

المنظومة التربوية في الجزائر من البرنامج إلى المنهاج

شارف فضل، جامعة سعيدة، الجزائر.

ملخص

عرفت المنظومة التربوية في الجزائر عدة تغييرات قصد مواكبة التطور الحاصل في حقل التربية ويمكننا حصر هذا التغيير في مرحلتين هامتين لكل منها خصائص .

1 - مرحلة ما قبل الإصلاح (1962-2007) هذه المرحلة طرأت عليها جملة من التغييرات ولكنها لم تكن جوهرية إذ حافظت على الطريقة التلقينية وكانت التعديلات محدودة شملت مضامتن بعض المواد التعليمية الغاية منها تكوين الفرد. وكذا تقييم عناصر العملية التعليمية التعليمية، كما كانت تمهيدا لمرحلة الإصلاح وبقي مصطلحا البرنامج والتعليم ثابتين في هذه المرحلة.

2 - مرحلة الإصلاح (2007 إلى يومنا هذا) انقلبت على الثابت في المرحلة السابقة (البرنامج والتعليم) وعوضتهما بمصطلحي (المنهاج والتعلم) وهو ما يواكب التطور في ميدان الفلسفة والتربية حيث انتقلت من المعيارية إلى البنائية وصار المتعلم هو محور العملية التعليمية ومنحته فرصة للإبداع والابتكار.

Résumé

Afin d'accompagner les différentes évolutions dans le domaine de l'éducation, le system éducatif en Algérie a connu plusieurs réformes qui correspondent aux étapes suivantes:

- 1) Avant la réforme (1962-2007) cette étape a connu un certain nombre de changements superficiels ; puisqu'elle a gardé la méthode traditionnelle. Le réajustement était limité.
- 2) L'étape de la reforme (2007- en cours) s'est retournée contre le constant (programme et enseignement) remplacé par (programme d'études, apprentissage)

Cette réforme et adaptée aux évolutions de la philosophie et a l'éducation. Cette approche met l'apprenant au centre de l'apprentissage.

البرامج التعليمية قبل الإصلاح:

طرأت على البرامج التعليمية عدة تعديلات منذ 1962. ولقد كانت ثمة عدة اعتبارات اجتماعية وسياسية، خلال السنوات الأولى التي أعقبت الاستقلال، أدت إلى إدخال تعديلات محددة على مضامين بعض المواد التعليمية ولا سيما المواد ذات الأبعاد الاستراتيجية مثل التاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية المدنية والأخلاقية والدينية، وكذا صياغة برامج اللغة العربية، وإدراجها في المسار التعليمي.

أما التعديلات التي طرأت على البرنامج خلال السبعينيات، فيمكن اعتبارها بمثابة فترة تحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية، ومن ثمة إعداد وتطبيق برامج تعليمية جزائرية محضة.

تم في تلك الأثناء إصلاح البرامج المذكورة بغرض تجسيد الانشغالات المطروحة آنئذ والتي يمكن تصنيفها إجمالاً في نوعين اثنين⁽¹⁾:

• يتعلق الصنف الأول بالتكفُّل بالانشغالات ذات الصلة بتكوين الفرد: أي تنشئة المواطن الجزائري طبقاً لمشروع المجتمع المنشود آنذاك.

• ويتعلق الصنف الثاني بالانشغالات ذات الطابع المهني: انتقاء أفضل الخيارات وأحسن المنهجيات المعروفة في مجال تصميم البرامج، مع الأخذ بعين الاعتبار التطورات الحاصلة في علوم التربية وعلم النفس التربوي وتقنيات التقييم... ولا يتعلق الأمر بتقييم المكتسبات فحسب، وإنما بتقييم شتى عناصر العملية التعليمية التعلمية.

لهذا السبب شهدت فترة السبعينيات والثمانينيات محاولات وتجارب عديدة فيما تعلق بتصميم البرامج الدراسية. ولقد بدأت النظرة الجديدة حينئذ تفرض نفسها في المؤسسة التربوية داعية إلى الأخذ بعين الاعتبار معطيات الواقع الوطني والتطورات العلمية والتقنية وتوجيه ذلك كله نحو تنمية كفاءات التلاميذ الذاتية وتطوير قدراتهم العقلية بدل تركيز الفعل التربوي على مجرد تلقين المعلومات وتراكمها.

ومع هذا فلئن كانت تلك المعطيات والتوجهات حميدة في حد ذاتها، وتستحق التقدير إلا أن تطبيقها ميدانياً كان يعاني عدداً من الصعوبات الظرفية التي تعود أساساً إلى ما يلي⁽²⁾:

- عدم استقرار الهياكل التنظيمية والأشخاص.
- نقص الإعلام والتكوين، وقلة التجربة، وضعف التمرس المهني لدى العناصر المكلفة بترجمة غايات ومقاصد المدرسة في شكل برامج دراسية فعالة.
- عجز المؤسسة المكلفة بالمتابعة والتقييم عن أداء جميع مهامها؛ ذلك أن المعهد التربوي

الوطني كان مشغولا بالدرجة الأولى بتصميم وطباعة الكتب المدرسية وتوزيعها أكثر من اهتمامه بالتقييم المنهجي والعلمي للبرامج الدراسية. - انعدام الشروط المسبقة والضرورية لتطبيق أي برنامج تربوي جديد.

ومثلما يعود منشأ هذه الصعوبات الظرفية إلى نقص الانسجام الداخلي الخارجي بين البرامج الدراسية مع العلم أنه لم تفلح محاولات تدارك الخلل، المحتمشة، في تصحيح تلك النقائص.

ولقد تجلت نتائج ذلك كله في كثافة البرامج الدراسية، وساعات الدراسة، وغالبا ما كانت المضامين بعيدة جدا عن مساهمة التطورات التي تحدث في المحيطين الاجتماعي والاقتصادي، فضلا عن تخلفها عن ركب العلوم والتكنولوجيا. وعلاوة على ذلك، فإن تدريس بعض المواد الضرورية لبناء شخصية الأطفال، وصلها كاللغة العربية والتاريخ والتربية المدنية، أو تلك المواد التي تساهم في تنمية الملكات العقلية العليا كالفلسفة، وبعض فصول برنامج الرياضيات... لم تكن تحظى بكل ما تستحقه من عناية واهتمام، ناهيك عن نشاطات الإيقاظ التي لم يخصص لها أدنى حيز في برامج التعليم.

إن ما سبق ذكره يعطي صورة عن حجم وجسامة الأعباء التي ينبغي تحملها في هذا الميدان لإعادة الأمور إلى نصابها، واحترام المعايير التي تضمن التسيير العادي لكل مكونات المنظومة التربوية. فمن طبيعة الأمور أن تكون المسألة البيداغوجية هي المحور الرئيس الذي تدور حوله بقية الورشات على مستوى جميع مكونات الفعل التربوي، مع العلم أن عددا معتبرا من البرامج الدراسية، وخصوصا منها برامج التعليم الأساسي، لم يطرأ عليها أي تغيير منذ الشروع في تطبيقها منذ 1981-1980.

لهذه الأسباب جميعها كانت أولى التدابير التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية في هذا الشأن هي تركيز جهودها على إقامة جهاز دائم لتصميم البرامج والطرائق التعليمية والمصادقة عليها.

إنشاء جهاز مكلف بتصميم المناهج الدراسية:

من الضرورة بمكان إنشاء هيكلية مختصة توضع تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية، تسند إليها مهام محددة. ويتعلق الأمر هنا باللجنة الوطنية للمناهج والتي سترقى لاحقا إلى مجلس وطني للمناهج طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 08/01/2008 والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية.⁽³⁾

اللجنة الوطنية للمناهج:

إن اللجنة الوطنية للمناهج هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية عبر ما تصدره من آراء وتصوغه من اقتراحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية وبخاصة منها ما تعلق بـ:

- إعادة التصميم الشامل لنظام التمدرس.
- صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقاً من غايات التربية.
- إعداد مخطط مرجعي عام للمناهج.
- تحديد ملمح تخرج التلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية.
- إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم، وبناء البرامج الخاصة بكل مادة دراسية، أو مجموعــــــــــــــــة من المواد.
- التصديق على مشاريع البرامج التي تعدها المجموعات المتخصصة للمواد، بعد التأكد من تطابقها مع المخطط المرجعي العام للمناهج، هذا من جهة، ومن جهة أخرى مع مستوى المعارف والتطــــــــــــــــورات التكنولوجية.
- تحديد كفايات تقييم التعلّيمات وإجراءات الاستدراك والتكفل النفسي والبيداغوجي بالتلاميذ الذين يعانون صعوبــــــــــــــــات في التعلّم.

تتألف هذه اللجنة من أربعة وعشرين عضواً برئاسة شخصية بارزة في عالم التربية، يتم تعيين أعضائها إما بصفتهم الرسمية، وإما بالنظر إلى تجربتهم المشهودة في ميدان التربية والتكوين.⁽⁴⁾

المخطط المرجعي العام للمناهج:

إن المخطط المرجعي العام بمثابة ميثاق عملي يحدد الكيفيات المقررة فيما يتعلق بتخطيط البرامج وتصميمها. إن هدف هذا المسعى هو ضمان الترابط والاتساق بين مختلف المواد الدراسية، ويمكن تعريفه بأنه «وثيقة رسمية تحدد العناصر التنظيمية للبرامج. وهو بهذه الصفة إطار عام ودليل عملي لإعداد برامج كل مادة من المواد الدراسية».⁽⁵⁾

ويتضمن المخطط المرجعي المحاور الرئيسة التي تتمفصل حولها الأهداف والمضامين والأنشطة المقررة في كل برنامج ولكل مادة.

ولأول مرة في تاريخ الجزائر، يتم إعداد وثيقة مرجعية لتصميم البرامج التعليمية في كافة الأطوار.

بناء المناهج الدراسية الجديدة:

خلال السنة الدراسية 2007/2008 انتهت اللجنة المتخصصة من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية، وعدده اثنا عشر، والتي تتكون منها المنظومة التربوية: أي لا يقل عن 185 منهاجا دراسيا جديدا تم بناؤها منذ انطلاق الإصلاح سنة 2003.

ترقية المواد المساهمة في بناء شخصية التلميذ:

إن اللغة العربية والأمازيغية والتربية الإسلامية والتاريخ والتربية المدنية مواد تجعل التلاميذ يكتشفون جذورهم التاريخية، ويفهمون الخطوط العريضة لسير مجتمعاتهم، ومغزى قيمه. وما يهمننا من هذه المواد هو اللغة العربية التي تعتبر عنصرا من الثلاثية التي تتكون منها الهوية الوطنية، ولكونها اللغة الوطنية الرسمية، فإنها لغة تعليم المواد الدراسية جميعها، وفي جميع مستويات وأطوار المنظومة التربوية الوطنية.

وبناء عليه نجد أن اللغة العربية قد حظيت باهتمام كبير من قبل أصحاب القرار في الجزائر، وتجلت هذه الاهتمامات في التدابير التالية:

- إعداد برامج دراسية وكتب مدرسية جديدة.
- الانطلاق في تنفيذ برنامج واسع يستغرق سنوات عدة، في إطار التكوين أثناء الخدمة بغرض تحسين مستوى المدرسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط وتدعيم تأهيلهم الأكاديمي والمهني.
- مضاعفة عدد الندوات والعمليات التدريبية في المواضيع المتعلقة بتعليمية المواد.
- إدخال تحسينات على تنظيم وسير هيئة التفتيش العام بغرض إعطاء دفع نوعي لعمليات الإشراف والتنسيق والمتابعة والمراقبة والتقييم المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية الخاصة باللغة العربية، ويرمي ذلك كله إلى تحقيق هدف استراتيجي يتمثل في منح هذه اللغة ما تستحقه من عناية ومكانة متميزة.
- رفع معامل اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط من 4 إلى 5.
- زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريسها.⁽⁶⁾

بعد هذه الإطلالة على ما شهدته المنظومة التربوية الجزائرية من إصلاحات تخص المناهج تحديدا، نأتي الآن إلى مقارنة مفهومي المنهاج والبرامج.

المنهاج والبرنامج؟

حدث في العشرين سنة الأخيرة تحول في المشهد التربوي، تمثل أساسا في تغيير الباحثين لمجالات اهتمامهم وابتعادهم عن الخوض في العديد من المواضيع من مثل

الأهداف التربوية، والنظام داخل المؤسسات التعليمية... واتجهت البحوث للانشغال ببعض القضايا الجديدة-القديمة ، من مثل قضية التمرکز حول المتعلم، وموضوع طبيعة التعلم وآلياته، والعودة للاهتمام مجددا بالمعرفة، وبمحتويات التدريس وبالتنظيمات المنهجية لمضامينه وغيرها من الأمور ذات الصلة بمجال التربية. مما ساهم في ظهور نماذج لمناهج جديدة ، سنعمل على التعريف بها فيما يلي:

أولا: تعريف البرنامج:

يتناقض البرنامج مع المنهاج، فالبرنامج يتكون من «لائحة المواد والمحتويات الواجب تدريسها. هو التنبؤ بما سيدرس في مستوى دراسي معين وفي تخصص معين وفي زمن معين. فهو يستهدف كل تخصص على حده، وكل مستوى على حده. ويجري تدريسه على مدى سنة دراسية. وتحديده يكون من طرف الوزارة الوصية.»⁽⁷⁾

وهو «يحيل على مجموع المواد الدراسية التي توجد داخل خطة معينة، ترفق بمجموعة من الأنشطة المصوغة للاستجابة للغايات والمقاصد التربوية.»⁽⁷⁾

هو عبارة عن «مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، والتي تتيح للمتعلم المرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلميذ.»⁽⁸⁾

ويعرف بكونه «خطة تربوية لتقديم مجموعة من الفرص التعليمية لتحقيق غايات عريضة ومحددة ذات علاقة بمجموعة محددة ومعروفة من الأفراد لمركز تعليمي محدد.»⁽⁹⁾

وحيثما تطرق jean Volgaire إلى مصطلح البرنامج الدراسي Le programme scolaire انطلق من المنظومة الفرنسية التي ينتمي إليها مبينا أنه لم يكن هناك مصطلح متفق عليه حول البرنامج الدراسي.⁽¹⁰⁾

وما يمكن قوله هو أن البرنامج الدراسي مصطلح يعمل على ضبط توقعات المدرس والمقيم أو الممتحن لما ينبغي أن يكون مطالبا به المكون من حيث:

* ما ينبغي أن يدرس إليه؛ أي ما ينبغي أن يتعلمه التلميذ.

* في أي مستوى من مستويات المنظومة المدرسية؟

* الفترة المخصصة: أي عدد الساعات المخصصة في كل أسبوع أو المجموع الكلي لعدد الساعات.

ثانيا: تعريف المنهاج:

المنهاج Curriculum يعود هذا المفهوم لجون ديوي، وهو «يناقض المقرر الدراسي الذي يقوم على وصف لائحة المحتويات المستعملة في البيداغوجيات التقليدية، ويتكون من غايات وأهداف ومحتويات ووصف النظام التقويمي، وتخطيط الأنشطة والآثار المنتظرة فيما يخص تغيير المواقف والسلوكيات. ويتحدد بإعطاء الأولوية للتخصصات على المعارف والأولوية للتلميذ ومصالحته، والمجتمع وتطوره.»⁽¹¹⁾

المنهاج يفيد «عملا دراسيا أو تكوينيا منظما داخل مؤسسة تعليمية، كما يفيد بشكل أكثر دقة مجموعة منسجمة من المحتويات ووضعيات التعلم المشتغلة وفق نظام متدرج بشكل معين. ويفترض من لفظ منهاج فكرة التعدد المنظم لمحتويات معرفية cognitifs؛ لأن مصطلح منهاج يفيد بشكل كبير التعرف على مجموعة المواد الدراسية داخل منهاج خاص أو جهوي-cursus معين. كما يفيد فكرة السيرورة المنشودة والمنظمة داخل الزمان، أو سيرورة التعليم والتعلم التي تقام داخل سياق، وتحت مراقبة مؤسسة تربوية رسمية.»⁽¹²⁾

ويعرفه دولاندشير بأنه «الخبرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمو ينسجم والأهداف المسطرة.»⁽¹³⁾

ويعرفه داينو بأنه «ما تقدم المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل نمو روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان.»⁽¹⁴⁾

«إنه وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتجديد الإطار الإجباري لتعلم مادة دراسية ما.»⁽¹⁵⁾ ويميز عبد الكريم غريب في هذا الصدد بين ثلاثة أنواع من المناهج:

- 1 - منهاج صريح وموجه: وهو الذي يكون محدد الصياغة من طرف الفاعلين التربويين.
- 2 - منهاج واقعي: ويشكل المرجعية أو الصياغة المبينة لتجارب وخبرات التلاميذ.
- 3 - منهاج ضمني: ويشكل مجموعة التجارب والخبرات المساهمة في التكوين، إلا أنها غير قابلة للملاحظة.⁽¹⁶⁾

ما نستنتجه من التعاريف المختلفة هو أن المنهاج:

- تخطيط لعملية التعليم والتعلم، يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة وأساليب التقويم.
- مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، كما هو الشأن بالنسبة للبرنامج،

بل ينطلق من أهداف محددة لتعيين الطرق والأنشطة والوسائل.
- يعتمد على بناء منطقي لعناصر المحتوى في شكل مجزوءات أو مصوغات بحيث أن التحكم في وحدة يتأسس على التحكم في الوحدات السابقة.
- تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم.

الفرق بين المنهاج والبرنامج:

إن الفرق بينهما يعود إلى سببين اثنين.

1 -الاختلاف في الاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها، فالمدرسة الفرنسية تستعمل مصطلح Programme، وتعني به المنهاج، والمدرسة الإنجليزية تستعمل مصطلح «CURUCULUM»، وفي الستينيات من القرن الماضي توسع مدلول المنهاج ليشمل: الأهداف، والوسائل التعليمية، ونشاطات التعليم والتعلم، والمحيط التربوي، والموارد البشرية، والمواقب، والطرائق، والتقييم.

2 - المنهاج أشمل من البرنامج من حيث إنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة، وتوزيعا للوقت، وتحديد مبادئ التكوين والتسيير الإداري. أما البرنامج أو المقرر، فقد يكفي بتحديد المحتوى، وقد يلتقي مع المنهاج في مبادئ من مثل: الأهداف والوسائل والطرائق وأساليب التقييم.⁽¹⁷⁾

مكونات المنهاج:

يفترض أن يكون المنهاج التعليمي مشتملا على مجموعة من العناصر هي:
- الأهداف بمستوياتها المختلفة بدءا من الغايات وانتهاء إلى الأهداف الإجرائية.
- المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل.
- الطرائق البيداغوجية المقترحة والسبل التي يمكن اعتمادها في هذه الطرائق.
- التقييم بأنواعه: التشخيصي، والتكويني، والتحصيني.....

إن تلبية مطالب النمو تبقى رهينة دائما، بطبيعة الحال، باكتساب المعارف و المهارات و الاتجاهات ، شريطة أن يتم ذلك بمراعاة لاحتياجات المتعلم و خصوصياته وبتوافق تام مع إعداده للمشاركة المسؤولة في الحياة داخل المجتمع.

على أن مراعاة خصوصيات الطلاب و العمل على تلبية احتياجاتهم يطرح إشكالا معقدا ، يمكن التعبير عنه من خلال التساؤل التالي: لمن يعود أمر اتخاذ القرار في ضبط تلك الاحتياجات و تحديد الأسبقيات ؟ وكيف يتخذ القرار؟ وما هي آليات التنفيذ ؟

يبدو من الواضح ومن خلال هذا الإشكال، أن بناء المنهاج ليس مجرد مسألة تقنية ولا يطرح قضايا إجرائية فحسب، بل يطرح بناء المنهاج وتطويره كذلك وفي المقام الأول قضايا فلسفية و سياسية واجتماعية وثقافية، حيث تتدخل المبادئ والانتماءات وجماعات الضغط. مما يفسر ويبرر في الآن نفسه، إلحاح معظم الباحثين على تفصيل الحديث، في بدايات تقاريرهم ومؤلفاتهم، عن الأسس الفلسفية والاجتماعية والمعرفية والنفسية، وغيرها، في تصميم المناهج وتطويرها.

تقوم المناهج على أربعة أسس:

أولاً: الأسس الفلسفية:⁽¹⁸⁾

وتتمثل في النقاط التالية:

- اهتمام المنهاج باحترام شخصية المتعلم، وبيان أهمية دوره في المجتمع، بإثارة اهتماماته في كل مناسط التعليم لتنمو قدراته الخاصة والعامة.
- الاهتمام بذكاء المتعلم وفكره بإتاحة الفرص أمامه لممارسة حرية التفكير، ومناقشة المشكلات الاجتماعية التي تواجهه وكيفية إيجاد الحلول.
- الاهتمام بقدرة المتعلم على التفكير الناقد من خلال تعلمه كيف يفكر، وكيف يتأمل، وضرورة تدريبه على استخدام الطرق العملية في حل مشكلاته.
- الاهتمام بإتاحة فرص متكافئة أمام المتعلم، مساعدته على استيعاب مفهوم المساواة وممارسته.
- الاهتمام بحرية التعبير بالسماح لكل متعلم في أن يعبر عن وجهة نظره بالطريقة التي يراها مناسبة، ولكن مع التركيز على احترام وجهات نظر الآخرين.
- الاهتمام بحرية اختيار العمل المناسب وتكوين الاتجاهات التي تنمي الشعور بالواجب الاجتماعي للمشاركة في العمل، وفي احترامه من خلال انتقاء الخبرات المدرسية التي تساعد المتعلم على تحقيق ذلك.

ثانياً: الأسس النفسية:

- الأسس النفسية للمنهاج التربوي هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس، وبحوثه حول طبيعة المتعلم، وخصائص نموه، وحاجاته وميولاته وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة التعلم التي تجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه.
- ومادام المتعلم هو محور العملية التعليمية التعليمية الهادفة إلى تربيته عن طريق تغيير سلوكه، وتعديله. فإن «وظيفة المنهاج هي إحداث هذا التغيير في سلوك المتعلم؛ لأن الأساس النفسي متعلق بالمتعلم، وهو أساس متعدد الجوانب والنواحي، وأهم ما فيه هو عملية التعلم.»⁽¹⁹⁾ وذلك بناء على أسس منها:

- الدور الإيجابي الفاعل للمتعلم في عملية التعلم.
- أهمية استخدام التعزيز والإثابة في تنظيم التعلم.
- الانطلاق من احتياجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم في اختيار الأهداف وطرائق التعلم.
- التنوع في مصادر التعليم، واعتبار المعلم والكتاب مصدرين اثنين فقط من عدة مصادر تعلم جديدة متوافرة في البيئة.
- استخدام أساليب الاستكشاف والاستطلاع والاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي في تنظيم عملية التعلم، والتركيز على ممارسة التفكير بأنماطه ومستوياته المختلفة سبيلاً للتعلم.
- التركيز على توفير التفاعل النشط للمتعلم مع عناصر التعلم كي يتعلم بصورة أفضل.
- توفير الفرصة للمتعلمين ليختاروا الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم وقدراتهم واحتياجاتهم من بدائل متنوعة ومتفاوتة توفر لهم التعليم الفردي.⁽²⁰⁾

ثالثاً: الأسس الاجتماعية:

إن العلاقة بين المنهاج وبين المجتمع علاقة جدلية، إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافي؛ «إذ يعكس المثل والمعارف والقيم والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها، ويسلم بأهميتها، وضروري أن ينشأ الأفراد عليها. وبعبارة أخرى يعمل على تحسين هذا التراث وتطويره، والثقافة السائدة في مجتمعنا هي الثقافة العربية الإسلامية ذات الملامح المتميزة.»⁽²¹⁾ ومن أهم الأسس الاجتماعية التي يبني عليها المنهاج:

1 - الثقافة العربية الإسلامية:

تعني كلمة الثقافة «ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقيم والقانون والعادات، بل وجميع القدرات التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع.»⁽²²⁾ هذا الأساس يحتمل مفهومين: الثقافة العربية، والثقافة الإسلامية، وبينهما فروق يجب الوقوف عليها. وهي:

- أن الثقافة العربية وصفية، والثقافة الإسلامية معيارية.
- الفائدة المرجوة من تعليم الثقافة العربية إنما هو المعرفة والاعتزاز القومي، أما الثقافة الإسلامية فائدتها القدوة والموعظة والإرشاد.
- الثقافة العربية محلية بحكم كونها قومية أما الثقافة الإسلامية فعالمية.

2 - أهداف مؤتمرات إعداد مناهج التعليم في البلاد العربية:

هناك أهداف مشتقة من الإسلام، مثل: بناء العقيدة الإسلامية لدى الناشئة على أساس

الدراسة والفهم والإقناع، وجعل الفرد قادرا على فهم الإسلام فهما صحيحا. وهناك أهداف مشتقة من العروبة، مثل: الوعي بإمكانات الأمة العربية وسبل المحافظة عليها والاستفادة منها. وتوظيف اللغة العربية أساسا في جميع مجالات الفكر والثقافة والعمل.

3- اتجاهات العصر:

حيث يشهد العالم تغيرات سريعة في جميع مناحي الحياة، ومن أسرع المجالات تغيرا وسائل الاتصال، والإنجاز التكنولوجي، الذي يتقدم بشكل يصعب التنبؤ به.

4- الواقع اللغوي في المجتمع العربي:

1- الازدواجية اللغوية: يعيش المجتمع العربي ازدواجية لغوية، تختلف عن مشكلة الاتصال، حيث إن الطالب العربي يتعلم في المدرسة لغة ويمارس في حياته لغة أخرى. «ففي المشرق العربي يتمكن المتعلم من العامية قبل دخوله المدرسة، ويتواصل تأثيرها عليه حتى عندما يلتحق بها. وفي المغرب العربي تتداخل اللغات فلا تدري إن كانت أخطاء الطالب في استخدام العربية راجعة إلى عدم مراعاته قوانين اللغة العربية أو إلى تأثير الفرنسية عليه.»⁽²³⁾

ب- لغة الإعلام: وهي اللغة المستعملة من قبل الصحفيين المسموع منها والمرئي وبخاصة التلفاز؛ حيث يستعمل المستخدمون فيه غالبا عامية محلية قصد محاوراة فئة كبيرة من المجتمع الشيء الذي أدى إلى هبوط في استعمال اللغة، وإن استعملت فصحي فهي فصحي هزيلة يحاول المتخصص أن يلتمس فيها شيئا من الصواب. و«أثبتت الإحصاءات الدولية أن الطفل في نهاية المرحلة الابتدائية يكون قد شاهد تقريبا ستة آلاف ساعة تلفزيونية.»⁽²⁴⁾

ج- الأمية: تمثل نسبة الأمية في مجتمعنا ما يقارب: 15%. وتمثل هذه النسبة بدون شك عائقا أمام التنمية بمختلف أشكالها، كما تمثل تحديا حضاريا للمدرسة.⁽²⁵⁾ (مركز محو الأمية).

د- اتجاهات الرأي العام:⁽²⁶⁾ يتعدى الإحساس بمشكلة تعليم اللغة العربية حدود مؤسساتنا التربوية إلى المجتمع ككل. فاللغة للتواصل والتخاطب بين الأفراد ومقوم أساسي من مقومات الأمة، كما أن المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه. والسؤال الذي يجب طرحه هاهنا هو: ما موقف المجتمع من قضية تعليم اللغة العربية؟

لتبيان موقف المجتمع من اللغة العربية، لابد من التطرق إلى الأسباب التي تقف حجر عثرة في وجه تعلم اللغة العربية، ومن بينها:

أسباب اجتماعية وحضارية تتمثل في:

- أن تدني لغة أي أمة يجب النظر إليه كأثر طبيعي لتدني وركود حضارة هذه الأمة. فتأخر الحضارة يستتبعه تأخر العناصر التي تعطي اللغة قيمتها، وتعطي شعورا بالاعتناء باللغة.

- أصبحت الأمة ضعيفة الفهم النحوي، بل مات لديهم الفهم النحوي. فعلى الرغم من تدريس النحو في المدارس إلا أننا نجد المتعلمين وكأنهم يتعلمون لغة أجنبية.

- يتسم الأداء الإعلامي العام بضعف لغوي شديد كتابة ونطقا.

- نحن شعب لا نقرأ. والامية في حياتنا ليست فقط عجزا عن القراءة والكتابة وإنما هي أمية ثقافية عامة.

- ضعف حاسة الغيرة على اللغة حتى لم نعد نهتم بمعيار الصواب في استخدامها.⁽²⁷⁾

أسباب تربوية، ومن أهمها:⁽²⁸⁾

- المدرسة تهمل تحفيظ القرآن الكريم لأبنائنا الصغار.

- المناهج الدراسية في مراحل تعليمنا العام كلها تفوق قدرة الطالب الاستيعابية مما يدفعه إلى حفظ المواد المقررة وبالتالي يتحول إلى مسجلة.

- عدم التدرج في صياغة المناهج.

- النظر إلى حصة اللغة العربية كما لو كانت حصة مادة دراسية عادية تستوي مع غيرها من المواد الأخرى.

- التقصير في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وسبب العلة وراء القصور اللغوي في المراحل التالية:

- تدريس النحو في مدارسنا عبارة عن تلقين القواعد جافة دون ربطها بالمعنى، دون أن يدرك كثير من المعلمين أن الإعراب فرع عن المعنى.

- عدم التوفيق في اختيار موضوعات القراءة.

- تركيز الامتحانات على أسئلة الحفظ والاستيعاب وليس الفهم والتفكير والابتكار.

رابعا: الأساس المعرفي:

إن التربويين يختلفون في قضية المعرفة وعلاقتها بالمنهاج بوصفها قوة مؤثرة في عمليات بناء المناهج وتطويرها. وذلك يرجع في واقع الأمر إلى «نوع من الفلسفة التي يعتمدها هؤلاء المربون. وترجع هذه الخلافات إلى طبيعة النظرة المختلفة إلى المعرفة.

فنظرة المعنيين بالتدريب الفني أو الصناعي، تختلف عن نظرة المختصين في مجال العلوم الإنسانية. وقد أدى ذلك إلى اختلاف نوعية المناهج الدراسية. وبالتالي الاختلاف في اختيار أشكال المعرفة وأساليب تنظيمها.⁽²⁹⁾

لقد نظر البعض إلى المعرفة كقوة مؤثرة في بناء المناهج وتطورها، على اعتبار أنها كل منظم في بناء معين. ولذلك يرون أن بيئة كل علم من العلوم يجب أن تكون محور المناهج الدراسية لكي يدرك المتعلم الصورة الكلية للعلم والعلاقات بين مكوناته. ويعد Bruner من أبرز من اهتموا بهذا الاتجاه؛ إذ يرى أن تقديم المتعلمين إلى بنى مختلفة في مجالات علمية يعني تقديمهم إلى مجموعة من المبادئ العلمية التي يقوم عليها كل علم والتي يقدم كل منها إسهامه في الحياة.⁽³⁰⁾

يعترض بعض المربين على هذا الفكر؛ إذ يصعب في نظرهم الاستفادة منه في بعض المجالات المعرفية؛ حيث يصعب في كثير من الأحيان إيجاد نظم بنائية للعلم، وبالتالي يصعب بناء مناهج من هذا النوع. وعليه يكون من المؤكد أهمية المعارف الأساسية في العمليات المتعلقة بالمناهج الدراسية. فالفرد وإن كان يتعلم الكثير من خارج المؤسسات التعليمية ومن داخلها، فإن المعارف التي يتعلمها لا تكفي وحدها لتربيته تربية متكاملة. فهو في حاجة إلى المعرفة في صور متعددة، يمكن من خلالها أن يتعلم النواحي المختلفة التي تؤثر في بناء كل فرد ليكتسب المفاهيم والمهارات والاهتمامات وغير ذلك من جوانب التعليم.

إن هذه النقطة يفترض أن تكون المعارف المختارة، لها من قوة التأثير ما يترك بصماته على كل فكر الفرد وبنائه من الداخل وإن اختار المعارف المختلفة يجب عليه أن يستند إلى معايير منها المنفعة الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية والضغوط الأسرية والبناء القيمي.⁽³¹⁾

إن الطرق التعليمية التعليمية تتوقف على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة؛ لأنها قد تكون «مباشرة وغير مباشرة، وواجب المنهج أن يهتم بالمعارف المباشرة دون إهمال للخبرات غير المباشرة؛ ذلك لأن من عيوب المنهج التقليدي اعتماده على الكتاب المدرسي بوصفه المصدر الوحيد للمعرفة. والمعرفة ثانيا هي معرفة ذاتية وموضوعية. فهي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف، وإن نوع المعرفة هو الذي يعكس طبيعة العرف والمعروف.⁽³²⁾

ومن مصادر المعرفة غير الكتاب نجد:

* الحواس التي يجب على المنهج الاهتمام بها واستخدامها نظرا لوجود علاقة طردية بين

كثرة استعمالها في الحصول على المعرفة، وبين زيادة سهولة المعرفة.
 * الوسائل الحسية التي تساعد المتعلمين على تحقيق تعلم نافع.
 * العقل وهو المصدر الثاني للمعرفة، ويقصد به عمليات التفكير التي يؤديها الإنسان.
 وهي في الواقع ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدراك الحسي. وعلى المنهج الاهتمام بالتفكير
 العقلي والاهتمام بتوجيه مدركاته الحسية عن طريق الفهم العقلي.
 * الحدس الذي لا يعده البعض نوعاً من أنواع الإدراك الحسي، ومع ذلك فعلى واضعي
 المناهج أن ينظروا إليه بوصفه مصدراً من مصادر المعرفة.⁽³³⁾

مستويات المنهاج:

درج الباحثون التربويون في العقدين الأخيرين على الحديث عن ثلاثة مستويات؛
 لتخطيط المنهاج الدراسي وتطويره:

المستوى الأول: هو تخطيط المنهاج على الصعيد الوطني (المنهاج الرسمي)، والذي
 يوضع بإشراف من المصالح المختصة بالوزارة الوصية على التعليم . وأهم ما يميز
 المنهاج على هذا المستوى هو طابعه الشمولي و الموحد وتركيزه على المبادئ الأساسية
 وترجمة فلسفة المجتمع و قيمه ومثله العليا وتشخيصها من خلال التوجيهات الرسمية
 و المذكرات والكتب المدرسية وغيرها.

المستوى الثاني: يكمن في تشخيص المنهاج الرسمي، و إعادة صياغته عند محاولة
 تنفيذ التوجيهات والمذكرات الوزارية، بمراعاة خصوصيات كل مؤسسة وإمكاناتها
 والاحتياجات المحلية و ظروف حياة الجماعة التي تنتمي إليها.

وعلى هذا المستوى يتحدث المختصون في المناهج التعليمية، عن المنهاج المندمج
 للمؤسسة ومعناه أنه إضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام ، موجه لجميع الطلاب في
 مختلف الأقاليم ، هناك نوع من المنهاج «المعدل» أ و المكيف و الذي يلائم خصوصيات
 المؤسسة والخصوصيات الاقتصادية و الثقافية للمنطقة واحتياجات سكانها...

المستوى الثالث: للمنهاج يتمثل في برمجة الخطط الدراسية، و تحضير الدروس التي
 ينجزها كل معلم حسب تخصصه والمستوى الدراسي الذي يتعامل معه . كما يتمثل
 أيضاً في النشاط التعليمي الفعلي، وأسلوب المعلم في التعامل مع التوجيهات و تنفيذ
 المقررات . وهنا نصل إلى أدنى مستوى من مستويات المنهاج و أغناها، على اعتبار أنه
 يمثل المرحلة «النائية» والدقيقة في تأثير المنهاج في شخصية التلميذ وتحقيق أهدافه
 العامة والخاصة.⁽³⁴⁾

دواعي تطوير المنهاج:

1 - إن ما يفسر حدوث التطوير والإصلاح في المجال التربوي هو أن التربية والتعليم نشاط اجتماعي يؤثر فيه المجتمع ويتأثر به. وبما أن المجتمعات تخضع باستمرار للتحويل ، فإن التربية كذلك لابد أن تتطور و بشكل مستمر ، مما يسمح لها بالتكيف مع الاحتياجات الجديدة . ومن هنا يكون من الخطأ الاعتقاد في إمكانية الانتهاء إلى نموذج تام ومثالي للمنهاج. ذلك أن الأنظمة التعليمية تعمل على التلاؤم باستمرار مع التغيرات في الاحتياجات، والنتيجة عن تحول المجتمعات إلى صيغ عصرية.

كما تعود أسباب أخرى إلى مختلف التطورات على الصعيد العالمي والتي تشمل مختلف مناحي الحياة...على أن هناك من يذهب-كمال نجيب- إلى التأكيد على المؤثرات الخارجية(تأثير النظام العالمي أو العولمة) في تغيير التعليم وتجديد مناهجه. «إن أنظمة الدول والاقتصاد والثقافة المعاصرة، إن هي إلا تكوينات متطورة صنعتها عمليات عالمية ، صحيح أنها تتأثر بعمليات داخلية ولكنها تتأثر أيضا بعمليات خارجية.» فيكون من دواعي التطوير، الضغوط التي تمارس من خلال المنظمات و البنوك الدولية ووكالات تمويل مشاريع التنمية أو من خلال بعض الجامعات ذات الصيت العالمي أو من خلال الشركات متعددة الجنسيات...أو مباشرة من بعض الحكومات ...

وبطبيعة الحال لا يفوتننا أن نشير هنا، إلى ازدياد الدراسات التي تنبه من مخاطر اقتباس التجديد و استيراد الإصلاح في المجال التربوي و في المنهاج الدراسي وأهدافه العامة على وجه الخصوص (مخاطر ما يعرف بالتحويل أو النقل التربوي) دون التأكد من ملاءمته لواقع المجتمع التعليمي المستقبل ، وقابليته للتطبيق. ولن نبالغ حين نقول: «إن السبب الرئيس وراء الفشل في مشاريع التجديد والإصلاح التربوي في الدول النامية، يعود إلى النقل التربوي ، والذي يؤدي في الغالب، إلى عدم التحام منظومة الإصلاح الجديدة مع المنظومة التعليمية المحلية فتحدث ردود فعل رافضة للجسم الغريب.»⁽³⁵⁾

2 - التركيز على المتعلم:

لعل التحول الأكثر بروزا في المشهد التربوي المعاصر، يكمن في السعي نحو نشر فكرة ضرورة تمحور التعليم على المتعلم ذاته. بطبيعة الحال ليس في ذلك تجديد كلي وجذري؛ إذ وكما هو معلوم، فإن هذا التيار ميز التربية الحديثة منذ نشأتها أوائل القرن الماضي، حيث ناضلت العديد من المدارس الحديثة في التربية وبصفة خاصة التربية المؤسساتية، ضد التعلم الذي يقوم على أسلوب الإلقاء- التلقي . و ضد غلبة العملية التعليمية على حساب العملية التعليمية(التعليم على حساب التعلم). كما نشط بعض

الباحثين في اتجاه تعميم فكرة جعل التلميذ في مركز النظام التعليمي هذه الفكرة التي كانت خلال العشرية الماضية وراء العديد من البحوث و المؤلفات و التي تناولت مواضيع من مثل موضوع الوصاية، تفريد المساعدة، العمل الشخصي للتلميذ، إتقان التعلم.⁽³⁶⁾

والسؤال الآن، هل دخلت هذه الأفكار بالفعل إلى المدارس وهل وجدت طريقها إلى الممارسة وحجرات الدرس؟ وما هي معيقات التطبيق وصعوباته؟

إن هذا التمرکز حول المتعلم، خاصة عندما يتشخص فيما يعرف بالتعلم الذاتي، يعني أن التلميذ هو الذي يبني معلوماته وعلمه وأن لا أحد يمكن أن يحل محله و أن يعوضه في هذه العملية. بطبيعة الحال ذلك لا يعني تهيمش دور المدرس، بل بالعكس.

إن المدرس يعمل باستمرار على اكتشاف أخطاء التلاميذ في منطقتهم الخاص و في أسلوبهم في التفكير و في أدائهم و إنتاجاتهم الشخصية. والكشف عن دلالات تلك الأخطاء وبالتالي عن كيفية إصلاحها و تجاوزها . إن الأخطاء أمر طبيعي في عملية التعلم، إنها لم تعد الأغلط التي تستدعي محاسبة مرتكبها ومعاقبتها. إن الأخطاء تصبح مؤشرات مفيدة في فهم خصوصيات تفكير التلاميذ و ذكائهم و منطقتهم الخاص مما يساعد المعلم على تنظيم نشاطه بشكل فعال. وعلى سبيل المثال، فقد أثبتت العديد من الدراسات وجود لدى التلاميذ، وقبل شروعه في التحصيل، أفكار و تمثلات خاصة عن مختلف المواضيع التي يدرسونها. وهذا ما يحدث بالنسبة لمعظم إن لم نقل لجميع المفاهيم العلمية، سواء في علم الأحياء أو الفيزياء والكيمياء. مثل الهضم والتغذية والتكاثر والطقس والحرارة.

إن الأطفال ومنذ حداثه سنهم يكونون تصورات ويستدخلون تمثلات حول جسمهم وبيئتهم وحول مختلف الظواهر المحيطة بهم. وما نلاحظه هو مقاومة تلك التصورات الشديدة، لجهود التعليم. تلك المقاومة التي تستمر لديهم لمدة طويلة ودون تغيير يذكر، إلى حين وصولهم إلى الجامعة. لذلك فمن الضروري العناية بتلك التصورات والتمثلات الخاصة والاهتمام عموماً بجميع المكتسبات السابقة للمتعلم، والتي ينبغي إيلاؤها ما تستحقه من عناية، بل وجعلها في قلب النشاط التعليمي. إن التعلم ليس مجرد تراكم للمعلومات، بل يمر التعلم عبر زعزعة المفاهيم بشكل خاص، وعبر المعالجة النشطة للصعوبات و المعيقات و الأخطاء.

خطوات التطوير:

1- إثارة الإحساس بضرورة التطوير:

هذه الخطوة غاية في الأهمية؛ لأن أي تجديد يلقي مقاومة، ترجع في كثير من الأحيان إلى التقويم الذي حددت معالمه. ولكي تتم عملية التطوير بنجاح يجب أن تسبقها إثارة الإحساس بضرورة التطوير. ويتم هذا عن طريق «وسائل الإعلام المختلفة، أو عن طريق حث المعلمين من خلال الندوات أو الدورات التكوينية التي تدور حول الاتجاهات الحديثة في مجال التربية، ومجال المواد التي سيدرسون، وكذلك بالنسبة للقيادات التربوية من مشرفين تربويين، وإداريين»⁽³⁷⁾.

2- إثارة الإحساس بضرورة التطوير:

من الأهمية بمكان أن يؤطر المنهج الجديد وأن تحدد جوانبه، وذلك بـ:

أ- تحديد التنظيمات المنهجية التي تناسب كل مرحلة تعليمية. فتحديد نوع التنظيم المهني أمر غاية في الأهمية؛ لأنه يعتبر الوعاء الذي يشكل الخبرات التعليمية، بل ويسهم بقدر كبير في مساعدة التلاميذ لاكتساب هذه الخبرات.

ب- اختيار طرق التدريس بحيث تساعد التلاميذ على تكوين المفاهيم، وتنمية المهارات الإنسانية.

ت- اختيار الوسائل التعليمية التي تحتاجها موضوعات المنهج. وتحديد الوظائف التعليمية التي يمكن أن تؤديها كل وسيلة في ضوء معايير محددة مؤداها أن كل وسيلة أو مادة تعليمية تكون هادفة وتسهم في عملية التعلم في ضوء الإمكانيات المتاحة.

ث- التخطيط لأوجه النشاط التعليمية المصاحبة للمنهج، بحيث يسهم كل نشاط في اكتساب التلاميذ.

ج- تحديد أساليب التقويم أو بمعنى آخر وضع برنامج متكامل للتقويم، يتضمن كل المعايير الخاصة به.⁽³⁸⁾

3- دور المعلم في تطوير المنهاج:

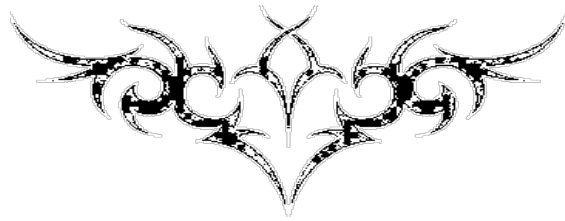
يعد المعلم أحد الأركان الرئيسية في العملية التعليمية التعلمية، بل إن نجاحها أو فشلها متوقف إلى حد بعيد على مدى كفاءته. ومن الأمور المستقرة، والثابتة عالمياً، أنه على الرغم من كل التطورات العلمية والتكنولوجية التي نعيشها، فإن المعلم لا يزال هو المحور والأساس والسبيل إلى إنجاح عملية تنفيذ المنهاج؛ لأنه هو «جوهر العملية التنفيذية للمنهاج. فهو يتعامل مباشرة مع التلاميذ، والخبرات المتاحة لهم. فالمعلم هو الذي يرى عن قرب ما يجري في الميدان، وهو القادر على التشخيص ومعرفة الأسباب الكامنة وراء العيب. إن التلاميذ في مرحلة تنفيذ المنهج لا يرون أمامهم إلا المعلم. فالمعلم في هذا المجال يفترض أنه القادر على التصرف في مدى ملائمة المنهج للتلاميذ. ومن ثم

يكون هو القادر على بيان علاقة المنهج المخطط بالمنهج المنفذ.»⁽³⁹⁾

العوامل والإحالات:

- (1) بوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر 2009، ص: 46.
- (2) نفسه: ص: 47.
- (3) نفسه: ص: 49.
- (4) نفسه: ص: 49.
- (5) نفسه: ص: 51.
- (6) نفسه: ص: 61.
- (7) موسوعة الكفايات: الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات ص: 261.
- (8) أحمد حسن اللقاني، وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، مصر، 1996، ط1، ص: 182.
- (9) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد الهلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي بين النظرية والتطبيق، دار الشروق 2006، ص: 41.
- (10) عبد الكريم غريب: البرامج والمناهج، من الهدف إلى النسق، ط3، 2004، مطبعة النجاح المغرب، ص: 33.
- (11) موسوعة الكفايات، الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، مرجع سابق، ص: 145.
- (12) نفسه: ص: 196.
- (13) Viviane de Landscheere: Faire réussir faire échouer- les compétences minimales et leur évolution, Paris 1998, p66
- (14) نقلا عن عبد الكريم غريب: المنهاج بالكفايات، مجلة عالم التربية، العدد 7، مطبعة النجاح الجديدة المغرب، ص: 78.
- (15) منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، المنهاج الدراسي، ص: 132.
- (16) عبد الكريم غريب: استراتيجية وأساليب تقييم الجودة، منشورات عالم التربية الدار البيضاء المغرب، ط2003-4 ص: 191.
- (17) منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، المنهاج الدراسي، ص: 134.
- (18) طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية ومناهجها، وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط2005، 1، ص: 22/23.
- (19) توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص: 149.
- (20) نفسه: ص: 151.
- (21) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط2،

- 2000، ص: 51.
- (22) توفيق أحمد مرعى، ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص: 152.
- (23) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 55.
- (24) نفسه: ص: 55.
- (25) عن مركز محو الأمية بسعيدة.
- (26) رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 56.
- (27) نفسه: ص: 57.
- (28) نفسه: ص: 58.
- (29) طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس: اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2005، ص: 28.
- (30) ينظر: المرجع نفسه، ص: 28.
- (31) نفسه، ص: 28.
- (32) نفسه: ص: 28.
- (33) نفسه: ص: 28.29.
- (34) ينظر: عبد الكريم غريب: البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، مرجع سابق، ص: 95.
- (35) محمد الدريج: التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004، ص: 65.
- (36) نفسه: ص: 66.
- (37) فوزي طه إبراهيم، ورجب أحمد الكلزة: المناهج المعاصرة، منشأ المعارف، الإسكندرية، ط 1، 1983، ص: 269.
- (38) نفسه: ص: 270.
- (39) أحمد حسين اللقاني: تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، ط 1، 1995، ص: 67/69.



الايمن امي