وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس بالمدية
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

بيداغوجيا المَعْرِفَة ومَدَى اِسْتِثمَارِها فِي تعليم اللُّغة العربيَّة بالمدرسة الجزائريَّة

" دراسة وصفيَّة تحليليَّة في السندات التعليميَّة للمرحلة الابتدائيَّة "

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللّغات

إعداد الطالبة:
– منال زوبيري

إشراف الأستاذة:
د/ أم هاني رحماني

السنة الجامعية: 2025/2024م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس بالمدية
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

بيداغوجيا المَعْرِفَة ومَدَى اِسْتِثمَارِها فِي تعليم اللُّغة العربيَّة بالمدرسة الجزائريَّة

" دراسة وصفيَّة تحليليَّة في السندات التعليميَّة للمرحلة الابتدائيَّة "

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللّغات

إعداد الطالبة:
– منال زوبيري

إشراف الأستاذة:
د/ أم هاني رحماني

السنة الجامعية: 2025/2024م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال تعالى:" وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ " الآية (19) من سورة النمل.

نَحمَد الله ونَشْكُره على مَا وهَبنَا إيَّاه مِنْ عِلمٍ وَعَمَلٍ، ونَسأَلُه التَوفيقَ والسَدَاد في هَذا العَمل المُتواضع، رَاجيين أنْ يَكون خَالصًا لِوَجهه الكَريم ونَافعًا لِكل منْ يَطّلع عَليّه.

والشُّكْر الجَزيل والامتِنان الكَبير لِأُستاذتِنا ومُشْرِفَتنا الدُّكتُورة " أم هاني رحماني" التي نِلنا شَرف العَمل معَها؛ والتِي لَمْ تَبخَل عَلَينا بتَوجِيهَاتِها وَوقتها وَكَانَت لَنَا نِعْمَ الَّسند وَنِعْمَ الأُخت والأُستَاذَة، فَجَزاها الله عنّا خَير الجَزاء ونَدعُو المَولى أن تَنَال أعلى الرّتب.

كَمَا نَتَوجَه بِالشُّكر إلى أَعضَاء لَجنَة المُنَاقشَة لِتفضُلهم بِقَبول مُراجَعة العَمل وإثرائِه.

ولا نَنسى أَسَاتذة قِسم اللُغَة والأَدَب العَرَبي، وجَميع زُملائنا.

وكُلّ من دَعا لنَا، ومن أَمَدنا بِيد العَون طِيلة مَسيرة دِرَاستنا من أَسَاتذة ورَفقَاء.

الإهداء

إلى من رحلت عني ولم ترحل مني، "**الحبيبة أمّي**" التي ربّت وسَهرت وتَعبت وعَملت وتَألمت وصَبرت وأفنَت عمرها وقَدمت مالها ووقتها وصحتها من أجل أن نتعلّم ونقف حَيث أَرادت لنا أن نكون، رَحمك الله حبيبتي.

إلى **أمّي** التي كَان لها الفَضل فيمَا أنا عليّه اليوم، العَظيمة التي كَافحت وجَاهدت وضَحت من أجل نجاحنا، أمّي رحلتِ قَبل أن أُقبل جَبينك الطَاهر، وقَبل أن تَسمعي اسمي يُنادى بِفخر وأَرى ثغركِ الباسم، لَكني والله ما مَشيت خُطوة في هذا الطَريق إلا وكُنتِ فيه حاضرة بقلبي، رَحمك الله حَبيبتي

إلى **أمّي** التي كَانت تَمدُ لي يَد العَون، وتَقف إلى جانبي ولم تسحب يدها من يدي ولو للحظة وهي على فراش المرض " أمي البطلة" جعل الله صبركِ على المرض شفاعة لكِ

إلى **أمّي** التي صَنعتني وأَوصَتني على الدِّراسة فَعاهدتُها وها أنا أفي بالوعد، وسأبقى على العهد وأحقق كل ما عاهدتها به، كل نجاح، كل خطوة نحو العلا، ستكون من أجلكِ "رحمك الله"

إلى **أمّي** التي مازالت يداها تمسك بي، ومازالت تهمس لي "أنا معكِ".

رحمكِ الله رحمةً واسعة وجَعلَ ما قَدمتِه لنَا نُورًا في قَبركِ، ورفعةً في دَرجَاتكِ وجَزاءً يُرضيكِ في جناتِ النعيم.

إليك أهدي نجاحاتي... دائما وأبدا حبيبتي.

إلى **أبي** حفظه الله وأطال عمره.

إلى شهداء غزة.

إلى **نَفسي** التي صَبرت وسَارت رُغم التَعب وثَبتت رُغم الانكسَار، شكرا لأنكِ لم تستسلمي، شكرا لأنك أكملت الطريق رغم كل شيء.

إلى **إخوتي وأخواتي** حصني المنيع ووطني الدافئ وعالمي الجميل.

إلى **أَطفال العَائلة**، صِغاري الأحبّ إلى قَلبي، في بَراءتِكم كُنت أَستعيد الأَمل، أُهديكم هذا العَمل عَسى أن أَكون قُدوة جَميلة تَنمو في عُيونكم.

إلى ابنة عَمي "**أميرة**" من سَاندتني وقَاسمتني عَناء البَحث لكِ مني كُلّ الشّكر والمَحبة.

إلى زَميلاتي وزُملائي رُفقاء المَرحلة، وأخص بالذكر زميلي وأخي "**معاذ**"، شكرا لكم على كل كلمة طيبة وكل دعم منكم.

إلى صَديقاتي: **سمية، نجية، أسماء**، شكرا لوجودكم معي أدامكم الله لي.

إلى كلّ من أعرفهم وتركوا أثرا راسخا في فكري، إليهم جميعا أهدي ثمرة جهدي.

مُـــقـدّمـــة

مقدّمة:

تشهد المَنظومَة التَربَويَّة الجزائِريَّة مُنذُ مَطلعِ الأُلفيَّة الثَانية سِلسِلة مِنَ الإِصلاحاتِ العَميقَة التي هَدفَت إلى تَجديد مَناهِج التَعلّيم وتَحسين جَودَة التَعلّم؛ بمَا يَتماشَى معَ التَحولات الاجتمَاعيَّة والعِلميّة المُتسارعَة ومع التَوجهَات العالميَّة الحَديثَة في مَجَال التَربيَّة.

وقد انطَلقَت هَذه الإصلاحَات مِن وَعي وَاضح بِأَهميّة المَرحَلة الابتدائية، باعتِبارها المَحَطة التَأسيسيَّة التي تُبنَى فيهَا شَخصيَّة المُتعَلّم، وتَتَكوّن فيهَا مَهاراته المَعرفيَّة واللُغويَّة والسُلوكيَّة والاجتِماعيَّة، الأَمر الذي يَجعَلُ من الاستِثمار فيها خَيَارًا استراتيجيًا لتَطوير المَنظومَة كَكلّ.

وفي سِياق هَذه الاصلَاحات تَم اعتماد المُقارَبَة بالكَفاءاتِ سنَة 2003/2002 كَمرتَكز أساسي لإعَادة بِنَاء المَنَاهج، من خِلال تَجاوز الطَرح التَقليدي القَائم عَلى التَلقين والحِفظ، نَحوَ تَصوّر تَعليميّ يَتمَحور حَول تَنميَّة كفَاءات المُتعلّم، وَجَعله فَاعلا في بِناء تَعلمَاته من خِلَال التَفاعل معَ وضعيَّات تَعليميّة_ تعلميّة حقيقية.

غَير أنّ مَسار الإصلَاح لم يتَوقَّف عندَ حُدود هذه المُقاربة، بل عرَف تطوّرَات مُتلاحِقَة تَجلّت في تَبنيّ بِيدَاغوجيَّات نَشطَة تُراعي البُعد التَكويني الشَامل للمُتعلّم، وتَستَجيب لمُتَطَلبَات العَصر وتَستَثمر المَعارف الحَديثَة في عُلوم التَربيّة وعلم النَفس المَعرفي. فنحن اليَوم نَعيشُ في زَمن لم تَعُدْ فيه المَدّرسة تُطالَب بتلقين المَعرفَة، بل أصبَحت مُطالَبَة بتَكوين مُتعلّم مُفَكر، مُحَلل، مُبدع ونَاقد؛ مُتعلّم قَادر على بِنَاء المَعنى واتخَاذ القَرار، والتَفاعل معَ مُحيطه لا مُجرد متلقٍّ سلبي للمعارف.

وفي خِضَم هَذا التَوجه تَطرَح بيداغوجيَا المَعرفَة نَفسَها كمُقاربة بيداغوجيّة تُرَكز على المَعرفَة وعلى تَمكين المُتعلّم من أدَوات فَهمها وبِنائها، من خلال تَنميَّة قُدراته على

التَساؤل، الرَبط، التَحليل، والفهم العميق. وتَتمثل الغَايَّة في أن يُصبح المُتعلّم ذاتًا معرِفيّة قَادرة على بِناء تَعلمَاته بِنفسه، لا مُجرد مُستَهلك لما يُقدَّم من مَعلومَات.

وفي ضَوء هَذه الإصلاحات أَردنَا أن نَقِف عَلى مَدى الاستِفادَة من هذه البيدَاغوجيَا في تَعلّيم اللُغة العربيّة بالمدّرسة الجَزائريّة، وَقَد أدى بِنا الأَمر إلى اختيَار مَوضوعَنا المَوسوم بِ: **بيدَاغوجيَا المَعرفَة ومَدى استِثمَارها في تَعليم اللُغة العربيَّة بالمَدّرسة الجَزائريَّة _درَاسة وصفيَّة تحليليَّة في السنَدات التَعليميَّة للمَرحَلة الابتدَائيّة_**، ومن بَين الأَسبَاب الأخرى التي دفَعَتنا إلى اختِيار هذا المَوضوع نُوجِزَها فيما يلي:

- أولها عَدم وُجُود دِرَاسات أو بحُوث تَناولت مَوضوع بيداغوجيَا المَعرفَة في المدرسة الجزائريَّة.
- تَوجيه الاهتِمَام إليها، ومُحاولة تَقديم إفَادَة جَادَّة عَنها لَعلَّها تكُون سَنَدًا مُعينًا أو مِحورا لِدراسَات مُوسَعَة حَولَه.
- تَسليط الضَوء على المرحلة الابتدائيّة باعتبارها الرَكيزة الأساسيّة التي تُبنى عليها المَراحل اللاحقة.
- التركيز على معاينة السندات من منظور نظري دون إجراء معاينة ميدانيّة وذلك قصد التمهيد لدراسة أعمق مستقبلا وفي مراحل لاحقة.
- اهتمَامنا الشَخصي والعِلمي بالتَطورات الحَديثَة في مَجال التَربية والتَعليم

أما الهَدف من الدِراسة هو مُعاينة مدى حُضور مبَادئ بيدَاغوجيا المَعرفَة بالمَدرسَة الجَزائِريَّة في السَندَات التَعليميَّة للمَرحَلة الابتِدائيَّة.

وبِناءً على مَا سَبق اتَجَهت خُطَى البَحث للإجَابة عن إشكاليَّة رَئِيسة تَمثَلت في:

مَا مَدى استثمار بيدَاغوجيا المَعرفَة في تَعليم اللغة العربيَّة بالمَدرسة الجزائِريَّة في السَندات التَعليميَّة للمَرحَلة الابتدَائيَّة؟

إلى جَانِب الإجابة عن تَساؤلات فَرعِية أهمّها:

- ✓ ما مَفهوم بيدَاغوجيا المَعرفَة، ما أهم مبادئها وأهدافها؟
- ✓ إلى أي مَدى تَم تَوظيفها في سَندات تَعليم اللغة العربيّة؟ وكيف وُظفَت.
- ✓ ما الغَايات التَربويّة المَرجُوة من تَوظِيفها؟

وقَد اسْتلزَمَت مِنَّا الإجَابَة عن هذه التَّسَاؤُلات وغيرها تقسِيم البَحْث إلى فَصْلين، إلى جانِب مُقدمة وخَاتمة.

- ➢ خَصّصنا الفَصْل الأوّل لِلعرض النَّظري، وقد قسَّمناه إلى ثَلَاثَة مَبَاحِث، حَدَّدنا في الأَوّل مِنها المَفاهيم، وَتَحَدَّثنا في الثَّاني مِنها عن الخَلفيَّة النَظريَّة لبيدَاغوجيا المَعرفَة، بَينَما خَصَّصنا المَبحث الثَّالث لِمَبادئها وأهدَافها.
- ➢ وانتَقلنا في الفَصل الثَّاني للدِّراسة التَطبيقيَّة، وقد قَسمناه هو الآخر إلى ثلاثة مَبَاحِث، حيثُ خصصنا المَبحث الأوّل للحديث عَن المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المَعرفَة، وقُمنا في المَبحث الثَّاني بتَحليل عينة من السَندَات التعليميَّة الرَسميّة (المنهاج، الوثيقَة المُرافقَة له، دَليل المُعلّم)، بينَما خَصّصنا المَبحث الثَّالث لِعرض خُلاصَة النَتَائج النِهائيَّة.

وقد اعتَمدنا في طَرح المَوضُوع المَنهج الوَصفي التَحليلي لأنه الأَنسَب لِطَبيعَة دِراسَتنا التي احتَوت بَحثا نَظريًا، وتَحليلًا للوَثَائِق.

ولتغطية أهداف البَحث ومَراميه استَندنَا على مَادةٍ عِلمية تَمثَلت فِي جُملَة مِن المَصَادر والمَراجِع تَجلّى أبرزها في السَندات التعليميَّة الخاصَّة بالمرحلة الابتدَائيَّة، إلى جَانب مَرَاجع أُخرى من بَينها:

- ❖ نَظريَّة بيَاجِيه للتَنميّة المَعرفيّة؛ لِعَلي عَون.
- ❖ النُمو المَعرِفِي لِطفل مَا قَبل المَدرَسة لِمُحمد عَبد الله العَارِضة.
- ❖ نَظريّة فيكوتسكي الاجتمَاعيّة وأَثرها في بِناء مَناهج الجِيل الثاني؛ لقماز جَميلة.

ولَا يَفُوتُنا أنْ نُشير إلى أنَّ طَريق بحثنا قد اعتَرضَته صُعُوبات أبرزها:

- نُدرة المَراجع والدِّراسات التي تَناوَلت مَوُضوع بيدَاغوجيَا المَعرفَة، وعَدم وجُود دِراسَات سَابقَة في الجَزائِر.

- العُثور عَلى مَقال وَاحد لبَاحث مَغربي نُشر في مَجلة عِلميّة، وهو مَقال نَظري عَام ولَيس دِراسَة مَيدَانية أو تحليليّة مُعَمقَة.

وفي الأَخير لا يَسَعنا إلّا أن نَتَقدَّم بِالشُكر الجَــزِيـل إلى أُسْتَـاذتنـا المُشرِفَة "**أم هاني رحماني**"، على كلّ مَا قَدَّمته لنَا في سَبيل إنجَاز هذا العَمل، والتي لَم تَبخَل عَلينَا بِتوجيهَاتها وإرشَاداتها التي سَاعدتنَا كثيرًا في إِخراجه إلى النُور.

ونَأمل أن نَكون قَد أسهَمنا ولَو بِشَكل بَسيط في إظهَار مَدى أهميّة هذه البيدَاغوجيَا وتَدارك النَقائِص المَوجودة بِالنسبَة لِحُضورِها بِالمَدّرَسة الجَزائِريَّة، سعيًا نحو تَعلّيم أَفضَل وَأكثَر عمقًا وفاعليّة، ذلك لأننا نُؤمن بأن المُتعلّم هو أَساس التَغيير ولَبنَة المُستَقبل، فَإذا أعدَّدنا جيلاً صالحًا يُمكننا أنْ نقول أنَّ المُستقبل سَيكون زاهرًا، خَاصَةً ونَحنُ في عَصر كَثُرت فِيه أَيادٍ تُريد إِفنَاء اللُغَة العَربيّة.

فإذا أصَبنَا فمَا تَوفيقنا إلا من الله، وإن أَخطَأنا فَحسبُنا أنَّنا تَعلّمنَا من زّلَتنا وجَعلنَا مِنها دَافعًا للتَصحِيح والتَطويرِ.

نَدْعُو العَلِيّ القَدِير الهِدَاية والسّدَاد والحَمْدُ لله رَبِّ العَالَمين.

الفصل الأَوّل:

الإطَار النَظرِي لبيدَاغوجيا المَعرفَة

المبحث الأَوَّل: تحديد المفهوم.

المبحث الثَّاني: الخَلفيَّة النَظَريَّة لِبيدَاغوجيَا المَعرِفَة.

المبحث الثَّالث: مَبادئ بيدَاغوجيَا المَعرِفَة وأَهم أَهدافِها.

المَبحث الأول: تَحديد المَفاهيم

يَرتكِز بَحثَنا على عَدد مِن المَفاهيم الأَسَاسِية التي تَحتَاج إلى تَحديد، سنُحاول تَقديمِها فيمَا يَلي:

أولاً/ البِيدَاغُوجيا Pedagogy

تعتبر البِيدَاغُوجيا من المُصطَلحات التِي صَعُبَ عَلى البَاحثِين حَدَّها بِمفهوم جَامِع لتعدُد دَلاَلاَتِها وعَدم وُضوح الحُدود الفَاصِلة بَينها وبَين غَيرها من المصطلحات، لَكن ما تَم الاتفاق عليه أَنَّ البِيدَاغُوجيا في بِدَاية ظُهورِها ارتَبَطت بِفَن التَربية بَمعناه الوَاسِع وبِمرور الوَقت تَحولت إلى مِنهجية تَقديم المَعارِف وارتَبطَت بِمَا يُعرف بفَن التَدريس.

1- البِيداغُوجيَا لُغَة

تتفق جميع المصادر التي تحدثت عن المفهوم اللّغوي للبيداغوجيا أنها " كلمة يونانية تتكون من مقطعين الأوّل (paidos) وتعني الطفل، والثَّاني (logia)وتعني القيادة أو التوجيه"[1]وهذا ما يدل على أن المعنى الكلي هو قيادة الطفل أو توجيهه.

وتَشير المَصادر أيضًا إلى أنّ هذا المفهوم قد تَطور، ففي العصر اليوناني " كَان البِيدَاغُوجي هُو الشَخص المُكلف بِمراقبَة الأطفَال، ومُرافقَتهُم فِي خُروجِهم للتَكوِين أو النُزهة والأخذ بِيدِهم وَمُصَاحبتهم"[2].

وفي العصر الإغريقي كان –البيداغوجي– هو "الخَادم الذي يُرافق الأَطفال إلى أَماكن التَعلّم" [3]، لكن مَع الزَمن تَحولت دَلالته إلى المُرشد والمُوجه، ثم أَخَذت مَفهومًا أَوسَع بِارتبَاطها بالتَربيَّة والتَعلّيم.

---

[1] فاطمة الزهراء فشار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، كنوز الحكمة، ط 1، 2023، ص11.

[2] حسن حيال محيسن الساعدي، بيداغوجيا التعليم الابتدائي رؤية مستقبلية وديداكتيك تعليمية، مؤسسة الصادق الثقافية، ط1، 2020، ص01

[3] فاطمة الزهراء فشار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، مرجع سابق، ص10

2- البيدَاغوجيا اِصطِلاَحًا

تَستَمد البِيدَاغُوجيا مَعناها الأوَل مِن أَصل الكَلِمة اليُونانِية، حَيثُ تَعني بَشكل عَام "الرَاشِد الذي يَأخُذ بِيد الطِفل فِي طَرِيق المَعرفة، ومِن ثَم فالذِي يُمارس البَيدَاغُوجِيا يَبدُو وكَأنُه خَبير شُغله الشَاغل هُو نَجاعة عَمَله، فَهو رَجل مَيدان ومِن ثَم يَقوم بِشكل مُستمر بِمواجهة مَشاكل مَلموسَة تَتَعلق بِالتعليم والتعلم"[1].

والقَصد مِن هَذا التَعريف أَن البِيداغُوجيا تُربي الطِفل عَلى حَل مَشاكله وتَقوم بِتزويدِه بِمختلف المَعارف.

يُعرفها إمِيْل دُورْكهَايْم_ فيلسوف وعالم اجتماع فِرنسي_ أنَّ البيدَاغوجيَا" نَظريَّة تَطبيقيَّة للتَربيَّة، تستعير مفَاهيمَها من عِلم النَفس وعِلم الاجتماع."[2]

وذَهب رُوني أُوبِير_عالم اجتماع إنكليزي_ إلى أن البيداغوجيا" لَيست عِلمًا ولا تِقنيةً ولا فَلسفةً ولا فَنًا، بل هيّ هَذا كُله، بل هيّ مُنظمة وِفق تَمفصلات مَنطقيّة."[3]

أمَا البِيداغُوجيا مِن وِجهة نَظر البَاحثة صُونيا هَانم فهِي: " النَظريَة العَامة لِفَن التَربِية

حيثُ تَعملُ عَلى تَنظِيم العَلاقَة بَينَ المَبادئ العَامة وَالتَجارب والمُنفَصِلة، والمَنَاهِج المُتَعدِدَة، وهِي فِي أَدَائِهَا هذا تَعمَل عَلى التَمييز بَينَ مَا هُو دَافِعي وَبَينَ مَا هُو مِثالي فِي العَملية التَربوِية"[4] . كَمَا أَنَها تُعطِي للتَربية مَعنَاها ودَلالاتِها وأَهدافِها وَبدونِها تَتَحول إلى فِعل عَشوائي[5]. إذَن هِي الدَائِرة التَطبيقية لِمَا يَجِب أنَّ تَكونَ عَليه التَربية[6] .

---

[1] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي، انجليزي، فرنسي، منشورات المجلس2010ص81.

[2] حسن حيال محيسن الساعدي، بيداغوجيا التعليم الابتدائي رؤية مستقبلية وديداكتيك تعليمية، مرجع سابق، ص01

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، ص36 .

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كَمَا ارتَبَطت البِيدَاغُوجيَا بِالتَدريس، فَجاء تَعريفُها كَالتالي: " فَن التَدريس أو طَرائِق التَعليم الخَاصة بِمادة مِن المَواد وبِدرس مِن الدروس فِي مُستوى تَعليمِي مَا، أو فِي مُؤسسة تَعليم مَا، أو بِفلسفة مِن فَلسفات التَربية[1].

تُعرَف أيضًا:" كُل نَشاط يَبذُله الشَخص قَصد تَطوير تَعلم مُحدد لدى الآخرين[2].

وعَرّف جِلسون وكُوست البِيداغُوجيا بِقولِه: "لَفظ عَام يَنطبِق عَلى مَالهُ ارتِبَاط بالعَلاقة القَائِمة بين المُعلِم والمُتعَلم، بِغرَض تَعليم أو تَربِية الطِفل الرَاشِد، وبالانطِلاق مِن مُستَوِيَات مُختلِفة يُمكنُ تَمييز استَعمالين للفظ بِيدَاغُوجيا أَكثر تَحديدًا وهُمَا[3]:

أ/ حَقل مَعرفِي: قَوامُه تَفكير فَلسَفِي وسَيكُولُوجِي فِي غَايات وتَوجُهات الأفعَال المَطلوب مُمَارستها فِي وَضعية التَعليم أو التَربية على الطِفل الرَاشد أو بِواسطِتهما، وتَندَرِج ضِمن التَطور، عَلى سَبِيل المِثال: مَبادِئ التَبسِيط والتَدرج والمُناقشة.

ب/ حَقل عِملي: يَتكون مِن مَجموع سلوكات المُعلم والمُتعلمين دَاخل القِسم وبهذا يمكن تَعريف البِيدَاغُوجِيا بِاعتبارها اختِيار طَرِيقة مَا في التَدريس أو إجرَاءَات وتِقَنيات مُعينة وتَوظِيفها بِارتِباط مَع وَضعية تَعليمية.

بِاختِصار نَرى أن جَلسون وكُوست يُميز البِيدَاغُوجيا في حَقلين: مَعرفي وعَملي، فَالأوَل يَقوم عَلى المَعرِفة والتَفكِير (فَلسفِي سَيكولُوجِي) والتَشجِيع والتَحفِيز (تَربِية الطِفل مِن النَاحية العَقليَة والمَعرفِية).

---

[1] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق ص80.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[3] سعد علي زاير، سماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية كلية التربية ابن راشد، ط1، جامعة بغداد، 2015، ص 113.

والثَانِي يَقُوم عَلى العَلاقَة المُتَبادلة بَينَ المُعلم والمُتعلِم أثنَاء الحِصة الدِراسَيَّة باختِيار طريقة من طرق التَدرِيس المُختلفَة[1].

ثَانِيًا/ المَعرِفَة knowledge

المَعرِفَة مَفهُوم واسِع ومُعقّد، يتداخَل فِي جَميع مَجالات الحَياة الإنسَانِية، ويُعتَبر مِن الَركائِز الأَسَاسية التي يُبنى عليها التَفكير والفَهم، فالمَعرفة ليست مُجرد مَعلومات ثَابتة بل هِي عَمليَّة دِينَاميكيَّة مُستَمرة تَنتَمي لمَعرِفة عِدة مَجَالات مَعرِفية وفكرية، من أبرَزها الفَلسفَة الِتي تَناولت هذا المَفهوم بشَكل عَميق مِن خلال بَحثها في طَبيعة المَعرِفة، مَصادرها، وحدودها، وطُرحت نظريات عدّة في هذا الصَدّد، مثل العقلانيّة والتجريبيّة لتَفسير كيفيّة اِكتساب الإنسَان للمَعرفَة وفَهمه للعَالم.

أمَا في مَجال التَعلّيم والتعلّم، فإن المعرِفة تَأخذُ بُعدًا خاصًّا يَتَجاوز جَمع المَعلومات، فالمَعرفة ليست مُجرد مُحتوى يُنقل من المُعلّم إلى المُتعلّم، بل هِي عَمليّة تَفاعُلية تَتضمن تنميّة الَتفكير الَنقدي والإبداعي. لأن التَعلّيم يَهدف إلى بِناء مَعرفة عَميقة لدى المَتعلم، تُمكّنه من تَحليل وفَهم مُختلف جَوانب الحيَاة، فالمَعرفَة في العَمليّة التَعليميَّة التعلّمية تُعتبر أداةً لِتمكين الأَفراد من الفَهم والتفَاعل مع العَالم حَولَهم، مِمَا يُعزز قُدرَاتِهم عَلى التَكيّف مَع التَغيرات المُستمرة فِي المُجتمع.

1- المعرفة لغةً

مادة (عَ رَ فَ)، العَين والرَاء والفَاء، أصلان صَحِيحان، يدُّلُ أحَدهما على تَتَابع الشَيء متَّصلًا بَعضُه بِبَعض، والآخَر عَلى السُكون والطَمأنِينَة.[2]

[1] ينظر: فاطمة الزهراء فشار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، مرجع سابق، ص12.

[2] ابن فارس، الرازي، أبو الحسين بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تح: إبراهيم شمس الدين، مادة (ع ر ف)، دار الكتب العلمية، ط1، ج 2، بيروت، 1999، ص 281.

فالأول: العُرْف، عُرْفُ الفَرَس، وسُمِّي بِذلِكَ لِتَتابعِ الشَّعرِ عَليه، ويُقَال: جَاءَتِ القَطَا عُرْفًا عُرْفًا، أَيّ بَعضُهَا خَلفَ بَعضٍ. [1]

والعَارِفُ: الصَبُورُ، يُقَال: أُصِيبَ فُلاَن فَوُجِدَ عَارِفًا، والعَرُوفُ مَثَله، قالَ عَنترَة:

فَصَبْرْتُ عَارِفَةً لِذَلكَ حُرّةً * تَرْسُو إذا نَفْسُ الجَبَانِ تَطْلَّعُ**

يَقولُ: حَبَستُ نَفسًا عَارِفةً، أَيّ صَابِرَةً.[2]

والتعريف: الوُقُوفُ بِعَرَفاتٍ، يُقال: "عَرَّفَ الناسُ "إذَا شَهِدُوا عَرَفَاتٍ، وهو المُعَرَّفُ لِلْمَوْقِفِ، وَالاِعْتِرافُ بِالذَنْبِ: الإِقْرَارُ به، واعْتَرَفَتْ الْقَوْمَ إذَا سَأَلْتَهُمْ عن خَبرٍ لتَعرِفَه.[3]

وقد تَعَارَفَ القَوْمُ، أي عَرَفَ بعضُهُمْ بعضًا، وامرأةٌ حَسَنَةُ المَعَارِفِ، أي: الوجْهِ وما يَظْهَرُ منها، واحدها مَعْرَفٌ[4]

قال الله تعالى: ﴿ وَآخَرُونَ اعْتَرَفُوا بِذُنُوبِهِمْ ﴾ [5]

جَاءت كَلِمة "اِعترفوا "دَالَة عَلَى الإقرَارِ، عَرَفَ بِذَنْبِهِ عَرْفًا واعْتَرَفَ.

يَتَضِحُ لَنَا مِن خِلَالِ التَعرِيفَاتِ أَنَّ المَعرِفَة فِي شَقِّهَا اللُّغَوي تَعنِي: الإقرَارِ، والاِطلَاعِ، والإدرَاكِ، والدِّرايَّة.

2- المَعرِفة اِصطِلاَحًا

* مَجمُوع الوَقَائِع والمَعلومَاتِ والمَفَاهِيم والمَبَادِئ التِي يَجرِي تَحصِيلها بِفَضلِ الدِرَاسة والمُلاحظة والتَجربَة[6]

---

[1] المصدر السابق، الصفحة نفسها.

[2] أبو نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصحاح، تح: د. محمد محمد تامر، مادة (ع ر ف)، دار الحديث، ط1، القاهرة، 2009، ص 759.

[3] المصدر نفسه، ص 760.

[4] المصدر نفسه الصفحة نفسها.

[5] سورة التوبة، الآية 102.

[6] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 318.

* عَمَليّة ذِهنيَّة يَصيرُ بِفضلِها شَيء مَا حَاضرًا لَدى الحَوَاس وَلَدى الفِكر؛ عَمَليَّة أَو كَيفِية التَعرُف؛ نَتِيجَة هَذِه العَملِية.[1]

نُلاحِظ أَنَّ مَفهوم المَعرِفة يَقتَرنُ بالعِلّم والإدرَاكِ فِي فَهم الحَقَائِق والوَعيّ بِهَا عَن طَرِيقِ العَقلِ المُجرّد أَو عَن طَرِيقِ الإنتسَاب.

فَالمَعَارِف بِالمَعنى الشَائع عِبارة عن تَمثيل للوَاقع، نَقوم بِبنائِه وخَزنه وِفقَ التَجربَة والتَكوينِ الذي نَتَلقاه.[2]

يُقصَد بِهَا أيضًا العَمليَات الذِهنية المُستخدمة في تَشفير المَعلومات والأَفكار والمَعارف وتَخزينها وتَحويلها وإسترجَاعها.[3]

إذًا، فالمَعرِفة نَشاطٌ عقليٌ ذهنيٌ محضٌ.

أَمَا إذَا مَا تَحَدَثنَا عَن المَعرِفَة فِي السِياق التَربويّ التَعليميّ، فَإننا نَحصرُها في قِسمين:

- **مَعرِفة خَاصة بالمُعلّمين:** فَيَشمل كُلّ مَا يُقدِمُه المُعلِمون للمُتَعلمين من مَعلُومَات ومَهَارات وأَفكَار وقيّم، حَيث يَسعى المُعلمون إلى إكساب المُتعلّمين هَذِه المَعرِفَة مِن خِلاَلِ المُحتَوَيَات التعلّيميّة، تَعتَمد هَذِه المَعرِفَة عَلى خَبرَات المُعلّم ومَهَارَاتِه فِي تَقديم المَعلّومَات بِطَرِيقَة تُسهّم فِي فَهم الطُلاَب وإستيعَابهم، وهِي مَا تُسمى بالمَعرِفَة البِيدَاغُوجيَّة
- **مَعرِفَة خَاصَة بالمتعَلّمين:** فهي المَعرفة الذَاتية التِي يَبنيِها المُتعلّمون بِأنفسِهم، تَتعلَق هَذه المَعرِفَة بِكيفية مُعالجَة المُتعلمين للمَعلومَات التِي يَتلَقونّها، وَكيفِية رَبطِها بِخَبراتِهم السَابِقة. وتُعتبر هذه العَمليّة نَشطَة ودِينَاميكيَّة، حَيث يَقُوم المُتعلّمون بِتطويرِ فَهمِهم ومَعرفَتهم بِناءً عَلى مَا تَعلموه سَابقًا، مِما يُعزز قُدرَتَهم علَى التَعلّم الذَاتِي.

---

[1] المرجع السابق، ص 317.

[2] المرجع نفسه، ص 318.

[3] جون لوغران، ما يفعله المعلمون الخبراء، تعزيز المعرفة المهنية لممارستها في الفصول، ت محمد معوض سيد، الرياض، العبيكان، ط 1، 2022، ص 120.

والجَدير بالذِكر أنّ كِلا النَوعيّن من المَعرفة يَلعبُ دَورًا حيويًّا في العَمليّة التعليميَّة، حيث تُساهم معرفة المُعلّم في تَوجيه المُتعلّمين، بَينما تُعزز مَعرفة المُتعلّم من فَعالية التعلّم وتطوير المهارات، مع التَركيز بِشكل خَاص على أهميّة المَعرفة الذاتيّة للمُتعلّم في بِناء فَهم عميق وشَخصيّ للمعلومات.

ثالثًا/ بيداغُوجيا المَعرِفة

يُعدُّ مَفهوم بيداغوجيا المَعرفة من المفاهيم التَربويّة المُعاصرة التي ما زالت قَيّد التَشكل والتَطوّر، مِمَا يَجعَل إيجاد تَعرِيف مُوحَد وشَامِل لَها تَحديًا قائمًا، نَظرًا لِقلَة الدِّراسَات والأَبحَاث في هذا المَجَال.

ومما تم رَصده في هذا البَاب: أنَّ بيداغوجيا المَعرفَة هّي " مَجمُوع الوَسَائل والِتقَنيَات والأَسَاليب المُستخدَمَة مِن أَجل تَسهيِل اِكتسَاب المَعرِفة من جِهة، وتَنشيط أَو تَطوير العَمليَات المَعرِفية من جهة أخرى".[1]

فبيداغوجيا المعرفِة هي سَيرُورة من العَمليَات الذِهنية التِي تَلعبُ فيها الذَات العَارِفة دورًا أَساسيًّا في بِناء المَعرِفة. كما أنها لا تَقتَصُر عَلى نَقلِ المَعلومَات من المُعلّم إلى المُتعلّم، بَل هي عمَلية تَفاعُلية تَشمل تَفاعُل المُتعلّمين مَعَها.

تَنبَني بِيداغوجيا المَعرِفَة عَلى تَعاقُد بِيدَاغُوجي بَينَ المُعلّم والمُتعلّم، بِحيث يُصبح المُعلّم مسهّلًا لعملية التعلّم، كما يُصبح وسيطًا بين المتعلّم والمَعرِفة، فَهيّ تَدعو المعلّم إِلى اِقتراح أَنشِطة وتَمَارين وفَرَضيَات تَحثُ عَلى الصِراع الَمعرِفي َلدى المتعلّم، والصِراع السُوسيومَعرِفي بّين المُتعلّمين.

[1] عز الدين أبو عنان، بيداغوجيا المعرفة وأهميتها في تجويد تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، مجلة دراسات تربوية، العدد العاشر، أبريل، المغرب، 2023، ص 152.

من خِلال الحِوار المَعرِفي، يَتمكن المُتعلّم من اِمتلَاكِ القُدرَة علَى حَلّ المُشكلَاتِ التِي تُصَادِفه فِي حيَاته المَدرسيّة أو حيَاتِه اليوميّة.[1]

إذًا، تُعنى هَذِه البيداغوجيا بالتَحكُم والضَبطِ المَعرِفي وتَنميّة وتَطويّر المَهارات العقلية، ذلك أنّ المعرِفة التي تُكتسب لا تُكتسب إلا نَتيجة النَشاط الذِهني الذي يَتَمثل في مَجمُوع العَمليات الذهنية: كالتَذكّر والاستنتَاج، والتَركيب، والمُلاحظة، والإِستقرَاء، والفَهمِ، والتَحليل، وغيرها من العمَليات الفِكرية المَعرفيّة.

وحَاصِل مَا سَبق يُمكن القول إن بيداغوجيا المَعرفِة هي فَلسفَة تَربويَّة تُركز علَى كيفية بناء المَعرفة بدلاً من تَلقينَها. تُؤمِن بالدَور الإيجابي للمُتعلّم وتَقوم على النَموذَج المُتمركز حَولَ التَفاعُل، فَهِي تَدعو المُتعلّم إلى بناء المَعرِفة بِنفسِه_ بذَاته_ وإلى إكسَابه الجُرأة عَلى طَرحِ الأَسئلة والتَحليل والتَركيب والَتفكير والنَقد، وغَيرها من المَهَارات التِي يَحتَاجها المُتعلّم والتِي بفضلِها يَستطيعُ أن يتَكيّف مَع مُحيطِه الإجتماعي وأن يُواجه مُختلف الصُعوبات التِي تُواجهه في حيَاته اليوميّة. كما أن مجمُوع العَمليات الذِهنيّة التِي يَقوم بِها المُتعلّم من تَحليل وتَفكير واِستنتَاج ومُلاحظة وتَفسير، كلّ هذه العَمليَات تَسمح بِبناء المَعرفَة، وهذا البِنَاء لا يَتم دُفعة وَاحدة، بلّ يَتم بِصفة تَدريجيَّة.

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 157.

المَبحث الثاني: الخَلفِيَّة النَظريّة لبِيدَاغُوجيا المَعرِفَة.

تَقوم بِيداغوجيا المَعرِفة على تَيَّارات فَلسفيَّة وتَربويَّة مُختلفة رَكزت على كَيفية اِكتساب المَعرفَة، واِنشغلت بالتَمثُلات الذِهنية ودِراسَتها، والاِستراتِيجيَات المَعرفية التِي يَستعملها المُتعلّم أثناء التعلّم، وفيما يلي عَرض لأَبرز هذه النَظريَات:

1) النَظريَّة البِنَائيَّة – لِجُونْ بيَاجِيهْ

تَرتَكِزُ هذه النَظريَّة عَلى المَبدأ الذي وَضعه رَائد الفِكر البِنَائِي "جُون بيَاجِيه"، والذِي يُمكِن إِيجَازه فِيما يَلي: "تُبنى المَعرفة بصُورة نَشطَة على يَد المُتعلّم ولا يَستقبلُها بِطريقة سِلبيّة"[1]، فهِي تَنطَلِقُ من فِكرَة أنَّ المَعرِفة لا تُنقل من المُعلم إلى المُتعلّم، بل يُنشئها المُتعلّم بنفسِه عبرَ تَفاعُلِه مَعَ خَبرَاتِه السَابِقَة.

وتَهتَم النَظريَّة البِنائية بالعَمليَّات المَعرفيّة الدَاخلية للمتعَلّم، أَيّ مَا يَجرِيّ دَاخل عَقل المُتعلّم عِندمَا يَتَعَرض للمَواقِف التَعليميَّة كمَعرِفتِه السَابِقة، ومَدَى تَقبُلِه لِلتعلّم، ودَافِعيّته، وقُدرَته عَلَى مُعالَجَة المَعلومَات.[2]

كَمَا يُؤكد بيَاجِيه أَنَّ المُتعلّم لا يَكتَسبُ المَعرِفة من خِلال حِفظ المَعلومَات الجَاهزة أو تِكرَار الحُلول، وإِنَما من خِلال نَشَاط عَقلِي يُمارسُ فيه التَفكِير.

ويَرَى بيَاجِيه أَنّ الذَات فِي مُواجَهتِها للمَوضُوعات الخَارجيّة تَقوم باستيعاب خصَائص هذه الموضوعَات لتَكون بذلك مَا يُسمى بالمُخَطَطَات الذِهنيّة. وهذه المَوضُوعَات الخَارجيّة ليست مُعطيَّات ثَابتة بَل هِي دَائمة الحَركة والتَغيّر والتَجديد، لِذَلك نَجدها تَفرضُ خَصَائصها على الذَات لِترغمها على مُلاَءمة الخُطاطَات الذِهنيّة المُكونة سَابقًا، حتى تَجعلَها تَتحدد وِفقًا للتَغيرات الجَديدة. إِنَما السَيرورة الدَائمة بين عَمليّتي

[1] حسن حسين زيتونة، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، ط1، 2003، ص 50.

[2] زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديفونو لتعليم التفكير، ط 1، 2016، ص 34.

الإستِيعَاب والتَلَاؤم هيَ الِتي تَخلَق التَوَازن بَين الذَات والمَوضُوع، وتُؤدِي بالتَالي إِلى تَحقيق التَكيف[1]

فالإستِيعَاب أَنَّ المُتعلّم يَقوم بإستيعَاب المَعَارف الجَديدة ويَدمجُها في البُنيآت القَديمة، أمَا المُلاءمَة فَهِي وَعيُ الذَات بالمَعَارف الجَديدَة.

تَقُوم البِنَائية عَلى مَبدأين أسَاسيين هما:[2]

المَبدأ الأَول: المَعرِفة لَا تُستقبل بِجُمود، ولَكِنَها تُستقبل بِفعَاليّة إِدراك المَوضُوع، بِمَعنَى أَنَّ الأَفكَار والحَقائق لا تُوضع بَين يَديّ المُتعلّمين، وَعليّهم بِبنَاء مَفَاهِيمهم.

المَبدأ الثَاني: فِعل المَعرِفة تَكيّفي مِن خِلال تَنظِيم العَالم التَجريبي، وإِنَنا لَا نَجد الحَقِيقَة، ولَكِنَنا نَبنِي تَفسيرَات لِخَبراتِنا، أيّ لا نَملكُ مَعرِفة الحَقِيقة دَائِما عن العَالم المُحيط، لكن يُمكن مَعرفة العَالم المُحيط مِن خِلال الخَبرات.

بالإِضافة إلى هذين المَبدأين، هُناك مَبادئ أُخرى نَذكر منها:[3]

- ✓ معرفة المُتعلّم الَسابِقَة هِي مِحَور الِارتِكَاز فِي عملية التَعلّم، وذَلك كَوّن المُتعلّم يَبْني مَعرِفَته فِي ضَوء خَبَرَاته السَابِقة.
- ✓ جَعل المُتعلّمين مُبدعِين.
- ✓ التعلّم يَحدثُ عَلى أَفضل وَجه عِندما يُواجه المُتعلّم مُشكلة أو مَوقفًا.
- ✓ تَكييف المَنهج التَعليمي ليُخَاطب مَا لدى المُتعلمين من فَرضِيات، وبناءً عَلى ذلك يَنبغي أَن تَتَوافر نَوع من العلاقَة بَين مَطَالب المَنهج التَعلّيمي والإِفتراضَات التِي تَتكون فِي ذِهن المُتعلّم.

---

[1] أحمد صيد، المرتكزات النظرية والخلفية العلمية والمعرفية لبيداغوجية المشروع، مجلة الباحث، المجلة التاسعة، العدد الثاني، 2017، ص 30.

[2] زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود، *نظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*، مرجع سابق، ص 42.

[3] المرجع نفسه، ص 42–43.

- ✓ تَشجيع المُتعلّمين عَلى الإستَراتِيجيَات المَعرِفية لِحلّ المُشكِلات.
- ✓ تَعملُ عَلى اِستخدَام مُصطَلحَات مَعرِفية مِثل التَنبؤ، الإبداع، التَحلِيل.[1]

والبُنيَات المَعرفيّة كَما يَذكر بيَاجيه، هي بُنيات دِينَاميّة لا تتَوقف عن النُمو والتَطَور، بَل تَستَمر في نُموها بالمُوازاة مَع تَطوّر الفَرد وارتِقاء نُموه مِن مَرحلة إلى أُخرى، وخِلال كُلّ مَرحلة عُمريّة تَتأسس بُنيّات جَديدة تَحتوي وتَتجاوز البُنيات السَابقة.[2]

وفي هذا السِياق، تَأتي نَظرية بيَاجيه في " النُمو المَعرفي" كأَبرز نَظريّة تُفسر القُدرَات العَقليّة والمَعرفية لَدى الفَرد، وتَدرس كَيفية تَطور الفِكر والمَعرفة.

حيث يَرى بياجيه أن النُمو المعرفي هو تَحسن ارتقائي مُنظم للَأشكَال المَعرفية التِي تَنشأ مِن تَارِيخ خَبرات الفَرد، وهَدَفه تَحقِيق نَوع من التَوازن بَين عَمليّتيّ التَمثل والمُواءمَة، بحَيث يُصبِح الفَرد أَقدَر على تَناول الأَشياء البَعيدة عَنه في الزَمان والمَكان، وعلَى اِستخدام الطُرق غيّر المُباشِرة في حَل المُشكِلات، أَو بِمعنَى آخر، هُو نُمو المَعرِفَة عند الطِفل خِلاَل سَنوات حَياتِه المُختلِفة، وطَريقة مَعرفته للعَالم، وطَريق نُمو الأَفكَار والمَفَاهيم لديه. كمَا أَنه يعتبر اِكتسابا تدريجيًا للقدرة علَى التَفكير بِاستخدَام المَنطِق[3].

ونضيف ونقول إن جون فيليبس يرى أن النمو المعرفي –تبعًا لبياجيه –عبارة عن تغيّرات في الأبنية المعرفية وتحدث من خلال عمليتي التمثل والمواءمة.[4]

أما جورج فورمان، فيرى أن النمو المعرفي –عند بياجيه –هو العملية التي يستطيع الأطفال بموجبها بناء فهم أكثر ذكاءً للعالم الذين يعيشون فيه.[5]

---

[1] أحمد صيد، المرتكزات النظرية *والخلفية* العلمية والمعرفية لبيداغوجيا المشروع، مرجع سابق، ص 32.

[2] المرجع نفسه، ص 30.

[3] محمد عبد الله عارضة، النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة نظرياته وتطبيقاته، دار الفكر، ط2، عمان، 2013، ص28.

[4] المرجع نفسه، ص27

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

قسّم بياجيه النمو المَعرفي إلى أربع مَراحل، وتَعكس كل مرحلَة مَجموعة من الأنمَاط التنظيميّة التي تَحدث في تَتابع مَحدود في حِقبة تقريبيّة من العُمر، في استمراريّة النمو، وإتمَام إحدى المَراحل يُوفر توازناً عابراً، وكذلك بدايّة لعدم توازن لمرحَلة جديدة، وكل مَرحلة توحي بالُقدرة الكَامنة والمُستوى المُحتمل للسُلوك.[1]

وسنلخص هذه المراحل فيما يلي:

أولاً: المرحلة الحسية الحركية

وتسمى أيضاً بمرحلة الذّكاء الحِسي الحَركي أو مَرحلة التَفكير الحِسي الحَركي، تَمتد من الوِلادة حتى السنّة الثّانية من العُمر، في هذه المَرحلة يُحاول الطفل اكتساب المهارات، وأن يتعلّم كيف يُوفق بيّن المَعلومات التي يَحصل عَليها باستِخدامه لحَواسه المُختلفة، كذلك يُكوّن تَصورات دَاخليّة لإجراء التَفاعل مَع البيئَة والمُحيط الذي يَنتمي إليه.[2]

ثانياً: مرحلة ما قبل العمليات

تسمى أيضاً بمرحلة ما قبل الإجرائيّة، تَستمر ما بيّن السنتيّن إلى سبع سَنوات، في هذه المَرحلة لا يَكُون الطِفل قادراً على استِخدام العمَليّات المعرفيّة، وتُقسم هذه المرحلة بدورها إلى مرحلتيّن:

– المرحلة الأولى: من (سنتين إلى أربع سنوات)، في هذه المرحلة يكون الطفل متمركزاً حول ذاته، ولا يكون له أي تفكير منطقي.

– المرحلة الثانية: من (أربع إلى سبع سنوات)، يصبح الطفل في هذه المرحلة أكثر فهماً، كما يستطيع تكوين الفئات التي يستخدمها في التصنيف.[3]

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] ينظر: صالح حسن الداهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، دار الحامض للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، 2011، ص 88.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ثالثاً: مرحلة العمليات المادية العيانية

تَمتد من 7 إلى 11 سنة، أي تَستغرق المَرحلة الابتدائيّة، في هذه المَرحلة يبدأ الطفل يُفكر بتفكير شبيه بتفكير الراشد، وعن طريق التفاعل الاجتماعي يبدأ في التحرر من التمركز حول الذات، أي يبدأ في التمييز بين ذاته والعالم الخارجي، ورؤيته للعالم تصبح موضوعية أكثر.[1]

رابعاً: مرحلة العمليات الشكلية

وتسمى الصوريّة أو المنطقية، تمتد (من 11 إلى 15 سنة)، يصبح فيها تفكير المراهق أكثر منطقية، كما يستطيع أن يفكر تفكيراً علمي[2] كما يتوصل في هذه المرحلة إلى استدلالات عن طريق الاستدلالات السابقة، ويستطيع القيام بعملية ما بناءً على ما توصل إليه سابقاً، أي أن تفكيرهم قد تسامى فوق حدود استخدام الأشياء كمحتوى وحيد للتفكير، إلى كون تمكنهم من استخدامهم إجراءات كمحتوى لتفكيرهم.[3]

2) النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية ل: فيكوتسكي

تنحدر النظريّة البنائية الاجتماعية من البنائية، حيث أنها تشدّد على دور الآخر في بناء المعارف لدى الفرد وتؤكد خاصة على الصراع في النمو الفردي والاجتماعي، فهذه النظريّة تؤكد على حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض، والتقدم الحاصل عن طريق التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق، ومن هنا يساعد هذا التفاعل على نمو البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار[4].

---

[1] صالح حسن الداهري، أساسيات علم النفس التربوي مرجع سابق، ص88.

[2] المرجع نفسه، ص 88.

[3] موريس شربل، التطور المعرفي عند بياجيه، المؤسسات الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 1986، ص84.

[4] زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مرجع سابق، ص 60.

إذ ترتكز هذه النظريّة على التفاعل بين الأفراد والمجتمع، وترى أن التعلم تتدخل فيه عوامل اجتماعية ثقافية، كما يرى أصحاب هذه النظرية بأن المتعلم لا يطور كفايته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، أي في إطار التفاعل مع غيره.

وقد أوضح "ستافر "ثلاث نقاط مرتبطة بنظرية فيكوتسكي وهي:[1]

1- يُشكل التفاعل الاجتماعي وسيلة أساسية لاكتساب المعاني من خلال اللغة، وهي المعاني التي تعد جوهراً في عملية التواصل بين الأفراد.

2- يرتبط المعنى في اللغة ارتباطاً وثيقاً بالسياق الاجتماعي، إذ إن المرجعية اللغوية للأفراد تستند إلى ما تمر به بيئتهم من أحداث تاريخية واجتماعية.

3- تُوظف اللغة أساساً لضمان استمرارية التفاعل والعلاقات بين أفراد المجتمع، وعليه فعملية بناء المعرفة حسب هذه النظرية تتشكل بالثقافة، ولا يُنظر لها كنشاط عقلي معزول، ولكن كنتيجة للتفاعل بين الفرد ومجتمعه وثقافته وتاريخه، والمؤسسات التي يتعامل معها.[2]

كما ترتبط نظريّة فيكوتسكي بين البيئة الاجتماعية وبين المعرفة، فالمتعلّم يكتسب أساليب التفكير والسلوك التي تؤلف الثقافة، وذلك عن طريق التفاعل مع أشخاص واسعي المعرفة، كما يعتقد فيكوتسكي أن التفاعل الاجتماعي سوف يفضي إلى تغيرات مستمرة في تفكير المتعلّم وسلوكه، وهذه الأفكار والسلوكيات تتباين بين الثقافات.[3]

فالتعلّم البنائي الاجتماعي عملية تتعدل فيها المعرفة الداخلية للمتعلّم كاستجابة لاضطرابات ناتجة عن كل من التفاعل الاجتماعي والشخصي، حيث إن التعلّم يتأثر

[1] المرجع السابق، ص 62 -63.

[2] المرجع نفسه، ص 63.

[3] طلعت منصور، التفكير واللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، القاهرة، 2011، ص 11.

بالآخرين، والتفاعل الاجتماعي يلعب دوراً هاماً في إعادة البنية المعرفية اعتماداً على الخبرات.[1]

لقد أضفت النظرية الاجتماعية بعداً مهماً في عمليتيّ التعلّم وبناء المعرفة، حيث اعتبرتهما مرتبطين ارتباطاً وثيقاً بالسيّاق الاجتماعي، فلا يمكن أن يتحقق بمعزل عن الوسط الذي يعيش فيه المتعلّم، وهذا ما لم توله النظريّة البنائيّة اهتماماً فبياجيه مثلاً، ركّز على فكرة البناء الذاتي للمعرفة، مصوراً للمتعلّم كعالم صغير يَستكشف بيئته بشكل مستقل بذاته.

إلا أنه في هذا التصوّر أُغفل حقيقة مهمة، وهي أنّ المتعلّم لا ينجز هذا الاستكشاف في عزلة عن مُحيطه الاجتماعي، بل يتم ذلك في إطار التفاعل والتأثير المتبادل مع المحيط.[2]

ومن هنا جاءت النظريّة البنائيّة الاجتماعية لتُعيد تصويب هذا التصوّر، مؤكدّة أنّ التعلّم لا يحدث إلا ضمن سياق اجتماعي مشترك.

ويمكننا أن نجمل إسهام فيكوتسكي في تحديد سِمتيّن مركزيتيّن تُميزان النظريّة الاجتماعيّة:

فالأولى: ذلك التفاعل الاجتماعي الذي يلعب دوراً أساسياً في تطوير الذات، ويظهر مدى تطور الطفل الثقافي في مستويين، الأول المستوى الاجتماعي، ثم المستوى الفردي، فبدايةً يظهر بين الناس، وبعد ذلك داخل الطفل. ويرتكز ذلك على الانتباه والذاكرة وتشكيل المفاهيم والوظائف العليا التي تنشأ من خلال العلاقات الفردية.

---

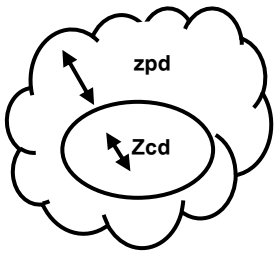
[1] زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود، نظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مرجع سابق، ص 62.

[2] ينظر: أحمد صيد، المرتكزات النظرية والخلفية العلمية والمعرفية البيداغوجية للمشروع، مرجع سابق، ص 33.

أما السمة الثانية فهي أن التطوّر الإدراكي للفرد يعتمد على "منطقة النمو الوشيك منطقة النمو القريبة المركزية(ZPD) "، حيث إن مستوى التطوير يتقدم عند الأطفال عندما يتفاعلون مع المجتمع، أي إن التطوير يلزمه تفاعل اجتماعي، ومدى المهارة يُنجز بتوجيه بالغ أو تعاون أقران. فالوعي لا يوجد في الدماغ، بل في الممارسة اليوميّة، فهذه الفرضية هي التي شكلت قاعدة عمل فيكوتسكي.[1]

توصّل فيكوتسكي من خلال دراساته حول كيفية تعامل الأطفال مع المشكلات التي تفوق قدراتهم إلى بلورة نظرية في النمو المعرفي، أطلق عليها اسم "نظرية منطقة النمو القريبة المركزية" **(zpd)** ويمكن تعريف منطقة النمو القريبة المركزية **(zpd)** بأنها "المسافة بين مستوى التطوير الفعلي، الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة، وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حل المشكلة بتوجيه بالغ أو التعاون مع الأفراد، أو هي ما يُنجزه الطفل اليوم بمساعدة الآخرين ويتمكن من فعله غداً بشكل مستقل".[2]

كما يصف فيكوتسكي "منطقة النمو المرتقب **(zpd)**على أنه الفارق بين مستوى النمو الحقيقي كما يتحدد استناداً إلى ما يقوم به الشخص من الحل الفردي للمشكلات، وبين مستوى النمو الكامن كما يتحدد من خلال حل المشكلات استناداً إلى توجيه من الكبار أو بالتشارك مع أقران أكثر معرفة، ويأتي مردود هذه العملية في أن الأطفال يصيرون أكثر تطبيقاً تطبعاً اجتماعياً في سياق الثقافة السائدة، وهذا بدوره يحقق نمواً معرفياً للطفل".[3]



- منطقة النمو القريبة المركزية: Zon of proximal development(zpd)
- منطقة التطوير الحالي: zon of curvent devlopment(zcd)

[1] ينظر: زيد سليمان العدوان، د. أحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مرجع سابق، ص63-64.

[2] المرجع نفسه، ص 69.

[3] طلعت منصور، التفكير واللغة، مرجع سابق، ص 12.

يوضح هذا الشكل حدود منطقة النمو القريبة المركزية (zpd)، حيث إن منطقة التطوير الحالي (zcd)تمثل المستوى الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم خلال حل مشكلة بصورة مستقلة، ومنطقة النمو القريبة المركزية ZPD هي "المسافة المحتمل أن يصلها المتعلم بمساعدة معلم له أو قرين أكثر خبرة".[1]

يتضح مما سبق أن لكل متعلم قدرات مستقلة عند مستوى معين، ولكنها تنمو وتتطور في وجود مساعدة من الآخرين، "وفي العمليّة التعليميّة التعلميّة يكون للمعلّم الدور الأكبر لتحقيق هذه المساعدة، من خلال استخدام طرق واستراتيجيات وأنشطة تكون عونًا لتنمية القدرات العقلية للمتعلم"[2]

كما يتضح لنا أن هذه النظرية تتفق مع نظرية بياجيه في تأكيدها على أن المتعلم هو صانع المعرفة، وتختلف معها في كونها تولي أهمية كبيرة للمحيط الخارجي الذي يتفاعل معه المتعلم.

أما فيما يتعلق بالمراحل النمائية، فقد عرض فيكوتسكي بياجيه، حيث رأى أن النمو يتأثر بتفاعل المتعلّم مع من حوله أكثر من تأثره بالمرحلة التي هو فيها، بل إن البيئة المُحيطة بالمتعلّم تؤثر كثيرًا في تحديد هذه المراحل، "ويرى أنه يمكن أن يوجد طفلان في المرحلة النهائية ذاتها، لكن أحدهما يتفاعل مع زملائه أو مع من هو أكبر منه، فيؤدي أشياء لا يمكن أن يؤديها الطفل الآخر الذي لم يتعرض لتفاعل اجتماعي مماثل"[3]

---

[1] زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مرجع سابق، ص 67.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 68.

[3] أحمد صيد، المرتكزات النظرية والخلفية العلمية والمعرفية لبيداغوجيا المشروع، مرجع سابق، ص 34.

كذلك نجد أن فيكوتسكي ينظر إلى النمو على أنه "عملية تبدأ من الخارج إلى الداخل حيث تنشأ جذور العمليات الداخلية الذاتية لدى الفرد من تفاعله مع الآخرين، فالمتعلّم يشاهد التفاعل بين أقرانه وبين من حوله ويتفاعل معهم، ويستفيد من هذه التفاعلات لزيادة النمو به، فنمو الفرد حسبه يعتمد على الأثر الاجتماعي والبيئي بقدر ما يعتمد على النضج"[1]

إضافة إلى هاتين النظريتين –البنائية، الاجتماعية– البارزتين، نجد نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، التي ركزت على القدرات المتعدّدة للمتعلّمين وتنوع طرق تعلّمهم:

- **نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر:**

تُعدّ نظريّة الذكاءات المتعددة من النظريات المهمة والمفيدة في معرفة أساليب التعلّم من خلال الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلّم، وقد توصل إلى هذه النظريّة عالم النفس هوارد جاردنر عام 1983 بعد بحوث أجراها على العديد من الأطفال العاديين والموهوبين، وأكد من خلالها أن القوة أو الضعف في مجال عقلي معين لا يسمح بالتنبؤ بأن الشيء ذاته يحدث في مجال عقلي آخر، أي أن التصور المعياري القديم للذكاء القائل بأنه لا يوجد سوى ذكاء واحد هو "الذكاء العام"، تصور خاطئ، "والصائب هو أن هناك أنواعًا متعددة من الذكاءات المختلفة، وهو ما يجعل بالإمكان أن يكون المتعلم الضعيف في مجال معين أو تخصص معين ناجحًا وقويًا في مجال آخر، ويرتبط الذكاء المتعدد حسب جاردنر بالإطار الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد"[2]

[1] ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] بطورة حنان: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي من منظور نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر، مخبر البحوث والدراسات الاجتماعية، المجلد 9، العدد 3، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، 2022.

كما عرّف جاردنر الذكاء بأنه "القدرة على حل المشكلات وإبداع نتاجات ذات قيمة في مجال أو أكثر من المجالات الثقافية التي تحظى بتقدير واهتمام في البيئة الاجتماعية للفرد، ويعتقد أن الذكاء يجب ألا يُحدد بعدد محدود من القدرات كالذكاء اللغوي والرياضي المنطقي اللذين يحظيان بتقدير كبير في البيئة المدرسية ويفرضان هيمنتهما في اختبارات الذكاء التقليدية، بل يجب أن يتسع مفهوم الذكاء ليشمل قدرات متنوعة تكشف عن مكامن الإبداع لدى المتعلمين، مثل: الموسيقى، أو الاجتماعي، أو الشخصي، أو الجسمي الحركي، أو الفضائي، وغيرها من الذكاءات التي تتأثر بالثقافة والبيئة إلى حد كبير"[1]

وحدد جاردنر سبعة أنماط من الذكاءات في بادئ الأمر، ثم أضاف إليها الذكاء الطبيعي والذكاء الوجداني، وترك القائمة مفتوحة لإضافة أي ذكاءات أخرى، وهي كالآتي:[2]

الذكاء اللغوي اللفظي/ الذكاء المنطقي الرياضي/ الذكاء المكاني البصري/ الذكاء الجسمي الحركي/الذكاء الموسيقي الإيقاعي/ الذكاء الاجتماعي/ الذكاء الذاتي الشخصي.

كما قامت هذه النظرية على مبادئ أساسية نذكرها كالآتي:[3]

– كل شخص يمتلك عدة أنواع من الذكاء وليس نوعًا واحدًا فقط.

[1] أوليد العيد: نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر: تقنين المقاييس، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 17، ديسمبر 2014.

[2] عبد القوي أنعم، ندى عبد الله العبيدي: فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات النقد الأدبي عند طلاب الصف الثاني الثانوي في الجمهورية اليمنية،المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، الإصدار السابع والعشرون، جويلية 2021، ص 120-121.

[3] إيمان شبي: الذكاءات المتعددة والاستراتيجيات الحديثة في تدريسها، مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، المجلد 9، العدد 1، 2024، ص 717.

- كل شخص له مجموعة ديناميكية فريدة من الذكاء.
- يختلف الذكاء باختلاف نمو الفرد والبيئة التي يعيش فيها.
- الذكاءات المتعددة يمكن تنميتها عن طريق التدريب والتكوين، وهي قابلة للقياس.

إذاً، بعد عرض لأبرز النظريات التي استندت عليها بيداغوجيا المعرفة، نقول إن بيداغوجيا المعرفة تستثمر مفاهيم هاته النظريات المشار إليها: البنائية الاجتماعية، الذكاءات المتعددة، التي تركز على العمليات الذهنية، وانعكاساتها على سلوك المتعلّم كمؤشر على ما يجري في ذهنه.

المبحث الثالث: مبَادئ بيداغوجيا المَعرفة وأهم أهدافِه

أولًا: مبادئ بيداغوجيا المعرفة

تستند بيداغوجيا المعرفة إلى مقومات أساسية أبرزها:

1- تعلُّم التعلُّم (التعلُّم مدى الحياة): Learning how to learn

تندرج بيداغوجيا المعرفة ضمن إطار التعلُّم مدى الحياة، أي تعلُّم التعلُّم، فالمعرفة التي تُبنى من قبل المتعلّم هي معرفة يحتاج المتعلّم إلى توظيفها ليس فقط في حياته المدرسيّة بل إنه يوظفها في حياته اليوميّة، كأن يمتلك مهارة التفكير الناقد، الإبداعي، القدرة على التحليل، والقدرة على البرهنة والاستدلال وغيرها.

كما أن هذا المبدأ يفترض استخدام المتعلّم لعمليات معرفية ذهنية كالملاحظة، والتذكر، والفهم، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، وهي "آليات تمكنه من التكيف والاندماج في المحيط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي"[1]

يتضح لنا أن مبدأ تعلُّم التعلُّم، باعتباره سيرورة من العمليات الذهنية التي تتفاعل فيها الذات بشكل فعال في بناء المعرفة، كما يقوم هذا المبدأ على التعلُّم الذاتي واستقلالية المتعلم من خلال التركيز على تعزيز وتنمية القدرات المعرفية.

قابلية التعلُّم المعرفية(Cognitive Learning Ability):

ويُقصد بهذا المبدأ أن المتعلّم، زيادة على قدرته في استيعاب المعلومات والمعارف، فله القدرة على تعديل السلوك والأفكار، فالمعرفة التي يمتلكها المتعلّم قابلة للتعديل والتغيير والتطوير تبعًا لعلاقة المتعلّم وتفاعله مع المحيط الاجتماعي.

[1] عز الدين أبو عنان: بيداغوجيا المعرفة وأهميتها في تجويد تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص 152.

حيث أنّ الدماغ البشري، "كما دلت على ذلك دراسات في مجال العلوم العصبية، يتوفر على مرونة فائقة تجعل الفرد قادرًا على تكييف سلوكه وتعديله باستمرار، وهذا ما يرفع من قابليته للتكيف مع المحيط"[1]

2- الاستراتيجيات المعرفية(Cognitive Strategies):

أي هي مختلف العمليات الذهنية التي يوظفها المتعلّم لمواجهة المشكلات والعوائق التي تواجهه، وهي "استراتيجيات تحيل على المنهجية في التفكير، يستعملها المتعلّم في تدبير سيرورات الانتباه والتعلُّم التي يمر بها، ومجموع العمليات المعرفية التي يقوم بها لمعالجة المعلومات أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات جديدة"[2]

تعرف أيضًا بأنها "الخطة أو الأسلوب الذي يتبعه المتعلم لانتساب المعرفة وتوظيفها، وتخص هذه الاستراتيجيات تفاعل الفرد مع المادة المراد تعلمها، وممارستها عقليًا أو سلوكيًا

وتطبيق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاطات تعلمها، وتشمل:(الاستقراء، الاستنتاج، التصنيف، والتجميع، الإنشاء، التلخيص أو التخمين)"[3]

نخلص من هذا المبدأ أنّ الاستراتيجيّات المعرفيّة مجموعة من المهارات التي يستخدمها المتعلّم لتوجيه العمليّات المعرفيّة مثل التذكّر، الإبداع، والتي من خلالها يستطيع تنظيم وتوظيف بناياته ومهاراته بطرق فعالة.

---

[1] المرجع السابق، ص 153.

[2] المرجع نفسه، ص 152.

[3] علاوي مسعودة، غالم فاطمة: دور الاستراتيجيات المعرفية في تفعيل التعلُّم لدى ذوي صعوبات التعلُّم، مجلة القيْس للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، العدد السابع، ماي 2020، ص 30.

4- القدرة على حل المشكلات:(Problem Solving Ability)

هذا المبدأ هو الأساس الذي تقوم عليه بيداغوجيا المعرفة، فهذه البيداغوجيا تدعو إلى اكتساب المهارات المعرفية والتفكيرية وتوفير الأدوات اللازمة للمتعلّم ليتمكن من معالجة وتعليل المعارف والمعلومات التي تواجهه.

وتتمثل القدرة على حل المشكلات في جعل المتعلم مسؤولاً عن تعلماته من خلال تحفيزه على الملاحظة والتقويم الذاتي والبحث والاستكشاف. "فعن طريق حل المشكلات يستطيع المتعلّم بناء المعرفة بناءً ذاتيًا مع التزامه بتوجيهات المعلّم الذي يؤدي دور الوسيطة والموجه والمسهّل لعملية التعليم والتعلُّم"[1]

بالاعتماد على مجموعة من الاستراتيجيات يستطيع المتعلّم تجاوز الصعوبات التي تعترضه وإيجاد حل للمشكل الذي يستند إلى مجموعة من المبادئ أهمها:[2]

- التصورات والتمثلات التي يكونها المتعلّم عن الوضعية المشكلة
- المعارف والمعلومات المتوفرة لديه حول موضوع التعلّم
- العمليات والإجراءات الذهنية التي يوظفها أثناء التعلّم
- الأدوات والوسائل الموضوعة رهن إشارة المتعلّم

فالقدرة على حل المشكلات هي "عملية تفكير يستخدم فيها الفرد معرفته السابقة ومهاراته بهدف الاستجابة إلى موقف غير مألوف من أجل حل التناقض والغموض الذي يتضمنه الموقف"[3]

---

[1] عز الدين أبو عنان، بيداغوجيا المعرفة وأهميتها في تجويد تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص 153.

[2] المرجع نفسه، الصفحة 153.

[3] عمار حمامة السعيد، نظريات الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مرجع سابق، ص 317.

أي المتعلّم عندما يلج المدّرسة فهو يحمل معه تمثلات وله معارف سابقة، وعند مواجهته لمشكلة فهو يستخدم تقنيتيّ الاستيعاب والملاءمة، فيقوم بدمج المعارف الجديدة في البنيات القديمة، وينطلق من التمثلات من أجل بناء المعرفة بناءً ذاتيًا (التعلم الذاتي).

والتمثل هو عمليّة عقلية مسؤولة عن استعمال المعلومات الجديدة من البيئة وتحقيق الموافقة بين خصوصياتها وخصوصيات الأنماط الموجودة مسبقًا، وحين لا تتوافق يلجأ الفرد إلى عملية الموائمة، وهي عملية تحويل الأنماط الموجودة في الذهن حتى تسمح بتمثل المعلومات الجديدة. وعن طريق هاتين الآليتين يتم حل التناقض وتصحيح المشكل الذي تضمنه الموقف وإثراء البنايات المعرفية لتكون أكثر فاعلية مع وضعيات أخرى.

5- دور كل من المعلم والمتعلم: (The Rol of the teacher and The Rol the Learner)

يقوم هذا المبدأ على تعاقد بيداغوجي بين المعلّم والمتعلّم، إذ يؤدي المعلّم دور الوسيط من خلال خلق وضعيات تعليمية تفسح المجال أمام المتعلّم للمشاركة في بناء المعرفة وتمكينه من القدرة على الملاحظة والتحليل والترتيب والاستنتاج. وعليه، "فالمتعلّم وفق هذا يكون مركز العمليّة التعليميّة التعلميّة وقلب الاهتمام، إذ يدبر تعلماته من خلال ما يقوم به من تحليل واستنتاج، وهذا لا يأتي إلا من خلال الوضعية المشكلة التي تحفزه على التعلم والبحث بنحو يسمح له باكتساب معارف جديدة عبر توظيف المعارف السابقة"[1]

كما يكون المعلّم هنا مطالبًا بإدراك العمليّات المعرفية والكيفية التي تتم بها، كونه واعيًا بنشاط الذات العارفة والعمليّات الذهنيّة وأشكال الصراع المعرفي الناتج عن الاحتكاك بالآخرين. "كما أن المتعلمين يختلفون في توظيفهم الاستراتيجيات المعرفية أثناء

[1] ينظر: عز الدين أبو عنان، بيداغوجيا المعرفة وأهميتها في توجيه تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص 156-157.

حلهم للمشكلات، وهذا الاختلاف راجع إلى تباين درجات الفهم والتأويل لديهم عند مواجهة الوضعية المشكلة"[1]

وعليه كما أسلفنا القول، تتوزع أدوار المعلّم المسهل لعملية التعلّم والعارف بالفروق الفردية للمتعلّمين وأساليب تعلمهم، فالمعلم يعد وسيطًا بين المتعلم والمعرفة، فهو لا ينقل المعرفة بل يساعد على بنائها انطلاقًا من العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم.

وعليه، "فإن تفعيل مبادئ بيداغوجيا المعرفة يمكن من تكوين متعلمين مفكرين ناقدين يمتلكون القدرة على الفهم، التحليل، المقارنة، الاستدلال، والإبداع"[2]

ثانيًا: أهداف بيداغوجيا المعرفة

تسعى بيداغوجيا المعرفة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تنمّي القدرات المعرفية للمتعلم وتمكنه من استخدامها. وفيما يلي عرض لذلك:

- تنمية مهارات التفكير وجعل المتعلم مسؤولًا عن تعلماته عن طريق تحفيزه.
- تحقيق الاستقلالية أثناء التعلم.
- استبدال الطرائق القائمة على المضامين بأخرى تقوم على تنمية قدرات ومهارات التفكير والتعلم لدى المتعلمين استنادًا إلى خصائصهم المعرفية والسيكولوجية.[3]
- تحقيق التكيف مع البيئة الخارجية والانفتاح على الرأي المغاير والثقة في النفس، مما من شأنه أن يرفع جودة تعلمات المتعلم والنجاح في الحياة المدرسية والاجتماعية.[4]
- تعدد مصادر المعلومات والمعارف، وهذا التعدد يحتم على المتعلم أن يمتلك بعض المهارات كالتمحيص والتدقيق وانتقاء ما يناسبه ويلائمه.

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 157

[3] ينظر: عزالدين أبو عنان، بيداغوجيا المعرفة وأهميتها في تجويد تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص 153.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وأخيرًا، أهم ما قد تكسبه هذه البيداغوجيا للمتعلم هي القدرات العقلية من فهم وتذكر واستنتاج وتحليل واستقراء وتركيب وملاحظة وغيرها من العمليات الذهنية التي يُرجى تعلمها وإتاحة الفرصة لهم وتمكينهم من التحكم في المعرفة وتوظيفها في مجالات أخرى وفي حياتهم اليومية.

الفَصل الثَّاني:
مُعاينة مدى استثمار بيدَاغوجيا المَعرفة في سَندات اللغة العربيّة.

المَبحث الأَوَّل: المُقاربَة بالكَفاءَات وبيدَاغوجيَا المَعرِفَة.

المَبحث الثَّاني: بِيدَاغوجيَا المَعرِفَة في السَندَات التَعليميَّة.

المَبحث الثَّالث: عَرض خُلاصَة النَتائِج النِهائيَّة

الإجراءات المَنهجيَّة للدِّراسة:

تَقومُ أيّ دِراسَة عِلميّة عَلى الجَانب النَظَري، غيّر أَنَه غير كَافٍ إذ لَابُدَ من الجَانِب التَطبيقِي الذي يُعزِز الَنتَائج ويَدعمها، وقَد تَمَثلت دِرَاستنا التَطبيقيَّة فيمَا يَلي:

1-منهج الدِّراسة:

كمَا مَعروف فإنَّ كلَّ بحث يَعتمد على مَنهج عِلمي تَفرِضُه طَبيعة المَوضوع المُتناول، فَالمنْهج هُو" خُطَّة مُنظمة لِعدة عمليات ذِهنيَّة أو حِسيَّة بُغية الوُصول إلى كَشف حقيقة أو البَرهنة عَليها". [1]

فقد اتَّبعنا فِي هذه الدِّراسة المنهج الوَصفي الذِي يَقُوم على دِراسة الظاَّهرة كما تُوجد في الواقِع، ويُعرَّف بأنه " مَجموعة الإجراءات البَحثيَّة التي تتَكامل لِوصف الظَّاهرة أو المَوضوع اعتمادا على جَمع الحقائِق والبيانات وتصنيفها ومُعالجتها وتَحليها تحليلاً كافيًا ودقيقًا، لاستخلاص دلالتها والوُصول إلى نتائج أو تعميمات عنِ الظَّاهرة أو المَوضوع مَحل البَحث".[2]

2-أهداف الدِّراسة:

يحتاج أي بحث عِلمي إلى تَأطير أهداف أساسية يرجي الوُصول إليها وهَدف بحثنا هو:

- الكَشف عن مَبادئ بيداغوجيا المَعرِفة في السَندات التَعليميَّة المَدروسة (المِنهاج، الوَثيقة المُرافِقة له، دَليل المُعلِّم). للمرحلة الابتدائية.
- الكَشف عن مَدى استثمَار هذه المَبادئ في تعلّيم اللغة العربيّة بالمرحَلة الابتدائيّة.

[1] سعد سلمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، عمان، 2019، ص115.

[2] المرجع نفسه، ص126.

3- أهميّة الدِّرَاسة:

- تأتِي أَهميّة هَذا العَمل من ضَرورَة المُسايرة المُستَمِرة للمُستَجداَت التِي تَطرَأ مِن حِين لآخَر عَلى المَناهِج التِي تُجريها وِزارَة التَربيَّة استِجَابة مِنها لمتَطلَبات الوَاقع التَربوي، الأمر الذي من شَأنه أن يُسهم في تَطوير المناهج وتَحسِينها.
- تعدُّ الدِّراسة الأولى التي تَتناول بيداغوجيَا المَعرِفة بالمَدرَسة الجَزائِريَّة مما يُؤهِلها لأَن تَكون نُقطة انطلاق لبُحوث مُستقبليَّة.
- تُقَدم خَارطة طَريق لِتَطوير المنَاهج وتَكوين المُعلمين في الجزائر.
- تَفتَح هذه الدِراسة المَجال لأبحَاث لاحقة يُمكن أن تَتناول: تَطبيق بيدَاغوجيا المَعرفَة في مَراحل تَعليمية أخرى.

4-عينة الدَّراسة:

تَكوّنت عينة الدِّراسة من السَندات التَعليميّة للمَرحَلة الابتدائيَّة (مِنهاج اللغة العَربيَّة والوَثيقة المُرافقة له ودَليل المُعلّم)، واقتصرت الدراسة على هذه العينة دون التوسع في باقي السندات مثل الكتاب المدرسي، وذلك لتفادي التعمق مراعاةً لضرورة التحديد المنهجي.

1- أدوات الدِّراسة:

تتطلب الدّراسة العِلميَّة اختيار أدوات مِنهجيَّة لِلوُصول إلى نتائج دَقِيقة، ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على:

- **تحليل المحتوى**

يُعرف بأنه " البَحث عن المَعلومات المَوجُودة داخل وِعاء، والتَّفسير الدَقيق لِلمَفهوم أو المَفاهِيم التي جَاءت في النَّص أو الحَديث أو الصُورة والتَّعبير عنها بِوُضوح ومَوضوعيَّة وشُموليَّة ودِقَّة".[1]

[1] محمد بن عمر المدخلي، منهج تحليل المحتوى تطبيقات على مناهج البحث، كلية المتعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز، ص4.

اعتمدنا على هذه الأداة المَنهجيَّة في تَحليل مضمون السندات الثلاث – المنهاج، الوثيقة المرافقة له، دليل المعلم– للمرحلة الابتدائية.

وذلك من خلال القراءة التحليلية التي قمنا بها، والمتعلقة بميادين التعلم الأربعة – فَهم المَنطُوق، التَعبير الشَفوي، فَهم المَكتُوب، التَعبير الكِتابي– واستخراج أهم المضامين التي دلت على توظيف مبادئ بيداغوجيا المعرفة.

المَبحث الأَوَّل: المُقاربَة بالكَفاءات وبيدَاغوجيَا المَعرفَة.

شَهدت المنظُومة التَربويَّة الجَزائريَّة تطورات فيما يَخصُ المناهج، فاعتمدت مقاربات بيداغُوجيَّة مُنذ الاستقلال إلى يَومنا هذا بِدءًا بالمقاربة بالمَضامين إلى المُقاربة بالأهداف ثم المُقاربة بالكفاءات والتي شرع في تطبيقها في السنة الدراسية 2003/2002 حيث أدخلت مَفاهيم جديدة على المَدرسة الجزائِريَّة، مُحاولة التركيز على المتعلّم بجعله محور للعملية التعليميَّة /التعلّميةَّ. وتجاوز تلقين المعارف إلى استثمارها في الحياة الواقعية وتعليم اللغة بطريقة تواصلية، " غيّر أنَّ هذه المقاربة في تطبيقها الأول (الجيل الأول) أدت إلى نتائج غير مُرضية، مما أدى إلى تجديدها وظهور المُقاربة بالكفاءات الشاملة (إصلاحات الجيل الثاني) سنة 2016."[1]

إنَّ المقاربة بالكفاءات من حيث هي تَصور ومَنهج للعمليّة التعليميّة /التعلميةّ تستند إلى ما أقرته النَّظريات التَربويَّة المُعاصرة، وبخاصة النظريَّة البنائيَّة والنظريَّة الاجتماعيَّة، اللتان تَنطلقان من كَوَّن المَعرِفة تُبنى ولا تُلقن باعتبار المُتعلّم فاعلًا في بِناء مَعرِفته من خلال تَفاعله مع مُحيطه، فالمُتعلّم من مَنظور هذه المُقاربة فاعلاً وليس منفعلاً، كما أنها تستند على الطرائَق النَشطة انسجامًا مع التغيّرات البيداغوجية التي تدعُو إلى التعلّم النشط والتفاعل.

تَقومُ المُقاربَة بالكَفاءات عَلى فكرَة مَركَزيّة مُفادها أنَّ التَعلّيم لا يَنبَغي أن يَقتَصر عَلى نَقل المَعارف، بَل يَجب أن يُمكُن المُتعلّم من تَعبِئة هذه المَعارف وتَوظيفها في وَضعيات وَاقعيَّة، أي أنَّ الكَفاءة لا تُختَزل في مَا يَعرِفه المُتعلّم، بَل في مَا يَستطيع فِعلَه اعتمَادًا عَلى مَعارِفه ومَهاراتِه وسُلوكيَاته.

[1] حرشاوي سعاد، بن دحان شريف، بين المقاربة بالكفاءات والنظرية البنائية لجان بياجيه، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد10، العدد03، جامعة طاهري مجمد، بشار، الجزائر، سبتمبر 2021.

ولذَلكَ تُعتَبر الكَفَاءة قُدرَة مُركَبة تَتطَلب استِحضَار مَوارِد مُتَعدِدَة دَاخل سِيَاق مُعيَّن لِحَل مُشكِل أو أداء مُهِمَة، هَذا البُعد الإدمَاجي للكَفاءَة يُميِّز هَاتِه المُقَاربة عن المُقَاربَات السَابقَة.

مَا يُميز هذه المُقاربَة أيضًا هوَ التَركيز على الوَضعيَّة المُشكلة باعتِبَارها المِحوَر الذي تُبنَى حَوله الدُروس، وهيّ وضعيّة تَعليميّة تَعلميّة تتَضمن تَحديًا معرفيًا، وتَستَلزم مِن المُتعلّم استِخدام مَوارده الذهنيَّة والعَمليَّة لحلّها، ومن خِلال هذه الوَضعيات لا يَكتَفي المتَعلّم بتلقي المَعارِف بَل يُوَظّفها ويُعيد تَنظيمها ويُدمجها، ما يُسهم في تَرسيخ التَعلّم وجَعله ذا مَعنى.

وفي ضَوء هَذا التَوجه بَرزت بِيداغُوجيا المَعرِفة كإحدى التَوجُهات الحَديثة التي تسعى إلى تَجاوُز التَلقي السِلبي، من خِلال إشراك المُتعلّم في بِناء المَعرِفة وتَحفيز قُدراته على التَفكِير النَقدي والتَحليل، وإعادة انتاج الَمفاهيم في سياقات مُختلفة، فهيّ تَتجاوز البُعد الوَظيفي للكَفاءات لتُركّز على المَعرفَة في حدّ ذاتها، كيفَ تُبنى؟ وكَيف تُنظم؟

فبيداغُوجيا المَعرِفة هي بِيداغُوجيا فَرَضت نَفسها داخل المناهج، فإذا كانت المُقاربة بالكفاءات تَهتم بالكفاءة التي هي قُدرة المُتعلّم على تَوظيف المَعارِف في سياقات مُختلفة، فإنَّ بيداغوجيا المعرفة تَهتم بِكيفية بِناء المَعرفة في حدِّ ذاتها، أي مَجمُوع القُدرات العقليَّة التي يَستعملُها المُتعلّم في عمليّة البِناء، وَتَكوين شَخص قَادر على التَفكير في المَعرِفَة نَفسها، وفَهم منطقها الداخِلي وتَمثل بنياتِها، ومن هنا نجد أنّ بيدَاغوجيا المَعرِفَة تَنطلق من أسئلة مِثل: كَيف تُبنى المعرِفَة؟ كيفَ نُفكرُ في المَفاهيم؟ كيف نَنتقلُ من المَعلومة إلى الفَهم؟ وهي أسئلة تَتطلب نوعًا من العُمق الفِكري والتَحليل التَأملي.

كَما تُركِز عَلى تَكوين مُتعلّم يَمتلك ثَقافَة مَعرفيَّة رَصينة ومُنظمة، قَادر على الفَهم والتَحليل والنَقد والتَركيب لا مُجرد التَطبيق، من هَذا المُنطَلق تَعتَبِرُ بيدَاغوجيا المَعرِفَة أنَّ

التَعلّيم يجبُ أنْ يَكون مَدخَلًا لِفَهم بنية المَعرفَة نَفسها وتَحويلها إلى أدَوات للفَهم العَميق للوَاقع.

وتأتي بيداغوجيا المَعرِفة كَنموذج بِيداغوجي يُساير التَطوُراتِ العلميّة والمَعرفية، إذ يُعنى بتطويرِ القُدرات الذِهنيَّة والمَعرفيَّة التي تُتيح تَعلّم واكتسَاب مُختلفِ أَنواعِ الكفايات، " فَهو نَمُوذج يَعتبرُ الَمعرِفة المُكتسبة نَتيجةً للنَشاطِ الذهني أو المَعرِفي الذي يَسبق عَمليَّة الاكتِساب والتَعلّم، ويَتمثل هذا الَنشاط في مَجمُوعة الإِجرَاءاتِ والعَمليَّاتِ المَعرفيَّة التي يَقوم بها المُتعلّم كالتَذكر والفَهم والتَحليل والتَركيب والاستِدلال والمُلاحظة".[1]

إلا أنّ مَلامِحها –بيداغوجيا المعرفة – حَاضرة بوضوح خاصة في التصورات الجَديدة التي تدعو إلى تنمية التَفكير النقدي و تشجيع المُتعلّم على طرح الأسئلة ،وتحليل النصوص والقيام بمهمات تستدعي التأويل و الفهم العميق ، وهوما يمثل جوهر بيداغوجيا المعرفة، ورُغم غِياب التَنصيص الرَّسمي، إلا أنَّ هناك تكاملًا وظيفيًا بين المُقاربة بالكفاءات وبِيداغوجيا المَعرِفة ، فكلاهما يَستند إلى مَبادئ الفِكر البنائي، ويَهدف إلى جَعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّميّة لكن من زاويا مُختلفة ، فالمُقاربة بالكفاءات تُركز على التوظيف العمليّ للمَعارف في وضعيّات مُشكلة ، بينما تَهدف بِيداغُوجيا المَعرِفة إلى إكساب المُتعلّم أدوات الفَهمِ والتَحليّل والتَأويلِ.

وبهذا فإن إدماج بيداغوجيا المَعرِفة داخل تطبيقات المُقاربة بالكفاءات لا يَّعد خروجًا عنها، بل هو تَعميق لها وكذا تَجاوز للتعلّيم الوظيفي السَطحي نحو تعلّيم قائم على المعنى، وتدعيم لدور المتعلم في التفاعل مع المَعرِفة بذكاء.

وفي ضوء هَذا التَداخل فإنّ الرؤيّة الحَديثَة للتَعلّيم تَسعى إلى الجَمع بَيّن المُقاربتيّن بِحيث لا يُنظر إلى الكَفاءة بِمَعزل عن المَعرفَة ولا تُدرّس المَعرفِة بِمَعزل عن قَابليتها للتَوظيف في الوَاقع، فالمُتعلّم النَاجح في هَذا الإطَار هو من يُتقن استعمَال مَعارفه في

[1] عز الدين أبو عنان، بيداغوجيا المعرفة وأهميتها في تجويد تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص151.

حَياتِه اليَوميّة ويَفهم تِلك المَعارف فَهمًا عَميقًا ومُنظمًا، ويُدرك العَلاقات التي تَربط بَينها ويُطور القدرة عَلى التَفكير النَقدي والمُساءلة.

المَبحَث الثَّانِي: بْيدَاغُوجْيَا المَعْرِفَة فِي السَنَداتْ التَعْلَيمِيَّة.

عَرفَت المَنظُومَة التَربويّة سِلسِلة من الإصْلاحات كما أشرنا سابقا، سعيًا مِنها لمُواكبة المُستجَدات والتَطورات الحَاصلة، ولقد مَست هذه الإصلاحات بِشكلٍ خَاص ومَلمُوس المَرحَلة الابتِدائيَّة باعتِبَارِها المَرحلة التَأسيسيَّة والرَكيّزة التي تُبنى عَليها المَراحِل التعليميّة اللاحِقَة.

وقد رَكزت دِراسَتنا عَلى السَندات التَعليميّة الأسَاسيَّة المُتمَثِلة في: المِنهاج، الوَثيقة المُرافقة له، دَليل المُعلّم، كَونَها شَاملة لكل المَرحَلة ما عَدا دَليل المُعلّم الذي يَخُص كُل طَور.

أولا/ بِيدَاغُوجْيَا المَعرِفة فِي مِنهاج اللغة العربيّة

يعرف المنهاج بأنه: " كُلّ التَجارب التَعلميّة المُنظمَة، وكَافة التَأثيرات التِي يُمكن أن يَتَعرض لها المُتعلّم تَحتَ مَسؤوليَّة المَدرسة خِلال فَترة تَكوِينيَّة، ويَشملُ هذا المَفهوم نَشَاطات التَعلِم التِي يُشاركُ فيها المُتعلّم، والطَرائِق والوَسَائلِ المُستعمَلة، وكَذا كَيفيات التَقويم المُعتَمدة."[1]

ويُعرف أيضًا بأنه: " وَثيقة بِيدَاغوجيَّة أَسَاسيَّة تَصدُر عَن وِزَارَة التَربيَّة الوَطَنية التِي مِن شَأنِها أن تُحدد التَصوُر العَام الذي يُؤسس لتَعلّيم مَادة ما في المُجتمع، فَهو يُعبر عَن المَشرُوع الذي يَتبَناه المُجتمع سَواءً من حَيث البُعد الفِكري والمَعرِفي أَو مِن حَيث المُقاربَات والطُرقِ المُمَارسة في التَعليميَّة، كَمَا يَرسم مَجمُوعة الأَهداف والقيَّم الأَسَاسيَّة التي يَسعى المُجتمع إلى غَرسها في أَبنَائِه بالإضافة إلى تَوجيه السُلوك والأُطُر المَعرِفية".[2]

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ط2016، ص13.

[2] بن علية عبد السلام، محاضرات تعليمية النصوص، سنة أولى ماستر 2024/2023، ص 24

مِن خِلال هَذين التَعريفين نَستنتج أنَّ المِنهاج هُو كُلّ العَمليَات التَكوينيَّة التِي يُسَاهم فِيها المُتعلّم تَحتَ مَسؤُوليّة المَدرسة خِلال فَترة التَعلّيم، أَيّ كُل المُؤثِرات التِي من شَأنِها إثراء تَجربة المُتعلّم خِلالَ فَترة مُعيّنة.

كَما أنَّ مِنهاج اللُّغَة العَربيَّة في هذِهِ المَرحلة –الابتدائيَّة – يَسعى إلى إكْسَاب المُتعلِمِيّن الكفايَات الأَسَاسيَّة والمَهارَات الحَياتيَّة كمَهارة التَحليل والتَفكير والإبدَاع، ويَهدفُ إلى تَدريبِه على مَهارة المُلاحَظة وتَنميَّة مَجمُوعة من المَهارَات الأُخرى، ويُركزُ على التَعبير الذي لَم يَأخُذ مَكانَتَه اللائِقَة في المَنَاهِج السَابقة، وكَذا الاهتِمام بالاستِماع نظرًا لدورِهِ الأساسي فِي هَيكلةِ الفِكرِ، وكَأساسٍ يَنبَنِي عليه الفَهم الذي يُمثل مِفتاح النَفاذ في كُلِّ التَعلُمات وقاعدة بِناء[1]

وفي سِياقِ تَعليم اللغة العَربيَّة فإن بيداغُوجيا المَعرِفة تَسعى إلى جَعلِ المُتعلّم يُنتج المَعرِفة بِنفسه، انطلاقًا مِن الوَضعيَات التَعليميَّة التي تُثير فُضولَه وتَدفعُه للفَهم والتَفكِير، وإعَادة بِنَاء المَعَارف بِطريقَة وَاعيَّة وعَميقَة كَمَا تَتَحول أَنشطة اللُّغَة العَربيَّة إلى مِسَاحة لِبناءِ المَعرِفة فَيتعَلّم كيف يُنتِج الأَفكَار ويَربطُ بين المَعارِف ويُوظِفُ مُكتسَبَاتِه في وَضعيَات جَديدَة.

كما "تَحتَلُّ أكبر حيّز نظرًا لطبيعتِها وحجم موارِدها وتفرُعِها لتشمَل الميادين الأربَعة لنشاط التَعَلُّم كما هي مُحددة في المِنهاج وهي" :[2]

1- ميدان فَهم المَنطُوق ويَتعلقُ بِالاستِماع والفَهم.

2- ميدان التَعبير الشَفوي ويتعلقُ بالمُلاحظة (المُشاهدة)، والتَعبير الشفوي.

3- ميدان فَهم المكتُوب ويتعلق بِالقراءةِ والكتابة.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، ط2016، الجزائر، ص08.

[2] دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائيّ، وزارة التربية الوطنية، ط2016، الجزائر، ص12.

4- ميدان التَعبِير الكتابي ويَرمي إلَى إنتاج جُمل ونُصوص تَحتوي على تَراكِيب وصِيَّغ مُتنوعة.

قُمنا بِقراءة تَحليلية لِمنهاج اللُّغة العربِية للمَرحلةِ الابتدائِية بِهدفِ الكشف عن مَدى تَضمُنِه لِمبادِئ بِيدَاغُوجيا المَعرفة، وقد ركزنا فِي هذا التَحليل على مَيادين التَعلم الأربعَة المُعتمدة في المِنهاج المذكورة آنفًا.

وانطلاقًا من هَذا استَخرجنَا المفاهيم والأنشطة التي تَعكسُ حضور مبادئ بِيدَاغُوجيا المعرفة، وفيما يلي جدولٌ يُوضح تَجلي هذه المبادئ فِي كل ميدان من الميادين:

المَيدان.	**مَبادئ بِيداغوجيا المَعرفة.**	**أين يظهرُ المبدأ في المِنهَاج.**
فهم المنطوق	*تعلّم التَعلّم (التعلّم مدى الحياة) *قابلية التعلّم المعرفية *الاستراتيجيات المعرفية *القدرة على حل المشكلات *دور المعلّم والمتعلّم	- يلاحظ السمات الرئيسة للغة العربية. - يفهم خطابات منطوقة. - يتفاعل مع النص المنطوق، ويرد استجابة لما يسمع. - يستنتج قيمة. - يتمثل مقاصد النص. - التمييز (يميز كل نمط). - يحلل / يخمن. -إثارة السامعين وتوجيه عواطفهم بتقديم الأدلة والبراهين. - تمثيل اللّفظ أو الحركة أو الانفعال (تمثيل ومحاكاة النص المنطوق). - عرض فكرة وجيهة تدفع المتعلم لاعتناقها. - اختيار مواضيع قريبة من بيئة المتعلم.

		– استعمال لغة تشكل تحديا للمتعلم.
التّعبير الشفوي	*قابلية التعلّم المعرفية. *الاستراتيجيات المعرفية. *القدرة على حل المشكلات *التعلّم مدى الحياة. *دور المعلّم والمتعلّم	–يناقش ويحاور / يفسر / يبرر. – يتواصل مع الغير / يوازن ويقارن. – يبلغ الأفكار. – يصنع خطابا. – يشرح خطابه / يعبر عن رأيه الشخصي. – يستخدم الروابط اللغوية المناسبة ل كل مقام. – يراعي التسلسل المنطقي للأفكار / التدرج – اختيار وضعيات تعلمية تثير الرغبة في التواصل لدى المتعلمين. – حث المتعلمين على التواصل الشفوي. –حث المتعلمين على تنويع خطاباتهم استجابة لمقتضيات التواصل المرتبطة بأنماط النصوص.
فهم المكتوب.	* قابلية التعلّم المعرفية. * الاستراتيجيات المعرفيّة. *القدرة على حل المشكلات تعلّم التعلّم.	– يفك الرموز. – يفهم ما يقرأ. –يعيد بناء المعلومات. – يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص. – يفهم أفكار النص ويتفاعل مع معانيه. – يكتشف الدلالات المتضمنة في النص. – يوظف الرصيد الجديد الوارد في النص. – اكتساب آليات القراءة. – ادماج المكتسبات وإصدار الأحكام. – يطرح فرضيات. – يبحث عن المعلومات الواردة في النص – تدريب المتعلم على تنويع سندات القراءة (قصص،

	* دور المعلّم والمتعلّم.	كتب، مجلات، جرائد). – ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية). –اعتماد وضعيات قرائية تخلق الرغبة في القراءة. – التدرج في تعلم القراءة من الإجمال إلى الجزء ومن التحليل إلى التركيب. – استغلال تعثرات المتعلمين لبناء أنشطة علاجية تمكنهم من تخطي صعوباتهم.
التّعبير الكتابي.	*قابلية التعلّم المعرفية. *الاستراتيجيات المعرفية. *تعلم التعلّم *القدرة على حل المشكلات. * دور المعلّم والمتعلّم.	–ينتج نصوصًا / يُصنف / يُخطط / يصمم. –تفاعل بين معلّم –متعلّم / متعلّم – متعلّم. – انجاز مشاريع – التحكم في مستويات اللغة الكتابية. – التعبير عن تذوقه لمواطن الجمال. – استعمال الأدوات المناسبة لكل نمط من الأنماط. - الانطلاق من سياق محفز على الإنتاج الكتابي. - تمكين المتعلمين من فرص كافية للإنتاج الكتابي. - خلق وضعيات تدفع المتعلّم إلى الحاجة للتواصل كتابيًا. - مرافقة المعلّم للمتعلّم في انتاجه الكتابي.

- يُبَين الجَدول مَدى حُضور مَبادِئ بِيداغُوجيا المَعرفة في مَيادين التَعلم الأربَعة، ومِن خِلال التَحليل يتضِح أنَّ هذِه المبادِئ وإنّ كانت لا تظهرُ بِشكل صَرِيح في النُصوص الرسمية للمِنهاج، إلا أنها تتجلّى ضمنيًا مِن خِلال طَبيعة الأنشطة والتوجِيهات الموجهة للمُتَعلمين.

- ويُستشف حُضورها مِن خِلال المُمَارسات التعليمية والعمليّات العقليّة التِي يُطلب مِن المُتعلِّم إنجازِها مِثل: الفَهم، الاستِنتاج، المُلاحظة، التَفسير، التَصنيف، التَركيب، المُقارنة، التَرتيب، البِناء، إعَادة البِناء، التَحليل والتَفاعل، وهي مُمارسَات تُحيل على تَنمية مَهارات التَفكير العُليا وتُشِير إلى استِثمار مَبادئ بِيداغُوجيا المَعرفة.

- فنجِد أن مَبدأ " تَعلّم التَعلّم " حَاضر فِي جَميع المَيادِين كونُه يَستهدفُ تَنمية مَهارات قَابِلة للتَوظيف فِي الحَياة اليَوميّة كالفَهم والتَحليل والتَفكير، وهي أليات تُمكن المُتعلّم مِن الاندماج مع المُحيط الاجتِماعي والثَقافي والاقتِصادي.

- أما مَبدأ " قَابِلية التَعلّم المَعرفية" فيَظهرُ من خِلال إعادة البِناء والصِياغة والتَأويل أو التَعبير عن الفَهم الشخصي، ويتماشى مع قابلية التعديل للسلوكات والأفكار، وهذا المبدأ يظهر في الميادين الأربعة.

- ويظهر مبدأ "الاستراتيجيات المعرفية" من خلال توظيف تقنيات خاصة يُنفذها المتعلّم في نشاطاته تتمثل في: التخطيط، التصنيف، الانشاء ...

- كما نلاحظ مبدأ "القدرة على حل المشكلات "بارزًا في كل الميادين باعتباره الأساس الذي تقوم عليه بيداغوجيا المعرفة، ويظهر من خلال جعل المتعلّم مسؤولًا عن تعلماته من خلال البحث واستكشاف، وطرح الفرضيات، ومعالجة وتحليل المعارف التي تواجهه لحل وضعية ما، ونشير الى أن هذا المبدأ يتماشى مع الوضعية المشكلة وهي وضعية تعلمية تنطلق من مشكل تعلمي يُطرح على المتعلّم ولا يمكن حله إلا باستعمال تمثلات وتصورات، ولحلها يستلزم استخدام استراتيجيات معرفية، فهذه الوضعية تتأسس على البناء الذاتي للمعارف.

- كما يظهر مبدأ دور المعلّم والمتعلّم بصورة واضحة فالمعلّم يُعتبر وسيطًا ومرشدًا وموجهًا ومحفزًا في كل الأنشطة، أما المتعلّم فدوره البناء الذاتي للمعرفة من خلال مجموع العمليات الذهنية التي يقوم بها.

كما نلاحظ أن المنهاج يركز بصورة كبيرة واضحة على:

✓المتعلّم يركز أيضا على مكتسباته السابقة، فهو لا يعتبره صفحة بيضاء، هذا ما يجعله محور العمليّة التعليميّة وهو القائم على بناء معارفه ومعلوماته عن طريق الربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة.

✓طرائق التعلّيم النشطة، التي تجعل من المتعلّم الأساس والمحور والمعلّم المرشد والموجه، ومشجع فقط، بهذا الشكل يتحقق ذلك التفاعل بين المعلم والمتعلم الذي يضمن نجاح العملية التعلمية، من خلال تبني بيداغوجيات نشطة أهمها بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا التي تظهر بشكل بارز في ميدان التعبير الكتابي من خلال ما ينجزه المتعلّم بنفسه.

✓التقويم، واعتباره أمرا أساسيا لا يمكن الاستغناء عنه لأنه الكاشف عن مدى فهم المتعلّم، واستيعابه للدروس، وبرمجته على شكل مشكلات ليكون قادرا على مواجهة المشاكل في الحياة اليوميّة.

وبناءً على ما تم عرضه نقول إنّ منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائيّة يتضمن مبادئ بيداغوجيا المعرفة **ضمنيًا**، كما أنّ منهاج اللغة العربيّة يستقي مبادئه من مفاهيم النظريتين البنائية والبنائية الاجتماعية اللتان تعتبران حجر الزاوية لبيداغوجيا المعرفة.

ثانيا/ بيداغوجيا المعرفة في الوثيقة المرافقة للمنهاج

الوثيقة المرافقة هي " الوثيقة المصاحبة للمنهاج، وهي مجموعة خطط عملية لإنجاز الوحدات التعليمية وتصويبها"[1]

فالوثيقة المرافقة تكمل المنهاج وتفصل التوجهات البيداغوجية التي يعتمدها، كما توجه المعلمين في كيفية تنفيذ محتوى المناهج.

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ط2016، ص01

وحسب ما وَردفي منشور تنصيب المناهج الجديدة لسنة 2016 أن الوثيقة المرافقة تُعدّ مُكملةً للمنهاج وتُقدم الإطار البيداغوجي الذي بُنيّ عليه، حيث تُوضح الأسس والمَبادئ التَربويّة التي يَرتكزُ عليها المِنهاج، والمسعى المعتمد في بناءه، فهي إلى جانب المنهاج، تعد مرجعا يسترشد بها المُعلّم بما تقدمه من توضيحات حول:

- توضيح بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه بواسطة أمثلة عملية عن المضامين المعرفية والقدرات والكفاءات والأهداف التعليمية.
- توضيح بعض المعالم التي تساعد المعلم على اتخاذ القرارات المتعلقة.
- يتناول المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة ضمن وحدة التعلم.
- تزويد المعلم بعينات من التمارين والتطبيقات يلجأ إليها لبناء وضعيات تقييمية بنفسه.
- خطط عمل وأدوات تساعده على تقويم أداء المتعلم.

قمنا بقراءة تحليلية للوثيقة المرافقة للمنهاج من خلال التركيز على ميادين نشاط التعلم الأربعة كونها تمثل مفتاح التحكم في اللغة العربية.

وأهم ما استخرجناه من عبارات تكشف عن مبادئ بيداغوجيا المعرفة، موضح بالجدول الآتي:

الميدان	مبادئ بيداغوجيا المعرفة	العبارات التي تتماشى مع مبادئ بيداغوجيا المعرفة
فهم المنطوق	- الاستراتيجيات المعرفية - التعلّم مدى الحياة - قابلية التعلّم المعرفية	- فهم المعنى العام لنصوص منطوقة ذات دلالة. - فهم تسلسل الأحداث في النص المنطوق. - يميز الحقيقة من الخيال في النص المنطوق. - يفهم العناصر التعبيرية في النص المنطوق.

	- دور المعلّم والمتعلّم	- يربط بين النص المنطوق والمكتسبات القبلية. - يطبق تعليمات وإرشادات النص المنطوق في حياته اليومية. - يصدر أحكام على النص المنطوق. - إثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة.
التّعبير الشفوي	- قابلية التعلّم المعرفية - التعلّم مدى الحياة - القدرة على حل المشكلات	- يعبر عن مشهد معروض أمام. - يصف أماكن من محيطه القريب. - يحكي عن تجربة عاشها بوضوح وبتسلسل منطقي. - يخاطب غيره. - يكيف حديثه وإيقاعه وأداءه الصوتي مع وضعية التواصل. - يستعمل الإيماءات والنبرات الصوتية لإفهام الغير. - يدلي بحديثه ويبرره. - أداة من أدوات عرض الأفكار. - وسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر.
فهم المكتوب	- قابيلة التعلّم المعرفية - التعلّم مدى الحياة	- ينتقي معنى كلمة وردت في النص من بين عدة خيارات. - يربط بين الكلمة وضدها - يستبدل كلمة بكلمة دون تغيير معنى الجملة.

	- القدرة على المشكلات - الاستراتيجيّات المعرفيّة	- يعين أحداث النص وبيئته الزمانية والمكانية. - يبحث عن الحلول لتجاوز العوائق. - يتعرف على القواعد النحوية والصرفية / قواعد الإملاء / علامات الوقف. - يرتب جملا معطاة حسب ورودها في النص. - يغير الروابط بين الجمل لاكتشاف معنى جديد. - عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة. - نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم النص).
التّعبير الكتابي	- قابلية التعلّم المعرفية - القدرة على المشكلات - الاستراتيجيّات المعرفيّة	- يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية. - يتحكم في مستويات اللغة الكتابية. - ينتج نصوصا حسب وضعية التواصل. - ينظم الأفكار.

من خلال ما تم عرضه في الجدول أعلاه نلاحظ أن مبادئ بيداغوجيا المعرفة لا تظهر بشكل مُباشر أو مُصرّح به ضمن الخِطَاب البِيدَاغوجي الرَسمي، إلاّ أنَها

تُستَنبَط ضِمنيًا من خِلال العِبارات الإجرائية المُعتَمدَة والتي تَنم عن تَوجه واضِح نَحو بِناء مَعرفَة نَشطة ومُعقَّدة تُلائم مُتَطلبات التَفكير والفَهم العَميق.

وتَتجلى هذه المَبادئ في كَثافَة استعمَال أفعال تَدلُ على النَشاط الذِهني والمَعرفي للتمعلّم، منها: يفهم، يُحلل، يربط، يميز، يرتب، يصف، يستعمل، يطبق، وهي أفعَال تُعبر عن مستويات عليّا في سلم العَمليات العقليّة، بمَا يَنسجمُ مع مَبادئ بيداغوجيا المَعرفة التي تُركز على: الفَهم العَميق، بِناء المَعارف، الرَبط بيّن المَفاهيم، توظيف المُكتسبات في وَضعيات جَديدة والقدرَة على التَفكير النَقدي والإبداعي.

وعلى الرغم من كونها _ الوثيقة المرافقة_ مُوجهة للمعلّمين بِشكل أَكبر إلا أنها قَدّمت المُعلّم بِدور جَديد عَكس مَا كَان عَليه في الَسابق، بِحيث يُنتَظر مِنه أن يَكون مُوجهًا ومُرافقًا ووسيطًا بيّن المُتعلّم والمَعرِفة لَا نَاقِلا لَها، في حِين يُطلب من المُتعلّم أن يَكون نَشطًا وبَاحِثًا وفَاعِلا، وهَذا مَا يَعكس مَبدأ دَور المُعلّم والمُتعلّم المَنصوص عَليه ضِمن مَبادئ بيدَاغوجيا المَعرفَة.

كما تضمنت جملة من الممارسات التي تتماشى مع مبادئ بيداغوجيا المعرفة المتعلقة بالمتعلم والتي يجب أن يتعلمها ويمارسها ومنها:

- تحمل المسؤولية.
- تنمية مهارة الوعي بالذات ومهارات الاتصال والتفاعل مع الآخرين.
- تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات.
- اتخاذ القرارات.
- التخطيط.
- المشاركة في الأعمال الفوجية.
- جعل المُتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك
- جعل التعلم ذي معنى لدى المتعلم.

- تنمية قدرات البحث والتفكير.

كما ركزت الوثيقة المرافقة على الوضعية المشكلة فهي الأساس الانطلاق لكل نشاط من أنشطة التعلم فتطرح على المتعلم مشكل تثير اهتمامه ويستفزه فيوظف عمليات ذهنية تفضي به إلى حلٍ لهذه المشكلة، فهي تمثل أداة بيداغوجية مؤسسة على البناء الذاتي للمعارف ولحلها يستلزم استخدام استراتيجيات معرفية، وتثير الصراع المعرفي لدى المتعلمين.

من خلال هذا التحليل نستنتج أن الوثيقة المرافقة تحمل في طياتها ممارسات لمبادئ بيداغوجيا المعرفة من خلال تركيزها على المتعلم وبناءه لمعارفه من خلال الأنشطة التي يقوم بها كما هو ظاهر في الميادين الأربعة.

ثالثا/ بيداغوجيا المعرفة في دليل المعلم

يعتبر دليل المعلّم أداة عمل ترافق الكتاب المدرسي ووسيلة تشرح وتوضح كيفية استغلاله الاستغلال الأمثل، وهو يستمد مرجعيته –كما الكتاب المدرسي– من المنهاج وبالاستناد إلى الوثيقة المرافقة وما تتضمنه من نماذج عملية فيما يخص سيرورة المقاطع، "وقد عمدنا من خلاله إلى شرح وتوضيح كيفية تنفيذ ما جاء في الكتاب المدرسي، حيث يشتمل على التوزيع الزمني والحجم الزمني المخصص لحصص اللغة العربية، كما يتضمن النصوص المنطوقة والأسئلة المرافقة لها والوضعيات المشكلة الانطلاقية الأم، وشرح سيرورةّ المقطع التعلمي ووضعيات إرساء الموارد، وما يتم تناوله في كل حصة تعلمية والأهداف المرجوة من كل نشاط وما يتخلل المقطع من محطات لتعلّم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية والتقويم، وكذلك شرحا لأهم المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية، والطرائق النشطة التي تتمحور حول المتعلّم"[1].

[1] ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، ط2019، الجزائر، ص01

رغم أن هذا السند البيداغوجي – دليل المعلّم– موجه للمعلّم إلا أنه ينص في طياته على دور المتعلّم في تنفيذ نشاطاته.

قُمنا بقراءة الدليل واستخرجنا المبادئ التي تتماشى مع مبادئ بيداغوجيا المعرفة وذلك بتحليل كل طور من الأطوار في كل ميدان من ميادين التعلّم الأربعة، كما هو موضح في الجدول الآتي.

الأطوار	الميدان	مبادئ بيداغوجيا المعرفة	أين تظهر في الدليل
الطور الأول (س1+2)	فهم المنطوق	– الاستراتيجيات المعرفيّة –قابلية التعلّم المعرفية –التعلّم مدى الحياة	– يفهم خطابات منطوقة ويتجاوب معها * تعزيز الفهم، وإثراء الحصيلة اللغوية، وتنمي مهارات الاستماع –التركيز على النمطين التوجيهي والحواري
	التّعبير الشفوي	–القدرة على حل المشكلات. –التعلم مدى الحياة	–يقدم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة. بالتركيز على النمطين التوجيهي

		–قابلية التعلّم المعرفية	والحواري –الطلاقة والتواصل الشفهي –يعبر عن المشهد
	فهم المكتوب	–الاستراتيجيات المعرفية. –القدرة على حل المشكلات. –التعلّم مدى الحياة	–القدرة على فهم المكتوب – تهجئة الكلمات وقراءتها من خلال الربط بين الحروف وأصواتها –التركيز على النمطين التوجيهي والحواري –يقرأ نصوصا بسيطة
	التّعبير الكتابي	– الاستراتيجيات المعرفية. – قابلية التعلم المعرفية	-ينتج كتابات قصيرة في وضعيات تواصلية دالة بالتركيز على النمطين التوجيهي والحواري.
الطور الثاني (س3+4)	فهم المنطوق	–الاستراتيجيات المعرفية.	– يلاحظ السمات الرئيسة للغة العربية وكيفية استخدامها من خلال محاكاة النطق

		– القدرة على حل المشكلات. –التعلم مدى الحياة	–أداء مهام معقدة من خلال فهم النصوص المسموعة والمقروءة مركزا على النمطين الوصفي والسردي
	التّعبير الشفوي	– تعلّم التعلّم – الاستراتيجيات المعرفية. –قابلية التعلّم المعرفية.	-يسرد حدثا أو يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة – يعبر عن المشهد – التفاعل مع الزملاء شفهيًا للتعبير عن الأفكاره والمشاعر
	فهم المكتوب	–القدرة على حل المشكلات. – الاستراتيجيات المعرفية	يفك الرموز ويقرأ نصوصا يغلب عليها النمط الوصفي والسردي –يقرأ نصوصا سليمة -يستعمل مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين

			المعنى. يفهم العبارات والتعليمات في إطار السياق
	التّعبير الكتابي	-الاستراتيجيات المعرفية قابلية التعلم المعرفية.	ينتج نصوصا يغلب عليها النمط الوصفي والسردي -يصمم مواضيع لتوظيف خطاطات الأنماط - يوازن ويقارن لاستخلاص الأحكام. -ينجز مهاما متعددة.
الطور الثالث (س5)	فهم المنطوق	-التعلّم مدى الحياة. - القدرة على حل المشكلات.	- استعمال اللغة العربية مشافهة. -يتواصل بلسان عربي. -يفهم الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، مركزا على النمطين التفسيري والحجاجي. -يقرأ مختلف

		– الاستراتيجيات المعرفية	النصوص. –يشرح ويناقش
	التّعبير الشفوي	– القدرة على حل المشكلات. – التعلّم مدى الحياة	–يحاور ويناقش ويقدم توجيهات –يعبر عن رأيه ويوضح وجهة نظره ويعللها
	فهم المكتوب	– الاستراتيجيات المعرفية. – قابلية التعلّم المعرفية	–يقرأ نصوصا طويلة ويفك رموزها –التركيز على النمطين التفسيري الحجاجي
	التّعبير الكتابي	–الاستراتيجيات المعرفية. –التعلم مدى الحياة –القدرة على حل المشكلات.	–ينتج نصوصا طويلة ومنسجمة مشكولة بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي –ينجز مشاريع لها دلالة – التفاوض مع المتعلمين.

يوضح الجدول أعلاه ممارسات مبادئ بيداغوجيا المعرفة في كل نشاط من أنشطة التعلم حسب كل طور من الأطوار الثلاثة، ونشير إلى أن هذه المبادئ غير مصرح بها فنلاحظ بعض من الممارسات التي تدل عليها من خلال الأنشطة التي يقوم بها المتعلم كونه قلب الاهتمام في هذه البيداغوجيا.

ففي الطور الأول (س1+س2): تتيحُ مبادئ بيداغوجيا المعرفة إمكانية دعم المتعلّمين في تحسين قدرتهم على فهم النصوص المكتوبة، ومساعدتهم على تهجئة الكلمات وقراءتها من خلال الربط بين الحروف وأصواتها، كما تعزز هذه المبادئ الفهم، وتثري الحصيلة اللغوية، وتنمي مهارات الاستماع والطلاقة والتواصل الشفهي، ويتوقف تحقيق هذه الأهداف على إلمام المعلّم بالاستراتيجيات والعمليات المعرفية والذهنية التي يوظفها المتعلم خلال التعلّم.

وفي نهاية هذا الطور يكون المتعلّم قادرا على أن يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي ويفك الرموز ويقرأ قراءة سليمة للنصوص قصيرة مشكولة شكلا تاما، وينتج نصوصا قصيرة في وضعيات تواصلية دالة بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي.

وفي الطور الثاني(س3+س4): يتمكن المتعلّم من حل مشكلات تمثل جوهر بيداغوجيا المعرفة، وأداء مهام معقدة من خلال فهم النصوص المسموعة والمقروءة، بالإضافة إلى إنتاج نصوص شفوية وكتابية قصيرة وبسيطة، تتسم غالبًا بالطابع السردي والوصف، وذلك عبر استثمار رصيده المعرفي.

وفي نهاية هذا الطور يكون المتعلّم يكون قادرا على أن يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة ويفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين الوصفي والسردي فيسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثاً بلسان عربي، ويفتح نصوص طويلة نسبيا منسجمة.

يبدأ درس الاستماع والتحدث، على سبيل المثال، من دعامة لغوية وسيميائية، حيث تمثل الدعامة اللغوية النص المكتوب بلغة تتناسب مع بيئة الطفل واهتماماته، بينما تمثل الدعامة السيميائية المشاهد التعبيرية المرتبطة بالنص مثل الرسوم والصور، في هذا الإطار يمنح المعلّم المتعلّم حرية التعبير من خلال وصف الصور، وإعادة سرد ما يسمعه بأسلوبه الخاص، والتفاعل مع زملائه شفهيًا للتعبير عن أفكاره ومشاعره. خلال هذه المرحلة، يُمكن المتعلّم من تنمية مهارات الفهم كعملية ذهنية تعتمد على إدراك محتوى النص المقروء واستخلاص معانيه الظاهرة والمضمرة، والتعامل مع المفردات كمدخلات أساسية لبناء الفهم. كما يتم تقديم الظواهر اللغوية وفقًا لتوجيهات بيداغوجيا المعرفة، من خلال تعزيز القدرة على فهم مختلف الظواهر التركيبية والصرفية والإملائية، واستخدامها شفهيًا وكتابيًا، مع مساعدة المتعلّم على كيفية الإنجاز وتنمية مهارات التفكير.

وفي الطور الثالث(س5): يمثل هذا الطور امتدادًا للطورين الأول والثاني، حيث يهدف إلى تمكين المتعلّمين من اكتساب رصيد معجمي وظيفي، وفهم أساليب وظواهر لغوية، بالإضافة إلى تنمية مهارات ذهنية واستراتيجيات تعلمية تساعدهم على اكتساب مهارات معرفية متعددة مثل الفهم، والتحليل، والتركيب، والتعليق، والتلخيص، والتعبير، والحوار، والحجاج، والإقناع، وربط النتائج بالأسباب.

وفي نهاية هذا الطور يكون المتعلم قادرا على أن يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربي، وأن يقرأ قراءة سليمة ومعبرة وواعية، وأن يفهم نصوصا وينتجها، وأن يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره العقلي، في هذا الطور يكون التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي فيوضح وجهة نظره ويحللها.

- نلاحظ أن كل طور من الأطوار يحرص على تمكين المتعلّم من بناء معارفه وكفاءته ذاتيا فهو من يتواصل ويفهم ويقرأ ويشرح ويعبر وينتج ويحل وضعيات مشكلة، وهي أفعال تدل على قيامه ببناء معرفته بنفسه.

- أما المواضيع المتناولة في مختلف الوحدات والمقاطع إضافة إلى نصها على الجانب المعرفي والعلمي، فهي تنص على جوانب أخرى مثل القيم والحياة الاجتماعية، وتأخذ من محيط المتعلّم لكي تكون أكثر واقعية وقربا من حياته، فمواضيع هذه النصوص لها دور فعال في حياة المتعلّم.

- كما نلاحظ التدرج والتسلسل في عرض الأنماط بداية من النمط التوجيهي والحواري في الطور الأول ثم الوصفي والسردي في الطور الثّاني ثم التفسيري والحجاجي في الطور الثّالث وذلك تماشيا مع العمر العقلي للمتعلّم، وعند نهاية المرحلة يكون متمكنا من فهم الخطاطات الخاصة بكل نمط وتوظيفها.

- كذلك نلاحظ مجموعة من المصطلحات رافقت الدليل:

منها مصطلح الوضعية المشكلة وهي وضعية تعلمية يعدها المعلّم بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل وهي شاملة ومركبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية، ينتج عنها جوّ من الحيرة والتساؤل وتدعو المتعلّم للتفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلها.

فأصبحت الأنشطة على شكل مشكلات قصد تدريب المتعلّم على الفطنة والذكاء وتمكينه من مواجهة مشاكل الحياة اليومية، والقدرة على حلها.

ونلاحظ مصطلح الكفاءة وهي مجموع القدرات التي يوظفها المتعلّم من أجل حل وضعية مشكلة ما، أما الكفاءة الشاملة هي الهدف الذي يتحقق عند نهاية كل طور أو مرحلة في مادة من المواد، أما الكفاءة الختامية هي كفاءة تتعلق بميدان من الميادين المهيكلة لمادة ما خلال السنة، والكفاءة العرضية أو الأفقية هي كفاءة لا تتعلق بمادة واحدة وإنما بعدة مواد.

ومما لاحظناه من خلال هذا التحليل أن المتعلّم هو المحور الذي تقوم عليه العملية التعليمية التعلمية، وكل المقرر الدراسي مسخر لخدمته، قصد بناء معارفه ذاتيا، فيصبح المعلّم وسيطا فقط .

إضافة إلى تزويد المتعلّم بالمعارف فإن المناهج تصب الاهتمام على المحيط الاجتماعي للمتعلّم وتقربه منه وتزويده بالقيم والأخلاق.

وعليه فإن الدليل يحمل الكثير من الممارسات التي تحيل وتدل على تبني مبادئ بيداغوجيا المعرفة، فهو يجعل المتعلّم قلب الاهتمام والمعلم المرشد والموجه، وتبني المقاربة بالكفاءات التي تتشارك مع بيداغوجيا المعرفة وتعود مرجعيتهما إلى النظريّة البنائية والبنائية الاجتماعية.

بناءً على هذا نقول إن الدليل مثله مثل السندات الأخرى يحيلنا على ممارسات لبيداغوجيا المَعرفة، فهي متضمنة في الأفعال التي يقوم بها المتعلّم وإن كانت لا تظهر بصورة مباشرة.

المَبحَث الثَّالث: خُلاصَة النَتَائِج النِهَائيّة.

بَعدَ تَحليل السَنَدات التَعليميَّة الثَّلاث المِنهَاج، الوَثيقَة المُرافقَة له، ودَليل المُعلّم، للمَرحَلة الإبتدَائيَّة مِن زَاويّة اِستحضَار بِيدَاغوجيَا المَعرفَة ومَبادئها في مَضمُون السَندَات، توصلنا إلى جُملة مِن النَتَائج التِي نَعرضها بِشكل مُركز فِيما يَلي:

1- حُضُور بِيدَاغوجيَا المَعرفَة بِشكل ضِمنِي

لقَد أظهَرَ التَحليل أَنَّ مَبادئ بِيدَاغوجيَا المَعرفَة – التَعلّم مَدى الحَياة، الإسترَاتِيجيَات المَعرِفيَّة، قَابِليَّة التَعلّم، القُدرَة علَى حلّ المُشكِلات، دَور المُعلّم والمُتعلّم- بِالإضافَة إلى التَركيز عَلَى التَعلّم النَشط وبنَاء المَعرِفَة بِشَكل تَدريجي والتَركيز على تَنميّة القُدرات العُليَا وتَنميّة التَفكِير النَقديّ، حَاضِرَة في السندات الثلاثة غيّرَ أنّها وردت بِشَكل **ضِمنِي وَغَير مُصرَح بِه** فالمُحتَويَات والأَنشطَة التَعليميَّة في بعض المَواضِع تَعكسُ تَوجهًا نَحوَ تَنميَّة القُدرَات المَعرِفيَّة لَدى المُتعلّم، لَكنَها لا تُؤَسَّس عَلى تَصور وَاضح لبيدَاغوجيَا المَعرفَة.

2- **تَفَاوت دَرجَات الحُضُور بيّنَ السَنَدَات:** تبيّنَ أنَّ حُضُور هَذِه المَبَادئ يَختَلِف من سَنَد إلَى آخَر:

- **في المِنهَاج**

المنهاج يُعدّ الوثيقة الأم والأساس في بناء محتوى التعليم، لكنه لا يُصرّح ببيداغوجيا المعرفة لا اصطلاحًا ولا توجيهًا صريحًا، فهو يُركز في الغَالِب عَلى عَرض الكَفاءَات الخِتَامية والمُحتَويَات التَعليميَّة بِطَريقَة إجمَاليّة دونَ التَطرق إلَى تَفاصِيل كَيفيَّة بِنَاء المَعرِفَة.

كما أنه يؤكد على نتائج التعلّم أكثر من عمليات التعلّم، مما يعني أن التركيز ينصب على ما ينتجه المتعلم وليس على كيف يبني المعرفة.

- **في الوَثيقَة المُرَافِقة للمِنهَاج**

تَظهرُ مَبَادئ بيدَاغوجيَا المَعرِفة بشكل أَوضَح في الوَثيقَة المُرَافقة، من خِلال التَوجيهَات المُقَدَمة حَول تَنظِيم التَعلمَات وصياغة الأهدَاف التَعلّمية وبنَاء المَعارف بشَكل تَدريجِي، فهَذِه الوثيقَة تُبرزُ دور المُتعلّم كمُشَارك في بِناء المَعرِفة، وتَعتَمدُ على وضعيَات تَعليميّة مُحَفزة للتَفكِير (مثل الوَضعيات المُشكِلة) ومَعَ ذلكَ يَبقَى حُضُور هذه المبَادئ في الوثيقَة جُزئيًا وغَير مُؤطَر.

- **في دَليل المُعلّم:**

يُركِزُ الدَليل عَلى الأنشطة التَعليمية التي تُحَفزُ المتعلّم وتُنَشطه على الإِستكشاف، التَعبير، التَحليل، كما يُقدم نماذج لوضعيَات تعليميّة تَستدعي التَدرج في بِناء المَفاهيم، إلا أنَّ هَذه الأنشِطة رغمَ اقترابِها من مَنطق بيدَاغوجيَا المَعرفَة تَظلُ مَطروحَة دونَ تَأصيل نظري أو وَعي بيدَاغوجي وَاضح.

كما يُدرج الدليل تعليمات لاستعمال وضعيات تعلميّة تخلق الصراع المعرفي وتشجّع المتعلّم على التأويل والتفسير الذاتي، أما بالنسبة للمعلّم فإنه لا يعطي تكوينًا واضحًا حول المفاهيم النظريّة لبيداغوجيا المعرفة أو كيفية توظيفها كمقاربة منهجيّة شاملة.

3- غياب التأصيل النظري:

رغم أنّ الوثائق الرسميّة (المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل المعلم) تتضمّن بشكل ضمني بعض المبادئ التي ترتبط ببيداغوجيا المعرفة، إلا أنّها تفتقر إلى تأصيل نظري واضح ومباشر لهذا المفهوم، ما يُعدّ نقصًا جوهريًا يؤثّر في توجيه الممارسة التربوية نحو هذا النموذج البيداغوجي، فالمُعلّم لايَجدُ في هَذه الوَثائق ما يُساعده على فَهم التَصورات البيداغوجيَّة الحَديثَة أو كيفيَّة تَفعيلها ميدَانيًا.

وعليّه إنّ استثمار مَبادئ بيدَاغوجيا المَعرفة في السنّدات التعليميّة الرسميّة يبقى محدودا وغير مُمنهج، ولا يرقى إلى مستوى التبنّي الواعي أو التخطيط البيداغوجي المُنظّم، بل يظل محصورا في بَعض المُمارسات المُجزأة التي تَندرج أحيانا في هذا التَوجه منى غير أن يصرح بها أو يُبنى عليها بشكل مقصود.

خَاتـِمـــة

خاتمة:

قُمنا في بَحْثِنا هذا بِتَسليط الضَّوء على مَوضُوع بيدَاغوجيا المَعرِفَة ومَدى حُضور مَبَادئِها في السَندات التَعليميّة في المَرحَلة الابتدَائية بالمدرَسة الجَزائِرية، وقَد عَالجنَاه باتِّبَاع خُطى عِلميَّة أفْضَت إلى تَسجيل نَتَائج مُهِمَّة يَتَلَخَّص أبرزها في:

❖

❖ بيّن لنا البَحث النَظري للدِراسة أن بيدَاغوجيا المَعرِفة تُمثل تَوجها تَربويًا حَديثًا يَقوم على جَعل المُتعلّم فَاعِلاً في بِناء مَعرِفته من خِلال أنشطة تَعتَمد على التَفكير، التَحليل، وحل المُشكلات، بدلاً من الاقتصار على التَلقين والاستظهار.

❖ أسهم التَأطير النظري في تَوضيح المَفاهيم والمَبادئ الأساسية لبيدَاغوجيا المَعرفَة، مما مكّن من اعتمادها كمرجعية علميّة لتحليل السندَات، كما وضح الخلفيّة النظرية وأهم التصوّرات البيداغوجية المرتبطة بالمعرفة.

❖ تَوصلت الدِراسة إلى أن السندات التَعليميّة (المنهاج، الوثيقَة المُرافقة له، دَليل المُعلّم) لا تَتضمن إشارات صريحة لبيدَاغوجيا المَعرِفَة، لكنها تَحمل ضِمنيًا مُمارسات وأفعالا تُوجه المُتعلّم نَحو بِناء المعنى واكتسَاب المَعرِفة ذاتيًا.

❖ أما نَتائج التَحليل فَقد كَشفت أنّ مبادئ بِيدَاغوجيَا المَعرِفَة لا تَحضر بشكل صريح في السندات التَعليمية، غير أنّ بعض الممارسات والتَوجيهات التي تَتضمنها هذه الوَثائق تحيل ضمنيًا إلى تصورات مَعرفية حَديثة خُصوصًا ما يرتبط بتنمية الكَفاءة الذَاتية لدى المُتعلّم، وتحفيزه على الفَهم والتأويل وإعادة البناء.

❖ وجود تَفاوت في تمثّل هذه المَبادئ بيّن الوَثائق، حيث يركّز المنهَاج على الكَفاءات دون تَعميق في آليات التعلّم المعرفي، بينما تحتوي الوَثيقَة المُرافقة له ودَليل المُعلّم على مؤشرات أوضح لكنها تظل في حاجة إلى مزيد من التوضيح.

❖ تؤكد الدِراسة أن تحقيق الانتقال الفعلي نحو بيداغوجيا المعرفة يتطلب مراجعة السندات التعليمية وتَحيينِها لِجَعلِها أكثر انسجاما مع التوجهات الحديثة لا سيما في ظل

التحولات المعرفية والتكنولوجية الراهنة، وكذا تكوين الفاعلين التربويين وتوفير شروط بيداغوجية كفيلة لتحقيق هذا التحول.

❖ إن النقائص المُسجلة في السنّدات التعليميّة والتي تُعتبر المَصدر الذي يستند إليه المعلّم في ممارساته، تُؤدي بالضرورة إلى قُصور في تفعيل مَبادئ بيداغوجيا المعرفة.

واستنادا إلى ما سبق يُمكن اعتبار أنّ المدرَسة الجَزائريَّة تسير بخطى غير مكتملة نحو بيداغوجيا المعرفة فهيّ تحتاج إلى تأطير نظري وبيدَاغوجي أوضح، كما أنها ما تَزال بِحاجة إلى إعادة النَظر في أسس بناء وَثائقها المَرجعيَّة، وتَوجيهها نحوَ نَماذج بيدَاغوجية حَديثة تَجعل من المَعرفَة محورًا فعليًا في العمليّة التعليميّة.

وبِناءً على ما تمّ الوُقوف عليه من نتائج نطرح جُملة من التّوصيات أهمها:

✓ ضرورة إدراج تأصيل نظري واضح لبيدَاغوجيا المَعرفَة ضمن السندات التعليميّة الرسميّة.

✓ تحيين الوثائق (المنهاج، الوثيقة المرافقة له، دليل المعلم) بما ينسجم مع التحولات البيدَاغوجية الحَديثة.

✓ تعزيز حضور المُتعلم كعنصر فاعل في بناء المَعرفة من خِلال إدراج أنشطة تعليمية تُحفز التفكير الناقد، حل المشكلات، التَعلّم التعاوني، والبَحث الذاتي.

✓ تكوين المُعلّمين حول مبادئ بيداغوجيا المَعرفة وطرق تفعيلها داخل القسم، حتى يتمكنوا من توظيف هذه البيداغوجيا بفعالية في مختلف مراحل التعليم الابتدائي.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

المصادر والمراجع:

الكتب:

1.جون لوغران، ما يفعله المعلمون الخبراء_ تعزيز المعرفة المهنية لممارستها في الفصول، ترجمة محمد معوض، الرياض، ط1، 2021.

2.حسن حسين زيتونة، كمال عبد الحميد زيتون، *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*، عالم الكتب، ط1، 2003.

3.حسن حيال محيسن الساعدي، بيداغوجيا التعليم الابتدائي رؤية مستقبلية وديداكتيك تعليمية، مؤسسة الصادق الثقافية، ط1، 2020.

4.زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط1 2016.

5.سعد علي زاير، سماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية كلية التربية ابن راشد، ط1، جامعة بغداد، 2015.

6.صالح حسن الداهري، *أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم*، دار الحامض للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، 2011.

7.طلعت منصور، التفكير واللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 2011.

8.8.فاطمة الزهراء فشار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، كنوز الحكمة، ط1، 2023.

9.محمد عبد الله عارضة، النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة_ نظرياته وتطبيقاته، دار الفكر، عمان، ط2، 2013.

10. موريس شربل، التطور المعرفي عند بياجيه، المؤسسات الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1986.

11. سعد سلمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، عمان، 2019.

12. محمد بن عمر المدخلي، منهج تحليل المحتوى تطبيقات على مناهج البحث، كلية المتعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز.

13. اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ط2016.

14. دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائيّ، وزارة التربية الوطنية، ط1، الجزائر،2016.

15. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ط1، الجزائر، 2016

المعاجم:

1.بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي_ انجليزي _فرنسي، منشورات المجلس، 2010.

2.ابن فارس الرازي أبو الحسين بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ترجمة إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت 1999

3.أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، ترجمة محمد تامر، دار الحديث، ط1، 2009

4.سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2004

المجلات:

1.أحمد صيد، المرتكزات النظرية والخلفية العلمية والمعرفية لبيداغوجية المشروع، مجلة الباحث، المجلة التاسعة، العدد الثاني، 2017.

2.أوليد العيد: نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر: تقنين المقاييس، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 17، ديسمبر 2014.

3.إيمان شبي: الذكاءات المتعددة والاستراتيجيات الحديثة في تدريسها، مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، المجلد 9، العدد 1، 2024.

4.بطورة حنان: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي من منظور نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر، مخبر البحوث والدراسات الاجتماعية، المجلد 9، العدد 3، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، 2022.

5.حرشاوي سعاد، بن دحان شريف، بين المقاربة بالكفاءات والنظرية البنائية لجان بياجيه، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد10، العدد03، جامعة طاهري مجمد، بشار، الجزائر، سبتمبر2021.

6.عبد القوي أنعم، ندى عبد الله العبيدي: فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات النقد الأدبي عند طلاب الصف الثاني الثانوي في الجمهورية اليمنية، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، الإصدار السابع والعشرون، جويلية 2021، ص 120–121.

7.عز الدين أبو عنان، بيداغوجيا المعرفة وأهميتها في تجويد تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، مجلة دراسات تربوية، العدد العاشر، أبريل، المغرب، 2023.

8.علاوي مسعودة، غالم فاطمة: دور الاستراتيجيات المعرفية في تفعيل التعلُّم لدى ذوي صعوبات التعلُّم، مجلة القيْس للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، العدد السابع، ماي 2020.

الملاحــق

الجهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

اللجنة الوطنية للمناهج المجموعات المتخصّصة للمواد

مناهـج مرحلة التعليم الابتدائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللجنة الوطنية للمناهج — المجموعة المتخصّصة للغة العربية

الوثيقة المرافقة
لمنهج اللغة العربية
- - - - -
مرحلة التعليم الابتدائي
20016

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي

دليل كتاب

السّنة الثانية من التعليم الابتدائيّ

لمواد:

- اللغة العربية
- التربية الإسلامية
- التربية المدنية

مطابق لمنهاج 2016

الجمهورية الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

دليـــل استخـــدام كتـــــاب

اللغة العربية

السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
Office National des Publications Scolaires

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

السّنة الدّراسيّة

2018 - 2017

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

دليل استخدام كتاب

اللّغة العربيّة

السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ

لجنة التأليف

إشراف وتنسيق

بن الصّيد بورني سراب

تأليف

بن الصّيد بورني سراب
مفتشة التّعليم الإبتدائي

حلفاية داود وفاء
أستاذة التّعليم الإبتدائي

بن يزار عفريت شبيلة
مفتشة التّعليم الإبتدائي

الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة

السّنة الدّراسيّة 2019 - 2020

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر	–
إهداء	–
مقدمة:	أ
الفصل الأوّل: الإطار النظري لبيداغوجيا المعرفة	
المبحث الأوَّل: تحديد المفهوم.	6
أولا: مفهوم البيداغوجيا	6
ثانيا: مفهوم المعرفة.	9
ثالثا: مفهوم بيداغوجيا المعرفة	12
المبحث الثاني: الخلفية النظرية لبيداغوجيا المعرفة	14
1. النظرية البنائية لجون بياجيه	14
2. النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية لفيكوتسكي	18
3. نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر	23
المبحث الثالث: مبادئ بيداغوجيا المعرفة وأهم أهدافها	26
الفصل الثاني: معاينة مدى استثمار بيداغوجيا المعرفة في سندات اللغة العربية	
الاجراءات المنهجية للدراسة	33
المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المعرفة	36
المبحث الثاني: بيداغوجيا المعرفة في السندات التعليمية	40
أولا: بيداغوجيا المعرفة في منهاج اللغة العربية	40
ثانيا: بيداغوجيا المعرفة في الوثيقة المرافقة للمنهاج	46

ثالثا: بيداغوجيا المعرفة في دليل المعلم	51
المبحث الثالث: خلاصة النتائج النهائية	61
خاتمة	65
قائمة المصادر والمراجع	68
الملاحـق	72
الفهرس	78
الملخص	80

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى استثمار بيداغوجيا المعرفة في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية، وبخاصة في المرحلة الابتدائية. وقد انطلقت من مسلمة أن التعليم لم يعد يقتصر على تقديم المعرفة، بل يجب أن يركز على بناء متعلم مفكر، ناقد، مبدع، يمتلك القدرة على التعلم الذاتي والتفاعل مع محيطه. واستندت الدراسة إلى تحليل السندات التعليمية الرسمية للوقوف على مدى حضور مبادئ بيداغوجيا المعرفة فيها، توصلت النتائج إلى أن تطبيق هذه المقاربة لا يزال محدودًا في الوثائق التعليمية الرسمية، وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل بيداغوجيا المعرفة في المناهج التعليمية، من خلال تبني أساليب تعليمية تركز على الفهم، التحليل، وحل المشكلات، وتمنح المتعلم دورًا مركزيًا في بناء معارفه وتعلمه.

Abstract:

This study aimed to explore the extent to which **knowledge pedagogy** is employed in the teaching of Arabic in Algerian schools, particularly at the primary level. It was based on the belief that education should no longer be limited to delivering knowledge, but should instead focus on developing learners who are thoughtful, critical, creative, and capable of self-directed learning and engaging with their environment. The study analyzed official educational documents to determine the presence of knowledge pedagogy principles.The findings revealed that the implementation of this pedagogical approach remains limited in the official teaching materials. The study recommended the need to activate knowledge pedagogy within curricula by adopting teaching methods that emphasize understanding, analysis, and problem

solving, while placing the learner at the center of the knowledge-building process.