

مشروع الطّور الثالث دكتوراه ل.م.د  
تخصص: تعليميّة اللغة العربيّة  
أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه في الدّراسات اللّغويّة  
الموسومة :

الإشكاليّة المصطلحيّة في منهاج اللّغة العربيّة (المعادُ كتابتهُ)  
المرحلةُ الابتدائيّةُ أنموذجاً.

إشراف:

إعده الطالب:

أ.د: جلول بوطيبة

أحمد رفيق

لجنة المناقشة

|                |               |               |               |
|----------------|---------------|---------------|---------------|
| رئيساً         | جامعة مستغانم | أستاذة/دكتورة | غول شهر زاد   |
| مشرفاً ومقرراً | جامعة مستغانم | أستاذ/دكتور   | بوطيبة جلول   |
| مناقشاً        | جامعة مستغانم | أستاذ/دكتور   | بن عائشة حسين |
| مناقشاً        | جامعة مستغانم | أستاذة/دكتورة | زيتوني كريمة  |
| مناقشاً        | جامعة وهران   | أستاذ/دكتور   | ملياني محمد   |
| مناقشاً        | جامعة معسكر   | أستاذ/دكتور   | بوزيدي محمد   |

1447-1446هـ / 2025-2026 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً﴾

[المائدة / 48]

## شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم، أحمد الله وأشكره على نعمه التي لا تعد ولا تحصى

وبعد:

أحمد الله وأشكره أن وفقني لإنجاز وإتمام هذه الدراسة، بلا حول ولا قوة مّي. أتقدم بالشكر الجزيل إلى رفيقي في رحلة البحث، أستاذي المشرف الدكتور "بوطيبة جلول"، نظير إشرافه المتميز، ودعمه وتشجيعه لي، فكان نعم العون، ونعم المرشد. كما أجزل الشكر الكثير للأستاذة الدكتورة "غول شهر زاد" من جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم رئيسة المشروع على حرصها وتشجيعها لي طيلة فترة إنجاز هذه الدراسة.

كما أشكر الدكتور "بن صحراري بن يحي" من جامعة تيارت، الذي يسّر لي كثيرا من عقبات العمل من خلال مساعدته لي، وبما أسداه إليّ من نصيح وتوجيه. كما لا يسعني أن أتوجّه بالعرفان والتقدير إلى كلّ أساتذتي الذين تلقّيت على يدهم العلم عبر كافة المراحل الدراسية وصولاً إلى أطوار الدراسة الجامعية. وإلى كلّ القائمين على شؤون الدراسة الجامعية بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم بكلية الأدب العربي والفنون.

إلى كلّ أفراد الأسرة التربوية الذين عرفتهم خلال مسيرتي المهنية معلماً ومفتشاً. وإلى كلّ من كان سنداً لي في إتمام هذه الدراسة من قريب أو بعيد. إلى كلّ هؤلاء الشكر المشفوع بمشاعر الحب، والاحترام، والتقدير، داعياً الله باسمه الأعظم أن يجزي كلّ هؤلاء خير الجزاء، وصل اللهم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم تسليماً.

## إهداء

تحية والسلام

إلى الوالدين العزيزين حفظهما الله، أطال الله عمرهما، وأدام نعمهما.  
إلى كل أفراد عائلتي كل باسمه، إلى إخوتي الكرام، أكرمهم الله برعايته.  
إلى أبنائي الأعزاء، يوسف ويونس وعبد الباسط ومروة حفظهم الله ووفقي في تربيتهم  
ورعايتهم.  
إلى أم يوسف ويونس شريكة الحياة.  
إلى كل الأصدقاء كل باسمه ووسمه رفقاء الدراسة والمهنة في التعليم والتفتيش.  
إلى كل مخلص في أداء رسالة التربية، أو في تسير شؤونها.  
إلى أهل التربية والعلم والفضل كل من علّمني وتعلمت على يديه في رحاب الدراسة من  
الابتدائي إلى الجامعة.  
إلى كافة أفراد الأسرة التربوية الأساتذة والمعلمين،  
إلى كل من أسدى إلي نصحاً وتوجيهاً، من المعلمين ولأساتذة والمديرين والمفتشين وغيرهم.  
إلى كل من ساعدني على إتمام هذا العمل.  
إلى كل أبنائي وتلامذتي في المدارس،  
إلى كل غيور على لغة الضاد صرف همته إلى خدمتها.  
إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا العمل.

أحمد رقيق

السبت 28 شوال 1446 هـ الموافق ل 26 أفريل 2025 م

# مقدمة

إنّ مستقبل أيّ أمة من الأمم مرهون بجودة التربية والتعليم، ورسالة التربية في أيّ أمة تحاكي آمال وطموحات الأفراد والمجتمعات، فهي أساس تنميتها، والتعليم هو الأداة لتحقيق أهداف التربية، واكتساب المعرفة، وهو سبيل التنمية الإنسانية في جميع مجالاتها. والمدرسة هي المؤسسة التي أوكل إليها المجتمع مهمة تربية النشء وتعليمه.

فمن نافلة القول الإشارة إلى أهمية اللغة في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث إنّ تطوّر أيّ لغة مرهون بتطوّر أهلها في جميع الميادين العلمية والحضارية، وتطوّر التربية والتعليم، ومناهجها الدراسية. وتحقيقاً لهذا المسعى، ومن أجل مواكبة التطوّرات التي يشهدها العالم في ظلّ العولمة؛ زاد اهتمام الباحثين التربويين بالمعرفة، ومحتويات التدريس، والتنظيمات المنهجية في الأونة الأخيرة والجزائر كغيرها من الدّول عكفت على إصلاح منظومتها التربوية بإعداد وإصدار مناهج دراسية جديدة.

للمناهج الدراسية مكانة في العملية التربوية والتعليمية، إنّها عملية نقل، وحمل، وحماية للمعرفة تأسيساً لإغنائها، وزيادتها، وتوسيعها، وتعميقها، وتصويبها ... وحماية لهوية الأمة بمكوّناتها المختلفة (الثقافية والمعرفية والأخلاقية والقيمية)، ومن هذه البنية تضطلع المناهج أيضاً بمهمة بناء مستقبل الأمة والمجتمع، إنّها تقوم بذلك كلّ على نحو أمثل إذا ما وعى واضعو المناهج ومنقذوها هذه الأهمية.

ومن الملاحظ أنّ المنظومة التربوية في الجزائر مرّت بعدة محطات، وأطوار لإصلاحها كغيرها من المنظومات التي تنشأ الجودة في التعليم والتّقدّم المعرفي، هذا التّطلع استلزم التّغيير والتّحسين في مناهج التّعليم، التي لا تعرف الجمود، وتخضع دورياً لتعديلات وتحسينات.

وفي هذا السّياق صمّمت مناهج الإصلاح 2003-2004م، لكن كان ذلك في غيّاب إطار مرجعي واضح، ونقص التنسيق بين المراحل والأطوار الدراسية، إضافةً إلى جملة من الدّواعي التربوية والبيداغوجية التي وسمت هذه المناهج بالإخفاق في بلوغ وتحقيق الغايات المنشودة وتطلّعات المجتمع، وعجزت عن مواكبة التطوّرات العلمية المتسارعة. ممّا حدا بالوزارة الوصية ممثلة في اللجنة

الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وكذا اللجان المتخصصة في إعداد المناهج إلى إعادة كتابة المناهج لمعالجة الثغرات، وأوجه القصور، التي تمّ رصدها في مناهج 2003-2004 م.

أفرزت أعمال اللجان المتخصصة منهاجاً جديداً بداية من السنة الدراسية 2016/2017 م عرف بمنهاج الجيل الثاني، واصطلح عليه بالمنهاج المحسّن أو المعاد كتابته، رافقته وثائق شارحة وأخرى ساندة، إضافة لمذكرات توجيهية، حوت جملة من المفاهيم والمصطلحات الجديدة، التي طالها الغموض واللبس، انعكست سلباً على مهمّة التنفيذ، وجعلت الواقع التربوي على المستوى الإجرائي في غير مأمن.

في ظلّ تنفيذ منهاج اللغة العربية المعاد كتابته، برزت عدّة مفاهيم ومصطلحات جديدة وألفاظ تعبّر عن أفكار ومعان علمية أشكلت بخاصة على المنقّذين، كما باتت تشغل بال الكثير من التربويين وغيرهم من الباحثين، وأعضاء المجامع اللغوية والمهتمين بالشأن المصطلحي و... حتى أضحت صناعة المصطلح التربوي قضية القضايا، وحديث العامّ والخاصّ بين مؤيّد ومنتقد.

ومن هنا ظهرت ضرورة التحديد الدقيق لهذه المصطلحات، علماً أنّ تعاطيها في الأوساط التربوية كشف عن تباين واضح وجليّ سواء في تلقّي المصطلح أو استخدامه؛ وذلك بسبب اختلاف التّصورات، والمنطلقات، والأيديولوجيات، والخلفيات، ووجهات النّظر...، وليس هذا فحسب فإنّ خطورة الأمر تكون في حالة تعدّدها، وغموضها، وضبايتها.

وفي سياق المساعي نفسها، وسيراً على الخطّ الذي رسمه مخبر الدّراسات اللغوية والأدبية في الجزائر من العهد التركي إلى نهاية القرن العشرين التابع لجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم

ارتأيت أن أتصّفح وأتفحص المصطلحات الواردة في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته في مرحلة التعليم الابتدائي. وإني لأروم بتفحص المصطلحات الواردة في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته (منهاج الجيل الثاني)، تعريفاً بالمصطلحات الغامضة، وتوضيحاً للمفاهيم المتعلّقة بها وتصحيحاً للممارسات لدى أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي، وفي هذا المسعى غدا تصوّرنا ترسو معالمة، وتنظم أطرافه، وأطواره ضمن موضوعنا الموسوم بـ "الإشكالية المصطلحية في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته - المرحلة الابتدائية أنموذجاً".

فجاءت هذه الرسالة البحثية لتتقصّى إشكالات المصطلح التي تمّ رصدها، في ظلّ تعدّد المنطلقات والخلفيات، واختلاف وجهات النظر، وتنوّع الأهداف، وتعدّد المفاهيم المصطلحيّة وكثرتها. بالإضافة إلى كون الموضوع منوالاً إجرائياً يتدخّل بالأسبقيّة والأولويّة كما أسلفنا ذكره فهو يستمدّ أهميّته من رافدين اثنين، وهما:

الأول: المصطلحات ماهي إلّا ألفاظ من ألفاظ اللّغة، ودراستها من صميم دراسة اللّغة العربيّة التي أضحت ضرورة علميّة لإبراز مظاهر غناها وخصائصها، وما حبلت به من آليات توليد، وأدوات إثراء، وذلك لاستجلاء عظمتها عظمة الكتاب المنزل بها.

الثاني: اللّغة العربيّة أمانة قوميّة يضطلع بحملها أهلها الغيورون على حالها لا سيما الباحثون والدّارسون، والسّعي لضمان استقرارها وتفعيل استعمالها في مختلف المجالات يبدأ من بتعليمها بأحسن الصّور والآليات، ووفق أفضل الطّرق والاستراتيجيات، لذا وجب العناية بمنهج تعليمها دراسةً، وبجثاً، وتحليلاً.

وينشد الباحث من خلال هذا البحث - في إطاره العامّ

- إبراز أهميّة المصطلح، وضبطه، وتوحيده لا سيّما في منهاج اللّغة العربيّة.
- تغيير نمط الممارسة من خلال الدّعوة إلى تدريب القائمين على تنفيذ المناهج، وتكوينهم حول ضرورة شرح وضبط المفاهيم والمصطلحات الواردة في المناهج المعاد كتابتها.
- إبراز الصّعوبات الميدانيّة التي تواجه تنفيذ المناهج، والمساهمة باقتراح حلول لتجاوزها.
- الوقوف على إشكاليّة المصطلح في المناهج المعاد كتابتها، وكشف حقيقة الانتقادات التي طالتها، واتّجاهات ومواقف القائمين على تنفيذ منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته.
- الإسهام في تحقيق الفهم الصّحيح والاستعمال الأمثل للمصطلح التّربويّ ممّا يفضي إلى التّحكّم فيه.

- إشعار القائمين على الشّأن التّربويّ بأهميّة المصطلح التّربوي وضعاً، وتنفيذاً، وتقويماً.
- محاولة تفعيل شعار التّحدّي "من التّلقين والإلقاء والتّرديد إلى المبادرة والإبداع والتّجديد".

لقد تباينت الأسباب والدوافع بين الشخصية والموضوعية في اختياري لموضوع البحث أهمها:

- 1- اهتمامي الشخصي بموضوع المناهج فهو يندرج ضمن اهتماماتي الديالكتيكية، والتربوية لكوني مارست مهنة التدريس، والتفتيش التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي، وإدراكي الجيد حاجة الميدان التربوي لهذا الموضوع.
- 2- الإجابة عن التساؤلات المسجلة لدى أغلب الأساتذة بخصوص المصطلحات الواردة في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته.

ونظراً لأهمية المصطلح بالنسبة للمعرفة الإنسانية ودوره الحاسم ومكانته في حياة الأفراد والمجتمعات، ووثاقة صلته بالمناهج التعليمية على جميع المستويات، إعداداً وصياغةً وتنفيذاً، ونظراً للتباين في اتجاهات الأساتذة بين الإيجاب والسلب بشأن المصطلحات الواردة في المناهج المعاد كتابتها، ينشد الباحث ومعه الفاعلون التربويون الاستقرار المصطلحي، والدقة في المفاهيم والتوحيد، مما يفضي رأساً إلى تحسين الممارسة البيداغوجية.

- فكيف يمكن ضبط المصطلح وآليات صوغه وتوحيده في ظل:

- تنوع الأهداف؟

- تعدد المفاهيم المصطلحية؟

- تعدد المنطلقات؟

- تعدد الخلفيات؟

- اختلاف وتباين زوايا ووجهات النظر؟

- اختلاف الحمولة الفكرية والثقافية؟

تلكم هي أهم الأسئلة التي يحاول البحث تقديم إجابات علمية موضوعية كافية لها، نظرياً: من خلال تتبع آراء ووجهات نظر مختلفة بشأن المفاهيم والمعطيات ذات الصلة، واستعمالاته لدى هؤلاء ولدى هؤلاء من العلماء، والباحثين المهتمين بالمناهج التعليمية.

أما الجانب التطبيقي فهو قضية القضايا حيث يتلّس الكشف عن إشكالات المصطلح على مستوى منهاج اللغة العربية المعاد كتابته والوثائق والسندات المرفقة له؛ محاولاً ترصد المصطلحات التي أشكلت على المدرسين والمتعلمين، وعلى مستوى الإعداد والصياغة والتنفيذ ونقل صور منها مشفوعة بالتحليل، والمناقشة، والتّحريض، لعلّي أحدّد مواطن القوة والارتكاز

ومن ثمّة التعزيز، ومواطن النقص، والصّعوبة، والخطأ للاستدراك، والتّذليل، والتّصحيح، والتّعديل والمعالجة. تستدعي هذه الدّراسة حتماً قراءة واعية لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي المعاد كتابته طبعة 2016م، وللسّنديات، والوثائق التي رافقت صدوره، ولحتوى الكتب المدرسيّة، ودفاتر الأنشطة للّغة العربيّة، وذلك بغرض تتبّع ورصد إشكاليّات المصطلح.

اختياريّات المنهجية تستجيب لطبيعة كلّ عنصر من عناصر البحث، فالحديث عن المناهج التّعليميّة ومكوّناتها، وعن المصطلحيّة وغيرها من المعطيات والمفاهيم النّظريّة، سواء عند القدماء أو عند المحدثين يقتضي المنهج التّاريخي الوصفي، وقد يقتضي الوصف والمقارنة منوالاً إجرائياً ثابتاً أمّا رصد واقع تنفيذ المناهج التّعليميّة وإشكاليّة المصطلح المتعلّقة بها، والمتمثّل في الجانب التّطبيقي وهو الغالب على أطوار البحث، فيقتضي جمع المعطيات، وعرضها بغرض التّشخيص وكذا تحليل البيانات، وتفسيرها، واقتراح الحلول الممكنة؛ مع إيراد ما أراه يمت بصلة إلى القضية من مباحث أخرى.

تبعاً لما سبق آثرت تقسيم موادّ البحث وفق ما تقتضيه طبيعة الدّراسة في الخطة الآتية: مدخل وأربعة فصول، وخاتمة تتضمّن أهمّ النتائج المتوصّل إليها مع جملة من الاقتراحات.

مدخل: يتصدّره الإطار المفاهيمي، ثمّ يعرّج إلى ثلاث مباحث وثيقة التّرابط فيما بينها.

حيث خصّص الإطار المفاهيمي للتعريف بمصطلح "الإشكالية"، ومصطلح "المنهاج المعاد كتابته"، ليعرض المبحث الأوّل للّغة العربيّة ومنزلتها: نبذة تاريخيّة، خصائص اللّغة، أهمّيّتها، مروراً بالمبحث الثّاني المعنون بـ "المناهج التّعليميّة: أهمّيّتها، وتطوّرها وإصلاحها"، وصولاً إلى "أهميّة المصطلح وعلاقته بالمناهج التّعليميّة" ضمن المبحث الثّالث.

الفصل الأوّل: "المصطلح والمصطلحيّة في إطار الفكر اللّغويّ العربيّ": قسّمته إلى ثلاثة مباحث: المبحث الأوّل تناول المصطلح وقضاياها في إطار الفكر اللّغويّ العربيّ، أمّا المبحث الثّاني تطرّق إلى تجلّيات المصطلحيّة (علم المصطلح) في مظانّ الفكر اللّغويّ العربيّ القديم، وأمّا المبحث الثّالث فبسط الحديث عن المصطلحيّة في إطار الفكر اللّغويّ العربيّ الحديث.

**الفصل الثاني: "قراءة في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته":** بدأ بتعريف المنهاج لغة واصطلاحاً ثم تطرّق إلى الأسس العامّة في بناء المناهج، ومن ثمّ المبادئ التي يتركز عليها إعداد المناهج الجديدة في كافّة المستويات (أخلاقي، إبستمولوجي، منهجي وبيداغوجي)، وكذا المحاور الكبرى التي بني عليها المنهاج (نسقي، بيداغوجي، قيمّي)، لينتقل إلى المقاربات المعتمدة في المنهاج، ومنه إلى التعريف بأهمّ النظريّات التي اعتمدت عليها المقاربة بالكفاءات، وختم الفصل بمساهمة اللغة العربيّة في تحقيق الملح الشّامل.

**الفصل الثالث: "المصطلح التربويّ في المنهاج المعاد كتابته (اللغة العربيّة)":** المبحث الأوّل تضمّن العناصر التالية: المصطلح التربويّ: ماهيّته، أهمّيّته، أهداف صناعته، خصائصه، أمّا المبحث الثاني فركّز على صناعة المصطلح التربويّ في منهاج اللغة العربيّة المعاد كتابته حيث شرحت فيه تقنيّة تدوير المفردات ومظاهرها، والتّجديد اللّغويّ ومظاهره، ثمّ آليات صناعة المصطلح التربويّ من خلال أمثلة ونماذج، ليختتم بتفصيل لطرق التعريف بالمصطلح التربويّ وعرضه مع التّمثيل. وأمّا المبحث الثالث فوسّم بالمصطلحات الواردة في منهاج اللغة العربيّة المعاد كتابته، بدايةً بحاجة المناهج إلى جهاز مصطلحيّ تأكيداً على أهمّيّته، متبوعاً بعرض مفصّل ومركّز حول المصطلحات الواردة في منهاج اللغة العربيّة المعاد كتابته.

**الفصل الرابع: "المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربيّة المعاد كتابته":** وهو أطول الفصول وأغزرها مادّة، تلمّس الباحث من خلاله إشكاليات المصطلح التربوي بأنواعها في منهاج اللغة العربيّة، والسّنّدات المرفقة له، موضّحاً لها بالشرح من خلال أمثلة مستنبطة من صفحات الوثائق.

لقد تبّينت لي وعورة الطّريق في هذا البحث، كونه يبحث في مصطلحات متعلّقة بالمنهاج متضارب في تحديد مفهومها، ويعوز ذلك لتعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد، أو تعدّد المفاهيم للمصطلح الواحد، بالإضافة إلى تزامن البحث مع مزاويتي مهنة التّفقيش ومهام التّكوين بالمعهد الوطنيّ لموظفي قطاع التّربية ابن رشد تيارت، ممّا أثّر في وتيرة إنجاز البحث، فضلاً عن صعوبة الحصول على المصادر والمراجع الورقيّة، والاكتفاء غالباً بالكتب الإلكترونيّة لسهولة الحصول على هذه الأخيرة.

وقد ألفينا في المجال نفسه جهوداً جادة ودراسات متميزة أذكر منها:

1-دراسة للباحث "لخضر صيفي"، بعنوان "المصطلح التربويّ بن الوضع والاستعمال (السندات التربويّة أنموذجاً)، دراسة وصفية تحليلية"، أطروحة دكتوراه، جامعة يحي فارس - المدية، كلية الآداب واللغات، 2019/2018، ولقد تتبّع الباحث المصطلحات التربويّة الواردة في سندات المرحلة الابتدائية، وأحصى 141 مصطلحاً، ووضع لها مقابلاً بالإنجليزية وبالفرنسية.

كما أورد بعض الأمثلة عن أنواع هذه المصطلحات، وضرب أمثلة عن كيفية صياغتها، ومن جملة النتائج المتوصل إليها: -إنّ التعاريف المقدّمة للأساتذة، حول بعض المصطلحات التربويّة يكتنفها الغموض والتّعميم، وتفتقد إلى الدّقة والوضوح... وأنّ معظمهم يعتبرون المصطلح التربويّ شيئاً ثانوياً، وغالبيتهم لا يولون اهتماماً للسندات التربويّة الرسميّة.

2- دراسة للباحث "بن صحراوي بن يحي"، تحت عنوان: صناعة المصطلح التربويّ في الجزائر: تحديد لغويّ أم تدوير مفرداتٍ؟ -منهاج اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجاً، جامعة ابن خلدون- تيارت كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربيّة وآدابها، مداخله بالملتقى الدّولي: "صناعة المصطلح في المعاجم المتخصّصة: بحث في المادّة والمنهج والآليات" جامعة خنشلة 2024/09/24 تطرّق من خلال هذه المداخله إلى المصطلح التربويّ وصناعته في الجزائر بين التّجديد اللّغويّ وتدوير المفردات- منهاج اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجاً، ومن أهمّ ما توصل اليه: أنّ صناعة المصطلحات التربويّة يغلب عليها تدوير المفردات بأشكال متنوّعة، بينما تكاد تنعدم مظاهر التّجديد اللّغويّ المنشود... داعياً إلى ضرورة إقامة تواصل، وتلاقٍ، وحوار معرفيّ وفكريّ بين التّراث اللّغويّ العربيّ، ونتاج الفكر التربويّ الحديث.

3-دراسة للباحث "بوبكر الصّديق صابري"، بعنوان "إشكاليّة المصطلح التربويّ بين البنية اللّفظيّة والدّلالات الزّبنيّة كتب الجيل الثّاني في مرحلة الابتدائي نموذجاً"، جامعة محمّد البشير الابراهيمى برج بوعريّج، الجزائر (مقال بمجلّة العمدة في اللّسانيات وتحليل الخطاب، المجلّد:06، العدد:01 2022) انطلق الباحث في دراسته من إشكاليّة مفادها: ما واقع المصطلح التربويّ في كتب مرحلة التّعليم الابتدائي من حيث البنية والدّلالة؟ وما تأثير الدّلالة الزّبنيّة للمصطلح الواحد في التّحصيل المعرفيّ والاكتساب اللّغويّ؟ وما السّبيل لتوحيد المصطلحات التربويّة بنية ودلالة؟

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: أن مسار المصطلح التربوي مضطرب بسبب تعدد المصطلحات، مما يؤثر في نقل المعرفة العلمية، والتحصيل المعرفي، والاكتساب اللغوي.

4- مقال للباحثة "نادية شالة"، بعنوان "تحديد المصطلح التربوي في ضوء مقاربات التدريس" جامعة عمّار ثليجي الأغواط (الجزائر)، مجلّة بدايات، المجلد السادس، العدد الأول، 22 جانفي 2024 تطرقت الباحثة إلى المقارنة بين مقاربات التدريس بالترتيب، ثم تطرقت إلى التعريف بـ 22 مصطلحاً، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة مايلي: كثرة المصطلحات، وصعوبة فهمها واستعابها من قبل المدرّس والمتعلّم، وكثرة مصطلحات أنشطة اللغة العربية سببت خللاً واضطراباً في تحديد المفهوم، وشكل عائقاً في التحصيل الدراسي، ونقل المعارف اللغوية.

الآلاف للنظر أنّه بدأ الإحساس بخطورة إشكاليات المصطلح بصفة عامة، والمصطلح التربوي بصفة خاصّة وضعاً وصياغة وممارسة، وعليه زاد الاهتمام به، من خلال دراسات، ومؤلفات وبحوث عديدة، وإنيّ لأعدّ بحثي هذا يتّسم بالجديّة والحدّثة من حيث طبيعة الإشكاليات المدروسة.

وإنيّ لأرجو أن يكون هذا البحث رهاناً معرفياً وديداكتيكياً، يسهم في رفع أفق فهم المصطلحات التربوية لتدريس اللغة العربية مستقبلاً، وأن يسدّ ثغرةً من ثغرات منهاج التعليم الابتدائي وحسبي أن تنضاف رسالتي هاته إلى جملة الجهود المسجلة في هذا الشأن، والله الموفق والمستعان، وإليه الحمد والمنة أولاً وآخراً.

أحمد رقيق

تبارت يوم: 10 ربيع الأول 1447 هـ الموافق 02 سبتمبر 2025م

## مقدمة: إطار مفاهيمي

### 1- التعريف بمصطلحات العنوان

1-1 مصطلح الإشكالية.

2-1 الإشكالية المصطلحية.

3-1 المناهج المعاد كتابتها.

### 2- اللغة العربية: نبذة تاريخية، خصائص اللغة، أهميتها

1-2 تعريف اللغة:

2-2 أصل اللغة وبدايتها:

3-2 خصائص اللغة العربية:

4-2 أهمية اللغة العربية

### 3 - المناهج التعليمية:

1-3 تعريف المنهاج:

2-3 أهمية المناهج التعليمية:

### 4- المصطلح: أهميته وعلاقته بالمناهج التعليمية.

## 1-التعريف بمصطلحات العنوان:

قبل الخوض في رصد جملة الإشكاليات التي يطرحها المصطلح التربوي، وقضاياه المختلفة حريّ بالباحث أن يعرف بالمصطلحات التي حملها منصوص عنوان البحث، نشأة، وصياغة ومدلولاً واستخداماً.

## 1.1- مصطلح "الإشكالية":

ورد في اللسان: «أَشْكََلَ الْأَمْرُ: التَّبَسَّ، وَأُمُورٌ أَشْكَالٌ: مُتَبَسِّة، وَبَيْنَهُمْ أَشْكَالَةٌ أَيْ لُبْسٌ... وهذا شيء أَشْكَلٌ، الْأَمْرُ الْمُشْتَبَّهُ، وَأَشْكََلَ عَلَيَّ الْأَمْرُ إِذَا اخْتَلَطَ». (1)

عرّف الشريف الجرجاني (ت816هـ) المشكل بأنه: «هو مالا ينال المراد منه إلا بتأمل بعد الطلب». (2)

يرى إبراهيم السامرائي بأنه: «لا ينبغي الحديث عن (الإشكالية) دون ردها إلى جذورها اللغوية: إنّ "الإشكالية" مصدر صناعي أقيم على مصدر آخر للفعل (أشكل) وهو (إشكال) وهذا المصدر الصناعي جديد في العربية المعاصرة، وقد شقي المعاصرون في الوصول إليه ليكون مؤدياً ما يؤديه مثله في اللغات الأعجمية، وهو غير كلمة (مشكلة)، بل إنّ في (الإشكالية) شيئاً من (المشكلة) ويراد بها ضرب من الوضع فيه إشكال، وفيه وضع خاص، وإنك لا تجد هذه (الإشكالية) في العربية التي نعرفها قبل خمسين أو ثلاثين سنة، فهي جديدة». (3)

تتبع الباحث مفهوم الإشكالية ودلالاتها، فأتاح له المعجم الوسيط أن هذه المادة تحوم دلالته حول قضية مطروحة تحتاج إلى معالجة، وحول الالتباس وانغلاق الفهم في مادة (شكل): «(شكل) الأمر شكولاً: تلبس. والمريض: تماثل. والثمر: أينع بعضه. والدابة ونحوها شكلاً: قيدها بالشكال. ويقال شكلها به: شدّ قوائمه. والكتاب ضبطه بالشكل... (الإشكال): الأمر يوجب التلبس في الفهم. وإشكال التنفيذ (في قانون المرافعات) منازعة تتعلق بإجراءات تنفيذ

1- (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم) ابن منظور (ت711هـ)، لسان العرب، تح: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، طبعة جديدة مصححة وملونة، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1999م ج7، ص176.

2- (علي بن محمد السيد الشريف) الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، ط2، 2012م، ص181.

3- يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2008م، ص51.

الحُكْم... الشَّكْل: الأَمْرُ المُتَبَسُّ الشَّكْل، المُشْكِل: المُتَبَسُّ. وَ- (عِنْدَ الْأُصُولِيِّينَ): مَا لَا يُفْهَمُ حَتَّى يَدُلَّ عَلَيْهِ دَلِيلٌ مِنْ غَيْرِهِ». (1)

يرى محمد عناني بأن: كلمة "الإشكالية" لها المعنى نفسه مع كلمة "مشكل" أو "مشكلة" وهي مفضلة استعمالاً لغرابتها وطرافتها قائلاً: «لم يعد أحد يستخدم كلمة "مشكل" أو "مشكلة" على الإطلاق تفضيلاً لكلمة "الإشكالية"، وهي مصدر صناعي من نفس المادة، ولها معناها المحدد باعتبارها ترجمة لكلمة أجنبية معروفة هي "problematic" (المأخوذة عن الفرنسية لفظاً ومعنى)، والتي تعني القضية التي تجمع بين المتناقضات». (2)

إنّ مصطلح "إشكالية" شائع، ومشارك بين العلوم والمعارف جميعاً، مثله مثل بقية المصطلحات، ومفهومه الاصطلاحي، يأخذ بطرف من معناه اللغوي المتداول:

يرى يوسف وغليسي بأن «الإشكالية "problématique" مصطلح فكري وفلسفي أساساً استعاره الفيلسوف الفرنسي لويس ألتوسير Louis Althusser (1918-1991) من جاك مارتين J. Martin، للدلالة على مجموعة من الأفكار التي قد تختلف فيما بينها، ولكنها تشكل وحدة فكرية أو نظرية تتيح للباحث أن يتناولها، باعتبارها قضية مستقلة.

يرى جمال الدين بوقلي: أن «الإشكالية» على صيغة إفعاليه... هي في تركيبها اللغوي مصدر (أشكال)، وهو إشكال، أضيفت إليه ياء المذكر ليصبح (إشكالي)، ثم أضيفت إلى هذه الصيغة الأخيرة، تاء التأنيث لتصبح إشكالية وكلتا الصيغتين (مشكلة / إشكالية) منسوبة إلى الإشكال، كمصدر أو كأصل يحتضن كل المشتقات.. وعلى هذا الأساس تكون الإشكالية محتضنة لمختلف المشكلات وإذا حددنا موضوع الإشكالية، عرفنا المشكلات التي تتبعها». (3)

1- إبراهيم مذكور وآخرون، المعجم الوسيط، مجّع اللغة العربيّة بالقاهرة، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، مصر، ط4، 2004 م، ص491، مادة (ش ك ل).

2- محمد عناني، المصطلحات الأدبيّة الحديثة دراسة ومعجم إنجليزي، عربي، دار نوبار للطباعة القاهرة، الشركة المصريّة العالميّة للنشر، لوجمان، ط3، 2003 م، ص08.

3- جمال الدين بوقلي حسن وآخرون، إشكالات فلسفيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، السّنة الثّالثة ثانوي، ص28.

## 2.1- الإشكالية المصطلحية:

شهد مطلع الموسم الدراسي 2016/2017 ظهور طبعة جديدة من المناهج بمسمى أول "مناهج الجيل الثاني"، ومسمى ثانٍ "المناهج المعاد كتابتها" في مرحلة التعليم الابتدائي، واحتوت على جملة من المفاهيم، والمصطلحات الجديدة، في الكتب المدرسية، والوثائق الرسمية، وفي ظلّ تنفيذها ظهرت مصطلحات وألفاظ تعبّر عن أفكار ومعان علميّة لا ينال المراد منها إلّا بالتأمل أشكلت على الممارسين التنفيذ، بسبب الالتباس وانغلاق الفهم، وأحدثت جدلاً واسعاً في الأوساط التربوية.

يخطئ كثير من المنقّذين في فهم هذه المصطلحات تصوّراً، وتنفيذاً، فتصوّراتهم لم ترس بعد على المفاهيم الحقيقيّة لهذه المصطلحات، التي تبنّتها المناهج التعليميّة في تعليم اللّغة العربيّة وشكّلت المصطلحات المتعلّقة بها إشكاليّة تنوّعت مظاهرها، بين تعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد من جهة وتعدّد المفاهيم للمصطلح الواحد من جهة أخرى، فضلاً عن عدم الدّقة والغموض والكثرة فاستحقت بذلك أن تكون قضيّة مطروحةً تحتاج إلى معالجة، وكثير من وقفات البحث، والتّقصّي والمناقشة حول الأسباب توليداً، ونقلاً، و صناعةً، و استعمالاً .

## 3.1- المناهج المعاد كتابتها:

هي مناهج تعتمد المقاربة بالكفاءات دخلت حيّز التطبيق ابتداءً من الموسم الدراسي 2016/2017 م، تتبنّى النّظرية السّوسيو بنائية (البنائية الاجتماعية) امتداداً للنّظرية البنائية، لها مسمّيات عديدة أشهرها "مناهج الجيل الثاني".

إنّ منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته عبارة عن خلاصة تعديلات، أدخلتها اللّجنة الوطنيّة لإعداد المناهج، من أجل إصلاح النّقائص التي ظهرت بعد اعتماد المقاربة بالكفاءات 2003م حيث تمّ اعتمادها، فجاءت أكثر انسجاماً، وتدرّجاً، وشموليةً، ركّزت على القيم، وتعزيز الهوية الوطنيّة، وجعلت المتعلّم في قلب العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، يبنّي معارفه بنفسه من خلال وضعيّات دالة.

ومن الجوانب الإيجابية في منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته أن أولى اهتماماً لجميع المهارات اللغوية لا سيما مهارة الاستماع، مركّزا على المنطوق من اللغة، يقول عبد الرّحمن الحاج صالح:

«اللغة وضع واستعمال، ... وهذا الاستعمال هو مشافهة قبل أن يكون كتابةً وتحريراً. فالمنطوق والمسموع هو الأصل في استعمال اللغة والمكتوب فرع عليه». (1)

## 2- اللغة العربية ومنزلتها: نبذة تاريخية، خصائص اللغة، أهميتها

### 1.2- تعريف اللغة:

لغة: اللُّغَةُ فِي "لِسَانِ الْعَرَبِ": وَضْعُ عَامٍ، طَبِيعِيٍّ، يَشْمَلُ النُّطْقَ بِكُلِّ أَشْكَالِهِ: هِيَ النُّطْقُ وَالْكَلامُ، مُشْتَقَّةٌ مِنْ "لَعَا" بِمَعْنَى تَكَلَّمَ وَنَطَقَ، سَوَاءً كَانَ كَلَامًا بَشَرِيًّا مُفَسِّرًا أَوْ صَوْتًا "كَأَصْوَاتِ الطُّيُورِ"، فَعَمَلِيَّةُ تَكْوِينِ اللُّغَةِ عِنْدَ ابْنِ مَنْظُورٍ تَتَأَسَّسُ عَلَى: النُّطْقِ وَالْكَلامِ، وَقِوَامِهِ الْجِذْرُ "لَعَا" الدَّالُّ عَلَى التَّكَلُّمِ وَإِصْدَارِ الصَّوْتِ، سَوَاءً كَانَ كَلَامًا بَشَرِيًّا أَوْ صَوْتًا طَيْرِيًّا. الْعَرَفُ الْخَاصُّ الْمُنْفَقُ عَلَيْهِ بَيْنَ قَوْمٍ لِنَقْلِ الْأَلْفَاظِ عَنْ مَعَانِيهَا الْأَصْلِيَّةِ. الْوَصْفُ الْمَشْتَرَكُ بَيْنَ الْأَشْيَاءِ، فَاللُّغَةُ تَتَكَوَّنُ بِوَضْعِ أَسْمَاءٍ تَطَابِقُ وَصْفًا مُعَيَّنًا (2)

وَجَاءَ فِي الْوَسِيطِ: «(لَعَا) فِي الْقَوْلِ لَعَوًا: أَخْطَأَ وَقَالَ بَاطِلًا، وَيُقَالُ: لَعَا فُلَانٌ لَعَوًا: تَكَلَّمَ بِاللُّغُو. وَلَعَا بِكَذَا: تَكَلَّمَ بِاللُّغُو. وَلَعَا بِكَذَا: تَكَلَّمَ بِهِ». (3)

اصطلاحاً: الثابت الذي لا خلاف فيه أنّ طبيعة اللغة أصوات، عرّف ابن جني (ت 392هـ) اللغة: «أما حدّها فإنّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم». (4)، كما ذهب ابن خلدون (ت 808هـ) إلى أنّ: «اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، فلا بدّ أن تصير ملكة مقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كلّ أمة بحسب اصطلاحهم». (5) يتفق العالمان ابن جني، وابن خلدون في تعريفهما على الطبيعة الصوتية للغة وعلى وظيفتها الاتصالية.

1- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، ج 1، 2012م، ص 81.

2- ينظر: (جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم) ابن منظور، لسان العرب، ج 15، ص 251-252.

3- إبراهيم مذكور وآخرون، المعجم الوسيط، ص 831 مادة (لعا).

4- (أبو الفتح عثمان) ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي التجار، دار الكتب المصرية، مطبعة الأدب والمؤيد، مصر، ج 1، 1913م، ص 33.

5- (ولي الدين عبد الرحمن بن محمد) ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش، ج: 2، ط 1، 2004م، ص 367.

ويرى دي سوسير: «نتائج اجتماعي ملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما؛ ليساعد أفرادها على ممارسة هذه الملكة».<sup>(1)</sup>

يرى إبراهيم أنيس أن «اللغة مع وضوح أمرها وجريانها على كل لسان، وجد الدارسون في تعريفها تعريفاً دقيقاً بعض المشقة والعنت، وانقسموا بهذا الصدد إلى فرق وطوائف؛ ولعل خير تعريف للغة كما نألفها الآن، ذلك الذي ارتضاه وقبله معظم الدارسين وهو أن يقال: إن اللغة نظام عرفي لرموز صوتية يستغلها الناس في الاتصال بعضهم ببعض».<sup>(2)</sup> يتبين من خلال هذا التعريف وجود أربع مقومات في كيان اللغة هي:

أ- نظام اللغة: فلكل لغة نظام وقواعد تخضع لها، والفطرة الإنسانية هي القدر المشترك بين نظم اللغات.

ب- عرقية اللغة: اللغة يحكمها العرف الاجتماعي لا المنطق العقلي، تأصل العرف في اللغة يعني عرقية الظواهر في كل لغة.

ج- الأصوات: للأصوات أهمية كبيرة في اللغة الإنسانية، فاللغة مقوماتها الأصوات، تنظم فتتألف منها الكلمات، ثمّ الجمل والعبارات. والأصوات هي رموز للأفكار، والخواطر قد اكتسبت مع الزمن.

د- المجتمع الإنساني: لا وجود للغة إلا في مجتمع إنساني.

2.2- أصل اللغة وبدايتها: شغلت قضية أصل اللغة وبدايتها عقول الباحثين، وقدّموا تفاسير متعدّدة، وأدلة متباينة لنشأة اللغة، من خلال الجدل الدائر على مدى قرون عديدة، وقد تبلورت أربع مسارات أو نظريات، ولكل فريق أدلته يضيّق المقام عن سردها:<sup>(3)</sup>

أ- اللغة توقيف وإلهام إلهي.

ب- اللغة تواضع واصطلاح وتوافق.

ج - اللغة محاكاة لأصوات الطبيعة.

د- اللغة وضع واستعمال.

1- فردينان دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، الأعظميّة، بغداد، ط3، 1985م، ص27.

2- إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف بمصر، 1970، ص11.

3- ينظر: ابن جني، كتاب الخصائص، ج1، ص40-48.

في أصل اللغة قال ابن جني (ت392هـ): «غير أنّ أكثر أهل النّظر على أنّ أصل اللغة إنّما هو تواضع واصطلاح، لا وحي وتوقيف»<sup>(1)</sup>، وذلك أنّهم ذهبوا إلى أنّ أصل اللغة لا بد فيه من المواضعة، والمواضعة هي الاتّفاق والاصطلاح. وفي مسألة الخلاف هذه، يرى عبد الرحمن الحاج صالح: «أنّ اللسان وضع واستعمال، أي نظام من الأدلّة الموضوعية لغرض التبليغ، وفي الوقت نفسه استعمال، أو استثمار فعلي لهذا النظام في واقع الخطاب، وهذا الاستعمال مشافهة قبل أن يكون كتابةً وتحريراً، فالمنطوق والمسموع هو الأصل في استعمال اللغة، والمكتوب فرع عليه»<sup>(2)</sup>.

اللغة العربيّة هي اللغة التي اختارها الله لتكون لغة لكتابه المنزل لقوله تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [الرّخرف:2]، وهي اللغة التي اختارها الله لتحمل خاتمة الرّسالات السّماوية إلى البشريّة كافّة، اللغة العربيّة نالت واستحققت الشّرف، فيها نزل كلام الله على أشرف خلق الله.

### 3.2- خصائص اللغة العربيّة:

للعربيّة خصائص كثيرة، ولها من السّمات والخصائص والمؤهلات، ما يضعها في مقدّمة اللّغات الإنسانيّة، في مايلي بعض منها.

أ- ارتباطها بالقرآن الكريم:

ارتبطت اللغة العربيّة بالقرآن المجيد منذ نزوله أكثر من أربعة عشر قرناً، ﴿وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا...﴾ [طه: 110]، ناهيك أنّها من اللّغات السّامية، ومن أكثر اللّغات تداولاً، واستخداماً بين النّاس قديماً وحديثاً. كفل الله لها الحفظ مادام يحفظ دينه فقال: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر: 09].

#### ب- الخاصيّة الصوتيّة:

إنّ اللغة العربيّة تملك أوسع مدرج صوتي عرفته اللّغات، حيث تتوزّع مخارج الحروف ما بين الشّفتين إلى أقصى الحلق، وتتوزّع هذه المخارج في هذا المدرج توزّعاً عادلاً، يؤدّي إلى التّوازن والانسجام بين الأصوات، ويراعي العرب في اجتماع الحروف في الكلمة الواحدة، وتوزّعها وترتيبها

1- ينظر: ابن جني، كتاب الخصائص، ج1، ص40.

2- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ص175-176.

فيها حدوث التوازن، والانسجام الصوتي، والتآلف الموسيقي، ومن أهم مميزات أصوات العربية، أنها ثابتة لم تتغير، ولم يطرأ عليها ما طرأ على أصوات اللغات الأخرى، من تبدل وتحول واختفاء.<sup>(1)</sup> ساهم هذا التوزيع العادل على الإفصاح عن المعاني، بسبب البعد الكافي بين مخارج الأصوات.

### ج-الخاصية الاشتقاقية

تتميز العربية بأبرز خاصية بين اللغات وهي الاشتقاق، وهو استلال الألفاظ من الأصل اللغوي وسبكها في قوالب صوتية، «ولكل كلمة مفرداً من نوعها، ومثيلاً من نسبها، تلتقي معها في مادتها ومعناها، فكلمة (قطع) مثلاً مع تصاريفها الفعلية، ومشتقاتها الاسمية هي والأفعال المشتقة منها (أقطع، وقطع، وقاطع، وتقطع، وتقاطع، وانقطع، واقتطع، واستقطع)، وتصاريفها ومشتقاتها ومصادرهما، ومصغرات أسمائها، وغيرها، تزيد على مئة وخمسين كلمة»،<sup>(2)</sup> فالتكاثر اللفظي قائم على الاشتقاق، وهذا ما يميزها عن باقي اللغات الأخرى.

### د-التناسق بين النظام الصوتي والنظام الحرفي:

يرى سيبويه (ت180هـ): «أن أصل حروف العربية تسعة وعشرين حرفاً»<sup>(3)</sup> كما أنها تُكتب من اليمين إلى اليسار، ويمكن تكوين العديد من الكلمات التي لا تُعد من تسعة وعشرين حرفاً فقط، ويشاركه في هذا الرأي أحمد الفراهيدي (ت174هـ)، من الحروف خمسة وعشرون صحاحاً لها أحياء ومخارج، وأربعة هوائية، وهي الواو والياء والألف اللينة والهمزة.

### هـ-التضاد:

تتميز العربية عما عداها من اللغات بخاصية التضاد، وهو أن يطلق اللفظ على المقصود وضده ككلمة (بصير) فهي تطلق على المبصر، كما تطلق على الأعمى، وكلمة (شرى) وهي تعني البيع والاشتراء، وقد يتغير معنى الكلمة من النقيض إلى النقيض، باستعمال حرف الجر معها، كما في الفعل: (رغب)، فرغب في كذا، ضد رغب عن كذا.<sup>(4)</sup>

1- ينظر: محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية (دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض لمنهج العربية الأصل في التجديد والتوليد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1960، ص249.

2- المرجع نفسه، ص264-265.

3- (أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر) سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح، عبد السلام هارون، ج4، ط2، 1982م، ص431.

4- ينظر: أبو عبد الله محمد بن سعيد بن رسلان، فضل العربية، 2010م، ص168-169.

## و-الميزان الصّرفي:

من أهمّ الميّزات والخصائص التي حباها الله للغة العربيّة، الميزان الصّرفي الدّقيق، الذي بواسطته يستطيع متحدّث العربيّة، أن يشتقّ عدداً كبيراً من المفردات، بينما اللّغات الغربيّة خصوصاً الإنجليزيّة تفتقر لميزان صرفي، وتحدث اضطراباً صرفياً (الأفعال الشاذة)، فالميزان الصّرفي أو ما يسمّى الميزان الذهبي، يمكن استخدام العربيّة من توليد عدد كبير، غير متناه من المفردات.

## ز-النّحت:

تركيب كلمة من كلمتين فما فوق، مثل حبرم الطّعام، وضع عليه حب الرّمان، والبسملة والحمدلة، والحوّلقة...ومنه ما يدلّ على النّسبة كـ (عبشمي)، المنسوب إلى اسمين (عبد، شمس) والنّحت قليل في اللّغة العربيّة، وذهب بن فارس (ت395هـ) إلى أنّ الألفاظ الرّائدة على ثلاثة أحرف أكثرها منحوت مثل قول العرب... في (الصّلد) إنّّه من (الصّلد والصّدّم).<sup>(1)</sup>

## ع - الإعراب:

وإعراب العربيّة هو تشكيل نهاية الكلمات في سياق الحديث على الوجه الصّحيح فالإعراب أحد أهمّ السمات المميّزة للعربيّة على غيرها من اللّغات. وهو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يُعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولا الإعراب ماميّز بين فاعل ومفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا صذر من مصدر، ولا نعت من تأكيد.<sup>(2)</sup> ومن جملة خصائص اللّغة العربيّة التي لا يتّسع المقام لذكرها: الثّراء اللّغوي (كثرة المفردات) التّناسق الصّوتي بين اللفظ والمعنى، النّظام النّحوي المتميّز، المترادفات، الأسماء المشتركة، الفنون البلاغيّة: مثل البديع والبيان، هذه الخصائص النّادرة وغيرها كثير، تؤهّل العربيّة وترشّحها لأن تكون اللّغة الإنسانيّة الأولى، هي أمّ اللّغات (لغة بشريّة)،<sup>(3)</sup> هذه الخصائص منحوت اللّغة العربيّة البقاء ومكّنتها من مقاومة أسباب التّغيّر والتّبدّل والفناء.

1- ينظر: أي الحسن أحمد بن زكريا) ابن فارس، الصّاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومساثلها، وسنن العرب في كلامها، (منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1997 م، ص 209-210.

2- المرجع نفسه، ص43.

3- توصلت جامعة ليدس ببريطانيا سنة2012 باستخدام تقنيّة DNA، أنّ البشريّة كلّها نشأت من سلالة واحدة (من جنوب جزيرة العرب).

## 4.2- أهمية اللغة العربية:

وَجَّهَ الْمَلِكُ الصِّينِيُّ قَدِيمًا إِلَى الْفِيلَسُوفِ الصِّينِيِّ "كُونْفُوشْيُوس" السُّؤَالَ التَّالِي: "أُرِيدُ إِصْلَاحَ الدَّوْلَةِ، فِيمَاذَا أَبْدَأُ؟"، فَأَجَابَهُ الْفِيلَسُوفُ: "ابْدَأْ بِإِصْلَاحِ اللُّغَةِ وَتَحْدِيدِ الْمُصْطَلَحَاتِ".<sup>(1)</sup> مِنْ رَدِّ الْفِيلَسُوفِ عَلَى الْمَلِكِ الصِّينِيِّ، تَظْهَرُ أَهْمِيَّةُ اللُّغَةِ فِي إِصْلَاحِ الْأَوْطَانِ وَحَيَاةِ النَّاسِ ضِمْنَ هَذِهِ الْأَوْطَانِ، فَهِيَ لُغَةٌ تَوَاصِلُهُمْ، وَلُغَةٌ ثَقَافَتِهِمْ، وَلُغَةٌ هُويَّاتِهِمْ...، وَتَحْدِيدُ الْمُصْطَلَحَاتِ لَهُ فَوَائِدُ اجْتِمَاعِيَّةٌ، يَزِيدُ مِنْ وُضُوحِ الرُّؤْيَا وَتَقْرِيبِ الْأَرَءِ، مِمَّا يُسَهِّلُ وَيُسَيِّرُ التَّفَاهُمَ بَيْنَ أَفْرَادِ الْأُمَّةِ، نَاهِيكَ عَنِ الْفَوَائِدِ التَّرْبَوِيَّةِ فَهِيَ تُسَيِّرُ عَمَلَ الْمُعَلِّمِينَ وَالْمُتَعَلِّمِينَ.

اللغة العربية لغة التراث، والإبداع، والحضارة الإنسانية، تعكس حالة مجتمعها من رفعة وتقدم أو ضعف، وضعفها من ضعف أهلها، وإذا كان ضعف تدريسها هو أحد المعايير في تصنيفات الخطر، فالיום يريد أعداء اللغة العربية الكيد لهذه اللغة، والأمثلة كثيرة لا يتسع المقام لذكرها، فهم يريدون أن يجعلوها لغة أدب وشعر فقط، وهي في حقيقة الأمر ليست قاصرة عن مسايرة الحياة وتطوراتها، فقط يجب علينا نحن أبناءها خوض غمار العلوم الحديثة، بهذه اللغة فهي مازالت وعاء للعلوم والمعرفة. إنَّ تعليم اللغة العربية وتعلّمها، والتحكّم في ملكتها، يكتسي أهمية بالغة؛ فإلى جانب كونها تهدف إلى دعم المكتسبات اللغوية وإثرائها، وتغذية البعد المعرفي والوجداني وتوسيع المعارف، وتلبية الحاجات المدرسية، والاجتماعية للمتعلمين. لقد غدت العربية قضية جمعيّة لمعلّميها وتلاميذها، وبمستوياتها ومناهجها، فلا بدّ من تفعيل جديد، في مناخ جديد عبر المدرسة والاعلام والمحيط.<sup>(2)</sup>

## 3- المناهج التعليمية:

## 1.3- مفهوم المنهاج:

قال الله: ﴿...لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا...﴾ [المائدة: 50]

يصنّف أحمد حسين اللقاني تعريفات المنهج أو المنهاج تحت مفهومين رئيسيين هما:

1- محمود أحمد السيد، في قضايا التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سوريا، 2010م، ص 129.

2- ينظر: صالح بلعيد، مناسبة وكلمة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار الانماء للطباعة والنشر والتوزيع، ج 4، 2020م، ص 20.

أ- المفهوم التقليدي للمنهاج بأنه: مجموعة المعلومات (الحقائق - المفاهيم - القوانين - النظريات) التي تقدمها المدرسة للطلاب، بهدف إعدادهم وتنمية قدراتهم، وذلك عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والإفادة منها،<sup>(1)</sup> ولقد وجهت عدة انتقادات كثيرة للمفهوم التقليدي أثرت سلباً على عناصر العملية التعليمية.

ب - المفهوم الحديث للمنهاج: فآلمنهاج في المفهوم الحديث يتأسس على: مجموعة الخبرات المقدمة للطلاب، قوائمها النمو الشامل وتعديل السلوك نحو تحقيق الأهداف التربوية. المادة الدراسية المحدودة داخل الكتب والمقررات الرسمية فقط. الأنشطة اللاصفية المنفصلة عن العملية التعليمية الأساسية<sup>(2)</sup>

ومنهاج التدريس كما يعرفه صالح بلعيد: مجموعة الأنشطة المخططاة المتكاملة، قوائمها تكوين المتعلم من خلال الأهداف، والمقررات، والأدوات، والغايات، والأنشطة، وآليات التقويم.<sup>(3)</sup>

### 2.3- أهمية المناهج التعليمية:

إن المناهج التعليمية هي لب التربية وأساسها؛ وإن أي إصلاح تربوي، لا يتم بمعزل عن تطويرها بحكم أنه المحور الأساسي للعملية التعليمية والتجسيد الواقعي لها. تتمثل أهمية المناهج في كونها المحك العملي للأدائي للحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية، كما تعد «من أقوى الأدوات في تحقيق آمال الشعوب، وتطلعاته، وما من أمة سعت إلى التقدم، والتطور، والنماء والسبق في أي مجال من المجالات، إلا وعكفت على مراجعة مناهجها وتطويرها».<sup>(4)</sup>

يرى علي القاسمي أن: المناهج التعليمية لها أهمية كبيرة في صناعة القرار، الذي يؤثر في الأجيال وفي ملامح المتعلمين مستقبلاً، لذا «إنّ تعليم لغة ما- أجنبية كانت أو قومية - ينبغي أن

1- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 4، 2013، ص 25-26.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 30.

3- ينظر: صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر الجزائر 2005، ص 13-14.

4- ينظر: عزت السيد أحمد، إشكالية تعدد المناهج، دار العالم العربية، بيروت، عمان، ط 1، 2017، ص 15.

يستند إلى فهم صحيح لطبيعة اللغة، وفهم لخصوصية الإنسان الذي نريد تعليمه، ونوعية المنهاج وكفاءة الأستاذ المنقذ له». (1)

وإذا كان للتربية أدواتها لإحداث تغييرات جذرية في المجتمعات وصولاً لأفضل المخرجات التي تحقق أهداف أفرادها، وبالتالي أهداف المجتمع كاملاً، فإن المناهج التعليمية هي حلقة الوصل بين التربية كإطار نظري وفكري، يبنى على أسس قيمية واجتماعية، وثقافية، ونفسية، ومعرفية، وبين التعليم بوصفه الجانب التطبيقي، الذي من خلاله يمكن أن يتحقق ما يسمى بالأهداف التربوية والغايات.

#### 4- المصطلح: أهميته وعلاقته بالمناهج التعليمية:

إذا كانت اللغة وعاء المعرفة، والمعرفة مجموعة من المفاهيم، وكل مفهوم نعبر عنه بمصطلح إذن فالمصطلح هو الحامل للمضمون العلمي في اللغة، والمصطلحات هي مفاتيح العلوم والمعرفة، والعلم والمعرفة الإنسانية في نمو وتطور مستمرين بلا توقف، فالحاجة إلى المصطلح مستمرة لا تنتهي وحاجة العلوم إلى جهاز مصطلحي يضبطها باستمرار حاجة ماسة.

وهذا ما أكدته التهانوي قائلاً: إِنَّ أَكْثَرَ مَا يُحْتَاجُ إِلَيْهِ فِي تَحْصِيلِ الْعُلُومِ الْمَدَوْنَةُ، وَالْفُنُونِ الْمُرَوَّجَةُ، هُوَ مَعْرِفَةُ اشْتِبَاهِ الاصْطِلَاحِ، فَإِنَّ لِكُلِّ عِلْمٍ اصْطِلَاحًا خَاصًّا بِهِ، إِذَا لَمْ يُعْلَمْ بِهِ لَا يَتَيَسَّرُ لِلطَّالِبِ فِيهِ الْإِهْتِدَاءُ إِلَيْهِ، وَلَا سَبِيلَ إِلَى انْغِمَاسِهِ فِيهِ دَلِيلًا. (2)

لأحمد شفيق الخطيب رأي في علاقة اللغة بالمصطلحات: «لَقَدْ أَصْبَحَتْ الْمُصْطَلَحَاتُ عُنْصُرًا أَسَاسِيًّا فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، إِذْ هِيَ مَفَاتِيحُ الْمَعْرِفَةِ الْإِنْسَانِيَّةِ عَبْرَ مُخْتَلِفِ فُرُوعِهَا، وَأَدَاةُ التَّفَاهُمِ وَالتَّوَاصُلِ بَيْنَ النَّاسِ فِي سَائِرِ الْمَيَادِينِ الْعِلْمِيَّةِ وَالْعَمَلِيَّةِ. (3)

إنّ للمصطلح أهمية كبيرة في حياة الناس عامتهم وخاصتهم، فالمصطلحات كلمات تم الاتفاق عليها لتكون دواءً عليها، وعلى المفاهيم والمعاني التي تنتقل إلى أذهان الناس، ضمن

1- علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط2، 2019م، ص71.

2- ينظر: (محمد علي) التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دروج، مكتبة ناشرون، لبنان، ج1، ط1، 1996، ص49.

3- ينظر: أحمد شفيق الخطيب، حول توحيد المصطلحات العلمية، مجلة اللسان العربي، الدار البيضاء، المغرب، اع44، 1997م، ص10.

منظومة التواصل بينهم في مختلف مجالات الحياة، «فالمصطلحات لا تُوضَع هكذا ارتجالاً ولا عبثاً وإنما لها دواعٍ وأسبابٌ أدّت إلى ظهورها ونشأتها، ولعل أبرزها هو عملية التعليم، والمتعلقة أساساً بتدريس العلوم بعد استقرار ظواهرها واستنباط قواعدها. وهذه المصطلحات تكمن أهميتها في العملية التعليمية أنها تساعد كثيراً في استقرار المعرفة على أسس وركائز علمية».<sup>(1)</sup>

يرى عز الدين ابو شيخي في أهمية المصطلح: «قد يستطيع المرء أن يأخذ مكانة علمية ويمتلك مكانة اجتماعية، بفضل ما يمتلكه من مصطلحات خاصة، فيُعلَى بقدره، بقدر ما يستعمل من مصطلحات خاصة، فالمصطلحات الخاصة دالة على علم صاحبها ومستواه العلمي ولا يكون العلم علماً إلاّ بنسق من المفاهيم والمصطلحات، ولا يوجد علم ولا معرفة دون هذا النسق الأساسي، هذا النسق من المصطلحات الذي يعدّ مكوناً أساسياً، لا يقوم العلم أي علم دونه، ولا المعرفة أي معرفة دونه، وهو نسق محكم بوظائف متعددة».<sup>(2)</sup>

لا يجب أن يغفل عن علاقة المصطلح بالعملية التعليمية، فالمصطلح يحدّد لنا العلم الذي يدرّس ويقوم المعلّم بتدريسه إلى تلاميذه عبر مصطلحات المادة، أولاً كمصطلحات خاصة بها وثانياً باعتبار المصطلحات التي يتّبعها في التدريس .

وبما أنّ المعلّم هو منقذ المناهج التعليمية مفعّل العملية التعليمية، مطالب بأن يُلمّ بمختلف المصطلحات الواردة في المناهج، والأسانيد المرفقة لها لتفادي الخلط بينها، وذلك لاستخدامها استخداماً سليماً، والقيام بدوره على أكمل وجه.

1- ليلي زيان وبن علي بن أحمد، إشكالية المصطلح وعلاقته بالعملية التعليمية، مقال بالإنترنت /<https://www.inst.at/trans/23> 17/01/2022، سا و38د.

2- عز الدين ابو شيخي، مفهوم المصطلح ووظائفه، محاضرة، قطر، من 2011/5/22 إلى 2011/5/26.

## الفصل الأول: المصطلح والمصطلحيّة في إطار الفكر اللّغويّ العربيّ

### توطئة

#### 1- المصطلح: تعريفه، أبعاده وصناعته

##### 1.1- تعريف المصطلح

##### 2.1- أبعاد المصطلح، وصناعته

#### 2- علم المصطلح (المصطلحيّة): المجالات والفروع

#### 3- تجلّيات المصطلحيّة في إطار الفكر اللّغويّ العربيّ القديم

##### 1.3- الجهود العربيّة القديمة: إرهاصات وتجلّيات

##### 2.3- أسس الاصطلاح في الفكر العربيّ القديم

##### 3.3- آليات صناعة المصطلح في الفكر اللّغويّ العربيّ القديم

#### 4- نبذة عن المصطلح والمصطلحيّة في إطار الفكر اللّسانيّ الغربيّ

#### 5- المصطلحيّة في إطار الفكر اللّغويّ العربيّ الحديث

##### 1.5- الجهود العربيّة الحديثة

##### 2.5- آليات بناء المصطلحات في العصر الحديث

توطئة:

إنّ مفاتيح العلوم ومصطلحاتها، وملحات العلوم خلاصها خالصة، فهي مجمع حقائقها الإبداعية، وعنوان ما به يتميّز واحد عمّا سواه، وليس من مسلك يتوسّل به الإنسان غير ألفاظه الاصطلاحية، فلا يتوصّل إلى علم إلّا من أبوابه، ومفتاح أبواب العلوم مصطلحاتها.

تتجلّى أهميّة المصطلحات في الارتباط القويّ بتشكيل الفكر العربي العام، حيث لم يظهر مفهوم المصطلح إلّا ليعزز الحياة والفكر لدى الأمم، ومع تقدّم العلم والمعرفة، لم يعد هناك شكّ في أنّ هذا يتطلب مستجدات جديدة لمواكبة هذا التطور والنمو، إنّ المصطلح هو الأكثر فعالية في المفاهيم لدى أي إنسان نحو مسار تجميع المعرفة. «حتى أنّ الشبكة العالمية للمصطلحات في فيينا بالنمسا اتخذت شعاراً: (لا معرفة بلا مصطلح)». <sup>(1)</sup> وتكمن أهميته في العديد من الجوانب، فهو يساعد على:

- التعليم والتعلّم، لأنّ اكتساب المعارف، أو بناؤها، يتمّ عن طريق مصطلحات متداولة بين المعلّم والمتعلّمين.

- تنظيم المعرفة، وتصنيفها، وتبادل الأفكار بين الأفراد؛

- التعبير عن الأفكار والمفاهيم بدقّة ووضوح؛

- تجنّب الغموض واللبس في المعنى.

- كما يُعدّ أداةً ضروريةً للفهم، والتّواصل الفعّال، خاصّةً في الوسط التربوي؛

## 1- المصطلح: تعريفه، أبعاده وصناعته

### 1.1- تعريف المصطلح

لغة: جاء في الدّكر الحكيم: ﴿وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلَحُوا بَيْنَهُمَا﴾ [الحجرات:9]، وقوله تعالى: ﴿وَأَصْلَحْ لِي فِي دُرِّيَّتِي﴾ [الأحقاف:15]. ولقد وردت في القرآن الكريم وفي الحديث الشّريف كلمات كثيرة من كلمة (صلح)، أثبتت المعجمات العربية قدرها منها في صيغة أفعال، ومصادر، ومشتقّات: صَلَحَ، صَلُحَ، صَلَحَ ...

1- مهدي صالح سلطان الشعري، في المصطلح ولغة العلم، كليّة الآداب، جامعة بغداد، 2012م، ص61.

وللأصل الصحيح (ص ل ح) دلالات مختلفة في المعاجم العربية القديمة، جمعها بن صحراوي بن يحيى على النحو الآتي: (1)

أ- نقيض الفساد: أورد الأزهري (ت370هـ): الصلح: تصالح القوم بينهم، والصلح نقيض الفساد، والاصطلاح نقيض الإفساد، تصالح القوم واصطلحوا بمعنى واحد، (2) وأورد الجوهري (ت393هـ): "الصلح ضد الفساد، صلح الشيء يصلح صلوحاً، قال الفراء: وحكى أصحابنا صلح أيضاً بالضم... وقد اصطلحنا وتصلحنا واصلحنا أيضاً مُشَدَّدة الصاد، والاصطلاح نقيض الفساد" (3) فالاصطلاح عند الأزهري والجوهري يتأسس على:

- كونه نقيض الإفساد أو الفساد، وهو مُرادف للتصالح بين القوم بمعنى واحد.

- كونه نقيض الصلاح ومُرادفًا للفساد في الأشياء.

- كونه وصفاً للشيء الذي يصلح بالضم فقط دون غيره.

ب - بمعنى التصالح والمصالحة: أورد ابن منظور لغة (ت711هـ): «والصلح: تصالح القوم بينهم والصلح: السلم، وقد اصطلحوا وصلحوا وتصلحوا واصلحوا... والصلح بكسر الصاد: مصدّر المصالحة، والعرب تُؤنثها والاسم الصلح يُذكر ويُؤنث، وأصلح ما بينهم وصلحهم مصلح». (4)

ج - بمعنى الاتفاق: أورد الزبيدي (ت1205هـ): «والاصطلاح اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص»، (5) وهو معنى قريب من المفهوم العام الذي يدل عليه "المصطلح" في استعماله العلمي كما

1- ينظر: بن صحراوي بن يحيى، المصطلح الصوتي في الدراسة العربية بين القدماء والمحدثين، أطروحة دكتوراه، كلية الأدب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2017/2018، ص19.

2- (أبو منصور محمد بن محمد الأزهري، تهذيب اللغة، تح: أحمد عبد الرحمن مخير منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2006م، ج3، ص287، 288.

3- (أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح في اللغة والعلوم، بيروت، 1975م، ج2، ص29، مادة (ص ل ح).

4- (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم) ابن منظور، لسان العرب، ج7، ص384، مادة (ص ل ح).

5- (محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: حسين نصار، مطبعة حكومة الكويت، 1969م، ج6، ص547، مادة (ص ل ح).

ورد الفعل "اصطلاح" في عدد من الأحاديث النبوية، مثلاً (اصطلاح أهل هذه البحيرة) (اصطلاح أن لنوح ثلثها)، (اصطلاحوا على وضع الحرب)، (اصطلاحنا نحن وأهل مكة).<sup>(1)</sup>

ما يستخلص أن الدلالة اللغوية لكلمة (مصطلح) تعني الاتفاق، والتّواضع، والمصالحة والصّلاح الذي هو نقيض الفساد، وإصلاح الفساد لا يتم ولا يحصل إلا بالاتّفاق، والتّواضع والمصالحة، كما يستخلص كذلك أن المؤلّفين العرب القدامى استعملوا اللفظين (مصطلح، اصطلاح) بوصفهما مترادفين.

اصطلاحاً: عند استقراءنا لتعريفات (المصطلح) التي جاء بها علماء العرب القدماء من لغويين وفقهاء، وقراء، وفلاسفة، أمّا لم تتجاوز شرط قيام الاتفاق -الثابت في دلالة المعجمية - بين المنشغلين به للتعبير أو الدلالة على مفاهيم جديدة تخصّ مجالاً معيّناً.<sup>(2)</sup>

لقد عرفت كلمة "مصطلح" في التراث العربي على أنه لفظ انتقل من معناه الوضعي الأصل إلى مجال الدلالة المتخصصة، عن طريق اتّفاق المجموعة التي تعتمده، بمعنى أن المصطلح هو في أصله لفظ أُستعير من مجموع الرّصيد اللغوي العام لينحصر في مجال التعبير المتخصّص ضمن مجال معرفي معيّن.<sup>(3)</sup>

والتّسمية الجديدة لا يمكن أن تدخل حيّز اللغة، إلا إذا كانت محلّ اتّفاق أصحاب اللغة، يرى فهمي حجازي أن المصطلحات «تَدُلُّ عَلَى الْكَلِمَاتِ الْمُتَّفَقِ عَلَيْهَا بَيْنَ أَهْلِ التَّخَصُّصِ الْوَاحِدِ لِلتَّعْبِيرِ عَنِ الْمَفَاهِيمِ الْعِلْمِيَّةِ الْخَاصَّةِ بِهِ. وَهَذَا الْمَعْنَى، اسْتُعْمِلَتْ كَلِمَةُ "مُصْطَلَحٍ" أَيْضًا، وَصَارَ الْفِعْلُ "اصْطَلَحَ" يَحْمِلُ هَذِهِ الدَّلَالََةَ الْجَدِيدَةَ الْمُحَدَّدَةَ.<sup>(4)</sup>

1- ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات العربية، دار الفكر، دمشق، ط1، 2008 م، ص11، 12.

2- ينظر: بن صحراوي بن يحيى، المصطلح الصّوتي في الدّراسة العربية بين القدماء والمحدثين، ص20.

3- ينظر: نجوى مغاوي، الدّراسة المصطلحية: مناهجها وخطواتها، دراسة المصطلحات القرآنية نموذجاً، جامعة محمد بوقرة، بومرداس، الملتقى الوطني حول المصطلح والمصطلحية، 2 و3 ديسمبر 2014م، ص639.

4- ينظر: محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1993م، ص08.

ويرى وغيلسي: أنّ الدّالّتين المعجميّة والاصطلاحيّة تتحدّان في كلمة (مصطلح) أو (اصطلاح) لتغدو اتّفاقاً لغوياً طارئاً بين طائفة مخصوصة على أمر مخصوص في ميدان خاصّ. <sup>(1)</sup>

تُوجَدُ تَعْرِيفَاتٌ حَدِيثَةٌ لِمُصْطَلَحٍ، تَرْتَبُ بَيْنَ الْمَفْهُومِ وَالْمُصْطَلَحِ الَّذِي يَدُلُّ عَلَيْهِ، وَمِنْهَا قَوْلُ مُحَمَّدٍ فَهْمِي حِجَازِيٍّ: الْمُصْطَلَحُ كَلِمَةٌ أَوْ جُمْلَةٌ مِنَ الْكَلِمَاتِ مِنْ لُغَةٍ مُتَخَصِّصَةٍ عِلْمِيَّةٍ أَوْ تَقْنِيَّةٍ يَكُونُ مَوْزُونًا أَوْ مُقْتَرَضًا، وَيُسْتَعْمَلُ لِلتَّعْيِيرِ بِدَقَّةٍ عَنِ الْمَفَاهِيمِ، وَلِلدَّلَالَةِ عَلَى أَشْيَاءَ مَادِّيَّةٍ مُحَدَّدَةٍ. <sup>(2)</sup>

يعرفه صالح بلعيد: إِنَّهُ لَفْظٌ مَوْضُوعِيٌّ يُؤَدِّي مَعْنًى مُعَيَّنًا بِوُضُوحٍ وَدَقَّةٍ، بِحَيْثُ لَا يَحْدُثُ أَيُّ لَبْسٍ فِي ذَهْنِ الْقَارِي، وَهُوَ رَمْزٌ لُغَوِيٌّ مُخَصَّصٌ لِتَصَوُّرٍ وَاحِدٍ أَوْ لِتَصَوُّرَاتٍ مُتَعَدِّدَةٍ، يَرْتَبِطُ وَجُودُهُ بِنَمَطِ التَّصَوُّرَاتِ الَّتِي يَنْتَمِي إِلَيْهَا". <sup>(3)</sup>

ما يستخلص من مجموع التعريفات السابقة أن المصطلح: اتّفاق جماعة من العلماء بلفظ مُعَيَّن على أمرٍ مخصوص، فالمصطلحات إذن هي تلك الألفاظ المتفق عليها في الاستعمال، للتعبير عن الأفكار والمعاني العلميّة في أيّ علم من العلوم. وهي لا تستقرُّ برأي فرد، أو جماعة، وإنّما تستقرُّ بالإجماع، بين العلماء المشتغلين به، والمتنفعين بمزاياه.

## 2.1- أبعاد المصطلح، وصناعته

وللمصطلح أبعادٌ متعدّدة، منها:

- البعد الدلاليّ: يُشير إلى المعنى الذي يعبر عنه المصطلح.
- البعد الاصطلاحيّ: يُشير إلى الاستخدام المتفق عليه للمصطلح في مجال معيّن، أو حقل معيّن.
- البعد التّحويّ: يُشير إلى بنية المصطلح وتركيبته.
- البعد التّاريخيّ: يُشير إلى تطوّر المصطلح عبر الزّمن.
- البعد التّقافيّ: يُشير إلى العلاقة بين المصطلح والسيّاق التّقافي الذي نشأ فيه.

1- يوسف وغيلسي، إشكاليّة المصطلح في الخطاب التقدي العربي الجديد، منشورات الاختلاف والدار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، 2008م، ص22.

2- محمود فهمي حجازي، الأسس اللّغويّة لعلم المصطلح، ص11.

3- نسيمه لوح، محاضرات في مقياس علم المصطلح، لطلبة السّنة الثّانية ماستر، جامعة اعلى لونيبي، البلدة 02، 2021/2020، ص04.

إنّ صناعة المصطلح عمليةٌ مهمّة، تُساهم في تطوير اللغة، وتسهيل التّواصل، ونقل المعرفة في مختلف المجالات، وإثرائها بمصطلحات جديدة، وتوحيد لغة الخطاب في مختلف المجالات ممّا يسهّل تبادل المعرفة والأفكار بين الأفراد.

يُعَدّ وضع المصطلحات عمليةً مستمرة، تتطلّب جهداً تعاونياً من قبل مجموعة من المختصّين في مجال ما، فمن المهمّ مراعاة السياق التّقنيّ، واللّغويّ، عند وضع المصطلحات لضمان فهمها من قبل جميع مستخدميها، "يُقصدُ بوضع المصطلحات وإعدادها كلّ الأنشطة المرتبطة بجمع المصطلحات وتحليلها وترتيبها، ومعرفة مرادفاتها وتعريفاتها في اللغة نفسها، أو مقابلاتها في لغة أخرى. وأيضاً جمع المفاهيم الخاصّة بمجالٍ مُعيّن من مجالات المعرفة، ودراسة العلاقات بينها، ثمّ وصف الاستخدام الحاليّ للتعبير عن المفهوم بمصطلح ما، أو تخصيص مصطلح واحد لمفهوم مُعيّن،<sup>(1)</sup> وتشمّل عملية وضع المصطلحات على خطوات رئيسيّة تكفل صياغة مصطلحات فعّالة ودقيقة، وهي: تحديد الحاجة لمصطلح جديد، تحليل المفهوم، صياغة المصطلح، تقيّمه، توحيد استخدامه.

إنّ العلاقة تكاملية بين المفهوم والمصطلح، إذ تتشكّل المفاهيم ثمّ توضع المصطلحات، فقد يوجد المفهوم قبل أن يوضع المصطلح الذي يعبر عنه، أو يفترض من لغة أخرى، فعندما يظهر مفهوم جديد وغير معروف يمكن ابتكار كلمة ملائمة لهذا المفهوم، وتسمّى هذه العملية باسم "التشوء" أو "وجود"، وهذان المصطلحان يستخدمان بشكل مجازي مثل ولادة طفل جديد، وبالتالي يؤكّد القول على أنّ كلمات اللغة تنقسم إلى نوعين: نوع نتقنه بشكل كاف اكتسبناه خلال طفولتنا أثناء التعلّم، ونوع آخر يتمّ توليده نتيجة الحاجة والضرورة، وغالباً ما يُطلق على هذه الكلمات المولّدة اسم "المحدثة".

هناك علاقة متينة بين المعنى اللّغوي والمعنى الاصطلاحي، هذه العلاقة تسهّل نقل الكلمة من حدودها وحيّزها اللّغويّ إلى حيّز جديد، ودلالة جديدة، تسمّى (المصطلح)، واللغة العربيّة في حاجة ماسّة ومستمرّة إلى المصطلح العلميّ.

1- ينظر: علي القاسمي، المصطلحية مقدّمة في علم المصطلح، دار الحرية للطباعة، بغداد، العراق، 1985م، ص33.

وفي نشأة المصطلح يقول هشام خالدي: «المصطلح العلمي إما ينشأ نشأة أصيلة، يولد ويتعرع في بيئته، وإما أن ينقل من لغة إلى أخرى، وأهم ما يتسم به المصطلح، هو ضرورة بنائه على الاتفاق أو الاصطلاح بين المشتغلين به، في التعبير أو الدلالة على مفاهيم جديدة، تخص مجالاً محدداً»<sup>(1)</sup>.

والجدير بالذكر أن المصطلح يحى بالاستعمال والتداول، ويتوحد بالنشر ويرسخ بتواجده في الكتب المدرسية، والمناهج، والمعاجم، ويموت بعدم التجريب وفي هذا السياق يفيد صالح بلعيد أن: المصطلح ليس مجرد وضع، بل كلمة يجب أن تستعمل ويختبر تطبيقها؛ إذ توجد كثرة وتنوع في الاستعمالات، وهي ظاهرة طبيعية تتطلب غزبتها بعد وضعها على مخك الاستعمال.

نحن خاضعون لمنظومة اجتماعية، يتعين علينا مواكبتها ضمن أرضيتنا المعرفية وإنتاجنا العلمي وما يستعمل فعلياً. والتداول هو الذي يرسخ المصطلح، ويمنحه دلالاته، ويعزله، ويحتفظ بالصالح منه.<sup>(2)</sup>

يتطلب توليد المصطلحات معرفة بطرائق المجاز، والاشتقاق، والنحت، والتركيب، والتعمق في السيميائيات (علم العلامات)، وإلماماً بعلم الحاسوب، وعلم التوثيق والتصنيف، أما نقل المصطلحات من لغة أخرى فيقع في مجال علم الترجمة والتعريب.

## 2- علم المصطلح (المصطلحية): المجالات والفروع

علم المصطلح أحد فروع علم اللغة التطبيقية، ومكون من مكونات التنمية اللغوية، وركن رئيسي من أركان التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية للأمة،<sup>(3)</sup> ويعرفه محمود فهمي حجازي: «هو أحدث أفرع علم اللغة التطبيقية، يبحث في الأسس العلمية لوضع المصطلحات وتوحيدها»<sup>(4)</sup>.

1- هشام خالدي، صناعة المصطلح الصوتي في اللسان العربي الحديث، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2012م، ص11.

2- صالح بلعيد، نحو استراتيجية عربية لنشر المصطلح الموحد، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع10، 2004م، ص98.

3- ينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص11.

4- ينظر: محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص19.

علم المصطلح علم مشترك بين علوم المنطق، والوجود، واللسانيات، والسيمانيات، والتوثيق والحاسوب، والمعجمية. كما يُعرّف بتعمّقه في الدراسة العلمية في فهم المفاهيم والمصطلحات التي تعبّر عنها اللغات المخصّصة، فالأمر يتجاوز مجرّد الكلمات، ليشمل عالماً من المعاني والتفاصيل. الهدف وراء إنتاج معاجم متخصصة هو خلق فضاء يتيح لنا الوصول إلى المصطلحات العلمية والتقنية الدقيقة، تلك التي تسهّل الشراكة في تبادل المعلومات وتثري النقاشات. لكن الأمر لا يتوقّف عند هذا الحدّ، فالسعي هو لنشر المعرفة العلمية وتعزيز مجتمع المعرفة، الذي يتمكّن بدوره من تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة. وهذا لا يعني فقط تحسين مستوى الحياة، بل يسعى لتحقيق الرفاهية الحقيقية للإنسان، ممّا يعكس قيم التطور والازدهار في كلّ جوانب الحياة.

إنّ علم المصطلح يُعدّ علماً لغوياً تطبيقياً بامتياز، حيث يبرز ذلك في تركيزه الشديد على المفاهيم، ثم تأتي المصطلحات لاحقاً. فعندما يتمكّن الباحث من تحديد كلّ مفهوم بدقة، مع مراعاة علاقته بالمفاهيم الأخرى، فإنّه يسعى جاهداً للتوصل إلى المصطلح المناسب الذي يعبر عنه بوضوح،<sup>(1)</sup> وقد انقسم علم المصطلح كغيره من العلوم اللغوية إلى قسمين:<sup>(2)</sup>

أ- علم المصطلح العام: يَبْحَثُ فِي طَبِيعَةِ الْمَفَاهِيمِ وَخَصَائِصِهَا وَنُظُمِهَا وَعَلاَقَاتِهَا، وَوَصْفِهَا (التعريف والشرح)، وَطَبِيعَةِ الْمُصْطَلَحَاتِ وَمُكَوّنَاتِهَا وَعَلاَقَاتِهَا الْمُمكنة، وَاختِصَارَاتِهَا، وَالْعَلَامَاتِ وَالرُّمُوزِ، وَتَوْحِيدِهَا، وَمَفَاتِيحِهَا الدَّوْلِيَّةِ، وَتَدْوِينِهَا، وَمَعْجَمَاتِهَا.

أ- علم المصطلح الخاص: يُعرف بعلم المصطلح التطبيقي، هو فرع من فروع علم المصطلح العام يهتم بدراسة مصطلحات مجال محدّد (القواعد الخاصة بالمصطلح في لغة مفردة)، مثل اللغة العربية أو اللغة الفرنسية، كما يُعدّ علم المصطلح الخاص أداةً أساسيةً لضمان التواصل الفعال، ونشر المعرفة في مختلف المجالات العلمية والتكنولوجية. فهو يُساهم في توحيد المصطلحات، وتحديد دلالاتها بدقة، ممّا يُسهّل تبادل المعلومات بين المتخصصين وتعزيز التقدّم العلمي.

1- ينظر: محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص 25.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 19، 20.

### 3- تجليات المصطلحية (علم المصطلح) في إطار الفكر اللغوي العربي القديم

#### 1.3- الجهود العربية القديمة: إرهاصات وتجليات

شهدت الحضارة العربية عبر تاريخها الطويل جهوداً جبّارةً في مجال المصطلح، حيث اهتم العرب منذ القدم بفهم وتنظيم المعرفة، وتجلّى ذلك في مختلف مجالات العلوم والمعرفة. وإذا بحثنا في الإرهاصات الأولى للمصطلح والمصطلحية عند العرب، نجد بؤادر الممارسة المصطلحية قديمة في الثقافة العربية، يعزّز الجاحظ (ت 255هـ) هذا الرأي قائلاً: «وقد نقلت كتب الهند، وترجمت حكم اليونان وحوّلت آداب الفرس، فبعضها ازداد حسناً وبعضها ما انتقص شيئاً».<sup>(1)</sup>

ومن تجليات الجهود العربية القديمة في مجال المصطلح ما يلي:

- برزت جهود عربية مميّزة في مجال المصطلح خلال العصر العباسي، حيث اهتم العلماء العرب بترجمة العلوم والمعارف من الحضارات الأخرى، ممّا أدّى إلى ظهور مصطلحات جديدة لم تكن موجودة في اللغة العربية من قبل.

- ساهم اللغويون العرب في وضع قواعد لترجمة المصطلحات، ممّا ساعد على نقل المعرفة بدقة ووضوح.

- ظهرت معاجم متخصصة في مختلف المجالات العلمية، مثل الطب والفلسفة والرياضيات، ممّا ساهم في توحيد المصطلحات وتسهيل تبادل المعرفة بين العلماء.

- ابتكر العلماء العرب مصطلحات جديدة لتمثيل المفاهيم العلمية الحديثة، ممّا ساهم في تطوير اللغة العربية وإثرائها.

وكانت الترجمة الآلية الأولى التي اعتمدها العرب في التعامل مع المصطلح، تعرّفوا على ألفاظ أعجمية جديدة اختلطت بلغتهم العربية، لقد «اطّلعوا على العلوم عن طريق الترجمة، فبنوا على ما اطّلعوا عليه وزادوا منه»<sup>(2)</sup>، الظاهر أنّ العرب في تعاملهم مع المصطلح ركّزوا على الجانب العملي وأهملوا الجانب النظري.

1- بوعبد الله لعبيدي، مدخل إلى علم المصطلح والمصطلحية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2012م ص 27.

2- محمد ديداوي، علم الترجمة بين النظرية والتطبيق، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس، 1992م، ص 405.

اهتمَّ العربُ مُبَكَّرًا بِالمُصْطَلَحَاتِ، لَا سِيَّما خِلَالَ اسْتِيرادِ العُلُومِ اليُونَانِيَّةِ وَالْهِنْدِيَّةِ وَالْفَارِسِيَّةِ فِي الْمَنْطِقِ وَالْفَلَسَفَةِ وَالرِّيَاضِيَّاتِ وَغَيْرِهَا، وَتَعَزَّزَ اهْتِمَامُهُمْ بِالمَسْأَلَةِ الْمُصْطَلَحِيَّةِ وَالِاصْطِلَاحَاتِ أَوْ الْحُدُودِ وَالتَّعْرِيفَاتِ بَعْدَ انْتِشَارِ العُلُومِ الْعَقْلِيَّةِ، فَحَاوَرَ عُلَمَاؤُهُمُ الْأَوَائِلَ لُغَتَهُمْ وَبَحَثُوا عَنْ كُنُوزِهَا الْمَكْنُونَةِ، مُسْتَعِينِينَ بِوَسَائِلٍ مُتَنَوِّعَةٍ كَالْوَضْعِ وَالْقِيَاسِ وَالِاشْتِقَاقِ وَالنَّحْتِ وَالتَّرْجِمَةِ، لِإِبْدَاعِ حُدُودِ العُلُومِ وَمُصْطَلَحَاتِهَا وَرُسُومِهَا وَتَعْرِيفَاتِهَا، سَدًّا لِلْعَجْزِ الْمُصْطَلَحِيِّ الَّذِي وَاجَهُوهُ فِي تِلْكَ الْمَرْحَلَةِ.

لقد كان القرآن الكريم أهم مصدر لبداية الوعي المصطلحي، إذ تحوّلت بعض الألفاظ من معانيها اللغوية إلى مصطلحات زخرت بها كتب الفقه الإسلامي، ثم الحديث ثم السيرة النبوية، ويمكن التأريخ لانطلاقة المصطلحية العربية ببدء ظهور الأبحاث الإسلامية حول هذه المصادر الثلاثة، «أصبح لدارس الإعجاز مصطلحه، وكذلك دارس التفسير، والسيرة، والمغازي، والتاريخ، وغير ذلك من العلوم النقلية، التي شكّلت اللبّات الأساسية في بنية الثقافة العربية الإسلامية»<sup>(1)</sup> «ويمكن القول إنّ بدايات الوعي المصطلحي عند العرب المسلمين ارتبطت بالتحوّلات الحضارية التي أحدثها ظهور الإسلام في مناحي الحياة العربية جميعها».<sup>(1)</sup>

إنّ العرب قديماً نجحوا في إثراء اللغة العربية بمصطلحات متنوعة، تشمل مختلف الميادين وتناولوا الاصطلاح باعتباره ظاهرةً فكريّةً لا علماً قائماً على أسس نظريّة مقنعة. للمصطلح والمصطلحية أهمية كبيرة في الفكر اللغوي العربي، حيث يُعدّان من الأدوات الأساسية لفهم وتنظيم المعرفة، وتطوّرت دراسة المصطلحات والمصطلحية عبر التاريخ مع تطوّر اللغة العربية نفسها.

إنّ أسلافنا القدامى كانوا على علم بـ "مصطلح" و "اصطلاح" معاً، أو بعض من مقابلاتها في المعنى ولم يكونوا على "اصطلاح" فقط. أيّ أنّهم عرفوا اللفظين معاً، واستعملوها منذ قرون، وكان كلّ منهما يدلّ على ما يدلّ عليه الآخر، وإنّ لفظ "الاصطلاح" كان أسبق ظهوراً من لفظ "مصطلح" بحقبة زمنيّة معيّنة، وأنّ دلالتهم المعجميّة الاتّفاق والتّواضع.

1- عبّاس عبد الحليم عباس، الظاهرة المصطلحية في تاريخ النّقد عند العرب، التأسيس والتحوّلات، مجلّة دورية كان التاريخيّة، الجامعة العربيّة المفتوحة عمّان، الأردن، ع07، مارس 2010م، ص01.

لَقَدْ أَدْرَكَ الْعَرَبُ الْقُدَمَاءُ أَهَمِّيَّةَ الْمُصْطَلَحِ وَدَوْرَهُ فِي اكْتِسَابِ الْعُلُومِ، فَيَقُولُ الْجَاهِظُ (ت255هـ) عَنِ الْمُتَكَلِّمِينَ: "...وَهُمْ اخْتَارُوا تِلْكَ الْأَلْفَاظَ لِتِلْكَ الْمَعَانِي، وَاشْتَقُّوا لَهَا مِنْ كَلَامِ الْعَرَبِ تِلْكَ الْأَسْمَاءَ، وَاصْطَلَحُوا عَلَى تَسْمِيَةِ مَا لَمْ يَكُنْ لَهُ فِي لُغَةِ الْعَرَبِ اسْمٌ، فَصَارُوا فِي ذَلِكَ سَلَفًا لِكُلِّ خَلْفٍ وَقُدْوَةً لِكُلِّ تَابِعٍ" (1)

وهذا الخوارزمي (ت232هـ) يولي عناية بالاصطلاحات موظفاً كلمة "اصطلاح" في مقدمة كتابه "مفاتيح العلوم" الذي جعله: «جامعاً لمفاتيح العلوم، وأوائل الصناعات، متضمناً ما بين كل طبقة من العلماء من المواضع والاصطلاحات». (2)

عَرَفَ اللُّغَوِيُّونَ الْعَرَبُ الْقُدَمَاءُ الْمُصْطَلَحَ بِأَنَّهُ لَفْظٌ يَتَوَاضَعُ عَلَيْهِ الْقَوْمُ لِأَدَاءِ مَذْلُولٍ مُعَيَّنٍ، أَوْ أَنَّهُ لَفْظٌ نُقِلَ مِنَ اللُّغَةِ الْعَامَّةِ إِلَى اللُّغَةِ الْخَاصَّةِ لِلتَّعْبِيرِ عَنْ مَعْنَى جَدِيدٍ، فَهَذَا الشَّرِيفُ الْجُرْجَانِيُّ (ت816هـ) يُعَرِّفُ الْإِصْطِلَاحَ: «عِبَارَةٌ عَنِ اتِّفَاقِ قَوْمٍ عَلَى تَسْمِيَةِ الشَّيْءِ بِاسْمٍ مَا يُنْقَلُ عَنْ مَوْضِعِهِ». ثُمَّ أَضَافَ: إِخْرَاجُ اللَّفْظِ مِنْ مَعْنَى إِلَى آخَرٍ، لِمُنَاسَبَةٍ بَيْنَهُمَا. (3)

لقد نشأ مفهوم المصطلح في الفكر اللغوي العربي، ثم تطوّر عبر التاريخ بتطوّر اللغة العربيّة نفسها، ظهر مفهومه في اللغة العربيّة لأوّل مرّة في العصر الجاهلي، فاستخدم العرب المصطلحات لتمثيل المفاهيم العلميّة والفلسفيّة، مثل: "الزّمن" و "المعرفة" و "العدالة". ثمّ تطوّر مفهوم المصطلح في اللغة العربيّة مع تطوّرها، وفي عصر الإسلام، ازداد الاهتمام بدراسة المصطلحات وتصنيفها، حيث ساهم اللّغويّون العرب في وضع معاجم متخصصة في مختلف المجالات مثل: "معجم لسان العرب" لابن منظور (ت711هـ)، و"المخصّص" لابن سيّده (ت458هـ).

### 2.3- أسس الاصطلاح في الفكر العربي القديم

أ- أسس الاصطلاح عند الشّريف الجرجاني (ت816هـ):

1- ينظر: (أبو عثمان عمرو بن بحر) الجاهظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، مطبعة المدني، الكتاب الثاني، ط7، 1998، ج1، ص139.

2- (محمّد بن أحمد بن يوسف) الخوارزمي، مفاتيح العلوم، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1989م، ص13.

3- ينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظريّة وتطبيقاته العمليّة، ص304.

جاء في كتاب "التعريفات": «الاصطلاح: اتّفاق قوم على تسمية الشيء باسم يُنقل عن موضعه الأول، وهو اتّفاق طائفة على وضع اللفظ مُقابل المعنى، وإخراج اللفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما، وإخراج الشيء عن معنى لغوي إلى معنى آخر لبيان المراد، وقيل: لفظ معين بين قومين معينين.<sup>(1)</sup>

إنّ هذه المفاهيم التي طرحها وبسط فيها الشريف الجرجاني والمتعلّقة بعملية الاصطلاح عند علماء العرب، نُحِلُّنا على منهجهم في معالجة قضايا الاصطلاح، والتي تقوم على منهج الوضع ومدى علاقته بثنائية اللفظ والمعنى، سواء في تعريف الأشياء، أو وضع مُسمّيات لها. فثنائية اللفظ والمعنى شكّلت محور البحث داخل دائرة اللسانيات العربيّة، كما اعتبرت مُركّز بناء عمليّات الاصطلاح.<sup>(2)</sup> فعملية الاصطلاح كما قدّمها صاحب كتاب "التعريفات" تحتكم إلى مجموعة من الأسس، هي:

- الاصطلاح نتاج عملية الاتّفاق والتي أساسها الوضع.
- الاصطلاح وضع التسمية للأشياء ويكون ذلك بواسطة باللغة.
- الاصطلاح يتأسّس على ثنائية اللفظ بالمعنى وعلاقتهما بتسمية الأشياء.
- الاصطلاح ما تأسّس على معنيين، معنى لغوي إلى معنى مجازي.
- الاصطلاح عملية تقوم بها فئة متخصصة.

ب- أسس الاصطلاح عند الكفوي (ت1094هـ):

ذكر في كتاب "الكليات": «الاصطلاح اتّفاق القوم على وضع الشيء، وقيل إخراج الشيء عن المعنى اللغوي إلى معنى آخر لبيان المراد،<sup>(3)</sup> وهو بذلك يُعدُّ عملية تتضمّن ما يلي: أولاً: اتّفاق

1- (علي بن محمد السّيد) الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، ص27.

2- ينظر: عبد المالك بلخيري، محاضرات في مقياس المصطلحية، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة زيان عاشور، الجلفة، المحاضرة الثالثة، ص04.

3- (أبو البقاء بن موسى الحسّيني) الكفوي الكليات: تح: عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 02، 2011م، ص107.

الجماعة على تسمية الأشياء، وذلك بوضع ألفاظ لها ترتبط بين اللفظ والمعنى المقصود. ثانياً: نقل اللفظ من معناه اللغوي الأصلي إلى معنى آخر، أي تحويله من معنى عام مشترك إلى معنى خاص متخصّص. (1)

ج - أسس الاصطلاح عند التهانوي (ت1362هـ):

الاصطلاح عند التهانوي قائم على العرف الخاص، وقوامه الاتفاق على تسميات خاصة بالأشياء، التعريف الذي قدمه التهانوي في "كشاف اصطلاحات الفنون" يبدأ مباشرة بقوله "هو العرف الخاص"، ثم يفسره بأنه "اتفاق قوم على تسمية شيء باسم" بعد نقله عن موضوعه الأول لمناسبة بينهما. إذن الأساس في عملية الاصطلاح عنده هو:

1 - العرف الخاص - (وليس العام).

2 - الاتفاق الجماعي على تسمية معينة.

3 - التسميات الخاصة بالأشياء (أي تخصيص اللفظ لمعنى فني أو علمي معين).

أما الخياران الآخران فلا يُعبران بدقة عن جوهر التعريف. فالخيار الثاني يُركّز على "الانتقال من العموم إلى الخصوص" وهو ليس أساس الاصطلاح عند التهانوي، بل هو أحد أشكال المناسبة فقط، والخيار الثالث يختزل الاصطلاح في "الوصف"، وهو تحريف، إذ الوصف قد يكون أحد أسباب المناسبة، لكنه ليس قوام العملية، فعملية الاصطلاح عند التهانوي تتأسس على العرف الخاص القائم على الاتفاق على تسميات خاصة.

### 3.3-آليات صناعة المصطلح في الفكر اللغوي العربي القديم

لم يكن أمر المصطلح سهلاً ميسوراً، إذ يتطلب تمكناً من المادة وفقها في اللغة، والإحاطة بالتاريخ... وهذه المزايا لم تؤت لعلمائنا القدماء، في رحلة بنائهم الأجهزة الاصطلاحية على مداخل مختلف العلوم من فراغ، بل اكتسبوها بعد جهود مضيئة، إذ أنّ المتأمل في قول ابن السراج (ت316هـ)

1- (محمد علي) التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، نج: علي دحروج، مكتبة ناشرون، لبنان، ج1، ط1، 1996، ص 212.

في كتابه الأصول: «ولمّا كنت لم أعمل هذا الكتاب للعالم دون المتعلّم، احتجت أن أذكر ما يقرب على المتعلّم»،<sup>(1)</sup> يجد أنّ هذا الكلام، يوحي بما كان يحسّ به اللغويون، والنحويون من معاناة. لقد اعتنى القدماء العرب بالمصطلح، لكونه قضيةً أساسيةً في الموروث اللغوي العربي، فأنشأوا شبكةً من المصطلحات، تساعدهم على ضبط العلوم، معتمدين في ذلك على آليات، ووسائل متعدّدة، حدّد أحمد مطلوب ثلاثاً منها: «الأولى: ابتكارُ أسماءٍ جديدةٍ لمفاهيم لم تكن معروفةً سابقاً، كما صنع المتكلّمون والنحويون والعروضيون وأهل الحساب.

الثانية: توظيف الألفاظ القديمة للدلالة على معانٍ حديثة، من خلال التشبيه أو المجاز، كما حدث في الأسماء الشرعية والدينية، وفي غيرها من العلوم والفنون التي ظهرت بعد الإسلام. الثالثة: التعريب، وهو نقل الكلمات الأجنبية إلى اللغة العربية بإحدى الطرق المعروفة لدى النحاة واللغويين». (2)

كما يرى أنّ: «الأساس في وضع المصطلح هو اتفاق اثنين أو أكثر عليه، واستعماله في علم أو فنٍّ محدّد بعينه، حتى يكون واضح الدلالة، قادراً على تأدية المعنى الذي قصده الواضعون، ولم ير الأقدمون بأساً في أن يضع المؤلف مصطلحه فيشيع أو يهمل، لا مشاحة في الاصطلاحات، فوضع المصطلح مباح للعلماء ومطلق لكل من احتاج إلى تسمية شيء ليعرف به، ولم يحدّد الجاحظ وقداًمة، وابن وهب والقرطاجي أنواع ذلك الوضع بدقة ووضوح». (3)

لقد اتّبع القدماء العرب (النحويون واللغويون) منهجيات مختلفة في بناء مصطلحاتهم، ومن أبرزها:

– النقل: أو ما يمكن أن يسمّى (المجاز) وقد أشار عبد القاهر الجرجاني (ت 477هـ) إلى ما يشير إليه هذا المصطلح بقوله: «كلُّ كلمةٍ انتقلت بمعناها من الموضوع الذي وضعت له أصلاً عند واضعها

1- مصطفى طاهر حيادة، إشكالية المصطلح اللغوي، منهجيات وتطلّعات، مجلّة إربد للبحوث والدراسات، جامعة إربد الأهلية، الأردن، المجلد 02، 2001م، ص 269.

2- أحمد مطلوب، بحوث مصطلحية، منشورات مطبعة المجمع العلمي، بغداد، 2006م، ص 14.

3- المرجع نفسه، ص 51، 53.

إِلَى مَعْنَى آخَرَ لَمْ تُوضَع لَهُ أَوَّلًا، مِنْ غَيْرِ أَنْ يَتِمَّ اسْتِثْنَاؤُ وَضْعِ جَدِيدٍ لَهَا، بَلْ لِمُلاحَظَةِ عِلَاقَةٍ أَوْ مُشَابَهَةٍ بَيْنَ الْمَعْنَى الْجَدِيدِ الَّذِي تُسْتَعْمَلُ فِيهِ وَبَيْنَ أَصْلِهَا الَّذِي وَضِعَتْ لَهُ عِنْدَ وَاضِعِهَا، فَهِيَ مَجَازٌ»<sup>(1)</sup>، وَقَدْ شَاعَتْ هَذِهِ الْمَنْهَجِيَّةُ فِي اخْتِيَارِ الْمُصْطَلَحَاتِ الْمُنَاسِبَةِ لِحَمْلِ مَا يَسْتَحْدُ مِنْ مَفَاهِيمَ، وَبِخَاصَّةٍ فِي عُلُومِ اللُّغَةِ.

-الاشتقاق: هُوَ أَخَذُ لَفْظٍ مِنْ لَفْظٍ آخَرَ - وَلَوْ كَانَ ذَلِكَ بِطَرِيقِ الْمَجَازِ - إِذَا اتَّفَقَا فِي الْمَعْنَى الْأَسَاسِيَّ وَفِي الْحُرُوفِ الْأَصْلِيَّةِ وَتَرْتِيبِهَا، لِيُدَلَّ اللَّفْظُ الْمُشْتَقُّ (الْفَرْعُ) عَلَى مَعْنَى أَصْلِهِ، مَعَ زِيَادَةٍ مُفِيدَةٍ فِي الْعَالِبِ، وَهِيَ سَبَبُ الْإِخْتِلَافِ بَيْنَهُمَا إِمَّا فِي غَيْرِ الْحُرُوفِ الْأَصْلِيَّةِ، أَوْ فِي شَكْلِهَا تَحْقِيقًا أَوْ تَقْدِيرًا.

يُعَدُّ الْإِشْتِقَاقُ أَكْبَرَ خَصَائِصِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الَّتِي تُمَيِّزُهَا عَنْ غَيْرِهَا، وَقَدْ كَانَ لَهُ أَثَرٌ كَبِيرٌ فِي اخْتِيَارِ مُعْظَمِ أَلْفَاظِ اللُّغَةِ وَمُصْطَلَحَاتِهَا. وَرَغْمَ شُيُوعِ مَنْهَجِيَّتَيْنِ أُخْرَيْنِ فِي اخْتِيَارِ الْمُصْطَلَحَاتِ الْعَرَبِيَّةِ، هُمَا الْاِقْتِرَاضُ وَالنَّحْتُ، فَإِنَّ الْإِشْتِقَاقَ وَالنَّحْتَ هُمَا الْمَنْهَجِيَّتَانِ الرَّئِيسِيَّتَانِ الَّتَانِ سَاهَمَتَا بِشَكْلِ بَارِزٍ فِي صِيَاغَةِ مُصْطَلَحَاتِ اللُّغَةِ وَالنَّحْوِ فِي الثَّرَاثِ الْعَرَبِيِّ.

وَقَدْ سَلَكَ الْعُلَمَاءُ طَرِيقًا مُتَعَدِّدَةً فِي اخْتِيَارِ الْأَلْفَاظِ الدَّالَّةِ عَلَى الْمَفَاهِيمِ الَّتِي يُرِيدُونَ التَّعْبِيرَ عَنْهَا، وَأَبْرَزُ هَذِهِ الطُّرُقِ...: (2)

التَّخْصِصُ: يُقْصَدُ بِهِ تَخْصِصُ لَفْظٍ مِنَ الْأَلْفَاظِ اللَّغَوِيَّةِ الْعَامَّةِ لِلدَّلَالَةِ عَلَى مَفْهُومٍ مُحَدَّدٍ، لَهُ صِلَةٌ مُعَيَّنَةٌ بِدَلَالَتِهِ اللَّغَوِيَّةِ الْأُولَى، لِيُصْبِحَ بِذَلِكَ مُصْطَلَحًا ذَا دَلَالَةٍ خَاصَّةٍ.

التركيب الإضافي: هُوَ الَّذِي يَكُونُ فِيهِ الْمُضَافُ أَحَدَ مُتَعَلِّقَاتِ الْمُضَافِ إِلَيْهِ، مِثْلَ "عَلَامَاتِ الْأِسْمِ".

1- ينظر: مصطفى طاهر حياذرة، إشكالية المصطلح اللغوي، ص 270. (نقلًا عن: أسرار البلاغة في علم البيان، عبد القاهر الجرجاني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1988، ص 304.

2- ينظر: محمد طاهر أحمد الحياذرة، المصطلح اللغوي العربي من البناء إلى التوحيد والاستقرار، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، تخصص: لغة ونحو، جامعة اليرموك، الأردن، 2002م، ص 61.

تحديد المصطلح وفق الموقع: الَّذِي يَحْتَلُّهُ الْقَائِمُ بِالْوُظَيْفَةِ فِي الْكَلَامِ، مِثْلُ مُصْطَلَحِ "الْمُبْتَدَأ" الَّذِي يُشِيرُ إِلَى الْمَوْقِعِ الَّذِي يَشْغُلُهُ الْاسْمُ الْمُسْنَدُ إِلَيْهِ فِي الْجُمْلَةِ الْاسْمِيَّةِ.

تحديد المصطلح من خلال الوظيفة النحوية: الَّتِي يُؤَدِّيهَا اللَّفْظُ، مِثْلُ "مَا النَّافِيَةُ"؛ إِذْ يُعَبِّرُ الْمُصْطَلَحُ عَنِ الْوُظَيْفَةِ الدَّلَالِيَّةِ الَّتِي تَقُومُ بِهَا (مَا) فِي التَّرْكِيبِ الَّذِي تَرِدُ فِيهِ.

الضَّمَام: وَيُقْصَدُ بِهَا اخْتِيَارُ عُنْصُرٍ مِنْ مَجْمُوعَةٍ عَنَاصِرَ مُتَشَابِهَةٍ فِي سُلُوكِهَا لِيَكُونَ أَصْلًا لِبَابٍ مِنَ الْأَبْوَابِ، ثُمَّ الْخَاقُ أَمَثَالِهِ بِهِ، مِثْلُ "كَانَ وَأَخَوَاتُهَا"؛ فَقَدْ اخْتِيرَتْ (كَانَ) مِنْ بَيْنِ الْأَفْعَالِ الْمُشْتَرَكَةِ فِي عَمَلِهَا النَّحْوِيِّ، وَالْحَقَّتْ بِهَا الْأَلْفَاظُ الَّتِي تَشَبَّهَتْ فِي الْعَمَلِ، وَاسْتُخْدِمَتْ كَلِمَةُ (أَخَوَاتُهَا) لِلدَّلَالَةِ عَلَى الرِّابِطَةِ الْوُثِيقَةِ بَيْنَهَا فِي هَذَا الْجَانِبِ.

دَمْجُ الْوُظَيْفَةِ مَعَ الصِّيغَةِ: يَحْدُثُ هَذَا عِنْدَمَا يَتَشَارَكُ عَامِلَانِ فِي تَعْرِيفِ الْمِصْطَلَحِ، وَهُمَا الْوِزْنُ الصَّرْفِيُّ وَالذَّوْرُ الَّذِي يُؤَدِّيهِ الْبِنَاءُ، كَمِصْطَلَحِ "أَفْعَلُ التَّفْضِيلِ"؛ حَيْثُ يَدُلُّ الْجُزْءُ الْأَوَّلُ (أَفْعَلُ) عَلَى الصِّيغَةِ أَوْ الْوِزْنِ الَّذِي تُبْنَى عَلَيْهِ الْكَلِمَاتُ لِلتَّعْبِيرِ عَنِ التَّفُوقِ بَيْنَ شَيْئَيْنِ، بَيْنَمَا يُشِيرُ الْجُزْءُ الثَّانِي (التَّفْضِيلُ) إِلَى الْوُظَيْفَةِ الْمَعْنَوِيَّةِ الَّتِي تُقَدِّمُهَا هَذِهِ الصِّيغَةُ.

إِلْحَاقُ مُصْطَلَحٍ بِآخَرٍ: يَتِمَثَّلُ ذَلِكَ فِي اخْتِزَافِ مُصْطَلَحٍ أَسَاسِيٍّ كَمَرْجِعٍ فِي عَمَلِيَّةِ الْقِيَاسِ، ثُمَّ إِضَافَةِ مَا يُشَاقُّهُ فِي أَحَدِ الْأَحْكَامِ إِلَيْهِ، كَمَا فِي حَالَةِ الْمَحْمُولِ عَلَى صِيغَةِ جَمْعِ الْمَذَكَّرِ السَّالِمِ.

تَلَكُّمٌ هِيَ إِشَارَاتٌ بَسِيطَةٌ مِنَ الْجُھُودِ الْعَرَبِيَّةِ الْقَدِيمَةِ فِي مَجَالِ الْمُصْطَلَحِ، وَإِذْ ذَاكَ فَهِيَ تُعَدُّ إِرْثًا حَضَارِيًّا غَنِيًّا، حَيْثُ سَاهَمَتْ هَذِهِ الْجُھُودُ فِي تَطْوِيرِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَإِثْرَانِهَا، وَوَضْعِ الْأُسُسِ لِنَهْضَةِ عِلْمِيَّةٍ وَفِكْرِيَّةٍ عَرَبِيَّةٍ، وَلَا تَزَالُ هَذِهِ الْجُھُودُ مَصْدَرِ إلهَامٍ لِلْأَجْيَالِ الْعَرَبِيَّةِ الْمُعَاصِرَةِ فِي مَسَاعِيهَا لِلْحِفَافِ عَلَى اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَتَطْوِيرِهَا.

#### 4- نبذة عن المصطلح والمصطلحية في إطار الفكر اللساني الغربي

لقد تطوّرت دراسة المصطلحات والمصطلحية عبر التاريخ مع تطوّر الفكر اللساني نفسه، فإذا بحثنا عن معنى "مصطلح" في اللّغات الأوربيّة نجد أنّها «مشتقة في اللّغة اللاتينية من كلمة (Terminus) وفي اللّغة اليونانية كلمة (Termo) تستعمل بمعنى لوغس (Logos)، والتي تعني علم

وبذلك فالمصطلح "Terme" هو عبارة عن «دراسة لمجموعة مفردات أو كلمات خاصة بعلم أو نظام أو مؤلف». (1)

نشأ مفهوم المصطلح، ثم تطوّر عبر الزمن، حيث ظهر لأول مرة في الفلسفة اليونانية القديمة استخدم الفلاسفة اليونانيون المصطلحات لتمثيل المفاهيم الفلسفية المجرد، مثل: "الوجود"، و"المعرفة" و"العدالة"، ثم تطوّر مفهومه مع تطوّر الفكر اللساني، ففي العصور الوسطى اهتم اللغويون بجمع المصطلحات وتصنيفها، وفي عصر النهضة ازداد الاهتمام بدراسة أصل المصطلحات وتاريخها أما في العصر الحديث، فقد ظهرت دراسات متخصصة في علم المصطلح.

ومن الملاحظ في اللغات الأوربية اتفاق على استعمال مصطلح "Terme" نطقاً وكتابةً في الفرنسية "Terme"، وفي الإنجليزية "Term"، وفي الألمانية "Term"، في الإسبانية "Termino"، وفي الإيطالية "Termine"، وهذه الكلمة المشتركة في اللغات الأوربية تجاوزت الإطار اللغوي القومي وعدّها بعض الباحثين مثلاً طيباً للعالمية داخل الحضارة الأوربية. (2) وكلّها «مُشتَقَّةٌ مِنَ الْكَلِمَةِ اللَّاتِينِيَّةِ (Terminus) الَّتِي تَعْنِي الْحَدَّ أَوْ الْمَدَى أَوْ النِّهَايَةَ، وَقَدْ تَنَوَّعَتْ دَلَالَتُهَا مُنْذُ الْقَرْنِ الثَّالِثِ عَشَرَ الْمِيلَادِيِّ بَيْنَ مَفَاهِيمِ (الْكَلِمَةِ)، وَ(عُنْصُرِ الْقَضِيَّةِ الْمَنْطِقِيَّةِ)، وَ(حَدِّ الْمَعْنَى)، حَتَّى صَارَتْ تُدَلُّ فِي الاسْتِعْمَالِ اللَّسَانِيِّ عَلَى وَحْدَةٍ مُعْجَمِيَّةٍ مُوظَّفَةٍ دَاخِلَ إِحْدَى الْوُضَائِفِ التَّرْكِيْبِيَّةِ الْأَسَاسِيَّةِ، وَمَزُودَةٍ بِمَعْنَى مُحَدَّدٍ» (3)

أما التعريف الاصطلاحي الذي اعتمدته المنظمة الدولية للتقييس (ISO)\* في توصيتها رقم (1087) الصادرة عن اللجنة التقنية (37): «المُصْطَلَحُ رَمْزٌ يُتَّفَقُ عَلَيْهِ لِلدَّلَالَةِ عَلَى مَفْهُومٍ، وَيَتَكَوَّنُ مِنْ أَصْوَاتٍ مُتَرَابِطَةٍ أَوْ مِنْ صُورِهَا الْكِتَابِيَّةِ (الْحُرُوفِ)، وَقَدْ يَكُونُ الْمُصْطَلَحُ كَلِمَةً أَوْ عِبَارَةً». (4)

1- محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مرجع سابق، ص 09.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 09.

3- يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص 22، 23.

4- مكتب تنسيق التعريب، معجم مفردات علم المصطلح: مؤسسة إزو ISO، التوصية رقم 1087، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، 1983/1982م، ع 22، ص 206.

\* - منظمة دولية مستقلة غير حكومية، تمثل اتحاداً لهيئات التقييس الوطنية حول العالم. تختص بوضع وتطوير المعايير والمواصفات القياسية الدولية لضمان جودة، وسلامة، وكفاءة المنتجات والخدمات.

ويسوق لنا محمود فهمي حجازي أفضل تعريف أوروبي، وجامع المتخصصين في علم الاصطلاح: «الكَلِمَةُ الاصْطِلَاحِيَّةُ، أَوِ الْعِبَارَةُ الاصْطِلَاحِيَّةُ: هِيَ مَفْهُومٌ مُفْرَدٌ أَوْ عِبَارَةٌ مُرَكَّبَةٌ قَدْ اسْتَقَرَّ مَعْنَاهَا - أَوْ بِالْأُخْرَى اسْتِخْدَامُهَا - وَتَحَدَّدَ بِوُضُوحٍ تَامٍ، فَهِيَ تَعْيِيرٌ خَاصٌّ ضَبَقَ الدَّلَالَةَ فِي مَجَالِهِ الْمُتَخَصِّصِ وَوَاضِحٌ إِلَى أَقْصَى دَرَجَةٍ مُمَكِّنَةٍ، وَلَهُ مَا يُقَابِلُهُ فِي اللُّغَاتِ الْأُخْرَى، وَيَرِدُ دَائِمًا دَاخِلَ سِيَاقِ النَّظَامِ الْخَاصِّ بِمُصْطَلَحَاتٍ فَرَعٍ مُحَدَّدٍ، فَيَتَحَقَّقُ بِذَلِكَ الْوُضُوحُ الضَّرُورِيُّ لَهُ»<sup>(1)</sup>.

وَيُمْكِنُ الْقَوْلُ بِأَنَّ مُوَاضَعَةَ الْمُصْطَلَحِ فِي الْفِكْرِ الْعَرَبِيِّ لَا تَخْتَلِفُ كَثِيرًا عَنْ مَوَاضِعِهِ فِي الْفِكْرِ الْعَرَبِيِّ مِنْ نَاحِيَةِ الْجَوَانِبِ الْعَامَّةِ، وَذَلِكَ بِاعْتِبَارِ اتِّفَاقِهِمَا عَلَى الْمَعَايِيرِ الْعَامَّةِ الْمُنَظَّمَةِ لِعَمَلِيَّةِ الْإِصْطِلَاحِ، وَمِنْهَا:

• الْإِكْتِفَاءُ بِلَفْظَةٍ وَاحِدَةٍ لِلدَّلَالَةِ عَلَى مَعْنَى وَاحِدٍ،

• وَجُودُ مُنَاسَبَةٍ أَوْ مُشَارَكَةٍ بَيْنَ مَدْلُولِهِ الْجَدِيدِ وَمَدْلُولِهِ اللَّغَوِيِّ،

• انْتِقَالُ الْعِبَارَةِ مِنْ وَضْعِ الْإِشْتِرَاكِ اللَّغَوِيِّ إِلَى وَضْعِ الْمُرَادِ الْخَاصِّ<sup>(2)</sup>.

وأما المصطلحية فهي علم يهتم بدراسة المصطلحات، وتشمل الدراسة: أصل المصطلحات وتاريخها، معاني المصطلحات وتطورها، علاقة المصطلحات ببعضها البعض، استخدام المصطلحات في مختلف المجالات، قواعد صياغة المصطلحات.

أما الحديث عن هذا العلم في الفكر الأوروبي، فعنده حديث النشأة، يعود إلى نهايات القرن الثامن عشر في ألمانيا أولاً على يد الأستاذ كريستيان غوت فريد شتتر Christian Gottfried Shut (1747-1832)، ثم تطور في ثلاثينيات القرن العشرين تطوراً مذهلاً، حيث يعدّ النمساوي أوجين فوستر Eugen Foster مؤسس علم المصطلح المعاصر، والممثل الأساسي لما يسمى مدرسة فيينا، ثم ساهمت جهود هلموت فلبر Felber، الذي تولى إدارة مركز المعلومات الدولي في علم المصطلح

1- محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص 11، 12.

2- ينظر: سعاد طالب، قضية المصطلح وآليات صياغته في النقد العربي الحديث، أطروحة دكتوراه في علوم في الأدب العربي، تخصص: نقد أدبي حديث، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2016/2017، ص 24.

(Infoterm) عام 1971م، بتعاون بين الحكومة النمساوية واليونسكو... كما لا ننسى دور مدرسة براغ التشكيلية ودور المنظمة الدولية للمواصفات القياسية أو ما يعرف اختصاراً بمنظمة "أيزو" (ISO) التي تتخذ جنيف مقراً لها، ومن فينا أمانة عامة، والتي عوّضت منذ سنة 1946 منظمة (ISA) التي تأسست عام 1926م. (1)

إِذَا كَانَ الثَّرَاثُ الْعَرَبِيُّ يَخْفَلُ بِقَضَايَا مُذْهَلَةٍ تُبْرِزُ دِقَّةَ حَسِّ الْمُفَكِّرِ الْعَرَبِيِّ وَوَعْيِهِ الْحَادِّ بِمَسْأَلَةِ الْمُصْطَلَحِ، فَإِنَّ الثَّرَاثَ الْعَرَبِيَّ يَسِيرُ عَلَى النَّهْجِ نَفْسِهِ فِي هَذَا الشَّأْنِ. إِذْ تَعُودُ جُذُورُ عِلْمِ الْمُصْطَلَحِ الْحَدِيثِ فِي أُرُوبًا إِلَى أَوَاخِرِ الْقُرْنِ السَّابِعِ عَشَرَ، حَيْثُ سَاهَمَ عُلَمَاءُ الْبُيُولُوجِيَا وَالْكَيمِيَا بِشَكْلِ كَبِيرٍ فِي رَسْمِ مَلَامِحِ هَذَا الْعِلْمِ وَصِيَاغَةِ قَوَاعِدِ تَنْظِيمِ عَمَلِيَّةِ بِنَاءِ الْمُصْطَلَحَاتِ وَتَصْنِيفِهَا، وَنَشْرِهَا عَلَى الْمُسْتَوَى الْعَالَمِيِّ.

فَخِلَالَ الْفَتْرَةِ مِنْ 1906م إِلَى 1928م، صَدَرَ مَعْجَمُ شُلُومَانَ الْمُصَوِّرِ لِلْمُصْطَلَحَاتِ التَّقْنِيَّةِ فِي 16 مَجْلَدًا وَبَسِثَ لُغَاتٍ، تَلَاهُ إِصْدَارُ كِتَابِ "التَّوْحِيدِ الدُّوَلِيِّ لِللُّغَاتِ الْهَنْدَسِيَّةِ" - وَخَاصَّةِ الْهَنْدَسَةِ الْكَهْرَبَائِيَّةِ - لِلْأُسْتَاذِ فَيْسْتَرِ (Wüster) عَامَ 1931م، الَّذِي لَعِبَ دَوْرًا مَحَوْرِيًّا فِي تَأْسِيسِ الْعَدِيدِ مِنَ الْمَبَادِيءِ الْأَسَاسِيَّةِ لِهَذَا الْعِلْمِ النَّاشِئِ.

وَقَدْ أَدَّى هَذَا التَّطَوُّرُ الْجَدِيدُ إِلَى نُشُوءِ الْعَدِيدِ مِنَ الْمَوْسَّسَاتِ الْمُتَخَصِّصَةِ فِي الْمُصْطَلَحَاتِ تَهْتَمُ بِتَوْحِيدِهَا وَتَقْنِينِهَا وَتَحْزِينِهَا وَمُعَالَجَتِهَا. فِي عَامِ 1963م، وَبَطْلِبِ مِنَ الْإِتِّحَادِ السُّوْفِيَّاتِيِّ السَّابِقِ مُمَثِّلًا فِي أَكَادِمِيَّةِ الْعُلُومِ السُّوْفِيَّاتِيَّةِ، تَأَسَّسَتْ "اللَّجْنَةُ التَّقْنِيَّةُ لِلْمُصْطَلَحَاتِ" ضِمْنَ "الْإِتِّحَادِ الدُّوَلِيِّ لِلْجَمْعِيَّاتِ الْوُطَنِيَّةِ لِلْمَقَايِسِ"، الْمَعْرُوفِ اخْتِصَارًا بِ (ISA). وَبَعْدَ الْحَرْبِ الْعَالَمِيَّةِ الثَّانِيَّةِ، حَلَّتْ مَحَلَّهَا لَجْنَةُ جَدِيدَةٌ أُطْلِقَ عَلَيْهَا "اللَّجْنَةُ التَّقْنِيَّةُ 37"، وَأُوكِلَتْ إِلَيْهَا مُهِمَّةُ وَضْعِ مَبَادِيءِ الْمُصْطَلَحَاتِ وَتَنْسِيقِهَا، وَهِيَ تَابِعَةٌ لِلْمُنْظَمَةِ الدُّوَلِيَّةِ لِلتَّقْيِيسِ (ISO).

1- ينظر: يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب التقني العربي الجديد، ص 28، 30.

وَأَسْتَمَرَّتِ الْجُهُودُ الرَّامِيَةُ إِلَى دَعْمِ هَذَا الْعِلْمِ النَّاشِئِ، فِي عَامِ 1971مُ أُنْشِئَ "مَرْكَزُ الْمَعْلُومَاتِ الدُّوَلِيَّ لِلْمُصْطَلَحَاتِ (Infoterm)" فِي فِينَا، ثَمَرَةً تَعَاوُنٍ بَيْنَ مُنَظَّمَةِ الْيُونِسْكَو وَالْحُكُومَةِ النِّمَسَاوِيَّةِ. وَيُوضَّحُ عَلَيَّ الْقَاسِمِي أَهْدَافَ هَذَا الْمَرْكَزِ عَلَى النَّحْوِ الْآتِي:

- 1- تَعَزِيزُ الْبُحُوثِ الْعِلْمِيَّةِ فِي نَظَرِيَّةِ عِلْمِ الْمُصْطَلَحِيَّةِ، وَصِنَاعَةِ الْمُصْطَلَحَاتِ وَتَوْثِيقِهَا، وَتَنْظِيمِ دَوَرَاتِ تَدْرِيبِيَّةٍ فِي هَذَا الْمَجَالِ.
- 2- تَوْثِيقُ الْمَعْلُومَاتِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالْمُصْطَلَحَاتِ، وَالْمُؤَسَّسَاتِ الْوُطَنِيَّةِ وَالْدُّوَلِيَّةِ الْعَامِلَةِ فِي هَذَا الْحَقْلِ وَالْخُبْرَاءِ وَالْمَشَارِيعِ ذَاتِ الصِّلَةِ.
- 3- تَنْسِيقُ التَّعَاوُنِ الدُّوَلِيِّ فِي مَجَالِ الْمُصْطَلَحَاتِ وَتَبَادُلِهَا، وَتَسْهِيلُ تَبَادُلِ الْمَعْلُومَاتِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِهَا.
- 4- اسْتِكْشَافُ إِمْكَانِيَّاتِ التَّعَاوُنِ بَيْنَ بُنُوكِ الْمُصْطَلَحَاتِ، وَوَضْعُ أُسُسِ تَبَادُلِ الْمَعْلُومَاتِ فِيمَا بَيْنَهُمَا.

وَقَدْ نَظَّمَ الْمَرْكَزُ الْمَذْكُورُ الْعَدِيدَ مِنَ الْمُؤْتَمَرَاتِ وَالنَّدَاوَاتِ الْعَالَمِيَّةِ لِمُنَاقَشَةِ التَّحَدِّيَّاتِ الْمُرْتَبِطَةِ بِعِلْمِ الْمُصْطَلَحِ، مِثْلَ الْقَضَايَا النَّظَرِيَّةِ وَالْمَنْهَجِيَّةِ وَغَيْرِهَا. وَتَوَالَتْ بَعْدَهُ إِنْشَاءُ الْمُؤَسَّسَاتِ وَالْمَعَاهِدِ الْمُتَخَصِّصَةِ فِي مُخْتَلَفِ دُولِ أَوْرُوبَا وَالْعَالَمِ، لِإِثْرَاءِ الْحَوَارِ حَوْلَ هَذَا الْعِلْمِ الْمُسْتَجَدِّ.

وقد عقد المركز المذكور العديد من المؤتمرات، والندوات العالمية، لمعالجة المشكلات التي تتعلق بعلم المصطلح مثل المسائل النظرية والمنهجية وغير ذلك. وتوالى ولادة المؤسسات والمعاهد المتخصصة في كل دول أوروبا والعالم لإغناء الحوار حول هذا العلم المستحدث.<sup>(1)</sup>

## 5- المصطلحية في إطار الفكر اللغوي العربي الحديث

### 1.5- الجهود العربية الحديثة

شهدت الحضارة العربية في العصر الحديث نهضة علمية وفكرية كبيرة، وتجلى ذلك في مختلف مجالات المعرفة، بما في ذلك مجال المصطلح. وقد بذلت الجهود العربية الحديثة جهوداً كبيرة للحفاظ على اللغة العربية، وتطويرها، وتعزيز دورها في مختلف مجالات الحياة.

1- ينظر: يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص 10، 11.

إِنَّ الْعَصْرَ الرَّاهِنَ الَّذِي نَعِيشُهُ الْيَوْمَ هُوَ سَبَاقُ مَعْرِفٍ وَتَنَافُسٍ، يَقُودُهُ وَيَسْتَدْعِيهِ التَّطَلُّعُ السِّيَاسِيُّ أَوْ التَّنَافُسُ الْاِقْتِصَادِيُّ. إِنَّهُ عَصْرٌ يَشْهَدُ: تَطَوُّراً هَائِلاً فِي الْعُلُومِ وَالتَّكْنُولُوجِيَا وَالْمَجَالَاتِ الْمَعْرِفِيَّةِ الْمُخْتَلِفَةِ، وَنُمُوّاً سَرِيعاً فِي التَّعَاوُنِ الدَّوْلِيِّ بِمَجَالِ الصَّنَاعَةِ وَالتِّجَارَةِ، وَإِقْدَاماً عَلَى اسْتِحْدَامِ الْحَاسِبَاتِ الْإِلِكْتُرُونِيَّةِ فِي حَزْنِ الْمُصْطَلَحَاتِ وَتَنْسِيقِهَا «عَصْرٌ يَشْهَدُ تَطَوُّراً فِي جَمِيعِ الْمَجَالَاتِ سَائِرُهُ تَطَوُّراً هَائِلاً وَوَاضِحٌ فِي الْمُصْطَلَحَاتِ، أَفْرَزَ تَحْدِيَّاتٍ وَمَضَائِقَاتٍ وَإِشْكَالَاتٍ كَبِيرَةً فِي الْمُصْطَلَحِ لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَضَعَا وَصِنَاعَةً وَاسْتَعْمَالاً، آيَةُ ذَلِكَ خَلْطٌ فِي الْمَفَاهِيمِ، وَتَعَدُّدٌ وَتَحْمَةٌ فِي الْمُصْطَلَحَاتِ «يَدْخُلُ سَاحَةُ الْمَعْرِفَةِ فِي الْعَالَمِ مَا يَزُبُّ عَلَى 7300 مُصْطَلَحٍ جَدِيدٍ سَنَوِيّاً، أَيْ بِمُعْدَلٍ 20 مُصْطَلَحاً كُلَّ يَوْمٍ»<sup>(1)</sup>.

فكيف يمكن للغة العربية مسايرة هذا الكم المتسارع من المعارف ومصطلحاتها، كيف يمكنها نقل العلوم المختلفة من الدول المتقدمة ووضع مقابلات، وترجمة لهذه المصطلحات، وتكييفها لأبناء العربية من أجل الإفادة منها مع المحافظة على الهوية الوطنية في الوقت نفسه، فهل تستطيع اللغة العربية مواكبة التقدم التكنولوجي ومستحدثات العصر في قضية المصطلح؟ فكم مصطلحاً تتبناه العربية؟ وكم مصطلحاً يتوحد؟ وكم مصطلحاً يعود حيث أتى؟

لقد واجهت الجهود العربية الحديثة جملةً من التحدّيات في مجال المصطلح منها:

-أدّى انتشار اللغات الأجنبية، خاصة اللغة الإنجليزية، إلى ظهور تحدّيات كبيرة أمام اللغة العربية حيث باتت العديد من المصطلحات الأجنبية تُستخدم بدلاً من المصطلحات العربية.

-تعاني بعض المجالات العلمية الحديثة، مثل: التكنولوجيا والمعلومات، من نقص في المصطلحات العربية، مما يُعيق التواصل ونقل المعرفة.

- تُستخدم في بعض الأحيان مصطلحات مختلفة للتعبير عن نفس المعنى، مما يُسبب الارتباك ويُعيق التواصل.

1- صالح بلعيد، اللغة العربية بين الواقع والعولمة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع08، 2001، ص 118.

هذه التّحدّيات في مجموعها، كانت سبباً، ومحفزاً، للمهتمين بالقضية المصطلحية، من باحثين ودارسين ... للبحث عن حلّ للإشكال المصطلحي، لأنّه عميق وخطير، متعلّق بماضينا وحاضرنا ومستقبلنا، كما قال الشّاهد البوشيخي: «... ماضياً بفهم الذات وحاضراً بخطاب الذات ومستقبلاً ببناء الذات».<sup>(1)</sup> فكان التّحدّي للتّحدّي بمثابة التأسيس النظري لتفكير اصطلاحيّ عربيّ.

إنّ كثرة التّحدّيات جعلت إحساس علماء اللّغة في العصر الحديث، ومسؤوليتهم، ومعاناتهم، في تعاملهم مع المصطلحات أكبر من إحساس ومسؤوليّة، ومعاناة علماء اللّغة في القديم، هذا الإحساس عبّر عنه عبد الصّبور شاهين بقوله: «ومن المسلم به في محيط الدّراسات اللّغويّة العربيّة أنّ مشكلتها مشكلة مصطلحات، فما زال أساتذة علم اللّغة الحديث من العرب يحاولون أن يضعوا ترجمات ومقابلات لما يصادفون من مصطلحات غربيّة، نتجت عن اختلاف التقسيمات أو تصحيح المدلولات».<sup>(2)</sup>

وَمَ تَكُنْ عَمَلِيَّةُ تَحْوِيلِ مُصْطَلَحَاتِ الْعُلُومِ الْأَجْنَبِيَّةِ إِلَى اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ أَمْرًا يَسِيرًا أَوْ مُيَسَّرًا، فَرَعَمَ الصُّعُوبَاتِ الَّتِي اضْطَرَّ بِهَا عُلَمَاءُ اللُّغَةِ أَثْنَاءَ تَعَامُلِهِمْ مَعَ هَذِهِ الْمُصْطَلَحَاتِ، فَإِنَّ ذَلِكَ لَمْ يُوْهِنْ عَزِيمَتَهُمْ وَلَمْ يَرُدَّهُمْ عَنْ غَايَتِهِمْ. بَلْ أَثْمَرَتْ جُهِودُهُمُ اللُّغَوِيَّةَ نَجَاحًا مُشْرِفًا، وَتَوَجَّهَتْ نَحْوَ إِنْشَاءِ قَوَامِيْسٍ وَسَجَلَّاتٍ اصْطِلَاحِيَّةٍ عَرَبِيَّةٍ مُعَاَصِرَةٍ.

وَقَدْ انْطَلَقَتِ الْخُطُوَاتُ الْأُولَى بِتَوَاضُعٍ خِلَالَ الْقَرْنِ الثَّاسِعِ عَشَرَ، بِدَافِعِ تَعْلِيمِيٍّ يَهْدِفُ إِلَى مَلَأِ الْفَجْوَةِ فِي الْمَنَاهِجِ التَّعْلِيمِيَّةِ مِنَ الْمَرَحَلَةِ الْإِبْتِدَائِيَّةِ حَتَّى الثَّانَوِيَّةِ، عَلَى أَيْدِي رُوَادِ النَّهْضَةِ مِثْلَ رِفَاعَةِ رَافِعِ الطُّهَطَاوِيِّ وَتَلَامِيذِهِ فِي مِصْرَ، وَأَقْرَانِهِمْ فِي الشَّامِ وَالْمَغْرِبِ الْعَرَبِيِّ، مِنْ خِلَالِ كُتُبٍ وَمُؤَلَّفَاتٍ مَنْقُولَةٍ.

ثُمَّ تَوَاصَلَتِ الْمَسَاعِي الرَّامِيَّةُ إِلَى مُوَاجَهَةِ الْمُعْضَلَاتِ النَّاجِمَةِ عَنْ تَدَفُّقِ الْمُصْطَلَحَاتِ وَتَحْدِيدِ الْبَدَائِلِ الْمُنَاسِبَةِ لَهَا، مَعَ هَيَاةِ الْقَرْنِ الثَّاسِعِ عَشَرَ وَفَجَرِ الْقَرْنِ الْعِشْرِينَ، مِنْ خِلَالِ أَعْمَالٍ فَرْدِيَّةٍ

1- الشّاهد البوشيخي، قول في المصطلح، مجلّة دراسات مصطلحيّة، معهد الدّراسات المصطلحيّة، المغرب، ع01، 2001م، ص06.

2- هنري فليش، العربيّة الفصحى، تع: عبد الصّبور شاهين، دار المشرق، بيروت، ط2، 1983م، ص14.

مُتَفَرِّقَةً ظَهَرَتْ فِي الْمَجَالَاتِ وَالْمَطْبُوعَاتِ. لَكِنَّهَا لَمْ تَسْتَبْدِ إِلَى مَنَهِجٍ مُّحَدَّدٍ أَوْ قَوَاعِدَ صَرِيحَةٍ فِي صَوْنِ الْمُصْطَلَحَاتِ، بَلْ سَادَتْهَا الْاجْتِهَادَاتُ الشَّخْصِيَّةُ وَالْمَيُولُ الدَّائِيَّةُ.<sup>(1)</sup>

فِي بَدَايَةِ الْقَرْنِ الْعِشْرِينَ ظَهَرَ عَدَدٌ مِنَ الْعُلَمَاءِ الْمُشْتَغِلِينَ بِالْمُصْطَلَحِ، حَاوَلُوا وَضَعَ قَضِيَّةِ الْمُصْطَلَحِ دَاخِلَ أُسُسٍ وَأُطُرٍ تَحْكُمُهَا رَغْمَ اخْتِلَافِ نَظَرَتِهِمْ لِلْقَضِيَّةِ، فَظَهَرَتْ عِدَّةُ أبحاثٍ لِلْأَمِيرِ مُصْطَفَى الشَّهَائِي، وَأَحْمَدَ تَيْمُور، وَالْأَبِ أَنْتَاسِ الْكَرْمَلِي، وَيَعْقُوبَ صُرُوفَ، وَأَنيسَ سَلُومَ وَغَيْرِهِمْ.<sup>(2)</sup>

وَدَخَلَتْ حَرَكَهُ الْمُصْطَلَحِ مَرَحَلَةً جَدِيدَةً مَعَ بَدَايَةِ الْقَرْنِ الْعِشْرِينَ، بِتَكَاثُرِ الدَّعَوَاتِ الْفَرْدِيَّةِ وَالْجَمَاعِيَّةِ إِلَى تَوْحِيدِ الْمُصْطَلَحَاتِ الْعِلْمِيَّةِ عَلَى نِطَاقٍ وَاسِعٍ. وَكَانَ دَاوُدُ الْحَلِّيُّ مِنْ أَبرزِ رُوَادِ هَذِهِ الدَّعَوَاتِ، حَيْثُ يَقُولُ: "إِنَّ تَوْحِيدَ الْمُصْطَلَحَاتِ الْعِلْمِيَّةِ فِي الْعَالَمِ الْعَرَبِيِّ خُطْوَةٌ نَفِيسَةٌ نَحْوُ تَوْحِيدِ الْجَبْهَةِ الْأَدَبِيَّةِ وَالْاجْتِمَاعِيَّةِ... وَمَا هَذَا الشَّوْقُ إِلَى تَوْحِيدِ الْجَبْهَةِ الْعِلْمِيَّةِ إِلَّا بِشَارَةٍ مِنْ بَشَائِرِ السَّعْيِ لِأَنْ نَكُونَ فِي الْعَالَمِ الْعَرَبِيِّ عَلَى صَعِيدٍ وَاحِدٍ مَبْنًى وَمَعْنًى."<sup>(3)</sup>

دَخَلَ الْمُصْطَلَحُ الْعَرَبِيُّ عُمُومًا - وَاللُّغَوِيُّ خُصُوصًا - مَرَحَلَةً حَدِيثَةً مَعَ تَأْسِيسِ الْجَامِعَةِ الْأَهْلِيَّةِ فِي مِصْرَ عَامَ 1907م، ثُمَّ تَحَوَّلَتْ إِلَى الْجَامِعَةِ الْمِصْرِيَّةِ عَامَ 1925م. فَقَدْ قَدِمَ إِلَى الْقَاهِرَةِ عَدَدٌ مِنْ أَبرزِ أَعْلَامِ الدِّرَاسَاتِ اللُّغَوِيَّةِ مِنْ جَامِعَاتِ أَلْمَانِيَا وَإِيطَالِيَا، وَأَلْقَوْا مُحَاضَرَاتِهِمْ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي عُلُومِ اللُّغَةِ وَاللُّغَاتِ السَّامِيَّةِ، وَمِنْهُمْ: جَرِيدِي، وَبَرْجَشْتَرَايِر. وَقَدْ أَدَخَلُوا فِي مُحَاضَرَاتِهِمْ وَكِتَابَاتِهِمْ كَثِيرًا مِنَ الْمُصْطَلَحَاتِ اللُّغَوِيَّةِ.<sup>(4)</sup>

وَلَعِبَ إِنْشَاءُ الْمَجَامِعِ الْعِلْمِيَّةِ الْعَرَبِيَّةِ وَالْهَيْئَاتِ دَوْرًا بَارِزًا فِي تَعْزِيزِ الدَّعْوَةِ إِلَى مُعَالَجَةِ إِشْكَالِيَّةِ الْمُصْطَلَحَاتِ، وَنَقْلِ الْعُلُومِ الْأَجْنَبِيَّةِ إِلَى الْعَرَبِيَّةِ، مِنْ خِلَالِ نَشْرِ الْأَبْحَاثِ وَالْمَقَالَاتِ الْمُتَنَوِّعَةِ فِي

1- ينظر: بن صحراوي بن يحيى، المصطلح الصوتي في الدراسة العربية بين القدماء والمحدثين، ص56.

2- ينظر: مصطفى طاهر الحيادة، إشكالية المصطلح اللغوي، ص278.

3- ينظر: مولاي علي بوخاتم، المصطلح والمصطلحية، الجهود والطرائق، مكتبة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2004م، ص61.

4- ينظر: مصطفى طاهر الحيادة، إشكالية المصطلح اللغوي، ص278.

مَجَالِ الْمُصْطَلَحَاتِ، وَعَقْدِ الْمُؤْتَمَرَاتِ وَالنَّدَوَاتِ لِإِعْدَادِ الْمَعَاجِمِ وَالْمَسَارِدِ وَقَوَائِمِ الْمُصْطَلَحَاتِ الْمُوَخَّذَةِ. وَمِنْ أَبْرَزِ الْمَجَامِعِ اللُّغَوِيَّةِ:

- الْمَجْمَعُ الْعِلْمِيُّ الْعَرَبِيُّ بِدِمَشْقَ عام 1919م
- الْمَجْمَعُ اللَّبْنَانِيُّ عام 1928م
- مَجْمَعُ الْقَاهِرَةِ عام 1932م، الَّذِي أَصْدَرَ "الْمُعْجَمَ الْوَسِيطَ" وَ"الْوَجِيزَ لِطُلَّابِ الْمَدَارِسِ"
- الْمَجْمَعُ الْعِرَاقِيُّ عام 1948م
- إِنْشَاءُ مَكْتَبِ تَنْسِيقِ التَّعَرِيبِ بِالرِّبَاطِ عام 1962م
- الْمَجْمَعُ الْأُرْدُنِيُّ عام 1976م، وَالْمُنْظَمَةُ الْعَرَبِيَّةُ لِلتَّرْبِيَةِ وَالثَّقَافَةِ
- الْمَجْمَعُ الْعِلْمِيُّ اللُّغَوِيُّ السُّعُودِيُّ عام 1983م
- الْمَجْمَعُ الْجَزَائِرِيُّ لِلْعَةِ الْعَرَبِيَّةِ عام 1986م
- أَبْرَزُ الْمُؤْتَمَرَاتِ:
- مُؤْتَمَرُ الْإِسْكَنْدَرِيَّةِ عام 1953م
- الْمُؤْتَمَرُ الْعِلْمِيُّ الْعَرَبِيُّ الثَّانِي بِالْقَاهِرَةِ عام 1956م
- مُؤْتَمَرُ التَّعَرِيبِ بِالرِّبَاطِ عام 1962م
- الْمُؤْتَمَرُ الْعِلْمِيُّ الْعَرَبِيُّ الْخَامِسُ بِبَغْدَادَ عام 1966م

النَّدَوَاتِ:

- نَدْوَةُ التَّعَاوُنِ الْعَرَبِيِّ بِثُونَسَ عام 1986م
- نَدْوَةُ مَكْنَسَ مِنْ 21 إِلَى 24 أُكْتُوبَرِ 2000م
- ومن أبرز الفعاليات والمحطات العلمية وفق بن صحراوي بن يحيى: <sup>(1)</sup>

1- بن صحراوي بن يحيى، المصطلح الصّوتي في الدّراسة العربيّة بين القدماء والمحدثين، ص58.

- أَكَّدَتِ الْمَادَّةُ الْحَادِيَةُ عَشْرَةَ مِنَ الْمُعَاهَدَةِ الثَّقَافِيَّةِ بَيْنَ الدُّوَلِ الْعَرَبِيَّةِ عَامَ 1945م عَلَى أَهَمِّيَّةِ تَوْحِيدِ الْمُصْطَلَحَاتِ.

- مُؤْتَمَرُ الْأِسْكَندَرِيَّةِ عَامَ 1953م، الَّذِي جُمِعَ نُحْبَةً مِنَ الْبَاحِثِينَ لِهَذَا الْغَرَضِ  
- دَعْوَةُ الْمُشَارِكِينَ فِي الْمُنْتَمَرِ الْعِلْمِيِّ الْعَرَبِيِّ الثَّانِي بِالْقَاهِرَةِ عَامَ 1956م إِلَى تَوْحِيدِ التَّرْجَمَاتِ الْعَرَبِيَّةِ.

- أَكَّدَتِ الْمَادَّةُ السَّابِعَةُ عَشْرَةَ مِنْ إِقْرَارِ مَجْلِسِ جَامِعَةِ الدُّوَلِ الْعَرَبِيَّةِ عَامَ 1964م عَلَى تَوْحِيدِ الْمُصْطَلَحَاتِ الْعِلْمِيَّةِ وَدَعَمَ حَرَكَاتِ التَّعْرِيبِ.

- الْمُنْتَمَرُ الْعِلْمِيُّ الْعَرَبِيُّ الْخَامِسُ بِبَعْدَادَ عَامَ 1966م، الَّذِي أَوْصَى بِوَضْعِ مُعْجَمٍ عَرَبِيٍّ مُوَحَّدٍ يُنَاسِبُ الْأَسْتِعْمَالَ فِي جَمِيعِ الْأَقْطَارِ الْعَرَبِيَّةِ

- أَبْرَزُ نَتَائِجِ مُؤْتَمَرِ التَّعْرِيبِ بِالرِّبَاطِ عَامَ 1962م إِنْشَاءُ مَكْتَبِ تَنْسِيقِ التَّعْرِيبِ كَهَيْئَةٍ مُسْتَقْلِلَةٍ إِدَارِيًّا وَمَالِيًّا، تُتَبَّعُ جَامِعَةُ الدُّوَلِ الْعَرَبِيَّةِ، ثُمَّ تَحَوَّلَ إِلَى جِهَازٍ ضِمْنَ الْمُنْظَمَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلتَّرْبِيَةِ وَالثَّقَافَةِ عَامَ 1972م

#### الجهود التعليمية:

- مُؤْتَمَرُ التَّعْرِيبِ حَوْلَ مَعَاجِمِ التَّلْغِيمِ الْعَامِّ بِالْجَزَائِرِ عَامَ 1973م  
- مُؤْتَمَرَاتُ طَرَابُلُسَ 1977م، طَنْجَةَ 1981م، عَمَّانَ 1985م، الرِّبَاطِ 1988م، الْخَرْطُومَ 1994م

- إِصْدَارُ 43 مُعْجَمًا فِي مَجَالِ التَّعْرِيبِ وَتَرْجَمَةِ الْمُصْطَلَحِ

#### أبرز الإنجازات العربية الحديثة:

- صُدُورُ "الْمُعْجَمِ الْمَعَانِي الْمَتَخَصِّصَةِ" عَنْ مُجْمَعِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِالْقَاهِرَةِ  
- إِصْدَارُ "الْمَوْسُوعَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْعَالَمِيَّةِ"  
- نَقْلُ الْعُلُومِ الْوَافِدَةِ مِنَ الْعَرَبِ مِثْلَ الْأَلْسَانِيَّاتِ التَّطْبِيقِيَّةِ، وَنَظَرِيَّةِ التَّوَاصُلِ، وَالسَّوسِيُولُوجِيَا وَعِلْمِ الْمُصْطَلَحِ، وَغَيْرِهَا

النتيجة:

- تشكّل وعي لسانی حديث بفضل جهود نخبة من اللسانيين والباحثين والمهتمين بالقضية المصطلحية، عرباً ومستشرقين، وحتى متخصصين في مجالات علمية أخرى. وفي المجال التعليمي - سواء النطاق التربوي أم التعليم العالي - تواصل الاهتمام بقضايا تعريب المصطلح وترجمته من خلال المؤتمرات والملتقيات على مستوى الهيئات والجامعات، نذكر منها:

- مؤتمر التعريب حول معاجم التعليم العام بالجزائر سنة 1973م،
- مؤتمر طرابلس 1977م،
- طنجة 1981م،
- عمان 1985م،
- الرباط 1988م،
- الخرطوم 1994م.

وتوجت جهودهم وإسهاماتهم ومساعدتهم الفردية والجماعية بإصدار ما مجموعه 43 معجماً في هذا المجال.<sup>(1)</sup>

ومن أبرز الإنجازات العربية الحديثة في مجال المصطلح:

- إصدار معجم المعاني المتخصصة عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة، وهو يعد من أضخم المعاجم العربية المعاصرة،
- وإصدار الموسوعة العربية العالمية، التي تعد من أكبر الموسوعات العربية...

وعلى صعيد اللغة العربية، يتجلى دور اللغوي في نقل العلوم الوافدة من الغرب، كاللسانيات التطبيقية، ونظرية التواصل، وعلم الاجتماع اللغوي (السوسولوجيا)، وعلم المصطلح، وغيرها.

1- ينظر: بن صحراوي بن يحيى، المصطلح الصوتي في الدراسة العربية بين القدماء والمحدثين، ص 59.

وَحَالَ هَذِهِ الْمَسِيرَةَ الْعِلْمِيَّةَ لِلْمُصْطَلَحِ الْعِلْمِيِّ بِشَكْلٍ عَامٍّ، وَالْمُصْطَلَحِ اللُّغَوِيِّ بِشَكْلٍ خَاصٍّ، تَشَكَّلَ وَعَيَّ لِسَانِي حَدِيثٌ، نَمَّا بِفَضْلِ جُهُودِ جَمْعٍ مِنَ اللِّسَانِيِّينَ وَالْبَاحِثِينَ وَالْمُهْتَمِينَ بِالْقَضِيَّةِ الْمُصْطَلَحِيَّةِ، مِنْ عَرَبٍ وَمُسْتَشْرِقِينَ، بَلْ حَتَّى مِنْ الْمُخْتَصِّصِينَ فِي مَجَالَاتٍ عِلْمِيَّةٍ أُخْرَى. (1)

إنَّ نظرةَ عَجَلِي في أعمال اللّغويين العرب المحدثين في مجال بناء المصطلحات، نجد تنوعاً في المنهجيات التي استخدموها، وفي هذا الشأن يقول **مصطفى طاهر الحياذرة**: «أما في مجال المنهجيات فإنَّ المتبَّع لأعمال اللّغويين العرب المحدثين يجد تنوعاً في المنهجيات المستخدمة في بناء مصطلحاتهم وتعدّدا في وجهات النظر التي يتبنونها ويدعون إليها». (2)

وبالنظر في الجهود العربيّة الحديثة في أمر المصطلح العلمي بصفة عامّة، والمصطلح اللّغوي على وجه خاصّ، بناءً وتوحيداً، نجد أنّها توزّعت على ثلاث صور، أو اتّجاهات حسب رأي **بن صحراوي** بن يحيى: (3)

- الاتجاه الأول: العودة إلى التراث والمحافظة على هويّة اللّغة، ويدعو أصحاب هذا الاتجاه إلى الاهتمام والاحتفاظ بالمصطلحات التّراثيّة القديمة وبطابعها القديم، والاستفادة منها في التعبير عن أغراضهم المستجدة، وتدعو إلى قيام الأفراد والمؤسسات بِوَاجِبِهِمْ فِي حَلِّ الْمُعْضَلَاتِ وَإِشْرَاكِ أَكْثَرِ عَدَدٍ مِنَ الْمُخْتَصِّصِينَ وَاهْتِيَاثِ الْإِتِّحَادَاتِ الْعِلْمِيَّةِ الْعَرَبِيَّةِ الْمَعْنِيَّةِ، بالإضافة إلى إنشاء مؤسسة عربيّة تتولّى إصدار مجلّات، ونشرات علميّة بالعربية، **علي القاسمي** أحد أصحاب هذا الاتجاه الذين نادوا بالعودة إلى التّراث قائلاً: «فمن الأفضل العودة إلى التّراث لاستكناه مصطلحاته والاستفادة منها، إذا كانت تلبي حاجتنا في التعبير عن أغراضنا المستجدة». (4)

1- ينظر: بن صحراوي بن يحيى، المصطلح الصّوتي في الدّراسة العربيّة بين القدماء والمحدثين، ص 61.

2- مصطفى طاهر الحياذرة، إشكالية المصطلح اللّغوي، ص 283.

3- بن صحراوي بن يحيى، المصطلح الصّوتي في الدّراسة العربيّة بين القدماء والمحدثين، ص 67.

4- علي القاسمي، لماذا أهل المصطلح التّراثي؟ مجلّة المناظرة، الزّباط، ع 06، 1993م، ص 36.

- الاتجاه الثاني: المعاصرة بصرف النظر عن النتيجة، ويدعو أصحاب هذا الاتجاه إلى التمسك بالمصطلحات الحديثة، التي هي نتاج الفكر الحديث، فمنهم من اعترض عن استخدام المصطلح التراثي، ومنهم من يرى بنقل التجربة الغربية في مجال المصطلحية.

-الاتجاه الثالث: الجمع بين المعاصرة والمحافظة على هوية اللغة، يدعو أصحاب هذا الاتجاه إلى التوفيق بين الاتجاهين السابقين، يدعو إلى إقامة تواصل، وتلاق، وحوار معرفي وفكري بين التراث العربي، ونتاج الفكر الحديث بصورة عامة، وبين التراث اللغوي العربي واللسانيات بصورة خاصة.

يرى مصطفى الحياذرة: «أن مجموعة من المصطلحات تجدد عرضها بحلة جديدة، وتتمثل ما تناوله القدماء، ووجد المحدثون أنه غامض أو غير دقيق، فعلى نحو ما نجده عند برجستراسر مفسراً سبب الاختلاف في الألفاظ بأنّ للقدماء "اصطلاحات غير اصطلاحاتنا، أصل بعضها غامض لكن معناها واضح»،<sup>(1)</sup> ويذكر أحمد مطلوب أنه: «وَلَمْ يَغِبِ الْمُحَدِّثُونَ مِنَ الْعَرَبِ عَنْ تِلْكَ الْوَسَائِلِ، بَلِ اعْتَمَدُوهَا وَاسْتَقْفَوْا مِنْهَا، فَاسْتَنْبَطُوا قَوَاعِدَ وَاضِحَةً لِصَوْنِ الْمُصْطَلَحَاتِ». <sup>(2)</sup>

لقد ساهم كثير من العلماء بمؤلفاتهم، ومحاولاتهم، سواء الفردية، أو الجمعية، في تطوير اللسانيات العربية المعاصرة، وخدمة منظومتها الاصطلاحية، ومنهم على سبيل الذكر لا على سبيل الحصر: إبراهيم أنيس، أحمد مختار عمر، الحاج صالح عبد الرحمن، عبد الصبور شاهين، محمود فهمي حجازي، أحمد مطلوب، تمام حسان، محمد رشاد الحمزاوي... <sup>(3)</sup>

إنّ الجهود العربية الحديثة في مجال المصطلح تُعدّ خطوة مهمة لحماية اللغة العربية، وتطويرها في العصر الحديث. وتواجه هذه الجهود العديد من التحديات، ولكنها تُحقق أيضاً العديد من الإنجازات المهمة. ولذلك، من المهمّ دعم هذه الجهود والمساهمة في تطوير اللغة العربية، وتعزيز دورها في مختلف مجالات الحياة.

1- مصطفى طاهر الحياذرة، إشكالية المصطلح اللغوي، ص276.

2- ينظر: أحمد مطلوب، بحوث مصطلحية، ص08.

3-يراجع: بن صحراوي بن يحيى، المصطلح الصوتي في الدراسة العربية بين القدماء والمحدثين، ص62-64.

## 2.5 - آليات بناء المصطلحات في العصر الحديث

تتماز اللغة العربية عن بقية اللغات بخصائص تميزها ساهمت في نموها، وراثتها عبر التاريخ أصالة وحداثة، وساهمت في تكوين ووضع المصطلحات بآليات، ومسالك متنوعة، ومنهجيات لم تختلف عما ساهم به العرب القدامى من اشتقاق ومجاز ونحت وترجمة وتعريب، غير أن هذه المسالك ليست جميعها على مستوى واحد من حيث السهولة أو الصعوبة، في المنفعة أو الضرر، أو من جهة الأهمية وتأثيراتها على اللغة، وذلك بالنسبة للعمل بها أو بإحداها.

شهد العصر الحديث تطوراً ملحوظاً في مجال بناء المصطلحات، حيث ظهرت آليات جديدة ومتطورة، تساهم في صياغة مصطلحات دقيقة وفعالة، تُعبر عن المعاني المقصودة بوضوح.

فآليات ومسالك بناء المصطلحات عند أحمد عيسى «بحسب الترتيب المبني على درجة التسامح أو الخطر الترجمة أولاً، فإذا لم يوجد للفظ الأعجمي مقابل عربي فالاشتقاق ثانياً، فيشتق لفظ من كلمة عربية تؤدي معنى المسمى، فإذا عجزنا فالمجاز ثالثاً فيتجاوز للفظ مجاز بعلاقة في المعنى بين المسمى والمجاز، فإذا حصل العجز ينحت للكلمة لفظ مركب من كلمتين تؤدي معناها مدلول الشيء المسمى، فإذا حصل العجز يُعرب اللفظ تعريباً مطابقاً لقواعد اللغة وأصول أقيستها وأوزانها ونطق حروفها؛ حتى يشبه اللفظ العربي الفصيح».<sup>(1)</sup>

أ- الترجمة "Translation": هي: «نقل معنى كلمة من لغة إلى أخرى عندما تتشابه مفاهيم أصول الدلالة اللغوية»،<sup>(2)</sup> والترجمة في رأي علي القاسمي هي: «نقل المصطلح الأجنبي إلى اللغة العربية بمعناه لا بلفظه، فيختار المترجم من الألفاظ العربية ما يقابل معنى المصطلح الأجنبي».<sup>(3)</sup>

وتنبؤ الترجمة مكانة محورية داخل منهجية وضع المصطلحات المسلم بأهميتها عند علمائنا المحدثين، فهي عامل من عوامل النهضة والرقى، خاصة في عصر التطورات والتحويلات الذي ازدادت فيه حاجة اللغة العربية إلى نقل المعارف من كل ميادين الفكر، والمعرفة من الحضارات الأخرى إلى

1- أحمد عيسى، التهذيب في أصول التعريب، مطبعة مصر، القاهرة، ط1، 1923م، ص113.

2- حامد قنبي، المعاجم والمصطلحات، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، ط1، 2000م، ص136.

3- علي القاسمي، المصطلحية مقدمة في علم المصطلح، ص101.

العربية، فالاستنجد والاستعانة بالترجمة ضرورة حتمية، فرضها الواقع العربي الراهن في جميع المجالات وبخاصة المجال التعليمي.

ب- الاشتقاق "Dérivation": اللغة العربية لغة اشتقاقية، والاشتقاق من أهم وسائل التنمية اللغوية وهو أخذ صيغة من أخرى، مع اتفاقهما معنى ومادة أصلية وهيئة تركيب لها، ولأهميته اعتمده اللسانيون العرب المحدثون في توليد المصطلحات الجديدة بصورتين:

الصورة الأولى: اشتقاق كلمات ومصطلحات جديدة من أصول عربية باعتبار الوظيفة التي تؤديها مثل (السيارة) من (سار)، و (الهاتف) من (هتف) وغيرها.

الصورة الثانية: اشتقاق كلمات جديدة من أصول معربة نحو (الرأسكة) من (رسكلاج)، وغيرها.

ج - المجاز "Métaphore": المجاز في أبسط تحديداته هو استعمال اللفظ في غير ما وضع له، وهو لفظ يستعمل لشيء بينه وبين الحقيقة اتصال، وهو بالنسبة للغة العربية طاقة توليدية إضافية للمصطلح العربي، وهو جهاز مطواع تحصل بفضل على عدد لا نهائي من الدلالة، وهذا التعداد هو عنوان حيوية اللغة ورواجها، وهو ضد يد الأحادية الدلالية التي هي سبيل تحجر اللغة، وتوقف حركتها.

د- النحت "Télescopage": النحت ظاهرة لغوية احتاجت إليها اللغة العربية قديماً وحديثاً، «يعدّ النحت في علم اللغة وسيلة من وسائل توليد الألفاظ الجديدة. ويعرف عادةً بأنه أخذ كلمة من كلمتين فأكثر، مع تناسب بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى».<sup>(1)</sup>

جوز اللسانيون العرب المحدثون بعض المصطلحات اللسانية التي لا تتعارض مع خصائص اللغة العربية وقواعدها، لكن كثير من العلماء دعوا إلى تحاشي النحت قدر المستطاع، وعدم التوسع فيه نذكر منهم على سبيل المثال: علي القاسمي دعا إلى عدم التوسع باستعماله في توليد المصطلحات الجديدة، لأنه يتنافى مع الذوق العربي، ولأنّ المنحوت يطمس معنى المنحوت منه.<sup>(2)</sup> كما دعا يوسف وغليسي إلى ضرورة تحاشي النحت قائلاً: «وعلى عكس الأهمية النظرية التي يكتسبها النحت في

1- النحت وتوليد المصطلحات العلمية، على القاسمي، مجلة دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، المغرب، ع 05، 2005م، ص 85.

2- ينظر: المصطلحية مقدمة في علم المصطلح، على القاسمي، ص 103.

مجال التجديد اللغوي والتوليد الاصطلاحي، فإنّ هناك شبه إجماع لدى الباحثين المعاصرين على ضرورة تحاشيه قدر المستطاع خلال الفعل الاصطلاحي واللغوي عامّة<sup>(1)</sup>.

وقرّر المجمع العلمي العراقي «عَدَمُ جَوَازِ النَّحْتِ إِلَّا إِذَا لَمْ يُعْتَرِ عَلَى لَفْظٍ عَرَبِيٍّ قَدِيمٍ، وَبَعْدَ اسْتِنْفَادِ جَمِيعِ وَسَائِلِ تَطْوِيرِ اللُّغَةِ مِنْ أَشْتِقَاقٍ، وَمَجَازٍ، وَاسْتِعَارَةٍ وَتَرْجَمَةٍ؛ عَلَى أَنْ يُلْجَأَ إِلَيْهِ فِي حَالَةِ الضَّرُورَةِ الْفُصُولِ فَقَطْ، مَعَ مُرَاعَاةِ الذَّوْقِ الْعَرَبِيِّ فِي الَّلَفْظِ الْمُنْحُوْتِ، وَتَجَنُّبِ اللَّبْسِ<sup>(2)</sup>.

وَيَقِفُ إِبْرَاهِيمُ أَنِيسَ مَوْقِفًا مُعْتَدِلًا مِنَ النَّحْتِ فَيَقُولُ: «...نَشْعُرُ أَنَّ النَّحْتَ فِي بَعْضِ الْأَحْيَانِ ضَرُورِيٌّ يُمَكِّنُ أَنْ يُسَاعِدَنَا عَلَى تَنْمِيَةِ الْأَلْفَافِ فِي اللُّغَةِ، وَلِذَلِكَ نَرَى الْوُقُوفَ مِنْهُ مَوْقِفًا مُعْتَدِلًا، وَنَسْمَحُ بِهِ حِينَ تَدْعُو الْحَاجَةُ الْمُلِحَّةُ إِلَيْهِ<sup>(3)</sup>.

هـ- التعريب "Arabisation": أو ما يسمّى بـ "الاقتراض اللغوي" في أبسط تحديداته هو نقل الألفاظ الأجنبية إلى العربية، بإحدى الوسائل المعروفة عند النحاة واللغويين، والتي استعملوها في اللغة العربية منذ القديم وازدادت وضوحاً في العصر الحديث في النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي نتيجة الاحتكاك بالأمم في جميع المجالات، وازدادت الحاجة الماسّة إلى نقل العلوم والمصطلحات من اللغات الأجنبية كالفرنسيّة والإنجليزيّة. ورغم فوائد التعريب على اللغة العربيّة في إيجاد مصطلحات إلّا أنّ الكثير من اللغويين والمصطلحيين يرون بعدم الاعتماد واللجوء إليه إلّا للضرورة، ويحذرون من مخاطره.

لقد تباينت وجهات النظر العربيّة بشأن آليات بناء وصناعة المصطلح، وانقسمت إلى ثلاث اتجاهات، دارت بين أصالة، وتطرّف، واعتدال:

- اتّجاه تاريخي: يتبنّى موقفاً متعصباً تجاه المصطلحات التّراثيّة، معتبراً أنّها الأفضل والأكثر ملاءمة، دون اكتراث بما يقدّمه الغرب في هذا المجال. يؤمن بأنّ اللغة العربيّة تمتلك الكفاءة لتلبية متطلبات العصر الحديث تماماً كما فعلت في الماضي. بالنسبة له، لا يجوز الخروج عن إطار المصطلحات التّراثيّة، ويرى

1- يوسف وغليسي، إشكاليّة المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص93، 94.

2- ينظر: أحمد مطلوب، معجم مصطلحات التقدي العربي القديم، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2001م، ص04.

3- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، المطبعة الفنيّة الحديثة، مصر، ط3، 1966م، ص75.

أنّ أي خروج منها يُعدّ تقصيراً أو عقوقاً . كما يعتبر استخدام المصطلحات التراثية واجباً دينياً يجب الالتزام به.

- اتّجاه إلغائي: يرى أنّنا بحاجة إلى التّحلّي بقدر كبير من الشّجاعة، ونقرّ بأنّ اللّغة العربيّة في وضعها الحالي لا تلبي المتطلّبات المعاصرة بالمقارنة مع التّقدم السّريع الذي يشهده العالم، كما يعتبر أنّ اللّغة العربيّة تعاني من ضعف ملحوظ في مجال المصطلحات، وتعتمد بشكل كبير على المصطلحات المستوردة، لذا يرى بأنّه قد يكون من الأفضل تقليص استخدامها في بعض المجالات مع التّركيز على استغلال آليتين فعّالتين في تكييف واستيعاب المصطلحات الغربيّة، وهما التّعريب والتّرجمة، لكونهما يساهمان في تسريع عمليّة نقل العلوم. وبالتالي، لا يُعدّ اللّجوء إلى التّعريب إشكالاً إذا ما دعت الحاجة إليه<sup>(1)</sup>

- اتّجاه معتدل: يسعى إلى سدّ الفجوة بين التّوجّهين بطريقة معتدلة، حيث يعترف بدور اللّغة في الماضي من جهة، ويعيد تقييم مصداقيّتها الحاليّة في إنتاج المعرفة سواء من حيث المصطلحات أو الخطاب، بالإضافة إلى دعم الثّقافة الإنسانيّة بأفضل السّبل الممكنة. بناءً على ذلك لا يرى مانعاً من استحداث المصطلحات باستخدام كافّة الوسائل اللّغويّة المرنة الّتي تتميّز بها اللّغة العربيّة، نظراً لما تمتلكه من ثراء داخلي وقدرة خاصّة على مواكبة التّغيّرات بمرونة. ومع ذلك، يشدّد على أهميّة تعزيز قنوات استقبال المصطلحات لمواكبة التّدقّق المعاصر، مؤكّداً أنّ المشكلة الرئيسيّة ليست في عمليّة الوضع بل تكمن في نشر المصطلح وتوحيده واستعماله بفاعليّة.

وكان موضوع المصطلح مقروناً بالتّعريب والتّرجمة. ولقد كان التّعريب مورد إغناء لا ينضب وجسراً يمتدّ بين العالم العربي وسائر العوالم الأجنبيّة، ووسيلة انفتاح على العالم.

لا يسع المجال للحديث المفصل عن عديد الهيئات والمنظّمات والندوات والمؤتمرات الّتي نظّمت من أجل توحيد المصطلحات والمقابلات العلميّة إلى اللّغة العربيّة، حيث صاحب وضع المصطلح العربيّ المقابل للمصطلح الأجنبيّ عدّة إشكاليات، منها غموض بعض المصطلحات المولّدة عن طريق

1- ينظر: صالح بلعيد، نحو استراتيجية عربيّة لنشر المصطلح الموحد، ص 05.

الترجمة، والتعدد المصطلحي وغيرها، حيث تعدّ عملية نقل المصطلح المتولد عن طريق الترجمة نقطة التآزم الحاصل بين المصطلح والترجمة عند اللغويين العرب المحدثين.

## الفصل الثاني: قراءة في منهاج اللغة العربيّة المعاد كتابته

- 1- التعريف بالمنهاج
- 2- دواعي ومبررات بناء المنهاج
- 3- أسس بناء المنهاج
  - 1.3- لأسس العامّة
  - 2.3- الأسس النفسيّة
  - 3.3- الأسس المعرفيّة
  - 4.3- الأسس الاجتماعيّة
  - 5.3- الأسس الفلسفيّة
- 4- مبادئ بناء المنهاج
- 5- المحاور الكبرى التي بني عليها المنهاج
  - 1.5- المحور النّسقي
  - 2.5- المحور المعرفي
  - 3.5- المحور القيمي
  - 4.5- المحور البيداغوجي
- 6- الأهداف المتوخّاة من المنهاج المعاد كتابته
- 7- المقاربات المعتمدة في المنهاج
  - 1.7- المقاربات البيداغوجيّة العامّة:
  - 2.7- البيداغوجيّات الخاصّة
  - 3.7- المقاربة اللّسانيّة التي اعتمدها منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته
- 8- مساهمة اللّغة العربيّة في تحقيق الملحق الشّامل

تُعتبر المناهج التعليمية التي تسعى إلى اكتساب المعرفة والمهارات. هي بلا شك أكثر من مجرد أوراق مكتوبة؛ هي خارطة طريق ضرورية لكل متعلم. إنّها التسجيل بدقة ما يجب أن يستوعبه المتعلم وتوضح له الطرق المتنوعة، بل وتحدد اللحظة المثالية لكل خطوة في المسيرة التعليمية. في كل من هذه الخيارات، فرص التعلم والنمو، لفتح آفاق جديدة أمام الأذهان المتعطشة للمعرفة. ويمثل "المناهج" مفهوماً هاماً وحيوياً في المجال التربوي، فهو يُشكل الإطار العام للعملية التعليمية، ويُعدّ حجر الأساس فيها، فهو يُمثل البوصلة التي تُوجّه مسارها وتُحدّد أهدافها. ورحلة مميزة عبر آفاق المعرفة والإبداع، حيث يُساعد المتعلمين على اكتساب مهارات اللغة العربية، ونحتاج في تعليم اللغة العربية إلى فهم المصطلحات، فهي توفر قاعدةً قويةً من المعرفة اللغوية للمعلمين.

## 1- التعريف بالمنهاج

لغة: قال تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً...﴾ [المائدة: 50] والمنهاج هنا الاهتداء بما جاءت به الكتب السماوية، التي أنزلت على الأنبياء عليهم السلام، وعدم الزّيف عنها واتباع الهوى»، (1) جاء في اللسان: «النّهج: الطريق المُستقيم الواضح البين. والنّهج أيضاً: البيان والوضوح. أمّا المنهج فهو مثل المنهاج، وهو الطريق البين. وأنّهج الطريق: أصبح واضحاً ومستبيناً، وتحوّل إلى نهج بين واضح. واستنهج الطريق: صار نهجاً مبيناً. وفي حديث العباس: «لم يمت رسول الله حتى ترككم على طريق ناهجة أي واضحة بينة. ونهجت الطريق: أوضحته وأبنته. ويُقال: عمل على ما نهجته لك. كما أنّ نهجت الطريق يعني سلكته. وفلان يستنهج سبيل فلان: أي يتبع مسلكه ويسلك طريقه». (2)

وجاء في الوسيط: «نهج الطريق - نهجاً ونهجاً: وضع واستبان... ويقال: نهج أمره المنهاج الطريق الواضح والخطة المرسومة (محدثة)، ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم، ونحوها [...] المنهج: المنهاج جمع مناهج». (3)

1- فاضل خليل إبراهيم، أساسيات في المناهج الدراسية، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، العراق، 2011م، ص 15-16.

2- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ج14، ص 300، مادة (ن ه ج).

3- إبراهيم مذكور وآخرون، المعجم الوسيط، ص 957.

ومن خلال التعاريف اللغوية لكلمة "منهج" في المعاجم العربية، نجد أنها تتفق في دلالتها على أنّ المنهج هو الطريق الواضح الذي من خلاله نصل إلى الهدف أو الغاية.

وتعود كلمة منهج "Curriculum" في اللغات الإنجليزية إلى الكلمة اللاتينية "Curre" وتعني (حلبة السباق)، التي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى نقطة الفوز، ارتبط المنهج بالإغريق ومعناه: مضمار سباق الخيل الذي كان يُقام في مواسم معينة، بصفته فناً له ضوابطه وأهدافه، والمنهج يعني الطريق الواضح الذي ينتهجه، ويسلكه الفارس في الوصول إلى الهدف المحدد سلفاً، وانتقل إلى مجال التربية، ليشير إلى المنهج المتبع الذي يتبعه المدرّس، وينتهجه لتحقيق الأهداف التربوية المحددة أو المرجوة سلفاً.

اصطلاحاً: يعرف رشدي أحمد طعيمة المنهج بأنه: «خُطّة يُتَمُّ عن طريقها تزويدُ التلاميذ بمجموعةٍ من الفرص التعليمية، التي تعملُ على تحقيق أهدافٍ عامّةٍ عريضةٍ، مُرتبطةٍ بأهدافٍ خاصةٍ مُفصّلةٍ في منطقةٍ تعليميةٍ، أو مدرسةٍ مُعيّنة»<sup>(1)</sup>، أمّا مفهومهُ حسب رأي اللجنة الوطنية للمناهج، فهو: يدُلُّ على كُلِّ التجاربِ التعليميةِ المُنظَّمةِ، وَجَمِيعِ التأثيراتِ التي قد يخضع لها الطالبُ تحت إشرافِ المدرّسةِ أثناءَ مرحلةِ تكوينه، ويشملُ هذا المفهومُ أنشطةَ التعلُّمِ التي ينخرط فيها الطالبُ، والأساليبَ والأدواتِ المُستخدمةَ، بالإضافة إلى آلياتِ التقويم المعتمدة<sup>(2)</sup>. وجاء في المنهج: «المناهج التعليميةُ بنيةٌ مُنسجمةٌ لمجموعةٍ من العناصرِ المُنظَّمةِ في نسقٍ، تربطها علاقاتُ التكاملِ المُحدَّدةُ بوضوحٍ»<sup>(3)</sup>.

أمّا أحمد حسين اللقاني فيعتبر المنهج بأنه: «الخبراتُ التربويةُ التي توفرها المدرسةُ للتلاميذ داخل نطاقها أو خارجه، بهدفِ مساعدتهم على نموِّ شخصياتهم في جوانبها المتنوعة، نموّاً يتوافق

1- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي للطبع والنشر مصر، 2004 م، ص28.

2- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، طبعة 2016، ص13.

3- اللجنة الوطنية للمناهج، منهج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص283.

مع الأهداف التعليمية. وللخبرات التعليمية معنى واسع شامل، إذ تشمل خبرات معرفية وانفعالية واجتماعية، ورياضية، وفنية. (1)

محمد السيد علي يُعرّف المنهاج إجرائيًا بأنه: نظامٌ فرعيٌّ ضمن منظومة التعليم، يتكوّن من مجموعة عناصر مترابطة تفاعليًا ومتكاملة وظيفيًا، تعمل وفق خطة عامة شاملة، تهدف إلى توفير الطالب فرصًا أو مواقف تعليمية-تعلّمية (خبرات) تُعدّها المدرسة لهم داخلها أو خارجها، تحت إشرافها، ليحتكوا بهذه الخبرات ويتفاعلوا معها، فينشأ عن هذا الاحتكاك والتفاعل عملية التعلم مما يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل للطالب، وهو الهدف الأعلى والغاية الأسمى للمنظومة التعليمية. (2)

## 2-دواعي ومبررات بناء المنهاج

تختلف أسباب ومبررات بناء المنهاج بناءً على عوامل وسيّقات وظروف متعدّدة، تتعلّق بخصوصيّة كلّ مجتمع واحتياجاته، واحتياجات أفرادِهِ، خاصّة المتعلّمين والمعلّمين. ومن المسلم به عالميًا أنّ المناهج التعليمية ليست ثابتة جامدة، بل يتعيّن إخضاعها دوريًا للإصلاح والتّعديل. ومن أبرز دواعي بناء المناهج بشكل عام:

-تحقيق أهداف المجتمع، مراعاةً لفلسفته وقيمه وتوجهاته، والسعي لإعداد أفراد قادرين على المساهمة في تقدّمه وتطوّره.

-الضبط والتّصحيح الطّرفي، الذي يُعدّ أمرًا طبيعيًا في إدارة المناهج.

-التّحديث الذي يقرّضه تقدّم العلوم والتّكنولوجيا، بهدف إدخال معارف أو موادّ جديدة.

-التّغيير الشامل أحيانًا، استجابةً لمُتطلّبات تربيّة أو اجتماعيّة جديدة، أو إعادة تقيّم صلاحية

المناهج بعد تراجع الأداء المدرسي. (3)

1- أحمد حسين اللّقاني، تخطيط المنهج وتطويره، الأهلية للنشر والتوزيع، 1989م، ص 10-11.

2- ينظر: محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2011م، ص 18.

3- اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، وزارة التربيّة بالجزائر، مارس 2009م، ص 2.

- تلبية احتياجات المتعلمين، وميلهم وقدراتهم المختلفة، ومراعاة الفروق الفردية، وأنماط التعلم لديهم.

- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.

أما بخصوص بناء المناهج وإصلاحها بالجزائر، فيقول صالح بلعيد: «إن الإصلاحات التربوية لعام 2003م، لم تقوم على فلسفة معينة، حيث يتطلب ذلك اعتماد نظرية ديداكتيكية وبعدا استراتيجيا وتحديدا زمنيا بعد تخطيط دقيق. إصلاحات 2003م افتقرت للفلسفة والنظرية والتخطيط، حيث لا توجد نظرية خرجت بها لجنة الإصلاحات، فقد طوت ملفها دون معرفة الأعضاء لمخرجات عملية الإصلاحات، شهود ما رأوا شيئا، كما لم تعرف الصحافة الوطنية فحوى الإصلاحات فقد تكتمت على الملف»<sup>(1)</sup>.

ومن أبرز العوامل والمبررات الداعية إلى إعادة النظر في منهج اللغة العربية المعاد صياغته في طبعة 2016/2017م في الجزائر، يُذكر:

- تصميم المناهج السابقة دون إطار مرجعي موحد.
- ضعف التنسيق بين الأطوار والمراحل التعليمية، حيث صدرت مناهج الجيل الأول سنة لتلو أخرى، مما أدى إلى فقدانسجام والتماسك بينها وبين المواد.
- مصادقة الجزائر عام 2015م على أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة، التي تلزم الدول الأعضاء بتعزيز التعليم مدى الحياة.
- تبني مفهوم التربية المستمرة والمتجددة.
- معالجة الاختلالات وتلاني النقص المسجلة خلال تجربة مناهج الجيل الأول من 2003م إلى 2015م، والتي وردت في نتائج الاستشارات حول المنهاج (2013م).

1- صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009م، ص13.

### 3- أسس بناء المناهج

لَا غُرُوْا إِنْ قُلْنَا أَنَّ دِرَاسَةَ أُسُسِ بِنَاءِ الْمَنَاجِحِ أَمْرٌ ضَرْوِيٌّ لَوَاضِعِي الْمَنَاجِحِ الدِّرَاسِيَّةِ وَالْمُعَلِّمِينَ فَكَوْنُهَا مَصَادِرَ حَيَوِيَّةٍ لِصِيَاغَةِ فَلَسَفَةِ تَرْبَوِيَّةٍ مُنْسَجِمَةٍ مَعَ وَاقِعِ الْمَجْتَمَعِ وَخُصُوصِيَّاتِهِ، يُبَسِّرُ لَوَاضِعِي الْمَنَاجِحِ مَعْرِفَةَ الْعَوَامِلِ الَّتِي لَهَا تَأْثِيرٌ فِي تَخْطِيطِ الْمَنَاجِحِ وَبِنَائِهَا وَتَصْمِيمِهَا. أَمَّا بِالنِّسْبَةِ لِلْمُعَلِّمِينَ فَإِنَّهَا تُزَوِّدُهُمْ بِمُؤَشِّرَاتٍ وَدَلَالَاتٍ لِلْعَمَلِ الْعِلْمِيِّ الْوَاقِعِيِّ، وَلَا مَنْدُوحَةً مِنَ الْقَوْلِ أَنَّ أُسُسَ بِنَاءِ الْمَنَاجِحِ مُتَدَاخِلَةٌ فِيْمَا بَيْنَهَا، يُؤَثِّرُ بَعْضُهَا فِي بَعْضٍ آخَرٍ.

#### 1.3- الأسس العامة

إِنَّ الْمَنَاجِحَ الدِّرَاسِيَّةَ لَا تُبْنَى فِي فَرَاغٍ، بَلْ تَعْتَمِدُ فِي تَصْمِيمِهَا عَلَى مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْأُسُسِ بَعْضُهَا يَرْتَبِطُ بِالْمَتَعَلِّمِ وَطَبِيعَةِ عَمَلِيَّةِ تَعْلُمِهِ، وَبَعْضُهَا يَتَعَلَّقُ بِالْمَجْتَمَعِ وَثَّقَاتِهِ، وَالْأَنْظِمَةِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ وَالسِّيَاسِيَّةِ وَالِدِّيْنِيَّةِ السَّائِدَةِ فِيهِ، وَبَعْضُهَا الْآخَرُ يَخُصُّ فَلَسَفَةَ الْمَجْتَمَعِ وَطَرِيقَتَهُ فِي تَرْبِيَةِ أُنْبَائِهِ. وَفِي هَذَا الصَّدَدِ، يَقُولُ عَبْدُ اللَّهِ قَلِي: «الْمَنَاجِحُ الدِّرَاسِيَّةُ لَا تَقُومُ فِي فَرَاغٍ، وَإِنَّمَا تَتَشَكَّلُ وَتَتَطَابَقُ مَعَ الثَّقَافَةِ الَّتِي تَعِيشُ فِيهَا، وَالْأَنْظِمَةِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ وَالِدِّيْنِيَّةِ وَالسِّيَاسِيَّةِ الَّتِي تَسُودُ الْمَجْتَمَعُ فَفَهِ بِذَلِكَ تَعْتَمِدُ عَلَى مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْأُسُسِ الْعَامَّةِ يُسْتَنْدُ إِلَيْهَا عِنْدَ تَخْطِيطِ الْمَنَاجِحِ وَتَنْفِيْذِهِ وَتَقْوِيمِهِ، وَتُسَمَّى أحيانًا مَصَادِرَ الْمَنَاجِحِ وَمُحَدِّدَاتِهِ، وَيَخْتَلِفُ الْبَاحِثُونَ فِي تَصْنِيفِ هَذِهِ الْأُسُسِ (1) وَيَتَّفِقُ أَغْلَبُ عُلَمَاءِ الْمَنَاجِحِ عَلَى أَنَّ لِبِنَاءِ الْمَنَاجِحِ التَّرْبَوِيَّةِ أُسُسًا ثَلَاثَةً عَامَّةً يَقُومُ عَلَيْهَا: طَبِيعَةُ الْإِنْسَانِ، طَبِيعَةُ الْمَعْرِفَةِ، طَبِيعَةُ الْمَجْتَمَعِ، (2) وَهِيَ فِي مُجْمَلِهَا مَعَايِيرُ يَنْبَغِي الْأَخْذُ بِهَا عِنْدَ إِعْدَادِ الْمَنَاجِحِ، وَتَصْمِيمِهِ وَتَنْفِيْذِهِ، وَتَقْوِيمِهِ.

يَرَى أَحْمَدُ مَدْكُورٌ أَنَّ أَيْ مَنَهْجٍ لِلتَّرْبِيَةِ لَا بُدَّ أَنْ يَعْتَمِدَ عَلَى نَظَرِيَّةٍ تَرْبَوِيَّةٍ، وَالنَّظَرِيَّةِ التَّرْبَوِيَّةِ تَعْتَمِدُ بِالضَّرُورَةِ عَلَى فَلَسَفَةِ تَرْبَوِيَّةٍ، وَالْفَلَسَفَةِ التَّرْبَوِيَّةِ لِمَجْتَمَعٍ مَا لَا بُدَّ أَنْ تَعْتَمِدَ عَلَى عَقِيدَةٍ

1- ينظر: عبد الله قلي وآخرون، التربية العامة (سند للتكوين المتخصص)، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش الجزائر، 2008م، ص71.

2- ينظر: علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، ملتزم الطبع والنشر، القاهرة، 2001م، ص43.

المِجْتَمَعِ وَفَلَسَفَتِهِ وَتَصَوُّرِهِ الْعَامَّ لِلْكَوْنِ وَالْإِنْسَانِ وَالْحَيَاةِ، وَكُلُّ ذَلِكَ لَا بُدَّ أَنْ يَعْتَمِدَ عَلَى لُغَةٍ قَوِيَّةٍ هِيَ وَاقِعُ الْأَمْرِ مِنْهَجٌ لِلتَّفَكِيرِ، وَالتَّعْبِيرِ، وَالِاتِّصَالِ. (1)

أ - طبيعة الإنسان: فالتلميذ أو المتعلم بقدراته وميوله وخبراته هو محور بناء المنهاج، وعلى أساسه يتم اختيار محتوى المنهاج وتنظيمه، يمثل الأساس النفسي في بناء أيّ منهاج.

ب - طبيعة المعرفة: تعدّ المعرفة محور وأساس بناء أيّ منهاج، فهي غاية في الأهمية من أجلها توجه كافة الجهود من أجل بنائها واكتسابها، فهي تمثل الأساس المعرفي.

ج - طبيعة المجتمع: يتم التركيز على المجتمع بصفته محور وأساس بناء كلّ منهاج، مهما تغيرت فلسفته، وثقافته، وأتجاهاته، وحاجاته، ومشكلاته... فهو يمثل الأساس الفلسفي أو الاجتماعي.

### 2.3- الأسس النفسية

تعني الأسس النفسية لبناء المنهاج بالمبادئ النفسية المستخلصة من الدراسات والأبحاث في علم النفس، والتي ترتبط بطبيعة المتعلم، وخصائص نموه، بالإضافة إلى ميوله واحتياجاته وقدراته واستعداداته. كما تتصل بطبيعة عملية التعلم وأساسه ونظرياته. لذا يُعتبر من الضروري أخذ أسس النمو ومراحلها وخصائصه بعين الاعتبار، إضافة إلى أسس التعلم ونظرياته أثناء تصميم المنهاج وتنفيذه. (2) تساعد دراسات الأساس النفسي مخططي المناهج الدراسية والمعلمين في تحقيق الآتي:

- فهم أفضل للمتعلم وسلوكه.
- تقديم الخبرات الملائمة لخصائص نمو هذا المتعلم، وحاجاته، وميوله، ومشكلاته.
- جعل المنهاج أكثر صلة باهتمامات واستعدادات المتعلمين، مما يثير دافعيتهم نحو التعلم بدرجة عالية.

1- علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، ملتزم الطبع والنشر، القاهرة، 2001م، ص13.

2- ينظر: فوزي عبد السلام الشربيني وعفّت مصطفى الطناوي، المناهج مفهومها، أسس بنائها، عناصرها، تنظيماتها، مركز الكتاب للنشر، ط1 2015م، ص 31.

- تنمية المهارات الإنسانية والضرورية للحياة في المجتمع. ومن خلال هذا الأساس ترتبط المناهج بنظريات علم النفس، كنظرية الذكاءات المتعددة (جاردينر) "Alan Gardiner"، والنظرية البنائية (جان بياجيه) "Jean Piaget"، والبنائية الاجتماعية (ليف فيجوتسكي) "Vygotsk"، فيجب الأخذ بأفكارهم، وترتيب المادة العلمية في المناهج الدراسية تخطيطاً وتنفيذاً.
- مراعاة خصائص المتعلمين، ووضعها في الاعتبار عند بناء المناهج، فهم مختلفون فيما بينهم من حيث خصائصهم النمائية، وحاجاتهم، وميولهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، ويتفاوتون في اهتماماتهم وفي سرعة تعلمهم، وفي الطرائق والأساليب التي يتعلمون بها (الفروق الفردية).
- مراعاة التدرج في النمو، وما يترتب عليه من تدرج مستوى النضج، فيقدم المعلومات للمتعلم بشكل تدريجي ومنطقي، ينتقل من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول.
- مراعاة خاصية الشمول والتكامل، فالشمول يقتضي مراعاة جميع جوانب المتعلمين، فيأخذ في الحسبان الجانب الحس حركي، والعقلي، والوجداني، أما خاصية التكامل، فتقتضي إتاحة الأنشطة المختلفة للمتعلمين، والتي تسهم في إحداث نمو متكامل في شخصياتهم؛
- مراعاة أسس التعلم، ونظرياته، وطبيعة المتعلم، وخصائص نموه، وحاجاته، وميوله، وقدراته واستعداداته.

### 3.3- الأسس المعرفية

يشهد العصر الحالي تقدماً علمياً، وتكنولوجياً هائلاً في جميع المجالات، نتج عنه تزايد في حجم المعرفة الإنسانية إلى درجة كبيرة، وظهور العديد من المشكلات، والصعوبات الخاصة بعملية التعليم والتعلم، ومنها على سبيل المثال اختيار المحتوى الدراسي الذي أصبح يمثل أهمّ العقبات التي تواجه خبراء المناهج، والبرامج الدراسية في جميع مراحل التعليم، نتيجة لعدد عوامل، منها الانفجار المعرفي الحالي الذي أدى إلى الاهتمام بنوعية المعلومات، والمعرفة المقدمة للمتعلمين، وظهور أنواع جديدة من العلوم مثل علوم الكمبيوتر، والبرمجيات، مما أدى إلى إضافة أشكال، وتراكيب جديدة إلى التنظيم المعرفي.

تحتّم الأسس المعرفية لبناء المنهاج، بنوعية المعرفة التي يجب تزويد المتعلّمين بها، في كلّ مرحلة دراسية وكيفية تنظيم تلك المعرفة، بما يتناسب مع احتياجات المتعلّمين ومستجدات العصر<sup>(1)</sup> وهذا يتطلب من مخطّطي المناهج التعليمية تحديد ماهية المعرفة، وأهميّتها، ونوعها، ومصادرها وخصائصها، وأساسياتها، وتحديد مجتمع المعرفة...

### 4.3- الأسس الاجتماعية

تعدّ الأسس الاجتماعية من الأسس المهمة، في بناء المنهاج وتنفيذه، وتتمثّل في القوى الاجتماعية، التي تشكّل ملامح الفلسفة الاجتماعية، أو النظام الاجتماعي، لأيّ مجتمع من المجتمعات، والتي تنبع من التراث الثقافي لهذا المجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والمشكلات المجتمعية التي يعاني منها، ويسعى إلى إيجاد الحلول المناسبة لها، وتحتّم الأسس الاجتماعية لبناء المنهاج على مخطّطيه مراعاة فلسفة المجتمع التي يعتنقها؛ مكونات البناء الاجتماعي ونظمه؛ ثقافة المجتمع من حيث عاداته، وتقاليده، وأفكاره، وقيمه؛ طبيعة التنشئة الاجتماعية للأفراد؛ خصائص وتركيب المجتمعات، والتنوع البيئي؛ مراعاة الظروف الاجتماعية، والبيئية التي يعيش فيها.<sup>(2)</sup>

### 5.3- الأسس الفلسفية

كلّ منهج تعليمي يعتمد على فلسفة تربوية تنبع من فلسفة المجتمع وثقافته، وتتماشى معها بشكل متكامل. تتجسّد فلسفة المجتمع في المبادئ، والأهداف، والمعتقدات التي تسهم في توجيه أفعال الفرد داخل هذا المجتمع، وتزوده بالقيم التي ينبغي أن يعتمد عليها في بناء سلوكه وحياته. وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أعمق لمعنى الحياة، وصياغة رؤية شاملة عن الوجود أما فلسفة التربية، فهي تطبق الأفكار والنظريات الفلسفية المتعلقة بالحياة ضمن المجال التربوي حيث يتمّ تنظيمها في إطار منهجيّ خاصّ لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. ومن هنا تستمد فلسفة المدرسة ورسالتها القيم والمعايير من فلسفة التربية في المجتمعات. تعدّ فلسفة التربية الوسيلة التي

1- ينظر: فوزي عبد السلام الشربيني وعفّ مصطفى الطناوي، المناهج مفهوماً، أسس بنائها، عناصرها، تنظيماتها، ص 31.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 57.

يعتمد عليها المجتمع لتحقيق رؤاه وأفكاره ومبادئه وقيمه التي يؤمن بها، ويسعى لتطبيقها وضمان استمراريتها. من خلالها يتمكن المجتمع من الحفاظ على هويته الفلسفية ونشرها.

إنّ العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة متينة، يتجلى ذلك في التلازم بين هدف التربية وغاية الحياة؛ فبينما تعمل الفلسفة على تحديد غاية الحياة، تقترح التربية السبل والآليات لتحقيق تلك الغاية. (1)

#### 4- مبادئ بناء المناهج: يعتمد بناء المناهج على احترام المبادئ الأساسية (2)

- الشمولية: بناء منهاج لكل مرحلة تعليمية، وهذا المبدأ يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية، ثم حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي، (3) لا يمكن تأسيس المناهج على أساس سنوي، بل ينبغي أن تنطلق من وحدة متكاملة كالمراحل التعليمية؛ وعليها أن تراعى مجموع الكفاءات المقصودة، وتهدف إلى تحقيق كافة أبعاد ملمح التخرج المطلوب. (4)

- الوجهة: (5) السعي إلى التوافق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية. يهدف هذا المبدأ إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية فيظهر أولاً في مدى ملائمة أهداف التكوين في المناهج مع الحاجات التربوية؛ مما يعني تقريب التعليم من الواقع الطبيعي والاجتماعي والثقافي، وتلبية الحاجات الإنسانية والاجتماعية، وكذلك تلبية انتظارات المجتمع (الوجهة الخارجية). ثم يظهر بعد ذلك في مدى التوافق بين المضامين وأنشطة التعلم وأهداف التكوين التي تقترحها المناهج (الوجهة الداخلية) ..

يتم تحديد المحتويات الأساسية غير القابلة للاستغناء عنها بناءً على معايير متعددة، منها:

- طبيعة الأهداف التربوية المعبر عنها في صورة كفاءات، معارف، سلوكيات، وقيم.

1- ينظر: فوزي عبد السلام الشربيني وعفت مصطفى الطناوي، المناهج مفهومها، أسس بنائها، عناصرها، تنظيماتها، ص 69.

2- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية، الملحق، ص 284.

3- المرجع نفسه، ص 9.

4- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 39.

5- ينظر: المرجع نفسه، ص 40.

- الجودة الموضوعية للمحتويات، بحيث تساهم في بناء التكوين الفكري للأفراد، وتساعد على اكتساب سلوكيات اجتماعية تسهل اندماج المدرسة في البيئة المحيطة.
  - وأخيراً، معدل استخدام هذه المحتويات في الحياة الشخصية والاجتماعية.
- ومن الأمور التي يقتضيها إعداد المناهج أيضاً، المعرفة الجيدة بمهام المدرسة، وهيكل المنظومة وتنظيم مسارات التعليم. إنّ إعداد المناهج الجديدة يقتضي تصوراً يحترم شرطين، هما: الانسجام والشفافية.
- المقروئية : مبدأ البساطة والوضوح والدقة يتطلب صياغة البرامج بأسلوب بسيط وواضح ودقيق لتكون أداة سهلة الاستخدام. «يجب صياغة المناهج بطريقة واضحة وبسيطة ومفهومة، مع تجنب المصطلحات المتكلفة أو المضطّعة، وإعداد وثائق مساعدة لتسهيل فهم المعلمين لها واستخدامها».(1)
- الانسجام : يوضح ويبيّن العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج الشامل، ويسعى إلى تحقيق الانسجام بين هذه المكونات. ويعتمد على اختيار الأهداف والوضعيّات التعليميّة والمخططات الدراسيّة المعتمّدة، والوسائل والسندّات والنشاطات المقترحة، واستراتيجيّات التّقييم الملائمة كما يجب أن تخدم هذه الاستراتيجيّات والأهداف الانسجام المنشود وتمنع تدخّل الموادّ.(2)
- إمكانية التطبيق : التّعامل مع عمليّة التّكيف وفق شروط التنفيذ؛ ينبغي أن ترعى إمكانيّة تطبيق المناهج الشروط الموضوعيّة لإنجازها : قدرات التّلاميذ وحاجيّاتهم، والأوقات المخصّصة، وتوافر الوسائل التعليميّة، وأساليب التّظيم، ومستوى تأهيل المعلمين.
- قابليّة التّقييم: لتمكين إجراء تقييم إداري يضمن التّوافق بين أهداف تصميم المناهج والحاجات التربوية المرجوة، يتعيّن اعتبار مسألة التّقييم على مستوى إدارة القسم ومتابعة تقدّم تعلّات التّلاميذ. كما يجب أن يبرز طابع تقييم مواقف التّعلّم، والأنشطة، ونتائج المتعلّمين، في المناهج عبر جميع مراحل التّعلّم، مع اقتراح الأدوات والوسائل المناسبة.

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص40.

2- المرجع نفسه، ص39.

- الملاءمة: التي تمكّن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل، وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.

## 5- المحاور الكبرى التي بني عليها المنهاج

يتضمّن منهج اللغة العربية المعاد كتابته أربعة محاور أساسية بمجموعها تشكّل هيكله العام حيث تمّ بناءه وهيكلته وفق المحاور الآتية:

1.5- المحور النسقي<sup>(1)</sup> : يتضمّن مايلي : تقارب وتلاقي المناهج في وحدة تعلّمية شاملة؛ تصوّر شامل وتنازلي للمناهج؛ انسجام أفقي وعمودي للمناهج؛ الكفاءة العرضية، تكامل المواد توحيد الكتب ...

إنّ الإطار النسقي يتعدّى مجرد إطار تعليمي ضيق وغير عملي، وذلك بالتكفل الناجع بالفرضيات والممارسات التي يستوجبها مدخل المناهج بالكفاءات، وهو ليس مسعى معرفياً فحسب بل بنيوي اجتماعي على وجه الخصوص.

في إطار المحور النسقي تحدّد المناهج مضامين تعليمها وفق الغايات التربوية وأهداف التعلّم فهي تصف الوسائل التي تمكّن من تحقيق تلك الأهداف وفق المساعي والسلوكات المنتظرة من المتعلّم بالإضافة إلى ذلك، فإنّ تقييم المناهج يتعلّق بأهداف محدّدة بوضوح.

تُعتبر المناهج التعليمية التي تسعى إلى اكتساب المعرفة والمهارات. هي بلا شك أكثر من مجرد أوراق مكتوبة؛ هي خارطة طريق ضرورية لكلّ متعلّم. إنّها التسجيل بدقة ما يجب أن يستوعبه المتعلّم وتوضّح له الطّرق المتنوّعة، بل وتحدّد اللحظة المثالية لكلّ خطوة في المسيرة التعليمية. في كلّ من هذه الخيارات، فرص التعلّم والنمو، لفتح آفاق جديدة أمام الأذهان المتعطّشة للمعرفة.

ويُمثّل "المنهاج" مفهوماً هاماً وحيوياً في المجال التربوي، فهو يُشكّل الإطار العامّ للعملية التعليمية، ويُعدّ حجر الأساس فيها، فهو يُمثّل البوصلة التي تُوجّه مسارها وتُحدّد أهدافها. ورحلة مميّزة عبر آفاق المعرفة والإبداع، حيث يُساعد المتعلّمين على اكتساب مهارات اللغة العربية، ونحتاج في تعليم اللغة العربية إلى فهم المصطلحات، فهي توفر قاعدةً قويّةً من المعرفة اللغوية للمعلّمين.

1- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2018م، ص09.

2.5- المحور المعرفي: يتضمّن المحور المعرفي مجموعة من العناصر التي تسهم في التنظيم المنطقي للمعارف داخل المصفوفة المفاهيمية، مع مراعاة خصوصيات المادة التعليمية، يتم التركيز على تقديم مفاهيم مهيكلة تخدم تكامل المعرفة وتماسكها في سياق خدمة الإنسان والمجتمع. تستند محتويات التعليم والتعلم في البرامج الدراسية إلى أبعاد إبستمولوجية، مما يضمن تحقيق روابط وظيفية وعملية تتعلق بتنظيم وترسيخ المنظومة التعليمية والمعارف المهيكلة، ويمكن تلخيص هذه المقاربة عبر المحاور التالية :

- يجب أن تتجنبّ المحتويات التعليمية تكديس المعارف غير المنظمة، وتعتمد بدلاً من ذلك على المفاهيم والمبادئ والطرق المهيكلة التي تشكّل أساس عمليات التعلم، مما يعزز انسجام المواد التعليمية بصورة عمودية بما يتناسب مع هذه الرؤية.
- يتمّ توظيف المعرفة بشكل فعال في تطوير الكفاءات، حيث يُنظر إلى المعلومات باعتبارها موارد تستخدم لتحقيق الكفاءة المطلوبة، لذلك ينبغي أن تغطّي الموارد التعليمية مجالات متنوعة تراعي طبيعة المعرفة التي تمت الإشارة إليها.
- من الضروري أن يتماشى انسجام المادة التعليمية مع مراحل نمو المتعلم النفسي، مع الأخذ بعين الاعتبار تصوّراته كما نفهم من خلال الحالة الراهنة للمعرفة.
- يجب كسر العزلة بين برامج المواد المختلفة وجعلها جزءاً من مشروع تربويّ موحد، بهدف تعزيز التعاون والتكامل بين هذه البرامج، خاصة فيما يتعلق بالمواد التي تنتمي إلى نفس المجموعة المعرفية .
- ينبغي أن تعكس التغيرات المعتمدة بعداً مزدوجاً، يتمثّل في تعزيز القيم الوطنية والانفتاح على العالم. (1)

إنّ الاختيارات الاستراتيجية المعتمدة تركّزها على الكفاءات والتعلّيمات المُبنية كأساسٍ تنظيميٍّ للمناهج المعاصرة، وتُجسّدُها في التطبيق يتمثّل في تشييد المقاربة النسقية للمحتويات والأنشطة (تنفيذ الوحدات التربوية)، والعُوص في تحليل وضعيات درسيّة (داخل الصفّ) تستلزم

1- بن الصّيد بوري سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السّنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص09.

مجموعة من الإمكانيات التعليمية والتربوية (المشروع التربوي، الجولات الميدانية، استقبال أفراد يحملون موارد...).

ومن أهم الأسس التي تشكل قاعدة لبناء المناهج الجديدة: (1)

- تحديد غايات وأهداف المنظومة التربوية؛
- تحديد ملامح التخرج المنتظرة في كل مستويات أو درجات المنظومة؛
- تنظيم ميادين التعلم ومجالات المواد؛
- تنظيم الزمن المدرسي الخاص بالمواد (شبكات المواقف المناسبة)
- هيكلية المنظومة وتنظيم المسار.

3.5- المحور القيمي: يتناول النص القيم التي تشكل الهوية، مثل الانتماء إلى الإسلام والعروبة والأمازيغية، مع مراعاة السياق الجغرافي والزمني المحدد. كما يركز على القيم الاجتماعية والثقافية إلى جانب القيم الكونية. ويبرز الملمح الشامل للتعليم الابتدائي من خلال تطوير الشخصية، وتعزيز البعد القيمي، وتنمية الكفاءات العرضية، بالإضافة إلى التركيز على مجال المعارف وتحقيق الكفاءات المتعلقة بالمواد التعليمية. (2)

اختيار القيم وتطبيقها يشكل الأساس الذي يوجه المنظومة التربوية، حيث يحدد غاياتها وطبيعة المناهج ومضامينها وطرائق التعلم. وفقاً للمرجعية العامة للمناهج، تقع على عاتق المنظومة التربوية الجزائرية مسؤولية إكساب كل متعلم مجموعة من الآداب والأخلاق المرتبطة بالقيم ذات البعدين الوطني والعالمي، في إطار وحدة متناسقة ومتجانسة تبرز من خلال:

- تعزيز عملية إكساب قيم الهوية الوطنية المستمدة من المرجعية الأساسية (الإسلام والعروبة والأمازيغية)، التي تندمج بانسجام لتشكل ما يُعرف بـ "جزائرية الجزائري" في جوهرها.

1- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص40.

2- ينظر: عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، ص08.

- تعزيز اكتساب القيم العالمية التي تحمل ثراءً في أبعادها الإنسانية، العلمية، والثقافية. فيما يخص قيم الهوية الوطنية، تعمل المنظومة التربوية على بناء كفاءات تهدف إلى تحقيق
- تربية إسلامية أساسية تُسهم في تشكيل سلوك فردي وجماعي يتوافق مع قيم الإسلام النبيلة مثل العدل، النظافة، الصحة، التضامن، حب العمل والاجتهاد، النزاهة، والتسامح، إلى جانب تعليم القرآن الكريم والحديث الشريف.

إنّ اكتساب هذه القيم كمهارات عرضية وتنميتها يجب أن يُدمج بشكل أساسي ضمن عملية تعليم كلّ مادة دراسية. فالقيم تُمثل مكوناً جوهرياً ينعكس بدرجات متنوعة عبر كفاءات مختلف المواد الدراسية. (1)

4.5- المحور البيداغوجي: يعتمد على النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية كأساس فكري لتصميم المناهج وتنفذها، مع تركيز على المقاربة بالكفاءات كإطار عملي يربط بين المعرفة والمهارة والموقف. ويتجسّد هذا المحور في ثلاثة عناصر رئيسية: الوضعية التعليمية، الوضعية الإدماجية والتقييم في ظلّ المقاربة بالكفاءات... (2)

البنائية (جان بياجيه): ترى أنّ التعلّم عملية ذاتية يبني فيها المتعلّم معرفته من خلال التفاعل مع المحيط، ويتطوّر التفكير عبر مراحل (حسية حركية، ما قبل العمليات، العمليات الحسنة، العمليات الصورية)...

البنائية الاجتماعية (ليف فيجوتسكي): تؤكد على البعد الاجتماعي للتعلّم، حيث يتعلّم الفرد من خلال التفاعل مع الآخرين (المعلّمين، الزملاء)...

المحور البيداغوجي يُشكّل نظاماً متكاملاً يربط بين: النظرية (بنائية فردية واجتماعية) الهدف (بناء كفاءات حياتية). العملية (وضعية تعلّمية وإدماجية). القياس (تقييم يقيس الأداء المركّب). هذا المحور يحول المدرسة من مكان لنقل المعرفة إلى فضاء لبناء الكفاءة وتطوير المتعلّم ككائن فاعل ومبدع.

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع مناهج الطّور الأوّل من التعليم الابتدائي، الجزائر، مارس 2015م، ص 07.

2- ينظر: بن الصّيد بوري سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السّنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 09.

## 6- الأهداف المتوخاة من المنهاج المعاد كتابته

تمّت إعادة صياغة المناهج تماشياً مع القانون التوجيهي للتربية 04/08، والإطار المرجعي العام للمناهج، والدليل المنهجي لتصميم البرامج، مع تعزيز المقاربة القائمة على الكفاءات. وتسعى هذه المناهج المحدثة إلى تحقيق أهداف استراتيجية، أبرزها:

- سدّ الثغرات المحددة في مناهج الجيل الأول (طبعة 2003/2004).
- الالتزام الكامل بالضوابط المنصوص عليها في القانون التوجيهي والمرجعيات المنهجية.
- تعزيز المقاربة بالكفاءات كإطار أساسي لتصميم البرامج وتنظيم التعلّيمات.
- مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، لتمكين المتعلّمين من اكتساب المهارات والمعارف اللازمة للنجاح في عالم متغيّر بسرعة.
- تحسين جودة التعليم من خلال التركيز على النتائج، التقييم المستمر، تطوير الممارسات التعليمية، وتقديم برامج أكثر فعالية.
- تعزيز القيم والمواطنة لدى المتعلّمين، ليصبحوا مواطنين صالحين ومسؤولين.
- تنمية التفكير النقدي وحلّ المشكلات، ممّا يمكنهم من تحليل المعلومات، تقييمها، واتخاذ قرارات مدروسة.

- ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، لفهم كيفية استخدام المعارف في الحياة اليومية.
- تعزيز وحدة الأمة من خلال ترسيخ القيم المرتبطة بالثلاثية: الإسلام، العروبة، والأمازيغية.
- تزويد المتعلّمين بكفاءات فكرية عالية.

## 7- المقاربات المعتمدة في المنهاج

المقاربات البيداغوجية هي مجموعة من المبادئ، والنظريات، التي تُستخدم لتوجيه عملية التعليم والتعلّم، ولا مناص فلكل منظومة تربوية من اختيار مقاربة تشتغل بها مؤسساتها التعليمية والجزائر راهنت منظومتها التربوية من خلال إصلاحات 2004/2003 م، وإصلاحات 2016/2017 م على تحسين المردود الداخلي للمدرسة، وسعت لتحقيق النوعية الحقيقية للتعليم

والتّعلّم، بفضل عدد من المساعي المنهجية والبيداغوجية، واعتمدت على عدّة مقاربات في معظمها استشرافية، تدرجية مستمرة، علمية، تجعل المتعلّم في قلب مسار التّعليم والتّعلّم.

تتنوّع المقاربات المُعتمَدة في بناء المناهج التّعليمية، ولكلٍّ منها فلسفتها، وأهدافها وخصائصها، ومنهاج اللغة العربية المُعاد كتابته لمرحلة التّعليم الابتدائيّ يستعين بالمقاربات النظريّة مثل النظريّة المعرفية، البنيوية، والبنيوية الاجتماعية، ويُؤسّس على مدخل المقاربة بالكفاءات، لأنّها تقدّم رؤية حديثة للعلاقة المعرفية، وآليات بنائها وتقييمها. منهاج يعتمد مواقف مبتكرة، وأساليب تربوية متطورة: المقاربة التفاعلية، والنظامية، التّصميم المنهجيّ المُتكامل، التّركيز على المتعلّم، المشروع التربوي... وغيرها، غير أنّ تنفيذهما يستلزم تحديث جميع الممارسات التربوية، وبرامج التّأهيل.<sup>(1)</sup>

ولا توجد مقاربة واحدة مثالية لبناء المناهج الدّراسية، بل يتمّ استخدام مزيج من مختلف المقاربات لتّصميم مناهج تتناسب مع احتياجات المتعلّمين وظروفهم. تتطوّر المناهج الدّراسية باستمرار، مع التّطوّرات العلمية، والتّكنولوجية، والتّغيرات في احتياجات المجتمع. ويعتمد اختيار المقاربة المناسبة لبنائها على العديد من العوامل، مثل: فلسفة التّعليم المتّبعة، أهداف التّعلّم المراد تحقيقها؛ خصائص المتعلّمين؛ احتياجات المجتمع وسوق العمل. ومنهاج اللغة العربية المُعاد كتابته، اعتمد في إعدادهِ، وتنفيذه، على مقاربات بيداغوجية وأخرى لسانية، ولكلٍّ مقاربة مُسوّغاتُها وخصائصها ومفاهيمها والنّظريات التي تُؤسّس لها وتُوطّرها؛ مُستهدفا تحقيق كفاءات شاملة لدى المتعلّمين عبر سنوات الدّراسة.

## 1.7- المقاربات البيداغوجية العامة:

1.1.7- المقاربة بالكفاءات: لا نتعلّم بالضرورة لنعرف لكن نتعلّم لتصرّف، إنّ المقاربة بالكفاءات حركة تصحيحية، ضمن مسار التّدرّيس الهادف، أو بالأحرى هي امتداد للمقاربة بالأهداف، جاءت لتقترح تعلّماً إندماجياً غير مجزوء، وفي هذا الشأن يرى حثروبي محمّد الصّالح أنّ: المقاربة بالكفاءات في مجال التّعليم تُعد نموذجاً تربوياً بيداغوجياً يركّز على تحديد الكفاءات

1- ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص55.

المستهدفة في أيّ نشاط أو مرحلة تعليمية. يهدف هذا النهج إلى تنظيم استراتيجية التكوين المدرسي من خلال توجيه طرائق التدريس، اختيار الوسائل التعليمية المناسبة، تحديد أهداف التعلم، انتقاء المحتويات بعناية، وابتكار أساليب وأدوات تقييم فعالة. (1)

تَهْدَفُ الْمُقَارَبَةُ بِالْكَفَاءَاتِ إِلَى إِصْصَالِ الْمُتَعَلِّمِ إِلَى أَعْلَى الْمُسْتَوَيَاتِ مِنْ حَيْثُ الْأَدَاءُ وَالْإِتْقَانِ فِي ارْتِبَاطِهَا بِالْوَضْعِيَّاتِ الْمُعَقَّدَةِ الَّتِي يُوَاجِهُهَا فِي وَاقِعِهِ الْمَعِيشِ أَوْ مُسْتَقْبَلِهِ الْمِهْنِيِّ، كَمَا تَهْدَفُ إِلَى إِصْصَالِهِ إِلَى أَعْلَى مُسْتَوَى يُمَكِّنُ أَنْ يَمْتَلِكَهُ مِنَ الْمَعَارِفِ وَالْمَهَارَاتِ وَالْقِيَمِ وَالْإِتِّجَاهَاتِ الَّتِي تُجْعَلُهُ قَادِرًا عَلَى مُجَابَهَةِ وَضْعِيَّاتِ الْحَيَاةِ الْمُعَقَّدَةِ بِأَعْلَى دَرَجَةٍ مِنَ الْفَعَالِيَّةِ. يُمَكِّنُ الْقَوْلُ إِنَّهَا أَكْثَرُ مِنْ مُجَرَّدِ مُصْطَلَحٍ جَدِيدٍ، إِنَّهَا مُقَارَبَةٌ جَدِيدَةٌ تُغَيِّرُ الْعَدِيدَ مِنْ جَوَانِبِ التَّصَوُّرَاتِ وَالْمُمَارَسَاتِ.

هناك عدة تحديات أدت إلى ظهور هذه المقاربة الجديدة أشار روجرز "Rogers" إلى ثلاثة منها: (2)

- غَزَاةُ الْمَعْلُومَاتِ وَتَكَثُّرُهَا الْمَتَسَارِعُ، مِمَّا يَجْعَلُ الْأَسَالِيبَ التَّرْبُويَّةَ الْمُرْتَكِزَةَ عَلَى نَقْلِ الْمَعْرِفَةِ غَيْرَ فَعَالَةٍ وَصُلْبَةٍ وَمُتَقَادِمَةٍ.

- الْحَاجَةُ الْمُلِحَّةُ لِتَقْدِيمِ تَعْلِمَاتٍ ذَاتِ مَعْنَى لِلْأَطْفَالِ، تُثِيرُ انْتِبَاهَهُمْ، وَتَرْتَبِطُ بِشَكْلِ وَثِيقٍ بِحَاجِيَّاتِهِمُ الْيَوْمِيَّةِ وَالْمَعِيشِيَّةِ.

- مُحَارَبَةُ الْفَشَلِ الدَّرَاسِيِّ الَّذِي يَقْلَلُ مِنْ فَعَالِيَّةِ، وَمُرْدُودِيَّةِ الْمَوْسَسَةِ التَّرْبُويَّةِ.

تركز هذه المقاربة على اكتساب المتعلم لكفاءات محددة، تمكنه من أداء مهام ووظائف معينة، كما تحدّد الكفاءات المراد اكتسابها من قبل المتعلم في نهاية كل مرحلة تعليمية، وتعتمد على تقويم مستمرّ لعملية التعلم، لتقييم مدى تقدم المتعلمين، وتحقيقهم للأهداف المحددة.

1- ينظر: حشروي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002م، ص 12.

2- ينظر: ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر والتوزيع، سبتمبر 2017م، ص 26.

إنّ هذه المقاربة نقلت العملية التربويّة من منطق التّعليم إلى منطق التّعلّم، تجعل المتعلّم في قلب العملية التّعليميّة التّعلّميّة، وتمكّنه من بناء تعلّماته بنفسه، وتغرس فيه روح المبادرة، والاستقلاليّة والتّأقلم مع واقعه المعيش، والتّفاعل معه، أتمدت لمعالجة: تجزئة التّعلّقات وافتقادها للمعنى اكتساب المعارف والمهارات التي كانت تتم بصيغة خطيّة تراكميّة، البعد الكميّ للمعارف الذي يؤدّي إلى تجزئة المضامين ومهمّات التّعلّقات.

الخلفيّة النّظرية للمقاربة بالكفاءة: لا مندوحة من الاعتراف بأنّ المقاربة بالكفاءات تبلورت وتأسّست في ظل نظريّات، وتصورات، ومرجعيات مختلفة، فهي تستمد خلفيّتها المرجعيّة من مجالين بارزين: مجال علوم التّربيّة ومجال علم النفس.

#### أ-مجال علوم التّربيّة

النّظرية المعرفيّة: من رواد هذه النّظرية نوافك Novak أوزيبيل "Ausubel" طارديف "Tardif" كاني "Gagne" تهتمّ هذه النّظرية بالسيّقات المعرفيّة والعوامل الدّاخلية للمتعلّم، ترى بأنّ للعقل البشري قدرة على معالجة المعلومات، وتركز كثيراً على عمليّات الذاكرة بنوعيتها، كما تركّز على التّجديد الذي يعتبر عنصراً أساسياً في المقاربة بالكفاءات.

تركّز هذه النّظرية على العمليّات العقلية التي ينخرط فيها المتعلّم أثناء التّعلّم، مثل الانتباه والذاكرة، والتّفكير، وحلّ المشكلات. تُساهم المقاربة بالكفاءة في تنمية مهارات التّفكير لدى المتعلّم من خلال أنشطة التّعلّم المتنوّعة التي تُحفّز مهارات التّفكير النّقديّ والإبداعيّ وحلّ المشكلات.

ترى النّظرية المعرفيّة أنّ العقل البشري يمتلك القدرة على معالجة المعلومات، وتهتمّ بدراسة العمليّات الدّهنيّة المسؤولة عن هذه المعالجة ونمذجتها. تشمل هذه العمليّات تحديد المعلومات تحويلها، تخزينها، استرجاعها، أو ربطها ببعضها البعض، أي تعبئة الموارد المعرفيّة. وبغض النّظر عن نوع المهمة المطلوبة (فهم، تقييم، إلخ)، فإنّ جميع هذه العمليّات تشترك في خاصيّة أساسيّة: الاعتماد على المعلومات الرّمزية المخزّنة في الذاكرة.

أثناء حلّ مشكلةٍ ما، يَعمدُ المُتعلِّمون إلى استراتيجياتٍ مُتنوّعةٍ، وكلُّ واحدةٍ منها تستلزمُ تَجنيدَ المَوارِدِ الالزاميّة. إنّ أيَّ إفراطٍ في تَجنيدِ المَعارِفِ يُؤدّي إلى إمكانيّة السُّقوطِ في الخُطأ، ما يَدفعُ المُتعلِّم إلى البَحثِ عَن استراتيجياتٍ حلٍّ أَكثَرَ اقْتِصاديّة. وَمِنْ بَينِ المُقارَباتِ الّتي تَستَمدُّ أُسسَها مِنْ هَذا التَّصوُّرِ لِلتَّعلُّمِ، يُمكنُ ذِكرُ حلِّ المَشكِلاتِ، وَالْبَيداغُوجيّةِ التَّفاوُثيّةِ، وَمَشروعِ العَمَلِ التَّربوِيِّ.<sup>(1)</sup>

النظرية البنائية: من روادها ومنظريها جان بياجي "jean Piaget" يرى بأنّ التعلّم فعل نشيط وسيرورة تعلّم الطّفل تمرّ بصراع بين المكتسبات السابقة من خلال خبراته، وتمثلاته، والتعلّيمات اللاحقة، فالمعرفة تبنى عبر مسارات لا على التبليغ للمعلومات والمعارف، وللبيئة والمحيط تأثيراتهما في نمو عقل الطّفل عبر مراحل.

ترتكز على رؤية في نظريّة التّعلّم ونموّ الطّفل، قوامها أنّ الطّفل يكون نشيطا في بناء أنماط التّفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة. وتشكّل هذه النّظريّة نموذجا تدريسيّا أكثر تركزا حول الطّالب، وتحتوي على سلسلة من الطّرائق التّعليميّة، وتعتبر الخبرة السابقة أساس النّموذج البنائيّ، حيث يبنى التّعلّم على ما بناه المتعلّمون في سياقات أخرى. والسّمة الأخرى الّتي تميّز هذا النّموذج هي البناء الشّخصيّ للمعنى، حيث يقوم المتعلّمون ببناء استراتيجيات التّعلّم بمفردهم. ويتطلّب النّموذج البنائيّ خبرات ملموسة بدلا من عروض مجرّدة حيث يعمّق المتعلّمون معرفتهم من خلال التّجارب المشتركة كالّذي يحصل مثلا في التّعلّم التّعاوُنيّ والمناقشات، كما يتطلّب تغيّرا في أدوار المَعلِّمين والمتعلّمين، حيث يتعلّم المتعلّمون بعضهم من بعض، ويقوم المَعلِّم بتسهيل عمليّة التّعلّم وتوجيه المتعلّمين ودعمهم في بناء معرفتهم بذاتهم.<sup>(2)</sup>

ترى هذه النّظريّة أنّ المتعلّم هو بناء معرفته وليس مجرّد متلقٍّ سلبيٍّ للمعلومات. فهو يشارك بنشاط في عمليّة التّعلّم من خلال ربط المعلومات الجديدة بخبراته وتجاربه السابقة. وتؤكد المقاربة بالكفاءة على دور المتعلّم النّشط وتسعى إلى توفير بيئة تعليميّة محفّزة تسمح له ببناء معارفه

1- لطيفة العبيدة (كاتبة الدولة في التعليم المدرسي)، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء- المغرب، د ت، ص 16.

2- مكتب تنسيق التعريب-الرباط، المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المغرب 2020م، ص 19-20.

ومهاراته بشكل ذاتي.. تُركّز المقاربة بالكفاءة على بناء المعرفة لدى المتعلّم من خلال توفير فرص التعلّم النشط والاكتشافي، وتشجيعه على حلّ المشكلات واتخاذ القرارات.

" يُعَدُّ هَذَا الْإِتِّجَاهُ، الَّذِي وَضَعَ أُسُسَهُ بِبَاحِيهِ بِشَكْلٍ خَاصٍّ، أَنَّ كُلَّ مَعْرِفَةٍ تُشِيدُ، كَمَا يُشِيدُ أَيُّ وَاقِعٍ، وَأَنَّ التَّعَلَّمَ يُنْظَرُ إِلَيْهِ كَتَمَرَّةٍ لِلتُّعَارِضِ الْمَعْرِفِيِّ الَّذِي يُحَقِّزُ وَيُعَزِّزُ عَمَلِيَّةَ الْبِنَاءِ الدَّائِيَّ تَظْهَرُ هَذِهِ الْعَمَلِيَّةُ مِنْ خِلَالِ تَطَوُّرٍ تَدْرِيجِيٍّ لِلْهَيَاكِلِ الْمَعْرِفِيَّةِ صَوْبَ مُسْتَوَى مَنْطِقِيٍّ مُتَرَقٍّ يُمَكِّنُ مِنْ دَمَجِ الْبَيِّنَاتِ فِي تَرْكِيبٍ مُتَكَاثِرٍ، عَلَى الصَّعِيدِ التَّرْبَوِيِّ، تَرْتَبِي النَّظَرِيَّةُ الْبِنَائِيَّةُ أَنَّ الْمُتَعَلَّمَ وَهُوَ يُوَاجِهُ تَأْثِيرَاتٍ مِنَ الْبِيئَةِ الْمَحِيطَةِ، يَفْهَمُ مَعْلُومَاتٍ حَدِيثَةً ( الْإِسْتِيعَابُ ) ، وَيُعَزِّزُ أُسَالِيبَ تَفْكِيرِهِ تَبَعًا لِذَلِكَ ( التَّلَاوُمُ ).(1)

النّظرية السوسيو بنائية: من منظري النظرية ليف فيجو تسكي "lev Vygotski"، جاءت هذه النظرية امتداداً وإتماماً للنظرية البنائية، تركز على التفاعلات الاجتماعية وتأثيراتها في بناء المعارف "التعلم"، ترى بأنّ المتعلّم يبني معارفه داخل سياق اجتماعي، قائم على التفاعل مع الجماعة والأقران.

أكدت اللجنة الوطنية للمناهج على أهمية الارتباط بين بناء المعرفة والإطار الاجتماعي موضحة أن عملية تشكيل المعرفة على الرغم من كونها شخصية، إلا أنّها تتأثر بالسياق الاجتماعي. فالمعلومات ترتبط بالوسط الاجتماعي، كما أنّ التفاعل مع الآخرين يساهم بشكل كبير في تشكيل هذا السياق. يعتبر الاتجاه البنوي الاجتماعي تطوراً للبنويّة، حيث يركّز على الدور الحيوي للتفاعلات الاجتماعية في تكوين المعارف. ويركّز هذا الاتجاه على العمليات النفسية والتدخلات التي تحدث أثناء التفاعل، حيث تعدّ المواجهة بين الأفراد محفزاً للنمو والتطور الفكري. كما يقدم نموذجاً حلزونياً يتم فيه التناوب بين المواجهات الفردية الداخلية وبناء نماذج معرفية تساعد في تعزيز الفهم والابتكار.(2)

1-ينظر: لطيفة العبيدة، دليل المقاربة بالكفايات، ص16.

2-ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، (نسخة مكتبية مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م، ص23.

أَتَاخَتِ النَّظَرِيَّةُ السُّوسْيُوبِنَائِيَّةُ تَكْمِيلَ النَّظَرِيَّةِ الْبِنَائِيَّةِ بِإِذْرَاجِ التَّأْثِيرَاتِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ عَلَى عَمَلِيَّةِ التَّعْلَمِ ، وَوَفَّقَ هَذَا الْإِتِّجَاهُ الَّذِي أَحْكَمَ أَسْسَهُ ( فَيُجُوتْسْكِي ) يُمَكِّنُ أَنْ يَتَوَلَّدَ التَّطَوُّرُ الْمُعْرِفِيُّ بِأَكْمَلِهِ مِنْ سِلْسِلَةِ تَفَاعُلَاتٍ ذَاتِ تَرْكِيبٍ مُتَرَقٍّ ، تَمَكَّنَ الْفَرْدُ مِنَ السَّيْطَرَةِ عَلَى بَعْضِ جَوَانِبِ الرِّبْطِ الَّتِي تُؤْهِلُهُ لِلْمُشَارَكَةِ فِي تَفَاعُلَاتٍ اجْتِمَاعِيَّةٍ أَكْثَرَ تَعْقِيدًا ، وَالَّتِي تُصْبِحُ هِيَ بِدَوْرَهَا مَصْدَرًا لِلتَّطَوُّرِ الْمُعْرِفِيِّ . يُرَكِّزُ مَسَارُ التَّعْلَمِ وَفَقَ هَذِهِ النَّظَرِيَّةِ عَلَى وَقُوعِ صِرَاعٍ مُعْرِفِيٍّ، إِذْ عِنْدَمَا يُوَاجِهُ الْمُتَعَلِّمُ وَضْعِيَّةً - مُشْكِلَةً - لِحَلِّهَا يَنْشَأُ صِرَاعٌ يَتِمُّ حُلُّهُ أَوْ تَجَاوُزُهُ مِنْ خِلَالِ مُشَارَكَتِهِ مَعَ مُتَعَلِّمِينَ آخَرِينَ: يَتَحَوَّلُ الصِّرَاعُ الْمُعْرِفِيُّ إِلَى صِرَاعٍ سُوسْيُومُعْرِفِيٍّ.

ب- مجال علم النفس: ومن أهم المرجعيّات:

علم النفس: الأفراد لا يتشابهون بينهم فوارق تستدعي تفريد التعلّيمات تبعاً لحاجات وخصوصية كلّ متعلّم.

نظريّة الذكاءات المتعدّدة: هوارد جاردنر "Howard Gardner": رفض فكرة الذكاء الواحد والتأكيد على وجود ذكاءات متعدّدة.

2.1.7- المقاربة النسقية: أَكْمَلَتِ النَّظَرِيَّةُ السُّوسْيُوبِنَائِيَّةُ النَّظَرِيَّةَ الْبِنَائِيَّةَ بِإِضَافَةِ التَّأْثِيرَاتِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ عَلَى التَّعْلَمِ ، وَحَسَبَ هَذَا الْإِتِّجَاهِ الَّذِي أَحْكَمَ أَسْسَهُ ( فَيُجُوتْسْكِي ) يُمَكِّنُ أَنْ يَنْشَأَ التَّطَوُّرُ الْمُعْرِفِيُّ بِكَامِلِهِ مِنْ سِلْسِلَةِ تَفَاعُلَاتٍ ذَاتِ تَرْكِيبٍ مُتَرَقٍّ ، تَمَكَّنَ الْفَرْدُ مِنَ السَّيْطَرَةِ عَلَى بَعْضِ جَوَانِبِ الرِّبْطِ الَّتِي تُؤْهِلُهُ لِلْمُشَارَكَةِ فِي تَفَاعُلَاتٍ اجْتِمَاعِيَّةٍ أَكْثَرَ تَعْقِيدًا ، وَالَّتِي تُصْبِحُ بِدَوْرَهَا مَصْدَرًا لِلتَّطَوُّرِ الْمُعْرِفِيِّ . يَتِمَّحَوَّرُ مَسَارُ التَّعْلَمِ وَفَقَ هَذِهِ النَّظَرِيَّةِ حَوْلَ وَقُوعِ صِرَاعٍ مُعْرِفِيٍّ، إِذْ عِنْدَمَا يُوَاجِهُ الْمُتَعَلِّمُ وَضْعِيَّةً - مُشْكِلَةً - لِحَلِّهَا يَنْشَأُ صِرَاعٌ يَتِمُّ حُلُّهُ أَوْ تَجَاوُزُهُ مِنْ خِلَالِ مُشَارَكَتِهِ مَعَ مُتَعَلِّمِينَ آخَرِينَ: يَتَحَوَّلُ الصِّرَاعُ الْمُعْرِفِيُّ إِلَى صِرَاعٍ سُوسْيُومُعْرِفِيٍّ.<sup>(1)</sup>

يعرّف المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربيّة المقاربة النسقية بأنّها: "نظرة شمولية للظواهر تركز في دراستها لها على طابعها الكلي، وعلى عناصرها الداخليّة وعلاقتها بالحيط. إنّها

1- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامّة للمناهج، ص38.

تنظر إلى الظاهرة كنسق، والنسق هو مجموعة من العناصر والمكونات المترابطة التي تخضع لتحوّلات تحكمها قوانين وقواعد ضابطة من أجل بلوغ غاية ما. (1)

### 3.1.7- المقاربة المتدرّجة والمستمرّة

تهدف هذه المقاربة إلى إعطاء المناهج الجديدة نظرة ديناميّة، تتحمّل التّوازات الآنية والنّجاحات المتدرّجة. ويعني ذلك أنّ هذه المناهج ينبغي أن تُحدّد لها أبعاد طويلة المدى (من خمس إلى عشر سنوات) ، وشروط منهجيّة وتقنيّة تتضمّن التكفّل الجيّد بالمهام والأهداف المسطرة لها ويعني ذلك أيضاً التّفكير في استراتيجيّة التّمو التّدرّجي التي تقدّم حلولاً وبدائل قابلة للتّفيذ بناءً على مدى التّطور الذي تحقّقه برامج إعداد المعلّمين . كما يأخذ بعين الاعتبار التّعدّلات التي تتطلّبها البنية التّحتيّة والتّجهيزات، بالإضافة إلى تكييف الإجراءات القانونية أو التشريعية إذا دعت الحاجة. (2)

4.1.7-المقاربة العلميّة: تتميّز بنهج منهجي صارم، حيث تبدأ بتحديد واضح ودقيق للأهداف المراد تحقيقها، يليها وضع فرضيات وخطط لتنفيذها . يتمّ تزويد جميع الأطراف المعنية، وعلى مختلف المستويات، بعناصر تمكّنهم من الملاحظة والتّحليل وتفسير ردود الأفعال الناتجة عن تطبيق المناهج على أرض الواقع . يُستفاد من هذه الملاحظات، التي تُجمع وفق منهجيّة مدروسة ومتلائمة، لتقييم ملائمة المناهج بشكل دقيق . وبناءً على ذلك، يتمّ إجراء التّعدّلات والتّصحّحات اللازمة لضمان فعّاليّتها . ويجب التّأكيد على أنّ المنهج العلمي للمناهج يتطلّب أيضاً توافّقها مع أحدث المكتسبات العلميّة لتحقيق أعلى درجات الجودة والتّطور. (3)

### 2.7-البيداغوجيّات الخاصّة

1.2.7-المشروع البيداغوجي: أسلوب تعليمي يضع المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين في وضعيّة التّخطيط الفرديّ، أو الجماعيّ للمشروع، ومعايشته في وضعيّة البحث عن الوسائل التي

1- عبد القادر لورسي وآخرون، المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية، جسر للتّشّير والتّوزيع، ط2، الجزائر، 2018م، ص212.

2- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامّة للمناهج، ص38.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص39.

تمكن من الإجابة عن التساؤلات ، يعرفه كلباتريك " Kilpatrick " بأنه «سلسلة من النشاطات يقوم بها التلميذ على أساس ميوله واتجاهاته برغبة وحماس، بغرض تحقيق أهداف محدّدة في محيطه الاجتماعي "، وفكرته تعود إلى المربي جون ديوي "John Dewey" ولكن كلباتريك طورها ووضّح أبعادها، وتعنى هذه الطريقة بربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معاً، أي أننا نستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي»،<sup>(1)</sup> وله وظيفة تحسيسية تحفيزية، وظيفة تعليمية، وظيفة اجتماعية.

**2.2.7-بيداغوجيا الخطأ:** يُعرّفها عبد الكريم غريب بأنها: "تصوّر ومنهج لعملية التعليم والتعلم فهو إستراتيجية للتعليم، لأنّ الوضعيات الديدكتيكية تُعدّ وتنظّم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما قد يتخلّل هذا البحث من أخطاء؛ وهو إستراتيجية للتعليم، لأنّه يعتبر الخطأ أمراً طبيعياً وإيجابياً يُعبّر عن جهد المتعلم للوصول إلى المعرفة".<sup>(2)</sup>

تُعدّ مقارنة تربوية تُركّز على تحليل الأخطاء وتصنيفها وكشف أسبابها ووضع سبل معالجتها. فالخطأ، من رؤية هذه المقاربة، يُمثّل جانباً إيجابياً وفرصة وأداة للتعليم، وإستراتيجية بناءة وناجعة لتحصيل المعارف والكفاءات، إذ يُشكّل عنصراً طبيعياً وجوهرياً في مسار التعلم، وليس مجرد إخفاق ينبغي الحذر منه أو معاقبة مرتكبه. لا غنى عن أنّ بيداغوجية الخطأ في علوم التربية تصوّر ونهج لعملية التعليم والتعلم يرى في الخطأ إستراتيجية تعليمية تعكس مسعى المتعلم للوصول إلى المعرفة أو تشييدها.

**3.2.7-بيداغوجيا الادمج:** «الإدماج هو العملية التي بواسطتها تُصبح مجموعة من العناصر التي كانت متفرقة ومعزولة، مترابطة ببعضها البعض، بغرض خدمة هدفٍ مُعيّن»،<sup>(3)</sup> ربط العناصر التي

1- بومعزة غشام وآخرون، دليل مخطّط التدرج في التعلّات، سند تربوي موجه لمفتشي وأساتذة مادّة اللغة العربية وآدابها، المفتشية العامة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية، 2016/2017م، ص20.

2- ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، عالم التربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ج2، ط1، 2006، ص:723.

3- محمّد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي ALECSO، الرباط 2011م، ص 54.

كانت منفصلة في البداية بطريقة منسجمة وفقاً لهدف معين يُعدّ تنظيمياً يهدف إلى تجاوز الفجوات التقليدية بين التعلّيمات ومكوّنات المنهاج المختلفة، مع تعزيز الروابط بينها. إذ إن التعلّيمات الجديدة تكون عُرضة للنسيان بنسبة كبيرة خلال فترة قصيرة من اكتسابها، إلا إذا تمّ تعزيزها من خلال إدماجها واستعمالها بشكل دوري على فترات زمنية تتيح تفعيل أنواع الذاكرة المختلفة (سواء قصيرة أو طويلة المدى)، كما يُقصد بالإدماج دمج مختلف جوانب وحدة معرفيّة بمنظور شامل، مرتبط بخلاصات قابلة لإعادة البناء والتّطوير باستمرار<sup>(1)</sup>.

**4.2.7- البيداغوجيا الفارقية:** إن مفهوم الفارقية مأخوذ من المادّة اللّغويّة "فرق" التي تحوم معانيها المعجميّة حول التّقسيم والفصل وما يميّز الشّيء عن الآخر، وتكوين المجموعات والفرق خلاف الجمع. فَرَقَهُ يَفْرِقُهُ فَرْقاً وَفَرَّقَهُ، والفرق: تفريق ما بين الشّيتين حين يتفرّقان، والفرق كالفصل بين الشّيتين فَرَقَ يَفْرِقُ فَرْقاً: فصل، والفرق طائفة من النّاس،<sup>(2)</sup> يعرفها عبد الكريم غريب بأنّها «إجراءاتٌ وَعَمَلِيَّاتٌ تَهْدَفُ إِلَى جَعْلِ التَّلْمِيذِ مُتَكَيِّفًا مَعَ الْفَوَاقِرِ الْفَرْدِيَّةِ بَيْنَ الْمُتَعَلِّمِينَ، قَصْدَ جَعْلِهِمْ يَتَحَكَّمُونَ فِي الْأَهْدَافِ الْمُتَوَخَّاةِ»،<sup>(3)</sup> ويعرفها لوي لوگران (Louis Legrand) بأنّها "نَهْجٌ تَرْبَوِيٌّ يَعْتَمِدُ مَجْمُوعَةً مِنَ الْأَدَوَاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَالتَّعَلُّمِيَّةِ، يَهْدَفُ مُسَاعَدَةَ الْأَطْفَالِ الْمُتَبَايِنِينَ فِي السِّرِّ وَالْقَابِلِيَّاتِ وَالسُّلُوكِيَّاتِ، وَالْمُجْتَمَعِينَ فِي صَفٍّ وَاحِدٍ، عَلَى بُلُوغِ الْأَهْدَافِ ذَاتَهَا مِنْ خِلَالِ سُبُلٍ مُتَنَوِّعَةٍ".<sup>(4)</sup>

تعدّ البيداغوجيا الفارقية مقارنة بيداغوجيّة حديثة، من أجل تمكين كلّ المتعلّمين من حقّهم في التّحصيل الدّراسي، تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، والإنصاف البيداغوجي، باستراتيجيّات، وطرائق وأساليب، ووسائل، تتناسب مع خصوصيّاتهم وفوارقهم المتعدّدة. هي مجموعة من الإجراءات الدّيداكتيكيّة تسعى لجعل عمليّة التّعليم والتّعلّم تتكيّف حسب الفروقات المتواجدة بين المتعلّمين

1- ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2020/2019م، ص110.

2- ابن منظور، لسان العرب، ج 10، ص 243-249.

3- عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، ص728.

4- ينظر: أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التّربيّة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ص54 - 55.

من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والمحددة سلفاً، وهذا يتطلب سعيًا متواصلًا في تكييف طرائق وأساليب متنوعة وملائمة، تكفل حق كل متعلم في امتلاك الكفاءات التي يستهدفها المنهاج «تَعْتَمِدُ إِطَارًا مَرِنًا لِاحْتِوَائِ الْفُرُوقِ الْفَرْدِيَّةِ بَيْنَ الْمُتَعَلِّمِينَ، حَيْثُ تَكُونُ التَّعَلُّمَاتُ وَاضِحَةً وَمُتَنَوِّعَةً بِمَا فِيهِ الْكِفَايَةُ حَتَّى يَتَعَلَّمَ الْجَمِيعُ وَفَقَ مَسَارَاتِهِمْ فِي امْتِلَاكِ الْمَعَارِفِ، تُنْظَمُ انْطِلَاقًا مِنْ عُنْصُرٍ أَوْ عِدَّةٍ عَنَاصِرٍ مُمَيَّزَةٍ لِتَبَايُنِ الْمُتَعَلِّمِينَ، يَبْدَأُ عُوْجِيًّا مُفْرَدَةً تَعْرِفُ بِالْمُتَعَلِّمِ كَشَخْصٍ لَهُ خُصُوصِيَّاتُهُ وَيَبْدَأُ عُوْجِيًّا مُتَنَوِّعَةً تَقْتَرِحُ الْعَدِيدَ مِنَ الْمَسَارَاتِ التَّعْلُمِيَّةِ».<sup>(1)</sup>

**5.2.7- بيداغوجيا الإعلام والاتصال:** مقارنة بيداغوجية حديثة استثمرتها الجزائر منذ 2005 في مجال التربية من أجل إدراج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التعليم، بهدف تجويد الفعل التعليمي والعملية التعليمية التعلمية، ورفع الأداء التربوي بالمؤسسات التعليمية، وتحسين مخرجاتها.

مقاربة بيداغوجية، تهتم باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال بإدخال تقنيات مبتكرة في العملية التعليمية التعلمية، بهدف تنمية التفكير النقدي، وتعزيز التعلم الذاتي، لتحقيق الأهداف المنشودة، بيسر وفعالية وفي وقت قياسي، وهذا يتطلب توظيف الوسائل التكنولوجية في مجال التعليم.

بيداغوجيا الإعلام والاتصال تتطلب ممارسات بيداغوجية حديثة، تتمثل في التعليم الإلكتروني التعلم باستخدام الهاتف النقال، تصميم تطبيقات بيداغوجية، استعمال الأدوات التكنولوجية.

### 3.7- المقاربة اللسانية التي اعتمدها منهج اللغة العربية المعاد كتابته

**1.3.7- المقاربة النصية:** مجموعة من الطرائق تتعامل مع النص، وتحليله بيداغوجيًا لأجل أغراض تعليمية، تعتمد على دراسة النصوص المختلفة (أدبية، إعلامية، وظيفية)، لتنمية مهارات الفهم والتحليل والإنتاج، لقد استثمرت المقاربة النصية بيداغوجيًا وديداكتيكياً، حتى صارت تعرف في السندات التربوية بأنها اختيار بيداغوجي، وإن اختيار المنهج البيداغوجي ليس مجرد قرار عابر، بل

1- موجهة فوزيل، دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2017/2018م، ص54

هو بمثابة جسر يربط بين مفاهيم التلقي والإنتاج. هنا، نعاين اللغة ككيان متكامل، يحتاج إلى فهم شامل، حيث يصبح النص هو المركز المتألي الذي تدور حوله كلّ تفرعات اللغة. يتمثل هذا النص - سواء كان منطوقاً أو مكتوباً - في الهيكل الرئيسي الذي يفصح عن كلّ الأبعاد اللغوية: الصوتية، والدلالية، والنحوية، والصرفية، والأسلوبية. وبذلك، يتحوّل النص إلى القلب النابض للعملية التعليمية، ممّا يسهم في تطوير المهارات عبر ميادين اللغة الأربعة.

تعدّ المقاربة النصّية ثورة حقيقية في مجال تعليم اللغة العربية، وأداة قويّة لتحسين تعليمه حيث تُركّز على النصّ ككلّ، بدلاً من التركيز على العناصر اللغوية المنفصلة. تُساعد هذه المقاربة المتعلّمين على فهم اللغة بشكل أعمق، واستخدامها بشكل أكثر فعالية، ومن أهمّ مبادئ هذه المقاربة تركيزها على النصّ كمركز للعملية التعليمية، ومن خلالها يتمّ تحليل النصوص، وفهمها وإنتاجها من قبل المتعلّمين.

المقاربة النصّية ديداكتيكية تتطلّب تحليل النصّ من جوانب عدّة لتحقيق فهم شامل ومتعمّق، وهي :

- 1- الجانب المتعلّق بدلالة النصّ ومحتواه لفهم الرسالة والموضوع الأساسي .
- 2- الجانب الذي يهتمّ بالبنية اللغوية والتركيبية للنصّ، بما يتضمن العلاقات النحوية والصيغ التعبيرية .
- 3- النظر في نوع النصّ لمعرفة طبيعته، مثل كونه حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، أو مقال .
- 4- التعرف على نية الكاتب وأهدافه من كتابة النصّ، وتحديد الرسالة التي يريد إيصالها.
- 5- دراسة السياق التاريخي الذي يرتبط به النصّ لفهم ظروف كتابته، والبيئة التي أثّرت في محتواه.<sup>(1)</sup>

1- ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، سبتمبر 2017، ص21-22.

## 8- مساهمة اللغة العربية في تحقيق الملمح الشامل

المرحلة الابتدائية في التعليم تُعدّ تجسيداً للغايات التي وضعها القانون التوجيهي للتربية والذي بدوره ينعكس على بناء كفاءات تسعى كلّ مادة دراسية إلى تعزيزها لدى المتعلّم، اللغة العربية تأتي كأساس لتعليم جميع المواد في هذه المراحل، حيث يُعتبر إتقانها العنصر الجوهرى لدعم الموارد اللازمة لتنمية الكفاءات المقرّرة دراسياً، وكذلك الكفاءات العرضية. هذه الكفاءات تمكّن المتعلّمين من التواصل، سواء شفويّاً أو كتابيّاً، في مختلف المواقف التي يمكن أن تصادفهم أو تُعرض عليهم، باعتبارها أداة لتحقيق الأهداف التالية:

- اكتساب المعارف والاستفادة منها وتبادلها .

- تطوير التفكير وتنظيمه.

- التعبير بوضوح والتواصل الفعّال .

- التّكيف مع الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية وتحقيق النّجاح فيها.<sup>(1)</sup>

كَمَا تُشَكِّلُ اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ رُكْنًا جَوْهَرِيًّا فِي إِنْجَازِ الْمَلْمَحِ الْمُتَكَامِلِ، حَيْثُ يُصْبِحُ الْمُتَعَلِّمُ فِي خِتَامِ مَرَحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ قَادِرًا عَلَى تَوْظِيفِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ كَوَسِيلَةٍ لِتَحْصِيلِ الْمَعَارِفِ وَإِصَالِهَا شَفَهِيًّا وَكِتَابِيًّا بِصُورَةٍ سَلِيمَةٍ فِي سِيَاقَاتٍ دَالَّةٍ مِنْ الْحَيَاةِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ، وَاسْتِخْدَامِهَا مِنْ خِلَالِ الْأَدَوَاتِ التِّكْنُولُوجِيَّةِ.

إنّ تحقيق الملمح الشامل في ترجمة غايات القانون التوجيهي للتربية، مرهون بتمكن المتعلّم من لغة التدريس، باعتبارها كفاءة عرضية، فهي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه المتعلّم ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلّم. ومرهون كذلك بالممارسة الفعلية للغة العربية، في جميع مجالات الحياة " لا يمكن تحقيق الملمح الشامل بشكل فعّال إلّا إذا توفّر لدى المتعلّم إتقان كافٍ للغة التدريس، هذا الإتقان يرتبط بالتحكّم في المجالات الأربعة للغة: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، والتعبير الكتابي، ولا يمكن الوصول إلى هذا المستوى إلّا من خلال ممارسة فعلية للغة -

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2015م، ص 40.

شفهياً وكتابياً - بهدف التعبير عن الأفكار، المشاعر، والخبرات باستخدام لغة سليمة، بهذا الشكل تُساهم هذه المهارات في تحقيق الملمح الشامل لخريج التعليم الابتدائي<sup>(1)</sup>.

تتجلى مساهمة اللغة العربية في تحقيق الملمح الشامل من خلال:

- إرساء موارد تمكن من التّحكّم في الميادين الأربعة للغة (فهم المنطوق، التعبير الشّفويّ، فهم المكتوب، التعبير الكتابيّ). والتي تساهم في تنمية كفاءات المواد الأخرى.
- تنمية كفاءات ذات طابع فكريّ، منهجيّ، شخصيّ / اجتماعيّ، تواصلّي
- ترسيخ القيم وغرس المبادئ المتعلقة بالهويّة الجزائريّة، الضّمير الوطني، التّفَتّح على العالم، باعتبار اللغة العربيّة لغة القرآن الكريم، والسّنة النبويّة الشّريفة، وهي غنيّة بالقيم والمبادئ الأخلاقية.
- تنمية مهارات التفكير التّقديّ والتحليليّ لدى المتعلّم من خلال تحفيزه على تحليل النّصوص وفهم مضامينها المختلفة.

- تساهم اللغة العربيّة في تحقيق الملمح الشامل، من خلال تنمية مهارات القراءة والكتابة والفهم وتنمية مهارات التّواصل الفعّال، مع الآخرين في مختلف مجالات الحياة، ولتحقيق مساهمة اللغة العربيّة في تحقيق الملمح الشامل بشكل أفضل، يجب:

- الاهتمام بتعليم اللغة العربيّة وتعزيزها في جميع المراحل الدّراسيّة.
  - دعم استخدام اللغة العربيّة في مختلف المجالات، مثل الإعلام والاقتصاد والسياسة.
  - تشجيع البحث العلميّ والنّشر باللغة العربيّة.
  - العمل على تطوير اللغة العربيّة وتحديثها لتواكب التّطوّرات العلميّة والتّكنولوجيّة.
- يتحقّق الملمح الشامل لتعليم اللغة العربيّة، من خلال تضافر عدّة جهود وعناصر أساسيّة تشمل: الأهداف الواضحة للمناهج الدّراسيّة المتطوّرة، المعلّمون المؤهلون، بيئة تعليميّة غنيّة، تقييم فعّال، دور الأسرة والمجتمع:

خلاصة القول: إنّ اللغة العربيّة عنصر هامّ في تحقيق الملمح الشامل في مرحلة التّعليم الابتدائي ولها دور كبير في تنمية مهارات، وقدرات المتعلّمين في مختلف مجالات الحياة. ولتحقيق

1- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج اللغة العربيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016، ص 09.

أقصى استفادة من مساهمة اللغة العربية في هذه المرحلة، يجب الاهتمام بتعليمها وتعزيزها بشكل فعال، واستخدام أساليب تعليمية حديثة ومتنوعة، وربط تعليمها بالحياة الواقعية واهتمامات المتعلمين، وتوفير بيئة تعليمية غنية باللغة العربية، واستراتيجيات التدريس، وتشجيع استخدامها في جميع مجالات الحياة المدرسية.

إن اللغة العربية قضيةٌ جمعيّةٌ بأسانذتها، وتلامذتها، وبمناهجها، وبكلّ مستوياتها، لا يتحقق الملمح الشامل لتعليمها، إلا بمسؤوليّة مشتركة تتطلّب تضافر جهود جميع الأطراف المعنية، من وزارة التربية والتعليم إلى المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور والمجتمع...

## الفصل الثالث: المصطلح التربويّ في المنهاج المعاد كتابته للغة العربيّة

توطئة

- 1- ماهيّة المصطلح التربويّ
- 2- أهميّة المصطلح التربويّ في العمليّة التعليميّة
- 3- أهداف صناعة المصطلح التربويّ
- 4- خصائص المصطلح التربويّ
- 5- صناعة المصطلح التربويّ في منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته
  - 1.5- تقنيّات صناعة المصطلح التربوي
  - 2.5- آليّات صناعة المصطلح التربوي: أمثلة ونماذج
  - 3.5- طرق التعريف بالمصطلح التربويّ وعرضه: أمثلة ونماذج
- 6- المصطلحات الواردة في منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته
  - 1.6- حاجة المناهج إلى جهاز مصطلحيّ
  - 2.6- المصطلحات الواردة في منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته

### توطئة:

لا نجانب الصواب إذا قلنا: إن قضية المصطلح التربوي تنامت بشكل كبير، ونالت اهتمام الباحثين، وشغلت فكر اللغويين منذ زمن، ولا زالت كذلك، فعلم التربية كغيرها من العلوم أصبحت في هذا العصر وافدة، تتأسس على المصطلحات التربوية التي هي أساس التواصل التربوي؛ لذا أضحت الحاجة ملحة لضبط مفاهيمها دراسةً، وممارسةً، وتوحيداً، إن استقرار المصطلحات ووضوح دلالاتها أمر حاسم لتطوير المعرفة العلمية، خاصة في مجال علوم التربية فالمصطلحات التربوية أو الهلامية تخلق غموضاً يعيق الفهم، ويشتت الجهود الأكاديمية واللغوية كما أنّ توحيد المصطلحات وتحديد معانيها بدقة يعزز التواصل العلمي ويسهم في بناء معرفة مترابطة وواضحة، سواء في التعليم أو اكتساب اللغة. مقولة أحمد أوزي تلخص هذا المبدأ ببراعة، مشددة على أنّ وضوح المصطلحات هو أساس استقامة العلوم التربوية وفهمها...<sup>(1)</sup>

المصطلحات التربوية المقصودة هنا هي تلك التي تُشكل أساس علوم التربية، وتُساهم في جعل معارفها واضحة ومفهومة لجميع المتعاملين معها، من لجان إعداد المناهج إلى المعلمين والمديرين والمفتشين وغيرهم. وتستند هذه المصطلحات إلى مبدأ أنّ المصطلح عملية شاملة تُيسر الفهم المشترك بين الباحثين وتُشكل أساس التواصل في مختلف العلوم.

### 1- ماهية المصطلح التربوي

المصطلح التربوي يُعرف بأنه أي رمز أو إشارة لغوية ترتبط بالمفاهيم المستخدمة والشائعة في علم التربية، مع ما يُحيط بها من غموض ولُبس وخفاء في دلالاتها. كما أنّ له صلة بالعلوم الإنسانية مثل علم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة، وأبعاده كظاهرة مؤثرة في كلّ عناصرها ومجالاتها المرتبطة بمجال التربية.

ويُعرف المصطلح التربوي بأنه: «هو مُصطلح يُستخدم في مجال التربية، والتعليم للتعبير عن مفهوم، أو فكرة، أو ظاهرة معينة، هو لفظة اتفق التربويون على اتخاذها للتعبير عن معنى من

1- ينظر: أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص 110.

المَعَانِي التَّرْبَوِيَّةُ بِدِقَّةٍ، شَرِيطَةٌ أَلَّا يَكُونَ لَهَا سِوَى مَذْلُولٍ وَاحِدٍ، وَمِثَالُهَا: التَّعْلِيمُ، وَالتَّعَلُّمُ وَالتَّدْرِيسُ<sup>(1)</sup>.

إذن المصطلح التربوي وحدة لغوية، تُستخدم للتعبير عن مفهوم تربوي محدد بدقة ووضوح هو مجموع المصطلحات المتفق عليها من قبل المختصين، والمستخدم في حقل التربية والتعليم، هو عبارة عن كلمة أو مجموعة كلمات، تحمل معنى محدداً في مجال التربية والتعليم.

## 2- أهمية المصطلح التربوي في العملية التعليمية

إنّ المصطلحات لا توضع ارتجالاً، ولا اعتباطاً، إنّما لها أسباب ودواع تؤدي إلى نشأتها، من أبرزها عملية التعليم، بوصفه نشاطاً تواصلياً بين المعلم والمتعلم ضمن العملية التعليمية التعلمية ويتم بواسطة ألفاظ وكلمات، تم الاتفاق والاصطلاح عليها، فصيرت مصطلحات، ووضوحها وشرحها يساعد على تقريب المفاهيم، والمعاني داخل منظومة التواصل.

وعن أهمية المصطلح التربوي يقول علي القاسمي: «لا معرفة بلا مصطلح»<sup>(2)</sup>، فلا يمكن تصوّر وجود معرفة بمعزل عن المصطلح، ومعرفة العلم لن تتأني إلا بمعرفة المصطلحات. يعدّ المصطلح التربوي الدّعم الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، فإذا كانت المصطلحات التربوية دقيقة الصياغة، وواضحة الدلالة، فإنّ المعلم يفهم كنهها، وسيتمكّن بسهولة ويسر من توظيفها توظيفاً صحيحاً، أمّا إذا التبس عليه فهمها، أو تعددت مفاهيمها، فإنّه يخطئ خطأ عشوائياً ويقع في الاضطراب، فيصعب عليه الأمر، لذا يتوقّف نجاح العملية التعليمية - التعلمية على مدى وضوح المصطلحات التربوية في أذهان المعلمين، وطريقة الاستفادة منها أثناء الممارسة التعليمية التعلمية.

للمصطلح التربوي أهمية كبيرة في حقل التربية، والتعليم فهو يساعد ويساهم في:

- التواصل بين العاملين في مجال التربية والتعليم، وكذلك أساس التواصل في مجتمع المعلومات.
- فهم المفاهيم والأفكار التربوية بشكل أفضل،
- توحيد اللغة التربوية

1- سبيع أبو لبد، المصطلح التربوي النفسي تقييم لا تقويم، مجلّة جمع اللغة العربية الأردني، الأردن، ع 62، 1 يناير 2002م، ص 116.

2- علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص 160.

- توحيد الأفكار، ووجهات النظر بين أفراد المجتمع الواحد.
- التعامل مع المعرفة، في تعزيز الهوية العربية في مجال التربية والتعليم.
- تطوير البحث التربوي.
- إثراء اللغة العربية بأكثر قدر ممكن من المصطلحات.
- حمل المضمون العلمي في اللغة العربية.
- توحيد المصطلحات التربوية في مختلف المناهج الدراسية، فعندما تُستخدم المصطلحات نفسها في جميع الكتب المدرسية والمواد التعليمية، فإن ذلك يُساعد المتعلمين على فهم المفاهيم التربوية بشكل أفضل، كما يضمن حصول جميع المتعلمين على نفس التعليم، بغض النظر عن المدرسة التي يقصدها، ومن أمثلة المصطلح التربوي في مجال التربية والتعليم: الاستراتيجية، التعلم التعليم التدريس، التقييم...

### 3- أهداف صناعة المصطلح التربوي

- تشكل المصطلحات التربوية حجر الأساس لبناء المعرفة التربوية، وتبادلها بين الممارسين للفعل التربوي، والباحثين في هذا المجال، وينبثق عن استخدامها واستعمالها أهدافاً متعددة على المستوى البعيد كغايات، أو على المستوى القريب بصيغة أهداف فهي<sup>(1)</sup>:
- تسعى إلى متابعة الاكتشافات العلمية والاختراعات في مختلف المجالات لتطوير المصطلحات والأسماء والألفاظ المناسبة للمسميات الجديدة والمستجدات.
- تساهم في التعبير عن المفاهيم الحديثة في شتى العلوم والمعارف، خاصة التربوية، وتدعم المتخصصين في اللسانيات التطبيقية، علوم التربية، وعلم النفس في إعادة صياغة المصطلحات التربوية وتطوير المناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي.
- تساهم في إنشاء المعاجم المتخصصة (المعجم التربوي).
- تساهم في توحيد المصطلحات التربوية، في النشاطات التعليمية ممارسة في مادة اللغة العربية أو في المواد المختلفة.

1- يُنظر: أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص 110.

- تساعد المعلمين والمتعلمين على فهم المفاهيم التربوية بشكل أفضل.
- تدعم تهيئة المصطلحات التربوية بدقة وصياغة المفاهيم بوضوح عبر جميع المراحل التعليمية.

#### 4- خصائص المصطلح التربوي

يرى شوقي السيد الشريفي بأن «المصطلح يتضمن مفهوماً يعكس مجموعة من الأفكار وإثراء الحصيلة التربوية للفرد يعتمد على مجموع ما يعرفه وبعيه من مصطلحات»،<sup>(1)</sup> لتمكين العاملين في مجال التربية والتعليم من استيعاب المفهوم العميق للمصطلح التربوي وإثراء رصيدهم التربوي، يتعين أن يتمتع المصطلح التربوي بمجموعة من الخصائص الأساسية، أبرزها:

**الدقة والوضوح:** يجب أن يكون محدداً بدقة، ذا دلالة مباشرة ووحيدة، خالياً من التأويلات المتعددة.

• الإيجاز: أن يكون موجزاً، سهل الاستيعاب، سواء ككلمة واحدة أو عبارة قصيرة.

• الشمولية: أن يغطي جميع أبعاد المفهوم أو الفكرة أو الظاهرة التي يعبر عنها.

#### 5- صناعة المصطلح التربوي في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

##### 1.5- تقنيات صناعة المصطلح التربوي:

تم الاعتماد في السنوات الأخيرة من القرن الواحد والعشرين، في الدراسات التربوية على منهجيتين أو تقنيتين في صناعة المصطلح التربوي هما: تقنية تدوير المفردات، والتجديد التربوي.

##### 1.1.5 -تقنية تدوير المفردات ومظاهرها:

إن صناعة المصطلح التربوي بتدوير مفردات اللغة العربية، يعني استخدام مصطلحات موجودة في اللغة، وتغيير معناها لتصبح تعبيراً عن مفهوم جديد، ومن مظاهر صناعة المصطلحات التربوية وفق تقنية تدوير المفردات، يذكر الباحث استرجاع، واستعمال، وتداول مصطلحات موجودة في اللغة العربية أصلاً؛ ولكن اتخذت أشكالاً متعددة، سواء في معناها، أو

1- شوقي السيد الشريفي، معجم مصطلحات العلوم التربوية، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط01، 2000م، ص05.

فيهما معاً؛ اقتراضاً من لغات أخرى، أو إحياءاً للتراث، أو ترحالاً وهجرةً من مجال آخر إلى المجال التربوي.

أ- مصطلحات وردت في المنهاج السابق وتمّ تدويرها:<sup>(1)</sup> يُشار هنا إلى أنّ هذه المصطلحات كانت موجودةً في المنهاج السابق، ونتيجة للإصلاحات التربوية التي طالته، تمّ استبدالها أو إعادة صياغتها لتظهر في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته، أو في الوثائق المرافقة له، كمصطلحات جديدة مثل: "النشاط"/"المادة": حيث كان مصطلح "المادة" يُستخدم للدلالة على المكون التعليمي الشائع سابقاً، ثمّ استُبدل بـ "النشاط"، و"المادة" تُشتقّ من محتويات ومضامين مجال معرفي معيّن، تُنظّم لغرض التدريس في زمن محدّد يتناسب مع كلّ مستوى دراسي، ويتمشى مع بيداغوجيا المحتويات والأهداف، مركّزة على قطب المعرفة في المثلث الديداكتيكي أكثر من غيره، ممّا جعلها شائعةً في المضامين التعليمية التقليدية.

أمّا المادة فتوحي بسلطان المعرفة حيث إنّ الهدف الرئيسيّ هو نقل وتبليغ المعارف والمحتويات إلى ذهن المتعلّم، بصرف النظر عن الآليات والوسائل، والظروف النفسية، والبيداغوجية،<sup>(2)</sup> بينما يُشير مصطلح "النشاط" إلى التّهج القائم على الكفاءات، فإنّه يجعل المتعلّم مليئاً بالحياة والنشاط، ويضعه في صميم العملية التعليمية. فالنشاط يرتبط بالمتعلّم بشكل أساسي، حيث يقوم بالملاحظة، والنقاش، والاستنتاج، والتّطبيق،...<sup>(3)</sup>

يعرّف محمد الصّالح حثروبي النشاط بأنّه: مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يُنفّذها كلّ من المتعلّم والمتعلّم في إطار زمنيّ محدّد، وفي مجال معرفيّ معيّن، بما يُتيح للمتعلّم فرص الملاحظة، والتّفكير، والمناقشة، والمقارنة، والتّعبير، والاستنتاج، والتّجريب، وغيرها، ممّا يُساعد على اكتساب المهارات الأساسية للتّعلّم، وتحقيق الكفاءات المُستهدفة في مختلف المجالات

1- ينظر: بن صحراوي بن يحيى، صناعة المصطلح التربوي في الجزائر: تحديد لغويّ أم تدوير مفردات؟ -منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط أمودجاً، مداخلة بملتقى دولي بجامعة خنشلة، (صناعة المصطلح في المعاجم المتخصصة، بحث في المادة والمنهج والآليات)، 2024/09/24م، ص8.

2- ينظر: محمد الصّالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2012م، ص132.

3- يُنظر: بن ساسي عبد الكريم، نشاط القراءة ما بين الجيلين، كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي أمودجاً، جامعة باتنة، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع09، جوان 2017م، ص301.

وَالْأَنْشِطَةُ الْمُفَرَّزَةُ<sup>(1)</sup> فالتّشاط في اللّغة يوحي بمعاني العمل، والممارسة، والانجاز، والبناء، وعليه فالمناهج الحديثة تركّز على مصطلح النّشاط بدل المادّة، وذلك بهدف توجيه المتعلّم إلى توظيف استراتيجيّات التدريس، التي تتركز على الجهد الذي يبذله المتعلّم، لاكتساب المعارف، والمهارات بنفسه بدلاً من التّركيز على المعارف والمحتويات، ومن ثمّ ينصبّ الاهتمام على بناء الكفاءات، لا على حشو الذاكرة بالمعلومات، أمّا منهاج اللّغة العربية المعاد كتابته فاستخدم المصطلحين المادّة والنّشاط معاً ولكن ركّز على النّشاط.

إنّ الحديث عن مفهوم النّشاط، يعني التّركيز على المتعلّم، لا على المحتويات المعرفيّة، كما يعني أيضاً ربط المحتويات بالممارسة، ومن ثمّ بناء الكفاءات، لا حشو الذاكرة بالمعلومات والمعطيات فمفهوم النّشاط يوحي بمعاني الممارسة، والانجاز، والبناء؛ فهو يضع المتعلّم في مرتبة الصّدارة، ويعطي له الدور الأساسي في العمليّة البيداغوجيّة.

أمّا مفهوم المادّة الدّراسيّة فيوحي بمعاني التّلقّي والتّكديس والتّحفيظ، وهذا يتوافق مع ما دعت إليه المقاربة بالكفاءات "النّقلة من منطق التّعليم إلى منطق التّعلّم «فالمدرّس الذي ينظر إلى العمليّة التّعليميّة التّعلميّة على أساس أنّها تحويل ونقل للمعارف وتفرغها في ذهن المتعلّم تماماً كما يفرغ المرء أيّ مادّة في أيّ وعاء، مدرّس يفضل الطّرائق التّقليديّة، الطّرائق التي تؤثر مخاطبة الذاكرة والحرص على ملئها لا غير، أيّ نقل محتويات في شكلها الخام إلى ذاكرة التّلميذ. أمّا المدرّس الذي يفضّل حمل المتعلّمين على إنجاز أعمال وتسلّيط ممارستهم على المحتويات، فمدرّس يؤثر الطّرائق النّشطة، التي يوصي منهاج باعتمادها وتبنيها؛ وهي طرائق تدعو إلى وضع المتعلّم على صعيد الممارسة، والعمل، والإسهام الفعليّ، في كلّ خطوة من خطّوات الدّرس»<sup>(2)</sup>.

"فهم المسموع"/"فهم المنطوق": فمصطلح "فهم المسموع"<sup>(3)</sup> لم تفرد له حصّة بعينها في المناهج السّابقة، وإمّا كان ضمن حصص القراءة والتّعبير (أشاهد وأسمع)، وتمّ تدويره في منهاج

1- ينظر: محمد الصّالح حشروي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق التّصوص المرجعيّة والمناهج الرسميّة، ص132.

2- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، الجزائر، جوان 2011، ص10.

3- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل المعلم للسّنة الثّالثة ابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، الجزائر، جوان 2012م، ص10.

الحالي إلى "فهم المنطوق"<sup>(1)</sup>، وهو نشاط خصّص له حيّز زمني يقدر بـ 45 دقيقة في بداية كل أسبوع (وحدة)، يسعى من خلال هذا النشاط إلى تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلّمين، حيث هذه المهارة لم تتلقّ المكانة التي تليق بها في المناهج السابقة، و لكن منهاج اللغة العربية المعاد كتابته ركّز على الاستماع وأولى له اهتماماً بالغاً، "نظراً لدوره الأساسي في هيكلة الفكر، وصقل الشخصية وكأساس يبنى عليه الفهم، الذي يمثل مفتاح التّفاذ في كلّ التّعلّيمات، وقاعدة لبناء كفاءة التّواصل".<sup>(2)</sup>، وباعتبار أنّ المنطوق هو الأصل، ولغة التّحرير (القراءة والكتابة) فرع عنه وأنّ الاستعمال الطّبيعي للغة العربيّة، يعتمد قبل كلّ شيء على لغة المشافهة، قبل لغة التّحرير، حيث خصّصت له حصّة مستقلة تحت عنوان "فهم المنطوق" تسبق كلّ الأنشطة اللّغويّة في بداية المقطع التّعليمي وفي بداية كلّ وحدة تعليميّة.

يرى عبد الرّحمن الحاج صالح أنّ: «اللّغة المَنْطُوقَةُ هِيَ الْأَصْلُ، وَلُغَةُ التَّحْرِيرِ فَرْعٌ عَلَيْهَا فَالْمَنْطُوقُ، وَمِنْ ثَمَّ الْمَسْمُوعُ هُوَ الْمَنْبَعُ الْأَوَّلُ الَّذِي يَسْتَقِي مِنْهُ الْإِنْسَانُ، وَخُصُوصًا الطِّفْلُ وَالْأُمِّيُّ...، ثُمَّ إِنَّ الْمَسْمُوعَ مِنَ اللُّغَةِ، هُوَ بِالنِّسْبَةِ إِلَى جَمِيعِ النَّاسِ أَكْثَرُ مِمَّا يُحْصَى، وَلَا يُمَكِّنُ أَنْ يُقَاسَ عَلَيْهِ الْمَقْرُوءُ، وَقَدْ أَلَحَّ عُلَمَاؤُنَا عَلَى أَهْمِيَّةِ الْمُشَافَهَةِ، وَالسَّمَاعِ، وَأَنَّ اللُّغَةَ أَصَوَاتٌ مَسْمُوعَةٌ قَبْلَ أَنْ تَكُونَ مَكْتُوبَةً، وَأَنَّ الْخَطَّ تَابِعٌ لِلْفَرْعِ».<sup>(3)</sup>

"الكفاءة القاعدية"/"مركّبات الكفاءة": "الكفاءة القاعدية" مصطلح مركّب وصفي يتكوّن من كلمتين (الكفاءة، القاعدية) هذا المصطلح كان له حضور في منهاج اللغة العربية السابقة ولدواعي الاصلاحات التربويّة التي مسّته تمّ تدويره، ليظهر في المنهاج المعاد كتابته والوثائق المرفقة له على شكل مصطلح جديد تحت مسمّى "مركّبات الكفاءة"، الذي يشير إلى العناصر المكوّنة للكفاءة الختاميّة، وتمكّن من جعلها عمليّة من خلال إبرازها للأهداف التّعليميّة الثلاثة: التّحكّم في المعارف، استخدام هذه المعارف، تنمية سلوك يتماشى والقيم والكفاءات العرسيّة.

1- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم الابتدائي، 2016م، ص 09.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 08.

3- عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موف للّشر، الجزائر، 2012م، ص 186.

|                                                                                                      |                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| الكفاءة القاعدية الخاصة بالقراءة والمطالعة في<br>مناهج السنة 04 من التعليم الابتدائي جويلية<br>2005. | مركبات الكفاءة الخاصة بفهم المكتوب في<br>المنهاج المعاد كتابته ط2016م |
| - يفهم ما يقرأ؛<br>- يستعمل استراتيجيات القراءة ...                                                  | - يفهم ما يقرأ؛<br>- يستعمل استراتيجيات القراءة ...                   |

ويضاف إلى هذه المجموعة مصطلحات قديمة تداولت في المناهج السابقة لزمن بعيد، وأعيد ذكرها واستعمالها في المنهاج المعاد كتابته، مثل: "المحور"، "التمارين"، "التطبيقات"، "الوحدة" وغيرهما.

ب- مصطلحات حافظت على معناها وحملت دلالات أخرى: من ذلك:

"الكفاءة المرحلية"/"مستوى الكفاءة": كانت تعني الكفاءة التي يتم تنصيبها بعد فترة زمنية متوسطة (شهر، فصل، مرحلة، ...)، وصارت تدلّ على مستوى معين من الكفاءة الختامية، أو مستوى من الكفاءة الشاملة، وقد أطلق عليه مصطلح آخر، وهو "مدرج الكفاءة"، أو "مستوى من الكفاءة".

يُعدُّ مصطلح "الكفاءة الختامية" امتداداً لحركة التدوير التي طالت جُلَّ المصطلحات التربوية؛ ففي المنهاج السابق كانت الكفاءة الختامية تُحقّق في نهاية السنة الدراسية، بينما أصبحت في المنهاج المنقّح تُحقّق في ختام كلِّ ميدان، وبذلك فإنَّ التدوير قد مَسَّ المعنى دون المبنى.

"الكفاءة الشاملة"/"الهدف الختامي الإدماجي": مصطلح "الهدف الختامي الإدماجي"، من المصطلحات التي حافظت على معناها، وتمَّ تعويضه بمصطلح "الكفاءة الشاملة" في نهاية المرحلة وبالرجوع إلى منصوصها في اللغة العربية نجد أنها عبارة عن تجميع للكفاءات، لا إدماجاً للكفاءات بالمفهوم البيداغوجي.

ج- مصطلحات حافظت على معناها ومعناها معاً: بمعنى أنّه وردت بالشكل والمعنى نفسيهما كمصطلحات: الوحدة، الإدماج، التواصل الشفهي والكتابي، المهارة اللغوية، والاكتساب ...

"الوحدة": هي سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة، سجل هذا المصطلح حضوره في المناهج السابقة، وظهر في المنهاج المعاد كتابته، بمسمى "الوضعية الجزئية"، حيث يتكوّن "المحور" من ثلاث وحدات أو وضعيات جزئية، بالإضافة إلى أسبوع الإدماج، حيث تدوم الوحدة، أو الوضعية الجزئية أسبوعاً كاملاً، تتخلله أنشطة تعليمية تعلمية متنوعة، محورها موضوع واحد وتدور حول نص واحد.

يعرف حسن شحاتة الوحدة: تُعَدُّ التَّنْظِيمُ الْخَاصَّ لِلْمَادَّةِ الدِّرَاسِيَّةِ، وَتَضَعُ التَّلَامِيذَ فِي مَوْقِفٍ تَعْلِيمِيٍّ مُتَكَامِلٍ يُثْبِرُ اهْتِمَامَهُمْ، وَيَسْتَدْعِي مِنْهُمْ نَشَاطًا مُتَنَوِّعًا يُنَاسِبُ قُدْرَاتِهِمْ، وَيُرَاعِي فُرُوقَهُمُ الْفَرْدِيَّةَ. كَمَا تَتَضَمَّنُ مُرُورَهُمْ بِجَبَرَاتٍ تَرْبِيَّةٍ مُحْطَطٍ لَهَا بِعِنَايَةٍ، تُسَاعِدُهُمْ عَلَى التَّعَمُّقِ فِي مَيِّدَانٍ أَوْ أَكْثَرَ مِنْ مَيَّادِينَ الْمَعْرِفَةِ، وَتُسَهِّلُ فِي إِكْتِسَابِهِمْ مَهَارَاتٍ، وَعَادَاتٍ، وَاتِّجَاهَاتٍ، وَقِيَمًا مَرْغُوبًا فِيهَا. وَهِيَ فِي حَقِيقَتِهَا دِرَاسَةٌ مُحْطَطٌ لَهَا مُسَبِّقًا، يُنْقِذُهَا التَّلَامِيذُ فِي سِلْسِلَةٍ مِنَ الْاُنْشِطَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْمُتَنَوِّعَةِ، تَحْتَ إِشْرَافِ الْمُعَلِّمِ وَتَوْجِيهِهِ.<sup>(1)</sup>

د-مصطلحات عامة استعملت في مناهج كلّ المواد، وفي المنهاج السابق والحالي: أي استعملت في منهاج اللغة العربية، وغيرها من المواد مثل: الكفاءة، الكفاءة الختامية، الإدماج، المعالجة، التّقييم..

ه-مصطلحات لسانية وظفت ديداكتيكياً: نحو "المقاربة النصّية"، "المقاربة التواصلية"، مصطلحات تنبع من أصول لغوية بحثية، وقد استُخدمت لتلبية الحاجة الملحة لهذه المفاهيم اللسانية ودمجها في مجال التّربية والتعليم. يركّز موضوعها على دراسة اللغة وبنياتها وآليات اكتسابها، باعتبار اللغة كفاءة أساسية يعتمد عليها المتعلّم لاستيعاب جميع الأنشطة الأخرى.

و-مصطلحات جديدة استعملت في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته: من ذلك مصطلح "التّمايز البيداغوجي" ويعني " القدرة على توظيف وسائل تعليمية وتعلمية متنوعة، تراعي اختلاف التّلاميذ، وتمكّنهم من الوصول إلى النّجاح التربوي عبر مسارات متعدّدة. فالغرض الرئيسي من

1- ينظر: حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التربوية والتّفسّية، الدّار المصرية اللبنانيّة، القاهرة، ط1، 2003م، ص325.

التقويم هو الإرشاد وتسهيل تقدّم كلّ تلميذ في تعلّماته. ودليل النّجاح يكمن في جودة الفهم ومستوى الكفاءات المكتسبة، وبناء المعارف، لا في كميّة المعلومات المحفوظة في الذاكرة. (1)  
ي- مصطلحات لم يصحّح بها في منهاج اللغة العربيّة، ولمّح إليها ممارسة: ومثاله مصطلح "الانغماس اللّغوي" تمّ الإشارة إليه وإلى أنواعه:

- من خلال نموذج الموضوع، فأنشطة اللّغة العربيّة خلال المقطع تدور حول محور واحد، وخلال الوحدة حول موضوع واحد.

-أو من خلال نموذج العزل "المحمية" وضع المتعلّمين في محميّة لغويّة "وسط لغوي" بمعزل عن لغتهم الأصليّة والمتداولة، وبعيداً عن أيّ لغة أخرى قد تشوّش أو تعرقل عمليّة الاكتساب.

- أو من خلال التّموذج المساعد الارتباطي: الذي يركّز على المحتوى من جهة، وعلى قواعد اللّغة من جهة أخرى، فكلاهما مسخّر لخدمة الآخر في خدمة اللّغة العربيّة.

#### 2.1.5- التّجديد اللّغوي ومظاهره:

يتمّ التّجديد على مستوى اللّغة العربيّة في صناعة المصطلح التربويّ بضمّ مصطلحات جديدة إلى النظام اللّغويّ للغة العربيّة، ويتمّ من طريقين: أولاها داخليّ أي من داخل اللّغة العربيّة، فهي تحوز على آليات تثريها من داخلها، وتتمثّل في التّوليد (آلية الاشتقاق بنوعيه، آلية المجاز، آلية التّحت)، وثانيهما خارجيّ، ويتمثّل في التّرجمة، والاقتراض عن طريق التّعريب.

إنّ استقراءنا للمصطلحات الواردة في منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي المعاد كتابته والوثائق المرفقة له، كشف أنّ المصطلحات التّربويّة توجد على نوعين:

أ- المصطلح البسيط: وهو عبارة عن كلمة أو لفظة واحدة مثل: التّعليم، التّعلّم، المادّة، النّشاط الإدماج، المعلّم، المتعلّم، الاكتساب... إلخ، ويعتمد في الحصول على هذه المصطلحات على آلية الاشتقاق مثل: تعلّم، تعليم، معلّم، متعلّم، تعليميّة، تعليميّة...

ب- المصطلح المركّب: التّركيب هو ضمّ أو رصف كلمة إلى جانب كلمة، أو ائتلاف كلمتين فأكثر؛ ليكوّن كلاماً مفيداً، يؤدّي وظيفته الاتّصاليّة، والمصطلح المركّب يجمع بين مفردتين، أو

1-ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم الابتدائي، 2016م، ص 284، 285.

كلمتين في اللغة أو أكثر، للحصول على معنى جديد واحد، أنتج بتقنية التجديد، فهو لا يخرج عن دائرة التركيب في مجمله، تركيباً لمفردات اللغة المستعملة، وقد اتخذ أشكالاً عديدة:

— التركيب اللفظي: وهو قسمان:

تركيب إضافة: مثل: "فهم المنطوق"، "فهم المكتوب"، (1) مركبات الكفاءة، (2)

تركيب صفة وموصوف: ونجد ذلك في مصطلحات كثيرة، منها: "الوضعية المشكلة"، "التقويم البيداغوجي"، "المقطع التعليمي"، "الكفاءة العرضية"، "الكفاءة الختامية" و"الكفاءة الشاملة"، (3) الوضعية المشكلة... وغيرها.

المصطلح المركب من ثلاث كلمات فأكثر: مثل: مصطلح "المخطط السنوي لبناء التعلّات" (4)، "الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم"، "مدونة الوسائل التعليمية" (5)، "مخطط الموارد لبناء الكفاءات" "مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية" (6)...

المركبات المؤشبة: (7) وهي عبارة عن مجموعة من الكلمات، أو العبارات، التي تحمل في طياتها دلالات خفية، هي التراكيب التي يعتمد تأليفها على عناصر لغوية عربية وأخرى أجنبية مثال: الوسائط الإلكترونية؛ المعالجة البيداغوجية؛ التقويم البيداغوجي؛ العائق البيداغوجي؛ الحرية البيداغوجية؛ الممارسة البيداغوجية؛ بيداغوجيا الوضعيات؛ بيداغوجيا المشروع بيداغوجيا الإدماج بيداغوجيا التقويم؛ المشروع البيداغوجي؛ وغيرها من المصطلحات المؤشبة وهي كثيرة ولا يمكن إخفاؤها في هذا المقام.

1- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي، 2016م، ص 09.

2- بن الصّيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2017م، ص 10.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص 9، 10.

4- بن الصّيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 13.

5- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي، 2016م، ص 39.

6- المرجع نفسه، ص 14.

7- ينظر: لخضر صيفي، المصطلح التربوي بين الوضع والاستعمال - السندات التربوية أمودجا، دراسة وصفية تحليلية، أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه، جامعة يحي فارس، كلية الآداب واللغات، المدية، 2019/2018م، ص 403.

المصطلح المركب مزجياً: يستند هذا النمط من التركيب، إلى ما يعرف في العربية بالتركيب المزجي الذي هو: مزج كلمتين في كلمة واحدة<sup>(1)</sup>، أَوْضَمَّ كلمتين إحداهما إلى الأخرى، وجعلهما اسماً واحداً إعراباً وبناءً نحو اللاصقي، اللاصفيّة.

ج- مصطلحات متداولة حملت دلالات مغايرة (تجديد في المعنى): وبعيداً عن التركيب اللفظي يكمن التجديد اللغوي في تحميل مصطلحات مستعملة من قبل، تحمل دلالات جديدة تختلف عن تلك المتداولة، مثل مصطلحات: "التعليم"، "التعلم"، "الكفاءة"، فمفهوم كل منها في ظلّ البنائية الاجتماعية حالياً يختلف عن مفهومها في ظلّ البنائية.

د- مصطلحات جديدة مشتركة بين كلّ المواد: فهذه المصطلحات -على قلتها- لم تكن معروفة في المناهج السابقة، وتمّ استحداثها في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته، وتشترك فيها جميع الأنشطة التعلّمية التعلّميّة، كمصطلح "الميدان"، "المقطع التعلّمي"<sup>(2)</sup>، "الموارد المعرفيّة"، "الموارد المنهجية"<sup>(3)</sup>.

## 2.5- آليات صناعة المصطلح التربوي: أمثلة ونماذج

إنّ آليات صناعة المصطلح التربوي، لا تختلف عن آليات صناعة أيّ مصطلح، في أيّ تخصّص، وفي الغالب تعتمد على الاشتقاق بنوعيه، والتعريب، والترجمة... ومن أمثلة ذلك نذكر مايلي:

- الاشتقاق: يُعَدُّ "الإشْتِقَاقُ" مِنْ أَهَمِّ الْآلِيَّاتِ اللَّغَوِيَّةِ الْمُسْتَحْدَمَةِ فِي صِيَاغَةِ الْمَصْطَلَحَاتِ. وَمِنْ الْمَصْطَلَحَاتِ الْوَارِدَةِ فِي مِنْهَاجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْمَعَادِ كِتَابَتُهُ، وَالَّتِي وُجِدَتْ عَنْ طَرِيقِ الْإِشْتِقَاقِ نَذَرُ:

- "الْوَضْعِيَّةُ" مِنْ وَضَعَ؛

- "التَّقْوِيمُ" مِنْ قَوَّمَ؛

- "التَّعْلُمُ" مِنْ تَعَلَّمَ؛

1- مصطفى الشهابي، المصطلحات العلميّة في اللغة العربيّة في القديم والحديث، ط2، 1965م، ص205.

2- بن الصّيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ص13.

3- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص109.

- "التَّقيِيم" مِنْ قِيَم؛
- "المُقَارَبَة" مِنْ قَارَب؛
- "المُعَالَجَة" مِنْ عَالَج؛
- "المُحَطَّط" مِنْ حَطَّط؛

وغيرها من المصطلحات التربوية التي استعملت آلية الاشتقاق لتوليد المصطلح التربوي.

- الترجمة: ومن نماذجها: "compétence" والتي تعني بالعربية: كفاءة، والمصطلح "position" الذي ترجم إلى "الوضعية"، «عند الرجوع إلى معاجم اللغة العربية، بما فيها "المُعْجَم الوسيط"، لا توجد كلمة "الوضعية"، وإنما توجد صيغ "مَوْضِع"، "مَوْضِعًا"، "مَوَاضِع"، التي تدل على الثبوت في المكان. ف "الوضعية" إذن إطار مكاني للذات أو للشيء، وهي مُصْطَلَحٌ مُترجمٌ يعني التَمَوْضِع المكاني، أو الحال في مكان أو وضع معين. "الوضعية" هي مجموع الظروف المكانية والزمانية والحالية المحيطة بالحدث، والتي تُحدّد سياقه،<sup>(1)</sup> ومن المصطلحات المترجمة: الوضعية المشكلة التعليمية، التقييم المعياري، الإشكالية التخطيط، التقييم التشخيصي، التقييم التكويني، المنهجية، التعلّم الذاتي، ... إلخ.

- التعريب: ومثاله مصطلح "البيداغوجيا Pédagogie"، والديالكتيك "didactique" و"الاستراتيجية Stratégie pédagogique" ... إلخ.

- النحت: يُعد من أنواع الاشتقاق "الاشتقاق الكبار"، ومن نماذج الكفاءة العرضية، المستعرضة الأفقية. هي كفاءة لا تتعلق بمادة معينة بذاتها، فهي تتعلق بعِدّة مَوَادٍّ، مثل مُعَالَجَة المَعْلُومَات والقراءة، والكتابة، فهذه الكفاءات تنتشر عبر جميع المواد أو بين المواد، وتُراعي التَّكَامُلَ المعرفي بين المواد، فعبر عنها بمصطلح "البَيَمَوَادِّيَّة" (interdisciplinarity) بالمعنى العام. يُقصد بهذا المصطلح كل ممارسة تعليمية أو بحثية يُشارك فيها أشخاص مختصون في مواد أو مجالات متعدّدة، يعملون معًا حول موضوع واحد بشكل تكاملي. وقد يتقاطع هذا المصطلح في معناه مع

1- ينظر: محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 274، 275.

مُصْطَلَحٍ آخَرَ لَمْ يَرِدْ فِي الْمِنْهَاجِ، وَهُوَ "الْعَبْرُ مَوَادِّيَّةٌ"، وَلِلإِشَارَةِ، فَإِنَّ هَاتِهِ الْمِصْطَلَحَاتِ لَمْ تَرِدْ بِهَذَا الْإِسْمِ، وَلَمْ تُذَكَّرْ فِي الْمِنْهَاجِ وَلَا فِي الْوُثِيقَةِ، وَعُذِرَ عَنْهَا بِـ "الْكَفَاءَةِ الْعَرْضِيَّةِ".

### 3.5- طرق التعريف بالمصطلح التربوي وعرضه: أمثلة ونماذج

تبيّن بعد التّصحيح أنّ طرقَ التعريف، وعرض المصطلحات متنوّعة، ومتباينة فيما بينها حيث تمّ الاعتماد على الوثيقة المرفقة لكونها وثيقة شارحة للمنهاج وميسرة لمقروئيه، منها:

- عرض المصطلح تعريفاً مع ذكر مكوناته: وعلى سبيل المثال مصطلح "الوضعية المشكلة التعلّمية" هي "وَضْعِيَّةٌ تَعَلُّمِيَّةٌ" يُعِدُّهَا الْأُسْتَاذُ بِغَرَضٍ إِيْجَادٍ فَضَاءٍ يُنْتَبِى لَدَى الْمُتَعَلِّمِ مَهَارَاتِ التَّفْكِيرِ وَالتَّحْلِيلِ. فَهِيَ وَضْعِيَّةٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ، تُثِيرُ لَدَى الْمُتَعَلِّمِ مَشَاعِرَ الْحَيَرَةِ وَالذَّهْشَةِ وَالتَّسْأُولِ، وَتَدْفَعُهُ إِلَى التَّفْكِيرِ وَالِاخْتِيَارِ، وَاسْتِعْمَالِ مَوَارِدِهِ الْقَبْلِيَّةِ لِلتَّعَامُلِ مَعَ الْمُعْطَيَاتِ الْمُقَدَّمَةِ، بِمَا يُمَكِّنُهُ مِنْ فَهْمِ الْمَوْقِفِ وَحَلِّ الْمَشْكِلَةِ الْمَطْرُوحَةِ.

#### مُكَوِّنَاتُ الْوَضْعِيَّةِ الْمَشْكِلَةِ:

- السِّيقَاتُ: الْمُعْطَيَاتُ الصَّرُورِيَّةُ لِحَلِّ الْوَضْعِيَّةِ.

- السَّنَدُ: نَصٌّ، صُورَةٌ، خَرِيْطَةٌ، مُحْطَطٌ...

- الْمَوَارِدُ: تَتَمَثَّلُ فِي نَوْعِ الْمَعَارِفِ اللَّازِمِ بَحْنِيْدَهَا.

- التَّعْلِيْمَةُ: تَرْتَبِطُ بِالسُّؤَالِ الْمَطْرُوحِ بِشَكْلِ صَرِيْحٍ.<sup>(1)</sup>

- عرض المصطلح من خلال ذكر معايير ومؤشرات: عرضت الوثيقة المرفقة للمنهاج مركّبات الكفاءة الختامية لميادين اللغة العربية في مستوى السنة الثانية ابتدائي، وعرضت المعايير المفسرة لكل مركّبة منها، وكذا نماذج من المؤشرات لكل معيار شرحاً وتوضيحاً.

فمثلاً: الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها التّمطان الحواريّ والتّوجيهيّ ويتجاوب معها.<sup>(2)</sup> من مركّبات ميدان فهم المنطوق: يردّ استجابة لما يسمع.

1- ينظر: بن الصّيد بوري سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص110.

2- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016 م، ص20.

| نماذج من المؤشرات                                                                                                                                                                                                                                         | المعايير المفسرة لفهم المنطوق                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- يختار موضوع النص من خيارات معطاة</li> <li>- يعيد سرد قصة سمعها.</li> <li>- يجيب عن أسئلة حول نص القصة</li> <li>- يعبر برسم بعد سماع القصة.</li> <li>- يستعين بأدوات التعبير غير اللغوية لتأكيد الفهم.</li> </ul> | <p>فهم المعنى العام لنصوص<br/>منطوقة ذات دلالة</p> |

-عرض المصطلح من خلال التعريف به والتمثيل له: يَتَحَدَّدُ مَفْهُومُ الْمُصْطَلَحِ مِنْ خِلَالِ مِثَالٍ أَوْ أَمْثَلَةٍ، فَيُعْرَفُ مُصْطَلَحُ "النَّمَطِ" بِأَنَّهُ الطَّرِيقَةُ الَّتِي يُعَدُّ بِهَا الْكَاتِبُ نَصَّهُ لِتَحْقِيقِ غَايَةٍ مُحَدَّدَةٍ يَسْعَى إِلَيْهَا. وَلِكُلِّ نَصٍّ أَدَبِيٍّ أَوْ فَنِّيٍّ نَمَطٌ يَتَنَاسَبُ مَعَ مَوْضُوعِهِ وَطَبِيعَتِهِ؛ فَالْقِصَّةُ وَالسِّيَرَةُ يُنَاسِبُهُمَا النَّمَطُ السَّرْدِيُّ، وَالرَّحْلَةُ يُنَاسِبُهُمَا النَّمَطُ الْإِعْزَازِيُّ، فِيمَا الْمَسْرُحِيَّةُ يَلِيقُ بِهَا النَّمَطُ الْحَوَارِيُّ. (1)

-عرض المصطلح ببيان وظيفته وأنواعه: عُرِفَ مُصْطَلَحُ "التَّقْوِيمِ" فِي الْوُثِيقَةِ الْمَرْفُوقَةِ لِمَنْهَاجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ عَلَى أَنَّهُ: «هُوَ الْوَسِيلَةُ الَّتِي تُمَكِّنُنَا مِنَ الْحُكْمِ عَلَى تَعَلُّمَاتِ التَّلَامِيذِ مِنْ خِلَالِ تَحْلِيلِ الْمُعْطَيَاتِ الْمُتَوَقَّعةِ وَتَفْسِيرِهَا فَصَدَّ إِتِّخَاذَ قَرَارَاتٍ بِنِدَاغُوجِيَّةٍ وَإِدَارِيَّةٍ.

وَلَا يُمَكِّنُ لِلتَّعَلُّمِ أَنْ يَنْجَحَ إِلَّا بِوَضْعِ اسْتِرَاطِيَجِيَّةٍ لِلتَّقْوِيمِ بِأَنْوَاعِهِ: تَشْخِصِيَّةٍ، تَكْوِينِيَّةٍ، وَإِشْهَادِيَّةٍ أَوْ نَهَائِيَّةٍ، الَّذِي يُسَاهِمُ فِي الْمَصَادَقَةِ النَّهَائِيَّةِ عَلَى التَّعَلُّمَاتِ». (2)

-عرض المصطلح بتحديد نوعه وأهدافه: وردت في الوثيقة المرفقة أنواع القراءة، وحددت أهداف كل نوع منها. (3)

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، 2016 م، ص 06، 08.

2- المرجع نفسه، ص 40.

3- المرجع نفسه، ص 09.

| الرقم | الأنواع         | أهدافها                                                                                                     |
|-------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| أ     | القراءة الجهرية | جودة الحفظ، معالجة الأخطاء، احترام مواقع الوقف، استخدام النبرات الصوتية، السرعة، الجرأة، الإيقاع الموسيقي   |
| ب     | القراءة الصامتة | السرعة، شد الانتباه، الاعتماد على النفس، كسب الوقت، خلق الصراع الداخلي، العودة للهدوء، مناسبة لذوي العاهات. |

-عرض المصطلح بذكر أنواعه وآليات يقتضيها المفهوم: "تمَّ التَّطَرُّقُ إلى مفهوم صُعوباتٍ تَعَلَّمَ اللُّغَةَ من خلال جدول يوضِّح ويُشخِّصُ نوعَ الصُّعوبةِ المرتبطةِ بكلِّ ميدان، مع تقديم اقتراحاتٍ لآلياتِ المعالجةِ المناسبةِ لكلِّ واحدةٍ منها، مثلاً: "صعوبات ميدان القراءة"، « مِنْ الصُّعوباتِ شُيُوعٌ عَدَمُ التَّمْيِيزِ بَيْنَ الحُرُوفِ المُتَقَارِبَةِ فِي الشَّكْلِ، وَتُعَالَجُ هَذِهِ الصُّعُوبَةُ مِنْ خِلَالِ تَمْرِينِ الدَّاكِرَةِ البَصَرِيَّةِ الَّذِي يُرَكِّزُ عَلَى الحِفْظِ وَإِدْرَاكِ القَوَارِقِ بَيْنَ الحُرُوفِ...»<sup>(1)</sup>.

-عرض المصطلح حسب موضعه: مصطلح "الوضعية" لا يفهم إلا من خلال موضعه، كأن نقول الوضعية المشكلة، الوضعية الإدماجية، الوضعية التقويمية، وضعية تعلّم الإدماج. ومن خلال استقراء الباحث للمخطط السنوي لبناء التعلّيمات صادف عدّة وضعيات منها: وضعيات قرائية وضعيات إصغاء لمقروء، وضعيات إصغاء لمسموع، وضعيات قرائية، وضعيات تعبيرية شفوية وضعيات تفاعلية، وضعيات كتابية وإملائية، وضعيات تجنيد موارد، وضعيات للفهم ...

-عرض المصطلح بالصورة مرفقة بمهمّات: من ذلك مصطلح "الوضعية المشكلة الانطلاقية" أو الوضعية الأُمّ: هي وضعية مُشكِلةٌ مدججة تُعَرَّضُ فِي بَدَايَةِ المُقْطَعِ التَّعْلِيمِيِّ، وَتَتَضَمَّنُ أَغْلَبَ المَوَارِدِ المُحَدَّدَةِ فِي هَذَا المُقْطَعِ، حَيْثُ يُمَكِّنُ حُلُّهَا فِي نَهَائِيَّتِهِ،<sup>(2)</sup> وَهِيَ وَضْعِيَّةٌ عَلَى شَكْلِ صُورَةٍ مُرَافَقَةٍ بِمَهَمَّاتٍ تُوجِّهُ التَّعَلَّمَ وَتُسَاعِدُ المُتَعَلِّمِينَ عَلَى تَفْهَمِ المَفَاهِيمِ وَتَطْبِيقِهَا.<sup>(3)</sup>

1- اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، 2016 م، ص 09.

2- ينظر: بن الصّيد بوري سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 110.

3- ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، 2016 م، ص 34.



-عرض المصطلح بالتخصيص: المثال على ذلك هو "المستويات اللغوية"، حيث تم تعريفها في الوثيقة المرفقة على أنها "اختيارٌ بيداغوجي" يهدف إلى ربط التلقي بالإنجاز، ويجسد النظرة إلى اللغة كنظام يجب إدراكه بشكل شمولي. ويتخذ النصُّ محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللغة ليمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها جميع المستويات اللغوية: الصوتية، والدلالية، والنحوية والصرفية، والأسلوبية. (1)

-عرض المصطلح دون تعريفه والاكتفاء بالإشارة إليه بلفظه: وهو كثير في الاستعمال في الأوساط التربوية مثال: الاكتساب اللغوي، تذويت القيم، الملكة النصية (2) ... إلخ.

## 6- المصطلحات الواردة في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

### 1.6- حاجة المناهج إلى جهاز مصطلحي:

يعرف الجهاز المصطلحي على أنه مجموعة من المصطلحات المنظّمة، التي تُستخدم في مجال معيّن، ويُعدّ عنصراً هاماً في أيّ منهج دراسي، فهو يُساعد على تنظيم المعرفة في إطار محدّد ممّا يُسهّل على المتعلّمين فهمها، كما يسهّل عمليّة التعلّم، من خلال ربط المفاهيم ببعضها

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، 2016 م، ص34.

2- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية التعليم الابتدائي 2016م، ص08.

البعض، ويؤخذ لغة التواصل بين المعلم والمتعلمين، مما يؤدي إلى تحسينه بينهم. بالإضافة أنه يساعد على تطوير مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين من خلال تحليل المفاهيم، وفهم العلاقات بينها، ومادام الجهاز بهذه الأهمية، فيجب الحرص على بنائه بشكل جيد لضمان فاعليته، في مساعدة المتعلمين على التعلم.

تَجْمَعُ جَمِيعُ الدِّرَاسَاتِ وَالبُحُوثِ المِصْطَلَحِيَّةِ عَلَى أَنَّ المِصْطَلَحَاتِ تُثَمِّلُ مَفَاتِيحَ العُلُومِ، فَهِيَ نَوَاءُ وَجُودِهَا وَلَا يُمَكِّنُ لِلْعُلُومِ أَنْ تُؤَسَّسَ مَفَاهِيمُهَا وَمَعَارِفُهَا دُونَ ضَبْطِ هَذَا الجِهَازِ المِصْطَلَحِيِّ، الَّذِي يُؤَسِّسُ هُوِيَّةَ كُلِّ عِلْمٍ مِنَ العُلُومِ. وَتَتَفَاوَتْ العُلُومُ بِحَسَبِ مَدَى تَطَوُّرِ جِهَازِهَا المِصْطَلَحِيِّ وَقُدْرَتِهِ عَلَى مُوَآكَبَةِ النِّظَرِيَّاتِ العِلْمِيَّةِ الْخَاصَّةِ بِهَا، <sup>(1)</sup> حَقِيقَةً لَا يَجَانِبُهَا الخَطَأُ، وَهِيَ وَجُودُ عَلاَقَةٍ مُعَقَّدَةٍ بَيْنَ كُلِّ عِلْمٍ وَمِصْطَلَحَاتِهِ، فَلَا شَذَوْدَ إِذَا عَتَبَرِ الجِهَازُ المِصْطَلَحِيُّ لِكُلِّ عِلْمٍ صُورَةً مُطَابِقَةً لِبَنِيَّةِ قِيَاسَاتِهِ. فَمتى فَسَدَ الجِهَازُ فَسَدَتِ صُورَتُهُ وَاخْتَلَّتْ بَنِيَّتُهُ، فَيَتَدَاعَى مَضمُونُهُ بِإِرتِكَاسٍ مَقُولَاتِهِ، <sup>(2)</sup> وَعَلِيهِ لِبْنَاءُ جِهَازِ مِصْطَلَحِيٍّ جَيِّدٍ يَجِبُ أَنْ تَتَوَقَّرَ فِيهِ بَعْضُ الْخِصَائِصِ مِنْهَا: الشَّمُولِيَّةُ، والدَّقَّةُ، والوُضُوحُ.

وفي شأن الأهمية ذاتها شبه المسدي قيام المصطلح من العلم مقام الرموز في المعادلات الرياضية قائلاً: «فَمَنْ ظَنَّ أَنَّ العَالِمَ قَادِرٌ عَلَى أَنْ يَتَحَدَّثَ فِي العِلْمِ بِغَيْرِ جِهَازِهِ المِصْطَلَحِيِّ، فَقَدْ ظَلَمَهُ، بِمَا لَا طَاقَةَ لَهُ بِهِ، إِلَّا أَنْ يَتَوَاطَأَ عَلَى امْتِصَاصِ رُوحِ العِلْمِ، وَإِذَا بَةِ رَحِيقِهِ. وَهَذَا لِمَا يَصْدُقُ عَلَى كُلِّ مَعْرِفَةٍ تَحْتَكِمُ عَلَى أَوَاصِرِ العَقْلِ؛ وَلَوْ أَخَذَتْ أَبْعَدَ العُلُومِ تَجْرِيدًا وَأَوَعَلَهَا فِي صِيَاغَةِ الرَّمْزِ — شَأْنِ الرِّيَاضِيَّاتِ — لَتَبَيَّنَتْ حَقِيقَةُ قِيَامِ المِصْطَلَحِ مِنَ العِلْمِ مَقَامَ الرَّمْزِ مِنَ المَعَادَلَةِ، فَإِذَا تَحَاشَيْتِ الرَّمْزَ إِرْتِكَسَ العِلْمُ ذَاتُهُ». <sup>(3)</sup>

يُعدّ الجهاز المصطلحي لمنهاج اللغة العربية، بمثابة بوصلة أساسية، توجه المتعلمين في رحلتهم نحو إتقان اللغة العربية، كما يُقدّم للمدرسين التعريفات الدقيقة للمصطلحات اللغوية، ويُساعدهم

1- ينظر: خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، منشورات الاختلاف، الرباط، المغرب، ط1، 2013م، ص15.

2- عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، ص11.

3- المرجع نفسه، ص16، 17.

على فهم المعاني بشكل أفضل، علماً أنّ إعداد المناهج وبنائها عملية حسّاسة جدّاً، تتعلّق بمصير أمة بكاملها، تقتضي تنصيب جهاز لمرافقتها، في مجال التجريب والتّقييم في مستويات محدودة قبل تعميم تطبيقها؛ ودعمها بتحضير المؤسّسات وتكوين جميع العاملين في القطاع؛ وبالإعلام في أوساط الجمهور المعني، لا سيّما أولياء التّلاميذ المهيكّلين في جمعيّات.<sup>(1)</sup>

ولكي يحقّق المنهاج مضامينه وأهدافه ومقاصده، لا بدّ من التّفكير في سبل توحيد مصطلحاته ومفاهيمه، وأوّل جانب نركّز عليه: الجانب الإعلامي التّكويني، يستهدف الأساتذة بالدرجة الأولى وغيرهم من المتعاملين التربويين، وهذا يستدعي توحيد المصطلحات الواردة في المنهاج، والتي تشكّل بتوحيد مفاهيمها وصياغتها اللّغويّة جهازاً مصطلحياً يشترك فيه الجميع كلّ حسب موقعه واختصاصه.

وتجدر الإشارة إلى أنّ للمناهج التّعليميّة مصطلحاتها، ومفاهيمها الخاصّة بها، منها ما يتعلّق بالكفاءات (بكلّ تفاصيلها، وأنواعها)، ومنها ما يتعلّق بالمتعلّم (ملامح التّخرّج)، ومنها ما يتعلّق بالعملية التّعليميّة التّعليميّة (الوضعيات). كما أنّها تعزّز المقاربة بالكفاءات، وما ينبنى عليها، من طرائق التّدريس، وعملية التّقييم،

## 2.6- المصطلحات الواردة في منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته:

إنّ المناهج المعاد كتابتها، والتي بُدئ في تطويقها مع بداية السّنة الدّراسيّة 2016/2017م شملت مجموعة من التّحسينات، تمثّلت خصوصاً في الآتي:

- تنظيّم المحتويّات المعرفيّة في ميادين تعليميّة بدّل الاعتماد على الوحدات التّعليميّة التّقليديّة.
- ترتيب وتنظيّم الكفاءات المراد تحقيقتها لدى المتعلّمين، حيثُ تتوزّع بين كفاءة شاملة في نهاية الطّور، وكفاءة شاملة في نهاية السّنة، وكفاءة ختاميّة في نهاية كلّ ميدان.
- تضمّن منهج اللّغة العربيّة المعاد كتابتها مجموعة من المصطلحات المفتاحيّة، التي تمّ تهيتها وهيكلتها بشكلٍ تراثيٍّ وفق مقتضيات المادّة وطبيعتها، وثمة جملة من المفاهيم والمصطلحات ندعونا للوقوف عندها ومعرفة دلالاتها التّربويّة، باعتبارها المركّبات الأساسيّة لها.

1- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، ص02.

المقاربة: في اللغة تعني: "الاقتراب والدنو من السداد"،<sup>(1)</sup> وأما معناها الاصطلاحي فهو: "كيفية دراسة مُشكلٍ أو مُعاجتِه أو بُلوغ غايَةٍ، وتربطُ بالنظرة الفكرية<sup>(2)</sup> للدارس إلى العالم"، ويمكن تفسيرها أيضًا بأنها: "تصوُّرٌ وبناءٌ مشروعٌ عمَلٍ قابلٍ للإنجاز في ضوءِ حُطّةٍ أو إستراتيجيةٍ، تأخذُ في الحسبانِ جميعَ العواملِ المتداخلةِ لتحقيقِ أداءٍ فعّالٍ ومزودٍ مُناسبٍ، بما يشملُ الطريقةَ والوسائلَ والمكانَ والزمانَ وخصائصَ المُعلِّمِ والوسيطِ والنظرياتِ البيداغوجيةِ".<sup>(3)</sup>

تُعرفُ المقاربةُ في تصميمِ المنهاجِ الدِّراسيِّ بأنها إطارٌ شاملٌ من التَّصوراتِ والمبادئِ والاستراتيجياتِ، يُمكنُ من تصوُّرِ المنهاجِ الدِّراسيِّ، أو تطوِّره، أو تقويمه، ويُشكِّلُ أساسًا لوضعِ أهدافِ المنهاجِ، وتحديدِ مضامينه، وتنظيمِ وسائلِ تنفيذه وآلةِ تقويمه.<sup>(4)</sup>

إنَّها باختصارٍ: أساسٌ نظريٌّ يتكوَّن من مجموعِ المبادئِ التي يُبنى عليها تأليفُ برنامجِ درَاسيٍّ، واختيارُ استراتيجياتِ التَّعليمِ.<sup>(5)</sup>

المقاربة بالكفاءات: المقاربة بالكفاءات مصطلح تربوي حديث اكتسب أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة، ويشير إلى نهج جديد في التعليم، بحيث تضع المتعلمين في مركز العملية التعليمية، وتسعى لتزويده بالمهارات التي يحتاجها لتحقيق النجاح في الحياة الواقعية المهنية والشخصية؛ وحسب المنشور الوزاري رقم 002-03 المؤرخ في 04/6/2003م هي: «نشاط تربوي يقوم على اختيارِ وضعياتٍ تعليميةٍ مُستقلةٍ من الحياة، وتقديمها في صيغةٍ مشاكلٍ، ترمي عمليةُ التَّعلُّمِ إلى حلِّها باستعمالِ الأدواتِ الفكريةِ، وتسخيرِ المهاراتِ والمعارفِ الضروريةِ لذلك، فالترقية

1- ينظر، ابن منظور، لسان العرب، ج 11، ص 80، مادة (قرب).

2- ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص 82.

3- ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا الادمج، المربي (المجلة الجزائرية للتربية)، ع 05، 2006م، ص 15.

4- ينظر: عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط 3، الدار البيضاء، المغرب، 2001 م، ص 22.

5- بدر الدين بن تويدي، قاموس التربية الحديث، الجزائر، 2010م، ص 323.

القائمة على بناء الكفاءات تضع المتعلم في مركز العملية، على عكس التربية بالأهداف، التي يُشكّل فيها الهدف المنشود مركز الاهتمام»<sup>(1)</sup>.

تعتبر المقاربة بالكفاءات: «أرضية بيداغوجية تتوخى تحفيز الفاعلين التربويين على العمل الجاد، والمتواصل»<sup>(2)</sup>، هي مقاربة تعليمية تركز على تمكين المتعلم من اكتساب مهارات قابلة للتطبيق في سياقات مختلفة، بدلاً من التركيز على مجرد حفظ المعلومات. تم اعتمادها في الجزائر في إصلاح المنظومة التربوية عام 2003م، واستمر اعتمادها في إصلاح 2016م بنوع من التطور بمسمى المقاربة الشاملة، وتهدف هذه المقاربة إلى تحسين جودة التعليم، وتطوير قدرات المتعلمين من خلال تنمية قدرات المتعلم على: الفهم، والتحليل، والتطبيق، والتقييم، والتواصل.

إنها مقاربة تدعو المعلمين، إلى عدم التدريس بطريقة خطية جامدة، تجزئ المعارف والمهارات إلى أشلاء، لا علاقة بينها، وتحثهم على تصوّر مواقف تعليمية موجهة نحو حلّ المشكلات، وإنجاز المشاريع، التي تستدعي مزج، ودمج مجموعة من المعارف: المعرفة Savoir، المعرفة الفعلية Savoir faire، المعرفة السلوكية Savoir être، معرفة التصرف savoir-devenir وهي جوهر المقاربة بالكفاءات.

والمقاربة بالكفاءة حسب هذه التعريفات، تدرّب المتعلم على حسن التصرف في المدرسة وخارجها، وعلى هذا الأساس هي تفضّل منطق التعلم على منطق التعليم، أي أنّها تركز على المتعلم وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة، لا على التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط، بل على كيفية توظيفها الصحيح والسليم، خاصة في حلّ المشكلات وحسن التصرف المسؤول.

المقاربة النصية: في اللغة تعني الاقتراب والدنو من الصواب وملازمة الهدف المنشود. أمّا في الاصطلاح التربوي، فهي "اختيار بيداغوجي يربط بين التلقّي والإنتاج، ويعتمد على النظر إلى اللغة كنظام شامل ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتخذ النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع

1- عبد الله صادي، العلوم الطبيعية تكوين المعلمين، وزارة التربية، مديرية التكوين، تكوين المعلمين، الإرسال 1+2+3 الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2008م، ص125.

2- بن الصّيد بورني سراب، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص112.

فُروع اللُّغة، ومُثَلُّ البِنْيَةِ الكُبْرَى الَّتِي تَظْهَرُ فِيهَا كُلُّ الْمُسْتَوَيَاتِ: اللُّغَوِيَّةُ، وَالصَّوْتِيَّةُ، وَالِدَّلَالِيَّةُ وَالنَّحْوِيَّةُ، وَالصَّرْفِيَّةُ، وَالْأُسْلُوبِيَّةُ"، وَهَذَا يُصْبِحُ النَّصُّ، سَوَاءً كَانَ مَنْطُوقًا أَوْ مَكْتُوبًا، مَحْوَرِ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلُمِيَّةِ، وَمِنْ خِلَالِهِ تُنَمَّى كَفَاءَاتُ مَيَادِينِ اللُّغَةِ الْأَرْبَعَةِ. (1)

مَنْ التَّعْرِيفَيْنِ اللُّغَوِيَّ وَالْإِصْطِلَاحِيَّ يَتَّضِحُ أَنَّ مُصْطَلَحَ "المُقَارَبَةِ النَّصِّيَّةِ" يَعْنِي قُرْبَ الْمُتَعَلِّمِ مِنَ النَّصِّ، وَمُلَامَسَةَ سَطْحِهِ، ثُمَّ التَّعَمُّقُ فِيهِ قِرَاءَةً، وَفَهْمًا، وَتَحْلِيلًا، وَمُحَاوَلَةُ مُحَاكَاتِهِ فِي إِنْتَاجِ نُصُوصٍ مُمَثِّلَةٍ لَهُ شَفَوِيًّا أَوْ كِتَابِيًّا.

النَّمَطُ: هُوَ الطَّرِيقَةُ الَّتِي يَسْتَخْدِمُهَا الْكَاتِبُ لِإِعْدَادِ النَّصِّ مِنْ أَجْلِ تَحْقِيقِ هَدَفٍ مُعَيَّنٍ، وَلِكُلِّ نَصٍّ فَنِّيٍّ نَمَطٌ يَتَوَافَقُ مَعَ مَوْضُوعِهِ وَطَبِيعَتِهِ؛ فَالنَّمَطُ السَّرْدِيُّ يُلَائِمُ الْقِصَّةَ وَالسِّيَرَةَ، وَالنَّمَطُ الْوَصْفِيُّ يُنَاسِبُ الرِّحْلَةَ، وَالنَّمَطُ الْبُرْهَانِيُّ أَوْ التَّفْسِيرِيُّ يَنْسَجِمُ مَعَ الْمَقَالَةِ، فَبَيْنَمَا يُلَائِمُ النَّمَطُ الْإِعْيَازِيُّ الْخُطَابَةَ وَالرِّسَالََةَ، يَلِيْقُ النَّمَطُ الْحَوَارِيُّ بِالْمَسْرُحِيَّةِ. (2)

مَسْرَحَةُ أَحْدَاثِ النَّصِّ: هِيَ أَنْ يَغْرِضَ الْمُدْرِسُ نَصَّ فَهْمِ الْمَنْطُوقِ أَوْ نَصَّ فَهْمِ الْمَكْتُوبِ مُسْتَنِدًا إِلَى التَّمَثِيلِ وَالتَّجْسِيدِ، وَتَحْوِيلِهِ إِلَى عَمَلٍ مَسْرُحِيٍّ لِغَايَاتٍ تَرْبَوِيَّةٍ وَتَعْلِيمِيَّةٍ، كَتَعْمِيقِ إِدْرَاكِ الْمُتَعَلِّمِ وَتَطْوِيرِ قُدْرَتِهِ عَلَى الْقِرَاءَةِ. وَمِيزَةُ هَذَا النَّهْجِ فِي مَسْرَحَةِ أَحْدَاثِ النَّصِّ أَنَّهُ يَسْتَنْمِرُ الْمِيلَ الْفِطْرِيَّ لِلطِّفْلِ الصَّغِيرِ نَحْوَ اللَّعِبِ وَالتَّقْمُّصِ، فَيُعْزِزُ مَهَارَةَ الْإِسْتِمَاعِ وَمَهَارَةَ الْقِرَاءَةِ وَهَكَذَا يُحَقِّقُ الطِّفْلُ هَدَفِي اللَّعِبِ وَالتَّعَلُّمِ مَعًا. وَهَذَا الْأُسْلُوبُ الْمَسْرُحِيُّ فِي مَجَالِي فَهْمِ الْمَنْطُوقِ وَفَهْمِ الْمَكْتُوبِ لَيْسَ مُنَاسِبًا لِلْأَطْفَالِ الْعَادِيِّينَ فَحَسْبُ، بَلْ هُوَ نَاجِعٌ أَيْضًا لِمَنْ يُوَاجِهُونَ صُعُوبَاتٍ تَعْلُمِيَّةً أَوْ يُعَانُونَ مِنْ حَالَاتٍ نَفْسِيَّةٍ كَالْإِنْعِرَازِ وَالْحُجَلِ. (3)

بيداغوجيا المشروع: المشروع: نشاطٌ كِتَابِيٌّ فَرْدِيٌّ أَوْ جَمَاعِيٌّ، يُتَّفَقُ عَلَيْهِ بَيْنَ الْمُدْرِسِ وَالْمُتَعَلِّمِينَ، وَيُنَاقَشُ وَيُنْقَذُ دَاخِلَ الصَّفِّ، بَيْنَمَا يَتِمُّ إِعْدَادُهُ خَارِجَ الصَّفِّ وَدَاخِلُهُ عَلَى مَرَاوَجٍ

1- اللُّجْنَةُ الْوُطْنِيَّةُ لِلْمَنَاجِ، الْوُثِيقَةُ الْمُرَافَقَةُ لِمَنْهَجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِمَرْحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْإِبْتَدَائِيِّ، 2016، ص 06.

2- ينظر: إرزيل رمضان وآخرون، دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية السَّنة الرَّابِعَةِ مِنَ التَّعْلِيمِ الْإِبْتَدَائِيِّ، ص 14، 15.

3- المرجع نفسه، ص 13.

وَتَحْتَ إِرْشَادِ الْمَدْرَسِ، وَيُقَدِّمُ الْمَشْرُوعَ وَفْقَ مَعَايِيرَ وَشُرُوطٍ مُحَدَّدَةٍ. وَيَعْتَمِدُ الْمِنْهَاجُ بيداغوجية المشروع، الّتي تُشجِّعُ الْمُتَعَلِّمَ عَلَى المِمارَسَةِ العَمَلِيَّةِ، وَتُعَزِّزُ انْدِمَاجَهُ النَّفْسِيَّ وَالاجْتِمَاعِيَّ، بِالإِضَافَةِ إِلَى تَشْيِيدِ كَفَاءَاتٍ حَدِيثَةٍ. لِذَا يَنْصَحُ بِتَنْفِيذِ عَدَدٍ مِنَ المِشاريعِ، يَسُوِّدُهَا الجَانِبُ الْكِتَابِيُّ، مُنْطَلَقًا مِنْ وَضْعِيَّاتٍ واقِعِيَّةٍ أَوْ شَبَهٍ واقِعِيَّةٍ، مِمَّا يُسَاعِدُ فِي تَقْوِيَةِ ثِقَةِ الْمُتَعَلِّمِينَ بِأَنْفُسِهِمْ، وَتَطْوِيرِ قُدْرَتِهِمْ عَلَى تَحْدِيدِ العَوَائِقِ. (1)

الطُّورُ التَّعْلِيمِيُّ: فِي مَرَحَلَةٍ مِنَ المَرَاكِحِ هُوَ: فَتْرَةٌ تَعْلِيمِيَّةٌ يَخْصُلُ التَّلَامِيذُ خِلَالَهَا عَلَى مَجْمُوعَةٍ مِنَ الكَفَاءَاتِ فِي مَوَادِّ التَّدْرِيسِ، وَكَفَاءَاتٍ عَرْضِيَّةٍ، تُصَادِقُ عَلَيْهَا الْمُقَيِّمَاتُ وَتُوَهِّلُهُمْ لِاسْتِكْمَالِ دِرَاسَتِهِمْ لِاحِقًا، وَيَرْتَبِطُ الطُّورُ التَّعْلِيمِيُّ بِعَدَدٍ مُحَدَّدٍ مِنَ الكَفَاءَاتِ النَّهَايَةِ الّتي يَحِبُّ تَكْوِينُهَا لَدَى التَّلَامِيذِ، وَقَدْ أَصْبَحَ تَنْظِيمُ الْمَدْرَسَةِ فِي أَطْوَارٍ تَعْلِيمِيَّةٍ أَمْرًا لَازِمًا، بَعْدَمَا بُنِيَتْ الْمَنَاهِجُ التَّعْلِيمِيَّةُ عَلَى أَسَاسِ الكَفَاءَاتِ؛ وَتُحَدَّدُ مَدَّةُ الطُّورِ انْطِلَاقًا مِنَ الكَفَاءَاتِ بِوَجْهِ خَاصٍّ. (2)

-الطُّورُ الأوَّلُ "سنتان": طور الإيقاظ والتلقين الأوَّلِي.

-الطُّورُ الثَّانِي "سنتان": طور التعمق في التعلّيمات الأساسية.

-الطُّورُ الثَّالِثُ "سنة واحدة": طور التّحكم في اللّغات الأساسيّة.

يرى الباحث أن هذا التقسيم للأطوار وتحديد مدّة كلّ طور انطلاقاً من الكفاءات، وبالنّظر إلى التّعليم الضّمّني والصّريح في تدريس الظّواهر التّحوّليّة، والصّرفيّة، والإملائيّة، يمكن تقسيم المرحلة إلى طورين فقط: الطُّور الأوَّل يضمّ السّنّوات الثّلاث: الأوّلى والثّانيّة والثّالثة إلى بعضها، التّعليم فيها ضمنيّاً، والطُّور الثّاني يضمّ السّنّتين الرّابعة والخامسة إلى بعضهما، التّعليم فيهما صريحاً. المسارات التّعليميّة: هِيَ إِعَادَةُ هَيْكَلَةِ الْبَرْنَامَجِ السَّنَوِيِّ، لِيُظْهَرَ فِي صُورَةٍ مُحِطَّطٍ سَنَوِيٍّ لِبِنَاءِ التَّعْلِمَاتِ. (3)

1- إربيل رمضان وآخرون، دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص12.

2- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، ص9.

3- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016م، ص10.

المخطط السنوي لبناء التعلّيمات: هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي يُفَضِي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية، انطلاقاً من الكفاءات الختامية للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة. وكان يُعرف سابقاً بالتوزيع السنوي للبرنامج، ويتكوّن من المقاطع التعليمية المتكاملة لميادين المادة. فهو «القاعدة الأساسية لتوزيع الموارد المعرفية على المقاطع، يوضح ما يجب تدريسه، والإطار الذي يجري فيه المدرّس اختياراته؛ لذا يُقدّم المخطط السنوي لبناء التعلّيمات هندسةً كفيلةً بتقديم توضيحاتٍ تمكّن المدرّسين من قراءة المنهاج بسهولة<sup>(1)</sup>.

البرنامج: هو خطة يتمّ تصميمها لفرد أو صف أو مدرسة، وقد تغطي جزءاً من يوم دراسي، أو يوماً كاملاً، أو شهراً، أو فصلاً دراسياً، أو عاماً دراسياً بأكمله، وفيه تُحدّد الأنشطة الواجب تنفيذها في الصف خلال زمنٍ محدّد<sup>(2)</sup>.

البرامج السنوية: هي مختلف الموارد المعرفية والمنهجية اللازمة لبناء الكفاءات المستهدفة عبر أطوار التعليم الابتدائي، مهيكلّة في جداول مفصّلة، وفق مركّبات الكفاءات الختامية في الميادين الأربعة للمادة. تمكّن قراءة جداول البرامج السنوية المدرّس من الوقوف على التدّرج والانسجام بين سنوات مرحلة التعليم الابتدائي، فيدرك بنظرة أفقية الكفاءات المستهدفة ومركّباتها والمعارف المرتبطة بها، وأتمّاط الوضعيات التعليمية التي يستخدّمها المدرّس، وكذلك المعايير المعتمدة في التّقويم<sup>(3)</sup>.

المصفوفة المفاهيمية للموارد المعرفية والمنهجية: «هي عبارة عن جدول يتضمّن الميادين والكفاءات الختامية، والموارد<sup>(4)</sup>.

1- ينظر: بن صحراوي بن يحيى، الفاقد التعليمي في اللغة العربية التّاجم عن جائحة كورونا، دراسة تشخيصية ورؤية علاجية خاصة بمرحلة التعليم الابتدائي، مجلّة التواصل، المجلد 28، عدد خاص، 2022م، ص 42.

2- أحمد حسين اللقاني، المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)، دار عالم، القاهرة، 1994م، ص 17.

3- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، 2016م، ص 17.

4- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 109.

مخطط الموارد لبناء الكفاءات (مصنوفة الموارد المعرفية والمنهجية): «هُوَ مَخْطُطٌ يُجَدِّدُ مُجْمَلِ المعارفِ وَالْمَوَارِدِ الَّتِي تُجْنَدُ لِاِكْتِسَابِ الكَفَاءَاتِ الْمُسْتَهْدَفَةِ، وَهَذِهِ الْمَصْصُوفَةُ تُنَجِّزُ بِدَلَالَةِ الْمَرْحَلَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَالطَّوَرِ، بِالشَّكْلِ الَّذِي يُمَكِّنُ مِنْ إِقَامَةِ عِلَاقَةٍ بَيْنَ الْمَوَارِدِ وَالْكَفَاءَاتِ الْمُسْتَهْدَفَةِ فِي تَنْظِيمِ مُنْسَجِمٍ، بِحَيْثُ تَظْهَرُ الْمَفَاهِيمُ الْأَسَاسِيَّةُ الْمُهِيكِلَةُ لِلْمَادَّةِ». (1)

الكفاءة الختامية: هِيَ كَفَاءَةٌ مُرْتَبِطَةٌ بِمَيْدَانٍ مِنَ الْمَيَادِينِ الْمُهِيكِلَةِ لِلْمَادَّةِ، وَتُعَبِّرُ بِصِغَةِ التَّصَرُّفِ (التَّحَكُّمِ فِي الْمَوَارِدِ، حُسْنِ اسْتِخْدَامِهَا، وَإِدْمَاجِهَا، وَتَحْوِيلِهَا) عَمَّا هُوَ مُتَوَقَّعٌ مِنَ التَّلْمِيزِ فِي خِتَامِ فَتْرَةٍ دِرَاسِيَّةٍ لِمَيْدَانٍ مِنَ الْمَيَادِينِ الْمُهِيكِلَةِ لِلْمَادَّةِ، (2) وَتُجَزَّأُ إِلَى مُرَكَّبَاتٍ (مُرَكَّبَاتِ الكَفَاءَةِ الْخِتَامِيَّةِ)، وَذَلِكَ فَصْدَ إِبرَازِ أَهْدَافِ التَّعَلُّمِ الْقَابِلَةِ لِلتَّحْقِيقِ، وَالَّتِي يُمَكِّنُ أَنْ تُرْتَبَطَ بِهَا الْأُمُورُ الْآتِيَةُ: - مَضَامِينُ (مُحتَوِيَّاتُ) الْمَادَّةِ الْمُتَعَلِّقَةُ بِهَا كَمَوَارِدٍ فِي خِدْمَةِ الكَفَاءَةِ.

- الْوَضْعِيَّاتُ الَّتِي تُمَكِّنُنَا مِنْ تَحْقِيقِهَا كَوَحْدَاتٍ تَعْلِيمِيَّةٍ.

- الْوَضْعِيَّاتُ الَّتِي تُمَكِّنُنَا مِنْ تَقْيِيمِهَا كَمُرَكَّبَاتٍ، وَمِنْ إِدْمَاجِهَا كُلِّيًّا أَوْ جُزْئِيًّا فِي تَقْيِيمِ الكَفَاءَةِ الْخِتَامِيَّةِ، مِنْ خِلَالِ وَضْعِيَّةٍ مُشْكِلَةٍ إِدْمَاجِيَّةٍ. (3)

كفاءات المادة: هِيَ الْكَفَاءَاتُ الَّتِي يَحْصُلُ عَلَيْهَا الْمُتَعَلِّمُ فِي مَادَّةٍ مِنَ الْمَوَادِّ التَّعْلِيمِيَّةِ وَتَسْعَى إِلَى السَّيْطَرَةِ عَلَى الْمَعَارِفِ، وَتُزَوِّدُهُ بِالْمَوَارِدِ اللَّازِمَةِ لِمُعَالَجَةِ وَضْعِيَّاتٍ إِشْكَالِيَّةٍ.

الكفاءات العرضية: تَتَكَوَّنُ مِنَ الْقِيَمِ وَالْمَوَاقِفِ وَالْمَسَاعِي الْفِكْرِيَّةِ وَالْمَنْهَجِيَّةِ الْمُشْتَرَكَةِ بَيْنَ مُخْتَلِفِ الْمَوَادِّ، الَّتِي يَجِبُ اِكْتِسَابُهَا وَتَوْظِيفُهَا أَثْنَاءَ بِنَاءِ الْمَعَارِفِ وَالْمَهَارَاتِ وَالْقِيَمِ الْمَطْلُوبِ تَطْوِيرُهَا. كُلَّمَا زَادَ تَوْظِيفُ الْكَفَاءَاتِ الْعَرْضِيَّةِ وَتَحْوِيلُهَا إِلَى الْمَوَادِّ الْمُخْتَلِفَةِ، زَادَ مُؤْهَاتُهَا. كَمَا أَنَّ رُبطَ كَفَاءَاتِ الْمَادَّةِ بِالْكَفَاءَاتِ الْعَرْضِيَّةِ يُسَاهِمُ فِي كَسْرِ عَزَلَةِ الْمَادَّةِ، وَتَعَزِيزِ أَنْشِطَةِ الْإِدْمَاجِ. (4)

1- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللّغة العربيّة، 2016م، ص15.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص287.

3- المرجع نفسه، ص286.

4- ينظر: المرجع نفسه، ص287.

«فَالْكَفَاءَاتُ الْعَرَضِيَّةُ، أَوِ الْأُفْقِيَّةُ، هِيَ كَفَاءَاتٌ لَا تَتَعَلَّقُ بِمَادَّةٍ مُعَيَّنَةٍ بِذَاتِهَا، وَإِنَّمَا تَتَعَلَّقُ بِعِدَّةٍ مَوَادٍّ. مِثَالُ: مُعَالَجَةُ الْمَعْلُومَاتِ، الْقِرَاءَةُ، الْكِتَابَةُ؛ فَهَذِهِ الْكَفَاءَاتُ لَا تُخَصُّ مَادَّةَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَحْدَهَا، وَإِنَّمَا نَجِدُهَا تَنْتَشِرُ عِبْرَ جَمِيعِ الْمَوَادِّ»<sup>(1)</sup>.

وَاللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ هِيَ الْمِفْتَاحُ الْأَوَّلُ الَّذِي يَنْبَغِي أَنْ يَخْصُلَ عَلَيْهِ الْمُتَعَلِّمُ، لِيَتِمَّكَنَ مِنَ الْوُصُولِ إِلَى مُخْتَلِفِ مَجَالَاتِ التَّعَلُّمِ. فَهِيَ لَيْسَتْ مَادَّةً تَعْلِيمِيَّةً تَنْقُلُ التَّعَلُّمَاتِ فَحَسْبُ، بَلْ هِيَ أَيْضًا أَدَاةٌ لِبِنَاءِ وَحِفْظِ عِلَاقَاتٍ مُتَنَاسِقَةٍ مَعَ الْمُحِيطِ؛ وَهَذِهِ الْخَاصِيَّةُ تُعَدُّ الْكَفَاءَةُ الْعَرَضِيَّةُ الْأَسَاسِيَّةُ الْأُولَى<sup>(2)</sup>.

وَهِيَ لُغَةُ التَّدْرِيسِ لِجَمِيعِ الْمَوَادِّ التَّعْلِيمِيَّةِ فِي الْمَرَاكِحِ الثَّلَاثِ، فَهِيَ بِذَلِكَ كَفَاءَةُ عَرَضِيَّةٌ وَلِهَذَا فَإِنَّ السَّيْطَرَةَ عَلَيْهَا هِيَ مِفْتَاحُ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ التَّعَلُّمِيَّةِ، وَتَرْسِيخُ الْمَوَارِدِ وَتَطْوِيرُ الْكَفَاءَاتِ الَّتِي تُؤَهِّلُ الْمُتَعَلِّمَ لِهَيْكَلَةِ فِكْرِهِ وَتَشْكِيلِ شَخْصِيَّتِهِ، وَالتَّوَاصُلِ بِهَا شَفَهِيًّا وَكِتَابِيًّا فِي مُخْتَلِفِ سِيَاقَاتِ الْحَيَاةِ الْيَوْمِيَّةِ<sup>(3)</sup>.

الْكَفَاءَاتُ الْعَرَضِيَّةُ أَرْبَعَةُ أَنْوَاعٍ<sup>(4)</sup>:

- كَفَاءَاتٌ ذَاتُ طَابَعٍ تَوَاصُلِيٍّ: وَتَعْنِي كُلَّ مَيَادِينِ التَّوَاصُلِ وَالتَّعْبِيرِ وَالتَّبَادُلِ الشَّفَهِيِّ.
- كَفَاءَاتٌ ذَاتُ طَابَعٍ مَنَهَجِيٍّ: وَهِيَ كَفَاءَاتٌ تَتَكَوَّنُ مِنْ قُدْرَاتٍ وَمَعَارِفٍ إِجْرَائِيَّةٍ، تُهْدَفُ إِلَى بَحْنِ الْقُدْرَاتِ لِتَطْبِيقِ الْإِجْرَاءَاتِ فِي حَلِّ وَضَعِيَّاتٍ مُشْكَلَةٍ...
- كَفَاءَاتٌ ذَاتُ طَابَعٍ مَعْرِفِيٍّ: وَهِيَ عِبَارَةٌ عَنْ مَجْمُوعِ الْكَفَاءَاتِ الْقَاعِدِيَّةِ الْمُرْتَبِطَةِ بِمُخْتَلَفِ الْمَعَارِفِ الَّتِي يُمَكِّنُ بِحْنِهَا كَمَوَارِدٍ فِي تَنْمِيَةِ الْكَفَاءَاتِ.
- كَفَاءَاتٌ ذَاتُ طَابَعٍ شَخْصِيٍّ وَاجْتِمَاعِيٍّ: وَهِيَ مَجْمُوعُ الْكَفَاءَاتِ الْإِدْمَاجِيَّةِ الَّتِي فِي إِمْكَانِهَا أَنْ تُجَنِّدَ الْمَوَارِدَ الشَّخْصِيَّةَ أَوِ الْجَمَاعِيَّةَ لِلْفَوْجِ حَوْلَ تَحْقِيقِ مَشْرُوعٍ.

1- بن الصِّدِّ بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السَّنة الخامسة من التَّعليم الابتدائي، ص 109.

2- ينظر: اللِّجْنة الوطنيَّة للمناهج، المرجعيَّة العامَّة للمناهج، ص 45.

3- ينظر: اللِّجْنة الوطنيَّة للمناهج، مناهج اللغة العربيَّة، 2016م، ص 08.

4- ينظر: اللِّجْنة الوطنيَّة للمناهج، المرجعيَّة العامَّة للمناهج، ص 45.

مركبات الكفاءة: هي أجزاء متكاملة، تبرز أهداف التعلّم القابل للتحقيق، والتي ترتبط بـ: (1)  
المضمون المعرفي المتعلق بالمادة -الوضعيات لتحقيقها كوحدة تعلّمية - تقييمها والسّماح لها  
بالإدماج الجزئي والكلّي. ومركبات الكفاءة ثلاثة أقسام: مركبة معرفيّة، ومركبة منهجيّة، ومركبة  
قيمية.

مؤشّر الكفاءة: سلوك قابل للملاحظة يدلّ على تحقيق الكفاءة.

الكفاءة الشّاملة: كفاءةٌ كُبرى تدمج الكفاءات الختامية لمادة في مستوى مُعيّن (واحدة لكل  
مادة)، هي سلوكٌ مُركّب نطمح له في ختام فترة دراسيّة (بالمسار، المرحلة، الطّور، السّنة).  
حسب اللّجنة: «هدف في نهاية فترة محدّدة وفق المسار، توجد في نهاية المرحلة، الطّور، السّنة  
وتتفكّك إلى كفاءات للموادّ، وتُترجم ملامح التّخرّج مُكتفًا. (2)

تُعَدّ الكفاءة الشّاملة في اللغة العربيّة مفهوماً شاملاً، يُشير إلى القدرة على استخدام اللّغة  
العربيّة، بشكل فعّال في مختلف مجالات الحياة. وتتضمّن هذه الكفاءة مجموعة من المهارات اللّغويّة  
الأساسيّة، مثل القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدّث، بالإضافة إلى مهارات أخرى، مثل  
التّفكير النقديّ، والإبداع، وحلّ المشكلات.

الميدان: «جزءٌ مُهيكلٌ ومنظّم للمادة قصد التّعلّم، وعددُ الميادين في المادة يُحدّد عددَ  
الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملامح التّخرّج، ويضمّن هذا الإجراء التّكفّل الكلّي بمعارف  
المادة في ملامح التّخرّج». (3)

المقطع التّعلّمي: وحدةٌ تعليميّة تتكوّن من مجموعةٍ منظمّة ومُترابطةٍ من الأنشطة والمِهْمّات  
ترتبط بعضها ببعض في تسلسلٍ لوليّ يُمكن من الرّجوع إلى التّعلّمات السّابقة لتشخيصها  
وتدعيمها، بغرض اكتساب مواردٍ جديدةٍ لدى المتعلّمين»، وذلك في إطار تنمية الكفاءة الشّاملة.

1- بن الصّيد بورني سراب، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص110.

2- المرجع نفسه، ص286.

3- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللغة العربيّة، 2016م، ص 287.

وُتَبْنَى المَقَاطِعُ التَّعْلِيمِيَّةُ عَلَى سَيْرورةٍ مُتَدَرِّجَةٍ وَمُتَكَامِلَةٍ تُنَاوِلُ بِشَكْلِ لَوْلِيٍّ يُحَقِّقُ التَّرَابُطَ بَيْنَ أَنْشِطَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ. وَيَتَضَمَّنُ الْبَرْنَامُجُ ثَمَانِيَةَ مَقَاطِعَ تُعْتَبَرُ مَجَالًا لِعَزِيزِ الْكِفَاءَةِ الشَّامِلَةِ لَدَى الْمُتَعَلِّمِينَ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَفَقَ الْآتِي: (1)

الأسبوع الأول: يبدأ بعرض الوضعية المشكلة الانطلاقية، ويتم خلال هذا الأسبوع إرساء موارد معرفية وأدائية، وقيم وكفاءات عرضية، وينتهي بتعلم الإدماج.

الأسبوع الثاني: ويتم خلال هذا الأسبوع إرساء موارد معرفية، وأدائية، وقيم وكفاءات عرضية، وينتهي بتعلم الإدماج.

الأسبوع الثالث: ويتم خلال هذا الأسبوع إرساء موارد معرفية، وأدائية، وقيم وكفاءات عرضية، وينتهي بتعلم الإدماج.

الأسبوع الرابع: يتم خلاله حلّ الوضعية الانطلاقية + التقويم والإدماج وينتهي بالمعالجة والدعم.

الوحدة التعليمية: تُعَرَّفُ بِأَنَّهَا تَنْظِيمٌ خَاصٌّ فِي الْمَادَّةِ الدِّرَاسِيَّةِ، يَضَعُ التَّلَامِيذُ فِي مَوْقِفٍ تَعْلِيمِيٍّ مُتَكَامِلٍ يُثْبِتُ اهْتِمَامَهُمْ، وَيَتَطَلَّبُ مِنْهُمْ نَشَاطًا مُتَنَوِّعًا يُنَاسِبُهُمْ وَيُرَاعِي مَا بَيْنَهُمْ مِنْ فُرُوقٍ فَرْدِيَّةٍ. وَيَتَضَمَّنُ مُرُورَهُمْ فِي خِبَرَاتٍ تَرْبَوِيَّةٍ مُعَيَّنَةٍ، وَيُؤَدِّي بِهِمْ إِلَى فَهْمٍ وَبَصِيرَةٍ فِي مِيدَانٍ أَوْ أَكْثَرَ مِنْ مِيدَانَيْنِ الْمَعْرِفَةِ، وَإِكْسَابِهِمْ مَهَارَاتٍ وَعَادَاتٍ وَاتِّجَاهَاتٍ وَفِيهِمْ مَرْغُوبٌ فِيهَا. وَهِيَ كَذَلِكَ دِرَاسَةٌ مُخَطَّطٌ لَهَا مُسَبِّقًا، يَقُومُ بِهَا التَّلَامِيذُ فِي صُورَةٍ سِلْسِلَةٍ مِنَ الْأَنْشِطَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْمُتَنَوِّعَةِ تَحْتَ إِشْرَافِ الْمُعَلِّمِ وَتَوْجِيهِهِ». (2)

الوضعية: يُقْصَدُ بِهَا الْعِلَاقَةُ الَّتِي تَنْشَأُ بَيْنَ شَخْصٍ أَوْ مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْأَشْخَاصِ وَسِيَاقٍ مُعَيَّنٍ أَيْ الْبِيئَةِ أَوْ الْوَسْطِ الَّذِي يُمَارَسُ فِيهِ نَشَاطٌ مَا أَوْ يَقَعُ فِيهِ حَدَثٌ مُعَيَّنٌ. (3)

1- ينظر: طيب نايت سليمان وآخرون، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية)، الدّيان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م، ص 28.

2- حسن شحاتة، زينب التجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 325.

3- كزافي روجرز، بيداغوجيا الادماج، ترجمة نصر الدين الحافي وحامي افقلي، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، ط 2001م ص 303.

الوضعية المشكلة الانطلاقية "الوضعية الأم": هي «وضعية مشكلة مدمجة، تُعرض في بداية المقطع التعليمي، وتتضمن أغلب الموارد المحددة في هذا المقطع، حيث يتم حلها في نهايته». (1) وهي وضعية مركبة نسبياً، هدفها جمع مجمل التصورات حول الموضوع المبرمج في الميدان واكتشاف الصعوبات المحتملة من الجانب اللغوي والمفاهيمي، والكشف عنها هو للهدف التكفل بها، من أجل التخطيط والتهيئة لوضعيّات التعلم بشكل أفضل، يأخذ في الحسبان وجود التصورات الخاطئة عند التلاميذ». (2)

إن هذه الوضعية الانطلاقية المركبة والشاملة تنبثق منها وضعيات جزئية، تستهدف إرساء الموارد التعليمية خلال المقطع، كما تعتبر هذه الوضعية نموذجاً، تُبنى على هجها الوضعية الإدماجية التقييمية في نهاية المقطع. (3)

الوضعية المشكلة التعليمية: «وضعية تعليمية، يُعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة، ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير والاختيار، واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلوب منه، وحل المشكلة التي ينبغي حلها، وتكون الوضعية المشكلة من:

1. السياق: المعطيات الضرورية لحلّ الوضعية.

2. السند: نص، أو صورة، أو خريطة، أو مخطط...

3. الموارد: وتتمثل في نوع المعارف اللازم تجديدها.

4. التعليمية: وترتبط بالسؤال المطروح بشكل صريح

الوضعية المشكلة: هي وضعية تعليمية يُعدها المُدرّس بهدف إيجاد فضاء للتفكير والتحليل حول مشكلة معينة يُطلب حلها، مما يمكن المتعلمين من تنمية كفاءاتهم وبناء معارفهم، عن طريق

1- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص110.

2- حمار مجيد وآخرون، دليل استخدام كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017م، ص14.

3- ينظر: طيب نايت سليمان وآخرون، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية)، ص 28.

تَسْخِيرِ الْمَوَارِدِ الَّتِي يَمْتَلِكُونَهَا (مَعَارِفُ تَصْرِيحِيَّةٌ، وَإِجْرَائِيَّةٌ، وَشَرْطِيَّةٌ، وَمَوَاقِفُ وَتَصَرُّفَاتُ)، وَهِيَ وَضْعِيَّةٌ وَاقِعِيَّةٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ، تَرْتَبِطُ بِوَاقِعِ الْمُتَعَلِّمِينَ وَتَدْفَعُهُمْ إِلَى التَّسْأُولِ. وَيُعْتَبَرُ اسْتِخْدَامُهَا الْقَائِمُ عَلَى النَّشَاطِ وَالْمِشَارَكَةِ فُرْصَةً لَهُمْ لِيُقَسِّرُوا مَسْعَاهُمْ، وَيُعَبِّرُوا عَنْ أَفْكَارِهِمْ، وَيَبْرِّروا اخْتِيَارَاتِهِمْ، فِي سَبِيلِ الإِجَابَةِ عَنِ الْأَسْئَلَةِ الْمُطْرُوحةِ، أَوْ الْمُسْكَلةِ الَّتِي يُطَلَّبُ مِنْهُمْ حُلُّهَا. (1)

وضعية تعلّم الموارد: وَضْعِيَّةٌ إِشْكَالِيَّةٌ تَعْلُمِيَّةٌ ذَاتُ مَعْنَى، تَرْتَبِطُ بِوَاقِعِ التَّلْمِيذِ وَتُحَفِّزُهُ عَلَى الْبَحْثِ وَالتَّسْأُولِ. وَاسْتِخْدَامُهَا الْمُتَرَكِّزُ عَلَى النَّشَاطِ يُبَيِّحُ لِلتَّلْمِيذِ فُرْصَةً تَوْضِيحِ مَسَاعِيهِ، وَشَرْحِ أَفْكَارِهِ، وَتَبْرِيرِ اخْتِيَارَاتِهِ، وَإِيجَادِ حَلٍّ لِلْمُسْكَلةِ الْمُطْرُوحةِ، مِمَّا يَقُودُهُ إِلَى تَرْسِيخِ الْمَوَارِدِ. (2)

الموارد (موارد الكفاءة): المواردُ هِيَ: كُلُّ مَا يُجَنِّدُهُ الْمُتَعَلِّمُ لِحَلِّ الْمَشْكَلاتِ وَتَطْوِيرِ الْكَفَاءَاتِ، وَهِيَ مَجْمُوعُ الْمَعَارِفِ الَّتِي: يَسْتَرْجِعُهَا الْمُتَعَلِّمُ قَبْلَ الْبَدْءِ فِي نَشَاطٍ مَا، وَيُجَنِّدُهَا لِحَلِّ وَضْعِيَّةٍ إِشْكَالِيَّةٍ (وَضْعِيَّةٍ مُرَكَّبَةٍ)، وَيُعِدُّهَا الْمُعَلِّمُ قَبْلَ النَّشَاطِ، وَيَكْتَسِبُهَا التَّلْمِيذُ أَثْنَاءَ نَشَاطٍ مَا، يُجَنِّدُهَا الْمُتَعَلِّمُ لِحَلِّ وَضْعِيَّةٍ إِشْكَالِيَّةٍ (وَضْعِيَّةٍ مُرَكَّبَةٍ). يَعِدُّهَا الْمُعَلِّمُ قَبْلَ النَّشَاطِ وَيَكْتَسِبُهَا الْمُتَعَلِّمُ أَثْنَاءَ نَشَاطٍ مَا، (3) وَبِعِبَارَةٍ أُخْرَى، هِيَ «جَمِيعُ الْمَعَارِفِ وَالْمَهَارَاتِ وَالسُّلُوكَاتِ وَالْكَفَاءَاتِ الْمُسَاعِدَةِ الَّتِي يُمَكِّنُ تَجْنِيدُهَا عِنْدَ مُمَارَسَةِ كَفَاءَةٍ مَا، وَبِالتَّالِي هِيَ الَّتِي يَجِبُ السَّيْطَرَةُ عَلَيْهَا لِاِكْتِسَابِ الْكَفَاءَةِ الْمُسْتَهْدَفَةِ. (4)

الموارد هِيَ «كُلُّ مَا يُجَنِّدُهُ الْمُتَعَلِّمُ وَيَتَحَكَّمُ فِيهِ، وَيُحَوِّلُهُ مِنْ أَجْلِ حَلِّ الْمَشْكَلاتِ وَتَنْمِيَةِ الْكَفَاءَاتِ، وَهِيَ مَجْمُوعَةُ الْمَعَارِفِ الَّتِي: يَسْتَرْجِعُهَا الْمُتَعَلِّمُ قَبْلَ الشُّرُوعِ فِي نَشَاطٍ مَا، وَيُجَنِّدُهَا لِحَلِّ وَضْعِيَّةٍ مُشْكَلةٍ «وَضْعِيَّةٍ مُرَكَّبَةٍ»، وَيُعِدُّهَا الْمُعَلِّمُ قَبْلَ النَّشَاطِ، وَيَكْتَسِبُهَا التَّلْمِيذُ أَثْنَاءَ نَشَاطٍ مَا وَبِعِبَارَةٍ أُخْرَى، هِيَ «كُلُّ الْمَعَارِفِ وَالْمَهَارَاتِ وَالسُّلُوكَاتِ وَالْكَفَاءَاتِ الْمُسَاعِدَةِ الَّتِي يُمَكِّنُ تَجْنِيدُهَا عِنْدَ مُمَارَسَةِ كَفَاءَةٍ مَا، وَلِذَا هِيَ الَّتِي يَجِبُ السَّيْطَرَةُ عَلَيْهَا لِاِكْتِسَابِ الْكَفَاءَةِ الْمُسْتَهْدَفَةِ. (5)

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 26.

2- ينظر: عباد مليكة، المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2014/2015م، ص 08.

3- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 110.

4- ينظر: صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 29.

5- ينظر: المرجع نفسه، ص 29.

الوضعية الديدكتيكية: الوضعية الديدكتيكية في نظر كزافي روجرز "Xavier rogers" هي وضعية تعلم خالصة تهدف إلى إرساء موارد معرفية، وقد تسعى أيضاً إلى إدخال معارف ومهارات جديدة. كما يمكن لهذه الوضعية أن تعتمد على الوضعية المشكّلة، وقد تستقل عنها أيضاً. (1)

الوضعية التعليمية: «وضعية مكررة حول مفاهيم التعلم، وهي وضعية رغم أنها من تصميم المدرس وإعداده، تتمحور حول المتعلمين، وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفية والثقافية والاجتماعية (مكتسباتهم السابقة، تصوراتهم، صغوباتهم...)، ويشتراط قبل بناء هذه الوضعية طرح العديد من الأسئلة نذكر منها:

- ما الكفاءات التي سيصبح المتعلمون قادرين على أدائها؟
- ما الأنشطة المزمع القيام بها من قبل التلاميذ؟
- ما الوسائل والمعينات التي يمكن أن أضعها بيدي التلاميذ، حتى أساعدهم على تحقيق الأهداف المرسومة؟

- كيف يمكن التحقق من النتائج المسجلة؟». (2)

الوضعية التعليمية البسيطة: هي وضعية يتم من خلالها إرساء مورد واحد.

الوضعية المركبة: هي وضعية تتطلب من التلميذ توظيف كل معارفه ومهاراته لحلها.

وضعية تعلم الإدماج: هي «وضعية مشكّلة مركبة تُتيح الفرصة للمتعلّم للتدرب على إدماج الموارد (كفاءات عَرَضِيَّة ومَادِيَّة، معارف تَقْرِيْبِيَّة، إجرائيَّة، شَرْطِيَّة، مَوَاقِفُ وَنَصَرَفَاتُ) مِنْ أَجْلِ رَبطِ المَعَارِفِ الَّتِي كَانَتْ مُجَزَّاةً فِي الْبِدَايَةِ». (3) وهي وضعية تعقب وضعية إرساء الموارد والمعارف، حيث تُشكّل الفضاء الذي يُسمح للجماعة المتعلّمة بتجنيد مكتسباتها السابقة بشكل مُتَّصِلٍ وَمُنْسَقٍ، لِحَلِّ وَضْعِيَّة ذات دلالة، أو لتجاوز عائق أو تحديات. ينبغي لكل متعلّم أن يكون قادراً على حلّها وحده، من خلال تجنيد الموارد المُكتسبة أثناء تعلّات الموارد. وتربط

1- كزافي روجرز، بيداغوجيا الإدماج، ص 303.

2- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 12، 13.

3- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 111.

وَضَعِيَّاتُ الإِدْمَاجِ بِوَثَاقَةٍ بِالْكَفَاءَاتِ الْمَطْلُوبِ تَطْوِيرُهَا، وَلِذَا تَكُونُ لَهَا عَلاَقَةٌ مُبَاشِرَةٌ بِالْمَلَمَحِ الْخَاصِّ بِالتَّلْمِيزِ<sup>(1)</sup>

الوضعية الإدماجية التقييمية: وَضْعِيَّةٌ مُعَقَّدَةٌ (مُرَكَّبَةٌ)، تُعْرَضُ عَادَةً كَوَضْعِيَّةٍ مُشْكَلَةٍ تَهْدَفُ إِلَى إِدْمَاجٍ أَوْ تَجْنِيدِ الْمُكْتَسَبَاتِ (كَفَاءَاتٍ عَرْضِيَّةٍ وَمَادِّيَّةٍ، مَعَارِفَ تَقْرِيرِيَّةٍ، إِجْرَائِيَّةٍ شَرْطِيَّةٍ، مَوَاقِفَ وَتَصَرُّفَاتٍ)، وَتَسْعَى لِتَحْقِيقِ هَدَفٍ نَهَائِيٍّ أَوْ وَسِيطٍ. كَمَا تَزْمِي إِلَى إِنْتَاجِ وَثِيقَةٍ، مُلَخَّصٍ، تَطْبِيقٍ أَوْ مَسْعَى تَجْرِبِيٍّ أَوْ اخْتِرَاعِيٍّ خَاصٍّ، فَهِيَ إِدْمَاجِيَّةٌ لِلْمُتَعَلِّمِ وَتَقْوِيَّةٌ لِلْمُعَلِّمِ.<sup>(2)</sup>

وَهَذِهِ الْوَضْعِيَّةُ يُعَدُّهَا الْمُعَلِّمُ (الْمُقَوِّمُ) أَخْذًا بِعَيْنِ الإِعْتِبَارِ مُكَوِّنَاتٍ وَشُرُوطًا فِي صِيَاغَتِهَا:<sup>(3)</sup>

- إِنَّهَا تَتَضَمَّنُ مَجْمُوعَةً مِنَ الْمَعْلُومَاتِ وَالْمُعْطَيَاتِ (بَيِّنَاتٍ تُسَاعِدُ عَلَى الْحَلِّ)؛
- يُطْلَبُ مِنْهُ فِيهَا إِجْزَاءُ مَهَمَّةٍ (إِنْتَاجِ مُعَيَّنٍ، وَفُقَ تَعْلِيمَةٍ مَا)؛
- وَيَهْدَفُ مِنْهَا إِمَّا تَدْرِيْبُهُ عَلَى الإِدْمَاجِ، أَوْ قِيَاسَ قُدْرَتِهِ عَلَى الإِدْمَاجِ، أَيْ تَجْنِيدِ الْمَوَارِدِ بِشَكْلِ مُدْمَجٍ (تَقْوِيمُ نُمُو الْكَفَاءَةِ).

وضعية التقييم: وَضْعِيَّةُ التَّقْوِيمِ: هِيَ نَشَاطٌ كَسَائِرِ الْأَنْشِطَةِ الْأُخْرَى الَّتِي تَشْمَلُهَا الْوَضْعِيَّاتُ السَّابِقَةُ، لَكِنَّهَا تَخْتَلِفُ عَنْهَا بِأَنَّهَا تَهْدَفُ إِلَى تَقْوِيمِ قُدْرَاتِ الْمُتَعَلِّمِينَ عَلَى إِدْمَاجِ مُكْتَسَبَاتِهِمْ وَسُلُوكَاتِهِمِ السَّابِقَةِ، وَتَوْظِيفِهَا فِي إِجْزَاءِ الْحُلُولِ الْمُنَاسِبَةِ لِلْوَضْعِيَّاتِ الْجَدِيدَةِ.<sup>(4)</sup> وَهِيَ عَلَى نَوْعَيْنِ:

وَضْعِيَّةُ التَّقْوِيمِ الْبَسِيطَةِ: تَتَسَمَّى عَالِبًا بِدَمَجِ الْعَنَاصِرِ التَّالِيَةِ:

- السِّيَاقُ مَأْلُوفٌ لِلْمُتَعَلِّمِ.
- مَهَمَّةٌ وَاحِدَةٌ يُطْلَبُ تَنْفِيزُهَا، وَاضِحَةٌ الْوُصْفِ.
- تَتَضَمَّنُ عَدَدًا مَحْدُودًا مِنَ الْخُطُواتِ

1- ينظر: بيداغوجيا الادماج، كزافي روجيرس، ص 300.

2- الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 26.

3- الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، محمد الطاهر وعلي، الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2012، م، ص 32، 33.

4- مقارنة التدريس بالكفاءات، خير الدين هيّ، ع/بن، ط1، 2005 م. ص 124.

- دَرَجَةُ التَّجْرِيدِ الْمَطْلُوبَةِ مُنْخَفِضَةٌ.
- عَدَدُ مَحْدُودٍ مِنَ الْمُعْطَيَاتِ وَالْعَقَبَاتِ.
- نَمُودَجٌ بَسِيطٌ وَاحِدٌ يُصْلَحُ لِتَمَثِيلِهَا.
- النَّتَائِجُ تَشْمَلُ عَدَدًا قَلِيلًا مِنْ مَفَاهِيمِ النَّصِّ وَالْمَسَارَاتِ وَالْجُمَلِ.
- الْمُتَعَلِّمُ يُتَقِنُ الْمَوَارِدَ الْمَادِّيَّةَ الْمُسْتَعْمَلَةَ.
- وَضْعِيَّةُ التَّقْوِيمِ الْمُعَقَّدَةِ (الْمُرَكَّبَةِ): تَتَسِمُ بِاحْتَوَائِهَا عَلَى مُعْطَيَاتٍ كَثِيرَةٍ، وَعَقَبَاتٍ مُتَعَدِّدَةٍ وَفُرْصٍ أَكْثَرَ لِلتَّفَكِيرِ لِلْوُصُولِ إِلَى الْحُلُولِ.
- تَشْمَلُ عِدَّةَ مَهَامٍ وَأَنْشِطَةٍ.
- عَدَدٌ كَبِيرٌ مِنَ الْمُعْطَيَاتِ وَالْمَطَالِبِ وَالصُّعُوبَاتِ لِكُلِّ مِنْهَا أَنْشِطَةٌ أَوْ مَهَامٌ.
- تَجْنِيدُ قَائِمَةٍ هَامَةٍ مِنَ الْمَعَارِفِ وَالْمَهَارَاتِ لِلْوُصُولِ إِلَى الْحُلُولِ وَالنَّتَائِجِ.
- تَتَسِمُ بِمُسْتَوَى عَالٍ مِنَ التَّجْرِيدِ.
- تَحْتَوِي عَلَى عَدَدٍ غَيْرِ مَحْدُودٍ مِنَ الْمَرَاهِلِ لِلْوُصُولِ إِلَى النَّتَائِجِ النَّهَايَّةِ.
- تَحْتَاجُ إِلَى حَيِّزٍ زَمَنِيٍّ كَبِيرٍ (حِصَصٌ مُتْرَامِنَةٌ أَوْ مُتتَالِيَةٌ).<sup>(1)</sup>

عائلة الوضعيات: هي «مجموعة من الوضعيات لها نفس درجة التركيب، وترتبط كلها بنفس الكفاءات. وتُجمَعُ الكفاءات في عائلات من الوضعيات حسب المعالم التي تكوّن الثوابت: العمل المطلوب، الموضوع، نوع السند المُقدّم والموارِد (معارِف، مهارات، سلوكات) التي ينبغي تجنيدها (مسعى أو طريقة أو مسار مشترك)»،<sup>(2)</sup> وتُعبرُ عائلة الوضعيات عن «مجموع الوضعيات المتعادلة (المتكافئة) التي تعود إلى نفس الكفاءة وبِنفس درجة التركيب»<sup>(3)</sup>

التقويم: يُعرّف التقويم بصفة عامة، على أنه «مسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتخاذ قرارات، فالتقويم إذاً هو البحث عن معلومات موجهة إلى مختلف

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمنهاج الرسمية، ص 287، 288.

2- عباد مليكة، المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني، ص 12.

3- محمد الطاهر وعلي، الوضعيّة الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ص 47.

المُستَعْمِلِينَ: التَّلَامِيذُ أَوَّلًا، المُدَرِّسُونَ، الْأَوْلِيَاءُ، الْإِدَارَةُ الْمَدْرَسِيَّةُ، الْمُجْتَمَعُ... قَصْدُ اتِّخَاذِ قَرَارَاتٍ، اقْتِرَاحِ نَشَاطَاتٍ تَعْلِيمِيَّةٍ أَوْ تَدْعِيمِيَّةٍ أَوْ عِلَاجِيَّةٍ، مَنْحِ شَهَادَةٍ دِرَاسِيَّةٍ أَوْ اعْتِمَادِ كَفَاءَاتٍ مُكْتَسَبَةٍ، تَغْيِيرِ طُرُقٍ وَأَسَالِبِ تَعْلِيمِيَّةٍ»<sup>(1)</sup>.

والتَّقْوِيمُ التَّرْبَوِيُّ رَكِيزَةٌ أَسَاسِيَّةٌ لِتَحْسِينِ نَوْعِيَّةِ التَّعْلِيمِ، «وَلَيْسَ هُوَ أَدَاةٌ تَسِيرِيَّةٌ وَظَيْفِيَّةٌ، وَلَا وَسِيلَةٌ لِاتِّخَاذِ قَرَارٍ فَحَسْبُ، بَلْ هُوَ ثَقَافَةٌ، وَهُوَ جُزْءٌ مِنْ مُمَارَسَاتِ الْمَسَارِ التَّعْلِيمِيِّ يُبْرِزُ التَّحْسِينَاتِ الْمُحَقَّقَةَ، وَيَكْشِفُ الثُّغَرَاتِ الْمَعْرِفَةَ، وَيُجَدِّدُ الْعَمَلِيَّاتِ الْمُلَائِمَةَ لِتَعْدِيلِ التَّعَلُّمِ وَلِلْعِلَاجِ الْبِيدَاغُوجِيِّ، وَهُوَ عَمَلِيَّةٌ تَخْطِيطُ قَصْدَ الْحُصُولِ عَلَى الْمَعْلُومَاتِ الْكَافِيَةِ لِتَأْسِيسِ حُكْمٍ تَرْبَوِيٍّ»<sup>(2)</sup>.

والتَّقْوِيمُ فِي رَأْيِ اللَّجْنَةِ الْوُطْنِيَّةِ لِإِعْدَادِ الْمُنَاحِجِ: هُوَ الْأَدَاةُ الَّتِي تَمْكُنُنَا مِنْ الْحُكْمِ عَلَى تَعَلِّمَاتِ التَّلْمِيذِ مِنْ خِلَالِ تَحْلِيلِ الْمُعْطَيَاتِ الْمَتَوَفَّرَةِ وَتَفْسِيرِهَا لِاتِّخَاذِ قَرَارَاتٍ تَرْبَوِيَّةٍ وَإِدَارِيَّةٍ، وَلَا يَنْجَحُ التَّعَلُّمُ إِلَّا بِوَضْعِ اسْتِرَاطِيَّةٍ لِلتَّقْوِيمِ بِأَنْوَاعِهِ: تَشْخِصِيٍّ، تَكْوِينِيٍّ وَإِشْهَادِيٍّ أَوْ نِهَائِيٍّ، الَّذِي يُسَاهِمُ فِي الْمَصَادَقَةِ النَّهَائِيَّةِ عَلَى التَّعَلِّمَاتِ. وَلِمَوَازَنَةِ التَّقْوِيمِ مَعَ هَذِهِ الرُّؤْيَا تَقْتَرِحُ الْوَثِيقَةُ الْمَرْفُوعَةُ تَصَوُّرًا بِثَلَاثَةِ أبعادٍ هي:

1- تَقْوِيمٌ مُرْتَبِطٌ بِاِكْتِسَابِ الْمَوَارِدِ وَالسَّيْطَرَةِ عَلَيْهَا، يَتَنَاسَبُ مَعَ سَيُورَةِ التَّعَلُّمِ وَالْإِدْمَاجِ.

2- تَقْوِيمٌ كَفَاءَةٌ يَتَّخِذُ الْمَوَارِدَ وَاسْتِخْدَامَهَا الْفَعَالِ فِي حَلِّ الْوَضْعِيَّاتِ.

3- تَقْوِيمٌ الْقِيَمِ وَالْكَفَاءَاتِ الْعَرْضِيَّةِ<sup>(3)</sup>.

إِنَّ التَّقْوِيمَ وَفْقَ الْمُقَارَبَةِ بِالْكَفَاءَاتِ جُزْءٌ لَا يَتَجَزَّأُ مِنْ مَسَارِ التَّعَلُّمِ، الْعَايَةُ مِنْهُ التَّأَكُّدُ مِنْ اِكْتِسَابِ الْمَعَارِفِ وَإِرْسَاءِ تَعَلِّمَاتِ التَّلْمِيذِ، وَبِنَاءِ الْكَفَاءَاتِ، وَجَعْلُهَا حَيَوِيَّةً قَابِلَةً لِلتَّحْوِيلِ وَالِاسْتِعْمَالِ، لِأَنَّ النَّجَاحَ يَرْتَبِطُ بِنَوْعِيَّةِ الْفَهْمِ الْمُحْصَلِ عَلَيْهِ، وَنَوْعِيَّةِ الْمَعَارِفِ الْمُكْتَسَبَةِ، وَلَيْسَ بِكَمِّيَّيْنِهَا الْمُخْزَنَةِ فِي الدَّائِرَةِ. وَيَزَكِّزُ التَّقْوِيمُ فِي التَّصَوُّرِ الْجَدِيدِ عَلَى الْبُعْدِ التَّكْوِينِيِّ، الَّذِي يَهْدَفُ

1- اللَّجْنَةُ الْوُطْنِيَّةُ لِلْمُنَاحِجِ، الدَّلِيلُ الْمُنْهَجِي لِإِعْدَادِ الْمُنَاحِجِ، ص 81.

2- مَوْجِهُ فَوْضِيل، دَلِيلُ اسْتِخْدَامِ كِتَابِ التَّارِيخِ وَالْجُغْرَافِيَا لِلْسَّنَةِ الثَّلَاثَةِ مِنَ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ، ص 56.

3- يَنْظُرُ: اللَّجْنَةُ الْوُطْنِيَّةُ لِلْمُنَاحِجِ، الْوَثِيقَةُ الْمُرَافَقَةُ لِمُنْهَجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ مَرَحَلَةَ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ، 2016م، ص 40.

إلى التحقق من مدى اكتساب الموارد المعرفية، وتوظيف الموارد المعرفية، ثم الكفاءات العرضية، تعلم الإدماج، ثم السلوكات والقيم. (1)

هناك تحول من التقييم الكمي إلى التقييم النوعي خاصً بمرحلة التعليم الابتدائي ابتداءً من السنة الدراسية 2023/2022م.

التقييم النوعي: يعتمد على جمع معلومات من منتج المتعلم لتحليل عملية اكتسابه، وذلك باعتماد جملة من المعايير التي تقيس كفاءات محصصة مرتبطة بتنصيب الكفاءة. له وسائله الخاصة، ويكشف عن حسن التصرف في الموارد المكتسبة.

التقييم الكمي: يعتمد على جمع معلومات رقمية عن تحصيل المتعلمين. لا وجود لقياس، بل تقدير نوعي هو الذي سيعتمد في تقييم مكتسبات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. (2)

أدوات تقييم الكفاءة: فتقييم الموارد يكون بواسطة أدوات السؤال الشفوي أو الكتابي لتقييم المعارف واسترجاعها، مع إظهار القدرة على الفهم والاستيعاب.

أما تقييم الكفاءة فيكون بوضعية إدماجية، من صنف الوضعيات المركبة التي يستغل فيها التلميذ ما اكتسبه من موارد ويجندها لمعالجة المشكل المطروح، بتقديم حل أو باقتراح حل أو اتخاذ قرار بشأن المشكل المطروح. تكون ذات سياق مدرسي (من الحياة المدرسية) أو الحياة المعيشية (من واقع التلميذ)، وعلى قدر من الصعوبة لا تتجاوز مستوى قدراته كثيراً ومكتسباته الحالية والسابقة (في المنطقة القريبة من قدراته).

معايير التقييم: نعتد في الحكم على تملك الكفاءة أو ثبوته جملة من المعايير، ننسج مع متطلبات هذه الكفاءة وهي: (3)

1- ينظر: المنشور الوزاري رقم 1548 المؤرخ في 21 سبتمبر 2017 المتضمن تنصيب المنهاج الحسن للطور الثاني (الستين الثالثة والرابعة) من مرحلة التعليم الابتدائي، ص 06.

2- المفترشة العامة للبيداغوجيا، تقييم مكتسبات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء مستلزمات التقييم النوعي، وزارة التربية الوطنية، أيام 23، 24، 25، 26 جانفي 2023م، المعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية الورود والبنفسج، البلدة، الشريحة رقم 13، 14.

3- حمار مجيد وآخرون، دليل استخدام كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الثالثة ابتدائي، ص 12.

1- معيار خاص بامتلاك الموارد الكافية للكفاءة (المعارف والمعارف المنهجية): التحكم في الموارد المعرفية.

2- معيار خاص بالقدرة على تطبيق وتوظيف ما اكتسبه من موارد: توظيف الموارد والكفاءات العرضية.

3- معيار خاص بمتابعة امتلاك قيم ومواقف واتجاهات، التي تُعبّر عن الجانب السلوكي في شخصية المتعلم: ترسيخ القيم والمواقف.

التعزيز: «سلوك لفظي يأتي بعد سلوك آخر، سواء كان لفظياً أو غير لفظي، بهدف التعبير عن مدى الموافقة أو الرضا للسلوك.

- التعزيز اللفظي: كأن يقول المعلم للتلميذ «أحسنْتَ»، «جيد»، «أكمل»، أو «غير صحيح»، أو «إجابتك ناقصة».

- التعزيز الفوري: ويكون مباشرة بعد أداء السلوك دون تأخير.

- التعزيز السلبي: وفيه لا يكون هناك رد فعل لسلوك الفرد بل تجاهل وإهمال كامل»<sup>(1)</sup>.

المؤشر الواسف: هو المعارف والمهارات والمواقف القابلة للملاحظة والقياس من خلال إنجازات التلاميذ، وهي دليل يستدل به على حصول المعرفة أو المهارة أو الكفاءة أم لا.<sup>(2)</sup>

ملمح التخرج من المرحلة: وهو ترجمة للغايات التي حددها القانون التوجيهي للتربية، ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات، تهدف كل مادة دراسية إلى ترسيخها لدى المتعلم، ويتكوّن من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد، وتُستخلص الكفاءات الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرج.<sup>(3)</sup>

هو الترجمة المفصلة للمميّزات النوعية في كفاءات شاملة (منتج التكوين) التي حددها القانون التوجيهي، تُؤكّل إلى المدرسة لترسيخها لدى الجيل المستقبلي. تُقوّد وتُوجّه تصميم

1- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 116.

2- المرجع نفسه، ص 14.

3- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ص 10.

المنهاج، وتُنظَّم بِمَبَادِيٍّ اسْتِراتِيجِيَّةٍ وَمَنْهَجِيَّةٍ لِضَمَانِ التَّنْفِيدِ وَالْإِنْسِجَامِ. تَنْتَظِمُ حَوْلَ: الْقِيَمِ  
الْكَفَاءَاتِ الْعَرْضِيَّةِ؛ كَفَاءَاتِ الْمَوَادِّ؛ الْمَعَارِفِ.<sup>(1)</sup>

---

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ص 287.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

### توطئة

- 1- تعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد
- 2- تعدّد المفاهيم للمصطلح الواحد
- 3- تحديد مفهوم المصطلح دون تحديد خلفيته النظرية
- 4- قصور في تحديد المفهوم
- 5- مصطلحات أثارت جدلاً واسعاً في الأوساط التربوية وغيرها
- 6- تداخل مفاهيم المصطلحات
- 7- مصطلحات بألفاظ مترادفة
- 8- الغموض في فهم المصطلح
- 9- مصطلحات تفتقد إلى الإجراءات التطبيقية
- 10- مصطلحات تعوزها الصياغة اللفظية
- 11- مصطلحات بحاجة إلى ضبط أدق
- 12- مصطلحات واردة في السندات بحاجة إلى شرح
- 13- مصطلحات مستعملة لكنّها غير واردة في السندات
- 14- مصطلحات من الجهاز المصطلحي للمقاربة بالكفاءات وغير واردة في المنهاج
- 15- مصطلحات وردت في السندات لكنّها لم تحظ بالاهتمام (غير مفعلة).
- 16- مصطلحات مستجدة يكتنفها الغموض
- 17- إشكالية تداول المصطلحات وكتابتها بحضور التلاميذ
- 18- إشكالية القراءة والتأويل للمصطلحات أثناء الإنجاز (كتابياً)
- 19- مصطلحات تحمل تقاطعات بسبب حملتها الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية

توطئة:

يمثل المصطلح بوابة عبور أساسية لفهم أي منهج، فهو يُشكل البنية الأساسية للغة العلمية التي تُبنى عليها أفكار المنهج وتوجهاته. لكن سرعان ما تتحوّل هذه البوابة إلى تحدٍّ كبير عندما تواجه إشكالية المصطلح في المناهج، ومفهوم الإشكالية ودلالاتها تحوم حول قضية مطروحة تحتاج إلى معالجة، حول الالتباس وانغلاق الفهم، فالوسط التربوي يشهد جملةً من الإشكاليات التي يطرحها المصطلح التربوي، وقضاياها المختلفة، خاصةً المرتبطة منها بمنهاج اللغة العربية المعاد كتابته: الشاهد على ذلك، إنّ المنفذين للمنهاج يستخدمون كثيراً من المصطلحات التربوية التي تعبّر عن مفاهيم عميقة، لكن استخدامهم لتلك المصطلحات يعكس عدم القدرة على سبر أعماق المفاهيم التي تحويها تلك المصطلحات، وقد يفسّر ذلك عدم إجادتهم للعملية التعليمية التعلمية، لقد أشكل عليهم الأمر، واختلط والتبس، بين تعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد من جهة، وتعدّد المفاهيم للمصطلح الواحد من جهة أخرى، فضلاً عن عدم الدقة والغموض والكثرة فاستحقت بذلك أن تكون قضيةً مطروحةً تحتاج إلى معالجة، لا ينال المراد منها إلّا بالتأمل. إنّ إشكالية المصطلح إشكاليات، وقضية شائكة، فهو قضية القضايا، لا يستطيع الباحث أن يحيط بها جميعاً، إنّما يقتصر البحث على عيّنة منها لما لهذه الإشكالية من أوجه وأشكال.

## 1- تعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد

إنّ تعدّد وتنوّع المصطلحات المستخدمة ما هو إلّا شكل ووجه من إشكالات المصطلح. يُسبب الارتباك لدى الباحثين والدارسين وغيرهم، فقد تُشير الكلمة نفسها إلى معانٍ مختلفة. مصطلح "المنهاج": فعلى سبيل المثال يجد القارئ ثلاثة مسمّيات مختلفة للمنهاج في صفحتين متتاليتين من المرجعية العامة للمنهاج وهي: مناهج التعليم، المناهج التربوية، المناهج المدرسية. فبأيّها نقول، وأيّها أولى بالاستعمال، أم هذا التعدد المصطلحي كلّ صالح؟!،

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

صادف الباحث وهو بصدد البحث والدراسة على مستوى السندات إشكالية تعدد المصطلحات عشرة مصطلحات لمفهوم واحد، وهي: المناهج الدراسية<sup>(1)</sup>، المناهج المدرسية<sup>(2)</sup>، المناهج التربوية<sup>(3)</sup>، المناهج التعليمية<sup>(4)</sup>، مناهج التعليم<sup>(5)</sup>، منهاج الجيل الثاني<sup>(6)</sup>، المناهج المعاد كتابتها<sup>(7)</sup>، المناهج المحيئة<sup>(8)</sup>، المناهج المحسنة<sup>(9)</sup>، المناهج الجديدة<sup>(10)</sup>.

**مصطلح "التقويم التحصيلي":** عموماً هو تقويم يكون في نهاية درس، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية، أو طور دراسي، أو مرحلة دراسية من أجل قياس النتائج التعليمية، واتخاذ قرار في شأنها، فهو غير موحد عبر الوثائق والسندات التربوية.

إنَّ إشكالية التقويم إشكاليات تستحق أن يخصص لها دراسةً وبحثاً منفرداً معمقاً، ومن بين إشكاليات التقويم، تعدد المصطلحات للمفهوم الواحد، لقد وردت عدة مسميات متقاربة، أو مترادفة، تدلّ على مفهوم واحد، فعلى سبيل المثال: التقويم الإشهادي<sup>(11)</sup>، التقويم النهائي التقويم الختامي<sup>(12)</sup>.

- 1- منهاج اللغة العربية، ط 2016م، ص 287. المرجعية العامة للمناهج، ص 41، 42. دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي: ص 03، 04. الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 03، 06، 18، 09، 22، 48.
- 2- الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 30، 06. المرجعية العامة للمناهج، ص 21، 46. الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، ص 02. دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 06، 08.
- 3- المرجعية العامة للمناهج، ص 20، 21، 24. الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية، ص 52.
- 4- المرجعية العامة للمناهج، ص 86. منهاج اللغة العربية (ط 2016م)، ص 283. المنشور الإطار للسنة الدراسية 2016/2017م، ص 05. دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 06، 08.
- 5- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 20.
- 6- الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، ص 02. الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية، ص 02، 03، 48، 53، 73.
- 7- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 49.
- 8- الوثائق الرسمية البيداغوجية، متاح على موقع وزارة التربية الوطنية: [education.gov.dz](http://education.gov.dz)
- 9- المنشور 1548 المؤرخ في 21 سبتمبر 2017 المتضمن تنصيب منهاج المحسن للطور الثاني (السنتين الثالثة والرابعة) من مرحلة التعليم الابتدائي. المنشور الإطار للسنة الدراسية 2016/2017م، ص 05.
- 10- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 33، 34، 37، 78. الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج: ص 03، 04، 13. منهاج اللغة العربية (ط 2016م)، ص 284.
- 11- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية المعاد كتابته، ص 286.
- 12- الوثيقة المرفقة، ص 49.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

كما ظهر بمسمى التقويم التحصيلي،<sup>(1)</sup> هذا فضلاً عن المصطلحات الأخرى بين ثنايا الكتب والبحوث مثل: التقويم الإجمالي، والتقويم التجميعي، وغيرها. وقس على ماسبق ستجد تعدد المفاهيم لمصطلح "التقويم التشخيصي"، و"التقويم التكويني".

مصطلح "الكفاءة العرضية": مصطلح أشارت إليه اللجنة الوطنية للمناهج في كثير من الوثائق الساندة للمنهاج، فضلاً عن المرجعية العامة للمنهاج، والدليل المنهجي لإعداد المناهج<sup>(2)</sup> وهي تشمل مجموعة من القيم، والمواقف، والمسامحي العقلية، والمنهجية المشتركة، بين مختلف المواد، والتي ينبغي إكسابها واستخدامها أثناء إعداد مختلف المعارف والمهارات. ظهرت عدة مصطلحات لهذا المفهوم، كمصطلح "الكفاءة الأفقية"، ومصطلح "الكفاءة المستعرضة". ويزاحم هذا المصطلح في مفهومه مصطلح آخر غير وارد في المنهاج وهو المصطلح "عبر موادية" أو "البيموادية"، ويتداول في الأوساط التربوية مصطلح "الكفاءة العرضية"، وهو خطأ شائع الاستعمال، والصواب "الكفاءة العرضية" بتسكين الراء لا بفتحها "عَرْضاً لا عَرَضاً".

### 2- تعدد المفاهيم للمصطلح الواحد

مصطلح "المنهاج": تعريف المنهاج من أوائل إشكالات المصطلح التي واجهت الباحث، فقد ظهرت تعريفات عديدة للمنهاج بعضها فلسفي، وبعضها تربوي، ولكنها لا ترقى إلى المستوى العلمي، من حيث كونها تعريفات مجردة اجتهادات لأصحابها، هناك تعريفات تركز على وصف المحتوى وهناك تعريفات تركز على وصف الموقف التعليمي، وهناك تعريفات تركز على الإنتاج التعليمي.<sup>(3)</sup>

وبدوري بحثت في السندات التربوية الرسمية، عن تعريف واحد جامع ومانع للمنهاج تفحصاً وتصقحاً، فوقفت على تعدد الآراء، تعبر عن تباين واختلاف وجهات النظر؛ بدءاً بالدليل المنهجي لإعداد المناهج، والمرجعية العامة للمنهاج، وصولاً إلى منهاج اللغة العربية المعاد كتابته وأدلة استخدام اللغة العربية.

1- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص14. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص14.

2- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمنهاج، ص43. الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص25.

3- ينظر: مجدي عزيز إبراهيم، منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002م، ص107.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

جاء في الدليل المنهجي لإعداد المناهج هو: «بناءً مُنسَجَم، يُجَنَّدُ مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْعَنَاصِرِ الْمُرتَبَةِ فِي نِظَامٍ، وَبِرَوَابِطٍ وَاضِحَةٍ، وَعَلَاقَاتٍ تَكَامُلِيَّةٍ...»<sup>(1)</sup>.

وفي المرجعية العامة للمناهج هو: يُعْبَرُ عَنْ كُلِّ التَّجَارِبِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْمُنَظَّمَةِ، وَجَمِيعِ التَّأثيرَاتِ الَّتِي قَدْ يَتَعَرَّضُ لَهَا التِّلْمِيذُ، تَحْتَ إِشرَافِ الْمُدْرَسَةِ خِلَالَ مَرَحَلَةِ تَكْوِينِهِ، وَيَتَضَمَّنُ هَذَا الْمَفْهُومُ أَنْشِطَةَ التَّعَلُّمِ الَّتِي يَنْخَرِطُ فِيهَا التِّلْمِيذُ، وَالْأَسَالِيبَ وَالْأَدَوَاتِ الْمُسْتَحْدَمَةَ، إِلَى جَانِبِ طُرُقِ التَّقْوِيمِ الْمُعْتَمَدَةِ.<sup>(2)</sup>

وفي منهاج اللغة العربية المعاد كتابته: «بُنِيَّةٌ مُنَسَّجَمَةٌ لِمَجْمُوعَةٍ مِنَ الْعَنَاصِرِ الْمُنَظَّمَةِ فِي نِسْقٍ تَرْتِيبُهَا عِلَاقَاتُ التَّكَامُلِ الْمُحَدَّدَةِ بِوُضُوحٍ»،<sup>(3)</sup> أَمَّا فِي دَلِيلِ اسْتِخْدَامِ كِتَابِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلسَّنَةِ الرَّابِعَةِ مِنَ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ فَهُوَ: «...نَوْعٌ مِنَ التَّشْرِيعِ يُقْصَدُ بِهِ تَنْظِيمُ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَتَوْجِيهَهَا نَحْوَ الْأَغْرَاضِ الْقَوْمِيَّةِ الْمَنْشُودَةِ، وَهُوَ أَشْبَهُ بِالْقَوَانِينِ التَّشْرِيعِيَّةِ الَّتِي تَكْفُلُ التَّقَدُّمَ وَالْحَيَاةَ الْفُضْلَى».<sup>(4)</sup>

وفي المنشور رقم 1548 المؤرخ في 21 سبتمبر، 2017، المتضمن تنصيب المنهاج المحسن للطور الثاني (الستين الثالثة والرابعة) من مرحلة التعليم الابتدائي: «يُعْتَبَرُ الْوَسِيلَةُ الْأَسَاسِيَّةُ وَالرَّسْمِيَّةُ لِلْعَمَلِ التَّربَوِيِّ، وَالْمَرْجِعُ الْقَاعِدِيُّ الَّذِي يَسْتَنْدُ إِلَيْهِ الْأُسْتَاذُ فِي أَدَاءِ مَهَمَّتِهِ».<sup>(5)</sup>

### 3- تحديد مفهوم المصطلح دون تحديد خلفيته النظرية

"التعليم" و"التعلم": وردت تعريفات هذين المصطلحين في السندات التربوية دون تحديد أسسهما النظرية والفلسفية، فالتعليم والتعلم من هذه المصطلحات التي تمثل مراحل أو جوانب مختلفة في رحلة اكتساب المعرفة والمهارات، «فكثيراً ما تستخدم مصطلحات في مجال التربية دون إدراك الفروق بينها، ومن ثمّ تستخدم كما لو كانت تدلّ على شيء واحد، ومن أمثلة هذه

1- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 06.

2- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج ص 13.

3- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية التعليم الابتدائي، ص 283.

4- بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور غفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، ص 06.

5- المنشور 1548 المؤرخ في 21 سبتمبر 2017، ص 04.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في مناهج اللغة العربية المعاد كتابته

المصطلحات تعليم وتعلم وتدرّس ودرس، ولقد أدى الخلط بين هذه المصطلحات إلى استخدامها في غير مواضعها، ولعلنا في حاجة في هذا المجال إلى تحديد دقيق للفروق بين هذه المصطلحات»<sup>(1)</sup>.

تعرف اللجنة الوطنية للمناهج مصطلح التعليم بأنه: ذَلِكَ الْجُهْدُ الَّذِي يُحْطِطُهُ الْمُعَلِّمُ وَيُنْفِذُهُ فِي شَكْلِ تَفَاعُلٍ مُبَاشِرٍ بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْمُتَعَلِّمِينَ. كُلُّ تَأْثِيرٍ وَاعٍ مِنْ شَخْصٍ عَلَى شَخْصٍ آخَرَ لِإِكْسَابِهِ خِبْرَةً مَا أَوْ إِحْدَاثِ تَغْيِيرٍ فِي سُلُوكِهِ. نَشَاطٌ مِنْ أَجْلِ التَّعَلُّمِ يُرَكِّزُ عَلَى تَقْيِيدِ الْمُتَعَلِّمِ لِلْمُشَارَكَةِ الْفَعَّالَةِ فِي اكْتِسَابِ الْمَوَارِدِ.<sup>(2)</sup>

إذا كان التعلم هو القدرة على الاكتساب والمران والتدريب، والقدرة على تحصيل المعارف والمعلومات والقيم والمهارات، فإن مفهومه وتحقيقه، يختلف فهماً وتفسيراً وممارسةً، باختلاف النظريات والاتجاهات النفسية.<sup>(3)</sup>

فالتعلم من منظور النظرية المعرفية: هو مسارات معرفية داخلية، تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، عملية داخلية تتضمن: التفكير، الفهم، التنظيم العقلي، والتذكر.

ومن منظور النظرية السلوكية عند كل من سكينر "Skinner"، بافلوف "Pavlov" ثورنديك: "Thorndike" التعلم هو تغير في السلوك الظاهري، نتيجة للاستجابة لمثير خارجي يمكن قياسه، وملاحظته. ويتحقق بالمثير والاستجابة وتكرار الفعل أو المحاولة عبر الوحدات الدراسية والتعليمية، كما يتحقق بتحديد الأهداف الإجرائية وتقديم الوضعيات المتدرجة في السهولة والصعوبة.

ومن منظور النظرية الجشطالتيّة: يتحقق لدى الأفراد بإدراك ما هو كلي، ثم يعقبه ما هو جزئي، فالكلي أسمى من الجزء، والتعلم يكون بإدراك المجال الكلي، بكل جزئياته المتنوعة والمختلفة

1- أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن محمد سليمان، التدريس الفعال، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، رقم الإيداع 85/4330، ص09.

2- ينظر: موحدة فوزيل وآخرون، دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2017/2018م، ص52.

3- ينظر: جميل حمداوي، معجم المصطلحات الجديدة في علم التدريس، سلسلة دراسات أكاديمية محكمة، المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث، الناظور، طنجة، المغرب، ط1، 2022م، ص100، 157.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

بشكل بنوي نسقي معرفي وذهني. يركز التعلّم على الفهم الكلي للموقف، أو المشكلة، بدلا من تحليل الأجزاء بشكل منفصل، وتقوم النظرية على مبدأ أنّ العقل، يدرك الأشياء ككل متكامل وليس كمجموعة أجزاء، هو إدراك للعلاقات بين عناصر الموقف التعليمي ككل متكامل لا أجزاء تفريق، فالإنسان يتعلّم بالاستبصار والإدراك معاً.

أمّا من منظور النظرية البنائية عند جان بياجيه "Jean Piaget": التعلّم بناء نشط للمعرفة يقوم به المتعلّم بنفسه من خلال التفاعل مع البيئة، تقدّم تصوّراً مختلفاً لكيفية حدوث التعلّم وتحققه، فالتعلّم ينتج عن طريق التماثل بين البنيات العقلية، والذهنية، والدكائية من جهة والوضعيات الموضوعية من جهة أخرى، بواسطة عملية التكيف، والتأقلم، والاستيعاب والتشابه التعلّم نتيجة التوازن بين الذكاء الوراثي والواقع الموضوعي، التعلّم تحكم فيه المؤثرات البيولوجية والوراثة، يعطي أهمية لما هو وراثي وعقلي وذكائي.

والتعلّم «عَمَلِيَّةُ بِنَاءِ الْمَعْرِفَةِ، الَّتِي يَقُومُ فِيهَا الْمُتَعَلِّمُ دَوْرًا مَحَوْرِيًّا مِنْ خِلَالِ تَفَاعُلِهِ مَعَ مَحِيطِهِ الْخَارِجِيِّ، وَيُشَكِّلُ النُّمُوَّ الْمَعْرِفِيُّ أَهَمَّ عَنَاصِرِ الْأَدَاءِ الْمُرْتَبِطِ بِالْمَرَحَلَةِ النُّمَائِيَّةِ لَدَى الْمُتَعَلِّمِ وَيَتَحَقَّقُ بِالْبَحْثِ عَنِ التَّوَازُنِ بَيْنَ الْمُتَعَلِّمِ وَمَحِيطِهِ وَفُقَ آيَاتٍ ثَلَاثٍ (الاستيعاب، الملاءمة التَّوَازُنُ)». (1)

وَحُلَاصَةُ الْقَوْلِ إِنَّ التَّعَلَّمَ عِنْدَ الْبِنَائِيِّينَ: «هُوَ عَمَلِيَّةُ بِنَائِيَّةٌ، نَشِطَةٌ، مُسْتَمِرَّةٌ، غَرَضِيَّةٌ التَّوَجِيهِ». (2)

وأمّا التعلّم من منظور البنائية الاجتماعية عند فيجوتسكي "Vygotsky" فيحدث من خلال التفاعل الاجتماعي، ضمن السياق الثقافي مع التأكيد على اللغة كوسيلة للتعلّم، ترى أنّ التعلّم لا تتحكم فيه المؤثرات البيولوجية والوراثية فقط، بل يخضع أيضاً لعوامل ثقافية وتاريخية ومجتمعية. فالتعلّم يتحقق عن طريق التفاعل بين التلميذ والمجتمع، عن طريق الانصهار والاندماج

1- ينظر: محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، 2007م، ص 20.

2- ابن صحراوي بن يحيى وآخرون، لمنهج الصنوي - الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، مارس 2018م، ص 43.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

فيه، والانتماء الى فريق تربوي ما، أو التواجد مع الآخرين، ترى البنائية الاجتماعية أن التعلم نتاج التحصيل المجتمعي، بمعنى أن المجتمع هو الوسط الذي يكتسب منه الفرد كل تعلماته وخبراته وتجاربه بشكل بنائي نسقي.

التعلم هو عملية بناء المعارف، التي تتحقق من خلال التفاعل بين المتعلم وبيئته الاجتماعية والثقافية، ويلزم فيها على المتعلم استخدام مكتسباته السابقة كأداة لتحقيق الكفاءات التعليمية المستقبلية، والبنائية الاجتماعية توفر الإستراتيجيات التي تمكن المتعلم من تشييد معارفه في وضعيات تفاعلية ومعنوية، وتمنحه فرصة إبداء مساهمته داخل جماعة من أترابه

ويستخدم مصطلح "التعلم" في علم النفس بمعنى أوسع، فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود فقط، بل يشمل على كل ما يكتسبه الفرد من معارف، ومعاني، وأفكار، واتجاهات وعواطف، وعادات، وقيم، واستراتيجيات، وطرائق، وأساليب...

في نظر أحمد حساني: «يعدّ عملية راقية في تكوين الإنسان، وهو كذلك من حيث إنه نظام من الممارسات الإيجابية، التي تفود أفراد المجتمع إلى السلوكات الناجحة، ويتبدى ذلك بخاصة في التحسن المستمر، الذي يظهر أثناء ضبط العمل خلال التدريب على المهارة المقصود تعلمها».(1)

وحسب رأي اللجنة الوطنية للمناهج: «فالتعلم هو الانتقال من وضعيّة اللاعلم إلى اكتساب معارف جديدة. ويشترط التعلم عملية بناء المعارف، ليس مجرد استقبالتها فقط».(2) التعلم عملية اكتساب الموارد نتيجة النشاط الذي يمارسه المتعلم نفسه، والتدريب الذي يقوم به والدوافع التي تسهم في دفعه لهدف معين».(3)

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حفل تعليمية اللغات، ص49.

2 - اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2016م، ص25.

3- مويحة فوزيل وآخرون، دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص54.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

ويمكن إبراز الفرق بين التعلّم والتعليم في ظلّ المقاربات البيداغوجيّة من خلال الجدول الآتي: (1)

| التمّوزج | المقاربة   | التعلّم                                                                | التعليم       | المعلّم        | المتعلّم |
|----------|------------|------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------|----------|
| الموسوعي | بالمحتويات | قائمة من المحتويات والموادّ                                            | تغطية المقرّر | ملقّن          | مستقبل   |
| السلوكي  | بالأهداف   | تنمية سلوكات اعتمادا على المحتويات                                     | بلوغ الأهداف  | مدرب           | رد للفعل |
| البنائي  | بالكفاءات  | تنمية قدرة المتعلّم على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد لحلّ وضعية مشكلة | إنماء كفاءات  | منشّط<br>موجّه | فاعل     |

### 4- قصور في تحديد المفهوم

مصطلح "الدّالة": يقتزن هذا المصطلح بالوضعية سواء كانت تعلّميّة أو إدماجيّة، وقد ذكرته اللّجنة الوطنية للمناهج بمسمّيين: الوضعية الدّالة (2)، والوضعية ذات دلالة. (3)

يرى روجيرس أنّ «الوضعية لا تكتسب معنى محدداً، إلّا إذا توقّرت على المواصفات التالية: تعبّر عن دلالة معيّنة بالنسبة للمتعلّم من حيث قدرتها على حثّ هذا الأخير على تجنيد مكتسباته المتنوّعة والمناسبة. وتمنح له معنى معيّنا لما يتعلّمه». (4) فالدّالة ترتبط بالمعنى الذي يعطى للكفاءة وهي مؤشّر دالّ على دافعية المتعلّم. (5) والوضعية الدّالة تحرك المتعلّم، تمنحه الرّغبة في تحريك المكتسبات، وتعطي معنى لما يريد تعلّمه، مستمدّة من واقعه المعيش، ترتبط بواقعه الاجتماعيّ. تتحقّق دلالة الوضعية إذا سمّحت للمتعلّم بتقييم الفجوة بين ما يعرفه (لإيجاد حلّ) وما لم يتعلّمه بعد؛ ومكّنّته من توظيف معارفه في معالجة واقعه اليوميّ؛ وجعلته يشعّر بفعاليتها وفائدتها في حلّ مشكلة معقّدة.

ويعني مصطلح "دالة" أو ذات دلالة" كما هو متداول، ومذكور في السّنديات التّربويّة أنّ الوضعية مهما كان نوعها (تعلّميّة أو إدماجيّة) ذات معنى، وفائدة بالنسبة إليه، إذا كانت من

1- ينظر: محمّد الطاهر وعلي، الممارسة البيداغوجيّة وعلاقتها بالنماذج البيداغوجيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية، ص 02، 06.

2- اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربيّة التعليم الابتدائي، ص 284. الوثيقة المرفقة للمنهاج، ص 17،

3- ينظر: بن الصّيد بوري سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، ص 12

4- محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسميّة، ص 278.

5- ينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التعليم المتوسّط، أوراس للنشر، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، د ت، ص 30.

اهتماماته، أو مشكلاته اليومية، ترتبط بحياته، أو خبراته، وواقعه، تحفزه على التعلّم، أو الإدماج أو التفكير، والحلّ. وفي هذا الشأن يرى بن صحراوي بن يحي أن «كون الوضعية من واقع المتعلّم ومحيطه ليس شرطاً وحيداً حتّى تكون هذه الوضعية دالّة، فقد لا تمتّ الوضعية بأيّ صلة بواقعه المعيش، ومع ذلك تكون دالّة بالنسبة للمتعلّم، ويضرب مثلاً على ذلك بوضعية موضوعها "المجاعة"، فالمجاعة ليست من واقع المتعلّم الجزائري، لكنّها من الجانب الإنساني، والدّيني تثير اهتمامه، فيتفاعل معها، وتحمله على مشاعر الشفقة، والرّحمة، وترسم لديه صور التّكافل الاجتماعيّ، وهذا ما يضيفي صفة "الدّالة" على هذه الوضعية، بمعنى أنّه يجب توافر شرط التّفاعل»<sup>(1)</sup>.

## 5- مصطلحات أثارت جدلاً واسعاً في الأوساط التّربويّة وغيرها

مصطلح "منهاج الجيل الثاني: مصطلح جديد حديث، ظهر في السّنديات التي رافقت منهاج المعاد كتابته، أحدث جدلاً واسعاً في الأوساط التّربويّة، بين مؤيّد ومدافع عنه، ورافض منتقد له مصطلح لا زال غامضاً، فطرح جدليّته بذلك أن يكون ضمن إشكاليّات المصطلح التّربوي. تتبّع الباحث مصطلح "الجيل الثاني" في منهاج اللغة العربيّة والوثائق الرسميّة المرافقة له، فلم يجد له ذكر في منهاج البتّة، بينما ورد في الوثائق التّاليّة:

1- النّشرة الرسميّة لوزارة التّربية الوطنيّة، العدد 586، ماي 2016م.<sup>(2)</sup>

2- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة<sup>(3)</sup>، وتعني أنّها سبقت بتنصيب جيل أوّل طبق في الجزائر منذ سنة 2003م، وهي سنة الإصلاحات التي تمّ فيها تطبيق المقاربة بالكفاءات، أي حسب رأي اللّجنة الوطنيّة للمناهج، أنّ المقاربة بالكفاءات تضمّ جيلين: الجيل الأوّل 2003م، والجيل الثّاني 2016/2017م.

1- بن صحراوي بن يحي، أساليب التعبير الكتابي، يوم تكويني، بالمعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التّربية، ابن رشد تيارت، في 26-11-2024.

2- النّشرة الرسميّة لوزارة التّربية الوطنيّة، ع 586، ماي 2016م، ص 11.

3- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة، ص 03.

3- دليل كتابي السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي صفحة الغلاف الخارجي وصفحات أخرى. (1) وهنا تجدر الإشارة أنه لم يرد هذا المصطلح في أدلة السنة الرابعة والخامسة، وأشار إليه بمصطلح "المناهج الجديدة".

تتبع الباحث المواضيع التي ذكرت فيها كلمة "جيل"، وكذا معانيها اللغوية من خلال المعاجم القديمة؛ فوجد أن أغلبها يحوم حول صنف من الناس، وقيل كل قوم يختصون بلغة جيل، أو أهل زمان معين:

جاء في لسان العرب: «الجيل: كل صنف من الناس: الترك جيل، والصي جيل، والعرب جيل، والروم جيل، والجمع أجيال. وفي حديث سعد بن معاذ: «ما أعلم من جيل كان أحب منكم». الجيل هو الصنف من الناس، وقيل الأمة، وقيل كل قوم يختصون بلغة جيل». (2)

كما أتاح كتاب "العربية الصحيحة دليل الباحث إلى الصواب اللغوي" أن هذه المادة تحوم دلالتها حول صنف من الناس. كلمة "جيل" في معناها الشائع بيننا الآن وهو أهل الزمان الواحد يرى أحمد مختار عمر أن كلمة جيل تُطلق على الجماعة من الناس يختلف مكانها، أما إطلاقها على الجماعة من الناس يختلف زمانها فلم يرد في أي معجم قديم. (3)

أما هذه التسمية مقترنةً بالمنهاج في مركب ثلاثي "منهاج الجيل الثاني"، فقد بحث الباحث عن أصلها وخلفيتها النظرية أو الفلسفية؛ فلم يقف على مبرر أو مسوغ مقنع لذلك، وتساءل الباحث على أي أساس تمت التسمية بهذا الاسم؟! وما فكرة الجيل هذه؟ أم هي عدوى التقنية والهواتف الذكية؟ وماهي بداية الجيل وما نهايته؟! وكم تدوم فكرة الجيل وما عدد سنواته؟! هل تم اختيار التسمية اعتماداً على مراحل إصلاح المنظومة التربوية؟ علماً أنها متعددة أم أنها تسمية إخبارية بصيغة إعلامية؟

وتوخياً للموضوعية، والأمانة العلمية يعرض الباحث الآراء والتعريفات الواردة في هذا الشأن:

1- دليل كتابي للسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، ص الغلاف.

2- ابن منظور، لسان العرب، ج2، ص 436.

3- ينظر: أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة دليل الباحث إلى الصواب اللغوي، عالم الكتب، مصر 1997م، ص 97.

الرأي الأول: عبارة «الجيل الثاني» مجرّد تسمية أو شعار فقط، لأنّه لا يستند إلى خلفيّة نظريّة أو مرجعيّة جديدة، لأنّ المنظومة التربويّة الجزائريّة مازالت تعتمد على البناييّة وهي عبارة عن تعديلات تُسائر القانون التوجيهي والتغيّرات الحاصلة، والملاحظات الميدانيّة المسجّلة وتُخصّ الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائيّ فقط، والسّنة الأولى مُتوسّط. (1)

الرأي الثاني: مناهج الجيل الثاني هو مناهج تعليمي حمل تسمية "الجيل الثاني" غير الرسميّة إلا أنّ التربويين يسمّونه "المناهج المُعاد كتابته" نظراً لوجه الاستمراريّة المُتبنّى في إصلاح مناهج الجيل الأوّل للموسم الدراسي 2002/2003م، (2) كغيره من المناهج التي تخضع للإصلاح. قد تكون تسمية "الجيل الثاني" نسبةً لاعتماد المناهج التعليميّة طبعة 2016/2017م على المقاربة بالكفاءات استمراراً للإصلاح الأوّل مناهج طبعة 2003/2004م والتي أطلق عليها تسمية مناهج الجيل الأوّل، أي أنّ المنهاج الأوّل اعتمد المقاربة بالكفاءات وفق نظريّة أولى وهي "البناييّة"، وجاء المنهاج الثاني معتمداً المقاربة بالكفاءات لكن برؤية جديدة وفق نظريّة ثانية هي "البناييّة الاجتماعيّة".

وإذا تساءلنا عن سبب اختيار وتفضيل تسميتها بـ "المناهج المعاد كتابتها"، فالإجابة تكون على النحو الآتي:

هذه التسمية اعتمدها الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، وهي وثيقة رسميّة، وكذلك ذكرت هذه التسمية في الوثائق الرسميّة الأخرى لوزارة التربية الوطنيّة.

لقد تمّت مُراجعة المناهج التعليميّة وإعادة صياغتها لتتوافق مع القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة، وتُلبي المرجعيّة العامّة للبرامج والدليل التطبيقيّ المنهجيّ لبناء المناهج الصّادرين في مارس 2009، مع مُراعاة نتائج الاستشارات التي أجرتها وزارة التربية حول التّقويم المرحليّ لمناهج عام 2003، وتوصيات الندوة التطبيقيّة لتقويم مرحلة التعليم الإلزاميّ المُنعقدة في يوليو 2014، والدّورة الوطنيّة للتّقويم المرحليّ عام 2015.

1- محمد الصّالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص26.

2- بوزيد محمد، فلسفة البناء المنهجي، دراسة تحليليّة في مقرّرات الجيل الثاني للغة العربيّة من الطّور الأوّل للمرحلة الابتدائيّة، 09.

واعتُمدت في كتابتها على أربعة محاور أساسية: القيم، المعارف المنظمة للمادة، الانسجام الأفقي بين المواد، والمقارنة البيداغوجية.

وعطفاً على ما سبق، فالموضوعية العلمية تقتضي أن تسمية "الجيل الثاني" لا مبرر لها، وأنها حسب الرأي الثاني لا تحمل في طياتها معاني الاستمرارية، والقابلية للتعديل التي تمثل خصائص ثابتة يتميز بها كل منهاج، هذا فضلاً عن كون هذا الاختيار لا يستند إلى أي خلفية نظرية، ولهذا لا تعدو أن تكون مجرد تسمية، لا ترتقي إلى أن تكون مصطلحاً علمياً يستوفي جميع الشروط والخصائص العلمية المطلوبة.

وفي المقابل، ومن وجهة نظر الباحث العلمية، فيرجح مصطلح "المناهج المعاد كتابتها" أو أحد المصطلحات الأخرى كـ "المناهج المحسنة"، "المناهج الحية"، "المناهج المعدلة" لأن صياغتها اللفظية توحي بمعاني الإصلاح والتعديل، والاستمرار، وإعادة الكتابة، هذا فضلاً عن كون إعادة كتابة هذه المناهج على وجه التحديد لم يكن وليد تاريخ تنصيبها مع مطلع 2016، وإنما انطلقت من دراسات، وإجراءات ميدانية، واستشارات علمية سابقة على أوسع نطاق مع جميع الفواعل التربوية، وبخاصة المعلمين، والمفتشين في إطار التقويم المرحلي للمناهج السابقة الذي كان في غضون 2013م.

وليس هذا فحسب فهذا الإصلاح، والتقويم والتعديل والتحسين وغيرها من العمليات التي طالته تستند إلى مرجعيات قانونية، ومرجعيات علمية تربوية، وبيداغوجية وديداكتيكية، وإلى حجج ومبررات موضوعية، تم جمعها منذ 2008/2009 في وثائق رسمية مؤسسة ومؤطرة لإعداد المنهاج وتنفيذه، منها: "القانون التوجيهي للتربية 04/08"، "حجج تغيير المناهج" الصادرة في مارس 2008، و"الدليل التطبيقي المنهجي لبناء المناهج" الصادر في مارس 2009م و"الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج" في مارس 2009، "الدليل المنهجي لإعداد المناهج" في مارس 2009، "المرجعية العامة للبرامج" مارس 2009، بالإضافة إلى السندات الشارحة كالوثائق المرافقة، والأدلة والمذكرات المنهجية، وغيرها.

## 6- تداخل مفاهيم المصطلحات

بين "الاستراتيجية" و"الطريقة" و"الأسلوب": لا بدّ من الإشارة إلى الخلط الذي يمارسه الكثير من التربويين بين الاستراتيجية، والطريقة، والأسلوب فيعتبرونها على أنّها مصطلحات تدلّ على شيء واحد، بينما الواقع غير ذلك، وأنّ هذه المصطلحات كلّ منها يختلف عن الآخر، وأكثرهم شموليّة الاستراتيجية.<sup>(1)</sup>

استراتيجية التدريس: كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية "استراتيجوس" ومعناها فن القيادة وقد اقتصر استعمالها في بادئ الأمر على الميادين العسكرية، وهي تعني أيضاً مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة، التي تهتمّ بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة، وتشمل الاستراتيجية العناصر التالية: الأهداف التدريسية، التحركات التي يقوم بها المعلم وينظّمها ليسيّر وفقاً لها في تدريسه إدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية، واستجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظّمها المعلم ويخطط لها.<sup>(2)</sup> وكلمة "استراتيجية" على الرغم من أنّها كلمة عسكرية بحته، استعارها التربويون من العسكريين، إلّا أنّها تثير التساؤلات الحادة حول ما تعنيه، وذلك بسبب الخلط بين ما تعنيه عند المتخصصين في مجال المناهج، والمتخصصين في مجال أصول التربية، بسبب عدم وجود حدود فاصلة لهذه الكلمة.<sup>(3)</sup>

جاء في معجم علوم التربية ما ملخصه استراتيجية التدريس: «هي خطة مُحكّمة البناء ومرنة التطبيق، يُستخدم فيها كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوة وتتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ والمدرس وموضوع المعرفة».<sup>(4)</sup>

استراتيجية التعلم: مجموع الأساليب والإجراءات والسلوكيات الواعية التي يستخدمها المتعلم لمساعدته على اكتساب معلومات جديدة، وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها، بالإضافة إلى

1- حامد عبد الله طلافحة، المناهج تخطيطها وتطويرها وتنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2012م، ص159.

2- المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس (إنجليزي- فرنسي- عربي)، ص133.

3- مجدي عزيز إبراهيم، منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، ط01، القاهرة، مصر، 2002م، ص71.

4- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص97.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

الخبرات والمهارات والمواقف التي تساعد المرء على التكيف وفقاً لبيئته ومقتضياتها، وعلى تكيف بيئته وفقاً لرغباته وحاجاته. (1)

طريقة التدريس: «خطة تعليمية ترمي إلى تحقيق الكفايات، والمهارات المحددة، في خطة التدريس من خلال مجموعة من الإجراءات، والأساليب، والنشاطات المنظمة، التي يمارسها المعلم في الموقف الصفّي، ويتفاعل معها الطالب، وتوجه عمليات تنفيذ المادة الدراسية، ومعالجتها وأساليب تقويمها». (2) وهي مجموع «الإجراءات القياسية المتبعة في عرض المواد التعليمية والنشاط التعليمي المرافق لها من خلال تنظيم مختلف العناصر التي تدخل في العملية التربوية، أي طبيعة التلميذ، ومواد التعليم، والوضعية التعليمية بكاملها، تنظيمًا عقليًا ومُتوازنًا، وذلك في ضوء المعرفة والأهداف التي تتطلبها هذه العناصر». (3)

أسلوب التدريس: هو ما يضيفه كل معلم من ذاته، وتجربته، وخبراته، على مكونات طريقة التدريس، وهو يستعملها في تدريسه، فكل معلم أسلوبه في تطبيق طرائق التدريس، التي يفترض أن ينقذ خطواتها كلها المعلمون جميعهم إن اتبعوها في تعليمهم. إنه إذن خاصّ بشخص معين وتجربة تربوية محدّدة، ولهذا تختلف أساليب المدرسين في تطبيق طرائق التدريس، باختلاف خصائصهم الشخصية وخبراتهم، فطريقة عرضه (إلقائه) تقليدية بالتصنيف قد تغدو على يد مدرّس قدير بارع حيوية مبدعة خلاقة، في حين تبدو طريقة تفاعلية بالتصنيف على يد مدرّس بارد هزيلة ثقيلة جامدة، لأنّ كلّ شيء في شخصية المدرّس، يصبح سمةً من سمات أسلوبه في تطبيق طريقة تدريسه، ويجعله متميّزاً عن سواه: لغته، ومنطقه، وحركاته التعبيرية، ومظهره العام ونبرة صوته، وهندوؤه، أو حيويته الزائدة، ولينه أو قسوته، وتسامحه أو تشدّده، وتهذيبه أو خشونته، وإنسانيته أو عجرفته، ونظاميته أو قلة ضبطه، وجديته أو استهتاره... الخ. (4)

1- مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحّد لمصطلحات الاستراتيجيات التربوية والتعليمية (إنجليزي، فرنسي، عربي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 2020م، ص 146.

2- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموحّد لمصطلحات الاستراتيجيات التربوية والتعليمية (إنجليزي، فرنسي، عربي)، ص 133.

3- المرجع نفسه، ص 260.

4- المرجع نفسه، ص 134.

وإذا عدنا إلى المنهاج نجده قد اشتمل على استراتيجيّة حلّ المشكلات، استراتيجيّة التعلّم التعاوني، استراتيجيّة إنجاز المشروع، وهذه تمثّل استراتيجيّات التعلّم المرتبطة بالمتعلّم لا استراتيجيّات التدريس المرتبطة بالمعلّم، ما يشكّل إحدى صور التداخل المصطلحي لدى المعلّمين، ضف إلى ذلك اقتران الاستراتيجيّات المذكورة بما يسمّى "الطرائق النشطة"، و"أساليب التعلّم النشط"، وهذا ما يجعل التداخل واضحاً وأكثر حدّة بين الاستراتيجيّة والطريقة والأسلوب.

#### 7- مصطلحات بألفاظ مترادفة

مصطلحات "الإصلاح"، "التحسين"، "التطوير"، "التغيير": إنّ القارئ لمنهاج اللغة العربية المعاد كتابته، ومختلف الأسناد والوثائق التي رافقته على مستوى الإعداد والصدور، سيقف على مصطلح "الإصلاح التربوي" الذي يعدّ من الضروريات الأساسية من أجل مساندة الواقع الراهن داخلياً وخارجياً، وإلى جانبه مصطلحات أخرى متاخمة له كالتغيير والتطوير، والتحسين، والتجديد التربوي، وإعادة كتابة المنهاج، وعلى الرغم من أنّها تشترك في التغيير إلّا أنّ القائمين على إعداد المنهاج في الجزائر استعملوا هذه المصطلحات كألفاظ مترادفة لها معنى واحد، مع العلم واليقين أنّ كلّاً منها له دلالة ومفهومه الخاصّ به تربوياً وبيداغوجياً.

الإصلاح التربوي: يرى صالح بلعيد أنّ الإصلاح جاء لوجود خلل، أو فساد في المنظومة التربويّة السابقة، وكما هو معروف، فإنّ الاعتراف بوجود فساد، يعتبر مرحلة أولى للعلاج، مستدلاً بقول إكزافي روجرس "Xavier Rodriguez": «إنّ المرء لا يتقبّل شيئاً إلّا إذا فهم كنهه وعليه فإنّ عمليّة الإصلاح التربويّ تتمّ على مراحل.

المرحلة الأولى: هي مرحلة "التحسيس والإعلام"، هل أقبل الحديث عن كينيّة أخرى في العمل.

المرحلة الثانية: مرحلة "تغيير التمثّلات"، هل أطوّر طريقتي في التفكير.

المرحلة الثالثة: مرحلة تغيير الممارسات"، هل أكيف عمليّة التدريس في القسم في نهاية المطاف».(1)

وفرق أحمد حسين اللقاني بين مفاهيم التحسين والتغيير والتطوير: (2)

1- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 24.

2- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظريّة والتطبيق، ص 347، 348.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

**تحسين المنهج:** «يعني المحاولة المقصودة لتحسين الممارسة التربوية عن طريق إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهج دون تغيير في المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام له، أو القيم التي تركز عليها جوانب المنهج وذلك بهدف تحقيق أهداف معينة»

**تطوير المنهج:** أكثر شمولية من التحسين، حيث يشمل كل جوانب المنهج وعناصره، وأدلة المعلم والإدارة المدرسية، دائما بهدف التطوير إلى الوصول بالمنهج إلى أفضل صورة ممكنة لتحقيق الأهداف المنشودة منه.

**تغيير المنهج:** يتسم التغيير بأنه يتم بقصد وبدون قصد، فقد يحدث التغيير نتيجة ظرف خارجة عن إرادة الإنسان، ولكن التطوير يحدث بإرادة الإنسان ورغبته في الوصول إلى الأفضل كما أنّ التغيير لا ينطوي بالضرورة على التغيير نحو الأفضل فقد يؤدي إلى التحسين أو إلى التخلف والتغيير جزئي ينصب على جانب معين». (1)

نورد في هذا المقام مقارنة لصالح بلعيد بين مصطلح التغيير ومصطلح التطوير. (2)

| التغيير                                  | التطوير                                    |
|------------------------------------------|--------------------------------------------|
| قد يتجه للأفضل                           | يتجه دائما للأفضل                          |
| قد يسن الوضع/ يسيئه                      | يحسن الوضع فقط                             |
| قد يتم بإرادة الانسان /دون إرادته        | لا يتم إلا بإرادة الانسان ورغباته الصادقة  |
| التغيير جزئي                             | التطوير شامل                               |
| التغيير قد ينطلق من العدم                | التطوير يبدأ من شيء قائم يعمل على تحسينه   |
| يأتي من الأحداث السياسية في أكثر الحالات | يأتي من مسار الإصلاحات                     |
| يأخذ مسارا محددا من الزمان               | يأخذ مسارا طويل النفس، ويتنامى مع المعطيات |
| منطلقة القوة السياسية                    | منطلقة القوة الناعمة                       |

من خلال الجدول تبين لنا أنّ مصطلح "التطوير" أشمل من مصطلح "التغيير".

1- ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص 347، 348.

2- صالح بلعيد، اللغة العربية وتحديات التطوير، (كلمة الملتقى الدولي، لصالح قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات)، جامعة ورقلة، 23 و24 ديسمبر 2021م، ص 03.

## 8- الغموض في فهم المصطلح

مصطلح "المقاربة بالكفاءات": تُعتبر المصطلحات التربوية من أهم أدوات التواصل في المجال التربوي، كما تساهم في بناء المعرفة من خلال ربط الأفكار والمفاهيم ببعضها البعض، وتكوين شبكات معرفية متكاملة. إلا أنها غالباً ما تحمل في طياتها بعض الغموض الذي يعيق الفهم الصحيح. «...فلحدّ السّاعة يبقى مفهوم المقاربة بالكفاءات غير واضح في السّاحة المدرسيّة؟»<sup>(1)</sup>. إنّ المقاربة بالكفاءات تترجم أهميّة العناية بمنطق التّعلّم المركز على التّلميذ، وأفعاله، وردود أفعاله إزاء الوضعيّات المشكلة، في مقابل منطق تعليم يركّز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتّلاميذ، فالمقاربة بالكفاءات تركّز على تجنيد المعارف أكثر بصفاتها موارد لحلّ وضعيّات مشكلة قريبة من وضعيّات الحياة اليوميّة، أكثر من تركيزها على المعارف في حدّ ذاتها.

لا يمكن للمقاربة بالكفاءات أن تتحقّق دون مشاركة المدرّسين والمسيّرين والتنسيق بينهم فالمقاربات المعتمدة على تداخل المواد وتعدّدها، تفرض تفكيراً جماعياً وتنظيماً مرناً ومكيفاً مع السيّاقات المحليّة خاصّة، تبني التّعليم ذي الطّابع العرضي، واعتماد وضعيّات واقعيّة.<sup>(2)</sup>

مصطلح "المقطع التّعلّمي": في الوثيقة المُرفقة مُعرّفٌ بأنّه: مجموعةٌ مُنظّمةٌ ومُتّصلةٌ من الأنشطة والمهام، يتّسم بوجود روابطٍ ترتبط بين مكوناته المُتتاليّة في تدجٍ لوليّ، يكفلُ العودَةَ إلى التّعلّيمات السّابّقة لِتشخيصها وتُعزيرها، بهدف ترسيخ مواردٍ حديثةٍ لدى المُتعلّمين، للمُساهمة في تطوير الكفاءة الشّاملة،<sup>(3)</sup> مع العلم اقتصرت تسميته بالمحور في المناهج السّابقة.

يختلف مفهوم المقطع التّعلّمي بين الموادّ التي تقدّم تعلّماً بشكل لوليّ تناوبيّ مثل: (اللغة العربيّة، والرياضيّات، والتّربيّة الإسلاميّة)، وبين الموادّ التي تقدّم بطريقة خطيّة مثل (التّربية العلميّة والتّربية المدنيّة...)، وبهذا فمصطلح "المقطع التّعلّمي" ليس له مفهوم واحد تشترك فيه جميع الموادّ الدّراسيّة، فاختلاف طريقة تناوله أدّت إلى اختلاف مفهومه هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالموادّ التي تقدّم بشكل لوليّ تناوبيّ كاللغة العربيّة مثلاً - فإنّ الكفاءة الحتميّة لكلّ ميدان من

1- صالح بلعيد، في قضايا التّربيّة، ص33.

2- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامّة للمناهج، ص 25.

3- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016م، ص05.

ميادينها الأربعة، لا يمكن تحقيقها إلا في نهاية السنة؛ وذلك راجع إلى أنّ الكفاءة الختامية تؤخذ مواردها من جميع الميادين، فالذي يتحقق في شهر - على سبيل المثال - هو أجزاء، أو "مستويات من الكفاءات" الختامية الأربعة وتسمى "مدارج"، يرى الباحث بأنّ المقاطع التعلّمية هي بمثابة فرص تمنح للمتعلمين لتنمية كفاءاتهم المستهدفة خلال السنة أو المسار الدراسي.

## 9- مصطلحات تفتقد إلى الإجراءات التطبيقية

مصطلح "المقاربة النصّية": يعدّ الغموض والالتباس شكلاً ووجهاً من إشكاليات المصطلح، قد تعاني بعض المصطلحات منه، ممّا يصعب فهمها وتحديد معناها المقصود بدقة. ومصطلح "المقاربة النصّية" من المصطلحات التي تعاني الإشكال نفسه، ممّا ينتج عن ذلك صعوبة تطبيقها في بعض الأحيان لغياب إجراءات تطبيقية توضح ذلك.

مصطلح "المقاربة النصّية" هو مصطلح واسع الاستخدام في العديد من المجالات، خاصة في الدراسات الأدبية واللغوية. ومع ذلك، فإنّه يعاني من قدر من الغموض والتعّدّد في المعنى، ممّا يجعل فهمه وتطبيقه أمراً صعباً أحياناً.

يرجع مدلول مصطلح "المقاربة" في اللغة إلى الدنو والاقتراب، مع السداد ولامسة الحق<sup>(1)</sup> والمقاربة من الجذع (قرب)، والقرب نقيض البعد<sup>(2)</sup>، وتُعني المُقَارَبَةُ النصّيةُ في تعلّميّة اللّغات مجموع طرق التّعامل مع النصّ، وتحليله بيّداً عوجياً، لأغراض تعلّميّة<sup>(3)</sup>.

تُعَرَّفُ المُقَارَبَةُ بِأَنَّهَا الاقْتِرَابُ مِنَ الْحَقِيقَةِ وَالِدُّنُو مِنْهَا قَدَرُ الْإِمْكَانِ دُونَ الْوُصُولِ إِلَيْهَا بِالضَّرُورَةِ، فَقَدْ يَتَحَقَّقُ الْهَدَفُ الْمَحْدَدُ أَوْ يَفْتَصِرُ الْأَمْرُ عَلَى التَّقَارُبِ مِنْهُ.

وَيَتَّبِعُ أَنَّ مُصْطَلَحَ "المُقَارَبَةِ النَّصِّيَّةِ" يَعْنِي تَقْرِيبَ الْمُتَعَلِّمِ مِنَ النَّصِّ وَمُلاَمَسَةَ سَطْحِهِ، ثُمَّ التَّعَمُّقُ فِيهِ مِنْ خِلَالِ الْقِرَاءَةِ وَالْفَهْمِ وَالتَّحْلِيلِ، وَمُحَاوَلَةِ مُحَاكَمَتِهِ فِي إِنتَاجِ نُصُوصٍ مُشَابِهَةٍ شَفَوِيّاً أَوْ كِتَابِيّاً.

1- لويس معلوف، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، ط19، بيروت، لبنان 2010م، ص617.

2-(جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم) ابن منظور، لسان العرب، ج11، ص80، مادة (قرب).

3- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص92.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

وَرَعْمَ اعْتِمَادِهَا خِيَارًا بِيَدَاغُوجِيًّا مُنْذُ عَامِ 2003 وَحَتَّى الْيَوْمِ، فَإِنَّ هَذَا الْمُصْطَلَحَ لَا يَزَالُ يُعَانِي اضْطِرَابًا وَغُمُوضًا فِي الْمَفَاهِيمِ عَلَى مُسْتَوَى الدِّرَاسَةِ وَالتَّطْبِيقِ، مَعَ اسْتِمْرَارِ التَّرْكِيزِ عَلَى الْعَنَاصِرِ اللُّغَوِيَّةِ الْمُنفَصِلَةِ الْمُجَزَّاةِ بَدَلًا مِنَ النَّصِّ كَمَرْكَزٍ لِلْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ.

نَظَرِيًّا، خُصَّصَ مِنْهَاجُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي مَرَحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ مَسَاحَةً مُحَدَّدَةً لِلْحَدِيثِ عَنِ الْمُقَارَبَةِ النَّصِّيَّةِ ضِمْنَ طُرُقِ التَّدْرِيسِ، وَظَلَّ مَفْهُومُهَا لَدَى الْأَسَاتِذَةِ وَالْمُكَوِّنِينَ لَا يَتَجَاوَزُ اعْتِبَارَ النَّصِّ مَرْكَزًا لِلنَّشَاطَاتِ اللُّغَوِيَّةِ الَّتِي تَدُورُ حَوْلَهُ.

كَذَلِكَ فُهِمَتِ الْمُقَارَبَةُ النَّصِّيَّةُ عَلَى أَنَّهَا طَرِيقَةٌ بِيَدَاغُوجِيَّةٌ لِلِاسْتِئْنَاسِ فَقَطْ، دُونَ اعْتِبَارِهَا مُقَارَبَةً تَنْفِيزِيَّةً فِعْلِيَّةً، أَمَّا الْوَثَائِقُ الْمُرفَقَةُ بِالْمَنَاهِجِ، فَقَدْ قَدِّمَتْ شَرْحًا نَظَرِيًّا مُوجِزًا لِمُصْطَلَحِ الْمُقَارَبَةِ النَّصِّيَّةِ، دُونَ الْخَوْصِ فِي الْجَانِبِ الْإِجْرَائِيِّ الَّذِي يُدْعَمُ وَيُسَاعَدُ وَيُصَحِّحُ وَيُبَيِّنُ التَّطْبِيقَ الْعَمَلِيَّ لَدَى الْمُعَلِّمِينَ.

بالإضافة إلى ذلك إِنَّ نماذج المذكرات المدرجة في نموذج لسيرورة مقطع تعليمي، لم توضح طريقة اعتماد المقاربة النصية في أنشطة اللغة العربية، وشرحت مصطلح المقاربة النصية شرحاً مقتضباً.

ميداناً مازال بعض المعلمين يمارسون أنشطة اللغة العربية مفككةً مفتتةً، بمعزل عن النصّ الذي يعدّ مركز العملية التعليمية، فهم يتناولون الظواهر النحوية، أو الصرفية، أو الاملائية، من خلال أمثلة مستخرجة من النصّ، أو أمثلة مباشرة جاهزة، وأحياناً من الكتب شبه المدرسية. رغم إقرارهم بأنّ وحدات أنشطة اللغة العربية مترابطة فيما بينها، إذا اختلّ واحد منها لا تتحقّق الكفاءة الختامية للظاهرة المدروسة. أيعقل أن تتحقّق المقاربة النصية في معزل عن النصّ الذي يعدّ مركزاً للعملية التعليمية!

ومن مظاهر غموض المقاربة النصية:

- من حيث الهدف: الأهداف التي نسعى لتحقيقها من خلال المقاربة النصية. هل هي فهم النصّ، تقييمه، إنتاج نصوص جديدة، أم شيء آخر؟

- من حيث طريقة التعامل مع النصّ: يشير مصطلح "المقاربة" إلى الطريقة التي نتعامل بها مع النصّ، ولكن ما هي هذه الطريقة؟ هل هي قراءة، تحليل، تفسير، أم شيء آخر؟

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

- من حيث النصّ: إذا أقرنا بتسمية النصّ تجاوزاً، فهل مفهوم "النصّ"، يشمل النصوص المكتوبة فقط، أم يشمل أيضاً النصوص المنطوقة، وغيرها، وهل تتوفر النصوص على شروط بنائها؟ يرى الباحث أن زوال غموض مصطلح المقاربة النصّية، يستوجب الإجراءات التطبيقية في الوثيقة المرفقة، أو دليل استعمال الكتاب.

مصطلح "وضعية تعلّم الإدماج" و "الوضعية الإدماجية": تجدر الإشارة إلى أنّ هناك اختلاف قائم في تقويم الموارد وتقويم الكفاءة، فالكفاءة لا تمارس ولا تقوم إلا في ظلّ وضعية إدماج ذات دلالة، و "الإدماج هو نشاطٌ ديداكطيكيٌّ وظيفته تمكينُ المتعلّم من تجنيد مجموعةٍ من المكتسبات المُتفرّقة (النُقطيّة) بشكلٍ فعّالٍ داخلِ وضعيةٍ معنويّةٍ، حيثُ يكونُ المتعلّم هو الفاعلُ الرئيسيّ، وهو مُوجّه نحو كفاءةٍ مُعيّنة، يُعالجُ فيها وضعيةٌ تستلزمُ تمثيلَ كفاءته، ويرتبطُ بوضعيةٍ جديدةٍ لتجنّب أن يكون النشاط مُجرّدَ إعادةٍ وتكرارٍ، فيعتمدُ أساساً على فُدرة التذكّر ويُهمِلُ فُدرة التمييز والمُقارنة والتحليل والاستنتاج وغيرها من القُدرات. (1)

والإدماج على نوعين: الإدماج الأفقيّ الذي يتحقّق عبر الكفاءات العرضيّة أو المستعرضة (إدماج موارد من مواد مختلفة، مجموعة من القيم، المواقف، والمساعدات العقلية، والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد)، والإدماج العمودي ويتم عبر إدماج موارد المادة الواحدة، إدماج وحدات المقطع الواحد، إدماج ميادين المادة الواحدة.

وتبعاً لما سبق فهناك اختلاف بين "وضعية تعلّم الإدماج" و "الوضعية الإدماجية".  
وضعية تعلّم الإدماج: وضعية تعلّم الإدماج: هي وضعية إشكالية مركّبة، تمنح المتعلّم فرصة التمرين على إدماج الموارد (كفاءات عرضيّة ومادّية، معارف تفرّدية، إجرائيّة، شرطيّة، مواقف وتصرّفات)، من أجل ربط المعارف التي كانت مُجرّأة في البداية، (2) وهي نشاطٌ يُتيح للمتعلّم فرصة تمثيل الكفاءة المُستهدفة، يُمكنه من توظيف معارفه ومهاراته، وتجنيد موارده ومكتسباته وقُدراته.

1- ينظر: بن الصّيد بوري سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، ص110، 111.

2- المرجع نفسه، ص111.

وَيَجِبُ أَنْ يَكُونَ الْإِدْمَاجُ مَوْجُودًا فِي جَمِيعِ مَرَاحِلِ التَّعْلُمِ، وَيَهْدَفُ إِلَى بِنَاءِ وَتَطْوِيرِ كَفَاءَةٍ وَبَزْكُرٍ عَلَى حَلِّ وَضْعِيَّةٍ تُؤَهِّلُ الْمُتَعَلِّمَ لِإِنْجَازِ عَمَلٍ يُظْهِرُ فِيهِ مُسْتَوَى كَفَاءَتِهِ، حَيْثُ يَكُونُ الْمُتَعَلِّمُ هُوَ الْفَاعِلُ فِي هَذَا النَّشَاطِ، بَيْنَمَا يَكُونُ الْمُعَلِّمُ مُرَاقِبًا وَمُرْشِدًا.

الوضعية الإدماجية: هِيَ وَضْعِيَّةٌ تَضَلَعُ بِثَلَاثِ وَظَائِفٍ أَسَاسِيَّةٍ: وَظِيفَةُ تَعْلُمِيَّةٌ (تَعْلُمُ الْإِدْمَاجِ) وَوَظِيفَةُ إِدْمَاجِيَّةٌ، وَوَظِيفَةُ تَقْوِيَّةٍ، وَعَرَفَتْهَا اللَّجْنَةُ الْوَطَنِيَّةُ لِلْمَنَاجِحِ بِأَنَّهَا: وَضْعِيَّةٌ تَعْلُمِيَّةٌ أَوْ تَقْوِيَّةٌ مُعَقَّدَةٌ (مُرَكَّبَةٌ)، تُعْرَضُ غَالِبًا كَوَضْعِيَّةٍ مُشْكَلَةٍ، تَرْمِي إِلَى إِدْمَاجِ أَوْ تَحْنِيدِ مُكْتَسَبَاتِ (كَفَاءَاتٍ عَرْضِيَّةٍ وَمَادِّيَّةٍ، مَعَارِفَ تَقْرِيرِيَّةٍ، إِجْرَائِيَّةٍ، شَرْطِيَّةٍ، مَوَاقِفَ وَتَصَرُّفَاتٍ)، وَتَسْعَى لِتَحْقِيقِ هَدَفٍ نِهَائِيٍّ أَوْ وَسِيطٍ، كَمَا تَهْدَفُ الْوَضْعِيَّةُ الْإِدْمَاجِيَّةُ إِلَى إِنْتِاجِ وَثِيقَةٍ، مُلَخَّصٍ، تَطْبِيقٍ، أَوْ مَسْعَى خَاصٍّ (تَجْرِبِيٍّ أَوْ اخْتِرَاعِيٍّ).<sup>(1)</sup> وهذا المفهوم يتداخل نظرياً في الشقّ التعلّمي لا الإدماجي مع مفهوم "وضعية تعلّم الإدماج".

رافق ظهور مصطلح "الوضعية الإدماجية" إشكالات كثيرة ومتعددة تطرق إليها الباحث عبد الحميد بوفاس إلى بعضها: <sup>(2)</sup>

- إشكال يتمثل في وجود مصطلحات متعددة مقابلة لمصطلح "وضعية إدماجية" من ذلك: الوضعية المشكّلة (المشكّل)، الوضعية المركّبة، الوضعية المعقّدة، الوضعية السياقية، الوضعية المسألة الوضعية المستهدفة...
- إشكال آخر يتمثل في تعدّد دلالات مصطلح إدماج منها: التداخل، الانسجام، التّمام الإحكام، الشّمول، الكلّية، الخلط، التّكامل، الشّموليّة، التّناسق، والتّلاؤم.
- إشكال تعدّد الأفعال اللّغويّة الدّالة على المعاني: فمنها دمج، وأدمج، وادّمج، واندمج.
- إشكال تعدّد المصادر اللّغويّة المستعملة: فقد جاء منها الدّمج الدّمج، دمج بالتّخفيف.
- إشكال تعدّد مجالات الإدماج: منها التّربوي، والبيداغوجي، والديداكتيكي.

1- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 26.

2- عبد الحميد بوفاس، مصطلحا وضعية إدماجية وإدماج التّعلّم دراسة تحليليّة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر) مجلّة ميلايف للبحوث والدراسات، المجلّد 07، ع: 01، جوان 2021، ص 61، 64.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في مناهج اللغة العربية المعاد كتابته

- إشكال تنوع الإدماج: فكان منها إدماج التدريس، وإدماج التعلّيمات، إدماج المهارات إدماج المواد التعليمية.

وبالإضافة إلى تلك الإشكالات يرى الباحث أنه يوجد خلط بين وضعيّة الإدماج، ووضعيّة تعلّم الإدماج على مستوى التّصوّر والتّنفيد: فوظيفة وضعيّة التّعلّم هي اكتساب المتعلّمين لموارد جديدة (معارف، مفاهيم، قواعد جديدة، مهارات، ...)، فهي تصلح لبناء مفاهيم ومهارات جديدة.

ووظيفة وضعيّة الإدماج هي توظيف بعد اكتساب مجموعة من التعلّيمات الجزئية قصد إدماجها، فهي تصلح لتحقيق التّعلّم إذا كان الهدف منها تعلّم الإدماج والتّدريب، ووظيفتها دمج المكتسبات بالنسبة للمتعلّم، وتقييم المكتسبات بالنسبة للمعلّم إذا كانت الوضعيّة إدماجية تقويمية. -الإشكال على مستوى التّنفيد تحوّل من إدماج عبر وضعيّة إدماج مركّبة ومعقّدة إلى مجرد تمرين أو تطبيق، فنشاط الإدماج ليس تطبيقاً ولا تمريناً لتثبيت المعلومات، فالوضعيات الإدماجية تُقدّم في شكل وضعيات معزولة عن حيات المتعلّمين، وغير هادفة لا يرجى منها منفعة، وفي عديد المرات على شكل تمارين أو تطبيقات، وفي بعض الأحيان تُقدّم للتذكّر والاسترجاع فقط، لا تشكّل حافزاً ولا اهتماماً للمتعلّمين.

وباستقراء مقترح توزيع حصص اللغة العربية في أسبوع الإدماج من دليل استخدام كتاب اللغة العربية السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، الذي يعتبر دليلاً توجيهياً يساعد على استعمال كتاب اللغة العربية بيسر، وقف الباحث على مايلي:

الحصّة الأولى والثّانية: استذكار القصص المنطوقة، مع استعمال الصّيغ في وضعيات دالّة (وردت في أقيم تعلّماقي من الوحدات الثلاث أفقيّاً حسب الميادين) ...

وفي دليل آخر: <sup>(1)</sup> يسترجع النصوص الثلاثة المنطوقة، ويجب شفهيّاً عن الأسئلة.

الحصّة الثالثة: تصحيح التّعبير الكتابي في حالة لم يكف الوقت في حصّة التّعبير الكتابي، مع التّعرف على المشروع البيداغوجي المقترح في المقطع.

1- بن الصّيد بوري سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، ص76.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

الحصة الرابعة والخامسة: قراءة النصوص الثلاثة المكتوبة وإنجاز التمارين الخاصة بفهم المكتوب التي وردت في أقيم تعلّماقي للوحدات الثلاث أفقيّاً، مع وضع خطة لإنجاز المشروع (عمل فرديّ ثنائيّ جماعيّ)، وتحضير الوسائل اللازمة.

وفي دليل السنّة الخامسة: يسترجع النصوص الثلاثة المكتوبة، ويجب كتابياً عن الأسئلة. الحصة السادسة والسابعة: قراءة النصوص، وتوظيف التراكيب النحويّة والظواهر الصّرفيّة والإملائيّة الواردة في "أقيم تعلّماقي" الخاصّة بكلّ وحدة أفقيّاً، مع متابعة إنجاز المشروع. يلاحظ من خلال هذا المقترح لتناول وتسيير أسبوع الإدماج أنّ هناك خلافاً وغموضاً في مفهوم الإدماج، فالأسبوع الرابع خاصّ للإدماج، وتسبّقه ثلاثة أسابيع لتعلّم الإدماج، فالحصة الأولى والثانيّة خاصّة بميداني فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، والقارئ المتمعّن لمقترح الإدماج على مستوى هذين الميدانين لا يرى بأنّه إدماج لأنّ العبارة الصّريّة (استدكار القصص المنطوقة أو استرجاعها) لا تدلّ البتّة على الإدماج، فالإدماج ليس مجرد استدكار أو استرجاع معلومات، فلو كان عرضاً لنصّ منطوق جديد يتمثّل معانيه، يحمل الصّيغ المتناولة خلال الأسابيع الثلاثة لكان ذلك أنسب وأفضل بكثير.

وأما العبارة الصّريّة كذلك (قراءة النصوص الثلاثة المكتوبة وإنجاز التمارين الخاصّة بفهم المكتوب، أو استرجاعها)، فالمتمعّن فيها لا يرى إدماجاً، فهل من المعقول أن نسّمي قراءة النصوص الثلاثة دفعةً واحدة أو استرجاعها، وإنجاز تمارين كتابيّة إدماجاً، وبهذا تقرب هذه المقترحات للمعلّمين مفهوماً خاطئاً للإدماج، فيتحوّل الإدماج بالممارسة في نظرهم إلى مجرد تمارين أو تطبيقات. فلو عرض نصّ يرتبط بالمحور، يتضمّن مختلف الصّيغ والظواهر النحويّة والصّرفيّة والإملائيّة التي تمّ التّعرض لها في المقطع التّعلّمي لكان أنسب. أمّا بخصوص ميدان التّعبير الكتابي فالمقترح هو "وضعيّة إدماجيّة تقويميّة"، وذلك أنسب ويستحقّ أن يسّمي إدماجاً.

في ظلّ غياب الإجراءات التّطبيقيّة التي توضّح كيفيّة الإدماج في الميادين الأربعة للغة العربيّة وفي ظلّ عدم إلمام المعلّمين بأسس بناء الوضعيّة الإدماجية، سيظلّ لمصطلحان "وضعيّة تعلّم الإدماج" والوضعيّة الإدماجيّة "يكتنفهما الغموض واللبس.

## 10- مصطلحات تعوزها الصياغة اللفظية

مصطلح "الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم": تُعرّف الوضعية الانطلاقية بأنها الوضعية المدخلية التي تُطرح في بداية كل مقطع تعليمي، ومن المفترض أن يكون التلميذ غير قادر على الإجابة عن جميع مهامها، حتى لو استنفد كل موارده، لأنها وضعية مُدمجة تشمل الموارد التي يُعطىها المقطع التعليمي في إطار مترابط، مما يُشكل عائقاً أمام التلميذ يدفعه إلى التعلم. لا يتمكن التلميذ من حلّها إلا بعد اكتساب المفاهيم الواردة في المقطع والتحكم فيها إلى جانب اكتساب موارد منهجية وتطوير كفاءات عرضية ذات طابع فكري ومنهجي، يستهدف المقطع مستوى محدداً منها.

يُقدّم الطرح بمرونة تتيح النقاش العمودي والأفقي، يهدف إدراك المتعلم لحُدود معارفه الحالية، وجدوى اكتساب الموارد الجديدة، وأهمية البحث. ويُبرز أن حلّ الوضعية يتطلب اكتساب ما تضمنته صفحات المقطع، من خلال عرضها وطرح تساؤلات متنوعة حولها، على أن يتم الحل في نهاية المقطع الواحد<sup>(1)</sup>.

وهي الوضعية التي يبدأ بها بناء التعلم في المقطع، تُعرض ضمن حجم زمني مرن، وترتبط ببيئة المتعلم في صورة نص ذي دلالات تعليمية، تُؤكد للمتعلمين محدودية مواردهم لحلّها مبيّناً حاجتهم إلى الإنخراط في تعلم الدروس القادمة، وتقدّم على هيئة تساؤلات للمتعلمين يجمع المعلم من خلالها التصورات، ويفتح نقاشاً عمودياً وأفقياً حولها، ليس لحلّها بل لتمكينهم من أن ينخرطوا في بحث جماعي لفهم ما ورد فيهما وفهم المطلوب منهم لحلّها مستقبلاً؛ بعد ترسيخ موارد المقطع التعليمي "الوضعية الجزئية"، تُعطى المقطع الذي تقدّم في بدايته في إطار مُدمج للموارد، من المفترض ألا يحلّها المتعلمون ولو بإجراءاتهم الشخصية.

1- إرييل رمضان وآخرون، دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018م ص: 16، 17.

مصطلح "الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم" مصطلح مركّب من أكثر من ثلاث كلمات امتلأت به الوثائق المرفقة للمنهاج، وله حضور في كتاب المتعلّم على شكل صور، ويتمّ تداوله أمام المتعلّمين في بداية كلّ مقطع تعلّميّ، لقد أُصطلح عليها بمصطلح "الوضعية الأم" على أساس أن تكون كلّ الوضعيات التعلّمية التي تليها تكون مرتبطة بها، وهذا من المصطلحات التربوية التي تعوزها الصيّغة اللفظية، ففي ثقافتنا العربية ومن منظور الإسلام والعروبة متى كانت الأم مشكلة؟ فهذا المصطلح من الناحية النفسية والسيكولوجية يثير شكوكاً لدى المتعلّمين، فهو يززع مكانة الأم لدى المتعلّمين، فيترسّخ في الأذهان بأنّ الأم تمثّل مشكلة؛ لارتباط الوضعية المشكلة بالأمّ لذا يقترح الباحث الاكتفاء بمصطلح "الوضعية المشكلة الانطلاقية" أو تغيير تسميتها إلى "الوضعية المشكلة الشاملة"، أو "الوضعية المشكلة الأساس".

مصطلح "الوضعية التعلّمية، والوضعية الإدماجية": يرى بن صحراوي بن يحيى أنّ تسمية المصطلح "وضعية إدماج" بالتركيب الإضافي أصوب وأنسب من تسمية المصطلح "الوضعية الإدماجية" بالتركيب الوصفي، ففي الصيغة اللفظية لمصطلح "الوضعية الإدماجية" وصفٌ فقط للوضعية لا لنشاط المتعلّم، بينما مصطلح "وضعية الإدماج" فيشير إلى نشاط المتعلّم والمتمثّل في الإدماج، وبوصف المتعلّم محور العملية التعلّمية التعليمية، والإدماج جوهر المقاربة بالكفاءات وأساسها، فالظاهر جلياً أنّ هذا المصطلح أكثر انسجاماً مع روح هذه المقاربة. والأمر نفسه ينطبق على مصطلح "وضعية التعلّم" بدلاً من "الوضعية التعلّمية".

## 11- مصطلحات بحاجة إلى ضبط أدقّ

مصطلح "مدارج الكفاءة" أو "مستوى الكفاءة": ذكر مصطلح "مدارج" بالجمع في الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية المعاد كتابته<sup>(1)</sup>، في معرض الحديث عن شبكات التّقييم، وهو مصطلح يرتبط بالإدماج المرحليّ، أطلق عليه تسمية "الكفاءة المرحلية" في المناهج السابقة، وتشكّل من مجموعة من الكفاءات القاعدية، وتتحقّق عبر مرحلة تعليمية تعليمية قد تدوم شهراً أو فصلاً أو مجالاً تعليمياً معيّناً، هذا المصطلح الوصفيّ المركّب من كلمتين، سجّل له حضور في دليل استخدام

1- اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية المعاد كتابته، ص45.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في مناهج اللغة العربية المعاد كتابته

اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي طبعة 2018/2017م.<sup>(1)</sup> صفحة 11. ولا يزال هذا المصطلح معتمداً في مناهج مرحلة التعليم المتوسط لكن بمفهوم "مدرج الكفاءة" أو مستوى الكفاءة" الذي يتحقق في نهاية مقطع تعليمي.

وسواء استعملنا مصطلح "مدرج" أو "مستوى من الكفاءة" أو "الكفاءة المرحلية" فالمقصود غير واضح ومحدد بدقة، مما يحدث لبساً وغموضاً لدى المعلمين المنقذين للمناهج، ذلك أنهم عند نهاية مقطع تعليمي لا يعرفون ما تحقق من الكفاءة الختامية كمّاً ونوعاً، اكتساباً وتجنيداً، وبالتالي يرى الباحث أنّ كلاً من هذه المصطلحات بحاجة إلى ضبط أدق.

### 12- مصطلحات واردة في السندات بحاجة إلى شرح

مصطلح "استراتيجية القراءة": ورد في مناهج اللغة العربية المعاد كتابته في مركّبات الكفاءة لميدان فهم المكتوب "يفهم ما يقرأ"<sup>(2)</sup>، هذا الفهم القرائي لدى الجماعة المتعلّمة لا يتحقق لديها إلا بتطبيق وتنفيذ استراتيجية القراءة.

وقد وردت مركّبة أخرى منصوبها (يستعمل استراتيجية القراءة، ويقيم مضمون النص المكتوب)، هذه الاستراتيجية من المفروض أن تنقّذها الجماعة المتعلّمة على مستوى النصّ المقروء فكيف يمكنها من انتهاج استراتيجية القراءة، ومصطلح "استراتيجية القراءة" غير واضح لديهم، بل ولدى المعلمين أنفسهم، فمصطلح الاستراتيجية من بين المصطلحات التي وضعت كمفاتيح كلّ علم، أصبحت بغموضها مغاليق كلّ علم، ذلك أنّ الحمولة الدلالية والمعرفية والمفهومية لمصطلح "الاستراتيجية"، غير مفهومة، وغير واضحة لدى كثير من المعلمين باعتبارهم المسؤولين الرئيسيين في إحداث التّغيرات المرغوب فيها اجتماعياً في الناشئة.

مصطلح "التمايز البيداغوجي": مُصْطَلَحٌ مُرَكَّبٌ وَصَفِيٌّ وَرَدَ تَعْرِيفُهُ فِي الْمَرْجِعَةِ الْعَامَّةِ لِلْمَنَاهِجِ عَلَى أَنَّهُ التَّكْفُلُ بِحَاجَاتِ كُلِّ تَلْمِيزٍ فِي مَسَارِهِ الْمُنفَرِدِ، قَصْدُ إِخْرَازِ التَّقَدُّمِ الْأَمْثَلِ فِي تَعَلُّمَاتِهِ.<sup>(3)</sup>

1- بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص11.

2- اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية المعاد كتابته، 2016/2017، ص18.

3- اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج ، 2016 ، ص29.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

وفي منهاج اللغة العربية "ط 2016"، تعني القدرة على توظيف وسائل التعليم والتعلم المتنوعة للمضي نحو النجاح التربوي عبر مسارات مختلفة مراعاة لتنوع المتعلمين، لأن الهدف الأساسي للتقويم هو إرشاد وتسهيل تقدم كل تلميذ في تعلماته، ولأن ما يشير إلى النجاح هو جودة الفهم، وجودة الكفاءات التي تم تطويرها، وجودة المعارف التي بُنيت، لا كمية المعلومات المخزنة في الذاكرة. (1)

فالتمايز البيداغوجي هو نهج تعليمي يهدف إلى تلبية الاحتياجات الفردية لكل متعلم في الصف الدراسي، بدلاً من تقديم الأنشطة نفسها لجميع المتعلمين، اعترافاً بالفروق الفردية، وزيادة للتحفيز، وتحسين الأداء، وإعداداً للمتعلمين لحياة واقعية متنوعة.

مصطلح "التمايز البيداغوجي" من المصطلحات التي تحتاج إلى الشرح، فهو لم يحظ بتعريف أو بشرح واف على مستوى الوثائق المرفقة للمنهاج، مصطلح غير معروف، لا على مستوى الدراسة في مختلف العمليات التكوينية، ولا على مستوى الممارسة.

مصطلح "التغذية الراجعة": مصطلح ورد ذكره في الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية (2)، ورغم كثرة تداوله في الأوساط التربوية إلا أنه مازال مبهماً غامضاً يحتاج التعريف والشرح.

وقد عرف كذلك بمصطلحات أخرى مثل: التغذية المرتدة، والتغذية المرتجة، ورجع الصدى: وعرف التغذية الراجعة في بعض المراجع والمعاجم التربوية بأنها « التغذية الراجعة هي عملية تقوم على تقييم فوري لمدى فعالية عناصر عملية الاتصال في تحقيق أهدافها وإتمامها بشكل ناجح، وتتضمن إخبار المتعلم بما إذا كانت استجابته صحيحة أو خاطئة، لمساعدته على التعلم وتطوير أدائه. كما تعني تقديم معلومات منظمّة للمتعلم عن أدائه السابق، لتعزيز إجاباته الصحيحة، وتصحيح أخطائه، حتى يستطيع تحسين أدائه في المهام التعليمية المستقبلية.

وهي من الإجراءات التي يلجأ إليها المعلم لضمان تحسين عملية التعليم، إذ يحق للمتعلم أن يتلقى إشعاراً يوضح له مسار تعلمه، ليتأكد من الاستمرار في أدائه إذا كان صحيحاً، أو

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، 2016، ص 284، 285.

2- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية، 2016، ص 50.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

تَعْدِيلُهُ وَتَصْحِيحُهُ إِذَا اقْتَضَى الْأَمْرُ. كَمَا أَنَّ هَذِهِ التَّغْذِيَةُ الرَّاجِعَةُ تُفِيدُ الْمُعَلِّمَ أَيْضًا، إِذْ تُسَاعِدُهُ عَلَى تَقْيِيمِ فَعَالِيَةِ أَسَالِيهِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَالْحُكْمِ عَلَى نَجَاعَةِ تَعْلِيمِهِ. فَالتَّغْذِيَةُ الرَّاجِعَةُ ضَرُورِيَّةٌ لِلْمُعَلِّمِينَ فِي تَعْلِيمِهِمْ، وَلِلْمُتَعَلِّمِينَ فِي تَعْلُمِهِمْ. (1)

إنَّ التَّغْذِيَةَ الرَّاجِعَةَ «تزوّد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء، وإذا كان بحاجة إلى تعديل، أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، فعملية تزويد الفرد بالبيانات الضرورية عن سير أدائه تعدّ خطوةً إرشاديةً تزيد من فاعلية الأداء في المستقبل». (2)

ومهما تنوّعت تعريفات التَّغْذِيَةِ الرَّاجِعَةِ، فَإِنَّهَا تَوَكَّدُ عَلَى ضَرُورَةِ تَزْوِيدِ الْمُتَعَلِّمِ بِمَعْلُومَاتٍ حَوْلِ اسْتِجَابَاتِهِ بِهَدَفٍ تَثْبِيتِ اسْتِجَابَاتِ الصَّحِيحَةِ، وَتَعْدِيلِ اسْتِجَابَاتِ الْخَاطِئَةِ، مِنْ أَجْلِ تَصْحِيحِ مَسَارِ التَّعَلُّمِ. نَسْتَطِيعُ الْقَوْلَ: إِنَّهَا جُزْءٌ مِنْ اسْتِرَاطِيَجِيَّةٍ يَسْتَخْدِمُهَا الْمُعَلِّمُ لِتَحْسِينِ عَمَلِيَّةِ التَّعَلُّمِ، مِنْ خِلَالِ تَعْرِيفِ الْمُتَعَلِّمِ بِمَدَى تَقَدُّمِهِ فِي الْمَسَارِ الصَّحِيحِ، فَيَتَشَجَّعُ عَلَى الاسْتِمْرَارِ فِي حَالَةِ تَحْصِيلِهِ. كَمَا أَنَّهَا تَخْدُمُ غَرَضًا تَعْزِيزِيًّا.

### 13- مصطلحات مستعملة لكنها غير واردة في السندات

مصطلح "دفتر التنقيط": يسمّى "دفتر التّقويم"، كما يسمّى "الدّفتر المدرسي"، تدوّن فيه العلامات والملاحظات، من أغراضه إعلام الأولياء بالتحصيل الدراسي لأبنائهم قبل استحداث فضاء الأولياء، هو دفتر يستخدمه أغلب المعلمين لتسجيل العلامات الممنوحة للتلاميذ، فالتقويم البيداغوجي الممارس حاليًا يركز على العلامة العقابية. (3) إن صحّ هذا التعبير، والتي يصعب تفسيرها في غالب الأحيان، من أجل حساب معدّلاتهم، وتسجيل نتائجهم والملاحظات على الوثائق الرسمية، وتسجيلها في النظام المعلوماتي للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، فهو دفتر خاصّ بالمعلمين.

1- ينظر: حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والتفسيّة، ص 121.

2- محمد محمود، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، الحيلة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 1999م، ص 257.

3- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 79.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

هذا المصطلح وإن كان كثير الاستعمال والتداول، فهو غير وارد في السندات، أشير إليه في الدليل المنهجي لإعداد المناهج بمسمى "كشف النقاط أو الدفتر المدرسي"<sup>(1)</sup>، حيث يتم التقويم في المؤسسات بواسطة الامتحانات ووسيلة الإعلام تتمثل في العلامات الممنوحة، ومعدلات القسم حيث يكون كشف النقاط أو الدفتر المدرسي بمثابة الأدوات الإعلامية بالنسبة للإدارة والأولياء والتلاميذ أنفسهم<sup>(2)</sup>.

مصطلح "دفتر المراسلة": يسمّى كذلك "كرّاس المراسلة"، وهو عبارة عن وثيقة اتصال بين المؤسسات التربوية وأولياء التلاميذ، معتمدة رسمياً في التعليم المتوسط والثانوي فلا يدخل التلاميذ المؤسسات إلّا بها، أمّا في التعليم الابتدائي فلا تستعمل المطبوعة الرسمية ويستعمل كرّاس عادياً (32 صفحة أو 48 صفحة) للتواصل تحت مسمى "دفتر التواصل أو كرّاس التواصل" مجازاً، يطلبه المعلمون من التلاميذ في بداية السنة، ويوضع في خزانة المعلم، ولا يفعل إلّا أحياناً وأيّ تفعيل! هذه الوثيقة يوجد ما يبرّر استعمالها قانونياً، نصّت المادة 37 من القرار 65 الذي يحدّد كميّات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها، المؤرّخ في 12 جويلية 2018م على استعماله «تبلّغ إدارة مؤسّسة التّربية والتّعليم النّظام الدّاخلّي، وجداول التّوقيت، ورزنامة النّشاطات المكمّلة، ورزنامة الاختبارات الفصليّة إلى التّلاميذ وأوليائهم عن طريق وسائل الاتّصال المتوفّرة (مراسلات، كرّاس المراسلة، الفاكس، التّراسل الإلكتروني، وكلّ وسيلة مُمثّلة)»<sup>(3)</sup>.

كما نصّت المادة 49 من القرار نفسه على ضرورة إحضار دفتر المراسلة: «كما يجب عليهم إحضار بصفّة دائمة دفتر المراسلة في المتوسّطة والثّانويّة، أو وثيقة مُمثّلة في المدرّسة الابتدائيّة (بطاقة التعريف المدرسيّة، كرّاس التّقييم، دفتر الكفّاءات)»<sup>(4)</sup>.

ولهذه الوثيقة أهميّة كبيرة جدّاً في الحياة المدرسيّة، لقد أكّد الخبير الدولي سالم عكّاش على أهميّة هذه الوثيقة:<sup>(5)</sup>

1- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 81.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 81.

3- المادة 37 من القرار 65 الذي يحدّد كميّات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها، المؤرّخ في 12 جويلية 2018م، ص 46.

4- المادة 49 من القرار 65 الذي يحدّد كميّات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها، المؤرّخ في 12 جويلية 2018م، ص 47، 48.

5- سالم عكّاش، أهميّة دفتر المراسلة، (خبير دولي مؤطّر في المعهد الوطني بالبلدة)، البلدة، 2017م.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

- 01 - همزة وصل بين الأساتذة، والإدارة، وبينها والأولياء، وبين الأولياء والأساتذة.
  - 02 - هو بطاقة تعريف التلميذ.
  - 03 - تدون فيها توصيات مصالح حفظ الصحة المدرسية.
  - 04 - تسجل فيه الاستدعاءات.
  - 05 - تسجل فيه المكافآت والعقوبات.
  - 06 - تحمل جدول توقيت التلميذ.
  - 07 - وثيقة يحفظ فيها النظام والانضباط.
  - 08 - يسجل فيه الأحكام الخاصة بالمؤسسة (الجزء المملى على التلميذ).
  - 09 - وسيلة للتعرف على رزنامة الفروض والاختبارات.
  - 10 - فيه برامج النشاطات الثقافية والرياضية.
  - 11 - فيه حصص نصف شهرية، وحصص الدعم والاستدراك.
  - 12 - يستعمل كرخصة دخول إلى القسم في حالة الغيابات والتأخرات.
  - 13 - اطلاع الأولياء على التغيّبات، والسلوكات التي تسجل عليه.
  - 14 - معاينة الأولياء للنتائج المدرسية المتحصّل عليها.
  - 15 - تعرّف الأولياء على أوقات استقبالهم من طرف الأساتذة.
  - 16 - يستعمل لتبرير الغيابات من طرف الأولياء.
  - 17 - وسيلة للتقويم المستمر.
  - 18 - وسيلة للتبليغ.
  - 19 - وسيلة للمتابعة.
  - 20 - ما يملى على التلميذ: يجب على التلميذ احترام موظفي المدرسة داخلها وخارجها. يجب أن يكون حضور التلاميذ إلى المدرسة في الوقت المقرّر صباحاً ومساءً. المحافظة على الوسائل والتجهيزات الموجودة في المؤسسة. لا يقبل التلاميذ إلا بالهندام اللائق مع ارتداء المآزر.
- مصطلح "الطفل المستمع": لفظ "مستمع" متداول كثيراً في الأوساط التربوية، وخارجها بين الأولياء، ارتبط هذا المصطلح بقسم التربية التحضيرية في المدرسة الابتدائية، فعادة الأطفال الذين

لا يستوفون شروط الالتحاق بقسم التربية التحضيرية، يطلب من مدير المؤسسة تسجيله بصفة مستمع، ولا طالما صادفنا أطفالاً مستمعين وبترخيص أو بدون ترخيص، فلفظ "مستمع" في حقيقة الأمر ارتبط لأوّل مرّة بكتاتيب تعليم القرآن الكريم، فالأطفال الذين لا يستطيعون الكتابة ولا القراءة يجلسون يستمعون القرآن، ويسمّون "مستمعين"، انتقل المصطلح من المسجد إلى المدرسة، ومن الناحية القانونية لا يوجد نصّاً أو سنداً قانونياً يسمح بتسجيل الأطفال بصفة مستمعين بالمؤسسات التربوية.

#### 14- مصطلحات من الجهاز المصطلحي للمقاربة بالكفاءات وغير واردة في المنهاج

مصطلح "الإحالة": ارتبط هذا المصطلح بالمقاربة بالكفاءات وبخاصّة عند إكزافي روجيرس تم الإشارة إليه في كتاب "المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية"، لكن لم يكن له أيّ حضور في المنهاج وبقية الأسانيد، ولم ينل حظاً من الشرح والتوضيح. و«المقصود بإحالة المعلومات والمهارات، استعمالاتها بكيفية ملموسة في وضعيات من الحياة الواقعية، فلا يكفي تزويده بالمعارف والمهارات الضرورية، بل ينبغي أن نعلّمه إحالة مكتسباته بنفسه».<sup>(1)</sup>

#### 15- مصطلحات وردت في السندات لكنها لم تحظ بالاهتمام (غير مفعلة).

مصطلح "دفتر المتابعة portfolio": مصطلح أشارت إليه اللجنة الوطنية للمناهج في الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ضمن أدوات التقويم «يمكن أن نعتبر دفتر المتابعة بمختلف أشكاله (متابعة التعلّات، التمثلات، التقويم) كنسخة مطوّرة لهذه الأدوات».<sup>(2)</sup>

كما أشارت اللجنة نفسها إلى استعمال دفتر المتابعة في المرجعية العامة للمناهج «تطبيق أسلوب "دفتر المتابعة" (Portfolio) الذي يجمع الأعمال التي أنجزها التلميذ، والتي تشهد على حصيلة كفاءاتهم. فدفتر المتابعة يمكن أن يكون سنداً يضمن علاقة بناءة بين التلميذ والمدرسين والأولياء، ويخبر عن السبل التي سلكها التلميذ نحو التحكّم في الكفاءات، وعن قدراته في التكلف بنفسه، وعن استقلاليته في مجال التقويم والتسيير الذاتي لتعلّماته».<sup>(3)</sup>

1- أبوبكر بن بوزيد، (وزير التربية الوطنية)، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، نوفمبر 2006م، ص 27.

2- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 86.

3- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 83.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

يُعَدُّ دَفْتَرُ الْمُتَابَعَةِ أَدَاةً مِنْ أَدَوَاتِ التَّقْوِيمِ، إِلَّا أَنَّهُ غَيْرُ مُفْعَلٍ وَغَيْرُ مُسْتَحْدَمٍ عَلَى مُسْتَوَى التَّطْبِيقِ الْعَمَلِيِّ، دَعَتِ اللّجَنَةُ الْوُطَنِيَّةُ لِلْمَنَاهِجِ، فِي الْمَشْرُوعِ الْأَوَّلِيِّ لِمَنْهَجِ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ، أَثْنَاءَ تَنَاوُلِهَا لِسَنَدَاتِ التَّوَاصُلِ، إِلَى تَحْوِيلِ كِرَاسِ النِّشَاطَاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ إِلَى دَفْتَرِ مُتَابَعَةٍ يُسْتَحْدَمُ لِإِنْجَازِ مَهَامِ التَّقْوِيمِ.

يَنْبَغِي أَنْ يَخْتَوِيَ كِرَاسُ الْقِسْمِ الْمُكَيَّفُ عَلَى أَسَاسِ كُرَاسِ نَشَاطَاتٍ عَلَى الْعَنَاصِرِ التَّالِيَةِ بِشَكْلِ خَاصٍّ:

- النِّشَاطَاتُ الَّتِي تُجْرَى دَاخِلَ الْقِسْمِ؛
  - بَطَاقَاتُ مُتَابَعَةِ التَّقْوِيمِ، وَالتَّقْوِيمِ الذَّائِقِ، وَالتَّقْوِيمِ الثَّنَائِيِّ، مَعَ مُقْتَرَحَاتٍ عِلَاجِيَّةٍ؛
  - بَطَاقَاتُ التَّقْوِيمِ الْإِشْهَادِيِّ.
- يُسْتَحْدَمُ هَذَا الْكِرَاسُ كَدَفْتَرِ مُتَابَعَةٍ لِلْمُتَعَلِّمِ، وَيُشَكِّلُ وَسِيلَةً مُرَافِقَةً لِلْمُتَعَلِّمِ نَفْسِهِ وَالْأَوْلِيَاءِ وَالْمُعَلِّمِ، وَالْمُدْرَسَةِ فِي مُمَارَسَةِ التَّقْوِيمِ، وَالْمُصَادَقَةِ عَلَى الْكِفَاءَاتِ الْمُكْتَسَبَةِ»<sup>(1)</sup>.

### 16- مصطلحات مستجدة يكتنفها الغموض

مصطلح "تذويت القيم": مصطلح مركب إضافي يتكوّن من كلمتين، ذكر في الوثيقة المرفقة لكن بقي غامضاً غير مفهوم. «إِنَّ مَرْكَبَاتِ مَجَالَاتِ الْقِيَمِ وَالْكَفَاءَاتِ الْعَرْضِيَّةِ مُحَدَّدَةٌ سَلَفًا فِي كُلِّ سَنَةٍ وَطَوْرٍ وَمَرَحَلَةٍ، يَقُومُ الْمُعَلِّمُ بِتَحْدِيدِ دَلَالَتِهَا الَّتِي تَمَّ تَذْوِيْتُهَا خِلَالِ الْفَتَرَاتِ السَّابِقَةِ أَثْنَاءَ التَّعَلُّمِ انْطِلَاقًا مِنَ الشَّبَكَةِ الْعَامَّةِ، وَلِتَقْوِيمِ مَجَالِ الْمَوَاقِفِ وَالْقِيَمِ وَالْكَفَاءَاتِ الْعَرْضِيَّةِ خَصَّصَ لَهَا شَبَكَةٌ لِلْمُلَاحَظَةِ وَالْمُتَابَعَةِ نَهَآيَةِ الْفَصْلِ أَوْ السَّنَةِ»<sup>(2)</sup>.

مصطلح "الحرية البيداغوجية المسؤولة": هذا المصطلح أشارت إليه المذكرة المنهجية رقم 01 والذي يعطي بعض الاستقلالية المضبوطة للمعلّم<sup>(3)</sup>، وهو من المصطلحات التي أشكلت على المعلّمين الفهم، فمفهومها غير واضح لدى الكثير من الممارسين للفعل التربوي، وبسبب هذا

1- ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأولي لمنهاج التعليم الابتدائي (مشروع خاصّ بالتكوين، لا ينشر إلا للمعنيين بالتكوين في أفريل ماي 2015)، الجزائر، 2015م، ص32.

2- اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص46.

3- وزارة التّربية الوطنيّة، المذكرة التوجيهية رقم 01، المفتشية العامة للبيداغوجيا، رقم 1208، الصّادرة في 2017/10/22م.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في مناهج اللغة العربية المعاد كتابته

الالتباس والغموض حول هذا المصطلح لجأ الكثير منهم للتساؤل وطرح الإشكال في منصّات التواصل الاجتماعي ومواقع الأنترنت، فأثناء تصفّحي في مواقع الأنترنت لفت انتباهي هذا الانشغال المطروح في موقع منتديات الجلفة على شكل تساؤلات ومحاولات الإجابة عن مصطلح الحرية البيداغوجية المسؤولة.<sup>(1)</sup>

فمثلاً نجد أبا خليل عبد الرحمن يقول: إلى السادة المفتشين ما معنى البيداغوجيا الحرة الواردة في مناهج الجيل الثاني، وبالضبط هل يجوز للمعلم أن يبيّن مخطّطاً تعليمياً وفق منظوره إلى مستوى طلابه مع الحفاظ على الهيكل العام والمقرّر السنوي في المناهج؟

كما سجّلت بعض التساؤلات وردود الإجابات عن بعض المشاركين في صفحة الأنترنت:

- ما زالت الأمور لم تتضح بعد، فلقد وجدت كثيراً من الالتباس والتناقض.
- هل يمكن التصرّف في بناء مخطّط التعلّمات؟ وفي هذا دندن المنهاج قليلاً دونما إيضاح ولا بيان واضح، ولا تأصيل لهذه الحرية المفترضة، فهذا هو الاشكال المطروح؟
- من هذه التناقضات هذه الحرية البيداغوجية المزعومة لأنّها لا وجود لها فهي مجرد هفوة أو نسخ ولصق من غير ما دراية ولا فهم.
- الحرية البيداغوجية مجرد تصرّف وتعديل في تقديم الوضعيات بما يتناسب مع كلّ منطقة ريفية أو مدنيّة..

الحرية البيداغوجية المسؤولة؛ مفهوم حرصت المناهج المعاد كتابتها على تأسيسه وترسيخه في الممارسات التعليمية، ورد ذكره في دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة.<sup>(2)</sup> كما ورد هذا المصطلح في مداخلة موثقة عنوانها "هيكل الوثائق المرفقة لمناهج الجيل الثاني"؛ وهي من العروض التكوينية للجنة الوطنية للمناهج، ضمن محتويات الدورة التكوينية الثانية حول الوثائق المرفقة، ونصّ العبارة الواردة هو: «تؤكد الوثيقة المرفقة في غاياتها مبدأ الحرية البيداغوجية المسؤولة للمعلم في استعمال الوثيقة المرفقة». <sup>(3)</sup>

1- متاح على الرابط: <https://www.djelfa.info/vb///showthread.php?t=2087489>, 2024/11/29 على الساعة العاشرة صباحاً.

2- إربيل رمضان وآخرون، دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 44، 47.

3 المرجع نفسه، ص 44، 47.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في مناهج اللغة العربية المعاد كتابته

ومن خلال تناول الوثائق المرفقة للمخططات السنوية للتعلّيمات، فإنّها أجمعت على أنّ ما تمّ تقديمه إنّما هو اقتراحات غير ملزمة للمعلّم؛ وله أن يبيّن مخطّطاً سنوياً بمقاطع تعليميّة؛ تتّصف بالوجاهة البيداغوجيّة في سياق خصوصيّة كلّ قسم، ووتيرة سير العملية التعليميّة التعلّميّة فيه. وخلاصة القول فالحرية البيداغوجيّة المسؤولة هي استقلاليّة المعلّم في تخطيط العملية التعليميّة التعلّميّة، وتنفيذها في إطار المناهج التعليميّة المعتمدة. تتمثّل حدود الحرية البيداغوجيّة المسؤولة في الإطار العامّ للمناهج الرسميّة في عدم المساس بما يلي:

- الغايات، والأهداف المقرّرة في مختلف السّنات المؤسّسة للمناهج.
  - ملامح التّخرّج، والكفاءات الشّاملة، والكفاءات الختاميّة للموادّ الدّراسيّة.
  - المقاربة المعتمدة في التّدريس (المقاربة بالكفاءات في إطار النّمودج البنائي الاجتماعي).
  - طرائق التّدريس لمختلف الأنشطة التعليميّة.
  - موارد تحقيق الكفاءات (الموارد المعرفيّة، والمنهجيّة، والقيميّة).
  - سيرورة الوضعيّات التعليميّة المختلفة ضمن مفهوم المقطع التعلّميّ.
  - الحجم الزّمنيّ الأسبوعيّ، والسنويّ للموادّ المقرّرة.
- أمّا مظاهرها فتبرز في عدّة مستويات، ومنها:
- تصميم المخطّط السنوي للتعلّيمات: فيمكن للمعلّم أن يبيّن مخطّطاً سنوياً بعدد من المقاطع التعليميّة، يختلف عمّا هو مقترح في الوثائق المرفقة، ومن باب أولى يمكن أن يختلف عمّا هو موجود في الكتب المدرسيّة.<sup>(1)</sup>
  - مدّة المقاطع التعلّميّة؛ يمكن أن تكون لجميع المقاطع التعليميّة المدّة الزّمنيّة نفسها، كما هو الشّأن في مادّة اللغة العربيّة، ويمكن المخالفة بين مدّة المقاطع.
  - عدد الحصص المخصّصة للميدان الواحد؛ حيث يمكن زيادة أو إنقاص عدد حصص ميدان ما على حساب ميدان آخر، وينتج عن ذلك تعديل المخطّط الأسبوعيّ لتناول الميادين.
  - عدد الحصص اللاّزمة لتقديم الدّرس الواحد، أو عرض الوضعيّة الانطلاقيّة، أو حلّها، أو تقديم أنشطة الإدماج والدّعم في مختلف الموادّ الدّراسيّة.

1- إرزيل رمضان وآخرون، دليل استخدام كتاب التّربية الإسلاميّة السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ص 44، 47.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

- عدد ومحتوى المؤشرات المقترحة في شبكات المتابعة والتقييم؛ حسب الوضعية التعليمية محل الاشتغال البيداغوجي.
- التوظيف الواعي والمستقل لأنشطة كتاب المتعلم ودفتر الأنشطة، وحرية اقتراح وضعيات مكيّفة أو بديلة عنها تخدم الكفاءة المعلنة، وتناسب خصوصية متعلمي القسم.
- التوظيف الواعي والمستقل لنصوص الكتاب المدرسي.
- ومن مبررات وجود الحرية البيداغوجية المسؤولة في المناهج الجديدة:
- تحرير طاقات المعلم وإمكاناته، وتوظيفها في جو من المرونة والإبداع التربوي والبيداغوجي، بعيداً عن الإلزامات المفروضة عليه من خلال تقييده وربطه بآليات ونماذج محدّدة.
- أمّا القول عن وجاهتها وقدرتها على تحفيز الممارس الميداني على تحسين الأداء التربوي وتطويره فتحتاج الحرية البيداغوجية المسؤولة - كغيرها من الأفكار التربوية والمشاريع الطموحة - إلى بيئة تربوية مناسبة كي تؤدي الوظائف المرتبطة بها، ودون توفير شروط التّربي والممارسة المسؤولة فإننا سوف نزيد الأمور غموضاً، وندفع بالممارس الميداني إلى التّخبط والمزيد من التجارب الفاشلة والتي قد تقتل فيه الإيمان بقدراته على التغيير الإيجابي الواعي.

### 17- إشكالية تداول المصطلحات وكتابتها بحضور التلاميذ

رافق دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي للغة العربية طبعة (2024/2023م) جملة من المصطلحات المعتمدة نذكر منها: الشبكة التحليلية، سلم التقدير، السندات (الأسناد) المعيار، المؤشرات نمط التقييم. ودعت اللجنة المكلفة بإعداد هذا الدليل إلى عدم استعمال المصطلحات المهيكلة للمناهج واعتماد مصطلحات:

مصطلح "الموضوع": وهو المادة التي يبنى عليها موضوع التقييم عوض مصطلح "الوضعية" و"المشكل".

مصطلح "المطالب" الذي هو هدف يسعى إلى تحقيقه عوض مصطلح "الأسئلة".

وإلى تسمية السندات بأسمائها الأصلية، مثل: خريطة، جدول، مخطط... (1)

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي للغة العربية، ط (2023/2022م)، الجزائر، ص 04.

كما دعت المذكرة المنهجية رقم (01) المعلمين إلى عدم استعمال، وتدوين المصطلحات الواردة في المنهاج والوثائق المرفقة له شفويًا وكتابيًا، حيث جاء فيها: «تم رصد وبصفة مُبالغ فيها وعلى نطاق واسع في كلّ المراحل التعليمية، تداول الكثير من المصطلحات المتعلقة بهيكلة المناهج والوثائق المرفقة لها من قبل المتعلمين شفويًا وكتابيًا (الميدان، فهم المنطوق، الوضعية الانطلاقية الأم الوضعية المشكّلة، الوضعية البسيطة، المعالجة التربوية، التقويم... إلخ). والتي وُجدت لهيكلة وتنظيم المناهج أو لضبط وتسيير التعلّيمات، وعليه نؤكد على الامتناع عن استعمالها مع المتعلمين شفويًا أو كتابيًا»<sup>(1)</sup>.

وأثناء تصفّح وتفحص المنهاج والوثائق المرفقة له وكتب المتعلمين، تبين أنّ بعض المصطلحات التي أكدت المذكرة التوجيهية على الامتناع عن استعمالها مع المتعلمين شفويًا وكتابيًا هي موجودة كتابيًا بالفعل في كتب المتعلمين، فمصطلح "المقطع التعليمي" مثلاً موجود على مستوى كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: «عندما تتصفّح كتابك ستجده مقسماً إلى ثمانية مقاطع متنوعة، تعالج قضايا وموضوعات فكرية، وعلمية وثقافية، تهمك وتناسب سنّك وميولك، يتمحور كلّ مقطع على مركز اهتمام واحد...»<sup>(2)</sup>.

## 18- إشكالية القراءة والتأويل للمصطلحات أثناء الإنجاز (كتابيًا)

لقد أشارت المذكرة التوجيهية رقم (01) إلى وجود إشكالية أخرى متمثلة في وجود تأويلات وقراءات مختلفة للمصطلحات على مستوى الوثائق المرفقة للمنهاج، حيث تمثّلت في إنجاز الأنشطة المتعلقة بفهم المنطوق والتعبير الشفوي كتابيًا عوض إنجازها شفويًا، وتصحيحها كتابيًا ممّا جعلها تأخذ حيّزاً زمنيّاً أكبر من اللازم، هذا رغم توصيات المذكرة التوجيهية رقم (01) بتفادي إنجاز الأنشطة المتعلقة بفهم المنطوق والتعبير الشفوي كتابيًا، وضرورة الالتزام بالضرورة الشفوية لها بما يسمح بتنصيب الكفاءات الختامية لميداني المنطوق وإنتاجه.

1- وزارة التربية الوطنية، المذكرة التوجيهية رقم (1)، المفتشية العامة للبيداغوجيا، رقم 1208 الصّادرية في 2017/10/22م، ص02.

2- بن الصّيد بورني وآخرون، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020/2019م، ص03.

## 19- مصطلحات تحمل تقاطعات بسبب حملتها الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية

مصطلح "التلميذ" والمتعلم: إنّ لكلّ مصطلح منها حمولة لغوية ودلالة اصطلاحية، دخل مصطلح "متعلم" في تنافس معرفي مع مصطلح "تلميذ"، ولا يفهم من إثارة المصطلحين مجرد تغيير لفظي، بل إنّ الأمر يتجاوز الاختصار على الجانب اللغوي، ليشمل تغييراً على المستوى الدلالي والمعرفي لكلّ مصطلح، فيحدث بين المصطلحين تقاطعات بين ما يحمله كلّ مصطلح من حمولة دلالية ومعرفية والممارسة البيداغوجية.

التلميذ: كلمة "التلميذ" توحى بمعاني التلقي والانقياد «هُوَ الَّذِي يَتَتَلَمَذُ لِعَظِيمِهِ، وَالتَّلَامِيذُ هُمْ جَمْعُ الْأَفْرَادِ الَّذِينَ يَخْتَارُونَ مَا اخْتَارَهُ الْمُتَبَوِّنُ، وَمِنْ وَرَائِهِمُ الْمُجْتَمَعُ لِنُمُوهِمْ مِنْ مَعَارِفَ وَمَهَارَاتٍ، وَفِيهِ خِلَالُ التَّزْيِينِ الْمَدْرَسِيِّ»<sup>(1)</sup>، يرتبط مفهوم "تلميذ" بمظاهر الطرائق البيداغوجية التقليدية التي كانت تتجلى في تركيزها على تبليغ المادة التعليمية بشكل يعتمد على الحفظ الآلي للقواعد.

ويطلق اسم التلميذ على الذي يمارس دراسته في مؤسسة من مؤسسات الوزارة المكلفة بالتربية، إنّ لفظ (التلميذ) له دلالة سلبية، يوحى بمعاني التلقي والخضوع لسلطة الأستاذ، بخلاف كلمة المتعلم التي توحى بمعاني الاستقلال والممارسة والمبادرة، واستعمال كلمة متعلم عوض التلميذ قد يدلّ على ترك التصور القديم والتقليدي لعمليات التعلم والتعليم.<sup>(2)</sup>

المتعلم: "المتعلم" تسمية تطلق على المعنى للدلالة على فعاليته في بناء تعلمه، وهي من التسميات التي استعملت على الخصوص من طرف الاتجاهات البيداغوجية الحديثة، لأنها توحى ضمناً بإمكانية الفرد في التعلم الذاتي والمبادرة الشخصية.<sup>(3)</sup>

1- الحبيب استاني، من التلميذ إلى المتعلم بالمدرسة المغربية تقاطعات بين الحمولة الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية، المجلس الأعلى للتعليم، مجلة دفاتر التربية والتكوين (المتعلم مشروع مواطن الغد)، ع: 10، نوفمبر 2013، ص 09.

2- بدر الدين بن تويدي، قاموس التربية الحديث، ص 139.

3- معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، منشورات علوم التربية، ط 02، الدار البيضاء، 1998، ص 21.

## الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته

تسميّة "التلميذ" مقترنة بالتصورات البيداغوجيّة التقليديّة، في مقابل تسميّة "المتعلّم" المقترنة بالتصور البيداغوجي الحديث، تسميّة "التلميذ" توحى بالسلبية والاكتفاء بتلقي المعارف مقابل كلمة "المتعلّم" التي توحى بمعاني الاستقلال، والممارسة، والمبادرة، والفعاليّة في بناء التعلّيمات. منهاج اللغة العربيّة المعاد كتابته استعمل المصطلحين "التلميذ" و"المتعلّم"، إلّا أنّه ركّز كثيراً على مصطلح "المتعلّم" لما يوحي به هذا المصطلح من إيجابيّة وفعاليّة في بناء التعلّم، ومناسبتة المحوريّة، لكن الممارسة البيداغوجيّة تعكس استمرار مركزيّة المدرّس والمحتوى على حساب المتعلّم. إنّ الخطاب في كتاب اللغة العربيّة لجميع المستويات في مرحلة التعلّم الابتدائي جاء موجّهاً مباشرة للمتعلّم انطلاقاً من مبدأ "التعلّم"، وليس "التعليم"، وصيغت معظم المصطلحات في كتاب المتعلّم "كتابي" بالفعل المضارع المسند إلى الضمير (أنا) العائد على المتعلّم المتكلّم، المشارك، فضلاً عن الدلالة على الاستمرار والتجدّد، فنجد: أشاهد وأعبر، أشاهد وأتحدّث، أستعمل الصّيغة أنتج شفويّاً، أقرأ وأفهم، أثري لغتي، ألاحظ وأكتشف، أثبت، أوسّع معلوماتي، أنتج مشافهة، أنتج كتابة، أكتب رسالة...

وكذلك صيغت مصطلحات دفاتر الأنشطة بالصّيغة نفسها: أتذكر وأجيب، أستعمل الصّيغة، أفهم النصّ، أتدرّب على التعبير الكتابي، أثري لغتي...

خاتمة

## خاتمة

إنّ قراءة واعية في منهاج اللغة العربيّة لمرحلة التعليم الابتدائي، وفي الوثائق الرسميّة والمقترحات التطبيقية ليقف عند محاولتها الجادة للانخراط في روح المستجدات التربويّة الرّاهنة كالمقاربة بالكفاءات، واستراتيجيات التّعلّم النّشط وغيرها، لكن تظلّ بعض التّحدّيات قائمة، وبخاصّة فيما يتّصل بإشكاليّات المصطلح التربوي، والتّكوين الفعليّ للمدرّسين، ومدى وفرة الوسائل التعليميّة الدّاعمة، وتغيير الدّهنيّات التّقليديّة التي ما تزال تسجن اللّغة في قوالب صارمة.

وقد خلاص البحث في "قضايا المصطلح التربوي وإشكاليّاته" كأبرز وأهمّ هذه التّحدّيات إلى تسجيل جملة من التّقاط، تتوزّع بين ما هو واقع وراهن في صورة رصد لحقائق، وبين مأمول ومرغوب في صورة اقتراحات، فيما يلي بيانهما:

1- للمصطلح التربويّ أهميّة بالغة في بناء المعرفة التربويّة، يهدف إلى تسهيل التّواصل بين الباحثين والممارسين في المجال التربويّ، لكن إشكاليّاته تضع المشتغلين بالتّربية والتّعليم في حالة إرباك وحيرة صعوبة الفهم والإدراك، واختفاء المعنى، واستحالة الإدراك، فتعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد وتعدّد المفاهيم للمصطلح الواحد، وغيرها من الإشكاليّات تهدّد بناء المعرفة ونسقتها، نتيجة الخلط والضّبابيّة تصوّراً وممارسةً، تنظيراً وتطبيقاً.

2- إنّ تنوّع الأهداف، واختلاف وتباين زوايا ووجهات النّظر، وتعدّد الخلفيّات والمنطلقات لدى الباحثين واللّغويّين، أدّى إلى إشكاليّات، لعلّ أهمّها: تعدّد المفاهيم المصطلحيّة، وتعدّد المصطلحات، واللّبس والغموض، ممّا نتج عنه اضطراب الفهم في التّحديد، والوقوف على المقاصد الحقيقيّة.

3- تعتبر إشكاليّات المصطلح من إشكاليّات اللّغة العربيّة نفسها، والتي تعتبر قضية جمعيّة تتطلّب تضافر جهود الجميع: مسؤوليّة المجامع، المؤسّسات المصطلحية، الجامعات، كلّ المؤسّسات العاملة على وضع المصطلح، الحكومة، المؤسّسات اللّغوية والمصطلحية، دور النّشر، الفضائيّات ووسائل الإعلام، بنوك المصطلحات، مؤسّسات الترجمة...

4- إنّ عدم رسوّ فهم الممارسين للفعل التربويّ للمصطلحات التربويّة الواردة في منهاج اللغة العربيّة المعاد كتابته والوثائق الرسميّة التي رافقته، وعدم وضوحها في تعليم اللغة العربيّة سيوسّع الهوة بين المجهود والمردود، فما أحوج التربيّة والتعليم إلى قرار سياسي قويّ ينزل ملف المنظومة التربويّة للحوار والمناقشة، ويمسّ كلّ أطراف العملية التعليميّة، في مراجعة طرائق تعليم اللغة العربيّة، وفي ظلّ كثرة المفاهيم والمصطلحات وتعدّدها. وما أحوجنا إلى تخطيط تربويّ دقيق (استراتيجيّة وطنيّة) يسند إلى نخب وكفاءات وطنيّة.

5- إنّ المتصفّح لمنهاج اللغة العربيّة المعاد كتابته والسّنّدات الرسميّة التي رافقته يجد كمّاً وزخماً هائلاً من المفاهيم والمصطلحات، ممّا أثقل كاهل الباحثين، والفاعلين، والممارسين، وأشكل عليهم الفهم والتّصوّر الصّحيح، والاستخدام الأمثل لكثير من المصطلحات.

6- يسجّل نقص النّسخ الورقيّة لمنهاج اللغة العربيّة، والوثيقة المرافقة، وأدلة استخدام الكتاب على مستوى المدارس، وذلك يؤثّر سلباً على مقروئيّتها، وبالتالي على المصطلح التربويّ شرحاً، وفهماً واستخداماً.

7- رغم احتواء السّنّدات التربويّة على مسارد للمصطلح التربويّ على غرار أدلة استخدام الكتاب، إلّا أنّها غير كافية، ولم تلمّ بكلّ المصطلحات.

8- كشف البحث عن وجود مصطلحات لازالت متداولة في الأوساط التربويّة مع أنّها لم ترد في المناهج المعاد كتابتها، ولا في السّنّدات المرافقة لها كمصطلحات "التّطبيق، والتّواصل/المراسلة والتّنقيط، الطّفل المستمع".

9- وفي المقابل كشف كذلك عن ورود مصطلحات في منهاج اللغة العربيّة والسّنّدات المرافقة لها لكنّها دون شرح أو تعريف ممّا أدّى إلى الالتباس، والتّعدّد في الفهم.

إنّ إشكالية المصطلح التربوي في منهاج اللغة العربيّة المعاد كتابته إشكالات، ولا يمكن بأيّ حال إحصاؤها كاملة، وقف الباحث على عيّنة منها للدراسة، ويبقى مجال البحث مفتوحاً للبحث، ومن الاشكالات التي تمّ رصدها:

1- تعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد.

2- تعدّد المفاهيم للمصطلح الواحد.

- 3- تحديد مفهوم المصطلح دون تحديد خلفيته النظرية.
  - 4- قصور في تحديد المفهوم.
  - 5- مصطلحات أثارت جدلاً واسعاً في الأوساط التربوية وغيرها.
  - 6- تداخل مفاهيم المصطلحات.
  - 7- مصطلحات بألفاظ مترادفة.
  - 8- الغموض في فهم المصطلح.
  - 9- مصطلحات تفتقد إلى الإجراءات التطبيقية.
  - 10- مصطلحات تعوزها الصياغة اللفظية.
  - 11- مصطلحات بحاجة إلى ضبط أدق.
  - 12- مصطلحات واردة في السندات بحاجة إلى شرح.
  - 13- مصطلحات مستعملة لكنها غير واردة في السندات.
  - 14- مصطلحات من الجهاز المصطلحي للمقاربة بالكفاءات وغير واردة في المنهاج.
  - 15- مصطلحات وردت في السندات لكنها لم تحظ بالاهتمام (غير مفعلة).
  - 16- مصطلحات مستجدة يكتنفها الغموض.
  - 17- إشكالية تداول المصطلحات وكتابتها بحضور التلاميذ.
  - 18- إشكالية القراءة والتأويل للمصطلحات أثناء الإنجاز (كتابياً).
  - 19- مصطلحات تحمل تقاطعات بسبب حملتها الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية.
- وحلّ جملة إشكاليات المصطلح التربوي، سواءً تلك المرصودة خلال هذه الدراسة أو غيرها يتطلب ما يلي:
- 1- تمكّن أعضاء اللجان المتخصصة في إعداد المناهج من آليات توليد الألفاظ والمصطلحات والأولوية للترجمة والتعريب.
  - 2- توحيد الرؤى حول قضايا المصطلح، وتنسيق الجهود وإشراك كلّ الفاعلين في توحيد المصطلحات وضعاً، وصياغة.
  - 3- ضرورة نشر الوعي المصطلحي بين صفوف الممارسين للفعل التربوي؛ بتوفير ونشر المعاجم التخصصية والنشرات والمجلات والدوريات التي تعنى بالمصطلح التربوي.

- 4- إذا كان المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فإنّ المعلم هو مفتاحها، وعماد التربية، وحجر الأساس في التعليم، ولذلك وجب التركيز على حسن اختياره، وإعداده، وتوسيع مداركه في قضايا التربية. وفي هذا السياق يتعيّن إيلاء الأهمية القصوى لموضوع المصطلح التربويّ في مختلف عمليات التكوين من ندوات، وملتقيات، وأيام دراسية... وكأولوية لا بدّ من إدراج مقياس "المصطلح التربوي" ضمن مقرّرات التكوين التحضيري الموجه للأساتذة في المدارس العليا، وحديثي التوظيف.
  - 5- إنجاز معجم للمصطلحات التربوية ومساود لها؛ تشرح المصطلحات الواردة في المنهاج والسندات المرافقة له، وكذا المصطلحات المتداولة شرحاً وافياً واضحاً دقيقاً، أي إرفاق المنهاج بمعجم مصطلحي خاص.
  - 6- الاعتماد على مراجع علمية موثوقة، والاهتمام بالترجمة الدقيقة للمصطلحات في نقل المعنى الأصلي من لغة إلى أخرى.
- ومّا ينشدُ ويأمل لتحقيق نتائج أفضل، ومزايا أكثر للمصطلح التربويّ في إطار رؤية وطنية، وعربية استشرافية موحدة شاملة:
- 1- تشكيل نواة وطنية تشارك فيها النخبة من ربوع ولايات الوطن تضمّ خيرة الأساتذة والمديرين والمفتّشين، والأساتذة الجامعيين، والمتخصّصين في المصطلحية، والترجمة، وعلم النفس التربويّ تتكفل ببناء منهاج يؤدّي إلى تنمية شخصية التلميذ بشكل متوازن.
  - 2- حسن التنسيق وتوثيق الصّلة بالجامع اللغوية والمؤسسات العلمية واللغوية والثقافية، بين البلدان العربية وغيرها.
  - 3- مواصلة العمل على توحيد المصطلحات التربوية في قطاع التربية في جميع المناهج، وفي كلّ المراحل الدراسية.
  - 4- نشر المصطلحات التربوية الجديدة التي يتمّ ضبطها وتوحيدها بمختلف الوسائل، والمنهجيات وعن طريق مختلف المؤسسات، والهيئات.
  - 5- إنجاز معجم موحّد للمفاهيم والمصطلحات التربوية، لا سيّما في مرحلة التعليم الابتدائي.

6- عدم استبعاد المعلم في تصميم بناء المناهج، وعمليات الإصلاح، فالعمليات تتطلب مجرى تشاركياً، والمعلم هو أحد أطرافه، بل هو رأس كل عملية.

7- التقيّد بالمصطلحات الأصيلة واختيار النصوص القديمة أولاً، ثم الحديثة.

وأنا أحرّر خاتمة البحث استوقفني قول **العماد الأصفهاني** (ت 597هـ): «إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتاباً في يومه إلا قال في غده: لو غيّر هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يُستحسن، ولو قُدِّم هذا لكان أفضل، ولو تُرك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على كافة البشر». إن غاية ما ينشده كل باحث في عمله، هو تجويد العمل ومحاولة إتقانه وإخراجه في أحسن شكل، ولكوني بشر يصيب ويخطئ، فلا يخالجنني شك في أن هذا العمل المتواضع قد اعتورته الأخطاء والهفوات، منها المطبعية، ومنها ما كان سهواً، ومنها ما قد يكون اختلاف في وجهة النظر، فالكمال لله وحده سبحانه، فإن قاربت ما أنشده فهذا فضل ونعمة من الله، وإن جانبت ما أنشده فالعجز والتقصير ديدني، إن أُريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفّيقني إلا بالله. راجياً أن يكون عملي هذا سنداً وعوناً لممارسي الفعل التربوي، وللبحث خاصة في المصطلح التربوي، وأن يتاح لي أو لغيري استدراك نقائصه وثغراته، وإتمامه مستقبلاً.

والحمد لله أولاً وآخراً، وصلى الله على سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه، وسلّم.

# مكتبة البحث (مصادره ومراجعته)

# مكتبة البحث

■ القرآن الكريم، برواية ورش (ت 169هـ).

## ■ المصادر والمراجع

- 1- إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف بمصر، 1970م.
- 2- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، المطبعة الفنية الحديثة، مصر، ط3، 1966م.
- 3- إبراهيم مدكور وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004م.
- 4- أبو بكر بن بوزيد، (وزير التربية الوطنية)، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، نوفمبر 2006م.
- 5- (أبو البقاء بن موسى الحسني) الكفوي، الكلّيات، تح: عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط02، 2011م.
- 6- أبو عبد الله محمد بن سعيد بن رسلان، فضل العربية، 2010م.
- 7- (أبو الفتح عثمان) ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مطبعة الأداب والمؤيد، مصر، ج1، 1913م.
- 8- (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم) ابن منظور (ت711هـ)، لسان العرب، تح: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1999م.
- 9- (أبو منصور محمد بن محمد) الأزهرى، تهذيب اللغة، تح: أحمد عبد الرحمن مخيمر، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، لبنان، ط01، 2006م.
- 10- (أبو نصر إسماعيل بن حماد) الجوهري، الصحاح في اللغة والعلوم، بيروت، 1975م.
- 11- (أبي الحسن أحمد بن زكريا) ابن فارس، الصحاحي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1997م.
- 12- (أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر) سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، ج4، ط2، 1982م.
- 13- (أبو عثمان عمرو بن بحر) الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، مطبعة المدني، الكتاب الثاني، ط07، 1998م.
- 14- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م.

- 15- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م.
- 16- أحمد حسين اللقاني، تخطيط المنهج وتطويره، الأهلية للنشر والتوزيع، 1989م.
- 17- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط4، 2013م.
- 18- أحمد حسين اللقاني، المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)، دار عالم، القاهرة، 1994م.
- 19- أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن محمد سليمان، التدريس الفعال، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، رقم الإيداع 85/4330.
- 20- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2013م.
- 21- أحمد عيسى، التهذيب في أصول التعريب، مطبعة مصر، القاهرة، ط1، 1923م.
- 22- أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة دليل الباحث إلى الصواب اللغوي، عالم الكتب، مصر، 1997م.
- 23- أحمد مطلوب، بحوث مصطلحية، منشورات مطبعة المجمع العلمي، بغداد، 2006م.
- 24- أحمد مطلوب، معجم مصطلحات التقدير العربي القديم، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2001م.
- 25- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، الجزائر، 2010م.
- 26- بومعزة غشام وآخرون، دليل مخطط التدرج في التعلّيمات، سند تربوي موجّه لمفتّشي وأساتذة مادة اللغة العربية وآدابها، المفتشية العامة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية، 2016/2017م.
- 27- بوعبد الله لعبيدي، مدخل إلى علم المصطلح والمصطلحية، دار الأقل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2012م.
- 28- (محمد مرتضى الحسيني) الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: حسين نصار، مطبعة حكومة الكويت، 1969م.
- 29- جمال الدين بوقلي حسن وآخرون، إشكالات فلسفية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الثالثة ثانوي.
- 30- جميل حمداوي، معجم المصطلحات الجديدة في علم التدريس، سلسلة دراسات أكاديمية محكمة، المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث، الناظور، طنجة، المغرب، ط1، 2022م.
- 31- حامد عبد الله طلافحة، المناهج تخطيطها وتطويرها وتنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2012م.
- 32- حامد قنبي، المعاجم والمصطلحات، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، ط1، 2000م.
- 33- حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002م.
- 34- حسن شحاتة، زينب التجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م.

- 35-خالدي هشام، صناعة المصطلح الصوتي في اللسان العربي الحديث، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1، 2012م.
- 36-خير الدّين هّبي، مقارنة التّدريس بالكفاءات، ع/بن، ط1، 2005م.
- 37-خليفة الميساوي، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، منشورات الاختلاف، الرباط، المغرب، ط1، 2013م.
- 38-رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمنهاج تعليم اللّغة العربيّة (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي للطّبع والنّشر، مصر، 2004م.
- 39-شوقي السيّد الشّريف، معجم مصطلحات العلوم التّربويّة، مكتبة العبيكان، الرياض، السّعودية، ط1، 2000م.
- 40-صالح بلعيد، في قضايا التّربيّة، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2009م.
- 41-صالح بلعيد، في المناهج اللّغويّة وإعداد الأبحاث، دار هومة للطّباعة والنّشر، الجزائر، 2005م.
- 42-صالح بلعيد، مناسبة وكلمة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، دار الإنماء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ج4، 2020م.
- 43-(علي بن محمّد السيّد الشّريف) الجرجاني، معجم التّعريفات، تح: محمّد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنّشر والتّوزيع والتّصدير، القاهرة، ط2، 2012م.
- 44-عبّاد مليكة، المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثّاني، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2015/2014م.
- 45-عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر، ج1، 2012م.
- 46-عبد السّلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدّار العربيّة للكتاب، ليبيا، تونس، ط3، 1982م.
- 47-عبد السّلام المسدي، قاموس اللّسانيّات مع مقدّمة في علم المصطلح، دار الكتاب العربي، تونس، 1984م.
- 48-عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التّربيّة، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط3، الدّار البيضاء، المغرب، 2001م.
- 49-عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، عالم التّربيّة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ج2، ط1، 2006م.
- 50-عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثّاني من التّصميم إلى التّنفيد، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الجزائر.
- 51-عبد الله صادي، العلوم الطّبيعيّة تكوين المعلّمين، وزارة التّربيّة، مديرية التّكوين، الدّيون الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، 2008م.
- 52-عبد الله قلّي وآخرون، التّربية العامّة (سند للتّكوين المتخصّص)، وزارة التّربيّة الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2008م.

- 53- عبد المالك بلخيري، محاضرات في مقياس المصطلحية، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة زيان عاشور، الجلفة، المحاضرة الثالثة، 2023/2022م.
- 54- عبد القادر لورسي وآخرون، المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية، جسور للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2018م.
- 54- عز الدين البوشيخي، مفهوم المصطلح ووظائفه، محاضرة، قطر، من 2011/5/22 إلى 2011/5/26م.
- 56- عزت السيد أحمد، إشكالية تعدد المناهج، دار العالم العربي، بيروت، عمان، ط1، 2017م.
- 57- علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، ملتزم الطبع والنشر، القاهرة، 2001م.
- 58- علي القاسمي، علم المصطلحات النظرية العامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتوثيقها، اتحاد الجامعات العربية، دمشق، 1982م.
- 59- علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط2، 2019م.
- 60- علي القاسمي، المصطلحية مقدمة في علم المصطلح، دار الحرية للطباعة، بغداد، العراق، 1985م.
- 61- عبد القاهر الجرجاني (نقلاً عن: مصطفى طاهر حيادرة)، أسرار البلاغة في علم البيان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1988م.
- 62- فاضل خليل إبراهيم، أساسيات في المناهج الدراسية، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، العراق، 2011م.
- 63- فوزي عبد السلام الشربيني وعفت مصطفى الطناوي، المناهج مفهوماً، أسس بنائها، عناصرها، تنظيماتها، مركز الكتاب للنشر، ط1، 2015م.
- 64- كزافي روجرز، بيداغوجيا الإدماج، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني اقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2001م.
- 65- لطيفة العبيدة، دليل المقاربة بالكفايات، (كاتبة الدولة في التعليم المدرسي)، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب.
- 66- لويس معلوف، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، ط19، بيروت، لبنان، 2010م.
- 67- مجدي عزيز إبراهيم، منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، ط01، القاهرة، مصر، 2002م.
- 68- محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي ALECSO، الرباط، 2011م.
- 69- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2012م.

- 70- محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2012م.
- 71- محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات، 2007م.
- 72- محمد الطاهر وعلي، الممارسة البيداغوجية وعلاقتها بالنماذج البيداغوجية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.
- 73- محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1960م.
- 74- محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2011م.
- 75- محمد ديداوي، علم الترجمة بين النظرية والتطبيق، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس، 1992م.
- 76- محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة دراسة ومعجم إنجليزي عربي، دار نوبار للطباعة، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، لوجمان، ط3، 2003م.
- 77- محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 1999م.
- 78- (محمد بن أحمد بن يوسف) الخوارزمي، مفاتيح العلوم، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1989م.
- 79- (محمد علي) التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة ناشرون، لبنان، ج1، ط1، 1996م.
- 80- محمود أحمد السيد، في قضايا التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سوريا، 2010م.
- 81- محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1993م.
- 82- مصطفى الشهابي، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، ط2، 1965م.
- 83- مصطفى طاهر حيادرة، إشكالية المصطلح اللغوي، ص270.
- 84- مكتب تنسيق التعريب — الرباط، المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المغرب، 2020م.
- 85- مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحد لمصطلحات الاستراتيجيات التربوية والتعليمية (إنجليزي، فرنسي، عربي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 2020م.
- 86- ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات العربية، دار الفكر، دمشق، ط1، 2008م.
- 87- مهدي صالح سلطان الشعري، في المصطلح ولغة العلم، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2012م.
- 88- مولاي علي بوخاتم، المصطلح والمصطلحية، الجهود والطرائق، مكتبة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2004م.

- 89- نسيمه لوح، محاضرات في مقياس علم المصطلح، لطلبة السنة الثانية ماستر، جامعة علي لونيبي، البلدة 02، 2021/2020م.
- 90- هنري فليش، العربية الفصحى، تع: عبد الصبور شاهين، دار المشرق، بيروت، ط2، 1983م.
- 91- (ولي الدين عبد الرحمن بن محمد) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تع: عبد الله محمد الدرويش، ج2، ط1، 2004م.
- 92- يوسف وجليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2008م.

## الرسائل الجامعية

- 01- بن صحراوي بن يحيى، المصطلح الصوتي في الدراسة العربية بين القدماء والمحدثين، أطروحة دكتوراه، كلية الأدب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2018/2017م.
- 02- سعاد طالب، قضية المصطلح وآليات صياغته في النقد العربي الحديث، أطروحة دكتوراه في علوم في الأدب العربي، تخصص: نقد أدبي حديث، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2016/2017م.
- 03- لخضر صيفي، المصطلح التربوي بين الوضع والاستعمال - السندات التربوية أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه، جامعة يحي فارس، كلية الآداب واللغات، المدية، 2019/2018م.
- 04- محمد طاهر أحمد الحيادة، المصطلح اللغوي العربي من البناء إلى التوحيد والاستقرار، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، تخصص: لغة ونحو، جامعة اليرموك، الأردن، 2002م.

## ■ الدوريات

- 01- أحمد شفيق الخطيب، حول توحيد المصطلحات العلمية، مجلة اللسان العربي، الدار البيضاء، المغرب، ع44، 1997م.
- 02- أم صلوحى، محاضرات في علم المصطلح، جامعة سيدي محمد بن عبد الله للعلوم الإنسانية، فاس، المغرب، 2021/2020م.
- 03- بن ساسي عبد الكريم، نشاط القراءة ما بين الجيلين، كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي أنموذجا، جامعة باتنة، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع09، جوان 2017م.
- 04- بن صحراوي بن يحيى، الفاقد التعليمي في اللغة العربية الناجم عن جائحة كورونا، دراسة تشخيصية ورؤية علاجية خاصة بمرحلة التعليم الابتدائي، مجلة التواصل، المجلد 28، عدد خاص، 2022م.
- 05- الشاهد البوشيخي، قول في المصطلح، مجلة دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، المغرب، ع01، 2001م.

- 06- الحبيب استاني، من التلميذ إلى المتعلم بالمدرسة المغربية تقاطعات بين الحمولة الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية، المجلس الأعلى للتعليم، مجلة دفاتر التربية والتكوين (المتعلم مشروع مواطن الغد)، ع: 10، نوفمبر 2013م.
- 07- سبع أبو لبدة، المصطلح التربوي النفسي تقييم لا تقويم، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، الأردن، ع 62، 1 يناير 2002م.
- 08- صالح بلعيد نحو استراتيجيات عربية لنشر المصطلح الموحد، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع 10، 2004م.
- 09- صالح بلعيد، اللغة العربية بين الواقع والعولمة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع 08، 2001م.
- 10- عباس عبد الحليم عباس، الظاهرة المصطلحية في تاريخ النقد عند العرب، التأسيس والتحويلات، مجلة دورية كان التاريخية، الجامعة العربية المفتوحة عمان، الأردن، ع 07، مارس 2010م.
- 11- عبد الحميد بوفاس، مصطلحا وضعية إدماجية وإدماج التعلم دراسة تحليلية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر) مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، المجلد 07، ع: 01، جوان 2021م.
- 12- علي القاسمي، لماذا أهمل المصطلح التراثي؟ مجلة المناظرة، الرباط، ع 06، 1993م.
- 13- علي القاسمي، التّحت وتوليد المصطلحات العلمية، مجلة دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، المغرب، ع 05، 2005م.
- 14- مصطفى طاهر حيادرة، إشكالية المصطلح اللغوي، منهجيات وتطلعات، مجلة إريد للبحوث والدراسات، جامعة إريد الأهلية، الأردن، المجلد 02، 2001م.
- 15- مكتب تنسيق التعريب: معجم مفردات علم المصطلح مؤسسة إزو ISO، التوصية رقم 1087، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، 1982/1983م، ع 22.

## ■ الوثائق التربوية:

- 01- أحمد سعيد مغزى وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، وزارة التربية الوطنية، الجزائر .
- 02- إرزيل رمضان وآخرون، دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2018م .
- 03- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019/2020م .
- 04- بن الصّيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2018م .

- 05- بن الصّيد بورني وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020/2019 م .
- 06- بن صحراوي بن يحي وآخرون، المنهج الصّوتي الخطّي في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي، مارس 2018 م .
- 07- حمّار مجيد وآخرون، دليل استخدام كتاب التّربية العلميّة والتّكنولوجيا للسّنة الثّالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017 م .
- 08- طيب نايت سليمان وآخرون، دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي (اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2016 م .
- 09- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، وزارة التّربية بالجزائر، مارس 2009 م .
- 10- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكّيّفة مع القانون التّوجيهي للتّربية المؤرّخ في 23 يناير 2008)، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016 م .
- 11- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، طبعة 2016 م .
- 12- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المشروع الأوّل لمنهاج التّعليم الابتدائي (مشروع خاصّ بالتكوين)، الجزائر، 2015 م .
- 13- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مشروع منهاج الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، الجزائر، مارس 2015 م .
- 14- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللّغة العربيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016 م .
- 15- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، الجزائر، جوان 2011 م .
- 16- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2015 م .
- 17- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016 م .
- 18- ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، سبتمبر 2017 م .
- 19- موبجة فوضيل وآخرون، دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2018/2017 م .
- 20- موبجة فوضيل، دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2018/2017 م .
- 21- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التّعليم الابتدائي اللّغة العربيّة، الجزائر، 2023/2022 م .

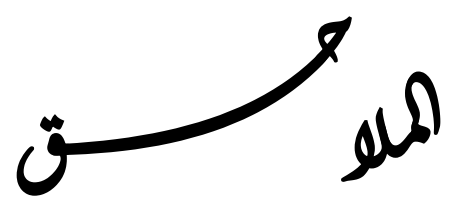
22-وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، الجزائر، جوان 2012م .

23-وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، ع586، ماي 2016م.

## ■ اللقاءات العلمية (ندوات- محاضرات- أيام دراسية...)

- 01- بن صحراوي بن يحيى، صناعة المصطلح التربوي في الجزائر: تجديد لغوي أم تدوير مفردات؟ -منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط أنموذجاً، مداخلة بملتقى دولي بجامعة خنشلة، (صناعة المصطلح في المعاجم المتخصصة، بحث في المادة والمنهج والآليات)، 2024/09/24م
- 02- بن صحراوي بن يحيى، أساليب التعبير الكتابي، يوم تكويني، بالمعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التربية، ابن رشد تيارت، في 26-11-2024م.
- 03- سالم عكاش أهمية دفتر المراسلة، (خبير دولي مؤطر في المعهد الوطني بالبلدية)، البلدية، 2017م.
- 04- صالح بلعيد، اللغة العربية وتحديات التطوير، (كلمة الملتقى الدولي، لصالح قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات)، جامعة ورقلة، 23 و24 ديسمبر 2021م.
- 05- ليلي زيان وبن علي بن أحمد، إشكالية المصطلح وعلاقته بالعملية التعليمية، مقال بالإنترنت <https://www.inst.at/trans/23/06/01/2022>، 17 سا و38د.
- 06- نجوى مغاوي، الدراسة المصطلحية: مناهجها وخطواتها، دراسة المصطلحات القرآنية نموذجاً، جامعة محمد بوقرة، بومرداس، الملتقى الوطني حول المصطلح والمصطلحية، 2 و3 ديسمبر 2014م.
- 07- وزارة التربية الوطنية، تقييم مكتسبات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء مستلزمات التقييم التوعوي، المفتشية العامة للبيداغوجيا، أيام 23، 24، 25، 26 جانفي 2023م، المعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية الورود والبنفسج، البلدية، 2023م.

املأ



ق

- المنشور 1548 المؤرخ في 21 سبتمبر 2017 المتضمن تنصيب المنهاج المحسن للطور الثاني (السنتين الثالثة والرابعة) من مرحلة التعليم الابتدائي.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الأمين العام



الرقم: ١٥٤٨ / أوت وإغ.

21 سبتمبر 2017

السيدات والسادة مديرو التربية (للتنفيذ)  
السيدات والسادة مفتشو التربية الوطنية (للمتابعة)  
السيدات والسادة مفتشو التعليم الابتدائي (للمراقبة والتنفيذ)  
السيدات والسادة مديرو المدارس الابتدائية (للتطبيق)  
السيدات والسادة أساتذة التعليم الابتدائي (للتطبيق)

الموضوع: تنصيب المنهاج المحسن للطور الثاني (السنتين الثالثة والرابعة)  
من مرحلة التعليم الابتدائي.

تعرف المدرسة الجزائرية منذ السنة الدراسية 2016/2017 مرحلة جديدة في مسار تحسين وتعزيز إصلاح المنظومة التربوية الذي شرع فيه سنة 2003، مرحلة يميزها التنصيب التدريجي للمناهج المحسنة. وقد تمت مراجعة المناهج التعليمية المطبقة إلى غاية السنة الماضية وأعيدت كتابتها لتكون مطابقة للقانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ولتستجيب للمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لبناء المناهج الصادرين في مارس 2009. كما أخذت بعين الاعتبار التوصيات المنبثقة عن الندوة الوطنية لتقييم مرحلة التعليم الإلزامي المنعقدة في شهر جويلية 2014 وعن الندوة الوطنية للتقييم المرحلي للمنظومة التربوية المنعقدة في جويلية 2015.

وقد اعتمد في إعادة كتابة المناهج على أربعة مبادئ، تتمثل فيما يلي:

1- القيم: إن المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة بإكساب كل متعلم مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم. فقد نص القانون التوجيهي للتربية الوطنية، لاسيما في الباب الأول الخاص بأسس المدرسة، على تزويد التلاميذ بالقيم الروحية والوطنية من خلال التأكيد على الشخصية

الجزائرية وتعزيز وحدة الأمة عن طريق الإسلام والعروبة والأمازيغية، وترسيخ روح المواطنة والتفتح على الحضارات العالمية.

**2- المعارف المهيكلية للمواد:** تمت مراجعة المناهج التعليمية بمراعاة الربط بين الميدان المعرفي والميدان الاجتماعي الثقافي، مع إعطاء الأولوية للمفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلية للمادة التي تشكل أسس التعلم وتيسر الانسجام العمودي لكل مادة. كما تعتمد أساسا على اكتساب المعارف والمهارات والسلوكيات المسجلة في ملامح التخرج حسب المرحلة التعليمية أو الطور أو السنة، مما يؤدي إلى التقليل من الحفظ والاسترجاع الآلي للمعارف.

**3- التشارك الأفقي للمواد:** فالمناهج الجديدة تعطي أهمية كبرى للكفاءات العرضية، حيث تعمل على ربط المواد بعضها ببعض حتى لا تدرس بصفة مستقلة وتكون متكاملة في خدمة مشروع تربوي واحد، كما تعمل كلها على تحقيق ملامح التخرج المنتظر.

**4- المقاربة البيداغوجية:** فالمناهج تركز على المقاربة بالكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وتقدم له استراتيجيات تعتمد على الطريقتين: البنائية والبنائية - الاجتماعية لتمكنه من بناء كفاءاته في وضعيات ذات دلالة.

في هذا الإطار، يشرفني أن أوافيكم بهذا المنشور الذي يحدد الإجراءات المتخذة لتطبيق المناهج المحسنة للطور الثاني من التعليم الابتدائي بدءا من السنة الدراسية 2018/2017.

#### **أ- تطبيق المناهج:**

لقد حددت للطور الثاني (السنتين الثالثة والرابعة) من التعليم الابتدائي، وهو طور اللغات الأساسية، مجالات تعليمية تشمل الجوانب التربوية الأساسية: اللغوية والعلمية والتكنولوجية والاجتماعية والجمالية والبدنية، بحيث ترجمت إلى مناهج أعدتها المجموعات المتخصصة للمواد وصادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج. وما يميز الطور الثاني في مجال المناهج هو الشروع في تعلم مواد جديدة فضلا عن المواد المقررة في الطور الأول وهي:

- إدراج تعلم اللغة الأمازيغية بدءا من السنة الرابعة ابتدائي لتمكين المتعلم من التعرف على مكونات هويته وموروثه الحضاري والثقافي وتعزيزه، حيث تعتبر الأمازيغية إحدى مكونات الهوية الجزائرية، سيما وأن الدستور قد كرسها لغة وطنية ورسمية؛

- إدراج تعلم اللغة الفرنسية بدءا من السنة الثالثة ابتدائي لتمكين المتعلم من أخذ قسط أوفر من التعلم فيها خلال مساره التعليمي في هذه المرحلة تسمح له باكتساب كفاءات التعبير والتواصل مع الآخرين؛

- إدراج تعلم التاريخ والجغرافيا بدءا من السنة الثالثة ابتدائي لتمكين المتعلم من اكتساب المبادئ الأولية للموضوع في الزمان والمكان واكتشاف العالم المحيط به.

## II- استعمال الزمن البيداغوجي:

### 1- التوقيت الأسبوعي للطور الثاني من التعليم الابتدائي:

لم يطرأ أي تغيير في التوقيت الأسبوعي للطور الثاني من التعليم الابتدائي، باستثناء إضافة 15 دقيقة إلى توقيت مادة التربية البدنية بالنسبة للمدارس التي تعمل بنظام الدوام الواحد. أما المدارس التي تعمل بنظام الدوامين فتخضع لتقدير مدير التربية مع ضرورة ضمان حصة ذات 45 دقيقة على الأقل. وبذلك يصبح التوقيت الأسبوعي للطورين الأول (السنتين الأولى والثانية) والثاني (السنتين 3 و4) من التعليم الابتدائي، كما يلي:

| المواد                       | الحجم الساعي    |                 |                  |                  |
|------------------------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|
|                              | س 1             | س 2             | س 3              | س 4              |
| اللغة العربية                | 11 سا 15 د      | 11 سا 15 د      | 9 سا             | 8 سا 15 د        |
| اللغة الأمازيغية             | /               | /               | /                | 3 سا             |
| اللغة الفرنسية               | /               | /               | 3 سا             | 4 سا 30 د        |
| الرياضيات                    | 4 سا 30 د       | 4 سا 30 د       |                  |                  |
| التربية العلمية والتكنولوجية | 1 سا 30 د       | 1 سا 30 د       | 1 سا 30 د        | 1 سا 30 د        |
| التربية الإسلامية            | 1 سا 30 د       | 1 سا 30 د       | 1 سا 30 د        | 1 سا 30 د        |
| التاريخ والجغرافيا           | /               | /               | 45 د             | 1 سا 30 د        |
| التربية المدنية              | 45 د            | 45 د            | 45 د             | 45 د             |
| التربية التشكيلية            | 45 د            | 45 د            | 45 د             | 45 د             |
| التربية البدنية              | 1 سا            | 1 سا            | 1 سا             | 1 سا             |
| الحجم الساعي الأسبوعي        | 21 سا 15 د      | 21 سا 15 د      | 22 سا 45 د       | 24 سا 15 د       |
| المعالجة البيداغوجية         | لغة عربية: 45 د | لغة عربية: 45 د | لغة عربية: 45 د  | لغة عربية: 45 د  |
|                              | رياضيات: 45 د   | رياضيات: 45 د   | رياضيات: 45 د    | رياضيات: 45 د    |
|                              |                 |                 | لغة فرنسية: 45 د | لغة فرنسية: 45 د |

وتستدعي المخططات السنوية تخصيص 32 أسبوعاً للدراسة، و4 أسابيع للتقويم.

### 2- مبادئ استعمال التوقيت الأسبوعي:

يستعمل التوقيت الأسبوعي بمراعاة جملة من المبادئ وهي:

- الأخذ بعين الاعتبار طاقة المتعلم وقدراته على التركيز؛
- التوزيع المتوازن بين المجالات التعليمية التي تحتاج إلى جهد فكري كبير وتلك التي تحتاج إلى جهد أقل؛
- تخصيص الفترة الصباحية للتعليمات والفترة المسائية للدعم وتثبيت المكتسبات.

### III- السندات البيداغوجية:

#### 1- المنهاج:

يعتبر المنهاج الوسيلة الأساسية والرسمية للعمل التربوي والمرجع القاعدي الذي يستند إليه الأستاذ في أداء مهمته.

#### 2- البرنامج:

البرنامج هو وثيقة بيداغوجية تسير المنهاج وتحتوي على الموارد التعليمية المحققة للكفاءات المحددة في المنهاج. وضعت قصد تسهيل بناء المخطط السنوي للتعليمات.

#### 3- الوثيقة المرافقة للمنهاج:

تقدم الوثيقة المرافقة الأسس البيداغوجية التي قامت عليها المناهج والمسعى المعتمد في بنائها. فهي، إلى جانب المنهاج، مرجع حقيقي يسترشد به الأستاذ بما تقدم له من توضيحات حول:

- بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه، مع تقديم أمثلة عملية عن المضامين المعرفية والكفاءات والأهداف التعليمية.
  - توجيهات تساعد الأستاذ على تناول المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة ضمن المقاطع التعليمية.
  - خطط عمل وأدوات تساعد على تقييم أداء المتعلم.
- وقد أنجزت اللجنة الوطنية للمناهج دليلاً لبناء المقاطع التعليمية في اللغة العربية واللغة الفرنسية لمرافقة الأستاذ في ترجمة مخطط إنماء مستوى معين من مستويات الكفاءة.
- كما تم توزيع السندات البيداغوجية الرقمية والورقية على كل المدارس الابتدائية لوضعها تحت تصرف الأساتذة، وتبقى ملكاً للمؤسسة التعليمية.

#### 4- الكتاب المدرسي:

يوجه الكتاب المدرسي للمتعلمين، كما أنه وسيلة من الوسائل البيداغوجية يستعين بها الأستاذ في إنجاز الأنشطة التعليمية/التعلمية. والكتب التي تم إعدادها واعتمادها لكل من السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي هي:

- كتاب اللغة العربية،
- كتاب اللغة الأمازيغية
- كتاب اللغة الفرنسية،
- كتاب الرياضيات،
- كتاب التربية الإسلامية،
- كتاب التربية المدنية،
- كتاب التاريخ والجغرافيا،
- كتاب التربية العلمية والتكنولوجية.

#### 5- دقاتر الأنشطة:

لقد تم إعداد دقاتر للأنشطة في اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات، وضعت للمتعلمين لتدريبهم على وضعيات مختلفة قصد تدعيم تعلماتهم.

#### 6- دليل الأستاذ:

#### 7- الوسائل التعليمية:

هي مجموعة الوسائل الفردية والجماعية المذكورة في مدونة تتضمنها المناهج والتي يجب العمل على توفيرها على مستوى المدارس الابتدائية قصد تطبيق ملانم وفعال لهذه المناهج.

#### IV- تنظيم التعليم:

إن تطبيق المناهج يتطلب جملة من الشروط والإجراءات تهدف إلى تغيير الممارسات البيداغوجية وخلق علاقات جديدة بين الأساتذة في المدرسة الابتدائية، وكذا تحديد أدوار متكاملة جديدة لكل من الأستاذ والمتعلم.

#### 1- التنسيق بين الأساتذة:

يتعين على مدير المدرسة الابتدائية تنظيم جلسات بيداغوجية بصفة دورية ومنظمة، بالتنسيق مع المفتشين البيداغوجيين للتعليم الابتدائي في المقاطعة، قصد تزويد الفريق التربوي بالتعليمات والناشير ومساعدة الأساتذة على قراءة المنهاج وفهم المسعى التربوي المعتمد، وتخطيط التدرج وتكييفه باستمرار حسب تطور تعلمات التلاميذ وبناء على ما يفرضه التقييم بكل أنواعه.

#### 2- تأطير أقسام السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي:

إن تطبيق المناهج المقررة يوجب على الأستاذ إعداد الأنشطة وتصميم الوضعيات التعليمية والتحضير الوافي للمقاطع التعليمية. لذلك، يستحسن إسناد أقسام السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي إلى الأساتذة الذين استفادوا من التكوين الخاص بتطبيق المناهج، والذين يبدون استعدادا للتدريس في هذه الأقسام.

#### 3- التقويم والمعالجة البيداغوجية:

التقويم وفق المقاربة بالكفاءات جزء لا يتجزأ من مسار التعلم، الغاية منه التأكد من اكتساب المعارف وإرساء تعلمات التلميذ وبناء الكفاءات وجعلها حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأن النجاح يرتبط بنوعية الفهم المحصل عليه، ونوعية المعارف المكتسبة، وليس بكميتها المخزنة في الذاكرة. ويرتكز التقويم في التصور الجديد على البعد التكويني، والذي يهدف إلى التحقق من مدى:

- اكتساب الموارد المعرفية،
- توظيف الموارد المعرفية،

- نمو الكفاءات العرضية،
- تعلم الإدماج،
- نمو سلوكيات وقيم.

لذلك، يجب أن يتلاءم التقويم التكويني مع المخطط السنوي للتقويم الذي ينجز لهذا الغرض، ويبلغ للتلاميذ وأوليائهم، وفي إطاره تنظم حصص المعالجة البيداغوجية الآنية لضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها، وتسهيل عملية تقدم التلميذ في تعلماته.

#### V- المتابعة الميدانية:

قصد ضمان التطبيق الجيد للمناهج الجديدة، يتعين على هيئة التفيتيش الولائية بالتنسيق مع مصالح مديرية التربية، المتابعة الميدانية الدقيقة والمستمرة وحصر الصعوبات التي قد تعترضها واقتراح الحلول البيداغوجية لها، مما يستوجب وضع جملة من التدابير التي تسمح بترجمتها إلى الفعل التربوي اليومي، سواء داخل القسم أو في المدرسة أو في محيطها.

وفي الأخير، ألح على ضرورة تجنيد كل الطاقات وتفعيل دور كل المتعاملين مع المؤسسة التربوية من أجل توفير كل الظروف الملائمة لتنفيذ الإجراءات الواردة في هذا المنشور، وعلى تنفيذ التكوين والمتابعة الميدانية المستمرة طوال السنة الدراسية، وتوعية كل الشركاء بالبعد الحقيقي لهذه الإجراءات لضمان تطبيق سليم وفعال وناجح لهذه المناهج المحسنة.



#### نسخة إلى:

- معالي وزيرة التربية الوطنية، على سبيل عرض حال؛
- السيد رئيس الديوان، للإعلام؛
- السيد المفتش العام للبيداغوجيا، للمتابعة؛
- السيد المفتش العام، للإعلام والمتابعة؛
- السيد مدير التعليم الأساسي، للمتابعة.

- المذكرة التوجيهية رقم (1)، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، رقم 1208 الصادرة في 2017/10/22م.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| <b>الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية</b><br><b>وزارة التربية الوطنية</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                          |
| المفتشية العامة للبيداغوجيا<br>الرقم: 1208/م.ع.ب/ 2017                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | الجزائر في: 22 OCT. 2017 |
| <b>المفتش العام للبيداغوجيا</b><br><b>إلى</b><br><b>السيدات والسادة مديري التربية للولايات (للمتابعة)</b><br><b>إلى السيدات والسادة مفتشي التعليم الابتدائي (للتنفيذ والمتابعة)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                          |
| <b>الموضوع: المذكرة التوجيهية رقم (01)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                          |
| <p>مع وضع المخططات السنوية لبناء التعلّيمات المقترحة حيز التنفيذ. وحتى يتمكن الأستاذ من الترجمة الصحيحة لهيكليتها في الميدان دون الاختلال بمبدأ الواجهة البيداغوجية، فإنه يتعين عليه مراعاة المرونة عند تطبيقها انطلاقا من مبدأ الحرية البيداغوجية المسؤولة والتي تعطيه بعض الاستقلالية المضبوطة التي تخوله احترام خصوصية الفوج وكذا وتيرة سير التعلّيمات فيه دون الاختلال بالإطار العام.</p> <p>وإجابة عن بعض التساؤلات والانشغالات الموضوعية الواردة من الميدان وكذا وجود عدد معتبر من الأساندة الجدد خاصة مع وجود تأويلات وقراءات مختلفة للوثائق المرافقة لتنصيب المناهج توجه إليكم هذه المذكرة بغية المساعدة على تجاوز تلك القراءات المختلفة وإزالة اللبس والمساهمة في تحسين الأداء.</p> <p><b>1. اعتماد الأسبوع البيداغوجي بدل الأسبوع الفلكي:</b></p> <p>تماشيا مع رزمة العطل المدرسية والمعددة لأسابيع التعلم بـ 28 أسبوع من جهة، ولضمان عدم حدوث اختلالات في حالات (العطل والغيابات و....) من جهة أخرى، يتعين العمل بالأسبوع البيداغوجي الذي يسمح عند اعتماده بتكثيف الزمن وفق الظروف، وكذا احترام الحجم الساعي المخصص لكل مقطع. بحيث يتم الانطلاق في تنفيذ المقطع أو إحدى وضعياته الجزئية في أي يوم من أيام الأسبوع وينتهي بعد تقديم جميع الحصص المبرمجة فيه</p> <p><b>2. المرونة في تسير الزمن البيداغوجي:</b></p> <p>✓ تماشيا مع مبدأ المرونة في تقدير زمن الأنشطة فإن الزمن المقدر بـ (45 د) هو تقسيم مهيئ يمكن تكيفه مع طبيعة التعلّيمات واحتياجات التلاميذ.</p> |                          |
| 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                          |

كما يمكن التصرف في عدد الحصص المخصصة للميدان الواحد (ميادين اللغة العربية مثلا) وفق خصوصية المنطقة أو الفوج مع وجوب تعديل المخطط الأسبوعي لتناول الحصص وفق التعديل المقترح مع التذكير بضرورة العودة إلى الحالة الطبيعية في حالة انتفاء المسببات.

### 3. تعديل الحجم الساعي المخصص لمقطع اللغة العربية:

لتمكين المعلمين من تقديم المقاطع الثمانية المبرمجة في اللغة العربية، تم تقليص الحجم الساعي المخصص لكل مقطع لتتوافق مع رزمة العطل المدرسية، من التقليل أسبوع الإدماج والتقييم - يومين ونصف بدل خمسة أيام - وهو ما أوجب تكييف الحصص المتبقية مع هذا المستجد، وعليه نقترح تناول الحصص المحتفظ بها (ست حصص) على النحو التالي:

- ✓ وضعية إنتاج شفوي
- ✓ وضعية إنتاج كتابي
- تصحيح ومعالجة

### 4. استغلال أنشطة كتاب التلميذ ودفتر الأنشطة:

في إطار التوظيف الواعي لمحتويات الكتاب المدرسي ودفتر الأنشطة لجميع المواد فإنه يتعين الالتزام بـ:  
✓ انتقاء بعض التطبيقات المناسبة لقدرات المتعلم واحتياجاته من تلك المقترحة في كتاب التلميذ أو دفتر الأنشطة وفق الزمن المتيسر دون الحاجة لإنجازها كلها. (مع تقديم الحد الأدنى منها كتابيا في السنة الأولى وبداية السنة الثانية خاصة في فترة تعلم الكتابة).

✓ تفادي إنجاز الأنشطة المتعلقة بفهم المنطوق والتعبير الشفوي كتابيا، وضرورة الالتزام بالخصوصية الشفوية لها بما يسمح بتنصيب الكفاءات الختامية لميداني المنطوق وإنتاجه.  
✓ تفادي تكليف التلاميذ بإنجاز أنشطة الكتب قبل تقديمها.

### 5. استعمال وتدوين المصطلحات الواردة في المتناجج والوثائق المرافقة له:

تم رصد وبصفة مبالغ فيها وعلى نطاق واسع في كل المراحل التعليمية، تداول الكثير من المصطلحات المتعلقة بهيكل المناهج والوثائق المرافقة لها من قبل المتعلمين شفويا وكتابيا، (الميدان، فهم المنطوق، الوضعية الانطلاقية الأم، الوضعية المشكلة، الوضعية البسيطة، المعالجة التربوية، التقييم... إلخ)، والتي وجدت لهيكل وتنظيم المناهج أو لضبط وتسيير التعليمات، وعليه نؤكد على الامتناع عن استعمالها مع المتعلمين شفويا أو كتابيا.

نسخة إلى:

- معالي وزيرة التربية الوطنية (على سبيل عرض حال)
- السيد الأمين العام للإعلام
- السيد مدير التعليم الأساسي (للإعلام)



-القرار 65 الذي يحدد كفاءات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها، المؤرخ في 12 جويلية 2018م.

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية
- قرار رقم 65 مؤرخ في 28 شوال 1439 الموافق 12 جويلية 2018 يحدد كفاءات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها.
- إن وزيرة التربية الوطنية،
- بمقتضى القانون رقم 02-90 المؤرخ في 10 رجب عام 1410 الموافق 7 فبراير سنة 1990 والمتعلق بالوقاية من النزاعات الجماعية في العمل وتسويتها وممارسة حق الإضراب، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى القانون رقم 14-90 المؤرخ في 9 ذي القعدة عام 1410 الموافق 2 يونيو سنة 1990 والمتعلق بكفاءات ممارسة الحق النقابي، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى القانون رقم 09-02 المؤرخ في 25 صفر عام 1423 الموافق 8 مايو سنة 2002 والمتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم،
- وبمقتضى الأمر رقم 03-06 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية،
- وبمقتضى القانون رقم 04-08 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، لاسيما المادة 19 منه،
- وبمقتضى القانون رقم 10-11 المؤرخ في 20 رجب عام 1432 الموافق 22 يونيو سنة 2011 والمتعلق بالبلدية،
- وبمقتضى القانون رقم 06-12 المؤرخ في 18 صفر عام 1433 الموافق 12 يناير سنة 2012 والمتعلق بالجمعيات،
- وبمقتضى القانون رقم 07-12 المؤرخ في 28 ربيع الأول عام 1433 الموافق 21 فبراير سنة 2012 والمتعلق بالولاية،
- وبمقتضى القانون رقم 12-15 المؤرخ في 28 رمضان عام 1436 الموافق 15 يوليو سنة 2015 والمتعلق بحماية الطفل؛
- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07-308 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد كفاءات توظيف الأعدان المتعاقدين وحقوقهم وواجباتهم والعناصر المشككة لرواتبهم والقواعد المتعلقة بتسييرهم وكذا النظام التأديبي المطبق عليهم،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03-10 المؤرخ في 18 محرم عام 1431 الموافق 4 يناير سنة 2010 الذي يحدد شروط الدخول إلى مؤسسات التربية والتعليم واستعمالها وحمايتها،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 226-16 المؤرخ في 22 ذي القعدة عام 1437 الموافق 25 غشت سنة 2016 الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 227-16 المؤرخ في 22 ذي القعدة عام 1437 الموافق 25 غشت سنة 2016 الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمتوسطة،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 307-16 المؤرخ في 28 صفر عام 1438 الموافق 28 نوفمبر سنة 2016 الذي يحدد الكيفيات المتعلقة بالتعليم الإجباري لمادة التربية البدنية والرياضية في مؤسسات التربية والتعليم،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 162-17 المؤرخ في 18 شعبان عام 1438 الموافق 15 مايو سنة 2017، الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للثانوية،
- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 243-17 المؤرخ في 25 ذي القعدة عام 1438 الموافق 17 غشت سنة 2017، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 265-94 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق 6 سبتمبر سنة 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 04-08 المؤرخ في 11 محرم عام 1429 الموافق 19 يناير سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك المشتركة في المؤسسات والإدارات العمومية، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 315-08 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 02-10 المؤرخ في 18 محرم عام 1431 الموافق 4 يناير سنة 2010 والمتضمن الذي يحدد الأحكام المتعلقة بإجبارية التعليم الأساسي،

- وبمقتضى القرار رقم 778 المؤرخ في 26 ربيع الثاني عام 1412 الموافق 26 أكتوبر سنة 1991، المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية،

- وبمقتضى القرار رقم 39 المؤرخ في 4 محرم عام 1439 الموافق 25 سبتمبر سنة 2017 الذي يحدد كيفية انتخاب مندوبي الأقسام في مؤسسات التربية والتعليم وممارسة نشاطهم،

- واعتبارا لإعلان النوايا الممضى مع الشركاء الاجتماعيين وكذا التوجيهات المنصوص عليها في ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية المؤرخ في 17 صفر عام 1437 الموافق 29 نوفمبر سنة 2015،

تقرر ما يأتي:

#### الفصل الأول أحكام عامة

**المادة الأولى:** تطبيقا لأحكام المادة 19 من القانون رقم 04-08 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 المذكور أعلاه، يهدف هذا القرار إلى تحديد كيفية تنظيم الجماعة التربوية وسيرها.

**المادة 2:** تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون في التربية والتكوين وفي الحياة المدرسية وفي تسيير مؤسسة التربية والتعليم العمومية والخاصة، بطريقة:

- مباشرة: بواسطة الأساتذة والموظفين والأعوان العاملين بمؤسسة التربية والتعليم،  
- غير مباشرة: بواسطة أولياء التلاميذ والشركاء والمتدخلين من خارج مؤسسة التربية والتعليم.

**المادة 3:** يعد التلميذ محور العملية التربوية والبيداغوجية.

**المادة 4:** تتركز العلاقات التي تربط أعضاء الجماعة التربوية، على المبادئ الأساسية للخدمة العمومية للتربية والتعليم والقيم المرتبطة بالاختيارات الوطنية المنصوص عليها في الدستور والمواثيق الدولية المصادق عليها من طرف الدولة الجزائرية وكذا النصوص التشريعية والتنظيمية (القانون التوجيهي، المرجعية العامة والخاصة، مناهج وبرامج الدراسات) وكذلك ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، سارية المفعول، لاسيما:

أ- بعنوان المبادئ:

- الحق في التعليم،  
- إجبارية التعليم الأساسي،

- مراعاة خصوصية التلاميذ في حالة إعاقة،
- مجانية التعليم العمومي،
- البعد الوطني والعمومي والاستراتيجي لمرفق التربية والتعليم،
- المساواة في الالتحاق بالتعليم،
- العدل والإنصاف وتكافؤ الفرص،
- الحيادية وعدم التمييز على أساس الجنس أو الانتماء الاجتماعي أو الجغرافي،
- ديمومة الخدمة العمومية.
- ب- بعنوان القيم:**
- المواطنة والتفتح على العالم.
- احترام القانون،
- احترام حقوق الإنسان والطفل،
- الحرية والمسؤولية،
- العمل والمواطنة واحترام التوقيت،
- التسامح واحترام الآخر،
- الوقاية والحماية من جميع أشكال العنف،
- الصدق والموضوعية،
- النزاهة والأمانة،
- القدوة والمثالية،
- التربية في إطار التنمية المستدامة،
- المادة 5:** يهدف تنظيم الجماعة التربوية، في إطار المبادئ والقيم المذكورة في المادة 4 أعلاه، إلى ما يأتي:
- توفير الجو الملائم وضمان ظروف العمل الضرورية التي تمكن مؤسسة التربية والتعليم من أداء مهامها،
- الالتزام بقواعد النظام والانضباط،
- تحسين الحياة المدرسية وتعزيز العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية داخل مؤسسة التربية والتعليم بما يكفل الحكامة في التسيير،
- التكفل بالصعوبات التعليمية للتلاميذ، للوقاية والحد من ظاهرة التسرب المدرسي،
- ربط العلاقات والتبادلات بين مؤسسة التربية والتعليم ومحيطها وتعزيزها بما يخدم مصلحة التلاميذ،
- ترسيخ حب الوطن لدى التلاميذ والاعتزاز بالانتماء إليه باحترام الرموز والثوابت الوطنية: الإسلام، العروبة، الأمازيغية،
- غرس قيم حقوق الإنسان والحريات الأساسية وترسيخها وترقيتها،
- تكريس قيم التسامح والعيش معا بسلام وإبعاد كل أشكال التمييز والإقصاء في المعاملات بين أعضاء الجماعة التربوية،
- تكريس البعد الديمقراطي باعتماد آلية التشاور والحوار والإنصات والاتصال والتواصل لضمان استقرار مؤسسة التربية والتعليم،
- تنمية الشعور بالانتماء لأمة واحدة، يجمعها تاريخ ومكرسة رسميا في جنسية جزائرية،

- تحصين المدرسة من أي نشاط إيديولوجي أو سياسي أو حزبي،
- الوقاية من كل أشكال العنف المعنوي واللفظي والجسدي بين أعضاء الجماعة التربوية.

**المادة 6:** تعد تحية العلم الوطني مصحوبة بأداء النشيد الوطني، وقفة قارة في الحياة المدرسية يتم تجسيدها بإشراف مدير مؤسسة التربية والتعليم طبقاً للأحكام التشريعية والتنظيمية المعمول بها.

**المادة 7:** يعمل أعضاء الجماعة التربوية تحت إشراف مدير مؤسسة التربية والتعليم على إعداد مشروع المؤسسة وتجسيده.

## الفصل الثاني

### أحكام خاصة بسير مؤسسة التربية والتعليم

**المادة 8:** تعد مؤسسة التربية والتعليم مرفقا عموميا للتربية والتعليم، تضمن تجسيد المبادئ والقيم المذكورة في المادة 4 أعلاه.

**المادة 9:** يخضع الدخول إلى مؤسسة التربية والتعليم واستعمالها لأحكام المرسوم التنفيذي رقم 03-10 المؤرخ في 18 محرم عام 1431 الموافق 4 يناير سنة 2010، المذكور أعلاه.

**المادة 10:** يلتزم المستعملون المرخص لهم بالدخول إلى مؤسسة التربية والتعليم، في إطار أحكام المادة 06 من المرسوم التنفيذي رقم 03-10 المؤرخ في 18 محرم عام 1431 الموافق 4 يناير سنة 2010، المذكور أعلاه، بحماية الهياكل والتجهيزات الموضوعة تحت تصرفهم.

**المادة 11:** يجب ترشيد استعمال الوسائل الموضوعة تحت تصرف مؤسسة التربية والتعليم طبقاً للأهداف المسطرة.

**المادة 12:** يمنع استعمال هياكل مؤسسة التربية والتعليم وتجهيزاتها لأغراض تتنافى وطبيعة أهدافها.

**المادة 13:** تعمل مؤسسة التربية والتعليم بالنظام الخارجي، ويمكن أن تتوفر على النظام نصف الداخلي أو النظام الداخلي.

**المادة 14:** تركز إدارة مؤسسة التربية والتعليم في تسييرها على مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية المنصوص عليها في المادة 25 من القانون رقم 04-08 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 والمذكور أعلاه.

**المادة 15:** تسهر مؤسسة التربية والتعليم على ضمان تنفيذ الأنشطة البيداغوجية والأنشطة المكملة لفائدة

التلاميذ، طبقا لمخطط العمل الخاص بالتعلمات وبالنشاطات البيداغوجية ولبرنامج العمل السنوي الذي تقره وزارة التربية الوطنية.

**المادة 16:** يعمل مدير مؤسسة التربية والتعليم على ترقية استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال وسيولة المعلومات بين أعضاء الجماعة التربوية، باستغلال مواقع الواب والأرضيات الرقمية للنظام التربوي ومختلف الفضاءات المخصصة (للتلاميذ، لأولياء والموظفين).

**المادة 17:** تمارس التنظيمات النقابية المسجلة وجمعيات أولياء التلاميذ المعتمدة نشاطاتها عن طريق فروعها المنصبة طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

**المادة 18:** لا يسمح بالدخول إلى حجرات الدراسة والمخابر ومختلف المحلات والفضاءات التربوية الأخرى أثناء أوقات الدروس إلا لموظفي التعليم وموظفي المخابر وموظفي إدارة مؤسسات التربية والتعليم وموظفي التفتيش.

**المادة 19:** يمكن لمؤسسة التربية والتعليم في إطار انفتاحها على المحيط أن تأوي خارج أوقات الدروس نشاطات مكملة ثقافية أو

رياضية بعد موافقة مصالح مديرية التربية للولاية.

**المادة 20:** يسهر مدير مؤسسة التربية والتعليم على نشر تعليمات السلطة السلمية وتبليغها إلى المعنيين عن طريق الوسائل المتاحة.

**المادة 21:** تخضع الملصقات والإعلانات داخل مؤسسة التربية والتعليم إلى تأشيرة مدير المؤسسة.

**المادة 22:** يسهر مدير مؤسسة التربية والتعليم على برمجة العمليات المتعلقة بالحفظ والصيانة والخدمات خارج أوقات الدراسة، باستثناء الحالات التي تقتضي تدخلا استعجاليا.

**المادة 23:** يُعد مدير مؤسسة التربية والتعليم ويشترك، بالتعاون مع مصالح الحماية المدنية، في وضع مخططات الوقاية والأمن وتنظيم التدخلات والإسعافات في حالة الكوارث والمخاطر الكبرى. تُعلق مخططات الوقاية والأمن إجباريا داخل المؤسسة.

**المادة 24:** يتخذ مدير مؤسسة التربية والتعليم، بالتنسيق مع المصالح المعنية، التدابير المناسبة في مجال الوقاية والنظافة والصحة.

مدرسية تستشعر المسؤولية في المجتمع.

#### الفرع الأول: الحقوق

**المادة 29:** للتلاميذ الحق في حسن الاستقبال وعدم التعرض إلى أي نوع من التمييز والحماية من كل لفظ أو تصرف مهين واحترام كرامتهم وخصوصياتهم كأطفال.

**المادة 30:** يستوجب احترام التلاميذ حمايتهم من التعرض لأي عنف جسدي ولفظي ومعنوي.

**المادة 31:** يبلغ النظام الداخلي وجدول التوقيت والبرنامج الخاص بالنشاطات المكمل للتلاميذ وأولياتهم قبل الخروج إلى العطلة الصيفية أو عند الدخول المدرسي.

يسلم القانون الداخلي لكل ولي أمر تلميذ للإمضاء عليه.

تخصص إدارة المؤسسة الأسبوعين الأولين من الدخول المدرسي، من بين أمور أخرى، لتقديم وشرح النظام الداخلي.

**المادة 32:** تشجع مؤسسة التربية والتعليم الحوار والتشاور مع التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين كل أعضاء الجماعة التربوية في كل المسائل التربوية، البيداغوجية

**المادة 25:** يتعين على مدير مؤسسة التربية والتعليم في حالة وقوع حوادث تهدد أمن الأشخاص والممتلكات اتخاذ كافة الإجراءات والتدابير الاستعجالية الضرورية المنصوص عليها في المرسوم التنفيذي رقم 10-03 المؤرخ في 18 محرم عام 1431 الموافق 4 يناير سنة 2010، المذكور أعلاه.

**المادة 26:** باستثناء نفقات التمدريس والتبرعات والاشتراكات المسموح بها قانوناً، يمنع منعاً باتاً التحصيل النقدي والعيني بأي شكل من الأشكال داخل مؤسسة التربية والتعليم،

**المادة 27:** يمنع حيازة واستهلاك وترويج جميع أنواع التبغ والمخدرات والمسكرات والمهلوسات داخل مؤسسة التربية والتعليم، وكل ما من شأنه المساس بصحة أفراد الجماعة التربوية وسلامتهم وأمنهم وبسمعة مؤسسة التربية والتعليم.

#### الفصل الثالث

##### أحكام خاصة بالتلاميذ

**المادة 28:** يخضع تدرس التلاميذ إلى نصوص تنظيمية، تتضمن توجيهات رسمية وتعليمات ومناهج تعليمية ومواقيت.

يتمتع التلاميذ بحقوق ويلتزمون بواجبات تساهم في إعدادهم لحياة

والتنظيمية وفق إجراءات يحددها النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم.

**المادة 33:** يمارس التلاميذ حقهم في التعبير عن المسائل المتعلقة بتمدرسهم في إطار منظم، ويكون التشاور والتحاو مع إدارة مؤسسة التربية والتعليم عن طريق مندوبي الأقسام المنتخبين طبقاً للتنظيم المعمول به.

**المادة 34:** يمكن للتلاميذ الاستفادة من النظام الداخلي أو نصف الداخلي طبقاً للتنظيم المعمول به.

**المادة 35:** يخضع العمل المدرسي للتلاميذ ونشاطاتهم التربوية إلى تقييم عن طريق المراقبة المستمرة والاختبارات الفصلية والامتحانات الرسمية، وفق التنظيم المعمول به.

**المادة 36:** للتلاميذ الحق في الاطلاع على أوراق مختلف التقويمات بعد تصحيحها في القسم. وتحتفظ مؤسسة التربية والتعليم بأوراق الاختبارات الفصلية للسنة الدراسية الجارية، على الأقل، إلى غاية تاريخ 31 ديسمبر للسنة الدراسية الموالية. يتحمل التلميذ المحافظة على أوراق مختلف اختبارات التقييم.

**المادة 37:** تبلغ إدارة مؤسسة التربية والتعليم النظام الداخلي وجدول

التوقيت وبرنامج النشاطات المكمل وبرنامج الاختبارات الفصلية إلى التلاميذ وأوليائهم عن طريق وسائل الاتصال المتوفرة (مراسلات، كراس المراسلة، الفاكس، التراسل الإلكتروني "الرسائل القصيرة، البريد الإلكتروني..." وكل وسيلة مماثلة).

**المادة 38:** يمنع تسريح التلاميذ من مؤسسة التربية والتعليم في حالة غياب الأستاذ إلا إذا كانت حصة التغيب في آخر الفترة الصباحية أو آخر الفترة المسائية.

**المادة 39:** يمنع إخراج تلميذ من حجرة الدراسة إلا في الحالات القصوى والمبررة.

**المادة 40:** تتولى إدارة مؤسسة التربية والتعليم في حالة تعرض تلميذ إلى حادث مدرسي اتخاذ الإجراءات اللازمة والتصريح به لدى الوصاية والجهات المعنية وفق التنظيم المعمول به.

**المادة 41:** تكتسي ممارسة التربية البدنية والرياضية أهمية بالغة في الحياة المدرسية، ولا يمكن إعفاء أي تلميذ من حصص التربية البدنية والرياضية إلا لأسباب صحية، يمنح الإعفاء من حصص التربية البدنية طبيب الصحة المدرسية وإن تعذر ذلك فطبيب مُحَلَّف.

جميع الحصص النظرية والتطبيقية المقررة في جدول التوقيت.

**المادة 46:** يلتزم التلاميذ المستفيدون من خدمات المطعم المدرسي والنظامين الداخلي ونصف الداخلي بالامتثال إلى الضوابط المحددة في النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم والمطعم المدرسي.

**المادة 47:** يتعين على التلاميذ التحلي بالسلوك الحسن مع أفراد الجماعة التربوية داخل مؤسسة التربية والتعليم وخارجها، والتعامل فيما بينهم بالاحترام وروح التعاون وتجنب كل أشكال الإساءة والإهانة اللفظية والمعنوية.

**المادة 48:** يلزم التلاميذ داخل مؤسسة التربية والتعليم بارتداء لباس نظيف ولائق ويسمخ بالتعرف عليهم. كما يفرض عليهم ارتداء المآزر التي تستجيب للمواصفات المحددة في النصوص سارية المفعول.

**المادة 49:** يجب على التلاميذ إحضار الكتب والأدوات المدرسية المطلوبة وفق المدونة المقررة والبدلة الرياضية لمزاولة أنشطة التربية البدنية والرياضية.

كما يجب عليهم إحضار بصفة دائمة دفتر المراسلة في المتوسطة والثانوية أو وثيقة مماثلة في المدرسة الابتدائية

**المادة 42:** يشجع التلاميذ على الانخراط في النوادي والجمعيات المنشأة داخل مؤسسة التربية والتعليم في إطار النشاطات الثقافية والعلمية والرياضية.

تخضع مشاركة التلاميذ في النشاطات المبرمجة خارج مؤسسة التربية والتعليم لرقصة من أوليائهم وكذا اكتتاب تأمينهم من قبل إدارة مؤسسة التربية والتعليم.

**المادة 43:** يستفيد التلاميذ في إطار التضامن المدرسي والتضامن الوطني من نشاطات اجتماعية تتمثل خصوصا في اقتناء الوسائل التعليمية والأدوات المدرسية والنقل والتغذية والصحة المدرسية والنشاطات الثقافية والعلمية والرياضية وكذا كل الأنشطة الترفيهية طبقا للتنظيم المعمول به.

**المادة 44:** يجب على إدارة مؤسسة التربية والتعليم توفير الظروف الملائمة لتمكين التلاميذ في وضعية إعاقة من مزاولة أنشطتهم بصفة عادية حسب إمكانياتها، مع استفادتهم من مزايا خاصة وفق التشريع والتنظيم المعمول بهما.

#### الفرع الثاني: الواجبات

**المادة 45:** يلتزم التلاميذ بالحضور في الوقت بصفة دائمة ومنتظمة في

(بطاقة التعريف المدرسية، كراس التقييم، دفتر الكفاءات...).

**المادة 50:** يلتزم التلاميذ باحترام مواقيت الدراسة، ولا يسمح لهم بالدخول إلى القسم في حالة التأخر إلا بترخيص من مدير مؤسسة التربية والتعليم.

لا تتحمل مؤسسة التربية والتعليم مسؤولية التلاميذ الذين يبقون خارجها بعد إغلاق أبوابها.

**المادة 51:** يبلغ أولياء التلاميذ عن تأخرات أبنائهم وغياباتهم ويتوجب عليهم تبريرها إما بالحضور الشخصي أو عن طريق أي وسيلة من وسائل الاتصال المتوفرة (مراسلات، كراس المراسلة، الفاكس، التراسل الإلكتروني "الرسائل القصيرة، البريد الإلكتروني... وكل وسيلة مماثلة).

**المادة 52:** تعرض الغيابات المتكررة غير المبررة التلميذ المعني إلى عقوبات طبقاً للتنظيم المعمول به.

**المادة 53:** يلتزم التلاميذ المعنيين بالحضور في المطعم والمرقد وقاعة المذاكرة وتجنب الإخلال بقواعد الحياة المدرسية الجماعية وإلا تعرضوا إلى حرمانهم من النظام المستفاد منه.

**المادة 54:** يجب على التلاميذ وأوليائهم إبلاغ إدارة مؤسسة التربية والتعليم في حالة الإصابة بأمراض معدية، قصد اتخاذ التدابير الضرورية وفقاً لكل حالة. ولا يمكنهم استئناف الدراسة إلا على أساس رأي طبي.

كما يتعين عليهم إعلام الإدارة بالأمراض المزمنة أو الاضطرابات العصبية قصد السماح لها بالتنسيق مع المصالح المعنية التعامل المناسب مع كل حالة.

**المادة 55:** يمنع منعاً باتاً استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال داخل مؤسسة التربية والتعليم لأهداف غير تربوية، لا سيما الهاتف النقال واللوحة الإلكترونية، وكل وسيلة تمس بحرمة الحياة الخاصة لأحد أعضاء الجماعة التربوية.

**المادة 56:** يخضع استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال إلى رخصة مسبقة تسلمها إدارة مؤسسة التربية والتعليم، لا سيما تحميل الأنشطة التربوية، أو تحويلها، أو تقاسمها أو نشرها.

**المادة 57:** يلتزم التلاميذ باحترام مؤسساتهم المدرسية والمحافظة عليها باعتبارها فضاء عمومياً مشتركاً كواجب تربوي وسلوك مدني. كما يتوجب عليهم العناية بها والمساهمة في صيانتها وتجميلها.

#### الفصل الرابع أحكام خاصة بالموظفين

**المادة 62:** يتولى مدير مؤسسة التربية والتعليم مسؤولية سيرة المؤسسة مع احترام مبدأ الحيادية، وينسق وينشط ويتابع كافة الأنشطة.

**المادة 63:** يخضع جميع الموظفين العاملين بالمؤسسة إلى سلطة المدير، وهو الرئيس الهرمي لهم، طبقاً للتنظيم المعمول به.

**المادة 64:** يضطلع الأساتذة بدور أساسي في تربية التلاميذ وتعليمهم وتكوين شخصيتهم بما ينماشى وقيم المواطنة في إطار الأهداف المسطرة لمؤسسة التربية والتعليم.

**المادة 65:** يشكل الموظفون العاملون بمؤسسة التربية والتعليم فريقاً متماسكاً ومنسجماً تسوده روح التعاون والتضامن والمسؤولية والمبادرة التي تساعد على تنفيذ برنامج عمل المؤسسة في جو ملائم.

#### الفرع الأول: الحقوق

**المادة 66:** يستفيد الموظفون من جميع حقوقهم المهنية لاسيما:

- احترام كرامتهم ومكانتهم المهنية،
- التكوين والترقية،

**المادة 58:** يترتب عن كل إتلاف أو ضرر للمحلات والأثاث والوسائل التعليمية والبيداغوجية مرتكب عمداً من قبل التلاميذ عقوبات تأديبية وتعويضاً مادياً أو مالياً يتحمله التلاميذ وأولياؤهم.

**المادة 59:** يلتزم كل تلميذ بعدم ممارسة أي شكل من أشكال العنف، باحترام ضوابط السلوك القويم والآداب التي يسنها النظام الداخلي، وباستعمال لغة تواصل ملائمة بين أعضاء الجماعة التربوية.

**المادة 60:** يمنع على التلميذ منعاً باتاً إدخال واستعمال كل أنواع الألعاب النارية والأسلحة البيضاء والأدوات الحادة وغيرها من الأشياء المحظورة واستعمالها داخل مؤسسة التربية والتعليم أو خلال ممارسة الأنشطة المكملّة. وأي مخالفة تعرض صاحبها للإجراءات التأديبية المعمول بها.

كما يمنع اصطحاب كل الأشياء الثمينة والمجوهرات وغيرها، وفي حالة ضياعها أو سرقتها لا تتحمل مؤسسة التربية والتعليم أي مسؤولية.

**المادة 61:** كل محاولة غش أو تزوير في مختلف أنواع اختبارات التقويم، تعرض المخالف إلى العقوبات المنصوص عليها في النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم.

- المشاركة في تسيير مؤسسة التربية والتعليم ضمن أطر الحوار والتشاور،  
- الإعلام.

**المادة 67:** يسهر مدير مؤسسة التربية والتعليم على حماية الموظفين طبقاً للقوانين والتنظيمات المعمول بها.

**المادة 68:** يهدف التكوين، باعتباره حق وواجب، إلى مرافقة الموظفين في أداء مهامهم وتعزيز قدراتهم وتحسين معارفهم وتحضيرهم للترقية المهنية في إطار تحسين نوعية التعليم.

**المادة 69:** يشارك الموظفون في مختلف عمليات التكوين كمستفيدين ومؤطرين وفقاً للأحكام التشريعية والتنظيمية المعمول بها وفق المخطط القطاعي للتكوين.

**المادة 70:** يمكن الترخيص للموظف بغيابات استثنائية غير مدفوعة الأجر لأسباب الضرورة القصوى المبررة طبقاً للأحكام التشريعية والتنظيمية المعمول بها.

**المادة 71:** في حالة تعرض موظف إلى حادث عمل، تتولى مؤسسة التربية والتعليم القيام بالتصريح به إلى المصالح المختصة طبقاً للأحكام التشريعية والتنظيمية المعمول بها.

**المادة 72:** يخضع الحق النقابي إلى الأحكام التشريعية والتنظيمية المعمول بها.

يراعى في ممارسة النشاط النقابي التعددي عدم الإخلال بمبدأ المسؤولية في استمرارية الخدمة العمومية.

**المادة 73:** تقدم إدارة مؤسسة التربية والتعليم مساعدتها لتسهيل ممارسة النشاط النقابي طبقاً لما تنص عليه الأحكام التشريعية.

**المادة 74:** تحدد مؤسسة التربية والتعليم فضاءات خاصة للإعلانات والمنشورات النقابية تكون في متناول الموظفين وبعبدة عن أماكن تواجد التلاميذ.

#### الفرع الثاني: الواجبات

**المادة 75:** يتوجب على الموظف، داخل مؤسسة التربية والتعليم، التحلي بسلوك مثالي والالتزام بمظهر لائق من حيث الهندام الذي يناسب الإطار المهني للمربي ويسمح بالتعرف عليه.

**المادة 76:** يمنع منعاً باتاً، داخل مؤسسة التربية والتعليم، كل نشاط ذي طبيعة سياسية أو حزبية أو ذي تأثير إيديولوجي.

**المادة 77:** يقوم الأساتذة بتطبيق التوجيهات الرسمية والبرامج التعليمية والمواقف والمناهج ودليل الأستاذ وكل وثيقة أخرى ذات طبيعة بيداغوجية تقرها وزارة التربية الوطنية، وفق ما تقتضيه قواعد أخلاقيات المهنة.

**المادة 78:** يتعين على الأساتذة تبني المقاربات البيداغوجية، المنصوص عليها في البرامج، للوضعية التعليمية والتعلمية التي تسمح بالمشاركة التفاعلية للتلاميذ.

**المادة 79:** يتعين على الموظفين اعتماد الأساليب التربوية المناسبة في تعاملهم مع التلاميذ، والامتناع عن كل أشكال الإساءة والإهانة اللفظية والمعنوية التي يمكن أن تمس بشخصهم وكرامتهم كأطفال.

**المادة 80:** يشارك الموظفون في مختلف المجالس البيداغوجية والإدارية وفي الاجتماعات المنعقدة داخل مؤسسة التربية والتعليم طبقاً للتنظيم المعمول به، كما يساهمون في تجسيد مشروع المؤسسة، ويلتزمون بقواعد السر المهني واحترام السلم الإداري.

**المادة 81:** يستوجب كل غياب عن العمل ترخيصاً مسبقاً أو تبريراً يقدم إلى إدارة مؤسسة التربية والتعليم

خلال الثماني والأربعين (48) ساعة التي تلي الغياب.

ويترتب عن كل غياب غير مبرر تطبيق الإجراءات التنظيمية المعمول بها.

**المادة 82:** لا يمكن للموظف أن يتقاضى أجراً عن فترة عمل غير مؤداة، باستثناء حالات الغياب المنصوص عليها في التشريع والتنظيم المعمول بهما.

**المادة 83:** يحرص الموظفون وممثلوهم النقابيون، في إطار التشاور مع إدارة مؤسسة التربية والتعليم، على تغليب الحوار وتفضيل مقاربة الوساطة للوقاية من النزاعات المهنية.

**المادة 84:** يجب ضمان الحد الأدنى للخدمة خلال فترة الإضراب طبقاً للإجراءات التنظيمية المعمول بها، بالخصوص في سير الامتحانات المدرسية ورصد العلامات وحضور جلسات مختلف المجالس المنظمة للحياة المدرسية.

**المادة 85:** يمنع إخراج التلميذ من القسم وحرمانه من الدرس، إلا في الحالات القصوى وعلى أساس تقرير مكتوب ومبرر يقدمه الأستاذ المعني إلى مدير المؤسسة.

**المادة 86:** يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف اللفظي والمعنوي والإساءة في مؤسسة التربية والتعليم.

ويتعرض المخالفون لهذه المادة لعقوبات إدارية دون المساس بحق المتابعة القضائية.

**المادة 87:** يضمن موظفو التأطير الإداري والعمال المهنيون المداومة أثناء العطل المدرسية على أساس التناوب طبقاً للترتيبات النظامية سارية المفعول دون المساس بحقوقهم في العطلة السنوية.

#### الفصل الخامس

##### أحكام خاصة بأولياء التلاميذ

**المادة 88:** يتمتع أولياء التلاميذ بحقوق ويلتزمون بواجبات للمساهمة في تحقيق أهداف مؤسسة التربية والتعليم.

**المادة 89:** يلتزم الأولياء بمتابعة تدرس أبنائهم ومراقبة مواظبتهم وسلوكهم باستمرار من خلال دفتر المراسلة في المتوسطة والثانوية ووثيقة مماثلة في المدرسة الابتدائية أو أي وسيلة متوفرة وبحضورهم في مختلف اللقاءات المنظمة لهذا الغرض من طرف مؤسسة التربية والتعليم.

أولياء التلاميذ مسؤولون عن تصرفات أطفالهم التي قد تسبب ضرراً في المؤسسة.

**المادة 90:** تنظم مؤسسة التربية والتعليم لقاءات دورية بين أولياء التلاميذ والأساتذة في إطار التنسيق والتكامل بين مؤسسة التربية والتعليم والأسرة.

**المادة 91:** قصد تمكين الأولياء من أداء الدور المنوط بهم، يتعين على مؤسسة التربية والتعليم تزويدهم عبر مختلف وسائل الاتصال المتاحة، بالمعلومات الآتية:

- جداول توقيت التلاميذ والتغييرات التي قد تطرأ عليها،
- تأخرات وغيابات التلاميذ والسلوكات التي تسجل عليهم،
- النتائج المدرسية التي يتحصل عليها التلاميذ طيلة السنة الدراسية،
- برمجة النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية لفائدة التلاميذ.

**المادة 92:** تتخذ إدارة مؤسسة التربية والتعليم التدابير اللازمة لتسهيل إنشاء جمعية أولياء التلاميذ باعتبارها إطار مفضل للربط بين الأسرة ومؤسسة التربية والتعليم وتدعياً للعلاقة بينهما.

**المادة 93:** يساهم أولياء التلاميذ في إطار الأحكام التشريعية والتنظيمية المعمول بها، في تقديم الدعم المعنوي والمادي لمؤسسة التربية والتعليم.

**المادة 94:** يشارك أولياء التلاميذ في معالجة الصعوبات التي تحول دون مزاولة التلاميذ لأنشطتهم المدرسية بصفة عادية وباقتراح حلول.

**المادة 95:** يساهم أولياء التلاميذ، بالتعاون الوثيق مع إدارة مؤسسة التربية والتعليم وكذا مع البلديات بالنسبة للمدارس الابتدائية والمطاعم المدرسية، في إطار الحياة المدرسية، على الخصوص فيما يأتي:

- تجسيد مشروع المؤسسة،
- الحرص على تطبيق النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم والنظام الداخلي للمطعم المدرسي،
- المشاركة في التظاهرات الثقافية ومختلف الاحتفالات المدرسية،
- المساهمة في تنشيط بعض النوادي المدرسية،
- المساهمة بصفة تطوعية وحسب الإمكانيات في صيانة مؤسسة التربية والتعليم.

**المادة 96:** يمكن لجمعية أولياء التلاميذ إلصاق برامج أنشطتها بعد موافقة إدارة مؤسسة التربية والتعليم التي تحدد الفضاء المخصص لهذا الغرض.

**المادة 97:** يلتزم أولياء التلاميذ باحترام الأساتذة وجميع الموظفين العاملين بمؤسسة التربية والتعليم.

#### الفصل السادس

##### أحكام خاصة بالشركاء والمتدخلين

**المادة 98:** يقصد بالشريك كل شخص له صلة دائمة بمؤسسة التربية والتعليم، لا سيما:

- التنظيمات النقابية المسجلة،
- جمعيات أولياء التلاميذ المعتمدة.

ويقصد بالمتدخل كل شخص يشارك في الحياة المدرسية بنشاطات ذات صلة بمؤسسة التربية والتعليم وفق التشريع والتنظيم المعمول بهما لا سيما:

- مختلف الوزارات،
- الهيئات الوطنية الرسمية،

**المادة 99:** يعمل الشريك و/أو المتدخل، كل في مجال اختصاصه، في إطار ترقية الحياة المدرسية على ما يأتي:

- تبادل المعلومات بما يخدم مصلحة مؤسسة التربية والتعليم،
- التنسيق والتشاور الدائمين بما يخدم السير الحسن لمؤسسة التربية والتعليم وضمان استقرارها،
- تجسيد التعليم النوعي من خلال ترقية العمل الجماعي وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية،

**المادة 101:** توضح أحكام هذا القرار عند الحاجة بمناشير لاحقة.

**المادة 102:** تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار، لاسيما القرار رقم 778 المؤرخ في 26 ربيع الثاني عام 1412 الموافق 26 أكتوبر سنة 1991 المذكور أعلاه.

**المادة 103:** يصدر هذا القرار في النشرة الرسمية للتربية الوطنية.

الجزائر في 12 جويلية 2018  
وزيرة التربية الوطنية  
نورية بن غبريت

- تشجيع وتثمين كل النشاطات التي يبادر بها التلاميذ والمرتبطة بقيم المواطنة والمسؤولية وروح التضامن،

- إبراز وتشجيع ابتكارات وإبداعات أعضاء الجماعة التربوية التي من شأنها إضفاء صورة إيجابية عن مؤسسة التربية والتعليم.

#### الفصل السابع أحكام ختامية

**المادة 100:** يلتزم أعضاء الجماعة التربوية كل في مجال اختصاصه باحترام أحكام هذا القرار وتطبيقه.

## فهرس الموضوعات

| الموضوع                                                     | الصفحة |
|-------------------------------------------------------------|--------|
| كلمة شكر                                                    |        |
| الاهداء                                                     |        |
| مقدمة                                                       | أ-ل    |
| مدخل: إطار مفاهيمي                                          |        |
| 1-التعريف بمصطلحات العنوان                                  | 11     |
| 1-1 مصطلح الإشكالية.                                        | 11     |
| 2-1 الإشكالية المصطلحية.                                    | 13     |
| 3-1 المناهج المعاد كتابتها.                                 | 13     |
| 2- اللغة العربية: نبذة تاريخية، خصائص اللغة، أهميتها        | 14     |
| 1-2 تعريف اللغة:                                            | 14     |
| 2-2 أصل اللغة وبدايتها:                                     | 15     |
| 3-2 خصائص اللغة العربية:                                    | 16     |
| 4-2 أهمية اللغة العربية                                     | 19     |
| 3 - المناهج التعليمية:                                      | 19     |
| 1-3 تعريف المنهاج:                                          | 20     |
| 2-3 أهمية المناهج التعليمية:                                | 20     |
| 4- المصطلح: أهميته وعلاقته بالمناهج التعليمية.              | 21     |
| الفصل الأول: المصطلح والمصطلحية في إطار الفكر اللغوي العربي |        |
| توطئة                                                       | 24     |
| 1- المصطلح: تعريفه، أبعاده وصناعاته                         | 24     |
| 1.1- تعريف المصطلح                                          | 24     |

|    |                                                            |
|----|------------------------------------------------------------|
| 27 | 2.1- أبعاد المصطلح، وصناعته                                |
| 29 | 2- علم المصطلح (المصطلحية): المجالات والفروع               |
| 31 | 3- تجليات المصطلحية في إطار الفكر اللغوي العربي القديم     |
| 31 | 1.3- الجهود العربية القديمة: إرهاصات وتجليات               |
| 34 | 2.3- أسس الاصطلاح في الفكر العربي القديم                   |
| 35 | 3.3- آليات صناعة المصطلح في الفكر اللغوي العربي القديم     |
| 38 | 4- نبذة عن المصطلح والمصطلحية في إطار الفكر اللساني الغربي |
| 42 | 5- المصطلحية في إطار الفكر اللغوي العربي الحديث            |
| 42 | 1.5- الجهود العربية الحديثة                                |
| 51 | 2.5- آليات بناء المصطلحات في العصر الحديث                  |
|    | الفصل الثاني: قراءة في منهج اللغة العربية المعاد كتابته    |
| 57 | 1- التعريف بالمنهاج                                        |
| 59 | 2- دواعي ومبررات بناء المنهاج                              |
| 61 | 3- أسس بناء المنهاج                                        |
| 61 | 1.3- الأسس العامة                                          |
| 62 | 2.3- الأسس النفسية                                         |
| 63 | 3.3- الأسس المعرفية                                        |
| 64 | 4.3- الأسس الاجتماعية                                      |
| 64 | 5.3- الأسس الفلسفية                                        |
| 65 | 4- مبادئ بناء المنهاج                                      |
| 67 | 5- المحاور الكبرى التي بني عليها المنهاج                   |
| 67 | 1.5- المحور التسقي                                         |
| 68 | 2.5- المحور المعرفي                                        |
| 69 | 3.5- المحور القيمي                                         |

|     |                                                                                      |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 70  | 4.5-المحور البيداغوجي                                                                |
| 71  | 6-الأهداف المتوخاة من المنهاج المعاد كتابته                                          |
| 71  | 7-المقاربات المعتمدة في المنهاج                                                      |
| 72  | 1.7- المقاربات البيداغوجية العامة:                                                   |
| 78  | 2.7-البيداغوجيات الخاصة                                                              |
| 81  | 3.7-المقاربة اللسانية التي اعتمدها منهاج اللغة العربية المعاد كتابته                 |
| 83  | 8- مساهمة اللغة العربية في تحقيق الملمح الشامل                                       |
|     | <b>الفصل الثالث: المصطلح التربوي في المنهاج المعاد كتابته للغة العربية</b>           |
| 87  | توطئة                                                                                |
| 87  | 1- ماهية المصطلح التربوي                                                             |
| 88  | 2- أهمية المصطلح التربوي في العملية التعليمية                                        |
| 89  | 3- أهداف صناعة المصطلح التربوي                                                       |
| 90  | 4- خصائص المصطلح التربوي                                                             |
| 90  | 5- صناعة المصطلح التربوي في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته                        |
| 90  | 1.5- تقنيات صناعة المصطلح التربوي                                                    |
| 98  | 2.5-آليات صناعة المصطلح التربوي: أمثلة ونماذج                                        |
| 100 | 3.5- طرق التعريف بالمصطلح التربوي وعرضه: أمثلة ونماذج                                |
| 103 | 6- المصطلحات الواردة في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته                            |
| 103 | 1.6- حاجة المناهج إلى جهاز مصطلحي                                                    |
| 106 | 2.6- المصطلحات الواردة في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته                          |
|     | <b>الفصل الرابع: المصطلح التربوي وإشكالياته في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته</b> |
| 125 | توطئة                                                                                |
| 125 | 1- تعدد المصطلحات للمفهوم الواحد                                                     |
| 127 | 2- تعدد المفاهيم للمصطلح الواحد                                                      |

|     |                                                                               |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------|
| 128 | 3- تحديد مفهوم المصطلح دون تحديد خلفيته النظرية                               |
| 132 | 4- قصور في تحديد المفهوم                                                      |
| 133 | 5- مصطلحات أثارت جدلاً واسعاً في الأوساط التربوية وغيرها                      |
| 136 | 6- تداخل مفاهيم المصطلحات                                                     |
| 139 | 7- مصطلحات بألفاظ مترادفة                                                     |
| 141 | 8- الغموض في فهم المصطلح                                                      |
| 142 | 9- مصطلحات تفتقد إلى الإجراءات التطبيقية                                      |
| 148 | 10- مصطلحات تعوزها الصياغة اللفظية                                            |
| 149 | 11- مصطلحات بحاجة إلى ضبط أدق                                                 |
| 150 | 12- مصطلحات واردة في السندات بحاجة إلى شرح                                    |
| 152 | 13- مصطلحات مستعملة لكنّها غير واردة في السندات                               |
| 155 | 14- مصطلحات من الجهاز المصطلحي للمقاربة بالكفاءات وغير واردة في المنهاج       |
| 155 | 15- مصطلحات وردت في السندات لكنّها لم تحظ بالاهتمام (غير مفعلة).              |
| 156 | 16- مصطلحات مستجدة يكتنفها الغموض                                             |
| 159 | 17- إشكالية تداول المصطلحات وكتابتها بحضور التلاميذ                           |
| 160 | 18- إشكالية القراءة والتأويل للمصطلحات أثناء الإنجاز (كتابياً)                |
| 161 | 19- مصطلحات تحمل تقاطعات بسبب حملتها الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية |
| 163 | الخاتمة                                                                       |
| 169 | ثبت المصادر والمراجع                                                          |
| 179 | الملاحق                                                                       |
| 204 | فهرس الموضوعات                                                                |
| 208 | ملخص البحث                                                                    |

## ملخص:

يستغرق البحث جمعاً وتصقّحاً وتفحصاً إشكالية المصطلح في منهاج اللغة العربيّة المعاد كتابته (ط2016م) في مرحلة التّعليم الابتدائيّ والسّنّدات الّتي رافقته، على نحو وصفيّ شاملٍ وقد انتظمت أطرافه ضمن هذا الموضوع الموسوم بـ " الإشكاليّة المصطلحيّة في منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته مرحلة التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً " .

حاول الباحث ترصّد المصطلحات ومناقشة إشكالات المصطلح التّربوي الّتي أشكلت على الممارسين للفعل التّربوي، على مستوى الإعداد والصّيّغة والتّنفيد، ونقل صوّرٍ منها مشفوعة بالتحليل، والمناقشة، والتّمحيص، لعلّه يحدّد مواطن القوّة والارتكاز، ومن ثمة التّعزيز، ومواطن النّقص، والصّعوبة، والخطأ للاستدراك، والتّذليل، والتّصحيح، والتّعديل، والمعالجة. في ظلّ تعدّد المنطلقات والخلفيات، واختلاف وجهات النّظر، وتنوّع الأهداف، وتعدّد المفاهيم المصطلحيّة وكثرتها.

الكلمات المفتاحية: المصطلح التّربوي، إشكالية المصطلح، المنهاج المعاد كتابته، التّعليم الابتدائيّ.

## Summary

The research required extensive reading and exploration of the issue of terminology in the revised Arabic language curriculum (2016 edition) at the primary education level and its accompanying teaching aids. The study adopts a descriptive and comprehensive approach, and its components are organized around the topic entitled: "The Problematic Nature of Terminology in the Revised Arabic Language Curriculum: The Primary Education Stage as a Model."

The researcher sought to identify and analyze the terminological difficulties and challenges encountered by teachers and curriculum practitioners during the design and implementation stages. The study includes a detailed examination, analysis, and discussion of selected examples, highlighting points of strength, clarity, and coherence, as well as areas of weakness, ambiguity, and inconsistency that call for revision, correction, and improvement.

The research also sheds light on theoretical foundations and backgrounds, the diversity of perspectives and objectives, and the multiplicity of terminological concepts in the field.

## Keywords:

Pedagogical terminology – Terminological issues – Revised curriculum – Primary education

Résumé :

Cette étude adopte une approche à la fois descriptive, Analytique et critique, Pour examiner la problématique du concept dans le programme de langue arabe Plus précisément dans le manuel de rédaction (Édition, 2016) destinée Au cycle primaire. Elle s'attache à cerner les fondements et les dimensions de cette question, En abordant sous le thème : " la problématique terminologique dans les programmes de langue arabe de cycle primaire : le manuel De rédaction comme modèle".

Le chercheur s'est efforcé de recenser les concepts et d'analyser la nature des difficultés terminologique pédagogique qui se pose à la pratique éducative, Aussi bien au niveau de la préparation, De la mise en œuvre que de l'évaluation. Il a également mis en lumière les mécanismes de conceptualisation et de formulation, en identifiant plusieurs canaux de force et de Faiblesse, Ainsi que des moyens de remédiation, de correction et d'amélioration.

L'étude révèle ainsi la présence de confusions, De lacunes et de divergences dans la compréhension et l'usage des termes, Reflet d'une pluralité de référentiels, de perspectives et d'objectifs, Entraînant une diversité est parfois une dispersion des notions terminologiques

Mots-clés : concept Pédagogique – problématique du concept – Manuel de rédaction–Enseignement primaire.