وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللغة العربية

أطـــروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه

شعبة: **دراسات لغوية**

تخصص : **لغة عربية وتحليل الخطاب**

بعنوان:

مناهج تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها في المرحلة المتوسطة

– دراسة نقدية –

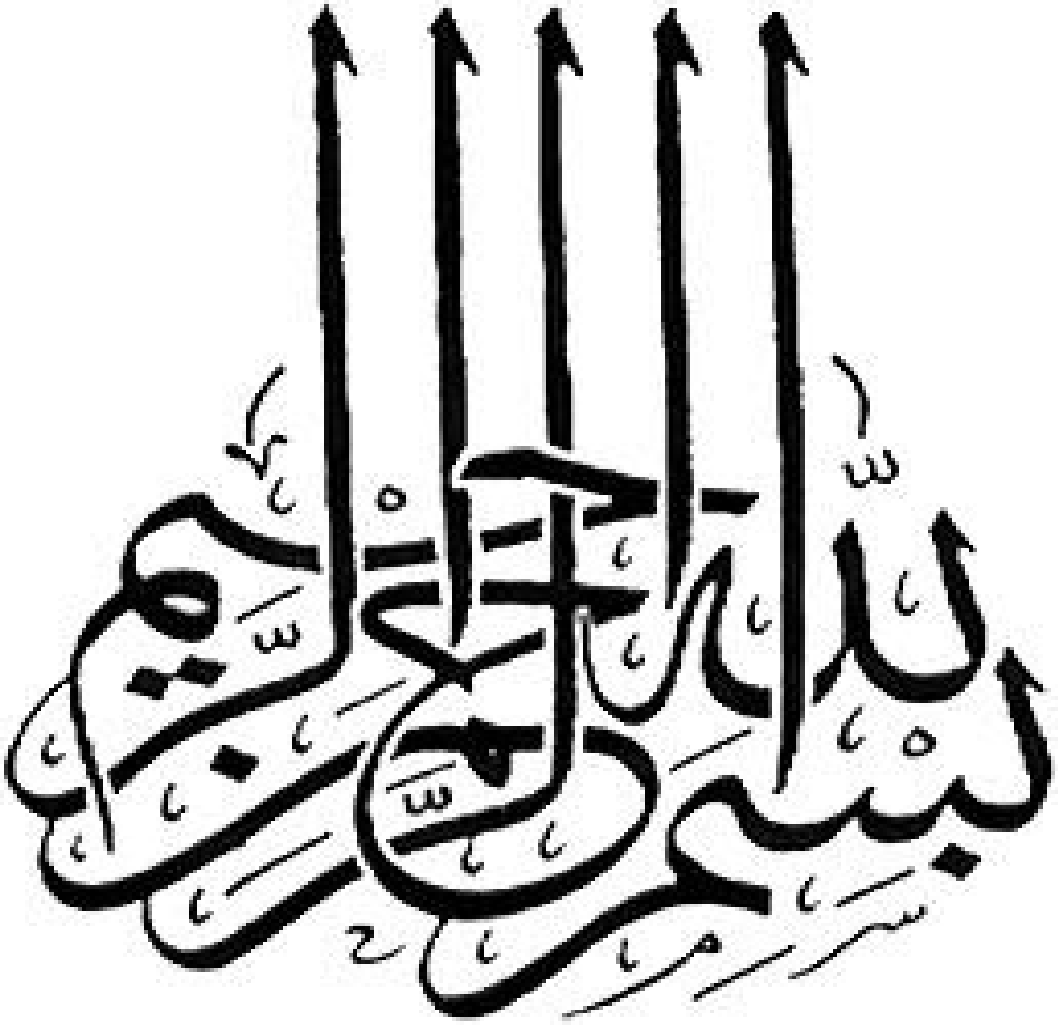
إعداد الطالبة:
أسماء خليف

إشراف أ.د:
حنيفي بن ناصر

المناقشة بتاريخ **2019/02/13** من طرف اللجنة المكونة من:

شرف عبد القادر	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة الشلف**	**رئيسا**
حنيفي بن ناصر	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة مستغانم**	**مقررا**
عبد الحكيم والي داده	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة تلمسان**	**ممتحنا**
عبد الرحمان فاطمة	**أستاذ محاضر(أ)**	**جامعة الشلف**	**ممتحنا**
بوشاقور علي	**أستاذ محاضر(أ)**	**جامعة الشلف**	**ممتحنا**

السنة الجامعية: 2019/2018


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيّدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين:

بعد رحلة بحث وجهد واجتهاد تكللت بانجاز هذه الرسالة، أحمد الله تعالى وأشكره على نعمه التي منّ بها علي وعلى توفيقة وتسديده لإتمام هذا العمل.

وعملا بقوله تعالى: «لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ». سورة إبراهيم الآية:07

أتقدم بالشكر والعرفان إلى:

– رئيس مشروع الدكتوراه الأستاذ "شرف عبد القادر" على كلّ ما قدّمه لنا للتفوّق والنّجاح،وفقه الله وسدّد خطاه.

– الوالد الكريم على مرافقته وتشجيعه لإكمال دراستي والاستمرار في درب العلم والنجاح.

– الوالدة الفاضلة بدعواتها ومساعدتها لي في إنجاز هذه الأطروحة.

– مشرفي على الرسالة الأستاذ الدكتور "حنيفي بن ناصر" الذي لم يبخل علي بنصائحه وتوجيهاته، وثقته زادتني عزيمة وإرادة.

– أساتذة اللغة العربية ومفتشيها في مرحلة التعليم المتوسط، أخصّ بالذكر: الأستاذة "غلوسي لبنة" والأستاذ "لعجال الطيب" والسيّد المفتش "عبد الحميد غلاب" الذين كانوا بمثابة مرجع أستند إليه.

– أساتذتي الموقرين في لجنة المناقشة رئاسةً وأعضاءً وإشرافًا، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، فهم أهل لسد ما تخللته من ثغرات وإصلاح ما أُعرج من آراء وإبانة ما ظهر من قصور سائلة الله العزيز أن يجزيهم كريم الجزاء.

إهداء:

أهدي ثمرة جهدي:

"للوالدين الكريمين"

حفظهما الله لي

ولعزوتي وسندي في الحياة

أخواي العزيزين

"خيرالدين وأيمن"

أطال الله في عمرهما

ولكل الأهل من قريب وبعيد

وكل من يعرفني دون استثناء

فأنتم في القلب لا بالقلم

مـقـدمـة

مقدمة:

المعرفة الإنسانيّة معرفة تراكميّة؛ أي أنّ كلّ علم يتأسّس ويتطوّر من خلال معارف سابقة، ولا يتواصل في فراغ دون ارتباطه بعلوم أخرى، فعندما يتحقق السَّبقُ لبعض الباحثين والمبدعين في علم معيّن، يصبحون مؤسّسين لمدارس ونظريات، وهكذا تتواصل المعرفة الإنسانيّة بإكمال المفكرين مسيرة الباحثين بإضافات جديدة. والبحث التّربوي التّعليمي لم يَحِدْ عن ذلك؛ فلقد شكّل التّعليم في الجزائر أحد الأولويات الأساسة في السّياسة التّنمويّة الشّاملة، التي اتّبعتها الدّولة مباشرة بعد حصولها على الاستقلال من خلال الاهتمام باللّغة العربيّة، ولقد حظيت هذه الأخيرة باهتمام بالغ من قبل الباحثين، الذين حاولوا سَبْرَ أغوارها والإحاطة بجميع أسرارها فتباينوا في تناولهم لها كلٌّ حسب انتمائه ومشربه؛ وما فتئت النّظريات اللّغويّة تظهر حتّى برزت فكرة وضع المناهج والبرامج وطرائق التّدريس للّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة التّعليميّة في الجزائر، واحتلالها المنزلة المركزيّة فكانت المحطّة الأساس في الدّراسة، فثمرت مناهج وطرائق التّدريس بالأهداف.

وما إن بدأت تخبو هذه الفكرة، وبات أنّها لا تقدر على مواكبة تطوّرات الزّمن، اتّجه واضعو المناهج والبرامج إلى إيجاد البديل فاستقرّ رأيهم على مناهج المقاربة بالكفاءات التي ظهرت سنة 2004/2003 لغرض الإصلاح الشّامل للنّظام التّربوي؛ فجُدّدت الكتب والمحتويات التّعليميّة،وبُنيت المناهج الدّراسيّة وفق منظور بيداغوجي جديد تبنّته وزارة التّربيّة الوطنيّة، يعتمد أساس المقاربة بالكفاءات. هذه المقاربة تسعى إلى تحصيل المعارف بنجاعة، وعدم تجزئتها، وخلق الفرص والوضعيات المناسبة لتوظيف المكتسبات، وتجنيد التّعلّمات لتنميّة القدرات والمهارات.

لم تتوقف الإصلاحات عند هذا الحدّ، بل أعقبتها تحسينات نوعيّة قامت بها وزارة التّربيّة الوطنيّة عام 2017/2016 وهي إدراج "مناهج الجيل الثّاني" في التّعليم الابتدائي والمتوسط. هذه المناهج ظهرت بعد مرور أكثر من عشرة أعوام على سابقتها، التي وَجَبَ إصلاحها ومعالجة الثّغرات الموجودة فيها لاستثمارها وتوظيفها في المناهج الحديثة.

كانت هذه أهم الإصلاحات المنتهجة مؤخرا على المناهج التّعليميّة التي اتّخذتها الدّولة كوسيلة للارتقاء بهذا المجال، ضمن مسعى إعادة تنظيم وتشكيل المنظومة التّربويّة.

من هذا المنطلق، عندما وجدنا موضوع المناهج التّعليميّة مهمًّا في ميدان التّربية والتّعليم،ووجدنا عدّة نقائص في المنظومة التّربويّة، رغم الإصلاحات الكبيرة التي مرّت بها، ارتأينا دراسة هذا الموضوع من مختلف جوانبه، واخترنا "**مناهج تعليم اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في المرحلة المتوسطة – دراسة نقديّة –**" كعنوانٍ لبحثنا، طارحين من خلاله عدّة تساؤلات منها:

– ما هو المنهاج التّعليمي؟ وما هي أهم مكوناته؟

– فيما تتمثّل أنواعه وأسسه؟

– ما هي المراحل التي مرّ بها منهاج اللّغة العربيّة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا؟ وما هي مستجدّاته؟

– كيف يتمّ تدريس أنشطة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات الجيل الأوّل؟

–ما هي أهم الطّرائق البيداغوجيّة والوسائل المساعدة في عمليّة التّعلّم؟ وما الدّور الذي تؤديه؟

– ما مدى فعاليّة المقاربة بالكفاءات في التّدريس؟ وهل تُوِّجت بمردود علمي ناجح؟

كلّ هذه التّساؤلات وغيرها حاول أن يجيب عنها هذا البحث.

أمّا الأسباب التي دفعتنا إلى طَرْقِ هذا الموضوع وجعله محورا للدّراسة والبحث فهي كما يلي:

– الميل إلى حقل تعليميّة اللّغة العربيّة وتحليل الخطاب.

– الرّغبة في تطبيق معطيات هذا العلم، ومعرفة أصوله بالتّوجّه إلى المدرسة الجزائريّة – مرحلة التّعليم المتوسط – دراسة ميدانيّة.

– الرّغبة الملحّة في معرفة أسرار مستوى مرحلة التّعليم المتوسط خاصّة مادة اللّغة العربيّة، وما كنت أسمعه عن وجود بعض الأخطاء في الكتب المدرسيّة، وأخطاء يقع فيها المعلّم والتّلميذ، أردت أن أنزل إلى الميدان وأتثبّت من ذلك.

– خدمة البحث التّربوي لاسيّما وأنّه متعلّق بمناهجنا التّعليميّة التي لا تزال بحاجة ماسّة إلى جهود متكاثفة من قبل الباحثين والتّربويين، لنفض الغبار عنها وجعلها مناهج ناجحة مواكبة لكلّ التّطوّرات التّكنولوجيّة.

– القيمة المعرفيّة، والاجتماعيّة والتّربويّة لهذا الموضوع.

– الاهتمامات الشّخصيّة للباحث ورغبته في زيادة التّعرّف على هذا الجانب.

هذه الأسباب المذكورة وغيرها، تعتبر بمثابة الدّافع والحافز القوي لاختيار الباحثة هذا الموضوع والخوض في أغواره. فمناهج تعليم اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها بحث شاسع، وموسّع في أفكاره يحتاج إلى دقّة كبيرة وتركيز حتّى يحقّق الباحث أهدافه المرجوّة منه.

ومن هنا فإنّ هذا البحث يهدف إلى مجموعة من النّقاط أهمّها:

– إظهار الجهود التي قام بها الباحثون والتّربويون في مجال المناهج التّعليميّة وطرائق التّدريس.

– إعطاء صورة ولو موجزة عن تطوّر منهاج اللّغة العربيّة الذي وُضِعَ محلّ الدّراسة.

– الكشف عن مدى استيعاب تلاميذ المرحلة المتوسطة للدّروس المقرّرة لهم في المنهاج، والمطبّقة وفق وضعيات ديداكتيكيّة مختلفة.

– توضيح مكوّنات منهاج اللّغة العربيّة للمرحلة المتوسطة من خلال دراسة تطبيقيّة له.

وككلّ بحث، فهناك بعض الدّراسات السّابقة من بحوث أكاديميّة، ومقالات منشورة، لها صلّة بهذا الموضوع واهتمت بدراسته، نذكر منها:

– مقالات منشورة:

* المناهج التّربويّة العربيّة بين متطلّبات التّطوير ومطالبات التّغيير، للأستاذ الدكتور: دبلة عبد العالي، جامعة بسكرة.

* المقاربات التّربويّة في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، للدكتور: جيلالي بوبكر، جامعة الشلف.

* التّدريس بالكفاءات وتقويمها، للدكتور: لعزيلي فاتح، جامعة البويرة.

* أثر مقاربة التّدريس بالكفاءات في مناهج تعليم اللّغة العربيّة، للأستاذة:جميلة راجا، جامعة تيزي وزو.

– بحوث أكاديميّة عبارة عن مذكّرات الماجستير ورسائل الدّكتوراه:نذكر منها :

* مذكرة ماجستير: الممارسات التّدريسيّة للمعلّمين في ضوء مقاربة التّدريس بالكفاءات، لـ:نورة بوعشة، جامعة ورقلة،2008/2007.

* مذكرة ماجستير: طرائق تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بين المناهج المستعملة واللّسانيات التّداوليّة، لـ: هادف لطفي، جامعة باتنة، 2008/2007.

* مذكرة ماجستير: طريقة تعليم قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة، لـ: جميلة حمودي، جامعة الجزائر، 1994/1993.

* مذكرة ماجستير: تقويم المناهج في ظلّ الإصلاحات التّربويّة في الجزائر دراسة ميدانيّة من وجهة نظر أساتذة التّعليم المتوسط ولاية الوادي، لـ: مقاتل ليلى، جامعة بسكرة، 2016/2015.

وهناك دراسات أخرى كالتي تناولها الأستاذ محمد الطاهر واعلي حول المقاربة بالكفاءات وعباد مليكة حول تطوّر المناهج الدّراسيّة.

وسيكون بحثنا هذا –إن شاء الله– محطّة انطلاق العديد من الباحثين والدّارسين في هذا المجال الواسع، غير المحدود، لما توفّره دراستنا من إضافات جديدة ومعلومات مفيدة وظّفتها الباحثة في فصولها النّظريّة، واستثمرتها في جزءها التّطبيقي، الذي تعتبره زُبدَة البحث ونِتاجًا لجهدٍ متواضعٍ قامت به خلال أربع سنوات تربّص في مختلف المتوسطات بولاية تبسة.

من هنا اقتضت طبيعة بحثنا أن تكون الخطّة مقسّمة بعد هذه المقدمة إلى أربعة فصول: ثلاث نظريّة وفصل تطبيقي، ثمّ خاتمة.

جاءت الفصول وفق النّحو الآتي:

الفصل الأوّل: المعنون بـ: "اللّغة العربيّة وفضاءات تعلّمها في الجزائر"، تطرّقنا فيه إلى عدّة مباحث:

المبحث الأوّل: عُنِيَ باللّغة، حيث عرفناها لغةً واصطلاحا عند اللّغويين ودوائر علميّة مختلفة،ثمّ تحدّثنا عن وظائفها وخصائصها في المجتمع ودورها في التّواصل الاجتماعي، وترقيّة الجانب الفكري والجمالي لدى الإنسان، لنتطرّق بعد هذا العنصر إلى نظريات تعلّمها.

المبحث الثّاني: قد خصّصناه للحديث عن اللّغة العربيّة من حيث:

- تعريفها.
- مكانتها بين لغات العالم.
- وظائفها المختلفة.
- خصائصها المتنوّعة.
- أهداف تعليمها: العامّة والخاصّة وفي مرحلة التّعليم المتوسط.

المبحث الثّالث: تعليميّة اللّغة العربيّة، ركّزنا فيه على:

1-مفاهيم في التّعليميّة، حيث تناولنا في هذا العنصر مفهوم التّعلّم، والتّعليم، والتّعليميّة،ثمّ العمليّة التّعليميّة التي تتكوّن من ثلاثة عناصر مهمّة تتمثّل في: المتعلّم، المعلّم، المادّة التّعليميّة (المعرفة)، والعلاقة الدّيداكتيكيّة بينهم.

2-مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة التي مازالت حقلا ناشئًا يحتاج إلى مزيد من الأبحاث النّظريّة والمنهجيّة ليصبح ذا وُجودٍ مستقلٍ.

أمّا **الفصل الثّاني**: فقد وسمته بعنوان: "تطَوُّر مناهج اللّغة العربيّة في الجزائر"، وقسّمته إلى بعض المباحث الفرعيّة:

يتمثّل **المبحث الأوّل** في: ماهيّة المناهج، حيث تعرّفنا فيه على:

1-مفهوم المنهاج التّعليمي من جوانبه الأربعة: اللّغوي، الاصطلاحي، التّقليدي، والحديث.

2-اتّجاهات وأسس بناء المنهاج.

3-أنواع وتنظيمات المناهج.

4-مكوّنات المنهاج التّعليمي.

أمّا **المبحث الثّاني**: فقد تعلّق بمنهاج اللّغة العربيّة من حيث:

1-أسسه.

2-الأهداف العامّة له.

3-مستجدّاته.

4-مناهج الجيل الثّاني لتعليم اللّغة العربيّة.

وفيما يخصّ **الفصل الثّالث** الموسوم بـ: "طرائق ووسائل تدريس أنشطة اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسط"، ولجنا فيه إلى مبحثين أساسين تمثّلا في:

المبحث الأوّل: الأنشطة التّعلميّة وكيفيّة تقديمها وتناولها، حيث تناولنا فيه جميع الأنشطة المقترحة في مرحلة التّعليم المتوسط لجميع المستويات والحجم السّاعي لها، ثمّ تعرّفنا على كيفيّة تناولها وتقديمها للمتعلّم وفق خطوات معيّنة، ووضعيات تعلّميّة مختلفة، لنعطي بعدها لمحة موجزة عن أنشطة اللّغة العربيّة في السّنة الأولى متوسط "الجيل الثّاني" الذي ظهر مؤخرا وطبّق على السّنة الأولى.

المبحث الثّاني: طرائق ووسائل العمليّة البيداغوجيّة، تطرّقنا في هذا المبحث إلى التّعرّف عن طرائق تدريس اللّغة العربيّة وفق ما جاء به المنهاج، والوسائل المساعدة في ذلك.

أمّا **الفصل الرّابع** والأخير: عبارة عن "دراسة تطبيقيّة لمكوّنات منهاج اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة" وهذا هو عنوانه، ارتأيت أن ينحو هذا الفصل نحو الجانب التّطبيقي، فقسّمته إلى مبحثين أساسين هما:

المبحث الأوّل: يتعلّق بمجال الدّراسة وإجراءاتها الميدانيّة من حيث: المنهج المتّبع في الدّراسة،عيّنة البحث، مجالات الدّراسة، الأدوات المعتمدة في جمع البيانات، ثمّ الأساليب الإحصائيّة المتّبعة في تحليل النّتائج.

المبحث الثّاني: خصّصته لجدولة البيانات وتحليلها، حيث قمت فيه بتفريغ استبانة الأساتذة والمفتّشين في جداول ثمّ عرض نتائجها وتحليلها.

لنصل بعدها إلى حوصلة نهائيّة تضمّ بعض الملحوظات والاستنتاجات المتعلّقة بالدّراسة التّطبيقيّة.

وفي الأخير، خلصنا إلى **خاتمة** عرضنا فيها أهم النّتائج والأحكام المتمخضة عن هذا البحث.

مُتْبَعَة بقائمة المصادر والمراجع المعتمدة والمتنوّعة من:كتب، ومجلاّت، ووثائق وزاريّة،وغيرها، نذكر أهمّها:

1- مناهج التّعليم المتوسط :

- مناهج اللّغة العربيّة، للسّنة الأولى، والثّانية، والثّالثة، والرّابعة من التّعليم المتوسط.

2- دليل أساتذة اللّغة العربيّة:

- دليل الأستاذ للّغة العربيّة، السّنة الأولى، الثّانية، الثّالثة، الرّابعة من التّعليم المتوسط (الجيل الأوّل)، لرشيدة آيت عبد السلام والشريف مريبعي.

- دليل الأستاذ مادة اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط (الجيل الثّاني)،لمحفوظ كحوال ومحمد بومشاط.

3- الكتب المدرسيّة:

- كتاب اللّغة العربيّة للسّنوات الأربعة، السّنة الأولى، الثّانية، الثّالثة، الرّابعة من التّعليم المتوسط.

4- الوثائق الوزاريّة:

- الوثيقة المرافقة لمناهج التّعليم المتوسط، اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة، 2014/2013.

- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسط، 2016.

5- النّشريات:

- النّشرة الرّسميّة لوزارة التّربيّة الوطنيّة.

6-كتب أخرى و مجلاّت: نذكر منها:

- مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، لعبد السلام جعافرة.

- مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم المتوسط، لمحمد إبراهيم الخطيب.

- مفاهيم مفتاحيّة في المناهج وطرائق التّدريس، لماهر إسماعيل صبري.

- مصطلحات في المناهج وطرائق التّدريس، لمحمد السيّد علي.

- التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات، للسعيد مزروع.

- مقاربة التّدريس بالكفاءات، لخيرالدين هني.

ولما كانت الدّراسات الأكاديميّة ذات الطّابع العلمي لا تقوم إلاّ على منهجٍ معيّنٍ، باعتباره المنارة التي تأخذ على عاتقها السّير بالبحوث نحو التّنظيم المنهجي المحكم، استعنّا في عمليّة نسج خيوط هذا البحث على المنهج الوصفي الذي من آلياته التّحليل والمقارنة والإحصاء؛ فالوصف مكّننا من تتبّع الظّاهرة المدروسة ومن ثمّة تحليلها وعرضها على التّطبيق؛ أمّا المقارنة فجاءت نِتاج وضع مقارنة بين المنهاج التّقليدي والمنهاج الحديث، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ثمّ المقارنة بين مناهج الجيل الأوّل ومناهج الجيل الثّاني؛ والإحصاء لما فرضته طبيعة البحث من ضرورة ملحّة في استخدامه، فلابدّ من تقديم أرقام توصّل العمل إليها، لذلك استعنّا به في الجانب التّطبيقي في مرحلة تحليل الاستبانات الموجّهة للأساتذة والمفتّشين.

وكأيّ بحث أكاديمي، هناك صعوبات تُعيقُ عمل الباحث وتجعل مهمّته صعبة وشاقّة، حتّى وإن كان ذلك أمرًا طبيعيًّا في كلّ عمل علمي، يطمح إلى نتائج تكون في مستوى تطلّعاتنا. فمن بين الصّعوبات التي اعترضتني:

– عدم التّمكّن من تعديل عنوان بحثي الذي حاولت ضبطه بسعيٍ حثيثٍ، لكن لتأخر الوقت المحدّد بقي العنوان نفسه. أردت تغييره من **"مناهج تعليم اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في المرحلة المتوسطة – دراسة نقديّة –"** إلى **"دراسة نقديّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم المتوسط من 2003 إلى يومنا هذا"**.

– كثرة المعلومات وتكرارها في أغلب المراجع.

– تداخل بعض المفاهيم والمصطلحات ممّا يصعب عليك التّفريق بينها.

– لاحظت تصرّفات غريبة تثير الاستغراب والدّهشة من قبل بعض الأساتذة، وأنا أحاول أخذ بعض المعلومات من لَدُنهم وجدت اعتراضات شتّى من قبلهم فراودني سؤال، أنا طالبة علم وفي سنّي هذا تعرّضت للصّدّ، فما بالك التّلميذ الذي يسأل سؤالا داخل الدّرس، فماذا يكون ردّ فعلك يا سيّدي يا أستاذ !!؟؟

ما من باحث إلاّ وراءه موجّهٌ يوجّه عمله، فينأى به عن الزّلل، ويُبْعد عنه الخلل، فأشكر الأستاذ الدكتور: " حنيفي بن ناصر " على تحمّله عناء الإشراف بالقراءة والتّصحيح، وعلى صبره الجميل معي.

ولا شكر يعلو على شكر الإله، فلولاه ما كنّا قد وفّقنا في انجاز عملنا المتواضع وإكماله على أحسن وجه، فالحمد لله حمدًا كثيرًا ونشكره شكرًا جزيلاً.

الشلف بتاريخ:

21 شعبان 1439هـ الموافق لـ: 2018/05/07م

الطالبة: أسماء خليف

الفصل الأول

الفصل الأول: اللّغة العربيّة وفضاءات تعلّمها في الجزائر

I- اللّغة

II- اللّغة العربيّة

III- تعليميّة اللّغة العربيّة

VI- مراحل تطوّر تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر

تمهيد:

تعتبر اللّغة أرقى نظام اتصال عرفه المجتمع الإنساني، حيث تتيح لأفراده التّعبير بطريقة تلقائيّة وطبيعيّة عن آرائهم وأفكارهم بألسنتهم وأقلامهم، ويكتسبها الإنسان من المحيط الذي ينشأ فيه ويتأثّر لا محالة به، لذا فهي توجد أينما وُجِدَ البشر، وتعدّ بهذه المثابة أهم الوشائج العمليّة التي تربط بينهم،فضلا عن كونها من المقومات الأساسة الّتي تُبنى عليها شخصيّة الفرد، يقول خالد بن صفوان:«**ما الإنسان لولا اللّسان إلاّ صورة ممثّلة أو بهيمة مرسلة، أو ضالة مهملة**».

أمّا اللّغة العربيّة فهي تحظى بمكانة مرموقة بين لغات العالم الأخرى، وبما أنّها تعكس صورة الأمّة، كانت هي النّاطق باسمها، وكان تعليمها في المدارس الجزائريّة لا غنى عنه، فهي تعكس طموحات الأمّة، وتكرّس اختياراتها الثّقافيّة والاجتماعيّة وفق نظام تربوي ملائم يكون في حركيّة دائمة، سعيا لإيجاد الحلول الملائمة من أجل تنشئة الأجيال تنشئة عربيّة الأصل، إسلاميّة العقيدة،وتجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على القيام بأدوارهم المنسوبة إليهم على الوجه الأكمل.

I- اللّغة:

1- تعريفها:

أ- لغة:

يذكر اللّغويون، وأرباب المعاجم: أنّها مشتقة من الفعل (لَغَا يَلْغُو) إذا تكلم، أو من (لَغِى يَلْغَى) بكسر الغين في الماضي وفتحها في المضارع إذا لهج.(1)

- في معجم لسان العرب لابن منظور، في مادة (لَغَا) وُرد: «**لَغَا: اللّغو واللَّغَا: السّقيط وما لا يعتد به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع...**».(2)

- وفي القاموس المحيط للفيروز أبادي: «**اللّغة ج: لُغَاتٌ ولُغُوتٌ، ولَغَا لَغْوًا: تكلّم وخاب،... واللّغوُ واللَّغَا كالفتى السّقيط وما لا يعتد به من كلام وغيره، كاللَّغْوَى، كسَكْرَى، والشّاة لايعتد بها في المعاملة**».(3)

- وفي قوله تعالى: ﴿ **لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغْوِ فِي أَيْمَٰنِكُم** ﴾.(4)

أي: بالإثم في الحلف إذا كفرتم.

وهناك من يرى أن لفظة لغة قد تكون أُخذت من "لوغتس" اليونانيّة، ومعناها كلمة.

ب- اصطلاحا:

هناك تعريفات كثيرة للّغة عرّفتها الدّوائر العلميّة المختلفة في شتّى الحضارات، فالمعنى الاصطلاحي لها يختلف عن معناها اللّغوي، لذا خصّ علماء (اللّغة) - في اصطلاحهم العلمي- بما يصدر عن الإنسان من أصوات، فهي عندهم:

---

(1)- عبد الغفار حامد هلال، العربية خصائصها وسماتها، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط5، 2004، ص12.

(2)- ابن منظور، لسان العرب، مادة (لَغَا)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997، مج5، ص507.

(3)- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: أبو الوفاء نصر الهدريني المصري الشافعي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الكويت، الجزائر، ط1، 2004، ص1337.

(4)- سورة البقرة، من الآية: 225.

«**حدّ اللّغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم**».[1]

وهذا تعريف دقيق لابن جني (المتوفى 391هـ) يذكر فيه كثيرا من الجوانب المميّزة للّغة، حيث أكّد أوّلا عن الطّبيعة الصّوتيّة لها، ثمّ ذكر وظيفتها الاجتماعيّة في التّعبير ونقل الفكر، كما ذكر أيضا أنّها تستخدم في المجتمع فلكلّ قوم لغتهم، والقوم هنا خاص بالإنسان فقط، والتّعبير عن غرض يجعل اللّغة –في رأي علمائها– مختصّة ببعض الأصوات الإنسانيّة.

وعرّفها ابن خلدون في قوله: «**أعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل إنساني فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهي في كلّ أمّة بحسب اصطلاحهم**».[2]

* فتعريف ابن خلدون يشبه كثيرا تعريف ابن جني بل هو أكثر تفصيلا منه.

و اللّغة بصفة عامّة هي الأداة التي يفكر بها الإنسان وتربطه بغيره من أفراد المجتمع، حيث لكلّ مجموعة من النّاس ألفاظها وتركيبها.

أي أنّها سمة إنسانيّة هدفها الأسمى إقامة التّواصل وتحقيق التّفاهم بين أفراد المجتمع.

2– وظائف اللّغة:

للّغة وظائف هامّة في المجتمع، فهي تعتبر الوسيلة المثاليّة لإقامة جسر التّواصل بين الماضي والحاضر، حيث لا يستطيع أيّ إنسان الوقوف على كنوز الفكر الإنساني من شعر ونثر، إلاّ إذا أتقن تلك اللّغة. ويمكن إجمال وظائف اللّغة فيما يأتي:

– الأداة التي يعبّر بها الفرد عن نفسه وأفكاره وانفعالاته وأحاسيسه.

– الأداة التي يتّصل الأفراد فيها ببعضهم البعض.

– الأداة التي تساعد الفرد على ضبط تفكيره ونقله إلى الآخرين، وهي وسيلة التّفاهم بين الأفراد والجماعات.

(1)– ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001، مج1، ص87.

(2)– ابن خلدون، المقدمة، تح: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، 1995، ص545.

– الأداة التي يُمَتِّعُ بها الإنسان نفسه، كالانتفاع بأوقات الفراغ والقراءة والتّسليّة والنّشاطات والتّذوّق الجمالي وغير ذلك.

– وسيلة لبلوغ الأهداف السّامية العليا في ترتيب الأجيال فهي إذًا وسيلة للتّربية.[1]

– الأداة التي تُنْقَلُ بها المعارف، وتحتفظ بالتّراث الثّقافي، والحضاري والتّقاليد الاجتماعيّة جيلا بعد جيل.[2]

صفوة القول: أنّ اللّغة وُجِدَتْ كي تؤدي وظائف عديدة، تساعد على التّواصل الاجتماعي،وتعمل على ترقية الجانب الفكري والجمالي عند الإنسان.

3– خصائص اللّغة:

للّغة خصائص متعدّدة نحدّدها كالآتي:

– اللّغة إنسانيّة: خاصّة بالإنسان، تعبّر عن مطالبه وتوصله بأفراد المجتمع.[3]

– اللّغة مكتسبة: يكتسبها الفرد من أدائه وعائلته والمجتمع الذي يعيش فيه، ومعنى كون اللّغة مكتسبة أنّها ليست غريزة في الإنسان،[4] فالطّفل يولد بدون أيّة معرفة باللّغة، لكن توجد لديه الملكة أو الاستعداد لاكتسابها بشكل متدرّج مع مرور الزّمن.

– اللّغة أصوات: الأصوات هي مادة اللّغة الإنسانيّة، تُنَظَّمُ في وحدات وتحمل كل منها معنى معيّنا، يصبح لها مدلولها و مفهومها الخاص. و كلّما كان الملفوظ واضحًا كلّما وضح معناه ومدلوله.

ولابدّ أن تتوافر أربعة عناصر مهمة للّغة الجيّدة:

أ/– عمل جهاز النّطق بشكل جيّد.

(1)– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص25.

(2)– إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص47.

(3)– فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص13.

(4)– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص32.

ب/- انتقال الأصوات بعد التّنظيم إلى الهواء.

ج/- تلقي وتحليل المستمعين لهذه الأصوات.

د/- رد الفعل للكلام الصّادر من المتحدث.

* أي أنّ الطّبيعة الصّوتيّة للّغة هي الأهم والأساس هنا، بينما الشّكل الكتابي يأتي بعدها في المرتبة الثّانيّة.

- اللّغة نظام: تخضع كلّ لغة لنظام معيّن في ترتيب كلماتها، ويتم الالتزام بهذا التّرتيب في تكوين الجمل والعبارات، فإذا اختل هذا النّظام في ناحية من نواحيه لا يحقّق الكلام الغرض منه وهو الإفهام.

وهذا يعني أنّ لكلّ لغة من اللّغات نظامها الخاص بها وهذا النّظام يتكوّن من:

أ- الأصوات أو الحروف.

ب- المفردات.

ج- النّظام الصّرفي.

د- النّظام النّحوي.

- اللّغة رموز: الصّوت يرمز إلى شيء معيّن قد يصاحبه إشارة من اليد أو الرّأس أو ملامح الوجه أو بعض أعضاء الجسم الأخرى.

أي أن الرّمز يعني التّعبير عن شيء له دلالة محدّدة، يتّفق النّاس على دلالتها في مختلف اللّغات وعلى مدى العصور.

- اللّغة عرفيّة: اللّغة عرفيّة لأنّ أفراد المجتمع تعارفوا واتّفقوا على الألفاظ ودلالتها.

- اللّغة متغيّرة: بما أنّها مكتسبة إذًا قد تتغيّر حسب الظّروف والمستجدّات الّتي تتعرض لها في المراحل المختلفة، والتّغيير يبقى في الفروع أو الشّكل وليس الجوهر (أي قواعد اللّغة وأصولها).[1]

(1)- فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص ص13،14.

بمعنى أن اللّغة ظاهرة اجتماعيّة والظّواهر الاجتماعيّة ليست ثابتة بل تتغيّر باستمرار.

– اللّغة تحمل معنى: أي أنّ معاني اللّغة متّفق عليها، بين أبناء المجتمع الذي يتكلم هذه اللّغة،ودون هذا الاتفاق لا يحدث الاتصال بين أفراد المجتمع.[1]

* اللغة نظام متكامل يجمع بين الرّموز والمعنى، والتّواضع (الاتّفاق) ويستطيع الفرد اكتسابها في المجتمع الذي ينشأ فيه، بصفتها اجتماعيّة.

4– نظريات تعلّم اللّغة:

هناك مجموعة من النّظريات تمثّل اتجاهات مختلفة، لكلّ منها رؤية خاصّة في تعلّم اللّغة، ودور بارز في حلّ مشكلات التّعلّم، وبناءً على ما قدّمته من رؤى وما خلصت إليه من نتائج، فهي تمثّل أهم المنطلقات والرّكائز الّتي تبنى عليها العمليّة التّطبيقيّة في العصر الحديث، هدفها الأساس هو محاولة استخلاص تضمينات وتطبيقات يستفاد منها في ميدان تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها، وأهم هذه النّظريات التّعليميّة التي أخذت فيما بعد شكل مدارس قائمة بذاتها: "النّظريّة السّلوكيّة، النّظريّة الإدراكيّة، النّظريّة البنائيّة".

يقصد بنظريات التّعلّم: تلك الأسس الموضوعة من طرف علماء النّفس التّربويين، من خلال الفرضيات المستخلصة من التّجارب المتعدّدة حتّى يتمكّنوا من معرفة سرّ النّفس الإنسانيّة وما تنطوي عليه من ميول وغرائز واستعدادات، ومواهب، حتّى يكون بإمكانهم وضع طرائق التّبليغ المناسبة، والتي تكون مبنية على أسس هذه النّظريات.[2]

4–1– النّظريّة السّلوكيّة:

من أصحاب هذه النّظريّة "ثورانديك"، "بافلوف"، "سكينر"، والتّعلّم عند أصحاب هذه النّظريّة، تغيّر يحدث في السّلوك الملحوظ، النّاتج عن الاستجابة للمثيرات الخارجيّة في البيئة. والسّلوكيّة

(1)– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، ص32.

(2)– محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية – في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة –، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1988، ص33.

تجعل المتعلّم كالصّندوق الأسود[*] "Black box" إذ العمليات العقليّة الدّاخليّة لدى المتعلّم غير مهمّة.[1]

وتشمل النّظريّة السّلوكيّة بعض النّظريات تنقسم إلى فئتين:

أ- الفئة الأولى: "النّظريات الارتباطيّة"، وتضمّ عدّة نظريات من بينها نظريّة "إيفان بافلوف" (الإشراط الكلاسيكي)، حيث تؤكّد هذه النّظريات على أنّ التّعلّم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئيّة واستجابات معيّنة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفيّة تشكّلها.[2]

ب- الفئة الثّانيّة: "النّظريات الوظيفيّة"، وتضمّ عدّة نظريات منها: نظريّة "إدوارد ثورندايك" (نموذج المحاولة والخطأ)، نظريّة بورس فردريك سكينر (التّعلّم الإجرائي)، إذ تؤكّد على الوظائف التي يؤديها السّلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكّل بين المثيرات والسّلوك.

❖ أهم خصائص التّعلّم لدى أصحاب النّظريّة السّلوكيّة:

- يحدث التّعلّم عند الاستجابة الصّحيحة التي تتبع مثيرا معيّنا.
- يمكن التّحقّق من حدوث التّعلّم بالملاحظة الحسيّة للمتعلّم على فترات زمنيّة.
- يركّز على القياسات والملاحظات السّلوكيّة.
- يركّز على العلاقة بين متغيّرات البيئة والسّلوك.
- يعتمد على استخدام التّعزيز ومتابعة سلوك المتعلّم.
- السّلوك يوجّه بالأغراض والغايات.
- الأسباب تعزى للسلوك.
- يتم التّحديد المسبق للشروط الّتي تحقّق حدوث السّلوك.[3]

(*)- الصّندوق الأسود: هو نظام دينامي طبيعي أو صناعي له مدخل وله مخرج تركيب وعناصر هذا النّظام غير معروف، لهذا أطلق عليه بهذا المصطلح.

(1)- مصطفى ناصف، نظريات التعلم – دراسة مقارنة –، تر: علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، أكتوبر 1983، ص16.

(2)- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، جويلية 1988، ص53.

(3)- يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص ص 124،125.

4-2- النّظريّة الإدراكيّة (المعرفيّة):

ترى هذه النّظريّة أنّ التّعلّم عمليّة عقليّة ممثّلة في استخدام الذّاكرة، والدّافعيّة والتّفكير، وتلعب الانعكاسات أثناء التّعلّم دورا فعالا، ويرى أصحاب هذه النّظريّة (فرتهيمر، كوفكا، كوملر) أنّ عمليّة التّعلّم داخليّة، ويكون محتوى التّعلّم بقدر سعة وعمق معالجة المعلومات لدى المتعلّم.(1)

❖ **أهم خصائص التّعلّم لدى أصحاب النّظريّة الإدراكيّة:**

- التّعلّم هو تغيّر في حالة الإدراك والمعرفة.
- ينظر إلى المتعلّم كمشارك نشط في عمليّة التّعلّم.
- التّركيز في بناء قوالب المعرفة (مثلا: التّعرّف على المتطلّبات السّابقة للمحتوى الذي يتّم تعلّمه).
- التّركيز على كيفيّة التّذكّر، والاسترجاع، والتّخزين للمعلومات في الذّاكرة.
- لا تعتمد مخرجات التّعلّم فقط على ما يقدّم المعلّم، ولكن على ما يفعله المعلّم من أجل معالجة المعلومات. (2)

4-3- النّظريّة البنائيّة:

رائدها "بياجيه" وهي نظريّة موقف أو سلوك ذاتي، تنطلق من أنّ التّعليم الصّحيح الفعلي يكون عن طريق بناء التّعلّمات عن طريق المتعلّم نفسه، ويشترط في هذه التّعلّمات أن تكون منتقاة،مصفاة،مُحايدة، قريبة إلى واقع التّلميذ. وما دام التّركيز فيها يكون منصَبًّا على المتعلّم، يتقلّص دور المعلّم ويتضاءل في ظلّ التّعلّم البنائي، وكان هذا المعلّم في يوم ما سندا داخل الصّف، محتكرا المعلومات وكلّ آليات التّدريس، لا يولي للمتعلّم أهميّة ولا يحسب له حسابا إلاّ وهو يلقي على مسامعه شتّى المعارف والعلوم إملاءً وحشوًا.(3)

من هنا كان الحدث البيداغوجي (التّغيير) وتمّت النُّقلة والتّحوّل من منطق التّعليم إلى منطق التّعلّم، من الدّرس المفيد المهم إلى الدّرس الأفيد الأهم، عن طريق –كما أشرنا آنفا – إشراك المتعلّم

(1)- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص59.

(2)- المرجع نفسه، ص60.

(3)- مصطفى ناصف، نظريات التعلم – دراسة مقارنة -، ص279.

نفسه في بناء تعلّماته حسب ميولاته، ورغباته، وقناعاته، واهتماماته، بتوجيه طفيف من المعلّم المتابع المشرف على النّشاط التّعلّمي.

❖ **المفاهيم الملازمة لنظريّة التّعلّم البنائيّة:**

– التّكيّف:

التّعلّم هو تكيّف عضويّة الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي، بإدماجها في مقولات وتحويلات وظيفيّة. والتّكيّف هنا هو عمليّة الموازنة بين الجهاز العضوي، ومختلف حالات الاضطراب والانتظام والموضوعيّة أو المتوقعة والموجودة في الواقع؛ وذلك من خلال آليتي "التّلاؤم"و"الاستيعاب".[1]

-التّلاؤم:

هو تغيير في استجابات الذّات بعد استيعاب معطيات الموقع أو الموضوع باتجاه تحقيق التّوازن. والملاءمة هي تلاؤم مع معطيات الموضوع الخارجي.

-الاستيعاب:

هو إدماج الموضوع في بنيات الذّات.

-الموازنة "الضّبط الذّاتي":

هو نشاط الذّات باتجاه تجاوز الاضطراب، والتّوازن هو غاية اتّساقه.

-مفهوم التّمثّل والوظيفة الرّمزيّة:

التّمثّل عند "جان بياجيه" هو الخريطة المعرفيّة التي يبنيها الفكر عن عالم النّاس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الرّمزيّة، كاللّغة والتّعليم المميّز، واللّعب الرّمزي ...، ويتحدّد الرّمز برابط التّشابه بين الدّال والمدلول، أمّا التّمثّل فهو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائبا.[2]

(1)- مصطفى ناصف، نظريات التعلم – دراسة مقارنة –، ص284.

(2)- يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص ص260،262.

❖ **أهم خصائص التّعلّم في النّظريّة البنائيّة:**

- التّعلّم لا ينفصل عن التّطوّر النّمائي للعلاقة بين الذّات والموضوع.
- يقترن التّعلّم باشتغال الذّات على الموضوع وليس باقتناء معارف عنه (يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة).
- يفسّر الفرد ما يستقبله، ويبني المعنى بناءً على ما لديه من معلومات.
- الاستدلال شرط لبناء المفهوم، والمفهوم لا يُبنى إلاّ على أساس استنتاجات استدلاليّة تَستمدُّ مادتها من خطاطات الفعل.[1]
- الخطأ شرط التّعلّم النّاجح: إذ أنّ الخطأ هو فرصة وموقف، ومن خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة.
- الفهم شرط ضروري للتّعلّم.
- يقترن التّعلّم بالتّجربة وليس بالتّلقين.
- التّعلّم هو تجاوز ونفي للاضطراب.[2]

كانت هذه أهم المدارس النّفسيّة التي لعبت دورًا فعّالاً في تعلّم اللّغة، وهناك مدارس أخرى "لسانيّة عربيّة وغربيّة"، لها تأثير كبير في بناء اللّغة وتطوّرها في الحقل التّعليمي، نذكر منها:

أ- المدارس اللّسانيّة العربيّة:

إنّ علماء العرب أمثال الجاحظ والجرجاني وابن خلدون هم الّذين أسّسوا المدارس اللّسانيّة العربيّة التي استفاد منها علماء اللّسانيات الغربيّة، وأخذوا منها، من أهم هذه المدارس:

1/ – المدرسة البيانيّة مع الجاحظ:

كان من الأصح أن نقول المدرسة البيانيّة –التّبيينيّة– حتّى نلتزم بعبارة الجاحظ وبفكره كما كانا في عنوان كتابه المشهور "البيان والتّبيين"، فالتّبيين موضوع من الجاحظ لوصف العلاقات اللّسانيّة التي

(1)- مصطفى ناصف، نظريات التعلم –دراسة مقارنة–، ص285.

(2)- المرجع نفسه، ص286.

تجمع بين المتكلّم والمخاطب، وتنقل البيان إلى بلاغة، والكلام إلى رسالة مع ما تتضمّنه الرّسالة من إلقاءِ وتلق رموزٍ وحالٍ ومقالٍ ومقامٍ، كما تشرحه اليوم اللّسانيات الحديثة.

والتّأمل في حقيقة الكلام وفي كيفيّة إنشائه وتطويره وعلاقته بالإنسان منذ بدء الخليقة إلى أن صار بلاغة في سياسة الكون والكلام. كلّ هذا ضمّنها في كتابيه "البيان والتّبيين" و"الحيوان"، وقد اعتمد في ذلك على ما جاء في القرآن خاصّة ممّا جعله أوّل ممثّل للمدارس الكلاميّة المستمدة من القرآن الكريم.

بدأ الجاحظ بتلخيص أنواع الدّلالات في خمسة لا تزيد ولا تنقص، هي: «**اللّفظ ثمّ الإشارة ثمّ العقد ثمّ الخط ثمّ النّصبة، وسير هذا التّصنيف لا يزال لغزا، لكن يبدو أنّه قائم على النّظرة الارتقائيّة التي تتلخص في عبارة "العالم الصّغير سليل العالم الكبير" الشّهيرة عنده، حيث ينحدر اللّفظ من الإشارة، والإشارة من العقد، والعقد من الخط، والخط من النّصبة**».[1]

2/- مدرسة النّظم مع الجرجاني:

النّظم كما تصوّره الجرجاني يعني كيفيّة تركيب الكلام انطلاقا من الجملة البسيطة ليصل إلى نظم القرآن في تراكيبه الصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة والبلاغيّة والأسلوبيّة والغيبيّة الإعجازيّة. والنّظم باختصار يعني تأليف الحروف والكلمات والجمل تأليفا خاصّا يسمح للمتكلم والسّامع أن يرتقيا بفضل بديع التّركيب إلى مدارك الإعجاز في المعاني.[2]

3/- المدرسة الارتقائيّة مع ابن خلدون:

إنّ النّظريّة الارتقائيّة مبنية على طبقات خمس متراصفة يعبّر عنها ابن خلدون بالأطوار،ويقصد بالطّور الفترة الزّمنيّة التي ينتقل فيها الكائن لسانيّا كان أو إنسانيّا أو حيوانيّا من صورته الأولى إلى صورة أخرى، كما أن لو كان حقيقة أخرى وليست تطوّرا داخليا كحقيقة واحدة تنتقل من طور إلى طور حتّى تنتهي إلى غايتها.

---

(1)- محمد الصغير بناني، المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر، د.ط، 2001، ص ص17،18.

(2)-المرجع نفسه، ص25.

والطّور عند ابن خلدون هو الحال عند البلاغيين، وقد أخذوه عن المتصوّفة ووظّفها لبناء نظريّة التّحصيل، وهي تنصّ على أنّ المعنى أوّل ما ينشأ عن الفعل، فإذا تكرّر الفعل صار صفة، وإذا تكرّرت الصّفة صارت حالا (نعني صفة غير ثابتة)، وإذا تكرّرت الحال صارت ملكة (أي مقاما كما يقول المتصوّفة).

وكيفيّة صنع التّراكيب الكلاميّة عند ابن خلدون ككيفيّة صنع التّراكيب العمرانيّة تخضع للذّكاء والحذق، لذلك فكّر ابن خلدون في الجمع بين التّراكيب العمرانيّة والتّراكيب اللّسانيّة في علم واحد للتّراكيب سمّاه "فقه التّراكيب"[1] وهو كلّ شيء في نظريته، والتّراكيب الارتقائيّة هي وحدها التي تمكّن من الارتقاء إلى مدارك الإعجاز في القرآن الكريم.

هذه التّراكيب هي التي يجب تعليمها للنّاشئة بالجمع فيها بين التّراكيب اللّسانيّة والتّراكيب العمليّة، كما يجري بالفعل في الواقع اليومي الميداني وفي العلاقات بين الأشخاص في الأحوال والمقامات التي يعيشون فيها، وهي خلاصة منوال ابن خلدون.

يتلخص فقه "التّراكيب" في نظر ابن خلدون في مفهوم الأسلوب، وهو أسمى ما توصّل إليه التّفكير الخلدوني في لسانيته الارتقائيّة.

ب – المدارس اللّسانيّة الغربيّة:

لقد لاقت آراء سوسير ونظرياته في النّصف الأوّل من القرن العشرين، من النّجاح قسطا عظيما بين عدد من الدّارسين، وكانت معينا لعدد من المدارس قامت على المبادئ النّظريّة التي أرسى سوسير قواعدها، والأسس المنهجيّة التي سطّر معالمها ووضعها، ومن تلك المدارس اللّسانيّة الغربيّة:

1/– المدرسة البنيويّة مع سوسير:

البنيويّة مفهوم يطلق حسب الأشخاص والأحوال على مدارس لسانيّة مختلفة وهو يستعمل أحيانا لتعيين واحدة أو أكثر من المدارس أو لتعينها جميعا، لأنّ لها مجموعة من التّصوّرات والمناهج التي يشملها مفهوم البنيّة في اللّسانيات.

(1)– محمد الصغير بناني، المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، ص54.

تعدّ أفكار دي سوسير منطلقا لكلّ المدارس اللّسانيّة الحديثة من بين مؤيّد ومعارض وثورة على المنهج التّاريخي المقارن، فكانت أفكاره فاتحة عهد جديد في مضمار "العلوم اللّسانيّة" بصفة خاصّة –لأنّها المحاولة الأولى التي تصاغ فيها المفاهيم اللّسانيّة الحديثة صياغة منهجيّة– و"العلوم الإنسانيّة" بصفة عامّة، لذلك فجلّ المدارس اللّسانيّة الحديثة وصفية المنطلق، لأنّها قامت على أفكار سوسير، ثمّ تلوّنت بوجهات نظر خاصّة منحها صبغة معيّنة، ومن أهم أفكاره النّظرة البنيويّة للّغة، فاللّسان –أي اللّغة– يمثّل النّظام المجرّد للعلاقات البنيويّة الذّاتيّة المتأصّلة في اللّغة، وهي علاقات يشترك فيها كلّ أعضاء الجماعة اللّغويّة، في حين يمثّل الكلام فعل الكلام الفردي والذي لا يمكن أن يتكرّر على نحو متماثل أبدا، ولأنّ اللّغة من وجهة نظر سوسير تؤلف نظاما بنيويّا متماسكا، فإنّ أيّ مقاربة للّغة مكرّسة لتفسير عمل هذا النّظام الدّاخلي، أصبحت تعرف بأنّها "اللّسانيات البنيويّة" أو "المدرسة البنيويّة".[1]

مرّت المدرسة البنيويّة بثلاث مراحل يمكن تمييز بعضها عن بعض على النّحو الآتي:[2]

– المرحلة الأولى:

مرحلة دي سوسير والأوروبيين في عمومهم، وكان جلّ اهتمامهم باللّغة لا بالكلام، وبيان العلاقات الدّاخليّة بين وحدات الجملة، تلك العلاقات التي تعدّ النّواة للمعنى التّام للجملة.

– المرحلة الثّانيّة:

بنيويّة "بلوم فيلد" وأتباعه الخلص، وهي تهتم بالكلام لا باللّغة، وتحصر عملها في البنيّة السّطحيّة على أساس من النّظر الشّكلي، دون الاهتمام بالمعنى.

(1)– زكرياء إبراهيم، مشكلة البنية أو أضواء على البنيوية، مكتبة مصر، القاهرة، د.ط، د.ت، ص47. وجان بياجيه، البنيوية، تر: عارف منيمنة وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، ط4، 1985، ص63.

(2)– ناصر إبراهيم النعيمي، المدرسة البنيوية قراءة في المبادئ والأعلام، مجلة علوم إنسانية، السنة السادسة، العدد 38، دمشق، 2008، ص04.

– المرحلة الثّالثة:

"بنيويّة أمريكيّة" موزّعة سارت على جملة من مبادئ بلوم فيلد، ولكنّها أدخلت الوظيفة أو المعنى في الحسبان.

2/– المدرسة التّوزيعيّة مع بلوم فيلد:

صاحب هذه المدرسة التي أنشأت حوالي 1930 بالولايات المتحدة هو "بلوم فيلد" وضعها كمنهج لساني بنائي محض، وكرد فعل ضدّ القائلين بالنّحو النّظري (المتصوّر في الأذهان فقط).

أسهمت النّظريّة التّوزيعيّة في اللّسانيات الحديثة، بفضل جهود بلوم فيلد وهاريس في دراسة قواعد الجمل، وتحليلها بوصفها وحدات ممكنة في لغة معيّنة، بمعنى يجب أن تتوافر فيها القابليّة للتّحقيق بهذا التّصوّر لقواعد الجمل. وقد ظهرت التّوزيعيّة تطبيقا، بداية في الفونولوجيا وسرعان ما انتقلت إلى المجالات الأخرى في علم اللّغة، أمّا من حيث المفهوم فالتّوزيعيّة أو "توزيع عنصر ما" هو مجموع كلّ البيئات التي يقع فيها، أي مجموع كلّ المواضع المختلفة التي يقع فيها ذلك العنصر أو وقوع عنصر ما بالنّظر إلى اتصاله بوقوع العناصر الأخرى.[1]

3/– المدرسة التّوليديّة التّحويليّة مع تشومسكي:

التّوليديّة التّحويليّة يقصد بها "تحويل جملة إلى أخرى أو تركيب إلى آخر، والجملة المحوّلة عنها هي ما يعرف بالجملة الأصل –البنيّة العميقة– والقواعد التي تتحكّم في تحويل الأصل هي "القواعد التّحويليّة".

تتمثّل إحدى وظائفها الأساسيّة في تحويل البنيّة العميقة التي تحتوي على معنى الجملة الأساسي إلى البنيّة السّطحيّة الملموسة التي تجسّد بناء الجملة وصيغتها النّهائيّة.[2]

ظهرت هذه النّظريّة في منتصف القرن العشرين عندما ظهر كتاب "لنعوم تشومسكي" تحت عنوان "البنى التّركيبيّة" فأحدث ثورة ضدّ مفاهيم النّظريّة السّلوكيّة في تفسيرها للّغة وعمليّة

(1)– محمود جاد الرب، علم اللغة نشأته وتطوره، دار المعارف، مصر، ط1، 1985، ص164. وشفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص ص33،35.

(2)– محمد حماسة عبد اللطيف، من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1990، ص13.

اكتسابها،وقد تمثّلت النّظريّة أساسا (نظريّة تشومسكي) في رسمها لأبعاد التّحليل الدّلالي، ورؤية العلاقة الجدليّة بين اللّفظ والمعنى، وخلق مستويات متعدّدة للعمق الإجرائي التّوليدي لأصغر جزئيّة ممكنة ترسخ في الذّات، أو تطفو على السّطح من خلال انتظامها وتشكيلها داخل السّياق اللّغوي وسياق الحال.(1)

قام "تشومسكي" بتحليل الجملة بواسطة الإرجاع إلى المكوّنات المباشرة، فقد تكون علميّا ضمن إطار المدرسة التّوزيعيّة التي قادها "بلوم فيلد" وتلاميذه ولاسيّما هاريس أستاذ "تشومسكي". ويلاحظ الدّارس أنّ "تشومسكي" تأثّر "ببلوم فيلد" حين رأى أنّ من الممكن وصف النّحو دون اللّجوء إلى المعنى، ومن هنا يظهر سعي "تشومسكي" للوصول إلى قواعد شاملة تنتظم تركيب الجملة في جميع اللّغات، ويذكر "إلوار" في هذا الصّدد أنّ من المسلمات الأولى للنّحو التّوليدي وضع قواعد شاملة، أو إنشاء نظريّة نحويّة تستطيع شرح القواعد في سائر اللّغات.(2)

ممّا سبق نستنتج أنّ نظريات التّعلم تقدّم مبادئ أساسيّة لفهم الميكانيزمات والطّرق التي يتعلّم بها الأفراد، بناءً على مبادئ فلسفيّة أو تجارب ميدانيّة وحتّى مختبريّة، فعند مقارنة هذه النّظريات،يتّضح جليّا أنّ كلّ واحدة منها قد تتناسب ووضعيّة ديداكتيكيّة محدّدة أو نوعًا معيّنا من المتعلّمين أو بيئة التّعلّم المتوفرة. فالهدف في الأخير هو محاولة دمج كلّ هذه النّظريات أو بعضها أثناء التّخطيط للدّروس وخلال الأنشطة الصّفيّة بما يخدم عمليّة التّعلّم لدى التّلاميذ.

II- اللّغة العربيّة:

من البحوث والدّراسات العربيّة التي كان لها مكان الصّدارة، تلك التي تهتم بمختلف البحوث الميدانيّة وأخذت على عاتقها اللّغة العربيّة جاهدة في ذلك تدقيقها؛ باعتبارها وعاء الحضارة وحافظة التّراث الفكري والأدبي والاجتماعي للإنسان العربي في شتّى عصوره الماضيّة.

واللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة في الجزائر وإحدى المركبات الأساسيّة للهويّة الوطنيّة.

1- تعريفها:

(1)- عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص318.

(2)- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008، ص ص256،257.

هي النّظام الرّمزي، الصّوتي الذي اتّفق عليه العرب منذ القدم واستخدموه في التّفكير والتّفاهم،كما استخدموه في الاتصال والتّواصل، فالعربيّة من اللّغات الحيّة المشهورة وإحدى أكثر اللّغات انتشارًا في العالم، كونها تميّزت عن سواها بأنّها لغة الإسلام والوسيلة المثلى لحفظ التّراث الثّقافي العربي من الاندثار في وجه الزّمن.[1]

زيادة على ذلك، تعتبر اللّغة العربيّة اللّغة الأم لأنّها لغة القرآن الكريم، والدّليل على ذلك ما ورد في آيات الذّكر الحكيم:

قوله تعالى:﴿**إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ٢**﴾.[2]

وقوله أيضا:﴿**وَكَذَٰلِكَ أَنْزَلْنَاهُ حُكْمًا عَرَبِيًّا**﴾.[3]

وقوله أيضا:﴿**وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ ١٠٣**﴾.[4]

وقوله تعالى:﴿**وَ كَذَٰلِكَ أَوحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّتُنْذِرَ أُمَّ ٱلْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا**﴾.[5]

إلى غير ذلك من الآيات الدّالة أنّ الله سبحانه وتعالى اختار اللّغة العربيّة لتكون لغة القرآن ولغة العرب جميعا في كلّ زمان ومكان.

قال عليه الصّلاة والسّلام: «**أحبُّ العرب لثلاث: لأنّني عربيٌّ، ولأنّ القرآن عربيٌّ، ولأنّ لغة أهل الجنّة العربيّة**».

وقال أبو منصور الثّعالبي في كتابه "فقه اللّغة"ص 15:

من أحبّ الله تعالى، أحبّ رسوله محمدًا صلى الله عليه وسلم

(1)- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص57.

(2)- سورة يوسف، الآية:02.

(3)- سورة الرعد، من الآية:37.

(4)- سورة النحل، من الآية:103.

(5)- سورة الشورى، من الآية:07.

ومن أحبَّ الرّسول العربي، أحبَّ العرب

ومن أحبَّ العرب، أحبَّ العربيّة

التي بها نزل أفضل الكتب، على أفضل العجم والعرب

ومن أحبَّ العربيّة، عُنيَ بها، وثابر عليها، وصرف همَّته إليها

2- مكانة اللّغة العربيّة:

تحتل اللّغة العربيّة مركزا مهمّا في العالم، كونها لغة أعظم كتاب سماوي، ولغة أدب وعلم وحديث، وكونها وعاء لحضارة واسعة النّطاق، عميقة الأثر، ممتدة التّاريخ، نقلت إلى البشريّة في فترة ما. ورغم تغيّر الظّروف المحيطة بها، لم تفقد اللّغة العربيّة مكانتها من بين لغات العالم بل ازدهرت وتطوّرت.

وكان نزول القرآن الكريم باللّغة العربيّة هو أعظم عوامل الحفاظ عليها وانتشارها انتشارا واسعًا،فهي لكلّ المسلمين اللّغة الوحيدة الجائزة في العبادة، لهذا السّبب تفوّقت تفوّقًا كبيرًا على كلّ اللّغات التي يتكلمها المسلمون.[1]

كذلك اعترف بها من قبل هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها كثالث لغة رسميّة في العالم، بعد أن كانت السادسة وكانت إحدى اللغات الرّسميّة المعتمدة فيها (هيئة الأمم المتحدة) -منذ إنشائها عام 1945م- خمسًا فقط هي:الإنجليزيّة،والفرنسيّة، والإسبانيّة، والرّوسيّة، والصّينيّة، ثمّ صدر في الثّامن عشر من شهر ديسمبر سنة 1973م، قرار بضمّ اللّغة العربيّة إليها.[2]

في هذا الصّدد يمكن الإشارة أيضا إلى مكانة اللّغة العربيّة التّعليميّة، حيث أنّها: « **تظفر بأكبر وقت للتّدريس بين المواد الدّراسيّة المختلفة، في جميع المراحل الأساسيّة والثّانويّة، فما**

(1)- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، ص50.

(2)- سعيد أحمد بيومي، دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2002، ص15.

يخصّ فرعها من زمن الدّراسة في الأسبوع الواحد، يستغرق ما يقرب ثلث مجموع الجدول الأسبوعي لكلّ المواد».[1]

* بناء على ما سبق يمكن القول أنّ اللّغة العربيّة اليوم حظيت بمكانة متميّزة في عالم تتزايد فيه الرّغبة في التّوجّه إلى تعميق الاتصال وفهم الآخر، ودراسته بعمق وعن كثب، فعلى العرب أن يكافحوا من أجل الحفاظ عليها لتكون من لغات الحضارة العلميّة والتّقنيّة المعاصرة.

3- وظائف اللّغة العربيّة:

تتمثّل وظائف اللّغة العربيّة فيما يلي:

أ. تأصيل العقيدة الإسلاميّة، فالقرآن الكريم نزل باللّغة العربيّة، قال تعالى:﴿**كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ٣**﴾.[2]

ب. تساعد اللّغة العربيّة على حفظ التّراث الثّقافي، والحضارة، وما فيها من ملامح الثّقافة العربيّة وآدابها.

ج. أنّها مقوّم من مقوّمات الأمّة، التي توثق شخصيتها، وشخصيّة أفرادها، وتؤكّد هويتهم.

د. أنّها تحمل المبادئ الإسلاميّة السّليمة، التي يتضمّنها القرآن الكريم.[3]

* تتلخص وظائف اللّغة العربيّة في الحفاظ على الثّقافة العربيّة، والعقيدة الإسلاميّة لتتوارثها الأجيال جيلاً بعد جيلٍ.

4- خصائص اللّغة العربيّة:

لكلّ لغة خصائص تميّزها عن غيرها من اللّغات، واللّغة العربيّة إحدى هذه اللّغات التي تتوفّر على خصائص متنوّعة لا تتوافر في غيرها من أبرزها:

- لغة متميّزة من النّاحية الصّوتيّة، وهي من أكثر اللّغات السّاميّة احتفاظا بالأصوات.

(1)- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص32.

(2)- سورة فصلت، الآية:03.

(3)- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مرجع سابق، ص26.

– مرونة اللّغة العربيّة، ويقصد بذلك طواعيّة الألفاظ للدّلالة على المعنى، وتأتي هذه المرونة من قدرتها على الاشتقاق والتّعريب والنّحت وقبول الكلمات الدّخيلة من اللّغات الأخرى.

– ظاهرة التّرادف في اللّغة العربيّة، أي أنّ هناك أكثر من كلمة لمعنى واحد –صفات– مثل:السّيف، البتّار، الصّارم، الصّمصام.

– لغة إعراب أي تحكمها قواعد النّحو.

– تتغيّر فيها الدّلالات بتغيّر بنية الكلمات –الاشتقاق–كتب، كاتب، مكتوب، مكتبة...

– لغة نامية متطوّرة، أي قادرة على استيعاب جميع مستجدّات الحضارة الإنسانيّة.

– تمتاز بكثرة مفرداتها، حتّى قال أحد الفقهاء: كلام العرب لا يحيط به إلاّ النّبي –صلّى الله عليه وسلم–.

– لغة القرآن الكريم، وتعهد الله بحفظها، قال تعالى:﴿**إِنَّا نَحْن نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ٩**﴾.[1]

– عدد حروفها ثمانيّة وعشرون حرفا موزّعة على مدرج صوتي واسع بين الشّفتين وأقصى الحلق.[2]

– تتميّز كذلك بالبلاغة ودقّة التّعبير، والإيجاز إن أردنا الإيجاز، و الإطناب إن أردنا ذلك.[3]

كلّ هذه الخصائص السّابقة الذّكر، تساهم بشكل كبير في الرّفع من قيمة اللّغة العربيّة، بل تجعل من العربيّة إحدى اللّغات العظمى في العالم أجمع.

(1)– سورة الحجر، الآية:09.

(2)– عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص ص154،155.

(3)– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص32.

5- أهداف تعليم اللّغة العربيّة:

لكلّ مادة دراسيّة أهداف متوخاة لابدّ للمعلّم أن يتطلّع عليها قبل البدء في تقديمها، واللّغة العربيّة كباقي المواد لابدّ للمعلّم أن يتعرّف على أهدافها، لأنّه في ضوئها يدرك طبيعة المرحلة التي يدرّس لها، كما يدرك خصائص نمو تلاميذه، وأكثر من ذلك يساعده على مراجعة المقرّر الدّراسي،أو المنهاج ويقارنه مع الأهداف، ويتعرّف على مدى المطابقة بينهما، وما تحقّق منها.

5-1/- الأهداف الخاصّة لتعليم اللّغة العربيّة:

من أهداف تعليم اللّغة العربيّة الخاصّة:

- إكساب التّلاميذ حصيلة من المفردات اللّغويّة الصّحيحة، وتمكينهم من الإلمام بالتّراكيب اللّغويّة والأساليب التي تتيح لهم التّعبير عن حاجاتهم.

- إكساب التّلاميذ المهارات والقدرات القرائيّة.

- تنميّة الرّغبة لدى التّلاميذ في التّعبير الكتابي السّليم.

- تعليم التّلاميذ الاستماع الهادف الذي يتّسم بالتّجاوب وإعمال الفكر بدلا من الاستماع الآلي.[1]

- تنميّة رغبات التّلاميذ في الاستقصاء والبحث وإكسابهم المهارات التي تمكّنهم من اختيار مصادر المعلومات واستخدامها لتكوين رأي في مسألة أو حلّ مشكلة.

- تنميّة قدرات التّذوّق للتّعبيرات الأدبيّة لدى التّلاميذ، سواء كان في الكلمة أو الجملة أو النّص.[2]

* فالأهداف الخاصّة لتعليم اللّغة العربيّة نستطيع من خلالها صياغة أهداف كلّ مرحلة تعليميّة، بحيث يراعي في هذه الصّياغة مستويات التّلاميذ، ومراحل نموّهم ومطالبهم.

(1)- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص155.
(2)- المرجع نفسه، ص156.

5-2/- الأهداف العامّة لتعليم اللّغة العربيّة:

من أهداف تعليم اللّغة العربيّة العامّة:

- مساعدة الفرد على التّنميّة الشّاملة؛ أي من جميع النّواحي الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والفلسفيّة...الخ.

- تنميّة روح الاعتزاز بالقيّم الرّوحيّة، والمبادئ.

- العمل على تنميّة أساليب التّفكير العلمي المختلفة لدى المتعلّمين، وربطها بمشاكلهم.

- تشجيع التّلاميذ على الاستمرار في التّعليم، ومراعاة الفروق الفرديّة بينهم.

- توجيه المتعلّمين حسب اهتماماتهم.

- تنميّة روح الاعتزاز باللّغة العربيّة، وهي اللّغة القوميّة للعرب، ولغة التّخاطب بين أفراد المجتمع العربي.[1]

* عموما، الأهداف العامّة لتدريس اللّغة العربيّة، تشتقّ، وتستنبط من طبيعة المادة المقدّمة وخصائص نموّ التّلاميذ، مع مراعاة طبيعة المجتمع العربي، كما يجب أن تشتمل هذه الأهداف على جميع جوانب المعرفة، وتعمل على تنميتها.

5-3/- أهداف تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط:

- من الأهداف الخاصّة السّابقة، والأهداف العامّة للّغة العربيّة، يستطيع التّربويون صياغة أهداف كلّ مرحلة تعليميّة خاصّة بكلّ سنة دراسيّة، وسيتم في هذا العنصر الاقتصار على ذكر أهداف تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في المرحلة المتوسطة (الإعداديّة) من التّعليم، والتي يلخصها التّربويون في:

(1)- زكريا إسماعيل الضبعات، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص53.

– تمكين التّلميذ من استعمال اللّغة العربيّة الفصحى استعمالا ناجحا في المواقف الطبيعيّة المختلفة وبحسب مقتضى الحال، وكذا تكوين الكفاية اللّسانيّة عن طريق التّحدث والقراءة والاستماع والكتابة.

– تنميّة قدرات التّلميذ على القراءة الصّحيحة، المعبّرة، والنّطق السّليم للحروف، مع فهم المقروء فهما جيّدا، وتحليله ونقده بقدر ما يسمح به نموّه الفكري واللّغوي، والاستفادة من كلّ ذلك في تنميّة زاده اللّغوي.[1]

– تعريف التّلميذ بأنواع القراءات المختلفة الجهريّة منها والصّامتة، وتنميّة مهاراتها لديه نحو الفهم والسّرعة وجودة الإلقاء والتّلخيص... والإفادة من إيجابيات كلا القراءتين في فهم المقروء واستيعابه والتّعبير عنه بأسلوبه الخاص.

– تنميّة قدرات التّلميذ ومهاراته في التّعبير الشّفهي، واستثمارها في إيصال الأفكار والأحاسيس المختلفة إلى الغير، وبحسب مقتضى الحال، بلغة فصيحة سليمة من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة، بعيدا عن التّلعثم في نطق الألفاظ والكلمات.

– تزويد التّلميذ بالمهارات والتّقنيات التي تمكّنه من ممارسة التّعبير الكتابي، الإبداعي والوظيفي مثل: كتابة القصص، المقالات، الرّسائل... الخ.[2]

– اكتساب التّلميذ القدرة على الاستماع الجيّد، وفهم الكلام المسموع فهما جيّدا يسمح له باستخلاص المعاني والأفكار المختلفة، وتحليلها والحكم عليها، وإضافة كلّ ذلك إلى خبراته.

– إلمام التّلميذ بالقواعد الأساسة للّغة العربيّة نحوا وصرفا، والتّدريب على استعمالها استعمالا وظيفيّا سليما خاليّا من الخطأ أثناء الحديث والقراءة والتّعبير بشتّى أنواعه، ممّا يساعد على ترسيخها في ذهنه و سيرها على لسانه و قلمه.

– اكتساب التّلميذ المهارات الأساسة للكتابة بخط واضح مقروء خال من الأخطاء، مع مراعاة قواعد الرّسم الإملائي وعلامات التّرقيم أثناء الكتابة، وتعريفه بخصائص وجماليات الخط العربي.

(1)– زكرياء إسماعيل الضبعات، طرائق تدريس اللغة العربية، ص54.

(2)– المرجع نفسه، ص55.

– تمكين التّلميذ من الاطّلاع على ما في المكتبة من مؤلفات واكتشاف فنّيات اللّغة العربيّة الفصيحة وجمال أساليبها وروعتها، عن طريق تزويده بنصوص أدبيّة شعريّة ونثريّة خاصّة بالمرحلة،وبالتّالي صقل أحاسيسه وذوقه الفني، وتنميّة الحس الجمالي والنّقدي لديه، ممّا يفتح المجال أمامه واسعا للإبداع الفني.

– اعتزاز التّلميذ بلغته العربيّة اعتزازا يحببها إليه ويرغبه فيها، واتّخاذها (اللّغة العربيّة) وسيلة مهمّة للتّزوّد بزاد القرآن الكريم، وفهم السّنة النّبويّة الشّريفة، وإدراك قيّم الإسلام.[1]

إنّ المتمعّن في طبيعة هذه الأهداف تتبيّن له حقيقة مفادها، أنّ انفراد كلّ مرحلة تعليميّة بجملة من الأهداف الخاصّة بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها لم يأت عشوائيّا، وإنّما جاء بصورة مخطّطة بحيث تتماشى ومطالب النّموّ الجسميّة والعقليّة اللّغويّة لدى تلاميذ كلّ مرحلة، كما أنّها امتداد لمرحلة سابقة وتمهيد لبلوغ مراحل لاحقة.

III – تعليميّة اللّغة العربيّة:

1– مفاهيم في التّعليميّة:

1–1– مفهوم العمليّة التّعليميّة:

إنّ محاولة وضع تعريف للعمليّة التّعليميّة، يقتضي الإشارة إلى ظاهرتي التّعليم والتّعلّم بعدهما الأساس العام الذي تتمخض عنه هذه العمليّة.

أ– التّعليم: Instruction:

للتّعليم تعريفات كثيرة تختلف باختلاف قائلها وفلسفته التّربويّة ومحور اهتمامه، وإن كانت جميعها تصبّ في قالب واحد ومعنى واحد؛ فيعرّفه "محمد الدّريج" بأنّه: «**نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التّعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنّه مجموعة الأفعال التّواصليّة والقرارات التي يتمّ**

(1)– زكرياء إسماعيل الضبعات، طرائق تدريس اللغة العربية، ص55.

اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظّم، أي يتمّ استغلالها وتوظيفها من طرف الشّخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي – تعليمي».[1]

فالتّعليم بحسب هذا التّعريف هو تلك العمليّة التي تعتمد أساسا على المعلّم (الأستاذ)، هذا الأخير الذي يعمل على توفير جميع المواقف والشّروط الضّروريّة العلميّة منها والنّفسيّة في إطار مخطّط ومنظّم، تمهيدا وتعزيزا لحصول عمليّة التّعلّم.

وفي المعنى ذاته عُدَّ التّعليم: «**عمليّة إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلّم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتّجاهات والقيّم ... سواء أتمّ ذلك من قبل المعلّم بعده المالك والنّاقل لها، أم من خلال البيئة التي يعيش فيها بصفة عامّة ليصبح المتعلّم بذلك مجرّد مستقبل ومتلقّ للمعارف فحسب**».[2]

إذًا التّعليم هو جعل الآخر يتعلّم، ويقع على العلم والصّمغة، ولا يكون التّعليم إلاّ من خلال فعل فاعل يؤدي في نهاية المطاف إلى حدوث العمليّة التّعليميّة.

ب– التّعلّم: Learning:

هو تلك المهمّة التي يؤديها التّلميذ وهو في سعي دائم لاكتساب المعارف والقيّم والمهارات من خلال الدّراسة، غير أنّ – التّعلّم – يتجاوز حدود التّحصيل والاستذكار إلى معنى أكثر شموليّة، إذ يتضمّن كلّ تغيير يحدث على مستوى سلوك الفرد أو أدائه، ولعلّ هذا ما أشارت إليه المفاهيم المتعلّقة بعمليّة التّعلّم.

كقول "كريمان بدير" في مؤلف بعنوان "التّعلّم النّشط": «**يقصد بالتعلّم "Learning" في معناه العام: التّغيّر الحادث في سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة وما يكتسبه الفرد أثناء عمليّة التّعلّم يعتبر هو المحدّد لسلوك الفرد**».[3]

---

(1)– محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 2000، ص13.

(2)– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2000، ص27.

(3)– كريمان بدير محمد، التعلم النشط، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص15.

ومن جهتها يرى جيلفور(Guildford): «**أنّ التّعلّم لا يعدو أن يكون تغيّرا في السّلوك ناتجا عن استثارة هذا التّغيّر نفسه، وقد يكون نتيجة لأثر منبّهات بسيطة، أو نتيجة لمواقف معقّدة أحيانا**».[1]

أما هدى ناشف فتعرّفه بأنّه: «**التغير الذي يحدث نتيجة الخبرات التي يمر بها الفرد تأثيرا بالبيئة الاجتماعيّة والطّبيعيّة والعاطفيّة التي يتمّ فيها التّعلّم**».[2]

ويرى رشدي لبيب: «**أنّ عمليّة التّعلّم بمعناها الشّامل عمليّة تكيّف، يكتسب المتعلّم خلالها أساليب جديدة للسّلوك تؤدي إلى إشباع حاجاته وميوله وتحقيق أهدافه التي يحدّدها لنفسه نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعيّة والماديّة**».[3]

تتّفق التّعريفات السّابقة على أنّ التّعلّم هو تغيير في السّلوك سواء ارتبط هذا التّغيير بالبيئة الاجتماعيّة أو بالبناء المعرفي للفرد، حيث تدخل متغيّرات جديدة في سلوكه وذلك طول مدّة العمليّة التّعليميّة، غير أنّ هذا التّغيّر لا يمكن ملاحظته أو قياسه إلاّ من خلال الأداء.

ويتجلى من خلال مفهوم كل من عمليتي التّعليم والتّعلّم أنّ الفرق القائم بينهما أساسه وظيفي؛ ذلك أن التّعليم عمليّة يقوم بها المعلّم (الأستاذ) في حين أنّ التّعلّم محوره الأساسي المتعلّم (التّلميذ)، وبين هذه وتلك نجد العامل المشترك بينهما وهو المادة التّعليميّة التي يرسلها المعلّم في شكل مفاهيم ومعارف يستقبلها التّلميذ محلّلا إيّاها وفق قدراته ومهاراته.

ج- التّعليميّة: **Didactique**:

يعود الأصل اللّغوي للتّعليميّة إلى الكلمة الأجنبيّة ديداكتيكDidactique المشتقّة بدورها من الكلمة اليونانيّة Didacticos والتي تعني علما أو تعلّما، وقد كانت تطلق على ضرب من

(1)-Guilford, J.P, Général Psychology, Van Nostrand, N-Y, 1939, P345.
نقلا عن: إبراهيم وجيه، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، د.ت، ص18.

(2)- عطاء الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية الرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2006، ص22.

(3)- المرجع نفسه، ص23.

الشّعر يتناول بالشّرح معارف علميّة أو تقنيّة شبيهًا بالشّعر التّعليمي عندنا، و ارتبطت كلمة تعليميّة عندنا أيضا في مجال التّربيّة والبيداغوجيا (*) بالوسائل المساعدة على التّعليم والتّعلّم.[1]

أمّا كلمة التّعليميّة في اللّغة العربيّة فهي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقّة من علم؛ أي وضع علامة على الشّيء لتدل عليه، وفي الفرنسيّة فإنّ كلمة ديداكتيك La Didactique فهي مشتقّة من الكلمة اليونانيّة الأصل التي ذكرت سابقا (Didactikos) وتعني درس أو علم (Enseigner).[2]

أمّا المعنى الاصطلاحي للتّعليميّة فهو: «**الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التّعلّم التي يخضع لها التّلميذ بُغيَة الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الحسّي، كما يتضمّن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد**». [3]

إنّ هذا المفهوم الجديد لمصطلح التّعليميّة أدّى إلى عدّها نظاما من الأحكام والأساليب المتداخلة والمتفاعلة، تُعنَى بتحليل الظّواهر والمشكلات التي تخصّ عمليّة التّعليم والتّعلّم، فهي بذلك أسلوب بحث في التّفاعل الحاصل بين الأقطاب الثّلاثة (المعلّم والمتعلّم والمعرفة).

د- عناصر العمليّة التّعليميّة:

يرى الباحثون في مجال التّربية والتّعليم أنّ العمليّة التّعليميّة تتكوّن من ثلاثة عناصر تعتبر أساسا لنجاحها وتحقيق أهدافها تتلخص في:

(*)- يقصد بالبيداغوجيا: مجموعة القواعد والنّظريات التي تتّخذ موضوعات التّربيّة بفلسفتها وغاياتها في حين أنّ التّعليميّة هي التّفكير في طرق التّعليم مرتبطة بمحتويات معيّنة. ينظر: وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، مديرية التكوين، الإرسال الأول، الجزائر، د.ط، 1999، ص03.

(1)- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، الجزائر، د.ط، د.ت، ص09.

(2)- Paul Fouliquié, Dictionnaire de la langue Pédagogique, Puf, Paris, 1991, PP126,127.

(3)- بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة، قسم اللغة العربية وآدابها، مختبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009، ص84.

أوّلا: المتعلّم (التّلميذ):

يعدّ التّلميذ محور العمليّة التّعليميّة، فهو في سعي دائم لاكتساب مختلف المعارف والخبرات والمهارات اللّغويّة، لتطوير قدراته المعرفيّة واللّغويّة من خلال الإسهام الفعّال في بناء هذه العمليّة؛ فإذا كان في التّعليم التّقليدي لا يملك أيّ دور في العمليّة التّعليميّة باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، فإنّ المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤوليّة القيادة وتنفيذ عمليّة التّعلّم من خلال تحضير بعض أجزاء العمليّة التّعليميّة [1] وشرحها، كما تتيح له الفرصة لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السّابقة.

ونظرا إلى اختلاف حاجات التّلميذ واستعداداته التي تتطوّر عبر مراحل نموّه، فإنّ محوريته في العمليّة التّعليميّة وطبيعة الثّقافة والمعارف التي يتلقاها، وكذا طرائق تقديمها له، تختلف من مرحلة تعليميّة إلى أخرى، حتّى تتواءم وطبيعة نموّ هذا التّلميذ اللّغوي وخصائصه الجسميّة وحاجاته النّفسيّة والاجتماعيّة في كلّ مرحلة، فالتّلميذ مثلا عند انتقاله إلى مرحلة التّعليم المتوسط يكون قد دخل مرحلة عمريّة جديدة تختلف عن سابقتها وهي "مرحلة المراهقة" .

ثانيا: المعلّم (الأستاذ):

يحتل المعلّم (الأستاذ) ركيزة أساسة في نجاح العمليّة التّعليميّة، باعتباره موجّها ومرشدا ومالكا للقدرات والكفايات التي تؤهله لتأديّة رسالته، ورغم التّحوّل الذي شهده دوره واختلافه بشكل ملحوظ بين الماضي والحاضر؛ إذ أصبح في المقاربة الجديدة منشّطا ومنظّما يحفّز على الجهد والابتكار، بعد أن كان حاملا وملقّنا للمعارف والمعلومات فحسب، فإنّ تحديد فاعليّة تعلّم أيّ مادة وتعليمها ونجاحها متوقّف إلى حدّ بعيد على جملة من الخصائص المعرفيّة والشّخصيّة التي لابدّ أن يتوفّر عليها المعلّم، وفي ذلك ينوّه "عبد العليم إبراهيم" بالقول: «**المقوّمات الأساسة للتّدريس إنّما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرّس وحسن اتصاله بالتّلاميذ وحديثه إليهم،واستماعه**

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2004، ص04.

لهم، وتصرّفه في إجابتهم وبراعته في استهوائهم والنّفاذ إلى قلوبهم... إلى غير ذلك من مظاهر العمليّة التّعليميّة النّاجحة».[1]

ثالثا: المادة التّعليميّة (المعرفة):

هي مجموعة المعارف التي تقدّم للمتعلّم وهي عنصر مهمّ شأنها شأن باقي العناصر، لأنّ التّعليم يقوم بواسطة المادة التّعليميّة، ويمارس بفضلها فهي من بين المعطيات التي بها يتمّ تحديد الغاية أو الهدف المنشود من التّعلّم، ولا تتحقّق هذه الغاية إلاّ بمراعاة طبيعة محتوى هذه المادة التّعليميّة.[2]

كانت المادة التّعليميّة فيما مضى تقدّم بطريقة عشوائيّة لا يراعى فيها أي اعتبار، فقد كانت:

- **من حيث الكم:** يقدّم هائلا من المعلومات، فقد يؤدي بالمتعلّم إلى الإصابة بتخمة لغويّة.
- **من حيث الكيف:** قدّمت للمتعلّم مادة لا تتطابق مع حاجاته الحقيقيّة.

أمّا التّعليم الحديث، فقد أصبح يراعي حاجات المتعلّم ومتطلّبات كلّ مرحلة من المراحل التّعليميّة التي يمرّ بها، وتحدّد المادة تحديدا علميّا، ثمّ يقارن بينها وبين ما يعرض على المتعلّم في الكتب الدّراسيّة التّقييميّة، واكتشاف الثّغرات والنّقائص سواء من النّواحي النّفسانيّة أو الاجتماعيّة أو التّربويّة.[3]

إنّ تنظيم المواد التّعليميّة بناء على مقاييس منسجمة، تتماشى ومتطلّبات التّعلم المعاصر ومع وتيرة التّقدّم العلمي. من المؤكّد سوف يحقّق الأهداف المرسومة والمحدّدة لانسجام المادة التّعليميّة وحاجات المتعلّم.

(1)- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1985، ص25.

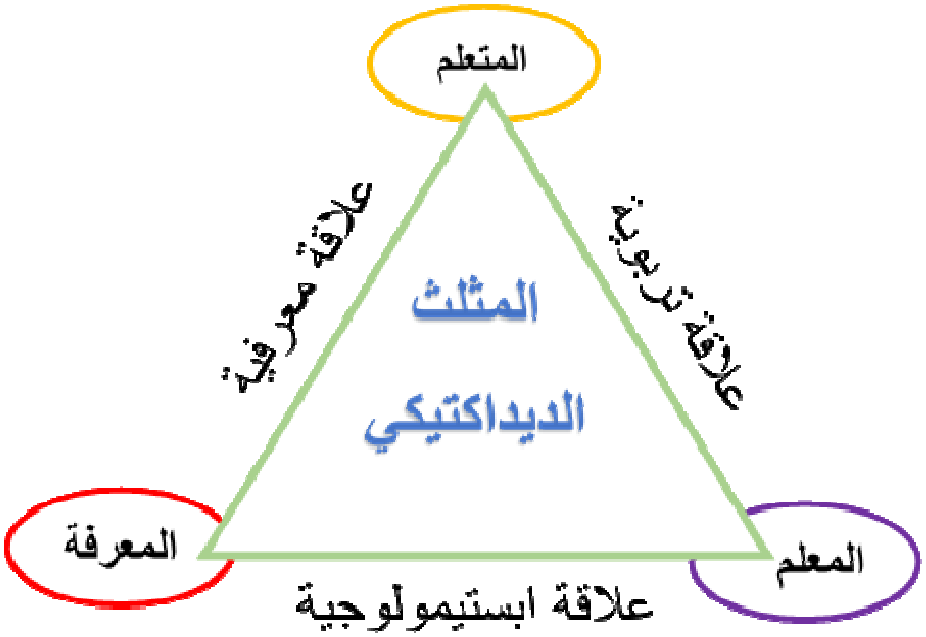
(2)- عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات ، العدد الرابع، 1973 – 1974، ص46.

(3)- المرجع نفسه، ص47.

❖ **العلاقة الدّيداكتيكيّة بين الأقطاب الثّلاثة:**

تقتضي معالجة قضايا التّعليم والتّعلّم من منظور ديداكتيكي، تحديد العلاقة الدّيداكتيكيّة بين الأقطاب الثّلاثة (المتعلّم، المعلّم، المعرفة) كما تتحدّد طبيعة الفعل الدّيداكتيكي من خلال نوعيّة العلاقات القائمة بين هذه العناصر والمكانة التي يحتلها كلّ واحد منها في عمليّة التّعليم.

والعمليّة التّعليميّة لا تكتمل إلاّ باكتمال عناصرها المسطّرة تحت ما يسمى بالمثلث الدّيداكتيكي (التّعليمي)، المتكوّن من الأقطاب الثّلاثة السّالف ذكرها والموضّحة في المخطّط التّالي:[1]



الشكل رقم (01): يمثّل العلاقات الدّيداكتيكيّة التّفاعليّة بين الأقطاب الثّلاث.

يتّضح من المثلث الدّيداكتيكي أنّ هناك علاقات تربط بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة تتمثّل في:

أ- **"العلاقة بين المتعلّم والمعرفة"**: وتؤكّد على أهميّة النّشاط الذي يقوم به المتعلّم لامتلاك المعرفة.

(1)- نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات، العدد الثامن، 2010، ص38.

ب- "العلاقة بين المتعلّم والمعلّم": وتشير إلى الدّور التّعليمي الذي يقوم به المعلّم في الوضعيّة التّعليميّة التّعلّميّة (دور تعليمي إرشادي يؤثّر في المتعلّم).

ج- "العلاقة بين المعلّم والمعرفة": وتشير إلى مختلف عمليات التّطويع المعرفي التي يقوم بها المعلّم عند إعداده المعرفة الواجب تعليمها، وقدرته على قراءة التّوجيهات وتحويل المادة المعرفيّة إلى مهارات.(1)

ممّا سلف ذكره أمكن القول: أنّ النّجاح الحقيقي للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة-بناء على ما جاءت به التّعليميّة بعدها مفهوم علميّ جديد- بات مقرونا بمدى توافق أطرافها الأساسة "المتعلّم والمعلّم والمادة التّعليميّة أو التّعلّميّة" وتكاملها ومن ثم عدّت العمليّة التّعليميّة بمفهومها الواسع «**عمليّة تفاعليّة من خلال متعلمين في علاقة مع معلم لكي يتعلّموا محتويات داخل إطار مؤسّسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكّن من بلوغ النّتائج**».(2)

هذا وتتّخذ العمليّة التّعليميّة عدّة مفاهيم ومصطلحات منها: التّدريس، التّعليم، التّربية... ولعلّ تعدّد هذه المصطلحات التي تطلق على هذه العمليّة راجع إلى التّعقيد الكبير الذي تشهده،وكذا محاولة العديد من الباحثين لتفسيرها وبيان أبعادها، ومتطلّبات مكوّناتها الأساسة.

1-2- مفهوم تعليمية اللّغة العربيّة:

انطلاقا من مفهوم التّعليميّة والعمليّة التّعليميّة عموما، يمكن تحديد مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة،لكن قبل هذا تجدر الإشارة إلى أنّ التّعليميّة مصطلح وضع في اللّغة العربيّة ليقابل المصطلح الغربي المشهور بالتّركيب الآتي "La Didactique des Langues"، لهذا نجد البعض يعود إلى ترجمة العبارة الفرنسيّة ترجمة حرفيّة فيستعمل مصطلح تعليميّة اللّغات.(3)

(1)- خليفة صحراوي، أسس بناء منهاج في تعليمية اللغة العربية، مجلة جسور المعرفة، العدد التاسع، 2017، ص21.

(2)- عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقييم والدعم، الجزائر، د.ط، 1996، ص22.

(3)- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلات وحلول، دراسة نفسية لسانية تربوية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2003، ص128.

فالتّعليميّة بمفهومها الشّامل، إذا أضيفت لها صفة (اللّغات، تعليميّة اللّغات) اتّخذت معنىً وبعدًا معرفيًّا جديدًا، بحيث تصبح مرتبطة بذلك الميدان العلمي الذي يهتم بالبحث في المسائل المتعلّقة بتعليم اللّغات وتعلّمها، في إطار نظامي في الغالب، تسيّره شروط معيّنة، وتحكمه قوانين ثابتة؛وذلك باعتماد برامج محدّدة وطرائق فعّالة، قادرة على تحقيق الغايات والأهداف المسطّرة لتعليم هذه اللّغة أو تلك سواء أتعلّق الأمر باللّغة الأم أم بلغة أجنبيّة.[1]

إنّ هذا الميدان التّعليمي اللّغوي، قد شهد في العقود الأخيرة تطوّرا وازدهارا كبيرا نتيجة تأثّره بالتّفاعل الحاصل بين علم اللّغة بتفرعاته المختلفة وعلوم التّربيّة (علم التّربيّة، علم النّفس، علم الاجتماع)، وبالتّالي صح القول إنّ تعليميّة اللّغات ذات بعدين: بعد لغويّ، وبعد تربويّ.

واللّغة العربيّة بصفتها لغة حيّة ومادة تدرس في مختلف المستويات التّعليميّة، ليست في منأى عن هذه التّطوّرات، حيث أفادت من النّظريات اللّغويّة والتّربويّة الحديثة وتطبيقاتها العلميّة المختلفة،ويمكن أن نلمس هذا من خلال التّحوّل الذي شهدته مناهجها وطرائقها التّدريسيّة، فعلى سبيل المثال: اعتماد المدرسة الجزائريّة مبادئ " النّحو الوظيفي " لتبسيط تلقي دروس القواعد وانتهاجها لبعض الطّرائق التّعليميّة الحديثة نحو: طريقة المشروع وحلّ المشكلات.... بالإضافة إلى التّأثّر ببعض النّظريات في علم النّفس نحو النّظريّة الإجرائيّة لسكينر (Skinner B.F)... إلخ.

ممّا تقدّم، يمكن تعريف تعليميّة اللّغة العربيّة بأنّها: مجموعة من الطّرائق والتّقنيات الخاصّة بتعليم مادة اللّغة العربيّة وتعلّمها خلال مرحلة دراسيّة معيّنة، قصد تنميّة معارف التّلميذ واكتسابه المهارات اللّغويّة واستعمالها بكيفيّة وظيفيّة وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التّواصليّة، كلّ هذا يتم في إطار منظّم وتفاعلي يجمع المعلّم بالتّلميذ، باعتماد مناهج محدّدة وطرائق تدريسيّة كفيلة بتحقيق الأهداف المنتظرة لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

يقودنا هذا المفهوم إلى الحديث عن علاقة تعليميّة اللّغة العربيّة أو ما يعرف (بتعليميّة المادة،التّعليميّة الخاصّة) بالتّعليميّة بصفة عامّة، والمتمثّلة في علاقة الجزء بالكلّ، أي أنّ تعليميّة اللّغة العربيّة تعدّ جزءً من التّعليميّة عموما، ذلك أنّها تهتم مثلها بالمبادئ والقوانين والطّرائق نفسها لكن

(1)- جميلة حمودي، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1994.

على نطاق أضيق إذ ينصبّ اهتمامها حول ما يخصّ تدريس مادة اللّغة العربيّة فحسب سواء من ناحيّة الطّرائق أم الأساليب الخاصّة بها.[1]

انطلاقا ممّا سبق يمكننا القول: أنّ تعليميّة اللّغة العربيّة ما زالت حقلاً معرفيًّا ناشئًا، يحتاج إلى مزيد من الأبحاث النّظريّة والمنهجيّة ليصبح ذا وجود مستقل، وأنّ مجمل ما تهتم به هو عمليات التّعلّم والتّملّك المعرفي، إذ ترتبط (تعليميّة اللّغة العربيّة) بجملة من الأنشطة، فنتحدث مثلا عن تعليميّة الإنتاج الكتابي، وتعليميّة الإنتاج الشّفوي، وتعليميّة القراءة .... إلخ، ويكثر الحديث عن ذلك بخاصّة في مجال التّكوين المستمر، والتّكوين الأساس للمعلّمين في ميدان التّربيّة والتّعليم.

IV – مراحل تطوّر تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر:

مرّ تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر من قبل الاحتلال الفرنسي إلى يومنا هذا بعدّة مراحل نوجزها كالآتي:

1– قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر (قبل 1830):

كان التّعليم في مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر تعليما مزدهرا ومتطوّرا، يتم عن طريق المدارس القرآنيّة كالمساجد والزّوايا التي كان يتعلّم بها أبناء الجزائريين اللّغة العربيّة وحفظ القرآن الكريم،والعلوم الأخرى كالعلوم الشّرعية وقواعد اللّغة والنّحو والسّير والأخبار وغير ذلك،[2] والدّور الذي قامت به العائلات الجزائريّة لتشجيع أبنائها على تلقي التّعليم من خلال المدارس التي أقامتها في المدن والقرى والدّواوير، وتكليف شيوخ لتدريسهم أصول الدّين واللّغة العربيّة، مع توفير كلّ المستلزمات الضّروريّة والوسائل المناسبة لتعليمهم.

وقد صرّح ديشي "Dichi" المسؤول العام عن التّعليم العمومي في الجزائر، بأنّ المدارس سواء في المدن أو الأرياف الجزائريّة كانت مجهزة بالوسائل التّعليميّة وعامرة بالمخطوطات القيّمة؛ ففي مدينة الجزائر كان هناك مدرسة بكلّ مسجد يسير فيها التّعليم بصفة مجانيّة، حيث يتقاضى مدرّسوها

(1)– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص11، من الموقع:
http://www.infpe.edu.dz/publication/private/didact-m.htm

(2)– القاسم سعد الله، تاريخ الجزائري الثقافي، دار الغرب الإسلامي، الجزائر، ط1، 1998، ج1، ص315.

أجورهم من واردات المسجد، وكان هناك مدرّسون مشهورون يقبل عليهم التّلاميذ من مختلف القبائل.[1]

هذه الفترة التي سبقت المحتل، تعتبر فترة مضيئة في تاريخ التّربيّة والتّعليم بالجزائر رغم ما اعتراها من نقائص نابعة عن عدم وجود خطّة مدروسة وأهداف محدّدة، ولكن على الأقل على الصّعيد الشّخصي للأفراد كانت نسبة الأميّة في حدودها المتدنيّة، حيث كانت في الجزائر غداة دخول المحتل تقدّر بـ: 5% فقط، وكتب عن ذلك الرّحالة الألماني "فيلهلم شمبر" حيث زار الجزائر في شهر ديسمبر 1831 يقول: «**لقد بحثت قصدا عن عربيّ واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة، غير أني لم أعثر عليه، في حين وجدت ذلك في بلدان جنوب أوروبا**».[2]

إذًا ما يمكننا قوله هنا، أنّ الفضل الكبير يعود إلى الدّور الذي قامت به كلّ من المدارس القرآنيّة والعائلات، لمحاربة الأميّة والحفاظ على الشّخصيّة الجزائريّة.

2- أثناء الاحتلال الفرنسي (1830-1962):

تعتبر الفترة التي قضاها الاحتلال الفرنسي في الجزائر من أقسى أنواع الاحتلال في العالم، حيث مارس فيها المحتل كلّ أنواع السّياسات التي يرى فيها القدرة على إخراج هذا الشّعب من هويته وإلباسه ثوبا غير ثوبه، فعمل على تحطيم كلّ ما يمثّل الهويّة الجزائريّة، وسعى إلى تشويه الدّين الإسلامي بالخرافات والبدع، وإلى محو اللّغة العربيّة بفرض الأميّة وتعليم اللّغة الفرنسيّة، وهذا هو الهدف الرّئيس للاستعمار الفرنسي: القضاء على عروبة الجزائر، وجعل التّعليم الحديث منذ 1830 تعليما للمستوطنين الفرنسيين وحدهم.[3]

---

(1)- عبد الحميد زوزو، نصوص ووثائق في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830-1900)، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، 2010، ص214.

(2)- ابن تريعة، ذلك الاحتلال... وهذا الاستقلال بأقلام ألمانية قد تكون محايدة، الموقع الالكتروني لجريدة المساء: https://www.el-massa.com / 16/03/2018 20:17:57.

(3)- محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث، قضايا ومشكلات، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، 1998، ص25.

ظلّ التّعليم في الجزائر حتّى الاستقلال يتوسّل باللّغة الفرنسيّة في تدريس كلّ المواد الدّراسيّة،وكانت تلك نتيجة طبيعيّة لطول فترة الاحتلال الفرنسي في الجزائر، والسّياسة التي اتّبعها،فقد كانت أولى توصيات الحاكم الفرنسي لجيشه الزّاحف إلى الجزائر: «**علّموا لغتنا وانشروها حتىّ تحكم الجزائر،فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة**».[1] وكانت تلك الوصيّة استمراريّة لسياسة "نابليون" في حملته على مصر.

بالفعل، لقد نجح الاحتلال الفرنسي في خطته، وأنشأ جيلا اتّخذ لغة المحتل بديلا عن لغته التي حرم من تعلّمها، وفي المقابل له جيلا أميّا لا يكاد يكتب ويقرأ لغته الأم، والدّليل على ذلك تفاقم نسبة الأميين الجزائريين بعدما كانت تتراوح غداة دخول المحتل –كما ذكرت سابقا– 5% وأصبحت بعد 70 سنة من الاحتلال، وبشهادة الجنرال الفرنسي "دوماس" الذي قال سنة 1901: أنّ نسبة المتعلّمين من الأهالي لا تتعدى 3,8%، وبعد قرن من الاحتلال أصبحت نسبة الأميين الجزائريين 92,2% بين من تتراوح أعمارهم من 05 إلى 18 سنة، و90% بين من تجاوزت أعمارهم ثمانين عاما، وتشرد أكثر من مليون ونصف المليون طفل جزائري في الشّوارع، وهم في سنّ الدّراسة، لأنّهم لم يجدوا المكان ولا من ينفق عليهم.[2]

ملخص ما جاء في هذه المرحلة أنّ الفرنسيين رأو بأنّ اللّغة العربيّة هي إحدى أبرز مقوّمات الشّخصيّة الجزائريّة، وأن بقاء هذه اللّغة، يعني بقاء الشّخصيّة الوطنيّة للجزائريين، التي تناقض حضارتهم وتعرقل أهدافهم ومشاريعهم، لهذا عملوا للقضاء عليها بمختلف الطّرق وتفكيك المجتمع الجزائري وفصله عن ماضيه ليسهل ضمّه وابتلاعه.

3– بعد الاستقلال (1962 إلى يومنا هذا):

ورثت الجزائر نظاما تربويّا بعد حرب ضروس كانت ختاما لصراع مرير امتد لأكثر من ثلاث عقود بعد المائة، للمحافظة على مقوّماتها الوطنيّة من الانحلال والذّوبان.

(1)– مازن مبارك، اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، دار النفائس، بيروت، ط4، 1998، ص09.

(2)–عبد الحق عباس، الجزائر ترفع التحدي للقضاء على محو الأمية، منتديات ستار تايمز: www.startilmes.com/?t=16364067 / 21/03/2018 20:26:26.

لم يكن هذا النّظام قادرا على تحقيق أهداف وغايات الأمّة الجزائريّة، نتيجة لأسسه التي تتعارض مع مبادئ وقيّم الأمّة، فكان لزاما على الدّولة الجزائريّة الحديثة أن تخوض معركة أخرى لاسترجاع السّيادة الوطنيّة على النّظام التّربوي، و«**كان تعليم اللّغة العربيّة في المدارس وجزأرة المضامين لاسيّما المواد الحساسة للعلوم الاجتماعيّة، كالتّاريخ والجغرافيا والفلسفة والتّربيّة الدّينيّة والأخلاقيّة والوطنيّة من التّدابير الأولى التي اتّخذت لتصحيح المنظومة التي بقيت فيما بعد عدا ذلك على شكلها القديم**».[1]

فبالنّسبة لتعليم اللّغة بعد الاستقلال، فقد واجهت الجزائر صعوبة كبيرة في تعميمها، وتطبيق سياسة التّعريب، نظرا لعدّة عوامل أهمها:[2]

– المكانة التي بقيت تحتلها اللّغة الفرنسيّة خاصّة في التّعاملات الإداريّة والاقتصاديّة، وحتّى في المجال الاجتماعي.

– طغيان الفرونكفونيّة على الطّبقة المثقّفة والوسائل التّثقيفيّة والإعلاميّة.

– تعقّد الواقع اللّغوي الجزائري وثرائه، فبالإضافة إلى العربيّة نجد في الجزائر عدّة لهجات تنبثق من الأمازيغيّة وأهمها:

* القبائليّة: التي تشمل بعض ولايات الشّمال كتيزي وزو وبجاية.

* الشّاويّة: والتي تنحصر في الأوراس بالشّرق الجزائري.

* الميزابيّة: نجدها بالجنوب بمنطقة غرداية.

* التّرقيّة: تشمل أقصى الجنوب الجزائري ممثّلة بولاية تمنراست.

ورغم كلّ ذلك، فالعربيّة تحتلّ مكانا مهمّا في الاستعمال اللّغوي الجزائري إلاّ أنّ هذا الاستعمال قد تأثّر بكلّ العوامل المذكورة سابقا وبالظّروف التّاريخيّة والسّياسيّة، لهذا نجد عددا من الدّارسين يصفه بالثّنائية، وأهمهم ويليام مارصي (W. Marçais) الذي يرى أنّ اللّغة العربيّة في

(1)– وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 16-04-1976، رقم 185، ص94.

(2)– الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها –رسالة ماجستير–، جامعة الجزائر، 1996، ص53.

شمال إفريقيا تظهر بشكلين، اللّغة الأدبيّة التي تعرف بلغة الكتابة، واللّهجات المنطوقة التي تعتبر منذ القدم لغة التّخاطب الوحيد في الأوساط الشّعبية والمثقّفة.[1]

يمكن اعتبار هذه النّظرة صحيحة إلى حدّ ما قبل الاستقلال، حيث كان المجتمع الجزائري بمعزل عن الفصحى، وكان الانقطاع التّام بين المستويين الدّارج والفصيح، ولكنّ الوضع قد اختلف تماما بعد الاستقلال حيث أصبحت الفرص كبيرة للتّفاعل بين هذين المستويين ولم تبق القطيعة بالشّكل الذي كانت عليه، بل أصبحت هناك استمراريّة بين مختلف المستويات اللّغويّة وهذا ما أتاحته التّغيّرات الاجتماعيّة والسّياسيّة ووسائل الإعلام التي كان لها الدّور الأكبر في ذلك.

* محطّات إصلاح المنظومة التّربويّة:

مرّت المنظومة التّربويّة في الجزائر –منذ الاستقلال إلى يومنا هذا– بمحطّات كبرى شهدت من خلالها تغييرات وإصلاحات قامت بها الدّولة، مستا الهيكل التّنظيمي والمناهج التّعليميّة.

هذه المحطّات عبارة عن مراحل انتقاليّة من محطّة إلى أخرى، قسّمناها كما يلي:

– المحطّة الأولى (1962–1980):

مرّت هي الأخرى بمراحل:

1/– عند الاستقلال عام 1962: نصّبت لجنة إصلاح التّربيّة التي نشرت تقريرها سنة 1964[2]، حيث اهتمت الجزائر في هذه الفترة ببناء المدارس والهياكل وجلب متعاونين من أجل التّأطير.

2/– 1967– 1970: وتعتبر هذه الفترة مستعجلة، إذ كان لابدّ لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويرات انتقاليّة تدريجيّة تمهيدا لتأسيس نظام تربويّ يساير التّوجّهات التّنمويّة الكبرى، وعرفت جملة من العمليات الإجرائيّة أهمها:

– إقامة المنشآت التّعليميّة، وتوسيعها في كلّ نواحي الوطن.

(1)– الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، ص54.

(2)– ملف المنظومة التربوية والتكوينية، الجزائر، جانفي 1988، ص11.

- التّوظيف المباشر للممرنين والمساعدين.

- تأليف الكتب المدرسيّة والوثائق التّربويّة.

- اللّجوء إلى عقود التّعاون مع البلدان الشّقيقة والصّديقة.

أمّا تنظيم هيكلة التّعليم فقد انقسم إلى ثلاث مستويات مستقل بعضها عن بعض: التّعليم الابتدائي، والمتوسط، والثّانوي:[1]

* التّعليم الابتدائي: ويشمل ست سنوات ويتوّج بامتحان السّنة السّادسة.

* التّعليم المتوسط: هذا الطّور ينقسم إلى أنماط هي:

أ. التّعليم العام: ويتمّ في أربعة سنوات ويتوّج بشهادة الأهليّة.

ب. التّعليم التّقني: ويدوم ثلاث سنوات في إكماليات خاصّة به، يتوّج بشهادة الكفاءة المهنيّة.

ج. التّعليم الفلاحي: ويتمّ في ثلاث سنوات في إكماليات التّعليم الفلاحي، ويتوّج بشهادة الكفاءة الفلاحيّة.

* التّعليم الثّانوي: وينقسم كذلك إلى ثلاثة أنماط:

أ. التّعليم العام: يدوم ثلاث سنوات ويحضّر لمختلف شعب البكالوريا.

ب. التّعليم الصّناعي والتّجاري: يحضّر التّلاميذ لاجتياز شهادة الأهليّة يدوم خمس سنوات،ولكن تمّ تعويضه قبل نهاية المرحلة بالشّعب التّقنيّة الصّناعيّة والبكالوريا محاسبية التي تتوّجها بكالوريا تقني.

(1)- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش، الجزائر، د.ط، 2004، ص18.

ج. التّعليم التّقني: يدوم ثلاث سنوات يحضّر فيه لاجتياز شهادة التّحكّم بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنيّة.[1]

ومع ذلك لم تشهد هذه المرحلة إصلاحيات نوعيّة؛ لأنّها احتفظت بنظام التّسيير الموروث من فرنسا مع بعض التّحويرات والتّعديلات تطبيقا لاختيارات القوميّة، وكذا التّعريب والدّيمقراطيّة،والتّوجّه العلمي والتّقني.

3/– 1970 –1980: في نهاية السّتينات نصّبت لجنة إصلاح ثانيّة حيث عرفت هذه الفترة (الممتدّة من 1970 إلى 1980) إعداد ملفات مشاريع كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطّط الرّباعي الأوّل وبداية مخطّط الرّباعي الثّاني، ووثيقة إصلاح التّعليم[2] سنة 1974 التي عدّلت فيما بعد على شكل أمرية، بتاريخ 16 أفريل 1976 والتي اهتمتا بتنظيم التّربيّة والتّعليم والتّكوين حيث نصّت على ما يلي:[3]

– إنشاء المدرسة الأساسيّة والتّعليم التّحضيري.

– تحديد المضامين والطّرائق التّعليميّة بالتّعميم التّدريجي للتّعليم المتعدّد الشّعب تحضيرا للتّنميّة العلميّة للبلاد. وجعلها منسجمة مع انشغالات المحيط.

– توجيه التّلاميذ خلال مسارهم الدّراسي باستخدام ميكانيزمات فعّالة.

– توحيد التّعليم وإجباريته وإعادة هيكلة التّعليم الثّانوي وظهور فكرة التّعليم الثّانوي المتخصّص. أي توحيد الأنماط التي كانت موزّعة على الطّورين المتوسط والثّانوي، وإزالة الإكماليات الخاصّة بتلك الأنماط في التّعليم المتوسط، وضمّها في إكماليّة واحدة، إضافة إلى إجراء بعض التّعديلات على نظامها، تنتهي الدّراسة باجتياز شهادة الأهليّة في التّعليم المتوسط. بينما خضع التّعليم الثّانوي إلى تعديلات هو الآخر، فضمّت التّعليم الصّناعي والتّجاري إلى التّنظيم العام، وإنشاء متاقن خاصّة، ولكن لم تستمر طويلا، سرعان ما تمّ تحويلها إلى ثانويات تقنيّة.

(1)– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص18.

(2)– http://etarbia11.com/node/7920 03-04-2018 05:06:06.

(3)– رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990، ص150.

خلال كلّ تلك الفترات السّابق ذكرها كانت طريقة التّدريس وفق "المقاربة بالمضامين" (المحتويات)، التي تعتبر الأولى في تصميم المناهج وتعتمد على الحفظ والاسترجاع. أي المدرّس يشرح الدّرس، ينظّم المسار، وينجز المذكّرات، والتّلميذ مجرد متلقي، يستمع، يحفظ، يتدّرب، ويعيد ما حفظه.[1]

* يتمثّل عيب هذه المقاربة في اهتمامها بإيصال المعارف فقط، دون مراعاة حال المتلقي أو إشراكه في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

– المحطّة الثّانيّة (1980–2003):

في بداية الثّمانينات 81/80 بدأ تطبيق نظام المدرسة الأساسيّة عبر الوطن، ابتداء من الدّخول المدرسي، ثمّ تمّ تعميمها تدريجيًّا سنة بعد سنة، لتدوم فترة التّمدرس الإلزامي فيها تسع سنوات؛وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدّة الطّورين الأوليين ست سنوات (الابتدائي سابقا) ومدّة الطّور الثّالث ثلاث سنوات (المتوسط سابقا).

أمّا التّعليم الثّانوي فقد شهد تحوّلات عميقة تمثّلت في:

التّعليم العام: تميّز بإدراج التّربيّة التّكنولوجيّة والتّعليم الاختياري في اللّغات والإعلام الآلي،والتّربية البدنيّة والفنيّة، وتمّ التّخلي عنها في فترة الإصلاح القابلة، بالإضافة إلى فتح شعبة العلوم الإسلاميّة.

التّعليم الثّانوي التّقني: تميّز بما يلي:

– تطابق التّكوين في المتاقن مع الممنوح في الثّانويّة التّقنيّة.

– فتح بعض شعب التّعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.

(1)– قراريةحرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010/2009، ص64.

– إقامة التّعليم التّقني قصير المدى الذي يتوّج بشهادة الكفاءة التّقنيّة، ولكن لم يدم إلا بضع سنوات.

– فتح شعب جديدة، إضافة إلى تعميم تدريس التّاريخ على جميع الشّعب.[1]

في بداية التّسعينات 1990 حدثت تغييرات وتعديلات على التّعليم في الطّورين الابتدائي والمتوسط، وكذا التّعليم الثّانوي الذي أعيدت هيكلته من جديد، فتمّ وضع تعديل على المدرسة الأساسيّة لتشمل طورين اثنين، من السّنة الأولى إلى التّاسعة أساسي، مدّة الأولى ست سنوات في المرحلة الابتدائية من الأولى إلى السّادسة، والثّاني من السّنة السّابعة إلى التّاسعة، وتنتهي بالحصول على شهادة التّعليم الأساسي.[2]

فيما يخصّ التّعليم الثّانوي فقد أعيدت هيكلته لتنشأ تخصّصات جديدة ويحوي كلّ منها على شعب، فصارت على هذا النّحو:

1- الجذع المشترك (آداب) ويضمّ شعب.

2- الجذع المشترك (علوم) ويضمّ شعب.

3- الجذع المشترك (تكنولوجيا) ويضمّ شعب.

وفي عام 1999 نصّبت لجنة الإصلاح من طرف رئيس الجمهوريّة بقيادة بن زاغو وكانت السّيّدة نورية بن غبريط (وزيرة التّربيّة الحاليّة) عضو فيه.

ففي هذه المرحلة الممتدّة من 1980 إلى 2003 وكلّ الفترات المذكورة فيها، كان التّدريس وفق "المقاربة بالأهداف" التي كانت تجزّئ الفعل التّعليمي التّعلّمي[3] (فصل المعارف عن بعضها البعض وعدم تطبيقها في الواقع). جيء بها على شكل سياسة إصلاحيّة لتطوير الدّيداكتيكيّة؛ إذ تجعل التّعلّم هدفا لها بدل التّعليم، ودور المعلّم والمتعلّم فيها يتغير، فيصبح المعلّم مصدرا للتّعليم من

(1)- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص22.

(2)- المرجع نفسه، ص26.

(3)- خير الدين هني، تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط1، 1999، ص15.

بين مصادر أخرى، يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات وتخطيط التّعليم بمعيّة التّلاميذ، والتّأكّد من النّتائج المرجوّة عن طريق الأهداف الإجرائيّة.

أمّا المتعلّم فتتغير وضعيته من مستهلك إلى مساهم فعّال ونشيط، وبذلك تتمكّن نسبة لا بأس بها من التّلاميذ من إدراك أهداف التّكوين الواردة في البرامج التّعليميّة مثل: إنجاز رسم بياني، وصف حادثة تاريخيّة أو سردها...[1]

من مزايا هذه المقاربة إشراك المتعلّم وتفعيل دوره في عمليّة التّعليم/التّعلّم، فبعد أن كان المتعلّم يتلقى ويقلّد ويحفظ، أصبح يتعلّم ويفهم ما تعلّمه ويجسّده في سلوك تعليمي. على الرّغم من هذه المزايا إلاّ أنّها لا تخلو من مثالب وهنات عجّلت باستبدالها بالكفاءات ومن بينها:[2]

- صعوبة صياغة كلّ الأهداف.
- تفتيت الأهداف (تجزئتها) يفقد الهدف العام.
- الاهتمام الأكبر بالجانب المعرفي.

- المحطة الثّالثة (2003-2016):

عرفت هذه المرحلة تغيّرات عديدة حقّقت من خلالها الجزائر تحسينات وإصلاحات تمّ إدراجها على النّظام التّربوي، من بينها إعادة هيكلة التّعليم، فصار على ثلاثة أطوار: أساسي، متوسط، وثانوي، أمّا الابتدائي فبقي ست سنوات ثمّ خفض إلى خمس بعد فترة وجيزة، يجتاز في آخرها امتحان التّعليم الابتدائي الذي بموجبه ينتقل إلى المتوسط بعد أن كان أساسيّا، وأصبح أربع سنوات يجتاز فيها التّلميذ في السّنة الرّابعة امتحان شهادة التّعليم المتوسط (BEM) الذي يخوّل للتّلميذ الانتقال إلى الثّانويّة، ويوجّه على حسب المعدل إمّا جذع مشترك علوم أو جذع مشترك

(1)- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2006، ص84.

(2)- المرجع نفسه، ص85.

آداب،وحدثت تعديلات على مستوى التّعليم الثّانوي؛ إذ تمّ التّخلي عن الجذع المشترك التّكنولوجيا ودمجه في جذع العلوم، ليتخصّص التّلميذ فيه في السّنة الثّانيّة بحسب الجذع المنتمي إليه.[1]

في هذه المرحلة، تمّ تبني مقاربة جديدة في التّدريس وهي "المقاربة بالكفاءات" التي بدأ العمل بها في بداية الموسم الدراسي 2004/2003 وتعدّ آخر السّياسات التّعليميّة في العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، هي في حقيقتها مكملة لسابقتها، وأكثر تطوّرا منها، تتضمّن تعليم المتعلّمين كيفيّة التّعلّم، وتدفعهم إلى تنميّة القدرات الفكريّة؛ كالتّحليل، التّركيب، حلّ المشكلات،[2] لكن هذه المقاربة لم تطبّق بشكل مقبول نظرا لقلّة وضعف وعدم تكوين المعلّمين والأساتذة في هذا الإطار، بل وحتّى مكوني المكونين...

* نستعرض لهذه المقاربة –المقاربة بالكفاءات– بالتّفصيل في الفصل الموالي.

– المحطّة الرّابعة (2016 إلى يومنا هذا):

لم تتوقّف الإصلاحات في ذلك الحدّ (المحطّة السّابقة) وإنّما أعقبتها تحسينات نوعيّة، قامت بها وزارة التّربيّة وهي إدراج ما يسمى بـ"الجيل الثّاني" في التّعليم الابتدائي والمتوسط، هذه الإصلاحات قامت بها الوزيرة المكلّفة بالتّربيّة والتّعليم بالاستعانة بلجنة إصلاح فرنسيّة، وهذا الأمر أسال الكثير من الحبر ومازالت القضيّة مادة دسمة لوسائل الإعلام. فقد لاقت معارضة كبيرة خاصّة ما ورد في الكتب المدرسيّة من أخطاء بعيدة عن قيّم ومبادئ الجزائر!!

أكّدت الوزيرة أنّ الإصلاح جاء لتطوير العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة ولكن ما جاءت به الإصلاح كان أقرب للتّحوير منه للتّطوير.

ظهرت هذه الفكرة "الجيل الثّاني" عام 2015، حيث أجريت عدّة ملتقيات تكوينيّة للمفتّشين حولها، وحول الوثيقة المرافقة والتّقويم التّربوي، وفي عام 2016 تمّ تطبيقه بصفة رسميّة على المرحلة الابتدائيّة والمرحلة المتوسطة فشمل السّنوات الأولى والثّانيّة ابتدائي والأولى متوسط. أمّا في عام 2017 فقد تمّ تطبيقه على السّنة الثّالثة والرّابعة ابتدائي والسّنة الثّانيّة والثّالثة متوسط، فيما ستستفيد

(1)– أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، 2009، ص28.

(2)– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين بنيان، الجزائر، ط1، 2005، ص65.

سنوات الخامسة ابتدائي والرّابعة متوسط ابتداء من السّنة الدّراسيّة 2018 من المناهج الجديدة،ليشرع بعدها مباشرة في إعادة هيكلة أو إصلاح التّعليم الثّانوي.[1]

هذه المناهج الحالية ما هي إلاّ امتداد للمقاربة بالكفاءات، جاءت لتعالج نقائصها وأوجه قصورها، وتعزّز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التّعلّمات. وهناك بعض الأساتذة ممن كلّفوا بتدريس مناهج الجيل الثّاني قالوا بأنّها لا تختلف عن سابقتها، إلاّ في تغيير بعض المصطلحات والمفاهيم وإعادة هيكلتها.

وبالنّسبة لهذا النّظام الذي تتبناه الجزائر هو النّظام السّائد في الدّول المتقدّمة وأغلب دول العالم،بإشراف المنظّمة العالميّة الأمميّة، منظّمة اليونسكو لكن بغطاء جزائري، أي أنّه كيّف من طرف الخبراء الجزائريين قبل إسقاطه على الواقع.

وما تجدر الإشارة إليه أنّ تحسين البرامج والمناهج في الدّول المتقدّمة يتمّ خلال كلّ ستّة سنوات، فهذه المناهج ديناميكيّة (متغيّرة باستمرار)، وفق مقتضيات الاكتشافات والاختراعات العالميّة والتّكنولوجيّة... التي تتمّ بصورة سريعة وهائلة.

*** ملحوظة:**

بعد استقلال الجزائر تداول على قطاع التّربيّة والتّعليم كوادر أسّسوا لهذا القطاع خدمة لبناء الدّولة الجزائريّة على رأسهم: عبد الرحمان بن حميدة (1962)، الدّكتور أحمد طالب الإبراهيمي (1965)، عبد الكريم بن محمود (1970)، مصطفى الأشرف (1977)، محمد الشريف خروبي (1979)، زهور ونيسي (1986)، أبو بكر بن بوزيد، وصولا إلى نورية بن غبريط الوزيرة الحالية.

من خلال ما سبق ذكره، يمكننا تلخيص المحطّات التي قسّمناها إلى أربع، كلّ محطّة والطّريقة المعتمدة فيها كالآتي:

1/- من 1962 إلى 1980: طريقة التّدريس بالمحتويات.

2/- من 1980 إلى 2003: طريقة التّدريس بالأهداف.

(1)- http://fibladi.com/dz/ar/events/itel/652767 02/04/2018 18:12:28.

3/- من 2003 إلى 2016: طريقة التّدريس بالكفاءات.

4/- من 2016 إلى يومنا هذا: طريقة التّدريس بالكفاءات "الجيل الثّاني".

كانت هذه أهمّ المحطّات الإصلاحيّة التي مرّت بها المنظومة التّربويّة في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، عملت من خلالها الدّولة على مراجعة الأهداف والمضامين بما يتماشى والتّطوّرات العلميّة والتّكنولوجيّة المعاصرة آخذة في ذلك البعد الوطني والإقليمي والعالمي.....

وأيّ مراجعة تقوم بها الدّولة ينبغي أن تتلاءم مع أحدث النّظريات التّربويّة التي تحقّق المزاد المعرفي للمتعاملين في هذا الميدان، وبالتّالي العمل على إصلاح مجالات البيداغوجيا وتحسين مستوى التّأطير البيداغوجي والإداري، واعتماد طرائق تربويّة كفيلة بتحقيق الأهداف والغايات المنتظرة.

خلاصة الفصل :

نستنتج أنّ التّعليم بصفة عامّة وتعليم اللّغة العربيّة بصفة خاصّة من أهمّ عوامل التّنميّة في الجزائر، إذ توليه الدّولة عناية كبيرة من أجل تطويره ومسايرة التّطوّر في العالم، فحاولت توفير الظّروف المناسبة وبسط الأرضيات المثلى لنجاح العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، التي مرّت بمراحل انتقاليّة تحت ظروف مختلفة الأسباب، مسّت الهياكل التّنظيميّة والمناهج التّعليميّة.

وإذا عدنا إلى واقع اللّغة العربيّة في بلدنا نجد التّعريب قد خطا خطوات هامّة بعد مضي سنين من الاستقلال، وربّما راجع ذلك إلى مخلّفات الاستعمار، وإلى جيل المفرنسين الذين يحاربون اللّغة العربيّة، ويحولون دون تعميم استعمالها. لهذا على الجزائريين كخطوة أولى أن يؤمنوا بأنّ تدريس مختلف العلوم يجب أن يكون باللّغة العربيّة–اللّغة الأم الرّسميّة– ويبقى تعلّم اللّغات الأجنبيّة للمتخصصين بها.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: تطوّر مناهج اللّغة العربيّة في الجزائر

I- ماهية المناهج

1/- المفهوم التّعليمي للمناهج

2/- اتّجاهات وأسس بناء المنهاج

3/- أنواع وتنظيمات المناهج التّعليميّة

4/- مكوّنات المنهاج التّعليمي

II- منهاج اللّغة العربيّة

1/- أسس منهاج اللّغة العربيّة

2/- الأهداف العامّة لمنهاج اللّغة العربيّة

3/- مستجدّات منهاج اللّغة العربيّة

4/- مناهج الجيل الثّاني لتعليم اللّغة العربيّة

تمهيد:

تحتل المناهج اليوم مركزا هامّا في العمليّة التّعليميةّ، لا بل تعتبر إلى حدّ ما العمود الفقري للتّربيّة. ونظرا لهذه الأهميّة كان لابدّ لأيّ نظام تربوي أن يتبنى منهاجًا مدرسيّا معيّنًا، يستطيع أن يعكس الفلسفة التي يؤمن بها هذا المجتمع أو ذاك وذلك من أجل تغذية النّاشئة وتربيتهم على أسس سليمة ومدروسة.

ولما كان المجتمع يتغيّر ويتطوّر (وهذه سنة الحياة) تبعا لتغيّرات في البيئة والثّقافة والعلم والحياة،كان لابدّ للمنهاج أيضا أن يتغيّر ويتطوّر حتّى يواكب التّغيّرات الاجتماعيّة والثّقافيّة، ويكون صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته.

من هنا كانت ضرورة تطوير المناهج أمرا لا مفر منه إذا ما أريد للنّظام التّربوي أن يستمر بشكل منتظم وفعّال، وبما أنّ التّغير والتّطوّر من سمات المجتمعات المعاصرة، فقد سارت الجزائر على هذا الدّرب وقامت بمراجعة جديّة لمناهجها من بينها منهاج اللّغة العربيّة، وأخضعته لما يسمى بعمليّة الإصلاح التّربوي بصورة ديناميكيّة.

في ثنايا هذا الفصل سنتطرّق إلى ماهية المناهج التّعليميّة بصفة عامّة، ومنهاج اللّغة العربيّة ومستجدّاته بصفة خاصّة.

I- ماهية المناهج:

1/- المفهوم التّعليمي للمناهج:

أخذ المنهاج تعريفات مختلفة تبعا لاختلاف وجهات نظر الكتاب والمربين، فمنهم من اعتبره خطّة مكتوبة ومنهم من اعتبره مجموعة مواد تدرّس للتّلاميذ.

المنهاج كلمة إغريقيّة الأصل، تعني الطّريقة التي ينتهجها الأفراد للوصول إلى هدف معيّن،وسنتعرّض لمفهومه من أربعة جوانب: المفهوم اللّغوي، المفهوم الاصطلاحي، المفهوم التّقليدي والمفهوم الحديث.

1-1- المفهوم اللّغوي:

المناهج جمع مفرده "منهج" والجذر اللّغوي لكلمة "نَهَجَ" ك "مَنَعَ"، ومصدره "نَهْجٌ" أو مصدره الميمي "مَنْهَج".

و"المنهج" لغة: هو الطّريق الواضح البيّن، إذ يقال: نَهَجْتُ الطّريق، وتعني أمرين:

- الأوّل: أَبَنْتُ الطّريق وأوضحته لمن يريد أن يسلكه.

- الثّاني: سَلَكْتُ الطّريق وسِرْتُ فيه إلى منتهاه.[1]

ومغزى الفرق بين المعنين هو أنّ لفظ "مَنْهَجٌ" في اللّغة العربيّة يتّسع لإطلاقه على أعمال التّنظيم والتّصميم والتّخطيط لمناهج التّعليم.

كما يتّسع اللّفظ ذاته لانطباقه على أعمال التّنفيذ والتّطبيق العملي والممارسة في مواقع التّعليم ومن ثمّة على أعمال تقويم المناهج تمهيدا لتطويرها وتجديدها.

(1)- رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص62.

– ومن ذات الجذر اللّغوي "نَهَجَ" جاءت كلمة "منهاج"، كما ورد في التّنزيل تحديدا في الآية (48) من سورة المائدة قوله عزّ وجلّ:﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَ مِنْهَاجًا**﴾.[1]

وكلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة تعني الطّريق الواضح.

– يقول ابن منظور في لسان العرب: «**المنهاج هو الطّريق الواضح، والمنهاج كالمَنْهَج والجمع نَهَجَات ونَهْج ونُهُوجٌ**».[2]

– يقابل الكلمة العربيّة "منهاج" في اللّغة الإنجليزيّة كلمة "Curriculum" وهي كلمة مشتقّة من جذر لاتيني معناها سباق الخيل أو ميدان السّباق، وتعتبر دراسة المناهج في إنجلترا "Curriculum Studies"، من أهم فروع التّربيّة في حين كانت اللّغة الفرنسيّة تفضّل مصطلح برنامج الدّراسات "Programme d'études" أو مصطلح خطّة الدّراسات " Plan d'études" ثمّ أصبحت هي الأخرى تستخدم مصطلح المناهج في السّنوات الأخيرة نتيجة التّعاون في مجال البحث بين الباحثين الفرنسيين والانجليز، وأيضا نتيجة تجسيد حقيقة الوحدة الأوروبيّة والاتّحاد الأوروبي في ميدان العلم والبحث البيداغوجي، وهكذا استخدم هذا المصطلح في الأدبيات البيداغوجيّة الفرنفكونيّة وكذا في سائر دول العالم.[3]

1-2- المفهوم الاصطلاحي:

تطوّر المفهوم الاصطلاحي للمنهاج واختلف باختلاف الاتّجاهات الفكريّة والفلسفيّة وكذا المدارس التّربويّة التي اختلفت بدورها باختلاف العصور والمجتمعات والثّقافات.

(1)- ابن كثير، تفسير القرآن، دار الأندلس، بيروت، لبنان، 1400هـ، ج2، ص588.

(2)- ابن منظور، لسان العرب، مادة (نَهَجَ)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 2004.

(3)- Delandsheen, V, L'éducation et la formation, Paris, PuF, 1992, P:94.

- يعرّف بينيه A.Binet المنهاج بأنّه: «**بيان مفصّل عن العلوم التي تلقى في المدرسة تصنعه السّلطة العامّة**»،[1] وعرّفه الكثير أمثال ألكسندر وسيلور (Sylor et G.Alexander) وسعادة جودت على أنّه خطّة.

- وحسب دينو (L,D'Hainaut): «**المنهاج هو تخطيط للعمل البيداغوجي**»[2] أي هو مجموعة من الأنشطة المخطّطة من أجل تكوين المتعلّم.

- يرى المنظّر البريطاني جون كير (John Keer) أنّ المنهاج هو كلّ التّعلّمات والمكتسبات المنظّمة والموجّهة للمتعلّمين داخل المدرسة أو خارجها بشكل فردي أو جماعي، [3]من خلال برامج تعليميّة منتظمة تساعدهم على النّموّ الشّامل والمتوازن، وإحداث تغيّرات مرغوبة في سلوكهم وفقا للأهداف التّربويّة المنشودة.[4]

وفي نفس الاتّجاه يؤكّد الفيلسوف البريطاني بول هرست (Pul Hirst) أنّ المنهاج هو برنامج النّشاط المحدّد، الذي يختاره مجتمع ما، ليطبّقه وفق خطّة قصد تحقيق أهداف عامّة يستطيع التّلاميذ الوصول إليها قدر الإمكان.[5]

- ويرى محمد إبراهيم الخطيب المنهاج نوع من التّشريع، يقصد به تنظيم العمليّة التّعليميّة وتوجيهها نحو الأهداف التي يسعى إليها المجتمع.[6]

---

(1)- عبد الكريم غريب وآخرون، في معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي، المغرب، ط1، 1994، ص ص58،59.

(2)- محمد فتحي الشنيطي، أسس المنطق والمنهج العلمي، دار النهضة العربية، القاهرة، د.ط، 1970، ص162.

(3)- Jean Claude Forquin, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de formation, Paris, NATHAN, 2000, P:242.

(4)- نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص161.

(5)- ناصر أحمد الخوالدة وآخرون، المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص14.

(6)- محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص43.

ملحوظة:

نجد أحيانا بعض العسر في التّفريق بين المنهاج والمنهج وهذا راجع لسوء التّقدير في المصطلح،وفي اللّغة العربيّة يستعمل المنهج والمنهاج بالمعنى نفسه.

من خلال التّعاريف السّابقة والاختلافات الموجودة فيها، نستنتج أنّ المنهاج يتمثّل في مجموع الخبرات التي تهيّأ للمتعلّم وتستهدف مساعدته إلى النّموّ الشّامل المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيّف مع ذاته ومع الآخرين على اعتبار أنّ المنهاج أهم أداة يصنعها المجتمع لتربيّة الأجيال وفق الصّورة الأنموذجيّة التي يرغب أن يكون عليها الجيل النّاشئ.

*** مفاهيم ذات العلاقة بالمنهاج:**

ثمّة مفاهيم ترتبط بالمنهاج ارتباطا وثيقا، لكنّها تختلف عنه من حيث الطّبيعة والتّكوين، ويحدث خلط في بعض الأحيان بينها، لذلك فإنّ توضيح هذه المفاهيم، هو في الحقيقة توضيح لمفهوم المنهاج.

أ. البرنامج التّعليمي: هو خطّة أو تنظيم بنائي للأنشطة التّعليميّة في مجال ما، يقوم على أهداف محدّدة سلفا، ويكون في إطار كيان كبير هو المنهاج.[1]

وللتّمييز بين مفهوم البرنامج والمنهاج، يرى الأدب التّربوي "الأوّل" يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للتّلميذ خلال فترة معيّنة، و"الثّاني" يشمل كلّ العمليات التّكوينيّة التي يساهم فيها التّلميذ تحت مسؤوليّة المدرسة خلال فترة التّعلّم.[2]

أي: كلّ المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلّم خلال فترة ما.

ب. المقرّر: نظام يتفاعل فيه كلّ من التّلميذ والمعلّم والمواد التّعليميّة، يعرف بأنّه منظومة تعليميّة تتكوّن من عدّة وحدات صغيرة محدّدة الأهداف والمحتوى والمصادر، يمكن تعليمه بطرائق شتّى في مدّة

(1)- ماهر إسماعيل صبري، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، مج3، ع3، 2009، ص15.

(2)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2003، ص30.

دراسيّة محدّدة، كما يمكن أن يكون ضمن برنامج تعليمي أو جزئي من المنهاج.[1]

ج. الوحدة التّعليميّة الصّغيرة: وحدة تضمّ مجموعة من نشاطات التّعليم والتّعلّم، يراعى في تصميمها أن تكون مستقلة ومكيّفة بذاتها لكي تساعد التّلميذ على أن يتعلّم أهدافا تعليميّة معيّنة،محدّدة تحديدا جيّدا، ويتفاوت مع الوقت اللازم لإتقان تعلّم أهداف الوحدة من دقائق قليلة إلى عدّة ساعات، ويتوقّف ذلك على طول ونوعيّة الأهداف ومحتوى الوحدة.[2]

1-3- المفهوم التّقليدي للمنهاج التّعليمي:

في مجال المناهج لا يختلف معنى المنهاج في جوهره عن كونه وسيلة منظّمة ومحدّدة تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات محدّدة، وبالرّجوع إلى الكتابات في هذا المجال نجد أنّ هناك مفهوما تقليديّاً للمنهاج وآخرا حديثا، فالمفهوم التّقليدي للمنهاج يعتبر أنّ المنهاج نبع من التّربيّة التّقليديّة التي تعتبر أنّ الهدف الأسمى للتّربيّة هو تزويد المتعلّم بأكبر قدر من المعلومات، وذلك تماشيًّا مع اعتقادهم بأنّ للمعرفة قيمة في حدّ ذاتها، وأنّ تزويد المتعلّم بهذه المعرفة يكفي لتوجيه سلوكه بما يتّفق مع مضمون هذه المعرفة.[3]

وقد قدّم كلّ من (توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة) مجموعة من التّعاريف للمنهاج بمفهومه التّقليدي تتلخّص فيما يلي:[4]

- كلّ المفردات التي تقدّم في مجال دراسي واحد مثل: منهاج اللّغة العربيّة، منهاج التّربيّة الإسلاميّة، منهاج العلوم، منهاج الرّياضيات... الخ.

- المادة الدّراسيّة التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق.

---

(1)- محمد السيد علي، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، عامر للطباعة والنشر، مصر، القاهرة، ط2، 2000، ص13.

(2)- حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2012، ص182.

(3)- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، المناهج المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1999، ص ص 5،6.

(4)- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة، عمان، ط1، 2004، ص22.

– عملية نقل للمعلومات التي يحتويها المنهاج إلى التّلاميذ لغرض إعدادهم للامتحانات.

– كلّ ما تقرّره المدرسة وتراه ضروريا للتّلميذ بغض النّظر عن احتياجاته وقدراته وميوله بعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره، وعلى المتعلّم أن يحفظ المقرّرات بشتّى الوسائل المتاحة له.

– وقد عرّف (خيري وناس وآخر) المنهاج التّعليمي بمفهومه التّقليدي أنّه: «**كلّ الخبرات المخطّطة التي تقدّمها المدرسة من خلال عمليّة التّدريس**».[1]

– والمنهاج التّعليمي بهذا المفهوم يقصد به أيضا: مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التّلاميذ في صورة مواد دراسيّة، اصطلح على تسميتها بالمقرّرات الدّراسيّة.[2]

* يتبيّن من خلال التّعاريف السّابقة أنّ المنهاج القديم كان يركّز على المعلومات في صورة مقرّرات دراسيّة، أي ينصبّ في محور تعليم المادة الدّراسيّة، ويكون فيه الأستاذ ملقّن والمتعلّم متلقي غير فعّال.

*** النّقد الموجّه للمنهاج بمفهومه التّقليدي:**

لاقى مفهوم المنهاج التّقليدي الكثير من النّقد بسبب تركيزه على المعلومات والحقائق والمفاهيم،وإهماله لمعظم جوانب العمليّة التّربويّة، ونتيجة لذلك فقد وجّهت إليه انتقادات عديدة من زوايا مختلفة.

أ. بالنّسبة للتّلميذ (المتعلّم):

– لم يعمل المنهاج التّقليدي على النّموّ الشّامل للتّلاميذ، فهو اهتم بالنّاحيّة العقليّة لهم وأغفل نواحي النّموّ الأخرى من جسميّة واجتماعيّة وانفعاليّة... الخ. وهذا يتعارض مع التّصوّر السّليم لشخصيّة التّلميذ التي يراد لها النّماء والتّكامل.[3]

(1)– خيري وناس وآخر، تربية وعلم النفس (تكوين المعلمين، السنة الثانية)، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، الإرسال 1، 2007، ص58.

(2)– إبراهيم محمد عطا، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصري، القاهرة، مصر، د.ط، 2003، ص29.

(3)– محمد حسن حمادات، المناهج التربوية نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد، عمان، ط1، 2009، ص35.

– إهمال حاجات وميول ومشكلات التّلاميذ وذلك بإغفال المتعلّم واستعداداته الفطريّة وعدم تشجيعه على طرح الأفكار والآراء والبحث والاستقصاء.[1]

– إهمال توجيه التّلاميذ، وتجاهل طبيعتهم من خلال التّأكيد عليهم بعدم الحركة والتزام الهدوء طوال الدّرس، والإكثار من الأوامر والنّواهي والزّجر والعقاب، ممّا أدّى إلى سلبيتهم في غرفة الدّراسة وجعل الحياة الدّراسيّة تبدو في أعينهم جافة وضيّقة الأفق وهذا ما يخلق لديهم نظرة سلبيّة نحو المعلّمين.[2]

– عدم مراعاة الفروق الفرديّة، فالمنهاج التّقليدي يخاطب التّلاميذ بأسلوب واحد يشرح فيه المعلّم لجميع المتعلّمين بأسلوب واحد، وطريقة واحدة، ووسائل تقويم واحدة، وكلّ هذه الأمور تتنافى مع مبدأ الفروق الفرديّة.[3]

– إهمال تكوين العادات والاتّجاهات الإيجابيّة لدى التّلاميذ، فهناك مجموعة من الاتّجاهات التي يجب على المدرسة أن تعمل على إكسابها لهم، مثل: الاتّجاه نحو الدّقّة، النّظافة، الأمانة، احترام الآخرين، القراءة والاطّلاع، احترام القوانين...، واكتساب التّلميذ لهذه العادات أمر ضروري وهام،وعدم اكتساب العادة المطلوبة في الوقت المناسب يؤثّر على سلوكهم فيما بعد، مثلا: إذا لم يكتسب التّلميذ عادة النّظافة من صغره فمن الصّعب أن يكتسبها فيما بعد. ومثل هذه الاتّجاهات هامّة بالنّسبة للفرد والمجتمع وتقصير المنهاج في أداء هذه الرّسالة يجعله عاجزا عن تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة بطريقة فعّالة.

– تعويد التّلاميذ على السّلبيّة وعدم الاعتماد على النّفس، حيث يقوم المدرّس بشرح المعلومات وتبسيطها والرّبط فيما بينها، والتّلميذ يستمع ويستوعب ما يقوله المعلّم وما يتضمّنه الكتاب، ومن هنا نشأ التّلميذ معتمدا على الكتاب والمدرّس بدلا من اعتماده على نفسه.[4]

(1)– نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، دار القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص17.
(2)– حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص19.
(3)– محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2009، ص60.
(4)– المرجع نفسه، ص62.

ب. بالنّسبة للمواد الدّراسيّة:

– أدّى إلى كثرة عدد المقرّرات الدّراسيّة وضخامة حجمها، لاسيّما بعد أن تنافس المتخصّصون في مختلف ميادين المعرفة في طرح العديد من المواد الدّراسيّة التي يعتقدون بأنّها مفيدة للمتعلّمين، فقد كانوا يقترحون مواد دراسيّة جديدة علاجا لمشكلات الضّعف التي تظهر أحيانا عند هؤلاء المتعلّمين،إضافة إلى اهتمامهم بالتّفصيلات الزّائدة للموضوعات المطروحة، ممّا أسهم في تضخّم حجم المقرّرات الدّراسيّة وكثرة المعارف والمعلومات التي تتطرّق إليها.

– عدم ترابط المواد الدّراسيّة المقرّرة حيث يركّز كلّ متخصّص على موضوعات مادته، دون تنسيق مع المتخصّصين في المواد الدّراسيّة الأخرى، وقد أسهم ذلك في إيجاد نوع من الحواجز التي تفصل هذه المواد بدل ترابطها وتكاملها.[1]

– إهمال الجانب التّطبيقي والعملي من قبل المدرّسين حيث أنّ المدرّس همّه إكمال المقرّر الدّراسي في فترة زمنيّة محدودة.[2]

ج. بالنّسبة للجوّ المدرسي العام:

– أدّى التّركيز على المعلومات إلى إهمال الأنشطة بكافة أنواعها، سواء أكانت الأنشطة ثقافيّة أو اجتماعيّة أو رياضيّة...، فلم تلجأ إليها المدارس إلا للتّرفيه عن التّلاميذ وهذا نادرٌ، ولم تتح لها الوقت الكافي مع أهميتها البالغة ودورها الفعّال في العمليّة التّربويّة.

– ملل التّلاميذ من الدّراسة وتغيّبهم عنها في صورة تمارض أو هروب، كما أدّى إلى انقطاع بعض التّلاميذ عن الدّراسة وبالتّالي زادت نسبة التّسرّب.[3]

(1)– جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص ص33،34.

(2)– عبد اللطيف حسين فرج، المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة، دار الفنون، جدة، المملكة العربية السعودية، ط2، 1419هـ/1998م، ص06.

(3)– رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص45.

فالمدرسة هنا تصبح في نظر الكثير من التّلاميذ مكانا لا يميلون إليه، بل ينفرون منه كثيرا ويفرحون بالتّغيّب عنها كلّما حانت فرصة لذلك، وكان التّلاميذ يهربون منها لأنّهم لا يجدون بها ما يشوّقهم إليها.

د. بالنّسبة للبيئة:

– يتعامل المنهاج التّقليدي مع المتعلّم كفرد مستقلّ لا كفرد في إطار اجتماعي معاصر، ويهمل البيئة الاجتماعيّة له ولا يعتبرها مصدرا من مصادر التّعلّم.

– تركيز المنهاج على المعلومات في الوقت الذي طرأت فيه على المجتمع تغيّرات سريعة ومتلاحقة، أدّى إلى وجود فجوة كبيرة بين المدرسة من ناحية والمجتمع الذي تنتمي إليه المدرسة من ناحية أخرى، وحيث أنّ المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة من بين وظائفها وأهدافها العمل على خدمة المجتمع والنّهوض به، فإنّ المنهاج بهذه الصّورة لم يساعد المدرسة على تحقيق رسالتها الاجتماعيّة،وبالتّالي فإنّها انعزلت عن المجتمع الذي تنتمي إليه وضعفت صلتها بالبيئة.[1]

هـ– بالنّسبة للمعلّم:

– يقلّل المنهاج بمفهومه التّقليدي من شأن المعلّم ولا يتيح له الفرصة للقيام بالدّور الذي يجب أن يقوم به لأنّ هذا المنهاج يوضع مسبقا من متخصّصين في المواد الدّراسيّة وما على المدرّس إلاّ الالتزام به.

– أدّى إلى إهمال جوانب الابتكار والإبداع في طرائق التّدريس وإهمال استخدام الوسائل التّعليميّة، من جانب المعلّم، حيث يتمّ في الغالب الاعتماد على طريقة تدريس واحدة أو اثنتين فقط،مع استخدام عدد محدود من الوسائل التّعليميّة.[2]

(1)– حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3، 2005، ص20.

(2)– جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ص ص33،34.

يتبيّن لنا من خلال هذا أنّ المنهاج بهذا المفهوم التّقليدي لا يعطي التّكوين العلمي الجيّد للمعلّم ولا يزوّده بالخبرات العلميّة التي تعينه على تقديم المعلومة للمتعلّم في ظروف تربويّة هادفة واعتماد التّلقين المباشر لا غير.

نتيجة للانتقادات الموجّهة لمفهوم المنهاج التّقليدي، وظهور الكثير من النّظريات التّربويّة التي شاعت لدعوة تبني مفهوم واسع وحديث للمنهاج، يأخذ بعين الاعتبار الإخفاقات التي مرّ بها المنهاج التّقليدي والعوامل المساهمة بشكل كبير في الأخذ بهذا المنظور.

***العوامل التي أدّت إلى تطوّر مفهوم المنهاج التّعليمي:**

إنّ تطوّر مفهوم المنهاج لم يأت من فراغ، إنّما كان نتيجة عدّة عوامل يمكن عرضها على النّحو التّالي:

- نتيجة للنّقد العنيف الذي وُجّه للمنهاج بمفهومه القديم والذي تمّ عرضه سابقا.

- نتائج البحوث التي أظهرت تصوّر المنهاج التّقليدي فهما وتطبيقا.

- الدّراسات التي جرت في ميادين التّربيّة وعلم النّفس غيّرت المفاهيم السّائدة عن طبيعة المتعلّم وسيكولوجيته وخصائص نموّه واحتياجاته وميوله واتّجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته وطبيعة عمليّة التّعلّم.

- التّطوّر العلمي والتّكنولوجي وما رافقه من تغيّر ثقافي وتغيّر القيّم والاتّجاهات والمفاهيم وأحوال المجتمع، وأساليب الحياة فيه.[1]

- التّغيّر الذي طرأ على النّظرة إلى وظيفة المدرسة وأهداف التّربيّة بشكل عام.

(1)- رزق فايز بطاينة، المناهج التربوية، المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2006، ص13.

– قوانين التّغيّر المتلاحقة التي تؤثّر على المتعلّم والبيئة والمجتمع والثّقافة والنّظريات التّربويّة،وظهور آراء فلسفيّة جديدة وُضِعت موضع التّنفيذ.(1)

* نتيجة لهذه العوامل والأسباب السّابقة الذّكر، فقد اتّخذ المنهاج مفهوما جديدا أكثر شموليّة وهو المفهوم الحديث للمنهاج التّعليمي.

1-4- المفهوم الحديث للمنهاج التّعليمي:

إنّ النّظرة الضّيّقة للمنهاج التّعليمي أصبحت غير مقبولة عند المربين وأخصائي المناهج التّعليميّة، فتحرّروا منها، ولم يعد المنهاج مقتصرا على مادة دراسيّة فقط، بل أصبح أوسع من هذا بكثير، حيث اتّسع مفهومه بظهور عصر الانفجار المعرفي لدى الإنساني، وفي أوائل القرن العشرين تضاعفت عدد البحوث والدّراسات والمؤلفات في ميداني التّربيّة وعلم النّفس، ممّا ساهم كثيرا في ظهور العديد من التّعريفات المتعلّقة بالمنهاج التّعليمي أهمّها:

– ما جاء ذكره في تعريف "اللّقاني"، حيث عرّفه بأنّه: «**يشمل جميع الخبرات (النّشاطات أو الممارسات) المخطّطة التي توفرها المدرسة لمساعدة التّلاميذ على تحقيق النّتائج التّعليميّة المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم**».(2)

– ويعرّفه "الخوالدة": «**على أنّه مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيّم والنّظريات التي تقدّم إلى المتعلّمين في مرحلة تعليميّة بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرّسميّة وإداراتها**»، **إلاّ أنّ المنهاج التّعليمي في الواقع قد يتجاوز هذا التّعريف ويصبح:«مجموعة منظّمة من النّوايا التّربويّة الرّسميّة أو التّدريسيّة أو كليهما معا**».(3)

(1)– راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص20.

(2)– أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1995، ص04.

(3)– محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص18.

– وعرّف المنهاج الحديث أيضا بأنّه: «**كلّ دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلّم تحت إشراف المدرسة سواء تمّ ذلك داخل الصّف أو خارجه**».[1]

فمن واجب المدرسة العمل على تهيئة الظّروف المناسبة لكي يمرّ التّلاميذ بهذه الخبرات تحت إشرافها سواء داخل المدرسة، داخل الفصول، في السّاحة، في الملعب... أو خارجها في الرّحلات،الزّيارات... لأنّ التّلميذ يتعلّم داخل المدرسة أو خارجها.

– كما يعرّف المنهاج بمفهومه المعاصر على أنّه: «**مخطّط تربوي يتضمّن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليميّة وتدريس وتقويم، وهي مشتقّة من أسس فلسفيّة واجتماعيّة ونفسيّة ومعرفيّة، ويكون مرتبطا بالمتعلّم ومجتمعه ومطبقا في مواقف تعليميّة داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النّموّ المتكامل لشخصيّة المتعلّم بجوانبها العقليّة والوجدانيّة والجسميّة، وتقويم مدى تحقّق ذلك لدى المتعلّم**».[2]

و بناء على ما سبق، نستنتج:

– أنّ المفهوم الحديث للمنهاج التّعليمي أصبح شاملا.

– أنّ المفهوم الحديث للمنهاج التّعليمي يصمّم ويخطّط له مسبقا، لبلوغ أهداف تربويّة معيّنة.

– أنّ المنهاج بهذا المفهوم يتضمّن الاهتمام بإعداد المتعلّم المتكامل الشّخصيّة، والصّالح في المجتمع، عن طريق تنميّة قدراته في جميع النّواحي.

– أنّ المنهاج يوجد في نشاطات التّلاميذ وخبراتهم وليس في الكتب.

– أنّه يقوم على ترجمة الأهداف التّعليميّة إلى مواقف.

(1)– نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، ص21.

(2)– جودت سعادة و إبراهيم عبد الله، المنهج المدرسي المعاصر، ص64.

المبادئ المتضمّنة في المفهوم الحديث للمنهاج:

من خلال التّعريفات السّابقة يمكن أن نتوصل إلى عدد من المبادئ المتضمّنة في المفهوم الحديث للمنهاج وهي: [1]

- أنّ المنهاج يشمل جميع الأنشطة وليس مجرد مقرّرات تدرس.
- أن يقوم على توفير الظّروف الملائمة للتّعلّم وليس التّلقين المباشر.
- أن يمكّن المتعلّم من الاستفادة من المواقف الحياتيّة في التّعلم.
- أن يتناسب مع قدرات المتعلّمين واستعداداتهم.
- أن يراعي الفروق الفرديّة في الميول والاتّجاهات والقدرات والحاجات والمشكلات ويساعدهم على النّمو الشّامل.
- مرونة المنهاج وتكيّفه مع الحاضر والمستقبل وتمكين المعلّم من اختيار أفضل أساليب التّعلّم.

مميزات المنهاج الحديث:

من خلال المبادئ المتضمّنة في المفهوم الحديث للمنهاج يتبيّن لنا أنّ هذا المنهاج قد تميّز بعدد من المميزات جعلته يرتقي إلى مستوى الكفاية في بنائه، وأبرز هذه المميزات ما يلي:

- يهتم بالتّلميذ من جميع النّواحي العقليّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والجسميّة والعاطفيّة، أي تحقيق النّمو الشّامل.
- يعمل على تلبية حاجات المتعلّمين وإيجاد حلول لما يواجههم من تحدّيات ومشكلات.
- يساعد المتعلّمين على بلوغ الأهداف التّربويّة المراد تحقيقها مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من فروق فردية.
- يدرّب التّلميذ على أسلوب العمل الجماعي التّعاوني المشترك.

(1)- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، المناهج المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، ص ص6،7.

– يتميّز بالمرونة، فهو قابل للتّغيير وفقا لتغيّر عوامل البيئة وذلك لمواكبة المستجدات.[1]

– يساعد المنهاج الحديث التّلاميذ على تقبّل التّغيّرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلّباتها.

– يتضمّن جميع الأنشطة التّعليميّة التي يقوم بها المتعلّم تحت إشراف المعلّم ليحقّق مبدأ التّفاعل بين الطّرفين (المعلّم والمتعلّم).

– يمنح المعلّم فرصا لتنويع طرائق التّدريس وابتكار وسائل تعليميّة جديدة تجعل التّعليم محسوسا والتّعلّم أكثر ثباتا.

– دور المعلم يتعدى تلقين المادة التّعليميّة، إلى التّوجيه والإرشاد، والتّعرّف على ميول التّعلّم.

– يهتم المنهاج التّعليمي الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال الأولياء والمعلّمين والاستفادة من خبرات المتخصّصين في ذلك، حتّى تصبح الحياة المدرسيّة مشوّقة يسودها التّعاون والتّعاطف والتّآخي.[2]

هذه أهم المميزات التي اتّصف بها المنهاج الحديث وأحدث من خلالها طفرة نوعيّة في نواتج التّعلّم للتّلاميذ، فهي كانت بمثابة المعيار الذي نقيس به مدى نجاح المنهاج بهذا المفهوم. كما لا يخلو هذا المنهاج من عيوب أيضا.

*** موازنة بين المنهاج التّقليدي والمنهاج الحديث:**[3]

هناك فروق كبيرة بين المنهاجين "القديم والحديث"، ولعلّ أهم هذه الفروق تتواجد في عدّة مجالات أهمها:

(1)– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص44.

(2)– حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، المناهج المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، ص ص8،9.

(3)– عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، اللغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، الإرسال الثاني، السنة الرابعة، د.ت، ص ص16،17.

المجال	المنهاج التّقليدي	المنهاج الحديث
1- طبيعة المنهاج	- المقرّر التّعليمي مرادف للمنهاج - يركّز على الكم الذي يتعلّمه التّلميذ. - يركّز على الجانب المعرفي في إطار ضيّق. - يهتم بالنّمو العقلي للتّلاميذ. - يكيّف المتعلّم للمنهاج.	- المقرّر التّعليمي جزء من المنهاج. - يركّز على الكيف. - يهتم بطريقة تفكير التّلميذ والمهارات التي تواكب تطوّره. - يهتم بجميع أبعاد نمو التّلاميذ. - يكيّف المنهاج للمتعلّم.
2- تخطيط المنهاج	- يعدّه المتخصّصون في المادة التّعليميّة. -يركّز على منطق المادة التّعليميّة. - محور المنهاج «المادة التّعليميّة».	- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثّرة والمتأثّرة به. - يشمل جميع عناصر المنهاج. - محور المنهاج «المتعلّم».
3- المادة التّعليميّة	- غاية في حدّ ذاتها. - لا يجوز إدخال أيّ تعديل عليها. - يبنى المقرّر التّعليمي على التّنظيم المنطقي للمادة. - المواد التّعليميّة منفصلة. - مصدرها الكتاب المقرّر.	- وسيلة تساعد على نموّ التّلميذ نموّا متكاملا. - تعدّل حسب ظروف التّلاميذ واحتياجاتهم. - يبنى المقرّر التّعليمي في ضوء خصائص المتعلّم. - المواد التّعليميّة متكاملة ومترابطة. - مصادرها متعدّدة.
4- طريقة التّدريس	- تقوم على التّعليم والتّلقين المباشر. - لا تهتم بالنّشاطات. - تسير على نمط واحد. - تدخل استخدام الوسائل	- تقوم على توفير الشّروط والظّروف الملائمة للتّعلّم. - تهتم بالنّشاطات بأنواعها. - لها أنماط متعدّدة. - تستخدم وسائل تعليميّة متنوّعة.

	التّعليميّة.	
5- المتعلّم	- سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.	- إيجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدّمه نحو الأهداف المنشودة (مهاراته وكفاءاته...).
6- المعلّم	- علاقته تسلّطيّة مع التّلاميذ. - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلّم في الامتحانات. - لا يراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ. - يشجع على تنافس التّلاميذ في حفظ المادة. - دور المعلّم ثابت. - يهدّد بالعقاب ويوقّعه	- علاقته تقوم على الانفتاح والثّقة والاحترام المتبادل. - يحكم عليه في ضوء مساعدته للتّلاميذ على النّموّ المتكامل. - يراعي الفروق الفردية بينهم. - يشجع التّلاميذ على التّعاون في اختيار الأنشطة وطرائق ممارستها. - دور المعلّم متغيّر ومتجدّد. - يوجّه ويرشد.
7- الحياة المدرسيّة	- تخلو الحياة المدرسيّة من الأنشطة الهادفة. - لا ترتبط الحياة المدرسيّة بواقع حياة المجتمع. - لا توفّر جوّا ديمقراطيّا. - لا تساعد على النّموّ السّوي.	- تهيّئ الحياة المدرسيّة للمتعلّم الجو المناسب لعمليّة التّعلّم. - تقوم على العلاقات الإنسانيّة بمفهومها الواقعي. - توفّر للمتعلّمين الحياة الدّيمقراطيّة داخل المدرسة. - تساعد على النّموّ السّوي المتكامل.
8-البيئة الاجتماعيّة للمتعلّمين	- يتعامل المنهاج مع التّلميذ كفرد متعلّق لا علاقة له بالإطار	- يتعامل مع التّلميذ كفرد اجتماعي متفاعل.

	الاجتماعي. – يهمل البيئة الاجتماعيّة للمتعلّم، ولا يعدّها من مصادر التّعلّم. – لا يوجّه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعيّة. – يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحليّة.	– يهتم بالبيئة الاجتماعيّة للمتعلّم ويعدها مصدر من مصادر التعلم. – يوجّه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعيّة. – لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار.

الجدول رقم (01): يمثّل مقارنة بين المنهاج التّقليدي والمنهاج الحديث.

– يمثّل الجدول السّابق، موازنة بين المنهاجين القديم والحديث، في مجالات متعدّدة، مرتبطة ارتباطا وثيقا بأبعاد عمليتي التّعلّم والتّعليم، فالمتأمّل في هذا الجدول، يدرك جيّدا الأسباب الباعثة على ضرورة الانتقال، من المفهوم التّقليدي إلى المفهوم الحديث للمنهاج، لأنّ المفهوم التّقليدي ببساطة لا يعمل على خدمة وترقيّة المجتمعات.

وبالرّغم من الانتقادات الموجّهة للمفهوم التّقليدي للمنهاج التّعليمي، إلاّ أنّه مازال معمولا به في بعض المؤسّسات.

2– اتّجاهات وأسس بناء المنهاج:

يقوم المنهاج التّعليمي في كافة المستويات التّعليميّة، على مراعاة طبيعة المجتمع، وطموحاته العلميّة التي يرجو تحقيقها في أبنائه، كما يقوم أيضا على اتّجاهات أساسة ترتكز عليها عمليّة بنائه وهيكلته، وفق أسس تتفاعل وتتكامل فيما بينها، قصد إنجاحه.

2–1– الاتّجاهات الكبرى في بناء المنهاج:

يتحدّد ميدان المناهج بثلاث اتجاهات رئيسة تمثّل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهاج، وهذه الاتّجاهات تتمثّل في:

– الاتّجاه الأوّل: المتعلّم محور بناء المنهاج: فهذا الاتّجاه ينطلق من قدرات المتعلّم وميوله وخبراته السّابقة... كأساس لاختيار محتوى المنهاج وتنظيمه... ويمثّل هذا الاتّجاه «الأساس النّفسي للمنهاج».[1]

– الاتّجاه الثّاني: المعرفة محور بناء المنهاج: فهذا الاتّجاه ينطلق من أنّ المعرفة هي الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية، حيث توجّه كافة الجهود والإمكانات لصبّ المعلومات في عقول التّلاميذ بصورة تقليديّة دون الأخذ في الاعتبار ميولهم وخبراتهم السّابقة، وهذا الاتّجاه يمثّل «الأساس المعرفي للمنهاج».

– الاتّجاه الثّالث: المجتمع محور بناء المنهاج: ينطلق هذا الاتّجاه من ثقافة وفلسفة المجتمع وحاجاته... ويمثّل هذا الاتّجاه «الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهاج».[2]

وبالنّظر إلى هذه الاتّجاهات الثّلاثة وما تمثّله من أسس للمنهاج يلاحظ ما يلي:

أ- أسس المنهاج غير منفصلة وإنّما هي متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تفاعلا عضويا.

ب- أسس المنهاج ليست ثابتة وإنّما هي متغيّرة في ضوء الأفكار الجديدة النّاتجة عن البحث سواء ما يتعلّق منه بالمتعلّم وقدراته وعملياته المعرفيّة أو بطبيعة المجتمع ومستجداته.

ج- أسس المنهاج واحدة ولكنّها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر نتيجة لتباين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها وحاجاتها ونظرتها إلى المتعلّم والدّور المطلوب منه ونظرتها إلى المعرفة وتنظيمها، وممّا يؤكّد ذلك اختلاف المناهج التّعليميّة في بلدان العالم.

(1)- ناجي تمار وعبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص15.

(2)- المرجع نفسه، ص16.

2-2- أسس بناء المنهاج:

الأساس هو الرّكيزة التي يقوم عليها البناء، وأسس بناء المناهج يقصد بها العوامل الأساسة المؤثّرة في مراحله المختلفة (التّخطيط، التّنفيذ، التّقويم)[1] ويشار لهذه الأسس -أحيانا- بأنّها مصادر المنهاج ومحدّداته.

يتّفق علماء المناهج التّعليميّة على أنّ هناك أربع أسس رئيسة يعتمدون عليها عند تخطيط المنهاج وبنائه:

1/- الأساس (الفلسفي-التّربوي).

2/- الأساس (العقلي-المعرفي).

3/- الأساس (النّفسي-الوجداني).

4/- الأساس (الاجتماعي-الثّقافي).

وقد رأى البعض إضافة أساس جديدة إلى هذه الأسس وهو ما يعرف بـ"الأساس التّكنولوجي".

فالمنهاج يجب أن يستند إلى فكر أو نظريّة تربويّة تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل المؤثّرة في بنائه وتنفيذه والأسس التي يبنى عليها.

أولا: الأساس الفلسفي التّربوي في بناء المنهاج:

يقوم كلّ منهاج على فلسفة تربويّة تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتصل به اتصالا وثيقا، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها، وطرائق تدريسها في ضوء فلسفة التّربيّة وفلسفة المجتمع[*] معا. وقد ظهر في ميدان التّربيّة مجموعة من المدارس الفلسفيّة منها: الأزلية والمثالية والواقعية التي ركّزت على المعرفة وانصبّ اهتمام المنهاج فيها على خدمة العقل فقط، في حين هناك

(1)- ردينة عثمان الأحمد وآخر، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2009، ص42.

(*)- فلسفة المجتمع: يقصد بها ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلّق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجّه نشاط كلّ فرد، وتمدّه بالقيّم التي ينبغي أن يتّخذها مرشدا لسلوكه في الحياة.

مدارس فلسفيّة أخرى كالبرجماتيّة، والتّجديديّة والوجوديّة وجّهت انتباهها للمتعلّم وركّزت عليه في الموقف التّعليمي، بدلا من التّركيز على المادة التّعليميّة.[1]

أمّا الفلسفة الإسلاميّة تقوم على أساس أنّ الإنسان كلّ متكامل جسم وروح وعقل في نظام متكامل ومتناغم، لا يطغى جانب على جانب، والمعرفة في المنهاج الإسلامي تتسم بالشّمولية وتعتبر وسيلة لإكساب التّلاميذ اتّجاهات إيجابيّة نحو قيّم مرغوب فيها يسترشدون بها في حياتهم اليوميّة.[2]

ثانيا: الأساس العقلي المعرفي في بناء المنهاج:

إنّ العقل والذّكاء من المميزات الأساسية للإنسان، وكلّ المعارف التي يدرسها تصل إليه عن طريق العقل والذّكاء، والمعرفة أساسيّة في النّمو الإنساني، حيث لا ينمو بدونها، لذا نعتبرها أحد الأهداف الرّئيسة للتّربيّة وأساسا هامّا في بناء المنهاج التّعليمي وعلى واضع المنهاج طرح الأسئلة التّاليّة:

- ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهاج؟
- وما مصادر الحصول عليها؟
- كيف يمكن للمنهاج أن يقدم هذه المعرفة؟
- وما هي المعارف التي لها قيمة تعليميّة، وتسهم في تحقيق الأهداف التّربويّة، ويعمل المنهاج على تحقيقها؟[3]

* إن هذه الأسئلة وإجاباتها تشكّل الأساس الذي يقوم عليه المنهاج بمحتواه وعناصره، فما هو الأساس المعرفي؟

الأساس المعرفي: هو الأساس المستمد من نظريات النّمو المعرفي، لأنّ أيّ منهاج لابدّ أن يستند

(1)- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص108.

(2)- محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص46.

(3)- مروان حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص135.

إلى فكر تربوي أو نظريّة تربويّة تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثّر في عمليّة وضعه وتنفيذه.[1]

من هذا المنطلق تأتي أهمية التّعرّف على المعرفة وطبيعتها.

تعريف المعرفة: «**هي مجموع المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتّصوّرات الفكريّة التي تتكوّن لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكرّرة لفهم الظّواهر والأشياء المحيطة به**».[2]

وتتفاوت المعرفة في طبيعتها من حيث أنّها:

أ. معرفة مباشرة وغير مباشرة: فمن واجب المنهاج أن يهتم بالمعارف المباشرة (الخبرات المباشرة)، دون أن يهمل المعارف غير المباشرة أو البديلة (الخبرات غير المباشرة) مثل (الكتاب المدرسي).

ب. معرفة ذاتيّة وموضوعيّة: اختلف الفلاسفة حول المعرفة إذا كانت ذاتيّة أو موضوعيّة،فمنهم من قال: إنّ المعرفة ذاتيّة لأنّها مرتبطة بنفسيّة المتعلّم وانفعالاته ولا يحدث التّعلّم إلاّ إذا نبع من ذاتيّة المتعلّم، ومنهم من قال: إنّ المعرفة موضوعيّة لاهتمامها بالمادة المتعلّمة، لأنّ التّعلّم لا يتم إلاّ بالامتثال لما يوجد خارج الإنسان من موضوعات متعلّمة، لذا فمن واجب المنهاج أن يهتم بذاتيّة الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته، وأن يهتم بموضوع المعرفة ومجالاتها ومصادرها.[3]

ثالثا: الأساس النّفسي الوجداني للمنهاج:

تتمثّل الأسس النّفسيّة للمنهاج في المبادئ التي توصّلت إليها دراسات وبحوث علم النّفس حول طبيعة المتعلّم وخصائص نموّه واحتياجاته وميوله وقدراته، واستعداداته[4]، وحول طبيعة التّعلّم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج، وتنفيذه وتقويمه. وبما أنّ المعروف أنّ محور العمليّة التّعليميّة هو

(1)- عزيمة سلامة خاطر، المناهج، مفهومها، أسسها، تنظيماتها، تقويمها، تطويرها، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2002، ص115.

(2)- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، ص78.

(3)- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، ص167.

(4)- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وآخر، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي بين النظرية والتطبيق، ص ص129،130.

"المتعلّم" الذي نهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير وتعديل سلوكه، فوظيفة المنهاج هنا هي إحداث هذا التّغيّر في السّلوك.

* من خلال ما تمّ ذكره في هذا الأساس يمكننا القول بأنّ المنهاج حتّى يكون ناجحا لابدّ لمصممي المناهج التّعليميّة أن يأخذوا بعين الاعتبار المراحل المختلفة لنمو المتعلّم، فمرعاه الأساس النّفسي في بناء المناهج يعني مراعاة الجانب الإدراكي للمتعلّم.

رابعا: الأساس الاجتماعي الثّقافي للمنهاج:

يتمثّل في القوى الاجتماعيّة المؤثّرة في وضع المنهاج وتنفيذه، والتّراث الثّقافي للمجتمع والقيّم والمبادئ التي تسوده الاحتياجات والمشكلات التي يسعى إلى حلّها، كذلك الأهداف التي يحرص على تحقيقها.

هذه القوى تشكّل ملامح الفلسفة الاجتماعيّة أو النّظام الاجتماعي لأيّ مجتمع من المجتمعات، في ضوئها تحدّد فلسفة التّربيّة التي بدورها تحدّد محتوى المنهاج واستراتيجيات التّدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلّها في إطار متّسق لبلوغ الأهداف الاجتماعيّة المرغوب في تحقيقها.[1]

دور المنهاج هنا يعكس مقوّمات الفلسفة الاجتماعيّة ويحوّلها إلى سلوك يمارسه التّلاميذ بما يتّفق مع متطلّبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسّسة اجتماعيّة أقامها المجتمع من أجل استمرار وإعداد الفرد للقيام بمسؤولياتهم، فمن الطّبيعي أن تتأثّر بالمجتمع والظّروف المحيطة به.[2]

إذًا مراعاة الأساس الاجتماعي في وضع المناهج، يعني مراعاة عادات وتقاليد، وقيّم المجتمع.

(1)- مروان حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها، ص107.

(2)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

خامسا: الأساس التّكنولوجي العلمي للمنهاج:

قبل عصر تكنولوجيا المعلومات كانت أسس بناء المناهج التّعليميّة مقصورة على الأساس الفلسفي التّربوي، الأساس العقلي المعرفي، الأساس النّفسي الوجداني، والأساس الاجتماعي الثّقافي،ولكنّ التّقدّم التّكنولوجي الهائل يفرض إضافة أساس جديد للعمليّة التّعليميّة التّربويّة عامّة والمناهج خاصّة، وهو الأساس "التّكنولوجي العلمي" في تصميم المناهج التّعليميّة، ويقصد بهذا الأساس إدخال التّكنولوجيا في منظومة المنهاج التّعليمي والتي تمثّل: الأهداف، المحتوى، طرائق التّدريس، الأنشطة، التّقويم[1] لتندمج هذه العناصر معًا وتشكّل كيانا تعليميّا أفضل في تحقيق الأهداف التّربويّة والتّعليميّة للمناهج التّعليميّة.

– إنّ المناهج التّعليميّة التي تستجيب لتكنولوجيا المعلومات والتّطوّرات التي يفرضها العصر،تنتج متعلّمين أكثر كفاءة وقدرة من مخرجات المناهج التّقليديّة التي لا تراعي هذه التّكنولوجيا في بيئتها الدّاخليّة.

* نستنتج ممّا سبق أنّ أسس بناء المنهاج متكاملة غير منفصلة، تتفاعل مع بعضها حتّى تحقّق الأهداف المنشودة من وراء المنهاج.

3– أنواع وتنظيمات المناهج التّعليميّة:

هناك أنواع كثيرة من المناهج، منها: المنهاج التّكنولوجي الذي يستخدم عن طريق الانترنت،والمنهاج المبرمج الذي يستخدم في التّعليم المبرمج، والمنهاج الخفي المستتر الذي يكون متضمّنًا خلال فقرات معيّنة في الدّروس، وكذلك المنهاج الرّسمي الذي ينفّذ من خلال نشرات رسميّة تأتي عن طريق جهات رسميّة من قبل وزارة التّربيّة مثلا: على شكل كتيبات وغير ذلك، وهناك ثلاثة أنواع أخرى تتلخص فيما يلي[2]:

(1)– محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص298.

(2)– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، ص35.

أولا: المناهج المتمركزة حول المادة التّعليميّة:

- منهاج المواد التّعليميّة المنفصلة.
- منهاج المواد التّعليميّة المترابطة.
- منهاج المواد التّعليميّة المندمجة.
- منهاج المجالات الواسعة.

ثانيا: المناهج المتمركزة حول المتعلّم: وتشمل:

- منهاج النّشاط.

ثالثا: المناهج المتمركزة حول المشكلات الاجتماعيّة:

- منهاج مجالات الحياة.
- المنهاج المحوري.
- منهاج الوحدات التّعليميّة.

علمًا أنّ لكلّ منهاج تنظيم معيّن، لذلك سميّت بتنظيم المناهج.

أولا: المناهج المتمركزة حول المادة التّعليميّة: لها أكثر من نوع منها:

1/- منهاج المواد التّعليميّة المنفصلة: كما هو قائم في مناهجنا بالجزائر فلدينا مواد تعليميّة منفصلة عن بعضها البعض مثل: لغة عربيّة، لغة انجليزيّة، علوم، فيزياء، كيمياء،... لذلك سميّ منفصلا، وهذا المنهاج لا يطبّق في الجزائر فقط بل في الوطن العربي وفي أغلب الدّول النّاميّة،وذلك لسهولة إعداده وتطويره ووضعه وتقويمه، فنحن لدينا كتاب يعني نحن ملزمون بما فيه من معلومات نقيس مقدارها عند التّلاميذ.

يقصد بمنهاج المواد المنفصلة «**مجموع الخبرات التي تأخذ شكل المواد التّعليميّة المعروفة،حيث كلّ مادة تمثّل جانبا من جوانب العلوم**».[1]

يرتبط هذا المنهاج بالمفهوم التّقليدي الذي يهدف إلى إكساب التّلاميذ مجموعة من المعلومات والمعارف بهدف إعدادهم للحياة وتنميّة قدرتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها.

(1)-طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، ص35.

2/- منهاج المواد التّعليميّة المتّصلة (المترابطة): ظهر هذا المنهاج نتيجة للانتقادات العديدة التي وُجّهت إلى منهاج المواد التّعليميّة المنفصلة من جهة ولتطوّر البحوث والدّراسات التّربويّة والسّيكولوجيّة من جهة أخرى.

يقصد به العناية بإظهار العلاقات والرّوابط المتبادلة بين المواد التّعليميّة أو بين الموضوعات، وقد يكون هذا الرّبط بين مادتين أو أكثر أو بين موضوع في مادة وموضوع في مادة أخرى.[1]

*** أنواع الرّبط بين المواد التّعليميّة:**

توجد عدّة أنواع للرّبط بين المواد التّعليميّة أهمها:

أ- الرّبط العرضي:

تظلّ المواد التّعليميّة في هذا النّوع من الرّبط منفصلة عن بعضها البعض، ولكن تترك الحرية للمعلّم لإظهار العلاقات والرّبط بين أجزاء مادة تعليميّة بمادة أخرى، دون خطّة مسبقة، وعندما تسمح الفرصة بذلك، سواء أكانت تنتمي إلى مجال تعليمي واحد أو تنتمي إلى عدّة مجالات تعليميّة.[2]

من أمثلة الرّبط العرضي الذي يمكن للمعلّم القيام به بين مواد تعليميّة تقع في مجال واحد، ما يقوم به معلّم المواد الاجتماعيّة من ربط بين الجغرافيا والتّاريخ، فيشير مثلا عندما يتناول موضوع جغرافية قناة السّويس وأهميتها الاقتصاديّة إلى تاريخ القناة من حيث قصّة حفرها وتأميمها والحروب التي تمّت في منطقة القناة... وهكذا.

ومن أمثلة الرّبط العرضي بين مواد تعليميّة تنتمي إلى مجالات مختلفة، ما يمكن أن يقوم به معلّم اللّغة العربيّة من ربط بين مادة الأدب ومادة التّاريخ حيث يشير إلى تاريخ العصر الذي يدرسون أدبه.[3]

(1)- رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، ص289.
(2)- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ص102.
(3)- رشدي أحمد طعيمة وآخرون، مرجع سابق، ص289.

ب- الرّبط المنظّم:

في هذا النّوع من الرّبط يتّفق مجموعة من معلّمي كلّ صف من الصّفوف الدّراسيّة في بداية العام الدّراسي على خطّة محكمة ومنظّمة يسيرون بمقتضاها في عمليّة التّعليم لإبراز العلاقات التي تربط بين المواد التّعليميّة المختلفة وذلك من خلال قيام كلّ معلّم بتدريس الموضوع الذي يتمّ الاتفاق عليه من زاويته الخاصّة.

3/- منهاج المواد التّعليميّة المندمجة: ظهر هذا المنهاج كخطوة نحو تحقيق تكامل المعرفة،وإزالة الحواجز بين المواد التّعليميّة المنفصلة، يقصد به مزج وصهر المواد التّعليميّة مزجا تامّا،بإدماجها في بعضها حيث تزول الحواجز التي بينها.[1]

يشبّه المزج والتّفاعل بين المواد التّعليميّة المدمجة ما يحدث عند اتّحاد عناصر في التّفاعلات الكيميائيّة.

4/- منهاج المجالات الواسعة: هو محاولة لتطوير منهاج المواد التّعليميّة المنفصلة أكثر تطوّرا من منهاجي الارتباط والاندماج، ففيه تنظّم المواد في حقول أو مجالات واسعة فعلى سبيل المثال:يمكننا تدريس موضوعا تحت مسمى "النّفط" يدرّس من النّاحيّة الجغرافيّة أو الجيولوجيّة أو الاقتصاديّة أو السياسيّة أو الاجتماعيّة... الخ، ويتمّ ذلك دون أن يشعر التّلميذ بالفصل بين المواد التّعليميّة.

استخدم منهاج المجالات الواسعة على نطاق واسع في المدارس الابتدائيّة والمتوسطة.[2]

* رغم كلّ التّعديلات والتّحسينات التي تمّت على المناهج المتمركزة حول المادة التّعليميّة، إلاّ أنّ القائمين بالعمليّة التّعليميّة يرون ضرورة تغييرها ومعالجتها من خلال:

- نقل مركز الاهتمام من المادة التّعليميّة (المعرفة) إلى التّلميذ.
- ضرورة قيام التّلميذ بدور إيجابي في عمليّة التّعلم.

(1)- راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض، المنهج بين النظرية والتطبيق، ص289.

(2)- وهيب سمعان ورشدي لبيب، دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلو، مصر، د.ط، 1982، ص192.

– جعل ما يتعلّمه التّلميذ وثيق الصّلة بحياته وبيئته.

ثانيا: المناهج المتمركزة حول المتعلّم:

منهاج النّشاط: جاء هذا المنهاج انعكاسا للفلسفة التّربويّة التّقدّميّة، كما كان منهاج المواد التّعليميّة المنفصلة انعكاسا للفلسفة التّربويّة التّقليديّة، ولما تعرّضت هذه الأخيرة لانتقادات شديدة،حاول أصحاب التّربيّة التّقدّميّة إيجاد البديل المتمثّل في "منهاج النّشاط".

سميّ هذا المنهاج "منهاج النّشاط" لأنّه يوجّه عنايته الكبرى إلى نشاط التّلميذ، فهو يرى الإيجابيّة أو النّشاط من وسائل التّعلّم الفعّال.[1]

المقصود بـ"النّشاط": نشاط المتعلّم ومستوى دافعيته خلال تفاعله مع ما هو متوفّر من الخبرات،فالمتعلّم في تلك المواقف "يفكّر، يلمس، يلاحظ، يقرأ، يبحث، يقارن، ويجرّب ويصل إلى النّتائج"، وتعتبر خبرته السّابقة رصيدا يستند إليه في معالجة المواقف الرّاهنة. أي أنّ النّشاط هو معايشة للموقف التّعليمي والإحساس به من خلال إشباع ميل أو حاجة، أو حلّ مشكلة أو إجابة عن سؤال.[2]

* مبادئ منهاج النّشاط:

يقوم منهاج النّشاط على المبادئ التّاليّة:

– ميول التّلاميذ واهتماماتهم هي التي يبنى عليها المنهاج: تعتمد عمليّة التّعلّم على ما لدى المتعلّم من ميول حقيقيّة (ليست الطّارئة التي لا تستمر إلاّ فترة وجيزة من الزّمن)، وعلى المعلّم أن يبحث على الميول المشتركة بين تلاميذه والأسئلة والمشكلات التي تجذب الانتباه والأنشطة التي تشيع هذه الميول.

(1)– رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ص104.

(2)– رزق فايز بطاينة، المناهج التربوية، المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير، ص109.

– يتمّ الحصول على المعرفة في منهاج النّشاط من عمل المتعلّم ومشاركته وإيجابيته في المواقف التّعليميّة لتحقيق أهداف واضحة يتبنّاها ويعمل على تحقيقها.[1]

– يؤكّد منهاج النّشاط على وحدة المعرفة وتكاملها، ولا يعترف بالفصل بين المواد التّعليميّة، بل يؤكّد اتصالها وتكاملها ممّا يدعّم فكرة وحدة المعرفة، فمثلا: إذا كان التّلاميذ يمارسون مشروعا ما،وشعروا بحاجتهم لبعض المعارف من مجالات مختلفة (رياضيات، علوم، لغات، تاريخ...) فإنّ لهم الحقّ في استخدام ما يشاؤون، وبذلك يتخطّون الحواجز المصطنعة بين المواد التّعليميّة.

– يعتمد هذا المنهاج على طريقة حلّ المشكلات بصفة أساسة، ويتمثّل دور المعلّم في التّوجيه والإرشاد فقط.

– العمل الجماعي والتّخطيط المشترك: يشترك المعلّمون الباحثون، التّربويون، والأولياء...الخ لتحقيق معرفة سليمة عن ميول المتعلّمين وأساليب إشباعها.[2]

* منهاج النّشاط لا يصلح إلاّ في المرحلة الابتدائيّة، فهو يزوّد التّلاميذ بقدر غير كاف من المعارف ولا يسمح لهم بالتّعمّق فيها.

ثالثا: المناهج المتمركزة حول المشكلات الاجتماعيّة:

1/– منهاج مجالات الحياة: ظهر هذا المنهاج سنة 1885 على يد "هربرت سبنسر" اقترح فيه إعداد المتعلّمين لمواجهة القضايا التي تهمّهم مباشرة، ومن وجهة نظره هذه القضايا هي: [3]

– الحفاظ على النّفس بشكل مباشر ويعني بها الجانب الصّحي.

– الحفاظ على النّفس بشكل غير مباشر ويعني بها الحاجات الأخرى (الماء، الملبس، الطّعام).

– القيام بدور الأمومة الصّالحة والأبوّة الصّالحة.

– المواطنة الصّالحة.

(1)– رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ص104.

(2)– أحمد حسين اللقاني، المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص249.

(3)– وهيب سمعان ورشدي لبيب، دراسات في المناهج، ص212.

– استغلال أوقات الفراغ بطريقة سليمة.

–ذكر"تابا" أن هذا النّوع من المناهج يزوّد المتعلّمين بمعرفة علميّة متكاملة، إذ يسمح للمنهاج أن يكون في النّواحي المعيشيّة اليوميّة المباشرة، لهذا من المهم جدًّا الاتّفاق على مجالات الحياة الضّروريّة لكلّ المتعاملين، ومن ثمّة دمجها وصياغتها في منهاج متكامل ومتوازن.

2/– المنهاج المحوري : ظهر هذا المنهاج للتخلّص من عيوب منهاج المواد التّعليميّة وما تعرّض له منهاج النّشاط من سلبيات، يقصد به: «**مجموعة من الخبرات التي يكتسبها التّلاميذ والمتعلّقة بحاجاتهم ومشكلاتهم العامّة**».[1]

والمقصود "بالمحور" الجزء الرّئيسي من الموضوع الذي يدور حوله بقية الأجزاء، وبذلك يكون المنهاج المحوري منهاجا يدور حول محور من المحاور.

***مكوّنات المنهاج المحوري:**

يتضمّن المنهاج المحوري: البرنامج التّربوي العام والبرنامج التّربوي الخاص، وهما متكاملان ومرتبطان ارتباطا وثيقا، كلّ منهما يؤثّر في الآخر ويتأثّر به.

أ/– البرنامج التّربوي العام (المحوري): هو المنهاج الذي يمدّ التّلاميذ بالقدر المشترك من الخبرات التّعليميّة التي تعدّهم لمواجهة مشكلات الحياة في مجتمعهم، وتدور مقرّراتها حول ثقافة المجتمع ومشكلاته والخبرات اللاّزمة للعيش فيه.

ب/– البرنامج التّربوي الخاص: يتضمّن تقديم مجموعة من الخبرات التّعليميّة للتّلاميذ مبنيّة على

أساس مراعاة قدراتهم وميولهم المهنيّة ويختار كلّ تلميذ منها ما يناسبه تحت إشراف وتوجيه المعلّم[2].

(1)– رزق فايز بطاينة، المناهج التربوية، المفهوم، العناصر، الأسس، التطور، ص121.

(2)– جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، تنظيمات المناهج، تخطيطها وتطويرها، دار الشروق، عمان، الأردن، د.ط، 2001، ص136.

* إنّ المنهاج المحوري حسب رأينا كان تحديدا واستحداثا تربويّا سابقا لعصره، ولم تستطع المدرسة أن توفّر له إمكانيات النّجاح.

3/- منهاج الوحدات التّعليميّة:

ظهر كتنظيم منهجي يعالج النّقص والقصور الحاصل من تطبيق منهاج المواد التّعليميّة.

يقصد بالوحدة التّعليميّة: تنظيم خاص بمادة تعليميّة تضع التّلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتماماتهم ويتطلّب منهم نشاطا متنوّعا يؤدي إلى مرورهم في خبرات معيّنة لما يحقّق الأهداف الموضوعة.[1]

مثال: وحدة الكائنات الحيّة مؤلّفة من وحدات: وحدة الحيوان، وحدة النّبات، وحدة الإنسان.

وكلّ وحدة من هذه الوحدات مؤلّفة من عدّة دروس وهي متعلّقة بجسم الإنسان: درس عن جهاز الهضم، ودرس عن جهاز البول، ودرس عن التّكاثر وهكذا...

مثال توضيحي: لدينا درس عن الأمراض السّارية عند الإنسان وهو تابع لوحدة جسم الإنسان.

يطلب المعلّم من التّلميذ الذّهاب إلى الصّيدليّة ويسأل الصّيدلي عن قائمة بأسماء الأدوية التي تستخدم لمعالجة هذه الأمراض أو يطلب منه قائمة بأسماء الأمراض السّارية، وهكذا نكلّف التّلميذ بالنّشاط الذي يحقّق الهدف ويحقّق المنهاج.

* صفوة القول: أنّ التّنظيمات المتعدّدة للمناهج متداخلة ومتشابهة نوعا ما، تحتاج إلى مدرّس كفء يستطيع أن يحطّم الحواجز بينها بطريقته الخاصّة في التّدريس.

(1)- رحيم يونس كرو الغزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ص112.

4- مكوّنات المناهج التّعليميّة:

يرى بعض المتخصّصين في مجال المناهج أَنَّ مكوّنات المنهاج ستّة هي:[1]

- الأهداف.
- المحتوى.
- طرائق التّدريس.
- الوسائل التّعليميّة
- الأنشطة التّعليميّة.
- التّقويم.

أولا: الأهداف التّعليميّة:

تعدّ الأهداف نقطة الانطلاق للبدء في تصميم المنهاج، فهي التي تساعد مخطط المنهاج ومنفّذه على تحديد سائر المكوّنات الأخرى، هذا المكوّن عبارة عن نواتج تعليميّة مخططة، تسعى إلى إكسابها للمتعلّم بشكل وظيفي يتناسب مع قدراته ويلبي حاجاته، ونعمل من خلالها على إحداث تغييرات إيجابيّة في سلوك المتعلّمين كنتيجة لعمليّة التّعلّم؛ إذًا الهدف التّعليمي هو "المحصّلة النّهائيّة للعمليّة التّعليميّة"[2]، والغاية التي ننشد تحقيقها، وبهذا نعتبره الغرض الأسمى في العمل التّعليمي.

للأهداف التّعليميّة أهميّة كبيرة في العمليّة التّعليميّة نجملها في عنصرين:

1- أنّها تؤثّر في جميع عناصر العمليّة التّعليميّة.

2- في ضوئها يتمّ اختيار المحتوى وطريقة التّدريس والوسائل التّعليميّة والأنشطة وأسلوب التّقويم.

(1)- عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص39.

(2)- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص87.

وعلى اعتبار أنّ الهدف هو وصف متوقع لسلوك فلابدّ أن تكون له مصادر اشتقاق تختلف باختلاف مستويات الأهداف، فبالنّسبة للأهداف التّعليميّة العامّة تشتق من السّياسة التّربويّة التي تنبثق من فلسفة المجتمع الفكريّة، ومن منظومته القيميّة وحاجاته الاجتماعيّة.

كما تصنف الأهداف التّعليميّة في نظر "بينيامين بلوم"، وعدد من خبراء التّقويم حسب نتاجات التّعلّم في مجالاتها الثّلاثة: "المجال المعرفي الإدراكي" ويتعلّق بالعمليات العقليّة والمفاهيم،و"المجال الانفعالي الوجداني" ويتعلّق بالاتّجاهات والقيّم، ثمّ "المجال النّفس حركي (المهاراتي)" ويتعلّق بالمهارات التي يسيطر فيها الإنسان على حركات جسمه وينسّق فيما بينها.[1]

معايير اختيار الأهداف التّعليميّة:

هناك مجموعة من المعايير التي يمكن أن يتمّ في ضوئها اختيار الأهداف التّربويّة نوجزها فيما يلي: [2]

- أن تكون واضحة وقابلة للقياس.
- أن تستند إلى فلسفة تربويّة سليمة.
- أن تكون واقعيّة ممكنة التّحقّق في ظلّ الظّروف المتاحة.
- أن ترتبط بالأهداف العامّة للتربيّة والأهداف الخاصّة للمادة.
- أن تلبي حاجات المتعلّمين وما بينهم من فروق فردية.
- أن تتلاءم والمرحلة التّعليميّة ونوعيّة المؤسّسة التّربويّة.
- أن تكون شاملة توازن بين الجانب العقلي والحسّي والوجداني للمتعلّم.

المعايير التي تقوم على أساسها الأهداف، لابدّ من أن تتسم بالوضوح والشّمول والتّكامل لتحقيق تغيير شامل في سلوك التّلاميذ على المدى البعيد.

(1)- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ص94.

(2)- عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، ص40.

ثانيا: المحتوى:

هو أحد عناصر المنهاج وأوّلها تأثيرا بالأهداف التي يرمي إلى تحقيقها، يشتمل على نوعيّة المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتمّ تنظيمها على نحو معيّن، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسة.(1)

ينقسم المحتوى إلى مجالات، وكلّ مجال إلى مواد تعليميّة، وكلّ مادة إلى وحدات كبرى، وكلّ وحدة إلى مواضيع ، وبهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التّعليمي.

مثلا: مجال العلوم الإنسانيّة، ينقسم إلى عدد من المواد التّعليميّة: الفلسفة، التّاريخ، الجغرافيا، كلّها في مجال علم الإجتماع.

تصنيف المحتوى:

يصنّف المحتوى إلى:

أ- الحقائق: هي المعرفة الصّادقة النّاتجة عن الملاحظة والإحساس المباشر.

ب- البيانات: هي مجموع الإحصاءات، والبيانات العدديّة عن ظاهرة ما.

ج- المفاهيم: وهي صور ذهنيّة لا حصر لها تجمعها سمات مميّزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحدّدها.(2)

د- المبادئ والتّعميمات: تتمثّل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر ...

هـ- الفرضيات والنّظريات: وتتكوّن من العلاقة بين مبدأين أو أكثر.

و- المهارات: تتمثّل فيما يقوم به المتعلّم في المجال النّفسي، الحركي أو الأدائي.

(1)- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ص100.

(2)- زكرياء إسماعيل الضبعات، المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر، عمان، الأردن، د.ط، 2007، ص10.

ز- الاتّجاهات والقيّم: ما يكوّن المتعلّم من اتّجاه وجداني نحو موضوع ما، وما يتكوّن لديه من سلم للقيّم...[1]

الشكل رقم (02): يمثّل هرم تصنيف المحتوى. [2]

معايير اختيار المحتوى:

اجتهد علماء التّربيّة في وضع المعايير العلميّة لتحكم اختيار محتوى المنهاج حتّى لا يصبح عشوائيًّا بلا ضوابط تحكمه وهذه المعايير تمّ إجمالها فيما يلي:

أ-صدق المحتوى: يكمن صدقه في صحّة معلوماته ودقّتها، وصحّة المصادر التي نقلت منها،وارتباطه بالأهداف التّربويّة، ومواكبته للاكتشافات العلميّة المعاصرة.

ب- الاتّساق مع الواقع الاجتماعي والثّقافي: لابدّ أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيميّة الاجتماعيّة وبالواقع الاجتماعي والثّقافي.

(1)- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها من النظرية والتطبيق، ص12.

(2)- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة،مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، ص81.

ج- التّوازن: أن يكون متوازنا بين العمق والشّمول، وبين النّظري والعملي، وبين الأكاديمي والمهني، وبين احتياجات الفرد والمجتمع.

د- التّدرجّ: مراعاة المحتوى للتّعلّم السّابق للمتعلّمين.

هـ- التّواصل: مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبليّة للفرد والمجتمع.[1]

من المعروف أنّ المنهاج الحديث يشدّد على خصائص المتعلّمين وحاجاتهم وميولهم، لذلك يجب أن يراعي المسؤولون عند اختيار محتوى المنهاج مدى استجابته لحاجات المتعلّمين وميولهم ليكون الإقبال عليه أقوى وانجذابهم إليه أشدّ ويكون ذا معنى في نفوسهم.

معايير ترتيب المحتوى:

بعد اختيار موضوعات محتوى المنهاج، تحتاج هذه الأفكار إلى تنظيم، بحيث تبدأ مثلا من المعلوم إلى المجهول، أو من المباشر إلى غير المباشر، وذلك من أجل تيسير عمليّة تعلّم التّلاميذ،ومساعدتهم على تحصيل المناهج المجرّدة، وتنميّة قدرتهم على حلّ المشكلات، ومن أبرز هذه المعايير التي ينبغي مراعاتها عند تنظيم المحتوى:

أ- معيار الاستمراريّة: ويقصد به العلاقة الرأسيّة بين المواضيع، أي أن تتدرج المواضيع من مستوى لآخر.

بمعنى أوضح الارتقاء بمعلومات المتعلّم ومهاراته واتّجاهاته من مرحلة تعليميّة إلى أخرى، فهنا تتسع دائرة معلوماته ويكتسب الاتّجاهات والقيّم المرغوب فيها.

ب- معيار التّكامل: ويقصد به العلاقة الأفقيّة بين المواد التّعليميّة، أي الرّبط بينها.

هنا يجب الرّبط بين الحقائق في مجال معيّن، بتلك التي تنتمي إلى مجالات أخرى، وهذا يؤدي إلى تيسير عمليّة التّعلّم.

ج- معيار التّوحيد: أي وضع المواد المتخصّصة في وحدات معا.[2]

(1)- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، ص82.

(2)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ثالثا: طرائق التّدريس:

تمثّل طرائق التّدريس مكوّنا هامّا من مكوّنات المنهاج، فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطا وثيقا، كما أنّها تؤثّر تأثيرا كبيرا في اختيار الأنشطة والوسائل التّعليميّة الواجب استخدامها في العمليّة التّعليميّة.

ويمكننا القول: أنّ طرائق التّدريس تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق الأهداف، لأنّها هي التي تحدّد دور كلّ من المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة[1]، وتحدّد الأساليب الواجب اتباعها، والوسائل الواجب استخدامها، والأنشطة الواجب القيام بها، ولو حللنا طرائق التّدريس في الماضي وحدّدنا مسارها لوجدناها متأثّرة تأثير كليا بالمفهوم التّقليدي للمنهاج، إذ كانت تعمل هذه الطّرائق على إكساب التّلاميذ الحقائق والمفاهيم والقوانين والنّظريات التي يتضمّنها المنهاج، أي كانت تركّز على توصيل المعرفة للتّلاميذ عن طريق المعلّم.

أمّا الطّرائق الحديثة، فقد تعدّدت أهدافها، وتغيّرت واتّسعت مجالاتها، وأصبحت تركّز على جهد التّلميذ ونشاطه في عمليّة التّعلّم؛ إذ أنّها تنطلق من التّربية الحديثة التي تنادي بنظريّة (علّم المتعلّم كيف يتعلّم).

هناك مثل صيني يقول: " لا تصد لي سمكة، ولكن علمني كيف أصيد".

معايير اختيار طريقة التّدريس:

يتوقف اختيار طريقة التّدريس على عدّة معايير، منها:[2]

- أن تكون ملائمة للأهداف التّعليميّة الخاصّة بموضوع معيّن.
- أن تكون ملائمة للمحتوى التّعليمي.
- أن تكون ملائمة لمستوى التّلاميذ وخلفياتهم المعرفيّة ومستوى نموّهم.

---

(1)- عبد الرحمان عبد الهاشمي وآخر، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص19.

(2)- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص ص64،65.

– أن تكون اقتصاديّة في الوقت والجهد وملائمة للإمكانيات.

– أن تستثير دوافع التّلاميذ نحو التّعلّم.

تعتبر طريقة التّدريس الجزء الواضح في عناصر المنهاج عند التّطبيق العملي في المؤسّسة التّعليميّة،فأهميّة الطّريقة تقع وتحدّد بمدى مرونتها لتحقيق الهدف وتحصيله، وحتّى ينجح المعلّم في إيصال المعرفة إلى المتعلّم، يجب عليه اختيار الطّريقة الأنجع وفقا لتلك المعايير السّالف ذكرها والتي تتحكّم في اختيار الطّريقة التّعليميّة، وتجسيدها على مستوى العمليّة التّعليميّة.

رابعا: الوسائل التّعليميّة:

تعتبر الوسائل من المكوّنات الهامّة للمنهاج التّعليمي، وعنصرا بارزا في العمليّة التّعليميّة، أصبح استخدامها ضرورة تربويّة نتيجة للانفجار المعرفي والتّكنولوجي، وتعدّد مصادر المعرفة وأوعيتها، فهي عبارة عن أدوات يتوصّل بها المعلّم لتحقيق أهداف التّعليم وتسهيله.

نجد كذلك من "الأركان الأساسة لخطّة أي درس من الدّروس التي يجب فيها على المعلّم أن يبحث ويفكر في الوسائل المناسبة لإثراء المواقف التّعليميّة، وجعلها ذات معان ووظيفة".[1]

نلاحظ أنّ هناك تلازم بين الطّريقة والوسيلة، وذلك من حيث أنّ كلّ طريقة من طرائق التّدريس تستند إلى مجموعة من الوسائل التّعليميّة وفقا لنوعيّة المحتوى والأهداف المطلوب تحقيقها،وهذا يحتّم علينا التّعرّض للوسائل التّعليميّة باعتبارها المكوّن الرّابع من مكوّنات المنهاج التّعليمي.

معايير اختيار الوسيلة التّعليميّة:

من المعايير الأساسية التي يوصى بمراعاتها عند اختيار الوسائل التّعليميّة نجد:

– ارتباط الوسيلة بالأهداف العامّة والأهداف الخاصّة للمنهاج.

– أن تكون البيانات العلميّة الواردة فيها دقيقة وصحيحة وحديثة علميّا.

(1)– أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن محمد، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1995، ص36.

– أن تتوافر فيها كافة مواصفات الأمان عند تشغيلها.[1]

معايير استخدامها:

بعد اختيار المعلّم للوسيلة التّعليميّة المناسبة لدرسه، يقوم باستخدامها وفقا للمعايير الآتية: [2]

– تجريب الوسيلة قبل استخدامها والتّأكّد من توافر كافة الشّروط اللاّزمة للتّشغيل.

– التّأكّد من ملائمة الفصل الدّراسي لاستخدام الوسيلة من حيث شروط: الإضاءة والتّهوية والاتّساع وإمكان رؤية الدّارسين للوسيلة، ووضوح الصّوت، .... إلخ.

– أن تعرض في الوقت المناسب الذي قدّره المعلّم حتّى لا تفقد عنصر الإثارة، فلا يظهرها المدرّس إلاّ لحظة استخدامها.

– تحديد الغرض من استخدام الوسيلة للتّلاميذ.

– التّنوّع في استخدام الوسائل.

– متابعة فهم التّلاميذ للبيانات الواردة في الوسيلة.

– الرّبط بين الوسائل المتنوّعة.

– تقويم الوسيلة حتّى يتمكّن المعلّم من التّعرّف على مدى استفادة التّلاميذ منها والأهداف التي تحقّقت من استخدامها والمعوقات التي واجهت هذا الاستخدام.

لعلّ المعايير السّابقة عند اختيار واستخدام الوسائل تمثّل معايير ضروريّة يجب مراعاتها عند التّخطيط لبناء المنهاج التّعليمي.

خامسا: الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة:

الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة جزء لا يتجزأ من البرنامج العام للمؤسّسة التّعليميّة، وعنصر مهم من عناصر المنهاج، فهي بمثابة القلب النّابض له، لما لها من دور كبير في تشكيل خبرات المتعلّمين،وتعديل سلوكاتهم، هذه الأنشطة عبارة عن جهد عقليّ أو حركيّ أو حسيّ ... يبذله المتعلّم

(1)– عبد اللطيف بن حسين بن فرج، المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة، ص189.

(2)– المرجع نفسه، ص190.

من أجل بلوغ هدف ما، أي أنّ النّشاط محدّد بمحتوى المادة وأهدافها، وله خطّة يسير عليها وهدفا يسعى لتحقيقه.[1]

قد نربط أحيانا الأنشطة بالخبرات، فنقول: " الأنشطة والخبرات"، فالخبرة مواقف مرّ بها التّلميذ بنفسه فتعلّمها بطريقة مباشرة، فمثلا الحديث عن مدينة قسنطينة بالنّسبة للمتعلّم ليس كزيارته إليها بنفسه، لذا فالمرور بالخبرة يؤدي دائما إلى التّعلّم الفعّال.

معايير اختيار الأنشطة التّعليميّة:

إذا ما أريد من الأنشطة التّعليميّة التي يتضمّنها المنهاج أن تؤدي دورها في تحقيق أهدافه بشكل صحيح، ينبغي أن يتمّ اختيارها في ضوء المعايير الآتية:

- ملاءمتها للأهداف المحدّدة للدّرس.
- ملاءمتها للمحتوى.
- ملاءمتها للإمكانات الماديّة والبشريّة للبيئة المدرسيّة.
- ملاءمتها لمستوى المتعلّمين (قدراتهم العقليّة والجسميّة).
- التّنوّع (عدم التّكرار).
- مشاركة جميع التّلاميذ بإيجابيّة.[2]

نلاحظ أنّ معايير اختيار أنشطة التّعلّم تشترك مع معايير اختيار المحتوى مثل: الارتباط بالأهداف والصّدق ومراعاة ميول وحاجات التّلاميذ، بالإضافة إلى ذلك فإنّ أنشطة التّعلّم يجب أن تكون متنوّعة لكي تعمل على تحقيق الأهداف ليس فقط في المجالين العاطفي والمهاري، بل أيضا في المجال المعرفي، أي أنّه يجب أن تختار (أنشطة التّعلّم) بحيث تغطى مدى واسعا من الأهداف، وهذا يستلزم أن تكون الأنشطة التّعليميّة متنوّعة، لأنّ التّنوّع يضمن احتوائها على أنماط متعدّدة من السّلوك التي نرغب أن يمارسها التّلاميذ.

(1)- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي بين النظرية و التطبيق، ص89.

(2)- مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، الجزء 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص101.

سادسا: التّقويم:

يعدّ التّقويم العنصر السّادس من مكوّنات المنهاج، وأحد الأركان الأساسة للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، لا يقتصر على مجال التّعليم فقط بل يشمل جميع مجالات الحياة، فالإنسان يقوم بتقييم نفسه بعد أداء عمل ما ليتعرّف على مواطن القوّة فيدعمها ومواطن الضّعف فيعالجها.

" وعمليّة التّقويم من العمليات الأساسة التي يحتويها أيّ منهاج تعليمي، وهي تجري على نحو متواز مع بعض العمليات التّنفيذيّة، هذا إلى جانب أنّها تجري أيضا على نحو متعاقب مع بعض العمليات في كلا الجانبين التّخطيطي والتّنفيذي، وإذا ما نظرنا إلى أيّ عنصر من عناصر المنهاج السّابقة، من أهداف ومحتوى، وطرائق التّدريس، ووسائل وأنشطة، سنلاحظ أنّها تخضع دائما لعمليات تقويميّة، سواء على المستوى التّخطيطي أو على المستوى التّنفيذي".[1]

1- مفهوم التّقويم:

هو عمليّة تشخيص وعلاج لموقف التّعلّم أو أحد جوانبه أو للمنهاج كلّه أو أحد عناصره،وذلك في ضوء الأهداف التّعليميّة، فالتّقويم يكشف لنا عن مدى نجاح المنهاج في تحقيق أهدافه، ومن ثمّ يزوّدنا بتغذية راجعة[*] "Feed Back " لإعادة النّظر في عناصر المنهاج بعد تحديد جوانب القوّة وتعزيزها وجوانب الضّعف وتداركها.[2]

التّقويم في المنهاج الحديث ينصبّ على جميع جوانب النّمو للتّلميذ ولا يقتصر على مجرد النّاحية العقليّة، ويتناول أيضا جميع عناصر العمليّة التّعليميّة.

2- المفاهيم المرادفة لمفهوم التّقويم:

غالبا ما يلاحظ في مفهوم التّقويم ارتباطه بالعديد من المفاهيم، والمصطلحات لا تستخدم بمدلولات محدّدة بل هناك شيء من التّداخل بينها، أو إحلال بعضها محل البعض الآخر، أو أنّها تستخدم بمعان غير معانيها وهي:

---

(1)- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1989، ص27.

(*)- التّغذيّة الرّاجعة: هي مجموعة معلومات يتلقاها الفرد عن آدائه ونتائجه بحيث توضّح له الأخطاء التي وقع فيها ومقدار تقدّمه، ومقدار ما تعلّمه،ومدى ملاءمة آدائه للهدف الذي ينبغي الوصول إليه.

(2)- عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، اللغة العربية وآدابها، ص ص19، 20.

أ- التّقييم:

يشير إلى إعطاء قيمة أو افتراض قيمة لشيء ما، وهو عمليّة وصف كمي أو كيفي يتضمّن أحكاما قيميّة ذاتيّة مرتبطة بذات الشّخص، ممّا يجعله مختلفا من شخص إلى آخر.[1]

ب- القياس:

يشير إلى إعطاء قيمة رقميّة أو عدديّة لصفة من الصّفات طبقا لقواعد محدّدة مثل: قياس ذكاء المتعلّم أو تحصيله بإعطائه الدّرجة (وصفا بالأرقام والبيانات).

ج- التّقدير:

يشير التّقدير إلى تحديد الشّيء وبيان قدره، وفق معايير ذاتيّة تتعلّق بالشّخص المقدّر معتمدا على التّخمين والحدس والظّنّ.

د- التّشخيص:

فيشير إلى تحديد مظاهر القوّة ومواطن الضّعف في الخاصيّة أو السّمة أو الظّاهرة وفق ما تمّ تقديره وقياسه.[2]

إنّ التّقويم الذي نريده كعنصر من عناصر المنهاج، يشتمل التّقييم والقياس للحكم على مدى تحقّق الأهداف الموجودة، فالتّقويم أشمل من القياس كونه يحتوي أوصافا كميّة وكيفيّة لسلوك المتعلّمين وكذلك أحكاما قيميّة، أمّا القياس فهو وصف كمي، وبالنّسبة للتّقييم سنتطرق إلى معرفة الفرق بينه وبين التّقويم لتجنّب الخلط بينهما.

3- الفرق بين التّقويم والتّقييم:

كثيرا من الباحثين – وأنا منهم – وقع في خلط بين مصطلحي "التّقويم" و"التّقييم" لاعتبارهما شيئًا واحدًا، لكن في الحقيقة هناك فرق بينهما، يتمثّل في كون:

(1)- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، النظرية والتطبيق، ص97.

(2)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التّقويم:

" عمليّة إصلاح تقوم على جمع البيانات أو المعلومات المتعلّقة بالمتعلّم فيما يتصل بما يعرفه أو يستطيع فعله، ويتمّ ذلك بالعديد من الأدوات مثل: ملاحظة التّلاميذ أثناء تعلّمهم أو تفحّص إنتاجهم أو اختبار معارفهم ومهاراتهم".[1]

التّقييم:

عمليّة يتمّ بها إصدار حكم على مدى وصول العمليّة التّعليميّة لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النّقص في العمليّة التّعليميّة أثناء سيرها .

والعمليّة التي يلجأ إليها المعلّم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف، مستخدما أنواعا مختلفة من الأدوات التي يتمّ تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه، كالاختبارات التّحصيليّة ومقاييس الاتّجاهات والميول، ومقاييس القيّم والملاحظات والمقابلات الشّخصيّة وتحليل المضمون وغير ذلك من المقاييس الأخرى.[2]

من خلال التّعريف الدّقيق لكلّ منهما، نلاحظ أنّ العلاقة القائمة بينهما "علاقة جزئيّة"،التّقييم جزء من التّقويم والتّقويم أعمّ وأشمل من التّقييم، وأكثر انتشارا في الاستعمال بين النّاس.

يمكن تقسيم "التّقويم" إلى أجزاء فرعيّة تشمل:

أ- عمليّة التّقييم، بمعنى التّكميم.

ب- عمليّة التّشخيص بمعنى تحديد مظاهر القوّة ومواطن الضّعف.

ج- عمليّة القياس: أي تكميم التّقويم، تحويلها إلى كم مثلا: 70-85-90.

د- عمليّة المتابعة.

هـ- عمليّة التّغذيّة الرّاجعة.

---

(1)- المعهد الوطني للبحث في التربية، التقييم وتطوير المنظومة التربوية، النوعية الفعالية، مجلة بحوث وتربية، العدد3، الجزائر، 2012، ص08.

(2)- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

و- عمليّة إصدار الأحكام.

ز- عمليّة إصلاح الإعوجاج.[1]

4- أنواع التّقييم:

توصي المناهج الحالية القائمة على أساس المقاربة بالكفاءات -سنتطرق إليها لاحقا- بالاعتماد على ثلاثة أنواع من التّقييم:

أ. التّقييم التّشخيصي:

ويطلق عليه أيضا التّقويم القبلي أو التّمهيدي أو الاستكشافي، وهو إجراء عملي يقوم به الأستاذ في بداية الدّرس، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفيّة القبليّة لتلاميذه، ومدى استعدادهم لتعلّم المعارف الجديدة.[2]

يهدف هذا النّوع إلى:

- الكشف عن المكتسبات المعرفيّة والمنهجيّة للمتعلّمين قبل الدّرس.

- خلق جوّ التّحفيز لدى المتعلّمين وجعلهم يسهمون في بناء عناصر الدّرس.

ب. التّقييم التّكويني:

ويطلق عليه أيضا التّقييم الجزئي أو المرحلي، أو المستمر، وهو مجموعة من الإجراءات العمليّة التي يقوم بها الأستاذ لكي يكشف عن درجة مسايرة المتعلّمين للدّرس ومدى تحكّمهم فيما يتلقونه،وكذا الصّعوبات التي تعترضهم. يتمّ هذا التّقييم أثناء العمليّة التّعليميّة، أي أثناء الدّرس،يتمثّل في الأسئلة المدرجة ضمن كلّ نشاط (البناء الفكري، البناء الفني، البناء اللّغوي) التي تساعد الأستاذ على ممارسة عمله، وترافق المتعلّم في مسار تعلّمه.

(1)- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، ص160.

(2)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص25.

يهدف التّقييم التّكويني إلى تحقيق عدّة وظائف منها:[1]

– التّشخيص باكتشاف مواطن القوّة والضّعف لدى التّلاميذ قبل أن يشرعوا في خطوة جديدة وهامّة من التّعلّم.

– التّنظيم والضّبط، حيث يتمكّن المتعلّم والمعلّم من تصحيح ظروف التّعلّم (الاستراتيجيات المنتهجة).

– العلاج: وهو مجموع الإجراءات البيداغوجيّة التي يقوم المعلّم بإعدادها قصد تسهيل التّعلّم (كطريقة إلقاء الدّروس، والوسائل التّعليميّة والنّشاطات).

ج. التّقييم التّحصيلي:

ويطلق عليه أيضا بالتّقييم البعدي، أو الإجمالي أو النّهائي، وهو إجراء يقوم به المعلّم عند نهاية الدّرس أو البرنامج التّعليمي، من أجل التّأكّد أنّ النّتائج المرجوّة من عمليّة التّدريس قد تحقّقت فعلا،فهو بذلك يتيح لنا تحديد النّتائج الفعليّة للتّعليم (حصيلة مجهود المتعلّمين) ومقارنتها بالنّتائج المتوفاة ممّا يمكّن من قياس الفارق بينها وبالتّالي اتّخاذ قرارات للدّعم والتّصحيح.

يتجسّد هذا النّوع في الوقفات التّقييميّة (بعد ثلاثة وحدات أو في نهاية الثّلاثي) وتسمح الامتحانات الفصليّة والفروض الدّوريّة بتقييم الكفاءات، ومدى تحكّم المتعلّم فيها أو في بعض مؤشراتها.[2]

يهدف هذا التّقييم إلى:

– التّحقّق من النّتائج النّهائيّة للتّعلّم.

– الكشف عن مدى التّحكّم في الكفاءات القاعديّة المحدّدة.

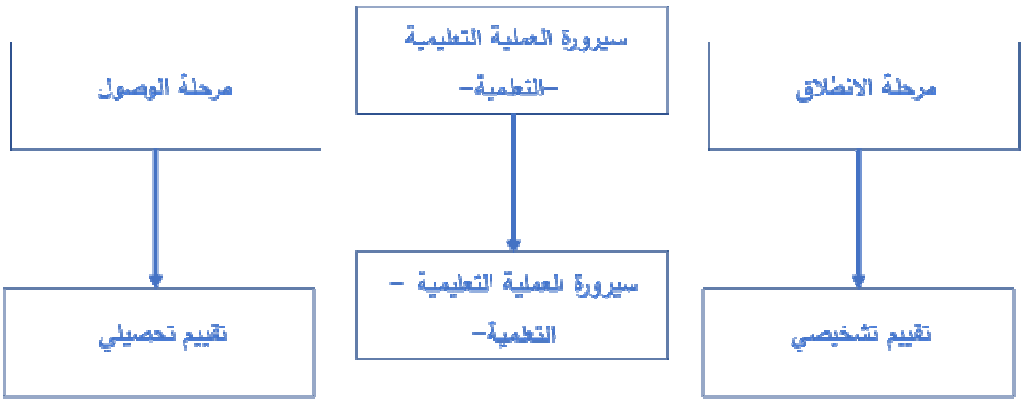
– السّماح بالانتقال إلى درس أو مستوى أو مقرّر آخر.

---

(1)– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص ص26،27.

(2)– الشريف مريبعي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2006، ص29.

يمكن تلخيص أنواع التّقييم التّربوي في المخطط الآتي:



الشكل رقم (03): يمثّل أنواع التّقييم التّربوي

إذًا عمليّة التّقييم تبدأ بالتّشخيص أوّلا وتحديد نقاط القوّة والضّعف بناءًا على البيانات والمقاييس المتوفّرة، وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السّلبيات التي اكتشفت.

5- وسائل التّقويم المستخدمة مع مختلف الأنشطة التّعلّميّة:

من وسائل التّقويم التي تستخدم اليوم مع مختلف الأنشطة التّعلّميّة نجد:

أ. الاختبارات الشّفويّة:

تعدّ هذه الاختبارات من الوسائل المناسبة للتّقويم اليومي للتّلاميذ (في بداية الحصّة أو نهايتها)،تتمّ عن طريق المناقشة، فهي عبارة عن «**طرح المعلّم أسئلة على المتعلّمين مشافهة،وتكون الإجابة بالطّريقة نفسها بغرض معرفة حجم ما يمتلكه المتعلّم من معرفة ومفاهيم أو مهارات من خلال إجاباته**».[1]

قد يكون من المفيد بالنّسبة لتدريس مختلف الأنشطة ألاّ تقتصر هذه الاختبارات الشّفهيّة على أسئلة وإجابات لفظيّة، بل يمكن أن تضاف إليها بعض المواقف العمليّة مثلا: كأن نعرض على

(1)- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، بناء الاختبارات، الحراش، الجزائر، د.ط، 2005، ص18.

التّلاميذ بعض العيّنات للتّعرّف عليها أو يطلب منهم القيام بعمليّة ما، وبهذا تستخدم هذه الاختبارات في النّواحي اللّفظيّة والعمليّة أيضا.

ب. الاختبارات الموضوعيّة:

تتكوّن من أسئلة مغلقة، إجاباتها الصّحيحة محدّدة لا خلاف فيها، يقيس كلّ منها شيئا واحدا أو جزئيّة واحدة من جزئيات الموضوع، ولا تسمح بتدخّل عوامل أخرى تؤثّر في صورة الإجابة المطلوبة.

يمكن أن يشتمل الاختبار فيها على عدد كبير من الأسئلة التي تعطي أجزاء الموضوع، كما أنّه يسهل على المعلّم تصحيحها في وقت قصير لاتّسامها بالموضوعيّة.

لقد انتشر هذا النّوع من الاختبارات بشكل واسع في أمريكا، وتأتي التّسميّة "الموضوعيّة" من كون تصحيحها لا يتأثّر بالعوامل الذّاتيّة للمصحح، كما لا يتأثّر باختلاف أو بتعدّد المصححين.[1]

هذه الاختبارات الموضوعيّة حدودها بالنّسبة لتدريس بعض الأنشطة تظهر من حيث أنّ هناك بعض نواحي التّعلّم لا يمكن قياسها بصورة متكاملة بواسطة هذا النّوع من الاختبارات، مثل: القدرة على حلّ المشكلات أو القدرة على التّفكير الإبداعي، أو تنظيم المعلومات وتحديد درجة أهميتها بالنّسبة لمعالجة موضوع أو موقف معيّن. ولكنّها في مقابل هذا مفيدة لتقويم الأهداف، لموضوعات المنهاج المختلفة، .... وخاصّة أنّها صالحة لتقويم عدد كبير من التّلاميذ في وقت قصير، إذ هناك صورا عديدة للأسئلة الموضوعيّة، مثل: "أسئلة الصّواب والخطأ، أسئلة الاختيار من متعدّد، أسئلة المزاوجة أو المقابلة، أسئلة التّكميل، أسئلة الإجابات القصيرة..."، ويمكن للمعلّم أن يستخدم هذه الصّور في قياس تحصيل التّلاميذ بأشكال متعدّدة.[2]

– قياس قدرة التّلاميذ على استرجاع الألفاظ والعبارات المعبّرة عن الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلميّة.

– قياس قدرة التّلاميذ على معرفة الخطأ والصّواب من النّاحيّة العلميّة.

(1)– هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، بناء الاختبارات ، ص20.

(2)– رشدي لبيب، معلم العلوم، مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده، مكتبة الأنجلو، مصر، ط1، 1997، ص218.

– قياس قدرة التّلاميذ على اختيار الإجابة الصّحيحة من عدّة متغيّرات.

– قياس قدرة التّلاميذ على فهم الرّسوم واستكمالها والتّعرّف على أجزائها.

ج. الاختبارات العمليّة:

من الاختبارات الضّروريّة التي انتشرت في وقتنا الحاضر بشكل كبير، فهي تعتبر مقياسا لأداء الشّخص وقدرته على إتقان ما تعلّمه في المادة النّظريّة، بحيث تحدّد مهارته وقدرته على الإنتاج العملي.

للاختبارات العمليّة صورا عديدة أهمّها:[1]

– اختبارات الأداء: وهي تلك الاختبارات التي يُطْلَبُ فيها من التّلميذ أداء عمل معيّن أو حلّ مشكلة.

– اختبارات التّعرّف: وتهدف إلى قياس مقدرة التّلاميذ للتّعرّف على الأشياء.

– اختبارات الإبداع: هي اختبارات يطلب فيها من التّلاميذ عمل أجهزة معيّنة أو القيام بتجارب وذلك من خلال الاستعانة بما يرونه مناسبا من الإمكانيات المتاحة.

* هذه الاختبارات تعدّ واحدة من وسائل التّقويم المتنوّعة، التي تعمل على قياس مستوى تحصيل المتعلّمين، والتّعرّف على مدى تحقيق المنهاج التّعليمي للكفاءات المرسومة له، والكشف عن مواطن القوّة والضّعف في ذلك، ومدى التّقدّم الذي أحرزته المدرسة، لذلك يمكن على ضوئه العمل على تحسين وتطوير العمليّة التّربويّة والتّعليميّة التّعلّميّة للسّير بها نحو الأفضل.

تنويه:

لابدّ من الإشارة هنا إلى أنّ الاختبار يعتبر نوع من أنواع التّقويم التّحصيلي الذي يجري عادة في نهاية كلّ فترة أو مرحلة تعليميّة، تسبقه الفروض المحروسة التي تمثّل إحدى طرق التّقييم التّربويّة،معاملها نصف معامل الاختبار.

(1)– رشدي لبيب، معلم العلوم، مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده، ص223.

ويتمّ تقويم الأعمال الفصليّة للتّلاميذ على مستوى التّعليم المتوسط، من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل:

– استجوابات شفويّة وكتابيّة، عروض، أعمال تطبيقيّة، أعمال موجّهة، وظائف منزليّة، وذلك في جميع المواد، ويكون تنظيمها بوتيرة أكثر في اللّغات الأساسة (اللّغة العربيّة، الرّياضيات، اللّغة الأجنبيّة الأولى).

– فرضين محروسين في كلّ مادة، تحدّد مدّة كلّ واحد منهما حسب الحجم السّاعي الأسبوعي المسند للمادة. وعادة ما تكون المدّة المحدّدة لإجراء الفرض هي ساعة.

– اختبار واحد في نهاية الفصل.

*** ملحوظة:**

أوراق الفروض تصحّح وتمنح للتّلاميذ قصد الاحتفاظ بها، أمّا ورقة الاختبار فيشاهدها التّلميذ للتّوقيع عليها من طرف الولي ثمّ تعاد إلى المؤسّسة قصد المحافظة عليها في الرّقابة.

6– معايير التّقويم:

من المعايير الواجب مراعاتها عند القيام بإجراءات التّقويم في المنهاج التّعليمي ما يلي:

– أن تتمّ مجمل إجراءات التّقويم بدلالة الأهداف التّعليميّة للتّقويم.

– أن تتمّ مجمل إجراءات التّقويم بدلالة استمرارية التّقويم على أساس المراحل المتتابعة على امتداد العام الدّراسي من أجل التّعديل والتّحسين والتّطوير.

– مراعاة التّنوّع في الوسائل والأدوات المستخدمة في التّقويم.

– اشتراك أكثر من شخص في التّقويم، كالمدراء والمتعلّمين.

– التّقويم وسيلة لتحسين العمليّة التّعليميّة وتطوير المنهاج وليس غاية في حدّ ذاته كما في الفلسفة التّقليديّة.[1]

(1)– رشدي لبيب، معلم العلوم، مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده، ص207.

التّقويم من المهمّات التي يجب أن يعطيها الأستاذ أهميّة أثناء الإعداد للدّرس وممارسة نشاطه مع التّلاميذ، وأن يكون متحكّما في أدواته ووسائله وتقنياته، حتّى يتمكّن من بلوغ أهدافه.[1]

باعتبار أنّ منهاج اللّغة العربيّة عمود ومحور الدّراسة الأكاديميّة، فقد ارتأينا إلى التّركيز على دراسة منهاج اللّغة العربيّة في الجزائر، وما سيأتي يبيّن ذلك.

II – منهاج اللّغة العربيّة:

للّغة العربيّة منهاج كباقي المواد التي تدرّس، يختلف عن مناهج المواد الأخرى، فهو ليس غاية في ذاته، وإنّما هو وسيلة لتحقيق غاية، وهي تعديل للسّلوك اللّغوي للتّلاميذ، من خلال تفاعلهم مع الخبرات، والأنشطة اللّغويّة التي يحتويها المنهاج".[2]

1– أسس منهاج اللّغة العربيّة:

يقوم على مجموعة من الأسس، أهمّها:

أ– مراعاته للتّصوّر الإسلامي للكون، والإنسان، والحياة، مع الاهتمام ببيان مركز الإنسان في الكون، ووظيفته في الحياة.

ب– يراعي في بناء منهاج اللّغة العربيّة، طبيعة التّلميذ في كلّ مرحلة تعليميّة، ومتطلّبات نموّه من جميع الجوانب، وكيف تسهم اللّغة في عمليّة التّنميّة الشّاملة، شخصيّة المتعلّم، وتكوين سمات الإنسان الصّالح فيه.

ج– يجب أن يراعى فيه منطق مادة اللّغة العربيّة، وخصائصها التي لابدّ من أخذها بعين الاعتبار في عمليّة التّعلّم.[3]

لذلك كان منهاج اللّغة العربيّة، مشتق من طبيعة الحياة، التي يحياها الإنسان العربي المسلم.

---

(1)– كوثر كوجيك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، التطبيقات في مجال التربية الأسرية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2001، ص130.

(2)– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، ص58.

(3)– المرجع نفسه، ص59.

2- الأهداف العامّة لمنهاج اللّغة العربيّة:

تنحصر الأهداف العامّة لمنهاج اللّغة العربيّة في النّقاط التّالية:

- يصبح المتعلّم قادرا على قراءة المادة المشكلة، قراءة صحيحة تعتمد على القواعد الأساسة.

- قدرة المتعلّم على أن يكتب كتابة صحيحة واضحة، بسرعة مناسبة، وأن يراعي في كتابته قواعد الخط الصّحيحة، وقواعد التّرقيم.

- أن يستوعب ويتفاعل المتعلّم، مع مضمون ما يقرؤه أو يسمعه بسرعة.

- قدرة المتعلّم على التّعبير عن حاجاته ومشاعره، وخبراته تعبيرا شفويّا سليما، وتعبيرا كتابيّا فصيحا.

- أن يطبّق القواعد النّحويّة، والصّرفيّة، والإملائيّة، التي يدرسها تطبيقا سليما.[1]

- أن تنمو في ذاته حبّ المطالعة الحرّة.

- أن يألّف ويتدرّب على استخدام معاجم اللّغة والموسوعات وغيرها.

- أن تغرس فيه الميول الأدبيّة والمواهب النّفسيّة والتّذوّق الجمالي والقدرات اللّغويّة المتميّزة.

- أن يكتسب ثروة لغويّة يستطيع من خلالها التّعبير عن المواقف التي يمرّ بها في حياته.

- أن يكتسب المتعلّم رغبة في التّعلّم الذّاتي والاعتماد على الذّات في تحصيل المعرفة.[2]

بوجه عام، فقد أفضى الحديث السّابق إلى أنّ: منهاج اللّغة العربيّة يهدف إلى إعداد الإنسان العربي المسلم الصّالح القادر على المساهمة بإيجابيّة في التّعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

(1)- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص71.

(2)- المرجع نفسه، ص72.

3- مستجدّات منهاج اللّغة العربيّة:

لماذا مناهج جديدة؟

يعكس النّظام التّربوي طموحات الأمّة ويكرّس اختياراتها الثّقافيّة والاجتماعيّة ويسعى في حركيّة دائمة إلى إيجاد الصّيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعيّة تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة على الوجه الأكمل. فحركيّة النّظام التّربوي تجد مصدرها في ضرورة التّوفيق بين الثّنائيّة القائمة بين ضرورة الحفاظ على التّراث الثّقافي الوطني والقيّم الدّينيّة والاجتماعيّة التي تميّز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التّاريخيّة من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العمليّة والتّكنولوجيّة من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل معهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التّحدّيات المختلفة التي تفرضها العولمة.

والمدرسة الجزائريّة لا تشذّ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها من بينها منهاج اللّغة العربيّة، وبتغيير طرائق عملها ونسق إدارتها، خاصّة وأنّ:

1- البرامج التي كانت تطبّق في مؤسّساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التّقدّم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التّقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.[1]

2- المجتمع الجزائري عرف تغيّرات سياسيّة واجتماعيّة وثقافيّة عميقة غيّرت فلسفته الاجتماعيّة وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتّقدّم والرّقيّ في ظلّ العدالة الاجتماعيّة والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدّائم في النّجاعة المحرك الأساس للتّغيّر الاجتماعي.

فتغيّر البرامج التّعليميّة وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصّة وأنّ عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحدّيات جديدة لن ترفع إلاّ بالإعداد الجيّد والتّربيّة النّاجعة للأجيال.[2]

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة، من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2005، ص04.

(2)- المرجع نفسه، ص05.

3-1- من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات:

إذا كانت "بيداغوجيا الأهداف" تعتبر عقل التّلميذ وعاء فارغا يجب أن نملأه بالمعارف، وتعتبر المدرّس المصدر الوحيد لهذه المعرفة التي يتلقاها المتعلّم ويخزّنها في ذاكرته، ويسترجعها حين الامتحان،فإنّ البيداغوجيات الحديثة التي تتبنى الكفاءات كمقاربة، قد جعلت المدرّس منشّطا وموجّها، والمتعلّم باحثا مكتشفا، ومساهما فاعلا في بناء معارفه وتطوير كفاءاته.

لذلك، فإنّ الفعل التّربوي في هذه المقاربة يرتكز على منطق التّعلّم، ويعتبر المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، والكفاءات المستهدفة هي التي تحدّد المحتويات المعرفيّة التي ينبغي إكسابها.

وإذا كان التّقييم في البيداغوجيات التّقليديّة ينصبّ على المعارف فحسب (حفظ واسترجاع) فإنّه في البيداغوجيات الحديثة يتناول (إلى جانب المعارف) توظيف هذه المعارف بشكل إدماجي في حلّ مشكلات من الحياة، فيقاس بذلك مدى اكتساب المتعلّم للكفاءة.[1]

للتّذكير: فإنّه اعتمد في بناء المناهج الحاليّة على الأهداف التّربويّة كأساس لتوجيه عمليّة التّعليم والتّعلّم، لما بدا آنذاك من نجاعة المقاربة بالأهداف التّربويّة، إلاّ أنّ المعاينة الميدانيّة أثبتت بأنّ المعلّمين، ولأسباب موضوعيّة عدّة يعود بعضها إلى التّكوين والتّأطير والبعض الآخر لظروف العمل،كانوا لا يولون إلاّ أهميّة نسبيّة لهذه المقاربة التي كثيرا ما اقتصرت على الجانب الشّكلي والإدراكي، في بداية تعاملهم معها على الأقل والمناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التّجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.[2]

وموضوع "المقاربة بالكفاءات" طرح جديد وهو موضوع السّاعة والمعتمد حاليا في إعداد الدّروس أو البرامج، ظهرت هذه الإستراتيجيّة سنة 1968 بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد ظهرت كرد فعل على الأساليب المستندة إلى المفهوم التّقليدي في بناء المناهج وعلى الانتقادات التي وجّهت

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2013-2014، ص08.

(2)- مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص02.

لحركة الأهداف التي اتّضح أنّها غير قادرة على الاستجابة لحاجات الإنسان المعاصر والواقع المتغيّر[1] فكانت الحاجة ملّحة إلى ضرورة تبنّي استراتيجيات تستجيب بأهدافها لحاجة الإنسان المعاصر.

3-2- بداية تطبيق المقاربة بالكفاءات في الجزائر:

في الثّالث من أكتوبر سنة ثلاثة وألفين (03 أكتوبر 2003م) وزير التّربيّة الوطنيّة يوقّع وثيقة الاتّفاق حول "برنامج دعم الإصلاح التّربوي"PARE [*]، مع السيّد "كواشير وماستور" المدير العام لليونسكو، بموجب هذا الاتّفاق منحت اليابان قرابته مليار دولار في إطار اليونسكو لوزارة التّربيّة الوطنيّة لتنفيذ هذا البرنامج.[2]

أسند تنفيذ ومتابعة "برنامج دعم الإصلاح التّربوي" للمكتب البلجيكي BIEF (مكتب هندسة علوم التّربيّة والتّكوين) تحت إشراف مديره السيّد: كزافيه روجيرز.

وبدأ العمل رسميّا بهذه المقاربة في الموسم الدّراسي (2003-2004) ثلاثة وألفين، أربعة وألفين بناء على برنامج الحكومة في المنشور رقم 489 و.ت.و المؤرّخ في ثلاثة ماي ثلاثة وألفين (2003/05/03)، وبناء على المنشور الوزاري رقم 2003/245 الموجّه إلى مديري التّربيّة،ومفتّشي الطّور الأوّل والثّاني، ومدير الإكماليات.

أمّا في التّعليم الثّانوي فقد بدأ العمل رسميّا بهذه المقاربة ابتداء من الموسم الدّراسي خمسة وألفين، ستة وألفين (2005-2006).

3-3- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

خطا العصر الحديث خطوات عملاقة في مجال العلوم والتّكنولوجيا ممّا أدّى إلى ظهور وضعيات معقدة تتطلّب مواجهتها كفاءات ومهارات متعدّدة، وهذا يستوجب من المدرسة أن تعدّ النّشء إعدادا مؤسّسا على كفاءة التّصرّف والتّفاعل مع الوضعيات المختلفة، لا على ما يتراكم لديه من معارف.

---

(1)- عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، اللغة العربية وآدابها، ص61.

(*)- **PARE** : **P**rogramme d'**A**ppui à la **R**éforme **E**ducative

(2)- الملتقى التكويني الخاص بتكوين النواة الوطنية في المقاربة بالكفاءات المنعقد في 03/08 إلى 2008/03/20م.

وقد ثبت أنّ المدرسة أصبحت عاجزة – بتقديمها المعارف فحسب – عن تكوين متعلّمين قادرين على التّعامل الفاعل مع وضعيات جديدة، وآداء المهمّات التي تسند إليهم، وهذا ما دفع بالمشرفين على الأنظمة التّربويّة إلى التّفكير في بناء المناهج التّعليميّة على المقاربات الجديدة، التي توصّلت إليها علوم التّربيّة الحديثة ومنها المقاربة بالكفاءات المبنية أساسا على البنيويّة الاجتماعيّة.

إن المقاربة بالكفاءات لا تنكر دور وأهميّة المعارف، بل تعمل – بعد اكتسابها – على تفعيلها وتوظيفها في حلّ مشكلات في وضعيات مختلفة.[1]

3-4- بعض مميزات هذه المقاربة: تتميّز بما يلي:

- المتعلّم في قلب العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.
- المتعلّم يبني معارفه بنفسه.
- النّظر إلى التّعلّمات نظرة اجتماعيّة.
- التّعلّم عمليّة نسقيّة مندمجة.
- التّعلّم موجّه نحو الحياة.
- المدرّس مرشد وموجّه.
- تنظيم مكتسبات المتعلّم ودمجها وتوظيفها في حلّ مشكلات الحياة.[2]

المعلّم في ظلّ هذه المقاربة يقتصر دوره على التّوجيه والإرشاد فقط أمّا المتعلّم فهو المحور الأساس الذي ترتكز عليه عمليّة التّعليم.

3-5- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي (جميع المواد)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2003، ص21.

(2)- مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، اللغة العربية، التربية الإسلامية، ص08.

أ– مبدأ البناء: أي استرجاع التّلميذ لمعلوماته السّابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة،وحفظها في ذاكرته الطّويلة.

يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائيّة التي تعمل على تفعيل المكتسبات القبليّة وبناء مكتسبات جديدة، وتنظيم المعارف.

ب– مبدأ التّطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التّحكّم فيها. بما أنّ الكفاءات تعرف عند البعض على أنّها القدرة على التّصرّف في وضعيّة ما، حيث يكون التّلميذ نشطا في تعلّمه والمقصود هنا التّعلّم بالتّصرّف.

ج– مبدأ التّكرار: أي تكليف المتعلّم بالمهام الإدماجيّة نفسها عدّة مرات، قصد الوصول إلى الاكتساب المعمّق للكفاءات والمحتويات.

د– مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى. كما يتيح للمتعلّم التّمييز بين مكوّنات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلّمه.

يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات لأنّه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

هـ– مبدأ التّرابط: يسمح هذا المبدأ لكلّ من المعلّم والمتعلّم بالرّبط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التّعلّم، وأنشطة التّقويم التي ترمي كلّها إلى تنميّة الكفاءة.

هذه المبادئ يركّز عليها المعلّم (منفّذ المنهاج) في تدريسه وتقديم المعلومة العلميّة.[1]

3–6– مستويات المقاربة بالكفاءات:

يمكن تقسيم مستويات الكفاءة حسب فترات التّعلّم إلى:

أ– الكفاءة القاعديّة Compétence de base:

تمثّل المستوى الأوّل من الكفاءات والأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، فهي مجموع نواتج التّعلّم الأساسة المرتبطة بالوحدات التّعليميّة التّعلّميّة، توضّح بدقّة ما سيفعله المتعلّم أو ما سيكون

(1)– المستاري فؤاد، مدخل عام لدراسة المناهج الجديدة – المقاربة بالكفاءات –، ص12.

قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محدّدة، لذا يجب على المتعلّم أن يتحكّم فيها ليتسنى له الدّخول دون مشاكل في تعلّمات جديدة ولاحقة.[1]

مثال عن الكفاءة القاعديّة: أن يقدّم التّلميذ معلومات عن النّص المقروء.

ب- الكفاءة المرحليّة (المجاليّة) Compétence d'étape:

هي مجموعة من الكفاءات القاعديّة الأساسية، تسمح بتوضيح الأهداف الختاميّة أو النهائيّة لجعلها أكثر قابليّة للتّجسيد، تتعلّق بشهر أو فصل أو مجال معيّن، يتمّ بناؤها بالشّكل التّالي:[2]

كفاءة قاعديّة 1 + كفاءة قاعديّة 2 + كفاءة قاعديّة 3 = كفاءة مرحليّة.

مثال على الكفاءة المرحليّة: أن يقرأ التّلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيّد مع فهم ما يقرأ.

ج- الكفاءة الختاميّة (النّهائيّة) Compétence finale:

هي مجموعة من الكفاءات المرحليّة تعبّر عن مفهوم إدماجي، وتتميّز بطابع شامل وعام، يتمّ بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسيّة أو طور تعليمي.[3]

مثال على ذلك: يقرأ المتعلّم نصوصا ملائمة لمستواه بحيث تستجيب لحاجاته الشّخصيّة والمدرسيّة.

د- الكفاءة المستعرضة Compétence Transversale:

إذا كانت الكفاءات السّابقة الذّكر مرتبطة بوضعيات معيّنة، لها علاقة بالوحدة التّعليميّة أو المجال أو المشروع، فإنّ الكفاءة المستعرضة أو الأفقيّة، تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسّلوكات المشتركة بين كلّ التّعلّمات أو المواد والنّشاطات.[4]

---

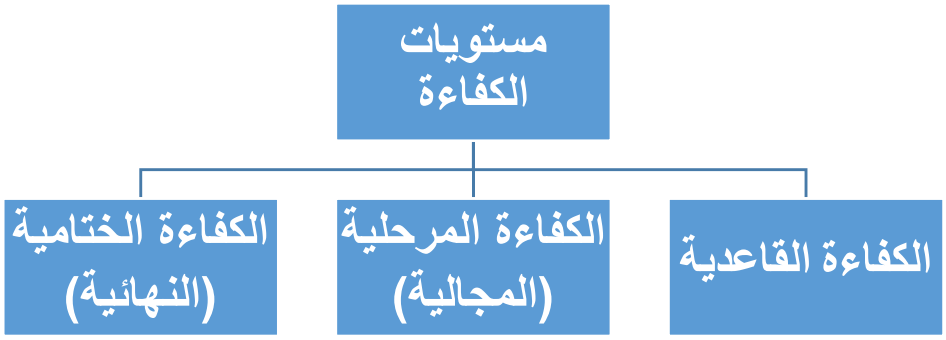
(1)- السعيد مزروع، التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 03، قسم علوم التربية البدنية والرياضة، جامعة بسكرة، الجزائر، سبتمبر 2012، ص ص105، 106.

(2)- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص77.

(3)- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2002، ص56.

(4)- خير الدين هني، مرجع سابق، ص77.

أي أنّ تقاطع المعارف والمهارات والسّلوكات تبنى عبر ثلاث مستويات انطلاقا من الكفاءة القاعديّة فالمرحليّة ثمّ الختاميّة.



الشكل رقم (04): يمثّل مستويات الكفاءة

3-7- مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات:

الجدول الآتي سيوضّح الفرق بينهما باختصار:[1]

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفاءات
- تعتمد على مدخل المحتويات. - البحث عن السّلوك الملاحظ عبر المحتوى. - التّركيز على إلقاء المدرّس. - عدم الارتباط بالسّياق.	- تعتمد على مدخل الوضعيات. - البحث عن استعمالات للقدرات ضمن وضعيات مختلفة ومتنوّعة. - التّركيز على أنشطة المتعلّم. - تحديد السّياق. - البحث عن معنى للتّعلّمات.

(1)- www.majala.educa.ma

- موارد محدّدة في سلوكيات وأهداف إجرائية خاضعة للقياس. - التّركيز على عمليّة التّعليم، وليس على التّعلّم. - إنتاج معارف تخصّصية. - المقاربة السّلوكيّة.	- تعدّد الموارد. - تصنيف الوضعيات الكفائيّة التي تسمح بتكوين المتعلّم لمواجهة مختلف العوائق والمشاكل والوضعيات المعقدة والمركبة في الواقعين التّربوي والمرجعي. - مقاربة ذات نماذج معرفيّة متنوّعة.

الجدول رقم (02): يمثّل مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات

إنّ الهدف الرّئيسي من هذه المقارنة، من جهة، هو إبراز أوجه الاشتراك وأوجه الاختلاف بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات، ومن جهة أخرى معرفة الأسباب الرّئيسة لانسحاب البيداغوجيا التّقليديّة (بيداغوجيا الأهداف)، من السّاحة التّربويّة.

4- مناهج الجيل الثّاني لتعليم اللّغة العربيّة:

شهدت المنظومة التّربويّة في الجزائر في الفترة الأخيرة وبالضّبط عام 2016 دينامية متسارعة، حيث شُرِعَ في إصلاحات جديدة مسّت مناهج الإصلاح (المقاربة بالكفاءات)، والتي بدأ العمل بها عام 2004/2003، وبعد مرور أكثر من عشرة أعوام، الآن دعت الضّرورة الملحة إلى إصلاح ثان، وهذا نتيجة للانتقادات اللاّذعة للمنظومة التّربويّة برمتها من حيث تدني المستوى،والرّسوب، وضعف المردودية، وهو ما يرجعه المنتقدون إلى كثافة البرامج، وضعف التّأطير والخلط الواضح في المصطلحات والمفاهيم، وعدم وجود روابط بين المناهج وبقية السّندات التّربويّة،وكذا اكتظاظ الأقسام.[1]

ومن هنا صار لزاما على الهيئة الوصية اتّخاذ إجراء عملي هو إنهاء العمل بمناهج المقاربة بالكفاءات تدريجيا لعدم جدواها ولمحدوديتها، واعتماد مناهج جديدة أطلق عليها تسمية مناهج الجيل، والتي تتبنى المقاربة الاجتماعيّة الثّقافيّة.

(1)- مخبر الدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، يوم دراسي، مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية، الجزائر، 14-02-2016، ص02.

تعود هذه النّظريّة للعالم الرّوسي فيجوتسكي[*](Leo Vygotsky) وهي نظريّة بنائيّة اجتماعيّة ثقافيّة، تركّز على التّعلّم وكيفياته. فالفرد يبني المعنى من خلال الاحتكاك الإيجابي بالبيئة وعناصرها.

إنّ مناهج (الجيل الثّاني) لتعليم اللّغة العربيّة تقوم على مبدأ "المقاربة الكاملة" التي تركّز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة ووفقا لخصوصيات كلّ نشاط، كما أنّها تدفع المتعلّم إلى اكتساب كفاءات"ترتيب الأفكار والتّحليل والاستنتاج" في الأنشطة التّعليميّة بطريقة تخدمه في حياته المستقبليّة، وتسمح بإقحام المتعلّم في الحياة المدرسيّة والاجتماعيّة، وتتجسّد من خلال ملمح التّخرج لمتعلّمي السّنة الأولى والثّانيّة ابتدائي والسّنة الأولى متوسط. لأنّ هذه مناهج الجيل الثّاني تحدّد بالتّدقيق ميدان التّعلّم والمسمى بـ:"المقطع التّعليمي" الذي كان في المناهج السّابقة يسمى "المحور"،وفيها تمّ تحديد المصطلحات وتوحيد المعارف والكفاءات المرصودة لكلّ مقطع تعليمي.

يقصد بالمقطع التّعليمي أو التّعلّمي: «**مجموعة مركبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات،يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة؛ من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنماء كفاءة ختاميّة ما**».[1]

والمفهوم من هذا المقصود، أنّ المقطع التّعلّمي، عبارة عن مجموعة حصص تعلّميّة مبنية لغرض تحقيق مستوى معيّن من الكفاءة المستهدفة؛ تكون هذه الحصص متمفصلة فيما بينها، في فترات زمنيّة، ومنظّمة حول وضعيات تعلّميّة مختارة بغرض تحقيق أهداف تعلّميّة منسجمة ومترابطة فيما بينها قصد بلوغ المستوى المستهدف للكفاءة.

4-1- مبررات إعادة المناهج:

من المسلّم به عالميا أنّ المناهج المدرسية ككلّ المناهج التّكوينيّة ليست جامدة، بل يجب أن تخضع دوريا:[2]

(*)- ليف فيجوتسكي، عالم نفس تعليمي (سوفياتي) ووالد المدرسة التّاريخيّة والثّقافيّة.

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج،الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، د.ط، 2016، ص05.

(2)- وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، د.ط، مارس 2009، ص02.

– للضّبط والتّصحيح الظّرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.

– للتّحيين الذي يفرضه تقدّم العلوم والتّكنولوجيا، وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة.

– للتّغيير الشّامل في بعض الأحيان استجابة لمتطلّبات اجتماعيّة جديدة في مجال التّربيّة، أو إعادة النّظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود المدرسي.[1]

ولإعادة كتابة المناهج مبررات تتمثّل في:

1- معالجة الثّغرات وأوجه القصور التي تمّ تحديدها في المناهج الحالية.

2- إعدادها تمّ قبل صدور القانون التّوجيهي للتّربيّة والتّعليم.

3- تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التّعلّمات.[2]

4-2- جديد مناهج الجيل الثّاني:

المناهج الجديدة: التّركيز على القيّم الجزائريّة والتّعلّمات الأساسة:

إنّ الإطار الملائم لهذا المسعى هو مدخل يعطي الأولوية للمعارف والتّحكّم في المساعي الفكريّة التي تتجسّد في السّلوك والمواقف الفردية والجماعية.

من المحاسن التي تتميّز بها المناهج الجديدة تلك الجوانب التي تتمثّل في اعتبار المدرسة كيانا شاملا من حيث المعارف والمهارات التي تعمل على توظيف الجانب المعرفي وتفعيل البنيويّة الاجتماعيّة (معرفة كيفيّة بناء الأشكال، الاستقراء والاستنتاج، التّلخيص والتّعميم، الخيال[3]، النّقاش، المعارضة، تسيير الصّراعات، العمل الجماعي،.....) إلى جانب السّلوك والتّصرّف، وذلك مسعى بناء الهويّة وتحقيقها باعتبارها نتاجا لمسار تاريخي طويل، ومفعول فردي وجماعي (مكوّن من مواقف وسلوكات) في حصيلة المسارات الثّقافيّة لبلادنا.

---

(1)- وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، ص02.

(2)- عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ملتقى باتنة، الجزائر، 2015، ص02.

(3)- وزارة التربية الوطنية، الملتقى الجهوي حول مناهج الجيل الثاني، الطور الأول ابتدائي – متوسط، وهران، 17-18-19 ماي، 2015.

ومناهج الجيل الثّاني تركّز على القيّم الجزائريّة لكونها لحمة تضامن اجتماعي يحمله التّاريخ كما تحمله الجغرافيا، والتّراث الثّقافي والقيّم الرّوحيّة، وإلى جانب السّياق الوطني لمضامين البرامج والمناهج المقبلة، فقد كان التّأكيد أيضا على فك التّعقيد الذي تتصف به اليوم الأمور في المجتمع والعالم أجمع، والذي يفرض تجنيدا مختلفا للمعارف المبنية على أساس مهارات فكرية عالية.

وعليه فقد أعدّ برنامج وطني لوضع المناهج الجديدة حيّز التّطبيق منذ يناير 2015، والذي سيشمل كلّ الفاعلين المعنيين بالتّدريس في المستويات المعنيّة، أي: الطّور الأوّل (السّنة الأولى والثّانيّة ابتدائي، والسّنة الأولى متوسط).

والجديد أيضا في مناهج الجيل الثّاني، أنّه تمّ اعتماد مبدأي الشّموليّة و الانسجام، بين مناهج السّنوات في جميع الأطوار لمعالجة تفكك مناهج الجيل القديم.

كما تمّ اعتماد أربع محاور مهيكلة للمنهاج:

1- المحور المعرفي: يتضمّن التّنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم لخصوصيات المادة ومفاهيمها المهيكلة.

2- المحور البيداغوجي: يضمّن البنائيّة والبنائيّة الاجتماعيّة والوضعيّة التّعلّميّة،والوضعيّة الإدماجيّة وكذا التّقييم.

3- المحور النّسقي: تضمّن تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة مع تصوّر تنازلي،وانسجام أفقي وعمودي لها.

4- المحور القيمي: تضمّن قيّم الهويّة والانتماء للعروبة و المازيغيّة في إطار جغرافي وزماني محدود، وكذا القيّم الاجتماعيّة والثّقافيّة.[1]

4-3- مفاهيم ومصطلحات بيداغوجيّة متداولة في مناهج الجيل الثّاني:

1- ملمح التّخرّج: ويقصد به غايات المدرسة الجزائريّة، وملمح المواطن الجزائري الذي على المدرسة تكوينه، ويعرف عادة على شكل معارف، ومهارات وسلوكات، وجاءت ملامح التّخرّج في مقدّمات البرامج كأهداف بعيدة المدى أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي.

(1)- عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني، من التصميم إلى التنفيذ، ص08.

مثال: تزويد المتعلّم بكفاءات تمكّنه من المشاركة النّشيطة في الحياة الاجتماعيّة، والتّكيّف مع التّغيّرات، وأن يكون ابن زمانه قادرا على مواجهة التّقلّبات.

2- الهدف التّعلّمي: هو ممارسة قدرة على محتوى، مثل أن يستخرج فكرة عامة لنص قرأه.

3- الموارد: هي كلّ ما يجنده المتعلّم ويتحكّم فيه ويحوّله من أجل حلّ المشكلات وتنميّة الكفاءات، وهي نوعان:

أ- موارد داخليّة: موارد معرفيّة، مهارات، استراتيجيات ....

ب- موارد خارجيّة: وتشمل المعطيات التي توفّرها وثائق أو مراجع، يكون في حاجة إليها عند حلّ مشكلة ما.

4- الميدان: الجزء المهيكل والمنظّم للمادة قصد التّعلّم، وعدد الميادين في المادة، يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة ويضمن هذا الإجراء التّكفّل الكلي بمعارف المادة في ملامح التّخرّج.[1]

5- الكفاءة الشّاملة: هي كفاءة مسار تعليمي معيّن متعلّق بمجموعة من الكفاءات الختاميّة،لميادين المادة، وقد سميت بهذا الاسم لأنّها تشمل جميع الكفاءات الختاميّة للسّنة أو الطّور أو المرحلة التّعليميّة.

6- الكفاءة الختاميّة: هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين، وتعبّر عمّا هو منتظر من المعلّم في نهاية فترة دراسيّة.

أي التّحكّم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها.

7- الكفاءة العرضيّة: هي كفاءة تتكوّن من المواقف والمساعي العقليّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف المواد، حيث يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والمهارات والقيّم التي يراد تنميتها وهي أربعة أنواع:

-كفاءات ذات طابع فكري علمي (يستعمل المعلومة ويمارس قدراته).

(1)- محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، د.ت، ص46.

- كفاءات ذات طابع منهجي (يكتسب منهجيات العمل النّاجعة).

- كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي (يتّخذ مواقف ومبادرات).

- كفاءات ذات طابع تواصلي (استغلال وسائل التّعبير العلمي، الأدبي، الفنّي، الرّمزي، استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال).[1]

هذه أهم المصطلحات البيداغوجيّة التي جاء بها منهاج الجيل الثّاني.

4-4- مقارنة بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثّاني:

حقّقت المناهج التّعليميّة نقلة نوعيّة مع الإصلاح، على المستوى التّصوّري من حيث وجاهتها مع غايات ومهام المدرسة الجزائريّة وتطلّعات المجتمع، وعلى المستوى الإعدادي أين ظهر التّكفّل بالمستجدّات الحاصلة في المجال البيداغوجي الدّيداكتيكي.

1- على المستوى التّصوّري:

عناصر المقارنة	مناهج ما قبل الإصلاح		مناهج الإصلاح
	مناهج الجيل الأوّل [سارية المفعول]		مناهج الجيل الثّاني
تصوّر المنهاج	تصوّر خطي لبرامج مبنيّة حسب منطق المادة.	تصوّر لمناهج بترتيب زمني (سنة بعد سنة).	تصوّر شامل وتنازلي للمناهج يضمّن الانسجام العمودي والأفقي.

(1)- محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص45.

ملمح التّخرّج	تمّ التّعبير عن الملمح بشكل غايات ومرامي على درجة كبيرة من العموميّة.	تمّ التّعبير عن ملمح التّخرّج بشكل غايات لكلّ مادة وتكفّل ببعض القيّم لكن بشكل معزول وغير مخطط له.	يهدف إلى تحقيق غاية شاملة (ملمح التّخرّج من المرحلة) مشتركة بين كلّ المواد مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمّن قيمّ ذات علاقة بالحياة الاجتماعيّة والمهنيّة.
النّموذج التّربوي	سلوكي، يهدف إلى تغيير سلوكات التّلميذ ويهتم بالنّتائج الظّاهرة.	بنائي، يستهدف الاستقلاليّة في بناء التّعلّم عن طريق تنميّة كفاءات ذات طابع معرفي.	بنائي اجتماعي بوضع البنيويّة الاجتماعيّة في صدارة كلّ الاستراتيجيات المنتهجة.

2- على مستوى إعداد المناهج:

أ- الجانب البيداغوجي:

عناصر المقارنة	**مناهج ما قبل الإصلاح**		**مناهج الإصلاح**
	مناهج الجيل الأوّل [سارية المفعول]		**مناهج الجيل الثّاني**
المقاربة البيداغوجيّة	المقاربة بالأهداف متابعة السلّوكات القابلة للملاحظة المعبّر عنها	المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات المعرفيّة.	المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حلّ وضعيات مشكلة

	بمجموعة من الأهداف الإجرائيّة السّلوكيّة المجزّأة.		ذات دلالة.
المدخل	بالمحتويات: الاهتمام بالمعرفة الجاهزة.	بنشاطات التّعلّم: التّركيز على النّشاطات التّطبيقيّة التي تمكّن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسيّة جديدة.	وضعيات مشكلة للتّعلّم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.
التّقويم	يركّز على تقويم القدرة على استرجاع المعارف، وعن طريق التّطبيقات المباشرة.	برز الاهتمام بالوظائف الثّلاثة للتّقويم: التّشخيصي، التّكويني والتّحصيلي. ارتقى إلى تقويم القدرات العليا مثل حلّ المشكلات.	التّقويم يشكّل أداة فعليّة من أدوات التّعلّم ويهتمّ بالوظيفتين التّعديليّة، الإقراريّة عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.

ب- الجانب الدّيداكتيكي:

عناصر المقارنة	**مناهج ما قبل الإصلاح**		**مناهج الإصلاح**
	مناهج الجيل الأوّل [سارية المفعول]		**مناهج الجيل الثّاني**
هيكلة المادة	تهيكلت على أساس	تهيكلت على أساس	تهيكلت المادة على

	الكم المعرفي ومنظّمة في محاور موضوعاتيّة.	مفاهيم أساسة منظّمة في مجالات مفاهيميّة.	أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجيّة ومنظّمة في ميادين.
مستوى تناول المفاهيم	تحدّدت مستويات التّناول حسب منطق المادة وحسب المستوى الدّراسي.	حدّدت مستويات التّناول حسب مستوى النّضج العقلي للمتعلّم ومكتسباته القبلية.	حسب مستويات المفاهيم على أساس الصّعوبات التي تطرح عند ممارستها في التّعليم والتّعلّم.
المضامين المعرفيّة	نظّمت في محتويات معرفيّة قليلة التّرابط بدون سياق.	نظّمت المحتويات بشكل معارف أكثر ترابط لخدمة مجال مفاهيمي.	نظّمت المحتويات على شكل موارد معرفيّة لخدمة الكفاءة.

الجدول رقم (03): يمثّل مقارنة بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثّاني[1]

من أهداف المقاربة بالكفاءات في الجيل الثّاني، أن تطبّق الكفاءة تواصلا مع الواقع الخارجي حيث أنّ المقاربة بالكفاءة في الجيل الأوّل كانت تحقّق تواصلاً واقعيًا داخل القسم.

(1)- عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، باتنة، الجزائر، 05 أفريل 2015، ص ص06،07.

خلاصة الفصل:

استنبطت أنّ المناهج التّربويّة التّعلّميّة لا توضع جُزَافا واعتباطا، بل توضع وفق أسس وقواعد ثابتة تجعلها مواكبة لكلّ تغيّر وقابلة للنّقد، لتطويرها وتطويعها لما يلائم زمن المتعلّم، وبهذا ترقى المنظومة التّربويّة بمثلثها الدّيداكتيكي.

فالمنهاج التّعليمي، هو الأساس الذي يرتكز عليه بناء التّربيّة والتّعليم، فإن كان قويّا متينا ثابتا صلح البناء واستقام حال الأمّة، وإن كان واهيّا انهار البناء واضطرب حال المجتمع. لذا يجب أن يحظى باهتمام كبير من طرف متّخذي القرار، لأنّه السّبيل الأساس للوصول إلى الأهداف المنشودة من العمليّة التّعليميّة، ووضعه من أدقّ المسائل التّربويّة وأعظمها نظرا لكون وضع منهاج معناه ضبط وتحديد هويّة المجتمع وقيّمه وثقافته وفلسفة الحياة فيه وتطلّعاته.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: طرائق ووسائل تدريس أنشطة اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسط

I- الأنشطة التّعلّميّة وكيفيّة تناولها.

1/- الأنشطة التّعلّميّة وتوقيتها.

2/- تقديم الأنشطة التّعلّميّة.

II- طرائق ووسائل العمليّة التّعليميّة.

1/- طرائق التّدريس.

2/- وسائل التّدريس البيداغوجيّة

تمهيد:

اللّغة العربيّة من مقوّمات الدّولة الجزائريّة، وهذا ما أقرّه الدّستور الجزائري ودعا إليه العلاّمة عبد الحميد بن باديس بمحافظته على الثّلاثيّة الجزائريّة (الوطن، اللّغة، الدّين) بقوله:

شعب الجزائــر مسلــم وإلى العــروبة ينتســب

من قال حاد عن أصله أو قال مات فقد كذب

لذا تعتبرها المنظومة التّربويّة في الجزائر لغة تعليم لجميع المواد، في المراحل التّعليميّة الثّلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي). ففي مرحلة التّعليم المتوسط تعتبر الوسيلة الأساسة في عمليّة التّعليم والتّعلّم، وعلى اكتسابها يتوقّف نجاح التّلميذ المدرسي، ونجاحه في الحياة الاجتماعيّة أيضا.

وعليه، فإنّ تدريسها يحمّل الأستاذ مسؤولية مضاعفة: مسؤولية خاصّة كلغة التّواصل والتّعبير عن الحاجات، ومسؤولية عامّة كعامل نجاح وإخفاق في اكتساب التّعلّمات الأخرى. وفي هذه المرحلة التّعليميّة بالذّات، ينبغي أن يحرص الأستاذ كلّ الحرص على الاختيار المناسب لسن التّلميذ المراهق،واختيار طريقة التّدريس أيضا لأنّ المتعلّم يأتي مزوّدا برصيد لغوي وسلوكات معيّنة، وعلى الأستاذ أن يوسّع مداركه ويعمّق أفكاره، ويذكّي وجدانه قصد إبراز مواهبه وتطوير قدراته، وترسيخ آليات التّفكير الأساسة من تحليل وتركيب واستنباط واستقراء. فتبقى المهمّة الأولى التي تضطلع بها هذه المرحلة من التّعليم هي تنمية القدرة على التّواصل الفاعل مشافهة وكتابة، وترسيخ هذه الكفاءة ودعمها، وبذلك نعدّه لولوج مرحلة أخرى من مراحل التّعليم والتّكوين (الثّانوي، أو التّكوين المهني)،أو إلى الحياة الاجتماعيّة.

في ثنايا هذا الفصل، سنتطرّق إلى أهمّ الأنشطة التّعلّميّة المقترحة في مرحلة التّعليم المتوسط وطرائق تدريسها وفق ما جاء به المنهاج.

I- الأنشطة التّعلّميّة وكيفيّة تناولها:

1/- الأنشطة المقرّرة وتوقيتها:

قبل التّطرّق للأنشطة التّعليميّة وتوقيتها في المرحلة المتوسطة لابدّ الإشارة أوّلا إلى مفهوم النّشاط والفرق بينه وبين المادة.

أ- تعريف النّشاط:

النّشاط في اللّغة يوحي بمعاني العمل والممارسة والإنجاز والبناء، وفي الاصطلاح هو العمل أو الفعل الذي يسلّطه المتعلّم على محتوى ما.[1]وعليه فالمناهج الجديدة استخدمت مصطلح النّشاط عوض المادة لهدف توجيه المعلّم إلى توظيف استراتيجيات التّدريس التي تركّز على الجهد الذي يبذله المتعلّم لاكتساب المعارف والمهارات بنفسه.

ب- الفرق بين النّشاط والمادة:

العديد من الدّارسين والباحثين يخلط بين مصطلح النّشاط والمادة ويعتبرهما مصطلحا واحدا،لكن في الحقيقة هناك فرق بينهما، حيث يمثّل "النّشاط" مجموع الإجراءات والفعاليات التي يقوم بها المعلّم والمتعلّم في حيّز محدّد من الزّمن وفي مجال معرفي معيّن، أمّا "المادة" فهي مشتقّة من مضامين ومحتويات مجال معرفي معيّن وتكون منظّمة لأجل التّدريس في زمن محدّد حسب كلّ مستوى دراسي.[2]

يعتمد في تدريس اللّغة العربيّة بجميع مستوياتها في مرحلة التّعليم المتوسط على كتاب القراءة،مقسّم إلى مجموعة من الوحدات التّعليميّة، كلّ وحدة تتكوّن من الأنشطة التّالية:[3]

---

(1)- مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2004، ص11.

(2)- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2012، ص132.

(3)- مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2013، ص14.

- قراءة مشروحة ودراسة نص.
- الظّواهر اللّغويّة.
- مطالعة موجّهة وتعبير شفهي.
- تعبير كتابي.
- أعمال موجّهة.

ملحوظة:

للأستاذ حرية التّصرّف –عند إعداد الخطة الدّراسيّة– في ترتيب المحاور والوحدات التّعليميّة وفق ما يراه مناسبا، وأن يعمد أثناء إعداد الوحدة التّعلّميّة إلى تحضير كل الأنشطة المرتبطة بها، مع تحديد الكفاءة القاعدية مسبقا انطلاقا من الهدف الختامي للفصل.

الجدول التّالي يوضّح توزيع الأنشطة وترتيبها كما يلي:[1]

السّنة الأولى	التّوقيت الأسبوعي للنّشاط	السّنة الثّانية	التّوقيت الأسبوعي للنّشاط
قراءة مشروحة	ساعة واحدة	قراءة مشروحة	ساعة واحدة
الظّواهر اللّغويّة	ساعة واحدة	الظّواهر اللّغويّة	ساعة واحدة
دراسة النّص	ساعة واحدة	دراسة النّص	ساعة واحدة
مطالعة موجّهة (تعبير شفوي)	ساعة واحدة	مطالعة موجّهة (تعبير شفوي)	ساعة واحدة
تعبير كتابي	ساعة واحدة	تعبير كتابي	ساعة واحدة
أعمال موجّهة	30 دقيقة	أعمال موجّهة	30 دقيقة

(1)– مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم المتوسط ، ص13.

السّنة الثّالثة	التّوقيت الأسبوعي للنّشاط	السّنة الرّابعة	التّوقيت الأسبوعي للنّشاط
قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة واحدة	قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة واحدة
الظّواهر اللّغويّة	ساعة واحدة	الظّواهر اللّغويّة	ساعة واحدة
مطالعة موجّهة (تعبير شفوي)	ساعة واحدة	مطالعة موجّهة (تعبير شفوي)	ساعة واحدة
تعبير كتابي	ساعة واحدة	تعبير كتابي	ساعة واحدة
أعمال موجّهة	30 دقيقة	أعمال موجّهة	ساعة واحدة

الجدول رقم (04): يمثّل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط وترتيبها

يمثّل الجدول حصّة اللّغة العربيّة في مستويات التّعليم المتوسط الأربعة، مقسّمة إلى ستة (06) أنشطة أسبوعيا، كل نشاط يدرّس في ساعة إلاّ نشاط الأعمال الموجّهة يدرّس في نصف ساعة، إذًا الحجم السّاعي لسنوات التّعليم المتوسط هو:

المستوى	الحجم السّاعي الأسبوعي
السّنة الأولى متوسط	5 سا و30 د
السّنة الثّانية متوسط	5 سا و30 د
السّنة الثّالثة متوسط	4 سا و30 د
السّنة الرّابعة متوسط	5 سا

الجدول رقم (05): يمثّل الحجم السّاعي المخصّص لسنوات التّعليم المتوسط [1]

قبل التّطرّق إلى العنصر الموالي "تقديم الأنشطة التّعلّميّة وكيفيّة تناولها" لابدّ من الإشارة أوّلا إلى وضعيات التّعلّم المتّبعة في كلّ نشاط والتي على أساسها يُبنى الدّرس.

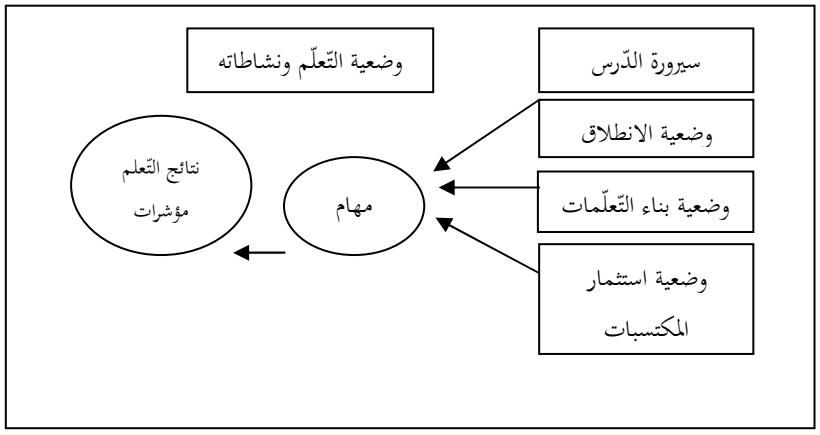
(1)- مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم المتوسط، ص13.

1/1- وضعيات التّعلّم (مراحل بناء الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات):

تمثّل الوضعية (الدّيداكتيكيّة) في ظلّ المقاربة بالكفاءات وضع التّلميذ في موقف (مشكلة) تسبب له خلخلة في البناء المعرفي، وحتّى يستعيد التّوازن يستثمر قدراته المعرفيّة ومكتسباته السّابقة ويوظّفها لينتهي في النّهاية إلى حلّ المشكل، وهو يمثّل بحد ذاته أساس بناء كفاءة ذات مستوى أشمل لدى المتعلّم لأنّها تدمج مكتسبات سابقة لتحقيق تكيّف مع وضعيات جديدة، والحصول على حلّ نوعي وغير مسبوق.

يقصد بالوضعية التّعلّميّة: «**مجموعة من الشّروط والظّروف التي يحتمل أن تقود المتعلّم إلى إنماء كفاءته**».[1]

يستلزم في بناء الوضعيات تخطيطا للسّيرورة الدّيداكتيكيّة على مستوى وضعيات الانطلاق في الدّرس ووضعيات بناء التّعلّم/التّعليم، ووضعية استثمار المكتسبات السّابقة وتقويمها لتحقيق الكفاءة المستهدفة من الدّرس، ويمكن أن نمثّل ذلك بالتّرسيمة التّالية:



الشكل رقم (05): يمثّل الوضعيات التّعلّميّة (الدّيداكتيكيّة)

تهدف "وضعية الانطلاق" إلى تقويم المكتسبات السّابقة للتّلميذ، أي التّعرّف على تعلّماته الضّرورية لتحقيق كفاءة الدّرس، ويؤدي هذا النّوع من التّقويم وظيفة تشخيصية لنقاط الضّعف ونقاط القوّة لدى التّلميذ، بما يوفّر تغذية راجعة تفيد في إزالة عوائقه المعرفية التي تحول دون تمثّله (التّلميذ)

(1)- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د.ط، 2006، ص42.

للخبرة الجديدة، وحتّى يتمكّن المعلّم من التّخطيط للمراحل اللاّحقة.[1]

وترتكز الوضعية الدّيداكتيكيّة في مرحلة بناء التّعليم/التّعلّم على مهمّة أساسة تمثّلها "الوضعية المشكلة" التي تشكّل الحافز للمتعلّم لتحريك قدراته المعرفيّة، وإدماج المكتسبات القبلية وتوظيفها بأسلوب يمكّنه من حلّ الوضعية وبناء التّعلّمات. يتخلّل سير هذه العملية البنائية التّقويم التّكويني الذي يعدّ ضروريّا لتفعيل الجودة وضمان تطويرها على مستوى الدّرس.[2]

أمّا الوضعية الختامية المتعلّقة بالاستثمار والتّوظيف تهدف إلى تقويم التّعلّمات المحققة خلال الدّرس "مؤشرات الكفاءة" بناء على وضعية إدماجية تتضمّن طرح مشكلة تستهدف تحقيق كفاءة،يطلب من التّلميذ حلّها بتوظيف مكتسباته المعرفيّة والسّلوكيّة.[3] والتّقويم هنا يأخذ صفة الاستمرارية بما يتيح بلوغ درجة الكفاءة في الأداء.

مما سبق ذكره، يمكن القول أنّ: بناء وصياغة وضعيات التّعلم (وضعية الانطلاق،وضعية بناء التّعلّمات، وضعية ختامية) تتّم من طرف الأستاذ بكلّ ما من شأنه أن يعطي دافعيّة لعمل المتعلّم ونشاطه بشكل فردي أو في إطار المجموعة.

2/1- تقديم الأنشطة التّعلّميّة وكيفيّة تناولها:

إنّ تحقيق أهداف المنهاج والوصول بالمتعلّمين إلى امتلاك الكفاءات اللّغويّة المستهدفة في التّعليم المتوسط يتطلّب عملا منتظما ومتواصلا يمرّ عبر تناول عدّة نشاطات هي:

- القراءة المشروحة ودراسة النّص.
- الظّواهر اللّغويّة.
- المطالعة الموجّهة (تعبير شفوي).
- التّعبير الكتابي وإنجاز المشاريع.

(1)- خير الدين هني، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص ص85،86 .

(2)- علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، السند التربوي للمعلمين، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، د.ط، د.ت، ص158.

(3)- المرجع نفسه، ص391.

- الأعمال الموجّهة.[1]

وهذه النّشاطات المذكورة نجدها في كلّ مستوى من مستويات التّعليم المتوسط (في السّنة الأولى، الثّانية، الثّالثة والرّابعة متوسط)، فهي ليست بجديدة على المتعلّم، وإنّما تكمن جدّتها في المواضيع التي ستقترح عليه، وفي الطّرائق التي ستتبنى عند تناولها، وينتظر أن تكون قاعدة لمكتسباته في المرحلة الثّانوية ودعامة لها.

تتوزّع حصص اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط إلى الأنشطة السّالف ذكرها مقسّمة على الأسبوع، كلّ نشاط له أهدافه المختلفة التي تمثّل ملمح التّلميذ في نهاية كلّ مرحلة.

أولا: نشاط القراءة ودراسة النّص:

القراءة هي القدرة على فك الرّموز المكتوبة آليا وتحويلها إلى ألفاظ مفهومة ذات دلالة بالنّسبة للفرد ومستمعه، تثير لدى القارئ أو السّامع قبولا أو رفضا، استحسانا أو استهجانا، استماعا أو نفورا[2]، وهي عملية ذهنيّة تأمليّة، ونشاط عقلي مركب تتآلف فيه قدرات الفرد المختلفة كالقدرة على التّعرّف والفهم والتّمييز والتّحليل والتّركيب والإدراك...

يحتل نشاط القراءة الصّدارة بين الأنشطة الأخرى، باعتباره منطلقا لها، وذلك في إطار المقاربة النّصيّة المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة.[3]

نعني بـ"**المقاربة النّصيّة**": اتخاذ النّص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللّغويّة بمختلف مستوياتها: الصّوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة، الدّلاليّة، الأسلوبيّة؛ تنعكس فيه مختلف المؤشرات: السّياقيّة، المقاميّة، الثّقافيّة، الاجتماعيّة.

*** أهمية المقاربة النّصيّة:**

على الأستاذ أن يتبنى هذه المقاربة في تنشيط مختلف حصص اللّغة العربيّة، وذلك لما لها من أهمية بحيث:

(1)- مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم المتوسط، ص14.

(2)- وزارة التّربية الوطنية، تكوين معلمي الطور الأول في إطار الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة، ص83.

(3)- مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة متوسط، ص11.

– يصبح المتعلّم عنصرا مسهما في بناء معارفه بنفسه، انطلاقا من سعيه إلى الملاحظة والاكتشاف.

– يتدرّب المتعلّم على دراسة النّص دراسة شاملة تنضوي تحتها عدّة مجالات منها: المعجميّة والتّركيبيّة والدّلاليّة والتّداوليّة.

– يتفتح المتعلّم على مبادئ النّقد وإبداء الرأي ومن ثمّ ترسخ في أحكامه النّزعة العقلية في تقدير الأمور.

– تقوي لديه نزعة التّعبير والتّواصل الشّفوي والكتابي فيتمكّن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.[1]

*** مبادئ المقاربة النّصيّة:**

تستند المقاربة النّصيّة إلى جملة من المبادئ أهمّها:

– اعتبار المتعلّم محور العملية التّعليميّة.

– التّحوّل من التّعليم التّلقيني إلى التّعليم التّكويني، وربط التّعلّم بأهداف محددة وتعزيز المشاركة والحوار.

– الإفادة من رصيد المتعلّم وخبرته السّابقة والعمل على تطويرها.

– التّركيز على النّزعة النّقدية في التّحليل.

– اعتبار اللّغة وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها.

– ترك حرية التّعبير للمتعلّم لإكسابه الثّقة بالنّفس.[2]

لذلك كرست المقاربة النّصيّة فكرة اعتماد النّص محورا وحاملا لجميع تعلّمات اللّغة بجميع فروعها من نحو وصرف وإملاء وبلاغة ودلالة من خلال دراسته وتحليله ونقده وموازنته. فهو حسب هذا التّوجّه الأساس والأرضية التي يبنى التّعلم من خلالها والمنهل الذي يستقي منه المتعلّم أفكاره

(1)– مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى متوسط، ص24.

(2)– المرجع نفسه، ص25.

وآراءه ومعارفه وثقافته ونظرته للكون والحياة، هذا ما استدعى من واضعي الكتب الدّراسية الحرص على اختيار النّصوص.

– أنواع النّصوص:

يقترح الكتاب المدرسي في التّعليم المتوسط بجميع مستوياته ثلاثة أنماط من النّصوص:

1- النّصوص التّواصليّة: هي نصوص تعالج قضايا ذات صلة مباشرة بالمتعلّم تمسّ جوانب مختلفة من حياته، غايتها مساعدته على التّواصل مع محيطه وواقعه والتّفاعل معهما بصورة إيجابية،فموضوعاتها تشغل حيّزا كبيرا من اهتماماته وهي غالبا تتناول المدرسة، البيت، الوطن، المجتمع، الغابة، الرّياضة، البيئة.[1]

2- النّصوص الأدبية: نصوص مستوحاة من واقع الحياة تعبّر عن جوانب وشؤون مختلفة بأسلوب أدبي فني. وهي قطع مختارة من التّراث الأدبي العربي نثره وشعره.[2]

3- النّصوص العلمية: نصوص ذات طابع علمي تعالج قضايا وظواهر علمية، تتناولها بالدّراسة والتّحليل مبرزة جوانبها المختلفة وعناصرها ومميزاتها.[3]

تتناول هذه النّصوص قضايا علمية متعدّدة تشغل حيّزا من اهتمامات المتعلّم وتمسّ جوانب مختلفة من حياته، من أهم هذه النّصوص:

- تاريخ الأقمار الصّناعية، الكتاب الالكتروني (السّنة الأولى متوسط).
- البراكين، العضويات المعدّلة وراثيا (السّنة الثّانية متوسط).
- الطّاقة الجديدة، الخيال العلمي (السّنة الثّالثة متوسط).
- سيارة المستقبل، اختراع البريد الالكتروني (السّنة الرّابعة متوسط).

(1)- مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2005، ص25.

(2)- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار صفاء، الأردن، ط1، 2011، ص174.

(3)- الشريف مريبعي وآخرون، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2006/2005، ص66.

ما يلاحظ على هذه النّصوص أنّها مسايرة للتقدّم العلمي والتّكنولوجي الذي يشهده العالم،ومواكبة للحركة العلمية التي تميّز العصر الحديث. فجميع هذه النّصوص التي أُعتمدت في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة المتوسط، تعالج قضايا ترتبط بواقع المتعلّم.

– تتمّ "القراءة" بنص واحد في الأسبوع، ويكون محورا لباقي فروع اللّغة من: قواعد نحويّة،صرفيّة (الظّاهرة اللّغويّة)، ظواهر بلاغيّة، ظواهر عروضيّة (إذا كان النّص شعريًّا) وينبغي أن تقوم القراءة على نص يقرأه التّلميذ ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار كقصدية صاحب النّص، للانتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدا لإدراك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النّصيّة وفهم الكيفية التي تعمل بها النّصوص والمنطق الذي يحكم عملها.[1]

* من أهداف القراءة ودراسة النّصوص في المرحلة المتوسطة ما يلي:

– قراءة النّصوص قراءة سليمة مسترسلة، مع تصوّر المعاني والاستفادة منها.

– الوصول إلى القراءة الهادفة انطلاقا من تعليمات محدّدة ومهام مضبوطة كـ: التّركيز على احترام علامات الوقف، قراءة النّصوص قراءة معبّرة، استحضار الأفكار عند القراءة ونقدها.

– اكتساب رصيد لغوي يساعد على فهم الجوانب الفنيّة للنّص، وتوظيفها في الإنتاج الشّخصي مشافهة وكتابة.[2]

ويتم تدريس نشاط القراءة ودراسة النّص في ثلاث حصص:

1. قراءة ودراسة نص.
2. دراسة ظاهرة لغوية.
3. نشاطات تقييمية.

(1)– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة متوسط، ص11.

(2)– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ص29.

أ- الحصّة الأولى: تبتدئ القراءة بوضعية انطلاق (تمهيد، وضعية مشكلة) مشوقة لشحذ الهمم وتنبيه ما في المتعلّم من غفلة أو عدم اهتمام، ويجبذ أن تكون:[1]

- متنوّعة للابتعاد عن الرّتابة (سؤال، قصة، تذكير...).
- قصيرة، مثيرة، هادفة.
- ذات دلالة لإثارة التّلميذ.
- مستمدة من الواقع المعيش ما أمكن.

يدعى المتعلّم إلى قراءة صامتة، ويدرّب عليها لأنّها القراءة الطّبيعية المستعملة في الحياة اليومية،وهي عملية فكرية هدفها فهم المقروء، لذلك لابدّ أن تشفع بأسئلة معيّنة، يراقب فيها المعلّم قدرة الفهم عند المتعلّم ودرجة استيعابه ومتابعته للأفكار المقروءة.

بعدها تتبع بقراءة جهرية نموذجية، يراعي فيها الأستاذ الأداء الجيّد والأمثل لغرض المحاكاة،ويمكن أن ينوب عنه تلميذ إذا توافرت فيه قدرات أدائيّة جيّدة، ومن المستحسن أن يتمّ إعلام المتعلّم مسبقا بهدف القراءة ليعالج نقصه أو يدعم أداءه، كأن يركّز على إحدى الأمور الآتية:[2]

- الاسترسال في القراءة.
- احترام علامات الوقف.
- كيفية نطق همزة الوصل.
- الوقف عند التّنوين.

ثمّ تتمّ معالجة النّص المقروء فهما بالتّذكير دائما بالهدف، لأنّ التّجربة أثبتت أنّ المتعلّم متى عرف الهدف المنتظر سعى إليه وقلّص زمن الوصول إليه، ومن الأهداف المطلوبة:[3]

- حسن استعمال المتعلّم للقواميس والمعاجم والموسوعات للتّعرّف على دلالات الألفاظ.

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص15.

(2)- المرجع نفسه، ص16.

(3)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ص29.

- استخراج أفكار النّص وطريقة بنائه.

- نقد المقروء.

- دراسة ظاهرة لغويّة وبلاغيّة.

وبهذا الهدف الأخير تبدأ الحصة الثّانية.

ب- الحصّة الثّانية: وتكون بالعودة إلى النّص المقروء، لاستخراج أمثلة الظّاهرة اللّغويّة حسب مبادئ المقاربة النّصيّة، فإن قلّت يلجأ إلى التّحويل أو التّعديل للتّقريب والمناسبة.

ويشرع الأستاذ في توجيه المتعلّم لاكتشاف الظّاهرة ودراسة حيثياتها للوصول إلى استنتاج جزئي، فكلي، فتطبيقات، ويراعى فيها التّدرّج والتّنوّع (سنفصل في هذا النّشاط).

ج- الحصّة الثّالثة: هي حصّة إدماجيّة يتمّ فيها التّدريب لترسيخ المكتسبات السّابقة: نحويّة، صرفيّة، بلاغيّة، عروضيّة، نقديّة...

وتظهر هذه الحصّة قدرة الأستاذ على اختيار التّطبيقات أو بنائها، وقدرة المتعلّم على الإجابة عنها لتقييم درجة استيعاب تلك التّعلّمات.[1]

ملحوظة:

نشاط القراءة اعتمدته المناهج التّعليميّة كنشاط أساس ومنطلق لجميع الأنشطة الأخرى تحت مسمى القراءة المشروحة (1) (النّص التّواصلي) والقراءة المشروحة (2) للسّنة الأولى والثّانية متوسط،وفي السّنة الثّالثة والرّابعة متوسط يتناول النّص تحت مسمى القراءة ودراسة النّص بدلا من القراءة المشروحة،حيث يتدرّب المتعلّم فيه زيادة على ما عرفه في السّنة الأولى والثّانية متوسط على البناء الفكري والبناء الفنّي للنّص من حيث تحليل أفكاره وبنائها، وبعض الجوانب الفنية فيه ليوظّف في الأخير هذا الرّصيد وينتج نصوصا على شكل النّصوص التي درسها.

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص26.

وبالنّسبة للنّشاطات التّعلّميّة الأخرى المقرّرة في مرحلة التّعليم المتوسط: "الظّواهر اللّغويّة،المطالعة الموجّهة (التّعبير الشّفوي)، التّعبير الكتابي، الأعمال الموجّهة" فهي تشمل جميع المستويات "الأولى والثّانية والثّالثة والرّابعة"، وتحت نفس المسمى.

ثانيا: نشاط الظّواهر اللّغويّة "قواعد اللّغة":

نشير في البداية إلى أنّ التّقسيم المذكور في قواعد اللّغة من تراكيب نحويّة، وصيغ صرفيّة، وقواعد الإملاء (*) والكتابة، ما هو إلاّ سبيل لتحقيق الهدف من هذا النّشاط ويجب أن يدرك الأستاذ والمتعلّم على حدّ سواء أنّ قواعد اللّغة تدرس باعتبارها وسائل لفهم النّصوص المكتوبة .[1]

ومن أهم عناصر قواعد اللّغة: "النّحو والصّرف"، حيث يمثّلان قاعدة في اللّغة العربيّة ويعرّفان كالآتي:

النّحو: كما عرّفه "الشّريف الجرجاني" هو: علم بقوانين يعرف بها أحوال التّراكيب اللّغويّة من الإعراب والبناء وغيرها.[2]

الصّرف: هو علم تعرف به أحوال أبنية الكلام.[3]

يوصي منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط بتناول موضوعات قواعد اللّغة عقب الانتهاء من دراسة نص القراءة من حيث معانيه ومفرداته وتراكيبه، وفق طريقة لا يشعر بها المتعلّمون

(*)- قواعد الإملاء لا تستقل بحصة بل يجري تناولها شيئا فشيئا في حصّة القراءة ودراسة النّص، بمناسبة تناول جوانب من شكل النّص وبنيته، وبناء على ما يوفّره كلّ نص من ألفاظ تطرح مسألة إملائية؛ فورود كلمة تشتمل على همزة مرسومة على الواو في نص ما، مثلا، يمكن أن يكون مناسبة للحديث عن الشّروط التي تكتب فيها الهمزة على الواو، على أن يتمّ ذلك في وقت وجيز (دقيقة أو دقيقتين). ينظر: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص19.

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص12.

(2)- الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2000، ص236.

(3)- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص179.

أنّ ثمّة حاجزا بين القراءة والقواعد، كما يوصي الأساتذة باعتماد النّصوص المدروسة، واستنباط الأمثلة منها أو التّصرّف فيها للحصول على الأمثلة التي تتطلبها أحكام الدّرس.[1]

ملحوظة:

باحتكاكي ببعض أساتذة التّعليم المتوسط –لغة عربية– قدّموا لي بعض الملحوظات من بينها:أنّ المقاربة النّصيّة نسبة العمل بها ليست 100% بل هي بنسب متفاوتة، باعتبار نص القراءة أحيانا لا يخدم الظّاهرة اللّغويّة، لذا يلجأ الأستاذ إلى وسائل أخرى، كإعداد مذكرة خاصّة بالنّشاط،واستحضار أمثلة توضيحية يقاربها النّص المعتمد.

مثلا: نص القراءة يتحدّث عن ظاهرة من الظّواهر الطبيعية (البراكين)، ولا يوجد فيه ما يخدم درسا من الدّروس المقترحة في الظّاهرة اللّغويّة، هنا يلجأ الأستاذ إلى الإتيان بنص يشابهه يصبّ في نفس المجال، مثلا: نص يتحدث عن التّصحر (ظاهرة طبيعية أخرى)، وليس نص يتحدث عن عيد الأم، أو عيد الفطر،.....

عناصر إعداد خطّة الدّرس:

يمكن للمعلّم في تدريس القواعد أن يعتمد على المراحل الآتية:[2]

1- الإطار العام للدّرس: ويحدّد فيه الفرع إن كان نحوا أو صرفا.

2- عنوان الدّرس: الموضوع النّحوي أو الصّرفي.

3- أهداف الدّرس: حيث يتضمّن المجال المعرفي أهدافا تشتق من القاعدة ومن النّص–السّند– والمجال الوجداني تشتق أهدافه من محتوى النّص، أمّا المجال المهاري فيركّز على إكساب التّلاميذ القدرة على القراءة أو الكلام وفقا للقاعدة المدروسة.

4- خطوات السّير في شرح الدّرس:

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص13.

(2)- الشريف مريبعي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص41.

أ- التّمهيد: قد يتمّ بطرح أسئلة للتّأكد من قدرة التّلاميذ على توظيف القواعد التي سبقت دراستها والتي لها علاقة بالقاعدة الحالية.

ب- عرض النّص: يعالج النّص قراءةً (قراءة الأستاذ والتّلاميذ) وشرحًا وبناءً ثمّ يعيّن التّلاميذ الجمل أو الكلمات المطلوبة كأمثلة.

ج- الأمثلة: وهي جمل في درس النّحو، وكلمات في درس الصّرف.

د- الشّرح: يستعين الأستاذ بأسئلة متدرجة ترتكز على ناحيتي الشّرح أو الإعراب للقاعدة المقصودة، بحيث يتمّ الوصول إلى القاعدة على مراحل من التّسجيل على السّبورة حتى تكتمل القاعدة.

هـ- الاستنتاج: للقاعدة التي تعرض بصورة مبسطة ومفصلة.

و- التّقييم: ويتمثّل في تدريب أو أكثر من تدريبات الكتاب أو بأسئلة وتدريبات يعدّها الأستاذ.

5- الواجب المنزلي: حلّ بقية تدريبات الكتاب في الكراس.[1]

* ينبغي أن تكون قواعد اللّغة وظيفية تساعد المتعلّم على الفهم والإفهام، وعلى الأستاذ أثناء دروس القواعد، أن يُشعر التّلاميذ بأنّ العبرة ليست في حفظ القواعد بل في تطبيقها أثناء الكلام والكتابة والقراءة، وأنّ تصحيح الخطأ أمر ضروري من قبل المعلّم، وذلك بطريقة لا تحرج التّلميذ أمام زملائه وتشعره بالضّعف، وعلى الأستاذ أيضا أن يُظهر التّشجيع على جوانب التّلميذ حتّى يقبل على هذا النّشاط برغبة كبيرة.

ثالثا: نشاط المطالعة الموجّهة والتّعبير الشّفهي:

1- المطالعة الموجّهة: هي «**القراءة الصّامتة التي تطلق اصطلاحا على مطالعة النّصوص الطّويلة ذات عدد من الصّفحات أو مؤلف بكامله**».[2]

(1)- الشريف مريبعي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص41.

(2)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص27.

وهي أحد النّشاطات المقرّرة في مناهج التّعليم المتوسط، هدفها الأوّل يتمثّل في تربية المتعلّم على الميل إلى القراءة وعلى حبّه لها وعلى الاستفادة من القراءة الصّامتة بصفة خاصّة.

تعتبر حصّة المطالعة المنطلق الرّئيسي لحصص التّعبير بنوعيه "الشّفوي والكتابي"، حيث يكلف المتعلّمون بمطالعة نص أو عدّة نصوص مستهدفة خارج الفصل الدّراسي، وقد يستعينون بنصوص أخرى تعالج نفس القضية، فيجمعون كمًّا هائلا من المعلومات والآراء حولها، وأثناء الحصّة المقرّرة في الفصل تناقش القضية ويبسط المتعلّمون آراءهم تحت إشراف المعلّم الذي يدير النّقاش بينهم عن طريق طرح الاستفسارات حول القضية المثارة وتوجيه المتعلّمين وتصويب تدخلاتهم.[1] وتختم الحصّة بتقديم المتعلّمين عروضا شفويّة حول القضية المطروحة، وقد ينطلقون منها لممارسة التّعبير الكتابي.

2- التّعبير الشّفهي:

يولي منهاج اللّغة العربيّة عناية خاصّة للتّعبير الشّفهي، كونه الوسيلة الأولى للتّواصل المباشر،ومقدّمة للتّعبير الكتابي، ولكونه أيضا حقلاً تطبيقيًّا لكثير من المهارات (المناقشة، تنشيط الاجتماعات، إلقاء خطبة، إجراء مقابلة.....).

ويعرّف التّعبير الشّفهي على أنّه: «**كلام يصدره المرسل مشافهة ويستقبله استماعا،ويستخدم في مواقف المواجهة أو من خلال وسائل الاتصال الصّوتي المختلفة**».[2]

وعلى الصّعيد المدرسي يعدّ وسيلة اتصال بين المعلّم والمتعلّم بواسطة مفردات لغويّة منطوقة.[3]

لتنمية كفاءة التّعبير الشّفهي في المرحلة المتوسطة، ينبغي تحقيق الأهداف الآتية:[4]

- توظيف المكتسبات اللّغويّة بشكل سليم.
- الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع.
- تفعيل روح المبادرة والثّقة بالنّفس.

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص28.

(2)- محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص227.

(3)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية في مرحلة المتوسط، ص30.

- تحسين الأداء الشّفهي وتنمية القدرة على الارتجال.

- تحقيق التّواصل الأفقي والعمودي (مع الأقران والرّاشدين).

وتنجز هذه الحصّة ذات السّاعة الواحدة أسبوعيا، باستغلال نص القراءة أو المطالعة بعمل من الأعمال التّربويّة الآتية:

- اختيار عناوين للنّص ومناقشتها.

- تحليل مضمون النّص وإعادة تركيبه.

- تلخيص النّص.

- التّوسّع في فكرة من الأفكار الواردة في النّص.

- إبداء الرّأي حول مضمون النّص باستعمال الدّليل والبرهان.

- إنجاز عرض وتقديمه.[1]

وتسير حصّة التّعبير الشّفوي وفق الخطوات الآتية:

- تبدأ الحصّة بمراقبة الأعمال المنجزة من طرف المتعلّمين في المنزل وفقا لتوجيهات دقيقة من المدرّس.

- يعرض أحد المتعلّمين العمل المنجز على زملائه.

(1)- أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمّن دروسا نموذجية موجّهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين، الحراش، الجزائر، د.ط، د.ت، ص29.

– يتناول المتعلّمون الكلمة واحدا تلو الآخر لمناقشة الأفكار الواردة في الإنجاز مع تصحيح أخطائهم اللّغويّة والتّركيبيّة خاصّة تلك التي تخل بالمعنى [1]، وفي هذه النّقطة المدرّس مدعو إلى مراعاة الآتي:

– إدراك الأخطاء ومعالجتها بلطف –كما ذكرنا سابقا– وإخبار المتعلّمين بأنّ حدوث مثل هذه الأخطاء أمر طبيعي، لكن المهم أن يتعرّف المتعلّم على أخطائه، ويعمل على تفاديها مستقبلا.

– تشجيع المتعلّمين وتحفيزهم باستخدام أساليب التّعزيز المناسبة لمستوى كلّ صف، فلا يطالبهم بما هو أعلى مستوى وأرفع رتبة، فيشعرون –من ثمّة– بالعجز والقصور.

– يعرض متعلّم ثان وثالث –إذا سمح الوقت بذلك– عمله، ويناقش بالكيفية نفسها التي نوقش بها العمل الأوّل.

– يلخص بعض المتعلّمين الأفكار والمعطيات التي نوقشت أثناء الحصّة مع تدوينها في دفاترهم.[2]

تعتبر حصّة التّعبير الشّفهي حصّة إدماجية أسبوعية لكونها تسمح للمتعلّم بالتّعبير الشّفهي عن أفكاره، ومشاعره، بتوظيف تعليماته ومكتسباته، فالتّعبير بنوعيه يعدّ حقلاً تطبيقيًّا للأنشطة التي يتناولها المتعلّم.

رابعا: نشاط التّعبير الكتابي وإنجاز المشاريع:

التّعبير الكتابي هو نشاط تربوي هام، وعمل تعليمي خاضع لمنهجية نابعة من بحوث تربويّة وخبرات تعليميّة بهدف الوصول بالمتعلّمين إلى مستوى يمكّنهم من إجادة التّعبير الوظيفي والتّعبير الإبداعي.

(1)– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2013، ص17.

(2)– المرجع نفسه، ص18.

عرّف التّعبير الكتابي على أنّه: «**تحويل للأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثّروة اللّفظيّة ومراعاة قواعد اللّغة**».[1]

أمّا على الصّعيد المدرسي فهو يعدّ وسيلة اتصال بين المعلّم والمتعلّم بواسطة مفردات وتراكيب مكتوبة يدمج فيها معارفه القبلية، يتلقاها المعلّم من أجل تقييم المتعلّم.[2]

للتّعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة المتعلّم داخل المدرسة وخارجها، فهو وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كلّ المناسبات. و تحقيقا لذلك تخصّص حصة للتّعبير الكتابي في نهاية كلّ وحدة تعلّميّة حيث يدعى فيها المتعلّم إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوّعة وشاملة لمختلف أنماط النّصوص المقرّرة (إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج) انطلاقا من وضعيات مشابهة وصولا إلى أخرى جديدة مستمدة من الواقع المعيش.[3]

وفي هذا السّياق يخصّص الأستاذ وقتا من الحصة للتّصحيح الوظيفي مركّزًا على الجانب الإجرائي (هيكلة، رسالة إدارية، بناء مقدمة، عرض شاهد من الشّواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة.....) مراعيا حاجات التّلميذ وأخطاءه.

ويقع التّصحيح إلى جانب تقديم موضوع التّعبير الجديد ومتابعة المشروع وحلّ الوضعية المشكلة، أمّا تصحيح التّعبير الكتابي فيتم مرة بعد كلّ ثلاثة أسابيع وقد يشترك مع التّقييم النّهائي للمشروع.

وبما أنّ المشرع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المراد تحقيقها، توجّه العناية إلى تزويد المتعلّمين بفنّيات العمل وتمكينهم من المهارات اللاّزمة لذلك.

يمكن تنشيط المشروع باتباع الخطوات الآتية:[4]

- تحديد الكفاءة أو الكفاءات المستهدفة وما يرتبط بها من أهداف تعلّميّة.

---

(1)- نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، ص210.

(2)- محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص227.

(3)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص ص18،19.

(4)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط، ص31.

- تحديد المحور الذي يدور حول المشروع.
- تعيين الوسائل المساعدة على إنجازه.
- الحرص على إعلام المتعلّمين بمدّة الإنجاز وبشكل العمل بأفواج.
- توزيع المهام على المتعلّمين مع مراعاة رغبتهم وميلهم إن أمكن.

* حصّة التّعبير الكتابي، حصّة ذات ساعة واحدة تتناول تقديم تقنية التّعبير، والتّدريب عليها،وتسيير المشروع، وهي في مناهج التّعليم المتوسط (السّنة 1،2،3،4) تقوم مقام نشاط الإدماج لأنّ المتعلّم فيها مدعو إلى إدماج معارفه ومهاراته المكتسبة بفاعلية.

لذلك نجد هذا النّشاط يمثّل مركز الثّقل، ففيه تظهر الكفاءة وبواسطته يتحقّق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات، واكتسابه يحتاج إلى الممارسة المستمرة، والدّربة الطّويلة. جاء في منهاجي السّنة الأولى والثّانية من التّعليم المتوسط، روافد هذه الممارسة المتمثّلة في المكتسبات النّظريّة التي تلقاها المتعلّم وفق منهج محدّد.

تتلخص أهداف التّعبير الكتابي في دعم المكتسبات وتعميقها قصد الوصول بالمتعلّم إلى القدرة على التّحرير المنظّم والمنسجم في مواضيع متنوّعة بالتّركيز على:[1]

- صحة الأفكار وتماسكها في التّحرير الكتابي.
- استثمار رصيد الألفاظ والمعارف المكتسبة في مرحلة التّعبير الشّفهي.
- تأليف نصوص حرّة تستوحى من نصوص القراءة والمطالعة.
- تلخيص الأشرطة الوثائقية، والنّصوص الكتابيّة والشّفويّة.
- الإنتاج الكتابي في مختلف أشكال التّعبير مثل (الحوار، الرّسالة، التّرجمة، الشّهادة، القصة).

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص18.

خامسا: نشاط الأعمال الموجّهة:

حصّة مستحدثة، تخصّص لأعمال مكمّلة للدّروس.لكنّها لا تكون حصّة للتّطبيقات وحلّ التّمارين، بل يتناول فيها الأستاذ مع فوج من التّلاميذ (2/1 القسم) أعمالا لا يمكن أن يقوم بها أثناء الدّرس، كالبحث في القاموس، إنجاز مخطّط بحث أو عرض، كيفية العمل ضمن فوج من الأقران.[1]

وهذه الحصّة قد أُدرجت ضمن مقرّرات المواد الأساسة ذات الحجم السّاعي المعتبر بدل حصّة التّطبيقات، مادامت التّطبيقات جزءًا أساسًا في أيّ نشاط، ينفّذه الأستاذ على مستوى التّقويم التّشخيصي، أو التّكويني، أو التّحصيلي، لذلك وُجِبَ إعادة النّظر في هذه الحصّة لاستغلالها في تنفيذ نشاط آخر أُختير له إسم نشاط "الأعمال الموجّهة".

تعرف الأعمال الموجّهة على أنّها: «**استراتيجيّة تعليميّة تعلّميّة، تتناول أعمالا مكمّلة للدّروس،تسمح للتّلاميذ بوضع كلّ الموارد والمعارف النّظريّة، والسّلوكيّة قيد التّطبيق،وترجمتها في شكل حلول وإجابات لإشكاليات عمليّة بشكل مستقل أو تعاوني**»[2]، بهدف تحقيق مهارات معرفيّة واجتماعيّة، لأنّ التّعامل مع عدد محدود من التّلاميذ يسمح للأستاذ بزيادة التّقريب إليهم قصد معرفتهم، والاطّلاع على اهتماماتهم، لتلبية حاجاتهم، وتحسين مستوى أدائهم.

* خصائص حصّة الأعمال الموجّهة:

تتوفّر حصّة الأعمال الموجّهة على العديد من الخصائص تتمثّل في:

- التّواصل الجيّد بين المعلّم والمتعلّم.
- التّعاون والتّفاعل بين المتعلّمين.
- التّركيز على مسؤولية المتعلّم ومبادرته للحصول على التّعلّم.
- التّغذية الرّاجعة الفورية.

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص19.

(2)- قدور عبد الله، نشاط الأعمال الموجهة، نصف يوم تكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية، مفتشية التعليم المتوسط، المقاطعة2، جيجل، الجزائر، 2015/2014، ص03.

– تقدير المواهب مع مراعاة الفروق الفردية.

– اعتبار المعلّم كمسيّر وموجّه ودليل لكلّ المعارف والمعلومات (نقاشات كثيرة بين المتعلّم والمعلّم).

– يتمّ البناء المعرفي للمتعلّم اعتمادا على المكتسبات القبلية مع إضافة موارد معرفيّة ومنهجيّة بشكل حلزوني من أجل التّعمّق.[1]

إذًا، من خلال هذه الخصائص يمكننا القول أنّ الأعمال الموجّهة تندرج ضمن المساعي الرّامية إلى تحسين نوعية التّعلّمات وتمكين التّلاميذ من تطوير معارفهم الفعلية وتحفيزهم على التّعلّم الذّاتي،وذلك بدعم وتوجيه من الأستاذ.

* الإجراءات التّنظيمية لحصص الأعمال الموجّهة:

– يفوّج تلاميذ القسم إلى فوجين في حصّة الأعمال الموجّهة موازاة مع مادة الرّياضيات.

– تخصّص حصّة لمدّة ساعة مرّة كلّ أسبوعين –أي خمسة عشرة يوما– بالنّسبة إلى تلاميذ السّنوات الأولى والثّانية والثّالثة من التّعليم المتوسط، وحصّة لمدّة ساعة واحدة في الأسبوع بالنّسبة إلى تلاميذ السّنة الرّابعة.[2]

فعندما يكون الفوج (أ) في حصّة مادة اللّغة العربيّة، يتواجد الفوج (ب) في الوقت نفسه في حصّة مادة الرّياضيات، وبعد انقضاء زمن الحصّة (ساعة واحدة) ينتقل أستاذ اللّغة العربيّة إلى الفوج (ب) وأستاذ الرّياضيات إلى الفوج (أ) في برنامج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، أمّا في السّنوات الأخرى فيتداول الأستاذان الفوجين بعد أسبوع، ويحدّد ذلك في جدول التّوقيت الأسبوعي للأستاذ والتّلاميذ، وبالتّالي يمكثون التّلاميذ في قاعات الدّرس التي عادة ما تكون متجاورة، ولا يخرجون لتغييرها.

(1)- https://sites.google.com/sites/mihfadha/exercices.

(2)- قدور عبد الله، نشاط الأعمال الموجهة، ص03.

* دور الأستاذ في نشاط الأعمال الموجّهة:

يستغل الأستاذ حصّة الأعمال الموجّهة لمعالجة نقائص المتعلّمين في النّشاطات التي يقدّمها لهم؛فيعمد إلى تشخيص الصّعوبات التي تعترض هذا التّلميذ أو ذاك، مجتهدا في تذليلها بأسلوب تربوي. في هذه الحصّة، تؤول المكتسبات القبلية إلى الممارسة والتّفعيل، فيتمكّن التّلميذ من استيعاب دروسه على الوجه الصّحيح، ومن ثمّ يكتسب مهارات فكريّة وعمليّة، توفّر له كثيرا من وقته.(1)

* منهجية تقديم نشاط الأعمال الموجّهة:

كأيّ نشاط آخر هناك منهجية معيّنة يعتمدها الأستاذ لتفعيل حصّته، وضمان السّير الحسن لها، ونشاط الأعمال الموجّهة يتمّ وفق الخطوات الآتية:

- إخبار المتعلّمين مسبقا بموضوع الحصّة قصد تحضيره.

- إثارة إشكالية مناسبة تحفّز التّلاميذ للموضوع وتشوّقهم إليه.

- تقسيم التّلاميذ إلى مجموعات صغيرة متباينة أو متجانسة حسب الأهداف التي يتوخاها الأستاذ.

- تحديد قائد كلّ مجموعة قصد تنظيم العمل.

- تقديم الأستاذ المعطيات اللاّزمة للموضوع بطريقة حوارية مناسبة.

- توضيح المهمّة الجماعية الخاصّة بالمجموعات، أو بكلّ مجموعة على حدة.(2)

- تكليف التّلاميذ بإنجاز المهام المستهدفة، وحلّ الإشكاليات ضمن المجموعات، مع تحديد وقت العمل والإنجاز، وبيان المكافآت.

- متابعة الأستاذ أعمال الأفواج من أجل التّوجيه وتذليل الصّعوبات.

- تقديم العروض ومناقشتها.

(1)- قدور عبد الله، نشاط الأعمال الموجهة، ص04.

(2)- وزارة التربية الوطنية، نشاط الأعمال الموجهة، مادة اللغة العربية، مفتشية التعليم المتوسط، المقاطعة الثالثة، تبسة، الجزائر، 2017/2016، ص15.

– تقويم إنتاج الأفواج مع ضرورة التّشجيع والتّثمين.

– دعوة جميع الأفواج إلى الإسهام في إيجاد الحلول وبلوغ النّتائج، واستنتاج الفوائد بطريقة حوارية، يعتمد فيها الأستاذ على التّوجيه والتّنشيط مع تسجيلها على السّبورة، ودفاتر التّلاميذ.

– تتويج الدّرس بتطبيق تحصيلي يتّفق مع طبيعة الأعمال المنجزة.[1]

إذًا حصّة الأعمال الموجّهة تعتبر نهجا لتعزيز التّعلّمات وتدعيمها، فهي ليست إعادة لما تمّ إنجازه وإنّما فضاء لإجراء تطبيقات على المعارف المكتسبة في الدّروس، والتّطرّق لنقاط لم تبرز في حصص النّشاطات التّعلّميّة وتوضّح مفاهيم لم يتمّ استيعابها.

* بين الأعمال الموجّهة والمعالجة البيداغوجيّة:

يقصد بـ"المعالجة البيداغوجيّة": «**الفصل التّصحيحي للتّعثرات التي قد تظهر لدى المتعلّمين أثناء عملية التّعليم، ويتركز على تشخيص واضح لهذه الصّعوبات والتّعثرات والأسباب التي أدّت إلى ظهورها لتحديد أفضل السّبل الكفيلة لعلاجها، وبالتّالي فهي تكون دائما امتدادا للأنشطة التّعليميّة السّابقة**».[2]

بمعنى هي المسار الذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصّعوبات التي تعترض تعلّمه، أي تدارك النّقص الملاحظ لدى المتعلّمين، بعد عمليتي التّقييم والتّشخيص.

والمعالجة البيداغوجيّة مصطلح حديث النّشأة ظهر بدل مصطلح الاستدراك الذي كان يستعمل سابقا، وتدل في مفهومه العام على تأخر ينبغي إزالته، أو إخفاق أوّلي أو فشل ينبغي تصحيحه،ويكون ذلك بدرس أو امتحان استدراكي للنّقاط الواجب استدراكها والهدف هو التّعويض السّريع لذلك الضّعف.[3]

(1)– وزارة التربية الوطنية، نشاط الأعمال الموجهة، مادة اللغة العربية، ص16.

(2)– حسان سائحي، المعالجة البيداغوجية، مفتشية التعليم الابتدائي، مقاطعة قالمة، الجزائر، 2015، ص02.

(3)– بالعيد حدة ودنيا صالحي، المعالجة التربوية، مفتشية التربية والتعليم الابتدائي، المقاطعة 03، الوادي، الجزائر، 2015/2014، ص03.

ملحوظة:

يعود تغيير تسمية الاستدراك بالمعالجة البيداغوجيّة لأسباب عدّة أهمها: إحساس التّلميذ المستدرك بالإحراج، والضّعف، والنّقص...الخ، وحصّة الأعمال الموجّهة ليست بديلا لحصّة المعالجة البيداغوجيّة.

تنظّم حصص المعالجة البيداغوجيّة خلال الأسبوع لفائدة التّلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدروسة وفي اكتساب تعلّمات جديدة لاحقة، ويمكن للمعلمّ حصر الصّعوبات وتحديد الفئة المستهدفة بالمعالجة من خلال:

- الملاحظة الواعية داخل القسم.
- الاختبارات الشّهرية والفصلية.
- طريقة القراءة والكتابة والإملاء.
- الإهمال الدّائم في عمل الواجبات.
- الارتباك وعدم الثّقة في النّفس.
- الاتكالية على زملائه في حلّ الواجبات.[1]

وتتمّ المعالجة:

- جماعيا: إذا لاحظ المعلّم بعض الصّعوبات المشتركة لدى أغلبية التّلاميذ.
- ضمن أفواج صغيرة: إذا لاحظ المعلّم أنّ بعض التّلاميذ يعانون صعوبات متشابهة.
- على مستوى كلّ تلميذ: إذا استطاع المعلّم أن يجعل كلّ تلميذ يعمل فرديا.[2]

(1)- بالعيد حدة ودنيا صالحي، المعالجة التربوية، ص04.

(2)- المرجع نفسه، ص05.

*** الفرق بين الأعمال الموجّهة والمعالجة البيداغوجيّة:**

الجدول الآتي سيوضّح أهم هذه الفروق:[1]

الأعمال الموجّهة	المعالجة البيداغوجيّة
– أنشطة وقائيّة، ترفيهيّة، تثقيفيّة، تعلّميّة تدعّم مكتسبات قبلية وترتقي بها. – اختلاف الهدف التّعلّمي والكفاءة المستهدفة من النّشاط حسب المستوى للأعمال الموجّهة. – المعنيون مجموعة من المتعلّمين محدودة العدد طوال العام الدّراسي (القسم كلّه معني).	– أنشطة علاجيّة تعتمد على التّشخيص الدّقيق والتّقويم. – المعالجة البيداغوجيّة ترمي في الأساس إلى محاربة ظاهرة التّسرّب المدرسي. – المعنيون مجموعة من المتعلّمين دخلوا للمعالجة لفترة معيّنة (المرضى فقط).

الجدول رقم (06): يمثّل الفرق بين الأعمال الموجّهة والمعالجة البيداغوجية

من خلال الجدول يمكننا القول أنّ كلاّ من الأعمال الموجّهة والمعالجة البيداغوجية يهدفان إلى إرساء تعلّم نشط، والتّقليل من الفروقات الفردية، فكليهما يلتقيان في ذروة واحدة وهي معالجة النّقائص عند التّلاميذ.

ملحوظة:

حصّة الأعمال الموجّهة كان يطلق عليها سابقا حصّة التّطبيقات (الأعمال التّطبيقيّة)، وفيها يقدّم الأستاذ مجموعة من التّمارينات المعدّة سلفا للتّلاميذ وفق ما يراه مناسبا أو من الكتاب المدرسي ويقوم بمراقبتها.

*** طريقة تناول حصّة التّطبيقات:**

إنّ مراقبة التّمارين المنجزة في المنزل وفق تعليمات دقيقة من المدرّس أمر مهم، والغرض منها هو دفع المتعلّم إلى حسن تجنيد موارده، وإشعاره بأنّ ما يقوم به خارج المدرسة مراقب، فيولي له اهتماما أكبر.

(1)– وزارة التربية الوطنية، نشاط الأعمال الموجهة، مادة اللغة العربية، ص17.

ويتمّ تصحيح هذه التّمارينات جماعيا على السّبورة بطريقة حوارية، لأنّ ذلك يحفّز المتفوّقين،ويستدرك المتعلّمين المتأخرين.

أمّا إنجاز بعض التّمارين داخل القسم، فذلك يحقّق أغراضا تربوية منها:[1]

- تثبيت المكتسبات ودعمها.

- الوقوف على مستوى المتعلّم وقدراته الفردية.

- سد بعض الثّغرات التي قد تظهر من خلال تصحيح التّمارين المنجزة في المنزل.

* بالنّسبة لحصّة الأعمال الموجّهة فهناك اختلاف فيها بين المفتّشين، حيث يرى البعض أنّ هذه الحصّة تخصّص لإجراء التّطبيقات المباشرة وغير المباشرة على المعارف المكتسبة في الدّروس، ويرى البعض الآخر من المفتّشين أنّ هذه الحصّة (الأعمال الموجّهة) تستغل في إنجاز ما لا يستطيع المعلّم إنجازه مع المتعلّمين أثناء أنشطة المادة كإنجاز مثلا: تعليق صحفي أو إذاعي حول ظاهرة شائعة أو تمثيل نص مسرحي مع مراعاة الحركات والأداء، أو التّدرّب على حلّ الكلمات المتقاطعة والكلمات السّهمية، أو كيفية ملء صك بريدي كما ذكرنا سابقا.

يتضّح لنا من خلال عرضنا لأنشطة اللّغة العربيّة المقترحة في التّعليم المتوسط، وجود علاقة تكاملية فيما بينها، حيث نجد لكلّ نشاط أهميته البالغة في تنمية الحصيلة اللّغويّة والفكريّة لدى التّلاميذ، وتطوير أدائهم اللّغوي، من خلال إكسابهم معارف جديدة وتعزيز مكتسباتهم الأوّليّة.

وهناك نشاطات أخرى تسمى " النّشاطات اللاّصفيّة " وهي:

النّشاطات التي يقوم بها المتعلّم خارج القسم من خلال ممارسة مختلف مكتسباته في الوضعيات والمواقف المناسبة، إمّا لأغراض تعلّميّة جديدة أو لأغراض اجتماعيّة في أوساط مختلفة،وهي تمثّل امتدادا طبيعيا للنّشاطات الصّفيّة؛ تكملها وتدعمها، كما تعدّ فضاءات مناسبة جديدة للمتعلّم يوظّف فيها كفاءاته المختلفة، معرفيه كانت أم سلوكية، ومن أمثلة هذا النّشاطات التّالية:

- إجراء مسابقات بسيطة بين التّلاميذ تشمل قراءة القرآن وحفظه، وغير ذلك.

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ص31.

- استثمار الأناشيد المبرمجة في مختلف المجالات.
- إحياء المناسبات الدّينيّة بعرض تمثيليات قصيرة.
- زيارة المساجد الأثرية الكبرى والمتاحف.
- زيارة المؤسسات التي ترعى المسنين.
- المشاركة في حملات التّبرّع والتّطوّع.
- المشاركة في الرّحلات المدرسية.
- التّعاون الاجتماعي.

فكلّ هذه الأنشطة مهمّة جدّا للمتعلّم، تعمل على ترقية وتنمية قدراته ومهاراته التّعليميّة والمعرفيّة، ورغم هذه الأهمية التي تتوفّر عليها، إلاّ أنّ المدرسة الجزائرية للأسف أهملت هذا الجانب.

*** أنشطة اللّغة العربيّة في السّنة الأولى متوسط "الجيل الثّاني":**

كإشارة فقط، إنّ الجديد الذي طرأ على الأنشطة التّعلّميّة الخاصّة باللّغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ما هو إلاّ تغيير في المصطلحات، وطريقة التّوزيع، فالأنشطة المقرّرة في هذا الجيل هي نفسها في الجيل السّابق، وإنّما جاء توزيعها وفق ثلاثة ميادين أطلق عليها "ميادين المقطع التّعليمي".

1- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (التّعبير الشّفوي):

هو «**إلقاء نص بجهارة الصّوت، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر "الاستمالة" لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها**»،[1] وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنّه يحقّق الغرض من المطلوب.

(1)- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص04.

2- ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة، ظاهرة لغوية، دراسة نص):

هو «**عمليات فكريّة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، تتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّص)**»،[1] ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة.

في القراءة المشروحة يقرأ التّلميذ نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط قراءة تحليلية واعية،يصدر في شأنها أحكاما، ليعيد تركيبها بأسلوبه مستعملا مختلف الموارد المناسبة في وضعيات تواصلية دالة.

وفي الظّاهرة اللّغويّة (أعرف قواعد لغتي) يوجّه المعلّم المتعلّمين لاستخراج الشّواهد من النّص المقروء، والمدروس من النّاحية الفكريّة والأسلوبيّة، عن طريق أسئلة دقيقة، مستخدما بذلك المقاربة النّصيّة، ثمّ يوجّههم لمناقشة الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة واستنتاج تعريفها وأحكامها، ليعطيهم في الأخير تطبيقات واردة في الكتاب المدرسي أو بعدها قصد الدّعم والتّثبيت وتمرينات أخرى تنجز في البيت.

أمّا في دراسة النّص يقسّم النّص إلى وحدات فكريّة بواسطة أسئلة هادفة من قبل الأستاذ تدرس فيها الفكرة الرّئيسية والأفكار الجزئية وأساليب النّص، للوقوف في الأخير عند ظاهرة فنية تستخرج من النّص بتوجيه الأستاذ، ثمّ تدرس وتناقش، وتستعمل في جمل أو سياقات من إنتاج المتعلّمين.[2]

في الظّاهرة الفنية أيضا يكلف التّلاميذ بحلّ تمارين عنها قصد اختبارهم.

3- ميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابي):

هو «**القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح،تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول**»[3].فهو الصّورة النّهائيّة لعملية الإدماج،يتجسد من خلال كلّ النّشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين.

(1)- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص04.

(2)- محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص ص31،33.

(3)- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص05.

هذه هي الميادين التي تتوزّع فيها جميع الأنشطة المقرّرة، إضافة إلى ذلك نشاط الأعمال الموجّهة والمعالجة البيداغوجية.

ملحوظة:

التّغيّرات الجديدة التي طرأت على المناهج هذا العام (2016)، طبقت إلاّ على مناهج السّنة الأولى متوسط (الطّور الأوّل)، من بينها منهاج اللّغة العربيّة، في انتظار تطبيقها على باقي الأطوار (الثّاني ويشمل مستوى الثّانية والثّالثة متوسط، والثّالث يشمل السّنة الرّابعة متوسط).

II- طرائق ووسائل العملية التّعليميّة:

تمثّل طريقة التّدريس ركنا أساسا في العملية التّعليميّة والتّربويّة، تنبع أهميتها من كونها الأداة التي تساعد التّلميذ على أن يفهم المادة المتعلّمة ويستوعبها، لذا فإنّ نجاح العملية التّعليميّة منوط باختيار "الطّريقة التّدريسيّة" الملائمة من حيث مستوى التّلاميذ، والمادة التّعليميّة والبيئة المتوفّرة، وكذلك باختيار "الوسائل المعينة" التي من شأنها تحفيز التّلاميذ، وإثارة اهتمامهم لبلوغ الأهداف المتوخّاة.

1/- طرائق التّدريس:

تعتبر طرائق التّدريس من الأدوات الفعّالة والمهمّة في العملية التّعليميّة، لما لها من دور كبير في تنظيم وتسيير الحصّة الدّراسية، فمن دون طريقة تدريسية يتّبعها المعلّم لا يمكن تحقيق الأهداف التّربويّة.

1/1- تعريف الطّريقة:

أ- التّعريف اللّغوي:

الطّريقة أو السّبيل، تذكّر وتؤنّث، نقول: الطّريقُ الأعظمُ، والطّريق العظمى، وكذلك السّبيل،والجمع طرائق وأطرقة، وطرق.[1]

(1)- ابن منظور، لسان العرب، مادة (طَرَقَ)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط4، 2004، مج10، ص264.

وهي المذهب والسّيرة والمسلك والنّهج، وجمعها طرائق، ومنه في القرآن الكريم من قصة فرعون:﴿ **وَ يَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ اَلْمُثْلَى** ﴾ [1] أي بمذهبكم وسنتكم، وفي سورة الجن: ﴿ **وَ أَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَ مِنَّا دُونَ ذَلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَادًا** ﴾ [2] أي كنّا فرقا مختلفة أهواؤنا، وورد في سورة الجن أيضا:﴿ **وَ أَن لَوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةْ** ﴾[3]، أي لو استقاموا على النّهج السّوي.

ب- التّعريف الاصطلاحي:

لها عدّة تعاريف، نذكر منها:

- هي الوسيلة التي نتّبعها لتفهيم التّلاميذ أيّ درس من الدّروس في أيّ مادة من المواد، وهي خطة نضعها لأنفسنا قبل أن نصل إلى حجرة الدّراسة، ونعمل على تنفيذها في تلك الحجرة التي تنفّذ فيها أهداف التّعلّم وغاياته.[4]

- ويعرّفها حامد محمد القنواني على أنّها: «**الخطة أو الأسلوب الفني أو التّكتيكي واللّفظي الذي يتّبعه المعلّم لتفهيم الدّرس للتّلاميذ في أيّ مادة من المواد الأساسة، سواء كانت نظريّة أو عمليّة أو تطبيقيّة**».[5]

بمعنى هي الكيفية التي يتناول بها المعلّم تقديم الدّرس للتّلاميذ والذي يتميّز به عن غيره من المعلّمين الذين يستخدمون نفس الطّريقة.

استنادا إلى هذه التّعاريف وغيرها يمكن استخلاص الآتي:

- الطّريقة في مفهومها التّقليدي: تعدّ ذلك الأسلوب الذي يعرض به المدرّس معلوماته وينقلها إلى التّلاميذ الذين تنحصر مهمّتهم في تلقي المعلومات وحفظها سواء كانت من الكتاب المقرّر أو من ملخصات يقدّمها المعلّم.

---

(1)- سورة طه، الآية 63.

(2)- سورة الجن، الآية 11.

(3)- سورة الجن، الآية 16.

(4)- محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف -أسسه وتطبيقاته-، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 1999، ص44.

(5)- محمود داود سليمان، طرائق وأساليب التدريس المعاصر، عالم الكتب الحديثة، أربد، الأردن، ط1، 2006، ص26.

– والطّريقة في مفهومها الحديث: تعني الأسلوب الذي يستخدمه المدرّس لتوجيه نشاط التّلاميذ توجيهًا يمكّنهم من أن يتعلّموا بأنفسهم فيستعملوا قدراتهم الفكرية لتطوير معارفهم العملية.

2/1– تعريف التّدريس:

أ– التّعريف اللّغوي: تشتق كلمة التّدريس من الفعل (دَرَّسَ)، ومعناه التّعليم، فيقال: درّس الكتاب ونحوه أي قام بتدريسه، وتدارس الكتاب ونحوه: درّسه وتعهده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه.[1]

– وقد جاء في القرآن الكريم الفعل "درّس" في عدّة آيات منها: ﴿ **مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَ الْحُكْمَ وَ النُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِّي مِنْ دُونِ اللَّهِ وَ لَكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ الْكِتَابَ وَ بِمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ** ﴾.[2]

ب– التّعريف الاصطلاحي:

يعدّ مصطلح التّدريس حديثا وقد لقي العديد من الدّراسات إلى جانب مصطلحي "التّعلّم والتّعليم" فهو عملية تواصلية لغوية بين المعلّم والمتعلّم[3]، يتمثّل في مجموعة من النّشاطات التي يؤديها المدرّس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلّمين في الوصول إلى أهداف تربويّة محدّدة.

يخلص الأستاذ عبد العليم إبراهيم وبعض الباحثين التّربويين إلى أنّ "التّدريس فنّ"[4]، وذلك لما يظهره المدرّس من قدرات ابتكارية وجمالية في التّفكير واللّغة والحركة والتّعامل. فهو هنا فنّان مفكّر إذ امتاز بقدرة عالية على إنتاج الأفكار، وفنّان خطيب إذ امتاز بقدرة فائقة على جذب المستمعين،...

أمّا البعض الآخر فيعتبرون التّدريس علما، لأنّ المعلّم يبدي تفوّقا في مجال معيّن تدرّب عليه تدريبا فائقا.وفي الواقع، المعلّم الذي يبدي تفوّقا في مجال معيّن يكون قد تدرّب عليه تدريبا منطقيّا،لذا يمكن أن ننظر إلى التّدريس نظرة مزدوجة فهو علم وفنّ في آن واحد ولا يمكن الفصل بينهما.

---

(1)– عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجية التعلم وأنماط التعلم، الإسكندرية، د.ط، 2011، ص05.

(2)– سورة آل عمران، الآية 79.

(3)– عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص141.

(4)– عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط3، 1966، ص23.

3/1- طريقة التّدريس:

تعرف طريقة التّدريس بأنّها: «**وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطّبيعية التي تؤدي إلى نموّ التّلاميذ بتوجيه من المدرّس وإرشاده**».[1]

أي: يكون دور المدرّس مرشدا وموجّها حيث يستند إلى طريقة معيّنة ويضع خطة محدّدة لإيصال المعلومات والخبرات إلى التّلاميذ.

ترى سهيلة محسن كاظم الفتلاوي في كتابها: "**المنهاج التّعليمي، والتّدريس الفعّال**" بأنّ:طريقة التّدريس هي عبارة عن إجراءات تفاعلية تستند إلى العديد من استراتيجيات التّدريس التي يستخدمها المعلّم لتوجيه نشاطات وفعاليات المتعلّمين والإشراف عليها من أجل إحداث التّعلّم في جوانب مختلفة.[2]

❖ طريقة التّدريس هي أداة ناقلة للعلم والمعرفة، كلّما كانت هذه الأداة ملائمة للموقف التّعليمي،كانت الأهداف التّعليميّة المتحققة أكثر فائدة.

3/1-1- أهمية الطّريقة في التّدريس:

تتجلى أهمية الطّريقة فيما يلي:[3]

- تعين المدرّس على تحقيق أهداف التّدريس بوضوح وتسلسل منطقي، ومن شأنها اختزال الوقت والجهد في ذلك.

- تتيح للتّلاميذ إمكانية متابعة المادة التّعليميّة بتدرّج، وتوفّر فرصة الانتقال المنظّم من فقرة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر بوضوح، محققين في ذلك أفضل تواصل بينهم وبين المدرّس.

- تسهل حصول التّعلّمات عند المتعلّم.

- تسهم في تطوير مختلف قدرات ومهارات المتعلّم.

---

(1)- رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص52.

(2)- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص374.

(3)- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص63.

- تنظّم المادة التّعليميّة وفق خطوات مضبوطة ومراحل محدّدة.

- تسهم إسهاما كبيرا في إثارة دافعيّة المتعلّم نحو المادة، وتحبيبها إليهم.

1/3-2- القواعد الأساسة التي تبنى عليها طرائق التّدريس:

من المعروف أن طرائق التّدريس ترتكز على مجموعة من القواعد الأساسة التي تبنى عليها منها:

1- التّدرّج من المعلوم إلى المجهول، أي ربط المعلومات القديمة بالجديدة.

2- التّدرّج من السّهل إلى الصّعب، إنّ ما يراه المعلّم سهلا قد يكون صعبا عند بعض التّلاميذ، لذا يجب أن ننطلق من مستوى فهم التّلاميذ.[1]

3- التّدرّج من البسيط إلى المعقد، على المعلّم أن يأخذ بيد التّلميذ وفق ما وصلت إليه نظريات التّعلّم التي ترى أنّ العقل يدرك الكلّ ثمّ يحاول دراسة الأجزاء.

4- التّدرّج من الكلّ إلى الجزء ثمّ إلى الكلّ مرّة ثانية، فالعقل يدرك الأشياء ككلّ أوّلا ثمّ يحاول دراسة التّفاصيل بعد ذلك يقوم بتركيبها.

5- التّدرّج من المحسوس إلى المجرّد، من المعروف أنّ التّلميذ في بداية تعليمه يستعمل جميع حواسه لكسب المعلومات سواء كانت حركيّة أو معرفيّة، ولذلك على المعلّم إدراك هذه العملية من خلال تقديم المفاهيم بواسطة تجارب علمية مبسطة وبأمثلة حسّية إلى أن يصل تجريدها.

6- التّدرّج من العملي إلى النّظري، يمكن الانتقال في كثير من الدّروس كالعلوم والهندسة من (التّجربة إلى النّظريّة)، وذلك لتوجيه عقل التّلميذ للبحث وتقصي الحقائق العلمية، وخاصّة في هذا الوقت الذي زادت فيه المعارف بشكل مذهل في جميع النّواحي.[2]

فالطّريقة النّاجحة هي التي ترتكز على الأسس والقواعد السّالف ذكرها، وهي قواعد تستنبط من طبيعة التّدريس.

---

(1)- مصطفى نمردعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، ص69.

(2)- المرجع نفسه، ص70.

2/- الطّرائق المستخدمة في التّدريس:

لنجاح عملية التّدريس، لابدّ للمدرّس أن يوفّر مجموعة من الإمكانات والوسائل يستخدمها بطرق مختلفة، للوصول إلى أهدافه، ومن هنا ظهرت مجموعة من الطّرائق قسّمناها إلى قسمين: طرائق التّدريس بالأهداف (القديمة) وطرائق التّدريس بالكفاءات (الحديثة).

أ- طرائق التّدريس بالأهداف:

وهي الطّرائق القديمة، التي يمثّل فيها المدرّس العنصر الإيجابي والفعّال في العملية التّعليميّة، والمحور الأساس الذي ترتكز عليه. ومن أشهر طرائق التّدريس وفق المقاربة بالأهداف (القديمة) والتي لا زالت توظّف من قبل بعض المعلّمين حتّى وقتنا الحاضر نجد:

أولا: طريقة الإلقاء (المحاضرة):

تعدّ من الطّرائق الشّائعة في التّدريس منذ مدّة طويلة رغم التّقدّم العلمي والتّربوي في ميدان التّربية وعلم النّفس، تعتمد هذه الطّريقة التّقليديّة على عرض الحقائق والمعلومات في عبارات متسلسلة يسردها المعلّم على التّلاميذ وهم يستمعون إليه[1]، وأحيانا يستعمل السّبورة للشّرح وتبسيط المفاهيم الغامضة.

تقوم هذه الطّريقة على خطوتين هما (المقدمة، العرض):

- **المقدمة:** عبارة عن تمهيد للدّرس، الغرض منها إعداد عقول التّلاميذ للمعلومات الحديثة وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدّرس السّابق.
- **العرض:** وهو أساس الدّرس، لأنّه يتضمّن موضوع الدّرس كلّه، من حقائق وتجارب وصولا إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصّحيح، لذلك نجده يستهلك الجزء الأكبر من الحصّة.[2]

(1)- محمد إسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2007، ص201.

(2)- محمد صالح بن علي، المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، دار الطرفين للنشر والتوزيع، ط1، د.ت، ص344.

محاسن هذه الطّريقة: من مزاياها:

- الاقتصاد في الوقت، حيث تمكّن المعلّم من تدريس قدر كبير من المعلومات في مدّة قصيرة.
- تعطي للمتعلّم نظرة شاملة عن الموضوع وتقدم معلومات دقيقة.
- تعتمد على حاستي السّمع والبصر اللّذين يعتبران عاملين أساسين في العملية التّعليميّة.
- مثيرة للتّشويق ومثيرة للانتباه.[1]

مساوئ هذه الطّريقة: من عيوبها:

- لا تتخذ التّلميذ محورا للعملية التّعليميّة، ولا تهتم بتنمية وعيه وإدراكه، وتجبره على الحفظ.
- تسبب الإجهاد والإرهاق للمعلّم، حيث يلقى عليه العبء طوال الدّرس.
- يكون التّلميذ سلبيا فيتلقى المعلومات دون مناقشتها.
- لا تأخذ في الاعتبار حقيقة الفروق الفردية بين المتعلّمين.[2]

❖ هذه الطّريقة لا يعتمد عليها كثيرا في المنظومات التّربويّة، لكونها لا تربي في المتعلّم روح الإبداع والتّحليل، وتجعله لا يستطيع التّركيز لمدّة أطول في الموضوع الواحد، أي تجعل المتلقي سلبيا في عملية التّعلّم.

ثانيا: طريقة التّلقين:

هي إحدى أبسط الطّرائق التّدريسيّة وأكثرها شيوعا واستخداما بين المعلّمين، وتعتمد هذه الطّريقة التّقليديّة في التّدريس على جهد المعلّم وعلى ذاكرته وغزارة معلوماته، وما يمتلكه من مفردات وألفاظ وعبارات، وهي طريقة غير صعبة لأنّها تتطلّب إرسال معلومات المتعلّمين الذين عليها استقبالها وتقبّلها بكل سهولة ويسر.[3]

(1)- محمد عصام طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر، عمان الأردان، ط1، 2008، ص86.

(2)- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، الجزائر، ط7، 2012، ص59.

(3)- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس: طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص65.

ملحوظة:

هناك من يعتقد أنّ الطّريقة الإلقائية هي نفسها الإلقانية، أي: " الإلقاء" و "التّلقين" مصطلحات يدلان على معنى واحد، ولكن أهل اللّغة فرقوا بين المصطلحين، وحدّدوا دلالة كلّ منهما ولتوضيح ذلك نسوق ما ذكر في معجم الغني (*):

- تَلْقِينٌ: [ل ق ن] (مصدر لَقَّنَ).

يسعى إلى تلقين مواد جديدة لتلاميذه: أي إفهامهم وتعليمهم إيّاها لتحصيلها.

- إِلْقَاءٌ: [ل ق ي]، (مصدر: أَلْقَى).

إِلْقَاءُ الشَّبَكَةِ فِي البَحْرِ: رَمْيُها.

إِلْقَاءُ مُحَاضَرَةٍ: إِعْطَاؤُهَا، أي الحديث في موضوع أمام جمهور.(1)

- **مراحل طريقة التّلقين:**

اعتمدت هذه الطّريقة على خمس خطوات أساسية في التّدريس، وضّح معالمها العالم اللّغوي "هربارت" (Herbert)(*) ، وهي كالآتي:

1- التّمهيد أو التّهيئة: وتتمّ فيها مراجعة الأفكار والمعارف والخبرات القديمة المتّصلة بموضوع الدّرس الجديد، واستدعاء تلك الأفكار لجذب انتباه المتعلّمين.

2- العرض أو التّوضيح: وفيها يخطو المعلّم بالمتعلّمين إلى فهم الموضوع الدّراسي الجديد عن

(*)- معجم الغني: قاموس الكتروني (عربي عربي) يحتوي على تعريف لـ 30000 مادة ومصطلح، تأليف عبد الغني أبو العزم،أستاذ التّعليم العالي بجامعة الحسن الثّاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين السّف، الدار البيضاء، المغرب.

(1)- موقع خاص بالبحث في مجموعة من المعاجم العربية والأجنبية: http://www.arabdict.com/ar.

(*)- هيومان فريدريش هاربت (1776-1841) فيلسوف وتربوي ألماني، أثّر كثيرا في نظريّة التّربيّة في نهاية القرن التّاسع عشر.

طريق توضيح المعلومات والأفكار والخبرات بشتّى الوسائل الممكنة والاستعانة بالأشياء المحسوسة وخبرات المتعلّمين.[1]

3- الرّبط (المقارنة): وهي خطوة الموازنة والمقارنة بين ما سبق للتّلاميذ معرفته وما هو جديد،ففيها يقوم المعلّم بالمقارنة والموازنة بين المعلومات الجديدة والقديمة وذلك من خلال أوجه الشّبه والاختلاف بين ما يتلقاه التّلاميذ في لحظتهم تلك وبين ما سبق أن تعرّفوا عليه، وهذه الخطوة يعتبرها "هاربارت" ضرورية جدًّا.

4- الاستنتاج أو الاستنباط: في هذه المرحلة يتمّ استنتاج واستنباط القواعد العامة والأفكار الرّئيسة للدّرس، حيث يقوم المعلّم بمشاركة التّلاميذ بصياغة هذه القواعد والأفكار الرّئيسة بأسلوب مبسّط، يساعدهم في فهم ما يعرض عليهم.

5- التّطبيق: وهي خطوة التّدريب على المعارف والقواعد التي تمّ اكتسابها والوصول إليها في الخطوات السّابقة ممّا يساعد على حفظها وفهمها.[2]

هذه الطّريقة تشبه إلى حدّ كبير طريقة الإلقاء، يتقمص فيها المعلّم دور البطولة، فيكون مصدر المعلومات والموجّه، بينما يقتصر دور المتعلّم على الحفظ والاستظهار، عقله بمثابة خزان لملء المعلومات.

- **محاسن طريقة التّلقين:**

- لهذه الطّريقة مزايا قليلة كونها تجعل المتعلّم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلّب منه التّدخل لحلّها بنفسه، ومن هنا لقيت كثيرا من النّقد، إلاّ أنّها ما زالت تستعمل في مدارسنا حاليا وبشكل مكثف، ونجد المتعلّم يعتمد على أستاذه.

- سهلة التّطبيق وموافقة لمختلف مراحل التّعليم.

- تفيد في توضيح بعض النّقاط الغامضة، وثبوت الأفكار في الذّهن.

(1)- غسان يوسف قطيط وسمير عبد السالم الخرسان، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص110.

(2)- بشير عبد الرحمان الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية إعدادها وطرق استخدامها، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، ط6، 1996، ص10.

– تتيح للمتعلّمين استقبال المعلومات بسهولة دون بذل مجهود كبير لتحصيلها.

- **مساوئ هذه الطّريقة:** ممّا يعاب عليها:

– تأخذ الشّكل اللّفظي الذي يقدّم معلومات سهلة التّناول دون عناء الاستكشاف.

– المعارف التي يحصل عليها التّلميذ عن طريق التّلقين ستكون معارف جامدة.

– عدم مراعاة هذه الطّريقة للفروق الفردية بين التّلاميذ، فالأسلوب المستخدم واحد لجميع التّلاميذ.

– عدم فاعلية التّلميذ، وعدم مشاركته في الدّرس تؤدي به إلى الإتكالية وبالتّالي لا يستطيع أن يقوم بأيّ عمل بمفرده.[1]

❖ لهذه الأسباب لقيت طريقة "هاربرت" انتقادات كثيرة، باعتبارها طريقة تقليدية تركّز على المعلّم، وتطلب منه كثيرا من الجهد، فهو الذي يحضّر الدّرس ويناقش ويشرح ويسأل في حين نجد التّلميذ يستمع ويستقبل المعلومات فقط ممّا يُوَلِّدُ لديه انجذابا كبيرا أو نفورا. وعلى الرّغم من قدم هذه الطّريقة فهي تبقى الأكثر انتشارا واستخداما مثل الطّريقة الإلقائية (المحاضرة).

ثالثا: طريقة الحوار والمناقشة:

أسلوب قديم في التّعليم يرجع إلى أرسطو وسقراط حيث كانا يتبعاه في توجيه تفكير تلاميذهم وتشجيعهم على البحث في القضايا المطروحة عليهم، وتعتبر طريقة الحوار والمناقشة وسيلة للاتصال الفكري بين طرفي العملية التّعليميّة (المعلّم والمتعلّم)، فهي بذلك تعدّ أسلوب معدّل عن طريقة الإلقاء أو المحاضرة، إذ تعتمد على لون من ألوان الحوار الشّفوي بين المعلّم وتلامذته أثناء عرضه للمادة التّعليميّة.

(1)– محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص158.

تعرف هذه الطّريقة بأنّها: الأداة التي يستعملها كلّ من المعلّم والمتعلّم لتحديد موقف، أو حلّ إشكال، أو توضيح مفهوم، .... إلخ، عن طريق «**مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة التي تلقى على المتعلّمين بغرض مساعدتهم على التّعلّم، بإيصال المعلومات الجديدة إلى عقولهم وتوسيع آفاقهم أو اكتشاف نقصان معرفتهم أو خطئه**».[1]

- **شروط نجاحها:**

لكي تحقّق هذه الطّريقة المبتغى من استخدامها، تمّ التّأكيد على الأخذ بمجموعة من الشّروط،لعلّ من أبرزها:

– أن تبدأ المناقشة بعرض شيّق (قصة، أو طرفة، أو نكتة، ....إلخ) لشدّ انتباه التّلاميذ لموضوع الدّرس وتشويقهم وتحفيزهم على التّفكير والتّساؤل.

– أن يسود المناقشة والحوار جوًّا ديمقراطيًّا يجعل من الحوار عاملا إيجابيا فعّالا.

– إعطاء الحرية للتّلاميذ للمناقشة دون الإخلال بنظام القسم، والمعلّم موجّها وقائدا لها.

– على المعلّم أن يتجنب كلّ ما يعيق الحوار والمناقشة من ألفاظ، ومعاملات من شأنها أن تكبت آراء التّلاميذ، كالتّوبيخ والاستهزاء والتّعنيف ....إلخ.[2]

- **محاسن هذه الطّريقة:** يمكن إيجاز أبرز مزاياها فيما يلي:

– تنظر للمتعلّم باعتباره مشاركا ليناقش، يسأل، يحاور، يثري، يجيب.

– تهيء للتّلاميذ فرص التّدريب على التّفكير والتّعليم السّليم، وتنمي لديهم حبّ التّعاون،والعمل الجماعي.

– تجعل المعلّم متحكّما في توجيه درسه على أساس مستوى التّلاميذ وحاجاتهم الحقيقية.

(1)– عبد اللطيف حسين فرج، المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة، ص124.

(2)– مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس: طرائق واستراتيجيات، ص96.

– تجعل التّلميذ مركز العملية التّعليميّة بدلا من المعلّم وهذا ما يتفق والاتّجاهات التّربويّة الحديثة.[1]

- **مساوئ هذه الطّريقة:** من عيوبها:

– كثرة الأسئلة التي يطرحها المعلّم قد تؤدي إلى تشتت أفكار التّلاميذ وخروجهم عن الموضوع العلمي المراد تعليمه لهم.

– الاعتماد على الحوار الشّفوي دون الاستعانة بالوسائل الأخرى التي تساعد التّلاميذ على اكتساب خبرات حسّية.

– تحتاج إلى وقت طويل نسبيًّا.

– اهتمام المعلّم والتّلاميذ بالطّريقة والأسلوب دون الهدف من الدّرس.[2]

❖ يمكن القول أنّ طريقة المناقشة تعتمد على التّفاعل والتّعاون المتبادل بين المعلّم والمتعلّمين من أجل التّوصّل إلى الحقائق والأهداف المرجوّة، وأنّ المتعلّمين يمثّلون نقطة الارتكاز فيها.

رابعا: الطّريقة الاستنباطية (الاستقرائية):

الطّريقة الاستنباطية تنقسم إلى طريقتين متعاكستين ينطبق على كليهما معنى الاستنباط وهو الاستخراج والاستخلاص، الطّريقة الأولى تسمى "القياسية" أو "الإستنتاجية"؛ وتعني «**تحليل الكليّات للوصول إلى الجزئيّات**». والثّانية تسمى "الإستقرائية"؛ وتعني «**جمع الجزئيّات واستقصاءها للوصول إلى الكليّات**».[3]

(1)– هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص186.

(2)– عادل أبو سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص149.

(3)– مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس: طرائق واستراتيجيات، ص103.

وفيها يقوم المعلّم باستخراج المعلومات من المتعلّمين من خلال استثارة قدراتهم التّفكيريّة بأسئلة متسلسلة، أو أمثلة متنوّعة، أو أدلّة متتابعة بحيث تنتهي بالمعرفة المراد تعريف المتعلّمين بها. وهي طريقة تتطلّب تحليلا صحيحا للحقائق والمعارف الموجودة في المحتوى.

ولكي تحقّق هذه الطّريقة أهدافها التّعليميّة التّربويّة، ينبغي مراعاة ما يلي:[1]

– تحديد المعارف المراد استخدام هذه الطّريقة في عرضها.

– قد تستغرق زمنا طويلا نسبيًّا في تطبيقها، لذا ينبغي توزيع الزّمن توزيعا جيّدا عند استخدامها، وأن لا تستخدم بكثرة في الحصّة الواحدة خصوصا إذا كان المحتوى طويلا.

– اتّسام المعلّم بسعة صدره ومهارته في تلقّي إجابات المتعلّمين.

1– الطّريقة الاستقرائية:

الاستقراء هو «**الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبّع مسار المعرفة والتّعلّم**»[2] بمعنى هو التتبّع،والتّحرّي، والتّفحّص.

هذه الطّريقة تعتمد على النّمط العقلي حيث ترتب الخطوات المطبّقة فيها ترتيبا تصاعديّا وفكريّا، وتبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها، وملاحظة نتائجها، والموازنة بينها، وتعرف أوجه الشّبه والاختلاف بينهما.[3]

أي: أن نتتبع جزيئات نوع معيّن لأجل أن نعرف الحكم الكلّي الذي ينطبق عليها، فتؤلف منه قاعدة عامة، مثل: أن نستقرئ ونتتبع استعمال (الفاعل) في مختلف الجمل في اللّغة العربيّة لنعرف حكمه الإعرابي، فنرى أنّ الكلمة التي تقع فاعلا في مختلف الجمل التي استقرأناها تكون مرفوعة فننتهي إلى النّتيجة التّالية:

(1)– مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس: طرائق واستراتيجيات، ص104.

(2)– حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع والطباعة، الاسكندرية، مصر، ط1، 1998، ص324.

(3)– محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1998، ص26.

وهي: إنّ الفاعل لغة العرب "مرفوع" .... فنؤلف من هذه النّتيجة قاعدة عامة وهي (كلّ فاعل مرفوع).

- **محاسن هذه الطّريقة:** تتميّز الطّريقة الاستقرائية بعدّة مميزات من أبرزها ما يلي:[1]

– تثير انتباه التّلميذ وحيويته، وبالأخص حين يتوصّل إلى الجواب الصّحيح بعد جهد وتفكير.

– تمنح التّلميذ القدرة على الاستماع بصمت وتفكير ثمّ التّكلّم بوضوح ودقّة وكذلك التّعبير عن الفكرة بأسلوب لغوي صحيح.

– تقوي ذاكرة التّلميذ من خلال التّكرار الذي يثبّت المعلومات.

– توثّق العلاقات الاجتماعيّة بين المعلّم وتلاميذه وبين التّلاميذ وأنفسهم.

- **مساوئ هذه الطريقة:** من عيوبها:

– تتطلّب وقتا طويلا في إنجاز المقرّر المطلوب.

– تحتاج للكثير من الأمثلة، سواء تلك التي لها علاقة بالموضوع الأساسي والتي ليس لها علاقة به، لتتكوّن لدى التّلميذ القدرة على استنباط القاعدة.

– يتعذّر تطبيق هذه الطّريقة في دروس كسب المهارات.

– تجزّء الدّرس فلا يخرج التّلميذ بفكرة شاملة.[2]

2– الطّريقة الاستنتاجية القياسية:

الطّريقة الاستنتاجية ما هي إلاّ صورة موسّعة للخطوة الأخيرة من الطّريقة الاستقرائية. وهي خطوة التّطبيق، إذ إنّ الأسس العامة تقدّم إلى المتعلّمين جاهزة لتطبيقها على الأمثلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها هذه الأسس والقواعد العامة، وتمكّن هذه الطّريقة المعلّم من تقديم حقائق جديدة جاهزة إلى التّلاميذ أو تفسّر وتشرح حقائق وقواعد سبق وأن ألقيت عليهم فهي تبدأ من الكلّ إلى الجزء.

(1)– يحي محمد تيهان، الأساليب الحديثة في التعليم، دار اليازوري، عمان، الأردن، د.ط، 2008، ص96.

(2)– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الأساس الذي تبنى عليه هذه الطّريقة هو القياس، والذي يعدّ بمثابة أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النّتائج.[1]

تنفّذ عبر أربع خطوات مهمّة، حيث تبدأ بالتّمهيد، والعرض، والتّفصيل، وتنتهي بالتّطبيق، الذي يعتبر الأهم في هذه الطّريقة. [2]

محاسنها: للطّريقة القياسية، ميزات تعليمية، تتمثّل في أنّها:

- سريعة ولا تستغرق وقتا طويلا.
- تنمي عند التّلميذ عادات التّفكير الاستنباطي والقياس.
- يرغب فيها بعض المعلّمين، لأنّها طريقة سهلة، لا يبذل فيها جهد كبير.
- تساعد التّلميذ على حفظ المادة وتذكّرها، فهي أفضل من الطّريقة الاستقرائية التي تزوّد التّلاميذ بالمعلومات، ثمّ تتركهم يستنتجون القوانين بأنفسهم.[3]

- **مساوئها**: لها العديد من المساوئ (السّلبيات) نذكر منها:

- تتنافى هذه الطّريقة مع قوانين التّعلّم، في التّدرّج من السّهل إلى الصّعب.
- تكون النّماذج والأمثلة مفروضة على التّلميذ فرضا ممّا قد يقلل من رغبته في الدّرس.
- تشتت انتباه التّلميذ، لذلك لقيت هذه الطّريقة معارضة من بعض المعلّمين.
- مشاركة المتعلّم سلبية في هذه الطّريقة.[4]

يمكننا القول من خلال ما تمّ ذكره عن الطّريقة الاستنباطية بفرعيها "الاستقراء" و"الاستنتاج" أنّها تشكّل ركيزة هامّة في بناء العقل الإنساني، وفي تقوية ملكات التّفكير المبني على أسس منطقية،تعتمد التّحليل والاستنتاج في نسق اشتغالها.

(1)- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص323.
(2)- حسن أحمد شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000، ص62.
(3)- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص111.
(4)- محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، ص ص101،102.

ب- طرائق التّدريس بالكفاءات:

إنّ التّدريس بالكفاءات يعتمد على مقاربة منهجية، تجعل من المتعلّم محور العملية التّعلّميّة،فهو يساهم في بناء كفاءات معيّنة، ويستثمرها في وضعيات إشكالية تواجهه، ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي على المعلّم أن تكون لديه القدرة على بناء المخططات، وأن يتحكّم في المفاهيم الواردة في المناهج (كفاءة، محتوى، قدرة، مؤشر، هدف، ....) وأن يتعمّق في فهم المناهج التّعليميّة والوثائق المرافقة لها،ودليل المعلّم، لأنّ ذلك يساعده على فهم الإستراتيجية التي بني عليها المنهاج بجميع مكوّناته وعناصره.

تفرض المقاربة بالكفاءات اللّجوء إلى طرائق التّدريس الفاعلة والنّشيطة التي تتبنى مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، وتؤكّد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة لها، والتّعلّم عن طريق الممارسة، وترتكز "الطّرائق النّشطة" على خبرة التّلاميذ ومساهمتهم في دراسة الوضعيات المناسبة،وتجعل من المعلّم والمتعلّم شريكين في العملية التّعليميّة التّعلّميّة[1]، بحيث يكون المعلّم منشطا ومحفّزا ومقوّما، أمّا المتعلّم فيكون حيويا نشيطا، يقوم بدوره ضمن المجموعة تحت إشراف معلّمه،يعمل، يسأل، ينجح، ويخفق، .... إلخ.

ومن الطّرائق البيداغوجيّة الفاعلة، المقرّرة في مناهج تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسط، والتي ينصح المعلّم باعتمادها أثناء التّدريس وفق المقاربة الجديدة -الكفاءات-، نجد: طريقة حلّ المشكلات وطريقة المشروع.

(1)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص23.

أولا: طريقة حلّ المشكلات:

إنّ طريقة حلّ المشكلات[*]من الطّرائق الحديثة التي يتمّ التّركيز عليها في تدريس العلوم عامة،وذلك لمساعدة المتعلّمين على إيجاد حلول (للمواقف المتمثّلة في المشكلة) بأنفسهم.[1]

فالمختصون مقتنعون بأنّ نجاح المتعلّمين في معالجة المشكلات والمواقف المشكلة وحلّها سوف يهيئ لهم النّجاح في معالجة القضايا والمشكلات التي يصادفونها في حياتهم اليومية[2]،لهذا نجد هذه الطّريقة تعتمد أكثر على النّشاط الذّاتي للتّلميذ حيث «**تعلّمه كيفية اكتشاف الأخطاء، والوقوف على المشكلات اللّغويّة الحقيقية ومعالجتها بأسلوب علمي سليم، كما تعودهم على استخدام خطوات التّفكير العلمي.**[3]

بمعنى أن يقوم المعلّم بطرح مشكلة (حل تمرين) على تلامذته وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش ويوجّه التّلاميذ للخطوات والعمليات التي تقود لحلّ المشكلة، وذلك بتحفيزهم على التّفكير واسترجاع المعلومات المرتبطة بالمشكلة، بعد ذلك يقوم المعلّم بتقويم الحل الذي توصّل إليه التّلاميذ.

خطوات طريقة حلّ المشكلات:

من أجل نجاعة هذه الطّريقة ينبغي اتّباع الخطوات الآتية:

- الشّعور بالمشكلة.
- تحديد المشكلة وصياغتها في شكل إجرائي قابل للحل في صيغة سؤال.
- جمع المعلومات المتعلّقة بحلّ المشكلة.
- اختبار الحلول، ثمّ اختبار ما يمثّل منها حلّا أو حلولا للمشكلة.

(*)- صاحب هذه الطّريقة هو "جون ديوي John Dewey" (1859 – 1952): مربي وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية ويعتبر من أوائل المؤسسين لها، يعرّف "المشكلة" على أنّها حالة وشك وتردد، تقتضي بحثا أو عملا يبذل في سبيل استكشاف الحقائق التي تساعده على الوصول إلى الحل.

(1)- سلمى زكي الناشق، المفاهيم العلمية وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص126.

(2)- المرجع نفسه، ص127.

(3)- زكريا إسماعيل الضبعات، طرق تدريس اللغة العربية، ص332.

- التّوصّل إلى النّتائج وتعميمها.[1]

- **شروط نجاح طريقة حلّ المشكلات:**

يجدر أثناء اختيار المشكلة مراعاة الشّروط التّالية:

- يجدر أن تتناسب المشكلة مع مستوى التّلاميذ ومع مرحلة نموّهم.

- يجب أن تكون المشكلة مستمدة من بيئة التّلاميذ.

- يجب أن تعبّر المشكلة عن حاجات واقعية يشعر بها المتعلّم.

- يجب أن يكون التّوجيه والتّقويم جزء لا يتجزأ من عملية التّعلّم عن طريق حلّ المشكلات.[2]

- **محاسن هذه الطّريقة:** هناك العديد من المزايا، والفوائد لها يمكن إيجازها فيما يلي:[3]

- تسهم في تنميّة مهارات التّفكير العلمي لدى المتعلّمين وتساعدهم على استخدامها.

- يكتسب المتعلّمون من خلالها بعض الصّفات المرغوبة مثل: تحمّل المسؤولية والتّعاون والاعتماد على النّفس.

- تساعد المتعلّمين على اكتساب المعلومات بصورة أفضل من اكتسابهم لها بطرائق التّدريس الأخرى.

- تسهم في إشباع حاجات المتعلّمين ورغباتهم وميولهم.

- **مساوئ هذه الطّريقة:** من عيوبها:

- قلّة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها التّلاميذ عند استخدام هذه الطّريقة.

---

(1)- وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، الأردن، د.ط، د.ت، ص232.

(2)- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص90.

(3)- عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص176.

– قد لا يوفّق المعلّم في اختيار المشكلة اختيارًا حسنًا، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج التّلاميذ.

– تحتاج إلى الإمكانات، وتطلب معلّمًا مدرّبًا بكفاءة عالية.[1]

– وقت الدّراسة لا يكفي للتّجريب أو التّحقيق من صحة الفروض لكلّ أجزاء المقروء.[2]

ثانيا: طريقة المشروع:

تعدّ طريقة المشروع امتدادا لطريقة حلّ المشكلات، وتعتبر من أهم الطّرائق الحديثة في التّدريس،تهدف إلى تكوين شخصية المتعلّم وتعويده على النّفس في علاج المشكلات ودراستها،والتّفكير في حلّها.

ترجع فكرة المشروع في التّعليم إلى مربي القرن الثّامن عشر والتّاسع عشر، "وليام كلباتريك"، "كروسو"، "فروبل"، وغيرهم حين نادوا بحرية التّلميذ وجعله المحور الرئيسي في العملية التّعليميّة.

كان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال التّجريبيّة في أمريكا، ومن هناك انتقل المشروع إلى الميدان التّربوي بفضل الأمريكي "كلباتريك" الذي بناه على أساس فلسفة "جون ديوي" وهي «**فلسفة الخبرة التي تعطي اهتماما لميول المتعلّم وحاجاته**» [3]، وجعل "كلباتريك" طريقة المشروع كطريقة للتّدريس، وعلى هذا الأساس يرى أنّ المشروع تجربة علمية لها غايات، ونشاط يرمي إلى الإنتاج يمتزج فيه النّشاط العقلي بالنّشاط الجسمي في وسط اجتماعي يتضمّن على علاقات اجتماعيّة تحقّق نموّ التّلميذ وتكييفه مع المجتمع.

(1)– عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص ص 138، 139.

(2)– عزو إسماعيل عنانة ونائلة نجيب الخزندار، التدريس الصيفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص34.

(3)– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص92.

يعرّف "كلباتريك" المشروع بأنّه: « **الفعالية القصدية التي تجرى في وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد**»[1]، وسميت هذه الطّريقة بهذا الاسم "المشروع" لأنّ التّلاميذ يقومون بتنفيذ المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها.

- **أنواع المشاريع البيداغوجيّة:**

يمكن تقسيمها إلى قسمين:

1- المشاريع الفردية: وفيها يتولى كلّ تلميذ إنجاز المهام لوحده، وهي على نوعين:

- النّوع الأوّل: يطلب من جميع التّلاميذ تنفيذ المشروع نفسه كلّ على حدة، كأن يطلب من كلّ واحد فيهم تلخيص كتاب معيّن من مكتبة المدرسة يحدّده المعلّم.

- النّوع الثّاني: هو عندما يقوم كلّ تلميذ في المجموعة الدّراسيّة باختيار وتنفيذ مشروع معيّن من مجموعة مشاريع يتمّ تحديدها من قبل المعلّم أو المتعلّمين أو كلاهما معا.

2- المشاريع الجماعية: وفيها يقوم جميع التّلاميذ بالتّعاون فيما بينهم لتنفيذ مشروع واحد،حيث ينقسمون إلى مجموعات تتكامل فيما بينها،كلّ واحدة منها تتولى جزءا معيّنا أو مرحلة من المشروع، كأن يقوم جميع التّلاميذ بتمثيل مسرحية.[2]

تعتمد مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة على طريقة المشروع لكونها رافدا من روافد دعم الكفاءات القاعدية المحدّدة والكفاءة الختامية باعتبار أنّ المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلّم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة.[3]

- **مراحل التّدريس بالمشاريع:**

تتضمّن طريقة المشروع خمسة مراحل تتمثّل في:

---

(1)- حسين محمد حسنين، طرائق التدريس، الرزمة التدريسية للمعلمين في الوطن العربي، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص249.

(2)- نخبة من المختصين، طرائق التدريس والتدريب العامة، الشركات العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر، د.ط، 2009، ص245.

(3)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص19.

– **المرحلة الأولى:** وهي المرحلة التّمهيديّة وفيها يتمّ تحفيز المتعلّم وحثّه على الإطّلاع حتّى يتمكّن من اختيار ما يرغب فيه بعد أن تقدّم له قائمة المشاريع.

– **المرحلة الثّانيّة:** وهي مرحلة تحديد الهدف وخلالها يقوم المعلّم بجذب اهتمام المتعلّم لأهمية إنجازه والفائدة المرجوّة من تحقيقه.

– **المرحلة الثّالثة:** وهي مرحلة وضع خطة العمل وتتمّ جماعيا بتقسيم المهام وتوزيع الأدوار تحت إشراف المعلّم ووفقا لتوجيهاته.

– **المرحلة الرّابعة:** وهي مرحلة الإنجاز وبدء تنفيذ الخطة المرسومة لتحقيق الأهداف المنشودة.

– **المرحلة الخامسة:** وهي مرحلة التّقييم حتّى يتمّ مناقشة العمل والنّتائج المتوصّل إليها والحكم على مدى نجاحها. ويشارك المتعلّم المعلّمين في هذه المرحلة حتّى يضع يده على موضع الخلل فيتداركه في المشاريع المقبلة.[1]

- **محاسن طريقة المشروع:** يمكن إيجاز أهم مميزات هذه الطّريقة فيما يلي:

– تجعل التّلميذ محور العمل والنّشاط والدّراسة، فهو يشارك في كلّ مراحل المشروع.

– تنمي لدى التّلميذ الثّقة بالنّفس وحبّ العمل وتشجعه على الإبداع والابتكار.

– تنمي بعض العادات الجيّدة عند التّلاميذ، مثل: تحمّل المسؤولية، التّعاون، الإنتاج، التّحمّس للعمل، الاستعانة بالمصادر، والكتب، والمراجع المختلفة.

– تدرّب المتعلّمين على التّخطيط، حيث يقومون بوضع الخطط، والقيام بنشاطات متعدّدة،تؤدي إلى اكتسابهم خبرات جديدة متنوّعة.[2]

- **مساوئ هذه الطّريقة:** من عيوبها:

– صعوبة تنفيذها في ظلّ المناهج المنفصلة وكثرة المواد المقرّرة.

– تحتاج المشاريع إلى إمكانات ضخمة من حيث الموارد المالية، لتوفير الأدوات والأجهزة.

(1)– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ص ص 397، 398.

(2)– حسين محمد حسنين، طرائق التدريس، الرزمة التدريبية في الوطن العربي، ص 252.

– افتقار الطّريقة إلى التّنظيم والتّسلسل فكثيرا ما يتشعب المشروع في عدّة اتّجاهات.[1]

– المبالغة في إعطاء الحرية للتّلاميذ، وتركيز العملية التّعليميّة حول ميولهم.[2]

رغم الصّعوبات التي قد تواجه تنفيذ هذه الطّريقة إلاّ أنّ التّجارب أثبتت نجاعتها عندما تتوفّر لها الموارد البشرية والمادية اللاّزمة. ودخول طريقة المشروع إلى تعليم اللّغة العربيّة «**لم يكن عرضا وإنّما مسعى يندرج ضمن منظور إضفاء الحيوية على المادة وتحضير المتعلّم لتحمّل أعباء الحياة بفاعلية في المستقبل**» [3]، فمن خلال تدرّب المتعلّم على إنشاء مشاريع صغيرة وإنجازها يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطّموح إلى التّخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلا.

كانت هذه أهم طرائق التّدريس بالكفاءات المقرّرة في مناهج التّعليم المتوسط – لغة عربية – والتي لاقت شهرة كبيرة في الميدان التّربوي، نتيجة للتّطوّر الذي شهدته في العملية التّعليميّة التّعلّميّة،التي تنظر للمتعلّم على أنّه العنصر الفعّال والمحرك الرّئيسي لهذه العملية والمعلّم مجرد موجّه مرشد له.

أمّا فيما يخص طرائق التّدريس الحديثة – بصفة عامة – فهي كثيرة ومتنوّعة أهمّها:

- **طريقة الوحدات:** يعتمد عليها المدرّسون في إيصال المعلومات للتّلاميذ عن طريق تقسيم المادة إلى وحدات، لكلّ وحدة مركز تدور حوله كموضوع معيّن، أو فكرة معيّنة، أو قاعدة عامة أو مشكلة، مع الحفاظ على العلاقة التي تربط تلك الوحدات.[4]

يقصد بالوحدة: تنظيم خاص في مادة دراسية معيّنة.

(1)– نخبة من المختصين، طرائق التدريس والتدريب العامة، ص249.

(2)– حسين محمد حسنين، طرائق التدريس، الرزمة التدريبية في الوطن العربي، ص253.

(3)– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص20.

(4)– رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، ص79.

- **طريقة الاستكشاف أو الاكتشاف:** يتمّ من خلالها تدريب التّلاميذ على طرق البحث والاكتشاف واستخدام مصادر التّعلّم المتنوّعة لجمع المعلومات واكتشاف الحقائق[1] المراد تعليمها بالفكر الذّاتي والملاحظة الفعّالة، سواء كان ذلك بحوار قصير أو طويل أو دون حوار. ويمكن أن يتمّ الاكتشاف عن طريق الاستقراء أو الاستنتاج (الاستنباط) السّابق ذكره، كما يمكن أن يحدث أثناء العرض المباشر للدّرس.
- **طريقة التّعليم المبرمج:** تعتمد على استخدام أسلوب التّعليم الفردي، والتّغذية الرّاجعة الفورية، من مصدر غير المعلّم، بغرض تحسين كفاءة عملية التّعلّم الفردي.[2]
- **طريقة تمثيل الأدوار:** تعتبر من الطّرائق والأساليب التّرفيهيّة التي تهدف إلى إكساب التّلاميذ معارف وخبرات في ظروف تتميّز بالحرية، ويشعر التّلميذ من خلالها بالمتعة خاصّة أثناء قيامه بتمثيل بعض المواقف وتقمّص بعض الشّخصيات.
- **طريقة التّعليم التّعاوني:** تقوم على أساس تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات عمل صغيرة تتراوح من (2-6) تعطي كلّ مجموعة مهمّة تعليمية واحدة من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلّمهم الصّفي، على أن ينغمس كلّ عضو من أعضاء المجموعة في التّعلّم وفق الأدوار المحدّدة له في العمل.[3]
- **طريقة العصف الذّهني:** تقوم على تشجيع التّلاميذ على إنتاج عدد كبير من الأفكار وتنمية قدراتهم العقلية، والتّدريب على توليد الأفكار المتتابعة والمتنوّعة في نفس الوقت حول قضية ما أو مشكلة تطرح عليهم جميعا في أثناء الحصّة.[4]

نستنتج ممّا سبق أنّ طرائق التّدريس بنوعيها "القديمة والحديثة" تقوم على أساس الدّور الذي يقوم به كلّ من المعلّم والمتعلّم في العملية التّعليميّة التّعلّميّة، فهناك طرائق قائمة على جهد المعلّم وحده مثل: الطّريقة الإلقائية وطرائق قائمة على جهد المعلّم والمتعلّم بحيث يشترك كلاهما في عملية التّعليم، مثل: طريقة الحوار والمناقشة، حلّ المشكلات، التّعليم بالاكتشاف والتّعليم التّعاوني، وهناك

(1)- حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، ص85.

(2)- محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، ص76.

(3)- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي بين النظرية والتطبيق، ص ص402،405.

(4)- نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، ص262.

طرائق قائمة على جهود المتعلّم، ويطلق عليها طرائق التّعلّم الذّاتي بحيث يقوم المتعلّم بتعليم نفسه بنفسه كالتّعليم المبرمج، وطريقة الاكتشاف الحر، وطريقة تمثيل الأدوار، وحلّ المشكلات أيضا.

والمهم من هذا كلّه أن يختار المعلّم طرائق التّدريس المناسبة التي تؤدي إلى إطلاق طاقات المتعلّمين وتثير دافعيتهم للتّعلّم، وتتناسب مع مستوياتهم ومتطلّبات العصر الحديث الذي يعيشون فيه، في عالم تسوده ثورة المعلومات وتكنولوجيا التّعليم والتّقنيات التّربويّة.

2- وسائل التّدريس البيداغوجيّة:

تعتبر الوسائل التّعليميّة جزءا لا يتجزّأ من عمليّة التّعليم باعتبارها تضيف إلى محتويات المواد التّعليميّة حيوية وتجعلها ذات قيمة علمية وفعّالة أقرب إلى التّطبيق، حيث تساعد المتعلّمين من الانتقال من مجال المجرّدات إلى مجال المحسوسات وتجعل من تعلّمهم تعليما مشوّقا وأكثر جاذبية.

أمّا في مجال تعليم اللّغة العربيّة خاصّة في المرحلة المتوسطة فقد دلّت التّجربة الطّويلة أنّ درس اللّغة العربيّة لا ينجح بنسبة عالية وكبيرة إذا لم يكن مدعوما بأجهزة وأدوات تعليمية، يتمّ تصميمها حسب حاجات المتعلّم والمعلّم أثناء قيامه بمهامه في التّدريس، وقد ساعد على ذلك ما شهده العالم اليوم من تطوّر مدهش في التّكنولوجيا وما قدّمه العلم من أجهزة، ووسائل تعليمية، على المعلّم أن يقوم باختيارها حسب مقتضيات الموقف التّعليمي، من أجل رفع وتحسين التّدريس وبلوغ الأهداف.

1- مفهوم الوسائل التّعليميّة:

انتشر استخدام الوسائل التّعليميّة في مجال التّعلّم وأصبحت عنصرا أساسا في العملية التّعليميّة،وتختلف التّعريفات لهذه الوسائل نظرا لاختلاف وجهة النّظر بين المربين، واختلاف ما تقدّمه هذه الوسائل من إسهامات ووظائف متعدّدة في مجالات التّعليم المختلفة، وفيما يلي بعض هذه التّعاريف:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب في مادة (و.س.ل)

«وَسَلَ: الوَسِيلَةُ، المنزلة عند الملك، والوَسِيلَةُ: الدَّرَجَة، والوَسِيلَةُ القُرْبَى، وَوَسَّلَ فلان إلى الله وَسِيلَةٌ إذا عمل عَمَلاً تقرّب به إليه، والواسل الرّاغب إلى الله. والوَسِيلَةُ: الوُصْلَةُ والقُرْبَى، وجمعها الوسائل».[1]

فالوسيلة هنا تأخذ عدّة معاني منها: "المرتبة القريبة من الملك أو ذوي السّلطات، والأداة المتّخذة للتّقرّب من الله تعالى".

إذًا، الوسيلة هي الأداة أو الطّريقة أو السّبيل للوصول من خلاله إلى هدف أو غاية.

ب- اصطلاحا:

جاء مصطلح الوسائل التّعليميّة ترجمة للكلمة اليونانية (Medium)، ووردت تعاريف كثيرة لهذا المصطلح، لعلّ من أهمّها ما تقدّم به "صالح بلعيد" في كتابه "دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة" حيث قال أنّها: «**كلّ الأدوات التي تساعد التّلميذ على اكتساب المعارف أو الطّرائق أو المواقف. وعلى العموم هي كلّ ما لها علاقة بالأهداف الدّيداكتيكيّة المتوخاة، والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التّعليمي».**[2]

بينما هي باختصار (الوسائل التّعليميّة) عند "نايف محمود معروف": «**ما يلجأ إليه المدرّس من أدوات وأجهزة ومواد لتسهيل عمليّة التّعلّم والتّعليم وتحسينها وتعزيزها».** [3]

أي: هي وسائط تربوية يستخدمها المعلّم في المواقف التّعليميّة المختلفة، ويستعين بها لغرض شرح مادة الدّرس، وتوضيح معانيها وتجسيدها ممّا يساعد المتعلّم على اكتساب القيّم والعادات والاتّجاهات المراد له اكتسابها، في جوّ من المتعة والتّأثير.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أنّ هناك عدّة تسميات تطلق على الوسائل التّعليميّة وتختلف باختلاف طبيعتها والغرض من استعمالها، والأساس الذي سميت في ضوئه ومنها: "الوسائل البصريّة، الوسائل السّمعيّة، الوسائل السّمعيّة البصريّة، الوسائل الإدراكيّة، وسائل الإيضاح، المعينات السّمعيّة البصريّة،وسائل الاتصال، الوسائل التّعلّميّة، الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة، الوسائط التّعليميّة

(1)- ابن منظور، لسان العرب، مادة (وَسَلَ)، دار صادر، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، مج6، ص442.

(2)- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2009، ص107.

(3)- نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للنشر، بيروت، لبنان، د.ط، 1991، ص243.

المتعدّدة،الوسائل المبرمجة للتّعليم، تكنولوجيا التّعليم"[1]، إلاّ أنّ مصطلح الوسائل التّعليميّة يعدّ الأكثر انتشارا في الأوساط التّربويّة.

1- أنواع الوسائل التّعليميّة ودورها في تنشيط التّواصل الصّفي:

سنحاول في هذا العنصر الحديث عن أنواع الوسائل التّعليميّة، وأثر كلّ منها في تنشيط التّواصل الصّفي أثناء التّعليم بصفة عامة، وفي تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط بصفة خاصّة، إذ تعدّ الوسائل التّعليميّة أيًّا كان نوعها، إحدى أهم عناصر التّواصل الصّفي، وجزءا هامّا من الأنشطة والإجراءات التي يهيؤها المعلّم لتحقيق الأهداف والغايات التي يرمي إلى تحقيقها من خلال المحتوى التّعليمي.

فبالنّسبة للوسائل التّعليميّة التي يتطلّب منهاج اللّغة العربيّة - في مرحلة التّعليم المتوسط- تنفيذها هي:

- **الوثيقة المرافقة:** وهي عبارة عن أداة تكوينيّة توجيهيّة ووسيلة مرجعيّة بالنّسبة للأستاذ.[2]

- **كتاب التّلميذ (الكتاب المدرسي):** وهو سند بيداغوجي موجّه للمتعلّم، ومرجع للمعلّم،يعتبر من أهم الوسائل التّعليميّة، لا يمكن الاستغناء عنه في كثير من الأنشطة التّربويّة.

- **دليل الأستاذ:** هو وسيلة تساعد المدرّس على التّعامل مع الكتاب المدرسي في تنشيط حصص اللّغة العربيّة[3].

وهناك تصنيف للوسائل التّعليميّة الأخرى، تناقلته العديد من الكتب، هو تضيف "إدجار ديل" (Edgar Dale)[*] الذي رتّب الوسائل التّعليميّة ضمن مخروط أسماه "مخروط الخبرة"، الموضّح في

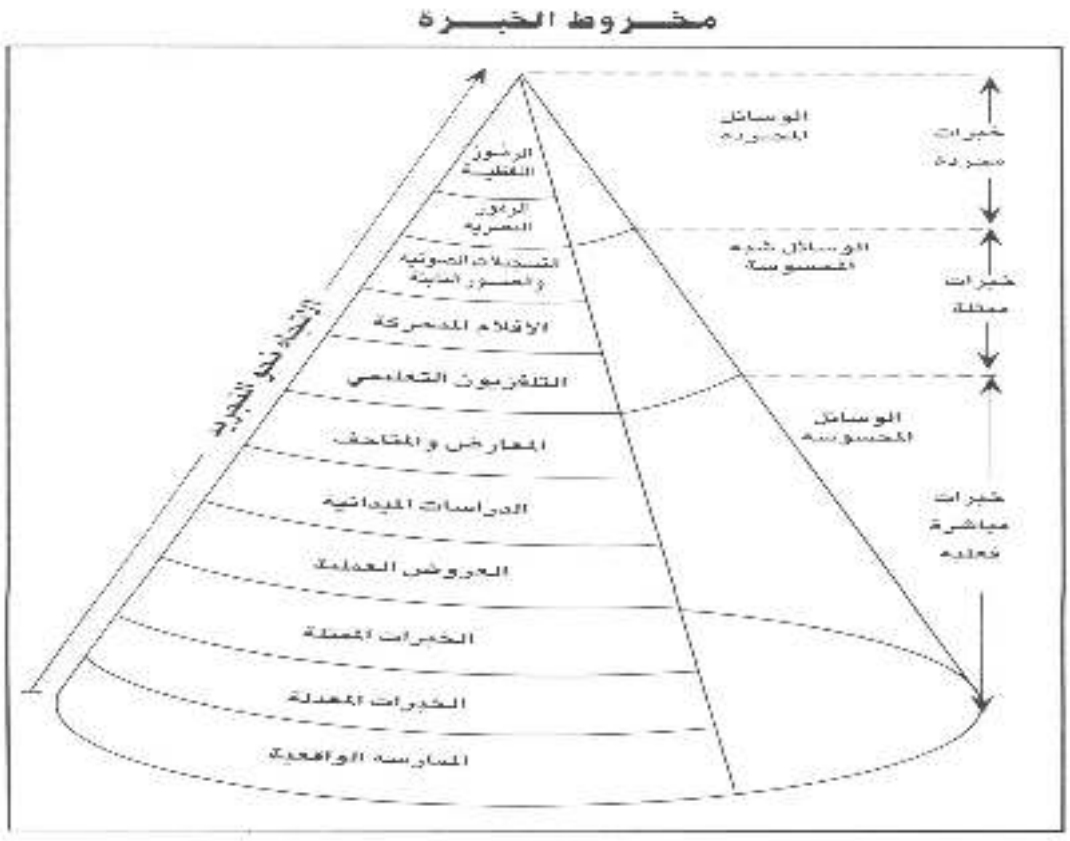
(1)- محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2008، ص ص 26،32.

(2)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص ص 26،27.

(3)- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص25.

(*)- " إيدجارديل": هو أستاذ وباحث أمريكي، اشتهر بوضع الأسس على مخروط ديل.

الشّكل الآتي:[1]



الشكل رقم (06): يمثّل مخروط الخبرة.

نلاحظ انطلاقا من الشّكل، أنّ "إيدجارديل" قد قسّم الوسائل التّعليميّة إلى ثلاث مجموعات كبرى، تتكوّن كلّ مجموعة من عدّة أنواع، رتّبها حسب أهميتها في التّدريس تصاعديًّا، انطلاقًا من قاعدة الهرم حتّى قمّته.

وهذه المجموعات تتمثّل فيما يلي:

– المجموعة الأولى: " الوسائل التّعليميّة الحسّية العمليّة ":

تحتلّ هذه المجموعة قاعدة مخروط الخبرة، وتعدّ أحسن المجموعات من حيث أثرها في فعاليّة العمليّة التّعليميّة إذ أنّها تسمح للتّلميذ بأن يكتسب خبرات واقعية بإشراك كلّ حواسه في عملية التّعلّم، ممّا يجعل هذه الخبرات أكثر استيعابا وأبقى أثرا، وبالتّالي فإنّ هذه المجموعة أكثر المجموعات تجسيدا للتّواصل الصّفي وتنشيطا له، تتضمّن ما يأتي:

(1)– محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ص93.

1. الخبرات التّعليميّة المباشرة:

تأتي الخبرات المباشرة في قاعدة المخروط، وهي من أهمّ الوسائل التّعليميّة وأنجعها على الإطلاق، تعرف بأنّها: «**المواقف التّعليميّة التي يكون فيها التّلميذ إيجابيًّا نشطًا فعّالاً، وتكون الخبرة التي يمر بها غنية واقعية يمكن أن تُرى وتُسمع وتُذاق وتُشم وتُلمس، وتهدف لغرض معيّن واضح في نفس التّلميذ**».[1] وعليه فإنّ الخبرات المباشرة تعتبر أساس الإدراك الحسّي، وبالتّالي فهي تساعد المتعلّم على بناء مفاهيم أفكاره، وتكوينها، وإغناء خبراته، كلّما اتّسعت تجربته وتفاعل مع محيطه، من أمثلتها: التّجارب العلميّة، التّعليم المبرمج، الحقائب التّعليميّة، الألعاب التّعليميّة ....

2. الخبرات المعدّلة غير المباشرة:

تمثّل الخبرات المعدّلة ثاني مستويات مخروط الخبرة ضمن المجموعة الأولى، وتعدّ وسائل بديلة في حالة تعذّر الخبرات المباشرة، تعرف بأنّها: «**تلك الخبرات التّعليميّة التي يكتسبها المتعلّم نتيجة الاعتماد على وسائل تعليمية بديلة، عن الوسائل الواقعية المباشرة**»[2]، من أمثلتها: العيّنات، النّماذج المجسّدة، المقاطع وغيرها من الوسائل التي يمكن أن توظّف كبديل عن الواقع.

فلا يتيسّر للمتعلّم دائما التّعلّم عن طريق الخبرات المباشرة، بسبب البعد في الزّمان والمكان، أو لزيادة التّكاليف، وغير ذلك، لذلك يُلجأ إلى الخبرات البديلة، لتسهيل التّعامل ونقل الخبرة.

3. الخبرات الممثّلة:

وهي ثالث مستويات مخروط الخبرة، تعرف بأنّها: «**تلك الخبرات التي يكتسبها المتعلّم عن طريق ممارسته عمليًّا لمواقف تعليمية تعتمد على التّمثيل والدّراما**».[3] من أهم أمثلتها: لعب الأدوار، ألعاب المحاكاة، المسرحيات والتّمثيليات التّعليميّة التي يشارك بها المتعلّم فعليّا في تمثيلها. فالمعلّم الذي يعلّم تلاميذته كيفيّة استخدام مطفأة الحريق، ليس منطقيّا أن يشعل النّار في مكان ما ليدرّبهم على ذلك. والمتعلّم الذي يتعلّم دروس التّاريخ أو بعض الشّخصيات التّاريخيّة من خلال مشاركته في عرض مسرحية أو تمثيلية تعليمية، لعب فيها دور أحد الشّخصيات يكتسب هنا خبرات

(1)- إبراهيم مطاوع وآخرون، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط3، 1979، ص31.

(2)- محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ص95.

(3)- المرجع نفسه، ص96.

تمثيلية. وتندرج ضمن هذه الوسائل التّعليميّة أيضا الدّمى والعرائس التي تشجّع التّواصل والتّفاعل الصّفي، خاصّة في مرحلة التّعليم الابتدائي والتّعليم المتوسط، وذلك عند صنع التّلاميذ للدّمى واختيار ملابسها وألوانها، ونص الحوار، والقيام بتمثيله.[1]

رغم أنّ وسائل الخبرة الممثّلة تقل واقعية عن الخبرة المباشرة والخبرة البديلة، فإنّها تكون هي الأنسب في بعض المواقف التّعليميّة وعلى كلّ الأحوال فإنّ هذه الخبرات بأنواعها الثّلاثة تشترك معا في أنّها تتيح للمتعلّم التّعلّم عن طريق العمل.

– المجموعة الثّانيّة: " المحسوس بالملاحظة ":

وهي الوسائل التي تتيح للمتعلّم أن يتعلّم من خلال ما يشاهده فقط أو ما يسمعه فقط، أو ما يشاهده ويسمعه معا، ولا تسمح له بأن يتعلّم بالممارسة والعمل الفعلي، كما هو الحال مع وسائل المجموعة الأولى، فهي تقل عن هذه الأخيرة كثيرا من حيث عمق الخبرات، تتوسط مخروط الخبرة،وتضمّ خمس مستويات من الوسائل التّعليميّة تتمثّل في:

1. العروض التّوضيحيّة:

وهي كلّ ما يقوم المعلّم بعرضه على المتعلّم، من أنشطة، وأجهزة، ومواد بهدف إكسابه خبرات تعليمية .[2]

2. الرّحلات التّعليميّة والزّيارات الميدانية:

تعدّ الرّحلات التّعليميّة من أقوى الوسائل تأثيرا في حياة التّلاميذ، فهي تنقلهم من جوّ الأسلوب الرّمزي المجرّد إلى مشاهدة الحقائق على طبيعتها، فتقوي فيهم عملية الإدراك، وتقلّل الفروق الفردية بينهم.

ملحوظة:

الملاحظ عندنا في الجزائر لا توجد هذه الرّحلات إلاّ بنسبة قليلة جدّا وفي بعض الولايات،فلماذا لا تعمم على جميع المدارس ويخصّص لها يوم معيّن، على الأقل مرة كلّ ثلاثي، كما

(1)– محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص75.
(2)– المرجع نفسه، ص98.

هو الحال في بعض الدّول العربية الأخرى، التي تمثّل فيها الرّحلات التّعليميّة جزءا من عملية التّعلّم،وتغييرا للجوّ المدرسي من حيث الانطلاق والمرح اللّذين يسيطران على جوّها، وما يصادفه التّلميذ من أمور جديدة في الرّحلة، كالاعتماد على النّفس، ومساعدة غيره من التّلاميذ، الأمر الذي ينمي شخصيته ويخلق عنده الشّعور بالمسؤولية، مثال: اصطحاب المعلّم تلاميذه لزيارة حديقة الحيوانات للتّعرّف على أنواع الحيوانات، أو إلى أحد المصانع، أو الإدارات أو أيّ مكان آخر يتطلّب انتقال المتعلّم إليه خارج أسوار المؤسسة التّعليميّة.

3. المعارض والمتاحف:

وهي وسائل تتيح للمتعلّم اكتساب خبرات تعليمية عن طريق الملاحظة المحسوسة، وتشمل جميع الأماكن التي يتمّ تجهيزها لعرض مواد ومنتجات تعليمية، كمعرض للّوحات أو الرّسوم التّعليميّة،أو متحف للآثار والتّحف التّاريخيّة. تتميّز بأنّها تعمل على إضفاء جوّ من التّشويق على الدّرس، وتدفع بالمتعلّم إلى البحث والاستكشاف.[1]

4. الوسائل المتضمّنة الحركة:

يقصد بها الوسائل السّمعيّة البصريّة، تعدّ من أشهر الوسائل التّعليميّة التي تمكّن التّلميذ من التّعلّم بالصّوت والصّورة، من أهمّها:

– **التّلفزيون التّعليمي**: هو برنامج تعليمي يوظّف جهاز التّلفزيون لإيصال المعرفة للتّلميذ،وذلك بعرض برامج تلفزيونية في أوقات معيّنة، وفي مواقف تعليمية محدّدة[2].

– **الفيديو التّعليمي والأفلام السّينمائيّة**: لا تقل أهميّة الفيديو وما يعرضه من أفلام سينيمائية وأشرطة وبرامج مختلفة عن التّلفزيون في عمليّة التّدريس. إلاّ أنّ الفيديو يتميّز بكونه ذا مرونة في الاستخدام، حيث يمكن استعماله في أيّ مكان وزمان، وفي أيّ موقف تعليمي.

(1)– محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2008، ص72.

(2)– محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص109.

يستخدم الفيديو في مختلف الأنشطة التّعليميّة لتوضيح بعض الظّواهر والحركات غير المرئية مثل:مراحل نموّ النّبات، حركة الهرمونات في الجسم، الصّوت والكهرباء، تمدّد الغازات وتحوّلها من مادة إلى أخرى، بالإضافة إلى استخدامه لإكساب المتعلّمين القيّم الوطنيّة والاجتماعيّة والدّينيّة.[1]

يمكن إبراز أوجه الإفادة من الفيديو التّعليمي في مجال اللّغة العربيّة على النّحو التّالي:[2]

- العمل على زيادة تحصيل التّلاميذ في فروع اللّغة العربيّة المختلفة، وزيادة قدرتهم على إجابة أسئلة الامتحانات ممّا يؤدي إلى تفوّقهم فيها.
- إمكانية إعادة مشاهدة بعض دروس اللّغة العربيّة، خصوصا التي تتسم بالصّعوبة، كما في النّحو والبلاغة بما يؤدي إلى فهمها جيّدا.
- تنميّة مهارات الاستماع الجيّد للاستفادة من الموضوعات المشروحة.

– **الحاسوب:** هو وسيلة من الوسائل التّعليميّة الحديثة، والمتعدّدة الخدمات، استعماله في الفصل الدّراسي يغني عن استعمال الوسائل التّقليديّة الأخرى مثل: اللّوحات المختلفة والفيديو وأجهزة العرض المتنوّعة ... أي الوسائل السّمعيّة البصريّة.

يعرف الحاسوب/الكومبيوتر بأنّه: آلة الكترونية تسمح باستقبال المعلومات المختلفة ومعالجتها بطريقة أوتوماتيكية منطقية وتخزينها للعودة إليها إذا احتاج الأمر لذلك.[3].

نحن نعلم جيّدا أنّ الحاسوب لم يصل إلى ما هو عليه اليوم دفعة واحدة، وإنّما مرّ بعدّة مراحل،ففي مرحلة ظهوره الأولى عمل على تطوير اللّغات الغربية وإدماجها في مجال المعلوميات، أمّا في مجال اللّغة العربيّة، فقد عرفت هذه التّقنية تأخرا ملحوظا في مجال تخزين المعلومات، وكيفيّة التّعامل

(1)- زكريا إسماعيل الضبعات، إعداد وتأهيل المعلمين، الأسس التربوية والنفسية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص156.

(2)- سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2012، ص270.

(3)- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص107.

مع اللّغة العربيّة التي تتوفّر على خصائص غير موجودة في اللّغات الأخرى، لهذا حاول أهلها بأن يجعلوها تستفيد من التّقنيات العصرية ليكون لها محل في نظام الحواسب.[1]

5. الوسائل الثّابتة (السّمعيّة أو البصريّة):

وتتمثّل في الوسائل ذات الطّبيعة السّمعيّة فقط أو البصريّة فقط ومنها:

– **الصّور**: من أكثر الوسائل التّعليميّة شهرة واستعمالا، رغم أنّها تقع في مرتبة متأخرة من مخروط الخبرة إلاّ أنّها مفيدة في تشجيع التّواصل الصّفي، وتجنيب المعلّم الوقوع في اللّفظيّة. تضمّ كافة الصّور التّعليميّة الثّابتة مثل: الصّور الفوتوغرافية، اللّوحات، الشّفافات...

– **المسجلات الصّوتيّة**: تتميّز بأهمية كبيرة في تنشيط التّواصل الصّفي خاصّة إذا تعلّق الأمر بدروس الإملاء، والتّدريب على الاستماع، والتّمييز بين الأصوات والكلمات.[2]

– **المذياع**: وسيلة تعليمية مهمّة اعتمدت في المدارس بهدف التّدريب على احترام الوقت واستغلاله، وتنميّة القدرة على الاستماع، وتسجيل المعارف المذاعة لمناقشتها فيما بعد.[3]

– **المجموعة الثّالثة: " وسائل البصيرة المجرّدة "**:

تشمل أكثر مستويات مخروط الخبرة تجريدا، وتقع في قمّته، حيث تعتمد في تعلّمها على الخيال وعلى خبرات سابقة لدى المتعلّم، اكتسبها عن طريق سماعه ألفاظا مجرّدة أو رؤيته لكلمات أو رموز لا تحتوي على صفات الشّيء الذي تدلّ عليه. تضمّ هذه المجموعة مستويين من الوسائل التّعليميّة:

1. الوسائل البصريّة:

وهي عبارة عن مواد تعليمية مرئية من أشكال وعلامات بصريّة مجرّدة، تنطوي على مدلولات لأشياء ومواقف محدّدة، مثل: الرّسوم البيانية، الرّسوم الكاريكاتورية، الخرائط، علامات الأمان الإرشادية، إشارات المرور، ...إلخ.

(1)– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص ص 111، 112.

(2)– أحمد خيري كاظم وعبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص182.

(3)– رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، ص148.

ولعلّ أهم الوسائل المجسّدة لهذه الرّموز "السّبورة"، التي تعتبر من أقدم الوسائل التّعليميّة المستعملة في حقل التّعليم، والقاسم المشترك في جميع الدّروس، وكلّ الصّفوف، والمدارس. تعدّ من أكثر الوسائل التّعليميّة انتشارا وتوافرا واستعمالا.

لقد تطوّرت سبورة الطّباشير في كثير من المدارس الحديثة، والنّموذجيّة، حيث استخدمت فيها ألواح الخشب الأبيض المغطى بطبقة مصقولة تعرف بـ: " الفورميكا"، تسمح بالكتابة عليها بالألوان الزّينيّة الملوّنة (الألوان الكحولية)، ويتمّ إزالتها بسهولة.

2. الرّموز اللّفظيّة:

تقع في قمّة المخروط، وهي أعلى مستوياته تجريدا وتشمل الأرقام والكلمات المنطوقة والمطبوعة والمكتوبة.[1]

أي اللّغة الشّفويّة والكتابية التي يتواصل بها المعلّم مع تلاميذه دون استخدام أيّ وسيلة أخرى،توضّح المعنى وتجسّده.

وهناك وسائل تعليمية مسموح للمتعلّم إحضارها إذا لزم الأمر ذلك "كالقواميس والكتب والجرائد والمجلاّت والبطاقات والرّسوم التّوضيحيّة والآلات الموسيقية التي تستخدم في دروس الأناشيد والمحفوظات ....إلخ"، بالرّغم من أنّ هذه الوسائل تقليدية إلاّ أنّ استخدامها في التّدريس ضروري جدّا، يساعد المعلّم على التّخلّص من الطّرائق التّلقينيّة، أمّا الوسائل الحديثة الأخرى التي يمكن الاستعانة بها أيضا فهي: " الأنترنت، جهاز الإسقاط، الكتاب الإلكتروني،مختبرات اللّغة، جهاز عرض الشّرائح، جهاز العرض الرّقمي "DVD"،....إلخ".

بعد هذا العرض لمستويات وأنواع الوسائل التّعليميّة في مخروط الخبرة، تجدر الإشارة إلى أنّ الفصل بين هذه المستويات لا يعني أنّ كلاّ منها بمعزل عن الآخر، فهناك تكامل بينها، بحيث يمكن للمعلّم أن يجمع بين كلّ أو بعض هذه الوسائل، حسب ما يتوفّر لديه منها، وحسب طبيعة الموقف التّعليمي، فقد نرى المعلّم يعتمد على الرّموز اللّفظيّة أكثر الوسائل تجريدا إلى جانب اعتماده على الخبرة الهادفة المباشرة في آن واحد لشرح موضوع معيّن.

(1)- محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ص99.

بمعنى أنّ الموقف التّعليمي قد يتطلّب الجمع بين وسائل تعليمية تمثّل قمّة المخروط وقاعدته،والتّنسيق بين هذه وتلك لتحقيق أعلى نواتج العملية التّعليميّة.

وفي الأخير سنختم بقول العرب قديما: **"أَسْمَعُ فَأَنْسَى، أَرَى فَأَتَذَكَّرُ، أَعْمَلُ فَأَتَعَلَّمُ"**، والذي ينطبق مع الصّورة التّوضيحيّة لمخروط الخبرة المشار إليه سابقا.

وقوله تعالى: ﴿ **وَ اللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَ الأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ** ﴾ سورة النحل، الآية: 78.

فمن خلال هذه الآية الكريمة، نجد أنّ الإنسان يتعلّم عن طريق سمع المعلومات التي لم يرها،فمجال السّمع هو الخبر المسموع، كما يتعلّم عن طريق البصر من خلال المشاهدة والملاحظة،ومصداقا لقوله تعالى فقد صنّفت الوسائل التّعليميّة على ذلك الأساس.

خلاصة الفصل:

أستنتج أنّ طرائق التّدريس كانت ولا تزال ذات أهمية خاصّة بالنّسبة إلى عملية التّدريس الصّفي، فهي تعتبر من الأدوات الفعّالة والمهمّة في العملية التّربويّة، تلعب دورا أساسا في تنظيم الحصّة الدّراسيّة، وتناول المادة العلميّة، ولا يستطيع المدرّس الاستغناء عنها، لأنّه من دون طريقة تدريسيّة يتّبعها، لا يمكن تحقيق الأهداف التّربويّة العامّة والخاصّة. وكما يقال: " المعلّم النّاجح ما هو إلاّ طريقة ناجحة"، أي: لا بدّ أن يكون وراء كلّ طريقة تدريسيّة ناجحة معلّم مرن، ومبادر، ومطّلع على كلّ ما هو جديد في عالم التّربيّة.

وإنّ الاهتمام بطرائق التّدريس صاحبه الاهتمام بالوسائل التّعليميّة أيضا، التي تمثّل هي الأخرى ضرورة لا غنى عنها في الموقف التّعليمي وركنا أساسا من أركان التّعليم الفعّال.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: دراسة تطبيقيّة لمكوّنات منهاج اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة

I. مجال الدّراسة وإجراءاتها الميدانيّة

II. جدولة البيانات وتحليلهـــــــــا

لكلّ دراسة منهجيّة تتّبعها من بدايتها إلى نهايتها، وتوجّهها للوصول إلى تحقيق الأهداف المسطّرة لها، وهذه المنهجيّة تختلف من دراسة إلى أخرى حسب كلّ باحث وطبيعة الموضوع، فكما قال الشّاعر:

كلّ من في الوجود يطلب صيدا غير أنّ الشّباك مختلفاتٌ

I. مجال الدّراسة وإجراءاتها الميدانيّة:

بعد أن تطرقنا في الفصول النّظريّة إلى دراسة مكوّنات المناهج التّعليميّة من بينها "منهاج اللّغة العربيّة"-المرحلة المتوسطة- ومراحل تطوّره في الجزائر، نأتي الآن إلى الدّراسة التّطبيقيّة التي تكشف لنا عن الحقائق المتعلّقة بالموضوع المدروس، وذلك من خلال قيام الباحثة بدراسة ميدانيّة تجمع فيها البيانات من الواقع كما هي، متّبعة طريقة واضحة المعالم توصلها إلى الهدف المنشود.

من هذا المنطلق، سيتناول الفصل الحالي خطوات وإجراءات عملية مستخدمة في جمع وتحليل بيانات الدّراسة من حيث: المنهج المتّبع، وصف عيّنة البحث وتحديد خصائصها، مجالات الدّراسة،الأدوات المعتمدة في جمع البيانات، ثمّ الأساليب الإحصائيّة المتّبعة في تحليل النّتائج.

1- منهج الدّراسة:

المنهج هو: "الطّريقة التي يتّبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة"[1]،يختلف باختلاف الظّواهر المدروسة، فاختيار المنهج المناسب يعتبر أساس نجاح أيّ بحث.

اعتمدنا خلال دراستنا على المنهج الوصفي التّحليلي باعتباره المنهج الأنسب للدّراسة، يتمّ بانجاز مرحلتين: تتمثّل الأولى في مرحلة الاستطلاع وتجميع البيانات حول الظّاهرة موضوع الدّراسة،وتتمثّل الثّانيّة في مرحلة التّحليل بعد الوصف، التي تتمّ بتحليل البيانات وتفسيرها.

واستعنّا أيضا بالمنهج الإحصائي في مرحلة تحليل الاستبانات الموجّهة للأساتذة والمفتّشين.

هذه هي المناهج التي فرضها علينا موضوع بحثنا الموسوم بـ:**"مناهج تعليم اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في المرحلة المتوسطة –دراسة نقديّة–"**والتي يكمل كل منها الآخر.

(1)- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2001، ص90.

2- عيّنة الدّراسة:

تكوّنت عيّنة الدّراسة الاستطلاعية من فئتين أساسيتين هما:

أ- فئة الأساتذة: وتتكوّن من 270 أستاذا للّغة العربيّة في التّعليم المتوسط (81 ذكورا و189 إناثا)، موّزعين على عدّة متوسطات في المدن والأرياف من مختلف المقاطعات التّفتيشيّة الموجودة بولاية تبسة.

والأساتذة المعنيون أصناف، يختلفون فيما بينهم من حيث بعض الخصائص:

- المستوى التّعليمي: منهم المتحصّل على شهادة الليسانس، والمتحصّل على شهادة الماستر،والمتخرّج من المدرسة العليا للأساتذة، وكذلك الحامل لشهادة الكفاءة الأستاذيّة.

-الخبرة المهنية: هناك الجديد في القطاع التّربوي، والقديم، والمخضرم (درّس النظامين القديم والجديد)، وهناك من أوشك عن التّقاعد.

ب- فئة المفتّشين: تتكوّن من مفتّشي ولاية تبسة كلّها، وهم 04 مفتشين لـ 04 مقاطعات.

3- مجالات الدّراسة:

يعتمد تحديد مجال البحث أو الدّراسة على ثلاثة أبعاد أساسيّة، تتمثّل في كلّ من المجال الزّماني والمكاني والبشري المجرى خلاله الدّراسة، وقد كانت حسب بحثنا هذا كما يلي:

أ- المجال الزّماني: بعد الحصول على الموافقة من طرف جامعة حسيبة بن بوعلي-الشلف- (الجهة المشرفة)[1]، والحصول على رخصة التّربّص الميداني من طرف مديريّة التّربيّة لولاية تبسة[2]،وموافقة مدراء المتوسطات (الجهة المستقبلة) للتّربص داخل مؤسّساتهم، تمّ انجاز هذه الدّراسة بداية من السّنة الدّراسيّة 2015/2014 إلى غاية 2018/2017، أي لمدّة أربع سنوات.

فطبيعة بحثي **"مناهج تعليم اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في المرحلة المتوسطة-دراسة نقديّة-** حتّمت علي الحضور لبعض أساتذة اللّغة العربيّة، في جميع المستويات (سنة1-2-3-4

(1)- ينظر: الملحق رقم 01

(2)- ينظر: الملحق رقم 02

متوسط) من مختلف المتوسطات، للتّعرّف على كيفيّة تقديم الأنشطة التّعلّميّة وطرائق تدريسها في هذه المرحلة، والقيام بالدّراسة النّقديّة حول كلّ ما يتعلّق بمكوّنات المنهاج التّربوي التّعليمي.

ومن المتوسطات الأكثر توجّها لها للحضور مع الأساتذة، ولقربها في المسافة: **متوسطة بن خلدون، متوسطة محمد بوضياف، متوسطة بن باديس، ومتوسطة فرانتز فانون.**

أردت أن أجري الدّراسة الميدانيّة في ولاية الشلف أيضا، لكن لبعد المسافة اكتفيت بولايتي.

وفيما يخصّ الاستبانات الخاصّة بالأساتذة والمفتّشين، فقد تمّ توزيعها عليهم في شهر مارس 2016، بالنّسبة للأساتذة وُزّعت عليهم بعد نهاية امتحانات الثّلاثي الثّاني، للتمكّن من الإجابة عليها بدقّة وتركيز، وتمّ استرجاعها بعد أسبوع من ذلك. أمّا المفتّشين فقد وزّعتها عليهم في الأسبوع الأوّل من العطلة الربيعيّة، أيّام تكوين الأساتذة الجدد في القطاع التّربوي.

ب- المجال المكاني: جرت الدّراسة في بعض متوسطات ولاية تبسة نذكر منها ما يلي:

- متوسطة بن خلدون –تبسة-
- متوسطة محمد بوضياف-تبسة-
- متوسطة بن باديس-تبسة-
- متوسطة فرانتز فانون-تبسة-
- متوسطة معلم العربي-الحمامات-
- متوسطة مسعي محمد الطاهر-العوينات-
- متوسطة فاطمي دحمان-العوينات-
- متوسطة بن رشد-الشريعة-
- متوسطة حاجي مزيان-بئر مقدم-
- متوسطة العفيف الهادي بن الصادق-العقلة-

ج- المجال البشري: يتمثّل في المجتمع المستهدف الذي تمّت عليه الدّراسة، وهو270 أستاذا و04 مفتّشين في التّعليم المتوسط.

4- أدوات الدّراسة:

لجأنا في دراستنا هذه إلى استخدام أداة "**الاستبانة**"، لأنّها من أهم أدوات جمع البيانات وأكثرها استعمالا في البحوث الاجتماعيّة والتّربويّة.

تعرف بأنّها: " أداة من أدوات البحث معدّة لجمع البيانات بهدف الحصول على إجابات عن مجموعة من الأسئلة، أو الاستفسارات المكتوبة في نموذج أعدّ لهذا الغرض ".[1]

قمت في دراستي بوضع استبانتين، الأولى وجّهتها إلى أساتذة اللّغة العربيّة، والثّانيّة إلى مفتشيهم بالتّعليم المتوسط، فجاءتا على النّحو الآتي:

أ- الاستبانة الخاصّة بالأساتذة [2] : قسّمناها إلى قسمين:

القسم الأوّل: يتمثّل في البيانات الشّخصيّة لمجتمع الدّراسة.

القسم الثّاني: يشمل محاور الاستبانة، التي قسّمتها بدورها إلى ستّة محاور تدور حول مكوّنات المنهاج، وهي كالآتي:

المحور الأوّل: أهداف المنهاج، تضمّن خمسة (05) أسئلة.

المحور الثّاني: محتوى المنهاج، ستّة (06) أسئلة.

المحور الثّالث: طرائق التّدريس، ستّة (06) أسئلة.

المحور الرّابع: الوسائل التّعليميّة، أربعة (04) أسئلة.

المحور الخامس: الأنشطة التّعلّميّة، وتضمّنت سبعة (07) أسئلة، يدور السّؤال الأوّل حول الحجم السّاعي لتقديم النّشاط، والأسئلة السّتّة الأخرى ارتأيت إلى وضعها حول كلّ نشاط، لأنّ عدد الأنشطة المقترحة في المرحلة المتوسطة ككلّ ستّة (06) أنشطة.

المحور السّادس: التّقويم، وضمّ خمسة (05) أسئلة.

يعني عدد الأسئلة جميعها أربعة وثلاثون (34) سؤالا.

ب- الاستبانة الخاصّة بالمفتّشين[3]: قُسّمت هي الأخرى إلى قسمين:

القسم الأوّل: البيانات الشّخصيّة لمجتمع الدّراسة.

القسم الثّاني: دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة في المدرسة الجزائريّة، ويحتوي على عشرة (10) أسئلة متنوّعة.

تضمّنت الاستبانتان نوعين من الأسئلة:

---

(1)- خيرالدين علي عويس ، دليل البحث العلمي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1997، ص 54

(2)- ينظر: الملحق رقم 03

(3)- ينظر: الملحق رقم 04

أ-أسئلة مفتوحة: للإدلاء بالآراء، وتقديم الأفكار، والتّوسّع أكثر في الإجابة.

ب-أسئلة مغلقة: للإجابة المحدّدة، سواء تمثّلت في كلمة أو مصطلح أو إشارة أو رمز يوضع كإجابة مناسبة، أو كاختيار لها.

5- الأساليب الإحصائيّة:

بعد جمع الاستبانات، شرعتُ في توزيع البيانات باستخدام النّسب المئويّة في تحليل النّتائج كما يلي:

$$\text{النّسبة المئويّة\%} = \frac{\text{عدد الإجابات} \times 100}{\text{عدد أفراد العيّنة}}$$

تعتبر النّسب المئويّة من أكثر التّقنيات تعبيرا عن صدق الأرقام، استخدمتها في عرض نتائج الدّراسة في صيغة جداول بسيطة ورسومات بيانيّة موضحة لها، تضمّ نسب مئويّة معلّق عليها إحصائيًّا.

II. جدولة البيانات وتحليلهـا:

في هذا الجزء سنقوم بإعطاء تقرير كامل ومفصّل لنتائج الدّراسة الميدانيّة حسب كلّ من فئتيها " الأساتذة والمفتشين ".

1- عرض نتائج استبانة الأساتذة وتحليلها:

القسم الأوّل: البيانات الشّخصيّة لمجتمع الدّراسة :

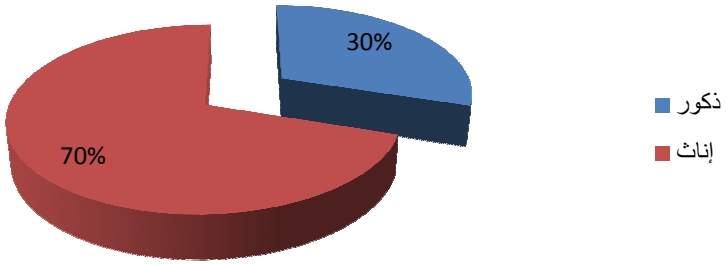
يهدف هذا القسم إلى التّعرّف على بعض المؤهلات العلميّة لأساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط، وفيما يلي عرض للنّتائج المحصّل عليها من خلال عمليّة إحصاء وتحليل البيانات.

1/- متغيّر الجنس:

الجنس	العدد	النّسبة المئويّة
ذكور	81	%30
إناث	189	%70
المجموع	270	%100

الجدول(01):نتائج متغيّر الجنس لعيّنة الأساتذة

الشكل(01): يمثّل النّسب المئويّة لعيّنة الأساتذة حسب متغيّر الجنس



من خلال الجدول والرّسم البياني، نلاحظ أنّ نسبة الذكور –حسب العيّنة المنتقاة– قدّرت ما يقارب: 30 % ونسبة الإناث: 70% وهذا مردّه إلى عدّة عوامل منها :

– عزوف فئة الشّباب عن قطاع التّربيّة للاضطرابات التي يعاني منها القطاع (يحبّذون ممارسة مهن حرّة).

– تطلّع الشّاب الجزائري الإطار (حامل الشّهادة) إلى آفاق أخرى بدلا عن التّعليم.

ونلاحظ أنّ نسبة الإناث أكثر من نسبة الذّكور، وهذا راجع إلى عوامل منها :

– من الجانب النّفسي: المرأة أقدر على تحمّل المسؤوليّة داخل قسمها، إذ تحسن التّعامل مع التّلميذ من باب العاطفة.

– مراعاة الظّروف الاجتماعيّة.

– خصوصيّة المجتمع الجزائري المسلم (الأولياء والأزواج يحبذون مزاولة بناتهم وزوجاتهم مهنة التّعليم).

– رغبة المرأة في مهنة التّعليم لاعتبارات عدّة من بينها :

* العطل السّنويّة (خاصّة ربّات البيوت).

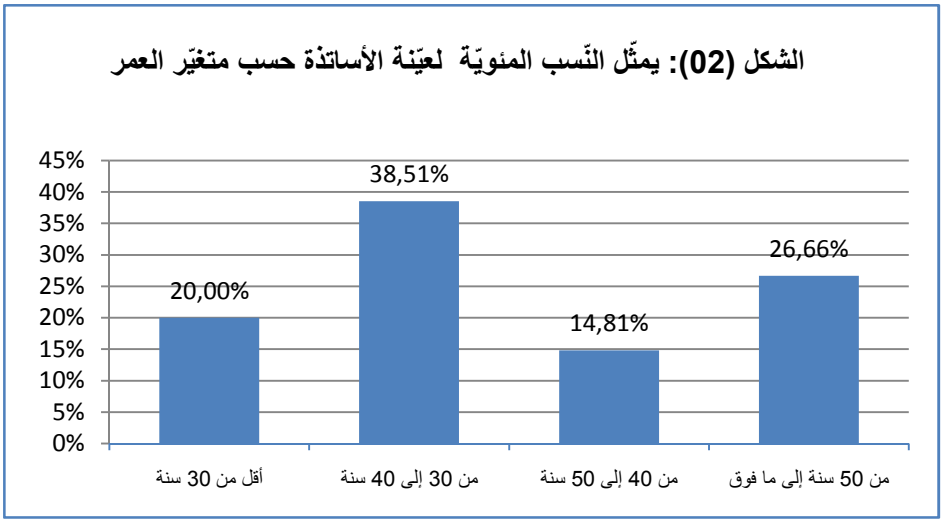
* المرأة المعلّمة مهنتها قارّة (ثابتة) على خلاف العاملات الأخريات فمهنهن في بعض الأحيان ديناميكيّة (السّفر).

2/- متغيّر العمر:

متغيّر العمر	العدد	النّسبة المئويّة
أقل من 30 سنة	54	%20.00
من 30 إلى 40 سنة	104	%38.52
من 40 إلى 50 سنة	40	%14.81
من 50 سنة إلى ما فوق	72	%26.67
المجموع	270	100%

الجدول رقم (02): نتائج متغيّر العمر لعيّنة الأساتذة

الشكل (02): يمثّل النّسب المئويّة لعيّنة الأساتذة حسب متغيّر العمر



بعد تأمّلنا للجدول والرّسم البياني، ومن خلال استقراء النّسب لأعمار الأساتذة في مرحلة التّعليم المتوسط وجدنا أنّ: نسبة العمر الأقل من 30 سنة قاربت: 20.00 % أمّا ما بين 30 إلى 40 سنة فالنّسبة قاربت: 38.52 % إذ نجدها تنخفض إلى: 14.81% ما بين عمر الكهولة 40 إلى 50 سنة، لترتفع نوعا ما إلى: 26.67% لفئة الشّيوخ، من 50 سنة إلى ما فوق، وهذا يعود إلى عدّة عوامل وأسباب منها :

- فيما يخص أقل من 30 سنة، تأخّر حصوله على الشّهادة الجامعيّة وحصوله على عمل (قضيّة الاستخلاف، نظامLMD ، الطّالب الجامعي يبقى مرتبطا بالجامعة لسبب الدّيون،.....).
- بيرقراطيّة الإدارة.
- المحاباة في التّشغيل.

أمّا ما يخصّ الفئة العمريّة من 30 إلى 40 سنة، لاحظنا أنّ نسبتها 38.51 % تمثّل أعلى نسبة في قطاع التّعليم المتوسط لأساتذة اللّغة العربيّة وهذا يعود إلى :

– استقرار الموظف في القطاع التّربوي (قطاعه).

– مرّت عليه سنوات مهنيّة ليس لديه حل آخر، أو بمصطلح لغة السّواد الأعظم الرّاتب المعيل (الخبزة).

أمّا الفئة العمريّة من 40 سنة إلى 50 سنة، فوجدناها بلغت نسبة: 14.81 % والتي تعدّ نسبة قليلة جدّا مقارنة مع باقي الفئات العمريّة الأخرى ويرجع ذلك إلى :

– عزوف الأستاذ عن التّعليم في هذا العمر فيعجّل بدفع التّقاعد النّسبي والتّوجّه إلى المدارس الخاصّة.

والفئة العمريّة من 50 سنة إلى ما فوق التي قدّرت نسبتها: 26.66% لاحظنا أنّها نسبة لابأس بها ومردّ ذلك إلى :

– اعتبار خلقي (حبّ المهنة).

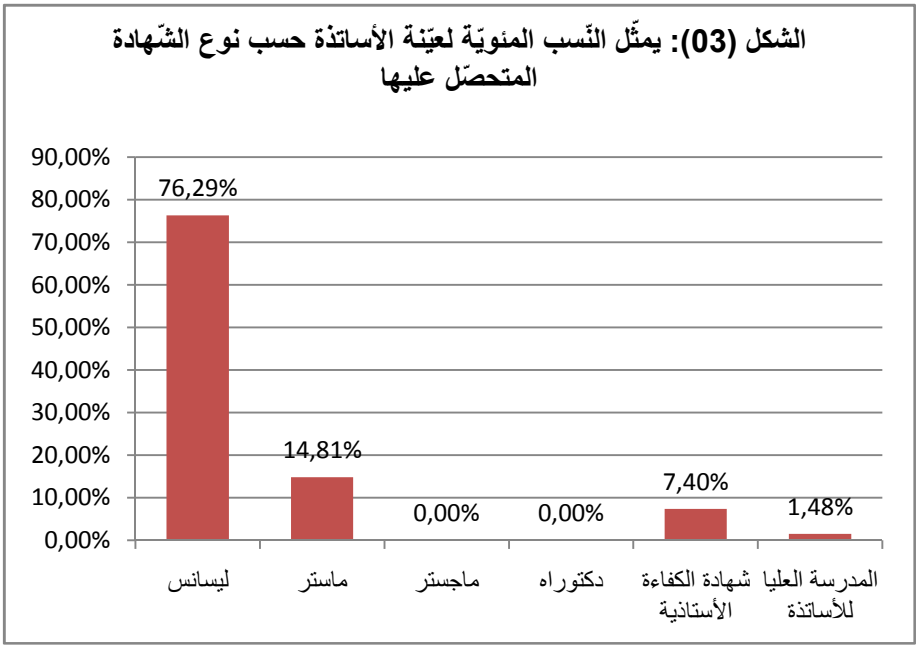
– ظروف ماديّة تجعله يواصل مهنته إلى أن يتقاعد.

3/– نوع الشّهادة المتحصّل عليها:

الشّهادة الجامعيّة	العدد	النّسبة المئويّة
ليسانس	206	%76.31
ماستر	40	%14.81
ماجستر	00	%00
دكتوراه	00	%00
شهادة الكفاءة الأستاذيّة	20	%7.40
المدرسة العليا للأساتذة	04	%1.48
المجموع	270	%100

الجدول رقم(03):نتائج نوع الشّهادة المتحصّل عليها لعيّنة الأساتذة

الشكل (03): يمثّل النّسب المئويّة لعيّنة الأساتذة حسب نوع الشّهادة المتحصّل عليها



بعد تحليلنا للجدول الذي بين أيدينا والرّسم البياني الموضّح للشّهادات التي تحصّل عليها أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسط، وجدنا أنّ أعلى نسبة تمثّلت في: شهادة ليسانس لغة عربيّة وآدابها المقدّرة بـ:76.31% ويعود هذا إلى :

– الشّروط التي يمليها الوظيف العمومي على المترشح لمهنة التّعليم، فيقرّر ضرورة تحصّله على شهادة جامعيّة ليسانس فما فوق.

أمّا شهادة الماستر فنسبة المتحصّلين عليها قدّرت بـ: 14.81 % ويعود ذلك إلى :

– رغبة بعض الأساتذة في مواصلة الدّراسة والحصول على شهادات لتثمينها لدى الوظيف العمومي.

أمّا شهادة الماجستير والدّكتوراه فكلتاهما بلغت نسبتيهما: 00 % وهذا ما أحصيناه لدى العيّنة المنتقاة.

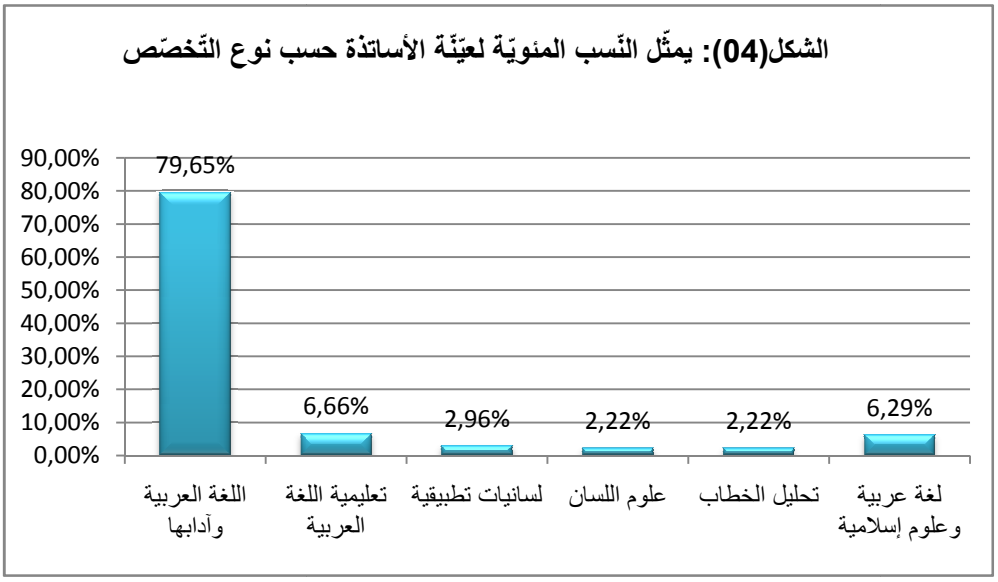
وشهادة الكفاءة الأستاذيّة تمثّل نسبة: 7.40% يرجع ذلك إلى ما أطلق عليه الوظيف العمومي "الأساتذة الآيلين للزوال"، واندثار هذه الشّهادة في قطاع التّربيّة نتيجة التّقاعد النّسبي أو التّقاعد العام.

أمّا المدرسة العليا للأساتذة تمثّل: 1.48% وهي نسبة ضئيلة جدًّا في الميدان الفعلي لأساتذة التّعليم المتوسط، إذ نجد عدد مناصبهم البيداغوجيّة لا تفوق العدد المطلوب في التّعليم، ووزارة التّربية تلحّ على ضرورة توظيف أصحاب هذه الشّهادة في قطاع التّربيّة! !

4/- نوع التّخصّص:

نوع التّخصّص	العدد	النّسبة المئويّة
اللّغة العربيّة وآدابها	215	%79.65
تعليميّة اللّغة العربيّة	18	%6.66
لسانيات تطبيقيّة	08	%2.96
علوم اللّسان	06	%2.22
تحليل الخطاب	06	%2.22
لغة عربيّة وعلوم إسلاميّة	17	%6.29
المجموع	270	%100

الجدول رقم(04): نتائج نوع التّخصّص لعيّنة الأساتذة



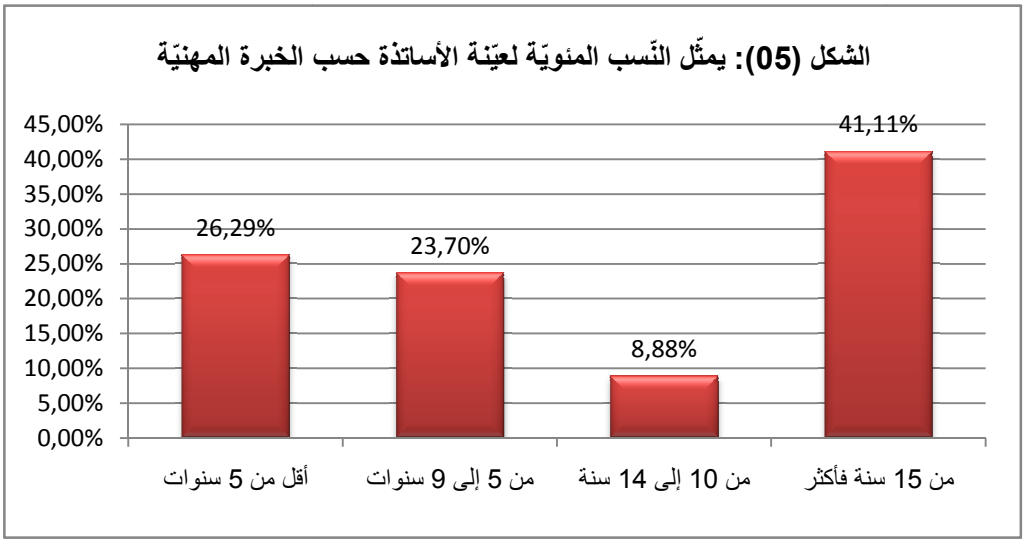
بعد جمع البيانات المتعلّقة بالتّخصّص في نوع الشّهادات التي يزاول بها أستاذ التّعليم المتوسط مهنته وجدنا أنّ نسبة تخصص لغة عربيّة وآدابها بلغت: 79.65% مردّ ذلك أنّ الوظيف العمومي يحتّم التّخصّص في المادة.

أمّا تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة فبلغ: 6.66% ولسانيات تطبيقيّة: 2.96% وعلوم اللّسان: 2.22% وتحليل الخطاب: 2.22% و6.29%: لتخصّص لغة عربيّة وعلوم إسلاميّة،هذا يسوقنا إلى طرح إشكال تعلّق بضعف المردود اللّغوي للأستاذ نتيجة تخصّصاته المذكورة آنفا مثل:أستاذ تخصّص علوم إسلاميّة أو أستاذ تخصّص قانون، يجد صعوبات جمّة أثناء ممارسة مهامه التّعليميّة خاصّة في أبواب النّحو والبلاغة والعروض الخاصّة بالأستاذ صاحب شهادة اللّغة العربيّة وآدابها، وهذا ما يعكّر نسبة المردود لدى المتعلّم (أحيانا اختصاص لغة لا يعرف المفاهيم المفتاحيّة للمادة مثل:الاسم، الفعل، الفاعل والتّفريق بينهم) وهذا ما لمسته من خلال حضوري معهم.

5/- الخبرة المهنيّة:

الخبرة المهنيّة	العدد	النّسبة المئويّة
أقل من 5 سنوات	71	%26.30
من 5 إلى 9 سنوات	64	%23.70
من 10 إلى 14 سنة	24	%8.88
من 15 سنة فأكثر	111	%41.12
المجموع	270	%100

الجدول رقم(05): نتائج الخبرة المهنيّة لعيّنة الأساتذة



عند ملاحظة جدول الخبرة المهنيّة والرّسم الموضّح له، يتراءى للمتأمّل أنّ هناك نسبًا متفاوتة على حسب تقسيمنا مدّد المهنة كلّ 05 سنوات، وجدنا الحاصلين على نسبة: 26.30% هم

الذين لم يتعدى على مدّة شغلهم منصب أستاذ التّعليم المتوسط أقل من 05 سنوات، وهذا راجع إلى توافد عدد كبير من خريجي الجامعات والمعاهد على وزارة التّربيّة، أمّا ما يقارب نسبة: 23.70% فهم الذين زاولوا 09 سنوات مهنيّة، يعود ذلك إلى استقرارهم في نظام التّربيّة والتّعليم وربّما حصولهم على ترقيّات، أمّا من 10 إلى 14 سنة انخفضت النّسبة إلى ما يقارب: 8.88 % وذلك مردّه إلى:

– كثرة العطل المرضيّة: كعطلة الأمومة، أو عطلة مرضيّة عاديّة (شهر، شهران،....) وعطل طويلة المدى (مفتوحة)، كالأمراض المزمنة أو التّوجّهات السّياسيّة (كالاشتراك في البرلمان أو المجلس الولائي أو المجلس البلدي).

ومن 15 سنة فأكثر نجد النّسبة ترتفع بشكل كبير جدًّا أو بفارق يقارب: 41.12% وذلك راجع إلى :

– استقرار الأستاذ في وظيفته.

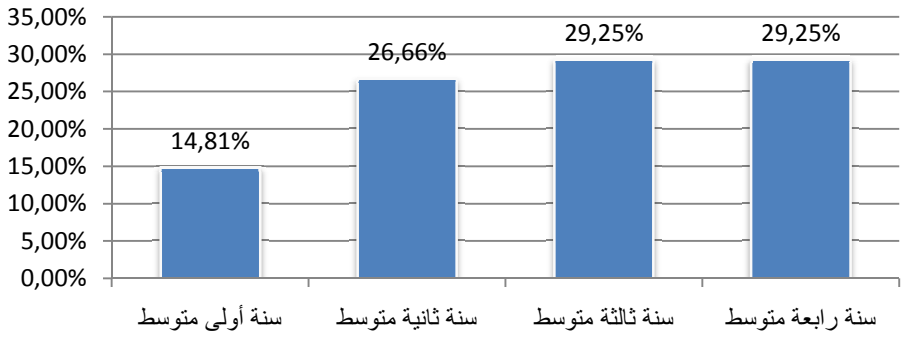
– تثمين سنوات خبرته المهنيّة ماديّا باستحداث ترقيات للأستاذ كترقيّته من أستاذ التّعليم المتوسط إلى أستاذ رئيسي ثمّ أستاذ مكوّن.

6/– المستويات المسندة لأساتذة التّعليم المتوسط – لغة عربيّة –:

المستويات المسندة لأساتذة التّعليم المتوسط	العدد	النّسبة المئويّة
سنة أولى متوسط	40	%14.81
سنة ثانيّة متوسط	72	%26.67
سنة ثالثة متوسط	79	%29.26
سنة رابعة متوسط	79	%29.26
المجموع	270	%100

الجدول رقم(06): نتائج المستويات المسندة لعيّنة أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسط

الشكل(06): يمثّل النّسب المئويّة لعيّنة الأساتذة حسب المستويات المسندة إليهم



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّح للمستويات المسندة لأساتذة التّعليم المتوسط،أسفرت النّتائج النّسب التّاليّة: 14.81% مستوى سنة أولى، و26.67%لمستوى سنة ثانيّة، و29.26% لمستوى سنة ثالثة ورابعة ومردّ ذلك إلى ما يلي:

- ربّما عدد الأفواج الوافدة من مرحلة التّعليم الابتدائي قليل، أو أنّ عدد الأساتذة الذين يدرّسون مستوى سنة أولى متوسط من خلال الاستبانات الموزّعة قليل، لذلك جاءت النّسبة ضئيلة.

وباقي المستويات عددها في ارتفاع وهذا راجع لعوامل عدّة منها :

1- نسبة نجاح من مستوى إلى آخر مرتفعة في بعض المؤسّسات.

2- ارتفاع عدد التّلاميذ الوافدين من مؤسّسات أخرى إلى بعض المؤسّسات التي تمّ من خلالها هذه الدّراسة.

3- عامل استدراك آخر السّنة، هذا يساهم مساهمة فعّالة في رفع عدد التّلاميذ النّاجحين من مستوى إلى آخر.

ملحوظة :

لاحظت وبعد استفسارات من قِبَل المدراء، أنّ المسؤول الأوّل عن المؤسّسات التّربويّة "مدير المتوسطة"، يتخيّر لمستوى سنة رابعة متوسط أفضل الأساتذة، أي نخبة أساتذة المواد للتّحصّل على نسبة نجاح في شهادة التّعليم المتوسط.

القسم الثّاني: محاور الاستبانة:

يدور هذا القسم حول مكوّنات المنهاج التّعليمي (مناهج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط)، وفيما يلي عرض للنّتائج المحصّل عليها من خلال عمليّة إحصاء وتحليل البيانات.

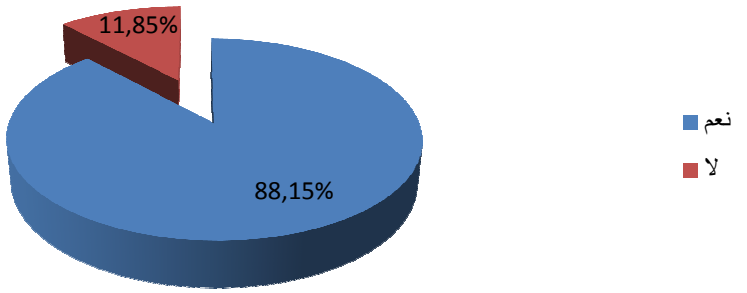
المحور الأوّل: أهداف المنهاج

س1/- هل أهداف المنهاج للّغة العربيّة في المستوى المتوسط ذات أبعاد إيديولوجيّة ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	238	%88.15
لا	32	%11.85
المجموع	270	%100

الجدول رقم(07): نتائج البعد الإيديولوجي للمنهاج

الشكل(07): يمثّل نسبة البعد الايديولوجي في المنهاج

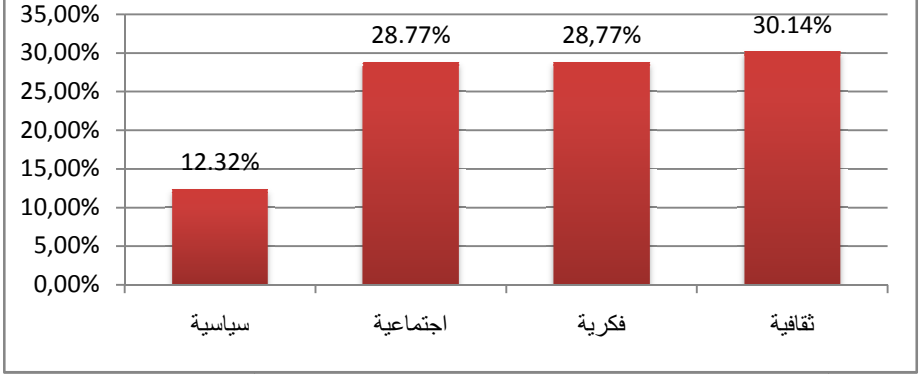


- **إذا كانت الإجابة بـ "نعم"، فما هي هذه الأبعاد ؟**

الإجابة	النّسبة المئويّة
سياسيّة	%12.32
اجتماعيّة	%28.77
فكريّة	%28.77
ثقافيّة	%30.14
المجموع	%100

الجدول رقم(08): نتائج أنواع الأبعاد في المنهاج

الشكل(08): يمثّل النّسب المئويّة لأنواع الأبعاد في المنهاج



وفق الجدولين (07-08) والرّسمين البيانيين لإحصاء البعد الإيديولوجي في منهاج اللّغة العربيّة- مستوى المتوسط - أظهرت النّتائج ما يلي: عدد الإجابات بـ "نعم" كانت: 88.15% أي أنّ هذه النّسبة تقرّ أنّ المنهاج له أبعاد إيديولوجيّة متمثّلة في: سياسيّة 12.32 %، اجتماعيّة 28.77 %، فكريّة 28.77 %، ثقافيّة 30.14 %، أمّا الإجابات بـ "لا والتي قاربت:11.85% تقرّ عكس ذلك.

يرى بعض أساتذة التّعليم المتوسط-حسب العيّنة- المنتقاة أنّ أبعاد المنهاج الإيديولوجيّة هي أبعاد ذات طابع فكريّ وثقافيّ واجتماعيّ؛ إذ يعالج المنهاج أفكار فكريّة لعصرنة الفكر البشري وتماشيه مع متطلّبات الحياة، كوحدة البحث العلمي، الكوارث الكبرى، ظواهر طبيعيّة، أمراض العصر، العلوم والتّقدّم التّكنولوجي، كما أنّ له أبعاد ثقافيّة وهذا ما نلمسه فعلا في بعض الوحدات المدرجة في الكتاب المدرسي جميع المستويات (1-2-3-4) وأبسط مثال على ذلك: وحدة الأساطير وحضارات سادت ثمّ بادت سنة ثانيّة(02)، وحدة متاحف ومعالم تاريخيّة وشعوب العالم سنة رابعة (04)، من خلال هذه الوحدات يتمكّن المتعلّم من التّعرّف على مكتسبات تسهم مساهمة فعّالة في تنمية معارفه الثّقافيّة، مثله الحال مع الفكر الاجتماعي، منهاج مستوى المتوسط،يرى الأساتذة أنّ له أبعادًا إيديولوجيّة اجتماعيّة، وذلك حسب ما يقدّمه من وحدات تعالج هذه الظّواهر مثل: درس سنة أولى متوسط "صمّاء بكماء تتحدّث"، وحدة "المخدرات" سنة ثانيّة متوسط، ووحدة المجتمع سنة رابعة متوسط، كلّ هذه الوحدات وفي المستويات الأربعة تعالج ظواهر اجتماعيّة يستنبط المتعلّم من خلالها أفكارا، مرّة يحاول من خلال دراستها واستئصالها كوحدة "المخدرات"، ومرّة أخرى

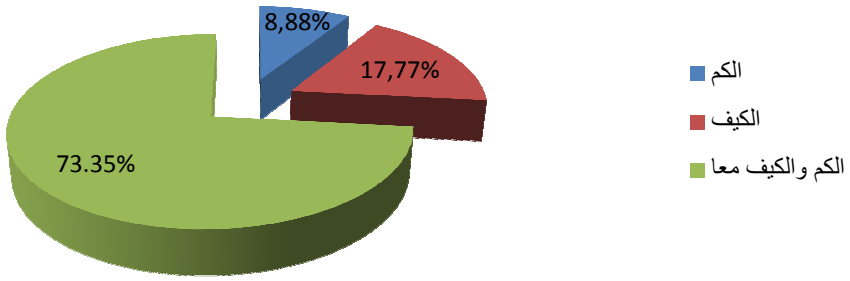
الاقتداء والدّعوة إلى زرع قيمة اجتماعيّة داخل المجتمع كوحدة "الشّباب" التي تدعوا إلى النّهوض بالوطن والذّوْد عنه.

س2/– على ماذا ترتكز عمليّة التّعلّم ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
الكم	24	%8.88
الكيف	48	%17.77
الكم والكيف معا	198	%73.35
المجموع	270	%100

الجدول رقم(09): نتائج عملية التّعلّم بين الكم والكيف

الشكل(09): يمثّل النّسب المئويّة لعمليّة التّعلّم بين الكم والكيف



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لعمليّة التّعلّم بين الكم والكيف جاءت النّسب كالتّالي: الكم بنسبة 8.88% والكيف 17.77% أمّا الكم والكيف معا 73.35%.

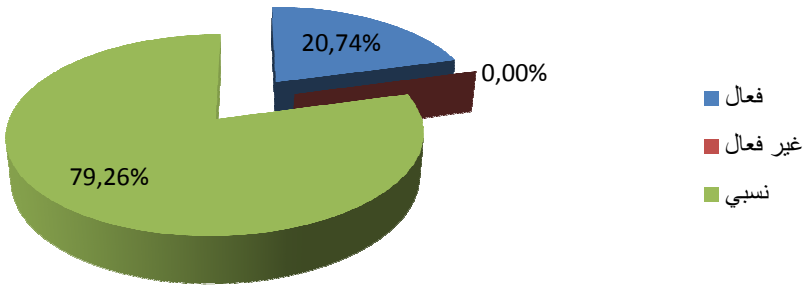
من الضّروري أن يكون الدّرس ناجحا إذا كان هناك كم كبير من المتعلمين استوعبوا المكتسبات جيّدا من خلال كيفيّة بيداغوجيّة ميّسرة لذلك، فهنا يمكن القول أنّ الدّرس نجح لكن هناك بعض الدّروس في المستوى المتوسط نجدها متذبذبة من خلال كمها وكيفها، ربّما لصعوبتها على قدرات المتعلّم أو أنّ الكيفيّة التي قدّمت بها غير مناسبة.

س3/– ما أثر المنهاج المقرّر في تحقيق مسعاه على المتعلّم خلال أربع سنوات ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
فعّال	56	%20.74
غير فعّال	0	%00
نسبيّ	214	%79.26
المجموع	270	%100

الجدول رقم(10): نتائج أثر المنهاج في تحقيق مسعاه

الشكل(10): يمثّل النّسب المئويّة لأثر المنهاج المقرّر في تحقيق مسعاه



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لأثر المنهاج المقرّر في تحقيق مسعاه، يتّضح جليّا أنّ نسبة تحقيق المنهاج لمبتغاه بصفة فعّالة قاربت: 20.74% وهذا راجع لمبدأ – لكلّ شيءٍ إذا ما تمّ نقصان – ولأنّه على الأرجح مهما حاول صنّاع المنظومة التّربويّة (الأساتذة) في جعل المنهاج يحقّق مسعاه عجزوا لأنّ الواقع يملي عوائق تعيق ما يقرّه المنهاج منها :

- نقص التّأطير البشري والمادي.
- الاكتظاظ داخل الأقسام.
- اللاّ أمن داخل بعض المؤسّسات التّربويّة.
- التّذبذب في تقديم البرنامج بسبب الاضطرابات المستمرة المتفرّقة والمتقطّعة (مدّة أسبوع، مدّة شهر).

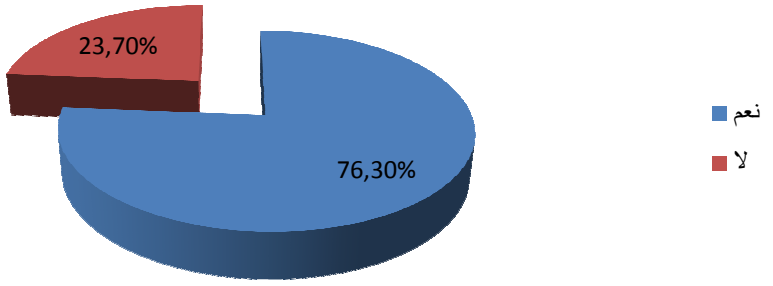
أمّا فيما يخصّ احتمال أنّ المنهاج المقرّر أثره في تحقيق مبتغاه بصفة غير فعّالة، فالعيّنة أقرّت النّسبة التّالية: 00% لأنّه من المنطقي والمعقول أن لا يوضع منهاج من قبل خبراء وعلماء ويكون غير فعّال. أمّا الاحتمال الذي وجدناه قد قاربت نسبته: 79.26% هو احتمال النّسبيّة في تحقيق المنهاج المقرّر لمسعاه باعتبار أنّ العيّنة المنتقاة – مسكت العصا من وسطها – لأنّني وجدت أنّهم من يسهرون على أن يحقّق المنهاج مسعاه رغم العوائق المطروحة في قطاع التّربيّة.

س4/– أيهدف المنهاج إلى إعداد كفاءات لغويّة تعتمد عليها الدّولة مستقبلا ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	206	%76.30
لا	64	%23.70
المجموع	270	%100

الجدول رقم(11): نتائج نوعية الكفاءات اللّغويّة التي ينتجها المنهاج

الشكل(11): يمثّل النّسب المئويّة لنوعيّة الكفاءات اللّغويّة التي ينتجها المنهاج



على حسب النّتائج التي استنبطت من الاستبانات التي صنّفت في جدول ورسم بياني لتحديد نوعيّة الكفاءات اللّغويّة التي ينتجها المنهاج، وجدنا أنّ نسبة الإجابة بـ "نعم" قاربت: 76.30% والإجابة بـ "لا" قاربت نسبة: 23.70% وهذا راجع أصلا أنّ من المهام الأساسيّة التي بَحُثَ عليها المنهاج هو تكوين كفاءات لغويّة يعتمد عليها لاحقا، كما بَحُثَ على ضرورة أن يتواصل المعلّم مع المتعلّم بلغة فصيحة،سليمة معبّرة، ومفهومة تناسب قدراته الذّهنيّة، غير أنّ الواقع في بعض المؤسّسات التّربويّة نجد أنّ المعلّم داخل حجرة الدّرس وفي بعض الأحيان يضطرّه الحال على أن يتواصل مع

المتعلّم بلغة السّواد الأعظم، كما أنّ المتعلمين في غالب الأحيان – يُسْتَثْنَى من ذلك بعض المتعلّمين ذوي المستوى العالي– تكون مناقشتهم مع الأستاذ بالعاميّة وما شدّ انتباهي أنّ التّلاميذ يعانون من مشكلة عدم القدرة على التّعبير وهذا راجع لقصور في معارفهم اللّغويّة.

ملحوظة:

وأنا أحضر في ساعة فرض مع قسم سنة رابعة متوسط، إذ بالتّلميذة تسأل الأستاذة مستجديّة أن تساعد على ترجمة جملة بالعاميّة إلى اللّغة العربيّة وما هي هذه الجملة ؟ ! هي: « دعا له » فقالت الأستاذة: « أخذ الرّجل المتسوّل يدعو له بالخير ».

أحسست لحظتها أنّ مشكلة المتعلّمين ليس عدم اطّلاع أو نفور من المدرسة، وإنّما المشكلة هي مشكلة ضعف وقصور في اللّغة التي هي بالدّرجة الأولى مبدأ التّواصل والتّفاهم. فالمتعلّم لديه قدرات لكن لقصور في رصيده اللّغوي لا يستطيع التّعبير وهذه إشكالية يطرحها أساتذة التّعليم المتوسط في جميع المستويات حيث يقولون: « أنّ أغلب التّلاميذ يعانون مشكلة في التّعبير الشّفوي والكتابي، والأدهى من ذلك علامة الوضعيّة الإدماجيّة هي ثمانيّة (08) من عشرين (20) ».

تجدر الإشارة إلى أنّ السّؤال الرّابع قد أتبع بسؤالين مفتوحين للسّماح للمعلّم بإبداء رأيه وإضافة حلول واقتراحات يراها مناسبة.

جاء السّؤال الأوّل كما يلي:

- **إذا كانت إجابتك بـ نعم، ما هي نوعيّة الكفاءات ؟**

يرى بعض الأساتذة الذين أجابوا بـ "نعم" أنّ نوعيّة الكفاءات :

– كفاءات ممتازة متمايّزة ولا أَدَلُّ على ذلك ما تنتجه مرحلة المتوسط من كفاءات تستغلّها مدارس أشبال الأمّة (المدرسة المتميّزة).

– كفاءات لغويّة علميّة حديثة تساير تطوّر اللّغات في العالم.

– كفاءات ذات قدرة كبيرة في تحمّل المسؤوليات المتنوّعة.

– كفاءات معرفيّة وقاعديّة شاملة.

– الشّجاعة الأدبيّة والقدرة على التّعبير بلغة سليمة.

– ثقافة الحوار.

– تحصيل معجم لغوي ثري.

– قدرة التّلميذ على التّحدّث بلغة سليمة مسترسلة واجتناب الوقوف على السّواكن بإعطاء كلّ حَرْفٍ حقّه.

أمّا السّؤال الثّاني فجاء كما يلي :

- **إذا كانت إجابتك بـ لا، اقترح حلولا ؟**

يقترح بعض الأساتذة الذين أجابوا بـ"لا" حلولا تتمثّل في :

– بناء إنسان اجتماعيّ وطنيّ إنسانيّ يوظّف تعلّماته في حياته ويستفيد منها، وهذا ما يرمي إليه المنهاج.

– إعادة النّظر في البرامج المقرّرة للتّلميذ في اللّغة العربيّة للسّنوات الأربعة.

– اعتماد دروس نحويّة تتماشى ومستوى التّلميذ، ونصوص تجعل التّلميذ كُفْأً في مادته ولغته.

– اعتماد اللّغة العربيّة في المراسلات الرّسميّة للإدارة الجزائريّة.

– إلزاميّة التّواصل بها (اللّغة العربيّة) وتجنّب اللّغة الفرنسيّة.

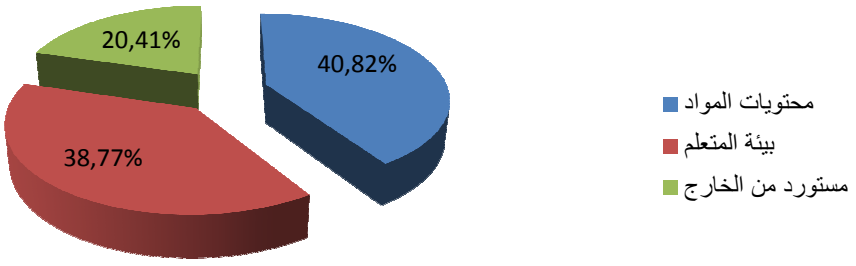
– اعتماد أنشطة تعلّميّة قوامها التّدرّج مع التّلميذ من السّهل إلى الصّعب.

س5/– من أين تستنبط الأهداف العامّة للمنهاج ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
محتويات المواد	%40.82
بيئة المتعلّم	%38.77
مستورد من الخارج	%20.41
المجموع	%100

الجدول(12): نتائج مصادر إعداد المنهاج

الشكل(12): يمثّل النّسب المئويّة لمصادر إعداد المنهاج



من خلال الجدول والرّسم البياني، تتّضح جليّا النّسب التّالية: محتويات المواد 40.82% وبيئة المتعلّم 38.77% ، مستورد من الخارج 20.41% .

يرى جلّ الأساتذة أنّ مصادر إعداد المنهاج هي منتقاة من محتويات المواد، أمّا العيّنة التي تجدها مستوحاة من بيئة المتعلّم فهذه مبالغ فيها، فما قولهم عن درس " قلم الأنترنت " هل يوجد هناك تلميذ في المدرسة الجزائرية له قلم أنترنت؟ حتّى الأنترنت في حدّ ذاتها لا توجد في كلّ البيوت الجزائريّة خاصّة متوسطات المداشر والقرى.

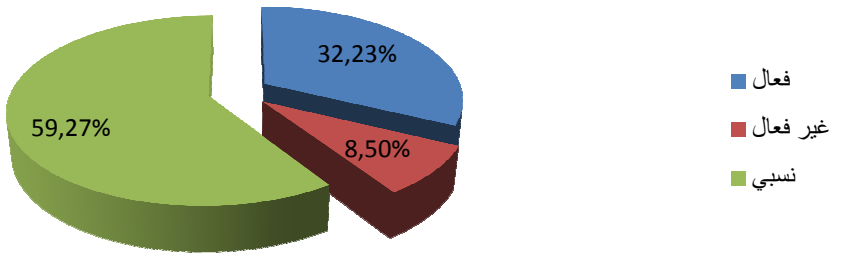
المحور الثّاني: محتوى المنهاج

س1/- ما مدى تقييمك للمقاربة بالكفاءات في تدريس مقرّرات اللّغة العربيّة للمرحلة المتوسطة ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
فعّال	87	%32.23
غير فعّال	23	%8.50
نسبيّ	160	%59.27
المجموع	270	%100

الجدول رقم(13): نتائج تقييم المقاربة بالكفاءات

الشكل(13): يمثّل النّسب المئويّة لتقييم المقاربة بالكفاءات

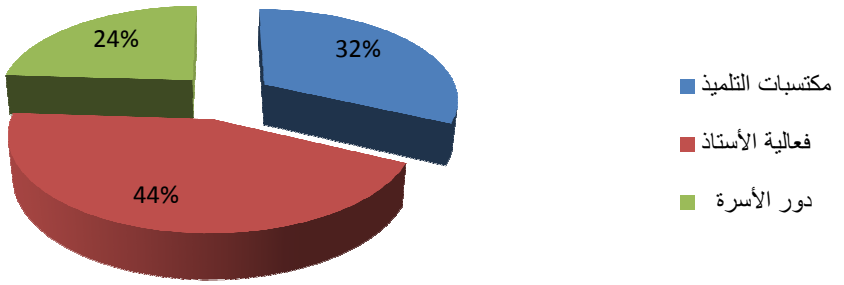


- **إذا كان فعّالا، إلى ما ترجع ذلك ؟**

الإجابة	النّسبة المئويّة
مكتسبات التّلميذ	%32
فعاليّة الأستاذ	%44
دور الأسرة	%24
المجموع	%100

الجدول رقم(14): نتائج فعاليّة المقاربة بالكفاءات

الشكل(14): يمثّل النّسب المئويّة لفعاليّة المقاربة بالكفاءات

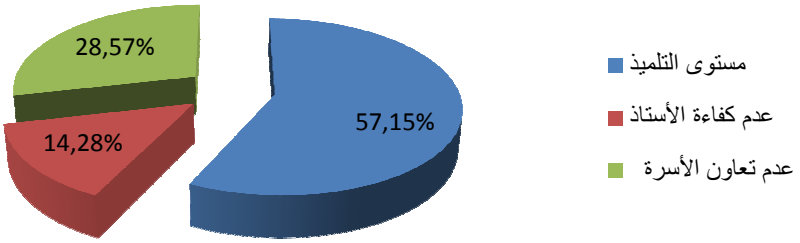


- **إذا كان غير فعّال، فإلى ما ترجع ذلك إلى ؟**

الإجابة	النّسبة المئويّة
مستوى التّلميذ	%57.15
عدم كفاءة الأستاذ	%14.28
عدم تعاون الأسرة	%28.57
المجموع	%100

الجدول رقم(15): نتائج عدم فعاليّة المقاربة بالكفاءات

الشكل(15): يمثّل النّسب المئويّة لعدم فعاليّة المقاربة بالكفاءات

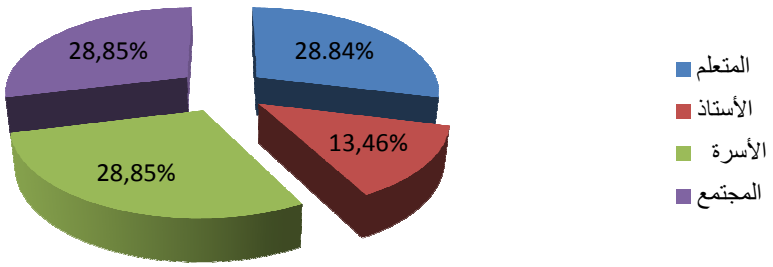


- **إذا كان نسبيّا، فإلى ما ترجع ذلك ؟**

الإجابة	النّسبة المئويّة
المتعلّم	%28.84
الأستاذ	%13.46
الأسرة	%28.85
المجتمع	%28.85
المجموع	%100

الجدول رقم(16): نتائج نسبيّة المقاربة بالكفاءات

الشكل(16): يمثّل النّسب المئويّة لنسبيّة المقاربة بالكفاءات



من خلال الجداول (13،14،15،16) والرّسومات البيانيّة التّابعة لها والموضّحة لعمليّة تقييم المقاربة بالكفاءات، نلاحظ نسبًا مئويّة متفاوتة بين الفعّالة وغير الفعّالة والنسبيّة، فنجد نسبة الفعّالة

قاربت: 32.23% بينما المقاربة بالكفاءات يراها بعض الأساتذة غير فعّالة بنسبة:8.50% أمّا جلّ العيّنة المنتقاة من أساتذة التّعليم المتوسط للّغة العربيّة فاستقر رأيهم على أنّ تقييم المقاربة بالكفاءات نسبيّ ونسبته: 59.27% ويرجع هؤلاء ذلك إلى عدّة عوامل منها :

1- فيما يخصّ ما أقرّته العيّنة المنتقاة التي قالت بأنّه فعّال، يرجع ذلك إلى فعاليّة الأستاذ داخل القسم والتي قاربت: 44%، ومكتسبات التّلميذ: 32%، ودور الأسرة: 24%، فبتظافر هذه العوامل تكون عمليّة المقاربة بالكفاءات فعّالة جدًّا؛ حيث حين يعدّ الأستاذ درسه بشكل جاد وجيّد فإنّه يكوّن تلميذًا ذا مكتسبات مع تفاعل الأسرة، وسهرها على إعداد متعلّم متمكّن.

2- أمّا العيّنة التي تقرّ بأنّ المقاربة بالكفاءات غير فعّالة، يرجع ذلك إلى مستوى التّلميذ الذي قارب نسبة: 57.15 %، أمّا عدم كفاءة الأستاذ فقاربت النّسبة: 14.28%، بينما نسبة عدم تعاون الأسرة قاربت: 28.57%.

حقيقة في بعض المتوسطات التي زرتها، وجدت هناك فوارق كبيرة من حيث المستوى التّعليمي للمتعلّم، متدنيًّا خاصّة في المتوسطات التي تقع في المناطق النّائيّة، وهذا راجع إلى عدّة عوامل منها :

- **العوامل الاجتماعيّة:**

– الفقر والحرمان: من الظّروف الاجتماعيّة المزريّة التي يعيشها بعض التّلاميذ، ففي بعض الأحيان نجد هناك تلاميذ لا يمتلكون كتبًا فكيف للأستاذ أن يطلب منهم تحضير الدّرس؟ !

– بعد المتوسطات عن مقرّات السّكن: يقطع المتعلّم السّاكن في المناطق النّائيّة مسافة 2 إلى 3 كيلومتر مشيا على الأقدام، ويحمل محفظة تحوي أدواته دراسة ليوم كامل، هذا ما لاحظته عند زيارتي لتلك المتوسطات في حدود السّاعة السّابعة(07:00) صباحا، حيث استوقفت في طريقي بعض التّلاميذ للحديث معهم، النّاظر إليهم يحسّ بالأسى لحالهم أوّلا، فهم يعانون معاناة كبيرة خاصّة مشقّة الطّريق للوصول إلى متوسطاتهم في فصل الشّتاء، فكيف نطالب هذا المتعلّم بنتائج ونحاسبه على أشياء لا حول ولا قوّة له فيها.

- **العوامل المناخيّة:**

– اضطرابات الجوّ في فصل الشّتاء: برد، مطر، فيضان الوديان،....إلخ، كلّها ظروف مناخيّة قاسيّة تكثر فيها الغيابات لهذه الفئة.

- **العوامل النّفسيّة:**

– بالنّسبة للمتعلّم: الذّريعة التي يختبئُ وراءها وليّه هي أنّ ابنه في مرحلة المراهقة وهو في مرحلة تشكّل جسماني، وتعترضه هواجز نفسيّة متعدّدة، هذه الأسطوانة التي يديرها الأولياء على مسامع الأساتذة في حالة ما إذا لم يحضر أو تطاول على الأستاذ وعمال الإدارة.

- **العوامل البيداغوجيّة:**

– نقص التّأطير خاصّة من حيث الأساتذة.

– قلّة التّجهيزات البيداغوجيّة داخل الأقسام (كراسي، طاولات، مدافء،....).

– عامل الإضرابات.

– تقصير السّلطات الوصيّة (وزارة التّربيّة الوطنيّة)، كعدم توفير الوسيلة التي يحتاجها الأستاذ في تقديم درسه، القواميس مثلا، و قلّة تكوين الأستاذ بيداغوجيّا، حتّى وإن كان هناك بعض التّكوينات فهي تقتصر على بعض القرارات الفوقيّة لا غير، ولا تكون من أجل إعداد أستاذ وتكوينه.

وهناك عوامل أخرى منها :

– محتوى المنهاج في أفكاره النّظريّة، المطّلع عليها يجد أنّه أعدّ لإعداد مدرسة متطوّرة تكوّن نشأً ذا كفاءات عاليّة يساهم مساهمة فعّالة في خدمة الوطن، غير أنّ الواقع يقدم عكس ذلك تماما، فإذا أردنا تطبيق محتوى المنهاج على أرض الواقع، ومحاولة تقييم الكفاءات التي تقدمها اللّغة العربيّة في مرحلة المتوسط، وجدنا ذلك سيّان بين النّظري والتّطبيقي.

ويعود ذلك إلى عدّة عراقيل منها :

– عدم التّنسيق بين جميع المواد في بعض المؤسّسات، لأنّ من أهم أهداف المقاربة بالكفاءات ربط دروس البرنامج المقترح مع بعض المواد الأخرى مثلا: وحدة "التّلوث البيئي" في مستوى السّنة الرّابعة متوسط، يتعرّف عليها المتعلّم في مادة اللّغة العربيّة، وفي مادة العلوم الطبيعيّة والعلوم الفيزيائيّة،والتّربيّة المدنيّة ومع ذلك تجد المتعلّم إذا ما سئل حول هذا الموضوع حضرت أشياء وغابت أشياء (عملية التّنسيق الأفقي على ما أظن).

– قلّة التّحضير الجيّد والجاد من قبل المتعلّمين وحتّى بعض المعلّمين.

– الأنترنت قضت على روح الإبداع والتّحليل لدى المتعلّمين، حيث أصبح المتعلّم بمجرد نقر زر يتحصّل على الدّرس محلّلا بأفكاره وما هبّ ودبّ في الدّرس، مثله الحال مع المعلّم الذي أصبح

يعتمد اعتمادا كليّا على الأنترنت في إعداد مذكرته التّربويّة على الرّغم من وجود بعض الأخطاء التي لا ينتبه لها ويقدمها للمتعلّمين.

– بعض الدّروس المقترحة في البرنامج لمادة اللّغة العربيّة لا يناسبها الحجم السّاعي لتقديمها .

– الاكتظاظ: عامل كبير يعيق عمليّة المقاربة بالكفاءات حيث بلغ عدد المتمدرسين داخل حجرة الدّرس خمسين تلميذا (50)، وفي بعض الأحيان تجد حتّى مساحة الحجرة ضيّقة ولك أن تقدّم درسا في هذا الجوّ، اكتظاظ زائد ضيق المساحة ومطالبة بتحقيق كفاءة، حتّى وإن حققت الكفاءة استحالة أن تكون 100%.

3– أمّا العيّنة المنتقاة التي أقرّت أنّ تقييم المقاربة بالكفاءات نسبيّ، جاءت الإحصاءات التي ترجع ذلك إلى المتعلّم فقاربت: 28.84%، أمّا الأستاذ فقاربت: 13.46 %، بينما الأسرة 28.85 % أمّا النّسبة المرجحة للمجتمع فقاربت 28.85%.

ملحوظة:

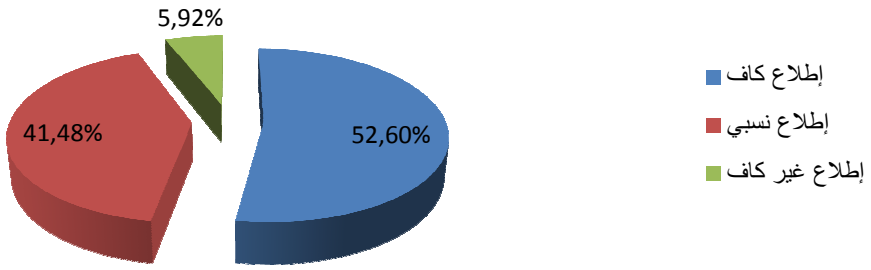
من خلال الجداول وجدت أنّ جلّ الأساتذة أقرّت أنّ العوامل التّقييميّة لعمليّة المقاربة بالكفاءات خارجة عن نطاق الأستاذ سواء كانت غير فعّالة أو نسبيّة، بينما فعّالة فقد رجحت الكفاءة لدور الأستاذ، لست أدري "فعّالا" أ هي حقيقة مطلقة أم عمليّة توهميّة؟ لأنّ لو سلمنا بذلك الإطلاق لكانت هناك مدرسة مثاليّة، لكنّ الواقع التّربوي يقرّ عكس ذلك. والسّؤال يبقى مطروحًا.

س2/– ما مدى اطّلاعك على مستويات الكفاءة والأهداف المسطّرة في المنهاج ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
اطّلاع كاف	142	%52.60
اطّلاع نسبيّ	111	%41.48
اطّلاع غير كاف	16	%5.92
المجموع	270	%100

الجدول رقم(17): نتائج مدى اطّلاع الأستاذ على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج

الشكل(17): يمثّل النّسب المئويّة لمدى اطّلاع الأستاذ على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج

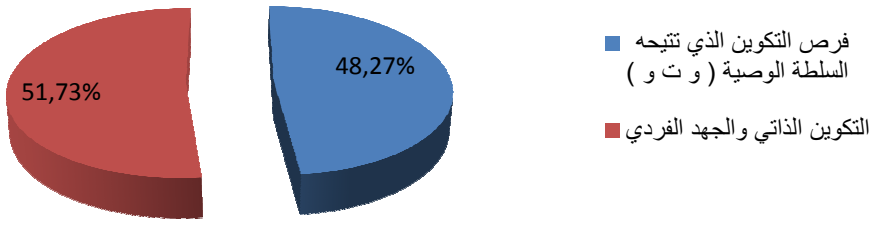


- **إذا كان الإطّلاع كافيا فهل يعود ذلك :**

الإجابة	النّسبة المئويّة
فرص التّكوين الذي تتيحه السّلطة الوصيّة (و ت و)	%48.27
التّكوين الذّاتي والجهد الفردي	%51.73
المجموع	%100

الجدول رقم(18): نتائج الاطّلاع الكافي على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج

الشكل(18): يمثّل النّسب المئويّة للاطّلاع الكافي على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج

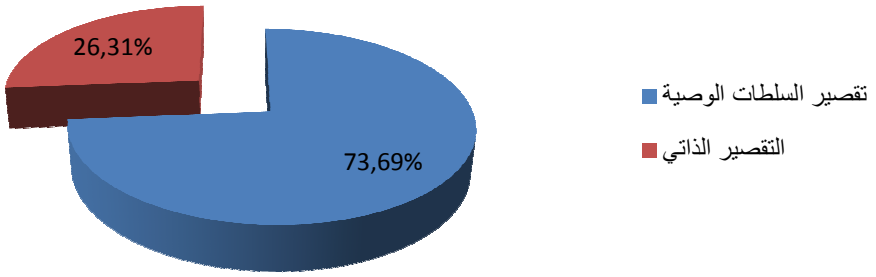


- **إذا كان الإطّلاع غير كاف أو نسبيًّا فهل يعود ذلك إلى :**

الإجابة	النّسبة المئويّة
تقصير السّلطات الوصيّة	%73.69
التّقصير الذّاتي	%26.31
المجموع	%100

الجدول رقم(19): نتائج الاطّلاع غير الكافي أو النّسبي على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج

الشكل(19): يمثّل النّسب المئويّة للاطّلاع غيرالكافي أو النّسبي على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج



من خلال الجدول والرّسم البياني (17) الموضّحين لمدى اطّلاع الأستاذ على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج، جاءت النّسب متتابعة كما يلي: اطّلاع كاف نسبته: 52.60% واطّلاع نسبيّ:41.48% واطّلاع غير كاف نسبته: 5.92%.

فالبنّسبة للعيّنة المنتقاة التي تقرّ بأنّ الاطّلاع كاف، يعود ذلك إلى التّكوين الذّاتي فجاءت النّسبة: 51.73%، وما تعطيه السّلطة الوصيّة من تكوين قاربت نسبته: 48.27% (الجدول والرّسم البياني 18).

أمّا الجدول والرّسم البياني (19) الموضّحان لنسب الاطّلاع غير الكافي والنّسبي، أقرّت العيّنة أنّ: نسبة تقصير السّلطات الوصيّة بلغت: 73.69%، بينما التّقصير الذّاتي فجاءت النّسبة 26.31%.

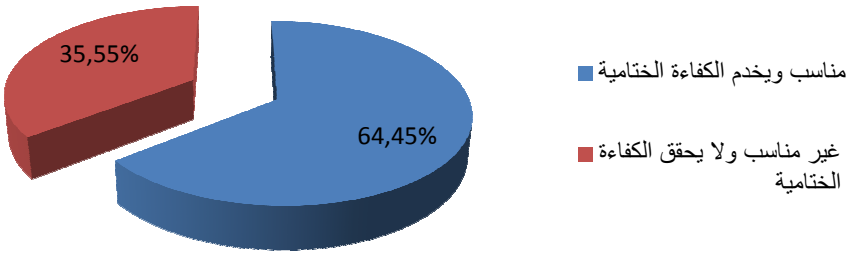
فيما يخصّ ذلك من البديهي أن تكون هذه النّسب، لأنّها الإجابات المقدّمة من قبل عيّنة من الأساتذة فالأكيد أن يكون التّقصير من السّلطات والعمل الجيّد من قبل الأساتذة، ولو قدّم العمل إلى موظفي الوزارة (الإدارة) لقالوا التّقصير من قبل الأساتذة (كل أمّة تلعن أمّة) – هكذا رأيت – .

س3/– ما رأيك في تسلسل الوحدات التّعليميّة المجسّدة للكفاءات والأهداف المسّطرة في المنهاج، وخاصّة تدرّج دروس البلاغة والظّواهر اللّغويّة ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
مناسب ويخدم الكفاءة الختاميّة	174	%64.45
غير مناسب ولا يحقّق الكفاءة الختاميّة	96	%35.55
المجموع	270	%100

الجدول رقم(20): نتائج تسلسل الوحدات ومدى تماشيها مع الأهداف

الشكل(20): يمثّل النّسب المئويّة لتسلسل الوحدات ومدى تماشيها مع الأهداف



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لتسلسل الوحدات ومدى تماشيها مع الأهداف،أقرّت العيّنة المنتقاة نسبة: 64.45% تسلسل مناسب ويخدم الكفاءة الختاميّة، وما نسبته 35.55% غير مناسب ولا يحقّق الكفاءة الختاميّة.

النّاظر للكتاب المدرسي "لغة عربيّة" جميع المستويات (الجيل الأوّل) يلحظ أنّ الوحدات غير متسلسلة فواضعها وضعها خبط عشواء، ولكن بعد دراسة معمّقة تداركت وزارة التّربيّة ذلك من خلال تنظيم توزيع سنوي موحّد على مستوى الوطن، وتوزيعه عبر المؤسّسات الوطنيّة، ثمّ عمد

الأساتذة توزيع تلك الوحدات على التّلاميذ بترقيمها على الكتاب المدرسي، مثلا: وحدات السّنة الرّابعة (الوحدة 06 في الكتاب المدرسي هي رقم 01 في التّوزيع السّنوي) [1].

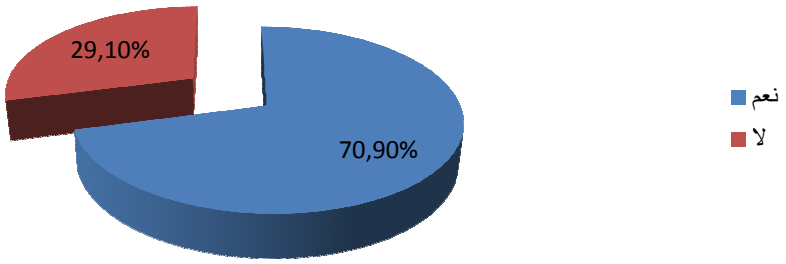
ووجدنا من خلال تتبّعنا لسير تعلّمات المتعلّم في مرحلة التّعليم المتوسط، أنّ هناك بعض الوحدات تراعى فيها المناسبة خاصّة وحدات الوطن نجدها مناسبة مع شهر نوفمبر.

س4/- هل التّدرّج في عرض المحتوى يلائم متطلبات المتعلّم وحاجيات المقرّر المستعمل ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	190	%70.90
لا	78	%29.10
المجموع	270	%100

الجدول رقم(21): نتائج ملائمة المحتوى لمتطلّبات المتعلّم وحاجيات المقرّر

الشكل(21): يمثّل النّسب المئويّة لملائمة المحتوى متطلّبات المتعلّم وحاجيات المقرّر



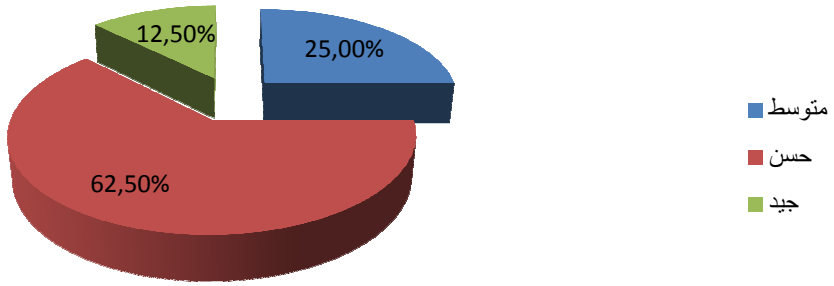
- **إذا كانت إجابتك بـ "نعم" ، فما مدى فعاليّة ذلك ؟**

الإجابة	النّسبة المئويّة
متوسط	%25.00
حسن	%62.50
جيّد	%12.50
المجموع	%100

الجدول(22): نتائج مدى فعاليّة المحتوى وملائمته لمتطلّبات المتعلّم وحاجيات المقرّر

(1)- ينظر: الملحق رقم 06

الشكل(22): يمثّل النّسب المئويّة لمدى فعاليّة المحتوى وملائمته لمتطلّبات المتعلّم وحاجيات المقرّر



عند تأمّلنا للجدول والرّسم البياني (22،21) الّذَيْنِ يمثّلان موضوع "المحتوى وملائمته لمتطلّبات المتعلّم وحاجيات المقرّر"، نلاحظ نسبًا متفاوتة في الإجابة، حيث نجد نسبة الإجابة بـ"نعم" التي أقرّتها العيّنة المنتقاة قاربت نسبة: 70.90%، بينما الإجابة بـ "لا" قاربت: 29.10%.

بالنّسبة للأساتذة الذين أجابوا بـ "نعم" نجد آراءهم مختلفة حول مدى فعاليّة هذا المحتوى وملائمته للمطلوب، منهم من يرى أنّه "حسن" فجاءت نسبة ذلك: 62.50%وهي أكبر نسبة،ومنهم من يراه "متوسطا" فجاءت النّسبة: 25.00%، أمّا الرأي الأخير للذين أقرّوا بأنّه "جيّد" فقاربت نسبته: 12.50% وهي نسبة قليلة مقارنة بالنّسب الأخرى.

وأمّا ما يخصّ عيّنة الأساتذة الذين أجابوا بـ "لا" (عدم ملائمة تدرّج المحتوى) فكانت بعض مبرراتهم كالتّالي:

– المحتوى في بعض الأحيان يخالف تماما واقع المتعلّم، فمثلا تلميذ المناطق الرّيفيّة لا يحظى بما هو عليه تلميذ المدينة، في بعض المناطق يجوع التّلميذ ويحفى ويبرد ونحن نقدم له درسا عن الأنترنت،سيارة المستقبل، القلم الالكتروني،.....

– التّدرّج المعمول به لا يساعد المتعلّم على بناء تعلّماته بسبب التّقديم والتّأخير واعتبار اللّغة ظاهرة فقط وكذلك البلاغة.

– لا يتوافق مع المنطقيّة العلميّة في التّدرّج، فقد نلاحظ عدم تكامل نسبيّ بين الظّواهر اللّغويّة.

– التّعديلات أفقدت الوحدات التّرابط المفروض والمحقّق للمقاربة النّصيّة، انفصال الظّاهرة اللّغويّة والتّعبير الكتابي عن نص القراءة ودراسة النّص.

– يوجد خلل في تدرّج المحتوى في جميع المستويات مما يؤثر على المكتسبات القبلية والعمليّة التّعلّميّة.

– هناك خلط بين الأنشطة التي تقدّم أساسا على استثمار المقاربة النّصيّة وهذا ما تفتقر إليه،الفصل بين الدّرس والآخر.

ملحوظة:

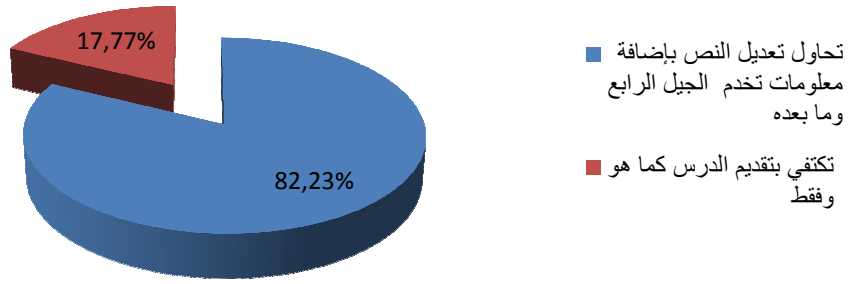
من خلال تصفّحي لبعض نصوص القراءة ودراسة النّص، مستوى متوسط، دار في خلدي سؤال حول درس "الزّردة" ص(131)، مستوى السّنة الرّابعة متوسط، هل يعرف المتعلّم الذي يسكن المدن الكبرى (الجزائر، وهران، عنابة، قسنطينة) هذا المصطلح (الزّردة) على الرّغم من أنّه مصطلح شعبيّ متجذّر في العادات والتّقاليد؟ وأنا في منطقة تصنّف بأنّها منطقة تراعى فيها التّقاليد والعادات ولكن أثناء حضوري في الحصّة مع التّلاميذ أحدهم سأل الأستاذ عن هذا المصطلح (ماهيته).كذلك يحوي النّص مصطلحات وجدتها تفوق قدرات المتعلّم، مثلا: لفظة دار الأحباس، الدراويش،... يمكن أن يفهم هذا الدّرس لتلاميذ الأجيال الأولى لأنّ فكرة الزّردة لازالت راسخة في تفكيرهم، أمّا جيل اليوم فقلّما نجد من يعرف هذا المصطلح !!

س5/– كيف تتعامل مع نصوص تجاوزها الزّمن، مثل "أنترنت المستقبل"في السّنة الرّابعة متوسط التي تتحدّث عن الجيل الثّاني في حين أنّ المتعلّم متطلّع على الجيل الرّابع وما بعده؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
تحاول تعديل النّص بإضافة معلومات تخدم الجيل الرّابع وما بعده	222	%82.23
تكتفي بتقديم الدّرس كما هو وفقط	48	%17.77
المجموع	270	%100

الجدول رقم(23):نتائج كيفيّة التّعامل مع محتويات نصوص تجاوزها الزّمن

الشكل(23): يمثّل النّسب المئويّة لكيفيّة التّعامل مع محتويات نصوص تجاوزها الزّمن



من خلال النّتائج المحصّل عليها من الجدول والرّسم البياني الموضّحين لكيفيّة التّعامل مع محتويات نصوص تجاوزها الزّمن جاءت النّتائج كالتّالي: تعديل النّص بإضافة معلومات تخدم الجيل الرّابع وما بعده بنسبة: 82.23%، أمّا نتيجة تكتفي بتقديم الدّرس كما هو وفقط بنسبة:17.77% .

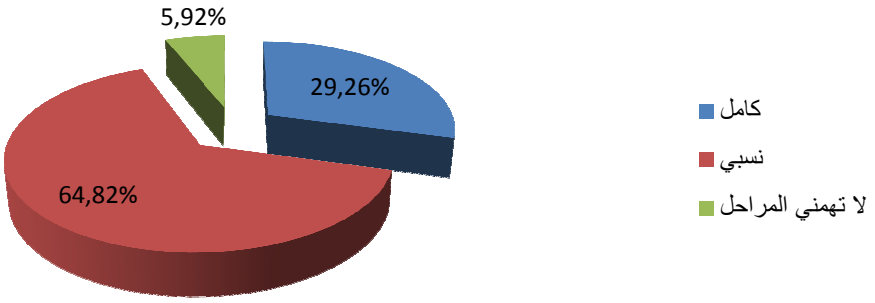
فعلا في بعض الأحيان يجد الأستاذ نفسه مجبرا على ضرورة تعديل بعض النّصوص مثلا: درس "أنترنت المستقبل"، لا يلتزم الأستاذ في هذا النّص بما جاء فيه، بل يحاول إضافة معلومات تناسب تطلّعات المتعلّمين، باعتبار أنّ الجيل الحالي مطّلع بما توفّره وسائل التّكنولوجيا (الأنترنت....)،وأيضا هناك نص سنة ثانيّة متوسط، قراءة مشروحة "المريخ"، عند قراءة النّص يعرض أنّ الإنسان لم يصل إلى سطح القمر،وأنا في الحصة مع الأستاذة استفسر تلميذ أستاذته وقال لها:« إنّ علماء النّازا يقولون أنّهم أرسلوا مسابير لاكتشاف هذا الكوكب »، فكانت إجابة الأستاذة:« الإنسان وصل بدماغه ولم يصل بقدمه »، وقالت أيضا :« ربّما عندما يصل وصولا فعليّا فسوف يضاف إلى النّص معلومات تخدم ذلك الزّمن ».

س6/– تتأسّس بيداغوجيا بناء المشروع على أنّ المتعلّم يبني نفسه بالفعل والممارسة. ما مدى تطبيقك لمراحل وأفكار بناء المشروع في تجسيد أهداف تعليم اللّغة العربيّة للمرحلة المتوسطة ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
كامل	79	%29.26
نسبيّ	175	%64.82
لا تهمّني المراحل	16	%5.92
المجموع	270	%100

الجدول رقم(24): نتائج مدى تطبيق الأستاذ لأفكار بيداغوجيا المشروع

الشكل(24): يمثّل نسب مدى تطبيق الأستاذ لأفكار بيداغوجيا المشروع



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين للنّسب المحصّل عليها حول مدى تطبيق الأستاذ لأفكار بيداغوجيا المشروع نجد: نسبة مشروع كامل:29.26%، ومشروع نسبيّ: 64.82%، لا تهمّني المراحل: 5.92%، وعليه فسبب التّحصّل على هذه النّتائج يعود إلى ما يلي:

– فيما يخصّ العيّنة التي أقرّت أنّ تطبيق الأستاذ لأفكار بيداغوجيا المشروع كامل، ربّما هي عيّنة من الأساتذة الوافدين الجدد إلى قطاع التّربيّة، أو هي المؤسّسة في حدّ ذاتها مؤسّسة مجهّزة بطاقمها التّربوي والبيداغوجي .....، أمّا العيّنة الأخرى التي ترى أنّ تطبيق بيداغوجيا المشروع على أرض الواقع نسبيّ، فعلا لأنّ تطبيقها – حسب رأيهم – تعترضه عراقيل منها:

– قلّة الإمكانات الماديّة (كالتّجهيزات والوسائل البيداغوجيّة).

– الظّروف الظّرفيّة التي تعيق عمليّة تطبيق بيداغوجيّة المشروع (ظروف مناخيّة مثل: فصل الشّتاء خاصّة المناطق الشّرقيّة، وفي الربيع (شهر ماي) المناطق الصّحراويّة).

– الإضرابات المستمرة، تصبح المكتسبات بعد عودة الاستقرار تلّقن للمتعلّم (الحشو)، فهي تعرقل سير بيداغوجيا المشروع.

المحور الثّالث: طرائق التّدريس

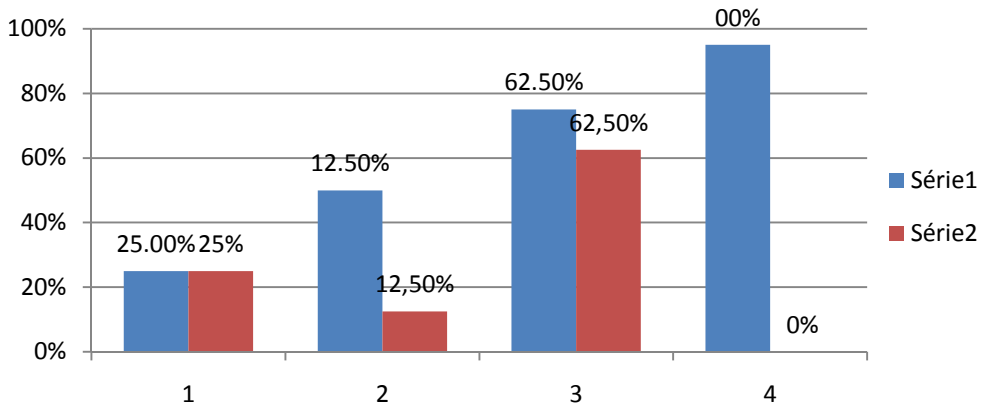
س1/– هل أنت في تقديم تعلّماتك ملقّن أم أستاذ فنّان ؟

- **إذا كنت ملقّنا فما هي نسبة نجاح تعلّماتك ؟**

الإجابة	النّسبة المئويّة
%25	%25.00
%50	%12.50
%75	%62.50
%95	%00
المجموع	%100

الجدول رقم(25): نتائج نسبة تمكّن الأستاذ في تقديم تعلّماته

الشكل(25): يمثّل النّسب المئويّة لنسبة تمكّن الأستاذ في تقديم تعلّماته



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لنسب تلقين الدّرس، نلاحظ نسبة 25 % تقابلها 25.00%، ونسبة 50% تقابلها 12.50%، و75% تقابلها 62.50 %، أمّا نسبة 95% فتقابلها 00%. نرجع ذلك إلى أنّ أستاذ اللّغة العربيّة في بعض الأحيان يجد نفسه مقيّدا ببعض

العناصر بيد أنّ الدّرس موسّع، ولا يخفى على الجميع أنّ تلميذ الألفينات غير تلميذ السّبعينات والثّمانينات لأنّه مضطلع بالكثير من المواضيع، لذلك يتقيّد الأستاذ بضرورة التّلقين لعناصر الدّرس حتّى لا يته التّلميذ فتبقى في ذهنه أشياء وتذهب أشياء.

أمّا فيما يخصّ بعض الأساتذة الذين تفنّنوا في تقديم التّعلّمات، فقد جاءت إجاباتهم عن السّؤال الآتي كما يلي :

- **إذا كنت أستاذًا فنّانا، كيف تتفنّن في تقديم تعلّماتك ؟**

– بتنويع الأنشطة المقدّمة في مراحل بناء التّعلّم.

– تبسيط المعلومة وجعلها سلسلة واضحة بالنّسبة للمتعلّم.

– استعمال لغة توضيحيّة واختيار تطبيقات بنّاءة لاستثمار المكتسبات القبليّة.

– إشراك التّلميذ في كلّ صغيرة وكبيرة لبعث طاقة متجدّدة فيه.

– طرح الأسئلة بطريقة مشوّقة وجذّابة.

– الشّرح والتّحليل والإثراء.

– فهم نفسيّة المتعلّم والإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه.

– مراعاة الطّريقة المناسبة للمتعلّم، وتدريبه على كيفيّة التّعلّم – أعلّمه الصّيد بدل أن أعطيه السّمكة –.

– استثمار جميع الطّرائق بحسب الموقف التّعليمي واستثمارها فيما يخدم الدّرس.

– العودة إلى عدّة مصادر لتأكيد المعلومات، وإعطاء أمثلة واقعيّة مرّة شفهيّا ومرّة بالكتابة.

ملحوظة:

بعد استفساري لبعض الأساتذة ذوي الباع الطّويل في قطاع التّعليم، خاصّة أساتذة اللّغة العربيّة، لماذا جلّ الأساتذة وعلى حسب الجدول والرّسم البياني إجابتهم عن تلقين درسهم بنسبة 75% تلقينا بلغ نسبة 62.50%، فأجابني أحدهم ومن منظوره "الخاص" أنّ الأستاذ الذي يكون ملقّنا فإنّ درسه لا ينجح، فحاولت أن أستفسر عن ذلك فقال لي :وجب على الأستاذ أن يكون فنّانا مبدعا خلاّقا في قسمه، أن يبدع ويبسط ويوضّح ويحلّل، لا يعتمد على التّلقين وفقط، لأنّ التّلميذ بطريقة التّلقين سيصبح آلة يخزّن دون أن يفهم ويستوعب.

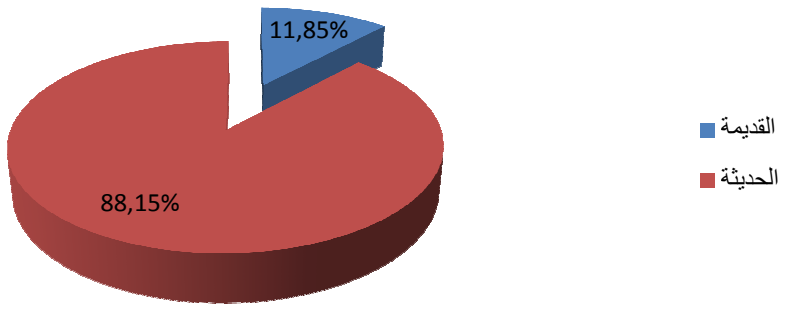
تحضرني مقولة لشكسبير يقول :« **إذا استعمل المرء العضلة فهو عامل، وإذا استعمل العقل فهو عالم، أمّا إذا استعملهما معا فهو فنّان** ».

س2/– في رأيك ما هي أحسن الطّرائق في تلقين التّعلّمات ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
القديمة	32	%11.85
الحديثة	238	%88.15
المجموع	270	%100

الجدول(26): نتائج أفضل الطّرائق التّعليميّة

الشكل(26): يمثّل النّسب المئويّة لأفضل الطّرائق التّعلّميّة



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين للإحصاءات المتعلّقة بسؤال كانت فحواه: ماهي أفضل الطّرائق التّعليميّة؟ أسفرت النّتائج على ما يلي: الطّريقة القديمة: 11.85% والطّريقة الحديثة 88.15%، وجدتها نتيجة منطقيّة باعتبار أنّ نظام الجيل الأوّل أحدث ثورة على الطّريقة القديمة "طريقة المقاربة بالأهداف" فألغاها وجاء بطريقة جديدة ألا وهي " طريقة المقاربة بالكفاءات "وعلى الرّغم من ذلك نجد بعض الأساتذة يستخدمون الطّريقة القديمة، ربّما وجدوها مجديّة وناجحة.

من أفضل الطّرائق القديمة التي اختارها بعض الأساتذة نذكر ما يلي :

- طريقة المناقشة والحوار.
- طريقة التّلقين (خاصّة التّربيّة الإسلاميّة).
- الطّريقة الاستنتاجيّة.
- الطّريقة الاستنباطيّة.

– الانطلاق من مراجعة المكتسبات السّابقة في كلّ حصّة.

أمّا الطّرائق الحديثة التي فضّلها الأغلبية فهي :

– طريقة طرح المشكلات أي الوضعيّة المشكلة لجعل المتعلّم أثناء بناء التّعلّمات يفكر،يحلّل،يعلّل، يستنتج، يحاور، ينقد، وينتقد لاكتساب المعارف واستثمارها.

– بناء الموارد عن طريق المهمّات والمشاريع بالتّدرّج.

– المقاربة النّصيّة بالكفاءات.

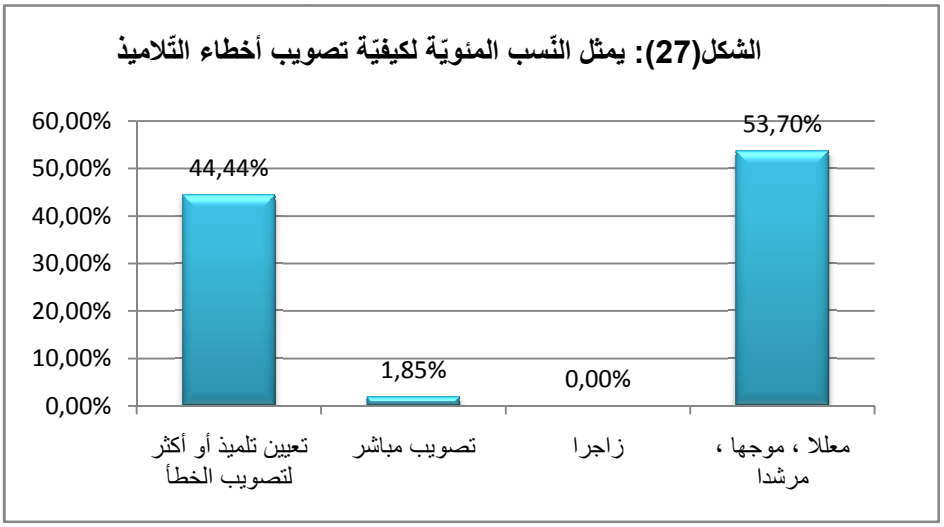
– تقديم المعلومات بما يناسب مستوى المتعلّمين بطريقة بنائيّة، وجعلهم محورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

– اعتماد المقاربة بالكفاءات.

س3/– كيف تصوّب خطأ تلميذك ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
تعيين تلميذ أو أكثر لتصويب الخطأ	%44.44
تصويب مباشر	%1.85
زاجرا	%00
معلّلا، موجّها، مرشدا	%53.71
المجموع	%100

الجدول رقم(27): نتائج كيفيّة تصويب أخطاء التّلاميذ



حسب الإحصاءات المدوّنة على الجدول والرّسم البياني لعمليّة تصويب أخطاء التّلاميذ،أسفرت النّتائج على أنّ تعيين تلميذ أو أكثر لتصويب الخطأ: 44.44%، تصويب مباشر:1.85%، وزاجرا: 00%، أمّا نتيجة أن يكون الأستاذ معلّلا موجّها ومرشدا فنسبة ذلك 53.71%.

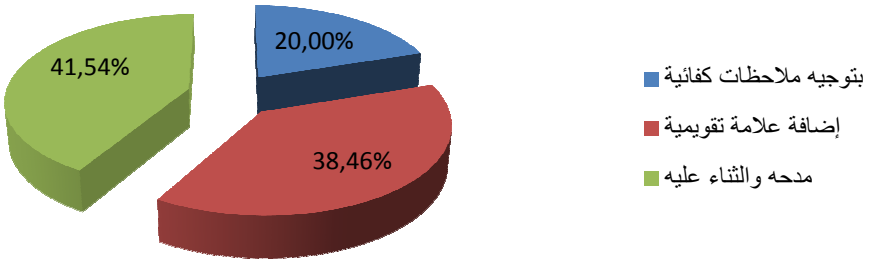
وجدت من خلال دراستي وتتبّعي لسير بعض الدّروس مع الأساتذة طيلة إعدادي لهذه المذكرة،أنّه فعلا يعمد هؤلاء الأساتذة طرح بعض المشكلات المتعلّقة بالدّرس، وترك المجال مفتوحا للتّلاميذ من أجل تصويب أخطاء بعضهم البعض، حيث يقوم تلميذ بالإجابة على ذلك الإشكال إجابة خاطئة، يوجّه الأستاذ الإشكال نفسه لتلميذ آخر ليصّوّب خطأ الأوّل، وأبعد من ذلك يشرح لزميله الطّريقة أو العلّة. كما يقوم الأستاذ أيضا بإضافة معلومات أخرى، ويقدّم ملاحظة تثمينيّة للتّلميذ الذي أجاد في الإجابة، وملاحظة توجيهيّة للتّلميذ الذي لم يجب على الإشكال.

س4/– أ تثمّن مجهود تلميذك داخل القسم عند تفاعله مع الدّرس:

الإجابة	النّسبة المئويّة
بتوجيه ملاحظات كفائيّة	%20.00
إضافة علامة تقويميّة	%38.46
مدحه والثّناء عليه	%41.54
المجموع	%100

الجدول(28): نتائج تثمين مجهود التّلميذ داخل القسم

الشكل(28): يمثل النّسب المئويّة لتثمين مجهود التّلميذ داخل القسم



من خلال الجدول والرّسم البياني المتعلّقين بدراسة إحصاءات عمليّة تثمين مجهودات التّلميذ داخل القسم عند تفاعله مع الدّرس، جاءت النّتائج كالتّالي: 20.00% توجيه ملاحظات كفائيّة،ونسبة 38.46% إضافة علامة تقويميّة، و41.54% مدحه والثّناء عليه.

من مقومات نجاح العمليّة التّعلّميّة هو: تثمين مجهودات التّلميذ داخل القسم، فالتّلميذ قبل كلّ شيء هو تركيبة إنسانيّة تحبّ كلّ ما هو جميل، وتنفر من كلّ ما هو قبيح، فالأستاذ النّاجح من يحسن اللّعب على هذا الوتر الحساس، فمثلا: عند حضوري مع بعض الأساتذة وجدت أستاذة تعمل على تثمين مجهودات المتعلّمين بطرائق انبهرت بها، فهي مرّة تعطي ملاحظة كفائيّة خاصّة على وثائق الفروض والاختبارات مثلا:(نتائج ممتازة واصل بني وفقك الله)، (بمثلك تفتخر المؤسّسة)، (بوركت وطوبى لك).

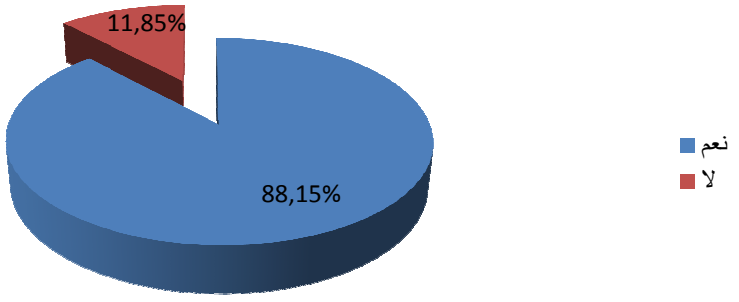
أمّا أثناء عمليّة سير الدّرس فرأيت أنّها تضيف علامات تشجيعيّة في الفرض والتّقويم، ترسل للمتعلّم جمل مدحية فيها ثناء وتشجيع، ورأيت أكثر من ذلك، أنّها تستدعي التّلميذ(ة) إلى منصّة القسم وتعمل على رسم قبلة على خده لتشجيعه(ها)، تخرج بعضا من الحلوى، إعطاء قلمها الذي تكتب به تكريما للمتعلّم وتحفيزا لغيره.

س5/– هل تتفهم إجابة التّلميذ عندما ينطق اللّهجة العاميّة أثناء سير درسك ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	238	%88.15
لا	32	%11.85
المجموع	270	%100

الجدول رقم(29): نتائج مدى تقبّل الأستاذ للّهجة العامية أثناء الدّرس

الشكل(29): يمثّل النّسب المئويّة لمدى تقبّل الأستاذ للّهجة العاميّة أثناء الدّرس

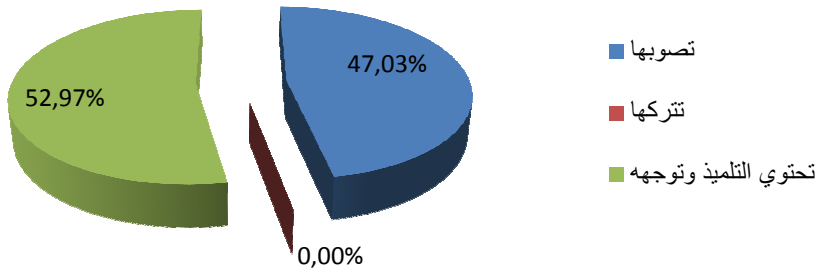


- **إذا كانت الإجابة بـ"نعم" :**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
تصوّبها	127	%47.03
تتركها	00	%00
تحتوي التّلميذ وتوجّهه	143	%52.97
المجموع	270	%100

الجدول رقم(30): نتائج تقبّل الأستاذ للّهجة العاميّة أثناء الدّرس

الشكل(30): يمثّل النّسب المئويّة لتقبّل الأستاذ اللّهجة العاميّة أثناء الدّرس



من خلال الجدول والرّسم البياني رقم (29) المقدّمين للإحصاءات المتعلّقة بمدى تقبّل الأستاذ للّهجة العاميّة أثناء الدّرس، جاءت النّسب كالتّالي: الإجابة بـ "نعم" قدّرت نسبتها: 88.15% أمّا الإجابة بـ "لا" قدّرت بـ 11.85% .

ويعود ذلك إلى ما يلي :

1- نقص الزّاد اللّغوي عند المتعلّم وبذلك يحاول أن يكون متفاعلا في القسم حتّى ولو باللّهجة العاميّة .

2- سلوك اعتيادي تعلّمه المتعلّم من مراحل سابقة .

3- في بعض الأحيان يكون مستوى القسم ضعيف، يلجأ الأستاذ إلى قبول إجابات التّلاميذ باللّهجة العاميّة .

ومن خلال الجدول رقم (30) والرّسم البياني الموضّح له، نلاحظ أنّ بعض الأساتذة الذين كانت إجاباتهم بـ"نعم" حول السّؤال المطروح سابقا، أقرّوا بأنّهم يتفهمون إجابة التّلميذ الذي لا يتقن

اللّغة أثناء سير الدّرس، ويقومون بتصويبها فجاءت نسبة ذلك: 47.03%، أمّا العيّنة الأخرى أقرّت باحتوائها التّلميذ وتوجيهه فقاربت النّسبة: 52.97%، وهي أكثر من النّسبة الأولى، أمّا فيما يخصّ تركها فقدّرت نسبتها: 00% لأنّه من غير المعقول أن يتفهم الأستاذ إجابة التّلميذ بالعاميّة ويتقبّلها دون أن يصوّبها ويوجّهه، إلاّ القلّة القليلة ربّما لا يهمها الأمر مستهترة بذلك، أو ربّما الأستاذ في حدّ ذاته لا يجيد اللّغة العربيّة بشكلها الصّحيح، ويشرح هو الآخر بالعاميّة خوفا من تعثّره أمام تلاميذه باعتبارها منفذا له من مأزق الإحراج، وهذا ما لاحظته حين تواجدي مع البعض منهم. إذًا لا لوم على التّلميذ إذا كان الأستاذ في حدّ ذاته يتعامل بها.

أمّا باقي العيّنة وهي فئة قليلة من الذين أجابوا بـ "لا" يرفضون تقبّل اللّهجة العاميّة أثناء الدّرس ربّما لصرامتهم أو لأسباب أخرى تكون في صالح التّلميذ وتخدمه مستقبلا.

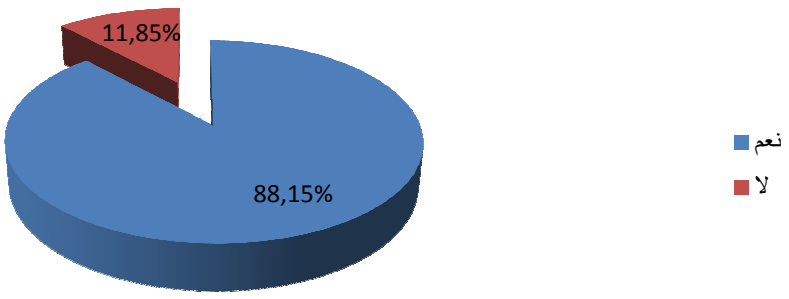
على العموم يمكننا القول أنّ أغلبيّة الأساتذة من العيّنة المنتقاة قالوا لي: «نقبلوا الإجابة باللّهجة العاميّة ولكن وراء كلّ إجابة نصوّب ذلك باللّغة العربيّة، لأنّ الهدف أن يتعلّم المتعلّم لغته،ولأنّه في الامتحانات والمسابقات سيسأل باللّغة وليس باللّهجة».

س6/– هل أنت أستاذ مبدع في إنشاء طرائق لإيصال المعلومة أم أنت مطبّق لها كما هي ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	238	%88.15
لا	32	%11.85
المجموع	270	%100

الجدول رقم(31): نتائج مدى إبداع الأستاذ في تقديم المعلومة

الشكل(31): يمثّل النّسب المئويّة لمدى إبداع الأستاذ في تقديم المعلومة



انطلاقا من الجدول والرّسم البياني الموضّح أعلاه للإشكال المطروح آنفا، المتعلّق بمدى إبداع الأستاذ في إنشاء طرائق لإيصال المعلومة، نجد نسبة الإجابة بـ "نعم" قدّرت بـ: 88.15% والإجابة بـ "لا" قدّرت بـ: 11.85%.

خلال حضوري في بعض حصص أنشطة اللّغة العربيّة ومع عيّنات متفاوتة من حيث الخبرة المهنيّة، وجدت أنّ هناك أساتذة في تقديم المعلومة يستعملون طريقة بسيطة لإيصال التّعلّمات باستذكار المكتسبات القبلية ثمّ بناء التّعلّمات البعديّة.

ووجدت أساتذة آخرون لهم طرائق متميّزة في تقديم الدّرس منها:

– طريقة الخروج بالتّلميذ إلى الواقع والانطلاق في بناء التّعلّمات.

وَجَدْتُ أستاذة في درس الفعل المعتل "سنة أولى متوسط" بدأته بحادثة كوضعيّة مشكلة تمثّلت فيما يلي:

«بعد انتهاء المعركة اكتشف قائد الجند خمسة من جنوده مصابين، الأوّل إصابته في رأسه والثّاني في بطنه والثّالث في رجله والرّابع في رأسه وبطنه والخامس في رأسه ورجله». وطَرَحَتْ السّؤال التّالي:قس هذه الحادثة على نوع من الأفعال درستموه العام الفارط؟. فتذكّر بعض التّلاميذ الفعل المعتل، ثمّ شرعت الأستاذة في شرح عناصر الدّرس.

وجدت أيضا الأستاذة في حصّة التّعبير الشّفوي تترك المجال للمتعلّمين لإبراز مواهبهم، وفيهم من يحاكيها وكأنّه أستاذ ويقدم الدّرس حول الموضوع المدروس، بإنجاز قسم مصّغرّ بمجموعة من زملائه ويقوم بإلقاء درس.

– إنجاز حصص تلفزيّة داخل حجرة القسم وكأنّه"أستوديو للأخبار".

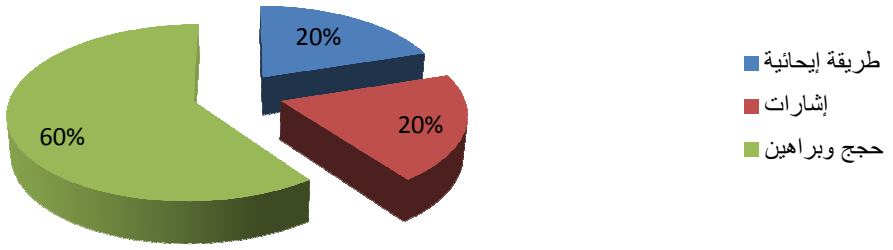
وفي حصّة الأعمال الموجّهة وجدت بعض الأساتذة ينّوعون فيها من خلال جعلها حصّة تطبيقات لغويّة ومرة أخرى درسًا تثقيفيًّا (ملء صك بريدي، وصف حادثة تاريخيّة، زيارة منشأة عموميّة،.....)، طبع امتحانات للسّنوات السّابقة يعمد المتعلّم على حلّها.

- **إذا كانت الإجابة بـ "نعم"، أتعتمد :**

الإجابة	النّسبة المئويّة
طريقة إيحائيّة	%20
إشارات	%20
حجج وبراهين	%60
المجموع	%100

الجدول رقم(32): نتائج طرائق تقديم المعلومة

الشكل(32): يمثّل النّسب المئويّة لطرائق تقديم المعلومة



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لطرائق تقديم المعلومة، أسفرت النّتائج على ما يلي:"طريقة إيحائيّة" قاربت نسبتها: 20%، و"طريقة إشاريّة": 20%، و"طريقة الحجج والبراهين" 60%، وعليه نجد أنّ كلّ أستاذ له طريقة خاصّة يحاول من خلالها إيصال المعلومة للمتعلّم (بالإيحاء أو الإشارة أو الحجة والبرهان أو الجمع بينهم)، وقد يكون لدى أستاذ واحد عدّة طرائق- كما ذكرنا سابقا – لأنّ الهدف من الدّرس هو تثبيت المكتسبات لدى المتلقي.

وقد يلجأ إلى أبعد من ذلك باستخدام التّمثيل الرّكحي(المسرح) داخل حجرة القسم.

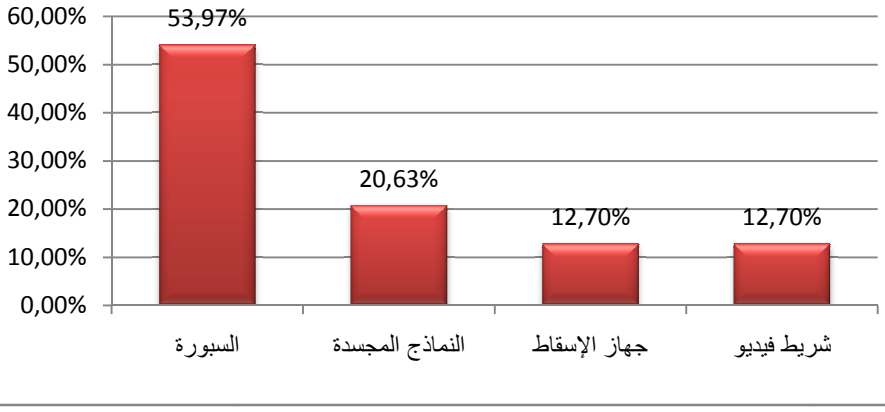
المحور الرابع: الوسائل التّعليميّة

س1/- أذكر وسائل الإيضاح التي تستخدمها في أداء مهمتك التّعليميّة ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
السّبورة	%53.97
النّماذج المجسّمة	%20.63
جهاز الإسقاط	%12.70
شريط فيديو	%12.70
المجموع	%100

الجدول رقم(33): نتائج وسائل الإيضاح المستخدمة في التّعليم

الشكل(33): يمثّل النّسب المئويّة لوسائل الإيضاح المستخدمة في التّعليم



يُلاحظ جليّا من خلال قراءتنا للنّتائج المسجّلة في الجدول والرّسم البياني حول وسائل الإيضاح المستخدمة في عمليّة التّعليم، أنّ نسبة استخدام السّبورة قاربت: 53.97%، والنّماذج المجسّمة قاربت نسبتها: 20.63%، بينما جهاز الإسقاط وشريط الفيديو فقاربت نسبة استخدامهما 12.70%، ويعود ذلك إلى ما يلي :

-**"السّبورة"** من الوسائل البصريّة التّعليميّة الأكثر انتشارا داخل المؤسّسات التّربويّة تنوّعت منذ نشأت المنظومة التّربويّة الجزائريّة (منذ الاستقلال) إلى نوعين: "سبورة طباشيريّة" و"سبورة قلم الحبر" التي ظهرت مع الجيل الأوّل.

تخلق السّبورة داخل القسم روح الوحدة؛ حيث يركّز جميع التّلاميذ أبصارهم عليها ويتّحد كلّ من في الصّف مع نفسه ومع المعلّم بشكل تام. والسّبورة في أيّ نشاط من أنشطة اللّغة العربيّة تعتمد على منهج موحد هو أن تكتب "البسملة" عليها، ثمّ تقسّم إلى أجزاء: الجزء الأوّل تدوّن عليه بيانات الدّرس كالتّالي:

الوحدة التّعلّميّة: تاريخ اليوم الهجري:

النّشاط: تاريخ اليوم الميلادي:

الموضوع:

والجزء الثّاني يشرع فيه الأستاذ بتوضيح معالم الدّرس من خلال تدوين المعلومات الخاصّة به (الدّرس) وفق تسلسل منطقي، لأنّه من الأخطاء الشّائعة عند بعض الأساتذة ملء السّبورة بالمعلومات المشوّشة التي من خلالها يتشوّش انتباه المتعلّم.

للسّبورة فوائد جمّة منها :

- يعرض عليها المتعلّم مهارته وقدراته العلميّة.

- تساهم السّبورة على النّقد البنّاء حينما يطلب الأستاذ من المتعلّم أن يكتب شيئا عليها،ويطلب إلى زملائه تصحيح أخطائه. لذلك تعتبر هذه الوسيلة من الأدوات المهمّة المساعدة على إنجاح العمليّة التّعليميّة.

- "النّماذج المجسّمة": هي عبارة عن مجسّمات منظورة مشابهة للشّيء الحقيقي. وأنا أحضر درس تعبير شفوي في قسم السّنة الرّابعة متوسط، شدّ انتباهي أنّ التّلاميذ يقدّمون هذا النّشاط على شكل عروض جماعيّة أو فرديّة ويحضرون معهم الوسائل فمثلا:

في درس "بركان أولدوينيولنغاي" أحضر بعض المتعلّمين مجسّمات صغيرة لتشكّل البركان، كما أقاموا أثناء تقديم عرضهم بعمليّة فيزيائيّة لانفجار البركان (بوضع قليلٍ من المشروبات الغازيّة وخميرة الحلوى، وكأنّه انفجار بركاني داخل ذلك المجسّم).

فالمجسّمات من الوسائل التّوضيحيّة التي تساهم مساهمة فعّالة في ترسيخ المكتسبات وتثبيتها.

ملحوظة:

البعض منّا يظنّ أنّ مادة اللّغة العربيّة هي مادة نظريّة تعتمد على الإيضاح والتّحليل لمعطيات الدّرس وفقط، بينما عند احتكاكي ببعض الأساتذة وحضوري معهم داخل القسم، شدّ انتباهي أنّهم

يستخدمون وسائل ومجسّمات توضيحيّة للدّرس فمثلا: انجاز براكين بالطّين، انجاز مناظر طبيعيّة رمليّة (خاصّة درس الطّاسيلي ذلك المتحف الطّبيعي، سنة رابعة متوسط)، أحضر بعض التّلاميذ مجسّمات صغيرة في عُلب وُضع فيها رمل وحجارة وصور لنقوش وآثار قديمة، وحاول الأستاذ أن يشرح من خلال هذا المجسّم موضوع الدّرس.

كذلك درس السّكري، أحضرت الأستاذة جهاز قياس الضّغط السّكري وحاولت من خلاله توضيح طريقة قياسه. أيضا بعض التّلاميذ أنجزوا معركة جبل الجرف بمناسبة أوّل نوفمبر بالزّجاج ووضعوا مجسّمات صغيرة لمجاهدين وشاحنات وكأنّ المعركة ناطقة وحاضرة عبر الزّمن.

– **"جهاز الإسقاط الضّوئي"**: هو جهاز يستخدم كوسيلة تعليميّة، متوفّرة في أغلبيّة المؤسّسات التّربويّة، تساعد في عمليّة بناء التّعلّمات لدى المتعلّم، وباعتبار أنّ هذا الجيل هو جيل الاستخدامات الإلكترونيّة، ما راعني أن رأيت بعض التّلاميذ في نشاط التّعبير الشّفوي أو الأعمال الموجّهة يعدّون حصصًا وأشرطة وثائقيّة تخدم الدّرس المطلوب، ويعرضونها عن طريق جهاز الإسقاط الضوئي (الداتاشو).

من مميزات هذا الجهاز أنّه :

– يلعب دورا فعّالا في سير العمليّة التّعليميّة وتنمية المعارف المفهوميّة للدّرس.

– يعمل على إثراء عملية التّعلّم من خلال إضافة مؤثّرات خاصّة وبرامج متميّزة.

– يعمل على خلق روح التّنافس بين المتعلّمين في انجاز مشاريع وعرضها عليه.

ملحوظة:

من خلال حضوري مع بعض أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسط، لاحظت هناك دروسًا تحتاج إلى جهاز الإسقاط والحاسوب في شرح معالم الدّرس، خاصّة تلك التي تتماشى مع التّكنولوجيا الحديثة مثل: سيارة المستقبل، الكتاب الإلكتروني، عصر المعلوماتيّة، تكنولوجيا الاتصالات....لابدّ من إحضار الأستاذ هذه الأجهزة داخل القسم لتسهل عليه عمليّة شّرح وإيصال المعلومة إلى أذهان المتعلّمين بطريقة جذّابة ومشوّقة. حتّى وإن كانت المؤسّسة التّربويّة تفتقر لمثل هذه الأجهزة أو متوفّرة عندها بقلّة، يسعى الأستاذ الذي يريد من درسه أن ينجح إلى توفيرها، بإحضار حاسوبه المتنقل أو يطلب من أحد تلاميذه ذلك.

وهناك أساتذة آخرون لم أحضر معهم ولكنّهم أقرّوا لي باستخدامهم لجهاز الإسقاط الضّوئي والحاسوب في بعض الدّروس من بينها: شعبيّة كرة القدم، قراءة مشروحة، سنة ثالثة متوسط، التّلوث البيئي، انتصار الثّورة الجزائريّة، الشّطرنج(هناك من أحضر اللعبة وشرحها)، دروس من الظّواهر اللّغويّة والبلاغيّة خاصّة سنة أولى متوسط، النّصوص العلميّة، الحجج والبراهين العلميّة، نمط الوصف والحوار،التّمثيل للدّرس من الواقع.

- **"شريط الفيديو"**: هو وسيلة سمعيّة بصريّة تستخدم في المنظومة التّربويّة، وتساهم في ترسيخ المعلومة وتثبيتها لدى المتعلّم. من أبرز المبادئ التي تسعى إليها المنظومة هي ضرورة استخدام الوسائل التّعليميّة السّمعيّة البصريّة كجهاز الإسقاط وشريط الفيديو والحاسوب وغيرها. ولا يخفى على أحدّ منّا أنّ جهاز الفيديو في بعض الأحيان نجده خادما لبعض الدّروس اللّغويّة، فمثلا في مستوى السّنة الأولى متوسط، في نشاط القراءة المشروحة، درس بعنوان "الوسائل التّعليميّة" قام التّلاميذ بإعداد شريط فيديو يستعرضون فيه استخدامات هذه الوسائل، ومن خلاله رَسُخَ الدَّرْسُ وفَهِمَ المتعلّمون كيفيّة استخدام الوسائل ووظائفها.

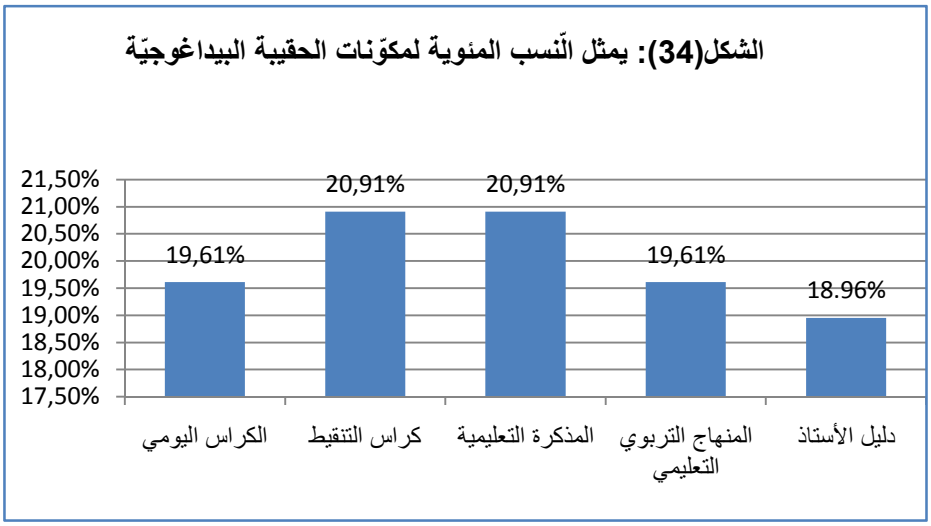
أضاف بعض الأساتذة وسائل أخرى مساعدة منها:" الصّور التّوضيحيّة، الوثائق، الجرائد، المجلاّت، القواميس، الكتاب المدرسي، كتب خارجيّة، البحوث، جهاز تسجيل، الهاتف النّقال،اللّوحة الإلكترونيّة".

س2/- أ تعتمد في عملك على مكوّنات الحقيبة البيداغوجيّة ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
الكراس اليومي	%19.61
كراس التّنقيط	%20.91
المذكّرة التّعليميّة	%20.91
المنهاج التّربوي التّعليمي	%19.61
دليل الأستاذ	%18.96
المجموع	%100

الجدول رقم(34): نتائج اعتماد مكوّنات الحقيبة البيداغوجيّة

الشكل(34): يمثل النّسب المئوية لمكوّنات الحقيبة البيداغوجيّة



الحقيبة البيداغوجيّة تعريفها عند بعض أساتذة التّعليم المتوسط، هي حقيبة محملة بوثائق رسميّة تساعد في عمليّة سير مهام المعلّم. تنقسم إلى جزئين:

جزء محمّل بوثائق إداريّة: نسخة من الدّيبلوم، قرار التّعيين، محضر التّنصيب، نسخة من آخر ترقيّة،نسخة من التّقرير التّربوي، نسخة من مجمل الخدمات، صورة شمسيّة.

وجزء محمّل بوثائق العمل اليومي:

– المنهاج أساسي وضروري في محفظة الأستاذ غير أنّ بعض الأساتذة يشتكون من قلّة المناهج في المؤسّسات التّربويّة.

– الوثيقة المرافقة هي أيضا أساسيّة في حقيبة الأستاذ.

– التّوزيع السّنوي الخاص بوحدات البرنامج على مدار السّنة. ومن المفروض أن يكون هناك توزيع فصلي وتوزيع شهري لمعالجة ظاهرة التّأخر أو التّقدم في وحدات البرنامج.

– المذكّرة التّربويّة الخاصّة بالدّرس.

– دفتر التّنقيط.

– نسخ من الفروض والاختبارات إن قدّمت مع الإجابة الأنموذجيّة.

– دفتر التّكوين الخاص بالأيام التّكوينيّة والنّدوات التّربويّة، يسجل فيه كلّ جديد يطرأ على المنهجيّة أو البرنامج.

– دفتر النّصوص خاص بالإدارة يسجل عليه الأستاذ الدّروس التي قدمت داخل القسم.

– دفتر خاص بالبطاقات الفنيّة للتّلاميذ، فيه معلومات عن الحالة الاجتماعيّة وبعض الخصائص المعيّنة كالعاهات المستديمة والأمراض المزمنة أو المفاجئة.

فمن خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لمكوّنات الحقيبة البيداغوجيّة المعتمدة، أسفرت النّتائج على ما يلي: الكراس اليومي قاربت نسبته: 19.61%، وكراس التّنقيط بنسبة: 20.91%، المذكرة التّربويّة: 20.91%، المنهاج التّربوي التّعليمي: 19.61% ودليل الأستاذ: 18.96 %.

يعتبر "الكراس اليومي" وثيقة مهمّة يدوّن عليها الأستاذ بيانات درسه، من عنوان الدّرس ومؤشر كفاءته، الأفواج المسندة، رقم الوحدة، رقم النّشاط، ويجب تقديمه لمن يخول له القانون ذلك كالمفتش أو المدير أو غير ذلك.

أمّا "**المذكّرة التّربويّة**" تعتبر هامّة جدًّا بالنّسبة للأستاذ فدونها لا يستقيم العمل، لذا وجب عليه أن يعدّ إعدادا جيّدًا، من خلالها يمكن له أن يضبط بناء تعلّمات الدّرس ضبطا سليما. وتكون عادة المذكّرة التّربويّة مبدوءة ببيانات الدّرس أي خاصّة بمنهجيّة تقديم الدّرس والمعلومات المقدّمة والأهداف المرصودة للتّحقيق [1].

"**كراس التّنقيط**": هو دفتر تحفظ فيه نقاط المتعلّمين الخاصّة بالتّقويم المستمر وعلامات الفروض المحروسة والاختبارات.

"**المنهاج التّربوي التّعليمي**": هو كتيب يحوي جميع الخبرات التّعليميّة يتم وضعها والإشراف على تنفيذها من قبل المدرسة (الوزارة)، يساعد هذا الكتيب الأستاذ على معرفة طرائق سير البرامج المسطّرة وزاريًّا. لذا وجب على كلّ أستاذ الإطّلاع على المنهاج الذي يرسم له الطّرائق السّليمة الواضحة لإيصال المعلومة، من تقديم المادة، التّوزيع الزّمني، طرائق التّدريس، الوسائل التّعليميّة.

"**دليل الأستاذ**": يعتبر وثيقة ترافق الأستاذ لرسم الأطر الواضحة، وطرائق تقديم المادة، والتّعرّف على التّوزيع السّنوي.....

(1)– ينظر: الملحق رقم 05

ملحوظة:

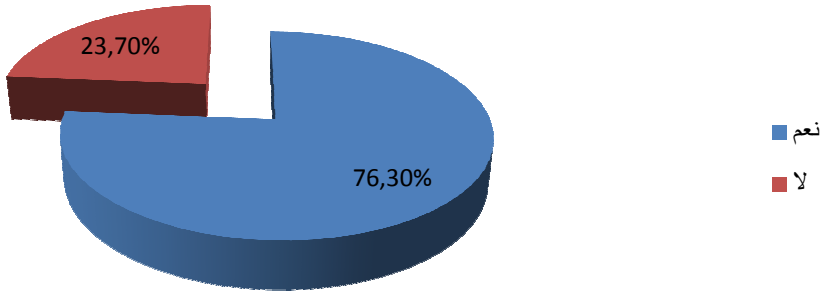
الجدول يوضّح نسب اعتماد بعض الأساتذة للحقيبة البيداغوجيّة، غير أنّني لاحظت فيهم من يجهل بعض الوثائق الأساسة في تلك الحقيبة، خاصّة الأساتذة الوافدين الجدد إلى القطاع – إلاّ من رحم ربي – لذلك وجب أن تكون جميع هذه الوثائق موجودة في الحقيبة البيداغوجيّة.

س3/– هل تكتفي بما ورد في المقرّر ؟ أم تتجاوزه إلى مختلف المراجع ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	206	%76.30
لا	64	%23.70
المجموع	270	%100

الجدول(35): نتائج اكتفاء الأساتذة بالمقرّر أو تجاوزه

الشكل(35): يمثّل النّسب المئويّة لاكتفاء الأساتذة بالمقرّر أو تجاوزه



يتبيّن لنا من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لنسب اكتفاء الأساتذة بالمقرّر أو تجاوزه،النّتائج التّالية: الإجابة بـ "نعم": 76.30%، والإجابة بـ "لا": 23.70%.

بعد محاولة الاستفسار عن هذا الإشكال، لماذا الأستاذ يكتفي بالمقرّر؟ "العيّنة التي أجابت بـ"نعم" قالت: علينا الاكتفاء به وإتمامه في وقته، خاصّة في السّنوات الأولى من الجيل الأوّل التي عصفت بها الحركات الاحتجاجيّة المتواليّة، فكان لزاما على الأستاذ أن يكتفي بالمقرّر دون غيره،خاصّة أقسام السّنة الرّابعة متوسط. أمّا العينة المنتقاة التي قالت بأنّها لا تكتفي بالمقرّر، ما هي

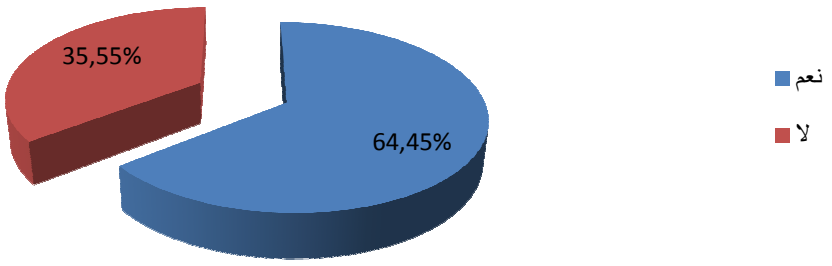
الإضافة التي تعتمدون عليها؟ فقالوا: نحاول أن نقدّم نصوصا مطبوعة تخدم الوحدات المدروسة وتكثيف التّمرينات اللّغويّة على خلاف التّمرينات الموجودة في الكتاب المدرسي.

س4/– هل توجّه تلامذتك إلى الاعتماد في أبحاثهم على الأنترنت ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	174	%64.45
لا	96	%35.55
المجموع	270	%100

الجدول رقم(36): نتائج الاعتماد على الأنترنت

الشكل(36): يمثّل النّسب المئويّة لتكليف التّلاميذ بالاعتماد على الأنترنت



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين للإشكال المطروح حول توجيه الأستاذ تلامذته بالاعتماد على الأنترنت في أبحاثهم، نلاحظ النّسب متفاوتة، فنسبة الإجابة عن السؤال بـ "نعم" قاربت: 64.45%، ونسبة الإجابة بـ "لا": قاربت35.55% (من خلال العينة المنتقاة طبعا).

يعتبر استخدام الأنترنت"سلاحًا ذا حدّين"، بقدر ما للأنترنت من إيجابيات فعّالة إلاّ أنّ لها جوانب سلبيّة، لأنّ التّلميذ أصبح يعتمد اعتمادا كليّا على الشّبكة العنكبوتيّة ممّا قتلت روح الإبداع الخلاّق بمجرد أن ينقر التّلميذ زر الآلة.

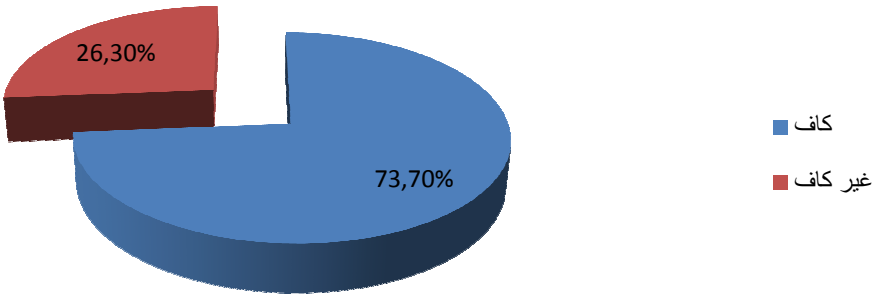
المحور الخامس: الأنشطة التّعليميّة

س1/- هل ترى الحجم السّاعي للحصّة يساعدك على تقديم نشاطك ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
كاف	199	%73.70
غير كاف	71	%26.30
المجموع	270	%100

الجدول رقم(37): نتائج الحجم السّاعي لتقديم النشاط

الشكل(37): يمثّل النّسب المئويّة للحجم السّاعي لتقديم النّشاط

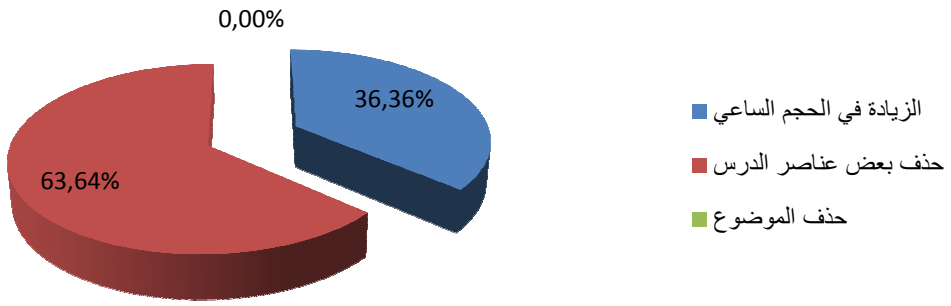


- **إذا كان غير كاف، ماذا تقترح ؟**

الإجابة	النّسبة المئويّة
الزّيادة في الحجم السّاعي	%36.36
حذف بعض عناصر الدّرس	%63.64
حذف الموضوع	%00
المجموع	%100

الجدول رقم(38): نتائج اقتراحات الحجم السّاعي غير الكاف

الشكل(38): يمثّل النّسب المئويّة لاقترحات الحجم السّاعي غير الكاف



تشير النّتائج الموضّحة في كلّ من الجدول والرّسم البياني (38،37) للحجم السّاعي لتقديم النّشاط، أنّ: نسبة الحجم السّاعي كافيّة تقدّر بـ: 73.70%، وغير كافيّة: 26.30%بينما هذه الأخيرة أقرّت العيّنة المنتقاة بضرورة حذف بعض العناصر من الدّرس وكانت النّسبة 63.64%، أو الزّيادة في الحجم السّاعي وجاءت النّسبة: 36.36%، أو حذف الموضوع وقدّرت النسبة بـ:00%. ولكنّ السّؤال المطروح أنّ هناك دروسًا لا يمكن أن تكفيها ساعة واحدة لتقديمها ولا يمكن حذف عناصر منها. إلاّ أنّ بعض الأساتذة يقترحون فصل عناصر الدّرس إلى حصتين مثلا: درس الظّاهرة اللّغويّة سنة ثانية متوسط، المفعول لأجله والمفعول فيه، هذان درسان لا يمكن تقديمهما في ساعة واحدة ولا يستطيع تلميذ سنة ثانية متوسط استيعاب أسسها، مثله الحال مع درس القراءة ودراسة النّص، مستوى سنة رابعة متوسط (وهو قسم امتحان)، وحدة آثار ومعالم تاريخيّة، قصيدة لمحمد العيد آل خليفة "تمقاد" ودرس الظّاهرة الفنيّة "الكتابة العروضيّة" استحالة أن يقدّم هذان الدّرسان في ظرف ساعة بالتّحليل للقصيدة وفهم معانيها واستنباط أفكارها ثمّ التّعرّف على الكتابة العروضيّة بماهيتها وشروطها.

أيضا درس الظّاهرة اللّغويّة سنة رابعة متوسط، الجملة الواقعة جوابا للشّرط يقرّ الأساتذة أنّ ظرف ساعة غير كاف لإتمام الدّرس، لأنّ التّلميذ في هذا الدّرس سيتعرّف على الجملة الشّرطيّة وعناصرها ثمّ يتعرّف على أدوات الشّرط الجازمة وعملها في حالة اقتران جوابها بالفاء، وفي حالة عدم اقتران جوابها بالفاء، وإذا الفجائية كيف تعرب، ثمّ يتعرّف على أدوات الشّرط غير الجازمة وكيف يعرب جوابها.

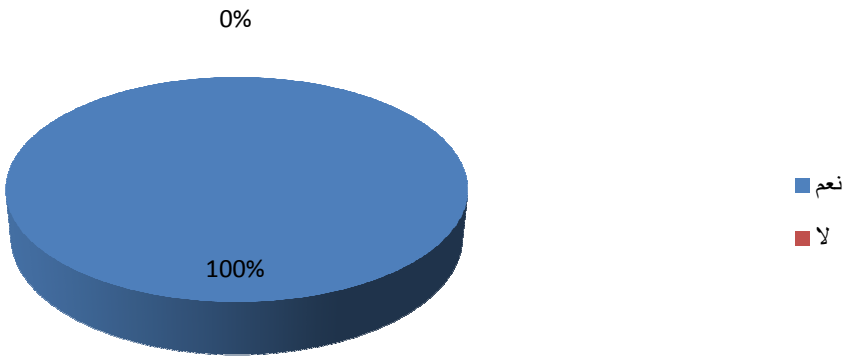
أيضا درس أغراض الاستفهام في مستوى السّنة الرّابعة كظاهرة فنيّة بأغراضه الأدبيّة: تمني،توبيخ تشويق، استحالة، نفي، تقرير.....، درس المجاز المرسل بعلاقته، هذه دروس لا تكفيها ساعة لتقديمها أو لاستيعابها من قبل المتعلّم.

س2/– هل تقرأ القراءة الأنموذجيّة لتلامذتك ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	270	%100
لا	00	%00
المجموع	270	%100

الجدول رقم(39): نتائج القراءة الأنموذجيّة للتّلميذ

الشكل(39): يمثّل النّسب المئويّة للقراءة الأنموذجيّة للتّلميذ

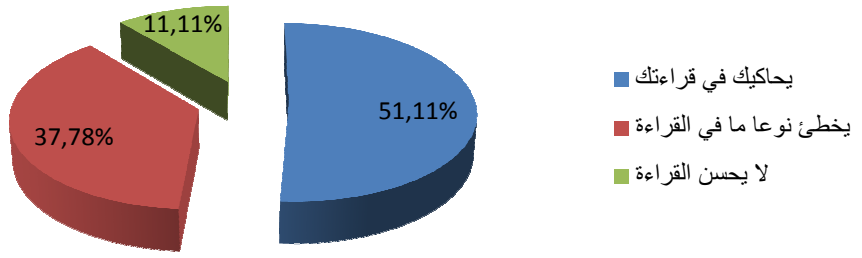


- **إذا كانت الإجابة بنعم، أتجد التّلميذ :**

الإجابة	النّسبة المئويّة
يحاكيك في قراءتك	%51.11
يخطئ نوعا ما في القراءة	%37.78
لا يحسن القراءة	%11.11
المجموع	%100

الجدول رقم(40): نتائج اقتراحات الإجابة بـ "نعم" حول القراءة الأنموذجيّة للتّلميذ

الشكل(40): يمثّل النّسب المئويّة لاقتراحات الإجابة بـ "نعم"
حول القراءة الأنموذجيّة للتّلميذ



من خلال الجدولين (40،39) والرّسم البياني الموضّح لهما، يتبيّن لنا أنّ القراءة الأنموذجيّة لازمة يتقيّد بها الأستاذ داخل القسم، فجاءت النّسبة: 100% في الإجابة بـ "نعم"، بينما الإجابة بـ"لا" فكانت نسبتها: 00%.

هو فعلا من مراحل بناء التّعلّمات في نشاط القراءة المشروحة سنة أولى وثانيّة، والقراءة ودراسة نص سنة ثالثة ورابعة متوسط أن يقرأ الأستاذ الدّرس قراءة أنموذجيّة محترما فيها علامات التّرقيم، وأن تكون قراءة موحيّة ومعبّرة ليحاكي المتعلّم الأستاذ في ذلك، وليستقر معنى النّص في ذهن المستمع (المتعلّم).

غير أنّ التّلاميذ أصناف في ذلك، فمنهم من يحاكي الأستاذ فجاءت النّسبة المقرّة بذلك 51.11%، ومنهم من يخطئ نوعا ما في القراءة بنسبة: 37.78%، ومنهم من لا يحسن القراءة:11.11% ويعود ذلك إلى عوامل عديدة:

1- التّلاميذ الذين يُحاكُون الأستاذ في قراءته، هم عادة نجدهم من التّلاميذ الممتازين والجيّدين والمتوسطين، يحبّون تقليد الأستاذ في قراءته مراعين في ذلك علامات الوقف.

2- جديّة التّحضير في المنزل، من خلال قراءته للنّص قراءة جيّدة متمعّنة.

3- نشاط القراءة يأخذ دائما حصّة الأسد في المنظومة التّربويّة منذ مرحلة الابتدائي مرورا بمرحلة المتوسط إلى غاية المرحلة الثانويّة، فالتّلميذ الجيّد يحسن القراءة الجيّدة.

أمّا التّلاميذ الذين يخطئون نوعا ما في القراءة يعود ذلك لعوامل منها:

1- الارتباك أثناء القراءة.

2- عدم التّعوّد على القراءة المسترسلة.

3- ربّما تكون هذه المجموعة قلّما تقرأ داخل القسم.

أمّا التّلاميذ الذين لا يجيدون القراءة راجع ذلك إلى:

1- عدم معرفتهم للحروف أصلا (الفئة المستدركة دائما تعاني من عدم القراءة، لو أحسنت القراءة لما أُستدركت خلال المواسم الدراسيّة !!).

2- عدم التّحضير الجيّد الجاد للنّص(اللاّمبالاة).

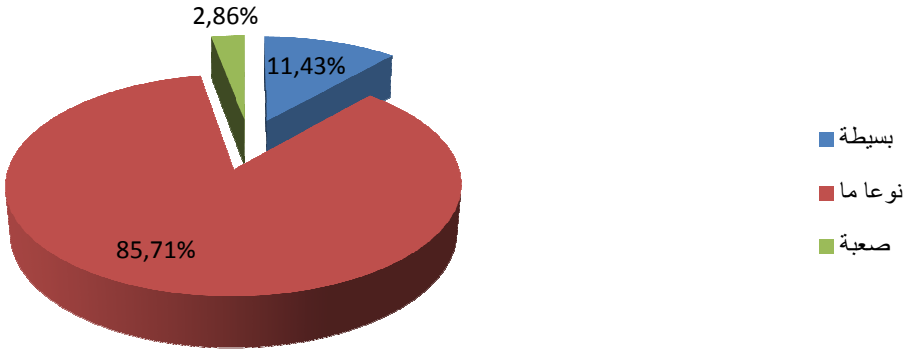
3- العيوب النّطقية عند بعض التّلاميذ يحول بينه والقراءة الأنموذجيّة.

س3/- ما رأيك في دروس وأحكام الظّواهر اللّغويّة المقترحة في مرحلة المتوسّط؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
بسيطة	%11.43
نوعا ما	%85.71
صعبة	%02.86
المجموع	%100

الجدول رقم(41): نتائج دروس وأحكام الظّواهر اللّغويّة

الشكل(41): يمثل النّسب المئويّة لدروس وأحكام الظّواهر اللّغويّة

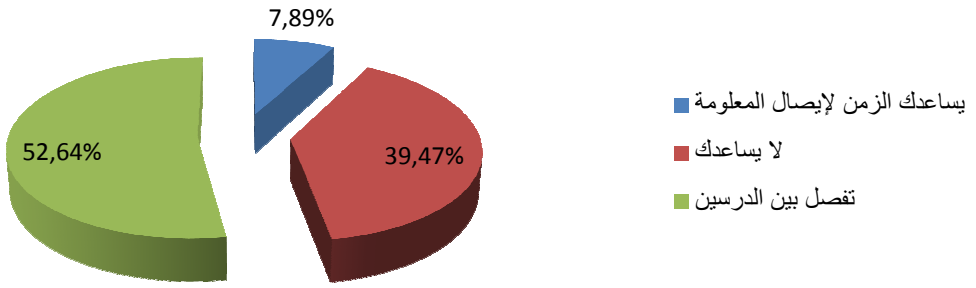


- **وما تقوله في درس يحوي ظاهرتين مثلا: في مستوى السّنة الثّانية متوسط في وحدة "الأمن الغذائي"، المفعول فيه والمفعول لأجله معا :**

الإجابة	النّسبة المئويّة
يساعدك الزّمن لإيصال المعلومة	%07.89
لا يساعدك	%39.47
تفصل بين الدّرسين	%52.64
المجموع	%100

الجدول رقم(42): نتائج درس يحوي ظاهرتين لغويتين

الشكل(42): يمثل النّسب المئويّة لدرس يحوي ظاهرتين لغويتين



من خلال الجدول والرّسم البياني (42،41)، أفرزت النّتائج الموضّحة لعمليّة وصف دروس وأحكام الظّواهر اللّغويّة لتلميذ المستوى المتوسط ما يلي:

بسيطة قاربت نسبتها: 11.43%، نوعا ما: 85.71%، وصعبة: 02.86%، ولكنّ بعض الأساتذة يقرّون بأنّ الحجم السّاعي لا يساعدهم، وهو دائما ما يكون مانعا من إيصال عناصر الدّرس، فجاءت النّسبة الدّالة على ذلك مقدرة بـ: 39.47%، وعادة ما يشتكون أنّه هناك معاناة مع مستوى السّنة الثّانيّة متوسط "الجيل الأوّل"، لا توجد عندهم حصّة الأعمال الموجّهة ودروسهم نوعا ما صعبة، وقد يتعدى الحال إلى دمج درسين معا، مثلا: درس "المفعول فيه" و"المفعول لأجله"

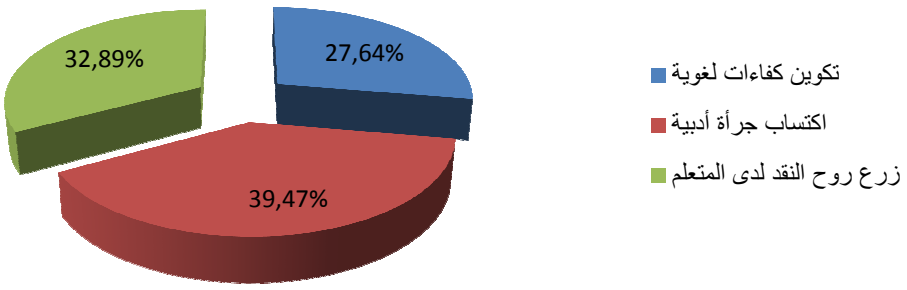
معا في ظرف ساعة واحدة، غير أنّ بعض الأساتذة تحايلوا على ذلك وعمدوا إلى فصل الدّرسين على أن يقدم كلّ درس على حدة فجاءت نسبة ذلك: 52.64%. أمّا فيما يخصّ العيّنة التي أقرّت بأنّ الزّمن يساعدهم على إيصال المعلومة، ربّما يعمدون إلى طريقة التّلقين، صب المعلومات وحشوها في أذهان التّلاميذ دون تكليف أنفسهم أكثر، والشّرح المفصّل لعناصر الدّرس، لأنّه عند حضوري مع بعض الأساتذة في حصص الظّواهر اللّغويّة، لاحظت أنّ الزّمن لا يكفيهم لتقديم درسين، كان من المفروض تقديمهما في حصّة مستقلة عن الأخرى. لذلك نجد الأستاذ الذي يهمّه مدى فهم التّلميذ للدّرس جيّدا ونجاحه يعمد إلى الفصل بينهما.

س4/- ما مدى تحقيق التّعبير الشّفوي (مطالعة موجّهة) أهدافه المرجوّة ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
تكوين كفاءات لغويّة	%27.64
اكتساب جرأة أدبيّة	%39.47
زرع روح النّقد لدى المتعلّم	%32.89
المجموع	%100

الجدول رقم(43): نتائج مدى تحقيق نشاط التّعبير الشّـفوي أهدافه المرجوّة

الشكل(43): يمثل النّسب المئويّة لمدى تحقيق نشاط التّعبير الشّفوي أهدافه المرجوّة



المتأمل للجدول والرّسم البياني الموضّحين للسّؤال المطروح نجد النّسب التّاليّة:

تكوين كفاءات لغويّة: 27.64%، اكتساب جرأة أدبيّة: 39.47%، زرع روح النّقد لدى المتعلّم:32.89%.

عند تواجدي مع أحد الأساتذة وجدت أنّه يحقّق من خلال درس التّعبير الشّفوي الغايات الثّلاث الموجودة في الجدول، وذلك من خلال تعويده للمتعلّمين على أشياء نُقلت من عنده:« تقوم الأستاذة أوّلا عند دخولها حصّة التّعبير الشّفوي بالمناداة لمعرفة تحضير التّلاميذ، فيهم من يحضّر فردي، وفيهم من يحضّر الدّرس جماعة شريطة أن يكون التّحضير شفويّا والكتاب مغلق داخل القسم،ثمّ يخرج مجموعة من التّلاميذ يلقون عرضهم وبعد الانتهاء تتفضّل الأستاذة بإعطاء كلمة تشجيعيّة للمتعلّمين(أشكر المجموعة على العرض المقدّم) ثمّ تفتح المجال للتّلاميذ الذين كانوا يشاهدون العرض داخل حجرة القسم، فيقوم التّلميذ النّاقد بتوجيهه هو أيضا ملاحظة تشجيعيّة لزملائه، وبعد ذلك يوجّه سؤالاته لزملائه (مثلا زميلي بدلا أن يقول كذا قال كذا، زميلتي أخطأت عندما قالت،أشكر زميلي على المعلومة التي قدّمها لي) ».

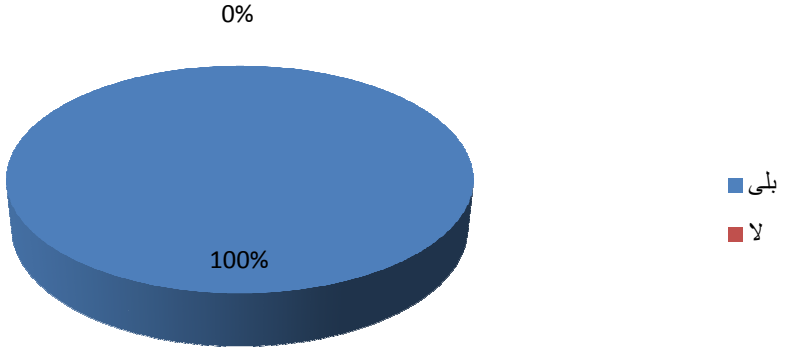
لاحظت بمجرد وقوف التّلاميذ الذين يعرضون عملهم على المنصّة تُزال عنهم حالات الارتباك ويكتسبون شجاعة أدبيّة للرّد على سؤالات الأستاذة وسؤالات زملائهم، مع تواجدهم بألبسة تقليديّة إن استدعى الأمر أو استخدام وسائل تكنولوجيّة وغيرها.

س5/- ألا ترى أنّ بعض مواضيع التّعبير الكتابي في مراحل المتوسط مواضيع مكرّرة في جميع المستويات ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
بلى	270	%100
لا	00	%00
المجموع	270	%100

الجدول رقم(44): نتائج تكرار مواضيع التّعبير الكتابي في جميع المستويات

الشكل(44): يمثّل النّسب المئويّة لتكرار مواضيع التّعبير الكتابي في جميع المستويات

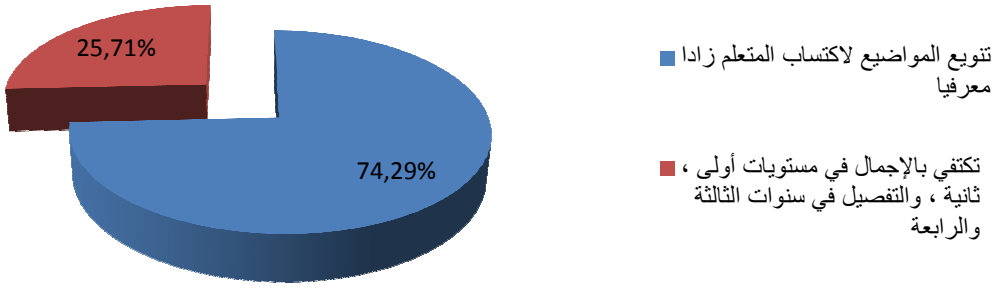


- **إذا كانت الإجابة بـ "بلى"، أقترح :**

الإجابة	النّسبة المئويّة
تنويع المواضيع لاكتساب المتعلّم زادا معرفيّا	%74.29
تكتفي بالإجمال في مستويات أولى، ثانية، والتّفصيل في سنوات الثّالثة والرّابعة	%25.71
المجموع	%100

الجدول رقم(45):نتائج اقتراحات الإجابة بـ "بلى" حول مواضيع التّعبير الكتابي المكرّرة

الشكل(45): يمثّل النّسب المئويّة لاقتراحات الإجابة بـ "بلى" حول مواضيع التّعبير الكتابي المكرّرة



نلاحظ من الجدول والرّسم البياني (44) الموضّحين للنّسب المحصّل عليها حول السّؤال المطروح آنفا، النّتائج التّالية: الإجابة بـ "بلى": 100%، والإجابة بـ "لا": 00%.

من خلال احتكاكي بالأساتذة واستفساري عن هذا الإشكال، أقرّت العيّنة المنتقاة أنّ دروس التّعبير هي دوما مكرّرة، وأعطوا اقتراحات بضرورة التّنويع لاكتساب المتعلّم زادا معرفيّا، حيث جاءت نسبة ذلك: 74.29%. أمّا نسبة الاكتفاء بالإجمال في السّنة الأولى والثّانيّة، والتّفصيل في السّنة الثّالثة والرّابعة متوسط قدّرت نسبتها بـ: 25.71% وهي نسبة أقل من الأولى (الجدول 45).

ملحوظة:

وجدت أنّ العيّنة التي تقترح التّنويع في مواضيع التّعبير الكتابي ليكتسب المتعلّم زادا معرفيّا، هي عيّنة ربّما ليس لها معرفة جيّدة بنشاط التّعبير الكتابي الذي من خلاله يتعرّف المتعلّم على نمط من الأنماط الأدبيّة (إخبار، حوار، سرد، وصف، حجاج)، فقد وُزّعت هذه المواضيع على المستويات

الأربعة،وبعد التّعرّف على هذه الأنماط أو بعض الدّروس الأخرى مثلا: تسجيل رؤوس أقلام،المقال الصّحفي،....يحاول المتعلّم بناء تعبير كتابي وفق هذه الأنماط المقرّرة من إنتاجه، بعد فهمه الجيّد للنّمط ويبني تعبيره وفق ذلك.

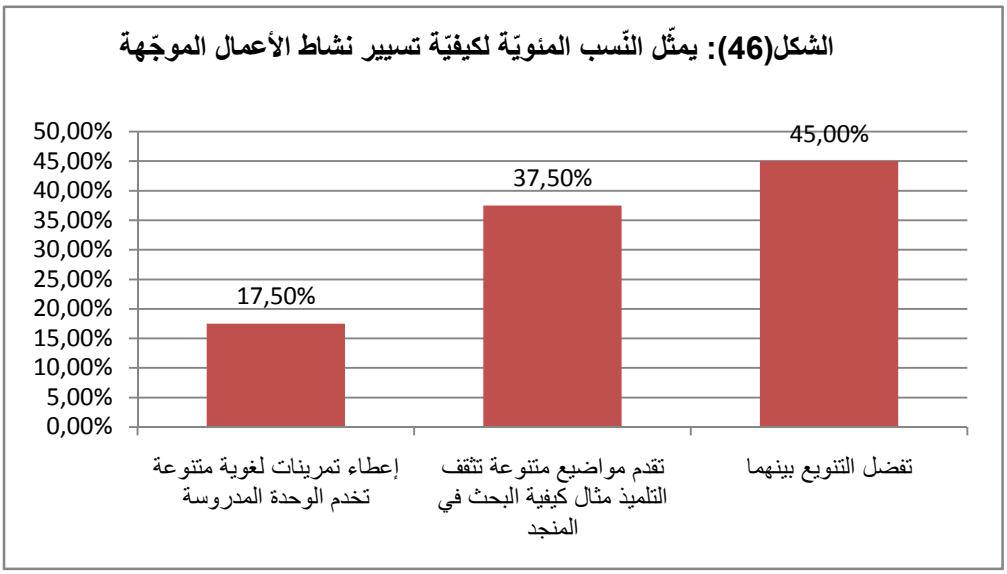
أمّا العيّنة التي فصّلت بضرورة الاكتفاء بالإجمال سنة أولى وثانيّة والتّفصيل في السّنوات الثّالثة والرّابعة فجاءت نسبتها:25.71%، هو فعلا وجب ذلك باعتبار قدرات المتعلّمين أو بما يسمى (تقديم المعلومة بالجرعة)، الإجمال سنة أولى وسنة ثانيّة متوسط، ثمّ التّفصيل في سنتي الثّالثة والرّابعة.

س6/– كيف يسيّر أستاذ التّعليم المتوسط نشاط الأعمال الموجّهة ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
إعطاء تمرينات لغويّة متنوّعة تخدم الوحدة المدروسة	%17.50
تقدّم مواضيع متنوّعة تثقّف التّلميذ مثال: كيفيّة البحث في المنجد، ملء صك بريدي،.....	%37.50
تفضّل التّنويع بينهما	%45.00
المجموع	%100

الجدول رقم(46): نتائج كيفيّة تسيير نشاط الأعمال الموجّهة

الشكل(46): يمثّل النّسب المئويّة لكيفيّة تسيير نشاط الأعمال الموجّهة



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لكيفيّة سير نشاط الأعمال الموجّهة، أسفرت النّتائج على ما يلي: إعطاء تمرينات لغويّة متنوّعة تخدم الوحدة المدروسة بنسبة: 17.50%، أمّا

تقديم مواضيع متنوّعة تثقّف التّلميذ مثال: كيفيّة البحث في المنجد، ملء صك بريدي،.....37.50%، أمّا العيّنة التي تفضّل التّنويع بينهما فكانت النّسبة: 45%.

هو "نشاط الأعمال الموجّهة" من خلال دراستي، وجدت أنّ أساتذة السّنة الثّانية متوسط يعانون من مشكلة عدم تطبيق مكتسبات المتعلّمين داخل القسم، خلافا على تطبيق مباشر بعد كلّ من حصّة الظّواهر اللّغويّة وحصّة دراسة نص أدبي والوقت لا يكفي، لأنّ في هذا المستوى بالذّات (س2م) لا توجد حصّة الأعمال الموجّهة. يقرّوا الأساتذة بأنّه في هذا المستوى يوجد خلل خاصة وأنّ دروس السّنة الثانية متوسط ما هي إلاّ مقدمات لدروس السّنة الرّابعة متوسط.

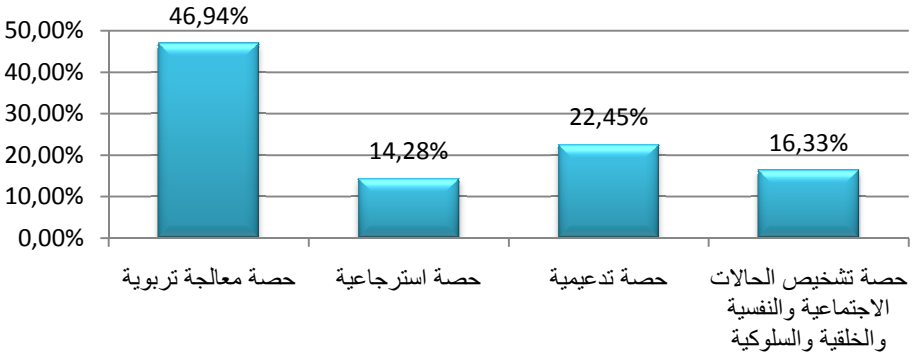
ووجدت أنّ بعض الأساتذة (العيّنة المنتقاة) تقرّ بضرورة التّنويع في دروس الأعمال الموجّهة بين إنجاز تطبيقات لغويّة متنوّعة (نحو، صرف، إملاء، عروض، بلاغة، تعبير كتابي) وبين نشاطات تثقيفيّة مثلا: التّعرّف على معركة من المعارك التّاريخيّة الحديثة (معركة جبل الجرف)، التّعرّف على المعارك القديمة (غزوة من غزوات الرّسول-صلّى الله عليه وسلّم-)، كيفيّة ملء صك بريدي، كيفيّة البحث في المنجد.

س7/- ما هي رؤية الأستاذ لنشاط الاستدراك ؟

الإجابة	النسبة المئوية
حصّة معالجة تربويّة	%46.94
حصّة استرجاعيّة	%14.28
حصّة تدعيميّة	%22.45
حصّة تشخيص الحالات الاجتماعيّة والنّفسيّة والخلقيّة والسّلوكيّة	%16.33
المجموع	%100

الجدول رقم(47): نتائج رؤية الأستاذ لنشاط الاستدراك

الشكل(47): يمثّل النّسب المئويّة لرؤية الأستاذ لنشاط الاستدراك



يتبيّن لنا من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لرؤية الأستاذ لنشاط الاستدراك، أنّ هناك من يراه حصّة معالجة تربويّة فجاءت النّسبة: 46.94%، وفيهم من يراه حصّة استرجاعيّة فقدّرت نسبة ذلك بـ: 14.28%، ومن يراه حصّة تدعيميّة: 22.45%، ومن يجده حصّة تشخيص الحالات الاجتماعيّة والنّفسيّة والخلقيّة: 16.33%.

من خلال تواجدي في حصّة الاستدراك مع بعض الأساتذة في مختلف المتوسطات واستفساري لهم، وجدت أنّ للأستاذ دفتر مدوّن عليه أسماء العناصر المستدركة (تبليغهم مسبقا من قبل الأستاذ) عددهم لا يتجاوز 12 عنصرا، التّاريخ، التّوقيت، الموضوع، الكفاءات المستهدفة (ليس شرطا أن تكون كفاءات ضعيفة معرفيّا)، الأنشطة المقدّمة، طريقة العمل، الكفاءات المحقّقة، الإجراءات المتّخذة.

من خلال هذه الوثيقة أردت معرفة كيف تملأ وما هي معايير ملئها:

الموضوع: انجاز تطبيقات لغويّة مختارة حول موضوع كذا.

الكفاءات المستهدفة: التي كانت لديهم قصورا في التّعرّف على المكتسبات المقدّمة خلال الأسبوع (بعد تشخيص من طرف الأستاذ).

الأنشطة المقدّمة: تطبيقات لغويّة مختارة ومتنوّعة تخدم ما قدّم (نحويّة، بلاغيّة، إملائيّة، عروضيّة (إن وجدت)، صرفيّة،....).

طريقة العمل: تقديم التّطبيقات المقترحة بالعمل الجماعي مرّة والعمل الفردي مرّة أخرى مع المراقبة المستمرة.

الكفاءات المحقّقة: مرّات هناك تجاوب كلّي بالنّسبة للفئة المستدركة، ومرّات هناك تجاوب نسبيّ، وعليه تتّخذ فيهم إجراءات.

الإجراءات المتّخذة: بالنّسبة للفئة التي تكون نسبة تجاوبها مع ما قدّم في الدّرس وفي حصّة الاستدراك نسبيّ، محاولة تكثيف تطبيقات منزليّة والاستدراك في عدّة مرات.

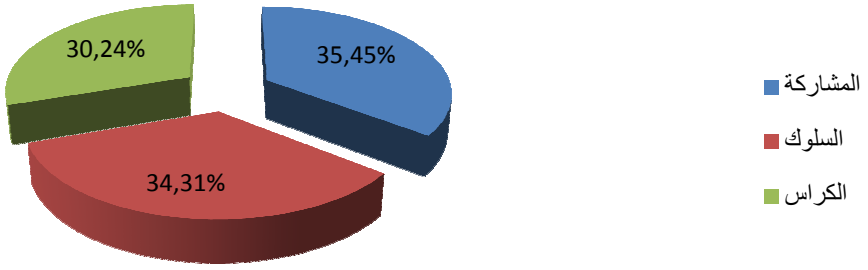
المحور السّادس: التّقويم

س1/- ما هي المعايير التي تعتمدها لتقييم تلميذك في التّقويم المستمر ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
المشاركة	%35.45
السّلوك	%34.31
الكراس	%30.24
المجموع	%100

الجدول رقم(48): نتائج معايير تقييم التّلميذ

الشكل(48): يمثّل النّسب المئويّة لمعايير تقييم التّلميذ



على حسب الإحصاءات التي استنبطت من الجدول والرّسم البياني الممثّلين للإجابة عن السّؤال المطروح آنفا، أسفرت النّتائج على ما يلي: تقييم التّلميذ من خلال المشاركة بنتيجة:35.45%، أمّا تقييم المتعلّم من خلال السّلوك فقاربت النّتيجة: 34.31%، بينما تقييمه من خلال الكراس فقاربت: 30.24%.

وجدت إجابات متفرقة عن هذا السّؤال، فيهم من يمنح علامة التّقويم على المشاركة، وآخر على السّلوك، وآخر على الكراس، غير أنّ جلّ الأساتذة يُقرّون بأنّ الوزارة الوصيّة وبتعليمات من السّادة المفتّشين، أنّه بمجرد حضور التّلميذ القسم وإحضار كراسه تمنح له علامة: 10 من 20 وباقي العلامات توزّع على المشاركة وتنظيم الكراس، ووجدت أساتذة آخرون يعتمدون توزيع عشرين علامة على الكراس المنظّم والسّلوك والمشاركة، 5 نقاط كراس، 5 نقاط سلوك، 5 نقاط مشاركة، و5 نقاط تثمّن بها الإجابات المتميّزة داخل حجرات القسم أو إنجاز المشاريع والواجبات المنزليّة والتّحضير.

ملحوظة:

بالنّسبة لعلامة التّقويم المستمر التي تمنح للتّلميذ في كلّ فصل من فصول الدّراسة، وجدتها تشكل قلقا كبيرا لدى بعض الأساتذة خاصّة في كيفيّة وضعها والأسس المعتمدة في ذلك، فأغلبيّة أساتذة اللّغة العربيّة الذين تواجدت معهم – في بعض الحصص- يشتركون في التّقسيم الآتي:

– **الحضور(5 نقاط)**: كلّ تلميذ حافظ على الحضور الدّائم في مقعد الدّراسة خلال الفصل،ولم يتغيّب فترة تثير الانتباه يتحصّل على النّقطة كاملة أو جزء منها، أو يأخذ صفر حسب فترة الغياب.

– **الانضباط(5 نقاط)**:إذا التزم التّلميذ بالنّظام العام للقسم ولم يُعق سير الحصّة يأخذ العلامة كاملة.

– **الكراس(5 نقاط)**:إذا التزم التّلميذ أيضا بكتابة دروسه وتنظيم كراسه والعناية به شكلا ومضمونا، يأخذ علامته الكاملة، أمّا إذا حدث عكس ذلك يأخذ جزءًا منها أو صفرًا حسب درجة اهتمامه بالكراس.

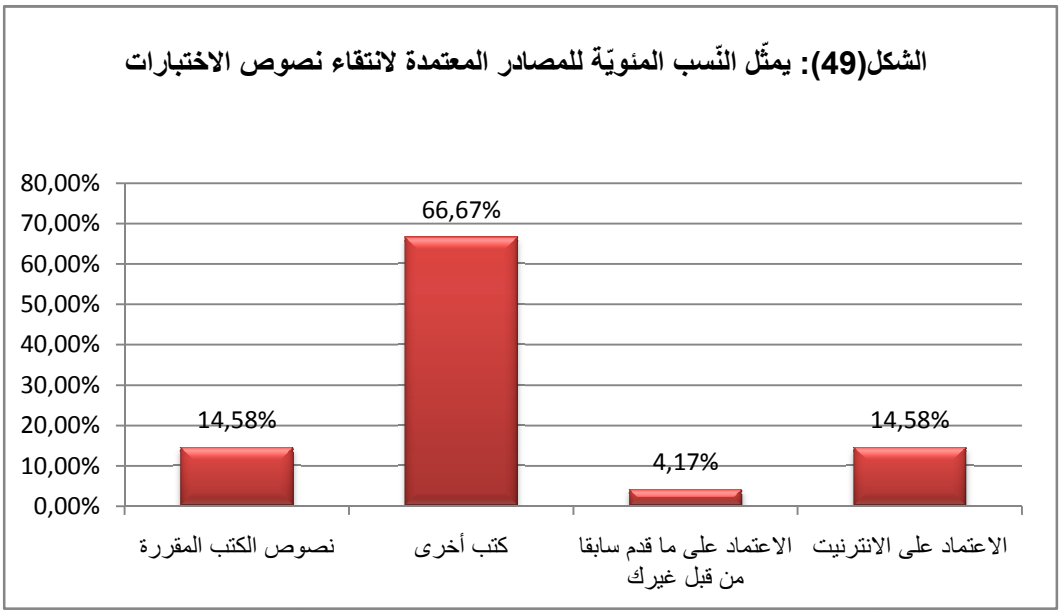
– **الفعاليّة والمشاركة والمبادرة(5 نقاط)**: كلّ تلميذ يثبت فعاليّة ومشاركة في تسيير الحصص ودفع أهدافها إلى التّقدّم، وساهم بمبادراته الفرديّة أثناء الحصص أو خارجها مثل: تحضير البحوث أو انجاز التّجارب، يأخذ العلامة كاملة.

وهناك أساتذة آخرون يقسّمون علامة التّقويم حسب السّلم الذي يرونه مناسبا.

س2/– ما هي الكتب المعتمدة لانتقاء نصوص الاختبارات الفصليّة ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
نصوص الكتب المقرّرة	%14.58
كتب أخرى	%66.67
الاعتماد على ما قدّم سابقا من قبل غيرك	%04.17
الاعتماد على الأنترنت	%14.58
المجموع	%100

الجدول رقم(49): نتائج الكتب المعتمدة لانتقاء نصوص الاختبارات



من خلال الجدول والرّسم البياني الَّذَيْنِ بين أيدينا لإحصاء عملية أهم الكتب المعتمدة لانتقاء نصوص الاختبارات، جاءت النّتائج كالآتي: نصوص الكتب المقرّرة: 14.58%،كتب أخرى 66.67%، الاعتماد على ما قدّم سابقا من قبل غيرك: 04.17%، والاعتماد على الأنترنت 14.58%.

طيلة حضوري مع بعض أساتذة اللّغة العربيّة في مختلف المتوسطات، طرحت عليهم السّؤال المذكور سابقا حول الكتب المعتمدة لانتقاء نصوص الاختبارات، فقيل لي أنّهم يعتمدون على نص

يخدم المكتسبات التي قدّمت للمتعلّم، حتّى وإن كان النّص الأصلي يخدم بعض المكتسبات ولا يخدم بعضها الآخر، يحاول الأستاذ التّصرّف في النّص بحذف بعض من عناصره وإضافة معلومات أخرى تخدم المطلوب، وعند كتابة صاحب النّص يكتب بين قوسين (بتصرّف).

وفيهم من قال لي أنا أعتمد على الأنترنت معلّلا ذلك بقوله:« الوزارة الوصيّة وتعتمد على الأنترنت في وضع نصوصها في الكتاب المقرّر ولما أنا لا أعتمد عليها ؟! » .

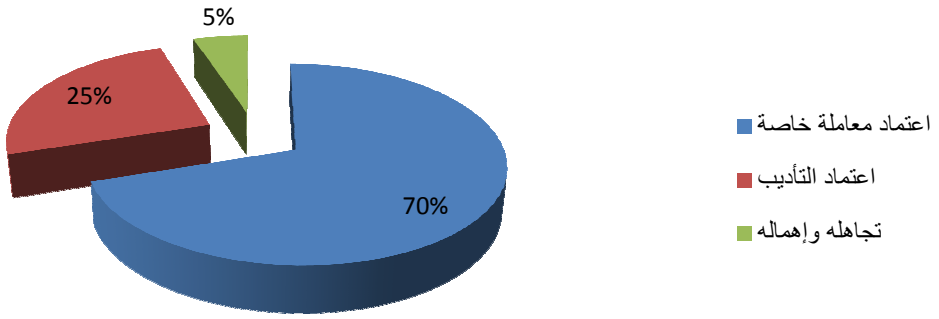
أمّا ثلّة من الأساتذة وللأسف الشّديد وإن جاز الوصف أن أقول عنهم " كسالى " فإنّهم يعتمدون على تقديم اختبار قُدّم سابقا دون تغيير، وهذا ما لمسته فعلا فكنت آمل أن يكون السّند فقط ولكنّني وجدت الأسئلة كلّها (بناء فكري، بناء فني، وبناء لغوي، ووضعية إدماجيّة).فعلا استغربت من هكذا وضع ألهذه الدّرجة أصبح الأستاذ كسولا؟ !غير أنّني أيضا وحتّى لا أكون مجحفة في حقّ هؤلاء الأساتذة الأكفّاء الذين يحبّون المهنّة ويتفنّنون فيها فنراهم بكلّ حزم وعزم وتجدّد، دائما في اختباراتهم الجديد حتّى أنّ المتعلّم يتشوّق لما سيُمتحنُ فيه، وهناك أحد الأساتذة الذي هو من هذه الفئة عند سؤالي له عن هذا الموضوع قال لي : « أنا أثناء وضع اختبار فإنّني أقرأ الكثير من النّصوص التي يجب أن تكون مناسبة لما درسه المتعلّم، وأن أراعي أيضا في ذلك مستوى كلّ تلميذ في وضع الأسئلة، فهذا سؤال للممتازين، وذاك سؤال للمتوسطين، وآخر للضعاف.

س3/- كيف يقوّم الأستاذ التّلميذ دون المستوى والمشاغب في القسم ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
اعتماد معاملة خاصّة	%70
اعتماد التّأديب	%25
تجاهله وإهماله	%05
المجموع	%100

الجدول رقم(50): نتائج كيفيّة تقويم التّلميذ دون المستوى والمشاغب

الشكل(50): يمثل النّسب المئويّة لكيفيّة تقويم تلميذ دون المستوى والمشاغب



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لعمليّة تقويم تلميذ دون المستوى، جاءت النّتائج متباينة على حسب الإجابات، اعتماد معاملة خاصّة أسفرت نتائج إحصاءها ما يلي : 70 %، أمّا اعتماد التّأديب فكانت النّتائج: 25%، بينما تجاهله وإهماله: 05%، وأنا في تحليلي لهذا الجدول صُدمتُ لماذا؟ لأنّني سأبدأ من النّتيجة الأخيرة أيعقل أن يكون الأستاذ الذي هو مربي بالدّرجة الأولى أن يتجاهل تلميذًا داخل حجرة الدّرس؟ وأن تكون النّسبة من خلال هذه العيّنة المنتقاة متفاقمة لهذه الدّرجة 05%، إنّني أجدها كارثة أيعقل أن تكون المدرسة الجزائريّة من خلال تفكير هذه المجموعة ظالمة وبعدها نقول لماذا كلّ هذا التّسرّب المدرسي.

أمّا العيّنة التي أقرّت نسبة: 25% اعتمادها التّأديب محاولة أن أسأل على نوع التّأديب فكانت الإجابات كالتّالي :

1- منهم من قال: أنّه يعمد إلى خصم نقاط من التّقويم وحتّى من الفرض.

2- ومنهم من قال: أنّه يعمد إلى كتابة تقارير بالتّلميذ وتوضع له في ملفه التّربوي.

3- ومنهم من قال: أعمد مراسلة الولي عن طريق دفتر المراسلة للإبلاغ.

أمّا العيّنة التي أقرّت باعتماد معاملة خاصّة محاولة أن أستفسر عن نوعيّة هذه المعاملة فجاءت إجاباتهم كالتالي:

1- بتخصيص وقت خارج ساعات العمل (ليس بدروس خاصّة) لاحتواء هكذا عيّنة (تلميذ دون المستوى).

2- إبقاؤه في حصص الاستدراك ومحاولة احتواء هذا التّلميذ وإكسابه قوّة معرفيّة ولغويّة.

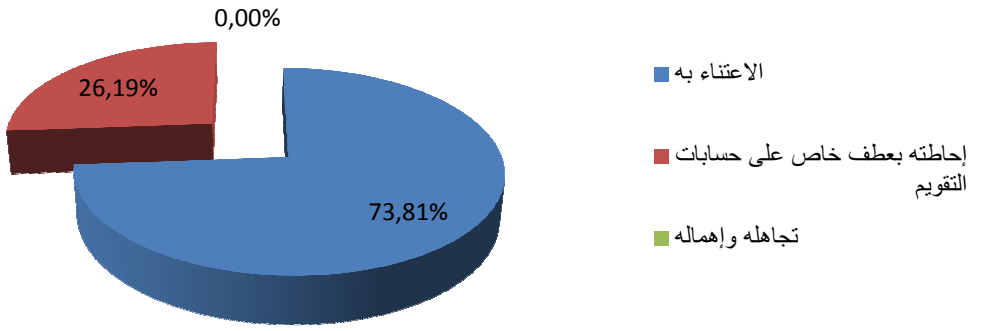
3- تثمين مشاركته في القسم وتشجيعه لإعطاء الثّقة في نفسه وجعله يلتحق بركب المتعلّمين المتفوّقين.

س4/- كيف تتعامل مع تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
الاعتناء به	%73.81
إحاطته بعطف خاص على حسابات التّقويم	%26.19
تجاهله وإهماله	%00
المجموع	%100

الجدول رقم(51): نتائج كيفيّة التّعامل مع تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة

الشكل(51): يمثّل النّسب المئويّة لكيفيّة التّعامل مع تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لكيفيّة التّعامل مع تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة، جاءت النّسب كالتّالي: الاعتناء به: 73.81%، إحاطته بعطف خاص على حسابات التّقويم: 26.19%، تجاهله وإهماله: 00%.

من خلال تواجدي في بعض حجرات المتوسطات، وجدت تلميذا من ذوي الاحتياجات الخاصّة (معاق حركيّا)، سألت الأستاذة على كيفيّة التّعامل معه فقالت لي: قدراته الذّهنيّة ما شاء الله

عليه ولكن فقط له إعاقة حركيّة، فأعمد إلى شرح المكتسبات وبعد نهاية الحصّة أقدّم له دفتر زميله أو مذكرة الدّرس ليكتب له والديه في المنزل، لأنّه من الضّروري أن يشعر بأنّه تلميذ سليم كباقي زملائه،له ما لهم وعليه ما عليهم، وهناك تلميذة أخرى تعاني عجزا في السّمع صمّاء ولكنّها ليست بكماء، تقول الأستاذة أحاول رفع صوتي قدر المستطاع للسّماع باعتبار أنّ المتعلّمة لها آلة داخل أذنها.

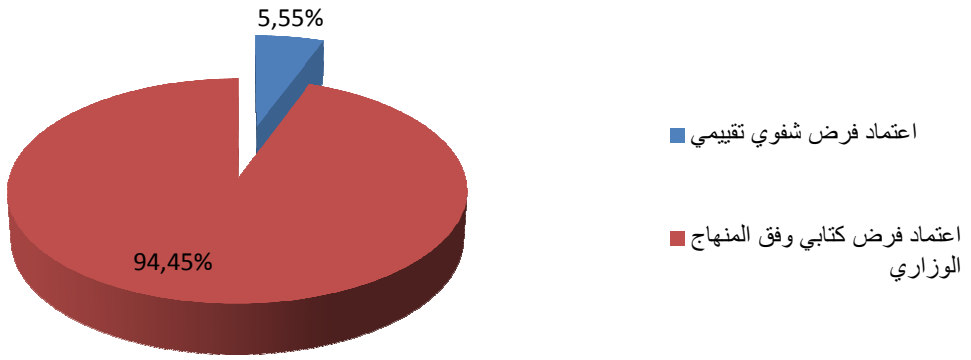
وفي حالة العقاب لا يستثنى التّلميذ (صاحب الحاجات الخاصّة) بل يعاقب مع زملائه لأنّه تلميذ داخل القسم، ولكن تقول الأستاذة: في بعض الأحيان أشعره بعطف فيّاض كما أشعره في البعض الآخر بأنّني غاضبة منه لأنّه لم ينجز عمله كي لا يتّخذ من عجزه حجّة.

س5/– ما هي المقاييس التي تعتمدها لوضع فرضيك واختباراتك ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
اعتماد فرض شفوي تقييمي	%05.55
اعتماد فرض كتابي وفق المنهاج الوزاري	%94.45
المجموع	%100

الجدول رقم(52): نتائج مقاييس وضع الفروض والاختبارات

الشكل(52): يمثّل النّسب المئويّة لمقاييس وضع الفروض والاختبارات



يتبيّن لنا من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّح أعلاه لمقاييس وضع الفروض والاختبارات،أنّ نسبة اعتماد فرض شفوي تقييمي قدّرت بـ: 5.55%، ونسبة اعتماد فرض كتابي وفق المنهاج الوزاري قدّرت بـ: 94.45%.

إنّ الفرض في المستوى المتوسط لغة عربيّة خلال الثّلاثي الواحد، هو عبارة عن فرضين يقدّمان خلاله (الثّلاثي)، وجدت أنّ أغلب الأساتذة يقدّمونه على أساس أنّه سند مذيّل بأسئلة حول البناء الفكري (06 نقاط)، والبناء الفني (02 نقاط)، والبناء اللّغوي (04 نقاط)، والوضعيّة الإدماجيّة (08 نقاط).

وفي سؤالي لإحدى الأستاذات عن كيفيّة وضع الأسئلة في الفروض والاختبارات، قالت:أنّها تضع سندا خادما للوحدات التي قدّمت مع ضرورة مراعاة مستوى القسم، بتنويع الأسئلة وتكيّفها وفق ذلك، فهناك أسئلة للتّلاميذ الممتازين، وأخرى للمتوسطين، وأخرى للضعاف.

2- عرض نتائج استبيان المفتّشين وتحليلها :

القسم الأوّل : البيانات الشّخصيّة لمجتمع الدّراسة :

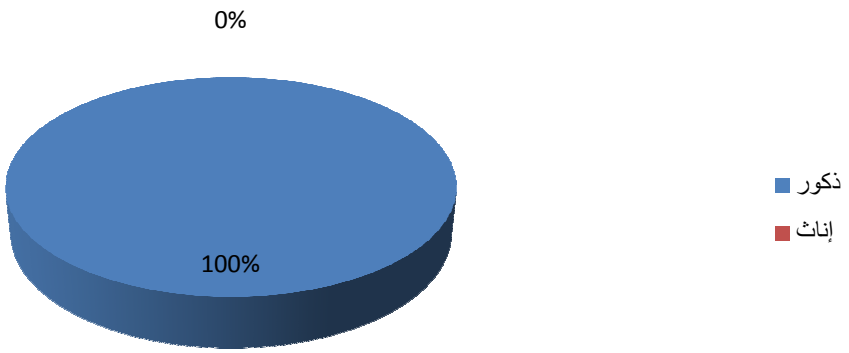
يهدف هذا القسم إلى التّعرّف على بعض المؤهلات العلميّة لمفتّشي اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة، وفيما يلي عرض للنّتائج المحصّل عليها من خلال عمليّة إحصاء وتحليل البيانات.

1/- متغيّر الجنس :

الجنس	العدد	النّسبة المئويّة
ذكور	04	%100
إناث	00	%00
المجموع	04	%100

الجدول رقم(53): نتائج متغيّر الجنس لعيّنة المفتّشين

الشكل(53): يمثّل النّسب المئويّة لعيّنة المفتّشين حسب متغيّر الجنس



نلاحظ من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لعمليّة إحصاء متغيّر الجنس لمفتّشي قطاع التّربيّة في مرحلة المتوسط، النّتائج التّالية: 100% ذكور، و00% إناث.

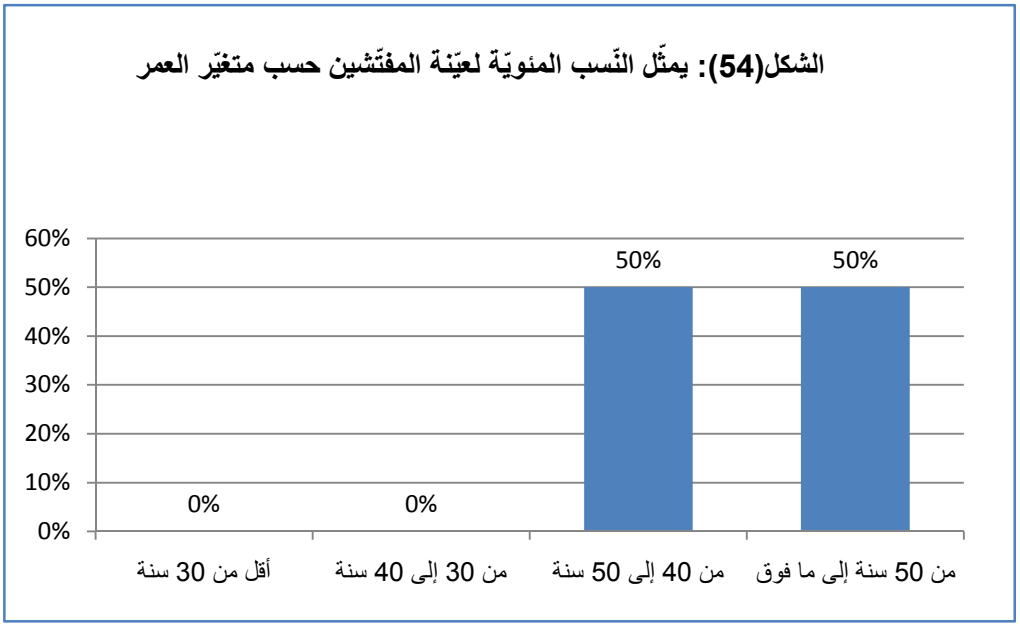
ويعود ذلك إلى تكليف الرّجل بمهنة الإشراف على عمليّة التّفتيش، لصعوبة المهمّة (التّنقّل بين بلديات الولاية وقراها ومدارسها)، وأبعد من ذلك خصوصيّة المنطقة من حيث الأمن (وجود مناطق مهدّدة أمنيا) لا تستطيع المرأة الذّهاب إليها، وبالتّالي أسندت المهنة للرّجال خلاف النّساء.

2/- متغيّر العمر :

متغيّر العمر	العدد	النّسبة المئويّة
أقل من 30 سنة	00	%00
من 30 إلى 40 سنة	00	%00
من 40 إلى 50 سنة	02	%50
من 50 سنة إلى ما فوق	02	% 50
المجموع	04	%100

الجدول رقم(54): نتائج متغيّر العمر لعيّنة المفتّشين

الشكل(54): يمثّل النّسب المئويّة لعيّنة المفتّشين حسب متغيّر العمر

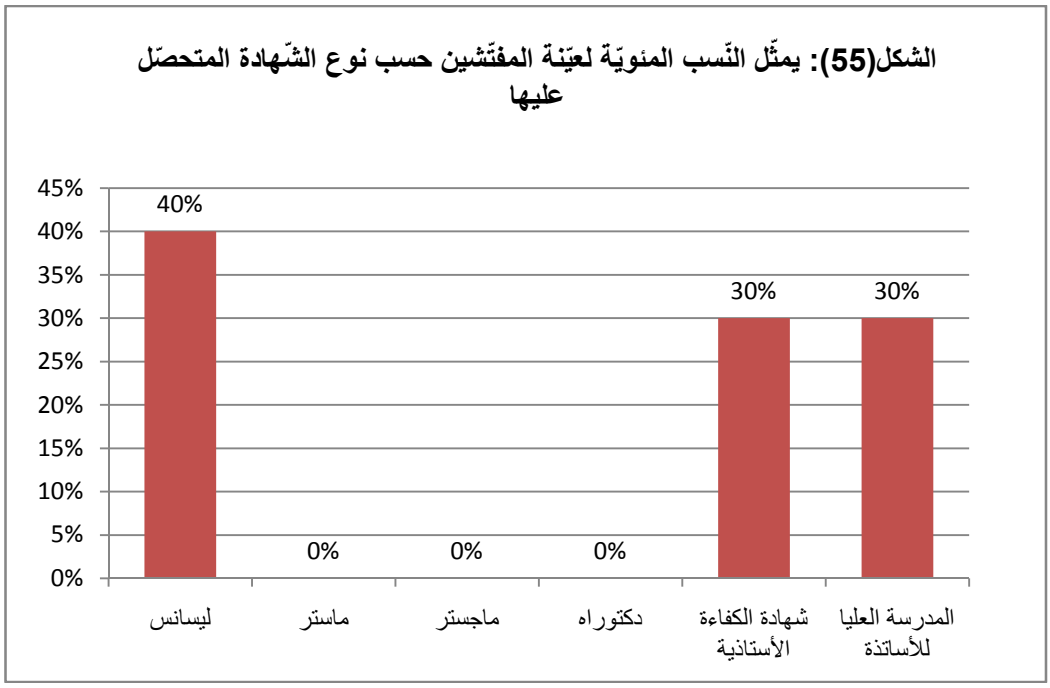


من الجدول والرّسم البياني الَّذَيْنِ بين أيدينا حول متغيّر العمر لعيّنة المفتّشين، جاءت النّتائج كما يلي: أقل من 30 سنة: 00%، من 30إلى 40 سنة: 00% ويعود ذلك إلى شروط المسابقة،شرط الخبرة المهنيّة فوق 15 سنة خبرة ، ومن 40 إلى 50 سنة: 50%، ومن 50 سنة فما فوق: 50%، يعود ذلك إلى توفّر شرط المسابقة(مسابقة مفتّش) والخبرة المهنيّة.

3/- نوع الشّهادة المتحصّل عليها :

شهادة جامعيّة	النّسبة المئويّة
ليسانس	% 40
ماستر	% 00
ماجستر	% 00
دكتوراه	% 00
شهادة الكفاءة الأستاذيّة	% 30
المدرسة العليا للأساتذة	% 30
المجموع	%100

الجدول رقم(55): نتائج نوع الشّهادة المتحصّل عليها لعيّنة المفتّشين



الشكل(55): يمثّل النّسب المئويّة لعيّنة المفتّشين حسب نوع الشّهادة المتحصّل عليها

من خلال الجدول والرّسم البياني، وجدت أنّ جلّ المفتّشين متحصّلين على شهادات متنوّعة،بين شهادة ليسانس وشهادة الكفاءة الأستاذيّة والمدرسة العليا للأساتذة، وفيهم من هو متحصّل عليهم جملة، أمّا شهادات الماستر والماجستير والدّكتوراه فجاءت نسبتهم: 00%.

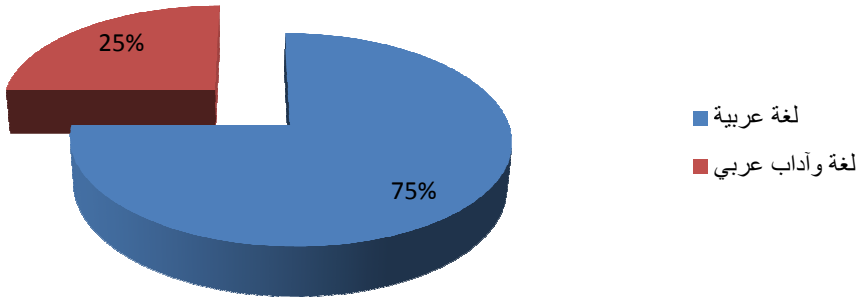
يعود هذا التّنويع في الشّهادات إلى رغبة بعضهم في التّحصيل العلمي وتحسينه.

4/- نوع التّخصّص :

نوع التّخصّص	العدد	النّسبة المئويّة
لغة عربيّة	03	% 75
لغة وأدب عربي	01	% 25
المجموع	04	%100

الجدول رقم(56): نتائج نوع التّخصّص لعيّنة المفتّشين

الشكل(56): يمثل النّسب المئويّة لعيّنة المفتّشين حسب نوع التّخصّص

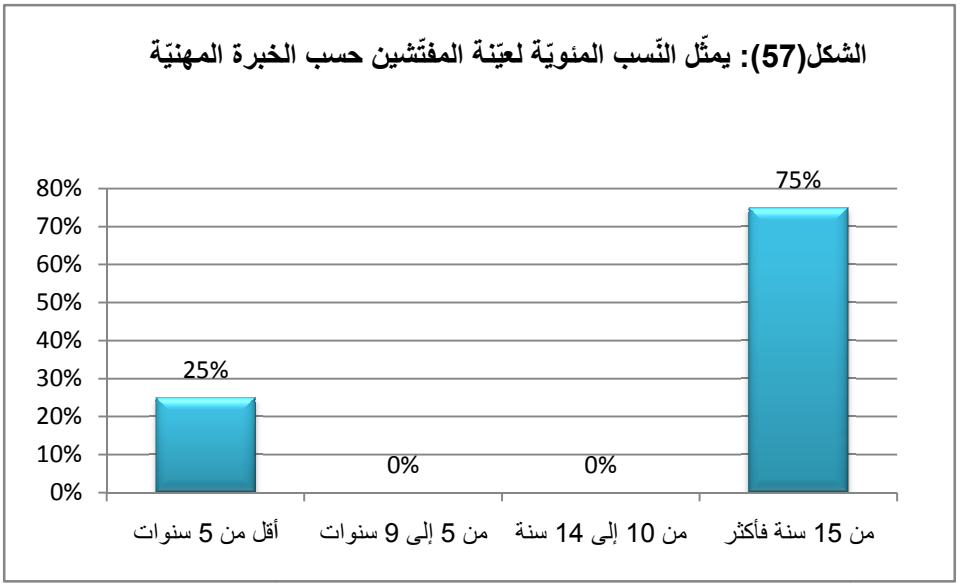


يلاحظ من الجدول والرّسم البياني المحدّدين لنوع التّخصّص عند فئة المفتّشين النّتائج التّالية:مفتّش بتخصّص لغة عربيّة (لسانيات): 75%، ومفتّش تخصّص أدب عربي: 25%، يعود ذلك إلى الإمكانات المعرفيّة والعلميّة لدى مفتّش تخصّص لغة عربيّة أفضل من مفتّش تخصّص أدب عربي في مستوى المتوسط، لأنّ التّلميذ في مرحلة التّعليم المتوسط هو محور العمليّة التّعليميّة يجب تكوينه لغويّا قبل أن نكونه أدبيّا، لذلك نجد من يؤطّرون هذا المستوى من مفتّشين ذوي إمكانات لغويّة أكثر منها أدبيّة، ولا أدلّ على ذلك تخصّص شهاداتهم لغة عربيّة أكثر من أدب عربي(نجدهم أكثر في مرحلة الثّانوي لأنّهم يدرّسون الشّعر ومبادئه .....).

5/- الخبرة المهنيّة :

الخبرة المهنيّة	العدد	النّسبة المئويّة
أقل من 5 سنوات	01	% 25
من 5 إلى 9 سنوات	00	00%
من 10 إلى 14 سنة	00	00%
من 15 سنة فأكثر	03	% 75
المجموع	04	%100

الجدول رقم(57): نتائج الخبرة المهنيّة لعيّنة المفتّشين



يلاحظ جليّا من خلال قراءتنا للنّتائج المسجّلة في هذا الجدول والرّسم البياني حول الخبرة المهنيّة للمفتّشين ما يلي: أقل من 5 سنوات: 25%، من 5 إلى 9 سنوات: 00%، من 10 إلى 14 سنة: 00% أيضا، أمّا من 15 سنة فأكثر فهي تمثّل: 75%، ويعود ذلك إلى:

- إكمال الأستاذ المسار المهني بعد النّجاح في مسابقة التّفتيش، وعدم بلوغه سنّ التّقاعد (يخرج من التّعليم بعد 15 سنة مهنة ويتوجّه إلى التّفتيش).

ملحوظة:

من خلال تتبّعي مسار مهنة التّفتيش، وجدت أنّ المسابقة لا تجرى كلّ سنة أو خمس سنوات،بل تكون بعد سنوات طوال حسب المناصب الشّاغرة في قطاعات التّفتيش، وفقها تجرى المسابقة.

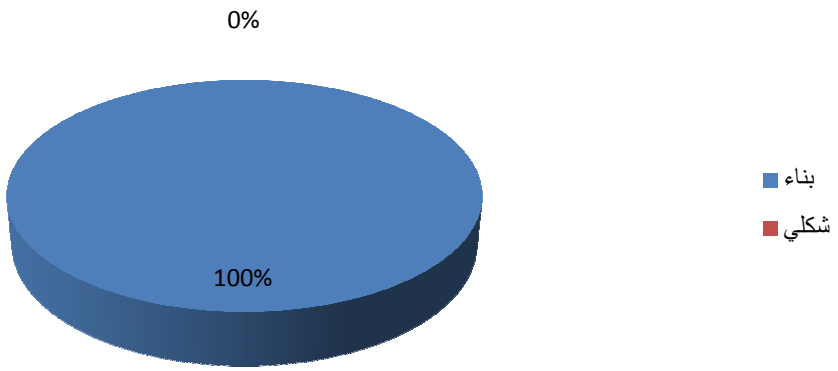
القسم الثّاني: دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة في المدرسة الجزائريّة:

س1/- ما رأيك في تكوين وترقيّة التّحصيل العلمي للأستاذ المتكوّن من قبلك ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
بنّاء	04	% 100
شكلي	00	00%
المجموع	04	%100

الجدول رقم(58): نتائج التّحصيل العلمي للمعلّم المتكوّن من قبل المفتّش

الشكل(58): يمثّل النّسب المئويّة الخاصّة بالتّحصيل العلمي للمعلّم المتكوّن من قبل المفتّش



تشير النّتائج الموضّحة في كلّ من الجدول والرّسم البياني حول السّؤال المطروح آنفا ما يلي: التّحصيل العلمي للمعلّم بنّاء بنسبة: 100%، وشكلي بنسبة: 00%.

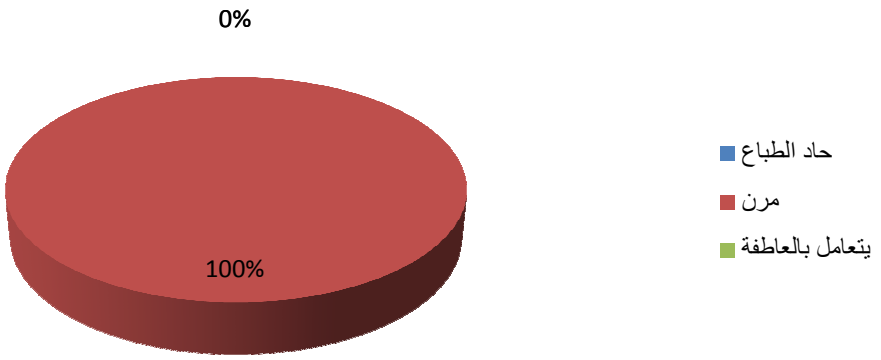
إذا كان التّحصيل التّكويني للمعلّم بنّاء على حسب النّتائج التي أقرّتها الإحصاءات من قبل المفتّشين، فما ردّهم عن النّقائص الموجودة عند الأستاذ والأخطاء التي يقع فيها بين الحين والآخر؟ !! المستوى المتدنّي عند بعض المتعلّمين، لماذا المدرسة الجزائريّة تعاني؟ !! فإن لم تعان من الجانب المعرفي فإنّها تعاني من الجانب التّربوي والعكس صحيح. لو كان بنّاء كما يعتقدون لما كانت هناك نقائص،وهذا ما لاحظناه في الواقع، وجود نقائص فادحة.

س2/– ما هي الشّخصيّة التي يتقمّصها المفتّش مع الأستاذ ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
حادّ الطّباع	00	% 00
مرن	04	100%
يتعامل بالعاطفة	00	% 00
المجموع	04	%100

الجدول رقم(59): نتائج شخصيّة المفتّش اتجاه الأستاذ

الشكل(59): يمثّل النّسب المئويّة لشخصيّة المفتّشين اتجاه الأساتذة



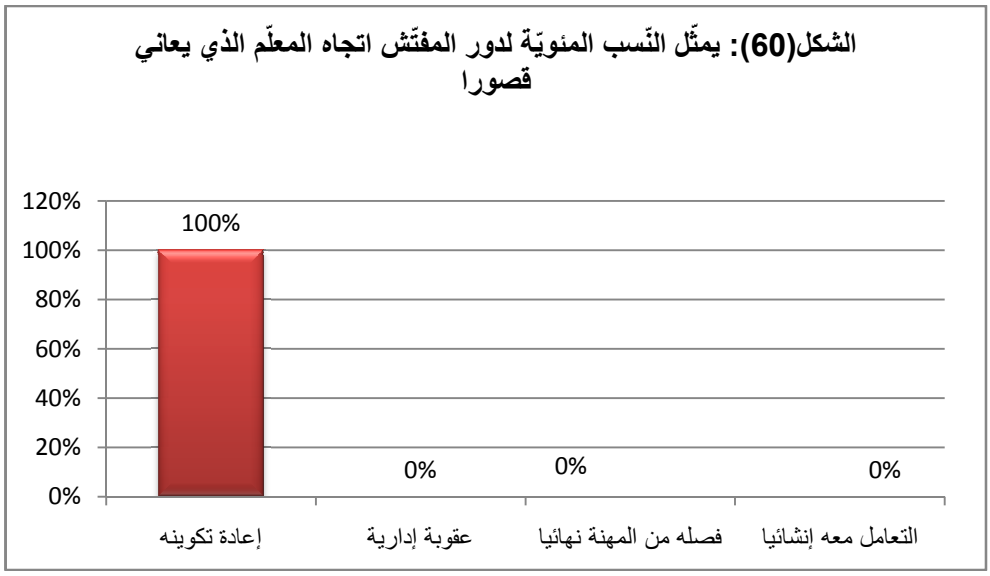
يبيّن لنا الجدول والرّسم البياني الموضّحين للسّؤال المطروح سابقا النّسب التّاليّة: 00% حادّ الطّباع،و00 % يتعامل بالعاطفة، و100% مرن. ويعود ذلك إلى طبيعة مفتّش اللّغة العربيّة الذي يتعامل مع أساتذة قطاعه بالمرونة، لأنّه ينظر من زاوية "الدّين المعاملة" غير أنّني طرحت السّؤال نفسه على مفتّش لغة أجنبيّة (فرنسيّة) فقال: أنا حادّ الطّباع مع أساتذتي، فعند مقارنتي بينهما من خلال تكوينهما المعرفي، وجدت أنّ مفتّش اللّغة الفرنسيّة مكوّن مدرسة فرنكفونيّة يتعامل بسياسة المدرسة العسكريّة، أمّا مفتّش اللّغة العربيّة الذي كان يوما ما أستاذ لغة وتربيّة إسلاميّة ينظر في معاملاته إلى الجانب الدّيني الإنساني.

س3/– ما هو دورك عند زيارة معلّم يعاني قصورا في تحقيق الأهداف ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
إعادة تكوينه	04	% 100
عقوبة إداريّة	00	%00
فصله من المهنة نهائيّا	00	% 00
التّعامل معه إنسانيّا	00	% 00
المجموع	04	%100

الجدول رقم(60): نتائج دور المفتّش اتجاه معلّم يعاني قصورا

الشكل(60): يمثّل النّسب المئويّة لدور المفتّش اتجاه المعلّم الذي يعاني قصورا



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لدور المفتّش عند زيارته لمعلّم يعاني قصورا في تحقيق أهدافه، جاءت الإجابات كالتّالي:

إعادة تكوينه: 100%، عقوبة إداريّة: 00%، فصله من المهنة نهائيّا: 00%، التّعامل معه إنسانيّا:00%.

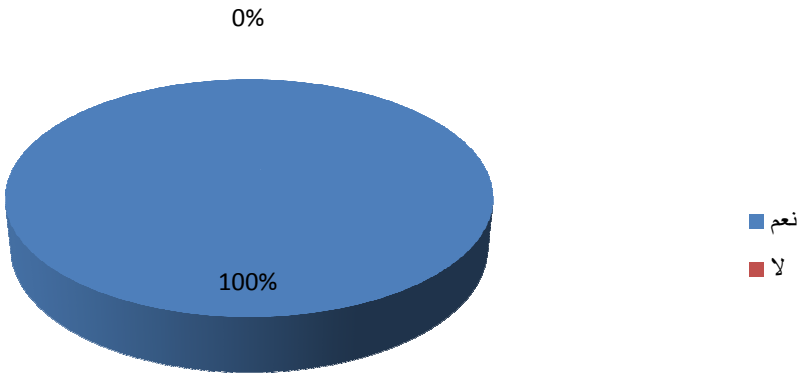
من خلال حضوري لبعض النّدوات التّكوينيّة مع السّادة المفتّشين، لاحظت عيّنات من الأساتذة عند حضورهم للتّكوينات توجّه لهم ملحوظات من قبل المفتشين، هي ملحوظات تقييميّة لمهامهم، يحاول من خلالها المفتّش دمجهم للعمل الجاد داخل حجرات الدّرس، وفي بعض الأحيان وجدت المفتّش يستشيط غضبا من أستاذ مقصّر في أداء مهامه، محذّرا إيّاه بضرورة الانضباط وإلاّ اتخاذ الإجراءات اللاّزمة.

س4/– هل أنت منفّذ لوصايا الوزارة أم تشرك الفريق التّربوي لك ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	04	% 100
لا	00	% 00
المجموع	04	%100

الجدول رقم(61): نتائج نسبة التّنفيذ والتّبليغ لوصايا الوزارة

الشكل(61): يمثّل النّسب المئويّة الخاصّة بتنفيذ وتبليغ وصايا الوزارة



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لنسبة تنفيذ وتبليغ وصايا الوزارة، جاءت النّتائج كالتّالي: الإجابة بـ "نعم": 100%، والإجابة بـ "لا": 00%.

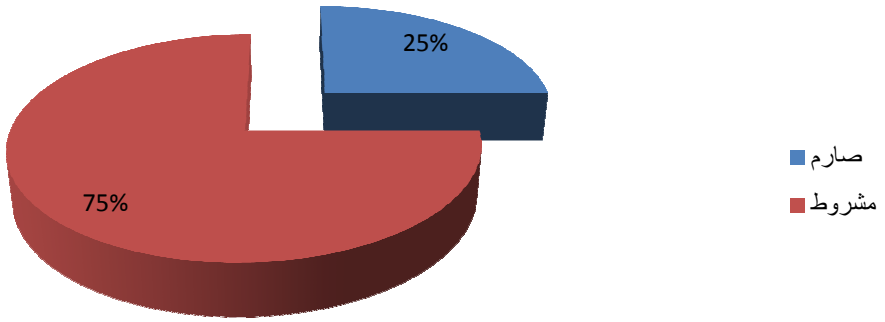
والسّؤال الذي يطرح نفسه، من خلال هذه العيّنة أردت أن أستوضح أمرا أنا في حيرة منه ألا وهو كيف ينفّذ المفتّش وصايا الوزارة بنسبة: 100% ؟ ونجد في بعض الأحيان نقصًا في تقديم الدّروس ويمتحن فيها التّلميذ خاصّة في شهادة التّعليم المتوسط، فمثلا: شهادة التّعليم المتوسط 2013 وقعت مشكلة في التّربية الإسلاميّة، هناك سؤال أمتحن فيه المترشح ولايات قدّم فيها الدّرس وولايات أرسل لها منشور مع بداية السّنة بأنّ الدّرس محذوف، فوقعت بلبلة وارتأت وزارة التّربيّة فيما بعد على أن تحذف السّؤال، والأكثر من ذلك أكّدت لي أستاذة كانت زميلة معي في الماستر وتناولت وسائل الإعلام الخبر.

- **نوع التّنفيذ :**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
صارم	01	% 25
مشروط	03	% 75
المجموع	04	%100

الجدول رقم(62): نتائج نوع التّنفيذ من طرف المفتّشين

الشكل(62): يبيّن النّسب المئويّة لنوع التّنفيذ من طرف المفتّشين



من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين لنوع التّنفيذ الذي يقوم به المفتّش، جاءت النّسب كالتّالي: تنفيذ صارم بنسبة: 25%، وتنفيذ مشروط بنسبة: 75%. ولكن عند تحليلي لهاتين النّتيجتين تعجّبت !! بين نفسي، كيف لمفتّش أن يفرض شروطه على الوزارة وما هي نوعيّة هذه الشّروط لأنّ الواقع يبيّن عكس ذلك، لو كان المفتش ينفّذ شروط لما وجدنا معاناة في المنظومة التّربويّة، مشكل الاكتظاظ لازال إلى يومنا هذا وهو في تفاقم كبير 56 تلميذ في الحجرة.

أين هم من الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي، أخطاء بالجملة (نحويّة، صرفيّة، إملائيّة) [1].

وأين هم من تخفيف الدّروس على المتعلّمين، درسان في ساعة واحدة (قدّمت سابقا).

الشّكاوى التي يرفعها الأساتذة عادة عند النّقابات المنظوون تحت لوائها.

ما رأيك أنت سيّدي المفتّش في زميل لك يُرسّب في تقريره أستاذا بعد تفتيشه، بيد أنّ المديريّة المسؤولة تراسله بضرورة التّرسيم (الأستاذ يُرسّم ولا يُرسّب)، ما هي ردّة فعلك ؟ وما هي صلاحيّة القانون في هذا الأمر؟ ما مدى جديّة تقاريرك؟ وما مدى جديّتها عند المديريّة ؟

باحتكاكي ببعض الأساتذة لمدّة أربع سنوات، سمعت ذات مرّة أنّ مفتّشًا زار أستاذًا ولم يجد عنده لا مذكّرةً، ولا تحضيرًا، ولا شيأً، كتب تقريرًا فيه "يرسّب" لكنّ المديريّة راسلته بضرورة التّرسيم !!يعني هذا أنّ الأستاذ لديه معارف أو صاحب نفوذ، عندما تتحدّث مع أمثال هذا الأستاذ تجد ردّهم بأنّ تقارير المفتش ترمى في سلّة المهملات عندما تصل للمديريّة، لأنّ ذلك الأستاذ أو

(1)- ينظر: الملحق رقم 07

الأستاذة لديه من يخدمه في المديريّة (أقارب)، أصبح دور المفتّش مهضومًا وعلاقته بالأساتذة أو العكس علاقة جافّة.

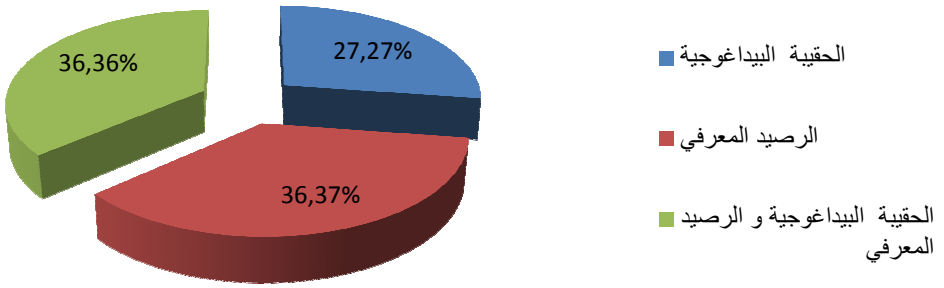
أصبحتم وسيلة تهديد بالنّسبة للأستاذ، ذات مرّة كنت مارّة في الشارع أمام المتوسطة سمعت وليّة تلميذ كانت غاضبة جدّا من الأستاذ تقول: "والله سأكتب به تقريرًا عند المفتّش".

س5/– أثناء تفتيشك للمعلّم أتعتمد على ما لديه في الحقيبة البيداغوجيّة أم ما لديه من رصيد معرفي ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
الحقيبة البيداغوجيّة	% 27.27
الرّصيد المعرفي	% 36.37
الحقيبة البيداغوجيّة والرّصيد المعرفي	% 36.36
المجموع	%100

الجدول رقم(63): نتائج الحقيبة البيداغوجيّة والرّصيد المعرفي أثناء التّفتيش

الشكل(63): يمثّل النّسب المئويّة الخاصّة بالحقيبة البيداغوجيّة والرّصيد المعرفي أثناء التّفتيش



من خلال الجدول والرّسم البياني الّذَيْنِ بين أيدينا، والموضّحين للنّسب المئويّة الخاصّة بالحقيبة البيداغوجيّة والرّصيد المعرفي أثناء التّفتيش، نلاحظ النّتائج التّالية :

الحقيبة البيداغوجيّة قدّرت نسبتها بـ: 27.27%، والرّصيد المعرفي 36.37%، أمّا الحقيبة البيداغوجيّة والرّصيد المعرفي معًا قدّرت النّسبة بـ: 36.36%.

هناك بعض المفتّشين الذين ركّزوا على الحقيبة البيداغوجيّة، يوصون بضرورة توفّر الوثائق التّاليّة: "المنهاج التّربوي، الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ، المذكّرات، الكتاب المدرسي،الدّفتر اليومي، دفتر التّكوين، دفتر التّقويم، بالإضافة إلى مراجع أخرى متنوّعة يستعين بها الأستاذ أحيانا، كتلك المتعلّقة بالأدب والظّواهر اللّغويّة والبلاغيّة والعروضيّة".

وهناك من قال أنا لا تهمّني الحقيبة البيداغوجيّة للأستاذ، وإنّما يهمني مدى نجاح الدّرس وفهم المتعلّمين له، إذا نجح الدّرس أتغاضى عن الوثائق. فالمفتّش هنا يراقب الجانب المعرفي والمنهجي للأستاذ، لذا يجب أن يكون هذا الأستاذ كفأً قادرًا على توصيل المعلومة .

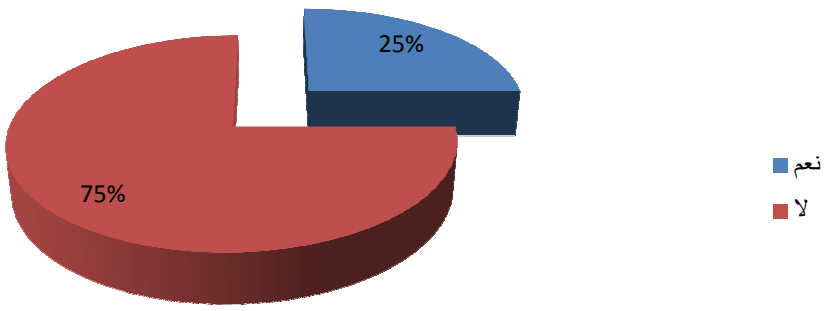
وفيهم من اختار الحقيبة البيداغوجيّة والرّصيد المعرفي معًا، حيث يرون أنّ الأستاذ لابدّ أن تتوفّر عنده أهم الوثائق التّربويّة المذكورة سالفا، وأن يكون ذا علم ومعرفة واسعة يقدّمها للتّلميذ ويزوّده بها.

س6/– هل تعرضت في مسارك التّفتيشي إلى معوقات ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	01	% 25
لا	03	%75
المجموع	04	%100

الجدول رقم(64): نتائج معوقات المسار التّفتيشي

الشكل(64): يمثّل النّسب المئويّة لمعوقات المسار التّفتيشي

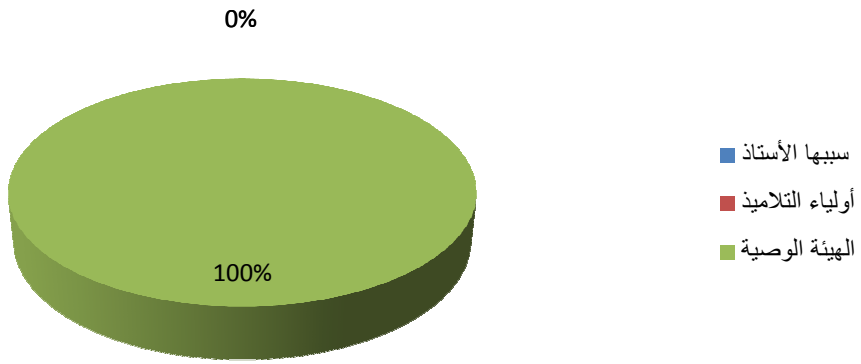


- **إذا كانت الإجابة بـ" نعم" :**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
سببها الأستاذ	00	% 00
أولياء التّلاميذ	00	% 00
الهيئة الوصيّة	04	% 100
المجموع	04	%100

الجدول رقم(65): نتائج سبب المعوقات في المسار التفتيشي

الشكل(65): يمثّل النّسب المئويّة لسبب المعوقات في المسار التّفتيشي



من خلال الجدولين (64،65) والرّسمين البيانين الموضّحين للنّسب التي جاءت عقب هذا الإشكال، نلاحظ نسبة الإجابة بـ "نعم": 25%، والإجابة بـ "لا": 75%.

فالبنّسبة للعيّنة التي تعرضت في مسارها التّفتيشي إلى معوقات وأجابت بـ "نعم" جاءت نسب الأسباب كالتّالي: سببها الأستاذ: 00%، سببها التّلميذ: 00%، سببها الهيئة الوصيّة: 100%.

عند تعمّقي في هذه النّتائج لغرض تحليليها، وجدت هناك تناقضًا، حيث يلقى السّادة المفتّشون كلّ المعوقات التي تعترض سير عملهم على الوزارة الوصيّة، إذ أنّ محاور العمليّة التّعليميّة (مدرسة،أستاذ،تلميذ) هي أيضا تعيق عمل المفتّش، فالأستاذ مثلا يعيق عمله، خاصّة هؤلاء الأساتذة الخاملون غير المهتمين بالعمل الجاد داخل القسم، ولا يطبّقون القرارات والملحوظات التي يوجّهها المفتّش، ويؤثّر تأثيرا سلبيّا على المردود العلمي المعرفي.

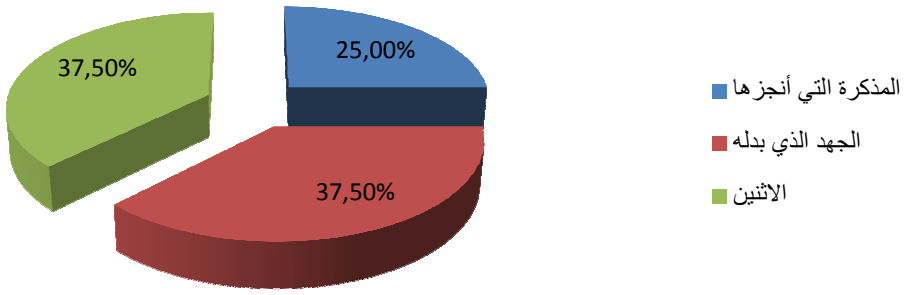
وأبعد من ذلك حتّى المتعلّم(التّلميذ) قد يعيق سير عمل المفتّش كما قال لي أحد الأساتذة،أنّ التّلميذ قد يأخذ موقفا من أستاذه أثناء زيارة تفتيشيّة ويرفض العمل داخل القسم، فيرفع المفتّش تقريره بأنّ الأستاذ لم يقدّم مردودا داخل القسم، غير أنّه لا يعلم بأنّ العلاقة هنا بين التّلميذ والأستاذ علاقة قطيعة (التّلميذ يرفض الأستاذ) وليست المعلومة.

س7/- علام تعتمد في تقييمك للأستاذ أثناء الزّيارة ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
المذكّرة التي أنجزها	%25.00
الجهد الذي بذله	% 37.50
الاثنين	% 37.50
المجموع	%100

الجدول رقم(66): نتائج معايير تقييم الأستاذ

الشكل(66): يمثّل النّسب المئويّة لمعايير تقييم الأستاذ



من خلال الجدول والرّسم البياني المتعلّقين بالسّؤال المطروح آنفا تتجلى النّسب كالآتي:

المذكّرة التي أنجزها: 25%، الجهد الذي بذله: 37.50%، أمّا كليهما فجاءت النّسبة:37.50%،تعود هذه النّسب إلى شخصيّة كلّ مفتش، فمنهم من يركّز في تفتيشه للأستاذ على الحقيبة البيداغوجيّة كما ذكرنا سابقا، ومنهم من يرى أنّ نجاح الدّرس إذ يفهمه المتعلّم هو كافيّا

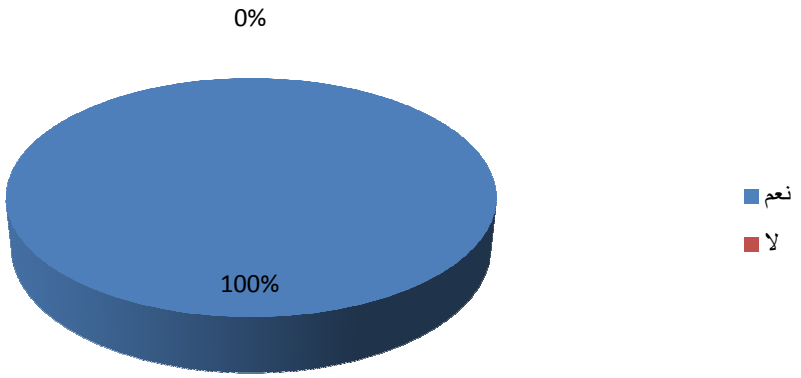
ليحدّد قيمة الأستاذ العمليّة، وهناك مفتشون آخرون يعتمدون على كلّ ما يوجد في الحقيبة البيداغوجيّة والكاريزما المعرفيّة عند الأستاذ.

س8/- هل ترى أنّ المنهاج يؤدّي وظيفته التي وُضِعَ لها ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	04	% 100
لا	00	% 00
المجموع	04	%100

الجدول رقم(67): نتائج وظيفة المنهاج

الشكل(67): يمثّل النّسب المئويّة لوظيفة المنهاج

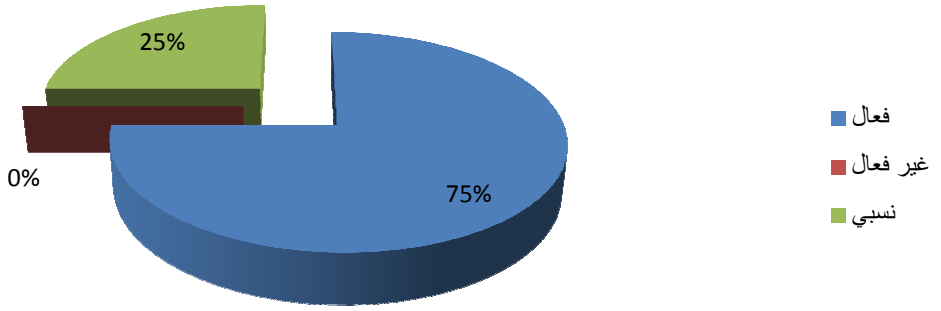


- **إذا كانت الإجابة بـ "نعم" :**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
فعّال	03	% 75
غير فعّال	00	% 00
نسبيّ	01	% 25
المجموع	04	%100

الجدول رقم(68): نتائج نسبة فعاليّة المنهاج

الشكل(68): يمثّل النّسب المئويّة لفعاليّة المنهاج



يلاحظ جليّا من خلال قراءتنا للنّتائج المسجّلة في الجدولين (68،67)، والرّسمين البيانيين الموضّحين لهما حول السّؤال المطروح سابقا، أنّ الإجابة بـ "نعم" جاءت نسبتها: 100%، والإجابة بـ "لا" جاءت نسبتها: 00%، وتذيّلت على الإجابة المتعلّقة بـ "نعم" نسب كالتّالي: فعّال 75%،غير فعّال 00%، ونسبيّ 25%.

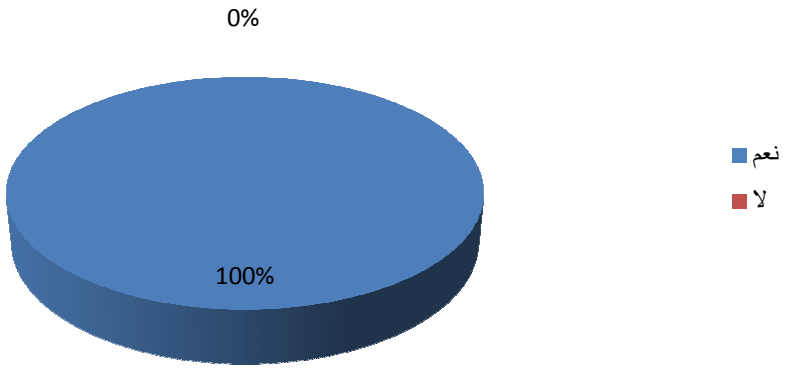
المدّقق في هذه النّسب يلاحظ أنّ هناك مفارقات عجيبة، لو كان المنهاج يؤدّي وظيفته التي وُضع لها بهذه الاطلاقية 100%، فكيف تردّ على المشاكل التي يتخبّط فيها كلّ من الأستاذ والتّلميذ وحتّى المفتّش في حدّ ذاته، من جهة الأستاذ (البعض منهم) فإنّه يقع في أخطاء كارثيّة، ومن جهة التّلميذ فإنّ بعضهم لا يحسن حتّى القراءة والكتابة، ومن جهة المفتّش البعض منهم لا يعلم حتّى النّصوص الموجودة في الكتاب أو الدّروس المبرمجة على المتعلّم.

س9/- هل وجدت صعوبة في إيصال وتحليل الأفكار التي جاء بها الجيل الثّاني ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	04	% 100
لا	00	% 00
المجموع	04	%100

الجدول رقم(69): نتائج صعوبة أفكار الجيل الثّاني

الشكل(69): يمثّل النّسب المئويّة لصعوبة إيصال أفكار الجيل الثّاني

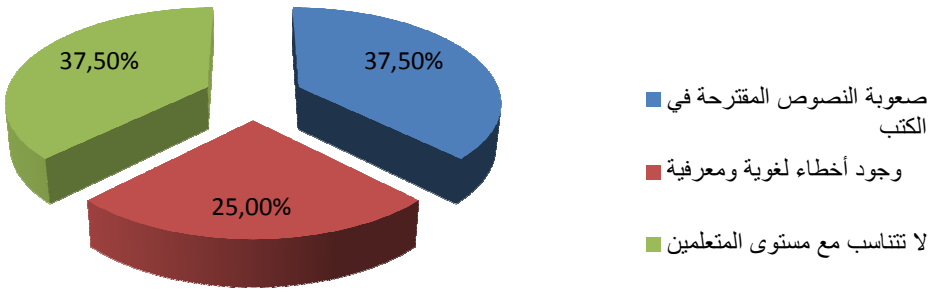


- **إذا كانت الإجابة بـ "نعم" ما هي هذه الصّعوبات ؟**

الإجابة	النّسبة المئويّة
صعوبة النّصوص المقترحة في الكتب	% 37.50
وجود أخطاء لغويّة ومعرفيّة	% 25.00
لا تتناسب مع مستوى المتعلّمين	% 37.50
المجموع	%100

الجدول رقم(70): نتائج نوع الصّعوبة

الشكل(70): يمثّل النّسب المئويّة لنوع الصّعوبة



من خلال الجدول والرّسم البياني (69) المتعلّقين بالإشكال السّابق، جاءت النّسب كالآتي: في الإجابة عن السّؤال بـ "نعم" جاءت النّسبة: 100%، والإجابة بـ "لا": 00%.

عند تحليلي لهذه النّسب، واحتكاكي ببعض أساتذة الجيل الثّاني، سنة أولى وسنة ثانيّة وثالثة متوسط، وجدت بعضهم يقول النّصوص راقيّة في تعابيرها، فهي لا تنقدُ على حسب رأيهم من

حيث الصّعوبة، بل يجدونها تفوق أفكار التّلاميذ البسيطة. وأبعد من ذلك في دروس اللّغة العربيّة خاصّة ظواهر لغويّة، يقول الأساتذة لم تتغيّر في الجيل الثّاني بل هي هي، إنّما الذي تغيّر هو الشّكل لا المضمون مثال: تغيّرت البيانات الرّسميّة للحصّة، مثلا في الجيل الأوّل تدوّن على السّبورة:"**الوحدة التّعليميّة، النّشاط، الموضوع**"،وفي الجيل الثّاني: "**المقطع، الميدان، المحتوى المعرفي**" وكذلك تغيّرت العناوين الرّئيسة في بُنية الامتحان، الجيل الأوّل:"**بناء فكري، بناء فني، بناء لغوي، وضعيّة إدماجيّة**"،في الجيل الثّاني: "**أفهم نصي، أتذوّق نصي، أفهم لغتي، وضعيّة إدماجيّة**".

إذا كانت نسبة الصّعوبات 100% فإنّ العيّنة تجزّء هذه النّسب إلى ما يلي: صعوبة النّصوص المقترحة في الكتب: 37.50%، وجود أخطاء لغويّة ومعرفيّة: 25.00%، لا تتناسب مع مستوى المتعلّمين 37.50% (الجدول والرّسم البياني 70)، يعود ذلك إلى:

1- عدم إدراج الوزارة الشّريك الاجتماعي في وضع برامج الجيل الثّاني.

2- عدم اطّلاع المفتّشين على ما يوجد في كتب الجيل الثّاني.

3- فرض هذا الجيل فرضا دون أخذ أي اعتبارات لا للأستاذ ولا للمتعلّم ولا للمفتّش.

4- ربّما من وضع هذا الجيل لا يَمُتُّ بأيّ صلّة بصناعة اللّغة العربيّة (الكلام المتداول في الصّحف والجرائد أنّ واضعيه أجانب).

5- مثلا في حصص فهم المنطوق، التّلميذ لا يوجد عنده كتاب بل يُقرَأُ النّص عليه ومطالب بإعداد تعبيرا شفويّا عنه.

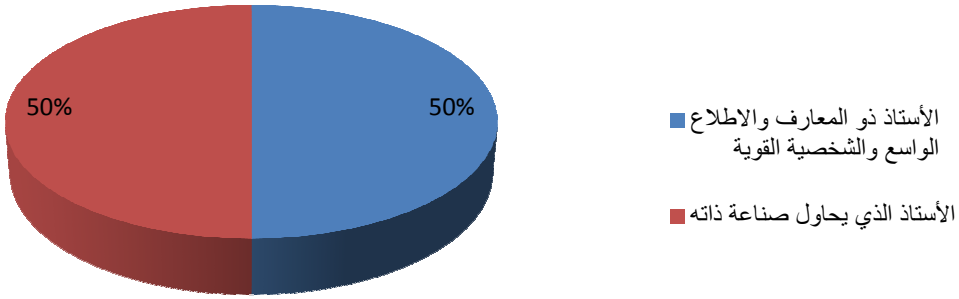
6- السّنة الثّالثة، لازال الكتاب المدرسي منذ الدّخول غير متوفّر عند التّلميذ، وإنّما يعدّ التّلميذ درسه من الأنترنت وأين حقّ التّلميذ الذي لا تتوفّر عنده أنترنت ؟؟ !!

س10/- في نظرك أيّهما أقرب إلى النّفع والنّجاح مع برنامج الجيل الثّاني ؟

الإجابة	النّسبة المئويّة
الأستاذ ذو المعارف والاطّلاع الواسع والشّخصيّة القويّة	% 50
الأسرة التّربويّة(الإدارة، التّلميذ، الأستاذ، الولي، المفتّش)	% 50
المجموع	%100

الجدول رقم(71): نتائج الأستاذ الأقرب إلى النّفع والنّجاح مع برنامج الجيل الثّاني

الشكل(71): يمثّل النّسب المئويّة الخاصّة بالأستاذ الأقرب إلى النّفع والنّجاح مع برنامج الجيل الثّاني



يتبيّن لنا من خلال الجدول والرّسم البياني الموضّحين للسّؤال المطروح سابقا، النّسب التّاليّة: الأستاذ ذو المعارف والاطّلاع الواسع والشّخصيّة القويّة: 50%، والأسرة التّربويّة (الإدارة،التّلميذ، الولي، المفتش): 50%.

من خلال هذه النّسب، تتجلّى فكرة عامّة هو أنّ أيّ عمل ناجح تتظافر فيه الجهود عامّة،مثله الحال مع المنظومة التّربويّة. يرى السّادة المفتّشون، أنّه لنجاح برنامج الجيل الثّاني، لابدّ من أن تتكاثف الجهود، من جهود الأساتذة، وجهود التّلاميذ وأوليائهم والمفتّشين. فعلى الأستاذ أن يكون ذا معارف واسعة، ومطّلعًا على أفكار الجيل الثّاني، خاصّة دروس التّكنولوجيا مثلا على الأستاذ أن لا يقدّم درسا عن الحاسوب وهو لا يعرف مكوّناته، فكيف ينجح الدّرس ؟.

ومن جهة جهود التّلاميذ: وجب عليهم التّحضير الجيّد والجاد والانضباط، الإحساس بروح المسؤوليّة.

ومن جهة المفتّش: وجب أن يحسن مراقبة سير عمل الأستاذ في نطاق مقاطعته، وأن تُنزع فكرة المحسوبية الموجودة عند بعضهم لينجح برنامج الجيل الثّاني.

ومن جهة الإدارة: وجب توفير الوسائل والجوّ الملائم لعمل الأستاذ، وضرورة المراقبة الجيّدة للتّلميذ خاصّة من حيث سلوكهم.

من جهة الوزارة: وجب أن توفّر الوزارة الظّروف الملائمة لنجاح برنامج الجيل الثّاني.

حوصلة نهائيّة:

من خلال دراستي التّقييميّة النّقديّة لمكوّنات منهاج اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة، وحضوري مع بعض الأساتذة، لاحظت واستنتجت ما يلي:

– عند تصفّحي للاستبانات المتعلّقة بالأساتذة والمفتّشين على حدّ سواء، وجدت أنّ مَلْأَهَا كان اعتباطيًّا شكليًّا لإرضاء شخصي (ذاتي أنا)، ولم يكن ملأً دقيقا، هذا ما أقرّته بعض النّسب العشوائيّة خاصّة فيما يتعلّق بنسب 100%.

– يرى جلّ الأساتذة أنّ قاعدة الكتاب المدرسي لمتعلّمي الجيل الأوّل في جميع المستويات،فارغة المحتوى في بعض الأنشطة، سطحيّة، غير مدقّقة، لا تخدم مكتسبات التّلميذ، ويُجمعُون على أنّ خلاصة القاعدة النّحويّة خاصّة في درس الظّاهرة اللّغويّة، أُسقِطت منها قواعد مهمّة تخدم تلك الظّاهرة المنشودة، لذلك لابدّ للأستاذ أن يسعى لإعداد قاعدة شاملة للدّرس، تحوي عناصر دقيقة وأساسيّة.

– عدم التّحضير الجيّد لبعض التّلاميذ، هناك فئة قليلة فقط تحضّر من الكتاب، والباقي تحضيرهم من الأنترنت.

– استعمال وسائل الاستبيان المنطقي والبرهان كوسيلة من وسائل التّبليغ، فبحضوري لبعض الأساتذة، وجدت هناك من يُثَمِّنُ عمل تلميذه بطريقة غير مباشرة، بأخذه عبارة يتلفّظ بها التّلميذ ويسوقها في شرحه.

كما هناك من يكتفي بما عنده فقط ، ولا تهمّه إجابات تلاميذه.

إذًا الأساتذة حسبما ما رأيت أنواع: أستاذ مجدّ، أستاذ فنّان، أستاذ ملقّن، أستاذ مُكْتَفٍ،أستاذ مقصّرٌ.

– أرى أنّ التّلميذ له كفاءة تتطوّر من خلال ما يعطى له، وتخلق هذه العمليّة روح التّنافس بين التّلاميذ (الكفاءات المتعلّمة المتمدرسة).

– وجدت الطّرائق التي يضبطها المنهاج التّربوي في بعض الأحيان تعيق عمل الأستاذ، إذ هناك مواضيع في شتّى الأنشطة لا يستطيع الأستاذ أن يطبّق عليها طريقة التّدريس بالكفاءات، خاصّة في نشاط الظّواهر اللّغويّة، التي يقرّ المنهاج بأن تأخذ أمثلة درس الظّاهرة من نص القراءة المشروحة،الذي نجده أحيانًا لا يحوي أدنى مثال يعالج الظّاهرة المنشودة، مما يضطرّ الحال بالمعلّم إلى استخدام أمثلة

توضيحيّة من مراجع أخرى تخدم الظّاهرة المدروسة، وهذا ما يَتَكَافَؤُ مع مشروع التّدريس بالكفاءات كما ذكرنا سابقا.

– هناك بعض الأساتذة لا يستخدمون طريقة تدريس دقيقة معمولاً بها وفق ما يدعوا إليه المنهاج، بل هناك خلط بين طريقة الأهداف والكفاءات، والهدف من الدّرس عندهم أن يفهم التّلميذ، الطّريقة غير مهمّة.

– نقص العتاد مثل: مآخذ الكهرباء داخل حجرات الدّرس، ففي بعض المؤسّسات التّربويّة قديمة المنشأ، لاحظت أقساما لا تحتوي على وسائل كهربائيّة (المآخذ) التي تسهّل للأستاذ عمله باستعمال الوسائط، كالحاسوب، وجهاز الإسقاط الضوئي، وحتّى الخرائط (الكرات الأرضيّة). هذا النّقص يعيق عمليّة التّبليغ خاصّة في المواضيع ذات الطّابع العلمي.

– أيضا نقص التّدفئة في بعض الأقسام مع استحالة تقديم المعلومات، خاصّة في فترات البرودة الشّديدة.

– يرى بعض الأساتذة أنّ هناك نصوصًا في نشاط القراءة ودراسة النّص+ التّعبير الشّفوي طويلة لا يسعها حجم ساعي بقدر السّاعة الواحدة(60د)، مثله الحال مع نشاطي الظّواهر اللّغويّة والتّعبير الكتابي، فمثلا: في السّنة الثانيّة متوسط، في نشاط القراءة، هناك بعض النّصوص ذات الطّابع القصصي طويلة، كنص: في فروة قط، نص اختبار العقل، عودة أوذيسيوس،.... كلّها نصوص لا يكفيها ساعة واحدة، خاصّة إذا تطرّق الأستاذ إلى إعطاء المفاتيح الأساسة في دراسة بنية النّص القصصي (الانطلاق، الحبكة، الصّيغة الزّمانيّة والمكانيّة،..... مخطط الحكاية).

كما يسعنا الذّكر أنّ هذه النّصوص وغيرها ذات مفردات تفوق قدرات المتعلّم، من حيث صعوبة ألفاظها ومن حيث بنيتها السّياقيّة، فمثلا: نص خيمة في السّنة الثّانيّة، تعبير شفوي، لغته رمزيّة غير مباشرة، صَعُبَ الأمر على المتعلّم من فهمه وهذا بإجماع عيّنة الأساتذة المساعدة في البحث، والأدهى والأمرّ من ذلك، أنّ المنظومة التّربويّة تقع في المحظور مرة ثانيّة مع تلاميذ الجيل الثّاني، فباستماعي لبعض آراء الأساتذة المؤطرين لقسم سنة أولى متوسط "الجيل الثّاني"، احتواء النّصوص الأدبيّة في نشاط القراءة المشروحة على لغة رمزيّة يصعب فكّها من قبل المتعلّم. مثله الحال في نشاط الظّاهرة اللّغويّة، وجود ظواهر صعبة التَّقَبُّل لدى مدركات المتعلّم، باعتباره كان متعوّدا على فكّ شفرات الحروف والأرقام، وباعتباره محاطا برعاية خاصّة من قبل معلّمه في المرحلة الابتدائيّة.

– أثناء تواجدي مع تلاميذ السّنة الأولى متوسط، في حصّة القراءة المشروحة، درس النّملة والصّرصور، أحد التّلاميذ رفع إصبعه يسأل الأستاذة سؤالا لازال راسخا في ذاكرتي، وهو: لماذا النّملة عندما تُخبّأُ حبّة القمح داخل جحرها لا تنمو؟

صراحة الأستاذة لم يكن لديها جواب، ولكنّها تذاكت عليه وحوّلت السّؤال إلى بحث،مشجّعة التّلاميذ للبحث مع إضافة علامة في الفرض. وبعد تتبّع للسّؤال مع التّلميذ، أجاب بعد يوم الأستاذة قائلا: " يا أستاذتي إنّ النّملة عندما تُخبّأ حبّة القمح في بيتها تقوم بِكَسْرِهَا كي لا تنمو".

ما شدّ انتباهي ونال إعجابي ذكاء التّلميذ والأستاذة معا، فبعض التّلاميذ أثناء طرحهم للسّؤال يحاولون الإيقاع بالأساتذة وتعجيزهم، ولكنّ هذه الأستاذة لخبرتها في التّعامل مع تلاميذها وذكائها هي الأخرى، استطاعت أن تحوّل السّؤال إلى بحث يستفيد منه التّلاميذ، وتُجنّب نفسها الوقوع في الإحراج.

فالأستاذ أحيانا تغيب عن ذهنه معلومات حول السّؤال المطروح، ولكنّه في مثل هذه المواقف يحاول إيجاد مبرّر دون صدّ التّلميذ أو تهميش سؤاله كما يفعل البعض الآخر.

– فيما يخصّ استعمال اللّغة العربيّة الفصحى، نجده أخذ حصّة الأسد في نشاط القراءة والظّواهر اللّغويّة، باعتبار أنّ المعلّم والمتعلّم مُلْزَمَانِ باستخدام الفصحى، كما نجدها في نشاط التّعبير الكتابي حصّة مثمّنة، فقلّما نجد بعض المتعلّمين ذوي المستوى الضّعيف من يستعمل العاميّة في تعبيره الكتابي، أمّا في نشاط التّعبير الشّفوي الذي يرمي إلى إعداد كفاءة لغويّة مزوّدةٍ بزادٍ لغويّ ومعرفيّ،لاحظت في الميدان عكس ذلك تماما، فجلّ الأساتذة يشتكون من وجود عجز لدى بعض المتعلّمين في تكوين جمل متسلسلة مشافهة (الملكة اللّغويّة لا توجد لديهم)، إذ يلتجئون إلى لغة السّواد الأعظم (الدّارجة) وهذا ما أثقل كاهل المعلّم رغم تصويباته المتكرّرة، ويعود سبب ذلك ربّما إلى تراكمات ولّدتها سنين فائتة.

– من الملحوظات التي شدّت انتباهي أيضا، أنّ التّلميذ عندما يحبّ الأستاذ يحبّ مادته،حاولت التّقصّي عن الأمر مع بعض التّلاميذ محاورةً إيّاهم بطرح سؤالي التّالي: أ تحبّ مادة اللّغة العربيّة؟ فكانت الإجابات بَيْنِيَةٌ عند التّلاميذ في مختلف المتوسطات التي زرتها، ففيهم من يحبّ الأستاذ وبالتّالي يحبّ المادة. فسألت الأستاذ عن ذلك فأعطاني أنموذجًا حيًّا، تلميذ كان دون المستوى وبمجرد حبّه للأستاذ من خلال طريقة تعامله معه، أحبّ المادة وتحصّل على نتائج حسنة.

وهناك آخرون يكرهون المادة ليس لكرههم الأستاذ، بل أجابوني قائلين:" نكرهوا الإعراب".

– ما يعاب على عمل المفتّش مع الأستاذ، هو عدم تعرّفه الجيّد على أستاذه، لأنّه يزوره خلال 03سنوات مرّة، ويحاسبه على تلك الزّيارة، فهناك من خاب رجاؤه وهناك من ثُمِّنَ عمله.

– من المستحسن أن يقوم المفتّش بعدّة زيارات فجائيّة للأستاذ، لتحفيزه وجعله منضبطا أكثر في عمله.

خـاتـمـة

خاتمة:

بعد إتمام هذا البحث الذي حاولنا فيه دراسة كلّ ما تعلّق بمناهج تعليم اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في المرحلة المتوسطة –دراسة نقديّة–، توصّلنا إلى جملة من النّتائج والملحوظات الهامّة، تتمثّل في النّقاط الآتية:

1– رغم التّطوّرات الحاصلة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، والإصلاحات المتتالية التي قامت بها الدّولة على مستوى المناهج التّعليميّة والهياكل التّنظيميّة، إلاّ أنّ المنظومة لازالت تعاني من نقائص كبيرة نذكر منها:

– الاهتمام كثيرا بالكم على حساب الكيف.

– نقص التّكوين والتّأطير.

– الاكتظاظ.

– التّأثير السّلبي النّاتج عن الضّغوطات الإيديولوجيّة والانحرافات السّياسيّة.

– كثرة التّجارب التّربويّة في المدرسة الجزائريّة واختلاف مشاربها.

– عدم توفير ما يلزم المناهج المتعاقبة من وسائل، لتتّضح النّتائج أكثر.

– عدم ملائمة الأهداف للإمكانات الماديّة والبشريّة المتوفّرة.

– العجز المسجّل في الهياكل القاعديّة ممّا أدّى إلى اكتظاظ الأفواج التّربويّة.

– تقييد المؤسسات باللّوائح والقوانين ممّا حدّ من مردوديّة مشاريع المؤسّسة.

2– سعيُ المدرسة الجزائريّة إلى تأديّة رسالتها رغم الصّعوبات الكثيرة، خاصّة بعد الاستقلال ولعلّ ذلك يتّضح أكثر بعد أمرية أفريل 1976، حيث تغيّر النّظام التّربوي إلى ما يسمى بالمدرسة الأساسيّة، وتحسّن المردود أكثر مقارنة مع ما سبق إلاّ أنّ كثرة التّجارب وتغيير المناهج دون رؤية نتيجة التّجربة الأولى وقف حجر عثرة أمام حقيقة التّربيّة في الجزائر. هذا إلى جانب اختلاف المناهج المدرسيّة والمشارب السّياسيّة التي راحت تتجاذب المدرسة، فغدت حقول تجارب دون فائدة

كبيرة،وهذا لا ينفي فكرة استقرارها بين الفينة والأخرى ورؤية ثمار طيّبة سواء في المدرسة الأساسيّة أو ما جاء بعدها حين ظهور المقاربات الحديثة (المقاربة بالكفاءات).

3– النّاظر في محتوى النّظريات التّعلّميّة يجد أنّ أهدافها سامية تدعوا إلى تنشئة نشء متطوّر وفق متغيّرات الزّمن، أمّا لو حاولنا تطبيق أفكار هذه النّظريات على أرض الواقع نجد صعوبات جمّة لا تعدّ ولا تحصى، لأنّ المدرسة الجزائريّة العموميّة تعاني نزيفا حادا في كوادرها البشريّة وتأطيراتها الماديّة،خاصّة السّنوات الأخيرة مع سياسة التّقشّف التي تنتهجها الدّولة، خلافا لذلك ربّما نجد تطبيق هذه النّظريات بنسبة تفوق النّصف (من 50 بالمئة فما فوق) في المدرسة الخاصّة التي تهيّئ الظّروف اللاّزمة لذلك، وقد نجدها أيضا تطبّق تطبيقا جيّدا في المدارس التّابعة لوزارة الدّفاع (أشبال الأمّة) لأنّها من الوزارات السّياديّة.

لذا حبّذا لو أنّ واضعي أو خبراء المناهج في الجزائر يأخذون من كلّ روضٍ زهرةٍ، أي من كلّ نظريّة من المدارس –السّابق ذكرها– إيجابيتها ويأخذون فكرة تُفيدُ وتُطوّرُ المنظومة التّربويّة الجزائريّة.

فالكتب النّظريّة تحوي الكثير من الآراء المفيدة جدّا للمنظومة التّربويّة، لو تطبّق هذه الأفكار والمبادئ لأنشأت لنا مدرسة عموميّة مثاليّة.

4– بعض الأساتذة ليس لديهم إطّلاع لا على المناهج ولا على دليل الأستاذ، يرون لا أهمية لهم ويكتفون بإرشادات الأستاذ المكوّن والمفتّش فقط.

5– افتقار البيداغوجيا المستعملة للفطنة والذّكاء كاستعمال الطّرائق نفسها دون تنويع أو تغيير.

6– المدرسة الجزائريّة (مرحلة التّعليم المتوسط) إطاراتها يُعانون من قرارات فوقيّة تقتلُ روح المبادرة والإبداع الخلاّق.

7– بعض المؤسّسات تُعاني التّهميش على الرُّغمِ من وُجود بعض الكفاءات العلميّة على الجهتين (من جهة المكونين والمتكونين).

8– من خلال بحثي وجدتُ أنّ هذه المناهج لم توضع جُزَافًا واعتباطًا بل وُضعت وفق معطيات يُحتّمها الواقع الاجتماعي للتّلميذ والأستاذ وتكنولوجيا العصر، على أساس هذه المعطيات وُضعت المناهج التّعليميّة التي سطّرها خبراء في المنظومة التّربويّة.

ومن آراء بعض الأساتذة الذين جالستهم، أنّ هذه المناهج مستوردة من دول أوروبيّة.

9- من سلبيات التّعليم الحديثة، وجود التّكنولوجيا (الأنترنت) التي أدّت بالتّلاميذ إلى الخمول، وقتل الرّغبة في العلم، يا إمّا كراس قديم يعتمد عليه أو الذّهاب إلى الأنترنت (عقول عبارة عن آلة).

10- ويمكننا إضافة نقطة مهمّة أيضا وهي: قلّة استغلال النّوادي داخل المتوسطات ساهم في خلق خنق للتّلميذ، حيث كان المتعلّم من خلال هذه النّوادي خاصّة اللّاصفيّة (نادي الرّحلات،الموسيقى، الرّسم) يفجّر طاقاته .

والدّور الكبير لتنشيط هذه النّوادي يعود للمدير بالدّرجة الأولى ثمّ الأساتذة، حيث يقوم المدير بعقد مجلسا مع الأساتذة، ويقوم بتنصيب لكلّ مجموعة مسؤول على نادي معيّن، كالنّادي الأخضر لأساتذة العلوم والفيزياء، النّادي الثّقافي المسرح الأدبي لأساتذة اللّغة العربيّة والاجتماعيات، النّادي الرّياضي لأستاذ الرّياضة، .....

وهناك ملحوظات خاصّة استنبطتها في بحثي هذا تراوحت بين الإيجاب والسّلب على محاور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة الثّلاث (المنظومة التّربويّة، المعلّم، المتعلّم).

فيما يخصّ **المنظومة التّربويّة:**

من إيجابياتها:

- ساهرة على سير العمليّة التّعلّميّة من حيث توفير الوسائل البشريّة والماديّة نوعًا ما.

- تحاول قدر المستطاع إعداد نشء مثقّف متعلّم.

- فتح باب الحوار والنّقاش أمام ممثلي الأساتذة في جميع الأطوار (النّقابات المعتمدة وطنيّا في ميدان التّربيّة).

ومن سلبياتها:

- اعتمادها على خبراء واضعي المنهاج يعتمدون على النّظري أكثر منه تطبيقي في أرض الواقع.

– احتكارها لضرورة تطبيق المنهاج بحذافيره وفرضه على المعلّم والمتعلّم رغم ما فيه من بعض المساوئ.

المعلّم:

إيجابياته:

حتّى لا نُضيع حقّ من أحسن أجرًا فتحيّة إجلالٍ وتقديرٍ لمن سهر واحترق من أجل أن تُنَار دُرُوب نشء الأمّة "أنت معلّمي". فالمعلّمون أصناف في المدرسة الجزائريّة فمنهم كالنّحلة النّشطة الدّؤوبة، وشمعة تحترق من أجل تشييد مدرسة فعّالة.

سلبياته:

بقدر ما تحوي المدرسة الجزائريّة أستاذ متفان يفني عمره من أجل إعداد نشء يساهم في بناء الأمّة، فهناك معلّم متراخٍ لا يعمل بضمير مهني سليم، فقاب قوسين أو أدنى لا تجد عنده محفظة بيداغوجيّة (لا مذكرة، لا كراس يومي،.....).

– إلزام المتعلّم من قبل بعض المعلّمين على ضرورة حضور الدّروس الخصوصيّة في مقابل معاقبة تقويميّة (إن حضر الدّرس يتحصّل على العلامة، وإن لم يحضر عوقب).

– غياب الوازع الدّيني والتّربوي التّعليمي لدى بعض المعلّمين أثناء وضع نقاط الامتحان (وضع العلامة بالنّظر لاعتبارات ما، محسوبيّة،.....)، تلفّظ بكلام بذيء يخالف تعاليم المدرسة الجزائريّة (السّب، الشّتم، التّوبيخ، التّقرير،.....).

المتعلّم:

– تُبنَى الأمور على الأضداد، صالح وطالح، متعلّم وجاهل، فالقسم الجزائري يحوي بين صفوفه تلاميذ يختلفون أوّلاً من حيث الجنس (مؤنث، مذكر)، ومن حيث التّركيبة المورفولوجيّة (طويل، قصير، بدين، رقيق،.....) ومن حيث درجات الاستيعاب (ذكي، غبي، متوسط، ضعيف،....). فمن خلال زياراتي انبهرت لوجود مجموعة من التّلاميذ تشرئب الأنفس عند سماع نتائجهم المتحصّلون على 20/18،19 في المعدّل العام علمًا وخلقًا، وهناك من تصطدم النّفس عند سماع أخبارهم

فمنهم مدمن مخذرات ومنهم متابع قضائيّا، متحصّل على معدّل 20/03، انحطاط سُلوكي وخُلقي ناهيك عن مستوى تعليمي منحطٍ جدًا بالنّسبة لهذه الفئة.

– هناك فئة من المتعلّمين يحملون في أذهانهم رسالة سامية ألا وهي **"حبّ الوطن"** وهذا ما لاحظته من خلال تجسيدهم للمسارح أثناء الأعياد والمناسبات الوطنيّة (يوم الأم، يوم العلم،...).

لذا وجب على المحرك الأصلي لهذه العمليّة ألا وهي الحكومة، أن تحافظ على المدرسة الجزائريّة كمؤسّسة عموميّة وتحميها من الخوصصة، ضرورة تكافل كلّ الجهود من وزارة التّربيّة إلى المعلّم وصولا إلى المتعلّم، لأنّ المدرسة الجزائريّة من الشّعب وإلى الشّعب.

هذه الاستنتاجات والملحوظات تعبّر عن واقع المنظومة التّربويّة في الجزائر منذ ظهور المقاربة بالكفاءات إلى يومنا هذا.

*** انشغالات بعض أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسط:**

من بين انشغالات أساتذة اللّغة العربيّة في طور التّعليم المتوسط:

الانشغال 1: الاكتظاظ في الأقسام.

الانشغال 2: الحجم السّاعي لمعلّم اللّغة العربيّة مثقل، يفوق في بعض الأحيان عدد أيّام الأسبوع المعمولة.

الانشغال 3: أستاذ اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسط يزاول تعليم مادتين: لغة عربيّة وتربيّة إسلاميّة هذا ما يعرقل سير عمله الحسن، بكثرة تصحيح الأوراق لفرضين لغة عربيّة وتربيّة إسلاميّة،واختبارين بعدد التّلاميذ داخل الحجرة (45 تلميذ أو يفوق)، ضف إلى ذلك مراقبة الكراريس والمشاريع ووثائق التّعبير الكتابي مع تصحيحها كلّ نهاية وحدة تعلّميّة، ولّدت نفورًا لدى المتلقي.

الانشغال 4: ضعف التّأطير خاصّة للأساتذة الجدد الوافدين إلى المنظومة التّربويّة.

الانشغال 5: الأستاذ يُعيبُ على المنهاج من جانب تطبيقه الفعلي، إذْ يرى أنّه نظريًّا جاء ليطوّر المدرسة الجزائريّة، ويرتقي بالمنظومة التّربويّة إلى مصاف الدّول المتقدّمة المتطوّرة، لكن يصطدم بقرارات فوقيّة تعرقل تطوّر هذا العمل.

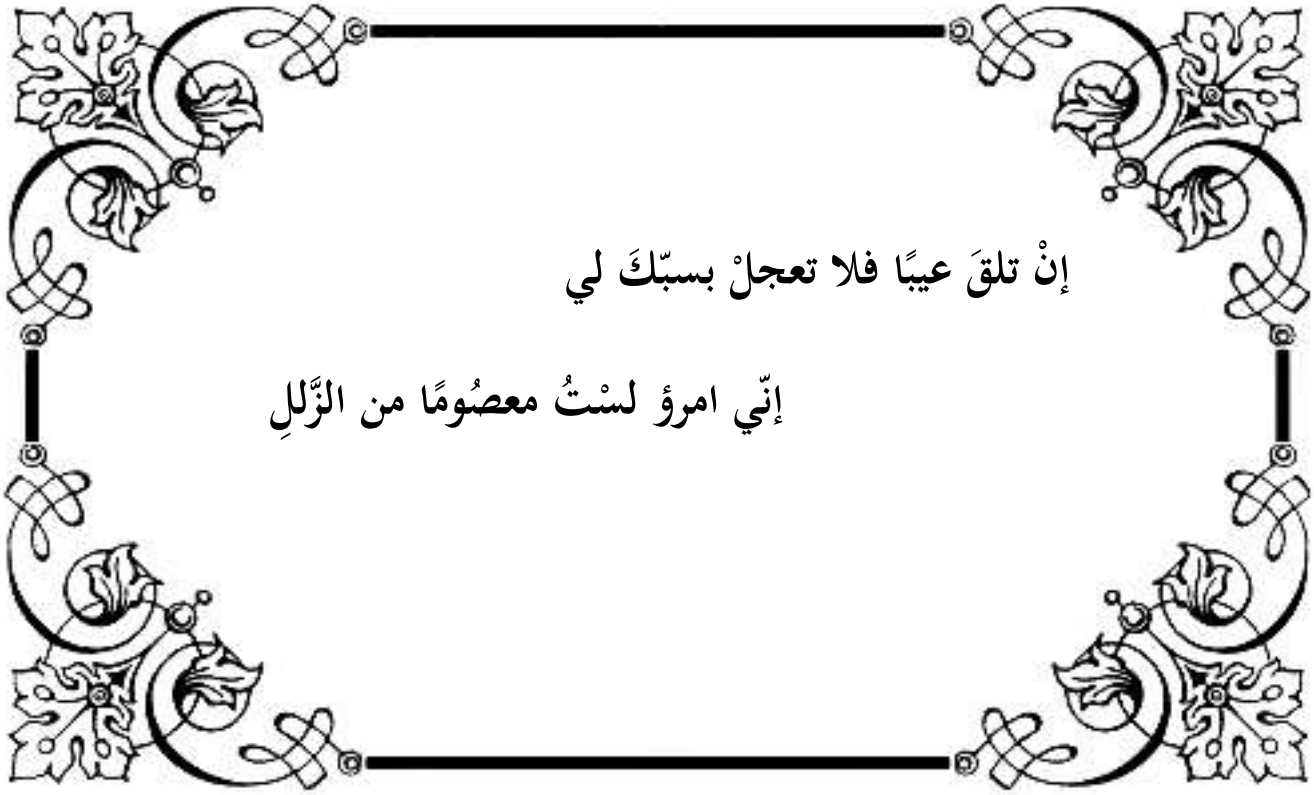
الانشغال 6: سوء تسيير الإدارة وصعوبة التّحكّم في التّلميذ (خاصّة تلاميذ السّنة الرّابعة متوسط).

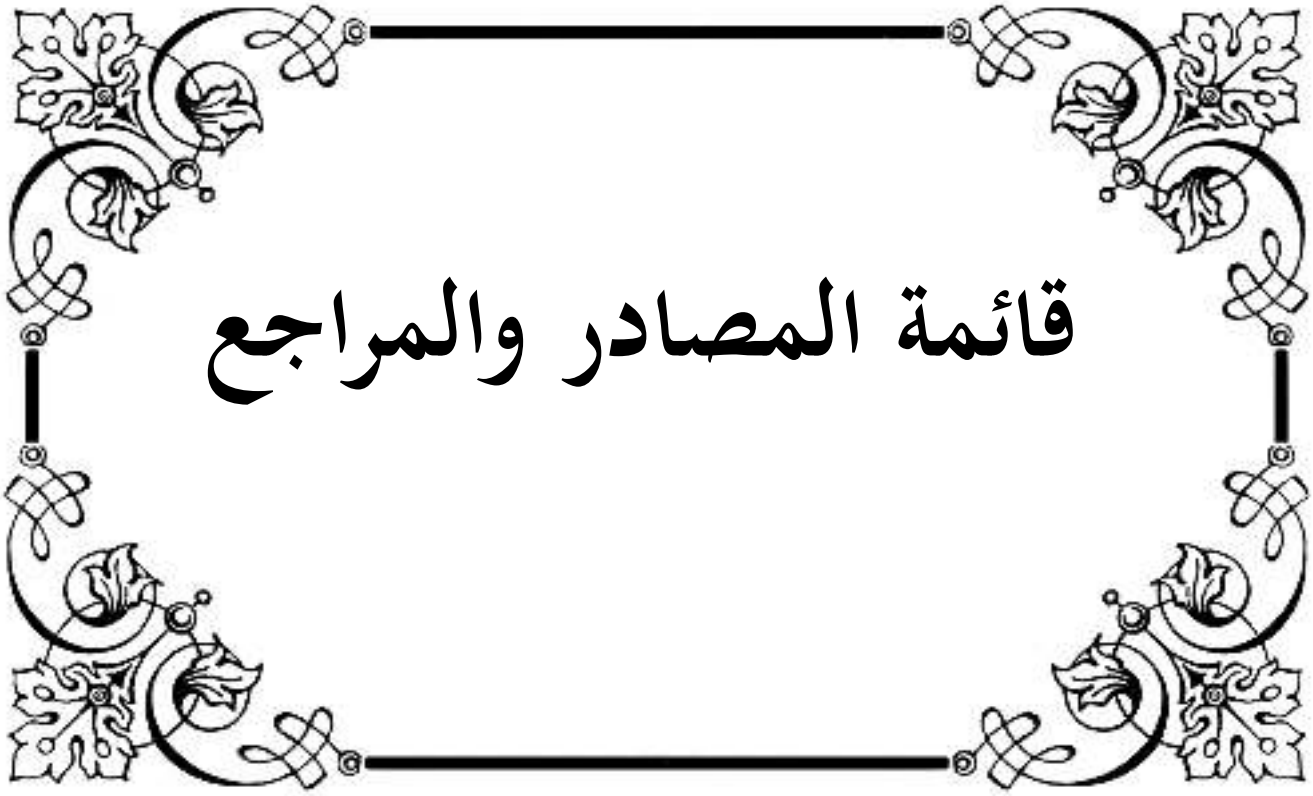
*** توصية هامة:**

يجب الاهتمام أكثر بتأطير الأساتذة وتكوينهم وتزويدهم بما هو جديد ويخدم التّلميذ الجزائري،خاصّة الأستاذ الجديد المتخرّج من الجامعة، ليوظّف مباشرة في قطاع التّربيّة قد يواجه صعوبات جمّة تقف بينه وبين التّحصيل التّربوي المجدي، من هذه الصّعوبات: الصّعوبات النّفسيّة،فليس من السّهل أن يتأقلم مباشرة مع قسمه، وخبرته كفيلة بتدريبه إلى جانب توجيهات مفتّشه ونصائح زملائه وما يملك من وثائق تربويّة.

وفي الأخير نأمل أن يكون هذا البحث المتواضع بوابة للبحوث الأخرى، وأن نكون قد أفدنا واستفدنا منه، فإذا وُفّقنا فمن الله تعالى وحده، وإن أخطأنا فمن أنفسنا والشّيطان، نسأل الله تعالى أن يوفّقنا إلى ما يحبّ ويرضى إنّه على كلّ شيء قدير.

وصلّى الله وسلّم على نبينا محمد، وعلى آله وأصحابه، ومن سار على نهجه إلى يوم الدّين،وآخر دعوانا أنّ الحمد لله ربّ العالمين.


إنْ تلقَ عيبًا فلا تعجلْ بسبّكَ لي
إنّي امرؤ لسْتُ معصُومًا من الزَّللِ



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

➢ القرآن الكريم.

➢ المصادر العربيّة:

- ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001، مج1.
- ابن خلدون، المقدمة، تح: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، 1995.
- ابن كثير، تفسير القرآن، دار الأندلس، بيروت، 1400هـ، ج2.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، ط3، ط4، 1997، 2004، مج5، مج6، مج10.
- الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2000.
- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: أبو الوفاء نصر الهدريني المصري الشافعي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الكويت، الجزائر، ط1، 2004.
- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي، المغرب، ط1، 1994.

➢ المراجع العربيّة:

- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1985.
- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2005.
- إبراهيم محمد عطا، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصري، القاهرة، مصر، د.ط، 2003.
- إبراهيم وجيه، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، د.ت.
- أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، 2009..

– أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين، الحراش، الجزائر، د.ط، د.ت.

– أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن محمد، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1995.

– أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1989.

– أحمد حسين اللقاني، المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، عالم الكتب، القاهرة،د.ط، د.ت.

– أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1995.

– أحمد خيري كاظم وعبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007.

– أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008.

– القاسم سعد الله، تاريخ الجزائري الثقافي، دار الغرب الإسلامي، الجزائر، ط1، 1998، ج1.

– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش، الجزائر، د.ط، 2004.

– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ، الجزائر، د.ط، د.ت.

– بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة، قسم اللغة العربية وآدابها، مختبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009.

– بشير عبد الرحمان الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية إعدادها وطرق استخدامها، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، ط6، 1996.

– تشفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

– توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة، عمان، ط1، 2004.

– جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4، 2004.

– جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، تنظيمات المناهج، تخطيطها وتطويرها، دار الشروق، عمان، الأردن، د.ط، 2001.

– حسن أحمد شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000.

– حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2012.

– حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع والطباعة، الاسكندرية، مصر، ط1، 1998.

– حسين محمد حسنين، طرائق التدريس، الرزمة التدريسية للمعلمين في الوطن العربي، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط1، 2007.

– حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3، 2005.

– حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتن، المناهج المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1999.

– حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005.

– حمد عصام طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر، عمان الأردان، ط1، 2008.

– خير الدين هني، تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط1، 1999.

– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين بنيان، الجزائر، ط1، 2005.

– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين بنيان، ط1، 2005.

– خيرالدين علي عويس، دليل البحث العلمي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1997.

– خيري وناس وآخر، تربية وعلم النفس (تكوين المعلمين، السنة الثانية)، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، الإرسال 1، 2007.

- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990.
- راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004.
- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009.
- ردينة عثمان الأحمد وآخر، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2009.
- رزق فايز بطاينة، المناهج التربوية، المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2006.
- رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008.
- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2000.
- رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1983.
- رشدي لبيب، معلم العلوم، مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده، مكتبة الأنجلو، مصر، ط1، 1997.
- زكريا إسماعيل الضبعات، إعداد وتأهيل المعلمين، الأسس التربوية والنفسية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2010.
- زكريا إسماعيل الضبعات، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007.
- زكرياء إبراهيم، مشكلة البنية أو أضواء على البنيوية، مكتبة مصر، القاهرة، د.ط، د.ت.
- زكرياء إسماعيل الضبعات، المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر، عمان، الأردن، د.ط، 2007.
- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار صفاء، الأردن، ط1، 2011.
- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005.

– سعيد أحمد بيومي، دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2002.

– سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2012.

– سلمى زكي الناشق، المفاهيم العلمية وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2009.

– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006.

– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، ط1، 2006.

– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2009.

– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، الجزائر، ط7، 2012.

– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003.

– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005.

– عادل أبو سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية مفاهيمية، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

– عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

– عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجية التعلم وأنماط التعلم، الإسكندرية، د.ط، 2011.

– عبد الحميد زوزو، نصوص ووثائق في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830-1900)، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، 2010.

– عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009.

– عبد الرحمان عبد الهاشمي وآخر، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007.

– عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، ط1، 2011.

– عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط3، 1966.

– عبد الغفار حامد هلال، العربية خصائصها وسماتها، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط5، 2004.

– عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 1998.

– عبد اللطيف حسين فرج، المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة، دار الفنون، جدة، المملكة العربية السعودية، ط2، 1419هـ/1998م.

– عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقييم والدعم، الجزائر، د.ط، 1996.

– عزو إسماعيل عنانة ونائلة نجيب الخزندار، التدريس الصيفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

– عزيمة سلامة خاطر، المناهج، مفهومها، أسسها، تنظيماتها، تقويمها، تطويرها، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2002.

– عطاء الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية الرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2006.

– عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

– علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، السند التربوي للمعلمين، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، د.ط، د.ت.

- عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2013.

- غسان يوسف قطيط وسمير عبد السالم الخرسان، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

- فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1،1998.

- كريمان بدير محمد، التعلم النشط، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

- كوثر كوجيك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، التطبيقات في مجال التربية الأسرية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2001.

- مازن مبارك، اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، دار النفائس، بيروت، ط4، 1998.

- مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، الجزء 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2004.

- محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2009.

- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006.

- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

- محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2009.

- محمد إسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2007.

- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 2000.

- محمد السيد علي، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، عامر للطباعة والنشر، مصر، القاهرة، ط2، 2000.

- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2012.

- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2002.

- محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف –أسسه وتطبيقاته–، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 1999.

- محمد الصغير بناني، المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة،دار الحكمة، الجزائر،د.ط، 2001.

- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د.ط، 2006.

- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2006.

- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد، عمان، ط1، 2009.

- محمد حماس عبد اللطيف، من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، مصر، ط1، 1990.

- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1998.

- محمد صالح بن علي، المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، دار الطرفين للنشر والتوزيع، ط1، د.ت.

- محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2008.

- محمد فتحي الشنيطي، أسس المنطق والمنهج العلمي، دار النهضة العربية، القاهرة، د.ط، 1970.

- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007.
- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004.
- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية – في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة –، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1988.
- محمود جاد الرب، علم اللغة نشأته وتطوره، دار المعارف، مصر، ط1، 1985.
- محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديثة، أربد، الأردن، ط1، 2006.
- محمود داود سلمان، طرائق وأساليب التدريس المعاصر، جدار للكتاب العالمي، القدس، فلسطين، د.ط، 2006.
- محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث، قضايا ومشكلات، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، 1998.
- مديرية التكوين، التعليمية العامة وعلم النفس، الإرسال الأول، الجزائر، د.ط، 1999.
- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس: طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 2011.
- مروان جويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2006.
- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2008.
- ناصر أحمد الخوالدة وآخرون، المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2006.
- نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للنشر، بيروت، لبنان، د.ط، 1991.
- نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، دار القاهرة، مصر، ط1، 2006.

– نخبة من المختصين، طرائق التدريس والتدريب العامة، الشركات العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر، د.ط، 2009.

– نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

– هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص186.

– هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، بناء الاختبارات، الحراش، الجزائر، د.ط، 2005.

– وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، الأردن، د.ط، د.ت.

– وهيب سمعان ورشدي لبيب، دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلو، مصر، د.ط، 1982.

– يحي محمد تيهان، الأساليب الحديثة في التعليم، دار اليازوري، عمان، الأردن، د.ط، 2008.

– يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2005.

– إبراهيم مطاوع وآخرون، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط3، 1979.

– عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2001.

– محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2008.

– نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، جويلية 1988.

➢ المراجع المترجمة:

- جان بياجيه، البنيوية، تر: عارف منيمنة وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، ط4، 1985.

- مصطفى ناصف، نظريات التعلم – دراسة مقارنة -، تر: علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، أكتوبر 1983.

➢ المصادر والمراجع الأجنبيّة:

- Jean Claude Forquin, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de formation, Paris, NATHAN, 2000.

- Paul Fouliquié, Dictionnaire de la langue Pédagogique, Puf, Paris, 1991.

- Delandsheen, V, L'éducation et la formation, Paris, PuF, 1992.

- Guilford, J.P, Général Psychology,Van Nostrand, N-Y,1939.

➢ الرّسائل الجامعيّة:

- الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها –رسالة ماجستير-، جامعة الجزائر، 1996.

- جميلة حمودي، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة ماجستير،جامعة الجزائر، 1994.

- قراريةحرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010/2009.

- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلات وحلول، دراسة نفسية لسانية تربوية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2003.

➢ المجلاّت والمقالات:

– ابن تريعة، ذلك الاحتلال... وهذا الاستقلال بأقلام ألمانية قد تكون محايدة،جريدة المساء.
– السعيد مزروع، التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 03،قسم علوم التربية البدنية والرياضة، جامعة بسكرة، الجزائر، سبتمبر 2012.
– المستاري فؤاد، مدخل عام لدراسة المناهج الجديدة – المقاربة بالكفاءات –.
– المعهد الوطني للبحث في التربية، التقييم وتطوير المنظومة التربوية، النوعية الفعالية، مجلة بحوث وتربية، العدد3، الجزائر، 2012.
– خليفة صحراوي، أسس بناء منهاج في تعليمية للغة العربية، مجلة جسور المعرفة، العدد التاسع،2017.
– عبد الحق عباس، الجزائر ترفع التحدي للقضاء على محو الأمية، منتديات ستار تايمز
– عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، 1973 – 1974.
– ماهر إسماعيل صبري، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج3، ع3، 2009.
– ناصر إبراهيم النعيمي، المدرسة البنيوية قراءة في المبادئ والأعلام، مجلة علوم إنسانية، السنة السادسة، العدد 38، دمشق، 2008.
– نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات، العدد الثامن، 2010.

➢ الأيّام الدّراسيّة والملتقيات التّكوينيّة:

– الملتقى التكويني الخاص بتكوين النواة الوطنية في المقاربة بالكفاءات المنعقد في 03/08 إلى 2008/03/20م.
– بالعيد حدة ودنيا صالحي، المعالجة التربوية، مفتشية التربية والتعليم الابتدائي، المقاطعة 03،الوادي، الجزائر، 2015/2014.
– حسان سائحي، المعالجة البيداغوجية، مفتشية التعليم الابتدائي، مقاطعة قالمة، الجزائر، 2015.
– عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ملتقى باتنة، الجزائر، 2015.

– عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، ملتقى باتنة، الجزائر، 05 أفريل 2015.
– قدور عبد الله، نشاط الأعمال الموجهة، نصف يوم تكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية،مفتشية التعليم المتوسط، المقاطعة 2، جيجل، الجزائر، 2015/2014.
– مخبر الدراسات اللغوية النظرية والتطبيقي، يوم دراسي، مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية،الجزائر، 14-02-2016.
– وزارة التربية الوطنية، الملتقى الجهوي حول مناهج الجيل الثاني، الطور الأول ابتدائي – متوسط،وهران، الجزائر، 17-18-19 ماي، 2015.
– وزارة التربية الوطنية، نشاط الأعمال الموجهة، مادة اللغة العربية، مفتشية التعليم المتوسط،المقاطعة الثالثة، تبسة، الجزائر، 2017/2016.

➢ الوثائق الخاصّة بوزارة التّربيّة والتّعليم:

– الشريف مريبعي وآخرون، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2006.
– الشريف مريبعي وآخرون، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2006.
– الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
– الشريف مريبعي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2006.
– الشريف مريبعي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2006.
– محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية (الجيل الثاني)، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، 2016.
– مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي (جميع المواد)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،د.ط، 2003.

– مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2004.
– مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2005.
– مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2013،2014.
– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2013.
– مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2013.
– مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة، من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2005.
– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2013.
– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2004.
– مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج،الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، د.ط، 2016.
– وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، د.ط، مارس 2009.
– وزارة التّربية الوطنية، تكوين معلمي الطور الأول في إطار الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة.
– ملف المنظومة التربوية والتكوينية، الجزائر، جانفي 1988.
– وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 16-04-1976، رقم 185.

➢ المواقع الإلكترونيّة:

- http://etarbia11.com/node/7920

- http://fibladi.com/dz/ar/events/itel/652767.
- http://www.arabdict.com/ar.
- http://www.infpe.edu.dz/publication/private/didact-m.htm
- http://www.majala.educa.ma.
- http://www.startilmes.com/?t=16364067.
- https://sites.google.com/sites/mihfadha/exercices.
- https://www.el-massa.com.

الملاحق

الملحق رقم 01: شهادة إدارية من الجهة المشرفة (جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف–)

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Hassiba Benbouali de Chlef
Faculté des langues et des lettres
Vice doyen chargé de poste de graduation ,de la recherche scientifique et des relations extérieures

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف
كلية الآداب و اللغات
نائب العميد المكلف بالبحث العلمي والعلاقات الخارجية

الشلف في: 2015/02/03

الرقم: 12 /2015

شهادة إدارية

نحن نائب العميد لكلية الآداب و اللغات ، المكلف بالبحث العلمي و العلاقات الخارجية ، نشهد أن :

الطـــــالبة : خليفة أسماء

تاريـــــخ ومكـــــان الازدياد: 19 /1989/05 تيسة

مسجلـة في قسم اللغة والأدب العربي بكليتنـا ، السنة الثانية دكتوراه ل.م.د .

تـــخصص : اللغة العربية وتحليل الخطاب

سلمت لها هذه الشهادة بطلب منها ، لاستخدامها في حدود ما يسمح به القانون .

نائب العميد للبحث العلمي و العلاقات الخارجية

جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف
كلية الآداب و اللغات
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج
و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
إمضاء و ختم

الملحق رقم 02: رخصة التّربص الميداني (الجهة المستقبلة مديريّة التّربيّة لولاية تبسة)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تبسة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
الرقم 01 /م.ت.ت/2015

مديرة التربية
إلى
السيد : متوسطة ابن باديس
- تبسة -

الموضوع: إستقبال طالب(ة) متربص(ة)

المرجع : مراسلة جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف كلية الآداب واللغات
رقم : 12 مؤرخ: 2015/02/03

عملا بما جاء في المرجع المذكور أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب (ة) : حليف أسماء بالتربص الميداني داخل مؤسستكم في الفترة الممتدة من 2015/03/11 الى غاية نهاية التربص مع احترام القوانين الداخلية للمؤسسة .

تبسة في : 2015/03/11
ع/ مديرة التربية
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
ع/المفتش

الملحق رقم 03: استبانة الأساتذة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف-

كلية الآداب والفنون

قسم الأدب واللّغة العربيّة

تخصص: لغة عربية وتحليل الخطاب

استمارة الاستبانة

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في الأدب واللّغة العربيّة

الموسومة بـ:

مناهج تعليم اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في المرحلة المتوسّطة – دراسة نقدية –

صمّمت هذه الاستمارة لغرض جمع المعلومات الضروريّة لإنجاز المذكّرة، علما أنّ ما سيدلى به من آراء أو معلومات سيوظّف في مجال البحث العلمي.

إعداد الطالبة : أسماء خليف

إشراف الأستاذ الدكتور : حنيفي بن ناصر

السنة الجامعية:2017/2016

القسم الأول: البيانات الشخصية لمجتمع الدراسة

يهدف هذا القسم إلى التّعرّف على بعض المؤهلات العلميّة لأساتذة اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة بغرض تحليل وتفسير النّتائج المحصّل عليها، لذلك نرجو منكم التّكرّم بالإجابة عن الأسئلة التّاليّة بوضع إشارة (×) في المربع المناسب لاختياركم.

الجنـــــس :

ذكر ☐ أنثى ☐

العمـــــر :

أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 40 سنة ☐

من 40 إلى 50 سنة ☐ من 50 سنة فما فوق ☐

الشّهادة المتحصّل عليها:

شهـــادة جـامعيّة: ليسانس ☐ ماجستر ☐

ماستر ☐ دكتوراه ☐

شهادة الكفاءة الأستاذيّة ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐

التخصـّــص :

.....

سنـوات الخبرة :

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 9 سنوات ☐

من 10 إلى 14 سنة ☐ من 15 سنة فأكثر ☐

المستوى الذي تدرّسه (ينه) :

سنة أولى متوسط ☐ سنة ثانيّة متوسط ☐

سنة ثالثة متوسط ☐ سنة رابعة متوسط ☐

القسم الثاني: محاور الاستبانة

فيما يلي مجموعة من الأسئلة موجّهة إلى أساتذة اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة، مقسّمة إلى ستّة محاور تدور حول مكوّنات المنهاج.

المحور الأوّل:أهداف المنهاج

1- هل أهداف المنهاج للّغة العربيّة في المستوى المتوسط ذات أبعاد إيديولوجيّة ؟

نعم ☐ لا ☐

● إذا كانت إجابتك بـ نعم، فما هي هذه الأبعاد ؟

- سياسيّة ☐ -اجتماعيّة ☐

- فكريّة ☐ -ثقافيّة ☐

2- على ماذا ترتكز عمليّة التّعلّم ؟

-الكم ☐ -الكيف ☐ -الكم والكيف معا ☐

3- ما أثر المنهاج المقرّر في تحقيق مسعاه على المتعلّم خلال أربع سنوات ؟

- فعّال ☐ -غير فعّال ☐ -نسبيّ ☐

4- أيهدف المنهاج إلى إعداد كفاءات لغويّة تعتمد عليها الدّولة مستقبلاً ؟

نعم ☐ لا ☐

● إذا كانت إجابتك بنعم، ما هي نوعيّة الكفاءات ؟

.....

.....

● إذا كانت إجابتك بلا، اقترح حلولا:

.....

.....

5- من أين تستنبط الأهداف العامّة للمنهاج ؟

-من محتويات المواد ☐ -بيئة المتعلّم ☐ -أم مستورد من الخارج ☐

المحور الثّاني: محتوى المنهاج

1- ما هو تقييمك للمقاربة بالكفاءات في تدريس مقرّرات اللّغة العربيّة للمرحلة المتوسّطة ؟

-فعّال ☐ -غير فعّال ☐ -نسبيّ ☐

● إذا كان فعّالاً فإلى ماذا ترجع ذلك ؟

-مكتسبات التّلميذ ☐ -فعاليّة الأستاذ ☐ -دور الأسرة ☐

● إذا كان غير فعّال ، فإلى ماذا ترجع ذلك ؟

-مستوى التّلميذ ☐ - عدم كفاءة الأستاذ ☐ -عدم تعاون الأسرة ☐

● إذا كان نسبيّا ، فإلى ما ترجع ذلك ؟

-المتعلّم ☐ -الأستاذ ☐ -الأسرة ☐ -المجتمع ☐

2- ما مدى اطّلاعك على مستويات الكفاءة والأهداف المسطّرة في المنهاج ؟

-اطلاع كاف ☐ -اطلاع نسبيّ ☐ -اطلاع غير كاف ☐

● إذا كان الاطّلاع كافيّا، فهل يعود ذلك إلى:

-فرص التّكوين الذي تتيحه السّلطة الوصيّة (وزارة التّربيّة الوطنيّة) ☐

- التّكوين الذّاتي والجهد الفردي ☐

● إذا كان الاطّلاع غير كاف أو نسبيّا، فهل يعود ذلك إلى:

- تقصير السّلطات الوصيّة ☐

- التّقصير الذّاتي ☐

3- ما رأيك في تسلّسل الوحدات التّعليميّة المجسّدة للكفاءات والأهداف المسّطرة في المنهاج،وخاصّة تدرّج دروس البلاغة والظّواهر اللّغويّة ؟

-مناسب ويخدم الكفاءة الختاميّة ☐

- غير مناسب ولا يحقّق الكفاءة الختاميّة ☐

4- هل التدّرج في عرض المحتوى يلائم متطلّبات المتعلّم وحاجيات المقرّر المستعمل ؟

نعم ☐ لا ☐

● إذا كانت إجابتك بنعم، فما مدى فعاليّة ذلك ؟

-متوسط ☐ -حسن ☐ -جيّد ☐

● وإذا كانت الإجابة بـ لا، أعط مبررا لذلك :

.....

.....

5- كيف تتعامل مع محتويات نصوص تجاوزها الزّمن، مثل " أنترنت المستقبل " في السّنة الرّابعة متوسط التي تتحدث عن الجيل الثّاني في حين أن المتعلّم متطلّع على الجيل الرّابع وما بعده ؟

-تحاول تعديل النّص بإضافة معلومات تخدم الجيل الرّابع وما بعده ☐

- تكتفي بتقديم الدّرس كما هو وفقط ☐

6- تتأسّس بيداغوجيا بناء المشروع على أنّ المتعلّم يبني نفسه بالفعل والممارسة .ما مدى تطبيقك لمراحل وأفكار بناء المشروع في تجسيد أهداف تعليم اللّغة العربيّة للمرحلة المتوسّطة ؟

-كامل ☐ -نسبيّ ☐ -لا تهمني المراحل ☐

المحور الثّالث : طرائق التّدريس

1- هل أنت في تقديم تعلّماتك ملقّنٌ أم أستاذٌ فنّانٌ ؟

● إذا كنت ملقّنا فما هي نسبة نجاح تعلّماتك ؟

-25 %	☐	-50 %	☐
-75 %	☐	-95 %	☐

● إذا كنت أستاذا فنّانا، كيف تتفنّن في تقديم تعلّماتك ؟

.....

.....

2- في رأيك ما هي أحسن الطّرائق في تلقين التّعلّمات ؟

-القديمة ☐ -الحديثة ☐

● إذا كان جوابك القديمة، فما هي الطريقة التي تفضلها ؟

.....

● إذا كان جوابك الحديثة، فما هي الطّريقة التي تفضلها ؟

.....

3- كيف تصوّب خطأ تلميذك ؟

-بتعيين تلميذ أو أكثر لتصويب الخطأ ☐

- تصويب مباشر ☐

- جازرًا ☐

- معلّلا، موجّهًا، مرشدًا ☐

4- أ تثمّن مجهود تلميذك داخل القسم عند تفاعله مع الدّرس :

- بتوجيه ملاحظات كفائيّة ☐
- أو إضافة علامة تقويميّة ☐
- أو مدحه والثّناء عليه ☐

5- أ تتفهم إجابة التّلميذ عندما ينطق اللّهجة العاميّة أثناء سير درسك ؟

نعم ☐ لا ☐

● إذا كانت الإجابة بـ نعم :

-تصوبها ☐ -تتركها ☐ -تحتوي التّلميذ وتوجّهه ☐

6- هل أنت أستاذ مبدع في إنشاء طرائق لإيصال المعلومة أم أنت مطبّق لها كما هي ؟

نعم ☐ لا ☐

● إذا كانت الإجابة بـ نعم، أتعتمد :

-طريقة إيحائيّة ☐ - إشارات ☐ - حجج وبراهين ☐

المحور الرّابع : الوسائل التّعليميّة

1- أذكر وسائل الإيضاح التي تستخدمها في أداء مهمتك التّعليميّة ؟

-السّبورة ☐ -النّماذج المجسّدة ☐

-جهاز الإسقاط ☐ -شريط فيديو ☐

أخرى (اذكرها)

.....

2- أتعتمد في عملك على مكوّنات الحقيبة البيداغوجيّة ؟

-الكراس اليومي ☐

- كراس التّنقيط ☐

- المذكّرة التّعليميّة ☐

- المنهاج التّربوي التّعليمي ☐

- دليل الأستاذ ☐

3- هل تكتفي بما ورد في المقرّر ؟ أم تتجاوزه إلى مختلف المراجع ؟

نعم ☐ لا ☐

● إذا كانت الإجابة بـ لا، علّل ؟

.....

4- هل توجّه تلامذتك إلى الاعتماد في أبحاثهم على الأنترنت ؟

نعم ☐ لا ☐

● إذا كانت الإجابة بـ نعم، فهل تقبل كلّ ما يأتون به ؟

.....

● إذا كانت الإجابة بـ لا، علّل ؟

.....

المحور الخّامس: الأنشطة التّعليميّة

1- أترى الحجم السّاعي للحصّة يساعدك على تقديم نشاطك ؟

-كاف ☐ -غير كاف ☐

● إذا كان غير كاف، ماذا تقترح ؟

- الزّيادة في الحجم السّاعي ☐

- حذف بعض عناصر الدّرس ☐

- حذف الموضوع ☐

2- هل تقرأ القراءة الأنموذجيّة لتلامذتك ؟

نعم ☐ لا ☐

● إذا كانت الإجابة بـ نعم، أتجد التّلميذ:

- يحاكيك في قراءتك ☐
- يخطئ نوعًا ما في القراءة ☐
- لا يحسن القراءة ☐

3- ما رأيك في دروس وأحكام الظّواهر اللّغويّة المقترحة في مرحلة المتوسّط ؟

- بسيطة ☐ - نوعًا ما ☐ - صعبة ☐

● وما تقوله في درس يحوي ظاهرتين مثلا :في مستوى السّنة الثّانيّة متوسط في وحدة "الأمن الغذائي"، المفعول فيه والمفعول لأجله معًا:

- يساعدك الزّمن لإيصال المعلومة ☐
- لا يساعدك ☐
- تفصل بين الدّرسين ☐

4- ما مدى تحقيق نشاط التّعبير الشّفوي (مطالعة موجّهة) أهدافه المرجوّة ؟

- تكوين كفاءات لغويّة ☐
- اكتساب جرأة أدبيّة ☐
- زرع روح النّقد لدى المتعلّم ☐

5- ألا ترى أنّ بعض مواضيع التّعبير الكتابي في مراحل المتوسط مواضيع مكرّرة في جميع المستويات ؟

بلى ☐ لا ☐

● إذا كانت الإجابة بـ بلى، أتقترح:

- تنويع المواضيع لاكتساب المتعلّم زادًا معرفيًّا ☐
- تكتفي بالإجمال في مستويات أولى، ثانيّة، والتّفصيل في سنوات الثّالثة والرّابعة ☐

6- كيف يسيّر أستاذ التّعليم المتوسط نشاط الأعمال الموجّهة ؟

- إعطاء تمرينات لغويّة متنوّعة تخدم الوحدة المدروسة ☐
- تقدم مواضيع متنوّعة تثقّف التّلميذ مثال: كيفيّة البحث في المنجد، ملء صك بريدي، أو تقديم بطاقة تاريخيّة على شخصيّة وطنيّة، أو إنجاز مشروع علمي،.... ☐
- أم تفضّل التّنويع بينهما ☐

7- ما هي رؤية الأستاذ لنشاط الاستدراك ؟

- حصّة معالجة تربويّة ☐ - حصّة تدعيميّة ☐
- حصّة استرجاعيّة ☐ - حصّة تشخيص الحالات الاجتماعيّة والنّفسيّة والخلقيّة والسّلوكيّة ☐

المحور السّادس:التّقويم

1- ما هي المعايير التي تعتمدها لتقييم تلميذك في التّقويم المستمر؟

- المشاركة ☐ - السّلوك ☐ - الكرّاس ☐

2- ما هي المصادر المعتمدة لانتقاء نصوص الاختبارات الفصليّة ؟

- نصوص الكتب المقرّرة ☐
- كتب أخرى ☐
- الاعتماد على ما قدّم سابقًا من قبل غيرك ☐
- الاعتماد على الأنترنت ☐

3- كيف يقوّم الأستاذ التّلميذ دون المستوى والمشاغب في القسم ؟

- اعتماد معاملة خاصّة ☐ - اعتماد التّأديب ☐ - تجاهله وإهماله ☐

4- كيف تتعامل مع تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة ؟

- الاعتناء به ☐
- إحاطته بعطف خاص على حساب التّقويم ☐
- تجاهله واهماله ☐

5- ما هي المقاييس التي تعتمدها لوضع فرضيك واختباراتك ؟

- اعتماد فرض شفوي تقييمي ☐
- اعتماد فرض كتابي وفق المنهاج الوزاري ☐

شكرا لحسن تعاونكم

الملحق رقم 04: استبانة المفتّشين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف -

كلية الآداب والفنون

قسم الأدب واللّغة العربيّة

تخصص: لغة عربية وتحليل الخطاب

استمارة الاستبانة

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في الأدب واللّغة العربيّة

الموسومة بـ:

مناهج تعليم اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في المرحلة المتوسطة – دراسة نقديّة –

صمّمت هذه الاستمارة لغرض جمع المعلومات الضّروريّة لإنجاز المذكرة، علما أنّ ما سيدلى به من آراء أو معلومات سيوظّف في مجال البحث العلمي.

إعداد الطالبة : إشراف الأستاذ الدكتور :

أسماء خليف حنيفي بن ناصر

السّنة الجامعيّة:2017/2016

القسم الأوّل: البيانات الشّخصيّة لمجتمع الدّراسة

يهدف هذا القسم إلى التّعرّف على بعض المؤهلات العلميّة لمفتشي اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة بغرض تحليل وتفسير النّتائج المحصّل عليها، لذلك نرجو منكم التّكرّم بالإجابة عن الأسئلة التّاليّة بوضع إشارة (×) في المربع المناسب لاختياركم.

الجنـــــس :

ذكر ☐ أنثى ☐

العمـــــر :

أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 40 سنة ☐

من 40 إلى 50 سنة ☐ من 50 سنة فما فوق ☐

الشّهادة المتحصّل عليها:

شهـــادة جـامعيّة: ليسانس ☐ ماجستر ☐

ماستر ☐ دكتوراه ☐

شهادة الكفاءة الأستاذيّة ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐

التّخصـــّص :

.....

سنـوات الخبـرة :

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 9 سنوات ☐

من 10 إلى 14 سنة ☐ من 15 سنة فأكثر ☐

القسم الثّاني: دور المفتّش في العمليّة البيداغوجيّة في المدرسة الجزائريّة

1- ما رأيك في تكوين و ترقيّة التّحصيل العلمي للمعلّم :

- بنّاء ☐ - شكلي ☐

2- ما هي الشّخصيّة التي يتقمصها المفتّش مع المعلّم ؟

- حاد الطّباع ☐ -مرن ☐ - يتعامل بالعاطفة ☐

3- ما هو دورك عند زيارة معلّم يعاني قصورا في تحقيق الأهداف :

- إعادة تكوينه ☐ - عقوبة إداريّة ☐

- فصله من المهنة نهائيّا ☐ - التّعامل معه إنسانيّا ☐

4- هل أنت مُنفّذ ومُبلّغ لوصايا الوزارة أم تشرك الفريق التّربوي لك ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك بـ نعم :

- تنفيذك صارم ☐ - تنفيذك مشروط ☐

- إذا كانت الإجابة بـ لا، ماذا تقترح ؟

.....

.....

5- أثناء تفتيشك للمعلّم أتعتمد على ما لديه في الحقيبة البيداغوجيّة أم ما لديه من رصيد معرفي ؟

- إذا كانت الحقيبة البيداغوجيّة فما هي أهم وثائقها ؟

.....

.....

- إذا كان الرّصيد المعرفي كيف تصف لنا هذا الأستاذ في جملة ؟

.....

6- هل تعرّضت في مسارك التّفتيشي إلى معوقات ؟

نعم ☐ لا ☐

● إذا كانت الإجابة بـ نعم :

- سببها الأستاذ ☐ - أولياء التّلاميذ ☐ - الهيئة الوصيّة ☐

7- علام تعتمد في تقييمك للأستاذ أثناء الزيارة ؟

-المذكّرة التّي أنجزها ☐ -الجهد الذي بذله ☐ -الإثنين ☐

8- هل ترى أنّ المنهاج يؤدي وظيفته التي وضع لها ؟

نعم ☐ لا ☐

● إذا كانت الإجابة بـ نعم :

- فعّال ☐ - غير فعّال ☐ - نسبيّ ☐

● إذا كانت الإجابة بـ لا ماذا تقترح ؟

.....

.....

9- أوجدت صعوبة في إيصال وتحليل الأفكار التي جاء بها الجيل الثّاني ؟

نعم ☐ لا ☐

● إذا كانت الإجابة بـ نعم ما هي هذه الصّعوبات ؟

- صعوبة النّصوص المقترحة في الكتب ☐
- وجود أخطاء لغويّة ومعرفيّة ☐
- لا تتناسب مع مستوى المتعلّمين ☐

● إذا كانت الإجابة بـ لا ما رأيك في هذه الأفكار ؟

.....

.....

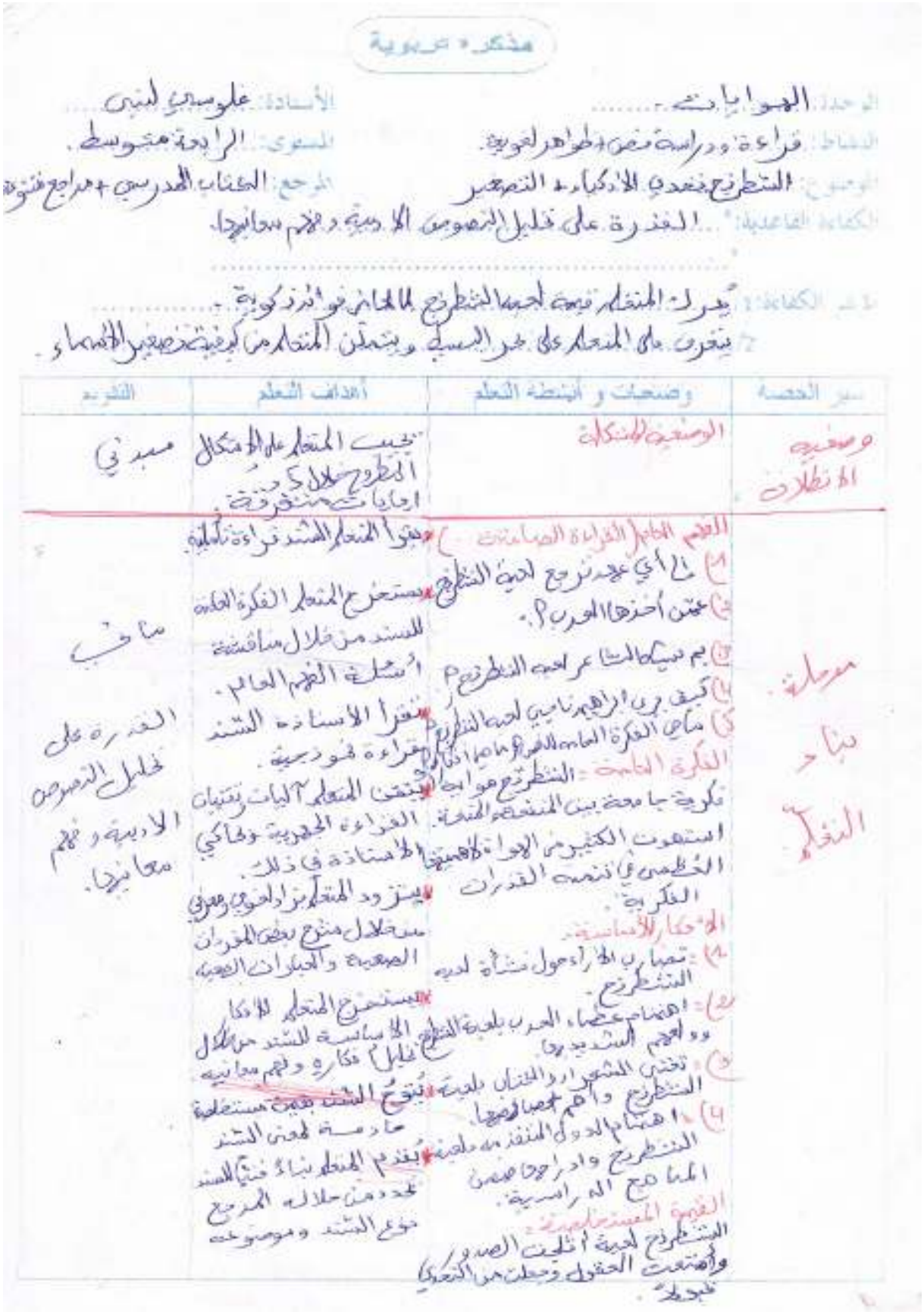
10-في نظرك أيّهما أقرب إلى النّفع والنّجاح مع برنامج الجيل الثّاني ؟

-الأستاذ ذو المعارف والاطّلاع الواسع والشّخصيّة القويّة ☐

-الأسرة التّربويّة (الإدارة، التّلميذ، الأستاذ، الولي، المفتّش) ☐

شكرًا لحسن تعاونكم

الملحق رقم 05: المذكّرات التّربويّة (نماذج من أنشطة السّنة الرّابعة متوسط)



مذكرة تربوية

الوحدة: الهوايات ..... الأستاذة: علوسي لبنى

النشاط: قراءة ودراسة نص + ظواهر لغوية. المستوى: الرابعة متوسط.

الموضوع: المتطرح فعدي الأذكياء التصحر المرجع: الكتاب المدرسي + مراجع متنوعة

الكفاءة القاعدية: القدرة على تحليل النصوص الأدبية وفهم معانيها.

الكفاءة: يدرك المتعلم قيمة أحد المتطرح المقارن فوائد كوبية.

يتعرف على المتعلم على نمو البسيط ويتمكن المتعلم من كيفية تصغير الأسماء.

سير الحصة	وضعيات و أنشطة التعلم	الأهداف التعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	الوضعية الانطلاقية	يجيب المتعلم على الأسئلة المطروحة خلال كتابة إجابات مختصرة.	مصدر في
مرحلة بناء التعلم	الفهم العام القراءة الصامتة 1) في أي عدد تروج أحداث المتطرح؟ 2) عمن أخذها الحرب؟. 3) لم تبكي الشاعرة أحداث المتطرح؟ 4) كيف يرى الراهب ناجي أحداث المتطرح؟ 5) ما هي الفكرة العامة والفكرة الخاصة لكل فقرة؟ الفكرة العامة: المتطرح هو أحد أكثر كوبية جامعة بين المتضادات المتناقضة. استعمل الكثير من الأدوات لأهميتها الخطيرة في إنتاج القدرات الفكرية. الأفكار الأساسية. 1) تصارب الآراء حول مشأة لديه المتطرح. 2) اهتمام علماء العرب بلعبة المتطرح وولعهم الشديد بها. 3) تفنن الشعراء والمغنيين بلعبة المتطرح وأهم أعمالهم فيها. 4) اهتمام الدول المتقدمة بلعبة المتطرح وإدراجها ضمن المناهج الدراسية. القيمة المستخلصة: المتطرح لعبة أثلجت الصدور وأمتعت العقول وجعلت من المتعلم فيلسوفا.	يقرأ المتعلم السند قراءة تأملية. يستخرج المتعلم الفكرة العامة للسند من خلال مناقشة أسئلة الفهم العام. تقرأ الأستاذة السند قراءة نموذجية. يتمكن المتعلم من آليات وتقنيات القراءة الجهرية وفاكي الأستاذة في ذلك. يزود المتعلم بزاد لغوي ومعرفي من خلال متنوع بعض المفردات الصعبة والعبارات الصعبة يستخرج المتعلم الأفكار الأساسية للسند من خلال تحليل فكاره وفهم معانيه. يتوج السند بقيمة مستخلصة عامة لمعنى السند. يقدم المتعلم بناءً فنياً للسند محدد من خلاله المرجع نوع السند وموضوعه.	مناقشة القدرة على تحليل النصوص الأدبية وفهم معانيها.

البناء الفني: (البحر البسيط).

المرجع: هذا النشيد لصاحبه طارق نواف حامد.

نوع النص: عبارة عن سفال ذو طابع تاريخي

موضوعه: عرض فيه الكاتب احدى الهوايات استخلصت الحديد من الناس لما لها من فائدة في تنمية المهارات الفكرية.

نمطه: اعتمد الكاتب على نمطي الاخبار والحجاج حتى يحاج في استعمال الحجج والادلة التي تدل على تألق هذه اللغة بكما استعمل أساليب بلاغية كالاستعارة في قوله: ... لمع التفرج... والتشبيه في قوله: ... رفعه كرياضي...

مرحلة بناء النص

البحر البسيط: سمي البسيط لانبساط مقاطعه اي توالي اوتاده وسببه لفعلاته الشاسعة، وهو من البحور الشعرية المزدوجة عرفه الشعر منذ عصره الاول وحاز بعد الطويل نرجيث شيوعه وقد قيل عليه من أجهات المخضرمين كالاعشى - ودالية النابغة الذبياني وفي العصر الاسلامي: بردة كعب بن زهير وفي صدر الدولة - وفي العصر الاموي نونية جرير ورائية الاخطل وفي العصر العباسي مبسية المتنبي، وفي الاندلس أبو تمام وفي العصر الحديث لامية شوقي.

زحافاته: يدخل البسيط ثلاثة أنواع من الزحافات هي:

الخبن: وهو حذف الثاني الساكن لتصير (فاعلن: فعلن) و (مستفعلن: متفعلن) وهو يدخل البحر البسيط بكثرة.

الطي: وهو حذف الرابع الساكن لتصير (مستفعلن: مستعلن) وهذا الزحاف قليل الوقوع في البسيط.

الخبل: وهو زحاف نادر، يتمثل في اجتماع الخبن مع الطي لتصير (مستفعلن: متعلن)

مفتاحه: إن البسيط لديه ليسط الأيك مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن

يتحول المتعلم على محور شعري جديد يجد الأوهد البحر البسيط و يتعرف على مفتاحه ثم على زحافاته ليستطيع بعضا من الأبيات التي نظمت على البحر البسيط.

يمكن المتعلم من معرفة كيفية التصغير.

ليفية تصغير الأسماء:

الثلاثي المجرد: يصغر الثلاثي المجرد على وزن فُعَيل
أسَد ← أُسَيْد

الثلاثي المزيد: يصغر الثلاثي المزيد بأن يُكسر جمعه على صيغة منتهى الجموع وهي (مفاعل) وأن نجعل مكان الألف ياء التصغير
دِرهَم ← دَوارِين ← دُوَيرِين

الرباعي المزيد: يُصغر الرباعي المزيد على وزنه جمعه جحافيل توضع ياء التصغير مكان ألف الجمع نحو مفتاح، مفاتيح ← مُفَيتِيح

الخماسي المجرد: يصغر الخماسي المجرد قياسا على وزن سفرجل
عصفور ← عَصَافير ← عُصَيفير

وهذا لبعض الأسماء الثلاثية المفردة التي هذه الهمزة الأخيرة من الجمع نحو سفرجل ← سفارج ← سُفَيرِج

تصغير المقلوب: كاب ← يبس ← يويس

تصغير المؤنث المعنوي: يُصغر إذا كان ثلاثيا نلحق بعناد التأنيث عند تصغيره نحو: أذن ← أُذَيْنة
أما إذا كان رباعيا فلا نلحقه بناء التأنيث نحو عنقود: عُنَيقيد

تُصغر الأسماء الناقصة سماعيا نحو: أخ ← أُخَيّ، ابنة ← بُنَيّة
الفم ← فُمَيّ: فاه ← فُوَيه
ابن ← بُنَيّ

بناء

يتعرف المتعلم على معنى التصغير لغة واصطلاحا

يتعرف المتعلم على شروط التصغير

يدرك المتعلم حكم التصغير

البناء النحوي:

التصغير لغة: هو التقليل

اصطلاحا: هو تغيير مخصوص يأتي بناء وهو ملحق بالمشتقات لأنه وصف في المعنى.

فوائده: تقليل ذات الشيء أو كميته كقليب وكريهمات، وتحقير شأنه نحو رجيل - وتقريب زمانه أو مكانه نحو قبيل بعيد وفويق مقيت أو تقريب منزلته نحو: صديقي أو تعظيمه نحو

شروط التصغير:

1) أن يكون اسما قابلا لصغر الفعل والحرف.

2) والا يكون شبيها بالحروف والمضمرات والمبهمات كالمتى وكيف وفوقها.

3) وأن يكون خاليا من صيغ التصغير وشبهها نحو ثعيب - كميت ولا مريين. مسيطر لها صيغة تشبهه.

4) وأن يكون قابلا للتصغير فلا تصغر الأسماء المعظمة كأسماء الله تعالى وأنبيائه وملائكته وعظمه وجسيم ولا جمع الكثرة وكل ما لا يستعمل إلا مصغرا نحو سيبويه.

حكم التصغير: يكون التصغير بضم أول الاسم وفتح ثانيه واضافة ياء تصغير بعد الحرف الثاني نحو: يمتري شعير.

أما ما بعد ياء التصغير فيكون مفتوحا إذا اتصل بالعلامات التالية:

تاء التأنيث: نحو: شعيرة شعيرة.

الألف المقصورة: سلمى سليمى

الهمزة ما قبلها مدة: صحراء صحيراء

ألف الجماعة: أصحاب أصيحاب

الألف والنون في اسم العلم والصفة: عثمان عثيمان نفس الحكم

أما فيما سوى ذلك فيكتب ما بعد ياء التصغير

مذكرة تربوية

الوحدة : نشعر بالعالم... الأستاذة: علويبي لبنى.

النشاط : التعبير والتذوق.. المستوى: الرابعة متوسط.

الموضوع : السحب الصيفي

الكفاءة القاعدية : "... القدرة على تحليل النصوص الأدبية وفهم معانيها.

مؤشر الكفاءة :1/ يتمكن المتعلم من التحكم في آليات الأداء الجيد 2/ تنمية القدرة على الإبداع...

3/ تفعيل روح المبادرة والثقة بالنفس و يتمكن المتعلم من اكتساب المرونة والقدرة على المواجهة والاقناع

سير الحصة	وضعيات و أنشطة التعلم	أهداف التعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	الوضعية المشكلة: ما رأيك في فكرة الأعراس والمذاهب الدينية في الجزائر؟	تجيب المتعلم على السؤال المطروح خلال 2 د إجابات مصروفة	تشخيصي
مرحلة بناء التعلمات	الفهم العام (قصر الدرس المنزلي) 1- ما هي الفصول التي تحدث فيها السحب الصيفي؟ 2- ما هي فصول التي تتوفر فيها؟ 3- ما هي الأعمال التي تعكس كل هذه الصفات؟ الشعب الصيفي حين أراه استخرج فكرتين تدلان على ذلك // اشرح ما يلي: عاشا بائسا متقطع النظير - العوز. فخم العظيم الفكرة العامة الشعب الصيفي نموذج حي في تفاعيه وفق إرادة التي جعلت منه شعبا محبوبا لدى الجميع. المغزى العام الشعب الصيفي نموذه بشرية هائلة تتمتع بقوة العزيمة والإرادة تحب الاعتماد بها. البطاقة الفنية المرجع: هذا النشر لصاحبه عبد الحميد بيومي. نوع النص: عبارة عن مقال أدبي اجتماعي موضوعه: عالج فيه الجانب	اعتماد 2 على تحضيره المسبق في المنزل للنص تجيب المتعلم على الأسئلة المطروحة حول النص يقدم المتعلم عروضا بشفوية تحلل من خلالها أجزاء النص وتحدد معانيه يخطط المتعلم فكرة حاملة للسند. يعرج المتعلم على الخريطة الذاكرة من خطوات الدرس. ويقدم مقترحاتها للسند. يتمكن المتعلم من تحديد بطاقة فنية للسند محدد من خلالها: المرجع، نوع النص، موضوعه وتحليله.	بنائي

	تعود تماثل شعوره العالم أطوهو الشعب الصيني الذي يعتبر أرقى الأجناس البشرية بالتفاني وحب العمل نمط: اعتمد الكاتب فارضا هذا النمط الوصفي لأن المقام يدعو إلى ذلك فكان الوصف إطارية خصائص الرجل الصيني لكي تتم وصفه، ليلد وصبر الصينيون في الشدائد ولطف تعرضوا لنا حسن الرجل الصيني لجدارته وأصول الأولى	
المرحلة التأسيسية	دعوة المتعلم لاستظهار الغرض الأساسي للنص	تحديد المتعلم الغرض الأساسي للنص الدعوة إلى الجد والتفاني فيه اقتداء بالنموذج الصيني

مذكرة تربوية

الوحدة: المحاجة ..... الأستاذة: علوي سي لبيز ..

النشاط: تعبير كتابي ..... المستوى: السنة الرابعة متوسط .

الموضوع: كتابة خطبة ..... المرجع: الكتاب المدرسي السنة

الكفاءة القاعدية: * ... التمكن على تحليل النصوص الأدبية وتذوقها.

* ..... معانيها .....

مؤشر الكفاءة: 1/ .. يتعرف المتعلم على نوعية البناء في النص (الخطبة) ..

2/ .. يتمكن المتعلم من معرفة مراحل كتابة خطبة ليلقيها أمام جمهور ..

سير الحصة	وضعيات و أنشطة التعلم	أهداف التعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	الوضعية المشكلة: كانت حال الفتيان في عهد أبي بكر هو ما الحس (أو الأسود ما يسارك) تفعله لتحسينه وتصحيحه؟	يجيب المتعلم على السؤال المطروح خلال 5 د.	صدقي
مرحلة البناء والنقاش	تعريف الخطبة: هي فن من الفنون النثرية هدفه اقناع السامعين وهي تلقى أو ترتجل لتسمع لا لتقرأ الإعداد للخطبة يتمثل الإعداد للخطبة فيما يلي: - حاجة السامعين وما يناسبهم من كلام - تقديم الرأي الذي نسعى إلى تأكيده بوضوح اختيار الأدلة المقنعة. احترام الإطالة والاختصار. الأدوات التي تستعملها الخطيب: - أفعال الأمر - القسم - التعجب النداء - التنفس ... المقارنة والمقابلة لاقناع السامع. الأساليب التي يحسن استعمالها: التكرار لتوسيع الفكرة. استعمال بعض المجازات. استعمال السجع في حياة قصيرة اختيار الألفاظ السهلة العالية الخطوات التي يجب اتباعها مقدمة: تعرض فيها الفكرة العامة للخطبة صلب الموضوع: تفصل فيها حكمة الخطيب الخاتمة: ويكون تأكيد على ما ورد في	يجيب المتعلم على الأسئلة التي ذيلت بها الخطبة اعتمادا على صفحة 48 من الكتاب المدرسي ليتعرف على مضمون الخطبة. يتمكن المتعلم من معرفة مراحل كتابة خطبة. يدرك المتعلم الأدوات التي تحتاجها الخطيب يتعرف المتعلم على الأساليب التي تحبيذ الخطيب استعمالها يتعرف المتعلم على مراحل كتابة خطبة.	بناء

أنواع الخطبة كثيرة منها : الخطبة الدينية ، الاجتماعية ، خطبة سياسية	يتعرف المتعلم على بعض من أنواع الخطب	
نشاط أكتب خطبة لتشارك بها في فصح زملائك الذين خالفوا الخط خلال الثلاثي الأول مختارا المحاور الأساسية للخطبة وهو نشاط الأسرة التي يتدبر تنفيذها.	يقدم المتعلم خطبة يقدم من خلالها نصحا لمن خالفوا الخط خلال الثلاثي الأول .	المرحلة الختامية ختامي

مذكرة تربوية

الوحدة: الإنسان والحيوان — الأستاذة : بلويزي لبنى...

النشاط : 1. أعمال موجهة — المستوى : الرابعة متوسط

الموضوع : أفانين تطبيقات لغوية متنوعة

الكفاءة القاعدية : * ... المقدرة على تحليل النصوص الأدبية وفهم مدلولها .....

.....

مؤشر الكفاءة : 1/ يستثمر المتعلم مكتسباته القبلية ويبني كفاءاته .....

.....

سير الحصة	وضعيات وأنشطة التعلم	أهداف التعلم	التقويم
وضعية الإنطلاق	الوضعية المشكلة: ما هو المجاز المرسل؟ ما هي علاقاته؟ أو وضعية مشكلة حتى تجعله في الفرع المبتدأ	يجيب المتعلم على الإشكال المطروح خلال ؟ .	صيغتي
مرسل بناء التعلم	التطبيق: استخرج من كل مما يأتي مجازا مرسلا والعلاقة التي أساسه. المدرسة (المكانية) القطن (اعتبار ما كان). عالم (اعتبار ما يكون). التطبيق: حدد نوع المحسن اليه يجب فيما يلي وبين أثره. قال أعرابي: باكرنا وتميم، ثم خلفه وابل فالأرض كأنها وشي مستور عليه لؤلؤ منثور، ثم أغثنا غيوم جراد المناجل حصاد بجوف البلاد. فأهلك الحصاد فسبحان من لا يملك القوي الأول بالضعيف المأكول. وقال البحتري مادحا قوما: لهم في النشير حزة النيل وفي المنير حزن النيل.	يذكر المتعلم التعليف المقترح لاستثمار مكتسباته القبلية والتأكد من خلال ما عرف عن المجاز المرسل وعلاقاته. يتمكن المتعلم من تحديد نوع المحسن اليه يجب وحدد أثره ليستدرك ما عرفه من معارف عن المحسنات البديعية.	

قال الله تعالى: «لها ما كسبت
وعليها ما اكتسبت». الآية
وقال أيضًا: «وأنه هو أضحك
وأبكى». «آتاكم من كل ما
سألتموه».

التطبيق III: بين خوف الموت وهوى المال الأعمى
قال الله تعالى: «وإذ نتقنا الجبل
كأنه ظلة». «وظنوا
أنه واقع بهم».
«والذين كفروا أمنا»

التطبيق IV: صغر الحساب التالية
(عصفور، شاعر، قلم،
عسل، ليمون، غصن، فرح،
شيطان، مدرسة).

زُعْفران - شوربة - عُصفور،
سُبَيْطر - عُنْدُل - دُحْرُج - قُلَيْد

الملحق رقم 06: التّوزيع السّنوي لمحتوى كتاب السّنة الرّابعة متوسط مع التّعديل

التوزيع السنوي للمحتوى

الثلاثي	القراءة	ص	القواعد النحوية	ص
	سيارة المستقبل	08	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	10
	المدينة الخديعة	19	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	21
	لا تقهروا الأطفال	27	تقديم المتعول به	29
	الشجعات الثلاث جود في خدمة السلم	38	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	40
	من شمائل الرسول (ص)	46	حذف الخبر وجوبا وجوازا	48
	الفدان محمد تيم	56	الجملة البسيطة	56
	الكسول والخروف	65	الجملة المركبة	67
	السكري	73	الجملة الواقعة مفعولا به	74
	البترول في حياتنا اليومية	81	الجملة الواقعة حالا	82
	الثلاثة	95	الجملة الواقعة نعتا	97
	في البحث على العمل	104	الجملة الواقعة جواب شرط	106
	الشباب	111	الجملة الواقعة مضافا إليه	114
	في سبيل الوطن	123	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	125
	الوردة	131	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	132
	رباب هنكر الموسيقى الأندلسية	137	الجملة الموصولة	139
	الشطرنج .. لغدي الأذكياء	147	الضمير	150
	كيف خلقت الضفادع	158	الإدغام	159
	السبكة الشاكرة	166	اسم التفضيل	168
	حديقة	181	صيغ المبالغة	182
	محفوظة أنت أيها الإنسان البدائي	188	التعجب بصيغة ما أفعله	190
	الدير الحجاري للاترنت	196	التعجب بصيغة أفعل به	197
	انتصار الثورة الجزائرية	206	الإغراء	208

المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص	المشاريع
الثروات المستقبل	15	توسيع فكرة	17	إعداد جريدة حائط تدعو إلى الكف عن استعمال الأطفال
الدائرة الصغير	24	تلخيص نص	26	
معركة بعد أخرى	31	تلخيص نص	33	
جمعيات في مواجهة الكوارث	42	كتابة نص إخباري	44	تأليف كتاب الرسوم عن شخصيات مرموقة
حلق للسلم	50	الحوار	52	
رموز الوطنية الخالدة	58	الوصف	60	
بركان أولدونيو النائم	69	كتابة نص وصفي	71	إعداد لوحة إشهارية
الجوثر العصبي	77	كتابة نص حواري	79	
الزراعة بإذن البحر	84	الحجاج	86	
الطالبي بنك النحت الطبيعي	100	كتابة نص حجاجي	102	إعداد الملف الصحفي
أحب العاملين	108	الخاطرة	110	
ملامح ثورة جديدة	117	كتابة خاطرة	119	
الوطنية	127	الانتماء	129	تلخيص نصوص أدبية
الشعب الصيني	134	السرد	136	
الموسيقى	141	كتابة نص سردي	143	
تمثال الحمال	153	القصة	156	الكتابة عن أحداث معقدة
من هو الأقوى	162	كتابة قصة	164	
كلاب يساوي وزنها ذهبا	171	أحداث متفرقة	173	
المسجد الجامع الكبير	184	رؤوس الأقلام	186	إعداد جريدة
النسر الجريح	193	المقال الاجتماعي	195	
الصحافة العربية في عصر النهضة الحديثة	200	كتابة مقال صحفي	202	
اختراع البريد الإلكتروني	210	كتابة نص إشهاري	212	

الملحق رقم07: تصحيح الأخطاء الواردة في كتاب اللّغة العربيّة جميع المستويات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية
السنة: الأولى متوسط

تصحيح الأخطاء الواردة في الكتاب

الرقم	الصفحة	الخطأ	الصواب
01	221	ترى	مثل
02	158	وتخلفان فتحدثان	وتختلفا فتحدثا
03	077	أذود	ألود
04	233	تنساب: تنحدر نحو الأسفل	تتسلل وتسير خفية
05	121	وسهّل له الفرنسيون الهرب من الجزائر	وسهل له الفوسيون الخروج من الجزائر
06	118	سبعة آلاف	سبْعة آلاف
07	255	على خطورته	ينبهون إلى خطورته
08	053	علاّم	علاَم
09	137	يعكف إلى	يعكف على
10	208	لكن المؤسسة	لكن المؤسَسة
11	272	من خطر	من خطَر
12	286	عبرْ ا	عبرْ

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية
السنة : الثانية متوسط

تصحيح الأخطاء الواردة في الكتاب

الرقم	الصفحة	الخطأ	الصواب
01	043	اعراب كلمة (املأ) ناقص	منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة
02	057	اعراب كلمة نصائح	مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة
—	—	لم : نقص في الإعراب - نفي وجزم	لم : حرف نفي وجزم وقلب
—	—	والده : مضاف إليه مجرور (ناقص)	مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة
03	159	نقص في نموذج الإعراب	الغلام ... وعلامة رفعه الضمة
04	193	نقص في نموذج الإعراب	الأسطول ... وعلامة رفعه الضمة
05	095	تنصب (فعلين)	تنصب مفعولين
06	210	خمسة عشر	خمس عشرة
07	049	ملك	ملك بالضمة
08	066	انهارت	انهارتْ (بالسكون بدل الشدة)
09	078	فالإم	فالإم (الهمزة تحت الالف)
10	083	طبيعيًا	طبيعيًا (بالتنوين)
11	194	(خريج الآية) «يا أيها الناس»	الحجرات رقم الآية : 13

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية
السنة : الثالثة متوسط

تصحيح الأخطاء الواردة في الكتاب

الرقم	الصفحة	الخطأ	الصواب
01	098	تعريف المعول والرفش	تعريف ذلك بوضع أحدهما مكان الآخر
02	101	لا سعادة لشعب (بالفتح)	لشعب بالكسر
03	105	لم بي (سقوط الألف)	ألم بي (بالألف)
04	183	يُعسِّرُ (بضم الياء وفتح السين)	يَعْسُرُ (بفتح الياء وضم السين)
05	062	الآية «فإذا قضيتم مناسككم»	تخريج الآية : سورة البقرة الآية : 200
06	108	يُخفَّفُ بفتح الفاء المتوسطة	يُخفِّفُ (بكسرها)
07	171	فالعالَمُ (بفتح الميم)	فالعالَمُ (بضم الميم)

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية
السنة : الرابعة متوسط

تصحيح الأخطاء الواردة في الكتاب

الرقم	الصفحة	الخطأ	الصواب
01	012	كيف الحال (مبتدأ وخبر)	كيف : خبر مقدم. الحال مبتدأ مؤخر
02	209	خطأ في تاريخ الحرب 1939 – 1944	1939 – 1945
03	123	القصيدة تُنسَبُ لأحمد شوقي خطأ	هي للشاعر معروف الرصافي
04	097	والثاني ساكن	والثاني نون ساكنة
05	085	ثلاثة وعشرين سنة	ثلاث وعشرين سنة
06	011	جملاً اسمية	جملٌ اسمية
07	027	مأس	مآسي
08	059	أصدقاءٌ (بتنوين الضم)	أصدقاءُ / (بضمها فقط)
09	092	تليث	تلبث
10	124	سم	سمّ
11	191	أن يكون	أن يكونَ
12	038	بسمية	بتسمية
13	041	خبرها محذوف	مبتدأها محذوف
14	026	وهو الجملة الموصولة	هو «ما» الموصولة

الفهارس

– فهرس الجداول والأشكال –

1/– الجداول والأشكال الخاصّة بالجزء النّظري:

أ– الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة بين المنهاج التّقليدي والمنهاج الحديث	77–75
02	مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات	118–117
03	مقارنة بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثّاني	126–123
04	توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط وترتيبها	133–132
05	الحجم السّاعي المخصّص لسنوات التّعليم المتوسط	133
06	الفرق بين الأعمال الموجّهة والمعالجة البيداغوجيّة	155

ب– الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	العلاقات الدّيداكتيكيّة التّفاعليّة بين الأقطاب الثّلاث	41
02	هرم تصنيف المحتوى	94
03	أنواع التّقييم التّربوي	105
04	مستويات الكفاءة	117
05	الوضعيات التّعلّميّة (الدّيداكتيكيّة)	134
06	مخروط الخبرة	185

2/- الجداول والأشكال الخاصّة بالجزء التّطبيقي:

أ- الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	نتائج متغيّر الجنس لعيّنة الأساتذة	200
02	نتائج متغيّر العمر لعيّنة الأساتذة	202
03	نوع الشّهادة المتحصّل عليها لعيّنة الأساتذة	203
04	نتائج نوع التّخصّص لعيّنة الأساتذة	205
05	نتائج الخبرة المهنية لعيّنة الأساتذة	206
06	نتائج المستويات المسندة لعيّنة أساتذة اللّغة العربيّة في المتوسط	207
07	نتائج البعد الإيديولوجي للمنهاج	209
08	نتائج أنواع الأبعاد في المنهاج	209
09	نتائج عملية التّعلم بين الكم والكيف	211
10	نتائج أثر المنهاج في تحقيق مسعاه	212
11	نتائج نوعية الكفاءات اللّغويّة الّتي ينتجها المنهاج	213
12	نتائج مصادر إعداد المنهاج	215
13	نتائج تقييم المقاربة بالكفاءات	216
14	نتائج فعاليّة المقاربة بالكفاءات	217
15	نتائج عدم فعاليّة المقاربة بالكفاءات	217
16	نتائج نسبيّة المقاربة بالكفاءات	218
17	نتائج مدى اطّلاع الأستاذ على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج	221
18	نتائج الاطّلاع الكاف على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج	222
19	نتائج الاطّلاع غير الكاف على مستويات الكفاءة والمنهاج	223
20	نتائج تسلسل الوحدات ومدى تماشيها مع الأهداف	224

21	نتائج ملائمة المحتوى لمتطلّبات المتعلّم وحاجيات المقرّر	225
22	نتائج مدى فعاليّة المحتوى وملائمته لمتطلّبات المتعلّم وحاجيات المقرّر	225
23	نتائج كيفية التّعامل مع محتويات نصوص تجاوزها الزّمن	227
24	نتائج مدى تطبيق الأستاذ لأفكار بيداغوجيا المشروع	229
25	نتائج نسبة تمكّن الأستاذ في تقديم تعلّماته	230
26	نتائج أفضل الطّرائق التّعليميّة	232
27	نتائج كيفية تصويب أخطاء التّلاميذ	233
28	نتائج تثمين مجهود التّلميذ داخل القسم	234
29	نتائج مدى تقبّل الأستاذ للهجة العامية أثناء الدّرس	235
30	نتائج تقبّل الأستاذ للهجة العامية أثناء الدّرس	236
31	نتائج مدى إبداع الأستاذ في تقديم المعلومة	237
32	نتائج طرائق تقديم المعلومة	239
33	نتائج وسائل الإيضاح المستخدمة في التّعليم	240
34	نتائج اعتماد مكونات الحقيبة البيداغوجيّة	243
35	نتائج اكتفاء الأساتذة بالمقرّر أو تجاوزه	246
36	نتائج الاعتماد على الأنترنت	247
37	نتائج الحجم السّاعي لتقديم النّشاط	248
38	نتائج اقتراحات الحجم السّاعي غير الكاف	248
39	نتائج القراءة النّموذجيّة للتّلميذ	250
40	نتائج اقتراحات الإجابة بـ "نعم" حول القراءة النّموذجيّة للتّلميذ	250
41	نتائج دروس وأحكام الظّواهر اللّغويّة	252
42	نتائج درس يحوي ظاهرتين لغويتين	253
43	نتائج مدى تحقيق نشاط التّعبير الشّـفوي أهدافه المرجوّة	254
44	نتائج تكرار مواضيع التّعبير الكتابي في جميع المستويات	255

45	نتائج اقتراحات الإجابة بـ "بلى" حول مواضيع التّعبير الكتابي المكرّرة	256
46	نتائج كيفية تسيير نشاط الأعمال الموجّهة	257
47	نتائج رؤية الأستاذ لنشاط الاستدراك	258
48	نتائج معايير تقييم التّلميذ	260
49	نتائج الكتب المعتمدة لانتقاء نصوص الاختبارات	262
50	نتائج كيفية تقويم التّلميذ دون المستوى	263
51	نتائج كيفية التّعامل مع تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة	265
52	نتائج مقاييس وضع الفروض والاختبارات	266
53	نتائج متغيّر الجنس لعيّنة المفتشين	267
54	نتائج متغيّر العمر لعيّنة المفتشين	268
55	نتائج نوع الشّهادة المتحصّل عليها لعيّنة المفتشين	269
56	نتائج نوع التّخصّص لعيّنة المفتشين	270
57	نتائج الخبرة المهنية لعيّنة المفتشين	271
58	نتائج التّحصيل العلمي للمعلّم المتكوّن من قبل المفتش	272
59	نتائج شخصيّة المفتش اتجاه الأستاذ	273
60	نتائج دور المفتش اتجاه معلّم يعاني قصورا	274
61	نتائج نسبة التّنفيذ والتّبليغ لوصايا الوزارة	275
62	نتائج نوع التّنفيذ من طرف المفتشين	276
63	نتائج الحقيبة البيداغوجيّة أم الرّصيد المعرفي أثناء التّفتيش	278
64	نتائج معوقات المسار التّفتيشي	279
65	نتائج سبب المعوقات في المسار التّفتيشي	280
66	نتائج معايير تقييم المفتش للأستاذ	281
67	نتائج وظيفة المنهاج	282
68	نتائج نسبة فعاليّة المنهاج	282

69	نتائج صعوبة أفكار الجيل الثّاني	283
70	نتائج نوع الصّعوبة	284
71	نتائج الأستاذ الأقرب إلى النّفع والنّجاح مع برنامج الجيل الثّاني	285

ب- الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	النّسب المئوية لعيّنة الأساتذة حسب متغيّر الجنس	201
02	النّسب المئوية لعيّنة الأساتذة حسب متغيّر العمر	202
03	النّسب المئوية لعيّنة الأساتذة حسب نوع الشّهادة المتحصّل عليها	204
04	النّسب المئوية لعيّنة الأساتذة حسب نوع التّخصّص	205
05	النّسب المئوية لعيّنة الأساتذة حسب الخبرة المهنية	206
06	النّسب المئوية لعيّنة الأساتذة حسب المستويات المسندة إليهم	208
07	نسبة البعد الإيديولوجي في المنهاج	209
08	النّسب المئوية لأنواع الأبعاد في المنهاج	210
09	النّسب المئوية لعملية التّعلّم بين الكم والكيف	211
10	النّسب المئوية لأثر المنهاج المقرّر في تحقيق مسعاه	212
11	النّسب المئوية لنوعية الكفاءات اللّغويّة الّتي ينتجها المنهاج	213
12	النّسب المئوية لمصادر إعداد المنهاج	215
13	النّسب المئوية لتقييم المقاربة بالكفاءات	216
14	النّسب المئوية لفعاليّة المقاربة بالكفاءات	217
15	النّسب المئوية لعدم فعاليّة المقاربة بالكفاءات	218
16	النّسب المئوية لنسبيّة المقاربة بالكفاءات	218
17	النّسب المئوية لمدى اطّلاع الأستاذ على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج	222

18	النّسب المئوية للاطّلاع الكاف على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج	222
19	النّسب المئوية للاطّلاع غير الكاف أو النّسبي على مستويات الكفاءة وأهداف المنهاج	223
20	النّسب المئوية لتسلسل الوحدات ومدى تماشيها مع الأهداف	224
21	النّسب المئوية لملائمة المحتوى متطلّبات المتعلّم وحاجيات المقرّر	225
22	النّسب المئوية لمدى فعاليّة المحتوى وملائمته لمتطلّبات المتعلّم وحاجيات المقرّر	226
23	النّسب المئوية لكيفية التّعامل مع محتويات نصوص تجاوزها الزّمن	228
24	نسب مدى تطبيق الأستاذ لأفكار بيداغوجيا المشروع	229
25	النّسب المئوية لنسبة تمكّن الأستاذ في تقديم تعلّماته	230
26	النّسب المئوية لأفضل الطّرائق التّعلّميّة	232
27	النّسب المئوية لكيفية تصويب أخطاء التّلاميذ	233
28	النّسب المئوية لتثمين مجهود التّلميذ داخل القسم	234
29	النّسب المئوية لمدى تقبّل الأستاذ للهجة العامية أثناء الدّرس	235
30	النّسب المئوية لتقبّل الأستاذ اللهجة العامية أثناء الدّرس	236
31	النّسب المئوية لمدى إبداع الأستاذ في تقديم المعلومة	237
32	النّسب المئوية لطرائق تقديم المعلومة	239
33	النّسب المئوية لوسائل الإيضاح المستخدمة في التّعليم	240
34	النّسب المئوية لمكونات الحقيبة البيداغوجيّة	244
35	النّسب المئوية لاكتفاء الأساتذة بالمقرّر أو تجاوزه	246
36	النّسب المئوية لتكليف التّلاميذ بالاعتماد على الأنترنت	247
37	النّسب المئوية للحجم السّاعي لتقديم النّشاط	248
38	النّسب المئوية لاقترحات الحجم السّاعي غير الكاف	249
39	النّسب المئوية للقراءة النّموذجيّة للتّلميذ	250

40	النّسب المئوية لاقتراحات الإجابة بـ"نعم" حول القراءة النّموذجيّة للتّلميذ	251
41	النّسب المئوية لدروس وأحكام الظّواهر اللّغويّة	252
42	النّسب المئوية لدرس يحوي ظاهرتين لغويتين	253
43	النّسب المئوية لمدى تحقيق نشاط التّعبير الشّفوي أهدافه المرجوّة	254
44	النّسب المئوية لتكرار مواضيع التّعبير الكتابي في جميع المستويات	255
45	النّسب المئوية لاقتراحات الإجابة بـ"بلى" حول مواضيع التّعبير الكتابي المكرّرة	256
46	النّسب المئوية لكيفية تسيير نشاط الأعمال الموجّهة	257
47	النّسب المئوية لرؤية الأستاذ لنشاط الإستدراك	259
48	النّسب المئوية لمعايير تقييم التّلميذ	260
49	النّسب المئوية للمصادر المعتمدة لانتقاء نصوص الاختبارات	262
50	النّسب المئوية لكيفية تقويم تلميذ دون المستوى	264
51	النّسب المئوية لكيفية التّعامل مع تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة	265
52	النّسب المئوية لمقاييس وضع الفروض والاختبارات	266
53	النّسب المئوية لعيّنة المفتشين حسب متغيّر الجنس	268
54	النّسب المئوية لعيّنة المفتشين حسب متغيّر العمر	269
55	النّسب المئوية لعيّنة المفتشين حسب نوع الشّهادة المتحصّل عليها	270
56	النّسب المئوية لعيّنة المفتشين حسب نوع التّخصّص	271
57	النّسب المئوية لعيّنة المفتشين حسب الخبرة المهنية	272
58	النّسب المئوية الخاصّة بالتّحصيل العلمي للمعلّم المتكوّن من قبل المفتش	273
59	النّسب المئوية لشخصيّة المفتشين اتجاه الأساتذة	274
60	النّسب المئوية لدور المفتش اتجاه المعلّم الذي يعاني قصورًا	275

61	النّسب المئوية الخاصّة بتنفيذ وتبليغ وصايا الوزارة	**276**
62	النّسب المئوية لنوع التّنفيذ من طرف المفتشين	**277**
63	النّسب المئوية الخاصّة بالحقيبة البيداغوجيّة والرّصيد المعرفي أثناء التّفتيش	**278**
64	النّسب المئوية لمعوقات المسار التّفتيشي	**279**
65	النّسب المئوية لسبب المعوقات في المسار التّفتيشي	**280**
66	النّسب المئوية لمعايير تقييم المفتش للأستاذ	**281**
67	النّسب المئوية لوظيفة المنهاج	**282**
68	النّسب المئوية لفعاليّة المنهاج	**283**
69	النّسب المئوية لصعوبة إيصال أفكار الجيل الثّاني	**284**
70	النّسب المئوية لنوع الصّعوبة	**284**
71	النّسب المئوية الخاصّة بالأستاذ الأقرب إلى النّفع والنّجاح مع برنامج الجيل الثّاني	**286**

– فهرس الآيات القرآنية والأبيات الشّعريّة –

1/– الآيات القرآنية:

الآية	السورة	رقم الآية	الصفحة
﴿ لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَٰنِكُم ﴾	البقرة	225	**14**
﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾	يوسف	02	**28**
﴿وَكَذَٰلِكَ أَنْزَلْنَاهُ حُكْمًا عَرَبِيًّا﴾	الرعد	37	**28**
﴿وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ ﴾	النحل	103	**28**
﴿وَكَذَٰلِكَ أَوحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّتُنْذِرَ أُمَّ ٱلْقُرىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا﴾	الشورى	07	**28**
﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾	فصلت	03	**30**
﴿إِنَّا نَحْن نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُون﴾	الحجر	09	**31**
﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾	المائدة	48	**62**
﴿ وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ اَلْمُثْلَى ﴾	طه	63	**160**
﴿ وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَادًا ﴾	الجن	11	**160**
﴿ وَلَوْ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةْ ﴾	الجن	16	**160**
﴿ مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِّي مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنْتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ ﴾	آل عمران	79	**161**
﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾	النّحل	78	**192**

2- الأبيات الشّعريّة:

البيت الشعري	الصفحة
شعب الجزائــر مسلــم وإلى العــروبة ينتســب من قال حاد عن أصله أو قال مات فقد كذب	130
كلّ من في الوجود يطلب صيدا غير أنّ الشباك مختلفات	196

– فهرس الموضوعات –

الموضوع **الصفحة**

شكر وعرفان

إهداء

مقدمة .....أ.ذ

الفصل الأول: اللّغة وفضاءات التّعلّم

تمهيد: **13**

I – اللّغة: **14**

1–تعريفها **14**

أ– لغة: **14**

ب– اصطلاحا: **14**

2– وظائف اللّغة: **15**

3– خصائص اللّغة: **16**

4 – نظريات التّعلّم: **18**

4–1– النّظريّة السّلوكيّة:.....**18**

4–2– النّظريّة الإدراكيّة (المعرفيّة): **20**

4-3- النّظريّة البنائيّة: 20

أ- المدارس اللّسانيّة العربيّة: 22

1-/- المدرسة البيانية مع الجاحظ: 22

2-/- مدرسة النّظم مع الجرجاني: 23

3-/- المدرسة الارتقائية مع ابن خلدون: 23

ب – المدارس اللّسانيّة الغربيّة: 24

1/- المدرسة البنيوية مع سوسير: 24

2/- المدرسة التّوزيعيّة مع بلوم فيلد: 26

3/- المدرسة التّوليديّة التّحويليّة مع تشومسكي: 26

II – اللّغة العربيّة: 27

1 – تعريفها: 28

2- مكانة اللّغة العربيّة: 29

3- وظائف اللّغة العربيّة: 30

4- خصائص اللّغة العربيّة: 30

5- أهداف تعليم اللّغة العربيّة: 32

5-1/ الأهداف الخاصة لتعليم اللّغة العربيّة: 32

5-2/ الأهداف العامة لتعليم اللّغة العربيّة: 33

5-3/ أهداف تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط: 33

III – تعليمية اللّغة العربيّة: 35

1– مفاهيم في التّعليميّة: 35

1–1– مفهوم العملية التّعليميّة: 35

أ – التّعليم: Instruction: 35

ب – التّعلّم: Learning: 36

ج – التّعليميّة: Didactique: 37

د– عناصر العملية التّعليميّة: 38

أولا: المتعلّم (التّلميذ): 39

ثانيا: المعلّم (الأستاذ): 39

ثالثا: المادة التّعليميّة (المعرفة): 40

1–2– مفهوم تعليمية اللّغة العربيّة: 42

IV – مراحل تطوّر تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر: 44

1– قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر (قبل 1830): 44

2– أثناء الاحتلال الفرنسي (1830–1962): 45

3– بعد الاستقلال (1962 إلى يومنا هذا): 46

الفصل الثاني: تطوّر مناهج اللّغة العربيّة في الجزائر

تمهيد: 60

I– ماهية المناهج: 61

1- مفهوم المنهاج التّعليمي: 61

1-1- المفهوم اللّغوي: **61**

1-2- المفهوم الاصطلاحي: **62**

1-3- المفهوم التّقليدي للمنهاج التّعليمي: **65**

1-4- المفهوم الحديث للمنهاج التّعليمي: **71**

2- اتّجاهات وأسس بناء المنهاج: 77

2-1- الاتّجاهات الكبرى في بناء المنهاج: 77

1/- الاتّجاه الأول: **78**

2/- الاتّجاه الثاني: **78**

3/- الاتّجاه الثالث: **78**

2-2- أسس بناء المنهاج: 79

أولا: الأساس الفلسفي التّربوي في بناء المنهاج **79**

ثانيا: الأساس العقلي المعرفي في بناء المنهاج **80**

ثالثا: الأساس النّفسي الوجداني للمنهاج **81**

رابعا: الأساس الاجتماعي الثّقافي للمنهاج **82**

خامسا: الأساس التّكنولوجي العلمي للمنهاج **83**

3- أنواع وتنظيمات المناهج التّعليميّة: 83

أولا: المناهج المتمركزة حول المادة التّعليميّة: **84**

ثانيا: المناهج المتمركزة حول المتعلّم: 87

ثالثا: المناهج المتمركزة حول المشكلات الاجتماعيّة: 88

4- مكوّنات المناهج التّعليميّة: 91

أولا: الأهداف التّعليميّة: 91

ثانيا: المحتوى: 93

ثالثا: طرائق التّدريس: 96

رابعا: الوسائل التّعليميّة: 97

خامسا: الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة: 98

سادسا: التّقويم: 100

II – منهاج اللّغة العربيّة: 109

1- أسس منهاج اللّغة العربيّة: 109

2- الأهداف العامة لمنهاج اللّغة العربيّة: 110

3- مستجدّات منهاج اللّغة العربيّة: 111

4- مناهج الجيل الثّاني لتعليم اللّغة العربيّة: 118

الفصل الثالث: طرائق ووسائل تدريس أنشطة اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسط

تمهيد: 130

I- الأنشطة التّعلّميّة وكيفية تناولها: 131

1- الأنشطة المقرّرة وتوقيتها: 131

2- تقديم الأنشطة التّعلّميّة وكيفية تناولها: 135

أولا: نشاط القراءة ودراسة النّص: **135**

ثانيا: نشاط الظّواهر اللّغويّة "قواعد اللّغة": **142**

ثالثا: نشاط المطالعة الموجّهة والتّعبير الشّفهي: **144**

رابعا: نشاط التّعبير الكتابي وإنجاز المشاريع: **147**

خامسا: نشاط الأعمال الموجّهة: **150**

II- طرائق ووسائل العملية التّعليميّة: 159

1- طرائق التّدريس: **159**

2- وسائل التّدريس البيداغوجيّة: **182**

الفصل الرابع: دراسة تطبيقية لمكوّنات منهاج اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة

I- مجال الدّراسة وإجراءاتها الميدانية: 196

1- منهج الدّراسة: **196**

2- عيّنة الدّراسة: **197**

3- مجالات الدّراسة: **197**

4- أدوات الدّراسة: **198**

5- الأساليب الإحصائية: **200**

II- جدولة البيانات وتحليلهـا: 200

1- عرض نتائج استبانة الأساتذة وتحليلها: 200

القسم الأول : البيانات الشّخصيّة لمجتمع الدّراسة: 200

القسم الثاني : محاور الاستبانة 209

2- عرض نتائج استبيان المفتّشين وتحليلها: 267

القسم الأول : البيانات الشّخصيّة لمجتمع الدّراسة : 267

القسم الثاني :دور المفتّش في العملية البيداغوجيّة في المدرسة الجزائرية : 272

حوصلة نهائية: 287

خاتمة 292

قائمة المصادر والمراجع 300

الملاحق 316

الفهارس 349

فهرس الجداول والأشكال 350

فهرس الآيات القرآنية والأبيات الشّعريّة 358

فهرس الموضوعات 360

الملخصات 368

الملخصات

باللّغة العربيّة:

تعتبر المناهج التّعليميّة وطرائق تدريسها في الجزائر من الموضوعات المهمّة التي جعلت كلّ التّربويين والمهتمّين بهذا المجال يسعون جاهدين للنّهوض بالمنظومة التّربويّة وجعلها أكثر تأثيرا وفاعليّة في المجتمع، وذلك لإيمانهم القوي أنّ العلم هو السّبيل الأمثل لمواكبة التّطوّر التّكنولوجي في العالم.

ولما ثبت أنّ مناهجنا التّقليديّة، أصبحت لا تفي إلاّ بقدر يسير من الحاجات التّعليميّة، إضافة إلى أنّها لا تتماشى مع التّغيّرات الحاصلة، من اكتشافات، واستحداث في الوسائل، والطّرائق المعينة على التّدريس، شَرَعت الجزائر في الآونة الأخيرة بمراجعة جدّية لقطاع التّربيّة والتّعليم، عرفت بعمليّة الإصلاح التّربوي.

هذا الإصلاح بدأ عام 2004/2003 بتبني مقاربة جديدة، وهي المقاربة بالكفاءات، وبعد مرور أكثر من عشرة أعوام على هذه المقاربة التي أصبح يطلق عليها مؤخرا "بمناهج الجيل الأوّل"،دعت الضّرورة إلى إصلاح ثان واعتماد مناهج أخرى سميّت "بمناهج الجيل الثّاني"، التي تعتمد هي الأخرى على المقاربة بالكفاءات، ولكن بشكل متطوّر.

ونظرا لأهميّة المناهج التّعليميّة، ودورها الفعّال في إنجاح المنظومة التّربويّة الجزائريّة، جاء اهتمامنا بهذا الموضوع، واخترنا منهاج اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة كنموذج لدراستنا.

باللّغة الفرنسيّة:

Les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement sont considérés comme des sujets importants en Algérie, ce qui a incité les pédagogues, ainsi que les personnes intéressées par ce domaine,à chercher à promouvoir le système éducatif, et à le rendre plus performant et plus efficace dans la société. Et ceci découle d'une forte conviction chez eux que la science est la meilleure façon de suivre le rythme du développement technologique dans le monde.

Constatant que nos programmes traditionnels se sont avérés en fin de compte peu opérants, archaïques, qui ne sont plus en phase avec les changements qui ont affecté la société, avec les nouvelles découvertes en matière d'apprentissage et d'enseignement, l'Algérie a récemment entrepris une révision sérieuse de son secteur de l'éducation, connue sous le nom de réforme de l'éducation.

Cette réforme a commencé en 2003/2004 avec l'adoption d'une nouvelle approche, l'approche par compétences. Plus de dix ans après sa mise en place, et l'apparition de nouveaux programmes, appelée aussi «Programmes de 1ère génération», une deuxième réforme a été initiée et de nouveaux programmes dits de « 2ème génération » ont été adoptés. Une nouvelle réforme en quelque sorte qui repose également sur l'approche des compétences, mais de manière un peu plus sophistiquée.

Enfin, vu l'importance des programmes d'enseignement, et de leur rôle effectif dans la réussite du système éducatif algérien, nous avons choisi le programme de langue arabe au Collège comme modèle pour notre étude, ce qui explique notre intérêt pour ce sujet.

باللّغة الإنجليزيّة:

The teaching and learning methods in Algeria are very important issues that have let educators and all actors strive in promoting the educational system and making it more effective in societies, in a strong belief that science is the best way to keep up with the technological development in the world.

Because of our traditional teaching techniques have proved to be more or less limited and not well adapted with the changes in daily life and world development, Algeria has recently embarked on a series of educational reforms.

These reforms began in 2003/2004 with the adoption of a new approach, the competency based approach, known as the "first-generation curriculum" during about ten years. Then, a need for a second reform has emerged, and an enhanced competency based approach: "second generation curriculum" has been established.

Due to the importance of the teaching methods and their crucial role in the fate of our Algerian education system, we have been interested in such subject and we have chosen the Arabic language teaching strategies in middle school as a case study.