



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة -
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية



تحولات الخطاب الديدانكتيكي في المدرسة الجزائرية
وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية
- السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات التعليمية

إعداد الطالب:

إشراف الأستاذ الدكتور:

- محمد راهم

الأمين ملاوي

أعضاء لجنة المناقشة _____

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
ليلي سهل	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
الأمين ملاوي	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
باديس لهويل	أستاذ	جامعة بسكرة	ممتحنا
شهيرة زرناجي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	ممتحنا
نوار سعوادي	أستاذ	جامعة سطيف	ممتحنا
يوسف عمر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تبسة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024-2025

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

قال سبحانه وتعالى:

﴿وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللّٰهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ [التوبة، الآية 105]

الحمد لله والشكر لله الذي أنزل على رسوله القرآن فأنا ربّه دربنا وعلمنا ما لم نعلم
وسدد خطانا في طلب العلم، وسهل أمورنا فأبلغنا هذا المبلغ، ونسأله المزيد مما ننفع به
أمتنا وديننا .

الشكر والشكر الجزيل للأستاذ الفاضل "الأمين ملاوي" على تقديمه النصائح
والإرشادات والمعلومات الكافية التي تجعل من الطالب مسؤولاً واعياً بمسؤوليته .
كما أتقدم بوافر الشكر والعرفان لجميع أساتذة كلية الآداب واللغات بجامعة محمد
خضير-بسكرة- فلهم منا فائق الاحترام والتقدير .
ووافر الشكر والتقدير للجنة المناقشة على قبولهم هذا العمل المتواضع فلكم منا فائق
الاحترام والتقدير .

ولكل من أسهم في إتمام هذا العمل المتواضع ولو بكلمة طيبة .

إهداء

إلى من نزلت في حقهم الآية الكريمة: قوله تعالى: ﴿وَخَفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ [سورة الإسراء، الآية 24].

إلى والديَّ الكريمين ..

إلى أخي البروفيسور "مراهم فريد" ..

وإلى زملائي الذين كانوا عيوننا أبصر بها في إعداد هذا العمل العلمي

(سالمي نور الدين، براهيم مراد، لخضر دحداح، مجاهدي مرشيد، أيمن فرحان ..)

إلى كل من مد لي يد العون من قريب أو من بعيد .

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

* محمد راهم *

مقدمة

مما لا ريب فيه أن النظام التعليمي هو الجهاز الذي يُعتمد عليه في نقل ما يتم إنجازه من علوم ومعارف، لذا فقد أصبحت قوة الدول تقاس بمدى جودة نُظُمها التعليمية، فلو حظ في هذا الإطار أن عديد الدول أصبحت تتفق ميزانياتها في ترقية قطاع التربية والتعليم، إيماناً منها بأن مشاريع هذا القطاع أصبحت بمثابة هندسة اجتماعية، تُبنى من خلالها الدولة بجُلّ قطاعاتها، وقد أدركت هذه الدول من خلال تجاربها تحولا جذريا في مفهوم الهيمنة، إذ لم تعد الهيمنة منوطة بامتلاك السلطة وحياسة الثروة، بل أصبحت منوطة بامتلاك الكفاءات المعرفية، بغية التصرف باقتدار حيال القضايا المحلية والدولية بمختلف مجالاتها، ولذلك حرصت الدول على تكريس اهتمامها بالأنظمة التربوية وتفعيل دور المدرسة باعتبارها الفضاء الأنسب لتنمية الكفاءات المعرفية والتكنولوجية لدى المتعلمين، كما أنها كذلك الفضاء الأنسب والسد المنيع أمام الانفجار المعرفي والمد العولمي الذي قد يعصف بمقومات الهوية، والتي من أبرزها اللغة، وهنا ينصرف القصد للغة العربية على اعتبارها معلماً لهوية الفرد العربي عموماً والفرد الجزائري بشكل خاص.

ونظراً لما أصبح يتسم به العالم اليوم من تضاعف في منجزات العلوم وتزايد في عدد المهارات والكفاءات التي ينبغي تفصيلها؛ وبما أن هذا التضاعف قد يعصف بمقومات الهوية وفق ما تمت الإشارة إليه سابقاً، فقد ارتفعت الأصوات المنادية بضرورة مراجعة الدول لخطاباتها الديداكتيكية سواء تلك الخطابات المتعلقة بالسياسة التربوية العامة، أو ما تعلق منها بمقاربات التدريس المتبناة ضمن الممارسات الصفية، فاستجابت الدول لهذه النداءات، وتفاعلت مع هذه المتطلبات الاجتماعية، وعملت خاصة في ظل ما استجد من علوم في حقل التربية على مراجعة خطاباتها الديداكتيكية بإجراء تعديلات في القوانين وفي المناهج الدراسية، وكذلك إحداث نقلة في مقاربات التدريس في ظل الالتزام المطلق بالفلسفة التربوية للمجتمع، والتي قوامها اللغة باعتبارها شعاراً للهوية وأداة للتواصل بين أفرادها، بل باعتبارها وعاءاً حاملاً لتاريخ هذا المجتمع، ومنجزاته التي قد يبدعها أبنائه مستقبلاً.

وفي هذا الإطار سعت الجزائر منذ سنوات استقلالها الأولى إلى خوض هذا التحدي من خلال تبني سلسلة مراجعات لخطاباتها الديداكتيكية، سواء ما تعلق منها بالعملية التربوية عموماً أو ما تعلق بالممارسات الصفية خصوصاً، وهي مراجعات بدأت سنة 1962 واستمرت إلى غاية سنة 2003، وقد شهدت هذه المراجعات والإصلاحات على امتداد هذه السنوات جدلاً بين من يراها وازنت بين تحديات العولمة ومقومات الهوية، وأعطت للغة العربية مكانتها، وبين من يراها مراجعات لم تعد كونها حماساً للتغيير، وميلاً لكسر الرتابة، في غياب رؤية واضحة وخطة دقيقة، تفعل من خلالها استراتيجيات التحديث والتطوير، وتشخص بموجبها التعثرات.

وانطلاقاً من كرونولوجيا مراجعات الخطاب الديداكتيكي التي عرفتھا المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، ومن الجدل الحاصل حول هذه المراجعات، فقد جاء هذا البحث الموسوم بـ: **(تحولات الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجاً -)** ليكشف عن مدى تأثير التحولات المختلفة في الخطاب الديداكتيكي على مادة اللغة العربية في المراحل النهائية من التعليم الثانوي، وقد ركز هذا البحث على الخطابات الديداكتيكية المتعلقة بالممارسة الصفية، وذلك من خلال التمحور حول خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات؛ متجاوزاً بذلك خطاب التدريس بالمضامين الذي اعتمدت عليه الجزائر منذ السنوات الأولى للاستقلال، على اعتبار أنه ممارسة لم تستقد منها المقاربات التدريسية اللاحقة لها إلا بالقدر اليسير، وتعاملت معها وفق مبدأ القطيعة المعرفية الجزئية؛ لأن هذا النمط من التدريس لطالما اعتبر عملاً غير منظم يجانب الديداكتيك الحديثة، في بعض الجوانب المستحدثة في مقاربات علوم التربية، وهذا ما كان سبباً في قلة الآراء والبحوث حوله، ومع هذا فقد ذكرته وأشارت إلى بعض تفاصيل شأنه في ثنايا هذا البحث، وقد دعمت دراستي النظرية بدراسة ميدانية حملت مجموعة من الأبعاد التي وُجّهت لأولئك المعلمين الذين درسوا وفق خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات بثانويات ولاية تبسة، لتقيس

مدى حضور كل من الخطابين في ديداكتيك اللغة العربية من خلال القسم النهائي من التعليم الثانوي (الثالثة ثانوي).

إشكالية الدراسة:

لقد أصبحت مراجعة الخطاب الديداكتيكي ضرورة ملحة فرضتها التحديات التي تواجهها المجتمعات في هذا العصر، الذي يتميز بزحف العولمة والانفجار المعرفي، كما باتت من الضرورة الملحة أيضا حماية مقومات الهوية على غرار اللغة العربية؛ ومن ثمة تبني خطابات ديداكتيكية تساهم في تدريسها؛ للرفع من الكفايات اللغوية لدى متعلمها، حتى يصبح قادرا على التواصل بها من ناحية، ومعتمدا عليها في قراءة تراث الأمة، ومعرفة مخزونها الثقافي والأدبي من ناحية أخرى، وفي هذا الإطار توجهت أنظار المجتمع الجزائري منذ سنوات الاستقلال الأولى إلى المدرسة باعتبارها الأداة القادرة على تحقيق هذا المطلب، وفي هذا السياق أيضا اختارت الدولة الجزائرية فضاء المدرسة باعتباره قادرا على تفعيل سياستها في هذا المجال، وقد تم تحت هذا الإطار استدعاء خطابين ديداكتيكيين ألا وهما خطاب ديداكتيك الأهداف باعتباره اختيارا بيداغوجيا يرى أن إعداد المنهاج واختيار وسائل التدريس وأساليب التقويم يجب أن يتم على ضوء التحديد المسبق والدقيق للأهداف، وخطاب ديداكتيك الكفاءات الذي يرى أن المنهاج الدراسي عموما، ومنهاج اللغة العربية في المستوى النهائي من التعليم الثانوي خصوصا، يجب أن يُراعى في إعداداته تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلم؛ لأنها وسيلته للتواصل مع ماضيه وحاضره ومستقبله في الحياة الجامعية التي تلي مرحلة البكالوريا. واليوم وبعد عقود مرت على تبني المدرسة الجزائرية لهذين الخطابين الديداكتيكيين، بات لزاما الوقوف أمام تجربة هاته المدرسة وتقويم أدائها في ظل هاته التصورات المتبناة، وبات لزاما كذلك الوقوف عند ذلك التحول الذي اتسم به واقع التعليم في بلادنا حين تم تبني خطاب ديداكتيك الكفاءات كبديل لخطاب ديداكتيك الأهداف، ورصد أثر هذا التحول على ديداكتيك مادة اللغة العربية ضمن المستوى النهائي من التعليم الثانوي،

ولما كان من الأفضل أن يُقيم أثر هذا التحول على تدريس مادة اللغة العربية في المستوى النهائي تقييماً دقيقاً يستند إلى الدقة والموضوعية، تمت الاستعانة بآراء الأساتذة الذين عايشوا هذه التحولات واحتكوا بمناهج اللغة العربية في هاته الفترة، ووقفوا على إيجابياتها وسلبياتها، وعلى ضوء كل ما سبق جاء البحث ليجيب عن إشكالية كبرى مفادها: ما هي الدوافع الكامنة وراء التحول من خطاب ديداكتيك الأهداف إلى خطاب ديداكتيك الكفاءات؟

وعنها تفرعت مجموعة من الأسئلة الإشكالية الآتية:

- إلى أي مدى ساهم حقل الديداكتيك بتباين خطاباته في إضفاء طابع من التنظيم على العملية التعليمية تصميمياً وتنفيذياً وتقويمياً؟
- وهل هناك أوجه تباين وتشابه واضحة تم رصدها على مستوى واقع مادة اللغة العربية من حيث المحتوى الدراسي، وأساليب التقويم، ودور المعلم والمتعلم؟
- هل يمكن اعتبار خطاب ديداكتيك الكفاءات تجاوزاً لخطاب ديداكتيك الأهداف أم تصحيحاً لمساره؟

فرضيات الدراسة:

من المعلوم أن الباحث يحدد مسار بحثه ويتوقع مجموعة من النتائج في إطار مجموعة من الفرضيات التي يصممها، وانطلاقاً من هذا الطرح بنى الباحث دراسته على فرضية رئيسية وخمس فرضيات فرعية ثلاثاً مع موضوع الدراسة ومحاورها الخمسة. وتتمثل هذه الفرضيات في الآتي:

الفرضية الرئيسية:

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب استجابة الأساتذة بين خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات وتعليمية اللغة العربية في المستوى النهائي من التعليم الثانوي.

الفرضيات الثانوية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب استجابة الأساتذة حول محورية المعلم ضمن خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات في تدريس اللغة العربية في المستوى النهائي من التعليم الثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب استجابة الأساتذة بين المحتوى التعليمي وتدريس اللغة العربية وفق خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات في المستوى النهائي من التعليم الثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب استجابة الأساتذة حول التقويم التربوي وفق خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات وتدريس مادة اللغة العربية في المستوى النهائي من التعليم الثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب استجابة الأساتذة حول منهاج اللغة العربية وفق خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات وتدريس مادة اللغة العربية في المستوى النهائي من التعليم الثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب استجابة الأساتذة حول المتعلم ضمن خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات وتدريس اللغة العربية في المستوى النهائي من التعليم الثانوي.

أهمية الدراسة:

لقد أصبح موضوع البكالوريا وقضاياها واختبارات موضوعا يشغل بال الباحثين والفاعلين التربويين، نظرا للدور الذي تلعبه هذه المرحلة في تشكيل شخصية المتعلم، وجعله فردا يبني المعنى الخاص به، ويتحمل مسؤولية اختياراته، كما أنها مرحلة يكون فيها المتعلم عرضة لمخاطر قد تؤثر على انفعالاته وقيمه، كما أنها مرحلة يتسم فيها هذا المتعلم بقدر من المرونة مما يسهل دور الأستاذ في بناء اختيارات المتعلم وتوجيه سلوكه، وفي سياق

متصل أصبح كثير من أساتذة أقسام اللغة العربية في التعليم العالي يبدون امتعاضا شديدا من مستوى الطلبة في هاته المادة، مرجعين الخلل إلى ضعف في التكوين أثناء مرحلة البكالوريا، وضمن هذا الطرح بُني هذا البحث ليكون أحد المشاريع العلمية التي تحاول أن تُدلي بدلوها في هذه القضية، وتساهم في تقويم الخلل الذي يشهده واقع تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ لتقدم في النهاية توصيات قد تساهم في النهوض بواقع تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة من حيث أساليب التدريس وبناء الاختبارات.

أسباب اختيار الدراسة:

- تكمّن وراء اختيارنا لهذا الموضوع عدة أسباب يمكن حصرها فيما يلي:
- رغبة الباحث -باعتباره أستاذا للدعم المدرسي في مادة اللغة العربية بمرحلة البكالوريا في بعض المؤسسات الخاصة- في إثراء تجربته التعليمية، والتعمق في هذا المجال، وذلك من خلال الإطلاع على مصنفات الباحثين ومؤلفاتهم في هذا المجال.
 - رغبتنا في الإطلاع على تاريخ مراجعات الخطاب الديدائكتيكي في منظومتنا التربوية، ومحاولة معرفة أسباب فشلها، وإعطاء حُكم وتقييم حولها.
 - الوقوف على مقومات الهوية العربية الإسلامية ممثلة في اللغة العربية، وحمايتها من خلال إعطاء تصورات وإسهامات حول الارتقاء بتعليمها.

أهداف الدراسة:

- لكل بحث علمي أهداف يسعى لتجسيدها، وضمن هذا الإطار يروم هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:
- الوقوف على مدى الدور الذي لعبه الديدائكتيكي من خلال جهازه المفاهيمي وخطاباته في نقل العملية التعليمية من الارتجالية إلى التنظيم.
 - الوقوف على مسيرة المنظومة التربوية في مراجعة خطاباتها الديدائكتيكية، ومعرفة مدى تحقيق هذه المراجعات لغايتها.

- المقارنة بين خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات، ومعرفة وجوه الفرق ونقاط الاتفاق بينهما، ومعرفة مدى تأثير كل منهما في تدريس اللغة العربية في المستوى النهائي من التعليم الثانوي.
- إعادة الاعتبار لخطاب ديداكتيك الأهداف وإثبات قدرة هذا الخطاب على منح رؤى وتصورات قد تساهم في الارتقاء بالعملية التعليمية رغم كونه خطابا متجاوزا الآن على الأقل حسب ما تقر به الأدبيات التربوية.
- تقديم توصيات واقتراحات قد تساهم في الارتقاء بواقع تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بعامه.

الدراسات السابقة:

لقد حظي موضوع مراجعة الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية بعدة دراسات حاولت تقييمها وتقييم مدى تأثيرها على مادة اللغة العربية، إلا أننا وقفنا على حقيقة مفادها: الندرة الشديدة في مجال الدراسات التي تقارن بين خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات، ومدى تأثيرها على مادة اللغة العربية في المستوى النهائي من مرحلة التعليم الثانوي؛ بالتحول الحاصل بينهما على مستوى منظومتنا التربوية، كما سجلنا حقيقة مفادها: أن من سبقنا من الباحثين أهملوا خطاب ديداكتيك الأهداف، وتعاملوا معه باعتباره خطابا متجاوزا، ولم يذكروه في بحوثهم إلا بهدف الاستئناس به عند سرد مراجعات الخطاب الديداكتيكي التي مرت بها المدرسة الجزائرية بصفة عامة، في حين حظي خطاب ديداكتيك الكفاءات بحقه من الوصف والتحليل والدراسات الميدانية.

إلا أن رغبتنا في تقويم مسار بحثنا جعلتنا نطلع على بعض الدراسات عسى أن نجد فيها ما من شأنه أن يسد حاجتنا، ويساعدنا في ضبط متغيرات دراستنا، وفي هذا الإطار استفدنا من الدراسات التالية:

- دراسة بعنوان: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة) أطروحة دكتوراه للباحثة: قريرية حرقاس وسيلة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري قسنطينة، 2009-2010.

هدفت الباحثة في دراستها إلى الوقوف على طبيعة الإصلاحات التي أدخلت على العملية التعليمية، وتقييم مدى تجسيد المقاربة بالكفاءات لأهداف هذه المناهج، باعتبار أن المقاربة بالكفاءات أهم ما يميز الإصلاحات التربوية وذلك حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية. كما سعت إلى الكشف عن مختلف الجوانب التي مستها هذه الإصلاحات، وذلك بالإجابة على التساؤل الرئيسي: هل استطاعت المقاربة بالكفاءات تجسيد غايات المناهج الجديدة؟، كما قامت الباحثة بطرح تساؤلات فرعية عن المجالات المستهدفة في هذه المناهج والتي خصت: المجال الاتصالي، المجال الفكري، المجال الشخصي والاجتماعي، المجال المنهجي والكفاءات العرضية التي تجمعت فيها كل التعلم والمهارات لجميع المضامين الدراسية. واعتمدت الباحثة في دراستها على عدة مناهج منها: المنهج التاريخي وذلك حينما سردت تاريخ الإصلاحات التربوية بالمدرسة الجزائرية، المنهج الوصفي وذلك حينما وصفت مفاهيم دراستها ووصفت نتائج البيانات التي وصلت إليها بعد الدراسة الإحصائية، وتوصل البحث إلى أن أغلبية الكفاءات المحددة في المناهج الجديدة حصلت جزئياً بمعنى أن أقل من 50% من التلاميذ فقط اكتسبوا هذه الكفاءات. كما قدمت الباحثة توصيات من شأنها أن تساعد في اتخاذ الإجراءات المناسبة في الرفع من كفاءة المتعلم في الطور الابتدائي.

ويلاحظ أن هذه الدراسة اختلفت مع دراستنا في عدة جوانب، فدراسة الباحثة جعلت عينة الدراسة مقرونة بمعلمي ومفتشي الطور الابتدائي، في حين كانت عينة دراستنا مربوطة بأساتذة التعليم الثانوي، وقد اهتمت دراسة الباحثة بجميع المواد الدراسية، في حين كان محور

دراستنا مادة اللغة العربية فقط. في حين اتفقت الدراستان في توظيف المنهجين التاريخي والوصفي، كما اتفقتا في الحديث عن خطاب ديداكتيك الكفاءات.

- دراسة بعنوان: **الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات (مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا)**، أطروحة دكتوراه للباحث: ربيع كفوش، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2013-2014.

هدف الباحث في دراسته إلى الكشف عن طبيعة المراجعات المتعلقة بتحسين وتطوير تعليم اللغة العربية، كما سعت إلى توفير إطار منهجي واضح الصياغة العلمية والعلمية والإجرائية لذلك، وذلك بالاعتماد على المقاربة بالكفايات كإطار منهجي يساعد في الرفع من الحصيلة اللغوية والكفاءة التواصلية للغة العربية للمتعلمين في مرحلة الطور المتوسط، وقد اعتمد الباحث في بحثه على المنهج الوصفي ليصف من خلاله واقع تعليم وتعلم العربية في المدرسة الجزائرية من جهة، ومدى دور المقاربة بالكفاءات في بناء الحصيلة اللغوية للمتعلمين في هذه المرحلة من جهة أخرى، كما وظف المنهج الوصفي في وصف البيانات التي كشفت عنها إجراءات الإحصاء التي اعتمدها في دراسته، وقد توصل الباحث إلى مجموعة النتائج مفادها أن بناء الحصيلة اللغوية للمتعلم يستدعي تعليم اللغة العربية وفقا لمقاربة تعليمية متميزة، يجب الإعداد لها والانطلاق منها في تعليم اللغة العربية ككفاءة تواصلية يتم من خلالها تحصيل المهارات اللغوية الأساسية، كما أن التعليم اللغوي الذي ينشأ الاستعمال الفعلي والحيوي للغة يقوم على إعداد برامج وطرائق تعليمية لغوية تأخذ في الاعتبار مقاييس استعمال اللغة، خصوصا فيما يتعلق منها بمطابقة الكلام لمقتضيات الأحوال التواصلية، وذلك من خلال القرائن الحالية والمقامية التي تميز الاستعمال الطبيعي والحقيقي للغة، وترفع من نجاعة عملية التواصل لارتباطها بمحيط الاستعمال وبالمستعلمين للغة. واكتشف الباحث حقيقة مفادها أن تراجع الحصيلة اللغوية للمتعلم وعدم إقباله على تعلم اللغة العربية إنما مرده عدم توافق نظام المحتوى الذي يقدم له مع نظامه اللغوي الفردي الذي يبنيه، أو عدم تلاؤمه مع الأهداف التعليمية الخاصة. وأوصى الباحث بالمتابعة التقييمية

الدقيقة لتحديد مظاهر النظام اللغوي الانتقالي للمتعلم ومواصفاته، والعمل على تدعيم المتعلم واستدراك نقائصه من خلال التمارين اللغوية والنحوية والتواصلية المناسبة، وذلك ببناء وإعداد برامج وطرائق تعليمية لغوية مناسبة.

وينبغي الإشارة أن هذه الدراسة اختلفت مع دراستنا من حيث العينة، فدراسة الباحث وُجّهت لتلاميذ الطور المتوسط، في حين دراستنا وُجّهت لأساتذة مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال قسمها النهائي، واختلفت الدراستان كذلك في المتغيرات، فدراسة الباحث اشغلت على المقاربة بالكفاءات، في حين تمحورت دراستنا حول متغيرين اثنين ألا وهما خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات، إلا أن هذا الاختلاف بين الدراستين لا ينبغي أن يجعلنا نعرض بوجهنا عن بعض نقاط التوافق، فكلا الدراستين تناولتا مادة اللغة العربية، واستخدمتا المنهج الوصفي، كما أنهما تشابهتا في نتيجة مفادها أن الرفع من الحصيلة اللغوية للمتعلم يجب أن يستند على ثنائية قوامها طرائق التدريس الفعالة ومنهاج دراسية ملائمة.

المراجع المعتمدة:

- كان الاعتماد في الجانب النظري على مؤلفات عربية متنوعة، وأخرى مترجمة نذكر منها:
- مدخل إلى الديداكتيك ل: الأمراني عبد العزيز العلوي.
- اللسانيات والديداكتيك ل: علي آيت أوشان.
- قراءة في الأهداف التربوية ل: أيت موحى محمد، وآخرون.
- إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات ل: بن بوزيد بوبكر.
- أما الجانب التطبيقي فكان الاعتماد فيه على مؤلفات معتمدة من طرف وزارة التربية، فضلا عن بعض القوانين والمراسيم الصادرة في الجريدة الرسمية للدولة الجزائرية، نذكر منها على سبيل التمثيل:
- منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الصادر عن وزارة التربية الوطنية سنة 2006.

- الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين (الجريدة الرسمية 33 أفريل 1976).
- المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 09 ماي 2000 يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (الجريدة الرسمية 27 ماي 2000).

خطة الدراسة:

ينطلق الباحثون في إعداد بحوثهم من خطط تضمن لمشاريعهم طابع التنظيم، وتتفي عنها العشوائية، ففي هذا الإطار بُنيت هاته الدراسة من مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة.

جاء الفصل الأول بعنوان: **الديداكتيك والخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية** عرض مفاهيمي تاريخي، واحتوى في جانبه الأول شرحا للديداكتيك والمفاهيم المهيكله له، وفي جانبه الثاني احتوى سردا لمراجعات الخطاب الديداكتيكي داخل المدرسة الجزائرية، وتضمن في الجانب الثالث منه عرضا لتاريخ مسار التعليم الثانوي في منظومتنا التربوية وكذا أهم المهارات اللغوية التي ينبغي أن يحصلها طالب القسم النهائي من التعليم الثانوي.

أما الفصل الثاني فقد وُسم بـ: **خطاب ديдаكتيك الأهداف وخطاب ديдаكتيك الكفاءات**، واحتوى مبحثين، تطرق المبحث الأول لخطاب ديдаكتيك الأهداف والمفاهيم المهيكله له، في حين تطرق المبحث الثاني لخطاب ديдаكتيك الكفاءات والمفاهيم المهيكله له، ثم ختم بمقارنة ضمت أوجه الاختلاف والاتفاق بينهما.

الفصل الثالث جاء بعنوان: **تدريس اللغة العربية وفق خطابي ديдаكتيك الأهداف والكفاءات بأقسام البكالوريا حسب وجهة نظر أساتذة ثانويات ولاية تبسة**، واحتوى المبحث الأول الجانب المنهجي للدراسة وتطرقنا فيه إلى مجتمع وعينة الدراسة، ثم أدوات الدراسة وإجراءاتها (الاستبانة، المقابلة، تحليل المضمون)، وأخيرا الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، أما المبحث الثاني فقد اهتم بعرض وتحليل نتائج الدراسة مع تفسير للعبارات التي عرضت على الأساتذة والتي طلب منهم إبداء الرأي بشأنها.

وخلص هذا البحث إلى خاتمة ضمت مجموعة من النتائج المتعلقة بالدراسة، ثم مجموعة من التوصيات التي اقترحها الباحث رغبة منه في الارتقاء بواقع تدريس اللغة العربية في المراحل الثانوية بمنظومتنا التربوية.

منهج الدراسة:

ليست المعارف والخبرات الواردة في البحوث مجرد معلومات تخلو من منطق يربط بينها، بل إنها خبرات جاءت حصيلة تجربة بحثية ومنهج اعتمدت عليه في استقصاء الحقائق وعرضها، وفي هذا الإطار تبنت دراستنا مجموعة من المناهج، تنوعت باعتبار تنوع القضايا المتناولة، فقد وظفت المنهج الوصفي وذلك حين أردت وصف بعض المفاهيم كالديداكتيك وخطاب ديداكتيك الأهداف وكذلك خطاب ديداكتيك الكفاءات، وكذلك حين أردت أن أصف النتائج التي توصلت إليها من خلال الأبعاد التي تضمنتها محاور الدراسة التي وُجّهت لأساتذة مادة اللغة العربية في المستوى النهائي.

ووظفت كذلك المنهج التاريخي وذلك حينما تعرضت لتاريخ مراجعات الخطاب الديداكتيكي بمنظومتنا التربوية، واستخدمت كذلك المنهج المقارن وذلك حين قارنت في خاتمة الفصل الثاني بين خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات على مستوى المنهاج، والمحتوى الدراسي، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، كما استخدمته كذلك حينما أردت أن أوازن بين خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات من حيث توظيفهما في تدريس مادة اللغة العربية بالمستوى النهائي من التعليم الثانوي.

كما وظفت ولو بقدر ضئيل منهج تحليل المضمون وذلك حينما اضطررت لتحليل ما جاء في بعض الوثائق التربوية كالترجمات السنوية والمنهاج المدرسي واختبارات البكالوريا.

الفصل الأول

الديداكتيك والخطاب الديداكتيكي

في المدرسة الجزائرية

عرض مفاهيمي تاريخي

تمهيد:

شهد الحقل التربوي في العقود الأخيرة بروز مقاربتين تربويتين تجادلتا بينهما على مستوى الأصول النظرية، وعلى مستوى المنطلقات، وعلى مستوى الإجراءات التربوية، غير أنّهما تتطلقان من محور واحد يمثل الغاية لكل منهما، ألا وهو المحور الديداكتيكي، وسينظر هذا الفصل في ثلاث مباحث، سيكون أولها حديثاً عن الديداكتيك وبعض المفاهيم المجاورة له كمفهوم البيداغوجيا، ثم مفاهيم إجرائية أخرى كمفهوم المثلث الديداكتيكي، والنقل الديداكتيكي، والتعاقد الديداكتيكي؛ لنختمه بالمفهوم المركزي لهذا البحث ألا وهو مفهوم الخطاب الديداكتيكي، في حين يكون ثانيها حديثاً عن جوانب نظرية متعلقة بمراجعة الخطاب الديداكتيكي، ثم حديثاً عن كرونولوجيا الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية بشكل عام، لنختمه بحديث عن مسارات الخطاب الديداكتيكي في الممارسة الصفية بمدارسنا الجزائرية بدءاً بخطاب المضامين، ومروراً بخطاب الأهداف، وانتهاءً بخطاب الكفاءات، أما ثالث هذه الجوانب فقد تحدثنا فيه أولاً عن مسارات التعليم الثانوي في الجزائر، وعن أهم المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها متعلم القسم النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.

I. الديداكتيك ومفاهيمه المهيكلّة له:

يتسم كل حقل معرفي بوجود مفهوم مركزي ومفاهيم متولدة منه ومتمحورة حوله، وهذا الطرح يتحقق عندما نتأمل حقل الديداكتيك، حيث نجده قائما على الديداكتيك باعتباره مفهوما مركزيا وعلى بعض المفاهيم المجاورة التي سنتناولها مثل مفهوم البيداغوجيا، وكذا مفاهيم (المثلث الديداكتيكي، النقل والتعاقد الديداكتيكي، وكذا محاور العلاقات في هذا المثلث)، لنمر بعد ذلك إلى تحليل مستويات الديداكتيك وما تحتويه من ديдаكتيك عام وخاص، لنخلص بعد كل هذا إلى تعريف المصطلح المركزي في البحث ألا وهو مصطلح الخطاب الديداكتيكي.

1. مفهوم الديداكتيك:

لا يزال مصطلح الديداكتيك يافع في حقل التربية، إلا أنّ هذه الكلمة لها جذور في الفكر التربوي الإغريقي، ترتبط كلمة ديдаكتيك باللفظة اليونانية ديداكتيكوس، وتعني لتعلم، كما تستعمل هذه الكلمة أيضا للدلالة على كلّ خطاب يتمّ عرضه بشكل شعريّ جذاب¹. ومن كلمة ديداكتيكوس اشتقت كلمة ديلاسكاين وتعني علم أو لقن، ويُقابل لفظة ديдаكتيك في القواميس العربية عدّة ألفاظ مثل علم التدريس، التّعليميّة، التدريسيّة، وفي سنة 1632 دخلت كلمة الديداكتيك حقل التربية على يد الباحث التربويّ جون آموس كومينيوس في كتابه الديداكتيكا الكبير، حيث عرفه بأنّه الفن العام للتدريس في مختلف الموادّ التعليمية، كما اعتبر في هذا الكتاب بأن المعلم خادم للطبيعة².

وينبغي الإشارة في هذا المعرض أن كومينيوس صاغ هذا بإضاءاتٍ لاحت له من فلسفة تنوير العقل، وهنا تبرّ أطروحات (رينيه ديكارت René Descartes) التي تحدثت عن ما يسمى بالعقل النسقي، وفي منتصف القرن الثامن عشر تطرق الفيلسوف الألماني

¹ - ينظر: عبد العزيز العلوي الأمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك، المدرسة العليا لأساتذة الرباط، جامعة محمد الخامس أكادال، المغرب، 2013-2014، ص06.

² - المرجع نفسه، ص08.

(إيمانويل كانط Immanuel Kant) في كتابه تأملات حول التربية إلى ضرورة إعطاء بعد عقلي للأساليب التربوية التي تمارس في المدارس¹.

وفي القرن العشرين اقترح (هانز إيبلي Hans Eibl) سنة 1951 إطارا عمليا للديداكتيك، إذ نظر إليه كمجال تطبيقي لمجال السيكولوجيا التكويني، ثم تناوله بصفته علما مساعدا للبيداغوجيا، وأسند إليه دور بناء الاستراتيجيات المساعدة في رسم معالم بيداغوجيا الأهداف².

كما يعرفه (فيرنيو Virgilio Monteiro Cardoso) بأنه مجالا علميا مستقلا أوكلت إليه مهمة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تكون مقارنة علمية³. والديداكتيك عند بعض الباحثين هي تلك الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسية وكل وسيلة تعليمية⁴.

يبدو من خلال التعريفات التي تم عرضها حول الديداكتيك تؤكد أنها ممارسة تسعى لتغطية العملية التربوية برمتها، بدليل أنها لم تهمل المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي وما فيه من معارف متنوعة، كما لم تهمل أيضا البعد التواصل، ومما يلاحظ على هذه التعريفات انها اتفقت في خمسة أبعاد:

- **البعد النسقي:** فالديداكتيك يمارس فعاليته ضمن بنية متناسقة تتأسس على ثلاثة أقطاب، وهي المعلم، المتعلم، والمادة المعرفية، وهي عناصر سنتعرض إليها بالتفصيل في موضع هذا البحث.

¹ - أمانويل كانط، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية؛ ما هي الأنوار؟؛ ما التوجه في التفكير؟، تر: محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر الحامي، تونس، 2005، ص 05.

² - ينظر: رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد: ديداكتيك-تدريسية-تعليمية-تعليمية، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، 2020، مصر، ص 16.

³ - L.Cornu et A.Vergnioux, La didactique en questions, Hachette, Paris, 1992, P39.

⁴ - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، دار جسور المعرفة، الجزائر، 2016، ص 21.

- **البعد المنطقي:** سيروره واعية منتظمة تتأسس على مراحل وتندرج في وضع التعلم بما يتوافق مع النمو الذهني للمتعلم.
 - **البعد النفسي:** إذ أن ثقة المتعلم بنفسه تتعزز وتزداد بجعل الوضعية التعليمية متمحورة حوله.
 - **البعد الاستيمولوجي:** ويتمثل في نظرة الباحثين التربويين، فمنهم من يراه علما مستقلا بذاته، ومنهم من يراه امتدادا للبداغوجيا، وهو بين هذا وذاك تخصص بيني تلتقي فيه علوم عديدة منها علم النفس التربوي، علم النفس الاجتماعي، علم اللسانيات التطبيقية.
 - **البعد الوظيفي:** تمثل في الدور الذي أوكله التربويون للديداكتيك، إذ يقوم على تزويد المتعلم بالخبرات، ومن ثم تعديل سلوكه، وكذلك تهيئة المناخ الدراسي له فضلا عن وضعه في مواقف تعليمية للتحقق من مدى تمكنه من الكفايات التي تلقاها.
- بعد بسط آراء التربويين حول مفهوم الديداكتيك والكشف عن الأبعاد التي انطلقوا منها في تمثيل هذا المفهوم، وبعد تفكيك وإعادة بناء لمصطلح الخطاب الديداكتيكي واستشعار بروز مقاربات تعليمية في الساحة التربوية لا يزال هناك غموض في المفاهيم بسبب تجاورها في حقل تربوي واحد، وبالتالي سيواصل البحث خطوة الكشف عن المفاهيم خاصة أن التمثلات في الممارسة التربوية لا تتأني إلا بالغوص في المفاهيم أفقيا وعموديا، ولعل خطة تجلية هذا الغموض تبدأ بتوضيح دلالة مصطلح البيداغوجيا الذي بات لصيقا بالديداكتيك حتى أن هناك من يعبر بالمصطلحين عن معنى واحد.

2. مفهوم البيداغوجيا:

إن استعمال كلمة (بيداغوجيا Pedagogy) يرجعنا بنا إلى زمن الإغريق الذين كانوا يُجزئون كلمة بيداغوجيا إلى لفظين، فأولهما لفظ بيدا والذي كان يعني الطفل، وكلمة آغوجي التي كانت تعني القيادة والتوجيه¹، فإذا وقفنا على بنية هذه اللفظة المركبة نستنبط أن البيداغوجية تشير إلى المُكَلَّف بتهيئة المناخ للطفل ومرافقته إلى فضاء النزهة أو إلى

¹ - محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، 2003، ص74.

المدرسة، وسنلاحظ أن هذا الجانب في المعنى سيكون حاضراً في مصطلح البيداغوجيا إذا ما أردنا أن نقف عند أصول المصطلح في اللغة.

ويشير مصطلح البيداغوجيا إلى نظرية في علم التربية تمكن المتعلمين من الطرق والوسائل الناجعة التي تساعد في تيسير الفهم والإدراك عند المتعلمين¹. وهنا تتجلى غاية من غاياتها ألا وهي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويرى أحمد أوزي في كتابه المراهق والعلاقات المدرسية أن البيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلم والمتعلم². وهنا يبدو تركيز أوزي واضحاً على البعد الدينامي والبعد التواصل في البيداغوجيا، وهي أبعاد لم تكن حاضرة في الفكر التربوي التقليدي.

وهناك من تحدث عن حركية البيداغوجيا في مجال المعارف المشكّلة للمحتوى الدراسي، فهي تحرص على تربية المتعلم وجدانياً وفيزيائياً وثقافياً، وبالتالي يغدو قادراً على التلاؤم مع الكفايات بأبعادها المعرفية والمهارية والوجدانية. وإذا كانت البيداغوجيا تستهدف التربية في أبعادها الفيزيائية والثقافية والمعرفية والوجدانية، فلا بد أن تشمل عدة فواعل في الممارسة التربوية كالأُسرة والإدارة المدرسية³. ومن هنا نستخلص أن العملية التربوية تضمن النجاح للعملية التعليمية من خلال الحرص على تهيئة المناخ الدراسي.

ونجاح البيداغوجيا في تأطير المتعلم، وتكييف فضاء تربوي لتنمية موارده يتأتى بأن تتهل من علوم شتى كعلم النفس التربوي لفهم سيكولوجيا الفرد المتعلم، وعلم نفس النمو حتى تدرك مراحل النمو العقلي له، وعلم الإحصاء حتى تترجم العوائق وحلولها إلى أرقام تزداد بها مصداقيتها، وعلم اللسانيات التطبيقية حتى تعي مبادئ اكتساب لغة أم وتعلم لغة ثانية،

¹ ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص16.

² ينظر: أحمد أوزي، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبوعات النجاح الجديدة، الرباط، 1993، ص86.

³ جميل الحمداوي، مكونات العملية التعليمية -التعلمية، المكتبة الشاملة الذهبية، المغرب، 2015، ص26

ثُمَّ تُعَدُّ الفضاء الملائم لكل هذا بطرائقه البيداغوجية ووسائله التعليمية ومُؤَطَّريه المُكوِّنين سلفاً¹.

وإذا تحققَ التلاؤمُ بينَ كُلِّ هذهِ العناصرِ، فإنَّ المُتعلِّمَ لن يكونَ مجردَ فضاء لنقلِ المعارفِ بل طرفاً فاعلاً فيها².

إنَّ البيداغوجيا مسلكٌ تربوي يُؤنِّثُ العلاقاتَ المدرسيةَ بينَ الشركاءِ التربويينَ داخلَ الصفِّ وخارجه، انطلاقاً من استراتيجياتٍ ومبادئٍ مستمدةٍ من علومٍ أخرى، إلا أنَّ البيداغوجيا ينصبُّ بالغِ اهتمامها بالمعلم والمتعلِّم، من خلال رسم نشاطٍ عمليٍّ ينظِّمُ علاقتها، غيرَ أنَّ الديداكتيكَ ينطلقُ من المعرفة كمحورٍ في تنظيم هذا التفاعل، في حين أنَّ البيداغوجيا تحدد مسعاها انطلاقاً من معطيات ميتامعرفية³.

وبهذا الشكل فالديداكتيك فرع تابع للبيداغوجيا، ويعني الديداكتيك بتحليل التفاعلات القائمة بين المعلم والمتعلم والمعرفة ضمن إطار مفاهيمي، وذلك بغية جعل المتعلم قادراً على تملك المعرفة، ومن هنا تصبح الديداكتيك ممارسة قائمة على أقطاب ثلاثة (معلم، متعلم، محتوى)، كما يرتبط الديداكتيك بهدف يتحقق عبر التفاعل بين هذه الأقطاب ألا وهو حيازة المتعلم للمعرفة⁴.

ويرى الباحث التربوي (ميلاري Gaston Mialaret) أنَّ الديداكتيك امتداد للبيداغوجيا، والديداكتيك سواء كان فرعاً من فروع البيداغوجيا أو علماً مستقلاً عنها، فهو

¹ - ينظر: جميل الحمداوي، مكونات العملية التعليمية - التعليمية، المكتبة الشاملة الذهبية، ص 36.

² - ينظر: باباي قيس وناصر محمد الشريف، دراسة العلاقة بين القطب البيداغوجي والقطب السيكولوجي في المثلث الديداكتيكي في درس التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 14، ع 01، فيفري 2023، ص 241.

³ - ينظر: عبد العزيز العلوي الأمrani، مدخل عام إلى الديداكتيك، المدرسة العليا لأساتذة الرباط، ص 26.

⁴ - ينظر: رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد: ديдаكتيك-تدريسية-تعليمية-تعليمية، ص 15.

يقوم على ثلاثة افتراضات: وجود مواضيع معرفية يتم ترجمتها إلى خبرات وأساليب يعتمد عليها في نقل المعارف للمتعلم واستعداده لتحصيل الخبرة¹.

ويتجلى الوعي في الممارسة الديداكتيكية من خلال قدرة المعلم على إيصال محتوى المعارف المهارية والوجدانية والحس وحركية².

ويتحقق هذا الإبلاغ من خلال مراعاة أهم كفاية يركز عليها البيداغوجي ألا وهي الكفاية التواصلية، وهذه الكفاية تتحقق إما بالتواصل بين المتعلم ومعلمه، وإما بالتواصل بين المعلم وباقي أفراد الجماعة التربوية بغية خلق مناخ دراسي لأجل تعلم ناجح وفعال.

ويحدث التفاعل بين هذه المرتكزات الثلاثة ضمن الفضاء البيداغوجي عبر ثلاثه علاقات:

- **علاقته ديداكتيكية:** وهي علاقه تكون بين المعلم والمتعلم بواسطة المعرفة.
- **العلاقة البيداغوجية:** وتكون بين المعلم والمتعلم عبر ما يتلقاه من دورات تكوينية تمس الإطار البيداغوجي للمتعلم.
- **العلاقة التعليمية:** وتكون بين المعرفة والمعلم الذي يتجلى دوره في تسيير المعارف وتهيئة الوسائل التعليمية استنادا إلى ما تتيحه الطرائق البيداغوجية التي كان قد تلقاها في الدورات التكوينية³.

تبدو البيداغوجيا في تفاصيلها المعروضة متقاطعة مع ديдаكتيك حول محورية الأقطاب الثلاثة المشار إليها سابقا، بيد أن البيداغوجيا تختلف عن الديداكتيك في طبيعة التفاعلات القائمة بين مكونات الفعل التربوي الثلاثة:

¹ - ينظر: عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج39، ع02، الجامعة الأردنية، الأردن، 2012، ص03.

² - ينظر: زيد سليمان العدوانى وفؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2012، ص17.

³ - ينظر: جميل الحمداوي، مكونات العملية التعليمية -التعليمية، المكتبة الشاملة الذهبية، ص45.

- فالبيداغوجيا تهتم بالعلاقات العاطفية وبتهيئة المتعلم ضمن الفضاء المدرسي (غرفة الصف، إدارة مدرسية، الرياضة) مراعية قدرة مهارته في تكييف المناخ الدراسي داخل الفضاء التربوي.

- أما الديداكتيك تولي اهتماما كبيرا للابستمولوجيا المواد المدرسة، أي طبيعة المعارف المدرسة لسيروره بناء المفاهيم والمعوقات العملية التعليمية المرتبطة فقط بالجوانب المعرفية، ويمكن الفرق الثاني في كون البيداغوجيا تركز على العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلم ونظيره، بينما تهتم الديداكتيك بعلاقة التعلّمات فيما بينها بناءً وتحليلاً وتركيباً ونقلًا وتقويماً وعلاجاً.

ويمكن الفرق الثالث في كون البيداغوجيا تركز على استراتيجيات التعلم، في حين تركز الديداكتيك على علم منهجيات التعليم المعتمدة من قبل المعلم. ويتجلى الفرق الرابع في كون البيداغوجيا ذات طابع عام، فهي متعددة التخصصات، إذ تهتم بالجانب المعرفي والجانب السيكلوجي والجانب السوسيلوجي، في حين أن الديداكتيك تشتغل في مساحة محدودة، فهي تهتم فقط بطبيعة المعلومات سواء في مجموعة مواد دراسية أو مادة دراسية واحدة.

3. المثلث الديداكتيكي:

إن محورية المعلم والمتعلم والمادة المعرفية في الممارسة التربوية دفعت الخبراء التربويين إلى تحليل وتمحيص دور كل قطب في هاته الممارسة، وقد اصطلح هؤلاء التربويون على ما يحدث بين هاته الأقطاب من تفاعلات بعبارة المثلث الديداكتيكي، وفيما يلي سنتعرض لمفهوم هذا المثلث مبرزين مهام عناصره بدءاً بالمعلم وانتهاءً بالمادة المعرفية.

يقصد بالمثلث الديداكتيكي تلك العلاقة النوعية التي تتأسس بين المعلم والمتعلم والمعرفة في محيط تربوي معين وزمن محدد¹.

¹- Jhon Houssaye, Le Triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, in la pédagogie une encyclopédie aujourd'hui, édition ESF, Paris, 2005, P15.

يتبين من هذا التعريف تأثر عناصر المثلث الديداكتيكي بما يحدث من تفاعل على مستوى الممارسة الديداكتيكية، فتغير هاته الممارسة يؤدي بالضرورة إلى تغيير في المهام الموكلة لهاته الأقطاب الثلاثة، وهذا ما سنتعرض له لاحقا حينما نتناول التدريس بالأهداف والكفاءات، والمثلث الديداكتيكي هو نسق يضمن للفعل الديداكتيكي سيرورته من خلال التفاعل القائم بين الأقطاب الثلاث¹.

وبما أن الديداكتيك يساوي البيداغوجيا عند بعض التربويين، فهناك من يطلق على هذا المثلث اسم المثلث البيداغوجي الديداكتيكي، ويتركب هذا المثلث من ثلاث أقطاب (معلم، متعلم، مادة معرفية)².

1.3. المعلم:

يعد المعلم قطبا مركزيا في العملية التعليمية التعلمية، ويتجلى دوره أولا في النقل الديداكتيكي وذلك بتحويل المعارف من طابعها العلمي إلى طابعها المدرسي مما يجعلها قابلة للتلقي³، وتتلخص المراحل التي يتبناها المعلم في عملية النقل الديداكتيكي فيما يلي:

- مرحلة التحضير المتقن للدروس مع مراعاة مبدأ تكييف المضامين.
- القدرة على تقسيم الدرس إلى مقاطع تدريسية مع مراعاة الاتصال بينها.
- إعداد وضعيات ديداكتيكية قابلة للإنجاز مراعيًا في ذلك جميع المقومات التي تتطلبها الوضعية، بما في ذلك مبدأ الملاءمة مع السياق، ومبدأ إشراك المتعلمين، وهي مبادئ سنتعرف عليها بالتفصيل حينما نتعرض إلى عنصر محاور التجديد في خطاب ديداكتيك الكفاءات.

¹ - ينظر: قاسي سليمة، الثالوث الديداكتيكي وأبعاده على الفعل التربوي، مقارنة مفاهيمية، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، مج04، ع01، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، جانفي 2021، ص51-52.

² - ينظر: عبد الرحمن تومي، الكفايات مقارنة نسقية، مطبوعات الليالي، وجدة، المغرب، 2004، ص28.

³ - J.P Astolfi et M. Develay, La didactique des sciences, que sais-je, édition PUF, Paris, 1993, P42.

- تحضير الوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد في تكييف الوضعية وتساعد المتعلمين في تنفيذها.

- إعداد وضعيات تقييمية تتلاءم مع الدلائل المرشدة في إعداد الوضعيات التقييمية ومع الخبرات التي تم تحصيلها من قبل المتعلمين.

- العمل على تلافي عوائق وصعوبات التعلم التي كشف التقييم التربوي عنها¹.

كما يتجلى دور المعلم في تحضير وضعيات تبنى على مشكلات تتطلب حولا، كما يساعد المتعلم على اكتساب كفايات جديدة عبر تحقيق أهداف إجرائية، ثم تحديد المشكلة ودفعه إلى تنظيم موارده بطريقة تمكنه من حل المشكلة، مستثمرا أيضا موارد أخرى ملائمة وهادفة. كما ويتجلى دور المعلم كذلك في تبنى إستراتيجية تقويم تنتمي إلى قلب العملية التعليمية مهما كانت طبيعة الخطاب الديداكتيكي الذي يتبناه. فالمعلم بطرحه للسؤال يكون قد اعتمد أداة تقييمية ترفع من مستوى المعرفة وتزيد من مهارات الفهم والتحليل والتركيب والنقد، وهي مهارات يدركها الذين اطلعوا على صنافه بلوم التي تعد دليلا للأساتذة في إعداد الاختبارات²، ولا يتوقف دور المعلم على طرح السؤال بل ينبغي عليه توضيحه، والسؤال الواضح يعطي الجواب الواضح ويمكن المعلم من ضبط أداة واضحة للقياس.

كما ينبغي للمعلم أن "يجعل العملية التعليمية التعليمية جسرا يمتد خارج أسوار المدرسة وربطها بواقع الحياة اليومية للمتعلمين، وتأطير تجارب للمتعلم ضمن البيئة المحيطة بالمدرسة"³. وإضافة إلى الدور الإستراتيجي للمدرس هناك دور سيكولوجي وهو أن يكون متفهما لطلبته مدركا لطباعهم وإستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم⁴.

¹ - ينظر: رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد: ديكاكتيك-تدريسية-تعليمية-تعليمية، ص 03.

² - ينظر: أحمد العربي أبو شادي، تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي، ويلي للطباعة والنشر، مراكش، 2009، ص 37.

³ - علي براجل، مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مج 05، ع 10، جامعة باتنة 1، جوان 2004، ص 112.

⁴ - ينظر: فوزي صالح بنجر، الإشراف التربوي ودوره في تنمية الكفايات التعليمية، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام، جامعة أم القرى، السعودية، 1993، ص 87.

وهذا الدور السيكولوجي لن يتقنه المعلم ما لم يطلع على ما أُلّف في هذا المجال من نظريات تعلم ومقاربات في علم نفس النمو، وهي قضايا سنشير إليها حينما نتحدث عن عن طبيعة الممارسة الديداكتيكية في التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات.

وهناك دور ينبغي أن يؤديه المعلم وهو متعلق بالجانب القيمي الوجداني، فبموجبه ينبغي أن يكون عادلا مع طلبته، وذلك بفتح فضاء التفاعل الصفي بين الجميع مراعيًا قوانين التقويم التربوي في وضع الدرجات للمتعلمين¹.

وللمعلم أدوار متعلقة بالكفاية المعرفية إذ ينبغي عليه أن يكون متقنا لمادته حاذقا بجميع تفاصيلها، وفي هذا الإطار يجب أن نتطرق بما ينبغي أن يعرفه أستاذ اللغة العربية حول ما استجد من علوم لغوية تساعده في التخطيط في درسه، وتعينه على تثبيت الكفايات اللغوية لدى متعلميه، ونقصد بذلك علم اللسانيات النظرية وماجد فيه على السنة الباحثين من حديث عن اللغة ومستوياتها، وعلم اللسانيات التطبيقية وماتضمنه من عدة قضايا في علم تعليم اللغة كقضية الاكتساب والتعلم.

وإضافة إلى الكفاية المعرفية تبرز الكفاية التكنولوجية، والمقصود بها أن يكون المعلم عارفا بما استجد في واقعنا اليوم من مخترعات تكنولوجية تيسر له الانخراط في ميدان البحث التربوي، وتجعله ينوع ويبذل في توظيف الوسائل التعليمية.

وإضافة إلى الكفائتين المعرفية والتكنولوجية لابد أن يتمتع المعلم بكفاية تنويع المثيرات، ونتحدث هنا عن مهارة ينبغي أن يتسم بها المعلم وهي مهارة لطالما نادى بها المنظرون في علم النفس السلوكي، فإذا أراد المعلم أن يجعل الممارسة التعليمية نشطة، فينبغي أن يحفز أذهان متعلميه بمثيرات مختلفة تجعلهم يجتهدون في البحث عن الحلول والكشف عن الخبايا، وقد تكون مهمة المعلم يسيرة في هذا الجانب، فأحيانا لا يطلب منه تغيير المثير مطلقا بل يشتغل على المثير نفسه بتعديل عميق أو بسيط حتى يحرز

¹ - ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، 2006، ص66.

استجابة متعلميه¹. يلاحظ مما تم بسطه أن الفلسفة التربوية في أي نظام تربوي تتحقق غايته بمدى أداء المعلم لدوره، وهذا الدور مربوط بثنائية السمات والكفايات، وهي ثنائية متكاملة في سبيل تحقيق الاتقان.

2.3. المتعلم:

إن الإقرار بوجود تباين على مستوى المقاربات الديداكتيكية في الميدان التربوي عموما وفي المدرسة الجزائرية بشكل خاص لا ينبغي أن يجعلنا نشيح بوجوهنا عن حقيقة مفادها أن المتعلم هو مخرج رئيسي في كل مقارنة، بغض النظر عن موقعه فيها، ويتناول هذا العنصر المتعلم بجميع خصائصه ومهامه حسب المبادئ العامة للديداكتيك دون الحديث عن موقعه في المقاربات الديداكتيكية، فهذه القضية سنترك مساحتها في هذا البحث.

المتعلم هو العنصر النشط في العملية التعليمية، ويتجلى نشاطه في مدى تفاعله مع معلمه، ومدى قدرته على بناء تصورات وتمثيلات دقيقة حول المعارف المحصلة، وإذا ما أُنقن تمثل القضايا المعرفية التي تلقاها، فإنه يعمل على تجاوز مواقف وحل مشكلات في سياق تعليمي تعليمي بتأطير من المعلم، منطلقا من مكتسباته السابقة الناتجة عن ثقافته واهتماماته، مع ضرورة استحضار مهاراته وقدراته الذاتية من أجل تحقيق كفايات مستهدفة². ويشترط في المتعلم جملة من العوامل حتى يستوعب المضامين الدراسية، ويحيلها إلى تمثيلات دقيقة، ولعل أبرزها الدافعية والتي يقصد بها جملة الميكانيزمات البيولوجية والسيكولوجية التي تمكن التلميذ من مباشرة نشاط ما وممارسته والاستمرار فيه³.

والدافع هو عنصر يُبنى عليه البعد الأساسي من الفعل التعليمي، والمتمثل في إرضاء الحاجة وتحصيل الخبرة حتى يكون عنصرا مشاركا في أداء حاجات المجتمع والتأثير فيه

¹ - ينظر: شاكر عبد القادر، التطبيقات التربوية لنظريات التعلم، مجلة المعيار، مج07، ع01، جامعة تيسمسيلت، الجزائر، جوان 2016، ص86.

² - ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص188.

³ - ينظر: رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد: ديكاكتيك-تدريسية-تعليمية-تعليمية، ص51.

بكل نجاعة وفعالية¹، ومما ينبغي الإشارة إليه أن هنالك معطيات تتجاوز ما أقررنا به سابقا من مسألة التمثلات والدافعية والفعالية الاجتماعية ألا وهي مسألة الفوارق الفردية، إذ يؤكد التحليل البيداغوجي على أن قدرات المتعلمين ومهاراتهم تتباين وفق مؤشر الفوارق الفردية، وهذا يلاحظ على مستوى أدائهم وإجاباتهم، بل ويلاحظ على مستوى المعطيات التي يعتمدون عليها، فمنهم من ينطلق من الوسائل التعليمية، ومنهم من يتكئ في فعله التعليمي على ملكة الاستماع.

وفي هذا السياق ينبغي العمل على تذليل هذه الفوارق بين المتعلمين، وبالتالي سيتم استهداف الفعل التواصلي عند المتعلم، وهو بعد تتبناه العملية التعليمية، ومن هنا تصبح المبادرة متاحة في يد المتعلم فيغدو مرسلا ومستقبلا في الآن نفسه، ويعني هذا الطرح وجود تبادل وتداول على مستوى الأدوار بين المتعلم ومعلمه، وضمن هذه الحلقة التداولية التبادلية يمكن لطرفين تبادل وجهات النظر، وهذا أمر مهم في تحريك دواليب الفعل التواصلي²، ومن هنا تغدو العلاقة التواصلية في هذا المستوى محكومة بمبدأ التدريس، فيصبح الكل مؤثرا ومتأثرا ضمن هذا النسق الديداكتيكي التواصلي دونما اكتراث لمجموعة المعوقات التي تستهدف إحداث اختلال في هذا النسق.

ولا يمكن الحديث عن متعلم ناجح فعال متقن للفعل التواصلي، ما لم نتحدث عن طريقة التدريس التي يتجلى دورها في جعل المتعلمين يتفاعلون مع المحتوى الدراسي بتدرج وإتاحة فرصة الانتقال التراتبي من فقرة إلى أخرى، ومن موقف تعليمي لآخر، مما يتيح لطريقة التدريس السليمة تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات والقيم، وهي المعطيات التي يتأسس عليها أي مضمون دراسي، وهذا يتوقف على وجود ملائمة بين الطريقة والمتعلم³.

¹ ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص96.

² ينظر: أحمد فريقي، المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية، دراسة ديديكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي، مطبعة رباط نت، المغرب، 2012، ص14.

³ ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص63.

إن التأمل في موقع المتعلم ضمن أي فلسفة تربوية يجعلنا في بحث واستقصاء دائمين عن دوره، وضمن هذا الاستقصاء تعترضنا الأسئلة التالية:

- من يتعلم؟
- كيف يتعلم؟
- لماذا يتعلم؟

أما من يتعلم؛ فهو ذلك المتعلم الفعال الذي يبني معارفه وبشكل المعنى الخاص به، وهذا ما بينته النظرية البنائية، والنظرية البنائية الاجتماعية، وأما عن كيفية التعلم فيقودنا ذلك إلى الحديث عن متعلم ينطلق من الدافع والمحفز كأساس وباحث في عملية التعليم مع ضرورة اعتماد طريقة تدريس دقيقة تنطلق من الملاءمة مع المتعلم في ظل تنوع المثيرات التي تحقق له الاستجابة، أما عن سؤال لماذا يتعلم؛ فهو يتعلم لتحقيق مبدئين اثنين وهما مدخلان في أي منهاج تربوي، مدخل التواصل وقد أشرنا إليه سابقا حين تحدثنا عن الندية في طرح الآراء بين المعلم والمتعلم، ومبدأ التربية على القيم وفيه يكون المتعلم مرآة عاكسة للمبادئ التربوية التي يسير عليها مجتمعه والفلسفة التربوية التي بنيت وفقها المناهج الدراسية.

3.3. المحتوى الدراسي:

يعتبر المحتوى الدراسي أو ما سأطلق عليه المحتوى التعليمي (انطلاقا من التدريس والتعليم) مفهوما ينتمي إلى مجالين اثنين، أما أولهما فهو مجال المثلث الديداكتيكي، وفي هذه الحالة فهو يتزوج مع مفهومين اثنين ألا وهما المعلم والمتعلم، وهما قطبان قد تعرضنا لهما سابقا بالشرح والتحليل، أما المجال الثاني فهو مجال العناصر المشكلة للمنهاج، وفي هذه الحالة يتموقع معرفيا ضمن مفاهيم أخرى مثل المنهاج والأهداف التربوية، والتقويم التربوي، وسنتناول في هذا العنصر المحتوى التعليمي باعتباره عنصرا من عناصر العملية التعليمية، على أن نتناوله كعنصر من عناصر المنهاج الدراسي في مواضع أخرى.

1.3.3. تعريف المحتوى الدراسي:

يعرف المحتوى التعليمي بأنه مجموعة الخبرات التربوية والمعارف التي تم تزويد الطلاب بها¹، وكذلك مجموع القيم والاتجاهات التي يراد تهميتها، فضلا عن مجموع المهارات والقدرات والكفايات المرجو بناءها عند المتعلمين²، وهو أيضا مجموعة المعارف التي يقدمها الكتاب المدرسي على هيئة أنشطة³، وهذا التعريف يتوافق مع نظرة التربية الحديثة للمحتوى التي تتنافى مع أساليب الحشو والتلقين التي كان يعتمد عليها في زمن التربية التقليدية، ويعرف في المعجم الدولي للتربية بأنه مجموع الخبرات التي تستهدف تحقيق نمو شامل للمتعلم.

إن التعريفات السابقة نظرت للمحتوى التعليمي نظرة شاملة. ويتجلى شمول هذه النظرة في تركيزها على جانبين إثنين:

- جانب بنوي: ويتمثل في العناصر التي يتشكل منها المحتوى (مهارات، معارف، قيم).
- جانب وظيفي: ويتعلق بأثر المحتوى على المتعلم (تنمية الفكر، الرفع من القدرات، تنمية الاتجاهات والقيم، وربط المتعلم بالمرامي العميقة للمنهاج الدراسي).

2.3.3. مكونات المحتوى الدراسي

يتشكل المحتوى التعليمي باعتبار البنية من ثلاث أنماط من المعارف:

- المعارف الإدراكية: وهي أنساق معرفية تتشكل في هيئة مفاهيم منطقية تُدرك بالعقل على غرار الفلسفة والبلاغة وما شابه ذلك.
- المعارف الوجدانية: وهي مجموعة من القيم والمبادئ الأخلاقية التي يتم تقديمها للمتعلمين في شكل تمثيلات واتجاهات، يراد تهميتها لديهم مثل المعارف التي تدرس في التربية الإسلامية، وقضايا حب الوطن التي يستلهمها المتعلم من بعض النصوص الأدبية.

¹ ينظر: شارف الطاهر، المحتوى الدراسي المقرر لإعداد أستاذ التعليم الابتدائي وتحقيق جودة التعليم، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، مج06، ع01، جامعة حمة لخضر، الوادي، مارس 2023، ص21.

² ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص35.

³ ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المعلم-كفاياته، إعداده، تدريبيه، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص01.

- **المعارف الأدائية:** وهي مجموعة المهارات والممارسات القابلة للملاحظة، ويترجمها المتعلم في حياته اليومية على شكل أفعال وسلوكات قابلة للقياس كمهارة الرسم، ومهارة التعبير الكتابي¹.

3.3.3. منطلقات اختيار المحتوى الدراسي وإعداده:

إن المحتوى الدراسي امتداد لمشروع تربوي تسعى نظم التربية في كل دولة في بنائها لدى جميع الفواعل التربويين لاسيما المتعلم، خاصة أن المحتوى التعليمي هو الجانب التطبيقي التجسدي للمناهج الدراسي، بمعنى أن مصممي المحتوى الدراسي لا تعترهم الحيرة في تنظيم مجالاتهم المعرفية، إذ يعتمدون على المنهاج الدراسي في هذه الممارسة، وبالتالي يقوم اختيار المحتوى على المعايير الآتية:

■ **تحقيق مبدأ الملاءمة مع الأهداف التربوية:** والمقصود بهذا أن العملية التعليمية تسعى لتحقيق أهداف محددة، سواء كانت هذه الأهداف تربوية، أو كفايات، أو أهداف إجرائية، أو أهداف عامة، وما المحتوى الدراسي إلا ترجمة صادقة لهاته الأهداف، وهنا ينبغي الإشارة إلى أن الأهداف نجدها متخصصة في المنهاج التربوي والكتاب المدرسي في التربية الحديثة، طبعاً لأن التربية الحديثة لا تسمح بالعمل العشوائي وإنما تجعل الممارسة الديداكتيكية منظمة والتلاؤم بين الأهداف التربوية والمحتوى الدراسي يعد حجر الزاوية في هذا التنظيم، لأن هذا التلاؤم يمكن التقويم التربوي من الوقوف عند نواتج التعلم².

■ **التناسب مع ميولات المتعلمين وحاجاتهم ومراحل نموهم:** إن المعارف مقدار كمي لا يُعد ولا يُحصى خاصة في ظل ما نعرفه اليوم من انفجار معرفي، وبالتالي لا يمكن مطلقاً تقديم المحتوى الدراسي للمتعلم بأسلوب الملء والحشو كما كان سائداً زمن التربية التقليدية، بل أصبح يُراعى في تقديم المحتوى مراحل النمو المعرفي والذهني لدى المتعلمين، وكذلك

¹ - ينظر: محمد كتنش، فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، مركز الكتاب، القاهرة، 2001، ص66.

² - ينظر: عبد الله الدايم، التربية عبر التاريخ (من العصور القديمة إلى أوائل القرن العشرين)، دار العلم للملايين، بيروت، 1984، ص260.

ميولهم واتجاهاتهم¹، وكذلك الفوارق الفردية التي قد تجعل التعلم عملية سلسلة عند بعض المتعلمين ومتعثرة عند بعضهم الآخر، مما يستدعي تحويل ضوء العين نحو هذه الفوارق.

■ **مبدأ الصدق الاجتماعي:** ويقصد بهذا المبدأ أن تكون المعارف التي يتضمنها المحتوى صادقة، لأن صدق هذه المعارف ينعكس بالإيجاب على التمثلات التي تتشكل في أذهانهم من خلال هذا المحتوى، والصدق في المحتوى يعني أن الحقائق يجب أن لا تُعرض مشوهة أو مبتورة من سياقها حين ممارسة مبدأ النقل الديداكتيكي عليها²، والصدق في المحتوى هو مسؤولية تلقى على عاتق مصممي المحتوى الدراسي وذلك بأن يطلعوا على المعارف في مضائها ومصادرها، فيمحصوها ويعملوا على غرلتها، وهي كذلك مسؤولية تُلقى على عاتق المدرس، فبموجبها يطلع على المعارف حسبما أوردتها عليه مصادرها الأصلية، وهنا قد يؤيد ما جاء في المحتوى إذا وقف على توافق، بينما جاء في أمهات الكتب وما ورد في المحتوى الدراسي، وقد يهتدي المدرس بعد الفحص والمقارنة إلى وجود تباين بين المصدرين السابقين فيعمل بالتالي على تلافي الأخطاء وضبط النقائص.

■ **التحول التكنولوجي وما رافقه من اختراعات واكتشافات:** أصبحت تتضاعف هندسيا فبات إلزاما على المحتوى الدراسي أن يتضمن معارف وخبرات ترتبط بمستجدات الإعلام الآلي ومستحدثات عالم وسائل التعليم، وفي هذا الإطار ينبغي أن يحتوي المحتوى خطاطات تقنية تتضمن تقنيات مرتبطة بالكفاية التكنولوجية³.

في حقيقة الأمر ينبغي القول أن هذا المنطلق يكاد يكون غائبا في المضامين الدراسية المتبناة في مدارسنا الجزائرية، إذ أن الخبرات التي يحوز عليها المتعلمون في مجال التكنولوجيا تجاوزت بقدر كبير الخبرات التي يتضمنها المحتوى الدراسي في هذا المجال، خاصة أن هذا النوع من الكفايات متعلقة بالممارسة في مخابر مزودة ومجهزة، بينما لاتزال

¹ ينظر: محمد عبد الرحيم عدس، فن التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998، ص74.

² ينظر: فتحية اللولو، معايير اختيار وتنظيم المحتوى والخبرات التعليمية، كلية التربية، قسم المناهج، الجامعة الإسلامية بغزة، 2016/04/17، على الرابط الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=ZAtuOXMqGjQ>

³ ينظر: عبد الرحيم محمد عدس، المعلم الفاعل والتعليم الفعال، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص68.

العديد من مدارسنا تقدم الكفاية التكنولوجية بشكل معارف إملائية تتضمن فقط بعض التعاريف، وبعض أسماء المخترعين، وبعض المكونات والعناصر.

■ **مبدأ التدرج في بناء المفاهيم:** يتصل هذا المبدأ بمسألة كنا قد أشرنا إليها سابقاً ألا وهي استحالة إعطاء المعارف ككل للمتعلم في وقت واحد، وإنما ينبغي التدرج في بناء المفاهيم، وذلك من خلال مراعاة مايلي:

- مبدأ الانتقال من السهل إلى الصعب.
- مبدأ تنظيم مضامين المحتوى الدراسي في شكل وحدات كبرى وصغرى.
- مبدأ التناسب مع مراحل نمو المتعلمين التي أكد عليها جون بياجى في علم النفس المعرفي¹.

يتضح مما تم عرضه أن المحتوى الدراسي هو همزة الوصل بين المعلم والمتعلم، وهو بموقعه هذا وبالمعايير التي يتأسس عليها في اختياره ينفي العشوائية عن الفعل التعليمي، بل ينفىها عن الفلسفة التربوية ككل، لكن المنطلقات التي تم عرضها أهملت في ما يبدو مبدأ مهماً ألا وهو مبدأ الوضوح.

4. محاور العلاقات والمهام ضمن المثلث الديداكتيكي:

إن التأمل في أقطاب المثلث الديداكتيكي يقودنا إلى استجلاء أدوارها تبعاً لأنماط العلاقات والتفاعلات الحاصلة بينها، وتتجلى هذه المهام في ثلاث مهام كالاتي:

1.4. مهمة التعاقد الديداكتيكي (محور العلاقة معلم متعلم البعد البيداغوجي):

يقصد بالتعاقد الديداكتيكي حسب (بروسو Guy Brousseau) مجموع السلوكات الصادرة عن المدرس المنتظرة من المتعلمين، وكذا السلوكات الصادرة من قبل المتعلمين والتي ينتظرها المعلم²، وهو أيضاً عبارة عن مجموعة قواعد تظهر بصورة أقل وضوحاً وأكثر

¹ - ينظر: عبد الكريم بن ساجي التويجري الحربي، تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وتقييمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية، 2012، ص 97.

² - Brousseau, Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, édition Nathan, Paris, 1986, P50-51.

تسترا ما يتوجب على كل شريك تنفيذه ضمن العلاقة الديداكتيكية، وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخر¹.

إن العلاقة بين المعلم والمتعلم في إطار التعاقد الديداكتيكي علاقة بيداغوجية مبنية على التفاهم بينهما بخصوص الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها كل واحد منهما في بناء التعلّيمات وتقويمها وفق مجموعة من الشروط التي تؤطر هذه العلاقة وهي:

- نمط تنظيم الفصل.
- نمط تحفيز المتعلم عن طريق المعزز.
- نمط الانخراط في وضعيات التعلم.
- الانخراط في العمل.
- حرية الاختيار والتعبير والتصرف.
- الاشتغال في إطار عمل فردي أو جماعي².

إن الالتزام بهذه الشروط ينفي العشوائية والارتجال عن الفعل الديداكتيكي، إذ يصبح كل من المعلم والمتعلم ملزم بالتموقع الصحيح ضمن هذا التعاقد.

2.4. مهمة النقل الديداكتيكي (محور العلاقة معلم معرفة القطب الابستمولوجي):

ويعنى هذا المحور بالمعرفة التي ينبغي تدريسها، حيث يتم نقل هذه المعرفة من فضائها المعتاد (المعرفة العالمية) وما يقتضيه ذلك من تنظيمها، وإعادة بنائها لتغدو معرفة قابلة للتدريس بواسطة ما يصطلح عليه بالنقل الديداكتيكي³، والذي يراعي مجموعة من الضوابط التي تجعل المعرفة العالمية صالحة للتعليم (الموضوع، الزمان، المكان، المتعلم، الغايات والأهداف).

¹ - Astolfi Jean-Pierre, La didactique: c'est prendre des distances avec la pratique.. pour mieux y revenir, in EPS Contenus et didactique; Actes du Colloque, Ed SNEP, Paris, 1986, P23.

² - ينظر: يحيى أبو حرب وآخرون، الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، دار حنين للنشر والتوزيع، بيروت، 2005، ص40-52.

³ - ينظر: عبد العزيز دادي، دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء داخل المدرسة، مجلة دفاتر التربية والتكوين، تازة، المغرب، ع01، 2009، ص20.

ويعرف بأنه مجموع التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم بغية تحويلها إلى معرفة علمية قابلة للتدريس¹.

نستنتج من خلال هذا التعريف وجود نوعين من المعرفة.

- **معرفة عالمة مأخوذة من إطارها المعرفي العام:** وهي معرفة أكاديمية تتسم بالعمق والصعوبة والدقة والتخصص، وهي معرفة مرتبطة بشروط إنتاجها في المؤسسات والجامعات والمخابر.
 - **معرفة تعليمية قابلة للتدريس والاستيعاب وفق شروط ومعايير خاصة:** كثيرا ما نجدها في المناهج والكتب المدرسية، وتتسم هذه المعرفة بالبساطة والانتقاء والتجزيء، بالاعتماد على مداخل بيداغوجية وآليات ديдаكتيكية ملائمة وناجعة.
- ويتطلب النقل الديداكتيكي مراعاة الشروط التالية:
- المضامين والمهام التعليمية المتضمنة في البرنامج.
 - الأسس النفسية الاجتماعية والبيولوجية التي نص عليها المنهاج الدراسي، والتي لها صلة بالمتعلم.

3.4. مهمة استطلاع التمثلات (محور العلاقة متعلم معرفة في البعد السيكلولوجي):

ويُعنى هذا المحور بكيفية اكتساب المتعلم للمعرفة، وآليات توظيفها، وفحص العوائق والصعوبات التي تمنع من ذلك².

ولا يمكننا معرفة وظيفة المثلث الديداكتيكي ضمن هذا المحور إلا بفهم معنى التمثلات المراد استطلاعها، وهي مجموع المعارف العامة المألوفة التي يكتسبها المتعلم من الوسط الذي يعيش فيه، بغية التكيف مع هذا الوسط، وهي قائمة على الظن والتخمين وإبداء

¹- Arsac Gilbert, La Transposition en mathématique-Cours du DEA, Université de Lyon et Grenoble, 1987-1988, P03.

²- ينظر: محمد حمودة، المعرفة بين خطاب النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، منشورات الجمعية الوطنية لأساتذة المغرب بالدار البيضاء، المغرب، 2004، ص26.

الرأي¹، وهي معارف يتلقاها المتعلم من الواقع على هيئة قيم ومعتقدات وأفكار ومفاهيم، ثم يقتنع بصدقها وصلاحياتها، ثم يعمل على توظيفها متى تطلب الأمر ذلك².

إذا فمضامين التعلم ليست بنية مغلقة وجاهزة ونهائية، بل إنها في وضعية بناء وإعادة بناء، ولا يتم إرسائها إلا وفق خطة ديداكتيكية تقوم على التخطيط والتنفيذ والتقييم، كما تنصب وظائف المثلث الديداكتيكي هنا على كيفية توظيف المتعلم لتمثلاتها باستحضار مكتسباته السابقة وتوظيفها في بناء تعلمات جديدة³.

وهنا ينبغي التنبيه إلى حالة عدم التوازن التي قد يحياها المتعلم نتيجة صراع معرفي بين التعلم السابقة ونظيرتها الراهنة، بمعنى أن التمثلات تشكل بنية استقبال المتعلم للمعارف لكي يضيف عليها معنى ويدمجها ضمن حاجاته وتطلعاته الخاصة.

يبدو من خلال استعراض محاور العلاقات في المثلث الديداكتيكي أن مسار الممارسة الديداكتيكية مسار منطقي، وذلك لأنه يبدأ بتعاقد ديداكتيكي بين المعلم ومتعلمه، وهذا التعاقد القائم على البعد البيداغوجي يطرح جملة من المعطيات التي تحيل إلى عملية النقل الديداكتيكي، فالنقل الديداكتيكي هو موقع يحظى به المعلم والمتعلم ضمن هذا التعاقد، ونجاح النقل الديداكتيكي سينجم عنه بطبيعة الحال تمثيل صحيح وتدقيق من المتعلم للمعارف التي قام المعلم بنقلها له وفق ما يتطلبه دوره ضمن التعاقد الديداكتيكي.

5. مفهوم الخطاب الديداكتيكي:

لقد شاع في السنوات الأخيرة تداول مصطلح الخطاب، وأصبح مصطلح يطلق على ميادين وحقول معرفية عديدة على غرار الخطاب الديني والخطاب السياسي، وبالتالي بات من الضروري الانطلاق من الطرح الشائع ثم التأمل في بعض المفاهيم المتجاورة في حقل

¹ ينظر: عبد الكريم غريب، التواصل والتنشيط: الأساليب والتقنيات، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2008، ص66.

² ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الجزائر، 2008، ص04.

³ - De Ketele, J.M Roegiers X, Méthodologie du recueil d'informations, 3^e édition, De Boeck Université, Bruxelles, 1996, P25.

التربية كمفهوم الديداكتيك، ومفهوم البيداغوجيا، ومفهوم المثلث الديداكتيكي، ومفهوم النقل والتعاقد الديداكتيكي؛ من أجل بناء مصطلح الخطاب الديداكتيكي، وسنتناول في هذا العنصر تعريف هذا المصطلح دونما حديث عن دلالات كلمة خطاب في اللغة والاصطلاح على اعتبار أنها لا تخدم أطروحة الباحث من الناحية المنهجية، فضلا عن أنها قضايا استهلكت ويمكن العودة إليها في مراجع ومعاجم أخرى.

يعرف الخطاب الديداكتيكي بأنه سلسلة الإجراءات التي يتبعها المعلم؛ لجعل الممارسة التعليمية أكثر سرعة وفاعلية لدى المتعلم ولصالحه، بغية تحقيق الغايات والأهداف المعلنة مسبقا والمحددة في مناهج التعليم¹.

ركز هذا التعريف على دور المعلم وأولاه السلطة في إدارة العملية التعليمية ضمن التعاقد الديداكتيكي، كما أكد هذا التعريف أيضا على أن أي دور يقوم به المعلم إنما يتحدد وفق ما ترسمه له السياسة التربوية.

وقد ينظر للخطاب الديداكتيكي كذلك بأنه حلقة كاملة وطويلة من الإجراءات المعقدة المنطلقات لتحقيق هدف ما من أجل تحسين الأداء في العملية التعليمية، وهذا ما يتطلب امتلاك المعلم لكفايات تكون رافدا له في تحقيق الهدف².

لقد تناول هذا التعريف الخطاب الديداكتيكي من زاويتين اثنتين، زاوية ارتباط تحقق الأهداف فيه بسلسلة من الإجراءات التي قد ينجم عنها صعوبات وعوائق في التنفيذ، هذا ما جعل عديد الدول تراجع خطاباتها التعليمية وتتبني أخرى، وزاوية ارتباط تحقق الأهداف بكفايات التدريس التي يمتلكها المعلم، وهذا طرح يحمله مسؤولية النجاح والفشل وحده ليخلي

¹ - ينظر: محمد حمودة، مرجع سابق، ص12.

² - ينظر: محمد مكسي، إستراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي التأهيلي، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، 1998، ص26.

بذلك اللجان المعدة للبرامج والمتعلم المطالب بالتفاعل وأخذ موقعه ضمن أي تفاوض صفي من المسؤولية¹.

وهناك من يربط الخطاب الديداكتيكي بمجموعة من العناصر المشكلة لبنيته، ألا وهي المعلم والمتعلم والمناهج الدراسية وشبكة علاقات تحددها القوانين والأنظمة الإدارية، حيث أن انسجام هذه العناصر يحدد نوع المخرجات التي تقدمها المدرسة، والتي من أبرزها بناء المتعلمين وتأهيلهم استعدادا لاندماجهم في المجتمع، وإعدادهم لأدوار المنوطة بهم ودمجهم في مختلف مجالات الحياة²، هذا تعريف يختلف عن سابقه في بعدين اثنين:

- جعل نجاح الخطاب الديداكتيكي قائما على توفر العناصر المشكلة لهذا الخطاب وانسجامه.

- غاية الخطاب المتمثلة في إعادة الاعتبار للمتعلم³.

وقد يرتبط الخطاب الديداكتيكي بالنقاش والجدال في أوضاع التعليم ومشاكله وكيفية تطويره، سواء كان هذا الجدل شفويا أم مكتوبا، وسواء كان أيضا جدالا أكاديميا علميا أم مرسلا تتناوله العامة⁴، وهذا التعريف شديد الأهمية؛ لأنه يخرج الخطاب التعليمي من دائرة المدرسة ليجعله شأنا اجتماعيا، وهذا التعريف يتحقق في الواقع من خلال مانقروه يوميا عن شأن التعليم في الجرائد وما نسمعه يوميا في حديث العامة عن مشاكل المتعلمين ودور الأساتذة وصعوبة المناهج، وكذا صعوبة أسئلة الامتحان.

¹ - ينظر: محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقارنة تحليلية نقدية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص14.

² - ينظر: هشام بلخير، إستراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي، تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نمودجا، مقارنة تداولية، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر باتنة 01، 2018-2019، ص300.

³ - ينظر: نياض سليمة وبوترعة بلال، قضايا الخطاب التربوي لدى بيبير بورديو: دراسة تحليلية نقدية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج12، ع02، جوان 2021، ص200.

⁴ - ينظر: عبد الغني عبود، طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، مج08، ع29، أمريكا، جوان 2002، ص16.

والخطاب الديداكتيكي كذلك هو كل خطاب صادر عن الفاعل التربوي بغية تقديم حلول لقضايا التربية، وتندرج ضمن هذا المفهوم كذلك الكتابات التربوية والتشريعية من مذكرات تربوية مرجعية والمناهج الدراسية، كما تندرج ضمنه أيضا الكتابات المتعلقة بالتشريع المدرسي¹. يبدو أن هذا التعريف يختلف عن سابقه؛ لأنه يشدد على ضرورة أداء كل فاعل تربوي لدوره في الخطاب الديداكتيكي في ظل ما تنص عليه الآثار المرجعية والقانونية، إلا أن هذا التعريف يؤخذ عليه كون تطبيقه يجعل الممارسة التربوية جافة خالية من روح الإبداع والنقد، مما يؤثر سلبا عليها، فالتربية الحديثة تعتبر الديداكتيك فنا وتمنحه هامشا من الحرية في الأداء للفاعلين التربويين.

يبدو أننا أمام تصورات وتعريفات عديدة للخطاب الديداكتيكي، وهي تصورات ضبطت معنى هذا الخطاب انطلاقا من تحليل الممارسة التعليمية، فقد انطلقت بعض التعريفات من طرح تقليدي متجاوز يكرس سلطة المعلم ويجعل أدائه رهينا بما تفرضه عليه السياسات التربوية التي تخدم مشروع الدولة في إنتاج مواطنين صالحين من أجل الحفاظ على الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي من خلال توجيه الأجيال نحو أهداف محددة تخدم السياسة الاقتصادية والاجتماعية للدولة.

وقد تحدثت بعض التعريفات أيضا عن أهمية الخطاب الديداكتيكي في تحسين الأداء من خلال مجموعة من الممارسات المعقدة المتشابكة، مما يعني أن هذا التطوير قد يستغرق وقتا؛ بسبب ما قد ينجم عن تشابك الإجراءات وتعقيدها، وكذلك بسبب العوائق والصعوبات الناجمة عن تشابك هذه الإجراءات، وقد ربط بعضهم الخطاب الديداكتيكي والاتجاهات الناجمة عن النقاش والجدال الحاصل بين العوام حول واقع الفعل التعليمي وتطويره، مما يعني مدى اهتمام الناس بمختلف فئاتهم ومستويات تكوينهم بأثر الخطاب الديداكتيكي في ترقية الواقع التربوي.

¹ - ينظر: هشام بلخير، إستراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي، تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجا، مقاربة تداولية، ص45.

والخطاب الديداكتيكي كذلك يسعى عند أصحاب بعض التعريفات إلى استقصاء نجاعة الحلول التي يقدمها الشركاء التربويين من قوانين مدرسية وأطر مرجعية ومناهج دراسية وأبحاث تربوية، ومن خلال هذه التعريفات يمكن القول: إن الخطاب الديداكتيكي هو النقطة الضامنة للمسار المنهجي للممارسة التعليمية، فهو يضمن مدى الانتقال السليم للرسالة التربوية بين الفاعلين التربويين، وذلك بتوفير بيئة تضمن انتقال هذه الرسالة بدءاً بما ينبغي أن تحتويه هذه البيئة من قوانين وتشريعات تضمن الصرامة داخل الفعل التربوي، أضف إلى ذلك توفير المناهج والكتب المدرسية التي تتضمن المعارف التي سيقوم النقاش بشأنها، فضلاً عن ضرورة تبني المقاربات الديداكتيكية التي تضبط العلاقة بين أطراف المثلث الديداكتيكي، وتجعل المعارف المتعلمة قابلة للنقل والتحويل، وكل هذا يتم تحت إدارة سياسية تربوية تستمد من مقومات الدولة، وفلسفة المجتمع، وهويته، ودينه، وثقافته، والتحديات التي يراهن عليها.

II. مراجعات الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية في مرحلة ما بعد الاستعمار:

يعد نظام التربية والتعليم القلب النابض للحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في عالمنا اليوم، وبالتالي فقد بات لزاما على كل دولة من دول العالم الوقوف بعين الناقد أمام نظم التربية والتعليم فيها، وتقييم حصيلة منجزاتها، ومراجعة أوجه الخلل فيها، خاصة بعد عدة أشواط قطعتها. كل هذا في ظل ما يفرضه واقع اليوم من تحديات ورهانات، لعل أبرزها بناء متعلم يعكس فلسفة التربية في مجتمعه، وينافس في امتلاك الكفاية التكنولوجية التي تسمح له بمواكبة عصره وتقدير حاجياته دون استهلاك للوقت والجهد. وضمن هذا الطرح وجدت المدرسة الجزائرية نفسها تخوض معركة التشييد والبناء والمنافسة، خاصة بعد أن ورثت تركة ثقيلة حملها إياها الاستعمار.

لقد استوعبت المدرسة الجزائرية منذ المراحل الأولى للاستقلال متطلبات المجتمع الجزائري الغيور على هويته العربية الإسلامية، الساعي لجعل بلده يسير ضمن ركب البلدان المتقدمة، فاستجابت لهذه المطالب محاولة على الدوام إجراء سلسلة من المراجعات على مستوى الخطابات الديداكتيكية المتبناة، وذلك تفاعلا مع ما يستجد في عالم بناء المناهج المدرسية، وميدان المقاربات الديداكتيكية عاملة على تكييف هذه المستجدات مع طبيعة المتعلم الجزائري.

سنتعرض في هذا المبحث لتحولات الخطاب الديداكتيكي التي أفرزتها هذه المراجعات على مستوى المدرسة الجزائرية، طبعاً ممهدين لذلك ببعض القضايا النظرية المتعلقة مثلاً بمفهوم المراجعات التربوية، الأسس التي تقوم عليها مراجعات الخطاب الديداكتيكي ومعايير نجاح هذه المراجعات.

1. أصول وثوابت في الخطاب الديداكتيكي:

1.1. مفهوم مراجعات الخطاب الديداكتيكي:

يقصد به تعديلات محددة يتم إدخالها على المناهج والنظم التربوية¹، ويشير إلى مختلف العمليات والتغييرات التي طرأت على النظام التعليمي أو على جزء منه لتسير به نحو الأحسن²، وغالبا ما يتعلق هذا الإصلاح بالواقع السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي.

ويقصد بمراجعات الخطاب الديداكتيكي إجراء إصلاحات على النظام التعليمي القائم، وذلك من خلال إجراء دراسة تقييمية عليه ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة³، وفي هذه الحالة لابد أن نأخذ بعين الاعتبار الاستجابة لمعطين اثنين هما:

- مستجدات نظام التربية والتعليم.

- واقع الانفجار المعرفي والتكنولوجي.

ومراجعات الخطاب الديداكتيكي كذلك تشير إلى منظومة من الإجراءات التي يراد منها إخراج النظام التربوي من أزمتة وحالة ركوده إلى حالة جديدة يتسم فيها بالتكامل والتوازن بين عناصره ومكوناته⁴.

إن كل هذه التعريفات تقود إلى مجموعة من الحقائق التي مفادها أن مراجعات الخطاب الديداكتيكي خطة استراتيجية بعيدة المدى تنطلق من مشروع يراعي الواقع ويبحث في المأمول، يراعي الأزمات ويشغل على تجاوز التحديات والرهانات.

¹ - ينظر: عبد الغني محمد إسماعيل العمراني، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، اليمن، 2012، ص28.

² - ينظر: نصيرة سالم وجمال تالي، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح؟، مجلة دفاتر المخبر، مج07، ع01، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أبريل 2012، ص51.

³ - ينظر: حسين سليمان قرّة، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، القاهرة، 1985، ص16.

⁴ - ينظر: سعيد إسماعيل علي، الفكر التربوي العربي الحديث، عالم المعرفة، الكويت، 1987، ص66.

2.1. أسس مراجعة الخطاب الديداكتيكي:

إذا سلمنا أن المراجعة التربوية للخطاب الديداكتيكي هو عمل تنتقي عنه العشوائية وتحقق ضمنه الأهداف العامة للمجتمع، فلا بد من تقديم أعمدة تقوم عليها هذه المراجعة، ويمكن عرضها في ما يلي:

■ المبادئ:

ويمكن اختزالها في ما آلفه ونشأ عليه كل مجتمع من أعراف وقيم واتجاهات، بالإضافة إلى ما يتعلق بالحياة السياسية والاقتصادية للمجتمع¹، وكل هذه المبادئ تمثل جانبا قد يتجلى في سلوك المتعلم، وبالتالي فالحفاظ عليها سيكون من أقصى اهتمامات النظام التربوي التعليمي.

■ الأهداف:

وهي تقع مباشرة بعد المبادئ في أي عملية مراجعة تربوية، وتتصاغ الأهداف على ضوء ما تحدده المبادئ، وقد تكون هذه الأهداف عامة (تربوية) أو خاصة (تعليمية)، أو إجرائية (سلوكية)². وهذا ما سنقف عنده بالتفصيل عند الحديث عن مستويات الأهداف من العموم إلى الخصوص.

■ الوسائل:

وتمثل الوسائل جانبا يسير بالمبادئ والأهداف من فضاء التنظير إلى فضاء التنفيذ، وهي كذلك الوسيط بين مرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم، وقد نجد وسائل ذات طابع مادي، ووسائل ذات طابع بشري³.

¹ - ينظر: محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن، 2003، ص 86.

² - ينظر: حسين سليمان قره، مرجع سابق، ص 89-90.

³ - ينظر: علي أسعد وطفة، إشكالية الإصلاح في الوطن العربي، تحديات وتطلعات مستقبلية، مركز دراسات الوحدة العربية، الدوحة، 2000، ص 47.

3.1. معايير نجاح الخطاب الديداكتيكي:

أقر الباحثون التربويون أن أي عملية مراجعة تربوية لأي خطاب ديداكتيكي لابد أن تتوفر فيها المعايير الآتية:

- **معيّار الخطّة:** إذ لابد في كل مراجعة لأي خطاب ديداكتيكي من خطة تبدأ أولاً بتشخيص المشكلات، وضبط المفاهيم، ورسم أبعاد هذه المراجعة التربوية، إضافة إلى تصور منهجي تُحلّ على ضوءه الأهداف والمرامي¹.
- **معيّار يتعلّق بتاريخ الأمة:** فالتاريخ منبع تأخذ منه الأمة مكتسباتها، كما أن أي تصور دقيق عن تراث الأمة يساهم في إعطاء رؤية صحيحة للحقائق دون تزييف². فبالتالي تصبح العملية التعليمية متصلة بحضارة الأمة وتراثها.
- **معيّار متعلّق بإرادة الأمة:** ينبغي أن تستند مراجعة أي نظام تربوي لمعيّار إرادة الأمة، لأن أي أفكار تُطرح في المناهج وتُدرس للمتعلمين لا ينبغي أن تُفرض بشكل تعسفي دون مراعاة لمتطلبات هؤلاء المتعلمين³.
- **معيّار التنبؤ:** وهو أن يعي الخبراء التربويون أن الواقع بتفاصيله السياسية والاقتصادية والاجتماعية قد يفرز حتميات ينبغي إعداد المتعلمين بها والتصريح بها في المقررات الدراسية، ومن هنا يمكن القول أن هذه المعايير تلعب دورها في جعل عملية المراجعات التربوية تسير بالشكل الصحيح، فلا تغطي الوسائل على الغايات، ولا تسبق النهايات البدايات، ولا تطبق الكماليات في ظل إهمال الأولويات.

¹ - ينظر: السيد سلامة الخميسي، التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة، رؤية نقدية من منظور مستقبلي، مؤتمر العولمة وأولوية التربية، جامعة الملك سعود، 20-22 أبريل 2004، ص21.

² - ينظر: سامي محمد ملحم، مناهج البحث والتربية وعلم النفس، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن، 2017، ص18.

³ - ينظر: محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الإستراتيجي، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2001، ص28.

4.1. خطوات مراجعة الخطاب الديداكتيكي:

إن الإصلاحات والمراجعات لأي عملية تعليمية لا يمكن أن تبقى مجرد تنظيرات حبسية الرفوف، بل يجب بعد التحضير لها وتبنيها تطبيقها في الميدان التربوي، وهنا ترتبط عملية التطبيق في الميدان بمجموعة من الإجراءات الترتيبية يمكن تجسيدها في ما يلي:

■ **خطوة ما قبل التصميم:** وتقوم هاته الخطوة على انتقاء خبراء فنيين وتقنيين يسهرون على ضبط استراتيجيات هاته المراجعة، ومن هؤلاء الخبراء نستطيع انتقاء لجنة يسند إليها مهمة إعداد المناهج والبرامج الدراسية، شريطة أن يكون أعضاء هذه اللجنة ينتمون إلى المجتمع نفسه الذي ينتمي إليه المتعلمون، إذ لا ينبغي الاستعانة بخبراء أجانب لا يدركون شيئاً عن قيم المجتمع وعاداته وأعرافه¹، كما ينبغي أن يراعى مبدأ تنوع التخصصات في اختيار لجنة إعداد البرامج، وكذلك ضمان التلاؤم والتكامل بين أفرادها في إطار منهجي متناسق، ولن تنجح هاته اللجنة في تنفيذ مهمتها ما لم يتحلى أفرادها بروح المسؤولية.

■ **خطوة التصميم:** في هذه الخطوة ينبغي أولاً أن ننطلق من فحص دقيق للمنظومة التربوية باستنتاج حصيلتها، وتحديد إيجابياتها ومآخذها، وتحديد المستوى الذي وصلت إليه، وهذا من أجل تحديد المسار الملائم الذي ينبغي أن تنتهجه عملية الإصلاح، وينبغي كذلك التركيز في هذا الإطار على الوسائل التعليمية وإقحامها ضمن مخطط التصميم²، ويدخل في هذا الإطار المتعلم والمعلم وما يحيط بهما من ظروف نفسية واجتماعية لا سيما ما يتعلق بالبيئة التعليمية.

■ **خطوة الإستفتاء بالتقبل أو الرفض:** تعتبر هذه الخطوة خطوة مصيرية لأنها لا تتعلق بمدى نجاح الخطاب الديداكتيكي وحسب، بل تتعلق بنجاح المنظومة التربوية ككل،

¹ ينظر: محمد عبد الخالق مدبولي، الأصول الاجتماعية للتربية، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، 2002، ص120.

² ينظر: مختارية بن عابد، المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية واقع وآفاق، مجلة الرواق، مج02، ع01، جامعة غليزان، غليزان، جوان 2016، ص106.

وترتبط هاته الخطوة بمبدأ يجب أن ينشأ عليه المجتمع ألا وهو مبدأ الحرية بالقبول أو الرفض، فبعد تصميم مشروع المراجعة التربوية يتم عرضه على كل أفراد القطاع التربوي مهما اختلفت تصوراتهم، وانتظار ما يؤول إليه هذا العرض من نتائج قد يكون مضمونها القبول لهذا المشروع أو الرفض له¹، ومن هنا نستنتج أن عرض مشروع الإصلاح على الاستفتاء والنقد إن تطلب الأمر ذلك؛ هو مساهمة في البحث عن المناخ الملائم لتنفيذ خطط الإصلاح، ومن ثم تتحقق سهولة تطبيقها، كما أن خطوة الاستفتاء من شأنها أن تجعل الهيئات الوصية على قطاع التربية في حلٍّ من أمرها وهي تتبنى هذا المشروع.

■ **خطوة إجراء التجريب:** وذلك بأن تبدأ عملية التطبيق المقاربة الإصلاحية الجديدة في نطاق محدود قبل توسيع العمل بها، وهنا لابد من وجود أنشطة تمهيدية مصاحبة للمقاربات المراد تنفيذها²، وفي هذا الإطار يمكن اقتراح خطة مفادها أن يقوم باحث جامعي أو خبير تربوي مدركا لكُنه أي خطاب ديдаكتيكي يراد تنفيذه بإجراء درس نموذجي في مؤسسة تربوية معينة، فيقسم أفراد غرفة الصف إلى مجموعتين، إحداها تجريبية يصمم لها درسا وفق المقاربة الجديدة، والأخرى ضابطة تدرس بالمقاربات التقليدية، ثم يقوم بقياس نواتج التعلم على المجموعتين وتحليلها واستنتاج حصيلة التحليل وعرض النتائج على لجنة خبراء، ثم الإجماع الكلي لأعضاء هذه اللجنة بشأن وضع الخطاب التدريسي الجديد، إما بتطبيقها أو إجراء تعديل جزئي عليها.

¹ - ينظر: محمد عبد الخالق مدبولي، الفكر التربوية وتطبيقاته، قراءات وممارسات، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، 2019، ص88.

² - ينظر: لكل حمدي، الإصلاحات التربوية في الجزائر سنة 2003 بين الواقع والمأمول، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع33، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، 2018، ص658.

- **خطوة إجراء المتابعة:** إن الإقرار بالإجماع على تنفيذ ما جاء في الخطة التدريسية الجديدة لا يعني مطلقاً الجزم بكمالها¹، بل يجب إخضاعها لمراقبة مستمرة وفق نظام قائم على التغذية الراجعة، وذلك بالمساءلة وانتظار النتائج وفحصها.
- **خطوة التعديل الجزئي:** وتتمثل في إقحام التعديلات التي كشفت عنها المتابعة الاستطلاعية لهذا الخطاب الديداكتيكي الجديد².
- **خطوة إجراء التعميم:** ومعناه العمل بالخطة التدريسية الجديدة على نطاق واسع في ضوء ما كشفت عنه النتائج النهائية³.
- **خطوة إجراء الدعم والتأييد:** وذلك بتأييد مشروع العمل بالخطاب الديداكتيكي الجديد، وهنا يأتي دور الإعلام الذي سيعمل على إذاعة الخطاب الديداكتيكي الذي تم تبنيه من قبل النظام السياسي للدولة، وذلك بإجراء حصص توعوية لا يقتصر دورها في الثناء على السياسة التربوية الجديدة، بل العمل على تشريحها وعرض مضامينها بصحبة خبراء تربويين، وكذلك تخصيص أعمدة بالصحف اليومية لإذاعة كل ما يتعلق بالخطط الديداكتيكية الجديدة⁴.
- **خطوة إجراء إعداد الأطر البشرية:** وهو إجراء يقوم على ترسيم هيئة خاصة على مستوى الوزارة أو مديرية التربية، توكل لها مهمة ضمان استمرار تنفيذ السياسة التعليمية الجديدة، وذلك من خلال زيارات خاصة للأقسام والإطلاع على الوثائق التربوية للمعلم، وتقصي

¹ - ينظر: عبد الله عبد الدايم وآخرون، التربية والتكوين في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2005، ص 26.

² - ينظر: محمد لبيب النجحي، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1992، ص 76.

³ - ينظر: حامد عمار، الإصلاحات الاجتماعية، إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2006، ص 96.

⁴ - ينظر: سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 106.

الوضع التدريسي من خلال إجراء مقابلات مع المتعلمين، وإعداد دورات تكوينية لتأطير مستخدمي قطاع التربية حول آلية عمل المقاربة الجديدة¹.

5.1. عوائق تطبيق الخطاب الديداكتيكي في المؤسسات التعليمية:

مما ينبغي الإقرار به أولاً أن الخطابات الديداكتيكية ليست صالحة لكل زمان ومكان، فهي وإن كانت تحمل مشروعا تربويا نبيلًا يقوم على الحفاظ على القيم الدينية والتربوية والخلقية للمجتمع، إلا أن هذا لا يقيها من المساواة والفحص وضرورة التغيير أحيانا بسبب معوقات شابت عملية التنفيذ، ويمكن عرض هذه العوائق في ما يلي:

■ **عائق يتعلق بالواقع الاجتماعي:** يشير هذا العائق إلى وجود صلة عضوية بين الوضع الاجتماعي لمجتمع ما ومنظومة التربية فيه، فقد أكدت الأبحاث أن هناك وجود وتأثير للوضع الاجتماعي والثقافي للفرد ضمن مؤسسته التربوية، فبعض الأسر الميسورة الحال، وكذا الأسر التي يتمتع أفرادها بمستوى ثقافي لائق، يحقق أفرادها نتائج دراسية جيدة بسبب المتابعة المستمرة للأولياء لصيرورة التعلم عند أبنائهم في المؤسسات التربوية²، عكس الأطفال المنحدرين من أسر بسيطة الدخل أو محدودة الثقافة، فهم لا يجدون أي انسجام ثقافي بين ما يعيشونه في أسرهم وبين ما تسعى المنظومة التعليمية لترسخه في أذهانهم، بل إن كثيرا من هاته الأسر لا يستمر أبنائهم طويلا في مقاعد الدراسة، وهنا لابد أن نتساءل حول دور المدرسة في محيطها السوسيو ثقافي والسوسيو اقتصادي، هل هي جهاز تنفيذي لسياسة الدولة في ميدان التربية أم فضاء يحتضن ويبني أفرادا مندمجين في المجتمع وفاعلين فيه؟

■ **عائق يتعلق بالصراع الناشب بين القيم الاجتماعية:** والتي تسعى المناهج لترسيخها لدى المتعلمين عبر المجال الوجداني وبين هذا التحول في القيم والعلاقات الاجتماعية، مما

¹ - ينظر: محمد الدريج، تطوير مناهج التعليم: معايير علمية.. متطلبات الواقع.. أم ضغوط خارجية؟، منشورات رمسيس، مصر، 2005، ص88.

² - ينظر: صليحة بن سباع، تصميم منظومة التفاعل بين الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي في ضوء مجتمع المعرفة، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مج07، ع02، جامعة حمة لخضر، الوادي، 2023، ص259.

يضع المجال الوجداني للخطاب الديداكتيكي في مواد وبرامج الإيقاظ (مادة اللغة العربية، مادة التربية الإسلامية، مادة التاريخ) في معضلة تتمثل في عدم استجابة المجتمع لدعوات إصلاح القيم الاجتماعية¹.

■ **عائق يتمثل في حالة الجدل بين المحلي والعالمي**، فقد أدت العولمة إلى تسرب ثقافات دخيلة على مجتمعاتنا فوقعت الجلبة بينها وبين مكونات الثقافة الذاتية²، وهذا الجدل قد نقف على مثال منه، فالخلاف القائم بين دعاة الفرنسية ودعاة التعريب في الجزائر بعد زمن الاستعمار، كما نقف عنده حينما نكتشف نفور التلاميذ من لغتنا العربية وتشدهم بمعرفة اللغات الأجنبية، واستعمال عباراتها في حياتهم اليومية، رغم وجود بدائل لهذه العبارات في لغتنا العربية.

■ **عائق يتعلق بسُخط المتعلمين من الطريقة التدريسية المعتمدة**؛ وهو عائق ذو بعد بيداغوجي وسيكولوجي، وللتحقق أكثر من هذا العائق يكفي ما نلاحظه من مشهد مألوف ألا وهو تمزيق التلاميذ لكراريسهم أمام المؤسسات التربوية في نهاية الفصل الثالث من كل سنة دراسية، ويؤسفنا أن نقول أن هذا السلوك يفسر أولاً اتساع الفجوة بين المتعلمين والمدرسة، ويفسر أيضاً نتائج التقويم النهائي والتي مفادها أن الواقع لا يعكس المأمول³.

■ **عائق يتمثل في عدم تبني فلسفة تربوية واضحة وبيئة المعالم**: وهذه المعضلة نلمسها في جميع الدول العربية التي عجزت لأن عن الاستقرار على مشروع تربوي واضح المعالم، حتى إن تحولات الخطاب الديداكتيكي فيها لم تأت استجابة لمتطلبات

¹ - ينظر: عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، 2012، ص48.

² - Alain Badiou, Circonstances 2, éditions Léo Scheer, Paris, 2004, P35.

³ - ينظر: قرارية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة، 2009-2010، ص90.

مجتمعاتها، بل استجابة فقط للمستجدات الحاصلة في ميدان التربية¹، والمشكل أيضا يكمن في كون جميع محاولات اللحاق بركب الدول المتطورة باءت بالفشل في ظل غياب وسيلة تسهل عملية اللحاق، وينبغي التنبيه إلى أن تبني فلسفة تربوية واضحة هو مبدأ مهم في مراجعة الخطاب التعليمي كما أشرنا لذلك في موضع سابق من هذا البحث، وغياب الفلسفة التربوية يعني بالضرورة غياب المنهج وغياب الانسجام بين الأهداف والغايات.

■ **عائق يتعلق بارتفاع معدل الأمية:** ينبغي التنبيه أولا إلى أن مشكلة الأمية ليست مشكلة تربوية فحسب، بل لها آثار اجتماعية واقتصادية وسياسية، ولا نقصد هنا فقط المفهوم التقليدي للأمية المتمثل في الجهل بمهارتي القراءة والكتابة، بل نقصد أيضا الجهل باستخدام الحاسوب، ففي جزائر الألفية الثالثة لا يزال هناك أباء أميون مما يؤثر على فعاليتهم في تأطير أبنائهم، لأن نجاعة دور الآباء أمر مهم في تنفيذ استراتيجيات الخطاب الديداكتيكي، كما تعج مدارسنا في الجزائر بمتعلمين أميين في مجال الإعلام الآلي مما يؤثر على إجراء البحوث التربوية وهي غاية أصبحت اليوم مرتبطة أشد الارتباط بامتلاك المتعلم الكفاءة التكنولوجية².

■ **عائق يتمثل في وجود صراع مستمر بين نقابات الأساتذة ووزارات التربية:** مما يخلق حالة عدم استقرار في المنظومة التربوية، فكثيرا ما نلاحظ في الجزائر أو بعض الدول العربية إضرابات تصل إلى حد التهديد بسنة بيضاء، وهذا يؤدي في أحيان كثيرة إلى فشل المقاربات الديداكتيكية المتبناة على مستوى التنفيذ³، فقد لا يتم التعرض لبعض

¹ - ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية: تأصيل فكري وبحث امبريقي، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص 69.

² - ينظر: مقاتل ليلي، تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر: دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، ولاية الوادي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، 2016، ص 58-59.

³ - ينظر: الطاهر بلعير، الاضطرابات العمالية في الجزائر، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، مج 05، ع 16، 2012، ص 12.

المواضيع والكفاءات المنصوص عليها في البرنامج بسبب قرارات تتعلق بالحذف أو الإلغاء.

- عائق تدريبي مستوى التكوين في اللغات الأجنبية: من المعلوم أن المدارس جعلت ضمن استراتيجياتها تدريس اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة الأم، لكن بلدا كالجائر مثلا يشهد ترديا في تكوين المتعلم في اللغات الأجنبية، خاصة في بعض ولايات الجنوب¹، مما يعني غياب الكفاءة العرضية لدى المتعلم، فضعف التكوين في لغة أجنبية يعني بالضرورة نقصا في الإطلاع على المعارف وعلى المضامين التي كتبت بلغات أجنبية.
2. كرونولوجيا مراجعة الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية في العقود الأخيرة مراجعات تربوية عديدة مثلت اقتحامها لمعركة التشييد والبناء، التي أصبحت تفرضها دواعي الإيديولوجية القائمة على إعادة بناء الشخصية الوطنية والهوية العربية الإسلامية، التي عمل الاستعمار على محوها، ودواعي التحديث المتمثلة في تطوير المجتمع الجزائري، وجعله يلحق بركب المجتمعات الراقية، وقد تبنت المدرسة الجزائرية في هذا الإطار عدة خطابات ديذاكتيكية سنذكرها مكتفين بالتركيز على خطابي التدريس بالأهداف والكفاءات، دونما تعرض لخطاب التدريس بالمضامين الذي تعاملت معه الخطابات الديداكتيكية في جل المنظومات التربوية وفق مبدأ العزلة والقطيعة المعرفية.

1.2. أسباب مراجعة الخطاب التربوي الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية:

لم تكن مراجعة الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية عملا تعتريه العاطفة، بل كمنت وراءه مجموعة من الأسباب، وهي كالآتي:

¹ - ينظر: سيهام بوطغان، تعليم اللغة الإنجليزية في المدرسة الجزائرية، آفاقها وتحدياتها، الطور الابتدائي أنموذجا، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مج08، ع01، جامعة حمة لخضر، الوادي، 2024، ص152.

- الرغبة في إعادة بناء الشخصية الوطنية وفق المضامين التي جاءت في بيان أول نوفمبر، ووفق ما تقتضيه مقومات الهوية العربية الإسلامية¹، وهنا ينبغي التنبه إلى أن بيان أول نوفمبر هو المحطة التي رسمت معالم الدولة الجزائرية الحديثة، وهو المرجع التي استمدت منه المقاربات الديداكتيكية في الجزائر فلسفتها التربوية في بناء المناهج المدرسية.
- بروز نوع من التشاركية والتعددية في الجزائر، وهذا ما جسده التعديل الدستوري سنة 1989²، مما ألقى على المدرسة مسؤولية تنمية روح الديمقراطية وتقبل الآخر.
- السعي إلى ضبط وتوحيد أدوار المدرسة الجزائرية، وعدم جعلها أداة تحركها الصراعات السياسية بين النخب³.
- حالة التدرج على مستوى القيم والأخلاق داخل المدرسة الجزائرية، مما ألقى على عاتقها مسؤولية محاربة هذه الظاهرة، وسنذكر في هذا الإطار الإجراءات المشددة التي تهدف إلى محاربة الغش وتسريب الأسئلة، وهي إجراءات قد تصل إلى صدور أحكام قضائية بالسجن لمدة خمس سنوات⁴.
- تزايد في نسبة البطالة لا سيما عند حاملي الشهادات الجامعية، مما جعل الدولة الجزائرية تجري مراجعات في خطابات التدريس، فكان لذلك أثر إيجابي في مجال التوظيف، ونذكر من ذلك إسناد مهمة تدريس مادة التربية البدنية في الابتدائي لأساتذة متخصصين.

¹ - ينظر: محمد بوضياف، التحضير لأول نوفمبر 1954، تق: عيسى بوضياف، دار النعمان، الجزائر، 2010، ص20.

² - ينظر: المادة 30 من دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية لسنة 1989.

³ - ينظر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر، 1993، ص112.

⁴ - ينظر: المادة 253 مكرر 06 من القانون رقم 20-06 المؤرخ في 2020/04/28، يعدل ويتم الأمر رقم 66-156 المؤرخ في 1966/06/08 والمتضمن قانون العقوبات، الجريدة الرسمية عدد 25، الصادرة بتاريخ 2020/04/29.

2.2. أهداف مراجعات الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية:

إن الإصلاحات والمراجعات التي حاولت أن تتبناها المدرسة الجزائرية، إنما هي إصلاحات جاءت في ظل واقع سياسي واقتصادي واجتماعي متردي، وكان وراء هذه الإصلاحات عدة أهداف نذكر منها:

- منح المدارس مساحة أكبر من الحرية والاستقلالية مع ضرورة مراقبة النتائج باستمرار والحرص على مبدأ تطبيق القانون.

- إشراك جميع مؤسسات قطاع التربية والاستعانة بآراء مستخدميها في إعداد خطط تدريسية بعيدة المدى.

- إجراء إصلاح وتعديل على مستوى سياسة الدولة في ميدان التربية مع تقادي التراجعات الظرفية والتقليل من المشاكل التي تتجم عنها.

- إقحام الطلب التربوي المتمثل في ضرورة تبني مقاربات جديدة في ميدان التدريس، وجعل هذا الطلب عاملا له الأولوية؛ لأنه طلب مجتمعي.

- العمل على اقتراح حلول لمشاكل قطاع التربية والتعليم، خاصة ما ذكرناه سابقا فيما يتعلق بتردي النتائج والضعف في التكوين في ميدان اللغات وإلى غير ذلك من المشاكل¹.

- تطبيق إصلاحات الخطاب الديداكتيكي الجديدة بشكل يراعي تدرجها؛ وذلك بغية إعطاء الفرصة والوقت الكافي للمنظومة التربوية لتطبيق جميع الإصلاحات بما يتوافق مع الظرف الراهن.

- العمل على تطبيق الخطاب الديداكتيكي وفق مقاربة نسقية شاملة تضمن تجسيد السياسة التربوية للدولة²، والمقصود هنا أن يشمل الخطاب الديداكتيكي الجديد كافة الأطوار التعليمية وأن يطبق على كافة أنماط المعارف سواء كانت معارف وجدانية أو معارف متعلقة بالحقائق والمعلومات، أو معارف متعلقة بالمهارات، مع ضرورة أن تقدم المضامين الدراسية في

¹ ينظر: عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص104.

² Benbouzid Boubaker, La reforme de l'éducation en Algerie, Casbah Editions, Alger, 2009, P68.

الخطاب الديداكتيكي بشكل يراعى فيه تدرج السنوات الدراسية والتطور في المراحل العمرية للمتعلم.

ومن هنا يمكن الحديث عن مقارنة نسقية شاملة، وقد لاحظنا للأسف الشديد في هذا الإطار أن كثيرا من المعارف تتكرر بالوضع نفسه، إذ من غير المعقول أن يدرس متعلم اللغة العربية درس إعراب الجمل في الرابعة المتوسط ثم في السنة الثانية من التعليم الثانوي، وكذلك في السنة الثالثة، فهنا لا يمكننا الحديث عن مقارنة نسقية بل مقارنة يشوبها الكثير من الاختلال، لأن تكرار درس ما، لا يراعي مبدأ تدرج المعارف وجعل الخطاب الديداكتيكي الجديد مشروعا ديناميكيا استعدادا لما تشهده مؤسساتنا التربوية من تدفق في الهياكل، وفي المتعلمين المسجلين خاصة في ظل تزايد الطلب على التعليم في الجزائر.

3.2. مراحل بناء ومراجعة الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية:

عرفت الدولة الجزائرية منذ الاستقلال مجموعة من التحديات، لعل أبرزها تحدي تحقيق مطلب المجتمع الجزائري في نيل حقه في التعليم، وهو حق حرم منه طوال فترة الاستعمار الفرنسي الذي ظل يفرض خياراته في إطار التربية والتعليم، فكان لزاما على الدولة الجزائرية أن تواجه أولا تحدي واقع الجهل والأمية الذي فرضه الاستعمار الفرنسي، وتحدي نقص الإطار البشري المتعلم بسبب افتقار الدولة الجزائرية للكفاءات، أضف إليه تحدي ضعف الهياكل والبنية التحتية بسبب الوضع الاقتصادي السيء الذي وجدت الدولة الجزائرية نفسها تعاني منه منذ السنوات الأولى لرحيل الاستعمار الفرنسي، فلم تأل الدولة الجزائرية جهدا في اقتحام معركة التشييد والبناء لكل النظم التي تؤطر حياة المواطن الجزائري، بما في ذلك نظام التربية والتعليم، وقد مرت كرونولوجيا المراجعات التربوية للخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية بعدة مراحل يمكن أن نوجزها في مايلي:

1.3.2. المرحلة الأولى (1962-1970):

شهدت هذه المرحلة مجموعة من الممارسات التحسينية والتنظيمية التي سعى القائمون عليها من خلالها بدأ محو الإرث الاستعماري الثقيل، وبناء منظومة تربوية تتفاعل

مع آمال وطموحات المجتمع الجزائري، وتحقيق خياراته الأساسية المتفق عليها في نصوصه ووثائقه، ومن هذه الممارسات التي قامت بها الدولة الجزائرية في هذه المرحلة نذكر:

■ إصلاح واقع التعليم في المدرسة الجزائرية:

بدأت الدولة الجزائرية ممثلة في إطارها البشري وهياكلها الضعيفة بالتفكير الجدي في إصلاح التعليم، فحققت أول رهان ألا وهو دخول مدرسي تم في أكتوبر 1962¹، وهناك شهادات تاريخية من بعض الذين عايشوا هذا الدخول، ونذكر في هذا السياق شهادة الأستاذ لعروسي حفوطة الذي أكد أن مدينة الرياح بوادي سوف كانت تحوز على مؤسسة ابتدائية واحدة، ألا وهي مؤسسة محمد علي عميش، كما أكد الأستاذ نفسه أن كثرة الطلب على التعليم ونفاذ المقاعد داخل المؤسسة دفع مديرها بالتعاون مع رئيس البلدية لكراء محلات وفضاءات لتدريس التلاميذ فيها²، وهذا يترجم الوضع الصعب الذي عانت منه المنظومة التربوية الجزائرية منذ السنوات الأولى للاستقلال.

■ إصلاح المنظومة التربوية من خلال تنصيب اللجان الوطنية:

بدأت ملامح الصحوة في المنظومة التربوية عن طريق تنصيب أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم بتاريخ 12 ديسمبر 1963، وقد نشرت هذه اللجنة تقريرها سنة 1964³، وقد أوكل لهذه اللجنة دور يتمثل في اتخاذ إجراءات عاجلة بغرض تعديل المضامين الدراسية التي تتلاءم مع طبيعة المتعلم الجزائري ومتطلبات المجتمع آنذاك، وكذلك إعطاء اللغة العربية مكانتها في منظومة الإصلاح الجديدة بعد أن عمل الاستعمار على تهميشها وإحداث الهوة بينها وبين الجزائر، وقد شرعت هذه اللجنة في بداية ضبط برامج المدرسة الجزائرية رغم أنها استعانت في مرحلة زمنية معينة بكتب تدريس لبلدان عربية أخرى كالعراق ومصر ولبنان وتونس، وقد دخلت هذه البرامج حيز التطبيق منذ أول دخول مدرسي، كما وحدت

¹ - ينظر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، ص14.

² - ينظر: محمد العروسي حفوطة، المنظومة التربوية في الجزائر (واقع... إصلاحات، نتائج)، 2022/11/20، على

الرابط الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=0l7GW-GcSrA>

³ - ينظر: مختارية بن عابد، المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية واقع وآفاق، ص107.

البرامج المدرسة بالنسبة لمواد اللغة العربية والعلوم والرياضيات بالنسبة للتعليم الابتدائي والتعليم العام وكذا التعليم الثانوي، كما حددت الاختيارات والمسارات الكبرى للتعليم وهي الجزائر أي إسناد مهمة التعليم والتأطير للإطار الجزائري بعد تكوينه وتأطيره طبعاً، وهذا الأمر لا يتم بدفعة واحدة بل بدأ يحصل تدريجياً، وكذلك التعريب أي إيلاء الأهمية لتدريس اللغة العربية كمادة، وكذا الاعتماد عليها في تدريس المواد الأخرى، وكذلك التكوين العلمي والتكنولوجي¹، أضف إلى ذلك ديمقراطية التعليم ومجانيته وهو أهم استحقاق للمنظومة التربوية الجزائرية في هذه المرحلة.

وفي سنة 1968 بدأت النداءات تتعالى بوجوب إصلاح الخطاب التعليمي إصلاحاً حقيقياً يستجيب لمتطلبات المرحلة، ويجسد ويحقق أهداف الأمة الجزائرية في إقامة مدرسة جزائرية تنطلق من مبدأ جعل كل ما فيها جزائرياً وعربياً وإسلامياً من حيث التأطير والمنهج واللغة، فاستجاب وزير التربية آن ذاك أحمد طالب الإبراهيمي لهذا المطلب وأنشأ عام 1968 لجنة تسمى باللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التعليمية، وقد برر ذلك بقوله: "إننا ينبغي أن نتجاوز أزمة التعليم التي تشوب الوضع الراهن، وبالتالي ينبغي أن نسعى من خلال إصلاح التعليم إلى انتهاج المسار الذي رسمته لنا ثورات التحرير الكبرى من خلال تحقيق الأهداف العليا التي جاء من أجلها الاستقلال الوطني، ثم تحقيق ما تطلبه الحياة العصرية من ضرورة تكوين وبناء متعلم كفاء وفعال"².

وقد تشكلت هذه اللجنة من 13 عضواً، واستمرت لمدة سنة في أداء مهامها، ثم أفرزت لنا وثيقة تسمى بمدخل إصلاح التعليم، واستهدفت بناء منظومة تربوية قادرة لتحقيق متطلبات المتعلم الجزائري وذلك على النحو التالي:

- جزارة المضامين الدراسية وجعلها تتلائم مع حقائق بلادنا وتاريخه وهوية شعبه.

¹ - ينظر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، ص 42.

² - أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، تر: حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1973، ص 167.

- التكفل بتعليم اللغة العربية بتعليمها في الطور الابتدائي، والعمل على توسيع تدريسها في باقي الأطوار، والاهتمام بتعريب التعليم بشكل تدريجي على أن يتم ذلك دون تسرع حتى لا تتم التضحية بأجيال كاملة¹، والمقصود هنا أن تعريب التعليم لا يتم فقط بمجرد ترجمة المضامين الدراسية، وإنما يتم وفق خطة تتمثل في انتقاء المصطلحات المناسبة والاستعانة بخبراء يدركون خصائص اللغة العربية حتى يتم تعريب المضامين الدراسية بشكل ممنهج.
 - الاعتماد على آليات ناجعة لتوجيه التلاميذ وتأطيرهم خلال مسارهم التعليمي.
 - الاتفاق على أهداف تربوية طموحة يتجسد من خلالها تلائم التعليم مع الطلب.
 - إعداد ظروف تساهم في تعميم التعليم وانتشاره على نطاق واسع²، وهنا يظهر جهد الدولة الجزائرية في بناء مراكز التعليم المتوسط والثانوي في مختلف تراب الوطن.
- ويمكننا القول بأن هذه التعديلات حاولت قدر الإمكان إصلاح الخطاب الديداكتيكي وبناء محتوى الشخصية الوطنية، وإن لم تكن الإصلاحات على قدر ما يتطلبه الآمال والطموحات.

■ اللغة العربية والخطاب الديداكتيكي في الجزائر:

تعد اللغة بيت الوجود كما قال الفيلسوف الألماني مارتين هايدجير، إذ لا يمكن للفرد أن يفكر خارج اللغة، ولا يمكن أن يبحث عن وجوده وهويته خارجها، ومن هذا المنطلق سعت الدولة الجزائرية إلى منح اللغة العربية مكانتها اللائقة بها، وقد صرح الدكتور علي بن محمد في أحد لقاءاته أن الدولة الجزائرية كان بها قبل الاستقلال بقليل 18 ألف معلم، منهم 15 ألف فرنسيون، وبمجرد حصول الجزائر على استقلالها غادر 12 ألف أستاذ فرنسي،

¹ ينظر: رابح تركي، أضواء على سياسة التعريب والتعليم والإدارة والمحيط الاجتماعي في الجزائر، مجلة المستقبل العربي، ع11، 1983، ص85.

² بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص09.

وهذه كانت المحطة الأولى لبداية مشروع التعريب في الجزائر¹، ثم اتخذت الدولة الجزائرية قرارا بوجوب تدريس اللغة العربية في كل مراحل التعليم وأطواره بحجم ساعي يتراوح بين 07 ساعات للطور الابتدائي، و05 ساعات للطورين المتوسط والثانوي، وكان ذلك منذ أول دخول مدرسي سنة 1962، مع العلم أن هذا التطبيق شابه شيء من التعثر بسبب ضعف التأطير وغياب برامج ومناهج ألقت باللغة العربية، كما قامت الدولة الجزائرية بجلب أساتذة من العراق ومصر وتونس لأجل تعليم اللغة العربية لأبنائها، وقد وظفت الدولة الجزائرية 3452 معلم على مراحل بسلك الابتدائي، أوكلت لهم مهمة تدريس اللغة العربية، وبمرور الوقت ارتفع عدد معلمي اللغة العربية بنسبة 51% قياسا بنظرائهم، وقد أنشئت بين 1963 و1964 ثلاثة ثانويات تم تعريبها بشكل كامل، فضلا عن دور المراكز الإسلامية في تعريب التعليم².

■ الخطاب الديداكتيكي وأساليب التدريس:

لقد كانت المنظومة التربوية في الجزائر في السنوات الأولى من بنائها متدهورة، وبالتالي لم يكن الخطاب الديداكتيكي فيها مبنيا على أساليب تدريس حديثة ينطلق فيها المتعلم من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، ومن الكلي إلى الجزء، بل كان الاعتماد قائما فقط على طريقة إلقائية تلقينية تخلو أولا من صياغة أهداف التدريس، كما أنها تتمحور حول المعلم الذي يتجلى دوره في الإلقاء والتلقين، وما على المتعلم إلا أن يبقى صامتا يستمع ويكتب، كل هذا يؤدي طبعا إلى ذهاب جهود المدرس سُدى، وإلى ضعف تحصيل المتعلم، ولكن لم يستمر العمل بهذه الطريقة طويلا فسرعان ما واكبت منظوماتنا التربوية ولو بشكل نظري أساليب حديثة في الخطاب الديداكتيكي تُبنى أولا على صياغة الأهداف، وتعتبر في تأسيس التعليمات من الجزء إلى الكل، ومن البسيط إلى المعقد، ومن

¹ ينظر: علي بن محمد، أبعاد معركة اللغة والهوية في الجزائر ودور فرنسا في هذا الصراع، بلا حدود، 2015/10/22، على الرابط الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=oFzhI-dJCn0>

² ينظر: عبد الرحمن سلامة، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص05.

المعلوم إلى المجهول، كما كثفت وزارة التربية الدورات التأطيرية حول كيفية تفعيل المعلمين للنظريات التربوية، كما بدأت المدرسة الجزائرية في تعميم طرق التدريس بشكل يشمل بالتدرج أطوار التدريس الثلاثة¹.

■ التقويم التربوي في هذه المرحلة:

إن أي ممارسة لأي خطاب ديداكتيكي تقتضي الكشف عن أوجه القوة والضعف فيه، وذلك من خلال إتباع وسيلة تسمح باستجلاء أثر التعليم، والكشف عن نتائج الجهد الدراسي، ألا وهي التقويم التربوي الذي يعد أحد أوجه العملية التعليمية الذي يقف عند محطاتها بالعمل على تفحصها مرحليا، وكان التقويم في مدارسنا أثناء تلك المرحلة يقوم على أسلوب الامتحان الذي يعد المنطلق الوحيد لتفحص الجهد الدراسي وتقييمه، ومن هذه الامتحانات نذكر امتحان التعليم الأساسي، وامتحان شهادة البكالوريا، والتي كانت تطرح فيها أسئلة تستهدف الجانب الكمي للمعارف، وبالتالي لا يمكن أن تتحقق من خلالها الصلة بين المضامين وأهداف المنهاج والمرامي الكبرى للعملية التربوية².

ومما ينبغي التأكيد عليه أن أساليب التقويم التربوي تسير جنبا إلى جنب مع الخطاب الديداكتيكي المعمول به، وهذا ما سنقف عنده في مواقف لاحقة من البحث.

■ الوسائل التعليمية والخطاب الديداكتيكي في هذه المرحلة.

إن المعلم يستعمل أثناء الموقف التعليمي الذي يكون فيه آليات وأدوات ووسائل تعينه في نقل المعارف للمتعلمين، وكان واقع الوسائل التعليمية في هذه المرحلة لا يختلف حالا، بل يعكس طبيعة العوائق والتعثرات التي وسمت هاته المرحلة، ففي مجال الكتاب المدرسي مثلاً ظلت الجزائر لفترة زمنية معينة تعتمد على الكتب المدرسية للدول العربية الشقيقة؛ لأن إعداد كتاب بروح جزائرية خالصة لا يزال يتحقق بشكل تدريجي³.

¹ - ينظر: مقال ليلي، مرجع سابق، ص72.

² - ينظر: نصيرة سالم وجمال تالي، مرجع سابق، ص52.

³ - المرجع نفسه، ص53.

2.3.2. المرحلة الثانية (1970 - 1976):

وفي هذه المرحلة اتسمت مراجعة الخطاب الديداكتيكية بقدر من المنهج، حيث برزت على ساحة التنفيذ ما يسمى المخططات التتموية. (المخطط الرباعي الأول، المخطط الرباعي الثاني) والتي جعلت التعليم ضمن أولوياتها¹، وقد جاءت مضامين هذه المخططات على النحو الآتي:

■ المخطط الرباعي الأول من 1970 إلى 1973:

يهدف هذا المخطط لتحقيق الحاجات الاجتماعية للتربية، وقد تأسس هذا المخطط على عدة خيارات منها جعل التعليم منطلقا لبناء الشخصية الوطنية، وكذا جعله يثمن منجزات ثورة التحرير، وكذلك ربطه بالنواحي العلمية والتكنولوجية²، وبما أن هذا المخطط هو وليد آمال مجتمعنا الجزائري آن ذاك في تربية تلبى حاجاته، فإن لهذا المخطط الرباعي الأول متطلبات يمكن إيجازها في ما يلي³:

- تعميم التعليم في الطور الابتدائي على نطاق واسع ليكون عدد المتعلمي الأطفال في نهاية 1973 ما يعادل 75% من أطفال الجزائر آنذاك.
- استمرار الدعوة بتعميم التعليم باللغة العربية بغية أن تحظى بالمكانة اللائقة بها.
- توحيد التعليم المتوسط وفصله عن التعليم الابتدائي على مستوى الهياكل حتى يكون مستقلا بذاته لأن ضعف الهياكل وقلة المدارس فرضت أن يكون التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط في هيكل تربوي واحد تحت اسم التعليم الأساسي.

¹ - ينظر: توفيق زروقي، النظام التربوي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص 65.

² - هندا قديد، المنظومة القانونية والبرامجية للمنظومة التربوية الجزائرية من سنة 1962 إلى 2013، مجلة الأسرة والمجتمع، مج 01، ع 02، جامعة الجزائر 2، الجزائر، ديسمبر 2013، ص 04.

³ - مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص 182.

■ المخطط الرباعي الثاني بين سنتي 1974-1977:

عرف هذا المخطط إصدار مجموعة من التشريعات التنظيمية التي تمس إصلاح التعليم في الطورين الابتدائي والثانوي، وبدأ هذا المخطط بصور وثيقة تسمى -وثيقة إصلاح التعليم- وكان ذلك سنة 1974، وكان من غايات هذا المخطط ما يلي¹:

- السعي لتحقيق رقي الأمة في الجوانب الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، وذلك بتزويد المتعلمين بمجموع الحقائق والمعارف التقنية والعلمية التي من شأنها أن تضمن تحقيق هذا المسعى.

- تنشئة المتعلمين على حب الوطن، وقد تميزت هذه المرحلة ولأول مرة بتتويج الناجحين في السنة الختامية من التعليم المتوسط بشهادة نجاح تسمى الشهادة الأهلية، وكذلك تتويج الناجحين في السنة الثانية من التعليم الثانوي بما يسمى بشهادة البكالوريا الجزء الأول، وكذا تتويج الناجحين في السنة الثالثة من البكالوريا بشهادة البكالوريا الجزء الثاني.

وقد سجل الخبراء التربويون الجزائريون في ملاحظاتهم أن هذا المخطط شهدت فيه الإصلاحات سيرا بطيئا، وذلك بسبب عدم وجود الوسائل المادية والبنى التحتية القادرة على استيعاب الزيادة في عدد المتمدرسين من جهة، وبروز ظاهرة التسرب المدرسي من جهة أخرى.

3.3.2. المرحلة الثالثة (1976-1990):

بدأت هذه المرحلة بإجراء تمثل في تقييم نتائج المراجعات التربوية السابقة منذ 1962 إلى 1974، وقد كشف هذا التقييم على أن منظومتنا التربوية بعيدة كل البعد عن اللحاق بركب المنظومات التربوية للدول المتطورة، وبعيدة كل البعد عن تلبية متطلبات مجتمعنا الجزائري وحاجاته، وبقي نظامنا التربوي في حالة ضعف نسبيا بسبب قلة المعلمين الأكفاء نظرا لضعف التكوين آن ذاك، زد على ذلك ما أشرنا إليه سابقا من زيادة الطلب على

¹ - مختارية بن عابد، المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية واقع وآفاق، ص 109.

التعليم¹، فكان لابد إذا من التفكير في إصلاحات تربوية تحدد أسسها وغاياتها وتضبط مبادئها وأهدافها لتحقيق نظام تربوي يستجيب لحاجات المجتمع ومطلبه الأسمى ألا وهو تهيئة الأجيال القادمة لتخطو بالأمة نحو ميدان الرقي والإزدهار، وتحت هذا المطلب دعا الميثاق الوطني في سنة 1976 لتسعة سنوات من التعليم الأساسي وجعلها إلزامية، وقد تم تحديد الأطر العامة للمدرسة الجزائرية في جميع الجوانب، ومن ذلك نذكر:

- تكريس ما دعت إليه الدولة الجزائرية في تشريعاتها السابقة من ضرورة إعطاء الحيز الأكبر لتدريس اللغة العربية دون إهمال الدعوة إلى اكتساب لغات أجنبية أخرى².

- دعم ما تم الدعوة إليه سابقا من جزارة التعليم، أي جعله ذا روح جزائرية وذلك بالاعتماد على الإطار الوطني في تكوين المتعلمين، وكذلك جعل البرامج الدراسية تسير في مواصلة بناء الشخصية الوطنية، ومن ذلك نذكر تدريس نصوص شعرية لشعراء جزائريين في مادة اللغة العربية.

- إعطاء مكانة كبيرة لتعليم العلوم والتكنولوجيا والتي أصبحت مطلب من متطلبات العصر آن ذاك.

- الدعوة إلى توحيد التعليم، أي جعل المضامين الدراسية موحدة في جميع أقطار التراب الوطني، وذلك لضمان الشفافية والمساواة، فالمنافسة على فرص نجاح خاصة في الامتحانات ذات الصبغة الوطنية³.

ومن هنا نستخلص أن الدولة الجزائرية سعت إلى بناء منظومة تربوية ذات رؤية جزائرية عربية إسلامية صرفة في مناهجها وإطاراتها وإدارتها، ملتزمة بمبادئ بيان أول نوفمبر في رسم توجهاتها، ومانحة مبدأ الديمقراطية والمساواة في التعليم فيما يتعلق بالجانب

¹ - ينظر: علي سموك، الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، بسكرة، الجزائر، 2009، ص 119.

² - ينظر: علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية: الصراع بين الأصالة والانسلاخ في المدرسة الجزائرية، دار الأمة، الجزائر، 2001، ص 64.

³ - ينظر: عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، ص 180.

القانوني لها، وقد كرست هذه المنظومة اهتماما بالغاً بمشروع المدرسة الأساسية، وكان وراء هذا الإهتمام عدة دوافع نذكر منها:

- العمل على تكوين أطر جزائرية تكرر فكرة جزأة التعليم خاصة في ظل ما يقر به الواقع أن ذاك من قلة في الكادر الجزائري الكفاء.

- التحسن النسبي بعد الإستقلال في جوانب الحياة الإقتصادية والسياسية والإجتماعية.

- العمل بقدر مضاعف على محو واقع الجهل والأمية الذي خلفه المستعمر الفرنسي، والذي مازالت ملامحه مستمرة إلى ذاك الوقت¹، خاصة أن جيل السبعينات والثمانينات هو جيل عاصر الثورة وتأثر أياً تأثر بسياسة التجهيل التي مارسها المستعمر الفرنسي، ومن هنا كان لزاماً رسم خطاب ديداكتيكي تربوي جديد يكون ذو طابع وطني وديموقراطي، حيث تتجلى ديموقراطيته في إعطاء الحق في مجانية التعليم لكافة أبناء الجزائر.

- محو الفوارق الثقافية والإجتماعية لتكريس مبدأ المساواة بين الجميع.

- الحرص على بناء مجتمع جزائري متعلم من خلال السهر على التكفل التربوي بكافة أبنائه.

- العمل على توفير مناصب شغل للمتخرجين من الجامعات والمعاهد الوطنية، وضمان فرص في التكوين المهني لمن انفصلوا عن المدارس في مرحلة التعليم الأساسي، وتتجلى الصبغة الوطنية لمشروع الخطاب الديداكتيكي الجديد في تقوية الصلة بين المتعلم وكل ما يتعلق بجزائريته من منجزات ثورية وهوية وطنية وتاريخ سابق يكرس معرفته بجذور الدولة الجزائرية.

- تنشئة المتعلم على القيم والمبادئ العربية الإسلامية، والنظر إليها على أنها جزء لا يتجزأ من وطنيته.

¹ - ينظر: عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، ص181.

ودعما لكل ذلك صدرت وثيقة مهمة في تاريخ المدرسة الجزائرية، وهي وثيقة تدرس فلسفة تربوية وديداكتيكية شاملة في مشروع إصلاح المنظومة التربوية، وهي أممية 16 أبريل 1976، وقد نصت هذه الأممية في مبادئها على ما يلي¹:

- تقسيم النظام التربوي التعليمي إلى أربع مراحل: تحضيرية؛ أساسية؛ ثانوية؛ علي.
- إعداد مناهج وبرامج بمضامين وحجوم ساعية جديدة.
- إلغاء الطابع التجاري للتعليم، وكذا إلغاء التعليم التابع لكنيسة الآباء البيض المسيحية وجعل التعليم من اختصاص الدولة فقط.
- بناء معاهد تقنية لتكوين المعلمين قبل ممارستهم لمهنة التدريس.
- العمل على التوافق مع التوجهات المستجدة وذلك بالتطوير على مستوى وسائل التعليم وتأليف كتب مدرسية جديدة.
- تعميم استعمال اللغة العربية.

وكان من مخلفات أممية 16 أبريل 1976 ما يلي²:

- تأسيس مركز وطني وثلاث مراكز جهوية لإعداد مستخدمي التربية في الجزائر.
- العمل على تجاوز مخلفات الاستعمار بالدعوة للإنخراط في مشروع وطني واسع يستهدف القضاء تدريجيا على الجهل والامية.
- العمل رسميا بمبدأ التعليم الأساسي بدءاً من سنة 1980، وذلك بعد أن بقي المشروع بين اعتماد وتردد منذ سنة 1976 إلى 1979.
- فتح بعض الشعب الخاصة بالتعليم التكنولوجي في الثمانينات من القرن الماضي.

ومما لا ريب فيه أن المدرسة الأساسية مثلت دربا يسير بالمتعلم الجزائري نحو ثورة معرفية وثقافية، وذلك من خلال جعله يحتك بواقعه فضلا عن جعله يتقن مبادئ التفكير

¹ : الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسمية عدد 33، الصادرة بتاريخ: 23 أبريل 1976.

² - بوشخي عائشة، وآخرون، المنظومة التربوية الجزائرية خلال الفترة 1962-2013، مجلة منشورات البحث الحوكمة والاقتصاد الاجتماعي، مج 01، ع 01، جامعة تلمسان، الجزائر، سبتمبر 2015، ص 48.

العلمي المنطقي، وفضلا عن دور المدرسة الأساسية في تنمية قيمة العروبة والانتماء للدين الإسلامي والدولة الجزائرية، فإن لها أهمية أخرى يمكن الكشف عنها من خلال عرض المعطيات التالية¹:

- رسم ملامح متعلم قادر على تحمل مسؤوليته في إدارة الموارد الاقتصادية والبشرية للدولة.
- ترجمة الرغبات الصادقة والحاجات الملحة في النهوض بالدولة الجزائرية على مستوى كافة الأصعدة.
- جعل المنظومة التربوية الجزائرية تبني معالم استقلالها عن نظيرتها الفرنسية التي ظلت تسيطر عليها بحكم الإرث التاريخي الثقيل المتمثل في الاستعمار.
- السماح للمنظومة التربوية بطرح تصورات إصلاحية جديدة تعمل على إصلاح سلكي التعليم الابتدائي والمتوسط اللذان يعتبران شريان أي مشروع تعليمي مع طرح بعض التصورات التي تساعد في الارتقاء بالخطاب الديداكتيكي في الفضاءين الثانوي والجامعي.
- جعل الخطاب التربوي الديداكتيكي خطابا وظيفيا، وذلك لخلق صلة بينه وبين مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية (ربط التعليم بسوق الشغل).
- العمل على إزالة العوائق التي تعرقل المرور من طور تعليمي لآخر، وجعل هذا الانتقال سهلا وسلسا قياسا بما كان عليه زمن الحكم الفرنسي.
- القضاء على البيروقراطية وسياسة إصدار القرارات التعليمية خلف المكاتب، وهي سياسة كانت تتبع من أغراض انتقامية ونزوات شخصية ودفع المسؤولين إلى مراجعة قراراتهم من خلال الاحتكاك بمكونات الحقل التربوي في المؤسسات التربوية.

¹- سعاد العقون، دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2005، ص255.

4.3.2. المرحلة الرابعة: (1990 - 2003):

لم تتخلى الدولة الجزائرية ممثلة في وزارة التربية عن رغبتها وعن متطلبات مجتمعتها في تحسين مردودية التعليم، فقامت بين سنتي 1990 و 1991 بتطبيق مجموعة من الإصلاحات لعل أهمها:

- التعامل مع الطور الثانوي على أنه طوراً أساسياً في بناء كفاءات المتعلم.
 - العمل على مشروع تكوين المتعلم ومحاولة بنائه بدل تعليمه فقط.
 - العمل على بناء نمط جديد من العلاقة بين المعلم والمتعلم عكس ما كان يحدث في خطاب التدريس في المضامين أين كان المعلم عنصر سلطوياً.
 - الفصل بين التعليم الثانوي والتقني والتأهيلي.
 - بناء مشروع قائم على المتابعة المستمرة للإصلاحات وتقييمها والنظر فيها، وذلك من خلال إنجاز جهاز خاص بهذا الهدف، ويتكون هذا الجهاز من مؤسستين أولهما المرصد الوطني للتربية والتكوين، ومهمته ضبط وإعداد مؤشرات لقياس النتائج التي تحققت من خلال الإصلاحات، أما المؤسسة الثانية فهي المؤسسة الوطنية للتربية والتكوين، ومهمتها تأطير المعلمين ومستخدمي الإدارة وطرح مشاريع إصلاح تربوي جديد¹.
- وقد توجت المشاريع الإصلاحية الجديدة التي تبنتها الدولة الجزائرية منذ 1991 بتأسيس هيئة وزارية خاصة بهيكلية التعليم الثانوي، وقد باشرت أعمالها سنة 1991 ثم تم إجراء تعديلات عليها سنة 1993، ولم تكن هذه الهيئة الجديدة قادرة على اقتحام هذا الإصلاح إلا باتخاذ مجموعة من التدابير نذكر منها:
- الاستعداد لاستقبال عدد أكبر من التلاميذ، وذلك ببناء منشآت وهياكل جديدة، وقد حصل هذا التطوير استشرافاً من هذه المؤسسة بارتفاع نسبة الناجحين وتزايد الطلب على التعليم الثانوي.

¹ - ينظر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، ص 291.

- العمل على جلب وسائل بيداغوجية حديثة إلى طور التعليم الثانوي خاصة الوسائل التكنولوجية المتعلقة بالإعلام الآلي، وذلك باتخاذ تدابير تقوم بتخصيص ميزانية مالية أكبر لهذا القطاع.
 - إعداد خطة واضحة تهدف إلى توفير التجهيزات العلمية وإصلاح الكتب والبرامج، وقد تحقق ذلك فعليا على مراحل.
 - العمل على تسهيل انتساب التلاميذ إلى الشعب التقنية، وذلك بتوظيف البعد التكنولوجي في المضامين الدراسية.
 - العمل على رفع معدل النجاح في شهادة البكالوريا، حيث ارتفعت نسبة النجاح في هذه الشهادة قياسا بما كان عليه قبل مباشرة العمل بهذه الإصلاحات.
 - الشروع في إصلاحات تمس إدارات مؤسسات التعليم الثانوي بإتباع الطرق الحديثة في الإدارة والتسيير، مع إعادة النظر في النظام الإداري الخاص بتوجيه حاملي شهادة البكالوريا.
 - دعوة قطاع التعليم العالي إلى التكيف مع هذه الإصلاحات الجديدة الحاصلة في التعليم الثانوي، وذلك ببناء أرضية إصلاحات جديدة تتعلق باستحداث تخصصات جديدة تمثل امتدادا لما كان يتلقاه المتعلم في التعليم الثانوي¹.
- ولقد ختمت هذه الإصلاحات التربوية التي باشرتها الدولة الجزائرية منذ 1990 بتنصيب السيد رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وقد تناول رئيس الجمهورية في خطابه أهمية هذه اللجنة، وأهمية هذا الإصلاح، حين أكد أن الجزائر يجب أن تظل في سعي دائم في التكيف مع مستجدات هذا الواقع، وهذه اللجنة هي نتيجة عمل متقن ونشاط دؤوب أخذته الدولة الجزائرية على عاتقها من أجل تحقيق هذا المسعى، وقد أوكلت لهذه اللجنة مجموعة من الأدوار تمثلت في ما يلي:

¹ - ينظر: عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، ص185.

- فحص عمل المنظومة التربوية، وتحديد نتائجها الايجابية والسلبية، مع محاولة توضيح العوامل التي أدت إلى ذلك.
- مواكبة التحديات والرهانات الجديدة التي باتت لازما على المنظومة التربوية أن تتفاعل معها، وتحمل على عاتقها بناء متعلم يشارك في بناء وطنه، ويتكيف مع المستجدات الثقافية والتكنولوجية التي تحملها روح هذا العصر¹.
- محاولة تهيئ الظروف المناسبة للرفع من نسبة النجاح قدر المستطاع.
- طرح مجموعة من التدابير التي تتيح للمتعلمين نيل تعليم قاعدي إلزامي مجاني مع ضمان المساواة وتكافؤ الفرص في التعليم.
- الحث على إدماج تعليم اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، وذلك لمنح الخيار أمام المتعلمين للاطلاع لما استجد من ثقافات ومعارف كونية².

5.3.2. المرحلة الخامسة من 2003 إلى يومنا هذا:

يجدر الإشارة هنا أن هذه المرحلة من الإصلاحات حاولت من خلالها الدولة بسياساتها التربوية تجاوز التدريس بالمضامين، ورسم خطاب ديداكتيكي جديد، ألا وهو خطاب ديداكتيك الأهداف، وسرعان ما تم تجاوزه والتفكير في خطاب ديداكتيكي جديد، ألا وهو خطاب ديداكتيك الكفاءات، وذلك حين تم الإقرار بتتصيب اللجنة المذكورة آنفاً، وكل هذا يعني أن هاته المرحلة شهدت تصورات جديدة تمس تغيير الخطاب الديداكتيكي على مستوى الممارسة الصفية، وهذا ما سنقف عليه في مفاصل أخرى من هذا البحث.

■ إصلاح الخطاب التربوي الديداكتيكي عام 2003:

لا تزال وزارة التربية ممثلة في لجانها وهيئات خبرائها تنتظر وتعيد النظر في كل نظام تعليمي قائم، وذلك من خلال متابعته وإجراء الدراسات التقويمية عليه، ثم السعي إلى تحسينه

¹ - المرسوم الرئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 09 ماي 2000 يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الجريدة الرسمية عدد 27، الصادرة في 10 ماي 2000.

² - ينظر: مجيد مسعودي، صراع النخب على إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، لجنة إصلاح المنظومة التربوية 2000 أنموذجا، مجلة السياسة العالمية، مج 07، ع 02، جامعة محمد بوقرة، بومرداس، 2023، ص 690-693.

وفق الجمع بين متطلبات المرحلة الراهنة والاستشراف للرؤى المستقبلية للنظام التربوي، مع ضرورة التماشي مع الاتجاهات العالمية وملاحم التجديد التربوي، وفي خضم هذه المعركة التي تخوضها الوزارة لاشك أن خبراءها يبحثون عن منظومة إجراءات تُخرج خطابنا الديداكتيكي من أزمتته وتضعه في موقف توازن يضمن له استمراره في أداء مهمته، وفي كل منعرج تصحيحي يعود الإشكال التالي: ما مدى التوافق بين ما يحمله النظام التربوي من أهداف ومقاصد وبين ما يبوح به الواقع الجزائري من نكسات وتعثرات في الجانب التربوي؟ وهل يتجسد هذا المسعى في إصلاحات عام 2003؟

عُرفت إصلاحات عام 2003 بأنها مجموعة من المراجعات التي عرفتھا المنظومة التربوية الجزائرية، كان من نتائجها الانتقال من خطاب ديداكتيكي يتمحور حول الأهداف إلى آخر يتمحور حول الكفاءات، وكذلك التحول من النمط التعليمي الأساسي (سنة سنوات التعليم الابتدائي وثلاث سنوات في التعليم المتوسط) إلى نمط تعليمي آخر قوامه (خمس سنوات في التعليم الابتدائي وأربع سنوات في التعليم المتوسط)¹. وحينما نتأمل هذا التعريف نستنتج أن التاريخ يعيد نفسه وأن وزاره التربية لاتزال تعتقد أن تطوير منظومة التربية هو تصرف في سنوات الدراسة واستدعاء جوانب إجرائية في مداخل تدريسية دون وعي لا بعمقها ولا بمشاكل القطاع أصلا. إن الإرادة في التغيير لا تعني النجاح بل المسألة منوطة بمواطن الخلل، هل هو في خلو البرامج والمناهج من أبعاد معينه، أم هو الضعف في دورات التأطير التي يجريها مكونون لا يدركون من المقاربات ونظريات التعلم إلا أسماءها وأسماء روادها، أم الخلل في مسألة تقييمية ومهام تعليمية تستهدف فقط مستوى التذكر ولا تضع المتعلم في موقف مشكل يتحقق من وظيفة التعليمات لديه.

▪ لماذا الإصلاحات التربوية سنة 2003:

كان لزاما على الدولة الجزائرية أن تتجاوب مع مجموعة من المتغيرات الإقليمية والدولية، وذلك بأن تجري إصلاحا شاملا يمس جميع قطاعات الدولة، فأدركت الهيئات

¹ - ينظر: هنده قديد، المنظومة القانونية والبرامجية للمنظومة التربوية الجزائرية من سنة 1962 إلى 2013، ص10.

السياسية في الجزائر أن التغيير لابد أن يبدأ من قطاع التربية، وقد جسدت هذه القناعة في مجموعة من الإصلاحات التي شملت المضامين الدراسية والمناهج وأساليب التقويم وطرائق التدريس، وقد عرفت بإصلاحات عام 2003، وقد جاءت هذه الإصلاحات استجابة لمجموعة من الدوافع: دوافع ذات بعد سياسي واقتصادي واجتماعي، وقد أثرت هذه الدوافع في تبني هذه الإصلاحات لتصورات ذات بعد تربوي يمكن إجمالها فيما يلي:

- جعل اللغة الأمازيغية لغة رسمية للدولة بموجب مبادئ الدستور¹، وجعل تدريسها في المؤسسات التربوية أمراً اختيارياً.

- تعزيز مكونات الهوية الوطنية، مع تكريس هذا المبدأ في المناهج الدراسية، وهذا ما لاحظناه على كتب مادة التاريخ ومادة اللغة العربية في أقسام البكالوريا، على اعتبار أنها تحتوي مضامين ترتبط بمقومات الهوية الوطنية مثل مسألة الثورة الجزائرية².

- تجسيد فكرة المواطنة وجعلها مجسدة في مناهج التدريس، حيث جعل لقضية المواطنة درس خاص بها في مادة التربية المدنية لسنوات التعليم المتوسط.

- تجسيد مشروع الديمقراطية السياسية مع الدعوة إلى تطبيق الحريات في المجال الفردي والاجتماعي³، وجعل هذه الرؤية حاضرة في برنامج مادة التاريخ لشعب البكالوريا، وذلك حين تم الحديث عن دستور 1989 باعتباره مرجع الدولة في تكريس فكرة الديمقراطية.

- تناول المناهج الدراسية لبعض الأفكار والرؤى الاقتصادية الحديثة، حيث لوحظ في هذا الإطار مثلاً تناول كتب الجغرافيا لمفهوم الاشتراكية والرأسمالية.

يبدو مما سبق ذكره أن إصلاحات عام 2003 حاولت الانطلاق من دوافع اجتماعية وسياسية واقتصادية في بناء مناهج دراسية للمتعلمين، لكن السؤال المطروح اليوم ما مدى

¹ - ينظر: سمير براهيم، دسرة الأمازيغية لغة رسمية وانعكاسات ذلك على احمائها وترقيتها، مجلة حوليات الآداب واللغات، مج04، ع01، جامعة المسيلة، الجزائر، أكتوبر 2016، ص86.

² - ينظر: دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها، ص116.

³ - ينظر: محمود عبود وآخرون، التربية المدنية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار الهلال للنشر، السداسي 01، الجزائر، 2018، ص56.

استفادة متعلمينا من هذه التصورات التي تم تجسيدها في المناهج؟ هل يمكن للمتعلّم اليوم أن يوظف هذه التصورات التي اطلع عليها في المناهج التربوية في حل وضعيات تقييمية تصادفه في امتحاناته وكيف يمكن له ذلك في ظل إصلاحات مازالت تعتمد بقدر ما على أساليب الحفظ والتلقين التي هي أساليب لا تتلائم أبداً مع ما تطرحه المناهج من قضايا مستجدة ومعارف متطورة.

3. عوائق تعثر مراجعات الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية:

إن تعدد المراجعات التربوية للخطاب الديداكتيكي في مدارسنا الجزائرية يبرهن عن عدم وجود رضا مجتمعي لعدم وجود هذه المراجعات، كما يترجم عجز السياسة التعليمية في بلادنا عن خلق التلائم المرغوب بين المتعلم وفلسفة التربية في مجتمعنا، ويترجمه كذلك التعثرات المستمرة لمتعلمينا في أطوار التعليم المختلفة، وفي هذا العنصر سنحاول استنتاج هذه الحصيلة لنبحث عن التعثرات التي وسمت تاريخ المراجعات التربوية للخطاب الديداكتيكي في مدارسنا.

1.3. عائق اقتصادي:

لا يمكن تحليل تأثير سوء الأحوال الاقتصادية على مراجعات الخطاب الديداكتيكي إلا بفهم المراحل التي تتشكل وفقها السياسة التربوية في بلدان العالم. حيث تبدأ السياسة التربوية بعملية ضغط تتمثل في المطالب الحثيثة للمجتمع بالإصلاح التربوي، فتحاول الأنظمة السياسية الإمتثال لهذه الرقابة المجتمعية، ومن ثم العمل على تطبيق هذه الإصلاحات، وهنا يبدأ العائق لأن الهيئات الاقتصادية للدولة تخضع هذه المطالب للعقلنة، وهنا قد يتعثر مطلب ما من مطالب الإصلاح بسبب عجز مالي يحول دون تنفيذه¹، ونضرب هنا مثالا لقضية أثرت في السنوات الأخيرة حول مكانية توفير لوحة إلكترونية ذكية لكل طالب، هذا المسعى طرح من باب التفاعل مع مطلب إجتماعي يتمحور حول تحديث الوسائل التعليمية في المنظومة التربوية، ولكن سرعان ما تلاشى الحديث عن هذا المطلب

¹ ينظر: بوشخي عائشة ، وآخران، المنظومة التربوية الجزائرية خلال الفترة 1962-2013، ص50-54.

لأن الهيئات الاقتصادية أدركت أن تنفيذ هذا المطلب يتطلب ميزانية كبيرة، وبالتالي يعسر تنفيذه في الوقت الراهن، ولا بأس من ضرب مثال آخر أيضا يتمحور حول عوائق التعلم عند ذوي الاحتياجات الخاصة، فهي عوائق قد ترتبط بعدم توفر أجهزة تقنية حديثة الصنع وغالية الثمن.

2.3. عائق تاريخي:

يتمثل في مشكل إعادة الهيكلة، فمن المعلوم أن الجزائر عاشت فترة طويلة من الاستعمار عطلت مسار التنمية والتشيد، فلم تستفد الجزائر في تلك الفترة من مواردها الطبيعية ولا كفاءاتها البشرية، كما أنها لم تستفد من ما يطرأ من مستجدات في حقل التربية، ففي تلك الفترة كانت الجهود كلها منصبة في طرد المستعمر، وبعد الاستقلال كانت التركة ثقيلة لأن محو الجهل والقضاء على مخلفات الاستعمار وإبطال مخططات أذنابه يستنزف كثيرا من عمليات الإصلاح التربوي خاصة في ظل ضعف الإمكانيات والنمو الديموغرافي وتزايد الطلب على التعليم¹.

3.3. عوائق بيداغوجية:

وهي عوائق ترتبط بتطبيق الخطاب الديداكتيكي داخل الممارسة الصفية وخارجها، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- عائق يتمثل بعدم حيالة المؤسسة لمشروع مدرسي يؤطر من خلاله المتعلمون خارج غرفة الصف، فمن المعلوم أن المتعلمين خاصة في واقعنا اليوم قد يعترضهم الشعور بالملل والرتابة داخل زمن الحصة، فبالنظر إلى ما لا يحمد عقباه خاصة بسبب الفراغ خارج إطار الدراسة، وفي هذا الإطار لا تتسق مؤسساتنا التربوية للأسف مع باقي مؤسسات قطاعات أخرى كالنوادي الثقافية والمسارح والمركبات الرياضية. إن المتعلم لن يبنى المعنى الخاص به إلا بوجود مشروع تربوي متكامل يبدأ من غرفة الصف ويستمر خارجها، وفي كل الأحوال ينبغي وجود تلائم بين المشروع التربوي للتعلم ومتطلباته.

¹ - ينظر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، ص 87.

- عائق غياب المتابعة والمراقبة المستمرة لمدى تطبيق البرامج والمناهج، من المعلوم أن المناهج الدراسية هي الوسيلة التعليمية التي تضمن تطبيق السياسة التربوية، وبلادنا تشهد انعدام الصلة بين السياسة التربوية والجانب الميداني، فهناك ضعف مثلاً في استغلال المخابر، وهناك أيضاً عدم انتظام في توزيع الوسائل التعليمية، ودليل ذلك أن التلاميذ يضيعون وقتاً كبيراً في البحث عن الكتب المدرسية في بداية كل عام دراسي، وهنا يتجلى غياب التأطير والمتابعة لإجراءات الدخول المدرسي السنوي، ومن علامات غياب المتابعة المستمرة أيضاً يلاحظ غياب خرائط تربوية تحدد وتحصر إحتياجات القطاع، وهذا بسبب غياب التنسيق بين الفاعلين التربويين¹.

- عائق آخر يتمثل في ضعف الجهود في تجديد مضامين اللغة العربية وغياب البحث عن أدوات جديدة في تجديد الخطاب الديداكتيكي لها، فاللغة العربية هي اللغة الرسمية وفق مبادئ الدستور، وهي لغة الهوية، وهي العروة الوثقى لانسجام المجتمع، وهي اللغة التي قد يؤدي التحكم في كفايتها إلى استيعاب المواد الأخرى بموجب مبدأ الكفاءة العرضية، فلا نهوض لأي جزائري إلا بالنهوض بلغته، والحق نقول أنه لا نقاش في وجود دعم مجتمعي حول ضرورة حضور اللغة والاعتناء بها، ولكن المشكلة تكمن في غياب الدعم السياسي فبموجب القرارات السياسية تم استبدال الرموز العربية بأخرى فرنسية في المواد العلمية مثلاً، وبموجب القرار السياسي أيضاً تم إلقاء عبء على المتعلمين يؤثر على تعلمهم للعربية في بداية تحصيلهم الدراسي، ففي الوقت الذي ينبغي استثمار التعليم الابتدائي في تلقين المتعلمين لغة هويتهم وجعلهم ينغمسون فيها عاد الاهتمام بالكفاية اللغوية للغات الأجنبية، فالإنجليزية أصبحت تدرس في السنة الثالثة الابتدائي وكذلك الفرنسية، وهنا يصعب على التلميذ التحكم في ثلاث سجلات لغوية مختلفة، بل كيف نطالبه بإتقان اللغة العربية في ظل

¹ - ينظر: عبد القادر فضيل، ، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، ص200.

واقع تفضل فيه اللغات الأجنبية عليها¹، وحينما يختار المتعلم شعبة اللغات الأجنبية في السنة الثانية من التعليم الثانوي بعد انتقاله من السنة الأولى جذع مشترك آداب، فإنه يختار هذه الشعبة حبا في اللغات الأجنبية ولا ينظر لمادة اللغة العربية سوى أنها مادة ميسرة للنجاح أو حائلة دونه رغم أن معامل مادة اللغة العربية في شعبة آداب ولغات يساوي معامل مواد اللغات الأجنبية الأخرى.

وهنا لابد من أن نتساءل لماذا هذا الاهتمام بالكفايات اللغوية للغات الأجنبية الأخرى في مرحلة التعليم الابتدائي، في حين أن هناك دراسات أجريت في ميدان اكتساب اللغة تنص على أن الطفل في السنوات الأولى ينبغي أن يغمس في تعلم لغته الأم استماعا وتعبيرا وقراءة وكتابة².

حينما نتأمل هذا الطرح نستنتج أن القرار السياسي في الجزائر لم يفصل بعد في شأن المسألة اللغوية، ففي الوقت الذي تكون فيه الفرنسية لغة القرار ووسيلة التواصل تكون العربية لغة الخطابات والشكل والمظاهر، ولا تتعامل معها المراجعات التربوية إلا ببعض العبارات الرنانة كالترقية، وإعادة الاعتبار، والحقيقة أن تخلف اللغة العربية لا ينبع من ذاتها بل من أهلها الذين لا يعملون بها.

والواقع ينبغي بخلاف ما تعبر به الخطابات والشعارات الرنانة، فإذا أردنا أن نناقش مدى استجابة المراجعات التربوية في مسلسلها الطويل لفلسفة التربية في مجتمعنا، فينبغي أن ننطلق من اللغة العربية التي ينبغي أن تكون محورا في فلسفتنا التربوية، باعتبارها لغة الانسجام المجتمعي، ومدخلا لفهم الدين، ألم تتأثر مكانة اللغة العربية في مجتمعنا بفعل وجود بعض المتشدين من النخب ببعض اللغات الأجنبية، زاعمين أن اللغة العربية لغة شعر وتراث، وليست لغة تواصل وتكنولوجيا، وكيف ترتقي مكانة اللغة العربية وتلاميذنا في

¹ - ينظر: صالح بلعيد، الإصلاح التربوي والتردي اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، مج03، ع03، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، سبتمبر 2012، ص08-14.

² - المرجع نفسه، ص20.

المدارس يتشددون بما يرددونه في تواصلهم اليومي من عبارات بلغات أجنبية، وإذا رُمنا أن نناقش المكانة التي منحتها مراجعات الخطاب الديداكتيكي لمادة اللغة العربية في مناهجنا فينبغي أن نبوح بأسئلة عديدة، لماذا نجعل دائرة الحديث عن الأدب الجزائري محصورة في محور واحد ألا وهو محور الثورة الجزائرية؟ كيف نعلم أطفالنا ما مفاده أن اللغة العربية لغته، ومقوم من مقومات هويتهم، دون أن ننعطف بهم إلى تاريخ الأدب الجزائري فنحدثهم عن الشاعر الجزائري عبد الوهاب بن أفلح الذي عاش في القرن الثاني للهجرة، وشهد له الجاحظ وأبو تمام بجمال النظم والإبداع¹.

كما أن سوء واقع مادة اللغة العربية في مناهجنا لا ينتهي عند المضامين الدراسية الموظفة، بل يمتد إلى الخطاب الديداكتيكي في هذه المادة، فالمعارف لا يراعى في وضعها مبدأ التدرج في البناء من مرحلة إلى أخرى بدليل التكرار في بعض الوحدات التعليمية في مادة النحو، إذ نجد درس إعراب الجمل مُكررا في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وفي السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ونجد أيضا درس الاستثناء في السنة الثانية من التعليم الثانوي للشعب الأدبية، في حين لا نجده في السنة الثالثة دون وجود أي معيار معتمد عليه في إقحام هذا الدرس في السنة الثانية، وعدم إقحامه في السنة الثالثة، كما أن هناك دروسا تحذف دون معيار يعتمد عليه في حذفها، ودليل ذلك التدرجات الوزارية التي تصدر كل سنة، فقد تجد فيها درسا محذوفا في هذه السنة ومقحما في السنة التي تليها دون أي بيان لعلّة الحذف والإقحام، أما فيما يتعلق بالتقويم التربوي في مادة اللغة العربية فالحال ينبئ بوجود أسئلة تتكرر من سنة إلى أخرى، كسؤال أنماط النصوص، وسؤال الحقول الدلالية، فكيف سنقيس مدى تطور الكفاية اللغوية للمتعلّم في ظل أسئلة تتكرر، ولا يعتمد في بنائها على مستويات صياغة الأسئلة، ولا على الدليل المرشدي في بناء الاختبارات.

¹ - ينظر: عبد الملك مرتاض، الأدب الجزائري وحضوره في المشرق، سكاى نيوز عربية، 2021/04/07، على الرابط

الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=7fKzmq0FrO4>

إن تعثر المراجعات التربوية لا ينحصر عند الخطاب الديداكتيكي للغتنا العربية، فما نادت به الإصلاحات من ضرورة تكوين الأطر التربوية أمر لا أساس له في واقعنا التربوي، فقد عهد إسناد بعض المواد في الأقسام النهائية لأساتذة عديمي الخبرة، مما يؤدي إلى تراجع في مردود المتعلمين، مما قد يسبب ظاهرة التسرب المدرسي التي لا ينبغي أن نحمل نتائجها للتلاميذ وحدهم في ظل وجود أساتذة لا يأخذون على عاتقهم حتى تكوين أنفسهم في مواد يسند إليهم تدريسها، كما أن بعض الدورات التكوينية التي تُجرى للأساتذة يشرف عليها بعض المفتشين والأساتذة المكونين الذين ليس لهم إطلاع بما استجد في نظريات حقل التربية، كما لا ينبغي تجاهل قضية الاضرابات التي تنادي بها بعض النقابات التعليمية، وهي اضرابات قد تطول إلى حد اضطرار الوزارة أحيانا لحذف بعض الدروس وتقويم التلاميذ في إطار عتبة دروس محددة، أضف إلى ذلك كثرة العطل وأيام الراحة في الدراسة في جميع الأطوار تنتهي فصولها في بداية شهر ماي، وقد ينتقل التلاميذ إلى مرحلة دراسية أخرى بشكل غير منهجي في ظل غياب خبرات سابقة يبني على أساسها استيعاب خبرات جديدة، ولا نبخس الإصلاحات حقها في محاربة ظاهره الغش وتسرب الأسئلة التي استفحلت في السنوات الأخيرة، لكن الجهات التنفيذية أحيانا ما تتساهل في مراكز الحراسة.

4. مسارات الخطاب الديداكتيكي داخل الممارسة الصفية في المدرسة الجزائرية (المضامين، الأهداف، الكفاءات):

إن الانتقال من خطاب ديдаكتيكي إلى خطاب آخر يعد حتمية يفرضها فشل الخطاب الديداكتيكي المتبنى في مرحلة زمنية، مع قدرته على الاستجابة لحاجات المجتمع وسد الخلل في النظام التربوي ككل، وفيما يلي سنعرض الخطابات الديداكتيكية التي تبنتها مدارسنا الجزائرية داخل الممارسة الصفية، وهي الخطابات التي يصطلح عليها الباحثون بمقاربات التدريس-، على أن نترك المساحة في الفصل الثاني لعقد موازنة بين خطاب ديдаكتيكي الأهداف وخطاب ديдаكتيكي الكفاءات، متجاهلين خطاب ديдаكتيكي المضامين، ومكتفين بعرض بسيط حوله في هذا الجزء، نظرا لما أشرنا له سابقا من قطيعة معرفية جزئية مع هذا

الخطاب الذي لم تنطلق منه الخطابات اللاحقة له في صياغة مشروعها التدريسي إلا بقدر يسير.

1.4. المقاربه بالمضامين (1962-1996):

بدأ ميلاد الدولة الجزائرية الفتية منذ سنوات الاستقلال الأولى بواقع عام قوامه التخلف خاصة في القطاع التربوي، حيث لوحظ عن الوضع آن ذاك غياب المناهج الدراسية ذات بعد جزائري، فضلا عن ضعف مستوى الهياكل القاعدية والوسائل التعليمية، ونقص كبير في الاطار التعليمي الجزائري المكون، فقامت المدرسة الجزائرية الفتية بخطوة جريئة لانقاذ ما يمكن انقاذه، فقد استعانت بخبرات أجنبية من مصر والعراق وسوريا، وتبنت على مستوى مناهجها خطابا ديداكتيكيا قائما على التدريس بالمضامين¹، وهو خطاب ديداكتيكي يعتمد في نقله للمعارف على الامتثال للمعلم والاستماع له أثناء الدرس، وعلى الحفظ والاستظهار لما تم حفظه وتكراره أثناء التقويم، مبتعدا بذلك عن كل ما له علاقة بالبحث والاكتشاف²، وهذا المفهوم لخطاب المضامين يرتبط بمبدأ مهم ألا وهو وجوب إكمال المحتويات الدراسية في الوقت المحدد لها دونما اكتراث لفهم المتعلم وميولاته والعوائق التعليمية لديه.

وتتظر هذه المقاربة إلى عقل المتعلم على أنه خال من المعارف والتمثلات، والدرسة هي المكان الوحيد القادر على ملئه³، إذا فهي مقاربة تُقْصِي دور المحيط والبيئة في بناء التعلّيمات، أما معيار الانتقال من مرحلة إلى أخرى في هذا الخطاب الديداكتيكي فهو معيار كمي قائم على تخزين أكبر قدر ممكن من المعارف، وبالتالي فالمعارف تعتبر بمثابة المرامي الكبرى للسياسة التربوية، ولأجلها تعد جميع التجهيزات المادية والتقنية والتربوية، وقد كان هذا الخطاب الديداكتيكي بمثابة حل استعجالي ساهم بالتعاون مع خبرات بعض الأساتذة في محاولة إعادته بناء ملامح الشخصية الوطنية، ولكن بات ضروريا تجاوز هذا

¹ - ينظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهنات وإنجازات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2009، ص18.

² - ينظر: عبد الكريم غريب وآخرون، الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، ص18.

³ - المرجع نفسه، ص19.

الخطاب بسبب عدم قدرته على تلبية متطلبات مجتمعنا الجزائري وحاجاته المتزايدة، وكذلك بسبب رغبة الوزارة الوصية في مواكبة ما استجد في حقل التربية والتعليم.

2.4. خطاب ديдаكتيك الأهداف (المقاربة بالأهداف) (1996-2003):

تم اعتماد خطاب ديдаكتيك الأهداف بديلا عن خطاب ديдаكتيك المضامين الذي بات غير قادر على تفعيل دور المدرسة داخل المجتمع الجزائري، ويتمشى تبني هذا الخطاب الجديد مع ما استجد في علم النفس التربوي عبر النظرية السلوكية التي أسست فيما بعد لمدرسة سلوكية تنادي بتطبيقات تربوية تنص على وجود التخطيط للدرس مسبقا بتحديد أهدافه وإطلاع المتعلمين عليها ليكتبوها في وثائقهم، فهذا الاتحاد بين النظرية السلوكية وخطاب الأهداف نقل التعلم من الارتجالية إلى الوعي في مدارسنا، مما سهل بقدر ما دور المعلم والمتعلمين، وقد صنفنا الأهداف إلى أهداف عامة وأخرى خاصة، وأخرى إجرائية سلوكية، تتحقق من خلال التدريس عبر وضعيات تعليمية¹، وسنقف عند خطاب ديдаكتيك الأهداف بالتفصيل في الفصل الثاني، لكن ينبغي التنويه بمسألة مفادها أن هذا الخطاب طبق في ظروف استثنائية مرت بها بلادنا، ونقصد بذلك ظرف العشرية السوداء، وبالتالي لم ينل حقه من التقييم والمتابعة، وسرعان ما فشل هذا الخطاب في تحقيق مراميه داخل الممارسة الصفية، لأنه ركز في مشروعه التدريسي على الهدف المخطط له مسبقا دونما اكتراث لحاجات متعلمينا ولا المشاكل التي تعيشها المدرسة الجزائرية، فانتهى العمل به في سنة 2003.

3.4. خطاب ديдаكتيك الكفاءات (المقاربة بالكفاءات):

بدأ التفكير في تبني خطاب ديдаكتيك الكفاءات منذ إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000، والتي انتهت أشغالها في مارس من سنة 2001، وكان من جملة أعمالها ضروره تفعيل ديдаكتيك الكفاءات كخطاب في مدارسنا الجزائرية، واستمر

¹ - ينظر: أنور محمد الشقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012، ص28.

الإعداد في هذا الخطاب إلى أن بدأ العمل به في سنة 2003¹، وإذا كان خطاب ديداكتيك الأهداف يركز على مفهوم الهدف وينطلق من المعارف كسبيل لبلوغه، فإن خطاب ديداكتيك الكفاءات يدمج التعلّيمات السابقة بتعلّيمات لاحقة بغية ضمان إرساء موارد جديدة²، فدرس إعراب الجمل مثلاً يبنى على معرفة مسبقة بدرس إعراب المفردات، وقد نال خطاب ديداكتيك الكفاءات حقه من المتابعه والتقييم، إذ تشرف عليه لجنة خاصة ببناء المناهج، كما تم تأطير الأساتذة حول برنامج العمل به مع تزويدهم بمجموعة من الوثائق المرافقة كالمناهج، ودليل الأستاذ، ودليل بناء الاختبارات، وكذا التدرجات السنوية التي تقدمها الوزارة لإبلاغ الأساتذة بمستجدات البرنامج السنوي، أما على مستوى المناهج فقد اعتمدت منذ سنة 2008 إصلاحات جديدة جديده تسمى بإصلاحات الجيل الثاني³، وكل هذا دليل على ما حظي به خطاب ديداكتيك الكفاءات من متابعة مستمرة، وهو الخطاب الديداكتيكي الساري إلى يومنا هذا.

¹ - ينظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، مرجع سابق، ص 65.

² - ينظر: لحسن توبي، بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفوي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012، ص 66.

³ - ينظر: زهور شتوح وفتح الرحمن الطاهر، الإصلاح التربوي في ظل مناهج الجيل الثاني، المزايا والمزالق، مجلة الدراسات الأكاديمية، مج 01، ع 03، المركز الجامعي، آفلو، سبتمبر 2019، ص 188.

III. التعليم الثانوي في الجزائر (مساراته ومهارات متعلمه في مادة اللغة العربية):

شهد ميدان التربية والتعليم خاصة منذ بداية القرن العشرين تطورا في حقل التوجيه والإرشاد المدرسي، نظرا للحاجة إليه في مختلف ميادين الحياة، ويسبب ما له من أهمية في تحسين الحصيصة الدراسية للمتعلمين في جميع المواد بما في ذلك مادة اللغة العربية، خاصة إذا بُني وفق أسس صحيحة تراعي شتى الجوانب في بناء المتعلمين، وسنحاول في هذا المبحث معرفة مسارات التعليم الثانوي في المدرسة الجزائرية باعتبارها مرحلة مهمة في إرشاد المتعلم وتوجيهه، فمن خلالها تبدأ حريته في الاختيار، فبمجرد أن يصل إليها له الحق في إختيار إما الدراسة في الشعب العلمية أو الدراسة في الشعب الأدبية، فضلا عن أن هذه المرحلة تمثل مرحلة مهمة في مراحل النمو الذهني للمتعلم، إذ يملك في هذه المرحلة القدرة على التجريد والقدرة على اختيار الحلول المنطقية للمعضلات التي قد يقع فيها، ولعل هذه القدرة تعينه في عملية الإختيار وضرورة تحمل مسؤوليته والقناعة بنتائج خيارته، وأهم ما يميز هذه المرحلة هو أنها ستتوج بشهادة البكالوريا التي ستتسع بعدها دائرة خيارات المتعلم وتزداد معها ضرورة تحمله للمسؤولية، ونظرا لأهمية مادة اللغة العربية في جانب التوجيه والإرشاد نحو الشعب الأدبية، سواء في هذه المرحلة أو في مرحلة التعليم الجامعي فسنتناول أهم المهارات اللغوية التي يحتاجها طالب اللغة العربية في السنة النهائية من التعليم الثانوي، وهي مهارات تعين على بناء الكفاية اللغوية بالدرجة الأولى، وتعينه كذلك على امتلاك كفاية تحليل النصوص وفهمها.

1. مسارات التعليم الثانوي في الجزائر:

سعت الجزائر منذ استقلالها إلى التخفيف من حمل واقع تربوي متدهور، وعملت بالتعاون مع بعض الخبرات العربية على بناء منظومة ذات بعد جزائري خالص، وفي هذا السياق بدأت عملية مراجعة واقع التعليم في بلادنا خاصة ما يتعلق منه بالتعليم الثانوي الذي

سيشرع في استقبال متعلمين كانوا يتلقون معارفهم وفق النظام التربوي الذي بناه الاستعمار الفرنسي.

1.1. المرحلة الأولى من 1960 إلى 1970:

في مرحلة الإصلاح الأولى التي تمت بين سنتي 1962 إلى 1970 قامت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بالتحديد سنة 1964 بنشر تقريرها الذي دعا إلى إجراء تعديلات جذرية في التعليم الثانوي¹، بدأ العمل بها منذ سنة 1966، حيث بدأ تغيير البرامج الموروثة عن الاستعمار، وكذلك إعادة الاعتبار للغة العربية قياسا بالوضع الذي كانت عليه في فترة الاستعمار، وتم كذلك الشروع في تدريس تاريخ الجزائر، ولم يكن هذا ليتم دون وجود عقود تعاون مع خبرات أجنبية، بمعنى أننا لم نصل بعد إلى تعليم جزائري خالص، وقد تحدثت المنظومة التربوية الظروف الصعبة، وقامت ببناء أربع ثانويات للمتعلمين الذين كانوا يزاولون دراستهم بمراكز جمعية العلماء المسلمين في فترة الاستعمار الفرنسي وهذه الثانويات هي: ثانوية عبار لغرور بقسنطينة، ثانوية الثعالبي للبنات في باتنة، ثانوية ابن باديس بوهران، ثانوية ابن خلدون للذكور بالعاصمة².

لكن لوحظ بعد هذه الإصلاحات نقص الأساتذة المؤطرين في المواد العلمية، ورغم هذا كانت هاته المؤسسات تضم جميع الأقسام بدءًا بالسنة الأولى من التعليم الثانوي (السنة السادسة سابقا إلى غاية السنة النهائية لنيل شهادة البكالوريا). ولجأت الحكومة الجزائرية في هذه الفترة إلى عدة تدابير بيداغوجية استجابة لمتطلبات المرحلة على غرار إصلاح الهياكل التربوية، وكذا عقد تعاون ثقافي مع فرنسا ومع باقي الدول لتزويد بلادنا بأساتذة في جميع التخصصات، وكان التعليم الثانوي في هذه المرحلة عبارة عن طورين:

¹ - ينظر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مدراء التعليم الثانوي والإكليات، الحراش، الجزائر، 2005، ص 17.

² - ينظر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، ص 72.

■ **الطور الأول:** يضم أربعة سنوات، السنة السادسة والخامسة، والسنة الرابعة والثالثة. والسنة السادسة تعد بمثابة السنة الأولى من التعليم الثانوي في الجزائر، وكانت الدراسة في هذا الطور بشهادة معينة، وقد ألغيت هذه الشهادة بمرسوم رقم 38-66 المؤرخ في 11 فيفري 1966، وعوضت بشهادة التعليم العام، وقد يتسنى للمتعلم الانتقال من الطور الأول إلى الطور الثاني في التعليم الثانوي، أي من العام الثالث في التعليم الثانوي العام إلى العام الثاني منه، وذلك بحصوله على رتبة إمتياز من القطاع المغذي للتعليم الثانوي آن ذاك مع وجود إجماع من مجلس الأساتذة.

■ **الطور الثاني:** ويحتوي على ثلاث سنوات؛ السنة الثانية فالسنة الأولى فالسنة النهائية، وهي سنة التحضير للبكالوريا، وقد تم إلغاء النظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بصدور المرسوم 495-63 في 31 ديسمبر 1963، وتم إستبداله ببكالوريا جزائرية يختبر فيها المتعلم باختبارات كتابية في كل المواد مرة واحدة في السنة، أما أنماط التعليم الثانوي بمراحله المختلفة فقد جاءت على النحو الآتي¹:

- التعليم الثانوي العام يدوم ثلاث سنوات في الطور الثاني من التعليم الثانوي، ويرتبط بكل الشعب (رياضيات-علوم تجريبية-فلسفة). أما التعليم الثانوي التقني فيحضر المتعلمين لدراسة الشعب التقنية في البكالوريا كالتقني رياضي والتقني اقتصادي.

- نمط التعليم الثانوي الصناعي التجاري، وهو نمط تعليمي يعد التلاميذ للحصول على شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية، ويستمر خمس سنوات، وقد تم استبدال هذا النظام قبل نهاية المرحلة الأولى بنظام دراسي آخر يسمى نظام الشعب التقنية المحاسبية والتقني صناعي.

- نمط التعليم التقني: ويدوم ثلاث سنوات ويتوج في النهاية بشهادة الكفاءة المهنية.

¹- بلقاسم خيالي، قراءة نقدية لتطور هيكلية التعليم الثانوي بالجزائر وواقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، مج10، ع02، جامعة زياني عاشور، الجلفة، 2019، ص185-186.

إن قراءة هذه المحطة من تاريخ تعليمنا الثانوي تتيح لنا أن نلاحظ ما يتسم به من تعدد في أشكاله، حيث نجد تعليم تقني وتعليم تجاري، ويحسب على وزارة التربية في هذا القطاع أنها أدمجت التكوين المهني في التعليم الثانوي حتى لا يكاد المطلع اليوم يفرق بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني والتقني، وهذا يترجم مقدار الجهود الحثيثة التي بذلتها منظومتنا التربوية في مواكبة مستجدات التعليم، والحرص على بناء متعلم جزائري قادر على سد مواطن الخلل في مختلف القطاعات الحيوية في بلده، لكن هذه المرحلة لم تكن بمنأى عن مجموعة من التحديات لعل أهمها مخلفات المستعمر الفرنسي، إضافة إلى التراجع الاقتصادي فضلا عن تزايد الطلب على التعليم في ظل ما بدأت تعرفه الجزائر من نمو ديموغرافي، كل هذا أجج من صعوبة تطبيق استراتيجية تعليم ثانوي واضحة المعالم، مما جعل الدولة تحافظ على بعض التفاصيل الموروثة من الواقع السابق مع خوض غمار جزارة التعليم الثانوي وتطويره شيئا فشيئا.

2.1. مرحلة المخططين الرباعي والثلاثي (1970-1980):

دامت هذه المرحلة كما ذكرنا سابقا بين سنتي 1970 و 1980، وتميزت بظهور المخططين الرباعي والثلاثي اللذان حاولت فيهما الدولة إصلاح السياسة التربوية إصلاحا شاملا، أما فيما يخص التعليم الثانوي فقد صدر بتاريخ 16 جويلية 1971 مرسوم رقم 170-171 وفيه استمرار النظر إلى التعليم المهني باعتباره جزءا من التعليم الثانوي، وقد تم عملا بهذا المرسوم استحداث متاقن الطور الأول ليفد إليها التلاميذ القادمون من السنة الخامسة، وكذلك القادمون من السنة الثانية متوسط، ليصبحوا عمالا ذوي كفاءة مهنية مع إمكانية انتقالهم للطور الثاني وتلقيهم تكوينا لمدة سنتين، ولكن سرعان ما ألغيت سنة 1974 متاقن الطور الأول قبل تنصيب الطور الثاني ثم وجه المتعلمون صوب التعليم الثانوي التقني، وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية، كما اتسمت هذه المرحلة بإعداد وثيقة مشروع إصلاح التعليم سنة 1974 ثم عدلت في 16 أفريل سنة 1976، وتم بموجبها إجراء تعديلات على التعليم الثانوي، وبرز مشروع التعليم الثانوي المتخصص حيث تدوم الدراسة

في هذه المرحلة بموجب مرسوم 16 أفريل ثلاث سنوات، تنتهي باجتياز اختبار شهادة البكالوريا في كل الشعب استعدادا لدخول الجامعة¹.

وقد تم في هذه الفترة بموجب التعريب تنظيم الشعب المعربة المزدوجة في الطورين المتوسط والثانوي، ففي التخصصات المزدوجة يتلقى التلاميذ في مادتي العلوم والرياضيات بالفرنسية، وفي الشعب المعربة يكون التعليم بالعربية، وفي هذه الفترة صدر بسبب نقص الأساتذة مرسوم سنة 1978 يتيح للموظفين في قطاعات مختلفة تقديم حصص إضافية².

وتماشيا مع وجوب التقييم الذي ينبغي الوقوف عنده في كل مرحلة، فقد تميزت هذه المرحلة بتحسين نسبي في البنى التحتية والهيكل القاعدية، فضلا عن بروز ملامح الوعي عند الجزائريين بدليل تضاعف عدد التلاميذ في المرحلة الثانوية، لكن هذه المميزات لا يمكن ان تجعلنا نُعرض بوجوهنا عن بعض الأخطاء، ومنها ما يتعلق بالتسرع والعشوائية في اتخاذ القرارات، إذ من غير المعقول أن تستحدث المتاقن ثم تلغى بسرعة دون أن يأخذ هذا المشروع وقتا كافيا للتجريب، كما أن هذه الإصلاحات لم تتركس بعد مبدأ العدالة الاجتماعية، فقد كان المنتسبون إلى التعليم المزدوج يحظون بفرص أكثر قياسا بنظرائهم من خريجي التعليم المعرب، كما أن التلاميذ المتفوقين من ذوي التعليم المزدوج لهم الحرية في اختيار المعاهد والجامعات التي يريدونها، ولم تقتصر هذه المفاضلة على الخيارات الدراسية بل تعدتها إلى جانب الشغل سواء في القطاع التعليمي أو غيره، وبموجب هذا الواقع أصبح الانتساب إلى الشعب المزدوجة جالبا للمنفعة، وباعثا للمفخرة والتشوق، في حين أصبح التعليم في الشعب المعربة جالبا للمضرة، وباعثا لوجود مركب نقص عند المنتسبين إليها، وقد ازداد هذا الأمر سوءا حتى وصل إلى صراعات في الجامعات والثانويات بين تيارين؛ تيار يدافع عن العروبة والإسلام، معتبرا أن هذه الشعب المعربة تتركس هوية الدولة، وتيار حداثي يرى بضروره التخلي عن كل ما هو أصولي، ويرى بضروره الانفتاح والحداثة، كما

¹ - ينظر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، مرجع سابق، ص18-21.

² - ينظر: عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي، دار الهدى، الجزائر، 2000، ص19.

يؤمن بضرورة تفضيل لغة الأجنبي على اللغة العربية، فلغة الأجنبي هي لغة العلم والتكنولوجيا.

كما لوحظ في هذه المرحلة أيضا تخلي العديد من الأساتذة عن مناصبهم بسبب ضعف الأجر، وبحث بعضهم عن فرص أفضل، أضف إلى ذلك ما يعانيه هؤلاء الأساتذة من صعوبات في النقل والسكن، ولذلك وجدت الوزارة صعوبة كبيرة في تعويض الأساتذة المستقيلين بسبب ضعف التأطير، فقد كانت الدولة تعتمد فقط على الأساتذة من خريجي المدرسة العليا ولم يكن عددهم كافيا¹.

إن دراسة هذه المرحلة تجعلنا نقر بما أجمع عليه منتقدوها، فقد اتسمت بغياب التخطيط والرؤية الاستراتيجية، ومن ذلك التخلي عن مشروع تعليم المتاقن الذي لم ينل حقه من التجريب، وهنا لا بد أن نتساءل لماذا استحدثت المتاقن حتى تُلغى. أضف إلى ذلك تغليب الاختصاصات المزدوجة في ظل غياب خطة لتعريب العلوم، ويُرجع الملاحظون مبرر ذلك؛ لكون الجزائر حديثة عهد بالاستقلال، مما يعني وجود عدد كبير من أولئك الذين تلقوا تعليمًا بالفرنسية، وهذا العامل أجج الصراع بين الفرونكوفونيين ودعاة التعريب، وقد لوحظ في تلك الفترة حضور كبير للغة الفرنسية في جميع القطاعات، هذا الواقع الذي طغت فيه اللغة الفرنسية واستفحل فيه خطاب دعاة التعريب زاد من مصاعب الدولة في خلق مجتمع موحد تحكمه ثقافة واحدة وهوية واحدة.

3.1. المرحلة الثالثة من 1980 إلى 1990:

وقد عرفت هذه الفترة تحولات عميقة، ففي سنة 1981 تم تنصيب التعليم الثانوي التقني قصير المدى تكون حصيلته شهادة الكفاءة المهنية، وقد سمح لبعض حاملي هذه الشهادة التقنية بدخول الجامعة سنة 1982، ثم تم التخلي عنه بشكل متسرع، كما كان عليه الحال سابقا سنة 1987²، كما اتسمت هذه المرحلة بوجود تماثل على مستوى التدريس بين

¹ - ينظر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، ص 79-80.

² - ينظر: بلقاسم خيالي، قراءة نقدية لتطور هيكلية التعليم الثانوي بالجزائر وواقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ص 187.

الثانويات التقنية ومتاقن الطور الثاني، وفي هذه المرحلة أيضا تم التنفيذ المطلق لوصايا إصلاح التعليم التي جاءت بها أمرية 16 أفريل 1976، وكان ذلك عامي 1984 و1985، وتم بموجب هذه الأحكام الشروع في ما يلي¹:

- التعليم الثانوي العام يدوم ثلاثة سنوات، ويتم فيه تكوين التلاميذ في مختلف الشعب العلمية والأدبية.

- التعليم الثانوي المتخصص، ومن ميزاته فضاء أنه يتم فيه اكتشاف المواهب ثم دعمها وصلقلها وتنمية الثقة بالنفس لدى أصحابها.

- التعليم المهني والتكنولوجي، يهدف إلى إعداد الشباب لتولي وظائف في مختلف الميادين الإنتاجية، كما يعدمهم أيضا للدراسات في التعليم العالي، ويدوم هذا التعليم من سنة إلى أربع سنوات، وفي هذه المرحلة تم أيضا توسيع الشعب التقنية وشعبة الرياضيات بغية خلق توازن بين التعليم العام والتعليم التقني، وقد بدأ في هذه الفترة تدريس الإعلام الآلي في ثلاث ثانويات، ومع حلول سنة 1985 إلى 1986 تم الشروع في إصلاح آخر يتمثل في الجذوع المشتركة، وكانت البداية مع جذع مشترك وحيد وهو التقني الصناعي، ثم تم استحداث شعب جديدة كالبوكيمياء، والكيمياء الصناعية، والإعلام الآلي، وعلوم الفلاحة والري، وعلوم البناء، ثم استحدثت شعبة العلوم الإسلامية، كما شهدت بعض الثانويات بداية التعليم الاختياري كاختيار لغة أجنبية ثالثة إلى جانب الفرنسية والعربية.

وقد عرفت شهادة البكالوريا بعض التغييرات، وذلك حسب القرار الوزاري المؤرخ بتاريخ الفاتح من مارس 1987 المعدل للقرار الوزاري الصادر في سنة 1972، ويتعلق بتنظيم امتحان شهادة البكالوريا، حيث تم استحداث تقنية المراقبة المستمرة للمواد التي لم تكن أساسية، ولم تكن موضوع امتحان في موضوع شهادة البكالوريا كالفيزياء، والكيمياء، والتربية السياسية بالنسبة للشعب الأدبية، وكذلك الفرنسية، والتاريخ، والتربية السياسية بالنسبة للشعب العلمية، وشعبة رياضيات، وقد أريد من هذا الإجراء اتخاذ هذه المواد سبيل مساعدة للطلبة

¹ - عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي ص 20-22.

النظاميين لبلوغ معدل النجاح إذا كانت علامات هذه المواد تفوق المعدل طبعاً، كما تم في هذه المرحلة الشروع في تدريس مواد جديدة منها اللغتان الألمانية والإسبانية بشكل اختياري، وكذلك تم إدخال العلوم الإسلامية وتعميمها، وكذلك السعي إلى تعميم مادة الإعلام الآلي¹. وإذا أردنا أن نقيم حصيلة هذه المرحلة قياساً بمراحل أخرى، فلا بد أن نتحدث عن جهود الدولة في استيعاب الطلب المتزايد على التعليم الثانوي، ففي السنة الدراسية 1989-1990 بلغ عدد المتأقن 121 متقنة، "في حين لم يكن يتجاوز 34 متقنة إبان السنوات السابقة، وفي المرحلة نفسها سجل وجود 621 ثانوية، في حين لم تتجاوز 137 في المرحلة السابقة، وهذا تحسن نسبي على مستوى الهياكل القاعدية للتعليم الثانوي، ولكن استمر العجز في توفير الأساتذة الأكفاء خاصة في المواد العلمية والتقنية، مع وجود نقص في كتب المواد العلمية والتقنية المكتوبة رموزها بالعربية"².

ومن ملامح العجز في هذه المرحلة اضطراب بعض المؤسسات للعمل بطاقة تتجاوز استطاعتها، مما أدى إلى وقوع اكتظاظ في الأقسام، وذلك بسبب تأخر نسبي في بناء الهياكل في بعض مناطق الوطن، كما لوحظ تأخر في تنصيب التعليم الثانوي المهني، وكذا التعليم الثانوي المتخصص، مما خلق قدر من التسرب في سلك التعليم الثانوي، مع انعدام الفضاءات التي تتكفل بهؤلاء المتسربين، وبسبب هذا التأخير في تنصيب التعليم الثانوي المهني والمتخصص تم تسجيل نقص كبير في التقنيين السامين.

أما ما يحسب على هذه الإصلاحات في هذه المرحلة أنها سعت إلى تدريس المواد ذات الحمولة الإيديولوجية مثل التربية الإسلامية والتاريخ، وكذلك العمل الدؤوب على تعميم مشروع تعريب التعليم مما أسهم في ترقية مكانة اللغة العربية.

¹ - ينظر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، ص 82.

² - بلقاسم خيالي، قراءة نقدية لتطور هيكلية التعليم الثانوي بالجزائر وواقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ص 189.

4.1. المرحلة الرابعة من 1990 إلى 2005:

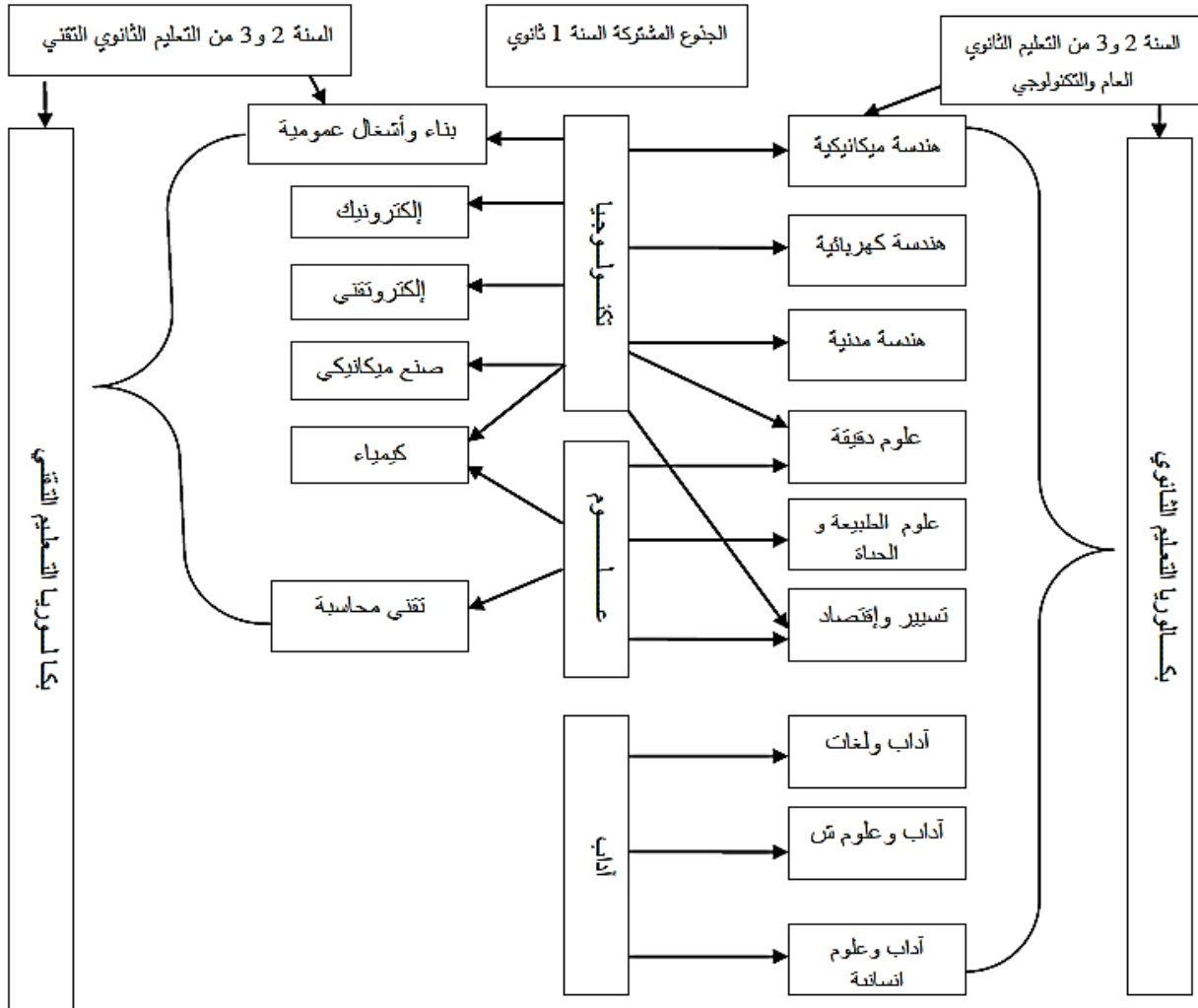
لايزال التاريخ يعيد نفسه في مسلسل مراجعات التعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية، فبعد الانتقادات التي وجهت لإصلاحات الثمانينات التي نادت بها أمية 16 أبريل 1976 شهدت هذه المرحلة بروز شبكة جديدة من الإصلاحات يمكن حصرها في ما يلي¹:

- إعادة هيكلة التعليم الثانوي سنة 1992 وتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000، وقد حددت هذه اللجنة في مشروعها التمهيدي الوظيفة المنوطة بهذا الطور، وتمثلت في الفصل بين نمطين من التعليم وهما: التعليم الثانوي الذي يلتحق به الناجحون من الطور المتوسط تحضيراً لدخولهم للجامعة، وتعليم تأهيلي خاص بالراسبين في شهادة التعليم الأساسي، حيث يوجهون إلى عامل الشغل، وقد تم في هاته المرحلة تجاوز التفاصيل التي بنيت عليها هيكلة التعليم الثانوي في الثمانينات، واستبدالها بنظام تعليمي حديث يقوم على الفصل بين شكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، والتعليم الثانوي التقني أثناء بلوغ السنة الثانية ثانوي، وهي سنة التوجيه التي تتيح اختيار أي تخصص حسب ملامح ومقاييس موضوعية حددتها وزارة التربية، وفي هذا النظام التعليمي الجديد استمر العمل بالتعليم القائم على الجذوع المشتركة، حيث لوحظ منها ثلاثة جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم ووجذع مشترك تكنولوجيا، وخمسة عشر شعبة مقسمة باعتبار الجذوع المشتركة.

والشكل التالي يوضح هذه هيكلة التخصصات في التعليم الثانوي في هذه المرحلة:

¹ - بوشعالة سميرة، تحديات المؤسسة التربوية الجزائرية بين المستقبل والماضي، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، مج3، ع14، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، 2017، ص79-80.

شكل رقم (01): هيكلية التعليم الثانوي (1992-2005).



(المصدر: بلقاسم خيالي، قراءة نقدية لتطور هيكلية التعليم الثانوي بالجزائر وواقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ص 191).

كما عرفت سنة (1991-1992) مشروعا جديدا قائما على جمع النخبة من التلاميذ المتفوقين في شهادة التعليم الاساسي في أقسام خاصة، ولم يكن هذا الأمر عاما بل على مستوى ثانويات عديدة في الوطن كله، ورغم ما حققه هذا المشروع من نتائج مرضية على مستوى شهادة البكالوريا تم إلغاؤه في عز صباه سنة 1994، والملاحظ للشعب والتخصصات التي يحتويها التعليم الثانوي في هذه المرحلة يكتشف وجود جسور تربط بينها¹.

¹ - ينظر: بوشعالة سميرة، تحديات المؤسسة التربوية الجزائرية بين المستقبل والماضي، ص 81.

وقد لوحظ على هذه المحطة الإصلاحية جملة من السلبيات، منها غياب التكافؤ بين التخصصات شعبة علوم طبيعة وباقي الشعب الأخرى، فالحاصلون على شهادة البكالوريا من شعبة علوم طبيعة وحياة يحظون بفرص أفضل في التعليم العالي، قياسا بنظرائهم في الشعب الأخرى، وهذا الواقع مزال تداعياته سائرة إلى الآن، فشهادة التوجيه الجامعي بالنسبة لطلاب الشعب العلمية والتقنية وشعبة تسيير واقتصاد تحتوي على خيارات أكثر قياسا بشهادة التوجيه الجامعي لطلاب شعبي أدب وفلسفة وآداب ولغات نذكر منها¹:

- عدم تثمين تخصص العلوم الدقيقة بسبب عدم جدوى معاملات المواد الأساسية رياضيات وفيزياء وكيمياء، وقد نتج على ذلك تخلي بعض التلاميذ عنها.

- تراجع في ملمح تخرج شعبة العلوم والتكنولوجيا بسبب تقليص الحجم الساعي للرياضيات والفيزياء والكيمياء قياسا بشعبة العلوم الدقيقة.

- ازدواجية الأداء في أربعة شعب من التعليم التقني مع التعليم التكنولوجي.

إلا أن أخطر حادثة شهدتها هذه المرحلة هي تسريب أسئلة شهادة البكالوريا سنة 2005، فكان من تبعيتها استقالة الوزير وإعادة الاختبار، وينبغي الإشارة إلى إن هذه الظاهرة استفحلت في السنوات الأخيرة، إلا أن دولتنا تسعى إلى محاربتها من خلال سن تشريعات وقوانين صارمة.

5.1. المرحلة الأخيرة من سنة 2005 إلى يومنا هذا:

ميز هذه المرحلة ميلاد عمل وزارتي مشترك ضم وزارة التربية ووزارة التعليم العالي وكذا وزارة التعليم المهني، وتضمن هذا الاتفاق مشروع إعادة هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي، وقد طبق هذا المشروع في السنة الدراسية 2005-2006، ويسعى هذا النظام الجديد للتعليم الثانوي إلى ما يلي:

- تحقيق الجودة في مضمون الممارسة التربوية لهذه الشعب التي تفرعت عن جذعين مشتركين (جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا).

¹ - بلقاسم خيالي، قراءة نقدية لتطور هيكلة التعليم الثانوي بالجزائر وواقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ص 191-192.

- تكييف المضامين الدراسية للتعليم الثانوي بما يتلائم مع طبيعة المعارف في التعليم العالي.

- السير جنبا إلى جنب مع باقي المنظومات التربوية لدول العالم في خوض تحديات تطوير مردود العملية التربوية¹.

وجاءت هذه الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي بشعب وتقريعات قليلة، وهذا ما يسهل على الوزارة الوصية مراقبة مردود الإصلاحات، مع العلم أن عملية الحد من الشعب وتفرعاتها هو توجه تربوي عالمي.

وقد سجلت الإصلاحات لصالح منظومتنا التربوية مجموعة من الإنجازات يمكن حصرها فيما يلي:

- القضاء على الفوارق بين أبناء الجزائريين من خلال ديمقراطية التعليم ومجانيته حتى أن كثير من المدارس أصبح أساتذتها يقدمون دروس دعم مجاني داخل المدرسة بإيعاز من وزارة التربية².

• سعي الدولة إلى استيعاب هذا العدد الكبير من التلاميذ من خلال بناء عدد كبير من الثانويات، وتغطية جل حاجات المتعلمين فيها، إذ لا تخلوا ثانوية من جميع التخصصات والشعب المعمول بها.

• الجزأة المطلقة لكل أطر التعليم الثانوي بجميع مراحلها وتخصصاته.

• السير على نهج الدول المتقدمة من خلال رسم خطة لمتابعة التلاميذ المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط، إذ قامت الدولة عام 2005-2006 بافتتاح خمسة ثانويات من نمط الامتياز، حيث تعتمد هذه الثانويات برامج ومناهج وطنية، إضافة إلى محتويات أخرى معمقة وثرية تقدم بطرائق بيداغوجية تسعى لضمان وتيرة التحصيل العلمي لهؤلاء

¹ - ينظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، ص 217-219.

² - التعليم رقم 991 المؤرخ في 22 ديسمبر 2010 المتعلقة بنظام الدعم البيداغوجي الموجه لتلاميذ أقسام الامتحانات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2010، ص 02-03.

المجتهدين وتنمية قدراتهم استعدادا لنيل مناصب لائقة في سوق الشغل¹، لكن هذه الإصلاحات لوحظ عليها الكثير من المثالب منها:

- إلغاء شعبة العلوم الإسلامية وجعلها مجرد مادة لا يرتبط بها معامل التوجيه، وكذا التخفيف من معامل علامتها ومن الحجم الساعي المخصص لها في جميع الشعب.
- إعطاء مكانة للغة الفرنسية، فقد أصبحت لغة الرموز في الرياضيات والفيزياء، فضلا عما شاب هذه المرحلة من لغط شديد يتعلق بالغش في شهادة البكالوريا، وهذا ما استدعى إعادة الدورات في بعض المواد سنة 2017.

2. المهارات اللغوية لمتعلم البكالوريا في مادة اللغة والأدب العربي:

إن المسلسل الطويل الذي مرت به المراجعات التربوية سواء في أطوار التعليم عموما أو في الطور الثانوي خصوصا، كانت بالرغم من السلبيات التي لوحظت عليها تتمحور حول هدف تنمية شخصية المتعلم، وجعله قادرا على بناء المعنى الخاص به، وبما أن شخصية المتعلم السليمة وكفاءته العلمية يضمنان له الانتقال إلى فضاءات التعليم العالي، وحرية الاختيار فيها، وبما أن مرحلة البكالوريا هي جسر للوصول إما للجامعة وإما لحياة مهنية أخرى، فقد أخذ هذا العنصر من البحث على عاتقه كشف الغطاء عما ينبغي أن يتسم به طالب هذه المرحلة من مهارات في مادة الأدب العربي، وكان اختيارنا لمادة الأدب العربي من اعتبار مفاده تمحور البحث حولها، كما أنها مادة أساسية في شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات، وكذلك بسبب طبيعة العلاقة المتوترة بينها وبين تلاميذ هذه الشعب، دون أن ننسى مرجعية مادة اللغة العربية في خطاب ديдаكتيك الكفاءات في المواد الدراسية كلها باعتبار مادة اللغة العربية تحتوي على الكفاءة العرضية (الكفاءة الممتدة)، فالتحكم في اللغة العربية يساعد في التحكم في مادة الفلسفة مثلا، إذ يؤكد أساتذة هذه الأخيرة أن سلامة اللغة معيار من معايير التصحيح، لأنهم يستدلون به على الترابط المنطقي للأفكار، وهناك أيضا سبب آخر يدعونا إلى تكريس الاهتمام بالمهارات اللغوية مادة الأدب العربي في مرحلة

¹ - ينظر: بوشعالة سميرة، مرجع سابق، ص 82.

البكالوريا ألا وهو أن مادة اللغة العربية أول مادة يمتحن فيها التلاميذ في جميع الشعب، وبالتالي فإن إجابة المتعلمين فيها لها أثر سيكولوجي إيجابي أو سلبي على المتعلم في باقي المواد الدراسية الأخرى.

1.2. أهمية مهارتي الاستماع والكلام في خطاب ديдаكتيك اللغة العربية في مرحلة البكالوريا:

إن امتلاك المتعلم للمهارات اللغوية يعني قدرته على أداء كل عمل يتعلق باللغة على وجه الإتقان، وسنبدأ بتناول الكفاية المتعلقة بمهارتي الاستماع والكلام على اعتبارهما أن وجودهما مقرون بوجود اللغة، وبالتالي فهما تسبقان زمنيا مهارتي القراءة والكتابة، فضلا عن أن مهارتي الاستماع والكلام ساهمتا في نقل تراث الأمة العربية الذي ورثته الأجيال، وكما هو معلوم فإن علم الرواية الذي اشتهر به تراثنا العربي ارتبط في أول بداياته بجانب الاستماع والكلام، ولتنمية هاتين المهارتين وترسيخ الكفاية اللغوية المتعلقة بهما لابد من المعلم والمحيط التربوي، بل المتعلم نفسه انتهاج السبل التالية:

- إكساب المتعلم القدرة على الإصغاء للبُنى اللغوية التي توظف داخل غرفة الصف وخارجها، ثم ترسيخها عن طريق مهارة الكلام، وتصحيح ما ينحرف عن معيار قواعد هاته البُنى¹، خاصة في ظل ما تشهده الجزائر من إزدواجية لغوية.

- التركيز في ديдаكتيك النصوص الشعرية على الإلقاء والتفاعل مع هاته النصوص، وذلك من خلال احترام نظام اللغة مع تطعيم الإلقاء بالنبر والتنغيم²، فالإلقاء يعتبر أحد المدخلات التي تركز عليها مهارة الاستماع في ضبط نواتج التعلم المتعلقة بديداكتيك النصوص، والتي من أهمها محاكاة المتعلم لأستاذه أثناء دوره في قراءة القصائد الشعرية.

¹ - حسن أحمد شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليمية اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربي للكتاب، القاهرة، 2012، ص08.

² - ينظر: حسني عبد الباري عصر، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، القاهرة، 1998، ص19.

- الاستماع والمشاركة بشكل فعال أثناء تبادل الأفكار مع الأستاذ¹، وهنا ينبغي استثمار الأنشطة اللغوية التي يتيحها منهاج اللغة العربية مثل نشاط مناقشة معطيات النص، إذ ينبغي إدارة هذا النشاط عن طريق تصميمه مسبقا.
- استغلال مهارتي الاستماع والكلام في جعل المتعلم قادرا على تقمص دور المعلم في إطار ما تتطلبه العملية الاتصالية من تبادل للأدوار بين المرسل والمستقبل²، وفي إطار الطبيعة التداولية للخطاب الديداكتيكي في مادة اللغة العربية ينبغي التأكيد أنه إذا أصغى المتعلم بانتباه لأداء زميله لنشاط ما، فقد يستنتج معطيات يحولها عن طريق ما يجريه من عمليات عقلية، وكذلك عن طريق الكلام إلى مدخلات في موقف تعليمي جديد يبينه هو اعتمادا على مهارتي الاستماع والكلام والدقة في طرح السؤال، وعليه فإن فعالية المتعلم تكمن في بناء التعلمات من خلال تفاعله عند زملائه.
- تعزيز المتعلم على الاستماع للأفكار الأساسية والثانوية التي يقولها الآخرون، ثم تسجيل ما يقولونه بدقة³، فقد يعرض زملائه أو أستاذه مشروع بحث ما دون الاعتماد على وسيلة عرض، وهذا أجود سياق لتنمية القدرة على الاستماع.
- الاسترسال والتأني في عرض الأفكار حتى يسهل على المتعلم الاستماع لأن سرعة العرض تعيق عملية الاتصال، وبالتالي تؤثر على مدخلات مهارة الاستماع⁴.
- إكساب المتعلم مهارة تنويع أساليب الكلام بما يتلائم مع مواقف مختلفة⁵، فقد يضطر أحيانا إلى استعمال أساليب خبرية أو أساليب إنشائية، وقد يضطر أحيانا إلى الوصف أو السرد أو الحجاج.

¹ - ينظر: أحمد فريقي، المضمون التواصل للفاعلات الصفية، دراسة ديديكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي، ص14.

² - R.B Zanjoc, Psychologie sociale expérimentale, éd.Dumod, Paris, 1966, P68.

³ - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، ص70.

⁴ - ينظر: زروقي أبو بكر، عوائق العملية الاتصالية ومسألة التأويل، 2021/06/19، على الرابط الإلكتروني:

<https://www.youtube.com/watch?v=jZ6iRttCD0>

⁵ - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص70.

- تعويد المتعلم على أن يتصور بدقة الموضوع الذي يتحدث عنه، ثم تنمية ما يحيط به من تفاصيل جزئية تمهيدا للتحدث عنه، لأن دقة التصورات تتلائم مع الكلام المسترسل¹.

والخطاب الديداكتيكي في مادة الأدب العربي يدعم هذا الجانب من خلال عدة أنشطة دراسية أو تقييمية، فكثيرا ما يتردد سؤال استخراج الأفكار الثانوية في البكالوريا².

- تنمية رغبة المتعلم في ممارسة الاستماع والكلام خارج الممارسة الصفية، ومحاولة ربطه ببعض الوسائط الثقافية كالسينما والتلفاز والإذاعة، فقد يجد في هذه الوسائط ما ينمي كفاياته اللغوية ويجعله يستمع إلى اللغة المعيارية، ومن ثم قد يحاكيها في ممارسته اللغوية، وينبغي التنويه هنا إلى أن هذا الأمر لم يعد خيارا بل غدى أمرا حتميا، لأن المتعلم ملزم بالبحث عن فضاءات أخرى خارج المدرسة لتنمية موارده اللغوية.

إن التأمل فيما تم طرحه حول قضيتي مهارتي الاستماع والكلام، وهذه الاستراتيجيات التي من شأنها تنميتها تجعلنا نقول بأنها تكاد تغيب كلياً عن المتعلمين في مرحلة البكالوريا لاسيما متعلم الشعب الأدبية، فالازدواجية اللغوية باعتبارها حتمية أثرت على سماع ونطق اللغة في طابعها المعياري، وهذا المعطى موجود في جُل دول العالم وليس في الجزائر وحدها، كما أن الاستعمال المفرط للسبورة أثر كثيرا على تنمية مهارة الاستماع والكلام، فقد أصبح كل شيء يكتب فيها حتى أصبح المتعلم يلجأ إلى ما تم تدوينه، في حين لو تم تقليص دورها لأصبح المتعلم يتفاعل ويكتب الكلام بمجرد أن يسمعه معتمدا على مخزون ذاكرته، في حين ينبغي أن يقتصر دور السبورة على مجموعة المعارف المعبر عنها في شكل مخططات أو جداول، أما عن علاقة متعلم البكالوريا بالوسائط الثقافية فهذا أمر بعيد التحقق، لأن المتعلم لا يبدي اكتراثا حتى للمهام والواجبات التي يكلف بها من قبل الكتاب المدرسي، ناهيك عن أن يجتهد في تنمية كفاياته اللغوية خارج المدرسة، ثم إن هذا الهدف

¹ - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص70.

² - ينظر: وزارة التربية الوطنية، اختبار في مادة اللغة العربية وآدابها (الموضوع الأول)، شعبة آداب وفلسفة، دورة 2010، الديوان الوطني لامتحانات والمسابقات، الجزائر، 2010، ص02.

يتحقق عبر ما يراكمه المتعلم من خلال ما استمع إليه وما تكلم به من بنى لغوية فصيحة، وهذه الاستراتيجية لا ينتهجها كثير من المتعلمين، وبالتالي سيكون الأثر وخيما في مرحلة البكالوريا التي ليست سنة بناء ومراكمة بقدر ما هي سنة توظيف واستثمار.

2.2. أهمية مهارة القراءة في خطاب ديداكتيك اللغة العربية بمرحلة البكالوريا:

إن قيمه القراءة في عالمنا اليوم تزداد باعتبار تعقيدها، لأن أهميتها تتضاعف بتضاعف المنجزات البشرية في الأدب والعلوم، وكذا في جانب التكنولوجيا والمخترعات في كل مناحي الحياة، فقد أصبحت القراءة في واقعنا عملا مهما في مواجهة التراكمات الثقافية والحضارية، وبالتالي بات لمكون القراءة أهمية كبيرة في الخطاب الديداكتيكي للغة العربية، إذ وجب أن يدرس هذا المكون بكل عناية حتى يتمكن منه متعلم البكالوريا بكل كفاءة واقتدار، ويتخذ مدخلا لفهم السندات (النصوص)، ليصبح قارئاً ناقداً متذوقاً ذا انطباع، وسنتحدث في هذا العنصر عن كيفية تنمية هذه المهارة استعدادا للبكالوريا، وتكمن أهمية القراءة بالنسبة لطلاب مرحلة البكالوريا في ما يلي:

- إكساب المتعلم القدرة على تحديد الاتجاه الأدبي الذي ينتمي إليه النص، سواء كان نصا ينتمي إلى مدرسة البعث والإحياء أو مدرسة الأدب الملتزم، ويعتمد في ذلك على عدة معطيات منها اسم صاحب النص والرموز والعبارات الموحية إذا لم يتعرف على الشاعر صاحب النص، وكذلك العبارات التمهيدية التي تسهل عليه معرفة السياق الذي وجد فيه النص، وهذه المعطيات يبني عليها مكون النصوص في الكتاب المدرسي، وكذا نجدها في سندات الاختبارات الرسمية في شهاده البكالوريا¹.

¹ - وزارة التربية الوطنية، اختبار في مادة اللغة العربية وآدابها (الموضوع الأول)، شعبة لغات أجنبية، دورة 2015، الديوان الوطني لامتحانات والمسابقات، الجزائر، 2015، ص01.

- القدرة على فهم الفكرة الأساسية والأفكار الثانوية في النص¹، قد تستهدف هذه القدرة أنشطة تقييمية مباشرة في اختبار شهادة البكالوريا، وقد يعتمد عليها المتعلم في حل مهام تعليمية أخرى كأنماط النصوص وأساليبها وتلخيصها.
- إكساب الطالب القدرة على تلخيص النص بأسلوبه ولغته الخاصة حتى يجيب عن هذه المهمة التعليمية في اختبار البكالوريا².
- اكتساب القدرة في التعرف على الأغراض الشعرية المختلفة، وهذه القدرة متضمنة في الكتاب المدرسي ومستهدفة في اختبار البكالوريا³.
- التعرف على نغمات الكتاب وأساليبهم المتنوعة في الكتابة، وهذه معارف قد تُعطى في الكتاب المدرسي أو بعض المراجع المدرسية، وقد يستنتجها المتعلم من خلال التأمل في النص المائل أمامه أو ربطه بالاتجاه الأدبي لمؤلفه⁴.
- التعرف على آراء أصحاب النصوص ووجهات نظرهم، ولهذه القدرة إطار عام في الخطاب الديداكتيكي لمادة الأدب العربي، ويتمثل ذلك في النصوص التي تنتمي إلى المقال النقدي⁵.
- إكساب المتعلم مهارة تفسير معاني صاحب النص سواء كان ذلك عن طريق الاستدلال أو بطريقة حرفية⁶.

¹ - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص71.

² - وزارة التربية الوطنية، اختبار في مادة اللغة العربية وآدابها (الموضوع الأول)، شعبة آداب وفلسفة، دورة 2013، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، 2013، ص02.

³ - ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة إتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 2006، ص68.

⁴ - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص71.

⁵ - وزارة التربية الوطنية، اختبار في مادة اللغة العربية وآدابها (الموضوع الثاني)، شعبة آداب وفلسفة، دورة 2017، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، 2017، ص03.

⁶ - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص69.

- إكساب المتعلم القدرة على تصنيف أفكار الكتاب من حيث طبيعتها وموقعها في نصوصهم فهي افتراضات أم منطلقات أم نتائج¹.

يتضح مما تم عرضه من أساليب لتنمية القراءة أننا أمام مهارة لغوية لا يمكن للمتعلم أن يغفل عنها، لأنها مطبقة في تحليل السندات شعرية كانت أم نثرية، ولن يكتسب المتعلم هذه المهارة إلا بالتدريب المتواصل.

3.2. أهمية مهارة الكتابة في خطاب ديكتيك اللغة العربية في مرحلة البكالوريا:

تعد الكتابة أعلى الدرجات في سلم المهارات اللغوية، وهي كذلك مهارة بينية تعبر حدود الأدب العربي إلى جميع المعارف والتخصصات، وتُبنى الكتابة وفق تراتبية يراكمها الإنسان بدءاً بالصوت ومروراً بالصرف والنحو، وانتهاءً بالنص، والكتابة أحد أهم مخترعات البشرية على الإطلاق لأنها حفظت لنا منجزات المبدعين على امتداد الحضارات الإنسانية، فتأخرها في سلم المهارات اللغوية إنما هو تأخر راجع لرقبتها وأهميتها، فلو لم تكن الكتابة لما وجدنا ما نقرأه، أما بالنسبة لطلاب البكالوريا فتعد وسيطا مهما يعينهم في الاتصال بالمضامين الدراسية وبمعلمهم، فبها يستطيعون التعبير عن أي محتوى يطلب منهم إعداد استعدادا لشهادة البكالوريا، وترتبط مهارة الكتابة عند طالب البكالوريا بحسن الصياغة ومراعاة منهجية الإجابة، كما أنها تكشف عن مدى تحكم المتعلم في المعارف المعطاة له، وتكشف عن مدى انتظام التفكير وسلامة العمليات العقلية. ويرتبط تعزيز مهارة الكتابة لدى طلاب البكالوريا بمجموعة من القواعد يمكن حصرها فيما يلي:

- إكساب طالب البكالوريا القدرة على تصور الأفكار في موضوع ما والكتابة فيه². وهذه المهارة ترتبط بناتج تعليمي يتأسس على ما راكمه المتعلم من توظيفه لباقي المهارات اللغوية.

¹ - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 69.

² - المرجع نفسه، ص 70.

- إكساب متعلم البكالوريا القدرة على بناء مخطط تنتظم فيه أفكاره من المقدمة إلى الخاتمة، ثم وضع هذه الأفكار وقولبتها بما يتوافق مع هذا المخطط¹. وهذه القدرة هي بمثابة كفاءة منهجية يحتاجها المتعلم في وضعيات تقويمية سواءً تعلق الأمر بمادة الأدب العربي أو بـمواد اللغات الأجنبية أو بكتابة مقال في مادة الفلسفة.

- إكساب المتعلم القدرة على الكتابة باللغة المعيارية (الفصحى المعاصرة)، وهذه المهارة هي بمثابة ناتج تعليمي يتأسس عليه تقييم المتعلم أثناء تصحيح اختبار البكالوريا، وقد عمل الخطاب الديداكتيكي في السنوات السابقة على استهداف هاته المهارة².

- إكساب المتعلم القدرة على تغيير أساليب الكتابة بما يتلائم مع مواقف تعبيرية ولتحقيق أغراض معينة.

- بناء مهارة التقييم الذاتي لدى المتعلم من خلال عمله على تحسين مستوى كتابته بإعادة الصياغة من خلال تصحيح الهفوات أو إعادة الصياغة أو إعادة الكتابة كلياً³. وكثير من تلاميذنا لا يملكون مهارة التقييم الذاتي لأنهم لم يتلقوا أي متابعة بيداغوجية في ما يتعلق ببناء هذه الكفاية رغم أنها متضمنة في الوثائق المرافقة للمناهج، وفي منهاج اللغة العربية وفي التدرجات السنوية⁴.

- دفع طالب البكالوريا إلى جمع المعلومات من المصادر والمراجع حتى يكون كفواً أثناء كتابة التقارير، وهاته المهارة هي أحد التوصيات التي أكدت عليها الوثائق التربوية منذ حلول المتعلم في السنة الأولى من التعليم الثانوي⁵.

¹- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 69.

²- ينظر: وزارة التربية الوطنية، التدرجات السنوية، المادة: اللغة العربية وآدابها، المفتشية العامة للتربية الوطنية، سبتمبر 2022، ص 05.

³- ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، مصر، 2009، ص 66.

⁴- ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2006، ص 13.

⁵- ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مصدر سابق، ص 46.

يبدو من خلال هذه الحقائق حول هاته المهارات اللغوية أنها تنقسم باعتبار دورها في العملية الاتصالية إلى صنفين.

- مهارات استقبال: وهي القراءة والاستماع.

- مهارات إنتاج: وهي الكلام والكتابة.

إلا أن هذا التصنيف ليس حائلا يمنعها من أن تتحد على مستوى الأهمية بالنسبة لطالب البكالوريا وتقوية كفاياته في مادة الأدب العربي، فبتضافر هاته المهارات يمتلك المتعلم القدرة على تحصيل الموارد التعليمية في مجالاتها المعرفية المختلفة، كما يستطيع تحقيق الكفايات المستهدفة في المنهاج من تحليل وتذوق ونقد، وبالتالي فسيتحقق الأمل في بناء متعلم يملك الكفاءات الأكاديمية الأساسية التي تمثل رافدا له في إعداد بحوثه ومذكراته، كما تتيح له في إطار تواصله التعبير عن اتجاهاته وآرائه والدفاع عنها في حلقات المناقشة.

خلاصة الفصل:

لقد انطوى هذا الجانب من البحث على عرض مفاهيمي تاريخي، بدأ بضبط المعنى الدقيق لمصطلح الخطاب الديداكتيكي عبر تحديد مفهوم الديداكتيك وبعض المفاهيم المجاورة له، ثم تناول مسائل نظرية ينبغي استدعائها في مراجعة أي خطاب ديداكتيكي، ثم تناول سردية مرتبطة بمسارات الخطاب الديداكتيكي في مدارسنا الجزائرية، وختم بمجموعة من المهارات اللغوية التي يحتاجها متعلم البكالوريا لبناء الكفاءة اللغوية لديه، وبعد عرض هذه المعطيات وتحليلها مجتمعة تم الوصول إلى نتائج متعلقة بمعايير ينبغي استدعاؤها في بناء أي خطاب ديداكتيكي، وهي كالاتي:

- إن نجاح أي خطاب ديداكتيكي منوط بوجود إرادة سياسية تتجاوز الصراعات الإيديولوجية، وتأخذ موقف الحياد أثناء التحضير للمشروع التربوي، لتلعب دورها في توفير الاستقرار السياسي وتهيئة الظروف المادية لضمان نجاح هذا المشروع، خاصة ما يتعلق منها بالوسائل التعليمية.
- نجاح الخطاب الديداكتيكي مرهون بإعداد مراكز بحث، يشرف عليها خبراء تربويون، يرسمون ملامح مشروع مستمد من روح المجتمع، منطلقا من فلسفته التربوية، مستجيبا للتحديات التي قد يواجهها، شريطة أن يتم كل هذا على ضوء ما استجد في علوم التربية من نظريات وتصورات.
- نجاح الخطاب الديداكتيكي مرهون بمناهج تربوية ترفع من مستوى الكفاءة المعرفية للمتعلم، وهذا ما يقودنا إلى الحديث عن دور منهاج اللغة العربية في المستوى النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، في الرفع من مستوى الكفاية اللغوية عبر ما كنا أكدنا عليه سابقا من ضرورة تنمية المهارات المتعلقة بالقراءة والكتابة والاستماع والكلام، وهذا ما قد يعين المتعلم على تحليل السندات والإجابة عن تعليماتها.

الفصل الثاني

خطاب ديداكتيك الأهداف

وخطاب ديداكتيك الكفاءات

تمهيد:

لقد حرص الخبراء التربويون يقينا منهم بالدور الذي تلعبه التربية في تنمية مستوى الفرد وكفاءته المعرفية، بغية مواجهة التحديات والرهانات التي يفرضها الواقع عليه على استحداث خطابات ديداكتيكية حديثة تتجاوز أولا ممارسة التدريس بالمضامين التي كانت مشروعها قائما على الحشو والتلقين، وتؤسس لبناء متعلم قادر على التصرف في وضعيات تواجهه، سواء كان ذلك داخل الممارسة الصفية أم خارجها، وفي هذا الإطار برز في حقل التربية خطابان ديداكتيكيان تأثرت بهما المنظومة التربوية الجزائرية على غرار باقي دول العالم.

وقبل الخوض في مضامين هذين الخطابين ينبغي التأكيد أن الحديث عن خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات وحضورهما في منهاج اللغة العربية في المستوى النهائي من التعليم الثانوي يعني التوقع في زاوية وفق رؤية تقوم على تمثيل مقارنة نقدية، وسيكون الحديث عن خطاب ديداكتيك الأهداف نقطة البداية في بناء هذا التمثيل قبل الحديث عن خطاب ديداكتيك الكفاءات الذي أصبح بديلا لديداكتيك أهداف المدرسة الجزائرية.

I. خطاب ديداكتيك الأهداف:

يعد خطاب ديداكتيك الأهداف أحد الخطابات الديداكتيكية التي برزت في حقل الديداكتيك، وهو خطاب استمد مبادئه من علم النفس التربوي ممثلاً في النظرية السلوكية، ليحاول تطبيقها في مجال الممارسة الصفية، وسيتناول هذا الجزء حديثاً عن مسائل مرتبطة بهذا الخطاب، بدءاً بمفهومه ثم تصنيف الأهداف فيه باعتبار مستوياته (العامة والتعليمية والسلوكية)، ثم تصنيف الأهداف باعتبار مجالاتها (المعرفي، الوجداني، المهاري)، ليختتم هذا الجزء بحديث عن مدى توظيف خطاب ديداكتيك الأهداف في المناهج الدراسية، وسنتناول فيه مفهوم المنهاج ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف، ثم المحتوى الدراسي، ثم طرائق التدريس لنختم كل هذا بحديث عن التقويم التربوي ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف.

وقبل الخوض في كل هذا ارتأينا أن نسرد هذا المشهد الذي يضع القارئ في وضعية انطلاق وإطار عام يعينه على استيعاب خطاب ديداكتيك الأهداف، وقد ابتعدنا عن مقرر القسم النهائي ووضعنا هذا المشهد في سياق عام وواضح حتى يتسنى فهمه لكل من يهتم ببيداغوجيا الأهداف ويرغب في الاعتماد عليها في تخطيطه للدرس، ومضمون هذا المشهد أن معلماً أخبر تلاميذه الذكور عن عزمه اصطحابهم في خرجة ميدانية للتعرف عن بعض النباتات، فطلب منه أحد التلاميذ أن يحدد أي نبات ينوي الأستاذ تعريفهم به فقال المعلم: ستكون خرجة علمية للبحث في الأزهار، لكن تلميذاً آخر سأل معلمه مزيداً من التحديد والدقة للهدف قائلاً له ما الهدف من فحص الأزهار، فقال له المعلم: سنفحص المكونات الرئيسية للزهرة ونتعرف عن بعض ألوانها، فأجاب التلاميذ بأنهم أدركوا هذا الدرس الميداني، فكلف الأستاذ طلبته بجمع قدر من الأزهار في زمن لا يتجاوز 10 دقائق ثم تجمعوا حوله، فبين لهم المكونات الرئيسية للزهرة ثم بين لهم ألوانها في مدة من الزمن قدرها 30 دقيقة، وبعد انتهاء الرحلة طلب المعلم من طلبته أن يصفوا له شعور أحدهم تجاه الزهرة التي يحملها، فأجاب أحد التلاميذ إجابة دلت على نماء في التفكير ولفتت كذلك في الأستاذ انتباهه، حيث قال أن هذه الزهرة تشبه أبي، فرد المعلم بقلب العناصر في علاقة المشابهة،

لكن المتعلم أصر على موقفه مبررا ذلك بأن رائحة الزهرة تشبه رائحة أبيه، ولون الزهرة الأصفر يشبه لون قميص أبيه، فصفق المعلم والطلبة انبهارا بهذا التعليل الذي أرفق به التلميذ إجابته. نستنتج من هذا المشهد ضرورة تخطيط الدرس من خلال الهدف بدقة، وكذلك من خلال حشد الوسائل التعليمية (الطبيعة والأزهار)، وأيضا من خلال طريقة التدريس القائمة على البحث والاستقصاء، كما نستنتج أن المتعلم يخضع للمواقف التي يعيشها لحصيلة خبراته وهي استنتاجات سنشرحها في حينها.

1. مفهوم خطاب ديداكتيك الأهداف:

يعرف خطاب ديداكتيك الأهداف بأنه بيداغوجيا نشطة يهدف من خلالها المعلم إلى إحداث تغيرات في أداء المتعلمين من خلال أهداف يرسمها¹.

وهناك من يعتبر أن ديداكتيك الأهداف مسارا ينطلق من المحتويات الدراسية لبلوغ أهداف محددة²، وهذا التعريف يؤكد على دور المعلم في توقع ناتج التعلم وتحديد الصيرورة النمائية لذلك، ولكنه يلغي دور المتعلم في الاستجابة مما يلغي أصلا فكرة كون ديداكتيك الأهداف يمثل خطابا ديداكتيكيا ويعيدنا إلى الارتجالية وأسلوب غياب التخطيط المحكم.

وقد ساهم ديداكتيك الأهداف في بناء نموذج تدريسي يروم تنظيم المنهاج وتحديد ما يجب علينا تعليمه للأطفال في ضوء الأهداف المحددة مسبقا³. وهذا التعريف يلمح إلى أهمية الأهداف في وضع محتويات التدريس، ويعد ذلك محاولة علمية مزجت بين الدقة والوضوح في تصميم المنهاج وإعداد الدروس، وإعداد الأنشطة البيداغوجية المجسدة للأهداف إلى غاية بناء الاختبارات.

¹ - ينظر: درية كمال فرحات، طرق تدريس اللغة العربية ودورها في تنمية التحصيل اللغوي، رشاد برس للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2014، ص58.

² - ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، بيروت، 2004، ص175.

³ - ينظر: رياض الجوادي، مداخل حديثة في التعليم: مدخل الأهداف - مدخل المعايير - مدخل نواتج التعلم - مدخل الكفايات، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، بيروت، 2018، ص21

وبذلك يتحقق الاتساق التربوي مع المساهمة بقدر كبير في تحقيق التناسق بين مكونات الخطاب الديداكتيكي عموماً¹. ومن هذا نستنتج أن إعداد المحتوى وترسيخ الخبرات لدى المتعلمين بواسطة الوسائل التعليمية، والتحقق من مدى اكتساب هذه المهارات والخبرات إنما هي مهام تصب في محور صياغة الأهداف التعليمية، لكن هذه المهمة تُبنى على قدر كبير من التراكم، لأن صياغة أي أهداف تعليمية في المرحلة الحالية يتطلب تشخيص لمدى تحقق المهارات السابقة مع ضرورة فحص البيئة التعليمية للتحقق من مدى توفر الوسائل التعليمية المعينة في هذا المسعى، كما أن صياغة الأهداف والانطلاق منها في رسم ملامح خطاب ديداكتيكي قد يصطدم بعائق اختلاف مستويات الطلاب ونمط تعليم كل منهم.

ويذهب الباحثان زيد سليمان العدواني وفؤاد الحوامدة في نفس الاتجاه إذ يعرفان خطاب ديداكتيك الأهداف انطلاقاً من خطوات إعداد الدرس، حيث تصاغ الأهداف التربوية وعلى ضوءها تعد المحتويات والأنشطة ووسائل التعليم وأساليب التقويم ثم تحديد زمن الأداء².

ويرى جميل الحمداوي أن ديداكتيك الأهداف هو نموذج بيداغوجي يشتغل على إبلاغ المضامين الدراسية تحت تأطير الأهداف بجميع مستوياتها بدءاً بالأهداف العامة وانتهاءً بالأهداف السلوكية³. وهذا التعريف يختلف عن غيره في كونه لا يربط ديداكتيك الأهداف بما يحدث داخل غرفة الصف، بل يعتبره خطاباً يضم نسقاً من العوامل منها فلسفة المجتمع والسياسة التربوية، إضافة إلى باقي العوامل الأخرى من منهاج دراسي ومعلمين ومتعلمين ووسائل تعليمية.

وحتى يكون خطاب ديداكتيك الأهداف ناجعاً في تبليغ تصوراته التربوية فإنه يبدأ بتقسيم وقت المتعلم إلى كتل زمنية قصيرة، وذلك من أجل تحقيق كل هدف تعليمي على

¹ - ينظر: رياض الجوادي، مداخل حديثة في التعليم، ص 21.

² - ينظر: زيد سليمان العدواني وفؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص 84.

³ - ينظر: جميل الحمداوي، بيداغوجيا الأهداف، شبكة الألوكة، 2013/09/24، على الرابط الإلكتروني:

www.alukah.net/social/0/60474

حتى ليسهل عليه بعد ذلك ربط الأهداف التربوية بالعمليات التعليمية ربطاً إجرائياً يعين على سد أي فجوة قد تكون بينها وبين المحتوى الدراسي، كما يعين على إمكانية تحقيقه، وكل هذا من أجل بناء الدرس الهادف وهو ذلك الدرس الذي يغطي جميع أوجه العملية التعليمية تصميمياً وتنفيذاً وتقويماً ومعالجة¹.

وتقوم بيداغوجيا الأهداف على المبادئ التالية:

- العقلنة: أي جعل الممارسة التعليمية ممارسة واعية قائمة على هندسة وتخطيط².
- الأجزاء: وهي تجزئة العمل إلى مهام صغيرة، وهذا المبدأ كثيراً ما يتم العمل به في فضاءات التعليم³. ومن ذلك تجزئة طالب البكالوريا النص إلى أفكاره الأساسية كي يسهل عليه تلخيصه، ومن ذلك أيضاً مساعدة طالب الابتدائي على نطق أحرف الكلمة مجزئة كي يسهل عليه فيما بعد نطق حروفها مجتمعة، ونجد هذا النشاط أيضاً في مادة اللغة الإنجليزية في أقسام المراحل النهائية حيث يدرسون تجزئة الكلمة إلى مقاطع لاكتشاف مواطن النبر في الكلمة.

- البرمجة: وهي عملية بناء المعارف وتنظيمها في وحدات دراسية وفق حجم ساعي معين⁴. وهذا المبدأ يحيل إلى دور السياسة التربوية لدولة في تنظيم أي مادة دراسية.

لقد تعددت التعريفات لخطاب ديداكتيك الأهداف انطلاقاً من أهميته في رسم نموذج ديداكتيكي يحاول كما يزعم المؤيدون له سد الفجوات الكبيرة التي كانت بين المضمون الدراسي والمتعلم، وهو خطاب لا تزال بعض تفاصيله مطروحة كبديل متاح في حالة استدعت الضرورة من الأستاذ تنويع البدائل البيداغوجية، ويبدو من خلال هذه التعريفات أيضاً أننا أمام خطاب يتمحور حول الهدف ويجعل المحتويات الدراسية والمواقف التعليمية

¹ - ينظر: عبد الله الأمين النعيمي، طرق تدريس العامة، دار الجماهيرية، ليبيا، 1990، ص 26.

² - ينظر: محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار

المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 1981، ص 73

³ - المرجع نفسه، ص 73.

⁴ - نفسه، ص 73.

وأداء المتعلمين أنشطة تتحقق على ضوءه، إلا أننا بالقدر الذي أدركنا من خلاله الطابع التنظيمي الذي أصبح يتسم به الديداكتيك لم نجد كثيرا عن نموذج التدريس بالمضامين إلا بخطوة رسم الأهداف والتمحور حولها، يعني إلغاء حاجات المتعلمين وميولاتهم، كما يعني عدم التنويع في طرائق التدريس والأنكى من ذلك إن المواقف التعليمية في ظل توقع السلوك الناتج من قبل المتعلم تغدو فقط مجرد مواقف خطط لها مسبقا، إذ لا مجال لرسم موقف تعليمي مشكل يتجاوز حدود الهدف ويختبر مدى استيعاب المتعلمين للخبرات التي تم تلقينهم إياها، وإذا أردنا أن نعود أدراجنا ونقف عند الهدف التربوي أفلا ينبغي أن نتساءل عن خطط علاج التعثرات لدى المتعلمين إذا لم يتحقق الناتج التعليمي المأمول؟

ألا ينبغي أن يندمج هذا الخطاب الديداكتيكي مع خطاب آخر ليبنى لنفسه نموذج مراجعة يتيح له إخضاع المخرجات لمبدأ التغذية الراجعة، ومن ثم علاج التعثرات التي كشف التقويم التربوي عنها. إن هذا الشح الإجرائي القائم على إهمال حاجات المتعلمين وعدم التنويع في الطرائق البيداغوجية وغياب نموذج بيداغوجي يقوم على المراجعة والتصحيح بدءا من التغذية الراجعة وانتهاء بعلاج التعثرات، إنما هو شح إجرائي تم التوصل إليه بعد طول استقراء وبالتالي فإنه يتيح الحكم على مشروع التدريس بالأهداف باعتباره جزءا من خطاب ديداكتيكي وليس خطابا ديداكتيكيا متكاملًا. إن رسم هدف التدريس هو مجرد طريقة بيداغوجية وليس خطاب ديداكتيكي متكامل.

2. تصنيف الأهداف في خطاب ديداكتيك الأهداف:

بعد أن تعرضنا لمفهوم خطاب ديداكتيك الأهداف وتعريف الباحثين له من زوايا متعددة نشغل الآن على معطى آخر يتعلق بتصنيف الأهداف.

1.2. تصنيف الأهداف باعتبار المستويات:

وتصنيف الأهداف ينطلق من عدة معايير، معيار المجالات المعرفية، ومعيار العموم والخصوص، وهو المعيار الذي سنشتغل عليه الآن، وسُمي بمعيار مستويات الأهداف التربوية وهو معيار يساعد أكثر في ضبط مفهوم الهدف التربوي من خلال التطرق إلى مفاهيم تتعلق بمجموعة من الأهداف المجاورة، كما يساعد أيضا في ضبط دور وأهمية كل طرف في الفعل التربوي.

فالمقصود بمعيار مستوى الأهداف هو ذلك المعيار الذي يتم فيه تصنيف الأهداف أفقيا من العمومية إلى الخصوصية، والداعي إلى التطرق لهذا التصنيف هو فهم مراحل تنفيذ السياسة التربوية في خطاب ديداكتيك الأهداف، وتتقسم المستويات في هذا المعيار إلى مستوى الأهداف العامة، ومستوى الأهداف التعليمية، ومستوى الأهداف السلوكية، وهناك من يضيف معيارا آخر يسميه معيار الغايات، لكن اخترنا التقسيم الثلاثي عملا بما ذهب إليه أغلب الباحثين، ومراعاة لقاعدة منهجية ألا وهي قاعدة التقليل من الجزئيات في الصنف الواحد.

1.1.2. مستوى الأهداف العامة:

مستوى الأهداف العامة مستوى يضم مجموعه الأهداف التي تتسم بالثبات والشمول والتجريد، أما الثبات فيقصد به أن هذه الأهداف تنتمي إلى النظم العامة والمبادئ الكبرى التي تتأسس المجتمعات عليها، وبالتالي تمثل بمثابة الثابت المطلق الذي لا يتغير¹، أما

¹ - ينظر: صبحي حمدان أبو جلاله ومحمد مقبل عليمات، أساليب التدريس العامة المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2001، ص 60.

الشمول يقصد به أن الأهداف العامة تتحقق بتضافر جميع خبرات البرنامج الدراسي¹. بمعنى أنها ذات مسار أفقي، فإذا قلنا أن الهدف العام للسياسة التربوية هو إنتاج مواطن صالح، فهذا الهدف لا يتحقق بماده اللغة العربية وحدها بل بما تقدمه متضافرة مع باقي المواد الأخرى.

أما التجريد فيعني أن الهدف العام ذو طابع عمومي ولا تغوص العبارة المعبرة عنه في الجزئيات، لأن الجزئيات هي من مهام البرنامج الدراسي ومن مهام الفاعلين داخل المؤسسة التربوية²، وتشير الأهداف العامة إلى المحصلة النهائية للعملية التربوية كاملة أو أنها الأهداف واسعة النطاق التي نسعى إلى تحقيقها في مرحلة دراسية كاملة، وتتصف بصعوبة ملاحظتها أو قياسها بصورة مباشرة، وهي تشتق من الفلسفة التربوية للمجتمع³، ومن الأمثلة على ذلك:

- مساعدة الفرد على استعمال اللغة العربية في التواصل.
- مساعدة الفرد على النمو السليم جسميا وعقليا واجتماعيا.
- تنمية المهارات الأساسية في الكتابة والقراءة.
- بناء متعلم متمسك بمقومات هويته.
- بناء متعلم يدرك أدواره ضمن مجتمعه في عصر الانفجار المعرفي السريع.
- تنمية الوازع الديني والأخلاق لدى الفرد.

1.1.1.2. الأهداف العامة في المدرسة الجزائرية:

تتحدد الأهداف العامة بما تقره الهيئات السياسية والحكومية استنادا إلى انتظار المجتمع وآمال المدرسة الجزائرية، وتستخلص هذه المبادئ من جهتين اثنتين:

¹ - ينظر: فكري حسن ريان، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص72.

² - المرجع نفسه، ص72.

³ - ينظر: محمد آيت موحى وآخرون، قراءة في الأهداف التربوية، سلسلة علوم التربية، دار الخطاب للطبع والنشر، المغرب، 1988، ص16.

- القوانين والنشريات الرسمية.

- المبادئ التربوية للمجتمع.

أ. المبادئ القانونية:

تمثل المبادئ القانونية مرجع يساعد في سوغ الأهداف العامة، وبالتالي يساعد على

نجاح مسار العملية التعليمية ونتائجها على مدى بعيد، ومن هذه المبادئ نذكر:

- إعداد مواطن يعرف حقوقه ويطالب بها انطلاقا من مبدأ تكفل الدولة بتعليم مواطنيها.
- بناء مواطن مؤمن بفكره المساواة والعدالة الاجتماعية انطلاقا من مبدأ الحق في التعليم المجاني في المستويات الابتدائي المتوسط والثانوي.
- بناء مواطن يحسن العربية ويعتد بها انطلاقا من مبدأ أن اللغة العربية لغة الدولة، وبالتالي وجب تعليمها في جميع المستويات.
- بناء مواطن يمثل لأوامر الدولة انطلاقا من مبدأ التزامية التعليم للتلاميذ وذلك لمدة تسع سنوات على الأقل¹.

ب. المبادئ التربوية:²

- الحرص على بناء مواطن يجمع بين الاهتمامات الوطنية والاهتمامات القومية، وهذا المبدأ لطالما جسده برنامج اللغة العربية المنتمي إلى خطاب ديداكتيك الأهداف من خلال النصوص التي تراعي البعدين الوطني والقومي.
- بناء مواطن يدرك الدور الذي تقوم به الدولة من خلال جهودها في ترقية الفرد، وكذا جهودها في ترقية المجتمع.
- بناء مواطن يدرك أهمية المنهاج الدراسي في تكوين جوانب شخصية المتعلم المهارية والوجدانية والمعرفية.

¹ - ينظر: الفصل الأول: غايات التربية، المادة 02 من القانون 08-04 المؤرخ في 23/01/2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، عدد 04، المؤرخة في 27 جانفي 2008.

² - ينظر: الفصل الثاني: مهام المدرسة، المادة 05 من القانون 08-04 السالف الذكر.

- بناء أجيال متوازنة على مستوى ثقافتها من خلال المزج بين الانفتاح على معارف عصرها والتشبث بمقومات أمتها.

تعتبر الأهداف التربوية الخطوة الأولى في أي عملية تعليمية، فهي بمثابة الموجه الرئيسي للمعلم والمتعلم على حد سواء. فعلى المعلم أن يعرف ما يريد من طلابه وعلى المتعلمين أن يعرفوا ما المطلوب منهم أدائه.

2.1.1.2. أهمية الأهداف العامة:

سيتناول هذا العنصر أهمية الأهداف العامة في خطاب ديداكتيك الأهداف، وسيكون الحديث حول أهميتها بالنسبة للمعلم باعتباره المحور الأول في العملية التعليمية ضمن الخطاب الديداكتيكي علاوة على أن صيغة الأهداف العامة مهمة موكلة إليه، دون إهمال المتعلم باعتباره المدار الذي تتحقق من خلاله الأهداف التعليمية والسلوكية المصاغة. وتتمثل أهمية الأهداف العامة بالنسبة للمعلم والمتعلم في النقاط التالية¹:

- رسم الخطة التربوية، ومعنى ذلك أن تحديد المعلم لأهداف درسه يمثل رافدا له في رسم خطته التربوية، فيمكنه ذلك من السير في الطريق الصحيح، فيتجنب بذلك التخبط والعشوائية مما يساهم في ادخار المال والجهد والوقت.
- انتقاء الخبرات التربوية المناسبة.
- إعداد المنهج.

فبسبب التطور الحاصل في الميدان التربوي واتساع الخبرات التربوية وتراكمها بات لزاما على المعلم أن يختار الخبرات التي سيعلمها لطلابه بشكل دقيق سواء كانت هذه الخبرات معرفية أم مهارية أم وجدانية، ومن ثم يقدمها لطلابه. وانتقاء الخبرات التربوية يجب أن يكون على أساس وضع خطة متكاملة مع دراستها بشكل شمولي انطلاقا من مراعاة متطلبات العصر وحاجات التلاميذ، إضافة إلى العمومية والتلاؤم بمعنى أن لا تشمل هذه

¹ - محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2012، ص 62.

الخبرات ما يتعلق بالمعلومات والمعارف فقط، بل يجب أن يشمل طرق التدريس وأساليب التقويم والأنشطة التعليمية وكذا ما يتعلق بالميولات والاتجاهات¹.

وفيما يتعلق بصلة هذه الأهمية بالخبرات الموظفة في برنامج اللغة العربية بمرحلة البكالوريا، فنقول أن التلاؤم يكاد يكون منعدما بدليل أن عديد الخبرات مكررة فكيف نكرر خبرات لمتعلم ينمو ذهنيا، وما دام ينمو فهو بحاجة إلى خبرات تتلاءم مع مراحل نموه، ففي برنامج هذه المرحلة هناك خبرات لازالت تحتفظ بوجودها وبالهيكل نفسه منذ مراحل التعليم المتوسط، كما أن العديد من الخبرات التي يتلقاها طلبة اللغة العربية لا صلة لها بمضامين شعبة اللغة والأدب العربي في الجامعة، فالطالب في هذه الشعبة يدرس مواد كاللسانيات وعلم الدلالة، وهو حين يتأملها لا يجدها ذات صلة بما تلقاه في مادة اللغة العربية في مرحلة البكالوريا، عكس ما يحدث في كثير من البلدان العربية التي تنتظر إلى التعليم في جميع أطواره باعتباره سلسلة متكاملة بدءا من التعليم الابتدائي وانتهاء بالتعليم الجامعي.

- اختيار طرق التدريس المناسبة: إن اهتمام المعلم بتحديد الأهداف التربوية وصياغتها بشكل مناسب في صورة نتائج تعليمية يمكن ملاحظتها وقياسها يساعده على اختيار طرائق التدريس الملائمة لتلاميذه، وكذلك اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لنقل الخبرات².

فالأهداف إن لم تكن قابلة للقياس والملاحظة، فإن التلاميذ يصعب عليهم استيعاب المعلومات بشكل صحيح لكن اختيار طرق التدريس المناسبة لا يحتاج إلى الصيغة الصحيحة لأهداف فحسب، بل يجب على المعلم أن ينطلق من منابع أخرى تمده بالطرق الصحيحة، ومنها نظريات التعلم التي أصبحت بفعل منظرها تدرس طبيعة التعلم عند التلاميذ في البيئة المدرسية، إذ أن جميع هذه الخطابات الديداكتيكية التي ندرس وفقها الآن هي سلبية علم النفس التربوي ونظريات التعلم³، فإذا أراد المعلم أن يخطط لطريقة تدريس

¹ - ينظر: علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1997، ص 16.

² - ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 96.

³ - ينظر: أنور محمد الشراوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص 80.

تسعى إلى إجراء هدف ما حتى يتم تعلمه لابد أن يطلع على النظرية السلوكية لواطسن، وإذا أراد أن يجري تعديلا على مثير ما بسبب عدم تحقق ناتج تعليمي متوقع، فعليه أن يبحث في نظرية الإجراء الشرطي لبافلوف¹.

- التقويم التربوي النموذجي: إن وجود أهداف واضحة ومحددة من قبل المعلم يعتبر عاملا مهما في التحقق من مدى نجاعة الفعل التربوي، إذ يهدف التقويم إلى تحسين مردود العمل التربوي على مستوى المؤسسة التربوية، وذلك عن طريق معرفة مكامن الضعف وعلاجها وتجنب الوقوع فيها وإدراك مواطن القوة والتركيز عليها للاستفادة منها، وتتم هذه الاستفادة عبر جانبين، جانب يتعلق بتقويم المعلم لأنشطة متعلمه وإنجازاته بغية الكشف عن مدى قدرتهم على الاستجابة لما تضمنته الأهداف المسطرة²، وجانب آخر له صلة بالتغذية الراجعة أي تقويم المعلم لعمله ومدى نجاحه فيه، وذلك عن طريق وعيه بمدى قربيه من تجسيد الأهداف التي سبق أن حددها في خطته³.

لكن الحقيقة التي يجب أن نقف عندها هي أن التقويم التربوي قد لا يكون ناجعا في فحص الأهداف المنشودة، وذلك إذا كانت الأهداف معدة وفق معايير لا تراعي تنمية المجالات المعرفية المختلفة للمتعلم، وأسئلة التقويم تكرر نفسها وتستهلك مضامينها من سنة لأخرى دون أن ترتبط أصلا بسياسة التعليم وأهدافها وبرامجها، ودون أن ترتبط أيضا بجوانب التعثر التي عانى منها المتعلمون ومادة اللغة العربية في مرحلة البكالوريا دليل على ذلك، فأسئلة التقويم فيها تبتعد كل البعد عن كون اللغة العربية مقوم من مقومات الهوية الوطنية حسب ما أكدت عليه السياسة التعليمية في بلادنا، كما أنها تتأى بنفسها عن الرفع من مستوى التفكير لدى المتعلمين، إذ تقتصر هذه الأسئلة في بنيتها إلى التحليل العميق والتقويم الهادف وفتح معايير تفرد تجعل الطالب يبدع في إجابته.

¹- ينظر: لطفي بوقرية، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب واللغة، جامعة بشار، 2003، ص12.

²- ينظر: فكري حسن ريان، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص28.

³- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، 2010، ص130.

- أهمية الأهداف بالنسبة للوسائل التعليمية: إن تحديد الأهداف يساعد المعلمين في وضع الوسائل التعليمية المناسبة، إذ من المعلوم أن جانب الدقة والوضوح والانتاج في الهدف التربوي يرتبط بالوسائل التربوية، باعتبارها تعين المتعلمين على أداء الأنشطة التربوية، كما تساعد المعلمين على انتقاء طرق التدريس والتنويع فيها بما يتلاءم وطبيعة المعارف، وبما يتلاءم أيضا مع الزمن المتاح لتحقيق كل هدف تربوي، وكذلك مع تعثرات التلاميذ، وكذا الفروق الفردية الحاصلة بينهم¹.

ومع هذا الانفجار المعرفي الكبير خاصة في مجال المخترعات، ومع ما تم استحداثه في وسائل التواصل الاجتماعي أصبحت دول العالم تتيح للمتعلمين وسائل تعليمية عديدة في غاية التطور، على غرار الألواح الذكية وأجهزة العرض الحديثة وبعض أجهزة قياس التجارب في المخبر، مما ساهم في بقدر كبير في جذب انتباه المتعلمين وتحسين نتائجهم مع معالجة التعثرات لديهم، لكن الحال يختلف في مدارسنا الجزائرية إذ لا نزال واقعين تحت تأثير وسائل التعليم التقليدية كالسبورة والكتاب المدرسي والقلم والكراس، ثم تعثرنا الحيرة عن سبب غياب الانتباه لدى المتعلمين وتفضيلهم لفضاءات الدعم المدرسي، وسرعان ما تنقشع هذه الحيرة إذا علمنا أن هذه الفضاءات أصبحت توفر وسائل تعليمية في غاية التطور كأجهزة العرض الضوئي والألواح التفاعلية، كما أبدعت في استغلال مواقع التواصل الاجتماعي فأصبحت البيداغوجية ترافق المتعلم في منزله، وبالتالي لم يعد القسم والزمن المدرسي هما الفضاءان الوحيدان لتحقيق الهدف التربوي.

- تساعد المتعلمين في معرفة ما يطلب منهم تحقيقه وما هي الوسائل التي تساعد في ذلك كما تساعد في التفاعل مع الأنشطة التي يطلب منهم أدائها سواء كانت أنشطة فردية أم أنشطة مشاريع².

¹ - ينظر: حسن أحمد شحاتة، إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2008، ص 87.

² - ينظر: جودت الركابي، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ط 1، 1993، ص 77.

إلا أن الكثير من المتعلمين تبدو عملية التعلم ضبابية لديهم، إذ يكتفون بالحفظ والتكرار ويعتقدون أن هذا هو الحد الأقصى الذي ينتهي نشاطهم عنده، وهذا ما يجعلهم يعجزون أمام بعض الأسئلة التحليلية لأنهم لم يدركوا طبيعة ما يطلب منهم تحليله في أي وحدة تعليمية، وهذا الحال يجب أن يكون مدخل الحديث في أي وحدة تعليمية بمعنى التوثيق لمجموعة الأهداف الإجرائية التي تم تحقيقها.

ومن خلال ما سبق ذكره ينبغي أن يدرك المتعلمون والمعلمون ومديرو المدارس، بل كل الفاعلين التربويين أن هنالك ارتباطا وثيقا بين الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم وطرق التدريس والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية، لأن هذا الإدراك يساعد كل عنصر من عناصر العملية التربوية أن يدرك دوره في تحقيق الهدف التربوي، كما تجعله يدرك أن دوره يسير ويتداخل مع دور العنصر المجاور له، بمعنى أن تحقيق الأهداف هو إزالة الضبابية عنه من خلال رسم محتوى ملائم لها وطرق تدريس تساعد على تحقيقها ووسائل تساعد المعلمين والمتعلمين على تجسيدها عن طريق جذب انتباههم وإزالة الملل عنهم، وأساليب تقويم تعين على تفحص مدى تحقق هذه الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها، ولا يتأتى هذا إلا بوجود عنصر بشري مهني من الناحية الأكاديمية وقادر على تحمل مسؤوليته في ظل وجود رغبة تدفعه إلى تحقيق ما تتضمنه الأهداف التربوية.

2.1.2. الأهداف التعليمية أو الأهداف المتوسطة المدى:

هي مجموع النواتج التعليمية التي يتوقع تحققها في سنة دراسية أو فصل دراسي معين وتتسم بكونها أكثر تحديدا وأقرب للقياس من نظيرتها العامة، وقليل ما تتغير ونادرا ما يؤثر تغير النظام الدراسي عليها لأنها تتعلق بالمبادئ العامة في تخصص معين، كما تتعلق ببناء المفاهيم فيه¹.

وتشتق هذه الأهداف من الوثائق التربوية مثل المنهاج التربوي، التدرجات السنوية، مقدمات الكتب المدرسية، والمرجعية العامة للمناهج، ومثال ذلك من برنامج اللغة العربية في

¹ - ينظر: خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف، دار القصة، الجزائر، 1999، ص 23.

المرحلة الثالثة من التعليم الثانوي أن يعرف المتعلم أن المفعولات تشترك في حكم إعرابي واحد ألا وهو النصب¹. ويتم الإعلان عن الأهداف التعليمية في بداية كل برنامج دراسي أو مستوى.

3.1.2. مستوى الأهداف السلوكية:

وهو مستوى أقل عمومية وأكثر تحديدا من نظيره، ويُعنى هذا المستوى بتجزئة الهدف التعليمي، كما يُعنى بقياس سلوك واحد فقط يكون هذا السلوك المُقاس نشاطا ذهنيا أو أداء يدرك بالحواس ويقبل الملاحظة والقياس²، ومثال ذلك أن يفرق تلميذ البكالوريا بين البناء والإعراب، وللتأكد من مدى تحقق الناتج التعليمي في الأهداف التعليمية والأهداف السلوكية لابد من بناء الاختبارات وفق جدول مواصفات أو ما يسمى بالخارطة الاختبارية، ويتكون هذا الجدول من جانبين، جانب سلوكات وجانب يتعلق بالمحتوى، لأن الهدف التعليمي هو ثنائية السلوك والمحتوى، والمتعلم في مساره التعليمي يتعرف أولا على المحتوى ثم يطبق ما أتقنه من هذا المحتوى.

وتعتبر الأهداف السلوكية عن المجهود الذي يقوم به المدرس عندما يترجم جميع الأهداف التربوية إلى أهداف ذات طابع إجرائي تحدد ما يجب القيام به من ممارسات مهنية وعلى المعلم أن يعمل على صياغة هذه الأهداف وفق شروط محددة، ثم يعمل على تثبيتها في بطاقات وشبكات، وهنا يبرز المجهود الشخصي لهذا المدرس حينما يصوغ أهداف إجرائية وفق شروط خاصة³، يمكن عرضها فيما يلي:

¹ - ينظر: عادل بورزاق وآخرون، كتاب الأعمال التطبيقية في النحو والصرف والبلاغة والعروض، السنة الثالثة جميع شعب التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2001-2002، ص 65.

² - ينظر: محمد صلاح الدين علي المجاور وآخرون، المنهج المدرسي: أسسه وتطبيقاته التربوية، دار القلم، الكويت، 1984، ص 24.

³ - ينظر: فتحي يوسف مبارك، الأسلوب التكاملي في بناء المناهج: النظرية والتطبيق، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، مصر، 1986، ص 86.

- استعمال فعل سلوكي واحد قابل للإنجاز¹، ومثال ذلك (أن يصنف، أن يقرأ، أن يكتب)، فهذه أفعال سلوكية يجب أن تصاغ بشكل يراعي انعزالها عن بعضها البعض، فإذا صاغ الأستاذ الهدف السلوكي وفق العبارة التالية: (أن يقرأ المتعلم ويكتب)، فهذا نموذج صياغة خاطئ لأنه يؤدي إلى صعوبة في الأداء بالنسبة للمتعلم.
- وصف الهدف السلوكي وصف يجعله لا يقبل التأويل وسوء الفهم، ذلك لأن تعدد المفهوم وتباين التأويلات يؤدي إلى تصورات وإنجازات مختلفة، ويؤدي إلى غموض ينعكس سلباً على نوعية النشاط التربوي ونتائجه، وفي هذا السياق سنعرض مثال قدمه العالم التربوي باتريس بيل بل حول قضية التأويل في الصياغ، حيث ذكر أن معلم حدد هدف إجرائي كالاتي (على التلميذ أن يتعلم كيفية استعمال الحاسوب)، فالغموض حسب باتريس بيل بل يكمن في كلمة استعمال، فالفعل استعمال فعل سلوكي غير محدد كونه يحتل عدة تأويلات لأن المقصود لم يتحدد بدقة من كلمة استعمال، أهى كلمة مرتبطة بالتشغيل أو بتصميم البرامج².
- صياغة الفعل السلوكي انطلاقاً من فعل المضارع المسبوق بأن المصدرية دلالة على ما يتوقع حدوثه مستقبلاً من المتعلم³.
- أن يكون الهدف السلوكي موجه للتلميذ وليس للمدرس⁴.
- يجب أن يشير الهدف السلوكي إلى النشاط المراد انجازه بدقة⁵، ومثال ذلك (أن يميز التلميذ بين أنماط النصوص حسب مؤشراتها).

¹ - ينظر: ماجد بن سالم الغامدي، الشامل في المناهج وطرق التدريس في 300 معلومة، شبكة الألوكة، الأردن، 2018، ص19.

² - ينظر: خالد العبيوي، بيداغوجيا الأهداف، شروط صياغة الأهداف الإجرائية، سلسلة دروس علوم التربية والديداكتيك، 2021/08/02، على الرابط الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=eGvrbwFd3x8>

³ - ينظر: خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف، ص47.

⁴ - ينظر: ماجد بن سالم الغامدي، الشامل في المناهج وطرق التدريس في 300 معلومة، ص20.

⁵ - ينظر: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان، 2017، ص23.

- تحديد ظروف الهدف السلوكي بمعنى تحديد الطرائق والأنشطة والوسائل التعليمية ومدة الانجاز¹.
 - تحديد معايير تقييمية دالة على تحقق الهدف الاجرائي²، بمعنى أن الحكم على الهدف الاجرائي ينبغي أن ينطلق من معايير تفرضها الممارسة التقييمية كمعيار الملائمة ومعيار التفرد.
 - اعتبار النشاط المتعلم موجهها أساسا لنتيجة الفعل³، بمعنى أن النشاط هو الذي يقدم الصورة الواضحة الحقيقية حول تحقق الهدف من عدمه.
- ولتوضيح شروط الصياغة هاته سنحاول تقديم نموذج من نص أدبي معين للصياغة الصحيحة، (أن يصوغ المتعلم الفكر العام لنص حالة حصار لمحمود درويش بتجميع الأفكار الأساسية المستخرجة والحفاظ على تسلسلها المنطقي استعانة بالكتاب المدرسي في مدة خمس دقائق في ثلاثة أسطر).

إن التأمل في شروط الصياغة التي تم عرضها يجعلنا نقف على مدى المزايا التي نحتفظ بها من خطاب ديداكتيك الأهداف فيما يتعلق بالتخطيط للتعليمات وتدريبها وتقييمها، وتعد صياغة الأهداف السلوكية جزء مهم في كل مرحلة من المراحل السابقة، فهي تؤصل التعليم وتبعد المعلم عن كل ممارسة عشوائية ينجم عنها تراجع فاعليته ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف، كما أنها تزيد في إنتاجية المعلم وتساعد على فحص حاجيات الطلاب وتحديد ما يلائمهم مما يؤدي إلى ضرورة تطوير محتوى المادة الدراسية، كما أن تنويع الأهداف السلوكية أثناء عملية الصياغة يعد رافدا مساهما في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتقليل من آثارها، ويستطيع المعلم من خلال هذا الخيار تقسيم محتوى المادة الدراسية إلى أجزاء صغيرة لتيسير عرضها والتحكم فيها ليتم فهمها من قبل المتعلمين، أما

¹ - ينظر: بنيامين س. بلوم وآخرون، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة: محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة، 1984، ص70.

² - ينظر: الغريب رمزية، النقيوم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1998، ص16.

³ - ينظر: سيع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2008، ص16.

عن فوائد صياغة الأهداف السلوكية بالنسبة للعملية التعليمية فهي تساعد على إعداد أسئلة الامتحانات التكوينية والنهائية للطلاب، كما تساعد في إعداد المهام التعليمية في التقويم بعد عملية تحويل الفعل المضارع المسبوق بأن المصدرية إلى فعل أمر يعد بمثابة سؤال.

2.2. تصنيف الأهداف باعتبار مجالاتها:

بعد التطرق والوصف لما يتعلق بالأهداف التربوية باعتبار مستوياتها من العموم إلى الخصوص، نتطرق الآن إلى تصنيف آخر يراعي مبدأ المجالات التي يتكون منها المحتوى الدراسي، ونعني بالتصنيف هنا بناء سلسلة من اللوائح تضم عناصر تتجاوز جنباً إلى جنب تبعاً لانتماؤها إلى نفس اللائحة، وتصنيف الأهداف باعتبار المجالات هو تصنيف يراعى فيه طبيعة العلاقة بين الأهداف والمضمون الدراسي، وتنقسم الأهداف باعتبار مجالاتها إلى ثلاث مجالات: مجال معرفي، ومجال وجداني، ومجال مهاري.

وسنتناول كل مجال منها على حدة، ثم نتناول مستوى الأهداف في كل مجال بشكل تراتبي، وسنبدأ بالمجال المعرفي وفيه نتعرض إلى ما تناوله بلوم في صنفاته، ثم يلي ذلك المجال الوجداني ومستويات الأهداف فيه حسب ما كتبه كراثل، لنختم بالمجال المهاري وأهدافه حسب أطروحة العالمة ايزابيل سيمبسون.

1.2.2. مستويات المجال المعرفي حسب بلوم:

بلوم هو عالم نفس تربوي أمريكي كان يجري تطبيقات لأبحاثه السلوكية على ميدان التربية، واكتشف بلوم أن سبب سوء النتائج الدراسية هو أن أسئلة الامتحانات التي يعدها الأساتذة لا توضع وفق جدول مواصفات، بمعنى أنها لا تراعي مبدأ التوازن في استثمار الأهداف التعليمية، كما أنها لا تراعي مبدأ الشمولية في تغطية جوانب المهارات العقلية التي حث المنهاج الدراسي على بناءها عند المتعلم، فقدم بلوم سنة 1956 لهيئات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية مشروعاً تبنى فيه الاختبارات بشكل يجعلها قادرة على فحص مدى تمكن المتعلم من خبرات المنهاج الدراسي، وذلك بأن تُطرح أسئلة تستقرأ جميع الأهداف الدراسية، وقد لاقت هذه الصنافة رواجاً كبيراً ولا يزال العمل قائماً بها حتى في

خطاب ديداكتيك الكفاءات وتسمى بصناعة مستويات بلوم، وهي خاصة فقط بالمجال المعرفي، وهو مجال لطالما شغل أذهان الباحثين في ميدان التعلم، ويقصد بالمجال المعرفي ذلك المجال المتعلق بالمهارات العقلية والقدرات الذهنية التي يستهدف المحتوى الدراسي تطويرها عند المتعلم، وتمس هذه العمليات قدرات التذكر والفهم والتقويم وغيرها، أما الأهداف في هذا المجال فتختلف في طبيعتها وتتداخل في مضامينها وتتدرج من البسيط إلى المعقد في ترتيبها، فهي بمثابة بناء هرمي¹، وتتمثل مستويات الأهداف داخل هذا المجال في صناعة بلوم في ما يلي:

1.1.2.2. مستوى التذكر:

يعد هذا المستوى أدنى المستويات في صناعة بلوم، ويختص هذا المستوى باختبار قدرة المتعلم على استرجاع الحقائق والمعارف التي تم تلقيها، وذلك استعانة بعمليات عقلية كالذاكرة والانتباه²، وفي هذا المستوى يتم اختبار ملكة الحفظ لدى المتعلم، ولطالما كان مستوى التذكر مستهدفا في أسئلة اللغة العربية لطلاب البكالوريا، فقد نجد عبارات مصاغة بالشكل التالي: (عرّف، حدّد، أذكر... الخ). ومن أمثلة ذلك أن يحدد الطالب المركبات الكيميائية للماء، أن يذكر الطالب بعض الشعراء الرواد في مدرسة المهجر، أن يذكر الطالب أركان الإسلام بالترتيب.

إن وجود هذا المستوى في أدنى البناء الهرمي لصناعة بلوم لا يعني أبدا إهماله من طرف الأساتذة، وذلك لعدة أسباب منها:

- وجود علاقات بين هذا المستوى وباقي المستويات الأخرى، فقد يتطلب سؤال التحليل حضور قدرة التلاميذ على الحفظ والتذكر.

- تعثر عدد كبير من التلاميذ في مسارهم الدراسي بسبب ضعف قدرة التذكر عندهم.

¹ - ينظر: أفنان دروزة، درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة النجاح للأبحاث، مج25، ع10، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين 2011، ص2562.

² - ينظر: زيد سليمان العدوانى، وفؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص375.

2.1.2.2. مستوى الفهم:

يعد مستوى الفهم أرقى من مستوى التذكر، ومع ذلك فهو لا يُستغنى عنه لأن التلميذ يضطر أحيانا لتذكر بعض الحقائق والربط بينها وفق ترتيب معين حتى يتمكن من الفهم¹، والفهم حالة تسمح للمتعلم بإدراك ما قيل له في رسالة ما، وبالتالي يتيح إمكانية التعبير عنه واستخدامه في مواقف مختلفة، أما الأفعال التي تتعلق بهذا المستوى فهي (يترجم، يحول، يعيد الصياغة، يلخص، يشرح، يرسم، يبين). ومن أمثلة ذلك ما يكلف به طلبة البكالوريا من قراءة الرسوم البيانية في مادة التاريخ والجغرافيا. وكذلك حين يطلب من الطالب أن يفسر آية ما أو ان يشرح ظاهرة علمية كظاهرة التبخر أو ظاهرة أدبية كظاهرة التناص.

ويلاحظ على هذا المستوى أنه يستهدف بعدين: بعد الإدراك وبعد صياغة الإجابة، كما يلاحظ على هذا المستوى أيضا أنه يتقاطع مع بعض المهام التعليمية في مادة اللغة العربية في مرحلة البكالوريا من خلال ما نلمسه من بعض صيغ الأسئلة، ومن ذلك (عبارة لخص النص، أنثر أبيات القصيدة، اشرح العبارة التالية)، إلا أن المتعلمين يلاحظ عليهم شيء من التعثر في هذا المستوى، وذلك لنقص يتعلق بإدراك النص والدلالات العميقة لعباراته أو نقص يتعلق بالصياغة اللغوية، لأن لجان التقييم في اختبار البكالوريا لن تحقق من مدى الفهم إلا عبر مدخل الصياغة اللغوية، وهذا لا يتأتى في مادة الأدب وحدها بل في جميع المواد التي تحتل فيها اللغة موقع الكفاءة الممتدة.

3.1.2.2. مستوى التطبيق:

ويتعلق هذا المستوى بقدرة المتعلم على نقل ما تعلمه في موقف تعليمي إلى مواقف أخرى جديدة²، بمعنى أن الطالب حفظ درسه وتذكره ثم فهمه واستوعبه إلى الحد الذي أصبح فيه قادرا على أن يطبقه، أما الأفعال المستخدمة في هذا المستوى (يحسب، يستخدم،

¹ - ينظر: زيد سليمان العدوانى، وفؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص375.

² - ينظر: أفنان دروزة، درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات...، ص2563.

يوظف، يعالج، يقيس). ومن الأمثلة التطبيقية على ذلك أن يعرب الطالب الجملة، وكذلك أن يحل الطالب أسئلة في جدول الضرب.

ويرتبط مستوى التطبيق بمادة اللغة العربية في مرحلة البكالوريا من خلال عدة صيغ وعبارات تتعلق بالإعراب والبلاغة والأساليب الإنشائية، أما مشكلة المتعلمين مع هذا المستوى فتتعلق بالثبوت والترسيخ، فقد يفهم الطالب ويطبق في بادئ الأمر وفق المعايير الصحيحة ولكن تخصيص مساحة زمنية ضئيلة للتطبيق يجعل الطلبة يتوهون في دوامة نسيان ما تعلموه.

4.1.2.2. مستوى التحليل:

وهو قدرة التلميذ على تجزئة البنات وتفكيكها إلى عناصرها، ثم البحث عن العلاقات الرابطة بينها¹، وهو كذلك عملية فهم ومعرفة أبسط المكونات والعناصر التي تتركب منها الظاهرة، ثم معرفة العلاقات التي تحكم بينها، أما الأفعال المستخدمة في هذا المستوى فهي (يحلل، يقسم، يميز، يدقق، يراجع، يبرهن، يجزأ، يفكك، يميز). ومن الأمثلة على ذلك اكتشاف الطالب لمعطيات النص في بكالوريا اللغة العربية وتحليل الطالب للأهمية الجيوستراتيجية التي قد تحظى بها الجزائر بسبب موقعها الهام، تمييز الطالب بين الآراء والحقائق في نص ذو طبيعة أدبية أو فلسفية، تحديد الطالب للفكرة الأساسية للنص، يقارن الطالب بين وجهات النظر فيركب بينها أو يُغلب رأيا على آخر.

يبدو أن هذا المستوى يمثل محكا حقيقيا لاختبار مدى تمكن المتعلم، ويتجلى ذلك حينما يقدر على الكشف عن العلاقات بين العناصر والمكونات، ويجعلها ظاهرة بعد أن كانت خفية في البداية، فتحدد المتعلم للفكرة الأساسية للنص بعد استيعابه للعلاقات والاتكاء عليها، فالفصل بين الفكرة الرئيسية ونظيرتها الفرعية.

¹ - ينظر: هشام قطبان، بيداغوجيا التقويم، صنافة بلوم، 2020/07/11، على الرابط الإلكتروني:

<https://www.youtube.com/watch?v=OYIaFL8ETZQ>

5.1.2.2. مستوى التركيب:

وهو قدرة المتعلم على الانطلاق من العناصر والمعطيات التي تقابله، ومن ثم المزج بينها وإعادة بنائها وفق رؤية جديدة¹، متوخيا في ذلك مبدأ الإبداع والتجديد والأفعال المناسبة لهذا المستوى هي (يبدع، يؤلف، يصمم، يبنى، ينظم، ينسق، ينشئ، ويجمع بين). وكثيرا ما يرد في اختبار البكالوريا سؤال مفاده ضع عنوانا مناسباً للقصيدة، لكن هذا المستوى من الأهداف الذي يبلغ بالمتعلم حد الابتكار والإبداع يقل الاهتمام به في أسئلة البكالوريا.

6.1.2.2. مستوى التقويم:

يمثل هذا المستوى أعلى المهارات في سلم بلوم وأعقدها، ويعني هذا المستوى قدرة الطالب على إصدار حكم يوافق فيه طرحا ما أو ينقده أو يصحح منه بعض الجزئيات²، انطلاقا من جمع البراهين وتحليلها والموازنة بينها، والأفعال المستخدمة في ذلك (ناقش، دافع، فند، أنقد، قيم). ولو فحصنا مدى حضور هذا المستوى في أسئلة البكالوريا بمادة اللغة العربية لوجدناه شحيحا جدا، فأسئلة المناقشة وإبداء الرأي لم تزد في عددها عن ثلاثة أسئلة كأقصى تقدير، وهذا الأمر يقود إلى العجب، إذ كيف تبني منظومتنا طالب جامعي يفتقر إلى قدرة المناقشة والتقييم ولا يملك الحرية في التعبير عن آرائه.

2.2.2. المجال الوجداني لديفيد كراثل ومستويات الأهداف فيه:

لم تكن الأهداف المعرفية هي الأهداف الوحيدة التي استحوذت على اهتمام التربويين، ولم تكن صنافة بلوم هي الصنافة الوحيدة في تصنيف الأهداف إلى مستويات باعتبار المجال، بل إن هناك صنافة أخرى عمل على إعدادها العالم ديفيد كراثل عام 1964، حيث لاحظ أن صنافة بلوم لا يمكن أن تتعكس على جميع المجالات المعرفية في المحتوى الدراسي، فأسس لصنافة أخرى تهتم بتصنيف الأهداف إلى مستويات حسب المجال

¹ - Bloom, B.S, Taxonomies of educational objectives, Handbook 1, Cognitive Domain, NY: McKay, 1956, P104.

² - Bloom, B.S, Op.Cit, P110.

الوجداني، ويهتم المجال الوجداني بدراسة الحقائق والخبرات التي تشمل قيم المتعلمين وميولاتهم واتجاهاتهم¹.

وحتى تترسخ المعارف والحقائق في المجال الوجداني لابد من أن تكون العلاقة إيجابية بين أقطاب المثلث الديداكتيكي (المعلم والمتعلم والمادة المعرفية)، وتعني الأهداف في المجال الوجداني مجموع التغيرات القابلة للملاحظة والقياس فيما يتعلق بعواطف المتعلمين واهتماماتهم وميولاتهم²، ويشمل المجال الوجداني خمسة مستويات عمل كراثول على البحث فيها معتقدا أنها المسار الأنسب الذي ينبغي أن ينتهجه المدرسون بغية بناء القيمة عند متعلميه، وهو بناء يبدأ بالميولات ثم الاتجاهات، لأن الميولات تتطور لتصبح اتجاهات، والاتجاهات تتطور وتؤول إلى قيم، ويكون بناء المستويات في مجال كراثول بناءً هرمياً يبدأ من الأدنى إلى ما فوقه حتى يصل إلى أعلى درجات الهرم، ويصنف كراثول في مجاله الأهداف الوجدانية إلى المستويات التالية:

1.2.2.2. مستوى التقبل:

وفيه يتم جذب اهتمام المتعلم نحو قيمة ما عن طريق مثير معين، وذلك باعتماد وسائل سمعية بصرية، إذ أن هذا المستوى يهدف إلى جعل المتعلم يبدي اهتمامه نحو موضوع ما، وفي هذا المستوى يطلب من المتعلم تلقي المعلومة واستقبالها دون إبداء أي ردة فعل³، ولتحقيق مستوى التقبل في المجال الوجداني يمكن الاعتماد على الأفعال التالية (يصغي، ينتبه، يستمع، يتلقى، يتقبل، يركز، يتابع)، ويلاحظ على هذه الأفعال أنها أنشطة ذهنية غير قابلة للملاحظة والقياس، ومن الأمثلة على الأهداف في مستوى التقبل:

¹ - ينظر: فتحية اللولو، أساسيات مناهج المجال الوجداني، كلية التربية، قسم المناهج، الجامعة الإسلامية بغزة،

2016/04/06، على الرابط الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=KUnU-FY4WYQ>

² - ينظر: إبراهيم المشهور، واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين، المؤتمر التربوي الأول: التربية في فلسطين ومتغيرات العصر المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، فلسطين، 2004، ص 769-770.

³ - ينظر: بوزيدي عطية عصام، تقييم مستويات الأهداف الوجدانية في التربية الإسلامية في ظل التدريس بالكفاءات الواقع والصعوبات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مج 10، ع 02، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2017، ص 06.

- أن يصغي الطالب للآيات حين يتم قراءتها.
 - أن يتابع الطالب مع أستاذه أثناء القراءة الجهرية.
 - أن يتقبل الطالب الآراء النقدية التي يقرأها في نصوص المطالعة الموجهة.
- إذا كان هذا المستوى يعمل على جذب انتباه المتعلمين، فلا بد أن يدعم العمل فيه وسائل تربوية متطورة وبمثيرات معززة ومعدلة، ثم يتم الاعتماد عليه في وضعيات انطلاق تجعل المتعلم في صلب الوحدة التعليمية التي سيتلقاها.

2.2.2.2. مستوى الاستجابة:

يقع مستوى الاستجابة بعد مستوى التقبل مباشرة، فبعد ما أبدى التلميذ اهتمامه بموضوع ما لابد أن تبدأ ملامح وعيه حول هذا الموضوع بالتشكل، وذلك بأن يبدي ردة فعل حول هذا الموضوع، كما قد يبدي مشاركة فعالة وإيجابية اتجاهه، ومستوى الاستجابة يتحقق فيه تبني المتعلم ما تمليه عليه رغبته وليس ما يفرضه عليه معلمه¹، بمعنى أن الاستجابة هي أداء سلوكي شخصي واع، وقد تكون هنا الاستجابة بالرفض أو القبول، فإذا رفض المتعلم هذا الموضوع فإن العملية تنتهي هنا ليتم الشروع في بناء قيمة جديدة، وإذا حصل القبول فإن المتعلم سينطلق من الاستجابة ليتدرج في باقي المستويات الأخرى، أما الأفعال التي نستخدمها في بناء الاستجابة على مستوى المجال الوجداني (يتخذ موقفاً، يشارك، يدافع، يؤيد، يعارض، يثبت)، ومن الأمثلة التي يمكن أن نستأنس بها في هذا المجال:

- أن يقيم الطالب تجربته حول موضوع الدرس.
- أن يشارك الطالب مع زملائه في مشروع بيداغوجي بإيعاز من الأستاذ.
- أن يدافع الطالب على آراء صاحب النص.

¹ - ينظر: أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، 2001، ص502.

يبدو أن هذا المستوى من الأهداف يتداخل كثيرا مع مستوى التقويم في المجال المعرفي لبloom، وتكمن أهمية هذا المستوى في بناء شخصية المتعلم وخلق هامش من حرية الاختيار لديه.

3.2.2.2. مستوى التقييم:

يختلف مستوى التقييم في مجال كراثول عن مستوى التقويم في مجال Bloom، فمستوى التقييم في مجال كراثول يحرص على تربية المتعلم على إعطاء قدر وقيمة للموضوع الذي تعلمه بناءً على القيم التي تأسست لديه في المستويين السابقين التقبل والاستجابة¹، ومن ملامح هذا المستوى أن تقدير المتعلم للموضوع الذي تعلمه وإعطائه قيمة له سينعكس على سلوكاته وتصرفاته، لأنه سيفاضل بين القيم ويختار الأفضل منها ويمنحها القدر التي تستحق، أما الأفعال التي نستعملها في بناء هدف لهذا المستوى فهي (يؤمن، يقيم، يؤيد، يدعم)، ومن الأمثلة ذلك:

- أن يؤمن الطالب بجهود الشعراء الجزائريين والعرب في الدفاع عن الثورة الجزائرية ونشرها في المحافل الأدبية.

- أن يؤيد الطالب فكرة المساواة وإلغاء التمييز العنصري.

4.2.2.2. مستوى التنظيم:

بعد أن تقبل المتعلم القيمة، وبعد أن استجاب لها بالقبول ودافع عنها، وبعد أن أعطاها قيمتها وقدرها اللذان تستحقهما، تأتي الآن مرحلة التنظيم ومعناها إقحام هذه القيمة المتعلمة ضمن نظام يشمل مصفوفة القيم التي حصلها المتعلم، إذ أن لكل فرد منا مصفوفة من القيم تتسم بسيادة بعضها على الأخرى تبعا لفلسفة المجتمع الذي تربى فيه وتبعا للعادات والتقاليد التي نشأ عليها، وبمجرد أن يتعلم المتعلم قيمة جديدة يبدأ بتنظيمها وإيجاد موقع لها ضمن مصفوفة القيم السابقة لديه، وهنا لا بد من أن يخلص نفسه من جميع السلبيات وجميع

¹ - ينظر: خالد الصمدي، دليل تكوين المكونين في مادة التربية الإسلامية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أبيسكو، 2014، ص16.

التناقضات التي ستؤثر على موقع هاته القيمة الجديدة، فإذا اعتقد المتعلم بقيمة الحق والعلم والثروة فإنه سينطلق من الدين الإسلامي الذي خلق لديه مصفوفة قيم تجعله يعتقد أن قيمتي الثروة والعلم جاءتا لخدمة قيمة الحق، إذا فقيمة الحق ستتال مرتبة السيادة في النظام القيمي للقيم عند المتعلم، ومصفوفة القيم هذه تتسم بالثبات المطلق في توظيف العلم والثروة في خدمة الحق، إنما هي مسألة ثابتة في مصفوفة قيم الشخص المسلم لا تتغير بتغير الزمان والمكان الظروف¹، أما الأفعال التي نستخدمها في بناء هدف وجداني على مستوى التنظيم (يؤثر، يوازن، ينظم، يبني مشروعاً، يؤسس، يكون، يشكل، يركب، يتمسك)، ومن الأمثلة على ذلك في مستوى التنظيم.

- أن يتمسك الطالب بالحفاظ على حقوق الآخرين.

- أن ينظم الطالب مشروعه الدراسي على حسب ما تقتضيه قيم مجتمعه وما يتطلبه تنظيمها.

5.2.2.2. مستوى الوسم أو التذويب أو التخصيص:

وهي كلها مسميات تدل على هذا الجزء المعقد من القيمة، وفي هذا المستوى يتأسس لدى الطالب نظام قيمي ثابت لتوجيه سلوكه، فبعد أن شكل مصفوفة قيمه وراكمها في مستوى التنظيم، سيعتمد عليها الآن في إرساء معالم السلوك وتوجيهه، وبعد ذلك سيصبح هذا السلوك جزءاً من ذاته وشخصيه، فتتحقق لديه الغاية الكبرى من العملية التعليمية ككل ألا وهي الاعتزاز بالقيمة وممارستها داخل المدرسة وخارجها²، فإذا تعلم هذا التلميذ قيمة الصدق مثلاً فإنه سيخرجها من دائرة التنظير فيصبح ممارساً لها على مستوى أقواله رافضاً لما دونها سواء منه أو من غيره.

¹ - ينظر: سلوى البحيري، الأهداف الوجدانية، تصنيف هرم كراثول، رخصة المعلم المهنية، 2020/06/30، على الرابط

الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=zxKFJN9qixw>

² - ينظر: إبراهيم المشهور، واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمرحلة العليا....، ص 573.

وفي هذا المستوى تتكامل الأفكار والمعتقدات والاتجاهات في بناء القيمة لدى المتعلم وجعله يمارسها وجعل المحيطين به يتنبؤون بسلوكه في موقف معين لأنهم اعتادوا على رؤيته ممارسا لهذه القيمة ومعتزا بها، ومن الأفعال التي نستعملها في بناء هدف وجداني في هذا المستوى (يمارس، يفعل، يتبنى، يعتز ويعتقد)، ومن الأمثلة على ذلك:

- أن يظهر الطالب وعيا في المحافظة على اللغة العربية.

- أن يؤمن الطالب بأهمية الوقت وضرورة الالتزام به.

إن الحديث عن مستوى التخصيص يجعلنا فعلا نتأسف على واقع اللغة العربية فيما يتصل بقضية الممارسة، إذ من العجيب أن تجد متعلميها لا يعتزون بممارستها سواء داخل القسم وخارجه، بل كثيرا ما يتشددون بعبارات أخرى من لغات أجنبية. إن السياسة التربوية يجب أن تنطلق من هذا المستوى وآلياته الإجرائية حتى تنمي الرغبة في ممارسة اللغة العربية والاعتزاز بها عند متعلمها.

3.2.2. المجال المهاري:

لا يرتبط هذا المستوى بمجال المهارات العقلية بل يتصل بالأهداف ذات العلاقة بالمهارات الحركية أو المهارات اليدوية التي تتطلب تناسقا وتآزرا بين عضلات الجسم وأعضائه وحركته، مثل ممارسة الأنشطة الرياضية والكتابة وتشغيل الأدوات، وكسابقه يبنى المجال المهاري أو (النفس حركي) بشكل هرمي يقوم على تدرج المستويات من الأدنى إلى الأعلى في تشكيل أي مهارة¹، وهذا المستوى يحظى بأهمية بالغة في الفعل التربوي لأنه يمكن المتعلم من اكتساب مهارات تساعد على تحقيق أهداف وفق مراعاة مبدأي الاقتصاد في الجهد والوقت، وحتى يكتسب المتعلم مهارة معينة لابد أن يسير بشكل تصاعدي في تحصيل الخبرات وفق مستويات هذا المجال، وفيما يلي شرح لهذه المستويات:

¹ - ينظر: مرتات محمد، مطبوعة لمحاضرات: تعليمية الأنشطة الرياضية والبدنية موجهة لطلبة السنة الثانية ماستر، جامعة باتنة 02، 2018، ص 04.

1.3.2.2. مستوى الإدراك الحسي:

وهو مستوى يتحقق لدى المتعلم عن طريق الإدراك والملاحظة بالحواس الخمس، باعتبارها نوافذنا على العالم، إذ أن الملاحظة لا تتم بالنظر وحدها بل تتم من خلال تآزر الحواس الخمس التي يتشكل لديها وللوهلة الأولى انطباع أولي حول ما يصل إليها، وهذه الحواس تساعد المتعلم ضمن العملية التعليمية في التعرف على العمل الذي يقوم بأدائه¹، وقد تم استثمار هذه الحواس في إنشاء أنماط مختلفة من التعليم منها التعليم السمعي والبصري، والتعليم اليدوي، وما دون ذلك من أنماط التعليم، ومن الأفعال التي نستعملها في بناء هدف مهاري في هذا المستوى هي (يلمس، يلاحظ، ينتقي، يميز، يشاهد)، ومن الأمثلة على بعض الأهداف المهارية في مستوى الإدراك الحسي:

- أن يتعرف الطالب على أجزاء المجهر.
- أن يختار الطالب الأدوات المناسبة لبناء مشروعه.
- أن يلاحظ الطالب أن هذه القصيدة وردت على شكل أسطر، وهنا لابد من دعوة المعلمين إلى خلق فضاء تواصل قائم على استدعاء حواس المتعلمين، وذلك لجذب انتباههم وإيصال المعلومة لديهم، ويتم ذلك بالاستثمار الصحيح لطرق التدريس والأنشطة التربوية في ظل وجود وسائل تعليمية متطورة طبعا.

2.3.2.2. مستوى التهيؤ والاستعداد:

وفي هذا المستوى يتم العمل على بناء ميل واستعداد لدى المتعلم للقيام بعمل ما، ويكون هذا الميل إما جسميا أو عقليا أو عاطفيا، وهي استعدادات ترتبط كلها بالقدرة الحركية، ويتأسس هذا المستوى على الرغبة إذ من الصعوبة أن تُعلم مهارة ما في ظل انعدام رغبة المتعلم في تعلمها²، وهذا ما يجعلنا نلاحظ توظيف عدد كبير من عبارات التهيئة

¹ - ينظر: محمد انحبيب، صياغة الأهداف ضمن مستويات تصنيف سيمبسون لتعليم اللغة التواصلية في كتاب الهادوي لتعليم الإنجليزية للمبتدئين، مجلة قضايا لغوية، مج4، ع03، - مركز البحوث العلمية والتقنية لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ديسمبر 2023، ص23.

² - Robert.F, Mager, Preparing Instructional Objectives, Second Edition, Belmont, California, Fearon Publishers, Inc, 1975, P78.

العقلية والجسمية والعاطفية في مجال الدروس، أما الأفعال التي نستخدمها في بناء هدف هذا المستوى فهي (يُظهر استعداد، يتطوع، يبدي، يحرك) وغيرها من الأفعال، ومن الأمثلة على الأفعال المهارية في هذا المستوى:

- أن يستعد المتعلم للمشاركة في إعداد وسيلة تعليمية تساعد في تعلم عمل الجهاز الهضمي.

- أن يظهر المتعلم رغبة تساعد على استخدام المجهر لفحص الشرائح.

ويلحظ على هذه الأهداف أن المتعلم لم يبدأ فيها فعلا في ممارسة المهارة، بل هو في طور الاستعداد وبناء الرغبة في تعلمها، فتنحصر لديه الغاية الكبرى من العملية التعليمية ككل ألا وهي الاعتزاز بالقيمة وممارستها داخل المدرسة وخارجها.

3.3.2.2. مستوى الاستجابة الموجهة أو الاستجابة وفق التقليد:

وفي هذا المستوى يقوم المتعلم بأداء عمل ما وفق الخطوات التي شاهدها، وهو مستوى يترجم استيعاب المهارات التي سيؤديها بعدما لاحظ بحواسه كيفية أدائها وأبدى استعدادا ورغبة في الأداء¹، ومن الأفعال المساعدة في بناء هدف مهاري ضمن مستوى الاستجابة الموجهة (يعيد، يفكك، يقيس، يحاكي، يكرر)، ومن الأمثلة التي يمكن الاستئناس بها في هذا المستوى:

- أن يحاكي التلميذ أستاذه في عملية القراءة في النص الأدبي.

- أن يكرر التلميذ مع أستاذه مفاتيح البحور الشعرية.

4.3.2.2. مستوى الاستجابة الآلية أو الاستجابة من خلال التعود:

ومعناه أن يبذل الطالب جهدا حتى يتمكن من أداء المهارة، ومع دوام التكرار لهذه المهارة يصبح صاحب عادة، بمعنى أنه يؤدي المهارة بشكل تلقائي مع اقتصاد في الجهد والوقت²، أما الأفعال المستخدمة في بناء هدف مهاري ضمن الاستجابة الآلية فهي (يمارس

¹ - ينظر: محمد انحبيب، صياغة الأهداف ضمن مستويات تصنيف سيمبسون لتعليم اللغة التواصلية.... ص26.

² - ينظر: زيد سليمان العدوانى وفؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص378.

بسرعة، يطبق بإتقان، يكرر، يفكك)، وهنا نلاحظ أن الأفعال في هذا المستوى هي الأفعال نفسها في مستويات سابقة مع شرط السرعة في الأداء داخل هذا المستوى، ومن الأمثلة التي يمكن الاستئناس بها داخل هذا المستوى:

- أن يتعود المتعلم على خطوات الكتابة العروضية.
- أن يستخدم طالب البكالوريا قاموس اللغة العربية بسهولة لإيجاد معاني الكلمات.
- أن يمثل الطالب الدور المسند إليه في مسرحية القسم دون عناء.

5.3.2.2. مستوى الاستجابة المعقدة:

وهو قدرة المتعلم على أداء المهارة بدرجة عالية من الدقة والإتقان والسرعة دون خوف من الفشل، وهنا قد بلغ المتعلم مرحلة التمكن درجة قدرته على أداء المهارة دون تأثر بعوامل التشويش التي تحيط به¹، أما الأفعال المساعدة في بناء هدف مهاري ضمن الاستجابة المعقدة فهي (يجيد، يتقن، يتحكم، يستخدم بدقة، يحسن، يبدع)، ومن الأمثلة التي يمكن الاستئناس بها في هذا المستوى:

- أن يصيب الطالب الهدف الدقيق وسط الدائرة أثناء لعبة الرماية بسهم.
- أن يرسم الطالب البكتيريا بعد فحصها بالمجهر.
- أن يبدئ الطالب مهارة كبيرة في فصل خصائص الشكل عن خصائص المضمون في أي اتجاه أدبي.

6.3.2.2. مستوى التكيف أو التعديل:

وهو مستوى يتطلب من المتعلم تحويل عمل حركي إلى حل لمشكلة تواجهه لأول مرة وتغلب الطالب عن المشكلة بفضل المهارة دليل على تكيفه²، أما الأفعال المستخدمة في بناء هدف مهاري في مستوى التكيف (يهيئ، يكيف، يبذل، يغير، يضبط، ينوع، يعدل، ينقح)، ومن أمثلة ذلك:

¹ ينظر: جهاد الماموني، مستويات الأهداف (المجال المهاري أو النفسحركي)، 2024/04/07، على الرابط الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=U17PF8gr0Uw>

² ينظر: زيد سليمان العدوانى وفؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص380.

- أن يصحح المتعلم أخطاء زميله في طريقة تقطيع البيت الشعري.

- أن يكتشف الطالب الخطأ في تجربة قياس الضغط.

7.3.2.2. مستوى الإبداع:

- وهو قدرة المتعلم على ابتكار مهارة جديدة تتناسب مع موقف تعليمي معين¹، ومن الأفعال المساعدة في بناء هدف مهاري ضمن مستوى الإبداع نجد (يصمم، ينتج، يجيد، يقترح، يطور، يبدع، يؤلف)، ومن الأمثلة التي يمكن الاستئناس بها:
- أن يبدع الطالب في تصميم مجسم للمسجد الأقصى.
 - أن يبتكر الطالب جهازا لقياس الضغط.

يبدو أن هذا المجال كغيره من المجالات تُبنى فيه الخبرات وتُحصّل بشكل تصاعدي من الأدنى إلى الأعلى، وهذا البناء الهرمي يجعلنا نستنتج أننا كلما تدرجنا في مستويات هذا المجال يتضاءل أماننا عدد الطلبة المتقنين للمهارات اليدوية والحركية، ومن هنا يبدأ بروز الفروق الفردية، ولعل هذا عامل من عوامل الرسوب، وربما التسرب المدرسي كما يلاحظ أن هذا المجال يُعنى أكثر بالمهارات اليدوية والحركية، ولكنه يتقاطع بشكل كبير مع المهام التعليمية لطلبة البكالوريا، وبالتحديد في مادة الأدب العربي لأن كل مهارة عقلية أو وجدانية لا يمكن التعبير عنها إلا بالمهارات اليدوية والحركية، فكيف يمكننا قياس تحليل المتعلم لصورة بيانية إذا كان خطه سيء وكتابته رديئة، وكيف يمكن أصلا الحكم على فصاحة المتعلم في ظل خلل يلاحظ عليه على مستوى مخارج الحروف، ومن هنا يتضح لنا أن هذا المجال يتداخل أدائيا مع باقي المجالات الأخرى، إذ ينبغي على طلبة البكالوريا في مادة الأدب العربي تحديدا تعديل مهارة الكتابة لديهم حتى يتيسر على المصحح في اختبار البكالوريا فهم إنجازاتهم والحكم عليها، كما ينبغي عليهم تحسين قراءتهم باعتبار أن القراءة الصحيحة تعتبر مدخلا لضبط العتبات في فهم النص، وهذه التوصية تصدر في ظل رداءة الكتابة والقراءة عند عدد من طلبة البكالوريا اليوم.

¹ - ينظر: محمد انحبيب، صياغة الأهداف ضمن مستويات تصنيف سيمبسون لتعليم اللغة التواصلية.... ص 27.

وفي الأخير نخلص إلى أن هذه المجالات تختلف باختلاف موضوعها، فمنها ما يتعلق بدراسة العمليات العقلية، ومنها ما يُعنى بدراسة جانب القيم، ومنها ما يختص بجانب المهارات الحركية، إلا أن أهمية هذا التصنيف تكمن في عده مناح، لعل أبرزها أنه يساعد في معرفة جوانب النمو العقلي والسيكولوجي والفيزيولوجي، كما أنه يساعد في تقسيم الأهداف حسب مستويات تتدرج من السهل إلى الصعب، كما حاولت التماشي مع مراحل النمو الذهني للمتعلمين، وحاول هذا التصنيف أيضا بناء المستويات بما يتوافق مع طبيعة انتظام المعارف في أي حقل معرفي، حيث تتدرج المعارف تراتبيا من البسيط إلى المعقد، وبما أن ذكر صناعات المجالات يرتبط تماما بعملية التقويم التربوي، فإن الأستاذ يستطيع من خلالها إعداد اختبارات تتحقق فيها جميع الأهداف، وتفحص فيها جميع المهارات، أما على مستوى أدوات القياس فإن مراعاة مبدأ المجالات في إعداد الاختبارات يساعد أكبر عدد ممكن من المتعلمين في الحصول على علامات، لأن كل متعلم يتحقق أدائه ضمن أهداف المستوى الذي تمكن منه، فقد يبدع بعض المتعلمين مثلا في أسئلة الأهداف المرتبطة بمستوى التذكر، وقد يبدع بعضهم في أسئلة الأهداف المرتبطة بمستوى التهيئة والاستعداد في المجال المهاري وإلى غير ذلك من المواضع التي قد يبدع فيها المتعلمون، وقد تساعد هذه الصناعات في تشخيص مواطن القوة والضعف عندهم، إلا أن الخلل الذي اشتركت فيه جميع هذه الصناعات هو أن كل منها لم تحتوي على خطة لمعالجة تعثرات واستدراك جوانب التراجع، لكنها وفي حقيقة الأمر تبقى صناعات مفيدة تساعد المعلمين في تحقيق تقويم تربوي بدليل أن مجال التقويم التربوي لا يزال يعتمد عليها للآن رغم تجاوز العمل بخطاب ديداكتيك الأهداف، وما بقي على الأساتذة إلا اتقان العمل وفق هذه الصناعات، ويمكنهم لأجل ذلك الاستعانة بعدة دورات أجريت حول بناء جدول مواصفات لوضعيات تقويمية وفق هذه الصناعات، وتوجد هذه الدورات بكثرة على الشبكة العنكبوتية.

3. خطاب ديداكتيك الأهداف والمنهاج الدراسي:

إن ضبط المعنى الصحيح للخطاب الذي نحن بصدد تحليله، لا يتحقق فقط ببعض التعريفات لمجموعة من المفاهيم المهيكلية له، كمفهوم الهدف البيداغوجي، ومفهوم الدرس الهادف، كما أنه لا يتحدد بتبيان المرتكزات المعرفية له، بل يتحدد أكثر بتبيان موقع هذا الخطاب ضمن الممارسة التعليمية، وذلك عن طريق رصد وتحليل أبعاد العلاقة بين خطاب ديداكتيك الأهداف والمنهاج الدراسي، لأن هذا الخطاب لن يؤسس للتعلّيمات تصميمًا وتنفيذًا وتقييمًا إلا على ضوء ما تُبنى عليه فلسفة التربية في أي دولة من خبرات ينبغي تبليغها للمتعلمين، وقواعد اجتماعية وتربوية تطبق على ضوءها هذه الخبرات، ومن هنا يتوخى هذا العنصر البحث في المنهاج الدراسي الذي لم يصمم ضمن وثيقة محددة، إذ أنه وجد بالقوة ولم يوجد بالفعل على رأي المقولة الأرسطية، ثم سيبحث في علاقة خطاب ديداكتيك الأهداف بالمنهاج الدراسي، والمحتوى التربوي، وطرائق التدريس، ووسائل التعليم، وأخيرًا أساليب التقويم التربوي.

1.3. مفهوم المنهاج:

يعرف المنهاج الدراسي باعتباره محتويات دراسية تضم خبرات يراد من المتعلمين تحصيلها أو تحصيل قدر كبير منها، وكلما تحقق حفظ كم كبير من الخبرات تحقق التعلم¹. إن هذه الرؤية رؤية تربط المنهاج بالمضامين الدراسية دون أن تراعي التنظيم المنطقي للمحتويات وفق نقل ديداكتيكي، كما أن المضامين الدراسية حسب هذا التعريف هي مضامين تم الحسم فيها وفق اختيارات السياسة التربوية ومتطلبات المجتمع دون مراعاة ميول المتعلمين وحاجاتهم، ودون مراعاة مراحل النمو البيولوجي والذهني لديهم، والأهم من ذلك أن عملية التقويم حسب هذا التعريف تُعنى باستقصاء الكم دون مراعاة ضرورة تنويع أساليب التقويم حسب أشكال التعلّيمات.

¹ - ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013، ص06.

ويجعل بعضهم المنهاج متمحورا حول الأهداف العامة والإجرائية في تحقيق نتائج التعلم¹، إلا أن هذه الرؤية محدودة المدى لأنها تجعل المنهاج متمحورا حول السلوك، ومعنى ذلك أن المنهاج يركز فقط في بناء التعلّيمات على النظرية السلوكية التي تعتقد أن الخبرات التي نراكمها إنما هي استجابة لمثير معين، مما يجعل المتعلم مسلّوب الإرادة غير قادر على بناء التعلّيمات إلا وفق شرطية المثير والاستجابة، وهذا يجعل المنهاج نفسه ذا طابع تقني براغماتي.

وقد يكون المنهاج التربوي مجموعة الممارسات والخبرات التي رصدتها السياسة التربوية بغية الاعتناء بشخصية المتعلم في أبعادها البيولوجية والنفسية والاجتماعية حتى يصبح محورا للعملية التعليمية، لكن هذا المسعى قد يصطدم بعائق تباين الأنماط في سلوكيات المتعلمين مما يستدعي تنوعا في البدائل البيداغوجية من طرائق تدريس وأنشطة تربوية ووسائل تعليمية وأساليب تقويم وحصص للتغذية الراجعة².

وقد يراعى في تحديد أهمية المنهاج دور الجماعة التربوية في بناء التعلّيمات ضمن فريق تربوي أو سياق اجتماعي، وأصحاب هذا الطرح يبدو عليهم التأثير بمبادئ الفكر الاشتراكي والمقاربات السوسيولوجية مثل نظرية التعلم الاجتماعي (لوفي جوتسكي)³، لكن هذه الرؤية تتقاطع مع رؤية أصحاب الاتجاه المعرفي ورؤية أصحاب الاتجاه السلوكي في إلغاء ميولات المتعلم وحاجاته، فكيف سيبنى المتعلم المعنى الخاص به إذا تم تذويبه في قالب تديره الجماعة، وإذا كان هؤلاء يبنون رأيهم وفق مبادئ الاشتراكية، فأين الاشتراكية وحضورها في الدول التي اعتبرت مهدا لها مثل روسيا والصين، وماذا استطاعت الاشتراكية

¹ - ينظر: مجدي عزيز إبراهيم، معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، 2009، ص 63.

² - ينظر: حلمي أحمد الوكيل ومحمد الأمين المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، 2004، ص 26.

³ - ينظر: خالد جودت محمد، تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي بمصر في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، ع 03، 2006، ص 96.

أن تصنع في حدود بعض الدول النامية التي لازالت تتبناها، هل نجحت الاشتراكية في جل مناح الحياة حتى يتم استدعائها في حقل التربية والتعليم.

ويرى بعضهم أن المنهاج هو خبرات ذات بعد وظيفي، وهو يتأسس على الكفايات المستهدفة من مرتكزات هذا المنهاج، والتركيز على الكفايات النوعية والعرضية بغية إعداد المتعلم لمختلف المواقف الصفية واللاصفية، وجعله قادرا لحل المشكلات ضمن وضعيات ديداكتيكية بغية تحصيل الكفايات المستهدفة مع إمكانية الاستئناس بالخبرات السابقة في بناء تعلمات جديدة¹، وهي رؤية سنتوغل فيها حين نعالج خطاب ديداكتيك الكفاءات.

يبدو أننا أمام تعريفات حاول كل منها تقييم المنهاج الدراسي من زاوية معينة، فأصحاب الاتجاه المعرفي ينطلقون من المعارف مولين اهتمام بالكم دون الكيف، وأصحاب الاتجاه الفردي يرون وظيفة المنهاج تكمن في بناء شخصية المتعلم في أبعادها المختلفة دون تقديم تصورات حول واقع يسود فيه تباين أنماط المتعلمين مع صعوبة التنوع في الطرائق والأنشطة التربوية وأساليب التقويم خاصة في ظل الأعداد الهائلة للمتعلمين في مدارسنا الجزائرية في ظل سياسة الدولة في إعادة إدماج الراسبيين. أما أصحاب الاتجاه السلوكي فقد جعل المتعلم آلة تستجيب للأوامر انطلاقا من نظام ميكانيكي يقوم على ثنائية المثير والاستجابة دونما انتباه بأن الدافع للتعلم قد يكون مثيرا داخليا قوامه الرغبة والإرادة، ويرى آخرون أن المنهاج خبرات تتشكل وتتراكم في ظل اجتهادات جماعية ضاربين عرض الحائط قدرة الفرد وميولاته الذاتية باقين بذلك رهائن لأطلال الاشتراكية والماركسية، وأخيرا في ظل هذا التباين في الآراء يبرز أولئك الذين يجعلون المنهاج خبرات مندمجة تسعى لبناء كفايات ممتدة وقاعدية تتيح للمتعلم حل المشكلات التي تصادفه متجاوزة بذلك حدود المادة الدراسية الواحدة، داعية إلى اندماج المواد وتظافرها².

¹ - ينظر: رشدي لبيب، وفايز مراد مينا، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، 1993، ص26.

² - ينظر: عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون، تطوير المنهج، برنامج تأهيل معلمي الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعي، الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية، القاهرة، 1988، ص33.

وانطلاقاً من هذه الآراء سنحاول ربط المنهاج بتعريف إجرائي معياري، فالمنهاج هو نظام متكامل من المعارف والخبرات والمعايير والقيم الإنسانية الثابتة والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها السياسة التربوية للمتعلمين في مرحلة دراسية معينة، حيث تنطلق من مضامين المنهاج باعتبارها مدخلات ثم تجعل المتعلم يلائمها مع ما لديه من مهارات عقلية ومهارات وجدانية ومهارات نفسحركية، لتؤول إلى مخرجات تترجم في شكل سلوكيات وميولات واتجاهات واختيارات تتعكس بشكل إيجابي على مردود الفعل التربوي، مثبتة بذلك الخيارات الناجحة لسياسة تربوية في انتقاء الخبرات التربوية وبناء المتعلمين.

2.3. خطاب ديداكتيك الأهداف والمحتوى الدراسي:

تأمل التربويون في جميع الحقائق والخبرات التي يتم تحصيلها في الفضاء المدرسي فصنفوها باعتبار القواسم المشتركة بينها إلى مجال معرفي، ومجال وجداني، ومجال مهاري، هذه المجالات الثلاثة تنتظم ضمن خيط واحد ألا وهو المحتوى، في هذا العنصر سنتناول المحتوى الدراسي من حيث مفهومه للحديث عن موقعه ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف.

1.2.3. مفهوم المحتوى:

يعرف المحتوى على أنه مجموعة المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إيصالها للمتعلمين ضمن فصل دراسي معين أو مرحلة دراسية معينة بتبني خطة تربوية واضحة¹، ومن خلال هذا التعريف نستنتج أن المحتوى يسير على ضوء ما حددته كل من الأهداف العامة، والأهداف التعليمية، والأهداف الإجرائية، ونستنتج أيضاً أنه لا يعنى فقط بجانب حشو المعلومات، بل إن وظيفته تتقاطع مع ميولات الفرد ومتطلبات المجتمع من خلال ما يوفره من مهارات وكفايات واتجاهات، ومن خلال ما يعلمه كذلك من سلوكيات، وما دام المحتوى الدراسي يلتزم بما تفرضه المراحل الدراسية، فهذا يعني أن لكل مرحلة دراسية محتوى يتناسب معها وينتظم من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، كما ينتظم

¹ - ينظر: عبد الكريم بن ساجي التويجري الحربي، مرجع سابق، ص 26.

سيكولوجيا بما يتوافق مع مراحل نمو المتعلمين وحاجاتهم واتجاهاتهم، كما أنه حسب معايير التعريف ينتظم وظيفيا إذ ينبغي أن يكون ذا صلة بالواقع وبما تتطلبه الحياة المهنية.

2.2.3. محتوى المعارف المنفصلة وخطاب ديداكتيك الأهداف:

مما لا ريب فيه أن المحتوى الدراسي ينبغي أن يتناسب مع طبيعة الخطاب الديداكتيكي المعتمد في المؤسسات التربوية، وبما أننا نتحدث عن خطاب ديداكتيك الأهداف، وإذا سلمنا أن هذا الخطاب يتبنى مبدأ الأجرأة، أي تقسيم المهام إلى مهام صغرى، فإن المحتوى الدراسي كان يتسم في ظل هذا الخطاب بغياب الترابط، أي أن خبراته وعناصره منفصلة عن بعضها البعض، ولكل خبرة أهدافها الإجرائية المحددة لها، ولم يكن خطاب ديداكتيك الأهداف ينطلق من مبدأ تكامل المعارف التي تحكمها علاقة عضوية، بل كان يفصل بينها¹، ولا أدل على ذلك من انفصال كتاب النصوص عن كتاب الأعمال التطبيقية في مرحله البكالوريا، وبما أن المحتوى امتداد للهدف التربوي باختلاف مستوياته، فإن المعارف والمهارات والقيم تتحدد سلفا على ضوء الأهداف، ما يعني أن أداء المعلم والمتعلم مقيد، فلا مجال للإبداع وحرية الاختيار، ولا مجال لافتراض موقف مشكل يتم على ضوئه فحص المكتسبات.

3.2.3. إيجابيات محتوى المعارف المنفصلة في خطاب ديداكتيك الأهداف:

- أشارت بعض الدراسات المختصة في تحليل المحتوى أن محتوى المعارف المنفصلة يتسم بالإيجابيات التالية:
- إتباع مبدأ السيرورة المنطقية في تنظيم خبرات المحتوى سواء على مستوى المجال الدراسي (معرفي، وجداني، مهاري)، أو على مستوى الفصل الدراسي، أو على مستوى المرحلة الدراسية الواحدة.
- عرض المعارف بشكل يدعو المتعلم إلى التعمق فيها وفهمها.

¹ - ينظر: يوسف عبد المعطي، رحلة إلى المدرسة الشاملة، دار البحوث العلمية، مصر، 1978، ص78.

- اهتمام المحتوى الدراسي للمعارف المنفصلة بالحفاظ على التراث الثقافي للأمم والمجتمعات ونقله بصورة واضحة تتلاءم مع هوية المجتمع وفلسفته التربوية.
- جعل عمليات التعليم تسير وفق خطة محددة مسبقاً بدءاً بالأهداف الإجرائية وانتهاءً بأساليب التقويم¹.

4.2.3. عيوب محتوى المعارف المنفصلة في خطاب ديداكتيك الأهداف:

إن هذه السمات التي تميز محتوى المعارف المنفصلة المعمول به ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف لم تكن لتقيه مما حمله عليه الكثير من الباحثين من عيوب ومثالب تتعلق في أصلها بعيوب خطاب ديداكتيك الأهداف.

ويمكن تلخيص هذه العيوب فيما يلي:

- عدم استجابة هذا النوع المحتوي لحاجات المتعلمين وميولاتهم لكونه يرتبط في نشأته بنظرية سلوكية تلغي المتعلم من حيث احتياجاته وما يرغب فيه²، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً.
- اعتبار الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعرفة، مما يجعل مستوى المتعلمين جد محدود خاصة في ظل ضعف التأليف في مجال المراجع المدرسية آنذاك.
- انعدام الصلة بين ما يقدمه المحتوى الدراسي وبين الحياة اليومية للمتعلمين آنذاك³، خاصة في ظل ما كان وما صار يشهده عالم القرن العشرين من انفجار معرفي لم تستطع المضامين الدراسية ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف مواكبتها.

يبدو لنا فيما تم عرضه من نقاط أن المحتوى الدراسي جزء لا يتجزأ من بناء خطاب ديداكتيك الأهداف، فبمجرد ذكر المحتوى يرد معه ذكر باقي العناصر من أهداف وطرائق تدريس وأساليب تقويم، بمعنى أنه أصبح ضمن هذه العلاقة العضوية الوظيفية مصدراً تشتق

¹ ينظر: عبد الرحمن تومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية: مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، دار الصفاء، المغرب، 2015، ص 34-36.

² ينظر: محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص 66.

³ ينظر: عبد الرحمن تومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص 38-40.

منه الأهداف التربوية، وتصاغ على ضوءه طرائق التدريس وأساليب التقويم، كما أصبح ضمن هذه العلاقة يحاط بعناصر تخطيط تربوي تمثل معايير يتم على ضوءها فحص ما ورد في هذا المحتوى من خبرات، لكن ينبغي أن نتساءل كيف يمكن تطوير المحتوى الدراسي ضمن هذه العلاقة العضوية الوظيفية، إن الإجابة عن هذا السؤال تضعنا أمام دور الباحثين التربويين في تحليل المحتوى من خلال الاطلاع على ما جادت به البحوث التربوية في ميدان أساليب تطوير المناهج.

3.3. خطاب ديداكتيك الأهداف وطرائق التدريس:

تباينت وجهات نظر التربويين حول مفهوم الطريقة التدريسية وذلك حسب تصوراتهم لوظيفة المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، هذه العملية التي تروم إجراء تغييرات مرغوبة على مستوى سلوكي المتعلم وميولاته واتجاهاته، ولا يحصل ذلك إلا بطريقة تدريس ناجعة تبنى على سلسلة فعاليات، وتنفذ ضمن فضاء صفّي يديره مدرس يجذب إليه انتباه التلاميذ من خلال توظيف وسائل تعليمية، مع ضرورة إشراكه لمتعلميه في إدارتها¹، وقد تبنى طريقة التدريس على نشاط التلميذ وما يؤديه من ممارسات إيجابية تعكس محوريتّه في العملية التعليمية وإمكانياته في بناء المعنى الخاص به²، ويربطها بعضهم بالإجراءات التي تبرمجها سياسة الدولة ضمن خطة تربوية كاملة³، وجعلها بعضهم منوطة فقط بوفرة الوسائل التربوية التي تنفذ بها العملية التعليمية وغاياتها وأهدافها⁴، كل هذه التعريفات تناولت طريقة التدريس انطلاقاً من عناصر معينة فيها قد جعلها بعضهم تتمحور حول سلطة المدرس، في حين ألغى بعضهم مركزية المدرس المطبقة عليه من قبل السياسة التربوية، وحاول بعضهم تجاوز هذا الاتجاه التقليدي السلطوي واعتبرها أداة في يد المتعلم يثبت من خلالها ذاته وميولاته، ويعبر عن مكانم الضعف عنده وأوجه التعثر لديه، مثبتاً بذلك تتمحور الفعل الديداكتيكي

¹- ينظر: محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 25.

²- ينظر: علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ص 16.

³- ينظر: علي أسعد وطفة، إشكالية الإصلاح في الوطن العربي، تحديات وتطلعات مستقبلية، ص 86.

⁴- ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص 120.

حوله، في حين تحدث آخرون عن أن الطريقة مسار محدود يبدأ بالوسائل التعليمية وينتهي بالأهداف، وبين هذه التعريفات المتباينة يمكن اعتبار الطريقة التدريسية مجموعة من الإجراءات التي تدار بشراكة بين المعلم والمتعلم، حيث يسعيان من خلالها ومن خلال ما يتاح من وسائل تربوية إلى الارتقاء بالعملية التعليمية دون الحياد عما ترسمه السياسة التربوية للدولة.

1.3.3. طريقة التدريس ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف:

اعتمد خطاب ديداكتيك الأهداف في التدبير للتعلّيمات المخطط لها على نموذج رسمته له النظرية السلوكية، حيث كان المعلم محورا للعملية التعليمية في طريقة تقوم على إلقاء الدرس بدءًا بكتابة تاريخ اليوم ثم ذكر موضوعه، ثم توثيق الأهداف التعليمية والأهداف الإجرائية على السبورة¹، ثم تلاوة القاعدة أو قراءة النص الأدبي، ثم تطرح أسئلة حول ما تم عرضه في ظل ما تحدده الأهداف التعليمية والأهداف الإجرائية الموثقة²، أما المتعلم فينبغي عليه الإنصات ومحاكاة أستاذه في القراءة الجهرية إذا كان المحور نصا أدبيا، ثم ينبغي عليه أن يجيب على الأسئلة التي احتواها الكتاب المدرسي، على أن يقابل بالتعزيز بعبارات إيجابية إذا وافقت إجابته الناتج التعليمي المتوقع ضمن الأهداف، والعقاب بعبارات تأنيب إذا انعدم التلاؤم بين الإجابة والناتج التعليمي³، بمعنى أن الخطأ مؤشر سلبي، وبالتالي فإن هذه الممارسة لم يحد فيها خطاب ديداكتيك الأهداف عن خطاب ديداكتيك المضامين، يبدو أننا أمام جمود كبير في خطاب ديداكتيك الأهداف يتعلق بطريقه التدريس، إذ يبدو أنها طريقة تركز سلطة المعلم من خلال مبدئي التعزيز والعقاب، وتجعل أدائه بمثابة المعيار النموذجي في كل مادة، مما يعني أن ما يليه يجب أن يكون محاكاة له، وهذا الجمود قد ينعكس على

¹ - ينظر: كوثر حسين كوجك، أهداف التدريس، تصنيفها وصياغتها صياغة سلوكية، وزارة التربية والتعليم والشباب، الإمارات العربية المتحدة، 1978، ص 12.

² - ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص 180.

³ - ينظر: خالد العبيوي، بيداغوجيا الأهداف، المنهاج الدراسي، 2021/07/29، على الرابط الإلكتروني:

<https://www.youtube.com/watch?v=GYcAJzpIUTU>

عملية التقييم، كما أن طريقة التدريس هاته لا يمكنها أن تقترح تنشيطا لتعليم خارج ما تحدده الأهداف التربوية، وبالتالي لا يمكنها التفاعل مع الفروق الفردية للمتعلمين، كما لا يمكنها إيجاد بدائل بيداغوجية أمام ما قد يحدث من مواقف تعليمية غير محسوبة، وهي كذلك لا تملك سوى أسلوبي التعزيز والعقاب دون تفكير في استحداث سبل لمعالجة التعثرات، إضافة إلى أنها شحيحة من حيث وفرة الوسائل التعليمية، إذ لا تتجاوز مستوى الاعتماد على الكراس والسبورة والكتاب المدرسي، مما يعني أن عنصر الجذب وإثارة الانتباه يكاد يكون منعدما، أما إذا تأملنا مدى التزام هذه الطريقة بمبادئ النظرية السلوكية فإننا لا نجد ذلك على أرض الواقع، لأن النظرية السلوكية تقوم على تنويع في المثيرات وفي أساليب التعزيز بغية الحصول على الاستجابة المرغوب فيها، في حين أن الطريقة الماثلة أمامنا لا تتجاوز في تحفيز المتعلمين مجرد توظيف لعبارات تشجيعية، بمعنى أن هذه الطريقة خالفت النموذج البيداغوجي الذي وضعته لها النظرية السلوكية، وبالتالي يمكننا من خلال قدر من التحليل قول أن السبب الذي عجل بتجاوز عديد التصورات التي جاء بها خطاب ديداكتيك الأهداف في مدارسنا منذ سنة 1996 هو طريقة التدريس التي يبدو أنها لم تحقق أي نتائج ترجى حسب ما كشفت عنه عملية التقييم، وهذا شأن لم يمس المدارس الجزائرية فحسب بل مس جميع مدارس دول العالم.

4.3. التقييم التربوي وخطاب ديداكتيك الأهداف:

تعد الأهداف التربوية ضمن منهاج ديداكتيك الأهداف معيارا أساسيا يتم على ضوئه هندسة الموقف التعليمي، ولعل أبرز جزء تبنى على ضوئه الأهداف ضمن هذه الهندسة هو التقييم التربوي، بما فيه من إجراءات وأساليب يتم من خلالها فحص مدى دقة ووضوح هذه الأهداف، وسنتناول في هذا الجزء موقع التقييم التربوي ضمن التدريس بالأهداف من خلال التطرق لتعريف التقييم التربوي، ثم نتناول كيفية حدوثه ضمن عملية التدريس هذه.

1.4.3. تعريف التقويم التربوي:

يمثل التقويم جانباً مهماً من جوانب العملية التربوية، ويقصد به ضبط قيمة التعلم ضبطاً شاملاً من حيث سلامة الأهداف وملائمة طرق التعلم المتبعة، مما يساعد على تنمية كفايات المتعلمين بغية التحسين من مردودهم الدراسي¹، وهذا التعريف تناول التقويم مركزاً فقط على وظيفته في تنمية كفايات المتعلمين من خلال التلاؤم مع ما احتوته الأهداف التربوية.

والتقويم ممارسة تربوية تروم معالجة جوانب القصور من خلال تمرير روائز تهدف إلى جمع بيانات حول مستوى المتعلمين وتحليلها في ضوء الأهداف التربوية بجميع أصنافها، ولا تقتصر عملية التقويم عند التحقق من مدى تمكن التلاميذ من المادة الدراسية فحسب، بل تهتم بدراسة التغير على مستوى طرق التفكير والعمليات العقلية، وكذلك تدرس جوانب سيكولوجية كالسلوك والتكيف الاجتماعي².

يلاحظ على كل هذه التعريفات أنها تناولت التقويم على ضوء المبادئ التي يتأسس عليها، حيث ركزت على مدى التلاؤم بين التقويم والأهداف التربوية، وهذا يجعل عملية التقويم التربوي تتسم بصفة الوضوح والصدق، كما ركزت هذه التعريفات أيضاً على المعالجة وهذا يعني أن التقويم يعتبر وضعية يحل على ضوئها الخطأ التربوي، وتُبنى على إثرها بيداغوجيا الدعم، ولقد تمحورت هذه التعريفات على مركزية المتعلم من خلال إجراء تعديل على طرق التعلم وجعلها تتلاءم مع المتعلمين بمختلف أنماطهم، وكل هذا يجعلنا نغير نظرتنا للعملية التقويمية والتعامل معها على أنها مجموعة من المحطات التي ينبغي أن نتوقف عندها العملية التعليمية برمتها لتراجع نفسها، وبمعنى أدق التقويم يشمل السياسة التربوية ككل، فتغيير شكل الخطاب الديداكتيكي ينطلق من تقويم لمنجزات التعلم ضمن

¹ - ينظر: مارغريت دايرسون، استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، السعودية، 2000، ص78.

² - ينظر: عبد الرحمن تومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص53.

الخطاب السابق، كما أن أي أساليب تطوير في المنهاج الدراسي يعني التقويم للمنهاج في مرحلة ما.

وتستمر عملية التقويم في مسار أكثر تحديدا لتشمل دور المعلم لأن تعثر التلاميذ قد يؤول إلى خلل مهني عنده سواء تعلق ذلك بضعف معرفي أو بغياب القدرة البيداغوجية على التنوع في طرائق التدريس¹، وهذا ما دفع الوزارة الوصية إلى إخضاع المعلمين إلى دورات تكوينية تقييما لمسارهم وتصحيحا لأخطائهم، إلا أن هناك معطيات في بناء الفعل الديداكتيكي لا تشملها عملية التقويم ألا وهي فلسفة التربية في المجتمع، وما تقوم عليه من مقومات للهوية لأن عملية التقويم لا تعني العبث بالأسس بل تعني إجراء تعديل على كل شيء بغية التعامل مع ما تضمنته هذه الثوابت والأسس.

2.4.3. خطاب ديداكتيك الأهداف وعملية التقويم التربوي:

من المعلوم أن التقويم التربوي قديم قدم العملية التعليمية، ومن المعلوم كذلك أنه يسير معها جنباً إلى جنب ويواكبها على مستوى التغير الحاصل عليها حتى يكون داعماً لها في تحقيق غاياتها، وبما أن خطاب ديداكتيك الأهداف يربط النتائج بمدى تحقق الأهداف، فقد كان التقويم التربوي ضمن هذا الخطاب يستهدف دفع المتعلمين إلى تركيز مجهوداتهم حول الهدف التعليمي، وكل هذا يتم في إطار سياسة تعاقد ديداكتيكي يكون فيها المعلم هو الموجه، حيث يهيئ المتعلمين لعملية التقويم التربوي في نهاية كل ثلاثي من خلال صياغة أهداف تعليمية دون إشراك المتعلمين فيها²، وفي عملية التقويم يبني المعلم روائز تحاكي ما تم العمل عليه على ضوء الأهداف المصاغة، وبالتالي فإن الآمال تركز على النتائج بمعنى أن تحقق نواتج التعلم يتناسب مع تحقق الأهداف وحدوث تغير في سلوك المتعلم³.

¹ - ينظر: محمد الساسي الشايب ومنصور بن زاهي، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 11، ع 04، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، جوان 2011، ص 14-27.

² - ينظر: علام الدين صلاح محمود، التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، بيروت، 2004، ص 66.

³ - ينظر: كوثر حسين كوجك، أهداف التدريس، تصنيفها وصياغتها صياغة سلوكية، ص 66.

يبدو أن هذا الخطاب نجح في تجاوز ذلك التقويم الذي يقوم على اختبار المتعلم من خلال فحص عدد المعارف التي خزنها، كما يبدو أنه كان يسعى إلى الموضوعية من خلال التمحور حول الهدف، وهذا يترجم سعيه كذلك إلى الدقة في اختيار وسائل القياس، إلا أن الخلل يكمن في عدم ارتباط التقويم في هذا الخطاب بعملية المعالجة، مما يعني أنه يستثمر نواتج التعلمية المرغوب فيها ولا يستثمر الخطأ، كما أن الخلل أيضا يكمن في ارتباط التقويم التربوي بمراحل زمنية معينة، في حين أن عملية التقويم عملية مستمرة تبدأ بتشخيص التعلم السابقة وتمر إلى متابعة التعلم الراهنة تفاديا لتراكم الأخطاء.

إن نظرة خطاب ديداكتيك الأهداف للمنهاج الدراسي وعناصره تنطلق من النسق الذي بناه خطاب ديداكتيك الأهداف بدءًا بمجموعة الآراء المتباينة حول تعريف خطاب ديداكتيك الأهداف وانتهاءً بما وقفنا عنده من مفاهيم مهيكلة لهذا الخطاب.

فإذا انطلقنا من الصلة بين المنهاج الدراسي وخطابنا هذا فسنجد أن المنهاج في منظور هذا الخطاب هو تنظيم شامل من الخبرات والقوانين والممارسات التي تروم تحقيق أهداف السياسة التربوية، سواء كانت غايات أو أهداف تعليمية أو سلوكية، أما إذا تحدثنا عن موقع المحتوى الدراسي ضمن هذا النوع من المناهج لقلنا أن الخبرات والمعارف والمهارات المتضمنة في المحتوى الدراسي يجب أن تنطلق من الأهداف الإجرائية وتتخذها معيارا في الانفصال عن بعضها البعض، وتتخذها معيارا كذلك في التنظيم المنطقي المتدرج من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، وتحديدًا لنواتج التعلم على هيئة سلوكيات قابلة للقياس، أما إذا وقفنا عند مدى التلاؤم بين طرائق التدريس وخطاب ديداكتيك الأهداف لاكتشفنا أن طرائق التدريس مستمدة من النظرية السلوكية، باعتبارها نموذجا ممهدا لوجود خطاب الأهداف، حيث أن المعلم ينطلق من مفهوم التعزيز في تبيين التعلم من خلال عبارات إيجابية محفزة، كما أن طرائق التدريس لا تزال تركز محورية المعلم في إدارة الصف، لأن انتقاء وسائل التعليم يكون من شأنه، وكذلك الأمر بالنسبة لتحديد الأهداف وصياغتها، فهي ممارسة تتم على ضوء السياسة التربوية دون إشراك المتعلم، هذا الأخير

الذي يلعب دور المنفذ في طريقة تفرض عليه الانصات وتوثيق الأهداف في كراسته ثم الإجابة على أسئلته حسب الأهداف المصاغة دون ما مراعاة للميولات والاختيارات، ودون ما اكتراث لواقع الفروق الفردية بين المتعلم وزملائه، بمعنى تجاهل ما يمكن أن يصب في خانة صعوبات التعلم وعوائقه، ولم يكن حال التقويم التربوي في خطاب ديداكتيك الأهداف يختلف عن حال باقي العناصر السابقة في هذا المنهاج، حيث كانت تصاغ أسئلته ضمن معيار رصد التغير في سلوك المتعلم، أما النتائج التي يكشف عنها فهي نتائج تتلاءم مع المعيار التربوي المعمول به ضمن هذا الخطاب، أما إذا كشفت النتائج عن وجود أخطاء فإن التقويم يتجاوزها وينطلق فقط من أدوات القياس لإصدار الحكم حولها دون معرفة الأسباب والعوامل التي كانت وراء هذه الأخطاء، وبالتالي تنتهي عملية التعلم عند إصدار حكم دون وجود أي خطة للدعم والعلاج بغية التخفيف من حدة الصعوبات والعوائق.

إن كل هاته البيانات التي تم رصدها حول العلاقة بين ديداكتيك الأهداف والمنهاج الدراسي تثبت أننا أمام مفهوم تقليدي للمنهاج، لكن سرعان ما أصبحنا أمام مفهوم حديث له، بل أمام مفهوم حديث للخطاب الديداكتيكي ينطلق من محورية المتعلم ألا وهو خطاب ديداكتيك الكفاءات.

يبدو مما تم عرضه حول خطاب ديداكتيك الأهداف أنه خطاب لا يتشابه مع أسلوب التدريس بالمضامين الذي ظل متمركزا حول المعرفة ومدى قدرة المتعلم على حفظها وملء ذهنه منها، فمثل خطاب ديداكتيك الأهداف إذا نموذجاً ترجم وعي التربويين بضرورة بناء متعلم قادر على أن يحيا في عصر ساد فيه التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي، وسرعان ما وجد هذا الخطاب لنفسه مكان في حقل التربية، فسارعت دول العالم بما في ذلك الجزائر إلى استدعائه إلى مؤسساتها التربوية.

وحديثنا عن ديداكتيك الأهداف هو حديث سيمتد ليصل بنا إلى حقل معرفي أسس إلى هذا الجانب إنه علم النفس التربوي، وإنها بالتحديد النظرية السلوكية التي أمدت هذا الخطاب بمجموعة من المفاهيم ليطبقها في حقل التربية مثل مفهوم التعزيز، ومفهوم المثير،

ومفهوم الاستجابة، ومفهوم تجزئة المهام، وكذا مفهوم قابلية السلوك للملاحظة والقياس، وقد أسس خطاب ديداكتيك الأهداف رؤيته للعملية التعليمية تصميمًا وتنفيذًا وتقويماً من خلال الالتفاف حول مفهوم الهدف، فإذا كان الهدف هو معيار الحكم على مدى تعلم التلميذ وحصول تغير في سلوكه فإن الجهود المبذولة لن يعترها أي ضياع أو تشتت، كون السلوك قابلاً للملاحظة والقياس، ومن ثم جاز له أن يعد منطلقاً للحكم على المتعلم.

وكانت عناصر المنهاج في خطاب ديداكتيك الأهداف مرآة عاكسة لما حملته النظرية السلوكية، ولما حملته الدلالة المعطاة للهدف باعتباره مرتبطاً بالنواتج التعليمي، فتميز المحتوى بملائمته مع الأهداف المصاغة من قبل المدرس، وتميز أيضاً بانفصال خبراته عن بعضها البعض، وتميز كذلك بالتنظيم المنطقي للخبرات مراعاة لمعيار السهولة والصعوبة، وكذا البساطة والتعقيد، فضلاً عن معيار المجالات المعرفية، وفي إطار تصميم المنهاج الدراسي دائماً وصل خطاب ديداكتيك الأهداف في مسعاه لخلق قدر من التناسق فيما يتعلق بمكونات المنهاج، فكان لابد من الاعتماد على طريقة تدريس تعمل على تنشيط الفعل التربوي من خلال طرح أسئلة على التلميذ، كي يجيب عنها، كما حاولت خلق قدر من التركيز لديه في جعل إنجازاته يتلاءم مع الهدف المصاغ، ثم جذب انتباهه من خلال التعزيز بعبارات ثناء ومدح في حالة كان ناتجه التعليمي خادماً للهدف المحدد مسبقاً، كل هذا يتم بتوجيه من المعلم وباستماع واع من المتعلم.

ولم يكن مفهوم الهدف ليتبلور في إطار الإجراء والتخطيط للعملية التعليمية دون أن يرتبط بالتقويم التربوي، حيث أسندت لهذا الأخير مهمة مراقبة مدى تحقق الهدف التربوي المحدد، وتم ذلك من خلال بناء روائز تتلاءم كمّاً وكيفاً مع الخبرات الدراسية التي حددت على ضوء الأهداف التربوية، ثم توظيف أدوات قياس تمثل درجات وعلامات يتم الاعتماد عليها لإصدار الحكم بتحقيق الهدف من عدمه.

وبما أن أحد شروط النموذج العلمي هو قابليته للتكذيب حسب (كارل بوبر Karl Popper)، بمعنى احتواؤه على نقائص وهفوات في بنائه تمهد لوجود نموذج آخر بديل له،

فإن هذا الخطاب حوى في بنيته بل وكشف تطبيقه في ميدان التربية والتعلم على سلبيات مهدت لخطاب ديداكتيك الكفاءات الذي تبنته الجزائر رسميا سنة 2003 بموجب الإصلاحات التي نادت بها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، ويمكن إيراد هذه السلبيات في النقاط التالية:

- صعوبة تجسيد الأهداف الإجرائية بالنسبة للمعلم نظرا لكثرة الخبرات المراد تعليمها، مما يحول دون تحقيق الأهداف كلها، وقد استمر العمل بمفهوم الهدف في خطاب ديداكتيك الكفايات، غير انه تم تجاوز خطة تجزئة الأهداف وتعويضها بفكرة إدماج الأهداف لتحقيق الكفاءة.
- خلق أعباء تقنية على المتعلم والمعلم عبر فصل المعارف التي تنتمي إلى سياق واحد، مما يعني عدم استيعاب المتعلم لجدواها، ومثال ذلك ما أشرنا إليه آنفا من وجود كتابين للغة العربية في مرحلة البكالوريا أثناء العمل بخطاب ديداكتيك الأهداف، حيث خصص أحدهما للنصوص والآخر لقواعد اللغة، وقد تم تجاوز هذا في خطاب ديداكتيك الكفاءات من خلال مشروح إدماج المعارف.
- غياب وثائق تربوية تؤطر عمل الأستاذ مما يزيد من نسبة خطئه في صياغته للأهداف وبناءه لأسئلة التقويم التربوي، وقد تم تجاوز هذا بتوفير وثائق تربوية مرافقة مثل المنهاج الدراسي، والتدرجات السنوية، ودليل بناء الاختبارات، فضلا عن تكثيف الندوات بين الأساتذة والمفتشين.
- انحصار التعلم في سجن النظرية السلوكية التي حصرت في كونه استجابة بينها المثير، مما يعني أن المتعلم بمثابة آلة لتنفيذ المهام، وليس كائنا مبدعا قادرا على بناء التعلم بمفرده من خلال تحويل الخبرات المحصلة إلى اتجاهات وقيم وميولات، وهذا ما تجاوزه خطاب ديداكتيك الكفاءات حينما أسس لتعلم بنائي من خلال ما زودته به النظرية البنائية ليباجي والنظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي.

II. خطاب ديداكتيك الكفاءات والمفاهيم المهيكلة له:

لم تكن المآخذ التي لاحظها التربويون على خطاب ديداكتيك الأهداف عائق يحول بينهم وبين إيجاد خطاب ديداكتيكي بديل، يتم من خلاله الرفع من أداء المعلم والمتعلم، بغية تحسين مردود الفعل التربوي، فاستوعب التربويون هذا التطور المعرفي في مختلف العلوم والحقول، خاصة التطور الحاصل في العلوم ذات الصلة بعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع، فنتج عن التلاحق بين هذه الحقول ملامح تفكير في خطاب ديداكتيكي جديد، يعيد النظر في آليات تدريب المعلمين، ويجعل المتعلمين أمام فرصة أكبر لبناء المعارف انطلاقاً من قدرتهم، فحصل أن ظهر في ستينيات القرن العشرين وبالتحديد في الولايات المتحدة الأمريكية خطاب ديداكتيك الكفاءات الذي حمل رؤية جديدة لآليات التربية ومضامينها، متجاوزاً بذلك ما وقع في خطاب ديداكتيك الأهداف من انحرافات كنا قد رأيناها في المبحث السابق من هذا الفصل، وهي انحرافات تتعلق بتفتيت التعلم وتجزئتها إلى وحدات غير ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، هذا الأخير الذي أصبح عنصر سلبي في تعليم خطي جامد، لا يُقوّم أي فعل تعليمي إلا ذاك الذي جاء استجابة لمثير معين، ولم تكن المدرسة الجزائرية بمنأى عما يستجد في الساحة التربوية، فقد سعت ولو بقدر من التأخير في جعل هذا الخطاب مرجع في إصلاح منظومتها التربوية، ومواكبة التحديات والرهانات التي فرضتها العولمة، خاصة في بداية الألفية الثالثة، وتجدر الإشارة هنا أن الإصلاح الذي تبنته المدرسة الجزائرية لم يكن المراد به هدم البناء القائم سابقاً هدماً مطلقاً، وإنما تحسينه وإجراء تعديلات عليه، وهذا ما سنلمسه حينما سنلاحظ بعض المفاهيم التي احتفظ بها خطاب ديداكتيك الكفاءات من خطاب ديداكتيك الأهداف كمفهوم الهدف السلوكي.

وقد سعت المدرسة الجزائرية إلى تجاوز الأعباء التي خلفها التكثيف الشديد للمهام، والأهداف الإجرائية، وتجاوز الملل الذي خلفه التعليم السلوكي، وتبني خطاب بديل توجه فيه الجهود للعنصر البشري، حيث تتم فيه المتابعة المستمرة للمعلمين والمتعلمين، وتهيئة البيئة

التعليمية المناسبة لهما تفاديا للهدر في الجهود، ورفعاً من مردود الفعل التربوي، وهو مسعا يؤديه المعلم والمتعلم في ظل ما ينبغي أن يُتاح من أساليب التسيير والإدارة المتقنة.

وإدراكاً منا لأهمية خطاب ديداكتيك الكفاءات في النهوض بالفعل التربوي، فقد خصصنا هذا المبحث لهذا الخطاب، وسنبذاه بما تقتضيه منهجية التأسيس والتأصيل في العمل العلمي، بشرح معنى الكفاءة ميادين مختلفة، حتى يمكن فهمها في حقل التربية، ثم نوضح الكفاءة من خلال الفصل بينها وبين بعض المفاهيم المجاورة لها، كمفهوم المهارة، والقدرة، والإنجاز، ثم نتناول ما يتعلق بالكفاءة من حيث خصائصها، وبعد ذلك سنخرج إلى خطاب ديداكتيك الكفاءات من خلال عرض بعض التعريفات له، ثم نتناول مبادئه وأهدافه، وكذا محاور التجديد التي اشتغل عليها هذا الخطاب في العملية التعليمية، بدءاً بالمنهاج الدراسي، ثم الكفاءة، ثم المحتوى، وانتهاءً بالتقويم، على أن نجعل خاتمة هذا المبحث تتناول بقدر من الدقة مقارنة بين الخطابين خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات، وتجدر الإشارة إلى وجود تباين بين الباحثين، فمنهم من يستعمل مصطلح الكفاءة، ومنهم من يستعمل مصطلح الكفاية، ولن نتكفل في بحثنا هذا بالخوض في الفرق بينهما، وإنما سنعتمد مصطلح الكفاءة تأسيساً بالوثائق التربوية المرافقة لعمل الأستاذ، كمنهاج اللغة العربية، ودليل بناء الاختبارات، وكذا المرجعية العامة للمناهج، وتأسيساً كذلك بالعديد من الباحثين الذين اطلعنا على أبحاثهم.

1. الكفاءة:

إن أول مفهوم ينبغي الوقوف عنده لتحليل خطاب ديداكتيك الكفاءات هو مفهوم الكفاءة، باعتباره مفهوماً يشكل نقلة وتحولاً في الأداء التدريسي للمعلم، وباعتباره نقطة تحول بين خطاب ديداكتيك الأهداف السابق وخطابنا هذا، وسنتناول هذا المفهوم من عدة نواحي بدءاً بمفهومه في ميدان التكوين المهني، ثم التعرّيج عليه في ميدان اللسانيات، على اعتبار أن البحث له صلة بميدان اللغة العربية، وكل هذا من أجل فهم دلالة مصطلح الكفاءة في ميدان التربية.

1.1. الكفاءة في الحقول المعرفية المختلفة:

يرتبط مفهوم الكفاءة في مراحله الأولى بميدان التكوين المهني، حيث يدل على قدرة الفرد على توظيف مكتسباته من أجل ممارسة وظيفة أو حرفة حسب شروط محددة ومتفق عليها في عالم الشغل، وترتبط الكفاءة بالقدرة على التخطيط لأي مهنة وتنظيمها بشكل يضمن لممارستها توظيف معارفه ومكتسباته لأجل إيجاد حلول في مواقف تفرضها المهنة¹. ويتمحور الإتقان في مجال الكفاءة عند المشتغلين بالتكوين المهني في القدرة على القيام بالوظائف، من خلال امتلاك مجموعة من المهارات المعرفية، وكذا امتلاك مجموعة من التصرفات المهنية، ذات طبيعة اجتماعية عاطفية، مع شرط التلاؤم بين الإنجاز والحد الأدنى الذي يتطلبه سوق الشغل².

يبدو أن هذه التعريفات تؤكد على الانتماء الصرف لمصطلح الكفاءة إلى حقل التكوين المهني، كما تؤكد أيضا على الجانب الإدماجي في الكفاءة، إذ يدمج فيها ما هو معرفي، وما هو وجداني، وما هو حركي، لتحقيق درجة الإتقان التي يتطلبها سوق الشغل، ولعل أهم ما يمكن أن نستنتجه من خلال هذه الآراء، هو أن الكفاءة تعني التخطيط والتصميم لأي مهنة قبل أدائها، ولذا وجب على مؤسسات التكوين المهني ربط التدرج العلمي للمتمهين بما تقتضي الكفاءة من تخطيط وتنفيذ وإتقان.

2.1. الكفاءة في ميدان اللسانيات:

بعد أن أسسنا لمعنى الكفاءة من خلال ما أقر به ميدان التكوين المهني، لابد من تناول الكفاءة في ميدان اللسانيات، خاصة أن البحث سيترك جانب مخصص للكفاءات في مادة اللغة العربية، وسنركز على ما قاله تشومسكي بشأن الكفاءة اللغوية في نظريته التوليدية التحويلية، حيث اعتمد على الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي في مقابل ثنائية اللغة والكلام

¹ - ينظر: محمد خالد البصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربية الكفاءات بالأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص12.

² - ينظر: رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعلم بالمقاربة بالكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2016، ص19.

لدي (فيرديان دو سوسير Ferdinand de Saussure)، ويرى هذا الباحث (تشومسكي Noam Chomsky) أن الطفل يولد بقدرات فطرية، تتيح له معرفة اللغة وتعلمها، ومن ثمة إنجاز عدد من الجمل اللغوية التي لم يسمعها من قبل، لكنه أنتجها بقدرته على التوليد والتحويل ضمن ما تعلمه من اللغة التي يستعملها¹.

ومن خلال هذا التصور لتشومسكي، فإن الكفاءة اللغوية غير قابلة للقياس عنده، وذلك لأنها استعداد ذهني غير مرئي، لأن هذه الكفاءة حسب تشومسكي تحتوي على عامل يساعد على ملاحظتها وتقويمها ألا وهو عامل الأداء، وما دام الإنسان يمارس اللغة ويفهمها بناءً على ثنائية الكفاءة والأداء، فهي أيضا نظام ثابت من المبادئ المولدة التي تتيح لكل فرد منا إنجاز عدد غير محدود من العبارات ذات دلالة في لغته، كما تتيح له أيضا التعرف تلقائيا على ما يسمعه من عبارات، على اعتبار أنها تنتمي إلى لغته حتى وإن لم يدرك معانيها بدقة²، وهذا التصور للكفاءة اللغوية عند تشومسكي يذهب في المسار نفسه لتصور الكفاءة عند أهل التكوين المهني، فالتصوران يشيران إلى الجانب الوظيفي في الكفاءة، بمعنى وجود علاقة بينها وبين موقف يستدعي توظيفها، كما يشيران إلى البعد العقلي للكفاءة، من خلال ارتباطها بالقدرة، وبالإتقان أيضا في البعد الإدماجي، فالكفاءة في التكوين المهني تدمج فيها القيم، والمعارف، والمهارات، والكفاءة في الميدان اللساني تدمج فيها الأصوات، والبنى الصرفية، وكذا التراكيب في النظام اللغوي، مما يتيح للمتكلم التعبير بجمل وعبارات لم يألفها من قبل.

3.1. الكفاءة في حقل التربية:

لا يزال مفهوم الكفاءة يتبلور من حقل إلى آخر، فبعد أن رصدناه وتتبعناه في حقل التكوين المهني وحقل اللسانيات، نحاول الاستقصاء ما قيل في شأن هذا المفهوم في حقل

¹ ينظر: ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986، ص 07-08.

² ينظر: نسيم شمام، عبد القادر الفاسي الفهري واللسانيات التوليدية، تأثير وتأثر، مجلة اللغة العربية، مج 25، ع 64، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2023، ص 97.

التربية والتعليم، باحثين عن الجديد الذي أضافه التربويون لهذا التعريف، محاولين في الوقت ذاته معرفة مدى استفادتهم مما ذكر حول مفهوم الكفاءة.

فالكفاءة هي مجموعة الموارد التي يعتمد المتعلم إلى تعبئتها، والدمج بينها لأجل حل وضعية مشكل تصادفه¹، وهذا التعريف يعني أن الكفاءة صفة للمتعلم يرتبط امتلاكه لها بوجود أداء في موقف يساعد على الحكم عليها.

ويعرفها محمد الدريج بأنها نظام من المعارف والمفاهيم الذهنية والمهارية، والعملية التي تنتظم في خطاطة إجرائية، تتيح في إطار فئة من الوضعيات التعرف على المهمة الإشكالية وحلها²، وقد أشار هذا التعريف إلى مكونات الكفاءة من معارف ومهارات، كما أشار هذا التعريف أيضا إلى دور الذهن في تحليل المكتسبات إلى إنجازات تذلل من خلالها المهمة الإشكالية، لكنه أهمل مكوّن القيم باعتباره مكوّن يربط الكفاءة بالمجال الوجداني.

وتقتضي الكفاءة كذلك خلق قدر من التطافر بين المهارات الجسدية، والمهارات العقلية، والمهارات الوجدانية، ثم ملاحظة طبيعة الأداء الناجم عن هذا الإدماج، ثم إخضاعه للقياس بغية اتخاذ القرار بشأنه³، وهذا التعريف يتضمن عناصر الخطة التي تقوم عليها الكفاءة ألا وهي استحضار الموارد والدمج بينها، ثم تحويلها إلى أداء في موقف معين، ثم تقويمها وإصدار الحكم بشأنها.

وتتيح الكفاءة للمتعلم حسن التصرف اتجاه وضعية تعليمية معينة، بفاعلية ارتكاز على قدرات تشكلت مع المتعلم، جراء تقاطع عدة خبرات ومعارف حصلها في مراحل نموه المختلفة⁴، وهذا التعريف يعني أن الكفاءة لا تتأسس على المعارف وحدها، ولا على المهارة وحدها، بل على الصلة بينهما، وهنا تبرز أهمية المتعلم التي أهملت في خطاب ديداكتيك

¹ - Roegiers Xavier, Une Pédagogie de l'intégration-Compétences et intégration des acquis l'enseignement, De Boeck, Paris, 2002, P74.

² - ينظر: محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، ص26.

³ - ينظر: قرابرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة...، ص180.

⁴ - ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2015، ص16.

الأهداف، حيث أصبح في خطاب ديداكتيك الكفاءات قادر على بناء المعارف وتوظيفها، انطلاقاً من استعداداته وميولاته.

إن هذا العرض حول ما تناوله التربويون من مفهوم الكفاءة، يبين أننا أمام رؤية جديدة للفعل التربوي، تختلف تماماً على الرؤية السابقة التي كانت حبيسة التنبؤات بالنتائج التعليمية، وحبيسة الطرح السلوكي، فالرؤية الجديدة للفعل التربوي الآن تتبلور في مفهوم الكفاءة الذي يوحي بأننا أمام مفهوم مركب، يبدأ بتحصيل المعارف والمهارات والقيم في مراحل تعليمية مختلفة، ثم الدمج بين هاته المكونات التي تم بنائها، ثم بناء القدرات ليلي ذلك أن التعرف على الوضعية المشكل، ثم دمج المعارف كخطوة لحل الوضعية المشكل، وتجدر الإشارة هنا إلى أمرين اثنين ألا وهما:

- إدماج الموارد، وهو مقترح قدمه خطاب ديداكتيك الكفاءات، تجاوزاً لفصل المعارف كشعار في خطاب ديداكتيك الأهداف.
- إمكانية توظيف الكفاءة خارج غرفة الصف، وهذا رهان مركزي بنى عليه خطاب الكفاءات بنية إعطاء معنى للتعلّيمات.

2. مفاهيم مكونة للكفاءة:

إن التعريفات التي تم عرضها حول مفهوم الكفاءة، احتوت على مجموعة من الكلمات الحاملة لدلالات، تبدو مرادفة لمعنى الكفاءة، إلا أن التربويين كشفوا على وجود تباين بين الكفاءة والمفاهيم المجاورة لها، وبالتالي بات من الواجب الفصل بين الكفاءة وبعض المفاهيم المجاورة لها كالقدرة، والمهارة، والاستعداد.

1.2. القدرة:

تعني القدرة في تعبيرنا الشائع امتلاكنا لقدرة من الأهلية لفعل شيء ما، وهذا المعنى المستعمل لدينا يعني أن مفهوم القدرة يدل على التمكن، وفي مجال التربية تشير القدرة إلى أهلية المتعلم إلى أداء نشاط معين، وترتبط القدرة بمستويين اثنين أشرنا لهما سابقاً في صنافه الأهداف المعرفية لبلوم ألا وهما: التذكر والتطبيق، فهي إذن استدعاء المتعلم

لمجموعة من المعلومات وتطبيقها بمهارة في مواقف جديدة¹، وهذا التعريف هو أشد تعريفاتها تداخل مع الكفاءة.

ويرى الأستاذ خالد لعبوي أن القدرة هي التمكن بنجاح من إنجاز نشاط تعليمي ثابت قابل للنقل في حقول معرفية مختلفة، فإذا أُتيحت إلى شخص ما القدرة على التعبير، فإنه سيظل متحكم بهته القدرة بقطع النظر عن حقلها المعرفي الذي استدعى توظيفها، سواء كان الحقل حقل اللغة العربية أو حقل الفلسفة أو ما شابه ذلك، والقدرة تشمل أيضا إمكانية الإنجاز في المجال المنهجي، والمجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري²، ومن خلال هذه التعريفات نصل إلى أن القدرات تتراكم بشكل يراعي البناء والتدرج لتحقيق الكفاية، كما أنها تمثل جانب إجرائي منها، ومن الأمثلة التي يمكن استحضارها لتوظيف القدرة:

- قدرة معرفية تتجلى في القراءة.

- قدرة منهجية تتجلى في الفهم.

- وقدرة وجدانية تتجلى في القدرة على التواصل.

وتبنى القدرة على عدة خصائص يمكن إيرادها فيما يلي:

- **خاصية الامتداد:** ومعنى ذلك أن القدرة التي يمتلكها المتعلم لا تنحصر في مستوى دراسي معين أو مادة معينة، بل تمتد إلى حقول معرفية أخرى، فالقدرة على الحفظ مثل تطبيق في كل الحقول المعرفية التي تقتدي توظيف هذه القدرة.

- **القابلية للتطور:** بمعنى أن هاته القدرة قد تنمو، وبالتالي فإن بنائها لا يتطلب وقت طويل، وهذا التطور يكون تبعا لمراحل النمو الجسدي والذهني للمتعلم، ويرى الدكتور رياض

¹ - André Gillet, Développer Les Compétences, éd ESF, Paris, 1988, P18.

² - ينظر: خالد العبيوي، مقارنة التدريس بالكفايات، تحديد المفاهيم، 2021/08/13، على الرابط الإلكتروني:

<https://www.youtube.com/watch?v=n98BiOQx6XA>

الجوادي أن أحسن طريقة لتطوير القدرة هو اختبارها من خلال عرضها على محتويات معرفية مختلفة¹.

- **القابلية للتحويل:** وهو أن تكون القدرة المكتسبة مدخل في بناء قدرة أخرى، ومثال ذلك أن القدرة على التواصل ينجم عنها القدرة على التفاوض، وخاصة في بيداغوجيا المشروع التي تمثل مستوى من التفاوض لدى المتعلم، حتى يحدد موقعه ضمن زملائه في تحديد مهام المشروع المنجز².

يبدو أن العلاقة بين الكفاءة والقدرة أصبحت أكثر وضوح، فالقدرات أجزاء محتواة في الكفاءة، والكفاءة بالنسبة للمتعم هي توظيف القدرات والدمج بينها لحل المشكلات في سياق وضعية ديداكتيكية.

2.2. المهارات:

تعد المهارة أقل عموماً من القدرة على مستوى الأداء، حيث ترتبط المهارة بنشاط معين يمكن ملاحظته وقياسه على القدرة التي يصعب إخضاعها للملاحظة والقياس³، وتتمحور المهارة حول أداء مهمة معينة بشكل دقيق خلال التمارين، وكذا التدريبات المتواصلة والمحكمة، أما توفيق أحمد مرعي فيرى أن المهارة في أداء عمل تعليمي معين تتحقق بثنائية السرعة والدقة، ولا يتم هذا إلا في ظل القدرة على التكيف مع المواقف المعينة⁴.

¹ - ينظر: رياض الجوادي، مفاهيم تربوية حديثة، سلسلة دراسات في التفكير التربوي 01، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، بيروت، 2016، ص148.

² - ينظر: خالد العبيوي، مقارنة التدريس بالكفايات، تحديد المفاهيم.

³ - ينظر: علي آيت أوشان، بيداغوجيا الكفايات وتدرسية اللغة، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، المغرب، 2016، ص20.

⁴ - ينظر: توفيق أحمد مرعي، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن، 2007، ص164.

وتعرفها سهولة كاظم الفتلاوي بذكر معاييرها، فالمهارة عندها قدرة معينة من الأداء يقوم بها المتعلم بسهولة واقتصاد في الجهد والوقت، سواء كان هذا الأداء عقليا أم اجتماعيا أو مهاري¹.

ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أن المهارة مجموعة من النشاطات، تبين مدى التحكم في إنجاز مهمة معينة، وتقوم على عدة معايير تتحقق من خلالها سلامة الأداء، وهي:

- السرعة.

- الدقة.

- اختيار التوقيت المناسب للأداء.

- التخطيط الاستراتيجي للأداء.

وتنقسم مستويات المهارة في المجال الديداكتيكي إلى ثلاث مستويات، يمكن إيجازها فيما يلي:

- **مستوى المحاكاة:** ويتعلق هذا المستوى ببناء المهارة في مراحلها الأولى، حيث يتم فيها الاعتماد على أسلوب المحاكاة والتكرار المتواصل، وهي مرحلة تتطلب الاعتماد على المعلم في التوجيه.

- **مستوى الإتقان:** وهو مستوى تتمى فيه المهارات من خلال إقحام المتعلم لنفسه في تحد ينجز المهارة بإتقان، مع الاقتصاد في الوقت والجهد، وهذا المستوى يُنمى بالتدريب المتواصل².

¹ - ينظر: سهولة كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص71.

² - ينظر: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، ص81.

- **مستوى الابتكار:** وهو مستوى تترجم فيه المهارات المكتسبة الطابع البنائي والإبداعي في خطاب ديداكتيك الكفاءات، وفيه يتم توظيف الجهد الشخصي بغية إنتاج شيء جديد، وهذا أهم مستوى ينبغي أن يقوم فيه المتعلم¹.

يمكن أن نستنتج من كل ما تم عرضه جملة من المعطيات، منها ما يتعلق بجانب العلاقة بين مفهوم المهارة ومفهومي القدرة والكفاءة، ومنها ما يتعلق بإرشادات وتوصيات تتعلق بموقع المهارة من مادة الأدب العربي، فعلى مستوى طبيعة العلاقة بين المهارة ومفهومي القدرة والكفاءة، فيبدو أن المهارة تقع في المستوى الأدنى، وباتحاد المهارات تتشكل القدرة، وتتضافر القدرات تتشكل الكفاءة، أما على مستوى الإرشادات والتوصيات فإن مادة الأدب العربي تحتاج إلى المزيد من المهارات التي تساعد على إنجاز أنشطة المادة، وبالتالي وجب تنميتها ربحاً للجهد والوقت خاصة في ظل كثافة المحاور التعليمية والمواد الدراسية.

3.2. الاستعداد:

ويقصد به الحالة والصفات الباطنية والسيكولوجية التي تجعل الفرد قادر على أداء مهمة معينة، أي تأهيل الفرد من خلال التحقق من مدى قابليته للاستجابة والاستعداد، كذلك هو القدرة الكامنة في المتعلم، ويقابلها من ناحية الفيزيولوجية مصطلح النضج. والنضج مؤشر للحكم على الاستعداد، أي لا يمكن الحكم بوجود استعداد للتعلم إلا بالنمو العضوي. وقد يصبح الاستعداد قدرة بتوفر الفرص المناسبة للتدريب، فالتدريب في خطاب ديداكتيك الكفاءات هو المحك الرئيسي لتحديد مدى جاهزية المتعلم لحل الوضعيات².

¹ - ينظر: صباح ساعد، الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها (تحليل مفاهيمي)، مجلة دفاتر المخبر، مج7، ع02، 2012، ص161.

² - ينظر: محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات...، ص81.

4.2. الأداء:

وهو طائفة من الاستجابات التي تصدر على المتعلم في وضعية معينة، وهو أكثر مفاهيم الكفاءة وضوحاً، باعتباره أكثرها قابلية للملاحظة والقياس، وهو كذلك الإنجاز الفعلي الذي يستدل به على استعداد المتعلم وقدرته تمهيدا للحكم عليه بقابلية التعلم¹.

ومن هنا يمكننا القول أن الأداء هو السلوك التعليمي المنجز من قبل المتعلم في إطار تحقيق الكفاءة في ظل توفر الاستعداد والقدرات لديه. ولا يقترن قياس الأداء بمنجزات المتعلم وحده، بل قد يعتمد عليه في قياس الكفاءة التدريسية للمعلم، وذلك بإعداد استمارة تدون عليها ملاحظات موضوعية بشأن تصميمه للدرس، كما قد تدون عليها منجزات متعلميه لتسهيل قياس أدائهم².

تبدو مفاهيم الكفاءة والقدرة والمهارة والاستعداد والأداء مفاهيم قريبة من بعضها البعض، لدرجة التداخل إلا أنه هناك فروق تحدد مساحة كل مفهوم على حدة، كما يبدو أن هناك علاقة احتواء بين الكفاءة وهذه المفاهيم، بدليل أن هذه المفاهيم تتضافر كي تندمج ضمن الكفاءة، وقد يستنتج أيضاً أن هذه المفاهيم بما فيها الكفاءة لن تتحقق إلا بوجود التدريب الذي يساهم في حضور الكفاءة والقدرة والمهارة على مستوى الأداء، كما يساهم التدريب كذلك في تنمية مستوى الأداء بفضل جملة ما توفره المساعي المبذولة والمنظمة في مختلف جوانب التعلم المهارية والمعرفية والوجدانية.

3. خصائص الكفاءة:

إن ماهية الكفاءة لا تتبلور بمجرد إيراد تعريفات لها، ولا وبذكر بعض المفاهيم المنتمية لنطاقها، بل تتحدد أكثر بذكر سماتها وخصائصها، ويمكن إيراد هذه الخصائص وفق ما جاء في الأدبيات التربوية لخطاب ديداكتيك الكفاءات في ما يلي:

¹ - ينظر: صباح ساعد، مرجع سابق، ص 163.

² - المرجع نفسه، ص 163.

- خاصة توظيف وتجنيد مجموعة من الموارد (خبرات، معارف سلوكية، قدرات، مهارات) بحيث يدمجها المتعلم ويستثمرها في سياقات ذات معنى¹.
- خاصة البراغماتية، إذ أن الغاية النهائية للكفاءة تتحدد بما تؤديه من وظيفة اجتماعية ذات دلالة للمتعلم الذي يعمل ضمن وضعيات تعليمية بالتركيز على موارده والاستعانة بها في حل مشكل تعليمي أو مشكل ينتمي إلى تفاصيل حياته اليومية²، فالكفاءات في هذا المقام لا تقاس بمؤشر كثرة المعارف بل مؤشر المنفعة التي تتجم عن استخدامها.
- اقتران الكفاءة بفئة وضعيات، أي أن الكفاءة ترتبط بوضعية ذات مجال واحد تمثل مرجع لفهم وتحديد هاته الكفاءة التي وظيفت فيها، وبالرغم من إمكانية توظيف كفاءة ما بين المواد في حل ما تشابه من وضعياتها نظرا لطابعها الممتد تبقى الكفاءات مختلفة عن بعضها البعض³، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة في حل وضعية معينة في مادة الأدب العربي، فلا يعني ذلك أن هذه الكفاءة صالحة لوضعية في مادة الفلسفة إلا إذا كانت الوضعيتان تنتميان إلى الفئة نفسها وبينها مواطن تداخل وقواسم مشتركة.
- الصلة بالمادة الدراسية، وهذا يعني أن الكفاءة تفعل معارف ومهارات أغلبها ينتمي إلى المادة الواحدة، وقد ترتبط الكفاءة بعدة مواد أي أن تطويرها لدى التلاميذ يتطلب التحكم في عدة مواد لاكتسابها⁴.
- إمكانية التقويم، إذ من الممكن قياس الكفاءة من خلال العمل الذي أنجزه المتعلم، وذلك من خلال نوعية الناتج الذي توصل إليه، وهنا يتم الانطلاق من الناتج بغية التحقق من مدى

¹ - ينظر: عبد الرحيم الواصل العلوي، تقويم الكفايات اللغوية واستراتيجيات تعليم وتعلم اللغة العربية، أبو رقرق للطباعة والنشر، المغرب، 2017، ص 86.

² - المرجع نفسه، ص 87.

³ - ينظر: أحمد فريقي، مرجع سابق، ص 13-14.

⁴ - ينظر: حسن أحمد شحاتة، مرجع سابق، ص 189.

حصول التعلم¹، لأن التقويم في خطاب الكفاءات ينطلق من الناتج للحكم على نوعية التعلم وطبيعته.

- الطابع البنائي للكفاءة، حيث ينتظر من التعلم وفق هاته الخاصية العودة إلى التعلّات السابقة ثم ربطها بتعلّات جديدة²، وهذا يساهم في بلورة التعلّات وتنظيمها حتى يتم تنشيط الفعل التربوي.

- خاصية التكرار، حيث تعرض على المتعلم مهمة مندمجة من الفئات نفسها لعدة مرات ويشترط أن ترتبط المهمة المدمجة بالكفاءة المنشودة وبمحتوى المادة المدرسة، وتمكن هذه الخاصية من الانطلاق من تعلم تدريجي يوصل إلى التعلم العميق المتصل بالكفاءة المراد تحقيقها من جهة وبمحتويات المدرسة من جهة أخرى³.

إن التأمل فيما تم عرضه حول خصائص الكفاءة يبين لنا أنها أوسع نطاق من الهدف الذي رأيناه سابقا في خطاب ديداكتيك الأهداف، فالهدف يربط عملية التعلم بسلوك يكون بمثابة الاستجابة التي تتحقق بالتكرار وفي ظل وجود المثير. في حين أن الكفاءة تتسم بطابعها البنائي فهي تنطلق من ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة لتحقيق التعلم، خاصة في ظل ما يصاحبها في عملية البناء هاته من تنشيط وتكرار، ويلاحظ على الكفاءة كذلك طابعها الشمولي ويعني ارتباط الكفاءة بصنف واحد من الوضعيات مما يسهل التدريب عليها وتعلمها، ويدرك من خلال التأمل في الكفاءة الطابع الوظيفي لها، فهي ترتبط بسياقات ووضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتلم وحياته اليومية وحياته المدرسية، وأخيرا الطابع التقويمي إذ يمكن الحكم على الكفاءة من خلال مؤشرين اثنين يطبقان في الأنشطة المدرسية نوعية الأداء ونوعية الانتاج المتحقق في نهاية الأداء، بمعنى أن الحكم على المتلمين لا ينبغي أن يتوقف عند روائز تقييس مستوى التذكر فقط، بل يجب إقحام المتلم في وضعية

¹ ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، المغرب، 2006، ص66.

² ينظر: بناني مريم وبسناسي سعاد، طرائق وإستراتيجيات بناء الكفاءة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، مج13، ع02، سبتمبر 2021، ص1355.

³ ينظر: أحمد فريقي، مرجع سابق، ص27.

معقدة يتم فيها تجنيد موارده ومعارفه ومختلف إمكانياته، وبهذا يمكن القول عبر هذا النمط من التقويم أن الكفاءة تحققت لأن الأسئلة ساعدت على كشف جودة التعلم ولأتمته مع المطلوب.

4. خطاب ديداكتيك الكفاءات:

بعد أن تناولنا معنى الكفاءة في ميدان التكوين المهني واللسانيات، وبعد أن أسسنا لها في ميدان التربية والتعليم بإعطاء مفهوم لها ثم فصلها عن باقي المفاهيم المجاورة كالقدرة والمهارة، وبعد عرض مس خصائصها بات واجبا علينا الآن تمثلها ضمن خطاب ديداكتيكي يسمى باسمها ويتبنى تصوراتها في الممارسة التعليمية، وفيما يلي عرض لمفهوم خطاب ديداكتيك الكفاءات (أو المقاربة بالكفاءات كما أجمعت عليه الأدبيات التربويات في مجال الديداكتيك).

1.4. مفهوم خطاب ديداكتيك الكفاءات:

هو بيداغوجيا تسعى إلى إكساب المتعلم القدرة على دمج ما تعلمه من معارف ومهارات ثم تحويلها في إطار تعليمي معين، وذلك لمواجهة مشاكل قد تعترضه داخل الحياة المدرسية أو خارجها¹، وهذا تعريف يركز على أهم مبدأ اتسم به هذا الخطاب ألا وهو مبدأ إدماج الموارد.

وخطاب ديداكتيك الكفاءات كذلك سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية تم صياغة مبادئها على شكل منهج بيداغوجي يسعى إلى جعل التلميذ قادر على مواجهة رهانات وتحديات حياته اليومية من خلال تثمين الخبرات المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة اليومية². وهذا التعريف يدعو إلى فكرة إلغاء محور المحتوى الدراسي حول الهدف الإجرائي وربطه بما من شأنه أن يتجاوز هذا الهدف ألا وهو الرهانات التي يواجهها المتعلم في حياته اليومية.

¹- Meirieu Philipe, Itinéraire des pédagogies de groupe: apprendre en groupe?, Chronique Social, Lyon, 1987, P187.

²- Meirieu Philipe, l'école mode d'emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Lyon, 1988, P89.

وقد برز خطاب ديداكتيك الكفاءات كتعبير عن تصور تربوي يضبط استراتيجية البناء والتكوين المدرسي من حيث المحتوى الدراسي ووسائل التعليم وأساليب التقويم، كل هذا انطلاقاً من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية أي مرحلة تعليمية¹. وهذا التعريف يبني خطاب ديداكتيك الكفاءات على مبدأ التطوير في عناصر المنهاج الدراسي، فقد جعل الكفاءة المستهدفة بديل للهدف الإجرائي، كما دعا إلى تطوير ما بقي من عناصر المنهاج من محتوى وطرائق تدريس ووسائل تعليم وأساليب تقويم. وهي كذلك طريقة لإعداد مراحل الدرس اعتماداً على التحليل المنضبط لوضعيات العمل التي يوجد فيها المتعلمون وأسائدتهم أو التي قد يقحمون فيها مع تحديد الكفاءات المطلوبة لإنجاز المهام وتحمل النتائج الناجمة عن ذلك، ثم ترجمة هذه الكفاءات إلى أنشطة تعليمية².

وينطلق خطاب ديداكتيك الكفاءات من مبدأ التعلم الذاتي من خلال جعل المتعلم يبني تعلماته انطلاقاً من المزج بين فواعل داخلية كالمهارات والقدرات، وفواعل خارجية كالمعلم وظروف البيئة³، ويلاحظ على هذا التعريف أنه يعيد الاعتبار للمتعم ويجعله محور للعملية التعليمية خلافاً على ما كان عليه الحال في ديداكتيك الأهداف حيث كان منصت ومنفذ للمهام.

أما الأستاذ حاجي فريد فيربط هذا الخطاب بما تراهن عليه العملية التربوية اليوم من ضرورة إقحامه في مواجهة الحياة اليومية بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتركيب في الظواهر الاجتماعية، فبالتالي فإن هذا الخطاب اختيار منهجي يتيح للمتعم النجاح في هذه الحياة من خلال تهمين المعارف المدرسية⁴.

¹ - ينظر: محمد الدريج، تطوير مناهج التعليم، مرجع سابق، 2005، ص15.

² - Xavier Roegiers, l'évaluation selon la pédagogie de l'intégration (est-il possible d'évaluer les compétences des élèves?), De Bocks, Paris, 1973, P108.

³ - ينظر: أمال سنقوفة ومصطفى عوفي، المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي في ظل التطورات التكنولوجية، مجلة العلوم الاجتماعية، مج15، ع02، سبتمبر 2021، ص08.

⁴ - ينظر: حاجي فريد، مرجع سابق، ص25.

ولعل أهم تعريف لهذا الخطاب هو تعريف للخبير البلجيكي روجيرز (Roegiers)، حيث يرى أن قيمة هذا الخطاب تكمن في مفهوم الموارد، فامتلاكنا للكفاءة حسبه لا يعني فقط مجرد استعمال المعارف والقدرات، بل يعني توظيف أنماط أخرى من الموارد، كالموارد المتصلة بالتجارب اليومية، وكذا المتصلة منها بالعمليات العقلية وتنظيم الخططات¹.

حاولت كل هذه التعريفات إعطاء نظرة تختلف باختلاف زاوية الرؤية لهذا الخطاب، فمنه من ربط هذا الخطاب بالتحدي الكبير الذي فرضته هذه العولمة وهذا الانفجار المعرفي، ألا وهو بناء متعلم قادر على التحكم في مجريات حياته، وهذا ما يحتاجه طالب البكالوريا اليوم لأنه سيلج إلى حياة جامعية زاخرة بالتحديات التي تتطلب منه بالدرجة الأولى اتقان لغته العربية حفاظ منه على هويته، وسعيا منه للتواصل الناجح مع أقرانه، ومن هذه التعريفات ما اعتبر بناء الكفاءة في هذا الخطاب ينطلق من نظرة حديثة للمناهج الدراسي تستهدف تطوير الأهداف السلوكية وربطها بالكفاءات الختامية، كما تستهدف إعادة النظر في المحتويات الدراسية وربطها بالقضايا اليومية، وتسعى كذلك إلى إعادة النظر في طرائق التدريس وأساليب التقويم.

وقد تم التركيز في هذه التعريفات أيضا على فكرة عدم حصر الموارد فيما تقدمه المحتويات الدراسية من مهارات وخبرات وحقائق، لأن الموارد قد تتسع لتشمل القدرات الضرورية والتجارب اليومية، وهي نظرة مهمة لأنها تبني التعلم انطلاقا من حصيلة المكتسبات السابقة للمتعلم، وعليه فإن هاته التعريفات تتقاطع في بعدين اثنين:

- بعد بنائي إدماجي، لأن الموارد في هذا الخطاب تبنى ولا تلقن، تدمج ولا تجزء، خلافا لما كان عليه الحال في خطاب ديداكتيك الأهداف.
- البعد الوظيفي: بمعنى إن هذه الموارد توظف وتستثمر وتثمر وتنتج خلاف ما كان عليه الحال في خطاب ديداكتيك الأهداف حينما كانت مجرد عبارات تصاغ وتوثق.

¹ - ينظر: جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر، من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشاملة، مجلة آفاق للعلوم، ع07، جامعة زيان عاشور، الجلفة، مارس 2017، ص127.

كل هذه التعريفات تقودنا إلى الاقرار بأن خطاب ديداكتيك الكفاءات هو خطاب تربوي حديث ظهر كإمداد لنظرية التعلم البنائية، يدعو إلى دفع المتعلم إلى بناء معارفه، انطلاقاً من قدراته ليتمكن من مواجهة وضعيات مشكلة قد تعترضه داخل الحياة المدرسية وخارجها.

2.4. مبادئ خطاب ديداكتيك الكفاءات:

ينطلق خطاب ديداكتيك الكفاءات من منطق تعلم يقوم على بناء التعلّمات والجمع بينها في إطار مدمج يعين على تحقيق تكيف مع واقع الحياة اليومية، وهذا يتحقق بتبني استراتيجية فعالة تنتظم ضمنها تحركات المتعلم والمعلم لتحقيق هذه الغايات، وفي هذا الإطار حدد التربويون في خطاب ديداكتيك الكفاءات عدة مبادئ تحدد مسار هذا الخطاب، وتعتبر بمثابة المقدمات التي تضمن تجسيد غايته، ويمكن تلخيص هذه المبادئ في ما يلي:

- **الكفاءة مبدأ مؤطر لعملية التكوين:** ويتلخص هذا المبدأ في كون خطة التكوين تتأسس على مجموعة الكفاءات التي تلعب دور المبدأ المؤطر لبرنامج التكوين، فقد يرتبط التأسيس لكفاءة ما بتكوين يتعلق بمعارف درس معين، أو بمعارف ترتبط بدروس المقرر كله¹، وضمن هذا المبدأ نلاحظ لدى الداعين للمقاربة بالكفاءات إرادة في تصميم برامج تسعى إلى تطبيق المعارف علاوة على اكتسابها.

- **مبدأ تعيين الكفاءة وفق السياق الذي تطبق فيه:** ويتعلق هذا المبدأ بتفعيل المعارف وتوظيفها وبالتالي بات ضرورياً تحديد الهدف الذي يراد تحقيقه جراء اكتساب المعارف، ويكون ذلك حسب السياق الذي تفعل فيه الكفاءة²، ففي سياق التكوين في مراحل التعليم العام (ما قبل الجامعي) يكون المرجع الأساسي لضبط الكفاءة هو التخصصات الجامعية، وبالتالي فإن برامج التكوين وفق هذا المبدأ تحتاج إلى تحديد خاص في مرحلة التعليم

¹ - ينظر: فتحي قيرع، المعلم والمقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مج10، ع03، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2017، ص201.

² - ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص26.

الثانوي، وكذلك الحال في ميدان التكوين المهني، إذ تعد وظائف العمل سواء كانت متصلة بالحرف أو بالجانب التقني مرجع أساسي تحدد وفقه الكفاءة.

• **مبدأ تدخل الأطراف المعنية في بناء الكفاءة:** ويتلخص هذا المبدأ في دور يلعبه فاعلون كثر خارج -الوسط التربوي- في بناء الكفاءات، ففي مراحل التعليم المختلف قد تتدخل عدة أطراف في بناء الكفاءة مثل الأولياء بالدرجة الأولى، وكذا بعض المؤسسات مثل المكاتب، ودور الثقافة¹، ومن خلال هذا المبدأ نستنتج أن تعبئة الموارد هو مهمة المتعلم من خلال صلته بمحيطه.

• **مبدأ التحديد والوصف الدقيق للكفاءة المراد إكسابها:** ومعنى هذا المبدأ أن تحقيق الكفاءة يمر بوصف دقيق لها وفق المعطيات التالية:

- النتائج القابلة للملاحظة والقياس، وهي نتائج مرتبطة بعرض لكفاءات معينة.
- جعل النجاح مرتبط بمعيار جودة وحسن الأداء.
- تحديد المحيط الذي سيتم فيه التقويم.
- مراعاة الفروق الفردية أثناء عملية التقويم.

وقد تحمل مكونات الكفاءة تسميات متعددة باعتبار الأوساط، وكذلك مراعاة درجة الدقة المستعملة في تحديد الكفاءة، وهذا المبدأ يساعد عند الالتزام به في توحيد معايير التقويم خاصة إذا اتخذت النتائج المستهدفة منطلقا لإصدار الحكم بشأن النجاح أو التغذية الراجعة².

• **مبدأ التقويم المرتكز حول الكفاءات:** ونقصد بهذا المبدأ أن التقويم ينبغي أن يتجاوز ما كان يعتمد في المقاربات التقليدية من قياس لاستعراض المعارف، وطرح مشروع تقييم يقيس القدرة على إنجاز الأنشطة، ولهذا المبدأ انعكاس على جميع أشكال الاختبارات التي تتيح

¹ ينظر: عفت مصطفى الطناوي، أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، 2002، ص16.

² ينظر: العباسي عيسى، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006، ص86.

للطالب أن يبرهن على قدراته في إنجاز مهام وأنشطة، انطلاقاً من اعتماده على نفسه، أما تقييم النتائج وفق هذا التصور فيؤول إلى معايير تم إعدادها مسبقاً¹.

• **تمحور التعلم حول التطبيق:** ونقصد بهذا المبدأ أن المتعلم يجب أن يوضع في صلة مباشرة مع الواقع، وهذا ما قد يحقق من خلال التجارب المجرة في المخبر، وكذا الترجمات الميدانية، وهذا يؤسس لطرائق بيداغوجية تتجاوز تلك الطرائق القائمة على التعليم التقليدي النظري².

إن التأمل في هذه المبادئ يفضي إلى أن خطاب ديداكتيك الكفاءات يؤسس لنموذج بيداغوجي يولي أهمية كبيرة لاكتساب الكفاءة، ويجعل هذا الاكتساب قائم على وضعية ديداكتيكية مركبة تبدأ بالسياق، أي ربط الكفاءة المراد اكتسابها بالميدان، وبوضعية تقترب من الحياة اليومية، وبعد السياق تأتي مرحلة البناء، أي جعل المتعلم يعتمد على ذاته في تنظيم مكتسباته وربط المعارف السابقة بنظيرتها الراهنة، وهذا المبدأ يعود في جذوره إلى النظرية البنائية، وبعد مراعاة السياق والبناء تأتي خطوة التطبيق، فخطاب ديداكتيك الكفاءات يدعو إلى ممارسة الكفاءة ضمن وضعية المشكلة ذات دلالة بغرض التحكم فيها.

ولتنشيط الكفاءة التي تم التحقق منها عبر التطبيق تأتي خطوة التكرار، أي أن الكفاءة تترسخ في ذهن المتعلم إذا تم وضعه أمام محتويات ووضيعات من الفئة نفسها مع ارتباطها مع الكفاية نفسها، ثم تأتي خطوة الإدماج أي قدرة المتعلم -في إطار مواجهة وضعية ما- على الربط بين الموارد المعبأة، لأن إنماء الكفاءة يعني الدمج بين مكوناتها، ومن هنا لا بد أن يكون تعليم اللغة العربية في مرحلة البكالوريا قائم على معايير بناء كفاءة تساعد على تحليل النصوص وفهمها، وإعطاء تقييم بشأنها انطلاقاً من مما تتيحه هاته المبادئ، خاصة إذا علمنا أنها مبادئ يمكن أن تطبق دون أي عناء ضمن مشروع لساني ينتمي إلى مجال

¹ - ينظر: سهيلة الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 61.

² - ينظر: عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، ص 89.

لسانيات النص، ألا وهو مشروع المقاربة النصية الذي يدعو إلى بناء التعلّيمات وإدماجها وجعلها متمحورة حول النص¹.

3.4. أهداف خطاب ديداكتيك الكفاءات:

يسعى خطاب ديداكتيك الكفاءات إلى بناء مشروع يتم من خلاله تجاوز المخلفات السابقة التي خلفتها حركات التربية والتعليم في عهود مضت، ويتحقق ذلك من خلال الأهداف التالية:

- **الاعتماد على الطرائق الابتكارية التعليمية النشطة:** حيث أن الطرائق التعليمية هي تلك التي تتمركز حول المتعلم وتراه محور في العملية التعليمية، وهذا ما نادى به خطاب ديداكتيك الكفاءات، إذ بات من الضروري وفقه إقحام التلميذ في أنشطة ذات دلالة بالنسبة له، ومنها نشاط إنجاز المشاريع بشكل جماعي أو فردي²، كما هو معمول به في محاور اللغة العربية في مرحلة البكالوريا.

- **تحفيز المتعلمين:** إن العمل وثق هذا الهدف يعني أنه سيتربى عن الطرائق البيداغوجية النشطة دفع المتعلم للعمل، كونه يعي وضعية التعلم من خلال ربطها بواقعه المعيش، واستغلال مهاراته داخل المدرسة وخارجها في حل وضعيات جديدة، يفترض فيها أن تتشابه بقدر ما مع وضعيات سابقة، وأن تتلاءم مع قدرات المتعلم ومع الخبرات التي حصلها³، وانطلاقاً من هذه الغاية يجب أن يصبح تعليم اللغة العربية ذا بعد وظيفي يراعي حاجات المتعلم.

¹ - Lita Lundquist, Lanalyse textuelle, méthodes, exercices, Handdelshojksklens Forlag Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1990, P09.

² - ينظر: محمد راهم والأمين ملاوي، أثر نظريتي التعلم السلوكية والبنائية في المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مج14، ع02، جامعة تبسة، الجزائر، ديسمبر 2021، ص301-304.

³ - ينظر: محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، دار قصر الكتاب، الجزائر، 2004، ص160.

• تنمية الاتجاهات وبناء المهارات واكتساب السلوكات الجديدة: يسعى خطاب ديداكتيك الكفاءات إلى تنمية قدرات المتعلم الوجدانية والمهارية والمعرفية، اعتماداً على وضعيات مشكلة وعلى مشاريع ينبغي أن ينطلق تصميمها وإعدادها من الواقع اليومي للمتعلم¹.

• تفادي الوقوع في خطأ إهمال المضامين: إن التمحور حول الكفاءات ضمن هذا الخطاب لا يعني استبعاد المضامين، وإنما ينبغي أن يتم إقحامها في إطار ما ينجزه المتعلم لتطوير كفاءته، وذلك بجعل هاته المضامين قابلة لتوظيف الأمر الذي سيسمح بإعطاء معنى له، لأنها ترتبط بجوانب اجتماعية، نفسية ووجدانية من حياة المتعلم، فالمضامين الدراسية التي ينبغي استبعادها قد لا تقدم الحلول للمشكلات، وإنما تساعد على طرحها مع إعداد الفروض وتخمين النتائج، ومن ثم اتخاذ القرارات الملائمة²، ومن هنا فإن تعليم أي محتوى من خلال ربطه بكفاءات محددة هو الإجابة عن سؤال مفاده لماذا نعلم التلاميذ هذا المحتوى دون محتويات أخرى.

• تعويد المتعلم -خاصة ذاك الذي ينتمي إلى مرحلة البكالوريا- على استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية تتناسب مع المعرفة التي يدرسها ومع شروط اكتسابها³، وقد يتحقق هذا الهدف في مادة اللغة العربية، حين يلجأ إلى القواميس لشرح الكلمات المهمة، وإلى المراجع شبه المدرسية لحل أكبر عدد من التدريبات، وهذا الهدف ينطبق إلى قاعدة أساسية في ديداكتيك الكفاءات مفادها أن تعبئة الموارد المعرفية ليس حكراً على الأنشطة الصفية.

يتوضح من خلال كل هذه الأهداف التي تم عرضها أن خطاب ديداكتيك الكفاءات يراهن على بناء متعلم يدرك تحديات عصره ومشاكله، قادر على مواجهتها.

وقد تبنى هذا الخطاب تدبير ديداكتيكي ينطلق من تحديد الكفاءات المراد تعليمها للمتعلم، ثم اختيار محتوى دراسي لا يراعي الكم، وإنما يحرص على السير ضمن خطة

¹ - ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص137.

² - المرجع نفسه، ص169.

³ - ينظر: لحسن توبي، بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفوي، ص68.

تنمية من خلال مبدئي الربط من المعارف حسب أصنافها وفئاتها، وكذا الارتباط بالكفاءة من خلال التقاطع مع قضايا الحياة اليومية ورهاناتها، ليلي ذلك انتقاء لطرائق تدريس تتبنى مبدأ التعلم النشط الذي يتم فيه دفع المتعلم وتحفيزه بمراعاة ميولاته واتجاهاته، مع ضرورة الاستمرار في مراعاة طرق التدريس من أجل إكساب المتعلم مهارات وسلوكات جديدة من حين إلى آخر، ثم تقييم المتعلم من خلال إعداد له لمواجهة وضعيات مشكلة تحتوي على مهام ذات دلالة بالنسبة له، وكل هذه المعطيات تتحقق في إطار وجود بيئة محيطة تتوفر على جميع وسائل التعليم والتقويم والتغذية الراجعة، مع ضرورة الإشراف من قبل هيئات تراقب التنفيذ الدقيق لإجراءات هذا الخطاب من خلال تفعيل سيورة الإنجاز وتصريف المهام البيداغوجية، بغية تحقيق المخرجات المستهدفة للمعارف والقيم والمهارات والمواقف عند المتعلم، ولكن هذا الطرح يدفعنا للتساؤل عن مدى تحقق هذه المعطيات في مدرستا الجزائرية، وفي فضاءات تعليم اللغة العربية في مرحلة البكالوريا بالتحديد، فهل تم يا ترى تحديد الكفاءة بما يدعم تعزيز قدرات التواصل باللغة العربية لدى المتعلم؟ وما مدى مراعاة مضامين اللغة العربية للتحديات المرتبطة بمستقبل المتعلم والتي من أبرزها رهان الحفاظ على الهوية؟

وهل تدرس اللغة العربية بالاعتماد على طرائق تدريس نشطة، أما أننا لم نتجاوز طريقة التلقين والعقاب؟ وما مدى تمكن معلمي اللغة العربية في ظل جهلهم بالمقاربات البيداغوجية وبنظريات التعلم؟

4.4. طرق إدارة الحصة وفق خطاب ديداكتيك الكفاءات:

من المعلوم أن نشاط إدارة أي حصة هو تدبير ديداكتيكي يتم بمراعاة مستوى المتعلمين، وكذا بمراعاة طبيعة المادة والوسائل التعليمية، لأن توفر هذه العناصر يعين على تبني الخطاب الديداكتيكي المناسب، وعليه يتم التدبير الديداكتيكي للحصة وفق خطاب الكفاءات عبر تبني المراحل التالية:

• **مرحلة الاستكشاف:** وهي مرحلة يتم فيها التقييم الأولي للأداء بناءً على ضوابط تقويم أولي¹، وتبدأ هذه المرحلة بطرح إشكالية تثير دوافع المتعلمين وترفع درجة التحدي لديهم، فيسعون لتجاوزها من خلال الجهد الفردي أو التكتل في أفواج.

• **مرحلة التعلم المنهجي:** وترتبط هذه المرحلة بمحتويات أو المضامين التي تنظم على هيئة أنشطة متدرجة، تتضح بواسطتها المهام المطلوبة، وتبدو هذه المرحلة متحققة في محتوى اللغة العربية في مرحلة البكالوريا²، إذ أن محتوياتها تؤسس لنشاط من خلال مهام يكتشف فيها المتعلم معطيات النص ويستثمرها ويناقشها، في حين أن تحويل المحتوى إلى أنشطة يقل في كتاب التدريس للأهداف، إذ يقتصر على بعض الأسئلة والتمارين التي تدفع المتعلم إلى الإجابة عن الأسئلة دون تنمية حس الاكتشاف والمناقشة لديه.

• **مرحلة الإدماج:** وهي مرحلة تقحم المتعلم في وضعية تدفعه إلى البحث عن توازنه الذي فقده بعد اضطرابه في مرحلة عدم توازن³، وفي هذه الوضعية يقوم المتعلم بدمج مكتسباته وموارده والملائمة بينها بعد تحليله للموقف المشكل، وبناءه للتمثيلات المناسبة للحل ثم انتقائه للموارد الملائمة التي تصلح لتجاوز الموقف المشكل في نظره، وقد جسد منهاج اللغة العربية الجديد هذا الطرح، حينما بيّن أن الأهداف الختامية المندمجة يعبر عنها بكتابة نصوص وصفية وسردية، حجاجية، وكذا إعداد تلاخيص تُدمج فيها المعارف التي تم تحصيلها ضمن أنشطة البناء الفكري وأنشطة الروافد اللغوية.

• **مرحلة التقويم النهائي:** وهي خطوة لتحقيق من مدى تحكم التلاميذ في الوحدة ككل، من خلال وضعية حقيقية تشبه الوضعية الإشكالية، حيث لا ينبغي أن يستعين فيها المتعلمون

¹ ينظر: ناجي تمار وعبد الرحمن بن بركة، المقاربة بالكفاءات والمهارات، المكون المحترف، سلسلة دروس التكوين عن بعد، 2020/11/06، على الرابط الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=YA5Bk-OsOEQ>

² ينظر: عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، ص 89.

³ ينظر: محمد راهم، أثر التطبيقات التربوية في النظرية البنائية للرفع من كفاءة الذكاء اللغوي لدى المتعلم العربي، الملتقى الوطني الأول حول استثمار أدوات تنمية الذكاء في تربية اللغة التربية في قطاعي التربية والتعليم العالي، جامعة أم البواقي، 27-28 فيفري 2024، ص 05-06.

بمعلم أثناء حلها¹، وقد جسد منهاج الكفاءات في مادة اللغة العربية في مرحلة البكالوريا هذه الخطوة حين دعا الأستاذ إلى أن يهتدي بمتعلميه، ليقفوا موقفا نقديا من الظاهرة الأدبية في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصل، وبعد ذلك يتولى الأستاذ مهمة إصدار الحكم النهائي حول مدى تحكم التلاميذ في الكفاءة ومدى قدرتهم على إدماج الموارد، ومدى اكتشافهم ورصدهم للظاهرة الأدبية.

يبدو مما تم عرضه أن خطاب ديداكتيك الكفاءات يعتمد في تدبير الفعل الديداكتيكي أثناء الحصة على نشاط المتعلم، حيث يعتمد على قدراته ومكتسباته في بناء تعلماته، ويتحقق هذا المسعى عبر دور المعلم في تهيئته من خلال شرح أهداف الدرس له حتى يستدل هذا المتعلم على ما سيطلب منه، ويتواصل دور المعلم في تأطير جهد تلاميذه باتجاه البحث عن أدوات المعرفة، وكيفية توظيفها دون التركيز على المضامين كغاية نهائية لفعل التعلم، إلا أن التعلم ليس فعل فردي بل قد يكون فعل تعاوني، ويتجسد ذلك في مشاريع توزع على أفواج مع تحديد مهام كل متعلم بدقة بتوجيه من المعلم دون أن يتعارض هذا التحديد مع مساحة الحرية التي تمنح للمتعلم في ظل ضرورة خضوعه للمراقبة المتواصلة، ويتجلى دور المعلم في إعطاء المتعلم خطوات منهجية تعلمه بناء المعرفة وكيفية إعداد المقدمات التي توصله إلى النتائج.

5.4. محاور التجديد ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات:

إن الرؤية التجديدية التي حملها خطاب ديداكتيك الكفاءات لم يكن المقصود منها التمحور حول الكفاءة دون الهدف. ولا التمحور حول المتعلم للاستجابة لقدراته وخياراته فحسب، بل هي رؤية تستهدف أسس بناء المنهاج ككل، سواء كانت هذه الأسس مرتبطة بالمنهاج نفسه أو كانت مرتبطة بالمحتوى الدراسي، أو طرائق التدريس، أو أساليب التقويم، وسيسلط هذا العنصر الضوء على محاور التطوير التي شملت المنهاج وعناصره وفق

¹ - ينظر: عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، ص185.

خطاب ديداكتيك الكفاءات، بدءاً بالمنهاج بحد ذاته ثم الكفاءة، ثم محتوى التدريس، وأخيراً أساليب التقويم المعتمدة في هذا الخطاب.

1.5.4. المنهاج في خطاب ديداكتيك الكفاءات:

إن رصد التحولات في عملية التدريس بين خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات تؤكد أن الحديث عن المنهاج ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات، ينبغي أن يمهّد له بما كان متعلق بواقع البرنامج ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف، حيث كان "تنظيم التعليم ضمن هذا البرنامج يركز فقط على المعارف التي ينبغي إكسابها للتلاميذ بتأطير من أهداف محددة، وكانت هذه المعارف منظمة وفق منطق معين ووفق مجالات معرفية، تنتظم ضمنها المواد الدراسية"¹. لكن هذا الطرح سرعان ما تم تجاوزه ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات، وهي مرحلة انتقلنا فيها إلى الحديث عن المنهاج بدل الحديث عن البرنامج، وارتبط المنهاج في خطاب ديداكتيك الكفاءات بالمتعلم من حيث التجارب التعليمية له، ومن حيث جل التأثيرات التي قد تصادف هذا المتعلم داخل الفضاء المدرسي، ويرصد المنهاج أيضاً الأنشطة التي يشارك فيها هذا المتعلم، وكذا أساليب تقويم كفاءته دون إهمال للطرائق الموظفة والوسائل المستعملة². وفي هذا الإطار يمكن القول أن المنهاج ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات يتسم بالخصائص التالية:

- يعمل على تقوية شخصية التلاميذ في مناحي الحياة المختلفة العقلية والوجدانية والمهارية.
- يتجسد المنهاج في مجموعة من المعارف والخبرات المتسمة بطابعها الإجرائي، سلوكيات، معارف ومهارات.
- إتاحة الفرصة للمدرس في انتقاء الطرق الملائمة لتنمية كفاءة المتعلم مع ربطها بالوسائل والأينظر ساليب المناسبة لذلك يؤكد الالتحام بين حياة المتعلم المدرسية وحياته اليومية

¹ - وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009، ص 08.

² - المصدر نفسه، ص 08.

ضمن البيئة التي يعيش فيها ذلك¹، لأن الخبرات والمعارف المكتسبة ضمن الفضاء المدرسي لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم.

• يطرح مقارنة تتأسس على نظام مندمج من المعارف والحقائق التي تتضمن تحقيق نوع من الأداء المبني على خطوات منسجمة أثناء مواجهة الوضعيات².

• توظيف المنهاج للمعارف البنائية، وهي معارف يحصلها التلاميذ من خلال التفاعل الجدلي بين الحواس والعقل، وبين النظرية والتجربة، وتُبنى هذه المعارف لدى أولئك المتعلمين الذين تبرز لديهم روح البحث والاكتشاف، ويتجسد ذلك من خلال نشاط تفاعلي بين المتعلم وموضوع البحث، ويتكون هذا الموضوع الذي سيبحث فيه الطلبة من مجموع المعارف والتصورات العقلية القابلة للتعديل إذا ما لوحظ عليها عجز في إدراك معطيات الواقع³.

• ارتباط المنهاج وتأثره بمجموعة القوى والمتغيرات المحيطة، وتعني هذه الخاصية أن نظرتنا للمنهاج يجب أن تنطلق من عدة أسس تُعرف بأسس بناء المناهج، والتي منها فلسفة التربية في المجتمع، أضف إلى ذلك ما تشهده البلاد من ظروف ومشكلات تمس جميع مناحي الحياة فيها، وبالتالي لا ينبغي وفق هذا المبدأ أن نحمل المنهاج وحده أوزار الفشل⁴.

يبدو مما تم عرضه أن التصور التقليدي للتعليم ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف أثر على نظرة التربويين للمناهج التي لم تكن أصلاً مناهج بالمعنى الحقيقي للمفهوم، إذ لم تعدوا كونها مجموعة من المعلومات والمعارف التي تنتظم في مجالات معرفية ومواد دراسية، تؤدي مراعاة للسلم الزمني والحجم الساعي لكل وحدة، لكن خطاب ديداكتيك الكفاءات أسس

¹ - ينظر: بوكثير حمزة، من قضايا التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح، المثلث الديداكتيكي، مجلة الموروث، مج7، ع01، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، أكتوبر 2019، ص161-164.

² - ينظر: رحيم يونس وكارول عزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، 2009، ص75.

³ - ينظر: طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص75.

⁴ - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص30.

للمناهج الدراسية باعتبارها أداة لتحقيق الكفاءة المستهدفة، والمنهاج وفق هذا الخطاب مشروع ينتظم ضمن خطة تدريسية، يتم من خلالها إتاحة عدة فرص أمام المتعلمين حتى يحققوا من خلالها تنمية كفاءات ختامية نهائية، مرتبطة بأهداف عامة أو خاصة، وهنا يجب أن نتساءل عما ينبغي لمناهج اللغة العربية القيام به؛ بمعنى ما طبيعة الخطة التدريسية التي لا بد أن تتبناها للرفع من الحصيلة اللغوية لمادة اللغة العربية في مرحلة البكالوريا؟

إن مناهج اللغة العربية مطالبة وفق هذا التصور الجديد لدور المنهاج بتبني خطة متدرجة في التحصيل اللغوي، يراعى فيها تعزيز المهارات اللغوية تبعا لمراحل نمو المتعلم في هذه المرحلة، وكذا المستوى المراد من المتعلم تحقيقه.

كما أن مناهج اللغة العربية مطالبة في هذه المرحلة تحديدا بالتعامل مع قواعد اللغة العربية كالنحو والصرف والبلاغة، على أنها دعائم تساهم في فهم النص وتحليله، وهذه الدعائم يُفَعِّلها الأستاذ انطلاقا مما يحتويه النص من نحو وصرف وبلاغة، وختاما ينبغي القول أن استيعاب كل من المتعلم والمعلم لهذه الرؤية البيداغوجية يجعلانها ينظران إلى النص باعتباره وحدة ذات وظيفة تواصلية، تحكمها مجموعة من المبادئ كالاتساق والانسجام¹.

2.5.4. التجديد في المحتوى ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات:

سعت استراتيجية التدريس وفق خطاب ديداكتيك الكفاءات إلى التجديد والتطوير في عناصر المنهاج، ومن العناصر التي شملتها خطة التطوير هاته عنصر المحتوى الدراسي، وتتضمن المحتويات حسب ما يتطلبه خطاب ديداكتيك الكفاءات حقائق وخبرات تتلاءم مع رهانات الواقع، كما تتضمن المحتويات أيضا مجموعة من الكفاءات التي تتوافق مع حاجة المتعلم، وتتيح له حسن التصرف في الوضعيات المختلفة، وسنتناول أولا الكفاءات التي

¹ - ينظر: عبد الكريم بن محمد، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعب العلمية، دراسة تحليلية تقييمية في ضوء المقاربة النصية، مجلة اللسانيات، مج17، ع01، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، جوان 2011، ص03-06.

يتأسس عليها هذا المحتوى الدراسي، ثم نتناول الخبرات التي يتضمنها المحتوى وما ينبغي أن تتوفر عليه من معايير ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات.

1.2.5.4. أنواع الكفاءات في المحتوى الدراسي الجديد:

• الكفاءة النوعية: وهي الكفاءة التي ترتبط بمواد دراسية معينة أو مجال تخصصي مهني محدد، سواء كان هذا الارتباط معرفيا أو منهجيا أو قيميا، وبالتالي فهي كفاءة أكثر تحديد وأقل شمولاً، وفي هذا الإطار ينبغي على اللجان التربوية لكل مادة دراسية أن تعمل على ضبط وتدقيق الكفاءات الخاصة بين المستويات الدراسية من خلال مراعاة المعطيات التالية:

- الضوابط الديداكتيكية للمواد الدراسية، إذ ينبغي أثناء تسطير الكفاءات النوعية لكل مادة مراعاة مستلزماتها وضوابطها الديداكتيكية.

- مراعاة مقرر المادة وحجمها الساعي الذي يمكن للمعلم أن يقدمها فيه.

- مراعاة مبدأ التدرج في المراحل المتعلقة بكل مادة بعينها.¹

كل هذا يؤكد أن ضبط الكفاءات النوعية هو جانب مهم في ضبط المحتوى الدراسي لأنه يتعلق بقاعدتين اثنتين، قاعدة البناء وهي قاعدة تتجسد من خلال مراعاة مبدأ التدرج من خلال عرض المواد الدراسية، وقاعدة الضوابط الديداكتيكية وهي قاعدة نفهمها إذا تأملنا في ما أحالتنا عليه ضرورة الالتزام بأسس ومبادئ في الديداكتيك العام أو ديداكتيك المادة.

• الكفاءات الممتدة (المستعرضة أو العرضية): وهي كفاءات تتفتح على مواد دراسية متعددة عامة ومشتركة تُبنى نتيجة التضافر بين عدة تخصصات، ويتكون محتوى الكفاءة الممتدة من مجموعة من القدرات والمهارات والاتجاهات القابلة للإدماج والقابلة للنقل، ويلاحظ على الكفاءات الممتدة أن امكانية نقلها وتحويلها بين المجالات المعرفية تتناسب طردياً مع استعراضها².

¹ - ينظر: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص 20-36.

² - ينظر: خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، 2005، ص 88.

• الكفاءات القاعدية: وهي مجموعة الكفاءات التي يعتمد عليها بغية التحكم في الكفاءات اللاحقة¹.

• الكفاءة الختامية: وهي الهدف العام أو الكفاءة الختامية التي ينبغي على المتعلم أن يكون قادر على التحكم فيها في نهاية المرحلة الدراسية أو المسار الدراسي ككل².

• الكفاءات المرحلية: وهي الكفاءات التي تتوسط الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية، وتقع في درجة أعلى من المهارات والقدرات والأداءات التي تشكل المكونات الرئيسية للكفاءة، ولكنها في الوقت ذاته لا يمكن اعتبارها كفاءة نهائية³.

• الكفاءات الاستراتيجية⁴: وتتحقق في الواقع من خلال عدة أمثلة منها:

- معرفة الذات والتعبير عنها.

- التمتع بالنسبة للآخر، وبالنسبة للمؤسسة المجتمعية أو المؤسسة التعليمية.

- التكيف مع المؤسسات ومع البيئة بصفة عامة.

- تعديل المنتظرات والاتجاهات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة ورؤية المجتمع لينتج عن ذلك قدرة المتعلم على الاندماج في مجتمع المعرفة.

• الكفاءة التواصلية⁵: وتتحقق في الواقع عبر عدة معطيات نذكر منها:

- إتقان لغتين أو أكثر.

- القدرة على التواصل باللغة العربية.

- التمكن من مختلف أشكال التواصل داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها.

¹ ينظر: عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، ص191.

² ينظر: محمد العزيز، مدخل المفاهيم وبناء الكفاية النحوي للمتعلم، مجلة دراسات بيداغوجية، دار أبي الرقراق للطباعة والنشر، الجزائر، 2017، ص25.

³ ينظر: أحمد العربي أبو شادي، تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي، ص50-59.

⁴ ينظر: عبد الكريم غريب وآخرون، الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، منشورات عالم التربية، المغرب، 2017، ص319.

⁵ ينظر: محمدي عبد الرؤوف، من الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية مقارنة تعليمية في ضوء الاتجاهين التوليدي التحويلي والتواصل، مجلة اللسانيات التطبيقية، مج06، ع03، جامعة الجزائر2، الجزائر، ديسمبر 2022، ص03-05.

- التمكن من مختلف الخطابات المتداولة في المؤسسات التعليمية كالخطاب الأدبي، والخطاب العلمي، والخطاب الفني، والخطاب التكنولوجي.
 - الكفاءات المنهجية¹: وتتحقق في الواقع من خلال عدة معطيات وأمثلة نذكر منها:
 - اكتساب منهجية لتفكير والتكوين المدارك العقلية.
 - منهجية تقوية البعد التطبيقي للتعلمات من خلال أسلوب تعبئة الموارد داخل غرفة الصف وخارجها.
 - منهجية تنظيم الذات والوقت وأسلوب التكوين الذاتي وبناء المشاريع الشخصية.
 - الكفاءات الثقافية: وهي كفاءات تشير إلى الجانب الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي لدى المتعلم، وتعميق دائرة احساساته وتصوراته ورؤيته للعالم والحضارة البشرية في تناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وترسيخ هويته من حيث هو مواطن جزائري وفرد منسجم مع مجتمعه ووبيئته ومع العالم ككل، كما تشير الكفاءة الثقافية إلى الجانب الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة².
 - الكفاءة التكنولوجية: وهي كفاءة ممتدة ترتبط بالقدرة على التصور وإنتاج المنتجات التقنية ورسمها واستعمالها، وكذا التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة، ثم التمكن من تقنيات ومعايير مراقبة الجودة، وكذا التقنيات المرتبطة بالتوقع والاستشراف، وأخيرا توظيف أخلاقيات المهنة والأخلاقيات المتعلقة بالتطور العلمي والتكنولوجي في ارتباط مع منظومة القيم الدينية والمدنية والحضارية، وقيم المواطنة، وحقوق الإنسان ومبادئها الكونية³.
- يبدو مما تم عرضه أن الرهان على بناء متعلم قادر على مواجهة الواقع وقضاياه يقع في قلب الأولويات بالنسبة لخطاب ديداكتيك الكفاءات، فقد أدرك هذا الخطاب أن المهمة

¹ - ينظر: عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، مصر، 2009، ص96.

² - ينظر: عبد الوهاب بلغراس، الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي، مجلة إنسانيات، مج17، ع03، سبتمبر 2013، ص71-77.

³ - ينظر: الطاهر مجاهدي ومصطفى بعلي، مدى امتلاك أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التكنولوجية التعليمية ومستوى ممارستهم له، مجلة دفاتر المخبر، مج07، ع01، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أبريل 2012، ص345.

تقع على عاتق المحتوى الدراسي الذي ينبغي أن تتجاوز معارفه وخبراته إطار العمل وفق الأهداف السلوكية، كما كان حاصل في خطاب ديداكتيك الأهداف، وقد بات لزاما على صانعي المحتوى الدراسي مراعاة مبدأ التمحور حول الكفاءة لا حول المضامين في حد ذاتها، إذ ينبغي أولاً ربط المحتويات بالكفاءات النوعية لمراعاة طبيعة كل مادة على حدة، كما ينبغي على مصممي المحتويات الدراسية أن يدركوا أن رفع مستوى المتعلم في مادة دراسية ما قد يتحقق من خلال قواسم مشتركة قابلة للنقل والتحويل بين المواد الدراسية كلها، وهنا يتجسد الاستيعاب الحقيقي لدور الكفاءة الممتدة.

وبما أن المتعلم هو محور الرهان في خطاب ديداكتيك الكفاءات، فلا بد أن يُبنى المحتوى الدراسي على كفاءات ذات طبيعة استراتيجية يستطيع المتعلم من خلالها معرفة الذات والتعبير عنها، ومن ثم القيام بدوره في تعديل ميولاته وتصحيح سلوكاته وتنمية اتجاهاته حتى يستطيع معرفة الآخر من خلال ذاته، ويستطيع أيضا القيام بدور في مجتمعه ومؤسساته التعليمية، وهذا هو المنتظر منه.

ومن الأدوار الملقاة على عاتق المحتوى في إطار هاته الرؤية التطويرية التأسيس للكفاءة التواصلية التي تتيح للمتعلم استخدام اللغة في التعبير عن ذاته، وفي إبراز قدرته على التفاوض، ومن ثم نيل فرصته، وأخذ موقعه، وترتبط الكفاءات التي يتضمنها المحتوى الدراسي ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات بالجانب المنهجي، وضمن هذا الجانب يتم تقوية قدرة التفكير لدى المتعلم، كما يتم دفعه إلى وضعيات تقوي البعد الوظيفي للتعليمات عنده، وضمن سياق الكفاءة المنهجية دائما يُدرك المتعلم أهمية تنظيم الذات وتدبير وقت التعلم حتى تتجح خطة التحصيل لديه.

وبما أن إعداد المتعلم المثقف هو أحد رهانات خطاب ديداكتيك الكفاءات، فينبغي أن يرتبط المحتوى الدراسي بكفاءات ثقافية، يتم من خلالها تعميق الرصيد الثقافي للمتعلمين بغية جعلهم يطلعون على ما أنجزته البشرية طيلة وجودها في هذا العالم من مخترعات ومنجزات حضارية، وفي الأخير ينبغي التأكيد على أن هذه الكفاءات لا يجب أن تبقى رهينة

المناهج أو المحتويات الدراسية، بل ينبغي الاشتغال عليها بغية تحويلها إلى كفاءات تدريس يستند إليها المعلم والمتعلم في أدائهما تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

2.2.5.4. اسم ومضامين وخبرات المحتوى الدراسي ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات:

بعد أن تم صياغة الكفاءات المتنوعة المراد من المتعلم تحقيقها في وحدة دراسية أو مسار دراسي كامل، يستمر دور اللجان المختصة في فرز المعارف، وانتقاء خبرات ومضامين دراسية تتناسب مع الكفاءات المستهدفة، ومع مراحل نمو المتعلمين وحاجاتهم، وبالتالي فإن إعداد المضامين الدراسية في خطاب ديداكتيك الكفاءات ينبغي أن يتم وفق المعايير الآتية:

• **مقياس الصدق:** وله عدة دلالات منها ارتباط المضامين الدراسية بالأهداف الإجرائية، وكذا بالكفاءات القاعدية، والمرحلية، والنهائية، ويعني مقياس الصدق أيضا جانب الحقيقة في المضامين الدراسية المنتقاة وإمكانية كشفها لطرق البحث فضلا عن صدقها الثقافي والاجتماعي¹.

• **مقياس الدلالة:** أي قيمتها بالنسبة للمجال المعرفي ومدى دورها في تنظيم الحقائق، وبناء كفاءات قابلة للنقل بين المواد، وكذلك خلق وضعيات لتطبيق التعلّيمات². وقد يشمل مقياس الدلالة منفعة الخبرات الدراسية في تجاوز مشكلات الحاضر والمستقبل، وذلك عبر الاستجابة لحاجيات هذا المتعلم واهتماماته، وبهذا تصبح الخبرات ملائمة للواقع الاجتماعي وقابلة للتعلم.

• **مقياس تحديد نطاق المنهج الدراسي:** ويتناول عمل المنهج واتساعه، وكذا المجالات المنظمة للخبرات التي يحتويها هذا المنهج، ومدى التوسع في هذه المجالات وما يجب على التلاميذ تعلمه³.

¹ - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، ص160.

² - ينظر: عبد الكريم بن سالم التويجري الحربي، مرجع سابق، ص155.

³ - ينظر: عبد الباسط هويدي، تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي، ص95.

• **معيار التكامل:** وهو المعيار الذي يتناول العلاقة الأفقية بين خبرات ومعارف المحتوى الدراسي بغية قيادة المتعلم نحو بناء تصور أكثر دقة، يوجه تعامله وسلوكه بفعالية مع مشكلات الحياة¹.

• **معيار الاستمرارية:** ويقصد به التكرار الرأسي للمفاهيم الأساسية للمنهاج²، فإذا كان مفهوم مناقشة معطيات النص مثلاً مهماً في منهاج البكالوريا للغة العربية ينبغي تناوله ضمن كل أنشطة دراسة النصوص في هذه المادة.

يبدو من خلال هذه المعايير التي تم عرضها أنها معايير يمكن أن تتخذ مرجع لبناء الكفاءة اللغوية والأدبية عند متعلمي البكالوريا، إذ ينبغي أولاً الالتزام بجعل الخبرات الدراسية تسير ضمن المجال الذي حددته الكفاءات المستهدفة بكل أنواعها، وبما أن هذه الكفاءات يتم انتقاءها من طرف لجان إعداد البرامج وتنفيذها من طرف أساتذة المادة، فلا بد من كلا الطرفين الحرص على أن تكون هذه الخبرات المعدة بعد عملية النقل الديداكتيكي موافقة لأصلها في كتب العلوم المؤسسة، وإلا فإن هاته الخبرات ستفقد من خلال التطبيق الخاطئ لعملية النقل الديداكتيكي معيار الصدق، وعليه تصبح خبرات غير صالحة للبحث العلمي.

وبما أن خطاب ديداكتيك الكفاءات يؤسس لفكرة البعد الوظيفي للتعليمات، فإن الخبرات التي يحملها المحتوى اللغوي ينبغي أن تكون ذات دلالة، أي ترتبط بالواقع اليومي للمتعلم، وهذا الجانب يكون غائب في محتوى اللغة العربية ضمن مرحلة البكالوريا، وهذا ما سبب قدر كبير من نفور المتعلمين من هذه المادة حسب ما صرح به الكثيرون، أما القليلون الذي يبدون اهتمام بدراسة محتوى المادة فغايتهم منه فقط تحقيق ولو الحد الأدنى من العلامات التي تضمن النجاح، وهذه الحقيقة وقف عليها الكاتب عبد الراجح في كتابه علم اللغة التطبيقي³.

¹ - ينظر: جميلة بن عمور وخديجة ملال، معايير تصميم الكتاب المدرسي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مج10، ع02، أكتوبر 2017، ص05-06.

² - ينظر: أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982، ص404.

³ - ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص82.

وفي إطار ما يدعو له خطاب ديداكتيك الكفاءات من ضرورة الانسجام والتكامل بين الخبرات، فإن خبرات كتاب اللغة العربية -سواء كانت خبرات متعلقة بالنص الأدبي أو متعلقة بالروافد اللغوية- تتكامل فيما بينها في إطار مقارنة تنطلق من النص وتعتبره سند في الفهم والتحليل.

3.5.4. التجديد في التقويم ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات:

مما لا ريب فيه أن خطاب ديداكتيك الكفاءات هو خطاب يتمحور حول المتعلم، وهذا التمرکز هو ضرورة يفرضها الرهان على هذا المتعلم وعلى قدرته في التحكم في هذه الكفاءات وتنظيمها، وبالتالي فقد بات لزاماً على هذا الخطاب -في إطار المتابعة المستمرة لمدى استيعاب المتعلم للكفاءات- استحداث نمط جديد من التقويم لا يراعي المعارف بل يهتم بالنتائج التي تكشف عنها العملية التعليمية، ويتناول هذا الجزء أنواع التقويم في خطاب ديداكتيك الكفاءات بدءاً بالتقويم التشخيصي ثم التقويم التكويني، وانتهاءً بالتقويم الإجمالي مع قدر من الشرح لوظائف كل منها.

1.3.5.4. التقويم التشخيصي:

هو إجراء تقويمي يرتبط بوضعيات الانطلاق، ويستهدف قياس مكامن القوة والضعف لدى الفئة المستهدفة، بغية جمع بيانات ومعلومات تمكن من تقدير مؤهلات هذه الفئة وضبط حاجياتها¹، وهو كذلك تقويم يستهدف إعداد وضعيات واختبارات لفحص المكتسبات القبلية للتحقق من مدى قدرة المتعلم على بناء مكتسبات جديدة، ومن ثم تصميم أنشطة تلائم حاجياتهم المعرفية والتعليمية².

يمكن من خلال هاذين التعريفين الوقوف عند أهمية التقويم التشخيصي، إذ هو تقويم يساعد على ضبط الحصيلة المعرفية للمتعلم عبر تجاربه وعبر المواقف التعليمية السابقة التي مر بها، ومن ناحية أخرى فهو يساعد الأستاذ على تصميم خطته التدريسية بما فيها

¹ - Christine Tagliance, L'évaluation clé internationale, PUF, Paris, 1991, P124.

² - ينظر: صليحة لالوش، المدخل النظري للتقويم التشخيصي والتقويم التحصيلي، مجلة أبعد، مج10، ع01، جامعة محمد بن أحمد، وهران، 2023، ص277.

مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه، ومن ثم إعداد تقرير للإدارة حول خطة العلاج المناسبة قبل الشروع في تناول تعلمات جديدة.

عادة ما يجرى التقويم التشخيصي في بداية كل مرحلة دراسية لفحص المكتسبات السابقة وبناء المكتسبات الجديدة، بيد أن أفضل وقت لإجراء هذا النمط من التقويم هو الأسبوع الأول من السنة الدراسية، لأن ذلك يعين الأستاذ على تصميم مخطط بناء المكتسبات وعلاج التعثرات طيلة السنة، كما يمنح للإدارة المدرسية مساحة زمنية لتوفير الكتب وباقي الوسائل التعليمية على اعتبار أن العودة الدراسية عادة ما تشهد في أيامها الأولى بعض التعثرات التقنية من هذا القبيل، وبما أن مرحلة البكالوريا تعد أحد أهم المراحل التي يتأسس فيها التدريس على مدى صدق المعطيات والحقائق التي يوفرها التقويم التشخيصي، فسندترح على أساتذة اللغة العربية جدول يتضمن الروائز الملائمة لتقييم المكتسبات السابقة موزعة على الأيام التربوية:

جدول رقم (01) يوضح خطة التقويم التشخيصي لمادة اللغة العربية في مرحلة البكالوريا

اليوم الأول	اليوم الثاني	اليوم الثالث	اليوم الرابع	اليوم الخامس
نشاط القراءة (الصامتة والجهرية)	رائز الإجابة على أسئلة بناء النص	رائز الإعراب	رائز البلاغة	رائز تقويم المكتسبات الدمجة

(المصدر: من إعداد الباحث)

يلاحظ على هذا الجدول أنه لا يستهدف المعارف المراد تحصيلها طيلة السنة، وإنما يستهدف فقط فحص المكتسبات القبلية في مادة اللغة العربية، وهو جدول يفحص المكتسبات المعرفية والمنهجية لدى المتعلمين، وذلك مراعاة لما تطلبه اللغة العربية في هذه المرحلة، كما يلاحظ على هذا الجدول أنه يوازن بين مكتسبات البنائين الفكري واللغوي باعتبارهما

مهمين في عملية تقييم الإجابة، وفي هذا السياق قد يرى بعض الأستاذة وجوب تغليب البناء الفكري على البناء اللغوي في روائز التقويم التشخيصي، مراعاة لمبدأ توزيع العلامات في ورقة الاختبار، وهو مبدأ يراعي البناء الفكري والتقويم النقدي على حساب البناء اللغوي.

2.3.5.4. التقويم التكويني:

وهو مجموعة من الإجراءات العملية التي تتخلل عملية التدريس بهدف توجه تحصيلات المتعلمين في الاتجاه الصحيح¹، وهو تقويم مواكب لعملية التدريس ومرافق لها بهدف تعديل المسار التعليمي من خلال التغذية الراجعة، بناءً على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور وضعف لدى المتعلمين². نستنتج من هذين التعريفين أن التقويم التكويني هو تقويم مرحلي يسير جنباً إلى جنب مع الكفاءة التي تبنيتها التعلّيمات، ليتفحص درجة نمائها، كما أن التقويم التكويني يظهر لنا مواطن القوة والضعف في بناء التعلّيمات، وذلك لتثبيت المكتسبات عند المتحكمين في الكفاءة وتعديل المسار عند أولئك الذين لوحظ لديهم ضعف في التحكم في الكفاءة، وللتقويم التكويني عدة وظائف نذكر منها:

- يساعد على فحص مستوى التقدم لدى المتعلمين بغية تعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف.

- إثارة دافعية التعلم لدى المتعلم، وذلك بتمكينه من رؤية نتائج التعلم أولاً، ثم ضرورة التدخل التربوي في توجيه مسار التعلم لديه توجيهاً يتناسب مع ميولاته وكفاءاته³.

- يساعد المعلمين في تحسين أساليب تدريسهم تبعاً لمدى تجاوب واستفادة المتعلمين.

- يساعد المعلم في ابتكار طرائق تدريس تتلاءم مع الفروق الفردية لدى المتعلمين.

¹ - ينظر: أحمد دحماني عبد القادر، التقويم التربوي من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مج11، ع01، مركز الحكمة للبحوث والدراسات، الجزائر، 2023، ص11.

² - Hameline Daniel, Les Objectifs pédagogiques, une formation initiale et une formation continue, Ed ESF, Paris, 1983, P158.

³ - Frédérique Marciller De, Recherche documentaire et apprentissage, Ed ESF, Paris, 2000, P52.

- خلق قدر من التلاؤم بين المتعلم والاختبارات، مما يساهم في زوال الخوف النفسي من خلال اعتياد المتعلم على الاختبارات في شكل دوري¹.
- يقدم التقويم نتائج تساعد في الحصول على بيانات ومعلومات مهمة في عملية التغذية الراجعة.

- يساعد المتعلمين والمعلمين ومصممي المناهج في تحسين مسار العملية التعليمية².

3.3.5.4. التقويم الإجمالي:

هو آخر أنشطة الإدماج، ويتجلى دوره في المساعدة على تفحص مدى تحقيق المتعلم للأهداف التربوية، كما يساعد على اتخاذ قرارات بشأن المتعلم، وبشأن ما ينبغي تعديله في المنهاج³، وهو حسب البعض الآخر لا يقتصر موقعه في نهاية المنهاج، بل هو تقويم يقع في نهاية كل مرحلة دراسية بهدف تحديد النتائج الفعلية للتعلم ومقارنتها بأهداف سياسة تربوية⁴.

نستنتج من خلال هذين التعريفين أن التقويم الإجمالي هو أعلى مستويات التقويم التربوي، يقع في نهاية كل مرحلة دراسية، وقد يكون تقويم ضمن المؤسسة أو تقويم وطني محدود، كما هو الحال بالنسبة للاختبارات التي تجرى في شهادة البكالوريا، يراد منه التحقق من مدى الملائمة بين ما تم تسطيره من كفاءات، وما تم الوصول إليه من نتائج، ومن ثم إصدار حكم بشأن المتعلمين بانتقال بعضهم ورسوب البعض الآخر، كما يتم بموجبه إصدار حكم حول المنهاج الدراسي، وما ينبغي بشأن تعديله إما بحذف وحدة أو إضافة أخرى.

¹- Ronald Abrecht, L'évaluation formative une analyse critique, 1ère édition, De Boeck, Bruxelles, 1999, P26.

²- ينظر: نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل، عمان، 2001، ص87.

³- ينظر: محمد شارف ونورالدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، دار الهدى، الجزائر، 1995، ص102.

⁴- Marc André Nadeau, L'évaluation des programmes théorie et pratique, Les presses de l'Université Laval, 1988, P419.

يبدو أن كل من التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم الإجمالي أشكال تقويم تم إعدادها انطلاقاً من الأخطاء والتعثرات التي تقع فيها العملية التربوية ككل، خلافاً لخطاب ديداكتيك الأهداف الذي يحكم على الخطأ على أنه عدم تجاوب من المتعلم.

فمن خلال أشكال التقويم المذكورة تغيرت نظرة التربويين للخطأ، فقد أصبح مرجع تنطلق منه بيداغوجيا التقويم، فحينما تناولنا التقويم التشخيصي وجدنا أن أخطاء المتعلمين فيه هي منطلق في بيداغوجيا المعالجة. وحين تناولنا التقويم التكويني وجدنا أنه يهدف إلى تعديل مسار العملية التعليمية ككل، وتعديل المسار يعني أن العملية التربوية شهدت أخطاء في مراحل سابقة وهي أخطاء منها ما يرتبط بالمتعلم، ومنها ما يرتبط بالمعلم، ومنها ما يرتبط بالمنهاج وطرائق التدريس، أما التقويم الإجمالي فهو يكشف عن أخطاء تمس بعناصر العملية التكوينية، وهي أخطاء قد تصل حدتها إلى إعادة النظر في السياسة التربوية ككل.

وفي إطار الحديث عن أشكال التقويم دائماً، لا ينبغي إهمال دورها في الكشف عن الجوانب الإيجابية، وعن مدى تحقق مساعي السياسة التربوية، وعليه يمكن في النهاية أن نستنتج أن أشكال التقويم هاته تكشف عن العملية التكوينية في خطاب ديداكتيك الكفاءات التي هي كل متكامل تؤدي فيها جل العناصر دورها في تحقيق المكاسب، وتحمل مسؤوليتها بالتساوي أثناء وقوع الأخطاء.

يبدو لنا من خلال هذا العرض الطويل والمفصل حول خطاب ديداكتيك الكفاءات أن المشتغلين في ميدان التربية أدركوا أن التعليم جزء لا يتجزأ من منظومة النشاط المجتمعي المتعدد الجوانب، وبالتالي بات لزاماً على الخطاب التعليمي أن يتغير في جوهره ليواكب هذا الانفجار المعرفي، فتم تجاوز بعض الأساليب في خطاب ديداكتيك الأهداف بطرح نموذج ليداكتيك الكفاءات، وقد كانت الكفاءة أول الدرجات في سلم البناء هذا، على اعتبار أنها مفهوم يتحقق من خلال تمكن المتعلم داخل المدرسة وخارجها من الاستعانة من قدراته ومهاراته لإبداء حسن تصرفه في حل الوضعيات التي يتعرض لها.

واستجابة لهذا المسعى التربوي الحثيث لاح في الأفق سؤال شغل ذوي العقول من أهل التربية والتعليم حول أنجع الإجراءات والسبل التي يمكن من خلالها تجاوز مآخذ الخطاب السابق، ومن ثم الرفع من مردود العملية التعليمية، فجاء خطاب ديداكتيك الكفاءات ليعتبر أن بلوغ هذه الغايات لا يتم إلا بإجراءات تعلم التلاميذ كيفية الاعتماد على أنفسهم في بناء المعنى الخاص بهم والمعبر عن تصوراتهم وعن تمثلاتهم، والموقع الذي يقعون فيه، وقد جعل خطاب ديداكتيك الكفاءات المتعلم في تحدي دائم يختبر قدراته في دمج الموارد التي عباها داخل غرفة الصف وخارجها لحل الوضعيات، وبما أن خطاب ديداكتيك الكفاءات كرس مبدأ التمرکز حول المتعلم خلافا لما كان عليه الحال في خطاب ديداكتيك الأهداف، فقد تغيرت قوانين الأداء في التعاقد الديداكتيكي، فبدل أن يكون المتعلم منصت منفذ لما جاء في شروط المثير، أصبح مفاوض بارع يقتنص فرصته في المناقشة، ويبحث عن موقعه داخل المؤسسة التي ينتمي إليها، ويفاوض زملائه ومعلمه في اختيار موقعه ضمن البحوث والمشاريع الجماعية، كما أصبح حر في الدفاع عن ميولاته واختياراته واتجاهاته، وضمن سعي خطاب ديداكتيك الكفاءات لتشكيل ملامح متعلم تتطابق مع مختلف التحديات والرهانات، وإيماننا من هذا الخطاب بمبدأ العلاقة بين التربية والحياة، وكذا العلاقة بين التربية والعمل، فقد أسس التدريس بالكفاءات لرؤية مست محاور تصميم خطة التدريس، بدءاً بالمنهاج الذي يعد حجر الزاوية لأي سياسة تربوية، ثم المحتوى بكفاءاته ومعارفه وخبراته، وكذا أساليب التقويم، لنشهد بالتالي رؤية حديثة للمنهاج وعناصره تختلف عن تلك التي سادت في خطاب ديداكتيك الأهداف، فقد أصبح المنهاج على مستوى خصائصه أكثر ملائمة لحاجيات المتعلم، كما أصبح يتسم بطابعه الشمولي الموحد، وأصبح أكثر تركيز على المبادئ الأساسية، وعلى ترجمة قيم المجتمع ومثوله السامية، وكذا الاستجابة للتحديات التي تنتظره.

أما فيما يتصل بتجديد المحتوى فقد تم تجاوز العمل بأهداف إجرائية لا يتجاوز مردودها غرفة الصف إلى العمل بالكفاءات التي أصبحت خيار يؤطر عمل المتعلم داخل الحياة المدرسية وخارجها، فمن خلال خيار الكفاءة هذا أصبح المتعلم قادر على تعبئة وحشد موارد تتعلق بجوانب عديدة، كجانب التفكير المنهجي المنطقي، وجانب تصميم المشاريع وتنظيم وقت الإنجاز، وكذا ما يتعلق بالبعد التطبيقي للتعليمات، وجوانب أخرى تتعلق بالتواصل اللغوي مع المجتمع والتموقع فيه، في احترام لقيم هذا المجتمع ومبادئه، ولم يقتصر التجديد في المحتوى الدراسي على الكفاءات فقط، إذ تم التجديد على مستوى المعارف والخبرات أيضا بحيث أصبحت المعارف والخبرات الموظفة تراعي عدة معايير منها معيار التكامل بين الحقائق، كما أصبحت هذه الخبرات تراعي مبدأ العلاقة بطبيعة الحياة اليومية للتعلم متوافقة بذلك مع احتياجاته ومشاكله التي يعيشها داخل الفضاء الدراسي وخارجه.

وقد تم تقاديا للأخطاء التي قد تحدث في العملية التربوية إعادة النظر في التقويم التربوي، فلم يعد ذلك التقويم المنحصر في استقصاء مدى التلاؤم بين الهدف الإجرائي البسيط وناتج التعلم، بل أصبح التقويم يعكس رؤية عميقة للفعل التربوي من جميع جوانبه، فأصبحنا نتحدث عن تقويم تشخيصي وتقويم تكويني وتقويم إجمالي، وهي كلها أشكال تقويم تعزز جوانب القوة، وترسم معالم بيداغوجيا المعالجة من خلال جوانب الضعف، كل هذا الذي أشرنا له من تفاصيل وجوانب إجرائية في خطاب ديداكتيك الكفاءات يعكس المسؤولية الكبيرة التي باتت ملقاة على عاتق المعلم والمتعلم في مادة اللغة العربية في مرحلة البكالوريا، فهي مسؤولية يتم بموجبها بناء متعلم يحلل ويفكر في إطار ما تفرضه عليه المهام والأسئلة في الاختبار النهائي لشهادة البكالوريا. وكذلك يعبر ويتواصل في إطار ما تفرضه عليه التحديات التي يواجهها في مرحلة ما بعد البكالوريا.

خلاصة الفصل:

لقد حاول كل من خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات التأثير في المشهد التربوي، وذلك من خلال إعداد منظومة تربوية تستجيب لحاجيات المجتمع وتطلعاته، من خلال بناء نمط تعليمي يستجيب في معايير جودته لمعيار الكفاءة والإتقان، الذي أصبح رهانا فرضه الانفجار المعرفي، وكذلك من خلال التقيد بما تفرضه الفلسفة التربوية للمجتمع، وما تقوم عليه من أسس ثقافية واجتماعية، إلا أن اتفاق الخطابين في الغايات لا يعني اتفاقهما في الأساليب والإجراءات، فقد كان لكل منهما تصوره للتخطيط في الدرس وتنفيذه وتقويمه، فإذا بدأنا بنظرة كل منهما لصياغة أهداف الدرس، فنقول أن خطاب ديداكتيك الأهداف يعتبر الهدف بمثابة المسعى النهائي للفعل التدريسي، وكان تحققه مرهونا بسلوك يلاحظ ويقاس، أما خطاب ديداكتيك الكفاءات فيسعى إلى خلق الدافعية لدى المتعلم من خلال تطوير منظومة من القدرات والمهارات التي تضمن له حسن التصرف، ودقة الأداء أثناء مواجهة أي وضعية مشكل.

أما فيما يتعلق ببناء المنهاج الدراسي، فإن خطاب ديداكتيك الأهداف ينطلق من الأهداف المحددة مسبقا حسب مستوياتها ومجالاتها لاختيار المنهاج الدراسي المتناسب معها، مع ضبط الزمن المناسب لتحقيقها دونما تمحور حول حاجات المتعلم وميولاته، في حين ينطلق خطاب ديداكتيك الكفاءات من المهارات والقدرات التي ينبغي أن يحتاجها المتعلم، ومن ثمة اختيار منهاج قائم على الأنشطة التربوية المناسبة لهذه الغاية.

أما على مستوى المحتوى الدراسي، فإن خطاب ديداكتيك الأهداف يبني خطة لبناء الخبرات ونقلها للمتعلم وفق مراعاة منطق انتظام هذه الخبرات حسب مجالاتها أو حسب الإطار التاريخي لها، مع تجزئتها والفصل بينها، في حين أن خطاب ديداكتيك الكفاءات يراعي في بناء الخبرات ونقلها للمتعلم ثلاثة معايير:

- معيار سيكولوجي: يتعلق بمراحل النمو المعرفي والذهني للمتعلم، مع احترام الفروق الفردية بين المتعلمين، وعوائق التعلم لديهم.

- معيار وظيفي: ويتعلق بما يحتاجه المتعلم في إطار الرهانات والمتطلبات المفروضة عليه من معارف وخبرات.

- معيار الإدماج: ويتعلق بأن الخبرات يراعى في نقلها مبدأ الإدماج، أي ضرورة الجمع بينها في إطار وضعية تقييمية يتعرض لها المتعلم داخل غرفة الصف، شريطة أن تشابه هذه الوضعية ما يمكن أن يصادفه المتعلم في حياته اليومية.

أما على مستوى طرائق التدريس فقد اعتمد خطاب ديداكتيك الأهداف على طريقة إلقاء كرسى محورية المعلم، بل وسلطته في بعض الأحيان من خلال اعتبار أدائه أداءاً نموذجياً، ينبغي للمتعلم أن يتخذه مساراً، هذا المتعلم الذي يتحدد موقعه في هذه الطريقة من خلال ما يأمر به الأستاذ، ويتحدد إتقان المتعلم للمعارف بمدى استجابات لمثيرات تُبنى انطلاقاً من الأهداف المصاغة، لا انطلاقاً من حاجاته وأخطائه، في حين اتسم خطاب ديداكتيك الكفاءات بطابع التنويع في طرائق التدريس، فهو إضافة إلى طريقة الإلقاء يعتمد طريقة المناقشة، وطريقة حل المشكلات، وطريقة العمل بالمشاريع، وهي كلها طرائق تجعل المتعلم مركزاً ينبغي التمركز حوله ضمن الخطاب الديداكتيكي.

أما على مستوى التقويم التربوي، فإن خطاب ديداكتيك الأهداف يستهدف إقحام المتعلم في موقف تعليمي يتقاطع مع التمارين والأنشطة التي تم إعدادها في خطة الدرس، ثم يفحص مدى إكتسابه لأنماط سلوكية معينة تترجم تحقق الهدف من عدمه، في حين ينطلق التقويم التربوي في خطاب ديداكتيك الكفاءات من رؤية متكاملة تشمل تشخيص المكتسبات السابقة، ومعرفة مدى استعداد المتعلم لاكتساب قدرات جديدة، والأهم من ذلك كله أن التقويم التربوي في خطاب ديداكتيك الأهداف يحث على ابتكار موقف تعليمي مشكل، يتسم بتلائمه مع المواقف المعيشة في حياة المتعلم اليومية، ثم يصوغ أسئلة ومهام تفحص مدى امتلاك المتعلم للمهارات، والقدرات المناسبة لحل المشكل.

ومع كل هذا ينبغي القول أن خطاب ديداكتيك الكفاءات ليس كما يظنه البعض مشروعاً أريد به تجاوز خطاب ديداكتيك الأهداف وإلغائه، بل هو مشروع جاء لتصحيح

مسار هذا الخطاب، والدليل على ذلك اتفاقهما في بناء المشروع الدراسي وفق فلسفة المجتمع، ووفق الرهانات التي تواجهه، وكذلك إعداد الدرس وفق خطة منظمة تنطلق من ضبط الأهداف المراد تحقيقها.

الفصل الثالث

تدريس اللغة العربية وفق خطابي

ديداكتيك الأهداف والكفاءات

بأقسام البكالوريا حسب وجهة نظر

أساتذة ثانويات ولاية تبسة

تمهيد:

من المعلوم أن المدرسة الجزائرية تبنت منذ المراحل الأولى للاستقلال ثلاث خطابات ديداكتيكية ألا وهي خطاب ديداكتيك المضامين، خطاب ديداكتيك الأهداف، وخطاب ديداكتيك الكفاءات، وسنتحدث في هذا الفصل عن مدى حضور كل من خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات في تدريس مادة اللغة العربية في مرحلة البكالوريا، وذلك حسب آراء أساتذة التعليم الثانوي للمادة الذين درسوا وفق الخطابين بثنائيات ولاية تبسة، وقد جعلنا هذا الفصل في جانبين، جانب اهتم بالجانب المنهجي للدراسة وتناولنا فيه مجتمع وعينة الدراسة، ثم أدوات الدراسة وإجراءاتها (الاستبانة، المقابلة، تحليل المضمون)، وأخيرا الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، أما الجانب الثاني فقد اهتم بعرض وتحليل نتائج الدراسة مع تفسير للعبارات التي عرضت على الأساتذة والتي طلب منهم إبداء الرأي بشأنها.

I. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

في ضوء أهداف الدراسة والأسئلة التي تحاول الإجابة عنها، اعتمد الباحث على دراسة ميدانية لظاهرة توجد في الواقع (ثانويات ولاية تبسة) مستخدماً الأسلوب الوصفي الذي يصف الظاهرة ويساعد في التحليل والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات، يبنى عليها التصور المقترح.

وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، أساتذة اللغة العربية الذين درسوا وفق الخطابين بالأقسام النهائية للتعليم الثانوي (البكالوريا).

1. مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي بالأقسام النهائية الذين درسوا مادة اللغة العربية وفق خطابي ديداكتيك الأهداف وديداكتيك الكفاءات بولاية تبسة، ونظراً لصعوبة مسح المجتمع، فقد قام الباحث بتوزيع 100 استمارة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة منتقاة بطريقة عشوائية.

تم استعادة 92 استمارة، واستبعد منها 15 استمارة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي بسبب عدم اكتمال بياناتها الأساسية، وبالتالي أصبح عدد الاستمارات الصالحة للتحليل 77 استمارة من إجمالي عدد الاستمارات الموزعة.

2. أدوات الدراسة وإجراءاتها:

إن صدق أي دراسة مرتبط بمدى توفر الأدوات والإجراءات المناسبة، وهذا ما حاول الباحث توفيره في بحثه، حيث أن الباحث وتحرياً منه لبلوغ أعلى درجات الصدق في نتائج الدراسة اعتمد على عدة أدوات وإجراءات كالاتي:

1.2. الاستبانة:

الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الاستبانة¹. وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بعنوان الأطروحة تم تصميم الاستبانة الملائمة للتعرف على

¹ - ينظر: رجاء أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، الأردن، 2009، ص 58-59.

واقع ديداكتيك اللغة العربية بين خطابي ديداكتيك الأهداف وديداكتيك الكفاءات في الأقسام النهائية للمرحلة الثانوية (البكالوريا)، ومن خلالها تم جمع البيانات اللازمة لتحليلها ووصفها من خلال الأدوات الإحصائية المناسبة. وقد اشتملت على ما يلي:

1.1.2. البيانات الشخصية:

واشتملت على البيانات التالية: النوع، السن، الأقدمية.

2.1.2. البيانات الأساسية الخاصة بالدراسة:

وتتكون البيانات الرئيسة من خمسة (05) محاور، ويقس كل محور خمس (05) أسئلة، في مجموع كلي يساوي خمسة وعشرون (25) سؤالاً أو عبارة. وإعداد الاستمارة تم بالشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال. وقد تم استخدام مقياس ليكرت¹ المتدرج ذي النقاط الخمس لقياس العبارات السابقة، بحيث أخذ هذا المقياس الشكل التالي:

- إعطاء 05 علامات للاختيار موافق جداً؛
- إعطاء 04 علامات للاختيار موافق؛
- إعطاء 03 علامات للاختيار محايد؛
- إعطاء 02 علامات للاختيار غير موافق؛
- إعطاء علامة واحدة للاختيار غير موافق إطلاقاً.

3.1.2. صدق الاستبانة:

ويعني ذلك التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، وقد تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، من خلال عرضها على عدد من الأساتذة الجامعيين وأساتذة التعليم الثانوي، وإبداء آرائهم في مدى وضوح صياغة العبارات ومدى ملائمة كل عبارة للمحور أو البعد الذي تنتمي إليه، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل محور من محاور متغيرات الدراسة الأساسية، بالإضافة إلى اقتراح ما يروونه ضرورياً من تعديل صياغة العبارات، أو حذفها، أو

¹ - ينظر: خليل ميخائيل عوض، علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2003، ص 268-269.

إضافة عبارات جديدة لازمة لأداة الدراسة، وأيضاً إبداء آرائهم فيما يتعلق بالبيانات الأولية، إلى جانب مقياس ليكرت المستخدم في الاستمارة.

وتركزت توجيهاتهم على انتقاد طول الاستمارة ونصحوا بضرورة تقليص بعض العبارات من بعض المحاور، وإضافة بعض العبارات إلى بعض المحاور.

واستناداً إلى الملاحظات والتوجيهات، تم تعديل الاستمارة، حيث تم إعادة صياغة بعض العبارات، وحذف البعض الآخر، إذ بلغ عدد عبارات الاستمارة 25 عبارة، بالإضافة إلى أسئلة تقيس بعض المتغيرات الشخصية. ويوضح الملحق الاستمارة في صورتها النهائية.

2.2. المقابلة:

استخدمت المقابلة¹ تدعيماً للاستبانة في جمع المعلومات اللازمة لموضوع الدراسة، وذلك بتفسير العبارات لتسهيل فهمها من طرف أفراد العينة، ومناقشة التفاصيل والجزئيات المتضمنة في كل عبارة، لمعرفة مدى حضور الآليات الإجرائية لكل من خطابي ديداكتيك الأهداف وديداكتيك الكفاءات، وهذا بغية التأكد من أن اعتماد خطاب ديداكتيك الكفاءات كبديل بيداغوجي أثر أم لم يؤثر على حضور ديداكتيك الأهداف على مستوى أداء المعلم في تدريس مادة اللغة العربية للأقسام النهائية تصميماً وتديباً وتقويماً ومعالجة، إضافة إلى مجموعة من المقابلات الحرة مع مستشاري التوجيه، باعتبارهم شركاء اجتماعيين غالباً ما يتم استشارتهم في بعض القضايا التربوية ذات الصلة بواقع المتعلم، مثل قرار التوجيه بين الشعب، وقرار الرسوب والفصل، وقرار أحقية بعض المتعلمين في المعالجات التربوية والمساعدات الاجتماعية. فضلاً عن دورهم خارج مؤسسات التعليم الثانوي، إذ كثيراً ما يكلفون باستقصاء أحوال المتعلمين ضمن محيطهم، كما تم أيضاً مقابلة مديري بعض المؤسسات التربوية، وذلك استفساراً من الباحث عن أهداف مشروع المؤسسة المحدد في

¹ - ينظر: أحمد نقي، المقابلة: الماهية، الأهمية، الأهداف، الأنواع، مجلة أفانين الخطاب، مج01، ع02، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، ديسمبر 2021، ص85-95.

مجالس الأقسام التعليمية في غرة كل سنة، لأهمية دور مديري المدارس في ضبط قوانين التعاقد الديداكتيكي بين المعلم والمتعلم، وهذا طبعا لفهم كل حيثيات الموضوع.

3. تحليل المضمون:

نظرا لتنوع الخطابات الديداكتيكية وتعدد أشكال الممارسة في كل خطاب، بين ممارسة تدريسية وممارسة تقويمية، فقد تم استخدام وتحليل عدة مدونات¹، انطلاقا من كتاب المختار في الأدب والنصوص المعمول به في تدريس مادة اللغة العربية للأقسام النهائية ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف، وكذلك كتاب الأعمال التطبيقية في النحو والبلاغة والعروض المعتمد ضمن الخطاب نفسه، كما تم الاستعانة بوثيقة اختبار البكالوريا لشعبة آداب وعلوم انسانية، وتم أيضا توظيف كتب ووثائق مؤطرة لعمل الأستاذ ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات، مثل الكتاب المدرسي والمنهاج الدراسي للغة العربية، وكذا التدرج السنوي لمضامين اللغة العربية 2023، الذي يتم فيه تحيين الدروس حذفًا وإضافة وتعديلا.

وكذلك دليل بناء الاختبارات الصادر عن الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات 2017، وأخيرا بعض امتحانات البكالوريا التي تم إجراؤها على مستوى شعبي آداب وفلسفة، وآداب ولغات أجنبية.

4. أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

لتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences)، والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (Spss).

وفيما يلي مجموعة الأساليب الإحصائية التي قام الباحث باستخدامها:

¹ - ينظر: شرفة إلياس، تحليل المعطيات وقراءاتها كفيًا، منهج تحليل المضمون، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، مج09، ع02، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، سطيف، ديسمبر 2012، ص161.

- تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي الحدود الدنيا والعليا المستخدم في محاور الدراسة الخمس، تم حساب مدى المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد الدراسة عن كل بند من محاور الاستبانة كما يلي:
تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في محاور الدراسة الخمس، المدى 5-1=4، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي $0.8 = 5/4$ ، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا التي من خلالها يتم مقارنة المتوسط الحسابي المحسوب كما يلي:
- من: [1.80 – 2.60] دالا على مستوى ضعيف للموافقة؛
- من: [2.60 – 3.40] دالا على مستوى متوسط للموافقة؛
- من: [3.40 – 4.20] دالا على مستوى جيد للموافقة.
- تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتحليل الوصفي للمتغيرات الشخصية لمفردات الدراسة وأيضا لكل عبارة؛
- تم استخدام المتوسط الحسابي، لوصف متغيرات الدراسة الأساسية؛
- تم استخدام الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة عن المتوسط الحسابي الفرضي 03، وأيضا لكل محور من المحاور الرئيسية.

II. عرض وتحليل النتائج:

سنتناول في هذا الجانب عرضا وتحليلا لنتائج الدراسة الخاصة بالمعلومات الشخصية والمعلومات الأساسية (المحاور) باستخدام الأساليب الإحصائية.

1. تحليل المعلومات الشخصية الخاصة بالمستجوبين:

يتناول هذا الجانب وصف المتغيرات الشخصية، وذلك على النحو التالي:

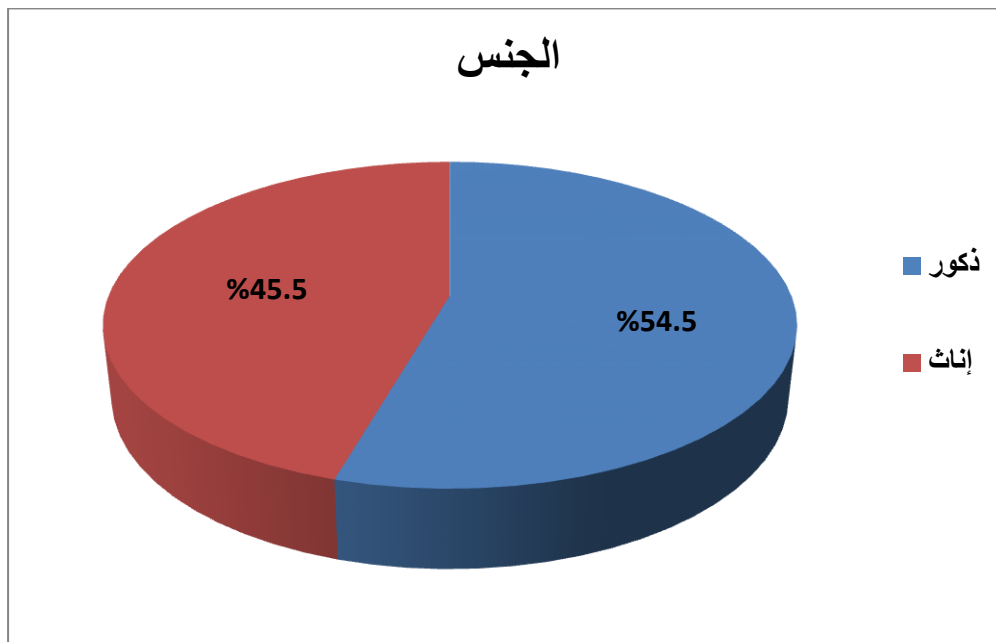
1.1. حسب الجنس:

جدول رقم (02): توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الجنس

البيان	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	42	54.5%	
إناث	35	45.5%	
المجموع	77	100%	

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج Spss.

شكل رقم (02): توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الجنس



يتضح من خلال هذا الجدول الذي يظهر توزيع الدراسة حسب متغير الجنس أن ما نسبته 54.5% من المستجوبين هم من الذكور. وأن ما نسبته 45.5% من المستجوبين هم من الإناث.

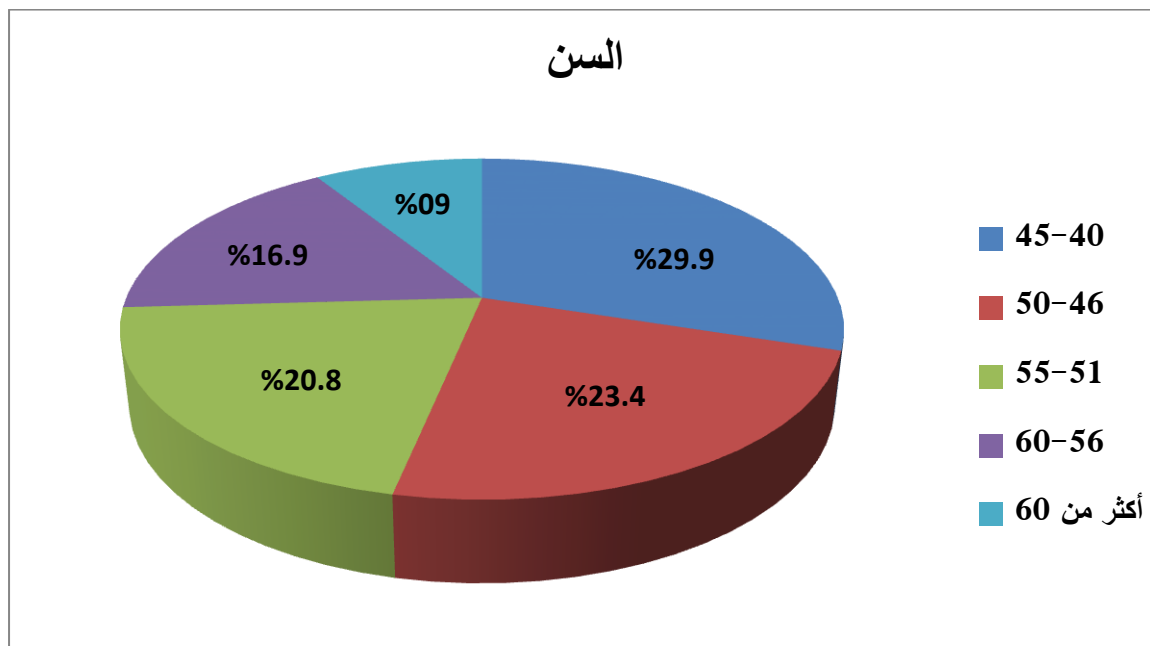
2.1. حسب السن:

جدول رقم (03): توزيع أفراد الدراسة حسب متغير السن

البيان	التكرار	السن
النسبة المئوية		
29.9%	23	45-40
23.4%	18	50-46
20.8%	16	55-51
16.9%	13	60-56
09%	07	أكبر من 60
100%	77	المجموع

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج Spss.

شكل رقم (03): توزيع أفراد الدراسة حسب متغير السن



يظهر من الجدول أعلاه توزيع أفراد الدراسة حسب متغير السن، حيث نلاحظ أن غالبية المستجوبين يتراوح أعمارهم بين 40 و 45 سنة حيث وصلت نسبتهم إلى 29.9%. أما المستجوبين الذين تتراوح أعمارهم بين 46-50 سنة كانت النسبة 23.4%، في حين أن المستجوبين الذين تمتد أعمارهم من 51-56 جاءت النسبة 20.8%، أما المستجوبين الذين تمتد أعمارهم بين 56 و 60 سنة يمثلون نسبة 16.9%، وفي الأخير جاءت نسبة 9% لتدل على المستجوبين الذي جاوز سنهم 60 عاما.

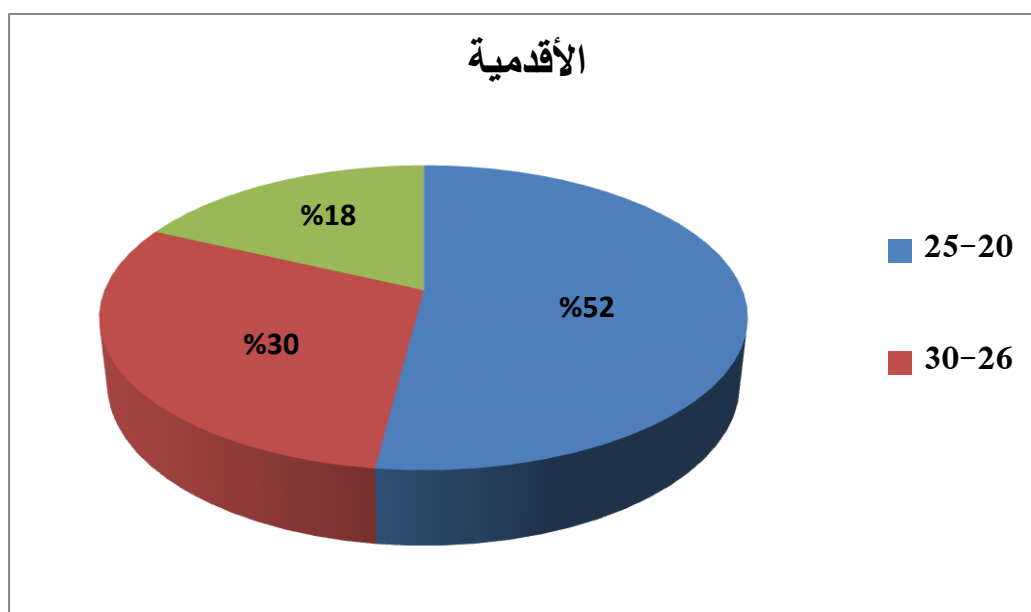
3.1. حسب متغير الأقدمية

جدول رقم (04): توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الأقدمية

البيان	الأقدمية	
	التكرار	النسبة المئوية
من 20-25 سنة	40	52%
من 26 إلى 30 سنة	23	30%
أكثر من 30 سنة	14	18%
المجموع	77	100%

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج Spss.

شكل رقم (04): توزيع أفراد الدراسة حسب متغير السن



يظهر الجدول رقم (03) توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الأقدمية، حيث يلاحظ أن غالبية المستجوبين في المؤسسة محل الدراسة تتراوح مدة عملهم بين 20-25 سنة ما يمثل نسبة 52%، أما المستجوبين الذين تمتد فترة عملهم بين 26-30 سنة يمثلون نسبة 30%، وأخيرا المستجوبين الذين تفوق فترة عملهم أكثر من 30 سنة بنسبة 18%.

2. تحليل المعلومات الأساسية الخاصة بالبحث:

في هذا الجانب سيتم تحليل البيانات الأساسية، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

1.2. المحور الأول: دور المعلم:

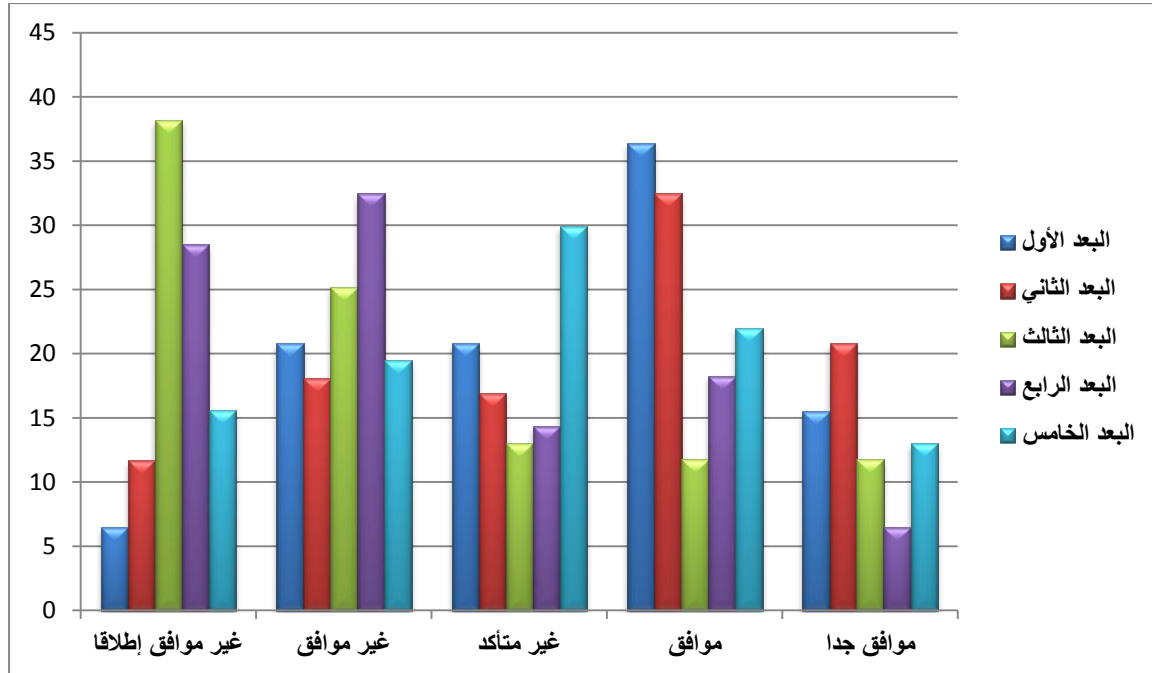
بحيث يتم قياس هذا المحور من خلال خمس عبارات، والجدول أدناه يوضح ذلك من خلال التحليل الإحصائي، فنجد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

جدول رقم (05): يوضح دور المعلم

الترتيب حسب	الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	موافق جدا	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقا		العبارات	الترتيب
1	موافق جيدة	0.96	3.97	12	28	16	16	5	التكرار	مركزية المعلم مهمة في عملية التدريس	1
				15.5	36.4	20.8	20.8	6.5	النسبة %		
2	موافق جيدة	0.87	3.89	16	25	13	14	9	التكرار	تمثل سلطة المعلم دافعا أساسيا لانتباه التلميذ	2
				20.8	32.5	16.9	18.1	11.7	النسبة %		
5	موافق ضعيفة	1.28	2.22	9	9	10	19	30	التكرار	يعتبر عقاب الطالب من معززات السلوك التعليمي	3
				11.8	11.8	13	25.2	38.2	النسبة %		
4	موافق ضعيفة	1.15	2.59	5	14	11	25	22	التكرار	خطأ التلميذ سلوك مهمل وغير مرغوب	4
				6.5	18.2	14.3	32.5	28.5	النسبة %		
3	موافق متوسطة	1.37	2.92	10	17	23	15	12	التكرار	طريقة التلقين طريقة مثلى للتدريس	5
				13	22	29.9	19.5	15.6	النسبة %		
موافق متوسطة		0.66	3.12	-----					الجموع		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج Spss.

شكل رقم (05): نسب توزيع العبارات للمحور الأول.



1.1.2. تحليل البعد الأول:

يلاحظ على العبارة الأولى في الجدول رقم (05) ذات المتوسط الحسابي 3.79 أن اتجاه موافقتها جيدة، لأنها تنتمي إلى المجال من (3.4 إلى 4.2)، وهذا يدل على محورية دور معلم مادة اللغة العربية في خطاب ديداكتيك الأهداف في مرحلة البكالوريا، وهذا ما سنقف عليه حينما نحلل المهام الملقاة عليه في هذا الخطاب، وذلك بالوقوف على ما ينبغي عليه أدائه أمام كل عنصر من عناصر المنهاج، بدءًا بصياغة الأهداف التربوية وانتهاءً بأدواره في طرائق التدريس.

• دور المعلم في صياغة الأهداف:

رغم أن صياغة الأهداف العامة الموضحة للغايات الكبرى للتربية هي مهمة تقع في المستوى الأعلى على عاتق لجان تربوية مختصة، إلا أن الفرصة متاحة أمام المعلم ضمن هذا الخطاب في صياغة الأهداف التعليمية، وكذا الأهداف الإجرائية والسلوكية، بغية تشخيص مشكلات الأداء عند متعلميه، وبغية إعطاء قيمة لجهودهم، وأول خطوة يسلكها

معلم اللغة العربية في صياغة الأهداف السلوكية هي خطوة التذكير، أي سرد قصير لبعض المكتسبات السابقة التي تم تحصيلها في الدرس الماضي، وهذا ما نلاحظه في عدة دروس في كتاب الأعمال التطبيقية في النحو والبلاغة والعروض¹، وهي خطوة تعكس محورية دور المعلم في خطاب ديداكتيك الأهداف، إلا أن ربط المكتسبات الجديدة بالمكتسبات السابقة لم يعد ضمن مهام المعلم في خطاب ديداكتيك الكفاءات، بل أوكل للمتعلم بإيعاز من النظرية البنائية باعتبارها أصلاً معرفياً لخطاب ديداكتيك الكفاءات.

وضمن دور المعلم في خطاب ديداكتيك الأهداف ينبغي عليه أيضاً أثناء صياغة الأهداف الإجرائية انتقاء عبارات تحمل فعل مضارع يدل على ناتج قابل للملاحظة والقياس²، مثال ذلك العبارات التالية: (أن يقرأ، أن يعرب، أن يُقَطَّع البيت)، وهي عبارات تحيل إلى نتائج يمكن ملاحظتها والتحقق منها أثناء عملية التقويم، وينبغي الإشارة هنا إلى أن هذا الدور ما زال قائماً في خطاب ديداكتيك الكفاءات، ولكنه مرتبط بالأهداف الإجرائية وليس بالكفاءات الختامية.

ويتكون الهدف السلوكي المصاغ من الأداة الناصبة (أن + فعل مضارع)، لأن هذا النوع من العبارات يؤكد على دور المعلم الموكل إليه في توقع الناتج التعليمي المراد من متعلميه، ومما تجدر الإشارة إليه أن صياغة الأهداف في مادة اللغة العربية ضمن ديداكتيك الكفاءات ظلت قائمة على جانب التنبؤ بمخرجات العملية التعليمية، مما يعني أن دور معلم اللغة العربية في التنبؤ بهذه المخرجات ظل قائماً ضمن هذا الخطاب.

ومما يؤكد على محورية المعلم ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف ضرورة التزامه بالصياغة الواضحة للأهداف، بمعنى ألا تكون العبارات المصاغة غامضة كعبارة (أن يُؤوَّل) مثلاً، لأن هذه الصياغة تؤثر على مدى فهم المتعلمين للمطلوب منهم.

¹ - ينظر: عادلة بورزاق وآخرون، كتاب الأعمال التطبيقية في النحو والبلاغة والعروض، ص10.

² - ينظر: وزارة التربية الوطنية، التدرجات السنوية، ص07.

ولابد على المعلم في إطار ضمن هذا الدور أيضا شرح وتبسيط عبارات الكتاب الغامضة، خاصة بعض العبارات المنتمية إلى المجال الوجداني، وينبغي على المعلم أيضا في إطار دوره ضمن صياغة الأهداف تحمل مسؤوليته في تهيئة الظروف والشروط المناسبة حتى تتحقق بذلك الأهداف المنتظرة من متعلميه، وذلك بفتح مجال أكبر قدر منهم في القراءة الجهرية أثناء نشاط القراءة، مع توفير الوسائل الممكنة، ومحاولة التقليل من أثر الفروق الفردية، من خلال مراعاتها، لكن مهمة تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق الهدف الإجرائي أصبحت في خطاب ديداكتيك الكفاءات تتم في إطار تشاركي بين المعلم ومتعلميه. وخلاصة القول أن دور المعلم في صياغة الأهداف الإجرائية ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف يخضع لما ترسمه له السياسات التربوية على مستوى الغايات الكبرى من عملية التربية، أما على مستوى الأهداف الإجرائية فإنها تُدار في أحيان كثيرة من اتجاه واحد يتمثل في المعلم دون مراعاة للمتعلم وميولاته وحرية اختياره.

• المعلم والمحتوى الدراسي ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف:

إن مركزية المعلم لا تتجسد في أدائه السلطوي أثناء صياغة الأهداف فحسب، بل تمتد هذه المركزية لتصل إلى المحتوى الدراسي، خاصة إذا ما لاحظنا أن خطاب ديداكتيك الأهداف في المدرسة الجزائرية كان يتسم بتراجع كبير في الإشراف، وكذا غياب للوثائق التربوية التي تحدد دور المعلم - عكس ما هو الحال عليه اليوم في خطاب ديداكتيك الكفاءات - مما يعني إعطاء قدر كبير من الحرية لمعلم اللغة العربية في تنظيم المحتوى الدراسي، إذ بإمكانه ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف أن يعيد ترتيب الوحدات على مستوى كتاب اللغة العربية، فقد أكد لنا بعض الأساتذة أثناء حوارنا معهم في هذا الإطار أنهم قدموا وحدات وأخروا أخرى، بحجة أن الوحدات المقدمة تحتوي على قدر من الأهمية قياسا بالوحدات التي تم تأخيرها.

وقد تتجلى محورية المعلم في تدريس محتوى اللغة العربية عبر التوسع في شرح القضايا، تجاوزا منهم لما نصت عليه الأهداف التعليمية التي تم توثيقها في اللقاءات الدورية

التي كانت تُعقد مع المفتش، والتي كانت الإطار المرجعي الوحيد الذي تُحدّد بموجبه مهام الأساتذة آن ذاك، وكان هذا التوسع توسع يتم في محاور على حساب أخرى، فقد أكد لنا الأساتذة أثناء حديثنا معهم أنهم كانوا يتوسعون في شرح وتحليل نص القرآن الكريم، ونص الحديث النبوي، اعتقاداً منهم أن المتعلمين يعانون من نقص كبير في مجال القيم، وبالتالي رأى الأساتذة بوجوب العمل على ترسيخ القيم الدينية لدى المتعلمين، وقد كان التوسع في بعض المحاور دون أخرى بسبب عامل يتعلق بجانب تمكن الأساتذة من بعض القضايا وجهلهم بأخرى، فقد كان بعض الأساتذة يتجاوزون الحديث في تفاصيل دروس النحو والبلاغة. وقد صرحت إحدى الأستاذات أنها كانت تتجنب قدر الإمكان تناول درس المجاز العقلي، وتناول درس إعراب إذا الشرطية، خاصة أنها كانت في السنوات الأولى على رأس عملها وفقاً لما أكدته لنا، ومن مظاهر سلطوية معلم اللغة العربية في تدريس المحتوى الدراسي تركيزه على بعض المعارف وإهماله لأخرى، على اعتبار أن المعارف التي نالت قدر وافر من الشرح أكثر ورود في امتحان شهادة البكالوريا.

إن التأمل في سلطة معلم اللغة العربية في التصرف في محتوى مادته يجعلنا نلقي اللوم على أطراف عديدة، فإذا بدأنا بأداء المعلم ضمن هذه السلطة، ينبغي أن نتساءل لماذا لم يلجأ بعض الأساتذة إلى توسيع دائرة معارفهم بقراءة كتب في المادة حتى تتال جميع القضايا أدبية كانت أم لغوية حقها من الشرح؟ ثم لماذا لم يلتزم الأساتذة بترتيب المحاور والوحدات حسب ما وردت في الكتاب المدرسي، أليس احترام ترتيب وحدات الكتاب جزء من مسؤولية المعلم؟ ولماذا ينطلق الأساتذة من اختبار البكالوريا ويعتبرونه مبرراً في التركيز على المعارف دون أخرى، ألم ينتبه هؤلاء أن المعارف المهملة قد يحتاجها متعلم اللغة العربية إما في مساره الجامعي أو في حياته اليومية.

وإذا ما اعتبرنا أن مركزية المعلم في علاقته بالمحتوى الدراسي أدت إلى وقوع بعض الهفوات في الممارسة المهنية، ألا ينبغي أن نحمل مسؤولية هذه الهفوات كذلك للجان إعداد برامج اللغة العربية التابعة لوزارة التربية؟ ألم يكن من الواجب عليها تنظيم عمل الأساتذة من

خلال إصدار الوثائق التربوية كالمناهج ودليل الأساتذة؟ ألم يكن ينبغي عليها في تلك المرحلة أيضا دعم الأساتذة ومرافقتهم في ميدان العمل من خلال تكثيف الدورات التكوينية وبت حصص تأطيرية في وسائل الإعلام لتوضيح أبجديات التدريس، ألم يكن من الواجب كذلك على لجان إعداد البرامج ضبط حرية الأساتذة ومراقبة اجتهادهم في التصرف بالمحتوي الدراسي توسعا وحذفا من خلال بناء مناهج للغة العربية يتم الاعتماد عليه كما هو الحال بالنسبة لمناهج اللغة العربية في المرحلة الراهنة، وكذلك إعداد تدرجات سنوية يتم بموجبها تحيين برنامج المادة، وكذا مراسلة الأساتذة بمهام يطلب منهم فيها إعطاء آرائهم حول برنامج المادة من حيث الأخطاء الموجودة في مقرر النصوص أو مقرر الأعمال التطبيقية، ثم الاستماع إلى مقترحاتهم حول ما يجب إضافته وما يجب حذفه، استجابة لرهانات الواقع وتحدياته آن ذاك، والأهم من ذلك كله كيف يتم إسناد مادة اللغة العربية في أقسام البكالوريا لأساتذة قليلي الخبرة؟ وما الذي نأمله منهم أصلا في ظل خطاب ديداكتيكي تنعدم فيه دورات التكوين وتقل فيه الوثائق التربوية المؤطرة.

• طرائق التدريس ومركزية المعلم في خطاب ديداكتيك الأهداف:

إن الحكم على دور معلم مادة اللغة العربية من خلال ما تشير إليه طرائق التدريس يقودنا إلى الوقوف أمام معطين اثنين، يتعلق أولهما بنص صريح في كتاب مختار من النصوص يقدم طريقة تتضمن خطوات التدريس التي ينبغي للمعلم أن يسير عليها، ويتعلق ثاني المعطين بالمنهجية التي يتبعها الكتاب المدرسي في تحليل النصوص، وفي طرح الأسئلة وهي منهجية تساعدنا بقدر كبير في استخلاص دور المعلم وطريقة التدريس التي ينتهجها.

كما سنستعين في تبیین العلاقة بين طرائق التدريس ومركزية المعلم بما استخلصناه من مقابلتنا للسادة الأساتذة، وتجدر الإشارة هنا أننا سنعرض النص المبين لطريقة التدريس ثم نقارنها بخطوات تحليل النص في الكتاب حتى نقف على مدى تكريس طرائق التدريس لدور معلم اللغة العربية ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف في مرحلة البكالوريا، فقد ورد في

كتاب المختار في النصوص تحت عنوان توجيه في طريقة تدريس النصوص الأدبية، أن تحقيق المتعة والفائدة المرجوة في الدراسة الأدبية للنصوص يتجسد بإتباع الخطوات التالية:

- إعداد الدرس إعداد ثقافي جيد قبل إلقائه¹، ومن خلال هذه العبارة ان الخطوة وظفت فيها كلمة الإلقاء، وهي كلمة تعكس طريقة الإلقاء باعتبارها الطريقة المتبعة آن ذاك، وهذا يؤكد محورية المعلم، هذه المحورية التي تراجعت في خطاب ديداكتيك الكفاءات لأن الطريقة المعتمدة حسب ما جاء في الكتاب المدرسي ومنهاج اللغة العربية هي طريقة المناقشة التي تركز الطابع التداولي القائم على تبادل الأدوار بين طرفي العقل الديداكتيكي.

- تكليف التلاميذ بقراءة النص في منازلهم للتحكم في معانيه، وهذه الطريقة تعكس محورية المعلم²، وقد ظلت هذه الخطوة قائمة في خطاب ديداكتيك الكفاءات، لأنها تجسد اعتماد المتعلم على نفسه في بناء المعرفة حسب ما أكدته لنا بعض الأساتذة أثناء مقابلتهم.

- التمهيد للنص من خلال حديث استهلاكي يضع المتعلم في قلب النص لفهم أفكاره ومعانيه، وهذه الخطوة تعكس محورية المعلم بل وهيمنته، لأنها طريقة تجعله يفرض طرحه دون إشراك المتعلمين، لكن تم تجاوز هذه الخطوة في خطاب ديداكتيك الكفاءات من خلال بديل يسمى بوضعية الانطلاق، "وهي وضعية يقوم فيها المعلم ببناء أسئلة تجعل المتعلم يوظف عملياته العقلية في ضبط السياق العام للنص"³.

ومن الأدلة على أن خطوة التمهيد المعتمدة في تدريس النصوص ضمن خطاب ديداكتيك الأهداف تركز هيمنة المعلم، هو أنها لا تشخص قدرة المتعلم على استقبال التعلم اللاحقة، في حين أن هذه الغاية تتحقق عبر المراحل التنفيذية في وضعية الانطلاق.

¹ - ينظر: محمد العكي وآخرون، المختار في الأدب والنصوص للسنة الثالثة الثانوية، الشعب الأدبية، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، 2001، ص06.

² - المصدر نفسه، ص06.

³ - دامخي ليلي، تقييم وضعيات تقويم الكفاية داخل السيرورة الديداكتيكية، دراسة ميدانية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، مج01، ع02، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أبريل 2012، ص183.

- **القراءة:** وهي خطوة يقوم بموجبها أستاذ اللغة العربية بقراءة النص قراءة معبرة تعين المتعلمين على تذوق معانيه، ثم يقوم المعلمين بمحاكاة هذه القراءة¹.

وما يمكن قوله بشأن هاته الخطوة أنها تكرر دور القراءة باعتبارها مدخل من مداخل فهم النص، كما تعكس مركزية المعلم التي هي في حقيقة الأمر مركزية إيجابية لأنها ترتبط بالتوجيه لا بالهيمنة، وهذا من حيث المبدأ طبعاً، لكن هاته الخطوة قد لا تؤدي دورها في جعل الطالب يتفاعل مع النص، وهذا ما وقف عليه بعض الأساتذة ذوي الخبرة حين زيارتهم لتثبيت بعض الأساتذة الجدد في مناصبهم، حيث أكدوا لنا أن عديد من الأساتذة الجدد تغيب لديهم القدرة على القراءة المعبرة، وهذا ما يؤدي إلى تراجع في هذه المحورية، مما قد ينعكس سلباً على نواتج التعلم.

- **الشرح:** ويتم عن طريق الوحدات، حيث يقوم أحد المتعلمين بقراءة الفقرة وشرح ما ورد فيها من وحدات صعبة، وثم مناقشة ما احتوته هاته الوحدة، ومناقشة معانيها بواسطة الأسئلة التي تم إعدادها إعداداً محكماً، ثم تلخيصها واستنتاج فكرتها الأساسية²، وهذه خطوة تعكس جانب من المركزية الإيجابية للمعلم لأنها تتعلق بالإطار البيداغوجي القائم على التوجيه، ويبقى السؤال حول مدى حضور هذه الخطوة في دروس اللغة العربية.

- **خطوة المناقشة التذوقية:** حيث يقوم الأستاذ بتوجيه التلاميذ نحو عبارة جزلة أو صورة بيانية، ثم يناقشهم فيها مناقشة تجعلهم يدركون سر جمالها، وهذه الخطوة في التدريس تعكس قدر من السلطوية في أداء الأستاذ، لأنها تجعل دور اختيار العبارات الجزلة حق له وحده، في حين أن خطاب ديداكتيك الكفاءات يجعل الأستاذ موجه للتلاميذ في ممارسة ملكة التذوق في انتقاء العبارات التي جذبت انتباههم، وهذا هو التعليم البنائي الذي يجعل المتعلم حر في صناعة المعنى الخاص به.

¹- ينظر: محمد العكي وآخرون، المختار في الأدب والنصوص للسنة الثالثة الثانوية، الشعب الأدبية، ص06.

²- المصدر نفسه، ص07.

- **الدراسة الأدبية الفنية:** وهي مرحلة تلي مرحلة الفهم والتذوق، وفيه يتم إلقاء نظرة نقدية عامة على النص من خلال الوقوف على عمق ووضوح وتسلسل أفكار النص ومعانيه، وكذا تحديد نوع العاطفة والحكم عليها من حيث الصدق والقوة.

- **شرح الأسلوب وتحديده** وذلك عبر الصفة المهيمنة عليه في الألفاظ والعبارات والبديع والخيال والموسيقى.

- **الوقوف على الأحكام والقيم** وذلك باستنتاج ما يصوره النص من ظواهر البيئة، وما يعكسه من صفات صاحبه¹، وهذه الخطوة تعكس أهمية مركزية أستاذ اللغة العربية في عملية التدريس، لأنها تبنى على طريقة التوجيه على الأقل عند أولئك الأساتذة ذوي الخبرة الذين قابلناهم، وقد ظلت هاته الخطوة قائمة في خطاب ديداكتيك الكفاءات بدليل ما احتوته الوثائق التربوية وما صرح به السادة الأساتذة.

إن التأمل في ما تم طرحه من تصورات ورؤى نظرية تدفعنا إلى القول أن المحك الأنسب للتحقق من أهمية مركزية المعلم حسب دوره في طرائق التدريس لا يتأتى من خلال التوصيات والتوجيهات المبنوثة في ثنايا الصفحات الأولى من الكتاب وحده، لأن هذه التوجيهات لا تعكس الواقع وإنما تعكس ما ينبغي أن يكون، أما الواقع فقد يتضح بالوقوف أمام ما توحى به النصوص من ملامح تساعد في استجلاء مركزية دور المعلم، وتساعد كذلك في الحكم على مدى تطبيق الكتاب للتوجيهات والتوصيات، ومن خلال التأمل في متن الكتاب وجدنا أنه يمكن الوقوف على محورية المعلم من خلال متون النصوص وما يليها من شروحات وأسئلة، والتي وتوحي بأن طريقة التدريس المعتمدة في فهم النصوص وتحليلها تتمثل الخطوات الآتية:

■ **التمهيد:** إذ يقدم للنصوص بتمهيد يضع التلميذ في قلب عملية الفهم، وهذا ما يتطابق مع ما جاء في التوجيهات، ويعكس قدر من المركزية لدور المعلم والتي قد تصل إلى الهيمنة

¹ - ينظر: محمد العكي وآخرون، المختار في الأدب والنصوص للسنة الثالثة الثانوية، الشعب الأدبية، ص 07.

لأنها كما قلنا سابقا لا تتيح للمتعلم المشاركة في الوضعيات الاستكشافية وتحصر دوره في حدود التلقي.

■ **خطوة الشرح وتحليل النص الأدبي:** سبق لنا أن أشرنا إلى خطوة الشرح في طريقة تدريس النصوص حسب التوصيات الواردة في الكتاب، وقلنا أنها تعكس محورية إيجابية للمعلم لأنها تتيح للتلاميذ شرح الوحدات وتقسيم النص إلى أفكار أساسية، وثم استنتاج الفكرة العامة، لكننا لم نجد هذا موظفا في تحليل النصوص، لأن شرح عدد كبير من مفردات النص تم حرفيا في الكتاب، كما أن هذا الكتاب يقدم الفكرة العامة ويتولى تقسيم النص إلى أفكار أساسية، ثم الشرح المطول لها، ثم انتقاء بعض الصور البيانية وشرحها بالكامل، وهذا تثبته نصوص الكتاب كلها، مما يعكس هيمنة وسلطة المعلم، وفي هذا السياق أكد لنا السادة الأساتذة أن قدر كبير من المهام حول شرح النص يلقى على عاتقهم، وهذا يحول دون الإقرار بأهمية مركزية المعلم في عملية التدريس.

■ **خطوة المناقشة التذوقية ومركزية المعلم حول النص الأدبي:** لا وجود لخطوة المناقشة التذوقية في تحليل النص الأدبي، لأن تذوق العبارات الجزلة والصور البيانية لا يتم وفق المناقشة وطرح الأسئلة حسب تحليل الباحث لنصوص الكتاب، بل هي ممارسة تتم من اتجاه واحد متمثلة في الأستاذ، وهذا ما يعكس هيمنة تلغي دور المتعلم، لكن تحليل النص الأدبي في المنهاج الجديد¹ يقوم على خطوة المناقشة التذوقية لا على مستوى التوصيات فحسب، بل على مستوى أسئلة النصوص وفهم العبارات الجزلة وتذوق الصور البيانية، وكل هذا يعد نتيجة تم التمهيد لها بقدر كبير من الأسئلة والمهام التعليمية وفق استراتيجية حل المشكلات والتي تعد أحد أهم الطرائق في خطاب ديداكتيك الكفاءات.

¹ - ينظر: دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013، ص15.

2.1.2. تحليل البعد الثاني:

نلاحظ على العبارة 02 في الجدول رقم (05) التي متوسطها الحسابي 3.89 أن اتجاه موافقتها جيدة لأنها تنتمي إلى المجال المحدود بين (3.4 و 4.2)، ولمعرفة مدى سلطة المعلم على انتباه التلاميذ لابد أن ننطلق من أحد أهم مبادئ الديداكتيك التي أشرنا إليها في المدخل، ألا وهو مبدأ التعاقد الديداكتيكي والذي ينظم دور كل من المعلم والمتعلم في العلاقة بينهما، وقد منح خطاب ديداكتيك الأهداف بموجب هذه العلاقة قدر كبير من السلطة للمعلم في إدارة التعاقد الديداكتيكي، وقد ساهمت هذه السلطة في إثارة دافعية التلاميذ باتجاه تعلم اللغة العربية حسب أساتذة المادة الذين درسوا طلبة البكالوريا زمن خطاب ديداكتيك الأهداف، حيث أن كثير منهم انطلق من السلطة الممنوحة له في إجبار المتعلمين على المشاركة والتعبير باللغة الفصحى، بل أنهم خلقوا قدرا من الدافعية لدى المتعلمين نحو تعلم اللغة العربية والتعبير بها حينما ربطوا ذلك بزيادة العلامات في الاختبار، ومن ناحية أخرى فإن هاته السلطة حسب هؤلاء الأساتذة دائما ما تنعكس على أداء الواجبات المنزلية، لأن كثير من المتعلمين حسب أساتذة المادة كانوا ينجزون واجباتهم تحت طائلة هاته السلطة، ومع مرور الوقت تحققت لدى الكثيرين منهم دافعية تعلم المادة خاصة في ظل دور الأساتذة في المتابعة والمراقبة المستمرة، وقد صرحت لنا إحدى الأستاذات برأي مهم حول هاته المسألة، فحسب تصريحها هناك عدد من المتعلمين يقل تفاعلهم الصفي بسبب خوف من نقائص وتعثرات لديهم، فمن ذلك أن عديد من التلاميذ يخشون نشاط القراءة الجهرية خوفا من الكلام أمام زملائهم اختباءً منهم خلف ما يعانونه من خلل في نطق بعض الحروف، فكان لابد في هذه الحالة من استخدام السلطة التي ساهمت حسب تجربة هذه الأستاذة في معرفة موضع الخلل، ثم أزلت ما كان يعاني منه بعض الطلبة من حواجز سيكولوجية كالخوف، إذ من غير المعقول أن يتوجه طالب البكالوريا إلى الجامعة محمل بهذه المخاوف، وقد ذهب بعض الأساتذة في اتجاه آخر حين صرحوا أن سلطة المعلم في إدارة الصف ارتبطت بجانب مهم ألا وهو غياب الولي الواعي، وحينما نتناول مسألة غياب

الأولياء فنحن نتحدث عن خلل عميق يمس التعاقد الديداكتيكي ألا وهو غياب الشريك الاجتماعي.

وقد ساهمت سلطة المعلم التوجيهية في خطاب ديداكتيك الكفاءات في ضبط انتباه المتعلمين أثناء أدائهم لنشاط بيداغوجيا المشروع، وهو أحد أنشطة مادة اللغة العربية في مرحلة البكالوريا، إذ أن كثير من التلاميذ لا يتفقهون فيما بينهم بل تتنازع صلاحياتهم ومهامهم، فيتدخل الأستاذ في تحديد أدوارهم وإدارة التفاوض بينهم، مما ينعكس على دافعيتهم في إنجاز المشاريع، وختاما يمكن القول أن إدراك السادة الأساتذة للدور التي تلعبه سلطتهم في خلق الدافعية نحو التعلم لم تتبع مما تقر به الأدبيات في نظريتي التعلم السلوكية والبنائية، بل نبعت من خبراتهم وملاحظتهم التي سجلوها أثناء أداء عملهم.

3.1.2. تحليل البعد الثالث:

نلاحظ أن العبارة رقم 03 في الجدول رقم (05) ذات المتوسط الحسابي 2.53 أن اتجاه موافقتها ضعيفة، ذلك لأن التجارب الميدانية خاصة ما تعلق منها بمادة اللغة العربية أثبت أن العقاب ممارسة جد سلبية، لأنها تترجم عجز الأساتذة عن تشخيص الأسباب التي كانت وراء بعض الأخطاء أو السلوكات الصادرة من بعض المتعلمين، فعلى سبيل المثال يقوم بعض الأساتذة بمفاجئة تلميذ ما عبر إجباره على قراءة النص بعد زميل له مباشرة، ثم يلجؤون إلى العقاب لأن هذا التلميذ لم يكن بصدد متابعة زميله، في حين كان لزام عليهم أن يهتدوا إلى معيقات الفعل التواصل، بل إن شروط القراءة حسب الوثائق التربوية توجب في مستهل النشاط تحديد التلاميذ القراء وضبط حدود الفقرات التي يقرؤونها.

وارتبط العقاب في مادة اللغة العربية بطريقتين تدريسييتين لطالما اعتمدتا في خطاب ديداكتيك الأهداف، ألا وهما طريقة الإلقاء وطريقة التلقين، فطريقة الإلقاء تلقي بقدر من الملل والرتابة على مسار الحصة، مما يجعل كثير من الطلبة يحيدون عن مجال مثير، مما قد يتسبب في معاقبتهم، أما طريقة التلقين فهي قد تكشف عن عجز التلاميذ في استظهار ما طلب منهم حفظه من قصائد شعرية وقواعد إعرابية، مما يتسبب في عقابهم، إلا أن الأمر

اختلف في خطاب ديداكتيك الكفاءات، فقد جرى التخلي على أسلوبى الإلقاء والتلقين إداركا من اللجان التربوية بأنهما قد تكونان عاملين ارتبط وجودهما بوجود العقاب، فتم استبدالهما بطريقة المناقشة وطريقة تنويع المثيرات، وهما طريقتان تتيحان التعرف على الأخطاء ومناقشتها دون أسلوب العقاب.

ونظرا لانعكاسات أسلوب العقاب على المتعلمين، فقد أكد كثير منهم أن نفورهم من مادة اللغة العربية كان تحت طائلة ما سمعوه من بعض الأساتذة من عقاب لفظي، وما تعرض له من عقاب جسدي، وقد أكد الأساتذة أن العقاب ممارسة سلبية، لأن القوانين المنتهجة تمنع ذلك، وهذا ما تم التأكيد عليه في اللقاءات الدورية بين الأساتذة والمفتشين سواء كان ذلك زمن التدريس وفق خطاب ديداكتيك الأهداف أو زمن التدريس وفق خطاب ديداكتيك الكفاءات.

وختاما ينبغي القول أن المدرسة الحديثة أصبحت ملزمة بمتابعة المتعلمين متابعة شاملة فيما يتعلق بجميع نواحي حياتهم التعليمية والنفسية والاجتماعية، لأنها أصبحت مدرسة بناء للمسارات لا مدرسة انتظار للنتائج، وبالتالي لا ينبغي تطبيق أي شكل من أشكال العقاب خاصة أن البثار السلبية له تجاوزت محيط المدرسة، وهنا ينبغي التنويه بالدور الذي تلعبه المنظمة الوطنية لترقية وحماية الطفولة من خلال القانون 15-12 المؤرخ في 20 جوان 2015¹.

4.1.2. تحليل البعد الرابع:

يلاحظ أن العبارة رقم 04 في الجدول رقم (05) التي تقول (خطأ التلميذ سلوك مهمل وغير مرغوب فيه) أن اتجاه موافقتها ضعيف، وإذا أردنا أن نؤصل للحديث عن الخطأ ضمن بيداغوجيا الأهداف فقد كانت هذه البيداغوجيا تنتظر إلى الخطأ على أنه استجابة غير مرغوب فيها، لأنها تدل على عدم وعي المتعلم بالمثير الذي قد يكون نص شعري معبر أو

¹ - ينظر: المادة 01 من قانون رقم 15-12 المؤرخ في 2015/07/15 يتعلق بحماية الطفل، الجريدة الرسمية عدد 39، الصادرة بتاريخ 2015/07/19.

عبارة ذات صورة بيانية جميلة، فكان خطاب ديداكتيك الهدف حسب السادة الأساتذة يهمل الخطأ لسببين اثنين، أولهما غياب حصص المعالجة في مادة اللغة العربية، مما يعني تقادي الحديث في موضوع الخطأ، وثانيهما غياب خطة للمراقبة المستمرة لمستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية، وبالتالي إلغاء الخطأ كمحطة ينبغي الوقوف عندها لتصحيح المسار في مادة اللغة العربية، لكن رغم غياب التوجيهات، ورغم غياب الوثائق التربوية، حاول الكثير من الأساتذة الواعين عدم إهمال الخطأ، بل انطلقوا منه في البحث عن الفروق الفردية التي قد تكون سبب وراء هذه الأخطاء، مما جعلهم يعمدون إلى الاستقصاء عن شؤون التلاميذ وأحوالهم خارج الفضاء المدرسي، كما عمل السادة الأساتذة على توظيف الحوافز والمعززات للتقليل من الأخطاء في مادة اللغة العربية، واجتهدوا في إعداد حصص المعالجة لأولئك الذين تضعف النتائج لديهم.

وقد يكون الأداء الهزيل لبعض أساتذة اللغة سببا في جعل الخطأ سلوك غير مرغوب فيه، وذلك بسبب جهلهم بالصياغة الصحيحة للأهداف الإجرائية، فهم يخططون لدرس البلاغة مثلا عبر صياغة عبارات غير قابلة للملاحظة والقياس، فكيف سيقيس الأستاذ تحكم التلميذ من عدمه في درس الاستعارة المكنية إذا صاغ الهدف بعبارة غامضة كعبارة (أن يتذوق التلميذ الصورة البيانية دون وجود أدوات ومؤشرات تقيس هذا التذوق)، وبالتالي سيصبح خطأ التلميذ مهمل وغير مرغوب فيه، لأن أداة الملاحظة والقياس التي يلاحظ من خلالها تحقق ناتج التعلم غير موظفة، وفي سياق خطاب ديداكتيك الكفاءات فإن الطرح يختلف بشكل جذري لأن هذا الخطاب أصبح يبني الفعل التعليمي حول المتعلم، وبذلك أصبح مرفق ببعض الدعائم والبيداغوجيات النشطة كبيداغوجيا الخطأ التي ترى أن المتعلم قد يصطدم أثناء مساره لبناء المعرفة بمجموعة من العوائق التي قد تحدث الأخطاء بسببها، وقد أكد العديد من الأساتذة الذين درسوا بنظام الأهداف الإجرائية أو بنظام الكفاءات أنهم كثيرا ما اعتمدوا على أخطاء متعلميهم في مادة اللغة العربية لتصحيح المفاهيم العلمية لديهم، وتصحيح النظرة للخطأ من كونه سلوك مهمل إلى كونه مصدر لبناء التعلم عند متعلمي اللغة

العربية يحتاج منا معرفة عوامل أدت إلى وقوع هاته الأخطاء، فقد يرتبط الخطأ بعامل بنائي وذلك إذا أخطأ المتعلم في أداء نشاط يتجاوز قدراته الذهنية ومعارفه المكتسبة في هاته المرحلة، وقد يرتبط الخطأ في مادة اللغة العربية بعامل الخلل في المكتسبات القبلية، ويتكرر هذا النوع من الأخطاء كثيرا في نشاط الإعراب، وهذا ما دفع بعض الأساتذة لإعداد حصص تستهدف تصحيح الأخطاء والتعثرات التي ترتبط بالمكتسبات القبلية، ويرتبط الخطأ كذلك في مادة اللغة العربية بعامل قياسي يرجع لكون بعض الأسئلة النظرية التي يطرحها بعض الأساتذة في مرحلة البكالوريا أسئلة لا تقيس مدى تحقق الهدف الإجرائي، بل ترتبط فقط بالجانب النظري من الهدف وهي أسئلة من قبيل (ما الفرق بين الصفة والحال؟)، عرف التمييز)، وهذا النوع من الأسئلة يستهدف الخطأ لكن لا يقيسه، وقد يرجع الخطأ إلى عامل بيداغوجي ومعناه عدم تلاؤم استراتيجية التعلم لحاجة المتعلمين، وهذا ما صرح به بعض أساتذة مادة اللغة العربية حينما أكدوا أنهم كانوا يعتمدون على استراتيجية تستهلك قدر كبير من الجهد والوقت، وتجعل الأخطاء مهمة غير مرغوب فيها، وبالتالي لا يمكن العودة إليها كأساس في بناء التعلّيمات.

من خلال تحليل هذه العبارة يلاحظ أن الخطأ مرجعية بيداغوجية ينبغي العودة إليها في بناء التعلّيمات وإعداد حصص المعالجة، وهذا ما جسده عديد من الأساتذة حينما لم يتعاملوا مع أخطاء المتعلمين باعتبارها معطيات مهمة وغير مرغوب فيها، بل حاولوا الاعتماد عليها في تشخيص صعوبات التعلم، ومحاولة بناء المعارف لدى التلاميذ.

5.1.2. تحليل البعد الخامس:

يلاحظ أن العبارة الخامسة في الجدول رقم (05) التي تقول (طريقة التلقين طريقة مثلى في عملية التدريس) أن اتجاه موافقتها متوسط، وذلك لأن لهذه الطريقة إيجابياتها وسلبياتها، فمن إيجابياتها الترسّخ الكلي لبعض النصوص المنتمية إلى مجال القيم الدينية كنصي القرآن الكريم والحديث النبوي اللذان افتتح بهما كتاب المختار في الأدب والنصوص، ومن إيجابياتها كذلك أنها تساهم حسب الأساتذة في تقوية ملكة الحفظ لدى المتعلمين، فقد

كانت هاته الملكة ضعيفة لدى البعض منهم لكنها تحسنت خاصة بعد المواظبة على التلقين، ومن محاسن طريقة التلقين أنها تساهم في تهيئة المتعلمين لبعض أسئلة اختبار البكالوريا المرتبطة في جوهرها بهذه الطريقة، كسؤال خصائص المدارس، وكذا الأسئلة التي تستهدف تعريف الظواهر والفنون الأدبية¹، إلا أن الأمر لا يخلو من بعض المآخذ فقد كرست هذه الطريقة سلطة المعلم، حيث يلقي المعلومات والمعارف بشكل لا يعطي أي فرصة أمام المتعلمين للبحث أو التساؤل، وتقادي لهذا المآخذ أسس خطاب ديداكتيك الكفاءات بيداغوجيا المشروع² لدفع التلاميذ للبحث والتساؤل بغية التقليل من الأثر السلبي لهذه الطريقة.

ومما يلاحظ على هذه الطريقة أيضا أنها لا تواكب ما استجد من معارف لغوية في العصر الحديث خاصة في ظل احتياج متعلم اللغة العربية لها في الجامعة، وقد أكد بعض الأساتذة أن من مثراب هذه الطريقة ضياع زمن الحصة في تكليف المتعلمين باستظهار ما حفظوه، وهذا يؤثر على تحقق الأهداف الإجرائية قياسا بالزمن المخصص لها في الحجم الساعي لمادة اللغة العربية.

يلاحظ من خلال تحليل هذه العبارة أن طريقة التلقين تحمل إيجابيات وسلبيات، أما إيجابياتها فهي ترسيخ المعارف لدى التلاميذ ومن ثمة تمكين الأساتذة من مراقبتها، في حين أن من سلبياتها عدم تجاوبها مع طبيعة المعارف اللغوية المستحدثة، وينبغي القول ختاماً أن طريقة التلقين كانت حاضرة على مستوى الخطابين الديداكتيكيين مع تسجيل مركزيتها في خطاب ديداكتيك الأهداف وحضورها الضئيل في خطاب ديداكتيك الكفاءات خاصة في ظل الاعتماد على طرق تدريس أخرى.

¹ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، امتحان بكالوريا التعليم الثانوي (الموضوع الأول)، شعبة آداب وعلوم إنسانية، دورة جوان 1996، اختبار في مادة الأدب العربي، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، 1996، ص 01-02.

² - ينظر: دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها، ص 28.

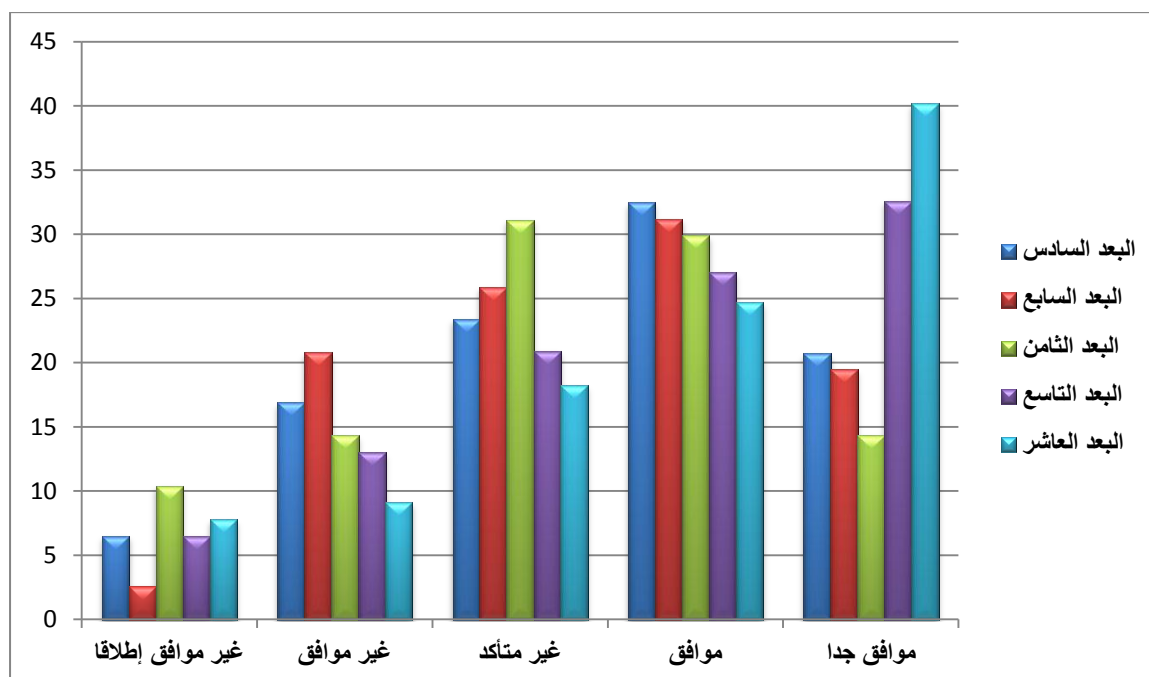
2.2. المحور الثاني: المحتوى التعليمي (النص الأدبي وروافده اللغوية)

بحيث يتم قياس هذا المحور من خلال خمس عبارات، والجدول أدناه يوضح ذلك من خلال التحليل الإحصائي، فنجد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

جدول رقم (06): يوضح المحتوى التعليمي (النص الأدبي وروافده اللغوية)

الترتيب حسب الاتجاه	الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	موافق جدا	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقا		العبارات	الترتيب
3	موافق جيدة	0.96	4.08	16	25	18	13	5	التكرار	النص يؤسس للمجالات المعرفية من خلال تحديد الاهداف مسبقا	6
				20.7	32.5	23.4	16.9	6.5	النسبة %		
4	موافق جيدة	0.87	3.94	15	24	20	16	2	التكرار	تحديد كل معطى في المجالات المعرفية بشكل اجرائي يساعد على فهم النص الادبي	7
				19.5	31.2	25.9	20.8	2.6	النسبة %		
5	موافق جيدة	1.28	3.85	11	23	24	11	8	التكرار	ضبطك للاهداف من خلال عبارات قابلة للقياس يساعدك في التحقق من نواتج التعلم في الروافد اللغوية	8
				14.3	29.9	31.1	14.3	10.4	النسبة %		
1	موافق جيدة	1.15	4.17	25	21	16	10	5	التكرار	تحديدك للاهداف انطلاقا من عبارات تدل على نشاط ذهني وفكري يساعدك على التأكد من نواتج التعليم في النص الادبي وروافده اللغوية	9
				32.6	27	20.9	13	6.5	النسبة %		
2	موافق جيدة	1.37	4.16	31	19	14	7	6	التكرار	تقسيم النص الى افكاره الثانوية يعين على تلخيصه	10
				40.2	24.7	18.2	9.1	7.8	النسبة %		
موافق جيدة		0.66	4.04	-----					المجموع		

شكل رقم (06): نسب توزيع العبارات للمحور الثاني.



1.2.2. تحليل البعد السادس:

يلاحظ على العبارة 06 في الجدول رقم (06) التي تقول أن (النص يؤسس للمجالات المعرفية من خلال تحديد المسبق الأهداف) أن اتجاه موافقتها جيدة، لأن المفهوم الحديث للمنهج يدعوا إلى ضرورة تبني خطة تدريسية يتم بموجبها تحديد الأهداف، بل وتقسيمها إلى مجالات معرفية حسب ما يتضمنه المحتوى، وبناءً على هذا المفهوم الحديث للمنهج فإن تعليمية النص الأدبي ارتبطت بخطة تقوم على تحديد الأهداف الإجرائية، وكذا الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية في ارتباط بالمجالات المعرفية التي يتعلق بها النص في مضمونه وفي طريقة تدريسه.

وقد سبق لنا أن رأينا في عنصر تصنيف الأهداف باعتبار مجالاتها أن الخبرات التي يتضمنها المحتوى الدراسي تنتمي إلى مجالات معرفية كالمجال الحس حركي الذي يرتبط بالمهارات الجسدية واليدوية، والمجال الوجداني الذي يرتبط بالقيم والعواطف، والمجال المهاري الذي يرتبط بالعمليات العقلية، كل هذه المجالات ينبغي توزيعها على الأنشطة، فنشاط القراءة الجهرية مثلاً يرتبط بالمجال الحس حركي، تحدد فيه أهداف تستهدف جانب

الملاحظة وجانب السرعة في الاسترسال في القراءة، وجانب يتعلق بصوت المتعلم ونبرته في مواقف ومواضع القراءة المختلفة، وفي المجال الوجداني يحدد الأستاذ بشراكة مع تلاميذه مجموعة من الأهداف الوجدانية من قبيل (يعبر، يحدد قيم النص، يحكم على صدق عواطف صاحب النص)، وفي عمل الأستاذ على تحديد الأهداف في المجال الوجداني يمكن له أن يستعين بالوثائق كالكتاب المدرسي وأسئلة الاختبارات السابقة، شريطة أن لا يحيد عن المبادئ العامة للسياسة التربوية في اشتقاق الأهداف والكفاءات، كما يمكن أن يستعين بصناعة الأهداف في المجال الوجداني، أما فيما يتعلق بالمجال المهاري فهو المجال الأكثر استهدافا في خطاب ديداكتيك الأهداف، وكذا في خطاب ديداكتيك الكفاءات، وضمن هذا المجال يجب على الأستاذ تحديد الأهداف باعتبار مستوياتها التي أشرنا إليها في صناعة بلوم، ومن الأهداف التي قد يشتغل عليها الأستاذ ضمن هذا المجال (يحدد، يحلل، يدمج المكتسبات، يميز، يبدي رأيه ويلخص).

وفي الأخير ينبغي القول أن تحديد الأهداف المؤطرة لكل مجال معرفي يساهم في تحقيق حصة النصوص لأهدافها ضمن الفضاء الزمني المخصص لها، وكذلك يكسب المتعلمين خطاطة تحتوي على مؤشرات تعين على تحليل النصوص بشكل منهجي بعيد عن العشوائية، خاصة مع التدريس المستمر، ولتحقق هذا المسعى يجب توثيق التلاميذ للأهداف والكفاءات في كراريسهم قبل الدخول في تجسيدها.

2.2.2. تحليل البعد السابع:

يلاحظ على العبارة 07 في الجدول رقم (06) أن اتجاه موافقتها جيدة، لأن الأساتذة يعتقدون أن فهم النص الأدبي هو مطلب منهجي تنعكس آثاره على العملية التعليمية في مادة اللغة العربية، على اعتبار أنه يساهم في تأطير النص ضمن السياقات الثقافية والاجتماعية والتاريخية التي ينتمي إليها، كما أن تحديد كل معطى بشكل إجرائي أي بعبارة دقيقة الصياغة تحدد بشكل دقيق الناتج المراد تحصيله يساهم في خلق فضاء تفاعلي

وتحاورى بيدي فيه كل متعلم فهمه للنص ككل أو لوحدات دلالية معينة منه، ثم يختبر هذا المتعلم صحة ما ذهب إليه من فهم من خلال الاستماع لآراء زملائه أو تصحيح معلمه.

ومن الآثار الإيجابية لتحديد معطى النص حسب بعض الأساتذة تنمية المهارات اللغوية عند التلاميذ، فمن خلال مهارة الاستماع التي تتم ترميمتها عبر ضبط وتحديد معطيات النص يستوعب المتعلم معاني النص ويبني تمثلاته بشأنها، ومن خلال مهارتي التحدث والكتابة يعبر عن مدى وعيه بالقضايا التي يثيرها هذا النص.

ولعل أكبر العتبات التي يصعب على المتعلمين تجاوزها هي تلك التي تتعلق بالانزياحات التي تنطلي عليها الرموز أو العبارات الموحية، وبالتالي قد يستعين المتعلم بما وثقه من معطيات نصية أزال الغموض عن عبارات النص ورموزه.

وقد نوه بعض الأساتذة إلى أن التحديد الإجرائي لمعطيات النص أصبح نشاط لا بد منه خاصة في خطاب ديداكتيك الكفاءات، لأنه يؤسس لقدرة ينبغي أن يكتسبها أي متعلم ألا وهي قدرة إدماج المكتسبات، ففهم النص يتحقق في ذهن الطالب من خلال المزج والتضافر بين المورد الأدبي والمورد اللغوي حتى يكون التمثيل معاني النص وأفكاره تمثلا كاملا.

وإذا أردنا أن نقف على تعليمية النص الأدبي ضمن منهاج اللغة العربية في خطاب ديداكتيك الكفاءات، فسند أن نصوص تقدم للمتعلمين في إطار مدارس أدبية، ولطالما كانت العلاقة بين النص والمدارس الأدبية معقدة عند المتعلمين، وبالتالي بات لزاما تحديد معطيات النص بشكل فيه الكثير من التفصيل في ظل وجود عدد كبير من المتعلمين غير قادرين على الاستدلال على مذاهب النص من خلال تحليل عبارته.

وقد كانت آراء بعض الأساتذة أكثر واقعية بأنهم يضطرون إلى الإجابة المفصلة عن ما يطلبه المتعلمون من شرح من معطيات النصوص خاصة النثرية منها، وذلك تحضيراً لأسئلة الاختبار التي سيجيب عنها المتعلمون في شهادة البكالوريا.

وختاماً ينبغي القول أن تحديد معطيات النص بشكل إجرائي هو ممارسة ارتبطت بكل من خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات، وهذا يعني أن لها محورية كبيرة في تحليل النصوص وفهمها.

3.2.2. تحليل البعد الثامن:

يلاحظ على العبارة رقم 08 في الجدول رقم (06) التي تقول (ضبطك للأهداف من خلال عبارات قابلة للقياس يساعدك في التحقق من نواتج التعلم في الروافد اللغوية) أن اتجاه موافقتها جيد، لأن الأساتذة يعتقدون أن مكون الروافد اللغوية وما فيه من أنشطة النحو والبلاغة والعروض هو مكون أقرب لمادة الرياضيات في طبيعته، ومعايير الإجابة فيه واضحة بدليل ما أكدته الأساتذة أنه لم يسبق لهم الاختلاف في أي إجابة حول أسئلة البناء اللغوي، وبالتالي فإن ضبط الأهداف من خلال مؤشرات تسهل قياسها يساعد الأساتذة بقدر كبير في التحقق من نواتج التعلم خلال عملية التصحيح، كما أن الإجابة النموذجية التي ترد للأساتذة في مادة اللغة العربية توصي فقط بقبول إجابة واحدة لا غير في أسئلة البناء اللغوي، ومن هنا استدل الأساتذة على أن أي هدف ضمن البناء اللغوي ينبغي أن يصاغ على هيئة عبارة تقبل القياس وتفحص ناتج التعلم ليسهل بذلك تقييمه.

كما أن ضبط الهدف في نشاط الروافد اللغوية من خلال عبارة قابلة للقياس يقطع الطريق أمام الإجابات التي يكثر فيها الحشو، ويجعل التلاميذ يلتزمون بإجابة متفق عليها من الناحية الشكلية، ومن ناحية الحجم، ومن ناحية المعلومات المعتمدة، وبالتالي يسهل على الأساتذة فحص ناتج التعلم، وإعطاء علامات بشأنه، وقد أكد الأساتذة أن إعداد خطوة لتقييم نواتج التعلم في الروافد اللغوية أسهل قياساً بأنشطة البناء الفكري، لأن العبارات القابلة للملاحظة والقياس تكفل حسب السادة الأساتذة الإجابة عن سؤال (كيف نعلم؟، وماذا نعلم؟). وقد بين لنا السادة الأساتذة أن الناتج التعليمي في الروافد اللغوية يعني لديهم مدى حصول تطور في عدد محدود جداً من المهارات، مثل مهارات الإعراب، ومهارة التحليل البلاغي، ومهارة الكتابة العرضية، وبالتالي فإن ضبط أهدافها وصياغة عباراتها يتم بسهولة

دون استهلاك للوقت ودون عناء في التحقق من التغذية الراجعة، وقد يستطيع الأساتذة فحص نواتج التعلم في البناء اللغوي وإعداد عباراته القابلة للقياس عبر مدخلي هما مدخل الأسئلة المباشرة ومدخل الوضعيات الإدماجية، وهو مدخل يفحص ناتج التعلم في نشاط الروافد اللغوية من خلال التحقق من قدرة المتعلم على توضيحها، وبالتالي يقاس الرافد اللغوي باعتبار التحكم في مكون الكفاءة اللغوية.

4.2.2. تحليل البعد التاسع:

يلاحظ على العبارة رقم 09 في الجدول رقم (06) التي تقول (تحديدك للأهداف انطلاقاً من عبارات تدل على نشاط ذهني وفكري يساعدك على التأكد من نواتج التعلم في النص الأدبي) أن اتجاه موافقتها جيد، ذلك لأن النص الأدبي ينتمي إلى سياق اجتماعي وثقافي، لا يتم تحديده إلا بما ينبغي أن يؤديه المتعلم من نشاط ذهني وفكري، وبالتالي فإن هذا الهدف يصاغ بعبارة تدل على نشاط ذهني وفكري، يعبر عنه بأفعال من قبيل (أن يربط، أن يستنتج، أن يفهم)، وهذا التحديد للأهداف بعبارة تتضمن نشاط فكري هو أسلوب صياغة يوظف في كل من خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات.

ومن المعلوم كذلك أن من نواتج التعلم المنتظرة في دراسة النصوص الأدبية هو بناء متعلم قادر على إدراك مستويات النص، وكذا العلاقات المعنوية التي تحكم أجزائها وتنظم بنياتها، وهذا الناتج يجب أن يوظف ضمن هدف تعليمي يكتب على شكل عبارة تتضمن نشاط فكري وذهني، ومن الأفعال التي قد تعبر عن النشاط الفكري والذهني في هذه الصياغة (أن يفهم، أن يحلل، أن يضبط، أن يقسم).

أما بشأن الروافد اللغوية فمن الواضح أن التواطؤ معها وضبط نواتج التعلم فيها يُبنى في بعض الأنشطة على أهداف تُكتب على هيئة عبارات، تشير كذلك إلى نشاط ذهني وفكري يرتبط بأحد الأفعال التي أشرنا إليها في حديثنا على مستويات المجال المهاري في صناعة بلوم، ومن الأفعال الدالة على ذلك (أن يتذوق، أن يتذكر، أن يحلل).

يمكن القول إذن أن تحديد الأهداف من خلال عبارات تدل على نشاط ذهني وفكري هو ممارسة تساعد على فهم النصوص وتحليلها، وتثبت جانباً من جوانب التقاطع بين خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات.

5.2.2. تحليل البعد العاشر:

يلاحظ على العبارة 10 في الجدول رقم (06) التي تقول (تقسيم النص إلى أفكار أساسية تعين على تلخيصه) أن اتجاه موافقتها جيد، وذلك لأن الأساتذة يعتقدون أن تقسيم النص إلى أفكاره الأساسية يسهل فهم محتواه من وحدات دلالية صغرى، ومن المعلوم أن تحقيق الفهم يعد مدخل منهجي لأداء هذا النشاط باقتدار، وحسب عدد كبير من الأساتذة فإن الاستعانة بتقنية تقسيم النص ضروري لتذوق صورته البيانية كل على حدى، ومن ثم تدريب الطالب على الكتابة الإبداعية وعلى خلق صور بيانية يبرهن من خلالها على جمال أسلوبها، وكذا على ملكة التذوق عنده، ومن ثم تقييم مدى جودة التلخيص لديهم.

وأثناء نشاط التلخيص يلاحظ على عدد كبير من المعلمين تعثر في انتقاء العبارة الملائمة لتلخيصهم، وبالتالي يلجأ كثير منهم إلى افتتاح التلخيص بتكرار عبارة صاحب النص التي افتتح بها نصه، وحتى يتفادى المتعلم الوقوع في هذا الخطأ لابد أن يقسم النص إلى أفكاره الأساسية ثم يضبط معنى الفكرة الأولى بعبارة لغوية مناسبة، وسيسهل عليه بالتالي انتقاء العبارات الملائمة التي سيصدر بها تلخيصه.

ومن الضروري أن نعي بأن النص بنية كبرى تتشكل من بنى صغرى، ومستويات نصية صوتية وصرفية ومعجمية ونحوية وبلاغية تتكامل فيما بينها عبر روابط تضبط العلاقة بينها، وتلخيص النص يتحقق من خلال مدى الوعي بهذه الروابط اللغوية والمنطقية التي تحقق انسجام معاني النص واتزان ألفاظه، وهذا المسعى لن يتحقق إلا بتقسيم النص إلى أفكاره الأساسية، ثم معرفة العلاقة بين الفكرة الراهنة والفكرة الموالية ليحقق بذلك النص الملخص اتساقاً وانسجاماً.

وللأفكار الأساسية التي تم توثيقها بعد عملية التلخيص أثر إيجابي في الإجابة على أسئلة النص، وهذا ما يثبت أهميتها في تلخيص النص، لأن هذا التلخيص ما هو إلا امتداد لمجموعة من الأسئلة التي تتضافر في تحليل السند، ومما يشترط في منهجية التلخيص ضرورة التعبير بالضمير نفسه الذي عبر به صاحب النص، والتماشي مع أي تغيير قد يطرأ على مستوى هذا الضمير، وهذا ما يثبت أن تقسيم النص إلى أفكاره الأساسية هو الوسيلة الأنسب لإدراك الإحالة القبلية.

ولعل أهم جانب ينبغي الانتباه إليه في تحديد أثر تقسيم النص إلى أفكار أساسية على نشاط التلخيص هو أن هذا التقسيم نشاط يعين المتعلم على ضبط حدود انجازه، إذ ينبغي عليه أن يركز على الأهم في النص ويضبط التفاصيل، وينبغي عليه كذلك أن يضبط موضوع النص كي لا يحيد عنه، وكذلك عليه تحديد العبارات التي تعد بمثابة الكلمات المفتاحية في نشاط التلخيص. ومن الناحية المقابلة فإن تقسيم النص لا دور له حسب بعض الأساتذة في عملية التلخيص، إذ يرى هؤلاء أن هناك قدر من التلاميذ واعون بحدود انجازهم ضمن هذا النشاط دون الحاجة إلى إضاعة قدر من زمن الاختبار في هذا التقسيم، وقد اعترض بعض الأساتذة على الموقع المنهجي لنشاط التلخيص كآخر أنشطة البناء الفكري ورأوا أن المتعلم يمكن أن يقدمه في الإجابة على أسئلة البناء الفكري، لأن هذا النشاط ليس قائم بالضرورة على الأفكار الأساسية التي تستنبط من الأسئلة، ويرى بعض الأساتذة أن وحدة النص أهم منطلق في تلخيصه، وهذه الوحدة ستهدم بتفكيك النص إلى وحدات فكرية صغرى، وهذا الرأي يتلاءم مع الدراسة القائلة أن النص بمثابة الجسم الحي الذي ستندم الحياة فيه بتجزئته، وهذا ما سيؤثر على فهم وإدراك مقصدية صاحبه¹.

وفي الأخير ينبغي القول أن تقسيم النص إلى أفكاره الأساسية مهم في نشاط تلخيصه سواءً إذا ما وظف الأستاذ خطاب ديداكتيك الأهداف أو خطاب ديداكتيك الكفاءات، وحينما

¹ - ينظر: عبد القادر قصاب، تحليل النص الأدبي بين الأهداف والكفاءات، مجلة أفق علمية، مج12، ع03، جامعة تمنراست، الجزائر، 2020، ص605.

نتحدث عن أهمية تقسيم الأفكار في التلخيص فنحن نتحدث عن مبدأ يسم خطاب ديداكتيك اللغة العربية في مرحلة البكالوريا بشكل عام.

3.2. المحور الثالث: التقويم التربوي

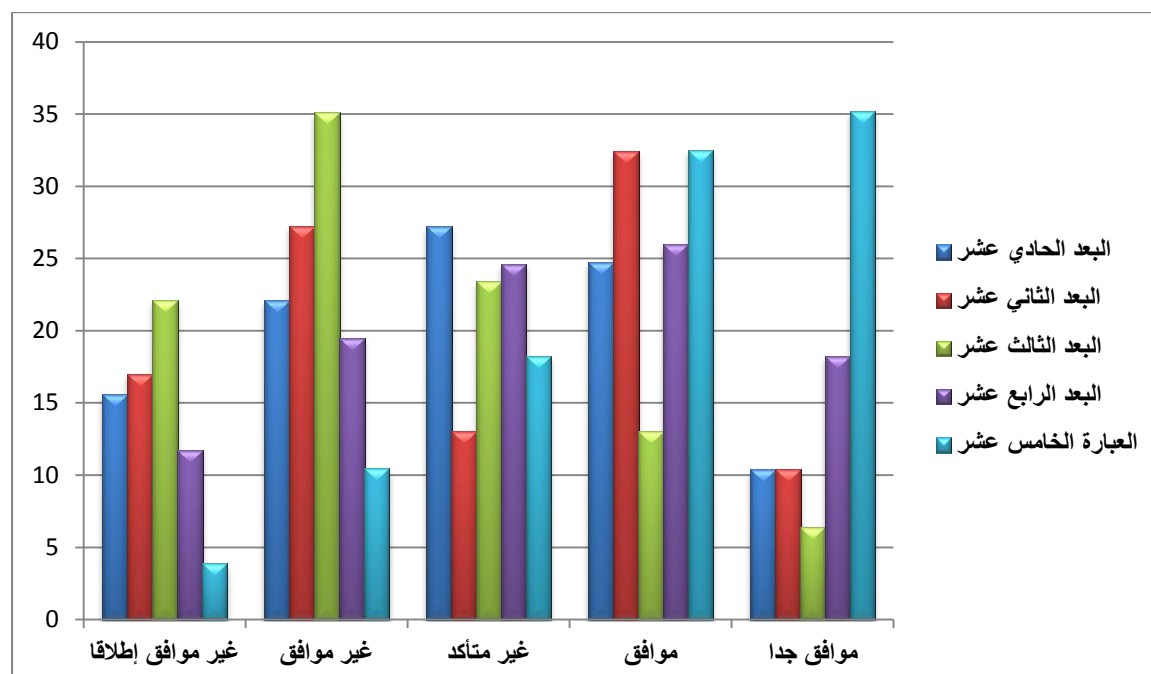
بحيث يتم قياس هذا المحور من خلال خمس عبارات، والجدول أدناه يوضح ذلك من خلال التحليل الإحصائي، فنجد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

جدول رقم (07): يوضح التقويم التربوي

الترتيب حسب	الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	موافق جدا	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقا	العبارات	الترتيب
3	موفقة متوسطة	1.36	3.12	8	19	21	17	12	التكرار	11
				10.4	24.7	27.2	22.1	15.6	النسبة %	
4	موفقة متوسطة	1.33	2.96	8	25	10	21	13	التكرار	12
				10.4	32.4	13	27.2	17	النسبة %	
5	موفقة ضعيفة	1.28	2.58	5	10	18	27	17	التكرار	13
				6.4	13	23.4	35.1	22.1	النسبة %	
2	موافق جيدة	1.08	3.52	14	20	19	15	9	التكرار	14
				18.2	26	24.6	19.5	11.7	النسبة %	
1	موافقة جيدة	0.81	4.14	27	25	14	8	3	التكرار	15
				35.2	32.5	18.2	10.5	3.9	النسبة %	

المجموع	-----	3.26	0.66	موافقة متوسطة
---------	-------	------	------	---------------

شكل رقم (07): نسب توزيع العبارات للمحور الثالث.



1.3.2. تحليل البعد الحادي عشر:

يلاحظ على العبارة 11 في الجدول رقم (07) التي تقول (العلامات التي يحصل عليها المتعلم هي معيارك الأفضل في الحكم عليه) أن اتجاه موافقتها متوسط، ذلك لأن الأساتذة تباينت آرائهم، إذ يرى بعضهم أنهم يهيئون المتعلم لاختبار بكالوريا في مادة اللغة العربية يقاس فيه التفوق بالعلامات، بل هي أداة قياس وحيدة، وبالتالي يجب الحكم عليهم انطلاقاً من العلامات، والأساتذة يرون كذلك أن مقياس العلامات مقياس عادل لأنه أداة قياس تطبق على الجميع وفق معايير معينة، وبالتالي فإن الحاصل سيكون أرقام دقيقة لا أحكام تقييمية قد تخضع للعاطفة.

وللأساتذة في تقييم هذه العبارة الواردة في الجدول رأي يستند على تجربة مفادها أن العلامات هي الحافز الوحيد الذي يدفع المتعلمين نحو الأداء، فلو ارتبطت الإجابة عن كل سؤال يطرح بعلامة مضافة لارتفع مستوى المشاركة والأداء حسب ما يقوله السادة الأساتذة،

وهذا الطرح يتوافق مع التطبيقات التربوية التي تستند إلى النظرية السلوكية، إذ تعتبر في هذا السياق أن العلامات بمثابة المثير، والمشاركة بمثابة الاستجابة، وكلما تم تعزيز المثير تضاعفت الاستجابة، وخلافا لهذا الرأي يذهب أساتذة آخرون إلى أن العلامات ليست المعيار الأفضل في الحكم على المتعلم، بدليل أن العلامات التي حصل عليها المتعلمون كان ورائها عامل سهولة الأسئلة، وقد أكدوا في هذا السياق أن العلامات كثيرا ما تنخفض لأدنى مستوياتها حين ترتبط الأسئلة بتحليل المستويات العليا في الأداء كمستوى التحليل، ومستوى التقييم، في حين أنها قد ترتفع فقط عندما يتعلق التقييم بالمستويات الدنيا كمستوى التذكر، ومستوى الاستجابة الآلية.

وقد ذهب بعض الأساتذة الذين يميلون إلى خطاب ديداكتيك الكفاءات أن العلامات قد تعكس نواتج تعلم محدودة الأثر، بدليل أن عدد من الطلبة اختاروا شعبة الأدب العربي بناءً على علامات تحصلوا عليها في السنوات السابقة، ولكن لوحظ عليهم في مرحلة البكالوريا قدر كبير من التعثرات مست أدنى مستويات الاكتساب في هذه المرحلة كمستوى القراءة الجوهرية السليمة، ومهارة التعبير الشفهي، ومن هنا رأى الأساتذة أن اختيار أي شعبة والانضمام إليها لا بد أن يتم بناءً على مسابقة دخول تتضمن أسئلة تمس جميع المجالات المعرفية دون إهمال الجوانب النفسية والاجتماعية للطلاب المترشح، وقد لا تكون العلامات سند في الحكم على مستوى المتعلم أيضا بدليل أن عدد كبير من المتعلمين حققوا الكفاءة على مراحل، وعليه فإن التعلم نشاط بنائي تتحقق فيه الكفاءة عبر الزمن وليست العلامات سوى محطات نقف عندها ونجعلها أحد المعايير في بناء الكفاءة وتقييمها، وقد تكون ظروف الاختبار سبب في انحدار العلامات بالنسبة لكثير من المتعلمين، إذ أن هذه الظروف قد تكون نفسية، وقد تكون ذات صلة ببيئة الامتحان، وبهذا الصدد اندهش كثير من أساتذة مادة اللغة العربية حينما اطلعوا على علامات اللغة العربية لبعض متعلميهم في اختبار شهادة البكالوريا، فهي علامات لم تعكس الاجتهاد، ولم تعكس مستوى الكفاءة.

وفي الأخير ينبغي القول أن الآراء تباينت حول دور العلامات في الحكم على تحقق نواتج التعلم، وهذا التباين يعكس تجارب مر بها الأساتذة حينما درسوا مادة اللغة العربي وفق ما يقتضيه الخطابان الديداكتيكيان.

2.3.2. تحليل البعد الثاني عشر:

يلاحظ على العبارة 12 في الجدول رقم (07) التي تقول (ضبط نواتج التعلم من خلال طريقة الاستظهار هو الوسيلة الأنسب لتقييم المتعلم) أن اتجاه موافقتها متوسط، فمن ناحية أولى قد تكون طريقة الاستظهار المعيار الأفضل للحكم على المتعلم، فإذا طلب من المتعلم في فرض شفهي أن يستظهر تعريف ما أو خصائص مدرسة أدبية معينة، فإن هذا ينمي قدرة المتعلم على التعبير بطلاقة دونما حاجة إلى العودة إلى وثيقة أو مرجع، وحسب هؤلاء فإننا من خلال هاته الطريقة قد نحكم على تأخر في مهارة الكلام عند المتعلم، ومن ثم نعمل على تطويرها، ومن خلال طريقة الاستظهار قد نحكم على المتعلمين من حيث ثبات تذكر مستوى المعلومة، ومن ثم قد نحكم على مستويات المجال المهاري بشكل عام.

فحسب هؤلاء الأساتذة لا يمكن تقييم مستويات الأداء عند المتعلمين إلا بالسير وفق تراتبية تستهدف مستوى التذكر أولاً، وأكد الكثير من الأساتذة الذين قابهم الباحث أن طريقة الاستظهار إما بشكل شفهي أو بشكل كتابي هي الطريقة الوحيدة التي آتت أكلها، خاصة من خلال تعرض المتعلم لها بشكل مفاجئ، لأنها تكشف عن مدى انتباه المتعلم من عدمه، وتكشف أيضاً عن مدى نجاعة أدائه التعليمي خارج فضاء القسم، بل أنها تكشف أيضاً عن متابعة أسرته له ووعيتها بمواطن الخلل والقوة لدى المتعلم في مادة اللغة العربية.

وانطلق بعض الأساتذة من تجربتهم في تصحيح البكالوريا أثناء التدريس بالأهداف أو التدريس بالكفاءات، واعتبروا أن أسئلة اللغة العربية في اختبار البكالوريا رغم ارتباطها بالنص إلا أنها لا تزال في جانب منها تلمس مستوى التذكر، وهذا المستوى لا يمكن تطويره إلا بطريقة الاستظهار، وهذا ما يتحقق حينما نلاحظ عدة أسئلة كأسئلة تعريف الأغراض

الشعرية، وأسئلة تحديد مؤشرات أنماط النصوص¹، ومن ناحية أخرى يرى أساتذة آخرون أن خطاب التدريس في مادة اللغة العربية يتطلب طرق تقييم أخرى كطريقة التحليل، وطريقة المناقشة، لأن أسئلة البكالوريا تستهدف مستويات أخرى كمستوى التحليل، ومستوى التقييم، وهذه مستويات ينبغي أن تعالج وفق طرق تقييم أخرى.

وقد أكد الكثير من الأساتذة امتعاضهم من أسلوب تعريض المتعلمين بشكل مفاجئ لطريقة الاستظهار لأنها ترتبط بعوائق سيكولوجية، لعل أبرزها الارتباك أثناء الأداء مما يعني صعوبة الحكم على نواتج التعلم، ويبدو أن بعض الأساتذة انتبهوا إلى الرهان الذي يستهدف خطاب ديداكتيك الكفاءات ألا وهو بناء متعلم ذو ذكاء لغوي قادر على التفاوض باللغة والتواصل من خلالها، وهذا ما لا يتلاءم مع طريقة الاستظهار لأنها تتفحص فقط تذكر المعلومات، وفي أقصى الدرجات قد تستهدف الوعي بها لكنها لا تستهدف توظيفها، وعليه يرى الأساتذة أن الحكم على متعلم اللغة العربية يتحقق من خلال تعريضه لطريقة ناجعة تستهدف التذكر، وتستهدف في الوقت نفسه جانب التحليل والتوظيف، ومن ذلك طريقة الوضعية المشكل التي قد تستهدف جميع المستويات وتفرز مؤشرات تساعد على الحكم على المتعلم من جميع الجوانب.

3.3.2. تحليل البعد الثالث عشر:

نلاحظ على العبارة 13 في الجدول رقم (07) التي تقول (قرارات الرسوب هي الوسائل الأنسب لمعالجة التعثرات التي كشف التقييم عنها) أن اتجاه موافقتها جيدة، لأن قرارات الرسوب تضع المتعلم أمام فرصة زمنية قوامها سنة كاملة، تسمح بمعالجة جميع مواضع التعثر في مادة اللغة العربية سواء ارتبط هذا التأثير بنشاط كالبلاغة أو بنشاط كالقواعد أو بنشاط الإدماج الذي يستهدف تكامل كل الأنشطة حال كونها مندمجة، بدليل أن عدد كبير من المتعلمين حقق نجاح في السنة الثانية بعد الرسوب، وهذا يبرهن أثر قرار

¹ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، اختبار في مادة اللغة العبرية وآدابها (الموضوع الأول)، شعبة لغات أجنبية، دورة 2023، امتحان بكالوريا التعليم الثانوي، الشعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، 2023، ص 02.

الرسوب في معالجة التعثرات التي كشف التقويم عنها، سواء كان ذلك في خطاب ديداكتيك الأهداف أو في خطاب ديداكتيك الكفاءات، وبما أن التخفيف من حدة الرسوب لطالما كان ضمن مشاريع المؤسسة أو مشاريع المقاطعة التربوية، فقد استندت كثير من الإصلاحات على قرارات الرسوب وعللها، ومن ثم تم إعداد بيئة دراسية يتم من خلالها معالجة التعثرات في جميع المواد بما فيها اللغة العربية، وهذا ما جسده تعليمية الدعم المدرسي التي أشرنا إليها سابق.

وقد يتحمل بعض الأساتذة مسؤوليتهم في قرارات الرسوب الصادرة، وبالتالي يجب أن ينطلقوا منها في تصحيح أدائهم، والبحث عن طرق أخرى تعالج التعثرات التي كشف التقويم عنها، ويرى بعض الأساتذة أن قرارات الرسوب قد تؤدي أكلها في معالجة التعثرات بناءً على مجالس تعليمية يتم بموجبها انتقاء التلاميذ المؤهلين للمعالجة التربوية، إلا أن هناك فئة من الأساتذة رأيت أن قرارات الرسوب لا تساهم أبداً في معالجة التعثرات بل تزيد من متاعب الأستاذ ومن تعثرات التلاميذ، إذ أن من المعلوم أن عدد الراسبين أحياناً ما يكون كبير في الشعب الأدبية، مما يزيد من عدد المقاعد البيداغوجية في القسم الواحد فيستحيل بالتالي معالجة التعثرات في ظل كثرة عدد التلاميذ وتلاؤم هذا العدد مع كثرة الفروق الفردية، وقرارات الرسوب ليست الحل الأنسب لمعالجة التعثرات من منطلق أن المعضلة الديداكتيكية لا تتعلق بمرحلة البكالوريا، بل هي معضلة قاعدية تتعلق بانعدام الخبرات في المراحل السابقة، وبالتالي لابد من عمل قاعدي يقلل التعثرات وليس قرارات رسوب قد لا تعالجها أصلاً.

وإذا حللنا بقدر ما أثر قرارات الرسوب على معالجة التعثرات، فقد لا نجد لها الوسيلة الأنسب بالنسبة لأولئك الذين فرضت عليهم الانتماء لميدان التكوين في شعبة الآداب والفلسفة أو الآداب واللغات الأجنبية دون مراعاة ميولهم، فتسبب ذلك في رسوبهم، وبالتالي فإن الوسيلة الأنسب لمعالجة التعثرات هو السماح لطلبة البكالوريا النظاميين بتغيير شعبهم

والذهاب إلى ما يظنونه ميدان معرفي يبدعون فيه، وبالتالي تقل تعثراتهم ويحيل ذلك دون رسوبهم.

4.3.2. تحليل البعد الرابع عشر:

يلاحظ على العبارة 14 في الجدول رقم (07) التي تقول (صياغة أسئلة التقييم تتم بناءً على الأهداف التربوية) أن اتجاه موافقتها جيد، ذلك لأن الأساتذة ينظرون إلى مادة اللغة العربية على أنها من مقومات الهوية الوطنية، ومن المعلوم أن الأهداف التربوية التي بنيت عليها الكتب والمناهج المدرسية قديما وحديثا هي بناء المواطن المتمسك بمقومات هويته من دين ومواطنة وعروبة، وبالتالي لابد أن تصاغ أسئلة التقييم من منطلق هذا المبدأ وهذا ما يتوافق مع ما ورد في اختبارات البكالوريا في خطاب ديداكتيك الأهداف، وكذا مع خطاب ديداكتيك الكفاءات، حيث أن الأسئلة التي تنتمي إلى محور النصوص تستهدف التقاطع مع مسائل من تاريخ الجزائر، وكذا مسائل من قيم ديننا الإسلامي فضلا عن ملامسة قضايا العروبة.

ومن أهم الفوائد التي ترجى من ارتباط أسئلة التقييم بالأهداف التربوية هو ضبط دور الأستاذ في عملية التقييم التربوي، لأن الأهداف التربوية تضع له حدود لا يزيد عنها في صياغة السؤال، ومن هنا يتحدد أكثر فأكثر موقع الأستاذ ضمن التعاقد الديداكتيكي.

5.3.2. تحليل البعد الخامس عشر:

يلاحظ على العبارة الأخيرة في الجدول رقم (07) التي تقول (مخرجات عملية التقويم هي مدخلات في عملية المعالجة) أن اتجاه موافقتها جيدة، ذلك أن الباحث اكتشف من خلال المدونات التي حللها أن البرنامج الدراسي لا يمكن أن يكشف في تصميمه وتنفيذ وحداته عن أي مؤشر تُبنى من خلاله طريقة المعالجة، وبالتالي بات لزاما على الأساتذة استقصاء البيانات التي أفرزها التقويم، ثم جدولتها إلى بيانات معالجة تخص الأستاذ نفسه، وبيانات معالجة أخرى تخص المتعلم، وبيانات معالجة تخص طريقة التدريس، وأخرى تخص المحتوى الدراسي، وكذلك أخرى تمس أساليب التقويم نفسه، وخير دليل يمكن الاعتماد عليه

للتحقق من ارتكاز بيداغوجيا المعالجة في مدخلاتها على مخرجات عملية التقويم هو وقفات تأملية في التحول من خطاب ديداكتيك الأهداف إلى خطاب ديداكتيك الكفاءات على مستوى المناهج الدراسية، بما في ذلك منهاج اللغة العربية، حيث تم إخضاع خطاب ديداكتيك الأهداف إلى تقويم ومتابعة أفرزت مخرجات اعتمدت عليها اللجنة الوطنية لإعداد المناهج وجعلتها مدخلات في خطاب ديداكتيك الكفاءات، لينجم عن ذلك طرائق تدريس معالجة النقائص التي كانت تسم واقع تدريس المواد في الأقسام النهائية، بما في ذلك مادة اللغة العربية في مراحل تدريسية سابقة.

وعليه فإن بيداغوجيا الدعم تنطلق مما تزودها به عملية التقويم حتى لا تكون معالجة النقائص عمل عشوائي، ولعل أهم جانب تنطلق منه هاته البيداغوجيا في استقصاء التعثرات هو معلومات حول الفوارق الفردية بين المتعلمين في ممارسة أنشطة اللغة العربية، وهذه أحكام يستدل بها في الإشراف على الدعم من خلال التقرير الذي يتم فيه شرح نتائج التقويم التشخيصي، وختاما ينبغي التأكيد على أن الانطلاق من مخرجات عملية التقويم لبناء مشروع بيداغوجيا المعالجة هو أحد المعطيات التي انطلق منها ديداكتيك الكفاءات ليتجاوز أحد النتائج السلبية لخطاب ديداكتيك الأهداف الذي لم يولي اهتمام لمشروع المعالجة.

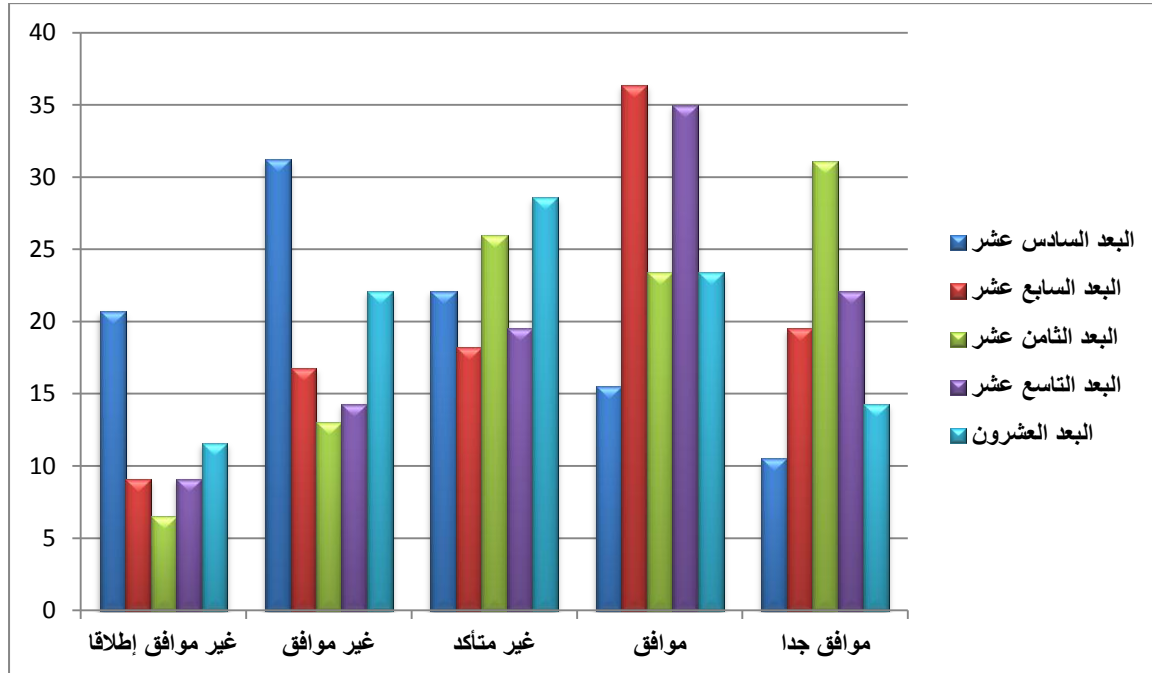
4.2. المحور الرابع: الكتاب (منهاج اللغة العربية)

بحيث يتم قياس هذا المحور من خلال خمس عبارات، والجدول أدناه يوضح ذلك من خلال التحليل الإحصائي، فنجد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

جدول رقم (08): يوضح الكتاب (منهاج اللغة العربية)

الترتيب حسب الاتجاه	الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	موافق جدا	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقا		العبارات	الترتيب
5	موافقة ضعيفة	0.96	2.42	8	12	17	24	16	التكرار	فصل كتاب النصوص عن	16
				10.5	15.5	22.1	31.2	20.7	النسبة %	كتاب الأعمال التطبيقية يعد خيارا انسبا لتحقيق الاهداف التعليمية	
3	موافقة جيدة	0.87	3.8	15	28	14	13	7	التكرار	انتظام المعارف في كتاب	17
				19.5	36.4	18.2	16.8	9.1	النسبة %	المختار في النصوص، القديم، يعد خيارا ملائما لفهمها	
1	موافقة جيدة	1.28	4.08	24	18	20	10	5	التكرار	خلو الكتاب المدرسي من	18
				31.1	23.4	26	13	6.5	النسبة %	الوثائق المرافقة يؤثر على ضبطك للأهداف الاجرائية	
2	موافقة جيدة	1.15	3.87	17	27	15	11	7	التكرار	خطة التدريس المعتمدة في	19
				22.1	35	19.5	14.3	9.1	النسبة %	كتاب الاعمال التطبيقية القديم تساعدك في صياغة الاهداف السلوكية	
4	موافقة جيدة	1.37	3.74	11	18	22	17	9	التكرار	قلة التمرينات في الاعمال	20
				14.3	23.4	28.6	22.1	11.6	النسبة %	التطبيقة تؤثر على تحقق الاهداف	
موافقة جيدة		0.66	3.58	-----					المجموع		

شكل رقم (08): نسب توزيع العبارات للمحور الرابع.



1.4.2. تحليل البعد السادس عشر:

يلاحظ على العبارة 16 في الجدول رقم (08) التي تقول (فصل كتاب النصوص عن كتاب الأعمال التطبيقية يعد الخيار الأنسب لتحقيق الأهداف التعليمية) أن اتجاه موافقتها ضعيف، لأن عملية فصل الكتابين حسب ما كان معمول به في خطاب ديداكتيك الأهداف نجم عنه عدد كبير من الأهداف الإجرائية، فقد كان للنصوص أهدافها ولأنشطة النحو أهدافها، وكذلك الحال بالنسبة لنشاطي البلاغة والعروض، مما يتعب الأستاذ في عملية التوثيق، في حين أصبح العمل الآن قائم على دمج الأنشطة تحت ما يسمى بالهدف الوسيط المندمج أو بالهدف الختامي المندمج.

وإذا تأملنا الآن المقاربة النصية التي أصبحت تعتبر النص سنداً وباقي الأنشطة روافد لتحليله، لأمكننا القول أن الفصل بين الأنشطة وكتبتها كما كان سائد في مرحلة سابقة يؤثر على تحديد الأهداف الإجرائية التي ترتبط بكفاءة التحليل، وبالتالي لا يمكن للمتعلم أن يدرك الغاية من تحليل النصوص، وإذا أردنا أن نقيس تحقق الأهداف ضمن ما كان سائد من فصل الأنشطة في الخطاب السابق، لقلنا أن العديد منها لم يتحقق بسبب صعوبة كان

يجدها الأستاذ في صياغة العبارات، ولعل أصعب هدف كان يصعب تحقيقه هو هدف الإنتاج الكتابي، هذا الهدف الذي كان يورق الأساتذة خاصة أنه كان أحد المحطات التي تستهدفها أسئلة البكالوريا، وقد أكد العديد من الأساتذة أنهم أهملوا بعض الأهداف الإجرائية بسبب كثافة الأهداف أثناء الفصل بين الأنشطة خوفا من عامل الزمن الذي يستحيل أن يغطي جل الأهداف الإجرائية، مما جعلهم يقدمون أهداف ويهملون أخرى.

ولعل أبرز الأهداف المهمة هي تلك المتعلقة بنشاط العروض، وقد أكد العديد من الأساتذة في هذا السياق أنهم انتبهوا إلى هذا العائق ووثقوه وقدموا هذا التوثيق على شكل تقارير للسادة المفتشين، هنا ينبغي الإشارة أن السبب الذي أدى إلى اتخاذ خطاب ديداكتيك الكفاءات بديل عن خطاب ديداكتيك الأهداف هو الكثافة الشديدة للأهداف الإجرائية جراء الفصل بين الأنشطة، مما خلق تعثر في الأداء لدى الكثير من أساتذة المادة خاصة قليلو الخبرة منهم الذين زاد من عنائهم قلة الإرشادات وانعدام الوثائق التربوية الموجهة.

2.4.2. تحليل البعد السابع عشر:

يلاحظ على العبارة 17 في الجدول رقم (08) التي تقول (انتظام المعارف في كتاب النصوص القديم يعد خيارا ملائما لفهمها) أن اتجاه موافقتها جيدة، ذلك لأن الأساتذة لاحظوا أن عديد من المتعلمين كانوا يستخرجون الأغراض الشعرية بسهولة، لأن الكتاب القديم مكنهم من دراستها بشكل منظم، حيث كان لغرض وصف نصوصه المتتابعة وكذا الحال بالنسبة للغرض السياسي، وهذا الانتظام يجعل مسألة الأغراض الشعرية أكثر رسوخا في أذهان المتعلمين.

كما كانت النصوص في هذا الكتاب تنتظم ضمن المجال الوجداني، حيث كانت نصوص القيم الدينية المرتبطة بالعقيدة الإسلامية متجاورة، وهذا ما أدى حسب الأساتذة إلى فهمها والتجاوب معها، وهذا ما يتوافق مع ما ذكرناه في المبحث الأول من الفصل الثاني حيث قلنا أن المعارف في محتوى التدريس بالأهداف تتسم بالانتظام إما وفق منطق تاريخي أو وفق منطق الموضوعات أو وفق منطق المجالات المعرفية، وقد كان هذا الأخير منطق

سائد في خطاب ديداكتيك الأهداف، في حين كانت المعارف في كتاب اللغة العربية الجديد تنتظم وفق منطق تاريخي، وقد أبدى الأساتذة انطلاقاً من تفاعل المتعلمين رضاهم على هاذين التصورين، مما يعني أن مبدأ تنظيم المعارف في المحتوى الدراسي مبدأ اتفق فيه الخطابان ولم يكن منطلق يلغي من خلاله أحدهما الآخر.

3.4.2. تحليل البعد الثامن عشر:

يلاحظ على العبارة 18 في الجدول رقم (08) التي تقول (خلو كتاب اللغة العربية من الوثائق التربوية يؤثر على ضبطك للأهداف الإجرائية) أن اتجاه موافقتها جيدة، لأن الأساتذة يتعاملون مع المعارف، ينقلونها من طابعها الاستيمولوجي إلى طابعها التعليمي، وهذا النقل ينبغي أن يرفق بأهداف تعليمية تحدد المعارف التي ينبغي انتقائها، وتحدد بالتالي عبارات الصياغة، وبالتالي لابد من وثائق تربوية مرافقة لأن خلو الكتاب منها يعني غياب تحديد دور المعلم في عملية النقل الديداكتيكي، وهذا ما يؤثر على الأهداف الإجرائية، وقد أكد لنا عديد الأساتذة أنهم أثناء درس البلاغة حددوا أهداف معينة ثم وجدوا صعوبة في ضبط مؤشر قياسها، وأرجعوا ذلك إلى خلو الكتاب من الوثائق المرافقة التي تحدد الهدف وتضبط العبارة بشكل يقيس ناتج التعلم لا عمليته، وهذا ما يتوافق مع ما أشار إليه الباحث في شروط صياغة الأهداف الإجرائية، ولعل من أكبر الأدلة على صعوبة ضبط الأهداف في ظل غياب وثائق ملحقه بالكتاب هو حال الأساتذة اليوم الذين أصبحوا يجدون أريحية في عملية الضبط خاصة في ظل التحيين السنوي للتدرجات، وتدرجات وثيقة تكوينية بالدرجة الأولى لأنها تعلم أساتذة اللغة مبادئ صياغة الأهداف الإجرائية.

ومن الطبيعي أيضاً أن يؤثر خلو الكتاب من الوثائق على ضبط الأهداف، لأن الأساتذة لم يتلقوا تكوين في الديداكتيك، كما لم يتلقوا تكوين في صياغة الأهداف أثناء دراستهم الجامعية وحتى أثناء لقاءاتهم مع المفتشين.

4.4.2. تحليل البعد التاسع عشر:

يلاحظ أن العبارة رقم 19 في الجدول رقم (08) تقول (خطة التدريس المعتمدة في كتاب الأعمال التطبيقية تساعدك في صياغة الأهداف) أن اتجاه موافقتها جيدة، ذلك لأنها خطة تدريس لم يتداخل فيها نشاط النحو مع نشاط البلاغة، وكذا مع نشاط العروض، مما سهل التعامل مع كل مكونات الأنشطة اللغوية كل على حدة، من حيث صياغة الأهداف في ظل تحديد الحجم الساعي لكل مكون، وقد ساعدت الخطة التدريسية في هذا الكتاب على ضبط الأهداف من خلال وجود مساحة ولو ضئيلة خصصها هذا الكتاب لتذكير المتعلمين بالمكتسبات السابقة، وهذا يعين الأساتذة على إدراك ما سيقومون به ضمن الأنشطة اللغوية وبالتالي سهل عليهم صياغة الأهداف.

ويرى بعض الأساتذة أن كتاب الأعمال التطبيقية أشار في الصفحات الأولى منه إلى خطة تتضمن مرحلة التمهيد للدرس وإعداده وتقييم حلول المتعلمين للتمارين، وكل هذه المراحل يمكن استيعابها وصياغتها في شكل عبارات تضم أهداف إجرائية، ومن ناحية أخرى قد تبدو خطة التدريس عند بعض الأساتذة مؤثرة على صياغة الأهداف بشكل يضمن انتظامها على هيئة تراتبية، لأن بعض الدروس في كتاب الأعمال التطبيقية ليست منتظمة وفق منطق معين، إذ ليس هناك وجه ترابط بين درس الإعراب والبناء، ودرس إعراب إذا الشرطية الذي يليه مباشرة.

وختاماً ينبغي القول على أن خطة التدريس في كتاب الأعمال التطبيقية سهلت على الأساتذة ضبط الأهداف الإجرائية سواء كان ذلك في خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات، مما يعني أن الخطابين تقاطعا على مستوى خطة التدريس لأنشطة الروافد اللغوية.

5.4.2. تحليل البعد العشرون:

يلاحظ على العبارة الأخيرة في الجدول رقم (08) التي تقول (قلة التمرينات في كتاب الأعمال التطبيقية تؤثر على تحقق الأهداف) أن اتجاه موافقتها جيدة، ذلك لأن قلة التمارين يعني نقص في المؤشرات التي تقيس مستوى التطبيق، مما يعني ضعف في تحقق الهدف الإجرائي كهدف الإعراب في مكن النحو، وهدف الشرح في مكن البلاغة، وهدف الكتابة الصحيحة لما تم نطقه في البيت الشعري لمكن العروض، لكن الحال على خلاف ذلك في كتاب اللغة العربية الجديد الذي عمل على تحقيق الأهداف من خلال تكثيف الأعمال التطبيقية وتنويعها، وقد تنعكس قلة التمرينات في كتاب الأعمال التطبيقية سلبيًا على تحقق الأهداف الإجرائية من خلال جعل المتعلم يكتفي بالموارد التي تقدم له داخل غرفة الصف، فينعدم بذلك المثير الذي يدفعه لتعبئة المورد خارج الفضاء الدراسي، أما في كتاب اللغة العربية الجديد فقد كانت كثافة التمرينات مثيرة استجاب له قدر من التلاميذ بالبحث والسؤال فانعكس ذلك بالإيجاب على تحقق الهدف ومن ثم تنمية الكفاءة.

5.2. المحور الخامس: المتعلم:

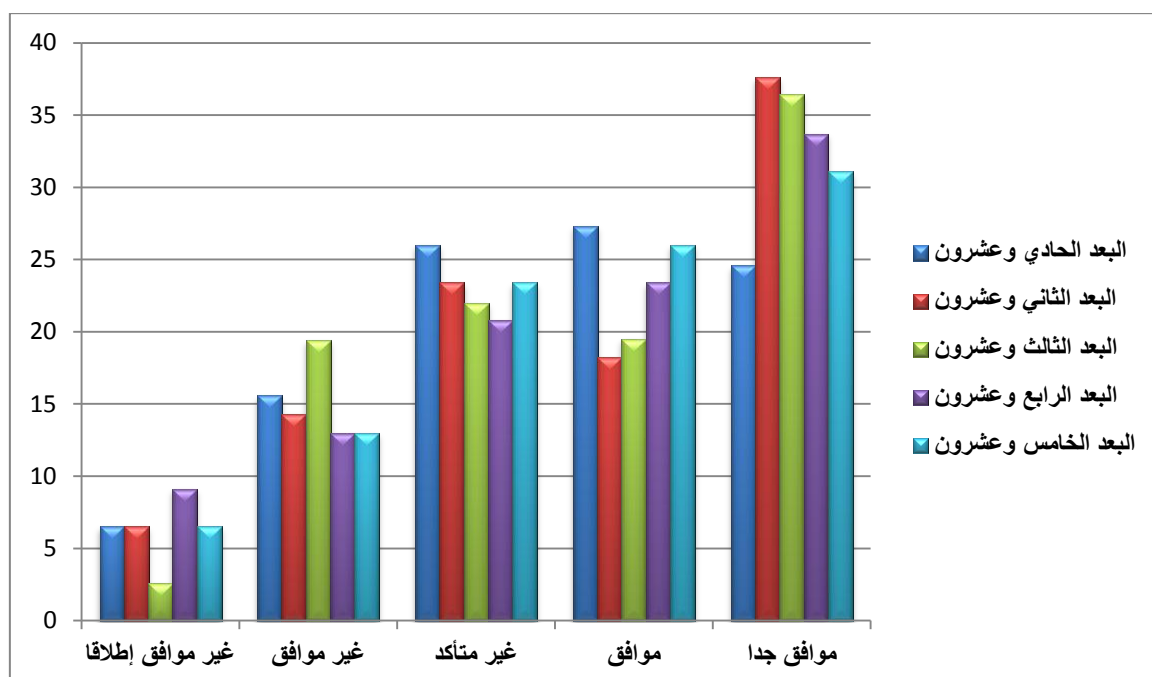
بحيث يتم قياس هذا المحور من خلال خمس عبارات، والجدول أدناه يوضح ذلك من خلال التحليل الإحصائي، فنجد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

جدول رقم (09): يوضح المتعلم.

الترتيب حسب	الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	موافق جدا	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً	العبارات	الترتيب
5	موافقة جيدة	0.96	3.82	19	21	20	12	5	التكرار	21
				24.6	27.3	26	15.6	6.5	النسبة %	
3	موافقة جيدة	0.87	3.99	29	14	18	11	5	التكرار	22
				37.6	18.2	23.4	14.3	6.5	النسبة %	
4	موافقة جيدة	1.28	3.88	28	15	17	15	2	التكرار	23
				36.4	19.5	22	19.4	2.6	النسبة %	
2	موافقة جيدة	1.15	4.09	26	18	16	10	7	التكرار	24
				33.7	23.4	20.8	13	9.1	النسبة %	
1	موافقة جيدة	1.37	4.11	24	20	18	10	5	التكرار	25
				31.1	26	23.4	13	6.5	النسبة %	

المجموع	-----	3.98	0.66	موافقة جيدة
---------	-------	------	------	-------------

شكل رقم (09): نسب توزيع العبارات للمحور الخامس.



1.5.2. تحليل البعد الحادي والعشرون:

يلاحظ على العبارة 21 من الجدول رقم (09) التي تقول (عدم محور العملية التعليمية حول المتعلم يقلل من تفاعله) أن اتجاه موافقتها جيدة، ذلك أن انحصار دور المتعلم في الإنصات أثناء نشاط القراءة الجهرية مثلاً ثم التنفيذ بدءاً بمحاكاة قراءة أستاذه والإجابة على التمارين بشكل لا يتجاوز ما تم الإعداد له أثناء صياغة الأهداف، كما كان معتمد في خطاب ديداكتيك الأهداف يؤثر على تطور المهارات اللغوية لديهم، وبالتالي يقل عطائه وتفاعله في الأنشطة اللغوية، وعليه حرصت مناهج اللغة العربية الجديدة على تغيير موقع العناصر في المثلث الديداكتيكي، حيث أصبح المتعلم محور في عملية تعليمية يكتشف فيها معطيات النص ويستثمرها ويناقشها، ويعمل على المشاركة في المشاريع وإعداد الاضبارات، وقد لاحظ العديد من الأساتذة أن مادة اللغة العربية أصبحت في مرحلة ما رمز

للملل بسبب الحضور السلبي للمتعلمين الذي قل تفاعلهم مع الوقت جراء واقع تدريسي يكرس مركزية المعلم وسلطويته في مراحل ما، ولكن هذا الطرح تغير في خطاب ديداكتيك الكفاءات، فأصبح المتعلم حر من أي سلطة إلا بما تفرضه طبيعة العملية التعليمية.

2.5.2. تحليل البعد الثاني والعشرون:

يلاحظ على العبارة 22 في الجدول رقم (09) التي تقول (عدم الاهتمام بميولات المتعلم يؤثر على نواتج التعلم عنده) أن اتجاه موافقتها جيد، ذلك لأن هذه الميولات والاهتمامات قد تعكس في جوهرها جوانب إبداعية لدى المتعلم، فكتاب اللغة العربية مثلا كان في مراحل سابقة لا يستهدف نشاط التعبير، مع العلم أنه نشاط يرتبط بميول كثير من الطلبة بالدرجة الأولى، ويعكس نواتج التعلم لديهم، وقد لاحظ الأساتذة أثناء تجربة تدريسهم زمن الخطاب الديداكتيكي السابق أن نواتج التعلم عند المتعلمين اعترافا جانب كبير من الضعف بسبب طرق التدريس التي تقتل فيهم ذلك الميول إلى النقاش، حيث سيطر الجمود على تدريس أنشطة اللغة والأدب، فأثر ذلك بقدر كبير على ما يجرى من المتعلمين تحقيقه، وقد انطلق بعض الأساتذة من اختبار شهادة البكالوريا الذي لا فضاء فيه للاهتمامات والميولات، ويرى هؤلاء الأساتذة أن أكبر عامل قد يؤثر إيجابا على بناء الكفاءات لدى المتعلمين مستقبلا هو الاهتمامات بميولاتهم، ويتم ذلك حسب هؤلاء دائما من خلال تهيئة المتعلمين وفق نمط يعدهم إعداد فعلي لمواجهة وضعيات ترتبط بحياتهم اليومية، وكثيرا ما تكون أكثر تعقيد في مرحلة ما بعد البكالوريا.

3.5.2. تحليل البعد الثالث والعشرون:

يلاحظ على العبارة 23 في الجدول رقم (09) التي تقول (عدم مراعاة الخبرات السابقة لدى المتعلم يؤثر على تعلم خبرات جيدة) أن اتجاه موافقتها جيد، ذلك لأن العديد من المعارف التي يتعلمها الطلبة لا يمكن استيعابها إلا في ظل معارف سابقة، ولو تأملنا منهاج اللغة العربية لوجدناه ينطلق في تأطيره للعمل الدراسي من مراعاة ما يسمى ملمح الدخول،

ويقصد به ما يفترض للمتعلم أن يكون متحكم فيه قبل الشروع في تناول برنامج اللغة العربية، وهذا ما دل على الصلة بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة.

وإذا قارنا بين كتاب اللغة العربية في خطاب ديداكتيك الأهداف ومنهاج اللغة العربية في خطاب ديداكتيك الكفاءات لوجدنا أن الكتاب القديم لا يكرس في طرق التدريس مساحة وافية، يتم من خلالها الاعتماد على الخبرات السابقة، وهذا ما أثر كثيرا على نواتج التعلم وعلى استيعاب الخبرات الجديدة، مما دفع بالعديد من الأساتذة إلى تخصيص مساحة من زمن حصص الأنشطة لتذكير المتعلمين بالمكتسبات السابقة، في حين أكد المنهاج الجديد للغة العربية أنه أعد خصيصا لأولئك الذي تحكموا في كفاءات السنوات السابقة، ولعل هذا الطرح يتوافق مع ما ذهب إليه منظروا نظرية التعلم البنائية حين أكدوا أن المتعلم في تحصيله للخبرات الجديدة يمر في حالة عدم توازن، سرعان ما تزول حينما يلائم بين الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة التي تلعب دور مهم في عملية التوازن، وخلافا لهذا الرأي يرى بعض الأساتذة أن لا ضرورة تدعوا في الاعتماد على الخبرات السابقة في تعلم خبرات جديدة، فحسب هؤلاء قد استطاعوا في نشاط الروافد اللغوية تعليم التلاميذ إعراب الجملة الواقعة في محل جر مضاف إليه دون تذكير المتعلمين بما تناولوها سابقا حول درس المضاف إليه، ولعل في اختبار شهادة البكالوريا ما يدعم هذه الرؤية فالأسئلة حسب تحليلها لا تستهدف كفاءات خاصة بالسنوات السابقة.

4.5.2. تحليل البعد الرابع والعشرون:

يلاحظ على العبارة 24 في الجدول رقم (09) التي تقول (عدم مراعاة الفروق الفردية يضعف تفاعل المتعلم داخل غرفة الصف) أن اتجاه موافقتها جيد، ذلك لأن التعامل مع أفراد القسم كمجموعة متباينة يؤدي إلى إهمال صعوبات التعلم عند الكثيرين في مادة اللغة العربية كعائق الازدواجية اللغوية، وكذا العوائق البيولوجية التي تحول دون تطور المهارات اللغوية.

كل هذا يؤدي إلى ضعف تفاعل المتعلم داخل غرفة الصف، وقد يؤدي أيضا مبدأ التعامل مع القسم على أنه جماعة متجانسة إلى جمود وضعف في تنويع طرائق التدريس لمادة اللغة العربية حسب ما يتوافق مع الفروق الفردية، كما أن إهمال الفروق الفردية يضعف من تفاعل المتعلم داخل غرفة الصف لأن هذا الإهمال يؤثر على تصميم بطاقات حول عوائق التعلم أثناء حصص المعالجة، وبالتالي يصعب إيجاد استراتيجية تدارك النتائج التي كشفت عنها الفروق الفردية.

5.5.2. تحليل البعد الخامس والعشرون:

يلاحظ على العبارة الأخيرة في الجدول رقم (09) التي تقول (اختيار المضامين الدراسية من خارج واقع المتعلم يؤثر على كفاءته في حل الوضعيات) أن اتجاه موافقتها جيد، وذلك لأن المضامين الدراسية قد لا تعكس اهتمامات المتعلمين، وبالتالي تؤثر على اكتساب الكفاءة، وفي هذا السياق لاحظ عديد الأساتذة ضعفا مثلاً في الكفاءة الثقافية للمتعلمين أثناء تقويم أدائهم في حل الوضعية المشكل، وذلك يرجع لانعدام الصلة بين المضامين الدراسية وقضايا الحياة اليومية، فما العلاقة بين الاضبارة التي يعدها المتعلمون حول عصر النهضة وبين واقع يتكون من بنية اهتمامات لا مكان لعوامل النهضة الأدبية فيها، وقد يؤدي انتقاء محتويات دراسية من خارج حياة المتعلمين لصعوبات تتعلق بالتوظيف، إذ أن المتعلم لا يستطيع تحويلها من مضامين تلقن إلى كفاءات توظف، وبالتالي يقل الأداء أثناء مواجهة الوضعية المشكل، وهذا ما عمل منهاج اللغة العربية على تفاديه من خلال ما جاء فيه من أن بعض الخبرات المنتقاة تتقاطع مع الواقع اليومي وذات صلة بالكفاءة الموظفة في مواجهة الوضعية المشكل.

خلاصة الفصل:

لقد حاولت هاته الدراسة الميدانية التي تم إعدادها بثانويات ولاية تبسة الوقوف على مدى حضور كل من خطاب ديداكتيك الأهداف وديداكتيك الكفاءات في تدريس مادة اللغة العربية بأقسام المرحلة النهائية، من خلال ما صرح به الأساتذة الذي درّسوا وفق الخطابين الديداكتيكيين المذكورين، وكذلك من خلال الربط بين تصريحاتهم وبين ما جاء في الوثائق والمدونات التي تم تحليلها، وقد وصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- معاناة عدد كبير من أساتذة اللغة العربية في الأقسام النهائية أثناء تصميم الدروس وتنفيذها، وتقييم نتائجها في المرحلة التي هيمن فيها خطاب ديداكتيك الأهداف بسبب قلة الدورات التكوينية وغياب الوثائق التربوية الموجهة.
- وجود علاقة تناسب طردي بين الخبرات التي اكتسبها الأساتذة ووعيهم بطبيعة العملية التعليمية، مما جعلهم يتفادون الوقوع في بعض الأخطاء التي قد تنجم عن غياب التوجيه في خطاب ديداكتيك الأهداف مثل خطأ إهمال تعثرات المتعلمين، وخطأ توظيف العقاب والاعتقاد أنه قد يصنع الدافعية للتعلم لدى التلميذ.
- إعادة الاعتبار للمتعلم وجعله محورا في خطاب ديداكتيك الكفاءات خلافا لما كان عليه الحال في خطاب ديداكتيك الأهداف، أين كان هذا المتعلم مجرد منصت ومستجيب لسلطة المعلم.
- ارتباط ضعف التحصيل في مادة اللغة العربية لدى طلاب المراحل النهائية ببعض التصورات التي قام عليها خطاب ديداكتيك الأهداف، مثل التمرکز حول طريقتي التلقين والاستظهار اللتان تم تجاوزهما في خطاب ديداكتيك الكفاءات من خلال طريقة المناقشة وطريقة حل المشكلات، وكذلك مثل فصل أنشطة النصوص على أنشطة القواعد اللغوية، وهو تصور تم تجاوزه كذلك عبر طرح بديل المقاربة النصية.
- وجود عدة نقاط التقاء وتقاطع بين خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات، فكلاهما يكرس محورية دور معلم اللغة العربية في بناء الدافعية للتعلم، كما أن كلاهما يربط فهم المتعلم

بدروس اللغة العربية بعلمية الإعداد المسبق لها، بدءاً بتحديد الأهداف المراد تحقيقها، كما أن كلاهما يدعوا إلى انتظام المعارف في كتاب اللغة العربية وفق منطق معين يسهل على المتعلم فهمها، وكل هذا يثبت أن خطاب ديداكتيك الكفاءات هو تصحيح لمسار خطاب ديداكتيك الأهداف وليس إلغاءً له.

خاتمة

لقد حاولت من خلال دراستي هاته الوقوف على كرونولوجيا الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الجزائرية، وركزت على مسارات الخطاب الديداكتيكي داخل الممارسة الصفية من خلال التطرق لخطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات، ثم ركزت على مدى حضور هاذين الخطابين في تدريس مادة اللغة العربية بالأقسام النهائية في المرحلة الثانوية من خلال آراء أساتذة التعليم الثانوي بولاية تبسة، وتحديدًا أولئك الذين درسوا وفق الخطابين المذكورين آنفاً، لأصل بعد ذلك إلى مجموعة من النتائج التي من شأنها أن تحقق المصادقية في البحث، ولأصل أيضاً إلى اقتراح مجموعة من التوصيات التي من شأنها الارتقاء بواقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانية ممثلة في القسم النهائي.

النتائج:

✓ إن الديداكتيك ليس مجرد حقل معرفي يتحقق الوعي به من خلال الإطلاع على نسق المصطلحات والمفاهيم التي تحكمه، بل ممارسة جادة تتطلب وعياً عميقاً بالدور الذي يلعبه كل طرف في العملية التعليمية، فللمعلم دور محوري من خلال ما تفره مبادئ التعاقد الديداكتيكي، فهو الذي يضبط عملية التفاعل بينه وبين متعلميه، وهو كذلك المسؤول عن نقل المعارف وتحويلها من طابعها الالبتسمولوجي إلى طابعها المدرسي، علاوة على دوره في تحديد أهداف درسه، وتحديد المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذه في مرحلة البكالوريا، وبما أن العملية التعليمية نسق متكامل فلا يمكن الحديث عن دور المعلم في الرقابة والتوجيه دون الحديث عن متعلم يبني المعنى الخاص به من خلال دوره في فهم السندات (نصوص) مادة اللغة العربية، ومناقشة معطياتها، دون أن ننسى قدرته على التفاوض وأخذ موقعه في المشاريع التعاونية التي يتضمنها منهاج اللغة العربية، وإذا سلمنا أن التعاقد الديداكتيكي هو تفاوض بين المعلم ومتعلميه، فينبغي الإقرار إذاً أن أول المعطيات التي تؤطر عملية التفاوض هاته هو المحتوى الدراسي الذي يتضمن الأهداف التربوية، كما يتضمن مجموعة الأنشطة والمشاريع التي تضبط ما ينبغي على المعلم والمتعلم القيام به.

- ✓ ارتباط المراجعات المختلفة للخطاب الديدانكتيكي في مدراسنا بسياسة تربوية حاولت الاستجابة بقدر المستطاع لمتطلبات المجتمع الجزائري، سواءً ما تعلق منها بمقومات هويته الوطنية أو ما تعلق منها ببناء متعلم كفاء في مواجهة تحديات الواقع ورهاناته.
- ✓ إن تعدد المراجعات للخطاب الديدانكتيكي يؤكد أننا كنا أمام إصلاحات لم تؤت أكلها بالشكل المرغوب لعدة أسباب، لعل أهمها عدم وجود خطة تربوية واضحة لتقويم هذه الإصلاحات، فضلا عن ضعف كبير في تكوين الإطار التربوي بمدراسنا خاصة في السنوات الأولى للاستقلال.
- ✓ لم تحظ اللغة العربية في مدراسنا عموما وفي أطوار تعليمنا الثانوي بشكل خاص بمكانة مرموقة، وظل الحديث عنها محصورا في الشعارات والمراسيم، في الوقت الذي نالت فيه اللغة الفرنسية حظها قياسا بالعربية التي هي لغة الدين والهوية.
- ✓ يعد كل من خطاب ديدانكتيك الأهداف وخطاب ديدانكتيك الكفاءات تطبيقات تربوية لنظرية التعلم، فخطاب الأهداف تطبيق لمبادئ السلوكية، وخطاب الكفاءات تجسيد لمبادئ البنائية.
- ✓ خطاب ديدانكتيك الكفاءات ليس تجاوزا لخطاب ديدانكتيك الأهداف، بل هو استدراك له، وهذا ما دلت عليه نقاط الاتفاق بينهما فيما أشرنا إليه سابقا.
- ✓ أهمية محورية المعلم في تدريس مادة اللغة العربية سواءً كان ذلك في خطاب الأهداف أم خطاب الكفاءات بحسب ما أكدت عليه نتائج الدراسة، على اعتبار أنه الناقل للمعارف المحدد لطرائق التدريس والموجه للمتعلمين.
- ✓ اتفاق الأساتذة بشأن ضرورة تجاوز أسلوب العقاب واعتباره مؤثرا سلبيا يحول دون الدافعية لتعلم أنشطة مادة اللغة العربية.
- ✓ اتفاق الأساتذة حول ضرورة الاعتماد على الخطأ واعتباره مرجعا بيداغوجيا يساهم في بناء التعلّيمات ومعالجة التعثرات في مادة اللغة العربية.

✓ اتفاق الأساتذة على ضرورة الاعتماد على الأهداف التربوية في صياغة أسئلة التقويم لمادة اللغة العربية، لأن هذا يكرس أهم مبدأ جاءت هاته المادة لتعزيزه، ألا وهو مبدأ صيانة الهوية الوطنية.

✓ اتفاق الأساتذة حول ضرورة فهم النصوص وتحليلها وتقسيمها إلى أفكار أساسية؛ لأن هذا من شأنه أن يعين المتعلم في استيعابها ثم تلخيصها.

✓ اتفاق الأساتذة على ضرورة إعادة الاعتبار للمتعم في مادة اللغة العربية، وجعلها محورا في العملية التعليمية، من خلال طرائق تدريس تحثه على مناقشة معطيات الدروس والمشاركة في حل المهام التعليمية، وهذا من شأنها أن يبني دافعية التعلم لديه.

التوصيات:

- ضرورة ربط الخطاب الديداكتيكي بإرادة سياسية واعية يغيب فيها الصراع الإيديولوجي، ويبرز فيها الوعي بصنع الاستقرار، وتوفير الظروف المادية المناسبة، لاسيما ما تعلق منها بالوسائل التعليمية.
- ضرورة الاستفادة من خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات في تحليل ما يحدث داخل الممارسة الصفية من مواقف مهنية، ومواقف اجتماعية، بغية الارتقاء بالممارسة الديداكتيكية.
- إن ترقية وضع اللغة العربية في أقسام المراحل النهائية من التعليم الثانوي لن يتحقق من خلال النظر إليها على أنها لغة دين وهوية فحسب، بل يتحقق بضرورة إخضاع الأساتذة لدورات تكوينية تمس جوانب متعلقة بكفاءات التدريس مثل كفاءة صياغة الأهداف الإجرائية، وكفاءة الضبط الدقيق لوضعيات التدريس، وكفاءة ضبط وضعيات التقويم وإعداد مشاريع المعالجة التربوية.
- إلزام أساتذة اللغة العربية بعرض الأهداف والكفاءات المستهدفة في كل درس أمام المتعلمين، ثم توثيقها ليعي المتعلمون طبيعة العمل المراد منهم إنجازه في كل درس.

- إعادة مراجعة مضامين مادة اللغة العربية وجعلها تتناسب مع مراحل نمو المتعلمين، ومع ما يحيونه في واقعهم اليومي، بمعنى أن تخضع المضامين الدراسية المراد توظيفها للبعدين السيكولوجي والوظيفي.
- إعادة النظر ملياً في أسئلة البكالوريا ثم العمل على صياغتها وفق معايير التقويم الواردة في الصنافة المعرفية لبلوم، وصنافة الأهداف الوجدانية لكراثول، وصنافة الأهداف المهارية لسيمبسون.
- إعادة النظر في التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية من خلال ضبط معايير تخص إضافة دروس وحذفها مع ضرورة مراسلة الأساتذة مراسلات استشارية بغية الاتفاق بشأن معايير حذف الدروس والإبقاء عليها.

قائمة المصادر والمراجع

1. المصادر:

1.1. الأوامر والقوانين:

1. الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسمية عدد 33، الصادرة بتاريخ: 23 أبريل 1976.

2. القانون 08-04 المؤرخ في 23/01/2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، عدد 04، المؤرخة في 27 جانفي 2008.

3. القانون رقم 15-12 المؤرخ في 15/07/2015 يتعلق بحماية الطفل، الجريدة الرسمية عدد 39، الصادرة بتاريخ 19/07/2015.

4. القانون رقم 20-06 المؤرخ في 28/04/2020، يعدل ويتم الأمر رقم 66-156 المؤرخ في 08/06/1966 والمتضمن قانون العقوبات، الجريدة الرسمية عدد 25، الصادرة بتاريخ 29/04/2020.

2.1. المراسيم:

5. المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 09 ماي 2000 يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الجريدة الرسمية عدد 27، الصادرة في 10 ماي 2000.

3.1. التعليمات:

6. التعليمات رقم 991 المؤرخ في 22 ديسمبر 2010 المتعلقة بنظام الدعم البيداغوجي الموجه لتلاميذ أقسام الامتحانات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2010.

4.1. الوثائق التربوية:

7. بورزاق عادلة وآخرون، كتاب الأعمال التطبيقية في النحو والصرف والبلاغة والعروض، السنة الثالثة جميع شعب التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2001-2002.

8. دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013.
9. العكي محمد وآخرون، المختار في الأدب والنصوص للسنة الثالثة الثانوية، الشعب الأدبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2001.
10. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مدراء التعليم الثانوي والإكماليات، الحراش، الجزائر، 2005.
11. وزارة التربية الوطنية، اختبار في مادة اللغة العبرية وآدابها (الموضوع الأول)، شعبة لغات أجنبية، دورة 2023، امتحان بكالوريا التعليم الثانوي، الشعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، 2023.
12. وزارة التربية الوطنية، اختبار في مادة اللغة العربية وآدابها (الموضوع الأول)، شعبة آداب وفلسفة، دورة 2010، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، 2010.
13. وزارة التربية الوطنية، اختبار في مادة اللغة العربية وآدابها (الموضوع الأول)، شعبة آداب وفلسفة، دورة 2013، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، 2013.
14. وزارة التربية الوطنية، اختبار في مادة اللغة العربية وآدابها (الموضوع الأول)، شعبة لغات أجنبية، دورة 2015، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، 2015.
15. وزارة التربية الوطنية، اختبار في مادة اللغة العربية وآدابها (الموضوع الثاني)، شعبة آداب وفلسفة، دورة 2017، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، 2017.
16. وزارة التربية الوطنية، التدرجات السنوية، المادة: اللغة العربية وآدابها، المفتشية العامة للتربية الوطنية، سبتمبر 2022.
17. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009.

18. وزارة التربية الوطنية، امتحان بكالوريا التعليم الثانوي (الموضوع الأول)، شعبة آداب وعلوم إنسانية، دورة جوان 1996، اختبار في مادة الأدب العربي، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، 1996.
19. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2006.
20. وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الجزائر، 2008.
2. المراجع:
 - 1.2. المؤلفات العربية:
 21. إبراهيم مجدي عزيز، معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، 2009.
 22. الإبراهيمي أحمد طالب، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، تر: حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1973.
 23. أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982.
 24. أبو حرب يحيى وآخرون، الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، دار حنين للنشر والتوزيع، بيروت، 2005.
 25. أبو علام رجاء، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، الأردن، 2009.
 26. أبو لبدة سبع محمد، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2008.

27. أحمد العربي أبو شادي، تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي، وليلي للطباعة والنشر، مراكش، 2009.
28. أرزيل رمضان وحسونات محمد، نحو إستراتيجية التعلم بالمقاربة بالكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2016.
29. الأمراني عبد العزيز العلوي، مدخل عام إلى الديداكتيك، المدرسة العليا لأساتذة الرباط، جامعة محمد الخامس أكadal، المغرب، 2013-2014.
30. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، مصر، 2009.
31. أوزي أحمد، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبوعات النجاح الجديدة، الرباط، 1993.
32. آيت أوشان علي، اللسانيات والديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
33. آيت أوشان علي، بيداغوجيا الكفايات وتدرسية اللغة، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، المغرب، 2016.
34. آيت موحى محمد وآخرون، قراءة في الأهداف التربوية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابى للطبع والنشر، المغرب، 1988.
35. البصيص محمد خالد، التدريس العلمي والفنى الشفاف بمقاربة الكفاءات بالأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004.
36. بن بوزيد بوبكر، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2009.
37. بن بوزيد بوبكر، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطنى للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.
38. بوضياف محمد، التحضير لأول نوفمبر 1954، تق: عيسى بوضياف، دار النعمان، الجزائر، 2010.

39. بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، دار قصر الكتاب، الجزائر، 2004.
40. بوقربة لطفى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب واللغة، جامعة بشار، 2003.
41. توبي لحسن، بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفوي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012.
42. التومي عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، مصر، 2009.
43. تومي عبد الرحمن، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية: مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، دار الصفاء، المغرب، 2015.
44. تومي عبد الرحمن، الكفايات مقارنة نسقية، مطبوعات الليالي، وجدة، المغرب، 2004.
45. الجوادي رياض، مداخل حديثة في التعليم: مدخل الأهداف - مدخل المعايير - مدخل نواتج التعلم - مدخل الكفايات، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، بيروت، 2018.
46. الجوادي رياض، مدخل إلى علم تدريس المواد: ديداكتيك-تدريسية-تعليمية-تعليمية، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، 2020، مصر.
47. الجوادي رياض، مفاهيم تربوية حديثة، سلسلة دراسات في التفكير التربوي 01، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، بيروت، 2016.
48. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2015.
49. حامد عمار، الإصلاحات الاجتماعية، إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2006.

50. حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002.
51. الحري عبد الكريم بن ساجي التوبجري، تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وتقويمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية، 2012.
52. حسن أحمد شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليمية اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربي للكتاب، القاهرة، 2012.
53. حسن أحمد شحاتة، إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2008.
54. حمدان صبحي أبو جلاله ومحمد مقبل عليمات، أساليب التدريس العامة المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2001.
55. الحمدادي جميل، مكونات العملية التعليمية - التعليمية، المكتبة الشاملة الذهبية، المغرب، 2015.
56. حمودة محمد، المعرفة بين خطاب النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، منشورات الجمعية الوطنية لأساتذة المغرب بالدار البيضاء، المغرب، 2004.
57. الحيلة محمد محمود، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.
58. الحيلة محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2012.
59. خاطر محمود رشدي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 1981.
60. الخطيب علم الدين عبد الرحمن، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1997.

61. الخوالدة محمد محمود، مقدمة في التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن، 2003.
62. الدايم عبد الله، التربية عبر التاريخ (من العصور القديمة إلى أوائل القرن العشرين)، دار العلم للملايين، بيروت، 1984.
63. الدايم عبد الله عبد وآخرون، التربية والتطوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2005.
64. درية كمال فرحات، طرق تدريس اللغة العربية ودورها في تنمية التحصيل اللغوي، رشاد برس للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2014.
65. الدريج محمد، تطوير مناهج التعليم: معايير علمية.. متطلبات الواقع.. أم ضغوط خارجية؟، منشورات رمسيس، مصر، 2005.
66. الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، 2003.
67. الدليمي طه حسين والوائل سعاد عبد الكريم عباس، اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
68. الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
69. رحيم يونس وكارول عزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، 2009.
70. الركابي جودت، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ط1، 1993.
71. رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1998.
72. ريان فكري حسن، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، 2004.

73. زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر، 1993.
74. زروقي توفيق، النظام التربوي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.
75. زكريا محمد بن يحي وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006.
76. زيتون حسن حسين وزيتون كمال عبد الحميد، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
77. يتون كمال عبد الحميد، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
78. زيتون كمال عبد الحميد، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية: تأصيل فكري وبحث امبريقي، عالم الكتب، القاهرة، 2008.
79. سعادة أحمد، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، 2001.
80. سعيد إسماعيل علي، الفكر التربوي العربي الحديث، عالم المعرفة، الكويت، 1987.
81. سلامة عبد الرحمن، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981.
82. شارف محمد وخالدي نورالدين، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، دار الهدى، الجزائر، 1995.
83. الشرقاوي أنور محمد، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012.
84. الصمدي خالد، دليل تكوين المكونين في مادة التربية الإسلامية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أبيسيسكو، 2014.

طعيمة رشدي أحمد:

85. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

86. المعلم-كفاياته، إعدادها، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

87. تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

88. طعيمة رشدي أحمد والناقة محمود كامل، تعليم اللغة إتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 2006.

89. الطناوي عفت مصطفى، أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، 2002.

90. العباسي عيسى، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006.

91. عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي، دار الهدى، الجزائر، 2000.

92. عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون، تطوير المنهج، برنامج تأهيل معلمي الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعي، الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية، القاهرة، 1988.

93. عبد المعطي يوسف، رحلة إلى المدرسة الشاملة، دار البحوث العلمية، مصر، 1978.

94. عبد الهادي نبيل، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل، عمان، 2001.

95. عبود محمود وآخرون، التربية المدنية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار الهلال للنشر، السداسي 01، الجزائر، 2018.

96. عدس عبد الرحيم محمد، المعلم الفاعل والتعليم الفعال، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.

97. عدس محمد عبد الرحيم، فن التدريس، دار الفكر للطباعة ونشر والتوزيع، عمان، 1998.
98. العدوانى زيد سليمان والحوامدة فؤاد، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
99. العزيز محمد، مدخل المفاهيم وبناء الكفاية النحوي للمتعلّم، مجلة دراسات بيداغوجية، دار أبي الرقراق للطباعة والنشر، الجزائر، 2017.
100. عصر حسني عبد الباري، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، القاهرة، 1998.
101. عطية محسن علي، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، 2006.
102. علام الدين صلاح محمود، التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، بيروت، 2004.
103. العلوي عبد الرحيم الوثائق، تقويم الكفايات اللغوية واستراتيجيات تعليم وتعلم اللغة العربية، أبو رقراق للطباعة والنشر، المغرب، 2017.
104. علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية: الصراع بين الأصالة والانسلاخ في المدرسة الجزائرية، دار الأمة، الجزائر، 2001.
105. علي سموك، الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، بسكرة، الجزائر، 2009.
106. علي محمد السيد، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان، 2017.
107. العمراني عبد الغني محمد إسماعيل، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، اليمن، 2012.

108. عوض خليل ميخائيل، علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2003.
109. الغامدي ماجد بن سالم، الشامل في المناهج وطرق التدريس في 300 معلومة، شبكة الألوكة، الأردن، 2018.
110. غريب عبد الكريم، التواصل والتثقيط: الأساليب والتقنيات، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2008.
111. غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، المغرب، 2006.
112. غريب عبد الكريم وآخرون، الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، منشورات عالم التربية، المغرب، 2017.
113. الفتلاوي سهيلة، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
114. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، 2010.
115. فريقي أحمد، المضمون التواصل للتعاملات الصفية، دراسة ديداتيكية تحليلية للكتاب المدرسي، مطبعة رباط نت، المغرب، 2012.
116. فضيل عبد القادر، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
117. قرة حسين سليمان، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، القاهرة، 1985.
118. كتش محمد، فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، مركز الكتاب، القاهرة، 2001.
119. كوجك كوثر حسين، أهداف التدريس، تصنيفها وصياغتها سلوكية، وزارة التربية والتعليم والشباب، الإمارات العربية المتحدة، 1978.

120. لبيب رشدي، وفايز مراد مينا، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، 1993.
121. اللقاني أحمد حسين، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013.
122. لمباشري محمد، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقارنة تحليلية نقدية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 2002.
123. لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، دار جسور المعرفة، الجزائر، 2016.
124. مبارك فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المناهج: النظرية والتطبيق، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، مصر، 1986.
125. المجاور محمد صلاح الدين علي وآخرون، المنهج المدرسي: أسسه وتطبيقاته التربوية، دار القلم، الكويت، 1984.
126. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.
127. محمد عبد الخالق مدبولي، الفكر التربوية وتطبيقاته، قراءات وممارسات، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، 2019.
128. مدبولي محمد عبد الخالق، الأصول الاجتماعية للتربية، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، 2002.
129. مدبولي محمد عبد الخالق، التخطيط المدرسي الإستراتيجي، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2001.
130. مرتات محمد، مطبوعة لمحاضرات: تعليمية الأنشطة الرياضية والبدنية موجهة لطلبة السنة الثانية ماستر، جامعة بائنة 02، 2018.
131. مرعي توفيق أحمد، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن، 2007.

132. مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986.
133. مكسي محمد، إستراتيجيات الخطاب اليداكي في التعليم الثانوي التأهيلي، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، 1998.
134. ملحم سامي محمد، مناهج البحث والتربية وعلم النفس، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن، 2017.
135. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986.
136. النجحي محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1992.
137. النعيمي عبد الله الأمين، طرق تدريس العامة، دار الجماهيرية، ليبيا، 1990.
138. هني خير الدين، لماذا ندرس بالأهداف، دار القصبية، الجزائر، 1999.
139. هني خير الدين، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، 2005.
140. هويدي عبد الباسط، الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، 2012.
141. الوائلي سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، بيروت، 2004.
142. وطفة علي أسعد، إشكالية الإصلاح في الوطن العربي، تحديات وتطلعات مستقبلية، مركز دراسات الوحدة العربية، الدوحة، 2000.
143. الوكيل حلمي أحمد والمفتي محمد الأمين، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، 2004.
- 2.2. المؤلفات المترجمة:

144. إيمانويل كانط، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية؛ ما هي الأنوار؟؛ ما التوجه في التفكير؟، تر: محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر الحامي، تونس، 2005.
145. بنيامين س. بلوم وآخرون، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة: محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة، 1984.
146. مارغريت دايرسون، استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، السعودية، 2000.
- 3.2. الدوريات:
147. انحبيب محمد، صياغة الأهداف ضمن مستويات تصنيف سيمبسون لتعليم اللغة التواصلية في كتاب الهادوي لتعليم الإنجليزية للمبتدئين، مجلة قضايا لغوية، مج04، ع03، مركز البحوث العلمية والتقنية لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ديسمبر 2023.
148. براجل علي، مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مج05، ع10، جامعة باتنة1، جوان 2004.
149. بلعيد صالح، الإصلاح التربوي والتردي اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، مج03، ع03، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، سبتمبر 2012.
150. بلعير الطاهر، الاضطرابات العمالية في الجزائر، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، مج05، ع16، جامعة غرداية، الجزائر، 2012.
151. بلغراس عبد الوهاب، الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي، مجلة إنسانيات، مج17، ع03، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية ، وهران، سبتمبر 2013.
152. بن سباع صليحة، تصميم منظومة التفاعل بين الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي في ضوء مجتمع المعرفة، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مج07، ع02، جامعة حمة لخضر، الوادي، 2023.

153. بن عابد مختارية، المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية واقع وآفاق، مجلة الرواق، مج02، ع01، المركز الجامعي أحمد زبانه، غيليزان، جوان 2016.
154. بن عمور جميلة وخديجة ملال، معايير تصميم الكتاب المدرسي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مج10، ع02، جامعة زيان عاشور، الجلفة، أكتوبر 2017.
155. بن محمد عبد الكريم، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعب العلمية، دراسة تحليلية تقويمية في ضوء المقاربة النصية، مجلة اللسانيات، مج17، ع01، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، جوان 2011.
156. بناني مريم وبسناسي سعاد، طرائق وإستراتيجيات بناء الكفاءة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، مج13، ع02، جامعة حمة لخضر، الوادي، سبتمبر 2021.
157. بوزيدي عطية عصام، تقييم مستويات الأهداف الوجدانية في التربية الإسلامية في ظل التدريس بالكفاءات الواقع والصعوبات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مج10، ع02، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2017.
158. بوشعالة سميرة، تحديات المؤسسة التربوية الجزائرية بين المستقبل والماضي، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، مج03، ع14، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، 2017.
159. بوشیخي عائشة، وآخران، المنظومة التربوية الجزائرية خلال الفترة 1962-2013، مجلة منشورات البحث الحوكمة والاقتصاد الاجتماعي، مج01، ع01، جامعة تلمسان، الجزائر، سبتمبر 2015.
160. بوطغان سهام، تعليم اللغة الإنجليزية في المدرسة الجزائرية، آفاقها وتحدياتها، الطور الابتدائي أنموذجا، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مج08، ع01، جامعة حمة لخضر، الوادي، 2024.

161. بوكثير حمزة، من قضايا التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح، المثلث الديداكتيكي، مجلة الموروث، مج07، ع01، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم أكتوبر 2019.
162. بوهادي عابد، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج39، ع02، الجامعة الأردنية، الأردن، 2012.
163. جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر، من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشاملة، مجلة آفاق للعلوم، ع07، جامعة زيان عاشور، الجلفة، مارس 2017.
164. خالد جودت محمد، تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي بمصر في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، ع03، مصر، 2006.
165. خيالي بلقاسم، قراءة نقدية لتطور هيكلية التعليم الثانوي بالجزائر وواقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، مج10، ع02، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2019.
166. دادي عبد العزيز، دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء داخل المدرسة، مجلة دفاتر التربية والتكوين، تازة، المغرب، ع01، 2009.
167. دامخي ليلي، تقييم وضعيات تقويم الكفاية داخل السيرورة الديداكتيكية، دراسة ميدانية، مجلة دفاتر المخبر، مج07، ع01، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أبريل 2012.
168. دروزة أفنان، درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة النجاح للأبحاث، مج25، ع10، 2011.

169. ذياب سليمة وبوترعة بلال، قضايا الخطاب التربوي لدى ببيير بورديو: دراسة تحليلية نقدية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج12، ع02، جوان 2021.
170. رابح تركي، أضواء على سياسة التعريب والتعليم والإدارة والمحيط الاجتماعي في الجزائر، مجلة المستقبل العربي، ع11، 1983.
171. راهم محمد وملوي الأمين، أثر نظريتي التعلم السلوكية والبنائية في المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مج14، ع02، جامعة تبسة، تبسة، ديسمبر 2021.
172. ساعد صباح، الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها (تحليل مفاهيمي)، مجلة دفاتر المخبر، مج07، ع02، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2012.
173. سالم نصيرة وجمال تالي، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح؟، مجلة دفاتر المخبر، مج07، ع01، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أبريل 2012.
174. سمير براهيم، دسترة الأمازيغية لغة رسمية وانعكاسات ذلك على حمايتها وترقيتها، مجلة حوليات الآداب واللغات، مج04، ع01، جامعة المسيلة، الجزائر، أكتوبر 2016.
175. سننوقه أمال وعوفي صطفى، المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي في ظل التطورات التكنولوجية، مجلة العلوم الاجتماعية، مج15، ع02، جامعة عمر ثليجي، الأغواط، سبتمبر 2021.
176. شارف الطاهر، المحتوى الدراسي المقرر لإعداد أستاذ التعليم الابتدائي وتحقيق جودة التعليم، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، مج06، ع01، جامعة حمة لخضر، الوادي، مارس 2023.
177. شاكر عبد القادر، التطبيقات التربوية لنظريات التعلم، مجلة المعيار، مج07، ع01، جامعة تيسمسيلت، الجزائر، جوان 2016.

178. الشايب محمد الساسي ومنصور بن زاهي، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج11، ع04، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، جوان 2011.
179. شتوح زهور وفتح الرحمن الطاهر، الإصلاح التربوي في ظل مناهج الجيل الثاني، المزايا والمزالق، مجلة الدراسات الأكاديمية، مج01، ع03، المركز الجامعي، آفلو، سبتمبر 2019.
180. شرفة إلياس، تحليل المعطيات وقراءاتها كفيًا، منهج تحليل المضمون، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، مج09، ع02، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، سطيف، ديسمبر 2012.
181. شمام نسيم، عبد القادر الفاسي الفهري واللسانيات التوليدية، تأثير وتأثر، مجلة اللغة العربية، الثلاثي الرابع، مج25، ع64، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2023.
182. عبد القادر أحمد دحماني، التقويم التربوي من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مج11، ع01، مركز الحكمة للبحوث والدراسات، الجزائر، 2023.
183. عبود عبد الغني، طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته، مجلة إسلامية المعرفة، مج08، ع29، جوان 2002.
184. قاسي سليمة، الثالوث الديداكتيكي وأبعاده على الفعل التربوي، مقاربة مفاهيمية، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، مج04، ع01، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، جانفي 2021.
185. قديد هنده، المنظومة القانونية والبرامجية للمنظومة التربوية الجزائرية من سنة 1962 إلى 2013، مجلة الأسرة والمجتمع، مج01، ع02، جامعة الجزائر2، الجزائر، ديسمبر 2013.

186. قصاب عبد القادر، تحليل النص الأدبي بين الأهداف والكفاءات، مجلة أفاق علمية، مج12، ع03، جامعة تمنراست، الجزائر، 2020.
187. قيرع فتحي، المعلم والمقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مج10، ع03، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2017.
188. قيس باباي وناصر محمد الشريف، دراسة العلاقة بين القطب البيداغوجي والقطب السيكولوجي في المثلث الديداكتيكي في درس التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج14، ع01، جامعة حمة لخضر، الوادي، فيفري 2023.
189. لالوش صليحة، المدخل النظري للتقويم التشخيصي والتقويم التحصيلي، مجلة أبعاد، مج10، ع01، جامعة محمد بن أحمد، وهران، 2023.
190. لكحل حمدي، الإصلاحات التربوية في الجزائر سنة 2003 بين الواقع والمأمول، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع33، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2018.
191. مجاهدي الطاهر وبعلي مصطفى، مدى امتلاك أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التكنولوجية التعليمية ومستوى ممارستهم له، مجلة دفاتر المخبر، مج07، ع01، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أبريل 2012.
192. مجيد مسعودي، صراع النخب على إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، لجنة إصلاح المنظومة التربوية 2000 أنموذجا، مجلة السياسة العالمية، مج07، ع02، جامعة محمد بوقرة، بومرداس، 2023.
193. محمدي عبد الرؤوف، من الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية مقارنة تعليمية في ضوء الاتجاهين التوليدي التحويلي والتواصلية، مجلة اللسانيات التطبيقية، مج06، ع03، جامعة الجزائر 2، الجزائر، ديسمبر 2022.

194. نقي أحمد، المقابلة: الماهية، الأهمية، الأهداف، الأنواع، مجلة أفانين الخطاب، مج01، ع02، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، ديسمبر 2021.

3.2. الملتقيات:

195. الخميس السيد سلامة، التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة، رؤية نقدية من منظور مستقبلي، مؤتمر العولمة وأولوية التربية، جامعة الملك سعود، 20-22 أبريل 2004.

4.2. الأطروحات والرسائل الجامعية:

196. بلخير هشام، إستراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي، تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجاً، مقارنة تداولية، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر باتنة 01، 2018-2019.

197. بنجر فوزي صالح، الإشراف التربوي ودوره في تنمية الكفايات التعليمية، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام، جامعة أم القرى، السعودية، 1993.

198. حرقاس قرايرية وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة، 2009-2010.

199. راهم محمد، أثر التطبيقات التربوية في النظرية البنائية للرفع من كفاءة الذكاء اللغوي لدى المتعلم العربي، الملتقى الوطني الأول حول استثمار أدوات تنمية الذكاء في تربية اللغة التربوية في قطاعي التربية والتعليم العالي، جامعة أم البواقي، 27-28 فيفري 2024.

200. العقون سعاد، دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2005.

201. المشهراوي إبراهيم، واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين، المؤتمر التربوي الأول: التربية في فلسطين ومتغيرات العصر المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، فلسطين، 2004.

202. مقاتل ليلي، تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر: دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، ولاية الوادي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، 2016.

5.2. المؤلفات الأجنبية:

203. Alain Badiou, Circonstances 2, éditions Léo Scheer, Paris, 2004.
204. André Gillet, Développer Les Compétences, éd ESF, Paris, 1988.
205. Arsac Gilbert, La Transposition en mathématique-Cours du DEA, Université de Lyon et Grenoble, 1987-1988.
206. Astolfi Jean-Pierre, La didactique: c'est prendre des distances avec la pratique.. pour mieux y revenir, in EPS Contenus et didactique; Actes du Colloque, Ed SNEP, Paris, 1986.
207. Benbouzid Boubaker, La reforme de l'éducation en Algerie, Casbah Editions, Alger, 2009.
208. Bloom, B.S, Taxonomies of educational objectives, Handbook 1, Cognitive Domain, NY: McKay, 1956.
209. Brousseau, Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, édition Nathan, Paris, 1986.
210. Christine Tagliance, L'évaluation clé internationale, PUF, Paris, 1991.
211. De Ketele, J.M Roegiers X, Méthodologie du recueil d'informations, 3^e édition, De Boeck Université, Bruxelles, 1996.
212. Frédérique Marciller De, Recherche documentaire et apprentissage, Ed ESF, Paris, 2000.
213. Hameline Daniel, Les Objectifs pédagogiques, une formation initiale et une formation continue, Ed ESF, Paris, 1983.
214. J.P Astolfi et M. Develay, La didactique des sciences, que sais-je, édition PUF, Paris, 1993.
215. Jhon Houssaye, Le Triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, in la pédagogie une encyclopédie aujourd'hui, édition ESF, Paris, 2005.

216. L.Cornu et A.Vergnioux, La didactique en questions, Hachette, Paris, 1992.
217. Lita Lundquist, Lanalyse textuelle, méthodes, exercices, Handdelshojsklens Forlag Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1990.
218. Marc André Nadeau, L'évaluation des programmes théorie et pratique, Les presses de l'Université Laval, 1988.
219. Meirieu Philipe, Itinéraire des pédagogies de groupe: apprendre en groupe?, Chronique Social, Lyon, 1987.
220. Meirieu Philipe, l'école mode d'emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Lyon, 1988.
221. R.B Zanjoc, Psychologie sociale expérimentale, éd.Dumod, Paris, 1966.
222. Robert.F, Mager, Preparing Instructional Objectives, Second Edition, Belmont, California, Fearon Publishers, Inc, 1975.
223. Roegiers Xavier, Une Pédagogie de l'intégration-Compétences et intégration des acquis l'enseignement, De Boeck, Paris, 2002.
224. Ronald Abrecht, L'évaluation formative une analyse critique, 1ère édition, De Boeck, Bruxelles, 1999.
225. Xavier Roegiers, L'évaluation selon la pédagogie de l'integration (est-il possible d'évaluer les compétences des élèves?, De Bocks, Paris, 1973.

6.2. المواقع الإلكترونية:

226. البحيري سلوى، الأهداف الوجدانية، تصنيف هرم كراثول، رخصة المعلم المهنية، 2020/06/30، على الرابط الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=zxKFJN9qixw>
227. بن محمد علي، أبعاد معركة اللغة والهوية في الجزائر ودور فرنسا في هذا الصراع، بلا حدود، 2015/10/22، على الرابط الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=oFzhI-dJCn0>

228. حفوطة محمد العروسي، المنظومة التربوية في الجزائر (واقع... إصلاحات، نتائج)،
2022/11/20، على الرابط الإلكتروني:
<https://www.youtube.com/watch?v=0l7GW-GcSrA>
229. الحمدوي جميل، بيداغوجيا الأهداف، شبكة الألوكة، 2013/09/24، على الرابط
الإلكتروني: www.alukah.net/social/0/60474
230. زروقي أبو بكر، عوائق العملية الاتصالية ومسألة التأويل، 2021/06/19، على
الرابط الإلكتروني: https://www.youtube.com/watch?v=_jZ6iRttCD0
231. العبيوي خالد، بيداغوجيا الأهداف، المنهاج الدراسي، 2021/07/29، على الرابط
الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=GYcAJzpIUTU>
232. العبيوي خالد، بيداغوجيا الأهداف، شروط صياغة الأهداف الإجرائية، سلسلة دروس
علوم التربية والديداكتيك، 2021/08/02، على الرابط الإلكتروني:
<https://www.youtube.com/watch?v=eGvrbwFd3x8>
233. العبيوي خالد، مقارنة التدريس بالكفايات، تحديد المفاهيم، 2021/08/13، على
الرابط الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=n98BiOQx6XA>
234. قطبان هشام، بيداغوجيا التقويم، صنافه بلوم، 2020/07/11، على الرابط
الإلكتروني: <https://www.youtube.com/watch?v=OYIaFL8ETZQ>
235. اللولو فتحية، أساسيات مناهج المجال الوجداني، كلية التربية، قسم المناهج، الجامعة
الإسلامية بغزة، 2016/04/06، على الرابط الإلكتروني:
<https://www.youtube.com/watch?v=KUnU-FY4WYQ>
236. اللولو فتحية، معايير اختيار وتنظيم المحتوى والخبرات التعليمية، كلية التربية، قسم
المناهج، الجامعة الإسلامية بغزة، 2016/04/17، على الرابط الإلكتروني:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZAtuOXMqGjQ>
237. الماموني جهاد، مستويات الأهداف (المجال المهاري أو النفسحركي)،
2024/04/07، على الرابط الإلكتروني:
<https://www.youtube.com/watch?v=U17PF8gr0Uw>

238. مرتاض عبد الملك، الأدب الجزائري وحضوره في المشرق، سكاى نيوز عربية،

2021/04/07، على الرابط الإلكتروني:

<https://www.youtube.com/watch?v=7fKzmq0FrO4>

239. ناجى تمار وبن بركة عبد الرحمن، المقاربة بالكفاءات والمهارات، المكون المحترف،

سلسلة دروس التكوين عن بعد، 2020/11/06، على الرابط الإلكتروني:

<https://www.youtube.com/watch?v=YA5Bk-OsOEq>

الملاحق



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية



الاستبانة

أستاذ/أستاذة سلام الله عليكم وبعد، يسرني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة لغرض إنجاز أطروحة دكتوراه موسومة بـ: "تحولات الخطاب الديدائكتيكي في المدرسة الجزائرية وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية - المرحلة النهائية من التعليم الثانوي أنموذجاً-". وعليه، أطلب مساعدتكم وتعاونكم معي في الإجابة على محتويات هذه الاستمارة لإتمام هذا العمل. وأؤكد لكم بأن ما تدلون به من معلومات ووجهات نظر ستبقى في سرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، فلكم مني خالص الشكر والتقدير.

ملاحظة: يرجى وضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

إشراف الأستاذ:

د. الأمين ملاوي

إعداد الطالب:

- محمد راهم

السنة الجامعية: 2024/2023

الجزء الأول: بيانات شخصية.

(1) الجنس: ذكر ☐ ، أنثى ☐

(2) السن: من 40-45 ☐ ، من 46-50 سنة ☐.

من 51-55 سنة ☐ ، من 55-60 ☐ أكبر من 60 سنة ☐

(3) الأقدمية في العمل: من 20-25 ☐ ، من 26-30 سنوات ☐ أكثر من 30 ☐

الجزء الثاني: البيانات الأساسية (الخاصة بالدراسة)

الرقم	البنود	موافق جدا	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
المحور الأول: دور المعلم						
1	مركزية المعلم مهمة في عملية التدريس					
2	تمثل سلطة المعلم دافعا أساسيا لانتباه التلميذ					
3	يعتبر عقاب الطالب من معززات السلوك التعليمي					
4	خطأ التلميذ سلوك مهمل وغير مرغوب فيه					
5	طريقة التلقين طريقة مثلى للتدريس					

المحور الثاني: المحتوى التعليمي (النص الأدبي وروافده اللغوية)

					النص يؤسس للمجالات المعرفية من خلال تحديد الأهداف مسبقا	6
					يتم تحديد كل معطى في المجالات المعرفية بشكل إجرائي يساعد على تحسين فهم النص الأدبي	7
					ضبطك للأهداف من خلال عبارات قابلة للقياس يساعدك في التحقق من نواتج التعلم في الروافد اللغوية	8
					تحديدك للأهداف انطلاقا من عبارات تدل على نشاط ذهني وفكري يساعدك على التأكد من نواتج التعلم في النص الأدبي وروافده اللغوية	9
					تقسيم النص إلى أفكاره الثانوية يعين على تلخيصه	10

المحور الثالث: التقويم التربوي

					العلامات التي يحصل عليها المتعلم هي معيارك الأفضل في الحكم عليه	11
					ضبط نواتج التعلم من خلال طريقة الاستظهار هو الوسيلة الأنسب لتقييم المتعلم	12
					قرارات الرسوب هي الوسائل الأنسب لمعالجة التعثرات التي كشف عنها التقويم	13
					صياغة أسئلة التقويم تتم بناء على الأهداف التربوية	14
					مخرجات عملية التقويم تعتبر مدخلات في بيداغوجيا المعالجة	15

المحور الرابع: الكتاب (منهاج اللغة العربية)

16	فصل كتاب النصوص عن كتاب الأعمال التطبيقية يعد خيار انطب لتحقق الأهداف التعليمية				
17	انتظام المعارف في كتاب المختار في النصوص القديم (يعد خيارا ملائما لفهمها)				
18	خلو الكتاب المدرسي من الوثائق المرافقة يؤثر على ضبطك للأهداف الإجرائية				
19	خطة التدرس المعتمدة في كتاب الأعمال التطبيقية القديم تساعدك في صياغة الأهداف السلوكية				
20	قلة التمرينات في الأعمال التطبيقية تؤثر على تحقق الأهداف				

المحور الخامس: المتعلم

21	عدم تمحور العملية التعليمية حول المتعلم تقلل من تفاعله مع أهداف الدرس				
22	عدم الاهتمام بميولات المتعلم يؤثر على نواتج التعلم عنده				
23	عدم مراعاة الخبرات السابقة للمتلم يؤثر على تحصيل خبرات جديدة				
24	عدم مراعاة الفروق الفردية يضعف من تفاعل المتعلم داخل غرفة الصف				
25	اختيار مضامين دراسية من خارج واقع المتعلم تؤثر على كفاءته في مواجهة وضعية مشكلة				

فهرس المحتويات

شكر و عرفان

الإهداء

مقدمة.....12-01

الفصل الأول: الديداكتيك والخطاب الديداكتيكي

في المدرسة الجزائرية عرض مفاهيمي تاريخي

تمهيد.....14

I - الديداكتيك ومفاهيمه المهيكلّة له.....15

1- مفهوم الديداكتيك.....15

2- مفهوم البيداغوجيا.....17

3- المثلث الديداكتيكي.....21

1.3. المعلم.....22

2.3. المتعلم.....25

3.3. المحتوى التعليمي.....27

1.3.3. تعريف المحتوى الدراسي.....28

2.3.3. مكونات المحتوى الدراسي.....28

3.3.3. منطلقات اختيار المحتوى المدرسي وإعداده.....29

4- محاور العلاقات والمهام ضمن المثلث الديداكتيكي.....31

1.4. مهمة التعاقد الديداكتيكي (محور العلاقة معلم متعلم البعد البيداغوجي).....31

2.4. مهمة النقل الديقاكتيكي (محور العلاقة معلم معرفة القطب الالبستيمولوجي).....32

3.4. مهمة استطلاع التمثلات (محور العلاقة متعلم معرفة في البعد السيكلولوجي).....33

5- مفهوم الخطاب الديقاكتيكي.....34

II- مراجعات الخطاب الديقاكتيكي في المدرسة الجزائرية في مرحلة ما بعد

الاستعمار...39

1- أصول وثوابت في الخطاب الديقاكتيكي.....40

1.1. مفهوم ومراجعات الخطاب الديقاكتيكي.....40

2.1. أسس مراجعة الخطاب الديقاكتيكي.....41

3.1. معايير نجاح الخطاب الديقاكتيكي.....42

4.1. خطوات مراجعة الخطاب الديقاكتيكي.....43

5.1. عوائق تطبيق الخطاب الديقاكتيكي في المؤسسات التعليمية.....46

2- كرونولوجيا مراجعة الخطاب الديقاكتيكي في المدرسة

الجزائرية.....49

1.2. أسباب مراجعة الخطاب الديقاكتيكي في المدرسة الجزائرية.....49

2.2. أهداف مراجعة الخطاب الديقاكتيكي في المدرسة الجزائرية.....51

3.2. مراحل بناء ومراجعة الخطاب الديقاكتيكي في المدرسة الجزائرية.....52

1.3.2. المرحلة الأولى (1962-1970).....52

2.3.2. المرحلة الثانية (1970-1976).....58

59.....	3.3.2. المرحلة الثالثة (1976-1990)
64.....	4.3.2. المرحلة الرابعة (1990-2003)
66.....	5.3.2. المرحلة الخامسة (من 2003 إلى يومنا هذا)
69.....	3- عوائق تعثر مراجعات الخطاب الديدائكي في المدرسة الجزائرية
69.....	1.3. عوائق اقتصادية
70.....	2.3. عوائق تاريخية
70.....	3.3. عوائق بيداغوجية
74.....	4- مسارات الخطاب الديدائكي داخل الممارسة الصفية في المدرسة الجزائرية
75.....	1.4. المقاربة بالمضامين (1962-1996)
76.....	2.4. خطاب ديدائيك الأهداف (المقاربة بالأهداف) (1962-1996)
76.....	3.4. خطاب ديدائيك الكفاءات (المقاربة بالكفاءات)
78.....	III- التعليم الثانوي في الجزائر (مساراته ومهارات متعلمه في مادة اللغة العربية)
78.....	1- مسارات التعليم الثانوي في الجزائر
79.....	1.1. المرحلة الأولى (1962-1970)
81.....	2.1. مرحلة المخططين الرباعي والثلاثي (1970-1980)
83.....	3.1. المرحلة الثالثة (1980-1990)
86.....	4.1. المرحلة الرابعة (1990-2005)
88.....	5.1. المرحلة الخامسة (من 2005 إلى يومنا هذا)

2-	المهارات اللغوية لمتعلم البكالوريا في مادة اللغة والأدب العربي.....	90
1.2.	أهمية مهارتي الاستماع والكلام في خطاب ديداكتيك اللغة العربية في مرحلة البكالوريا.....	91
2.2.	أهمية مهارة القراءة في خطاب ديداكتيك اللغة العربية بمرحلة البكالوريا.....	94
3.2.	أهمية مهارة الكتابة في خطاب ديداكتيك اللغة العربية بمرحلة البكالوريا.....	96
	خلاصة الفصل.....	99

الفصل الثاني:

خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات

	تمهيد.....	101
I-	خطاب ديداكتيك الأهداف.....	102
1-	مفهوم خطاب ديداكتيك الأهداف.....	103
2-	تصنيف الأهداف خطاب ديداكتيك الأهداف.....	107
1.2.	تصنيف الأهداف باعتبار المستويات.....	107
1.1.2.	مستوى الأهداف العامة.....	107
1.1.1.2.	الأهداف العامة في المدرسة الجزائرية.....	108

126.....التخصيص

127.....	3.2.2. المجال المهاري
128.....	1.3.2.2. مستوى الإدراك الحسي
128.....	2.3.2.2. مستوى التهيو والاستعداد
129.....	3.3.2.2. مستوى الاستجابة الموجهة أو الاستجابة وفق التقليد
129.....	4.3.2.2. مستوى الاستجابة الآلية أو الاستجابة من خلال التعود
130.....	5.3.2.2. مستوى الاستجابة المعقدة
130.....	6.3.2.2. مستوى التكيف أو التعديل
131.....	7.3.2.2. مستوى الإبداع
133.....	3- خطاب ديداكتيك الأهداف والمنهاج الدراسي
133.....	1.3. مفهوم المنهاج
136.....	2.3. خطاب ديداكتيك الأهداف والمحتوى الدراسي
136.....	1.2.3. مفهوم المحتوى الدراسي
137.....	2.2.3. محتوى المعارف المنفصلة وخطاب ديداكتيك الأهداف
137.....	3.2.3. إيجابيات محتوى المعارف المنفصلة في خطاب ديداكتيك الأهداف
138.....	4.2.3. عيوب محتوى المعارف المنفصلة في خطاب ديداكتيك الأهداف
139.....	3.3. خطاب ديداكتيك الأهداف وطرائق التدريس
139.....	1.3.3. طريقة التدريس ضمن خطاب ديداكتيك
140.....	الأهداف

141	4.3. التقييم التربوي وخطاب ديداكتيك الأهداف
142	1.4.3. تعريف التقييم التربوي
143	2.4.3. خطاب ديداكتيك الأهداف وعملية التقييم التربوي
148	II- خطاب ديداكتيك الكفاءات والمفاهيم المهيكله له
149	1- الكفاءة
150	1.1. الكفاءة في الحقول المعرفية المختلفة
150	2.1. الكفاءة في ميدان اللسانيات
151	3.1. الكفاءة في حقل التربية
153	2- مفاهيم مكونة للكفاءة
153	1.2. القدرة
155	2.2. المهارات
157	3.2. الاستعداد
158	4.2. الأداء
158	3- خصائص الكفاءة
161	4- خطاب ديداكتيك الكفاءات
161	1.4. مفهوم خطاب ديداكتيك الكفاءات
164	2.4. مبادئ خطاب ديداكتيك الكفاءات
167	3.4. أهداف خطاب ديداكتيك الكفاءات

169.....	4.4. طرق إدارة الحصة وفق خطاب ديداكتيك الكفاءات
171.....	5.4. محاور التجديد ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات
172.....	1.5.4. المنهاج في خطاب ديداكتيك الكفاءات
174.....	2.5.4. التجديد في المحتوى ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات
175.....	1.2.5.4. أنواع الكفاءات في المحتوى الدراسي الجديد
	2.2.5.4. اسم ومضامين وخبرات المحتوى الدراسي ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات
179.....	الكفاءات
181.....	3.5.4. التجديد في التقويم ضمن خطاب ديداكتيك الكفاءات
181.....	1.3.5.4. التقويم التشخيصي
183.....	2.3.5.4. التقويم التكويني
184.....	3.3.5.4. التقويم الإجمالي
188.....	خلاصة الفصل

الفصل الثالث:

تدريس اللغة العربية وفق خطابي ديداكتيك الأهداف والكفاءات بأقسام البكالوريا
حسب وجهة نظر أساتذة ثانويات ولاية تبسة

192.....	تمهيد
193.....	I - منهجية الدراسة وإجراءاتها
193.....	1 - مجتمع وعينة الدراسة

2- أدوات الدراسة وإجراءاتها	193
1.2. الاستبانة	193
1.1.2. البيانات الشخصية	194
2.1.2. البيانات الأساسية الخاصة بالدراسة	194
3.1.2. صدق الاستبانة	194
2.2. المقابلة	195
3- تحليل المضمون	196
4- أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات	196
II- عرض وتحليل النتائج	198
1- تحليل المعلومات الشخصية الخاصة بالمستجوبين	198
1.1. حسب الجنس	198
2.1. حسب السن	199
3.1. حسب متغير الأقدمية	200
2- تحليل المعلومات الأساسية الخاصة بالبحث	202
1.2. المحور الأول: دور المعلم	202
1.1.2. تحليل البعد الأول	203
2.1.2. تحليل البعد الثاني	212
3.1.2. تحليل البعد الثالث	213

214.....	4.1.2. تحليل البعد الرابع.
216.....	5.1.2. تحليل البعد الخامس.
218.....	2.2. المحور الثاني: المحتوى التعليمي (النص الأدبي وروافده اللغوية).
219.....	1.2.2. تحليل البعد السادس.
220.....	2.2.2. تحليل البعد السابع.
222.....	3.2.2. تحليل البعد الثامن.
223.....	4.2.2. تحليل البعد التاسع.
224.....	5.2.2. تحليل البعد العاشر.
3.2. المحور الثالث: الثقة	والم
226.....	التربوي.
227.....	1.3.2. تحليل البعد الحادي عشر.
229.....	2.3.2. تحليل البعد الثاني عشر.
230.....	3.3.2. تحليل البعد الثالث عشر.
231.....	4.3.2. تحليل البعد الرابع عشر.
232.....	5.3.2. تحليل البعد الخامس عشر.
234.....	4.2. المحور الرابع: الكتاب (منهاج اللغة العربية).
235.....	1.4.2. تحليل البعد السادس عشر.
236.....	2.4.2. تحليل البعد السابع عشر.

237	3.4.2. تحليل البعد الثامن عشر
238	4.4.2. تحليل البعد التاسع عشر
239	5.4.2. تحليل البعد العشرون
240	5.2. المحور الخامس: المتعلم
241	1.5.2. تحليل البعد الحادي والعشرون
242	2.5.2. تحليل البعد الثاني والعشرون
242	3.5.2. تحليل البعد الثالث والعشرون
243	4.5.2. تحليل البعد الرابع والعشرون
244	5.5.2. تحليل البعد الخامس والعشرون
245	خلاصة الفصل
248	خاتمة
	قائمة المصادر
253	والمراجع
277	الملاحق
282	فهرس المحتويات
294	فهرس الجداول والأشكال
	ملخص الدراسة

فهرس الجداول والأشكال

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	خطة التقويم التشخيصي لمادة اللغة العربية في مرحلة البكالوريا	182
02	توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الجنس	198
03	توزيع أفراد الدراسة حسب متغير السن	199
04	توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الأقدمية	200
05	دور المعلم	202
06	المحتوى التعليمي (النص الأدبي وروافده اللغوية)	218
07	التقويم التربوي	226
08	الكتاب (منهاج اللغة العربية)	234
09	المتعلم	240

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	هيكلية التعليم الثانوية (1992-2005)	87
02	توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الجنس	198
03	توزيع أفراد الدراسة حسب متغير السن	199
04	توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الأقدمية	200
05	نسب توزيع العبارات للمحور الأول	203
06	نسب توزيع العبارات للمحور الثاني	219
07	نسب توزيع العبارات للمحور الثالث	227
08	نسب توزيع العبارات للمحور الرابع	235
09	نسب توزيع العبارات للمحور الخامس	241

المخلص:

سعت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير كل من خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات في تدريس اللغة العربية بالمراحل النهائية من التعليم الثانوي، وبعد الوصف والتحليل الإحصائي للأبعاد، تبين لنا عدة نتائج منها:

- وجود اختلاف بين خطاب ديداكتيك الأهداف وخطاب ديداكتيك الكفاءات على مستوى محاور المنهاج الدراسي من صياغة الأهداف التربوية، وإعداد المحتوى الدراسي، وضبط طرائق التدريس، وأساليب التقويم، لا يعني أبدا أن خطاب ديداكتيك الكفاءات هو تجاوز لخطاب ديداكتيك الأهداف، بل هو ضبط لمساره وتصحيح لتصوره.

- اتفاق الأساتذة بشأن معظم الأبعاد التي وردت في الدراسة الميدانية، يعني إمكانية الاعتماد على كل من خطاب ديداكتيك الكفاءات وخطاب ديداكتيك الأهداف في تعليمية اللغة العربية بمرحلة البكالوريا.

الكلمات المفتاحية: خطاب ديداكتيك الأهداف، خطاب ديداكتيك الكفاءات، تعليمية اللغة العربية، مرحلة البكالوريا.

Abstract:

The study aimed to explore the impact of both the Objectives-based Didactic Approach and the Competency-based Didactic Approach on teaching Arabic in the final stages of secondary education. After descriptive and statistical analysis of the dimensions, several results were identified, including:

- The existence of differences between the Objectives-based Didactic Approach and the Competency-based Didactic Approach in terms of curriculum axes, such as the formulation of educational objectives, the preparation of study content, the organization of teaching methods, and assessment techniques. This does not mean that the Competency-based Didactic Approach surpasses the Objectives-based Didactic Approach; rather, it refines and corrects its trajectory.
- The agreement among teachers on most of the dimensions included in the field study suggests the possibility of relying on both the Competency-based Didactic Approach and the Objectives-based Didactic Approach in teaching Arabic at the baccalaureate level.

Keywords: Objectives-based Didactic Approach, Competency-based Didactic Approach, Arabic language teaching, baccalaureate stage.