



معلومات البحث

تاريخ الاستلام: 2023/08/06

تاريخ القبول: 2023/12/20

Printed ISSN: 2352-989X

Online ISSN: 2602-6856

كفاءات وطرائق التدريس بين المنهاج المدرسي وواقع الأستاذ

Competencies and teaching methods between the school curriculum and the professor's reality

حبي محمد

جامعة غرداية (الجزائر)، habbimohamed06@gmail.com

الملخص:

انطلاقا من كون المنهاج المدرسي أساساً في تعليمية المادة الدراسية؛ فإن المدرس في حاجة مستمرة لتوظيفه. لأنه المرجعية التي تنبني عليها النشاطات، والأهداف التي توضح الكفاءات وتشرح طرائق التدريس. لكن الواقع المدرسي لا يعكس الصورة المخطط لها ضمن الإصلاحات التربوية.

ولذلك استهدفنا تحليل محتوياته في مستوى الكفاءات، وطرائق التدريس. وبحسبنا بالمقابل عن تطبيقها في واقع الأستاذ باتباع المنهج الوصفي، وتحليل معطيات المقابلة لعينة من أفرادها. فأظهرت النتائج أن غالبيتهم بعيداً عن التعليمات المفترض تطبيقها. ويميل إلى طرائق تقليدية، يركز فيها على التلقين فحسب، ويجد في المقاربة الواردة فيه والمتعلقة بالكفاءات، غموضاً وصعوبات لا يمكن تحقيقها في الميدان.

الكلمات المفتاحية: منهاج مدرسي، كفاءات، طرائق تدريس، مدرس، إصلاحات.

ABSTRACT

The school curriculum is the basis for teaching the subject; The teacher constantly needs to hire him. Because it's the reference on which activities are based and the goals that illustrate competencies and explain teaching methods. However, the school reality does not reflect the planned picture of educational reforms.

We therefore aimed to analyse its contents in the level of competencies and teaching methods. And we looked in return for its application in reality. The results showed that most of them were far from the instructions to be applied. The approach contained therein finds uncertainty and unattainable difficulties on the ground.

Keywords Curriculum, competencies, teaching methods, teacher, reforms.

1. مقدمة:

تُنظّم العمليات التعليمية في مختلف المستويات الدراسية، اعتماداً على مخططات المناهج المدرسية التي تحدّد للمدرس سيورة عمله التربوي. فتبين له الأهداف الأساسية المبتغاة من التدريس، وتحدّد له مختلف الكفاءات التي تنبناها في نظريات التعلم، وتدفعه نحو التماهي مع مستجداتها، والتغيير في أساليبه التربوية وفق ما تقتضيه كل مرحلة من مراحل إصلاح المنظومة التربوية. ولذلك فهي الموجه الأساسي للفعل التربوي الذي يُوحّد الرؤى والغايات المشتركة بين مستخدمي التربية من مختلف مراكزهم الإدارية والبيداغوجية، كما أنها تضع أفراد المجتمع من أولياء ومهتمين بالشأن التربوي في صورة واضحة للسياسة التربوية في أي بلد. ونحن في الجزائر ومع تنابع الإصلاحات التربوية، كانت اللجان المختصة في تخطيط المناهج، تتّجه نحو محاولة عصرة المنظومة التربوية وفق الظروف الداخلية التي تشهدها البلاد، وما يقابلها من تطور علمي وتكنولوجي على المستوى العربي والعالمي.

الملاحظ في إصلاح المناهج المدرسية أنها كانت ولا تزال تركز على مستويين مُهمّين يحتاجهما المدرس في أدائه التربوي، ويتعلق الأمر بمستويات الكفاءات، وطرائق التدريس. ولذلك فهي تشغل حيّزاً واسعاً في دياجية جميع المناهج المدرسية الموجهة للمدرس. ففي المستوى الأول تبنت المنظومة التربوية مقارنة التدريس بالكفاءات، المبنية على نظرية العالم "بياجيه" المعرفية، والبنوية الاجتماعية. وهو ما تشير إليه المناهج: "تشكل هذه المقاربة المؤسسة على النظرية المعرفية والبنوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، فالأولى تنظر للتعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، والثانية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة ذات دلالة" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016). وكذا الأمر بالنسبة لطرائق التدريس التي تتطلب من المدرس التخلي عن التلقين وإشراك التلميذ في بناء التعلم من خلال الوضعيات التعليمية التي يشير إليها: "فالوضعيات التعليمية هي وضعيات مشكلة يعدها المدرس لتقديم تعلمات جديدة متنوعة ومتكاملة من خلال وضعيات تعليمية لاكتساب المعارف، ووضعيات إدماجية لتعلم الإدماج والتمكن منه، ووضعيات مشكلة ذات دلالة ومركبة لبناء الكفاءة الختامية وتقييمها" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 8).

الإشكالية:

يضع المنهاج المدرسي توجيهات مختلفة ليستفيد منها المدرس في تحقيق أهداف المنظومة التربوية، من خلال الكفاءات المستهدفة في مستويات متفاوتة، وطرائق التدريس المبنية على وضعيات التعلم المختلفة. ومنهاج مادة اللغة العربية واحد منها في مرحلة التعليم المتوسط، يضع الخطوط العريضة ويرسم للمدرس خطط التدريس المناسبة لتحقيق التعلم الناجح. لكن وبالرجوع إلى الواقع التعليمي، نجد المنهاج المدرسي عبارة عن وثيقة نظرية تحمل مشروعا يُرتجى تحقيقه في المدرسة، يُقابلها واقع آخر لخصائص المدرس والظروف المهيئة لتطبيق مقتضيات المنهاج. وهو ما يجعلنا نطرح التساؤل التالي: ما مدى تطبيق أستاذ مادة اللغة العربية لتعليمات المنهاج المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط؟

ويُتفرّع عنه السؤالين التاليين:

الأول: ما مدى تحقيق أستاذ مادة اللغة العربية لكفاءات التعلم المقترحة في المنهاج المدرسي؟

الثاني: ما مدى تطبيق أستاذ مادة اللغة العربية لطرائق التدريس المقترحة في المنهاج المدرسي؟

الفرضيات:

الفرضية الأولى: أستاذ مادة اللغة العربية يحقق بشكل مقبول كفاءات التعلم لدى المتعلمين وفقا لتعليمات المنهاج.

الفرضية الثانية: يطبق أستاذ مادة اللغة العربية بشكل مقبول مختلف طرائق التدريس المقترحة في المنهاج المدرسي.

أهداف البحث:

- . تحديد كفاءات التعلم من خلال المنهاج المدرسي لمادة اللغة العربية؛
- . تحديد طرائق التدريس من المنهاج المدرسي لمادة اللغة العربية؛
- . تحليل واقع الأستاذ المدرس لمادة اللغة العربية وفق تعليمات المنهاج المدرسي.

منهجية البحث:

منهج الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لتحليل واقع المدرس لمادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، مستندا على تحليل محتوى المنهاج المدرسي.

أدوات البحث:

- . تحليل محتوى المنهاج المدرسي لمرحلة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية في مستوى الكفاءات وطرائق التدريس. بالإضافة إلى مقابلة عينة من مستخدمي التربية.

عينة الدراسة:

- . وثيقة المنهاج المدرسي لمادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط؛
- . عينة قصدية مكونة من مفتشين للتعليم المتوسط لمادة اللغة العربية.

مجال الدراسة:

زمنيا كانت المقابلة في حدود شهر نوفمبر، ومكانيا بمكتبي المفتشين بمدينة غرداية، وإجراء المقابلة معهما لمدة ساعتين.

1. المنهاج المدرسي وخصائصه التربوية

1.1. مفاهيم أساسية حول المنهاج المدرسي:

يقول تعالى: ((لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا)) (المائدة:48)، ويُستفاد من ذلك أن المنهاج هو الطريق المتبع، أو النهج الذي يُسلك. وقد يُستفاد منه في أي مجال قد يقود الإنسان لهدف معين. في الدين أو التربية أو أي مجال من مجالات الحياة. لكن استعارة هذا المفهوم وتوظيفه تحمل شروطا ومتطلبات تتعلق بكيفية استخدامه، مثلما هو الحال في أهداف التعليم النظامي في أي بلد وفي أي زمان. وتجاوزا للمراحل التي استخدم فيها مصطلح المنهاج في مجالات التربية بين ما كان تقليدي، أو حديث، فإنه يحمل في مضمونه مختلف الخبرات والمهارات الواجب تحقيقها.

ونجد من تعريفات المنهاج التربوي أنه جميع الخبرات والنشاطات المستهدفة في المدرسة، من طرف المدرسين وجميع المستخدمين للتربية، تجاه المتعلم، من خلال مخططات تتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتويات وتدريس

وتقوم، استنادا لأسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية. القصد منها الإسهام في تحقيق غو شامل لشخصية المتعلم، من جميع جوانبها العقلية والوجدانية والجسمية. (أحمد مرعي و محمود الحيلة، 2009، صفحة 29)

فالمنهاج المدرسي هو الموجه والمرشد للسياسة التربوية في أي مستوى دراسي، وهو المخطط الشامل الذي يتضمن مختلف العمليات التربوية التي تتطلبها شخصية المتعلم، أثناء تكوينها المعرفي والمهاري والنفسي والوجداني. إذ يُحدّد الأطر العامة للعملية التعليمية، ويضمّن النشاطات والأهداف، ويقترح المحاور الكبرى للمحتويات الدراسية، ويشير بشكل مباشر وغير مباشر لاستراتيجيات التدريس. ويربط المهنيين جميعا بالسياسة التربوية التي يتبناها النظام التربوي، سواء كانوا مدرسين، أو مفتشين أو مشرفين وإداريين، أو أولياء وفاعلين في التربية.

وللإشارة فإن تعريف المنهاج التربوي لاقى العديد من الاختلافات والرؤى التي حاولت فصله عن مفهوم البرنامج الدراسي، كما أن هناك من ربطه بالخبرات، وهناك من حصره فيما يحصل من نشاطات صفية، وغيرها ممن وسعوه إلى دائرة الفضاء المدرسي الذي يحصل به التعلم واكتساب الخبرات وممارسة النشاطات إلى جانب مهارات التلقي واكتساب المعارف داخل القسم. لكننا وبعيدا عن هذه الاختلافات التي لا تعتبر أمرا سلبيا بقدر ما هي تلاقح فكري يصل بنا إلى استخدام مفهوم المنهاج التربوي إلى مستوى تتحقق به الأهداف التربوية الشاملة للمتعلم.

ولذلك يمكننا الأخذ بالتعريف الذي شمل معظم تلك التوجهات بالقول أن المنهاج المدرسي هو "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريبية وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى ذلك كله لديه." (أحمد سعادة و محمد ابراهيم، 2014، صفحة 64)

2.1. أسس المنهاج المدرسي

ينبغي المنهاج المدرسي على أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية وأخرى معرفية، لكنه قد يتأثر بغلبة بعضها عن بعض، وظهورها في بعض الأنظمة التربوية لظروف تتعلق بالسياسة العامة للبلاد، أو لشروط التنمية التي تسعى بعض الدول نحو تحقيقها من خلال إصلاحات التعليم، وغيرها من الظروف التي تبرز فيها أسس على أخرى، كالتي نراها في مرحلة التقدم الإلكتروني الذي سيطر على كثير من جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية في أغلب بلدان العالم. فأصبحت من الأسس الغالبة على تخطيط المنهاج المدرسي.

أولاً: الأسس الفلسفية لبناء المنهاج التربوي

هي تلك الأسس التي ينتجها المفكرون والمشتغلون بأمور التربية، ويننون على أساسها مناهج التدريس. والتراث النظري غزير في هذا الشأن، نتج عن التجارب التربوية فيه تراكم واسع في مستوى النشاطات والأهداف الواجب تحقيقها لدى المتعلمين.

فجدد في الفلسفة المثالية المبنية على نقل المعارف واستذكارها، استناد المنهاج على تنمية الجانب العقلي للمتعلم، من خلال محتوياته التي تركز على العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهو الأمر نفسه لدى الفلسفة الواقعية التي

ترى في المنهج الدراسي الواقعي أن المادة الدراسية الطبيعية والاجتماعية هي المحور الأساس للعملية التربوية. أما عن الفلسفة الطبيعية، فترى ضرورة التأكيد على النشاطات والابتعاد عن التخصص، بل الإعداد للحياة بجوانبها المختلفة والتأكيد على العمل اليدوي، والابتعاد عن التربية الدينية في مراحل النمو الأولى (محمد الحديدي، 2007، صفحة 68).

أما عن الفلسفة النفعية فتري بوجوب ربط المدرسة بالمجتمع، والاهتمام بالنشاطات اليدوية والمهنية و إدخالها في المنهاج الدراسي، والتأكيد على مبدأ الفعالية للحصول على الخبرة؛ و ربط التربية بالديمقراطية، كطريقة للحياة الاجتماعية وتبادل الخبرات، التي تؤسس على الحرية والفرص المتكافئة للمتعلمين (محمد الحديدي، 2007، صفحة 74).

بالمقابل نجد النظرية البنائية تقدم مبادئها في التدريس على ضرورة تكييف المنهج التعليمي وفق فرضيات المتعلمين المنبعثة من مطالبهم المعرفية والاجتماعية والعاطفية. وتقييم تعلمهم في سياق التدريس، والانفتاح على التنبؤ بالإجابات غير التقليدية؛ كما أن التعلم يتمركز حول مفاهيم أساسية، تتطلب التساؤل والتفاعل المتكرر بين المتعلمين، أكثر من التركيز على التنافس والانعزال (سليمان العدوان و عيسى داود، 2016، صفحة 43).

وفي نفس السياق نجد الفلسفة الإسلامية التي تقدم هي الأخرى أطروحتها حول كيفية بناء المنهج التربوي، بعرض ثلاث مبادئ أساسية؛ أولها طبيعة المعرفة التي تركز على حقيقة الألوهية، وحقيقة الكون في التصورات الفلسفية المختلفة. وثاني الأسس هو الإنسان بمعرفة حقيقته من حيث مصدره، ومركزه في الكون، ووظيفته في الحياة وغاياته. وثالث المبادئ هو طبيعة المجتمع بمعرفة حقيقة الحياة من حيث العقيدة والموجهات والروابط والصلات والنظم والمؤسسات، والعلم والمعرفة ودورهما الفاعل في ذلك (أحمد مذكور، 2001، صفحة 44).

ثانيا: الأسس المعرفية لبناء المنهاج التربوي

انطلاقاً من كون المعرفة مطلب أساسي يغلب على أهداف التربية والتعليم، فإنه ومنذ القديم، والمنهاج التربوية تولي اهتماماً بالغاً في طبيعة المعرفة ونوعها ومستويات تقديمها في المدرسة للمتعلمين، خاصة في حقلها الواسعين، الطبيعي أو البيولوجي أو ما يتعلق بالعلوم التجريبية، وحقل العلوم الإنسانية والاجتماعية. ولذلك فبناء المنهاج المدرسي يستند بالضرورة إلى أسس معرفية تشترك لدى العديد من الأنظمة التربوية في طرقها النظرية والتطبيقية.

لأن مصادر المعرفة المتمثلة في الحواس، والعقل، والحدس، والتقاليد والوجود والوحي والإلهام، فإنه يصعب تصنيفها وتنميتها في المناهج، وإنما تأخذ بشكل يناسب تفسيرها وبيان مقاصدها. ومن واجب المنهاج إعداد الطلبة للعمل بمقوماتها في ضوء تلك المصادر، التي لا بد من أن تكون الأسس المعرفية للمنهاج المدرسي مبنية عليها، على المعرفة الحسية ابتداءً، وعلى المعرفة العقلية، والمعرفة التقليدية، ثم على المعرفة الوجودية، والمعرفة الدينية، بشكل يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها. دون إغفال المستويات الأربعة المعروفة كحصيلة معلومات المجال المعرفي، والمتمثلة في الحقائق، والمفاهيم، والأفكار والمبادئ والقوانين، والأنساق الفكرية أو التراكم (أحمد مرعي و محمود الحيلة، 2009، صفحة 135).

والملاحظ أن المعرفة في شكلها المرتبط بالعلوم المختلفة، تدفع المخططيين للمناهج إلى اعتبار عامل التقدم التكنولوجي، أحد أهم الأسس التي تراعي تدفق المعرفة وانتشارها بشكل واسع في العصر الراهن. وهي ضرورة أخرى تتطلبها السياسات التربوية في إعداد الأهداف والخطط والاستراتيجيات التي تنبني عليها عملية التعليم والتعلم، مع مراعاة العوامل المادية والبشرية التي يتطلبها تحقيق أهداف المنهاج في شكله المعاصر.

ثالثا: الأسس الاجتماعية للمنهاج التربوي

تشير الأسس الاجتماعية إلى مختلف المقومات والضوابط والآليات التي تحيط بالطالب خارج المدرسة. وهو ما يتطلب ربطها بالمنهاج المدرسي والاعتماد عليها لربط المتعلم بثقافة مجتمعه وعاداته وتقاليده وقيمه. وخصائصه الديمغرافية والجغرافية التي تؤثر في بيئة التعلم. ولذلك يعتمد المخططون للمناهج المدرسية على اعتبارها أقوى الأسس التي يبنى عليها المنهاج الحديث.

فالمنهاج المدرسي له دور كبير في مساعدة المتعلم على فهم طبيعة مجتمعه من حيث نظمه ومؤسساته وكيفية التفاعل بينها، وتمكينه من التكيف معه بما يستلزمه من حقوق وواجبات. كما أن المنهاج المدرسي له علاقة قوية بسير المؤسسات التعليمية وإعدادها للأجيال الناشئة بما يتفق وفلسفة المجتمع، وهو الذي يجعل من المنهاج المدرسي مبني على صور التفاعل الاجتماعي، من تنافس، وتعاون، و صراع، ومتوافق مع مستجدات التغير الاجتماعي الذي قد يطرأ على المجتمع (أحمد سعادة و محمد ابراهيم، 2014، صفحة 104).

ولأن المجتمع يقوم على سلامة أفراد من الأمراض الاجتماعية المختلفة، ويبنى على القيم الاجتماعية التي تحفظ أمنه واستقراره، فإن المنهج الدراسي بالضرورة يراعي عددا من الضوابط التي ينشأ عليها المتعلمون في بيئتهم المدرسية والاجتماعية، فتكون أهدافا رئيسية في مختلف التعلمات والنشاطات. وتحقق بالتدريب من خلال المشاريع التي يتضمنها المنهاج المدرسي.

و نجد من أهم مقومات المنهاج المدرسي في جانب أسسه الاجتماعية ما يلي: (عبد الحميد مصطفى، 2000، صفحة 97).

. أن تتضمن أهدافه إدراك المتعلمين وتدريبهم على صور التعاون والتكافل الاجتماعي؛

. أن تُقدّم فيه خبرات تعليمية متنوعة، وتوضع لها آليات توظيف القيم الإيجابية؛

. أن يتضمن مخططات ومشاريع للنشاط الجماعي التعاوني والتضامني.

رابعا: الأسس النفسية للمنهاج التربوي

يقوم المنهاج المدرسي على الأسس النفسية بشكل مهم، ومرتبطة بنظريات التعلم ونظريات النمو وغيرها من النظريات التي ترتبط كثيرا بالمنهاج من حيث عملياته التعليمية والتعليمية. والأسس النفسية لها وقعها في المنهاج من حيث إعداد المتعلم فرديا واجتماعيا، لينشأ بشخصية سليمة وموافقة مع إمكاناته الفردية والاجتماعية التي يوضع فيها أثناء التعلم، وبعد مراحل تخرجه منها. فالأسس النفسية في المنهاج لها ضرورتها التي تجعل من المخططيين في موقف يتعاملون فيه مع شخصية مرنة ومطاوعة، بقدر ما تكون تنشئتها على شروط صحية مبني على أسس مدروسة وواقعية ومتوافقة وشخصيته الفردية والاجتماعية، بقدر ما تتحقق أهداف المنهاج المدرسي في تكوين الجيل المتزن والسوي من

حيث قيمه و سلوكاته و ردود أفعاله تجاه ما يلاقه في البيئة المدرسية أو البيئة الاجتماعية من انحرافات ومخاطر مهددة لشخصيته السوية.

وتتضح أهمية الأسس النفسية في بناء المنهاج المدرسي من خلال الاستفادة من نظريات التعليم والتعلم كما أشرنا، والتي ركزت على الدور الإيجابي للمتعلم في عملية التعلم، وعلى أهمية استخدامه لأساليب التعزيز من ثواب وعقاب لأجل تنظيم التعلم. كما تظهر الضرورة في بناء المنهج نحو الانطلاق من حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم في اختيار الأهداف وطرائق التعليم. ثم وفي أساس آخر في تنويع التعليم واستخدام أساليب الاستكشاف والاستطلاع والاستدلال والاستنتاج في تنظيم التعلم. يُضاف لها توفير فرص التفاعل النشط مع عناصر التعلم، والخبرات التعليمية وفق قدراتهم واحتياجاتهم (عبد الله الحاوري و سرحان علي قاسم، 2016، صفحة 41).

3. المنهاج المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية

1.3. مفهوم المنهاج المدرسي

لا تبتعد الفلسفة التربوية في الجزائر بعد الإصلاحات التربوية كثيرا عن تعريف المنهاج المدرسي بتمييزه عن مفهوم البرنامج، ووضعه في إطار اكتساب الخبرات والجوانب النفسية والحركية داخل المدرسة. وإخراجه من غرفة الصف وحصره في برامج المواد الدراسية، ونشاطاتها، إلى فضاء المدرسة الشامل الذي يتعلم فيه التلميذ مهارات وخبرات متعددة.

وعن مفهوم المنهاج: فهو: " يدل على كل التجارب التعليمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه. ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ، والطرائق والوسائل المستعملة، وكذا كفايات التقويم المعتمدة." (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 8).

فالمنهاج المدرسي انتقل في السياسة التربوية من مفهوم البرنامج إلى مفهومه الحالي الذي يعكس توجه النظام التربوي نحو المدرسة الجزائرية المعاصرة التي تتجه نحو تفعيله في حياة المستخدمين للتربية، بدءاً بالمفتشين والمدرسين، ووصولاً إلى كل الفاعلين في حقل التربية، دون إغفال الأولياء الذين يشتركون بشكل مباشر أو غير مباشر في الاطلاع على محتوياته. فهو يحمل الأهداف الأساسية، والغايات والوسائل و التعليمات والخطط والمحتويات وطرائق التدريس التي تُدَلُّ الفعل التربوي، و تُشرك فيه الجميع نحو وضع المتعلم كمحورٍ للعملية التربوية.

2.3. النظرية البنائية في المنهاج المدرسي في الجزائر

تستند السياسة التربوية في الجزائر على تبني النظرية البنائية في التربية، وهي تقدم ذلك بشكل صريح في المناهج المدرسية وفي الوثائق المرافقة لها، وترى في التعلم العصري المتوافق مع مستجدات التطور التكنولوجي والعلمي، والانفتاح العالمي على الثقافات الأخرى ضرورةً لتكوين المتعلمين وفقها. والمعرفة في الزمن الحاضر تتطلب من الفرد بناءها داخل عقله عوض انتقالها إليه مكتملة، وربطها بالمجتمع الكبير الذي يساهم بشكل كبير في تشكيلها، والمتعلم هنا فاعل أساسي في مختلف مراحلها.

ولهذه النظرية عدد من المبادئ التي تقوم عليها؛ نجد منها مبدئين أساسيين، أولهما أنّ المعرفة لا تستقبل بجمود، بل بفعالية إدراك الموضوع، بمعنى أن الأفكار والحقائق لا توضع بين يدي الطلبة بل عليهم بناء مفاهيمهم بأنفسهم. وثانيهما يظهر في أن فعل المعرفة تكيفي من خلال تنظيم العالم التجريبي، بل لا بدّ من أن نبني تفسيرات لخبرتنا. (سليمان العدوان و عيسى داود، 2016، صفحة 44).

فهذه النظرية تضع المتعلم في وضعية أساسية في بناء عمليات التعلم، والمنهاج في ضرورة من أن يتم تخطيطه وفق اعتبارات متعلقة بالأساس، من جهة بإشراكه في البحث عن المعرفة وتنظيمها وتكوينها عقليا، و ابتكار مشكلات في وضعيات تعليمية، ومن جهة أخرى باستخلاصها ودمجها في وضعيات أخرى اجتماعية، تكون فيها التجربة والخبرة والمحاولة المتكررة هي الأساس. و المعلم وعناصر العملية التربوية الأخرى، تكون تاليا هي التي تدفعه نحو بناء شخصيته. ولذلك فبناء المناهج المدرسية مرتكز على تلك المبادئ وغيرها مما يظهر فيما يلي: (سليمان العدوان و عيسى داود، 2016، صفحة 43).

- ضرورة تكيف المنهج التعليمي وفق فرضيات المتعلمين المنبثقة من مطالبهم المعرفية والاجتماعية والعاطفية.
- تقييم تعلم المتعلمين في سياق التدريس، والانفتاح على التنبؤ بالإجابات غير التقليدية؛
- التعلم يتمركز حول مفاهيم أساسية، تتطلب التساؤل والتفاعل المتكرر بين المتعلمين، أكثر من التركيز على التنافس والانعزال؛
- التعلم يظهر بعد عرض المعلم للمشكلة التي تهم المتعلم في حياته، وهو ما يتطلب إشراكه؛
- لا بد من بناء جسور بين معارف المتعلمين السابقة والجديدة؛
- ضرورة التشجيع على حلّ المشكلات باستراتيجيات مبتكرة من طرف المتعلمين.

3.3. أسس بناء المنهاج المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية

ينطلق المنهاج المدرسي في تحديده لأسسه التي خُطّط بها من القانون التوجيهي، ضمن مهام المدرسة، في مجال القيم الروحية والمواطنة، فيقدم خمسة أسس: (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 10).

- الاعتراز بالشخصية الوطنية وتعزيز الوحدة الوطنية، وذلك بترقية والحفاظ على القيم المرتبطة بالإسلام والعروبة والأمازيغية؛

- التكوين على المواطنة؛

- التفتح على الحركة التقدمية العالمية والاندماج فيها؛

- التأكيد على مبدأ الديمقراطية؛

- ترقية الموارد البشرية وإبراز مكانتها.

وتشير في نفس الصدد إلى أن المنظومة التربوية ذات طابع وطني، وديمقراطي، وعصري ومتفتحة على العالم. وتسعى للتكفل بهذه الأسس من خلال عدد من الاعتبارات: (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 12).

- تعزيز تجذر العملية التربوية في الانتماء الجزائري وفي الشعور بالانتماء إلى شعب واحد؛

- امتصاص الاختلالات الناتجة عن تطور المنظومة؛

- رفع تحديات جديدة ذات طابع داخلي، وخارجي، وتحدي مجتمع الإعلام والاتصال، وتحدي الثورة العلمية الجديدة والتكنولوجية.

ويُضاف لهذه الاعتبارات إعادة النظر في المهام الأساسية للمدرسة، خاصة منها مهمة التنشئة الاجتماعية ومهمة التعليم و التعلم.

ويضاف لذلك ما جاء في استناد المناهج المدرسية في مجال الأسس، وارتباطها بالاختيارات الوطنية التي يُقدّمها في قيم الجمهورية والديمقراطية، وقيم الهوية، والقيم الاجتماعية، والقيم العالمية.

4. الكفاءات و طرائق التدريس في المنظومة التربوية الجزائرية

1.4. الكفاءات وخصائصها في المنهاج المدرسي:

تستند المنظومة التربوية على مقارنة التدريس بالكفاءات، التي تصفها بأنها "ترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة، في مقابل منطق تعليم يتركز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتلاميذ" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 7).

ولهذه المقاربة خصائص عديدة، نجد منها أن المتعلم يجند مجموعة من الموارد المندجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة المنتمية لعائلة واحدة. وتفضل منطق التعلم الذي يركز فيه المتعلم على مواجهة وضعيات مشكلة، عوض منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط. كما يتدرب المتعلم على التصرف، والبحث على المعلومة وتنظيمها وتحليلها من خلال وضعيات حياتية مشكلة مختارة. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 7).

أما عن تعريف الكفاءة حسب المنهاج المدرسي فهي: "القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام. إنها القدرة على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة". (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 8).

والكفاءات أنواع ومستويات حسب المنهاج، منها كفاءات المادة الدراسية، والكفاءات العرضية، و الكفاءات الختامية، و الكفاءات الشاملة. كما أنها تدخل ضمن ميادين متنوعة، مثل الكفاءات ذات الطابع الفكري، وذات الطابع المنهجي، وذات الطابع الاجتماعي (فردى وجماعي)، وذات الطابع التواصلى.

2.4. طرائق التدريس المقترحة في المنهاج المدرسي

التدريس "علم تطبيقي انتقائي، يشير إلى العمليات التي يقوم بها المدرس مع طلابه في المراحل التعليمية المتقدمة. وهو عملية تربوية هادفة وشاملة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم والتعلم، ويتعاون فيها المعلم والمتعلم والإدارة والأسرة لتحقيق أهداف التربية" (حمزة أبو النصر، 2007، صفحة 180).

أما عن الطريقة في التدريس فهي "سائر الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتسلسلة التي يخطط لها المعلم، وينفذها في غرفة الصف أو خارجها، وتسمح له بتحقيق هدف أو مجموعة أهداف معينة. أو هي مجموعة من القواعد العامة، والضوابط التي يلتزمها المعلم في المواقف الصفية، لتحقيق التعلم المخطط له والمقصود" (حمزة أبو النصر، 2007، صفحة 183).

فالملاحظ عن الطريقة في التدريس أنها مرتبطة بالتخطيط المسبق، والاستناد لأهداف واضحة ودقيقة تجاه التعلم، كما أنها تنبني على نشاطات متنوعة، تتضمن الجانب المعرفي، والسلوكي والوجداني. كما أن لها وقعها في العملية التربوية، لما تحمله من تأثير في شخصية المتعلم. وبقدر تجاوزها مع شخصية المتعلم، وتلاؤمها مع حاجاته النفسية

والعاطفية، وإشباعها لفضوله العلمي، وتحقيقها لرغباته في النشاط، والتعبير عن قدراته، بقدر ما يحقق من ورائها المعلم الأهداف المسطرة في المناهج المدرسية.

وتتميز طرائق التدريس بمميزات أهمها: (حمزة أبو النصر، 2007، صفحة 184).

. أنها أداة لتحقيق المادة الدراسية، و تنفيذ المنهاج، واختبار مدى تناسبه مع المتعلم؛

. وسيلة لإبراز دور المعلم في عملية التعليم والتعلم؛

. تمثل نظاما متكاملًا من الإجراءات والعمليات المترابطة،

. توفر للمعلم مجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات المصاحبة للتعليم.

تصف المناهج المدرسية في المنظومة التربوية طرائق التدريس بشكل غير مباشر، موحية منها إلى أنه مشرف على عمليات التعلم، فالتلميذ هو المحور، وهو ما عليه سوى قيادته نحو اكتساب المعارف والنشاطات وتقويمها وفق المادة الدراسية. ولذلك نجد عددا من المفاهيم التي من بينها الوضعيات التعليمية، والوضعيات الإدماجية، وبناء التعلّلات، والإدماج، والمعالجة البيداغوجية، وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالتعليم الجماعي المستند على النظرية البنائية.

"فالعمل وفق المسعى البنائي يتطلب أولا وقبل كل شيء رفة شعار التخلي عن التدريس الذي يعتمد على الإلقاء والتلقين والإقبال على التعليم الذي يقوم فيه المتعلم بالدور الأساسي في عملية التعلم، حيث يباشر تعلمه بنفسه، ويمارس أعمالا شتى، وفق توجهات أستاذه، وتحت إشرافه" (بن تريدي و آيت عبد السلام، 2005، صفحة 43)

أولا: الطرائق النشطة

هي نوع من الطرائق المقترحة في المنهاج، إذ تتطلب عددا من التدابير التي تظهر في طرح قاعدة من التوجيهات قبل البدء في حلقة من حلقات التعلم، وشرح أهداف الوضع أو الوضعية البيداغوجية؛ والعمل بشعار نتعلم كيف نتعلم؛ وتبني على إنجاز مشاريع. ويضاف لها الإثارة للمستويات العليا في مصنّفات المجال المعرفي من تطبيق وتحليل وتركيب وتقييم؛ واللجوء إلى عمل الأفواج كلما كان ذلك ممكنا؛ كما يُطلب تفضيل ما له صلة حقيقية بالواقع؛ و التركيز على المسعى لا على النتيجة، لأن الخطأ أمر حتمي في كل عملية تعلم. (بن تريدي و آيت عبد السلام، 2005، صفحة 43).

ثانيا: طريقة حل المشكلة

هي مسعى منهجي من أجل إيجاد حلّ لمسألة مقلقة، وتحديد الطريقة التي تساعد على الإفضاء إلى ذلك. و على المعلم أن يقوم بالمهمتين التاليتين لتحقيق ذلك؛ أولهما بجعل التلاميذ في وضعية إدراك لمفهوم حلّ المشكلة؛ وثانيهما بتزويد المتعلمين بنموذج يوضح الخطوات اللازمة لحلّ المشكلة. (بن تريدي و آيت عبد السلام، 2005، صفحة 64).

فهذه الطريقة تتطلب من المدرس مهارات واسعة لأجل وضع عدد كبير من المتعلمين في وضعية واحدة استقصائية، كما تتطلب منه استشارتهم ووضعهم في وضعيات الحيرة والفضول نحو إيجاد الحلّ. وهي عملية مستمرة ومتكررة في أغلب النشاطات التي تتطلبها عمليات التعلم في المادة الدراسية.

ثالثا: بيداغوجيا المشروع

هي شكل من أشكال التعليم يقوم فيه التلاميذ بصفة كلية بإنجاز أعمال مختارة بمعية المدرّس بغية اكتساب طرائق البحث، واستغلال الوثائق، ومن ثمّة تنمية الاستقلال الذاتي. فهي إذن طريقة من الطرائق التي تعتمد على إنجاز أعمال محدّدة، قد تستغرق مدة طويلة نسبيا. (بن تريدي و آيت عبد السلام، 2005، صفحة 72).

والملاحظ أن هذه الطريقة صعبة التحقيق في ظروف العمل التي ينشغل فيها المتعلمون بالجانب المعرفي، والتحصيلي بالطرق التقليدية، كما أنهم في الغالب يلجؤون إلى غيرهم في تحقيق مشاريعهم البيداغوجية، مما يفقد الطريقة فاعليتها وأهدافها التي وُجدت من أجلها.

5. تعليمية اللغة العربية في المناهج المدرسية

يُشير المنهاج المدرسي لمادة اللغة العربية في تعريفها: " العربية هي لغة المدرسة الجزائرية، واللغة الوطنية الرسمية، وإحدى مركبات الهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية، لذا، فإن تعليمها وتعلمها يكتسي أهمية بالغة، والتحكم في ملكتها أمر ضروري لكونها كفاءة عرضية، و كلّ نقص في اكتسابها يُؤدّي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 30).

والأهمية التي توليها المناهج المدرسية واضحة في هذا التقديم للمادة، بحيث تضعها في مكانة ذات أبعاد سياسية واقتصادية وثقافية و اجتماعية وعلمية في الوقت ذاته. كما أنها تضعها في وضعية الأساس الذي تنبني عليه المكتسبات في المواد الدراسية الأخرى.

1.5. غايات المادة في مرحلة التعليم المتوسط

يصف المنهاج غايات المادة في مرحلة التعليم المتوسط، بأنه دعم للمكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتغذية للبعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية، باعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي، وصقل لشخصياتهم بالتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية، وغرس للقيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 30)

تقدم المناهج المدرسية للمادة في مجال تعليميتها عددا من الخصائص التي نجد منها: (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 32)

. إسهاماتها في تحقيق ملامح التخرج الشاملة للمتعلمين في هذه المرحلة التعليمية، بالتركيز على بناء الكفاءات اللغوية، وغرس القيم.

. توضح طبيعة الموارد المجنّدة التي يستقي منها المتعلم تعلماته، فتحددها في المدرسة، ومن المحيط الاجتماعي، خاصة منه وسائل التواصل الحديثة.

. تحدد ملامح التخرج من خلال الكفاءات الشاملة، وربطها بثلاثة ميادين هي فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب بالقراءة، والإنتاج الكتابي بالتعبير.

. ملامح التخرج للسنوات الأربع للتعليم المتوسط تشترك في ثلاث نقاط مهمة: التواصل بلغة سليمة . القراءة التحليلية الواعية للنصوص . الإنتاج الشفهي والكتابي

. البرامج السنوية للمادة تضمّ تدريجاً للتعلّات وفق نسق منهجي، تُظمّن فيه الكفاءات مع مواردها المعرفية والمنهجية، بمراعاة قدرات المتعلمين العقلية والمعرفية.

2.5. كيفية تحقيق الكفاءات في مادة اللغة العربية

يقترح المنهاج المدرسي عدداً من التوجيهات لأستاذ المادة، لتحقيق كفاءات التعلم لدى المتعلمين، ففي مستوى تطبيق المنهاج، تذكره بالنظرية البنائية والنظرية البنوية الاجتماعية كخلفية علمية، وتعتمد النظرة النسقية كمسعى تنظيمي. فالأستاذ مطالب بانتهاج طرائق خاصة في التدريس لتمكين المتعلم من بناء تعلّماته بنفسه، وتنمية كفاءات التحليل والتركيب والاستنتاج، وحلّ المشكلات التي تواجهه في الحياة. وتقترح عليه في مستوى تعليمية مادة اللغة العربية ما يلي:¹

- . تفعيل كفاءة التواصل من خلال نشاط القراءة؛
- . بناء الكفاءات التي تعبر عن القيم الخلقية والاجتماعية؛
- . اقتراح وضعيات ذات طابع إدماجي لحلّ المشكلات؛
- . التدريب على النقد، والتقييم الذاتي، والتشجيع على التواصل باللغة الفصحى.

6. عرض وتحليل معطيات الدراسة

1.6. عرض و تحليل محتوى المنهاج المدرسي لمادة اللغة العربية

استناداً لتقنيات استخدام تحليل المحتوى النوعي المنتهجة في البحث، فإن فئات التحليل هنا هي الكفاءات وطرائق التدريس، والوحدات المطلوبة للتحليل هي المعاني المتضمنة في المنهاج. ولذلك فإن ما تضمنه المنهاج المدرسي من هذه المعاني، يتّجه نحو الإطار النظري الواجب تطبيقه في أغلب صفحاته، التي تقدّم الكفاءات وطرائق التدريس على شكل مفاهيم نظرية غير قابلة للتطبيق في الميدان.

. الكفاءات تقدم على شكل مستويات في المنهاج، بغرض التحقيق لدى المتعلمين وهي:

الكفاءات الشاملة . الكفاءات الختامية . كفاءات المادة . الكفاءات العرضية

. الكفاءات تُعرض في ديباجة المنهاج بشكل غايات وأهداف كبرى للمنظومة التربوية، وهي:

كفاءات ذات طابع فكري . كفاءات ذات طابع منهجي . كفاءات ذات طابع اجتماعي

(شخصي وجماعي) . كفاءات ذات طابع تواصلية.

. طرائق التدريس تقدم بشكل ضمني، ولا يُخاطب فيها الأستاذ بشكل مباشر في القضايا التي تعنيه، ورغم أن

المنهاج موجه لجميع فئات المستخدمين من التربية، إلا أنه كفاعل مباشر وفي ضرورة للحضور في التوجيهات والشرح، يغيب في معظم صفحات المنهاج. ولا تقدم الطرائق بشكل واضح في عنوان مستقل. بل يبحث عنها ضمناً في محتويات المنهاج. ونجد من أهمها:

. الطرائق النشطة . طريقة حلّ المشكلة . طريقة بيداغوجيا المشروع

إذا كان المنهج الخفي يعبر عن " كل ما يكتسبه ويمارسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي طوعية ودون إشراف المعلم من خلال التعلم بالقدوة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ومجتمعه المحلي." (عبد الحميد مصطفى، 2000، صفحة 20). فإن الكفاءات التي تضمنها منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط، بعيدة جدا عن واقع المتعلمين في بيئة التعلم الجزائرية. والأسباب عديدة، أهمها الظروف المدرسية من جهة، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة على المدرسة. إذ أن العاملين يضعان المعلم والمتعلم في وضعيات صعبة التحقيق للمقارنة التي تعتمد على الكفاءات، وطرائق التدريس النشطة.

2.6. عرض وتحليل معطيات المقابلة

قدّم المفتشان إجابات عن تساؤلات مهمة تتعلق بالكفاءات المستهدفة في المنهاج المدرسي، وطرائق التدريس التي يتضمنها. وكان ذلك من موقعهما كمسؤولين عن الإشراف والتوجيه والتكوين لأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، فكان مضمون المقابلة بالشكل التالي، مع الإشارة إلى تجاوز البيانات العامة وتلك التي تخص المقارنة بالكفاءات وظروف تطبيقها، وعلاقتها بالإصلاحات التربوية:

س1. ما هي خصائص الكفاءات المتضمنة في منهاج التعليم المتوسط للغة العربية بين ما هو منها نظري، وما يمكن تحقيقه في الواقع؟

ج1. كانت الإجابة مشتركة، رغم أن كل مفتش أجاب في مقابلة خاصة، و ظروف عمله، ونوع الأساتذة مختلف، حيث اتجه الجواب نحو النفي القطعي. لأن المقارنة بحدّ ذاتها يشوبها الغموض لدى مستخدمي التربية. ومبرراتهما في ذلك ترجع إلى كثرة المصطلحات النظرية كمركبات الكفاءة، ومستويات الكفاءة، والإدماج في الكفاءة. والوضعيات التي يتطلبها تحقيق الكفاءات.

س2. لماذا لا يزال الغموض في المصطلحات، رغم أن المقارنة مطبقة منذ 17 سنة خلت؟

ج2. السبب يرجع لعاملين أحدهما يتعلق بالمقارنة ذاتها التي لم تذلل وتبسط مفهوم الكفاءة بشكل يمكن فهمه وتطبيقه. ومن جهة أخرى بسبب إغراض الأستاذ عن محاولة فهمها.

س3. وماذا عن طرائق التدريس التي يقترحها المنهاج المدرسي للأستاذ؟

ج3. هي تحصيل حاصل عن الغموض الناتج عن فهم المقارنة من جهة، ومن جهة ثانية بسبب عدم توفر المناخ التعليمي الذي تحصل به تلك الطرائق. وكذلك بسبب الميل إلى استخدام أسلوب التلقين الذي لا يتطلب جهودا وبخنا ونشاطا من طرف المدرس.

س4. بخصوص اللغة العربية فإننا نجد المنهاج يضعها في مكانة مهمة من حيث نوع الكفاءات المقترحة. فما

هو وضعها في الواقع التعليمي؟

ج4. المنهاج المدرسي يتجه بها نحو زاوية أثرت عليها سلبيات، عوض أن ترتقي بها. فكونه يريد لغة تواصل ومحاولة تدعيمها بوسائل التطور التكنولوجي، أفقدها بلاغتها و روحها الضاربة في أعماق التاريخ و التراث العربي الإسلامي. وانحسرت في مساحات ضيقة يغلب عليها الطابع التقني، خاصة وهي تصطدم باللغة الفرنسية اجتماعيا والعامية المزيج منهما.

س6. بحكم إشرافك على توجيه وتكوين الأساتذة على طرائق التدريس المقترحة في المنهاج، كيف هو واقع تكوينهم أثناء الخدمة؟

ج6. الواقع مؤسف لأسباب متعددة، بعضها يرجع لعدم تقبل بعضهم لفكرة إعادة التكوين على هذه المقاربة التي يراها فاشلة وبالتالي فطرائقها المقترحة غير مجدية. وبعضهم ورغم محاولاتهم الاستفادة من التوجيهات والوثائق المقدمة لهم، إلا أنهم يواجهون صعوبات جمة في إسقاطها على الواقع، لظروف التمدد، ولضيق الوقت، ولكتافة البرامج، وبعدها عن خصوصيات المجتمع الجزائري. كما أن الفوارق العمرية ومستويات الأساتذة غير متوافق.

س7. ما الجديد الذي حملته مناهج الجيل الثاني في مادة اللغة العربية، ولا يرال الأستاذ يعاني من نفس الصعوبات؟

ج7. الجديد كان تقنيا فقط وفي المصطلحات، وبعض مستويات من الكفاءة، لكن المقاربة هي المقاربة، واعتمادها على النظرية البنائية وأسسها لا يتوافق مع مقومات التعليم في الجزائر. إنها منتوج مستورد نظريا، ولا يتوافق مع الإمكانيات المادية والبشرية التي تتطلبها المدرسة الجزائرية.

3.6. استخلاص نتائج الدراسة

بتحليلنا لمحتويات المناهج المدرسية لمادة اللغة العربية في التعليم المتوسط، نرى أن الكفاءات المستهدفة و طرائق التدريس المتضمنة فيها، لا تتوافق والفرضيات التي طرحناها:

فالفرضية الأولى التي تشير إلى أن أستاذ مادة اللغة العربية يحقق بشكل مقبول كفاءات التعلم لدى المتعلمين وفقا لتعليمات المنهاج المدرسي. ينفىها المفتشان من موقعهما الرسمي، وتشخيصهما لواقع الأستاذ في المادة. فالعربية لا زالت تعاني ضعفا كبيرا لدى المتعلمين، والكفاءات المسطرة لها في المنهاج غير مطبقة، وهي بمثابة إطار نظري لأفكار بعيدة عن الواقع التعليمي.

والفرضية الثانية التي تشير إلى أن أستاذ مادة اللغة العربية يطبق بشكل مقبول مختلف طرائق التدريس المقترحة في المنهاج المدرسي. غير صحيحة، بل إن غالبية الأساتذة يطبقون الطريقة التقليدية المعتمدة على التلقين. كما أن المتعلم بالنسبة لهم ليس هو المحور في العملية التعليمية، بل هو الحلقة الأخيرة التي يُطلب منها الفهم والاستدكار والحفظ و التحضير بكل الطرق للحصول المؤقت، المرتبط بالامتحانات. فالقراءة بالنسبة للمتعليم تشوبها الأخطاء والتلکؤ والتخوف من التسميع. و إنتاج المكتوب ضعيف لدة غالبية التلاميذ وتحريرهم للنصوص أضعف من أن يوصف بأنه لتلاميذ في التعليم المتوسط.

7. خاتمة:

هكذا إذا تبدو الكفاءات وطرائق التدريس في المنهاج المدرسي للغة العربية فمئذ الإصلاحات الأخيرة التي شرع في تنفيذها مع الموسم الدراسي 2003/2004. ومرور هذه السنوات السبعة عشر، وتخرج أجيال عديدة من المستويات المختلفة بالتعليم المهني أو الثانوي أو العالي، وربما حتى مع المتسربين والتحاق فئات منهم بالحياة المهنية مبكرا، كلها وضمن تركيبها الاجتماعية، بعيدة عن هذه الأهداف المسطرة في المنهاج المدرسي.

ففي المستوى الأكاديمي نلمح ضعفا واسعا وواضحا لدى فئات الطلبة والمدرسين في تعاملهم باللغة العربية، تأليفاً، ونطقاً، ومحاوراً، في الأماكن الرسمية داخل قاعات الدروس والمحاضرات، وفي مناقشاتهم وإبداء آرائهم، وأستفساراتهم، وفي نفس السياق نجد ما يسوؤنا فعلاً لدى عدد من المدرسين في مستويات التعليم القاعدي. وعن المستوى الاجتماعي في المعاملات والتفاعلات الاجتماعية، والتبادلات التجارية والخدمية عامة، تظهر الصور البعيدة التي تجعل من أفراد المجتمع الجزائري في مستوى محرج أمام الأهداف التي خططتها المناهج المدرسية تجاه مسألة التعريب والتكوين.

أما عن المستوى الثقافي والتكنولوجي فإن الأمر يظهر بصورة أكثر تراجعاً وابتعاداً عن العربية كلغة تواصل كما وصفتها المناهج المدرسية، واستهدفت من خلالها تكوين أجيال، يؤسف لأمرها في التفاعل بينها بالعربية البسيطة السليمة، فما بالنا بما تحمله من بلاغة وخصوصيات مميزة لمنطقها وحرفها الداعي إلى الرُقي، وحسبنا مواقع التواصل الاجتماعي المليئة بأشكال التعبير الركيكة والمليئة بالأخطاء. وما يمكن تقديمه كافتراحات يتجه إلى ضرورة إعادة التفكير في إصلاحات تربوية شاملة وجديدة، تعيد التخطيط لأهداف تدريس مادة اللغة العربية وطرائق تدريسها. بالإضافة إلى إعداد مخطط لإعادة تكوين الأساتذة أثناء الخدمة، بما يتناسب وظروفهم المهنية والاجتماعية.

قائمة المراجع:

- أحمد سعادة ، فُجْد ابراهيم،(2014) ، المنهج المدرسي المعاصر ، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- أحمد مذكور،(2001) ، مناهج التربية .أسسها وتطبيقاتها، دارالفكر العربي، القاهرة.
- أحمد مرعي ، محمود الحيلة،(2009) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط7، الأردن.
- بن تريدي ، آيت عبد السلام،(2005) ، دليل الأستاذ .دليل بيداغوجي خاص بكتاب التلميذ للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- حمزة أبو النصر،(2007) ، الشامل في التعليم والتعلم والتدريس .نظريات وطرائق، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر.
- سليمان العدوان، عيسى داود،(2016) ، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديونو لتعليم التفكير، الأردن.
- عبد الحميد مصطفى،(2000) ، المناهج الدراسية .عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريح للنشر، السعودية.
- عبد الله الحاوري ، سرحان علي قاسم،(2016) ، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء، اليمن.
- فُجْد الحديدي،(2007) ، ثقافة تربوية .التربية مبادئ وأصول ، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- اللجنة الوطنية للمناهج،(2016) ، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.