الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد – تلمسان –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص لسانيات وتعليمية اللغة

الموسومة بـ:

مساهمة البحث العلمي في تطوير مناهج العملية التعليمية التعلمية الجيل الثاني – أنموذجا-

إعداد الطالب:

- كبوية أحمد

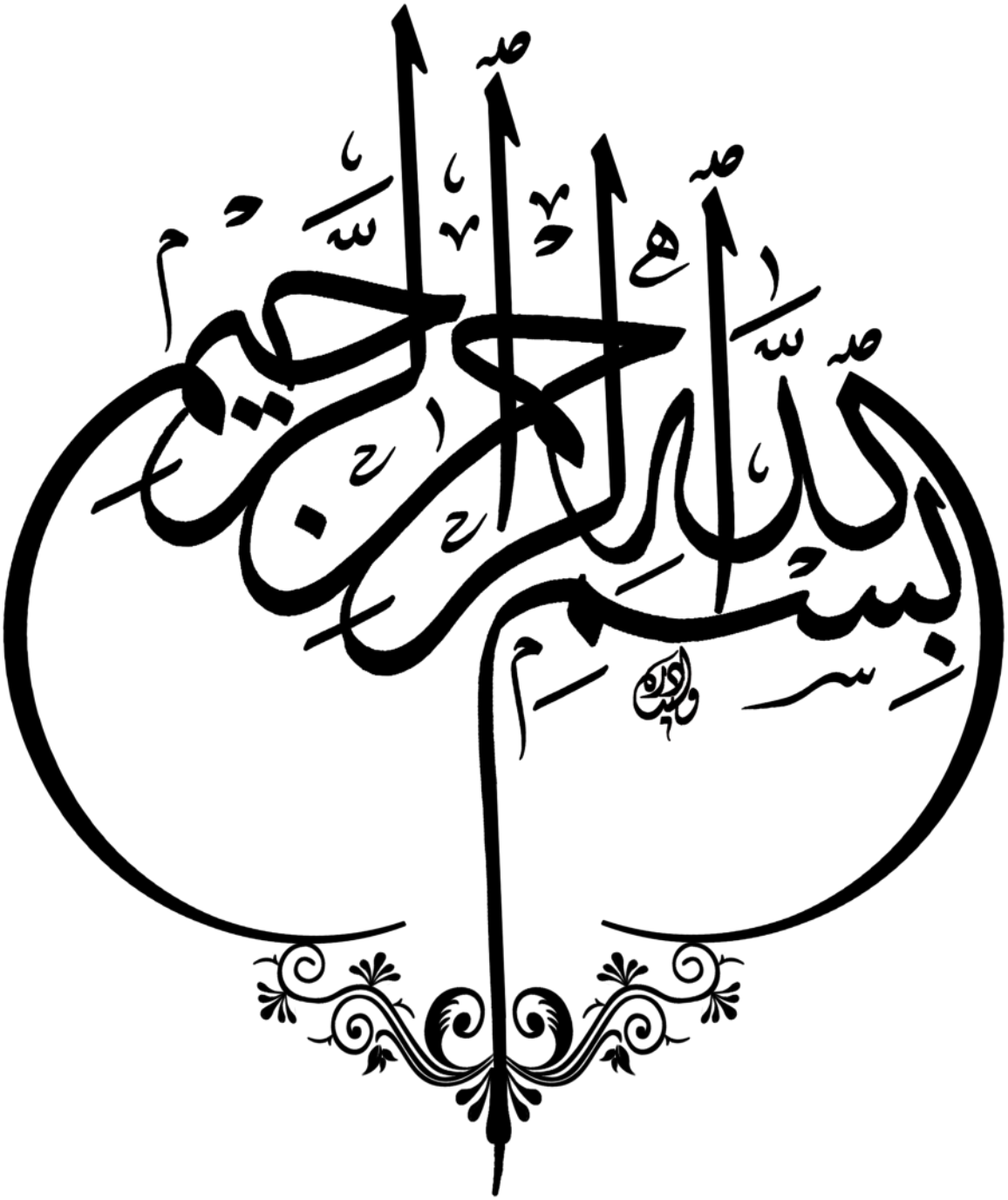
إشراف الأستاذ الدكتور:

- أ.د عبد الناصر بوعلي

اللجنة المناقشة

أ.د. هشام خالدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د. عبد الناصر بوعلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا
أ.د. عبد الحكيم والي دادة	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مناقشا
أ.د. لطيفة عبو	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مناقشا
أ.د. كمال رقيق	أستاذ التعليم العالي	جامعة بشار	مناقشا
أ.د الشريف بن دحمان	أستاذ التعليم العالي	جامعة بشار	مناقشا

السنة الجامعية: 1443-1444 هـ / 2021-2022 م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

فإنني أشكر الله وافر الشّكر أن وفّقني وأعانني على إتمام هذه الرسالة، ثمّ أوجّه آيات الشكر والعرفان بالجميل إلى الأستاذين الكريمين، سعادة الأستاذ الدكتور عبد الناصر بوعلي، وفضيلة الأستاذ الدكتور هشام خالدي، اللذين منحاني الكثير من وقتهما من أجل الإشراف على رسالتي، وكان لرحابة صدريهما وسموّ خلقهما وأسلوبهما المتميّز في متابعة هذا العمل أكبر أثر في إتمامه على هذا الوجه، فأسأل الله العليّ القدير أن يكتب صنعيهما في موازين حسناتهما.

ويدعوني واجب العرفان بالجميل أن أشكر كل من قدّم لي يد المساعدة، وعلى وجه الخصوص صديقي وأخي "محمد لعراجي" .

وأخيرا كل الشكر والامتنان لي والديّ الكريمين وإخوتي على مساندتهم ودعمهم لي طوال مشواري الدراسي، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

والحمد لله من قبل ومن بعد.

الباحث/ كبوية أحمد

إهـــــداء

بسم الله الرحمن الرحيم

وصلى الله على صاحب الشفاعة سيدنا محمد النبيّ الكريم وعلى آله وصحبه الميامين

ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

إلى من لم تدّخر نفسا في تربيتي ورعايتي، أمّي رعاها الله.

إلى من تشقّقت يداه في سبيل تربيتي ودعمي، أبي حفظه الله.

إلى إخوتي وأخواتي كل باسمه، وذراريهم.

إلى أصدقائي كل باسمه

اهدي هذا العمل، راجيا من المولى عز وجل القبول

الباحث/ كبوية أحمد

مقدّمـــة

مقدمة:

إنّ ما يميّز العالم الذي نعيش فيه، تغيّرات وتحولات متسارعة في مختلف الجوانب والمجالات، فالأمم جميعها تتسابق وتتسارع إلى الأخذ بالمستجدات والتجديدات التي لها شأن في تيسير سبل الحياة وتغيير الأنماط التقليدية. وللنظم التربوية دور هام وبارز في هذه التطورات باعتبارها وسيلة لبناء البشر وإعدادهم، وما يتماشى ومعطيات الحاضر والمستقبل، كما تعتبر التربية الأداة التي تبني الفرد القادر على التعامل مع معطيات وخصوصيات العصر، ونتاج ذلك أنّ مسألة التطوير التربوي والإصلاح المدرسي احتلت المركز الأوّل والصدارة في فكر التربويين وضمن أولوياتهم، ولقد انصبّ اهتمامهم على إحداث التطوير وإصلاح الواقع التعليمي في كافة جوانبه، ومن أهمها المناهج وطرق التدريس، حيث يعتبر علم المناهج من العلوم سريعة التّطور، وقد برز كعلم مستقلّ بذاته منذ عقود ليست بالبعيدة، كما انصبّ اهتمام الخبراء و الباحثين فيه على قضيّة جوهرية تتمثّل في ربط العلاقة بين الفكر التربوي و نواتج ممارساته و تطبيقاته وعلى المناهج التعليميّة.

وكذلك كان الشأن بالنسبة للمنظومة التربوية الجزائرية، حيث عمد الباحثون والأكاديميون والتربويون إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا من خلال تطوير مناهجها في كل مرحلة تاريخية من تاريخ التربية والتعليم في الجزائر.

حيث أصبح الإصلاح مطلبا مجتمعيا ضروريا للنهوض بمختلف القطاعات وتحسين أدائها داخل المجتمع، حتى تتماشى والمتطلبات المرحلية التي تعمل في ظلها وصولا إلى تحقيق التنمية الشاملة، فالإصلاح والتطوير عملية ملحّة وهامة خصوصا إذا تعلّق الأمر بمجال التربية والتعليم، وذلك عائد إلى حساسية هذا المجال وتعقّده باعتباره نظاما مفتوحا على باقي المجالات يتأثر ويؤثر فيها، وهو يشر إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي لا تهدف إلى حلّ المشاكل التي يعانيها النظام التربوي فحسب بل تتعدى إلى حل مشاكل المجتمع ككل وعلى كافة المستويات.

وقد ازدادت الحاجة للإصلاح في ظل التطورات العالمية المتلاحقة والتحديات التي تفرضها على الدول والمجتمعات، خاصة في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي الكبير، حيث أصبح العالم يعيش انفجارا معرفيا

غير مسبوق تتعسر معه ملاحقة واستيعاب هذا التدفّق الكبير من إنجازات العلم والتكنولوجيا غير أن مراعاة هذه التّحديات العالمية وغيرها لا يعني تجاهل الأسس الاجتماعية للمجتمعات وقيمها.

والجزائر كغيرها من الدول اختارت الإصلاح منهاجا وسبيلا للتغيير في مختلف المجالات، ومنها المجال التربوي، أي أصبح إصلاح المناهج التربوية وتطويرها أمرا في غاية الأهمية وأكثر من الضروري، وقد عرفت الجزائر عمليات إصلاح تربوي عديدة امتدت منذ الاستقلال وصولا إلى تلك التي تمت مع بداية الألفية الثالثة وتحديدا بداية العام الدراسي 2003-2004 وسميت بالجيل الأوّل، ثم الإصلاحات التي تمّت في بداية العام الدراسي 2016-2017 وهي ما عرف بمناهج الجيل الثاني.

وهذه الإصلاحات جميعها فرضتها أسباب كثيرة، منها الوضعية التي عاشتها وتعيشها المدرسة الجزائرية والتحولات المسجلة في مختلف الميادين ونجد منها ما هو على المستوى الوطني، كظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية الديمقراطية، وبالتالي تزويد الأجيال الناشئة بروح المواطنة وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من مواقف التفتّح والتسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية والأصالة الدينية والتاريخية ولغته العربية والسّعي إلى تحسين كل مستوياته المتنوعة.

وانطلاقا من هذه الخلفية قمنا بصياغة إشكالية تتمحور حول التساؤل التالي:

- ما دور البحث العلمي في تطوير مناهج العمليات التعليمية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة؟

ولضبط إشكالية الدراسة أكثر والتحكم في مسارها قمنا بطرح التساؤلات الفرعية الآتية:

* هل رافق البحث العلمي عمليات الإصلاحات التربوية الجزائرية القديمة والحديثة إعدادا وتنظيرا وتطبيقا؟

* ما مدى فاعلية الجهود البحثية العلمية في البرامج التربوية التعليمية؟

* ما مدى نجاعة وواقعية الإصلاحات التربوية بين التنظير والتطبيق؟ وهل استجابت الإصلاحات لتطلعات المجتمع الجزائري؟

ومن أجل هذا كلّه اقترحنا فرضيات مسبقة ومؤقتة لتفسير بعض الظواهر التي لاحظناها، والتي تعتبر تقديرا واستنتاجا مبنيا على معلومات سابقة أو نظريات أو خبرات علمية لباحثين في المجال التربوي، فالفرضيات تمثّل إجابات مسبقة و مبدئية في أيّ بحث علميّ، أما في بحثنا فاعتمدنا ثلاثا وهي:

– تحتاج عمليّة تطوير المناهج التربويّة إلى تكاثف الجهود المختلفة علميّة كانت أو سياسّة أو اجتماعيّة وغيرها.

– ضبط آليات محكمة ودقيقة تسهم في نجاعة الإصلاحات التربويّة تضفي الواقيّة في تطبيق نظريّات البحث العلمي على البرامج التعليميّة ومناهجها.

– يواجه البحث العلمي مجموعة من الصعوبات في مرافقته وإعداده للإصلاحات في الجزائر قديما وحديثا.

أمّا عن أهمية دراستنا فتتجلى من خلال أهمية المناهج التربوية التي تعتبر عماد وأساس أي أمّة لما لها من قيمة وأهمية بالغة في بناء الفرد وتكوين شخصيته، وذلك باعتبار الجيل الصاعد هو مستقبل الأمّة وعنصرها الفعّال في بناء الوطن وتحقيق أماله وطموحاته وتقدّمه وازدهاره، إذ أنّ التعليم في المجتمعات الحديثة يحتلّ مرتبة عظيمة ووزنا كبيرا في تدعيم البناء الاقتصادي والاجتماعي، فهو بذلك قوّة لا يستهان بها في إحداث التّطوّر والتّقدّم، وقاعدة الارتكاز في التّحوّل الصحيح نحو التنمية الشاملة، فلقد أصبح التعليم مشروعا استثماريا بكل معنى الكلمة في الوقت الراهن ولم يعد خدمة تقدمها الدول لأبنائها وفقط، ولهذا تزداد أهمية البحث العلمي يوما بعد يوم، حيث أصبح العالم في سباق للوصول بطريقة منظّمة إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة المثمرة التي يمكن أن تسهم في حلّ المشكلات التي تواجه الإنسان، بحيث تضمن له التقدّم و التميّز حتى يواكب تحدّيات العصر ومتطلّباته، فالبحث العلمي يعتبر ركنا أساسيا من أركان المعرفة الإنسانية في مجالاتها المختلفة وفي مجال التربيّة والتّعليم على وجه الخصوص وكلّ ما يمسّه من إصلاحات و تجديدات، لما يقدّمه من أفكار ونظريات وحلول للمشكلات المختلفة، ورؤى مستقبليّة لمجابهة المستجدّات و التحدّيات.

ومن هذا المنطلق أصبح من الضروري تسليط الضّوء على **دور البحث العلمي ومساهمته في تطوير المناهج التعليمية وطرق التدريس للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة**، والتّقصّي بالدّراسة البحثيّة حول فاعليّة نتائج النظريات النّاتجة عن مركز البحث العلمي و مؤسّساته وعلاقته بتطوير التربيّة ومناهجها في الجانب التّطبيقي، وهذا الأمر كان المحور الأساس لدراستنا المقدّمة في هذا العمل البحثي العلمي.

وعن أسباب اختيارنا لهذا الموضوع والتّطرق له بالدراسة والبحث فهي كثيرة ولعلّمن أهمّها:

- الاطلاع على تاريخ المنظومة التّربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا ذا ومعرفة أحوالها، خصوصا بعد أن شهدت الجزائر فترة استعمار دامت 130 سنة من التّقتيل والتّجويع والتّجهيل والتّشريد لأبنائها من قبل المستدمر الفرنسي، وكلّ محاولات هذا الأخير لطمس هويّة الشعب الجزائري وحرمانه من حقّ التعليم والتربيّة على أصول الدّين والعروبة.

- الرّغبة في معرفة المناهج التربويّة التّي انتهجتها الجزائر المستقلّة في مجال التربية والتعليم عبر مراحل مختلفة من الإصلاحات.

- الرغبة في الوقوف على واقع التربيّة والتعليم في الجزائر بشكل خاص ومدى علاقته بالبحث العلميّ خاصّة فيم تعلّق بما يسمىّ الإصلاح التربويّ في الجيل الأول والجيل الثّاني.

- الطموح من أجل إنجاز دراسة بحثيّة أكاديميّة تتوفّر على شروط العمل العلميّ، بهدف إفادة وطني آملا في رقيّه وتطوّر.

- ومن الأسباب الموضوعيّة، ارتباط موضوع الدّراسة بتخصّص اللّسانيّات وتعليّة اللّغة.

- قابليّة الموضوع للدّراسة.

- حداثة الموضوع في رحاب البحث العلميّ وما يثيره من قضايا تربويّة جديدة متجدّدة لها علاقة بالتّطوّرات الدّاخلّية والإقليمية والدّولية.

- الكشف عن دور البحث العلمي في تطوير مجال التربية والتّعليم.

هذه الأسباب المذكورة وغيرها، تعتبر بمثابة الحافز القوي والدّفع لاختيارنا هذا الموضوع و الخوض في أغواره، فالمناهج التربويّة وعلاقتها بالبحث العلمي بحث واسع في أفكاره يحتاج اهتماما كبيرا ودقّة أكبر وتركيز شديد حتّى يحقّق الباحث الأهداف المرجوة منه.

ومن هنا فإنّ بحثنا يهدف إلى مجوعة من النقاط أهمها:

- الوقوف على أهم الإصلاحات التي مسّت المناهج والمضامين التربويّة وسبل التدريس في المنظومة التربوية الجزائريّة من خلال ما اصطلح عليه بإصلاحات الجيل الأول والثّاني.

- الوقوف على واقع البحث التربوي في الجزائر بشكل خاص وعلاقته بالإصلاح والتطوير الذي يمس مجال التربيّة والتعليم.

- المقاربة بين الإصلاحات التي مست المناهج التربوية في الجيل الأول والجيل الثاني، الآليات المتخذة لتطبيقها والنتائج المحصودة.

وستكون دراستنا هذه بحول الله تعالى محطّة انطلاق العديد من الباحثين والدارسين في هذا المجال الواسع على غرار الدراسات السابقة، لما توفّره دراستنا من إضافات مفيدة ومستجدات غير مسبوقة وظّفناه في ثنايا الفصول النظريّة، واستثمرناه في الجوانب التطبيقيّة للدّراسة، والتي تعتبر حصاد البحث و زبدته ونتاج احتكاكنا بأهل الميدان _ ميدان التربية والتعليم _ وخبرتنا المتواضعة به كون الباحث أستاذ اللغة العربية بالطور المتوسط.

ولقد اقتضت طبيعة بحثنا أن تكون الخطّة مقسّمة إلى أربعة فصول يتقدّمها مقدّمة ومدخل مفاهيمي ثم خاتمة.

جاءت الفصول وفق النحو الآتي:

مدخل: أردفنا فيه مجموعة من مفاهيم وتعريفات لها علاقة بأهمّ المحاور التي تطرقنا لها في دراستنا، ومن أهمّها تعريف البحث العلميّ وأركانه، ثمّ خصائصه، مع ذكر أنواعه، ومفهوم المناهج وكذلك عرّجنا بالتّعريف للعملية التعليمية التّعلميّة، وذكر محاورها.

الفصل الأوّل: المعنون بـ:" البحث التربويّ (تأصيل، واقع وتخطيط)"، تعرّضنا فيه إلى ثلاث مباحث:

- **المبحث الأوّل:** وفيه أتينا بتعريف البحث التربويّ، ثمّ حدّدنا أهدافه وخصائصه وأنماطه ثمّ مجالاته، لنتطرّق بعد هذا كلّه إلى أخلاق الباحث التربويّ، وخصّصنا جانب من هذا المبحث إلى ذكر أهم معوّقات البحث التربويّ.
- **المبحث الثّاني:** قد خصّصناه للحديث عن التربيّة، حيث تطرّقنا لمفهومها وأنواعها، أهميّتها وأهدافها، وتناولنا علاقة التربيّة بالتغيّرات المعاصرة من حيث التأثّر والتأثير.
- **المبحث الثّالث:** وفيه تحدّثنا عن التخطيط التربويّ، حيث عرّفناه، وطرقنا باب نشأته ودواعيه، وذكرنا أهميّته وأهدافه، ثمّ تحدّثنا عن مجالاته وأهمّ خصائصه، وختمنا المبحث بأهمّ المعوّقات التي تواجه التخطيط التربويّ.

أمّا **الفصل الثّاني:** فوسمناه بـ" المناهج التعليميّة بين التّطوير- المبرّرات، الأساليب والآليات في ظلّ المتغيّرات والتحدّيات"، وفيه مباحث ثلاث،مبحثين نظريّين ومبحث تطبيقي:

- **المبحث الأوّل:** بعنوان" تطوير المناهج التعليميّة" وفيه قدّمنا المفهوم التقليدي و الحديث للمناهج التعليمية، ثم عقدنا مقارنة بين المنهج الحديث والتقليدي، بعدها تطرّقنا إلى مفهوم تطوير المناهج، وعرضنا المبادئ والأسس التّي تبنى عليها عمليّة التطوير، مع ذكر أهمّ المبرّرات الدّاعيّة لتطوير المناهج التّعليميّة، وحدّدنا مراحل التّطوير وعمليّة التخطيط المتعلّقة به، ثمّ الأساليب العامّة لعمليّة التطوير الخاصة بالمناهج التعليميّة.

- **المبحث الثّاني:** فقد تعلّق بكيفيّة إعداد منهاج تربويّ في ضوء الانفتاح الثقافي برؤية إسلاميّة، ومن أهم النقاط التي عرضنا لها في هذا المبحث:

* نظرة شاملة للمنهاج في الإسلام.

*العنصر البشري في المنهاج التربويّ الإسلامي.

*كيفيّة إعداد منهاج معاصر بسمات إسلاميّة في ظلّ الانفتاح الثّقافيّ.

– **المبحث الثّالث**: وخصّصناه لدراسة تطبيقيّة متعلّقة بمجتمع الباحثين من طلبة دكتوراه وأساتذة جامعيّين في مختلف التّخصصّات ومن جامعات ومراكز بحث متنوّعة، بغرض معرفة آراء هذه الفئة في ما يخصّ توظيف نتائج البحث التربويّ في تطوير منهج تعليم اللغة العربيّة بمرحلة التعليم المتوسّط.

وفيما يخصّ **الفصل الثّالث** الموسوم بـ"تطوّر المناهج التربويّة في الجزائر"، وقسّمناه إلى ثلاث مباحث نظريّة ومبحث تطبيقيّ:

– **المبحث الأوّل**: عرّجنا فيها على المحطّات التاريخيّة لتطوير التربيّة والتّعليم في الجزائر قبيل الاستعمار الفرنسي، وفي عهده، وبعد الاستقلال، وصولا إلى محطة الإصلاح التربويّ التي شهدتها المدرسة الجزائريّة بين 1990-2000 وما جاء من تجديد تربويّ بعد هذه الفترة إلى غاية اليوم.

– **المبحث الثّاني**: تطرّقنا في هذا المبحث إلى عمليّة تطوير مناهج اللغة العربيّة في الجزائر، فعرّفنا بمبادئ وأسس بناء منهاج اللغة العربيّة، والأهداف الشّاملة له، ثم تخصّصنا جانبا للحديث عن متغيّرات ومستجدّات هذا المنهاج، لنختم المبحث بالتّطرق إلى الجيل الثاني لمناهج تعليم اللغة العربيّة في الجزائر.

– **المبحث الثّالث**: خصّصناه للأنشطة التعليّة للغة العربيّة في الطّور المتوسط في مناهج الجيل الأول والثّاني، لنعقد من خلال هذا المبحث مقارنة شاملة بين هذين الجيلين من الإصلاحات التي مسّت المناهج التربويّة في الجزائر.

ختاما لهذا الفصل أردناه أن يكون **المبحث الرّابع** في شكل دراسة ميدانيّة خصّصناها لمجتمع أساتذة اللّغة العربية بالطّور المتوسّط ومفتّشيّ المادّة، وذلك بغرض معرفة أرائهم حول تعليميّة اللغة العربيّة في ظلّ إصلاحات الجيل الأول والجيل الثّاني في مرحلة التّعليم المتوسّط، وهذا الأمر تمّ عن طريق تفريغ استبانة

العيّنة في جداول مصحوبة بأشكال بيانية ثمّ عرض نتائجها وتحليلها، لنصل بعدها إلى عرض حوصلة نهائيّة تضمّ بعض الملحوظات والاستنتاجات المتعلّقة بالدراسة التطبيقيّة.

وفي الأخير، خلصنا إلى خاتمة عرضنا فيها أهمّ النتائج و الأحكام المتمخّضة عن هذا البحث. مذيّلة بقائمة المصادر والمراجع المعتمدة و المتنوّعة من كتب ، ورسائل، ومجلّات علميّة، ووثائق وزاريّة.

وكأيّ دراسة أكاديميّة ذات طابع علميّ لا تقوم إلاّ على منهج معيّن، باعتباره المنارة التّي تأخذ على عاتقها السّير بالباحث و بحثه نحو التّنظيم المنهجي المحكم، استعنا نحن أيضا في عمليّة نسج خيوط بحثنا هذا على المنهج الوصفيّ الذي يعتمد آليات التحليل والمقارنة والإحصاء أيضا، فقد مكّننا الوصف من تتبّع ظاهرتي البحث العلمي والتربيّة، خصوصا في الجزائر ومن ثمّ تحليلها وعرضها في قالب تطبقيّ،أما المقارنة فكانت نتيجة تأسيس مقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث، والمقاربة بالأهداف،ثمّ المقاربة بالكفاءات، وأيضا من خلال وضعنا لمقارنة شاملة بين الجيلين الأوّل والثّاني،والإحصاء حينما فرضت طبيعة البحث ذلك بشكل ضروريّ وملحّ لاستخدامه، عندما لجأنا للأرقام والنّسب المئويّة التي توصّل إليها العمل الميداني في جانبه التّطبيقيّ خلال مرحلة تحليل الاستبيانات الموجّهة لعيّنة الباحثين،ثمّ عيّنة الأساتذة والمفتّشين.

وللمعيقات والصّعوبات حظّ في رحلة بحثنا،حيث جعلت مهمّتنا صعبة وشاقّة، وإن كان هذا الأمر طبيعيّا في كل عمل علميّ، يطمح من خلاله الباحث إلى بلوغ الغايات والأهداف المنشودة، وإلى النتائج التي تكون في مستوى التّطلّعات. ومن بين هذه الصّعوبات التي اعترضتنا، أذكر:

- تداخل المفاهيم والمصطلحات ممّا يصعب عليك التّفريق بينها انتقاء ما يناسب بحثك.

- كثرة المعلومات وتكرّرها بنفس الشّكل في أغلب المراجع.

- قلّة المراجع التربويّة في الجزائر، إلا ما ورد منها في شكل رسائل دكتوراه أو مقالات علميّة أو مذكّرات جامعيّة.

– كما لاحظنا على العيّنة التي اخترناه بالدراسة التّطبيقيّة، سواء من الباحثين الأكاديميّين من دكاترة أو طلبة، أو أساتذة اللغة العربيّة ومفتّشي المادّة في الطّور المتوسّط، قلّة اهتمامهم بهكذا بحوث علميّة هادفة.

ولا شكّ أن خلف كل باحثٍ موجّهٌ يوجّه عمله، فيحاول بتوجيهه أن يرسم لطالبه طريقا علميّا ينأى به عن الزّلل ويبعد عنه الخلل، فالشكر موصول لأستاذيْ: "أ.د عبد النّاصر بوعلي" و"أ.د هشام خالدي" على تحمّلهما عناء الإشراف بالقراءة والتّصحيح والتّوجيه، وعلى صبرهما الجميل معي.

ولا شكر يعلو على شكر المولى عزّ وجلّ، فبتوفيقه سبحانه وتعالى وُفّقنا إلى انجاز هذا العمل المتواضع وإتمامه، فالحمد لله حقّ حمده.

توقيع الباحث يوم: 2022/01/27

المدخل

تعريفات إجرائية ومفاهيم أساسية

تمهيد:

إنّ التعليم يعدّ من أهمّ ركائز نهضة الأمم، حيث أنّ من ملامح الدّول المتطورة والمتقدّمة اهتمامها بإصلاح التعليم وخططه وأهدافه وكذلك تطوير مناهجه، واعتباره أولوية من الأولويات، باعتباره الوسيلة و الأداة التي تؤمّن به حاضرها وستقبلها، والدّليل على ذلك أنّ التعليم هو قيمة ثقافية وثروة لا مثيل لها، وهو الرّكيزة الأساسية للدّفع بقاطرة التنمية والتطّور إلى الأمام، ووسيلة فعّالة ما تمّ الاهتمام به للحراك والتّغيّر الاجتماعي والنفسي والاقتصادي والمعرفي على حدّ سواء، ونهجا للتميّز والتفوّق والإبداع العلمي ومجابهة التّغيرات الواردة والطّارئة، ومواجهة تحدّيات العصر والعولمة، وإنّ الوقوف على المناهج الدّراسية أمر كفيل بتحقيق الغايات والأهداف المنشودة، وهو الترجمة الحقيقة والعلمية لأهداف التربية واتجاهاتها وخططها.

ولعلّ من أصعب الأزمات التي تعاني منها الأمم والشعوب السّاعة هي غياب التفكير الناهج، أي الواضح البيّن السّويّ، و العقل المنهجي القويم، فإعادة تشكيل العقول الناشئة إنّما هي إعادة نهج لها من جديد، أي إقامتها على نظام مستقيم وجلي، واستنهاج الفكر الإنساني على العموم إنّما هو قدرته على التّفكير بشكل منتظم وواضح.

ودليل ذلك من الواقع أنّ التلقائية غير الواعية في معالجة شؤون الحياة والتلقائية العشوائية، دليل قاطع على غياب ممارسة المنهجية، "فإقدامك على الشيء وأنت تعلم قبل الإقدام عليه لماذا تقدم عليه ولا كيف، لا أنت تكلّف نفسك البحث عن معرفة ذلك، إنّما هو نوع من تّأخير البيان عن وقت الحاجة كما قعّده علماء أصول الفقه، والدّخول في عمل من غير تبيّن وبيان هو عين الفوضى التي تلقي بمقوّمات المنهج فيه"[1].

[1] فريد الأنصاري، أبجديات البحث في العلوم الشرعية، منشورات الفرقان، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، المغرب، 1997، ص23.

واستنادا لما سبق يأتي المنهج الدراسي على رأس المنظومة التربوية والتعليمية لأي نظام تعليمي، وأي إصلاح تربوي لا يتمّ بمعزل عن إصلاح وتطوير المنهج الدراسي بحكم أنه المحور الأساسي للعملية التعليمية، والتجسيد الواقعي لها.

وجاءت هذه الدراسة البحثية كمحاولة للربط بين البحث العلمي بشكل عام والتربوي المحض على وجه الخصوص وعلاقته بالعملية التعليمية التعلمية تنظيرا وتطبيقا لعصبها الأساس ألا وهو المناهج التعليمة و لتربوية، ومحاولة لتسليط الضوء على مجموعة من الجوانب التربوية في العالم عموما وبالجزائر خصوصا، وسعيا للإجابة على إشكال محوري مفاده: ما مدى مساهمة البحث العلمي في تطوير الناهج التربوية للعملية التّعلميّة التّعليميّة؟.

ولخوض غمار البحث في هذا الموضوع الواسع والقيم كان لزاما علينا أن نحدّد جملة من المفاهيم الإجرائية الهامة لفك الغموض عن بعض المصطلحات المهمة والمتعلقة بموضوعنا، وبيان معانيها ومحاولة ضبطها وإثراء مبدئي للعمل من الوهلة الأولى حتى يتسنى لنا التعمق و الإبحار شيئا فشيئا في بحثنا هذا بهدف وعلى أمل بلوغ نتائج يستفيد منها البحث و الباحث عموما، و إضافة علمية يُستند إليها في مجال إصلاح وتطوير المناهج التعليمية لمنظومتنا التربوية الجزائرية بشكل خاص.

❖ التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدّراسة:

" إنّ المفاهيم عبارة عن ألفاظ عامة تعبّر عن مجموعة متجانسة من الأشياء، كما أنها تجريد للواقع تسمح للباحث أن يعبّر بها بعد ذلك هن الواقع، لذا عُدّت المفاهيم بمثابة رموز تعكس مضمون فكر أو سلوك أو موقف لأفراد مجتمع البحث بواسطة لغتهم.

ولما كانت أكثر المفاهيم تتعدّد معانيها وتتشعّب دلالاتها، فإن تحديدها يمثل ضرورة ومنهجية لا ينبغي تجاوزها في أيّ بحث من البحوث الاجتماعية، حيث المفهوم حلقة وصل أو هو تمفصل بين النظرية والميدان، وبدونه تنتفي الصلة بين الطرفين، كما أنّ تحديد المفاهيم يساعد الباحث في إزالة أي لبس أو

غموض قد يعتري أهداف بحثه، مما يقربه من الموضوعية التي تمكنه من الوصول إلى نتائج أكثر مصداقية"[1].

تشكل مصطلحات البحث العلمي أحد أهم الركائز الأساسية التي تقوي وتدعم البحث، فكثير ما تتعدّد المفاهيم والمعاني الخاصة ببعض المصطلحات العلمية المستخدمة في الأبحاث لذلك وجب على الباحث أن يحدّد المعاني والمفاهيم التي تتفق وتتناسب مع أهداف بحثه وإجراءاته، حيث أن هذه المصطلحات العلمية تساعد على تحديد الخطوط العريضة للبحث العلمي، فضبط مفاهيمها وتعريفاتها ومعانيها يزيل الغموض ويضفي الوضوح لدى القارئ والدارس والمتتبع للبحث، وتكمن أهمّيتها أيضا في يسير الباحث على هديها طيلة رحلته البحثية، وحتى لا تفتح المجال أمام القارئ والدارس للتفسيرات المختلفة من خلال تبيّن الباحث لأحد المصطلحات المذكورة والخاصة ببحثه.

وتكمن التعريفات الإجرائية للدراسة فيما يلي:

1- تعريف البحث العلمي:

أ/ **البحث لغة:** الطّلب التّفتيش والتّتبّع والتّحري، قال الله تعالى: «فَبَعَثَ اللّهُ غُرَاباً يبْحَثُ فِي الأَرْضِ»[2] أي يطلب ويتتبّع ما يريده: فقال "ابن فارس": « الباء والماء والتّاء، أصلٌ واحدٌ يدلّ على إشارة الشيء»[3]. وإشارة الشيء معناها فضّل الشيء وأختاره.

وأمّا العلم في اللّغة، فهو مصدرُ "عَلِمَ" بمعنى "عَرَفَ"[4].

ب/ الاصطلاح: فقد اختار "الآمدي" أنّه «عبارة عن صفة يحصل بها لنفس المتّصف بها التّمييز بين حقائق المعاني الكلية حصولا لا يتطرّق إليه احتمال نقيضه»[1].

---

1 فريجة أحمد، انعكاسات التسرب المدرسي على انحراف الأحداث في الجزائر ،أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2010/2009، ص20.

2 سورة المائدة، الآية 141.

3 أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطّباعة والتوزيع، ج1، 1979، ص204، مادة بحث.

4 الفيروز أبادي، محمد الدين بن يعقوب الفيروز آبادي، راجعه أنس محمد السّامي وزكرياء جابر أحمد، دار الحديث القاهرة، مصر، 2008، ص113، مادة "علم"

واختار "ابن جزم" و"الرّاغب الأصفهاني" أنه « تيقنّ الشيء على ما هو عليه» أو « إدراك الشيء حقيقته»[2].

فيبيّن لنا من خلال ما ذكر في التّعاريف السّابقة والجمع بين البحث والعلم في اللّغة والاصطلاح على حدّ سواء أنّه يتّبع الأمر والكشف عن معناه لإزالة الغموض وإرساء اليقين عن طريق العلم.

والبحث العلمي اصطلاحا: "هو دراسة مبنية على تقصّ وتتبّع لموضوع معيّن وفق منهج خاص لتحقيق هدف معيّن من إضافة جديدة أو جمع متفرّق، أو ترتيب مختلط، أو غير ذلك من أهداف البحث العلمي.

ورغم أنّ هذا التعريف يعتبر أكثر شمولية لمفهوم البحث العلمي كونه جامعاً لحقيقة البحث، مانعاً من دخول غيرها فيه كالمناظر مثلا وصالحاً لأي موضوع في أي ميدان من ميادين المعرفة، إلاّ أنه وردت تعريفات أخرى للبحث.

ومن ذلك قول بعضهم: « البحث هو العمل الذي يتمّ انجازه لحلّ أو محاولة حلّ مشكلة قائمة ذات حقيقة مادّية».

وقول بعضهم: البحث « هو الفحص والتقصّي المنظّم لمادة أي موضوع من أجل إضافة المعلومات الناتجة إلى المعرفة الإنسانية أو المعرفة الشخصية»[3].

النّاظر إلى ما تقدّم من تعريفات متنوعة للبحث واقترانه بالعلمية يدرك أنّ مجاله التّنقيب عن الحقائق وإدراكها واكتشاف الخفيّ وإبرازه في أي ظاهرة كانت صفتها والهدف منه تزويد المعرفة الإنسانية العامّة أو الخاصة بمعلومات جديدة، تساعد على تطوّر الحياة ورقيّ الفكر الفردي والجماعي.

---

[1] علي بن محمد الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، تعليق العلّامة عبد الرّزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1402، ج1، ص11.

[2] ينظر: الإحكام في أصول الأحكام، ج1، ص34، عبد السلاّم الّقاني، شرح جوهرة التوحيد، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، دار القلم العربي، حلب، سوريا، 1972، ص23.

[3] ينظر: الخطيب محمد عجاج لمحات في المكتبة والبحث والمصادر، دمشق، 1975، ص9.

1-1-: أركان البحث العلمي:

لا يقوم البحث العلمي إلّا على ثلاثة أركان لا بدّ منها، وكلّ واحد منها لا يقل أهمية عن الآخر في ظهوره الذي ينبغي أن يكون عليه، وهي:

الموضوع، والمنهج، والشكل.

أ- **الموضوع**: فهو محور الدّراسة والمقصود بالبحث، وكلّما امتاز الموضوع بالجدّة والحداثة واتّسم بجوانب جديدة، وكان يساهم في معالجة موضوعات علمية أو اجتماعية ذات أهمية، كان محطّ اهتمام إداريين بشكل ملحوظ، وكان جاذبا لأنظار العلماء والباحثين.

ومن عوامل نجاحه أن يبحث الباحث فيه ويجمع له مادة علمية وافية تشمل جوانبه وتعالج دقائقه، يختار منها ما يراه جديرًا بالانتقاء جدّة وعمقًا، ثم يشغل فكره فيها فهماً، ونقداً واستنباطاً وإضافة فيخرج من ذلك بجديد فكري، ومعنى محكم، ودراسة متأنّية، فيجعل القارئ يحسّ أن من وراد ذلك جهداً في الجمع والانتقاء والتفكير ورغبة في التقصّي والبحث، وقدرة على النجاح في ميدان دراسته[1].

ب- **المنهج**: (Méthode) وهو الطريقة التي يستخدمها الباحث في بحثه وعمله للوصول إلى غايته، فالمنهج هو الأداة لبلوغ الغرض والغاية واكتشاف الحقيقة أو الوصول إلى المعرفة، والعلم الذّي يبحث في طبيعة هذا المنهج وأسسه وأدواته وقواعده، يسمّى علم مناهج البحث [2](Méthodologie).

وبهذا نخلص أن المنهج ضروري كما سبق الذكر، فهو الوسيلة والسبيل الذي يسلكه الباحث في بحثه مستنداً على أسسه وقواعده لبلوغ نهاية بحثه.

ج- **الشكل**: وهو الطريقة التنظيمية للبحث، التي توافق البحث العلمي العام على التسيير عليها، بدءا من تنظيم المعلومات على صفحة العنوان ونميز ذلك، ومن طريقة استعمال الهامش وتوثيق المعلومات وكتابة التعليقات وتدوين فهرس المصادر والمراجع وغيره من فهارس أخرى، وكذلك العناوين الجانبية، وتوظيف علامات الترقيم، وتبويب البحث حتى يسهل على القارئ وتتبع خطوات وعناصر البحث.

---

[1] ينظر: عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي الرّبيعة، البحث العلمي حقيقته ومصادره ومادّته ومناهجه وكتابته وطباعته ومناقشته، الرّياض، ج1، ط6، 2012م، ص27.

[2] ينظر: مهدي فضب الله، أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق، دار الطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، ماي 1993، ص14.

«والشكل والمنهج في الوقت الحاضر أصبح مقياس جودة البحث العلمي ... إذ غالبا ما يكون تنظيم معلومات الرّسالة لافتا للانتباه، وإنّ المرء ليعجب أن يحتل هذا الجانب الدرجة الأولى من هذا التدريب العلمي أكثر من هضم الموضوع وجوانب الجدّة فيه، فمن خلال استعمال المعلومات في موضوعها الصّحيح تتجلّى قدرة الكاتب وملكته العلمية فالالتزام بعمل علمي يفرض إتّباع الطّرق المتّبعة والمعترف بها علميّاً، وتعلّمها والتعرف عليها مسبقا يجعل إتباعها أمراً سهلاً»[1].

يظهر جليّا أنّ المنهج وركن الشكل إذا كان الباحث متمكنا منهما عارفا بهما، ييسّر ذلك عليه خوض غمار البحث ويعطي لدراسته قيمة علمية ومعرفية، طبعاً دون إهمال ركن جدّة الموضوع المبحوث فيه.

1-2- خصائص البحث العلمي:

حتى يتّصف البحث أيّاً كان بصفة العلمية يجب أن تتوفّر فيه خصائص اتفق علماء البحث العلمي حولها ومن أهميتها:

أوّلاً: الموضوعية: ويقصد الباحثون منها جانبين مهمتين هما:

أ- حصر الدّراسة وتكثيف الجهد في إطار موضوع البحث، بعيداً عن الاستطراء والخروج عن موضوع البحث إلى نقاط جانبية هامشية، ممّا يؤدّي إلى تشتيت أفكار القارئ، فيأتي ذلك كل حساب الموضوع الرّئيسي، فيؤثر على مستواه في حين أنه من المفروض تخصيص كلّ مجهود لموضوع البحث ومساحة كافية على صفحاته.

ب- تجريد الأحكام والأفكار من النزعة الذاتية، وعدم التحيّز مسبقا لرأي شخصي وفكرة ما، أو إلى أشخاص معيّنين قبل الخوض في المعاينة والبحث، فالهدف الأول من البحث هو التوصيل إلى الحقيقة كما هي، مؤيّدة بأدلّة وشواهد علمية بعيدة عن المؤشرات الشخصية والخارجية التي من شأنها أن تزيح بالبحث عن سكة المصداقية وتقصى الحقائق[2].

---

[1] ينظر: عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدّة، ط3، 1987، ص20.

[2] ينظر: المرجع السابق.

«... وليست أهمية العلوم وعظمتها في الحقائق التي كشفت عنها بقدرها هي كامنة في الطريقة، وفي الروح العلمية التي تبحث بها الحقائق»[1].

فنستنبط من هذا أن على الباحث أن يتسم بالرّوح العلمية الحقة وينهج الطريقة المثلى في بحثه، متسلّحا بالموضوعية، متزوّداً بالحجج العلمية حتى يبلغ الحقائق المنشودة في بحثه العلمي.

ثانيا: المنهجية: يتّفق جلّ الباحثين على أنّ المنهجية هي طريقة تنظيم الأفكار والمعلومات بحيث يكون عرضها منطقيّاً سليماً متدرّجاً بالمتتبّع للبحث وقارئه من السّهل إلى الصّعب، ومن المعلوم إلى المجهول، منتقلا من المسلمات إلى الأخلاقيات آخذاً بعين الاعتبار انسجام الأفكار وترابطها.

«المنهجية مصطلح محدث راج في الدراسات العليا خاصّة بمعنى العلم الذي يبيّن كيف يجب أن يقوم الباحث ببحثه، أو هي الطريقة التي يجب أن يسلكها الباحث منه عزمه على البحث وتحديد موضوع بحثه حتى الانتهاء منه، أو لِنَقُلْ هي مجموعة الإرشادات والوسائل والتقنيات التي تساعده في بحثه»[2].

وللمنهجية أغراض من أهمها تنمية الرّوح العلمية لدى الباحث وتعليمه البحث العلمي وتسهيل مهمته في البحث.

«فالبحث العلمي يعرف من العنوان الذي يجمع بين الجدّة والدّقة والتّبويب، زما بين الفصول والفقر من ترابط، وتجانس وتناسب، والهوامش وما هي عليه من إيجاز في الدّلالة على المصادر، ثم ما يصحب كل ذلك من فهارس، وقائمة تامة للمعلومات عن المصادر والمراجع ... وإذا كانت هذه الأمور أدخل بالجانب الشكلي عن البحث فإنّ قراءة فقرة هنا وهناك بين المقدّمة والخاتمة تؤيّد علمية البحث ...»[3]، ومعنى هذا بأنّ إتباع الباحث للمنهجية علمية تقوم على معايير خاصة بالبحث العلمي يجعل من بحته ذات قيمة ولو كان الأمر متعلّقا بالجانب الشّكلي التنظيمي لعمله وتأطيراً للمعلومات المنتقاة للدراسة.

---

[1] سلطان حنان عبسى، وغانم سعيد شريف العبيدي، أساسيات البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، دار العلوم للطّباعة والنّشر، الرّياض، ط1، 1984، ص73.

[2] عبود عبد الله العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النّصير للنشر، دمشق، سورية، 2002، ط1، ص10.

[3] الطّاهر علي جواد، منهج البحث العلمي الأساس الأدبي، المؤسسة العربية للدراسات والنّشر، بيروت، لبنان، 1979م، ط3، ص30.

كما لا يمكن أن نغفل على إظهار وبروز شخصية الباحث في بحثه العلمي من خلال حسن التعليق والتحليل وإبداء الرّأي بشكل علمي متألّق.

1-3- أنواع البحث العلمي: للبحث العلمي أنواع مختلفة، تختلف بحسب الاعتبارات والمتطلبات وتنزع حقول المعرفة الإنسانية على العموم ومن ذلك ما يأتي:

أ/ الاعتبار الأوّل: نطاق البحث من حيث العموم والخصوص:

يتنوع البحث بهذا الاعتبار إلى نوعين:

* **النوع الأوّل**: أن يكون موضوع البحث عامّا، بمعنى أن يكون المقصود من الدراسة الوصول إلى معرفة عامة، ليست قاصرة على مكان أو زمان أو مجتمع يعينه.

* **النوع الثاني**: أن يكون موضوع البحث خاصّاً، بمعنى أن يكون المقصودة من الدراسة الوصول إلى معرفة خاصة بمكان أو زمان أو مجتمع بعينه، وتكون نتائجه قاصرة على ما أجريت الدراسة فيه، ولا تعمّ غيرها.

ب/ الاعتبار الثاني: غرض البحث:

يتنوّع البحث بهذا الاعتبار إلى نوعين:

* **النوع الأوّل**: البحث العلمي النظري وهو البحث الذي يقصد به الوصول إلى الحقيقة العامّة ومعرفتها، دون أن يكون هناك من وراء ذلك إلى التطبيق العملي لها.

والبحث العلمي النظري يتناول لموضوعات في العلوم الإنسانية، كالعلوم الدينية، واللغوية، والأدبية، والاجتماعية، والفلسفية، وغيرها ممّا يحقّق البحث فيه فوائد نظرية واضحة.

* **النوع الثاني**: البحث العلمي التطبيقي، وهو البحث الذي يقصد به الوصول إلى الحقيقة والمعرفة لها مع الوصول إلى التطبيق العملي لها في المجتمع الذي أجري فيه هذا البحث[1].

[1] ينظر: عبد العزيز بن عبد الرّحمن بن علي الرّبيعة، البحث العلمي (حقيقته ومصادره ومادّته، ومناهجه وكتابته وطباعته ومناقشته)، ص29.

ولهذا فإنّ هذا النوع من البحوث يركّز على المشكلات في المجتمع التي يحقق حلّها تقدّماً علمياً وعملياً واقتصادياً وعلى جميع الأصعدة لهذا المجتمع، كما يركز على الابتكار والإبداع والتجديد في هذا المجال.

كما يَجدُر الإنسان هنا أنّه ومهما أختلف الغرض في النوعين أي النّظري والتطبيقي إلّا أنّه نجدهما يتدخلان مع بعضهما البعض في مرحلة من مراحل البحث فيهما فلا يمكن بذلك الفصل التام بينهما، فنذكر أنه لا يحقق البحث العلمي التطبيقي فوائده المطلوبة ما لم يستند إلى البحث العلمي النظري.

ج/ الاعتبار الثالث: الباحث والدّافع إلى إعداد البحث:

يتنوع البحث بهذا الاعتبار إلى أنواع:

* **النوع الأول:** أن تكون الرغبة الشخصية عند الباحث هي الباعث إلى إعداد بحثه ليحقق هدفا من الأهداف التي يرغب الباحث في تحقيق شيء منها كإضافة جديدة، أو توضيح عمومي، أو ترتيب مختلط إلى غير ذلك ممّا قد يكون المقصود والقصد من البحث العلمي.

* **النوع الثاني:** أن يكون الباحث إلى إعداده طلب مؤسسة علميّة له كجامعة أو مركز علمي أو مجلة متخصّصة، أو طلب بعض الجهات له لالتقائه في ندوة علمية أو مؤتمر علمي.

* **النوع الثالث:** أن يكون الباحث إلى إعداده تمرّن من يقوم بهذا البحث على إعداد البحوث تمهيدا لتكليفه بثبوت أوسع وأعمق. وهذا النّوع ما يكلّف به الطالب أثناء مزاولته الدراسة بالجامعة، ويسمى بالبحث الصّفي ويقصد منه إعداد الطّالب لانجاز رسالة الماجستير والدّكتوراه ويكون ذلك انجازاً لمقرّر الجامعات أو المعاهد لمناهج البحث وتطبيقه في شكل بحوث علمية.

* **النوع الرابع:** أن يكون الباحث إلى إعداده الحصول على درجة علمية هي درجة "الماجستير" وهذا النوع من البحث يأتي بعد البحوث الصفيّة التي تمرّس فيها الطالب وتلقاها أثناء دراسة الجامعية وبعد حصوله على درجة "الباكالوريوس" وبعد دراسته التمهيدية وبحوثه في مرحلة الدّراسات العليا للماجيستير أو الماستير، ويعتبر هذا النوع من البحوث التخصّصية، وهو أوضح نطاقاً وأكثر دقّة في الإعداد والتحليل والاستنتاج مقارنة سابقيه من أنواع البحث المذكور سابقا، وذلك لتأهيل الطّالب للبحث والتأليف والبحث ما هو أعلى درجة كالدكتوراه.

* **النوع الخامس**: أن يكون الباحث إلى إعداد الحصول على درجة علمية أعلى من درجة الماجيستير أو الماستر، وهي درجة "الدكتوراه".

ويعتبر بحث "الدكتوراه" أعلى بحث تخصّصي، كما يعتبر قمة البحوث العلمية فإنه إلى جانب أنه يقصد منه الحصول على أعلى درجة علمية، فإنّه يهدف إلى إضافة جديدة من العلوم برؤية عميقة وتحليل دقيق، واستنتاج واضح باستيعاب تام، ولهذا فإنه يفصح عن تكوين الشخصية العلمية للباحث كما يستند إلى هذا البحث مرجعاً علمياً في ميدانه.

* **النوع السادس**: أن يكون الباحث إلى إعداده البرقي به من مرتبة علمية إلى مرتبة علمية أعلى منها، كالبحوث التي يعدّها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لهذا الغرض[1].

2- الباحث وصفاته:

2-1-الباحث:

لا يختلف في مفهومه أو من يكون، الباحث هو الذي يقوم على عاتقه اختيار مشكلة البحث، ويتكبّد عناء التتبع لمادّتها ودراستها، وفق منهج معيّن، عن طريق منهجية علمية واضحة المعالم لتحقيق أهداف وغايات معيّنة تكون هي مربط القصد من البحث.

فالباحث إذن أساسي في قيام البحث، فلا بحث بدون باحث، وإذا كان الأمر بهذا القدر، فلا بد من توفّر صفات ينبغي للباحث الاتصاف بها ومنها ما يأتي:

أ- الميل والرّغبة في القيّام بالبحث العلمي بصفة عامّة، وفي الموضوع الذي اختاره بصفة خاصّة، فليس كلّ واحد يرغب في القيّام بالبحث وإن كان عالماً وليس كلّ واحد يرغب في بحث أي موضوع، بل بعض الباحثين يرغب في بحث موضوعات معيّنة، وبعضهم يرغب في موضوعات أخرى.

ب- العلم والمعرفة وكثرة الاطلاع والقراءة الواسعة، فالباحث ينبغي أن يكون عنده علم ومعرفة سابقان في مجال تخصّصه، كما يبني على ذلك دراسة اللاّحقة في هذا الموضوع، أمّا كثرة الاطلاع والقراءة الواسعة فهي من أهمّ الصّفات التي ينبغي كالباحث التحلي بها، إذ تعتبر المنهل العزيز الذي يروي خليل

[1] ينظر: المرجع السّابق، ص30 و31 و32.

الباحث ويسع آفاقه المعرفية ويعمقها، لهذا اوجب على الباحث ألا يترك كتابا أو بحثا أو غيرهما تناول موضوعه أو جانبا منه إلّا اطّلع عليه وقرأه[1].

جـ- المقدرة على البحث المكتسبة والفطرية، فإنّ البحث باعتباره وموهبة فنية تمنح لبعض النّاس ويحرم منها آخرون، وهذا من باب الفطرة، فكم من عالم طليع فاقت لموهبة البحث، وكم من شخص مالك لناصية المنهج في جمع المادة وترتيبها لكن المقدرة الفطرية على البحث عنده لترتقي للمستوى المطلوب، فالقدرة أو المقدرة الفطرية تعني القوة في فهم الحقائق وتفسيرها باستقلال تام.

وأمّا المقدرة الكسبية، فتعني الإلمام بطرق البحث العلمي عن طريق الدراسة والتجربة، ابتداء موضع خطّة منظمة للبحث، وجمع للمادة العلمية وتصنيف وترتيب لها، وصياغة حسنة في مرحلة الكتابة[2]. د- العناية بالأسلوب، ذلك بأن يعرض الباحث بحثه بأسلوب علمي قوامه اللّفظ الواضح، والعبارة المشرقة، والشبك الحسن، مع التزام اللغة العربية لفظاً ومعنى ونحواً في ذلك[3]

هـ- حسن التعامل مع المصادر والمراجع، إذ أنّ في هذا الحس تظهر مهارة الباحث في التعامل مع المصادر التي يؤخذ منها معلوماته، وبذلك يرفع اللّبس على القارئ بما قد تحلبه فوضى العز ومن إلهام.

و- الأصالة العلمية، وذلك بالقدرة على عرض الأفكار والمعلومات بطريقة صحيحة، وبتنسيق جيّد، وبالقدرة على الحكم على الأشياء ببصيرة نافذة على الإضافة لما هو جديد والإبداع أيضا.

ز- ظهور شخصية الباحث من خلال بحثه، وذلك بألّا يسلّم بكل ما وصل إليه من مادة علمية حتى يتحقق منه بالدراسة والفحص والتمحيص، ودحض الضعيف والباطل، لما تظهر شخصية الباحث أيضا في إبداء أرائه، وإصدار أحكامه وأن كانت جزئية غير منطلقة وهذا طبقا في المقام المناسب لمثل ذلك.

حـ- التزام أدب البحث، وهذا من أهم ما قد يتصف به الباحث في رحلته البحثية العلمية، فباحترامه للآخرين وآرائهم، وبالتواضع، يبلغ أولى مقاصد البحث، حتى وإن كان على صواب فيما ينقد أو

[1] ينظر: محمد عجّاج الخطيب، لمحات في المكتبة والبحث والمصادر، دار النشر بيروت، 1971، ط3، ص90.

[2] ينظر: عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي الربيعة، المرجع السابق، ص110.

[3] ينظر: محمد عجاج، المرجع السابق، ص117.

يعرض، وإن أدى بحثه العلمي إلى كشف لم يسبق غليه، أو إلى نتائج مفيدة، ذلك لأنّ الغاية الأصلية من البحث هي الوصول إلى الحقيقة وإضافة المعارف إلى قوات الإنسانية وعلومها[1].

وعلى غرار الصفات التي تم ذكرها، هناك صفات أخرى لا تقل أهميّة عن سابقتها، ووجب الاتصاف والتأسّي بها، كالصّبر والجلد على مساق البحث العلمي أيّا كان نوعه، والتميّز بالموهبة والذكاء في التحصيل والتّعامل مع مواد البحث والانتقاء الجيّد والتزام الموضوعية في الطّرح وإبداء الرّأي والتحليل وكذا الاستنتاج.

3- المناهج:

3-1- مفهوم المنهج:

أ/ لغة: «نَهَجَ، نَهجاً، نَهجَ الأمْرَ: أَبانَهُ وأوضَحَهُ، ونَهجَ الطَّريقَ: سَلَكَهُ.

والمِنْهجُ والمنهاَجُ: ج: مناهج، ويعني: الطريق الواضِحُ ومن: منْهَجٌ أو مناهج التدريس»[2].

- نَهجَ: نَهجاً ونَهجَهُ: تَتَابعَ نفسَه من الإعياء وكثرة الحركة وشدّتها.

أنهج الطريق: وضّح واستبان.

انتهج الطريق: صار نهجاً، سلك مسلكه.

والمنهجُ الخطة المرسومة ومنه منهج الدّراسة ومنهج التعلم[3].

المنهاج: الطريق الصحيح، والتنزيل العزيز قوله تعالى: «لكل جعلنا منكم شرعة ومنَهَجاً»[4].

ب/ اصطلاحا: تعدّدت المفاهيم الخاصة بتعريف المنهاج الدراسي بين الباحثين العرب وكذلك الغربيين، ومن بين التعريف أنّ المنهج هو كل نشاط هادف تقدّمه المدرسة وتنظمه وتشرف عليه وتكون مسؤولة عنه[5].

---

[1] تنظر: االمرجع نفسه، ص102، 117.

[2] المنجد في اللّغة والإعلام، الطّبعة الثلاثون، دار المشرق، بيروت 1966، ص841.

[3] المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وآخرون 1961، مجمع اللّغة العربية، الجزء الثاني، مصر، ص922.

[4] القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية 48.

[5] إبراهيم محمد الشافعي وزملائه، المنهج المدرسي من منظور جديد، ط1، مكتبة العبيكان للنشر،، السعودية، 1997، ص28.

ويعرّفه سعادة جودت أحمد بأنّه مخطّط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه مطبّقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها[1].

ويعرّف المنهج بمفهومه الحديث على أنّه: "مجموعة الخبرات المربيّة التي تهيّئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها، قصد مساعدتهم على النمو الشامل، بحث يؤدّي ذلك إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية"[2].

ويجدر الإشارة إلى أنّ المفهوم التقليدي للمنهج يتأسّس على مفهوم التربية القديمة التي كانت تنظر إلى المعرفة على أنّها غاية بحدّ ذاتها لأنّها هي التي تؤدّي إلى تعديل لسلوك الفرد بمجرّد معرفته لها وتمكنه منها ... فالمنهج القديم يبنى على نظرية المعرفة التي تتبنّى المبدأ القاتل إن كثرة تلقّي الطالب للمعارف تدرّب عقله، وتنمّي ذكاءه، لذلك فإنّ المعرفة هي المحور الذي يدور عليه المنهج القديم، ومن بين تعريفات عديدة للمنهج التقليدي: "هو المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة التي تريد المدرسة اكتسابها للمتعلمين لغرض إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم عن طريق إلهامهم بخبرات الآخرين، والاستفادة منها".

كما أنّ مصطلح منهج: "Curriculum"، يعود أصلاً إلى جدر الكلية اللاّتينية "Currere"، والتي تعني ما يجري في دورات السباق، ثم أطلقت كلمة منهج على المقرّر الدّراسي، ثمّ صارت تعني المحتوى، والأهداف والأنشطة التعليمية، وطرائق التعليم، والتعلم والمتعلّم وبيئة التعلم[3].

نلخصّ ممّا سبق التّعرض إليه أنّ مفهوم المنهج لم يبق ثابتا بل تطوّر بشكل مستمر استنادا إلى رؤى ونظريات مختلفة عبر مراحل مختلفة من حياة البحث في مناهج العملية التعليمية.

---

[1] سعادة جودت أحمد، مناهج الدّراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، 1994م، ص74.

[2] حسن بشير محمود، حلمي أحمد الوكيل، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص11.

[3] ينظر: محسن على عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص22 و23.

4- تعريف العملية:

أ/ لغة: ورد في "معجم الوسط" أنّ العمليّة مأخوذة من كلمة عمل أي: عَمَلَ، عَمَلاً: فَعلَ فِعلاً عن قصد، عَامَلَهُ: تصرَّفَ معه في بيع ونحوهُ، عمّلَهُ: أعطاهُ أجرته والعامل: من يعمل في مهنه أو صنعه، والعمل: المهنة والفعل، والعمل: الكثير العمل أو الدّائب عليه، والعَمُولُ: المطبوع على العمل، والكسوب، والعميل ما يعامل غيره في شأن من الشؤون، العملية: حملة أعمال تحديث أثراً خاصًا، يقال: عملية جراحية أو حربية، المستعمل: من الثياب ونحوه الذّي مُهِنَ، المعاملات: الأحكام الشرعية المتعلقة بأمر الدّنيا كالبيع والشراء والإيجار[1].

كما جاء في "لسان العرب" أنّ العملية من أعمَلَ فُلَان ذهنه في كذا وكذا إذ دبّره بفهمه، وأعمل رأيه وآلته، ولسانه، واستعمله: عمل به وحبل مستعمل قد عمل به ومهن، ويقال: أَعْمَلتُ التاقة فعملت والعامل هو الذي يتولّد أمور الرّجل وماله وملكه وعمله والعمل المهنة والفعل واستعمل خلال غيره إذ سأله أن يعمل له، واستعمله طلب إليه العمل[2].

ومن خلال التعريفين السابقة لمصطلح العملية لغويا، نستنتج أنّه يقصد بها المهنة والعمل، ويعني بها، العمل في شأن من شؤون الحياة.

ب/ اصطلاحاً: هي مجموعة من الأنشطة المصمّمة لتحقيق هدف محدّد وتأخذ واحد أو أكثر من المدخلات المحدّدة وتحوّلهم إلى مخرجات محدّدة تشمل على الأدوار والمسؤوليات والأدوات، وآليات التحكم الإدارية الضرورية لتوصيل المخرجات على نحو موثوق فيه، والعملية تقوم بتعريف السيّاسات والمواصفات القياسيّة، والإرشادات والأنشطة، وتعليمات العمل إذا وجدت الحاجة لذلك[3].

إذن فالعملية تتمثل في التصميم الذي يعتمد في بداية أي عمل، وتنفيذه وتحديده الأفراد العاملين المشاركين فيه، وتحديد البيانات والمعلومات والبيانات موثوقة ومرتبة ترتيبا منتظما ومنظما للعمل.

---

[1] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، القاهرة، ط2، ج2، ص628.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلدة، ط3، 2004، مادة عمل، 283، 284.

[3] http://www.almany.com/ar/did/ar, le:21/07/2020 a 14h:06.

5- العملية التعلمية التعليمية:

إنّ الحياة الاجتماعية عرفت تطوّراً ونحواً ثقافيا متراكم وباستمرارية متزايدة عبر تاريخ الإنسان العريض، ممّا أدى إلى ظهور الحاجة لتدعيم الفرد على مواجهة المشاكل الحياتية، وتلبية احتياجات المجتمع لكل توقعات أفراده، فكان لزاما أن تنشأ مؤسسة أطلق عليها المدرسة تجري متخصصّين في إعداد وتكوين وتعليم الفرد (المتعلم)، وإكسابه معارف نظرية (معاكس).

أو مهارته أو عملية أو اتجاهات ايجابية وكلّ يدور في ذلك ما سميّ بالعملية التعليمية التعلمية.

5-1مفهوم التعليمية:

وظّفت كلمة "تعليمية" للدّلالة على كلّ ما يرتبط بالتعليم وذلك من خلال ما يدور عادة من أنشطة داخل الصفوف (الأقسام) أو في المدارس عموماً، بهدف نقل المعلومات والمهارات من المعلم إلى المتعلم.

أ/ المعنى اللغوي: لفظه "التّعلمية" تشتق من اللغة العربية من الفعل "علِمَ" ففي معجم لسان العرب والذي يعتبر من أبرز المعاجم العربية نجد أن للتعليمية معاني عدّة[1].

عَلِمَ: من صفات الله عزّ وجل العليم، العالم والعلّام، قال الله تعالى: "أَوَ لَيْسَ الذِّي خَلَقَ السَّمَوَات والأَرضِ بِقَادِرٍ عَلَى أَن يخلقَ مِثْلَهمْ بلى وَهُوَ الخَلَّاقُ العَلِيم" [يس: 81].

وقال: "هو الله الذِّي لاَ إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الغَيبِ والشَهَادة هو الرَحمن الرّحيم" [الحشر 22]، «والعلم نقيض الجهل، علم عالما، وعلم هو نفسه ورجل عالم وعليم من قوم علماء فيهم جميعا، وتقول علم وفقه أي يعلم ويتفقه»[2].

«وعلم عالما فهو أعلم علمته وعلمه تعلمه ويعلمه علما وسمة»[3].

ب/المعنى الاصطلاحي: لقد سعي العديد من الباحثين والدّارسين لضبط مفهوم التعليمية، كونها موضوعاً هاماً والعملية التعليمية، فنجد اختلافا في مفاهيمها، ويرجع ذلك إلى تعدد ظاهرة الترادف في

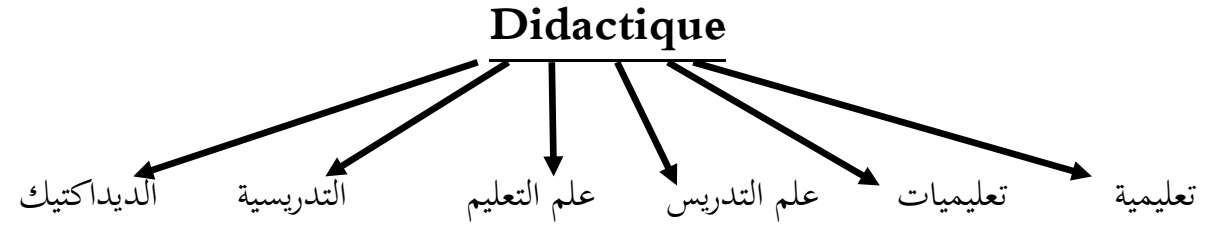
---

[1] ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، فرق العين، مادة (علم)، دار صادر للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج9، ص362.

[2] المرجع نفسه، ص263.

[3] المرجع نفسه، ص264.

اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية، بحيث أنه إذا ترجم إلى لغة أخرى نصل الترادف إليها، فنجد في اللغة الفرنسية مصطلح didactique ومقابله في العربية عدّة ألفاظ[1]:



ونستنتج من هذا الترادف أنّ هذه المصطلحات تتناوب من حيث الاستعمال فبعض الباحثين اختاروا استعمال "ديداكتيك" لمصطلح تجنّباً لأي لبس في مفهوم المصطلح الأصل، فنجد آخرين يستعملون "علم التدريس"، و"علم التعليم"، وباحثين قلّة تستعملون مصطلح "تعليميات"، وأمّا "التدريسية" فمصطلح عراقي لم يشع استعماله ومصطلح "التعليمية" المصطلح الشائع في الاستعمال أكثر من غيره.

فجان كلود غاينون G. Gagnon في دراسة أجرها سنة 1973 يعنون "ديداكتيك المادة" " La Didactique d'une Dixiplime"، عرّف التعليمية على أنّها: "إشكالية إجمالية وديناميكية تتضمّن تأمّلاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدّراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعداداً لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة وباستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع[2].

ومن خلال هذا التّعريف نخلص أنّ التعليمية تتمحور حول المادة الدّراسية والبحث في طبيعتها والهدف من تدريسها، وكلّ ذلك يتم بالاستعانة ببعض العلوم المتصلة بها كعلم النفس، وعلم الاجتماع، والبيداغوجية، من خلال تطبيق نظرياتها في الواقع.

كما نستنتج أيضا أنّ العملية التعليمية لها عناصر هي: المعلم، المتعلم، المعرفة (المحتوى)، ويجدر الأخذ بعين الاعتبار العلاقة الموجودة بين العناصر، وهي تلك العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم والمعرفة في محيط تربوي معين وزمن محدّد، فبالنسبة للمتعلم يجب أن نعرف قدراته ووسيطة، ونستفيد في ذلك من

[1] ينظر: بشير أبرير، تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 2007، ص08.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص09.

سيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي ... والمعرفة ينبغي أن تتميّز بالتدّرج في مفاهيمها، أمّا المعلم فينبغي أن تكون له القدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلم[1].

وفي سياق الحديث عن التعليمية ينبغي الإشارة إنّ مفهوم التعليم يختلف على مفهوم التعلم وكذا مفهوم التدريس.

5-2-مفهوم التدريس:

إنّ التدريس يعني إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، وبذلك فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب بل يتجاوزها إلى تنمية القرارات والتأشيرة في شخصية المتعلم، والوصول به إلى القدرة إلى التخيل، والتصوّر الواضح، والتفكير المنظم ... واستخلاصا من عدّة تعريفات للتدريس يمكن القول أنّ هذا المصطلح يطلق على التعليم المقصود المخطّط له، فهو لا يحدث دون قصد أو غاية مسبقة غير أنّه أضيف من التعليم في الاستعمال لأنه ينطوي على تعليم المعارف والقيم ولا ينطوي على تعليم المهارات، ويعتبر التدريس كذلك وسيلة من وسائل التربية وليس غاية[2].

التعليم:

ويعني به التحصيل أو الاكتساب، أي اكتساب الفرد للمعلومات والمهارات التي تساعده على فهم الموجودات والأشياء المحيطة له، فالتعليم هو "إحراز طرائق ترضي الدّوافع وتحقق الغايات وكثيرا لا يتخّذ التعلم قديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطّارئة"[3].

لذلك يعتبر التعلم عملية ديناميكية قائمة أساساً على ما يقدم للمتعلّم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار[4].

---

[1] ينظر: علي آيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص22.

[2] ينظر: محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص338 وص339.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009، ص46.

[4] ينظر: المرجع السابق، ص139.

5-3- مفهوم التعليم:

التعليم مصطلح يطلق على العملية التي تجعل الفرد يتعلّم، فهو جعل الآخر (الفرد) يتعلّم ويقع على العلم والصّيغة[1].

كما أنّ التعلم بوصفه نشاطا اجتماعياً وإنسانياً، تتباين فيه الآراء ممّا أفرز تعريفات عدّة منها:

- "إنّ التعليم هو العملية التي تؤدّي إلى تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة، والمواقف الملائمة من خلال إثارة فاعلية في المواقف التي ينظمها المعلم[2]".

- وهو العملية التي بها يمدّ المعلم الطالب بالتوجيهات ليتحمل مسؤولية الإيجار وتحقيق الأهداف، أو هو الجهد الذي يخططه المعلم وينفد بصورة تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ من أجل تحقيق تعلم مثمر وفعّال.

- وهو معلومات تلقى ومعارف تكتسب، وهو نقل معارف، أو خبرات أو مهارات، وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معيّنة.

- وهو تصميم مقصود للخبرة أو الخبرات التي تقدّم للمتعلم لمساعدته على انجاز التغيير المرغوب في أدائه[3].

وبناءً على ما سبق وتقدّم نخلص إلى أنّ التعليم أشمل وأوسع استعمالا من التدريس، لأنه يصطلح به على كل عملية يقع فيها التعليم سوءً فعلى سبيل المثال نقول: علمته الحساب، والكيمياء والأخلاق والكرم والسباحة، وقيادة السّيّارات، ولا يصحّ قولنا دراسة السباحة، أو دراسة قيادة السّيّارات باعتبارهما مهارتين والتدريس لا يشمل المهارات كما أنّ التعليم وسيلة من وسائل التربية وغايته تعديل لسلوك المتعلم.

---

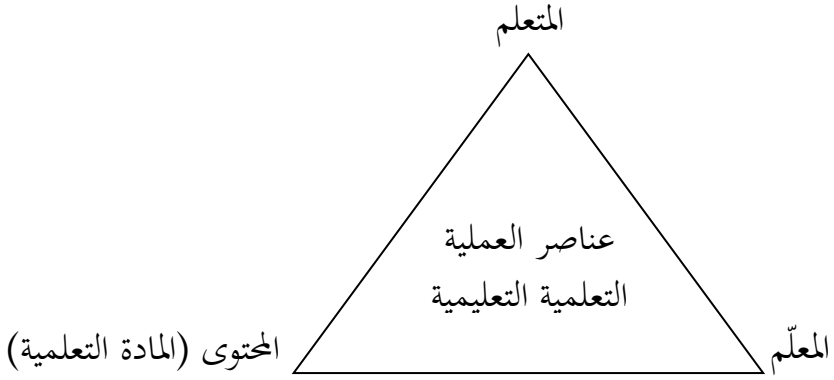
[1] ينظر، محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص338.

[2] فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1974، ص11.

[3] ينظر: محسن علي عطية، المرجع نفسه، ص338.

6-عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة:

يتفق جلّ الباحثون والمتخصّصون في مجال التربية والتعليم على أنّ العملية التعليمية والتعلمية تضمّ ثلاثة عناصر مهمة تعتبر محاورها الأساسية وهي:



الشكل رقم(01): يمثل المثلث الديداكتيكي.

6-1- المتعلم: يعتبر المتعلم أحد أهمّ محاور العملية التعلمية التعليمية، وأبرز مكوّنات المثلث الدّيداكتيكي بالإضافة إلى المعلم والمحتوى طبعاً، وأبرز الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهّز بكافة الإمكانيات، وتبذّل الكثير من المجهودات في شتى المجالات لصالحه، حيث أنّ الهدف من وراء ذلك تكوينه عقلا وجسداً وروحا ومعارفيّاً وإرشاد توجّهاته واتجاهاته واتجاهات[1].

فالمتعلّم في اللّغة العربية اسم فاعل متعلّم، يقال: يعلّم، يتعلّم، تعلّماً فهو متعلّمٌ، والمفعول متعلّمٌ، وتتعلّم الأمر أي أتقنه وعرفه[2].

واستعمل هذا المصطلح من قبل الاتجاهات البيداغوجية الحديثة بكثرة نظراً لاعترافها وإيمانها بإمكانيات الفرد وقدرته على التعلم الذّاتي والمبادرة الشخصية في التعلّم[3].

[1] ينظر: محمد برغوش، دراسة الرضع المدرسي لطلّاب الثانوية، دراسة معمّقة في علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، د ط، 1985، ج01، ص07.

[2] معجم الوسيط، مجمّع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدّولية، القاهرة، 2004.

[3] ينظر: عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، العدد 09، ط2، 1998، ص99 و100.

ويرى الغزالي:" أن يتعلّم المتعلّم من العلم ما يحقّق أغراض العلم والمعرفة فيبدأ بتعلم القرآن والأحاديث والسّير والأشعار، ثمّ ينطق إلى تعلّم العلوم الأخرى، وقد صنّفها إلى علوم مقروءة تقوم عليها حياة الإنسان وطرق معيشته وأساليب تعلّمه"[1].

6-2- المعلم: المعلم مصطلح شموليٌّ وواسع ويقع على المدرّس حيث أنّ هذا الأخير هو صنف من أصناف المعلمين "يقابله في اللغة الفرنسية" (Instituer).

فالمعلم هو ذلك الشخص الذي يقوم بمهمة التعليم، أو المسؤول المفوّض من طرف المجتمع التربوي والتعليمي لتعليم الأفراد، وهو المسؤول أيضا على تطبيق المنهاج الدّراسي في المدرسة، لدى لا نجد اختلافا بين التعريفات حول هذا المعنى أو تقرير منه.

حيث يعرّفه فليب جاكسون "Philip Jackson" على أنّه:" الأستاذ أو المعلّم هو صانع القرار يفهم طلبته وقادر على إعادة صياغة المادة الدّراسية وتشكيلها يسهل على الطلبة استعمالها ويعرف متى يعمل[2].

ويعرّفه أحمد حافظ:" المدرس هو حجر الأساس في العملية التعليمية والتربوية ويعدّ غضب الحياة في لمدرسة ودعامتها الأساسية"[3].

ويقول محمد سامي منير:" المدرس هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي هو المهيمن على مناخ الفصل والمحرّك لدفع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم وهو المثير لدواعي الابتهاج، الحماسة، التسامح، الاحترام، الألفة والمودة"[4].

وخلاصة ما تقدّم أنّ المعلّم هو الشخص الذي يمتهن التّدريس في المراحل الأولى للمتعلم أو ما يصطلح عليها بالمرحلة الابتدائية، ويعمل على تنمية قدرات ومهارات المتعلم.

---

[1] ينظر: عزة جرادات وآخرون، مدخل إلى التربية، دار الفأر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 1987، ص94.

[2] محمد عبد الرّحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعّال، دار الفكر، عمان، ط1، 1996، ص35.

[3] حافظ خرج أحمد ومحمد صبري، الإدارة التعليمية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1980، ص59.

[4] محمد سامي منير، المدرس المثالي، دار غريب للطباعة والنّشر، القاهرة، ط1، 2000، ص69.

6-3- المحتوى المعرفي: يفهم المحتوى بأنه نظام واضح ودقيق من المعارف والقدرات والمهارات والقناعات والمواقف والسّلوكات...الخ التي ينبغي على المتعلم اكتسابها في العملية التعليمية والتربويّة.

وهو المضمون الذي يتمّ بواسطته تحقيق الأهداف التربوية، ويقصد بالمضمون المعارف (الحقائق، المفاهيم، المبادئ، القوانين، النظريات...) والمهارات والجانب التربوي الوجداني كالقيّم والمعتقدات والاتجاهات والميول...

تعدّ التعليمية من أهمّ العوامل المؤثّرة في عمليّات التّعليم والتّعلّم في كل مرحلة سواء ما قبل الجامعية منها أو الجامعية، فهي المصدر الأساسي في تنشئة أفراد بقدرات معرفية ومهارات تكنولوجية تساير الحداثة والتطور، كما أنّها وسيلة لدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلّقة بالمجال المعرفي المعيّن، فهي تمثّل في آن واحد تفكيرا وممارسة يقوم بهما المدرّسة بمواجهة الصعوبات التي يلاقيها في تعليم مادّته.

ولكل تّعليمية مفهوم أو تعريف خاص بها يتماشى ومحتواها المعرفي العلمي كتعليمية الرياضيات مثلا أو الفيزياء أو اللّغة أو التاريخ أو غيرها.

الفصل الأول

البحث التربوي (تأصيل، واقع وتخطيط)

المبحـــث الأول:

البحث التربوي

Educational Research

I. تعريف البحث التربوي

II. أهداف البحث التربوي

III. خصائص البحث التربوي

IV. أنماط البحث التربوي

V. ميادين البحث التربوي

VI. أخلاقيات الباحث التربوي

VII. معوّقات البحث التربوي

توطئة:

إنّ الإنسان بشكل عام يواجه مشكلات متعدّدة ومطردة تفضي بها التغيّرات المتسارعة في عالم التكنولوجيا والمعلوماتية والاتصالات إنّما جعلها تعيق إلى حدّ ما حياته وتعكّر صفوة مزاجه في جوانب مختلفة من أنشطته الحياتية، ممّا يدعوه إلى السّعي لتطوير مهاراته وقدراته لزيادة فاعليته في اكتشاف أنظمة الكون وأحداثه، وذلك في قالب عن العمليات الفكرية والذهنية التي وهبها له الله سبحانه وتعالى.

ومن المشكلات التي تعدّ بعدًا مهمًا من الأبعاد التي تنال نصيبا هاماً من البحث العلمي اليوم المشكلات التربوية التي تشكل الأحداث التعليمية التعلمية والتي تتضمن مشكلات تتعلّق بالمتعلمّين أو المناهج أو الكتب الدراسية أو استراتيجيات التعليم والتعلم وكذا أدوات التقويم، بالإضافة إلى المعلم وما يتعلّق بمستوى تدريبه وتأهيله لمهنة التعلم، حيث أضحى الباحث بأمسّ الحاجة إلى البحث عن حلول تسم بالإبداع لمواجهتها، ومن تمّ بات لزام على الباحثين باختلاف توجهاتهم الفكرية ورؤاهم النظرية الوقوف في وجه هذه المشكلات والتساؤلات، من خلال انتهاج سبل علمية تتوفر على مناهج مضبوطة لدراسة هذه الظواهر، بهدف استنباط وإيجاد معارف تمكّن الفرد من المواجهة والتغلّب على مشاكله، وهذا ما أدى إلى توافر وسائل متنوعة للحصول على هذه المعارف وكل ذلك من خلال الأسلوب العلمي القائم على البحث والاستقصاء وفق خطط علمية منظمة، والتي من خلالها أصبح هذا الأسلوب الرّكيزة التي تستند إليها الفرد والجماعة في جلّ المشكلات التي يواجهها، وكذا مواجهة التّحدّيات المستجدّة، ودفع بالمسؤولين إلى الاعتماد على نتائج البحث العلمي المتضمن للبحث التربوي بشكل أكثر خصوصية لاتخاذ القرارات المناسبة في مواقف مختلفة من النشاط الإنساني ومجالات الحياة.

I. مفهوم البحث التربوي: Education Research

البحث التربوي هو واحد من ميادين البحث العلمي المختلفة، وهو يسعى بحكم تسمية إلى التّعرف على المشكلات التربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها.

ومع أنّ بعض المشكلات التربوية موجودة منذ أن كانت هناك عمليات تربوية وتعلّم، وأنّ بعض المهتمّين قد سعوا على مرّ السنين إلى إيجاد حلول لبعضها بطريقة أو بأخرى، إلّا أنّ النشاط الرّصين والواسع في ميدان التربية هو وليد القرن العشرين، بخاصّة النصف الثاني منه[1].

وبما أنّنا أشرنا سابقا أنّ البحث التّربوي هو بحث علمي محض، فهذا يجعله يشمل على ميزان وخصائص البحث العلمي، وحيث يعتبر ميدان من ميادينه البحثية، وإعداده يقف على التّعرّف إلى المشكلات التربوية إليها الباحثون والمهتمّون بشأن التربية والتعليم، رغبة متهم في تحقيقهما على أرضية الواقع والتطبيق.

فعرّف البحث التربوي بأنّه:«جهد علمي منظّم وموجّه لغرض التّوصل إلى حلول للمشكلات التربوية التي تشكّل العملية التربوية كنظام في مدخلاتها ومخرجاتها وعمليّاتها»[2].

ويشير تعريف آخر إلى أنّ البحث التربوي هو:« دراسة تطبيقية يقوم بها الباحثون العاملون في مجال العمل المدرسي، للتحقّق من اكتسابها لواحدة من الكفايات الأساسية الضرورية، لإجادة تأدية عملهم»[3].

إذن فالبحث التربوي يعدّ أحد الأدوات الهامّة التي لا غنى عنها لمواجهة المطالب المتجدّدة لمنظومة التعليم، سوء من حيث المعاملة العلمية الموضوعية لمشاكل المنظومة، أو من حيث صوغ المحلول والقرارات التي تقود من خلال تطبيقها وتبنّيها نحو تطوير الأداء التربوي، وضمان القوّة والفعالية للمؤسسة

---

[1] ينظر: عدس عبد الرحمن، أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان، عمّان 1999، ط3، ص04.

[2] منسي حسين، مناهج البحث التربوي، أربد دار الكندي للنشر والتوزيع، المغرب، 1999، ط1، ص12.

[3] ملم سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النّفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، 2002، ط2، ص08.

التعليمية، لدى يعتبر البحث التربوي هامّا بدوره في تدبير وتوجيه السيّاسة التعليمية،ورصيد العوائق والمشكلات التي تعيق وتحدّ من نجاعة وفاعلية المخطّطات والمشاريع التعليمة والتربوية.

II. أهداف البحث التربوي:

يعدّ البحث التربوي أحد الأدوات الهامّة التي لا غنى عنها لمواجهة المطالب المتجدّدة لمنظومة التعليم، سوء من حيث تقديم معالجة علمية موضوعية للمشكلات والقضايا، أو حيث صوغ الحلول والقرارات التي بينها نحو تطوير الأداء التربوي عموماً، وضمان القوة والفاعلية للمؤسسة التعليمية في ظلّ عالم يتجه نحو الإبداع، وتصنيع المعرفة باعتبارها وقود النهضة في مختلف المجالات.

" يحضى البحث التربوي بأهمية خاصة بوصفه يستهدف الوصول إلى الصّورة المثلى لتربية الفرد الذي يشكل رأس المال الفكري في مجتمع المعرفة من حلال ما يصطلح به البحث التربوي من تطوير للممارسات التربوية بما يكفل اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها"[1].

كما يسهم البحث التربوي علميا في تحديد طرق التّعليم المستخدمة وفي الموازنة بين هذه الطّرق واختيار أفضلها، ويساعد في تحديد المستويات العلمية المختلفة ومدى مناسبة المواد والبرامج التعليمية في سدّ الاحتياجات الثقافية والتربوية للفرد والمجتمع، وفي حسم الخلاف في كثير من المشكلات التربوية[2].

وقد أشارت دراسة (Winch,2007) أن البحث التربوي له أربعة أهداف تتمثّل في انتاج معرفة تربوية أصيلة، المساعدة في تشكيل ورسم السياسة التعليمية تحسين وتجويد العمل التربوي، والإسهام في دفع عجلة التغيير والتنمية في المجتمع[3].

---

[1] ينظر: نصّار علي عبد الرّؤوف نصار، تفعيل مقوّمات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة –رؤية مستقبلية– المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلة(08)، العدد (20)، 2015م، ص91-127.

[2] ينظر: مرسي محمد منير، البحث التربوي ومركز البحوث التربوية في جامعة قطر، حوليات كلية التربية، المجلّد (02)، العدد (02)، 1983، ص85-99.

[3] Winch Christopher, Accountability and Relerance in Eductional Research, Journal of philosophy of Education, vol, 35, N° 3, 2001, pp 443-459.

ومن جهة أخرى يشير (Cohen,2005) إلى وجود توتّر بين باحثي التربية وصانعي السياسات، حيث أن لدى الطرفين مصالح مختلفة وغالبا ما تكون متضاربة من حيث الأجندات، الجماهير، المقاييس الزهية، المصطلحات وكذا الاهتمام بالموضوعية،وهذا ما يجعلنا نخلص أيضا إلى اختلاف الأهداف ووجهات النظر في مواضيع البحث التربوي[1].

ويمكن أن نحدّد أهداف البحث التربوي في النقط الآتية:

أ- الكشف عن المعرفة الجديدة، ومن خلال ذلك يمكن تقديم الحلول والبدائل التي تساعد في تعميق الفهم للأبعاد المختلفة للعملية التعليمية.

ب- دراسة واقع النظم التربوية، لمعرفة خصائصها، ومشكلاتها البارزة والعمل على تقديم الحلول المناسبة بقصد زيادة كفاءتها الدّاخلية والخارجية.

ج- المساعدة في تحديد فاعلية الطّرق والأساليب المستخدمة في حجرة الدراسة والعمل على تطويرها.

د- التّدريب على أخلاقيات البحث التربوي في أثناء إعداد الأعمال الكتابية من مثل البحوث وأوراق العمل ونحوها.

هـ- مساعدة التربويين على معرفة الطبيعة الإنسانية، الأمر الذي يسهّل التعامل الاجتماعي معها بصورة أفضل[2].

و- مساعدة النظم التعليمية على القيام بتطوير الكتاب المدرسي، وتحسين أساليب الإدارة التربوية والمدرسية، وتطوير التقنيات التربوية واستخدامها بشكل فعال، وكذا تحسين طرق التعليم والتعلم وفقا للاتجاهات المعاصرة.

[1] Cohen Louis, Lourence Momion and Keith Morrison, Kesarch Methods in education, 5th Eolition, london Ronthedge Falmer, 2005.

[2] ينظر: مساعد بن عبد الله النّوح، مبادئ البحث التربوي، كلّية المعلمين بالرّياض، 2004م، ط1، ص16.

ز- وضع الأسس النظرية والعلمية لخطّة تربوية عامّة تنطوي على تحديد الأهداف التربوية العاجلة والآجلة لنوعيات التعليم ومراحله وصفوفه.

ح- اكتشاف قوانين وتعميمات يمكن استعمالها في صنع التنبؤات والتحكم في الأحداث المتصلة بالمرافق التربوية، ومنها يستفاد من نتائجها في عمليات اختيار وتدريب المدرّسين وتصميم الكتب المدرسية ووسائل التعليم الأخرى.

ط- تجويد نوعية التعليم وتحسين مردودة وتحديث المفاهيم التي ينبغي تعلمها والكفاءات التي ينبغي اكتسابها وكذا أساليب التفكير ونوعية التربية.

ي- تغيير الذهنية لدى القيادات التعليمية لتأخذ بمفهومات حديثة مثل تعدّد الرّؤى، التعليم للحياة وليس للامتنان وتنمية التفكير قبل التحصيل[1].

يمكننا القول كخلاصة لما تقدم من مجموعة الأهداف الخاصّة بالبحث التربوي بأن البحوث التربوية لا يمكنها أن تعمل بمعزل في التحولات المعاصرة المختلفة في الاقتصاد والسياسة والمجتمع والتكنولوجيا والايدولوجيا كما يضلّ الإنسان أيّا كان موقعه أو جنسه هو أكثر من يتحول بهذه التحولات لدى وجب على الباحثين العرب بشكل خاص التفكير في أجندة البحوث التربوية تشمل قضايا جديدة لعالم تكن مطروحة بنفس الدرجة من القوّة كالعلاقة بين النظام التعليمي وسوق العمل مثلا، والتعليم عن بعد أيضا، والتعليم التعاوني والذاتي وغيرها من أشكال التعلم ومنه وجب توسيع دائرة أهداف البحث التربوي.

[1] ينظر: جميلة بن زاف، البحث التربوي كأحد متطلبات الإصلاح التربوي، مجلة دفاتر المخبر، جانفي 209، المجلد 04، العدد 02، ص191-192.

III. خصائص البحث التربوي: The Characteristics of Educational

باعتبار البحث التربوي أداة أو وسيلة علمية لتطوير التربية والتعليم على حدّ سواء وتمكين المدرسة من تحقيق الغايات والأهداف المسطرة والمرسومة لها من قبل المنظرين والباحثين وهيئات أخرى من المجتمع، وجب أن يكون البحث على قدر من الخصائص والشروط المؤهلة حتى يرقى إلى المبتغى المنشود.

وللإشارة فقول أنّ البحث التربوي يتسم بعدد من السّمات والخصائص التي هي في الواقع صالحة لعدد من البحوث العلمية، ونذكر منها:

أ- يأخذ البحث التربوي بخطوات الأسلوب العلمي، وكما هو معروف أنّها تتم مرتبة وفق خطّة مرسومة، بحيث لا يحدث انتقال من خطوة إلى خطوة أخرى إلّا بعد التأكد من سلامة الخطوات السابقة.

ب- يمكن الاعتماد على نتائجه، بحيث لو تكرّر إجراء البحث يمكن الوصول إلى النتائج نفسها تقريبا، أي إنّ نتائجه لها صفات الثّبات النسبي.

ج- يؤسّس البحث التربوي على جمع البيانات الشاملة للمحيط العام لمشكلة موضوع البحث يحاول الباحث توظيف جميع العوامل المؤثرة في الموقف ويأخذ في الاعتبار جميع الاحتمالات.

د- توافر قدكبير من الموضوعية، بحيث لا تتأثر بالآراء الشخصية للباحث كما أنّه يتقبّل آراء الآخرين.

هـ- توافر قدر مناسب من جدّة والابتكار، وهذه الخاصيّة على درجة كبيرة من الأهمية في البحوث العلمية والرّسائل الجامعية[1].

كانت هذه زبدة الخصائص التي يتحسّم بها البحث التربوي إذ أنّه نخلص في تعقّبنا لها أنّها جزء لا يتجزأ من الخصائص العامة للبحث العلمي بشكل عام، وهذا أمر منطقي كون البحث التربوي هو نوع من أنواع البحث العلمي، ولا بدّ أن يتسم كل بحث بغض النظر عن لونه ونوعه أو المجال الذي تقوم عليه أي دراسة بحثية بخصائص وسمات تبنى على أسس علمية ومنطقية لضمان جودة البحث.

[1] ينظر: مساعد بن عبد الله النّوح، مبادئ البحث التربوي ، ص29-30.

ونظرا لخصوصية البحث التربوي فثمة مجموعة من الخصائص تميّزه عن البحث العلمي، فما ياي مجموعة من المميّزات التي أوردها "ماكملان وشوما خر" في كتابها: Research in Education

1- الموضوعية: Objectivity

تشير الموضوعية إلى عدم تدخل الباحث في عملية جمع البيانات أو تفسيرها أو تحليلها، بمعنى أني التزام الباحث بهذه الخاصية يلزمه تجنب إصدار انطباعاته الشخصية على مجريات بحثه، والنشر وفق مجموعة من الإجراءات أثناء هذه العملية والتي من خلالها يتمكن الباحث من الوصول إلى نتائج معيّنة في بحثه، وتتمثّل أهمية الموضوعية في البحث التربوي في كونها تعطي وصفا دقيقا لإجراءات هذه الدراسة أو مشابهتها.

2- الدّقة: Precision

وتستهلّ في توظيف الباحث للّغة الفنية أثناء الكتابة والتي تسهّل بدورها على القارئ استيعاب المفاهيم البحثية التي يطالعها في البحث، فمثلا مفهوم البيئة الصفيّة، والقيادة، والإبداع، لها معانٍ ودلالات دقيقة في البحث التربوي يميّزها عن غيرها من المفاهيم الرّائعة تقليدياً.

إضافة إلى أنّ استخدام مصطلحات مثل: الخصائص السيكومترية (الصّدق والثبات) وتصميم البحث، ومجتمع الدراسة، والدلالة الإحصائية، تبرهن على توخي الدّقة من قبل الباحث، إضافة إلى اللغة الفنّية توجد لغة الأرقام التي تضفي على البحث صفة الدّقة ومؤشرات قوية لها.

إنّ توافر الدّقة والموضوعية في البحث التربوي تمنح فرصة تكرار الدراسة للباحثين، أو العمل على توسيعها من خلال إضافة متغيرات أخرى بناء على سابقاتها المدروسة.

3- المنطقية: Logical

تتطلب عملية البحث التربوي من الباحث أن يمتلك مهارات التفكير الاستدلالي (Reasoning) والذي يحوي نوعين من تفكيرهما: التفكير الاستنباطي (Deductive Thinking) وهذا يستخدم في

استخلاص الفرضيات والتي يقود اختبارها إلى تعميم نتائجها في مواقف معينة تتيح لبحث مجالا لتحقيق الصّدق الخارجي، والتفكير الاستقرائي (Inductire Thinking) وهذا النوع من التفكير يمكن الباحث من استخلاص من نتائج البحث من خلال البيانات وبفعل المتغيرات المستقلة، وهذا ما يستبعد أثر المتغيرات الداخلية ويؤكّد فاعلية الصّدق الدّاخلي للبحث.

4- الإثبات أو التحقيق: Vérification

إنّ عملية التحقيق أو الإثبات تمكن الباحثين من تطوير المعرفة من خلال تعاقب الأحداث والتوسيع فيها، والتي تقضي إلى طرح تساؤلات جديدة يتصدّى لها باحثون جدد.

كما أن التزام الباحث بخاصية الموضوعية من خلال الوصف الدقيق لإجراءات دراسته ونتائجها يمهّد الطرق أمام دراسات أخرى لتكرار البحث والتحقّق من نتائجه والتوسيع من خلال متغيرات جديدة.

5- التجريب: Empirisme

إنّ التجريب في البحث التربوي يعني الاسترشاد بالأدلّة التي تم الحصول عليها من خلال طرق البحث والتجريب وليس الاعتماد على الآراء أو المرجعيات.

6- الاستنتاج الاحتمالي: Probabiliste Concussion

إنّ التقدّم الملموس في طرق ومنهجيات البحث العلمي عموماً أصبحت عملية تحسين وتجويد درجة الاحتمالية متوافرة بدرجة أكبر من ذي قبل، حيث وفي ذات السّياق يؤكد "ما كميلان وشوخار" أن التفكير الاحتمالي يشكل بعداً رئيساً في عملية البحث التربوي، وهذا يقود الباحث إلى تجنّب عملية الجزم واليقين أثناء وصف النتائج التي توصل إليها.

7- الاختزالية:

عندما يشرع الباحث بمراجعة مستفيضة للأدب التربوي ذي العلاقة بدراسته فإنه يحصل على بيانات كثيرة جدّاً من مصادر متنوعة ورقية أو الكترونية فيلجأ إلى تلخيص الاتجاهات النظرية التي نشرت

الظاهرة التي هو بصدد دراستها من خلال التحليل والرّبط والمقارنة والتفسير في صيغ تعبّر عن علاقات أو نماذج أو فرضيات، فعملية الاختزال تشكل بعداً مهمّاً في تفسير البيانات ومن تم استخلاص أطر نظرية مناسبة.

8- القابلية للنشر والتعميم: Généralisation

إنّ قابلية نشر وتعليم البحوث التربوية تؤدي بالباحثين الآخرين إلى عملية توليد معرفة جديدة أو توسيع المعارف التي تمّ الوصول إليها وهذا يقود إلى أنّ المعرفة هي ملك للبشرية جمعاء، وما انتشار المجلّات العلمية المحكمة والكتب المنهجية، وقواعد البيانات الالكترونية إلّا دليل على أهمية نشر وشيوع نتائج الأبحاث بين البشر[1].

IV. أنماط البحث التربوي:

يعتمد بعض المشتغلين في مجال البحث التربوي إلى التربوي إلى تصنيف البحث التربوي كنظام التفريق من درجات التعقيد. وأنظمة التصنيف مهمّة ومفيدة لتعزيز فاعلية وكفاءة البحث وإمكانية تطبيقه.

وهناك ثلاث تصنيفات أساسية للبحث التربوي، الأوّل يتعلّق بالهدف أو الغرض من البحث، والثاني يشتمل على قسمين هما الطريقة الكميّة والطريقة النوعية وهذان القسمان توجّهين مختلفين نحو موضوع الدّراسة أمّا الثالث فهو تصنيف للطّرق العامّة المستخدمة في البحث التربوي[2].

كما تختلف أنواع البحوث التربوية باختلاف زوايا الرؤية، وتقسّم هذه البحوث بحسب طبيعتها، واتجاهها ومناهجها ومداخلها، ومن حيث القائمين بالبحث كذلك وفيما يلي عرض لذلك[3]:

---

[1] ينظر: محمد عباس/ محمد نوفل/ محمد العبسي/ فريال أبو عواد، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ط1، ص27-30.

[2] ينظر: رافدة الحرير، فاتن عبد الحميد، حسين الوادي، أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، 2017، ط1، ص30.

[3] ينظر: حسن شحاتة، البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2001، ط1، ص82-83-84.

1- أنواع البحوث التربوية من حيث طبيعتها:

أ- بحوث أساسية وبحتة أو نظرية: وهدفها الوصول إلى حقائق وتعليمات وقوانين محققة من أجل تكوين نظام معين وتسهم في نمو المعرفة العلمية بعيدا عن التطبيق.

ب- بحوث تطبيقية: هدفها تطبيق المعرفة العلمية المتوفّرة والتوصل إلى فائدتها في مواجهة المشكلات.

2- البحوث التربوية حيث اتجاهها:

أ- بحوث أكاديمية: تهتمّ بالتّعمّق والشمول والرّبط بين الجزئيات وتسهم في التخطيط بعيد المدى.

ب- بحوث ميدانية: تهتمّ بمعالجة المشكلات في حدّ ذاتها وفائدتها تكمن في التخطيط قصير الأمة.

3- من حيث تناولها ومناهج البحث فيها:

أ- بحوث تاريخية: تهدف إلى وصف الأحداث والوقائع الماضية وتوثيقها وتحليلها وتفسيرها، بغية فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل.

ب- بحوث وصفية: هدفها وصيف الظاهرة، وجمع الحقائق والمعلومات وتقويم الظواهر على ضوء معايير وقيّم خاصة، واقتراح ما يمكن أن تكون عليه.

ج- بحوث تجريبية: هدفها وضع الظاهرة محلّ التجربة وصولا إلى النتائج التي تتعلق بمتغيّرات محدّدة، أي أنّها تتحكم في الظّواهر التربوية.

4- البحوث من حيث المدخل للبحث:

أ- بحوث ذات مدخل واحد، حيث تدرس المشكلة من بعد واحد فقط من أبعادها.

ب- بحوث جماعية: حيث يقوم بها أفراد متعدّدون، وقد يختلفون في التخصّص والفهم ويتفقون في الهدف والغاية.

V. مجالات البحث التربوي:

إنّ الاهتمام المتزايد والمتجدّد بالبحث التربوي هو نتيجة الاهتمام بالبحث العلمي الجامعي، ولاعتبار أنّ الإنسان هو مصدر القوّة والتقدّم في كل مجتمع وأنّ التربية هي التطبيق الأساسي لتحقيق أي قوّة ذاتية لجميع أفراد المجتمع بمستواها، ومواجهة المطالب المحدّدة الملقاة عليها.

من هنا أحدث مجالات البحث في التربية تتبع وتتعدّد لتشمل مدخلاتها ومنتجاتها متأثراً بالعوامل الاقتصادية، الاجتماعية والنفسية على مستوى الكفاءة والجودة[1].

ونعرض في ما يلي مثالات البحث التربوي، وهي[2]:

أ- الجوانب الفلسفية للتربية: ويتناول البحث التربوي في هذا الميدان موضوعات مثل: الأصول الفلسفية، وفلسفة التربية وعلاقتها بأهداف المجتمع والسياسات التربوية التي تسترشد بها العملية التعليمية، والتخطيط التربوي واستراتيجيات التعليم.

ب- اقتصاديات التربية: ويتناول البحث التربوي في هذا الميدان موضوعات في مثل: العائد الاقتصادي للتربية، ودراسات تمويل التربية، ودراسة الكفاءة الدّاخلية والخارجية للتعليم والتخطيط التربوي على ضوء حاجات سوق العمل.

ج- نظم التربية وإدارتها: ويتناول البحث التربوي في هذا الميدان موضوعات كدراسة عمليات تنظيم وتنسيق المؤسسات التربوية على اختلاف أشكالها وأنواعها، ودراسة أفضل أساليب الإدارة والتنظيم وأحداثها، ودراسة نظم التربية الرّسمية المقصودة وغير المقصودة.

د- مناهج التربية وأساليب التدريب: ويغطي البحث التربوي موضوعات مثل: بعض الجوانب العملية التعليمية كالمنهج المدرسي من حيث محتواه ومدى مناسبته للدارسين في المراحل المدرسية والعمرية

---

[1] ينظر: حسن شحاتة، البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدّار العربية للكتاب، القاهرة، 2001، ط1، ص79.

[2] مساعد بن عبد الله النّوح، المرجع السابق، ص36-37.

المختلفة، وبناء المناهج المدرسية، وأهداف المقرّرات المدرسية وتصنيفها في تفعيل عملية التدريس، واستخدام تقنيات التعليم.

هـ- المعلم والمتعلم: ويتناول البحث التربوي في هذا الميدان موضوعات من مثل: برامج إعداد المعلم وتدريبه، والعوامل المسؤولة عن وجود المعلم الجيّد وكذا التلميذ من حيث: خصائصه المختلفة، وجوانب نموّه، ومشكلاته والطّرق المسؤولة عن الارتفاع بتحصيله واتجاهاته، ومدى قدرته على التكيّف مع بيئته.

و- نظم التعليم من متطور مقارن: ويتناول البحث التربوي في هذا الميدان موضوعات من مثل: دراسة نظام التعلم في البلد الأمّ (أي بلد الدارس) ويقارنها بتنظيماتها في بلدان أخرى، وكذلك لمعرفة الحلول والاقتراحات المعمول بها في تلك البلدان لمواجهة مشكلات التعليم ودراسة إمكانية تطبيقها في البلد الأمّ.

باعتبار ما تمّ عرضه من ميادين ومجالات البحث التربوي نخلص إلى أنّ التربية لها علاقات وثيقة بعدد من العلوم، ما أدّى إلى تعدّد ميادينها وكذلك من التّخصصات الفرعية لها التي تأثّرت هي الأخرى بهذا التعدّد في مجالات البحث التربوي، فلم يعد له مجالاً أو ميداناً محدّداً بعينه.

ويفضل البعض من الباحثين والدّارسين لهذا الموضوع تحديد مجالات البحث التربوي انطلاقا من الإجابة عن الأسئلة وهي كالآتي[1]:

* **مجال لماذا نُعَلّم؟** ويتضمن مجال فلسفة التربية وأهدافها والسياسة التعليمية والتخطيط ومستقبليات التربية، واقتصادياتها واجتماعياتها وتاريخ التربية والتعليم.

* **مجال من يُعَلِّمُ؟** ويشمل المعلمين والإداريين والموجّهين بمختلف مستوياتهم من حيث برامج إعدادهم وتدريبهم وعلاقتهم ومشكلاتهم ودوافعهم.

[1] ينظر: علي السّيد محمد الشخبي، علم اجتماع التربية المعاصر -تطور- منهجيّة- تكافؤ الفرص التعليمية، دار الفكر، القاهرة، 2002، ص108.

* **مجال ماذا نعلم؟** ويتضمن المناهج الدّراسية والأنشطة المدرسية والصّفيّة من حيث إعدادها وتصميمها وتقويمها وتطوّرها.

* **مجال كيف نعلّم؟** ويشمل طرق التدريس والوسائل التعليمية من حيث أنواعها واستخدامها وكذلك تقويم أداء التلاميذ من حيث أنواعه وأساليبه وأدواته.

* **مجال متى وأين نعلم؟** ويشمل الفترات العمرية المناسبة لتعلّم التلاميذ المواد الدراسية والموضوعات المختلفة وكذا الفترات الزمنية لتدريس المواد المختلفة خلال اليوم الدّراسي وأيضا أماكن التعلم وأنواع التعليم المدرسي.

VI. أخلاق الباحث التربوي:

على ضوء أوجه الاختلاف بين الظواهر الإنسانية والظواهر الطبيعية فإنّ هناك مجموعة من المبادئ التي يجب على الباحث التربوي الالتزام بها ومنها[1]:

1. **الصبر والجلد:** بما أن عملية البحث عملية شاقة ذهنيا وجسدياً ومادياً وجب على الباحث التربوي الاتصاف بالصبر والالتزام بالجلد.
2. **الذكاء والموهبة:** وذلك قصد الاستفادة منها أثناء اختيار المشكلة وتحديدها والقيام بعناصر البحث وفق الأسس العلمية المقرّرة.
3. **التواضع العلمي:** وذلك لتفادي الزهو بقدرته ومواهبه وكفاءته العلمية كما يجب عليه أن يسلم بنسبته ما يتوصل إليه من نتائج والعدول عن رأيه إذا ما توافرت آراء قيمة أخرى.
4. **الأمانة العلمية:** وهي عدم لجوء الباحث إلى التزوير في الإجابات أو في الاقتباس من المصادر الوثائقية.
5. **الموضوعية:** ومعناه أن يكون هدف الباحث من إعداد البحث الحقيقة وليس حتى مصالح شخصية.

[1] ينظر: عبد الغاني إسماعيل، أساسيات البحث التربوي، دار الكتاب الجامعي للنشر، صنعاء، اليمن، 2013، ط1، ص34-35.

6. **احترام المبحوث:** بمعنى أن لا يوجد الباحث الأسئلة التي تحطّ من قيمة المبحوث وتقلّل من احترامه لنفسه.
7. **المصارحة:** ومعناه أن يوضح الباحث أهداف بحثه الحقيقية للمبحوث وبالتالي تأتي المشاركة على النحو المطلوب من جانب المبحوث.
8. **السّرّية:** بمعنى عدم إظهار استجابات المبحوثين، واقتصار استخدامها على أغراض البحث العلمي حتى ولو على الباحث نفسه لضمان الحياد في حالات معيّنة.
9. **المشاركة التّطوعية:** بمعنى أنّ للبحوث الحرية في المشاركة بالبحث والانسحاب منه متى نشاء دون ممارسة ضغوط عليه من قبل الباحث.
10. **حماية المشاركين من أي ضرر:** بمعنى أنّ الباحث مسؤول عن توفير الحماية للمبحوثين المشاركين في بحثه من أي خطر مادي أو معنوي أو اجتماعي وإذا كان يترتب على مشاركتهم حدوث ضرر معين فالباحث عليه إخبارهم باحتمالية حدوث ذلك من البداية لعدم المفاجأة.
11. **إعداد تقرير وافٍ:** وذلك عندما يفرغ الباحث من إعداد بحثه يضمنه نتائج البحث، وتزويد الباحثين المشاركين به الراغبين في الإطلاع على نتائج البحث.
12. **التوافق:** ومعنى ذلك أن تتوافق نتائج البحث مع اللّوائح المنظمة للبحث العلمي

VII. معوّقات البحث التربوي

عادة ما تواجه البحث التربوي العديد من المعوّقات والمثبطات وفي ما يأتي أهمّها[1]:

1- قلة المخططات المالية: فالمال يعتبر عصب أي مشروع، وتوفّر المال اللاّزم مقوم أساسي لنجاح البحث التربوي، ولكن لفقد الحماس للبحث التربوي -أحيانا- وعدم الاعتراف بأهميته في التخطيط ووضع البرامج للوزارات والجهات المعنية ذات العلاقة بالتربية والتعليم، تقلّ المخصصات المالية للبحوث التربوية.

[1] ينظر: ميثاء سالم الشامي، أهميّة البحوث التربوية من منظور الخطط التنموية، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرّياض، 2004، ص08.

2- نقص التدريس على البحث التربوي: فكثيرا من المعلمين في الميدان التربوي تنقصهم الخبرة والمعرفة بالبحث التربوي، بل إنّ معظمهم إن لم يكن كل برامج التدريب التي تقوم بها السلطات التعليمية خاصة في بلادنا العربية سواء أكانت لمعلمين أو غيرهم لا تضمن التدريب على البحث التربوي، ومن لديهم الخبرة بالبحث التربوي كما هو الشأن باهتمامهم ببحوث ودراسات أخرى وهذا ما يجعل تأطير الطلاب وتدريبهم على البحث التربوي غير فعّال وغير كاف.

إضافة إلى ذلك أنّ المقررات الدّراسية التي تطرحها الجامعات عن البحث التربوي على قلّتها لا تساعد الطّالب على الإلمام الكافي بأصول البحث وقواعده، ومن هنا لا بد من العناية بالبحث التربوي سوءً في برامج تدريب المعلّمين والمربّين أو في المقررات الدّراسية الجامعية.

3- عدم الرّبط بين النظرية والتطبيق: إنّ من أهم مشكلات البحث التربوي يتمثل في وضع النتائج التي يستقر عنها البحث التربوي تظلّ طيّ الكتب ولا تأخذ طريقها إلى التطبيق، وأهمّ أسباب ذلك عدم معرفة طريقة التطبيق والتخوّف من تطبيق أي جديد ومقاومة المؤسسات التربوية والعاملين فيها للتجديد التربوي بصفة عامة.

4- قبول نتائج البحث التربوي بدون تمحّص أو نقد أو تفكير: ومعناه التسليم بها تسليما أعمى، فبعض البحوث قد تقوم على أساس لا يمكن الاطمئنان إليها. فالبحوث التي أسست مثلا على اختبارات الذكاء وأثبتت وجود فروق في الذكاء من مجموعات بشرية معيّنة قد أوجدت بلبلة في الفكر التربوي ما زال يعاني منه حتى الآن.

إذن كان هذا باختصار شديد لأهمّ المعوّقات التي تقف حاجزا في وجه نجاح البحث التربوي ولعلّ أن المتمحص فيها يجد أنّه يخلص إلى عدم إعطاء القائمين على الشأن خاصة في البلاد العربية القيمة الحقيقية للبحث التربوي كوسيلة وأداة هامة للنهوض والرّقي بالمنظومة التربوية بشكل عام وبالتعليم بشكل أكثر خصوصية.

المبحـــث الثانـــي:

التّربيّـــــــة

Education

I. التربية (مفهومها وأنواعها)

II. أهمية التربية

III. أهداف التربية

IV. التربية والتغيرات المعاصرة

توطئة:

يحظى البحث التربوي باهتمام شديد في كل الدّول ولا سيّما الدّول المتقدّمة حيث تخصص له وللباحثين في مجاله مبالغ لا بأس بها، وتوفّر المقدرات المختلفة والإمكانات المتنوعة من أجل خدمته وتسهيل عملياته، وتقام الندوات والمؤتمرات واللقاءات التربوية لمناقشة نتائج الأبحاث الجديدة وتبادل وجهات النظر حولها، كما تؤسس المراكز البحثية التي تستولي دعم الأبحاث ومتابعة تطوّرها.

والبحث التربوي في القرن الحالي يشهد قفزات نوعية بالجودة والأصالة وبعد النظر وذلك من أجل اللّحاق بركب التّقدم والتطوّر الذي مسّ وطال مختلف مجالات المياه، وتحوّل عليه الدّول النامية والمتقدّمة على حدّ سواء في تنفيذ سياسات التغيير الاجتماعي والثقافي التي ترسمها النّخب الحاكمة.

لأنّ الدّراسات والأبحاث والخبرات والتجارب والواقع أثبتوا أنّ تحقيق الرّقي والتّطور في أي بلد لا يدرسوا على قواعد متينة ما لم تكن المدرسة قائمة على شأن هام فيه، ولا يمكن للمدرسة أن تؤمّن كافة ميادينها وأنشطتها ويرصد نتائجها وأحوالها وسعي إلى تصريحها وتقويمها على الشكل المطلوب لتحقيق النوعية، وهذا ما يفسّر الحرص على دعم البحث العلمي في مجال التعليم والتربية لدى الدّول المتقدمة.

أمّا عن البحث التربوي في العالم العربي فيبدو أنه أضحى حاجة اجتماعية ضاغطة على القيادات التربوية والسياسية، حيث أن الواقع التربوي العربي لم يمسّه الفحص العلمي بالقدر الكافي ولم يستوف نصيبه من الدّقة والاستقصاء المكين، وبهذا الشكل أصبح البحث التربوي جزء من الواقع المجتمعي العربي بقدر ما يعكس تحدّيات النظام العالمي الجديد، والحركية السريعة التي مست الحياة الاجتماعية العربية الرّاجحة لعوامل خارجية عالمية وأخرى داخلية بفضل التواصل والانفتاح على كلّ ما هو حديث وجديد في العالم.

وبهذا وجب على البحث التربوي العربي أن تكون له مشاركته الفعّالة في توجيه العمل التربوي نحو أهداف المجتمع العربي الرّامية إلى التموقع ثقة وقوّة فعلية في المجتمع العالمي، ووجب أيضا على الباحثين العرب أن يكونا على قدر عالٍ من العلم والحسّ الحضاري معاً.

I. التربية (مفهومها وأنواعها)

1.مفهوم التربية:

يقول الدكتور أحمد مذكور كتابه مناهج التربية (أسسها وتطبيقها): "أنّ الإنسان عبد الله وسيّد الكون، وهو خليقة الله في الأرض، فهو مستخلف من الله فيها للعبادة ومقتضى العبادة أن يسهم الإنسان – بإيجابيته وفاعليّة– في عمارة الأرض وترقيّتها وفق منهج الله، ولكي يقوم الإنسان بواجبات الخلافة على نحو ربّاني وإيجابي وواقعي فلا بد من تربيته تربية ايجابية. فالتربية هنا عملية مشبّعة ذات نظم وأساليب متكاملة، تتبع من التّصور الإيماني لحقائق الألوهية والكون والإنسان والحياة، وتهدف إلى إعداد الإنسان للقيام بحق الخلافة عن الله في الأرض، عن طريق إيصاله إلى درجة كما له التي لا هيّأ الله لها[1]".

وبالرجوع إلى الأصول اللّغوية نجد أنّ لكلمة "تربية" أصولا لغوية ثلاثة:

أ. رَبَا، يَرْبُو، بمعنى: زاد ونما: ﴿وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِبًا لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ ۖ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ ﴾ [سورة الرّوم: 39]

ب. رَبَا، يُربي، بمعنى: نشأ وترعرع.

ج. ربَّ، يَرُبُّ، بمعنى: أصلحه وتولى أمره، وساسه وقام على رعايته[2].

وقد عرض الدكتور صلاح الدين إبراهيم في كتابه "مفهوم التربية وأهدافها" عند الخليفة عمر بن الخطاب الشهير بالفاروق" من خلال تحليل أقوال الخليفة الراشد أنه أعطى مفهوماً للتربية ومفاده: "التربية هي إعداد الإنسان لحياتي الدنيا والآخرة في ضوء المنهج التربوي القرآني النبوي بمظاهره الثلاثة الديني والكوني والاجتماعي[3].

---

[1] علي أحمد مذكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001، ص29.

[2] ينظر: أحمد علي مذكور، المرجع نفسه، ص29.

[3] ينظر: صلاح الدين إبراهيم حماد، مفهوم التربية وأهدافها عند الخليفة عمر بن الخطاب الشهير بالفاروق، سلسلة (01)، المكتبة التربوية الرسالة 01، مكتبة المكتبة، فلسطين، د.ت، ص08.

وبهذا نجد أن مفهوم التربية عند عمر رضي الله عنه يقوم على ثلاث أبعاد رئيسية، بُعْد الماضي، وبُعد الحاضر، وبعد المستقبل، وهي أبعاد غير منفصلة، متداخلة ومتكاملة فيما بينها لتكون في النهاية البعد الزمني لحياة الإنسان.

كما نجد للتربية تعاريف عدّة، تتداخل فيما بينها ولا تختلف في معانيها في لكثير من الأحيان نذكر منها:

"التربية إعداد الفرد أو الكائن الإنساني لحياته في الدنيا والآخرة[1]"

من خلال تتبع مفاهيم التربية عند المسلمين خصوصا نذكر أنّ الفهم الإسلامي للتربية أنها إعداد الفرد روحياً ونفسياً بحيث يكون مؤلف يتلقى التعليم والمعارف الثقافية عموما على نحو موجّه فيأخذ ما هو أساسي وبناء وما يمدّه بالقدوة على رسالته الجامعية بين هدفي الدّنيا والآخرة معاً والسّعي نحو آفاق التقدّم.

جاءت كلمة "التربية" في اللغة بمعنى التنمية والتنشئة.[2]

قالت العرب: ربا الشيء ربْواً ورُبْواً: نما وزاد، قال الله تعالى عن الأرض: "فَإِذاَ أَنْزَلْناَ عَلَيْهاَ المِاءَ اِهْتَزَّتْ وَرَبَتْ".

أَيْ: زادت وانتفضت بسبب ما يتداخلها من الماء والنبات.

ويقولون: ربَا المَالُ: زاد، ويقولون: رَبَّى فُلاَناً، غَذّاهُ ونشأهُ[3].

والتي يظهر لنا من هذا معنِيين:

[1] ينظر: أنور الجندي، التربية وبناء الأجيال في ضوء الإسلام، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ط1، 1975، ص153.
[2] الصحاح في اللّغة، الجوهري، ج6، ص234.
[3] انظر: لسان العرب: (ربَا).

المعنى الأول: النموَ والزيادة، وهذا أوضح ما يطلب من التربية، وهو تنمية الجانب الذي توجّه إليه، فالتربية العقلية تهدف إلى تنمية القدرات العقلية، والتربية الزوجية تهدف إلى تنمية القوى الرّوحية وهكذا ...

المعنى الثاني: فهو التدرج، فالتربية جهود تراكمية، يرفد بعضها بعضا والزّمن فيها عامل مهمّ في بلوغ التربية وعائلتها، فإذا رأينا جهوداً تستهدف تنمية وتنشئة شيء ما، لكنّها لا تتسم بالتّدرج والتّعاهد المتتابع، علمنا أنّ تلك الجهود تستحق أن تسمّى "تربية".

وأعتقد أنّ أصل الوضع اللّغوي على درجة عالية من الشفافية والوضوح، حتى أنّه قد يعفينا من كرّة التعريفات الاصطلاحية.

وقد عرّف معجم (لالاند) التربية بأنّها: "سياق يقوم في أن تتطوّر وظيفة أو عدّة وظائف تدريجيا بالتدريب، وأن تتحسن نتيجة لذلك السياق[1]".

حين نمعن النّظر فنجد أنّ جمع الأمم تحمل في تربية صغارها وكبارها حول ثلاث محاور أساسية هي:

أ/ محور النفس البشرية: ويتجلى ذلك في مفرداتها وفطرتها وميولها ونوازعها.

ب/ إرثها التاريخي والاجتماعي: والذي يشمل على مجمل عقائدها ومبادئها ومعايير الصّواب والخطأ لديها، إلى جانب آدابها وتقاليدها وأذواقها.

ج/ ما تعتقد أنه مطلوب لعيش حاضرها: وهذا المحور جوهري في تلبية حاجيات مستقبلها من الصفات والخبرات والمهارات، على نحو ما نشاهده اليوم من الاهتمام بالتعليم والتدريب والتخلق بالأخلاق الحضارية الإنتاجية، من مثل: الدقة والفعالية والحفاظ على الوقت ..."[2].

[1] فلسفة التربية تأليف أوليقية ربوُل، ترجمة جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط3، 1986، ص13.

[2] عبد الكريم بكار: المسلمون بين التحدّي والمواجهة حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ط3، 2011، ص14.

كما تعتبر التربية من الناحية التطبيقية مهنة التنمية الإنسانية من جميع نواحيها فمن الناحية الموضوعية، في علم إنساني متطوّر، ذو أصول وتجارب تساهم في تنمية السلوك الإنساني فتسوّيه وتضبطه، فالتربية تعتبر علما يستهدف أصوله من علوم مختلفة، كعلم الاجتماع،والنفس ووظائف الأعضاء وغيرها من العلوم الأخرى، بالإضافة إلى مهمّته الأساسية في إعداد الفرد المتعلم فهو يتناول إعداد المعلمين إعداداً تربويا لتمكينهم من أداء مهمّة التدريس على الوجه المطلوب[1].

وقد تطرّق الدّكتور علي جريشة وهو أستاذ بمعهد إعداد الدّعاة بمكة المكرمة وبالدراسات العليا بجامعة محمد بن سعود الإسلامية في كتابة "نحو نظرية للتربية الإسلامية" ويعرض بعض مفاهيم أو تعاريف التربية إلى تعريفين غربيين مقتبسين.

أما الأوّل فهو: "This Education was not only close to life it was in verey fact part and parcal of living"

أمّا التّعريف الثاني وهو للمتربّي والفيلسوف وعالم النفس الأمريكي جون ديوي حيث يقول: "Education is not a prepation for life but education is fife itsef"[2]

فمعنى المفهوم الأوّل أنّ التعليم لم يكن قريبا من الحياة فحسب، بل يعتبر جزء لا يتجزّأ من الحياة، ومعنى المفهوم الثاني للعالم "ديوي" يؤكد ما جاء في المفهوم الأوّل حيث يقول: "أن التعلّيم ليس مادة تهديدية للحياة ولكنّه جوهر الحياة". ومفاد ذلك ما دام التربية والتي هي شاملة للتعليم وأشمل منه معناً وتطبيق في الحياة ضرورة لا مناصّ منها في حياة الفرد والمجتمع إذا أراد بلوغ الرّقي والحياة بشكل سليم.

ويعرّفها "روني أوبير" وهو المؤرّخ الفرسي للفلسفة وعلوم التربية، بأنها مجموع التأثيرات والأفعال التي يمارسها بكيفية إراديّة، كائن حيّ على آخر غالياً ما يكون راشداً على شات صغيرة،والتي تستهدف تكوين مختلف الاستعدادات التي تقود إلى النضج والكمال[1].

[1] ينظر: عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، "دمشق، سوريا، 2007، ط25، ص12.

[2] ينظر: علي جريشة، نحو نظرية للتربية الإسلامية، دار التّضامن للطباعة، القاهرة، 1986، ط1، ص22.

إنّ مفهوم التربية واسع وكبير يعطي دلالات عدّة، وشهرية بين البشر وأهل العلم تغنى عن وضع معنى دقيق له، ورغم كل هذه السّعة إلّا إنّ مختلف المفاهيم المتعلّقة بها تعود إلى معنى الاهتمام والتنشئة برعاية الأعلى خبرة أو سِنّاً، فيُقال: "لله ربّ العالمين" فهو المربّي للمخلوقات وهاديهم إلى الطريق القويم.

وقد اهتمت البشرية بالتربية اهتماما بليغا من العهود القديمة من أيّام الفلسفة اليونانية التي كانت تتكئ على التربية والأخلاق والآداب، حتى العصر الإسلامي والذي أعطى للتربية والخلق مكانة مرموقة جدّاً، وتمتد جسور الاهتمام بالتّربية ككلّ في عالمنا غرباً وشرقاً إلى يومنا هذا.

كما أنّه لا بدّ من الإشارة إلى أنّ مفهوم التربية من أكثر المصطلحات تداولا وشيوعاً واستخداماً بين الباحثين والدّارسين في العملية التربوية، ومع هذا فهو من أكثر المفاهيم إثارة للإشكال في التحديد والمقاربة والتعيين والبيان.

ما يخلص له بعد محاولة التدقيق والتمحص في مجموع التعاريف السابقة المذكورة في بحثنا أو في التي اطلعنا عليها ولم ترد في ما تمّ الإشارة إليه عندنا نقول أن التربية في تعريفها بالمعنى الأهم ينبغي أخذ الأمرين الآتيين بعين الاعتبار:

أولا: أن يحصر متعلّق التربية بالآخر فقط، فمثلا التربية في الرؤية الإسلامية لا تعتمد دائما على التربية الغيرية، بل تشمل التربية الذاتية للفرد ،أي تربية الإنسان لنفسه وتهذيبه لذاته.

ثانيا: أن لا يقتصر معنى التربية ومفهومها في جعلها محصورة على الطفل فقط لأن التربية وفق الكثير من الرؤى وعلى سبيل الذكر لا الحصر التربية الإسلامية تمتدّ كعملية تربوية من المهد إلى اللّحد بشكل مستمر، فتشمل بذلك الكبار أيضا[2].

[1] عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1974، ص507.

[2] ينظر: علي القائمي، الأسرة والطفل المشاكس، دار النّبلاء، بيروت، 1996، ط1، ص36.

بناء على بناء على ما تقدم نذكر أن للتربية أهمية وتأثيرات على أن الفرد والجماعة (المجتمع) فعلى الفرد تكمل في تنميته ماديا ومعنويا، أما على الصعيد الاجتماعي فلها دور فعال في ترقية واستمرار المجتمع.

والتربية من منظور السلامة جون ديوي (Johm Deewey) نوعان: نوع "عمدي" تمّ في البيئات الخاصّة التي تعد لذلك كالمدارس والمعاهد العلمية ، نوع "تقلين " ويتم بواسطة المعاشرة ولاتصال الذي ما هو إلا مشاركة الغير في تجارة حتى تصبح ملكا مشتركا، حيت وبفضل عاملي الاتصال والنقل تتوارث الأجيال خيرات وتجارب السابقين فتصبح تقاليد وعوائد ومعتقدات نافدة في المجتمع[1].

من خلال ما اسند إلى الفيلسوف "جون دوي "في نظرية هذه للتربية يمكننا أن نخلص إلى وجود بيئتين للتربية وهما المدرسة والأسرة التي يعتبر مجتمعا بالنسبة لكل فرد.

II. أهمية التربية:

إنّ التربية في نظر الكثير من المهتمين وأهل الاختصاص وحتى عند الغالبية من الناس تعتبر حق طبيعي للأبناء، لما تكتسبه كعملية اجتماعية وتعليمية ونفسية من أهمية، فالأبناء بحاجة ماسة في بناء شخصياتهم ليكونوا صالحين نافعين لأنفسهم ولمجتمعهم، ومخلصين لدينهم هوياتهم وموروثاتهم ولا يتحقق هذا إلا بتحمل المسؤولية من طرف الأسرة والمجتمع بمؤسساته المختلفة والمنوطة بمهمة التربية، إذن فالتربية ضرورية في حياة الإنسان.

" كما إن التربية من المنظور الإسلامي في هدفها كيان الإنسان وصياغة شخصيته، فهي لا تندرج ضمن الكماليات، بل هي مهمّة هادفة وحساسة وهي ليست تسلية عقيمة"[2].

فللتربية فوائد جمّة لا يمكن عدّها أو حصرها، فهي المعيار الحقيقي والمعوّل عليه في التأخّر والتقدم اليوم وفي الغد، وفوائدها تلامس مجالات وأصعدة مختلفة نذكر منها.

[1] ينظر: جون ديوي، رسالة في فلسفة التربية الحديثة، تعريب إحسان أحمد القوصى، مطبعة المعارف، مصر، 1928، ص19.
[2] ينظر: علي القائمي، الأسرة والطفل المشاكس، ص10.

1- فوائد التربية على الصعيد الاجتماعي:

إنّ إمكانية التربية في خلق فرد صالح ونافع لمجتمعه وبلده عموماً، ويعمل في سبيل خدمة كليهما، هي خدمة تربوية اجتماعية تقدمها التربية في محتواها، فالتربية هي منذ تجعل الطفل يتعرّق على عالمه المحيط به تدريجيا، فإذا كانت التربية التي يتلقّاها سويّة وصالحة جعلت منه فرداً اجتماعياً، فتالاً، يسعى في تحقيق المصلحة العامّة وراعاة حقوق النّاس، والاهتمام بشؤون من هم بحاجة إلى عونه ومساعدته، وتزرع فيه روح التضحية وبذور المساواة والتضامن والتكامل الاجتماعي، وتجعل التربية الصالحة الحياة العائلية، حياة ملؤها السعادة والاعتزاز والفكر للآباء والأمهات وكذا وكذلك الأبناء[1]، ولعلّ هذا هو أهمّ مبدأ في التربية حيث تقوم على نحو جوهرتي بمحاولة دمج الطفل في المجتمع من دون تجاهل طبيعته.

2- فوائد التربية على الصعيد الثّقافي:

إنّ التربية هي التي تقوم بتكوين الوعي لدى الناشئ، وهي التي تغرس في نفسه ضرورة التطلّع إلى المثل العليا والأهداف الكبرى، حيث يستلّ المربي مجموع ما تفيض به ثقافة الأمّة، وممّا هو متوفّر من معرفة ما يعتقد "أنه أساسي" في تكوين من يشرف على تربيته، فالملاحظ أنّ النّاس يستشعرون الهدف من هذه الحياة بشكل رتيب ومبتذل، وهذا حدّ ما نلاحظه اليوم في المسلم الذي يضمر في نفسه أنّ هدفه الأسمى هو رضوان الله – تعالى- يمكن انعدام الفعالية الذهنية والشعورية إدراكه، أدى إلى ضعف السعي إلى تحقيقه والارتفاع إلى مسواه لدى السواء الأعظم من المسلمين، أمّا العمانيون، والماديّون وأمثالهم فقد أضاعوا الأهداف الكبرى، وهذا ما عبّر عليه (أنشتاين) حين قال:" إنّ حضارتنا تمتلك معدّات كاملة، لكن الأهداف الكبرى غامضة"[2].

والإنسان الذي لم يتلقّ تربية جيّدة قد لا يستفيد حتى من المعلومات اليقينيّة، ويفسّر الأشياء تفسيراً خاطئاً، ويسهل خداعه، ويصدر أحكاماً لا يساندها علم ولا منطق.

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص12.

[2] ينظر: عبد الكريم بكّار، المسلمون بين التّحدّي والمواجهة حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ط3، 2011، ص21.

إنّ التربية هي الأداة التي تستخدم في نقل العقائد والمعارف والآداب من جيل سابق إلى جيل لاحق، ولكن لا يستطيع أحد أن يفعل شيئا من ذلك دون أن يضفي على ما ينقله شيئا من تصوراته وثقافته الخاصّة، لكن قد يتسبّب ذلك في تشويه العملية التربوية في حال كان ما ينقله غير صالح وسويّ، ممّا يستدعي إلى ضرورة وجود فلسفة واضحة ومنهجه تحفف من آثار ذلك وتسهّل انسياب الأعمال التربوية، فتساعد قبل هذا وذلك على إحداث تجديدات تربوية جريئة[1].

إنّ الإنسان مهما عاش وجرّب لن يمر بكل التّجارب، ومن هذا الواقع على الإنسان الاستفادة من تجارب وخبرات الآخرين لتنمية ثقافيته ومهاراته وقدراته وفهمه للحياة عموما، وهذا ما تقوم به وعليه التربية في أهدافها وأهميتها على الصعيد الثقافي للفرد، من خلال عملية التواصل والنقل بين المربّي والمتعلم أو المتربي.

III. أهداف التربية:

بين تلبية الحاجات الفطرية في الإنسان وبين تفجير طاقاته ومواهبه وكفاءاته ورفع درجة فاعلية انجازاته للأعمال والإبداع علاقة متلازمة وطردية، فالعبث بهذه الحاجيات من شأنه تعطيل هذه الفعالية ويشيع الخلل في ممارسات الإنسان وتنتهي به الأمر إلى العجل والكسل مما تؤدي حتما إلى ضعف الأمم القائمة وإنحلائها.

لذلك تضع التربية بشكل عام في قيمة أهدافها تطوير نظام قيم تحترم الحاجات الإنسانية وتعمل على توفيرها وصيانتها والحفاظ عليها وتحديدها بما تستدعيه الضرورة وكل ذلك قائم على أساس الوعي الكامل بالحاجات الإنسانية وتوفير إشباعها وأثرها في سلوك الإنسان واتجاهاته ومهاراته[2] ومعنى الحاجات الإنسانية يتسع، الحاجة للإنشاء مثلا، والتقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات، والأمن وغيرها....

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص29.

[2] ينظر: ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005، ص125.

كما تهدف التربية من الناحية الاجتماعية إلى أهداف جمّة يمكن اختصارها في النقاط التالية[1]:

أ: تسهيل وترتيب العوامل والميول المقصود تنميتها عند المقصود بالتربية

ب: تطهير ورفع مستوى العادات الاجتماعية الموجودة

ج: إيجاد بيئة أوسع وأكتر توازها من البيئة إلى تؤثر في الصغير إذا ما ترك ونشأنه

إن من أهم العمليات الحساسية التي اعتز بها المصلحون والعظماء التربية وبفضلها استطاعوا قيادة شعوبهم وأممهم نحو النهضة والارتقاء، إذ أن التربية عملية لا يمكن التعامل معها دون تحديد أهدافها فالأهداف التربوية هي التغيرات المواد إحداثها في السلوكات الفردية والجماعية، وإضافة إلى ما ذكرناه سابقا من أهداف التربية نطبق ما يلي:

IV. التربية والتغيرات المعاصرة:

إن التحديات التي تفرضها قوى العولمة على المجتمعات تمثل مؤشرات المرحلة الحالية وتبشر بنهاية عصر العولمة وصول مرحلة جديدة – مرحلة ما بعد العولمة بحيث ينتج فرص لانخراط دول العالم الثالث في هذا الشأن.

حيث يكشف الوضع الحالي تراجع المراكز القديمة المأزومة (الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان)، في المقابل الاندفاع الجازف النمو في الدول الصاعدة (الصين والدول الأخرى) وأحد الاحتمالات المرجعة أن تؤدي التنمية في الدول الصاعدة إلى تفكيك العولمة بصورتها الحالية وان تنتج عن ذلك ولادة عالم متعدد المراكز حقا،تجتمع هذه الدول في إطاره وتواجه وتتقدم من اجل بدائل ديمقراطية وشعبية وعمليات ارتدادات عنيفة.[2]

[1] جون ديوي، رسالة التربية الحديثة، تعريب إحسان أحمد الفوص، مطبعة المعارف، مصر، 1928، ص21.

[2] سمير أمين، عوالم في عالم الجنوب يتحدّى العولمة، مجلّة النهضة، المغرب، العدد 03 و04، 213، ص16-17.

فعلى صعيد علاقة الشمال بالجنوب نجم عن السياسيات الليبراطية الجديدة في بعدها العالمي أشد الصّور بؤسا في العالم الثالث الذي بأن الآن تحت وطأة جبال شاهقة في الديون التي تستنر من موارده وفائضة الاقتصادي على حساب الأجيال الحالية وأجيال الغد وهذا ما يجعل الدائنون ومعهم المنظمات الدولية يجبرون بلاد العالم الثالث على الامتثال لقواعد الليبرالية الجديدة الغربية تحت شعارات التكيف والتصحيح والإنتاج والتوجيه للخارج وإلا لن يعاد جدولة ديونها، ولن تجعل على أي مساعدات أو قروض أجنبية وهنا السؤال الذي يطرح نفسه هل يمكن لوصفة الليبرالية الجديدة أن تعالج الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتردّية في هذه الدول بينما فشلت هذه الوصفة في البلاد التي ابتدعتها وهي بلاد الغرب الرأسمالي،[1] إلا أن المتبع المتمحصّ يتبيّن له أن للعولمة أبعادا مختلفة ولكن مع تعدّد هذه الأبعاد إلّا أنّها تصبّ جميعها في إطار العولمة الثقافية والإقرار بوجود ثقافة عالمية مهيمنة تدار بآليات العولمة مما ينتج عليه اثر سلبي على دولة الجنوب وآخر إيجابي على دول الشّمال، وليتم ذلك تم إشاعة مصطلحات جديدة ذات مفاهيم تحلّ محلّ المفاهيم الأصلية التي تتصل بحياة الأمة وشخصياتها لتعميم عالمية موحّده تنفي خصوصيات الأمة، ومثال ذلك في نشر أنظمه الفكر والتعلم ومصطلحاتها ونموذج المؤسسات التعليمية كما هي في الدول الناطقة بالانجليزية[2].

وعلى اعتبار أنّ التربية الدولية من أكثر الميادين الدراسات التربوية ارتباطا بالعولمة، باهتمامها بتناول القضايا التربوية من منظور دولي فنجدها أيضا قد تأثرت إلى حدّ بعيد بالعولمة، ويظهر ذلك جليّا في سيطرة مداخل ونماذج بحثية معيّنة على الميدان، وفي داخل الميدان ذاته أصبحت العولمة تستخدم التحليل القائم على عدة مستويات وهذه الدراسات تعرض للكيفية التي تستطيع من خلالها القوى الدولية أن تشكل نماذج داخل بلاد معين أو مقاطعات أو أقاليم وكذلك معاهد أو حتى حجرات الدراسة.[3]

[1] رمزي زكري، اللّيبرالية المستبدّة، سينا للنشر، القاهرة، ط1، 1993، ص15.

[2] ينظر: نجوى يوسف جما الدّين، محاضرات في اجتماعيات التربية، القاهرة، مكتبة الآداب، 2001، ص90 و92.

[3] Bray Mark, Comparative education in the era of globalisation, Zvolution Missons and Roles, Policy Futures in Education, Volume 01, N°2, 2003.

وبهذا باتت التربية في العالم تعتبر من عمليات العولمة وحركتها التي تشهدها المنظمات الدولية وأدى الاهتمام الزائد بالعولمة إلى جذب العديد من الباحثين الجدد إلى مجال الدراسات المقارنة والدولية خصوصا في العالم العربي ودفع بالدول هو القوى الدولية المدفوعة بالعولمة إلى التعبير دور الدولة في التربية و عن الوطن العربي فقد مسار منفتحا بشكل غير صحيح على العالم الخارجي ويستجيب سياسات التعليم العربية من دون تعبير لإغراءات المؤسسات الأمريكية والأجنبية التي تروح بشكل مباشر أو غير مباشر الفكرة أن الإصلاح والتعبير لا يمكن أن يتم إلا في إطار مؤسسات واستراتيجيات أجنبيه قادرة على تطبيق ووضع موضوع التنفيذ لذلك من الضروري التركيز كخطوه أولى أساسية على استبعاد بناء الثقة بالنفس وإدراك كل من الشعوب والحكومات العربية أن الاعتماد على المؤسسات واستراتيجيات أجنبية للتعليم والتربية قد يحقق مصالح قصيرة المدى والأجل، ولكنها لا يمكن أن تكون مستدامة لأنها تتم وتتحقق على حساب تنازلات اجتماعية وثقافية والسياسية ذات خطورة بالغة من منظور المصالح الطويلة المدى للأمم العربية.[1]

تحتل التربية الدولية مكانه مميّزة في الاهتمامات التربوية والبحثية على مستوى دول الشمال أو كما يعلو الكثير تسميتهم بالعالم الغربي ويظهر ذلك في التضمين فقرات التربوية المقارنة والدولية ضمن مقررات إعداد المعلم بكليات التربوية ويتم تدريسها بالطريقة الهجينة والتي تجمع بين المحاضرات بالانترنت ومن ضمن موضوعاتها النظم الدولية كالمدخل الثقافي والعولمة وعولمة التربية، التربية والتنمية، ومداخل ما بعد الاستعمار كذلك فتح برامج لمنح درجتي الماجستير الدكتوراه في التربية المقارنة والدولية وكذلك دكتورة الفلسفة في التربية ويحتاج الحصول على هذه الدرجات إمّا داخل الجامعات أو عبر شبكة الانترنت ويتضمن البرامج دراسة موضوعات التربية، العولمة والسّياقيّة، العولمة والمساواة في التعليم، سياسة الدولية

[1] ينظر: محيّا زيتون، التجارة بالتعليم في الوطن العربي (الإشكالات والمخاطر والرؤية المستقبلية)، دار النشر مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2013، ص24.

القضايا الاجتماعية الثقافية في التربية العولمة وما بعد الاستعمار في التربية خبرة المؤسسات الدولية وغير الحكومية في الممارسة والتطبيق بالمؤسسات التربوية وأساليب ومدخل البحث بالتربية المقارنة والدوليّة.[1]

إنّ الاهتمام الملاحظ لدول الشمال خصوصا أن الدّول المتقدمة بمجال التربية والبحث في مقتضياتها وأحوالها يقابله اهتمام متواضع على مستوى دول الجنوب وتحديدا على صعيد العالم العربي وعلى المستوى الوطني كذلك حيث ظهر مجال التربية الدولية وتطوّر على مدار أكثر من نصف قرن، عانى فيها من تهميش لدوره في بلاد الأطرف لمنطقة الشرق الأوسط، حيث يغلب الاهتمام فيها بالقضايا الاقتصادية وشؤون العلم التكنولوجيا على الاهتمام بقضايا التربية، فتطوير هذا المجال يعتبر ثانوياً مقارنة بالتطوير الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، كما يجدر الإشارة إلى أن التغيرات الثقافية والاجتماعية وأيضا النمو السياسي والاقتصادي في بلاد العالم الثالث تخضع غالبا العوامل العنف والصراعات، ونتيجة لذلك فإن عملية تطوير مجال التربية لميدان بحثي ومهني ليس من الأولويات وبهذا الوضع باتت المساهمات العلمية للمجال من دول العالم الثالث ودول الوطن العربي غالبا لا يؤثر على المجتمع الدولي للباحثين مما انعكس بصعوبات جمّة على المجال والحياة الاجتماعية والسياسة والاقتصادية فيها، فالآن لم يطوّر المجال طريقة منهجية والمتناسقة لربط النظرية والتطبيق بسبب نقص الاهتمام من طرف هذه الدول وكذا سيطرة الدول القوى العالمية على خطاب التربية العالمي ولتطوير المجال ككل وجب مشاركة دول الجنوب في بناء الخطاب والبحث في ميدان التربية.[2]

إذا كان هذا استقراء عاما للأدبيات والدراسات التربوية الحديثة العالمية والمحلية على المستوى الوطني العربي، التي تناولت مجال التربية بصورة مباشرة وغير مباشرة محاولة إضفاء رؤية شاملة عن القضايا المعاصرة والاتجاهات الحديثة في ميدان التربية على وجه الخصوص وما يدور حولها على الساحة العالمية

[1] PH.D. program in comparative and international Education, Student Monul of policies and procedures, college of education, lehigh university, P17, 2013.

[2] ينظر: نسرين محمد عبد الغنية السيد، الاتجاهات الحديثة في التربية الدولية، بحث مرجعي مقدم للبحتة العلمية مستوى (الأساتذة، المساعدين) لأصول التربية والتخطيط التربوي للترقية لدرجة أستاذ مساعد تخصص أصول التربية، كلّية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر، 2016، ص18.

من تغيرات مختلفة مست مجالات متنوعة لها علاقة بالتربية على غرار التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسة في ظل التأثير المستمر للعولمة وما بعد العولمة في العالم كافة.

والمتتبع لحركة البحث العلمي بشكل عام والبحث التربوي على وجه الخصوص في البيئة العربية يلاحظ أن أغلب الدول لا تهتم كثيرا بالاعتماد عليها في تطوير السياسات سوء التربوية أو الخطط والمناهج أو ربطها بتطوير المجال الأخرى كالاقتصاد والسياسة والجوانب الاجتماعية لها.

وكخلاصة لما سلف الوقوف عنده من قبل يمكننا القول أن التربية هي الوعاء الذي تتفاعل بداخله التغيرات التي تمر بها الحضارة الإنسانية، والتي تسهم في نقل التراث المعرفي من خلال مناهجها ومؤسساتها التعليمة والثقافية ويمكن أن نبرر أهم هذه التغيرات التي مست دول العالم الثالث بما فيها دول الوطن العربي والجزائر كذلك في ما يلي:[1]

أ- **الانفجار السكاني**: والذي أدّى بدوره إلى بروز العديد من المشكلات التي تواجه التعليم والتربية، وإضافة إلى ذلك تأكد انتشار التعليم وزيادة الطلب عليه، مما نجم عن ذلك ازدحام الفصول (الأقسام) وقاعات المحاضرات ونقص في التأطير التربوي وعدد المدرسي، نقص الهياكل والتجهيزات أيضا، وتسبب هذا في زيادة العبء على المدرّسين وهو ما يتطلب اهتمام أكبر بالبحث التربوي وإدخال وسائل جديدة للاستفادة مما تقدمه التكنولوجيا الحديثة من نظم وأساليب لإعداد إستراتيجية تدريس ملائمة كتقديم المعلومات الأساسية المسموعة أو المرئية وغيرها.

ب- **الانفجار المعرفي**: حيث ازدادت ميادين المعروفة أنقيا وآسيا وأصبح لكل علم فروعه التي تنمو يوما بعد يوم، ومع هذا فإن الظروف التي تحيط بالتربية بشكل عام وبالعملية التعليمية قد لا تساعد على تحقيق ذلك بكفاءة عالية.

ج- **وسائل الموصلات والتغير السكاني**: إن محاولة انتقال العالم الثالث إلى العالم المصنع أدت إلى ظهور صدمات ثقافية، لذلك بات من الضروري إعداد برامج تربوية تواجه هذه الظاهرة، كما أدى هذا

[1] ينظر: الطّبوحي حسين حمدي، التكنولوجيا والتربية، دار القلم، الكويت، ط2، 1973، ص15-20.

الاتصال إلى ظهور دراسات جديدة في مجال التربية للتفهم العالمي Education international for unaterstinging وذلك بالاستعانة بكثير من وسائل التعلم الحديثة كالإعلام والتسجيلات والنماذج وغيرها.

ومن أهم وسائل الاتصال الحديثة والجماهيرية التي تشكل عوامل مهمة في التغيير نذكر: الإعلام المتحرّك والإذاعة المسموعة والتلفزيون والمواقع التواصل الاجتماعية .... وأشارت البحوث أن مقدار المعلومات التي يعرفها الأطفال في مجالات المعرفة الحديثة نتيجة لمشاهدتهم برامج التلفزيون أصبحت تفوق ما كان بعرفة الأطفال في مثل أعمارهم ممن لم يشاهدوا التلفزيون، كما زادت حصيلة التلميذ من الصور الذهنية والكلمات المنطوقة وهذا ما أدى إلى رفع مستوى المناهج الدراسية.[1]

إن هذه التحديات من شأنها أن تجعل صناعة القرارات في ميدان التربية في أشد الحاجة للبحث التربوي الاسترشاد، وألاّ تعمد إلى نماذج جاهزة فحسب من تجارب مجتمعات أخرى، أو تلتزم تسريعا مدرسيا فوقيا باعتمادها على تقارير الإدارة المدرسية وحدها،لأن محاولات الإصلاح التي حظيت في بلد عربي ومنها الجزائر لم تنل التوفيق المنشود والمرغوب ولم تتمكن من تحقيق النجاح المطلوب، وظل أغلبها محدودا وجزئيا إلى درجة بررت التهويل والغلو في صف المنظومات التربوية بالتردي والعقم، وهذا الوصف الذي قام جله على مجرد انطباعات ووجهات نظر، ولا يجد مكانة إلا ممارسة المعارضة للمعارضة وفقط في الكثير من الأحيان.

على سبيل المثال لا الحصر هذا ما تصنعه "الفرانكفونية" في الجزائر، إذ كلّما تبين لها أن المدرسة تأخذ طريقها نحو حقيقة المجتمع وتتفتح بوعي على الآخر، كلما علت احتجاجات وأظهرت رفضها وتحرك أتباعها ينشرون أفكارها التي وصلت حدّ المطالبة بالتخلي على المجهود الوطني كله ورسم قواعد جديدة للتربية والتعليم باسم العصرنة والحداثة....

[1] ينظر: الطّبوجي حسين حمدي، المرجع السابق، ص21-25.

فالفرانكفونية كظاهرة سياسية تتميز بسقيها إلى الهيمنة الفنية على مجتمع أو شريحة اجتماعية أو فئة أو طائفة تتسم بقابلية التميز عن محيطها الاجتماعي التي ما إذ أنت لها حتى تسارعت إلى عز لها عن طريق بث مشاعر الترفع والتعالي على محيطها العام ومن تم تدفع بها إلى التسلط على المجتمع ككل.[1]

إذن وبهذا نكون قد حولنا أن نعرض أهم التغيرات المعاصرة والحديثة التي مست التربية العالمية ككل وفي الوطن العربي بشكل خاص، وثم عرجنا بشكل سريع مقتضب على وضع التربية في الجزائر الذي ستتوسع فيها بشكل كبير وضوح من خلا تخصص فقرة بحثية خاصة، والملاحظة أن التربية كمجال واسع وميدان لا يمكن الاستغناء عنه كقاعدة أساسية في بناء المجتمعات ورقيها لا ينفصل عن مجالات حساسة أخرى التي تحدث بنية وبينها علاقة تأثير و تأثر كالمجال الاقتصادي والمتغيرات التي تمسه من فترة إلى أخرى وكذا الحياة الاجتماعية ومتطلباتها، وكذا الجانب السياسي الذي بدوره له شأن الوفير كي صناعة القرارات التربوية والتخطيط لما هو أفضل من خلال رسم رؤى مستقبلية لهذا المجال من أجل مجابهة التحديات والتغيرات الطارئة داخليا وخارجيا.

وهنا تبرز الحاجة الملحة والجادة إلى البحث العلمي عموما وإلى البحث التربوي خصوصا كحل أمثل لبلدان الوطن العربي وللجزائر على وجه التخصص من أجل تفادي السياسات التربوية والنظريات التعليمية المستوردة غير مؤمونة العواقب، تجنب التعبئة الفكرية التي في الكثير من الأحيان ما تسوق إلى أهداف وغايات غير تربوية في جوهرها، والتي تسعى أيضا إلى طمس الهوية واجتناب الثوابت الأصيلة.

[1] ينظر: عدواني طاهر، مدى تجسيد الثوابت الثورية في الجزائر المستقلة، الرواسي، العدد 06، السنة 02، أكتوبر، نوفمبر 1992، ص67-68.

المبحـــث الثالـــث:

التخطيـــط التربـــوي

Educational Planning

I. التعريف بالتخطيط التربوي

II. نشأة التخطيط ودواعيه

III. أهميّة التخطيط التربوي وأهدافه

IV. مجالات التخطيط التربوي

V. خصائص التخطيط التربوي

VI. معوّقات التخطيط التّربوي

توطئة:

" عندما يتصدّى الباحث لموضوع التخطيط التربوي "تزدهر المعاني في صدره"- على حدّ قول الجاحظ- فلا يدري أيّها يختار. فهذا الموضوع الوليد، استطاع- رغم حداثته عهده- أن ينثر هنا وهناك طائفة من الدراسات الشّتيتة المتباينة دون شك والمتعارضة في بعض الأحيان، تبثّ غالبا في صفحات المجلات وتقارير المؤتمرات، وفي طيّات النشرات غير المطبوعة، وتظهر أحيانا في بعض الكتب القليلة التي تتناول طرفا من البحث وتترك أطرافا"[1].

ما يدلّ أن إسقاط الضوء على البحث في هذا الشأن مهمّة لا تكاد تكون سهلة، والسبل التي تؤدي إلى تقصّي الأثر في جوانب هذا الموضوع تكون محفوفة بالمشقّة التي غالبها ما يكون ثمرة ندرة الدراسات السابقة أو الحالية التي تطرّقت بالبحث حول ما سمّي بالتخطيط التربوي، بالإضافة إلى ما أشار إليه الدكتور عبد الله عبد الدّائم في تصدير كتابه "التخطيط التربوي" على أنّه يوجد تباين في بعض الأحيان وتعارض في أحيان أخرى حول مفاهيم ومعاني التخطيط التربوي.

ونحن في هذا المبحث من دراستنا سنحاول جمع شتات ما تقدّم فيه البحث حول هذا الموضوع، عارضين لما ارتأيناه مهمّا من جوانبه المختلفة، ويشكّل مخصوص للتخطيط التربوي في العالم العربي، والإحاطة بمفهومه العام وما يريب طبه من عناصر تساعد على بناء فكرة واضحة حول أهمّ محتوياته وتظهر أهميّته والحاجة إليه من أجل تحقيق الأهداف التنموية والتعليمية للمجتمع ككل.

وقد عدنا إلى الإيجاز والدّقة قدر المستطاع واختيار العناصر التي لها أهميّتها في محور التخطيط التربوي أو بمعنى آخر لا يمكن لأن دارس للتخطيط التربوي إهمالها أثناء البحث أو الاستغناء عنها، وقد جاءت عناصر البحث موزعة على النحو التالي:

[1] عبد الله عبد الدّائم، التخطيط التّربوي، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1980، ص05.

I. التعريف بالتخطيط التربوي:

1- تعريف التخطيط:

إن التخطيط كعلم وعملية فكرية علمية بمستواها النظري والتطبيقي يرتبط ارتباط بجميع آليات ومنهجيات النشاط الإنساني وبشكل كبير ومباشر بمختلف أشكاله ومستوياته، إذن فهو أسلوب علمي للتفكير والتنظيم والعمل أيضا، ويعتبر كذلك شكلا من أشكال التدابير والترشيد العقلي.

وبرأي "هنري فايول" فانّ التخطيط: "يشمل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل متضمّنا الاستعداد لهذا المستقبل"، وعرّفه هيمز بأنّه:"عملية إدارية متشابكة تتضمّن البحث والمناقشة والإتقان، ثمّ العمل من أجل تحقيق الأهداف التي تنظر إليها باعتبارها شيئا مرغوبا فيه"[1].

وللإحاطة أكثر بهذا المصطلح فإننا نعرض فيما يأتي بعضا من التعاريف التي تناولته من جوانب مختلفة[2]:

* "هو مجموعة إجراءات تتّخذ لتحقيق أهداف معيّنة ضمن الإمكانيات المادّية والبشرية المتوفّرة بوسائل قياسّية".

* "التخطيط دراسات تستند إلى تقديرات نوعية و كمية للمجتمع وموارده القصد منها تكوين صيغة مستقبلية ناجحة".

2- تعريف التخطيط التربوي

بعد عرضنا لتعريف التخطيط في مفهومه الشامل و العام، سنحاول تقديم تعريف خاص بالتخطيط التربوي باعتباره كما سلف ذكره من أهم مجالات التخطيط التي يتوقف عليها تحقيق أهداف التنمية المرغوب فيها و التطوير و الرقي المنشودين، و ذلك للعلاقة الرقيقة التي تربط الإنسان كمحور العملية

[1] أحمد محمد الطيّب، التخطيط التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية مصر، ط1، 1999، ص17.

[2] رمزي أحمد عبد الحي، التخطيط التربوي ماهيّته ومبرّراته وأسسه، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ط1، 2006، ص17.

وصانع التنمية والمستهدف في كل عملية تخطيط والتخطيط بشكل مباشر، وفيما يلي مجموعة من التعاريف للتخطيط التربوي منها:

– يعرّفه عبد الله عبد الدّائم بأنّه:"رسم للسياسة التعليمية في كامل صورتها رسما ينبغي أن يستند إلى إحاطة شاملة أيضا بأوضاع البلدان السكانية وأوضاع الطاقة العاملة والأوضاع الاقتصادية والتربوية والاجتماعية"[1].

– وفي رؤية محمّد سيف الدّين فهي: أنّ التخطيط التربوي عملية ذهنية مقصودة تهدف إلى استخدام طرق البحث العلمي في تحقيق الأهداف المحدّدة في ضوء احتياجات المستقبل وإمكانات الحاضر"[2].

– كما تعرّفه اليونسكو بأنّه العملية المتّصلة المنتظمة التي تتضمّن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية وغايتها أن يحصل التلميذ على تعلّم كافي ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محدّدة تحديدا تامّا، وأن يمكن كلّ فرد من الحصول على فرصة ينمّي بها قدراته.

– التخطيط التربوي هو وسيلة لتصميم منظومة تربوية تناسب حاجات البلد وإمكاناته وآماله، وإنّه دراسة لعلاقة ثنائية بين الواقع المدرسي والوضعية الديمغرافية والاقتصادية والاجتماعية بغية الاطلاع الأفضل التربية وعلى الأهداف واختيار الوسائل التي ينبغي استعمالها لبلوغ مجموعة من الأهداف المختارة[3].

إن الناتج عند مراجعة التعريفات المختلفة للتخطيط التربوي يرصد التوافق بين القوى لمفهومه في الكثير من زواياه وجوانبه، فندرك من خلالها أنّ التخطيط التربوي هو عملية علمية ذات قيمة ثابتة تربطها ومجال التربية والتعليم علاقة لا تكاد تنفصل، وأهميّتها تكمن في تسليط الضوء على كلّ ماله علاقة بهذا

[1] رمزي أحمد عبد الحي، المرجع نفسه، ص19.

[2] أمل أبو طاحون لطفي، التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2012، ص55.

[3] هادي مستغلان ربيع وإسماعيل محمد محمد الغول، التخطيط التربوي، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص19.

المجال المهمّ لكلّ أمّة سواء كان سياسية أو اقتصادية واجتماعية أو عقائدية وغيرها من المجالات المختلفة، ودراسة ماضي هذا المجال التربوي لسبك أسس وقواعد لحاضره ومستقبله بغية الرقيّ به ولتحقيق جملة الأهداف المنشودة منه ليكون مسايرا لكلّ التغيّرات الطارئة والتحدّيات بأشكالها المختلفة. إنّ التطوّر الذي عرفته العلوم الإنسانية وظهور ما سميّ بنظريّة رأس المال البشري بالغرب وخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية بفضل كل من" شولتز"و"بكر" جعل من البحث العلمي يحقق قفزة نوعية حيث أصبح هذا الأخير من أولويات القيادات السياسية في العالم واختصاصا حكوميا أيضا، وباعتبار التخطيط التربوي فرع من التخطيط العام، فأصبح جديرا على التخطيط التربوي أنّه يتضمّن هذه النقط المهمّة باتفاق جلّ المهتمين بشأن التخطيط، وهي:

- أن يولي التخطيط التربوي أهمية واعتبارا للمستقبل البعيد.
- وأن يكون شاملا واسع القوى.
- أن يكون مندمجا في المخططات العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- أن يهتم بالجوانب النوعية للتنمية التربوية.
- أن يكون جزء مدرجا في الإدارة التربوية.

من هذا كلّه نخلص إلى أنّ التخطيط التربوي أهم بجوانب ومجلات متنوّعة سنأتي على تخصيص جانب لها في بحثنا هذا.

والتخطيط يسبق الوظائف الأخرى، فالمخطط يجب أن يفكّر أوّلا بالهدف الذي يسعى إليه لا تجازه حسب الموارد المتاحة له سوء كانت بشرية أو مادّية لها علاقة كبيرة بانجازه ولأهدافه، حيث جاء في تعريف أوروك "urwick" على أنّه: "عملية ذكيّة وتصرّف ذهني لعمل الأشياء بطريقة منظمة للتفكير قبل العمل، والعمل في ضوء الحقائق بدلا من التخمين"[1].

[1] محمد حسين العجمي، الإدارة والتخطيط التربوي،(النظرية والتطبيق) دار ميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008، ص65.

فعليا يمكن أن نقول بشمولية بأنّ التخطيط كان تربويا أو غيره عبارة عن عمليّة ذهنية، تقوم على دراسة عقلية استشرافية لمستقبل التربية مثلا على أسس حاضرها وماضيها للاستفادة، وبعوامل بشريّة هي محورها الأساسي وكذا عوامل مادّية وبيئية، دون اعفال التكوين العقائدي و ألانتمائي و النفسي و السياسي و غيره، وكل ذلك لتحقيق غايات وأهداف مرسومة مسبقا بإرادة خالصة لا تحيّد عن طريق الخطّة المنتهجة.

II. نشأة التخطيط ودواعيه:

إنّ التخطيط باعتباره علم قائم بذاته يعتبر عملية ضرورية لتحقيق تنمية الموارد البشرية، خاصّة إذا ما علمنا أنّ الموارد البشرية في أيّ دولة تمثّل عنصرا أساسيا وهامّا من عناصر الإنتاج والقوّة الدّافعة للتّنمية، فعملية تعليم البشر والتخطيط له عمليّتان مختلفتان تماما، لكن لا غنى عن كليهما في البناء البشري لبّ التنمية الشاملة وذلك ما عزّزته نتائج الدّراسات العالمية والعربية، واعترفت به المؤسسات العالمية رسميّا اعتبارا من عام 2002 وفق قرارات هيئة اليونسكو في هذا الشّأن ممّا دعا قيادات العالم والمسؤولين عن التربية بوضع التخطيط الأمثل من أجل تحقيق أكبر استثمار ممكن لرأس المال البشري[1].

إنّ فكرة التخطيط نشأت مع ظهور البشرية، ولقد كانت الإرهاصات الأولى لمفهوم التخطيط بمعنا: العام عندما حاول الإنسان إصدار العديد من شراراته على المستوى الفردي أو الجماعي للموازنة بين حاجياته الإنسانية المتزايدة والموارد والإمكانيات المحدودة، ولم يظهر المفهوم الحديث للتخطيط عند الغرب إلا بعد ما نشر العالم "كريستيان شوڤيدر"* أوّل بحث في التخطيط الاقتصادي عام 1910م.

ثمّ تطوّر فكرة التخطيط أثناء الحرب العالمية الأولى والثانية كأداة لإدارة دقّة الحرب، وبعدها ظهرت الخطط الاقتصادية سنة 1928، وكان ذلك في إعداد الاتحاد السوفياتي أوّل خطّة اقتصادية شاملة في

[1] ينظر: محمد حسين العجمي، الإدارة والتخطيط التربوي (النظرية والتطبيق) دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008، ص359.

*كريستيان شوڤيدر: عالم الاقتصاد النرويجي، هو أول من تحدث من فكرة التخطيط الاقتصادي.

نفس العام، ومن ثمّ نشأ التخطيط التعليمي بعدما ظهرت العلاقة المتينة التي تربط التعليم بالاقتصاد باعتبار الأوّل من المطالب الهامّة لبلوغ اقتصاد قويّ وسليم[1].

إنّ قيام التخطيط الاقتصادي في العالم خاصة في الدول الاشتراكية في الربع الأوّل من هذا القرن، اذ وبعد تطبيقه في الواقع اكتشف القائمين على هذا الشأن ألا وهو الاقتصادي يشعرون شعورا متزايدا مع الأيّام أنّ هناك نقص ملموس في التخطيط الاقتصادي، فكان هذا دافعا لظهور التخطيط التربوي، لأنّ المحور الأساس الذي تدور حوله رحى الخطط الاقتصادية نظريّا وتطبيقا هو العنصر البشري، والذي قلنا سابقا أنّه رأس المال الحقيقي في أيّ منظومة حياتيّة أيّا كان نوعها وغرضها، وهذا ما أشار إليه "الدكتور عبد الله عبد الدّائم" في كتابه "التخطيط التربوي" :ولا شكّ أنّ أهمّ مبرّر دعا عمليّا إلى قيام التخطيط التربوي، هو شعور القائمين بالتخطيط الاقتصادي شعورا متزايدا يوما بعد يوم بأنّ التخطيط الاقتصادي لا يبلغ أهدافه ولا يكون صحيحا إلّا إذا رافقه وداخله تخطيط للتربية يلبّي حاجيات الاقتصاد"[2].

لو تتبعنا عبر التاريخ و حقبه المختلفة وتطور الفكر التربوي، سنجد أن معظم دول العالم المتقدمة والنامية أيضا قد استخدمت أسلوب التخطيط، سوء بشكل مباشر أو غير مباشر، في مجال التربية بهدف إرساء نظم وقواعد جديدة تتوافق والتغيرات الحاصلة بين اللحظة والأخرى اعتمادا على فلسفات متعدّدة تخدم بناء الفرد حضاريا وتربويا، وهذا ما بدأت به العديد من دول العالم العربي اقتداء بما حدث في المعسكرين الشرقي والغربي، "ففي تونس ظهرت الخطّة العسكرية للتعليم بدءا من عام 1960م حتى عام 1969م، وفي مصر وسوريا بدأت عام 1960 وانتهت في عام 1965، أمّا في السودان ظهرت الخطّة التربوية ضمن الخطّة العسكريّة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بدء من عام 1962 حتّى عام 1967م، واستبدلت بخطّة سباعيّة جديدة عام 1964م أمّا في السعودية فقد ظهر مشروع السنوات الخمس للتعليم اعتبارا من 1960 حتّى عام 1964م، وفي المغرب ظهرت الخطّة الخماسية عام 1960 حتّى

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص160.

[2] عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي، ص21.

عام 1964م أمّا في ليبيا نجد أنّ الخطّة الخماسيّة التربويّة ضمن الخطّة التنهويّة الاقتصادية والاجتماعية عام 1963م حتّى عام 1968م"[1].

إنّ ما سمّيناه باقتداء دول العالم العربي بالدول الأخرى من العالم ككلّ والتي كانت سبّاقة للتخطيط عموما وللتخطيط التربوي خصوصا كان أمرا لابد منه وضروري لمسايرة ما يحدث في العالم من تغيّرات متجدّدة وكذلك التّحدّيات المرهونة بمدى استعداد الأمم وتجنّدها علميا وتربويا واقتصاديا في كلّ المجالات لوقوف بالحلول عند أيّ مشكلة عارضة، إذن فتطبيق العالم العربي لفكرة ومبدأ التخطيط التربوي كان له الأثر الإجمالي، لكن لم يخل من السكبية في تطبيق نظريات التخطيط التربوي الغربية بشكل مباشر على المجتمعات العربية بما لا يتوافق في الكثير من الأحيان وشخصية الفرد العربي وكذا عوامل البناء البشري في العالم العربي المادّية والمعنوية أيضا ممّا يدعونا إلى إثبات حضورنا في الخطط التربوية العربية والعالمية من خلال البحث والاعتماد على الذات العربية من أجل تحقيق الغايات والأهداف المرجوّة والمتطلّعة إلى مستقبل وحاضر تربوي مرموق ومواكب للعالم.

" ومن هنا بدأ تكثيف الجهود حول ماهيّة التخطيط التربوي، وأساليبه وتطبيقاته، بهدف وضع الخطط الملائمة لكلّ دولة على حدة وفقا لثقافتها ومتغيّراتها السّياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية من أجل بناء بشري قويّ قادر على مواجهة متغيّرات القرن الواحد والعشرين بما فيها من تحدّيات الحاجات والعولمة والافتقار لسوق عربية موحّدة وما تعانيه نظمنا ومناهجنا وأساليب تعليمنا العربية"[2].

وعلى هذا الأساس اعتبارا من عام 1970 استمرّت جل البلدان العربية في اهتمامها بوضع خططها بصفة دورية، محاولة بذلك تفادي مشكلات ونقائص الخطط السابقة، أو في ضوء التعديلات السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو التربوية الجديدة، وللإشارة فإنّ حاجة الأمّة العربية قاطبة والجزائر على وجه الخصوص بحاجة ماسّة إلى تخطيط استراتيجي شامل ولكلّ المجالات وتتطلّب صحوة كبرى في مجال التخطيط المحلّي لكلّ بلد عربي وبخطط تجمع التكتّل العربي لبلوغ الغايات المرجوّة إذا أردنا أن نحقق كيانا

[1] عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي، ص59 و60.

[2] محمد حسين العجمي، المرجع السابق، ص22.

و ووجودا عربيا في مجال التوعية في باقي المجالات المهمّة والتي بها احتلت البلدان الغربية المراتب الأولى في قيادة العالم اقتصاديا وسياسيا وتربويا وفي غيرها من المجالات.

وللتخطيط التربوي أهمّية قصوى في بناء الفرد حاضرا ومستقبلا في أيّ مجتمع أو بلد ما، فالتنبؤ والاستشراف معياران مهمّان يدلاّن على الرؤيا الراشدة والحكمة للأمور ومدى أهمّيتها وسلامة التفكير في حاضر كلّ مجتمع ومستقبله،ولذا نقول أنّ للتخطيط مجموعة هامّة من الدواعي والأسباب نعرض إلى أهمّها بحول الله تعالى فيما سيأتي:

وللاستشارة أكثر حول نشأة التخطيط ومدى أهميّته في الحياة البشرية نجد أنّ الحضارة الإسلامية أولت اهتماما كبيرا بالمستقبل والتخطيط له في كافّة المستويات، وعلى ضوء الإيمان باليوم الآخر، فإنّ التربية الإسلامية تركّز على ضرورة تحمّل الإنسان مسؤوليته على كلّ فعل أو عمل يقوم به وأن يكون دائم التفكير في ذلك اليوم الذي يلاقي فيه ربّه مصداقا لقوله تعالى:"يا أيّها الذين آمنوا اتّقوا الله ولتنظر نفس ما قدّمت لغد واتّقوا الله إنّ خبير بما تعملون"[1] وقوله تعالى:"يا أيّها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا"[2]. وهذا ما جعل الإسلام يهتمّ بتوجيه وإرشاد المسلمين إلى التحفيز لليوم الآخر، بحيث لم يهمل أمور الدنيا وحث على حسن التدبّر والتّدبير، وخير دليل من القرآن الكريم ما جاء ذكره في سورة يوسف، حيث نجد التنبّؤ بما يمكن أن يكون في المستقبل والإعداد له من خلال تفسير يوسف عليه السلام لرؤيا الملك وذلك في قول الله جلّ وعلى شأنه:"يوسف أيّها الصّديق أفتنا في سبع بقرات سمان يأكلنهن سبع عجاف وسبع سنبلات خضر وأخر يابسات لعلّي أرجع إلى النّاس لعلّهم يعلمون(46) قال تزرعون سبع سنين دأبا فما حصدتم فذروه في سنبله إلاّ قليل ممّا تأكلون(47) ثمّ يأتي من بعد ذلك سبع شداد يأكلن ما قدّمتم لهنّ إلاّ قليلا ممّا تحصنون(48) ثمّ يأتي من بعد ذلك عام يغاث النّاس وفيه يعصرون"[3].

[1] القرآن الكريم: سورة الحشر الآية 18.

[2] القرآن الكريم: سورة التحرير الآية 06.

[3] القرآن الكريم: سورة يوسف من الآية 46 إلى الآية 49.

إنّ في ميدان التربية الإسلامية نجد الكثير من الأعلام ممّن اهتموا بالتخطيط التربوي، حتّى وصلت بهم الثّقة إلى حدّ التخطيط للمناهج الدراسية، و تبحث عن أحسن الطرق للتدريس غير غافلين التّدرج وقدرات المتعلّم، فنجد من أبرز هؤلاء الأعلام "ابن خلدون" والذي تكلّم من أحسن الطرق لتمكين المتعلّمين من التحصيل الجيّد، والتي تكون مبنيّة قاعدة الانتقال بين مراحل التعلّم بطريقة منهجية، تدلّ على عمق التخطيط البيداغوجي عند هذا العلاّمة، وهذا ما يتبيّن في قوله:"أعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنما يكون مفيدا إذا كان التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصل ذلك الباب أو يقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، و يراعي ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يردّ عليه حتّى ينتهي إلى آخر الفنّ، وعند ذلك يحصل له ملكه في ذلك اللم إلاّ أنّها جزئية وضعيفة. غايتها أنّها هيّأتها لفهم الفنّ وتحصل مسائله، ثمّ يرجع به إلى الفنّ مرّة أخرى فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفنّ فتجود ملكته، ثمّ يرجع به وقد شدّ فلا بمراث عويصا ولا مهما ولا معلقا إلاّ وضحه وفتح مقفله فيخلص من الفنّ وقد استولى على ملكته، هذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إنّما يحصل على ثلاث تكرارات. وقد يحصل للبعض في أقلّ من ذلك بحسب ما يخلق له وبتيسير عليه"[1].

أمّا عن التخطيط التربوي بشكل خاص وكان أول ظهور له في الولايات المتحدة الأمريكية ثمّ توالى ظهوره في في كلّ بلدان العالم وجاءت نشأته كالآتي:[2]

* أمريكا اللاتينية: وكان ذلك في عام 1956 في أوّل محاولة باجتماع(ليما lima) وقد تبنّى عدّة توجيهات كانت أهمّها موضوع التعليم الابتدائي التي دعت إلى توسيع في أمريكا اللاتينية وهذا المشروع أقرّته اليونسكو في اجتماعها التاسع من اجتماعات المنظمة.

[1] ينظر: لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2015، ص22.

[2] ينظر: هادي مشعلان ربيع وإسماعيل محمد الغول، التخطيط التربوي، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص34، ص35.

* آسيا:عام 1958 نظمت اليونسكو مؤتمرا إقليميا في مدينة مومباي الهندية تحول التعليم المجاني الإلزامي في آسيا الجنوبية، وأيضا حول إصلاح التعليم، حيث تم بحث بعض المشكلات المتعلقة بتخطيط التربية وإدارتها، وبعد ذلك تم مناقشة عدة موضوعات مهمة في التخطيط التربوي عام 1960م.

* أوربا:أتى الاهتمام بالتخطيط التربوي في أوربا، ممثلا في اللجنة الوطنية الفرنسية لليونسكو، بحيث عقدت حلقة دولية حول تنظيم التخطيط التربوي، حيث حضر هذه الحلقة مجموعة من الدول من مختلف أنحاء العالم، في أكتوبر 1961 نظمت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية(D.E.O.C) في واشنطن مؤتمرا حول سياسة النمو.

*إفريقيا:كان ذلك عند انعقاد أول مؤتمر بمدينة أديس أبابا سنة 1961 وقد ناقش المؤتمر أهمية التخطيط التربوي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، كما وضع مجموعة من التوصيات تتعلق بالمراحل المختلفة لعملية التخطيط وبخلق أجهزة للتخطيط ووضع خطة للتوسيع في مراحل التعليم المختلفة.

إن العملية التعليمية والتربوية تعتبر أساس نجاح وتفوق أي أمة من الأمم، وذلك فإن التركيز على دور التخطيط التربوي في هذه العملية له شأنه وضرورته القصوى من خلال التركيز على المحاور التلاشي الأساسية للعملية التعليمية والتربوية (المتعلم، المعلم، المنهاج أو المحتوى).

إن التخطيط في مجال التربية بشكل شامل وعام وفي مجال التعليم بصفة خاصة، قد تعدت المراحل التي مرّ بها، حيث يمكن رصد تطور الفكر التخطيطي وتقنياته في ميدان التعليم وذلك أثناء القرن الماضي والظروف التي مرت بها وحاجة مؤسسات التعليم إليه كرد واستجابة لهذه الظروف على النحو الآتي:[1]

- **المرحلة الأولى**: وأطلق عليها اسم مرحلة الاهتمام بالكم وامتدت ما بين فترة نهاية الحرب العالمية الثانية إلى نهاية السّتينيات من القرن العشرين.
- **المرحلة الثانية**: وكان الاهتمام بها بالتّنوع والنوعية، حيث بدأت بداية السبعينيات من القرن الماضي إلى غاية الساعة.

[1] ينظر: محمد حسين العجمي، المرجع السابق، ص22.

- **المرحلة الثالثة:** ووصفت بمرحلة التخطيط الاستراتيجي، حيث كانت أولى بوادرها في مجال التربية نهاية الثمانينيات وبداية التّسعينيات من القرن الماضي.

كخلاصة لما أتت به هذه المراحل الثلاثة وصولا إلى ما اصطلح عليه بالتخطيط الاستراتيجي والذي يعدّ جزء من أيّ نوع من التخطيط، خاصة التخطيط التربوي، أنّه تمّ التنظير إلى أساليب عديدة وجديدة لا يجب أن تغفلها سياسات التربية والتعليم في أي بلد كان، حيث أن هذه الأساليب تضمّنت منهجيات فعّالة في التعامل مع التّحدّيات العامة وكذا متغيّرات البيئة أيضا والتي قد تؤثّر سلبا على أهداف العمليّة التعليمية، لذلك كانت الحاجة جدّ ضرورية إلى تبنّي التخطيط التربوي الاستراتيجي لمواجهة هذه التّحديات والتّغيرات البيئية.

III. أهميّة التخطيط التربوي وأهدافه

1- أهميّته:

لقد أبان التخطيط التربوي على أهميّته من الوهلة الأولى في التفكير الجاد لتنظيم شؤون التربية والتعليم حاضرا ومستقبلا، إذ أنّ الضرورة الملحّة للتخطيط والبحث عن حلول جادّة لمشكلات التربية واختلالات التوازن في جوانبها، خلقت مكانة للتخطيط التربوي في أيّ إستراتيجية تنموية شاملة لأيّ أمّة، ويمكننا إظهار أهميّته البالغة من خلال النقط التالية:[1]

* دور التخطيط التربوي في عملية انجاز المهمّات المطلوبة بشكل واضح ودقيق.

* وضع قوانين تنظيمية للعمل ومراسم للرقابة لمتابعة وتنفيذ ما ينجز عن عمل وضرورة تقويمية.

* دوره في الترتيب أولويات العمل التربوي اعتبارا للحاجات والأهداف المسطّرة.

[1] ينظر: غالب الفريجات عبد المعطي، الإدارة والتخطيط التربوي وتجارب عربية متنوعة، الشركة العربية للطباعة والتجليد، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص51.

وتكمن مكانته وأهميّته أيضا في:[1]

* ترجمة الأهداف إلى خطط ومشاريع وبرامج تربوية وتعليمية في شكل آجال زمنية محدّدة.

* دوره الفعّال في التعرّف على إمكانات المجتمع المكنونة والظاهرة، المعنوية والمادية والطاقات البشرية.

* رسم وتحديد الأهداف التربوية التعليمية وبرمجتها بحسب الأولوية التي تدعوا إليها حاجات المجتمع الداخلية والخارجية.

* صناعة وسائل الاختيار بين البدائل المتوفرة في البرامج والإجراءات والوسائل لما هو أجدر وأنسب لتحقيق الغايات والمتطلّبات التنموية للمجتمع والفرد.

إنّ أهمية التخطيط التربوي وأسبقياته تتطلّب النظر إلى ما يلي:

– إنّ التّربية كل متكامل وأيّ تغيير في أيّ جانب من جوانبها يؤثّر على الجوانب الأخرى، ولذا ينبغي أن تكون حلولها متكاملة، وهذا يتطلّب أن ننظر إلى مشكلات التربية ومختلف قضاياها من خلال نظرة شاملة متكاملة لنتمكن من وضع الحلول المناسبة لها، وهذا الأمر لا يمكن تحقيقه إلاّ إذا تم الأخذ بأسلوب التخطيط التربوي[2].

وممّا لا يمكن اعفاله في أهميّة التخطيط التربوي ودوره الفعّال في مجال التربية، أنّه يسعى الى ربط محتوى الخطط وأهدافها بالتحكّم في عامل الوقت والزمن والاستثمار في هذا العامل الثمين حيث أنّ تحديد المدى الزمني أمر ضروري لأيّ عملية تخطيط تربوي.

إذن فالمتّفق عليه بعد استقراء أهميّة التخطيط في العمليات التربويّة مفاده أنّ نجاح العملية التربوية التعليمية يعود بالضرورة إلى التخطيط التربوي الناجح.

[1] ينظر: رمزي أحمد عبد الحي، المرجع السابق، ص42.

[2] غالب الفريجات عبد المعطي، المرجع نفسه، ص219.

وباعتبار أنّ التخطيط التربوي مهم في مجال التربية والتعليم فان أهميّته تكمن أيضا في السعي لتحقيق العديد من الأهداف المختلفة، أهدافا اقتصادية وأخرى ثقافية وكذلك اجتماعية وسياسية، حيث لا تقتصر هذه الأهداف على كلّ جانب بشكل محدّد، بل هي متداخلة معا بالشكل الذي يصعب تفكيكه أو فصلها عمليّا، ويمكن إيجازها في ما يلي:

2- أهداف التخطيط التربوي

إنّ التخطيط التربوي في جوهره لا يخرج عن كونه عملية منظّمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف تعليمية معيّنة، أو بعبارة أخرى فهو عملية ترتيب الأولويات التربويّة على ضوء الإمكانيات الماديّة والبشرية المتاحة، فالتخطيط عمليّة مستمرة قد يكون بعيد المدى أو قصير المدى، شاملا لكلّ الأنظمة التعليمية وعلى كافّة المستويات القومية أو الإقليمية أو المحلّية[1] إذ أنّ أهداف التخطيط التربوي منبثق من الأهداف العامّة للتخطيط الاستراتيجي، باعتبار التخطيط التربوي هو الأسلوب العلمي الأمثل الذي يراد به الوصول بالتربية والتعليم إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ- إنّ التخطيط التربوي يسعى إلى الإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن أن نجعل من الإجراءات والترتيبات المتخذة لأجل تطوير التعليم، من إعدادها إلى مراحل تنفيذها أكثر فعالية وأكثر تلاءما مع الانتظارات الاجتماعية؟.

إنّ مثل هذا التساؤل يبدو من الضروري بمكان، لاسيما أنّ التخطيط مجديا عندما يرتبط بالمشاريع الكبرى والمعايير المتعلّقة بهذا القطاع[2].

[1] ينظر: عبد المنعم فهمي سعد، إستراتيجية التخطيط التربوي، الدار الثقافية للنشر القاهرة، مصر، 2008م، ص183.

[2] محمد السوالي، السياسات التربوية(الأسس والتدابير)، ترجمة مصطفى حسني الدار العربية للعلوم ناشرون، الرباط، ط1، 2012 ص202.

ب- إعداد القوى البشرية المدرّسة والمهارة لممارسة المهام والأعمال التربويّة والإدارية في المؤسسات التعليمية، بحيث يتم مراعاة مكافأة وتقدير القوى البشرية الممارسة لمهامها في المؤسسات، ووضع برامج تدريب خاصة بهم وتحديد مستوياتهم القيادية.

ج- تحديد النمو الكمّي والكيفي لتحقيق أهداف العمليّة التعليمية.

د- تحقيق الوحدة والتماسك بين القوى البشرية العاملة في المؤسسات التربويّة على أن يتم ذلك في جوّ ديمقراطي يسرده الحبّ والأمن والاطمئنان لجميع العاملين.

هـ- وضع الحلول المناسبة لعلاج المشكلات الخاصّة بكلّ جوانب العمليّة التربويّة والتعليمية من الجانب النّظري والعملي كذلك.

ي- السعي في أن تكون الخدمة التعليمية على المستوى اللامركزية حيث يمكن تحقيق أهداف الخطط التنموية الاجتماعية والاقتصادية[1].

كما يمكن أن نقسم أهداف التخطيط التربوي إلى مجموعات مختلفة على حسب نوعيتها أو المجال المرتبطة به مثلا[2]:

أ- الأهداف الثقافية:

* السعي في المحافظة على الثقافة الإنسانية.

* العمل على تنمية الثقافة وتطويرها عن طريق البحث.

* محاولة حلّ مشاكل الثقافة عموما بما يحقق وحدة الثقافة ومحاولة القضاء على انفراد الاختيار لنوع من الثقافة أو التعليم على نوع آخر.

[1] ينظر: عبد المنعم فهمي سعد، المرجع السابق، ص185، 186.

[2] ينظر: أحمد محمد الطيب، المرجع السابق، ص50، 58.

ب- الأهداف الاجتماعية:

* منح جميع أفراد وشرائح المجتمع فرصا متكافئة للتعليم.

* تقريب ومقاربة احتياجات الأفراد وقدراتهم وطاقاتهم.

* السعي في تطوير الجانب الاجتماعي للمجتمع من خلال ما يحتاجه.

ج- الأهداف السياسية:

* المحافظة على الكيان السياسي والاجتماعي للدولة.

* تنمية القيم القومية بين أفراد المجتمع وكذا الروح الوطنية.

* تنمية المواطنة والسعي في إنتاج مواطن صالح وإتاحة فرص تعليمية له.

د- الأهداف الاقتصادية:

* العمل على زيادة قدرة الفرد عن طريق اكتسابه المهارة والكفاءة والخبرة.

* العمل على زيادة الكفاية الإنتاجية للفرد والمجتمع.

* تنسيق وترشيد سياسة الصرف على التعليم ليس فقط وبين أنواع ومستوياته بل بين قطاع التعليم والقطاعات الأخرى.

3- دواعي التخطيط التربوي ومبرّراته:

إنّ التخطيط التربوي أو التعليمي كما يحلو للبعض تسميته يكون بدواع ومبرّرات بحث سنذكر أهمّها في ما يأتي:

– الإيمان المتزايد بالتخطيط وبقيمته بالسيطرة على المستقبل فهو يمثل الأداة العلمية الوحيدة الجديرة بالإنسان المعاصر، المتلائمة مع الروح العلمية والعقل العلمي، الذي يهدف إلى السيطرة على الأشياء والإمساك بزمامها.

– اعتبار التعليم استثمارا بشريا له عائد ومردود اقتصادي واضح فهناك ترابط وتكامل بين التقدم الاقتصادي والتقدم التعليمي، فينتج عن ذلك حتمية أنّه إذا كان البلد متخلّفا اقتصاديا فالأكيد أن يكون متخلّفا تربويّا.

– الشعور بتجاوب التعليم مع الخطط القومية، وهذا ما جعل الكثير من الدول العربية تندفع نحوه وتشعر بأهميّة التخطيط في شتّى المجالات ومجال التربية بشكل لافت.

– مسايرة التخطيط التعليمي لأحداث التطورات العلمية في مجال العلم والتكنولوجيا والآداب.

– الزيادة في الكثافة السكانية، فالزيادة السكانية تعتبر عاملا أساسيا في زيادة الطلب على التعليم، ممّا يدعوا إلى التخطيط كضرورة حتمية[1].

كما أورد الدكتور عبد الله عبد الدّائم مجموعة من المبرّرات في كتابه التخطيط التربوي نقتضبها في هذه النقط التالية[2]:

– قيام التخطيط الاجتماعي وشعور هذا النوع من التخطيط بحاجة ماسيّة وأساسية إلى التخطيط التربوي وذلك من خلال إعداد الفرد حتّى يكون ذا كفاءة، حاملا لقيم تربوية عالية تجعله فعّالا في الخطط الاقتصادية.

– اعتبار التربية مجالا وسوقا مثمرا لرؤوس الأموال ويرى أن لها مردودا اقتصاديا واضحا، وبذلك تمحى فكرة أنّ التربية مجرّد خدمة استهلاكية للمال وفقط.

[1] ينظر: محمد حسين العجمي، المرجع السابق، ص364.

[2] ينظر: عبد الدائم عبد الله، المرجع السابق، ص20.

– ضرورة مجاراة التربية للتقدم السريع والتغير في ميدان العلوم والصّناعة خاصّة وبهذا وضعت الآلة والتكنولوجيا الحديثة الإنسان لمعاصرتها أمام مهارات جديدة وهذا ما أكّد على ضرورة استجابة التربية لكلّ التقلّبات والتغيّرات العلميّة والتّقنية الواسعة الانتشار.

– ومن المبرّرات والدّواعي الخاصّة بالتربية كمجال حسّاس للتخطيط ضرورة إعادة النظر في الأساس والتقنيات القديمة وبناء أخر حديثة ومسايرة للأحداث المستجدة بصرف النظر عن حاجة الاقتصاد أو غيره للتخطيط التربوي، فيعتبر هذا المبرر تربويا محصنا، حيث التكامل بين مشكلات التربية والحلول التي ينبغي أن تدرس وتقدم لها في محتويات الخطط التربوية ومن كبريات مهمات التخطيط التربوي معالجة فقدان التوازن بين ما يلي:

*بين مراحل التعليم المختلفة.

*بين فروع التعليم وأنواعه.

*فقدان التوازن بين الخدمات التعليمية.

*بين الجانب الكمي والجانب الكيفي في مجال التربية.

– ولعل أن التفكير بنظرة استشرافية وتنبؤية كما قد يكون في المستقبل والسيطرة عليه من أهم المبررات لقيام التخطيط التربوي وحاجة التربية له.

IV. مجالات التخطيط التربوي

إنه ومن الصعب على أي باحث على الأقل من الناحية المنهجية والمفاهيمية مهما تعددت اختصاصه وتوسعت معارفه، أن يرسم بشكل دقيق مجال اشتغال التخطيط التربوي، ولكن هذا لا يمنع في ذكر وتخصيص أهم مجالاته ومنها[1]:

[1] ينظر: عبد المنعم فهمي محمد، المرجع السابق، ص186.

– **مجال التعليم**: وفي هذا المجال يتحدد فيه بناء الهيكل التنظيمي للتعليم العام، ويشمل التعلّم التعليمي وأنواع التعليم، والرّبط بين المخرجات التعليمية ونظام القوى الفعّالة في المجتمع.

– **الإعداد التّربوي للمعلم**: وبخصوصية أكثر في كليات التربية أو معاهدها لحصول على مخرجات تعليمة حديثة وجديدة، حيث تتمكن من القيام بعمليّة التدريس كفاءة ومهارة، مع ضمان استمرارية العمل على تحسين الوضع المالي والاجتماعي للمعلّم، حتى نضمن خدمة تعليمية جيّدة.

– **وضع الخطط والمناهج**: الخاصة بالتعليم، وذلك على ضوء واقع المجتمع وإمكانياته.

– **تحديد المناهج التعليمية**: من وسائل تعليمية وكتب تساهم في عملية تطوير العملية التعليمية.

– **إحصاء وحصر الإمكانات المادّية**: من أجل ضمان وإنشاء أو حتّى إحصاء الأبنيّة والتجهيزات العلمية للمؤسسات التعليمية في المجتمع.

– **تنظيم وتقييم نظم الامتحانات**: للتمكّن من التعرّف على الايجابيات والسلبيات فيها.

وتوجد مجالات أخرى ومتعدّدة للتّعليم، ويدعم هذه المجموعة من المجالات مجموعة من العناصر والمقوّمات عند القيام بعمليّة التخطيط التّربوي والتّعليمي.

V. خصائص التخطيط التربوي:

حتّى يكون التخطيط التربوي فعّالا ومؤثّرا يجب أن يتضمّن مجموعة من الخصائص أو السّمات ومن أهمّها[1]:

1– العقلانية: فالتخطيط التربوي يعتبر عمليّة عقلانية تعتمد أساسا على العقل والمنطق في التفكير، فإذا كان للتخطيط التربوي أهدافا متنوعة على غرار الأهداف الاجتماعية والاقتصادية، فإن له أيضا

[1] ينظر: رمزي أحمد عبد الحي، المرجع السابق، ص43، 46.

وسائل وطرق لتحقيق هذه الأهداف وهذا يتأثر بالتفكير المنطقي والعقلي في وضع القرارات المناسبة واتخاذ التدابير اللازمة مستخدما الإمكانات المتاحة أفضل استخدام.

2- المستقبلية: وهذا جوهر التخطيط التربوي حيث يعرف بأنه التنبؤ بالمستقبل خاصة أنه يسعى إلى وضع التدابير والحلول اللازمة لمواجهة المستقبل بنظرة استشرافيّة لتحقيق الأهداف الموجودة وذلك بتوظيف الإمكانات الموجودة في وقت قصير وبأقل تكلفة وجهد.

3- الشمولية: وتتحقق الشمولية في التخطيط التربوي في كونه جزء من التربية والتي تسعى إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل للإنسان علميا ومعرفيا ووحدانيا وروحيا وجسميا،كما تهدف أيضا إلى تحقيق الانسجام بين مطالب الفرد وحاجات المجتمع والنظم وتنظم العلاقات في أواسط المجتمع وأفراده.

4- العلمية: وهذه خاصية ضرورية والتخطيط التربوي بدوره هو عمل علمي دقيق، يعتمد على نتائج البحوث العملية والتربوية والاجتماعية في مجالات علوم التربية وعلم النفس والاجتماع والاقتصاد أيضا كما أن له منهجه وهو منهج البحث العلمي والذي يقوم أساسا على تحديد المشكلات واكتشاف أبعادها ومعرفة جوانبها والعوامل المؤثرة فيها واستخلاص النتائج.

5-الواقعية: فلا بد أن يتم التخطيط التربوي في ضوء الواقعية خاصة وأنه يهدف إلى تغيير الواقع من خلال الأهداف المرسومة والتي تهدف بدورها أيضا إلى الاستجابة لمطالب المستقبل ورهاناته وتقديم الحاجات للأفراد والمجتمع، فلهذا يجب أن ينطبق التخطيط التربوي من الواقع ومن خلال الإمكانات المتوفرة والمتاحة لا من الخيال أو طموحات غير مؤسسة على الحقائق.

6-الاستمرارية: إن التخطيط التربوي عملية تتميز بالاستمرارية والتواصلية، فهو يعتمد على الخبرات التي يحصل عليها الفرد من البيئة والمجتمع والمدرسة والأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة ووسائل الإعلام وغيرها، إذن فهو عبارة عن تخطيط مستمر لارتباطه بالعوامل والتغيرات والثوابت الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة، فهو يرتكز عليها أساسا.

إضافة إلى هذه الخصائص يمكن إضافة مبادئ أخرى على غرار:

- **الدقة والوضوح:** ويقصد بالدقة، دقة محتويات الخطة وصحة المعلومات والبيانات المتعلقة بالموارد الطبيعية والبشرية كذلك، وصحة أساليب عرضها وتحليليها وتفسيرها وتقديراتها المستقبلية.
  وأما الوضوح فيعني تحديد الأطراف المعينة بتنفيذ وتحقيق الأهداف الواردة فيها بشكل واضح.
- **التكامل:** فالتخطيط المتكامل هو الذي تترابط وتتكامل فيه الأنشطة والمتغيرات سواء أكان ذلك على المستوى التنظيمي أو المستوى المكاني أو مستوى الإعداد التنفيذ، وبشكل عام فإن التخطيط الأمثل هو الذي تتضمن استخدما أمثل للموارد ويستبعد التبديد والهدر فيه.
- **المرونة:** أما التخطيط المرن فهو غير الجامد والذي يمكن تعديله أو إدخال التغيرات عليه بأقل الخسائر الممكنة، بمعنى أن يكون التخطيط قادرا على استيعاب كلّ العوامل الطارئة أو غير المتوقّعة الحدوث[1].

وهذه الخصائص أو المبادئ كما يصطلح عليها بعض الباحثين والدارسين تخدم أو بمعنى أصح تناسب أي نوع من التخطيط سواء كان تربويّا أو اقتصاديا وغيرها.

VI. معوّقات التخطيط التّربوي:

"إنّ التخطيط العلمي المدروس ليس بالأمر اليسير، وهو يواجه دون شك صعوبات عديدة شأن معظم الدراسات المحدثة، ولاسيما تلك التي تقوم في ميدان صعب عصيّ التقدير العلمي الدقيق، كميدان الظواهر الإنسانية جملة، ومن بينها الظواهر التّربوية، التي هي أعرق الظواهر الإنسانية تأبيا على وسائل البحث العلمي وأساليبه لأنّها تمسّ حتّى ما لدى الإنسان.... ولهذا كان لابد لمن يقبل على التخطيط التربوي أن يتعرّف على هذه الصعوبات التي تواجهه ليراها في حقيقتها الموضوعية، وليسير في الطريق على بينة وهدى، ولا يجدي في شيء تجاهل الصعوبات أو الحظ من شأنها، كما لا يجدي في شيء

[1] ينظر: سليمان هزرشي، أهمية التخطيط والمتابعة لإدارة المنشأة الرياضية بمديرية الشباب والرياضة، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، مخبر علوم وممارسات الأنشطة الرياضية والإقاعية، الإصدار السابع الجزائر، 2015، ص88.

التراجع أمامها والتخلي عن البحث العلمي الدائب الجريء الذي يدرك الصعوبات ويتغلب عليها بعد لأي جهد"[1].

وتيسيرا لهذه المسألة، سنحاول عرض ما يراه الكثير من الباحثين في شأن التخطيط التربوي لأهم الصعوبات والمعوقات التي تقف دونه تنظيرا وتنفيذا بشكل يعيق سير عليه التخطيط التربوي، ونذكر منها:

1- معوقات سببها اتساع مجال التربية:

مما يجعل التخطيط التربوي عملية شاقة اتساع الرقعة الجغرافية للتعلم، حيث أن كل إقليم يخضع لظروف وعوامل تحتاج لمحاكات خاصة، ونظرا لتضخم العاملين في حقل التربية واحتوائه لخليط متجانس، حيث لكل فئة لها خليفتها الفكرية والاجتماعية والسياسية وهذا ما يزيد من صعوبة إقناع كل العاملين في التربية بأهمية التخطيط التربوي ودوره مهما كان مستواه إضافة إلى صعوبة السيطرة على التخطيط أو تنفيذه بالصورة المطلوبة و المستهدفة.

فالدكتور"عبد الدائم" يرى أن هناك فرق بين التخطيط المبني على دراسات علمية ذات الأساليب الحديثة والتقنيات المواكبة لطبيعة العصر، وبين التخطيط المبني على العفوية والاجتهادات والآراء الشخصية، ومهما يكون المشروع الذي نخطط له فإنه ما لم يوضع في الحسبان اعتبار التطورات المتوقعة والتغيرات الحاصلة والتقنية المناسبة للمشروع الذي نخطط له فلن نحصل على الغاية المستهدفة[2].

2- معوقات خاصة بالتقويم التربوي:

ومعناه غياب التقويم التربوي، أن التخطيط يقترن بمتابعة التنفيذ المتابعة التي بدورها تقترن بالتقويم وهي غاية لابد منها لتحديد ما أمكن انجازه والتحقق من النتائج، ولكن بسبب وجود فجوة بين تنفيذ الخطط

[1] ينظر: عبد الله عبد ، المرجع السابق،ص52.

[2] ينظر: غيداء عبد الله صالح أبو عيشة، مشكلات التخطيط لدى مديري ومديرات المدارس، الحكومية الثانوية في فلسطين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2010م، ص36، 37.

وتقويمها أصبحت مهمات التقويم غير محددة ولا يزال التنسيق بينها وبين الخطط وتنفيذها ضعيفا، بل لا تزال أجهزة التقويم ناقصة وشبه معدومة، وهذا ما يقتضي وجود أجهزة للتقويم تقوم بجمع المعلومات اللازمة وتحليلها علميا وموضوعيا.

ومن بين أهم المشكلات المتعلقة بالتقويم التربوي التي تواجه المخططين التربويين والتي أشارت لها العديد من الدراسات:

- ✓ غياب التقويم الفعلي للخطط الماضية والحاضرة.
- ✓ غياب وسائل التقويم الكفيلة بتحديد نجاح أو فشل الخطط الحالية.
- ✓ غياب الاستمرار في تطبيق الخطط.
- ✓ عدم توفر الطرق الكفيلة بتشخيص الحاجات التربوية.
- ✓ عدم تطبيق معايير صادقة والبعد عن الموضوعية.
- ✓ المبالغة في التكلفة مع قلة النتائج[1].

3- معوقات في الجوانب الفنية للمنهج الدراسي:

حيث أن نجاح التخطيط يتوقف على جوانب فنية شتى إذا لم تتحقق فإنه لا يمكن بلوغ الغاية من عملية التخطيط، ومن بين الجوانب الفنية الأكثر تأثيرا عليه نذكر:

- عدم رسم خطة كاملة شاملة لعملية التخطيط.
- عدم إعداد الكتب والمراجع التي سوف تستخدم في التخطيط للإعداد المناسب للمعنيين في العملية التربوية.

[1] ينظر: أمل لطفي أبو طاحون، التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، دار اليازوري، عمان، 2010م، ص230/229.

- التقصير في عملية التدريب المناسبة للمشتركين في مجال التربية، حيث لا يمكن تصور المعلم أو الناظر أو غيرهم ممن يؤدون مهماتهم بالكفاءة المطلوبة دون أن يتلقى كل منهم تدريبا مناسبا لأداء مهامهم على الوجه الحسن.
- عدم العناية بالتجريب والمتابعة وبالتقويم قبل التطبيق وأثناء العملية التطبيقية للخطط التربوية لضمان نجاحها واستقراء الأهداف المرجوة[1].
- هذا اختصار لجملة المحقوقات الفنية للمنهج الدراسي التي تقف في الكثير من الأحيان عقبة في عملية التخطيط التربوي ونجاحه نظريا وتطبيقيا.

[1] ينظر: محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التربوي أسسه وأساليبه ومشكلاته، مكتبة الأنجلو المصرية، ط7، 2008، ص50.

الفصل الثاني

المناهج التعليمية بين التطوير– المبررات–

الأساليب والآليات في ظل المتغيرات والتحديات.

المبحـــث الأول:

تطويـــر المناهـــج التعليميـــة

Curriculum Développement

I. المفهوم التقليدي للمناهج التعليمية

II. المفهوم الحديث للمناهج التعليمية

III. مقارنة المنهج الحديث بالمنهج التقليدي

IV. مفهوم تطوير المناهج

V. أسس ومبادئ تطوير المنهج

VI. دواعي ومبرّرات تطوير المناهج التعليمية

VII. مراحل تطوير المنهج

VIII. التخطيط في تطوير المناهج التربوية

IX. الأساليب العامة لتطوير المناهج التعليمية

توطئة:

تبقى البحوث والدراسات والنظريات والفلسفات التربوية وأهدافها مجردة ولا معنى لها ما لم تجد سبيلا لها للمناهج التعليمية والتي تعتبر ترجمة فعلية لها وأداءات تطبيقية محسوسة، حيث أن المناهج التعليمية الحديثة أضحت تجسد الفكر التربوي بخصائصه المختلفة النفسية والاجتماعية والدينية والسياسية وغيرها إلى واقع تعليمي معين ومعلوم، بما يتحدد ويسقط من معنى التربية المقصودة والمطلوبة لأن مجتمع وطبيعتها ووسائطها التربوية ومصادرها، وهذا إن دل فإنما يدل على أن المناهج التعليمية هي تعبير حقيقي وترجمة علمية لأهداف التربية والتعليم كفكر وتخطيط واتجاهات في كل مجتمع، أما تطويرها بين ثناياها معان كثيرة وأشياء متنوعة بحسب ما نظر إليه الباحثون وما خطط إليه المخططون التربويون وغيرهم، ذلك أن التطوير قد يعني إعادة النظر في كل عناصر المنهج ومكوناته، انطلاقا من الأهداف ووصولا إلى التطبيق أو ما يصطلح عليه التقويم كما يحمل العوامل المؤثرة به والمؤثرة فيه.

حيث تعد المناهج التعليمية أداة من أدوات المجتمع في تربية النشء تربية مقصودة هادفة، فمن مهامها غرس القيم المختلفة فيه، فلدى فهي دوما في حاجة إلى المراجعة المستمرة بغرض التعرف على مدى فعاليتها وكفاءتها في تبليغ رسائلها وبلوغ أهدافها في ظل التغيرات والتطورات العالمية المتناوبة على كافة مستويات الحياة الفكرية والعلمية والتكنولوجية، الأمر الندي يدعوا إلى التعامل مع هذه التحديات والتطورات بمعطيات العصر المعاشر وإعداد الفرد المتعلم والمعلم لها، ومن هذا فإن تطوير المناهج لا ينبغي أن يكون إلا وفق معطيات حقيقية ومعايير تربوية تواكب العالم، فيعد هذا التطوير بداية حقيقية لإعداد الجيل لتلك المتغيرات الحاصلة حاضرا ومستقبلا، وفي هذا الفصل بحول الله تعالى سنعرض إلى مجموعة من النقاط الهامة والتي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بتطور المناهج التعليمية من خلال التعرض لمفاهيمها، وطرقها والآليات المناسبة لتطبيقها من خلال بعض النماذج المختلفة على سبيل التمثيل لا الحصر.

من باب الاستطراد وضرورة الإشارة إلى معاني المناهج ومفاهيمها، كان لزاما علينا التطرق في هذا المبحث إلى هذا الأمر قبل الخوض في جوانب أخرى متعلقة بالمناهج وعملية تطويرها وكل ماله علاقة

هامة في هذا الشأن فالباحث في مضمار التربية عموما ومجال التعليم وما تعلق بالمناهج يجد نفسه يقن على مفهومين لها وصف أحدها بالتقليدي والأخر بالحديث.

I. المفهوم التقليدي للمناهج التعليمية:

عندما يبحث المربون في المناهج الدراسية والتخطيط لها، فإنهم يفكرون في عمليات عديدة مختلفة وقد تعني العبارة الواحدة شيئا مختلفا لكل منها ويبدو أن هذه العبارات لها مدلولات واسعة تميد من وصف المناهج على أنها مواد دراسية أو تخطيط عام للمقررات الدراسية إلى وصف لخيرة التعليم الكلية في المدارس[1] ويختلف معنى كلمة "منهج" بحسب السياق الذي ترد فيه، حيث أجمع كثير من الباحثين أن اليونانيين القدامى هم أول من استخدموا هذه الكلمة وهي تعني في أصلها الإغريقي الطريقة التي ينتهجها الفرد، أو المنهج Course الذي يجربه ليسرع به إلى تحقيق هدف معين[2].

ومن المفاهيم القديمة للمنهج نجد:"أنه كل المقررات التي يقدمها المدرسة بدلا منها"، "وهو كل المقررات التي تقدم في مجال دراسي واحد مثل منهج اللغة القومية، ومنهج العلوم، ومنهج الرياضيات"، و"هو سلسلة متتابعة من الدراسات التي تفرض على مجموعة من الطلاب فن صورة تعيينات حتمية".[3]

كما يورد "نيه حمودة "صاحب كتاب" المناهج الفطرية والتطبيق" عدة تعريفات للمنهج منها أنه:[4]

* مجموعة من المقررات الدراسية، أو موضوعات متتابعة مطلوبة للتخرج أو للحصول على شهادة في فرع أساسي للدراسة.

* الجزء المختار من ثقافة مجتمع ما.

---

[1] عبد الرحمان حسن الإبراهيم وطاهر عبد الرّزاق، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1982، ص07-08.

[2] ينظر: وزارة التربية والتعليم، المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بمصر، القاهرة، 1979، ص392.

[3] ينظر: محمد عزّت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981، ص06.

[4] ينظر: كاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص24.

* ما يدرس رسميا في الحصص المدرسية في المدرسة أو البرنامج المدرسي.

* جميع أوجه النشاط التربوي وفرص التعليم التي يتعرض لها المتعلمون وتشرف عليه المدرسة في الداخل والخارج.

* أجزاء مختارة من تلك العناصر الخاصة بأساليبنا في الحياة وثقافتنا من الأهمية بمكان دراستها بحيث لا يمكن أن يترك أمر نقلها للصدفة.

وترى إفلين سويل (1996) أن موضوع المنهج أو محتواه يطلق على مجموعة المعارف Knowladge مثل الحقائق والشروح والمبادئ والتعريفات والتصميمات والنظريات والفلسفات والمهارات والعمليات Skills and Processes (مثل القراءة والكتابة والحساب) والتفكير الناقد واتخاذ القرار والاتصال، وكذلك القيم Values (مثل المعتقدات المرتبطة بالخير والشر والحسن والقبيح والصواب والخطأ) وكل مجتمع يوجد بل ويستخدم المحتوى الذي يمكن أن يتفرد به ويتميز عن غيره وعلى المعلم أن يختار موضوع المنهج ومحتواه الذي ارتضاه هذا المجتمع لنفسه.[1]

إن هذه الفلسفة حول مفهوم المناهج ظلت سائدة في الأوساط التربوية لمدة طويلة طالت بدايات القرن العشرين، فكانت المناهج في ظلها تمثل مجموعة من المواد الدراسية Subjact or subject–Matter من ناحية طبيعتها وحجمها ووظيفتها دون اهتمام بالتلميذ إلا حيث اعتباره أداة لفظ المعلومات يتولى المتصلون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل التلاميذ والطلاب تحملها وحفظها، وهذا يتنافى وحاجات التلميذ وطبيعته العملية التعليمية، وهكذا كان التلميذ في معظم الحالات يقوم بالحفظ دون رغبة مما يجعله يعاني من صعوبة الاستيعاب والفهم بسبب بعدها عن اهتماماته وخبراته ومشكلاته.[2]

[1] المرجع السابق، ص26.

[2] جبريل بشارة، المنهج التعليمي، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص10.

إن الناظر للمفهوم القديم للمنهج يجده قد انصب اهتمام القائمين تليه بالمعلومات المقدمة للمتعلم، حيث أن الوعاء الذي يتضمن هذه المعلومات هو المحتوى أو ما يصطلح عليه بالكتاب، وبذلك بفتح أن الكتاب المدرسي قد احتل مكانة عظيمة وأصبح محور العملية التعليمية في ظل هذا المفهوم، والذي اعتبره ووصفه الكثير من الدارسين والباحثين بالقصور وفيما يأتي مجموعة هامة من أوجه القصور في المنهج بمفهومه القديم:[1]

1- اهتم المنهج بالنواحي المعرفية على حساب النواحي الوجدانية والحركية بل الكثير ما يدفع التلميذ إلى التخصص المبكر فيحصره في جوانب معينة من جوانب المعرفة فيحرمه من جوانب أخرى تعتبر ضرورية للنمو المتكامل للشخصية.

2- أدى تركيز المنهج على المعلومات إلى إهمال سلوك التلميذ ووجود فجوة بين ما يعرفه التلميذ من معلومات وما يملكه من سلوكيات تتصل بهذه المعلومات، فلم يسهم المنهج في تكوين العادات والاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ.

3- جعل التلميذ سلبيا يكاد يقتصر دوره على حفظ المعلومات التي تتضمنها الكتب الدراسة وهذا ما يؤدي إلى قدرة التلميذ على التفكير والابتكار.

4- كما أدى تركيز المنهج على المعلومات إلى وجود هوة كبير من المدرسة من ناحية والمجتمع الذي ينتمي إليه المدرسة من ناحية أخرى لأنه لم يعتم بتنمية قدرة التلميذ على الملاحظة والمساهمة في حل مشكلات البيئة والمجتمع.

5- أدى عدم تكامل المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ في مراحل التعليم المختلفة إلى وجود عيوب أساسية في بناء المنهج، كالحسور والازدحام والإطناب والتفكك، مما أدى إلى عدم قدرة التلميذ على إدراك العلاقات المختلفة بين المواد المتنوعة التي يدرسها في الصفوف المختلفة بل في الصنف الواحد.

[1] ينظر: محمد منير مرسي، ومحمد لبيب النّجيجي، المناهج والوسائل التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976، ص11.

6- جعل وظيفة المتعلم تكون أو بالكاد تكون قاصرة على مجرد نقل المعلومات التي تتضمنها الكتب المدرسية وتلقينها ونقلها إلى عقل التلميذ وقد يؤدي هذا إلى عدم إتاحة الفرصة للمعلم كي يؤدي رسالة التربية لما تشمله من توجيه وإرشاد التلميذ، ومما يساعده على النمو الشامل وتعديل سلوكه نحو الأفضل.

إن هذه الأوجه المذكورة أعلاه والتي وصفت المنهج بمفهومه التقليدي في جوانب التقصير أدت وأسلمت في ظهور المفهوم الحديث للمنهج.

II. المفهوم الحديث للمناهج التعليمية

يؤكد المفهوم الحديث للمنهج على النظرة التكاملية للخبرة التربوية، فمثلا عندما يتكلم الفرد باللغة فإن ذلك أساسا نشاط حركي يستدعي استعمال الأجهزة الصوتية، ولكنه في الوقت نفسه يفكر فيما يقول كما أنه ينفعل بما يقول ويضمنه أحاسيسه وانفعالاته، وعلى ذلك لا تفصل التربية الحديثة بين عقل وقلب وجسم الإنسان، وفي الوقت نفسه يجب أن تتكامل جميع الخبرات التي يحويها المنهج المدرسي بحيث لا يطغى نوع منها على تقنية الأنواع.[1]

ومعناه أنه لا يمكن أن نهمل أي مهارة من مهارات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها قبلا، سواء من الناحية الحركية أو النفسية أو النواحي التي تتعلق بالجانب التربوي والتعليمي للمتعلم ونموه، وهذا ما يمكنه تحقيق التكامل المرجو في محتوى المنهج في مضمونه الحديث.

فالمفهوم الحديث للمنهج هو:" مجموعة الخبرات المرتبة التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل السلوك، والعمل على تحقيق الأهداف التربوية".[2]

كما عرفت المنهج الحديث على أنه:" مجموعة الخبرات التربوية التي تليها المدرسة سواء داخلها أو خارجها وذلك بفرض مساعدة التلاميذ على النمو الشامل المتكامل أي النمو في كافة الجوانب العقلية

[1] ينظر، محمّد عزّت عبد الموجود وآخرون، المرجع السابق، ص09.

[2] ينظر: الدّمرداش سرحان، ومنير كامل، المناهج، دار العلوم للطباعة، ط3، القاهرة، 1972، ص07.

والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات.[1]

- " وهو مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد تأمين نحوهم الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقا فالأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قراراتهم.[2]

وقد عرفه جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم بأنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية وتدريس، وتقويم مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلم، ومجتمعه تطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق نمو شامل ومتكامل شخصية المتعلم بجوانبها العقلية، والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.[3]

إن المتأمل للتعاريف السابقة لمفهوم المنهج الحديث يجده لا يقتصر على المفردات الدراسية، بل توسع ليشمل الأنشطة ويتضمن الخبرات المتنوعة التي يقوم بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها، بتهيئ منها، إذن فالمنهج هاهنا لا يقتصر على المادة الدراسية وكفى، وإنما يشمل أهداف العملية التعليمية، وتقويمها، والمتعلم وكل ما يتصل به من مناحي مختلفة شخصية، وعقلية وجسمية وروحية وجدانية، وبهذا يمكن أن نجمع شتات هذا الاستنتاج في مجموعة من النقاط أشار إليها الدكتور محسن علي عطية في كتابة المناهج الحديثة وطرائق التدريس، نخلص إلى أن المنهج في مفهومه الحديث يعني:[4]

---

[1] ينظر: حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأمس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1999، ص06.

[2] ينظر: جبريل بشارة، المرجع السابق، ص12.

[3] ينظر: محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص31.

[4] ينظر: المرجع السابق، ص32.

1- أن أهداف التعليم في المنهج الحديث لا يقتصر على المعارف بل تتحداها إلى تحقيق التنمية الشاملة لشخصية المتعلم.

2- أن التعليم لا يدور حول ما يجري جدران قاعة التدارس إنما يتسع ليتضمن ما يمارسه المتعلم من أنشطة تعليمية خارج المدرسة وكل ذلك تحت إشراف المدرسة وتهيئتها.

3- إن المنهج الحديث يتسع فيشمل الأهداف التربوية والتعليمية، ومحتوى المادة الدراسية، وطرق التعليم، والوسائل التعليمية، والأنشطة المدرسية، ودور المعالم والمتعلم، وكذا عملية التقويم.

4- أن الخبرة في المفهوم الحديث للمنهج هي وحدة بناء المنهج وهي أهم وأوسع من المعرفة لأن الخبرة تتضمن الجانب الوجداني والهاوي إلى جانب المعرفة، في حين يقتصر المنهج التقليدي في مفهومه على الجانب المعرفي فقط.

5- أن الأنشطة التي يمارسها المتعلمون تعد جزء من المنهج يخطط لها وتقوم نتائجها.

III. مقارنة المنهج الحديث بالمنهج التقليدي:

إن الجدول الآتي يتضمن مقارنة بين المنهجين الحديث والتقليدي وذلك من خلال تسليط الضوء على سمات وخصائص كل منهما:

المنهج التقليدي	المنهج الحديث
1- مفهوم المنهج مراده للمقرر الدراسي ويتسم بالضيق. 2- استبعاد كل نشاط يتم خارج جدران قاعة الدراسة، ويغفل الجوانب المتعلقة بالمتعلم، وبذلك يهمل حاجات المتعلم، واهتماماته وميوله ولا يقيم لها وزن.	1- السعة، إن المنهج الحديث يتسم بالسعة لأنه يشمل على المعارف، والخبرات والمهارات والأنشطة التي تخطط لها المدرسة وتقدمها إلى الطلبة. 2- الشمولية حيث أن المنهج الحديث يتسم بالشمولية لجميع الجوانب شخصية المتعلم، واهتمامه بالتنمية الشاملة لشخصية المتعلم

3- التركيز على عنصر المحتوى في جانبه النظري ويهمل الأهداف وكيفيات التدريس والتقويم وهذا ما يعتبر جانب تطبيقيا.	بشكل متوازن.
4- المنهج التقليدي يهتم بالمواد الدراسية أو التعليمية دون ربطها بالواقع.	3- يتسم المنهج الحديث بالاهتمام بمبدأ التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي واكتساب الخبرات المباشرة وغير المباشرة على عكس التقليدي.
5- يطلب من الجميع أي جميع المتعلمين الوصول إلى مستوى تحصيلي واحد، ولا يراعي لفروق الفردية.	4- المنهج الحديث يهتم بربط الخبرات التي يقدمها بالواقع الذي يعيشه الطلبة فيكون التعلم فيه ذا معنى عند المتعلم.
6- تتسم المواد التعليمية فيه بالأخامة حجمها وكثرة مفرداتها أي الاهتمام بالكم دون الكيف.	5- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال تنويع الأنشطة والخبرات التي يقدمها.
7- يقتصر دون الطالب فيه على الحفظ والاستظهار، مما يحد من حيويته ويجعله سلبيا في عملية التعلم.	6- يهدف المنهج الحديث إلى تلبية حاجات المتعلم والمجتمع وتسخير المحتوى لخدمة هذا الهدف.
8- يعتمد المنهج التقليدي المعلم الجيد هو ذلك الملم بالمعرفة أي محتوى المادة التعليمية والقادر على توصيلها وبذلك دور المعلم في العملية التعليمية.	7- يشدد المنهج الحديث على ايجابية المتعلم ونشاطه وحيويته، واعتماده على نفسه في عملية التعلم، باعتباره محور العملية التعليمية بدلا من المادة الدراسية.
9- الكتاب المدرسي يعد المصدر الأساسي لتزويد الطلبة بالمعلومات، وأن العملية التعليمية مقصورة على مضمون الكتاب من معلومات وفقط.	8- يعتبر المنهج الحديث المعلم منظم وموجه ومسير للعملية التعليمية وليس المصدر الوحيد للمعرفة.
10- التركيز على الجانب العقلي للمتعلم وإهمال	9- لا يقتصر المنهج الحديث على الكتاب المدرسي أو ما يصطلح عليه بالمحتوى كمصدر للتعليم والتعلم بل تتعدد المصادر المعرفية والتعليمية فيه.
	10- تسع بيئة التعلم في المنهج الحديث لتشمل المدرسة داخليا وخارجيا أي البيئة المحلية

الجوانب الأخرى، ويكتفي بما يؤخذ في المدرسة دون ربطها بالبيئة الخارجية.	والاجتماعية.

الجدول (01): مقارنة بين المنهج الحديث والمنهج التقليدي.[1]

IV. مفهوم تطوير المناهج

لم يتوقف الفكر الإنساني عند فقد المنهج لمفهومه القديم، ولكن تطورت المعرفة وأساليب البحث العلمي في ميادين كثيرة. فقد أثبتت الدراسات النفسية أن الشخصية تتكون من جوانب أخرى إضافة إلى الجانب المعرفي الذي كان يركز عليها المنهج بمفهومه القديم، وأن تلك الجوانب متكاملة ومتفاعلة أيضا. وبالتالي فإن مراعاتها جميعا في التربية يساعد في تحقيق النمو الشامل للشخصية كما أثبتت الدراسات في علم النفس وطرائق التدريس أن التعلم الحقيقي هو الذي ينبثق من داخل التلميذ، وبالتالي فإن ايجابية التلميذ ونشاطه عوامل أساسية لنجاح عملية التعلم. وفضلا عن ذلك فقد تطورت ميادين الصناعة والزراعة وغيرها من الميادين التي تحتاج إلى تربية مهنية. كما تطورت ميادين الإرشاد والتوجيه التي تحتاج إلى تربية اجتماعية وجدانية.... وغير ذلك.[2]

إن توالي وتعاقب التصورات والتغيرات والذي عرفته البشرية والعالم وبشمل متسارع مس جميع مجالات والميادين، بما فيها ميدان التربية والتعليم والذي بدوره يعد المجال الذي يؤثر في المجالات الأخرى بشكل قد تقول عنه مباشر في أغلب الأحيان، حيث أن تطور التربية يعتبر البنية الأساسية في تطور المجتمعات والمجالات باختلافها وتنوعها، إذ أنه المجال الذي يصنع فيه الفرد صناعة تؤهله بكفاءات مختلفة لممارسة نشاطاته بفاعلية في أي ميدان حل فيه أو كان شريكا فيه ومن هذا المنطلق حلت مسألة تطوير المناهج في الأمم والمجتمعات مكانة رفيعة الأهمية، وأهم الباحثون بشأنها، حيث عمدوا إلى تطوير وتغير وتحسين

[1] ينظر: المرجع السابق، ص24-28.

[2] أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدّراسية- الواقع والمستقبل، مصر العربيّة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 208، ص15.

كل من المفاهيم الضيقة إلى مفاهيم أوسع تشمل جوانب المتعلم والمعلم والمحتوى أي الكتاب أو المعرفة وكل ماله علاقة بهذه الأقطاب الثلاث إما بشكل مباشر أو غير مباشر، داخل المؤسسات التعليمية أو خارج أسوارها أي في المجتمع ككل:" وظهور ما يسمى بالأهداف التربوية ووجوب الإيمان بها كموجة للعمل بها في المدرسة، ومحاولة ترجمتها إلى مواقف ومناشط تعليمية".[1]

ومعنى ذلك أن المحتويات والمواد المعرفية الدراسية أصبحت وسيلة للتحقيق الغايات والأهداف التربوية المحددة في المناهج التعليمية، فلم يعد المنهج يقتصر على المعلومات وفقط، بل تعداها إلى العناية بالمهارات الفردية الخاصة بالمتعلم والميولات والاتجاهات وغيرهما مما يسند إليه في بناء وتنمية الشخصية المتوازنة والمتكاملة والبناءة في المجتمع ككل، ويؤهل الفرد الصالح ويجعله قادرا على حل المشكلات التي تعترضه في الحياة وكفئ على الإنتاج والتطور والتجديد أيضا وعلى نقل الخبرات لغيره في البيئة.

إن تطوير المناهج بالكاد لا يكاد ينفصل عن معنى التطور الذي لحق بمفهوم المنهج في حد ذاته من تقليدي إلى حديث، حيث ينصف ذلك على الحياة المدرسية بشتى أبعادها وعلى كل ماله ارتباط بها وذلك بالتغيرات والمستجدات التي تحرفها الحياة العامة على اختلاف جوانبها ومناديها وهنا يمكن معنى التطور في حد ذاته أو ما يسمى بالمواكبة وربما على هذا الأساس نشأت تعاريف مختلفة في مصطلحات مجتمعة بالعموم في معاينتها بأن تطوير المناهج التعليمية المقصودة به:

– عملية صنع قرارات منهجية، ومراجعة هذه القرارات على أساس تقويم مستمر ومتتال، أو هي عملية ترجمة المواصفات التخطيطية المقترحة للأهداف والمعرفة والأنشطة المنهجية إلى واقع محسوس متمثلا في وثيقة تربوية مكتوبة يطلق عليها المنهج، أو هي عملية تحسين ما أثبت تقويم المنهج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهج أو المؤثرات عليه، ورفع كفاية المنهج على وجه العموم في تحقيق الأهداف المنشودة، أو

[1] ينظر: الدّمرداش سرحان، ومنير كامل، المرجع نفسه، ص10.

هي عملية الوصول بمستوى المناهج الدراسية إلى أفضل صورة ممكنة حكي تتحقق الأهداف التربوية المنشودة على أحسن وجه وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة.[1]

كما عرف أيضا بأنه التغير الكيفي المقصود والمنظم الذي يحدثه المختصون في جميع مكونات المنهج والذي يؤدي إلى تحديث المنهج، ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي.[2]

كما يمكن النظر إلى عملية تطوير المنهج باعتبارها عملية متزامنة مع عملية بنائه، ومن هذا الجانب يمكن تعريف عملية تطوير المنهج بأنها العملية التي عن طريقها يتم تحديد الكيفية التي يتم بها بناء المنهج حيث ينقد الخبراء الوصفات التخطيطية لعناصر المنهج التي تم صياغتها في عملية البناء ويترجمونها لواقع محسوس شمل في وثيقة المنهج. ويتم تشكيل فرق العمل الذين يشاركون في بناء المنهج، دور كل واحد منهم وتحديدا الإجراءات والأساليب المنهجية في بنائه والوصول إلى رغبة أهداف مخططة إلى واقع حي.[3]

ومن زاوية أخرى يذهب الدارسون في شأن تخطيط وتطوير وبناء المناهج إلى أن عملية التطوير هي تلك العملية المخولة والمكفولة بمتابعة وتقييم المنهج من خلال ما يسمى بالتقويم فالتطوير المنهج شمل جميع جوانب مكونات المنهج، ومختلف العوامل المؤثرة فيه وما تعلق بالحياة التعليمية بمختلف أبعادها، وهذا ما اشتملت عليه توسع المناهج التعليمية والتربوية في مفهومها الحديث حين تعدت المواد الدراسية ومحتوياتها إلى الاهتمام بتطوير، الطرق وأساليب التدريس والمواد التعليمية المتنوعة ونظم التقويم وكيفياته والادراة التعليمية وتطوير كفاءات المتعلمين والمعلمين أيضا، شكل عام وأوسع تصوير دائرة تطبيق المنهج التعليمي، حيث يدعم جوانب القوة وتعالج مواطن الضعف في عناصر العملية التعليمية والمنهج تصميما هندسيا وتقويما وتطبيقا وذلك على ضوء معايير عملية منطقية محدودة.

---

[1] ينظر: محمد السّيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص24.

[2] ينظر: جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، تنظيمات المناهج وتطورها، دار الشروق، عمان، ط1، 2001، ص392-393.

[3] ينظر: حمدان محمد زياد، المنهج المعاصر عناصره ومصادره وعمليات بنائه، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1988، ص173.

V. أسس ومبادئ تطوير المنهج:

إن الناظر للمفهوم العميق والواسع للمنهج وما يحيط به من متعلقات بالعملية التعليمية ومن جوانب مختلفة تمس المتعلم والمعلم والمادة الدراسية على حد سواء، يدرك أن عملية تطوير المناهج عملية بالغة الأهمية لدى لابد أن تقوم على مبادئ أساسية وأسس واضحة، ومنها:[1]

1- أن يتم التطوير في ضوء نتائج عملية تقويم المنهج، حيث توضح لنا عملية التقويم الجوانب التي بحاجة إلى تطوير.

2- أن يستند التطوير إلى الاتجاهات المعاصرة في بناء وتطوير وتقويم المناهج، وبذلك يكون التطوير عصريا، غير تقليدي.

3- أن يستند على نظريات تربوية حديثة، وفلسفة تربوية تعليمية واضحة ومحددة، حيث أن النظرية التربوية والفلسفة التربوية توجد العملية التطويرية للمنهج، فتكون عملية غير عشوائية، وغير ارتجالية، قاعة على أسس عملية ومعرفية منطقية.

4- أن يتسم التطوير بالشمول والتوازن، ويعني الشمول: أن يشمل التطور جميع جوانب المنهج، سواء ما يتعلق بتطوير المحتويات التعليمية، أو تطوير الطرق والأساليب التدريسية، وكذا تطوير الوسائل التعليمية وطرق وكيفيات التقويمات والامتحانات، وتطوير وتدريب المعلمين وأيضا الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، كما يعني التوازن: أن يتم تطوير الجوانب المختلفة بصورة متوازنة سواء ما يتعلق بالجوانب النظرية أو الجوانب التطبيقية العملية أو يتعلق بالمحتوى المعرفي أو ما يتعلق بالأنشطة وغيرها.

5- ضمانة استمرار عملية التطوير باستمرارية المناهج ذاتها واستمرارية الحياة التعليمية.

[1] ينظر: مرعي توفيق أحمد والحيلة محمد محمود، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها، وأسسها، وعملياتها، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص295.

6- أن يستند تطوير المناهج إلى حاجيات المتعلمين واهتماماتهم، ومطالب نموهم النفسي، والاجتماعي والروحي والجسدي أيضا.

7- أن يرتبط تطوير المنهج بالمجتمع محليا وخارجيا، فلا يكون منهجيا مطورا بشكل شاد أو نشاز، غير مرتبط بحاجات المجتمع والبيئة المحلية، أو غير مواكبة للمناهج التعليمية الخارجية.

8- أن يؤسس تطوير المنهج إلى مجموعة من المعايير العلمية المحددة والمنتقاة بدقة، ومبنية بصورة تتسم بالتبات والصدق والموضوعية والمنطقية.

9- أن يستند التطوير كعملية علمية إلى التفكير السليم، ويقوم على التخطيط الصائب، ويستفيد من مزايا، الحداثة من تكنولوجيا التربية المعاصرة الحديثة.

10- إن كون عملية تطوير المناهج عملية ذات أبعاد مختلفة وعديدة تقتضي المشاركة الواسعة والتعاون المنسق بين جميع المهتمين والعاملين بالمناهج والمشرفين عليها، فيكون التطوير عملا تشاركيا تعاونيا يشترك فيه جميع الأطراف ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بالعملية التعليمية، فيكون توزيع الأدوار لكل طرف بما يناسب علاقته بهذه العملية فتثمير المشاركة الحقيقة بالاهتمام بجميع مقترحات لعينات ممثلة للفئات المشاركة حول تحديث المنهج وتطويره بصورة عملية، الاستفادة بالقدر الكافي من مختلف وجهات النظر والرأي.

VI. دواعي ومبرّرات تطوير المناهج التعليمية

لقد طرح المتخصّصون جملة من الأساليب والمبرّرات التي يدعونا إلى تطوير المناهج، ومنها:

1- التطوّر المعرفي والتربوي: فنظراً لأنّنا نعيش في عصر العلم الذي يتميّز بسمة التغيير السريع في جميع جوانب الحياة، فالتلميذ ينمو ويتغيّر تبعاً لذلك الميول واتجاهاته وقدراته، والمجتمع يتغيّر فتتغير عاداته

ونظمه وتراثه، والمعرفة تتزايد والاكتشافات تتلاحق، وما كان مطبّق بالأمس من مفاهيم أصبح لا يستخدم اليوم، كلّ هذا التّطورات تؤدّي إلى تطوير المنهج.[1]

2- سوء وقصور المناهج: يمكن الوصول إلى سوء وقصور المناهج الحالية من خلال فحص نتائج الامتحانات العامّة، تقارير الموجّهين والخبراء الفنّيين، هبوط مستوى الخرّجين، نتائج البحوث المختلفة وإجماع الرّأي العام ووقوفه ضد المناهج فإنّه لا بدّ وأن تطوّر هذه المناهج.[2]

3- الأحداث والمشكلات الدّاخلية والمحلّية: تتعرّض الدّول لأحداث ومشكلات وتطوّرات اجتماعية واقتصادية داخلية ومحلّية مثل: زيادة المعدّل السّكاني، وظهور مثل هذه المشكلات والتطوّرات وغيرها واستمرارها لفترة طويلة يؤدي سلباً على عملية التّنمية ويقتضي تطوير المناهج ومعالجتها ضمن محتواها معالجة سليمة ومناسبة لإعداد الأفراد للتعامل معها بوعي وعقلانية وتفكير، والحدّ منها.[3]

4- عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحدّدة للمنهج: حيث ينطلق المنهج المدرسي بدون فلسفة محدّدة له ومن تمّ يبدأ من فراغ عند تحديد أهدافه، الأمر الذي ينعكس على جميع عناصر المنهج من محتوى وطرق تدريس وأوجه النشاط وأساليب التقويم المتعدّدة.

ومعنى الأسباب والدّواعي التي استنبطها السّادة الباحثين هنا لتطوير المناهج وإصلاحها هو أنّ التطوّر العلمي في جمع العلوم يدفعنا لتطوير المناهج لتراكيب هذا التطوّر فالتطوّر التكنولوجي على سبيل المثال يؤثر على المناهج المدرسية مما يتطلب تواكبه في التصميم والتنفيذ وفي التقويم أيضا، أيضا استمرار البحث العلمي في هذا الشأن له مخرجاته التي تكون في تشكل نظريات ونماذج حديثة للمناهج من شأنها تدفع بعجلة العملية التعليمية التعلّمية إلى الأمام.

---

[1] مها بنت محمد العجمي، المناهج الدّراسية أساسها، مكوّناتها، تنظيماتها وتطبيقاتها التربوية، مطابع الحسيني، الرّياض، المملكة العربية السعودية، 2005، ص2001، ص279.

[2] حلمي أحمد الوكيل، "تطوير المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1991، ص44.

[3] عبد السلام مصطفى عبد السّلام، تطوير مناهج التعليم التلبيّة متطلبات التنمية ومواجهة تحدّيات العولمة، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، جامعة المنصورة 12-13 أبريل 2006، ص289.

إضافة إلى التفكير الجاد في تلبية حاجات المجتمع والمتعلمين النفسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي نتجت عوامل أدت إلى تغييرات اجتماعية ومن بينها:

* تقدم وسائل الاتصال

* المعاملات مع الآخر، سواء العلمية أو السياحية أو التجارية والتي تؤثر على المجتمعات والأفراد، والتي في الكثير من الأحيان ما تكون خطراً على الهوية الاجتماعية والثقافية.

* التغيّرات السكانية، فهناك حوادث قد تقع وتتسبّب في ترك السكان مناطقهم الأصلية التي ولدوا ونشؤوا فيها ممّا يدفعهم للهجرة لمناطق أخرى وبالتالي يتعايشون مع أفراد مجتمع آخر مختلفين في ثقافتهم، وينتج عن هذا التفاعل تغيرات اجتماعية بدرجات متفاوتة.

* مشكلة الغزو الثقافي وتوجيه الإعلام الخارجي بالخصوص.

من العوامل المؤثرة على المناهج أيضا وتستدعي تطويرها، نذكر:

* عدم وضوح أهداف المناهج بالشكل المراد.

* ظهور أنماط جديدة في التعلم.

* هبوط دافعية المتعلمين نحو التعلّم واتساع مدى الفوارق الفرديّة بينهم.

* فكر الاستثمار في مجال التعليم.

* ظهور فلسفات جديدة واهتمام علوم مختلفة دون علم التربية بتطوير المناهج وإصلاحها وتطوير طرق التعلم وأساليبه.

* تغيّر الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية الناتج عن الأزمات والمشاكل أو المستجدّات العالمية.

* المقارنة بدول وصلت إلى مكانة مرموقة.

كانت هذه جملة من الأسباب الدّاعية لتطوير المناهج، وقبل البدء بهذه العملية (تطوير المناهج) على تطوّري المناهج التعلمية أن يبدؤوا بنشر توعية شاملة لأهمية طرح المناهج الجديدة وتهيئة الأفراد لذلك، من خلال عقد الندوات والمؤتمرات العلمية، أو بنشر ملصقات جدارية بأساليب هادفة أو باستخدام وسائل الاتصال والأساليب الحديثة، وتدليل العقبات التي تحول دون الوصول للغاية المطلوبة وهي عملية التطوّر.

VII. مراحل تطوير المنهج

يتطور "علي أحمد مذكور" (2001) في كتابه مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، ست مراحل تسير عملية تطوير المنهج وفقها وهي:[1]

1- مرحلة وضع المبررات: وهي مرحلة التكوين والبناء وتبدأ بإعداد تعزيز مبدئي يصف التطوير ويصف الفئات المقصودة من المتعلمين كما يصف أهمية مشروع التطوير المقترح ومبرراته.

2- مرحلة تحديد الأهداف: ويتطلب التخصص والتفصيل في تحديد النتائج المرغوبة لمشروع التطوير وأن تكون مصاغة بأسلوب إجرائيا هذا بخلاف تحديد الأهداف التعليمية من معارف ومهارات وخلافها.

3- مرحلة اختيار المحتوى ومنهجيات التعلم البديلة: ويقصد بها تقديم المحتوى في شكل وحدات دراسية صغيرة MODULES أو وحدات كبيرة UNITS وتعزيز التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وأشكال أخرى من التعليم تضمن التفاعل بين المعلم وبين المتعلم وبيئته التعليمية والمحتوى.

4- مرحلة الاختيار المبدئي: وتهدف هذه المرحلة إلى معرفة مدى ما حدث من تعديل في سلوكيات المتعلمين نتيجة مرورهم بالمواقف الجديدة.

5- مرحلة المراجعة: وتقوم على المعلومات التي تم جمعها أثناء الاختبارات الميدانية من تسجيلات الملاحظين ونتائج الاختبارات وتقارير المدرسين وتعليقاتهم وآراء الطلاب... الخ.

[1] طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار الميسرة للنشر، عمان، الأردن ط1، 2012، ص337.

6- مرحلة التنفيذ: وتتم بعد التأكد من صلاحية المنهج الجديد وفاعليته، وتجري هذه العملية على نطاق واسع في كل المدارس وذلك عن طريق المعلمين الأساسيين، ويقتصر دور تطوري المناهج على المتابعة والتقويم المستمرين.

وعلى كل فإن تطوير المنهج الذي لم يبن على خطة علمية سليمة، يؤدي إلى تخلف وفشل المنهج المدرسي، فهناك خطوات يجب إتباعها سيقف عندها في بحثنا عند التطوير أو التحسين أو الإصلاح، وهناك أيضا أساليب علاجية لما يشوب المنهج من ثغرات أو تخلف، ولهذا الأساليب التالية يمكن أن تساعد في تطوير المنهج المدرسي، وتعمل على ترقيته.

VIII. التخطيط في تطوير المناهج التربوية

تمر عملية تطوير المناهج بعدد من الخطوات التي تشكل فيما بعد نسقا يساعد في تحديد معالم التطوير، وتيسير إجراءه، وتوجيه عمله وترشيد المعلمين في مجاله ويمكن تلخيص الخطوات الأساسية التي تسير عليها عملية تطوير المناهج التربوية في خطوات الرئيسية التالية:

1- تحديد إستراتيجية التعليم:

ويتطلب ذلك تشكيل مجلس قومي للتعليم (مجلس علمي)، يتولى حصر الأهداف التربوية وتحديد السلم التعليمي، ويرسم خطط التطوير والعمل على تعبئة كافة الجهود لتنفيذ هذه الخطط، ثم القيام بالعديد من الدراسات المسيحية، ومتابعة تنفيذ الخطط بعمليات تقويم مستمرة.[1]

2- دراسة الواقع الحالي والتعرف على مجال التطور:

أي القيام بعملية تقويم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية، ولا بد أن تنتهي هذه الدراسات بتحديد واضح المكان التعليم الحالي من الصورة المرغوبة التي تضعه في إطار الإستراتيجية المرسومة.

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين الفني، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1999، ص377.

وعليه يتطلب التطوير جميع المعلومات الكافية عن مجاله، وعن القوى الاجتماعية والاقتصادية والتقدم الثقافي، وكذلك عن متطلبات البيئة والمجتمع والحياة المعاصرة، وأيضا عن المتعلمين، ونموهم ومستوى نضجهم.[1]

3- وضع خطة للتطوير:

يجب أن تكون هذه الخطة شاملة وتتضمن ما يلي:[2]

- بلورة الأهداف وترجمتها إلى مواقف تعليمية.
- تحديد الجوانب والمجالات التي ينصّب عليها التطوير.
- تحديد الطرق والوسائل والأساليب على أن تكون في صورة مقترحات.
- وضع خطة عامة لتجريب هذه المقترحات وتوفير الظروف اللازمة لوضعها مع التلاميذ.

4- تحديد الأهداف

ويتم تحديد الأهداف في ضوء فلسفة تربوية، واحتياجات المجتمع وحاجات المتعلم، وطبيعة المعرفة العلمية، والمحيط الكوني (أي العصر) فتحديد الأهداف أمر ضروري لكل عملية تطوير، فالأهداف لازمة لتحقيق تقييم المجالات المعرفية والخبرات التعليمية، والخطط التدريسية والاختبارات التحصيلية والكفايات المهنية... وغيرها.[3]

[1] محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية مصر، 1997، ص219.
[2] يحي هندام، جابر عبد الحميد جابر، المناهج: أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار المهضة العربية، مصر، 1988، ص205.
[3] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السابق، ص162.

5- التخطيط والتنسيق لجوانب المنهاج المختلفة

"ويتناول تحديد نوع التنظيم المنهجي، وتحديد محتواه المعرفي وتنظيم خبراته التعليمية، واختيار طرق التدريس ووسائله الإيضاحية".[1]

ويمر هذا التخطيط بالمراحل التالية:[2]

- تحديد نوع التنظيم المنهجي.
- تحديد المقررات المدرسية.
- تحديد طرق التدريس.
- تحديد الوسائل التعليمية الملائمة.
- اختيار الكتب المدرسية المناسبة.

6- تجريب المنهج والاستعداد لتنفيذه

بعد أن يتم تخطيط جوانب المنهج المختلفة، يجب أن يخضع المنهج المقترح للتجريب ويتطلب:[3]

- وضع خطة عامة للتجريب وتحديد المجالات التي يتم فيها التجريب.
- توفير مجموعة من الاختبارات والمقاييس للاستعانة بها للحكم على النتائج المتوصل إليها.
- اختبار عتبة لإجراء التجريب وتوفير كافة المتطلبات اللازمة لذلك.
- تحليل النتائج المتوصل إليها مع عقد ندوات وجلسات لمناقشة هذه النتائج.

---

[1] محمد هاشم فالوقي، المرجع السابق، ص220.

[2] الوكيل والمفتي، المرجع نفسه، ص377.

[3] راتب عاشور، عبد الرحيم أبو الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط4، 1998، ص160.

- إعادة التجريب عدة مرات للوصول بالمقترحات إلى أحسن صورة ممكنة.

وبعد الانتهاء من التجريب فإنه من الضروري الاستعداد لتنفيذ المنهج ويتطلب ذلك ما يلي:[1]

- رصد وتوفير المبالغ المالية اللازمة وإعداد الكتب الجيدة (كتب، نشرات، وثائق، مجلات...الخ).

- إعداد المؤسسات التعليمية (المدارس) وتجهيزها بمختلف الوسائل والأدوات.

- إعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة وتدريبهم على الإرشاد والتوجيه.

- إعداد طرق وأساليب ووسائل التقويم وتهيئة الجميع للمنهج المطور.

7- تنفيذ المنهج وتقويمه ومتابعته

فمن الضروري اختيار الوقت المناسب للبدء في تنفيذ المنهج المطور، بحيث يحتاج المنهج باستمرار إلى مراجعة وتعديل وتحسين مستديم (تقويم)، وهذا يستدعي بناء لتقييم المنهج ومتابعته يكون ملازما لجميع مراحل ومكونات المنهج، فالغرض من تقييم المنهج ومتابعته هو الوقوف على نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتجنبها.[2]

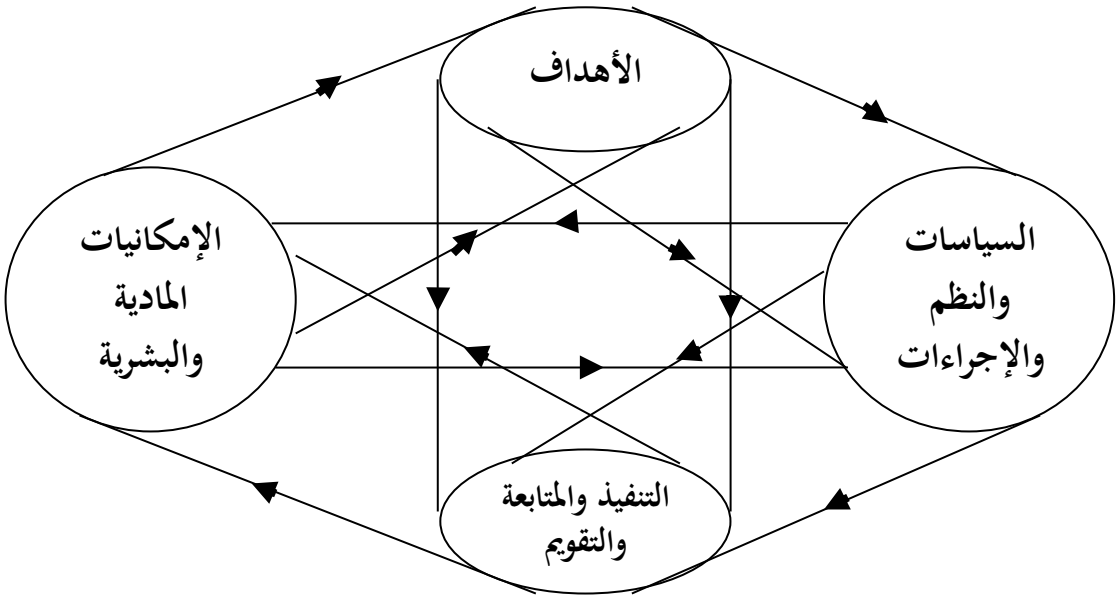
إذن كانت هذه أهم الخطوات التي وجب انتهاجها في تطوير المناهج التربوية، ومن الضروري إحاطتها بالأهمية البالغة والتنسيق بينها بغية تحقيق الرجاء المقصود.

يمكن التعبير عن النموذج العام لعناصر التخطيط الخاصة بتطوير المنهج التربوي في الشكل التالي:[3]

[1] يحي هندام، جابر عبد الحميد جابر، المرجع السابق، ص208.

[2] محمد هاشم فالوقي، المرجع السابق، ص221.

[3] محمود أحمد شوقي، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001، ص23.



الشكل رقم (02): أهم عناصر عملية التخطيط لتطوير المناهج التربوية

IX. الأساليب العامة لتطوير المناهج التعليمية

هناك مجموعة من أساليب تطوير المنهج، يمكن أن نصنفها على أنها أساليب قديمة وأساليب حديثة:

1- الأساليب القديمة: وهي المتبعة قبل التطور التربوي المعاصر، حين كان مفهوم المنهج يقتصر على المعلومات فقط، حيث نبعت هذه الأساليب من طبيعة المنهج الدراسي من حيث كونه موضوعات الدراسة في صورة مقرر أو مادة دراسية في مجال من مجالات التعلم، وبهذا الاهتمام الخاص بالمعلومات فإن تطوير المناهج اتخذ أساليب معينة أهمها:[1]

1-1 الحذف والإضافة والتعديل والاستبدال:

هذه الأساليب كلها معروفة من حيث أن تنفيذها لا يستغرق وقتا وجهدا كبيرين فحذف موضوع يشغل فصلا في كتاب، أو إضافة موضوع جديد يمكن أن يعالج في ملزمة مطبوعة من الأوراق،

[1] ينظر: التمرداش سرحان، المناهج، دار العلوم للطباعة القاهرة، مصر، ط3، 1972، ص52.

أو استبدال موضوع بموضوع آخر، أو تعديل المعلومات الواردة في موضوع معين أو مادة بأخرى أو كتاب بآخر.

كل ذلك لا يشكل صعوبة كبيرة لدى المعنيين بالمناهج، كما أنها قليلة التكلفة وسهلة التنفيذ الأمر الذي ساهم في بقائها إلى اليوم في الكثير من الدول النامية.

والواقع أن هذه الأساليب ليست مرفوضة لذاتها، ولكنها مرفوضة لأنها لا تستند إلى أسس علمية بحثة، فالحذف أو الإضافة أو التعديل أو الاستبدال، ينبغي أن يتم بناء على أسباب تم التوصل إليها بالطرق العلمية الصحيحة، وأن يرعى فيها الأسس العلمية.

1-2 أهم المآخذ على الأساليب القديمة:

- أنها في عملية تطوير المناهج تتناول جزء من المنهج، مما سبب خللا بالنظرة الشاملة للمنهج، وبالتناسق المطلوب بين مختلف مناهج المستوى الدراسي، وعملية التعليم التتابعي.
- أن هذه الأساليب لا تعتمد على خطوات علمية.
- أن عملية التطوير هذه لا تكون عملية مستمرة بل هي ردود أفعال لحل بعض المشاكل.
- أنه في هذا النوع من الأساليب المنهجية في تطوير المناهج لا تصاحب دائما تدريب وتكوين المعلمين.

2- الأساليب الحديثة:

إن اعتماد الأساليب الحديثة في تطوير المناهج الدراسية، كان وليد التطوير الحاصل في مجال التربية على وجه الخصوص، وفي مجالات المختلفة بشكل عام، وهي أساليب تعتمد على أفكار حديثة يضعها مطور والمناهج تخضع إلى التجربة والتقويم وبعد ذلك يتم تعميمها: ونذكر أهمها:[1]

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص52.

2-1- التحليل والاستنباط:

عملية التحليل والاستنباط تبدأ مع بداية كل من تخطيط المنهج، أو تطبيقه وتستمر معه، وهذا يتيح لعملية تطوير المناهج أن تبدأ هي الأخرى مع بدء كل من هاتين العمليتين.

فعند تخطيط المناهج تكون نقطة البدء هي جميع معلومات عن مصادر المنهج ويجرى تحليل هذه المعلومات، فإذا لوحظ أنها تحتاج إلى استكمال أو إعادة ترتيب، فإن ما تم تنفيذه يعتبر تطويرا للمنهج في مرحلة تخطيطه وكذلك الأمر بالنسبة لعملية تطبيق المنهج، فإذا سرع في تنفيذ المنهج وثم تحليل طرائق التدريس على سبيل المثال المطبقة فيه ولوحظ أنها في حاجة إلى تطوير وتم هذا، فإن الإصلاح أو التحسين الذي أدخل على هذه الطرائق والتي تعتبر من عناصر المنهج، يعتبر تطويرا للمنهج الدراسي.

إذن: هذا الأسلوب يساعد عملية التطوير بأن تبدأ حتى قبل التطبيق مما يسهم في تحسين المناهج الدراسية في مختلف مراحل إعدادها وتطبيقها.

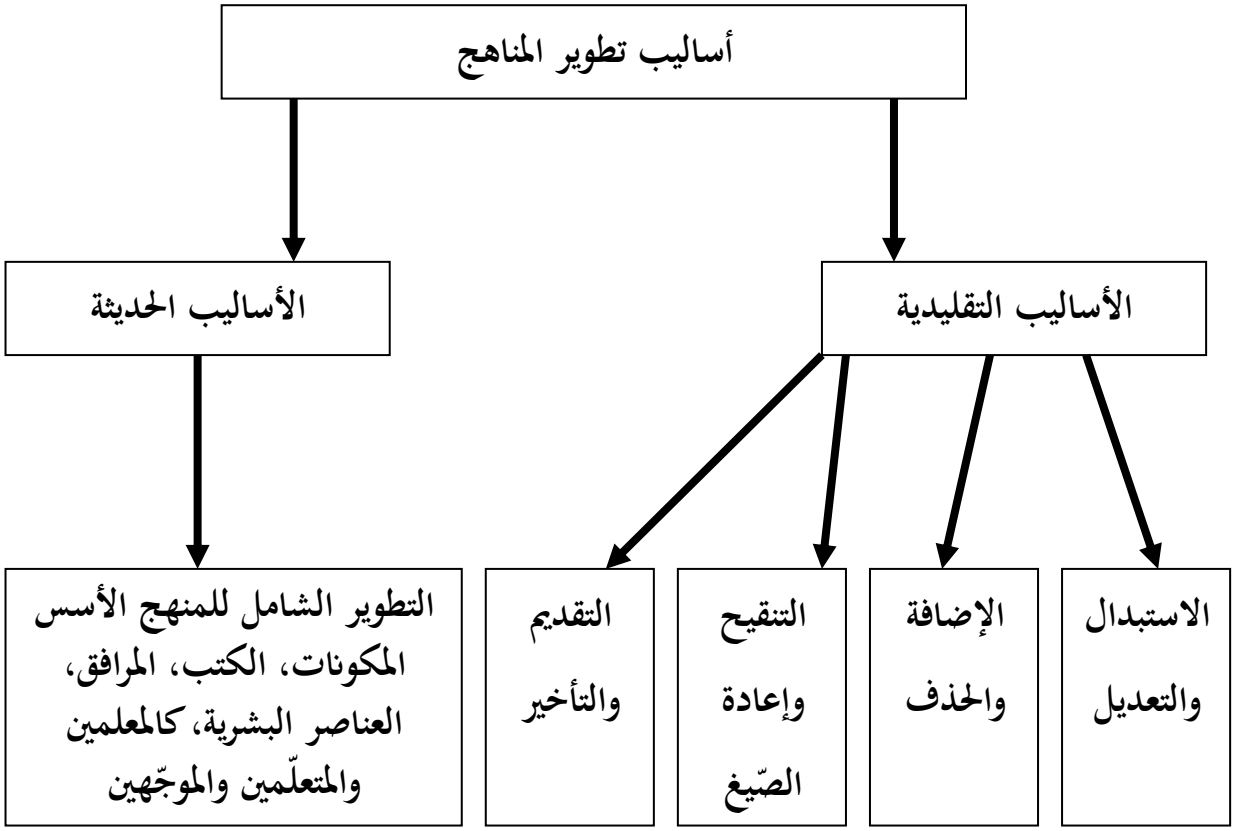
2-2- المقارنة بالمناهج أخرى:

إن التقدم العملي والتقني التربوي المعاصر أصبح من أهم العوامل الفارقة بين الدول، ولا يقتصر هذا التقدم على مجال دون آخر، فإذا كانت الصناعة مثلا قد استأثرت وحضيت بالنصيب الأوفر من هذا التقدم فإن التعلم عموما والمناهج خصوصا قد أصابها قدروا فرضه في الدول المتقدمة.

ومن هذا المنطلق أصبح لازما على المجتمعات باختلافها أن تتخذ من سبيل الدراسات المقارنة سبيلا لإعداد المناهج الدراسية وانتهاج الأساليب التي اتخذتها الدول المتقدمة في تطوير مناهج الدراسية.

ويمكن أن نلخص ما جاء في باب أساليب تطوير المناهج في هذا الشكل:[1]

[1] رائد نعمان، تحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية ما بين 2000-2014، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة دمشق، كلية التربية، 2017-2018، ص70.



الشكل رقم (03): يوضح أساليب تطوير المنهج

ملاحظة: عند تتبع تطور المناهج التربوية التعليمية وتطور أساليبها والتي لا تقل أهميتها عن أي عنصر من عناصر تطوير المناهج ككل نخلص أن تطوير المناهج في الجزائر بشكل خاص لا زال يعتمد الأساليب التقليدية التي لا طائل منها ولا يرجى منها تحقيق للأهداف والغايات المقصودة في أي عملية التطوير المناهج التعليمية.

المبحـــث الثانـــي:

إعداد منهاج في ضوء الانفتاح الثقافي برؤية إسلامية

Preparing a Curriculum in the Light of Cultural Openness With an Islamic Vision

I. نظرة شاملة للمنهاج في الإسلام

II. العنصر البشري في المنهاج التربوي الإسلامي

III. من أجل إعداد منهاج معاصر بسمات إسلامية في ظل الانفتاح الثقافي

IV. المعلم في ظل العصرنة والانفتاح الثقافي

I. نظرة شاملة للمنهاج في الإسلام:

إذا أرادت أي أمة أن تبني حضارة عليها بالتعليم، فهو مفتاح للرقي وسبيل للنجاة من براثن الجهل، وباب للتقدم والازدهار لدى نجد الدول الغربية والعربية أيضا أولت اهتمام بالغا للمنهاج التربوي التعليمي لبناء فرد ناجح ذو كفاءة يستطيع مواكبة الحياة وتغيرات العصر، وقد سبق وأن فصلنا الأمر في ما سبق من بحثنا بأن تطوير المناهج التعليمية التربوية بشكل عام وليد التغيرات المختلفة في شتى المجالات.

فكل أمة تسعى أن يكون حاضرها خير من ماضيها، ومستقبلها أفضل من حاضرها غير أن حال التعليم في الدول العربية عموما وفي الجزائر بشكل خاص يبنى على أساس متغيرات مجتمعية خارجية في الغالب، لا تبت بصلة البيئة الحقيقية الخاصة بها ولا للخليفة الفلسفية للمجتمع العربي والإسلامي ومقوماته خاصة الدينية منها.

فالتعلم مرتبط أشد الارتباط بالجانب التربوي، وذاك من خلال غرس القيم المجتمعية الأصيلة التي وجب على المناهج التعليمية أن تبنى عليها في تطويرها أو صناعتها، والإسلام جاء للأمة بمنهاج شامل قويم في التربية والتعلم لا تشوبه شائبة منهاج سليم لتنشئة الأجيال وبناء الحضارات.

وصدق رب العزة في قوله سبحانه وتعالى: "إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجرا كبيرا".[1]

وفي قوله: "يا أهل الكتاب قد جاءكم رسولنا يبين لكم كثيرا مما كنتم تخفون من الكتاب ويعفو عن كثير قد جاءكم من الله نور وكتاب مبين يهدي به الله من اتبع رضوانه سبيل السلام ويخرجكم من الظلمات إلى النور بإذنه ويهديهم إلى صراط مستقيم".[2]

[1] الإسراء: الآية 09.

[2] المائدة: الآتين 16-15.

فإذا أردنا بناء لمناهج التعليمية بناء سليما ينطبق مع واقعنا الذي يعتمد في مجتمعنا العربي الإسلامي، يجب وصل هذا البناء بمعالم الدين الإسلامي بقيمه وأفعاله من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

II. العنصر البشري في المنهاج التربوي الإسلامي:

إن من الأهداف الإلاهية السامية، أن الله عز وجل بعث أنبياءه في الأرض لصناعة الإنسان وبنائه تربويا وروحيا ما يؤسس لمجتمع عادل، صالح ومتآلف مجتمع لا يظلم فيه إنسان إنسانا، ولا يتغذى فرد على آخر ولا مجموعة على أخرى، ولذلك قال النبي صلى الله عليه وسلم:" إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" ولتحقيق هذه الغاية وضع الإسلام مجموعة من الوسائل الكفيلة بذلك، حيث نلاحظ أن منظومة العبادات الإسلامية تهدف أساسا إلى تربية الإنسان وتهذيبه ومحاصرة نزاعاته العدوانية وغرائزه الجموحة.

وفي التربية الإسلامية، الإنسان هو محور الأداة الأساسي التي يتم بها تحقيق الدعوة الإسلامية.

إذ قال الله تعالى:" وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إني أعلم ما لا تعلمون".[1]

إذن فمنزلة الإنسان في الأرض هي منزلة الاستخلاف، لدى نجد التربية الإسلامية تحرص على تهيئة –أي الإنسان– لهذا الدور، وهو جوهر الفلسفة التربوية الإسلامية التي تتركز على أن:

- الكون مسخر للإنسان ليكشف أسرار الحياة فيه.
- الإنسان يعيش في بيئة اجتماعية وهو المسؤول عنها.
- إرساء السلام والعدل والمحبة والقيم الإنسانية.

[1] سورة البقرة، الآية 30.

- المجتمع البشري هو الإطار الذي تعمل فيه الرسالة الإسلامية.[1]

إذن لا عجب أن نلاحظ مما تقدم أن الإنسان هو المحور الأساس في الحياة أن جعل إليه سبحانه وتعالى له مكانة ومنزلة عظيمة، قبل يفقه الدارسون والمهتمون بالشأن التربوي والتعليم، وينظرون في دراساتهم وعلومهم وما أتى في محاور العملية التعليمة التعلمية والتي تقضي بأن المعلم والمتعلم من أهم محاور في هذه العملية.

III. من أجل إعداد منهاج معاصر بسمات إسلامية في ظل الانفتاح الثقافي:

لا ريب أنا نعيش في عصر تنوعت فيه ضروب المعارف والمعلومات وتشبعت وتفرغت شعبا وفروعا لا حصر لها، حتى أضحى عصرنا عصر يطلو عليه العديد من المستمدات التي وإن تعددت في اصطلاحها اتفقت في مضمونها ومعناها ومنها "عصر الانفتاح"، عصر الانفجار المعرفي، عصر العولمة وغيرها من المسميات.

فلم يعد بإمكان العالم المتمكن المتميز أن يحيط بكل جوانب قضية ما، فضلا عمن هو أدنى منه، وحين يمعن النظر من حولنا في المناهج التعليمية المعاصر نجد فقرا في الإبداع وإفراطا في التقليد، وترحيبا بالتغريب الوافد دون تخير فيما هو أنسب لنا وما يضر بنا وبنشأتنا.

ومن هنا أردنا أن نضع بين أيديكم في هذا القسم من بحثنا تصور لملامح مناهج تعليمية تكفل لها تأدية وظيفتها وتحقيق أهدافها المنشودة في ظل الانفتاح الثقافي وفق ما يلي:

1- منهاج تتضح فيه الرؤية الإسلامية:

إن البحث الأصيل عن المعرفة لا وجود له دون روح تتولد من الرؤية الواضحة للنفس وللعالم وللحقيقة، رؤية إسلامية تقيم تلك المعرفة في إطار الرؤية الإسلامية، ومناهجها التي تدرس في البلاد الإسلامية هي نسخ مما عند الغربيين تفتقر للرؤية الواضحة التي تمدها بالحياة في بيئتها الأصيلة، ومن ثم

[1] ينظر: عزت جرادات وآخرون، أسس التربية، دار الصفاء، عمان، الأردن 2008، ص90، 91.

أصبحت من عوامل الضعف، ومناهج لا روح فيها تؤثر على الطالب تأثيرا معاديا، لذا يجب أن يتم بناء مناهجنا على رؤية إسلامية واضحة، تعطي الطالب تصورا شاملا عن الإسلام: نظامه الأخلاقي وتاريخه وثقافته، بالإضافة لمجموع المعارف في مجال دراسته بعد صبغها بالصيغة الإسلامية، بحيث يتخرج الطالب وهو صاحب قضية ومبدأ يدافع من أجله وفكرة تحركه ليستوعب هذه الرؤية وهذه المعارف ثم يتجاوزها ويريد عليها، ويعيش من أجل نقل الرؤية الإسلامية، وتربية الإرادة لتحقيقها في كل زمان ومكان.[1]

2- منهاج يحقق الحداثة والانفتاح الثقافي:

يجب أن ينطلق المنهج من طبيعة العصر الذي نعيشه والذي من أهم سماته الثراء العلمي وغزارة ما يتفق من مناهل من مهارات، لذلك ما لم تواكب المناهج الدراسية هذه الغزارة وذلك التدفق سوف تتخلف وتحدث انقصاما بين الأجيال التي تدرسها من ناحية ومقومات الحياة المعاصرة من ناحية أخرى كما هو الحال الآن في عالمنا العربي والإسلامي، كما ينبغي أن يؤخذ بالاعتبار التجديد التربوي بعامة وفي مجال المناهج بخاصة، فتفريد التعليم والتعلم المصغر وتنظيم خبرات المناهج وغيرها، يسهم بشكل عام بتعزيز المناهج بشكل عام، كما أن الانفتاح الثقافي على أفكار الآخرين وثقافاتهم يوقفنا على منابع التأثيرات العالمية، وما فيها من جوانب إيجابية وأخرى سلبية الأمر الذي يمكننا من تقدير موافق الآخرين وكيفية التعامل معهم مع إحاطة المختصين ببناء المناهج بالتيارات الفكرية والثقافات العالمية والتفاعل معها.[2]

3- منهاج يربط بين العلوم الدينية والدنيوية:

يستلزم هذا بناء منهج جديد يعتمد على أساليب البحث العلمي في التفكير وأساليب الفهم، منهج يرقى إلى اتخاذ موقف علمي من الوجود المحيط وسهم في إثراء المعرفة الإنسانية وطورتها حتى يبرز لتناسق بين آيات الله في الكتاب والسنة وبين ما يتوصل إليه البشر في الميادين العلم والمعرفة ويلبي

[1] ينظر: عبد البديع الحولي، التربية العقلية في الإسلام، جامعة الأزهر، غزة، 2000، ص76.

[2] محمود محمد شوق، معلم القرن الحادي والعشرين اختياره وإعداده وتنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، 2002، ص382.

حاجات الإنسان وظروف التطور، بحيث يتم تنظيم المرحلة التعليمية لكل جيل بصورة جديدة تعرف الدارس بما توصل إليه العلم وتكشف الصلة بينه وبين آيات الكتاب، لأن ما تتوصل إليه البشرية في هذا الميدان يقدم أمثلة لما يمكن أن نقول أن القرآن الكريم وجه الإفهام إليه كبديل للمعجزات الخارقة التي ختمت بختم النبوة والرسالة وهي معجزات الخلق في الآفاق وفي أنفسهم، وأشار الأستاذ جودت سعيد لذلك بقوله: حين نتعلم آيات الله في الآفاق والأنفس لم يعد هناك ما يجعلنا نخاف على آيات الله في الكتاب، لأن آيات الأفاق والأنفس ستبين أن آيات الكتاب هي الحق.[1]

4- بناء مناهج تلغي التقسيم بين العلوم الإسلامية والعلوم المادية:

وهذا عن طريق صياغة مناهج جديدة يتخللها التفسير الإسلامي لكل ظاهرة علمية، دينية كانت أو اجتماعية، أو طبيعية، أو غير ذلك ويستهدف تصنيف العلوم جميعها حسب أربعة ميادين: في الميدان الأول يتكون لدى المتعلمين إيديولوجية إسلامية تمكنهم من تفسير ظواهر العلم والاجتماع بأسلوب ينسق بين مقررات العلم ومبادئ الإيمان وفي الميدان الثاني (ميدان التزكية) تنصب العناية على تزكية السلوك عقليا، وخلقيا، وجسديا على نمط يحقق التوازن في حياة المتعلم، وفي الميدان الثالث يجري تثقيف المتعلمين ثقافة واسعة تجمع بين الثقافة الإسلامية والمباحث الاجتماعية والعلوم المختلفة، وتربط بين آيات الكتاب وما توصلت إليه الخبرات البشرية في هذه الميادين، وهذا هو روح الميدان الذي أشارت إليه الأصول القرآنية (ويعلمهم الكتاب)، وفي الميدان الرابع قدم توجيه المتعلم للتخصص الذي يناسبه ويناسب استعداده، وميوله وقدراته العقلية والنفسية والجسدية واسترشادا بما أشارت إليه الآية بالحكمة.[2]

5- منهاج يراعي خصائص المعلمين النمائية:

ويجب أن يراعي في المنهاج التدرج في المبادئ الأساسية للمتعلم في كل منها بما يناسب عمره وتطوره وتطور خبراته، وتطوره النفسي والعقلي والجسدي وبما يتفق مع التصنيف الإسلامي الذي يحدد

[1] ينظر: جودت سعيد، حتى يعبروا ما بأنفسهم، دار الاعتصام، مصر، ط1975 ص80.

[2] ينظر: ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربة الإسلامية والعاملون بها، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 990، ص 262، 269.

لذلك مراحل ثلاث هي: مرحلة الإسلام، ثم الإعلان ثم الإحسان، فيجب أن يبنى منهج يتدرج بالمتعلم من الظواهر حتى يقف على حقائق الأمور ويصبح كل ما في الآفاق والأنفس شواهد تجعله يعبد الله كأنه يراه، ففي مرحلة الإسلام يدرب المتعلم على تطويع أركانه وأعضائه الجسدية فيما يتفق مع الأخلاق الإسلامية في ميدان التزكية، وتم تدريبه على المهنة والمهارات المناسبة في الحكمة،وفي مرحلة الإيمان يقدم للمتعلم التفسيرات والتدريبات العقلية التي تزوده بالقناعات الوجدانية والعقلية، وفي مرحلة الإحسان يدرب المتعلم على استنباط سنن الوجود وقوانين الخلق من خلال التطبيقات العلمية والعقلية العملية.[1]

6- منهاج يراعي الكيف أكثر من الكم:

تتزايد المعرفة الإنسانية في هذا العصر وفي كل حقل بشكل مطرد، يفضل التقدم العلمي واستخدام التقنيات الحديثة، حتى أصبح الإنسان عاجزا عن ملاحظة هذا التزايد، وهذا التطور في المعرفة صرف المتعلمين عن الغايات التعليمية، والمدارس ومنهاجها عن هدفها التقليدي، وهو أن يكم المتعلمون بأكبر قدر من المعلومات والحقائق ويخزنوها في عقولهم، وفرض عليها هدفا جديدا هو تدريب المتعلمين على اكتساب المفاهيم العامة والمبادئ الأساسية في الحقول العلمية المختلفة وعلى القدرة على تخزين المعلومات في غير عقولهم وتصنيفها واستدعائها عند الحاجة والقدرة على انتقاء رؤوس المعرفة التي تقود إلى معارف أخرى، معارف توصل المتعلم لاتفاق مهارات البحث والتدبر والفهم لوحده وهذا يعني الاهتمام بالكيف قبل الكم، فليست الكثرة أو الضخامة عنوانا على القوة والأصالة ورحب قليل فاق الكثير وهذا ما كان عليه النهج القرآني في تربية العقل، فالكيف أو النوعية يسبق الكم في الإسلام.[2]

7- منهاج يهتم بدراسة الحضارة الإسلامية في جميع مراحلها:

إن الترياق الوحيد الممكن والقادر على مقاومة عملية السلخ التي تعرضنا لها في السابق، هي دراسة الحضارة الإسلامية فهي الدراسة التي يمكن أن تعد الفرد ليسهم بأصالة في حياة الأمة الثقافية

[1] ينظر: إسماعيل راجي الفاروقي، أسلمة المعرفة والمبادئ العامة وخطة العمل، دار البحوث العلمية، الكويت، 1983، ص99.
[2] إبراهيم الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد مكتبة العبيكان، الرياض، م.ع.س، ط1، 1996، ص388.

ونقدمها، إن معرفة جوهر الحضارة الإسلامية هو السبيل التي سوف تسلكها الأمة ومن خلالها يعرف المتعلم كيف يميز أمته ويعتز بهذا التمييز، ويحرص على صيانته وعلى جذب الآخرين للاقتراب منه، كما أنه الطريق الوحيد لتنمية الشخصية الإسلامية، وكيف يكون الفرد على وعي بذاته من خلال معرفة أسلافه ومعرفة ما أنجزوه في ميادين الفنون والعلوم وفي حياتهم السياسية والاقتصادية، ونظمهم الاجتماعية وتجربتهم الجمالية، فالوعي بالشخصية لا يتأتي إلا حين يقارن المرء مثل هذه المعرفة بأصوله وثرائه وبما يعرفه عن الشعوب والجماعات الأخرى وبحضاراتهم، ولكي يكون المرء عصريا في زماننا هذا ويواجه الانفتاح الثقافي والغزو الحضاري الذي تتعرض له أمتنا لا بد أن يكون واعيا حضاريا، أي واعيا بطبيعة ثراته الحضاري وبالروح التي أوجدت مظاهره المختلفة، وبما يميزه عن باقي تيارات التاريخ الحضاري وبجاذبيته واتجاهه نحو المستقبل، وبدون هذه المعرفة لا يمكن للفرد أن يكون فعالا في تحديد مصيره، ومواجهة ما يتعرض له من قوى حضارية تستطيع أن تصل إليه دون حاجة إلى غزو أو احتلال عسكري لبلاده.[1]

8- مراعاة مقومات المجتمع ومتطلبات نهضته:

والمجتمع وما فيه من عقيدة وقيم وموروثات، وماله من تاريخ، وما يتوافر فيه من مصادر بشرية وطبيعية ومادية، وماله من موقع جغرافي، وعلاقات بمجتمعات الجوار وعلى مستوى العالم، ومسؤوليات إقليمية وعالمية، ومرحلة التقدم الحضاري التي يمر بها، وما يحوزه من علم وتقنية، وما يتطلع إليه من تقدم ورفاهية، وما يواجهه من مشكلات وعقبات، وما يتوافر لديه من مؤسسات صناعية وزراعية وخدماتية، وما يطبق من نظم سياسية واقتصادية، وثقافية، وإدارية، وتربوية، ومهنية وغير ذلك من خصائص المجتمع هي من الروافد المهمة لخبرات المنهج الدراسي، ويجيب أن تنال حضها الوافر من الاهتمام في المنهج الدراسي.[2]

[1] ينظر: عبد البديع الخولي، المرجع السابق، ص28.

[2] ينظر: ابراهيم الشافعي وآخرون، المرجع السابق، ص122.

9- العناية بالمجالات الدراسية:

المجالات الدراسية هي المفاتيح لآفاق الحياة، وتنقسم إلى قسمين: الأول علوم الوحي، فهي تؤسس للحياة في مجتمع مسلم، وتوجه جميع أنشطة الفرد والمجتمع بما فيها التعليمية، وهي واجبة الإتباع لا تخضع للتفسير أو التبديل أو الحذف، أو الإضافة، أما الشق الثاني فهي العلوم الدنيوية والتي يكتسبها الإنسان أثناء عمارته للأرض وكدحه للارتقاء بحياته وبحياة مجتمعه ككل، ولم تكن البشرية في استغناء عن كل علوم الشقين في يوم من الأيام السابقين الذين أسسوا حضارات ذاع صيتها في أركان الأرض، فعلوم الوحي تؤسس للقيم القيمة وللأخلاق الفاضلة، والمعاملات الخالية من المحرمات وتقييم الحياة على الطهارة، وما أحوجنا لهذا بعد أن استعملت الهوة بين سلوك البشر وفضليات الأمور.[1]

10- مراعاة طبيعة المتعلمين:

يذكر المختصون في علم النفس التربوي للفرد مراحل نمو، وأن لهذا النمو جوانب متعددة منها ألاعتقادي، ومنها الاجتماعي، ومنها النفسي، ومنها العقلي، ومنها الجسمي، ولكل جانب من هذه الجوانب مطالب ينبغي تحقيقها وتوفيرها، ومشكلات ينبغي أن تحل كي يتم النمو كما ينبغي له.

وللمتعلم وظيفة حددها الله له في الدنيا، كما أن له طبيعة معينة وتكوينا خاصا، لذلك يجب وضع منهج دراسي يضع كل هذا الأمر بعين الاعتبار، حتى يوفر للمتعلم متطلبات النمو السليم، ومساعدته على تأدية وظائفه وواجباته، وحل ما يعترضه من مشكلات وصولا إلى أن يتمرد النمو في جميع جوانبه على أفضل وجه ممكن، كما ينبغي أن تنال الفروق الفردية بين المتعلمين اهتماما خاصا عند اختيار خبرات المنهج وعند تنظيمها وفي تطبيقها أيضا، بحيث يقدم المنهج قدرات كل فرد ويستثمر في ميولا ته، واتجاهاته وخصائص نموه إلى أقصى حد ممكن.[2]

[1] ينظر: محمود محمد شوق، المرجع السابق، ص378.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص376.

11- الاهتمام بالتقنية:

التقنية هي الوسيلة الأصعب بين مصادر المعارف وخبرات المنهج، لأنها تتقدم بشكل مذهل وسريع، وأدواتها تتغير بمعدل يجعل من يحاول متا بعتها يلهث ولا يستطيع أن يدركها، فالخبرات المتعلقة بها تتزايد بسرعة فائقة لكن هذا لا يعني الاستسلام لهذا التسارع الغير مدرك ولا يعني إهمال التقنية لأي سبب من الأسباب المعيقة، بل الواجب اقتناء الكم الهائل من هذه الخبرات الحديثة المناسبة والمحافظة عليها ملائمة لتحقيق الغرض المنشود منها والعمل على نشر ثقافة التقنية في الوسط التعليمي وخارجه.[1]

12- العناية باللغة العربية وعدم إهمال اللغات الأخرى:

إن اللغة العربية هي وعاء علم الوحي، والقناة الوحيدة المباشرة لتفهم ما حوت وتضمنت العلوم من معارف وظواهر، وإدراك ما ورد فيها من مفاهيم وقواعد، كما أنها وعاء تراث الأمة الإسلامية، لذلك ينبغي أن تسهم المناهج بعلومها ومحتوياتها ونشاطاتها المختلفة في مساعدة المتعلم على اكتساب المهارات الخاصة بإتقان لغته، مع مراعاة اللغات الأخرى التي توصله إلى فهم وإدراك ثقافات أجنبية عنه، وإن بعض هذه اللغات أصبحت سبيل من سبل، التقدم العلمي والتقني المعاصر، إذ لا يمكن دراسة علم أو معرفة ثقافة إلا بإتقان اللغة الخاصة بهما.

" ورغم مكانتها الدولية – أي اللغة العربية- وثقل وزنها بين اللغات الأخرى، إلا أنها تعاني من إجحاف أبنائها في حقها، بدعوى الانفتاح على الآخر والانهيار بكل ما هو آت من الغرب، حيث حادوا عنها واستخدموا لغات أخرى متناسين أن تلك اللغات أقل مرونة واستيعابا للمصطلحات الحضارية من لغتهم الأم".[2]

[1] ينظر: مجدي عزيز ابراهيم، المنهج التربوي وتحديات العصرعالم الكتب القاهرة، 2002، ص222.

[2] ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طربلس، لبنان، د.ط، 2010، ص39.

13- تحقيق الشمول والتنوع في الخبرات:

تنوع خبرات المنهج وشموليتها مطلب مفهوم مقاصده مدركة غاياته، وذلك نظرا لاتساع أمور الحياة وتشبعها، وتنوع حاجات الفرد والمجتمع ورحابة آفاقها.

والشمول والتنوع مطلب ملح لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويؤدي إلى إزالة الرقابة والمال فعدم التنوع يسبب العزوق والنّفور، وعدم التوازن يؤدي إلى عدم التكافؤ في الحصيلة المعرفية والخبراتية، وينبغي وجود خبرات تركّز على المفاهيم والحقائق والمهارات والتطبيقات وإسهامات العلماء المسلمين والاتجاهات الحديثة مع توجيه هذا كلّه توجيها إسلاميا.[1]

14- العناية بالتربية القيادية:

إن بناء المستقبل لكل أمة حاجة إلى إعداد قادة مؤهلين في مجالات مختلفة، فالتربية القيادية أو السياسية أمر مهم لبناء المستقبل، فالأمر يحتاج إلى قدرة صناعة القرار السليم، ويحتاج إلى حكمة في مواجهة الأزمات، وإلى وعي وبصيرة وسعة أفق في مناقشة قضايا الأمة.

لذا وجب أن تتاح داخل المنهاج فرصا للتربية العلمية والتطبيق الشامل للخبرات والزيادة الحركية في مواقف حقيقية تساعد على التفاعل الواعي مع الانفتاح الثقافي.[2] ونحن بدورنا نأمل من تدعم المناهج التعليمية بميادين وأنشطة تتيح فرصا للمتعلمين، لاحتكاك المباشر بأصحاب الرؤى والقرارات، وأهل الخبرة أيضا حتى تغرس فيهم روح القيادة ويتعرفوا على أصولها، وبذلك نصنع نشأ تربي على قواعد القيادة الصحيحة.

---

[1] ينظر: محمود محمد شوق، المرجع السابق، ص378.

[2] إبراهيم الشافعي وآخرون، المرجع السابق، ص58.

15- العناية بالترفيه:

إن عوامل تجديد الطاقة، وحوافز العمل، الترفيه، فهو بمثابة الاستعداد والتهيئة لذل المزيد من الجهد في العمل، لذلك ينبغي تضمين خبرات المنهج خبرات ترفيهية مناسبة لمختلف الأعمار ومستويات، النضج والبيئة الاجتماعية والطبيعية أيضا.[1]

ومن منظورنا الخاص نرى إعداد مناهج تربوية تعليمية معاصرة بهذه الملامح ستكون سبيلا للوعي وتمهيدا ليقظة إسلامية معاصرة، وبديلا للمناهج المتذللة الحالية التي في الغالب لا تبلغ بالمتعلم العربي المسلم الغايات المنشودة لا في العلوم الدينية ولا الدنيوية، أما الجمع بينهما في منهاج قويم مبني على أسس عقائدية تحفظ قيمنا وتراعها وتحيي تراثنا وتجدده وتتطلع للحاضر دون غفلة وللمستقبل بعين حدقة، لا ريب من تحقيقها الأهداف المبتغاة.

IV. المعلم في ظل العصرنة والانفتاح الثقافي:

1- الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد المعلم:

لقد تطورت برامج إعداد المعلم لمواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة حيث كانت برامج إعداد المعلم تركز على الجانب المعرفي من جوانب إعداد المعلم، ولكن هذا الاتجاه وجه إليه الكثير من النقد حيث أن المعرفة لا تعني امتلاك المهارة التدريسية، فظهرت البرامج التي تركز على طبيعة المتعلم باعتباره محورا لعملية التعليمية وغايتها.[2]

وعلى الرغم من التقدم الهائل الذي عرفته مختلف الأنظمة التعليمية فالدول المتقدمة على الخصوص في مجال برامج تكوين المعلمين، إلا أنها ما زالت تلقي انتقادات من طرف المهتمين بمجال إعداد المعلم وتأهيله. خاصة فيما يخص نوعية التكوين وأساليبه ومضامينه، الشيء الذي دفع الباحثين والمفكرين

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص58.

[2] سناء إبراهيم وفتيحة صبحي اللولو، دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلم بكلية التربية الجامعة الإسلامية في غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد 15، العدد1، ص467.

للبحث في الموضوع من أجل إدخال تحسينات وإصلاحات على البرامج الحالية لإعداد المعلم، بهدف مواكبة التغيرات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والتقنية التي يشهدها العصر، من أجل أن تكون برامج إعداد المعلمين دينامية تتفاعل مع كل المتغيرات العصر من أجل تحقيق تطور المجتمع وتقدمه، ومن أجل تأدية دورها المنوط بتطوير إعداد المعلم ورفع كفائه العلمية والمعنية.[1]

وفي ظل الانفتاح الثقافي الذي يعيشه العالم ونعيشه نحن في عالمنا العربي وفي الجزائر بشكل خاص المليء بالتعديات التي تواجه الفرد والمجتمع على حد سواء، فكل يوم إن لم أقل في كل لحظة تظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خيرات جديدة وفكر مستجد وأساليب جديدة ومهارات وآليات حديثة تمكننا من التعامل مع ما هو جديد بشكل ناجح، ومعنى ذلك أننا بحاجة ماسة إلى فرد مبدع، بصيرته نافذة، قادر على التكيف وتكييف بديئة وفق القيم والأخلاق والأهداف المرغوب فيها، وهذا أشد ما يواجهه المعلم والمتعلم المسلم، وهذا يضعنا في موقف التفكير بجدية لإعداد معلم تتوفر فيه جملة من المعالم والمؤهلات، مرفق بتوجيهات معينة أصيلة لا تتلقى والقيم الرصينة المختلفة ولا تتعارض مع ضروريات الانفتاح الثقافي، ومن أهم هذه التوجيهات نذكر:

1-1 ملامح المعلم المتميز ودوره التربوي في ظل الانفتاح الثقافي برؤية إسلامية:

إن المتبصر في حال مجتمعاتنا الإسلامية والعربية، يلمح بوضوح أنواع من الخلل قد انتظمت كافة مناحي الحياة وشرائح الأمة، فالخلل واضح والقصور فاضح سوء كان على الأداء السياسي أم على الأداء الاقتصادي وكذلك الاجتماعي والتعليمي أيضا، حيث تدنى مستوى التعليم والذي يرجع إلى ضعف القائمين عليه شؤونه والمعلم أيضا.

فالمعلم على سبيل الذكر لا الحصر له دور هام وخطير بحيث أنه الحلقة التي تصل المتعلم والمعارف المختلفة، إذ يجب أن يكون قدوة، حربيا، موجها ومرشدا.

[1] ينظر: حديد يوسف، تقويم الأداء التدريسي لأستاذة الرياضيات في التعليم الثانوي قي ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي ولاية جيجل أطروقة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطغونيا، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2009، ص108.

ومن هذا المنطلق ينبغي أن يتزود المتعلم بزاد من الثقافة الإسلامية السويّة، يعيّنه على هذه المهمّة بنجاح، هذا إضافة إلى الإسهام في تبصيره بشؤون المسلمين المهمة في ماضيهم وحاضرهم، وإثراء معرفته بما يتعرض له الإسلام من تشويه، وغزو.

ووفاء لهذا ظهر اتجاه قويّ نحو ضرورة أن يعمل على تزويد المعلّمين بثقافة إسلامية، وأهمّ ما تعنى به الثقافة الإسلامية دراسة المذاهب المعاصرة على ضوء العقيدة، فهي عماد الدين، وهي الأساس الذي يبنى عليه نظام المجتمع وهياكله التنظيمية وتعتمد عليه تربية الأفراد والجماعات، فضلا عن كونها الأساس الذي يقوم عليه البناء التعبّدي، وهي منطلق تحرير الفرد من العبودية لغير الله... ففي حياة الرسول صلى الله عليه وسلّم وجهاده في سبيل الله وصبره على المكاره في سبيل الدعوة إلى الله، ومعاملته لأصحابه وأعداءه، مدرسة متفردة تولّد في نفوس الشباب طاقات متجدّدة للعمل والكفاح في سبيل الحقّ والعدالة والهداية، ولهذا فانّ السيرة هي مصدر هداية وسبيل رشاد المعلّمين في أداء مهامهم التعليمية، وفيها فيض من المعرفة والخلق الإسلامي ينبغي أن يتزود به المعلّمون وأن يساعدوا تلاميذهم على اكتسابه. ويجب أن تعنى الثقافة الإسلامية الموجهة للمعلّم بحركات الإصلاح في الفكر الإسلامي المعاصر، وبالحركات الهدامة كذلك في الوقت الحاضر فالأولى فيها علامات مضيئة في الدعوة الإسلامية وإصلاح شأن المسلمين والثانية توعيه بخطرها وبتصير بأهدافها ومزاياها وأساليبها.[1]

وفيما يلي أهم الملامح المرجوة توافرها في برامج إعداد المعلم في خصم الثورة الثقافية والانفتاح على الآخر على ضوء الفكر التربوي الإسلامي:

1-2 معلم متقن لعملة مخلص فيه:

يعتبر الإعداد الأكاديمي التخصصي مفور عملية الإعداد للمعلم وأن أي خلل في هذا الجانب سيؤثر على قدراته المهنية، حيث إن من أهم السمات الأساسية للمعلم الكفاءة الناجح هو أن يكون ملما بمادته التي هي مجال تخصصه ومسؤولا عن الإسهام في نقل الخبرة والمعرفة، وتطور أساليب النقل

[1] ينظر: فاروق البوهي وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم، دار المعرفة الجامعية، القاهرة مصر، ط1، 2002، ص105.

المعرفي مما يؤدي إلى إيجاد أفراد قادرين على التكيف بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وملاحقة كل جديد.[1] إن تمكن المعلم من مادته، يكون سبيلا في تزويد المتعلم بالمعرفة ويجعل هذا يقتدي بمعلمه ويرى فيه نموذجا للجد والاجتهاد والإخلاص والإتقان أيضا.

فالإخلاص سمة العاملين وهو أمر عظيم كفل عنه الكثير ومنهم كثير من المعلمين والمرتبين وابتعدوا عن غرس هذا المبدأ في العلم والعمل، فكم من علوم مفيدة وأعمال جليلة للأمة لم يستفد أصحابها منها شيئا وذهبت أدراج الرياح، وكانت هباء منثورا، وذلك لأن أصحابه لم يخلصوا في علومهم وأعمالهم ولم يجعلوها في سبيل الله، ولهذا وجب إعداد المعلم المخلص في عمله، والمقصود بالإخلاص "أن يكون تعليمه وتربيته، ودراسته لخدمة الدين والأمة لله رب العالمين أولا وقبل كل شيء، لأن إعداد المعلم المخلص يكون وسيلة لنجاحه في مهنته ونجاح تلاميذه، وأكد محمد محمود شوق أن الإخلاص والتقوى عاملان ضروريان لنجاح المعلم في أداء رسالته بإحسان والإحسان لا يكون إلا بالإخلاص وشعور المعلم بأن ما يقوم به هو رسالة سامية يستحق عليها الأجر والثواب من الله تعالى".[2] فيدفعه للعمل بفاعلية وكفاءة وإتقان امتثالا لقوله صلى الله عليه وسلم" إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه".[3]

1-3 معلم متمكن من اللغة العربية الفصحى ولغات عالمية أخرى:

لقد أدرك أعداء الأمة الإسلامية والدين عظمة اللغة العربية وأثرها البالغ في توثيق الرابط بين هذه الأمة وبين دينها الحنيف، وتأثرها في وحدة الأمة وسيادتها فخططوا بدهاء وفكروا في كل سبيل الإطاحة باللغة العربية وبالأمة الإسلامية جمعاء فأثاروا الثغرات القومية بما فيها اللهجات العامية، واتهموا اللغة العربية بالقصور في التعبير عن مواقف العصر وتغيراته، لذا أصبح المعلم يتخاذل و يلتسن العامية في أداء مهامه التعليمية بدلا من اللغة العربية في الكثير من المواقف التعليمية، ويؤثر في متعلميه بشكل سلبي لأنه

---

[1] منى سليمان الذبياني، تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية،دراسات تربوية تقنية، مجلة كلية التربية بالزقازيق مصر، العدد85، الجزء الثاني، 2014، ص121.

[2] ينظر: محمود محمد شوق، المرجع السابق، ص47.

[3] أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، شعب الإيمان، تحقيق محمد السعيد زغلول دار الكتب العلمية، بيروت، ط7، 1989، 335.

هو قدوتهم ومثلهم فيما يقوم به، ناهيك عن الإداريين وبقية العاملين في مجال التعليم، ولهذا بات من الضروري إعداد المعلم التعليم باللغة العربية الفصحى التي حفظ الله بها كتابه وسنة رسوله، فظل هذان النبعان العظيمان يفيضان على أمة الإسلام بالهدى والتقوى والتمسك بحبل الله المتين،[1] كما أنه لابد من إعداد معلم متمكن ومجيد لأكثر من لغة عالمية تحقق له فرصة الاطلاع على مستجدات الثقافة التربوية العالمية ومتمكن من التعامل مع الأجهزة التقنية الحديثة التي يستخدمها ويتعامل معها في مهامه التعليمية والتربوية.[2]

1-4 معلم تقني ومعاصر:

يعد استخدام التقنيات الحديثة من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم نظرا للتنوع الهائل الذي أحدثه التقدم العلمي والتكنولوجي، فكانت نتائجه تعدد مصادر تكنولوجيا التعليم، بدء من أجهزة العرض والكمبيوتر وشبكات الانترنت لتنفيذ برامج إعداد المعلم، وهذا ما ينعكس على أداء المعلم ويشجعه على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية، وينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي. فاليوم لا نبالغ حين نقول أن التقنية المعاصرة قد جعلت حياة الإنسان تمر بالمستحدثات وتتوشح المفاجآت، فلقد تسللت التقنية المعاصرة إلى جميع جوانب الحياة، وكان لها أثر كبير على التعليم، فتغيرت من نظمه ومناهجه وإدارته، والإشراف عليه، وهذا يتطلب أن يأخذ المعلم موقفا جديدا يصل به إلى مستوى يناسب تطبيق التقنية الحديثة وخاصة تقنية المعلومات.[3]

1-5 معلم متحمس:

الحماس من الخصائص التي وجب توفرها في المعلم حتى يثير بهام متعلميه ويدفعهم نحو عملية التعلم بفاعلية وإقبال كيرين والمشاركة فيها دون كلل أو ملل، لذا يجب إبلاء هذه الخاصية الأهمية البالغة

---

[1] ينظر: محمود محمد شوق، المرجع السابق، ص28.

[2] ينظر: فاروق البوهي وآخرون، المرجع السابق، ص101.

[3] إبراهيم الأسطل فريال الخالدي، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، 2005، ص142.

فإعداد المعلم المتحمس يجعل منه قادرا على إظهار الحماس الذي يحتاجه خلال العملية التعليمية بشكل إيجابي، ومن سمات حماس المعلم إظهاره الاعتزاز بمهنته وفخره بها فاللامبالاة خاصية سلبية تلبس صاحبها القصد هنا المعلم، التخاذل والخجل مما يقدمه وبذلك يسقط من عين متعلميه، ويفقدهم الثقة به، ولهذا يعد المعلم ليدر مسؤلية مهنته المرتبطة بمثلها العليا.[1]

ونراه نحن من وجه نظرنا، طبعا متفقين مع هذا الطرح، أن إعداد معلم نشيط، متحمس لما يقدمه من كفاءات ومهارات ومعارف معينة في مادته التعليمية، يجعله محبوبا من قبل متعلميه، ينتظرون ساعة تواصله معهم بكل شغف، مقدمين على التعلم بشكل جيد وإيجابي، يجعل بينهم تنافسا ومسارعة للارتقاء بالمستوى العلمي.

1-6 معلم مبدع مبتكر:

مما لا شك فيه أن التغيرات الحاصلة في عصر العولمة فرضت نفسها على واقع التربية ومجال التعليم، فأوجبت أدوار جديدة وسمات لابد من توفرها في المعلم، إذ يجب عليه أن يؤمن بالتميز قولا وفعلا، وأن يسعى إلى تطوير ذاته وصقل قدراته حتى يصبح قادرا على مواكبة التطورات الهائلة في ميادين الحياة المختلفة، وعليه أن يكون على دراية مستمرة ودائمة بالتطورات التي تحدث في مجاله وتخصصه الأكاديمي من جهة، بأساليب التدريس المختلفة من ناحية أخرى.[2]

وتؤكد المدارس الفكرية في القرن الحادي والعشرين على أهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، ويتحقق ذلك من خلال تهيئة البيئة اللازمة لتطبيق برامج تنمية الإبداع لدى التلاميذ، ويقع العبء الأكبر على المعلم في رعاية الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي، إذ يجب على المعلم أن يعتمد أسلوب التشجيع والتحفيز وضرورة النقد وإطلاق حرية التفكير، والترحيب بكل الأفكار وإنتاج أكبر

---

[1] ينظر: محمود محمد شوق، المرجع نفسه، ص47.

[2] ينظر إبراهيم شحادة القربيجات، ملامح المعلم المتميز ودوره الحضاري التربوي في ظل متغيرات العولمة، جامعة عمان الأهلية، الأردن، د.ت، ص13.

https://Khartoumspocce.uofk.edu :26 23/07/2012-01

عدد منها وهذا الأمر لا يمكن أن يكون واقفا ما لم يكن المعلم في حد ذاته مبدعا ومبتكرا لكل أسلوب من شأنه أن يثير حافظة الإنتاج وروح الإبداع في متعلميه.

1-7 معلم قدوة جاد وأمين:

من ملامح المعلم أن يكون قدوة لمتعلميه في الجدية والأمانة، وما إن توفرت هاتين الميزتين، كان السبيل إلى نجاح مهمة التعلم مضمونا، فالمعلم القدوة هو من يبذل جهده بأمانة في تعليم طلابه والنصح لهم، وعدم بخله عليهم تعليما وأدبا لأنهم بكل بساطة أمانة بين يديه، سيسأل عنهم يوم الدين فعن إبن عباس، أن النبي صلى الله عليه وسلم قال:" تناصحوا في العلم فإن خيانة أحدكم في علمه أشد من خيانته في ماله وإن الله سائلكم يوم القيامة ".[1]

فعلى المعلم أن يكون قدوة حسنة لطلابه، بحيث يرى الطلاب ما ينادي به واقعا ملموسا في حياته، وعليه أن يحذر أن تخالف أفعاله أقواله، صادقا فلا يتحدث مثلا عن أضرار التدخين، ثم يراه طلابه وقد أشعل لفافة التبغ بينهم، ويأمرهم بانتقاء أهذب الألفاظ ثم يوجه إليهم الشتائم وأوبخ الألفاظ، إن معلما على هذه الحال لن يقبل منه الطلاب توجيها ولا إرشادا.[2]

ونظيف نحن، أنه ما رأى المتعلمون الجدية والصدق، عدم التفريط والإهمال في معلمهم، إلا وقد اقتدوا به في واجباتهم التعليمية، والأخلاقية، وغيرها.

1-8 معلم ناقد للمعلومات والمعرف وليس ناقلا وكفى:

إنه وفي ظل العولمة ومتغيرات العصر، وكثرة المصادرة وتنوعها للمعلومة، وبين صدقها وعدمه لابد من التحري والبحث، فليس كل ما يسوق لنا من معارف ومعلومات ينبغي منها خير لأمتنا وأبنائنا، ولهذا وجب أن يعد المعلم لمثل هته المواقف وما أكثرها.

---

[1] الطبراني، المعجم الكبير، الباب03، الجزء09 رقم 11536.

[2] عاطف أبو نمر، مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر صلبهم، رسالة ماجيستر، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين 2008، ص51.

إن نفد المعلومة يستدعي الإضافة إليها وتنقيتها لمعالجة جوانب النقص والخلل فيها وفق مبادئنا الإسلامية ومتطلبات عصرنا وواقعنا، لذا علينا إعداد معلم يدرك كل ما حوله، ليستطيع الإبصار والانتقاء وفق ما تفضيه مصلحة الأمة.[1]

وإعداد معلم بهذا الشكل، وبهذا المستوى من الفطنة والقدرة على التبصر في محتويات المعارف وعلى نقدها قبل نقلها إلى متعلميه ما هو إلا إشارة ضمنية إلى أنه يجب أن ينقل المعلم هذه الصفة العلمية المستوحاة من تعليم ديننا الحنيف إلى متعلميه، وإرشادهم لمثل هذه الأمور ونصحهم بالفطنة، من باب أن المؤمن كيس فطن.

وكخلاصة لما جاء في هذا الباب من ملامح المعلم المتميز المعاصر ذي الفكر التربوي الإسلامي ننقول: أن المعلم إذا أراد أن يواكب مستجدات العصر وتحديات الثورة المعرفية والتكنولوجية والثقافية لابد من أن تكون لديه قناعة تامة بأن يغير من طرق التدريس التقليدية لتكون مناسبة مع الكم الهائل للمعلومات في شتى المجالات الحياتية، وعليه أن يتعلم الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس دون أن يهمل ثقافته التربوية الإسلامية والتي لا تتعارض بطبعها مع أي نوع من التقدم والرقي، ولنا في السابقين ممن أسسوا وبنوا حضارة الإسلام أسوة حسنة، فبلغوا بعلومهم مشرق الأرض ومغربها، وذاعت أسماؤهم بين العجم حتى أصبحت آثارهم من العلوم تدرس في أعرق الجامعات العالمية.

[1] إبراهيم الأسطل وفريال الخالدي، المرجع السابق، ص143.

المبحـــث الثالـــث:

توظيف نتائج البحث التّربويّ في تطوير منهج تعليم اللّغة العربية بمراحل الطّور المتوسّط – المعوّقات، الإجراءات والحلول المقترحة من وجهة نظر الباحثين والمهتمّين بتطوير المناهج التربوية والتعليميّة_

I. المحور الأول : مدى توظيف نتائج البحث التربوي.

II. المحور الثّاني: معوّقات توظيف نتائج البحث التربوي.

III. المحور الثّالث: مقترحات توظيف نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في الطّور المتوسط من التعليم.

توطئة:

لقد أُعتمِد هذا المبحث كدراسة تطبيقية من أجل معرفة مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج تعليم اللغة العربية بمراحل الطور المتوسط، وتحديد المعوقات التي تحول دون توظيف نتائج البحث التربوي في ذات السياق، ومن أجل الحصول على مقترحات تمكننا من توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج تعليم اللغة العربية في مرحلة المتوسط بشكل خاص و مناهج العملية التعليمية بشكل عام.

I. مجال الدراسة و إجراءاتها الميدانية:

بعد أن تطرقنا في المباحث النظرية السابقة سواء في الفصل الأول، و الذي عرّفنا فيه البحث التربوي، و تعرّفنا على أهدافه وخصائصه، وكذلك أنماطه وميادينه، و تطرّقنا إلى التربية مفهومها أهميتها وحتى أهدافها، وواقعها في العالم العربي، وعرّجنا على التخطيط التربوي مفصلين فيه،ثم طرقنا باب تطوير المناهج في الفصل الثاني، ومدى أهمية هذه العملية، من خلال أساس تطوير المناهج التعليمية، و مبادئه، ودواعيها ومبرراته، والأساليب الخاصة بهذه العملية، أردنا أن يكون هذا المبحث تطبيقيا ميدانيا، من خلال جمع البيانات من الواقع كما هي، فاخترنا أن تكون العينة من الباحثين ممن لهم علاقة بالشأن التربوي، متبعين طريقة واضحة المعالم توصلنا إلى الغاية المنشودة.

من هذا المنطلق سيتناول المبحث الحالي خطوات وإجراءات العملية المستخدمة في جمع وتحليل بيانات الدراسة من حيث المنهج المتبع، وصف عينة البحث، مجالات الدراسة، الأدوات المعتمدة في جمع البيانات، ثم الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج.

1. منهج الدّراسة:

اعتمدنا خلال هذه الدراسة على المنهج الإحصائي الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب للدراسة، وذلك من خلال مرحلتين: تتمثل الأولى في مرحلة الاستطلاع و تجميع البيانات حول الظاهرة و موضوع الدراسة، والثانية في مرحلة التحليل بعد الإحصاء و الوصف،التي تتمّ بتحليل البيانات وتفسيرها.

2. مجتمع الدّراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من 32 باحثا (13 دكتورا و 19 طالب دكتوراه) من مختلف جامعات و مراكز البحث على مستوى الوطن، وبتخصصات متنوعة لها علاقة بمجال البحث والشأن التربوي.

3. أداة الدّراسة:

لجمع البيانات التي يتطلبها الموضوع قمنا بتصميم أداة الدّراسة، وهي استبانة تشتمل على محاور ثلاث، كل محور يشتمل على مجموعة من أسئلة مرتبطة بالدراسة. وقد أعدّت وفق الإجراءات الآتية:

❖ **الصياغة الأولية للاستبانة:** وذلك بمراجعة الأدبيات و الدّراسات السابقة التي تناولت قضية البحث التربوي وتوظيف نتائجه في تطوير المنهج، وقد توزعت فقرات الاستبانة في صورتها الأولى إلى ثلاثة محاور ارتبطت بأسئلة الدراسة، وصيغت بناء على خبرة الباحث وعلى ضوء الدراسات السابقة.

❖ **صدق الأداة:** للتحقّق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عرضت على مجموعة من المحكمين من هيئة التدريس و ذوي الدرجات العلمية الرفيعة في مجال البحث العلمي بشكل عام والبحث التربوي بشكل خاص، وذلك بغية التأكد من سلامة الصياغة و الأهمية و انتماء كل فقرة لمحورها. وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات الجوهرية حول صحة صياغة بعض الفقرات، واختصار بعض الفقرات ودمجها و اختصارها، فعدّلنا الاستابة وفقا لهذه الملاحظات فأصبحت تتكون في صيغتها النهائية من قسمين، حيث خصّص القسم الأول للبيانات الشخصية، والقسم الثاني لمحاور الدراسة و التي جاءت كما يلي:

- ✓ **المحور الأول:** مدى توظيف نتائج البحث التربوي، ويتكوّن من (18) فقرة.
- ✓ **المحور الثاني:** معوّقات توظيف نتائج البحث التربوي، ويتكوّن من(11) فقرة.
- ✓ **المحور الثالث:** مقترحات توظيف نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في الطّور المتوسط من التعليم، ويتكوّن من (05) فقرات.

4. الأساليب الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات، شرعنا في توزيع البيانات باستخدام النسب المئوية في تحليل النتائج بناء على مخرجات نظام SPSS25.

حيث يعتبر هذا النّظام من أكثر الأنظمة التّقنيّة تعبيرا عن صدق الأرقام و النّسب المئويّة، والتي استخدمناها في عرض نتائج الدراسة في صيغة جداول بسيطة و أشكال بيانيّة موضحة لها، ومُعلّقٌ عليها إحصائيّا.

II. جدولة البيانات و تحليلها:

في هذا القسم سنقوم بتقديم عرض مفصل لنتائج الدراسة التطبيقية حسب مجتمع المبحوثين.

1. عرض نتائج الاستبانة وتحليلها:

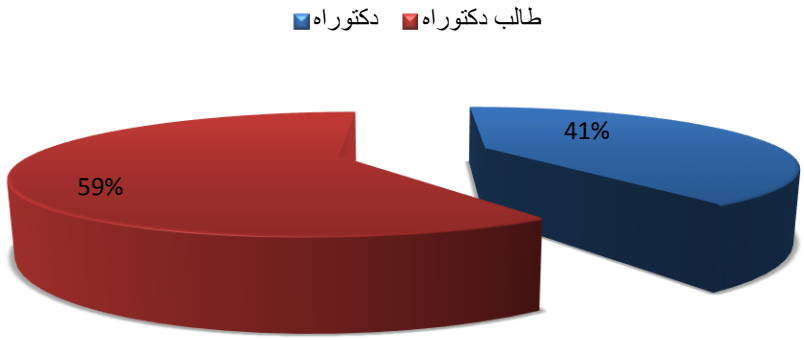
القسم الأول: البيانات الشخصيّة لمجتمع الدّراسة

❖ **متغيّر المؤهل:**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
دكتوراه	13	40.6%
طالب دكتوراه	19	59.4%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (01): نتائج متغيّر المؤهل لعينة الباحثين

الشّكل رقم (01): يمثل النّسب المئويّة لعيّنة الباحثين حسب متغيّر المؤهل



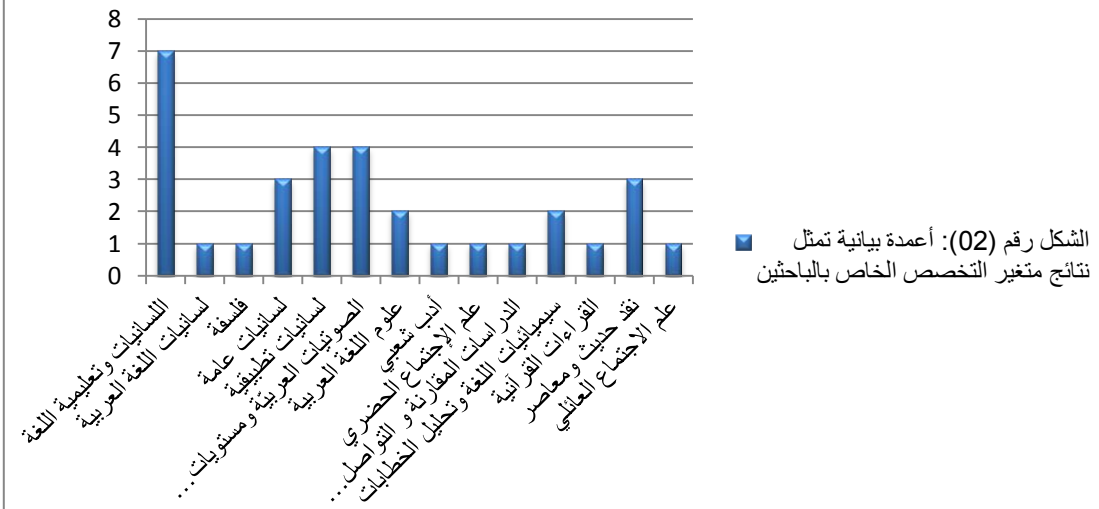
❖ **التّخصّص:**

الفئة	التكرار	النسبة
اللسانيات و تعليمية اللغة	7	21.9%
لسانيات اللغة العربية	1	3.1%
فلسفة	1	3.1%
لسانيات عامة	3	9.4%
لسانيات تطبيقية	4	12.5%
الصوتيات العربيّة ومستويات الدّرس اللّغوي	4	12.5%
علوم اللغة العربية	2	6.3%
أدب شعبي	1	3.1%
علم الإجتماع الحضري	1	3.1%

الدراسات المقارنة و التواصل الحضاري	1	3.1%
سيميائيات اللغة وتحليل الخطابات	2	6.3%
القراءات القرآنية	1	3.1%
نقد حديث ومعاصر	3	9.4%
علم الاجتماع العائلي	1	3.1%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (02): نتائج متغير التخصص لعينة الباحثين

الشكل رقم (02): أعمدة بيانية تمثل نتائج متغير التخصص الخاص بالباحثين



من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا فئة التخصص ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن أعلى فئة في النسب هي فئة اللسانيات و تعليمية اللغة بنسبة 21.9% بتكرار 7 مفردات، ثم تليها فئتين من نفس النسبة وهي فئة لسانيات تطبيقية وفئة الصوتيات العربيّة ومستويات الدّرس اللّغوي بنسبة قاربت إلى 12.5% بتكرار 04 مفردات لكل من الفئتين، ثم تليها فئات أيضا في نفس النسبة والتكرار فئة لسانيات عامة وفئة نقد حديث ومعاصر بنسبة 9.4% بتكرار 3 مفردات أيضا، ثم فئة

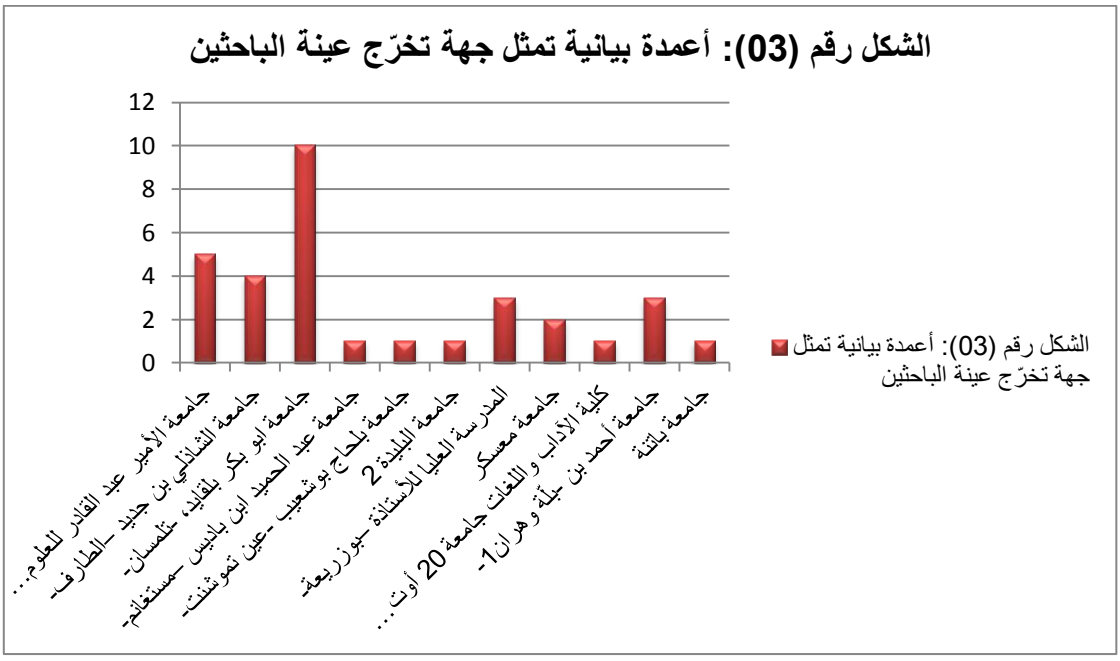
علوم اللغة العربية وفئة سيميائيات اللغة وتحليل الخطابات بنسبة قاربت إلى 6.3% بتكرار 2 مفردات لكل من الفئتين، ثم تأتي عدة فئات بنفس النسبة والتكرار وهي فئة لسانيات اللغة العربية وفئة الفلسفة وفئة أدب شعبي وفئة علم الاجتماع الحضري وفئة الدراسات المقارنة و التواصل الحضاري وفئة القراءات القرآنية وفي الأخير فئة علم الاجتماع العائلي بنسبة 3.1% بتكرار مفردة واحدة لكل الفئات.

❖ **جهة التخرّج:**

الفئة	التكرار	النسبة
جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية – قسنطينة–	5	15.6%
جامعة الشاذلي بن جديد –الطارف–	4	12.5%
جامعة ابو بكر بلقايد، –تلمسان–	10	31.3%
جامعة عبد الحميد ابن باديس –مستغانم–	1	3.1%
جامعة بلحاج بوشعيب –عين تموشنت–	1	3.1%
جامعة البليدة 2	1	3.1%
المدرسة العليا للأستاذة –بوزريعة–	3	9.4%
جامعة معسكر	2	6.3%
كلية الآداب واللغات جامعة 20 أوت 1955_سكيكدة–	1	3.1%
جامعة أحمد – بن بلّة وهران1–	3	9.4%
جامعة باتنة	1	3.1%

المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (03): نتائج متغير جهة التخرج الخاص بالباحثين



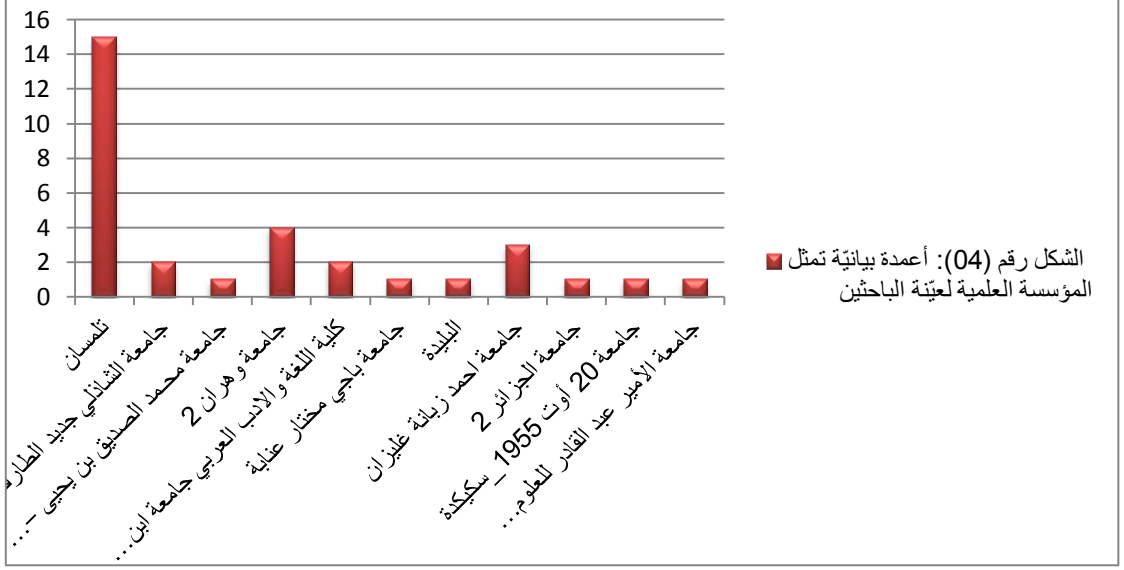
من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا فئة جهة التخرج ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى من النسب كانت لفئة جامعة أبو بكر بلقايد، -تلمسان- بنسبة 31.3% بتكرار 10 مفردات، ثم فئة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية – قسنطينة- بنسبة 15.6% بتكرار 5 مفردات، ثم فئة جامعة الشاذلي بن جديد –الطارف-بنسبة 12.5% بتكرار 04 مفردات، ثم فئة ذات نفس النسب والتكرار وهي عديدة منها فئة المدرسة العليا للأستاذة –بوزريعة- وفئة جامعة أحمد بن – بلّة وهران1-بنسبة 9.4% بتكرار 3 من المفردات، ثم وفئة جامعة معسكر بنسبة 6.3% بتكرار 2 من المفرات، وفي الاخير فئات نفس النسبة والتكرار بنسبة 3.1% وهي جامعة باتنة وفئة كلية الآداب واللغات جامعة 20 أوت 1955_سكيكدة- وفئة جامعة البليدة 2 وفئة جامعة بلحاج بوشعيب – عين تموشنت- وفي الأخير فئة جامعة عبد الحميد ابن باديس –مستغانم- بتكرار مفردة واحدة من العينات.

❖ **المؤسّسة العلمية:**

الفئة	التكرار	النسبة
تلمسان	15	46.9%
جامعة الشاذلي جديد الطارف	2	6.3%
جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل	1	3.1%
جامعة وهران 2	4	12.5%
كلية اللغة والادب العربي جامعة ابن باديس مستغانم	2	6.3%
جامعة باجي مختار عنابة	1	3.1%
البليدة	1	3.1%
جامعة احمد زبانة غليزان	3	9.4%
جامعة الجزائر 2	1	3.1%
جامعة 20 أوت 1955_سكيكدة	1	3.1%
جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة	1	3.1%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (04): يمثل نتائج متغيّر المؤسسة العلمية لعيّنة الباحثين

الشكل رقم (04): أعمدة بيانيّة تمثل المؤسسة العلمية لعيّنة الباحثين



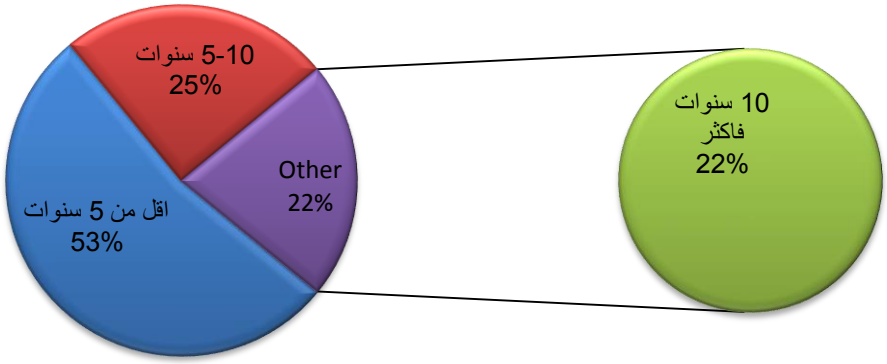
من خلال الجدول الأعلى والذي يوضح لنا فئة المؤسسة العلمية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب كانت لفئة تلمسان بنسبة 46.9% بتكرار 15 مفردة، ثم فئة جامعة وهران 2 بنسبة 12.5% بتكرار 04 من المفردات، ثم تليها فئة جامعة احمد زبانة غليزان بنسبة 9.4% بتكرار 3 مفردات، ومن بعد تليها الفئات العلمية المتعددة المؤسسات فئات جامعة الشاذلي جديد الطارف وفئة كلية اللغة والأدب العربي جامعة ابن باديس مستغانم بنسبة 6.3% بتكرار 2 من المفردات، ثم تأتي العديد من الفئات بنفس النسبة والتكرارات وهي فئة جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل وفئة جامعة باجي مختار عنابة وفئة البليدة، وفئة جامعة الجزائر2 وفئة جامعة 20 أوت 1955_سكيكدة وفئة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة بنسبة 3.1% بتكرار 1 مفردة من العينات.

سنوات الخبرة:

الفئة	التكرار	النسبة
اقل من 5 سنوات	17	53.1%
5-10سنوات	8	25.0%
10سنوات فاكثر	7	21.9%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم(05): نتائج متغير سنوات الخبرة لعيّنة الباحثين

الشكل رقم (05): يمثل النسب المئوية لعينة الباحثين حسب متغيّر الباحثين



من خلال الجدول أعلاه والذي يوضح لنا سنوات الخبرة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول يتضح لنا أن فئة أقل من 5 سنوات الخبرة هي الفئة الأولى في النسب والتي قدرت نسبتها بـ 53.1% بتكرار 17 مفردة، ثم فئة الخبرة العلمية من 10 الى 5 سنوات بنسبة 25.0% بتكرار 8 من المفردات، وفي الأخير فئة 10 سنوات فأكثر بنسبة 21.9% بتكرار 7 مفردات.

القسم الأول: محاور الاستبانة

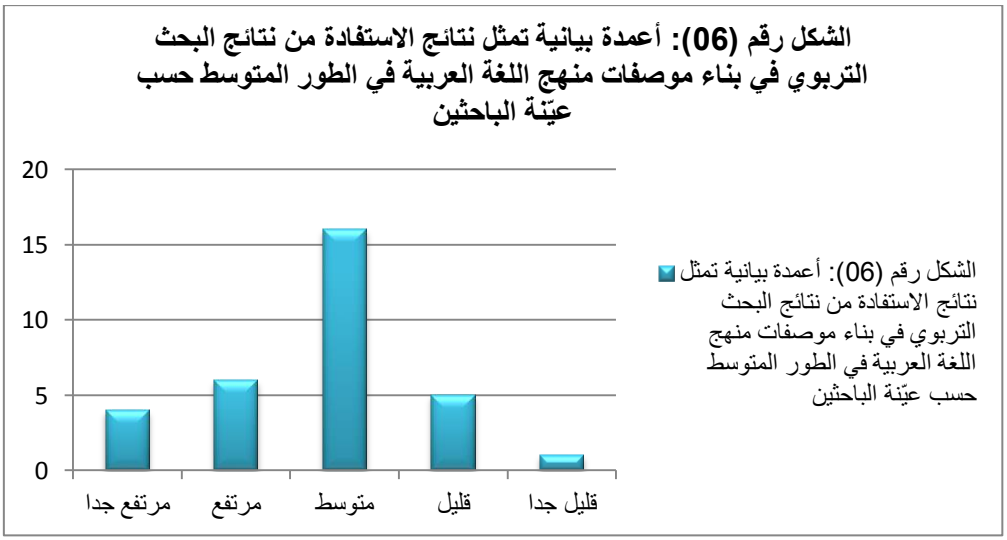
المحور الأول: مدى توظيف نتائج البحث التربوي

*يتمّ الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تعليم اللغة العربية عند:

1-بناء موصفات منهج اللغة العربية في الطور المتوسط :

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	4	12.5%
مرتفع	6	18.8%
متوسط	16	50.0%
قليل	5	15.6%
قليل جدا	1	3.1%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (06): نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في بناء موصفات منهج اللغة العربية في الطور المتوسط حسب عيّنة الباحثين



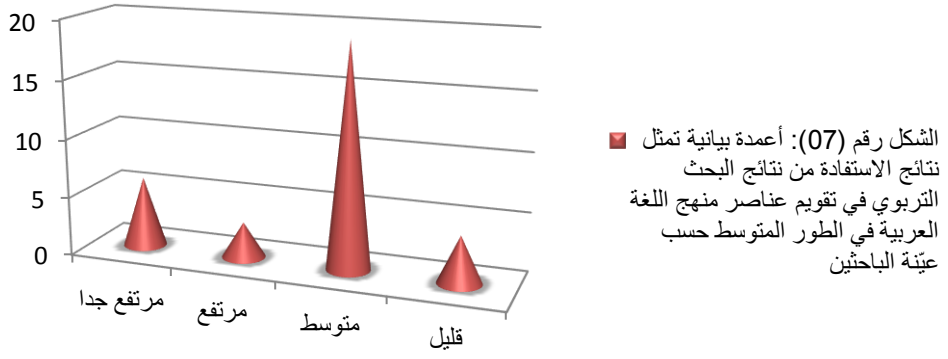
من خلال الجدول رقم 06 والذي يوضح لنا بناء موصفات منهج اللغة العربية في الطور المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى قدرت بـ 50.0% لفئة موصفات منهج اللغة العربية في الطور المتوسط متوسط بتكرار 16 مفردة، ثم فئة مرتفع بنسبة 18.8% بتكرار 6 من المفردات، ثم تأتي فئة القليل بنسبة 15.6% بتكرار 5 من المفردات، ثم فئة مرتفع جدا بنسبة 12.5% بتكرار 4 من المفردات، ثم فئة قليل جدا بنسبة 3.1% بتكرار 1 مفردة من العينات.

2- تقويم عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	6	18.8%
مرتفع	3	9.4%
متوسط	19	59.4%
قليل	4	12.5%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (07): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تقويم عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط حسب عيّنة الباحثين

الشكل رقم (07): أعمدة بيانية تمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تقويم عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط حسب عيّنة الباحثين



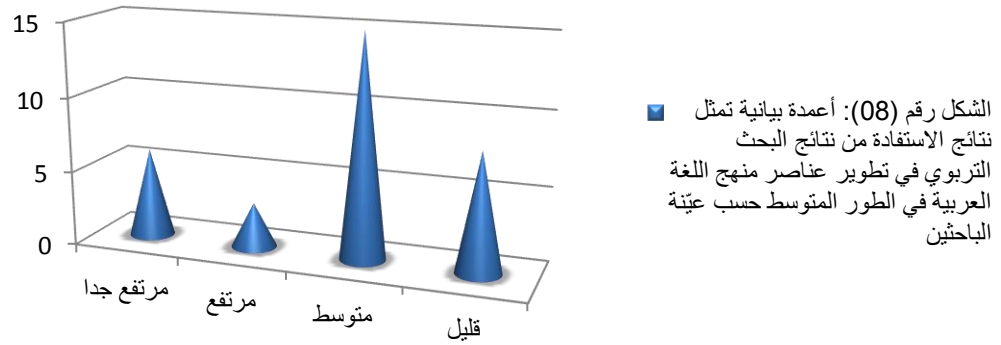
من خلال الجدول رقم 02 والذي يوضح لنا تقويم عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط. ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول يتضح لنا أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة أن عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط عناصر متوسطة بنسبة 59.4% بتكرار 19 مفردة، ثم فئة مرتفع جدا بنسبة 18.8% بتكرار 6 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة قليل بنسبة 12.5% بتكرار 4 من المفردات، وفي الأخير تأتي فئة مرتفع بنسبة 9.4% بتكرار 3 من المفردات.

3- تطوير عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	6	18.8%
مرتفع	3	9.4%
متوسط	15	46.9%
قليل	8	25.0%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (08): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي فيتطوير عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط حسب عيّنة الباحثين

الشكل رقم (08): أعمدة بيانية تمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تطوير عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط حسب عيّنة الباحثين



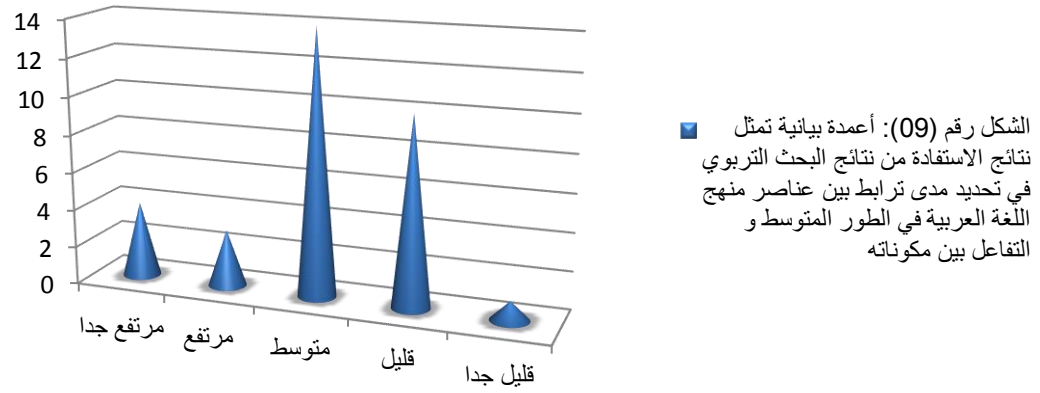
من خلال الجدول رقم 03 والذي يوضح لنا تطوير عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول يتضح لنا أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة أن عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط عناصر متوسطة بنسبة 46.9% بتكرار 15 مفردة، ثم فئة قليل بنسبة 25.0% بتكرار 8 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا بنسبة 18.8% بتكرار 6 من المفردات، وفي الأخير تأتي فئة مرتفع بنسبة 9.4% بتكرار 3 من المفردات.

4- تحديد مدى ترابط بين عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط و التفاعل بين مكوناته:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	4	12.5%
مرتفع	3	9.4%
متوسط	14	43.8%
قليل	10	31.3%
قليل جدا	1	3.1%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (09): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد مدى ترابط بين عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط و التفاعل بين مكوناته

الشكل رقم (09): أعمدة بيانية تمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد مدى ترابط بين عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط و التفاعل بين مكوناته



من خلال الجدول رقم 04 والذي يوضح لنا تحديد مدى ترابط بين عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط و التفاعل بين مكوناته، ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول يتضح لنا أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط بنسبة 43.8% بتكرار 14 مفردة، ثم فئة قليل بنسبة 31.3% بتكرار 10 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا بنسبة 12.5% بتكرار 4 من المفردات، وفي الأخير تأتي فئة قليل جدا بنسبة 3.1% بتكرار 1 من المفردات.

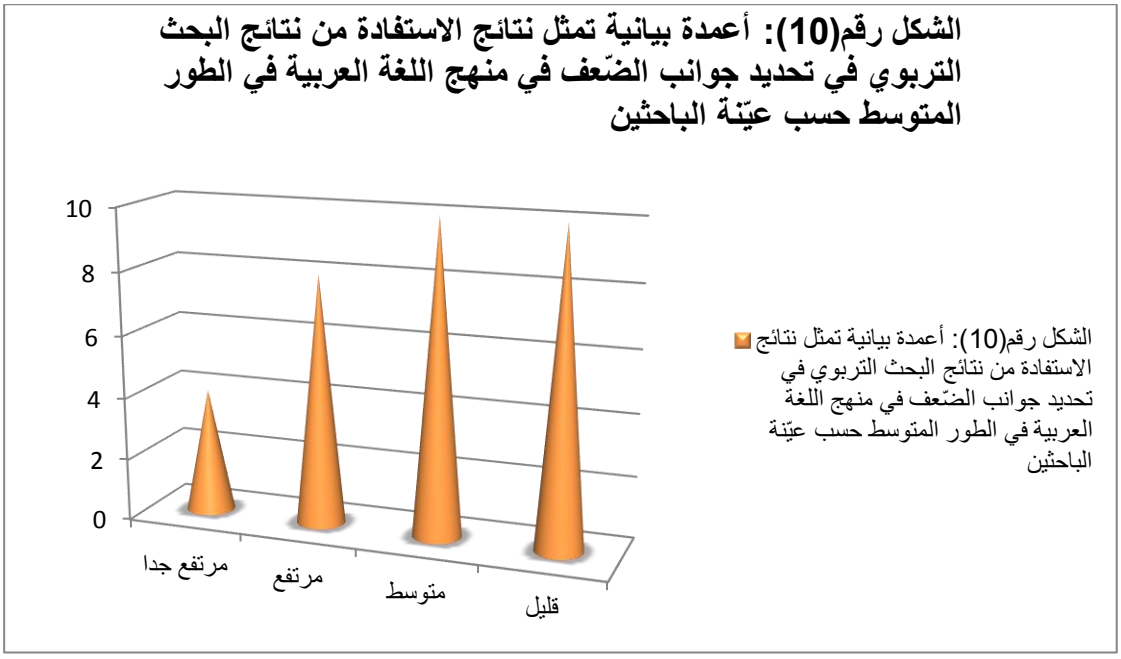
5- تحديد جوانب الضّعف في منهج اللغة العربية في الطور المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	4	12.5%
مرتفع	8	25.0%
متوسط	10	31.3%
قليل	10	31.3%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (10): يمثّل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد جوانب الضّعف في منهج اللغة

العربية في الطور المتوسط حسب عيّنة الباحثين

الشكل رقم(10): أعمدة بيانية تمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد جوانب الضّعف في منهج اللغة العربية في الطور المتوسط حسب عيّنة الباحثين



من خلال الجدول رقم 05 والذي يوضح لنا تحديد جوانب الضّعف في منهج اللغة العربية في الطور المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول يتضح لنا أن الفئة الأعلى في النسب هي فئتين هما فئة متوسط وفئة قليل بنسبة 31.3% بتكرار 14 مفردة، ثم فئة قليل بنسبة 31.3% بتكرار 10 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع بنسبة 25.0% بتكرار 8 من المفردات، وفي الأخير تأتي فئة مرتفع جدا بنسبة 12.5% بتكرار 4 من المفردات.

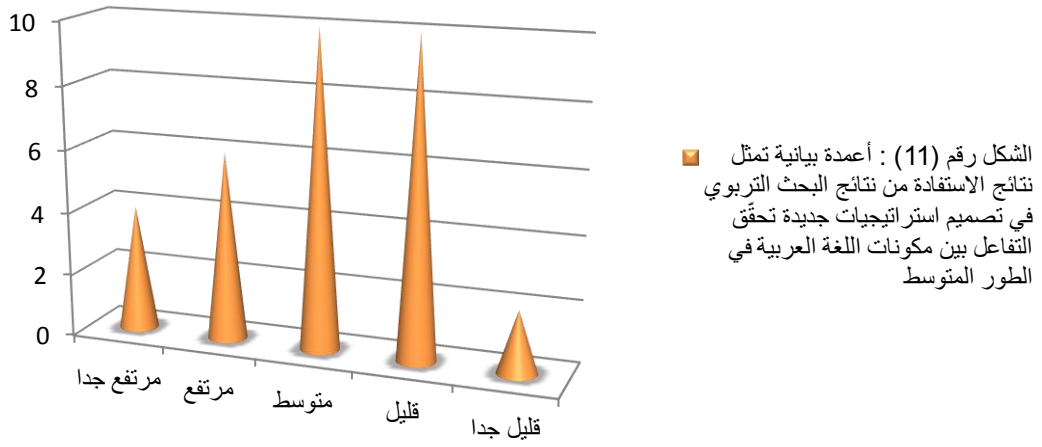
6- تصميم استراتيجيات جديدة تحقّق التفاعل بين مكونات اللغة العربية في الطور المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	4	12.5%
مرتفع	6	18.8%
متوسط	10	31.3%
قليل	10	31.3%

قليل جدا	2	6.3%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (11): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تصميم استراتيجيات جديدة تحقّق التفاعل بين مكونات اللغة العربية في الطور المتوسط

الشكل رقم (11) : أعمدة بيانية تمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تصميم استراتيجيات جديدة تحقّق التفاعل بين مكونات اللغة العربية في الطور المتوسط



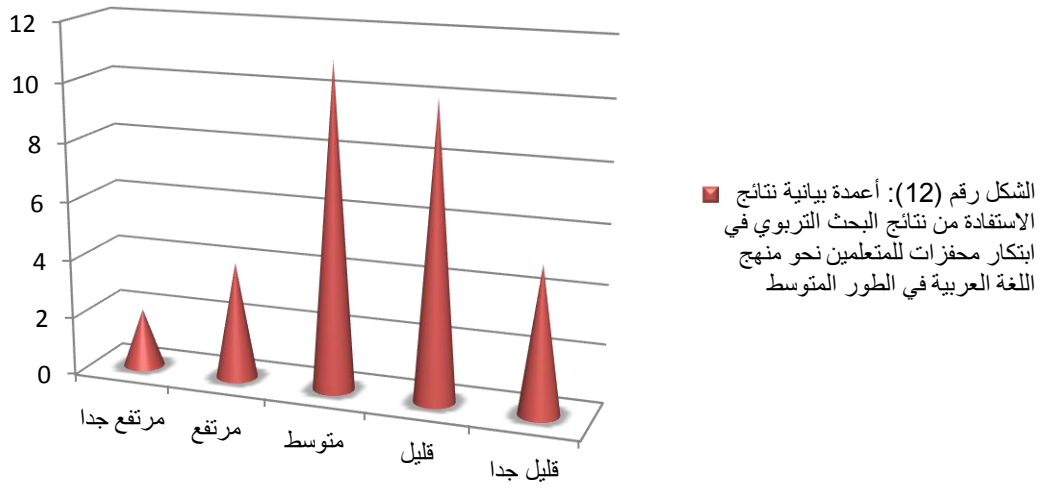
من خلال الجدول رقم 06 والذي يوضح لنا تصميم استراتيجيات جديدة تحقّق التفاعل بين مكونات اللغة العربية في الطور المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول يتضح لنا أن الفئة الأعلى في النسب هي فئتين هما فئة متوسط وفئة قليل في تصميم استراتيجيات جديدة تحقّق التفاعل بين مكونات اللغة العربية في الطور المتوسط بنسبة 31.3% بتكرار 10 مفردة، ثم فئة مرتفع بنسبة 18.8% بتكرار 06 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا بنسبة 12.5% بتكرار 4 من المفردات، وفي الأخير تأتي فئة قليل جدا بنسبة 6.3% بتكرار 2 من المفردات.

7-ابتكار محفزات للمتعلمين نحو منهج اللغة العربية في الطور المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	2	6.3%
مرتفع	4	12.5%
متوسط	11	34.4%
قليل	10	31.3%
قليل جدا	5	15.6%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (12): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في ابتكار محفزات للمتعلمين نحو منهج اللغة العربية في الطور المتوسط

الشكل رقم (12): أعمدة بيانية نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في ابتكار محفزات للمتعلمين نحو منهج اللغة العربية في الطور المتوسط



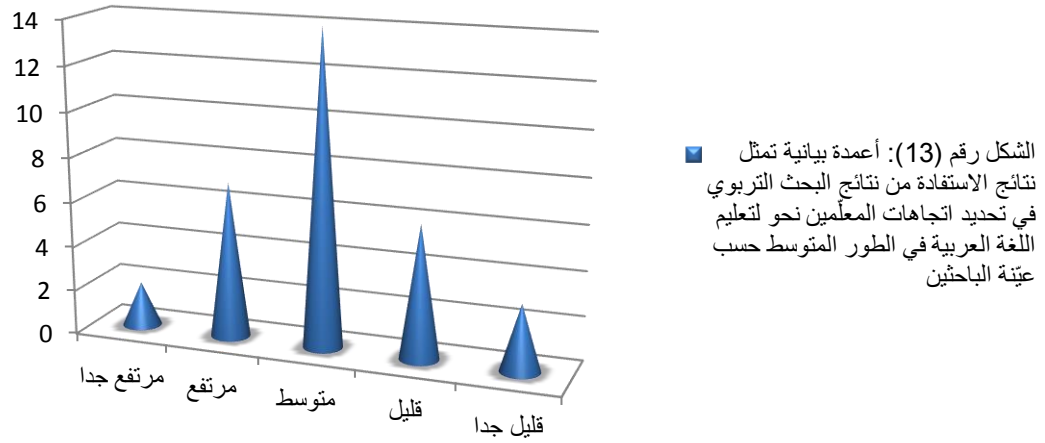
من خلال الجدول رقم 07 والذي يوضح لنا ابتكار محفزات للمتعلمين نحو منهج اللغة العربية في الطور المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول يتّضح لنا أن الفئة الأعلى في النسب أن ابتكار محفزات للمتعلمين نحو منهج اللغة العربية في الطور هو ابتكار المتوسط بنسبة 34.4% بتكرار 11 مفردة، ثم فئة قليل بنسبة 31.3% بتكرار 10 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة قليل جدا بنسبة 15.6% بتكرار 5 من المفردات، ومن بعد تليها فئة فئة مرتفع بنسبة 12.5% بتكرار 4 من المفردات، وفي الأخير تأتي فئة مرتفع جدا بنسبة 6.3% بتكرار 2 من المفردات.

8- تحديد اتجاهات المعلّمين نحو لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	2	6.3%
مرتفع	7	21.9%
متوسط	14	43.8%
قليل	6	18.8%
قليل جدا	3	9.4%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (13): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد اتجاهات المعلّمين نحو لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط حسب عيّنة الباحثين

الشكل رقم (13): أعمدة بيانية تمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد اتجاهات المعلّمين نحو لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط حسب عيّنة الباحثين



من خلال الجدول رقم 08 والذي يوضح لنا تحديد اتجاهات المعلّمين نحو لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول يتضح لنا أن الفئة الأعلى في النسب اتجاهات المعلّمين نحو لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط هي فئة متوسط بنسبة 43.8% بتكرار 14 مفردة، ثم فئة مرتفع بنسبة 21.% بتكرار 7 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة قليل بنسبة 9.4% بتكرار 3 من المفردات، ومن بعد تليها فئة فئة مرتفع جدا بنسبة 6.3% بتكرار 2 من المفردات.

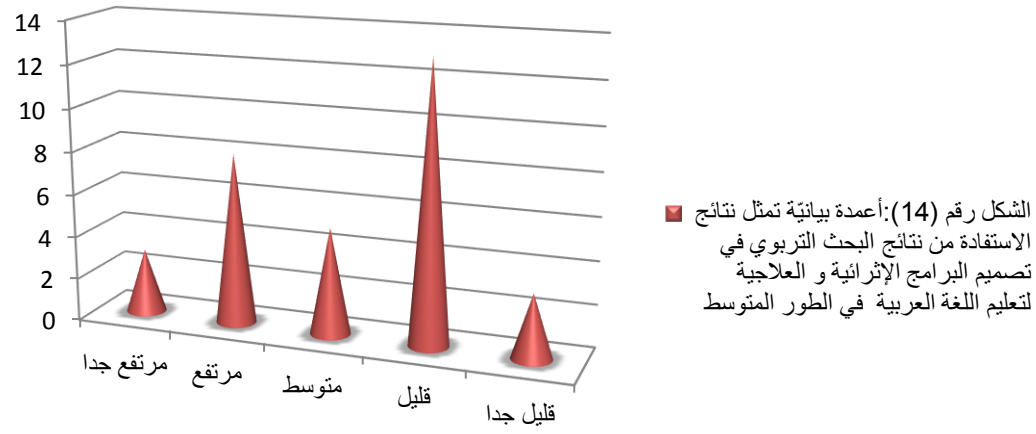
9- تصميم البرامج الإثرائية والعلاجية لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	3	9.4%
مرتفع	8	25.0%
متوسط	5	15.6%
قليل	13	40.6%

قليل جدا	3	9.4%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (14):يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تصميم البرامج الإثرائية و العلاجية لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط

الشكل رقم (14):أعمدة بيانيّة تمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تصميم البرامج الإثرائية و العلاجية لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط



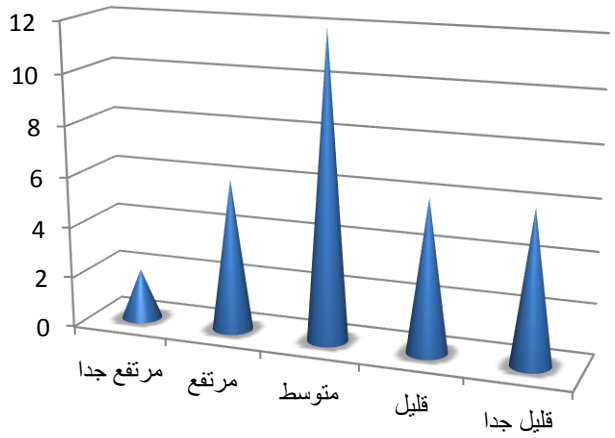
من خلال الجدول رقم 09 والذي يوضح لنا تحديد تصميم البرامج الإثرائية والعلاجية لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول يتضح لنا آن الفئة الأعلى في النسب تصميم البرامج الإثرائية والعلاجية لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط هي فئة قليل بنسبة 40.6% بتكرار 6 مفردة، ثم فئة مرتفع بنسبة 25.0% بتكرار 8 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة متوسط بنسبة 15.6% بتكرار 5 من المفردات، ومن بعد تليها فئة فئة مرتفع جدا وفئة قليل جدا بنسبة 9.4% بتكرار 3 من المفردات.

10-تحديد مدى ملاءمة البيئة المدرسية لتنفيذ أنشطة منهج اللغة العربية في الطور المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	2	6.3%
مرتفع	6	18.8%
متوسط	12	37.5%
قليل	6	18.8%
قليل جدا	6	18.8%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (15): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد مدى ملاءمة البيئة المدرسية لتنفيذ أنشطة منهج اللغة العربية في الطور المتوسط

الشكل رقم (15): أعمدة بيانية يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد مدى ملاءمة البيئة المدرسية لتنفيذ أنشطة منهج اللغة العربية في الطور المتوسط



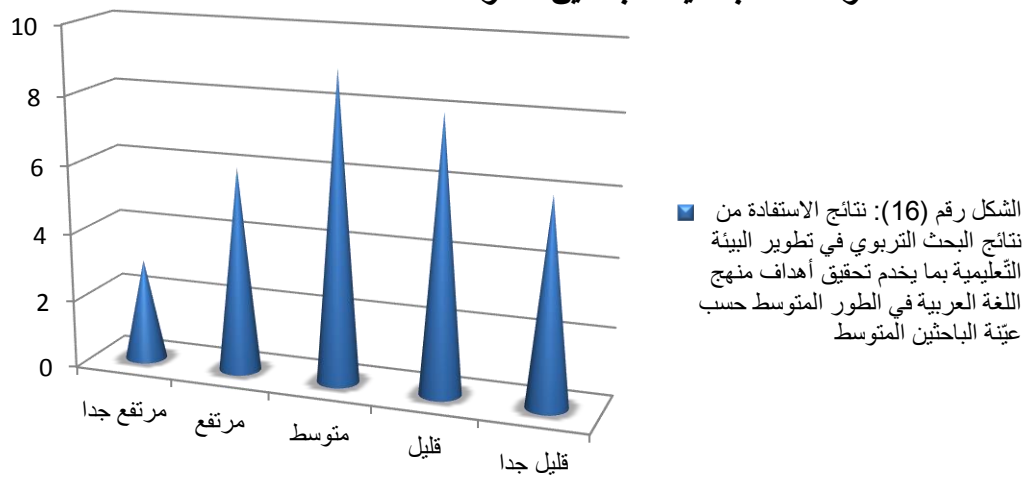
من خلال الجدول رقم 10 والذي يوضح لنا تحديد مدى ملاءمة البيئة المدرسية لتنفيذ أنشطة منهج اللغة العربية في الطور المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول فئة متوسط مدى ملاءمة البيئة المدرسية لتنفيذ أنشطة منهج اللغة العربية في الطور المتوسط بنسبة 37.5% بتكرار 12 مفردة، ثم فئة مرتفع وفئة قليل وفئة قليل جدا بنسبة 18.8% بتكرار 6 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا بنسبة 6.3% بتكرار 2 من المفردات.

11-تطوير البيئة التّعليمية بما يخدم تحقيق أهداف منهج اللغة العربية في الطور المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	3	9.4%
مرتفع	6	18.8%
متوسط	9	28.1%
قليل	8	25.0%
قليل جدا	6	18.8%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم 16: يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تطوير البيئة التّعليمية بما يخدم تحقيق أهداف منهج اللغة العربية في الطور المتوسط حسب عيّنة الباحثين

الشكل رقم (16): نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تطوير البيئة التّعليمية بما يخدم تحقيق أهداف منهج اللغة العربية في الطور المتوسط حسب عيّنة الباحثين المتوسط



من خلال الجدول رقم 11 والذي يوضح لنا تطوير البيئة التّعليمية بما يخدم تحقيق أهداف منهج اللغة العربية في الطور المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة النسبة لي تطوير البيئة التّعليمية بما يخدم تحقيق أهداف منهج اللغة العربية في الطور المتوسط هي فئة متوسط بنسبة 28.1% بتكرار 9 مفردة، ثم فئة قليل بنسبة 25.0% بتكرار 8 من المفردات، ثم فئة قليل وفئة مرتفع جدا بنسبة 18.8% بتكرار 6 من لمفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا بنسبة 9.4% بتكرار 3 من المفردات.

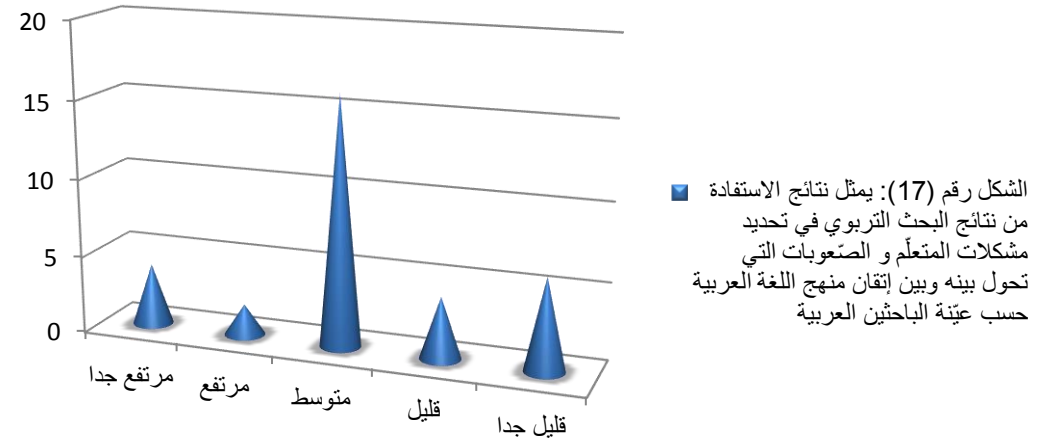
12-تحديد مشكلات المتعلّم و الصّعوبات التي تحول بينه وبين إتقان منهج اللغة العربية:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	4	12.5%
مرتفع	2	6.3%
متوسط	16	50.0%
قليل	4	12.5%

قليل جدا	6	18.8%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (17): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد مشكلات المتعلّم و الصّعوبات التي تحول بينه وبين إتقان منهج اللغة العربية حسب عيّنة الباحثين

الشكل رقم (17): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد مشكلات المتعلّم و الصّعوبات التي تحول بينه وبين إتقان منهج اللغة العربية حسب عيّنة الباحثين العربية



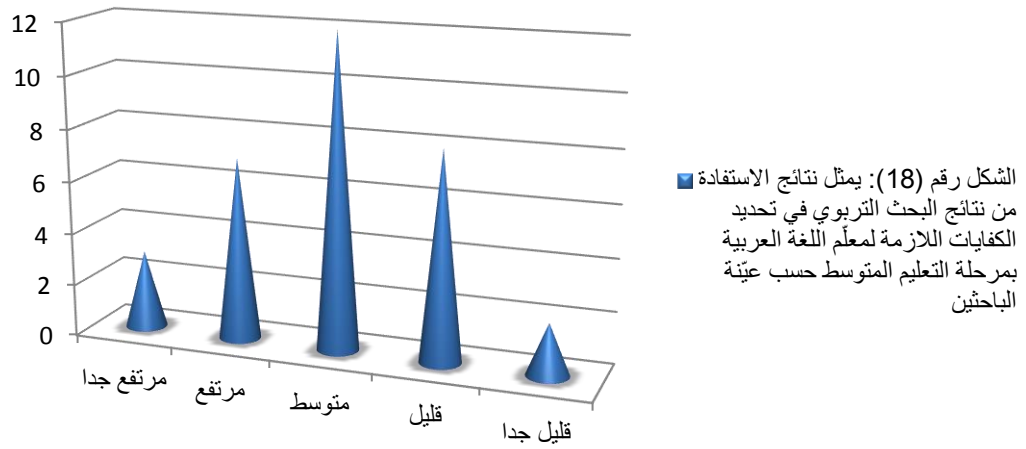
من خلال الجدول رقم 12 والذي يوضح لنا تحديد مشكلات المتعلّم و الصّعوبات التي تحول بينه وبين إتقان منهج اللغة العربية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط بنسبة 50.0% بتكرار 16 مفردة، ثم فئة قليل جدا بنسبة 18.8% بتكرار 6 من المفردات، ثم فئة قليل وفئة مرتفع جدا بنسبة 18.8% بتكرار 6 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع بنسبة 6.3% بتكرار 2 من المفردات.

13-تحديد الكفايات اللازمة لمعلّم اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	3	9.4%
مرتفع	7	21.9%
متوسط	12	37.5%
قليل	8	25.0%
قليل جدا	2	6.3%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (18): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد الكفايات اللازمة لمعلّم اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط حسب عيّنة الباحثين

الشكل رقم (18): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تحديد الكفايات اللازمة لمعلّم اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط حسب عيّنة الباحثين



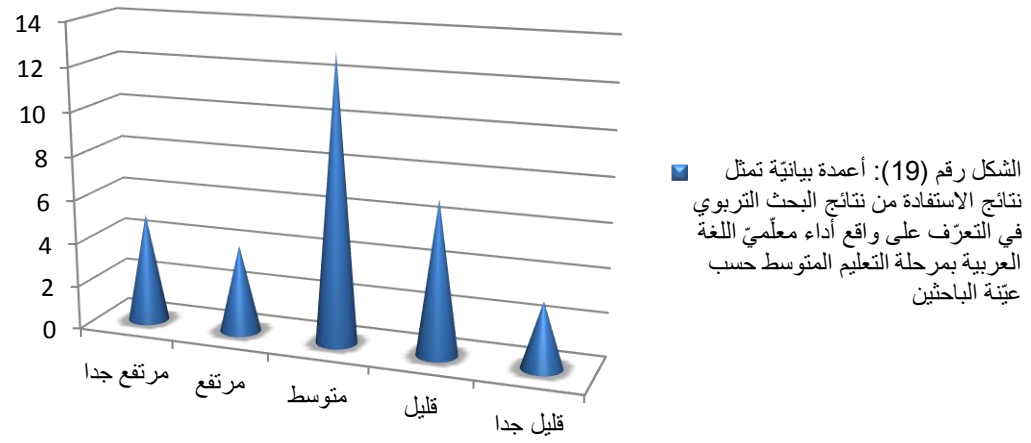
من خلال الجدول رقم 13 والذي يوضح لنا تحديد الكفايات اللازمة لمعلّم اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط بنسبة 37.5% بتكرار 12 مفردة، ثم فئة قليل بنسبة 25.0% بتكرار 8 من المفردات، ثم فئة قليل وفئة مرتفع بنسبة 21.9% بتكرار 7 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا بنسبة 9.4% بتكرار 3 من المفردات وفي الأخير فئة قليل جدا بنسبة 6.3% بتكرار 2 من مفردات العينة.

14- التعرّف على واقع أداء معلّميّ اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	5	15.6%
مرتفع	4	12.5%
متوسط	13	40.6%
قليل	7	21.9%
قليل جدا	3	9.4%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (19): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في التعرّف على واقع أداء معلّميّ اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط حسب عيّنة الباحثين

الشكل رقم (19): أعمدة بيانيّة تمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في التعرّف على واقع أداء معلّميّ اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط حسب عيّنة الباحثين



من خلال الجدول رقم 14 والذي يوضح لنا التعرّف على واقع أداء معلّميّ اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط بنسبة 40.6% بتكرار 13 مفردة، ثم فئة قليل بنسبة 21.9% بتكرار 7 من المفردات، ثم فئة مرتفع جدا بنسبة 15.6% بتكرار 5 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع بنسبة 12.5% بتكرار 43 من المفردات وفي الأخير فئة قليل جدا بنسبة 9.4% بتكرار 3 من مفردات العينة.

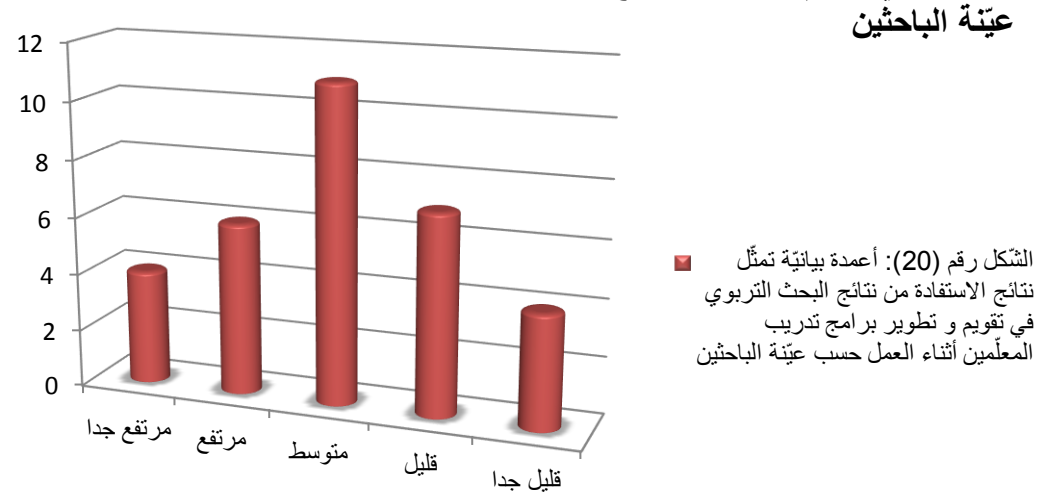
15–تقويم و تطوير برامج تدريب المعلّمين أثناء العمل:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	4	12.5%
مرتفع	6	18.8%
متوسط	11	34.4%
قليل	7	21.9%

قليل جدا	4	12.5%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (20): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تقويم و تطوير برامج تدريب المعلّمين أثناء العمل حسب عيّنة الباحثين

الشّكل رقم (20): أعمدة بيانيّة تمثّل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تقويم و تطوير برامج تدريب المعلّمين أثناء العمل حسب عيّنة الباحثين



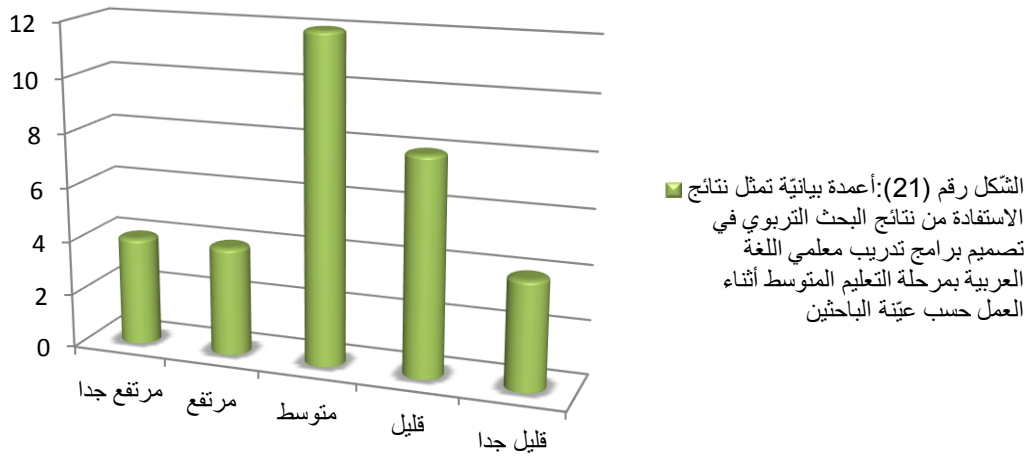
من خلال الجدول رقم 15 والذي يوضح لنا تقويم وتطوير برامج تدريب المعلّمين أثناء العمل ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط بنسبة 34.4% بتكرار 11 مفردة، ثم فئة قليل بنسبة 21.9% بتكرار 7 من المفردات، ثم فئة مرتفع بنسبة 18.8% بتكرار 6 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا وفئة قليل جدا بنسبة 12.5% بتكرار 4 من المفردات من مفردات العينة.

16-تصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط أثناء العمل:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	4	12.5%
مرتفع	4	12.5%
متوسط	12	37.5%
قليل	8	25.0%
قليل جدا	4	12.5%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (21): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط أثناء العمل حسب عيّنة الباحثين

الشّكل رقم (21):أعمدة بيانيّة تمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط أثناء العمل حسب عيّنة الباحثين



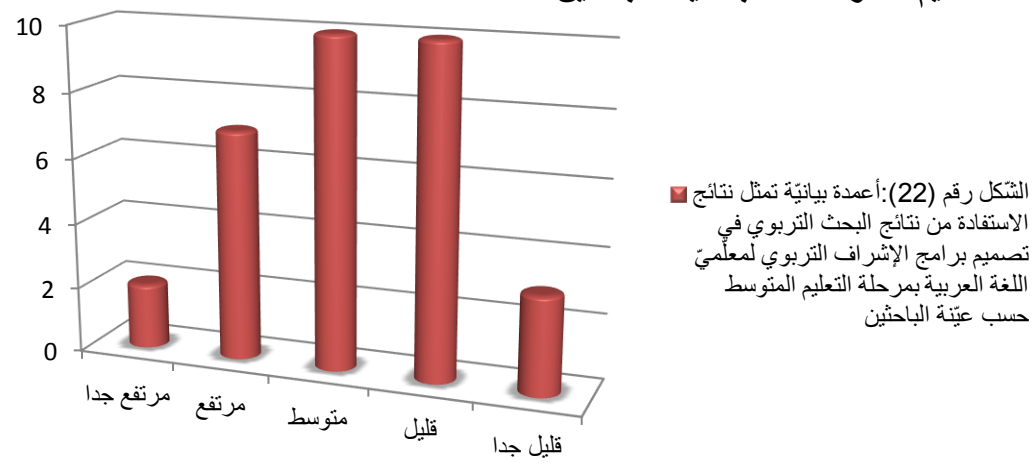
من خلال الجدول رقم 16 والذي يوضح لنا تصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط أثناء العمل ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط بنسبة 37.5% بتكرار 12 مفردة، ثم فئة قليل بنسبة 25.0% بتكرار 8 من المفردات، ثم فئة مرتفع جدا وفئة وفئة قليل جدا بنسبة 12.5% بتكرار 4 من المفردات مفردات العينة.

17- تصميم برامج الإشراف التربوي لمعلّميّ اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	2	6.3%
مرتفع	7	21.9%
متوسط	10	31.3%
قليل	10	31.3%
قليل جدا	3	9.4%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (22): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تصميم برامج الإشراف التربوي لمعلّميّ اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط حسب عيّنة الباحثين

الشّكل رقم (22):أعمدة بيانيّة تمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تصميم برامج الإشراف التربوي لمعلّميّ اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط حسب عيّنة الباحثين



من خلال الجدول رقم 17 والذي يوضح لنا تصميم برامج الإشراف التربوي لمعلّميّ اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط وفئة قليل بنسبة 31.3% بتكرار 10 مفردة، ثم فئة مرتفع بنسبة 21.9% بتكرار 7 من المفردات، ثم فئة قليل جدا بنسبة 9.4% بتكرار 3 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا بنسبة 6.3% بتكرار 2 من مفردات العينة.

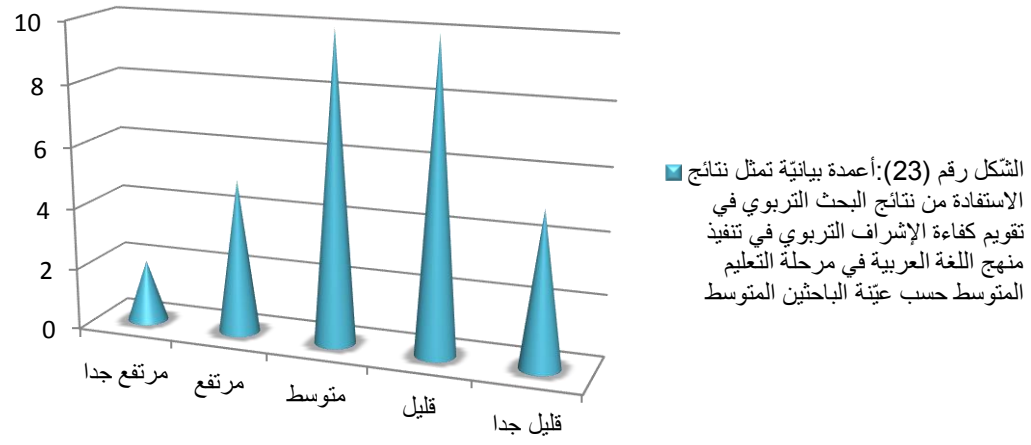
18- تقويم كفاءة الإشراف التربوي في تنفيذ منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	2	6.3%
مرتفع	5	15.6%
متوسط	10	31.3%
قليل	10	31.3%

قليل جدا	5	15.6%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (23): يمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تقويم كفاءة الإشراف التربوي في تنفيذ منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط حسب عيّنة الباحثين

الشّكل رقم (23):أعمدة بيانيّة تمثل نتائج الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تقويم كفاءة الإشراف التربوي في تنفيذ منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط حسب عيّنة الباحثين المتوسط



من خلال الجدول رقم 18 والذي يوضح لنا تقويم كفاءة الإشراف التربوي في تنفيذ منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان الفئة الاعلى في النسب هي فئة متوسط وفئة قليل بنسبة 31.3% بتكرار 10 مفردة، ثم فئة مرتفع وقليل جدا بنسبة 15.6% بتكرار 5 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا بنسبة 6.3% بتكرار 2 من مفردات العينة.

تحليل نتائج المحور الأول:

من خلال الاستبيان الذي تمّ الإجابة عنه من قبل الباحثين ومهتمّين من صنف طلبة الدكتوراه ودكاترة في تخصّصات مختلفة، نلاحظ رأيهم حول مستوى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في الطور المتوسط، فلاحظنا ونحن نتابع إجاباتهم أنّ أغلبها بنسبة تتراوح بين 30% و50% حيث تقع بين مدى (قليل) و (متوسط) وبين نسبة 0.3% ونسبة 20% وتقع في مدى (قليل) و(قليل جدّاً) مقسّمة بين فقرات الاستبيان الأوّل من الدراسة، وذلك فيم ارتبط بأعمال التطوير والتقويم التي تنفّذ بشكل مركزي من قبل الوزارة أو الجهّة الوصيّة بإنتاج المناهج وكيفية تعليم اللّغة العربية خصوصا في الطّور المتوسّط.

ففي عموم أراء عيّنة البحث خلصنا وبنظرة فاحصة لفقرات المحور المذكور أعلاه، أنّ الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تعليم اللّغة العربية، لا ترقى إلى المستوى المطلوب، حيث أنّه لا يوجد مفاجأة في نتيجة تدنّي مستوى التوظيف- أقصد توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير مناهج اللّغة العربية- فهو ما أكّدته معظم الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها من خلال البحث، وبلوغ هذه النتيجة الخلاصة كان هدفنا من إدراج هذا المحور قيد الدراسة وأداتها، وهو تحقيق مدى حدوث تغيير يواكب المشاريع التطويرية التي يشهدها التعليم ويفترض أن يستند إلى البحث العلمي بشكل عام وإلى البحث التربوي بشكل خاص ونتائجهما، ومن جانب آخر مدى حصول توظيف جزئي في الإفادة من نتائج البحث التربوي تجاه ما يجابه الواقع المدرسي والمدرسين والمتعلّمين من مشكلات يومية في الميدان التربوي وبشكل خاص في تعليم اللّغة العربية في الطّور المتوسط.

المحور الثّاني: معوّقات توظيف نتائج البحث التربوي.

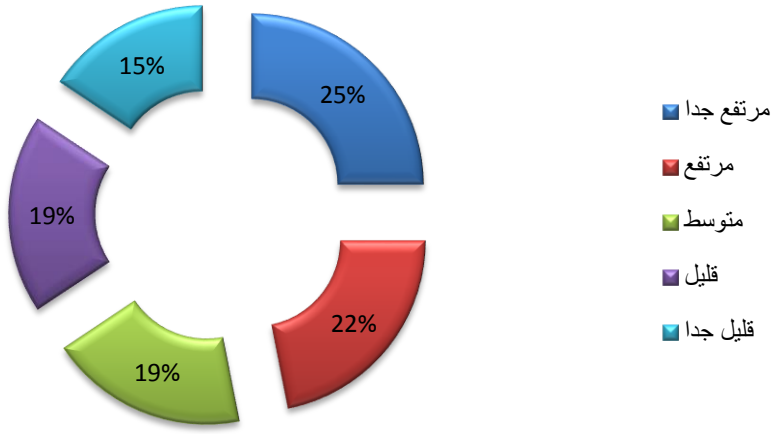
* مستوى التّأثير ما يلي:

1- قلّة الموارد الماليّة المخصّصة للبحوث التّربوية لتعليم اللغة العربية في مناهج التعليم المتوسط:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	8	25.0%
مرتفع	7	21.9%
متوسط	6	18.8%
قليل	6	18.8%
قليل جدا	5	15.6%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (24): يمثل نتائج متغيّر مستوى تأثير قلّة الموارد الماليّة المخصّصة للبحوث التّربوية لتعليم اللغة العربية في مناهج التعليم المتوسط حسب عيّنة الباحثين

الشّكل رقم (24): يمثل النّسب المئويّة لمتغيّر مستوى تأثير قلّة الموارد الماليّة المخصّصة للبحوث التّربوية لتعليم اللغة العربية في مناهج التعليم المتوسط حسب عيّنة الباحثين



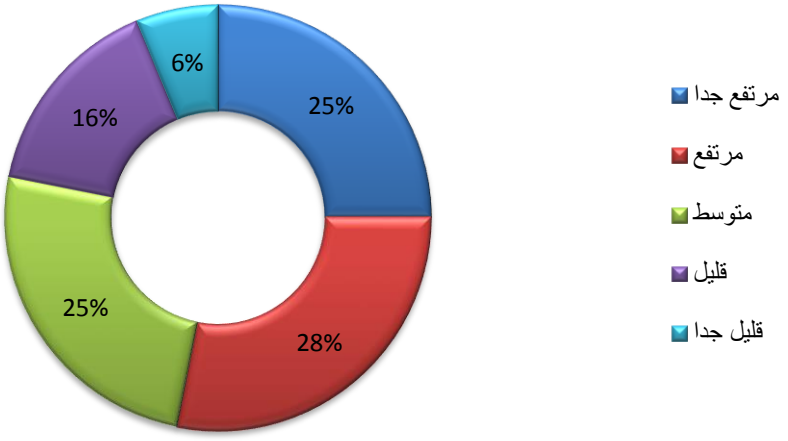
من خلال الجدول رقم 19 والذي يوضح لنا قلّة الموارد الماليّة المخصّصة للبحوث التّربوية لتعليم اللغة العربية في مناهج التعليم المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى في النسب هي فئة مرتفع جدا بنسبة 25.0% بتكرار 8 مفردة، ثم فئة مرتفع بنسبة 21.9% بتكرار 7 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة متوسط وقليل بنسبة 18.8% بتكرار 6 من مفردات وفي الأخير فئة قليل جدا بنسبة 15.6% بتكرار 5 من مفردات العينة.

2- ضعف الإدراك لدى بعض المسؤولين عن تطوير المناهج لأهمية البحث التربوي و دوره في عملية المعالجة والتّطوير:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	8	25.0%
مرتفع	9	28.1%
متوسط	8	25.0%
قليل	5	15.6%
قليل جدا	2	6.3%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (25): يمثل نتائج متغيّر مستوى تأثير ضعف الإدراك لدى بعض المسؤولين عن تطوير المناهج لأهمية البحث التربوي و دوره في عملية المعالجة والتّطوير

الشّكل رقم (25): يمثل النّسب المئوية لمتغيّر مستوى تأثير ضعف الإدراك لدى بعض المسؤولين عن تطوير المناهج لأهمية البحث التربوي و دوره في عملية المعالجة والتّطوير



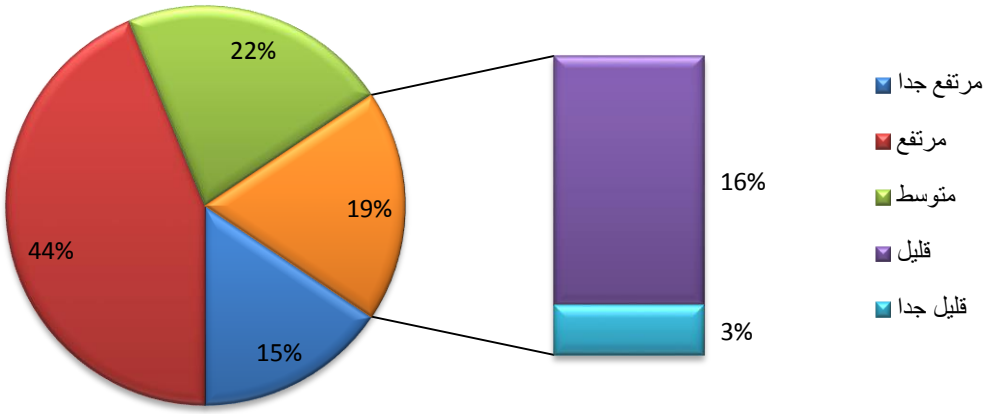
من خلال الجدول رقم 20 والذي يوضح لنا ضعف الإدراك لدى بعض المسؤولين عن تطوير المناهج لأهمية البحث التربوي و دوره في عملية المعالجة والتّطوير ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة مرتفع جدا بنسبة 28.1% بتكرار 9 مفردة، ثم فئة مرتفع جدا وفئة متوسط بنسبة 25.0% بتكرار 8 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة وقليل بنسبة 15.6% بتكرار 5 من مفردات وفي الأخير فئة قليل جدا بنسبة 6.3% بتكرار 2 من مفردات العينة.

3- ضعف إدراك بعض الموجّهين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتّطوير:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	5	15.6%
مرتفع	14	43.8%
متوسط	7	21.9%
قليل	5	15.6%
قليل جدا	1	3.1%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (26): يمثل نتائج متغيّر مستوى تأثير ضعف إدراك بعض الموجّهين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتّطوير

الشّكل رقم (26): يمثل النّسب المئويّة لمتغيّر مستوى تأثير ضعف إدراك بعض الموجّهين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتّطوير



من خلال الجدول رقم 21 والذي يوضح لنا ضعف إدراك بعض الموجّهين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتّطوير ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة مرتفع بنسبة 43.8% بتكرار 14 مفردة، ثم فئة وفئة متوسط بنسبة 21.9% بتكرار 7 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا وفئة قليل بنسبة 15.6% بتكرار 5 من مفردات وفي الأخير فئة قليل جدا بنسبة 3.1% بتكرار 1 من مفردات العينة.

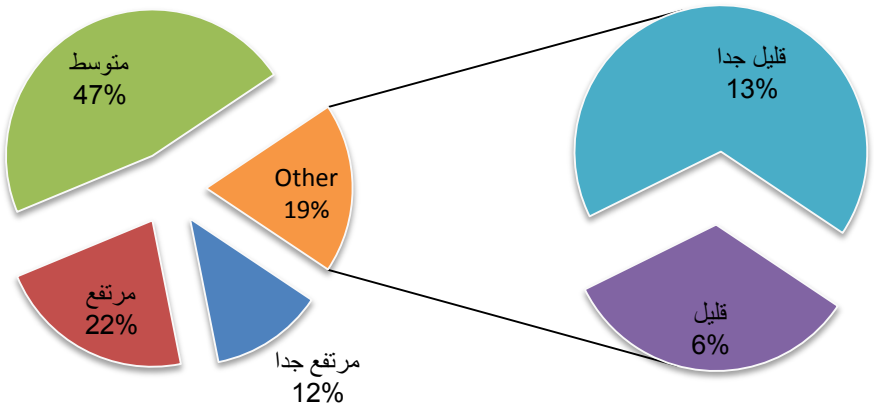
4- ضعف إدراك بعض المعلّمين لأهمية البحث التربوي و دوره في عملية المعالجة والتّطوير:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	4	12.5%
مرتفع	7	21.9%
متوسط	15	46.9%
قليل	2	6.3%

قليل جدا	4	12.5%
المجموع	32	100.0%

الجدول رقم (27): يمثل نتائج متغيّر مستوى تأثير ضعف إدراك بعض المعلّمين لأهمية البحث التربوي و دوره في عملية المعالجة والتّطوير

الشّكل رقم (27): يمثل النّسب المؤويّة لمتغيّر مستوى تأثير ضعف إدراك بعض المعلّمين لأهمية البحث التربوي و دوره في عملية المعالجة والتّطوير



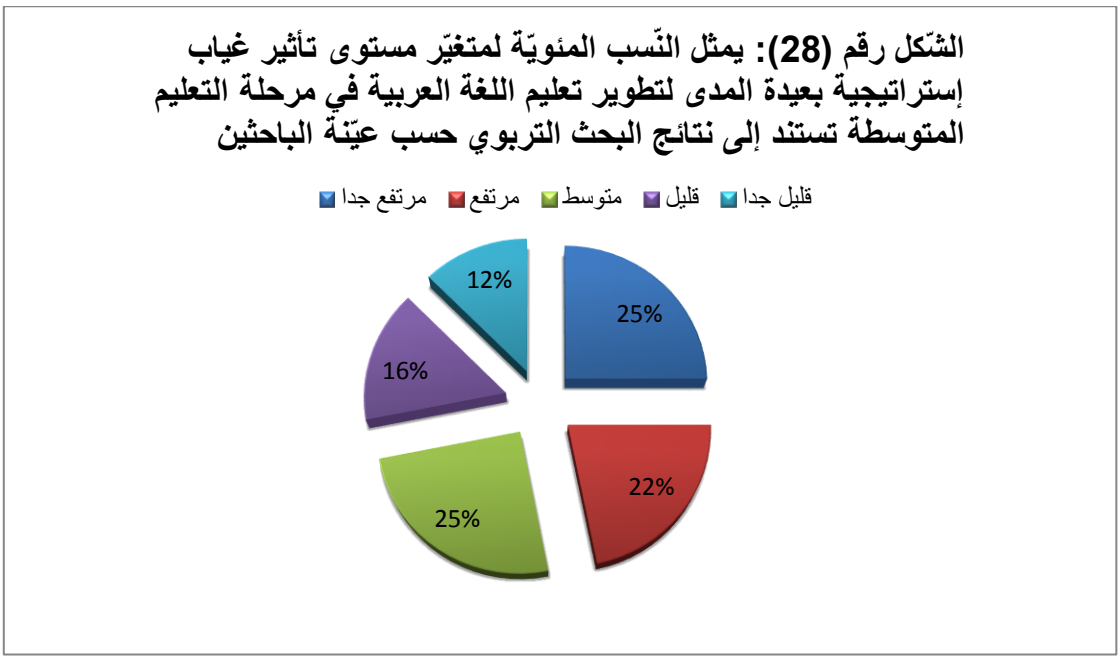
من خلال الجدول رقم 21 والذي يوضح لنا ضعف إدراك بعض الموجّهين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتّطوير ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط بنسبة 46.9% بتكرار 15 مفردة، ثم وفئة مرتفع بنسبة 21.9% بتكرار 7 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا وفئة قليل جدا بنسبة 12.5% بتكرار 4 من مفردات، وفي الأخير فئة قليل بنسبة 6.3% بتكرار 2 من مفردات العينة.

5- غياب إستراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة تستند إلى نتائج البحث التربوي:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	8	%25.0
مرتفع	7	%21.9
متوسط	8	%25.0
قليل	5	%15.6
قليل جدا	4	%12.5
المجموع	32	%100.0

الجدول رقم (28): يمثل نتائج متغيّر مستوى تأثير غياب إستراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة تستند إلى نتائج البحث التربوي حسب عيّنة الباحثين

الشّكل رقم (28): يمثل النّسب المئويّة لمتغيّر مستوى تأثير غياب إستراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة تستند إلى نتائج البحث التربوي حسب عيّنة الباحثين



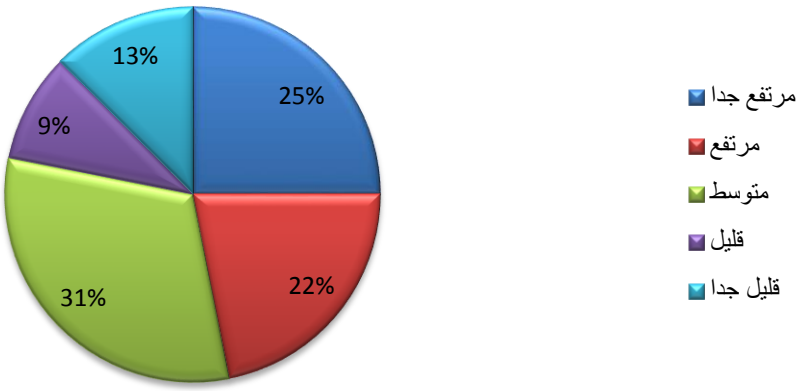
من خلال الجدول رقم 22 والذي يوضح لنا غياب إستراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة تستند إلى نتائج البحث التربوي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة مرتفع جدا وفئة متوسط بنسبة 25.0% بتكرار 08 مفردة، ثم وفئة مرتفع بنسبة 21.9% بتكرار 7 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة قليل جدا بنسبة 15.6% بتكرار 5 من مفردات، وفي الأخير فئة قليل جدا بنسبة 12.5% بتكرار 4 من مفردات العينة.

6- عدم وجود وحدات متخصصة في الإدارة المخصصة للتطوير التربوي تعنى بإجراء البحوث التربوية و الإفادة منها في تطوير منهج اللغة:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	8	%25.0
مرتفع	7	%21.9
متوسط	10	%31.3
قليل	3	%9.4
قليل جدا	4	%12.5
المجموع	32	%100.0

الجدول رقم (29): يمثل نتائج متغيّر مستوى تأثير عدم وجود وحدات متخصصة في الإدارة المخصصة للتطوير التربوي تعنى بإجراء البحوث التربوية و الإفادة منها في تطوير منهج اللغة

الشّكل رقم (29): يمثل النّسب المئويّة لمتغيّر مستوى تأثير عدم وجود وحدات متخصصة في الإدارة المخصصة للتطوير التربوي تعنى بإجراء البحوث التربوية و الإفادة منها في تطوير منهج اللغة



من خلال الجدول رقم 22 والذي يوضح لنا عدم وجود وحدات متخصصة في الإدارة المخصصة للتطوير التربوي تعنى بإجراء البحوث التربوية و الإفادة منها في تطوير منهج اللغة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط بنسبة 31.3% بتكرار 10 مفردة، ثم وفئة مرتفع جدا بنسبة 25.0% بتكرار 8 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع بنسبة 21.9% بتكرار 7 من مفردات، ثم فئة قليل جدا بنسبة 12.5% بتكرار 4 من مفردات العينة ثم في الأخير فئة قليل بنسبة 9.4% بتكرار 3 من مفردا العينة.

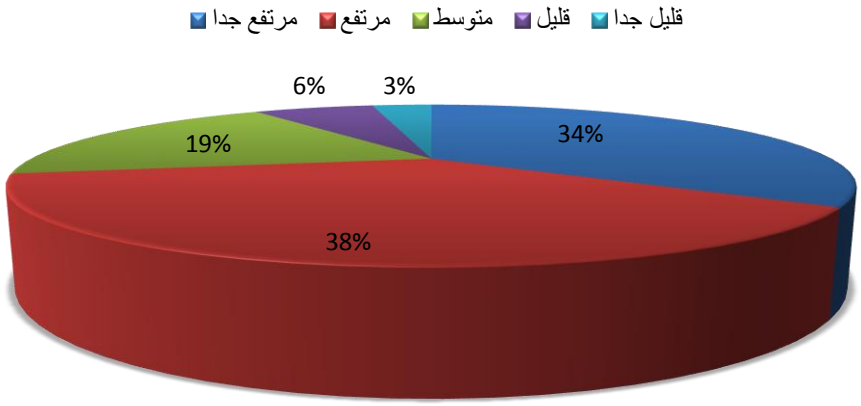
7- زيادة العبء التدريسي و العملي على معلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة.

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	11	%34.4
مرتفع	12	%37.5
متوسط	6	%18.8
قليل	2	%6.3

قليل جدا	1	%3.1
المجموع	32	%100.0

الجدول رقم (30): يمثل نتائج متغّير زيادة العبء التدريسي و العملي على معلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة حسب عيّنة الباحثين

الشّكل رقم (30): يمثل النّسب المئويّة لنتائج متغّير زيادة العبء التدريسي و العملي على معلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة حسب عيّنة الباحثين



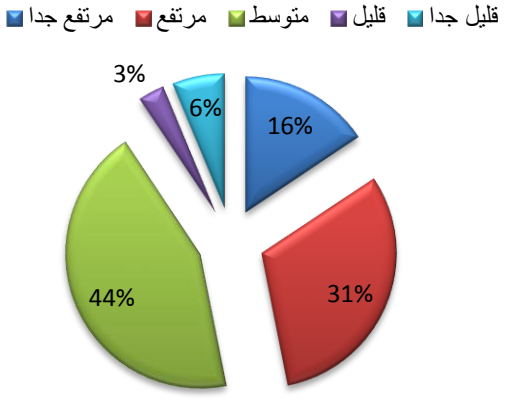
من خلال الجدول رقم 22 والذي يوضح لنا زيادة العبء التدريسي و العملي على معلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة مرتفع بنسبة 37.5% بتكرار 12 مفردة، ثم وفئة مرتفع جدا بنسبة 34.4% بتكرار 11 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة متوسط بنسبة 18.8% بتكرار 6 من مفردات، ثم فئة قليل بنسبة 6.3% بتكرار 2 من مفردات العينة، ثم في الأخير فئة قليل جدا بنسبة 3.1% بتكرار 1 من مفردا العينة.

8 –صعوبة الوصول للبحوث التربوية و نتائجها من قبل المعلمين والموجهين:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	5	%15.6
مرتفع	10	%31.3
متوسط	14	%43.8
قليل	1	%3.1
قليل جدا	2	%6.3
المجموع	32	%100.0

الجدول رقم (31) يمثل نتائج متغيّر مستوى تأثير صعوبة الوصول للبحوث التربوية و نتائجها من قبل المعلمين والموجهين حسب عيّنة الباحثين

الشّكل رقم (31) يمثل النسّب المئويّة لنتائج متغيّر مستوى تأثير صعوبة الوصول للبحوث التربوية و نتائجها من قبل المعلمين والموجهين حسب عيّنة الباحثين



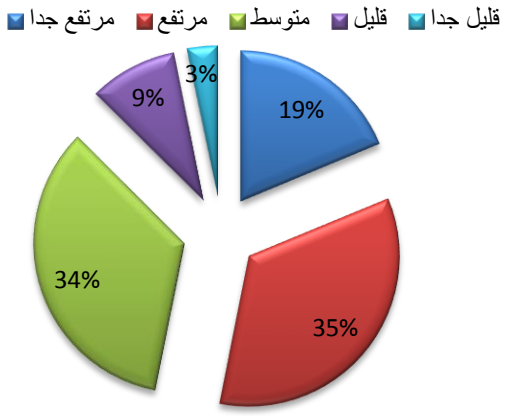
من خلال الجدول رقم 23 والذي يوضح لنا زيادة العبء التدريسي و العملي على معلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط بنسبة 43.8% بتكرار 14 مفردة، ثم وفئة مرتفع بنسبة 31.3% بتكرار 10 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع جدا بنسبة 15.6% بتكرار 5 من مفردات، ثم فئة قليل جدا بنسبة 6.3% بتكرار 2 من مفردات العينة، ثم في الأخير فئة قليل بنسبة 3.1% بتكرار 1 من مفردا العينة.

9- زيادة العبء الإشرافي و العملي على المشرفين التربويين لتعليم اللغة العربية:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	6	%18.8
مرتفع	11	%34.4
متوسط	11	%34.4
قليل	3	%9.4
قليل جدا	1	%3.1
المجموع	32	%100.0

الجدول رقم (32): يمثل نتائج متغيّر مستوى تأثير زيادة العبء الإشرافي و العملي على المشرفين التربويين لتعليم اللغة العربية حسب عيّنة الباحثين

الشّكل رقم (32): يمثل النّسب المئويّة لنتائج متغيّر مستوى تأثير زيادة العبء الإشرافي و العملي على المشرفين التربويين لتعليم اللغة العربية حسب عيّنة الباحثين

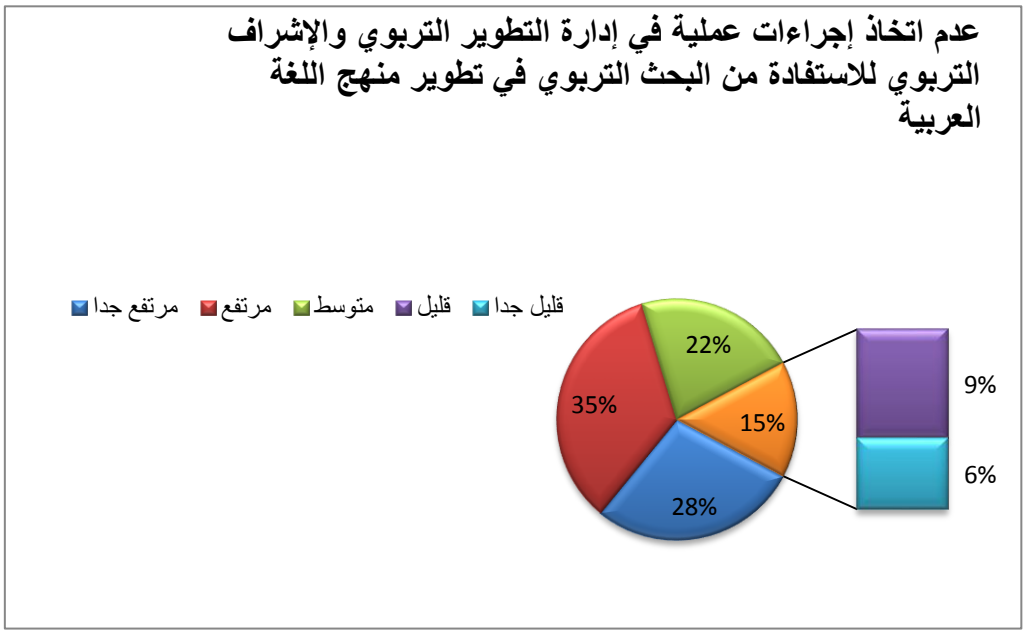


من خلال الجدول رقم 24 والذي يوضح لنا زيادة العبء الإشرافي و العملي على المشرفين التربويين لتعليم اللغة العربية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط وفئة مرتفع بنسبة 34.4% بتكرار 11 مفردة، ثم وفئة مرتفع جدا بنسبة 18.8% بتكرار 6 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة قليل بنسبة 9.4% بتكرار 3 من مفردات، ثم فئة قليل جدا بنسبة 3.1% بتكرار 1 من مفردات العينة.

10- عدم اتخاذ إجراءات عملية في إدارة التطوير التربوي و الإشراف التربوي للاستفادة من البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	9	%28.1
مرتفع	11	%34.4
متوسط	7	%21.9
قليل	3	%9.4
قليل جدا	2	%6.3
المجموع	32	%100.0

الجدول رقم (33): يمثل نتائج متغيّر مستوى تأثير عدم اتخاذ إجراءات عملية في إدارة التطوير التربوي و الإشراف التربوي للاستفادة من البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية

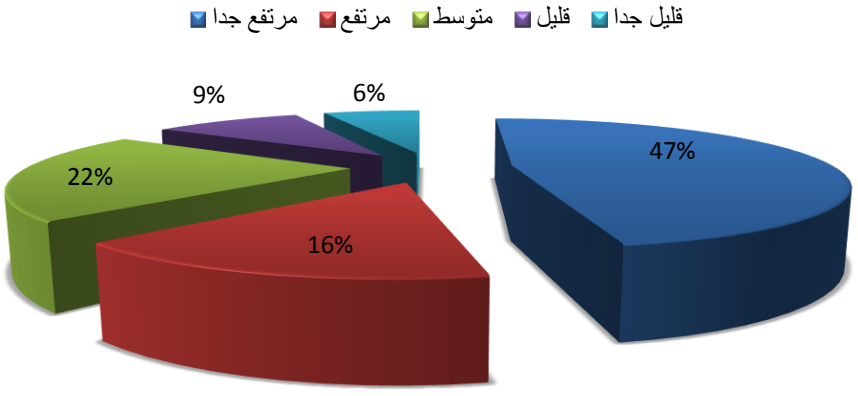


11- اعتياد الجهات المعنية بالتطوير على استخدام الحلول المؤقتة عن طريق اللجان المتخصصة كأسلوب لحل مشكلات تعليم اللغة العربية:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	15	%46.9
مرتفع	5	%15.6
متوسط	7	%21.9
قليل	3	%9.4
قليل جدا	2	%6.3
المجموع	32	%100.0

الجدول رقم (34): يمثل نتائج متغيّر مستوى تأثير اعتياد الجهات المعنية بالتطوير على استخدام الحلول المؤقتة عن طريق اللجان المتخصصة كأسلوب لحل مشكلات تعليم اللغة العربية

الشكل رقم (34): يمثل النّسب المئويّة لنتائج متغيّر مستوى تأثير اعتياد الجهات المعنية بالتطوير على استخدام الحلول المؤقتة عن طريق اللجان المتخصصة كأسلوب لحل مشكلات تعليم اللغة العربية



من خلال الجدول رقم 26 والذي يوضح لنا اعتياد الجهات المعنية بالتطوير على استخدام الحلول المؤقتة عن طريق اللجان المتخصصة كأسلوب لحل مشكلات تعليم اللغة العربية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة مرتفع جدا بنسبة 46.9% بتكرار 15 مفردة، ثم وفئة متوسط بنسبة 21.9% بتكرار من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع بنسبة 15.6% بتكرار 5 من مفردات، ثم فئة قليل بنسبة 9.4% بتكرار 3 من مفردات العينة وفي الأخير فئة قليل جدا بنسبة6.3 % بتكرار 2 من مفردات العينة .

تحليل نتائج المحور الثاني:

للإجابة عن التساؤل والذي مفاده: ما مدى مستوى تأثير المعوّقات التي تقف في وجه توظيف نتائج البحث التربوي من أجل تطوير مناهج تعليم اللّغة العربية بالطور المتوسط؟

قمنا بتخصيص حصّة من الفقرات والنقط التي رأينا أنّها هامّة من أجل هذا التوظيف قصد رصد آراء العيّنة ذاتها من المهتمّين بالشأن التربوي، ومن خلال البيانات والجداول التي تعتبر نتائج آراء العيّنة، حيث يأتي في صدارة هذه المعوّقات ضعف إدراك بعض المعلّمين لأهمّية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير بنسبة 46.90%، ويليه صعوبة الوصول للبحوث التربوية ونتائجها من قبل المعلّمين والموجّهين بنسبة 43.80%، وفي نفس المرتبة من المعوّقات ضعف إدراك بعض الموجّهين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير.

كما لاحظنا أنّ أغلب آراء الباحثين حول المعوّقات الأخرى التي اقترحناها في فقرات هذا المحور تراوحت بين مستوى المتوسط والمرتفع، والمرتفع جدّا من مستويات تأثير هذه المعوّقات في توظيف نتائج البحث التربوي من أجل تطوير مناهج تعليم اللّغة العربية في التعليم المتوسّط على وجه الخصوص، ونذكر منها على سبيل الذكر لا على سبيل الحصر:

- عدم اتخاذ إجراءات عملية في إدارة التطوير التربوي والإشراف التربوي للاستفادة من البحث التربوي في تطوير منهج اللّغة العربية بمرحلة التّعليم المتوسّط ومعالجة مشاكله.
- اعتياد الجهات المعنية بالتّطوير على استخدام الحلول المؤقّتة عن طريق اللّجان المختصّة كأسلوب لحلّ مشكلات تعليم اللّغة العربية.
- ضعف الإدراك لدى بعض المسؤولين عن تطوير المناهج لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتّطوير.
- غياب إستراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللّغة العربية في مرحلة المتوسّط تستند إلى نتائج البحث التربوي، وتتضمّن البحوث المستقبلية في مجال تعليم اللّغة العربية بذات المرحلة.

كما كان لأفراد العيّنة بعض الآراء والمقترحات الأخرى حول ما يعيق توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية ونذكر منها:

- غياب ثقافة الاستفادة من نتائج البحوث التربوية العلمية في التعلم تطوير المناهج التعليمية.
- تدنّي مستوى الثّقة في نتائج البحوث وذلك راجع لكثرة السرقات العلمية والدراسات غير المؤسسة على أسس علمية.
- ضعف التنسيق بين مراكز البحث والجامعات وإدارات التربية والتعليم فيما يتعلق بإجراء البحوث وتطبيق نتائجها في تطوير وإصلاح التربية وشؤون التعليم.
- عدم الأخذ بعين الاعتبار تجارب الأساتذة في الميدان.
- صعوبة ترويض المنهج التربوي لمطابقة الوقائع الحياتية سواء من الناحية الاجتماعية أو الدينية أو الاقتصادية.
- انعدام إرادة سياسية صادقة للاهتمام باللغة العربية وتطوير تعليمها في الأطوار كلها مع عدم السعي لتطوير وسائل التعلم.
- ضعف قناعة المنفّذين للعملية التربوية في ميدان التربية والتعليم بالبحوث التربوية والثقافة السائدة في المجتمع التي ترى أن نتائج البحوث التربوية نظرية لا يمكن تطبيقها في مجال التعليم.

المحور الثّالث: مقترحات توظيف نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في الطّور المتوسط من التعليم.

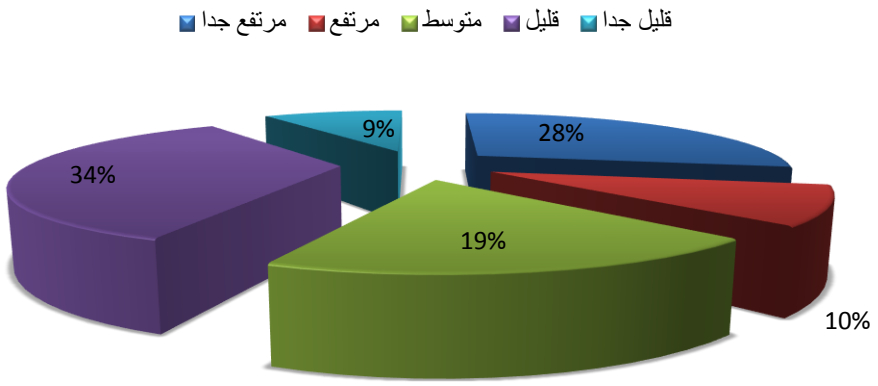
*مدى أهميّة ما يلي:

1- تشجيع جميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية لتصميم برامج و آليات الاستفادة من البحث التربوي في تعليم اللغة العربية:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	9	%28.1
مرتفع	3	%9.4
متوسط	6	%18.8
قليل	11	%34.4
قليل جدا	3	%9.4
المجموع	32	%100.0

الجدول رقم (35): يمثل نتائج متغيّر مدى أهميّة تشجيع جميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية لتصميم برامج و آليات الاستفادة من البحث التربوي في تعليم اللغة العربية حسب عيّنة الباحثين

الشّكل رقم (35): يمثل النّسب المئويّة لنتائج متغيّر مدى أهميّة تشجيع جميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية لتصميم برامج و آليات الاستفادة من البحث التربوي في تعليم اللغة العربية حسب عيّنة الباحثين



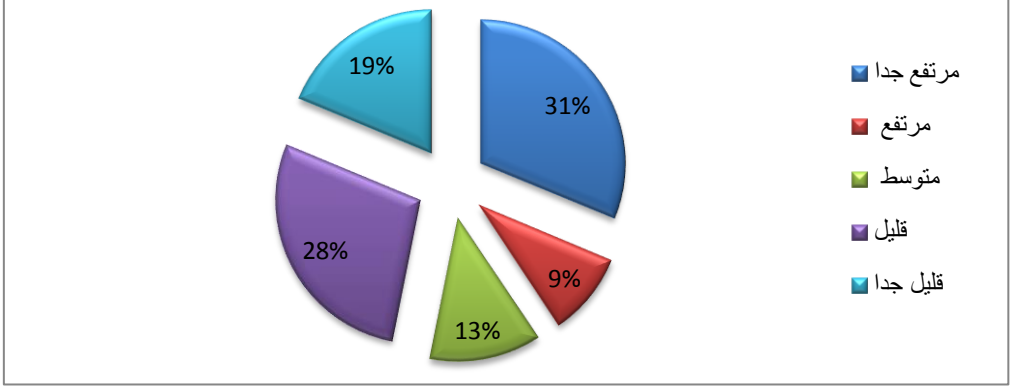
من خلال الجدول رقم 27 والذي يوضح لنا تشجيع جميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية لتصميم برامج و آليات الاستفادة من البحث التربوي في تعليم اللغة العربية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة قليل بنسبة 34.4% بتكرار 11 مفردة، ثم وفئة مرتفع جدا بنسبة 28.1% بتكرار 9 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة مرتفع وقليل جدا بنسبة 09.4% بتكرار 3 من مفردات، ثم فئة مرتفع وفئة قليل جدا بنسبة 9.4% بتكرار 3من مفردات العينة.

2- وضع حوافز وجوائز متميّزة للبحوث التربوية التي تسهم في تطوير منهج تعليم اللغة العربية في الطور المتوسط من التعليم:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	10	31.3
مرتفع	3	9.6
متوسط	4	12.5
قليل	9	28.1
قليل جدا	6	18.8
المجموع	32	100.0

الجدول رقم (36): يمثل نتائج متغيّر مدى تأثير وضع حوافز وجوائز متميّزة للبحوث التربوية التي تسهم في تطوير منهج تعليم اللغة العربية في الطور المتوسط من التعليم حسب عيّنة الباحثين

الشّكل رقم (36): يمثل النّسب المئويّة لنتائج متغيّر مدى تأثير وضع حوافز وجوائز متميّزة للبحوث التربوية التي تسهم في تطوير منهج تعليم اللغة العربية في الطور المتوسط من التعليم حسب عيّنة الباحثين



من خلال الجدول رقم 28 والذي يوضح لنا وضع حوافز وجوائز متميّزة للبحوث التربوية التي تسهم في تطوير منهج تعليم اللغة العربية في الطور المتوسط من التعليم ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في

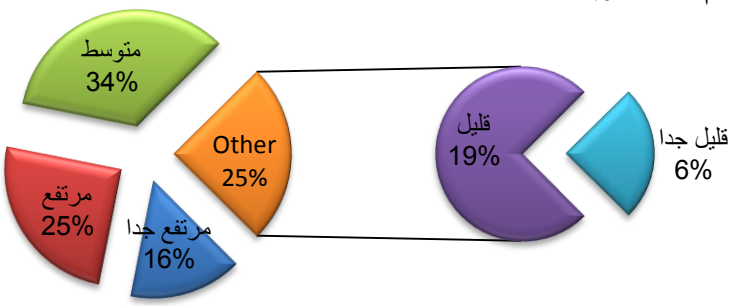
الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة مرتفع جدا بنسبة 31.3% بتكرار 10 مفردة، ثم وفئة قليل بنسبة 28.1% بتكرار 9 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة قليل جدا بنسبة 18.8% بتكرار 6 من مفردات، ثم فئة متوسط بنسبة 12.5% بتكرار 4 من مفردات العينة، وفي الأخير فئة مرتفع بنسبة 9.6% بتكرار 3 من مفردات العينة .

3- عقد ندوات و ورشات لجميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية حول البحث التربوي وضرورته لحلّ مشكلات تعليم اللغة العربية:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	5	%15.6
مرتفع	8	%25.0
متوسط	11	%34.4
قليل	6	%18.8
قليل جدا	2	%6.3
المجموع	32	%100.0

الجدول رقم (37): يمثل نتائج متغيّر مدى تأثير عقد ندوات و ورشات لجميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية حول البحث التربوي وضرورته لحلّ مشكلات تعليم اللغة العربية

الشّكل رقم (37): يمثل النّسب المئويّة لنتائج متغيّر مدى تأثير عقد ندوات و ورشات لجميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية حول البحث التربوي وضرورته لحلّ مشكلات تعليم اللغة العربية



من خلال الجدول رقم 29 والذي يوضح لنا عقد ندوات و ورشات لجميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية حول البحث التربوي وضرورته لحلّ مشكلات تعليم اللغة العربية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط بنسبة 34.4% بتكرار 11 مفردة، ثم وفئة مرتفع بنسبة 25.0% بتكرار 8 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة قليل بنسبة 18.8% بتكرار 6 من مفردات، ثم فئة مرتفع بنسبة 15.6% بتكرار 5 من مفردات العينة، وفي الأخير فئة قليل جدا بنسبة 6.3% بتكرار 2 من مفردات العينة .

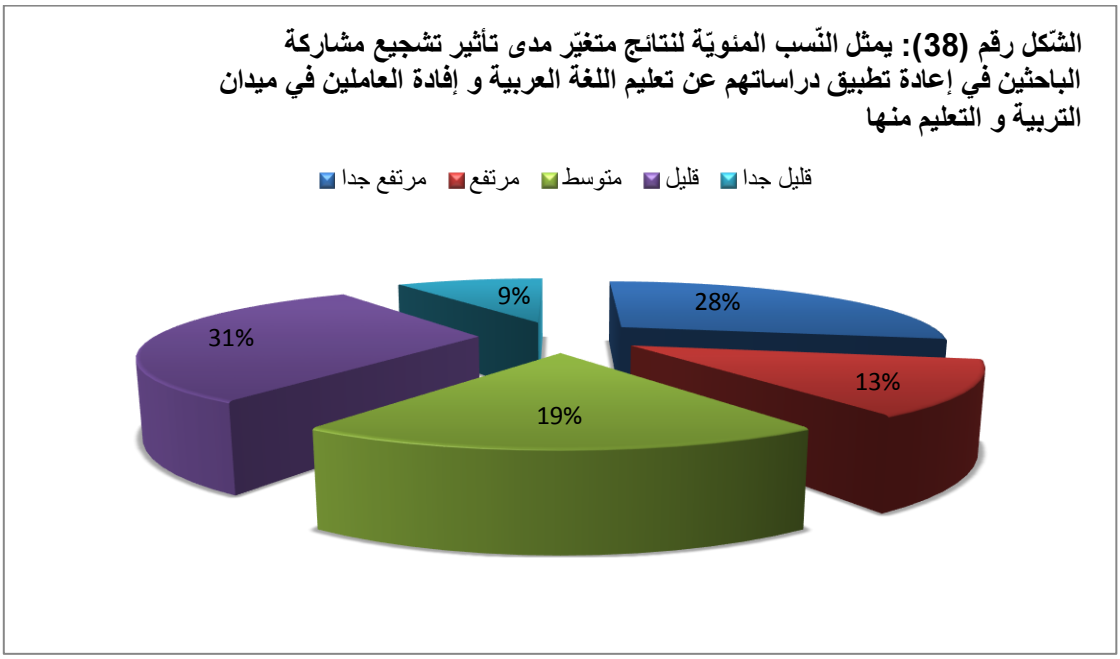
4- تشجيع مشاركة الباحثين في إعادة تطبيق دراساتهم عن تعليم اللغة العربية و إفادة العاملين في ميدان التربية و التعليم منها:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	9	%28.1
مرتفع	4	%12.5
متوسط	6	%18.8
قليل	10	%31.3

قليل جدا	3	%9.4
المجموع	32	%100.0

الجدول رقم (38): يمثل نتائج متغيّر مدى تأثير تشجيع مشاركة الباحثين في إعادة تطبيق دراساتهم عن تعليم اللغة العربية و إفادة العاملين في ميدان التربية و التعليم منها

الشّكل رقم (38): يمثل النّسب المئويّة لنتائج متغيّر مدى تأثير تشجيع مشاركة الباحثين في إعادة تطبيق دراساتهم عن تعليم اللغة العربية و إفادة العاملين في ميدان التربية و التعليم منها



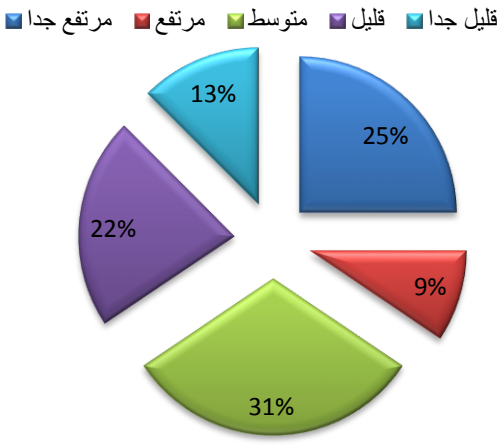
من خلال الجدول رقم 30 والذي يوضح لنا تشجيع مشاركة الباحثين في إعادة تطبيق دراساتهم عن تعليم اللغة العربية و إفادة العاملين في ميدان التربية و التعليم منها ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى في النسب هي فئة قليل بنسبة 31.3% بتكرار 10 مفردة، ثم وفئة مرتفع جدا بنسبة 28.1% بتكرار 9 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة متوسط بنسبة 18.8% بتكرار 6 من مفردات، ثم فئة مرتفع بنسبة 12.5% بتكرار 4 من مفردات العينة، وفي الأخير فئة قليل جدا بنسبة 9.4% بتكرار 3 من مفردات العينة

5- العمل على جعل الدراسات المقترحة لحلّ مشكلات تعليم اللغة العربية في التعليم العام خصوصا الطور المتوسط من المهام الأساسية:

الفئة	التكرار	النسبة
مرتفع جدا	8	%25.0
مرتفع	3	%9.4
متوسط	10	%31.3
قليل	7	%21.9
قليل جدا	4	%12.5
المجموع	32	%100.0

الجدول رقم (39):يمثل نتائج متغيّر مدى تأثير العمل على جعل الدراسات المقترحة لحلّ مشكلات تعليم اللغة العربية في التعليم العام خصوصا الطور المتوسط من المهام الأساسية

الشّكل رقم (39):يمثل النّسب المئويّة لنتائج متغيّر مدى تأثير العمل على جعل الدراسات المقترحة لحلّ مشكلات تعليم اللغة العربية في التعليم العام خصوصا الطور المتوسط من المهام الأساسية



من خلال الجدول رقم 31 والذي يوضح لنا العمل على جعل الدراسات المقترحة لحلّ مشكلات تعليم اللغة العربية في التعليم العام خصوصا الطور المتوسط من المهام الأساسية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى في النسب هي فئة متوسط بنسبة 31.3% بتكرار 10 مفردة، ثم وفئة مرتفع جدا بنسبة 25.0% بتكرار 8 من المفردات، ومن بعد تأتي فئة قليل بنسبة 21.9% بتكرار 7 من مفردات، ثم فئة قليل جدا بنسبة 12.5% بتكرار 4 من مفردات العينة، وفي الأخير فئة مرتفع بنسبة 9.4% بتكرار 3 من مفردات العينة .

تحليل نتائج المحور الثالث:

من خلال هذا المحور الثالث من الدراسة الاستبيانية التي خصصناها لعينة المهتمين بالشّأن التربوي، طلبة دكتوراة ودكاترة، حيث اقترحنا مجموعة من المقترحات التي ارتأيناها هامّة في حال ابتغينا الرقيّ بتوظيف نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللّغة العربية للطور المتوسط من التعليم، ومن خلال النتائج المحصّلة لهذا الجزء من الاستبيان، لاحظنا أن النسب المئوية حول فقرات المحور كانت متقاربة بين أفراد العيّنة، فكانت نسبة 28,10% من أفراد العيّنة اتّفقت على وجوب تشجيع مشاركة الباحثين في إعادة تطبيق دراستهم عن تعليم اللّغة العربية وإفادة العاملين في ميدان التربية والتعليم منها.

وحول مقترح وضع حوافز وجوائز مميّزة للبحوث التربوية التي تسهم في تطوير منهج تعليم اللّغة العربية في الطّور المتوسط من التعليم، فقد رأت العيّنة ضرورة ذلك بنسبة 31,30%، وعن تشجيع العاملين في ميدان تعليم اللّغة العربية لتصميم برامج وآليات الاستفادة من البحث التربوي في تعليم اللّغة العربية، فقد كانت النسبة 28,10% من ذات العيّنة من أكّدوا على ضرورة هذا المقترح، وقد تأرجح عامل الدراسة في مدى أهمية هذه المقترحات في توظيف نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللّغة العربية بين (المتوسط) و(مرتفع) و(مرتفع جدّاً).

ومن مقترحات أفراد العيّنة في ذات الشّأن نذكر:

- محاولة الموازنة بين البرنامج السّنوي لمادة اللّغة العربية وقدرات التلميذ على الاستيعاب من جهة، ومن جهة أخرى تكوين المعلّمين وفقاً للبرامج الجديدة لمادّة اللّغة العربية.
- إسناد مهام تطوير اللّغة العربية وآلياتها في الطّور المتوسط وغيره إلى مختصّين متمكنين يتوّجون بنتائج جيّدة تفيد متعلّم اللّغة العربية.
- مسايرة برامج بتحديث الوسائل التربوية الأكثر فاعلية في الميدان.
- عقد ندوات وملتقيات بالتنسيق مع الجامعات ومراكز البحث، وتوفير التقنيات الحديثة خدمة للبحث والتربية على حدٍّ سواء.
- إعداد معلّم اللّغة العربية إعداداً متكاملة قبل الخدمة وأثنائها حتى يكون مؤهلا معرفياً على المستوى النظري والمستوى التطبيقي.

الفصل الثالث

تطور المناهج التّربويّة في الجزائر

المبحث الأول:

المحطات التاريخية لتطوير التربية والتعليم في الجزائر

Historical Stations for the Development of Education in Algeria

I. المحطة الأولى: واقع التربية والتعليم في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي وفي عهده.

II. المحطة الثانية: التعليم في الجزائر بعد الاستقلال بين (1962–1970).

III. المحطة الثالثة: نظام التربية والتعليم الجزائري بين(1971 – 1980).

IV. المحطة الرابعة: مرحلة التغيير وبناء النظام التربوي الوطني بين(1981–1990).

V. المحطة الخامسة: إصلاح المدرسة الجزائرية بين (1990–2000):

VI. المحطة السادسة: الإصلاح التربوي الجديد من (2000 إلى يومنا هذا)

توطئة:

إن من القضايا الهامة الراسخة في تاريخ المجتمعات وحاضرها، قضية التربية والتعليم فهي المحرك الأساسي لبناء الفرد ورقيه وتطوير المجتمعات والحضارات، وهي عملية منظمة ومدروسة رحابها الأسرة والمدرسة ثم الجامعة والمؤسسات المجتمعية سعيا لنقل التجارب والخبرات والمعارف والمهارات للأفراد بهدف تنمية رؤى واتجاهات الأفراد والقضاء على الجهل والأمية.

لذا اتفق التربويون على أن تطور التعليم يستدعي تحسين المناهج وتطويرها، ويتطلب تنويع طرق وأساليب التدريس وتجديدها تماشيا مع معطيات الزمن والبيئة التربوية للمتعلم، ومعاصرا لمستجدات العصر دون إهمال عامل سن المتعلم ومستواه التعليمي ،فان اكتساب المتعلمين للمعرفة لا يتم إلا من خلال منهج سليم وطرق تدريس ناجعة، وهذا ما سعى إليه القائمون على شؤون التربية والتعليم في بلادنا الجزائر عبر مراحل تاريخ النظم التربوية الجزائرية، آملين في تحسين المستوى التعليمي في جميع أطواره، فالخطأ في هذا المجال يعني ضياع مستقبل جيل وبالتالي ضياع أمة بأكملها .

ففي مبحثنا هذا سنعرض مناهج وطرق التدريس في المنظومة التعليمية الجزائرية عبر فترات من تاريخها وصولا إلى حاضرها واستشرافا لمستقبلها التربوي.

إذا، ما هي تجارب الجزائر في تطوير مناهج وطرق التدريس؟ ما واقع التعليم والعمل التربوي في المنظومة الجزائرية؟ وما هي معالم التحديات التي تواجه التربية والتعليم بين النظري والميداني؟ تلكم هي الأسئلة التي سوف نحاول رصدها من خلال هذا العرض.

شكلت السياسة التربوية الجزائرية العامة غداة الاستقلال إحدى الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة مباشرة عند نيلها لسيادتها، فاعتمدت نصوصا قانونية وشرعت مواثيق أساسية في دساتيرها المعتمدة في البلاد تستمد منها الإصلاحات الجذرية التي شملت مختلف الأطوار التعليمية، حيث اعتبرت التعليم الركيزة الأساسية لأي تغير اجتماعي وثقافي واقتصادي...إلخ، وذلك من خلال تأصيل المحاور الأساسية كالروح الوطنية والهوية الدينية والثقافية وأصالة اللغة العربية لدى الشعب الجزائري، فعمدت الدولة منذ الوهلة الأولى بعد الاستقلال إلى تثقيف الأمة بتعميم التعليم والسعي

للقضاء على الأمية، وفتح آفاق التكوين أمام الجميع، وتكريس مبادئ التعريب فكان أهم بنودها ضمان مجانية التعليم، حيث يسعى نظامنا التعليمي إلى توفير خدمات تربوية من أجل تكافؤ الفرص التعليمية.

إن المدرسة الجزائرية تسعى جاهدة لمواكبة مختلف تغيرات العالم التي يشهدها في مختلف المجالات عموما وفي المجال التربوي على وجه الخصوص، لهذا عرفت المنظومة التربوية في بلادنا إصلاحات شاملة في نظامها التعليمي عبر مراحل وحقب تاريخية بدء من سنة 1962 إلى حدّ السّاعة، فلقد كان للتغيرات والمستجدات الحياتية الخارجية والداخلية للبلاد تأثيرا في اعتماد مناهج تربوية متجددة عبر هذه المراحل وأدّت إلى تعديلها وفق رؤى جديدة تناسب المتطلبات المستجدّة وبهدف تنشئة أجيال قادرة على مواجهة التحديات والتطلعات فكان نتاج ذلك تجارب ومقاربات بيداغوجية حصرت بين ثلاث محاور أساسية هي: المحتوى، والهدف والكفاءة، فكل مقاربة منها حدّدت ملامح مرحلة من المراحل التاريخية للمنظومة التربوية الجزائرية.

فكان دافع الكثير من المهتمين بالشأن التربوي و أصحاب القرار إلى البحث بموضوعية في واقع الجزائر التعليمي والمساعدة على إدراك التحديات واستشراف الحلول لتجاوز العقبات ومواصلة المسيرة التربوية لتحقيق الأهداف المرسومة من أجل تطوير التعليم وجودته وتطويعه للاستجابة لمتطلبات مجتمع المعرفة.

لدى سنعرض في هذا المبحث لمحة تاريخية لتطوير النظام التربوي الجزائري بعد الاستقلال وصولا إلى وصف واقعه وحاضره معتمدين المنهج التاريخي التحليلي، كما سنحاول الإجابة عن بعض الإشكالات المطروحة سابقا.

I. المحطة الأولى: واقع التربية والتعليم في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي وفي عهده.

تمتد هذه المرحلة من دخول الإسلام بلاد الجزائر في الغزو الفرنسي المستدمر لها. فتأثر الجزائر بهذه الأحداث التي مرت بها إلا أنها كانت دائما مصبوغة بصبغة واحدة وهي الحرية والثقافة العربية الإسلامية المتفاعلة مع متطلبات الشعب وظروف حياته ومعيشته.

لقد كان لانتشار الإسلام في الجزائر أثرا بالغا في انتشار تعليم الدين ومؤسساته في ربوع الجزائر بهدف تعليم الأهالي مبادئ دينهم إلى جانب القراءة والكتابة، وهكذا انتشرت الكتاتيب والزوايا والمساجد لإقامة الصلوات وإلقاء الدروس فكانت تلك بداية التعليم الإسلامي ومؤسساته في الجزائر، فكان التعليم مسؤولية جماعية تتكاثف فيها الجهود لنشر التربية والتعليم في أقطار البلاد، فلم تفرق هذه المرحلة من الزمن وزارات متخصصة بالتعليم ولا تأسيس جامعة في الجزائر كما كان عليه الحال بالنسبة للأزهر الشريف بمصر والزيتونة بتونس والقرويين بالمغرب.

فلقد كان الجامع الكبير بالجزائر العاصمة بمثابة الجامعة بمركزه وأوقافه الضخمة وكثرة الحلقات الدراسية به[1].

ولم يكن التعليم في هذه الحقبة ينتهي بشهادات وإنما بختم إجازة شفوية من عند الأستاذ فيعتبر هذا تصريح عن رضاه بتحصيل متعلميه.

فاعتبر الفقيه والإمام في هذه المرحلة المربي والمعلم وكانت تصرف معايشه من أوقاف المساجد وعلى عاتق الجماعة المحلية للقرية أو المدينة المقيم فيها وذلك مقابل لإمامتهم في الصلوات و إلقاء الدروس وتعليم الناشئة فهو المرجع لهم في كل ما يتعلق بالأمور الدينية والتعليمية[2].

أما بعد الاستدمار الفرنسي للجزائر، فإن أول ما عهد إليه مطاردة علمائها وتشريدهم فاستشهد الكثير منهم وهاجر آخرون وهدمت كثير من الكتاتيب والزوايا، إلا أن أكبر ضربة للتعليم في الجزائر هي مطاردة الأملاك الدينية والأوقاف ومصادرتها[3].

وكان ذلك من أجل إدماج الشعب الجزائري في المجتمع الفرنسي وبعد مرور عشرين سنة مضت على الاحتلال الجزائر فكثرت الإدارة الفرنسية على تنظيم التعليم الفرنسي للأهالي الجزائريين، فأنشأت

1 بوفلجة غيات، التربية ومتطلباتها، المطبوعات الجامعية،الجزائر، 1993، ص 24، 25، 27.
2 المرجع نفسه ص 27، 28.
3 المرجع السابق ص 108.

في بعض المدن الجزائرية ما عرف بالمدارس العربية الفرنسية، ويلاحظ فيها خصوصية التعليم الفرنسي الذي وجد أساسا لتعليم أبناء طبقة معينة كالقياد والإقطاعيين والتجار الأكابر والموظفين في الإدارة الفرنسية والمتعلمين[1].

لكن رغم هذا كله فلقد فشلت السياسة التعليمية الاستعمارية فشلا ذريعا في الجزائر، حيث لم تستطع هذه الأخيرة أن تلقن لغة المستعمر إلا بنسبة 15% بالنسبة للأهالي الجزائريين وذلك مدة 132 سنة منهم 08% يتحكمون فعلا في اللغة الفرنسية ويتقنونها كلاما وكتابة وهي نسبة ضعيفة مقارنة بعدد السكان الإجمالي للبلاد كما تجدر الإشارة أيضا إلى الدور الهام الذي لعبته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في تلقين تعاليم الدين الإسلامي واللغة العربية الفصحى فتذكر بعض الإحصاءات أن 04% من الجزائريين تعلموا في مدارس الجمعية وكانوا يتحكمون في اللغة العربية ويتقنونها ومعنى ذلك أن علماء الجزائر في مدة 30 سنة حققوا من خلال نشاطهم التعلم يمام تحققه فرنسا خلال 132 سنة[2].

ومعنى ذلك أيضا أن الغالبية العظمى من الجزائريين قد ظلت بعيدة عن المدرسة الفرنسية.

II. المحطة الثانية: التعليم في الجزائر بعد الاستقلال بين (1962–1970).

إن واقع الحال في الجزائر بعد حصولها على استقلالها لم يخل من الجهل والفقر والحرمان، حيث كانت التربية موجهة أبان الفترة الاستعمارية بالدرجة الأولى إلى المعمرين الفرنسيين والمتعاملين معهم أما انتشار التعليم بين الجزائريين فكان محصورا في التعليم الابتدائي ولم يكن شاملا ولا ديمقراطيا وكانت الأهداف التربوية نفسها التي كانت في المدرسة الفرنسية غير ملائمة للخصائص الحضارة وطموحات المجتمع الجزائري حيث كان من أهم المظاهر التي ميزت هذه الحقبة ما يلي :

- انخفاض مستوى التمدرس عند الجزائريين.

1 عمار هلال، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصر 3 (1830-1962) سلسلة المعرفة، علوم اجتماعية، كتب متعددة التخصصات. ديوان المطبوعات الجماعية، الجزائر، ص 108.

2 المرجع نفسه ص 118.

- حاجة الجزائر إلى إطارات وكوادر في مختلف الميادين.

- توفر قيادة وطنية أو بقاء مستوى الوطنية مرتفعا.

- توفر الإمكانيات المادية خصوصا مداخيل المحروقات كما ساعد في انتشار المدارس وديمقراطية التعليم[1].

- منظمة غريبة بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحدودة في طاقاتها.

- عدد ضئيل من المتمدرسين بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث.

- نسبة من الأميين تزيد عن 85%.

إن هذه المرحلة اقتضت تدخلا عاجلا لإعادة المدرسة إلى حضن الشعب واستقبال أبنائه دون تمييز لرفع الظلم الذي كان مسلطا عليهم بحرمانهم من التعليم، فكان لابد من إجراءات سريعة لتدارك النقائص المسجلة ليستجيب النظام التربوي لأهداف وغايات الدولة الجزائرية الحرية، وكان من أهم الإجراءات المتخذة آنذاك ما يلي[2]:

1- ترسيم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.

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

3- تكثيف الجهود اللازمة إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحلون.

4- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض والسيادة الوطنية.

1 بوفلجة غيات، التربية والتكوين بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع 2002 ج2، ص 37 ، 39.

2 عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع الجزائر، 2009 ص 27.

* تعريف المراحل الأولى من التعليم الابتدائي: حيث تقرر تجريب الأولى ابتدائي سنة 1965 ثم تتابعت العملية حيث تم تجريب السنة الثانية سنة 1967 وهكذا بدأ التجريب المرحلي حيث عربت السنوات من التعليم الابتدائي تعريبا كاملا[1].

وهذا بمبدأ ترسيخ الدولة العربية في المجتمع الجزائري.

* إلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتعليم العمومي قصد توجيه التعليم الابتدائي تدريجيا.

* التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين في التعليم الابتدائي.

* الاهتمام بالجانب التوثيقي للملكية التربوية من خلال إنشاء لمعهد التربوي في 1962/12/31 وذلك من أجل جزأرة الوثائق التربوية.

* إبرام عقود التعاون الثقافي مع العديد من الدول الشقيقة والصديقة من أجل التغلب على مشكل التدريس وخاصة في المواد العلمية واللغات.

* تخصيص ميزانية هائلة للبنية القاعدية للتربية من خلال تسارع وتيرة الإنجاز للمؤسسات التربوية ولكل ماله علاقة بالتربية والتعليم.

والتعليم الابتدائي في هذه المرحلة يشمل ست سنوات دراسة يتوج بمسابقة السنة السادسة تمكن الناجح فيها من الالتحاق بالتعليم المتوسط وهذا الأخير يشمل بدوره ثلاث أغلاط هي[2]:

1- التعليم العام: يدوم 04 سنوات ويتوج بشهادة أهلية التي عوضت فيها بعد (BEG) بشهادة التعليم العام.

---

1 بوفلجة غيات، التربية ومتطلباتها ص 33.

2 النظام التربوي في الجزائر، نقلا عن موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية PDF ص 18-19، http://www.infpe.edu.dz

2- التعليم التقني: يدوم 03 سنوات ويؤدي في إكماليات التعليم التقني ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.

3- التعليم الفلاحي: يدوم 03 سنوات ويؤدي في إكماليات التعليم الفلاحي ويتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

* أما التعليم الثانوي العام يدوم 03 سنوات ويحضر لمختلف الشعب البكالوريا، الرياضيات، علوم تجريبية، فلسفة. أما ثانويات التعليم التقني فتحضر المتعلم لاختبار بكلوريا شعب (تقني رياضي، تقني اقتصادي) وهناك أيضا التعليم الصناعي والتجاري والذي يؤهل المتعلم لاجتياز الشهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 05 سنوات.

كما تم في هذه المرحلة من النظام التربوي الجزائري إلغاء النظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بصدور المرسوم 495/63 المؤرخ في 1963/12/31 وثم استحداث البكالوريا الجزائرية.

وأما في مجال التعليم العالي فقد تم فتح أفاق الجامعة أمام أبناء الشعب الجزائري على كافة مستوياتهم الاجتماعية وتوجهاتهم بدون تمييز، وهذا بغية نيل المعارف والعلوم وتحقيقها لمبدأ تكافؤ الفرص بين كل أبناء الأمة، فأنشأت جامعة قسنطينة شرقاً وجامعة وهران غرباً بعدما كانت ملحقة بجامعة الجزائر كما تم تأسيس المركز الوطني لتعميم التعليم بالمراسلة وعن طريق الإذاعة سنة 1969[1].

III. المحطة الثالثة: نظام التربية والتعليم الجزائري بين(1971 – 1980).

لا يمكننا أن نتطرق لوضعية التعليم في الجزائر في هذه الفترة الزمنية دون أن نتحدث عن التعليم الإسلامي والذي انطلق من بداية الاستقلال في شكل معاهد إسلامية مهامها تعليم التلميذ اللغة العربية والحساب والعلوم الشرعية بكل فروعها، فكان لابد من إطار قانوني ينظم ويهيكل عمل هذه المعاهد

1 أمر رقم 69-37 مؤرخ في 06 ربيع الأول عام 1389 هـ الموافق 22 مايو سنة 1969 يتضمن إحداث مركز وطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون.

لتستجيب للأهداف المسطرة لها، فكان ذلك من خلال المرسوم 71-299 المؤرخ في: 1971/12/31 المتضمن إنشاء وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، والتي تحمّلت عبء التربية والتعليم لفترة من تاريخ الجزائر.

فكان من أهداف التعليم الأصلي في هذه الفترة تكوين الطلبة على أمور الدين والدنيا معاً وربط التلاميذ بمقوّمات أمتهم ثقافياً وحضاريا بكل تجلياتها مع تنقيح التعليم بالمواد العصرية ليواكب التقدم الحاصل عالمياً فكان هذا النوع من التعليم رافداً من روافد نشر العلم والمعرفة ومحاربة الجهل والأمية وبفضله تم انعقاد العديد من الجزائريين من براثن الجهل وهذا اليوم في العديد من المواقع الهامة خدمة لوطنهم[1].

الملاحظ أن التعليم الأصلي في هذه المرحلة من الزمن سجل تصوّراً هاماً وتقدماً في عدد من المعاهد الإسلامية من ثمانية فقط عام 1963 إلى ستة عشر معهداً سنة 1965 وصولاً إلى اثنان وخمسون معهدًا إسلاميا سنة 1976، وتسعة وعشرون ثانوية، وخمسة وخمسون متوسطة في رحاب الحقبة الزمنية والتي وزعت جغرافياً لتشمل ربوع الجزائر.

ومع نهاية هذه المرحلة من تاريخ التربية والتعليم في الجزائر صدر مرسوم 77-139 المؤرخ في 1977/10/08 والمتضمن إلحاق التعليم الأصلي بوزارة التربية حيث جاء فيه تعهد إلى وزارة التربية جميع الصلاحيات التي كانت تمارسها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية فيما يخص التعليم الأصلي.

إن هذا الإلحاق أثار الكثير من ردود الأفعال بين أنصار هذا النوع من التعليم وبين من يرى ضرورة توحيد النظام التربوي في الجزائر فالطرق الأولى يرى في مسألة إلغاء التعليم الأصلي محاربة للغة العربية

1 فنزار نعيمة، سوسيولوجيا المثقفين في الجزائر، وضعية ومكانة خرجي التعليم الأصلي، معهد بلكين (حسين داي) مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2005/2004.

والإسلام وتحجيم التعليم الدين تشجيعاً لعلمانية الدولة وأنه لم يكن هناك أي داعٍ أو مبرر لإلغاء هذا النوع من التعليم نظراً لما قدمه من خدمات تربوية جليلة وسمت بالنجاح في شتى الميادين[1].

إن هذه المرحلة من تعليم الجزائر والمنظومة التربوية شهدت تكثيف الجهود من أجل الرقي بمستوى التعليم والمتعلم، فقد جندت الدولة كافة إمكانياتها المتاحة للرفع من المردود التربوي، فمع انطلاق المخطط الرباعي الأول (1970-1973) شهد تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية من أجل سد العجز في التأطير ولتجنب التوظيف المباشر للمعلمين قدر المستطاع، كما تم تجنيد التلفزيون الجزائري لبث حصص دعم لكافة المستويات الدراسية لتدعيم عمل المدرسة.

فلقد واجهت المدرسة الجزائرية جملة من التحديات نتيجة الوضع القائم في البلاد جرّاء 132 سنة من الاستعمار والتحطيم لكل من المظاهر الحضارية والثقافية والاجتماعية للأمة.

لكن بعد مرور عقدين أو ما يقارب من عمر المدرسة الجزائرية وما رافقت ذلك من إصلاحات مست قطاع التربية وبعد تسجيل جملة من المآخذ على سير ونتائج المدرسة في هذه الفترة ثم حصر هذه الملاحظات الآتية:

1. التعليم الإلزامي وضرورة تمديده وتقليص عدد المغادرين لمقاعد الدراسة في سن مبكرة وخطورة ذلك على الاستقرار الاجتماعي.

2. مشكلة الكم والكيف، حيث لم تتضح معالم وإستراتيجيات التربية والتعليم في الجزائر في هذه المرحلة حول الأهداف والمنشودة فيما يخص الكم والنوع.

3. عدم وضوح الرؤية حول إعداد المتعلمين مع تطبيق مقاربة لا تستجيب لمنظور التطور العلمي، فأسلوب التلقين والاعتماد على قياس الحفظ والاسترجاع فقط لتقييم مستوى المتعلم بات غير مجدي.

1 عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص 116.

4. التعيين المباشر للمعلمين دون تكوين مسبق نظراً للحاجة الماسة لذلك ونتج عنه من سلبيات على القطاع التربوي.

كل هذا دفع المهتمين والقائمين على الشأن التربوي في الجزائر إلى تبني مقاربة جديدة في الإصلاح التربوي، وبضرورة التعجيل في اتخاذ إجراءات جديدة في الإصلاح التربوي، وبضرورة التعجيل في اتخاذ إجراءات عملية لإصلاح النظام التعليمي، فكان مشروع إصلاح المنظومة التربوية مجمداً في الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 والمتضمن إنشاء المدرسة الأساسية والتي جاءت لجزأرة المضامين والأطر والغايات والأهداف وتميزت أيضاً بوحدة مناهجها وتوجيهها، وكانت خير حصن يمكن أن يتلقى فيه الطفل المفاهيم الصحيحة والواضحة والبعيدة عن كل شعارات الديماغوجية والاستهلاك الفوري العاطفي[1].

IV. المحطة الرابعة: مرحلة التغيير وبناء النظام التربوي الوطني بين(1981–1990).

لقد عرفت هذه المرحلة بمرحلة السنوات التسع، وقد سميت بالمرحلة الأساسية، حيث لاقت الكثير من الترحيب من قبل التربويين، فقد اعتبروا هذه الخطوة تعزيزا ملما لمجال التربية والتعليم وهذا من أجل تكوين جيل واع لحاضره متحصن بماضيه متطلع لمستقبله، بعيد عن الفكر الرائد الذي أثر على فكر المتعلم، يقول عبد الرزاق قسوم: "ونعتقد أن المدرسة الأساسية بفضل وحدة مناهجها، وتوجيهها، تمثل خير حصن يمكن أن يتلقى فيه الطفل المفاهيم الصحيحة الواضحة والبعيدة عن كل شعارات الديماغوجية والاستهلاك الفوري العاطفي"[2].

وعرفت هذه المرحلة تسطير مجموعة من الأهداف لعل أهمها ما نص عليه الأمر 35/76:

– تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.

1 عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس/أفريل 1982. العدد 2، ص 13.

2 تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، عبد الرزاق قسوم، مجلة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر 1982، العدد 02، ص13.

- اكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجية.

- الاستجابة للتطلعات ،للعدالة والتقدم.

- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

لقد سعت الدولة الجزائرية لتجسيد هذه الأهداف في النظام التربوي من خلال عدة أساليب وطرق تربوية وتعليمية وإجرائية لعل أهمها:

- إصدار القوانين المنظمة للمنهج المتبع وكيفية تطبيقه.

- تقرير مجانية التعلم وإلزامية الدراسة.

- إعداد خطط تربوية لضمان السير الحسن للمدرسة.

وقد تعددت غايات هذه المرحلة أهمها:

- اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة (م 16).

- ضمان التعليم في المدرسة لكل جزائري لمدة 09 سنوات أي لبلوغه ستة عشر عاما.

- التعليم باللغة العربية وفي جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد (م 08).

- النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة وعليه فلا وجود لمدارس خاصة (م 10).

- الاهتمام بالبحث التربوي نظرا لأهمية البحث التربوي على كافة المستويات في النظام التربوي(م 58، 59، 60).

- تفعيل عملية التواصل بين المدرس والمجتمع (م 13).

- تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح والاستفادة من تجارب الغير.

V. المحطة الخامسة: إصلاح المدرسة الجزائرية بين (1990–2000):

إن الوضع السياسي والاقتصادي والاجتماعي الجديد الذي عرفه العالم فرض على المنظومة التربوية الجزائرية عدة تغيرات من أجل مواكبة الركب العالمي خاصة بعد سقوط الاتحاد السوفياتي وتداعياته، وكذا الانفتاح السياسي والتجربة الديمقراطية، وما آلت إليه الأوضاع السياسية والأمنية في الجزائر، وكذا تخلي الدولة عن النهج الاشتراكي، كل هذه العوامل وغيرها ساهمت في دخول الجزائر مرحلة جديدة من تاريخها التعلمي والتربوي، ولعل أهمّ الإصلاحات التربوية التي شهدتها هذه المرحلة ما يلي:

- تعديل الأمر 35/96 حتى يواكب التغيرات الجديدة.

- إجراء تعديلات جزئية على برامج المواد الاجتماعية، ثم مجموع المواد سنة 1993 في إطار تخطيط المحتويات مع إعادة الصياغة سنة 1996.

- محاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي تنفيذا لما جاء في الأمر 35/96.

كما عرفت هذه الفترة وضع هياكل خاصة لمتابعة تطور المنظومة التربوية ودراسة نقائصها ووضع طرق لإصلاحها، وأهمها المجلس الأعلى للتربية ثم اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

- المجلس الأعلى للتربية.

تكون المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي المؤرخ بتاريخ 12 نوفمبر 1996 المتضمن تعيين أعضاء المجلس الأعلى من 156 عضوا، ويعين المجلس الأعلى للتربية من المؤسسات التي نالت رضا قطاعات التربية وذلك بناء على دراسات علمية ومشاورات مع المعنيين بالأمر[1].

- تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

1 الأمر 35/76 مؤرخ في 1976/04/16، الجريدة الرسمية، عدد 33، سنة 1976.

تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000 من طرف رئيس الجمهورية، وتتألف اللجنة من 158 عضو عينوا لاعتبارات خاصة من رئيس الجمهورية بحكم كفاءتهم وخبرتهم، والعناية التي يولونها لمنظومة التربية والتكوين.

في البداية تولى عبد الرحمن حاج صالح رئاسة اللجنة، ثم خلفه السيد بن زاغو في رئاسة اللجنة ابتداء من سبتمبر 2000. أما فيما يخص تشكيل اللجنة فقد صنفها رابح حدوسي إلى ثلاثة أصناف وهي:

- ربع من المواطنين المدافعين على الثوابت.
- ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع.
- ربع غائب غياب شخصي أو غياب بالحضور (أي لا يتحرك إلا لرفع الأيدي)[1].

VI. المحطة السادسة: الإصلاح التربوي الجديد من (2000 إلى يومنا هذا)

إن تحسين ملائمة ونوعية التدريبات هي هدف الإصلاح التربوي الجديد ، وهذه التغييرات البيداغوجية تمثل رؤية جديدة للتربية وهي رؤية محددة بالمقاربة بالكفاءات والتي تضع المتعلم في مركز العملية التدريبية والتعليمية.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن القول بأنه هناك ثلاث مستويات أساسية للإصلاح الجديد :

* تجديد البرامج الدراسية و الوسائل والأدوات الأخرى للتدريب .

*كفاءة وحركية الأساتذة من خلال التكوين .

* إعادة تنظيم مدة وشعب التعليم والتدريب .

1 اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ،تاريخ 13 ماي2000 .

ورد في تقرير القانون التوجيهي الجديد للتربية أن هذا الإصلاح يتميز عن الإصلاحات السابقة بما يلي:

-حصر مجاله في قطاع التربية (التحضيرية، التعليم القاعدي، التعليم الثانوي).

- تكييف النظام التربوي على التحولات المنجزة في اقتصاد السوق في مجتمع ديمقراطي.

- الإمكانية المتاحة للأشخاص الطبيعيين الذين يخضعون للقانون الخاصة لفتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم في إطار شروط تحددها الدولة.

- إدراج تعليم الأمازيغية لغة وطنية في نشاطات الإيقاظ وتعمل الدولة على ترقيتها وتطويرها في كل تنوعاتها اللغوية المستعملة مع التراب الوطني.

- إدراج تعليم المعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم والتكوين.

- الطابع الإلزامي لتعليم الرياضة منذ الدخول إلى المدرسة وحتى الخروج من التعليم الثانوي.

- صياغة حقوق وواجبات التلاميذ.

- تنظيم التعليم الأساسي الإجباري في التسع سنوات على شكل تعليم ابتدائي مدته 05 سنوات متبوعة بتعليم متوسط مدته 04 سنوات.

- تنظيم مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي كالتالي:

-مسلك أكاديمي يشمل شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي[1].

- مسلك مهني يجمع التخصصات التكوين والتعليم المهنيين.

-إلغاء احتكار الدولة للكتاب المدرسي وإقامة نظام اعتماد الكتاب المدرسي.

1 المدرسة والإصلاح، مذكرات شاهد، رابح خدوسي، دار الحضارة، الجزائر، 2001، ص97/96.

- انتشار مرصد للتربية والتكوين.

- التكفل بالطفولة ما قبل التّمدرس من أجل تعميم تدريجي للتربية التحضيرية ابتداء من سنة 2008[1].

إن في ختام هذا المبحث التّأصيليّ التاريخي لأهم المحطات التاريخية للتعليم في الجزائر خصوصا بعد الاستقلال وعرض أهم الإصلاحات و الإنجازات في المنظومة التربوية على المستويين المادي والمعنوي، من تشييد للمؤسسات التعليمية ورحاب تربوية و كذا نهج مناهج وأساليب مختلفة ومتنوعة وكل ذلك كان من أجل مسايرة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها داخليا وخارجيا، وبغية الرقي بمستوى التربية والتعليم في الجزائر من خلال تنشئة أجيال مستعدة لمواجهة التحديات التي يعرفها كل عصر ومستجدات الواقع المعاش واستشراف المستقبل المأمول.

إذ أننا نفتخر بما قدمته و حققته المجموعة الوطنية في حق المدرسة الجزائرية خلال خمسة وأربعين سنة أو يفوق، من خلال مكتسبات حقيقية تترجم التطور العظيم المسجل في ميدان التربية والتكوين و بالفعل فإن الجزائر لم تستدرك التأخر التاريخي في التمدرس الموروث من العهد الاستعماري فحسب، بل تمكنت من تلبية الطلب على التعليم المعبر عنه منذ الاستقلال ، وباختيار مشروع تربوي ديمقراطي، وبالطبع لا يمكننا تجاهل النقائص والاختلالات المسجلة لكل مرحلة تعليمية شهدتها الجزائر على نوعية التعليم الممنوح وعلى سير النظام وتنظيمه ، فلابد على المنظومة التربوية رفع التحديات الداخلية والخارجية المفروضة عليها.

كما خلصنا من خلال البحث في هذا الشأن إلى مجموعة من النقاط حول أهمية المناهج في التعليم، نذكر من أهمها :

أولا: يكتسب المنهج في المنظومة التربوية أهمية بالغة في العملية التعليمية، فهو أحد عناصرها المترابطة والمتبادلة العلاقة مع العنصرين الآخرين هما المعلم والمتعلم.

[1] النشرة الرسمية لإصلاح المنظومة التربوية ،وزارة التربية الوطنية ،سنة 2005،ص 55.

ثانيا: هو وسيلة التطور والبقاء للأمم لأنها محكومة بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة والتراث الثقافي الذي خلفه الأجيال السابقة وبالنظم الاقتصادية التي تسودها.

ثالثا: يعمل على غرس المواطنة الصالحة في نفوس الأفراد والمجتمع في أفق تأهيلهم لتطويره والقيام بخدماته الاجتماعية ووظائفه الحيوية.

رابعا: يعمل على تنمية الفرد في إطار قدراته واستعداداته وميوله وتقوية ما لديه من طاقة خلاقة وتوجيه هذا كله لصالح الجماعة في جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية مستندة إلى فلسفة وأهداف مشتقة من فلسفة المجتمع وأهدافه.

خامسا: تعد المناهج وسيلة لتحقيق الأهداف والآمال لكل شعب ولكل مجتمع لذا فهي بحاجة للمراجعة المستمرة والتحسين لمواكبة المستجدات والمتطلبات.

وبناءا على ما تقدم نستنتج:

إذا أردنا نجاح المنظومة التربوية في أي بلد عموما وفي الجزائر على وجه الخصوص يجب علينا الآتي:

1- العناية الكاملة بالمربي من عدة جوانب وبالجانب العلمي والمعرفي بشكل أكبر وذلك بفتح المجال أمام الإطارات والكوادر الجامعية لخوض غمار التعليم وهذا من شأنه أن يعود بالنفع على المنظومة التعليمية.

2- تكثيف الورشات العلمية والتربوية تشمل أهل الاختصاص بمختلف الأطياف من مربين ومستشارين ومدراء ومفتشين وأولياء بهدف تحقيق توافق متكامل من أجل خدمة المعلم والمتعلم بالدرجة الأولى كون هذا الأخير يعتبر محور العملية التعليمية التعلمية.

3- ضمان تكوين على أعلى المستويات للمعلم لتحسين وضعه ومستواه المعرفي والعلمي مع تزويده بكافة الوسائل البيداغوجية المادية والمعنوية باعتبار المعلم مصدر سلطة يحتاج أن يكون محل تقدير واحترام المتعلم.

4- الاستمرارية في تطوير البرامج التربوية تماشيا مع متطلبات البلد والعصر.

5- تسخير وسائل الإعلام المختلفة في خدمة المنظومة التربوية من أجل الرقي بها وتحسينها.

المبحـــث الثانـــي:

تطوير مناهج اللغة العربية في الجزائر

Developing Arabic Language Curricula in Algeria

I. مبادئ وأسس بناء منهاج اللغة العربية:

II. الأهداف الشاملة لمنهاج اللغة العربية:

III. متغيرات ومستجدات منهاج اللغة العربية:

IV. الجيل الثاني لمناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر

تمهيد:

اللغة العربية منهاج كيفية المواد التعليمية التي تدرس لكنه يختلف عن مناهج المواد الأخرى، فهو ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية، وهي تعديل للسلوك اللغوي للمتعلم من خلال تفاعله مع الخبرات، والأنشطة اللغوي التي يحتويها المنهاج.[1]

I. مبادئ وأسس بناء منهاج اللغة العربية:

من أهم الأسس التي تقوم عليها مناهج اللغة الغربية، نذكر:

أ- مراعاة طبيعة المتعلم في كل مرحلة تعليمية، ومتطلبات نموه من كل جوانب، وكيف تؤثر اللغة في عملية التنمية الشاملة، وتكوين شخصية المتعلم وغرس سمات الإنسان الصالح فيه.

ب- يجب أن يرعى فيه منطق مادة اللغة العربية وخصائصها التي لابد من أخذها بعين الاعتبار في عملية التعلم.

ج- يجب أن يراعي التصور الإسلامي للكون، والإنسان، والحياة، مع الاهتمام ببيان مركز الإنسان في هذا الكون، ووظيفته الحياتية.[2]

ومن هذا المنطلق كان منهاج اللغة العربية، مشتق من طبيعة الإنسان وحياته التي يحياها هذا الإنسان العربي المسلم.

II. الأهداف الشاملة لمنهاج اللغة العربية:

حينما تتحدث عن الأهداف العامة التي يصبو إليها منهاج اللغة العربية ويتضمنها، يمكننا حصرها في النقاط التالية:

---

[1] ينظر: على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1 2001، ص58.

[2] المرجع نفسه، ص59.

– قدرة المتعلم على التعبير عن حاجياته ومشاعره، وخبراته تعبيرا شفهيا سليما، وكتابيا فصيحا متضمنا كفاءات ومهارات لغوية مختلفة.

– قدرة المتعلم على الاستيعاب والتفاعل مع لمضامين التي يقرؤها أو الخطابات التي يسمعها بشكل جيد وسريع.

– أن يصبح المتعلم قادرا على قراءة المادة المشكلة، قراءة صحيحة تعتمد على القواعد الأساسية.

– أن يكتسب المتعلم ثروة لغوية وفنية يستطيع من خلالها التعبير عن المواقف التي يعشيها في حياته.

– اكتساب المتعلم رغبة في التعلم والتكوين الذاتي والاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة.

– أن يطبق المتعلم القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية التي يدرسها تطبيقا سليما.

– قدرة المتعلم على أن يكتب بشكل صحيح وواضح، سرعة مناسبة، مع مراعته في هذا قواعد الخط الصحيحة، وقواعد النثر فيم أيضا.[1]

بشكل عام، لقد أفضى الحديث السابق إلى أن منهاج اللغة العربية يهدف إلى إعداد الفرد العربي المسلم القادر على المساهمة الايجابية والفعالة في التعامل مع مختلف الموافق.

III. متغيرات ومستجدات منهاج اللغة العربية:

إن أي نظام تربوي يسعى إلى عكس طموحات الأمة في أشكال وقوالب تعليمية، وإلى تكريس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى أيضا في حركية دائمة مستمرة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين صالحين، فاعلين قادرين على المساهمة في الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية على أكمل وجه، دون التفريط في التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي يتميز بها المجتمع الجزائري عبر تاريخه الكبير من جهة، ومراعاة استشراف المستقبل

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص71 و72.

بمتطلباته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، وذلك لإعداد أفراد فخورين بموروثهم، غيورين على هويتهم وأصولهم، وقادرين على رفع التحديات المختلفة المفروضة من العولمة.

وهذا ما سعت ولا زالت تسعى إليه المدرسة الجزائرية، فلم تكن شاذّة عن هذه الفائدة في تطالب بجديد وإصلاح مناهجها ومن بينها منهاج اللغة العربية، وبتغير طرائق عملها ونسق إدارتها، خاصة وأن:

أ- المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية، وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم في النّجاعة المحرك الأساس للتغير الاجتماعي.

فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال.[1]

ب- البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.[2]

3-1- الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات:

إذا كانت "بيداغوجيا الأهداف" يعتبر عقل التلميذ وعاء فارغا يجب ملؤه بالمعارف والخبرات، ويعتبر المعلم المصدر الوحيد لهذه المعرفة التي يتلقاها المتعلم ويختزنها في ذاكرته ليسترجعها في مواقف مناسبة كالامتحان مثلا، فإن البداغوجيا الحديثة التي تتبنى الكفاءات كمقاربة جعلت المعلم منشملا وموجها، والمتعلم مكتشفا ومساهما فعلا في بناء معارفه وتطوير كفاءاته.

لهذا فإن الفعل التربوي في هذه المقاربة يرتكز على منطق التعلم ويعتبر المتعلم محور العملية التعليمية، والكفاءات المستهدفة هي التي تحدد المحتويات المعرفية التي ينبغي اكتسابها.

---

[1] ينظر: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر د.ط، 2005، ص05.

[2] المرجع نفسه، ص04.

فإذا كان التقييم في البيداغوجيا التقليدية تنصب على المعارف فقط حفظ واسترجاع فإنه والبيداغوجيا الحديثة يتناول (إلى جانب المعارف) توظيف هذه المعارف بشكل إدماجي في حل مشكلات في الحياة، فيقاس بذلك مدى اكتساب المتعلم للكفاءة.[1]

وللتذكير: فإنه اعتمد في بناء المناهج الحالية على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم، كما بدا آنذاك من نجاعة المقاربة بالأهداف التربوية إلا أن المعاينة الميدانية أثبتت بأن المعلمين ولأسباب موضوعية منها نقص التكوين والتأطير وأخرى كظروف العمل، كانوا لا يولون إلا أهمية نسبية لهذه المقاربة التي كثيرا ما اقتصرت على الجانب الشكلي والإدراكي، في بداية تعاملهم معها على الأقل والمناهج الحديثة جاءت لتثري هذه التجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكفاءات والتي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.[2]

إن موضوع "المقاربة بالكفاءات" موضوع حديث وهو طرح جديد والذي يعتمد في إعداد الدروس والبرامج حاليا، حيث ظهرت هذه الإستراتيجية التربوية سنة 1968 بالولايات المتحدة الأمريكية وقد ظهرت كردة فعل على الأساليب المستندة إلى المفهوم التقليدي في بناء المناهج وعلى الانتقادات التي وجهت لبدغوجيا الأهداف التي اتضح أنها غير قادرة على الاستجابة لتطلعات الواقع المتغير ولحاجات الإنسان المعاصر.[3]

ونخلص أن الدواعي المستجدة للإنسان والحاجة الملحة دعت إلى ضرورة تبني استراتيجيات تعليمية تربوية جديدة تستجيب بأهدافها والكفاءات التي تتضمنها إلى تطلعات الوقت أو العصر وكذا لحاجات الفرد والمجتمع.

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2013-2014، ص08.

[2] ينظر: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص02.

[3] ينظر: عبد الله علي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، اللغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر الإرسال الثاني، السنة الرابعة، د،ت،ص61.

سرع تنفيذ هذه المقاربة أي المقاربة بالكفاءات والعمل بشكل رسمي بالجزائر في الموسم الدراسي (2003-2004) بناء على برنامج الحكومة في منشور رقم 489 و.ت.و المؤرخ في ثلاثة ماي ثلاثة وألفين (2003/05/03) وبناء على المنشور الوزاري رقم 2003/25 الموجه إلى مديري التربية ومفتشي الطور الأول والثاني، ومديري الإمكانيات، أما في التعلم الثانوي فقد تم العمل بها رسميا ابتداء من الموسم الدراسي (2005-2006).

3-2- أسباب ودواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

إن العصر الحديث والمعاصر عرف تغيرات عملاقة في مجالات مختلفة على غرار مجال العلوم والتكنولوجيا، مما أدى إلى ظهور وضعيات غير مألوفة ومعقدة تتطلب مواجهتها كفاءات ومهارات مختلفة وعديدة لهذا السبب يستوجب على المدرسة أن تعد نشأ إعداد مؤسسا على كفاءات تساعده على حسن التصرف والتفاعل بنجاعة مع هذه الوضعيات، لا على ما يختزنه ويتراكم لديه من معلومات ومعارف، واستنادا على الدراسات الميدانية ومن وحي الواقع ثبت أن المدرسة أصبحت عاجزة بإتباعها لبداغوجيا تقديم المعارف وكفى عن تكوين متعلمين قادرين على المواجهة والتعامل الفاعل مع وضعيات جديدة ومستجدة، وأداء المهمات المسندة إليهم، وهذا ما دفع بالقائمين والمشرفين على الأنظمة التربوية إلى التقارير في بناء المناهج التعليمية على المقاربات الجديدة، التي توصلت إليها علوم التربية الحديثة ومنها المقاربة بالكفاءات المبنية أساسا على البنيوية الاجتماعية.

إن المقاربة بالكفاءات لا تنكر دور المعارف وأهميتها، بل تعمل -بعد اكتسابها- على تفعيلها وتوظيفها في حل مشكلات في وضعيات مختلفة.[1]

[1] مديرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي (جميع المواد)، الدوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، د.ط، 2003، ص21.

3-3- أسس ومبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم هذه المقاربة على مجموعة من الأسس والمبادئ ومنها:

أ- مبدأ البناء: يقصد به استرجاع المتعلم لمكتسباته السابقة، قصد ربطها بمكتسبات جديدة، وحفظها في ذاكرته لأطول مدة.

ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية التي تستند إلى استرجاع المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات حديثة، وتقوم على تنظيم المعارف.

ب- مبدأ التطبيق: أي ممارسة الكفاءة بفرض التحكم فيها إذ أن الكفاءات تعرف عند البعض أنها القدرة على التطرق في أي وضعية وجد فيها المتعلم، حيث يكون هذا الأخير نشطا في تعلمه والقصد من التعلم هنا القدرة على التصرف.

ج- مبدأ التكرار: ومعناه تكليف المتعلم بالمهام الإدماجية نفسها عدة مرات، قصد إرساء المكتسبات بشكل معمق.

د- مبدأ الترابط: إذ يسمح هذا المبدأ (الترابط) لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعلم وأنشطة التعلم، وأنشطة التقويم التي تهدف كلها إلى تنمية الكفاءة.

هـ- مبدأ الإدماج: الإدماج يسمح بممارسة الكفاءة حين ترتبط مع كفاءة أخرى، كما تتيح للمتعلم التمييز بين مكونات والكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

يعتبر هذا المبدأ المحور الأساس في المقاربة بالكفاءات لأنه يسمح بتطبيق أي كفاءة مكتسبة مع غيرها في وضعيات مختلفة.

هذه المبادئ والأسس يركز عليها المعلم (منفذ المنهاج) في تعليمه وتقديمه المعلومات العلمية.[1]

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر،2004، ص15.

* ومن الأسس نذكر أهمها:

أ- الأسس ذات البعد الإستراتيجي: أي ذات توجه مستقبلي، ومعنى ذلك أنه علاوة على الاهتمام بتحسين أداء المنظومة التربوية، فإن الأمر يتعلق بانتهاج منهج استشرافي من أجل تصور وإقامة مدرسة متجددة تناسب مجتمعا يشهد تغيرات ومستجدات كل يوم ويقارب بذلك المستقبل وما قد يكون فيه، فلا يكون هذا الأمر إلا بمقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن لجميع العناصر التي تحتويها البرامج الدراسية، فتكون متدرجة باستمرار بديناميكية تهدف دوما نحو تطلعات المستقبل مع مقدرتها على الحفاظ ودعم المكتسبات والمورثات أيضا.[1]

ب- الأسس المنهجية: حيث تحتل الأسس المنهجية مكانة مركزية في المساعي والمقربات المذكورة سابقا، وتقوم على مجموعة المبادئ والتي يمكن إيجازها على النحو التالي:

- **مبدأ الشمولية والكلية:** الذي يأخذ بعين الاعتبار مجموع الأهداف المنشودة، ويعني بتحقيق جميع الجوانب المبرمجة في صلاح التخرج قبل الشروع في بناء برنامج دراسي معين.

- **مبدأ الاتساق:** ويعني بجميع مكونات المنهج بدءا من اختيار الأهداف وانتهاء بضبط استراتيجيات التقييم المقترحة في المنهاج.

- **مبدأ المقروئية:** أي وضوح عناصر البرنامج، حيث يكون من اليسير إدراك وفهم البرامج المدرجة عند المعلم والمتعلم كذلك.

- **مبدأ التلاؤم:** الذي يتطلب أن تكون البرامج مطابقة للأهداف المقررة وملائمة للحاجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع وتطلعاته.[2]

[1] زكرياء بن يحي، التدريس عن طريق المقاربة، بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، دار القصبة- الجزائر، ص92.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص94،95.

3-4- خصائص ومميزات المقاربة بالكفاءات:

تتميز المقاربة بالكفاءات بجملة من الخصائص، نذكر أهمها ومنها:

أ- تفريد التعليم: أي أن التعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم، وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، كما يشجع على استقلالية المتعلم ويفسح المجال أمامه للبادرة وإبداء الرأي والفكرة والإبداع.

ب- حرية المدرس واستقلاليته: فالمعلم في هذه البداغوجيا متحرر يعتبر منشطا وموجها خلال عملية التعليم، وتشجعه على اختيار الوضعيات والنشطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

ج- تحقيق التكامل بين المواد: أي أن الخبرات التي تقدم للمتعلم تقدم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة.[1]

د- تحفيز المتعلمين على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتختف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوق يكلف بمهمة تناسب وثيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته، وتتناسب ومستواه.

هـ- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار: من المعروف أن أحسن الطرائق وكما سلف ذكره، هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمة التعليمية والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن غلك إذ أنها تعمل على إقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، ومنها على سير المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.[2]

و- التقويم البنائي: أي أن التقويم وفق هذه المقاربة لا يقتصر على فترة معينة، وإنما يساير العملية التعليمية، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر، 2004، ص12.

[2] رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر، ط2، 2002، ص11.

ي- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما يتم إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته كما هو الحال في إنجاز مشروع مثلا.

وبالإضافة إلى الخصائص السابقة فغنها تتميز كذلك بما يلي:

- تعتبر معيار للنجاح المدرسي.

- النظر إلى الحياة من عملي.

- التخفيف من محتويات المواد والأنشطة المدرسية.

- تفعيل المضامين والمحتويات في الحياة المدرسة عموما والحياة كلها.

- تثمين المعارف وجعلها صالحة للاستعمال في وضعيات مختلفة.

- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

- تنمية المهارات واكتساب اتجاهات وميولات جديدة للمتعلم.

3-5- مستويات المقاربة بالكفاءات:

للكفاءات أربع مستويات، تقسم حسب فترات أو مراحل التعلم وتذكر منها:

أ- الكفاءة القاعدية: (compétence de base)

ترتبط مباشرة بوحدة تعليمية من خلال ما يتحقق في حصة (نشاط) أو في عدد من الحصص إذا كان الدرس مشكلا من مجموع وحدات (المحاور) غير أنه إذا كانت الحصة الواحدة هي الدرس بذاتها قد تصبح عندئذ مؤشرات الكفاءة والمعاصرة هي الكفاءة القاعدية.

" فالكفاءة القاعدية هي مجموعة نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التعليمية، توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة لدى يجب على المتعلم أنه يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة.[1]

كما أنها أي الكفاءة القاعدية اللمح الأدق الذي ينبغي على التلميذ اكتسابه ليتمكن من متابعة التعلمات بنجاح حيث يستعمل مختلف موارده، أي أن التحكم في هذه الكفاءات يضمن خدمة الكفاءة المرحلية، أي تبنى من تقاطع القدرات والمحتويات (هدف خاص).[2]

وكمثال عن الكفاءة القاعدية أن يقدم المتعلم معلومات أو معارف سابقة عن النص المقروء.

ب– الكفاءة المرحلية: (compétence d'étape)

هي كفاءة نسبية يكتسبها المتعلم خلال فترة معينة مضبوطة بزمن محدد(شهر، ثلاثي، سداسي) وهي هدف مرحلي دال يسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، حيث يصف جوانب جزئية منها، ليست نهائية لتحقيق الكفاءة الختامية وتدمج عدة كفاءات قاعدية.[3]

كفاءة قاعدية1+ كفاءة قاعدية2+ كفاءة قاعدية3= كفاءة مرحلية.

ومثال عن ذلك، أن يقرأ التلميذ أي مكتوب أو محفوظ أو مكتسب قراءة جهرية مع الأداء الجيد الخالي من الأخطاء، مع مراعاة الفهم الجيد لما يقرأه.

[1] السعيد مزروع، التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 03، قسم علوم التربية البدنية والرياضة، جامعة بسكرة، الجزائر، سبتمبر 2012، ص105، 106.

[2] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011-2012، ص07.

[3] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان الجزائر: ط1 2005، ص77.

ج- الكفاءة الختامية: (compétence finale)

هي مجموعة من الكفاءات المرحلية تعبر عن مفهوم إدماجي، وتتميز بطابع شامل عام، يتم بناؤها وتمنيتها خلال سنة دراسية أو طور تعليمي.[1]

ومن الأمثلة عن الكفاءة الختامية، أن يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه مختلفة الأنماط، بحيث تستجيب لحاجاته الشخصية والمحيطية (المدرسية) ويعبر عنها-الكفاءة الختامية- بالهدف النهائي الذي يصف عملا كليا ومتناهيا.

د- الكفاءة العرضية المستعرضة: (compétence transversale)

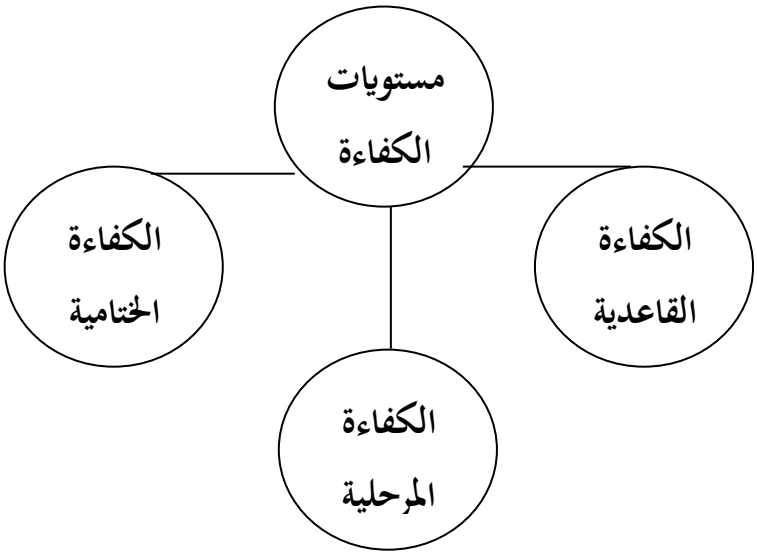
إذا كانت الكفاءات السابقة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة لها علاقة بالوحدة التعليمية أو المجال أو النشاط أو المشروع، فإن الكفاءة المستعرضة أو الأنيقة كما يسميها البعض، تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعليمات أو المواد والنشاطات.[2]

أي أنها كفاءة مشتركة تكسب بعد التعلم وتتطور خلال المسار التعلمي لتشكل فيما بعد كفاءات جديدة أكثر تطورا تعتمد عليها كفاءة أخرى متقاطعة وتبنى هذه الكفاءة العرضية على ثلاث مستويات انطلاقا من الكفاءة القاعدية فالمرحلية، ثم الختامية.

---

[1] محمد صالح حتروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، د.ط، 2002، ص56.

[2] خير الدين هني، المرجع نفسه، ص77.



الشكل رقم(04) يمثل مستويات الكفاءة.

3-6- مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:

الجدول الآتي يوضح الفروق الجوهرية بين أسلوب المقاربة بالكفاءات وأسلوب التدريس بالأهداف بناء على مجموعة من العناصر وهذه بعضها:[1]

[1] ينظر: بوشلاغم حنان، مغمولي نصرة، من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، خيار الانتقال أم حتمية التغير؟، مجلة حيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 74، أبريل 2021، ص152، 153.

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفاءات
أ- من حيث المدخل النظري	
* انبثقت المقاربة بالأهداف عن المدرسة السلوكية. * تعتمد على مدخل المحتويات.	* انبثقت المقاربة بالكفاءات عن ثلاث مدارس وهي المدرسة المعرفية، المدرسة البنائية، والمدرسة البنائية الاجتماعية. * تعتمد على مدخل الوضعيات.
ب- من حيث مفهومي التعليم والتعلّم	
* يتم التعلم فيها بطريقة آلية عن طريق إنتاج استجابات بناء على قوة المثير. * تقوم على أساس أن "التعليم" هو الجوهر. * عدم الارتباط بالسياق. * المقاربة السلوكية. * إنتاج معارف تخصصية	* ترتكز على ربط المكتسبات السابقة بالمعارف الجديدة، ويكون التعلم فيها تحديات بالنسبة للمتعلم فيوظف فيه كل إمكاناته وقدراته الخاصة. * تقوم على أساس أن التعلم "التعلم" هو الجوهر. * تحديد السياق. * مقاربة ذات نماذج معرفية متنوعة. * تصنيف الوضعيات الكفائية بتكوين المتعلم لمواجهة مختلف العوائق والمشاكل والوضعيات المعقدة.

الجدول رقم (02): يمثل مقاربة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات.

إن الهدف الرئيسي من هذه المقاربة، هو إبراز أوجه الاشتراك وأوجه الاختلاف بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات، ومن جهد أخرى معرفة الأسباب الرئيسية لانسحاب البيداغوجيا التقليدية (الأهداف) من الساحة التربوية في أغلب بقاع المعمورة، والتي يعتبر النظام التربوي الجزائر سائرا في طريقها لأنه لا يزال في نقطة الوسط بين كلتا المقاربتين (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، لأن

لاسيمة كبيرة من المدرسين الجزائريين لا زالوا يحافظون إلى حد ما على البيداغوجيا التقليدية رغم اعتمادهم لجزئيات كثيرة من المقاربة بالكفاءات.

IV. الجيل الثاني لمناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر

يعد إصلاح المنظومة التربوية الذي كم سنة 2003 الثاني من نوعه بعد الإصلاح المعمق الذي وعرفته المدرسة الجزائرية 1976، غير أنه إذا كان إصلاح السبعينات قد أملته فترة ما بعد الاستقلال وكانت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فإن الإصلاح الجديد تملية ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي يعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وبالمجالات الاجتماعية الناجمة عن هذه التطورات وتفرضه تحديات مختلفة عن تلك التي كان على المدرسة الجزائرية أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها وتميزه تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة التي بدأت في إحداث تغيير في وسائل التعليم وأساليبه.[1]

ومن هنا صار لزاما على الهيئة الوصية اتخاذ إجراء عملي، وهو إنهاء العمل بمناهج المقاربة بالأهداف تدريجيا لثبوت عدم تناسبها ومقتضى الواقع الحديث ولمحدوديتها أيضا، واعتماد مناهج جديدة أطلق عليها مناهج الجيل الثاني والتي تبنى على المقاربة الاجتماعية الثقافية لاكتساب المتعلم كفاءات تفعل دون في مجتمعه.

تعود هذه النظرية للعالم الروسي فيجو تسكي (Leo vygotsky)* وهي نظرية بنائية اجتماعية ثقافية، تركيز على التعلم وكيفياته، الفرد يبنى المعنى من خلال الاحتكاك الايجابي بالبيئة وعناصرها.

وعلى غرار الإصلاحات الجديدة التي مست التعليم في الجزائر ومناهجه فإن مناهج الجيل الثاني اللغة العربية ضمن هذه الإصلاحات، تقوم على مبدأ "المقاربة الكاملة" التي تركز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة وفقا لخصوصيات كل نشاط، كما أنها تدفع بالمتعلم إلى اكتساب كفاءات ترتيب

[1] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، دار القصبة الجزائر، 2009، ص55.

* ليو فيجو تسكي، علم نفس تعليمي سوفياتي، وول المدرسة التاريخية والثقافية.

الأفكار والتحليل والاستنتاج في مختلف الأنشطة التعليمية بطريقة تخدمه في حياته ومستقبله، وتسمح بإقحامه في الحياة المدرسية والاجتماعية أيضا، وتتجسد من خلال ملمح التخرج لمتعلمي السنة الأولى والثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط.

لأن هذه المناهج –مناهج الجيل الثاني– تحدد بالتدقيق ميدان التعلم والمسمى "بالمقطع التعلمي" الذي كان في يصطلح عليه في ما قبل "بالمحور"، وفيها تم تحديد المصطلحات وتوحيد المعارف والكفاءات المرصودة لكل مقطع تعليمي.

إن المقصود ب: المقطع التعليمي أو التعلمي: "مجموعة مركبة ومترابطة من الأنشطة والمهارات، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنماء الكفاءة الختامية".[1]

ومعناه، أن المقطع التعليمي عبارة عن مجموعة حصص تعليمية مبنية لغرض تحقيق مستوى معين من الكفاءة المستهدفة، تكون هذه الحصص مترابطة فيما بينها في فترات زمنية، ومنظمة حول وضعيات تعليمية مختارة من أجل بلوغ أهداف تعليمية محددة، تتسم بالانسجام والترابط وهذا لاكتساب المتعلم كفاءات مقصودة.

1– مبررات إعداد مناهج الجيل الثاني:

هناك جملة من المبررات والأسباب لذلك، نذكر أهمها:

* من المسار به عالميا أن المناهج المدرسية تخضع دوريا إلى الإصلاح والتعديل وذلك ل:[2]

– الضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.

[1] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، د.ط، 2016، ص05.

[2] وزارة التربية الوطنية، الاطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، 2009، ص02.

- التحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة.

- التوسع والتجدد في المعارف نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.

- بروز حاجات جديدة في المجتمع، وتطلعات جديدة في مجال التربية.

- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.

وفي ذات المنحى أشارت الكثير من الدراسات المعلقة بالمناهج وإصلاحها إلى لوجود عوامل ومبررات دعت إلى إعادة النظر في المناهج المعمول بها في الجزائر قبل مناهج الجيل الثاني ونذكر منها:

- تصميم المناهج السابقة في ظل غياب الإطار المرجعي حيث تم صدور كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي 2009، والدليل المنهجي لإعادة المناهج 2009 إلا بعد المباشرة في الإصلاحات الجديدة.

- نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول بعد سنة مما جعلها تفقد الانسجام والتماسك فيما بينها.[1]

- مصادقة الجزائر سنة 2015 على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة.

وهناك جملة من الأسباب أيضا، منها:[2]

- معالجة الثغرات وأوجه القصور التي يتم تحديدها في المناهج الحالية.

- إعدادها تم قبل صدور القانون التوجيهي للتربية والتعليم.

- تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعادة البرامج وتنظيم التعليمات.

[1] عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، الملتقى الوطني لسلك التفتيش بثانوية أحمد زبانة، الجزائر، 2015، ص06.

[2] المرجع نفسه، ص02.

2- خصائص مناهج الجيل الثاني

تتمثل باختصار فيما يلي:[1]

- يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خياراته كمشروع للحياة أو إعداده لها.

- يتحي شخصية التلميذ (المتعلم) بجميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول واتزان.

- يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية الحاضرة والمستقبلية.

- يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على تحسين حسن الاختيار واتخاذ الموافق وحل المشكلات الحياتية.

ولا يمكن أن نفرد الحديث عن الخصائص ونغفل أهم تركيز عليه مناهج الجيل الثاني ألا وهي القيم المتنوعة (كالإنسانية، والدينية، والوطنية، والاجتماعية والتربوية وغيرها...) خصوصا القيم الجزائرية الخالصة وذلك خدمة لمسعى بناء الهوية وتحقيقها المتعلم باعتبارها نتاج مسار تاريخي طويل ومن حصيلة المورثات الثقافية لبلادنا.

والجديد أيضا في مناهج الجيل الثاني، الاعتماد على مبدأي الشمولية والانسجام بين مناهج السنوات في جميع الأطوار لمعالجة تفكك مناهج الجيل السابق.

3- شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني:

إن تطبيق هذه المناهج يستوجب جملة من الممارسات نوجزها فيما يلي:

3-1- الممارسة البيداغوجية: تمضي الممارسة البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات تنويع التدريس والتعلم النشيط، حيث يتمثل هذا التنويع في استخدام المعلمين للأنشطة التعليمية التعليمة وابتكار طرق متعددة

[1] طيب فايت سليمان، دليل المعلم كتاب السنة الثانية ابتدائي، الجزائر 2016، ص14.

توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولاتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمة، فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم، واستخدامها في مواقف مختلفة في حياتهم اليومية، كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلمهم وتقييمهم من خلال التعلم الذاتي وتعلم الجماعي.

3-2- تكوين الأساتذة:

تواجه النظم التربوية تحديات متعددة ومختلفة، ولعل أهمها قدرتها على تحديد دور المدرسة ووظيفتها في المجتمع لبلوغ هدف الحق في التعليم أولا ثم تنمية القدرة على مواصلة التعليم وهو ما يبرز أهميته مسايرة التكوين لمتطلبات الإصلاح، ويتفق الكل على أن التكوين يعزز انضمام الأطراف التربوية إلى عملية التغيير التي يجريها النظام التربوي من جهة، ومن جهة أخرى يعمل على تطوير العمل وتجويد الممارسة التربوية، كما يضمن اكتساب كفاءات قابلة للتحول.

3-3- اختيار الطرائق: والتي تدفع المتعلم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور ضمن الاختيارات البيداغوجية التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات، وذلك في سياق مرافقة إيجابية من طرف الأستاذ ليضمن سلامة المسار قبل وأثناء وفي نهاية التعلم.

3-4- التحكم في الوسائل وحسن استغلالها:

ونقصد بالوسائل، السندات المكتوبة، الصور، الأشرطة السمعية البصرية، الانترنت، المكتبة المدرسة، الإذاعة المدرسية، المسرح المدرسي، المكتبات العمومية، المعالم الأثرية، الأماكن السياحية، وغيرها...

3-5- مفاهيم ومصطلحات بيداغوجية واردة في مناهج الجيل الثاني:

1- ملمح التخرج: ويقصد به غايات المدرسة الجزائرية، وملمح المتعلم والفرد الجزائري الذي على المدرسة التكوينية، ويعرق عادة على شكل معارف ومهارات وسلوكات، وجاءت ملامح التخرج في مقدمات البرامج كأهداف بعيدة المدى أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي.

كتزويد المتعلم بكفاءات تمكنه من المشاركة النشيطة في الحياة الاجتماعية والتكيف مع التغيرات، وأن يكون المتعلم قادرا على مواجهه المتغيرات والمستجدات.

2- الهدف التعليمي: هو ممارسة قدرة المتعلم على محتوى، مثل أن يستخرج فكرة عامة لنص قرأة.

3- المواد: المواد نوعان:

أ- مواد داخلية: مواد معرفية، مهارات، استراتيجيات...

ب- مواد خارجية: وتشمل المعطيات التي توفرها وثائق أو مراجع ما، يكون المتعلم في حاجة إليها عند حل مشكلة ما.[1]

* فالمواد هي كل ما يوضع تحت تصرف المتعلم ويتلقاه، فيتحكم فيه ويحوله إلى كفاءات ومهارات يستطيع بها حل المشكلات والوضعيات الصعبة.

4- الميدان: الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج.[2]

5- الكفاءات: وهي ثلاثة أنواع:

أ- الكفاءة الشاملة: هي كفاءة مسار تعليمي معين متعلق بمجموعة من الكفاءات الختامية، لميادين المادة، وقد سميت بهذا الاسم لأنها تشمل جميع الكفاءات الختامية للسنة أو الطور أو المرحلة التعليمية.

ب- الكفاءة الختامية: هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين، وتعبر عما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية أي التحكم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجية.

[1] وزارة التربية الوطنية، البرامج المدرسية للابتدائي ولمتوسط، توجيهات أساسية، ديوان المطبوعات المدرسية، 2017، ص20.

[2] محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، د.ت، ص46.

ج- الكفاءة العرضية: هي كفاءة تتكون من المواقف والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، حيث يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي يراد تنميتها وهي أربعة أنواع:

*كفاءات ذات طابع فكري عملي (يستعمل المعلومة ويمارس قدراته)

*كفاءات ذات طابع منهجي (يكتسب منهجيات العمل الناجعة)

*كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي (يتخذ موافق ومبادرات)

* كفاءات ذات طابع تواصلي (استغلال وسائل التعبير العلمي، الأدبي الفني، الرمزي، واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال).[1]

إذن هذه هي أهم المصطلحات التي صاحبت الإصلاحات الجديدة على المناهج ووردت في مناهج الجيل الثاني.

3-6- محاور هيكلية مناهج الجيل الثاني: تم اعتماد أربع محاور وهي:[2]

1- المحور المعرفي: يتضمن التنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم لخصوصيات المادة ومفاهيمها المهيكلة.

2- المحور البيداغوجي: يضمن البنائية والبنائية الاجتماعية، والوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية وكذا القيم.

3- المحور النسقي: ويتضمن عقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة مع تصور تنازلي وانسجام أفقي وكذلك التقييم.

[1] المرجع نفسه، ص45.

[2] عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ص08.

4- المحور القيّمي: يتضمن قيم الهوية والانتماء للعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزماني محدود للمناهج والانسجام الأفقي والعمودي للمناهج.

إن هذه المحاور تعتبر من ضروريات تصميم المنهاج، بحيث تحدده وتهيكله فإذا وجد فيها التكامل والشمولية والتوحيد والصياغة في إطار نسقي واحد في كل المواد تجعل منه مقروء واضحا وسهل التطبيق.

3-7- مقارنة بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني:

استقراء للدراسات التي وضعت موضوع الإصلاحات التي مست المناهج في الجزائر بما هو مذكور سالفا في بحثنا، وضعتها تحت عدسة مجهر البحث فخلصت في جملة نتائجها المبدئية على المستوى التصوري وكذا الإعدادي إلى المناهج التعليمية حققت نقلة نوعية مع الإصلاح من حيث وجاهتها مع غايات ومهام المدرسة الجزائرية وتطلعات المجتمع، من حيث تكلفها بالمستجدات الحاصلة في المجال البيداغوجي الديداكتيتي.

وفي هذا الجدول سنوضح أوجه المقاربة بين مناهج الجيلين "الأول والثاني".

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأول(السارية المفعول)	مناهج الجيل الثاني
تصور المنهاج	تصور المناهج بترتيب زمني حسب منطق المادة (سنة بعد سنة)	تصور شامل وتنازلي للمناهج يضمن الانسجام الأفقي والعمودي.
ملمح التخرج	تم التعبير عنه بشكل غايات لكل مادة، وتكفل ببعض القيم المعزولة وغير المخطط لها.	تهدف إلى تحقيق غاية شاملة ومشتركة بين كل المواد تتضمن قيما ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.
النموذج التربوي	بنائي لكفاءات ذات طابع معرفي	اعتماد البيرية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الإستراتيجيات التي لا يمكن من بناء معرفة ضمن العمل التشاركي.
هيكلة المادة	تهيكلت على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهمية	تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة تسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.
المقاربة البيداغوجية	المقاربة بالأهداف ومتابعة السلوكيات القابلة للملاحظة، تم المقاربة بالكفاءات التي تستوعي جملة من القدرات المعرفية	المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات طابع دلالي.
مستوى تناول المفاهيم	حسب النضج العقلي للمتعلم ومكتسباته القبلية، وكانت سابقا حسب منطق المادة وحسب المستوى الدراسي	على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم

الجدول رقم (03): يمثل مقارنة مناهج الجيل الأول والجيل الثاني[1]

[1] ينظر: عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، باتنة، الجزائر، 05 أفريل 2015، ص06،07.

ومن الملاحظة خلال عقد المقارنة بين الجيلين (الأول والثاني)، أن من أهداف المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني، أن تطبق الكفاءة تواصلا مع المحيط الخارجي، حيث أن المقاربة التي تضمنها الجيل الأول كانت تحقق تواصلا واقعيا داخل القسم.

كما نخلص مما عرضناه في هذا المبحث إلى أن المناهج التعليمية لا توضع اعتبارا أو جزافا، بل وفق قواعد وأسس علمية ثابتة تجعلها مواكبة لمقتضيات الواقع والعصر، قابلة للنقد وللإصلاح والتغير، بغية تطويرها وتطويعها لما يلائم زمن المتعلم ومحيطه، وبهدف ترقية المنظومة التربوية بمعالمها التعليمية.

المبحـث الثالـث:

الأنشطة التعليمية للغة العربية في الطور المتوسط

في مناهج الجيلين الأوّل والثاني

The educational activities of the Arabic language in the intermediate stage in the curricula of the first and second generations

I. أنشطة تعليمية اللّغة العربية في مناهج الجيل الأول (الطّور المتوسط)

II. أنشطة تعليمية اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني (الطور المتوسط)

III. مقارنة شاملة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني

توطئة:

"إن من أولويات الحفاظ على الذات الحضارية علم المرء بلغته وقدرته على التعبير والإبداع العلمي بها وفيها كل نواحي العلوم المختلفة، كذلك فمن المعلوم أنّ اللّغة إذا كان تحيى بتركيبها فإنّها أيضا تحيى بأهلها وتحضي بالدروع والانتشار عندما يكونوا قد حققوا إنجازات يعتد بها في التطوّر الحضاري وتكون سيّدة اللّغات حين يبلغ أهلها قمة السّلم الحضاري في العالم".[1]

ومن منطق أهميّة اللغة العربية كلغة رسمية في الجزائر، فإنّ المنظومة التعليمية أولت لها الكثير من الاهتمام في جميع المحطّات التاريخية الماضية أو الحاضرة وأفضت لها جانباً وقسطاً كبيراً من الأهمية في الإصلاحات وتطوير مناهجها التعليمية.

I. أنشطة تعليمية اللّغة العربية في مناهج الجيل الأول (الطّور المتوسط)

1- الأنشطة المقرّرة وتوقيتها:

قبل التطرّق للأنشطة التعليمية وتوقيتها في الطّور المتوسط، وجب الإشارة إلى مفهوم النشاط.

أ- مفهوم النشاط:

النّشاط لغة يوحي بمعاني الممارسة والعمل والإنجاز والبناء أيضا،[2] وفي اصطلاحاً فهو العمل أو الفعل الذي يسلّطه المتعلّم على محتوى ما.

وعلى هذا الأساس تمّ تداول مصطلح "النشاط" عوض المادة لهدف توجيه المعلّم إلى توظيف استراتيجيات التدريس التي تركز على الجهد الذي يبذله المتعلّم اكتساب المعارف والمهارات بنفسه.

فالكثير من الدّارسين والباحثين يخلطون بين المصطلحين "النشاط" والمادة" ويعتبرونها مصطلحاً واحداً، أما في الحقيقة هناك فرق بينهما، حيث أن "النشاط" هو مجموع الإجراءات والممارسات التي يقوم بها

[1] صليحة لطرش، مناهج تدريس اللّغة العربية بين الكفاءة والرّداءة من منظور علم الاجتماع اللّغوي، كتاب المؤتمر- مناهج تدريس اللّغة العربية- فبراير 2018، الهند، ص07.

[2] مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّند الثالثة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2004، ص11.

المعلّم والمتعلّم في حيّز محدّد من الزّمن وفي مجال معرفي معيّن، أما "المادة" فهي مشتقة من مضامين ومحتويات مجال معرفي معين وتكون منظمة لأجل التدريس في زمن محدد حسب كل مستوى دراسي.[1]

يعتمد في تدريس اللغة العربية بجميع مستوياتها في مرحلة التعلم المتوسط على كتاب القراءة، مقسم إلى مجموعة وحدات تعليمية كل وحدة تتكون من الأنشطة التالية:[2]

* قراءة مشروحة ودراسة نص.

* الظواهر اللغوية.

* مطالعة موجهة وتعبير شفهي.

* تعبير كتابي.

* أعمال موجهة.

الجدول التالي يوضح التوزيع الزمني للأنشطة وترتيبها:[3]

السنة الأولى	التوقيت الأسبوعي بنشاط	السنة الثانية	التوقيت الأسبوعي للنشاط
قراءة مشروحة	ساعة واحدة	قراءة مشروحة	ساعة واحدة
الظواهر اللغوية	ساعة واحدة	الظواهر الغوية	ساعة واحدة
دراسة النص	ساعة واحدة	دراسة النص	ساعة واحدة
مطالعة موجهة (تعبير شفهي)	ساعة واحدة	مطالعة موجهة (تعبير شفهي)	ساعة واحدة
تعبير كتابي	ساعة واحدة	تعبير كتابي	ساعة واحدة
أعمال موجهة	نصف ساعة (30د)	أعمال موجهة	نصف ساعة (30د)
السنة الثالثة	التوقيت الأسبوعي للنشاط	السنة الرابعة	التوقيت الأسبوعي للنشاط

[1] محمد الصالح حثروي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2012، ص132.

[2] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2013، ص14.

[3] المرجع نفسه: ص13.

قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة واحدة	قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة واحدة
الظواهر الغوية	ساعة واحدة	الظواهر اللغوية	ساعة واحدة
مطالعة موجهة (تعبير شفهي)	ساعة واحدة	مطالعة شفهي (تعبير شفهي)	ساعة واحدة
تعبير كتابي	ساعة واحدة	تعبير كتابي	ساعة واحدة
أعمال موجهة	نصف ساعة (30د)	أعمال موجهة	نصف ساعة (30د)

الجدول رقم (04): يوضح توزيع أنشطة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وترتيبها ضمن مناهج الجيل الأول.

من خلال الجدول أعلاه نخلص أن حصة اللغة العربية في مستويات التعليم المتوسط الأربعة، موزعة إلى ستة (06) أنشطة أسبوعيا، كل نشاط يدرس في ساعة ما عدا نشاط الأعمال الموجهة يدرس في نص ساعة، باستثناء مستوى السنة الرابعة حيث يقدم نشاطها (الأعمال الموجهة) في ساعة كاملة.

إذا الحجم الساعي لأنشطة السنوات الأربعة من التعليم المتوسط هو:[1]

المستوى	الحجم الساعي الأسبوعي
السنة الأولى	5سا و30د
السنة الثانية	5سا و30د
السنة الثالثة	4سا و30د
السنة الرابعة	5سا

الجدول رقم (05): يمثل حجم الساعي المخصص لمستويات التعليم المتوسط الأربعة– تعليمة اللغة العربية–

[1] المرجع السابق، ص13.

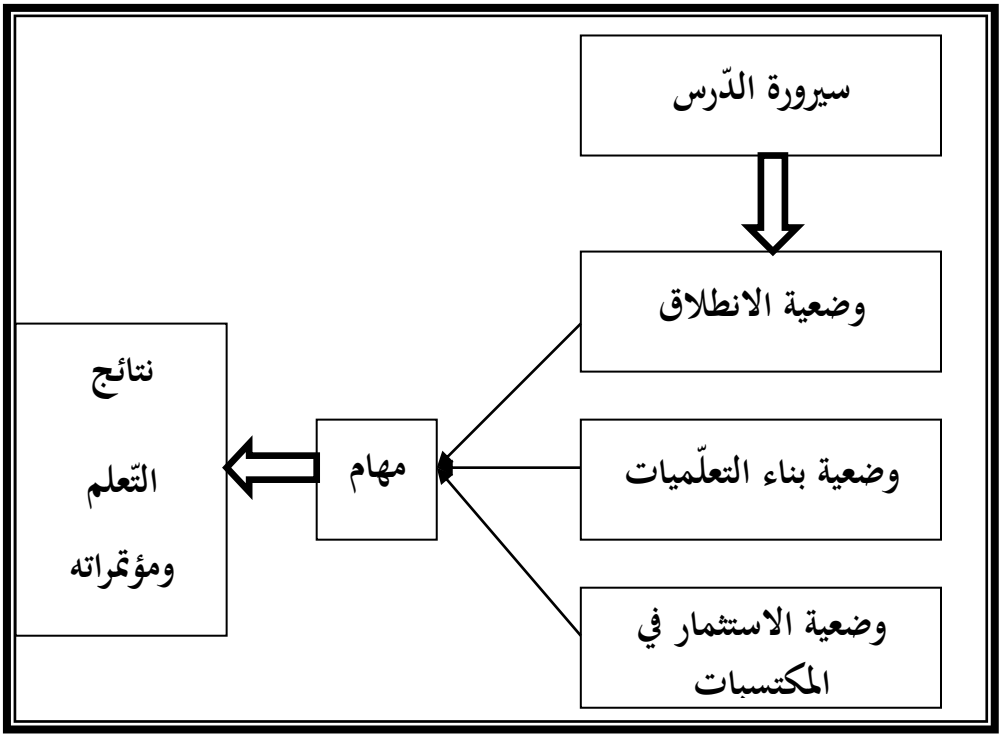
2- مراحل بناء الدرس وفق المقاربة بالكفاءات (وضعيات التعلم):

يقصد بالوضعية التعليمية: "مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقوم المتعلم إلى إنماء كفاءته".[1]

تتمثل الوضعيات التعليمية (الديداكتيكية) في ظل المقاربة بالكفاءات، وضع المتعلم في موقف معقد نوعا ما (مشكلة) يتسبب له في زعزعة بنائه المعرفي وحتى يستعيد التوازن وجب عليه العودة إلى مكتسباته السابقة ويستمر قدراته المعرفية ويحسن توظيفها حق يتمكن من حل هذه المشكلة.

وبهذا الدمج للمكتسبات السابقة يتحقق بتكيف المتعلم مع وضعيات جديدة ولحصول على حل نوعي غير مسبوق، وهذا هو أساس بناء كفاءة ذات مستوى شامل لدى المتعلم.

ويستلزم في بناء الوضعيات تخطيطا ديداكتيكيا جيدا على مستوى وضعيات تعليمية لتحقيق الكفاءة المستهدفة لكل نشاط ومن كل درس وفي الرسم التالي وضعيات التعلم ونشاطاته.



الشكل رقم(05): يمثل الوضعيات التعليمية.

[1] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د.ط، 2006، ص42.

أ- وضعية الانطلاق: من أهداف هذه الوضعية، تقويم المكتسبات السابقة للمتعلم، أي التعرف على تعليماته الضرورية لتحقيق كفاءة الدرس ويؤدي هذا النوع من الوضعيات التقويمية إلى تشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة لدى المتعلم، بما يوفر تغذية راجعة تفيد إزالة عوائقه المعرفية التي تحول دون تمثله (المتعلم) للخبرة الجديدة، وحتى يتمكن المعلم من التخطيط للمراحل الموالية.[1]

ب- وضعية بناء التعليمات: ترتكز الوضعية الديكاتيكية في مرحلة بناء التعليم والتعلم على مهمة أساسية تمثلها الوضعية المشكلة، والتي تشكل الحافز للمتعلم لتحريك قدراته المعرفية، وإدماج المكتسبات القبلية وتوظيفها بأسلوب يمكنه من حل المشكلة وبناء التعليمات.

يتخلل هذه المرحلة البنائية، التقويم التكويني الذي يعد ضروريا لتفعيل الجودة وضمان تطورها طيلة سيرة التدريس.[2]

ج- وضعية استثمار المكتسبات: (الوضعية الختامية)

الهدف من هذه الوضعية، تقويم التعليمات المحققة خلال التدريس (مؤشرات الكفاءة) بناء على وضعية إدماجية يتضمن طرح مشكلة تستهدف تحقيق كفاءة، فيطلب من المتعلم حلها بتوظيف مكتسباته المعرفية والسلوكية[3]، والتقويم هنا يتصف بالاستمرارية فبما يتيح بلوغ أعلى درجات الكفاءة في الأداء.

بناء على ما سبق نخلص إلى أن: يتم بناء وضعيات التعلم من طرف المعلم بكل ما من شأنه إعطاء دافعية التعلم النشط للمتعلم بشكل فردي أو في إطار جماعي.

3- كيفية تقديم الأنشطة التعليمية:

لتحقيق أهداف المنهاج، وتمكين المتعلمين من امتلاك الكفاءات الغوية المقصودة والمستهدفة في مرحلة التعليم المتوسط، يتطلب المرور عبر نشاطات مخصصة، منتظمة وبشكل متواصل، وهي:

* القراءة المشروحة ودراسة النص.

---

[1] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص85، 86.

[2] ينظر: علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، السند التربوي للمعلمين، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، د.ط، ص158.

[3] المرجع نفسه، ص391.

* الظواهر اللغوية.

* المطالعة الموجهة (تعبير شفوي).

* التعبير الكتابي بالإضافة إلى إنجاز المشاريع.

* الأعمال الموجهة.[1]

تتوزع حصص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى الأنشطة المذكورة سالفا، تتناول في كل أسبوع، كل نشاط له أهدافه، والتي تمثل ملمح المتعلم في نهاية كل مرحلة، وينتظر من خلالها أن تكون قاعدة لمكتسباته في المرحلة الموالية (مرحلة التعليم الثانوي) وداعمة لها.

3-1: نشاط القراءة المشروحة ودراسة النص:

يحتل نشاط القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى، باعتباره منطقا لها، وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية.

وللقراءة مفاهيم متنوعة وعديدة في الاصطلاح لكنها في الغالب تشير إلى أن: "القراءة فك لشفرات الخبر المكتوب، وتأويل نص أدبي ما، لذلك فهي واحدة من المهارات اللغوية الأربع إلى جانب الكتابة، والاستمتاع، والتحدث وللقراءة جانبان مهمان هما: جانب آلي يتمثل في التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، والجانب الآخر إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة.[2]

إذن فالقراءة تمكن المتعلم من عدة مهارات، ومنها: الفهم، والتميز، والتحليل والتركيب والإدراك، والتواصل ...، كما تكسبه أيضا قيما مختلفة، تربوية إنسانية، وطنية، أخلاقية، دينية، اجتماعية وغيرها، وسلوكية أيضا.

كما تهدف القراءة بالإضافة لما ذكرناه سابقا إلى تمكين المتعلم من القراءة بصوت واضح ونطق سليم، وفهم المقروء وتحديد أفكاره وتذوقه وتقويمه.

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص14.

[2] محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية دار آليا زوري، عمان، الأردن الطبعة العربية، 2007، ص91.

والإضلاع على معاني كلماته الصعبة من خلال تفعيل العمل على القواميس والمعاجم ليتعرف المتعلم هنا على كيفية استعمالها وطرق البحث فيها، بالإضافة إلى توظيف تلك المفردات في جمل مفيدة.

ويكون تقديم نشاط القراءة وفق منهجية رسمها المنهاج تتمثل في: تمهيد قراءة صامتة، قراءة نموذجية، قراءة فردية مشروحة، استثمار النص في ترسيخ وتثبيت المكتسبات الجديدة، ومعرفة القيم التي يتضمنها المقروء.

أ– التمهيد: يعتبر التمهيد الخطوة الأولى في أي نشاط تعلمي، يبنى المتعلم من خلاله أفكار الموضوع، فيعيش في بيئة ذلك الموضوع، ويكون حينها مستعد ومتشوقا لمعرفته واضعا إياه في مشكلة تجعله في حيرة من أمره وتدفعه إلى قراءة النص قراءة صامتة واعية يبحث من خلالها عن حلول للمشكلة المطروحة، لهذا فإن خطوة التمهيد "خطوة أساسية وضرورية في التدريس" لأنها نقطة البداية في التعليم الناجح، وهي تهيئة أذهان المتعلمين وإنارة اهتمامهم وفعاليتهم، واستدعاء لخبراتهم السابقة وطرد روح السآمة والملل عنهم.[1]

إذن فالتمهيد الناجح هو ذلك التمهيد المتشوق والمثير للاهتمام والعامل على تهيئة المتعلم وجعله مركزا ومنتبها، جاعلا إياه يبحث في ذهنه على معارفه السابقة قصد توظيفها في فهم الموضوع المتناول وتحليل مضمونه من غير ملل ولا سآمة.

ب– القراءة الصامتة: هي الخطوة الثانية في هذا النشاط، وتأتي بعد التمهيد الذي يستنتج منه المتعلم عنوان النص أو الموضوع الذي يدور حوله النص، فيطلب المعلم من المتعلم فتح الكتاب محددا له الصفحة التي بها النص ليشرع في قراءته الصامتة، تحت مراقبة المعلم مراعيا القراءة البصرية دون نطق أو همس، فيكون له سلطة التقدير الزمني لهذه النوع من القراءة بحسب طول النص أو قصره ثم يطوي المتعلمون الكتاب ليختبر المعلم فهمهم بأسئلة عميقة في النص تبين له مدى فهمهم واستيعابهم.

[1] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص169.

ج– القراءة النموذجية: وتكون بلسان المعلم، حيث يقرأ النص قراءة جهريّة يحترم فيها علامات الوقف، ويظهر الأساليب المختلفة من أمر ونهي واستفهام معتمدا في قراءته نبرة الخطاب، وتعد هذه الخطوة مهمة في نشاط القراءة إذ أنها كفيلة بتقويم بألسنة المتعلمين بالإضافة إلى أنها تمهيد صالح لفهم المعنى.[1]

ويجب أن تؤدى القراءة النموذجية بطريقة جيدة، حيث تكون معبرة وممثلة للمعني التي تظهر جمالية النص التي تمكن المتعلم من اكتساب الذوق الفني وتدفعه إلى الرغبة في تقليد المعلم.

د– القراءة الفردية المشروحة: وهي قراءات يقلد فيها المتعلم المعلم من جهة ومن جهة أخرى يصوب أخطاءه، ويتدرب على فنيات الإلقاء والخطاب والتفاعل كما يعمل على تعميق فهمه للنص، وإثراء معجمه اللغوي من خلال شرح الصعب من مفردات النص، وبعدما يحلله ويفككه إلى فقرات محاولا تقديم فكرة أو عنوان مناسب لكل فقرة للنص.

هـ– تذوق النص واستنباط قيمه:

في مرحلة التعليم المتوسط ينمي المتعلم قدراته الفنية الجمالية عن طريق المقاربة النصية، فيأخذ من كل نص ظاهرة لغوية أو بلاغية ليتعرف على مفهومها، والغرض منها، وتقويمات يثبت منها مكتسباته الجديدة، ثم يحاول استخراج القيم التي يتضمنها محتوى النص (الاجتماعية، الدينية، الوطنية وغيرها) فيتذكر من خلالها ما يحفظ من نصوص قرآنية مناسبة للموقف أو حديثا نبويا أو حكمة أو بيتا من الشعر، وبهذا يثبت فهمه للنص، ثم يختم نشاط القراءة بتطبيق يكون بمثابة دمج للمكتسبات ومعرفة مستوى المعلم ومدى تحكمه في مهاراته المختلفة القرائية أو الكتابية.

* **ملاحظة:** يتم تناول نشاط القراءة من خلال نص واحد في الأسبوع، ويكون محورا لباقي فروع اللغة العربية من: قواعد نحوية، صرفية، ظواهر بلاغية، ظواهر عروضية، (إذا كان النص شعرا).[2]

ويتم تدريس نشاط القراءة ودراسة النص في ثلاث حصص:

---

[1] المرجع نفسه: ص176.

[2] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة متوسط، ص11.

* قواعد الإملاء والكتابة لا تستقل بحصة، حيث يتم تناولها في حصة القراءة ودراسة النص بما يوفره هذا الأخير من ألفاظ تطرح مسألة إملائية، على أن يخصص لها وقت وجيز من حصة القراءة ودراسة النص. ينظر: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط ص19.

1- قراءة ودراسة نص

2- دراسة ظاهرة لغوية

3- نشاطات تقويمية

* **خلاصة:** نشاط القراءة اعتمدته المناهج التعليمية كنشاط أساسي ومنطلق لجميع الأنشطة الأخرى تحت مسمى القراءة المشروحة(1) (النص التواصلي) والقراءة المشروحة(2) للسنة الأولى والثانية متوسط، وفي السنة الثالثة والرابعة متوسط يتناول النص تحت مسمى القراءة ودراسة النص، حيث يتدرب المتعلم زيادة عما عرفه في السنتين الأولى والثانية على البناء الفكري والبناء الفني للنص من خلال تحليل أفكاره وبنائه، وعلى بعض الجوانب الفنية فيه ليوظف في الأخير مكتسباته ويتيح نصوصا على شاكلة النصوص التي درسها.

3-2: نشاط الظواهر اللغوية (قواعد اللغة):

يجد الإشارة في البداية إلى أن التقسيم المذكور في قواعد اللغة من تركيب نحوية، وصيغ صرفية، وقواعد الإملاء* والكتابة، ما هو إلا سبيل لتحقيق الهدف من هذا النشاط ويجب أن يدرك المعلم والمتعلم على حد سواء أن قواعد اللغة تدرس باعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبة.[1]

ومن أهم عناصر "قواعد اللغة": النحو والصرف.

- **فالنحو:** كما عرفه "الجرجاني" هو علم بقوانين يعرف بها أقوال التراكيب اللغوية من الإعراب والبناء وغيرها.[2]

- **والصرف:** هو علم تعرف به أحوال أبينة الكلام.[3]

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى متوسط، ص12.

[2] الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2000، ص236.

[3] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجيا وطرائق تدريسها دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص179.

يقترح المنهاج في القواعد اللغوية مواضيع تكتسي أهمية وظيفية في حياة المتعلم، متجنبا الأساليب الشكلية التي لا علاقة لها بالتوظيف المباشر وذلك من خلال اعتماد النصوص (نصوص القراءة المشروحة، نصوص المطالعة) من خلال المقاربة النصية.

ملاحظة: بحكم أنني أستاذ بالتعليم المتوسط – لغة عربية– وقد كانت لي بعض الفرص أنني درست بذات المستوى الدراسي 2008، 2009، 2010، 2011، وكانت المناهج المعلومة بها آنذاك مناهج الجيل الأول، فلاحظت أن المقاربة النصية نسبة العمل بها وفاعليتها في نشاط القواعد اللغوية ليست 100% بل هي بنسب متفاوتة، اعتبار أن نص القراءة أحيانا لا يخدم الظاهر اللغوية المقصود تدريسها، لذا يلجأ الأستاذ إلى وسائل أخرى، لإعداد مذكرة خاصة بالنشاط، حتى يتسنى له استحضار أمثلة خادمة للظاهر اللغوية المتناولة والمستهدفة.

3-2-1- خطوات سير النشاط:

أ- التمهيد: ويتم باستظهار الدرس السابق من نشاط القواعد اللغوية، ثم بطرح أمثلة للتأكد من قدرة المتعلم على توظيفها، وإذا كان لها علاقة بالقاعدة المراد تدريسها يحاول ربط المتعلم بها.

ب- الأمثلة: يتم استنباط الأمثلة من خلال المقاربة النصية باعتماد نص القراءة ودراسة النص أو باعتماد أمثلة مقاربة لمحور النص.

ج- الشرح: بعد كتابة الأمثلة وقراءتها، يستعين الأستاذ بأسئلة متدرجة ترتكز على ناحيتي الشرح والإعراب للقاعدة المقصودة، وبها يتم الوصول إلى القاعدة على مراحل تسلسلية مع التسجيل على السبورة وكراريس المتعلمين حتى تكتمل القاعدة.

د- الاستنتاج: أي استنتاج القاعدة اللغوية التي تعرض بصورة مبسطة ومفصلة.

هـ- التقويم: ويتمثل في تدريب أو أكثر بسوء من الكتاب أو من إعداد الأستاذ.

و- الواجب المنزلي: حل بقية تدريبات الكتاب في الكراس.[1]

[1] ينظر: الشريف مريبعي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية لسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، 2006، ص41.

* ملاحظة: وجب أن تكون قواعد اللغة وظيفية تساعد المتعلم على الفهم والإفهام، وعلى الأستاذ أثناء سير دروس القواعد أن يشعر المتعلمين بأن العبرة ليست بحفظ القواعد، بل في توظيفها وتطبيقها أثناء الإنتاج كتابة وقراءة، وبضرورة تصحيح الأخطاء بطريقة لا يحرج بهام تعلميه مع إظهاره – أي المعلم- التشجيع لهم حتى يزرع في نفوسهم الرغبة الكبيرة في دروس قواعد اللغة.

3-3- نشاط المطالعة الموجهة (التعبير الشفهي):

أ- المطالعة الموجهة: "هي القراءة الصامتة التي تطلق اصطلاحا على مطالعة النصوص الطويلة ذات عدد من الصفحات أو مؤلف بكاملة".[1]

تعتبر حصة المطالعة المنطلق الرئيسي لحصص التعبير بنوعية الشفهي والكتابي حيث يكلف الأستاذ متعلميه بمطالعة نص أو عدة نصوص مستهدفة خارج الفصل الدراسي، وقد يستعين بنصوص أخرى تعالج نفس القضية، فيجمعون كما من المعلومات والآراء حولها، وأثناء الحصة المقررة في الفصل تناقش القضية ويبسط المتعلمون آراءهم تحت إشراف معلمهم الذي يدير النقاش بينهم عن طريق طرح الاستفسارات حول القضية المطروحة وتوجيه المتعلمين وتصويب تدخلاتهم.[2]

تختم الحصة بتقديم عروض شفوية من قبل المتعلمين حول ذات القضية المطروحة، وقد يتطرقون منها لممارسة التعبير الكتابي.

ومن أهداف هذه الحصة:

- يقرأ المتعلم نصوصا مختلفة الأغراض والأشكال قراءة ذاتية.
- يوظف المعجم اللغوي في الشرح.
- يصوغ أفكار النصوص العامة والأساسية.
- يستمر النصوص في إبداعاته.
- يبدي رأيه حول النصوص معتمدا على ذاته.
- يستثمر النصوص في تثبيت مكتسباته اللغوية وفي دعمها.

[1] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص27.

[2] نفس المرجع، ص28.

ب– التعبير الشفهي:

يعرف التعبير الشفهي على أنه: "كلام يصدره المرسل شافهة ويستقبله استماعا، ويستخدم في مواقف المواجهة أو من خلال وسائل الاتصال الصوتي المختلفة.[1]

وعلى الصعيد المدرسي بعد وسيلة اتصال بين المعلم والمتعلم بواسطة مفردات لغوية منطوقة.[2]

ومن هذا المنطلق يولي منهاج اللغة العربية عناية خاصة للتعبير الشفهي، كونه الوسيلة الأولى للتواصل المباشر، ومقدمة للتعبير الكتابي، ولكونه أيضا حقلا تطبيقيا للكثير من المهارات والكفاءات اللغوية (الإلقاء، إجراء المقابلات، الحوار المناقشة ...)

ولتنمية كفاءة التعبير الشفهي الطور المتوسط من التعليم، ينبغي تحقيق الأهداف الآتية:[3]

- توظيف المكتسبات اللغوية بشكل سليم.
- الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع.
- تفعيل روح المبادرة والثقة بالنفس.
- تحسين الأداء الشفهي وتنمية القدرة على الارتجال.
- تحقيق التواصل الأفقي والعمودي (مع الأقران والراشدين).

وتنجز هذه الحصة في ذات الساعة المبرمجة للمطالعة من كل أسبوع وذلك باستغلال نص المطالعة الموجهة، وتتم عبر خطوت تربوية منها:

- اختيار عناوين النصوص ومناقشتها.
- تحليل المضامين وإعادة تركيبها.
- التلخيص.
- التوسع في الأفكار الواردة في النصوص.

---

[1] محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص227.

[2] المرجع نفسه، ص227.

[3] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة لمرافقة المناهج مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ص30.

- إبداء الرأي حول مضامين النصوص باستعمال الحجة والبرهان.

- إنجاز عروض وتقديمها مشافهة.[1]

تعتبر حصة التعبير الشفهي، حصة إدماجية أسبوعية لكونها تسمح للمتعلم بالتعبير عن أفكاره، وآراءه، ومشاعره، بتوظيف المكتسبات والتعلمات التي تناولها في النشاطات الأخرى، فالتعبير بنوعيه يعد حقلا تطبيقيا للأنشطة التي يتناولها المتعلم.

3-4- نشاط التعبير الكتابي:

التعبير هو نشاط تعلمي يمارس فيه المتعلم مجموعة من العمليات الذهنية وغير الذهنية، يوظف فيها معارفه الفعلية، ومهارات الوظيفة كنسق متكامل يرتبط بمجال من مجالات الحياة اليومية، وهو عمل تعلمي خاضع لمنهجية نابعة من بحوث تربوية وخبرات تعليمية بهدف الوصول بالمتعلمين إلى مستوى يمكنهم من إيجادة التعبير الوظيفي والإبداعي.

عرف التعبير الكتابي على أنه: "تحويل للأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية ومراعاة قواعد اللغة".[2]

أما على مستوى الصعيد المدرسي فهو يعد وسيلة اتصال بين المعلم والمتعلم بواسطة مفردات وتراكيب مكتوبة يدمج فيها معارفه القبلية، يتلقاها من أجل تقيم المتعلم.[3]

يخصص الأستاذ وقتا من حصة التعبير الكتابي للتصحيح مركزا على الجانب الإجرائي (خطبة، رسالة إرادية، بناء مقدمة، هيكلة، عرض الشواهد، توظيف ظواهر لغوية وفنية مدروسة...) مع مراعاته حاجات المتعلم وأخطاءه.

---

[1] ينظر: أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين، الحراش، الجزائر، د.ط، د.ت، ص29.

[2] نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، ط1، 2006، ص210.

[3] محسن عطية، المرجع السابق، ص227.

يتم التصحيح مرة بعد كل ثلاثة أسابيع وقد يستدرك مع التقييم النهائي للمشروع أما في الحصص المخصصة للتعبير الكتابي للأسابيع الثلاث الأولى فيتكون مخصصه لتقديم نص الموضوع المراد معالجته والتعرف على فنيات التعبير، وبالإضافة إلى متابعة المشروع.

وعلى ذكر المشروع فهو رافد من روافد تفعيل الكفاءات المراد تحقيقها توجه العناية إلى تزويد المتعلمين بفنيات العمل وتمكينهم من المهارات اللازمة.

يمكن تلخيص أهداف التعبير الكتابي في دعم المكتسبات وتعميقها قصد الوصول بالمتعلم إلى القدرة على التحرير المنتظم والمنسجم في مواضيع متنوعة بالتركيز على:[1]

- صحة الأفكار وتماسكها في التحرير الكتابي.
- استثمار رصيد الألفاظ والمعارف المكتسبة في مرحلة التعبير الشفهي.
- تأليف نصوص حرة تستوجب من نصوص القراءة والمطالعة.
- تلخيص الأشرطة الوثائقية، والنصوص الكتابية والشفوية.
- الإنتاج الكتابي في مختلف أشكال التعبير مثل: الحوار، الرسالة، الترجمة، الشهادة، القصة...

3-5- نشاط الأعمال الموجهة:

حصة الأعمال الموجهة هي حصة مستحدثة، تخصص لأعمال مكملة للدروس لكنها لا تكون حصة للتطبيقات زحل التمارين، بل يتناول فيها الأستاذ مع فوج من التلاميذ أعمالا لا يمكن أن يقوم بها أثناء الدرس، كالبحث في القاموس، إنجاز مخطط بحث أو عرض كيفية العمل ضمن فوج من الأقران.[2]

من خصائص حصة الأعمال الموجهة:

- التواصل الجيد بين المعلم والمتعلم.
- التعاون والتفاعل بين المتعلمين.
- التركيز على مسؤولية المتعلم ومبادرته للحصول على التعلم.
- التغذية الراجعة الفورية.

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص18.

[2] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ص19.

- تقدير المواهب مع مراعاة الفوارق الفردية.

- اعتبار المعلم كمرشد وموجه ودليل لكل المعارف والمعلومات.

من خلال هذا كله، يمكننا القول أن الأعمال الموجهة تندرج ضمن المساعي الرامية إلى تحسين نوعية التعليمات وتمكين المتعلمين من تطوير وتحسين معارفهم وتحفيزهم على التعلم الذاتي بدعم وتوجيه من المعلم.

* من الإجراءات التنظيمية لحصص الأعمال الموجهة، أن القسم يفوج إلى فوجين موازاة مع مادة الرياضيات وتخصص لها ساعة واحدة كل أسبوعين بالنسبة لسنوات الأولى، الثانية، والثالثة، من التعليم المتوسط بينما ساعة واحدة في الأسبوع بالنسبة لمتعلمي السنة الرابعة.[1]

ومعناه، حينما يكون الفوج (أ) يدرس مادة اللغة العربية، يتواجد الفوج (ب) في الوقت ذاته في حصة الرياضيات، وبعد تمام الوقت (1سا) ينتقل أستاذ اللغة العربية إلى الفوج (ب)، ليحل محله أستاذ مادة الرياضيات مع الفوج (أ)، هذا مع أقسام السنة الرابعة، أما السنوات الأولى والثانية والثالثة فيتداول الأستاذان على الفوجين بعد أسبوع، ويحدد ذلك في جدول التوقيت الأسبوعي للتلاميذ والأستاذ.

وكأيّ نشاط تعليمي آخر، فلنشاط الأعمال الموجهة منهجية معيّنة يعتمدها الأستاذ لتفعيل الحصبة، وضمان السير الحسن لها، فتتم وفق خطوات أهمها:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة متباينة أو متجانسة حسب الأهداف المرجوّة.

- تعيين قائد لكلّ مجموعة قصد تنظيم العمل.

- تقديم المعطيات اللازمة للموضوع بطريقة حواريّة مناسبة.

- توضيح المهمّة الجماعية الخاصة بكلّ مجموعة على حدة أو بالمجموعات كلّها.

- اثارة اشكالية مناسبة تحفّز التلاميذ للموضوع وتستوحهم اليه.

- متابعة الأستاذ أعمال الأفواج من أجل التوجيه و تدليل الصعوبات.

- تقديم العروض ومناقشتها.

---

[1] ينظر: قدور عبد الله، نشاط الأعمال الموجهة، نصف يوم تكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية، مفتشية التعليم المتوسط المقاطعة2، جيجل، الجزائر، 2015/2014، ص03.

- تقويم الأعمال وتثمينها مع ضرورة التحفيز.[1]

انّ هذه الأنشطة التعليمية كلّها مهمة جداّ للمتعلّم، حيث تسعى الى تنمية قدراته، ومهاراته التعليمية والمعرفية، وتعمل أيضا على ترقية مستوى المتعلم.

II. أنشطة تعليمية اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني (الطور المتوسط):

إن الجديد الذي طرأ على الأنشطة الخاصة بمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ما هو إلا تغيير في المصطلحات، وظيفة توزيعها، فالأنشطة المقررة في هذا الجيل (الثاني) هي نفسها في الجيل السابق (الأول) وجاء توزيعها وفق ثلاثة ميادين أطلق عليها مصطلح ميادين المقطع التعليمي.

ومن أهم مستجدات هذه المناهج التربوية الجديدة بصفة عامة أن المتعلم يقف على ثمانية (8) مقاطع تعليمية في موسمه الدراسي، ويعيش مع كل مقطع مدة شهر (1) كامل، وينطلق في مقطعه التعليمي من وضعية معقدة ومركبة تعرف بالوضعية المشكلة الأم، حيث يستطيع المتعلم حلها والوصول إلى الإجابة عنها في نهاية المقطع، ويخصص الأسبوع الرابع (أسبوع الإدماج) من كل مقاطع لتثبيت المكتسبات الجديدة التي تناولها المتعلم في كل مقطع بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة قصد إنماء كفاءة ختامية معينة.

وقبل الخوض في الحديث عن الأنشطة التعليمية الواردة في مناهج الجيل الثاني لمرحلة المتوسط –تعليمية اللغة العربية– وجب علينا إدراك بعض المفاهيم المصطلحية ومنها:

أ– المقطع التعليمي: هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنماء كفاءة ختامية.[2]

ب– الميدان: وهو الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التعلم، ويحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج.[3]

---

1 ينظر: وزارة التربية الوطنية، نشاط الأعمال الموجهة، مادة اللغة العربية، مفتشية التعليم المتوسط، المقاطعة الثالثة، تبسة، الجزائر، 2017/2016، ص15.

2 محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، د.ط، موقم للنشر الجزائر، 2006، ص46.

3 المرجع نفسه ص47.

1- ميادين اللغة العربية وأنشطتها المقررة وتوقيها:

أما بالنسبة للتوقيت السنوي فهو محسوب على أساس 32 أسبوعا دراسيا وأربع أسابيع للتقويم المرحلي والإقراري.

وأما الحجم الزمني الشهري، فيتكون من أربعة أسابيع تعليمية والحجم الساعي هو 22 ساعة المتمثلة في الميادين التالية:

- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (أربع ساعات شهريا)
- فهم المكتوب (اثني عشر ساعة شهريا)
- إنتاج المكتوب (أربع ساعات شهريا)
- أعمال موجهة (ساعتان شهريا بالنسبة لسنوات الأولى والثانية والثالثة متوسط أما الرابعة متوسط فأربع ساعات شهريا).

الجدول الآتي يوضح التوزيع الزمني للميادين وترتبها:

السنة الأولى	التوقيت الأسبوعي للميدان	السنة الثانية	التوقيت الأسبوعي للميدان
فهم المنطوق وإنتاجه	ساعة واحدة	//	//
فهم المكتوب (1) قدم	ساعة واحدة	//	//
فهم المكتوب (2) ظواهر لغوية	ساعة واحدة	//	//
فهم المكتوب (3) دراسة النص الأدبي	ساعة واحدة	//	//
إنتاج المكتوب	ساعة واحدة	//	//
أعمال موجهة	30 دقيقة	//	//
السنة الثالثة	//	**السنة الرابعة**	//
فهم المنطوق وإنتاجه	ساعة واحدة	//	ساعة واحدة
فهم المكتوب (1)	//	//	//

قراءة ودراسة نص			
فهم المكتوب (2) ظواهر لغوية	//	//	//
إنتاج مكتوب	//	//	//
أعمال موجهة	30 دقيقة	//	ساعة واحدة

الجدول رقم (06): توزيع الميادين اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وتربيها في الجيل الثاني

من خلال الجدول أعلاه نخلص حصة اللغة العربية في مستويات التعليم المتوسط الأربعة، موزعة إلى ثلاث ميادين إضافة إلى ميدان الأعمال الموجهة، وهي ميدان فهم المنطق وإنتاجه نجده في بداية كل أسبوع من أسابيع المقطع الواحد مع كل المستويات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط، ثم ميدان فهم المكتوب وينقسم إلى ثلاث حصص، الأولى مخصصة للقراءة المشروحة، والثانية للظواهر اللغوية، والثالثة لدراسة نص أدبي، هذا بالنسبة للسنتين الأولى والثانية، أما بالنسبة للثالثة والرابعة متوسط فينقسم ميدان فهم المكتوب إلى حصتين وهما، الحصة الأولى قراءة مشروحة ودراسة نص، والحصة الثانية ظواهر لغوية.

وفما يخص ميدان إنتاج المكتوب فخصصت له أربع ساعات من كل أسبوع تعلمي مع كل المستويات، وللأعمال الموجهة حظ في التوزيع الأسبوعي للسنوات الأولى، والثانية والثالثة بحجم ساعي قدر بنصف ساعة باستثناء السنة الرابعة متوسط، فحصة الأعمال الموجهة تكون ساعة في كل أسبوع تعليمي.

1-1 ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: (التعبير الشفهي)

يعد ميدان فهم المنطوق وإنتاجه أحد أهم الأنشطة التعليمية التي تدرس في المرحلة المتوسطة من التعليم ويعرف على النحو التالي:

هو "إلقاء نص بجهارة الصوت، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكر التي يدعوا إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر

"الاستمالة" لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها"[1] وهذا العنصر من أهم العناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض المطلوب.

من خلال هذا التعريف، نخلص للقول أن ميدان فهم المنطوق يتطلب معلما يمتلك مهارات الإلقاء والتي تتمثل في الصوت المرتفع والتأثر بالنص والإشارات الجسدية، كما يتطلب عنصر الاستمالة أي جلب انتباه المتعلمين وهذا ما يحقق الغاية المرجوة.

وفي تعريف آخر نجد أنه: "يهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللغة، من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة، تدور أحداثه حول مجال المقطع، مناسب لمعجم الطالب اللغوي، يستمع إليه المتعلم عن طريق الوسائط التعليمية المضاجية، أو عن طريق المعلم الذي يقرؤوه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق، وجود الأداء، وتمثيل المعاني، وتعاد قراءته كلما استدعت الحاجة".[2]

ومنه نستنتج أن فهم المتطرق يهدف إلى تطوير مهارة الاستماع، ويكون ذلك من خلال نص يلقيه المعلم أو باستخدام وسائل سمعية أو سمعية بصرية، وتكون قراءة المعلم قراءة مثالية، معبرة وسليمة من ناحية النطق، ويجب مراعاة مستوى المتعلمين في اختيار النص المقروء (المستوى المعجمي).

تختلف طريقة تقديم "فهم المنطوق وإنتاجه" في الجيل الثاني، عن طريقة تقديم ما كان يصطلح عليه نشاط للمطالعة الموجهة والتعبير الشفهي في الجيل الأول، فقد استبعد النص المخصوص لفهم المنطوق من الكتاب المدرسي ليصبح في دليل الأستاذ.

حيث يستهل الأستاذ درس هذا الميدان بوضعية انطلاق تكون خادمة للموضوع المتناول حتى يتمكن المتعلمون من استنتاج الفكرة الأساسية التي يدور حولها أو عنوان النص، بعدها مباشرة يقوم بإسماع النص

1 وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، د.ط، 2016، ص04.

2 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة، 2018/2017، ص06.

للمتعلمين مرتين أو ثلاثة بما تقتضيه الحاجة، وفي نفس الوقت يقوم المتعلمون بتسجيل رؤوس أقلام تفيدهم في المناقشة والتحليل فيما بعد.

وفي الخطوة الثانية، فيطرح المعلم (الأستاذ) مجموعة من أسئلة الفهم حول مضمون المقروء ليكشف عن مدى استيعاب متعلميه للنص (الخطاب).

ثم يقوم بتذليل المفردات الصعبة وذلك بدعوة المتعلمين إلى محاولات الإجابة والتذليل من خلال البحث في المعجم أو القاموس اللغوي، ومن ثمة يستنبطون الفكرة العامة للمسموع (النص).

وفي الخطوة الموالية، يفتح الأستاذ باب المناقشة الشفهية للمتعلمين، مرشدا لهم وموجها، منظما النقاش داعيا إليه وإلى احترام آداب تناول الكلمة.

وفي ختام هذا الميدان وبتقويم تحصيلي، يدعو الأستاذ متعلميه إلى التعبير عن موضوع النص ومضمونه مشافهة في تشكيل عروض بغية إدراك ما يسمى بالشجاعة الأدبية، وبهدف اكتساب ملكة لسان اللغة العربية مقوما إليهم ومشجعا لعروضهم الشفهية، وبهذا يكون الأستاذ قد تمكن من تحقيق الأهداف الهامة من ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

" لميدان فهم المنطوق وإنتاجه " مجموعة من المهارات، نذكر منها:

* غرس الثقة بالنفس والمساهمة بأفكار قيمة.

* زيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها.

* زيادة القدرة على استخدام الكلمات المعبرة.

* القدرة على استخدام الصوت المعبر والنطق المتميز حتى يفهم الكلام بسهولة.

* زيادة القدرة على استخدام الحركات الجسدية والوقفية المناسبة.

* زيادة القدرة على توصيل الأفكار والمشاعر الموجودة في القراءة أو الأناشيد أو الأنشطة المسرحية أو غيرها.[1]

1 ينظر: فيصل حسين الطحمير، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص279.

خلاصة: إن لميدان فهم المنطوق وإنتاجه مكانة جد مهمة في الإصلاحات التي مست مناهج تعلم اللغة العربية في المرحلة المتوسط من التعليم، فهو ميدان يعتمد على مهارتي الاستماع والتحدث، فهو مهارة إنتاجية يتم من خلاله الإفصاح والتعبير عن الأفكار التي تجول بخاطر المتعلم مشافهة فمجالات فهم المنطوق تشمل كلا من الحوار والمناقشة وحسن الخطاب والقصة، ومن أهم الأسس التي يقوم عليها، الأسس النفسية، اللغوية والتربوية.

1-2: ميدان فهم المكتوب:

هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، وهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات وتقييم النص) ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة، ويقفون على المورث الثقافي والحضاري، وتدفعهم إلى أن يكونوا إيجابين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم.[1]

ويشمل ميدانهم المكتوب نشاط القراءة ودراسة نص، وقواعد اللغة.

يرتكز ميدان فهم المكتوب على تنمية مهارة القراءة بشكل أساسي، وتستهدف كفاءته الختامية قراءة المتعلم للنصوص المكتوبة وتحليلها واستثمارها ويشمل ثلاث حصص متوالية بالنسبة لمستوى السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط، وحصتين اثنتين للثالثة والرابعة متوسط، تتمحوران حول النص المكتوب، تخصيص الحصة الأولى منها لقراءة النص قراءة مشروحة ودراسة أدبية، والحصة الثانية لاستثمار النص في مجال قواعد اللغة.

أ- حصة القراءة المشروحة ودراسة النص:

في القراءة المشروحة يقرأ المتعلم نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط، قراءة تحليلية واعية، يصدر في شأنها أحكاما، ليعيد تركيبها بأسلوبه الخاص مستعملا مختلف الموارد والمكتسبات المناسبة في وضعيات تواصلية دالة.

1 وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص04.

أما في دراسة النص، يقسم النص إلى وحدات فكرية بواسطة أسئلة هادفة من قبل الأستاذ، لاستنباط الفكرة الرئيسية والأفكار الجزئية وأساليب النص، ليقود في الأخير عند ظاهرة فنية، فيدرسها ويناقشها، ويوظفها في سياقات من إنتاجه (المتعلم).[1]

ب- حصة الظواهر اللغوية: (قواعد اللغة)

في حصة قواعد اللغة، وبالاستفادة إلى المقاربة النصية، يوجه المعلم متعلميه إلى استخراج الأمثلة من النص (نص القراءة المشروحة، دراسة النص) وذلك عن طريقة أسئلة دقيقة ومباشرة، وبالمناقشة الفعالة والملائمة لمستوى المتعلمين وفوارقهم الفردية، يتم استنتاج القاعدة اللغوية المقصودة بسلامته وتدرج منطقي، لتتوج كل مرحلة جزئية من استنتاج القاعدة وأحكامها بتقويم، في ختام هذه الحصة يدعوا الأستاذ معلميه إلى حل تطبيقات واردة في الكتاب المدرسي، أو من اختياره، وذلك قصد الدعم والتثبيت للمكتسبات الجديدة ومعرفة مدى تحكم المتعلمين في المهارات اللغوية المدروسة.

1-3- ميدان إنتاج المكتوب: (التعبير الكتابي)

إن مصطلح إنتاج المكتوب (Prodeiction écrite) مصطلح حديث النشأة وقد تعددت التعريفات حوله، إلا أننا لاحظنا أن جل التعريفات تصب في معنى "التعبير الكتابي" مع وجود خصوصية مهمة بينهما، نقصد بين "الإنتاج الكتابي" و"التعبير الكتابي"، فهذا الأخير يكون حرا وأكثر طلاقة على عكس الإنتاج الذي يكون مقيدا، فهو"عبارة عن عملية نقل للصيغ المنطوقة والمرئية إلى صيغ مكتوبة باستعمال رموز ومصطلحات وبني لغوية تخضع لقواعد وأحكام متفق عليها في لغة معينة".[2]

إذن فمعنى الإنتاج الكتابي هو قدرة المتعلم على استثمار المعطيات السابقة التي يتناولها خلال فترة تعلمه وقراءته للنصوص، ونسج مواضيع على منوالها تضارعها أو تحاكيها.

ويعرف أيضا على أنه:"القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول".[3]

---

1 ينظر: دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص31 و33.

2 ينظر روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والاجراء، ترجمة الدكتور تمام حسان، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 1998، ص420.

3 وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص05.

إذن هو الصورة النهائية لعملية الإدماج (إدماج الكلمات)، يتجسد من خلال النشاطات خصوصا الكتابية التي مارسها وتعلمها المتعلم.

1-4- التقويم في مناهج الجيل الثاني:

التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد لتشخيص العلل والاختلالات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، ويساعد على الاستدراك بصفة عادية ومنتظمة، كما أن التقويم فرصة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلمين من جهة، والمعلم والأولياء من جهة أخرى.[1]

وللتقويم ثلاثة أشكال طبقا للمرحلة التي يطبق فيها قبل بداية التعلم، وخلاله وعند نهاية عملية التعلم، وهي:

أ- التقويم التشخيصي:

والهدف منه الحكم على مدى تملك التلاميذ للكفاءات القاعدية السابقة وفي حال عدم التحكم فيها يعد المعلم أنشطة العلاج والاستدراك.[2]

ب- التقويم التكويني:

التقويم التكويني أساس تطبيق المقاربة بالكفاءات ويهدف إلى:

- التقويم اليومي "لاكتساب الموارد المعرفية.
- تقويم نمو الكفاءات العرضية.
- تقويم تعلم الإدماج الفعال.
- تقويم نمو القيم والسلوكات.
- التقويم التكويني للتعلمات أثناء إجراء حصص المقاطع التعليمية.
- دعم مسعى التعلم وتحديد محاور المعالجة البيداغوجية.

---

[1] ينظر: رفيقة حدوش، إدارة مدارس الابتدائية، دار الخلدونية، الجزائر، 2010، ص153.

[2] محمد الطاهر وعلي: التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات العدد الرابع، جامعة عمار ثلجي، الأغواط، الجزائر، 2006، ص02.

إذن فالتقويم التكويني هو إجراء عملي يمكن من خلاله التدخل لتصحيح مسار التعليم أثناء هاتين العمليتين، بصفة مسترسلة ومرحلية وعاجلة.

ج- التقويم النهائي أو الاشهادي: والغرض منه تأهيل المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة وتقويمها من حيث مدى نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة.[1]

يرحى التقويم الإشهادي في نهاية التعلم، ويهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه المنظومة المدرسية اتجاه التلميذ، سواء بالترقية أو الترتيب أو غير ذلك، كما يهدف إلى تقديم حصيلة تطور الكفاءة الشاملة والكفاءة الختامية المجددة في مناهج السنة أو المرحلة، كما يهتم من جهة أخرى بتقويم المسار والإستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود من الكفاءة الشاملة.

وعليه يمكننا القول أن التقويم بشكل عام هو العصب الأساس لأي عملية تعليمية فهو الترمومتر الذي من خلال مؤشراته نستطيع أن نحدد مدى فاعلية النظام التعليمي، كما يمكن أن تقوم أداء المتعلم وتوجيهه وفقه وضبط التعلمات نحو تحقيق الكفاءة.

* **ملاحظة:** إن الميادين التعليمية الخاصة بمادة اللغة العربية، هي الميادين الثلاثة التي تم الوقوف عندها في بحثنا، بالإضافة إلى نشاط الأعمال الموجهة والمعالجة البيداغوجية.

* **تذكير هام:** لنجاح أي عملية تعليمية، ولقطف ثمار أي إصلاحات تربوية تمس المناهج التعليمية بشكل عام، لا بد من الاهتمام أيضا بطرق التدريس والوسائل التعليمية كذلك، فهي- طرق التدريس- "تعتبر من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التربوية، حيث تلعب دورا أساسيا في تنظيم الحصة الدراسية، وتناول المادة العلمية، ولا يستطيع المدرس الاستغناء عنها، لأنه من دون طريقة تدريسية يتبعها لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، كما لا يمكن إغفال ضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية هي الأخرى، فهي ركن من أركان التعليم الأساسية والفعالة.

1 المرجع السابق، ص221.

أما عن المعلم، فنقول: "أن المعلم الناجح ما هو إلا ذلك المنتهج لطريقة تدريسية فعالة ناجحة، بصفات لا تخل من المرونة وحسن التعامل والاجتهاد والتطلع إلى أفاق تربوية راقية، مطلع على كل ما هو جديد في عالم التربية.

III. مقارنة شاملة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني:

الجدول الآتي سيضعنا أمام مقارنة بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني من عدة جوانب:[1]

الجوانب	مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
المحور ألمنهاجي	– بناء المناهج لسنة بسنة والأولوية لمنطق المادة وكل مادة معزولة عن المواد الأخرى – أنتج مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات ونقص في التنسيق الأفقي العمودي.	– نظرة شمولية أو نسقية في بناء المناهج من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم للطور ثم للسنة. – تكامل بين المواد مع توحيد شكل المناهج والمصطلحات.
المقاربة بالكفاءات	– وجود مبدئي ونقص في التطبيق الفعال في التعليمات. – التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات.	– التركيز على مركبات الكفاءات خاصة الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات في كل مكونات المناهج.
الموارد المعرفية والمنهجية	– الأولوية للتحكم بالمعارف. – نقص الموارد المنهجية.	– تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل.
النشاطات التعليمية والتقويم	– نشاطات تعليمية وأنماط التقويم موجهة نحو التحكم في المفاهيم فقط.	– إدراج نشاطات تعليمية لتوظيف الموارد المعرفية وتعلم الإدماج وفمو القيم والسلوكات

1 عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، وزارة التربية الوطنية، باتنة، الجزائر د.ط، 2015، ص04، 08.

		إلى جانب المفاهيم
المصطلحات	– مصطلحات مختلفة بين المناهج.	– مصطلحات موحدة في كل المناهج. – مصطلحات معرفية مهيكلة (ملمح التخرج، كفاءة شاملة، ميدان، كفاءة ختامية، مخطط سنوي للتعلمات، مقطع...)
شروط وضع المناهج حيز التنفيذ	– نقص في تكوين الأساتذة لتطبيق مناهج الجيل الأول. – اختلالات بين المناهج والكتاب المدرسي.	– برمجة تكوين مسبق لكل مدرس معني بتطبيق مناهج الجيل الثاني. – الكتاب المدرسي خاضع لدفتر شروط.

الجدول رقم (07): يمثل مقارنة بين مناهج الجيلين "الأول ولثاني".

ملخص القول: إن مناهج الجيل الثاني ما هي إلا امتداد لمناهج الجيل الأول، لأن كليهما يعتمدان المقاربة بالكفاءات، حيث جاءت المناهج الجديدة لتعالج نقائص المناهج التي سبقتها في نمو التي أعدت في ظروف استعجاليه دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها، إذ أن إصلاح المناهج عملية تحتاج إلى الوقت الكافي كي يتم استيعابها وتطبيقها من طرف المعلم والمتعلم، وتشير أيضا أن مناهج الجيل الثاني هي الأخرى لها مالها وعليها من سلبيات وايجابيات، وذلك ما لاحظناه في الدراسات التي أجريت عليها، لكن لا بد أن تتظافر الجهود من كل الجهات المعينة لا نجاح أي عمل تربوي بغية الوصول للأهداف المنشودة.

المبحث الرابع: دراسة تطبيقية

توطئة:

لقد أُعتمِد هذا المبحث كدراسة تطبيقية من أجل معرفة مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج تعليم اللغة العربية بمراحل الطور المتوسط، وتحديد المعوقات التي تحول دون توظيف نتائج البحث التربوي في ذات السياق، ومن أجل الحصول على مقترحات تمكننا من توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج تعليم اللغة العربية في مرحلة المتوسط بشكل خاص و مناهج العملية التعليمية بشكل عام.

I. مجال الدراسة و إجراءاتها الميدانية:

بعد أن تطرقنا في المباحث النظرية السابقة سواء في الفصل الأول،و الذي عرّفنا فيه البحث التربوي،وتعرّفنا على أهدافه وخصائصه، وكذلك أنماطه وميادينه، وتطرّقنا إلى التربية مفهومها أهميتها وحتى أهدافها، وواقعها في العالم العربي، وعرّجنا على التخطيط التربوي مفصلين فيه،ثم طرقنا باب تطوير المناهج في الفصل الثاني، ومدى أهمية هذه العملية، من خلال أساس تطوير المناهج التعليمية، و مبادئه، ودواعيها ومبرراته، والأساليب الخاصة بهذه العملية، أردنا أن يكون هذا المبحث تطبيقيا ميدانيا، من خلال جمع البيانات من الواقع كما هي، فاخترنا أن تكون العينة من الباحثين ممن لهم علاقة بالشأن التربوي، متبعين طريقة واضحة المعالم توصلنا إلى الغاية المنشودة.

من هذا المنطلق سيتناول المبحث الحالي خطوات وإجراءات العملية المستخدمة في جمع وتحليل بيانات الدراسة من حيث المنهج المتبع، وصف عينة البحث، مجالات الدراسة، الأدوات المعتمدة في جمع البيانات، ثم الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج.

5. منهج الدّراسة:

اعتمدنا خلال هذه الدراسة على المنهج الإحصائي الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب للدراسة، وذلك من خلال مرحلتين: تتمثل الأولى في مرحلة الاستطلاع و تجميع البيانات حول الظاهرة و موضوع الدراسة، والثانية في مرحلة التحليل بعد الإحصاء و الوصف،التي تتمّ بتحليل البيانات وتفسيرها.

6. مجتمع الدّراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من فئتين اثنتين:

أ. **فئة الأساتذة:** تتكّون من 40 أستاذا (13 أستاذا و 27 أستاذة) للغة العربية في الطّور المتوسّط من مختلف الأصناف، ومن مؤسّسات تعليمية مختلفة تابعة للمقاطعة التّفتيشية الثّانية لمديرية التّربية لولاية تلمسان.

ب. **فئة المفتّشين:** تتكوّن من مفتّشي مادّة اللغة العربيّة للطّور المتوسّط، وعددهم 08 مفتّشين من مختلف المقاطعات التفتيشيّة التّابعة لولاية تلمسان.

أداة الدّراسة:

لجمع البيانات التي يتطلبها الموضوع قمنا بتصميم أداة الدّراسة، وهي استبانة تشتمل على محاور ثلاث، كل محور يشتمل على مجموعة من أسئلة مرتبطة بالدراسة. وقد أعدّت وفق الإجراءات الآتية:

❖ **الصياغة الأولية للاستبانة:** وذلك بمراجعة الأدبيات و الدّراسات السابقة التي تناولت قضية البحث التربوي وتوظيف نتائجه في تطوير المنهج، وقد توزعت فقرات الاستبانة في صورتها الأولى إلى ثلاثة محاور ارتبطت بأسئلة الدراسة، وصيغت بناء على خبرة الباحث وعلى ضوء الدراسات السابقة.

❖ **صدق الأداة:** للتحقّق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عرضت على مجموعة من المحكمين من هيئة التدريس و ذوي الدرجات العلمية الرفيعة في مجال البحث العلمي بشكل عام والبحث التربوي بشكل خاص، وذلك بغية التأكد من سلامة الصياغة و الأهمية و انتماء كل فقرة لمحورها. وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات الجوهرية حول صحة صياغة بعض الفقرات، واختصار بعض الفقرات ودمجها و اختصارها، فعدّلنا الاستابة وفقا لهذه الملاحظات فأصبحت تتكون في صيغتها النهائية من قسمين، حيث خصّص القسم الأول للبيانات الشخصية، والقسم الثاني لمحاور الدراسة و التي جاءت كما يلي:

✓ **المحور الأول:** مدى توظيف نتائج البحث التربوي، ويتكوّن من (18) فقرة.

✓ **المحور الثاني:**معوّقات توظيف نتائج البحث التربوي، ويتكوّن من(11) فقرة.

✓ **المحور الثالث**:مقترحات توظيف نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في الطّور المتوسط من التعليم، ويتكوّن من (05) فقرات.

7. الأساليب الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات، شرعنا في توزيع البيانات باستخدام النسب المئوية في تحليل النتائج بناء على مخرجات نظام SPSS25.

حيث يعتبر هذا النّظام من أكثر الأنظمة التّقنيّة تعبيرا عن صدق الأرقام و النّسب المئويّة، والتي استخدمناها في عرض نتائج الدراسة في صيغة جداول بسيطة و أشكال بيانيّة موضحة لها، ومُعلّقٌ عليها إحصائيّا.

II. جدولة البيانات و تحليلها:

في هذا القسم سنقوم بتقديم عرض مفصل لنتائج الدراسة التطبيقية حسب مجتمع المبحوثين.

VII. عرض نتائج الاستبانة وتحليلها:

الاستبانة الأولى: تعليمية اللغة العربية في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجيل الثاني في الطور المتوسط.

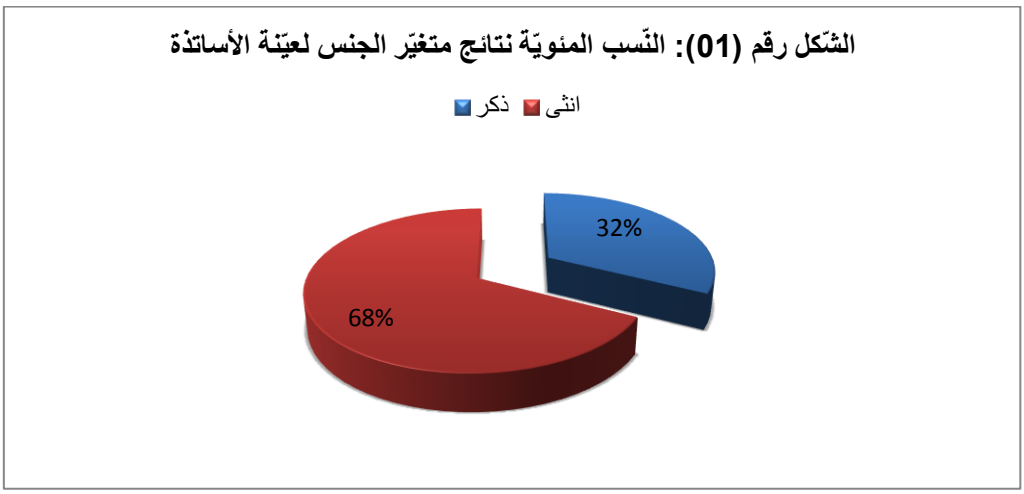
القسم الأول: البيانات الشخصية لمجتمع الدراسة (الأساتذة)

❖ **متغيّر الجنس:**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	13	% 32.5
انثى	27	% 67.5
المجموع	40	% 100

الجدول رقم (01): نتائج متغيّر الجنس لعيّنة الأساتذة

الشّكل رقم (01): النّسب المئويّة نتائج متغيّر الجنس لعيّنة الأساتذة

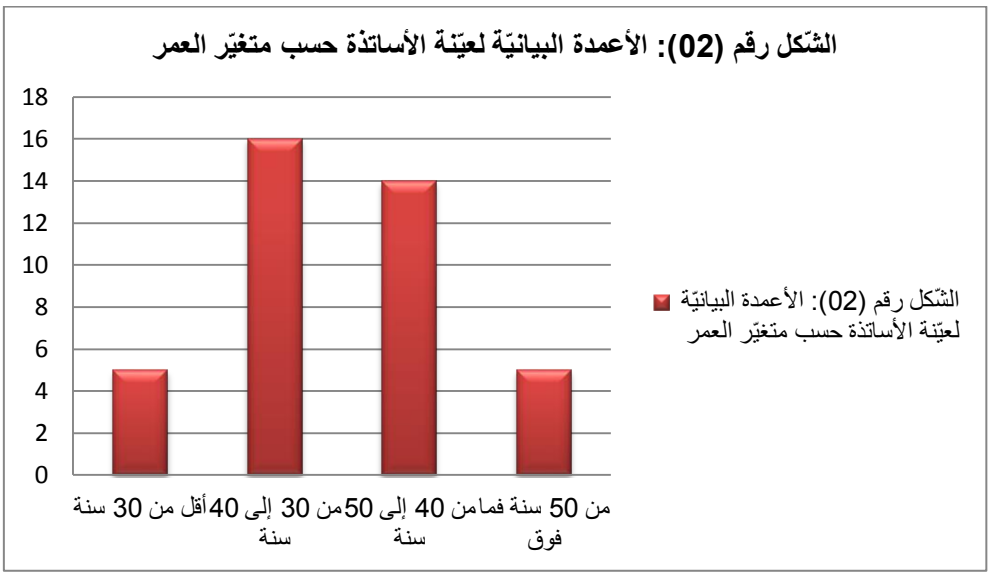


من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل فئة الجنس 01 ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى الواردة في الجدول هي فئة الإناث والتي قدرت بنسبة 67.5% بتكرار 27 مفردة وهي أعلى من فئة الذكور، ثم فئة الذكور بنسبة 32.5% بتكرار 13 مفردة

❖ **متغيّر العمر:**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	5	%12.5
من 30 إلى 40سنة	16	%40.0
من 40 إلى 50سنة	14	%35.0
من 50سنة فما فوق	5	%12.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (02): نتائج متغيّر العمر لعيّنة الأساتذة



من خلال المعطيات الكمية الواردة في الجدول رقم 02 والخاص بأفراد العينة حسب متغير العمر، فإنه يبين لنا أن الفئات العمرية غير متمحورة حول فئة معينة، حيث يظهر لنا هذا التشتت في المعطيات التالية:

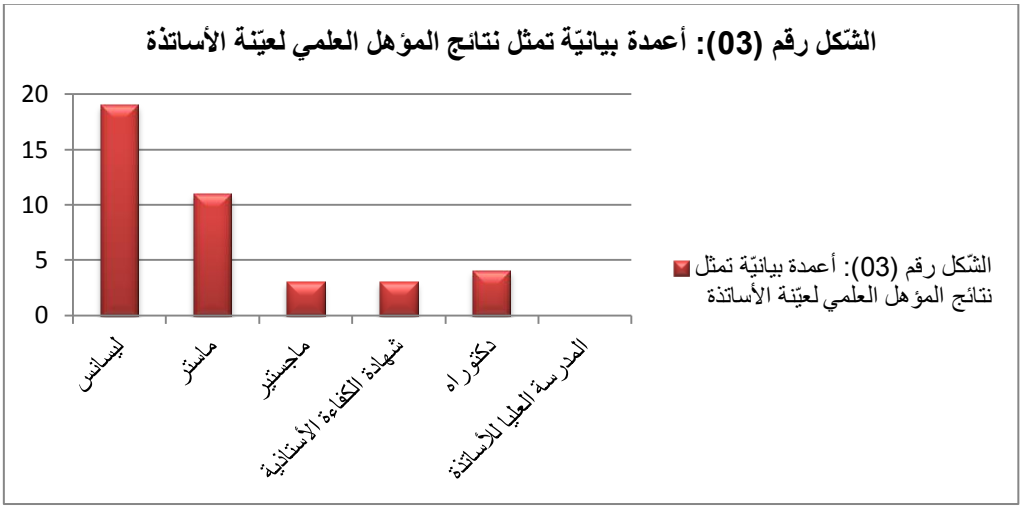
إن الأعمار من 30 إلى 40 سنة ومن 40 إلى 50 سنة والتي قدرت بـ 16 مفردة و14 مفردة على التوالي أي نسبة 40.0% و نسبة 35.0% تعتبر أكبر نسبة سجلت، ثم تليها فئة اقل من 30 سنة بـ 5 مفردات أي ما يعادل 12.5% وفي الأخير تأتي فئة الأعمار من 50 سنة فما فوق وذلك بنسبة 12.5% بتكرار 5 مفردات فقط.

❖ **المؤهل العلمي:**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	19	%48.5
ماستر	11	%27.5
ماجستير	03	%7.5
شهادة الكفاءة الأستاذية	03	%7.5
دكتوراه	04	%10.0

المدرسة العليا للأساتذة	00	%0.00
المجموع	40	%100

الجدول رقم (03): نتائج متغيّر المؤهّل العلميّ لعيّنة الأساتذة



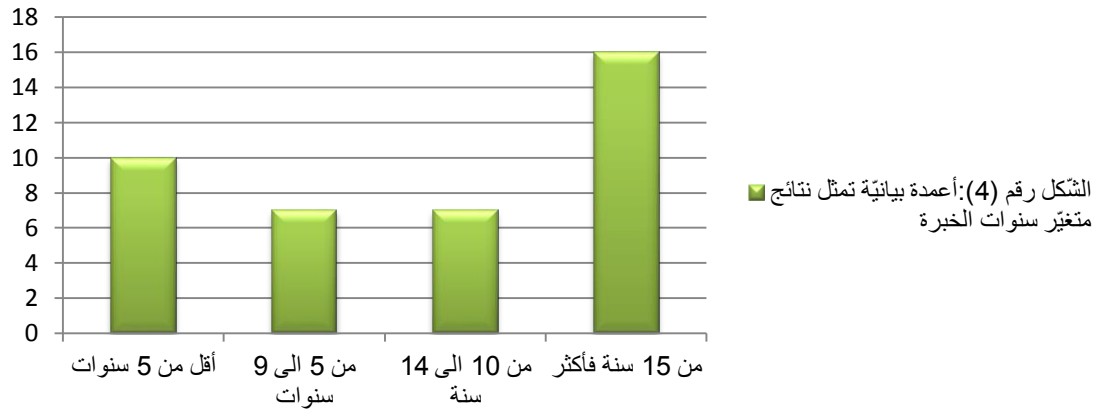
باستقراء لبيانات الكمية الواردة في الجدول رقم 03 والمتعلقة بالمؤهل العلمي للمبحوثين، فقد تبين لنا أن نسبة المؤهل العلمي ليسانس هو الأعلى في النسبة حيث قدرت نسبته بـ 48.5% بتكرار 19 مفردة، حيث أنها تأتي في الدرجة الأولى، ثم تليها فئة ماستر بنسبة قدرا بـ 27.5% بتكرار 11 مفردة، ثم تليها فئة الدكتوراه بنسبة 10.0% بتكرار 04 مفردات في حيت تأتي كلا الفئتين ماجستير وفئة شهادة الكفاءة الأستاذية بنفس النسبة والتكرار حيث قدرت النسبة بـ 7.5% وبتكرار 03 مفردات من المبحوثين.

❖ **سنوات الخبرة:**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	10	%25.0
من 5 إلى 9 سنوات	7	%17.5
من 10إلى 14سنة	7	%17.5
من 15 سنة فأكثر	16	%40.0
المجموع	40	%100

الجدول رقم (4):نتائج متغيّر سنوات الخبرة

الشّكل رقم (4):أعمدة بيانيّة تمثل نتائج متغيّر سنوات الخبرة



من خلال المعطيات الكمية الواردة في الجدول رقم 04 والذي يبين لنا سنوات الخبرة والخاص بأفراد العينة فان الفئات المتاحة مختلفة في درجة الإجابات من درجة إلى أخرى، حيث يظهر هذا الاختلاف في المعطيات التالية:

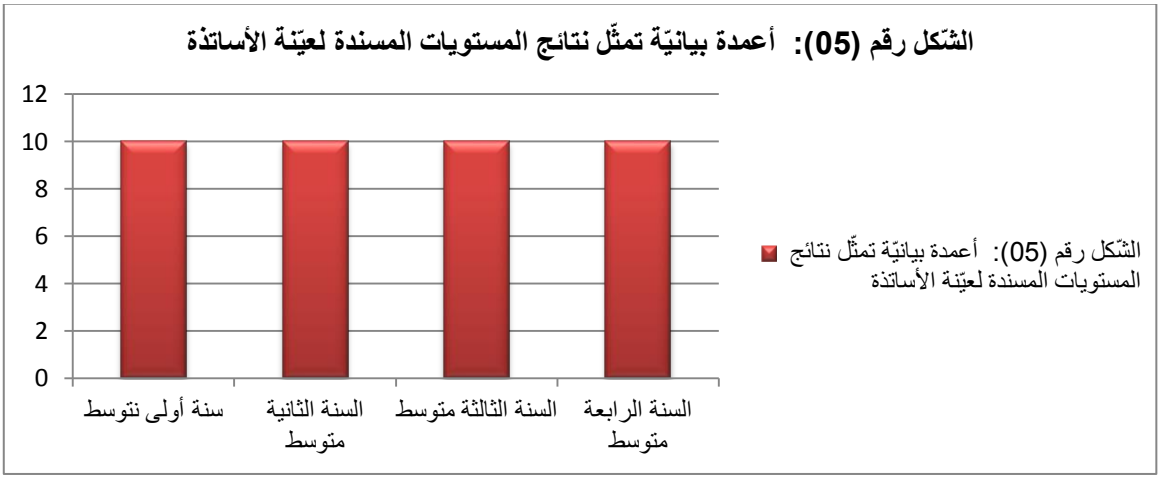
إن فئة من 15 سنة فأكثر تعتبر أكبر نسبة سجلت حيث كانت نسبتها قد حددت بـ 40.0% بتكرار 16 مفردة، ثم تليها فئة أقل من 5 سنوات بنسبة 25.0% بتكرار 10 مفردات، وفي الأخير تأتي الفئتين من 5 إلى 9 سنوات وفئة من 10 إلى 14 سنة بنفس النسبة والتكرار حيث قدرت نسبتهم بـ 17.5% بتكرار 7 مفردات من إجابات المبحوثين.

❖ **المستوى الذي تدرسّه(ينه):**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
سنة أولى نتوسط	10	%25
السنة الثانية متوسط	10	%25
السنة الثالثة متوسط	10	%25
السنة الرابعة متوسط	10	%25
المجموع	40	%100

الجدول رقم (05): نتائج المستويات المسندة لعيّنة الأساتذة

الشّكل رقم (05): أعمدة بيانيّة تمثّل نتائج المستويات المسندة لعيّنة الأساتذة



من خلال الجدول رقم 05 والذي يبين لنا المستوى الذي تدرسه مختلف المبحوثين ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى في الفئات هي الفئات الأربعة والتي قد جاءت بنفس التكرار النسبة والتي حددت نسبتها بـ 25% للسنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط بتكرار 10 مفردات من المبحوثين.

- **قراءة عامّة للجداول والرسومات البيانية الخاصة بالقسم الأوّل من الاستبيان المتعلّق بعيّنة الأساتذة:**

عند استقراءنا للاستبيان الذي وزّعناه على أفراد العيّنة والمتمثّلة في أساتذة اللّغة العربية للطور المتوسط، حيث تضمّن الاستبيان 06 محاور كل محور يحتوي مجموعة من الأسئلة قام أفراد العيّنة بالإجابة عنها.

وقبل الخوض في القراءة العامة لنتائج هذا الاستبيان، يجدر الإشارة إلى أنّ نسبة الذكور للعيّنة المنتقاة قدّرت بـ: 32.5% ونسبة الإناث: 67.50% من مجموع 40 فرداً، ومردّ ذلك لعدّة عوامل أهمّها:

- عزوف الشباب الجزائري عن مهنة التعليم، وتفضيلهم لممارسة الأعمال الحرّة.
- رغبة وإقبال المرأة الجزائرية على مهنة التعليم باعتبارها المهنة المتّفق عليها اجتماعيا لدى العنصر النّسوي والمجتمع الجزائري.

كما نلاحظ أيضا أنّ الفئة العمرية الأكثر تواجدا بين العيّنة هي الفئة التي تتراوح أعمارها بين 30 إلى 40 سنة بنسبة 40% وتليها نسبة 35% للفئة ما بين 40 و50 سنة، وأقلّ الفئات العمرية تواجداً في الميدان هي الفئة الأقلّ من 30 سنة بنسبة 12,50% ، وذلك:

- قلّت المسابقات وعدد المناصب المفتوحة في الميدان خصوصا في السنوات الأخيرة.
- تأخّر الأفراد في الحصول على الشهادة الجامعية ممّا يؤخّرهم على حصولهم على وظيفة في ميدان التعليم.

كما نلاحظ عند تحليلنا للجدول والرّسم البياني الموضّح للشهادات المتحصّل عليها من قبل أساتذة اللّغة العربية في التعليم المتوسط، وجود مزيج من الشهادات، حيث كانت النسبة العالية لشهادة الليسانس بـ 48,5% ، ثم شهادة الماستر بنسبة 27,5% لتليها شهادة الماجيستير والدكتوراه بنسبة 7,50% و10% ، إذ أنّ الوظيف العمومي يشترط شهادة الليسانس فما فوق من أجل الالتحاق بسلك التعليم. وبالعودة إلى الجدول الخاص بمتغيّر الخبرة المهنية لأفراد العيّنة، فيتراءى للمتأمّل أنّ هناك نسبا متفاوتة، حيث أنّ الفئة المتحصّلة على نسبة 25% كانت للأساتذة الذين لم يتجاوزوا الـ 5 سنوات من العمل، وما ردّ ذلك من استقطاب ميدان التّعليم لعدد كبير من متخرّجي الجامعات والمعاهد، لتكون النسبة الأعلى والتي قدّرت بـ 40% للفئة التي تشغل مهنة التعليم مدّة 15 سنة فأكثر وهي الأكثر تواجداً في هذا الميدان، وهذا راجع لـ:

- استقرار الأستاذ في الوظيفة برغبة منه وبدونها.
- تثمين سنوات الخبرة بالترقيات والرتب المستحدثة في القطاع من أستاذ تعليم متوسط إلى أستاذ مكوّن مروراً على رتبة أستاذ رئيسي.

القسم الثاني : محور الاستـــــبانة

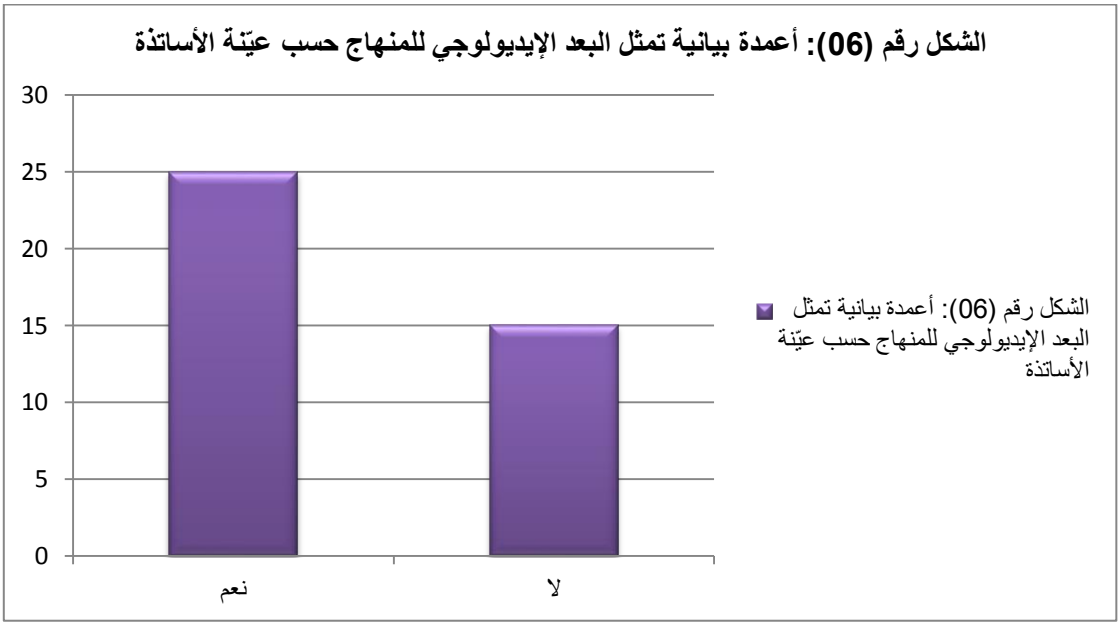
المحور الأول : أهداف المنهاج

1- هل أهداف المنهاج للغة العربية في الطور المتوسط ذات أبعاد أيديولوجية؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%62.5
لا	15	%37.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (06): نتائج البعد الإيديولوجي للمنهاج حسب عيّنة الأساتذة

الشكل رقم (06): أعمدة بيانية تمثل البعد الإيديولوجي للمنهاج حسب عيّنة الأساتذة



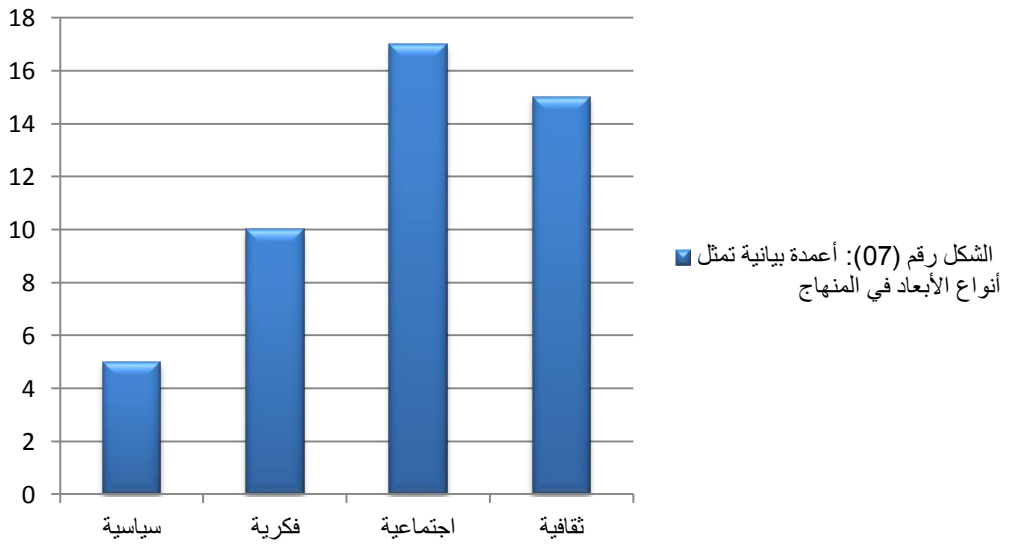
من خلال الجدول التالي رقم 01 من القسم الثاني وهو محور الاستمارة ومحور أهداف المنهاج والذي يبين لنا هل أهداف المنهاج للغة العربية في الطور المتوسط ذات أبعاد أيديولوجية؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن فئة نعم أهداف المنهاج للغة العربية في الطور المتوسط ذات أبعاد أيديولوجية هي الأعلى نسبة من خلال الجدول والتي قدرت بـ 62.5% بتكرار 25 مفردة، ثم فئة لا بنسبة 37.5% بتكرار 15 مفردة من المبحوثين.

***إذا كانت إجابتك بـ: نعم، فما هي هذه الأبعاد؟**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
سياسية	5	%10.6
فكرية	10	%21.3
اجتماعية	17	%36.2
ثقافية	15	%31.9
المجموع	47	%100

الجدول رقم (07): نتائج أنواع الأبعاد في المنهاج

الشكل رقم (07): أعمدة بيانية تمثل أنواع الأبعاد في المنهاج

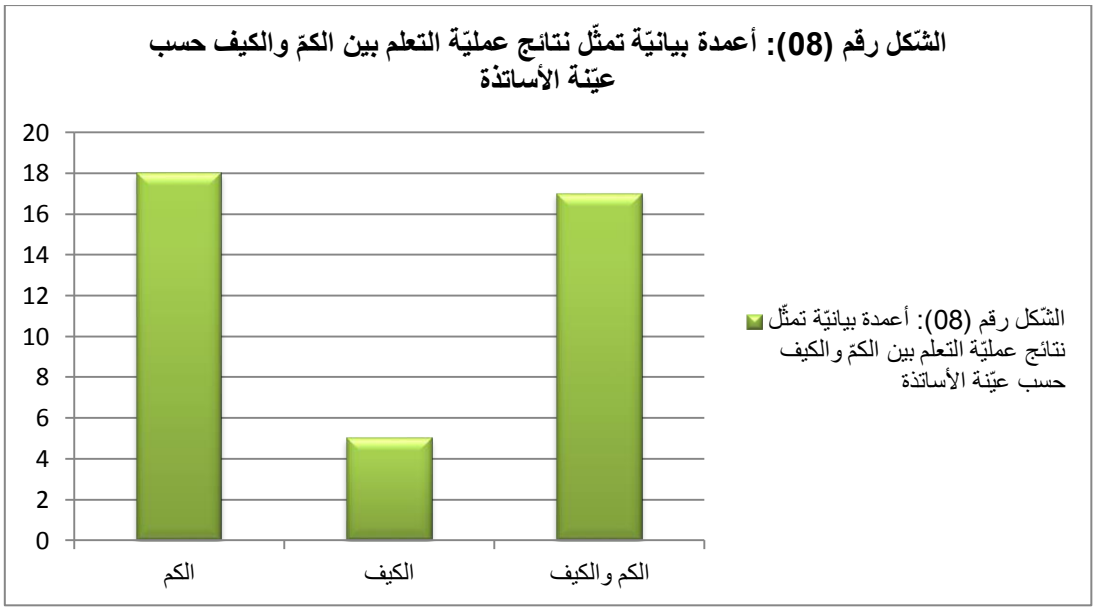


من خلال الجدول التالي والذي يبين لنا إذا كانت إجابتك بـ: نعم، فما هي هذه الأبعاد ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أنّ النسبة الأعلى في الفئات هي فئة اجتماعية بنسبة 36.2% بتكرار 17 مفردة من المبحوثين، ثم تليها فئة ثقافية بنسبة 31.9% بتكرار 15 مفردة، ثمّ تأتي فئة فكرية بنسبة 21.3% بتكرار 10 مفردات، وفي الأخير تأتي فئة سياسية بنسبة 10.6% بتكرار 5 مفردات من المبحوثين.

2- على ماذا ترتكز عملية التّعلّم؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الكم	18	%45.0
الكيف	05	%12.5
الكم والكيف	17	%42.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (08): نتائج عمليّة التعلم بين الكمّ والكيف حسب عيّنة الأساتذة



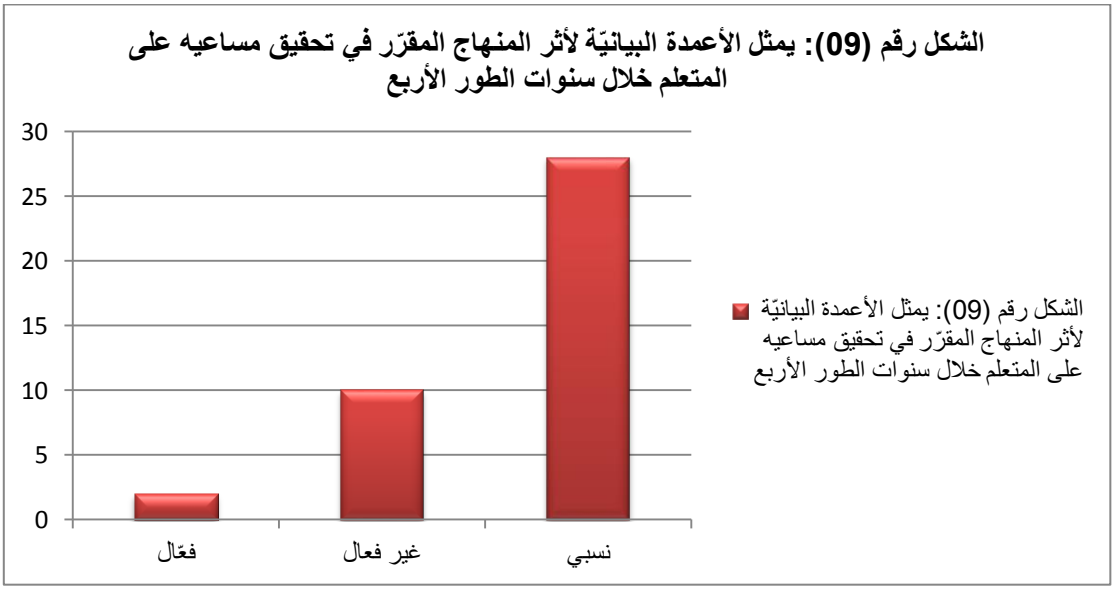
من خلال الجدول رقم 02 والذي يبين لنا على ماذا ترتكز عملية التّعلّم؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى في الجدول هي ترتكز عملية التّعلّم على فئة الكم بنسبة 45.0% بتكرار 18 مفردة ثم تليها فئة الكم والكيف بنسبة 42.5% بتكرار 17 مردة، وفي الأخير فئة الكيف بنسبة 12.5% بتكرار 5مفردات.

3- ما أثر المنهاج المقرّر في تحقيق مساعيه على المتعلم خلال سنوات الطور الأربع؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
فعّال	02	%5.0
غير فعال	10	%25.0
نسبي	28	%70.0
المجموع	40	%100

الجدول رقم (09): يمثل أثر المنهاج المقرّر في تحقيق مساعيه على المتعلم خلال سنوات الطور الأربع

الشكل رقم (09): يمثل الأعمدة البيانيّة لأثر المنهاج المقرّر في تحقيق مساعيه على المتعلم خلال سنوات الطور الأربع

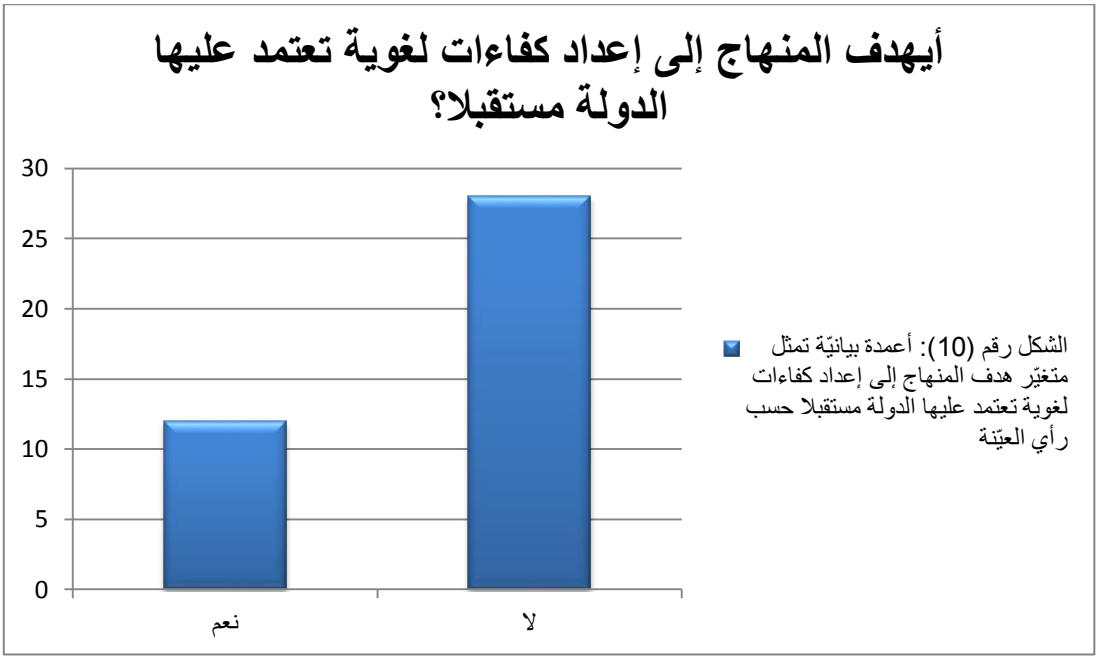


من خلال الجدول رقم 03 والذي يبين لنا ما أثر المنهاج المقرّر في تحقيق مساعيه على المتعلم خلال سنوات الطور الأربع؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى كانت أثر المنهاج المقرّر في تحقيق مساعيه على المتعلم خلال سنوات الطور الأربع لفئة نسبي بنسبة 70.0% بتكرار 28 مفردة، ومن بعد تليها فئة غير فعال بنسبة 25.0% بتكرار 10 مفردات، وفي الأخير تأتي فئة فعال بنسبة 5.0% بتكرار 02 مفردة.

4- أيهدف المنهاج إلى إعداد كفاءات لغوية تعتمد عليها الدولة مستقبلا؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%30.0
لا	28	%70.0
المجموع	40	%100

الجدول رقم (10): نتائج متغيّر إعداد المنهاج لكفاءات لغويّة تعتمد عليها الدولة مستقبلا

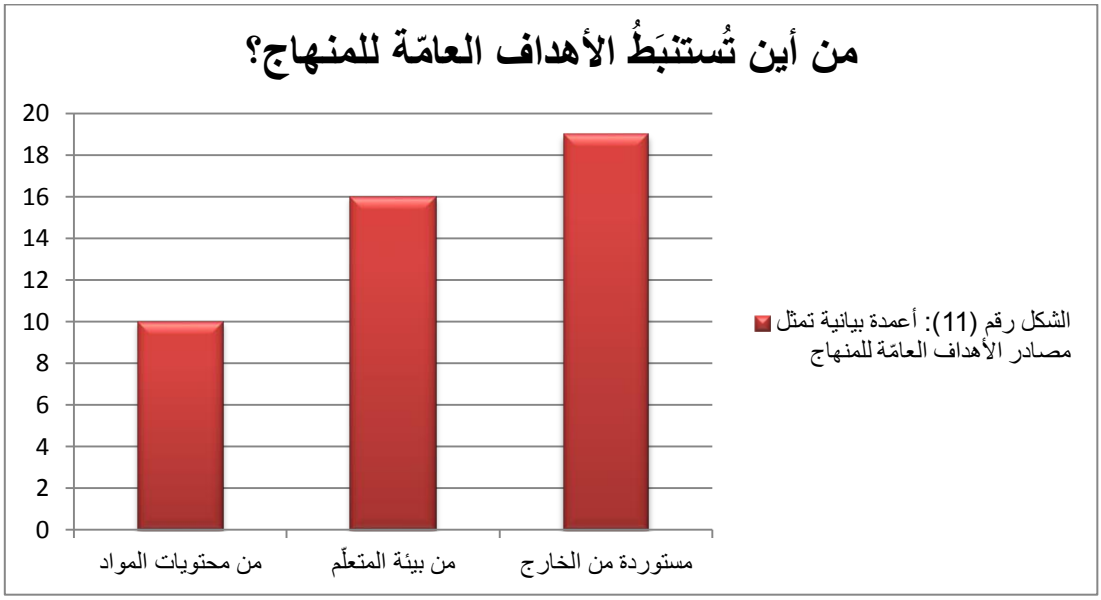


من خلال الجدول أعلاه 04 والذي يبين لنا أيهدف المنهاج إلى إعداد كفاءات لغوية تعتمد عليها الدولة مستقبلا؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى كانت لفئة لا يهدف المنهاج إلى إعداد كفاءات لغوية تعتمد عليها الدولة مستقبلا قدرت نسبتها بـ 70.0% بتكرار 28 مفردة، ثم فئة نعم بنسبة 30.0% بتكرار 12 مفردة.

5- من أين تُستنبَطُ الأهداف العامّة للمنهاج؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
من محتويات المواد	10	%22.2
من بيئة المتعلّم	16	%35.6
مستوردة من الخارج	19	%42.2
المجموع	45	%100

الجدول رقم (11): يمثل نتائج مصادر الأهداف العامّة للمناهج حسب رأي العيّنة



من خلال الجدول أعلاه 05 والذي يبين لنا من أين تُستنبَطُ الأهداف العامّة للمنهاج؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى في الفئات هي فئة تُستنبَطُ الأهداف العامّة للمنهاج مستوردة من الخارج بنسبة 42.0%بتكرار 19 مفردة، ثم تليها فئة من بيئة المتعلم بنسبة 35.6 % بتكرار 16 مفردة، ثم في الأخير فئة من محتويات المواد بنسبة 22.2% بتكرار 10 مفردات.

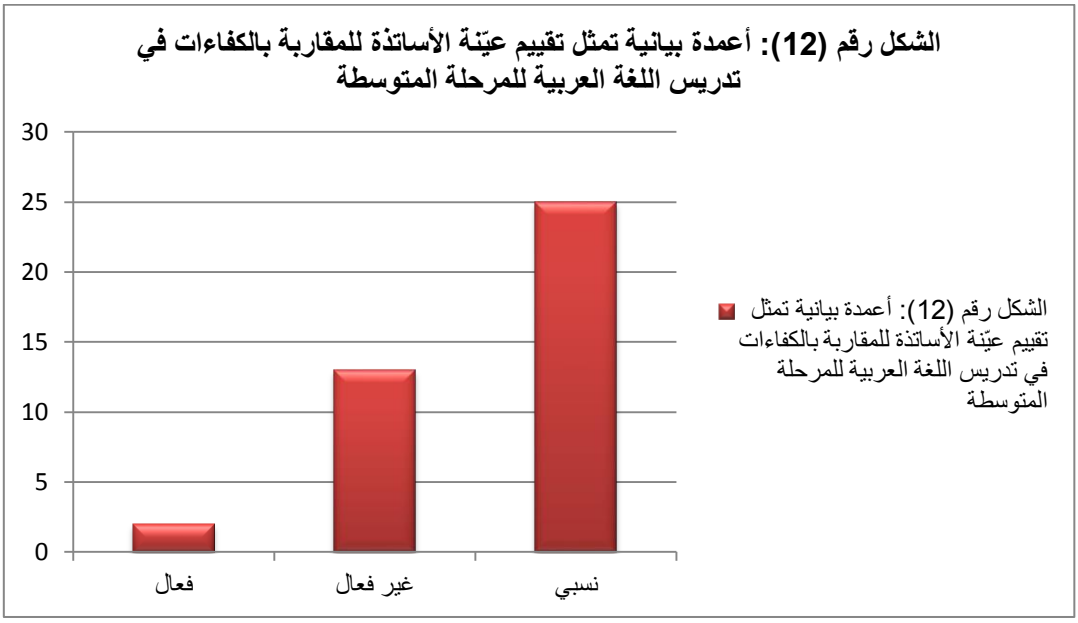
المحور الثاني : محتوى المنهاج

1- ما هو تقييمك للمقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من التعليم؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
فعال	02	%5.0
غير فعال	13	%32.5
نسبي	25	%62.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (12): نتائج تقييم العيّنة للمقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة

الشكل رقم (12): أعمدة بيانية تمثل تقييم عيّنة الأساتذة للمقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة



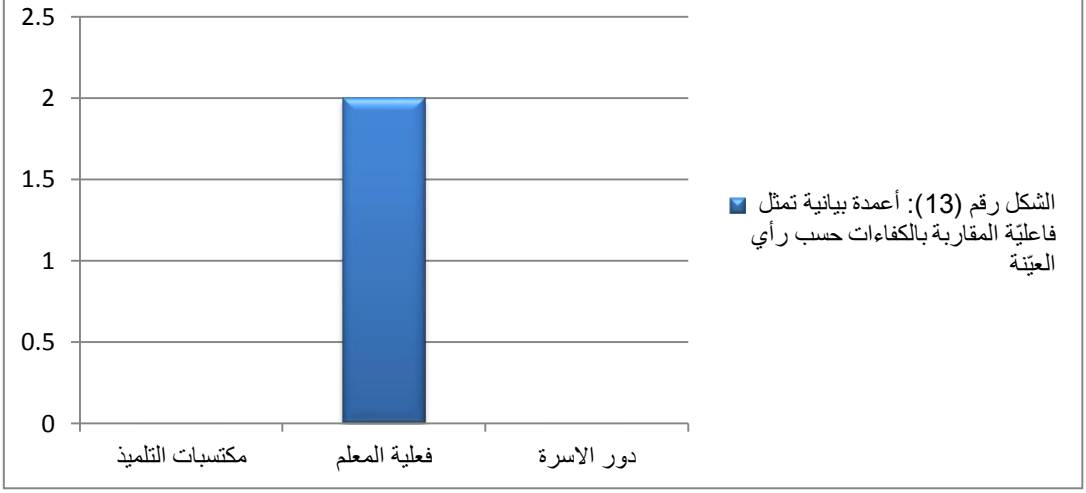
من خلال الجدول أعلاه من المحور الثاني رقم 01 محتوى المنهاج والذي يبين لنا ما هو تقييم المبحوثين للمقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من التعليم ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن تقييم للمقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من التعليم هي لفئة نسبي هي الأعلى في الجدول بنسبة 62.5% بتكرار 25 مفردة، ثم تليها فئة غير فعال بنسبة 32.5% بتكرار 13 مفردة، وفي الأخير فئة فعال بنسبة 5.0% بتكرار 02 من المفردات.

***إذا كانت الإجابة ب: فعّال، فإلى ماذا ترجع ذلك؟**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
مكتسبات التلميذ	00	%00
فاعليّة المعلم	02	%100
دور الأسرة	00	%00
المجموع	02	%100

الجدول رقم(13): نتائج فعاليّة المقاربة بالكفاءات حسب رأي العيّنة

الشكل رقم (13): أعمدة بيانية تمثل فاعليّة المقاربة بالكفاءات حسب رأي العيّنة



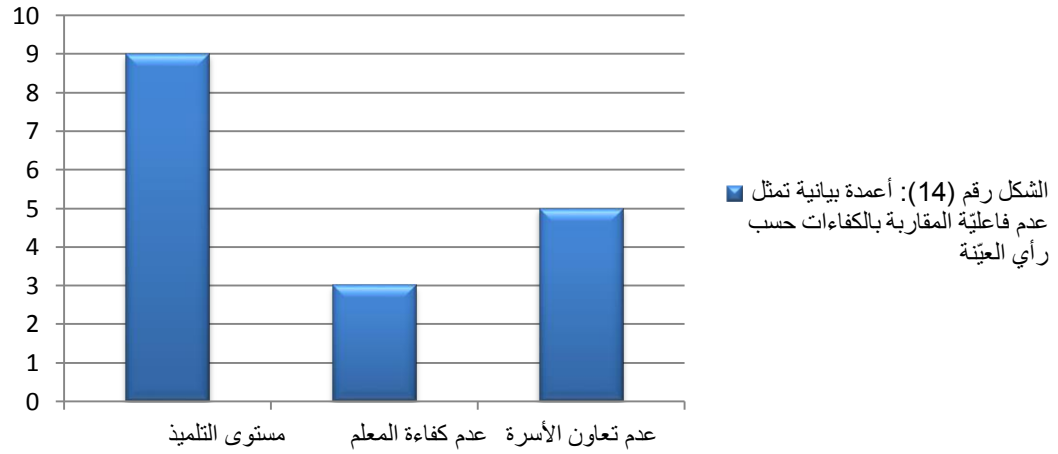
من خلال الجدول أعلاه والذي يبين الإجابة على المقترح الفعال للمقاربة بالكفاءات حسب رأي العيّنة ،كانت النسبة مكتملة إلى 100% بتكرار 02 من المفردات في متغير فعالية المعلم.

***إذا كان غير فعّال، فما هو السبب في رأيك؟**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
مستوى التلميذ	9	%52.94
عدم كفاءة المعلم	3	%17.64
عدم تعاون الأسرة	5	%29.41
المجموع	17	%100

الجدول رقم(14): يمثل نتائج عدم فاعليّة المقاربة بالكفاءات حسب رأي الأساتذة

الشكل رقم (14): أعمدة بيانية تمثل عدم فاعليّة المقاربة بالكفاءات حسب رأي العيّنة



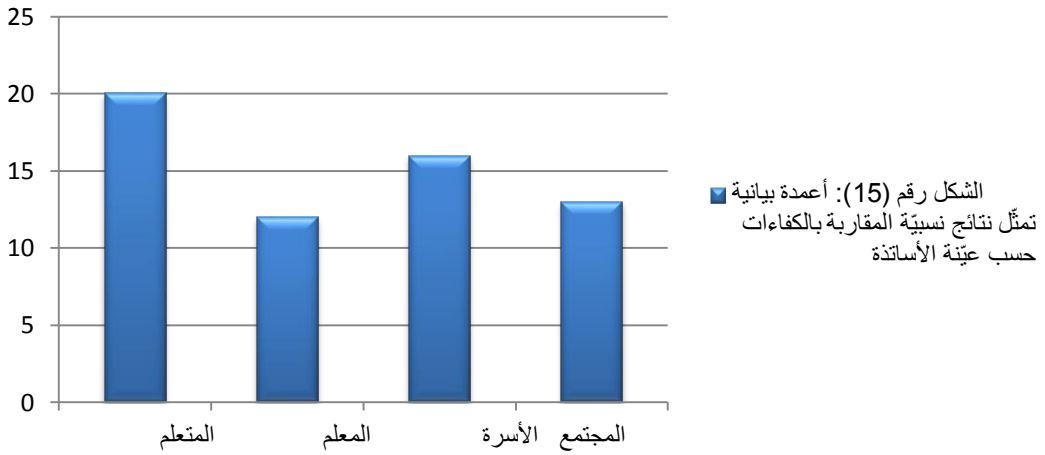
من خلال الجدول أعلاه والذي يبين الإجابة على المقترح ما سبب عدم فاعليّة المقاربة بالكفاءات، فقد كانت النسب جد مختلفة فنرى أن النسبة الأعلى لفئة مستوى التلميذ بنسبة 52.94% بتكرار 09 من المفردات ، ثم فئة عدم تعاون الأسرة بنسبة 29.41% بتكرار 5 مفردات، وفي الأخير فئة عدم كفاءة المعلم بسبة 17.64% بتكرار 3 مفردات.

***أما إذا كان نسبيّا، فما السبب أيضا؟**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المتعلم	20	%32.8
المعلم	12	%19.7
الأسرة	16	%26.2
المجتمع	13	%21.3
المجموع	61	%100

الجدول رقم (15): يمثّل نتائج نسبيّة المقاربة بالكفاءات حسب عيّنة الأساتذة

الشكل رقم (15): أعمدة بيانية تمثّل نتائج نسبيّة المقاربة بالكفاءات حسب عيّنة الأساتذة

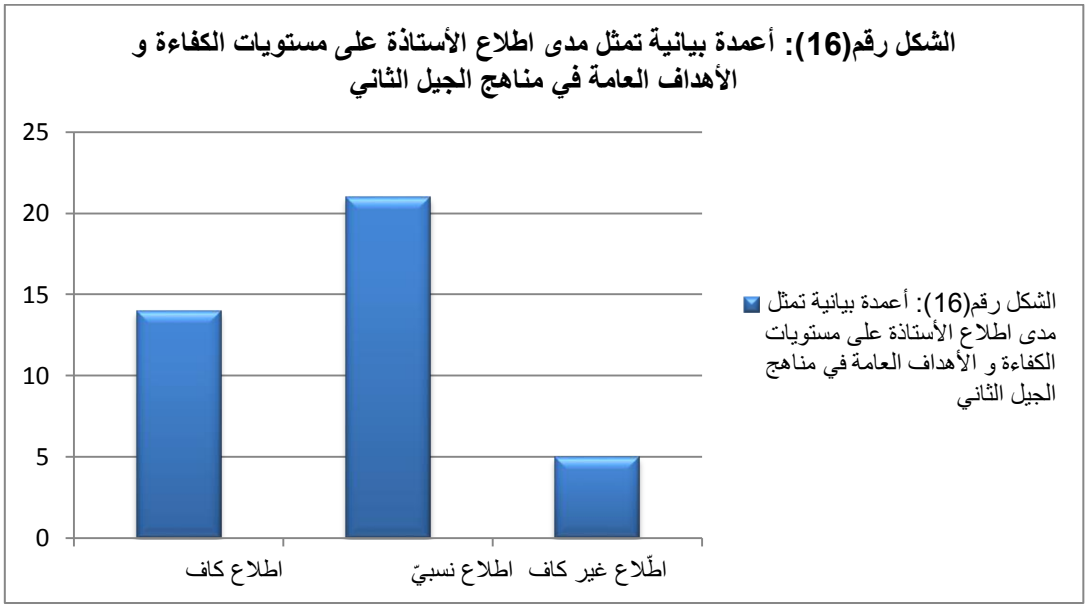


من خلال الجدول أعلاه والذي يبين الإجابة على المقترح نسبيا فالي ماذا ترجع ذلك؟ فقد كانت النسب مختلفة فنرى أن النسبة الأعلى كانت فئة المتعلم بنسبة 32.8% بتكرار 20 من المفردات. ومن بعد تليها فئة الأسرة بنسبة 26.2% بتكرار 16 مفردة، ومن بعد تليها فئة المجتمع بنسبة 21.3% بتكرار 13 مفردة، وفي الأخير فئة المعلم بنسبة 19.7% بتكرار 12 مفردة .

2- ما مدى اطلاعك على مستويات الكفاءة و الأهداف المسطّرة في مناهج الجيل الثاني؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
اطلاع كاف	14	%35.0
اطلاع نسبيّ	21	%52.5
اطّلاع غير كاف	5	%12.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (16): يمثّل نتائج مدى اطلاع الأستاذ على مستويات الكفاءة و الأهداف من مناهج الجيل الثاني



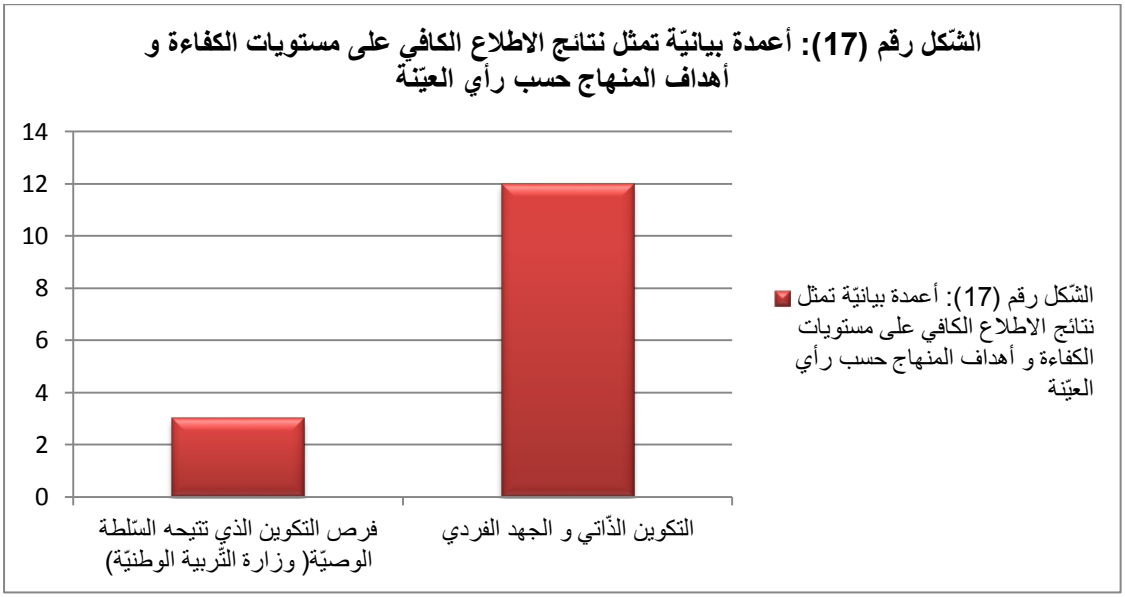
من خلال الجدول التالي والذي يبين لنا ما مدى اطلاعك على مستويات الكفاءة و الأهداف المسطّرة في مناهج الجيل الثاني؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى في الفئات مدى اطلاعك على مستويات الكفاءة و الأهداف المسطّرة في مناهج الجيل الثاني لفئة اطلاع نسب بنسبة 52.5% بتكرار 21 مفردة، ثم تليها فئة اطلاع كافي بنسبة 35.0% بتكرار 14 مفردة، وفي الأخير فئة اطلاع غير كافي بنسبة 12.5% بتكرار 5 مفردات.

*إذا كان الاطّلاع كافيّا، فهل يعود إلى؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
فرص التكوين الذي تتيحه السّلطة الوصيّة(وزارة التّربية الوطنيّة)	3	%20
التكوين الذّاتي و الجهد الفردي	12	%80
المجموع	15	%100

الجدول رقم (17): يمثل نتائج الاطلاع الكافي على مستويات الكفاءة و أهداف المنهاج حسب رأي العيّنة

الشّكل رقم (17): أعمدة بيانيّة تمثل نتائج الاطلاع الكافي على مستويات الكفاءة و أهداف المنهاج حسب رأي العيّنة

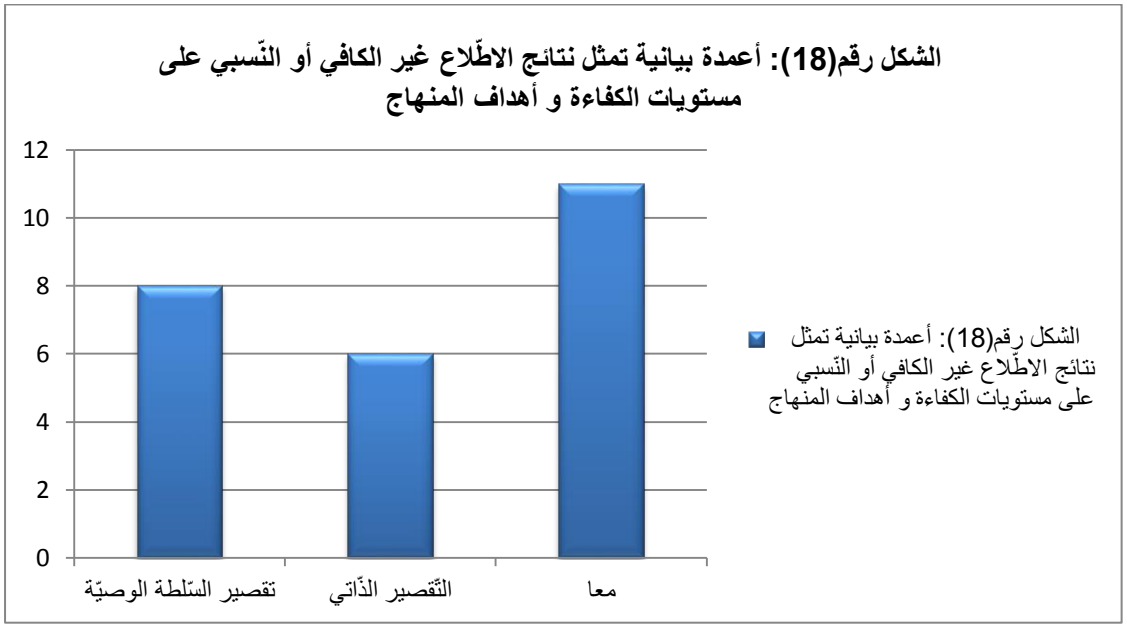


من خلال الإجابة على المتغير الأول وهو الاطلاع الكافي فالإجابة عليه تعود على متغير التكوين الذّاتي و الجهد الفردي بنسبة 80% بتكرار 12 مفردة، ثم فئة فرص التكوين الذي تتيحه السّلطة الوصيّة (وزارة التّربية الوطنيّة) بنسبة 20% بتكرار 3 مفردات.

*إذا كان الاطّلاع غير كافي أو نسبيّا، فهل يعود ذلك إلى:

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
تقصير السّلطة الوصيّة	8	%32
التّقصير الذّاتي	6	%24
معا	11	%44
المجموع	25	%100

الجدول رقم (18): يمثل نتائج الاطّلاع غير الكافي أو النّسبي على مستويات الكفاءة و أهداف المنهاج



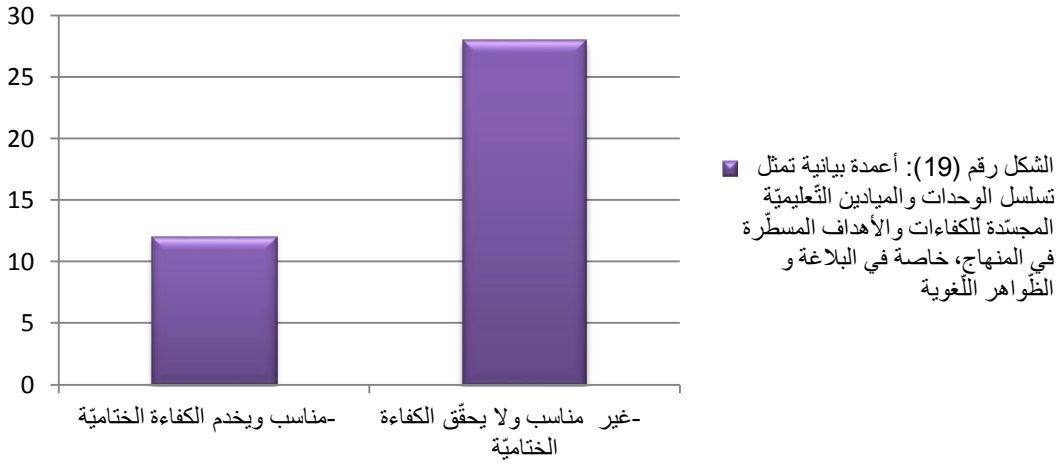
من خلال الإجابة على المتغير الأول وهو الاطلاع غير كافي فالإجابة عليه تعود على متغير معا بنسبة 44 % بتكرار 11 مفردة، وفي التالي فئة تقصير السلطة الوصية بنسبة 32% بتكرار 8 مفردات، وفي الأخير فئة التقصير الذاتي بنسبة 24 % بتكرار 6 مفردات.

3- ما رأيك في تسلسل الوحدات والميادين التّعليميّة المجسّدة للكفاءات و الأهداف المسطّرة في المنهاج، خاصة في البلاغة و الظّواهر اللّغوية؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
-مناسب ويخدم الكفاءة الختاميّة	12	%30.0
-غير مناسب ولا يحقّق الكفاءة الختاميّة	28	%70.0
المجموع	40	%100

الجدول رقم (19): يمثل تسلسل الوحدات والميادين التّعليميّة المجسّدة للكفاءات والأهداف المسطّرة في المنهاج، خاصة في البلاغة و الظّواهر اللّغوية

الشكل رقم (19): أعمدة بيانية تمثل تسلسل الوحدات والميادين التّعليميّة المجسّدة للكفاءات والأهداف المسطّرة في المنهاج، خاصة في البلاغة و الظّواهر اللّغوية

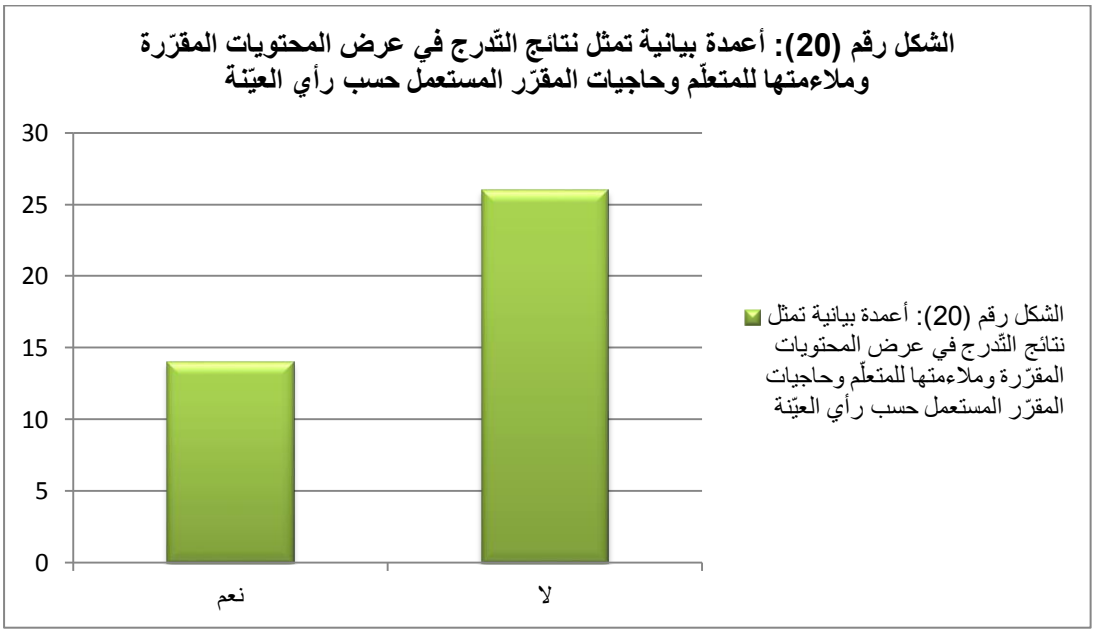


من خلال الجدول علاه رقم 03 والذي يبين لنا ما رأيك في تسلسل الوحدات والميادين التّعليميّة المجسّدة للكفاءات و الأهداف المسطّرة في المنهاج، خاصة في البلاغة و الظّواهر اللّغوية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى في الفئات هي فئة غير مناسب ولا يحقّق الكفاءة الختاميّة في تسلسل الوحدات والميادين التّعليميّة المجسّدة للكفاءات والأهداف المسطّرة في المنهاج، خاصة في البلاغة و الظّواهر اللّغوية بنسبة 70.0% بتكرار 28 مفردة، ثم فئة مناسب ويخدم الكفاءة الختاميّة بنسبة 30.0% بتكرار 12 مفردة.

4- هل التّدرج في عرض المحتويات المقرّرة يلاءم المتعلّم و حاجيات المقرّر المستعمل؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%35.0
لا	26	%65.0
المجموع	40	%100

الجدول رقم (20): يمثل نتائج التّدرج في عرض المحتويات المقرّرة وملاءمتها للمتعلّم وحاجيات المقرّر المستعمل حسب رأي العيّنة

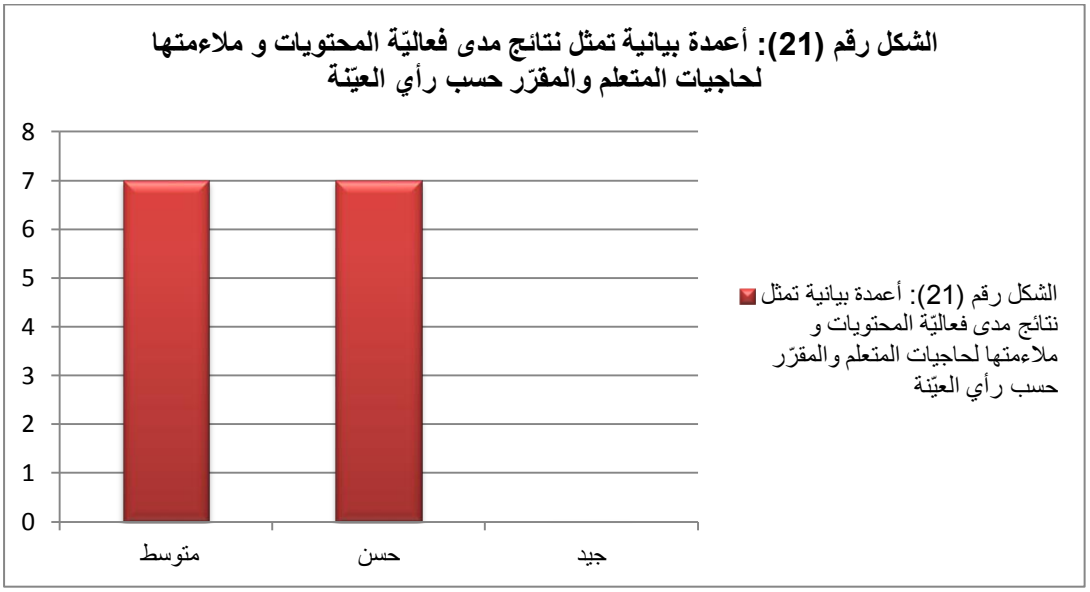


من خلال الجدول رقم 04 والذي يبين لنا هل التّدرج في عرض المحتويات المقرّرة يلاءم المتعلّم وحاجيات المقرّر المستعمل؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة لا لتّدرج في عرض المحتويات المقرّرة يلاءم المتعلّم وحاجيات المقرّر المستعمل بنسبة 65.0% بتكرار 26 مفردة، ثم تليها فئة نعم بنسبة 35.0% بتكرار 14 مفردة.

***إذا كانت إجابتك بنعـــم، فما مدى فعاليّة ذلك؟**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
متوسط	7	%50.0
حسن	7	%50.0
جيد	00	%00
المجموع	14	%100

الجدول رقم(21): يمثل نتائج مدى فعاليّة المحتويات و ملاءمتها لحاجيات المتعلم والمقرّر حسب رأي العيّنة



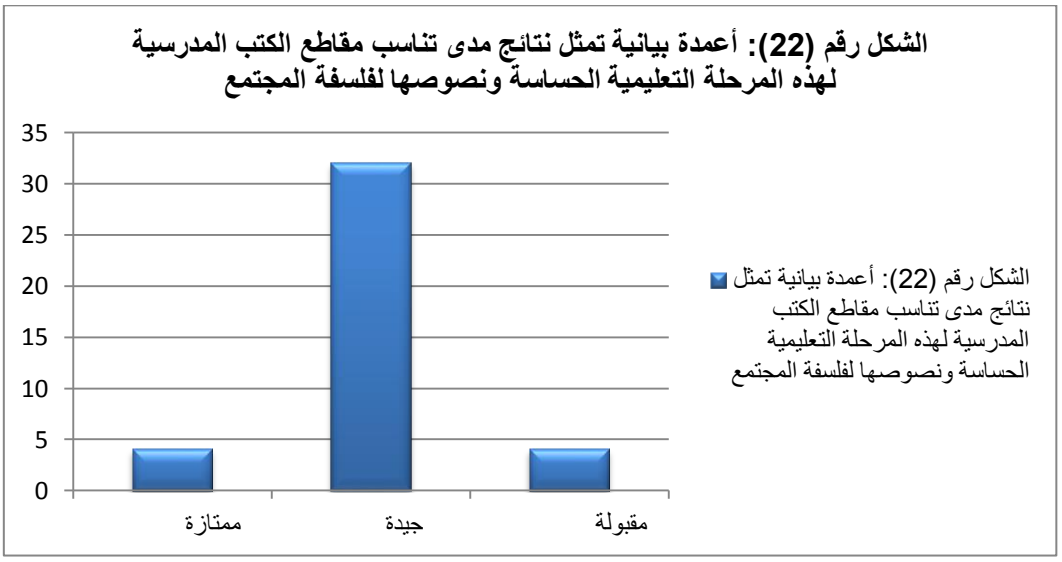
من خلال الجدول التالي الذي يبين لنا الإجابة على المتغير بنعم عن مدى الفعالية في ذلك، نرى أن النسبة الأعلى لكلا الفئتين متوسط وحسن بنسبة 50.0% في بتكرار 7 مفردات، في حين انعدامها في فئة جيد.

5-ما مدى تناسب مقاطع الكتب المدرسية لهذه المرحلة التعليمية الحساسة و نصوصها لفلسفة المجتمع؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
ممتازة	4	%10.0
جيدة	32	%80.0
مقبولة	4	%10.0
المجموع	40	%100

الجدول رقم (22): يمثل نتائج مدى تناسب مقاطع الكتب المدرسية لهذه المرحلة التعليمية الحساسة ونصوصها لفلسفة المجتمع

الشكل رقم (22): أعمدة بيانية تمثل نتائج مدى تناسب مقاطع الكتب المدرسية لهذه المرحلة التعليمية الحساسة ونصوصها لفلسفة المجتمع

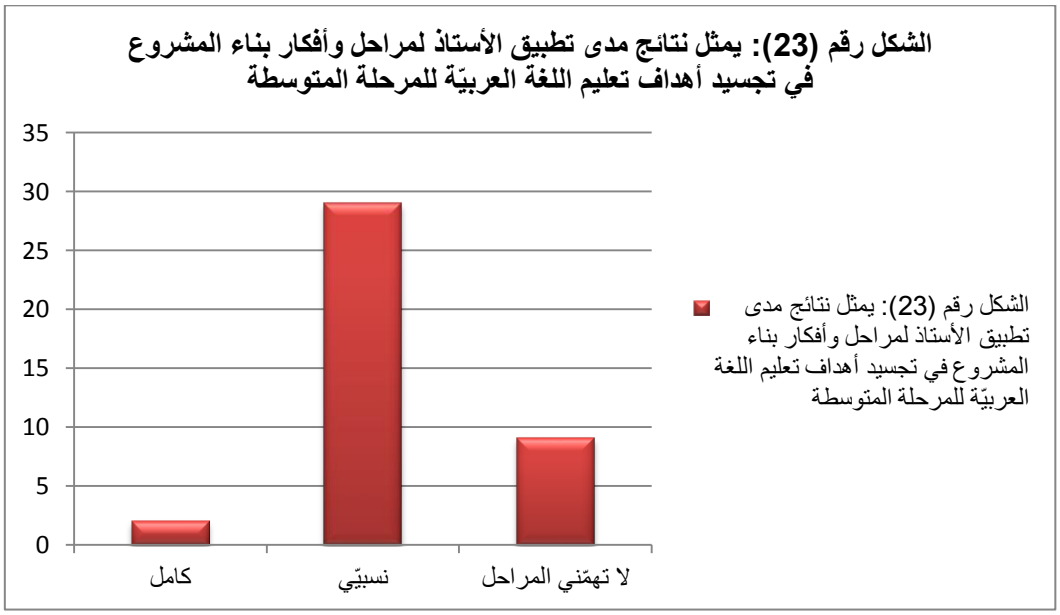


من خلال الجدول رقم 05 والذي يبين لنا ما مدى تناسب مقاطع الكتب المدرسية لهذه المرحلة التعليمية الحساسة و نصوصها لفلسفة المجتمع؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى الواردة في الجدول هي فئة جيدة مدى تناسب مقاطع الكتب المدرسية لهذه المرحلة التعليمية الحساسة و نصوصها لفلسفة المجتمع بنسبة عالية جدا قدرت بـ 80.0% بتكرار 32 مفردة وفي حين نرى الفئتين الآخرين ممتازة ومقبولة بنسبة 10.0% بتكرار 4 مفردات.

6- تتأسس بيداغوجيا بناء المشروع على أنّ المتعلّم يبني نفسه بالفعل و الممارسة، ما مدى تطبيقك لمراحل و أفكار بناء المشروع في تجسيد أهداف تعليم اللغة العربيّة للمرحلة المتوسطة؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
كامل	02	%5.0
نسبيّي	29	%72.5
لا تهمّني المراحل	09	%22.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (23)يمثل نتائج مدى تطبيق الأستاذ لمراحل وأفكار بناء المشروع في تجسيد أهداف تعليم اللغة العربيّة للمرحلة المتوسطة



من خلال الجدول أعلاه رقم 06 والذي يبين لنا تتأسس بيداغوجيا بناء المشروع على أنّ المتعلّم يبني نفسه بالفعل و الممارسة، ما مدى تطبيقك لمراحل و أفكار بناء المشروع في تجسيد أهداف تعليم اللغة العربيّة للمرحلة المتوسطة؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى في الجدول هي فئة نسبي تتأسس بيداغوجيا بناء المشروع على أنّ المتعلّم يبني نفسه بالفعل و الممارسة، ما مدى تطبيقك لمراحل و أفكار بناء المشروع في تجسيد أهداف تعليم اللغة العربيّة للمرحلة المتوسطة؟

بنسبة 72.5% بتكرار 29 مفردة، ثم تليها فئة لا تهمني المراحل بنسبة 22.5% بتكرار 09، وفي الأخير فئة كامل بنسبة 5.0% بتكرار 02 من المفردات.

المحور الثالث : طرائق التدريس

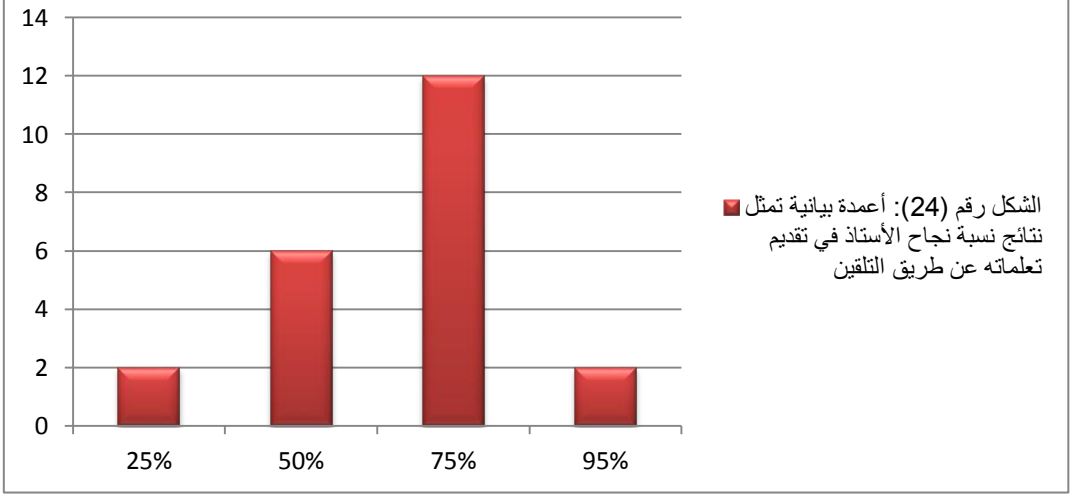
1-هل أنت أستاذ ملقّن أم مبدع فنان في تقديم التعلّمات؟

***إذا كنت ملقّنا فما هي نسبة نجاح تعلّماتك؟**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
%25	02	%9.09
%50	06	%27.27
%75	12	%54.54
%95	02	%9.09
المجموع	22	%100

الجدول رقم (24): يمثل نتائج نسبة نجاح الأستاذ في تقديم تعلماته عن طريق التلقين

الشكل رقم (24): أعمدة بيانية تمثل نتائج نسبة نجاح الأستاذ في تقديم تعلماته عن طريق التلقين



من خلال الجدول رقم 1 وفي المحور الثالث طرائق التدريس والذي يبين لنا هل أنت أستاذ ملقّن أم مبدع فنان في تقديم التعلّمات؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى في الفئات هي لفئة 75 بنسبة 54.54% بتكرار 12 مفردة، ثم فئة 50 بنسبة 27.27% بتكرار 6

مفردات، وفي التالي تأتي فئة 25 بنسبة 9.09% بتكرار 2 مفردات وفي نفس الترتيب فئة 95 بنسبة 9.09% بتكرار أيضا 2 من المفردات.

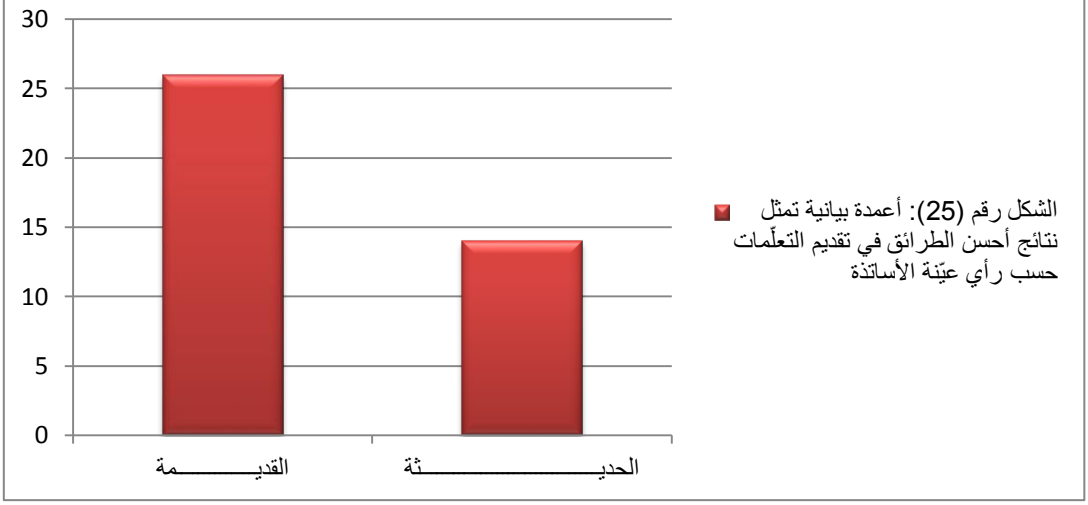
***إذا كنت مبدعا، كيف تتفنّن في تقديم تعلماتك؟**

2-في رأيك ما هي أحسن الطرائق في تقديم التعلّمات؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
القديـــمة	26	%65.0
الحديـــــثة	14	%35.0
المجموع	40	%100

الجدول رقم (25): يمثل نتائج أحسن الطرائق في تقديم التعلّمات حسب رأي عيّنة الأساتذة

الشكل رقم (25): أعمدة بيانية تمثل نتائج أحسن الطرائق في تقديم التعلّمات حسب رأي عيّنة الأساتذة

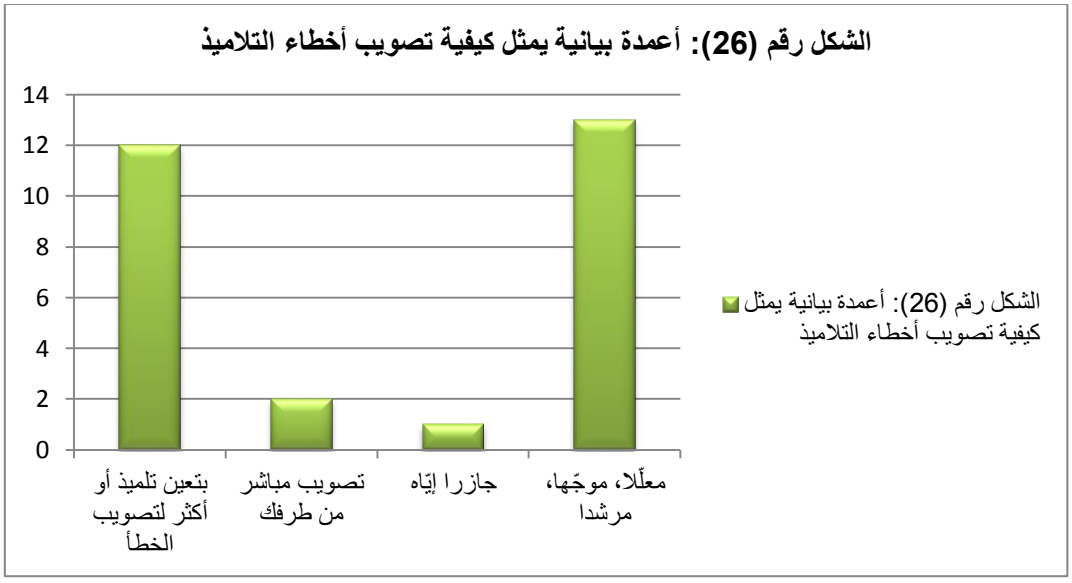


من خلال الجدول أعلاه رقم 02 والذي يبين لنا رأي العيّنة في ما هي أحسن الطرائق في تقديم التعلّمات؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى في الجدول كانت لفئة أحسن طرائق في تقديم التعليمات هي الطريقة القديمة بنسبة 65.0% بتكرار 26 مفردة، ثم تليها فئة الحديثة بنسبة 35.0% بتكرار 14 مفردة.

3-كيف تصوّب خطأ تلميذك؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
بتعين تلميذ أو أكثر لتصويب الخطأ	12	%42.85
تصويب مباشر من طرفك	2	%7.14
جازرا إيّاه	1	%3.57
معلّلا، موجّها، مرشدا	13	%42.85
المجموع	28	%100

الجدول رقم(26):يمثل كيفية تصويب أخطاء التلاميذ

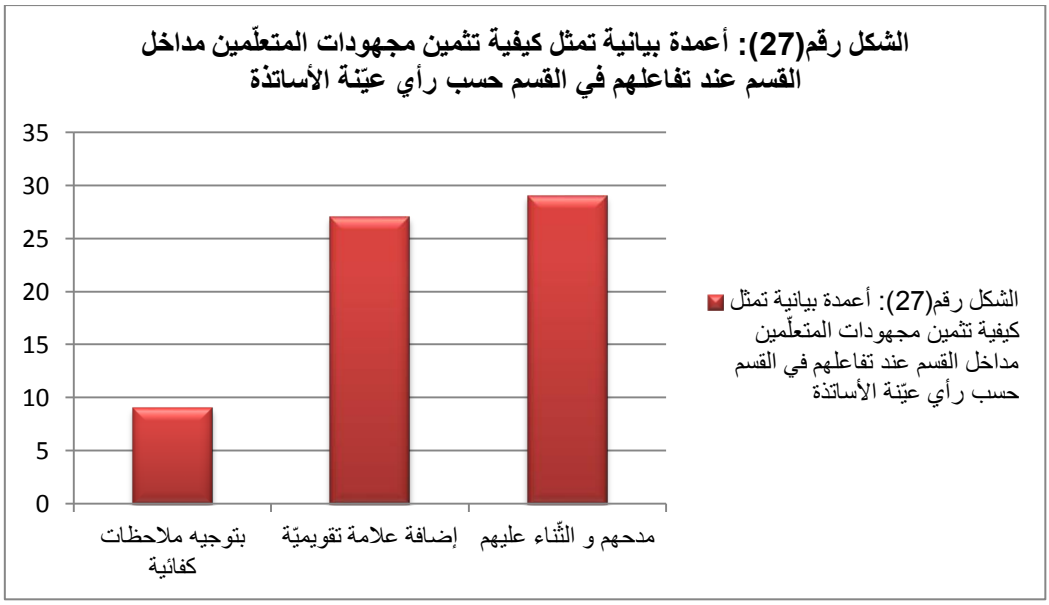


من خلال الجدول رقم 03 والذي يبين لنا كيف تصوّب خطأ تلميذك ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة بتعين تلميذ أو أكثر لتصويب الخطأ وفئة معلّلا، موجّها، مرشدا بنفس النسبة والتكرار حيث قدرت نسبتها بـ 42.85% بتكرار 13 مفردة، ثم فئة تصويب مباشر من طرفك بنسبة 7.14% بتكرار 02 مفردة، وفي الأخير فئة جازرا إيّاه بنسبة 3.57% بتكرار مفردة واحدة.

4-كيف تثمّن مجهودات متعلّميك داخل القسم عند تفاعلهم مع الدّرس؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
بتوجيه ملاحظات كفائية	9	%13.8
إضافة علامة تقويميّة	27	%41.5
مدحهم و الثّناء عليهم	29	%44.6
المجموع	65	%100

الجدول رقم (27): يمثل نتائج سبل تثمين الأستاذ لمجهودات متعلّيه في القسم



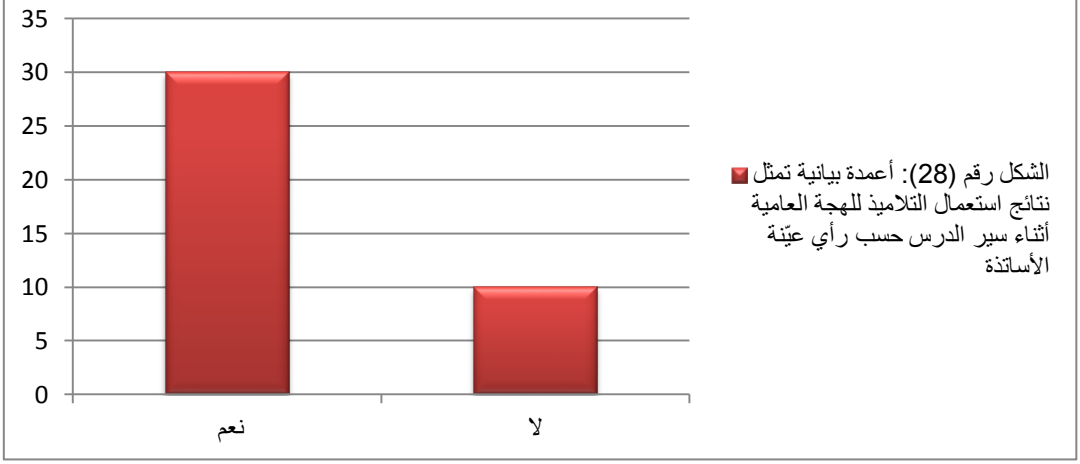
من خلال الجدول أعلاه 04 الذي يبين لنا كيف تثمّن مجهودات متعلّميك داخل القسم عند تفاعلهم مع الدّرس؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى من الفئات هي لفئة تثمّن مجهودات متعلّميك داخل القسم عند تفاعلهم مع الدّرس بمدحهم والثناء عليهم بنسبة 44.6% بتكرار 29 مفردة، ثم فئة إضافة علامات تقويمية بنسبة 41.5% بتكرار 27 مفردة، وفي الأخير فئة بتوجيه ملاحظات كفائية بنسبة 13.8% بتكرار 9 من المفردات المبحوثين.

5-هل يستعمل تلامذتك اللّهجة العامية أثناء سير الدّرس؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%75.0
لا	10	%25.0
المجموع	40	%100

الجدول رقم (28) يمثل نتائج استعمال التلاميذ للهجة العامية أثناء سير الدرس حسب رأي عيّنة الأساتذة

الشكل رقم (28): أعمدة بيانية تمثل نتائج استعمال التلاميذ للهجة العامية أثناء سير الدرس حسب رأي عيّنة الأساتذة

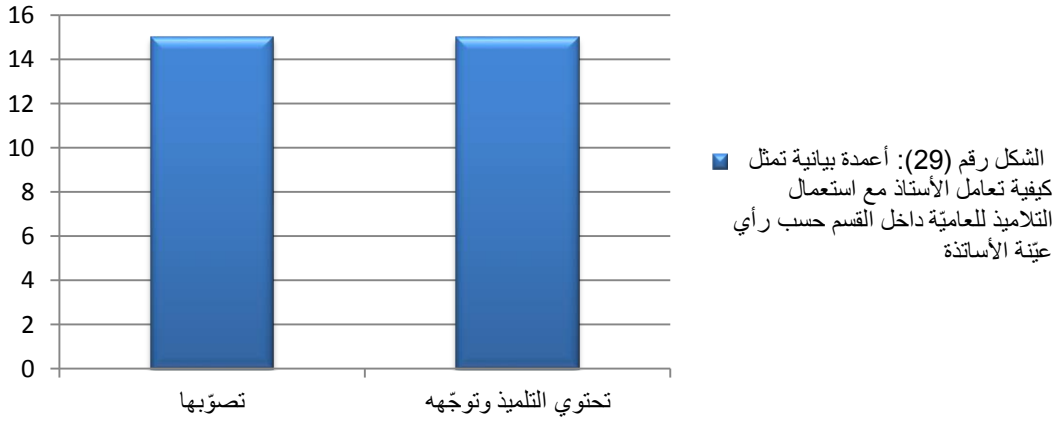


*إذا كانت الإجابة بنعم:

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
تصوّبها	15	%50.0
تحتوي التلميذ وتوجّهه	15	%50.0
المجموع	30	%100

الجدول رقم (29): يمثّل كيفية تعامل الأستاذ مع استعمال التلاميذ للعاميّة داخل القسم حسب رأي عيّنة الأساتذة

الشكل رقم (29): أعمدة بيانية تمثل كيفية تعامل الأستاذ مع استعمال التلاميذ للعاميّة داخل القسم حسب رأي عيّنة الأساتذة

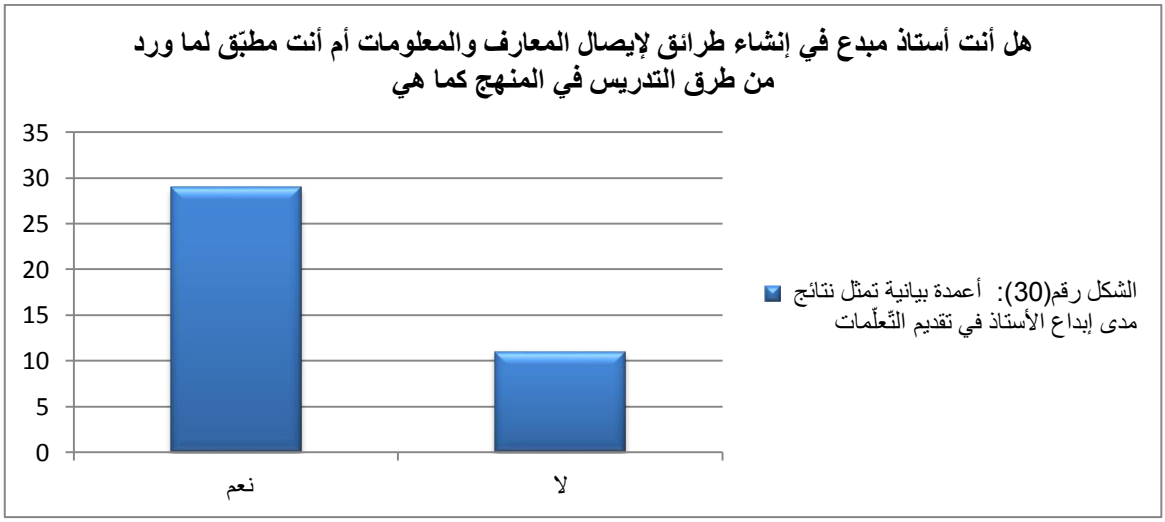


احتمالية الإجابة بنعم يستعمل التلاميذ العامية في الدرس فان كلا المتغيرين تصوبها وفئة تحتوي التلميذ وتوجهه بنفس النسبة والتكرار بت 50.0% وبتكرار 15 مفردة.

6-هل أنت أستاذ مبدع في إنشاء طرائق لإيصال المعارف و المعلومات أم أنت مطبّق لما ورد من طرق التدريس في المنهج كما هي؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%72.5
لا	11	%27.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (30): يمثل نتائج مدى إبداع الأستاذ في تقديم التّعلّمات من عدمه



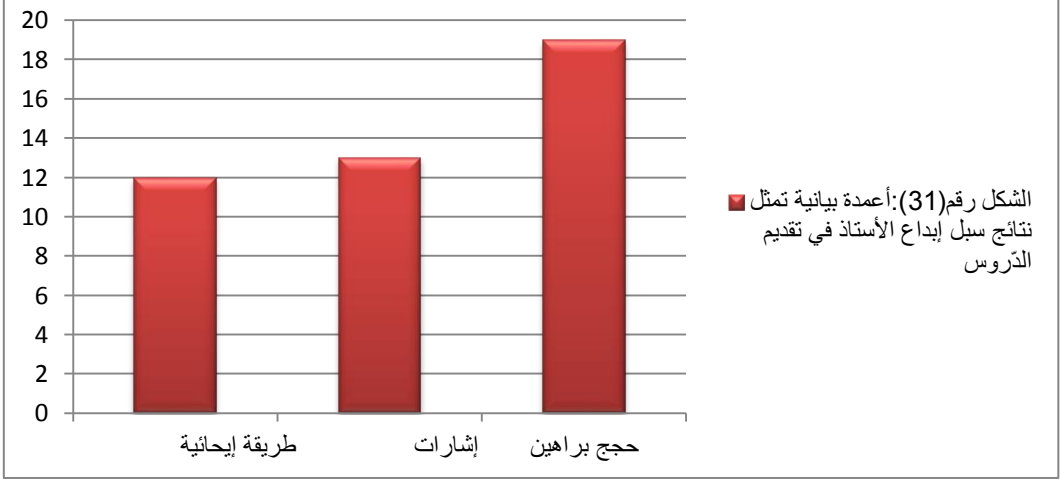
من خلال الجدول أعلاه 06 والذي يبين لنا هل أنت أستاذ مبدع في إنشاء طرائق لإيصال المعارف و المعلومات أم أنت مطبّق لما ورد من طرق التدريس في المنهج كما هي ؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى في الجدول كانت لنصيب فئة نعم أستاذ مبدع في إنشاء طرائق لإيصال المعارف و المعلومات أم أنت مطبّق لما ورد من طرق التدريس في المنهج كما هي بنسبة 72.5% بتكرار 29 مفردة، ثم فئة لا بنسبة 27.5% بتكرار 11 مفردة.

***إذا كانت الإجابة بنعم، أ تعتمد؟**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
طريقة إيحائية	12	%27.3
إشارات	13	%29.5
حجج براهين	19	%43.2
المجموع	44	%100

الجدول رقم (31):يمثل نتائج سبل إبداع الأستاذ في تقديم الدّروس

الشكل رقم(31):أعمدة بيانية تمثل نتائج سبل إبداع الأستاذ في تقديم الدّروس



من خلال هذا الجدول والذي يبين لنا اقتراح الإجابة بنعم نرى انه يحتوي على عدة متغيرات منها الأعلى نسبة هو متغير حجج وبراهين بنسبة 43.2% بتكرار 19 مفردة، ثم متغير إشارات بنسبة 29.5% بتكرار 13 مفردة، وفي الأخير متغير طريقة إيحائية نسبة 27.3% بتكرار 12 مفردة.

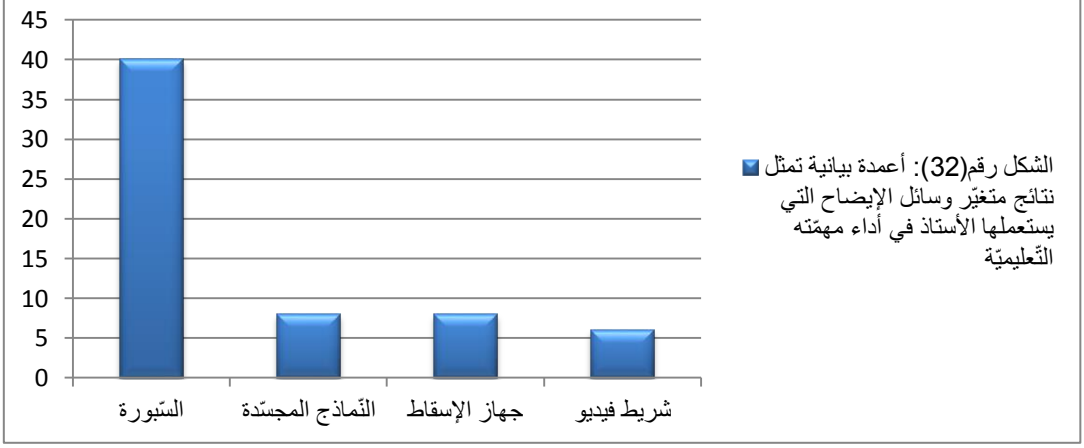
المحور الرّابع : الوسائل التعليمية

1-ما هي وسائل الإيضاح التي تستعملها في أداء مهمّتك التّعليميّة؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
السّبورة	40	%64.5
النّماذج المجسّدة	8	%12.9
جهاز الإسقاط	8	%12.9
شريط فيديو	6	%9.7
المجموع	62	%100

الجدول رقم (32): نتائج متغيّر وسائل الإيضاح التي يستعملها الأستاذ في أداء مهمّته التّعليميّة

الشكل رقم(32): أعمدة بيانية تمثل نتائج متغيّر وسائل الإيضاح التي يستعملها الأستاذ في أداء مهمّته التّعليميّة



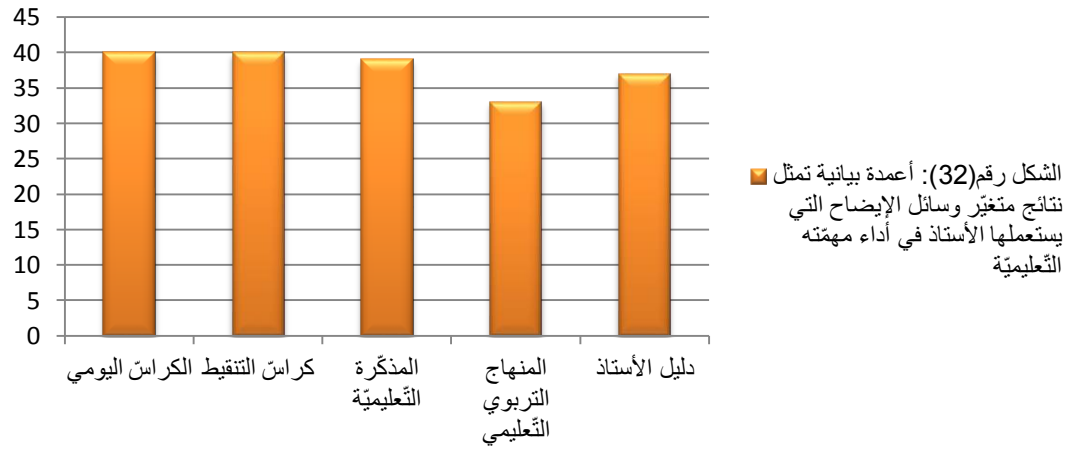
من خلال الجدول رقم .. من المحور الوسائل التعليمية والذي يبين لنا ما هي وسائل الإيضاح التي تستعملها في أداء مهمّتك التّعليميّة؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى كانت لفئة السبورة وسائل الإيضاح التي تستعملها في أداء مهمّتك التّعليميّة بنسبة 64.5% بتكرار 40 مفردة، ثم فئة النماذج المجسدة وجهاز الإسقاط بنسبة 12.9% لكلتا المتغيرين وبتكرار 8 مفردات أيضا لكلتا المتغيرين وفي الأخير تأتي فئة شريط فيديو بنسبة 9.7% بتكرار 6 مفردات.

2-أتعتمد في عملك على مكوّنات الحقيبة البيداغوجية؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الكراسّ اليومي	40	%21.2
كراسّ التنقيط	40	%21.2
المذكّرة التّعليميّة	39	%20.6
المنهاج التربوي التّعليمي	33	%17.5
دليل الأستاذ	37	%19.6
المجموع	189	%100

الجدول رقم (33): يمثل نتائج ما يعتمده الأستاذ من مكوّنات الحقيبة البيداغوجية

الشكل رقم(32): أعمدة بيانية تمثل نتائج متغيّر وسائل الإيضاح التي يستعملها الأستاذ في أداء مهمّته التّعليميّة

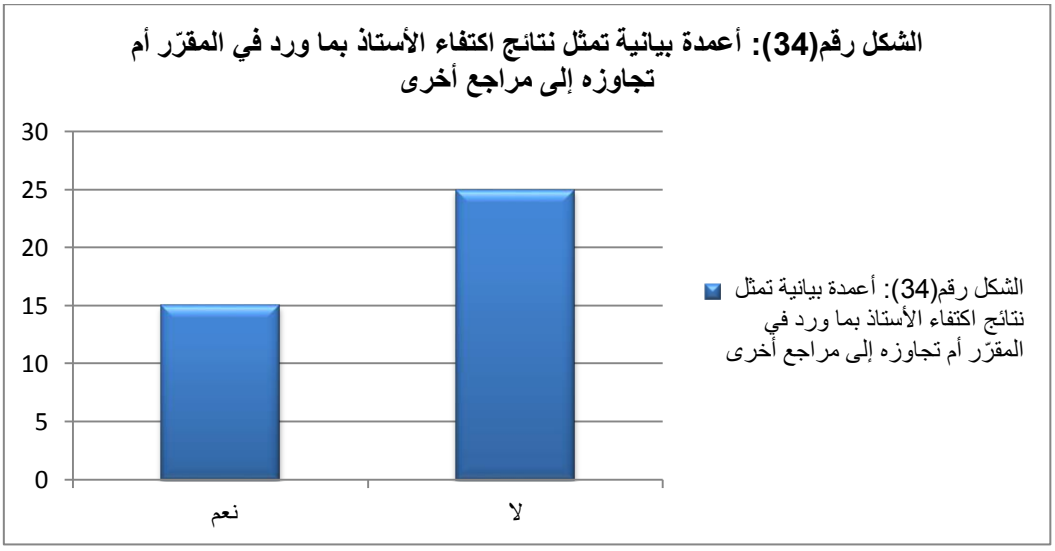


من خلال الجدول رقم ... والذي يبين لنا أتعتمد في عملك على مكوّنات الحقيبة البيداغوجية؟ ون خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى للفئات المذكورة هي لفئتين مع بعض هما الكراس اليومي وكراس التنقيط بنسبة 21.2% بكرار 40 مفردة، ثم فئة المذكرة التعليمية بنسبة 20.6% بتكرار 39 مفردة، ثم فئة دليل الأستاذ بنسبة 19.6% بتكرار 37 مفردة، وفي الأخير فئة المنهاج التربوي التعليمي بنسبة 17.5% بتكرار 33 مفردة.

3- هل تكتفي بما ورد في المقرّر أم تتجاوزه إلى مراجع أخرى؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	% 37.5
لا	25	%62.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (24): يمثل نتائج اكتفاء الأستاذ بما ورد في المقرّر أم تجاوزه إلى مراجع أخرى

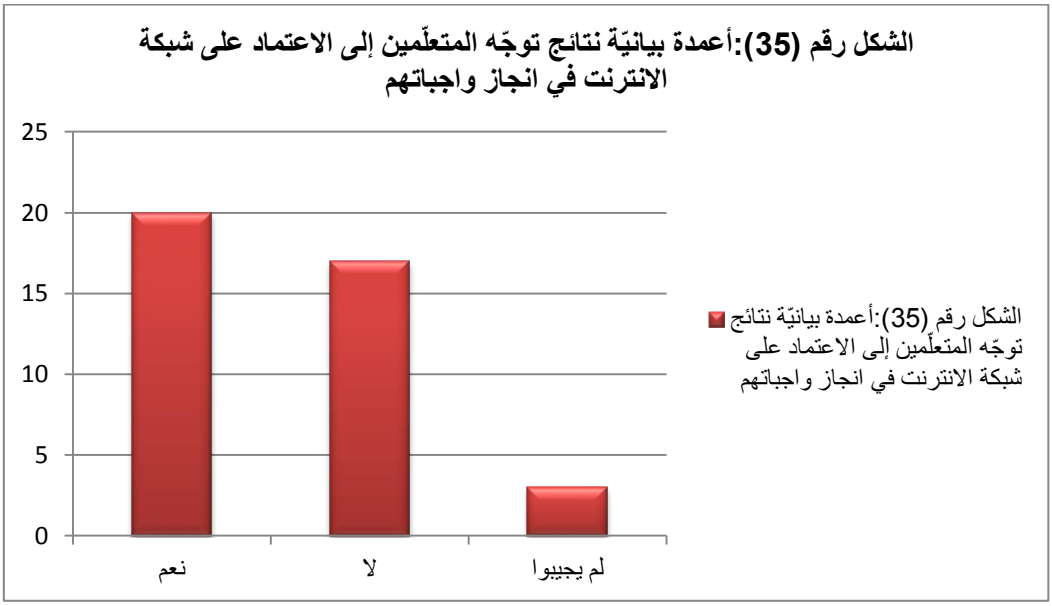


من خلال الجدول أعلاه 03 والذي يبين لنا هل تكتفي بما ورد في المقرّرة أم تتجاوزه إلى مراجع أخرى؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى للفئات كانت لفئة لا بنسبة 62.5% بتكرار 25 مفردة، ثم فئة نعم بنسبة 37.5% بتكرار 15 مفردة.

4- هل توجّه تلامذتك إلى الاعتماد على شبكة الانترنت في انجاز واجباتهم أو بحوثهم؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%50.2
لا	17	%42.5
لم يجيبوا	3	%7.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (35): يمثل نتائج توجّه المتعلّمين إلى الاعتماد على شبكة الانترنت في انجاز واجباتهم



من خلال الجدول أعلاه 04 والذي يبين لنا هل توجّه تلامذتك إلى الاعتماد على شبكة الانترنت في انجاز واجباتهم أو بحوثهم؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى للفئات كانت لفئة نعم توجّه تلامذتك إلى الاعتماد على شبكة الانترنت في انجاز واجباتهم أو بحوثهم بنسبة 50.2% بتكرار 20 مفردة، ثم فئة ا بنسبة 42.5% بتكرار 17 مفردة، وفي الأخير فئة لم يجيبوا بنسبة 7.5% بتكرار 03 من المفردات.

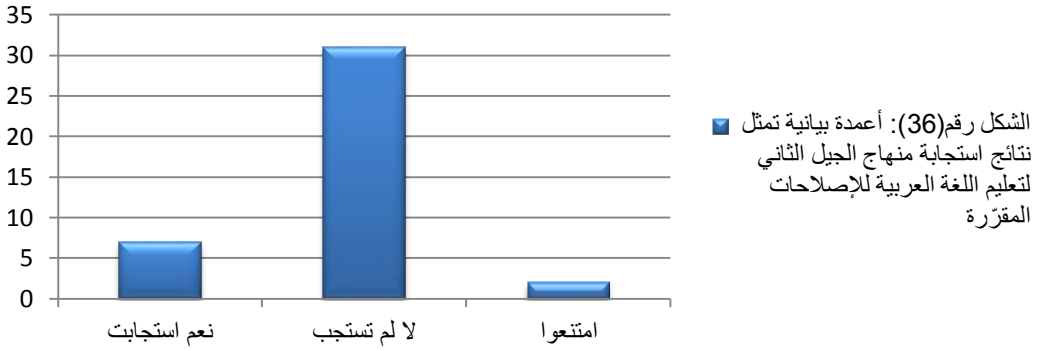
المحور الخامس : الميادين التّعليمية (الأنشطة)

1-هل استجابت الفصول الواردة في فصول منهاج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية للإصلاحات التربوية المنشودة، أم أنّ التّغيير شمل الجانب المصطلحاتي منها فحسب ؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم استجابت	7	%17.5
لا لم تستجب	31	%77.5
امتنعوا	02	%5.0
المجموع	40	%100

الجدول رقم (36): يمثل مدى استجابة منهاج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية للإصلاحات المقرّرة

الشكل رقم(36): أعمدة بيانية تمثل نتائج استجابة منهاج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية للإصلاحات المقرّرة



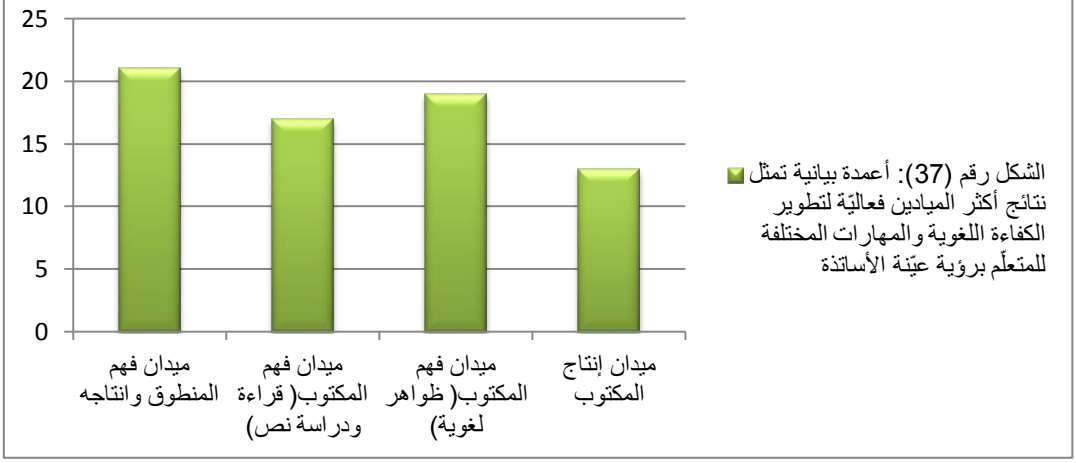
من خلال الجدول أعلاه 01 من محور الميادين التعليمية أو الأنشطة والذي يبين لنا هل استجابت الفصول الواردة في فصول منهاج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية للإصلاحات التربوية المنشودة، أم أنّ التّغيير شمل الجانب المصطلحاتي منها فحسب ؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن فئة لا لم تستجب الفصول الواردة في فصول منهاج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية للإصلاحات التربوية المنشودة، أم أنّ التّغيير شمل الجانب المصطلحاتي منها فحسب استجابت الفصول الواردة في فصول منهاج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية للإصلاحات التربوية المنشودة، أم أنّ التّغيير شمل الجانب المصطلحاتي منها فحسب بنسبة 77.5% بتكرار 31 مفردة، ثم فئة نعم استجابت بنسبة 17.5% بتكرار 7 مفردات وفي الأخير فئة امتنعوا بنسبة 5.0% بتكرار 02 من المفردات.

2-أيّ الميادين تراه فعّالا لتطوير الكفاءة اللغوية والمهارات المختلفة للمتعلّم؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	21	%30.0
ميدان فهم المكتوب(قراءة ودراسة نص)	17	%24.3
ميدان فهم المكتوب(ظواهر لغوية)	19	%27.1
ميدان إنتاج المكتوب	13	%18.6
المجموع	70	%100

الجدول رقم (37): يمثل أكثر الميادين فعاليّة لتطوير الكفاءة اللغوية والمهارات المختلفة للمتعلّم برؤية عيّنة الأساتذة

الشكل رقم (37): أعمدة بيانية تمثل نتائج أكثر الميادين فعاليّة لتطوير الكفاءة اللغوية والمهارات المختلفة للمتعلّم برؤية عيّنة الأساتذة



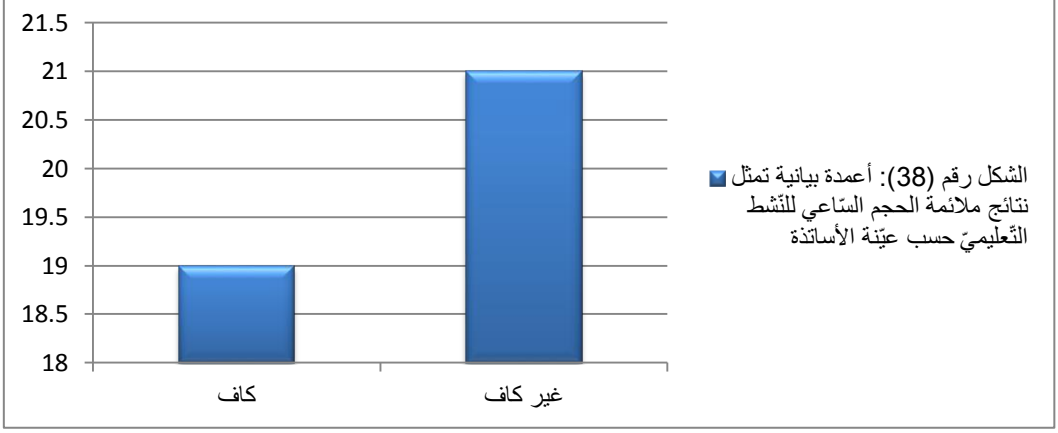
من خلال الجدول 02 أعلاه والذي يبين لنا أيّ الميادين تراه فعّالا لتطوير الكفاءة اللغوية والمهارات المختلفة للمتعلّم؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى للفئات كانت لفئة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه أيّ الميادين تراه فعّالا لتطوير الكفاءة اللغوية والمهارات المختلفة للمتعلّم بنسبة 30.0% بتكرار 21 مفردة، ثم فئة ميدان فهم المكتوب(ظواهر لغوية)بنسبة 27.1% بتكرار 19 مفردة، ثم تليها فئة ميدان فهم المكتوب(قراءة ودراسة نص) بنسبة 24.3% بتكرار 17 وفي الأخير فئة ميدان إنتاج المكتوب بنسبة 18.6% بتكرار 13 مفردة

3-أترى الحجم الساعي للحصة يساعدك على تقديم نشاطك التعليمي؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
كاف	19	%47.5
غير كاف	21	%52.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (38): يمثل نتائج ملائمة الحجم السّاعي للنّشط التّعليميّ حسب عيّنة الأساتذة

الشكل رقم (38): أعمدة بيانية تمثل نتائج ملائمة الحجم السّاعي للنّشط التّعليميّ حسب عيّنة الأساتذة



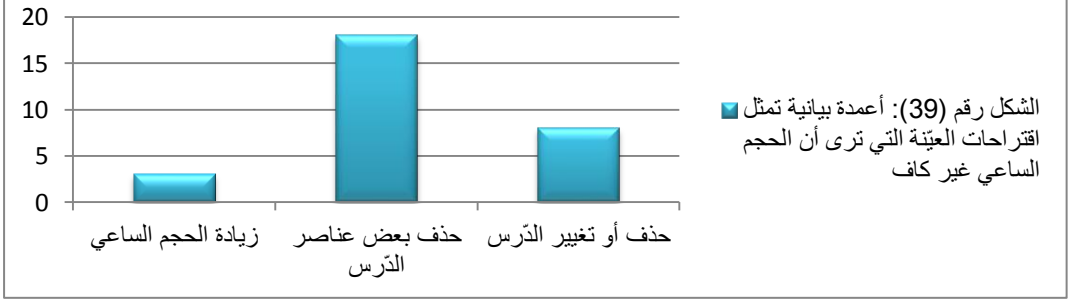
من خلال الجدول أعلاه 03 والذي يبين لنا رأي العيّنة في أنّ الحجم الساعي للحصة يساعد على تقديم النشاط التعلّمي، و من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى كانت لفئة غير كاف بنسبة 52.5% بتكرار 21 مفردة، وفي الأخير فئة كاف بنسبة 47.5% بتكرار 19 مفردة.

***إذا كان غير كاف، ماذا تقترح؟**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
زيادة الحجم الساعي	3	%10.3
حذف بعض عناصر الدّرس	18	%62.1
حذف أو تغيير الدّرس	8	%27.6
المجموع	29	%100

الجدول رقم(39): يمثل اقتراحات العيّنة التي ترى أن الحجم الساعي غير كاف

الشكل رقم (39): أعمدة بيانية تمثل اقتراحات العيّنة التي ترى أن الحجم الساعي غير كاف

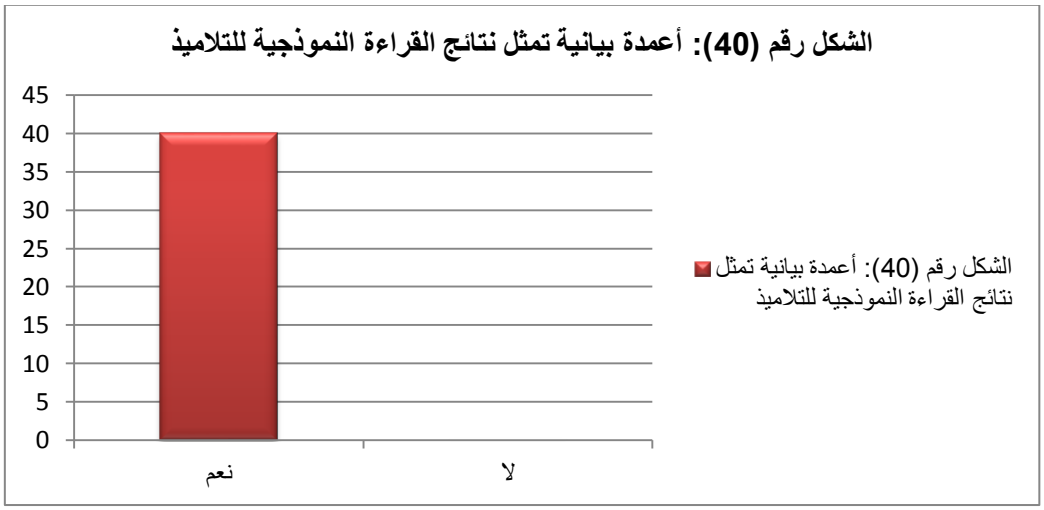


من خلال الإجابة في الجدول السابق عن المتغير غير كاف، فإنّ مقترح حذف بعض عناصر الدرس تحصل على نسبة 62.1% بتكرار 18 وفي الأخير فئة حذف أو تغيير الدرس بنسبة 27.6% بتكرار 8 مفردات وفي الأخير فئة زيادة الحجم الساعي 10.3% بتكرار 3 مفردات.

4-هل تقرأ القراءة الأنموذجية لتلاميذك؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	40	%100
لا	00	%00
المجموع	40	%100

الجدول رقم (40): يمثل نتائج القراءة النموذجية للتلاميذ



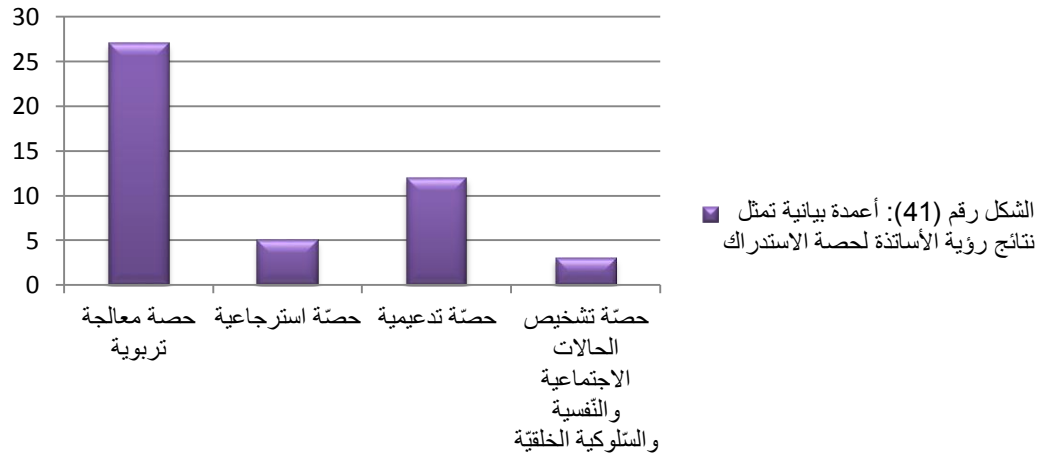
من خلال الجدول 04 أعلاه والذب يبين لنا هل تقرأ القراءة الأنموذجية لتلاميذك؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن ا النسبة الأعلى كانت لفئة نعم بنسبة كاملة 100%.

5-ما هي رؤيتك لحصة الاستدراك؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
حصة معالجة تربوية	27	%57.4
حصّة استرجاعية	05	%10.6
حصّة تدعيمية	12	%25.5
حصّة تشخيص الحالات الاجتماعية و النّفسية و السّلوكية الخلقيّة	3	%6.4
المجموع	47	%100

الجدول رقم (41): يمثل نتائج رؤية الأساتذة لحصة الاستدراك

الشكل رقم (41): أعمدة بيانية تمثل نتائج رؤية الأساتذة لحصة الاستدراك



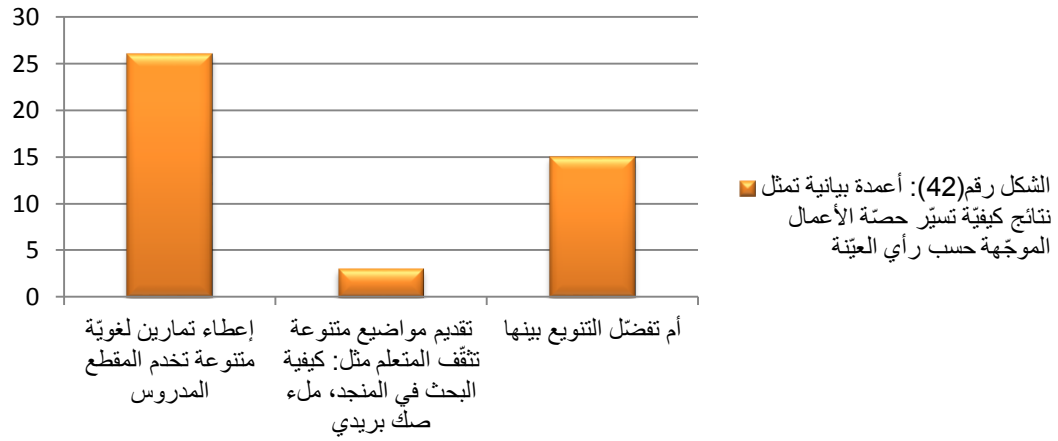
من خلال الجدول رقم 05 والذي يبين لنا ما هي رؤيتك لحصة الاستدراك ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن فئة حصة معالجة تربوية نالت أعلى نسبة قدرت بـ 57.4% بتكرار 27 مفردة، ومن بعد تليها فئة حصّة تدعيمية بنسبة 25.5% بتكرار 12 مفردة، ومن بعد تأتي فئة حصّة استرجاعية بنسبة 10.6% بتكرار 05 مفردات وفي الأخير تأتي فئة حصّة تشخيص الحالات الاجتماعية و النّفسية و السّلوكية الخلقيّة بنسبة 6.4% بتكرار 3 مفردات.

6-كيف تسيّر حصّة الأعمال الموجّهة؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
إعطاء تمارين لغويّة متنوعة تخدم المقطع المدروس	26	%59.1
تقديم مواضيع متنوعة تثقّف المتعلم مثل: كيفية البحث في المنجد، ملء صك بريدي	3	%6.8
أم تفضّل التنويع بينها	15	%34.1
المجموع	44	%100

الجدول رقم (42): يمثل نتائج كيفيّة تسيّر حصّة الأعمال الموجّهة حسب رأي العيّنة

الشكل رقم(42): أعمدة بيانية تمثل نتائج كيفيّة تسيّر حصّة الأعمال الموجّهة حسب رأي العيّنة



من خلال الجدول رقم 06 والذي يبين لنا كيف تسيّر حصّة الأعمال الموجّهة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول ومن خلال إجابات المبحوثين نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة إعطاء تمارين لغويّة متنوعة تخدم المقطع المدروس هكذا يتم تسييّر حصّة الأعمال الموجّهة بنسبة 59.1% بتكرار 26 مفرة، ومن بعد تليها فئة أم تفضّل التنويع بينها بتنسبة 34.1% بتكرار 15 مفردة، وفي الاخير فئة تقديم مواضيع متنوعة تثقّف المتعلم مثل: كيفية البحث في المنجد، ملء صك بريدي بنسبة 6.8% بتكرار 3 مفردات من المبحوثين.

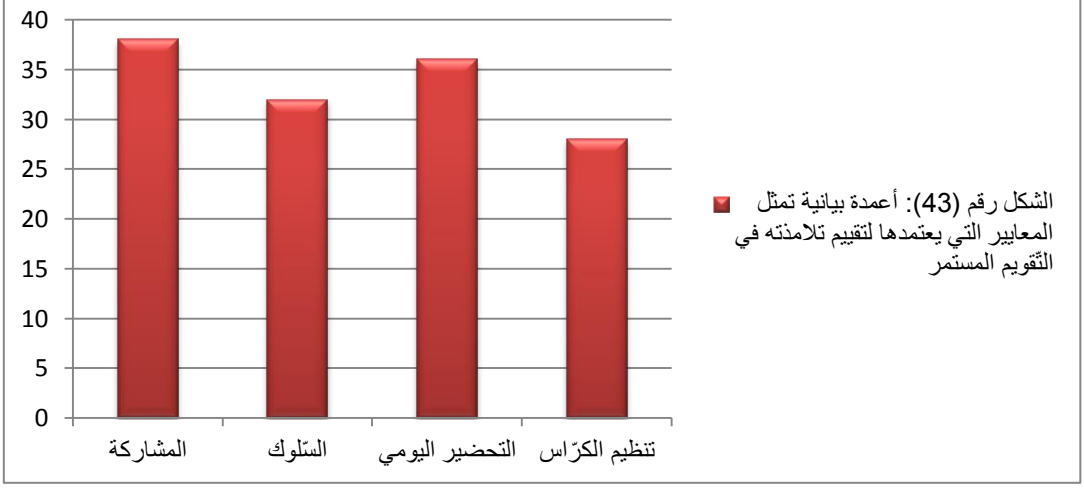
المحور السّادس : التّقويـــــــم

1–ما هي المعايير التي تعتمدها لتقييم تلميذك في التّقويم المستمر؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المشاركة	38	%28.4
السّلوك	32	%23.9
التحضير اليومي	36	%26.9
تنظيم الكرّاس	28	%20.9
المجموع	134	%100

الجدول رقم (43): يمثل المعايير التي يعتمدها لتقييم تلامذته في التّقويم المستمر

الشكل رقم (43): أعمدة بيانية تمثل المعايير التي يعتمدها لتقييم تلامذته في التّقويم المستمر



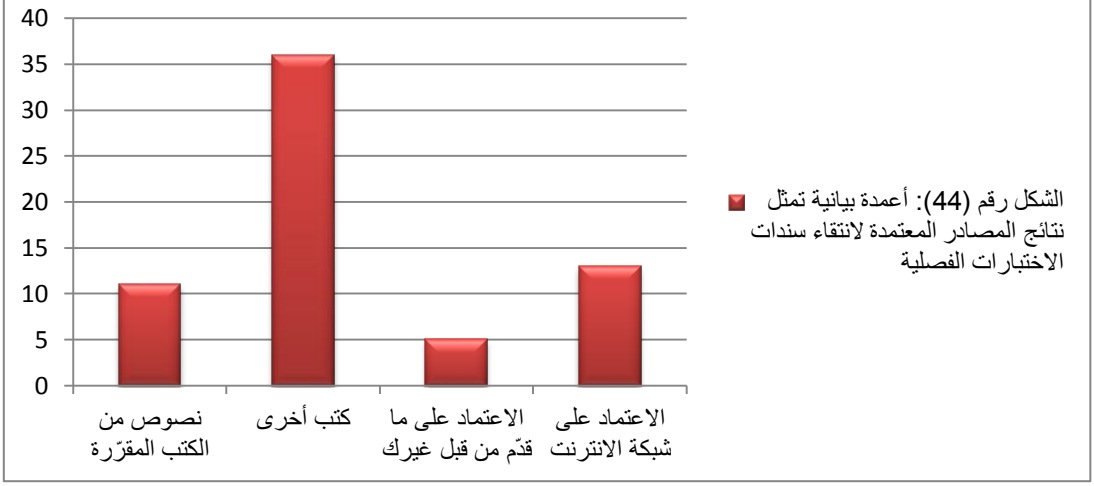
من خلال الجدول رقم 01 من المحور التقويم رقم ستة والذي يبين لنا ما هي المعايير التي تعتمدها لتقييم تلميذك في التّقويم المستمر ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن فئة المشاركة هي من المعايير التي تعتمدها لتقييم تلميذك في التّقويم المستمر الأعلى في النسب حيث قدرت نسبتها بـ 28.4% بتكرار 38 مفردة، ثم تليها فئة التحضير القومي بنسبة 26.9% بتكرار 36 مفردة في المرتبة الثانية، ومن بعد تليها فئة السلوك بنسبة 23.9% بتكرار 32 مفردة، وفي الاخير تأتي فئة تنظيم الكراس بنسبة 20.9% بتكرار 28 مفردة.

2-ما هي المصادر المعتمدة لانتقاء سندات الاختبارات الفصلية؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نصوص من الكتب المقرّرة	11	%16.9
كتب أخرى	36	%55.4
الاعتماد على ما قدّم من قبل غيرك	5	%7.7
الاعتماد على شبكة الانترنت	13	%20.0
المجموع	65	%100

الجدول رقم (44): يمثل نتائج المصادر المعتمدة لانتقاء سندات الاختبارات الفصلية

الشكل رقم (44): أعمدة بيانية تمثل نتائج المصادر المعتمدة لانتقاء سندات الاختبارات الفصلية



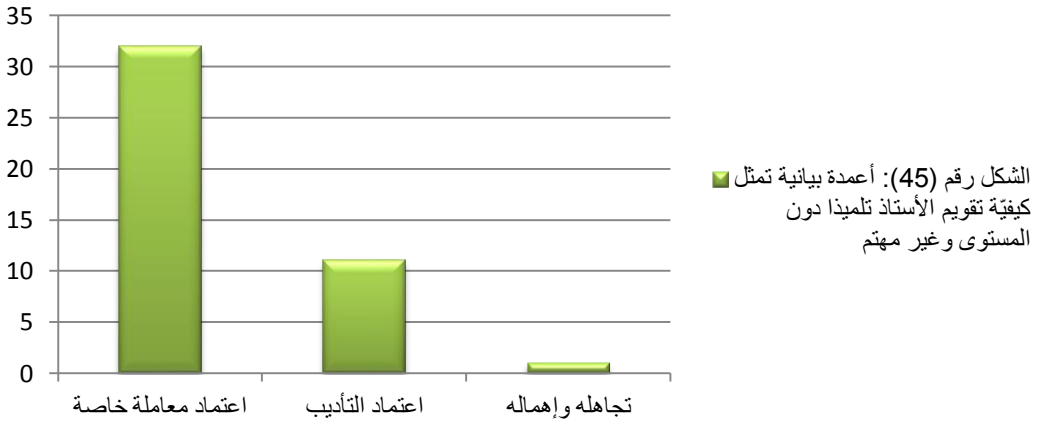
من خلال الجدول أعلاه رقم 02 والذي يبين لنا ما هي المصادر المعتمدة لانتقاء سندات الاختبارات الفصلية؟ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى في الجدول هي فئة كتب أخرى هي من المصادر المعتمدة لانتقاء سندات الاختبارات الفصلية بنسبة 55.4% بتكرار 36 مفردة ومن بعد تليها فئة الاعتماد على شبكة الانترنت بنسبة 20.0% بتكرار 13 مفردة ومن بعد تأتي في المرتبة ما بعد الأخيرة فئة نصوص من الكتب المقرّرة بنسبة 16.9% بتكرار 11 مفردة، وفي الأخير تأتي فئة الاعتماد على ما قدّم من قبل غيرك بنسبة 7.7% بتكرار 05 مفردات.

3-كيف تقوّم التّلميذ دون المستوى وغير المهتم؟

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
اعتماد معاملة خاصة	32	%72.7
اعتماد التأديب	11	%25.0
تجاهله وإهماله	1	%2.3
المجموع	44	%100

الجدول رقم (45):يمثل كيفيّة تقويم الأستاذ تلميذا دون المستوى وغير مهتم

الشكل رقم (45):أعمدة بيانيّة تمثّل كيفيّة تقويم الأستاذ تلميذا دون مستوى و غير مهتم



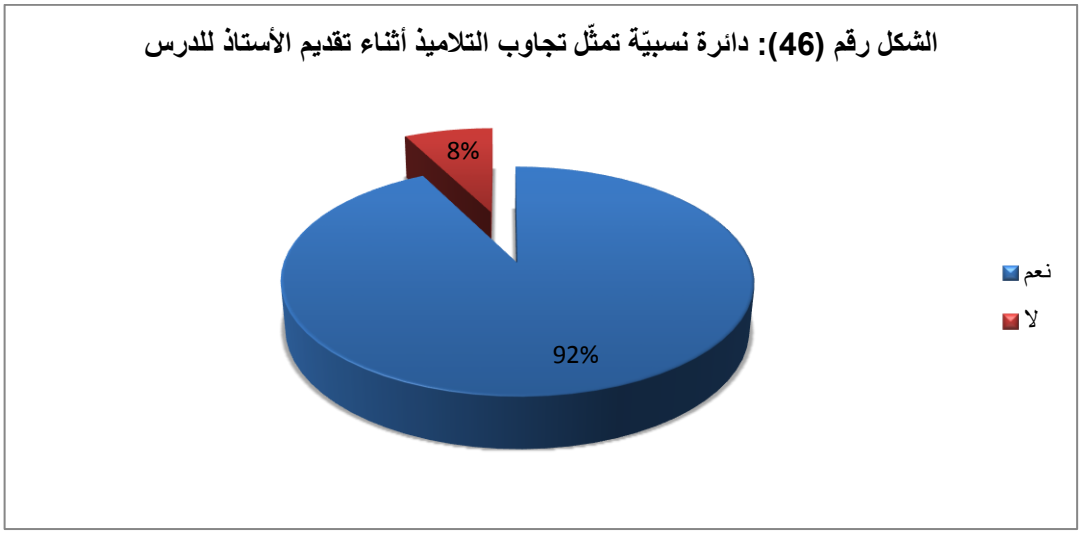
من خلال الجدول رقم 03 والذي يبين لنا كيف تقوّم التّلميذ دون المستوى وغير المتم ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن النسبة الأعلى من خلال الجدول هي فئة اعتماد معاملة خاصة تقوّم التّلميذ دون المستوى وغير المتم بنسبة قدرت بـ 72.7% بتكرار 32 مفردة، ثم فئة اعتماد التأديب بنسبة 25.0% بتكرار 11 مفردة، ومن ثمة في الاخير تأتي فئة تجاهله وإهماله بنسبة 2.3% بتكرار 1 مفردة.

4-هل يتجاوب التلاميذ أثناء تقديمك للدرس؟

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	37	%92.5
لا	03	%7.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (46):يمثل نتائج تجاوب التلاميذ أثناء الدّرس حسب رأي عيّنة الأساتذة

الشكل رقم (46): دائرة نسبيّة تمثّل تجاوب التلاميذ أثناء تقديم الأستاذ للدرس



من خلال الجدول اعلاه رقم 01 والذي يبين لنا مدى تجاوب التلاميذ أثناء تقديم الدرس ومن خلال الشواهد الكمية الواردة فيه ومن خلال النسبة العالية لفئة نعم يتجاوب التلاميذ اثناء تقديم الدرس بنسبة فاقت 92.5% بتكرار 37 مفردة، ثم فئة لا يتجاوبون بنسبة 7.5% بتكرار 03 مفردات.

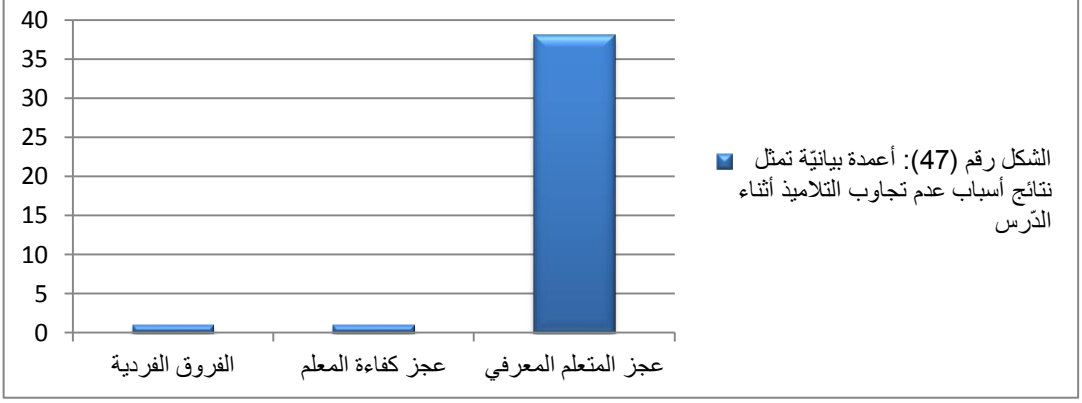
من خلال التحليل السابق للجدول يتوضح لنا ان التلاميذ عم يتجاوب التلاميذ اثناء تقديم الدرس.

***إذا كانت الإجابة:لا، فما السبّب؟**

الفئة	التكرار	النسبة
الفروق الفردية	01	%02.5
عجز كفاءة المعلم	01	%02.5
عجز المتعلم المعرفي	38	%95
المجموع	40	%100

الجدول رقم (47):يمثل نتائج أسباب عدم تجاوب التلاميذ أثناء الدّرس

الشكل رقم (47): أعمدة بيانيّة تمثل نتائج أسباب عدم تجاوب التلاميذ أثناء الدّرس



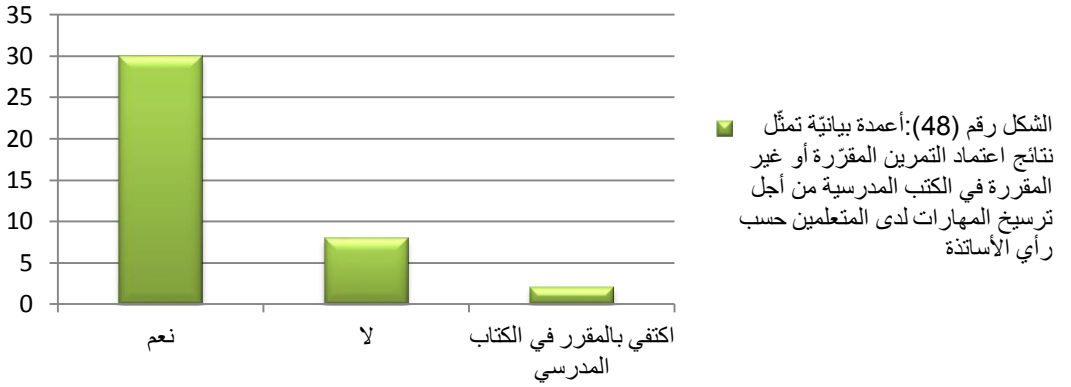
من خلال الجدول اعلاه رقم 02 والذي يبين لنا في حالة الاجابة بـ لا فان الفئة الالى في النسب هي فئة عجز المتعلم المعرفي بنسبة فاقت 95% بتكرار 38 مفردة،ثم فئة الفروق لفردية وعجز كفاءة المعلم بنفس النسبة بـ 2.5% بتكرار 1 مفردة لكلا الفئتين.

5-أثناء عمليات التقويم هل تستعين بتمارين من إنشاءك لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ أم تكتفي بالتمارين المقررة في الكتاب المدرسي؟

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	30	%75
لا	08	%20
اكتفي بالمقرر في الكتاب المدرسي	02	%05
المجموع	40	%100

الجدول رقم (48):يمثل نتائج اعتماد التمرين المقرّرة أو غير المقررة في الكتب المدرسية من أجل ترسيخ المهارات لدى المتعلمين حسب رأي الأساتذة

الشكل رقم (48):أعمدة بيانيّة تمثّل نتائج اعتماد التمرين المقرّرة أو غير المقررة في الكتب المدرسية من أجل ترسيخ المهارات لدى المتعلمين حسب رأي الأساتذة



من خلال الجدول اعلاه رقم 02 والذي يبين لنا أثناء عمليات التقويم هل تستعين بتمارين من إنشاءك لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ أم تكتفي بالتمارين المقررة في الكتاب المدرسي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة فيه ومن خلال النسبة العالية لفئة نعم بنسبة فاقت 75% بتكرار 30 مفردة، ثم فئة لا يتجاوبون بنسبة 20% بتكرار 08 مفردات. وفي الاخير فئة اكتفي بالمقرر في الكتاب المدرسي بنسبة 5% بتكرار 2 من مفردات العينة.

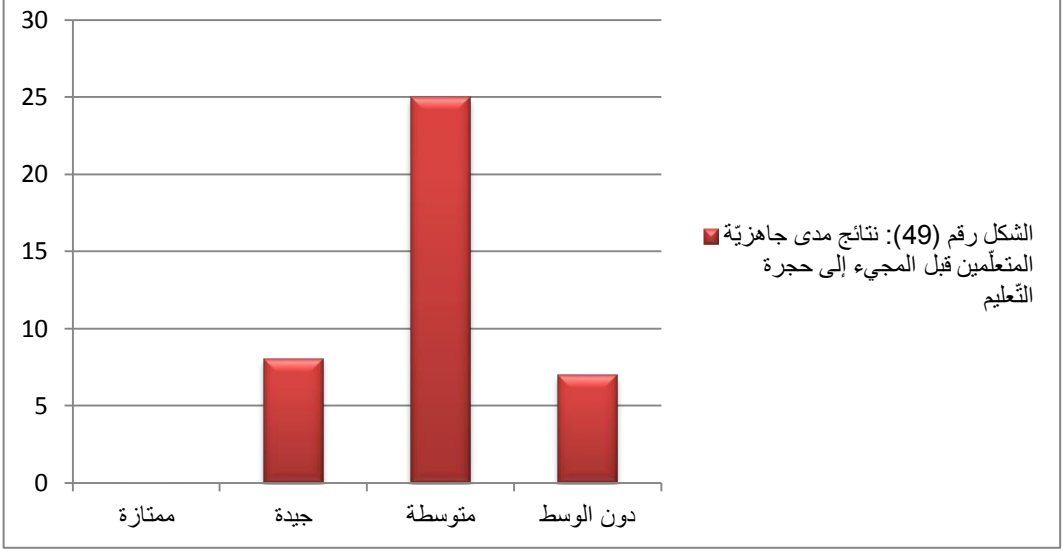
من خلال التحليل السابق للجدول يتوضح لنا نعم أستعين بتمارين من إنشائي لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ أم تكتفي بالتمارين المقررة في الكتاب المدرسي.

6-ما مدى جاهزيّة المتعلمين قبل المجيء إلى حجرة التعلم؟

الفئة	التكرار	النسبة
ممتازة	00	00
جيدة	08	20
متوسطة	25	62.5
دون المتوسط	07	17.5
المجموع	40	100

الجدول رقم (49): يمثّل نتائج مدى جاهزيّة المتعلّمين قبل المجيء إلى حجرة التّعليم

الشكل رقم (49): نتائج مدى جاهزيّة المتعلّمين قبل المجيء إلى حجرة التّعليم

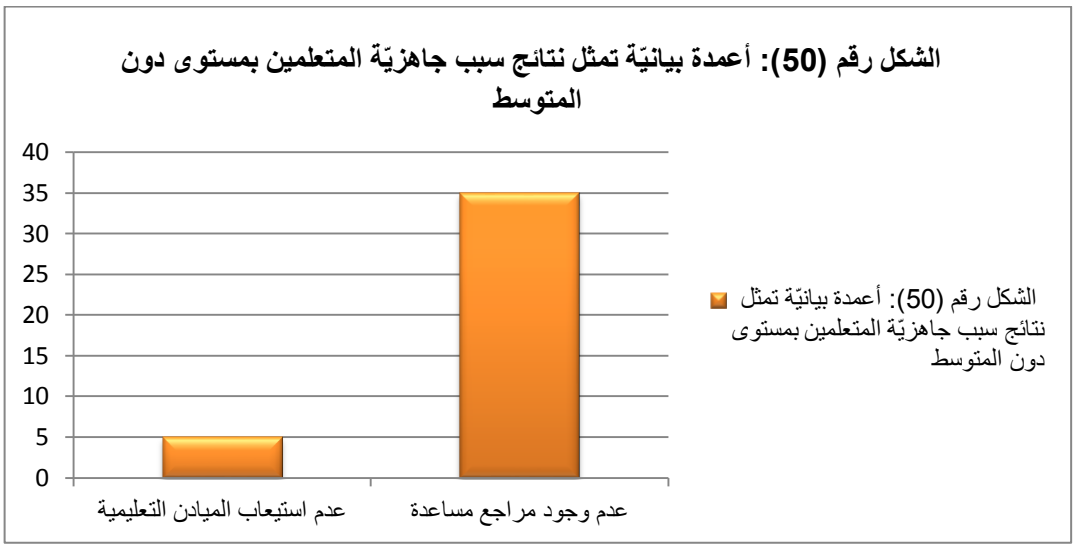


من خلال الجدول اعلاه رقم 04 والذي يبين لنا ما مدى جاهزية المتعلمين قبل المجيء الى حجرة التعلم ومن خلال الشواهد الكمية الواردة فيه ومن خلال النسبة العالية لفئة متوسطة بنسبة فاقت 62.5% بتكرار 25 مفردة، ثم فئة جيدة يتجاوبون بنسبة 20% بتكرار 08 مفردات. ومن بعد تليها فئة دون الوسط بنسبة فاقت 17.5% بتكرار 7 من المفردات، وفي الاخير فئة ممتاز بنسبة 00% بتكرار 00 من خلال التحليل السابق للجدول يتوضح لنا أن جاهزية المتعلمين قبل المجيئ الى حجرة التعلم بنسبة متوسطة.

***في حالة الإجابة بدون المتوسط، يعود السبب إلى:**

الفئة	التكرار	النسبة
عدم استيعاب الميادين التعليمية	05	%50.20
عدم وجود مراجع مساعدة	35	%87.5
المجموع	40	%100

الجدول رقم (50): يمثّل نتائج سبب جاهزيّة المتعلمين بمستوى دون المتوسط



في حين الإجابة بدون المتوسط في الجدول السابق قد يعود هذا إلى عدم وجود مراجع مساعدة والتي قدرت نسبتها بـ 87.5% بتكرار 35 مفردة، وفي الاخير فئة عدم استيعاب الميادين التعليمية بسبة 50.20% بتكرار 5 من المفردات.

➢ **قراءة عامّة للجداول والرسومات البيانية الخاصة بالقسم الثاني من الاستبيان المتعلّق بعيّنة أساتذة اللغة العربية من التعليم المتوسط:**

بعد تأمّل في جداول والرسومات البيانيّة لهذا القسم من الاستبانة، وحسب رأي العيّنة المختارة من أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط، حيث أظهرت النتائج التّاليّة:

* إقرار نسبة عاليّة من المبحوثين قدّرت بـ 62.5% على أنّ منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط له بعد إيديولوجي بطوابع متنوّعة ومختلفة ومنها السياسية،والفكرية، والاجتماعيّة، والثقافيّة بنسب غير متباينة، وهذا ما نلمسه فعلا ونحن نتدارس الكتاب المدرسي الخاص بكل مستوى من هذا الطور ومن خلال الوحدات التعليمية المدرجة قصد التعليم في هذه المرحلة.

* وأما عن ما ترتكز عليه عملية التّعلّم، رأت فئة قاربت نصف العيّنة بنسبة 45.0% أنّ العمليّة ترتكز على عامل الكمّ وهذا ما ينجرّ عليه صعوبات ومشاكل تعليميّة تقف دون بلوغ الأهداف التعليمية بالمتعلّم، إذ وجب الارتكاز على عامل الكيف إذا كان القصد إنجاح العملية التعليمية.

* وعن أثر المنهاج المقرّر في تحقيق مساعيه على المتعلّم خلال السنوات الأربعة من الطّور المتوسّط فأظهرت النتائج أنّ فاعليّته لا تتعدّى 05% والأرجح أنّ سبب ذلك عائد إلى:

- الاكتظاظ داخل القسم.

- نقص فاعليّة التّأطير والتكوين الخاصّ بالأساتذة.

- التذبذب في سيرورة البرنامج بسبب الاضطرابات المستمرّة والمنقطعة التي يشهدها القطاع خصوصا الفترة الأخيرة.

* ترى نسبة 70.0% من العيّنة أنّ المنهاج لا يهدف إلى إعداد كفاءات لغويّة تعتمد عليها الدّولة مستقبلا، وهذا يتنافى والمهام الأساسية التّي خصّص من أجلها هذا المنهاج وهي تكوين كفاءات لغويّة يعتمد عليها المتعلم لاحقا، وتبلغ به إلى الإنتاج اللّغوي الفصيح السّليم والتعبير بلغة سليمة ومعبّرة ومفهومة بما يناسب قدراته الذهنيّة.

* اقتراح أفراد العيّنة لمجموعة من الكفاءات النّوعيّة الواجب تضمينها في مناهج تعليمية اللغة العربيّة في الطور المتوسّط، ومنها:

- كفاءات علميّة لغويّة حديثة تواكب تطوّر اللغات والعلوم العالميّة.

- كفاءات معرفيّة وقاعديّة شاملة.

- ثقافة الحوار.

- تحصيل معجم لغوي ثريّ باستحداث حصص خاصّة لذات الأمر.

- إعادة النّظر في البرامج المقرّرة للمتعلّمين خلال السنوات الأربعة.

- اعتماد اللغة العربية لغة للمراسلات الرسمية والإدارية.

- اعتماد طرق وأنشطة تتدرّج بالمتعلّم من السهل إلى الصعب.

- إلزاميّة التّواصل باللغة العربيّة وتجنّب الاستعمال المكثف للغة الفرنسيّة.

- اعتماد دروس نحوية وصرفية وإملائية تتماشى ومستوى المتعلم.

- العناية باختيار النصوص الأدبية التي من شأنها أن تنمي الكفاءات اللّغوية والبلاغية للمتعلّم، وتغرس فيه القيّم والمبادئ.

* من خلال الجدول (12، 13، 14، 15) والرسومات البيانية التابعة لها، والتي عنيت بتقييم المقاربة بالكفاءات في تدريس اللّغة العربية، لاحظنا نسبا مئويتا متفاوتة بين أنّها فعّالة وغير فعّالة ونسبية، فنجد أنّ العيّنة انقسمت إلى ثلاثة مجموعات:

– المجموعة الأولى بنسبة 5,0% رأت أنّ عملية المقاربة بالكفاءات عملية فعّالة لتدريس اللّغة العربية، وأرجعت ذلك إلى فاعلية المعلّم.

– المجموعة الثانية بنسبة 32,5% رأت أنّ المقاربة بالكفاءات غير فعّالة وردّت سبب ذلك لعدم تعاون الأسرة بنسبة 29,41% وضعف مستوى التلميذ بنسبة 52,94% ولعدم كفاءة المعلّم بـ 17,64%.

– المجموعة الثالثة وقدّرت بنسبة 62,50%، حيث رأت أنّ المقاربة بالكفاءات فعّالة نسبيّا، وأرجأت السبب بنسب متقاربة بين أدوار المتعلّم والمعلّم والأسرة وكذلك المجتمع.

* الإطلاع النسبي لأساتذة مادّة اللّغة العربية على مستويات الكفاءة والأهداف المسطّرة في مناهج الجيل الثاني، وظهر ذلك نسبة 52,5% من مجموع العيّنة.

* أما عن تسلسل الوحدات والميادين التعليمية المجسّدة للكفاءات والأهداف المسطّرة في المنهاج خاصة في البلاغة والظواهر اللّغوية، فترى العيّنة أنّها غير مناسبة ولا تحقّق الكفاءات الختامية بنسبة عالية جدّاً قدّرت بـ 70,0% .

* من خلال الجدول رقم (25) والرسم البياني التابع له لاحظنا أنّ العيّنة أقرّت فيها بحسن الطرائق القديمة في تقديم التّعلمّات بنسبة 65% والتي ترتكز على فنّيات التلقين والمناقشة والحوار والطريقة الاستنتاجية عوض الطّرق الحديثة والتي تعتمد على طرح المشكلات والمقاربة بالكفاءات.

* من الملاحظ أيضا أنّ نسبة 64,5% من العيّنة يفضّلون استعمال السبورة كوسيلة للإيضاح أثناء المهام التعليمية، بالاستعانة نسبيّاً على النماذج المجسّدة وشرائط الفيديو وكذلك جهاز الإسقاط.

* عدم استجابة الفصول الواردة في منهاج الجيل الثاني لتعليم اللّغة العربية للإصلاحات التربوية المنشودة حسب رأي العيّنة المنتقاة بنسبة 77,50% وأنّ التغيير الواقع شمل الجانب المصطلحاتي فحسب.

* ترى نسبة 21% من العيّنة أنّ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه هو أكثر الميادين التعليمية فعالية لتطوير الكفاءة اللّغوية والمهارات المختلفة للتلميذ، لتليها نسبة 19% من العيّنة اختارت ميدان فهم المكتوب (قواعد اللّغة).

الاستبانة الثانية: دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

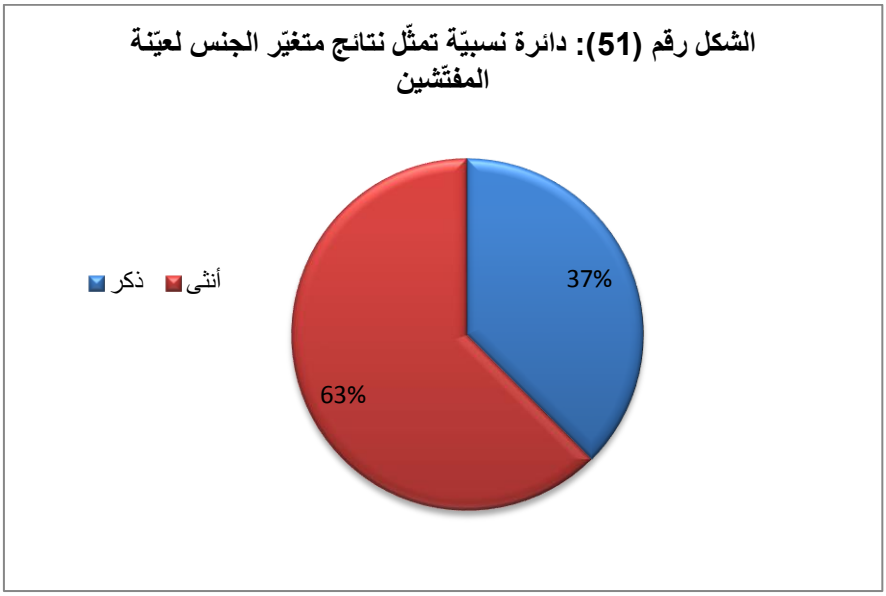
القسم الأول: البيانات الشخصية لمجتمع الدراسة (مفتشي المادة)

❖ **متغيّر الجنس:**

الفئة	التكرار	النسبة
ذكر	03	%37.5
أنثى	05	%62.5
المجموع	08	%100

الجدول رقم (51): يمثل نتائج متغيّر الجنس لعيّنة المفتّشين

الشكل رقم (51): دائرة نسبيّة تمثّل نتائج متغيّر الجنس لعيّنة المفتّشين



من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا صفة الجنس ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى كانت لفئة الإناث بنسبة 62.5% بتكرار 05 من مفردات العينة، ثم فئة الذكور بنسبة 37.5% بتكرار من مفردات العينة.

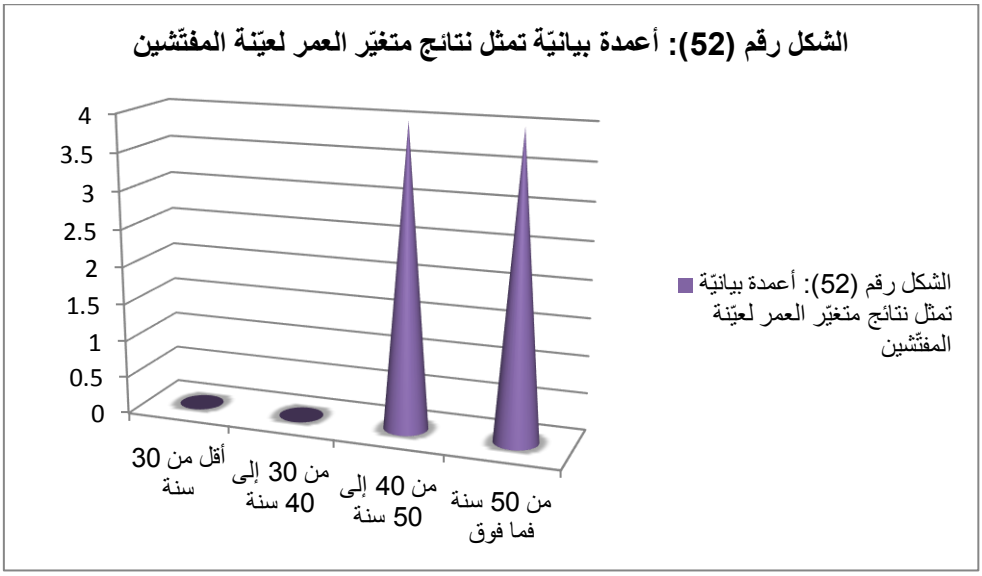
ومن خلال التحليل نستنتج أن جنس الإناث لهم النسبة الأعلى في الإجابة على الاستمارة والمعنونة دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

❖ **متغيّر العمر:**

الفئة	التكرار	النسبة
أقل من 30 سنة	00	%00
من 30 إلى 40سنة	00	%00
من 40 إلى 50سنة	04	%50
من 50سنة فما فوق	04	%50
المجموع	08	%100

الجدول رقم (52): يمثل نتائج متغيّر العمر لعيّنة المفتّشين

الشكل رقم (52): أعمدة بيانيّة تمثل نتائج متغيّر العمر لعيّنة المفتّشين



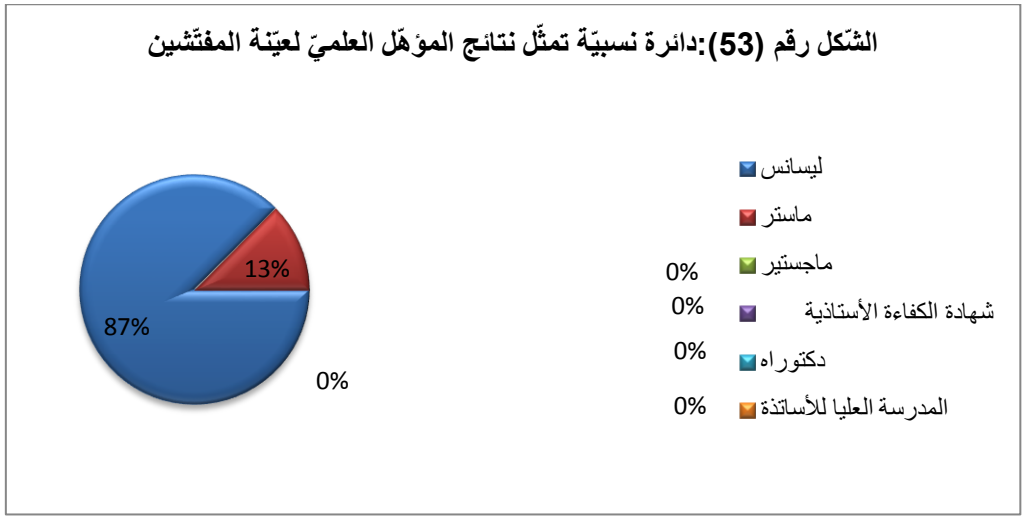
من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا فئة العمر ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة من 40 إلى 50 سنة وفئة من 50 سنة فما فوق بنفس النسبة المئوية والتكرار فيما قدرت النسبة 50% لكلتا الفئتين و4 مفردات من العينة في التكرار، في حين لا وجود لنسبة في الفئات الأخرى.

❖ **المؤهل العلمي:**

الفئة	التكرار	النسبة
ليسانس	07	%87.5
ماستر	01	%12.5
ماجستير	00	%00
شهادة الكفاءة الأستاذية	00	%00
دكتوراه	00	%00
المدرسة العليا للأساتذة	00	%00
المجموع	08	%100

الجدول رقم (53): يمثل نتائج المؤهّل العلميّ لعيّنة المفتّشين

الشّكل رقم (53):دائرة نسبيّة تمثّل نتائج المؤهّل العلميّ لعيّنة المفتّشين



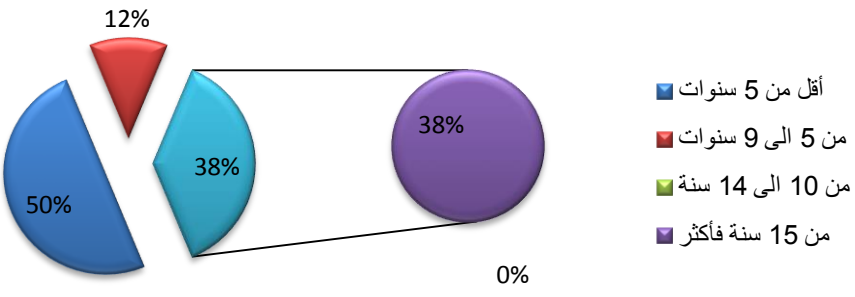
من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا فئة المؤهل العلمي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة ليسانس بنسبة 87.5% و07 مفردات من العينة في التكرار، ثم فئة ماستر بنسبة 12.5% بتكرار مفردة واحدة، في حين لا وجود لنسبة في الفئات الأخرى.

❖ **متغيّر الخبرة:**

الفئة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	04	%50
من 5 الى 9 سنوات	01	%12.5
من 10الى 14سنة	00	%00
من 15 سنة فأكثر	03	%37.5
المجموع	08	%100

الجدول رقم(54): يمثل نتائج متغيّر سنوات الخبرة لعيّنة المفتّشين

الشكل رقم (54): دائرة نسبيّة تمثّل نتائج متغيّر سنوات الخبرة لعيّنة المفتّشين



من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا فئة سنوات الخبرة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة من 15 سنة فأكثر فيما قدرت النسبة 37.5% و03

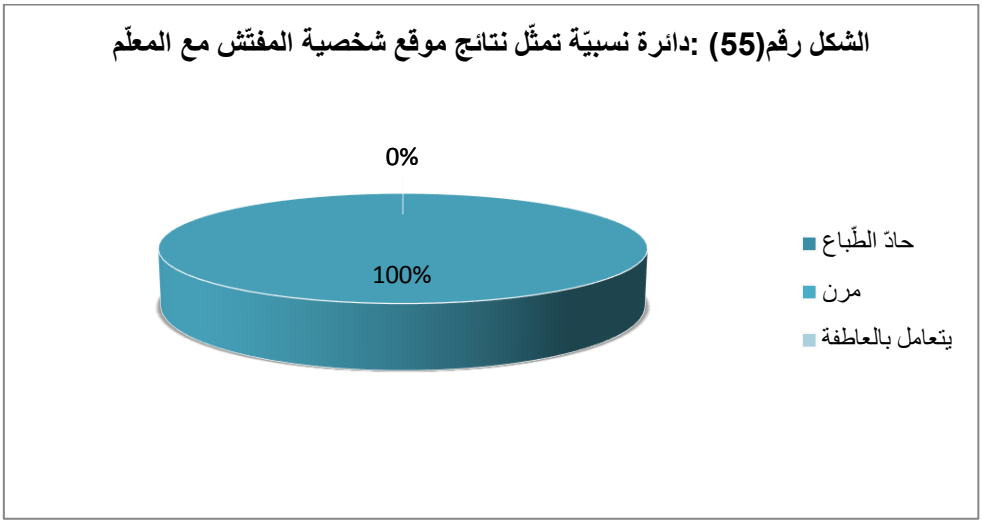
مفردات من العينة في التكرار،ثم فئة من 5 إلى 9 سنوات خبرة بنسبة 12.5% بتكرار 1 مفردة، في حين لا وجود لنسبة في الفئات الأخرى.

1- ما هو موقع شخصية المفتّش مع المعلّم؟

الفئة	التكرار	النسبة
حادّ الطّباع	00	%00
مرن	08	%100
يتعامل بالعاطفة	00	%00
المجموع	08	%100

الجدول رقم (55) : يمثل نتائج موقع شخصية المفتّش مع المعلّم

الشكل رقم(55) :دائرة نسبيّة تمثّل نتائج موقع شخصية المفتّش مع المعلّم

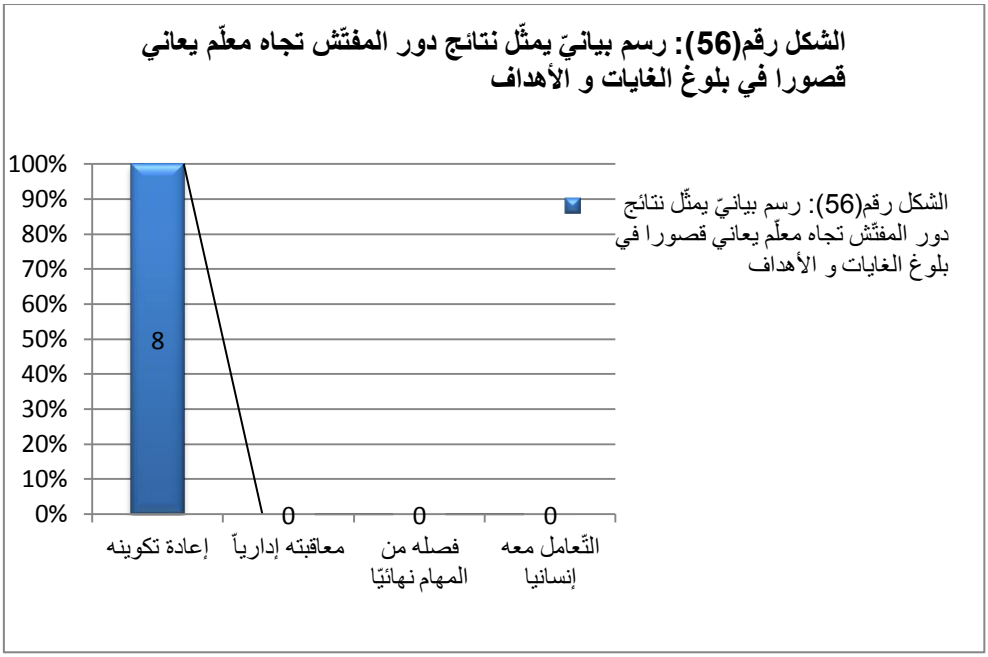


من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا فئة ما هو موقع شخصية المفتّش مع المعلّم ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن الفئة الأعلى في النسب هي فئة مرن فيما قدرت النسبة 100.0% و08 مفردات من العينة في التكرار، في حين لا وجود لنسبة في الفئات الأخرى.

2- ما هو دورك عند زيارتك لمعلّم يعاني قصورا في بلوغ وتحقيق الأهداف المنشودة؟

الفئة	التكرار	النسبة
إعادة تكوينه	08	%100
معاقبته إدارياّ	00	%00
فصله من المهام نهائيّا	00	%00
التّعامل معه إنسانيا	00	%00
المجموع	08	%100

الجدول رقم (56): يمثل نتائج دور المفتّش تجاه معلّم يعاني قصورا في بلوغ الغايات و الأهداف التعليميّة

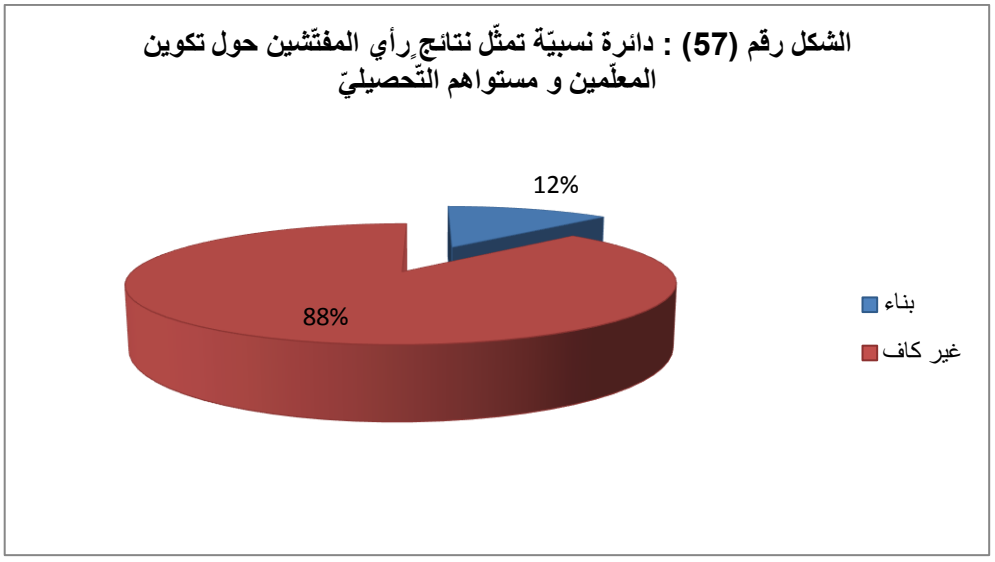


من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا ما هو دورك عند زيارتك لمعلّم يعاني قصورا في بلوغ وتحقيق الأهداف المنشودة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى كانت لفئة إعادة تكوينه بنسبة 100.0% بتكرار 08 من مفردات العينة، ثم انعدامها في الفئات الأخرى.

3- ما رأيك في تكوين و مستوى التّحصيل العلمي للمعلّمين بشكل عامّ؟

الفئة	التكرار	النسبة
بناء	01	%12.5
غير كاف	07	%87.5
المجموع	08	%100

الجدول رقم (57): يمثل نتائجِ رأي المفتّشين حول تكوين المعلّمين و مستواهم التّحصيليّ بشكل عام



من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا ما رأيك في تكوين و مستوى التّحصيل العلمي للمعلّمين بشكل عامّ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى كانت لفئة غير كاف بنسبة 87.5% بتكرار 07 من مفردات العينة، ثم فئة بناء بنسبة 12.5% بتكرار 01 من مفردات العينة.

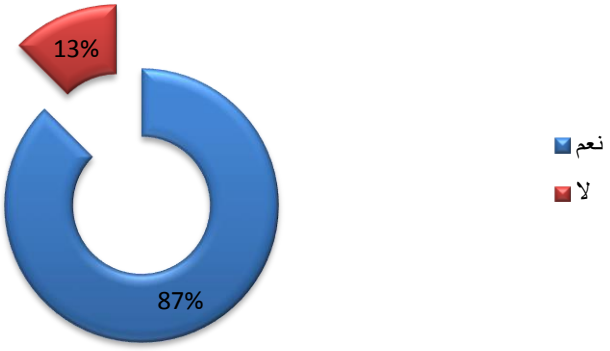
ومن خلال التحليل نستنتج أن فئة غير لهم النسبة الأعلى في الإجابة على الاستمارة والمعنونة دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

4- هل أنت منفّذ و مبلّغ لوصايا الوزارة أم تشرك الفريق التّربوي في ذلك؟

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	07	%87.5
لا	01	%12.5
المجموع	07	%100

الجدول رقم (58): يمثل نتائج نسب تنفيذ المفتّش وصايا الوزارة أو مشاركة الفريق التربوي

الشكل رقم (58): دائرة نسبيّة تمثّل نتائج تنفيذ المفتّش وصايا الوزارة أو مشاركة الفريق التربوي



من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا هل أنت منفّذ و مبلّغ لوصايا الوزارة أم تشرك الفريق التّربوي في ذلك ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى كانت لفئة نعم بنسبة 87.5% بتكرار 07 من مفردات العينة، ثم فئة لا بنسبة 12.5% بتكرار 01 من مفردات العينة.

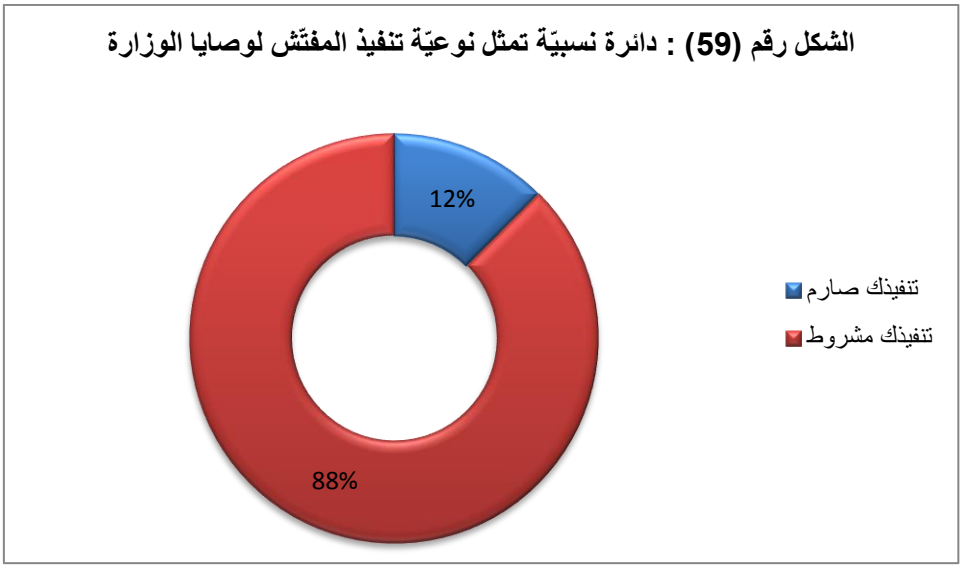
ومن خلال التحليل نستنتج أن فئة نعم الإناث لهم النسبة الأعلى في الإجابة على الاستمارة والمعنونة دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

*إذا كانت الإجابة ب نعم، فما نوع التنفيذ؟

الفئة	التكرار	النسبة
تنفيذك صارم	01	%12.5
تنفيذك مشروط	07	%87.5
المجموع	08	%100

الجدول رقم (59) : يمثل نوعيّة تنفيذ المفتّش لوصايا الوزارة

الشكل رقم (59) : دائرة نسبيّة تمثل نوعيّة تنفيذ المفتّش لوصايا الوزارة



من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا هل أنت منفّذ و مبلّغ لوصايا الوزارة أم تشرك الفريق التّربوي في ذلك ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى كانت لفئة نعم في الجدول السابق ولهذه الإجابة متغيرين احدهما نال النسبة الأعلى وهو تنفيذك مشروط بنسبة 87.5% بتكرار 07 من مفردات العينة، ثم فئة تنفيذك صارم بنسبة 12.5% بتكرار 01 من مفردات العينة.

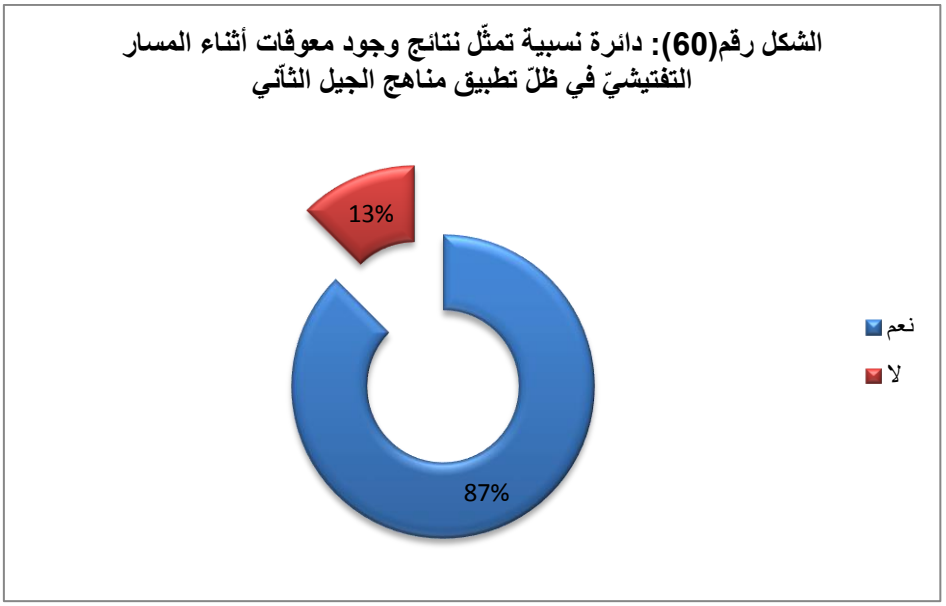
ومن خلال التحليل نستنتج أن فئة تنفيذك مشروط لهم النسبة الأعلى في الإجابة على الاستمارة والمعنونة دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

6- هل تواجهك معوقات في مسارك التفتيشيّ في ظلّ تطبيق مناهج الجيل الثّاني؟

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	07	%87.5
لا	01	%12.5
المجموع	08	%100

الجدول رقم (60) : يمثل نتائج وجود معوقات أثناء المسار التفتيشيّ في ظلّ تطبيق مناهج الجيل الثّاني

الشكل رقم(60): دائرة نسبية تمثّل نتائج وجود معوقات أثناء المسار التفتيشيّ في ظلّ تطبيق مناهج الجيل الثّاني



من خلال الجدول أعلاه والذي يبين هل تواجهك معوقات في مسارك التفتيشيّ في ظلّ تطبيق مناهج الجيل الثّاني ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى كانت لفئة نعم بنسبة 87.5% بتكرار 07 من مفردات العينة، ثم فئة لا بنسبة 12.5% بتكرار 01 من مفردات العينة.

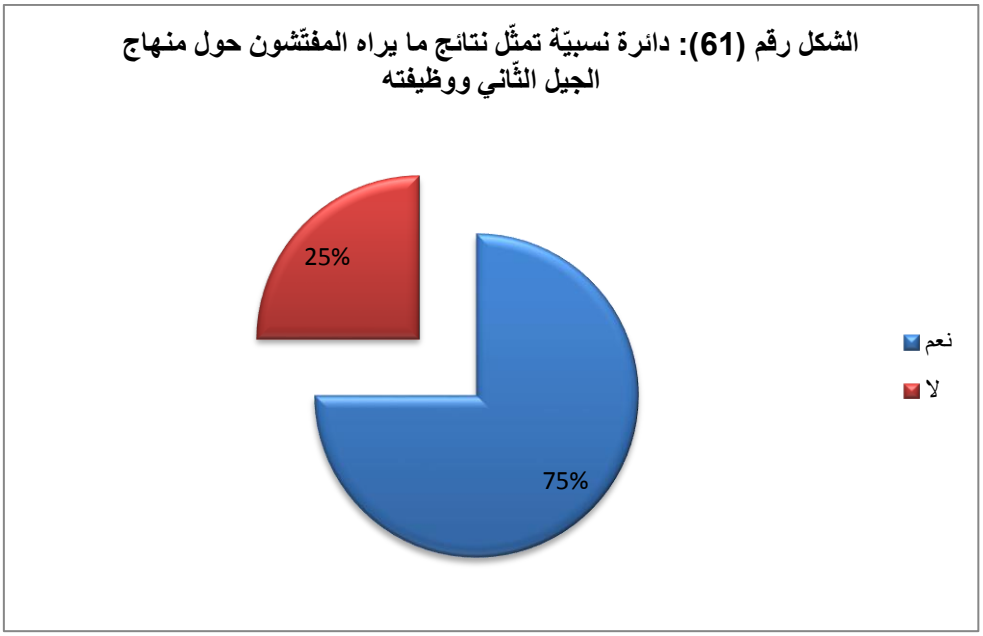
ومن خلال التحليل نستنتج أن فئة نعم الإناث لهم النسبة الأعلى في الإجابة على الاستمارة والمعنونة دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

7- هل ترى أنّ منهاج الجيل الثاني يؤدّي وظيفته التي وضع لها؟

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	06	%75
لا	02	%25
المجموع	08	%100

الجدول رقم(61): يمثل نتائج ما يراه المفتّشون حول منهاج الجيل الثاني و الوظيفة التي وضع لها

الشكل رقم (61): دائرة نسبيّة تمثّل نتائج ما يراه المفتّشون حول منهاج الجيل الثّاني ووظيفته



من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا هل ترى أنّ منهاج الجيل الثاني يؤدّي وظيفته التي وضع لها ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى كانت لفئة نعم بنسبة 75% بتكرار 06 من مفردات العينة، ثم فئة لا بنسبة 25% بتكرار 02 من مفردات العينة.

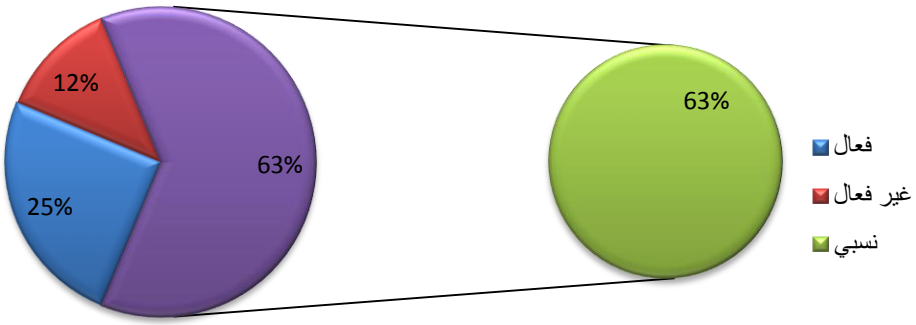
ومن خلال التحليل نستنتج أن فئة نعم الإناث لهم النسبة الأعلى في الإجابة على الاستمارة والمعنونة دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

*إذا كانت الإجابة ب نعم

الفئة	التكرار	النسبة
فعال	02	%25
غير فعال	01	%12.5
نسبي	05	%62.5
المجموع	08	%100

الجدول رقم(62): يمثل نتائج نسبيّة فعاليّة منهاج الجيل الثاني حسب رأي عيّنة المفتّشين

الشكل رقم (62):دائرة نسبيّة تمثّل نتائج نسبيّة فعاليّة منهاج الجيل الثاني حسب رأي عيّنة المفتّشين



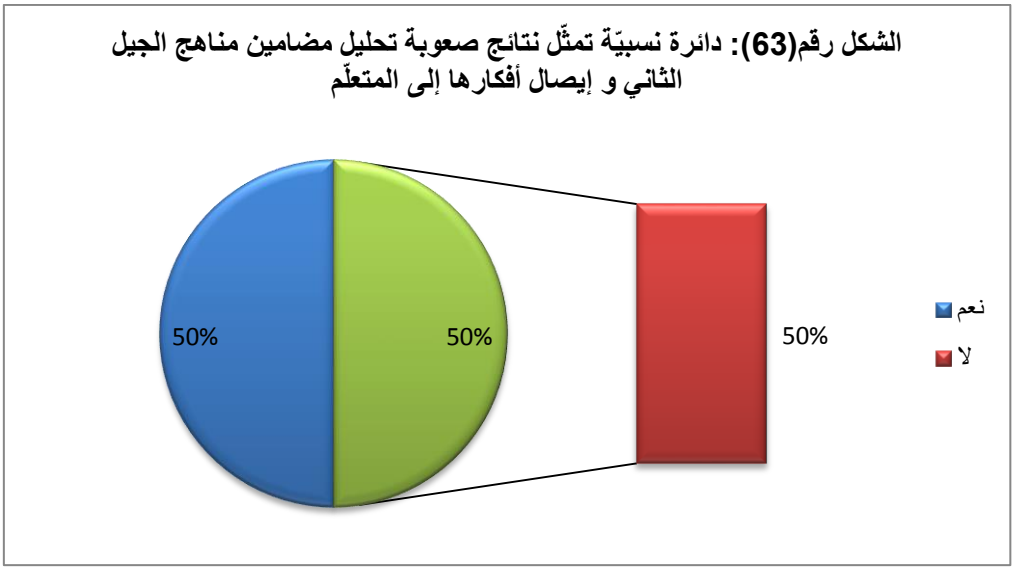
من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا هل ترى أنّ منهاج الجيل الثاني يؤدّي وظيفته التي وضع لها في حين الإجابة بنعم ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى كانت لفئة نسبي بنسبة 62.5% بتكرار 05 من مفردات العينة، ثم فئة غير فعال بنسبة 12.5% بتكرار 01 من مفردات العينة.

ومن خلال التحليل نستنتج أن فئة نعم نسبي لهم النسبة الأعلى في الإجابة على الاستمارة والمعنونة دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

8- هل وردت في مناهج الجيل الثاني مضامين يصعب تحليل و إيصال أفكارها إلى متعلم مرحلة المتوسط؟

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	04	%50
لا	04	%50
المجموع	08	%100

الشكل رقم (63):يمثّل نتائج صعوبة تحليل مضامين مناهج الجيل الثاني و إيصال أفكارها إلى المتعلّم



من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا هل وردت في مناهج الجيل الثاني مضامين يصعب تحليلها إيصالها إلى متعلم مرحلة المتوسط ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى كانت لفئة نعم ولا بنفس النسبة والتكرار بنسبة 50% بتكرار 04 من مفردات العينة

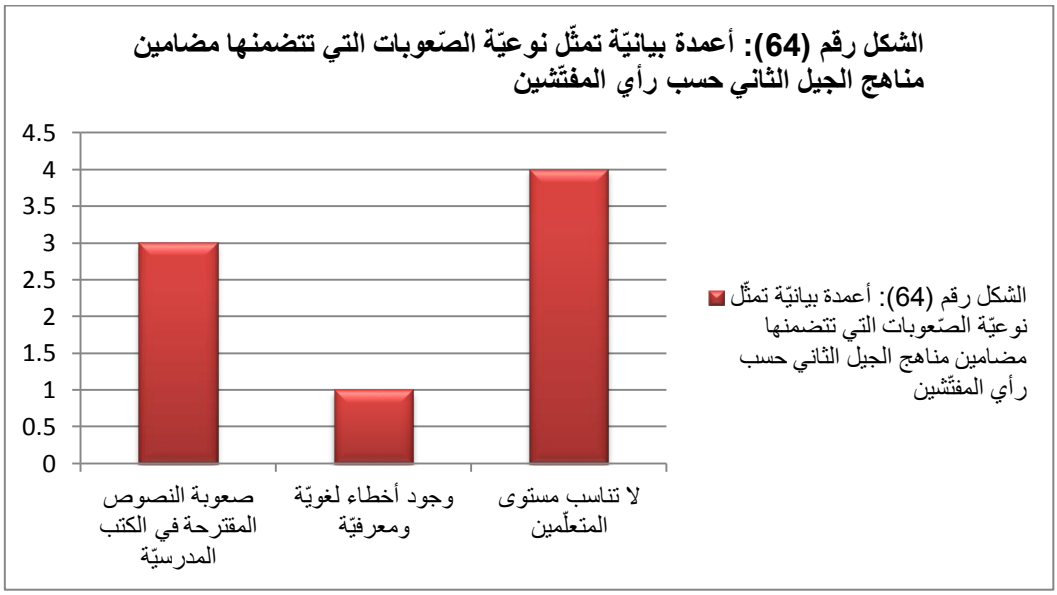
ومن خلال التحليل نستنتج أن فئة نعم ولا لهم النسبة الأعلى في الإجابة على الاستمارة والمعنونة دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

***إذا كانت الإجابة ب نعم، فما هي هذه الصّعوبات؟**

الفئة	التكرار	النسبة
صعوبة النصوص المقترحة في الكتب المدرسيّة	03	%37.5
وجود أخطاء لغويّة ومعرفيّة	01	%12.5
لا تناسب مستوى المتعلّمين	04	%50
المجموع	08	%100

الجدول رقم (64): يمثل نوعيّة الصّعوبات التي تتضمنها مضامين مناهج الجيل الثاني حسب رأي المفتّشين

الشكل رقم (64): أعمدة بيانيّة تمثّل نوعيّة الصّعوبات التي تتضمنها مضامين مناهج الجيل الثاني حسب رأي المفتّشين

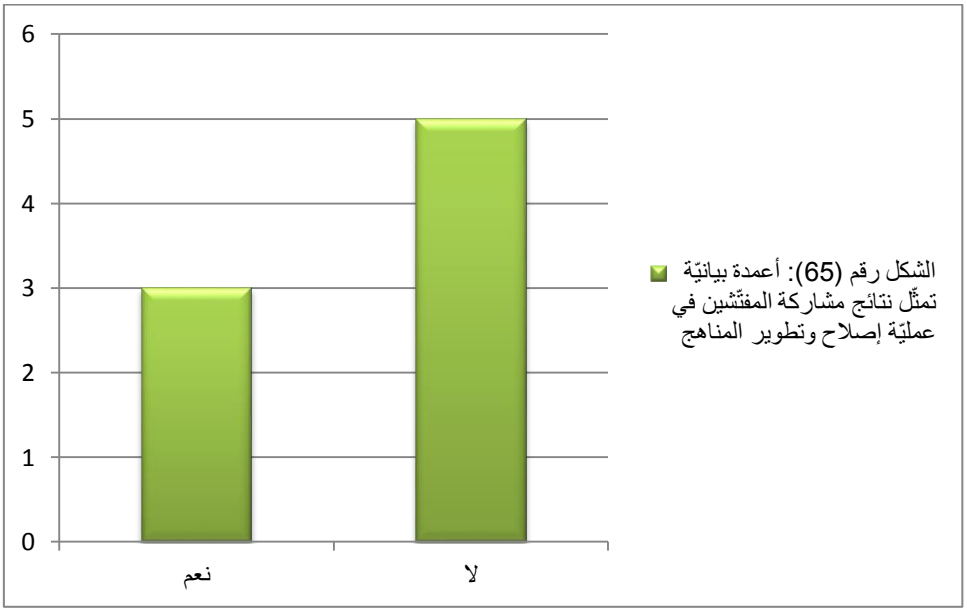


من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا الإجابة بنعم على الجدول السابق ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى كانت لفئة لا تناسب مستوى المتعلّمين بنسبة 50% بتكرار 04 من مفردات العينة، ثم فئة صعوبة النصوص المقترحة في الكتب المدرسيّة بنسبة 37.5% بتكرار 03من مفردات العينة، ثم فئة وجود أخطاء لغويّة ومعرفيّة نسبة 12.5% بتكرار 1 مفردة.ومن خلال التحليل نستنتج أن جنس الإناث لهم النسبة الأعلى في الإجابة على الاستمارة والمعنونة دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

9-هل يتمّ إشراككم في عمليّة إصلاح و تطوير المناهج التعليميّة بناء على دوركم الهام في الإشراف على تطبيقها وخبرتكم في ميدان التربية والتعليم؟

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	03	%37.5
لا	05	%62.5
النسبة	08	%100

الجدول رقم(65) :يمثّل نتائج مشاركة المفتّشين في عمليّة إصلاح وتطوير المناهج



من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا هل يتمّ إشراككم في عمليّة إصلاح و تطوير المناهج التعليميّة بناء على دوركم الهام في الإشراف على تطبيقها وخبرتكم في ميدان التربية والتعليم ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى إن الفئة الأعلى كانت لفئة لا بنسبة 62.5% بتكرار 05 من مفردات العينة، ثم فئة نعم بنسبة 37.5% بتكرار من مفردات العينة.

ومن خلال التحليل نستنتج أن جنس الإناث لهم النسبة الأعلى في الإجابة على الاستمارة والمعنونة دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

➢ **قراءة عامّة للجداول والرسومات البيانية الخاصة بالاستبيان المتعلّق بعيّنة مفتّشي اللغة العربية من التعليم المتوسط:**

بعد التعليق على الجداول والرسومات البيانية للاستبيان الذي وجّهناه لمفتّشي مادّة اللغة العربية للطّور المتوسّط والذين كان عددهم ثمانيّة(08) منها ثلاثة مفتّشين ذكور، وخمس (05) مفتّشات، فلاحظنا أنّ نسبة العنصر الأنثوي كانت الغالبة والتي قدّرت بـ 68,0% وهذا في حدّ ذاته شكل من أشكال التّغيير في المنظومة التّربويّة، حيث أنّ تاريخ هذه المنظومة كان يعرف قصورا في وجود العنصر النّسوي في سلك المفتّشين، وربّما يعود سبب التحاقهنّ بهذا السّلك على غرار باقي الأسلاك، تطلّع المرأة الجزائريّة لتقلّد مناصب ومسؤوليّات مثلها مثل الرّجل، إذ أثبتت قدراتها على ذلك وبجدارة.

اخترنا في هذه القراءة العامة أن نخصّصها بأحد محاور الاستبيان الهامّة، حيث أنّنا وجّهنا لهم سؤالا مفاده في حال أوكلت لهم مهمّة معالجة ما يرونه من نقائص في المنهاج المعمول به واقتراح إصلاحات جديدة على مناهج تعليم اللّغة العربية، فكانت هذه أهمّ اقتراحاتهم:

- إسناد مهمّة إعداد الكتب المدرسية إلى اللّجنة الوطنية للمناهج على غرار مهمّة إعداد المناهج والبرامج.
- مواصلة التعزيز البعد النسقي للمناهج والإدماج بين المواد المتعدّدة بتنسيق المقاطع التعليمية.
- إيلاء الأهمية البالغة للّغة العربية والاهتمام بها على أنّها هويّة أمّة وليست لغة مدرسة فحسب.
- ضرورة التنسيق بين مختلف اللّجان المكلّفة بالعمل التربوي (إعداد المناهج، مراجعتها، تأليف الكتاب المدرسي، إعداد المخططات المكيّفة ...).
- ضرورة مراعات تدرّج الحمولة المعرفية بحيث تتناسب والمرحلة العمرية للمتعلّم بالطّور المتوسط.
- عدم تفريغ التعليم من القيّم (خاصة الوطنية منها) لأنّ غايات التّعلّم ترسيخ القيّم.
- إسناد مهام الإصلاح كلّها لأبناء الوطن وعدم اللّجوء إلى الخبراء الأجانب مع ضرورة مراعاة خصوصيات المجتمع الجزائري بما فيها الأعراف والعادات والتقاليد.
- التقليل من كثافة البرامج.

- استخدام التقنيات الحديثة في تدريس اللّغة الحديثة وتطوير استراتيجيات التّعلّم والتعليم بحيث ترتكز على قيم التّفكير المستقل ومهارات النّقد الذاتي وحلّ المشكلات والبحث والابتكار.
- تدعيم رصيد المتعلّم المعرفيّ والمهاراتيّ في المرحلة الابتدائية بعام سادس.
- تعزيز الوضعيات التقويمية بتفعيل حصص المعالجة البيداغوجية حسب بطاقاتها الثلاث.
- إشراك أهل الميدان من مفتّش ومعلّم في عمليات الإصلاح.
- ترقية وتطوير آلية التقويم التربوي.
- تخصيص حصص للمطالعة واستثمار المعارف.
- إعادة توزيع دروس القواعد للسنوات الأربعة بما يناسب قدرات المتعلّم الذهنية ويطوّرها.
- إعادة رسم خريطة المناهج التربوية واختيار نصوص ترقى بمستوى المتعلمين إلى جماليات اللّغة العربية.
- الاهتمام بميدان فهم المنطوق وإنتاجه وإعادة النظر في طريقة تقديمه.
- إطفاء المرونة الكافية على منهاج اللّغة العربية بجعله مواكبا للتطورات المعرفية والعلمية التي يعرفها العالم.
- المنهاج يحتاج إلى ما يطبّقه ومنه وجب إعداد المعلّم إعدادا جيّدا يتناسب والمنهاج.
- إعطاء الجانب التطبيقي الأهمية القصوى وذلك بمضاعفة الحجم الزمني حتى تعطي عملية التقويم والمعالجة الثمار المرجوّة كون الكفاءة تتحقّق بالممارسة الفعلية للمتعلّم.

خاتمـــة

إنّه وبانتهاء عناصر بحثنا الهامة التي كان لا بدّ من أن نطرق كل باب من أبوابها من أجل الإحاطة بالمعلومة في سبيل إثراء موضوعنا الذي يدور حول مساهمة البحث العلمي في تطوير مناهج العملية التعليمية التعلّمية، خصوصا في المنظومة التربوية الجزائرية من خلال الإصلاحات التي مسّتها على فترات متتابعة من تاريخها وإلى حدّ الساعة، انتهى بنا البحث إلى تحصيل جملة من الاستنتاج التي نرجوا أن تكون متّكأً معرفياً للبحث العلمي، وللباحثين في هذا المجال، ونذكر منها:

1- يتكشّف بعد الفحص أنّ الكثير من البحوث التربوية في العالم العربي وفي الجزائر على وجه الخصوص لا زالت حبيسة التنظير الغربي، حيث أنّها تنهل من مصادره وتلتزم مناهجه، فلذلك نجدها – أي البحوث التربوية العربية- لا تفلح في فهم وتفسير الواقع الذي تعلنه مجالا لها، وتأتي نتائجها هجينا غير ناجعة في غالب الأحيان.

2- إنّ المعايير والأبعاد الحديثة للتّقدّم تتطلّب أن يكون البحث منبعا أصيلا للمعلومات والمعارف، حيث يتمكّن من قيادة السياسات التعليمية، ويكون مصدر حلول لأيّ مشكل يعترض التربية في أقرب وقت عند اتّخاذ القرارات التربوية الجادّة والفعّالة.

3- إنّ البحث الذي يتمكن من أن يسهم في جعل التربية وسيلة وأداة فعالة في المجتمع ويكون سببا في تطوره، أفضل وأنجع من أيّ أداة أخرى في التنمية الشاملة للمجتمعات ومنها المجتمع الجزائري، ويحفّز على ذلك وجود نخبة من الإطارات والكوادر في مجال البحث العلمي والأكاديمي ذوي الوزن العلميّ والكفاءة المعرفيّة المتميّزة، حيث أنّهم وبحوثهم العلميّة سبيل للنهوض بالأمّة في ظلّ التّحدّيات والعقبات العالميّة.

4- إن البحث التربويّ يجب أن يكون أصيلا يرتكز على مناهج التحليل والإحصاء والاستنتاج، وأن لا يخلو من الدّقّة العلميّة فيم يطرحه، وأن لا ينطلق من مسلّمات لا يصلح للقيادة في الواقع التربويّ الاجتماعيّ المستهدف بالدّراسة حتى لا تكون نتائجه مشوّشة والتي كثيرا ما تكون تحصيلا للإقحام التعسّفي بين النظريّ والتّطبيقي خصوصا إذا كانت الأطر النظرية غربيّة لا تتناسب وخاصّية الواقع التربوي الجزائريّ العربيّ.

5- إنّ البحث التربوي العربي بشكل عامّ وفي الجزائر بشكل خاصّ إذا لم يتّخذ لنفسه مرجعيّة منهجيّة وإطار نظريّا أصيلا واضح المعالم متكاملا لن يكون إلاّ جملة من الرّؤى المصفوفة بلا سيّاق منطقيّ أو تعاضد استيمولوجيّ، وينتهي إلى جمع بين نظريات غير متجانسة كلّ منها تأسّس على إيديولوجيا أجنبية.

6- من الضروري للغاية أن يُشَجَّعَ البحث التربوي في منظومة البحث العلمي في الجزائر بكلّ أنواع الدعائم المحفّزة على العمل الجاد والمثمر، وأن تعامل مراكز البحث والباحثين للقيمة المستحقّة هذا إن أردنا الرقي والإصلاح المتميّز للمنظومة التّربويّة ولباقي المجالات المرتبطة بها.

7- لم ترق الإصلاحات التي مسّت المناهج التعليمية والمنظومة التربوية في الجزائر إلى المستوى المرغوب والمستهدف والذي من شأنه أن يرفع المستوى التعليمي إلى سقف التطلعات، لعدّة أسباب وعوامل وأهمّها الهوّة المتسعة بين مراكز البحث والوصاية التعليمية التربوية بالبلاد.

8- إن المتأمّل في نتائج الدراسات العلمية لدى الدوّل المتقدّمة يدرك أنّ ما وصلت إليه هذه الدّول من تقدم وتطوّر على جميع الأصعدة وبالخصوص في منظومتها التعليمية كان نتيجة الاهتمام البالغ بالبحوث العلمية والتربوية والتخطيط العلمي المتقن من أجل تحقيق التنمية الشاملة في جميع المجالات ولم يكن نتيجة توافر الموارد المالية والخدمات الطبيعية فحسب.

9- إنّ البحث التربوي يعتبر من أهمّ روافد العمل التعليمي والتربوي حيث أنه يقدّم لصانعي القرار وراسمي الخطط والبرامج معلومات ومعارف وقواعد علمية مسبقا بناء على مصادر موثقة، لدى وجب أن يولى الأهمية البالغة، والأولية في الرّعاية والدّعم بكلّ أشكاله وأنواعه.

10- وجب تفعيل دور الوسائط الإعلامية في نشر ثقافة البحث العلمي في المجتمع الجزائري، وإبراز أهميته في نهضة الأمّة وعليه ينبغي تشييع المبادرات التحتية من خلال دعم الباحثين ماديا ومعنويا، وتعميم الاستفادة من نتائج البحوث العلمية بالشكل اللازم.

11- إعداد خريطة قومية للبحث العلمي وعلى رأسها البحث التربوي بحيث تشمل الأولويات التي تسهم بشكل مباشرة تطوير العملية التربوية.

12- وجب على وزارة التربية والتعليم الجزائرية تبني البحوث التربوية وتعميم نتائجها للاستفادة منها من أجل بلوغ الغايات والأهداف المنشوّدة في أي عملية إصلاح أو تطوير للمنظومة التعليمة.

13- إقحام المعلمين وكل المساهمين التربويين في تخطيط الأبحاث وتكوينهم على منهجية البحث العلمي بغية إشراكهم في عمليات التطوير والإصلاح لمناهج العملية التعليمية.

14- عقد شراكة دائمة على مبدأ الاستفادة من البحوث العلمية التربوية بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات البحث العلمي.

15- إنّ الإصلاحات التي مست قطاع التربية في الجزائر من أجل تطوير العملية التعلمية التعليمية خصوصا فيم يسمّى بمناهج الجيل الثاني لم ترق إلى المستوى المنشود ولم تتوصّل إلى الأهداف المرجوة، وهذا راجع لعدّة أسباب وعوامل ومن أهمّها أن عملية الإصلاح بنيت في جانبها النظري على نتائج بحوث غربية في غالبها حيث أنّها لا تتوقف وواقع المجتمع الجزائري ولا طبيعة المتعلم الجزائري.

في الأخير نأمل أن تكون هذه الدّراسة بوابة لدراسات وبحوث أخرى، ونرجوا أن نكون قد أفدنا واستفدنا منها.

فالتوفيق كلّه من الله عزّ وجل وحده، وإنّ أخطأنا فمن أنفسنا والشيطان.

وصلّى الله وسلم على نبيّ الأمّة محمد، عليه وعلى آله وصحبه، ومن سار على نهجه أزكى صلاة وتسليم وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

الملاحـــق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد– تلمسان –

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

استمارة الاستبانة (01)

في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص لسانيات وتعليمية اللغة

الموسومة ب:

مساهمة البحث العلمي في تطوير مناهج العملية التعليمية التعلمية الجيل الثاني أنموذجا.

سلمت هذه الاستمارة لغرض جمع المعلومات الضرورية لانجاز المذكرة، علما أنّ ما سيدلى به من أراء و معلومات سيوظّف في مجال البحث العلمي، لذا نرجو من جميع من قدّم له هذا الاستبيان الالتزام بالدقة والموضوعية و الصراحة و التي من خلالها ينار لنا الطريق للوصول للنتائج و الأهداف البحثية العلمية المرجوة.

إعـــــــداد الطالب: إشراف الأستاذ الدكتور:

كبـــــوية أحمد **عبـــــد الناصر بوعلي**

السنة الجامعية2022/2021

الاستبانة الثّالثة: توظيف نتائج البحث التّربويّ في تطوير منهج تعليم اللّغة العربية بمراحل الطّور المتوسّط – المعوّقات، الإجراءات و الحلول المقترحة من وجهة نظر الباحثين والمهتمّين بتطوير المناهج التربوية و التعليميّة_

إلى السادة الباحثين و المهتمّين بالشّأن التربوي و التّعليميّ في الجزائر /

بعد التّحية و السّلام، لا يخفى عليكم قيمة البحث العلمي و أهمّيّته و ضرورة توظيفه في حلّ المشكلات و تطوير الأداء في مختف المجالات ومن ذلك المجال التّربويّ. الذي تظهر بعض الدّراسات استمرار جوانب مختلفة من القصور فيه و تعثّر بعض مشاريعه التطويريّة وعجزها عن تحقيق أهدافها.

وهذا ما استدعى القيّام بهذه الاستبانة التي تستهدف الوقوف على مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام خاصّة في المرحلة المتوسّطة، ومعوقات الاستفادة منها و الحلول المقترحة لذلك من قبل الخبراء و الباحثين والمهتمّين.

ونظرا لعلاقتكم الوثيقة بهذا الموضوع من خلال عملكم وإسهامكم البحثيّ في تقويم وتقييم ومحاولة إيجاد الحلول و المقترحات التي تخدم المناهج التربوية عموما ومنهج تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص، فإنّه يسعدني أن أضع هذتا الاستبيان بين أيديكم أملا تكرمكم بالإجابة على فقراته بعناية تعكس الواقع الفعليّ كما تعيشونه وتلاحظونه، إضافة إلى أرائكم حول المعوقات للإفادة من البحث التربوي، و مقترحاتكم للإفادة من نتائجه في مجال تعليم اللغة العربية في الطور المتوسط من التعليم، علما بأنّ الإجابة لن تستخدم إلاّ في مجال البحث العلمي الذي نأمل أن نلمس نتائجه في التطوير الحقيقي لهذا المنهج بشكل خاص و المساهمة في معالجة قضايا التعليم من جميع جوانبه.

مع الشكر سلفا لتعاونكم وحسن استجابتكم.

الباحث

القسم الأول : البيانات الشخصية لمجتمع الدراسة (الباحثين في الشّأن التّربوي)

- الاسم: .....(اختياري)

- المؤهّل العلمي:

*دكتوراه: ( )

* طالب دكتوراه : ( )

* ماجستير : ( )

* شهادة أخرى تذكر:.....

- التّخصّص: .....

- جهة التخرّج:.....

- المؤسّسة العلمية:.....

- سنوات الخبرة:

* أقل من 5 سنوات ( )

* من 5 الى 10 سنوات ( )

* 10 سنوات فأكثر ( )

القسم الثاني : محور الاستـــــبانة

المحور الأول : مدى توظيف نتائج البحث التربوي

فقرات المحور الأول	مدى الاستفادة من البحث التّربويّ				
	مرتفع جدّا	مرتفع	متوسّط	قليل	قليل جدّا
يتمّ الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تعليم اللغة العربية عند:					
1- بناء موصفات منهج اللغة العربية في الطور المتوسط.					
2-تقويم عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط.					
3-تطوير عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط.					
4- تحديد مدى ترابط بين عناصر منهج اللغة العربية في الطور المتوسط و التفاعل بين مكوناته.					
5-تحديد جوانب الضّعف في منهج اللغة العربية في الطور المتوسط .					
6- تصميم استراتيجيات جديدة تحقّق التفاعل بين مكونات اللغة العربية في الطور المتوسط .					
7-ابتكار محفزات للمتعلمين نحو منهج اللغة العربية في الطور المتوسط.					
8-تحديد اتجاهات المعلّمين نحو لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط.					
9- تصميم البرامج الإثرائية والعلاجية لتعليم اللغة العربية في الطور المتوسط.					
10-تحديد مدى ملاءمة البيئة المدرسية لتنفيذ أنشطة منهج اللغة العربية في الطور المتوسط.					
11-تطوير البيئة التّعليمية بما يخدم تحقيق أهداف منهج اللغة العربية في الطور المتوسط.					
12-تحديد مشكلات المتعلّم و الصّعوبات التي تحول					

بينه وبين إتقان منهج اللغة العربية.					
13-تحديد الكفايات اللازمة لمعلّم اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط.					
14-التعرّف على واقع أداء معلّميّ اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط.					
15-تقويم و تطوير برامج تدريب المعلّمين أثناء العمل.					
16-تصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط أثناء العمل.					
17-تصميم برامج الإشراف التربوي لمعلّميّ اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط.					
18-تقويم كفاءة الإشراف التربوي في تنفيذ منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.					

المحور الثّاني: معوّقات توظيف نتائج البحث التربوي

فقرات المحور الثّاني	مستوى التّأثير				
	مرتفع جدّا	مرتفع	متوسّط	متدنّي	متدنّي جدّا
1- قلّة الموارد الماليّة المخصّصة للبحوث التّربوية لتعليم اللغة العربية في مناهج التعليم المتوسط.					
2-ضعف الإدراك لدى بعض المسؤولين عن تطوير المناهج لأهمية البحث التربوي و دوره في عملية المعالجة والتّطوير.					
3- ضعف إدراك بعض الموجّهين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتّطوير.					
4- ضعف إدراك بعض المعلّمين لأهمية البحث التربوي و دوره في عملية المعالجة والتّطوير.					

5-غياب إستراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة تستند إلى نتائج البحث التربوي، وتتضمن البحوث المستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية لهذه المرحلة من التعليم.					
6- عدم وجود وحدات متخصصة في الإدارة المخصصة للتطوير التربوي تعنى بإجراء البحوث التربوية و الإفادة منها في تطوير منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة.					
7-زيادة العبء التدريسي و العملي على معلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة.					
8-صعوبة الوصول للبحوث التربوية و نتائجها من قبل المعلمين والموجهين.					
9- زيادة العبء الإشرافي و العملي على المشرفين التربويين لتعليم اللغة العربية.					
10-عدم اتخاذ إجراءات عملية في إدارة التطوير التربوي و الإشراف التربوي للاستفادة من البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسطة ومعالجة مشكلاته.					
11-اعتياد الجهات المعنية بالتطوير على استخدام الحلول المؤقتة عن طريق اللجان المتخصصة كأسلوب لحل مشكلات تعليم اللغة العربية .					

***معوقات أخرى تقترحون إضافتها**:

.....

.....

.....

.....

المحور الثّالث: مقترحات توظيف نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في الطّور المتوسط من التعليم.

فقرات المحور الثّالث	مدى الأهميّة				
	مرتفع جدّا	مرتفع	متوسّط	متدنّي	متدنّي جدّا
1- تشجيع جميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية لتصميم برامج و آليات الاستفادة من البحث التربوي في تعليم اللغة العربية.					
2-وضع حوافز وجوائز متميّزة للبحوث التربوية التي تسهم في تطوير منهج تعليم اللغة العربية في الطور المتوسط من التعليم.					
3- عقد ندوات و ورشات لجميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية حول البحث التربوي وضرورته لحلّ مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة .					
4- تشجيع مشاركة الباحثين في إعادة تطبيق دراساتهم عن تعليم اللغة العربية و إفادة العاملين في ميدان التربية و التعليم منها .					
5-العمل على جعل الدراسات المقترحة لحلّ مشكلات تعليم اللغة العربية في التعليم العام خصوصا الطور المتوسط من المهام الأساسية التي يجب أن ترفع بصفة دورية للجهات المشرفة على المعالجة والتطوير.					

*مقترحات أخرى ترون إضافتها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد– تلمسان –

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

استمارة الاستبانة (02)

في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص لسانيات وتعليمية اللغة

الموسومة ب:

مساهمة البحث العلميّ في تطوير مناهج العمليّة التّعليميّة التّعلميّة الجيل الثّاني أنموذجا.

سلمت هذه الاستمارة لغرض جمع المعلومات الضرورية لانجاز المذكرة، علما أنّ ما سيدلى به من أراء و معلومات سيوظّف في مجال البحث العلمي، لذا نرجو من جميع من قدّم له هذا الاستبيان الالتزام بالدقة والموضوعية و الصراحة و التي من خلالها ينار لنا الطريق للوصول للنتائج و الأهداف البحثية العلمية المرجوة.

إعـــــــداد الطالب:

كبـــــوية أحمد

إشراف الأستاذ الدكتور:

عبـــــد الناصر بوعلي

السنة الجامعية2022/2021

الاستبانة الأولى: تعليمية اللغة العربية في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجيل الثاني في الطور المتوسط.

القسم الأول: البيانات الشخصية لمجتمع الدراسة (الأساتذة)

يهدف هذا القسم إلى التعرف على بعض المؤهلات العلمية لأساتذة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بغرض تحليل و تفسير النتائج المتحصل عليها، لذلك نرجو منكم التكرّم بالإجابة عن الأسئلة بوضع إشارة (X) في المربع المناسب لاختياركم.

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

العمر:

أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 40سنة ☐

من 40 إلى 50سنة ☐ من 50سنة فما فوق ☐

المؤهل العلمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

شهادة الكفاءة الأستاذية ☐

دكتوراه ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐

مؤهّل علمي أخر يذكر:.....

سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 الى 9 سنوات ☐

من 10الى 14سنة ☐ من 15 سنة فأكثر ☐

المستوى الذي تدرسّه(ينه):

سنة أولى نتوسط ☐ السنة الثانية متوسط ☐

السنة الثالثة متوسط ☐ السنة الرابعة متوسط ☐

القسم الثاني : محور الاستـــــبانة

فيما يلي مجموعة من الأسئلة موجهة إلى أساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط، مقسّمة إلى ستة محاور تدور حول مكونات منهاج الجيل الثاني.

المحور الأول : أهداف المنهاج

2- هل أهداف المنهاج للغة العربية في الطور المتوسط ذات أبعاد أيديولوجية؟

- نعم ☐ - لا ☐

*إذا كانت إجابتك بـ: نعم، فما هي هذه الأبعاد؟

- سياسية ☐ - فكرية ☐

- اجتماعية ☐ - ثقافية ☐

2- على ماذا ترتكز عملية التّعلّم؟

- الكم ☐ - الكيف ☐ - الكم والكيف ☐

6- ما أثر المنهاج المقرّر في تحقيق مساعيه على المتعلم خلال سنوات الطور الأربع؟

- فعّال ☐ - غير فعال ☐ - نسبيّ ☐

7- أيهدف المنهاج إلى إعداد كفاءات لغوية تعتمد عليها الدولة مستقبلا؟

- نعم ☐ - لا ☐

* إذا كانت الإجابة بـ: نعم، ما هي نوعية هذه الكفاءات؟

.....

.....

* إذا كانت إجابتك بـ: لا، اقترح الكفاءات التي تراها مناسبة وغير متوفرة في المنهاج؟

.....

.....

8- من أين تُستنبَطُ الأهداف العامّة للمنهاج؟

- من محتويات المواد ☐ - من بيئة المتعلّم ☐ - مستوردة من الخارج ☐

المحور الثاني : محتوى المنهاج

3- ما هو تقييمك للمقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من التعليم؟

- فعّال ☐ - غير فعال ☐ - نسبي ☐

* إذا كانت الإجابة ب: فعّال، فإلى ماذا ترجع ذلك؟

- مكتسبات التلميذ ☐ - فعلية المعلم ☐ - دور الأسرة ☐

* إذا كان غير فعّال، فما هو السبب في رأيك؟

- مستوى التلميذ ☐ - عدم كفاءة المعلم ☐ - عدم تعاون الأسرة ☐

* أما إذا كان نسبيّا، فما السبب أيضا؟

- المتعلم ☐ - المعلم ☐ - الأسرة ☐ - المجتمع ☐

2- ما مدى اطلاعك على مستويات الكفاءة و الأهداف المسطّرة في مناهج الجيل الثاني؟

- اطلاع كاف ☐ - اطلاع نسبيّ ☐ - اطّلاع غير كاف ☐

*إذا كان الاطّلاع كافيّا، فهل يعود إلى:

- فرص التكوين الذي تتيحه السّلطة الوصيّة(وزارة التّربية الوطنيّة) ☐

- التكوين الذّاتي و الجهد الفردي ☐

*إذا كان الاطّلاع غير كافي أو نسبيّا، فهل يعود ذلك إلى:

- تقصير السّلطة الوصيّة ☐

- التّقصير الذّاتي ☐

3- ما رأيك في تسلسل الوحدات والميادين التّعليميّة المجسّدة للكفاءات و الأهداف المسطّرة في المنهاج، خاصة في البلاغة و الظّواهر اللّغوية؟

- مناسب ويخدم الكفاءة الختاميّة ☐
- غير مناسب ولا يحقّق الكفاءة الختاميّة ☐

4- هل التّدرج في عرض المحتويات المقرّرة يلائم المتعلّم و حاجيات المقرّر المستعمل؟

- نعـــم ☐ - لا ☐

*إذا كانت إجابتك بنعـم، فما مدى فعاليّة ذلك؟

- متوسّط ☐ - حسن ☐ - جيّد ☐

* إذا كانت الإجابة ب لا، أعط مبرّرا لذلك:

.....

.....

5- ما مدى تناسب مقاطع الكتب المدرسية لهذه المرحلة التعليمية الحساسة و نصوصها لفلسفة المجتمع؟

- ممتازة ☐ - جيدة ☐ - مقبولة ☐ أخرى تذكر.....

6-تتأسس بيداغوجيا بناء المشروع على أنّ المتعلّم يبني نفسه بالفعل و الممارسة، ما مدى تطبيقك لمراحل و أفكار بناء المشروع في تجسيد أهداف تعليم اللغة العربيّة للمرحلة المتوسطة؟

- كامل ☐ - نسبيّي ☐ - لا تهمّني المراحل ☐

المحور الثالث : طرائق التدريس

1-هل أنت أستاذ ملقّن أم مبدع فنان في تقديم التعلّمات؟

* إذا كنت ملقّنا فما هي نسبة نجاح تعلّماتك؟

- 25 % ☐ -50% ☐

%75- ☐ %95- ☐

*إذا كنت أستاذا مبدعا، كيف تتفنّن في تقديم تعلّماتك؟

.....

.....

2-في رأيك ما هي أحسن الطرائق في تقديم التعلّمات؟

- القديـــمة ☐ - الحديـــــثة ☐

*إذا كان جوابك القديمة، برّر سبب اختيارك لها؟

.....

*إذا كان جوابك الحديثة، برّر سبب اختيارك لها؟

.....

3-كيف تصوّب خطأ تلميذك؟

- بتعين تلميذ أو أكثر لتصويب الخطأ ☐
- تصويب مباشر من طرفك ☐
- جازرا إيّاه ☐
- معلّلا، موجّها، مرشدا ☐

* ماذا تقترح لمعالجة ضعف الاكتساب والأداء اللغوي لمتعلم اللغة العربية في هذه المرحلة؟

.....

.....

.....

4-كيف تثمّن مجهودات متعلّميك داخل القسم عند تفاعلهم مع الدّرس؟

- بتوجيه ملاحظات كفائية ☐
- إضافة علامة تقويميّة ☐
- مدحهم و الثّناء عليهم ☐

5-هل يستعمل تلامذتك اللّهجة العامية أثناء سير الدّرس؟

- نـــعم ☐ - لا ☐

*إذا كانت الإجابة بنعم:

- تصوّبها ☐ - تتركها ☐ - تحتوي التلميذ وتوجّهه ☐

6-هل أنت أستاذ مبدع في إنشاء طرائق لإيصال المعارف و المعلومات أم أنت مطبّق لما ورد من طرق التدريس في المنهج كما هي ؟

- نـــعم ☐ - لا ☐

*إذا كانت الإجابة بنعم، أتعتمد:

- طريقة إيحائية ☐ - إشارات ☐ - حجج براهين ☐

المحور الرّابع : الوسائل التّعلمية

1-ما هي وسائل الإيضاح التي تستعملها في أداء مهمّتك التّعليميّة؟

- السّبورة ☐ - النّماذج المجسّدة ☐
- جهاز الإسقاط ☐ - شريط فيديو ☐

* أخرى (اذكرها)

.....

2-أتعتمد في عملك على مكوّنات الحقيبة البيداغوجية؟

- الكراسّ اليومي ☐
- كراسّ التنقيط ☐
- المذكّرة التّعليميّة ☐
- المنهاج التربوي التّعليمي ☐
- دليل الأستاذ ☐

3-هل تكتفي بما ورد في المقرّرة أم تتجاوزه إلى مراجع أخرى؟

- نعم ☐ - لا ☐

*إذا كانت الإجابة بـــ لا، علّل:

.....

4-هل توجّه تلامذتك إلى الاعتماد على شبكة الانترنت في انجاز واجباتهم أو بحوثهم؟

- نعم ☐ - لا ☐

*إذا كانت الإجابة بنعم، فهل تقبل كل ما ما يأتون به؟

.....

* إذا كانت الإجابة بـــ لا، علّل:

.....

المحور الخامس : الميادين التّعليمية(الأنشطة)

1-هل استجابت الفصول الواردة في فصول منهاج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية للإصلاحات التربوية المنشودة، أم أنّ التّغيير شمل الجانب المصطلحاتي منها فحسب ؟

- نعم استجابت ☐ - لا لم تستجب ☐

*إذا كانت الإجابة ب نعم، فما الجديد فيها؟

.....

.....

*إذا كانت الإجابة ب لا فما الناقص فيها؟

.....

.....

.....

2- أيّ الميادين تراه فعّالا لتطوير الكفاءة اللغوية والمهارات المختلفة للمتعلّم؟

- ميدان فهم المنطوق وانتاجه ☐
- ميدان فهم المكتوب(قراءة ودراسة نص) ☐
- ميدان فهم المكتوب(ظواهر لغوية) ☐
- ميدان إنتاج المكتوب ☐

3- أترى الحجم الساعي للحصة يساعدك على تقديم نشاطك التعلّمي؟

- كاف ☐ - غير كاف ☐

*إذا كان غير كاف، ماذا تقترح؟

- زيادة الحجم الساعي ☐
- حذف بعض عناصر الدّرس ☐
- حذف أو تغيير الدّرس ☐

4-هل تقرأ القراءة الأنموذجية لتلاميذك؟

- نعم ☐ - لا ☐

5- ما هي رؤيتك لحصة الاستدراك؟

- حصة معالجة تربوية ☐ - حصّة تدعيمية ☐
- حصّة استرجاعية ☐ - حصّة تشخيص الحالات الاجتماعية و النّفسية و السّلوكية الخلقيّة ☐

6-كيف تسيّر حصّة الأعمال الموجّهة؟

- إعطاء تمارين لغويّة متنوعة تخدم المقطع المدروس ☐
- تقديم مواضيع متنوعة تثقّف المتعلم مثل: كيفية البحث في المنجد، ملء صك بريدي أو تقديم بطاقة تعريفية لشخصيّة مشهورة أو انجاز مشروع علمي،... ☐
- أم تفضّل التنويع بينها ☐

المحور السّادس : التّقويـــــــم

1-ما هي المعايير التي تعتمدها لتقييم تلميذك في التّقويم المستمر؟

- المشاركة ☐ — السّلوك ☐ - التحضير اليومي ☐ - تنظيم الكرّاس ☐

2-ما هي المصادر المعتمدة لانتقاء سندات الاختبارات الفصلية؟

- نصوص من الكتب المقرّرة ☐
- كتب أخرى ☐
- الاعتماد على ما قدّم من قبل غيرك ☐
- الاعتماد على شبكة الانترنت ☐

3-كيف تقوّم التّلميذ دون المستوى وغير المتم؟

- اعتماد معاملة خاصة ☐ - اعتماد التأديب ☐ - تجاهله وإهماله ☐

4- هل يتجاوب التلاميذ أثناء تقديمك للدرس؟

- نعم ☐ - لا ☐

*إذا كانت الإجابة ب لا،فإلى ما يعود ذلك؟

- الفروق الفردية ☐

- عدم كفاءة المعلّم ☐

- عجز المتعلّم المعرفي ☐

- أخرى تذكر:.....

5-أثناء عمليات التقويم هل تستعين بتمارين من إنشائك لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ أم تكتفي بالتمارين المقرّرة في الكتاب المدرسي؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أكتفي بالمقرّرة في الكتاب المدرسي ☐

6-ما مدى جاهزية المتعلّمين قبل المجيء إلى حجرة التعلّم ؟

- ممتازة ☐ – جيّدة ☐ -متوسطة ☐ - دون المتوسطة ☐

* في حالة الإجابة بدون المتوسطة، يعود السبب إلى:

- عدم استيعاب الميادين التّعلميّة ☐

- عدم وجود مراجع مساعدة ☐

*في نظرك ما هي مجمل المعيقات والصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في مادة اللغة العربية؟

.....

.....

.....

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد– تلمسان –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

استمارة الاستبانة (03)

في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص لسانيات وتعليمية اللغة

الموسومة ب:

مساهمة البحث العلمي في تطوير مناهج العملية التعليمية التعلمية الجيل الثاني أنموذجا.

سلمت هذه الاستمارة لغرض جمع المعلومات الضرورية لانجاز المذكرة، علما أنّ ما سيدلى به من أراء و معلومات سيوظّف في مجال البحث العلمي، لذا نرجو من جميع من قدّم له هذا الاستبيان الالتزام بالدقة والموضوعية و الصراحة و التي من خلالها ينار لنا الطريق للوصول للنتائج و الأهداف البحثية العلمية المرجوة.

إعـــــــداد الطالب: إشراف الأستاذ الدكتور:

كبـــــوية أحمد **عبـــــد الناصر بوعلي**

السنة الجامعية2022/2021

الاستبانة الثانية: دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني (الطّور المتوسّط).

القسم الأول : البيانات الشخصية لمجتمع الدراسة (مفتشي المادة)

يهدف هذا القسم إلى التعرف على بعض المؤهلات العلمية لمفتّشيّ مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بغرض تحليل و تفسير النتائج المتحصل عليها، لذلك نرجو منكم التكرّم بالإجابة عن الأسئلة بوضع إشارة (X) في المربع المناسب لاختياركم.

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

العمر:

أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 40سنة ☐

من 40 إلى 50سنة ☐ من 50سنة فما فوق ☐

المؤهل العلمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ شهادة الكفاءة الأستاذية ☐

دكتوراه ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐

مؤهّل علمي أخر يذكر: .....

سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 الى 9 سنوات ☐

من 10الى 14سنة ☐ من 15 سنة فأكثر ☐

القسم الثاني : محور الاستـــــبانة

فيما يلي مجموعة من الأسئلة موجهة إلى مفتّشيّ اللغة العربية في الطور المتوسط، تتمحور حول الدّور المنوط بالمفتّش في العمليّة البيداغوجيّة بالمرحلة المتوسطة من التعليم في المدرسة الجزائريّة

و تقييمه للإصلاحات التي تضمنتها فصول مناهج الجيل الثاني.

1- ما هو موقع شخصية المفتّش مع المعلّم؟

- حادّ الطّباع ☐ - مرن ☐ - يتعامل بالعاطفة ☐

2- ما هو دورك عند زيارتك لمعلّم يعاني قصورا في بلوغ وتحقيق الأهداف المنشودة؟

- إعادة تكوينه ☐ - معاقبته إدارياّ ☐
- فصله من المهام نهائيّا ☐ - التّعامل معه إنسانيا ☐

3- ما رأيك في تكوين و مستوى التّحصيل العلمي للمعلّمين بشكل عامّ؟

- بنّاء ☐ - غير كاف ☐

4- أثناء زيارتك التفتيشيّة للمعّلم أتعتمد على ما لديه في حقيبته البيداغوجيّة أم ما لديه من رصيد معرفي؟

* إذا كانت الحقيبة البيداغوجيّة فما هي اهم وثائقها؟

.....

.....

*إذا كان الرّصيد المعرفي ،فكيف تصف لنا هذا الأستاذ في جملة؟

.....

5- هل أنت منفّذ و مبلّغ لوصايا الوزارة أم تشرك الفريق التّربوي في ذلك؟

- نعم ☐ - لا ☐

*إذا كانت الإجابة ب نعم:

- تنفيذك صارم ☐ - تنفيذك مشروط ☐

*إذا كانت الإجابة ب لا، ماذا تقترح؟

.....

.....

6- هل تواجهك معوقات في مسارك التفتيشيّ في ظلّ تطبيق مناهج الجيل الثّاني؟

- نعم ☐ - لا ☐

*إذا كانت الإجابة ب نعم، فما أهمّها بإيجاز؟

.....

.....

7- هل ترى أنّ منهاج الجيل الثاني يؤدّي وظيفته التي وضع لها؟

- نعم ☐ - لا ☐

*إذا كانت الإجابة ب نعم:

- فعّال ☐ - غير فعّال ☐ - نسبيّ ☐

*إذا كانت الإجابة ب لا، فماذا تقترح؟

.....

.....

8- هل وردت في مناهج الجيل الثاني مضامين يصعب تحليلها إيصالها إلى متعلم مرحلة المتوسط؟

- نعم ☐ - لا ☐

*إذا كانت الإجابة ب نعم، فما هي هذه الصّعوبات؟

- صعوبة النصوص المقترحة في الكتب المدرسيّة ☐
- وجود أخطاء لغويّة ومعرفيّة ☐
- لا تناسب مستوى المتعلّمين ☐

* أعط أمثلة أو نمادج من هذه المضامين مع التدليل على الصعوبة فيها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9-هل يتمّ إشراككم في عمليّة إصلاح و تطوير المناهج التعليميّة بناء على دوركم الهام في الإشراف على تطبيقها وخبرتكم في ميدان التربية والتعليم؟

- نعم ☐ - لا ☐

10- إذا أوكلت لكم مهمّة معالجة ما ترونه من نقائص، واقتراح إصلاحات جديدة على مناهج تعليم اللغة العربية، فما هي أهمّ اقتراحاتكم؟

.....

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان
مصلحة التكويـــن و التفتيش
الرقـــم: 996 **/م.ت.ت/** 2021

تلمسان في: 18 ماي 2021

مديـــرة التربيـــــة
إلـــــى
الطالب (ة) : كبوية أحمد
جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان -
كلية الاداب و اللغات
قسم اللغة و الادب العربي

الموضـوع: ب/خ الدراسة الميدانية.

المرجع : طلب جامعة أبي بكر بلقايد . تلمسان . قسم اللغة و الادب العربي

بناء على طلب جامعة أبي بكر بلقايد . تلمسان . المنوه به في المرجع أعلاه .

نعلمكم بموافقتنا وبترخيصنا لكم للقيام بهذه الدراسة الميدانية .

على مستوى متوسطات : أبو بكر الرازي ، ابن خميس ،محمد خميستي ، مولد قاسم نايث بلقاسم ، بلحرازم يمينة ،، هدي الطيب ، عباد بوزيان ، محمد العيد آل خليفة ، عقبة بن نافع ، موس أحمد ، أولاد بن دامو .

خلال الفترة الممتدة من : 17ماي2021 إلى : 30ماي2021 .

و عليه المطلوب منكم الاتصال بمديري المؤسسات المعنية و التنسيق معهم لإجراء هذه العملية.

ملاحظة: . تعتبر هذه المراسلة بمثابة ترخيص للدخول إلى المؤسسات المذكورة أعلاه .

مديرة التربية

قوديد رشيد
امين عام مكلف

مديرية التربية لولاية تلمسان –مصلحة التكوين و التفتيش
رقم الهاتف /الفاكس 043418908
البريد الالكتروني: Serviceformation13000@gmail.com

الطّالب: :كبـــــوية أحمد تلمسان يوم: 2021/05/10

السّنة الرابعة دكتوراه الطور الثّالث (ل.م.د)

تخصّص اللّسانيات وتعليمية اللّغة

إلى السيـــــــــد: رئيـــس قسم اللّـغة والأدب العربي

الموضـــــوع: رُخصـــــة البحـــث الميـــداني

يطيب لي المقام أن أتقدّم إلى حضرتكم بهذا الطلب المتضمن ترخيصا إداريا للبحث الميداني بالمؤسسات التربوية التابعة للمقاطعة الثّانية من مفتشيه التعليم المتوسط–لغة عربية– دائرة مغنية مع العلم أنني مسّجل بانتظام في إطار تحضير أطروحة دكتوراه (ل.م.د) تخصص اللّسانيات وتعليمية اللّغة موسومة « مساهمة البحث العلمي في تطوير مناهج العملية التعليمية التعلمية الجيل الثاني أنموذجا » بإشراف الأستاذ الدكتور: عبد النّاصر بوعلي.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

إمضاء وتوقيع	إمضاء وتوقيع	إمضاء وتوقيع
المشـــرف	رئيس مشروع التكوين	رئيـــس القســـــم
د.عبـــد النّاصـــر بوعلـــي أستـــاذ فـــي اللّغويـــات كليـــة الآداب جامعـــة تلمســـان		

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
تلمسان الجزائر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد(ة): مدير (ة) التربية – تلمسان –

الموضوع : طلب ترخيص لإجراء دراسة ميدانية.

نتشرف نحن السيد رئيس قسم اللغة والأدب العربي أن نتوجه إلى شخصكم الموقر بطلب قبول إجراء تربص ميداني للطالب: **كبوية أحمد** في حضن المؤسسات التربوية التابعة للمقاطعة الثانية من مفتشيه التعليم المتوسط-لغة العربية – مغنية .

و ذلك من أجل إعداد رسالة الدكتوراه الموسومة ب :مساهمة البحث العلمي في تطوير منهاج العملية التعليمية التعلمية الجيل الثاني **– أنموذجا –**

علما أن الطالب مسجل: **السنة الرابعة دكتوراه تخصص اللسانيات و تعليمية اللغة تحت رقم : 03**

سيدي تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير و الاحترام .

تلمسان : 2021/05/10

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش.

أولا: الكتب العربية:

1. -إبراهيم الأسطل فريال الخالدي، مهنة التعليم وأدوار المعلّم في مدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، 2005
2. إبراهيم شحادة القريبجات، ملامح المعلّم المتميز ودوره الحضاري التربوي في ظل متغيرات العولمة، جامعة عمان الأهلية، الأردن، د.ت.
3. إبراهيم الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، م.ع.س، ط1، 1996.
4. إبراهيم محمد الشافعي وزملاؤه، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان للنشر، السعودية، ط1، 1997.
5. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، القاهرة، ط 2.1961.
6. أحمد الزبير، سند تربوي تكوينيّ على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمّن دروسا نموذجية لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين، الحراش، الجزائر، د.ط، د.ت.
7. أحمد عبد الجواد، إشكالية البحث العلمي والتكنولوجيا في الوطن العربي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.
8. إسماعيل راجي الفاروقي، أسلمة المعرفة والمبادئ العامّة وخطّة العمل، دار البحوث العلمية، الكويت، 1983.
9. ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، ج1.
10. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 2004.
11. أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، شعب الإيمان، تحقيق: محمد السعيد زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، ط7، 1989.
12. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللّغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطّباعة والتوزيع، 1979.
13. أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدّراسية- الواقع والمستقبل، مصر العربيّة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2008.

14. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009.
15. أحمد محمد الطيّب، التخطيط التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية مصر، ط1، 1999.
16. أمل أبو طاحون لطفي، التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2012.
17. أنور الجندي، التربية وبناء الأجيال في ضوء الإسلام، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ط1، 1975.
18. بشير أبرير، تعليميّة النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 2007.
19. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، دار القصبة الجزائر، 2009.
20. بوفلجة غيات، التربية والتكوين بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2002 .
21. بوفلجة غيات، التربية ومتطلباتها، المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.
22. الدّمرداش سرحان، ومنير كامل، المناهج، دار العلوم للطباعة، القاهرة، ط3، 1972.
23. جبريل بشارة، المنهج التعليمي، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1983.
24. الجوهري، الصحاح في اللّغة، ج6، ص234.
25. جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، تنظيمات المناهج وتطورها، دار الشروق، عمان، ط1، 2001.
26. جودت سعيد، حتى يعبرّوا ما بأنفسهم، دار الاعتصام، مصر، ط1975.
27. حسن بشير محمود، حلمي أحمد الوكيل، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
28. حسن شحاتة، البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2001.
29. حلمي أحمد الوكيل، "تطوير المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1991.
30. حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين الفني، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1999.

31. حمدان محمد زياد، المنهج المعاصر عناصر هو مصادر هو عمليات بنائه، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1988.
32. حافظ خرج أحمد ومحمد صبري، الإدارة التعليمية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1980.
33. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر: ط1 2005.
34. رفيقة حدوش، إدارة مدارس الابتدائية، دار الخلدونية، الجزائر، 2010 .
35. رمزي أحمد عبد الحي، التخطيط التربوي ماهيّته ومبرّرا تهو أسسه، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ط1، 2006.
36. رمزي زكري، اللّيبرالية المستبدّة، سينا للنشر، القاهرة، ط1، 1993.
37. رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر، ط2، 2002.
38. رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح، مذكّرات شاهد، ، دار الحضارة، الجزائر، 2001.
39. –راتب عاشور، عبد الرحيم أبو الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط4، 1998.
40. –رافدة الحرير، فاتن عبد الحميد، حسين الوادي، أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2017.
41. زكرياء بن يحي، التدريس عن طريق المقاربة، بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، دارالقصبة – الجزائر، دط، دت.
42. – سعادة جودت أحمد، مناهج الدّراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، 1994م.
43. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، عمان، الأردن، ط4، 2004.
44. سلطان حنان عبسى، وغانم سعيد شريف العبيدي، أساسيات البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، دار العلوم للطّباعة والنّشر، الرّياض، ط1، 1984.
45. الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2000.
46. –الشريف مريبعي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، 2006.

47. صليحة لطرش، مناهج تدريس اللّغة العربية بين الكفاءة والرّداءة من منظور علم الاجتماع اللّغوي، كتاب المؤتمر- مناهج تدريس اللّغة العربية- فبراير 2018، الهند.
48. صلاح الدين إبراهيم حماد، مفهوم التربية وأهدافها عند الخليفة عمر بن الخطاب الشهير بالفاروق، سلسلة (01)، المكتبة التربوية الرسالة 01، مكتبة المكتبة، فلسطين، د.ت.
49. الطبراني، المعجم الكبير، الباب03، الجزء09 رقم 11536.
50. الطّبوحي حسين حمدي، التكنولوجيا والتربية، دار القلم، الكويت، ط2، 1973.
51. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجيا وطرائق تدريسها دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005.
52. طيب فايت سليمان، دليل المعلم كتاب السنة الثانية ابتدائي، الجزائر 2016.
53. الطّاهر علي جواد، منهج البحث العلمي الأساس الأدبي، المؤسسة العربية للدراسات والنّشر، بيروت، لبنان، 1979م، ط3.
54. طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار الميسرة للنشر، عمان، الأردن ط1، 2012.
55. – عبد السلاّم الّقاني، شرح جوهرة التوحيد، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، دار القلم العربي، حلب، سوريا، 1972.
56. عبد البديع الحولي، التربية العقلية في الإسلام، جامعة الأزهر، غزة، 2000.
57. عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، "دمشق، سوريا، 2007، ط25.
58. عبد الرحمان حسن الإبراهيم وطاهر عبد الرّزاق، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1982.
59. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي الرّبيعة، البحث العلمي حقيقته ومصادر هو مادّته ومناهج هو كتابته وطباعته ومناقشته، الرّياض، ط6، 2012م.
60. عبد الغاني إسماعيل، أساسيات البحث التربوي، دار الكتاب الجامعي للنشر، صنعاء، اليمن، 2013، ط1.
61. عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع الجزائر، 2009.

62. عبد الكريم بكّار، المسلم ونبين التّحدّي والمواجهة حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ط3، 2011.

63. عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، العدد 09، ط2، 1998.

64. عبد الله عبد الدّائم، التخطيط التّربوي، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1980 .

65. عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1974.

66. عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، الملتقى الوطني لسلك التفتيش بثانوية أحمد زبانة، الجزائر، 2015.

67. عبد الله علي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، اللغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل ديوان المطبوعات الجامعية بنعكنون، الجزائر الإرسال الثاني، السنة الرابعة، د،ت.

68. عبد المنعم فهم يسعد، إستراتيجية التخطيط التربوي، الدار الثقافية للنشر القاهرة، مصر، 2008م.

69. عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدّة، ط3، 1987.

70. عبود عبد الله العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النّصير للنشر، دمشق، سورية، 2002، ط1.

71. – عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، باتنة، الجزائر، 05 أفريل 2015.

72. – عدس عبد الرحمن، أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان، عمّان 1999، ط3.

73. عزت جرادات وآخرون، أسس التربية، دار الصفاء، عمان، الأردن 2008.

74. عزة جرادات وآخرون، مدخل إلى التربية، دار الفأر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 1987.

75. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغةالعربية، النظرية والتطبيق دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1 2001.

76. – علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، السند التربوي للمعلمين، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، د.ط.

77. علي آيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
78. علي جريشة، نحو نظرية للتربية الإسلامية، دار التّضامن للطباعة، القاهرة، 1986.
79. علي السّيد محمد الشخبي، علم اجتماع التربية المعاصر –تطور– منهجيّة– تكافؤ الفرص التعليمية، دار الفكر، القاهرة، 2002
80. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طربلس، لبنان، د.ط، 2010.
81. علي أحمد مذكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001.
82. علي بن محمد الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، تعليق العلّامة عبد الرّزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1402.
83. عمار هلال، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصر 3 (1830–1962) سلسلة المعرفة، علوم اجتماعية، كتب متعددة التخصصات. ديوان المطبوعات الجماعية، الجزائر، ص 108.
84. علي القائمي، الأسرة والطفل المشاكس، دار النّبلاء، بيروت، 1996، ط1.
85. عاطف أبو نمر، مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر صلبهم، رسالة ماجيستر، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين 2008.
86. غالب الفريجات عبد المعطي، الإدارة والتخطيط التربوي وتجارب عربية متنوعة، الشركة العربية للطباعة والتجليد، عمان، الأردن، ط1، 2000م.
87. فريد الأنصاري، أبجديات البحث في العلوم الشرعية، منشورات الفرقان، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، المغرب، 1997.
88. الفيروز أبادي، محمد الدين بن يعقوب الفيروز آبادي، راجعه: أنس محمد السّامي وزكرياء جابر أحمد، دار الحديث القاهرة، مصر، 2008.
89. فيصل حسين الطحمير، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 1998.
90. فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1974.

91. – فاروق البوهي وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم، دار المعرفة الجامعية، القاهرة مصر، ط1، 2002.

92. – كاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.

93. لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي "النظرية والتطبيق"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2015.

94. لويس معلوف، المنجد في اللّغة والإعلام، الطّبعة الثلاثون، دار المشرق، بيروت 1966.

95. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.

96. محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

97. مجدي عزيز ابراهيم، المنهج التربوي وتحديات العصر، عالم الكتب، القاهرة، 2002.

98. محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر الجزائر، دط، 2006.

99. محمد برغوش، دراسة الرضع المدرسي لطلّاب الثانوية، دراسة معمّقة في علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، دط، 1985.

100. محمد حسين العجمي، الإدارة والتخطيط التربوي، (النظرية والتطبيق)، دار ميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008.

101. محمد السّيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2011.

102. محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التربوي أسسه وأساليبه ومشكلاته، مكتبة الأنجلو المصرية، ط7، 2008.

103. محمد سامي منير، المدرّس المثالي، دار غريب للطباعة والنّشر، القاهرة،، ط1، 2000.

104. محمد الصالح حثروي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2012.

105. محمد صالح حتروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، د.ط، 2002.

106. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د.ط، 2006.

107. محمد عبد الرّحيم عدس، المعلّم الفاعل والتدريس الفعّال، دار الفكر، عمان، ط1، 1996.

108. محمد عباس/ محمدنوفل/ محمدالعبسي/ فريال أبو عواد، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

109. محمد عجّاج الخطيب، لمحات في المكتبة والبحث والمصادر، دار النشر بيروت، ط3، 1971.

110. محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية دار آليا زوري، عمان، الأردن الطبعة العربية، 2007.

111. محمد عزّت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981.

112. محمد منير مرسي، ومحمد لبيبا لنّجيجي، المناهج والوسائل التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976.

113. محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية مصر، 1997.

114. محمود أحمد شوقي، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001.

115. محمود محمد شوق، معلّم القرن الحادي والعشرين اختياره وإعداده وتنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، 2002.

116. محيّا زيتون، التجارة بالتعليم في الوطن العربي (الإشكالات والمخاطر والرؤية المستقبلية)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2013.

117. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى متوسط.

118. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

119. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2013.

120. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

121. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر د.ط، 2005.

122. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011-2012.

123. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2013-2014.

124. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي (جميع المواد)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، د.ط، 2003.

125. مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2004.

126. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، د.ط، 2016.

127. مرعي توفيق أحمد والحيلة محمد محمود، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها، وأسسها، وعملياتها، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

128. مساعد بن عبد الله النّوح، مبادئ البحث التربوي، كلّية المعلمين بالرّياض، ط1، 2004م.

129. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر، 2004 .

130. ملحم سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النّفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط2، 2002.

131. منسي حسين، مناهج البحث التربوي، أربد دار الكندي للنشر والتوزيع، المغرب، ط1، 1999.

132. مهدي فضل الله، أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق، دار الطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

133. مها بنت محمد العجمي، المناهج الدّراسية أساسها، مكوّناتها، تنظيماتها وتطبيقاتها التربوية، مطابع الحسيني، الرّياض، المملكة العربية السعودية، 2005.

134. ميثاء سالم الشامي، أهميّة البحوث التربوية من منظور الخطط التنموية، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرّياض، 2004.

135. ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند العربيّ المعاصر، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005.

136. ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربة الإسلامية والعاملون بها، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

137. نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، ط1، 2006.

138. نجوى يوسف جمال الدّين، محاضرات في اجتماعيات التربية، القاهرة، مكتبة الآداب، 2001.

139. هادي مشعلان ربيع وإسماعيل محمد الغول، التخطيط التربوي، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.

140. وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، 2009.

141. وزارة التربية الوطنية، البرامج المدرسيّة للابتدائي والمتوسط، توجيهات أساسية، ديوان المطبوعات المدرسية، 2017.

142. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة، 2018/2017.

143. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، دط، 2016.

144. وزارة التربية الوطنية، نشاط الأعمال الموجهة، مادة اللغة العربية، مفتشية التعليم المتوسط، المقاطعة الثالثة، تبسة، الجزائر، 2017/2016.

145. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016.

146. وزارة التربية والتعليم، المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بمصر، القاهرة، 1979.

147. يحي هندام، جابر عبد الحميد جابر، المناهج: أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، مصر، 1988.

ثانيا: البحوث والرسائل الجامعيّة:

148. حديد يوسف، تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي ولاية جيجل، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2009.

149. رائد نعمان، تحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية ما بين 2000-2014، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة دمشق، كلية التربية، 2017-2018.

150. غيداء عبد الله صالح أبوعيشة، مشكلات التخطيط لدى مديري ومديرات المدارس، الحكومية الثانوية في فلسطين، رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2010م.

151. فريجة أحمد، انعكاسات التسرب المدرسي على انحراف الأحداث في الجزائر، أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2010/2009.

152. فنزار نعيمة، سوسيولوجيا المثقفين في الجزائر، وضعية ومكانة خرجي التعليم الأصلي، معهد بلكين (حسين داي)، رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير، جامعة الجزائر، 2005/2004

153. نسرين محمّد عبد الغني السيد، الاتجاهات الحديثة في التربية الدولية، بحث مرجعي مقدم للبحتة العلمية مستوى (الأساتذة، المساعدين) لأصول التربية والتخطيط التربوي للترقية لدرجة أستاذ مساعد تخصص أصول التربية، كلّية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر، 2016.

ثالثا: المجلّات والدوريات:

154. بوشلاغم حنان، مغمولي نصرة، من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، خيار الانتقال أم حتميّة التغير؟ مجلّة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 74، أبريل 2021.

155. جميلة بنزاف، البحث التربوي كأحد متطلّبات الإصلاح التربوي، مجلّة دفاتر المخبر، جانفي 2009، المجلد 04، العدد 02.

156. السعيد مزروع، التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلّة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 03، قسم علوم التربية البدنية والرياضة، جامعة بسكرة، الجزائر، سبتمبر 2012.

157. سليمان هزرشي، أهمية التخطيط والمتابعة لإدارة المنشأة الرياضية بمديرية الشباب والرياضة، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، مخبر علوم وممارسات الأنشطة الرياضية والإيقاعية، الإصدار السابع الجزائر، 2015.

158. سمير أمين، عوالم في عالم الجنوبي تحدّى العولمة، مجلّة النهضة، المغرب، العدد 03 و04، 2013.

159. سناء إبراهيم وفتيحة صبحي اللولو، دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلّم بكلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد 15، العدد1.

160. عبد الرزاق قسوم، تأمّلات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس/أفريل 1982. العدد 2.

161. عبد السلام مصطفى عبد السّلام، تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحدّيات العولمة، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، جامعة المنصورة 12-13 أبريل 2006.

162. عدواني طاهر، مدى تجسيد الثوابت الثورية في الجزائر المستقلّة، الرواسي، العدد 06، السنة 02، أكتوبر، نوفمبر 1992.

163. قدور عبد الله، نشاط الأعمال الموجهة، نصف يوم تكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية، مفتشية التعليم المتوسط المقاطعة2، جيجل، الجزائر، 2015/2014.

164. محمد الطاهر وعلي التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات العدد الرابع، جامعة عمار ثلجي، الأغواط، الجزائر، 2006.

165. مرسي محمد منير، البحث التربوي ومركز البحوث التربوية في جامعة قطر، حوليات كلية التربية، المجلّد (02)، العدد (02)، 1983.

166. منى سليمان الذبياني، تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، دراسات تربوية تقنية، مجلة كلية التربية بالزقازيق مصر، العدد85، الجزء الثاني، 2014.

167. نصّار علي عبد الرّؤوف نصار، تفعيل مقوّمات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة -رؤية مستقبلية- المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلة(08)، العدد (20)، 2015م.

رابعا: الكتب المترجمة:

168. – أوليقية ربوُل، فلسفة التربية، ترجمة: جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت، باريس،ط3، 1986.

169. جون ديوي، رسالة في فلسفة التربية الحديثة، تعريب: إحسان أحمد الفوص، مطبعة المعارف، مصر، 1928.

170. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 1998.

171. محمد السوالي، السياسات التربوية (الأسس والتدابير)،ترجمة: مصطفى حسني الدار العربية للعلوم ناشرون، الرباط، ط1، 2012 .

خامسا: الكتب الأجنبيّة:

172. Bray Mark, Comparative education in the era of globalisation, Zvolution Missons and Roles, Policy Futures in Education, Volume 01, N°2, 2003.

173. Cohen Louis, Lourence Momion and Keith Morrison, Kesarch Methods in education, 5th Eolition, London Ron the dge Falmer, 2005.

174. PH.D. program in comparative and international Education, Student Monul of policies and procedures, college of education, lehigh university.

175. Winch Christopher, Accountability and Relerance in Eductional Research, Journal of philosophy of Education, vol, 35, N° 3, 2001.

سادسا: المواقع الالكترونيّة:

-https://Khartoumspocce.uofk.edu 23/07/2012-01 :26

-http://www.almany.com/ar/did/ar, le:21/07/2020 a 14h :06

-http://www.infpe.edu.dz النظام التربوي في الجزائر، نقلا عن موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية PDF.

سابعا: أوامر وزارية:

- أمر رقم 69-37 مؤرخ في 06 ربيع الأول عام 1389 هـ الموافق 22 مايو سنة 1969 يتضمن إحداث مركز وطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون.

– اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، تاريخ 13 ماي2000.

– النشرة الرسمية لإصلاح المنظومة التربوية، وزارة التربية الوطنية، سنة 2005.

- الأمر 35/76 مؤرخ في 1976/04/16، الجريدة الرسمية، عدد 33، سنة 1976.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع
الصفحة

شكر و عرفان

إهداء

مقدّمة: ..... أ.ط

المدخل

توطئة: 16

01- تعريف البحث العلمي:..... 18

1-1-: أركان البحث العلمي:..... 20
1-2- خصائص البحث العلمي:..... 21

1-3- أنواع البحث العلمي: 23

2- الباحث وصفاته:..... 25
3- المناهج:..... 27
4- تعريف العملية:..... 29
5- العملية التعلمية التعليمية:..... 30
6-عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة:..... 34

الفصل الأول البحث التربوي (تأصيل، واقع وتخطيط)

المبحث الأول: البحث التربوي

توطئة: 39

I. مفهوم البحث التربوي: 40
II. أهداف البحث التربوي: 41
III. خصائص البحث التربوي: 44

IV. أنماط البحث التربوي: 47
V. مجالات البحث التربوي: 49
VI. أخلاقيات الباحث التربوي: 51
VII. معوّقات البحث التربوي: 52

المبحث الثاني: التّربيّة

توطئة: 55

I. التربية (مفهومها وأنواعها): 56
II. أهمية التربية: 61
III. أهداف التربية: 63
IV. التربية والتغيرات المعاصرة: 64

المبحث الثالث: التخطيط التربوي

توطئة: 72

I. التعريف بالتخطيط التربوي: 73
II. نشأة التخطيط ودواعيه: 76
III. أهميّة التخطيط التربوي وأهدافه: 82
IV. مجالات التخطيط التربوي: 88
V. خصائص التخطيط التربوي: 89
VI. معوّقات التخطيط التّربوي: 91

الفصل الثاني: المناهج التعليمية بين التطوير– المبررات– الأساليب والآليات في ظل المتغيرات والتحديات.

المبحث الأول: تطوير المناهج التعليمية

توطئة: 97

I. المفهوم التقليدي للمناهج التعليمية: 98
II. المفهوم الحديث للمناهج التعليمية: 101
III. مقارنة المنهج الحديث بالمنهج التقليدي: 103

IV. مفهوم تطوير المناهج: 105
V. أسس ومبادئ تطوير المنهج: 108
VI. دواعي ومبرّرات تطوير المناهج التعليمية: 109
VII. مراحل تطوير المنهج: 112
VIII. التخطيط في تطوير المناهج التربوية: 113
IX. الأساليب العامة لتطوير المناهج التعليمية: 117

المبحث الثاني: إعداد منهاج في ضوء الانفتاح الثقافي برؤية إسلامية

I. نظرة شاملة للمنهاج في الإسلام: 122
II. العنصر البشري في المنهاج التربوي الإسلامي: 123
III. من أجل إعداد منهاج معاصر بسمات إسلامية في ظل الانفتاح الثقافي: 124
IV. المعلم في ظل العصرنة والانفتاح الثقافي: 132

المبحث الثالث

توطئة: 141

I. المحور الأول : مدى توظيف نتائج البحث التربوي: 151
II. المحور الثّاني: معوّقات توظيف نتائج البحث التربوي: 175
III. المحور الثّالث: مقترحات توظيف نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في الطّور المتوسط من التعليم: 193

الفصل الثالث: تطور المناهج التّربويّة في الجزائر

المبحث الأول: المحطات التاريخية لتطوير التربية والتعليم في الجزائر

توطئة: 204

I. المحطة الأولى: واقع التربية والتعليم في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي وفي عهده: 205
II. المحطة الثانية: التعليم في الجزائر بعد الاستقلال بين (1962–1970): 207
III. المحطة الثالثة: نظام التربية والتعليم الجزائري بين(1971 – 1980): 210
IV. المحطة الرابعة: مرحلة التغيير وبناء النظام التربوي الوطني بين(1981–1990): 213
V. المحطة الخامسة: إصلاح المدرسة الجزائرية بين (1990–2000): 215

VI. المحطة السادسة: الإصلاح التربوي الجديد من (2000 إلى يومنا هذا): 216

المبحث الثاني: تطوير مناهج اللغة العربية في الجزائر

توطئة: 222

I. مبادئ وأسس بناء منهاج اللغة العربية: 222
II. الأهداف الشاملة لمنهاج اللغة العربية: 222
III. متغيرات ومستجدات منهاج اللغة العربية: 223
IV. الجيل الثاني لمناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر: 235

المبحث الثالث: الأنشطة التعليمية للغة العربية في الطور المتوسط في مناهج الجيلين الأوّل والثاني

توطئة: 246

I. أنشطة تعليمية اللّغة العربية في مناهج الجيل الأول (الطّور المتوسط): 246
II. أنشطة تعليمية اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني (الطور المتوسط): 261
III. مقارنة شاملة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني: 270

المبحث الرابع: دراسة تطبيقية

توطئة: 273

I. مجال الدراسة و إجراءاتها الميدانية: 273
II. جدولة البيانات وتحليلها: 275

القسم الأول: البيانات الشخصية لمجتمع الدراسة (الأساتذة): 275

القسم الثاني : محور الاستـــــبانة: 282
المحور الأول : أهداف المنهاج: 282
المحور الثاني : محتوى المنهاج: 288
المحور الثالث : طرائق التدريس: 300
المحور الرّابع : الوسائل التعليمية: 307
المحور الخامس : الميادين التّعليمية (الأنشطة): 310
المحور السّادس : التّقويـــــم: 317

الاستبانة الثانية: دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة وتقييمه لإصلاحات مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثّاني(الطّور المتوسّط).

القسم الأول: البيانات الشخصية لمجتمع الدراسة (مفتشي المادة) 327

القسم الثاني : محاور الاستـــــبانة: 331

خاتمة: 345

الملاحق: 349

قائمة المصادر والمراجع: 377

فهرس الموضوعات 392

الملخص

ملخص:

نظرا لأهمية البحث التربوي في تطوير العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، جعلنا محور موضوع أطروحتنا يدور حول إسهام البحث في تطوير مناهج العمليّة التعليميّة في الجزائر بشكل خاصّ، وتسلّطنا الضّوء على واقع العلاقة بينهما من خلال إصلاحات الجيل الثّاني، فانقسمت دراستنا بين النّظري والتّطبيقي، حيث وضّحنا دور التّخطيط وأهمّيّة التربيّة في بناء الفرد والمجتمعات، وبيّنا الدّور الهام للبحث التّربويّ في تأصيل النّظريات التربويّة، أمّا القسم التّطبيقي فمن توجيه استبيانين وجّهنا أحدهما لفئة الباحثين الأكاديميّين وأخر لفئة أساتذة اللغة العربيّة ومفتّشي المادّة في الطّور المتوسط من التعليم في الجزائر، وذلك للإجابة على مجموعة من التّساؤلات على رأسها تساؤل رئيسي:

– ما دور البحث العلميّ في تطوير مناهج العمليّة التعليميّة في ظلّ الإصلاحات التربويّة في الجزائر؟

من خلال البحث والتّقصيّ، وصلنا لمجموعة الاستنتاجات والتّوصيات التي كانت بمثابة الإجابة عن التّساؤلات المطروحة.

الكلمات المفتاحية: البحث التّربوي، التّخطيط التّربويّ، المناهج التعليمية، الإصلاح التربويّ، الجيل الثّاني.

Résume :

Vue l'importance de la recherche éducative qui même vers l'avancement de l'opération d'éducation et d'apprentissage, notre étude est basée sur le rôle de la recherche dans le développement d'éducation en Algérie. On a essaye de monter la relation entre les deux aspects après l'application de la 2ème génération. Donc notre étude est faite sûr deux parts. La partie théorique : on a expliqué l'importance de la bonne préparation dans l'éducation pour les individus et la société en général , La partie d'application : qui a été réalisée sous deux questionnaires ; l'un sur des personnes académiques et professionnels et l'autre sur des professeurs d'arabe et leurs inspecteurs dans l'école primaire Algérienne et ainsi que le moyenne.

Pour répondre aux questions, donc la plus importante question est :

- Quel rôle peut la recherche scientifique jouer dans le Progress de l'enseignement et l'apprentissage vue l'épreuve de 2ème génération ?

Grâce à notre profonde étude on est arrivé à présenter des règles et des instructions qui peuvent satisfaire notre débat de recherche

Les Mots Clés : **Recherche éducative**, **Planification éducative**, **Programme pédagogique**, **Amélioration de l'éducation**, **2ème génération**

Summary:

Due the importance of educational research which leader to the development which leader to the development of the teaching and learning operation , of our search was based on the contribution of the research .An advancing the educative and learning system in Algeria and we made a highlight on the situation of the relationship between the two items through applaning the improvements of the 2nd generation. Thus our study was devided into 2 parts :The theorical phase where we explained the role of the good planning qnd education for both individual and society.The application phase which was realized under two surveys, one was done on academic searchers and the other one on teachers of Arabic with there inspectors in both Algerian primary and Middle schools, to respond to some question It's major one is :

- What role dad scientific search play in the progress of both educative and learning system under the emprovemenet of the 2nd generation ?

As a result to a deep study we arrived to a set of instructions and recommendations which could be efficient to our study issue

Key words :**Educative research**, **Educative planning**, **Educational syllabus**, **Educational improvement**, **2nd generation**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد – تلمسان –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص لسانيات وتعليمية اللغة

الموسومة بـ:

مساهمة البحث العلمي في تطوير مناهج العملية التعليمية التعلمية الجيل الثاني – أنموذجا-

ملخّص الأطروحة باللّغة العربية

إعداد الطالب:

- كبوية أحمد

إشراف الأستاذ الدكتور:

- أ.د عبد الناصر بوعلي

السنة الجامعية: 1443–1444 هـ / 2021–2022 م

إنّ ما يميّز العالم الذي نعيش فيه، تغيّرات وتحولات متسارعة في مختلف الجوانب والمجالات، فالأمم جميعها تتسابق وتتسارع إلى الأخذ بالمستجدات والتجديدات التي لها شأن في تيسير سبل الحياة وتغيير الأنماط التقليدية. وللنظم التربوية دور هام وبارز في هذه التطورات باعتبارها وسيلة لبناء البشر وإعدادهم، وما يتماشى ومعطيات الحاضر والمستقبل، كما تعتبر التربية الأداة التي تبني الفرد القادر على التعامل مع معطيات وخصوصيات العصر، ونتاج ذلك أنّ مسألة التطوير التربوي والإصلاح المدرسي احتلت المركز الأوّل والصدارة في فكر التربويين وضمن أولوياتهم، ولقد انصبّ اهتمامهم على إحداث التطوير وإصلاح الواقع التعليمي في كافة جوانبه، ومن أهمها المناهج وطرق التدريس، حيث يعتبر علم المناهج من العلوم سريعة التّطور، وقد برز كعلم مستقلّ بذاته منذ عقود ليست بالبعيدة، كما انصبّ اهتمام الخبراء و الباحثين فيه على قضيّة جوهرية تتمثّل في ربط العلاقة بين الفكر التربوي و نواتج ممارساته و تطبيقاته وعلى المناهج التعليميّة.

وكذلك كان الشأن بالنسبة للمنظومة التربوية الجزائرية، حيث عمد الباحثون والأكاديميون والتربويون إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا من خلال تطوير مناهجها في كل مرحلة تاريخية من تاريخ التربية والتعليم في الجزائر.

حيث أصبح الإصلاح مطلبا مجتمعيا ضروريا للنهوض بمختلف القطاعات وتحسين أدائها داخل المجتمع، حتى تتماشى والمتطلبات المرحلية التي تعمل في ظلها وصولا إلى تحقيق التنمية الشاملة، فالإصلاح والتطوير عملية ملحّة وهامة خصوصا إذا تعلّق الأمر بمجال التربية والتعليم، وذلك عائد إلى حساسية هذا المجال وتعقّده باعتباره نظاما مفتوحا على باقي المجالات يتأثر ويؤثر فيها، وهو يشر إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي لا تهدف إلى حلّ المشاكل التي يعانيها النظام التربوي فحسب بل تتعدى إلى حل مشاكل المجتمع ككل وعلى كافة المستويات.

وقد ازدادت الحاجة للإصلاح في ظل التطورات العالمية المتلاحقة والتحديات التي تفرضها على الدول والمجتمعات، خاصة في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي الكبير، حيث أصبح العالم يعيش انفجارا معرفيا

غير مسبوق تتعسر معه ملاحقة واستيعاب هذا التدفّق الكبير من إنجازات العلم والتكنولوجيا غير أن مراعاة هذه التّحديات العالمية وغيرها لا يعني تجاهل الأسس الاجتماعية للمجتمعات وقيمها.

والجزائر كغيرها من الدول اختارت الإصلاح منهاجا وسبيلا للتغيير في مختلف المجالات، ومنها المجال التربوي، أي أصبح إصلاح المناهج التربوية وتطويرها أمرا في غاية الأهمية وأكثر من الضروري، وقد عرفت الجزائر عمليات إصلاح تربوي عديدة امتدت منذ الاستقلال وصولا إلى تلك التي تمت مع بداية الألفية الثالثة وتحديدا بداية العام الدراسي 2003-2004 وسميت بالجيل الأوّل، ثم الإصلاحات التي تمّت في بداية العام الدراسي 2016-2017 وهي ما عرف بمناهج الجيل الثاني.

وهذه الإصلاحات جميعها فرضتها أسباب كثيرة، منها الوضعية التي عاشتها وتعيشها المدرسة الجزائرية والتحولات المسجلة في مختلف الميادين ونجد منها ما هو على المستوى الوطني، كظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية الديمقراطية، وبالتالي تزويد الأجيال الناشئة بروح المواطنة وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من مواقف التفتّح والتسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية والأصالة الدينية والتاريخية ولغته العربية والسّعي إلى تحسين كل مستوياته المتنوعة.

وانطلاقا من هذه الخلفية قمنا بصياغة إشكالية تتمحور حول التساؤل التالي:

- ما دور البحث العلمي في تطوير مناهج العمليات التعليمية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة؟

ولضبط إشكالية الدراسة أكثر والتحكم في مسارها قمنا بطرح التساؤلات الفرعية الآتية:

* هل رافق البحث العلمي عمليات الإصلاحات التربوية الجزائرية القديمة والحديثة إعدادا وتنظيرا وتطبيقا؟

* ما مدى فاعلية الجهود البحثية العلمية في البرامج التربوية التعليمية؟

* ما مدى نجاعة وواقعية الإصلاحات التربوية بين التنظير والتطبيق؟ وهل استجابت الإصلاحات لتطلعات المجتمع الجزائري؟

ومن أجل هذا كلّه اقترحنا فرضيات مسبقة ومؤقتة لتفسير بعض الظواهر التي لاحظناها، والتي تعتبر تقديرا واستنتاجا مبنيا على معلومات سابقة أو نظريات أو خبرات علمية لباحثين في المجال التربوي، فالفرضيات تمثّل إجابات مسبقة و مبدئية في أيّ بحث علميّ، أما في بحثنا فاعتمدنا ثلاثا وهي:

– تحتاج عمليّة تطوير المناهج التربويّة إلى تكاثف الجهود المختلفة علميّة كانت أو سياسّة أو اجتماعيّة وغيرها.

– ضبط آليات محكمة ودقيقة تسهم في نجاعة الإصلاحات التربويّة تضفي الواقيّة في تطبيق نظريّات البحث العلمي على البرامج التعليميّة ومناهجها.

– يواجه البحث العلمي مجموعة من الصعوبات في مرافقته وإعداده للإصلاحات في الجزائر قديما وحديثا.

أمّا عن أهمية دراستنا فتتجلى من خلال أهمية المناهج التربوية التي تعتبر عماد وأساس أي أمّة لما لها من قيمة وأهمية بالغة في بناء الفرد وتكوين شخصيته، وذلك باعتبار الجيل الصاعد هو مستقبل الأمّة وعنصرها الفعّال في بناء الوطن وتحقيق أماله وطموحاته وتقدّمه وازدهاره، إذ أنّ التعليم في المجتمعات الحديثة يحتلّ مرتبة عظيمة ووزنا كبيرا في تدعيم البناء الاقتصادي والاجتماعي، فهو بذلك قوّة لا يستهان بها في إحداث التّطوّر والتّقدّم، وقاعدة الارتكاز في التّحوّل الصحيح نحو التنمية الشاملة، فلقد أصبح التعليم مشروعا استثماريا بكل معنى الكلمة في الوقت الراهن ولم يعد خدمة تقدمها الدول لأبنائها وفقط، ولهذا تزداد أهمية البحث العلمي يوما بعد يوم، حيث أصبح العالم في سباق للوصول بطريقة منظّمة إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة المثمرة التي يمكن أن تسهم في حلّ المشكلات التي تواجه الإنسان، بحيث تضمن له التقدّم و التميّز حتى يواكب تحدّيات العصر ومتطلّباته، فالبحث العلمي يعتبر ركنا أساسيا من أركان المعرفة الإنسانية في مجالاتها المختلفة وفي مجال التربيّة والتّعليم على وجه الخصوص وكلّ ما يمسّه من إصلاحات و تجديدات، لما يقدّمه من أفكار ونظريات وحلول للمشكلات المختلفة، ورؤى مستقبليّة لمجابهة المستجدّات و التحدّيات.

ومن هذا المنطلق أصبح من الضروري تسليط الضّوء على **دور البحث العلمي ومساهمته في تطوير المناهج التعليمية وطرق التدريس للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة**، والتّقصّي بالدّراسة البحثيّة حول فاعليّة نتائج النظريات النّاتجة عن مركز البحث العلمي و مؤسّساته وعلاقته بتطوير التربيّة ومناهجها في الجانب التّطبيقي، وهذا الأمر كان المحور الأساس لدراستنا المقدّمة في هذا العمل البحثي العلمي.

وعن أسباب اختيارنا لهذا الموضوع والتّطرق له بالدراسة والبحث فهي كثيرة ولعلّمن أهمّها:

– الاطلاع على تاريخ المنظومة التّربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا ذا ومعرفة أحوالها، خصوصا بعد أن شهدت الجزائر فترة استعمار دامت 130 سنة من التّقتيل والتّجويع والتّجهيل والتّشريد لأبنائها من قبل المستدمر الفرنسي، وكلّ محاولات هذا الأخير لطمس هويّة الشعب الجزائري وحرمانه من حقّ التعليم والتربيّة على أصول الدّين والعروبة.

– الرّغبة في معرفة المناهج التربويّة التّي انتهجتها الجزائر المستقلّة في مجال التربية والتعليم عبر مراحل مختلفة من الإصلاحات.

– الرغبة في الوقوف على واقع التربيّة والتعليم في الجزائر بشكل خاص ومدى علاقته بالبحث العلميّ خاصّة فيم تعلّق بما يسمىّ الإصلاح التربويّ في الجيل الأول والجيل الثّاني.

– الطموح من أجل إنجاز دراسة بحثيّة أكاديميّة تتوفّر على شروط العمل العلميّ، بهدف إفادة وطني آملا في رقيّه وتطوّر.

– ومن الأسباب الموضوعيّة، ارتباط موضوع الدّراسة بتخصّص اللّسانيّات وتعليّة اللّغة.

– قابليّة الموضوع للدّراسة.

– حداثة الموضوع في رحاب البحث العلميّ وما يثيره من قضايا تربويّة جديدة متجدّدة لها علاقة بالتّطوّرات الدّاخليّة والإقليمية والدّولية.

– الكشف عن دور البحث العلمي في تطوير مجال التربية والتّعليم.

هذه الأسباب المذكورة وغيرها، تعتبر بمثابة الحافز القوي والدّفع لاختيارنا هذا الموضوع و الخوض في أغواره، فالمناهج التربويّة وعلاقتها بالبحث العلمي بحث واسع في أفكاره يحتاج اهتماما كبيرا ودقّة أكبر وتركيز شديد حتّى يحقّق الباحث الأهداف المرجوة منه.

ومن هنا فإنّ بحثنا يهدف إلى مجوعة من النقاط أهمها:

- الوقوف على أهم الإصلاحات التي مسّت المناهج والمضامين التربويّة وسبل التدريس في المنظومة التربوية الجزائريّة من خلال ما اصطلح عليه بإصلاحات الجيل الأول والثّاني.

- الوقوف على واقع البحث التربوي في الجزائر بشكل خاص وعلاقته بالإصلاح والتطوير الذي يمس مجال التربيّة والتعليم.

- المقاربة بين الإصلاحات التي مست المناهج التربوية في الجيل الأول والجيل الثاني، الآليات المتخذة لتطبيقها والنتائج المحصودة.

وستكون دراستنا هذه بحول الله تعالى محطّة انطلاق العديد من الباحثين والدارسين في هذا المجال الواسع على غرار الدراسات السابقة، لما توفّره دراستنا من إضافات مفيدة ومستجدات غير مسبوقة وظّفناه في ثنايا الفصول النظريّة، واستثمرناه في الجوانب التطبيقيّة للدّراسة، والتي تعتبر حصاد البحث و زبدته ونتاج احتكاكنا بأهل الميدان _ ميدان التربية والتعليم _ وخبرتنا المتواضعة به كون الباحث أستاذ اللغة العربية بالطور المتوسط.

ولقد اقتضت طبيعة بحثنا أن تكون الخطّة مقسّمة إلى أربعة فصول يتقدّمها مقدّمة ومدخل مفاهيمي ثم خاتمة.

جاءت الفصول وفق النحو الآتي:

مدخل: أردفنا فيه مجموعة من مفاهيم وتعريفات لها علاقة بأهمّ المحاور التي تطرقنا لها في دراستنا، ومن أهمّها تعريف البحث العلميّ وأركانه، ثمّ خصائصه، مع ذكر أنواعه، ومفهوم المناهج وكذلك عرّجنا بالتّعريف للعملية التعليمية التّعلميّة، وذكر محاورها.

الفصل الأوّل: المعنون بـ:" البحث التربويّ (تأصيل، واقع وتخطيط)"، تعرّضنا فيه إلى ثلاث مباحث:

– **المبحث الأوّل**: وفيه أتينا بتعريف البحث التربويّ، ثمّ حدّدنا أهدافه وخصائصه وأنماطه ثمّ مجالاته، لنتطرّق بعد هذا كلّه إلى أخلاق الباحث التربويّ، وخصّصنا جانب من هذا المبحث إلى ذكر أهم معوّقات البحث التربويّ.

– **المبحث الثّاني**: قد خصّصناه للحديث عن التربيّة، حيث تطرّقنا لمفهومها وأنواعها، أهميّتها وأهدافها، وتناولنا علاقة التربيّة بالتغيّرات المعاصرة من حيث التأثّر والتأثير.

– **المبحث الثّالث**: وفيه تحدّثنا عن التخطيط التربويّ، حيث عرّفناه، وطرقنا باب نشأته ودواعيه، وذكرنا أهميّته وأهدافه، ثمّ تحدّثنا عن مجالاته وأهمّ خصائصه، وختمنا المبحث بأهمّ المعوّقات التي تواجه التخطيط التربويّ.

أمّا **الفصل الثّاني**: فوسمناه بـ" المناهج التعليميّة بين التّطوير– المبرّرات، الأساليب والآليات في ظلّ المتغيّرات والتحدّيات"، وفيه مباحث ثلاث،مبحثين نظريّين ومبحث تطبيقي:

– **المبحث الأوّل**: بعنوان" تطوير المناهج التعليميّة" وفيه قدّمنا المفهوم التقليدي و الحديث للمناهج التعليمية، ثم عقدنا مقارنة بين المنهج الحديث والتقليدي، بعدها تطرّقنا إلى مفهوم تطوير المناهج، وعرضنا المبادئ والأسس التّي تبنى عليها عمليّة التطوير، مع ذكر أهمّ المبرّرات الدّاعيّة لتطوير المناهج التّعليميّة، وحدّدنا مراحل التّطوير وعمليّة التخطيط المتعلّقة به، ثمّ الأساليب العامّة لعمليّة التطوير الخاصة بالمناهج التعليميّة.

– **المبحث الثّاني**: فقد تعلّق بكيفيّة إعداد منهاج تربويّ في ضوء الانفتاح الثقافي برؤية إسلاميّة، ومن أهم النقاط التي عرضنا لها في هذا المبحث:

* نظرة شاملة للمنهاج في الإسلام.

*العنصر البشري في المنهاج التربويّ الإسلامي.

*كيفيّة إعداد منهاج معاصر بسمات إسلاميّة في ظلّ الانفتاح الثّقافيّ.

– **المبحث الثّالث:** وخصّصناه لدراسة تطبيقيّة متعلّقة بمجتمع الباحثين من طلبة دكتوراه وأساتذة جامعيّين في مختلف التّخصصّات ومن جامعات ومراكز بحث متنوّعة، بغرض معرفة آراء هذه الفئة في ما يخصّ توظيف نتائج البحث التربويّ في تطوير منهج تعليم اللغة العربيّة بمرحلة التعليم المتوسّط.

وفيما يخصّ **الفصل الثّالث** الموسوم بـ"تطوّر المناهج التربويّة في الجزائر"، وقسّمناه إلى ثلاث مباحث نظريّة ومبحث تطبيقيّ:

– **المبحث الأوّل:** عرّجنا فيها على المحطّات التاريخيّة لتطوير التربيّة والتّعليم في الجزائر قبيل الاستعمار الفرنسي، وفي عهده، وبعد الاستقلال، وصولا إلى محطة الإصلاح التربويّ التي شهدتها المدرسة الجزائريّة بين 1990-2000 وما جاء من تجديد تربويّ بعد هذه الفترة إلى غاية اليوم.

– **المبحث الثّاني:** تطرّقنا في هذا المبحث إلى عمليّة تطوير مناهج اللغة العربيّة في الجزائر، فعرّفنا بمبادئ وأسس بناء منهاج اللغة العربيّة، والأهداف الشّاملة له، ثم تخصّصنا جانبا للحديث عن متغيّرات ومستجدّات هذا المنهاج، لنختم المبحث بالتّطرق إلى الجيل الثاني لمناهج تعليم اللغة العربيّة في الجزائر.

– **المبحث الثّالث:** خصّصناه للأنشطة التعليّة للغة العربيّة في الطّور المتوسط في مناهج الجيل الأول والثّاني، لنعقد من خلال هذا المبحث مقارنة شاملة بين هذين الجيلين من الإصلاحات التي مسّت المناهج التربويّة في الجزائر.

ختاما لهذا الفصل أردناه أن يكون **المبحث الرّابع** في شكل دراسة ميدانيّة خصّصناها لمجتمع أساتذة اللّغة العربية بالطّور المتوسّط ومفتّشيّ المادّة، وذلك بغرض معرفة أرائهم حول تعليميّة اللغة العربيّة في ظلّ إصلاحات الجيل الأول والجيل الثّاني في مرحلة التّعليم المتوسّط، وهذا الأمر تمّ عن طريق تفريغ استبانة العيّنة في جداول مصحوبة بأشكال بيانية ثمّ عرض نتائجها وتحليلها، لنصل بعدها إلى عرض حوصلة نهائيّة تضمّ بعض الملحوظات والاستنتاجات المتعلّقة بالدراسة التطبيقيّة.

وفي الأخير، خلصنا إلى خاتمة عرضنا فيها أهمّ النتائج و الأحكام المتمخّضة عن هذا البحث. مذيّلة بقائمة المصادر والمراجع المعتمدة و المتنوّعة من كتب ، ورسائل، ومجلّات علميّة، ووثائق وزاريّة.

وكأيّ دراسة أكاديميّة ذات طابع علميّ لا تقوم إلاّ على منهج معيّن، باعتباره المنارة التّي تأخذ على عاتقها السّير بالباحث و بحثه نحو التّنظيم المنهجي المحكم، استعنا نحن أيضا في عمليّة نسج خيوط بحثنا هذا على المنهج الوصفيّ الذي يعتمد آليات التحليل والمقارنة والإحصاء أيضا، فقد مكّننا الوصف من تتبّع ظاهرتي البحث العلمي والتربيّة، خصوصا في الجزائر ومن ثمّ تحليلها وعرضها في قالب تطبقيّ،أما المقارنة فكانت نتيجة تأسيس مقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث، والمقاربة بالأهداف،ثمّ المقاربة بالكفاءات، وأيضا من خلال وضعنا لمقارنة شاملة بين الجيلين الأوّل والثّاني،والإحصاء حينما فرضت طبيعة البحث ذلك بشكل ضروريّ وملحّ لاستخدامه، عندما لجأنا للأرقام والنّسب المئويّة التي توصّل إليها العمل الميداني في جانبه التّطبيقيّ خلال مرحلة تحليل الاستبيانات الموجّهة لعيّنة الباحثين،ثمّ عيّنة الأساتذة والمفتّشين.

وللمعيقات والصّعوبات حظّ في رحلة بحثنا،حيث جعلت مهمّتنا صعبة وشاقّة، وإن كان هذا الأمر طبيعيّا في كل عمل علميّ، يطمح من خلاله الباحث إلى بلوغ الغايات والأهداف المنشودة، وإلى النتائج التي تكون في مستوى التّطلّعات. ومن بين هذه الصّعوبات التي اعترضتنا، أذكر:

– تداخل المفاهيم والمصطلحات ممّا يصعب عليك التّفريق بينها انتقاء ما يناسب بحثك.

– كثرة المعلومات وتكرّرها بنفس الشّكل في أغلب المراجع.

– قلّة المراجع التربويّة في الجزائر، إلا ما ورد منها في شكل رسائل دكتوراه أو مقالات علميّة أو مذكّرات جامعيّة.

– كما لاحظنا على العيّنة التي اخترناه بالدراسة التّطبيقيّة، سواء من الباحثين الأكاديميّين من دكاترة أو طلبة، أو أساتذة اللغة العربيّة ومفتّشي المادّة في الطّور المتوسّط، قلّة اهتمامهم بهكذا بحوث علميّة هادفة.

إنّه وبانتهاء عناصر بحثنا الهامة التي كان لا بدّ من أن نطرق كل باب من أبوابها من أجل الإحاطة بالمعلومة في سبيل إثراء موضوعنا الذي يدور حول مساهمة البحث العلمي في تطوير مناهج العملية التعليمية التعلّمية، خصوصا في المنظومة التربوية الجزائرية من خلال الإصلاحات التي مسّتها على فترات متتابعة من تاريخها وإلى حدّ الساعة، انتهى بنا البحث إلى تحصيل جملة من الاستنتاج التي نرجوا أن تكون متّكأً معرفياً للبحث العلمي، وللباحثين في هذا المجال، ونذكر منها:

16- يتكشّف بعد الفحص أنّ الكثير من البحوث التربوية في العالم العربي وفي الجزائر على وجه الخصوص لا زالت حبيسة التنظير الغربي، حيث أنّها تنهل من مصادره وتلتزم مناهجه، فلذلك نجدها – أي البحوث التربوية العربية- لا تفلح في فهم وتفسير الواقع الذي تعلنه مجالا لها، وتأتي نتائجها هجينا غير ناجعة في غالب الأحيان.

17- إنّ المعايير والأبعاد الحديثة للتّقدّم تتطلّب أن يكون البحث منبعا أصيلا للمعلومات والمعارف، حيث يتمكّن من قيادة السياسات التعليمية، ويكون مصدر حلول لأيّ مشكل يعترض التربية في أقرب وقت عند اتّخاذ القرارات التربوية الجادّة والفعّالة.

18- إنّ البحث الذي يتمكن من أن يسهم في جعل التربية وسيلة وأداة فعالة في المجتمع ويكون سببا في تطوره، أفضل وأنجع من أيّ أداة أخرى في التنمية الشاملة للمجتمعات ومنها المجتمع الجزائري، ويحفّز على ذلك وجود نخبة من الإطارات والكوادر في مجال البحث العلمي والأكاديمي ذوي الوزن العلميّ والكفاءة المعرفيّة المتميّزة، حيث أنّهم وبحوثهم العلميّة سبيل للنهوض بالأمّة في ظلّ التّحدّيات والعقبات العالميّة.

19- إن البحث التربويّ يجب أن يكون أصيلا يرتكز على مناهج التحليل والإحصاء والاستنتاج، وأن لا يخلو من الدّقّة العلميّة فيم يطرحه، وأن لا ينطلق من مسلّمات لا يصلح للقيادة في الواقع التربويّ الاجتماعيّ المستهدف بالدّراسة حتى لا تكون نتائجه مشوّشة والتي كثيرا ما تكون تحصيلا للإقحام التعسّفي بين النظريّ والتّطبيقي خصوصا إذا كانت الأطر النظرية غربيّة لا تتناسب وخاصّية الواقع التربوي الجزائريّ العربيّ.

20-إنّ البحث التربوي العربي بشكل عامّ وفي الجزائر بشكل خاصّ إذا لم يتّخذ لنفسه مرجعيّة منهجيّة وإطار نظريّا أصيلا واضح المعالم متكاملا لن يكون إلاّ جملة من الرّؤى المصفوفة بلا سيّاق منطقيّ أو تعاضد استيمولوجيّ، وينتهي إلى جمع بين نظريات غير متجانسة كلّ منها تأسّس على إيديولوجيا أجنبية.

21-من الضروري للغاية أن يُشَجَّعَ البحث التربوي في منظومة البحث العلمي في الجزائر بكلّ أنواع الدعائم المحفّزة على العمل الجاد والمثمر، وأن تعامل مراكز البحث والباحثين للقيمة المستحقّة هذا إن أردنا الرقي والإصلاح المتميّز للمنظومة التّربويّة ولباقي المجالات المرتبطة بها.

22-لم ترق الإصلاحات التي مسّت المناهج التعليمية والمنظومة التربوية في الجزائر إلى المستوى المرغوب والمستهدف والذي من شأنه أن يرفع المستوى التعليمي إلى سقف التطلعات، لعدّة أسباب وعوامل وأهمّها الهوّة المتسعة بين مراكز البحث والوصاية التعليمية التربوية بالبلاد.

23-إن المتأمّل في نتائج الدراسات العلمية لدى الدوّل المتقدّمة يدرك أنّ ما وصلت إليه هذه الدّول من تقدم وتطوّر على جميع الأصعدة وبالخصوص في منظومتها التعليمية كان نتيجة الاهتمام البالغ بالبحوث العلمية والتربوية والتخطيط العلمي المتقن من أجل تحقيق التنمية الشاملة في جميع المجالات ولم يكن نتيجة توافر الموارد المالية والخدمات الطبيعية فحسب.

24-إنّ البحث التربوي يعتبر من أهمّ روافد العمل التعليمي والتربوي حيث أنه يقدّم لصانعي القرار وراسمي الخطط والبرامج معلومات ومعارف وقواعد علمية مسبقا بناء على مصادر موثقة، لدى وجب أن يولى الأهمية البالغة، والأولية في الرّعاية والدّعم بكلّ أشكاله وأنواعه.

25- وجب تفعيل دور الوسائط الإعلامية في نشر ثقافة البحث العلمي في المجتمع الجزائري، وإبراز أهميته في نهضة الأمّة وعليه ينبغي تشييع المبادرات التحتية من خلال دعم الباحثين ماديا ومعنويا، وتعميم الاستفادة من نتائج البحوث العلمية بالشكل اللازم.

26- إعداد خريطة قومية للبحث العلمي وعلى رأسها البحث التربوي بحيث تشمل الأولويات التي تسهم بشكل مباشرة تطوير العملية التربوية.

27- وجب على وزارة التربية والتعليم الجزائرية تبني البحوث التربوية وتعميم نتائجها للاستفادة منها من أجل بلوغ الغايات والأهداف المنشوّدة في أي عملية إصلاح أو تطوير للمنظومة التعليمة.

28- إقحام المعلمين وكل المساهمين التربويين في تخطيط الأبحاث وتكوينهم على منهجية البحث العلمي بغية إشراكهم في عمليات التطوير والإصلاح لمناهج العملية التعليمية.

29- عقد شراكة دائمة على مبدأ الاستفادة من البحوث العلمية التربوية بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات البحث العلمي.

30- إنّ الإصلاحات التي مست قطاع التربية في الجزائر من أجل تطوير العملية التعلمية التعليمية خصوصا فيم يسمّى بمناهج الجيل الثاني لم ترق إلى المستوى المنشود ولم تتوصّل إلى الأهداف المرجوة، وهذا راجع لعدّة أسباب وعوامل ومن أهمّها أن عملية الإصلاح بنيت في جانبها النظري على نتائج بحوث غربية في غالبها حيث أنّها لا تتوقف وواقع المجتمع الجزائري ولا طبيعة المتعلم الجزائري.

في الأخير نأمل أن تكون هذه الدّراسة بوابة لدراسات وبحوث أخرى، ونرجوا أن نكون قد أفدنا واستفدنا منها.

فالتوفيق كلّه من الله عزّ وجل وحده، وإنّ أخطأنا فمن أنفسنا والشيطان.

وصلّى الله وسلم على نبيّ الأمّة محمد، عليه وعلى آله وصحبه، ومن سار على نهجه أزكى صلاة وتسليم وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

جامعة أبو بكر بلقايد

كليّة الآداب واللّغات

طالب الدكتوراه: كبوية أحمد

عنوان الرسالة:

مساهمة البحث العلمي في تطوير مناهج العمليّة التعليمية التعلميّة

– الجيل الثاني أنموذجا –

المقدمة والخاتمة باللغة الإنجليزية

السنة الجامعية: 2021–2022

INTRODUCTION

What characterizes the world we live in are rapid changes and transformations in various aspects and areas. All nations are rushing and rushing to introduce innovations and innovations that have a role to play in facilitating lifestyles and changing traditional patterns. Education systems have an important and preponderant role in these developments as a means of building and preparing people, based on present and future data. Education is also the tool that builds the individual capable of facing up to particularities of age, and as a result the question of educational development and school reform has occupied the first place in the minds of educators and among their priorities.

Curriculum science is one of the rapidly developing sciences, and it emerged as an independent science in itself not so long ago, and the attention of experts and researchers has been focused on a fundamental question to link the relationship between educational thought and the results of its practices and applications, and on teaching programs.

Where reform has become a necessary societal requirement for the advancement of various sectors and the improvement of their performance within society, in order to be in conformity with the provisional requirements in which they operate in order to achieve development global. areas that it affects and affects it, and it refers to a system of educational procedures that not only aim to solve the problems faced by the educational system, but also go beyond solving the problems of society in its together and at all levels.

The need for reform has increased in light of successive global developments and the challenges they impose on states and societies, especially in light of the great development of knowledge and technology, where the world is experiencing an explosion of knowledge unprecedented with which it is difficult to pursue and absorb this great influx of scientific and technological achievements, but taking

into account these and other global challenges does not mean ignoring the social foundations of societies and their values.

Algeria, like other countries, has chosen reform as a platform and path for change in various fields, including the field of education. That is to say, the reform and development of teaching programs have become very important and more than necessary. Algeria has experienced many education reform processes. which extended from independence to those that took place at the beginning of the third millennium More specifically, the 2003-2004 school year, which was called the first generation, then the reforms that took place at the 2016-2017 school year, which was known as the second generation program.

All these reforms were imposed by multiple reasons, including the situation in which the Algerian school was living and the changes recorded in various fields, and we can deduce from this what is happening at the national level, such as the emergence of political pluralism which imposes itself on the democratic educational system, and thus instilling in the younger generations the spirit of citizenship and all that this concept entails of Attitudes of openness, tolerance and responsibility in the service of society, which is nourished by national identity, religious and historical authenticity, its Arabic language, and striving to improve all its different levels.

Based on this background, we have formulated a problem that revolves around the following question:

What is the role of scientific research in the development of curricula for educational processes in the light of new educational reforms?

In order to better understand the problem of the study and to control its progress, we asked the following sub-questions:

* Has scientific research accompanied ancient and modern Algerian educational reforms in their preparation, theory and application?

* How effective are scientific research efforts in educational programs?

* To what extent are the educational reforms effective and realistic between theory and application? Have the reforms responded to the aspirations of Algerian society?

For all this, we have proposed preliminary and temporary hypotheses to explain some of the phenomena that we have observed, which are an evaluation and conclusion based on information, theories or previous scientific experiences of researchers in the field of education .

The curriculum development process must intensify various efforts, whether scientific, political, social or otherwise.

Establish precise and precise mechanisms that contribute to the effectiveness of educational reforms and protect the application of scientific research theories to educational programs and curricula.

Scientific research encounters a certain number of difficulties in accompanying and preparing reforms in Algeria, old and new.

As for the importance of our study, it is reflected in the importance of educational programs, which are considered the backbone and foundation of any nation because of their value and great importance in building the individual and the formation of his personality, considering that the rising generation is the future of the nation and its effective element in the construction of the nation and the realization of its hopes, ambitions, progress and prosperity. Modern societies occupy a great place and a great weight in the strengthening of the economic and social structure, it is therefore a force not to be underestimated to bring about development and progress, and the basis for an evolution towards global

development, Education has become an investment project in every sense of the word today and is no longer a service provided by countries only to their children, and for this reason the importance of scientific research is increasing day by day, as the world is in a race to achieve in an organized manner the greatest possible amount of fruitful knowledge that can contribute to solving problems scientific research is an essential pillar of human knowledge in its various fields and in the field of education in particular and all the reforms and innovations that affect it, because of the ideas, theories and solutions to the problems that it offers different and future visions to face evolutions and challenges.

From this point of view, it has become necessary to shed light on the role of scientific research and its contribution to the development of curricula and teaching methods for the educational process, and to investigate the effectiveness of the research study on the effectiveness of the theories arising from the Scientific Research Center and its institutions and its relation to the development of teaching and its curricula in the practical aspect. For our study presented in this scientific research work.

As for the reasons for choosing this subject and approaching it through study and research, there are many, and some of the most important of them are:

- See the history of the Algerian education system from independence to the present day and know its conditions, especially after Algeria experienced a period of colonialism that lasted 130 years of killing, famine, neglect and displacement of his children by the French oppressor, and all the attempts of the latter to erase the identity of the Algerian people and to deprive them of the right to instruction and teaching on the origins of religion and Arabism .

The desire to know the school programs adopted by independent Algeria in the field of education through the different stages of the reforms.

INTRODUCTION

The desire to know the reality of education in Algeria in particular and the extent of its relationship to scientific research, particularly with regard to the so-called reform of education in the first and second generation.

- The ambition to carry out an academic research study meeting the conditions of scientific work, with the aim of benefiting a patriot in the hope of his advancement and development.

- Among the objective reasons, the subject of the study is related to the specialization of linguistics and the elevation of the language.

The susceptibility of the subject to be studied.

- The novelty of the subject in the field of scientific research and the new and renewed educational challenges it raises linked to internal, regional and international developments.

- Discover the role of scientific research in the development of the field of education.

These and other aforementioned reasons are considered a strong motivation and impetus to choose this subject and delve into its depths. , greater precision and intense concentration in order for the researcher to achieve the desired objectives.

Therefore, our research aims at a number of the most important points:

- To position itself on the most important reforms which have affected the curricula, the educational content and the teaching methods in the Algerian education system through what have been called the first and second generation reforms.

- Understand the reality of educational research in Algeria in particular and its relationship to reform and development affecting the field of education.

INTRODUCTION

The approach between the reforms that have affected the curricula of the first and second generations, the mechanisms taken to implement them and the results obtained.

This study, by Almighty God, will be the starting point for many researchers and scholars in this vast field, similar to previous studies, because of the useful additions and unprecedented developments that our study brings. of education - and our modest experience in this field, since the researcher is an Arabic language teacher at the intermediate stage.

The nature of our research required that the plan be divided into four chapters, with an introduction, a conceptual introduction, and then a conclusion.

The chapters are as follows:

Entry: We have included a set of concepts and definitions related to the most important axes that we have covered in our study, the most important of which is the definition of scientific research and its pillars, then its characteristics, mentioning its types, and the concept of study programs.

The first chapter: entitled "Research in education (originalization, reality and planning)", in which we treated three subjects:

- The first theme: we arrived there with a definition of research in education, then we defined its objectives, its characteristics, its patterns, then its fields. After all, we will be discussing the ethics of the educational researcher, and we have devoted part of this topic to mentioning the most important obstacles to educational research.

- The second theme: we devoted it to talking about education, where we approached its concept and its types, its importance and its objectives, and we discussed the relationship of education with contemporary changes in terms of influence and influence.

- The third theme: we talked about educational planning, where we defined it, discussed its origin and its reasons, mentioned its importance and its objectives, then we talked about its fields and its most important characteristics, and we have concluded the theme with the most important obstacles facing educational planning.

As for the second chapter: We have titled it "Educational curricula between development - Justifications, methods and mechanisms in the light of changes and challenges", and it contains three sections, two theoretical subjects and one applied:

The first topic: titled "Developing the curriculum", in which we introduced the traditional and modern concept of the curriculum, then we made a comparison between the modern and traditional curriculum, after which we discussed the concept development of curricula, and presented the principles and foundations on which the development process is based, the most important justifications calling for the development of a curriculum. The educational process, and we have identified the development stages and the planning process associated with it, then the general modalities of the curriculum development process.

The second theme: it deals with how to prepare an educational curriculum in the light of cultural openness with an Islamic vision, and among the most important points that we have presented in this theme:

* An overview of the curriculum in Islam.

The human element in the Islamic educational program.

How to prepare a contemporary curriculum with Islamic characteristics in the light of cultural openness.

The third theme: We have devoted it to an applied study linked to the research community, in particular doctoral students and university professors from various

disciplines, and from various universities and research centers, in order to know the opinions of this group concerning the employment of teachers the results of research in the development of the Arabic language teaching program at the middle school level.

Regarding the third chapter, entitled "The evolution of educational programs in Algeria", we have divided it into three theoretical parts and an applied part:

- The first theme: we have gone through the historical stages of the development of education in Algeria before, during and after French colonialism, and after independence, up to the station of educational reform witnessed by the Algerian school between 1990-2000 and the renewal that came after this period until today.

The second topic: In this topic, we discussed the process of developing Arabic language curricula in Algeria, introducing us to the principles and foundations of the construction of the Arabic language curriculum, and its overall objectives in Algeria.

- The third theme: we devoted it to the activities of learning the Arabic language at the intermediate stage in the curricula of the first and second generation, in order to carry out through this theme a global comparison between these two generations of reforms that have affected school curricula in Algeria.

To conclude this chapter, we wanted the fourth subject to take the form of a field study that we entrusted to the community of middle-level Arabic language teachers and subject inspectors, in order to know their point of view on the teaching of the Arabic language in the light of the reforms of the first and second generation at the level of intermediate education. In tables accompanied by graphs, then presenting and analyzing their results, we then arrive at a final summary which includes some notes and conclusions related to the applied study.

Finally, we came to a conclusion in which we presented the most important findings and judgments from this research. Appendix to a list of various approved sources and references, including books, letters, scientific journals and departmental documents.

And like any academic study of a scientific nature that is based only on a specific approach, as it is the beacon that takes upon itself the journey of the researcher and his research towards a tight systematic organization, we have also used in the weaving process the guiding thread of our research on the descriptive approach which is based on mechanisms of analysis, comparison and also statistics. The description is from the monitoring of the phenomena of research and scientific education, particularly in Algeria, then to analyze it and present it in an applied form. When the nature of the research dictated that it was necessary and urgent to use it, when resorting to the numbers and percentages achieved by the fieldwork in its practical aspect during the analysis stage of the questionnaires sent to the sample of researchers, then the sample of professors and inspectors.

Obstacles and difficulties are lucky in our journey of research, because it has made our task difficult and arduous, although it is a natural matter in all scientific work, through which the researcher aspires to achieve the desired goals and objectives. , and to results that are at the level of aspiration. Among these difficulties that we encountered, I mention:

- Concepts and terms overlap making it difficult for you to tell them apart and choose what suits your search.

Lots of information and its repetition in the same form in most references.

The lack of educational references in Algeria, except those that emerged in the form of doctoral theses, scientific articles or university notes.

- We also noticed on the sample that we chose in the applied study, whether they are university researchers such as doctors or students, or Arabic language teachers and subject inspectors at the intermediate level , their lack of interest in such relevant scientific research.

There is no doubt that behind every researcher there is a mentor who directs his work, and with his guidance he tries to chart a scientific path for his student to distance himself from errors and away from faults. Their beautiful patience with me.

There is no greater gratitude than that of the Almighty Lord, for with His success, the Glorified and Exalted, we have succeeded in accomplishing and completing this humble work.

Signature of the researcher on: **01/27/2022**

CONCLUSION

It is with the end of the important elements of our research that we had to cross each of its doors in order to become acquainted with it in order to enrich our theme which revolves around the contribution of scientific research to the development curricula for the educational process, particularly in the Algerian education system through the reforms that have affected it in successive periods. From its history to the present day, the research has ended with us reaching a number of conclusions that we hope will be an epistemological basis for scientific research. Research, and for researchers in this field, among whom we cite:

1- After examination, it is clear that a large part of educational research in the Arab world and in Algeria in particular is still a prisoner of Western theorizations, drawing from its sources and adhering to its curricula, with often ineffective results .

2- Modern standards and the dimensions of progress demand that research be an authentic source of information and knowledge, where it can drive educational policies, and be a source of solutions to any problem that education faces from as possible when serious and effective educational decisions are made. taken.

3- Research that can contribute to making education a tool and an effective tool in society and be a reason for its development, is better and more effective than any other tool in the overall development of societies, including society Algerian. cognitive competence, as they and their scientific research are a means to advance the nation in light of global challenges and obstacles.

4- Educational research must be original and based on the methods of analysis, statistics and conclusion, and that it is not devoid of scientific accuracy in what it presents, and that it does not leave no assumptions that are not suitable for leadership in the educational and social reality targeted by the study so that its results are not confused, which is often the result of an arbitrary intrusion between theory and practice, especially if the theoretical frameworks are Western and do not correspond to the characteristics of the Algerian Arab educational reality.

CONCLUSION

5- Arab research in education in general and in Algeria in particular, if it does not take for itself a methodological reference and an authentic, clearly defined and integrated theoretical framework, it will only be a set of visions spread out without logical context or stylistic solidarity, and ends with a combination of heterogeneous theories, each of which is based on a foreign ideology.

6- It is absolutely necessary that educational research in the scientific research system in Algeria be encouraged with all kinds of motivating pillars for serious and fruitful work, and that research centers and researchers treat this deserved value if we want it. distinguished development and reform of the education system and other related fields.

7- The reforms that have affected school curricula and the education system in Algeria have not reached the desired and targeted level, which would raise the level of education to the ceiling of aspirations, for several reasons and factors, the most important of which is the widening gap between educational research and educational supervisory centers in the country.

8- The viewer of the results of scientific studies in developed countries realizes that the progress and development achieved by these countries at all levels, especially in their educational system, have been the result of a great interest in research scientific and educational and scientific planning developed in order to achieve comprehensive development in all areas and was not the result of the availability of financial resources and natural services alone.

9- Educational research is one of the most important tributaries of educational and educational work, as it provides decision-makers and planners with information, knowledge and scientific bases in advance based on documented sources, while must be given high importance and priority in care and support in all its forms and types.

10- The role of the media must be activated to disseminate the culture of scientific research in Algerian society and underline its importance in the rebirth of the nation.

CONCLUSION

Thus, infrastructure initiatives must be popularized by financially and morally supporting researchers and by benefiting from the results of scientific research in the necessary way.

11- Elaboration of a national map of scientific research, in particular educational research, including the priorities which contribute directly to the development of the educational process.

12- The Algerian Ministry of Education must appropriate research in education and disseminate its results to benefit from it in order to achieve the desired goals and objectives in any process of reform or development of the education system.

13- Involve teachers and all educational stakeholders in the planning of research and train them in the methodology of scientific research in order to involve them in the process of developing and reforming the curricula of the educational process.

14- The contractualisation of a permanent partnership based on the principle of promoting educational scientific research between the Ministry of National Education and scientific research institutions.

15- The reforms that have affected the education sector in Algeria to develop the process of pedagogical learning, especially in the so-called second generation curricula, have not reached the desired level and have not achieved the desired objectives , and this is due to several reasons and factors, the most important of which is that the reform process was built in its theoretical aspect on the results of research It is predominantly Western, since it does not stop at reality of Algerian society nor to the nature of the Algerian learner.

In the end, we hope that this study will be a gateway to other studies and research, and we hope to have benefited from it.

All success comes from Almighty God alone, and if we make a mistake, it's from ourselves and from Satan.

CONCLUSION

And may the prayers and peace of God be upon the Prophet of the nation, Muhammad, upon him, his family and his companions, and whoever follows his path is the purest prayer and peace, and our last prayer is that the Praise be to God, Lord of the worlds.

لغـة - كـلام

مجلة علمية دولية
محكمة تصدر عن مختبر
اللغة والتواصل
بجامعة أحمد زبانة -
غليزان/ الجزائر

ISSN : 2437- 0746
EISSN: 2600-6308

رقم الإيداع:
3412 – 2015

مصنفة ج بقرار 1432 بتاريخ
2019/08/13

مدير المجلة / رئيس التحرير
أ.د/ مفلاح بن عبد الله

المجلد 07 / العدد 02
مارس 2021
(عدد 15)

في هذا العدد

الانتقال من بنية اللغة المعرفية إلى بنية اللغة المفهومية
مليانى إكرام
مليانى محمد

تيمة الوطن في الشّعر الملحون المعاصر المستغانمي: حاج بينين أنموذجا
حمودي محمد

التأويل ومقاصد المؤلف –تجربة تلقي كاتب ياسين لأعماله -
كريمة بلخامسة

مضمرات الرمز المكاني في مقول عز الدين المناصرة الشعري- دراسة دلالية لنماذج مختارة
مهدان ليلى

واقعية اللامعقول في رواية "المدينة الندية" لرابح سبع
شرفاوي نورية
بوشفرة نادية

لغة – كلام

مجلة علمية دولية محكمة
تعني بالأبحاث والدراسات في مجال اللغة والتواصل
تصدر عن مختبر اللغة والتواصل
بجامعة أحمد زبانة بغليزان/ الجزائر

المجلد 07- العدد 02

(العدد الخامس عشر)

شعبان 1442 هـ – مارس 2021م

مدير المجلة/ رئيس التحرير

أ.د/ مفلاح بن عبد الله

الهيئة الاستشارية

من الجزائر	من خارج الجزائر
ملياني محمد	أحمد حساني. الإمارات العربية المتحدة
حفيظة تزروتي	بوقرة نعمان- . المملكة العربية السعودية
اسطنبول ناصر	دلدار عبد الغفور البالكي. العراق
حمودي محمد	عبد القادر فيدوح. جامعة قطر
ملاحي علي	حاتم عبيد. المملكة العربية السعودية
بوطجين سعيد	بريمي عبد الله. المملكة المغربية
حمو الحاج ذهبية	الجبوري حيدر غضبان. العراق
مكاوي خيرة	ناعيم مليكة. المملكة المغربية
عقاق قادة	ضياء غني العبودي. العراق
عزالدين جلاوجي	سعيد الجعفري. العراق
مزاري عبد القادر	سعيد كريمي. المملكة المغربية
عبد الحليم بن عيسى	محمد الشكري. العراق

محتويات العدد

افتتاحية العدد بقلم أ / د. عزالدين جلاوجي		10
✍ملياني إكرام ✍ملياني محمد	الانتقال من بنية اللغة المعرفية إلى بنية اللغة المفهومية	24-15
✍حمودي محمد	تيمة الوطن في الشّعر الملحون المعاصر المستغانمي: حاج بينين أنموذجا	38-25
✍مريم غرايسة ✍سليم سعداني	أثر الرسوم المتحركة في اكتساب اللغة عند أطفال ما قبل التمدرس	49-39
✍كبوية أحمد ✍بوعلي عبد الناصر	أثر المقاربة النصية في إنتاج الكلام لدى متعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط-ميدان فهم المنطوق وانتاجه أنموذجا-	62-50
✍مخطاري سليمان ✍ حموم لخضر	أدب الترحال و لغة الأقلية في ملاقاة العلامة (قراءة في المشروع الأدبي لجيل دولوز)	72-63
✍ سالم بن لباد ✍مالكي سميرة	أدب الرحلات الحجازية الجزائرية في القرن الثامن عشر الميلادي أنموذجا	82-73
✍ سلمى جلاب	إبستمولوجيا الخطاب ضمن المقاربة البينية رؤية في المفاهيم والعلاقات	93-83
✍ غندوز محمد ✍عباس محمد	إشكالية المعنى عند ضياء الدين ابن الأثير بين الدرسين البلاغي والنقدي	106-94
✍أيوب جدّي	استراتيجية بناء الشخصيات في الخطاب الروائي المعاصر- دراسة تطبيقية-	116-107
✍محمد سعيداني ✍ محمد بلحسين	الأبعاد النظرية والتطبيقية لقضية السرقات الشعرية عند المقّري	126-117
✍ حميدي عبد السلام ✍نهاري شريف	الأصول الفلسفية للمصطلح النقدي والبلاغي لدى ابن رشيق	136-127
✍نفيلة طيوب ✍ عبد القادر لباشي	الأنساق الثقافيّة المضمرة في خطاب غادة السمان الروائيّ بين الصورة النمطية وتجاوزها: يا دمشق وداعا - فسيفساء التمرّد- أنموذجا	147-137
✍كريمة بلخامسة	التأويل ومقاصد المؤلف –تجربة تلقي كاتب ياسين لأعماله -	156-148

✍محمد سعدي ✍حفصة جعيط	التاريخ وعالم المتخيّل في الرواية المغاربية	166-157
✍خروبي نصر الدين	التباين المخرجي للصوائت عند علماء العربية القدامى	177-167
✍بخدة جيلالي ✍بن زحاف يوسف	التدريبات اللغوية وأثرها في ترسيخ قواعد اللغة: منهاج السنة الخامسة للجيل الثاني نموذجا	191-178
✍محمد بكاي	التفكيك وحفريات النصّ: تأمّلات نظرية حول الكتابة وفلسفة النص عند جاك دريدا	201-192
✍نورالدين سعيداني	التّكوين العلميّ. وألوان التلقّي بالجزائر من خلال رحلة ابن زاكور	211-202
✍طيباوي نبيلة ✍حلاسة عمار	الحضور الأسطوري في النص المسرحي العربي الموجه للطفل	221-212
✍بلوافي حليمة	النقد العربي القديم ومسارات التأسيس	239-222
✍ فايد محمد ✍بوطيبان آسية	النكتة الإثنية أو المضحك الفئوي: الأنماط وصيغ الاشتغال	254-240
✍غنية يعيش	بلاغة الاستعارة في توضيح المعنى وتقويته من خلال سورة البقرة	264-255
✍جلايلية صبيحة ✍زرقين فريدة	بلاغة الحجاج عند ابن حزم الأندلسي: طوق الحمامة أنموذجا-	276-265
✍آمال بولحمام	بنية الخطاب الشعري في ديوان "ولعينيك هذا الفيض" لـ (عثمان لوصيف)	289-277
✍وهاب قارة	تجليات الثورة الجزائرية في الديوان الشعري العربي: نماذج مختارة من الشعر السعودي	302-290
✍شيخي حبيب ✍شرقي هاجر	تجليات المقاومة في الفن التشكيلي إبّان الاستدمار الفرنسي للجزائر	314-303
✍رحامنية سعيدة ✍ العياشي عمّيار	تشكيلات الأبنية الصرفية لمورفيمات الجمع ودلالاتها الصرفمية. مختارات من شعر الإمام الشافعي _قراءة أسلوبية_	326-315
✍سارة محفوظ	تمظهرات التّجريب الأسطوري في ديوان رماد هسبريس لمحمد الكنوني	337-327
✍بن ساسي سعد ✍يونسي محمد	تيسير التخطيط لحوسبة اللّغة العربية: المعجم أنموذجا	352-338

✍مامون عبد الوهاب ✍ تحريشي عبد الحفيظ	ثالوث الحب. الاغتراب و السجن في الرواية الحوارية: رباعية الدم و النار لعبد الملك مرتاض	362-353
✍عبد الكريم محمودي	ثنائية المبنى و المعنى عند أبي هلال العسكري	370-363
✍ سلمى أوكسل ✍سكينة قدور	جدلية المركز والهامش في رواية العمامة والطربوش لصبرينة بن عزيزة	380-371
✍فتيحة بلحاجي	جمالية القفل في القصة القصيرة جدا - قصص فاروق مواسي أنموذجا-	390-381
✍عبد الناصر درغوم	حوسبة المعجم التاريخي العربي وآفاق عصرنة اللغة العربية	400-391
✍صغير نبية ✍مفلاح بن عبد الله	خطبة النبي في الأنصار بين المقاربة التداولية والمقاربات البيداغوجية الحديثة	409-401
✍زهيّة بوسطيلة ✍يوسف منصر	دلالة الألوان في القرآن الكريم	419-410
✍كدير ليندة	دينامية الأنساق النصية والسيميائية في نظريات الخطاب الأدبي	432-420
✍إدريس ساعي ✍ أحمد حاجي	رؤية ابن رشيق النقدية للنية والبسملة والدعاء في الشعر	444-433
✍عرابي غالية ✍ عزوز ميلود	سلطة الخطاب الإشهاري مقاربة حجاجية -مناديل ويسو نموذجا-	455-445
✍غربي بن صالح ✍ كراش بن خولة	علم المتشابه اللفظي في القرآن الكريم "مدخل في الماهية والأسس"	465-456
✍بَقّاقه عَلِي ✍بلقاسم رفرافي	فَلْسَفَةُ الحَيَاة وَ المَوْت عِنْد العَرَب الجَاهِلِيين اِنْطِلاَقًا مِنْ شِعْرِ المُثَقِّب العَبْدِي	474-466
✍مشتة مهدي	قراءة تداوليّة في عنوان ديوان "الكبريت في يدي دويلاتكم من ورق" لنزار قباني	486-475
✍كمال بن علية ✍ العربي لقريز	قضايا المثل الشّعبي: دراسة تصنيفية لمجموعة من أمثال منطقة الجلفة	497-487
✍عزيزة شرارد ✍حورية بوشريخة	قضية الاستذاب بين الأدب والفن التشكيلي	488-478
✍ مبروكة حولي ✍عبد اللّطيف حنّي	لذة الكتابة وغواية التخييل في رواية بحر الصمت لياسمينة صالح	499-489

✍ مهدان ليلى	مضمرات الرمز المكاني في مقول عز الدين المناصرة الشعري- دراسة دلالية لنماذج مختارة-	509-500
✍زهور شتوح ✍بخولة بن الدين	نحو بناء أمثل لاختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية - دراسة لأسس التصميم وآليات التنفيذ –	521-510
✍مسلتي حبيب	واقع المسرح المدرسي في منظومتنا التربوية	531-522
✍شرفاوي نورية ✍بوشفرة نادية	واقعية اللامعقول في رواية "المدينة الندية" لرابح سبع	538-532
✍موساوي عمار ✍ خثير عيسى	وحدة القصيدة الجاهلية بين رواية الشعر ونثر المنظوم- نماذج مختارة من شعر امرئ القيس-	549-539
✍CHIALI Ramzi	De la tradition à l'intégration de la technologie dans la formation FLE ; le dictaphone comme outil pédagogique : usage et exploitation, cas des Master 1 de français de l'U.A.B.T.	550-557
✍Makouf Soumia ✍Benhattab AEK Lotfi	The Discourse Analysis of the English for Business in the context of Computer-Mediated Communication (CMC): The Case of E-mail in Oran Shipping company	558-565

مجلة (لغة – كلام) تصدر عن مخبر اللغة والتواصل- جامعة غليزان / الجزائر
ISSN : 2437-0746 / EISSN: 2600-6308
رقم الإيداع: 2015 - 3412
مصنفة ج : قرار 1432 بتاريخ 2019/08/13
http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/176
المجلد 07/ العدد: 02 مارس (2021) - ص 50- 62

أثر المقاربة النصية في إنتاج الكلام لدى متعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه أنموذجا-

The effect of the tesctual approach on the production of speech on learning the Arabic language in the middle school –vocabulary understanding as model-

كبوية أحمد[1] بوعلي عبد الناصر[2]
[1]kabouiaahmed5@gmail.com [2]bouali13@live.fr
جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

تاريخ الاستلام: 2020/06/30 تاريخ القبول: 2020/09/25 تاريخ النشر: 2021/03/15

ملخص البحث

لقد حضيت المقاربة النصية بأهمية كبرى في المنهاج التربوي الجزائري. حيث تقوم على توظيف النص من أجل تعليم اللغة العربية .وبهدف اكتساب متعلمها جملة من الكفاءات كالاستماع. القراءة. والإنتاج.

و تثير هذه المقاربة الرغبة في كشف المزيد من تفاصيلها و آلياتها .وتدفع إلى السؤال عن مدى نجاعتها في عملية تعليم اللغة العربية.

ارتأيت في هذا البحث إثارة بعض الأسئلة الاختيارية قصد بلورة رؤية أتوصل من خلالها إلى قياس أثر المقاربة النصية في تعلم اللغة العربية استماعا. قراءة. وإنتاجا بالمدرسة الجزائرية خصوصا الطور المتوسط من خلال ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

الكلمات المفتاحية: المتعلم- المقاربة النصية-الكفاءة اللغوية-إنتاج الكلام-فهم المنطوق

ABSTRACT:

The textual approach has a importance in the Algerian educational curriculum.

This approach, raises to reveal language details, mechanism and leads to ask a question about its efficiency of language teaching.

I thought, in this research, to raise some questions in order to measure the effect of textual approach on learning arabic, listening, reading and production in the Algerian middle school « field of understanding the vocabulary and its production ».

Key words: textual approach, linguistic proficiency, speach production, vocabulary understanding.

[1] المؤلف المرسل: كبوية أحمد

1. مقدمة

على ضوء ما جاء في مضمون وثيقتي المرافقة لمنهاج السنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط لسنة 2003م، فإن "المقاربة النصية" تعد مولودا جديدا أفرزه مخاض المقاربة بالكفاءات بعد فشل الممارسة التقليدية التي أهملت البعد النصّي، واعتبرت النص مجرّد وعاء من المفردات و الألفاظ يتطلب بعضها الشرح و التفسير من أجل إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم،أو تحليل النصوص من أجل فهمها، والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية...إن لكل العمليات السابقة فوائدها، ولكنها تهمل البعد النص، وتحصر التعامل مع النص في مستوى الجملة، وهو ما يؤدي بالمتعلم إلى أن يحدد وظائف الكلمات وشرحها، ويثري رصيده المعجمي بها، كما يمكنه أن يركب جملا قصيرة سليمة لغويا ونحويا لكنه لا يمكنه أن ينتج نصّا يتلاءم و مستواه التعليمي.

وعليه يرى البيداغوجيون أنه إذا أردنا أن نجعل المتعلم يتحكم في إنتاج النصوص بأنواع مختلفة، ينبغي إطلاعه على نموذج من كل نوع، بحيث يمكنه استنباط خصائصها اللغوية و البنائية التي من شأنها أن تجعل المتعلمين على ميزاتها ، وتعرضهم لذلك باستمرار يجعلهم يكتسبون قدرات لغوية، تمكنهم من توظيفها في الإنتاج والإنشاء بالتمرس والمران المستمرين في مراحل لاحقة من تعلمه.

انطلاقا مما سلف ذكره، كان موضوع الدّراسة في بحثي هذا أن أتقصى أثر المقاربة النصية في اكتساب متعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط للكفاءة اللغوية وإنتاج الكلام، وسعيا للإجابة على التساؤلات الآتيين:

1- ما مدى نجاعة تطبيق المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية وتحقيق كفاءة الإنتاج للمتعلم؟

2- هل تؤدّي المقاربة النصية دورا هاما في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه بالطور المتوسط من التعليم؟

3- هل يدرك المعلمون مفهوم المقاربة النصية وكيفية إجراءها في النشاط التعليمي؟

2. المقاربة النصية (l'approche textuelle)

2.1 مفهوم المقاربة النصية:

أ_ لغة: يعود مدلول المقاربة في اللغة إلى الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحق، فيقال: "قارب فلان فلانا إذ دنا منه، ويقال: قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو" [1].

ب_ اصطلاحا: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب في طريقةً، ووسائل ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم والوسط، والنظريات البيداغوجية[2].

أمّا المقاربة النصية فتعني: الدنو من النص والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق فيها كل المستويات اللغوية (الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية، والأسلوبية)[3].

فالمقاربة تتطلب دراسة النص وفهمه ومعرفة نمطه وكذا خصائصه ثم التعامل مع أدواته، وتعتمد المقاربة النصية على التماسك بين الجمل المكونة للفكرة و سياق النّص، ويتمّ فعل القراءة و الكتابة في حركات حلزونية من طرف المعلم والمتعلم، ثم يمارس المتعلمون من خلال التعبير الشفوي التواصل، ويتعرّفون على كيفية باء النص، ويلتمسون منه القواعد النحوية والصرفية و الإملائية ليدمجونها في إنتاجهم(الانطلاق من النص والرجوع إليه والانتهاء) [4].

كما يجدر الإشارة "أنّ المرجعية اللّسانية للمقاربة النّصية المعتمدة في مناهج المقاربة بالكفاءات هي لسانيات النص: وهو علم حديث نشأ في التسعينيات من القرن الماضي والذي سعى بنحو النص والذي بحث في إنشاء نحو قادر على إدراك الكفاءات النصية لمرسل ما في لغته الأمّ"[5].

2.2مفهوم النص:(le texte)

أ. لغة: النص في المعاجم العربية يحمل كثرة في الدلالات التي ترتبط به، فقد جاء في مقاييس اللغة: "النون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء ... ونصصت الرجل: أي استقصيت مسألته عن الشيء، حتى تستخرج ما عنده وهو القياس دونك تبتغي بلوغ النهاية"[6].

ويقول ابن منظور: "النص: رفعك الشيء، نص الحديث نصا: رفعه، وكل ما أظهر، فقد نص ... وأصل النص أقصى الشيء وغايته"[7].

وفي تاج العروس: "أصل النص رفعك الشيء وإظهاره فهو من الرفع والظهور ومنه المنصة ... نص الشيء (ينصّه) نصا: حرّكه"[8].

وهنا تظهر لنا الدلالات وكثرتها للنص في اللغة العربية كالغاية، والمنتهى، والتحريك، والتعيين، والتوقيف، وأما المعنى الأصلي فهو الرفع والظهور.

ب. اصطلاحا: تتعدد مفاهيم النص في الاصطلاح بتعدد التوجهات المعرفية والنظرية، والمنهجية المختلفة، ومن هذا المنطلق فإن الاختلاف في ماهية النص يكمن في اختلاف التصور، والغاية من الدراسة مفهومه يظهر ويتجسد وفق تلك المنطلقات العديدة.

فمصطلح "النص" لم يكن له إجماع عند الباحثين في اتجاهات لسانيات النص بشكل مطلق، فتجد "برانكر" (BRINKER) يجعل من النص "تتابع مترابط من الجمل، ويستنتج من ذلك أن الجملة بوصفها جزءا صغيرا ترمز إلى النص، ويمكن تحديد هذا الجزء بوضع نقطة أو علامة استفهام أو علامة تعجب ثم يمكن بعد ذلك وصفها على أنها وحدة مستقلة نسبيا"[9].

ويمكن اعتبار النص نسيجا لغويا محبكا، تجمع بينه العديد من العلاقات حيث يحدث من خلاله الفهم والإفهام، فهذا يعني أن النص منتج لعملية الانسجام والتماسك التي يقيمها الكاتب (الناص) للكلمات والجمل والمعاني التي تنتج في النهاية ما يصطلح عليه نصا.

3.خصائص المتعلم

1.3 المتعلم:

المتعلم في اللغة اسم فاعل مُتَعَلّمٌ، يُقالُ تَعَلَّمَ يَتَعَلَّمُ، تَعَلُّمًا، فهو مُتَعَلِّمٌ، و المفعول مُتَعَلَّمٌ وتعلّمَ الأمر أي أَتْقَنَهُ وعَرَفَهُ.[10]

واستعمل هذا المصطلح من قبل الاتجاهات البيداغوجية الحديثة بكثرة نظراً لاعترافها و إيمانها بإمكانيات الفرد وقدرته على التّعلم الذاتي و المبادرة الشخصية في التعلم.[11]

2.3 الخصائص النفسية واللغوية للمتعلم:

من بين أهم خصائص المتعلم حتى يؤدّي دورا تواصليا فعالا :

أ. النضج: وهو أن يكون ناضجا من الجوانب المعرفية الانفعالية، و العقلية والاجتماعية حتى يكون قادرا على إدراك:

- **الأصوات اللغوية و الحروف الأبجدية.**
- **إدراك الكلمات في البنية اللغوية، تركيب الجملة وبناء النص.**
- **إتقان القراءة والإملاء إجراء المحادثات وامتلاك آلية الحوار والخطاب الشفهي.[12] ، أي المعرفة السليمة للمهارات التواصلية.**

ب.الاستعداد: أن يعرف مدى قدرته على اكتساب السلوك والمهارات و العادات اللغوية باللغة التي يتعلمها، بممارسة الإقناع و المناقشة داخل القاعة.كذلك أن يثمن تجربته ويعمل على تعميمها وتوسيع أفاقها.[13]

ت.الدّافعية: هو تخطيط للعمل كل على حسب قدرته وإرادته، فالتلميذ يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي.

4.إنتاج الكلام لدى المتعلمين

1.4 مفهوم الكفاءة اللغوية:

أ. لغة: إن الكفاءة وردت في مختار الصحاح أنها تعني المساواة المماثلة[14]، وهي القدرة على الفعل وهناك من يستخدم بدل "كفاءة" مصطلح "كفاية"،كما ورد في قاموس اليوم "أن الكفاءة هي المعرفة المعمقة التي تسمح لنا بالحكم أو اتخاذ القرار" [15].

ب. اصطلاحا: هي القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات، وكذالك القدرة على التحويل، أي تكييف التصرف مع وضعية جديدة والتعامل مع الصعوبات التي قد تواجهها[16].

عرفت الكفاءة اللغوية في قاموس اللّسانيات على "أنها قدرة المتكلم على فهم وترجمة وإنتاج عدد لا متناهي من الكلمات والجمل، والتعرف على الأخطاء المرتكبة بعد إصدار الأخطاء المرتكبة"[17] وقد تم استخدام مفهوم الكفاءة (la compétence) عند "نعوم تشومسكي" في دراسة اللغة، ويعرفها على أنها القدرة لدى الأفراد على إصدار وفهم جمل جديدة.

2.4 علاقة الكفاءة اللغوية بإنتاج الكلام:

الكلام من العمليات التي تعتمد على العديد من الأعضاء العضوية لدى المكلم، وكذلك سلامته من المعيقات النفسية، الاجتماعية، التي تأثر على إنتاج الكلام لديه ووصوله بشكل سليم لتتم عملية التواصل بواسطة الكلام.

ويحتاج المتكلّم أيضا إلى لغة يكتسبها في مراحل تعلماته، فاللغة عرّفها "ذوي" "Dewey" على أنّها اتصال تحتوي على عدو من الكلمات من بينها علاقة تركيبية تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الأجيال[18].

كما أنّها مجموع رموز متعارف عليها سواء كانت منطوقة أو مكتوبة يطلق عليها اللّغة التعبيرية أو اللغة اللفظية.

ويتم اكتساب اللغة عن طريق برامج ومناهج تنطوي على مجموعة من الكفاءات المستهدفة تفعّل قدرة المتعلم على سماع اللّغة وفهمها وتنفيذها عبر رسائل تواصلية باستخدام الرّموز الصّوتية أو المكتوبة، حيث يشترط في المتعلم مجموعة من الخصائص تساعده على اكتساب اللغة تندرج ضمن سلوكيات المتعلّم ومنها، الخصائص النفسية، وبهذا تتم العلاقة التلازمية بين الكفاءة اللغوية وإنتاج الكلام لدى متعلم أي لغة، هذا جانب يتعلق بالمتعلم.

فأمّا الجانب الآخر، أنه لاكتساب الكفاءة اللغوية وبها تضمن إنتاج الكلام بالشكل السّوي والمرجوّة، يجب ألّا تهمل عوامل البيئة التي يعيش أو يعلم فيها المتعلّم، فمثلا نجد أنّ أساليب التربية الواعية الصحيحة، ستفرز نتائج إيجابية لدى الطفل سواءً في اكتسابه اللّغة أو إنتاجه لها.

فإنتاج الكلام يمرّ على مراحل المتكلم تتضمّن استقبال الكلام عن المحيطين به أو عبر نصوص تعليمية وتحويلها إلى نبشات عصبية إلى المخ وبها يتم الإدراك والفهم والاستيعاب، وبعد معالجة آلية الكلام المسموع بمنطقة تدعى "كرودمان" وهذا كلّه يهدف إلى إنتاج الكلام[19].

وهذا يتضح ضمنياً أنّ علاقة الكفاءة اللغوية التي يقصد بها اكتساب المتعلم للّغة وإنتاج الكلام علاقة تلازمية لا تتم العملية الثانية إلاّ بالأولى.

3.4 أثر المقاربة النصية في اكتساب المتعلم للكفاءة اللغوية:

تدعو المقاربة النصية إلى تناول اللغة في مظاهرها الدّاخلية ،أي في مستوياتها و أنظمتها الصوتية، التركيبية ، والدلالية ، وفي ربطها بالسياق تداولا و إنتاجا ، فتعتبر المقاربة النصية في مناهج التعليم منهجا علميا يحلل النص من الداخل ، وتنطلق من خلال تعليم اللغة باستعمال اللغة فيبلغ المتعلم بذلك اكتساب لغة وحسن تواصل و إنتاج.[20]

تسمح المقاربة النّصية المتعلمين باكتساب الممارسة اللغوية في بعدها الشفهي والكتابي، حيث تقيمه على النص كأحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة ،وهو المنطق لإنجاز جملة من الأنشطة المقررة لاكتساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية، ويتم من خلال أن النّص هو مستويات مختلفة لا تتجزأ تمكن المتعلم من إنتاج اللّغة حسب المواقف والأنشطة التّعليميّة المختلفة ، ولهذا تمّ التركيز في المناهج التّعليمية الجديدة على تعليم اللّغات حتى يعاين المتّعلم الّظواهر اللّغويّة والبلاغيّة من خلال تعامله مع النّص.

وتعني المقاربة النّصيّة في تعليميّة اللّغات مجموعة طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية.[21]

إنّ المقاربة النّصية من شانها أن تؤثّر ايجابيا إن صحّ التعامل معها بمنهج هادف يتمشى ووعي وإدراك المتعلم خاصة في المستوى الابتدائي من التّعليم، حيث يمكنه ذلك من اكتساب كفاءات مختلفة، كالقدرة على التّواصل و الإنتاج من خلال اكتسابه ملكة لغوية يدرك رموزها و مدلولاتها ومستوياتها، انطلاقا من إصغاء جيّد ومرورا بفهم صحيح وصولا إلى إبداع وإنتاج للكلام) (performanceكتابة ومشافهة.

5.دراسة ميدانية تحليلية حول أثر المقاربة النصية في اكتساب متعلم اللغة العربية لإنتاج الكلام من خلال ميدان فهم المنطوق وإنتاجه

كما هو متعامل به في منهجيات البحث فإن لكل منهج آليات ونتائج، إذ لم نكتفي في هذه الورقة البحثية بالجانب النظري فحسب، فقد أثريناها بتقصي أو سبر أراء المتعلمين حول الموضوع لبلوغ

النتائج المرجوة، وكما هو متعارف عليه فإن العمل الميداني قائم على مجموع إجراءات و آليات وأدوات.

1.5 أدوات الدراسة وأساليبها:

لكل دراسة أدوات تساعد على فهمها وشرحها واستيعابها و باعتبار دراستنا ميدانية بدرجة أولى، فإننا استخدمنا جملة من الأدوات وهي كالأتي:

1.1.5 الاستبيان(الاستبانة):

وهي أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل التي تتطلب من المفحوص الإجابة عنها، بطريقة يحدّدها الباحث حسب أغراض البحث.[22]

تم التركيز في الاستمارة التي تخصّ الدّراسة على محاولة الوصول الى نتائج تتعلق بموضوع البحث، من أسئلة تختص بالإصغاء و التذوق والفهم، و أخرى بالتحليل و المناقشة وختاما أسئلة لقياس مدى تأثر المتعلم بالمقاربة النصية في اكتساب رصيد لغوي بغية إنتاج الكلام.

2.1.5 الملاحظة:

وهي مشاهدة دقيقة لظاهرة ما مع الاستعانة بأساليب الدّراسة التي تتلاءم مع طبيعة هذه الظاهرة أو هي مشاهدة منهجية للظواهر في أحوالها المختلفة و أوضاعها المتعدّدة لجميع البيانات و تسجيلها وتحليلها و التعبير عنها بالأرقام.[23]

حيث تعد الملاحظة من أدوات البحث الواسعة الانتشار في البحوث التربوية وتشكّل أحد مصادر اكتساب الخبرة للإنسان.[24]

2.5 العيّنة ومواصفاتها:

بلغ عدد المتعلمين الذين وُجّه إليهم الاستبيان (40) متعلما وقد تمّ جمع الاستمارات الموزعة، حيث شمل هذا الاستبيان متعلمي قسم السنة الثالثة من التعليم المتوسط رقم1 من متوسطة الشهيد براز سليمان بلدية حمام بوغرارة دائرة مغنية ولاية تلمسان، خلال حصة خاصة من ميدان فهم المنطوق وإنتاجه المدرجة في التوزيع السنوي لنص "الإعلام في خدمة المجتمع".

3.5 تحليل الاستبانة:

الغاية من توزيع الاستمارات التي تشكل استبانات خاصة بالمتعلمين وعلاقتهم بنشاط فهم المنطوق،إدراك ما مدى قوة أو ضعف أدائهم اللغوي، وكذا ما مدى تأثير المقاربة النصية في تحصيلهم لكفاءات عدّة منها كفاءة إنتاج الكلام.

الجدول 1: الإصغاء و التذوق والفهم

	النسبة المئوية	النسبة المئوية
السؤال	نعم	لا
1	%65	%35
2	%87 .5	%12.5
3	%95	%05
4	%62.5	%37.5
5	%92 .5	%07.5

التحليل:

يظهر لنا من خلال نسب سبر آراء المتعلمين التي تمثل الإجابات ب:نعم على أسئلة متنوعة خصت بشكل عام مدى فهمهم وإصغائهم وتذوقهم لمحتوى النص المقروء و موضوعه خلال المرحلة الأولى من نشاط فهم المنطوق وإنتاجه، حيث تراوحت النسب الإيجابية بين 65%و 92%.

الجدول 2: التحليل والمناقشة والاستنباط

	النسبة المئوية	النسبة المئوية
السؤال	نعم	لا
1	%72,5	%27,5
2	%57,5	%42,5
3	%40	%60
4	%100	%00
5	%85	%15

التحليل:

نتائج الجدول تبين لنا أن غالبية المتعلمين يستحسنون إعادة إسماع الخطاب، حتى يتمكنوا من استيعابه وفهمه بشكل جيد، حيث بلغت النسبة 72,5% من مجموع المتعلمين، كما يتجلى لنا أن 57,5% أي ما يفوق نصف العدد الإجمالي للمتعلمين لا يمتلكون تقنية تسجيل رؤوس الأقلام و الكلمات المفتاحية خلال مرحلة الإسماع والإنصات، ويظهر أن نسبة المتعلمين الذين لم تواجههم صعوبة في فهم النص قدرت ب60% ومعناه أن النص يناسب مستواهم،ويتضح كذلك إدراكهم آداب

أخد الكلمة وأهميتها في المناقشة وتحليل عناصر المقروء بنسبة100% و نسبة 85% الذين استطاعوا تحديد عناصر المحتوى.

الجدول 3: المحاكاة و الإنتاج

	النسبة المئوية	النسبة المئوية
السؤال	نعم	لا
1	%42,5	%57,5
2	%37,5	%62,5
3	100%	%00
4	%92 .5	%07.5
5	%92 .5	%07.5

التحليل:

تظهر نسبتي 42,5% و 37,5% في الجدول ضعف المتعلم من حيث امتلاكه للشجاعة الأدبية والقدرات اللغوية للتعبير عن رأيه و إنتاج النصوص ومحاكاة المسموع والمقروء، وتبين من خلال النسب المسجلة الأخرى أن المتعلمين استحسنوا تشجيع المعلم لهم أثناء المناقشة والإنتاج، وعيشهم في جو راق من إبداء الرأي واحترام الرأي الآخر، واستفادتهم من النص في إثراء الرصيد اللغوي والفكري.

6.الخاتمة:

إنّ من خلال هذه الورقة البحثية الموجزة ، تمّ الوصول إلى جملة النقاط التي أرجو أن تلق تجاوبا عند أهل الاختصاص و القائمين على شؤون التعليم و إنتاج المناهج و الطرائق المعتمدة في التدريس عموما ، حيث يعتبر البحث في موضوع الحصيلة اللغوية، وإنتاج الكلام لمتعلم اللغة العربية في الجزائر على سبيل الحصر من المواضيع المعقدة لارتباطه بالواقع السياسي و الاقتصادي والاجتماعي و الثقافي للبلاد، ويرتبط ارتباطا ملزما بالأبعاد النفسية و الاجتماعية و اللغوية و التربوية للتلميذ ، حيث ومن هذا المنطلق أنّه يجب منح الموضوع أهمية قصوى تفرض علينا التعامل بحذر مع مجمل القضايا والوقائع المتعلقة بالتعليم و المتعلم .

وعلى العموم ، فقد انتهى بحثي بجملة من النتائج و التوصيات أذكر منها:

- ✓ إن التعليم اللغوي يقوم على إعداد برامج وطرائق تعليمية لغوية تأخذ بعين الاعتبار مقاييس استعمال اللغة ، خصوصا فيما تعلق منها بمطابقة المسموع لمقتضيات المواقف التواصلية ، فترفع بذلك نجاعة عملية التواصل.

✓ إن المتعلم قبل أن يتعلم اللغة عليه أن يدرك النّظام الصوتي لهذه اللغة ، وان يلمّ قدر الإمكان بمفرداتها و تراكيبها بشكل يجعل ما يتعلّمه صحيحا و مقبولا.

✓ لا يمكن للمقاربة بالكفاءات أن تنجح وتصبح فعالة في العملية التعليمية إلا بوعي الأطراف المتفاعلة فيها وانخراط اللّسانيين و التربويين وعلماء النفس و الاجتماع ، و إشراكهم في جميع مستويات المنظومة التربوية ، لأنّ تعلّم اللغة العربية قراءة وإنتاجاً وتواصلاً مرتبط بالعلاقات التأثيرية التي تربط بين أطراف العملية التعليمية التّعلّميّة.

✓ ونجد أيضا عدم إقبال المتعلم على تعلم اللغة العربية جعله يتمرّد على نظام المحتوى الذي يقدّم مع نظامه اللغوي الفردي ، وعدم تلاؤمه و الأهداف التّعليمية الخاصة.

✓ إنّ بناء الحصيلة اللغوية للمتعلم تستوجب تعليم اللغة العربية وفقا لمنهجية تعليمية مميزة ، حيث يجب التأسيس لها والانطلاق منها في تعليم اللغة العربية كملكة تواصلية من خلالها يمتلك المتعلم المهارات اللغوية الأساسية.

✓ تعود أسباب صغر الحصيلة اللغوية أساسا إلى السطحية و الهشاشة التي تُعلّم بها اللغة العربية من جهة، و إلى النقص الكبير في تدريبات المتعلم على ممارسة اللغة في وضعيات تواصلية مختلفة الأنماط.

✓ من القضايا الهامة أيضا في هذا المجال ، حسن اختيار النصوص و مواضيع القراءة في، استنادا على أسس ومعايير تلاءم بيئة المتعلم ومدى قدرته على الفهم والاستيعاب.

✓ حسن التّعامل مع النص من خلال إبراز أهم المستويات المتضمن لها ، كالمستوى الصرفي الإملائي ،والتركيبي ، وكذا إبراز أهم القيم و المواقف التي تخدم المتعلم في عملية التواصل الحياتية في عمومها.

✓ تكوين المعلمين بخصوص تدريس النص وفق طرائق و كيفية المقاربة النصية، وإظهار أهدافها، وتكثيف الممارسات التطبيقية من خلال النّدوات و الملتقيات التي تخدم الموضوع.

ختاما ، المقاربة النصية ضرورة بيداغوجية تسعى إلى تحقيق القراءة الفعالة واكتساب كفاءات لغوية مختلفة وبلوغ تواصل لغوي سليم وصحيح.

7. الملاحق:

استبانه خاصة بالمتعلمين

عزيزي المتعلم:

بصدد التحضير لنيل شهادة الدكتوراه تخصص لسانيات وتعليمية اللغة ، وبهدف إنجاز مقال"أثر المقاربة النصية في إنتاج الكلام لدى متعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط- ميدان

فهم المنطوق أنموذجا –" أتقدم إليكم بمجموعة من الأسئلة راجيا منكم الإجابة عنها بكل موضوعية ، علما أنه لا توجد هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ،وإنما توجد إجابة تعبر عن رأيك .

اسم المتوسطة :.....

اللقب :..... **الاسم** :.....

السن :..... **الجنس**:.....**ذكر** ( ) ، ( )

أولا :المرحلة الانطلاقية للميدان فهم المنطوق (الاعلام في خدمة المجتمع) " الاصغاء و التذوق والفهم"

1- أثناء عرض الأستاذ للمشكلة الانطلاقية هل تمكنت من إدراك الموضوع العام للمقطع ؟

نعم : ☐ لا: ☐

2- هل تهيأت بشكل جيد للاستماع والإصغاء للنص المقروء ؟

نعم: ☐ لا: ☐

3- هل كانت قراءة الأستاذ متأنية هادئة منغمة ،متمثلة لمعاني النص وبلغة سليمة؟

نعم: ☐ لا: ☐

4- هل اكتفيت بالقراءة الأولية للنص لإدراكك معانيه وأفكاره؟

نعم : ☐ لا: ☐

5- هل تفضل أن ينوع الأستاذ في إسماع النص _عدا الطريقة التقليدية _استعمال

نعم: ☐ لا: ☐

وسائل العرض و الإسماع الحديثة ؟

ثانيا : مرحلة بناء التعلمات (التحليل والمناقشة والاستنباط)

1-أ يفيدك الإصغاء للنص المقروء مرة أخرى ؟

نعم : ☐ لا : ☐

2- هل تمكنت من تسجيل رؤوس الأقلام والكلمات المفتاحية الخاصة بالنص المسموع؟

نعم : ☐ لا : ☐

3- هل واجهتك صعوبة في فهم مفردات النص؟

نعم : ☐ لا : ☐

4- خلال مناقشة محتوى الخطاب المسموع هل تطلب الإذن للتدخل و أخذ الكلمة؟

نعم : ☐ لا : ☐

5-هل تمكنت من استخلاص الأفكار الأساسية للنص خلال المناقشة والتحليل؟

نعم : ☐ لا : ☐

ثالثا: مرحلة التقويم الختامي (المحاكاة والإنتاج)

1. أتملك من الشجاعة الأدبية ما يؤهلك لإعادة صياغة محتوى النص المسموع

نعم: ☐ لا: ☐

بأسلوبك الخاص؟

2. هل لديك من القدرات اللغوية ما يمكّنك من إنتاج نص يحاكي فكرة من أفكار الكاتب ؟

نعم: ☐ لا: ☐

3. هل تستحسن تشجيع الأستاذ لك أثناء العرض الشفهي ؟

نعم: ☐ لا: ☐

4. هل عشت جوا من المنافسة الراقية(الرأي و الرأي الأخر)والهادفة خلال الحصة؟

نعم: ☐ لا: ☐

5. أ ترأن النص أثرى رصيدك اللغوي و الفكري ؟

نعم: ☐ لا: ☐

8. الهوامش:

1 المنجد في اللغة العربية والإعلام، دار الشروق، بيروت، الطبعة 30، مادة (قَرُبَ)؛

2الفرابي عبد اللطيف وآخرون،1994م، معجم علوم التربية،دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1،ص21؛

3 مرابعي الطاهر،2007_10_20، المقاربة النصية قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، الحوار المتمدّن، العدد 2074 بتاريخ ، http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=112483&r=0

[4]حترومي محمد الصالح،2012، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية الرسمية،عين مليلة، الجزائر، ط1، ص123؛

[5] Shirely carter-thomas, ,2000, la cohérence textuelle, l'harmattan, 2ed, canada,p20 ؛

6 ابن فارس أحمد، 1979م، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكرة، دون طبعة، ج5، ص357؛

7ابن المنظور أبو الفضل جمال الدين، 1414ه، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3،ج7، ص98؛

8ابن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي أبو الفيض محمد ،تاج العروس، مجموعة من المحققين، دار الهداية، د ط، د ت، ج18، ص180؛

9آغا ملك عزّ ،1986م،تركيب المضمون الروائي (الوحدة الروائية) الفكر العربي المعاصر، دار الإنماء القومي، بيروت، العدد 42، تشرين الثاني، كانون الأول، ،ص77؛

10 المعجم الوسيط،2004، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشّروق الدّولية، القاهرة؛

11الفارابي عبد اللطيف و آخرون،1998، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، العدد 10و9،ط2، ص100و99؛

12 ينظر: حساني أحمد ،2009م، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون،الجزائر،ط2،ص117؛

13 وزارة التربية الوطنية،2003، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر،ص 5؛

14 ابن بكر الرازي محمد،2005م مختار الصحاح، ضبط وتدقيق عصام الحرشاني، دار عمار، عمان- الأردن- ط 09، ص283.؛

15 Alain key,1991, le robert dictionnaire d'aujourd'hui, paris, p194؛

16حاجي فريد،2005م، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة وعدك التربوي، الجزائر، العدد 19، ص25؛

17 Georges mounin,1995, dictionnaire de linguistique, quadrige, presses universitaires de France, p75؛

18 ينظر: العتّوم عدنان يوسف،2004م،علم النفس المعرفي، دار المسيّر للنشر والتوزيع، عمان، ص260؛

19 ينظر: فتح الرحمن عبد الكريم خير الله زهرة ،2015م ،تجريب فعالية للأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، السودان، ، ص20؛

20 ينظر: لونيس عدودة ،2010/2005، أثار المقاربة النصية في اكتساب المتعلم للكفاءة التواصلية ،مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في الأدب واللغة العربية ، جامعة عبد الرحمان ميرة ، بجاية، ص17؛

21 غريب عبد الكريم ،2006 ،المنهل التربوي، مطبعة النجاح الحديث ، الدار البيضاء ، ج1، ، ص269؛

22 سليمان عودة أحمد و زميله،2000م، أساسيات البحث العلمي في التربية و العلوم الإنسانية ،ص184 نقلا عن ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، ص82؛

23 عبد المجيد إبراهيم مروان ،2000م، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، عمان، ط1، ص174؛

24علي عطية محسن ،2000م، البحث العلمي في التربية، مناهجه وأدواته ووسائله الإحصائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، ص228؛