضيات على يد جوهسيا و ستوفلار & Johsua Chevllard عندما تم فصل التحولات التي حدثت لمفهوم المسافة: بداية ظهوره في المعرفة الصرفة 1906 من طرف فرشي Frechet وزمن إدخاله برامج الهندسة للسنة الرابعة فيما يخص مفهوم المستقيم سنة 1971، وبعد ذلك استعمل هذا المفهوم في حقل البيولوجيا

¹ Alain. Vergniox & L. Cornu, la didactique en question 1992. Hachet. paris , p. 48.

² بتصرف خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات، (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 29.

بطريقة غير مباشرة على يد روملارد Runelhard عند دراسته للمفاهيم الوراثية.¹ أخذ من مجال علمي رياضي).

يقول دوفلاي وأسطولفي Astolfi et Develay: إن تعيين عنصر ما من المعرفة الصرفة (le savoir savant) كموضوع للتدريس يحدث تحولا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير فيه الأسئلة التي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها وكذا الشبكة العلائقية التي تقيمها مع مفاهيم أخرى ومن هذا المنطلق توجد ابستمولوجيا مدرسية" يمكن لنا أن نميزها عن الابستمولوجيا المعتمدة في المعرفة المرجعية"² وهذا يعني به أن موضوع دراسته المعرفة.

حسب المنهل التربوي فالنقل الديداكتيكي مفهوم أساسي من مفاهيم ديداكتيك الرياضيات ويقصد به العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف الرياضية من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتعلم.³ أما ستوفلار Chevillard يعرفه بقوله: "هو العمل الذي يجعل من موضوع معرفة يراد تدريسها موضوعا للتدريس."⁴

فتعريف Yves Chevillard هو العملية التي تجعل من موضوع معرفي موضوعا للتعليم فالمحتوى المعرفي يخضع لمجموعة من التحولات التكيفية تجعله قابلا ليحتل مكانة ضمن المحتويات التعليمية.

¹ خالد البورقادي، النقل الديداكتيكي la transposition didactique موقع rrebaulait السبت 18 ذو الحجة 1438 09 سبتمبر 2017. ص 18.

² Astolfi et Develay, M. 1989 la didactique des sciences p. 44

³ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات، (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 30.

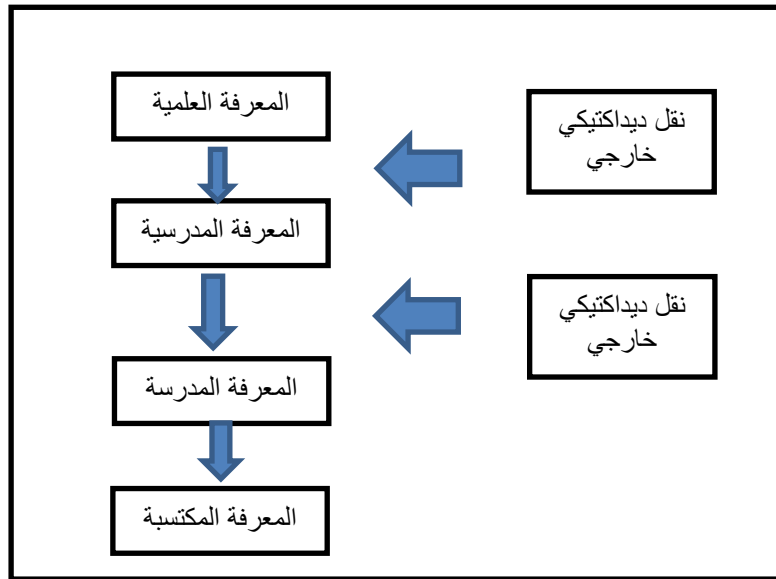
⁴ COMMUNIQUE les sciences p. 121.

ترجمة: خالد البورقادي، النقل الديداكتيكي la transposition didactique مرجع سابق، ص 19

ثم تعريف corna & wergnou: النقل الديداكتيكي ليس فقط نشاطاً للتكيف وتحويل للمعرفة العالمية لموضوع تعليمي بحسب المكان وخصوصية الفئة المستهدفة والغايات والأهداف المسطرة، وإنما هو عملية اختزال هائلة وتقريب دلالات مغايرة لطبيعة الأشكال الأصلية.¹ أي هو عملية نقل المعرفة إلى مجال الممارسة التطبيقية بحسب حاجات المتعلم.

وبعد النقل الديداكتيكي سلسلة من التحويلات التي تنطلق من الثقافة القائمة في المجتمع (المعارف، والممارسات والقيم....) إلى ما يتم الاحتفاظ به في أهداف المدرسة وبرامجها، ثم إلى ما تبقى من ذلك من المحتويات الفعلية في التعليم والعمل المدرسي وأخيراً إلى ما يتكون في ذهن جزء من المتعلمين.² يتم دمج عادات وتقاليد المجتمعات مع ما يدرسه المتعلم وتصبح لديه معرفة معمقة بكل ما يخص محيطه.

خطوات النقل الديداكتيكي: يمكن تخطيط عملية النقل الديداكتيكي في الشكل الآتي:



¹ خالد البورقادي، النقل الديداكتيكي la transposition didactique مرجع سابق، ص 19.

² خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات، (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 30.

يمكن حصر خطوات النقل الديداكتيكي في أربعة مراحل كآآتي: المعرفة العلمية، المعرفة المدرسية، المعرفة المدرسة، المعرفة المكتسبة.

المعرفة العلمية (savoirs savant): هي المعرفة المتجددة باستمرار والمُعترف بها وتكون لها علاقة مباشرة مع المجتمع العلمي المتخصص وهي في الأساس من الإنتاجات العلمية الخاصة بالباحثين المُعترف بهم وهذه المعرفة تنتج في بيئة معينة وفي ظل ظروف معينة ويضفي المجتمع العلمي الصفة الشرعية لهذا النوع من المعرفة أي معرفة خاصة بفئة معينة.¹ تتم من قبل العلماء المتخصصين في مجال معين، تكون عبارة عن معرفة صحيحة مؤكدة.

المعرفة المدرسية (savoirs enseigner): وهي المعرفة المراد تدريسها وهي مجموعة من النصوص الرسمية (البرامج والتوجيهات الرسمية والوثائق التربوية....) وهذه النصوص الرسمية هي التي تحدد المحتويات والمعايير والأساليب والطرائق.² كالنصوص والوثائق الموجودة في الكتاب المدرسي، وتتعلق بما يوجد في هذا الأخير دون إضافات من قبل المعلم.

المعرفة المدرسة (savoirs enseigner): وهي المعرفة المقدمة من طرف المدرس والموجهة إلى المتعلمين في الفصول الدراسية وتكون في فترة زمنية محددة³ أي هي المعلومات والدروس المقدمة للمتعلمين في السنة الدراسية أو الفصل الدراسي.

المعرفة المستفادة أو المكتسبة (savoirs appris): هي مجموع المعارف التي يكتسبها المتعلم داخل الفصل الدراسي، يعني نتاج ما درس طوال السنة الدراسية.

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات، (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 31.

² المرجع نفسه، ص 31.

³ المرجع نفسه، ص 32.

المطلب الثالث: التمثلات

التمثل في اللغة العربية من مثل الشيء، أي صورة حتى كأنه ينظر إليه وامتناله بصورة ومثلث له كذلك تمثيلاً إذا صورته له مثاله بالكتابة أو غيرها وتمثل الشيء بالشيء تشبه به، فالتمثيل والتمثل إذا متقاربان وهما يتشاركان في أمرين أحدهما حضور صورة الشيء في الذهن والآخر قيام الشيء مقام الشيء.¹ تتم داخل ذهن المستمع صورة الأشياء المذكورة.

وحصره العالم السيسولوجي إيميل دوركايم: على أنه تصورات اجتماعية تتأسس على شكل قيم ومعايير السلوك التذوق والقول، حيث تتغير بتغير الحياة الاجتماعية وتشكل انطلاقاً من الأوضاع والمواقف والميولات الثقافية والتي تحكم رؤية المجتمع إلى العالم، كما تحكم أنماط تفكيره وأسلوب عيشه والمعايير المعتمدة فيه حسب الأوليات²، فكل إنسان له تمثلات خاصة به تختلف من شخص إلى آخر بحسب الأوضاع النفسية له والاجتماعية.

أما التمثلات في الديداكتيك: فهي بنيات فكرية تحنية تفسر انطلاقاً من تحليل المحتوى وهي أنظمة تفسيرية شخصية ونمط معرفي يختلف عن المفهوم.³

فهي العلاقة التي تنشأ بين المتعلم والمعرفة وكذا مجموع التفاعلات الحاصلة بين مكتسبات المتعلم القبلية والوضعيات التعليمية الجديدة وهي مجموعة من التصورات التي تبين الطريقة التي يشغل بها المتعلم في تعلمه ... فهو منظومة معرفية تسمح للفرد بتفسير

¹ فاطمة الزهراء المجدوب، دور التمثلات في العملية التعليمية التعلمية، أغسطس 20 2021، موقع sas post.com.

² من إعداد: مجموعة ملتقى التكوين المستمر موقع medaussi.com.

³ المرجع نفسه.

الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه.¹ تكمن في إيجاد الفرد للحلول المناسبة لإدراك هذه المشاكل.

وقد أولت المقاربة بالكفايات أهمية كبيرة للتمثلات باعتبارها أمرًا ضروريًا بالنسبة للمدرس وعليها تبنى المعرفة الجديدة التي يكتسبها المتعلم في الفصل الدراسي، فعلى المدرس أن يقيس تمثلات متعلميه ومعارفهم ومكتسباتهم السابقة من أجل بناء معرفة جديدة في إطار وضعية مشكلة.² تتم عن طريق وضع التلميذ في وضعية مشكلة وإيجاده للحلول المناسبة للخروج منها.

المبحث الخامس: مفهوم البيداغوجيا la pédagogie

المطلب الأول: مفهوم البيداغوجيا

لمصطلح البيداغوجيا عدة معانٍ ودلالات تستخدم في عدة سياقات ووضعيات.

تتكون كلمة بيداغوجيا في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللغوي من شقين هما: péda وتعني الطفل و agogé وتعني القيادة والسياسة، وكذا التوجيه، وبناء على هذا كان البيداغوجي le pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم، قد كان العبيد يقومون بهذه المهمة في العهد اليوناني القديم.

وحسب التقليد الإغريقي تشير البيداغوجيا إلى مجموع الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطفل من الحالة الطبيعية إلى حالة الثقافة وأن تخلق منه باختصار مواطنًا صالحًا.

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفاءات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 32.

² المرجع نفسه، ص 32.

ومن التعريفات العامة لهذا المصطلح أنه فن التربية la pédagogie ; l'art d'éduquer

كما تشير إلى الطرق وممارسات التعليم والتربية. La méthode et pratique
d'enseignement et d'éducation

كما تعرف على أنها مجموع الوسائل والطرق المستخدمة من طرف الفاعلين في التربية.

Pédagogie est donc l'ensemble des outils et méthodes utilisés par

les acteurs de l'éducation الذي يهدف إلى دراسة المذاهب والتقنيات التي

يبقى عليها عمل المربين.

وتطبيقا يمكن تعريف العملية البيداغوجيا أنها من الأساليب التقنية.¹ التي تهدف إلى

وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة، والبعض يعرفها بأنها مصطلح عام يحدد

من ناحية علم وفن التدريس، ومن جهة أخرى طريقة التدريس أو تستعمل في معناها الضيق

لتحديد التقنيات البيداغوجية.

وفي هذا السياق اعتبرها إميل دوركايم E. Durkheim نظرية تطبيقية للتربية تستمد

مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، كما اعتبرها العالم التربوي السوفياتي ماكرنكو

A.Makarenko العلم الأكثر جدلية، ويرمي إلى هدف عملي، وذهب روني أببير

R.Hubert إلى أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا بل هي هذا كله، ويمكن

تصنيف البيداغوجيا إلى:

1. **بيداغوجيا عامة** وهي: لفظ عام يطبق على كل ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين

مدرس وتلميذ بغرض تعليم أو تربية الطفل.

Pédagogie général ; qui s'intéresse a la relation maitre élève.

¹ نور الدين أحمد فايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مرجع سابق، ص ص 34-35.

2. بيداغوجيا خاصة: وهي تصف طريقة التعلم حسب المادة المعلمة أو المدرسة

Pédagogie spéciale : qui dépend de la façon d'apprendre en fonction de la matière enseignée.

تعتبر البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية، تستعيد مفاهيمها الأساسية من علم النفس: نظريات التعلم، علم النفس التكويني، القياس، التقويم وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع، علم الاجتماع التربوي، والأنثروبولوجيا التربوية والثقافية.¹

والملاحظ أن هذه التعاريف وكثير غيرها، تقدم دليلاً قوياً على تعقد البيداغوجيا وصعوبة ضبط مفهومها، مما يدفع دائماً إلى الاعتقاد أن تلك التعاريف وغيرها، ليست في واقع الأمر سوى وجهات نظر في تحديد مفهوم البيداغوجيا، لذلك من الصعب تعريف البيداغوجيا، تعريفاً جامعاً ومانعاً بسبب تعدد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة أو سبب تشابكها وتداخلها على مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من بين استعمالين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

- ✓ أنها حقل معرفي قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية على الطفل والراشد.
- ✓ أنها نشاط يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي يحتويها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل.

هذان الاستعمالان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها.

¹ نور الدين أحمد فايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مرجع سابق، ص 35.

ومصطلح البيداغوجيا له عدة ترجمات كالتعليمية، التدريسية، طرق تدريس المادة، فن التدريس، أصول التدريس.¹

المطلب الثاني: أنواع البيداغوجيا

تتمثل في: بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا الكفايات، بيداغوجيا الأخطاء، البيداغوجيا الفارقة، بيداغوجيا حل المشكلات، سنفصل هذا فيما يلي:

1. بيداغوجيا الأهداف

1.1 تعريف بيداغوجيا الأهداف:

يعود ظهور الحركة التربوية القائلة بضرورة تحديد وضبط أهداف التربية والتعليم إلى بداية القرن العشرين، ويعتبر واطسون مؤسسا للنظرية السلوكية التي تأسست عليها بيداغوجيا الأهداف، فالملاحظة الخارجية لاستجابات الكائن الحي (ملاحظة سلوكه) تكفي لوضع قوانين تسمح بالتنبؤ بمصير الاستجابات لهذه التغيرات أو تلك.... (لكل مثير استجابة). ويؤكد واطسون قائلا: يجب على العنصر السيكولوجي أن يمدنا بمعطيات وقوانين، حيث أنه إذا عرف المثير فبالإمكان التنبؤ بالاستجابة، والعكس بالعكس، فإنه إذا أعطيت الاستجابة بالإمكان تحديد المثير.²

والأهداف هي الغايات الأساسية المنشودة من المتعلمين عند مرورهم بالخبرات التعليمية في المقررات، ويمكن تعريف الأهداف التربوية بكونها تعبيراً عن سلوك المتعلم وإنجازات المرغوب فيها، وعن نتائج ضرورة التعليم والتعلم المخطط لها، والمتمثلة في جملة الآثار المنشودة من العملية التعليمية التعلمية سواء على المستوى البعيد، المتوسط، القصير، والتي

¹ نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مرجع سابق، ص 35-36.

² خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق. ص 36.

تكون عبارة عن مواقف وقدرات، مهارات تنمو بشكل متكامل وتدرج عبر مختلف الأسلاك التعليمية لتنتهي إلى إنتاج المتعلم المثالي التي تسعى المنظومة التربوية إلى تكوينه انطلاقاً من فلسفة المجتمع .

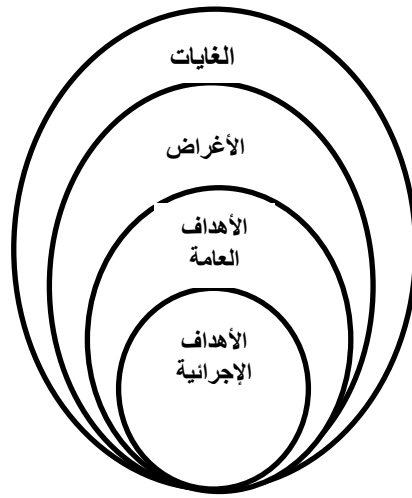
وبيداغوجيا الأهداف تصور حول الفعل التربوي، يستند إلى مبادئ العقلنة والفعالية والمردودية، ومجموعة من الطرائق والتقنيات التي تبلور هذا التصور بيداغوجيا في نظام واصف لمكونات الفعل الديداكتيكي انطلاقاً من تحليل المنطلقات وتحديد الأهداف في شكل قدرات عامة أو سلوكيات قابلة للقياس، بالإضافة إلى تلحيم الوسائل الديداكتيكية المتعلقة بتنظيم المحتويات وتوظيف الطرائق والأنشطة المناسبة وإدماج الأدوات والوسائل المناسبة، وتصميم وضعيات التقييم عن طريق اختيار أسلوب وموضوعه وأدواته وتحليل نتائجه قصد اتخاذ قرارات تصحيحية.

وتتميز عادة في تحديد الأهداف التربوية بين أربعة مستويات:

1. **بالغايات:** وهي أعلى مستوى تحدد فيها الدولة بصفاتها ممثلة للمجتمع أهداف التربية، وتعتبر عن ذلك بجمل عامة في شكل نيات يراد تحقيقها على المدى البعيد،
2. **الأغراض:** وتشتق مباشرة من الغايات، وهي تدخل في المشروع البيداغوجي معنى النتيجة المطلوب تحقيقها على المدى المتوسط، وفي هذا المستوى يتم ترجمة الغايات عن طريق وضع البرامج وإصدار التوجيهات التربوية المحددة للطرائق والوسائل التعليمية،
3. **الأهداف العامة:** وهي بمثابة إعلان عن مقصد بيداغوجي يشتق من الأغراض، ويصف النتيجة الفعلية التي تتحقق عند المتعلم من خلال جزء من برنامج داخل فترة زمنية محددة.

4. الأهداف الإجرائية: وهي مرتبطة بعمل المدرس مع متعلميه، إذ يستقيها من الأهداف العامة، وهي عبارة عن معارف وسلوكات ومهارات يكون المتعلم قادرا على إنجازها بعد مقطع من المقاطع البيداغوجية، ويعمل المدرس على توفير الظروف وتعبئة المعينات من أجل تحقيقها والتأكد عن طريق التقويم من اكتسابها من طرف المتعلم واتخاذ الإجراءات قصد التصحيح والتعديل إذا اقتضى الحال.¹

ويمكن أن تعبر عن هذا التداخل الحاصل بين هذه المستويات الأربعة بالشكل الآتي:



2.1 الأسس النظرية لبيداغوجيا الأهداف:

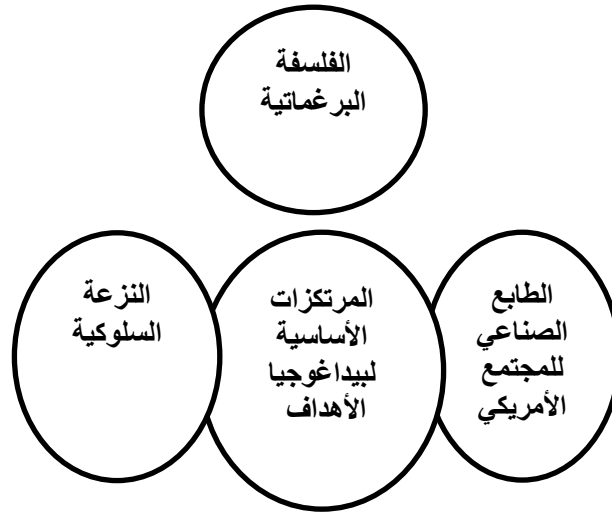
استعملت بيداغوجيا الأهداف من مرتكزاتها الأساسية من النظرية السلوكية، التي وضع أسسها واطسون في بداية القرن العشرين.

وقد وجدت مجال تطبيقها في الصناعة، خاصة صناعة السيارات (1920)، قبل أن تنتقل إلى التربية عبر التعليم المبرمج مع سكينر، ثم البيداغوجيا بواسطة الأهداف بفضل تايلر في أمريكا أولاً، ثم أوروبا انطلاقاً من سبعينات القرن الماضي.

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص ص 37-38.

تسعى بيداغوجيا الأهداف إلى عقانة العقل التربوي للرفع من مردوديته، وذلك بإخضاع التكوين لأهداف دقيقة تترجم انتظارات المجتمع من التربية ويعبر عنها المتعلم خلال كل وحدة تعليمية تعليمية بإنجازات تتمثل في سلوكات ومهارات قابلة للملاحظة والقياس.

ومنه فبيداغوجيا الأهداف تأسست على المدرسة السلوكية وتقوم على تحديد مجموعة من الأهداف حول المعارف والمهارات التي ينبغي تعلمها من قبل المتعلم وحفظها واكتسابها، من ثمة تقويمها، وتأسست على ثلاثة مرتكزات أساسية، وهي مرتكزات استفادت من الفلسفة ومن علم النفس ومن المجتمع الأمريكي باعتباره مجتمعا بلغ قدرا لا بأس به من التقدم الصناعي، وتراكم تجربة لا بد له أن يستثمها في مجال التربية والتعليم.¹



وتتلخص بيداغوجيا الأهداف في القول بضرورة الاهتمام بتجديد الأهداف التربوية بشكل قصدي وصريح، وهذا ما يصطلح عليه اليوم التعليم بواسطة الأهداف.

وهي مقاربات تشتغل على مضامين ومحتويات لبلوغ أهداف محددة، حيث ينبغي للمدرس فيها أن يخطط التعليمات ويسطر الأهداف السلوكية التي يدوم تحقيقها لدى المتعلم أثناء الحصة الدراسية على اختيار الطرق الملائمة لذلك.

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 38 ... 40.

2. بيداغوجيا الكفاية:

قبل الحديث عن المقاربة بالكفاية يجب أولاً تعريف الكفاية وهي: نظام من المعارف الإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادراً على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات، أو تتضمن الكفاية مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات ...

وهي قدرة فرد أو مؤسسة على الإنتاج، وكلما كانت الكفاية الإنتاجية عالية دل ذلك على أن الإنتاج يتصف بالوفرة والنوعية الجيدة، فالطالب ذو الكفاية العالية مثلاً يحصل على مقدار أكبر في وقت قصير وجهد قليل.¹

ومنه **بيداغوجيا الكفاية**: هي مقاربة تربوية تهدف إلى استظهار واستخراج القدرات والمكتسبات القبلية للمتعلمين بغية مواجهة وحل المشاكل أو الوضعيات، والتكيف أو التأقلم مع المحيط بحيث يشغل المعلم في ذلك كل المعارف والمكتسبات القبلية للمتعلمين، كما يضيف معلومات وخبرات جديدة إلى خبرات التلاميذ القبلية لأن هناك تباين بين خبرات التلاميذ، أو بتغير آخر، ليست كل الخبرات القبلية متساوية لدى جميع التلاميذ، وهذا ما يحول دون بناء منهج دراسي عام، ودون إدماج المتعلم في العملية التعليمية إدماجاً ناجحاً، وفي التعليم تعني "القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي تقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اكتساب استراتيجيات التعليم والتقويم".²

¹ عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب، ط 3، 2003، ص 59.

² عزيزة عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، د ط، 2003، ص 147.

كما يعرفها معجم المصطلحات التربوية بأنها: "قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد بقواعد استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة".¹

إن المقاربة بالكفاءات جاءت لتتدارك النقائص في بيداغوجيا الأهداف والتي من بينها تجميد القدرات المعرفية للمتعلمين، وعدم إعطائهم فرصة المساهمة في صناعة الدرس، كذلك أن المقاربة بالأهداف تجعل المتعلم يستقبل المعلومات بشكل آلي وحفظها وتخزينها فقط، ولهذه الأسباب جاءت بيداغوجيا المقاربة بالكفاية لتخرج نظرية التدريس بالأهداف من أزمتها لأنها ظلت ولفترة زمنية أسيرة بعد تقني وإجراءات تراثية تشتت المعنى، وأما الأنشطة فتحدث فنيا حدوث آليا لا تفكر إلا من خلاله".²

على عكس بيداغوجيا الأهداف التي تجعل من الذات الإنسانية مقسمة إلى مستويات: مستوى معرفي، مستوى وجداني، مستوى حسي حركي، فإن المقاربة بالكفاية تنظر إلى المتعلم نظرة متكاملة إذ تأخذه من جانب معرفي وجداني مهاري واحد، أضف إلى ذلك أن الهدف الأسمى للمقاربة بالكفاية هو جعل المتعلم قادرا على الكيف مع مختلف الوضعيات التي تواجهه في حياته اليومية حتى خارج الأسوار المدرسية، كما أن العملية التعليمية أساس في تحقيق الأهداف، وهنا نلاحظ غياب تام للمتعلم الذي يرتدي زي المتلقي للمعلومات لا صانعا للدرس، في حين أن المقاربة بالكفاية تجعل من المتعلم أساس العملية التعليمية من خلال فصح المجال أمامه للمساهمة في صناعة الدرس.

¹ صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، د ط، د ت، ص ص 133-134.

² محمد مكسي، ديكتيك الكفاية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، د ط، 2003، ص 24.

بمعنى آخر الكفاية تسعى إلى ترسيخ بعد التعلم الذاتي، البنائي لدة التعلم من خلال تعبئة وتوظيف ما تلقاه في الفصل من معارف ومهارات ...الخ، وما اكتسبه في حياته اليومية لحل وضعية مشكلة، في إطار عملية التقويم أي مهارات تتماشى مع متطلبات الوسط الاجتماعي من جهة وتنمية قدراته الذاتية من جهة ثانية، فهي تسعى لبناء قنطرة تواصلية ما بين المدرسة وسوق الشغل، وهي تعمل على تسليح المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة التي يواجهها المتعلم في واقعه الدراسي.

الفرق بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاية:

ويمكن أن نستخلص الفرق بينهما من خلال الجدول التالي:

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفايات
المدرس يخطط للتعلّمات ويسطر الأهداف السلوكية التي ... عليها	المتعلم يوظف ما تلقاه في الفصل من معارف ومهارات وما اكتسبه في حياته اليومية لحل وضعية مشكلة
تأسست على المدرسة السلوكية تحديد مجموعة من الأهداف حول المعارف التي ينبغي تعمن قبل المعلم وحفظها واكتسابها من قبل الطالب ومن ثم تقويمها	تأسست على المدرسة المعرفية (الإنسان ليس مستجيب للمثيرات فقط، بل يتلقى المثيرات ويحللها ويفسرها ويؤولها) والمدرسة البنائية: (تعلم الفرد يكون في سياق واقعي حقيقي لتحقيق المعاني لديه)
• الربط بين المثير والاستجابة وبالتالي خلق استجابات شرطية بدلا من خلق أفراد قادرين على	• المعلم منشط وموجه • التلميذ مسهم فعال في بناء معارف بمختلف أنواعها (فلا معنى للقول أن الطلبة يتعلمون لأننا نعلمهم، إذ

<p>يمكنهم أن يتعلموا مهارات ويكتسبوا معارف بدون تعليم، إذ ما توفرت لهم بدقة مناسبة</p> <p>• المحتويات تحددها الكفاءة التي يأمل المدرس الوصول إليها</p> <p>• التلاميذ بصدى اكتساب معارف قدرات مهارات فنية وسلوكية بمساعدة المدرس</p>	<p>الإبداع وحل المشكلات.</p> <p>• التركيز على تنمية السلوك القابل للملاحظة</p> <p>• التركيز على محتويات الأهداف</p> <p>• يسير الدرس من طرف المدرس</p>	
---	---	--

3. بيداغوجيا الإدماج:

هي مجموعة من الممارسات العقلية والمهنية التي ينميها المدرس لجعل التلميذ قادرا على تحويل مكتسباته ضمن وضعية مشكلة (وضعية تعليمية)، والإدماج هو: نشاط ديداكتيكي يستهدف جعل التلميذ يحرك مكتسباته التي كانت موضوع تعلمات منفصلة من أجل إعطاء دلالة ومعنى لتلك المكتسبات، إنه يأتي عند نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلا دالا، أي عندما تريد ترسيخ كفاية أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج O.T.I.

المتعلم وسيرورة الإدماج خلال التعلم:

إن إدماج المكتسبات طريقة شخصية وفردية بالأساس، وهي لا تتعارض مع الممارسات العادية في القيم، ولكن تأتي لتكملها.

يجب أن لا ننسى أن اعتماد بيداغوجيا إدماج المكتسبات تفترض حاجة التلميذ إلى بناء مجموعة من الاكتسابات والتعلمات العادية، ولهذا فسيرورات التمدس اليومية ينبغي أن تزوده بما يلزم لكي يستطيع بناء أو تطوير هذا التعلمات الدقيقة الأساسية في تكوين الموارد.

ما هي خصائص نشأة الإدماج؟

1. إنه نشاط يكون فيه التلميذ فاعلا.
2. هو نشاط يقود التلميذ إلى تعبئة مجموعة من الموارد، (معارف، معرفة الفعل، معرفة التواجد) أو تحريكها أو توضيحها، استثمارها في حل وضعية مشكلة دالة، ليس بمنطق تراكمي ولا تجميعي فارغ من المعنى.
3. هو نشاط موجه نحو كفاية أو نحو هدف إدماجي نهائي: إنه نشاط لم يركز على حل وضعية مشكلة/ وضعية دالة، إنه نشاط يتوخى تنمية كفاية، منفصلة، فالكفاية ذاتها تتكون وتتطور عبر مجموعة من الأنشطة.
4. إنه نشاط ذو معنى فهو يبنى على استثمار وضعيات دالة ... والوضعية الدالة يجب أن تكون قريبة من محيط المتعلم، إنها تشرك التلميذ وتعبئ مكتسباته من أجل حل مشكلة دالة.
5. إنه نشاط متمفصل حول وضعية جديدة، إنها تتجاوز مستوى التمرين العادي ولهذا يجب ألا تكون الوضعية قد سبق حلها من طرف تلميذ أو مجموعة ما، كما أنه لا ينبغي عدم الخلط بين حل المشكلات وبين التطبيق الذي يعرف فيه التلميذ المورد الذي سيوظفه، فنحن سنمارس الكفاية إذا كانت المشكلة المطروحة تحرك مجموعة من المعارف والقواعد والعمليات والصيغ والتي يرجع إلى التلميذ اختيار وتحديد ما يفيد في حل المشكلة.¹

4. البيداغوجيا الفارقية:

تعريف البيداغوجيا الفارقية:

تم اعتماد البيداغوجيا الفارقية في المقاربة بالكفايات، باختيارها مرجعية بيداغوجية خاصة أنها تحقق الأهداف التي تصبو إليها المقاربة بالكفايات وتدعو إلى تقليص للفروق الفردية

¹ أ. أحمد العلوة، البيداغوجيات الحديثة، منتديات الحكمة التعليمية، موقع إلكتروني.

بين المتعلمين، والبيداغوجية الفارقية هي إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التعليم متكيفا مع الفروق الفردية بين المتعلمين، قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة، وتتسم بأنها بيداغوجيا مفردة، تعترف بالمتعلم كشخص له تماثلاته الخاصة، ومتنوعة لأنها تقترح مجموعة من المسارات التعليمية تراعي فيها قدرات المتعلم.¹

وتستند البيداغوجية الفارقية إلى عدة مرجعيات نظرية (فلسفية، تربوية، علمية اجتماعية ...) وتقوم على مفهوم أساسي وهو قابلية الفرد للتربية والتعليم الشيء الذي يسهل العمل التربوي والتدخل البيداغوجي، ولتحقيق ذلك نستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية قصد مساعدة المتعلمين المختلفين في العمر والقدرات والمنتمين إلى فصل واحد، على الوصول إلى نفس الأهداف بطرق مختلفة ويتمثل ذلك في البحث عن آليات جديدة في التدريس والسعي لتنويع أساليب التدخل البيداغوجي، بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والعمل على تجاوزها.²

طريقة التتالي وطريقة التزامن:

تتعلق البيداغوجيا الفارقية بتطبيق البيداغوجيا المعرفية، وهي محاولة لإيجاد وضعية أو وضعيات تسمح للمتعلم بمتابعة مساره الخاص في التعلم.

وفي نفس الوقت يتكيف مع الأساليب الأخرى، وذلك باستعمال المدرس لوسائل وطرق وتقنيات متنوعة ومتغيرة لتحقيق أهداف مشتركة أو متقاربة، وهي تجمع بين بيداغوجيتين مختلفتين:

¹ عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص 728.

² خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات، (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص 58.

5. البيداغوجيا التنويعية: *pédagogie raviée* التي تستعمل طرق وتقنيات حسب عناصر الزمان أي بالتتابع.

بيداغوجيا المداخل المتعددة: *pédagogie diversifiée* لموضوع واحد وهي التي تستعمل في نفس الوقت تقنيات وطرق مختلفة ومتنوعة (التزامن) وللتقريب سنعطي أمثلة للوضعيات التي يمكن إنجازها بالطريقتين:

الطريقة المتتالية:

- بداية درس عن طريق تقديم عام للموضوع يبرز الأفكار الأساسية.
- استعمال تقنيات عديدة من الإلقاء الشفوي إلى العمل في النصوص والمخططات.
- استعمال تحليل نقدي كنشاط تكويني انطلاقا من دراسة موضوع في جريدة أو كتاب أو عن طريق عمل جماعي منتظم أو العمل الفردي.
- مقارنات ومواجهات بطريقة فردية أو داخل مجموعات صغيرة أو مجموعات القسم.
- الانطلاق من العام للوصول إلى الخاص ومن الخاص إلى العام (تركيب)
- بناء قاعدة أو فكرة عامة انطلاقا من القضايا أو الأفكار الجزئية، وتقوم بوضع سلسلة من الفرضيات يتم التأكد منها بالتجربة أو التحقق من تماسكها المنطقي، ويستحسن العمل بمجموعات صغيرة أو مجموعات القسم.¹

¹ د. محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، مطبعة: شمس برانت، الرباط، ط 3، 2008، ص 96.

الطريقة المتزامنة (تعدد المداخل):

يتم تقديم الدرس بطرق مختلفة في آن واحد لتتناسب أساليب المعرفة عند التلاميذ.

- مثال بالنسبة للسمعيين: يتم تقديم نصوص على التسلسل المنطقي وبالمحسنات اللفظية والبلاغة... الخ.

- بالنسبة للبصريين: يقدم لهم نفس الدرس على شكل خطاطة أو جدول أو وثيقة مصورة.... الخ.

- بالنسبة للتركيبين (أصحاب النظرية الكلية): يقدم لهم الدرس على شكل وثائقي متكامل يوصل التلميذ إلى تكوين فكرة عامة حول الموضوع، ثم تقدم لهم العناصر التشخيصية للتأكد من الفكرة العامة.

- بالنسبة للتحليليين: يقدم لهم الموضوع مدققا ومفصلا جزءا جزءا ليساعدهم على الوصول تدريجيا إلى الفكرة العامة أو الكل أي الانطلاق من الجزء إلى لكل.... الخ.

والمبدأ في كل هذا هو أن التصنيفات المتعاقبة (المتتالية) للتقنيات تركز على الاستعلامات الواحدة تلو الأخرى (التنوع) بالنسبة لجميع التلاميذ، والتصنيفات المتزامنة تركز على كلمات ومنهجيات وتقنيات مختلفة تقدم للمتعلمين في آن واحد ليحيد كل واحد ما يناسبه للوصول إلى هدف مشترك.

ونذكر أنه لا يتحتم على المدرس أن يعمل مع كل متعلم فقط بالطريقة التي تناسبه مهما من أجل الوصول إلى الهدف نفسه ولإنجاحه (بيداغوجيا تعدد المداخل) فإنه من المطلوب أيضا أن يتدرب على الاستراتيجيات الأخرى ويتملكها (بيداغوجيا التنوع). وبذلك كما يرى ميريو philleppe meirieu تسعى البيداغوجيا الفارقية العمل على تجاوز التناقض كالتالي:

اعتماد التنويع بدون التخلي على لتعاون عند الحاجة، والأخذ بعين الاعتبار التفريق لكي لا يتحول إلى اللامساواة وبدون خلق الأفراد إلى فروقاتهم.¹

ونستخلص من هذا:

- أن البيداغوجيا مقارنة تربوية
- تقوم على مبدأ تنويع الطرق والوسائل التعليمية التعليمية
- تأخذ بعين الاعتبار تنوع المتعلمين واختلافهم من حيث السن والقدرات والسلوكات
- تنتم بخصوصياتها الفردية للمتعلم، وتعترف بالتلميذ كشخص له الخاص في التعلم وتمثلاته الخاصة

تفتح المجال في الفصل الدراسي الواحد لبلوغ الأهداف المنشودة بدرجة متساوية

6. بيداغوجيا المشروع (التعلم بالمشاريع):

ترتبط بيداغوجيا المشروع بأعمال جون ديوي john dewey الأمريكي وفلسفته البرغماتية التي ترى أن التربية يجب أن تتقيد بمعايير التجربة الناجحة، وأن المدرسة ليس لها غاية سوى خدمة الحياة الاجتماعية، ولقد عمد ديوي إلى تأسيس مدرسة تطبيقية تابعة لجامعة شيكاغو، وهي عبارة عن تحدي يمارس فيه الأطفال البستنة والطبخ والحياكة وكانوا يوضعون في مواقف عبارة مشكلة يبحثون لها عن حلول انطلاقا من تجاربهم الخاصة، ولا يقصد من تلك التربية تكوين الأطفال من أجل مهنة وإنما من أجل اكتساب تكوين عام عن طرق تنظيم الخبرة وطرق ضبط العمل والتعاون للوصول إلى أهداف مشتركة وتدريبهم على التكيف مع الوسط والتأثير فيه بما يتناسب مع رغباتهم وحاجاتهم، ومن مبادئ هذا التكوين أن ينعم الطفل بالحرية وأن يحسن توظيفها عندما يصبح مسؤولا وعلى رأس وظيفة، كأن

¹ د. محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم مرجع سابق، ص ص 96 .. 98.

يتسلح بقيم المبادرة والاستقلالية والمهارة لفائدة المجتمع، وتتخذ المعرفة في ظل هذه البيداغوجيا طابعا نسبيا ووظيفيا.

ويري ديوي أن الأخلاق والمعرفة الحقيقية لا تكتسب إلا من خلال التجارب والمعاشية بدل إكراه الطفل على التعلم، والدور الأساس العمومي هو أن يحفز الطفل بأن يصنعه في موقع الباحث، وأن يفكر فيها علمية وأن يجعله يجرب بنفسه.¹

وهكذا يمكن أن تبنى تعريف بيداغوجيا المشروع كالتالي:

هي مقارنة تربوية تجعل التلميذ شريكا فعالا في بناء معارفه عبر منطلق تعاقدية، حيث تقدم وضعيات تعلم ذات معنى للتعلم في صيغة مشروعات تدور حول مشكلة اجتماعية واضحة فتجعل المتعلمين أمام تحدٍ حقيقي في البحث فيها وحلها حسب قدرات كل متعلم، وبتوجيه وإشراف من المدرس ضمن إطار تعاقدية.

7. بيداغوجيا الخطأ:

كانت البيداغوجيا التقليدية تنظر إلى الخطأ بنظرة سلبية وتعاقب المتعلم الذي يقع فيه عقابا صارما محملة إياه مسؤولية أخطائه الناتجة عن عدم انتباهه على ما يقوله المعلم ولا مبالاته لما يتلقاه منه، أما البيداغوجيا الحديثة فهي تنظر إلى الخطأ نظرة إيجابية إذ يعد وسيلة من وسائل التعلم والاكتساب ومنه جاءت بيداغوجيا الخطأ.

تعريف بيداغوجيا الخطأ:

لم يعد الخطأ أمرا يعاقب عليه المتعلم أو شيئا سيئا، فقد أصبح أمرا عاديا ومنه يتعلم المتعلم، وذلك انطلاقا من اعتبار الخطأ استراتيجية لتعلمهم والتعلم، فهو استراتيجية للتعليم لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب

¹ د. محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، مرجع سابق، ص ص 99-100.

المعرفة أو بنائها من خلال بحثه وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء، وهو استراتيجية للتعلم لأنه يعتبر الخطأ أمراً طبيعياً وإيجابياً يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة، فالخطأ يعتبر فعلاً يترجم نقطة انطلاق المعرفة.

يعتبر الخطأ مرحلة أساسية من أجل بناء المعرفة، فهو نقطة انطلاق التعلم، فباعتقاد المقاربة بالكفايات لم يعد الخطأ شيئاً مدموماً وسلبياً، بل أصبح شيئاً محموداً وإيجابياً خاصة أن تاريخ العلم تاريخ أخطاء ومن الخطأ تتعلم الذات البشرية، ومن هذا المنطلق أصبح الخطأ بداية للتعلم، ولم يعد شيئاً محرماً بالنسبة للمتعلم، ومعه أصبح للمتعلم الحرية في التعبير عن أفكاره دون خجل أو خوف من أن يخطئ، والمدرس مطالب بتصحيح ثغرات المتعلمين وتصحيح مكتسباتهم السابقة، انطلاقاً من أخطائهم، فالخطأ هو فرصة للتصحيح والتقدم إلى الأمام.

أبعاد بيداغوجيا الخطأ:

تتأسس هذه البيداغوجيا على ثلاثة أبعاد أساسية:

- أ. البعد الاستمولوجي: هو بعد يرتبط بالمعرفة في حد ذاتها، بحيث يمكن للمتعلمين أن يعيدوا ارتكاب الأخطاء نفسها التي ارتكبتها البشرية في تاريخ تطورها العلمي.
- ب. البعد السيكولوجي: يتجلى في اعتبار الخطأ ترجمة للتمثلات التي راكمتها ذات المتعلم من خلال تجاربها، وتكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم.
- ج. البعد البيداغوجي: ويرتبط بالأخطاء الناجمة عن عدم ملاءمة الطرائق البيداغوجية لحاجات المتعلمين والمتعلمات، ويمكن معالجته بإتاحة الفرصة لهم لاكتشاف أخطائهم ومحاولة تصحيحها بأنفسهم.
- د. تعتبر بيداغوجيا الخطأ بيداغوجيا أساسية في المقاربة بالكفايات، لمجموعة من الاعتبارات أهمها أن تعطي هي الأخرى للمتعلم مكانته الأساسية في التعليم، نظراً

لأنها لا تعتبر الخطأ أمراً غير مقبولاً، بالعكس من ذلك فالخطأ هو أمر طبيعي يساعد المتعلم على التعلم، وعدم الوقوع في الخجل الذي يؤدي إلى مشاكل نفسية، فعند تعود المتعلم على الخطأ سيعود أيضاً على الحديث دون خجل، وسيقوم بتصحيح مكتسباته السابقة التي قد تكون خاطئة، والخطأ قد يكون من المتعلم وقد يكون أيضاً من الطرائق المعتمدة لإيصال المعلومات للمتعلم وأحسن طريقة يمكن التعامل بها مع المتعلمين، هي إتاحة الفرصة لهم لاكتشاف أخطائهم ومحاولة معالجتها وتقتصر في هذا الجانب أن يتم تبني استراتيجية التعلم بالاقتران، لأنها تتيح للمتعلمين التعامل بإيجابية وتفاعلية فيما بينهم، كما تساعدهم على تصحيح الأخطاء لبعضهم البعض.¹

¹ خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات (المفاهيم والمرجعيات)، مرجع سابق، ص ص 64 67.

خلاصة الفصل الأول:

تقوم الديداكتيك بدراسة المعلم والمتعلم وأجواء العملية التعليمية وتعمل على ضمان ملاءمتها وحسن تفاعلها مع بعضها، ذلك لتحقيق الهدف من وراء العملية التعليمية على جميع الأصعدة: النفسية، والعقلية، والجسدية، والحركية، وتنمية المهارات والمواهب، فهي ترتبط بمنهجيات تدرس مادة أو تخصصا معينا، وتهتم الديداكتيك بالوضعيات التدريسية، والتي يلعب فيها المتعلم دورا أساسيا. وينحصر دور المدرس في تسهيل عملية التعلم، بتصنيف المادة الدراسية تصنيفا يتلاءم مع حاجات هذا المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه وتنظيم فضاء التعلم ومجاله.

وحسب "أبليهنس" فهي علمٌ مساعدٌ للبيداغوجيا (أما حديثا فقد تطور نحو بناء مفهومه الخاص بفعل تطور البحوث الأساسية والعلمية.

فالديداكتيك إذ هي فرع من فروع علوم التربية تستهدف جوانب العملية التعليمية لتحديد التعليم والتعلم، وتطويره كما تهتم بأهداف التربية.

أما البيداغوجيا فهي تستند إلى مجموعة من النظريات والمبادئ وتهتم بنقل المفاهيم إلى المتعلمين ومساعدتهم على اكتساب المعارف. فهي لا تأخذ المحتويات بعين الاعتبار بل تركز على فهم الأبعاد العامة، تلك الأبعاد القائمة بين المدرس والمتعلمين.

الفصل الثاني

طرائق تعليمية اللغة العربية بين الواقع

والمأمول

المبحث الأول: واقع تدريس اللغة العربية في الطور المتوسط - نموذجاً -

المطلب الأول: طرائق تدريس قواعد اللغة (السنة الرابعة نموذجاً)

نبذة عن نشأة قواعد اللغة العربية:

بلغت اللغة العربية أوج نضجها في العصر الجاهلي، وكانت سماعية أي لم تكن لها قواعد مكتوبة، بل كان لها ضوابط فرضها الصرف ووصلها الاستعمال، ثم جاء الإسلام فوحد القبائل المتفرقة، وجعل من أشنتها دولة متماسكة العرى، قوية الجوانب، وبعد توحيد العرب سياسياً كان لابد من توحيد لهجاتهم وصهرها في بوتقة واحدة، لأن وحدة اللغة هي رمز لوحدة الأمة، وكان صهر هذه اللهجات قد بدأ بصورة غير مباشرة في الأسواق التي كانت تعقد في شبه الجزيرة العربية، ثم نزل القرآن بلغة قريش فثبت زعمائها وسيادتها، وهي الجو لاندماج اللهجات الأخرى اندماجاً نهائياً في لهجة قريش.

وبعد الفتوحات أخذت الشعوب المغلقة تقبل على تعلم اللغة العربية لأنها لغة العالمين، فخاف العرب على لغتهم من التفكك والوهن، وفكروا في ضبطها، ووضع قواعد لها تحفظها من العبث والضياع، وتستند إلى دعائم مكتوبة ثابتة.

وقد كانت الحاجة ماسة إلى وضع قواعد اللغة العربية في القرن الأول للهجرة لسببين أساسيين هما:

1/ شيوع اللحن وانتشاره ليس على السنة المستعربين فحسب، بل على السنة العرب أنفسهم، وما أصاب لغتهم نتيجة المؤثرات التي أدت إلى ذلك.

2/ حاجة الأمم التي دخلت الإسلام إلى تعلم اللغة العربية، والتعامل بها محادثة وكتابة وتعلماً وفهم القرآن، والحديث النبوي الشريف.

لذلك نشأ النحو في البصرة عند الموالى ولم ينشأ عند العرب، لأن العرب لم يكونوا بحاجة إلى مثل هذه القواعد فهم يعرفونها بالسليقة، أما الموالى فبحكم أجنبيتهم محتاجون إلى تعلم اللغة العربية ونحوها واكتسابها عن طريق الدراسة والبحث.

مما تقدم ترى أن اللغة العربية قد وجدت وتكاملت، قبل وجود القواعد التي وضعت بعدها، يقرون، فلاحظ الذين عنوا بوضع تلك القواعد اللغة وتراكيبها ومفرداتها وخصائصها فقعدوها، أي وضعوا لها القواعد والتعاريف، وبعد حقبة طويلة من التأمل والتفكير، حتى وجدت القواعد لتحفظ اللغة.¹

أهداف تدريس قواعد اللغة العربية:

للقواعد أهداف عدة تتمثل في مجموعتين: الأولى نظرية، والأخرى وظيفية، والأهداف النظرية لتدريس القواعد ترمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة، وبعد هذا منفا رئيسيا في تدريس القواعد.

في حين ترمي الأهداف الوظيفية إلى مساعدة المتعلمين على تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع.

ويمكن إجمال أهداف تدريس القواعد والفوائد التي تتحقق من تدريسها فيما يلي:

1. تقويم اعوجاج اللسان وتصحيح المعاني وذلك بتدريب الطلبة على استعمال الألفاظ

والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير وتكلف وجهد.

2. تمكين الطالب من القراءة والكتابة والحديث بصورة خالية من أخطاء اللغة وذلك

بتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي

الذي يذهب بجمالها.

¹ أ. د. سعد علي زاير، د. إيمان اسماعيل زاير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1435/2014، ص ص 403.....405.

3. تيسير إدراك الطلبة المعاني والتعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها ويقرؤونها مبنيا على أساس مفهوم بدلا من أن تكون مجرد محاكاة آلية.
4. توقف الطلبة على أوضاع اللغة وصيغها لأن قواعد اللغة إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها.
5. التعمق في فهم بعض القضايا النحوية والصرفية على نحو تفصيلي متكامل.
6. تعرف بعض أدوات اللغة والمعاني التي تستعمل لها.
7. تعرف المصادر والمشتقات في اللغة ودلالة كل منها في النص وعمل المصدر والمشتقات الأخرى.
8. التمييز بين الخطأ والصواب ومراحل العلاقات بين التراكيب عن طريق التحليل والتذوق.
9. تنمية ثروة الطالب اللغوية عن طريق ما يدرسه من الشواهد والأمثلة والأساليب.
10. استكمال دراسة القضايا الأساسية في القواعد والصرف التي عولجت في المستويين (الثقافة العامة المشتركة، والمتطلبات الأساسية).¹

¹ أ. د. سعيد علي زاير، د. إيمان اسماعيل زاير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص ص 406...408.

طرائق تدريس قواعد اللغة:

هناك مجموعة من الطرائق التي ستعمل في إيصال مادة النحو إلى أذهان التلاميذ ومن بينها:

1- الطريقة الاستقرائية: la méthode inductive

يرتقي فيها العقل عادة من الخاص إلى العام، ومن المعلول إلى العلة، ومن الوقائع الخاصة والمتفرقة إلى القاعدة أو النظرية العامة. فالباحث ينطلق من ملاحظة الأشياء وتفاعلاتها ليستنبط الأحكام والنتائج التي تترتب عنها. وحتى نبقى في ميدان التعليم والعلم نقول: عندما ينطلق المدرس، في درس من الدروس، من أمثلة محسوسة تتعلق بأخذ المواضيع، ويستدرج تلاميذه، بمجموعة من الأسئلة الاستكشافية، إلى استخراج القاعدة، نقول إنه اتبع الطريقة الاستقرائية.¹

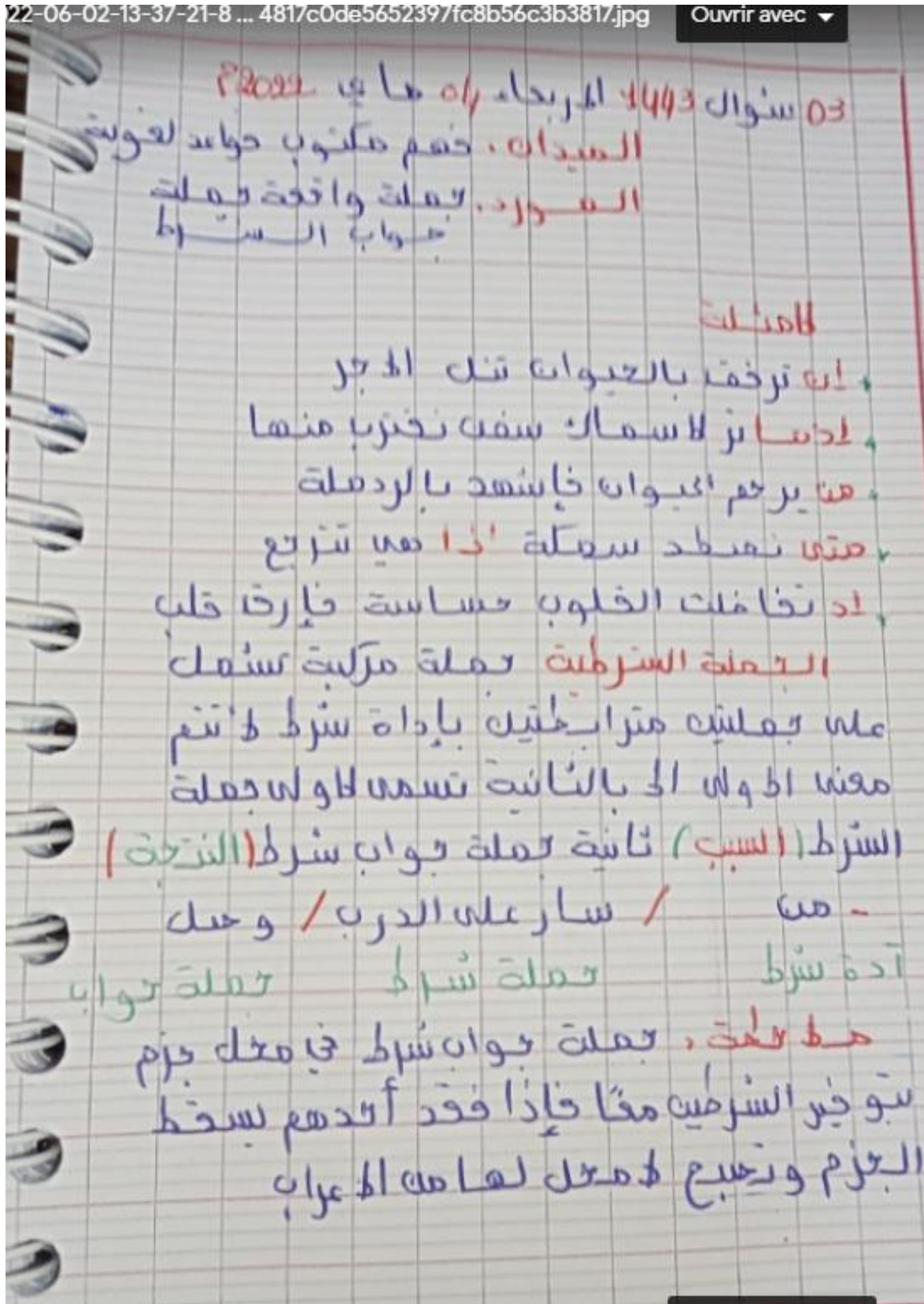
مثال ذلك: ما شاهدناه مع أساتذة اللغة العربية أستاذة (X) - إكمالية مجاجي - حيث قدمت درسا في قواعد اللغة تحت عنوان: "الجملة الواقعة في جواب الشرط".

حيث إنها استهلكت الدرس بمراجعة للدرس السابق، ثم كتبت الأستاذة بعض الأمثلة على السبورة، ولونت أداة الشرط باللون الأحمر، وبدأت باستدراج التلاميذ بعدد من الأسئلة وتدعوهم إلى ملاحظة التغيرات التي أحدثتها أداة الشرط عند دخولها الجملة، بعد فهم الدرس واستيعابه طلبت الأستاذة من التلاميذ صياغة القاعدة التالية: الجملة الشرطية جملة مركبة تشمل على جملتين مترابطتين بأداة شرط لا يتم معنى الأول إلا بالثانية تسمى الأولى جملة الشرط (السبب) والثانية جملة جواب الشرط (النتيجة).

والملاحظ هنا أنها انطلقت - في الطريقة الاستقرائية - من الأمثلة وملاحظة الأمثلة إلى صياغة القاعدة التي من الأسفل إلى الأعلى، نموذج من الدرس مرفق بمذكرة الأستاذة.

¹ د. العربي أكنيخ، في مسألة التعليمية من أجل إنقاذ العملية التعليمية من الفشل الكلي، زمن الكتابات، ط1، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009، ص 21.

نموذج من الدرس:



أدوات الشرط الكبارمة

<p style="text-align: center;">منه ، عاقله</p> <p>ما مهماً غير عاقله متى ، أيان ، زمان أين ، أينها ، حيثما ، مكان كيف ، أينما ، أين ، للعال أي ، حاله لتسمع الدلائل بغلاف إليه</p>	<p style="text-align: center;">الكروف</p> <p>ان - ادما فرض شرط جارمان محل لها منه لا عراب</p>
---	--

أدوات الشرط غير الكبارمة

إذا لو لو لو لو لو لو لو

جملة الجواب الشرط في محل الجزم

شروطها حرية العازمة

جملة جواب شرط مقترنة بالناء وإذا العجائية

جملة الجواب الشرط في محل لها من الاعراب

حرية شرط غير الكبارمة

جملة الجواب الشرط غير مقترنة بالناء وإذا العجائية

4817c0de5652397fc8b56c3b3817.jpg Ouvrir avec ▾

المقطع التعليمي: التقينا من الإناث.

المصائب: فهم المكتوب - قواعد اللغة.

الموضوع: الجملة الواقعة جواباً للشرط.

الهدف التعليمية:
 - يعرّف عناصر الجملة الشرطية.
 - يحدّد قرائن الشرط الجازمة وغير الجازمة.
 - يميّز عناصر جملة جواب الشرط.
 - يتدرّب ويوظف تعلّماته.

الجملة الوصفية التقليدية و التثنيات المقترحة

التقويم

تتخذ

ماذا نسحق الإجابة؟ ما تدرجته؟ ماذا نسحق هذه الجملة؟
 مستغرقاً اليوم على الجملة الشرطية وما عناصر جوابها.

الوصفية الجزئية الأولى: عرض الأمثلة مع القراءة الإعرابية.

أطمان ترفق بالحيوان، تنل الأجر.
 كلما ترا السمك السفن، تقرباً منها.
 من يرحم الحيوان فاستهد له بالرحمة.
 صق تصم في السمكة ماذا هي تترجح.
 لماذا تغفلت القلوب حساسة فأرق قلباً بينها القلوب الشقي.

الوصفية الجزئية الثانية: (التحليل والمناقشة).

ما طبيعة الجملة من حيث البساطة والتراكيب؟
 حدّدوا الجملتين اللتين تتركيتهما متوماً.
 هل يستقيم المعنى إذا حذفنا واحدة منهما؟
 ما العلاقة التي ربطت الجملتين؟
 ما العلاقة بين الجملتين؟ ماذا نسحق لهذا النوع من الجمل؟
 حدّدوا أحوات الشرط. ما نوع هذه الأصوات؟
 هل كانت جازمة؟

تقرأ الأمثلة
 قراءة لمعركة
 تيدل في المناقشة
 وتخصّر

ومن مزايا هذه الطريقة:

1. تنمي في الطلبة القدرة على التفكير فهي استدلال صاعد يبدأ من الجزء وينتهي إلى الكل إذ ينتقل فيه الطالب من المثال إلى القاعدة.
2. تهيئ للطلاب الفرص الإيجابية من حيث المشاركة في الدرس وتجعله أكثر تشويقاً إلى الدرس كما يهيئ له من الدافعية في التعلم.
3. تحمل للطلاب على الهدوء في التفكير وتعمله الإصغاء وتعوده على استنباط الحقائق.
4. توثق العلاقة بين الطالب والمدرس وتكون المعلومات المخزونة بهذه الطريقة في الذاكرة مدة أطول.¹

2- الطريقة القياسية:

وتسمى أحيانا طريقة القاعدة ثم الأمثلة، تبدأ هذه الطريقة بعرض القاعدة ثم تعرض الأمثلة بعد ذلك لتوضيح القاعدة، ومعنى هذا أن الذهن ينتقل فيها من الكل إلى الجزء.

وتأتي فكرة القياس في هذه الطريقة من حيث فهم التلاميذ للقاعدة ووضوحها في أذهانهم ومن ثم يقيس المعلم أو لتلاميذ الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الأخرى الواضحة وتطبيق القاعدة عليها:

¹ أ. د. سعد علي زاير، د. إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 268.

• خطوات الطريقة القياسية:

من خلال درس الجملة الواقعة جواب للشرط، تحت إشراف الأساتذة (x): أستاذة اللغة العربية بمتوسطة علا لطيفة.

حيث إنها استهلكت الدرس بتمهيد تطرقت فيه إلى الدرس السابق وتهيئ التلاميذ للدرس الجديد، وهكذا تتكون لدى التلاميذ الدافع للدرس والانتباه إليه.

عرض القاعدة: حيث أنها كتبت القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح يوجه انتباه التلاميذ، بحيث يشعر التلميذ أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره، وأنه يجب أن يبحث عن الحل، وتؤدي الأستاذة هنا دورا بارزا ومهما في التوصل إلى الحل من التلميذ.

تفصيل القاعدة: بعد أن يشعر التلميذ بالمشكلة طلبت الأستاذة من التلاميذ الإثبات بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا تاما، وبعد عجزهم ساعدتهم الأستاذة بإعطائهم مثلا يقيسون عليه أمثلة من إنتاجهم وهكذا أثبتت القاعدة في عقول التلاميذ التطبيق بعد شعور التلميذ بصحة القاعدة ومحتواها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها، فإن التلميذ يمكن أن يطبق على هذه القاعدة، وهذا ما فعلته الأستاذة، حيث إنها أعطتهم تطبيقا يحددون من خلاله العملية الشرطية.

أما حلة ريك فحدث
 فلو حلة السرط فملا جواب للزم

تصحيح الذوق بهم:

لدخل العداير اجللك جواب السرط

- فقد حدثت فلو بهما ← حلة جواب السرط في م اجرك
- فما زقبلك بسجادة ← حلة جواب السرط في م حل حرام
- يهدم ← حلة جواب السرط في م حل بها من الاعراب
- يعترف فسادهم ← حلة جواب السرط في م حل بها من الاعراب
- فسيخلفك الله ← حلة جواب السرط في م حل حرم
- فصحت ← حلة جواب السرط في م حل بها من الاعراب

4/ تصلح للتدريس في المراحل الثانوية والجامعية.¹

علاقة الطريقة الاستقرائية بالطريقة القياسية:

يتبين أن الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية عمليتان متداخلتان فهما أساس التفكير الصحيح وأن الطريقة القياسية لا بد أن تبقىها طريقة استقرائية إذ كيف يتم التوصل إلى الكليات من دون جزئيات.²

المطلب الثاني: طرق تدريس - قراءة مشروحة- السنة الأولى متوسط، درس آثار الرحلات الجوية على الإنسان، أستاذ (x)، متوسطة مجاجي

1/ تعريف القراءة وأهميتها:

تعني القراءة في أبسط معانيها التعرف على الحروف ومجموعاتها، بوضعها رموزا تمثل أصواتا مخصوصة وهذه الأصوات بدورها كلمات تعبر عن الأفكار تعبيراً مطبوعاً أو مكتوباً. وفي أغلب الأحيان يركز تعليم القراءة على مهارات معينة، مثل التعرف على الكلمة وتنمية حصيلة المفردات والاستيعاب (فهم المقروء) ومع ذلك فربما تكون أفضل طريقة لتعلم القراءة هي ببساطة مجرد القراءة.

مراحل القراءة:

أ/ **وضعية الانطلاق:** وهنا يقوم الاستاذ بإثارة دوافع التلاميذ وبعث الرغبة فيهم للاطلاع على النص الجديد وذلك من خلال ربط الخبرات السابق بالمعلومات الجديدة، وذلك من خلال ربط السفر بالطائرة بالسفر بالقطار وسؤال التلميذ عن رحلته فيه وما كان من أثر عليه.

¹ أ. د. سعد علي زاير، د. إيمان اسماعيل زاير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 271.

² المرجع نفسه، ص 269.

ب/ **القراءة الصامتة:** حيث يقوم التلاميذ بقراءة النص قراءة صامتة يحاول من خلالها فهم محتوى النص بالاعتماد على نفسه.

القراءة النموذجية: على المعلم أن يطلع على الوحدة، لأن الوحدات تختلف من حيث الكفاءات، والصياغات، وبتفاوت من حيث السهولة والصعوبة، كما أنها تتلون بألوان مختلفة، فهذا نص وصفي، وذاك نص خبري، ووحدات أخرى تتناول مواقف متباينة من فرح، أو حزن، أو جد، أو هزل... الخ.

ولهذا فالتفاعل مع النص صعب إلا إذا مرّن المعلم نفسه على ذلك وكان مسيطرا على مهارات وآليات الاستقراء التي تتحكم فيها علامات الوقف من نقطة وفاصلة واستفهام وتعجب... الخ ليسير على نهجها القارئون أثناء القراءات الفردية، أي يتخذونها نموذجا يحذون حذوه.¹

وهذا ما فعله الأستاذ أثناء قراءته للنص، حيث أخذ يخفض في صوته تارة ويعلو به تارة بما يناسب النص، ويقف على علامات الوقف ويتعجب مرة ويتساءل مرات في القراءات الفردية.

القراءات الفردية: هي عملية بصرية صوتية والنجاح فيها يتوقف على الأداء الجيد والنطاق الصحيح، وينبغي على المعلم معالجة الأخطاء سواء ما تعلق بالمعنى أو بالمبنى أو هما معا.

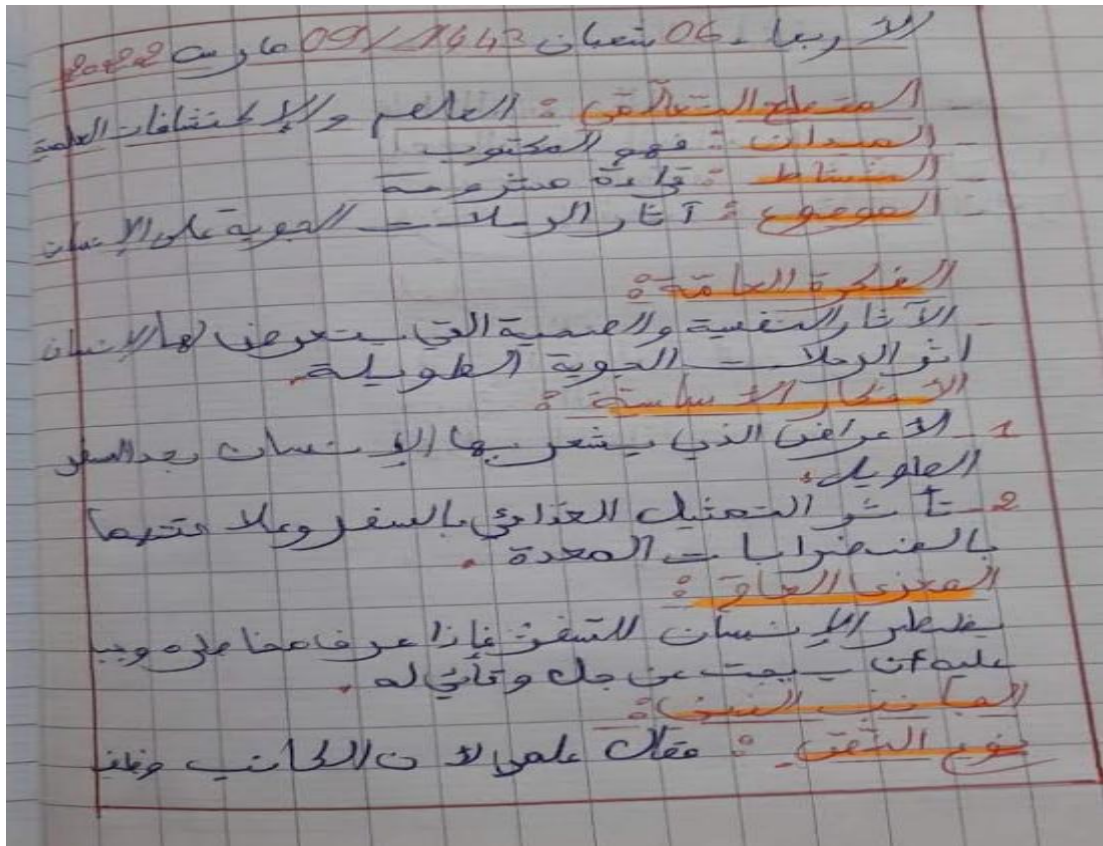
وهذا ما فعله الأستاذ حيث راح يصحح للتلاميذ الأخطاء المتعلقة بحركات أواخر الكلمات، بالإضافة إلى الأخطاء الناتجة عن مخارج الحروف وغيرها من الأخطاء.

¹ عبد الحق، منهجية تدريس القراءة، بحث في مادة القراءة للسنة الخامسة ابتدائي ومنهجياتها، موقع إلكتروني تاريخ النشر

الشرح: شرح الكلمات الصعبة، والهدف من هذه المرحلة لا يتحقق بشرح المعلم للمفردات المفسرة في الكتاب، وإنما يركز على المفردات التي لا يعرفها المتعلمون. مثل شرح كلمة (هرمونات وتفاعلات كيميائية).

ج/ استثمار المكتسبات: وقد ختم الأستاذ الدرس بسؤال عن القيمة أو المغزى العام من النص، والتساؤل أيضا عن نوع النص، وذلك حتى يخرج القارئون بفكرة واضحة عن النص المقروء.

نموذج من الدرس:



نموذج من مذكرة الأستاذ:

أسئلة اختتامية وفهم المقروء:

- 1- ماذا فهموه من العنوان لا بد من خلال النص؟
- 2- ماذا يعني أن يتعلم سيد الإنسان حق ويتقن مع الفوارق التي تنتجها؟
- 3- ما نتيجة غير إفراز هرمون التوتيزول أو هرمون آخر؟
- 4- ما طرق التفاعلات الكيميائية كما ذكرها محمد بن عبد الله بن جرير في التيسيل الفعالي على العمل في أوقات الظلمة؟
- النشأ أما الثالث: أصل الفريضة المفاهيمية الشائعة:

عنوان النص:
أثر الهرمونات الحيوية
المتولدة على الإنسان

المختبر الثاني للجسم	هرمون التوتيزول	مفهوم الهرمونات
أفطر أيدا	هرمون يتوجه	أنسولين
تسبب للسفر	تسمى الإنسولين	ساعات توتر
عبر صائق زينة	لتنسيق مع	الإنسولين
عند مؤدي	الفرق الزمني	يسبب اختلال
إطعامية	وإن لو يتوجه	الساعة
الهرمونات	يشكل المسافر	البيولوجية
عدا إشارة تير	ببوار	لجسم
الخصم الأرتقاء		الإنسان

النشأ الرابع: معاً المفهوم في العمل
التالية: 1- يفهم القدرة
لخصم الدوران
3- أصابع الإرتقاء

الوظيفة
الضامة

القطع العلمي رقم (1) العلم والاختصاصات العلمية

في بيان: فهم المكتوب (قراءة مقروءة) من المستوى: أول من التعلم المتوسط
في الموضوع: آثار الهرمونات الحيوية الفوارق في الإنسان من السنة: ساعة
في الأسلوب: الشرائح
في الأدوات العلمية:

الأهداف التعليمية: في قراءة المقدم قراءة سليمة مع أخذ علامات الوقت
في يشتمل ويوفّر فهم من أسئلة أمثلة اختلال الهرمونات
في فهم الفريضة المفاهيمية
في يفهم المفهوم

وضعية التعلم	أنشطة التعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	الملك أعمى وسائل السفر الثالثية: أهل الموسيقى الوترية السفر على فاعلا سبب اختيارنا وسيلة السفر التي اختارها: تعديل السحب	تفهمي
وضعية بناء التعلم	قراءة النص قراءة صامتة النشأ الأول: موضوع النص: فريضة العلم الهرمونات الصوتية وتأثيرها السلبي على صحة الإنسان قراءة النص قراءة جهرية مقروءة بتأثير المفهوم: أن النشأ الثاني: أصل الجيرة الكلمة: مرادفها النص: توصيفي جملة علامات: أفطر أيدا الرجاء تختلف	تفهمي

المطلب الثالث: طرق تدريس التعبير الكتابي - السنة الأولى متوسط نموذجاً إنتاج المكتوب تحت إشراف الأستاذ، (x)، إكمالاً مجاجي.

الموضوع: إنتاج فقرة عن عيد الفطر

تمهيد:

لقد كان تدريس التعبير الكتابي كمنشأ قائم بنفسه لا يشرع فيه إلا في السنة الرابعة من التعليم الأساسي ومع النظام التعليمي الجديد الذي شرع في العمل به من سنة 2003 قد أدرج تدريس التعبير التحريري من الفصل الثالث من السنة الأولى ابتدائي، واختير المنهج الجديد نشاطاً تابعاً لنشاط القراءة، حيث إن المتعلم يستثمر فيه ما تم اكتسابه من النصوص المقروءة من تراكيب وأساليب وصيغ.

ويظل التعبير الكتابي نشاطاً معقداً يخضع لشروط فهو يتطلب خبرة ومهارات لغوية، عقلية حسية، حركية، لذا يستلزم على المتعلم التدريب على ممارسة واكتساب اللغة بما تحمله من دلالات.

منزلة التعبير بين فروع اللغة العربية:

ليس بين فروع اللغة العربية مادة تعد بحق نتيجة للثقافة اللغوية مثل مادة التعبير أو الإنشاء، فهي الغاية من دراسة فروع اللغة العربية، وهي الغرض الأسمى من الثقافة الأدبية، ولا فائدة من دراسة لا تمكن الإنسان من التعبير عما في نفسه في عبارة عذبة وأسلوب جميل.

ولا تبالغ إذ قلنا إن فن الإنشاء أو القدرة على التعبير ثمرة من ثمرات التربية العامة، وإن المدرس في درس التعبير يجب ألا يفكر في قدرة التلميذ على حسن التعبير فحسب، ولكن

يجب أن يفكر كذلك في إصلاح طريقة تفكيره وتجاربه في الحياة، ووجدانه وعواطفه، وشخصيته ومواقفه.¹

أساليب تدريس التعبير الكتابي:

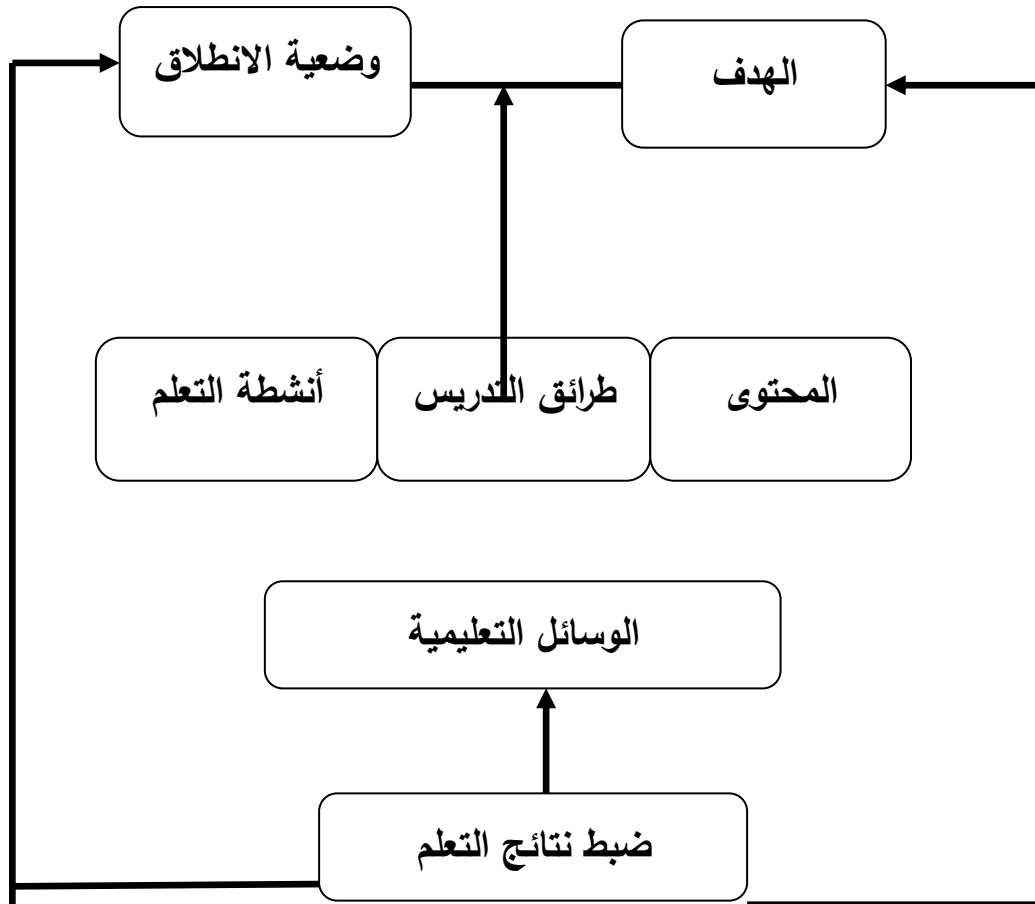
لقد تعددت أساليب تدريس التعبير الكتابي نظرا لتعدد مجالاته وظروف المتعلمين والأهداف المخطط لها.

لقد حدد فان جلدن **van gelder** الجوانب الأساسية توجه خطوات إعداد الدرس وتنفيذه وتقويمه بما يلي:

1. ما الهدف المراد بلوغه؟ (الأهداف)
2. من أين ينبغي أن نبدأ؟ (وضعية الانطلاق)
3. كيف يمكن أن أدرس؟ (وضعية العملية التدريسية)
4. كيف أختار محتوى المادة التعليمية وأنظمه؟
5. ما طرائق التدريس التي يمكن أن أستعملها؟
6. ما أنشطة التعلم التي سأجعل المتعلمين يمارسونها؟
7. ما الوسائل التعليمية التي سأستعملها؟
8. ما نتائج التعلم الذي أنجزته؟ (التقويم)

¹ محمد عطية الأبراشي، تحدث الطرف في التربية لتدريس اللغة العربية، ط1، مكتبة نهضة مصر بالفعالة 1267هـ/1948، ص 134.

ويلاحظ من النموذج عدم التقيد بمحتوى محصور، وإنما تتلون الأسئلة والأجوبة بحسب المستوى المقصود، كما يوضح في الشكل التالي:



كما يعد نموذج (فرانك) frank من النماذج الحديثة التي أوضحت السبل التي يمكن سلوكها في عملية التدريس، وهي:

1. البنية السيكولوجية للمتعلم.

2. البنية الاجتماعية بيئة المتعلم.

3. الوسائل التعليمية.

4. المحتويات.

5. الأهداف.

ويرى محمود السيد ضرورة مراعاة ما يلي أثناء تدريس التعبير:

1. استثارة الدافع لدى الطلبة.

2. مناقشة الموضوع شفويا مع الطلبة.

3. التخطيط للموضوع من قبل الطلبة بحيث يشمل، المقدمة، العرض، والخاتمة.

4. قيام الطلبة بتأليف جمل حول كل عنصر من عناصر الموضوع، مع مراعاة الإيجاز

ووضوح الأفكار والترابط.

5. مراعاة علامات الترقيم.

6. تقويم الموضوعات.

وتكاد تقترب وجهة نظر الجنبلاطي مع النظرة السابقة من حيث:

1. يعد المعلم أذهان الطلبة إلى كتابة الموضوع.
 2. الطلب إلى الطلبة الكتابة في الموضوع، ويتابع المعلم إرشاد الطلبة.
 3. يقدم الطلبة أكثر مع مراعاة ترتيب الأفكار وتقييم الموضوع إلى فقرات، وتوظيف علامات الترقيم، وجودة الخط.
 4. تقويم الأعمال الكتابية للطلبة.
- كما أشار "سميك" إلى بعض الأساليب لتدريس التعبير الكتابي:
1. توجيه أسئلة إلى الطلبة حول موضوع التعبير.
 2. تدوين الأسئلة على السبورة، ثم إجابة الطلبة عليها كتابيا.
 3. استنباط عناصر الموضوع من الطلبة، وتدوينها على السبورة، ومناقشتهم بها أو الطلب إليهم كتابة الموضوع.
 4. عرض موضوع غير مستكمل، ومطالبة الطلبة بالاعتماد على أنفسهم في كتابة الموضوع.
 5. سرد قصة، والطلب إلى الطلبة كتابة القصة كاملة.

كتابة قصة من قبل الطلبة¹

¹ أحمد الخولي، طرق التدريس وأساليب التعلم، دار الفلاح للنشر والتوزيع، يناير 2004، ص ص 70.....76.

درس أنموذجي لتدريس التعبير للسنة الأولى من لتعليم المتوسط تحت إشراف الأستاذ هاشمي

خطوات الدرس:

تمهيد: حيث إنه على الأستاذ أن يهيئ أذهان تلامذته وذلك بما يتلاءم مع أعمارهم وموضوع التعبير.

وقد بدأ الأستاذ درسه بمراجعة للدرس السابق (السرد والوصف) والتمهيد للدرس الجديد وهو تحرير تعبير كتابي عن أجواء يوم العيد على استعمال الجمل السردية والوصفية.

2/ اختيار الموضوع: اختار الأستاذ موضوعا من واقع التلاميذ الحياتي، حيث إنه اختار موضوع العيد والذي سوف يكون بعد أيام معدودة.

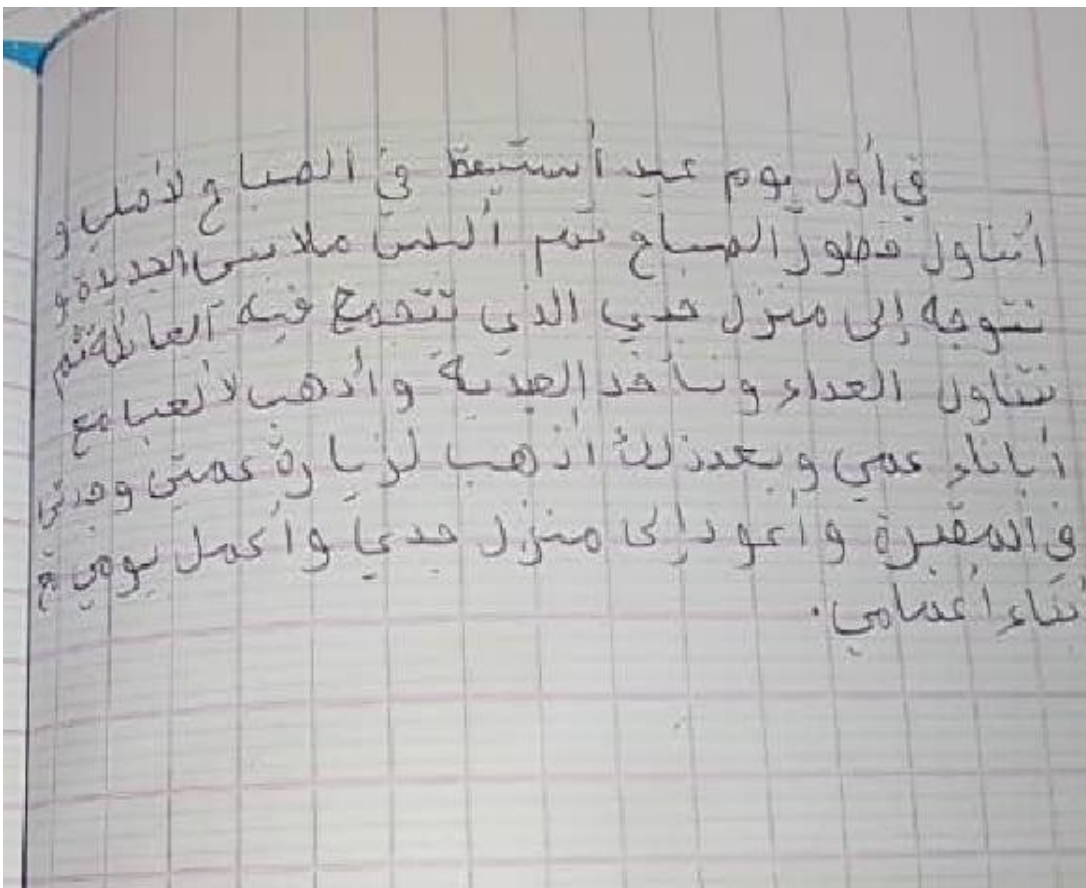
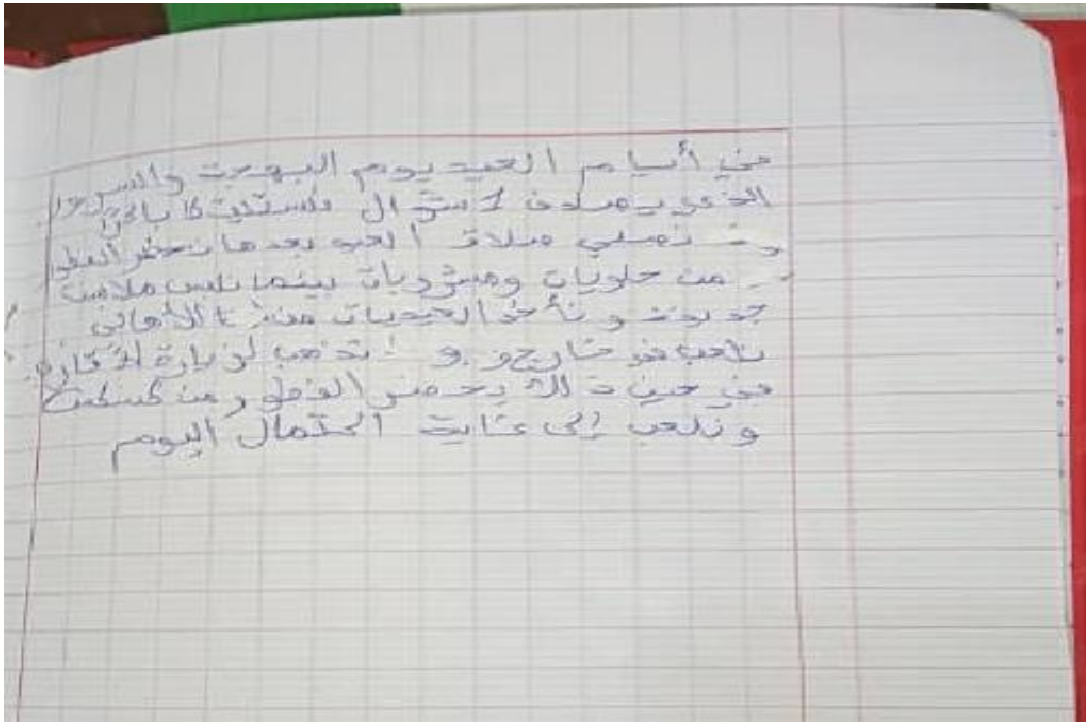
3/ عرض الموضوع: في المرحلة المتوسطة يكون التعبير شفويا وتحريريا، والتعبير الشفهي هو تمهيد للتعبير التحريري، حيث قام الأستاذ بقراءة نص عن رحلة مدرسية فيه جمل سردية ووصفية وطلب من التلاميذ استخراجها ثم بعد ذلك التعبير شفويا عن أجواء يوم العيد. وهذا ما فسح المجال لهم بالتعبير شفويا.

4/ الانتقال من التعبير الشفهي الذي استغرق نصف الحصة إلى التعبير الكتابي الذي استغرق النصف الثاني:

وفيه باشر التلاميذ كتابة الموضوع على دفاترهم داخل الصف، بالاعتماد على أنفسهم في الكتابة.

5/ مرور الأستاذ بين الصفوف وذلك لمراجعة وتصحيح الأخطاء إن وجدت سواء أخطاء في الخط أو النحو، أو المنهجية (مقدمة، عرض، خاتمة).

بعض النماذج من كراسة التلاميذ:



الحصّة الثانية: وتكون حصّة كاملة حيث يستعمل، التلميذ على أن يهيئ لهم الأستاذ مزدوجة ويحرر فيها موضوعه داخل القسم، على أن يهيئ لهم الأستاذ المناخ الملائم من هدوء ويدربهم على التركيز والانتباه لإكمال الموضوع المختار ضمن الحصّة الواحدة.

نموذج من تعبير التلاميذ:

عيد الفطر

- يستعد المسلمون كل عام لاستقبال عيد الفطر السعيد بعد شهر رمضان الكريم بكل فرح وسرور.

- يأتي عيد الفطر أول أيام لشهر شوال يستقبله المسلمون بالفرح والسرور وليس لباس الجديد واطداد الطوى، ومصالحه المتخاطمين والعفو والتسامح حتى يستقبل بقبل الله منا الصوم والعبادة يذهب المسلمون الصغار والكبار والنساء والرجال إلى المساجد وقضاء الصوم وخرجوا الزكاة وقدموا الصلوات حيا في رضا الله وتكون صلاة العيد بعد شروق الشمس بقليل تكلموا تكبيرات المناس وتزيد الفرح، والبهجة بين الناس يتعاطون التهاني والتكبيرات بمناسبة عيد الفطر المبارك.

- ما أروع عيد الفطر وما دام الله علينا وعلى الأمة الإسلامية الأجر والمباركة.

لقولهم تعالى: قل بفضل الله وبرحمته فبذلك فليفرحوا وهو خير مما يجمعون.

الأربعاء 11 أبريل 2023 م

الإسم: عيد الرؤوف

اللقب: حزني

العقبة، الملائكة

- في أيام العيد يؤم الجمعة والسفر والجمعة
 يصادف **2** نسوأل بعد صيام شهر رمضان. فما هي
 العادات التي نقتلها في يوم العيد؟
 - أول ما سنتوقف بأكبر استمع التكبيرات ونعلي
 صلاة العيد بينما الأُم تجوز الأكلات النفيسة؟
 وتذمير الحلويات والمشروبات اللذيذة وتناول
 الفطور وترتدي الملابس الجديدة كذلك أخذ العيديات
 من الأهل نلعب في الخارج وتعود لتناول العشاء من
 كمنكب نذهب إلى زيارة الأقران ونلعب إلى غاية
 اكتمال اليوم.
 - إن العيد يومٌ يندفقه جميع الأمة الإسلامية.

الإثنين 17 رمضان 1443 / 18 أبريل 2022

- اللفظ: عامر
 - الاسم: كنز
 - القلم: بنت أولاد مسوسا
 - النوع: 03

تعبير حول عيد الفطر

نموذج من مذكرة الأستاذ:

العمل الفعلي - العمل الفعلي
 يستعمل الظروف الزمانية يستعمل الظروف المكانية
 أدوات الربط
 التمثيل والحال
 والمضارع الي
 ادماج عزيمتي ذهبت الى التسوق خلال
 هذه الايام الاولى من الشهر الفضيل
 في فترة ذابت في سيري ومشي تحدث
 عن ما فعلته وما رايت

المطلع العلمي رقم (6) - الأعياد

الهدف من البرنامج المكتوب انه يربط بين
 الموضوع: المخرج بين القرد والوميف
 الموضوع: الخولة (تقديم التقنية)
 المستوى: الأول من العام المتوسط.
 المدة: ساعة.
 الأدوات التعليمية:

أهداف التعلم:
 - فهم الفقر الوصفية من الفقر السردية
 - فهم قصة وعبرة من ايام من فيديا بيك الوصف
 - والعسرة

وضيات التعلم	أنشطة التعلم	التقويم
وضعية انطلاق	مناقشة اول مشهور في قصة القطة العربية اروناتيق قصصية	تفصيلي
	الاستدلال الذي يعمد في القصة قراءة القصة قراءة استوفائية تليها قراءة آت فردية	
	الاستدلال الأول: استيف في الصيغ العبارات السردية والعبارات الوصفية	تخريفي
وضعية بناء التطبيقات	العبارات السردية العبارات الوصفية	
	تعريف القصة: هي حكاية قصيرة تتوحد حول حدث معين أو موقف مؤثر أو تجربة إنسانية تكون مستمدة من الواقع أو من الخيال. مكوناتها: الإطار الزمني الإطار المكاني الشخصيات الأفعال الفرق بين السرد والوميف	
	السرد الوميف	

المبحث الثاني: المأمول في تدريس اللغة العربية

المطلب الأول: أسباب فشل الإصلاحات

إن المنتبغ للإصلاحات التربوية التي قامت بها الجزائر منذ استقلالها يلاحظ وجود نقائص وعيوب يجب إعادة النظر فيها، وإيجاد الحلول لها في أقرب الآجال لأنها تتفاهم وتؤثر بالسلب على المنظومة التربوية سواء المعلم أو المتعلم... ذلك أن الإصلاحات كانت حينية ومصطنعة وإملاءات حملت شعارات واهية.¹

وذلك بسبب:

1. التسرع في مباشرة الإصلاحات التربوية دون الاستعانة بخبرة رجال الميدان (المعلمين).

لا ينكر أحد من رجال التربية في الجزائر على أن الإصلاحات التي باشرت الدولة الجزائرية ممثلة في وزارة التربية الوطنية أنها طبعت - وقتئذ - بالتسرع في التخطيط البيداغوجي وصياغة المناهج الدراسية ومختلف الوثائق البيداغوجية، وكذا عدم رسكلة المتعلمين والأساتذة وتكوينهم وتمكينهم من تلقي هذه المقاربة على الوجه الذي تقتضيه مبررات الإصلاح. ذلك أن المعلم هو المعنى مباشرة بحدود هذه المناهج المستحدثة، فكان لزاما على الذي أوكل إليهم أمر الإصلاح إشراك المعلمين من² خلال تزويدهم بمعلومات حول النجاح في أجزاء متعددة من المنهج، وتمكنهم من تقييم طرائق تدريسهم والكتب التي

¹ صالح بلعيد: أفكار في الإصلاحات التربوية، مجلة اللغة العربية، السداسي 2، العدد 25، 2010، ص 188.

² عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، مرجع سابق، ص 53.

يدرسونها، وباقي جوانب العملية التعليمية، وتجعلهم يساهمون في التحسين المستمر للمنهج، والكشف عن مدى تقدم برنامج المدرسة نحو تحقيق الأهداف المرسومة".¹

يقصد بذلك أن على المنظومة التربوية اغتنام قدرات الأساتذة وإبداعاتهم خاصة المتمكنين والقادرين على تزويد التعليم بتجاربههم وخبراتهم كذلك فقد دلت التجارب الميدانية في التعليم، أن المعلم خوطب خطابا بيداغوجيا غامضا لم تتح له فرصة المناقشة أو التلقي الصحيح للفعل الإصلاحي، فكانت نتيجة ذلك غموضا في الطرح وابتعادا عن المقاصد المرجوة "فهل تأخذ العبرة بأن يبتعد عن نمطية مناهجها وألا نستبعد المعلم من عملية الإصلاح وهو رأس العملية وفي ذات الوقت يجبر على توصيل ما وجد في الكتاب دون معرفة انتقاداته وقناعاته وتحفظاته وملاحظاته، معلمون يطبقون برامج بلا دور لهم في تصميمها وإنشائها وهذا ما يضعف حماسهم ورضاهم عن مهنتهم".² بحيث إبعاد دور المعلم وإخراجه من دائرة الإصلاحات.

ولعل مبررات الإخفاق في إصابة بعض مقاصد الإصلاح ما نسجله في تصريح التربية الأسبق جاء فيه "...ومن الأسباب الموضوعية التسرع في إنجاز المناهج، وتعدد اللجان المشرفة عليها، وانعدام الدراسات... وعدم تجريب البرامج وتقييمها بكيفية شاملة ومتأنيئة.... وانعدام المشورة، والميل إلى الأخذ بالرأي الواحد والأخذ بكل جديد ولو كان غير صالح"³، إذ أن المنظومة المسؤولة عن ذلك أسرعت في اتخاذ القرارات فكانت المدرسة والمتعلمين حقل تجارب بالنسبة لهم، ذلك بعدم أخذ رأي كبار المثقفين واستغلال تجارب الدول الأخرى.

¹ صالح بلعيد، أفكار في الإصلاحات التربوية، مرجع سابق، ص 192.

² الخطاب الرسمي لوزيرة التربية الوطنية سنة 1988.

³ صالح بلعيد، أفكار في الإصلاحات التربوية، مرجع سابق، ص 190.

2. عدم تعميم الاستقراء التام على كل الفاعلين في قطاع التربية.

كما تشير الملاحظات المسجلة على تدابير الإصلاح أنها لم تخضع مجريات تحديث المناهج التعليمية لمسح دارسي لسائر قواعد القطاع عبر جغرافية الدولة الفسيحة بالاستقراء التام، بقدر ما اكتفي بعقد ورشات تفرقت هنا وهناك، فسجنت مضامينها بطائل من عروض التكوين، ومشاريع بيداغوجية، ومقاربات تربوية واحدة فرقت أوراقها على نخب محدودة كلفت بتبليغها على سائر الأطر في ميدان التعليم.¹ إذ أن الدولة الجزائرية لم توسع دائرة الإصلاحات على كل القطر الجزائري وإنما عقدت ورشات قليلة لتجوب كل أقطاب الوطن، غير أن ذلك أثر سلباً بعدم وصول الإصلاحات لكل الولايات وكذا كل الأساتذة الذين لم يعرفوا أي تكوين في هذا الأمر، ولذلك كانت قاصرة في تصورنا على الأقل، على تبليغ المرامي المرسومة سلفاً، واقتصرت على ما شاع منها في كون المعلم في هذه المقاربة يقتصر دوره في والمرافقة بدلاً عن التلقين الذي ساد مع المقاربة البائدة²، فهذه الأخيرة لم تبلغ المأمول الذي كان يطمح إليه.

3. اللجوء إلى استعارة المقاربات البيداغوجية

إن القول بأن منظومتنا التربوية ما زالت رهينة تخريب بيداغوجيات وافدة من الثقافة الفرنسية في أغلب أحوالها له ما يبرره في واقعنا التعليمي، ومن المؤسف أننا مازلنا على عهدنا هذا نلجأ إلى استعارة مقاربات وطرائق تدريس بخصوصياتها المعرفية والمنهجية وبخاصة من الدولة الاستعمارية (فرنسا)³ في حين أنه أمر إيجابي إلى حد ما، إن أخذت

¹ عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع والمأمول، مرجع سابق، ص 54.

² المرجع نفسه، ص 54.

³ المرجع نفسه، ص 54.

الإيجابيات فقط وتطبيقها على التعليم، إلا أن هناك بعض الأشياء التي تعارض ديننا الإسلامي وكذا عروبتنا وعاداتنا، فالمنظومة التربوية قلدت التقليد الأعمى حتى وإن كان منافياً لمبادئنا.

ذلك أن منسوب التكوين البيداغوجي للمعلمين، في حينه - بات في حاجة إلى تكييف ورصد مسبق لمواطن الخلل التي يشكوها كل متعامل مع الفعل البيداغوجي في وسطه، فكثرة التنظيرات واضطراب المصطلحات، وتسويق الفلسفات بغير ضابط، ليس من شأنه التأسيس لفكر تربوي قار وسليم، ولا قادر على إنتاج جيل متحكم في مسار العملية البيداغوجية، لأن التربية قبل أن تكون فعلاً يسير على الأرض بذور حضارية ستوجب التهيئة، وتسرع العناية طمعا في نيل العطاء¹، فالمنظومة التربوية قامت بترجمة المفاهيم الفرنسية إلى اللغة العربية دون مراعاة آثارها على المتعلم من حيث دينه وعقائده وعاداته، هذا ما خلق نوعاً من الاحتلال وعدم التوازن في هذه الإصلاحات.

الملاحظ مما سبق ذكره في واقع المنظومة التربوية أن الإصلاحات التربوية لم تصل إلى ما كانت عليه وذلك لعدم توافر الكثير من الشروط التي لم تحقق بعد بدءاً بأن المعلم لم يكن أبداً مهيباً بكل جدية للتعلم بالطريقة الجديدة أي تلك التي تفرضها المقاربة بالكفاءات، بالتأكيد لقد سبق وأن نظمت دورات تربية لهذا الغرض ولكن ماذا يمكن للمعلم أن يتعلمه من مؤطر يكافئه في المستوى التعليمي وقد يتجاوزه في الأقدمية؟ في حين أن الكثير من الأساتذة لا يدركون المقاربة بالكفاءات ولا تطبقها بشكل جيد،² فحتى المحاضرات والأيام الدراسية والتربصات التي تنظم من حين لآخر تحت إشراف مفتشي المواد فهي في نهاية

¹ عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع والمأمول،، مرجع سابق، ص 55.

² ج. مسعودي، إصلاح المنظومة التربوية: أسباب الفشل، مرجع سابق.

المطاف غير مجدية، وذلك لأن الواقع كما وصفناه أعلاه يجعل توجيهاتهم ، والتي تستند فقط على النظري، غير قابلة للتطبيق على أرض الواقع.¹

بحكم أن الأستاذ يحتاج لتكوين شامل ومدقق حول المقاربة بالكفاءات وتطبيقها في بناء الدرس برغم من الصعوبات التي تواجهه، فهناك بعض التلاميذ لا يمكنهم المساعدة في الدرس بسبب الاستيعاب القليل للقواعد، عدم التركيز، صعوبة الدروس وكذا المصطلحات فيما يتعلق بالقراءة المشروحة، كون بعض المصطلحات غريبة (علمية) بنسبة لسنهم، وكذا التوقيت غير المناسب وتقليص الساعات بسبب جائحة كورونا التي أثرت سلبا على نفسية المعلم والمتعلم أيضا فالمقاربة بالكفاءات تستند على فكرة أن الطالب يمتلك معارف قبلية وخبرات مكتسبة من خلال ممارساته اليومية ويكفي أن يوظفها، مع مساعدة من المعلم إن استلزم الأمر ذلك حتى يحقق مختلف الكفاءات في مختلف الوضعيات.² ولا يمكن ذلك إلا إذا استوعب التلميذ كل القواعد والدروس السابق دراستها فكل معلومة أو فكرة يتمكن منها التلميذ أشد تمكن وصارت عنده بسيطة أصبحت كفاءة مخزنة في عقله حتى احتاج لها - استعان بها- قد يكون هذا صحيح إذا كان الطالب يعيش في مجتمع منفتح ومتقف وسط مرافق مجهزة بالتكنولوجيا الحديثة، لأنه في هذه الحالة باحتكاكه بالمتقنين وبممارسته لنشاطات متنوعة فيها الكثير من التحديات، يكون قد اكتسب بالفعل بعض المهارات الأساسية التي يمكن للمعلم تنميتها وتفعيلها في القسم من خلال وضع الطالب في ظروف مماثلة لتلك التي يعيش فيها يوميا.³ لدى وجب على المعلم ربط التلميذ بواقعه دائما، فجل الأمثلة تكون من بيئة المتعلم حتى يستطيع هو الخروج بحل من هذه المعضلة، فإن المواضيع المقترحة في الكتب المدرسية الجديدة ترتبط كلها بواقع الحياة اليومية للمتمدرس.

¹ ج. مسعودي، إصلاح المنظومة التربوية: أسباب الفشل، مرجع سابق.

² المرجع نفسه.

³ المرجع نفسه.

والمعلم مطلوب بإنهاء كل وحدة تربوية بمشروع يقوم به التلاميذ على أساس معلومات حقيقية يتم جمعها في الميدان مستعينا بالتقنيات والمعدات المستعملة في الحياة الحديثة. من الواضح أن كلا من المدرس والتلميذ اللذان حالفهما الحظ في العيش في محيط حضري لا يمكن إلا أن يكونا راضيان عن عملهما بهذه الطريقة الجديدة ولكن ماذا عن التلميذ والمدرس اللذان يعيشان في المناطق النائية، كما هو الحال في بعض مناطق القبائل في الجنوب الجزائري حيث الظروف تضاهي الصحراء الثقافية.¹ فالظروف المعيشية السيئة تؤثر بالسلب على كل من المدرس والمتعلم. ففي ظل هذه الظروف لا يمكن لمعلم، وحتى إن كان يمتلك كفاءات عالية، أن يحس بالرضا وهو ينفذ ما في البرامج الجديدة بالمنهجية الجديدة، وذلك لأن اكتظاظ الأقسام يجعله مثلاً يعجز عن تكوين أفواج عمل على النحو المطلوب في النظام الجديد، وإذا أضفنا عدم توافر الوسائل التعليمية الحديثة مثل الانترنت.² فالمعلم لا يستطيع تكوين أفواج وتقسيم القسم إذا كان العدد أكثر من 50 طفل، ولا يمكنه أيضاً مراقبة المسار التعليمي لكل طفل في النشاطات المقدمة له، في حين أن على المعلم ترك المجال للإبداع وإضافة إلى تخصيص وقت الراحة، ليحفز الطفل أكثر ليصل إلى مبتغاه.

إن كل من هذه الأسباب حالت دون وصول الإصلاحات إلى ما جُعلت من أجله وكذا آراء الأساتذة خاصة أساتذة التعليم الابتدائي ليسوا بمتخصصين في المواد التي عليهم تدريسها بل هناك أساتذة يدرسون مواد غير ما تكونوا عليها، كأستاذ العربية الذي يدرس كل المواد بما في ذلك الرياضيات والعكس صحيح....³

¹ ج. مسعودي، إصلاح المنظومة التربوية: أسباب الفشل، مرجع سابق.

² المرجع نفسه.

³ أ. قويدر يحيوي، المنظومة التربوية في الجزائر نقد لواقعها ورؤية نحو إصلاحها 10 مايو 2017.

فإن اعتماد المقاربة بالكفاءات قد تصلح لقلّة قليلة من التلاميذ دون أغلبهم خاصة إذا علمنا أنه تم فرض ما اصطلح عليه بالمقاربة بالكفاءات، فرضا لازما دون مناقشة محتواها وقيمتها، فقط لكون مؤلفها فرانكفوني، والمنتبع النبيه سيلاحظ الغياب الكلي لبيداغوجيا الإدماج هذه من جميع المناهج التربوية الأوروبية، بما فيها المنهاج التربوي للمستوطنة الفرانكفونية البلجيكية التي ينتمي إليها كزافي روجرز نفسه واضع هذه المقاربة، وكل المرجعيات الأوروبية للاتحاد الأوروبي للتربية، لا أثر فيها لشيء اسمه بيداغوجيا الإدماج، والمقاربة بالكفاءات.¹ إن المعلم في حد ذاته يحتاج إلى بيئة خاصة ومناهج مدروسة من قبل مختصين وتكوين داعم له، في حين أن الهدف منها هو التقليل من الفشل الدراسي وتثبيت المعارف لدى المتعلم إلا أن التلميذ لا يدرك هذه الأمور البتة، في حين أن هناك العديد من الصعوبات المتعلقة بالمعلم في حد ذاته كعدم فهم الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة، عدم تمييز هذه المقاربة عن المراقبة بالأهداف، وهو ما جعل الكثيرين يقدمون الدروس دون أي تغيير في كيفية التقديم، أو التكيف مع متطلبات المقاربة الجديدة، الصعوبات الكبيرة في تطبيق الأساليب التقويمية المناسبة خاصة ما تعلق منها بالوضعية المشكّلة والوضعية الإدماجية، عدم التحكم في تطبيق توجيهات الوثائق المرافقة للمناهج، عدم القدرة على التخلص من الأنماط التقليدية القائمة على المذكرات والمواضيع الجاهزة إلى أساليب أكثر مرونة قائمة على مراعاة متطلبات الموقف التعليمي بكل مكوناته، عدم التحكم في الوسائل التعليمية وتنويعها حسب متطلبات المقاربة الجديدة.² وهذا الإشكال متعلق بالمعلم كونه قد تعود على تقديم الدروس بالمقاربة بالأهداف يصعب عليه تغيير الطريقة والكيفية بحسب المقاربة بالكفاءات، في بعض الأحيان يتجاوز المعلم الطريقة والتسمية ويصبح الأهم عنده

¹ سعد عبد السلام، التعليم في الجزائر الواقع والآفاق، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 9، العدد 2، 2020، ص

² د. لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، التكوين بالكفايات في التربية جامعة الجزائر 2، الجزائر.

هو إيصال المعلومة للمتعلم والتمكن منها سواء بالمقاربة بالكفاءات أو بالأهداف، وكذا اعتماده على المذكرات الجاهزة، ومرد ذلك أسباب عديدة لعل أهمها تغييب دور الأستاذ وإخراجه من دائرة الإصلاحات التربوية، إذ أن التكوين الخاص بالأساتذة ليس كاف لإعدادهم. وأيضا الأساتذة الجدد كونهم لم يكونوا البيئة كالأساتذة المستخلفين والمتعاقدين هؤلاء لم يتعرفوا على المقاربة بالكفاءات لا من قريب ولا من بعيد، لأنهم لم يكونوا التكوين الصحيح الذي يمكنهم من تحديد الطريقة المناسبة لتعليم اللغة العربية، وحتى المتكويين منهم اعتمدوا على الجانب النظري من التكوين إذ لم يطبقوا ما تكونوا عليه فعلى المعلم أن يدرك تمام الإدراك معنى المقاربة بالكفاءات وخصائصها ثم يياشر في الدرس باستعمالها.

المطلب الثاني: أهداف الإصلاحات

المأمول من الإصلاحات التربوية في الجزائر هو إيجاد الطريقة الصحيحة لتعليمية اللغة العربية في المؤسسات (سواء ابتدائي، متوسط، ثانوي)، بحيث تكون هذه الطريقة عامة وسهلة التطبيق، فالتربية شأنها شأن كبير في المجتمع فلا بد من تحديد أساليبها وتطور طرائقها المبتكرة في التعليم يتحمس لها المربون، فنجد أحيانا أن الحماس ينطفئ وهكذا لا بد من سلسلة للتجديد والابتكار.¹ لذا وجب دائما التحديد في هذه الأخيرة حتى لا يمل الأستاذ ويصبح سجين الفعل النفوذي، في حين يجب عليهم إعداد مناهج جديدة وذلك باحترام شرطين هما: الانسجام والشفافية، بحيث يتم تحديد الأسس التي تشكل قاعدة المناهج كالاتي: أولا: تحديد غايات وأهداف المنظومة، ثانيا: تحديد ملامح التخرج المنتظرة في كل مستويات أو درجات المنظومة، ثالثا: تنظيم ميادين التعلم ومجالات المواد، رابعا: تنظيم الزمن المدرسي، خامسا: هيكلية المنظومة وتنظيم المسار.² في حين يتم تحديد هذه الأمور

¹ عبد القادر حمداوي، أي مستقبل للتعليم في الجزائر، أخبار اليوم 2017/09/13.

² بتصرف اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص 29.

وضبطها تشكل مناهج سليمة تخدم المعلم والمتعلم والمنظومة ككل فللتعليم أهداف بيداغوجية وتربية عامة بوجه خاص التي هي:

1/ إيقاظ الشخصية: الفضول الفكر النقدي، الإبداع، الاستقلالية.

2/ النشأة الاجتماعية: التعاون، التواصل، المشاركة النشطة بتشجيع الإنتاج الفردي والجماعي بكل أشكاله، خاصة الإنتاج الإبداعي.

3/ تعلم نقل النقاش الحجاجي: حيث يصبح القسم والمؤسسة مكان للاكتشاف التدريجي والممارسة المسؤولة للديمقراطية ومتطلباتها.

4/ اكتساب ثقافة عامة: ومعارف أساسية مندمجة بقوة ويمكن تجنيدها من أجل "تعلم كيفية التعلم" باجتتاب التعلم الموسوعي.¹ فالهدف من التعليم بحد ذاته كونه ينمي المتعلم ويطور من قدراته الفكرية والعقلية ويدمجه في مجتمعه بتعليمه التواصل مع الآخر، وذلك منذ الابتدائي عن طريق العمل ضمن مجموعات.

<p>يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة، نصوصا مركبة مختلفة الأنماط لا يقل عن مئة وسبعين كلمة وينتجها مشافهة.</p>	<p>الكفاءة الشاملة</p>	
<p>يتعلق بمكونات الهوية الجزائرية ويحترم رمزها وثرات وطنه التاريخي والجغرافي والديني والثقافي ويقدره.</p>	<p>الهوية</p>	<p>القيم والمواقف</p>
<p>يحب وطنه ويتعلق به ويدافع على رموز ووحدة الأمة الجزائرية وانسجامها ويحافظ على ممتلكات الأمة ويعمل على تمثيل الصحة</p>	<p>الضمير الوطني</p>	

¹ بتصرف اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مرجع سابق، ص 38.

<p>بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية.</p>		
<p>يتجلى بروح التعاون والتضامن في محيطه بالصدق في التعامل، ويساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية وبنهج أساليب الاستماع والحوار، وبنبذ العنف والتعصب والعنصرية بمختلف أشكالها.</p>	<p>المواطنة</p>	
<p>يتواصل مع غيره ويحترم ثقافات وحضارات المجتمعات الأخرى، ويقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين، يفتح على الآداب العالمية.</p>	<p>التفتح على العالم</p>	
<p>-يحسن الإضفاء لغيره، يحترم الوقت ويحسن استغلاله يتجلى بالموضوعية في أحكامه، ينمي مواهبه العلمية والأدبية. -يخطط أعماله، يحسن توظيف المعطيات -يحسن تسيير الوقت - يحدد استراتيجيات عمله- وفق خصائص الوضعية -يبرز مواقفه- يعمل انسجام أعماله. -يوظف الأدوات اللغوية المناسبة للوضعية (محسنات بديعية، صور بيانية)، يحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة ويستثمر مواردها المختلفة</p>	<p>ذات طابع فكري طابع منهجي طابع توصيلي</p>	<p>الكفاءات العرضية</p>

يثق في نفسه ويتحمل مسؤولية أقواله وأفعاله، يستثمر مكتسباته	طابع	
لتحقيق مشروعه الشخصي، يعمل باستقلالية ويساهم في الأعمال	شخصي	
الجماعية ويبادر بها. ¹	اجتماعي	

من الجدول السابق نرى أن تلميذ المرحلة المتوسطة يتمكن من الكثير من الكفاءات التي تساعده في حياته العلمية والعملية حتى الاجتماعية والشخصية لذا وجب على المنظومة التربوية لتطبيق بعض الاصلاحات منها:

1. ضرورة استحضار أي مقارنة سابقة في أي مراقبة مستقبلية:

وذلك مما يتيح للأستاذ راحة وعدم التقيد في العمل أي استخدامه أي مقارنة سواء مقارنة بالمحتوى ومقارنة بالأهداف أو مقارنة بالكفاءات المهم هو الوصول إلى الغاية المسنودة من التعليم ألا وهي أن المتعلم يتمكن من الدرس ويوظف ما نعلمه في الحياة اليومية، ومن هذا المنطلق لابد من التأكيد على ضرورة إدماج مقارنة المحتوى مع المقاربات التي تختارها الوزارة الوصية في مستقبل التربية والتعليم في بلادنا، فقد دلت التجارب الميدانية على أن للحفظ والتلقين دورا مهما في تكوين التلميذ وتنمية ملكته، وخير ما نستدل به على تصورنا نتائج شهادة البكالوريوس لكل سنة، إذ نجد أن المتفوقين الأوائل هم من فئة الحفظ وبالأخص الذين تلقوا مبادئهم الأولية في الكتاتيب والمدارس القرآنية.² بحيث أن أغلبية التلاميذ يعتمدون على الحفظ دون الفهم وهذا ما لاحظناه في تجربتنا في متوسطة "علا لطيفة" فالتلاميذ يحفظون كل المواد حتى اللغة العربية خاصة القواعد... الخ.

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية، البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص 10.

² د. عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع المأمول، مجلة آفاق علمية مجلد 10 عدد 03، 2018، ص 57.

والملاحظ كذلك أن الطفل الذي بدأ مشواره الدراسي في الكتاتيب والمدارس القرآنية متفوق على الآخرين ذلك أنه تعود على الحفظ.

لقد صار من الواجب بمكان أن يؤمر المتعلم في سن مبكرة بتلقف المدونات على تنوع حقولها المعرفية، وأبوابها العلمية كي يجوز شرط الإمامة، وهي الحفظ لأجل أن يكون الحفظ معيارا دالا على قوة التفوق، وأصالة التنوع، وهذا الإجراء التلقيني صرح به ابن خلدون (808هـ) بقوله¹: فعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة قاصر، إن ناظر أو فاوض أو علم، أبلغ من حفظ السور والأحاديث النبوية وحتى الأشعار فيصبح عند المتعلم قدرة على تمييز الخطأ من الصواب وكذا يكون ذا ثقافة كبيرة.²

وانطلاقاً من هذا التصور يجدر بنا التنويه إلى أن الخبير البيداغوجي ما كان أن يتجاوز ذلك الموروث العربي الذي أسهم بشكل إيجابي في تكوين أجيال حاملة للنصوص ومتون فهي بيداغوجيات أصلية متحدرة في وعينا الجمعي، ويتعسر التخلي عنها في كل محاولة إصلاحية، لاسيما وقد ثبت وجود ما يتقاطع مع الكثير من المحطات التي تقول بها مثل هذه الاجتهادات الحادثة.³ فلا يمكن للعربي التخلي عن موروثه القديم من قرآن وحديث وشعر فيحفظه ويطبقه متى استطاع ذلك، هذا الموروث الذي تميل هويته وشخصيته فالاحتجاج بالحديث والتجديد لا يلغي حق الانتهاال مما له صلاحية وتوافق مع عصرنا، فإذا باتت المقاربات المستحدثة تنطلق من فكرة الوظيفة، والنفعية والتأهيل المعرفي لمجابهة الواقع المتشابك، والاندماج فيه بوسائط القدرات والمهارات، فإن الطرح البيداغوجي العتيق يسعى إلى تمكين المتعلم من حيابة معارف شفوية تضمن له صحة الانتماء تجاه المعتقد واللسان.⁴

¹ عزوز ميلود المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع المأمول، مرجع سابق، ص 58.

² عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق: حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، لبنان، د. ط، 1988، ج 2، ص 698.

³ عزوز ميلود المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع المأمول، مرجع سابق، ص 58.

⁴ المرجع نفسه، ص 58..

فالمقاربة بالمحتوى كان لها أيضا نتائج إيجابية لحد ما، التي كانت تسلط الضوء على أحد أقطاب العملية التعليمية وهو المعلم الذي يعتبر مصدرها الأساس، والمتعلم وهو المستهدف. مجرد متلقي للمعارف والمعلومات يقوم بحفظها تحسبا للامتحانات، فهي إذن عملية نقل المعلم للمعلومات التي يحتويها المناهج إلى الطلاب ملخصا بغرض إعدادهم للامتحانات.¹ التي كانت تطمح إلى تنظيم العملية التربوية التعليمية وضد الرفع من فعاليتها وذلك في وضع استراتيجية تتضمن تعيين الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي بكل دقة وباعتماد صوغ الإجراء أي باستعمال عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس ومرفوقة بشرط الإنجاز ومعاييره²، فالمقاربة بالأهداف أيضا حصلت على نتائج إيجابية نوعا ما أي الأستاذ هو من يحدد الأهداف والمرجو الوصول إليها عند نهاية الدرس والتماسها في التلاميذ.

ولا يفهم من القول أعلاه أن التلقين وحده كفيل بإعداد جيل قادر على مواجهة مختلف المعارف والفنون، فلا بد من الاستيعاب والفهم والتحليل لهذه العلوم الوافدة، وذلك أن طريقة التلقين وحدها تعد قاصرة على الإمام بمختلف العلوم وهي الطريقة التي انتقدها العلامة ابن خلدون، ونظر إليها بغير السفاهة لتبعدها عن تحقيق الإفادة في المسار³. يقول: "أعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلوم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها..... ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار جميعها وتميز ما بينها، والعمر ينقضي في واحد منها، ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط لكان الأمر دون ذلك بكثير، وكان التعليم سهلا ومأخذه قريبا، ولكنه

¹ راضية بوعقال، من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين المحتويات إلى البيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة التنوير، العدد الثالث، سبتمبر 2017، ص 63.

² المرجع نفسه، ص 66

³ عزوز ميلود المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع المأمول، مرجع سابق 58.

داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه فصارت كالتبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها¹. إذ أن التلقين ليس هو التعلم في حد ذاته، فالتلقين جزء بسيط من العملية التعليمية كما أن المقاربة بالأهداف أيضا ليست كفيلة لإيصال المتعلم بمبتغاه، فما يعاب على هذه المقاربة صعوبة صياغة الأهداف، لكون أن الأهداف تعرض مجزأة (أهداف خاصة وإجرائية). وتجزئة المعارف بهذه الصورة تجعل التلميذ لا يدرك أن الكل يفوق مجموع الأجزاء، فتتحقق الأهداف قد لا يكفي التلميذ لجعله قادرا على كتابة نص أو حل مسألة أو استنتاج قاعدة، كما يعاب عليها أيضا تعيينها لمنطق المادة وسيرورة تعلمها واقتصارها على الجانب السلوكي للمتعلم². في حين عند اعتمادنا على الجانب السلوكي (مثير استجابة) يصبح الإنسان بمثابة آلة أو حيوان لاختفاء جانب الإبداع عنده، أما المقاربة بالكفاءات تمرن التلميذ على اكتساب كفاءة ما وتوظيفها حتى في حياته اليومية، فعند وضعه في وضعية مشكلة يحاول هو إيجاد الحل بحسب شخصيته وبيئته... الخ.

في حين لاحظنا أن أغلبية الأساتذة لا يحددون طريقة واحدة في تقديم الدرس إنما يشرعون في بناء المفاهيم بحسب مقتضيات الحال، إذ أن الأساتذة مختلفون وحتى إمكانيات التلاميذ العقلية مختلفة، لذا يجدون صعوبة في ترك المجال للتلميذ للابتكار وتولي القيام بالدرس، إذ يجب عدم تقييد الأستاذ بمقاربة معينة وترك له مجال الإبداع والابتكار.

2. مدرسة جزائرية عصرية تمثل الهوية بأبعادها الثلاثة:

إن المدرسة المستقبلية المنشودة التي نتطلع إليها هي الحاضر الحقيقي لقيم المجتمع الجزائري وهويته المتوارثة (أمازيغية، إسلام أو عروبة) ذلك أن خبراء التربية قد نصحوا بضرورة الاستجابة لحاجات أطفالنا للتنشئة الثقافية وذلك بإقامة توازن بين الثقافة التي يجري

¹ عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص 696.

² وزارة التربية الوطنية، مدير التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أبريل 2003، ص ص 13-14.

إعدادها لهم من تراثنا وعصرنا والثقافة التي يحتاجون إليها في المستقبل.¹ فالتلميذ يجب أن يتعلم عادات وتقاليد مجتمعه داخل إطار تعليمي تربوي لكي لا يتخلى عن هويته العربية الأمازيغية وكذا يتعرف على تعاليم دينه الإسلامي.

3. المدرسة الجزائرية العصرية

تستلهم قيمتها من جهود كبار المصلحين الجزائريين (جمعية المسلمين الجزائريين) وآرائهم فيما ينبغي أن نكون عليه صورة هذه المدرسة المنشودة، ذلك أن لهؤلاء المصلحين آراء سديدة في طرائق التدريس إذ نجد عبد الحميد ابن باديس وهو يقدم تصوره لإصلاح التعليم في جامع الزيتونة، انطلاقاً من تجربته الميدانية يقول: "..... وأما مسألة الفنون (العلوم) وكيفية تعليمها فنرى أن يشمل منهاج التعليم المشترك على اللغة والنحو والصرف والبيان بتطبيق هذه الفنون على الكلام الفصيح لتحصيل الملكة واما قراءتها بلا تطبيق، كما الجاري به العمل اليوم، فهو تضييع وتعطيل وقلة تحصيل، وعلى تاريخ الأدب العربي وعلى تعليم الإنشاء، وعلى تعلم حسن الأداء في القراءة وإلقاء الكلام...²"، يجب العمل بنصائح العلماء السابقين وأصحاب الاختصاص خاصة إذا استلزم الأمر، فمثلاً عبد الحميد ابن باديس درس بتفصيل تجربة اصلاح التعليم فيجامع الزيتونة وقد نصائح بحيث أورد آراء بعض الأئمة أمثال الإمام عمر بن عبد البر المتوفى سنة 493 في "جامع بيان العلم وفضله: "واعلم أنه لم تكن مناظرة بين اثنين أو جماعة من السلف إلا لتفهم وجه الصواب فيصار إليه ويعرف أصل القول وعلته فيجري عملية أمثلة ونظائره، "وعلى هذا الناس في كل بلد إلا عندنا - كما شاء الله ربنا - وعند من سلك سبيلنا من أهل المغرب فإنهم لا يقيمون علة ولا يعرفون للقول

¹ عزوز ميلود المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع المأمول، مرجع سابق، ص 59.

² مطبوعة وزارة الشؤون الدينية، آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، الجزائر، ط1، 1985، ح: 04، ص 60.

وجها وحسب أحدهم أن يقول فيها رواية لفلان ورواية لفلان.¹ وهنا في حديثه على أن أساس الإصلاح إصلاح التعليم فبالتعلم ننشئ أجيال قادمة قادرة على تطوير الجزائر ودفعها نحو الأحسن.

ومما يمكن ملاحظته في هذا التصور البيداغوجي أن الشيخ يتطلع إلى إقامة جذع مشترك تدرس فيه هذه الفنون، ثم يتفرغ من هذا الجذع المشترك تخصصات بلغة اليوم، مع لتأكيد المواد المشتركة هي علوم اللغة لتمكين المتعلم من امتلاك ناصية اللغة التي بها يتلقى بقية العلوم، وقد أكد كذلك على الاعتماد على الجانب التطبيقي، وتفعيل هذه التعلّيمات بتطبيقها لا تلقينها فحسب، وهو ملمح دال على النظرة الاستشراافية لمقتضيات لتعليم اليوم، بلغة البيداغوجيا الحديثة: (الوضعية الإدماجية).² يقصد بذلك أن تعليم اللغة العربية يستطاع به تعليم مواد أخرى أي أن اللغة العربية هي جذع المشترك الذي به يتفرغ إلى علوم أخرى.

كما لا يخفى على متلقي هذا النص تأكيد ابن باديس على تعلم حسن الإداء والإلقاء الصحيح، بالنطق السليم لمخارج الحروف وبصفتها وخصائصها، ولعل الرجل إلى ضرورة الاستفادة من علم القراءات الذي نحتاجه في تدريسنا، فلا أحد من يشك في أن أساتذة اللغة العربية لا يدركون أصول هذا الفن، وكما قيل: فاقد الشيء لا يعطيه" فأنى للتلميذ أن ينطق النطق الصحيح لمختلف حروف الهجاء دون تدريب سليم يراعي دقة المخرج وصفة الصوت وما إلى ذلك من متطلبات الصحيح في إلقاء الكلام.³ هنا ندرك دور الكتاتيب والمدارس القرآنية في هذا المجال فهي التي تعلم الطفل منذ صغره النطق

¹ عبد الحميد ابن باديس، رئيس جمعية علماء المسلمين الجزائريين التربية والتعليم، الخطب والرحلات، الجزء الرابع، ص 78-79.

² عزوز ميلود المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع المأمول، مرجع سابق، ص 59.

³ المرجع نفسه، ص 60.

السليم، الأصوات وإدراك مخارجها والتدريب عليها، في حين أن على كل أستاذ النطق السليم للأصوات وإعطاء لكل صوت حقه ومخرجه، لكي يقتدي به التلميذ ويتعلم منه.

4. مدرسة الجودة المنشودة تخصص دروسا في الخط والإملاء لتزويد الكتابة:

كما هو حال معظم الدول المشرقية التي تخصص حصصا ودروسا تطبيقية في الخط العربي تخصص له أستاذا بمواصفات الكفاءة الحظية المرجوة، الأمر الغائب من تصور رجال التربية في بلادنا. ذلك أن ما نلاحظه في كتابات تلامذتنا وحتى طلبتنا في الجامعة من رداءة الخط وكثرة الأخطاء بمختلف أنواعها وأصنافها، إذ يشتكوا الكثير من المعلمين وأساتذة الجامعات من هذه المعضلة، وقد رافق هذا التوصيف خرجي الجامعات الذين يعانون عدد كثير منهم من هذا الوباء المنتشر في الأوساط الجامعية، وما يزيد من سوء الظاهرة أن هؤلاء الخريجون يستثنى بعضهم منظومتنا التربوية (!)¹ يقصد بذلك على المنظومة التربوية جعل حصصا مخصصة بتعليم الخط وتحسينه يؤطرها أستاذ ذو كفاءة عالية في الخط إذ نلاحظ أن الكثير من التلاميذ خطهم ليس جيدا البتة وغير مقروء حتى يتم هذا التكوين في المرحلة الابتدائية التي هي العمود الفقري لكل المسار الدراسي، بحيث أن المرحلة المتوسطة والثانوية ليست إلا نتيجة لتلك الأخيرة.

5. المدرسة التي نود رؤيتها في القريب العاجل

هي التي تحافظ على الأمر الفكري في ظل صدام المرجعيات الدينية التي تبحث عن التواجد والانتشار في فكر جيلنا الحالي والمستقبلي، ما بات يهدد تماسك ووحدة المجتمع الجزائري، ولم تسلم منه الأسرة الجزائرية، فقد بات من المؤكد بأن الغزو الفكري أصبح يشكل هاجسا على أمننا القومي وبخاصة مع تنامي ظاهرة الفتاوى المستوردة من مرجعيات مختلفة

¹ عزوز ميلود المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع المأمول، مرجع سابق، ص

تغذي الفكر التكفيري، وخطاب بالتشدد والتطرف والكرهية ومن هذا المنطلق كان من الضروري التمسك بالهوية الدينية الجزائرية، فضلا عن التنبيه لمخاطر غزو الخطاب الديني المتطرف، فليس الأمر مرهونا بتأمين الحدود والأفراد وتسليحهم بمختلف الأسلحة وأجهزة الرقابة المتطورة فحسب، بل صار من الضروري أن تكون المراهنة على المدرسة باعتبارها صمام للأجيال، فلا بد من إعداد جيل قادر على التحليل والمناقشة وتحض الحجة بالحجة، مدرسة فيها تأهيل علمي وإنتاج فكري مستتير بثوابت وقيم المجتمع الجزائري، ولا يكون ذلك إلا بتصميم منهاج دراسي يراعي هذه الخصوصيات واعتماد مقاربات يشغل في هذا الميدان ...¹ إذ أن كل مواقع التواصل الاجتماعي تنشر قيم الغرب سواء من لباس أو تفكير فئري أغلبية التلاميذ يقلدون التقليد الأعمى للفنانين والممثلين متخلين بذلك عن مبادئ وقيم الدين الإسلامي الحنيف فلاحظنا بعض القصص الغريبة، يكمن دور المنظومة التربوية هنا إقامة دورات توعية لكل التلاميذ خاصة المتوسط والثانوي وجعلهم متمسكين بتعاليم الدين الإسلامي وكذا عادات وتقاليد المجتمع الجزائري.

6. المدرسة التي تتطلع إليها في الغد القريب:

تؤسس الاحترام المتبادل بين كل المتبنين إليها عربا وأمازيغ ومختلف الأعراف التي تشكل بنية المجتمع الجزائري، ولا بد من تزويد مقررات الدراسة بالأمثلة والشواهد التاريخية التي توضح أن هذا التنوع هو إضافة نوعية ستهم في بعث التطور والتنمية وليس دافعا للتخلف والاختلاف القاضي بإقصاء والتهميش.²، عندما يكون هناك احترام بين طاقم العمل يصبح العمل ممتعا وسهل التنفيذ، أما إذا كانت الجهوية والعنصرية فتحكم المؤسسة فسيحدث تشتت للأساتذة وحتى التلاميذ يؤثر عليهم ذلك بالسلب، فيجب تدريس التلاميذ أن

¹ عزوز ميلود المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع المأمول، مرجع سابق، ص 60.

² المرجع نفسه، ص 61.

تنوع الحاصل في المجتمع الجزائري، (عرب - أمازيغ) ما هو إلا أمر جيد يفيد في التطور والتقدم يحكم تنوع اللغات والثقافات ويتم ذلك باستثمار هذا الاختلاف.

7. مدرسة المستقبل:

تشجيع السلم والتدين المعتدل والاحترام المتبادل، بعيدة عن التجاذبات السياسية والإيديولوجيات المقنعة التي تترصص بمركز تكوين العقل الجزائري، فلا بد من إبعاد المدرسة عن حلبة الصراع السياسي والإيديولوجي المقيت.¹ المنظومة التربوية الجزائرية تسعى جاهدة لعزل المدرسة عن كل المشاكل السياسية والاقتصادية ...، فكل المشاكل يتم حلها خارج إطار التربية والتعليم.

8. مدرسة الغد:

لابد منها الانفتاح على المحيط الاجتماعي والاقتصادي في بعديه المحلي والدولي بشكل مستمر، لأن العالم على عهدنا هذا يشهد تطورا متسارعا فلا بد من ملاحقة مدرستنا لهذا التسارع بالانفتاح الإيجابي على مخرجات التطور التقني التكنولوجي والإفادة منه، دون الانسلاخ عن هويتنا وثقافتنا وانتمائنا الحضاري، فهي القوالب الثابتة التي لا ينبغي التخلي عنها.² تساعد في ذلك الانترنت وكل برامجها ككل بالتطور الحاصل في العالم والانفتاح عليه، إذ لابد من التقليد الإيجابي في الأمور العلمية.

¹ عزوز ميلود المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع المأمول، مرجع سابق، ص 61.

² المرجع نفسه، ص 61.

خلاصة الفصل الثاني:

إن واقع الإصلاحات التربوية التي بدأت منذ استقلال الجزائر إلى يومنا هذا بغية رفع المستوى التعليمي لدى الشعب الجزائري وتحسين الأوضاع الثقافية والاجتماعية..... التي حطمها الاستعمار الفرنسي لم توفق إلى حدٍ كبيرٍ، فكل مقارنة جاءت منافية ومعارضة لما قبلها، بدأ الأمر بالمقاربة بالمحتوى التي أساسها الحفظ والاستظهار مما جعل التلميذ مجرد آلة يعيد ويحفظ ما يسمع دون فهم واستيعاب، ثم وليتها المقاربة بالأهداف التي منطلقها تحديد الهدف التعليمي ثم السعي وراء تحقيقه، وتليها المقاربة بالكفاءات التي فتحت المجال أكثر للإبداع وخلق التغيير في المنظومة التربوية، إلا أن طموح الإصلاحات كان يفوق ذلك فالهدف منها هو إنشاء مدرسة متكاملة من كل النواحي (كونها عصرية، منفتحة على العالم الخارجي مع الحفاظ على قيم وتقاليد المجتمع الجزائري)، وسبب ذلك التسرع في اتخاذ القرار من ناحية تطبيق المقاربات الجديدة جعل التلميذ والمدرسة في حد ذاتها مخبرا للتجريب وكذا تهميش دور الاستاذ، المنظومة التربوية هي التي تحدد الطريقة المتبعة في التعليم في حين وجوب ترك مجال الإبداع للأستاذ وليدرس حسب حاجيات تلامذته.

خاتمة

خاتمة:

يندرج هذا البحث ضمن بحوث تعليمية اللغات وبالأخص تعليمية اللغة العربية، والذي تحدثنا فيه عن الطرائق التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية وبالضبط واقع تنفيذها في المؤسسات وعند أساتذة التعليم المتوسط، والمأمول من كل تلك الإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية.

من خلال دراستنا توصلنا إلى بعض النتائج التي تمثلت في:

- التعليمية هي كل دراسة متعلقة بالتعليم من جانب أنه مهنة وكذلك فن بحيث تحدد كل الطرائق والتقنيات التعليمية المناسبة لكل طرف من أطراف التعليم سواء المعلم أو المتعلم وكذا دراسة طبيعة المعرفة المقدمة والتزاماتها.
- تجمع بين المعلم والمتعلم علاقة تعليمية تعلمية تحددتها وتبرمجها التعليمية.
- للمتعلم الناجح شروط هي: النضج، الممارسة، الاستعداد، الحوافز كل هذه الأساسيات تمكنه من اكتساب المعارف.
- كل مادة تعليمية لها طرائقها وتقنياتها الخاصة بها، في حين أن هناك بعض الطرائق العامة والمشاركة.
- تسعى التعليمية إلى تحويل حقائق علمية دقيقة إلى حقائق قابلة للتعليم والتعلم.
- التعليمية والبيداغوجيا لهما نفس المنحى بحيث أن التعليمية جزء من البيداغوجيا التي هي عامة.
- تنقسم البيداغوجيا إلى: بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا الكفايات، بيداغوجيا الأخطاء، بيداغوجيا الفارقة، بيداغوجيا حل المشكلات.

- جاءت كل بيداغوجيا موالية للأخرى بغرض إتمام النفاثس الموجودة في الأولى.
- كل أنواع البيداغوجيا مكملة لبعضها البعض أي كل بيداغوجيا محتاجة لأخرى.
- استعملت المنظومة التربوية ثلاث مقاربات بدءاً بالمقاربة بالمضامين ثم المقاربة بالأهداف وتليها المقاربة بالكفاءات، كل واحدة منها لها خصوصياتها في التعامل مع تقديم المعرفة من قبل الأستاذ.
- لم تصل المنظومة التربوية إلى ما طمحت إليه بسبب صعوبة تطبيق المقاربات في ظل الظروف الصعبة (جائحة كورونا)
- حاجة الأستاذ إلى التكوين الشامل بكل متطلبات التدريس بدءاً بالمقاربات إلى كيفية التعامل مع الدرس واحتياجاته ويتم ذلك من قبل المتخصصين في المجال (المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم).
- ضرورة إصلاح النظام التربوي من حين إلى آخر وذلك بسبب اختلاف الوسط التعليمي لكل فترة، وتطويره وربطه بمجالات مختلفة (اقتصادية واجتماعية....).
- إعادة النظر في المناهج التعليمية وترك مجال الإبداع للأستاذ وتحفيزه.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد الخولي، طرق التدريس وأساليب التعلم، دار الفلاح للنشر والتوزيع، يناير 2004،
2. أحمد العلو، البيداغوجيات الحديثة، منتديات الحكمة التعليمية، موقع إلكتروني.
3. أحمد الفاسي، الديدانكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان.
4. خالد الأنصاري، الديدانكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات، تقديم: ماجدولين الذهبي الطبعة الأولى 2017.
5. راضية بوعغال، من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين المحتويات إلى البيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة التنوير، العدد الثالث، سبتمبر 2017
6. سعد علي زاير، د. إيمان اسماعيل زاير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1435/2014
7. صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، د ط، د ت
8. عبد الحميد ابن باديس، رئيس جمعية علماء المسلمين الجزائريين التربية والتعليم، الخطب والرحلات، الجزء الرابع
9. عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق: حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، لبنان، د. ط، 1988، ج 2
10. عبد القادر حمداوي، أي مستقبل للتعليم في الجزائر، أخبار اليوم 2017/09/13.
11. عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب، ط 3، 2003.

12. العربي أكنيخ، في مسألة التعليمية من أجل إنقاذ العملية التعليمية من الفشل الكلي، زمن الكتابات، ط1، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009
13. عزيزة عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، د ط، 2003.
14. غريب عبد الكريم، المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات والمعارف البيداغوجية والديداكتيكية)، ج 2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
15. قويدر يحيوي، المنظومة التربوية في الجزائر نقد لواقعها ورؤية نحو إصلاحها 10 مايو 2017.
16. اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009
17. لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، التكوين بالكفايات في التربية جامعة الجزائر 2، الجزائر.
18. محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، مطبعة: شمس برانت، الرباط، ط 3، 2008
19. محمد السرعيني، التربية لمدارس المعلمين والمعلمات ولطلاب الكفاءة، منشورات مكتبة الرشاد، 1963.
20. محمد العلوي، ومحمد عليات، التعاقد الديداكتيكي، ديكتيك العلوم، أكاديمية بني ملال.
21. محمد عطية الأبراشي، تحدث الطرف في التربية لتدريس اللغة العربية، ط1، مكتبة نهضة مصر بالفجالة 1267هـ/1948
22. محمد مكسي، ديكتيك الكفاية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، د ط، 2003.

23. مطبوعة وزارة الشؤون الدينية، آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، الجزائر، ط1، 1985، ج: 4
24. ميلود التوري، تدريس المواد التعليمية، الطبعة الأولى 2019، مطابع الرباط نت .
25. نصر الدين الشيخ بوهني، العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، المركز الجامعي، معهد اللّغة والآداب، قسم اللغة العربية، 2013، غيليزان، الجزائر.

المجلات:

1. سعد عبد السلام، التعليم في الجزائر الواقع والآفاق، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 9، العدد 2، 2020
2. صالح بلعيد: أفكار في الإصلاحات التربوية، مجلة اللغة العربية، السداسي 2، العدد 25، 2010
- عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر، الواقع المأمول، مجلة آفاق علمية مجلد 10 عدد 03، 2018
3. محمد الدريح، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم متنقل، مجلة علوم التربية دورية مغربية فضيلة متخصصة، العدد السابع والأربعون مارس 2010.
4. نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليم وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، رمد 7163-1112 العدد 08 (2010)

المواقع الإلكترونية:

1. ج. مسعودي، اصلاح المنظومة التربوية، أسباب الفشل.
2. خالد البورقادي، النقل الديداكتيكي la transposition didactique موقع rrebaultit السبت 18 ذو الحجة 1438 09 سبتمبر 2017.

3. الخطاب الرسمي لوزيرة التربية الوطنية سنة 1988.
4. عبد الحق، منهجية تدريس القراءة، بحث في مادة القراءة للسنة الخامسة ابتدائي ومنهجياتها، موقع إلكتروني تاريخ النشر 7 أبريل 2010. Boumansoura education. Ahlamount –ada.com/53/3/copic
5. فاطمة الزهراء المجذوب، دور التمثلات في العملية التعليمية التعلمية، أغسطس 20 2021، موقع sas post.com.
6. مجموعة ملتقى التكوين المستمر موقع medaussi.com.
7. وزارة التربية الوطنية، البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، 2016
8. وزارة التربية الوطنية، مدير التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أبريل 2003

المراجع باللغة الأجنبية:

- Alain. Vergnioux & L. Cornu, la didactique en question 1992. Hachet. paris
- Astolfi et Develay, M. 1989 la didactique des sciences S. Johsua & JJ Dupin , Introduction a la didactique des sciences et des mathématique, 1993, P.U.F .
- G. Brousseau cité par m. develay.op . cité de l'apprentissage a l'enseignement 1995.ESF.Paris.
- J. P. Astolfi & M. develay . la didactique des sciences 1989, que sais-je ?