

الفاقد التعليمي في اللغة العربية الناجم عن جائحة كورونا
- دراسة تشخيصية ورؤية علاجية خاصة بمرحلة التعليم الابتدائي -

د. بن صحراوي بن يحيى

bensahraoui1012@gmail.com

تاريخ القبول: 2022/11/13

تاريخ المراجعة: 2022/09/06

تاريخ الإيداع: 2022/07/01

ملخص

بعد قطاع التربية والتعليم من أكثر القطاعات تضرراً جراء جائحة كورونا، ولعلّ الفاقد التعليمي يمثل أبرز وأصفي صور هذا التضرر ونتائجه، وإذ ذاك فحري بالدراسين والمهتمين بالشأن التربوي أن يسلطوا الضوء على هذا الموضوع بل هذه القضية التربوية، بدايةً بتشخيص الفاقد ورصده، مروراً بدراسته وتحليله، وصولاً إلى اقتراح الحلول وطرح أساليب وطرائق المعالجة والاستدراك المناسبة في جميع المواد الدراسية؛ وبخاصة في التعلّيمات الأساسية. وفي المسعى نفسه سأستغرق بورقتي البحثية هاته - تصفحاً وتفحصاً - الفاقد التعليمي في اللغة العربية في المرحلة القاعدية وهي مرحلة التعليم الابتدائي، هذا كون اللغة العربية تمثل مفتاح التعلّم ووسيلته الأولى وإحدى غاياته الأسمى، وكذا بالنظر إلى مكانتها وأهميتها البالغة في تحقيق ملمحه الشامل عبر جميع المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: فاقد تعليمي، لغة عربية، تعليم ابتدائي، جائحة كورونا.

Educational loss in the Arabic language caused by the Corona pandemic - Diagnostic study and treatment vision for the primary education stage -

Abstract

The education sector is one of the sectors most affected by the Corona pandemic, and perhaps the educational loss represents the most prominent and purest forms of this damage and its consequences, leading to proposing solutions and proposing appropriate methods and methods of treatment and rectification in all academic subjects; Especially in the basics.

In the same endeavor, I will take my research paper - browsing and examining - the educational loss in the Arabic language in the basic stage, which is the stage of primary education, because the Arabic language represents the key to learning, its first means, and one of its supreme goals, as well as considering its position and its great importance in achieving all its features. coursework.

Keywords: Educational loss, arabic language, primary education, corona pandemic

Perte d'éducation en langue arabe causée par la pandémie de Corona - Étude diagnostique et vision thérapeutique pour le stade de l'enseignement primaire -

Résumé

Le secteur de l'éducation est l'un des secteurs les plus touchés par la pandémie de Corona, et peut-être que la perte d'éducation représente les formes les plus importantes et les plus pures de ces dommages et de ses conséquences, conduisant à proposer des solutions et à proposer des méthodes et méthodes appropriées de traitement et de rectification dans toutes les matières académiques; Surtout dans les bases. Dans le même effort, je prendrai mon mémoire de recherche - en parcourant et en examinant - la perte éducative de la langue arabe au stade de base, qui est le stade de l'enseignement primaire, car la langue arabe représente la clé de l'apprentissage, son premier moyen, et l'un de ses objectifs suprêmes, ainsi que compte tenu de sa position et de sa grande importance dans la réalisation de toutes ses

Mots - clés: Perte d'éducation, langue arabe, enseignement primaire, pandémie de Corona.

- مشكلة الدراسة وأهميتها

مما لا شك فيه أن أي هدر أو تأخر تربوي يعيق - بالضرورة - تحقيق الأهداف التي يتوخاها المنهاج الدراسي والسياسة التربوية بشكل عام، وليس هذا فحسب؛ فإن تداعيات ذلك وإن لم تظهر في مسار تعليمي قصير أو طور معين قد تستمر وتظهر آثارها لاحقاً في أطوار ومراحل متقدمة من الدراسة.

من هذا المنطلق وجب الوقوف عند كل تأخر أو هدر في فترة كمونه الأولى، أو بالأحرى أثناء أزمة كورونا واثراً التعافي مباشرة وعلى استعجال، على أن يتم ذلك في المرحلة القاعدية وهي مرحلة التعليم الابتدائي حتى لا تزداد المشكلة تعقيداً وحدة في المستقبل. فما الذي يمكننا قوله عن الفاقد التعليمي في اللغة العربية في ظل الجائحة، ونحن نعرف أنها لغة وطنية والتحكم فيها من قيم الهوية الوطنية، وهي مفتاح العملية التعليمية التعلمية ووسيلتها الأولى وإحدى غاياتها الأسمى كما حددتها المرجعية العامة للمناهج الجزائرية⁽¹⁾، والجواب: إن أمر معالجته لمسؤولية كبرى تقع على عاتق الساهرين على مستقبل أبنائنا والغيورين منهم على واقع اللغة العربية في الأوساط الدراسية والعامة، من وصاية رسمية، ومؤسسات وهيئات، وفاعلين تربويين، وخبراء ودارسين، وغيرهم.

وجدير أن أذكر بأن الفاقد التعليمي لم يظهر ولید الجائحة فحسب، فقد نجم قبلها ومازال ينجم إثر إضرابات عمال التربية أو نتيجة ظروف خاصة كالأضطرابات الجوية في بعض المناطق وغيرها من الحالات المحلية أو المعزولة. وقد حاولت المفتشية العامة بوزارة التربية الوطنية في كل مرة مسايرة تلك الأوضاع المستجدة ومتابعة مدى تأثيرها على سير التمدرس بالدرجة الأولى؛ راصدة الاختلالات التي قد تحدثها على مستوى تنفيذ المناهج مما يفضي بها إلى اتخاذ ترتيبات استعجالية واعتماد مقاربات استثنائية.

- موضوع الدراسة وأسئلتها

تندرج هذه الدراسة ضمن مساعي معالجة الفاقد التعليمي في اللغة العربية، وبالتحديد ما تعلق منه بالموارد المعرفية والمنهجية والقيم كمركبات للكفاءة؛ بصرف النظر عن انعكاسات الجائحة على الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلم والمعلم؛ لتجيب عن الأسئلة الآتية:

- من أية زاوية نظر وينظر إلى هذا المشكل؟ وما المستويات الخلفية النظرية التي تقف وراء ضرورة التكفل بالفاقد التعليمي ومعالجته؟

- ما جدوى الترتيبات والإجراءات الاستثنائية التي اتخذتها الوزارة الوصية في إطار البروتوكول البيداغوجي أثناء الوضع الوبائي لتقليص حجم الفاقد التعليمي في اللغة العربية على وجه التحديد؟ ما القضايا والأبعاد التي تكفل بها، والتي لم يتكفل بها (أي التي أغفلت، أو أهملت)؟

- ما الحجم الفعلي أو الحقيقي للفاقد التعليمي في اللغة العربية بعد التعافي، وفيما يكمن مدراسة وممارسة؟

- ما الحلول والأساليب العلاجية الممكنة التي يوصى بها؟

- منهج الدراسة وأدواتها

تستدعي هذه الدراسة حتماً قراءة واعية لمنهاج اللغة العربية وإسعاداً على المخططات السنوية للتعلّيمات، وللمراقبة المستمرة، وللتقويم؛ في جميع المستويات الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي في الوضع العادي (أي قبل الجائحة)، وكذا قراءة فاحصة للمخططات السنوية الاستثنائية للتعلّيمات وللتقويم أثناء الوضع الوبائي. كل ذلك بغرض المقارنة ومن ثمة حصر الفوارق والتغيرات الطارئة ورصد مكامن الفاقد التعليمي وتشخيصه نظرياً.

أما ميدانياً، فإن زيارة الأساتذة في أقسامهم لمعاينة وحدات تعليمية (دروس) في اللغة العربية ينفذونها مع مناقشتهم حول مختلف العوائق التعليمية والبيداغوجية (قبل الجائحة وأثناءها وبعدها) يعدّ رافداً مهماً لتشخيص الفاقد التعليمي من خلال الممارسات الديدانكتيكية الصفية، وتفاعل المتعلمين ومنجزاتهم الشفهية والكتابية. كل هذه الأدوات والإجراءات المنهجية النظرية والتطبيقية قد تيسرت لي بصفتي مفتشاً للتعليم الابتدائي، وباحثاً أكاديمياً وأستاذاً مكوناً في المجالين التربوي واللغوي.

1- إطار مفاهيمي

1-1- الفاقد التعليمي والتعدد المصطلحي

لقد سبقت الإشارة إلى أن الفاقد التعليمي ليس مرتبطاً بالفترة التي سادت خلالها الجائحة، وأن أسبابه متعددة، وباعتبار هذا التعدد اتسع مفهومه، كالذي أورده موقع مسرد الإصلاح التعليمي على الأنترنت عام 2013 م على أنه: «كل فقدان عام أو خاص للمعرفة والمهارات، أو التراجع في مستوى التحصيل الأكاديمي، ويكون عادة بسبب فترات انقطاع كبيرة نوعاً ما أو توقف في التعليم»⁽²⁾. ويعرفه pier وآخرون بأنه «الفرق بين ما يفترض اكتسابه، وما اكتسبه الطلبة فعلياً»⁽³⁾. الملاحظ أن سعة هذا التعريف تكمن في كون الفرق المفترض غير مرتبط في كل الأحوال بطارئ أو سبب معين، فمعروف أنه حتى في الحالات العادية التعلّات المدرسة فعلياً قد لا تساوي التعلّات المخطّط لها، وأن زمن التعلّم الفعلي لا يساوي زمن التّمدرس.

وازداد استخدام هذا المصطلح منذ بداية شهر مارس 2020 م إثر التغيرات التي أحدثتها الجائحة في أنماط التعلّم، والانقطاع عن الدّراسة ثم العودة وفق بروتوكولات صحية وبيداغوجية معينة، ليعبر عن احتمال فقدان الطلبة للمعارف والمهارات التي خطّط لها في المناهج، وهنا لا بدّ من التمييز بين نوعين من الفاقد التعليمي: النوع الأول: يتمثل فيما اكتسبه التلاميذ من تعلّات، ثم فقده بسبب طول مدة الانقطاع عن الدّراسة، على نحو ما يحدث بعد العطلة الصيفية، والذي يعرف عادة بـ "التراجع الصيفي Summer Slide". هذا النوع سجّل بالجزائر إثر توقف الدّراسة بسبب كوفيد - 19 في الفترة الممتدة بين 12 مارس 2020 و 23 نوفمبر 2021. كما نشير إلى أنه من الناحية الصرفية، الأصح أن يسمى مفقوداً (اسم مفعول)، ولكن أجاز اللغويون العرب استعمال اسم الفاعل لأداء معنى اسم المفعول.

النوع الثاني: ويتمثل فيما كان يفترض تعلّمه لكن ذلك لم يتمّ بسبب تقليص زمن التّمدرس، ومنه الزمن البيداغوجي المخصّص للحصة الواحدة في كل مادة. وهذا النوع هو الذي يهمنّا ونحن بصدد دراسته.

بناءً على ما سبق فإن مصطلح "الفاقد التعليمي" ينطبق لغوياً على النوع الأول دون الثاني، ويتحفّظ البعض على تسمية النوع الثاني بمصطلحات: "الفاقد التعليمي"، "تراجع التعلّم"، "تأخر التعلّم"، "تعثر التعلّم"، ويرى أنه مجرد "تعلّم غير مكتمل" حيث لم يتمّ أصلاً، ولذلك يجب استدراكه، فهو لم يُكتسب حتى يُفقد⁽⁴⁾. ومع ذلك يطلق تجاوزاً على كلا النوعين مصطلح "الفاقد التعليمي"، وهو المصطلح الذي انتشر واشتهر، واعتدّت به كثير من المنظّمات ومراكز البحث.

عرّفت منظّمة اليونسكو الفاقد التعليمي بأنه: «الفشل في اجتياز امتحانات صفّ دراسي إلى الصفّ الذي يليه في مرحلة ما، ويمثّل أبرز أسباب التسرّب والانقطاع عن الدّراسة»⁽⁵⁾، بمعنى أن الانقطاع عن الدّراسة يكون سبباً لحدوث فاقد تعليمي، والفاقد التعليمي إذا لم تتمّ معالجته قد يكون سبباً في التسرّب المدرسي أو الانقطاع الكلي عن الدّراسة.

أستخدم مصطلح "الفاقد التعليمي" مرتبطاً بجائحة كورونا أول مرة من قبل منظمة اليونسكو ومكتبها الإقليمي للتربية في المنطقة العربية ببيروت، كان ذلك في أولى ندواته حول الموضوع والموسومة بـ "الفاقد التعليمي الناجم عن الأزمة التعليمية في ظلّ جائحة كورونا والطريق إلى الأمام"، المنعقدة يوم 16 مارس 2021 م⁽⁶⁾. وقد كان للباحث شرف المشاركة في فعالياتهما.

وسار على استعمال هذا المصطلح كل من:

- المركز الإقليمي للتخطيط التربوي (RCEP)* بدولة الإمارات؛ الذي نظم ندوة علمية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في الأردن عنوانها "الفاقد التعليمي أثناء جائحة كوفيد - 19: سياسات التعويض والمعالجة" بتاريخ 28 فيفري 2022 م⁽⁷⁾.

- المركز الإقليمي للجودة والتميز (RCQE)** بالمملكة العربية السعودية الذي اقترح يوم 22 فيفري 2021 مشروع "الفاقد التعليمي في التعليم العام أثناء جائحة كورونا" ضمن الخطة الاستراتيجية التي رسمها لعام 2021⁽⁸⁾.

لكن في أواخر عام 2021 عدلت منظمة اليونسكو عن استعمال مصطلح "الفاقد التعليمي" مستخدمة "فاقد التعلم" بدلاً منه، وذلك خلال تقريرها الذي أنجزته بالتعاون مع منظمة اليونسيف⁽⁹⁾، والموسوم بـ "فاقد التعلم بسبب كوفيد-19: إعادة بناء التعلم للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"، وقد تم إطلاق هذا التقرير رسمياً خلال الحفل الافتراضي المنظم يوم 07 ديسمبر 2021م ببيروت⁽¹⁰⁾.

1-2- المقاربة بالكفاءات

إن مفاهيم المصطلحات التي سترد ضمن هذا العنصر تفيد - لا محالة - في معرفة ما المستويات التي يطالها الفاقد التعليمي؟ أو فيم يكمن نظرياً؟ ومن ثمة يمكن صياغة مفهوم دقيق للفاقد التعليمي في ظل المقاربة البيداغوجية السائدة، ألا وهي "المقاربة بالكفاءات":

تتفق كل التعاريف للكفاءة على أنها تتأسس على الوضعية المعقدة (المركبة) التي تمكنها من البروز والظهور، فلا بد من حاجز قوي يصطدم به المتعلم حتى يتمكن من تجنيد معارفه. لكن الحواجز المصطنعة المتواجدة خارج منطقة النمو غير محفزة، ولا تمكن من تنمية الكفاءة. ويرى فيليب بيرينو Perrenoud >> لا تبنى الكفاءات إلا بمواجهة عقبات حقيقية في مسعى المشروع أو حل المشكلات⁽¹¹⁾. ولا يمكن للتلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصة إلا إذا كان يتناول موضوعاً راسخاً في حياته الخاصة أو العائلية أو الاجتماعية، ولا يحاول إيجاد حل له بإمكاناته الخاصة إلا إذا شعر بامتلاكه، وذلك بتجنيد موارده وليس باستنساخ إنتاجات غيره⁽¹²⁾.

في المقاربة بالكفاءات كصيغة جديدة يلجأ عادة إلى إمكانية تجنيد المتعلم بصفة داخلية مجموعة مدمجة من الموارد قصد إيجاد حل لوضعيات مشكلة. إنها تفضل منطق التعلم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط⁽¹³⁾. فهذه المقاربة لا تختصر مسار التعلم في تكديس المعارف من مختلف المواد، تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي أنها تجعل المعارف حية، والتدريب على التصرف يتم عن طريق البحث عن معلومة، أو تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقديم حلول، ...⁽¹⁴⁾

2- المستويات الخلفية النظرية لدراسة الفاقد التعليمي في اللغة العربية الناجم عن جائحة كورونا

2-1- حدة وخطورة الفاقد التعليمي من منظور المقاربة بالكفاءات

يكون التعلّم في المقاربة بالكفاءات مستمراً ودائماً، وتتلخّص سيرورته لبناء كفاءة ما أو مستوى معين من الكفاءة في المراحل الآتية:

1- تعلّم موارد معرفية (معارف ومعلومات).

2- تعلّم توظيف الموارد المعرفية ممّا يؤدي إلى تعلّم موارد منهجية (مهارات، طرق حلّ، إجراءات، ...).

3- تعلّم قيم وسلوكات ومواقف، ولا يكون ذلك بمعزل عن تعلّم الموارد المعرفية والمنهجية، بل يكون مسانراً لهما.

4- تعلّم كيفية تجنيد هذه المركّبات الثلاث.

5- تجنيدها في وضعيات مشكل أي وضعيات إدماج وتقويم.

6- المعالجة البيداغوجية بناء على نتائج التقويم.

إنّ هذه المراحل تتمثّل في أنشطة ووضعيات مرتّبة ومنسجمة مشكّلة ما يسمّى بـ"المقطع التعلّمي". وعلى هذا الأساس نستخلص أنّ الفاقد التعليمي ينتج عند الإخلال بسيرورة التعلّم باحتياز أو عدم اكتمال أو سوء تنفيذ أيّ وضعية من الوضعيات المذكورة، وعليه يمكننا القول إنّ الفاقد التعليمي هو عدم اكتساب الموارد المعرفية، أو الموارد المنهجية أو القيم والسلوكات المستهدفة، وفي حال امتلاك هذه المركّبات يمكن أن يكون الفاقد التعليمي في كيفية تجنيدها الذي يتيح للمتعلّم حلّ الوضعيات المركّبة (وضعيات مشكّلة). وإذا حدث الفاقد التعليمي على مستوى كفاءات الموادّ فإنّه بالضرورة يؤثر في نموّ الكفاءات العرضية.

وتتعدّد مستويات الفاقد التعليمي كما رأينا بتعدّد مستويات الكفاءة وهذا ما يثبت أنّ الفاقد التعليمي في ظلّ المقاربة بالكفاءات أخطر وأكثر حدة وتأثيراً على مسار التعلّم ممّا قد يتوقّعه البعض، وهو الأمر الذي يبعث على القلق مالم يدرس ويعالج وفق مخطّطات عمل مدروسة وعلى استعجال.

2-2- مكانة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي ومساهمتها الفعّالة في تحقيق الملح الشامل للتعلّم

اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركّبات الوطنية وأساسها الرئيس، وهي لغة التدريس في كافّة الموادّ التعليمية⁽¹⁵⁾. والتحكّم فيها هو مفتاح العملية التعليمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهةً وكتابةً في مختلف وضعيات الحياة اليومية⁽¹⁶⁾.

يهدف تدريس اللغة العربية أساساً إكساب المتعلّم اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه. ونظراً لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربوية، فاكتماله ملكتها ضروري لاكتساب تعلّقات كلّ الموادّ الدراسية والنّفاذ فيها.

لذا؛ فإنّ منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي يركّز على التعبير إلى جانب الاهتمام بالاستماع نظراً لدوره في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس يبنّي عليه الفهم الذي يمثّل مفتاح النّفاذ في كلّ التعلّقات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل. وهذه الغايات تتحقّق في ميدانين من ميادين اللغة العربية وهما: ميدان التعبير الشفهي وميدان فهم المنطوق.

أمّا في ميدان فهم المكتوب، وبعد التحكّم في الحروف خلال الطّور الأوّل (أي خلال السّنّتين الأولى والثّانية) يركّز نشاط اللغة العربية على قراءة نصوص متوسّطة الطّول - أغلبها مشكولة - قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية بتنظيم مناسب، حسب ما تقتضيه أنماط النّصوص ومقامها، وفهم معناها العام، والتعرّف على خطاطات

أنماط النصوص والتمييز بينها، وفهم التعليمات، وبناء الحكم الشخصي، وتذوق الجانب الجمالي فيها بالتفاعل معها، والتدريب على استعمال القاموس اللغوي.

وفي ميدان التعبير الكتابي، تسعى المادة على إكساب التلميذ فنيات كتابة نصّ منسجم معنى وبنية، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيعة لديه، ووسيلة تفكير وتعبير يومي، ولتحقيق هذا المسعى تمّ إحكام الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميداني فهم المنطوق والمكتوب، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة والمستمرة لها لتتولد لديه الملكة النصية.

ولكونها كفاءة عرضية ولغة التدريس في المراحل التعليمية الثلاث يعتبر التحكم في المواد الدراسية الأخرى، التي تساعد على إثراء جوانب معرفية متنوعة لدى المتعلمين، وتمكّن من تنمية كفاءات عرضية في مجال الفكر والثقافة، والمنهجيات، والتواصل الاجتماعي والفردية. فعن طريق اللغة يستوعب المتعلمون المفاهيم الأساسية، ويعبرون عما لديهم من أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدراسية المقررة. ومن ناحية ثانية فإنّ المواد الأخرى تساهم مساهمة فاعلة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وتمكّنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة⁽¹⁷⁾.

إذن، لا يتحقّق الملمح الشامل بصفة فعّالة إلّا إذا كان المتعلم متحكّماً في لغة التدريس، ولا يكون ذلك إلّا بالتحكّم في ميادين اللغة العربية الأربعة: فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي. وتلكم هي المبررات العلمية الموضوعية لوجوب التدخل العاجل لدراسة الفاقدة التعليمي في اللغة العربية قبل غيرها من المواد بهدف وضع خطط للتعويض والمعالجة.

3- تكييف البرامج في إطار البروتوكول البيداغوجي الاستثنائي

من أجل مرافقة فعّالة، وتكفل أفضل بتمدرس التلاميذ وسلامتهم في ظلّ الوضعية الوبائية التي عاشتها الجزائر كغيرها من بلدان العالم جرّاء فيروس كورونا المستجدّ، اتخذت وزارة التربية الوطنية مع بداية الدّخول المدرسي الاستثنائي 2022/2021 جملة من التدابير والإجراءات المنتظمة ضمن البروتوكولين الصحيّ والبيداغوجي. فأما البروتوكول البيداغوجي فتوزّعت إجراءاته على أربعة محاور رئيسة، وهي⁽¹⁸⁾:

- 1- التباعد الاجتماعي.
 - 2- تأخر الدّخول المدرسي.
 - 3- تكييف البرامج.
 - 4- الآثار النفسية والتربوية على المتعلمين.
- لقد كان للوضعية الاستثنائية في السنة الدراسية الماضية 2021/2020 نتائج وانعكاسات عديدة أثّرت في تدرّس التلاميذ على جميع الأصعدة. فعلى الصعيد البيداغوجي، تمّ حصر هذه النتائج في ثلاث صعوبات رئيسة، وهي⁽¹⁹⁾:

- 1- صعوبات بيداغوجية في تحديد الكفاءة المستهدفة
- 2- هشاشة الوضعية التعليمية التعلّمية، والتكيف.
- 3- صعوبة في المرافقة البيداغوجية.

ومن هنا كان لا بدّ من اقتراح مشروع علمي ومخطّط عمل مدروس ينطلق من وضع جهاز قياس فعّال يقيس الصّعوبات الثلاث المذكورة، ويقود إلى فهم الصّعوبة وكيفية تجاوزها، والتكيف وفق حاجات المتعلمين، واقتراح

أدوات فعّالة وبسيطة للفاعلين. وتماشياً مع هذه المساعي جاء تكييف البرامج مع بداية الدّخول المدرسي 2022/2021 من خلال إعداد المخطّطات السنوية الاستثنائية في جميع المستويات الدّراسية: المخطّط السنوي لبناء التّعلمات، والمخطّط السنوي للتّقييم البيداغوجي، والمخطّط السنوي للمراقبة المستمرة.

4- المخطّطات السنوية الاستثنائية للغة العربية (لبناء التّعلمات - للتّقييم - للمراقبة المستمرة)

4-1- المبادئ والمرجعيات العامّة: تمّ إعداد هذه المخطّطات الاستثنائية بمراعاة الجوانب التّالية:

أ- المنشورات الوزارية الآتية: - بيان وزارة التّربية بتاريخ 11 جويلية 2021، حول رزنامة الدّخول المدرسي والعتل المدرسية للسنة 2021 / 2022.

- المنشور الإطار للدّخول المدرسي 2021 / 2022، رقم 1204، بتاريخ 11 جويلية 2021.

- المنشور الوزاري رقم 1394، بتاريخ 14 أوت 2021، حول التّظيم الاستثنائي للتّمدرس 2021 / 2022.

- المنشور الوزاري رقم 1411، بتاريخ 28 أوت 2021، المتعلّق بالترتيبات الإضافية الخاصّة بالمخطّطات السنوية.

ب- ما يمكن أن يتناوله الأستاذ داخل القسم (التّعليم الحضور)، وما يمكن تكليف المتعلّمين بإنجازه خارج المدرسة (أعمال منزلية).

ج- اعتّمّد في إعداد هذه المخطّطات آليات: الدّمج والتّخفيف وتغيير طريقة التّناول (لا يوجد حذف لأيّ مورد، لأيّ مادّة).

د- تمّ التّركيز على الكفاءات الأساسيّة: يقرأ، يكتب، يعبر.

هـ- يطلب اعتماد الطرائق السّلسة والمباشرة في بناء التّعلمات، والابتعاد عن التّعقيد والتّفريع...

4-2- المنطلقات الفكرية والمنهجية: تمّ إعداد المخطّطات السنوية الاستثنائية انطلاقاً من ستّة أسس فكرية ومنهجية، وهي:

1- تحديد أدوات تنفيذ المنهاج.

2- المرونة في تسيير الزمن البيداغوجي.

3- المرونة في تسيير حصص اللغة العربيّة.

4- المرونة في استغلال الأوعية التّعليمية.

5- المرونة في تقديم الدّروس (التّدريس المباشر).

6- المرونة في التّعامل مع المقاطع التّعليمية.

4-3- هيكلية وبناء المخطّطات السنوية الاستثنائية لبناء التّعلمات في اللغة العربية

المخطّط السنوي لبناء التّعلمات -الذي كان يعرف من قبل بالتوزيع السنوي للبرنامج- هو مخطّط شامل لبرنامج دراسي ضمن مشروع تعليمي، يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التّعليمية؛ انطلاقاً من الكفاءات الختامية للميادين. يتشكّل من المقاطع التّعليمية المتكاملة لميادين المادّة. فهو القاعدة الأساسيّة لتوزيع الموارد المعرفيّة على المقاطع، يشرح ما ينبغي تعليمه، والإطار الذي يجري فيه المدرّس اختياراته؛ لهذا يعرض المخطّط السنوي لبناء التّعلمات هندسة كفيلة بتقديم توضيحات تمكّن المدرّسين من قراءة المنهاج بيسر.

من خلال القراءة الواعية للمخطّطات السنوية الاستثنائية لبناء التّعلمات للغة العربية في جميع المستويات الدّراسية لمرحلة التّعليم الابتدائي سجّلت الملاحظات الآتية⁽²⁰⁾:

- اعتماد 30 أسبوعاً دراسياً فعلياً (26 أسبوعاً لإرساء التعلّيمات، و 04 أسابيع للتقويمات).
- المقطع التعلّمي يستمرّ لثلاث (3) وحدات (أسابيع) في السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة، أمّا في السنة الخامسة وحدتان (أسبوعان) مع إضافة ثلاث حصص تعليمية للإدماج (بدل أسبوع)، مدّة كل حصّة (45 د).
- حصص الإدماج المعنيّة هي: وضعيّة إدماج شفويّة / وضعيّة إدماج كتابيّة / تصحيح الإنتاج الكتابي.
- نصّت المخطّطات في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة على إمكانية إلغاء العمل بالمقطع الثامن وتوزيع موارده على المقطع السابع، وتكون سيرورته على النحو الآتي:
- تتجزأ المقاطع التعلّمية في أربعة أسابيع (بالنسبة للسنوات: الأولى، والثانية، والثالثة) وبالنسبة للسنتين الرابعة والخامسة في أسبوعين + أسبوع الإدماج.
- تمّ الاحتفاظ بكامل الموارد المشكّلة لبرنامج اللّغة العربيّة الواردة في المنهاج.
- إخضاع بعض الموارد مثل الصّغ (الأفعال القوليّة) للتكيّف بالدمج أو النّقل إلى مستوى أعلى.
- يتمّ تعهّد (أفعال القول) بالاستعمال وتنويع الاستعمال، في كل الوحدات التعلّمية.
- لا يوجد حذف لأيّ مورد لغوي، ولا لأيّ رافد من روافد اللّغة العربيّة. وما حذف من موارد فهي مكرّرة في مستوى ما.
- تمّ إسقاط بعض روافد اللّغة العربيّة [المحفوظات، المطالعة، حصص الإدماج] من الجدول الزمني، حضورياً، تماشياً مع التّوقيت الأسبوعي الممنوح، وتحقيقاً لمبدأ "التّركيز على التعلّيمات الأساسيّة".
- تُفعل الرّوافد اللّغويّة (المحفوظات، المطالعة) خلال الحصص الأسبوعيّة (إن أمكن) أو كنشاط "لاصفي" على النحو الآتي:
- تقديم رافد "المحفوظات" في الأسبوع الثّالث، كنصّ شعري، بدل نصّ القراءة (النّثري)، تدريباً للمتعلم على التنويع في التّناول بين النصّ النّثري والنصّ الشعري.
- ب- تكليف المتعلّمين بممارسة "المطالعة" كنشاط "لا صفي"، بتحديد موضوع المطالعة، ولتكن قصّة أو كتاباً موحداً، ويكلّف المتعلّمون في كلّ مرّة بإنجاز عمل متّصل بالنصّ المقروء.
- بالنسبة لحصص الإدماج (الجزئي) لنهاية الأسبوع، يكلّف المتعلّمون بإنجاز تمارين [أقيم تعلّماتي] من كرّاس النّشاطات، في البيت. ويمكن للأستاذ انتقاء من التّمارين ما هو أهمّ.
- د- بالنسبة لحصّة الإدماج لنهاية المقطع، يكلّف المتعلّمون (للطّورين 2 و 3) نهاية كلّ مقطع، بإنجاز وضعيّة التّقويم [الإدماج] من كتاب اللّغة العربيّة، في البيت، على أوراق، ثمّ تسلّم للأستاذ للتّصحيح، وتقديم التّغذية الرّاجعة.
- تغطي الفترة التمهيدية، للسنة الأولى ابتدائي، المقطع الأوّل والذي يُعمل فيه على تهيئة مختلف فئات المتعلّمين عن طريق المجانسة والتّكييف مع البيئة المدرسية ولتطوير اللّغة الشّفويّة، وتصحيح النّطق، وتنمية الرّصيد اللّغوي (21).
- تغطّي الفترة التمهيدية، للسنة الثانية ابتدائي الأسبوعين الأوّل والثّاني؛ لتثبيت مكتسبات السنة الأولى ابتدائي.²¹

4-4- هيكلية وبناء المخطّط السنوي الاستثنائي للتقويم لّلغة العربيّة

المخطّط السنوي للتقويم البيداغوجي هو مخطّط يواكب سيرورة إرساء التعلّيمات، والتّحقّق من نماء الكفاءة ينطلق المخطّط السنوي للتقويم من الكفاءة الختاميّة التي تؤطّرها معايير تسمح بتقويم التعلّيمات المرتبطة بمركّبات

الكفاءة المسطرة في المنهاج، والتي تستهدف الجوانب الثلاثة: المعرفي، المنهجي والقيمي، كما يسمح هذا المخطط بتعديل وتحسين التعلّيمات من خلال الملاحظات والتوجيهات التربوية.

من أهم الملاحظات التي تسجل بشأن ما ورد في المخططات الاستثنائية للتقويم البيداغوجي في جميع المستويات؛ نذكر ما يلي (22):

- بيان الكفاءات الختامية محلّ التقويم.
- تحديد فترات التعلّم ورزنامة العطل.
- اختبار الفصل الأول خلال الأسبوع التاسع.
- اختبار الفصل الثاني خلال الأسبوع التاسع عشر.
- اختبار الفصل الثالث خلال الأسبوع الثامن والعشرين.
- الامتحان الشّهائي لنهاية المرحلة التعليمية [نهاية ماي 2022] والذي ألغي بقرار وزاري فيما بعد.

4-5- المخطط السنوي للمراقبة المستمرة للغة العربية

يتضمّن المخطط السنوي للمراقبة المستمرة عادةً رزنامة الوقفات التقويمية الشهرية والموارد التي يفترض التركيز عليها، ولكن واعتباراً للطرف الصحي، ولتنظيم التّمدّس الاستثنائي؛ تمّ العدول عن هذه الوقفات التقويمية، والاكتفاء باختبار واحد لكلّ فصل دراسي، بمعنى أنّه لاوجود لمخطط استثنائي للمراقبة المستمرة.

5- الفاقد التعليمي في اللغة العربية الناجم عن جائحة كورونا

5-1- على مستوى التخطيط

بعد قراءة واعية في المخططات الاستثنائية المذكورة (أثناء الجائحة) والمخططات العادية (قبل الجائحة) وإجراء المقارنة والتحليل؛ تمكّن الباحث من رصد جملة من الفوارق والاختلالات التي تشكّل في مجملها الفاقد التعليمي في اللغة العربية، فيما يلي أهمّها:

- تقليص عدد أسابيع الدراسة إلى ثلاثين أسبوعاً يعني تضيق ستّة أسابيع، أي خسارة ما مجموعه مقطعاً تعليمياً ونصف مقطع، مع العلم أنّ المقطع يضمّ أنشطة ووضعيّات متنوّعة تتناول موارد معرفية ومنهجية وقيمية عديدة، وأنّه ينجز خلال شهر في الظروف العادية.

- المقطع التعلّمي يستمرّ لثلاث وحدات (أسابيع) في السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة، أمّا في السنة الخامسة فيضمّ وحدتين (أسبوعان) مع إضافة ثلاث حصص تعليمية للإدماج (بدل أسبوع)، مدّة كل حصّة 45 دقيقة. وفي هذه الحالة وضعيّات تعلّم الإدماج ووضعيّات الإدماج والتّقويم صارت لا تتمّ بالشكل المرجو بسبب عدم كفاية ثلاث حصص للإدماج خلال نصف أسبوع فقط بعدما كان يتمّ خلال أسبوع كامل، وبسبب عدم استقاء المتعلّم الموارد المعرفية والمنهجية اللازمة لتعلّم الإدماج وممارسته والتي افتقدتها بحذف أسبوع إرساء الموارد في السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وبحذف أسبوعين في السنة الخامسة. وهنا وجب التنبيه أنّ المتعلّم صار يفتقد لآليات تجنيد مركّبات الكفاءة. والمتعارف عليه أنّه "لا كفاءة دون إدماج ولا إدماج دون كفاءة".

- ورد في المخططات الاستثنائية عدم حذف أي مورد معرفي، ولكن تمّ إخضاع بعض الموارد مثل الصيغ (الأفعال القولية) للتكييف بالدمج أو النقل إلى مستوى أعلى. نرى في هذا الإجراء إخلالاً بالبعد التداولي للغة، وفي هذا المساق يجدر بنا التذكير بمكانة وأهمية نظرية الأفعال الكلامية في إطار اللسانيات التداولية.

- إسقاط أنشطة المحفوظات، المطالعة، وحصص الإدماج من الجدول الزمني بحجّة التركيز على التعلّيمات الأساسية هو اعتراف ضمني بافتقار المتعلّم إلى روافد مهمّة لإثراء الرصيد اللغوي، ولآليات البناء اللغوي والفكري

للنصوص الشعرية والنثرية التي يكتسبها خلال حصص المحفوظات والمطالعة فضلاً عن توسيع دائرة المعارف العلمية والثقافية.

- بالنسبة لحصص الإدماج (الجزئي) لنهاية الأسبوع، يُكَلَّف المتعلّمون بإنجاز تمارين [أقيّم تعلّمتي] من كراس النشاطات في البيت. ويمكن للأستاذ انتقاء من التمارين ما هو أهم. هذه الحصص هي بمثابة تدريب على الإنتاج الكتابي، ومنه يتم إرساء الموارد المنهجية كطرق التفكير، ومنهجية تعامل مع وضعية، وإجراءات إنجاز وغيرها فعدم اكتمال إنجاز التمارين يعني نقصاً وخلاً في المركبة المنهجية لمستوى الكفاءة المنشود.

- بالنسبة لحصّة الإدماج لنهاية المقطع، يُكَلَّف المتعلّمون (للطّورين الثاني والثالث) بإنجاز وضعية التقويم [الإدماج] من كتاب اللغة العربية، في البيت، على أوراق، ثم تسلّم للأستاذ للتصحيح، وتقدّم التغذية الراجعة. وفي هذه الحالة وجب التذكير بأنّ من خصائص الإدماج لا سيما في نهاية المقطع تدعيم الاستقلالية الفردية للمتعلم، وهذا ما لا يمكن أن يحدث مع بعض المتعلّمين الذين يتلقون مساعدة أوليائهم في البيت، ناهيك عن عدم إنجاز الوضعية المقصودة لسبب أو لآخر كالإهمال وغياب المراقبة اللازمة.

- يسجل عدم كفاية مدة أسبوعين للمرحلة التمهيدية في السنة الأولى ولمرحلة تثبيت المكتسبات في السنة الثانية، فخسارة موارد قاعدية أولية هامة بحذف أسبوعين كاملين يعني قصور في عملية المجانسة والتكيف مع البيئة المدرسية ولتطوير اللغة الشفوية، وتصحيح النطق، وتنمية الرصيد اللغوي بالنسبة لتلاميذ الأولى. كما يعني عدم مراجعة وتثبيت المكتسبات اللغوية بالكيفية والصورة المطلوبة لدى تلاميذ السنة الثانية.

2-5- على مستوى التنفيذ والممارسة

بوصف الباحث مفتشاً للتعليم الابتدائي وفي إطار عمله المنصب على التوجيه والتكوين والمرافقة، وإثر زيارات المتابعة الميدانية التي قادته إلى الكثير من الأساتذة في أقسامهم، ومن خلال جلسات المناقشة والتقييم التي جمعتها بهم، ومن خلال تقييم أعمال المتعلّمين ومنتجاتهم الشفهية والكتابية، تمكّن من تسجيل الاختلالات الآتية، والتي تعدّ من صميم الفاقد التعليمي الذي يجب الانتباه إليه:

- يشتكي أغلب الأساتذة من ضيق الوقت المخصّص للحصّة، فغالباً ما يكتفي الأستاذ بتنفيذ مرحلتين من سيرورة الوحدة التعلّمية (الدّرس) وهما وضعية الانطلاق ووضعيّات بناء التعلّمت، أي عدم تنفيذ وضعية استثمار المكتسبات، وهو ما يعني بناء موارد لغوية محدودة ذات طابع معرفي فقط، فعملية تثبيت هذه الموارد المعرفية وإرساء الموارد المنهجية لا يتم في هذه الحالة، وهكذا دواليك في بقية الحصص، وبالتالي لا يمكن الجزم بامتلاك المتعلّم للمركبة المنهجية، وإن حدث ذلك يكون بمجهود إضافي من بعض الأساتذة

- كما يشتكي البعض من اجتماع ضيق الوقت مع مشكل آخر وهو بطء الكتابة لدى عدد من المتعلّمين، وهو ما يحول دون إنجاز كلّ التمارين الخاصة بأدائية [أتمرن]، التي تعتبر مجالاً للتدريب والتثبيت وإرساء الموارد المنهجية.

- عدم قدرة الأساتذة على بناء وضعيّات تعلّم ووضعيّات إدماج تكون مكيفة وفق العوامل المستجدة (كتكييف البرامج وتقليص الوقت والعمل التناوبي بالتقويم).

- عدم تضمين المخطّط السنوي لبناء التعلّمت للموارد المعرفية والمنهجية والقيمية المستهدفة في كلّ من المرحلة التمهيدية ومرحلة تثبيت المكتسبات في الطّور الأوّل (س1+س2)، وهو ما دفع بالأساتذة وبالتعاون مع المفتشين إلى الاجتهاد في إعداد مخطّطات خاصة بالمرحلتين، ف نتج عن ذلك تبايناً واضحاً في الموارد القاعدية المدرجة.

- من المقاربات المعتمدة في تنفيذ منهاج اللغة العربية المقاربة بالمشروع، والعمل في مجموعات، لكن لم يتسنّ لأساتذة تفعيلها والعمل بها مراعاة للتّباعّد الجسدي، وهذا ما حال دون تحقيق الأبعاد التّربوية المرجوة التي تشكّل المركّبة القيمية للكفاءة كتنمية الرّوح الجماعية وتعزيز النّفّة بالنّفس، واحترام الرّأي والرّأي الآخر، وغيرها، بالإضافة إلى الإجراءات المنهجية المتّبعة في إنجاز المشروع، ضف إلى ذلك بعض الكفاءات العرضية لا سيما في بعدها الفكري والتّواصلي والاجتماعي، فضياع هذه المركّبات إنّما هو ضياع لمقومات صفّل الشّخصية وتنمية جوانبها.

3-5- على مستوى التّقويم والمعالجة

من منطلق أنّ وضعيات الإدماج الكلّي تمثّل وضعيات للتّقويم والمعالجة في الوقت نفسه بالنّسبة للمعلّم، وبالنّظر إلى تلك الاختلالات المتعلّقة بالإدماج الظّاهرة على مستوى الممارسة الصّفيّة بسبب عدم كفاية ثلاث حصص فإنّ أنشطة التّقويم والمعالجة - بمعناها الحقيقيين ومتطلّباتهما - تكاد تكون غائبة في الميدان لهذا السّبب ولأسباب أخرى، منها:

- عدم حيازة الأساتذة أساليب التّقويم النّاجعة.
- ضيق الوقت المخصّص للحصّة، وإن لم يكن ذلك فالتّحجّج به وارد.
- عدم القدرة على بناء وضعيات إدماج وتّقويم تكون مناسبة للموارد الواردة في المقطع وفي الميدان، وإن تمّ ذلك فغالباً ما تفتقر إلى شبكة المعايير والمؤشّرات المطلوبة، ويعود ذلك على الأرجح إلى عدم الاطّلاع على المخطّط السنوي للتّقويم البيداغوجي، والاقتصار على رزنامته.
- قد لا يمكن للأساتذ إعداد شبكات التّقويم ولا إجراء أنشطته في المرحلة التّمهيدية في السّنة الأولى ومرحلة تثبيت المكتسبات في السّنة الثّانية في ظلّ عدم وجود مخطّط لبناء التّعلمات خاصّ بكلّ مرحلة وعدم توحيد الموارد المستهدفة وترك الحريّة للأساتذ.
- أمّا أنشطة المعالجة فهي شبه منعدمة لعدم وجود الوعاء الزّمني المخصّص ضمن جداول الخدمة الأسبوعية (استعمال الزّمن)

خاتمة

- وخاتمة المطاف مقترحاتٌ وحلولٌ بيداغوجية ديداكتيكية في المقام الأوّل، أحسبها مؤشّرات ضمن مساعي تحقيق الجودة الشّاملة التي ترومها السّياسة التّربوية في الجزائر:
- ضرورة وضع دليل يتكفّل بتشخيص الفاقد التّعليمي، ويرسم من خلاله خطّة عمل علاجية مدروسة تراعي كلّ جوانب العملية التّعليمية التّعلّمية (إعداداً وتنفيذاً وتقويماً ومتابعةً)
 - تفادي التّعليم المتحدلق الذي يركّز على حشو الأذهان بالمعارف لا على كفايات استثمارها، وهذا ما اعتبرناه فاقداً تعليمياً ذا أهميّة كبرى، حيث عثرنا على إرساء الموارد المعرفية دون الموارد المنهجية والقيم والكفاءات العرضية.
 - في إطار الاستثمار الواعي والمسؤول لمحتويات الكتاب المدرسي ودفاتر الأنشطة يتعيّن على الأستاذ أن ينتقي من التّمارين ما يناسب قدرات المتعلّمين، ويراعي الزّمن المتيسّر. وهذا بتقديم الحدّ الأدنى من التّمارين الوجيهة وتفادي التّكديس لها، سواء على مستوى قاعة الدرس، أو كواجب منزلي.
 - وجوب ترشيد استغلال الوقت المخصّص للدراسة.
 - وضع خطّة لاستدراك بعض الموارد لدى المتعلّمين، وبخاصّة أفعال القول التي طالها التّخفيف بأشكال مختلفة.
 - إفادة الأساتذة بشبكات تقويم مدروسة بعناية.

- إيلاء الأهمية القصوى للمرحلة التمهيدية ومرحلة تثبيت المكتسبات في الطور الأول.

الإحالات والهوامش

- 1- المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مارس 2009م، طبعة 2016م، ص 37، 45.
- 2- Great Schools Partnership. (2021). Learning Loss. The Glossary of Education Reform. Retrieved Feb 22, 2021, from: <https://www.edglossary.org/learning-loss/>
- 3- Pier, L., Hough, H., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B, & Miller, R. (2021). COVID-19 and the Educational Equity Crisis: Evidence on Learning Loss from the CORE Data Collaborative. PACE, Policy Analysis for California Education. Retrieved Jan 28, 2020, from: <https://www.edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis>
- 4- محمد بن عبد الله الزغبى، الفائد التعليمي: مفهومه وتقديره وأثاره واستراتيجيات استدراكه، مجلة العلوم التربوية، الرياض، 2021م=1442هـ، المجلد 33، العدد 03 (عدد خاص بالتعليم في وقت الطوارئ والأزمات)، ص 544.
- 5- UNESCO (2021). COVID-19 educational disruption and response Retrieved. <https://en.unesco.org/node/320920>.
- 6- <https://ar.unesco.org/events/lfqd-ltlymy-lnjm-n-jyh-kwfyd-19-tzyz-ltlwum-ljyd-lljmy-fy-mntq-lshrq-lwst-wshml-fryqy>.
- *- أنشئ المركز الإقليمي للتخطيط التربوي بالشارقة RCEP في إطار الاتفاقية الموقعة بين حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة والمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) ، في 17 أكتوبر 2003 ، وذلك بعد الجهود التي بدأت قبيل انعقاد أعمال المؤتمر الحادي والثلاثين للمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة والمنعقدة في 15 أكتوبر 2001. (ينظر: <https://rcepunesco.ae/ar>)
- 7- <https://rcepunesco.ae/ar/AboutUs/Pages/VisionandMission.aspx>.
- **- تأسس المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم في 21 أكتوبر 2014م الموافق 01 محرم 1436هـ تحت رعاية منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، وبموجب الاتفاقية المبرمة بين المملكة العربية السعودية و منظمة اليونسكو في هذا الشأن.
- 8- crqe/61h.board.news
- 9- الموقع الإلكتروني لمنظمة اليونسكو (<https://www.unesco.org>)، والموقع الإلكتروني لمنظمة اليونسيف (<https://www.unicef.org/mena/ar>)
- 10- الملخص التنفيذي للتقرير السنوي "فقد التعلم بسبب كوفيد-19: إعادة بناء التعلم للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"، منظمة اليونسكو بالتعاون مع منظمة اليونسيف (ضمن خطة التعليم إلى 2030)، ص 02.
- 11- الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، مارس 2009 م، طبعة 2016 م، ص 24.
- 12- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2018، ص 10.
- 13- ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2018، ص 10.
- 14- الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، مارس 2009 م، طبعة 2016 م، ص 45.
- 15- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2018، ص 17.
- 16- ينظر: منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، طبعة 2016م، ص 8، 9.
- 17- اليوم الإعلامي حول " البروتوكول البيداغوجي للدخول المدرسي الاستثنائي 2021/2022"، الجزائر العاصمة، يوم: 2021/09/30.
- 18- اليوم الإعلامي حول " البروتوكول البيداغوجي للدخول المدرسي الاستثنائي 2021/2022"، الجزائر العاصمة، يوم: 2021/09/30.

- 19- تراجع: المخططات السنوية الاستثنائية لبناء التعلّات للغة العربية وآليات تنفيذها لمرحلة التعليم الابتدائي 2021/2022، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة، مديرية التعليم الابتدائي، سبتمبر 2021.
- 20- المخططات السنوية الاستثنائية لبناء التعلّات للغة العربية وآليات تنفيذها للسنة الأولى ابتدائي 2021/2022، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة، مديرية التعليم الابتدائي، سبتمبر 2021، ص 08.
- 21- المخططات السنوية الاستثنائية لبناء التعلّات للغة العربية وآليات تنفيذها للسنة الثانية ابتدائي 2021/2022، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة، مديرية التعليم الابتدائي، سبتمبر 2021، ص 08.
- 22- تراجع: المخططات السنوية الاستثنائية للتقويم البيداغوجي للغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي 2021/2022، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة، مديرية التعليم الابتدائي، سبتمبر 2021، ص 13.

- قائمة المصادر والمراجع:

- السندات التربوية:

- اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009 م، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، طبعة 2016 م.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009 م، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، طبعة 2016 م.
- اللجنة الوطنية للمناهج، 2017/2018، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- اللجنة الوطنية للمناهج، 2017/2018، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الجزائر، طبعة 2016 م.
- مديرية التعليم الابتدائي، سبتمبر 2021م، المخططات السنوية الاستثنائية لبناء التعلّات للغة العربية وآليات تنفيذها لمرحلة التعليم الابتدائي 2021/2022، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة، الجزائر.
- مديرية التعليم الابتدائي، سبتمبر 2021 م، المخططات السنوية الاستثنائية للتقويم البيداغوجي للغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي 2021/2022، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة، الجزائر.

- الدوريات:

- محمد بن عبد الله الزغبوي، الفاقد التعليمي: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات استدراكه، مجلة العلوم التربوية، الرياض، المجلد 33، العدد 03 (عدد خاص بالتعليم في وقت الطوارئ والأزمات)، 2021م=1442هـ.

- المنظمات الدولية والهيئات الإقليمية:

- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، <https://www.unesco.org>.
- منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، <https://www.unicef.org/mena/ar>.
- المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 21 أكتوبر 2014م، المملكة العربية السعودية ومنظمة اليونسكو، crqe/61h.board.news.
- المركز الإقليمي للتخطيط التربوي بالشارقة RCEP، الإمارات العربية المتحدة ومنظمة اليونسكو، 17 أكتوبر 2003م، <https://rcepunesco.ae/ar>.

- المواقع الإلكترونية:

- منظمة اليونسكو بالتعاون مع منظمة اليونسيف، 2021م، الملخص التنفيذي للتقرير السنوي "فاقد التعلّم بسبب كوفيد-19: إعادة بناء التعلّم للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"، (ضمن خطة التعليم إلى 2030).
- Great Schools Partnership. (2021). Learning Loss. The Glossary of Education Reform. Retrieved Feb 22, 2021, from: <https://www.edglossary.org/learning-loss/>
- Pier, L, Hough, H, Christian, M, Bookman, N, Wilkenfeld., B., & Miller, R. (2021). COVID-19 and the Educational Equity Crisis: Evidence on Learning Loss from the CORE Data Collaborative. PACE, Policy Analysis for California Education. Retrieved Jan 28, 2020, from: <https://www.edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis>.
- UNESCO (2021). COVID-19 educational disruption and response Retrieved. <https://en.unesco.org/node/320920>.

- <https://ar.unesco.org/events/lfqd-ltlymy-lnjm-n-jyh-kwfyd-19-tzyz-ltlwum-ljyd-lljmy-fy-mntq-lshrq-lwst-wshml-fryqy>.
- <https://rcepunesco.ae/ar/AboutUs/Pages/VisionandMission.aspx>.

- الفعاليات العلمية:

- اليوم الإعلامي حول "البروتوكول الوبداغوجي للدّخول المدرسي الاستثنائي 2022/2021"، الجزائر العاصمة، يوم: 2021/09/30.