الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

اللجنة الوطنية للمناهج

الدليل المنهجي

لإعداد المناهج

2009

ر دمك : 978-0-9947-0-2992-3

الإيداع القانوني: 3340- 2010

المحتويـات

المضاميـــن	الصفحة
مدخـــــــل	**1**
الفصل الأوّل: بعض المعالـــم	
I . مهام المدرسة: 1. في ميدان التربية 2. في ميدان التعليم 3. في ميدان التنشئة الاجتماعية 4. في ميدان التأهيـــــل	**2**
II. المسار الدراسي: الهيكلـــــة **1.** مرحلة التعليم الابتدائي **2.** مرحلة التعليم المتوسّط: **3.** مرحلة التعليم الثانوي	**3**
III. المبادئ التي تُبنى عليها المناهج الدراسية 1. على المستوى القيمي (أكسيولوجي): مجال القيـــم 2. على المستوى الإبستيمولوجي: المعارف المهيكلة للمادة 3. على المستوى المنهجي **4.** على المستوى البيداغوجي	**12**
5. توجيـــه المـــواد 1.5. العلوم الاجتماعية والإنسانية 2.5 العلـــوم والتكنولوجيـــا 3.5 التربية الفنّية والرياضية 4.5 اللغـــــا	**21**
IV. ملامـــح التخـــرّج 1. تعريف ملمح التخـــرّج 2. المنهجيـــة المعتمـــدة 1.2. ملمح التخرّج من التعليم الثانوي 2.2. ملمح التخرّج من التعليم الأساسي 3.2. وصف ملامـــح التخـــرّج **أ.** الملمح الشامل للتعليم الأساسي	**33**

3. ملامح التخرّج حسب مجالات المواد ❖ مجـــال اللغـــات ❖ مجـــال العلوم والتكنولوجيا ❖ مجـــال العلوم الاجتماعية ❖ مجـــال الفنون والرياضة البدنية	
V . توجيهات تتعلّق ببرامج المواد **التقويـــم:1.** تعريفه وأنواعه 2. مساهمة التلميذ في تقويم نفسه 3. تصوّر آخر للتقويـــم 4. أدوات التقويم: الوضعية الإدماجية 5. أدوات الإعـــلام 6. آثار التقويم على تحرير المناهج 7. وتيـــرة التقويمـــات 8. شبكـــة التقويـــم	**62**
VI. توجيهات تتعلّق بالوسائل التعليمية	**66**
الفصل الثـــاني: مكوّنـــات المنهـــاج	
I. ما ستقوم بإعداده اللجنة الوطنية للمناهج **1.** تذكير بالمبادئ الأساسية للمناهج **2.** الملمـــح الشامل للتخرّج من التعليم الأساسي 3. الملمـــح الشامل للتخرّج من التعليم الثانوي 4. غايات المواد (نظرة شاملة عن المواد في تكوين المتعلّم) 5. مصفوفة المفاهيم (التعليم الأساسي/ التعليم الثانوي)	**67**
II . ما ستقوم بإعداده المجموعات المتخصّصة للمواد 1. تقديـــم المـــادّة 2. ملمح المادّة للتخرّج من المرحلة - من الطـــور - من السنة - مصفوفة مفاهيم	**67**

الفصل الثالـــث: مكوّنات الوثيقة المرافقـــة	
I. غايات الوثيقة المرافقة	**73**
توجيهات لتطبيق المنهاج	**74**
III. اقتراح وضعيات تعلّمية	**74**
IV. اقتراح وضعيات تقويمية وإدماجية	**75**
V. اقتراح مدوّنات الوسائـــل التعليمية	**76**
VI. معلومات بيداغوجية وتعليمية إضافية	**76**
VII. اقتراحات توجيهية متعلّقة بالكتب المدرسية وبمختلف الأدلّة	**76**
الملاحـــق: الملحق 1	**77**
الملحق 2	**80**
الملحق 3	**85**

مدخـــل

يقترح هذا الدليل منهجية لإعداد المناهج المدرسية؛ وهو مبنيّ بوجه خاصّ على نصوص أساسية ثلاثة: القانون التوجيهي الصادر في 23 يناير 2008، والمرجعية العامّة للمناهج، والدستور المعدّل في نوفمبر 2008. فالقانون التوجيهي يحدّد أسس المدرسة الجزائرية، ومبادئ التربية الوطنية، وكيفية تنظيم التمدرس. أمّا المرجعية العامّة للمناهج فإنّها تضع الإطار المفاهيمي للمنهاج العام الذي يشمل كافّة برامج المواد، ويكوّن الإطار الموحّد الذي تتضافر فيه غايات المنظومة التربوية.

إنّ المنهاج الدراسي بناء منسجم يجنّد مجموعة من العناصر المرتّبة في نظام، وبروابط محدّدة بوضوح، وعلاقات تكاملية. فكلّ منهاج ينبغي أن يعتمد في إعداده على منطق يربط الأهداف المقصودة بـــالوضعيات والمضامـــين وترتيبات تحقيقها، والإمكانات البشرية والتقنية والوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلّم وكفاءات المدرّس.

ويعتمد بناء المنهاج على احترام مبادئ:

- **الشمولية:** بناء منهاج لكلّ مرحلة تعليمية؛
- **الانسجام:** شرح العلاقات بين مختلف مكوّنات المنهاج العام؛
- **قابلية التطبيق:** التكفّل بعملية التكيّف مع شروط التنفيذ؛
- **المقروئية:** توخّي البساطة والوضوح والدّقّة؛
- **الوجاهة:** توخّي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية.

ومن الأمور التي يقتضيها إعداد المنهاج أيضا، المعرفة الجيّدة بمهام المدرسة، وهيكلة المنظومة وتنظيم مسارات التعليـــم.

الفصل الأوّل: بعض المعالـــم

I. مهام المدرسة

1. في ميدان التربية لقد كانت ومازالت التربية والتعليم الغاية العليا للمدرسة في كلّ المستويات التعليمية. ولكونها ترتبط بمسار مستمرّ يتولّد منه منتوج دائم البناء والهدم، وفي اتّصال بعالم دائم التطوّر، فإنّها تحيل إلى مكوّن مزدوج: أخلاقي وفكري. ففي التعليم يتوجّه المدرّس إلى المتعلّم، ويسائل المنهجيّة؛ وفي التربية يقصد الفرد ويعمل على تكوينه. وعندما نعمل على هذا المسار المزدوج: التربية/ التعليم (وهو أساس صفة المجتمع)، فإنّ الشخص متعلّم يتلقّـــن وفرد ينبني في آن واحد.

لقد حدّد القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 – 04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، للمدرسة **الغايات** الآتية في مجال التربية:

- **ترسيخ الشخصية الجزائرية** وترسيخ وحدة الأمّة بترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام، والعروبة والأمازيغية. وبذلك، فإنّه ينبغي توعية التلميذ « بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية مشتركة ووحيدة، والتي تكرّســـها رسميا الجنسية الجزائرية»؛ وتغرس«الشعور الوطني» لديه؛ وتنمية لديه« التعلّق بالجزائر والوفاء لها، وبالوحدة الوطنية وسلامة أراضيها» ؛
- **التكوين على المواطنة** من خلال تعلّم ثقافة الديمقراطية (أفضل ضامن للانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية) بصفة تساعدهم على الفهم الأفضل والتقدير الأكبر لأهمّية المساهمة الفعّالة في الحياة العامّة، والإدراك الأوسع للتربية المدنّية؛
- **التفتّح والاندماج في الحركة التطوّرية العالمية**، وذلك بترقية التعليم ذات التوجّه العلمي والتكنولوجي « المدرج في إشكالية التكوين الروحي واكتساب المعارف والمهارات » عن طريق تنمية تعليـــم اللغات الأجنبية« قصد تمكّن التلميذ الجزائري من التحكّم (نهاية التعليم الأساسي) في لغتين أجنبيتين»، وذلك بجعل نظامنا التربوي في سياق أنظمة تربوية أخرى؛
- **تأكيد مبدأ ديمقراطيـــة التعليم** الذي يمكّن « كلّ الشبّان الجزائريين من التعليم الإلزامي المجّاني» الذي « يمكّن من تراجع ظاهرة الأمّية بدرجة كبيرة، وإنشاء محيط ملائم لتربية دائمة مدى الحياة»؛
- **إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها** باعتماد « مقاربات تفضّل التنمية الكلّية للمتعلّم واستقلاليته، وكذا اكتساب كفاءات وجيهة صلبة ودائمة».

في إطار هذه الغايات، حدّد القانون ثلاث **وظائف** للمدرسة:

- وظيفة التنشئة التربوية؛
- وظيفة التنشئة الاجتماعية؛
- الوظيفة التأهيلية.

2. في ميدان التعليم، للمدرسة المهامّ الآتية:

- ضمان لكلّ التلاميذ تعليما ذا نوعيّة يحقّق العدالة، والازدهار الكلّي المنسجم والمتّزن للشخصية؛
- توفير إمكانية اكتسابهم مستوى جيّد من الثقافة العامّة، ومن المعارف النظرية والتطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة؛

- تمكينهم من اكتســـاب معارف في مختلف مجالات الموادّ، والتحكّم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفـــة الميسّرة للتعلّم؛
- إثراء ثقافتهم العامّة بتعميق التعلّمات ذات الطابع العلمي والأدبي والفنّي، وتكييفها بصفة دائمة مع التطوّرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

3. في ميدان التنشئة الاجتماعية، للمدرسة مهمّة تربية التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، وكذا قواعد الحياة في المجتمع بالتعاون مع الأسرة التي تعتب الخلية الأولى في المجتمع.

وبهذه الصفة تقوم بـــ:

- تنمية الطبع المدني للتلاميذ؛
- منح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان؛
- توعية الأجيال الشابّة بأمّية العمل؛
- تحضير التلاميذ للحياة في المجتمع بتعليمهم قواعد العيش مع الغير}
- تكوين مواطنين يتحلّون بروح المبادرة والابتكار.

4. في ميدان التأهيل، للمدرسة مهمّة الاستجابة للحاجات الأساسية للتلاميذ توفير المعارف والكفاءات الرئيسة التي تمكّنهم من:

- استثمار المعارف والمعارات التي اكتسبوها وجعلها عملية؛
- متابعة تكوين عال أو مهنيّ أو الحصول على منصب شغل يناسب قدراتهم وطموحاتهم؛
- التكيّف بصفة دائمة مع تطوّر المهن، والتغييرات الاقتصادية والعلميّة والتكنولوجيّة؛
- التجديد والمبادرة؛
- مواصلة الدراسة، أو القيام بتكوين جديد بعد تخرّجهم من المنظومة التربوية.

II . المســـار الدراسي: ينتظم مسار الدراسة في مراحل وأطوار وسنوات تعليمية في انسجام خاصّ، مع تحديد للمحطّات الكبرى في مسار تكوين التلاميذ، وتتميّز بأهدافها المعبَّر عنها بصيغة كفاءات.

وبغرض توفير معالم سنوية ضرورية تمكّن التلاميذ وأوليائهم والمدرّسين من متابعة أدقّ لتطوّر التعلّم والتمدرس، فإنّ مراحل وأطوار التعلّم تتضمّن هيكلة سنوية للكفاءات المستهدفة، وتتكوّن من:

- **التربية التحضيرية**: ومدّتها سنة واحدة ؛
- **التعليم الإلزامي**: ومدّته تسع 9 سنوات (**الابتدائي** 5 سنوات، و**المتوسّط** 4 سنوات)؛
- **مرحلة التعليم الثانوي:** ومدّته ثلاث 3 سنوات، ويتضمّن تعليما ثانويا عامّا وتكنولوجيّا يحضّر للتعليم الجامعي.

أطوار التعليم والتعلّم: طور التعلّم في مرحلة من المراحل هو مدّة تعلّمية يكتسب التلاميذ أثناءها مجموعة من الكفاءات في مواد التعليم وكفاءات عرضية تصادق عليها التقييمات، وتمكّنهم من متابعة التعلّم مستقبلا. ويرتبط الطور التعلّمي بعدد محدّد من الكفاءات النهائية التي ينبغي إكسابها للتلاميذ.
وقد أصبح التنظيم المدرسي في أطوار تعلّمية أمرا ضروريا بعد أن بُنيت المناهج الدراسية على الكفاءات؛ وتحدّد مدّة الطور انطلاقا من الكفاءات على وجه الخصوص.

ويتهيكل المســـار كما يلي:

المراحل	التحضيـــري	الابتدائـــي	المتوسّـــط	الثانـــوي
المدّة	سنة واحدة	5 سنوات	4 سنوات	3 سنوات
الأطوار	1	1+2+2	1+2+1	2+1

1. التعليم الابتدائي

1.1. أهداف أطوار التعليم الابتدائي

يشكّل الطور الأوّل من التعليم الابتدائي فترة أساسية في تمدرس التلميذ، إذ في فترة الإيقاظ والتعلّم الأوّلي هذه يتحدّد بشكل الأكبر نجاح أو إخفاق المدرسة، وأثناء هذا الطور الأوّل تُبنى« معرفة القراءة والكتابة والحساب».

ويمكّن الطور الثاني من تعميق التعلّمات الأساسية، وتعليم اللغة الأجنبية الأولى.
ويمكّن الطور الثالث من التحكّم في اللغات الأساسية، وفحص مدى اكتساب كفاءات من المواد وكفاءات عرضية يستهدفها التعليم الابتدائي.
وينبغي أن يمكّن نظام التقويم في نهاية كلّ طور من وضع نظام للمعالجة في الوقت المناسب لتجنّب التسرّب وإعادة السنة.

الطور الأوّل (سنتان)	الطور الثاني (سنتان)	الطور الثالث (سنةواحدة)
الإيقـــاظ والتلقين الأوّلي	تعميق التعلّمات الأساسية	التحكّم في اللغات الأساسية

2.1. مواقيت مرحلة التعليم الابتدائي

المستويات	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5	مجموع المرحلة
التوقيت / المـــواد	الأسبوعي / السنوي	الأسبوعي / السنوي	الأسبوعي / السنوي	الأسبوعي / السنوي	الأسبوعي / السنوي	
اللغة العربية	13 h 30 / 378 h	13 h 30 / 378 h	11 h 15 / 315 h	8 h 15 / 231 h	8 h 15 / 231 h	1533 h
اللغة الأمازيغية	00	00	00	3 h / 84 h	3 h / 84 h	168 h
اللغة الفرنسية	00	00	3 h / 84 h	4 h 30 / 126	4 h 30 / 126	336 h
الرياضيات	4 h 30 / 126	4 h 30 / 126	4 h 30 / 126	4 h 30 / 126	4 h 30 / 126	630 h
التربية العلمية والتكنولوجية	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	210 h
التربية الإسلامية	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	210 h
التربية المدنية	45mn / 21 h	45mn / 21 h	45mn / 21 h	45mn / 21 h	45mn / 21 h	105 h
التاريخ	00	00	10 h 30	1 h / 28 h	1h / 28h	105 h
الجغرافيا	00	00	10 h 30 / 45mn	30mn / 14 h	30mn / 14h	
التربية الفنّية	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	210 h
التربية البدنية	45mn / 21 h	45mn / 21 h	45mn / 21h	45mn / 21h	45mn / 21h	105 h
المجموع الأسبوعي	24 h	24 h	25 h 30	3 h +24 h 45	3h +24 h 45	3 444 h + 168h
الحجم الساعي السنوي	672h	672h	714h	693h + 84	693h + 84	

ملاحظة: - أجريت الحسابات على أساس 28 أسبوعا دراسة فعلية

- إضافة 1 ساعة و30 د للعلاج البيداغوجي في اللغة العربية والرياضيات واللغة الفرنسية لكلّ السنوات.

2.التعليم المتوسّـــط

1.2. أهداف أطوار التعليم المتوسّـــط :

يشكّل الطور الأوّل من التعليم المتوسّط فترة التجانس والتكيّف والاكتشاف؛ إذ أنّ الانتقال من الابتدائي إلى المتوسّط يشكّل تغييرا جذريا للتلميذ من خلال تنظيم التعليم في موادّ مستقلّة، تعدّد الأساتذة، تغيير طرائق العمل، إدراج اللغة الأجنبية الثانية.

ويمكّن الطور الثاني من تعزيز وتعميق التعلّمات خلال سنتين، ويشكّل فترة أساسية في اكتساب وتنمية كفاءات المادّة والكفاءات العرضية.

ويمكّن الطور الثالث والنهائي للتعليم الإلزامي من توجيه التلميذ إلى ما بعد التعليم الإلزامي، إضافة إلى تعميق التعلّمات وفحص مكتسبات التلميذ من كفاءات المواد والكفاءات العرضية التي يستهدفها التعليم المتوسّط.

وينبغي أن يمكّن التقويم في نهاية الطورين من وضع نظام للمعالجة في الوقت المناسب لتجنّب التسرّب وإعادة السنة.

الطور الأوّل (سنة واحدة)	الطور الثاني (سنتان)	الطور الثالث (سنة واحدة)
التجانس والتكيّف والاكتشاف	التعزيز والتعميق	التعميق والتوجيه

2.2. مواقيت مرحلة التعليم المتوسط

المستويات / التوقيت / المواد	السنة 1	السنة2	السنة 3	السنة 4	مجموع المرحلة
	أسبوعيا سنويا	أسبوعيا سنويا	أسبوعيا سنويا	أسبوعيا سنويا	
اللغة العربية	6 h 168h	5 h 140 h	5 h 140 h	5 h 140 h	588 h
اللغة الأمازيغية	3 h 84 h	3h 84 h	3 h 84 h	3 h 84 h	336 h
اللغة الفرنسية	5 h 140 h	5 h 140 h	5 h 140 h	5 h 140 h	560 h
الانجليزية	3 h 84 h	3 h 84 h	3 h 84 h	3 h 84 h	336 h
الرياضيات	5 h 140 h	5 h 140 h	5 h 140 h	5 h 140 h	560 h
علوم الطبيعة والحياة	2 h 56 h	2 h 56 h	2 h 56 h	2 h 56 h	224 h
العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	2 h 56 h	2 h 56 h	2 h 56 h	2 h 56 h	224 h
التربية الإسلامية	1 h 28 h	1 h 28 h	1 h 28 h	1 h 28 h	112 h
التربية المدنية	1 h 28 h	1 h 28 h	1 h 28 h	1 h 28 h	112 h
التاريخ	1 h 28 h	1 h 28 h	1 h 28 h	1 h 28 h	112 h
الجغرافيا	1 h 28 h	1 h 28 h	1 h 28 h	1 h 28 h	112 h
التربية الموسيقية	1h 28h	1h 28h	1h 28h	1 h 28 h	112 h
التربية التشكيلية	1h 28h	1h 28h	1h 28h	1 h 28 h	112 h
الإعلام الآلي*	1h 28h	1h 28h	1h 28h	1 h 28 h	112 h
التربية البدنية	2h 56h	2h 56h	2 h 56h	2 h 56 h	224 h
المجموع الأسبوعي	3 h +32 h	31 h	3 h +31 h	3 h +31 h	3 500 h + 336 h
الحجم الساعي السنوي	896h + 84h	868h + 84 h	868h + 84 h	868h + 84 h	

* إضافة ساعة لمادّة الإعلام الآلي في المؤسّسات المجهّزة بمخبر، وهذا التوقيت غير محسوب في المجموع الأسبوعي.

3. التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

1.3. أهداف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: يشكّل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي السبيل الأكاديمي بعد التعليم الأساسي الإلزامي. يهدف - بالإضافة إلى مواصلة الأهداف العامّة للتعليم الأساسي- إلى:

. تعزيز وتعميق المعارف المكتسبة في مختلف المواد؛

. تنمية طرائق وقدرات العمل الفردي والعمل ضمن فريق؛

. تنمية قدرات التحليل والتلخيص والبرهنة والكم والتواصل وتحمّل المسؤولية؛

. توفير مسارات متنوّعة تمكّن من التخصّص التدريجي في مختلف الشعب المتعلّقة باختيارات التلميذ وقدراته؛

. تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو تكوين عال.

<table>
<tr><th>السنة الأولى</th><th colspan="2">السنة الثانية</th><th colspan="2">السنة الثالثة</th></tr>
<tr><td rowspan="2">جذع مشترك آداب</td><td colspan="2">آداب وفلسفـــة</td><td colspan="2">آداب وفلسفـــة</td></tr>
<tr><td colspan="2">آداب ولغات أجنبية</td><td colspan="2">آداب ولغات أجنبية</td></tr>
<tr><td rowspan="4">جذع مشترك علوم وتكنولوجيا</td><td colspan="2">علوم تجريبيـــة</td><td colspan="2">علوم تجريبيـــة</td></tr>
<tr><td colspan="2">رياضيـــات</td><td colspan="2">رياضيـــات</td></tr>
<tr><td>تقني رياضي</td><td>هندسة كهربائية - هـــ. ميكانيكية هـــ. مدنيـــة - هـــ. الطرائـــق</td><td>تقني رياضي</td><td>هندسة كهربائية- هـــ. ميكانيكية - هـــ. مدنيـــة - هـــ. الطرائق</td></tr>
<tr><td colspan="2">تسيير واقتصاد</td><td colspan="2">تسيير واقتصاد</td></tr>
</table>

2.3. مواقيـــت مرحلـــة التعليـــم الثـــانوي

- مواقيت السنة الأولـــى من التعليم الثانوي

الجذع المشترك المواد	آداب أسبوعي سنوي	علوم وتكنولوجيا أسبوعي سنوي
اللغة العربية وآدابها	6 h 168 h	4 h 112 h
التاريخ والجغرافيا	4 h 112 h	2 h 56 h
العلـــوم الإسلامية	2 h 56 h	1 h 28 h
اللغة الأجنبية الأولى	5 h 140 h	3 h 84 h
اللغة الأجنبية الثانية	4 h 112 h	3 h 84 h
الرياضيـــــات	3 h 84 h	3 h 84 h
العلوم الفيزيائية والكيمياء	2 h 56 h	4 h 112 h
التكنولوجيـــــا	00	2 h 56 h
علوم الطبيعة والحياة	2 h 56 h	4 h 112 h
الإعـــلام الآلـــي	2 h 56 h	2 h 56 h
التربية البدنية والرياضية	2 h 56 h	2 h 56 h
التربيـــة الفنّية	2 h 56 h	1 h 28 h
اللغـــة الأمازيغية	3 h 84 h	3 h 84 h
المجموع الأسبوعي	34 h + 3 h	34 h + 3 h
الحجم الساعي السنوي	952h + 84h	952h + 84h

▪ مواقيت السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

الشعب / المواد	آداب وفلسفة	لغات أجنبية	ع/ تجريبية	رياضيات	تقني رياضي	تسيير واقتصاد
	أسبوعي / سنوي	أسبوعي / سنوي	أسبوعي / سنوي	أسبوعي / سنوي	أسبوعي / سنوي	أسبوعي / سنوي
اللغة العربية وآدابها	4 h / 112 h	5 h / 140 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h
الفلسفـــــة	4 h / 112 h	00	00	00	00	00
التاريخ والجغرافيا	4 h / 112 h	4 h / 112 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	4 h / 112 h
العلـــوم الإسلامية	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h
اللغة الأجنبية الأولى	4 h / 112 h	5 h / 140 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h
اللغة الأجنبية الثانية	4 h / 112 h	5 h / 140 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h
اللغة الأجنبية الثالثة	00	5 h / 140 h	00	00	00	00
الرياضيـــــات	2 h / 56 h	2 h / 56 h	5 h / 140 h	7 h / 206 h	6 h / 168 h	3 h / 84h
ع/ الفيزيائية والكيمياء	2 h / 56 h	00	4 h / 112 h	5 h / 140 h	5 h / 140 h	00
التكنولوجيـــــا	00	00	00	00	6 h / 168 h	00
ع/الطبيعة والحياة	2 h / 56 h	00	5 h / 140 h	2 h / 56 h	00	00
العلوم الاقتصادية	00	00	00	00	00	10 h / 280 h
التربية البدنية والرياضية	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h
التربيـــة الفنّية	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	00	2 h / 56 h
اللغـــة الأمازيغية	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h
المجموع الأسبوعي	3 + 32	3 + 32	3 + 32	3 + 32 h	3 + 33	3 + 32
الحجم الساعي السنوي	896h+84h	896h+84h	896h+84 h	896h+84h	924h+84h	896h+84h

▪ مواقيت السنة الثالثة من التعليم الثانوي

الشعب / المواد	آداب وفلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تقني رياضي	تسيير واقتصاد
	أسبوعي / سنوي	أسبوعي / سنوي	أسبوعي / سنوي	أسبوعي / سنوي	أسبوعي / سنوي	أسبوعي / سنوي
اللغة العربية وآدابها	7h / 196 h	5 h / 140 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	2 h / 56 h	3 h / 84 h
الفلسفـــــة	7h / 196 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h
التاريخ والجغرافيا	4 h / 112 h	3 h / 84 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	4 h / 112 h
العلـــوم الإسلامية	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h
اللغة الأجنبية الأولى	4 h / 112 h	4 h / 112 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h
اللغة الأجنبية الثانية	4 h / 112 h	4 h / 112 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h
اللغة الأجنبية الثالثة	00	5 / 140	00	00	00	00
الرياضيـــــات	2 h / 56 h	2 h / 56 h	5 h / 140 h	7 / 196	6 / 168	4 h / 112 h
ع/الفيزيائية والكيمياء	00	00	4 h / 112 h	5 h / 140 h	5 h / 140 h	00
التكنولوجيـــــا	00	00			6 / 168	00
علوم الطبيعة والحياة	00	00	5 h / 140 h	2 h / 56 h	00	00
العلوم الاقتصادية	00	00	00	00	00	10 h / 280 h
التربية البدنية والرياضية	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h	2 h / 56 h
اللغـــة الأمازيغية	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 h / 84 h	3 / 84	3 / 84
المجموع الأسبوعي	3 h + 32 h	3 h + 30	3 h + 32 h	3 h + 32 h	3 h + 32 h	3 h + 32 h
الحجم الساعي السنوي	896h + 84 h	840h + 84 h	896h + 84 h	896h + 84 h	924h + 84 h	924h + 84 h

III. المبادئ التي تُبنى عليها المناهج الدراسية

المناهج – كما كانت دائما- هي نتيجة مسار طويل من الإعداد، تتخلّله فترات للنقاش والتشاور والتحرير؛ الوثائق المؤطّرة التي تحدّد توجّهاتها الكبرى هما وثيقتان أساسيتان:القانون التوجيهي والمرجعية العامّة للمناهج. أمّا المبادئ المؤسّسة لها (كلّ المناهج) فهي أربعة أصناف: **القيمي، الإبستيمولوجي، المنهجي، والبيداغوجي**.

1. على المستوى القيمي (أكسيولوجي): مجال القيـــم

دور التربية في كلّ مجتمع هو نقل قيمه إلى الأجيال، سواء تلك التي يشترك فيهـــا جميـــع أفـــراده وهدفها تعزيز الوحدة الوطنية، ونقصد بذلك: القيم السياسية والاجتماعية والثقافية والروحية؛ أو تلك التي تتميّز بالخصوصية الفردية، ونقصد بها: القيم الوجدانية والأخلاقية، القـــيم الفكريـــة والجماليـــة، القـــيم الإنسانية المتفتّحة على العالم.

ويمثّل اختيار القيم وتنظيمها أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وكذا طبيعة المنهاج واختيار المضامين وطرائق التعلّم. لكن على أيّ مبادئ، وعلى وأيّ قيم ينبغي أن نؤسّس التكوين ؟

حسب المبادئ الواردة في المرجعية العامّة للمناهج، فإنّ المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة بإكساب كلّ متعلّم مجموعة من الكفاءات المتعلّقة بالقيم، وتسعى إلى تحقيق بعد مزدوج، وتشكّل كلاّ متكاملا ومنسجما:

- إكساب التلميذ مجموعة من قيم الهويّة ذات مرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية التي يكوّن اندماجها الانتماء الجزائري l'algérianité)؛
- دعم اكتساب القيم العالمية؛

وفي مجال قيم الهويّة الوطنية، فإنّ القيم المستهدفة ينبغي أن تنمّي لدى المتعلّم ما يلي:

- تربية إسلامية أساسية تنمّي – زيادة عن حفظ سور من القرآن الكريم والحديث الشريف - اكتساب السلوك الفرديّ والجماعيّ المطابق للقيم النبيلة للإسلام (روح العدل، النظافة والصحّة، التضامن، العمل وبذل الجهد، النزاهة، والتسامح...)، ؛
- ترسيخ قيم الهويّة (العروبة والأمازيغية) التي تساهم في بنية هويّة التلميذ بتمكينه من اكتساب معالم تمكّنه من معرفة انتمائه إلى جماعة تتقاسم معه قيما مشتركة.

إنّ تنمية هذه القيم ودعمها تتماشى وبعدها العالمي المتمثّل في حقوق الإنسان، المواطنة، حفـــظ الحياة والوسط الذي نعيش فيه.

ويمكن لكلّ مادّة دراسية أن تقدّم للتلميذ عددا من النشاطات المتنوّعة التي تتيح له فرصة تجنيد هذه

القيم، واستخدامها ودعمها. كما يمكن لكلّ مادّة أيضا أن تتيح له فرصة إثراء ثـــقافته، وتحضير نفسه للقيام بدور نشط في مجتمع ديمقراطي.

وبصفتها كفاءات عرضية، فإنّ اكتساب هذه القيم وتنميتها ينبغي أن يتمّ بدرجة متفاوتة خلال تعلم كلّ مادة.

على الرغم من أنّ كلّ مادّة ينبغي تساهم لدى المتعلّم في تنمية روح الأمانة، وإتقان العمل، التسامح، التضامن...، إلاّ أنّ بعض المواد تؤدّي دورا أكبر في اكتساب هذه القيم، مثل: التربية الإسلامية (بصفة خاصّة)، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، وهي مواد تغطّي هذه الكفاءات معظم كفاءاتها الخاصّة بالمادّة بدرجات متفاوتة.

بالنسبة للتعليم الإلزامي، فإنّ اكتساب هذه القيم وتنميتها ينبغي أن ينمّـــي لـــدى المـــتعلّم المعـــارف والسلوكات الآتية:

- ازدهار هويته وتفتّح شخصيته- في إطار قيم الهوية الوطنية المرجعية - و تنمية استقلاليته؛
- تنمية القيم الأخلاقية التي تستلزمها، مثل: روح الحقّ، الحرية، العدل، الصـــدق، واحتـــرام الحياة؛
- التمسك بالتراث الوطني بكل أشكاله؛
- الاحترام في علاقاته مع الأطفال الآخرين ومع الكبار على مبـــدأ الانتمـــاء إلـــى الجماعـــة المدرسية، والمحلية، والوطنية والدولية؛
- اكتساب معارف عن المواطنة، حقوق الإنسان، الديمقراطية، وعن سير المؤسسات السياسية والاجتماعية، والتنمية المستدامة.... حيث تتجسّد هذه المعارف في سلوك ينميّ معنى حقوق المواطن وواجباته، وهو الأمر الذي يؤدي إلى التزام نشط، وشعور بالمسئولية تجاه المجتمع والصالح العام.
- تنمية الإحساس بالواجب، التضامن والتعاون، التسامح على مختلف المســـتويات: المحلـــي، الوطني، الجهوي والشامل.
- اكتساب طرائق عمل دقيقة فعالة، وذلك بتثمين الجهد، واحترام الوقت والآجـــال، واحتـــرام المحيط؛
- تنمية الحسّ الجمالي والفنّي.

2. على المستوى الإبستيمولوجي: المعارف المهيكلة للمادة

المواد الدراسية (وهي أصل البرامج) هي كيانات خاصّة أوجدتها المدرسة قصد الاستجابة للغايات لاجتماعية؛ وهي وتتجذّر وتتغذّى من تربة إبستيبمولوجية. فالمادّة الدراسية هي قبل كلّ شيء تلك النظرة التي نوجّهها نحو العالم لمساءلته. غير أنّه لا ينبغي الاعتقاد أنّ الموضوع المدروس هو الذي

يميّز المادّة **(لأنّ الموضوع نفسه يمكن أن تتناوله عدّة مواد بشكل مختلف لكن بصورة متكاملة)**، بل الذي يمكّن من تمييز خصوصيات المواد هو الكيفية التي ننظر بها إليه ونتصوّره

إنّ ما يميّز المادّة هو وجاهة ونجاعة الأسئلة، لأنّه يمكّن من الوصول إلى تصوّر جديد للعالم؛ ثمّ إنّ التشكّل الإبستيمولوجي المتميّز هو الذي يربط بين الأهداف الخاصّة لتجاوز العقبات الإبستيمولوجية أو المعرفية، وكذا تنمية كفاءات المادّة والكفاءات العرضية. وفي داخل المادّة الواحدة، فإنّ مبدأ الإدراك (المبدأ المنظّم أو مصفوفة المادّة) يمكن أن يتطوّر، ويحيل إلى تمثّلات مختلفة تستلزم اختيارات نظرية في مناهج التعليم. فمصفوفة المادّة تربط **مواضيع التعلّم، والمهام، وكفاءات المادّة والكفاءات العرضية.**

هناك عدّة كيفيات لتشكيل مادّة من المواد الدراسية، من بينها: الربط التسلسلي للمفاهيم والتشارك الفوقي للمواد ***Transdisciplinaire*** .ففي الربط التسلسلي للمفاهيم تبنى المادّة على أنّها مفاهيم (أو محاور) متعاقبة ترتبط ارتباطا خطّيا وزمنيا. لكنّ هذا التصوّر يتناقض ونموّ المعارف الذي لا يتّصف بالخطّية بل بالحلزونية. أمّا في التشارك الفوقي للمواد، فإنّ المادّة متصوّرة في شبكة مزدوجة تتكوّن من كفاءات ومعارف في مجال الشبكات، وفي هذه الحالة يكون الاهتمام بالكفاءات المشتركة بين عدّة مواد.

وفي هذا الإطار، لا ينبغي أن نهمل في إعداد المناهج الربط بين الميدان المعرفي والميدان الاجتماعي الثقافي. وبعبارة أخرى، ينبغي أن نسجّل مختلف الطلبات الاجتماعية في الحقيقة، لأنّ الثقافة في قلب معارف المادّة. في الإبستيمولوجيا، كلّ صيغة غالبة لا بدّ أن تندرج في البيئة الاجتماعية الثقافية، لأنّها تحمل تصوّرا للمادّة الدراسية وتصوّرا للمجتمع.

ينبغي أن تعطي المحتويات التعليمية الأولوية للمفاهيم، التصوّرات، المبادئ، الطرائق المهيكلة للمادّة، لأنّها تشكّل أسس التعلّمات، وتسهّل الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة.

إنّ تسخير المعارف لتنمية الكفاءات يؤدّي إلى اعتبار المعارف كموارد في خدمة الكفاءة، مع العلم أنّ هذه الموارد تغطّي مختلف طبائع ومجالات المعرفة المشار إليها سابقا.

يجب أن يوحّد الانسجام الخاص بالمادّة جهود مجالات النموّ النفسي للمتعلّم والأخذ في الحسبان التمثّلات التي يمكن أن نتصوّرها في ظلّ الحالة الراهنة لمعارفنا.

أمّا الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين التعليم، فإنّه يظهر في شكل **توزيع للمادّة** في كلّ مرحلة تعليمية (الابتدائي، المتوسّط، الثانوي)، ويترجمها **الجدول الجامع لتوزيع التعلّم**، والذي يسمّى بـــ **المصفوفة المفاهيمية** المتميّزة بالانسجام على مدى المسار كلّه، وتغطّي أكثر من سنة، مع العلم أنّ بعض المفاهيم أو بعض المهارات يتطلّب استيعابها تناولا متكرّرا وبمقاربات متكاملة.

حتّى نتمكّن من تنظيم المعارف، ينبغي أن نحدّد المفاهيم التي لها تأثير إدماجيّ كبير، وذلك قصد تكوين **مصفوفة مفاهيمية.**

وهذه المفاهيم (بالنسبة لمادّة معيّنة من المواد، أو مستوى من المستويات الدراسية) هي التي تقوم بإدماج

مجموع المفاهيم المدرجة في عملية التعلّم. كما أنّها تمكّن من تمييز ما هو أهمّ في هيكلة المادّة، و ما هو أقلّ أهمّية أو ثانويّ، وكيفية تداخل القوالب الصغرى بعضها في بعض، فتعطي للميدان هيكلة هرمية.

ولا شكّ أنّ إدماج المصفوفة المفاهيمية في الملامح تمكّن من بناء توزيع متدرّج يضمن الانسجام العمودي.

وفي التوزيع المتدرّج للمحتويات – *الذي تبنى عليه كثير من الكتب المدرسية* – فإنّ الصورة المادّية التي يمكن تقديمها هي التنظيم في فقرات تحت عنوان عامّ، وترجمة هذا العنوان بمعارف تنحو شيئا فشيئا نحو الدقّة، ومعلّبة بعضها في بعض.

ويستحسن تحديد أهداف المعارف وفق المفاهيم الكبرى العرضية المشتركة بين مختلف الموادّ، والتي سيبنيها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي كلّه.

لكلّ مفهوم مهيكِل مجال بحث وتـــقصّ واسع (في علاقة مع عدد كبير من المفاهيم الأخرى):

- له دور تنظيميّ لشبكات المفاهيم التي يكون مجال التقصّي فيها محدودا (فهو يساعد على ربها بعلاقات)؛
- له دور موحِّد (فهو يمكّن من ترتيب مفاهيم أخرى)، فهو بذلك يقيم نوعا من الانسجام بين المعارف التي تكون محلّ بناء؛
- يمثّل أداة تمكّن من البناء بشكل أفضل لمفاهيم أخرى محدودة في مجال البحث والتقصّي.

مثال عن مفاهيم مهيكلة في العلوم:

نظام، هيكلة، عضو، جهاز، وظيفة، علاقة، تبادلات، معلومة، تواصل، مدّ أو **تدفّق، حاجة، مرحلة، سببية، توازن، الضبط والتعديل، مفعول ارتجاعي، تفاعل، تطوّر، تكييف، المحيط** أو **البيئة، الوسط، النظام البيئي،** (في علاقة مع مفهوم النظام الذي أظهر نجاعته للقسم)، **فضاء – زمن- مدّة.**

<u>ملاحظة</u>: (بالخطّ الحالك المفاهيم التي يمكن أن توسيعها إلى موادّ أخرى).

3. على المستوى المنهجي: إنّ المقاربة النسقية على مستوى التصوّر والإنجاز سيضمن الوحدة المنهاجية والانسجام (انسجام بين مناهج مختلف المراحل، تشارك فوقي للمواد ***Transdisciplinaire*** بين مناهج مختلف المواد، تطابق مضامين الكتب المدرسية مع المناهج، تطابق الممارسات داخل القسم مع التوجيهات البيداغوجية...). واختيار المقاربة بالكفاءات في التعلّم له أثر على منهجية إعداد المناهج.

المقاربة المنهاجية – مجالات التشارك الفوقي للمواد *Transdisciplinaire* .

إنّ هدف المقاربة المنهاجية هو جعل المناهج الدراسية تتضافر نحو متلقّ واحد هو التلميذ. ويرتكز هذا التضافر على الكفاءات العرضية (الأفقية). لكنّ المواضيع العرضية أيضا يمكن أن تتناولها عدّة مـــوادّ في الوقت نفسه، أو بصورة منفردة، أو بوساطة مشاريع المواد المتداخلة.

إنّ هدف المقاربة المنهاجية هو جعل المناهج الدراسية تتضافر نحو متلقّ واحد هو التلميذ. ويرتكز هـــذا التضافر على الكفاءات العرضية (الأفقية). لكنّ المواضيع العرضية أيضا يمكن أن تتناولها عـــدّة مـــواد في الوقت نفسه، أو بصورة منفردة، أو بوساطة مشاريع المواد المتداخلة.

كما تربط المقاربة المنهاجية بين البرامج بتكريس وحدة المعارف التي تتحقّق أوّلا في المواد المتقاربة التي تشكّل مجالات المواد المتداخلة؛ وتسعى إلى فكّ العزلة عن البرامج المنفردة بكلّ مادّة دراسية، وجعلها في خدمة المشروع التربوي الموحّد، وتدعو إلى تشكيل تقاطعات أفقية بين برامج مختلف المواد، أو على الأقلّ على مستوى مجالات المواد التي ستتكوّن.

ومجالات المواد تستخدم التقاطعات الأفقية بين المناهج في إطار المقاربة المنهاجية، وتحيل إلى ميادين خاصّة: - ميدان نشاطات الإيقاظ وتنمية الشخصية؛

- ميدان اللغات والآداب؛
- ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية؛
- ميدان العلوم والتكنولوجيا.

زيادة عن الطابع التعليمي للمجلات الميادين المذكورة، فإنّ بعد التشارك الفوقي للمواد ***Transdisciplinaire*** الذي ترتبط به المقاربة المنهاجية سيطبع كلّ الاستراتيجيّات البيداغوجية.

ولضمان الانسجام العام للمنهاج، فإنّه ينبغي إعداد البرامج حسب المواد وفق المسعى الآتي:

- من الغايات إلى ملامح التخرّج في نهاية كلّ مرحلة تعليمية؛
- من ملامح نهاية كلّ مرحلة تعليمية إلى ملامح الأطوار التعليمية؛
- من ملامح الأطوار إلى مناهج المواد حسب السنة.

4. على المستوى البيداغوجي

1.4. التيّار البنيوي الاجتماعي

على الرغم من أنّ بناء المعرفة أمر شخصي، إلاّ أنّه يتمّ فـــي إطـــار اجتمـــاعي، لأنّ المعلومـــات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، ولأنّ السياق يأتي ممّا نفكّر وممّا يساهم به الآخرون في عمليـــة التفاعـــل. ويعتبر التيار البنيوي الاجتماعي امتدادا للبنيوية، ويركّز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعـــارف، أي على المسارات والتداخلات النفسية، ويوضّح أنّ المواجهة بين الأفراد هي مصدر النموّ. كمـــا أنّهـــا تقترح نموذجا **حلزونيا** بتسلسل متناوب من الجمل: مواجهة فردية داخلية، وبناء نماذج معرفية.

تضع البنيوية الاجتماعية في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّمين من بناء معارفهم، ويناقشون مساهماتهم داخل مجموعات الأقران، وبذلك فهم ينتجون بالاشتراك حالات من الواقع المدرك

2.4. المقاربة بالكفاءات

1.2.4. تعريف المقاربة بالكفاءات وخصائصها الرئيسة

تتّفق كلّ التعاريف لـــ « للكفاءة » على أنّها تتأسّس على الوضعية المعقّدة (المركّبة) التي تمكّنها من البرو

ز والظهور. فلا بدّ من حاجز قويّ يصطدم به للمتعلّم حتّى يتمكّن من تجنيد معارفه. لكنّ الحواجز المصطنعة
المتواجدة خارج منطقة النموّ غير محفّزة، ولا تمكّن من تنمية الكفاءة.

ويرى " فيليب بيرينو *Philippe Perrenoud* " «*لا تبنى الكفاءات إلاّ بمواجهة عقبات حقيقية في مسعى المشروع أو حلّ مشكلات*». ولا يمكن للتلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصّة إلاّ إذا كان يتناول موضوعا راسخا في حياته الخاصّة أو العائلية أو الاجتماعية، ولا يحاول إيجاد حلّ له بإمكاناته الخاصّة إلاّ إذا شعر بامتلاكه، وذلك بتجنيد موارده وليس باستنساخ إنتاجات غيره.

في المقاربة بالكفاءات (كصيغة جديدة) نلجأ عادة إلى إمكانية تجنيد المتعلّم بصفة ذاخلية مجموعة مدمجة من الموارد قصد إيجاد حلّ لوضعيات مشكلة من عائلة واحدة.

وبذلك، فإنّ وضعيات التعلّم (في المقاربة بالكفاءات) لا تركّز على المضامين فقط، بل على تجنيدها الفعّال والمدمج في الوضعيات المشكلة أيضا، وعلى استغلال تعقّد الوضعيات المقدّمة للتلاميذ كسند للتعلّم والتقييم التكويني و الإشهادي (التتويجي). وهي لا تقتصر في مسار التعلّم على تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرّف في المدرسة وخارجها، أي بثّ الحياة في المعارف.

2.2.4. مستويات الكفاءات

تتناسب مستويات الكفاءات مع مراحل هامّة من النموّ المؤدّي إلى التحكّم في الكفاءات النهائية في ختام سنة من التعلّم.

خلال السنة والمرحلة، تمكّن مستويات الكفاءات من إلقاء نظرة شاملة على تعلّمات التلميذ قصد تعيين مدى نموّ كفاءاته. وبذلك فهي تشكّل أداة مهيكلة لتقدّم تعلّم المضامين المفاهيمية، ونشاطات التعلّم والتقويم.

3.2.4. كفاءات المواد والكفاءات العرضية

- يمكن أن تكون **الكفاءات مرتبطة بمادّة** من المواد الدراسية، أو تكون **عرضية** (أفقية). أمّا الأولى، فهي تلك التي تُكتَسب من مادّة دراسية؛ وأمّا الثانية فهي تتكوّن من المواقف والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والقيم التي نودّ تنميتها؛
- توافق الكفاءة المرتبطة بالمادّة درجة التحكّم الخاصّ التي بلغها التلميذ في فترة معيّنة في مادّة تعلّمية، وهي خاصّة بكلّ مادّة؛
- تشمل الكفاءة العرضية على مجموعة من **القيم، والمواقف، والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد**، والتي ينبغي **إكسابها واستخدامها** أثناء إعداد مختلف المعارف والمهارات؛

- ترتبط الكفاءات الخاصّة بالمادّة والكفاءات العرضية لكي **تفكّ عزلة المواد ونشاطات الإدماج؛**
- كلّما ركّزنا على إعادة الاستثمار والتحويل، كلّما نمت الكفاءات العرضية.

يمكن أن نجمع الكفاءات العرضية في أربعة أنواع:

- كفاءات **ذات طابع فكري؛**
- كفاءات **ذات طابع منهجي؛**
- كفاءات **ذات طابع شخصي واجتماعي؛**
- كفاءات **ذات طابع تواصلي.**

4.2.4. الوضعية التعلّمية في المقاربة بالكفاءات

التعلّم هو الانتقال من وضعية اللاّعلم إلى إدراج معارف جديدة. والتعلّم يقتضي عملية بناء، لا استقبال المعارف فقط.

في المقاربة بالكفاءات، تمكّن الوضعية التعلّمية التلميذ من تجنيد المضامين والمسارات المكتسبة من أجل حلّ الوضعيات المشكلة التي كانت أساس بناء الكفاءات المقصودة. أمّا ضبط هذا التعلّم، فإنّه يكون بتقييم تكويني مندمج.

ويكون التعلّم مستمرّا ودائما من أجل:

- التحكّم في المضامين الموارد؛
- تعلّم كيفية تجنيدها لحلّ وضعيات مشكلة معيّنة؛
- إدماجها في عائلة الوضعيات.

*نقصد **بعائلة الوضعيات** مجموعة من الوضعيات لها نفس درجة التعقّد، وترتبط كلّها بنفس الكفاءات.*
وتُجمع الكفاءات في عائلات من الوضعيات حسب المعالم التي تكوّن الثوابت: العمل المطلوب، الموضوع، نوع السند المقدّم والموارد (معارف، مهارات، سلوكات) التي ينبغي تجنيدها (مسعى أو طريقة أو مسار مشترك ...). ينبغي أن نفهم من عبارة " **عائلة الوضعيات** "مفهوم التشارك الفوقي للمواد.

الوضعية الإدماجية هي وضعية تعلّمية، أو وضعية تقويمية معقّدة (مركّبة)، تقدّم عادة بشكل وضعية مشكلة تهدف إلى إدماج أو تجنيد مكتسبات (كفاءات عرضية ومادّية، معارف تقريرية، إجرائية، شرطية، مواقف وتصرّفات)، وتهدف إلى تحقيق هدف نهائي أو وسيط.
تهدف الوضعية الإدماجية إلى إنتاج وثيقة، ملخّص، تطبيق مسعى خاصّ (تجريبي أو اختراعي ...).
الهدف النهائي الإدماجي(OTI) هدف نقترح بلوغه في نهاية مسار دراسيّ، حيث يحدّد مداه وفق تنظيم المسار الدراسي. ويرى " *روجرس X.Rogiers* " أنّ الهدف النهائي الإدماجي (OTI) سنويّ، وذات طابع يتعلّق بالمادّة.

ويحدّد **ملمح التخرّج** للمرحلة بكاملها وللأطوار التي تشكّله، كما يحدّد للسنة أيضا. ويتميّز عن الهدف النهائي الإدماجي (بصفة عامّة) بإدماجه للقيم والكفاءات العرضية، وينتمي إلى مقاربة منهاجية. يرتبط الملمح بالكفاءة الشاملة بهذه العلاقة التي تمثّل ارتباط الجزء بالكلّ.

الكفاءة الختامية متعلّقة بميدان من الميادين المهيكلة لمادّة من المواد، وتعبّر عمّا هو منتظر من التلميذ من حسن التصرّف في نهاية فترة دراسية في ميدان مهيكِل للمادّة.

5.2.4. الوضعية المشكلة: هي وضعية تعلّمية ينجزها المدرّس بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل حول مشكلة مطلوب حلّها، وذلك ما يمكّن المتعلّمين من تنمية كفاءاتهم وبناء معارف من خلال تجنيد موارد يمتلكها (معارف تقريرية، معارف إجرائية، معارف شرطية، مواقف وتصرّفات). ثمّ إنّ إعداد المفاهيم، واختبار المعارف العملية تكون في معالجة الوضعيات المشكلة، كما تستخرج المميّزات الوجيهة.

إنّها وضعية تعلّمية تزعزع التلميذ فيما يعتقده وفي مهاراته، وتزوّده في الوقت نفسه بالوسائل التي تمكّنه تجاوز المشكلة بعد بحث. فيتوصّل إلى عدّة حلول ممكنة، بعضها أفضل من بعض: إذ يتعيّن على المتعلّم أن يجد أفضل الأسئلة، أن يتصرّف، أن يبرهن، أن يبني نماذج ويستبدلها بغيرها، وأن يتعرّف على تلك التي تتطابق وسياقه الثقافي الاجتماعي.

الوضعية المشكلة وضعية تعلّمية تمكّن من بناء معارف لها سياق وهدف، ويمكن أن تعتبر وضعية إدماجية.

- تستخدم معارف ذات طابع تقريري، وإجرائي، وشرطي؛
- لها دلالة لدى التلميذ لأنّها تستخدم أشياء يعرفها وذات علاقة بواقعه؛
- إنّها كلّية نظرا لبعدها الشامل، لأنّها تمكّن من إدماج عدد كبير من المعارف المختلفة الطبيعة التي اكتسبها التلاميذ في فترة زمنية معيّنة (ثلاثي على الأقلّ)؛
- إنّها واقعية بامتلاكها هدفا (منتوج)، وأنّها تستدعي عملا حقيقيا وأنّها تتطلّب استخدام معارف، وتقنيات، واستراتيجيات أو لوغاريتمات؛
- الوضعية المشكلة منظّمة حول تخطّي التلميذ أو القسم للحاجز الذي يكون عادة واضحا؛
- تنتظم الدراسة حول وضعية ذات طابع واقعي تمكّن التلميذ حقيقة من صياغة الفرضيات والتكهّنات؛
- يستقبل التلاميذ الوضعية المقترحة كتحدّ لا بدّ من مواجهته، وحيث هم قادرون على الخوض فيه.

الوضعية المشكلة وضعية تعلّمية واقعية وذات دلالة، وترتبط بواقع التلميذ وتدعوه إلى التساؤل. واستعمالها المبني على النشاط يعطي الفرصة للتلميذ لشرح مسعاه، وشرح أفكاره، وتبرير اختياراته للإجابة عن الأسئلة المطروحة، أو المشكلة التي ينبغي حلّه.ا

يمكن اقتراح أربعة أنماط من الوضعيات المشكلة تؤدّي بالتلميذ إلى:

- **اتّخاذ القـــرار**: ينبغي اختيار أفضل البدائل الممكنة لمواجهة عدد من الصعوبات؛
- **تحليل وتصور نظام**: فهم منطق وضعية من الوضعيات، أو تصور نظام يستجيب لأهداف محدّدة؛
- **معالجة الاختلالات:** إجراء تحليل عميق لنظام مختلّ، والعثور على سبب الاختلال، ثمّ إعداد الإجراءات التي يمكن أن تجنّبنا الوقوع في هذا الخلل؛
- **تسيير وقيادة مشروع:** إثارة تعلّم معارف ومهارات تسيير مشروع(اتّخاذ قرار،تخطيط، تنسيق...).

يتميّز مسار الحلّ بأربع مراحل كبرى:

- **التمثّل** حيث يُـــبني نموذج من الوضعيات؛
- **الحلّ** حيث يُعدّ نموذج للمشكلة المطلوب حلّها؛
- **التواصل** حيث ننقل الحلّ الذي وجدناه إلى الآخرين،
- **الفحص** حيث نقيّم الحلّ وكلّ المسعى المتّبع.

مسعى المشروع البيداغوجي

إنّ تحقيق مشروع في المقاربة بالكفاءات هو **وضعية** أو **مسار** للحلّ يتجاوز المنتوج المستهدف.

أمّا مسعى المشروع فهـــو:

- عمل جماعي يسيّره الفوج أو القسم (حيث يقوم المعلّم بالتنشيط، لكنّه لا يقرّر كلّ شيء)؛
- يتوجّه نحو إنتاج ملموس(بالمعنى الواسع للكلمة، أي: نص، جريدة، معرض، نموذج، خارطة، تجربة علمية، إبداع فنّي أو صناعة تقليدية، تحقيق، جولة، مسابقة، لعبة، ... الخ)؛
- إدراج مجموعة من المهام التي يمكن أن يشارك فيها كلّ التلاميذ، ويقومون بأدوار نشطة متنوّعة وفق إمكاناتهم وميولهم؛
- إثارة تعلّم معرفة ومهارة تسيير المشاريع(اتّخاذ قرار، تخطيط، تنسيق، ... الخ)؛
- إعطاء الأولوية للتعلّمات القابلة الظهور (على الأقلّ بعد العملية) والتي يحتويها برنامج دراسي لمادّة تعليمية أو عدّة مواد.

3.4. مجال التحكّم في تكنولوجيات الإعلام والاتّصال (TICE): استغلال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال في عملية التواصل بصفة ملائمة.

وينبغي أن يكون استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال ضمن الكفاءات الأساسية لكل شخص ليتمكّن من المساهمة الفعّالة في تنمية اقتصاد المعرفة. وعلى هذا الأساس، ينبغي أن تعدّ المدرسة كلّ التلاميذ في هذه البرامج الدراسية على:

. إدراج التحكّم في تكنولوجيات الإعلام والاتّصال ضمن كفاءاتهم، لأنّها تمكّن من ولوج الاقتصاد المعرفي؛

. تنمية مهاراتهم التواصلية، وزيادة قدراتهم على العمل التعاوني بالاستفادة من الإمكانيات التي تتيحها تكنولوجيات الإعلام والاتّصال؛

. اكتساب كفاءات تمكّن من التعلّم المستقلّ الذي يوفّر للإنسان إمكانية المشاركة في جهود التنمية والابتكار التي تعدّ مفاتيح الازدهار الاقتصادي في سياق التسابق العالمي.

وقد أثبتت العديد من الدراسات في كلّ المستويات أنّ **الزمن** المخصّص للمدرسة زمن ضروري لا يمكن الاستغناء عنه لتعلّم تكنولوجيات الإعلام والاتّصال، والاقتداء على الأقلّ بالممارسات الجارية في كلّ

البلدان: أنّ تكوين المراهق والراشد يمرّ حتما على المسار المدرسي، سواء تعلّق الأمر بتكوينه المهني، أو المدني أو الشخصي. ولا شيء يمكن أن يدوم ويفيد إذا لم تكن المدرسة مهد تعلّمه الأساسي.
ونظرا للتطوّر السريع للعلوم والحاجة إلى استخدام مصادر متنوّعة للمعلومات، فإنّ استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال قد أصبح أكثر من ضرورة؛ لأنّ هذه التكنولوجيا تفتح للفرد بابا جديدا على العالم، وعلى اتفاقياته وتناقضاته.

وتتطلّب كفاءة استغلال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال القدرة على استخدامها استخداما عقليا ناجعا وصائبا، وتنويع استخداماتها مع تنمية روح النقد إزاءها. وهذا يتطلّب في آن واحد الولوج إلى موارد مكيّفة وتأطيرا دائما.
لذا، ينبغي أن نوفّر للتلاميذ محيطا محفّزا لتعليمهم كيفية معالجة المعلومة، وكيفية تكوينها، وكيفية التواصل بوساطة تكنولوجيات الإعلام والاتّصال. وإذا ما استعملت في مجالات المواد، فإنّها ستسرع من وتيرة تنمية واكتساب عدد كبير من الكفاءات العرضية وكفاءات المواد، وتندمج بصفة متناسقة في بيداغوجيا التمايز حيث يتطلّب من التلميذ تحمّل مسؤولية بناء تعلّماته. وبتوفيرها مصادر معلوماتية متنوّعة، وفرصة التحدّث إلى عدد غير منته من المتحدّثين فإنّها تمكّن من الاستفادة من خبرة المختصّين عبر العالم، وتقاسم الأفكار والابتكارات من مختلف الأنواع.
ويحقّق استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال لدى المتعلّم ما يلي:

- اكتساب طرائق تعلّم نشطة تعتمد على التعلّم الذاتي وحلّ المشكلات؛
- تزايد إرادته بإسناده دورا أكثر نشاطا في تكونه، وتؤدّي به إلى اعتماد طرائق تعلّم ذات تفاعل داخلي؛
- تمكينه من تفاعل داخلي دائم وقويّ مع المدرّس؛
- تفضيل التعاون والعمل ضمن فريق؛
- دخول بنك المعطيات الخاص بالمادّة، والحصول على معلومات يومية عبر العالم كلّه؛
- توفير فرصة تعلّم كيفية البحث عن المعلومات وتقييم أهميتها؛
- تمكينه من التفتّح بسهولة على تنمية مادّته؛
- تمكينه من اكتساب مهارات تكنولوجية تيسّر دخوله سوق العمل.

5. توجيه المواد

البرامج عادة هي برامج خاصّة بالمواد، وبصفة تكميلية تكون ذات طابع تشاركي بين المواد *interdisciplinaire*.

فالنشاطات الخاصّة بالمواد تتعلّق بما هو أساسي في المناهج المدرسية، وتعود إلى ميادين المعارف المهيكلة الخاصّة بالمادّة كما هي واردة في المعرة الإنسانية.

أمّا النشاطات ذات الطابع التشاركي للمواد، فإنّها تستجيب لحاجات شخصية، أو اهتمامات تأخذ بعين الاعتبار التغيّرات الهامّة التي تحدث في المجتمع؛ وتستخدم مقاربات ذات طابع تداخلي وتشاركي للمواد.

1.5. العلوم الاجتماعية والإنسانية: إنّ التغيّرات العميقة التي عرفتها الساحة الوطنية والعالمية تدعو العلوم الاجتماعية والإنسانية إلى تحمّل مسؤولية أداء مهمّتها الأساسية، أي: تحويل الفرد إلى شخص اجتماعي متوازن وناجع.
والعلوم الاجتماعية والإنسانية في المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة برفع غاياتها وأهدافها إلى مستوى يمكّنها من رفع التحدّي الذي يفرضه - على المستوى الداخلي- تعدّد الأحزاب، والانتقال إلى اقتصاد السوق، وضرورة العناية بالإخلاص للوطن وحبّه، والمواطنة. كما يفرضه على المستوى الخارجي كلّ من التوجّه الحتمي نحو العولمة من جهة، والتحوّلات التي أحدثتها وسائل الإعلام والاتّصال من جهة أخرى.
كلّ هذه التحوّلات العميقة والشاملة تستدعي إعادة النظر في دور العلوم الاجتماعية والإنسانية، وكذا مكانتها في المنظومة التربوية، إذ: لا ينبغي أن تقتصر على الدور الاجتماعي وتأكيد الهوية الوطنية بالمفهوم التقليدي للعبارة، بل يجب أن تتعدّاها إلى التكفّل بالمطالب الاجتماعية والسياسية، الاقتصادية والثقافية نتيجة العصرنة وتوسّع المبادلات الدوليـــة.

دور العلوم الاجتماعية والإنسانية ومكانتها في المنظومة التربوية: تسعى العلوم الاجتماعية والإنسانية- بمفهومها الحديث- إلى بناء نماذج تفكير لا ترتكز على الوصف والمعاينة، بل على البحث والاستقصاء قصد تنمية روح النقد والإبداع والابتكار لدى المتعلّم. ومن أجل بلوغ هذا الهدف، فإنّ العلوم تتطلّع إلى تحسين قدرات التلاميذ على ترشيد النشاطات والخبرات الإنسانية، وتقويمها قصد الاستفادة منها وتجاوزها.
وتقوم العلوم الاجتماعية والإنسانية بالتـــفسير والتحليل النقدي للتاريخ والجغرافيا، والمؤسّـــسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ كما تعتني أيضا بمسائل الإنسان والوجود والكون، مع الاهتمام الدائم بالإتقان. إلى جانب ذلك، فهي تنمّي معنى القيم الوطنية والإنسانية، وتثير الوعي بمسائل البيئة والمحيط.
وعلى الكفاءات أن تزوّد المدرس بطبيعة المعارف التي ينبغي إكسابها للتلميذ حتّى يثبت قدراته. والمقترحات الموالية تدخل في إطار المقاربة بالكفاءات، يجدر بنا القول قبل استعراضها أنّ هذه المقاربة تقتضي تجديدا بيداغوجيا يأخذ في الحسبان الأهداف الآتية:

- التركيز على المعارف المهيكلة واكتساب مختلف الأدوات الفكرية (تعلّم كيفية التعلّم) التي تمكّن المتعلّم من إعداد مشروع شخصي؛
- تدريب المتعلّمين على الاستخدام الوجيه للطرائق العلمية، مثل تحليل وثيقة تاريخية أو نص فلسفي، قراءة عدد من المعطيات المناخية على صورة أو خريطة، إنجاز مخطّطات، صياغة فرضيات وتجريبها؛
- اعتماد طرائق التعليم التي تشجّع على المشاركة، وتوجّه التفكير نحو جدلية الماضي/الحاضر (لا على الماضي وحده)، ونحو المسائل الكبرى وليس الأحداث، نحو النظم الجماعية لا المقاطعات والقارات، نحو البحث والتحليل لا الوصف والمعاينة.

1.1.5. التاريـــخ: تخصّص برامج التاريخ في مختلف الأطوار مكانة مرموقة للتاريخ الوطني، وذلك لكونه القالب الذي صنعت منه الهوّية الجزائرية، والإطار الذي ما فتئت الأمّة الجزائرية تتطوّر فيه. وعلى المتعلّم أن يستلهم من ماضيه الوطني بشتّى مظاهره، دون أن يفضّل فترة تاريخية معيّنة عن أخرى. وفي هذا السياق، فعلى برامج التاريخ أن

تكوّن المتعلّم في إطار مبدأ الجنسية الجزائرية. ؟

وعلى هذه البرامج أن تهتمّ بتاريخ العالم وحضاراته، وأن تعتني بالميادين الآتية:

- المغرب العربي وحضاراته، واعتبار الموروث الأمازيغي القديم وعلاقته النشطة بتاريخ العالم العربي والإسلامي؛
- عالم البحر الأبيض المتوسّط وتطوّره على المدى البعيد؛
- إفريقيا والعالم الثالث في تفاعلهما في الماضي والحاضر؛
- التحوّلات الكبرى في تاريخ العالم منذ النشأة إلى يومنا هذا.

ولا بدّ أن يقدّر التلميذ مكانة الجزائر في التاريخ العالمي دون مبالغة ولا انتقاص، وعليه أن يعي ما يوحّد الجنس البشري وتنوّعه.

وينبغي أن تعالج برامج التاريخ ومضامينها الأحداث التاريخية، والوقائع الاجتماعية والثقافية والفكرية؛ ولا سبيل إلى ذلك إلاّ بتبنّي مقاربتين متكاملتين، هما:

- **المقاربة التاريخية** التي تستعرض الأحداث السياسية دون الوقوع في طريقة السرد. فهي تعتمد على العلاقة الواضحة بين الأحداث التاريخية في خطوطها العريضة، وعلى التمييز بين مختلف الأحقاب التاريخية. ونشير إلى أنّ فضل هذه المقاربة يكمن في توفير الأدوات التي تمكّن من إدراك المسار الزمني، أي النشاطات الإنسانية في بعدها التاريخي.
- **المقاربة الموضوعية** التي تعتمد على تحليل المسائل والمشكلات المتعلّقة بالتوجّهات والقوانين التي تسيّر الدينامية التاريخية؛ وهي مقاربة تعيد الاعتبار للبيداغوجيا النشطة وترقّي روح النقد والتحليل لدى التلميذ.

يجب أن يكون درس التاريخ- خاصّة في التعليم المتوسّط والتعليم الثانوي- معتمدا على مصطلحات ثريّة ودقيقة مكتسبة بوسائل ملموسة في المرحلة الابتدائية، والذي يتحوّل تدريجيا في المتوسّط والثانوي إلى مفاهيم تاريخية دقيقة تفهم من خلال تفكير خصب. كما يجب أن نلقّن التلاميذ المفاهيم التاريخية القديمة مثل: السلطنة، الخلافة، القبيلة، الزاوية، الخراج، المكوس، الخ... إلى جانب المفاهيم التاريخية الحديثة مثل: الأمّة، الوطن، التنمية الاقتصادية، الميزان التجاري، النظام البرلماني والنظام الجمهوري، لأنّها مفاهيم تساهم في تعزيز الثقافة التاريخية للتلميذ. ولا شكّ أنّ المعرفة التاريخية في جانبيها النظري والتطبيقي ضرورية، لأنّها تزوّد التلميذ بمعارف خاصّة، وتعدّه لاكتساب الطرائق العلمية.

2.1.5 الجغرافيا: تعتني برامج الجغرافيا عناية خاصّة بجغرافيا الجزائر والمغرب العربي، وذلك قصد تحسيس التلميذ بضرورة الحفاظ على موارد وطنه وبيئته. كما أنّها تعمل على تكوين قابليته للتفتّح على العالم الذي يعيش فيه، والاستعداد لمجابهة التحدّيات في الحاضر والمستقبل.

إنّ تعليم الجغرافيا يهدف إلى تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات التي تمكّنه من الفهم السليم للفضاء الجغرافي، ومفهوم المسافة، والظواهر المتعلّقة بالتوزيع الجغرافي.

ولا ينبغي في المرحلة التعلّمية الأولى أن تهتمّ البرامج ومحتوياتها بالتفاصيل، مثل ميكانيزمات المناخ، ومختلف مظاهر التضاريس، بل يكتفي التلميذ بمعرفة الطبيعة من خلال الخرائط والأطالس الجغرافية، ويكون قادرا على قراءة المخطّطات والسلالم، ورسم خرائط صغيرة، وفهم نشرة أحوال الطقس.

وفي التعليم الثانوي، ينبغي أن تحتوي المضامين مسائل ذات طابع نظري ومنهجي في مجال الجغرافيا. كما ينبغي أن تأخذ في الحسبان مكتسبات البحث العلمي، خاصّة تلك التي أجريت في ميدان ملاحظة الطقس عن طريق الأقمار الاصطناعية. ولا ينبغي أن يتحوّل درس الجغرافيا إلى حصّة وصف الأماكن والمناطق، بل على العكس، ينبغي أن يستغلّ كفرصة للتفكير حول هذه الأماكن والمناطق، لأنّ وراء الظواهر الطبيعية قوانين تسيّر تنظيم النشاطات البشرية في الفضاء الجغرافي.

ومن المفيد أثناء دراسة النشاطات البشرية أن نركّز الانتباه على التطوّرات الحالية المتعلّقة بالتحوّلات التكنولوجية، والتوجّهات الاقتصادية الحديثة وآثارها على الهياكل الاجتماعية والمؤسّسات السياسية.

والمقاربة الموضوعية (توزيع الجغرافيا في مجموعة من المواضيع، مثل التضاريس، الطقس، السكّان أو التواصل) ضرورية، لكنّها لا ينبغي أن تنسينا أنّ هذه العناصر ما هي إلاّ مكوّنات نظام متماسك (لا يمكن – مثلا- فهم الطقس دون فهم التضاريس). والظواهر الطبيعية هي وقائع جغرافية معقّدة، خاضعة لتطوّر دائم دون أن تفقد مظاهرها الأساسية، لذا ينبغي أن تكون مقاربة هذه الظواهر ذات طابع نقدي.

وبهذا المنظور، فإنّ أفضل مقاربة هي المقاربة النسقية التي تُعتبر مصدر الفوائد المنهجية والمعرفية: فهي تمكّن التلميذ من إبراز الروابط الموجودة بين الظواهر الإنسانية في دراسة الفضاء الجغرافي، كما تمكّنه أيضا من الفهم الجيّد لمكانته في الوسط الجغرافي.

3.1.5. الفلسفة: من واجب المنظومة التربوية أن تعيد لتعليم الفلسفة في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي مكانته، وتعطيه التناسق الذي ينبغي أن تكون عليه. ومن الضروري تحديد الأهداف المسندة إليه وشرحها، وتوجيه مضامينه المتنوعة نحو تعلّم التفكير والنقد، والابتعاد عن تقديم معلومات مجرّدة يرهق التلاميذ أنفسهم في حفظها واسترجاعها يوم الامتحان.

ولا ينبغي أن تُعلّم التيارات الفلسفية (القديمة منها والحديثة) على شكل معارف مخزّنة، بل ينبغي أن تقدّم بطريقة تمكّن التلاميذ من فهم هذه التيارات في التسلسل التاريخي للفكر الإنساني بحثا عن الحقيقة، سالكين في ذلك طرقا عقلانية، ومجابهة نسبية الآراء والتصوّرات الفلسفية حول مسائل الإنسان والعالم.

وفيما يتعلّق بتحديد المضامين، فإنّ الأولوية تعطى للموضوعات الفلسفية التي تمكّن التلاميذ من اتّخاذ مواقف نقدية تجاه الأفكار الجاهزة والحقائق المطلقة. ولتدريب التلاميذ على التفكير، فإنّه من الحكمة أن نعلّم الإبستيمولوجيا، وفلسفة العلوم، والمسار التاريخي الذي شهد تفتّق إنجازات الفكر البشري الكبرى، وهذا ما يمكّنهم من اختراق سرّ الخطاب الفلسفي.

ويجب أن يعتمد تعليم الفلسفة على السؤال، والبحث الفردي عن الحقيقة، والقدرة على فهم أفكار وآراء الغير ومناقشتها. ولا يمكن بلوغ هذا الهدف إلاّ إذا أعددنا التلميذ لقراءة نصوص فلسفية، وتحرير تعليق أو مقال فلسفي، ومعالجة نصّ فلسفي.

4.1.5 التربية الإسلامية والعلوم الإسلامية: تقدّم هذه المادّة تحت عنوان «**التربية الإسلاميـــة** » في التعليم الابتدائـــي بحجم ساعـــي أسبوعي يقـــدّر **بساعـــة ونصف**، وفي التعليم المتوسّـــط بحجم ساعي أسبوعي يقدّر **بساعـــة واحـــدة**.

أمّا في التعليم الثانوي، فإنّها تقدّم تحت عنوان «**العلوم الإسلامية** » وبحجم ساعي أسبوعي يقدّر بساعتيـــن.

والبرامج الجديدة مطالبة بإحداث قطيعة مع ما كان يدرّس في هذه المادّة سابقا، والذي كان في بعض الأحيان يتناقض مع حاجات الطفل ونموّه النفسي وقدرات استيعابه (مواضيع تتعلّق بالموت وعذاب القبر، الطلاق، العنف...الخ). ينبغي أن يركّز تعليم الدين على القيم الإنسانية التي يحثّ عليها الإسلام السمح: التسامح، الكرم، الأخلاق الحميدة، العمل والاجتهاد الفكري، الأولوية للبعد الروحي...

وينبغي أن تتّحد هذه المادّة وتنصهر في مادّة واحدة مع التربية المدنية تحت عنوان "*التربية الخلقية*" في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية. ثمّ يجب أن يتوجّه تعليمها نحو اكتساب أو تعزيز السلوكات السليمة لدى التلميذ، وتعلّم الأركان الخمسة للإسلام، بالرجوع إلى الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة للاستشهاد والتعليل.

وفي السنوات الأخيرة من الابتدائي وفي المتوسّط، تدرج هذه المادة شيئا فشيئا المبادئ المتعلّقة بممارسة الشعائـــر الدينية والتعاليم الأساسيـــة للإسلام والممارسات المدنية. لكنها ينبغي أن تبقى مركّزة على القيم الإنسانية والأخلاقية، وعلى تدعيم السلوك السليم.

وبداية من السنة الأولى ثانوي، يجب أن يتطوّر هذا التعليم نحو تعليم فلسفي وحضاري للإسلام، ودراسة مختلف التيارات الفكرية والمدارس، وكذا مبادئ الديانات الأخرى حتّى يكتسب التلميذ ثقافة أوسع في هذا المجال، ويتفتّح فكره ويتحلّى بالتسامح مع الغير ومع الديانات والثقافات الأخرى.

ومن الطبيعي أن يندرج هذا التعليم في مجال أوسع، مجال العلوم الاجتماعية، خاصّة مع تعليم التاريخ الذي ينبغي أن يتناول الحضارة الإسلامية، وأن يساهم مع « التعليم النظري » لدعم الهويّة والشعور بالانتماء، بالإضافة إلى تنمية روح التسامح وقبول الآخر، والتعايش السلمي مهما كانت الاختلافات.

5.1.5 التربية المدنية والخلقية: في عصر العولمة، حيث أصبح العالم قرية كبيرة، وحيث بلغت وسائل الاتّصال أبعادا لم يسبق لها مثيل، وحطّمت كلّ الحواجز والحدود بين البلدان والأمم. فتربية الأطفال ينبغي أن تتوجّه إلى تكوين مواطني الغد، ليس بغرض تكوين رجال أمّة فحسب، بل ليكون إنسان الألفية الثالثة « **مواطن العالم** » قويا بقيمه وهويّته الثقافية الوطنية، ومتشبّعا بالقيم العالمية (حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، الواجبات المتعلّقة بالمواطنة، احترام الغير والتسامح، روح العدالة).

ولا ينبغي أن تقتصر التربية المدنية في المدرسة على تلقين مبادئ أو معلومات ومعارف مجرّدة في ذهن التلميذ، بل يجب أن تشمل مجالا أوسع، ألا وهو تربية شاملة هدفها إكساب التلميذ سلوكات ومواقف، أي « **حسن التصرّف**»، و« **حسن التعايش**».

وقد عرفت الجزائر منذ نهاية الألفية الماضية تحوّلات سريعة على المستويين السياسي والاقتصادي: فالديمقراطية، المواطنة، حقوق الإنسان، الحرّيات الفردية والجماعية (التي أصبحت مفاهيم تتجسّد تدريجيا في حياتنا اليومية)،

وتفتّح السوق، عولمة الاقتصاد، تدويل الإعلام والاتّصال لم تعد مجرّد شعارات، بل حقائق ملموسة؛ لذا أصبحت مهمّة المدرسة في مواجهة هذه التطوّرات مهمّة أساسية. فبالإضافة إلى مهمّتها التقليدية في نقل المعرفة، ينبغي أن تعلّم الطفل **كيف يصبح مواطنا مسؤولا**، قادرا على فهم تغيّرات المجتمع الذي يعيش فيه والمساهمة فيها مساهمة ناجعة. ولا شكّ أنّ كلّ هذه الأسباب تعمل على أن تصبح التربية المدنية مادّة كاملة الحقوق.

وينبغي أن يدرج تعليم التربية المدنية من السنة الأولى الابتدائية استمرارا للتعلّمات الأولى في الأسرة. وبالفعل، فإنّ الطفل يتعلّم الحياة ضمن الجماعة في الأسرة بصفة واقعية (توزيع الأدوار، التضامن، تقبّل الآخر...). كما تنمّي التربية المدنية لدى الطفل **القيم الخلقية** كالنزاهة، الشجاعة، بذل الجهد وحبّ العمل المتقن، احترام النفس واحترام الآخرين بفروقهم، حبّ الوطن. كما أنّها تنمّي منذ الطور الأوّل من التعليم الكفاءات الآتية:

- تحمّل المسؤولية في القسم والمدرسة؛
- احترام قواعد الحياة الجماعية في إطار المدرسة: النظافة، الأمن، الهندام، النظام؛
- المساهمة في أعمال الهيئات الجمعوية ذات الطابع الثقافي أو الرياضي أو الاجتماعي؛
- المساهمة في إعداد النظام الداخلي للقسم، أو للمرحلة التعليمية أو المدرسة واحترامه؛
- شرح كيفية سير إدارة البلدية وعلاقتها بالمدرسة؛
- معرفة مؤسّسات الجمهورية، دورها وكيفية سيرها.

وللتربية المدنية أهمّية خاصّة، لأنّها تهتمّ بالوسط الاجتماعي بكلّ أبعاده: المدني، الوطني الاقتصادي، والثقافي. وما ينتظر من هذا النشاط الهام هو ترسيخ التوجّهات الموافقة للقيم الإنسانية، وذلك من خلال مختلف المواضيع المقترحة، والوضعيات التي يمكن أن تساهم في تنمية عدد من السلوكات. لهذا، فإنّ الهدف الرئيس للتربية المدنية هو تكوين **فرد حرّ** من كلّ قيد، مستقــلّ. كما تهدف أيضا إلى تزويد التلميذ بالمعارف والمهــارات و السلوكات التي تمكّنه من البناء السليم لحياته إن على المستوى المحلّي والوطني أو العالمي.

2.5 العلوم والتكنولوجيا: يجب أن نعتني بتعليم المواد العلمية والتكنولوجية عناية خاصّة، وذلك بسبب انعكاسات العلوم والتكنولوجيا على تكوين الإنسان المعاصر وعلى تطوّر المجتمع.

ويهدف هذا التعليم إلى إكساب التلميذ المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكّنه من الرقيّ تدريجيا إلى مستوى عــال من الفهم والتحكّم الفكــري، ومن فهم العالم المحيط به والتكيّف معه، ومن حلّ المشكلات التي تصادفه في حياتــه اليومية أو في الميدان العلمي.

غايات التعليم العلمي والتكنولوجي: على أساس التشخيص، والتوجّهات العالمية المميّزة في هذا المجال، والاهتمام بجعل هذا التعليم مطابقا للغايات التربوية للمنظومة الوطنية، فقد ظهرت توجّهات هامّة ومفيدة لتحسين نوعية التربية الرياضية والعلمية والتكنولوجية:

- الإدراج المبكّر لنشاطات الإيقاظ العلمي والتكنولوجي بهدف تعلّم التلاميذ - منذ الصغر- الملاحظة، والاستدلال، والتجريب لبناء معرفة أوّلية حول أشياء طبيعية أو تقنية في الحياة اليومية؛
- تعليم الأطفال – من خلال التجربة والملاحظة البسيطة – المناقشة والتعليل والتعاون، وبعبارة أخرى تعلّم ممارسة نقاش الأفكار مع احترام الغير والوقائع؛

- البناء التدريجي والجماعي للحقائق العلمية التي تشكّل وسيلة لتعزيز التعلّمات الأساسية من خلال امتلاك اللغة الرياضية واللغة العلمية والتكنولوجية؛
- تعلّم كيفية إعداد نظام تصوّري(*conceptuel*) خاصّ بميدان من ميادين المعرفة، والتمفصل بين المواد، وذلك بنقل المعلومات المكتسبة بطريقة متفرّقة إلى مفاهيم خاضعة للسلّم العلميّ. ولهذه النشاطات العلمية التصوّرية آثار طيّبة:

- الانتقال من نقل واكتساب المعارف إلى تكوين الكفاءات العلمية التي تمكّن الفرد من إيجاد استعمالات متنوّعة للمعارف العلمية في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية،
- الانتقال من المعارف إلى الفكر والقيم العلمية. ولا تقتصر مكتسبات التلاميذ على المبادئ، والنظريات، والقوانين... الخ، بل تأخذ بعدا اجتماعيا وإنسانيا.

ولتحضير أبنائنا لمواجهة هذه الصعوبات والمساهمة في حلّها، فإنّ تعليم وتعلّم المواد العلمية والتكنولوجية تتميّز بالغايات الآتية:

- الغاية الأولى هي إعطاء التلميذ عناصر **التربية والثقافة العلمية والتكنولوجية** الضرورية لفهم العالم المحيط به. فثراء الطبيعة الخارق وتعقّد التقنية يمكن أن نصفهما في عدد محدود من القوانين الكونية والمفاهيم الموحِّدة التي توفّر تمثّلا منسجما للكون. ومن المفروض أن تمكّنه هذه التربية العلمية من اكتساب موقف مسؤول ومعقول *raisonné* تجاه الأحداث الطبيعية، مثل الكسوف والخسوف، الزلازل ...الخ؛
- الغاية الثانية لتعليم العلوم والتكنولوجيا تتعلّق **بالتربية إلى المواطنة.** يساهم هذا التعليم في جعل التلميذ مسؤولا في مجال الصحّة والبيئة وفي الاختيار التكنولوجي، ويمكّنه من اتّخاذ موقف أكثر معقولية تجاه مسائل الاستهلاك، مشاكل الماء، الطاقة، الأوبئة، الصور والمعلومات المستقاة من وسائل الإعلام حول العالم الطبيعي، والتكنولوجيا والعلوم؛
- الغاية الثالثة لتعليم العلوم والتكنولوجيا هي تزويد المتعلّم بكفاءات نظرية وتطبيقية التي تمكّنه من إعداد مشروع مستقبله، والاختيار عن دراية لتوجيهه بعد مرحلة تكوينية؛
- وتعليم العلوم والتكنولوجيا في الابتدائي والمتوسّط إنّما أدرج لتحبيب العلم للتلاميذ، وذلك بإفهامهم ما هو المسعى الفكري، وتطوّر الأفكار، والبناء التدريجي للمعارف العلمية والتكنولوجية. فالهدف إذن هو تقديم تعليم تكويني وليس تعليما انتقائيّا، ولا بدّ من إعطاء الأولوية للمظهر الثقافي.

التوجّهات البيداغوجية للتعليم العلمي والتكنولوجي: لتحضير أبنائنا لمواجهة هذه الصعوبات والمساهمة في حلّها، فإنّ المقاربة المسمّاة بـــ **"تداخـــل المواد"** *interdisciplinarité* هي التي تفرض نفسها لمواجهة انغلاق المواد على نفسها، لأنّنا نعتبر أنّ التربية لا قيمة لها إلاّ في تلبية حاجات المتعلّمين بمساعدتهم على إيجاد حلول لمشاكل الحياة الواقعية التي يعيشونها.

إنّ التنظيم في مواد منعزلة بعضها عن بعض، ومعتمدة على أهدافها الخاصّة ليساهم في عزل المدرسة عن الواقع الاجتماعي والاقتصادي، وعن التحوّلات التكنولوجية، فالموادّ المنعزلة لا يمكنها أن تقدّم لنا صورة كاملة عن هذا الواقع وتعقيداته.

وبالفعل، فإنّ عرض وتنظيم التعليم في موادّ (خاصّة في الابتدائي والمتوسّط) يمكن أن يؤدّي إلى اكتساب معرفة مركّبة كالفسيفساء، غير مندمجة أو قليلة الاندماج. وهنا يبرز الدور الحيويّ لمبدأ تداخل المواد interdisciplinarité نتيجة للمقاربة بالكفاءات التي اعتمدت في بناء المناهج الجديدة.

ويرجع مبدأ تداخل المواد إلى تعاون مختلف الموادّ ومساهمتها في إنجاز مشترك، حيث تمكّن من بروز ونموّ معارف جديدة، والتحكّم في كفاءات جديدة.

ويفرض تداخل المواد نفسه بقوّة في ميدان تعليم العلوم والتكنولوجيا، وذلك لأسباب متعدّدة، نذكر منها:

- المقاربة النسقية للمنهاج بتعزيز انسجام التعليم والتعلّم، وتعاون المواد؛
- تشارك العديد من المفاهيم القاعدية مثل التناسب، الفضاء، الزمن، الطاقة، ...الخ؛
- تشارك الطرائق والمساعي، مثل النمذجة، التجريب، الوضعيات المشكلة، ...الخ.

كما أشرنا آنفا، فإنّ مبدأ تداخل المواد *interdisciplinarité* والتشارك الفوقي للمواد *transdisciplinaire* ينبغي أن يكونا ضمنيا (*en filigrane*) عند بناء مناهج كلّ المراحل التعليمية، لأنّه مبدأ يمكّن المتعلّم من تطبيق ما تعلّمه، ومواجهة وضعيات جديدة، وتنمية كفاءاته في الاستقلالية، والاستثمار في أفعاله، وحلّ مشكلات حقيقية. أمّا وضع هذه المقاربة حيّز التنفيذ، فيكون بـــ:

- التعرّف على المفاهيم الأساسية المشتركة بين عدد من المواد، وتحديدها وتعليمها؛
- دراسة المواضيع التي لا تخصّ مادّة واحدة؛
- التشارك الفوقي للمواد ذات طابع أداتي *transdisciplinarité instrumentale*، أي تعليم المفاهيم والطرائق المشتركة العملية في وضعيات تتعلّق بمواد مختلفة؛
- التشـــارك الفوقي للمواد ذات طابع سلوكي *transdisciplinaire comportementale*، أي التعليم والتحويـــل الآلي لمساعي التفكير أو العمل على نطاق واقع من الوضعيات، مثل الاختيار، تنفيذ نماذج، اتّخاذ قرار، تسطير مخطّط عمل، ...الخ.

1.2.5 الرياضيـــات: يسعى تعليم الرياضيات - كغيره من الميادين- إلى **التكوين العام للتلميذ**. فالرياضيات توفّر إطارا هامّا للنقاش لكونها تحدّد الصحيح والخطأ بعيدا عن الأحكام المسبقة والإيديولوجيات، فوضعيات التعليل توفّر أوّل فرصة لتحسيس التلاميذ بالمكانة الخاصّة **للـــدليل** (أو البرهان) في الرياضيات.

ويشكّل حلّ المشكلات المقياس الرئيس للتحكّم في المعارف في كلّ المجال الرياضي، لكنّه وسيلة أيضا لامتلاك المعنى.

كما تشكّل الرياضيات أفضل أداة لتنمية الكفاءات المعرفية من المستوى العالي. وينبغي أن يكون تلقّي الرياضيات منذ التعلّمات الأولى كمزوّد بالوسائل والأدوات التي تمكّن من التفكير المسبق في الأمور والتوقّع واتّخاذ القرار. فتعلّم الرياضيات هو أوّلا إعداد الأدوات التي تمكّن من حلّ مشكلات حقيقية، ثمّ البحث عن أفضل معرفة لهذه الأدوات المعدّة، والتدرّب على استعمالها حتّى تصبح عملية في مشكلات جديدة.

كفاءات المسعى العلمي: يجب أن يعدّ تعليم العلوم والتكنولوجيا منذ البداية على أساس مشكلات ذات دلالة (قدر المستطاع) ومرتبطة بالحياة اليومية، فهذه المقاربة الوظيفية تسهّل إشراك التلميذ في مسارات التعلم. كلّ المكوّنات التعليمية المتعلّقة بالتعلّم (سياق الاهتمام، بناء الدرس، التقويم) ينبغي أن تستلهم من هذا التصوّر الحديث الذي أصبح

يتقاسمه الجميع في البيداغوجيا. إنّها عملية وضع كفاءات المسعى العلمي حيّز التنفيذ، والتي تستلزم بدورها تكاملا دائما بين التجريب والتنظير قصد التنمية، وعلى وجه الخصوص:

- اكتشاف الواقع وتحليله؛
- مقارنة الأفعال الملاحظة قصد ترتيبها؛
- السؤال وصياغة الفرضيات؛
- الفحص التجريبي؛
- استنتاج القوانين؛
- بناء النماذج؛
- استعمال أدوات التصوّر لفحص أهمّيتها بالنسبة للواقع، وذلك باستخدام التعليل الاستنتاجي.

ولا شكّ أنّ نمذجة الواقع هي المسعى الأهمّ والأعقد في المسعى العلمي، لأنّ الانتقال من المحسوس إلى المجرّد، من الملاحظة إلى ترجمتها الشكلية يتطلّب القدرة على الاستخلاص من العالم الواقعي تصوّرا مبسّطا، حيث تتعلّق درجة التبسيط بالمستوى الذي نتواجد فيه.

وتستعين النمذجة بلغة الترميز التي يمكن أن تكون(حسب الحالة) رسومات بيانية، مخطّطات أو عبارات رياضية. وعلى الأستاذ أن يركّز على أمثلة بسيطة توضّح كيفية إجراء النمذجة، وهذا في كلّ العلوم.

كما أنّ التجريب أيضا مسعى علميّ أساسيّ؛ فهو يتصوّر ويبتكر وضعيات يمكن إنتاجها من جديد، وتمكّن من إقامة حقيقة ظاهرة من الظواهر، أو قياس المعالم. وهذا المسعى - الذي يخصّ كلّ العلوم- يغزو اليوم الرياضيات بفضل الحاسوب. ولذا، علينا أن نعلّم التلميذ هذا المسعى، وأن نتقبّل المحاولة والخطأ والتقريب. ثـــمّ لا بدّ من تدريب التلاميذ على:

- الاستعلام، والملاحظة على وجه الخصوص، تدوين المعطيات واستغلال الوثائق؛
- التفكير المعلّل والترتيب، وإقامة العلاقات؛
- اعتماد المسعى التجريبي؛
- التحلي بروح النقدية في حلّ المشكلة العلمية؛
- إنجاز بعض الأعمال التطبيقية، والتركيبات التجريبية البسيطة، والقياسات، تربية الحيوانات، بعض الزراعات؛
- تركيب مشاريع بسيطة متعلّقة بالمعارف المدروسة؛
- استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال بطريقة عقلانية؛
- الاتّصال الشفهي والكتابي، وكذلك بالرسم والتصاميم.

5.2. الكفاءات العلمية والتكنولوجية

أ) الخاصّة بالتعليم الإلزامي: على التلميذ في نهاية التعليم الإلزامي أن يكون مدركا ما يلي:

- وجود وحدة تشكيل فيزيائية/كيميائية للمادّة في الكائنات الحيّة وفي الكون، وأنّ الذرّات تكوّن اللبنات الأساسية للعالم المادي، وأنّها تتكتّل لتكوين الجزيئات، وأنّها تنتشر بالتفاعل الكيميائي؛
- أنّ الكائنات الحيّة تتكوّن من جزيئات تتكتّل في وحدات تنظيمية أكبر حجما هي الخلايا. وتتميّز الخليّة أساسا بقدرة مزدوجة: التغذية باستعمال الطاقة الخارجية المتوفّرة، والتكاثر بنقل برنامج وراثي؛
- أنّ تصرّف الطبيعة يسيّره عدد صغير من القوانين الكونية والمفاهيم الموحِّدة، وأنّ استعمالها يتمّ بعدّة تطبيقات،

وأنّ بعضها قد ساهم بشكل فعّال في تحسين ظروف حياتنا عبر التاريخ؛

- أنّ الكون، الأرض والكائنات الحيّة هي نتيجة المسار التاريخي (عبر ملايير السنين) المسجّل في هيكلة الكون عبر تطوّر المجرّات والكواكب والنظام الشمسي، في التكوين الفيزيائي للكوكب وجغرافيته، وفي مختلف أشكال الأحياء، حيث تظهر من خلال تنوّعها علاقات قرابة على مختلف المستويات؛
- أنّ الأرض مشكّلة بنشاط الإنسان، الذي يغيّر بيئته تغييرا عميقا باستغلال الموارد الطبيعية، وبالبحث والتحكّم في موارد الطاقة، وبإنتاج أشياء وهياكل تستجيب لحاجاتهم في الرفاهية والتنمية؛
- أنّ الكائنات الحيّة – بما فيها الإنسان – تشترك في مجموعة من الوظائف المنسّقة (التغذية، الدورة الدموية، التكاثر، التنقّـل، الاتصال، التنسيق) والمكيّفة لكلّ نوع في محيطه؛
- أنّ الصحّة هي مظهر هذه الوظائف لجسمنا، والتي يجب أن تكون لنا عليها معرفة أوّلية؛ وهي كذلك نتيجة وراثتنا من جهة، وسيرتنا الاجتماعية واختياراتنا الشخصية بقسط كبير، وأنّها تتربّى بأفعال مناسبة؛
- أنّ قوانين العلوم التجريبية معبّر عنها بصيغ رياضية، وأنّ استغلالها يستعين بالتفكير المنطقي والأدوات الرياضية، مثل التناسب والنسبة المئوية، والدوال، وأشكال المسطّح والفضاء. ويكون الحساب القاعدي *calcul littéral* في هذا الشأن ضروريا لحلّ المشكلات، وأنّ البرهان يؤدّي إلى المعرفة.

ب- الخاصّة بالتعليم الثانوي العام والتكنولوجي: تترابط الكفاءات المقصودة بالشكل الآتي:

- اعتبار دعم الثقافة العلمية والتكنولوجية – خاصّة في الجذعين المشتركين – غاية هذا التعليم؛
- التحكّم في المسعى التجريبي، وبناء التمثّلات العلمية للكون (في الشعَب العلمية والتكنولوجية) تمكّن من تعميق المفاهيم والطرائق الخاصّة بالمواد، دون التفريط في امتيازات مقاربة التشارك الفوقي للمواد *transdisciplinaire*؛
- يجب أن يسعى تعليم العلوم والتكنولوجيا إل تزويد المتعلّم بالمعلومات والكفاءات التي تمكّنه من مواصلة الدراسات العليا أو متابعة تكوين عال بنجاح في ميدان قريب من الشعبة التي درس فيها في التعليم الثانوي والتكنولوجي.

3.5 التربية الفنّية والرياضية: إنّ التحوّلات العميقة الطارئة باستمرار في العالم اليوم لتدعو بإلحاح إلى رفع مستوى النوعية العلمية والثقافية للمؤسّسات التعليمية. وفي هذا الصدد، تقوم الموادّ الفنّية – بصفة عامّة – بدور لا يستهان به؛ لذا ينبغي أن تكون لها مكانة هامّة في ازدهار الفرد.

1.3.5 التربية الفنّية (التربية التشكيلية والموسيقى): تسعى التربية الفنّية لضمان الاستمرارية البيداغوجية من خلال التنمية المنسجمة للقدرات المعرفية، والوجدانية، والانفعالية، والجمالية. وعليها أن تأخذ في الاعتبار حاجات وانشغالات التلميذ، وعليها أيضا أن تنمّي قدرات التجريد والتعبير والتحليل والتخيّل والإبداع. وهي مدعوّة أيضا إلى إكسابه ثقافة فنّية متينة، حتّى يكون قادرا على فهم الإبداعات الفنّية في أبعادها الثقافية والتاريخية والحضارية والجمالية.

والأهداف المحدّدة للتربية الفنّية هي رفع المستوى الثقافي للتلميذ، وتكوين أفراد متشبّعين بالثقافة متفتّحين، قادرين على التعبير والتواصل. وتمكّن التربية الفنّية أيضا من اكتشاف المواهب والميولات.

ولا شكّ أنّ التكفّل بتنمية الحسّ الجمالي والذوق الفنّي لدى التلميذ يقتضي إعادة إدراج تعليم الرسم والإنشاد

في التعليم الابتدائي؛ والرسم وتصوير اللوحات الفنّية والموسيقى (النظري والتطبيقي) في التعليم المتوسّط والثانوي. ولذلك، ينبغي أن نعدّ إستراتيجية جديدة لتسيير التعليم الفنّي، وتعميم التربية الفنّية من التحضيري إلى الثانوي. ولا بدّ من تقويم هذه المواد حتّى يولي لها التلاميذ الأهمّية اللائقة بها.

2.3.5 التربية البدنية والرياضية: لا أحد يمكنه أن ينكر الدور الهام للتربية البدنية والرياضية في تنمية استقلالية الفرد والتعاون، وفي تكوين شخصية متوازنة ومنسجمة مع محيطها. إنّها مادّة تثمّن كلّ الموارد الفردية، وتحوّل الحركة التلقائية إلى حركة منظّمة ومتحكّم فيها من خلال مختلف نشاطاتها، وتساعد على حفظ العوامل الفعّالة (البعد النفسي) في تنمية الحياة الوجدانية (البعد الوجداني)، كما تساعد على معرفة الظواهر المرتبطة بالنشاطات الحركية وفهمها (البعد المعرفي)، وعلى إدراك التلميذ لجسمه وضرورة الحفاظ عليه، وعلى إكساب التلميذ مبادئ النظام والانضباط من خلال احترام المنافس وقواعد اللعبة، والروح الرياضية والتسامح وحبّ بذل الجهد، وعلى التحكّم في طاقته الزائدة وتوجيهها، وعلى التعبير عن عدوانيته الطبيعية بهدوء ودون عنف.
وهذا يعني التأكيد على إجبارية الرياضة البدنية، وأخذ النقاط المحصّل عليها في هذه المادّة في الحسبان، وإعادة الاعتبار لهذه المادّة في التعليم الابتدائي على شكل حصص يقودها المعلّم في الهواء الطلق، وتمارين بدنية داخل القاعـــة.

4.5 اللغـــــات: يعرف حاليا التسيير المدرسي للغات في المنظومة التربوية الجزائرية إعادة انتشار هامّ بفضل تطبيق الإصلاحات. غير أنّ المسعى في إعداد المناهج والبرامج ينبغي أن يعتمد على نظرة نسقية شـــاملة للاختيارات المعتمدة، والأهداف المسطّرة، ومنهجيات التعليم والتعلّم المطبّقة في إطار هذا التنظيم اللغوي.
يرتكز تعليم اللغات في المنظومة التربوية على ثلاثة مبادئ هامّة، هي: التحكّم في **اللغة العربية**، ترقية **اللغة الأمازيغية**، تعلّم **اللغات الأجنبية.**

ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتحويل البيـــداغوجي هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعـــطائها دورهـــا البيداغوجي والاجتماعي الثقافي الكامل لسدّ حاجات تعليم ذي نوعية، قادر على التعبير عن عالمنا الجزائري، العربي، الإفريقي، المتوسّطي، والعالمي، ثم امتصاص النجاحات العلمية والتكنولوجية والفنّية عبر العالم ونقلها. وستمكّن الممارسة الرشيدة للغة العربية من التكفّل بمحتويات اللغات الأخرى من خلال التحويل المعرفي الذي يساعد على التنمية الشاملة للتعلّم، ويساهم بذلك في تعزيز الشعور بالانتماء إلى أمّة واحدة.
أما اللغة الأمازيغية، فإنّ الغرض هو إدراجها في المنظومة التعليمية وتعميمها تدريجيا، ودعمها بتوفير الوسائل التعليمية والبيداغوجية، وكذا وسائل البحث التي تمكّن من إيجاد حلّ للمشاكل التي تطرحها كتابتها، والتوصّل إلى نمط موحّد لها.
وأمّا تعليم اللغات الأجنبية، فإنّه لا يشذّ عمّا يجري في العالم، إذ أصبح انتشار هذا التعليم سريعا بفضل الابتكارات العلمية والتقنية الجديدة، والعولمة وتطوّر تكنولوجيا الإعلام والاتّصال.
يكتسب التلميذ على مدى مساره الدراسي الابتدائي والثانوي عددا من الكفاءات المتعلّقة باللغة(بمعنى *langage*)، والتي تمكّنه تدريجيا من الاستقلالية في العمل الفكري، والانتقال من الاستعمال المدرسي للغة إلى الاستعمال الشخصيّ، ويأخذ بذلك مسؤوليات أكثر في مساره التعلّمي. ومهما كان النشاط أو المادّة، فإنّ الكفاءات اللغوية (بل اللسانية) ينبغي أن تستخدم باستمرار، وأن تُقيّم قبل كلّ شيء في كلّ التعلّمات، وأن نولي لها عناية خاصّة في

إعداد كلّ حصيلة بيداغوجية دورية.

وعلى إصلاح المنظومة التربوية أن يخصّ اللغة (لغة الأم أو اللغات الأجنبية) بمعالجة علمية وبيداغوجية مدمجة وعقلانية، وتنسيق الأفعال اللغوية التي تأخذ في الحسبان مصلحة التلميذ الجزائري ومكانة الجزائر الإقليمية وفي المحافل الدولية.

1.4.5 اللـــغة العربية: اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركّبات الأساسية للهويّة الوطنية الجزائرية، ، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس.

وعلى المدرسة اليوم أن تجتهد في تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبنّي استراتيجيات تثمّن اللغة العربية وتجعلها تنافس اللغات الأخرى حتّى تتمكّن من استيعاب التطوّرات العلمية والتكنولوجية والحضارية. وعلى المدرسة أن تعمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم، ممّا يعزّز لديهم الشعور بالانتماء للأمّة، وتأكيد هويّتهم الثقافية والحضارية، فيتزوّدون بالثقة الكافية لتفتّحهم دون عقدة على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية.

أمّا الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي. ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها (مهما كان المستوى والنوع)، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي.

ينبغي استعمال اللغة العربية كلغة حيّة، وعلى المدرسة أن تزوّد المتعلّم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة. ولا بدّ من إعادة الاعتبار للجانب الكتابي، خاصّة أنّ المكتوب أهم من الشـــفهي في العربية المنمّطة. ولا بدّ أيضا من تخصيص مكانة لائقة في المناهج الجديدة للأنواع الأدبية الحديثة، مثل الرواية والقصّة والشعر الحرّ والمسرح...الخ، حتّى يتمكّن أطفالنا من معرفة من يمثّل هذه الفنون.

وعلى المدرّسين والبيداغوجيين- في بداية التعليم والتعلّم – أن يأخذوا في الحسبان المكتسبات اللسانية السابقة للتلاميذ، وذلك حتّى يكون الانتقال من العربية العامّية والأمازيغية إلى لغة التعليم سهلا. وبهذا المنظور، يمكن للتعليم التحضيري أن يقوم بهذه العملية الانتقالية.

إضافة إلى ذلك، فإنّ تكنولوجيات الإعلام والاتّصال الجديدة –التي تشكّل عامل إثراء لبيداغوجيا اللغات من خلال تطبيقها خاصّة – سيزداد الطلب عليها تدريجيا (برمجيات، برامج تعليمية، ألعاب ...الخ) كلّما كان المدرّس يدرك أهمّيتها ويعرف كيف يستخدمها لبعث الحيوية في تعليم اللغة العربية.

ينبغي أن نعتبر التحكّم في اللغة العربية التي هي لغة التعليم والتعلّم كفاءة عرضية، تؤثّر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التعلّمات، لا سيما اللغات الأساسية الأخرى.

وزيادة عن محاولات تكييفه في فترات مختلفة، فإنّ تعليم اللغة العربية يجب أن يهدف إلى:

- إدماج مكتسبات اللغوية المعيشة للتلميذ في بداية التمدرس؛
- ضمان الكفاءات الأساسية الأربع للاتّصال (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي، التعبير الكتابي)؛
- تمكين المتعلّم من المكتوب وقراءة النصوص مبكّرا (الأولوية للكتّاب الجزائريّين ذويّ المكانة المعترف بها)؛
- تنويع أنماط النصوص المدروسة أو المنتجة (السردية، الوصفية، العرضية، الحجاجي)، وكذا المكتوب الوظيفي (الملخّص، الخلاصة، التقرير، الالتماس، الطلب، ...الخ).

2.4.5 اللـــغة الأمازيغية: كما هو الشّأن في اللغة العربية، فإنّ إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية يتجاوز مجرّد تعليم لغة، بل المسألة تتعلّق بالهويّة. فالأمازيغية إرث وتراث مشترك بين جميع الجزائريّين، وترتكز على

العمق التاريخي الراسخ في الواقع المعاصر للجزائر والمغرب ككلّ. وبهذه الصفة، فإنّ الأمازيغية تمثّل لغة الأمّ، وواقع لساني وطني هامّ، واقع ثقافيّ وحضاريّ وطنيّ، أحد الأبعاد الرئيسة للهويّة الوطنية.
أمّا ما يتعلّق بالكتابة- ولأسباب تاريخية- يمكن أن تكون الأولوية لحروف " تيفيناغ "، ويمكن استعمال الحرف العربي واللاتيني حتّى في الكتاب المدرسي. ينبغي استخدام المتغيّرة المحلّية في الطور الأوّل والثاني من التعليم الأساسي، ثمّ إدراج المتغيّرتين الأخريين في الطور الثالث وفي التعليم الثانوي.
ينبغي التكفّل بالبعد الأمازيغي في التعليم المرتبط بالتاريخ، والجغرافيا، وعلم الاجتماع، والثقافة والفنون، وهذا في كلّ **مستويات المنظومة التربوية.**

3.4.5 اللغات الأجنبية: تدرج اللغة **الفرنسية** كلغة **أجنبية أولى** في السنة **الثالثة الابتدائية**، واللغة **الإنجليزية** كلغة **أجنبية ثانية** في السنة **الأولى المتوسّطة**، ويواصل تعليمهما في المرحلة الثانوية، إلى جانب إدراج **لغة ثالثـــة** اختياريـــة **(الإسبانية** أو **الألمانية)** ابتداء من السنة الثانية في شعبة اللغات الأجنبية، وبذلك تفتح أمام التلميذ آفاقا ثقافية أوسع من خلال اكتشاف مجتمعات وحضارات أخرى.

إنّ تعليم لغة أجنبية أو لغتين واسعتيّ الانتشار للأطفال منذ الصغر هو تزويدهم بأدوات النجاح في عالم الغد. فتعليم وتعلّم اللغات الأجنبية يمكّن التلاميذ الجزائريّين من الاطّلاع المباشر على المعرفة العالمية، والتفتّح على ثقافات أخرى، وإحداث نوع من التمفصل الناجح بين مختلف شعَب التعليم الثانوي، والتكوين المهني، والتعليم العالي.
وانطلاقا من هذه الغايات، يجب أن تُبنى السياسة التربوية فيما يخصّ اللغات على إعادة النظر في تحديد الأهداف العامّـــــة.

أمّا وظائف اللغات الأجنبية، فإنّها محدّدة في القانون التوجيهي، وتُعلَّم كأدوات للتواصل تمكّن من الولوج المباشر إلى الفكر العالمي، ومن إثارة التفاعلات الخصبة مع اللغات والثقافات الوطنية الأخرى، بالإضافة إلى مساهمتها في التكوين الفكري والثقافي والتقني، وتمكّنها من رفع قدرات التنافس في عالم الاقتصاد.
إنّ تكوين الكفاءات الوطنية في مجال اللغات ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها. فكلّ مؤسّسات الأمّة في حاجة إلى هذه الموارد الحرّة وذات مصداقية، وذلك نظرا للتطوّر العالمي الحاصل في مجال التواصل اللغوي ومكانته في التعاملات الاقتصادية والتجارية من جهة، والمدى الحضاري للّغات المدرّسة، وعلاقاتها بتاريخ الجزائر وجغرافيتها (التركية، الاسبانية، الفارسية، اللاتينية...الخ) من جهة أخرى. وهذا يقتضي بالضرورة تحديد المستوى الذي يشترط بلوغه في كلّ مرحلة تعليمية، وإجراء دراسة دقيقة للجمهور المعني بالعملية لتحديد حاجاتهم اللغوية المعرفية وغير المعرفية، ثمّ تكييف المحتويات والطرائق المطبّقة إلى حدّ الآن.

وفي السياق اللغوي الجزائري، ينبغي اعتماد مبدأ المرونة حتّى نحدث تكاملا بين الغايات المذكورة آنفا وإطار الممارسة التعليمية المناسبة لوسط يتميّز بالتعدّد اللغوي.

IV . ملامـــح التخـــرّج

1. **تعريف ملمح التخرّج:** ملامح التخرّج هي الترجمة على شكل كفاءات (منتوج التكوين) للخصائص التي حدّدها القانون التوجيهي كصفات وخاصّيات مسندة للمدرسة ومهامّ عليها أن تنصّبها لدى جزائرّي الغد. إنّها مجموعة في إمكانها أن تقود وتوجّه عملية إعداد المنهاج الدراسي.
ينبغي تنظيمها بشكل يحمل المناهج والمسارات الدراسية على احترام المبادئ الإستراتيجية والمنهجية التي تضفي عليها انسجاما داخليا أكبر وقابلية التطبيق. وقد ذكرت هذه المبادئ في المرجعية العامّة للمناهج.

الغايات التي حدّدها القانون التوجيهي للتربية

ملامـــح التحرّج

المنـاهـــــج

قصد: - تحيين وتحسين نوعية المناهج؛
- تنصيب التقييمات المؤسّساتية.

يوصي القانون التوجيهي بـــ:

- تأسيس المناهج على كفاءات وجيهة، صلبة ومستدامة؛
- تركيز المناهج على مقاربات مبنية على مسارات تحليلية، تلخيصية وحلّ المشكلات؛
- تركيز التعلّمات على بناء المعارف المهيكلة؛
- ربط المناهج بالحياة الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية للمجتمع؛
- تركيز المناهج على المقاربات التي تحضّر

كفاءات تمكّن المتعلّم من المشاركة النشيطة في الحيـــاة الاجتماعيـــة، والتكيّـــف مـــع التغيّـــرات، وأن يكـــون ابن زمانـــه، قـــادرا على مواجهة التقلّبات.

تتطلّب المناهج المعادة كتابتها...

... تصحيحات	**... بهدف ضمان:**
- تعزيز القيم والتأكيد عليها أكثر ⟵	- التربية على قيم المجتمع الجزائري والتفتّح على العالم
- إحداث تمفصل أفضل بين المراحل التعليمية، وبين الأطوار داخل المرحلة، وبين السنوات داخل الطور ⟵	- الانسجام المنهاجي العمودي
- إحداث اندماج أكبر للتعلّمات بين المواد ⟵	- الانسجام المنهاجي الأفقي
- تكييف ممارسات التقويم مع التوجّهات الجديدة للتعلّم. ⟵	- جعل التقييم في خدمة التعلّم

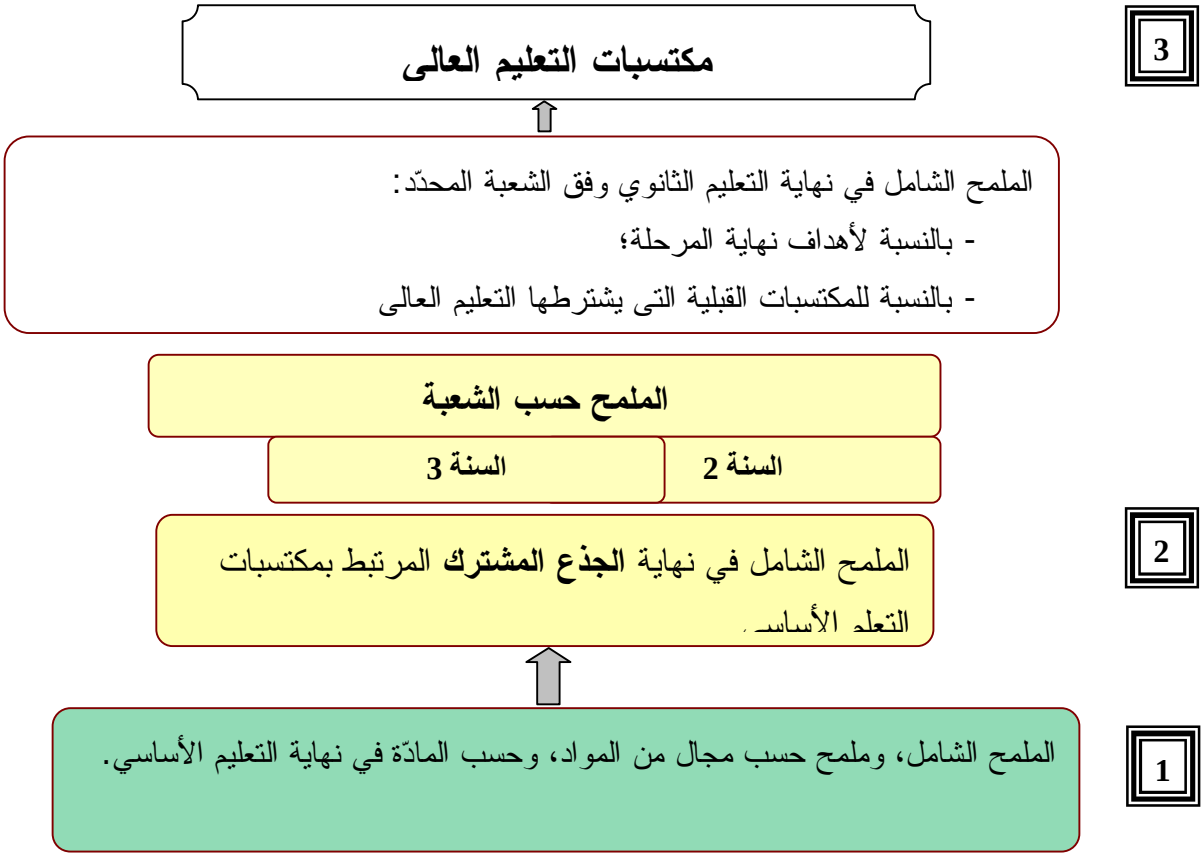
2. المنهجية المعتمدة

تهدف المنهجية المعتمدة إلى ضمان الاستمرارية بين مختلف مستويات المسار الدراسي:

- بين التعليم الثانوي والتعليم العالي؛
- بين التعليم الأساسي والتعليم الثانوي؛
- بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسّطة من التعليم الأساسي

ويتعلّق الأمر بفحص (في كلّ مرّة) الانسجام العمودي لملامح التخرّج على مستوى تمفصل المسار.

1.2 ملمح التخرّج من التعليم الثانوي:

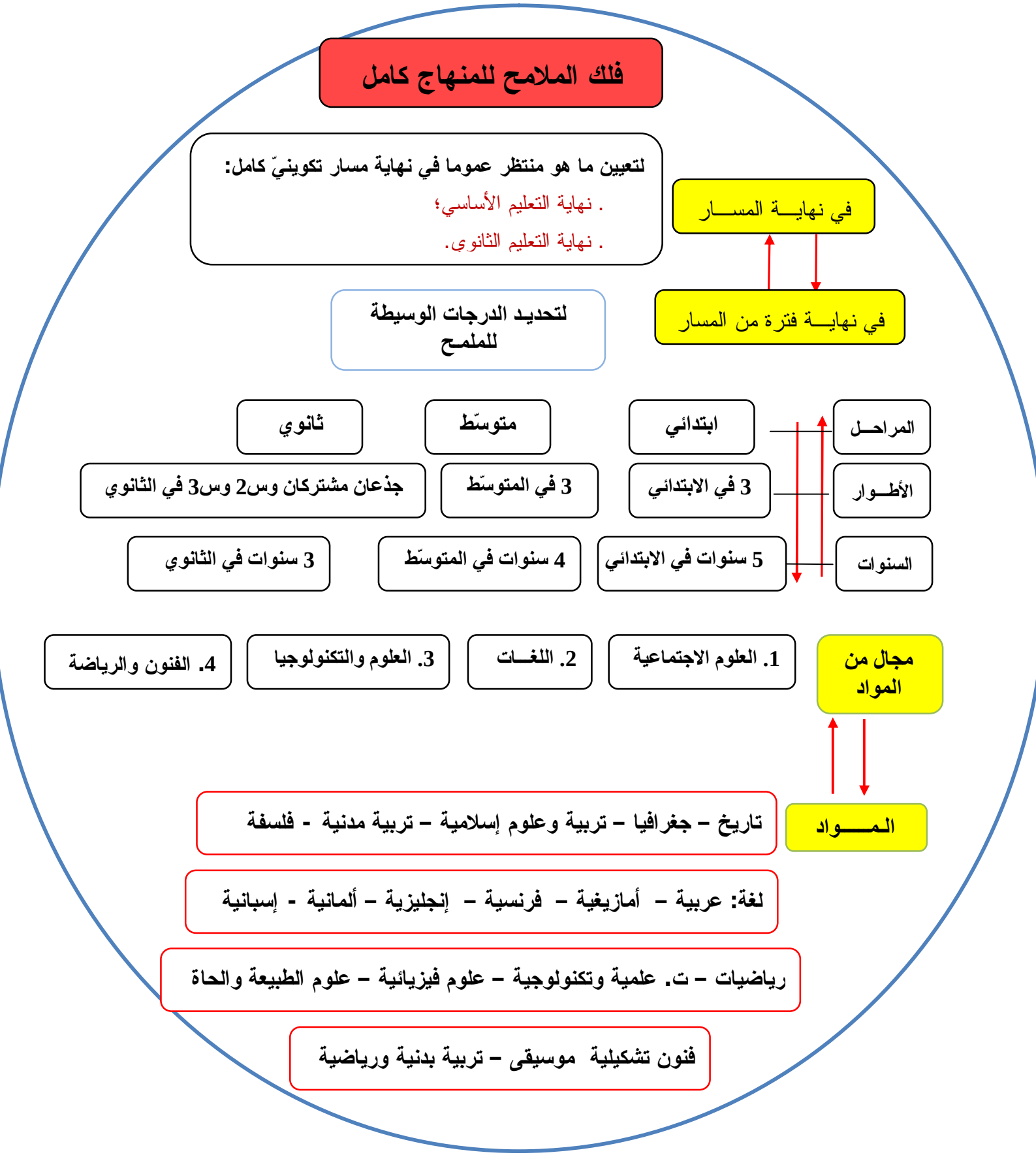


2.2. ملمح التخرّج من التعليم الأساسي

الملمح الشامل للتخرّج من التعليم الأساسي							
ملمح التخرّج من التعليم الابتدائي				ملمح التخرّج من التعليم المتوسّط			
2. ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية	2. ميدان اللغات	3. ميدان العلوم والتكنولوجيا	4. ميدان الفنون والرياضة	1. ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية	2. ميدان اللغات	3. ميدان العلوم والتكنولوجيا	4. ميدان الفنون والرياضة
ملامح المواد				ملامح المواد			
. تاريخ . جغرافيا . ت إسلامية . ت مدنية	. اللغة العربية . ل الأمازيغية . ل الأجنبية1	. رياضيات . ت علمية وتكنولوجية . تكنولوجيات	. ت تشكيلية . ت موسيقية . ت بدنية ورياضية	. تاريخ . جغرافيا . ت إسلامية . ت مدنية	. اللغة العربية . ل الأمازيغية . ل الأجنبية1 . ل الأجنبية2	. رياضيات . ع فيزيائية . ع الطبيعة والحياة . تكنولوجيات الإعلام والاتّصال	. ت تشكيلية . ت موسيقية . ت بدنية ورياضية

ملاحظـــة: يتمّ تحرير المناهج السنوية للمواد بتسويات متتالية من الملامح إلى المناهج، ثمّ تعكس الأمور من المناهج إلى الملامح، كما يوضّحه السهمان أعلاه.

3.2. وصف ملامح التخرّج



أ. الملمح الشامل للتعليم الأساسي

تمهيد

يُبنى الملمح الشامل للتعليم الأساسي وفق نقاط القوّة المؤسّسة على التحكّم في اللغات الأساسية التي تتمحور أساسا حول **اللغة العربية والرياضيات**، اكتساب القيم الموافقة للهويّة الوطنية، واكتساب الكفاءات العرضية الضرورية لتنمية الشخصية والنجاح المدرسي.

يهدف **التعليم الأساسي**، وهو التعليم الإجباري أيضا، إلى جعل كلّ تلميذ يتحكّم في مجوعة من الكفاءات غير قابلة للتقليص، وثقافة وتأهيل تمكّنه من مواصلة دراسته، أو متابعة تكوين بعد التعليم الإلزامي، أو الاندماج في الحياة المهنية.

- **اللغة العربية** – المكوّن الرئيس للهويّة الوطنية – هي لغة التدريس في المدرسة الجزائرية، ويشكّل التحكّم فيها تعبيرا وقراءة وكتابة لبّ التعلّمات، كما يشكّل في الوقت نفسه مجموعة من الكفاءات المرتبطة بالموادّ، والكفاءات العرضية الأساسية في المسار الدراسي للطّفل.
- **الرياضيات** بصفتها لغة أساسية تضفي على هذا التعليم الطابع العلمي.

يتكفّل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسّط بتحقيق هذا الملمح. **فالتعليم المتوسّط** يمكّن من تعميق الكفاءات العرضية وكفاءات الموادّ التي بُنيت في التعليم الابتدائي.

والتعليم **الابتدائي** يكسب التلميذ القيم والكفاءات العرضية الضرورية للتكوين المنسجم لشخصيته ولنجاح المدرسي، بالإضافة إلى الكفاءات الأساسية المتمثّلة في معرفة «***القراءة والكتابة والحساب والنقر*** *على لوحة مفاتيح الحاسوب*».

أ. 1 هيكلة الملمح الشامـــل

يتكوّن من أربعة ميادي**ـــ**ن:

1. **ميدان تكوين الشخصية**، ويشمل القيم المتعلّقة بـــ:
   - أ) الهويّة الجزائرية،
   - **ب)** الضمير الوطني (أو الوعي)،
   - **ج)** المواطنـــة،
   - **د)** التفتّح على العالم؛
2. **ميدان الكفاءات العرضية**، ويشمل الكفاءات ذات الطابع:
   - أ) الفكري،
   - **ب)** المنهجي،
   - **ج)** تواصلي،
   - **د)** اجتماعي وشخصي (وجداني)؛

3. ميدان كفاءات الموادّ المهيكلة على شكل كفاءات **شاملة** وكفاءات **ختامية**؛[1]

4. ميدان المعارف الذي تمثّله المصفوفة المفاهيمية التي ينبغي أن تحدّد لكلّ ملمح المعارف (connaissances) التي سيكتسبها التلميذ**.**

أ. 2 مكوّنات الملمح الشامل

يرتبط الملمح الشامل بغايات المدرسة، ويوصف وفق الميادين الآتية:

❖ **ميدان تكوين الشخصية**

يتعلّق الأمر بإعداد التلميذ ليكون في المستقبل مواطنا راسخا في قيمه ومتفتّحا على العالم بصفة مسؤولة وفكر ناقد؛ تنمية فهم التعلّمات والقيم الأخلاقية للدين الإسلامي؛ فهم العلاقات التي تنظّم حياة المجتمع، التحلّي بالروح الوطنية والمواطنة وحبّ الوطن.

➢ من حيث التجذّر الوطني، يكون في مقدور التلميذ :

- القيام بسلوكات في الحياة اليومية تساهم في تحقيق التماسك الوطني؛
- المشاركة اليومية في حياة المواطنة، واتّخاذ المواقف والقيام بسلوكات – في كلّ الظروف - تـــنمّ عن احترام الحياة والإنسان، والتضامن، والتسامح، وروح المسؤولية، وقادرا على تعلّم كيفية نقلها للآخرين وعلى حمايتها من الانحراف؛
- إدراك المبادئ التي يتأسّس عليها الانتماء الجزائري (*algérianité*) واتّخاذ (في كلّ الظروف) المواقف والسلوكات التي تدلّ على احترام هذه المبادئ وتقديرها؛
- معرفة مؤسّسات الأمّة الجزائرية ورموزها، وإبداء احترامها وارتباطه بها في وضعيات الحياة اليومية، والالتزام بحمايتها والدفاع عنها؛
- امتلاك معلومات صحيحة وعميقة عن التراث التاريخي واللغوي والثقافي والديني للأمّة، وينمّي مواقف وسلوكات حماية لها وحفاظا عليها.

➢ من حيث التفتّح على العالم، يكون في مقدور التلميذ:

- إبراز تفتّحه على العالم، على الحضارات والثقافات الأجنبية؛
- التكيّف مع التطوّرات العالمية؛
- معرفة المؤسّسات والهيئات الدولية، وعلى دراية سليمة بعلاقتها بالحياة الوطنية وبسياق العولمة.

[1]. **الكفاءة الشاملة** كفاءة كبرى(*macro*) تُدمج الكفاءات الختامية لمادّة من المواد في مستوى معيّن. وتحدّد **لكلّ مادّة كفاءة شاملة واحدة** في مستوى معيّـــن. الكفاءة - من حيث هي سلوك وبصفة مدمجة ومركّبة – هي ما نرجوه من التلميذ في نهاية فترة دراسية في مادّة من المواد؛ فتحدّد بالمسار، والمرحلة، والطور، والسنة.
أمّا **الكفاءة الختامية** فهي مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة لمادّة من المواد التعليمية، وتعبّر بالسلوك عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية في ميدان من الميادين المهيكلة للمادّة.

❖ **ميدان الكفاءات العرضيـــة**

ينبغي إكساب التلميذ مجموعة من الكفاءات المفتاحية التي تمكّنه من متابعة تعليمه أو تلقّي تكوين، أو الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية.

➢ **كفاءات ذات طابع فكـــري**

في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- أن يستغلّ المعلومة؛
- أن يمارس قدراته على الملاحظة، والتحليل والتصنيف، والاستدلال المنطقي والتجريد؛
- أن يحلّ المشكلات؛
- أن يمارس حكمه النقدي؛
- أن يبدي فضوله ويظهر خياله وإبداعه.

➢ **كفاءات ذات طابع منهجـــي**

في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- أن يكتسب منجيات العمل الناجعة؛
- أن يطوّر منهجيات العمل المستقلّ والعمل ضمن فوج؛
- أن يطوّر مساعي التكوين الذاتي؛
- أن يستغلّ تكنولوجيا الإعلام والاتّصال؛
- أن يطوّر إستراتيجيات التواصل المتكيّف مع مختلف الوضعيات.

➢ **كفاءات ذات طابع شخصي، جماعي واجتماعي**

في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- **على المستوى الشخصي**

- أن يبني هويّته الشخصية ويؤكّدها؛
- أن ينمّي كفاءات تمكّنه من الازدهار الفكري والروحي والجسمي؛
- أن يحقّق مشروعه الشخصي والمهني؛
- أن يتّخذ مبادرات، يقوم بمجهودات ويثابر عليها، يبرهن على صبره وقدرته على التحمّل؛
- أن يثبت حوافزه، ويعبّر عن شعوره بالرضا عن النفس بعد بلوغ الأهداف وأداء مهمّة ناجحة؛
- أن يمارس استقلاليته ويقوم بسلوكات تنمّ عن التكوين الذاتي طوال حياته؛
- أن يتحلّى بروح المبادرة والجرأة.

- **على المستوى الجماعي والاجتماعي**

- أن ينمّي سلوكات تتماشى والقيم الوطنية والعالمية؛
- أن ينمّي سلوكات التعاون؛
- أن ينمّي سلوك الدعم وتقبّل الآخر،
- أن يتكيّف مع تغيّرات العالم وتطوّره؛
- أن ينمّي مساعي معرفة الذات والمحيط، وعالم الشغل وكيفية الاندماج في المجتمع.

➢ **كفاءات ذات طابع تواصلـــي**

في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- استغلال واستعمال وسائل التعبير العلمي، الأدبي، الفنّي، الرمزي والجسمي للتواصل بصفة ملائمة؛
- استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتّصال.

❖ **ميـــدان المعـــــارف**

على المدرسة أن تزوّد التلميذ بقاعدة من المعارف الضرورية (ما لا يمكن تجاهله)، والثقافة المساعدة المرتبطة بالإشكاليات الإنسانية الكبرى المعاصرة، وذلك قصد تنوير عقله.

تشكلّ كلّ من **اللغة العربية** (التعبير الشفهي والكتابي، القراءة، وبصفتها لغة التعليم للمواد الأخرى) و**الرياضيات** (معرفة مختلف أشكال التفكير المنطقي، معارف رقمية، التحكّم في آليات العمليات الحسابية، وحلّ الوضعيات المشكلة الأوّلية) القطبين الأساسيين لهيكلة الكفاءات المكتسبة. ولا شكّ أنّ التحكّم في هذه اللغات الأساسية هو الشرط الأساسي للنجاح المدرسي.

❖ **ميدان المعارف العلمية والتكنولوجية**

يتعلّق الأمر بتدريب التلميذ على الملاحظة، والمحاولة التجريبية والقياس، وعلى استخدام المساعي العلمية والمنطق. كما يتعلّق الأمر كذلك بالبناء التدريجي لنماذج الفهم والتفسير للنظام المادي والبيولوجي للعالم.

ولذلك، لا ينبغي أن يقتصر تحكّم التلميذ على أسس المسعى العلمي فقط، بل التحكّم أيضا في المفاهيم المفتاحية والمعارف الأساسية لعلوم الحياة، والعلوم الفيزيائية والتكنولوجية.

زيادة عن المعارف التقريرية والإجرائية التي توفّرها المواد العلمية، يجب أن يمتلك التلميذ ثقافة في الميدان العلمي والتكنولوجي تمكّنه من إدماج هذه المعارف في تساؤلاته عن العالم.

وأهمّية غايات تعلّم هذا الميدان (أي تزويد التلميذ بكفاءات نظرية وتطبيقية، تنمية كفاءاته في مجال

التفكير المنطقي، وحلّ المشكلات، وإكسابه عناصر التربية والثقافة العلميتين والتكنولوجية الضرورية لفهم العالم المحيط به) تكمن في مساعدته على تحمّل المسؤولية في مجال الصحّة والبيئة، والاختيارات التكنولوجية، ومشكلات الاستهلاك، ومشكلات المياه، والطاقة، والأوبئة، والصور والأخبار التي تنقلها وسائل الإعلام عن علم الطبيعة والتكنولوجيا والعلوم.

في هذا الميدان، **للرياضيات** دورا رئيسا في اكتساب هذه الكفاءات. إنّها تشكّل أداة هامّة في تنمية الكفاءات المعرفية من المستوى العالي. يجب أن تؤخذ الرياضيات عند الشروع في التعلّمات الأولى على أنّها المزوّد بالوسائل والأدوات التي تمكّن من السبق والتوقّع واتّخاذ القرار (أي معيشة).

وتعلّم الرياضيات يعني إعداد مثل هذه الأدوات التي تمكّن من حلّ مشكلات حقيقية، ثمّ السعي إلى معرفة أفضل لهذه الأدوات والتدريب على استعمالها وجعلها عملية في حلّ مشكلات جديدة.

- في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- اكتساب تربية رياضية، والتحكّم في لغة الرياضيات؛

- معرفة العالم الحيّ والعالم المادّي؛

- معرفة المسارات التكنولوجية؛

- إدماج ابتكارات مجتمع المعرفة؛

- تعلّم مبادئ تكنولوجيا الإعلام والاتّصال الحديثة، و التحكّم في استعمالها؛

- معرفة المفاهيم والمسارات العلمية ومساعي التفكير المنطقي والصرامة العلمية، واستلهام مبدأ النسقية؛

- تنمية ثقافته العلمية وتكنولوجية.

❖ **ميـــدان المعارف اللغوية والأدبية**

يتعلّق الأمر أساسا بتزويد التلميذ بكفاءة التواصل الشفهي والكتابي معزّزة بتحكّم كاف في الوسيلة اللغوية، وعلى وجه الخصوص في مجال القراءة والتعبير الكتابي.

وفي مجال الأدب، على التلميذ أن يعرف الكتّاب الجزائريّين والمغاربيّين دون الانعزال عن لآداب الأخرى في العالم العربي وإفريقيا.

اللغة العربية – المكوّن الرئيسي للهويّة الوطنية – هي لغة التدريس في المدرسة الجزائرية. والتحكّم فيها تعبيرا وقراءة وكتابة إنّما هو في قلب التعلّمات، وتشكّل في الوقت نفسه مجموعة من كفاءات المواد والكفاءات العرضية الأساسية قي تمدرس التلميذ.

والهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية هو تزويد المتعلّمين بالكفاءات الضرورية التي يمكنهم استثمارها في مختلف الوضعيات التواصلية الشفهية والكتابية.

- في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- الفهم والكتابة والتواصل باللغة **العربية**؛

- ممارسة الحديث والكتابة **بالعربية** كأداة تواصل في ميادين الحياة والتعبير عن الشخصية الجزائرية؛

- ممارسة اللغة العربية كأداة إنتاج وإبداع فكري في مجالات العلوم والتكنولوجيا، والفنون والثقافة؛

- ممارسة **اللغة الأمازيغية** لكونها بعدا يعبّر عن الثقافة الوطنية بمختلف أشكاله: اللغة والفنّ وعلم اجتماع؛

- تنمية التحكّم في اللغة الأمازيغية كتعبير عن الهويّة الوطنية والتمسّك بجذوره التاريخية والأثربولوجية؛

- ممارسة **اللغات الأجنبية** كأداة للاطّلاع المباشر على المعارف العلمية والتكنولوجية، وعلى الفكر والثقافة العالميين؛

- تنمية التحكّم في اللغات الأجنبية كوسيلة تبادل وحوار بين الثقافات والحضارات الأجنبية؛

- تنمية التحكّم في اللغات الأجنبية وممارستها لمواجهة مستلزمات عولمة الاقتصاد، والمستجدّات التكنولوجية وكسب الصفقات.

❖ **ميـــدان المعارف الاجتماعية والإنسانية**

يكتسي هذا الميدان أهمّية خاصّة من أجل التنشئة الاجتماعية للمتعلّم، واكتسابه قِيَمًا تتلاءم والهويّة الوطنية وتعلّم كيفية تطبيقها. وللمواد هذا الميدان دور رئيس في تنمية وتعزيز القيم الإسلامية الأصيلة للمجتمع الجزائري، والقيم الروحية للتسامح والعدل واحترام النفس والآخرين، وتعزيز الكفاءات العرضية المميّزة للشخصية السويّة المتفتّحة على العالم.

- في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- معرفة تاريخ وجغرافيا بلده عبر العصور؛

- معرفة الشخصيات التي صنعت تاريخ هذا الوطن؛

- تنمية معرفته بالقرآن الكريم والحديث الشريف واستخلاص القيم الروحية المرتبطة بالحياة الاجتماعية؛

- تنمية فهمه لنشاطات التجارب الإنسانية، والإثراء المستمرّ لما يتلقّاه، والتقييم العقلاني للواقع؛

- التحكّم في منهجيات التحليل والتفسير والنقد للوقائع المتعلّقة بالتاريخ والجغرافيا، وتطوّر الفكر الإنساني؛

- تهذيب تساؤلاته باستمرار، وتصوّره للوجود ، وفهمه للأفكار والآراء والأحداث الواقعة في الزمان والمكان؛
- تنمية معرته وفهمه للمؤسّسات والهيئات الدولية، ودرايته السليمة بعلاقتها بالسياق الوطني، وتدخّلاتها في تسيير العالم؛
- فهم المنطق الذي تيسير عليه وتتطوّر البيئة الاجتماعية والاقتصادية على المستوى الوطني العالمي، والاستعداد للاندماج فيه، والمشاركة في التغيّرات الحادثة؛
- تنمية استعداداته لبناء حياته والتكفّل بنفسه على مستوى التنمية الشخصية والمهنية؛
- التحسيس بالديمقراطي وكيفية سيرها؛
- تنمية معرفة واحترام قواعد الحياة الجماعية والديمقراطية، وكيفية سير هيئات ومؤسّسات الجمهورية؛
- بناء تصوّر صحيح عن الحقوق والواجبات، والرجوع إليها للمساهمة في تنظيم وتيسير الحياة المشتركة، وإرساء علاقات مع هيئات ومؤسّسات الجمهورية؛
- تنمية قدراته على ممارسة حرّيته واستقلاليته ومسؤوليته بامتلاك معالم ومفاتيح القراءة لحلّ رموز الواقع في بعديه الزمني والمكاني، والعمل على التكيّف المستمرّ على تعزيز ضمير انتمائه.

❖ **ميـــدان المعارف الثقافية والفنّية**

يتعلّق الأمر بتنمية لدى التلميذ الشعور بالجمال، والمعرفة الكافية بالفنّانين والإنجازات الفنّية التي تشكّل التراث الوطني والعالمي، في مجالات الموسيقى والرياضة والرسم والنحت والهندسة المعمارية.

يتعلّم التلميذ كيفية التعرّف على المركّبات الجمالية لمنشآت الفنّية من خلال لوحات الفنّنين؛ فيكون قادرا على توظيف تناسق الأصوات والألوان وتوازن الأشكال في منتجاته الفنّية البسيطة.

كما يكون قادرا أيضا – بالتكامل مع التعبير والتواصل اللغوي - على استعمال وسائل التعبير الفنّي المتمثّلة في الرسم والتشكيل، والحركات والإشارات والرقص، والغناء والأحجية في إنتاجه الشخصي وفي المشاريع الجماعية. وبالاحتكاك مع المنتجات الفنّية، يتشف التلميذ واهبه التي يمكن أن يطوّرها في المدرسة وخارجها.

➢ في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- قراءة وفهم وتقدير المنتوج الفنّي؛
- فهم معانيها الجمالية والثقافية والحضارية والتاريخية؛

- تنمية قدراته التعبيرية والخيالية والإبداعية الفنّية بمختلف أشكاله: الموسيقي والتشكيلي والجسمي؛
- تنويع وتنمية أحاسيسه وتعابيره الفنّية، وفهم أهمّية الفنون في ربط علاقات التفاهم والتسامح بين ثقافات حضارات الشعوب؛
- استعمال الموارد الفنّية في تنمية الهويّة الثقافية، وبناء شخصية متوازنة، الاعتناء بالنفس، وتنمية قدراته وفعّاليته النفس حركية والمعرفية والفنّية؛
- تحقيق تطلّعاته الفنّية، العمل على تحقيق السعادة الفردية والجماعية؛
- تنمية أحاسيسه الفنّية وتنويعها، وتقدير نوعية منتوج فنّي حسب القواعد المسيّرة لهذا الميدان.

سيترجم هذا الملمح الشامل الذي حدّده القانون التوجيهي للتربية إلى ملامح التخرّج من مختلف مستويات التعليم. ويشتمل ملمح التخرّج من مستوى معيّن على كفاءة شاملة واحدة وكفاءات ختامية مُرفَقة بالقيم وبالكفاءات العرضية المرتبطة بها. وتغطّي الكفاءة الشاملة بصفة إدماجية جميع المكسبات والكفاءات الختامية المنتظرة في نهاية الفترة المعيّنة.

تنتظم كلّ مادّة في مجموعة من المعارف تسمّى " **بالميدان المهيكل** "، ثمّ تأتي الكفاءة الختامية لتقدّم وصفا - على شكل سلوك – لما تقدّمه التعلّمات المقترحة في كلّ ميدان مهيكل لتحقيق الكفاءة الشاملة، ويتغيّر عددها حسب المادّة ووفق مجال المعارف الذي يهيكل كلاّ منها.

أمّا هيكلة ملامح التخرّج، فإنّها تتّبع نفس خطوات هيكلة التعليم؛ وينتظم هو بدوره في مسارين كبيرين: التعليم الأساسي، و التعليم الثانوي، وتتوّج كلّ مادّة في المسارين بملمحين كبيري للتخرّج.

ومسار التعليم الأساسي مهيكل بدوره في **مرحلتين تعليميتين**: التعليم الابتدائي، والتعليم المتوسّط، ويحدّد ملمح التخرّج من مرحلة ما هو منتظر في نهاية كلّ من الفترتين.

وكلّ مرحل مهيكلة في **أطوار**، وكلّ طور في سنة أو سنتين، ثمّ يأتي ملمح التخرّج ليشرح بالطريقة نفسها ما هو منتظر من كلّ مستوى.

ويشمل ملمح التخرّج من التعليم الأساسي ملمحيّ التخرّج من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسّطة، كما يشمل ملمح التخرّج من كلّ مرحلة ملامح التخرّج من الأطوار، وتشمل ملامح الأطوار ملامح السنوات التي تكوّنها. وبذلك، من الأقرب إلى القريب فإنّ ملمح التخرّج من التعليم الأساسي (الذي يشكّل المستوى الأكثر شمولا) العاكس بشكل بيداغوجي لما خصّصه القانون التوجيهي للتربية من خصائص شاملة ينبغي تنصيبها لدى التلميذ الخرّيج من هذا المسار التعليمي، تنحدر منه ملامح دقيقة أكثر فأكثر. وينبغي أن يحترم هذا الانحدار بدقّة في كلّ مستوى العلاقة التي تربط الكل بالأجزاء التي تكوّنه.

وتطبّق الترتيبات نفسها على ملامح مجالات المواد *champs disciplinaires*، التي تشتمل على مكوّنين:

أ) الكفاءات العرضية التي تتكفّل بها المواد المكوّنة للمجال؛

ب) الفئات الأربع من القيم التي تنمّها المواد بشكل مشترك.

أ. 3 الملمح الشامل في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيـــد

ليست مرحلة التعليم الابتدائي مجرّد مرحلة دراسية، بل هي مرحلة حاسمة لنجاح التلميذ والمدرسة. في التعليم الابتدائي يتمّ بناء أسس كلّ التكوينات المستقبلية، وبنظرة أبعد التوجّهات في الحياة.

من واجب المدرسة الابتدائية إكساب كلّ تلميذ قاعدة من الكفاءات والمعارف المتحكّم فيها بشكل يجعلها أدوات في التعليم المتوسّط، وبصورة أدقّ:

- تعميق مكتسبات السنة التحضيرية في ميادين التنشئة الاجتماعية والمعارف المسجّلة في المنهاج، مع التفكير في استدراك مستوى التلاميذ الذين لم يستفيدوا من التعليم التحضيري؛
- ترسيخ قيم الهويّة وتنصيب المعارف الأولى المتعلّقة بالتراث التاريخي والثقافي للوطن؛
- تعليم التلميذ هيكلة المكان والزمن المعيش؛
- توطيد التعلّمات الأداتية الرئيسة: القراءة، الكتابة، الحساب، واستعمال الحاسوب؛
- الأخذ بيد التلاميذ نحو الاستقلالية وتنمية قدراتهم على المبادرة.

وقد تناولت المرجعية العامّة للمنهج هذه الأهداف، حيث ذكرت:

« يهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية لدى التلميذ الكفاءات القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي، القراءة، الرياضيات، العلوم ، الأخلاق المدنية والدينية. يمكّن التعليم الابتدائي التلميذ من تلقّي تربية سليمة، توسيع تصوّره للزمن والمكان، للأشياء وجسمه، تنمية ذكائه وأحاسيسه، مهاراته اليدوية والمادّية والفنّية. كما يمكّن من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، ويحضّره لمواصلة دراسته في المتوسّط في أحسن الظروف». (المرجعية صفحة ...).

توزّع هذه الأهداف على الأطوار الثلاثة للتعليم الابتدائي:

- **الطور الأوّل** من التعليم الابتدائي، طور الإيقـــاظ والتلقيـــن:

يشحن هذا الطور كلّ تلميذ بالرغبة في التعلّم والمعرفة، فيمكّنه من البناء التدريجي لتعلّماته الأساسية، وذلك بـــ:

- التحكّم في اللغة العربية شفهيّا، قراءة وكتابة، إذ أنّها كفاءة عرضية أساسية يتمّ بناؤها تدريجيا اعتمادا على كافّة الموادّ،
- بناء المفاهيم الأساسية للزمان والمكان،
- المكتسبات المنهجية التي تشكّل قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة. هذه الكفاءات العرضية ستكمّلها (بالنسبة لجميع المواد) الكفاءات التي تغطّي المعارف والمنهجيات الخاصّة بكلّ

مجال من المواد، مثل حلّ المشكلات، معرفة الأعداد، التعرّف على الأشكال والعلاقات المكانية، اكتشاف عالم الحيوان والنبات، الأشياء المصنّعة البسيطة، الخ...

إنّ اللغة **العربية** (التعبير الشفهي، القراءة، والتعبير الكتابي) **والرياضيات** (الدخول إلى مختلف أشكال التفكير والاستنتاج، معرفة الأرقام، التحكّم في آليات العمليات الحسابية) **إن لم يتحكّم فيها التلميذ** يمكن أن تسيء لمستقبله الدراسي، فيتطلّب ذلك دعما ومعالجة بيداغوجية؛

- **الطور الثاني**، طور التعمّق في التعلّمات الأساسية:

يشكّل التحكّم الجيّد في اللغة العربية بالتعبير الشفهي والكتابي، وفهم المنطوق والمكتوب قطبا أساسيا لتعلّمات هذه المرحلة. ويشمل هذا التعمّق أيضا المجالات الأخرى للمواد (التربية الرياضية، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، ومبادئ اللغة الأجنبية الأولى، الخ ...

- **الطور الثالث**، طور التحكّم في اللغات الأساسية:

إنّ تعزيز التعلّمات الأساسية - لا سيما التحكّم في اللغة العربية قراءة وكتابة، التعبير الشفهي والكتابي، ومعارف في مجالات أخرى من المواد مثل التربية الرياضية، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية، التربية المدنية – تشكّل الهدف الرئيس لهذه المرحلة.

فالكفاءات الختامية الدقيقة تمكّن من تقييم التعليم الابتدائي. ومن الواجب أن يبلغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة في تحكّمه في اللغات الأساسية درجة لا يمكن أن يعود إلى الأمّية بعدها.

ولاشكّ أنّ وضع جهاز للمعالجة البيداغوجية سيسهّل الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسّط، لأنّه لا ينبغي أن يشكّل هذا الانتقال مرحلة للتسرّب المدرسي في التعليم الإلزامي، ولا تحريضا على الإعداد السريع والمبكّر للامتحان. (المرجعية العامّة للمنهج).

أ. 3. 1 المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي

- ترسيخ التلميذ في قيم وطنه استكمالا للتربية ما قبل التمدرس ولتربية العائلية؛
- تحكّم التلميذ في اللغة العربية، وفي لعناصر الأوّلية لقواعدها التي تمكّن من القراءة والتعبير السليم شفهيّا وكتابة. ويشكّل هذا التحكّم - في وقت نفسه – مجموعة من كفاءات الموادّ والكفاءات العرضية الأساسية في المسار الدراسي للتلميذ، والذي ينبغي أن يصبح سريعا وسيلة تمكّن من تعلّم موادّ أخرى؛
- تحكّمه أيضا في اللغة الأمازيغية بالدرجة المحدّدة في المنهاج، واكتشاف ثقافتها من خلال المنتجات الفنّية والأدبية والصناعة التقليدية.

كما أُدرج في هذا المرحلة الابتدائية تعلّم أوّل لغة أجنبية والتي ينبغي أن تتحوّل بدورها أيضا إلى وسيلة للقراءة وللاطّلاع قبل الانتقال إلى التعليم المتوسّط؛

- في الرياضيات، على التلميذ أن يتحكّم في العمليات الحسابية، وفي مفهوم النسبة والتناسب، وفي المساعي الرياضياتية لحلّ المشكلات.

عند حلّ المشكلات، يكون قادرا على تنفيذ عمليات عقلية، مثل المقارنة، لفرز والتصنيف على أساس خصائص الأشياء. يجب أن يتحكّم في التقنيات الأساسية للحساب الذهني، وتحديد الترتيب القيم الكبرى قبل إجراء العملية.

كما يجب أيضا أن تُلقّن له المبادئ الأوّلية للحساب الحسّي الذي يمكّن من تقدير حجم كبر المكان والزّمن بالحدس، مع إمكانية فحصه بعد ذلك بالقياس. كما يمكنه أن يستخدم لغات رياضية أخرى: الرموز، التصاميم، التمثيلات البيانية البسيطة ...

وفي الهندسة يمكنه تحديد نقطة في مجال بياني مثل المخطّط التربيعي *quadrillage* ، معرفة الأشكال وخصائصها، ويعرف كيف يقيس وينجز خطوطا بسيطة بالمسطرة والمدور؛ يمكنه إنجاز بناءات باستخدام المقياس والتناظر.

- ينبغي أن يمكّن اكتساب الثقافة العلمية والتكنولوجية التلميذ من تنمية الملاحظة لديه، والفضول لإيجاد تفسير علميّ للظواهر الملاحظة، وأن يتحلّى بروح النقد المنطقي.

على التلميذ أن يبرز اهتمام بالتطوّرات العلمية والتكنولوجية، واحترام قواعد الأمن الأساسية عند ممارسته للأعمال اليدوية في لمدرسة أو خارجها.

في ميدان علوم الطبيعة الحياة، على التلميذ أن يبرز مسؤوليته تجاه البيئة والعالم الحيّ الصحّة. يجب أن يعرف الوظائف الكبرى للكائن الحيّ (الولادة، النموّ، التغذية، التنقّل ...) وتفاعلها الداخلي مع البيئة، ووضع التصنيفات البسيطة لها؛

- في ميدان التربية الفنّية، على المدرسة الابتدائية أن:
  - تنمّي لدى التلميذ الحسّ الفنّي باستخدام المعارف والمقاربة الحسّية للأشياء والأشكال الممثّلة،
  - تساهم في توازن الأشكال المختلفة للذكاء والإحساس،
  - تنمّي ذوق الإبداع؛
- تنمّي المدرسة الابتدائية التربية المدنيّة والخلقية المرتبطة بالقيم الوطنية التي تمنح روح المسؤولية، والالتزام الشخصي، وتذوّق العمل المنجز؛
- في المدرسة الابتدائية يبدأ التلميذ في اكتساب كيفية استعمال الحاسوب والتأقلم مع الوسط الرقمي*numérique*

أ. 3. 2 مكوّنات ملمح التعليم الابتدائي

❖ ميدان تكوين الشخصية

في نهاية التعليم الابتدائي يكون التلميذ:

➢ في مجال التأصيل الوطني

- عارفا مبادئ الانتماء للجزائر، وقادرا على التعبير عن احترامه للرموز التي تحملها؛
- عارفا مؤسّسات الأمّة الجزائرية، ومبديا تعلّقه بها؛

- مكتسبا معرفة واسعة عن التراث التاريخي، والجغرافي، واللغويّ، والثقافي، والديني للأمّة؛
- مشاركا في الحياة ضمن مجموعة من أقرانه (في العائلة، زملاء الدراسة، أطفال الحيّ ...)، ومؤدّيا أدوارا تقوم على المسؤولية والتضامن واحترام القواعد المشتركة؛
- قادرا على اتّخاذ مبادرات والمثابرة عليها.

➢ **في مجال التفتّح على العالم**

- واعيا بتعدّد البلدان، والحضارات والثقافات عبر العالم إلى جانب بلده وحضارته وثقافته؛
- عارفا بالمشاكل الإنسانية التي يعاني منها العالم (الفقر، لأمن، الصحّة، البيئة)، وبوجود المؤسّسات والهيئات الدولية المعروفة في محيطه، وله فكرة عامّة عن مهامّها.

❖ **ميدان الكفاءات العرضية**

➢ **كفاءات ذات طابع فكري**

في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ:

- ممارسة قدراته على الملاحظة والتصنيف، وضع السلاسل والفئات؛
- استعمال البرهان الاستقرائي والاستنتاجي؛
- العناية بحلّ مشكلات تناسب سنّه؛
- التعبير عن رأيه؛
- ممارسة فضوله وخياله وإبداعه؛
- ممارسة استقلاليته.

➢ **كفاءات ذات طابع منهجي**

في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ:

- تنظيم عمله وإنجازه بعناية؛
- الاندماج في مجموعة عمل والمساهمة في إنجاز المهام المشتركة؛
- القيام بتحاليل بسيطة بغر الفهم؛
- استخدام مساعي وترتيبات لإنجاز عمل معيّن.

➢ **كفاءات ذات طابع اجتماعي، شخصي وجماعي**

في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ:

- **على الصعيد الفردي**

- التساؤل عن دوره كراشد في المستقبل؛
- التساؤل عن إمكانياته، واهتماماته ومحفّزاته؛
- المبادرة، وممارسة المسؤولية في مدرسته؛
- تعلّم كيف يكون مستقلاّ؛

- المثابـــــرة؛
- المشاركة في النشاطات الفكرية والبدنية التي تساهم في ازدهار شخصيته وتنمية قدراته الكامنة؛
- اختيار أعماله الفكرية والبدنية قصد تطوير قدراته وبذل الجد اللازم؛

• **على الصعيد الاجتماعي الجماعي**

- معرفة القيم الاجتماعية والتشبّع بها؛
- تنمية تصرّفات التعاون التعاضد تناسب سنّه؛
- الاندماج في محيطه القريب (الحيّ، القرية، المدينة) والمساهمة في تنظيم نشاطات الكبرى؛
- المشاركة في المحافظة وحماية محيطه القريب؛
- المساهمة في حفظ الموارد الطبيعية، والقيام بأعمال لحمايتها.

➢ **كفاءات ذات طابع تواصلي**

في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ:

- التواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل؛
- التواصل بمختلف اللغات: الأدبية، الفنّية، والجسمية؛
- استعمال وسائل الإعلام والاتّصال لإرسال واستقبال الرسائل؛
- استغلال موارد تكنولوجيات الإعلام والاتّصال للتواصل مع أقرانه؛
- المشاركة في التبادلات في مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب، بحوار مسؤول وبنّاء.

❖ **ميـــدان المعـــارف**

في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ:

➢ **معارف علمية وتكنولوجية**

- التقدير الحدسي للأزمنة والأمكنة؛
- القيام بالحساب الذهني وإدراك الأبعاد؛
- الاستعمال البسيط مسعى التفكير المنطقي والصرامة الرياضية؛
- معرفة العالم الطبيعي، الحيّ والمادّي؛
- معرفة مسار الصنع التكنولوجي البسيط الموجود في حياته اليومية؛
- معرفة المفاهيم و والمسارات العلمية الابتدائية.

➢ **معارف لسانية (لغوية) وأدبية**

- الفهم، القراءة، الكتابة والتواصل باللغة العربية في وضعيات الحياة اليومية؛
- ممارسة اللغة العربية المناسبة لسنّه كأداة للإنتاج والإبداع الفكري في المجال الأدبي، العلمي، الفنّي والثقافي؛

- تعلّم اللغة الأمازيغية بصفتها بعدا يعبّر عن الثقافة الوطنية بكلّ أشكالها: اللساني، الفنّي والثقافي؛
- السعي إلى التحكّم في اللغة الأمازيغية تعبيرا عن التمسّك بجذوره التاريخية؛
- معرفة (من خلال النصوص) أسماء الكتّاب والأدباء الجزائريّين والمغاربيّين والعرب، وأدباء ذات شهرة عالمية.

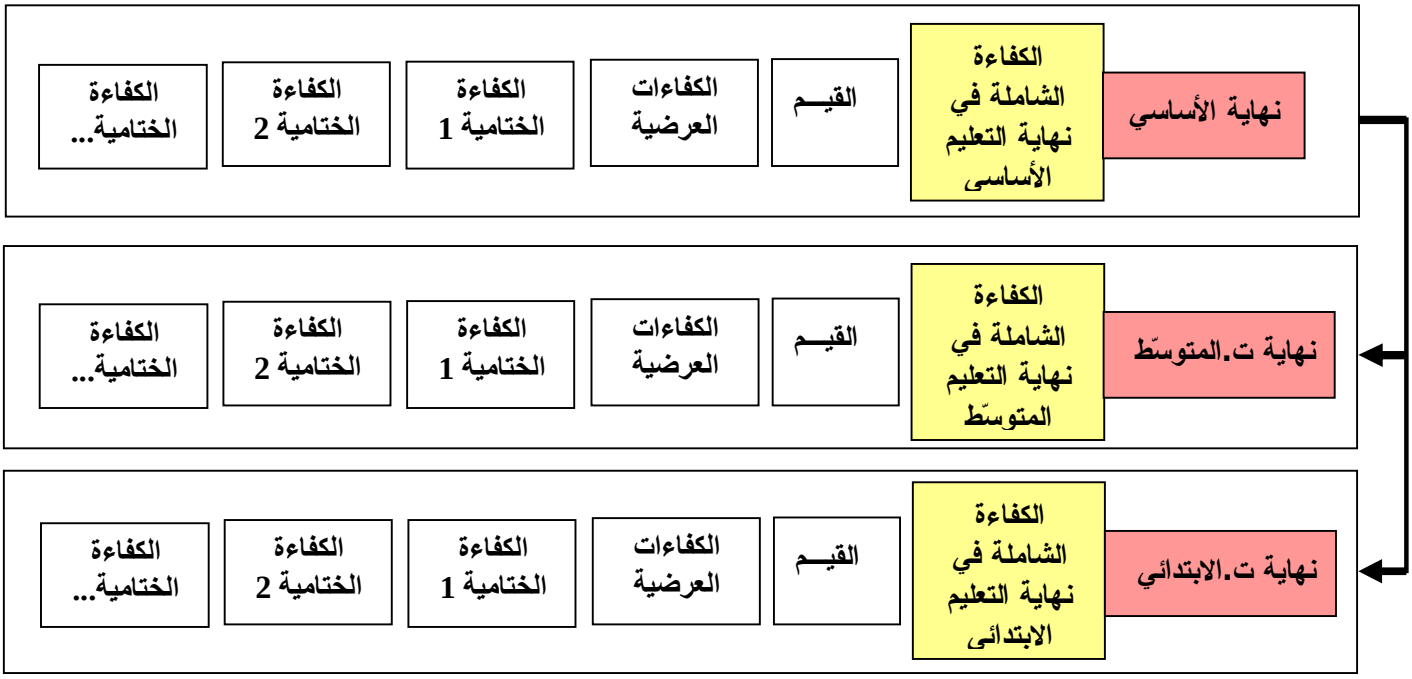
➢ **معارف اجتماعية وإنسانية**

- تنمية معارفه بالقيم الأخلاقية وممارسات الشعائر الإسلامية؛
- معرفة الجغرافيا، الأحداث والكبرى والتواريخ الهامّة للوطن، وربطها بالذاكرة الجماعية للشعب الجزائري؛
- فهم وشرح الأفعال المرتبطة بتاريخ المحيط القريب وجغرافيته؛
- فهم النشاطات الإنسانية في تكاملها وفي تعلّق بعضها ببعض؛
- التساؤل عن كيفية سير البيئة الاجتماعية والاقتصادية في المحيط الوطني وفهمها؛
- تنمية معارفه بمؤسّسات الجمهورية وهيئاتها، وكيفية عملها؛
- تنمية معارفه بالمؤسّسات الدولية الموجودة في الوطن، وعلاقتها بالسياق الوطني؛
- التساؤل عن قدراته واهتماماته، وعن النشاط المهني الذي يريد ممارسته مستقبلا؛
- معرفة قواعد الحياة المشتركة فيما يخصّ الحقوق والواجبات المعمول بها واحترامها؛
- معرفة حقوقه وواجباته الأساسية كمواطن، وآثارها على تنظيم الحياة المشتركة؛
- معرفة معنى الحرّية والاستقلال والمسؤولية على المستوى العملي.

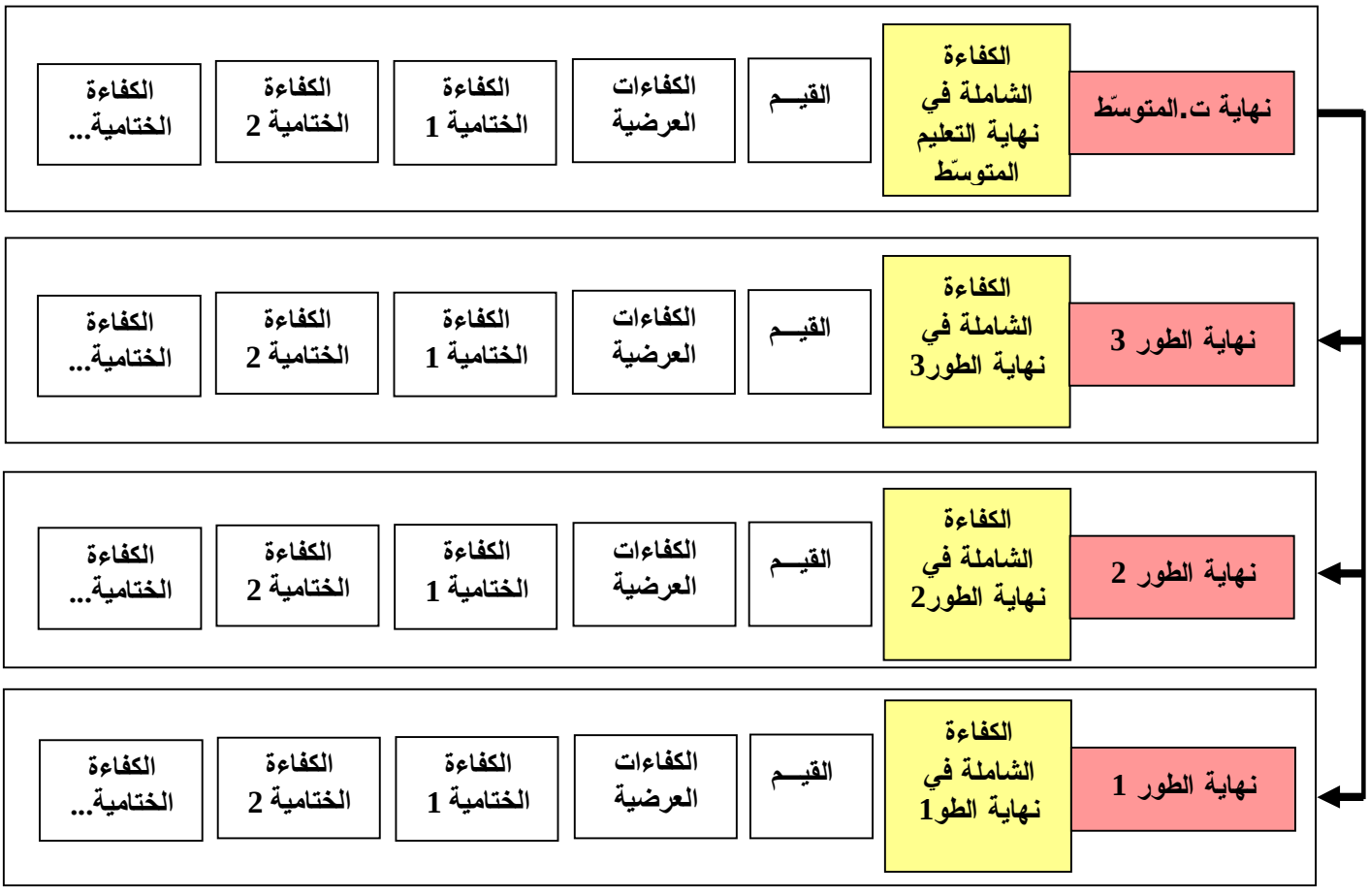
➢ **معارف ثقافية وفنّية**

- معرفة تاريخ الفنّ والفنّانين الكبار في الجزائر والمغرب العربي، وفي مناطق أخرى من العالم؛
- معرفة القواعد والتقنيات المستعملة في مجال الفنّ والرياضة؛
- تعلّم كيفية استخدام وسائل التعبير الفنّي لتنمية قدرته على الخيال والإبداع الفنّي بأشكاله: موسيقي، تشكيلي، وجسمي؛
- تنمية الحسّ والذوق الفنّي؛
- استعمال الموارد الفنّية لتنمية هويّته الثقافية، وبناء شخصية متّزنة، العناية بنفسه، تنمية قدراته وفعّاليته النفس – حركية والمعرفية والفنّية؛
- تحقيق تطلّعاته الفنّية، والعمل على تحقيق السعادة الفردية والجماعية.

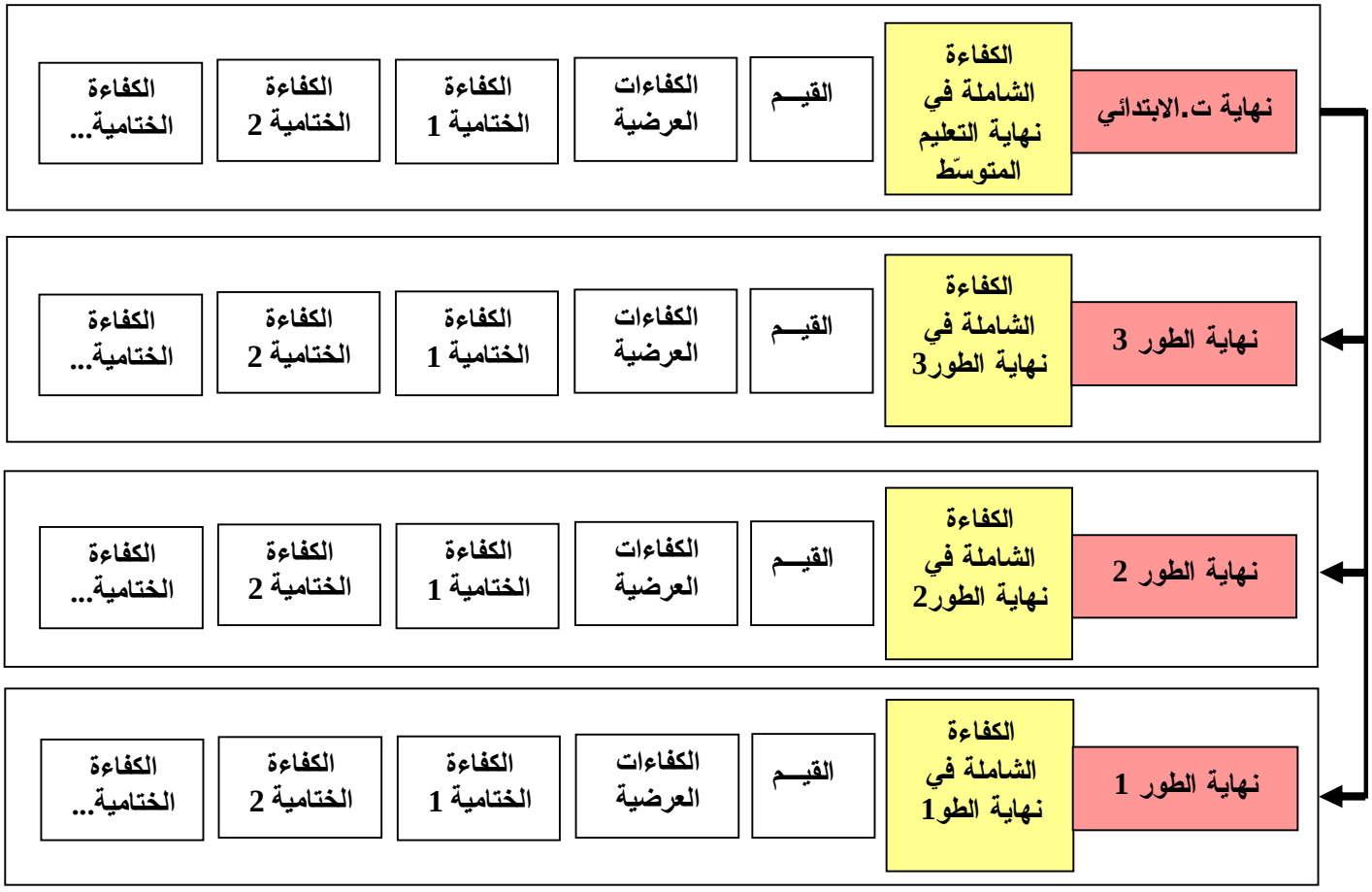
أ.4. ملمح التخرّج من المراحل التعليمية والأطوار حسب المرحلة التعليمية



ملمح التخرّج من أطوار مرحلة التعليم المتوسّط



ملمح التخرّج من أطوار مرحلة التعليم الابتدائي



نتحصّل على ملامح التخرّج من السنوات بالطريقة نفسها، وذلك بفكّ ملامح التخرّج من الطور.

أمّا ملامح التخرّج من التعليم الثانوي، فإنّ هيكلتها واحدة، وتكون مبنية على أساس ملامح التخرّج من التعليم الأساسي وامتدادا لها. كما تأخذ في الحسبان حاجات التعليم العالي فيما يخصّ الكفاءات التي ينبغي إرساؤها لدى التلميذ لتمكينه من مواصلة دراسته بعد البكالوريا.

3. ملامح التخرّج حسب مجالات المواد

❖ ملمـــح مجـــال اللغـــات

الأهداف المشتركة لتعليم اللغـــات

الكفاءة	النوعية	المجال	الوضعيات	المكانة
يجب إكساب التلاميذ كفاءة لغوية تمكّنهم من التواصل الناجع. (1)	الحدّ الأدنى الذي لا يقبل التراجع عنه.	- التعبير الشفهي والكتابي - التلقّي والتعبير	في وضعيات الحياة داخل المدرسة وفي الحياة اليومية أكثر تعقيدا، مع الأخذ في الحسبان مدّة الدراسة والوقت المخصّص، ومستوى إدراج اللغة	وفق المكانة التي أوكلها لها القانون التوجيهي للتربية. (2)

(1) تتمثّل كفاءة التواصل في التطبيق الفعال للمركبات التي يجب التحكم فيها خلال مرحلة التمدرس:

- **المركبة اللسانية** المتعلّقة بنظام اللغة: النحو والصرف، المفردات والأصوات؛
- **المركبة النفعية** المتعلّقة بالاستعمال الوظيفي لموارد اللغة من خلال انجاز وظائف لغوية، أفعال قولية مرتبطة بوضعيات تواصلية، وبأغراض استراتيجيات التواصل؛
- **المركبة الاجتماعية اللسانية** المتعلّقة بالاستعمال الاجتماعي للغة في محيطها الأصلي.

(*ينبغي تنمية هذه المركبة على وجه الخصوص في اللغة العربية واللغة الأمازيغية*).

ملاحظة: نميّـــز بين **بنية اللسان** و **بنية اللغة**، مع العلم أنّ القدرات اللغوية هي التي ينبغي تطويرها، وأنّ اللسان

عبارة عن أداة في خدمة اللغة.

(2) نستعمل كلمة: - "**مهام**" عندما يتعلق الأمر باللغة العربية واللغة الأمازيغية،

- " **وظائف**" عندما يتعلق الأمر باللغات الأجنبية.

ملمح التخرج من التعليم الأساسي: مجـــــال اللغـــــــات		
مجال القيم والمواقف	الهوية الجزائرية (1)	• إيقاظ شعور الانتماء إلى وطنه الجزائر وأمّته؛ • يعتز ويقدّر مكوّنات الهويّة الجزائرية ويحترم رموزها؛ • ينمّي القيم الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الجزائرية من خلال النصوص اللغوية؛ • يعتـــزّ بلغـــتيه الوطنيتـــين.
	الضمير الوطني (2)	• يرقّي شعوره بالانتماء للأمة إلى مستوى الوعي(الضمير) الوطني باقتناعه بوحدة الانتماء والمصير المشترك للأفراد والمجموعات الوطنية المكونة للأمة؛ • يحافظ على الرموز الوطنية ويدافع عنها؛ • يتبنّي التصرّفات المرتبطة بقيم الوطن وأخلاق الأمّة؛ • يتحلّى بالأخلاق الدينية والمدنية للوطن والأمّة؛ • يقتنع بضرورة الحفاظ والدفاع على انسجام الأمة وحدود الوطن؛ • يمتن الصلة بالتراث الفكري و اللغوي و الأدبي للأمة الجزائرية؛ • يعي قيمة المنجزات الأدبية والفكرية للأمّة ومساهمتها في التراث العالمي. • يعتزّ بعلماء الأمّة وأدبائها؛
	المواطنة (3)	• يتحلّى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي والصدق في التعامل؛ • يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحيّ أو القرية؛ • ينتهج أساليب الاستماع والحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكالهما.
	التفتح على العالم (4)	• يبدي فضوله الفكري والعلمي؛ • يتفتّح على الآداب الإقليمية والعالمية؛ • يتفتّح على اللغات الأجنبية والثقافات الأخرى؛ • يتقبّل الاختلاف، ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين؛ • يحترم ثقافات وحضارات العالم؛ • يحبّ التواصل والتبادل مع الغير؛ • يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكّنه من فهم عصره وبناء مستقبله.
مجال الكفاءات العرضية	طابع فكري (5)	• يعبّر مشافهة وكتابة بلغة سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية لإبداء الرأي والتبرير؛ • ينمّي لديه حبّ القراءة والمطالعة؛ • يتحكّم في طرائق القراءة، ويعرف أنواع النصوص القرائية؛ • ينمّي قدرته على كتابة وتحليل مختلف أنواع النصوص وفهمها وإبداء الرأي فيها؛ • ينمّي مواهبه اللغوية والأدبية والنقدية الإبداعية؛ • ينمّي قدراته التعبيرية-مشافهة وكتابة- بإنتاج نصوص تحترم خصائص الوضعية وسلامة اللغة. • يعتني بما يتلقّاه من معلومات حفظا واستخداما وتبليغا؛

	طابع منهجي (6)	• يحدّد استراتيجيات القراءة وفق خصائص الوضعية؛ • يوظف قواعد بناء النصوص والانسجام والمقـــروئية؛ • يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها في التعبير الشفهي والكتابي؛ • يحسن استخدام الزمن وتسييره؛ • يحسن تخطيط العمل والنشاط؛ • يحسن تقنيات التلقّي وتسجيل الملخّصات؛ • يحسن استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال، ويستثمر مواردها المختلفة.
	طابع تواصلي (7)	• يستعمل الأساليب المناسبة للوضعية التواصلية؛ • يوظف الأدوات اللغوية(محسّنات بديعية وصور بيانية)المناسبة للمقام في تعبيره الشفوي والكتابي؛ • يحسن الاستماع والردّ عن الأسئلة الموجّهة له؛ • يحسن تكييف كلامه مع متغيّرات الوضعية التواصلية؛ • يحدّد معيقات التواصل ويتخلّص منها.
	طابع شخصي واجتماعي (8)	• يتحلّى بالاستقلالية وروح المبادرة والمسؤولية؛ • يصدر أحكاما نقدية موضوعية؛ • يعتمد الإقناع والحجة في تبرير مواقفه؛ • ينمّي حسّه الفنّي، وذوقه الأدبي الجمالي؛ • يفتخر بالمنجزات الأدبية والفكرية للأمّة؛ • يبدي اهتماما بالأعمال الأدبية والندوات الفكرية، ودور الثقافة الوطنية؛ •يعرف نفسه، يثق فيها ويتكفّل بها؛ • يستثمر المعلومات المناسبة لتحقيق مشروعه الشخصي والمهني؛ • **يتحلى بروح المبادرة والإبداع الأدبي.**
المعارف (9)		**تملأ من قبل المجموعات المتخصّصة**

❖ **ملمح مجال العلوم والتكنولوجيا**

ملمح التخرج من التعليم الأساسي: ميدان العلوم والتكنولوجيا		
مجال القيم والمواقف	**الهوية الجزائرية 1**	▪ يتمثل التعاليم الإسلامية التي تحث على العلم والمعرفة. ▪ يعمل على ترسيخ البعد العلمي والتكنولوجي في الثقافة الوطنية ▪ يتشبع بالموروث العلمي والتكنولوجي الوطني.
	الضمير الوطني 2	▪ يعتز بانتمائه للجزائر ▪ يهتم بالمساهمات العلمية للعلماء الجزائريين والعرب والمسلمين ويسعى إلى توسيع انتشارها والاستدلال بها. ▪ يبدي انشغاله بالإشكاليات المطروحة في المجتمع . ▪ يحسّ بالمسؤولية اتجاه القضايا المرتبطة بالصحة والمحيط والتوازنات الكبرى
	المواطنة 3	▪ يحترم أراء الآخرين والأطروحات ذات الطابع العلمي. ▪ يتبنى المعايير العلمية التي تمكنه من تثمين و احترام حقوق الإنسان. ▪ يتحلى بروح المسؤولية اتجاه المحيط والبيئة و الطبيعة. ▪ يستغل الثروات الطبيعية بوعي وعقلانية محترما المقاييس المعتمدة في الوطن. ▪ يحافظ على الممتلكات العامة والخاصة . ▪ يحترم الملكية الفكرية. ▪ يلتزم بقواعد العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون واحترام الحياة. ▪ يحترم ويدافع عن مبادئ التنمية المستدامة للمحافظة على حظوظ الأجيال المقبلة
	التفتح على العالم 4	▪ يعزز قيمه الوطنية بمدها بالقيم المتعلقة بحقوق الإنسان وحماية البيئة والأرض على المستوى العالمي. ▪ يطلع على التراث العالمي و يستفيد من الاكتشافات العلمية. ▪ يستعمل الترميز العالمي. ▪ يُقبل على استعمال الوسائل العصرية والتكنولوجية فيما يضمن التنمية المستدامة. ▪ يثمن في مسعى تدريجي ثقافة مجتمع المعرفة ويتبنى قواعد استهلاك مناسبة.
مجال الكفاءات العرضية	**طابع فكري 5**	▪ يلاحظ ويستكشف ويحلل ويستدل منطقيا. ▪ يمارس الفضول العلمي والفكر النقدي والتخيل والسلوك الإبداعي. ▪ يحل وضعيات مشكلة. ▪ يتحكم في استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال. ▪ يمارس سلوك العمل المستقل لتوسيع ثقافته العلمية وللتكوين الذاتي طوال الحياة. ▪ يتعرف على امتدادات المكتسبات العلمية في الميدان الاقتصاد وتأثيرها على واقع عالم الشغل وطبيعة المهن. ▪ ينمذج وضعيات للتفسير والتنبؤ وحل مشكلات.

	طابع منهجي 6	▪ ينظم عمله بدقة و إتقان مستعملا طرق العمل الفعالة في التخطيط وجمع المعلومات و تسيير المشاريع وتقديم النتائج. ▪ يحضر وينجز التجارب. ▪ يعد إستراتيجية ملائمة لحل وضعيات مشكلة.
	طابع تواصلي 7	▪ يستعمل مختلف أشكال التعبير: الأعداد والرموز والأشكال والمخططات والجداول ▪ يعبر بكيفية سليمة ويبرر بأدلة منطقية. يكيف استراتيجيات الاتصال وفق متطلبات الوضعية.
	طابع شخصي واجتماعي 8	▪ يتخذ سلوكا عقلانيا في مواجهة الظواهر الطبيعية. ▪ يبذل الجهد للقيام بعمله بدقة وصدق ومثابرة وإتقان. ▪ يتحلى بالواقعية وبالحس الأخلاقي في تعامله مع الغير. ▪ يحترم قواعد الأمن والنظافة والبيئة والقواعد الصحية. ▪ يثمن قيمة العمل ويحترم الملكية الفكرية.
المعارف 9		**يملأ من قبل المجموعات المتخصّصة**

❖ **ملمح مجال العلوم الاجتماعية**

ملمح التخرج من التعليم الأساسي: ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية		
مجال القيم والمواقف	**الهوية الجزائرية (1)**	• يحترم المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية، ويتبني مواقف وسلوكات إيجابية إزاءها. • يتمسك بمكونات الهوية ومقومات الشخصية الوطنية. • ينمي الوعي بالهوية الوطنية من خلال التعرف على التنوع الثقافي واكتشاف تجذره التاريخي والجغرافي والاجتماعي .
	ضمير الوطني (2)	❖ يتعرف و يحترم المؤسسات والرموز الوطنية ويلتزم بحمايتها والدفاع عنها؛ ❖ يعتز بالانتماء إلى الوطن ويتفانى في الحفاظ على وحدته؛ ❖ يقدر أهمية التراث المادي والتاريخي والجغرافي والثقافي والديني للأمة ويعمل على حمايته وتطويره. ❖ يمتن ويقوي تمسكه بوطنه ومجتمعه
	الموطنة (3)	• يشارك بفعالية في الحيات الديمقراطية؛ • يتحلي بروح المسؤولية؛ • يحترم الغير؛ • يتحلي بروح المبادرة ورح التضامن • يقدر إطار الحياة ويتصرف بوعي فيما يخص حماية المحيط والبيئة . • ينتهج أساليب الحوار في معاملاته مع الآخرين وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكالهما
	التفتح على العالم (4)	•يقدر مكانة الجزائر في المحافل الدولية. •يتفتح على الحضارات والثقافات الأخرى بما يمكنه من فهم و مسايرة عصره . • يقدر دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في تسيير شؤون العالم ويعي علاقتها بالحياة الوطنية تأثيرا وتأثرا يتقبل الاختلاف وثقافات الشعوب الأخرى و العيش مع الآخرين ، ويعمل على التواصل والتعامل السلمي معها • يستفيد من تجارب المجتمعات الإنسانية ويستخلص منها الدروس والعبر بما يمكنه من فهم عصره وحسن التصرف فيه . •يكتسب الأنماط الفكرية التي تسمح له بعقلنة النشاطات والتجارب الإنسانية في فائدة مجتمعه ومجتمعات أخرى. •يكتسب من المواد الاجتماعية ثقافة تمكنه من المساهمة في تسيير أزمات وحل مشكلات في محيطه الاجتماعي • يفهم الأسس والقواعد المنظمة لمواد العلوم الاجتماعية . • يبني المفاهيم الخاصة بالمواد الاجتماعية بشكل تدريجي (الأولية منها و التصنيفية الارتباطية) •يقرأ النصوص و يستقرئ السندات الأخرى ليستخلص منها ما يمكنه من بناء المعرفة. •يمارس الفكر النقدي ويصدر أحكاما موضوعية . •يتعرف على امتدادات مكتسباته من المواد الاجتماعية في المحيط الاجتماعي •يتعلم التاريخ الوطني بمختلف مراحله . •يحلل السندات بما فيها النصوص ليستخلص منها النتائج المنتظرة

مجال الكفاءات العرضية	**طابع فكري (5)**	• يوظف مكتسباته المعرفية في انجاز المشاريع وحل المشكلات • ينمي قدرته على الملاحظة والتحليل والتفكير المنطقي انطلاقا من معلومات مستقاة. • يـــبحث عن المعلومات من مصادرها ، يحللها ويبدي رأيه فيها..
	طابع منهجي (6)	• يطبق منهجية سليمة في استقراء وتحليل الوثائق السندات.التي تخص المادة • يتحكم في انجاز مختلف أشكال التمثيل البيانية وصياغة الفرضيات وتجريبها . • يتحكم في الاستعمال السليم للطرق العلمية لتقصي مختلف أنواع سندات مادة العلوم الاجتماعية قصد جمع المعلومات واستثمارها . • يحسن استقراء المعطيات المجتمعاتية والمناخية والاقتصادية ...ذات الدلالة.
	طابع تواصلي (7)	• يستعمل تكنولوجيات الإعلام والاتصال ويستثمر مواردها المختلفة في اكتساب المعرفة من مصادرها والانخراط في مجتمع المعرفة مساهما في تنميتها . • يوظف أدوات ولغة المادة بكل سليم ليصيغ المضامين قصد التعبير الشفوي والكتابي. • يشرح مسعاه في اتصال شفوي أو كتابي.
	طابع شخصي واجتماعي (8)	• يتحلى بالاستقلالية وروح المبادرة و التضامن • يصدر أحكاما موضوعية؛ • يعتمد الإقناع والحجة في تبرير مواقفه • يبدي الالتزام ويتحلى بروح المسؤولية. • ينمي حسه النقدي، و يبدي سلوكا إيجابيا اتجاه الذات والآخرين. • يكتسب الوعي بالمحيط القريب والبعيد. • يحترم إطار الحياة ويحمي البيئة؛ • يبدي سلوكا إيجابيا تجاه النشاط او العمل المقترح ويثابر على تكوينه الذاتي. • يمارس الشعائر الدينية بوعي وتوافق مع التعاليم الإسلامية. • يعي مستقبله ويبني مشروعا حياتيا . • يستثمر المعلومات المناسبة لتحقيق مشروعه الشخصي والمهني . • يتحلى بروح التعاون والعمل الجماعي والصدق في التعامل .
المعارف (9)		**يملأ من قبل المجموعات المتخصّصة**

ملامـــح مجـــال الفنون الرياضة البدنية

ملمح التخرج من التعليم الأساسي: مجال الفنون والرياضة البدنية		
مجال القيم والمواقف	الهوية الجزائرية (1)	ـ يعزز الانتماء إلى الهوية الجزائرية بالتشبع بالمعالم الثقافية والفنية والموسيقية والرياضية الوطنية.
	الضمير الوطني (2)	ـــ ينمي الوعي بالهوية الثقافية الوطنية من خلال إدراك التنوع الثقافي للأمة الجزائرية وتجذره التاريخي والجغرافي والاجتماعي. ـــ يعتز بتراثه الفني و الثقافي و يحافظ عليه ويحميه.
	المواطنة (3)	ـــ ينمي مواقف و سلوكات تساهم في جمال البيئة الطبيعية و الحضرية و حمايتها، وفي بعث الحياة الثقافية،و التمسك بالميراث و التراث الثقافي والحضاري.
	التفتح على العالم (4)	ـ يدرك الأهمية الحضارية للمنتوج الثقافي والفني ومدى مساهمته في إثراء التراث العالمي. ـــ يتقبل ثقافات الشعوب الأخرى، و يعمل على التواصل والتعامل معها.
مجال الكفاءات العرضية	طابع فكري (5)	ـــ يتحكم في الأسس والقواعد المنظمة للعمل الفني و الرياضي. ـــ يجد الحلول المناسبة للمشكلات. ـــ ينجز مشاريع فردية وجماعية باستعمال الوسائل المناسبة؛ يقرأ ويفهم إنتاجات الرسائل المرئية والسمعية، و الحركية.
	طابع منهجي (6)	ـــ يبني إستراتيجيات إبداعية فنية ورياضية وفق مخطط تدريجي. ـــ يستغل تكنولوجيات الإعلام والاتصال في أعماله الفنية.
	طابع تواصلي (7)	ـــ يبلغ الخبرات والأحاسيس والمشاعر الذاتية المتعلقة بالأساليب التعبيرية التشكيلية، الصوتية والحركية ويعبر عنها بمصطلحات مناسبة. ـــ يتواصل بمختلف الوسائل الفنية و الحركية.
	طابع شخصي واجتماعي (8)	ـــ يتذوق المنتوج الثقافي والفني. ـــ يدافع عن الآراء المتعلقة بالإنتاجات و الظواهر الفنية و البدنية. ـــ يؤكد هويته الفنية بتوظيف موارده الثقافية والفنية و البدنية. - يثق بنفسه و يقدر ذاته تقديرا إيجابيا. - يبذل الجهد ويغالب النفس ويتمسك دائما بروح التفوق وربح الرهانات. ـــ يحقق طموحاته الفنية الثقافية و الحركية من أجل بلوغ السعادة الفردية والجماعية. ـــ ينجز أعمال فردية و يساهم في الأعمال الجماعية لتنمية روح الإبداع و الابتكار. - يستعمل موارده في المجال الفني الرياضي لتقوية صحته البدنية والذهنية وحماية التوازن الشخصي.
المعارف (9)		يملأ من قبل المجموعات المتخصّصة

V . توجيهات حول مناهج المواد

التقويـــم:

1. تعريفه وأنواعه: يعرّف التقويم بصفة عامّة، على أنّه **مسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم** أو تقديم توضيحات **لاتّخاذ قرارات.**

يمكّن التقويم المؤسّسة التعليمية من ضبط التمدرس بتسيير التدفّقات بوساطة الانتقال من قسم إلى آخر، وبوساطة الامتحانات. هذه وظيفتها العادية، ووسيلة الإعلام تتمثّل في العلامات الممنوحة ومعدّلات القسم، حيث يكون كشف النقاط أو الدفتر المدرسي بمثابة الأدوات الإعلامية بالنسبة للإدارة، والأولياء والتلاميذ أنفسهم.

كما يمكن أيضا أن تكون المؤسّسة التعليمية في حاجة إلى التقويم قصد تسيير وتحسين نوعية التعليم ومردوده

عن طريق تقويم وطني، حيث تتعرّض هذه التقويمات للتعلّمات، والمناهج، والكتب المدرسية، بل حتّى سير المؤسّسات التعليمية، والمؤسّسة المشرفة في حدّ ذاتها أحيانا.

لكنّ التقويم (زيادة عن وظيفته القانونية والاجتماعية) له هدف آخر يتمثّل في تسيير التعلّمات الفردية وتحسينها؛ وهي وظيفة بيداغوجية أساسا تهدف إلى اتّخاذ قرارات تتعلّق بتعلّم كلّ تلميذ.

والقانون التوجيهي للتربية يدعو في ديباجته إلى« عدم الاكتفاء بتقديم تربية واحدة للجميع، بل لا بدّ من التطلّع إلى منح أفضل تربية لكلّ واحد».

فالتقويم إذن هو البحث عن معلومات موجّهة إلى مختلف المستعملين: التلاميذ أوّلا، المدرّسون، الأولياء، الإدارة المدرسية، المجتمع... قصد اتّخاذ قرارات، اقتراح نشاطات تعلّمية أو تدعيمية أو علاجية، منح شهادة دراسية أو اعتماد كفاءات مكتسبة، تغيير طرائق وأساليب تعليمية ...

ويتولّد عن هذا التعدّد في المستفيدين من التقويم (نظرا لاختلاف طبيعة المعلومة المنتظرة من كلّ واحد) أوّل صعوبة أساسية تتمثّل في: عدم التلاؤم في غالب الأحيان (والتناقض أحيانا) بين المعلومات المقدّمة لهذا وذاك،لأنّها مؤسّسة على منطق مختلف،ولأنّها تتعلّق بطبيعتها بنماذج مختلفة من العلاقات البيداغوجية.

إنّ الممارسة البيداغوجية للتقويم تقتضي أشكالا أخرى من التقويم الصفّي يرتكز أساسا على تعلّم التلميذ وتقدّمه.، لكن، إن أردنا أن يكون **استخدام المعلومة مختلفا** من مستعمل إلى آخر، فإنّ ذلك يقتضي وسائط معلوماتية أخرى أكثر توضيحا من كشف النقاط المدرسي.

ولا ينبغي أن يقتصر التقويم على شكله التحصيلي والاجتماعي الإشهادي (التتويج بشهادة)، بل يجب أن يكون مسارا مدمجا لضبط التعليم، ومسارا لمعالجة التعلّمات الفردية للتلاميذ.

تعتبر المقاربة بالكفاءات **التقويم** – لا سيما التكويني – **جزءا لا يتجزّأ من مسار التعلّم.** وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التعلّمي للتلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدرّس عن طريق المعالجة التربوية. وهي تقتضي بطبيعة الحال تمايزا بيداغوجيا، أي القدرة على استخدام وسائل التعليم والتعلّم متنوّعة، تأخذ في الحسبان تنوّع التلاميذ، وتمكّنهم من السير نحو النجاح التربوي عبر مسالك مختلفة، لأنّ الغاية الأساسية لوجود التقويم الصفّي هي إرشاد وتيسير تقدّم كلّ تلميذ في تعلّماته.

وأمّا **التقويم الإشهادي**، فإنّه يهدف إلى تقديم حصيلة عن تنمية الكفاءات النهائية التي حدّدها منهاج السنة أو المرحلة. وإضافة إلى اعتباره النتائج «غاية في حدّ ذاتها»، فإنّه (إذا ما تمّ تحليلها وتفسيرها) يهتمّ أيضا بالمسارات والاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوّة، ويلقي **نظرة عاكسة** على ما حقّقه التلميذ خلال الوقت المسخّر للتعلّم، و**نظرة أخرى استكشافية** على تقدّم هذه التعلّمات نفسها.

ويتمّ التقويم الإشهادي في نهاية التعلّم، ويهدف إلى تحضير قرار إداري ورسمي تتّخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ: الترقية، الترتيب، ...الخ.

والتقويم في المقاربة بالكفاءات لا تعمل على تكديس المعارف، بل تقوم بتحويلها إلى معلومات ومعارف حيّة قابلة للتحويل، لأنّ ما يدلّ على النجاح يتميّز بنوعية الفهم، ونوعية الكفاءاتّ التي تمّت تنميتها، ونوعيـــة المعارف التي بُنِيت، وليس بكمّية المعلومات المخزّنة في الذاكرة.

ويستخدم التقويم التشخيصي كلّما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات أيّ عملية من العمليات التربوية:

- يكون في بداية حصّة تعليمية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية في الحصّة الموالية؛
- ويكون في نهاية حصّة تعلّمية لتحليل وتفسير النتائج بهدف ضبط وتعديل التعليم والتعلّم، لذلك فهو جزء من التقييم التكويني؛
- ولمّا كان التقييم ذا طابع تحليلي، فإنّه يمكن أن يُجوى في نهاية السنة لاستكمال النتائج السنوية أو رفعها لتسهيل التوجيه وتحسينه.

2. مساهمة التلميذ في تقويم نفسه

يهدف التكوين على التقويم الذاتي إلى جعل التلميذ مستقلاّ، كما يساهم أيضا في تحقيق« العقد التعليمي » : التلميذ يعلم **ما** قُيّم عليه، **لماذا** قيّم، **كيف** قيّم؛ فيصبح التقويم بذلك قابلا « للتفاوض» ، أي يتقبّـــل التلميذ القرارات التي تمّ التفاوض بشأنها، ويتحفّز من جديد لتنفيذ التعليمات. وبذلك، فإنّ إشراك التلاميذ في تحليل أعمالهم وتقويمها يكتسي أهمّية بالغة، وأنّ **التقويم المشترك** (التقويم المقارن للمدرّس والتلميذ) و**التقويم الذاتي** هدفان من أهداف التعلّم يجب اعتبارهما كفاءتان ينبغي اكتسابهما.

3. تصوّر آخر للتقويـــم

ليس مسعى التقويم مستقـــلاّ عن الاختيارات المنهجية والبيداغوجية المؤثّرة في مساعي التعلّم:

- على الصعيد المنهجي، بناء المناهج على المقاربة بالكفاءات؛
- على الصعيد البيداغوجي، تأثّر مساعي التعلّم بالبنيوية الاجتماعية وإعطائها الأهمّية لحـــلّ المشكلات.

وتقويم الكفاءات معناه:

- **معرفة سلوكية** لحلّ وضعيات مشكلة عندما نستخدمها في تعلّم التلميذ، إذ لا يتعلّق الأمر بتقويم المنتوج لمنح شهادة فحسب، بل هو تقويم لمسارات الإنتاج أيضا قصد إجراء علاج بيداغوجي، أي تقويم أمور لا تشاهد مباشرة ينبغي إبرازها بشتّى الطرائق، مثل ملاحظة المحاولات على كرّاس المسوّدة، نشاطات التحوّل المعرفي التي ترتكز على التحدّث مع التلميذ، أو أي وسيلة بحث أخرى؛

- **القدرة على التجنيد** الخاص للمعارف المكوّنة على شكل كفاءات (معارف تصريحية، معارف إجرائية، معارف شرطية أو منفعية)، وسِيَر وسلوكات مرتبطة بالمواقف المتعلّقة بخصوصيات المشكل المراد حلّه.

ويكون التقويم لأهمّية اختيار الموارد واستخدامها، وعلاقتها بخصائص الوضعية المشكلة المطروحة للحلّ،

وهي الميزة الأساسية لهذا التقويم عن التقويم التقليدي الذي يقيّم بصفة منعزلة المعارف التصريحية دون أن يعتبرها موارد ينبغي تجنيدها في الوضعيات المعقّدة التي تدمجها وتمنحها معنى.
وهذا لا يعني أنّ المدرّس لا يتفقّـــد المكتسبات فرديّا، مثل: قاعدة من القواعد، قانون علميّ أو صيغة، معارف ضرورية لفهم مبدأ أو فكرة ... لكنّ هذا النشاط المتكرّر ينبغي اعتباره كنشاط للمراقبة، ولا ينبغي أن يؤثّر كثيـــرا على الحكم الذي يصدره المدرّس على التلميذ، لأنّ التقويم يسع المراقبة ويشملها، لكنّه لا يكتفي بها. ولكون التقويم يندرج في نظام دائم التطوّر (مهما كانت الطبيعة)، فإنّه **يفضّل النوعية عن الكمّية**، وذلك قصد فهم كيفية التطوّر.

4. أدوات التقويم: الوضعية الإدماجية

في نظام مبني على المقاربة بالكفاءات، ينبغي أن يكون نظام التقويم منصبّا على الموارد الضرورية لاكتساب الكفاءات الخاصّة بكل مادة تعليمية والكفاءات العرضية (الأفقية) والتحكّم فيها:

- المعـــارف؛
- المهـــارات؛
- السلوكـــات.

ينبغي أن نولي اهتماما خاصّا لكلّ ما من شأنه أن يعمل على إدماج المعارف، إذ أنّ مثل هذا التحكم يبقى مطلوبا أكثر فأكثر، وذلك لثلاثة أسباب على الأقلّ: أوّلا، كلّما كانت المعارف مدمجة، كان التحكّم في المفاهيم القاعدية أفضل، ومن ثمّة تلتحم المعارف الجديدة التي تتطلّبها التربية المتواصلة التحاما أفضل.

يوفّـــر تقويم الوضعيات الإدماجية فوائد عدّة، منها:

- قياس درجة التحكّم في الموارد أو المفاهيم والترتيبات؛
- تقويم المساعي، والطرائق، والمسارات المتّبعة؛
- تقويم السلوك (مواقف وتصرّفات)؛
- مراجعة المعارف المكتسبة في سياقات أخرى؛
- الوعي بدرجة التعقّد؛
- التوعية بالأبعاد الأخلاقية وما بين الأشخاص؛ وهي أبعاد ينبغي أن تكون موضوع تعلّم أيضا.

إذا كان تقويم المعارف يجري منعزلا، فإنّ **تقويم الكفاءة لا يمكن أن يكون إلاّ داخل وضعية إدماجية** تربط مجموع مكوّنات الكفاءة.

ومن البديهي إذن أن يكون هذا البعد الإدماجي موضوع تعلّم، فيتعلّم التلميذ أوّلا الإدماج أثناء التعلّم بالعمل على وضعيات إدماجية، ونعتبر مكتسبا من المكتسبات قد أُدْمِج إذا أصبح التلميذ قادرا على توظيفه من جديد في وضعيات من نفس العائلة ومن نفس المادّة، ثمّ بشكل أوسع في عائلة من الوضعيات تنتمي إلى مجال من الموادّ؛ مع العلم أنّ أفضل إدماج هو الذي يحقّق وحدة المعرفة على المستوى المنهاجي *curriculaire* .

5. أدوات الإعـــلام

إنّ الحكم على أداة من الأدوات الإعلامية بالمفيدة، يكون عن قدرتها على نقل المعلومات المنتظرة منها. لكنّنا على يقين أنّ كشف النقاط المدرسي الحالي لا يلبّي حاجات كلّ المستعملين له، لأنّه يقدّم معلومات ملخّصة ومختصرة جدّا، لا يدلّنا على طبيعة القرار الذي سيُـتّخذ وأهمّيته في ما يخصّ ضبط التعليم أو معالجة التعلّمات.

ينبغي أن نشير هنا إلى أنّ الأدوات التقليدية، مثل: كرّاس القسم الذي يدلّ على التقدّمات التي يحرزها التلميذ، كرّاس المداومة الذي يمكّن من معرفة موقعه بالنسبة لزملائه، كرّاس الفروض الشهرية الذي يدلّنا على نوعية إدماج التعلّمات، كلّها أدوات لا زالت مفيدة (ولو أنّها غير كافية)، شرط أن تُستغلّ بصفة التقويم البيـــداغوجي الذي يؤدّي إلى اتّخاذ قرارات الضبط والمعالجة. ولا غرابة أن نجد في أيّـــمنا هذه بعـــض المدرّسين المتبصّرين مازالوا يستعملون هذه الأدوات.

يمكن أن نعتبر دفتر المتابعة *portfolio* بمختلف أشكاله (متابعة التعلّمات، التمثّلات، التقويم) كنسخة متطوّرة لهذه الأدوات.

6. آثار التقويم على تحرير المناهج

لا يمكن أن تقوّم أهداف التعليم وأهداف التعلّم إلاّ إذا كانت صيغت صياغة **قابلة للتقويم**، أي يمكننا أن **نضع لها معايير.**

والتساؤل المطروح عند صياغة الأهداف – مهما كانت طبيعتها (كفاءة، معارف، مساعي وترتيبات، تصرّفات...) – هو معرفة:

- هل المدرّس قادر على إدراك الهدف في المنهاج وترجمته واستعماله لتحقيق **تعليم متفـــرّد ؟**
- هل يتمكّن المدرّس من تقويمه على أساس صيغة دقيقة تمكّنه من بنا **معايير تقويمه ؟**

7. وتيرة التقويمات

إذا كانت رزنامة التقويمات الرسمية تحدّدها وزارة التربية الوطنية، فإنّ تواريخ التقويمات البيداغوجية يحدّدها توزيع التعلّمات؛ أي أنّ: التقويم يمكن أن يكون على شكل مراقبة سريعة ترافق التعليم لتفقّد آنيّ، أو على شكل نشاط مركّب يحدّده برنامج عمليّة اكتساب الكفاءات وفترات التعلّم.

8. شبكة التقويـــم

لتمكين المدرّسين من إنجاز تقويمات قي أقسامهم، ينبغي اقتراح شبكات التقويم وإدراجها في الملحق:

- شبكة تحتوي على معايير التصحيح؛
- شبكات ملاحظة ومتابعة:
  - التلميذ،
  - القسم؛
- بيانات تتعلّق بالفترة الانتقالية.

ملاحظة : انظر الشبكات المقترحة في الملحق 2

VI. توجيهات تتعلّق بالوسائل التعليمية

إنّ اختيار الوسائل التعليمية للاستعمال الجماعي أو الفردي تحدّده الاختيارات المنهجية والبيداغوجية:

1. تتطلّب المقاربة بالكفاءات وسائل بيداغوجية من نفس المبدأ؛
2. تتطلّب المقاربة البنيوية والبنيوية الاجتماعية في التعلّم تطبيق مسعى حلّ المشكلات التي تجنّد التلاميذ في النشاطات الفردية وفي النشاطات داخل الأفواج أيضا.

والمبدأ العام هو إعطاء التلميذ الوسائل الضرورية التي تمكّنه من بناء تعلّماته وتسييرها وتقييمها باستقلالية نسبية وفق سنّه، وكفاءاته، ومصالحه ومحفّزاته.

إنّ إنجاز الكتب المدرسية على أساس الكفاءات المسطّرة في المناهج، وكذا إنجاز نشاطات التعلّم انطلاقا من الوضعيات المشكلة، ينبغي أن يلهم معدّي هذه الكتب. ويجب أن تمكّن الوسائل التعليمية المناسبة للمادّة – كمّا ونوعية- من العمل المتفرّد. (انظر الملحق 3)

ويبدو أنّ استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال، والإعلام الآلي البيداغوجي ببرمجيات متحرّكة هو الوسيلة الفضلى لتفريد عمل التلميذ. ولذلك، فإنّ تنظيما بيداغوجيا للقسم والتوقيت اليومي والأسبوعي أصبح أمرا ضروريا في سبيل العمل الفردي للتلميذ.

الفصل الثـــاني: مكوّنـــات المنهـــاج

I. ما ستقوم بإعداده اللجنة الوطنية للمناهج

3. تذكير بالمبادئ الأساسية للمناهج

4. الملمـــح الشامل للتخرّج من التعليم الأساسي

. التعليم المتوسّط بالأطـــوار

. التعليم الابتدائي بالأطـــوار

5. الملمـــح الشامل للتخرّج من التعليم الثانوي:

. الجذع المشترك (ج م آداب ؛ ج م علوم وتكنولوجيا)

. السنة الثانية والسنة الثالثة (حسب الشعب).

6. غايات المواد (نظرة شاملة عن المواد في تكوين المتعلّم)

7. مصفوفة المفاهيم (التعليم الأساسي/ التعليم الثانوي)

8. توصيات لتنفيذ المناهج.

II . ما ستقوم بإعداده المجموعات المتخصّصة للمواد

1. تقديـــم المـــادّة

2. الجـــداول

الجدول 1: ملمح المادّة للتخرّج من المرحلة

النصّ العـــــامّ للكفاءة الشاملة للمرحلة

.....

.....

.....

	القيـــــم	الكفاءات العرضية	الكفاءة الختامية 1	الكفاءة الختامية 2	الكفاءة الختامية...

الجدول 2 أ: مصفوفة مفاهيم المادّة للمرحلـــة لاكتساب القيم وبناء الكفاءات المستهدفة	
المضامين المعرفيـــة	**الكفاءات المستهدفة**

الجدول 2 ب: مصفوفة مفاهيم المادّة للمرحلـــة الابتدائية

لاكتساب القيم وبناء الكفاءات المستهدفة

	مجال اللغات			مجال العلوم والتكنولوجيا		مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية			مجال الفنون والرياضة البدنية		
	اللغة العربية	اللغة الأمازيغية	اللغة الأجنبية	الرياضيات	تـــ العلمية والتكنو	تاريخ/جغ	تـــ إسلامية	تـــ مدنية	فنون تش	موسيقى	تـــ بدنية
الطور 1											
الطور 2											
الطور 3											

ملامح التخرّج من الأطـــوار

الجدول 3: ملمح التخرّج من الطـــور.....				
نصّ الكفاءة الشاملة للطـــور				
القيـــم	**الكفاءات العرضية**	**كفاءات المادّة**	**محاور ومواضيع الدراسة**	**المضامين المعرفية**

الجدول 4: مصفوفة مفاهيم المادّة الخاصّة بالطور لاكتساب القيم وبناء الكفاءات المستهدفة		
الطور 1	**المضامين المعرفيـــة**	**الكفاءات المستهدفة**
الطور 2		
الطور 3		

ملاحظة: بالنسبة للغة الأمازيغية ، يملأ هذا الجدول حسب المستوى

ملامـــح التخـــرّج من السنـــة

الجـــدول 5: ملمح التخرّج من السنة						
نصّ ملمح التخرّج من السنة						
القيـــم	الكفاءات العرضية	كفاءات المادّة	محاور ومواضيع الدراسة	أمثلة عن الوضعيات المشكلة والنشاطات	المحتويات المعرفية	الحجم الساعي

ملاحظة - تعدّ ملامح التخرّج من التعليم الثانوي ومصفوفة المفاهيم حسب الشعب

- على المجموعات المتخصّصة أن تقدّم هنا:

. بيانات عن مساعي التقييم ومعاييره (أنظر الجدول في الملحق)؛

. توجيهات بيداغوجية للمادّة تتعلّق بالتنفيذ.

الفصـــل الثالـــث

مكوّنـــات الوثيقـــة المرافقـــة

I. غايات الوثيقة المرافقة

إنّها وثيقة **خاصّة بالمنهاج** في مرحلة تعليمية:

- تشرحه، وتوضّح ما ينبغي تعليمه، والإطار الذي يجري فيه المدرّس اختياراته. لهذا، ينبغي أن تشكّل أداة عمل هامّة للمدرّسين، لأنّها تقدّم له التوضيحات الضرورية. كما أنّ وظيفتها أيضا تمكين المدرّسين ومؤلّفيّ الكتب المدرسية من التمكّن في المنهاج، وتفتح لهم آفاقا واسعة، وتقدّم لهم كلّ الدلائل الضرورية؛
- تشرح بالتفصيل أسباب إدراج هذا المفهوم أو ذاك النشاط؛
- تصيغ بشكل واضح ومعلّل كيف تساهم هذه المعرفة أو تلك المهارة في بناء كفاءة من الكفاءات: توضّح الترابط بين اكتساب المعارف، والطرائق الخاصّة بالمادّة، الأعمال المقترحة على التلميذ والمهارات التي تستخدمها.
- تشرح المعارف والممارسات المرجعية التي تتطلّبها المادّة في مستوى معيّن؛
- تقتـــــرح:
  - تنظيما بيداغوجيا مكيّفا مع خصوصيات كلّ مادّة (العمل الجماعي، الأعمال التطبيقيّة...)،
  - مسارات بيداغوجية، وضعيات تعلّمية ونشاطات مختلفة التي تحترم دوما المنهاج وتمكّن من تنفيذه،
  - سبلا للقيام بتقويم تكويني، ووسائل تمكّن من تحقيق الأهداف المسطّرة،
  - وسائل تيسّر القيام بالتقويم الذاتي،
  - سبلا ونشاطات تخصّ عمل التلاميذ مستقلّين، واستخدام بيداغوجيا المشروع،
  - نشاطات التلخيص أو البحوث يقوم بها التلاميذ،
  - نشاطات التعمّق في التعلّمات، وعمليات الاستثمار قصد تعزيز الفهم والإدراك الجيّد.

تحدّد في كلّ الحالات:

- قائمة التجهيزات أو الوسائل الضرورية، ومساهمة التكنولوجيات الحديثة؛
- توضّح بدقّة التقاطعات بين الطرائق الخاصّة بالمادّة وتلك التي تختصّ بها موادّ أخرى؛
- تقترح سبل بين المواد: مواضيع الدراسة، مقاربات بيداغوجية متعدّدة المواد؛
- تقترح مراجع سهلة التناول تتعلّق بالمسائل البيداغوجية، بتعليمية المادّة، ببعض المسائل المتعلّقة بالمادّة.

II. توجيهات لتطبيق المنهاج

إنّ وضع المناهج حيّز التنفيذ مرهون بعدّة عوامل:

- المدرّس، وهو الفاعل الرئيس في كلّ عملية تربوية، والذي ينبغي أن يكون واعيا بالتغييرات التي يحملها الإصلاح في مختلف جوانبه (المنهجية، البيداغوجية، والإستراتيجية). ولا يكفي البتّة أن نعلمه إعلاما، بل لا بدّ من تكوينه لتغير إبستيمولوجي حقيقيّ، وتغيير جذريّ لممارساته. إنّه سيكتشف مناهج مهيكلة ومنظّمة على أسس منهجية أخرى (المدخل بالكفاءات، والمقاربة منهاجية)، وبيداغوجيا تعتمد مبادئ البنيوية الاجتماعية المركّـــزة أســـاسا على نشاط التلميذ (مساعي حلّ المشكلات ومساعي المشروع)، وفي محيط غير ملائم دائما (أقسام مكتظة ومتباينة المستوى من الصعب تسييرها).
- مصمّمو المناهج الذين عليهم استحضار هذه الصعوبات في أذهانهم، ولو أنّهم لا يملكون سلطة التدخّل المباشر في عملية تكوين المدرّسين وفي التنظيم البيداغوجي للمؤسّسة، لكن يمكن أن يكون تدخّلهم قبليا غير مباشر:
  - جعل المناهج سهلة القراءة والفهم بصياغة الأهداف صياغة تمكّن من التعرّف عليها وتأويلها؛
  - تقديم كلّ معطيات التنفيذ الضرورية - **في الوثيقة المرافقة** - لجعل المناهج قابلة للتطبيـــق، ثمّ اقتراح مواضيع ونشاطات تجعل تدخّل المدرّسين في المؤسّسة كفريق وليس فرديا... ؛
- عوامل أخرى تابعة لسلطات أخرى، لا سيما ما يتعلّق بتكوين المدرّسين في المجالات الجديدة على ممارساتهم، تطبيق المناهج ومتابعتها، تنصيب جهاز للتقويم يتناسب مع الاختيارات المنهجية والبيداغوجية.

III. اقتراح وضعيات تعلّمية

الوضعية التعلّمية وضعية يحتوي فيها موضوع من المواضيع معرفة من المعارف في إطار مشروع. ولذلك يستخدم قدرات وكفاءات ومعارف أخرى مكتسبة تمكّنه من اكتساب غيرها. كما يمكنها أن تظهر في الحياة اليومية خارج البرمجة المدرسية.

وفي المدرسة، ينبغي أن تسعى الوضعيات التعليمية إلى الاقتراب من الوضعيات التعلّمية الطبيعية في إطار المبادئ البيداغوجية المعتمدة، وذلك بإعطائها معنى وتفضيل نشاط التلميذ. ولذلك ينبغي أن تقدّم على شكل **وضعيات** مشكلة ذات دلالة تلزم التلميذ باستخدام مسعى حلّ المشكلات، وبصعوبة بيداغوجية مطلوب تجاوزها، وهو يعلم لماذا يتعلّم. وكلّما كانت الوضعيات التعلّمية قريبة من « وضعيات الحياة » التي تعوّد عليها، كلّما كانت هذه الدلالة مفهومة لديه واستثارت تجاربه.

ويبقى الأمر الدائم الحضور لدى مصمّميّ المناهج هو معرفة ما إذا كانت الأهداف التعلّمية التي حدّدوها تحتوي على بذور هذه المبادئ.

إنّ بناء وضعية تعلّمية يتطلّب الإجابة عن عدّة أسئلة:

1. **أيّ أهداف تعلّمية** يقترح تحقيقها ؟
   - أيّ كفاءات عرضية ؟
   - أيّ كفاءات موادّ ؟
   - أيّ معارف (تصريحية، إجرائية، شرطية أو نفعية) ؟
2. هل تحتوي على عناصر **التجذّر** في **القيم** و**الرقيّ الثقافي** ؟
3. هل **تحمل دلالة** لدى التلميذ (مفيدة، قابلة التحقيق، مرتبطة بسياق واقعي، مؤسّسة على تحدّ محفّز، تحتمل وجود متلقّ) ؟
4. إلى أيّ **مجال** حياة تحيلنا ؟
5. ما هي **المقاربات البيداغوجية** التي ستستخدم (وضعيات مشكلة، مشاريع ...) ؟
6. ما هي **طرق التقويم** التي ستستعمل ؟
7. ما هي **الموارد** التي ستستعمل (تكنولوجيات الإعلام والاتّصال، المكتبة...) ؟
8. هل تحترم المراحل الثلاث في إعدادها ؟
   - التحضير (تجنيد المكتسبات السابقة) ؛
   - الإنجاز (اكتساب موارد جديدة) ؛
   - الإدماج وإعادة الاستثمار (تحديد الأهداف والتحويل إلى وضعيات جديدة).

IV. اقتراح وضعيات تقويمية وإدماجية

اعتبارا لكلّ هذه المعطيات، يجب أن تقدّم الوثيقة المرافقة وضعية إدماجية أو اثنتين قصد التوضيح تنتمي إلى أحد الأنواع المذكورة في الملحق (تنفيذ المشكلة).

كيف نبني وضعيّة تعلّمية ؟

تتكوّن الوضعية من 12 نقطة (حسب نموذج الكبيك بكندة مثالا):

1. تأخذ الوضعية في الحسبان **فوائد التلميذ؛**
2. تأخذ الوضعية في الحسبان **معارف التلميذ السابقة؛**
3. يحلّ التلاميذ مشكلات واقعية أو من الممكن مواجهتها في المدرسة أو في الحياة خارج المدرسة **(تحويل الوضعية إلى وضعية مشكلة)؛**
4. ينبغي أن يقوم التلميذ بعمل أو عدّة أعمال تمكّنه من ملاحظة مسعاه، وتتطلّب منه إنجاز منتوج أو أكثر؛

5. يتطلّب هذا العمل (أو الأعمال) عدّة كفاءات؛
6. يجنّد التلميذ لإنجاز العمل أو الأعمال عدّة موارد: مفاهيم، إستراتيجيات، مواقف، ... ؛
7. يعتمد التلاميذ على إبداعاتهم وينتجون أجوبة أصيلة؛
8. تحثّ الوضعية التلاميذ على العمل الجماعي أو التعاون بينهم؛
9. يستخدم التلاميذ موارد مختلفة: كتب، أشخاص، برمجيات، ...؛
10. يوجّه المنتوج لجمهور خاصّ (تلاميذ القسم، تلاميذ الأقسام الأخرى في المؤسّسة، الأولياء...؛
11. يتوفّر التلاميذ على وقت كاف لإنجاز أعمالهم، فتختلف المدّة وفق العمل المطلوب: فترة قصيرة، أيّام، أسابيع، شهر، ...
12. يستخدم المدرّس عدّة معايير للحكم على نجاعة المسعى، وعلى نوعية المنتوج. **التلميذ يعرف معايير التقويم.**

V. اقتراح مدوّنات الوسائـــل التعليمية

يتطلّب الأمر تحديد الوسائل البيداغوجية الضرورية لإنجاز التعلّمات وفق نشاطات التعليم (وسائل بيداغوجية جماعية)، ووفق نشاطات التعلّم على وجه أخصّ (وسائل فردية).

VI. معلومات بيداغوجية وتعليمية إضافية

تُترَك حرّية إدراج معلومات إضافية ذات طابع بيداغوجي إلى تقدير مصمّمي المناهج، والتي يعتبرونها مفيدة ووفيّة للمبادئ الرئيسة للمناهج المذكورة آنفا.

ولا يمكن للوثيقة المرافقة أن تعوّض التكوين، لأنّ دورها يقتصر على تقديم مساعدة تمكّن المدرّس من اعتبار المنهاج وثيقة مرجعية، بل وثيقة يعود إليها كلّما تساءل عن الأهداف وكيفية إنجاز تعليم متفرّد بالتكامل مع الكتاب.

VII. اقتراحات توجيهية متعلّقة بالكتب المدرسية وبمختلف الأدلّة

يحتوي كلّ من المنهاج والوثيقة المرافقة – مبدئيا – على معطيات كافية تمكّن مؤلّفيّ الكتب المدرسية من الترجمة السليمة للمضامين والمبادئ البيداغوجية، وذلك بفضل:

- ملامح التخرّج من المرحلة، من الطور ومن السنة؛
- مصفوفات المفاهيم التي يمكن أن توجّه مخطّط الدراسة للكتاب؛
- مضامين المحتويات لكلّ سنة.

كما يُنصح أيضا بالتكفّل البيداغوجي، إذ أنّ المبدأ العام هو تركيز التعلّم أساسا على نشاط التلميذ من خلال مساعي البنيوية الاجتماعية. ويمكن لمصمّميّ المناهج (لأنّ نظرتهم في تطبيقها أفضل) أن يساهموا في إعداد دفتر الأعباء البيداغوجي فيما يخصّ التوصيات الموجّهة لمؤلّفيّ الكتب المدرسية.

الملحـــق 1

الوضعيات المشكلة (و. م)

أ. تطبيق الوضعيات المشكلة

نمط الوضعية المشكلة	خواصّ الوضعية وسيـــاقها.	المستوى 1	المستوى 2	المستوى 3	الكفاءات العرضية المنمّاة
اتّخاذ القرار: **- اختيار حلّ من بين العـــديد؛** **- اقتراح مدمج لمعارف من مختلف الطبائع لاتّخاذ القرار.**	تصـــوّر بديـــل لتجاوز الصعوبة بشكل أفضـــل.	اتخاذ قرار يحتـــوي علـــى بديل واحد يجنّد عدّة عناصر من طبيعة واحدة.	اتّخاذ القرار باختيار بيـــن عـــدّة بدائـــل أو باستخدام عناصر من طبـــيعـــتين مختلفـــتين.	اتّخـــاذ قـــرار باختيار بين عدّة بدائـــل تجنّد عدّة عناصر من طبائع مختلفـــة.	يقوم باختيار معلّل ويعبّر عقلانيا عن آرائـــه...
تحليل أنظمة وإنجازها	فهم منطق وضعية من الوضعيـــات، أو تصوّر نظام يستجيب لأهداف محدّدة.	تحليل وإنجاز أنظمة لها علاقة بسيطة(بُعد واحد أو خطّي). يمكن أن تكون العناصر المجنّـــدة من نفس الطبيعة أو مختلفة.	تحليل وإنجاز أنظمة لها علاقـــة معقّـــدة (بُعدين أو مثلّثة...). يمكـــن أن تكـــون العناصر المجنّدة من نفـــس الطبيعـــــة أو مختلفـــة.	تحليـــل وإنجـــاز أنظمة لها علاقـــة جدّ معقّدة(3 أبعاد..) يمكن أن تكـــون العناصر المجنّدة من نفس الطبيعة أو مختلفـــة.	تحديد العلاقات الممكنة بين الأفعال والوضعيات والتصرّفات. إبراز علاقـــات السبب بالأثـــر...
معالجة الاختـ	تحليل معمّق لنظـــام مختـــلّ، اكتـــشاف سبـــب الاختلال، ثمّ إعداد الإجراء الذي يقي من هذا الخلل.	معالجة اختلال من المستوى1 بخلل واحد أو عدّة اختلالات في النظام.	معالجة اختـــلالات المستوى 2 بخلـــل واحـــد أو عـــدّة اختلالات في النظام.	معالجة اختلالات المستوى3 بخلـــل واحـــد أو عـــدّة اختـــلالات فـــي النظام.	الأمر نفســـه كمـــا في الخانة السابـــقة، إضافة إلى التحكّم في المسعى التجريبي، والتموقع في الزمان والمكان ...
تسيير مشروع وقيادتـــه	اتّخاذ القرار، تخطيط وتنسيـــــق				

أ 1. وضعيات مشكلة تتعلّق باتّخاذ القرار

يواجه التلاميذ وضعيات تتطلّب منهم اتّخاذ قرارات، والاختيار بين عدّة إمكانيات آخذين في الاعتبار بعض الصعوبات.

ينبغي أن يفهم التلميذ الوضعية، ويحدّد الصعوبات، ويفسّر الكيفية التي قُدّمت بها المعلومات، ويفصل في الاختيار بين الإمكانيات مع احترام الشروط الموضوعة، يفحص ويحلّل قرارها، وإعلان جوابها أخيرا.

بعض العوامل تعقّد من اتّخاذ القرار، مثل عدد الصعوبات التي يواجهها التلميذ عندما يحلّل المعلومات المقدّمة، وعدد الهيكلات التي يقوم بها عندما يقوم بفرزها لإيجاد الحلّ.

أ 2. وضعيات مشكلة تتعلّق بإعداد وتحليل الأنظمة

تختلف هذه المشكلات عن مشكلات اتّخاذ القرار، حيث الاختيارات لم تعرض كلّها، وأنّ الصعوبات غير بارزة. وفي مثل هذه المشكلات على التلميذ أن ينمّي استدلالا انطلاقا من التعرّف على العلاقات بين مختلف أجزاء النظام، أو إنجاز نظام تمثّل مكوّناته الرئيسة بعض العلاقات؛ ثمّ عليه بعد ذلك أن يعدّ تمثيلا حقيقيا لهذه العلاقات. ويمكنه في هذه المرحلة أن يجرّب هذا النظام باستخدام بعض العناصر أو مجموعة منها. وعليه في الأخير أن يبرّر تحليله أو يدافع عن إنجازه.

أ 3. وضعيات مشكلة تتعلّق بمعالجة الاختلالات

يمكّن هذا النوع من الوضعيات من تقويم علاقات التلاميذ عندما يواجهون نظاما أو آلية لا تعمل كما ينبغي لسبب من الأسباب (يمكن أن يكون جهازا معطّلا، أو آلة في حاجة إلى ضبط ...).

ولحلّ هذه المشكلات على التلميذ أن يكون قادرا على فهم المكوّنات الرئيسة للنظام، والعمليات التي يقوم بها. وعندما يتمكّن من ذلك يمكنه أن يتعرّف على علاقات السبب بالنتيجة بين الأجزاء المتفاعلة ودور هذه العلاقات في العمل الكلّي للآلية أو النظام المعتمد، وبذلك يمكنه أن يكتشف سبب الخلل ويقترح حلاّ. وعليه بعد ذلك تقويم أو فحص التدخّلات المقترحة على أساس المعلومات بحوزته، لمعرفة ما إذا كان من الممكن تطبيقها، وهل تمكّن من المعالجة الناجعة للخلل.

وعليه في الأخير أن يعلن حلّه كتابيا أو عن طريق رسم تخطيطيّ يوضّح استدلاله والتدخّل المطلوب. وتكمن العقدة في مثل هذه المشكلات في عدد المتغيّرات المتفاعلة، وفي تنوّع التمثّلات والتفسيرات الضرورية لفهم النظام أو الآلية على أساس التعليمات أو وثيقة كيفية التشغيل (*mode d'emploi*).

ب. مستويات الكفاءة في حلّ الوضعيات المشكلة

ب 1. المستوى 3: كفاءات عالية في حلّ المشكلات، وقدرات التفكير والتواصل كبيرة

لا يكون التلاميذ المتواجدون في المستوى 3 قادرين على تحليل وضعية واتّخاذ أفضل القرارات فقط، بل هم قادرون أيضا على التفكير في العلاقات الفرعية وإدماجها في الحلول، ويتعرّضون لمشكلات بصفة آلية، ويبنون تمثّلات تساعدهم على حلّها، ويتأكّدون من أنّ حلّهم سليم بالنظر إلى كلّ متطلّبات المشكلة؛ كما يحرّرون شروحا ويتصوّرون معان لتبليغ الحلول إلى الغير بصورة دقيقة واضحة.

تلاميذ المستوى 3 قارون - على العموم- على الأخذ في الاعتبار عددا كبيرا من المعالم، منها متغيّرات المراقبة أو حصر الوقت، وصعوبات أخرى. كما أنّ مشكلات هذا المستوى ذات درجة من التعقّد،

وتتطلّب من التلاميذ ضبط أعمالهم. أمّا هؤلاء، فإنّهم قادرون على معالجة سلسلة من الشروط المترابطة، بل قادرون على تنظيم تفكيرهم والتحكّم فيه أثناء تقدّمهم في حلّ المشكلة.

والمهام النموذجية للمستوى 3 تشكّل عدّة أوجه، وتطلب من التلاميذ الأخذ في الحسبان كلّ التفاعلات في آن واحد، وإعداد الحلّ المناسب. وهم قادرون أيضا على حلّ هذه المشكلات والتعبير عنها بكلّ وضوح، وهم أخير على دراية بتسيير الأعمال المستوى السفلي لسلّم حلّ المشكلات تسييرا حسنا.

ب 2. المستوى 2: كفاءات متوسّطة في حلّ المشكلات، وقدرة على الاستدلال واتخاذ القرار

يكون تلاميذ المستوى 2 قادرين على ممارسة التحليل والاستدلال، وعلى حلّ مشكلات تتطلّب القدرة على اتّخاذ القرار؛ وفي مقدورهم ممارسة عدّة أنواع من الاستدلال (استقرائي، استنتاجي، تحليلي، خاصّة ما يتعلّق بربط السبب بالنتيجة، والتوافقي الذي يستلزم مقارنة كلّ المتغيّرات الممكنة للوضعية)؛ وتحليل وضعيات وحلّ مشكلات تتطلّب اختيار البديل السليم من بين كلّ البدائل المقترحة.

لإجراء تحليل على نظام أو اتّخاذ قرار، فإنّ على تلاميذ المستوى 2 أن يوّفقوا بين معلومات من مصادر مختلفة ويلخّصوها. وهم قادرون على استعمال مختلف أشكال التمثّل (مثل اللغة الشكلية، معطيات رقمية، معلومات تشكيلية)؛ إدراك تمثّلات غير مألوفة (مثل لغة البرمجة أو هيكلة تصف العلاقات الميكانيكية بين عدّة مكوّنات)؛ وإجراء استنباط على أساس عدّة مصادر من المعلومات.

ومثل تلاميذ المستوى 3 ، فإنّ تلاميذ المستوى 2 قادرون أيضا على القيام بمهام المستوى 1 في حلّ المشكلات.

ب 3. المستوى 1: كفاءات ابتدائية في حلّ المشكلات

في إمكان تلاميذ المستوى 1 حــلّ مشكلات تتطلّب منهم استعمال مورد معلوماتي واحد فقط، واستغلال معطيات جدّ محدّدة. إنّهم يفهمون طبيعة المشكلات، ويستطيعون تحديد المعلومات حول خصائصها الكبرى، وقادرون على مواجهة هذه المعلومات لعرض المشكل بصورة أخرى، مثل استخراج معلومات من جدول ووضعها على رسم تخطيطي، وقادرون أيضا على استعمال هذه المعلومات لفحص عدد من محدود من الشروط المحدّدة بدقّة.

لكن على العكس من ذلك، فهم على العموم لا يستطيعون التطرّق لمشكلات لها عدّة أوجه، وتحتوي على أكثر من مورد معلوماتي، وتتطلّب منهم برهانا على أساس المعلومات المقدّمة.

ب 4. تحت المستوى 1: كفاءات غير كافية (أو في طور النموّ) في حــلّ المشكلات

إنّ تلاميذ المتواجدين في هذا المستوى غير قادرين عموما على تطبيق المسار المطلوب في تحديد أهمّ الخصائص، أو تمثّل المشكلات. وما يقدرون عليه لا يتعدّى التطرّق إلى مشكلات مباشرة جيّدة البناء، لا تتطلّب منهم إلاّ أجوبة مبنية على الأفعال، أو تقديم ملاحظات خالية تقريبا من الاستنتاج. وهم يجدون صعوبات في اتّخاذ القرارات، وتحليل الأنظمة أو تقويمه، ومعالجة الاختلالات.

الملحـــــق 2 : التقويـــــــم

1. إعداد اختبار تقويمي

صفات الاختبار التقويمي من خلال وضعية معقّدة

عندما نريد تقويم كفاءات التلميذ، فإنّ « الاختبار التقويمي» هو عبارة عن وضعية أو عدّة وضعيات إدماجية (أي وضعيات معقّدة) يظهر التلميذ من خلالها كفاءته.

وتستجيب هذه الوضعيات لعدّة شروط، أهمّها ثلاثة (حسب روجرس *Roegiers*):

- أن تتوافق مع الكفاءة المراد تقييمها؛
- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، أي توجّه الحديث إليه، ترغّبه في العمل، تحمل قيما إيجابية. ولمّا كانت هذه الوضعيات بمثابة نوافذ مفتوحة على حياة التلميذ اليومية، فإنّها ينبغي أن تدرج القيم التي ترتكز عليها المنظومة التربوية؛
- أن تكون مشحونة بالمواطنة واحترام البيئة، الخ...

المعيار هو حجر الزاوية في تقويم الكفاءات

الوضعية المعقّدة تعني إنتاج التلميذ: حلّ مشكل، إبداع، اقتراحات، الخ... وينبغي أن تقدير هذا الإنتاج من خلال عدّة آراء، وهذا دور المعايير، والتي غالبا ما تسمّى بمعايير التصحيح.

مفهوم المعيار

معيار التصحيح هو الصفة النوعية التي يجب على منتوج التلميذ احترامها: الدقّة،الانسجام، الأصالة، الخ... فالمعيار إذن هو رأي نعتمده في تقدير منتوج معيّن.

المعيار الأدنى ومعيار الدقة

المعيار الأدنى جزء لا يتجزّأ من الكفاءة، إنّه المعيار الضروري للحكم على كفاءة التلميذ. أمّا معيار الدقة فهو معيار لا يشترط التحكّم في الكفاءة.

وعلى سبيل المثال، نعتر أصالة منتوج، وأسلوب نصّ محرّر معياريّ دقّة تجلبان لصاحبهما نقاط إضافية، لكنّهما لا يعاقبان التلاميذ الآخرين.

متى يمكننا القول أنّ معيارا متحكّم فيه ؟

وقد صادقت التجربة على قاعدة 2\3 التي اقترحها " De Ketele ، وصارت تقدّم أجوبة هامّة عن هذا السؤال. تقول هذه القاعدة ما يلي:

- للحكم على تلميذ بالكفاءة يجب أن يُحترم كلّ معيار من المعايير الدنيا؛
- للحكم على معيار أدنى أنّه قد احتُرم يجب فحصه ثلاث مرّات مستقلّة، ويثبت التلميذ تحكّمه مرّتين من ثلاث.

ويعني ذلك بالنسبة لمعدّ الاختبارات التقويمية أنّه يتيح للتلميذ ثلاث فرص لفحص كلّ معيار: ثلاث وضعيات مشكلة للحلّ في الرياضيات (وضعية وحيدة بثلاث تعليمات مستقلّة)، وإنتاج ثلاث جمل في اللغة بالنسبـــة

للتلميذ المبتدئ، الخ...

ما هي الأهمّية التي تُمنح لمعايير الدقّة ؟

من الطبيعي أن تكون الأهمّية المنوحة لمعايير الدقّة محدودة بمنظور التحكّم في الكفاءات. فقاعدة « 4/3» التي أدرجها *De Ketele* (1996) تقترح في هذا الشأن حدّا هامّا، إذ أنّ معايير الدقّة لا ينبغي أن يتعدّى وزنها ربـــع **(4/1) مجموع النقاط.**

استقلالية المعايير فيما بينها

من المحاسن الرئيسة للمعايير أنّها مستقلّة بعضها عن بعض. وتكتسي هذه الاستقلالية أهمّية في تجنّب معاقبة التلميذ مرّتين على خطأ واحد.

المعايير الدنيا الشائعة

هذه المعايير التي تتكرّر غالبا هي:

- **وجاهة المنتوج:** هل يتوافق المنتوج مع السندات المقدّمة ؟
- **الاستخدام السليم لأدوات المادّة:** هل يستخدم التلميذ مفاهيم المادّة ومهاراتها استخداما سليما ؟
- **الانسجام الداخلي للمنتوج**: هل المنتوج متناسق ؟ معقول ؟ كامل ؟

مؤشّرات لجعل المعايير عملية

- المؤشّر علامة واضحة، ودليل ملموس يجعلنا نقرّر أنّ تلميذا يتحكّم في معيار من المعايير. والمؤشّر من الأمور الملاحظة في الوضعية، ولها قيمة موجبة أو سالبة، ويوضّح معيارا من المعايير ويمكّننا من جعله عمليا.

يمكن أن نميّز نوعين من المؤشّرات:

- مؤشّر نوعي عندما يوضّح جانبا من المعيار. أي أنّه يعكس إمّا وجود عنصر من العناصر، أو عدم وجوده، وإمّا درجة هذه النوعية؛
- مؤشّر كمّي عندما يقدّم توضيحات عن عتبات نجاح المعيار. فهو بذلك يعبّر بالعدد، بالنسبة المئوية، بالحجم (أكبر أصغر).

هذا الاستعمال للمعيار بسيط، لكنّه أقلّ وصفا وأقلّ تكوينا، أي أنّ مساهمته في المعالج البيداغوجية قليلة.

مؤشّرات مصاغة بشكل دقيق

يمكن أن يكون المعيار عمليا بعدّة مؤشّرات متكاملة، فتقدّم جدولا كاملا عن التحكّم في المعيار. وفي التطبيق غالبا ما نجعل عدد المؤشّرات محدودا كي لا نثقل عمل المدرّس. وفي هذه الحالة ينبغي أن نكون صارمين في صياغة المؤشّر، و ينبغي على الأخصّ ألاّ تشمل هذه الصياغة معيارين مختلفين.، فالرهان في ذلك كما في استقلالية المعايير، أي: كيف نضمن أن التلميذ لا يعاقب مرّتين عن نفس الخطأ ؟

2. استخدام شبكة التصحيح

شبكة التصحيح أداة لتقدير معيار من خلال مؤشّرات واضحة. استراتيجيا، فإنّ شبكة التصحيح توحّد مقاييس التصحيح؛ وبيداغوجيا هي أداة تساعد على تصحيح أعمال التلاميذ.

مثال عن مصفوفة شبكة التصحيح

المؤشّرات / المعايير	المؤشّر أ	المؤشّر ب	المؤشّر ج
المعيار 1			
المعيار 2			
المعيار 3			

3. **مثال عن مصفوفة المواد العلمية**

المؤشّرات / المعايير	المؤشّر أ	المؤشّر ب	المؤشّر ج
المعيار1: **وجاهة المنتوج**	المسعى المتّبع يمكّن من حلّ المشكل المطروح	……	……
المعيار 2: **الاستعمال السليم لأدوات المادّة**	صحّة النماذج	صحّة المعارف المجنّدة	الاستعمال الوجيه للمنهجية التجريبية
المعيار 3: **الانسجام الداخلي للمنتوج**	الاستعمال السليم للمصطلحات العلمية	العرض يتّسم بالهيكلة ويدلّ على الاهتمام	……
المعيار 4: **معيار الدقّة**			

4. مثال عن مصفوفة معدّل التصحيح

المعايير	المعدّل
المعيار1: **وجاهة المنتوج**	**% 20**
المعيار 2: **الاستعمال السليم لأدوات المادّة**	**% 50**
المعيار 3: **الانسجام الداخلي للمنتوج**	**%10**
المعيار 4: **معيار الدقّة**	**% 20**

5. شبكة الملاحظة والمتابعة: يمكن أن تكون شبكات الملاحظة والمتابعة بعدّة أشكال:

- شبكات فردية لكلّ تلميذ تعكس تطوّر عملية تحكّم التلميذ في الكفاءات خلال السنة؛
- شبكات لكلّ القسم تعكس التطوّر الشامل، وتمكّن من المعالجة البيداغوجية؛
- شبكات مبنية وفق الكفاءات الختامية (كفاءات المواد وكفاءات عرضية) التي حدّدها المنهاج.

ومن الطبيعي أن تصاغ الشبكات الموجّهة إلى التلاميذ (وأوليائهم) بلغة بسيطة مكيّفة مناسبة لمستواهم.

6. مثال عن نموذج من الشبكات (تكيَّف مع كلّ مادّة)

التلميذ س	غير متحكّم فيها	متحكّم فيها جزئيّا	متحكّم فيها
الكفاءة الختامية 1			X (3)
الكفاءة الختامية 2	X (1)		X (3)
الكفاءة الختامية 3			
الكفاءة الختامية 4		X (2)	
.....		X (2)	
.....		X (2)	
الكفاءة الختامية 1	X (1)		
الكفاءة الختامية 2			X (3)
الكفاءة الختامية 3			X (3)
القيم (النزاهة، المثابرة، التضامن)	X (1)		

متابعة التلميذ

التلميذ س: بطاقة التدرّج السنوية	التلميذ1	التلميذ 2	التلميذ 3	التلميذ 4	التلميذ 5	التلميذ 6
الكفاءة الختامية 1	3	3	3	2	2	3
الكفاءة الختامية 2	1	1	2	2	3	3
الكفاءة الختامية 3	3	3	3	3	X	X
الكفاءة الختامية 4	2	2	1	2	2	3
.....	2	2	2	1	2	2
الكفاءة الختامية 1	2	1	1	2	1	2
الكفاءة الختامية 2	2	1	1	2	2	3
الكفاءة الختامية 3	1	1	2	3	X	X
القيم (النزاهة، المثابرة، التضامن)						

7. متابعة القسم

القســـــم ج:	التقويم التكويني 1			التقويم التكويني 2			التقويم التكويني 3		
بطاقة متابعة التعلّمات والمعالجة	عدد التلاميذ			عدد التلاميذ			عدد التلاميذ		
مستوى التحكّـــم	1	2	3	1	2	3	1	2	3
الكفاءة الختامية 1									
الكفاءة الختامية 2									
الكفاءة الختامية 3									
الكفاءة الختامية 4									
.....									
الكفاءة الختامية 1									
الكفاءة الختامية 2									
الكفاءة الختامية 3									
القيم (النزاهة، المثابرة، التضامن)									

يمكن للتلميذ والمدرّس أن يملأ كلّ منهما بطاقة متابعة التلميذ، فيتمكّن كلّ منهما من الاطّلاع على رأي الآخر دون مواجهة، بل يطّلع كلّ منهما على جوانب القوّة وجوانب الضعف لدى المتعلّم (مع تبليغ الأولياء).

8. خصائص الموحلة الانتقالية

إنّ الانتقال من نظام تقويم تقلـــيدي يرتكز على تراكم المعلومات والحفظ واسترجاع الحلول النموذجية، إلى نظام يتطلّب تجنيد المعارف والمعلومات واستخدامها الناجع- بالإضافة إلى التحكّم فيها – لا يمكن أن يكون انتقالا كلّيا دفعة واحدة، بل يتطلّب مرحلة انتقالية تدريجية.

ينبغي أن يخصّص التعلّم في هذه المرحلة الانتقالية مكانة هامّة لعملية تجنيد المعارف واستخدامها (وضعيات إدماجية، حلّ وضعيات مشكلة من مختلف الأنماط...) في وضعيات تقويمية إدماجية. وهذا لا يمنع المراقبة الدورية (بأشكالها المعهودة) للمعلومات المكتسبة.

يمكن تخطيط التقويم في التعلّم وفق مخطّط 32 أسبوعا دراسيا:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1	**أسابيع التعلّم**					**2 + 3**	**أسابيع التعلّم والمعالجة**						**أسابيع التعلّم والمعالجة**					**2 + 3**	**أسابيع التعلّم والمعالجة**					**2 + 3**	**أسابيع التعلّم والمعالجة**				**3**	**4**

1: تقويـــم تشخيصي

2: تقويـــم تكويني وسيط

3: تدريب على الإدماج في شكل نشاط إدماجي بتوجيه من المدرّس

4: تقويم إشهادي (في نهاية السنة): وتُجرى تقويمات إشهادية وسيطة في نهاية كلّ فصل دراسي (حصيلة فصلية قصد المعالجة والتتويج بشهادة).

الملحـــق 3

مقترحات لتوزيع الوثائق المتعلّقة بالمناهج

طبيعة الوثيقة	المرحلة التعليم الابتدائية	المرحلة التعليم المتوسّط	المرحلة التعليم الثانوي
وثيقة المنهاج	وثيقة واحدة لجميع المواد	وثيقة واحدة لكلّ مجال من المواد، يشمل كلّ سنوات المرحلة	الجذعان المشتركان: وثيقة واحدة **لكلّ مجال.** شعب السنة 2 و3: وثيقة لكلّ/ شعبة/ سنة
الوثيقة المرافقة	وثيقة واحدة لجميع المواد تحتوي على جزء **بيداغوجي** وجزء **تعليمي** didactique	وثيقة واحدة لكلّ مجال من المواد يشمل كلّ سنوات المرحلة تحتوي على جزء **بيداغوجي** وجزء **تعليمي** didactique	الجذعان المشتركان: وثيقة واحدة **لكلّ مجال.** شعب السنة 2 و3: وثيقة لكلّ/ شعبة/ سنة
اقتراحات للكتاب المدرسي	**الطور1:** كتاب لكلّ سنة خاصّ بالموادّ الأدبية: لغة عربية، ت. إسلامية، ت. مدنية + كرّاس النشاطات. - كتاب لكلّ سنة خاصّ بالموادّ العلمية: رياضيات، تربية علمية + كرّاس النشاطات. --- **الطور2 و 3: الفرضية 1:** كتاب لكلّ سنة خاصّ باللغة العربية + كرّاس النشاطات. - كتاب لكلّ سنة خاصّ بالرياضيات والتربية العلمية + كرّاس النشاطات - كتاب لكلّ سنة خاصّ بالتربية الإسلامية، التربيـــة المدنيـــة ، تاريـــخ وجغرافيـــا + كـــرّاس النشاطـــات. - كتاب لكلّ سنة خاصّ باللغة الفرنسية + كـــرّاس النشاطـــات. - كتاب لكلّ سنة خاصّ باللغة الأمازيغية + كـــرّاس النشاطـــات. **الفرضية 2:** كتاب لكلّ سنة خاصّ باللغة العربية + كرّاس النشاطات. كتاب لكلّ سنة خاصّ بالموادّ العلمية:	كتاب لكلّ مادّة في السنة + كرّاس النشاطات.	**جذع م./ شعب ع. وتك:** كتاب لكلّ مادّة في السنة **جذع م./ شعب آ. وع إ:** كتاب لكلّ مادّة في السنة

	رياضيات، تربية علمية + كرّاس النشاطات. - كتاب لكلّ سنة خاصّ بالتربية الإسلامية، التربيـــة المدنيـــة. - كتاب لكلّ سنة خاصّ بالتاريخ والجغرافيا + كرّاس الأعمال التطبيقية. - كتاب لكلّ سنة خاصّ باللغة الفرنسية + كرّاس النشاطات. - كتاب لكلّ سنة خاصّ باللغة الأمازيغية + كرّاس النشاطات.		
وسائل تعليمية أخـــرى	دليـــل المعلّـــم تسجيلات في الأناشيد والشعر والموسيقى	دليـــل الأستـــاذ تسجيلات في الأناشيد والشعر والموسيقى. برمجيات مرافقة لـــ**DVD** و **CD**	دليـــل الأستـــاذ تسجيلات في الأناشيد والشعر والموسيقى. برمجيات مرافقة لـــ **DVD**و **CD**