

النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي

The cognitive transposition from the curriculum to school book

مسكين عبد الله^{*1}، بلقاسمي بوعبد الله²¹ جامعة مستغانم (الجزائر)، abdallah.meskine@univ-mosta.dz² جامعة عين تيموشنت (الجزائر)، buabdellah1976@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/10/29 تاريخ القبول: 2022/05/17 تاريخ النشر: 2022/06/01

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من 56 أستاذ وأستاذة من التعليم الابتدائي بمستغانم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال العام الدراسي (2020/2019)، استخدم الباحثان استبياناً لقياس مستوى النّقلة المعرفية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود مستوى متوسط للنّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي، وعدم وجود فروق في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي تعزى لمتغيري الرتبة والأقدمية المهنية. كلمات مفتاحية: نقلة معرفية، منهاج دراسي، كتاب مدرسي.

Abstract:

This study aimed to know the level of cognitive transposition from the curriculum to school book. The study sample consisted of 56 teachers from primary educational in Mostaganem, was selected by the random sampling method for the year (2020/2021), the two researchers used a questionnaire to measure the level of cognitive transposition.

The study found the followings results: - The existence of an average level of cognitive transposition from the curriculum to the school book, and There were no significant differences in the level of cognitive transposition from curriculum to the school book due to the variables of rank and professional seniority.

Keywords: cognitive transposition; curriculum; school book.

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

من المتفق عليه في فلسفة التربية أن لكل منظومة تربوية على مستوى العالم أهداف وغايات تتأسس عليها، وذلك من أجل بناء وتكوين مواطن الغد، معتمدة على أسس ومرجعيات مختلفة الأبعاد ومتداخلة فيما بينها، ومراعية لمجموعة من الضوابط المعرفية والابستمولوجية، منها ما يدخل في طبيعة المعرفة بحد ذاتها، ومنها ما يعود إلى السياق المعرفي زمنيًا ومكانيًا، على اعتبار أن المعرفة الأكاديمية لا تنتقل إلى المتعلمين -على اختلاف أعمارهم ومراحل نموهم - مباشرة، بل تخضع لعملية تحويل وتحويل وقولية سياقية، تمكن الفرد من توظيفها حياتيا واكتساب كل ما يتعلق بها من مهارات، وتعرف هذه العملية بالنقلة المعرفية، وقد استخدم هذا المفهوم أول مرة من طرف إيف شوفلار (Y ves chevallard) سنة 1985 في مجال تعليمية الرياضيات، من أجل تكييف الكمّ المعرفي لهذه المادة بهدف تقديمها للمتعلمين وفق شروط تعليمية، وفي سياقات مدرسية واضحة؛ ويتضمن هذا المفهوم مستويين هما: النقلة الخارجية التي يقوم بها المختصون بنقل المعارف الأكاديمية إلى معارف متعلّمة، عن طريق إدراجها في المناهج الدراسية، أمّا النقلة الداخلية فتتمّ من المنهاج إلى الكتب المدرسية.

يلتحق المتعلمون بالمدرسة بخلفيات معرفية، وتصورات ذهنية مسبقة يستعملونها في تفسير ظواهر العالم الذي يعيشون فيه، وعلى المعلم الذي يهدف إلى تغيير أو تطوير تلك التّصورات أن يبني خطّته انطلاقاً منها، لأنّ الانطلاق من تصوّرات المتعلمين والبناء على أساسها -إن كانت صحيحة- أو القيام بدحضها أو تصويبها إن كانت خاطئة، ومن ثمّ تعويضها بالمعارف الجديدة من شأنه تجويد النتائج التّعليمية (حثروبي، 2012، ص 129). إن معرفة طبيعة المتعلمين أمر أساسي في وضع المنهاج وتنفيذه، لأن المتعلم يعدّ محور العملية التعليمية التعليمية، وإن تقديم أي خبرات تعليمية له دون معرفة مسبقة بخصائصه وميوله وحاجاته ومشكلاته تؤدّي إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي إليها المنهج.

إذا كان المنهاج الدراسي يشكّل التّرجمة العملية لأهداف التربية المدرسية المرسومة وخطّتها واتجاهاتها في كل مجتمع؛ فإنّ الكتاب المدرسي يقدّم إطاراً يتضمن كثيراً من

المفاهيم والحقائق والمصطلحات التي يرى المعنيون بتصميم المنهج أنها تساهم في تحقيق أهدافه.

إنَّ أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية تنبثق من كونه يعدّ الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعتبر من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفاعل في إنجاح العملية التعليمية، وعلى هذا الأساس فإنه يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي، ويلجأ إليه المتعلمون في تحصيل الكثير من معارفهم، لذا فإن الكتاب المدرسي يستحوذ على أعلى نسبة من النشاط التعليمي في البيئة الصفية لا سيما في المناهج التعليمية في البلدان النامية التي تنظر إلى الكتاب المدرسي على أنه مصدراً رئيساً من مصادر التعلم، لقصور تأهيل المعلمين وتوفير المصادر الأخرى التي يمكن أن تكون ذات فعل مؤثر في الناتج التعليمي إلى جانب الكتاب المدرسي (الهاشمي وعطية، 2014، ص 79).

بالرجوع إلى المثلث التعليمي (المعلم – المتعلم – المعرفة)؛ نجد أنَّ العلاقة بين المعلم (باعتباره القطب البيداغوجي)، والمتعلم (باعتباره القطب النفسي) تتحدد وفق نظام دقيق ومحكم يحدده العقد التعليمي، أما فيما يتعلق في العلاقة بين المتعلم والمعرفة (باعتبارها القطب الاستمولوجي) فهي علاقة تحكمها ضوابط تربوية ونفسية ومعرفية وبيداغوجية، ليتشكّل مسار من خليط ممزوج بين ما يجب أن يحوزه المتعلم من معارف نظرية ومهارات عملية، وما تقتضيه طبيعته البشرية المرتكزة أساساً على منطق التعليم والتعلم، فتسمح له بذلك البناء المنسجم للمعارف والاكتساب السلس للمهارات والكفاءات وفق خصوصيته وذاتيته، وعليه كانت الضرورة ملحة لوضع خطة منهجية واضحة تحدد المعالم الكبرى للسياسة التعليمية وفق ما سبق ذكره من شروط وقواعد، فكانت المناهج الدراسية بمثابة ميثاق يجمع القائمين على الفعل التربوي ويحدد مسؤولية كل طرف في العملية البيداغوجية، ونظراً لعموميته واحتوائه على معارف أكاديمية ذات بعد نفسي وتربوي محض، ولمجموع المهارات والكفاءات المراد ترسيخها وما يتطلبه ذلك من وسائل، إضافة إلى كونه مُوجَّهًا لمختلف الفئات والأعمار وما تعرفه من فروق فردية، وعليه فإن البحث في النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي أصبح ضرورة مُلحّة

تفرضها التغيرات والمستجدات التي تطرأ على جميع المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتي تمس بصورة أو بأخرى مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

1.1. إشكالية الدراسة:

في عالم يتميز بسرعة التطور، فإن كل المنظومات التربوية مطالبة بتفعيل مناهجها واستراتيجياتها، وذلك بالنظر إلى مهامها الأساسية الدائمة والمشاركة التي تتمثل في: التعليم، والتنشئة الاجتماعية، والتأهيل (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 07)، وعليه فقد عرفت المنظومة التربوية بالجزائر العديد من محطات الإصلاح منذ بداية الاستقلال إلى يومنا هذا، ومن بين الجوانب التي شهدتها الإصلاح ما تعلق منه بالهيكل العامة للمناهج وكذا المقاربات المعتمدة؛ وذلك بإعادة النظر في المناهج الدراسية وما تحمله من محمول معرفي وقيمي وخلق، وكذا اعتماد مقاربات بيداغوجية تلاؤم العصر وتهدف في مجملها إلى تطوير الفعل التربوي والارتقاء به ليصبح أكثر مردودية وجودة، استجابة للتطور الذي يشهده المجتمع الجزائري في مختلف مناحي الحياة الثقافية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية.

إن أي نظام تربوي في العالم يسعى إلى تحقيق غايات وأهداف تربوية، تكون منطلقا للمجتمع في مختلف مجالاته، حتى يحقق التنمية المنشودة ويؤسس لدولة تكون لها مكانتها بين دول العالم في كل نواحي الحياة، مرتكزا في ذلك على خلفيات نظرية ومعرفية جادت بها قريحة الفكر البشري، ومستندا إلى مرجعيات قانونية وتشريعية منبثقة من فلسفة النظام بحد ذاته ومرجعية المجتمع ككل، التي من المفترض أن تكون محددة وواضحة وهذا من خلال وضع المبادئ والأسس الضرورية الكفيلة بإخراج غايات التربية وإظهار نواتجها في الناشئة، وهي مهمة نجدها واضحة ومسطرة في المناهج الدراسية التي تعكس بصورة واضحة توجه النظام بشكل عام.

فالمنهاج الدراسي هو بناء منسجم يبني على أسس وقواعد تكاملية تعتمد على منطق الترابط بين الأهداف والغايات من جهة، والوضعيات والمضامين والإمكانات البشرية والنفسية والوسائل من جهة أخرى، غير أن هذه التكاملية نسبية إلى حد ما على اعتبار

الاختلاف في قدرات المتعلمين ومؤهلاتهم؛ مما يجعل تطبيق المنهاج يحتاج إلى نوع من المرونة، فالمتعلمون وإن كانوا تحت سقف واحد إلا أنهم يختلفون في قدراتهم وخبراتهم ونسب ذكائهم، مما يجعل التعامل معهم بنمط واحد ومنهاج واحد نوعاً من العبث، وهذا ما يضع المنهاج في حد ذاته على المحك، كما أن الحديث عن المناهج ومدى فعاليتها والإحاطة بقيمتها الروحية والاطلاع على كينونتها المعرفية، يتطلب الدراية بالعلاقة الثلاثية (معلم – متعلم - معرفة)، وهي علاقة لا يمكن تحليلها إلى مجموع علاقات ثنائية، بل يجب أن يكون تحليلها ضمن سياقاتها التربوية والاجتماعية المتباينة والمتداخلة في آن واحد، ذلك أن التعاقد الديدانكي وإن كان يهدف إلى وصف علاقة التفاعل الواعية واللاواعية بين المعلم والمتعلم والتي تتعلق باكتساب المعرفة، فإن ذلك التفاعل لا يمكن أن يتم في معزل عن الحياة الاجتماعية للمتعلم وبيئته، وكذا بنيته المعرفية وما تعلق بها من استعدادات نفسية وعقلية وذاتية متداخلة.

كما لا يمكن الحديث عن جودة المناهج ومدى صلاحيتها ما لم تكن الدراية الكاملة بما تقوم عليه من أسس ومقومات وما تعتمد عليه من مرجعيات، فهي في حقيقتها تقوم على علاقة تكاملية بين ثوابت ومتغيرات، وترمي إلى تحقيق أهداف تتوزع في أهميتها بين الغايات والمرامي والأهداف العامة والخاصة، فالمتغيرات وإن كانت في مجملها محتوى معرفي يهدف إلى تحقيق غايات كبرى؛ إذ هو وسيلة أكثر منه غاية فإنه المقصود بالتعديل والنظر والتنظير كونه مرناً يستجيب لتمثلات المتعلمين، ويعتمد إلى تصحيح المعرفة وتطويرها لديه -إن أحسن انتقاءه-، وفي الغالب فإن تلك المتغيرات هي من اختصاص الوزارة الوصية وما ارتبط بها من فعاليات، كما أنه يقع تحت طائلة التعديل من قبل القطب الديدانكي في المثلث التعليمي وفق معايير تأطير وضوابط أداء محددة سلفاً.

بالعودة إلى ضوابط العملية التعليمية التعلمية فإن النقلة المعرفية تحتاج إلى الأكاديمي، كما تحتاج إلى نقلتين، نقلة خارجية يقوم بها مختصون مهمتهم نقل المعارف الأكاديمية إلى معارف متعلمة، وفق ضوابط تربوية ونفسية وحتى ابستمولوجية، وهي تخص عملية إدراج المعارف ضمن المناهج الدراسية، ونقلة داخلية تشرف عليها الوزارة الوصية، وفيها تتم النقلة المعرفية من المنهاج إلى الكتب المدرسية، وهي عملية غالباً ما تسند لجهة محددة وفق دفتري شروط معين، وهذا ما يجعل الكتب المدرسية ربما جاحدة

في نقل المعارف وتحقيق الأهداف والكفاءات المدرجة في المنهاج الدراسي، وهنا تظهر القيمة العلمية والروحية للكتاب المدرسي، ولقد أخذ هذا الأخير حيزاً معتبراً في الأدبيات النفسية والتربوية، ففي دراسة حسان ولوحيدي (2014) والتي حاولا من خلالها الكشف عن أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، فقد توصلا إلى أنه من أهم الوسائل المساعدة في توضيح أهداف المنهاج التربوي، أما دراسة هوام وصحراوي (2018) التي هدفت إلى الكشف عن دور الكتاب المدرسي الموازي في التحصيل الدراسي، فقد توصلت إلى أن معظم المعلمين لا يجدون ضالهم في الكتب المدرسية الرسمية، في حين توصلت دراسة نيمور (2019) بعنوان "إنتاج الكتاب المدرسي في الجزائر- دراسة بيبومترية"، إلى أن مؤسسات نشر الكتاب المدرسي تسعى لوضع أطر وأسس تحكم عملية النشر والتوزيع، ولتطوير الشكل والمضمون حسب ما تقتضيه سياسة المنظومة التربوية، كما توصلت إلى أن آليات النشر والتوزيع لا تستجيب لمتطلبات السياسة الوطنية للتربية وتطوير الكتاب المدرسي.

من خلال الدراسة الحالية يسعى الباحثان إلى الوقوف على مدى قدرة الكتاب المدرسي على ترجمة المعارف والكفاءات الواردة في المنهاج، وتسهيل وصولها إلى المتعلم في قالب يضمن تحقيق غايات ومرامي المنظومة التربوية، وعليه نطرح السؤال التالي:

ما مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي التساؤلات التالية:

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير رتبهم؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير أقدميتهم المهنية؟

2.1. فرضيات الدراسة:

- بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة تم صياغة الفرضيات التالية:
- يوجد مستوى متوسط للنقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير رتبته.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير أقدميتهم المهنية.

3.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في إزالة الضبابية والغموض حول مفهوم النقلة المعرفية؛ وما يجب أن يخضع له من ضوابط بيداغوجية وتربوية، بالإضافة إلى الكشف عن واقع أهم الإصلاحات التي تشهدها الساحة التربوية فيما يخص الانتقال من المناهج الدراسية إلى الكتب المدرسية؛ كما تظهر أهمية البحث في إزالة اللبس الخاص بالانتقاد الموجه إلى المنهاج المدرسي، والكشف عن نظرة الفاعلين في المنظومة التربوية – خاصة الأساتذة- إلى الكتاب المدرسي.

4.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.
- التعرف على الفروق في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والتي تعزى لمتغير رتبته.
- التعرف على الفروق في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والتي تعزى لمتغير أقدميتهم المهنية.
- مساعدة الفاعلين في القطاع على رسم سياسة تربوية ناجحة بالعودة إلى البحوث الميدانية، والكشف عن الاختلالات المختلفة المطروحة لدى المنفذين للسياسة التربوية.

5.1. حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تناوله والمتمثل في "النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي"، وبعينه الدراسة وهم أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم، وبالأداة المستخدمة والمتمثلة في استبيان النّقلة المعرفية، كما تتحدد أيضا بالزمان والمكان اللذان ستجرى فيهما وهما العام الدراسي (2020/2019) بمستغانم؛ وستناقش نتائج الدراسة وإمكانية تطبيقها في ضوء هذه الحدود.

6.1. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

- النّقلة المعرفية: هي تلك التحوّلات والتغيرات التي تطرأ على المعرفة من طابعها العلمي المرجعي (الأكاديمي) إلى طابعها التّعليمي (من معرفة علمية مرجعية إلى معرفة تعليمية)، وهذا لتتماشى وإمكانات المتعلمين.
- المنهاج الدراسي: وثيقة رسمية صادرة عن وزارة التربية الوطنية، يحتوي على البرنامج بشقيه (المقرر والمحتوى)، بالإضافة كل العناصر الضرورية في العملية التعليمية التعلمية، كما يحتوي على الأهداف بكل مستوياتها والتي تعكس تطلعات الأمة وسياسة التربية، وتتضمن مختلف المعارف العلمية والتكنولوجية والانسانية.
- الكتاب المدرسي: هو الكتاب الذي "يجسّد منهاجًا دراسيًا لعرض محتويات مهيكلّة ومكيفة معدّة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعلّمي".

2. الإطار النظري:

1.2 النّقلة المعرفية:

إنّ النّقلة المعرفية هي تلك التحوّلات التي تطرأ على المعرفة حتى تصبح صالحة للتّعلم، وهذا يستدعي انتقالها عبر مراحل متتابعة (أي من معرفة علمية إلى معرفة تعليمية)، وتعني أن المعرفة لا يمكن ان تنتقل بشكل آلي من المعلم إلى المتعلم، وإنما تخضع إلى تقييم وتعديل يقوم به المختصون والمهتمون لتصبح ملائمة للقيمة التي وضعت لأجلها، مما يؤدي إلى التمييز بين مستويين هما: المعرفة العلمية والمعرفة المتعلمة. (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص 16).

كما أن الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة لا تكون مباشرة، وإنما تطرأ عليها تحولات من خلال مرورها بمراحل كما يوردها (حثروبي، 2012، ص ص 128-129) فيما يلي:

المرحلة الأولى: وهي المعرفة التي يتداولها المختصون "معرفة العالم" وتتمثل في مجموع المفاهيم والقوانين والتعريفات المجردة والمتفتحة على كل ما هو جديد.

المرحلة الثانية: والتي يتم فيها ضبط وانتقاء المعرفة الواجب تعلمها، وذلك من خلال صياغة الأهداف وإرساء المرجعيات الأساسية للمناهج حسب كل مادة وتخصص، ويقوم بها مختصون مكلفون بالتفكير في محتويات التعليم من أساتذة جامعيين ومهتمين بمشكلات التعليم، ومؤلفي الكتب، فيحدثون غربة وتصفية للمعرفة باختيار ما يناسب منها لمرحلة من التعليم.

المرحلة الثالثة: والتي يتم فيها هيكلة المحتويات المعرفية وتكييفها حتى تصبح قابلة للتعلم وفق الوتيرة الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة، وتعتمد على نشاط المعلم والمتعلم والطرائق والوسائل الموظفة.

2.2 المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي

1.2.2 مفهوم المنهاج الدراسي

المنهج المدرسي من أهم الأنظمة التي يتشكل منها النظام التربوي وهو بوصفه نظاماً- المرأة التي تعكس فلسفة النظام التربوي في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته بتربية أبنائه التربية التي يهدف إليها؛ فهو الذي يعكس فلسفة المجتمع الذي ينتهي إليه، وهو الكفيل بصياغة أهدافه التي يطمح إلى تربية أفراده في ضوءها (الهاشمي وعطية، 2014، ص 15).

يرتبط مفهوم المنهج بالتربية وفلسفتها، فمع تطور فلسفة التربية عبر العصور تطورت النظرة إلى المنهج، وبعد أن كان المنهج يشكل عنصراً من عناصر العمل التربوي - وحسراً للمقررات الدراسية - اتسع مفهومه اليوم ليشمل تقريباً كافة هذه العناصر، ويعتبر تطوير المناهج والمواد الدراسية عملاً مهماً من الناحية السيكلوجية والتربوية، بحيث تلي المناهج حاجات الطفل وتنسجم مع طبيعته المرحلة التي يمر بها بما لا يتعارض مع فلسفة المجتمع وتصوره للحياة (دخل الله، 2013، ص 135).

من هذا المنطلق فقد عُرِف المنهج قديماً بأنه "مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار والمهارات التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية" اصطلاحاً على تسميتها بالمقررات الدراسية أو "مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة أو مرحلة من مراحل الدراسة" أو "الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة"، في صف دراسي معين، فمجموع موضوعات الرياضيات -مثلاً- في الصف الأول ثانوي يطلق عليها منهج الرياضيات، ومجموع موضوعات اللغة العربية يطلق عليها منهج اللغة العربية ... وهكذا، ويخصص كتاب دراسي لكل مادة دراسية، يحدّد فيه ما يدرسه التلاميذ في كل صف تحديداً دقيقاً، ويتم الامتحان فيه آخر العام الدراسي (صالح، 2004، ص 18) وبالتالي فإن:

أ. دور المتعلم يقف عند حدود التلقي والحفظ والاستظهار.

ب. تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطالب يتم إهمالها.

ج. توجيه سلوك الطالب تمّ إهماله أيضاً.

د. الاهتمام بالأنشطة العملية والخبرات الذاتية للطالب قد ضعف.

أمّا المعلم فيتمثل دوره في تلقين وشرح وتفسير المعارف والمعلومات المقدمة للطالب، ولا يساعد في تخطيط العمل المدرسي أو نقده ويقف عند التنفيذ فقط مما يسبب إهمال مهارات التفكير لديه والابتكار والتجريب، وأمّا المدرسة فباتت بعيدة عن مشكلات المجتمع المحلي والبيئة التي تحيط بها، بل وفشلت في معاونة الطالب على التكيف للحياة خارج أسوارها (طاهر، 2012، ص ص 32-33).

يعرف المنهج حديثاً بأنه: "بنية منسجمة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادّية المجنّدة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم (وزارة التربية الوطنية، 2018، ص 08)؛ كما يعرف بأنه: "مجموعة الخبرات التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها للطلبة سواء داخلها أو خارجها وذلك لغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولاً لما يواجههم من مشكلات" (الزويني والعنوسوي وحاتم، 2013، ص 24).

2.2.2 تصميم المناهج الدراسية

إن كلمة تصميم مشتقة من الفعل "صمم" أي عزم ومضى بعد تمحيص دقيق للأمور من جميع جوانبها، وتوقع النتائج بأنواعها المختلفة وبدرجات متفاوتة من تحقيق الأهداف المنشودة، ورسم خريطة ذهنية متكاملة ترشد الفرد إلى كيفية التنفيذ والسير قدماً، بخطوات ثابتة فيها مرونة نحو الهدف، وتوحي بتحمل المسؤولية وعواقب الأمور، أما مفهوم "التصميم" اصطلاحاً فيعني هندسة الشيء بطريقة ما على وفق محكات معينة، أو عملية هندسة لموقف ما، وتصميم المنهاج عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم المنهاج، وتطويره، وتنفيذه، وتقويمه بما يتفق والخصائص الإدراكية للفئة المستهدفة (مرعي والحيلة، 2009، ص 197). ولقد حدد (مرعي وآخرون، 1993) مجموعة من المبادئ التربوية يقوم عليها تصميم المنهاج (مرعي والحيلة، 2009، ص ص 200-201)، يمكن توضيحها فيما يلي:

أ. مراعاة أبعاد الواقع التربوي:

يتضمن هذا المبدأ تحديد جميع الموارد والإمكانات المادية والبشرية والمعنوية ذات العلاقة بالعمل التربوي، وتحديد العوامل المؤثرة في رسم السياسة التعليمية التي تنعكس بشكل مباشر على عناصر المنهاج التربوي، إضافة إلى تحديد مستويات عمل الأجهزة الإدارية وتنظيماتها والظروف والمؤثرات التي تتخذ فيها قراراتها.

ب. تحديد مخرجات التعلم التي يقصد المنهاج تحقيقها من خلال عملية التعليم، في ضوء الاحتياجات والآمال والطموحات:

تكون الأهداف العامة للتربية وكذلك الأهداف الخاصة للمنهاج المراد تصميمه شاملة لأوجه النشاط التربوي بأنواعه وتخصصاته، ولاحتياجات المجتمع بفئاته وقطاعاته وللجوانب المختلفة لشخصية المتعلم، وبمثل هذا التصميم يمكن تجنب الاختلالات في مخرجات التعليم، وتحقيق التوازن والتكامل في جوانب النمو الاجتماعي.

ج. مراعاة مقتضيات التغير في معطيات الواقع، والاستجابة لها بإجراء ما يلزم من تعديل وتطوير في أثناء مراحل التصميم أو التنفيذ:

قد تتحقق بعض أهداف المنهاج بصورة أسرع أو أبطأ مما كان متوقعاً، الأمر الذي يستدعي توافر شروط المرونة في المنهاج الذي يتم تصميمه، وتعني المرونة قابلية التصميم

لمواجهة التغير في الظروف والعوامل المؤثرة، وبالتالي إمكانية التعديل والحذف والإضافة في العناصر والخطط التي يتضمنها التصميم، وتكون عملية تصميم المنهاج مفتوحة النهاية، بمعنى أنها مستمرة، ولا تنتهي، وإذا انتهت عملية التصميم فإن عملية التنفيذ تبدأ، وتليها عملية التقويم وعملية التطوير، وتكون جميعها متفاعلة.

د. الانسجام والتوافق والاتساق بين تصميم المنهاج والخطة التنظيمية للمدرسة وعناصر النظام التربوي الأخرى:

يتطلب هذا المبدأ ملاحظة الاتساق والتسلسل المنطقي بين الأحداث التربوية بداية من تصميم المنهاج إلى تصميم الموقف الدراسي إلى الأنشطة الفعلية التي يتوقع أن يمارسها الطلبة في حجرات الدراسة.

هـ. تحديد محور التصميم وتنظيم عناصر المنهاج:

يتضمن الأدب التربوي المتعلق بالمنهاج جدلاً واسعاً حول طرق تنظيم المحتوى، في الاعتماد على محاور مختلفة مثل خصائص المادة الدراسية (تصميم المواد المنفصلة، وتصميم المجالات الدراسية)، أو خصائص المتعلمين (تصميم منهاج النشاط وتصميم منهاج المشروعات)، أو خصائص المجتمع ومشكلاته (محور مجالات الحياة، ومحور المشكلات الاجتماعية)، لذلك ظهرت أشكال متعددة من تصميمات المنهاج الرئيسية والفرعية، لكل منها خصائصها ومزاياها، وتختلف المناهج التربوية أيضاً باختلاف الأساس الذي يعتمد التصميم.

و. مشاركة الأطراف ذات العلاقة بالمنهاج التربوي في جهود التصميم:

من المعروف أن القرارات المتعلقة بالتصميم تتم على مستويات متعددة منها مستوى المجتمع أو النظام الاجتماعي العام، ومستوى المؤسسة التربوية، والنظام التربوي، ومستوى المدرسة، ويتفاوت دور الأطراف المختلفة في التصميم من بلد إلى آخر، ففي بريطانيا مثلاً كان يتم تصميم المنهاج على مستوى المدرسة، وحديثاً بدأ عملية تصميم المناهج تتم على مستوى قومي، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتم تصميم المناهج على مستوى الولايات والمناطق الدراسية، ولكن يبقى للمدرسة حرية كبيرة في مدى الاستفادة من أدوار المستويات الأخرى، وفي فرنسا كما في بعض البلدان العربية يتم تصميم المناهج بشكل مركزي على مستوى الدولة، وتلتزم المدارس بالمناهج التزاماً كاملاً.

ورغم أن مهمة تطوير المناهج تقع على عاتق وزارة التربية المكلفة في إطار السياسة العامة للأمة، إلا أن الإصلاح الحقيقي للمناهج ينبع من القاعدة وما تفرزه من ملاحظات من قبل الفاعلين التربويين على اختلاف مهامهم، كما أن الإصلاح يجب أن يركز اهتمامه على الطفل بالدرجة الأولى، وهذا ما أشار إليه (جون ديوي) في كتابه (المدرسة والمجتمع)، موضحاً سلبيات التربية القديمة بقوله "بأن مركز الجاذبية واقع خارج نطاق الطفل، إنه في المعلم وفي الكتاب المدرسي، بل قل في أي مكان تشاء عدا أن يكون في غرائز الطفل وفعالياته بصورة مباشرة، وعلى تلك الأسس فليس هناك ما يقال عن حياة الطفل، وقد يمكن ذكر الكثير عما يدرسه الطفل، إلا أن المدرسة ليست المكان الذي يعيش فيه، وفي الوقت الحاضر نرى أن التغيير المقبل في تربيتنا هو تحول مركز الجاذبية" (دعمس، 2011، ص 10).

3.2.2 ترجمة المنهاج إلى كتاب مدرسي:

يستدعي ترجمة المنهاج الدراسي إلى كتاب مدرسي، الاطلاع بالضرورة على تقديم مواد المنهاج، من حيث خصائصها ومدى مساهمتها في تحقيق الملمح الشامل، وكذا ما يتعلق بصعوبات تدريس تلك المواد وأساليب أو منهجيات التناول.

لقد راعت مناهج الجيل الثاني مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقاً للملمح التخرج، مع إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية، ويتجلى الانسجام العمودي في منهاج المادة الواحدة من خلال التّصور التنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقاً من الكفاءة الشاملة للمرحلة، ثم الطور فالسنة، كما تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محدّدة، وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعليمية لإرساء الموارد (المعرفية والأدائية) وتوظيفها، ثم إدماج مركباتها في وضعيات لتعلّم الإدماج، وصولاً إلى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية مرحلة تعليمية (مقطع، فصل، سنة، طور) (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 09).

4.2.2 تأليف الكتاب المدرسي:

تتعدد طرائق تأليف الكتاب المدرسي ومن هذه الطرائق ما تذكره (الزويني وعرنوسي وحاتم، 2013، ص ص 104-105):

أ. طريقة التكليف: تقوم الجهة أو الهيئة المسؤولة بتكليف شخص أو عدد من الأشخاص بتأليف كتاب معين أو عدد من الكتب في مدة زمنية محددة، مقابل مكافآت مالية مناسبة، وتتم عملية التأليف في ضوء المناهج، وقد تحدد للمؤلفين المبادئ التي يجب أن يتم التأليف بها وقد لا تحدد.

من إيجابيات هذه الطريقة أنها من الطرائق السريعة والفاعلة حيث تسمح للجهة المعنية أن تختار الشخص أو الأشخاص المناسبين، أما سلبياتها فهي أن الاختيار قد لا يكون موفقا، حيث أن الاعتماد على سمعة الشخص المكلف أو مركزه في الدولة، أو الوظيفة، قد لا تكفي لاختيار الأشخاص المناسبين.

ب. طريقة الإعلان أو المسابقة: وهي طريقة شائعة، حيث تقوم الجهة المعنية بعملية التأليف بإعلان عن مسابقة تأليف الكتب مقابل أجر معين، يوضع في الإعلان: المواد الدراسية التي سوف تؤلف، والصفوف، والمراحل التعليمية والشروط والمواصفات والأجور.

إيجابيات هذه الطريقة أنها أكثر موضوعية وتخلو من المجاملة والمحسوبية، لأن المؤلفين غير معروفين، ويتم تقويم ما يؤلفونه من كتب وأدلة بطريقة فنية وبصورة سرية، ويعاب على هذه الطريقة أنها لا تجدي المؤلفين المرموقين المشهود لهم بالجدارة كما أن شكوكا تحوكم حول عملية تقويم التأليف واختيار الأفضل فضلا عن أن المجموعة الواحدة التي قامت بالتأليف قد تختبئ خلف الأسماء اللامعة التي قد تشترك اشتراكا اسميا.

ج. طريقة اللجان: تعمد الهيئة المسؤولة إلى تشكيل عدد من لجان التأليف: لجنة للغة العربية في المرحلة الأساسية مثلا، لجنة للعلوم، لجنة للرياضيات ... الخ، تتقاسم اللجنة العمل فيما بينها، كما تشكل للتقييم، ولجان لإصدار الأحكام. من سلبياتها أنها تحتاج إلى أوقات طويلة، وقد لا يكون الإنتاج بالمستوى المطلوب، حيث تكثر الحساسيات بين المؤلفين.

3. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1.3 منهج الدراسة: اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف الظاهرة موضوع البحث، ويفسّر ويقارن ويقيّم من أجل الوصول إلى تعميمات ذات معنى، يثري بها رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة.

2.3 مجتمع الدراسة: تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية؛ فهي تهتم بدراسة النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي، كما تقوم بجمع البيانات من أساتذة التعليم الابتدائي (تخصص لغة عربية) بدائرة عشعاشة بولاية مستغانم، وحسب الإحصاءات التي قدمت للباحثين من مكتب التكوين والتفتيش بمديرية التربية (مستغانم)، كان العدد الإجمالي لهؤلاء الأساتذة 199 أستاذ وأستاذة موزعين حسب المقاطعات على مقاطعتي عشعاشة 01 وعشعاشة 03 بدائرة مستغانم.

3.3 عينة الدراسة ومواصفاتها: تكونت عينة الدراسة من 56 أستاذ وأستاذة تخصص لغة عربية بالتعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم، ونوجز مواصفاتها في الجداول التوضيحية التالية:

أ. مواصفات عينة الدراسة حسب متغير الرتبة:

الجدول رقم 1: يوضح مواصفات عينة الدراسة حسب متغير الرتبة

الرتبة	العدد	النسبة المئوية %
أستاذ مدرسة ابتدائية	28	50
أستاذ رئيسي	17	30.40
أستاذ مكون	11	19.60
المجموع	56	100

المصدر: الباحثان، 2020. بعد تفرغ نتائج الدراسة

يتضح من الجدول رقم (1) أن عدد أساتذة المدرسة الابتدائية (28 أستاذ بنسبة 50%) يمثل نصف حجم عينة البحث؛ وهو أكبر من عدد الأساتذة الرئيسيين (17 أستاذ بنسبة 30.40%) وكذا عدد الأساتذة المكونين (11 أستاذ بنسبة 19.60%) بفارق نسبته 19.60%، 30.40% من مجموع أفراد عينة البحث على التوالي.

ب. مواصفات عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية:

الجدول رقم 2: يوضح مواصفات عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية

الأقدمية المهنية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 05 سنوات	07	12.50
من 05-10 سنوات	32	57.10
أكثر من 10 سنوات	17	30.40
المجموع	56	100

المصدر: الباحثان، 2020، بعد تفريغ نتائج الدراسة

يتضح من الجدول رقم (2) أن عدد الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم المهنية ما بين (05 - 10 سنوات) (32 أستاذ بنسبة 57.10%) أكبر من عدد الأساتذة الذين تفوق أقدميتهم المهنية عن 10 سنوات (17 أستاذ بنسبة 30.40%) وكذا عدد الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن 05 سنوات (07 أستاذ بنسبة 12.50%) بفارق نسبته (26.70%، 44.60%) من مجموع أفراد عينة البحث على التوالي.

4.3 أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استبيان مكون من 30 فقرة لقياس مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي؛ بحيث تم تقسيمه إلى ثلاث أبعاد هي: الجانب المعرفي: ويضم الفقرات 1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28. الجانب المهاري الوظيفي: ويضم الفقرات 2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29. الجانب القيمي: ويضم الفقرات 3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30. واعتمد الباحثان على سلم التقدير ليكرت والذي تم تحديده على ثلاث درجات وهي (دائما، أحيانا، نادرا).

مفتاح التصحيح: دائما=3 درجات، أحيانا=درجتين، نادرا=درجة واحدة.

تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة؛ وكذا حساب

معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، واعتمد في حساب الثبات على طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا لكرونباخ.

4. عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: "يوجد مستوى متوسط للنقطة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي"
للإجابة عن هذه الفرضية نحدد ثلاث مستويات للنقطة المعرفية (منخفض/متوسط/مرتفع) بالقيام بما يلي:

$$(أعلى قيمة - أدنى قيمة) \div 3 = (90 - 30) \div 3 = 20$$

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية:

$$(30 - 50) \text{ مستوى منخفض، } (50.01 - 70.01) \text{ مستوى متوسط، } (70.02 - 90)$$

مستوى مرتفع.

أما بالنسبة لأبعاد النقطة المعرفية نقوم بنفس الخطوات:

$$(أعلى قيمة للبعد - أدنى قيمة للبعد) \div 3 = (30 - 10) \div 3 = 6.67$$

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية حسب كل بعد من أبعاد النقطة المعرفية:

$$(10 - 16.67) \text{ مستوى منخفض، } (16.68 - 23.35) \text{ مستوى متوسط، } (23.36 - 30)$$

مستوى مرتفع.

والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المحسوبين لكل بعد من أبعاد النقطة المعرفية وكذا للدرجة الكلية، والذين من خلالهما يمكننا تحديد مستوى النقطة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم.

الجدول رقم 3: يبين المتوسط والانحراف المعياري وتحديد مستوى النقلة المعرفية من المنهاج إلى الكتاب المدرسي

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الجانب المعرفي	56	19.46	4.65	متوسط
الجانب المهاري الوظيفي	56	20.64	6.77	متوسط
الجانب القيمي	56	19.64	5.54	متوسط
الدرجة الكلية	56	59.75	15.18	متوسط

المصدر: الباحثان، 2020، بعد تفرغ نتائج الدراسة

من خلال نتائج الجدول رقم (3)، نجد قيمة المتوسط الحسابي للأبعاد (الجانب المعرفي/الجانب المهاري الوظيفي/الجانب القيمي) تنحصر ضمن مجال المستوى المتوسط (16.68- 23.35)، كما أن الدرجة الكلية للنقلة المعرفية تنحصر كذلك ضمن مجال المستوى المتوسط (50.01- 70.01)؛ وعليه يمكن القول أن هناك مستوى متوسط للنقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن النقلة المعرفية من المنهاج إلى الكتاب المدرسي لا يلي احتياجات الأساتذة في مجال الوسائل التعليمية والمعينات البيداغوجية، كما يدل على عدم وظيفية الكتاب المدرسي الحالي مقارنة بالأهمية البيداغوجية والمكانة الريادية التي يحتلها بين بقية الوسائل التعليمية، وهذا رغم المبالغ المالية التي تخصصها الدولة لعملية طبع الكتب وما تخلفه من أعباء على الخزينة العمومية، غير أنه لم يصل إلى درجة الجودة، بل نجد الأستاذ كثيرا ما يتخلى عنه، حُجَّتَه في ذلك أن الكتاب لم يعد في أنشطته يستجيب لمبادئ المقاربة البنائية الاجتماعية، كما لا يخدم التوجه العام للمجتمع، سواء من ناحية المحتويات المعرفية أو من ناحية الأنشطة والوضعيات على اختلاف أنماطها، ومن بين المآخذ التي سجلت على الكتاب المدرسي ميدانيا منها على سبيل الذكر لا الحصر:

- عدم مراعات الفروق الفردية في اختيار الوضعيات التعليمية.
- عدم دلالة الوضعيات التعليمية بالنسبة لواقع المتعلم، فهي كثيرا ما تكون بعيدة عن واقعه ولا تلبى احتياجاته المعرفية أو النفسية والتربوية، بالإضافة إلى لجوء مصممي

الكتاب إلى الترجمة الحرفية لوضعيّات من بيئات عربية مختلفة، مما يجعلها تتعارض في كثير من الأحيان مع الاستعمال في مجال الحقل المعرفي، سواء من ناحية المحمول المعرفي والقيمة الخلقية أو حتى من ناحية المصطلحات وتوظيفها.

- اعتماد مصممي الكتاب في كثير من الأحيان على المقاربة بالأهداف في اختيار الأنشطة التعليمية، رغم أن المنهاج قد بُني على النسق البنائي الاجتماعي.

- عدم خدمة المحتويات المعرفية للكفاءة العرضية، إذ نجد الكتاب المدرسي يخدم كفاءة معينة في حين أنه يهدم أخرى أو يتجاهلها رغم ورودها في مادة أخرى بأهمية أكبر، بالإضافة إلى تعارضه مع بعض القيم الخلقية والتربوية للمجتمع من خلال بعض الوضعيات والصور.

- احتواءه على أخطاء معرفية ومنهجية مما أفقده مصداقيته أمام المعلم والمتعلم وحتى الشركاء الاجتماعيين.

كل هذه العوامل السالفة الذكر؛ تؤكد على وجود مستوى متوسط للنقطة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

2.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النقطة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم تعزى لمتغير رتبهم".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA à 1 facteur) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (4):

الجدول رقم 4: يبين دلالة الفروق في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر الأساتذة؛ والتي تعزى لمتغير رتبته.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الاحتمال
بين المجموعات	663.226	2	331.613	1.463	0.241
داخل المجموعات	12017.274	53	226.741		
الإجمالي	12680.500	55			

المصدر: الباحثان، 2020، بعد تفرغ نتائج الدراسة

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (4) أن قيمة الاحتمال Sig.(bilatérale) تساوي 0.241 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في وجهة نظر الأساتذة إلى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم تعزى لمتغير رتبته.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن متغير الرتبة لم يعد يشكل فارقاً في النظرة إلى القضايا التربوية ذات العلاقة المباشرة مع المعلم والمتعلم، فتوجهات الأساتذة نحو الكتاب المدرسي تتشكل من خلال الممارسة اليومية وكذا النقاشات التي تكون داخل المدرسة حول محتوياته، نظراً لطبيعة الفعل التربوي الذي يقتضي النقاش والتواصل الفعال بين أطراف العملية التربوية عامة، بالإضافة إلى البرامج التكوينية التي يخضع لها الأساتذة على مدار السنة والتي تجعل من كفاءتهم وممارساتهم وحتى آرائهم متقاربة؛ أضف إلى ذلك الإصلاحات الأخيرة التي باشرتها الوزارة الوصية في مجال تنصيب المناهج المحسنة وتبني طبعة جديدة للكتاب المدرسي، مما يجعل الأساتذة يحملون نفس التصور عن الكتاب المدرسي.

3.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم تعزى لمتغير أقدميتهم المهنية".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA à 1 facteur) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (5):

الجدول رقم 5: يبين دلالة الفروق في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر الأساتذة؛ والتي تعزى لمتغير أقدميتهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الاحتمال
بين المجموعات	331.507	2	156.754	0.672	0.515
داخل المجموعات	12366.993	53	233.339		
الإجمالي	12680.500	55			

المصدر: الباحثان، 2020، بعد تفريغ نتائج الدراسة

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (5) أن قيمة الاحتمال Sig.(bilatérale) تساوي 0.515 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم تعزى لمتغير أقدميتهم المهنية.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التقارب في وجهات النظر يعود إلى أن الدراسة مست المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي، وهي المرحلة التي عرفت إصلاحات قريبة العهد (الموسم الدراسي 2016/2017)، كما أن المآخذ المسجلة متعلقة بالكتب الصادرة عن هذه المناهج؛ وبالتالي فمتغير الأقدمية لم يعد يشكل فرقا بين الأساتذة في وجهة نظرهم نحو النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي، إضافة إلى أن مختلف فئات الأساتذة حاملين لشهادة الليسانس أو متخرجين من المدارس العليا للأساتذة، مما يجعل وجهات النظر متقاربة.

5. خاتمة:

من خلال الدراسة توصل الباحثان إلى أن النقلة المعرفية الداخلية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي قد سُجِّلَتْ عليها بعض المآخذ والنقائص، على الرغم من المكانة التي يحظى بها الكتاب المدرسي في الساحة التربوية، وهذه المآخذ تعود في مجملها إلى مصممي الكتاب المدرسي والمشرفين على إعداداته، خاصة إذا عرفنا أن عملية إعداد الكتاب المدرسي قد تحولت إلى عملية تجارية بالدرجة الأولى، بالرغم من أن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية يشرف عليها، وهو ديوان تابع لمصالح وزارة التربية الوطنية، فالمتتبع للكتاب المدرسي من خلال الهيكلية أو المحتوى يلمس غياب المختصين في كل المجالات، خاصة في مجال علم النفس وعلوم التربية، لذلك لا بد من إعادة النظر في دفتر شروط إعداداته، وكذا في طريقة رقابته، خاصة إذا عرفنا ذلك الكم الهائل من الأخطاء التي تسجل عليه، فإذا كان المعلم يستطيع ملاحظة هذه العيوب والأخطاء بسهولة فإن المتعلمين ينظرون إلى الكتاب المدرسي على أنه مصدر موثوق للمعلومات.

الاقتراحات: من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يقترح الباحثين ما يلي:

- ضرورة التركيز على احترام دفتر شروط إعداد الكتاب المدرسي، وخضوعه للرقابة المباشرة للوزارة الوصية أثناء التصميم والإعداد.
- فتح المجال أمام المبادرات الشخصية وتنظيم ملتقيات ومعارض محلية لاختيار الأجود منها بمعايير بيداغوجية وتربوية دون غيرها.
- تشجيع الكُتَّاب والأدباء الجزائريين على الكتابة والابداع في مجال أدب الطفل، واستثمار ذلك في تكوين مرجع وطني يحمل قيم ومبادئ الشعب الجزائري.

6. قائمة المراجع:

- الزويني، ابتسام والعرنوسي، ضياء وحاتم، حيدر، (2013)، المناهج وتحليل الكتب، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي، (2014)، تحليل مضمون المناهج المدرسية، ط2، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- حثروبي، محمد الصالح، (2012)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي "وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية"، الجزائر، دار الهدى.

- دخل الله، أيوب، (2013)، قراءات في التربية، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع
- دعمس، نمر مصطفى، (2011)، استراتيجيات تطوير المنهاج وأساليب التدريس الحديثة، الأردن، دار غيداء للنشر والتوزيع.
- صلاح، عبد الحميد مصطفى، (2004)، المناهج الدراسية "عناصرها وأسسها وتطبيقاتها"، المملكة العربية السعودية، دار المريخ.
- طاهر، محمد الهادي محمد، (2012)، أسس المناهج المعاصرة، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مرعي، أحمد توفيق والحيلة، محمود محمد، (2009)، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط 7، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- وزارة التربية الوطنية، (2004)، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية "سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي"، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
- وزارة التربية الوطنية، (2009)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية، (2016)، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد "اللغة العربية-التربية الإسلامية- التربية المدنية"، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية، (2018)، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- نيمور، عبد القادر، (2019)، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر "دراسة بيبليومترية"، أطروحة دكتوراه علوم في علم المكتبات والعلوم الوثائقية، كلية العلوم الانسانية والإسلامية، قسم علم المكتبات والعلوم الوثائقية، جامعة أحمد بن بلة، وهران، الجزائر.
- حسان، الجيلالي ولوحيدي، فوزي، (2014)، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد (09).
- هوام، لويظة وصحراوي، خليفة، (جوان 2018)، أثر الكتاب المدرسي الموازي في التحصيل اللغوي، مجلة مقاليد، العدد (14).