رقم القيد:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de L'enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique

جامعة بلحاج بوشعيب عين تموشنت

Universite Belhadj Bouchaib Ain Témouchent-

كلية: الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية
قسم: اللغة والأدب العربي
مخبر: الخطاب التواصلي الجزائري الحديث

أطـروحــة

مقدمة من أجل نيل شهــادة الــدكتــوراه

ميدان: اللغة والأدب العربي
شعبة: دراسات لغوية
تخصص: اللسانيات التطبيقية
من إعداد : باحزاز مبخوت

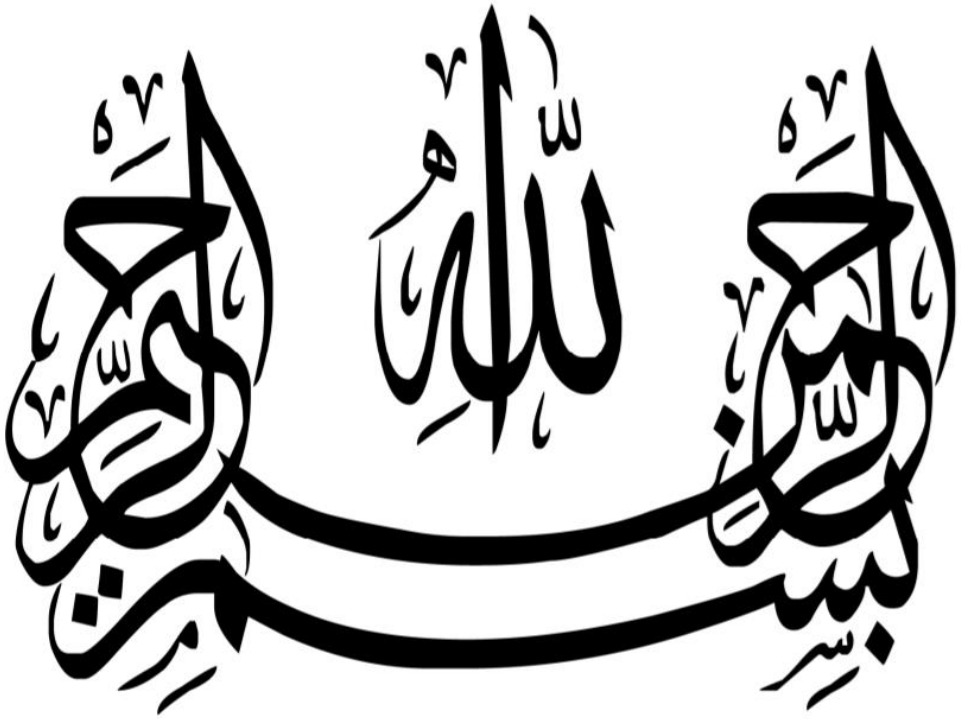
العنوان

مناهج التعليم في المنظومة التربوية الجزائرية بين التنظير والمنجز التطبيقي -دراسة في أنموذج تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط -

ناقش علنا، بتاريخ / / ، أمام أعضاء لجنة المناقشة المكون من :

الاسم واللقب	الصفة	الرتبة	المؤسسة الأصلية
منقور عبد الجليل	رئيسا	أستاذ التعليم العالي	جامعة بلحاج بوشعيب عين تموشنت
بوخاتم مولاي علي	مشرفا ومقررا	أستاذ التعليم العالي	جامعة بلحاج بوشعيب عين تموشنت
عرابي امحمد	ممتحنا	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران-احمد بن بلة 1
مصطفاوي جلال	ممتحنا	أستاذ التعليم العالي	جامعة بلحاج بوشعيب -عين تموشنت
طيبي أمينة	ممتحنا	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجيلالي اليابس سيدي بلعباس
الهامل الشيخ	ممتحنا	أستاذ التعليم العالي	جامعة بلحاج بوشعيب عين تموشنت

السنة الجامعية: 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــداء

إلى معلم البشرية الأول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى روح أمي الطاهرة، ذلك النور الساطع الذي لم ينطفئ في قلبي، أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع، لتكون رياحين ذكرى عطرة تعبق في رحاب حياتي.

وإلى والدي الكريم، حفظه الله ومد في عمره، ينبوع الحكمة والعلم، الذي أغرف من معين صبره وتفانيه، فكان منارة هدى تنير لي طريق المعرفة

وإلى زوجتي الغالية، أم سيد أحمد ياسين، قرة عيني وسكن قلبي، التي كانت لي ملاذاً آمناً في زحمة الحياة، وبلسماً شافياً لجراح المشقات وإلى عائلتها الكريمة.
إلى أبنائي الأحباء، بهجة الحياة وأمل المستقبل، أهديكم هذا العمل، لتجدوا فيه خير زاد لرحلتكم نحو قمم العلم والفضيلة.

وإلى أخواي عبد القادر ومحمد، رفيقا الدرب وشريكا الذكريات، الذان كانا لي عضداً في الشدائد، وسنداً في المحن.

وإلى أخواتي وعائلاتهن الكريمة، أزاهير الحياة التي تفتحت في حديقة واحدة، أهديكم هذا الجهد، ليكون رمزاً للأواصر المتينة والمحبة الخالدة

إلى شهداء غزة ومجاهديها المرابطين في أرض فلسطين.

في هذا الإهداء أزجي لكم جميعاً أسمى آيات الشكر والامتنان، على ما قدمتموه لي من دعم ومساندة في مسيرتي العلمية والحياتية.

مودتي

شكر وتقدير

الحمد لله أولا وآخرا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وبعده
أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذي المشرف الدكتور بوخاتم مولاي علي، فقد كان بحق قامة علمية شامخة أرشدتني في رحلتي البحثية، وبحراً زاخراً من العلم والمعرفة غصت في أعماقه لأستقي منه الدرر واللآلئ.
لولا توجيهاتك السديدة وإرشاداتك القيمة لما تمكنت من إنجاز هذا العمل المتواضع، فكنت لي القائد الحكيم والمرشد الأمين في مسيرتي العلمية.
كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأساتذة الأفاضل الذين سهروا على تعليمي منذ نعومة أظافري وحتى هذه المحطة العلمية، وإلى مشايخي الكرام الذين سهروا على تحفيظي القرآن الكريم، فقد غرسوا في نفسي حب العلم والمعرفة وأرسوا قواعد بنياني العلمي.
لولا تعاونكم ودعمكم الكريم، لما تمكنت من إنجاز هذا البحث على أكمل وجه.
فجزاكم الله خير الجزاء وبارك في جهودكم الخيرة

مودتي
مبخوت باحزاز.

مقدمـــــة

مقدمة

تعتبر اللغة العربية من أهم اللغات في العالم، حيث أنها لغة القرآن الكريم ولغة الثقافة والحضارة العربية الإسلامية. لذلك فإن إتقان قواعد اللغة العربية وإجادة مهاراتها يعد أمرًا بالغ الأهمية، خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، فمنذ مراحل التعليم المبكرة، تسعى المناهج الدراسية إلى غرس هذه القواعد في عقول التلاميذ وتمكينهم من إتقان مهارات اللغة الأربع: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث. تعتبر اللغة العربية مادة أساسية في نظام التعليم في الجزائر، حيث تُدرس كلغة رسمية ولغة وطنية ولغة تعليمية. وتتطلب فهمًا قويًا واستيعابًا صحيحًا لقواعد اللغة العربية لتحقيق التواصل والتعبير الفعالين. ومن أجل تحقيق هذا الهدف، تعتمد المدارس الجزائرية على مناهج تدريس قواعد اللغة العربية لتوفير الأسس الضرورية والمعرفية للمتعلمين.

فقواعد اللغة العربية أحد المجالات الأساسية المساهمة في تعلم اللغة العربية وفهمها بشكل صحيح وفاعل. ويحظى هذا النشاط بأهمية كبيرة في المدرسة الجزائرية لأنه عنصر هام في تعليم اللغة العربية وتطوير مهارات المتعلمين بها، ففهم القواعد اللغوية واكتساب مهارات اللغة العربية بشكل صحيح يعتبر عاملا أساسيا للتواصل الفعال والتفوق في المجالات المختلة، ومع ذلك فإن تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يواجه تحديات عديدة، سوء على المستوى النظري أو التطبيقي، تؤثر على جودة التعليم وفاعلية نقل المعرفة وتحقيق أهداف التعلم في هذا المجال.

يأتي هذه البحث "**مناهج التعليم في المنظومة التربوية الجزائرية، بين التنظير والمنجز التطبيقي، دراسة في أنموذج تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط** " ليسلط الضوء على مناهج تعليم اللغة العربية ومشكلة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

إنني من خلال هذه العمل سأحاول استكشاف وتحليل مناهج التدريس الجزائرية لقواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، من الناحية النظرية والتطبيقية، قبل الإصلاح وبعده مع التركيز على الأساليب والطرائق والمقاربات المعتمدة في ذلك، وتقييم فعالية المناهج التعليمية في تحقيق أهداف

تعلم قواعد اللغة العربية، وذلك من خلال استطلاع آراء الأساتذة، وتحليل الجوانب النظرية والتطبيقية لهذه المناهج، وتسليط الضوء على التحديات والمشكلات التي تعترضهم.

وتتمحور خلفية الدراسة وسبب اختيار هذا الموضوع، كوني واحد ممن يشتغلون في الحقل التربوي لما يزيد عن عقدين من الزمن في الطور المتوسط، إذ أنني عملت أستاذاً للغة العربية في التعليم المتوسط لعقد من الزمن، ومثله مديراً للمتوسطة، بالإضافة إلى أن مرحلة المتوسطة تُعد أهم مرحلة دراسية، لتعليم التلميذ قواعد اللغة العربية وتمكينه من أدوات استعمال اللغة وفق مبادئها القاعدية، فهي تأتي بعد المرحلة الابتدائية التي هي مرحلة التأسيس، فيتعلم التلميذ فيها القراءة والكتابة، كما أنها تأتي قبل المرحلة الثانوية التي يبدأ فيها المتعلم مرحلة التخصص، ، و هذه المرحلة هي مرحلة مراهقة بالنسبة للمتعلم فهي تتميز بمجموعة من الخصائص التي تصاحب نموه الجسمي والنفسي والانفعالي.

وبحكم متابعتي لمناهج وطرق تدريس هذه المادة –المحببة إلي–، وما لاحظت من تراجع في مستوى المتعلمين، وتسجيلي لبعض الملاحظات عند زيارتي لأساتذة اللغة العربية، بحكم وظيفتي، ومناقشة نتائج المتعلمين، وتحصيلهم الدراسي في مختلف المجالس، البيداغوجية والتربوية، اهتديت إلى أن الحاجة ملحة لتحسين جودة تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وتعزيز فهم التلاميذ ومهاراتهم في استخدام اللغة العربية بشكل صحيح. فيعتبر تحسين تدريس قواعد اللغة العربية أمرًا ضروريًا لتعزيز التواصل اللغوي وتطوير مهارات الكتابة والقراءة لدى التلاميذ في مختلف المواد التعليمية التي يدرسونها.

فهذه العوامل مجتمعة دفعتني لاختيار هذا الموضوع بالتشاور مع أستاذي المشرف، من منطلق إشكالية:

- **ما مدى فعالية ونجاعة المناهج المعتمدة في تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية؟**

تتفرع عنها مجموعة من التساؤلات:

1. ما هي نقاط القوة والضعف في هذه المناهج والمقاربات المعتمدة؟

2. ما هي العوامل التي تؤثر على فاعلية تدريس قواعد اللغة العربية وتحقيق أهداف التعلم المرجوة؟

3. ما هي الاحتياجات والتحديات التي يواجهها المعلمون في تدريس قواعد اللغة العربية؟

4. ما هي الإجراءات والتوصيات التي يمكن اتخاذها لتحسين مناهج تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية؟

وقد مزجت في هذه الدراسة بين المنهج التاريخي والوصفي القائم على العرض والتحليل والمناقشة، كما اعتمدت على التحليل الكمي البياني في الدراسة الميدانية، حيث عرجت على التطور التاريخي للنظام التعليمي في الجزائر، ووصفت ما جاءت به اللسانيات التطبيقية، واستثمار نتائج ذلك في المقاربات المعتمد في تعليمية قواعد اللغة العربية، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي، حيث وظفت ذلك لجمع الاستبانات وتحليلها. مع مراجعة الدراسات العلمية ذات الصلة والبحوث السابقة في مجال تدريس قواعد اللغة العربية وتحليل المناهج الحالية المستخدمة في الجزائر.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن تقسم الدراسة هيكليا إلى قسمين، نظري وتطبيقي تسبقهما مقدمة، وتعقبهما خاتمة.

ففي المقدمة قدمت الموضوع، وتحدثت عن أهميته ودوافع اختياره، واشكاليته والأهداف المرجوة من الدراسة، مع عرض خطة البحث ومنهجه.

أما القسم النظري فيتكون من فصلين. يتناول الفصل الأول النظام التربوي في الجزائر والمناهج التعليمية المتبعة في تدريس قواعد اللغة العربية. حيث تم استعراض المناهج الحالية وتحليلها بناءً على المدخلات النظرية والبحوث السابقة في هذا المجال. كما تم استقصاء الإشكاليات الرئيسية والتحديات التي يواجهها الأساتذة والتلاميذ في عملية تدريس وتعلم قواعد اللغة العربية.

أما الفصل الثاني، فتناول دراسات اللسانيات التطبيقية، واستثمارها في تعليمية قواعد اللغة والمقاربات المعتمدة في تدريس اللغة العربية في الجزائر، حيث تم استعراض النظريات والمفاهيم اللسانية المتعلقة بتدريس القواعد النحوية والصرفية، وتحليل أثرها على ضوء الواقع الجزائري.

كما تتضمن الدراسة أيضًا قسماً تطبيقياً يتكون من فصلين كذلك. استعرضت في الفصل الأول، تجربة تدريس قواعد اللغة العربية في التعليم الأساسي ثم بعدها تجربة تدريس قواعد اللغة العربية التعليم المتوسط، بعد الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية، بما في ذلك المناهج المستخدمة وطرق التدريس والتقنيات المستخدمة في توصيل المعلومات النحوية والصرفية للمتعلمين، أما الفصل الثاني من القسم النظري فخصصته للدراسة الميدانية، وذلك باستعراض نتائج الاستبانات الموجهة لأساتذة التعليم المتوسط، وتحليلها واستخلاص النتائج وتحليلها لتحديد النقاط القوة والضعف في عملية تدريس القواعد في المدارس الجزائرية.

وقد أوردت في الخاتمة نتائج البحث وبعض الاقتراحات والتوصيات.

ولقد تطلبت دراستي هذه العودة إلى مجموعة من المؤلفات أهمها: وثائق وزارة التربية الوطنية، متمثلة في المناهج المدرسية، والوثائق المرفقة لها والكتب المدرسية، بالإضافة الى كتاب منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها لسعد زاير وايمان اسماعيل عايز، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، للدكتور حسن شحاتة، دراسات في اللسانيات التطبيقية، لأستاذي أحمد حساني، وكتاب دروس في اللسانيات التطبيقية للأستاذ صالح بلعيد، وغيرها من الكتب والمقالات العلمية.

وكأي باحث مبتدئ اعترضت سبيلي مجموعة من الصعوبات أهمها أن المراجع رغم وفرتها خصوصا ما تعلق منها بالمناهج هو غير جزائري ودراستي كانت على المدرسة الجزائرية، بالإضافة الى أن المجال الجغرافي للدراسة الميدانية كان واسعا، فحاولت أن أوزع الاستبانات على مناطق مختلفة من الوطن فسبب لي هذا بعض التأخر في عملية جمع النتائج.

لكن إصراري على إتمام هذا البحث العلمي، وصرامة أستاذي المشرف –وفقه الله–، وحثه لي على الصبر على المشقة لمواصلة التحدي والتحري والاستقصاء، كان حافزا لي.

يهدف هذا البحث إلى توفير رؤية شاملة للنظام التربوي في الجزائر والتحديات التي يواجهها في تدريس اللغة العربية، وبالتالي تقديم توصيات واقتراحات لتحسين جودة التعليم اللغوي في البلاد. كما يهدف أيضا إلى توفير لمحة فاحصة لطرائق التدريس المعتمدة في تعليم قواعد اللغة العربية في

المدرسة الجزائرية، وتسليط الضوء على الجوانب التحسينية والتطويرية التي يمكن تبنيها لتحسين جودة التعليم اللغوي. على أمل أن يكون هذا البحث قاعدة للأبحاث المستقبلية، ومرجعًا قيمًا مفيدا للباحثين والأكاديميين والمهتمين، وصناع السياسات التعليمية لتحسين تجربة التعلم وتحقيق أهداف التعليم في مجال تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية والمناهج التعليمية ذات الصلة، وذلك بجعل نتائج هذه البحث قابلة للتطبيق في الواقع التعليمي.

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أحمد الله تعالى الذي وفقني لإتمام هذا البحث، كما أ تقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور "بوخاتم مولاي علي" الذي أشرف على هذا البحث، وسهر على تقويمه وتدعيمه من بدايته إلى نهايته، فجزاك الله خيرا أستاذي على تعبك وصبرك علي.

مبخوت باحزاز

تيطـاف في :2023/03/01

القسم النظري

الفصل الأول: النظام التربوي والمناهج التعليمية في الجزائر.

الفصل الثاني: اللسانيات التطبيقية، وتعليمية قواعد اللغة العربية والمقاربات المعتمدة.

الفصل الأول:

النظام التربوي والمناهج التعليمية في الجزائر

المبحث الأول: النظام التربوي في الجزائر وتطوره

المبحث الثاني: المنـــاهج التعليمية عناصرها وأسس بنائها

تمـهيد

يعتبر النظام التعليمي في أي دولة من الركائز الأساسية لتطورها وازدهارها، فهو المسؤول عن إعداد الأجيال القادمة وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل. ولقد شهد النظام التعليمي تطورات كبيرة وتغييرات جوهرية منذ مرحلة ما قبل الاستقلال إلى ما بعده.

فقبل الاستقلال كان النظام التعليمي في الجزائر تحت السيطرة الاستعمارية الفرنسية، كان هذا النظام يميز بين المحتلين المستوطنين الفرنسيين والسكان الأصليين الجزائريين، حيث كان التعليم الفرنسي متاحًا فقط للفرنسيين وأبناء المستوطنين. أما بالنسبة للجزائريين، فكان هناك نقص كبير في المدارس والمؤسسات التعليمية، وكان نظام التعليم الاستعماري يركز بشكل رئيسي على طمس الهوية الجزائرية بمحاربة اللغة العربية والدين الإسلامي والعمل على نقل اللغة والثقافة الفرنسية.

وبعد الاستقلال عام 1962، واجهت الجزائر تحديات كبيرة في إصلاح وتطوير نظامها التعليمي. إذ كانت هناك حاجة ملحة لتعريب التعليم وتكييفه مع الهوية والقيم الوطنية. تم إدخال إصلاحات على المناهج والمحتوى التعليمي لتركيز على اللغة العربية والتاريخ والثقافة الجزائرية. كما تم توسيع نطاق التعليم وزيادة عدد المدارس والجامعات لضمان إتاحة التعليم للجميع.

ومن حينها شهد النظام التعليمي الجزائري تطورات مهمة في محاولة لتلبية احتياجات المجتمع وتحقيق التنمية الوطنية. تم إدخال إصلاحات متعددة على المناهج والبرامج التعليمية، مع التركيز على تعزيز الجودة والكفاءة. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات كبيرة في مجال التعليم.

يهدف هذا الفصل إلى البحث في تطور النظام التعليمي في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مع التركيز على تطور المناهج التعليمية المعتمدة، مسايرة لكل مرحلة. وذلك باستعراض أهم التحديات والإصلاحات التي شهدها النظام التعليمي ومن ورائه المناهج الدراسية، بالإضافة إلى تقييم مدى مساهمته في تحقيق التنمية الشاملة في البلاد.

المبحث الأول: النظام التربوي في الجزائر وتطوره

في ظل التطور السريع على كافة الأصعدة وفي كل الميادين تسعى المجتمعات إلى تحقيق التكيف للفرد مع بيئته وعواملها، ومواجهة تحديات هذا التطور، ولا يتحقق ذلك إلا بأنساقٍ مختلفة ونُظم أبرزها النظامُ التربوي الذي سيسبق التنمية ويتكفل بتحقيقها ويُخطط لها بأدوات وطرقٍ ووسائل لتحقيق أهداف معدة مسبقاً، ومتى كان هذا النظام التربوي مستجيباً للتحديات التي يعرفها العالم، كان تقدم هذا المجتمع أو تأخره.

تعريف النظام التربوي:

"النظام التربوي هو ذلك الكُل المنسجم المتناغم لمجموعةٍ من العناصر والعوامل المختلفة الرامية لتحقيق أهداف وغايات في بناء أفراد المجتمع. يعرفه توفيق مرعى: بأنه كل مركب من العناصر، لها وظائف وبينها علاقات منظمة ويؤدي هذا الكُل نشاطا هادفا وله سمات تميزه عن غيره وأن هذا النظام يقيم علاقات الفرد مع البيئة التي تحيط به".[1]

إنه تفاعل وتداخل مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية التي أوكل إليها المجتمع تربية النشء وإعداده لمواجهة تحديات الحاضر وصنع المستقبل. "النظام التربوي في أي بلد هو عبارة عن مجموعة من القواعد والتنظيمات والاجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم شؤون التربية والتعليم، وهذه النظم التربوية عامة، هي انعكاس للفلسفة الفكرية، والاجتماعية والسياسية السائدة."[2] ومنه يمكننا تعريف النظام التربوي الجزائري بأنه تظافر لمكونات أساسية لها وفقا لمرجعية مبنية في مختلف دساتير الجزائر وخاصة دستور نوفمبر 1996 وللتوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر، قصد المحافظة على هوية الشعب الجزائري أصالته وقيمته في ظل التعددية والانفتاح على الآخر، كما تهدف إلى إعداد فرد مشبع بقيم بلاده ومعتز بثقافته ومنفتح على عصره.

---

[1] سامي ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار السيرة وللنشر والتوزيع والطباعة، الأردن ،2000، ص376.

[2] عبد الله الرشدان–نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، ط2، 2006، ص357

إن النظام التربوي لأي دولة يعكس توجهاتها الفلسفية الفكرية السياسية والتي على أساسها تُبنى المناهجُ التربوية لتحقيق طموح وآمال تلك الدولة أهدافها.

ومنه يمكننا ذكر بعض الخصائص التي يتميز بها النظام التربوي:

1 لابد من أهداف وغايات ومرام يبنى على أساسها النظام التربوي، يعكس من خلالها فلسفة وسياسة الدولة.

2 لابد أن يحافظ النظام التربوي على هوية الشعب وقيمته، كما يسعى لرقي الدولة وتطورها من خلال رفع طموحات وآمال المتمدرسين.

3 لابد من تفاعل وانسجام وتكامل عناصر النظام من قواعد وتنظيمات واجراءات لإنجاز الأهداف المخططة، وتحقيق الغايات الموجودة والمدروسة.[1]

وفيما يلي لمحة تاريخيه عن تطور النظام التربوي في الجزائر:

1. قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر (قبل1830م):

كان التعليم مزدهراً في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي، رغم عدم وجود خطة مدروسة وأهداف محددة. فقد كان التعليم متروكاً للعمل الجمعوي، فلم يتدخل الأتراك في توجيهه أو تمويله، إذ لم يكن للعثمانيين في الجزائر سياسة للتعليم، ولا خطة رسميه لتشجيعه والعناية بأهله وتطويره وتوجيهه وجهة تخدم المصالح الإسلامية العليا من جهة والمصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى.[2]

كما إنهم لم يعرقلوا نشر العلم ولم يقفوا في وجه من رغب في ذلك، بل كانوا من حين إلى آخر يكرمون أهل العلم. ولقد ازدهر التعليم في تلك الفترة بفضل الحافز القوي للجزائري المسلم الذي يحثه دينه على طلب العلم وتعلم دينه. فتناقصت نسبة الأمية بين صفوف الشعب بجنسيه حتى كادت تنعدم. وهذا ما جعل الأجانب والغزاة عند الاحتلال الفرنسي للجزائر ينبهرون ويعترفون بتلك الحقائق وعلى أساسها يبنون خطط التجهيل والاستعباد.

---

[1] ينظر، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمة، الحراش، الجزائر، 2004، ص12، ص13

[2] أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع . الجزائر . 1991 ص324.

ارتكز التعليم قبل الاحتلال على قاعدة قوية هي المساجد والكتاتيب والزوايا، وكان العمل منصبا على تلقين المتعلمين المبادئ الأولى للغة العربية من أبجدية الكتابة والقراءة وحفظ القرآن الكريم، والنحو والبلاغة والتفسير والسنة النبوية، واستطاع العديد من أبناء الشعب مواصلة تعليمية إما في دول مجاورة كتونس والقاهرة ودمشق، أو على يد علماء زاروا الجزائر ودرسوا بها.

وبذلك فإن التعليم في الجزائر آنذاك –بشهادة المؤرخين–كان أفضل حالاً من التعليم في دول جنوب أوروبا، حيث كانت نسبة الأمية في الجزائر غداة الاستعمار تقدر بـ 5% فقط، وكتب عن ذلك الرحالة الألماني "فيلهلم شيمبرا"(1878–1804) حين زار الجزائر في شهر ديسمبر 1831م يقول في كتابه "رحلة فيلهلم شيمبرا الى الجزائر" الذي صدر عام 1934: " والأسرة الجزائرية أسرة منسجمة سعيدة، الأطفال يذهبون إلى المدارس وهي موجودة بكثرة، وعند اتمامهم الدراسة يذهبون إما إلى المشرق، أو إلى أوربا للتعلم، لقد بحثت عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة، غير أنني لم أعثر عليه، في حين أنني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوروبا"[1].

2. أثناء الاحتلال الفرنسي (1830 ـ 1962)

علم المحتل الفرنسي أنه لا سبيل له لاستعباد هذا الشعب إلا بالقضاء على شخصيته ومحو هويته الإسلامية العربية، فقد انبهر بالمستوى العالي للتعليم والوعي فوضع خططاً تحد من مقاومة الشعب ورفضه للعبودية، من خلال أهداف معدة مسبقاً لتجهيل الشعب ودمجه في المجتمع الفرنسي من خلال نقطتين هامتين:

أ ـ فرض اللغة الفرنسية ومنع تعليم والتعامل باللغة العربية: فينسى الجزائر جيلا بعد جيل هويته العربية ويسهل دمجه في المجتمع الفرنسي.

1 ابن تربعة، ذلك الاحتلال...وهذا الاستقلال بأقلام ألمانية قد تكون محايدة، الموقع الالكتروني لجريدة المساء، نشر بتاريخ 2008/07/04، اطلعت عليه بتاريخ2021/09/19, على الساعة15:15، عبر الرابط https://www.djazairess.com/elmassa/8785

ب . التنصير: وذلك بنشر المسيحية بين أفراد الشعب الجزائري المسلم، بطرقٍ مختلفة بغية القضاء على الدين الإسلامي، أهمها فتح مدارس ظاهرها التعليم بالفرنسية وباطنها نشر وتعليم مبادئ المسيحية، حيث سجل منها 21مدرسة ابتداءً من عام 1887. مسيرة من طرف الآباء البيض، يدرس بها حوالي 1039تلميذ، تركزت في منطقة القبائل، كما فتح أخرى في كل من البيض واولاد سيد الشيخ، وورقلة، قصد التمسيح وتجريد بعض النواحي من الإسلام والعربية.[1]

ولتحقيق مراميه الاستعبادية، وخططه التدميرية، شن المستعمر هجوماً وحرباً ضروسا على الكتاتيب والزوايا والمساجد، ومنع تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم فحولت هذه المقرات إلى ثكنات عسكرية وكنائس واسطبلات. كما صادر المحتل الغاشم الأوقاف الإسلامية. وفي المقابل فتح مدارس فرنسية وكون معلمين جزائريين، ولكن لخدمة أهدافها، من محو الهوية العربية الإسلامية وتسهيل الاندماج والانصياع للمحتل الفرنسي.

ويجدر القول، أن تلك المدارس الفرنسية لم تكن متاحه لكل الشعب الجزائري وإنما لفئة قليلة جدا يتم انتقاؤها، تحظى بهذا التعليم فخلال 70 سنة من الاحتلال لم يصل عدد التلاميذ الجزائريين المستفيدين من التعليم الابتدائي بالمدارس الفرنسية سوى 000 20 وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

الجنسية	عدد الأطفال في سن الدراسة	عدد المسجلين	النسبة المئوية
جزائرية	633190	24565	% 3.87
فرنسية	93531	78531	% 84

جدول يوضح حاجه المقارنة بين عدد الأطفال في السن الدراسة والمسجلين فعليا بين الجزائريين والفرنسين.[2]

1 الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعة . رغاية (الجزائر) 1994، ص14

2 الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، ص18

كان التعليم الابتدائي هو أقصى ما يمكن أن يحصل عليه أبناء الشعب الجزائري، لأن ما عداه قد يشكل لديهم وعيا يخولهم من المطالبة بحقوقهم وبالتالي مجابهة العدو.

"لقد عمدت فرنسا إلى انشاء نوعين من المدارس الفرنسية والعربية، كما يسمونها فالأولى لأبناء المحتلين، والثانية لأبناء الأهالي طبقا للمرسوم الصادر في 13فيفري1883 والذي يسعى إلى تنظيم التعليم في الجزائر، فكانت هذه لمدارس تهدف الى استقطاب عينة أبناء الجزائريين لتكوينها وفقا للمناهج المعدة من قبل المحتل، والتي تدرس باللغة الفرنسية، رغم أن المدارس أعدت من أجل المواطنين الأصليين، حيث ينص هذا القانون على أن العربية لغة اختيارية واعتبارها لغة أجنبية، أما اللغة الفرنسية، فهي اللغة الأم ولابد من تعلمها واتقانها."[1]

ولقد وقف علماء ومفكرو الجزائر أمام مخطط المستعمر، وحاولوا بشتى الطرق الحفاظ على اللغة العربية والإسلام في الخفاء، من خلال تحفيظ القرآن سرا مع غيره من العلوم.

ومع بداية تشكل الوعي السياسي مطلع القرن العشرين بدأ دور الأحزاب السياسية خاصه جمعية العلماء المسلمين، التي تأسست عام 1931 التي لم تحمل طابعا سياسيا وإنما خيريا فقط، لتتجنب الملاحقات الفرنسية. ولقد ساهمت الجمعية في نشر الوعي في صفوف الشعب الجزائري، من خلال الخطب والدروس التي أشرف عليها علماء الجمعية، يقول البشير الابراهيمي معبرا عن أهداف الجمعية في مقال له في جريدة البصائر سنة 1949: "إن هذه الأمة رضيت لأبنائها سوء التغذية ولكنها لا ترضى لهم –أبدا– سوء التربية، وإنها صبرت مكرهة على أسباب الفقر، لكنها لا تصبر أبدا على موجبات الكفر"[2]. فتم تأسيس المدارس الحرة التابعة للجمعية ودورٌ مكلفة بنشر الوعي السياسي وتكوينه، كما تم تأسيس الصحف لنشر حب الوطن والتضحية من أجله وذلك من

[1] إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر–أساتذة أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة منثوري قسنطينة، الجزائر، 2010–2011، ص123

[2] محمد البشير الابراهيمي، التعليم العربي والحكومة، عيون البصائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1971، ص237

خلال عرض أفكار الجمعية من خلال علمائها، والداعية للحفاظ على ثوابت الأمة وغرسها في نفوس أبناء الجزائريين وكان شعار الجمعية: الجزائر وطننا، العربية لغتنا، الإسلام دينا.

3. النظام التعليمي بعد الاستقلال

واجهت بعد استقلالها لجزائر، وضع كارثيا خلفه الاستعمار الفرنسي الغاشم (فقر جهل امية ...) كما ورثت منظومة تربوية غريبة عنها وعن قيمها ومبادئها من حيث الأهداف والغايات وتطلعات الشعب الجزائري، فكان لزاما على الدولة الجزائرية الفتية المستقلة رفع التحدي، ووضع أسس لنظام تعليمي يلبي طموح الشعب الجزائري الذي كافح من أجله. يحمل ثلاثة أبعاد، بعد وطني، بعد ديمقراطي، وبعد عصري. وهي الأبعاد التي تشكل الصورة النموذجية للشخصية الجزائرية.

" وعلى الرغم من تنصيب لجنة الإصلاح والتعليم، حيث تم وضع خطة تعليمة في 1962/09/15 وتم نشر تقريرها سنة 1964 فإن ما حدث من تغيرات على المستوى البيئي لم يكن ذا أهمية، وشهدت السنوات الأولى من الاستقلال جملة من الإجراءات ... وفي نهاية الستينات شهد تنصيب لجنة وطنية ثانية لإصلاح المنظومة التربوية، وقد عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 اعداد ملفات مشاريع كمشروع 1973 المتزامن ونهاية الربع الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة اصلاح التعليم سنة 1974. والتي عدلت وظهرت في شكل أمرية في 16 أبريل 1976. وهي الأمرية المتعلقة بتنظيم التربية والتعليم والتكوين والتي نصت على انشاء المدرسة الأساسية وتنظيم التعليم التحضري وتوحيد التعليم واجباريته وإعادة هيكلة التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص."[1]

ويمكننا أن نميز خمس مراحل أساسية، لتطور البرامج التعليمة والهياكل التربوية في الجزائر منذ الاستقلال.

[1] المعهد الوطني لمستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمة، ص14

المرحلة الأولى من 1962 الى 1970:

ولقد تم خلال هذه المرحلة وضع أسس التعليم في الجزائر المستقلة، حيث تم التركيز في هذه الفترة على توفير التعليم الأساسي والتعليم الثانوي مع التركيز على القضاء على الأمية وتعزيز الوعي الوطني لثقافة عربية إسلامية. إن هذه المرحلة تقتضي تدخلا عاجلا لإعادة المدرسة إلى حضن الشعب واستقبال أبنائه دون تمييز، لرفع الظلم الذي كان مسلطا عليهم بحرمانهم من التعليم، فكان لابد من إجراءات سريعة لتدارك النقائص المسجلة ليستجيب النظام التربوي لأهداف وغايات الدولة الجزائرية الحديثة، وتم الإعلان عن الدخول المدرسي من طرف رئيس الجمهورية آنذاك "أحمد بن بلة" والذي حدد له تاريخ1962/10/15ومن بين 25 ألف فصل المطلوبة لاحتضان التلاميذ، يوجد20 ألف فقط ستفتح بشكل عادي لاستقبال مليون طفل، وقد كلف الجيش الوطني الشعبي بإخلاء الثكنات العسكرية والمؤسسات التي كانت تابعة للجيش والإدارة الفرنسية، حتى تكون جاهزة لاستقبال التلاميذ وللتذكير فإن لجيش الفرنسي وأثناء انسحابه من الثكنات وقبل تسليمها لأفراد الجيش الوطني الشعبي كان يضع فيها متفجرات، فتسببت في إصابة الكثير من الجنود الجزائريين كما قام بتدمير المباني حتى لا تعود صالحة للاستعمال بعد ذلك.[1] ورغم هذا نجد النظام التربوي في الجزائر في هذه المرحلة شديد الصلة بالمرحلة التي سبقته (مرحلة ما قبل الاستقلال) لاسيما ما تعلق بالتنظيم والتسيير الإداري.

إلا أنه –كما ذكرنا–شهدت قرارات هامة بخصوص التعليم والتوجيه العلمي وفق ما جاء في بيان أول نوفمبر 1954 وكان النظام التعليمي في هذه الفترة عبارة عن ثلاث مستويات من حيث الهيكلة.

1 – التعليم الابتدائي: ويمتد لستة سنوات تتوج نهاية هذه المرحلة التعليمية بامتحان السنة السادسة الذي يتيح الانتقال إلى الثانوية أو المتوسطة، ويوجه التلاميذ غير المقبولين إلى اجتياز شهادة الدراسة

[1] أحمد صغيري، السياسة التعليمية في الجزائر(1923–1972) مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد 2، ماي 2006، ص100

الابتدائية CEP الذي تنهي مرحلة التمدرس الإجباري، حيث كان آنذاك 14 سنة وكان الحجم الساعي 30 ساعة أسبوعيا تخصص منها ست ساعات للنشاط الثقافي والرياضي.

2 – التعليم المتوسط: وكان يتمثل في ثلاثة أنماط.

2-1. التعليم العام: ويكون في المتوسطة أو في الثانوية ويدوم أربع سنوات تنتهي هذه المرحلة باجتياز شهادة أهلية الدراسة في الطور الأول وعوضت بشهادة التعليم العام.

2-2 – التعليم التقني: يؤدى في متوسطة التعليم الفلاحي وينتهي بشهادة الكفاءة الفلاحية.

2-3 – التعليم الثانوي العام: ويدوم ثلاث سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا التي تتيح الدخول إلى الجامعة. فثانوية التعليم العام تحضر التلاميذ لاجتياز البكالوريا في شعب: رياضيات علوم تجريبية وفلسفة أما ثانوية التعليم التقني فتحضر التلاميذ لاجتياز بكالوريا شعب تقني رياضيات تقني اقتصادي.

3-التعليم الصناعي التجاري: ويدوم خمس سنوات، وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية، والأهلية في الدراسات التجارية.[1]

المرحلة الثانية من 1971 الى 1980

في هذه المرحلة تم انجاز الأعمال التحضرية لإصلاح المنظومة التعليمة وقد شملت العمليات التحضرية للإصلاح، تحديد المضامين والطرق التعليمة وكذا تعميم التدريس بالتعليم التقني وتحديد طرق التوجيه بالإضافة إلى جعل التعليم والمضامين التعلمية منسجمة مع انشغالات المحيط، فقد شهد قطاع التعليم طيلة هذه المرحلة عدد من القرارات التي مست هيكلة المنظومة التربوية في كل أطوار التعليم وكذا الجوانب التربوية وتمثلت هذه القرارات فيما يلي:[2]

[1] ينظر، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمة، ص18

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص21-22

1 – تنظيم التعليم:

1.1مرحلة التعليم الابتدائي: لم تعرف هذه المرحلة أي تغيرات ماعدا تغير تسمية هذه المرحلة والذي أصبح يطلق عليه امتحان الدخول الى السنة الأولى متوسط.

2.1 – مرحلة التعليم المتوسط: تم جمع المتوسطات المعروفة في المرحلة السابقة وتم حذف التعليم التقني في هذه المرحلة واستقلت مرحلة التعليم المتوسط كما تم اختيار بعض المتوسطات لاختبار البرامج الجديدة خلال مدة ثلاثة سنوات وتنتهي هذه المرحلة باجتياز شهادة الاهلية لتعليم المتوسط.

3.1 – التعليم الثانوي ويدوم ثلاث سنوات تتوج بشهادة البكالوريا للعشب المختلفة.

2 البرامج:

لقد تم نشر وثيقة تجمع كل عناصر برامج التعليم الابتدائي سنة 1974 وقد تم الإبقاء على البرامج الفرنسية للطور الثاني وبقيت الكتب المدرسية تستورد أو تطبع محليا بعد الحصول على حقوق التأليف " في هذه الفترة تنامت مؤسسات تكوين الأساتذة (احداث المعاهد التكنولوجيا بدلا من المدارس العليا) تلبية للطلب المتزايد للمدرسين وفي الأخير أدت الأعمال المتصلة بالإصلاح إلى خزان من النصوص التشريعية والتنظيمية (أمريه 16 أفريل 1976) وخاصة الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 والمراسم التنفيذية له وقد حددت هذه النصوص التنظيمية بشكل جلي الاطار العام للإصلاح التربوي وضبطت مجال التدخل في الميادين التالية:[1]

- البحث التربوي.
- اعداد الوسائل والبرامج التعليمية.
- تكوين المستخدمين.
- التنظيم والمراقبة والتفتيش التربوي.
- التوجيه المدرسي.
- الخدمات الاجتماعية الإدارة المدرسية.

[1] ينظر، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمة، ص 25

وبعد هذا صدر المرسوم 77 -139 المؤرخ في 1977/08/18 والمتضمن الحاق التعليم الأصلي بوزارة التربية الوطنية ولقد آثار هذا القرار جدلاً كبيراً وردود أفعال كثيرة بين مؤيد ومعارض، فالطرف الأول يرى أن مسألة إبعاد التعليم الأصيل هو محاربة اللغة العربية والإسلام وتحجيم التعليم الديني تشجيعا لعلمانية الدولة.

أما الطرف الثاني، فيرى في ذلك مسايرة للنظام التعليمي الجزائري لنظيره العالمي، كما أن الضرورة تقتضي توحيد النظام التربوي في الجزائر " إن إلغاء التعليم الأصلي وإلحاقه بوزارة التربية الوطنية، أثار الكثير من ردود الأفعال بين أنصار هذا النوع من التعليم وبين من يرى في ضرورة توحيد النظام التربوي في الجزائر، فالطرف الأول يرى مسألة إلغاء التعليم الأصلي محاربة للغة العربية والإسلام وتحجيم التعليم الديني تشجيعا لعلمانية الدولة وأنه لا مبرر كاف لإلغاء هذا النوع من التعليم بل عُد عند البعض من الأخطاء التي ارتكبت دون تحديد دقيق ومدروس لدواعي هذا الإلغاء."[1]

إن من أبرز خصائص المدرسة الجزائرية التي رسمت معالمها الأمرية 35/76 أنها تسعى لرسم واقع اجتماعي واقتصادي وسياسي جزائري يخدم غايات جزائرية ذات سيادة وطنية ومن أهم ذلك:

- تنشئة الأجيال على حب الوطن.
- الاستجابة لتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم.
- اكساب المعارف العلمية والتكنولوجيا.
- اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الامة.
- ضمان التعليم المجاني لكل جزائري لمدة 9سنوات.
- تعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد.
- النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة وعليه فلا وجود للمدارس الخاصة
- ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية.
- ربط المحتوى الدراسي بالقيم العربية الإسلامية وخاصة في العلوم الاجتماعية (المادة 25).

[1] عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق واشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر،2009، ص116

- الاهتمام بالبحث التربوي.
- تفعيل دور الاسرة في الحياة المدرسية.
- الخدمة الاجتماعية في الوسط المدرسي من خلال تقديم المنح، توفير النقل، الاطعام، اللوازم المدرسية (المواد 86/67)[1]

هيكلة النظام التربوي في الأمرية 1976

التعليم التحضيري:

- تلاميذ ما قبل السن الإلزامي

التعليم الأساسي:

- الطور الأول (1،2،3)
- الطور الثاني (4،5،6)
- الطور الثالث (7،8،9)

التعليم العالي:

التعليم الثانوي:

- التعليم الثانوي العام
- التعليم الثانوي المتخصص
- التعليم الثانوي التقني المهني

[1] ينظر، الأمررقم76-35 المؤرخ في 1976/4/16، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسميةعدد33،سنة13، تاريخ1976/04/23

المرحلة الثالثة 1981 . 1990

ما يميز هذه المرحلة هو تجسيد نظام المدرسة الأساسية بداية من الدخول المدرسي 1980 .1981 وكان ذلك بصورة تدريجية واستمر التمدرس الإلزامي بها 9 سنوات، كما أنها حافظت في مناهجها على مرجعيتها وثوابتها. "ونعتقد أن المدرسة الأساسية بفضل وحدة مناهجها وتوجيهها، تمثل خير حصن يمكن أن يتلقى فيه الطفل المفاهيم الصحيحة الواضحة، والبعيدة عن كل شعارات الديماغوجية والاستهلاك الفوري العاطفي."[1] أما من حيث هيكلتها فكانت تضم ثلاث أطوار. مدة الطورين الأولين ست سنوات طور ابتدائي، ومدة الطور الثالث (إكمالي) ثلاث سنوات أما التعليم الثانوي في هذه المرحلة فلم يعرف تغيرا كبيرا وجاءت هذه التحولات كما يلي:

- بالنسبة للتعليم الثانوي العام: إدراج التربية التكنولوجيا سنة 1984 . 1985 وتدريسها من أستاذة العلوم الطبيعية أو الفيزياء إلا أنه تم التخلي عنها سنة 1989 . 1990.
- إدراج التعليم الاختياري (لغات، إعلام الي، تربية بدنية ورياضية، فن...).

أما من حيث البرامج فتميزت هذه المرحلة بكون جميع الكتب المدرسية تم إنجازها وإعدادها من طرف جزائريين.

" من الجدير بالتنويه أن كل البرامج والكتب المدرسية من السنة الأولى من التعليم الأساسي إلى السنة التاسعة تم إعدادها من طرف جزائريين وذاك من مرحلة التصميم إلى مرحلة التوزيع على مؤسسات التعليم وقد كانت البرامج على شكل كتيبات في كل المواد التعليمية، وذلك في شهر ماي 1981، كما تم تعريب المضامين والسهر على ضمان أداء وتأهيل أفضل، مما يتماشى وآفاق التنمية المتسارعة."[2]

[1] عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس–أفريل، 1982، عدد2، ص13

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص25

المرحلة الرابعة 1991 . 2002

وكانت هذه المرحلة امتداد للمرحلة السابقة حيث كان العمل بالنظام التربوي وفق التعليم الأساسي، حيث كان التعليم الإلزامي لتسع سنوات، وتختتم هذه المرحلة الأساسية باجتياز شهادة التعليم الأساسي لكن هذه المرحلة شهدت تحولات سياسية في الجزائر، نتج عنها دستور 23 فيفري 1989، والذي أقر التعددية الحزبية وفتح المجال لتشكيل الجمعيات، ولاشك أن هذه التحولات السياسية والاقتصادية، والتحول من الأحادية إلى التعددية كان له انعكاس على المنظومة التربوية في الجزائر، فظهرت المطالبة بإصلاحات في المنظومة التربوية تتلاءم مع المرحلة وتحولاتها، رغم أن هذه المرحلة قد عرفت جملة من التحسينات مست جميع الأطوار التعليمية بنسب متفاوتة.

"إن أهم إجراء في هذه المرحلة تم، هو إدراج الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (لغة أجنبية أولى) ومحاولة تجسيد المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيم الإداري والمالي، تنفيذاً للمبادئ المنظمة للمدرسة الأساسية. وهكذا أصبحت هيكلة التعليم الأساسي تنقسم إلى طورين متكاملين: الطورين الأولين (ابتدائي) الطور الثالث من السنة السابعة إلى السنة التاسعة أساسي."[1]

المرحلة الخامسة من 2003 إلى يومنا هذا:

وتعرف هذه المرحلة بمرحلة الإصلاحات التربوية، وهذا يعود إلى الإصلاحات التي عرفتها هذه المرحلة في النظام التربوي بعد أربع عقود من الاستقلال، فكان لزاماً إعداد نظام تربوي ومناهج تربوية تواكب تحولات المجتمع والعالم، حيث كان جليا أن المدرسة لم تكن قادرة على الاستجابة لحاجيات المجتمع ومحيطه العالمي، فإصلاح المنظومة التربوية كان أمراً حتمياً فرضته التحديات العالمية والمحلية الجديدة.

[1] ينظر، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمة، ص26

"إن الإصلاح الجديد، تمليه ظروف أخرى وتفرضه تحديات جديدة ... إنها تحديات من شكل آخر وعلى المدرسة اليوم أن تواجهها لإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة، وتميزه تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة."[1]

هذه التحديات فرضت على القائمين على بناء المناهج، تحسين هذه المناهج وتطوير طرق التدريس وجعلها ملائمة لهذا العصر ومتعلميه، بتوظيف التكنولوجيات الحديثة، فلاريب أن الاصلاح كان استجابة لمتطلبات المحيط الداخلي والخارجي، ولا يتأتى ذلك إلا "بإنتاج وصياغة المناهج البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة للعصر والتي تضمن التعميق الفعلي للمعارف واكتساب القدرات العقلية والمهارات العلمية، واكساب أساليب وطرق التعليم الذاتي واستعمال التكنولوجيات التربوية المستحدثة وإقامة الجسور بين التعليم وعالم المهن."[2]

وقد أدت هذه الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال والتكنولوجيات الى حتمية هذا الإصلاح.

" التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال التي تفرض تصميم ملامح المهن، وتشترط من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكساب المعارف العلمية والتكنولوجية وتنمية القدرات التي تسمح بالتكيف مع هذا التطور في المهن وتسيير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم."[3]

فالإصلاح التربوي جاء استجابة لهذه التحديات، وصُمِّمت مناهج الإصلاح لتواكب هذا التغير، وتغيرات المناهج وطرق التدريس ووسائله بإدراج تكنولوجيات حديثة في الوسائل التعليمية، ودعم استخدام سندات تخص تكنولوجيا الإعلام والاتصال كمواضيع للدراسة، وتدريب التلاميذ على استخدام هذه الوسائل في البحث العلمي وذلك قصد تكييفهم مع هذه التطورات وتفاعلهم الإيجابي معها.

[1] محمد مصطفى القباج، التربية والثقافة في زمن العولمة، سلسلة المعرفة للمجتمع، ص4

[2] وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، ط2010، ص3.

[3] القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

ولقد وصف صالح بلعيد المرحلة التي سبقت مرحلة الإصلاح معبرا عن الحالة المزرية التي وصلها القطاع التربوي بقوله:

"شرخ بين المؤسسات عجز عن تمكين المتعلم من سلامة اللغة شلل في الإبداع، كلام مكرر، سرقات أدبية وعلمية، سلطوية الموضوعات، العيش في التاريخانية تخريج البطالين، ضعف المستوى المنحدر باستمرار، غياب الكفاءة المهنية والتقنية، فراغ في النهضة والثقافة."[1]

لقد أصبح جليا لأي متتبع للشأن التربوي في الجزائر أن المنظومة التربوية بحاجة إلى إصلاح يستجيب لمرحلة جديدة انتهجتها الجزائر سياسيا واقتصاديا، وتبني مقاربات حديثة تواكب المناهج التربوية العالمية، وتهتم بالجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية للمتعلمين، وتضع آليات جديدة للتقويم.

فكانت الاستجابة السياسية عاجلة لتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

لقد تم تنصيب هذه اللجنة من أعلى هرم في السلطة وهو رئيس الجمهورية السيد: عبد العزيز بوتفليقة وذلك بتاريخ 13ماي 2000 بحضور أهم الشخصيات في الدولة مما يعطي الطابع الهام الذي يليق بهذا الحدث، حيث ألقى السيد رئيس الجمهورية، خطاباً تحدث فيه على أهمية الإصلاح وضرورته والتحديات التي تواجه المنظومة التربوية وطموحات الدولة من وراء هذا الإصلاح.

ولقد حددت مهام وصلاحيات هذه اللجنة في المرسوم الرئاسي 2000-101 المؤرخ في 09 ماي 2000 في المادة الثانية منه: "تكلف اللجنة على أساس مقايس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة، قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي، ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم."[2]

[1] صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة الجزائر، 2009، ص07.

[2] المرسوم الرئاسي 2000-101، المؤرخ في 5صفر1421، الموافق لـ 09 ماي 2000.

فتطور المنظومة التربوية الجزائرية في هذا الإصلاح التربوي، كان هدفا جوهريا وكان مطلبا للمجتمع الجزائري حيث أن الإصلاح مستمد من قيم المجتمع الجزائري وتراثه الثقافي والحضاري المتطلع لبناء مستقبل الجزائر المنفتح على العالم، وقد شمل مشروع هذا الإصلاح مجموعة من المحاور أهمها:

- التحديات التي تواجه المنظومة في الجزائر.
- إرساء منظومة للتكوين لتحسين مستوى التأطير.
- إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية.
- التعليم الجامعي والبحث العلمي.[1]

ولعل أهم ما جاء به الإصلاح هو اعتماد المنظومة التربوية الجزائرية "**المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الادماج سنة 2003**". قصد ترقية النظام التعليمي وتطويره وتحقيق الاندماج في نظام المعرفة، وإدخال تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة، وإعادة الهيكلة الشاملة للطرائق التعليمية والبرامج. كما اعتمدت على آليات تقويم شامل وفعال وجعل المتعلم الطرف الأهم في العملية . التعليمة التعلمية.

"والمناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي وتتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الذي يحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟
- ماهي الوضعيات التعليمية–التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكساب به هذه الكفاءات وجعله يمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويله لمكتسباته السابقة (معارف ومواقف وسلوكات)؟

[1] ينظر، رابح خدوسي، مذكرات شاهد مائة يوم في اللجنة الوطنية، لإصلاح المنظومة التربوية، دار الحضارة، الجزائر، 2001، ص13.

- ماهي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته؟

-كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكيد من أنه قد تمكن فعلاً من الكفاءات المستهدفة؟

فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعليم، ويهدف أساسا إلى إنارة المتعلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلم."[1]

فلقد جاءت عناصر المقاربة المعتمدة في الإصلاح متكاملة ومنسجمة ومتدرجة في جانبها العلمي والمنطقي والبيداغوجي الشاملة لجميع جوانب العملية التعليمية-التعلمية، حيث انفتحت على آفاق المعطيات العلمية والتقنية إلا أنه ما يؤاخذ على هذه المقاربة إنها لم تكن منسجمة مع واقع المتعلم وظروفه، بالإضافة إلى غياب استشارات جدية للفاعلين في ميدان التعليم من تربويين وبيداغوجيين، مما جعلها عصية عليهم، ووجدوا صعوبة في تنفيذ تلك المقاربات وبالتالي كان لزاماً على القائمين على الإصلاحات التعديل كل مرة مع مراجعات متكررة للمناهج.

"لا نبالغ حين نقول، أن السبب الرئيسي وراء الفشل في مشاريع التجديد والإصلاح التربوي في الدول النامية يعود إلى الفعل التربوي، والذي يؤدي في الغالب إلى عدم التحام منظومة الإصلاح الجديدة، مع المنظومة التعليمية المحلية فتحدث ردود فعل رافضة للجسم الغريب."[2]

الأمر الذي استدعى احداث مراجعات كل مرة للمناهج. فحركية النظام التربوي يحتم ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة على ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي والقيم الدينية والوطنية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة، واستشراف المستقبل بحمولته العلمية من جهة أخرى، لإعداد جيل من المواطنين يحافظون على هويتهم ويرفعون التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة.

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، أبريل 2003، ص7.

[2] محمد الدريج، التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف، إلى نموذج التدريس بالكفاءات، دار الكتاب الجامعي، المغرب، ص24.

فتغير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها يفرض نفسه في كل مرة قصد التحسين ومعالجة الاختلالات التي تظهرها عملية التقويم، وهذا ما توصلت إليه المنظومة التربوية بعد سنوات من بداية الإصلاحات حيث ظهر ما اصطلح عليه بالجيل الثاني من الإصلاحات، وتم اعتماد مناهج جديدة ذات كفاءة شاملة.

دوافع وضع مناهج الجيل الثاني:

جاءت هذه الاصلاحات لتعالج اختلالات التجربة الأولى التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات والتي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف، وتحسين لأدائها العلمي والمنهجي.

"للتذكير فإنه اعتمد في بناء المناهج الحالية على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم، لما بدا آنذاك من نجاعة المقاربة بالأهداف التربوية. إلا أن المعاينة الميدانية أثبتت بأن المعلمين، ولأسباب موضوعية عدة، يعود بعضها إلى التكوين والتأطير، والبعض الآخر لظروف العمل كانوا لا يولون إلا أهمية نسبية لهذه المقاربة كثيرا ما اقتصرت على الجانب الشكلي والإداري، في بداية تعاملهم معها على الأقل.

والمناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لأطارها المنهجي والعلمي."[1]

إن من العوامل التي عجّلت بتصميم مناهج الجيل الثاني، حسب ما صُرّح به في الوثائق الرسمية هو:

-العمل بالمقاربة الشاملة بعد تعديل ملمح التخرج للمتعلم من المرحلة التعليمية.

-التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع وبروز حاجات جديدة في الحقل التربوي.

-الاختيارات الديداكتيكية والمنهجية والحاجة الى الإصلاحات البيداغوجية حتى تكون قادرة على مواجهة التحديات، وذلك بإدراج معارف جديدة.

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان لوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص6.

فمناهج الجيل الثاني جاءت امتدادا للمناهج السابقة التي تبنّت المقاربة بالكفاءات، والتي أعادت للمتعلم مكانته وجعلته محور العملية التعليمة، بحيث يوظف قدراته العقلية، والنقدية، ويُمكِّنه من التكيف مع الوضعيات المختلفة.

مستجدات مناهج الجيل الثاني:

جاءت مناهج الجيل الثاني بعد تقويم للمناهج السابقة. وتشخيص وتحديد الاختلالات المنهجية والإجرائية والمعرفية فيها، وعليه تم وضع خطط للوصول إلى جودة المدرسة الجزائرية وذلك من خلال:

-تفعيل التدريس بالمقاربات بالكفاءات بوضع المتعلم في مشكلات من محيطه الاجتماعي بتوظيف مجموعة من الموارد للوصول إلى حل المشكلة وتقويم الكفاءات من خلال وضعيات إدماجيه.

-تبيين مبدأ تكامل العلوم، حيث تم وضع تصورا شاملا للمناهج، تتقاطع فيه كل المواد التعليمية، مما يضمن الانسجام الأفقي والعمودي بينها، بعدما كانت مبنية على تصميم خطي لكل مادة تعليمية لوحدها.

-تحقيق كفاءة ختامية شاملة مشتركة بين كل المواد التعليمية.

"لقد راعت مناهج الجيل الثاني مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج، مع إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية، ويتجلى الانسجام العمودي للكفاءات الشاملة في تحقيق ملمح التخرج مع التصور التنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءات الشاملة للمرحلة، ثم الطور ثم السنة الدراسية ، كما تنبثق عن الكفاءات الشاملة للسنة الواحدة، كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محددة وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعليمية لإرساء المورد " المعرفية والأدبية " وتوظيفها، ثم إدماج مركباتها في وضعيات لتعليم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية مرحلة تعليمية (مقطع، فصل، سنة، طور)".[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص9.

-تفعيل التقويم وجعله أداة فعالة للمتعلم يسبقه ويرافقه ويقوده نحو الهدف، عند تقويم الموارد والكفاءات ومن خلال الوضعيات الإدماجية.

-وضع استراتيجيات وخطط لتحقيق جودة التعليم، والنجاعة البيداغوجية والمزج بين الأصالة والانفتاح والاندماج والتخطيط، وذلك بالربط بين هوية الثقافة الأصيلة والشخصية المبدعة المنخرطة في المسيرة الحضارية العالمية.

المبحث الثاني: المنـــاهج التعليمية عناصرها وأسس بنائها

إن سرعة التطور الذي يشهده العالم، جعل كل المنظومات التربوية تعمل على تطوير مناهجها التعليمية لمواكبته داخليا وخارجيا، إذ أن العملية التربوية تتميز بالسيرورة والتغير وتتطلع دوما للتحسين، تخضع في ذلك إلى تطور الحياة و المجتمعات، ضمانا لتحقيق متطلبات الأمم و تطلعاتها، لبلوغ حياة أفضل، في ظل عصر تتطور فيه التقنية بصور سريعة للغاية في شتى المجالات العلمية، و الاقتصادية ، وهذا ما يجعل المنظومة التربوية مطالبة بتحيين وتفعيل مناهجها لتعزيز التعلم و التنشئة الاجتماعية و التأهيل مع مراعاة خصوصية المجتمع و مرجعيات، فمهمة كل منظومة تربوية في المجتمع هي نقل القيم التي ارتضاها هذا المجتمع لنفسه والمحافظة عليها جيل بعد جيل.

المنهـــاج لغة واصطلاحا

المنهج لغة

المنهج مصدر مشتق من الفعل (نهج) بمعنى طرق أو سلك أو اتبع. والنهج والمنهج والمنهاج تعني: الطريق الواضح.

ورد في لسان العرب، نهج: طريق، نهج: بيّن واضح. وطرق نهجه، وسبيل منهج، كنهج.

وأنهج الطريق: وضح واستبان، وصار نهجا واضحا بينا، ومنه قول الشاعر، يزيد بن الحذاق العبدي:

ولقد أضاء لك الطريق وأنهجت سبيل المكارم والهدى تعدي.

والمنهاج: الطريق الواضح، ونهجت الطريق، أبنته وأوضحته، ونهجت الطريق سلكته، وفلان يستنهج سبيل فلان أي سلك مسلكه.[1]

فالمنهج من نهج، فنهج الطريق بمعنى سلكه.

وقد وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم

1 أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ط 1. درا ماء، بيروت مادة، نهج، ص 4554

قال تعالى «لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً» سورة المائدة الآية 48[1]

المنهج اصطلاحا

لقد استعمل هذا المصطلح استعمالات متباينة فلم يتفق التربويون على استعمال محدد لهذا المصطلح ولا على تعريف محدد فهو في الأصل مصطلح لا تيني ويعني ميدان أو حلبة سباق.

إن لمصطلح منهج معاني واستعمالات متباينة تختلف حتى في أدبيات التربويين ذوي الاختصاص في علم المناهج ورغم أن هؤلاء قد حاولوا الاتفاق على ما يسمى منهج إلا أنهم لم يتفقوا على صياغة تعريفات محددة لهذا المصطلح، حتى يستند إلى قدر كبير من الشرعية والمصداقية.[2]

ولعل هذا التباين في تحديد معنى دقيقا لهذا المصطلح يسبب اضطرابا في معالجة قضايا هذا الميدان بين تصنيف المفهوم وبين مبالغة في اتباع حقله، حيث أن بعضهم اختزله في مجموعة المواد الدراسية التي يدرسها المتعلمون في الصف، بينما هناك من سار أبعد من ذلك بحيث اعتبر المنهج مجموعة التجارب والخبرات التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس.

ومن هذا المنطلق ظهر لنا مفهومان متباينان لمصطلح المنهاج.

المفهوم الأول، التقليدي الضيق والمفهوم الثاني المفهوم الحديث أو الواسع لمصطلح المنهج، وقد وردت عدة تعاريف له.

المنهج هو عبارة عن مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم اتاحة الفرصة للمتعلم المرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ، وقد يكون هذا خلال المدرسة او المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تحمل مسؤولية التربية ويشترط في هذا الخبرات والتجارب أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير.

[1] سورة المائدة، الآية: 48

[2] مصطفى هجرسي: المناهج التعليمية ومواكبة التغيرات، سلسلة قضايا التربية المركز الوطني للوثائق التربوية، ص 04

إن نظرة فاحصة، للتعريف السابق تقودنا إلى أن المفهوم الحديث للمنهج يشمل جميع الخبرات والتجارب المراد للمتعلم المرور بها، وإن عملية التدريس هي أحد هذه الخبرات كما أن لهذه التجارب غاية يراد الوصول إليها.

المفهوم التقليدي للمنهج:

هو مفهوم يعود إلى المدرسة التقليدية، التي كانت مقتصرة على تزويد المتعلمين بالمعلومات و القواعد والنظريات وتلقينها، باعتبارها الأهداف الوحيدة التي ترمي المدرسية لتحقيقها، فالمنهج بهذا المفهوم التقليدي، يكاد يكون مرادفا للمقررات و البرامج الدراسية المعدة سلفا للتلميذ خلال موسم دراسي أو سنة دراسية " فالمفهوم الضيق أو التقليدي يرجع تاريخه إلى الوقت الذى كانت فيه أهداف التربية محددة قاصرة ترتكز على جانب المعلومات و المعرفة، ولا تكاد تعرف جانبا آخر سواه، فقد كانت جهود المدرسة ترتكز حول المعرفة باعتبارها أهم ثمرات الخبرة الإنسانية وتجارب البشر عبر القرون. "[1]

فنجد أن المهتمين بحقل التربية في المدرسة التقليدية، يرون أن المنهج لا يتعدى المحتوى التعليمي أو المقررات الدراسية التي يكلف المعلمون بتلقينها للمتعلمين. ثم مطالبتهم باستظهارها.

وقد ظلت هذه الفلسفة سائدة في الأوساط التربوية لمدة طويلة طالت بدايات القرن العشرين فكان المنهج في ظل هذه الفلسفة هو مجموعة المواد الدراسية Sujets wl subjeut Matter الذي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفيها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها ويعمل الطلاب على تعليمها أو تعلمها أو درستها، ويطرح بعضهم نظرة مشابهة، فقد ذكروا أن المنهج يحتوي المقرر الدراسي Content of the subject Matter، أي أنه أشمل منه، فلاشك أن المنهاج بهذا المفهوم يكون قاصر المعنى، فهو يعني فقط القدرات الذهنية للمتعلمين، و ما يتعلق بالمقرر الدراسي للمادة، وكل ما خرج عن هذا النطاق لا يُعد من المنهاج الدراسي، بل يُعد خروجا عنه،

[1] منى يونس بحري، المنهج التربوي أسسه تحليله، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ص 14.

إلا أن المدرسة الحديثة تعني بالمنهج كل ما يتعلق بالمتعلم من الجوانب الذهنية و الجسمية و الوجدانية و الاجتماعية، و بهذا تطور مفهوم المنهاج الى مفهوم حديث.

مآخذ المفهوم التقليدي للمنهج

لقد سُجلت مآخذ عديدة للمفهوم التقليدي للمنهج، وذلك على المستويات والعناصر المختلفة للعملية التعليمية وفيما يلي نورد بعض المؤاخذات المسجلة على أطراف العملية التعليمية.

1- بالنسبة للمعلم:

لقد حصر المفهوم التقليدي للمنهج، دور المعلم في تلقين المتعلم المعلومات والمعارف، فهو المالك الحصري للمعارف دون غيره، ليقيّم بعدها مدى حفظهم واستظهارهم للمعارف التي لقّنها لهم.

وفي ضوء المفهوم التقليدي للمنهج، يقوم المعلم بشرح المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي، والتلميذ يبذل جهدا لاستيعاب هذه المعلومات وهكذا تدور العملية التعليمية بكافة جوانبها في عالم المعلومات.

هذا الأمر جعل المعلم غير مبدع وجعله دوره يقتصر على تلقين المقرر الدراسي دون زيادة أو نقصان ودون إبداع المتعلمين في تلقى المعارف، "أدى اقتصار دور المعلم على شرح المقررات الدراسية وتبسيطها للطلاب، بقصد مساعدتهم على تحصيل المعلومات واجتياز الامتحانات، إلى حرمان المعلم من فرص النمو المهني والابداع."[1]

فدور المعلم يتعدى كونه ملقنا للمعلومات والمعارف المقررة، فهو موجه للمتعلمين مما يساعدهم على اكتساب معارفهم، كما أنه يعتبر محفزا لهم ومثيرا لحواسهم.

"إن دور المعلم الحقيقي أكثر رحابة مع متعلميه وإبداعا وأوسع انطلاقا، فلا يقتصر دوره على توصيل المعارف والمعلومات وحشوها بوسيله أو بأخرى في آذان وعقول الدارسين. إنما عليه أمور كثيره أبرزها:

[1] احمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص 27

– أن يستثير دافعيتهم ليشاركوه في بناء المادة العلمية.

– وأن يحفز قرائحهم للاستنباط والاستنتاج والوصول إلى النتائج والغايات بأنفسهم لا يعطيهم السمك جاهزا بل يعلمهم كيف يصطادون حتى يظلوا يأكلون طول حياتهم"[1].

ولا يتأتى هذا للمعلم إلا إذا كانت له دراية كافيه بمفهوم المنهج ومكوناته، والأسس الفكرية التي بني عليها، وأن يكون على بصيره من الأهداف المتوخاة من تنفيذ المنهاج بل وأن يشترك في إعداده وتخطيطه فهو المسؤول المباشر على تنفيذه.

إن المعلم في سعيه لتنفيذ المنهاج مع تلاميذ بكفاءات يجب عليه أن يكون مدركا لأهمية كل عنصر من عناصر المنهج، الأهداف، والمحتوى، والطرق والوسائل، والأنشطة التعليمية، والتقويم.

وأن يميز دور كل منها في المنهج، وكيفية تفعيل كل عنصر من العناصر وعلاقته بالعناصر الأخرى، من أجل اتمام عمليه التنفيذ، بالشكل الذي يحقق الأهداف المنشودة بالنسبة للمتعلم.

2–بالنسبة للمتعلمين:

مما يعاب على المفهوم التقليدي للمنهاج كذلك، إنه ركز على المعلم، وجعله المصدر الوحيد للمعلومة وألزمه بتلقينها للمتعلمين، مما جعل المتعلم سلبيا لا دور له في بناء تعلماته ومكتسباته المعرفية. فهو ينصت ويتلقى ويستمع إلى ما يقوله المعلم ويقرأ. ويستوعب ما هو مكتوب في الكتاب المدرسي، فالتلميذ في ضوء المفهوم التقليدي للمنهج، مُتَلَق سلبي مما لا يتيح له فرصة الاطلاع والبحث والابداع. مما لا يتيح الفرصة للمتعلمين في النقد وابداء رأيهم، وتنمية مواهبهم واستعداداتهم الابتكارية. "حيث أن المنهج بهذا المفهوم الضيق، يجعل الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعرفة والتعلم ويهمل المصادر الاخرى للتعلم، فلا يمتد نظر المعلم إلى عرض مواقف تعليمية من البيئة أو مشكلات الحياة اليومية، ولا يكتسب المتعلم مهارات التعلم الذاتي باتصاله بالمكتبة، ويهمل بالتالي النقد وإبداء الرأي، وتنمية المواهب والاستعدادات ورعاية القدرات الابتكارية.2

[1] متولي نعمان عبد السميع، المنهج الدراسي، معناه –إعداده وصناعته – تطويره، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ص24

[2] حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبه الدار العربية للكتاب، ط 3. 2003 القاهرة، مصر، ص 17

- عدم الاهتمام بالجانب الوجداني والسلوكي للمتعلمين.

لقد أغفل هذا المفهوم الجانب السلوكي والوجداني للمتعلم، واقتصر فقط على الجانب المعرفي ولهذا يكون قد أخل بالمفهوم الشامل لتكوين شخصية المتعلم المتكاملة وتوجيه سلوكها تحقيقاً لرساله التربية.

"افتقد المفهوم التقليدي لجانب توجيه سلوك الطالب، اعتقاداً من معدي المنهج إن ما تحصله الطالب من معلومات كفيل بتعديل سلوكه، علما أنه لابد من الارشاد والتحذير والتشجيع، والتوجيه وممارسه الجوانب السلوكية الإيجابية، لأن المعرفة وحدها غير كافية لتعديل توجيه سلوك الطالب في الاتجاه السليم."[1]

الجانب المعرفي وحده غير قادر على تحقيق النظرة الشاملة المتكاملة لنمو المتعلم والتي يجب أن يتلقاها داخل المدرسة وخارجها.

"وقد نتج عن هذا التطور والفهم الخاطئ لطبيعة المناهج الدراسية آثار سلبية نذكر منها: اقتصار وظيفة المدرسة على الجانب المعرفي واهمال الجوانب الاخرى في تربيه الأجيال."[2]

- عدم مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.

ومما يؤخذ على المفهوم التقليدي للمنهاج، انه لم يراعِ الفروق الفردية للمتعلمين، إذ أنه يخاطب المتعلمين بصفه واحده موحده، دون الأخذ في الحسبان فوارق الاستعدادات الذهنية للمتعلمين، ففي ظل المفهوم التقليدي للمنهج، تخاطب الكتب الدراسية ومقررات الدراسة كل التلاميذ بطريقه واحده دون تفرقه.

علماً بأنهم يختلفون فيما بينهم من حيث القدرات، وأن بينهم فروقاً فردية لا يأخذها هذا المنهج في الاعتبار، فهو يركز على معلومات عامه يكتسبها الجميع من الكتب الدراسية، التي تخاطبهم

[1] متولي نعمان عبد السميع، المنهج الدراسي، معناه -إعداده وصناعته – تطويره، ص18

[2] مصطفى هجرسي: المناهج التعليمية ومواكبة التغيرات، ص05

جميعاً بأسلوب واحد. كما أنه لم يُؤخذ هذا المبدأ في الاعتبار عند تأليف الكتب الدراسية وعند القيام بعمليه التدريس، وعند استعمال الوسائل التعليمية وعند ممارسه الأنشطة.

فمراعاه الفوارق الفردية للمتعلمين يجب ان يُراعى في مراحل مختلفة. بدءا من إعداد المنهاج إلى غاية تنفيذها في حجر الدراسة، فالمتعلمون لهم قدرات متفاوتة ناتجة أولاً عن الاستعداد الفطري لكل متعلم ثم بيئته كل متعلم وظروفه الاجتماعية والنفسية والبيئية، ضف إلى ذلك أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض علينا مراعاة هذا الجانب. الأمر الذي يفتقر إليه المفهوم التقليدي للمنهج فهو لا يراعي الفوارق الفردية بين الطلبة ويطلب من الجميع الوصول إلى مستوى تحصيلي واحد.

2- بالنسبة للمحتوى

- استقلاليه المواد الدراسية

مما يُؤاخذ على المفهوم التقليدي للمنهاج هو واستقلالية المواد الدراسية لبعضها عن بعض وعدم حصول التكامل الإيجابي بينها فلا يهتم أستاذ الرياضيات باللغة السليمة لتدريس مادته، ولا يستثمر أستاذ اللغة الجانب التاريخي لما يدرسه، وكذلك بالنسبة للجغرافيا وغيرها فمعلوم أنه في كل مادة دراسية جانب من المعلومات يتعلق بالمواد الأخرى، يمكن للمعلم أو الدارس الاستفادة منها. ولكن نظرا لاستقلالية كل مادة عن الأخرى فلا يتم هذا التكامل ولا يحدث هذا الترابط وصارت المعرفة التي تقدم للدارس مفككه منعزلة عن غيرها تماما.[1]

المفهوم الحديث للمنهاج

إن المنهاج بمفهومه الواسع الحديث، اهتم بكل الخبرات والفعاليات التي من شأنها أن تؤثر في حياة المتعلم حتى خارج المدرسة، زيادة على الاهتمام بالجانب المعرفي للمتعلم الذي يُعد أحد جوانب المنهاج وليس كله. فهو مجموع الخبرات التي تهيئ المتعلم وتستهدف مساعدته على النحو الشامل المتكامل، لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين، باعتبار المنهج هو أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ.

[1] متولي نعمان عبد السميع، المنهج الدراسي معناه . اعداده وصياغته تطويره، ص19-20

فالمنهج بالمعنى الحديث تجاوز مفهوم تقديم التعلمات للمتعلمين إلى تلبية حاجات ومتطلبات المجتمع والمتعلمين معا. والتي تتجاوز حجرة الدراسة، إلى جميع الخبرات التي تؤدي الى تغيرات مقصودة في سلوك المتعلم وحياته وفق ما خطط له القائمون على إعداد المناهج، فلا نجد فصلا بين تعلمات المتعلم في المدرسة، ومتطلبات المتعلم الوجدانية والنفسية والاجتماعية.[1]

إن هذه النظرة الواسعة الشاملة للمنهج تؤكد على دراسة كل ما يمت بصلة للعملية التربوية مما هو معروف عن المجتمع وقيمة، وعن الجوانب المتعددة لنموه وأصبح مفهومه الواسع يشمل المقررات الدراسية والكتب والمراجع والوسائل التعليمية والنشاطات المختلفة والامتحانات وأساليب التقويم وطرق التدريس والمواقف والمعدات التي تهيئ المناخ التربوي المناسب للتلاميذ.

فلم يعد الاهتمام منصبا على المعارف التي يتلقاها التلميذ في المدرسة والتي يقوم بإعادة إنتاجها، بل يتعده إلى كل الخبرات والتجارب، التي تمر على التلميذ خلال فترة تعلمه والتي تعده إعدادات متكاملة نحو الحياة. فتُنمّي فيه الجانب النفسي والحركي والوجداني، لبناء شخصيته لأن الاهتمام المبالغ فيه بالجانب المعرفي، جعل التركيز منصبا على الجانب النظري من الدراسة على حساب الجانب التطبيقي، فأصبحت المعارف والمعلومات غاية بدل أن تكون وسيلة يستفيد منها المتعلمون في حياتهم العملية، كما أنه تم إهمال الجانب الوجداني للمتعلمين، و من هذا المنطلق يكون المفهوم التقليدي للمنهج قاصرا في هذا الجانب من وظائفه التربوية المنشودة بطريقة فعالة في تكوين مواطن متكامل يساهم في بناء وطنه، قادرا على العطاء و الإبداع والابتكار، محافظا على قيمه ومبادئه. فالمنهاج بمفهومه الحديث الواسع أكثر شمولا، من المفهوم التقليدي.

مميزات وخصائص المفهوم الحديث للمنهج

إن التأمل اليسير للمفهوم الحديث للمنهج، يحيلنا إلى أنه أوسع وأشمل فهو يتضمن الخبرات التربوية التي يكتسبها المتعلم مباشرة، أو غير مباشرة والتي تساعده في اكتساب مجموعة من المهارات

[1] ينظر، متولي نعمان عبد السميع، المنهج الدراسي معناه . اعداده وصياغته تطويره، ص22

والكفاءات المستهدفة سلفا. فقد جاء هذا المفهوم الحديث قصد معالجة النقائص والانتقادات الموجهة للمفهوم التقليدي للمنهج وتأثير ذلك على العملية التعليمية وقد يتجلى ذلك فيما يلي: [1]

بالنسبة للمعلم:

يعتبر المفهوم الحديث للمنهج، المعلم مموجها ومرشدا ومساعدا للمتعلمين لبناء تعلماتهم ولم يعد دوره مقتصرا على التلقين. فليس دور المعلم التلقين والالقاء، بل هو تهيئه المجال التعليمي أمام المتعلم وإثراء الموقف التعليمية، ويصبح المعلم موجها ومنشطا وقائدا للعملية التعليمية، والمحاور والمناقش للمتعلمين الذين يبدون رأيهم ويناقشونه، وينتقدون كذلك، كما أن الكتاب المدرسي هو أحد مصادر المعرفة، وليس كلها، ويوظف المعلم وفق هذا المفهوم بيئة المتعلم ومحيطه في التعليم.

فلا يختزل دور المعلم على تلقين المعارف والمعلومات، بل يتعداه إلى توظيف خبراته في البيئة والحياة ولا يقتصر مصادر معارفه على الكتاب المدرسي.

يمتاز المنهج الحديث في توظيف المعلم لطرق تدريس متنوعة، حيث يختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين، وما بينهم من فروق فرديه، وفي ضوء هذا الدور الجديد للمعلم، لم يعد عمله مختصرا على توصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ، وإنما اتسع فأصبح المعلم مرشدا وموجها ومساعدا للتلميذ في تنمية قدراته واستعداداته.

بالنسبة للمتعلم:

دور المتعلم في المفهوم الجديد، ليس دور المتلقي والمستقبل بل هو مشارك نشط ومتفاعل وإيجابي، حيث يتعلم التلاميذ النقاش والحوار وتبادل الأدوار والتعلم التشاركي والتعاوني، وهنا يكتسب المتعلم مهارة أبداء الرأي، واتخاذ القرار والتفسير والتعليل والربط، وجمع المعلومات والتعلم الذاتي وحل المشكلات والإبداع.

[1] حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط 3 ص 2003، القاهرة ص 18.

فالمتعلم من هذا المنظور هو من يبني تعلماته بنفسه بتوجيه من الأستاذ، وهو من يحاور ويبدي رأيه وهذا سبيل لتفجير طاقاته وطريق لإبراز مواهبه وقدراته الذهنية والخبرات التي اكتسبتها من مصادر تعليمية خارج حجرة الدراسة. فلم يعد الكتاب المدرسي المصدر الحصري للمعلومات

كما يتميز المفهوم الحديث للمنهاج بأنه يهتم بالنمو الشامل لجميع جوانب خصية المتعلمين، ومراعاة ميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم ومراعاة ما بينهم من فروقات فردية والاهتمام بتكوين قاعدة صحيحة، واستثمار الجوانب الإيجابية لهم. فاهتمامات المتعلم ورغباته من أهم ما اهتم به المفهوم الحديث للمنهج الدراسي.

عناصر المنهج:

يتشكل المنهج التعليمي من عناصر مرتبطة فيما بينها ارتباطا وثيقا، وتتكامل بينها وتتفاعل تفاعلا إيجابيا، يؤثر كل عنصر من هذه العناصر في الآخر، وهذا ما يضفي الطابع المتناسق والمنسجم للمنهج، وفيما يلي عناصر المنهج:[1]

اولاً: الأهداف:

لا بد لأي عمل جاد أن تكون له أهدافا واضحة، وتُعد الأهداف أهم عنصر من عناصر المنهج التعليمي، لأن الغرض من أي عملية تعليمية هو احداث تغييرات إيجابية مقصودة في سلوك المتعلمين، وذلك بإكسابهم مهارات. هذه التغيرات المقصودة هي ما يسمى عند علماء التربية بالأهداف، فالعملية التعليمية تهدف إلى إحداث تغيرات معينه مرغوبه في سلوك المتعلمين وقد تتضمن هذه التغيرات تنميه المعرفة أو اكساب المهارات وغرس القيم لديهم، فالهدف يعني الغاية التي ترمي الوصول إليها، وتكون محددة سلفا من خلال المعطيات والوسائل المتاحة. فالعملية التربوية هي عملية منظمة ومخططة وهادفة. الأهداف هي الأساس التي تقوم عليه العملية التعليمية التعلمية ويكون ذلك عن طريق المنهاج بدءا بالتخطيط وانتهاء بالتقويم والتعديل والتطوير.

[1] ينظر، متولي نعمان عبد السميع، المنهج الدراسي معناه . اعداده وصياغته تطويره، ص28

وقد عرفها حسن شحاتة بقوله: "هي التغيرات السلوكية أو نواتج التعلم التي يسعى المعلم إلى احداثها في تلاميذه في الوقت المخصص للتدريس، وهذه التغيرات السلوكية تقبل الملاحظة والقياس، ويمكن أن يعرف الهدف التربوي على أنه: التغيرات التي نتوقع حدوثها في شخصيات التلاميذ، أي هو وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة. وفي جملة واحدة يعرف الهدف التعليمي بأنه النتيجة النهائية للعملية التعليمية التي يسعى المعلم لتحقيقها."[1]

وأهداف المنهج هي التي تجيبنا على الأسئلة الجوهرية للعملية التعليمية:

- لماذا التعلم؟
- لماذا أدرس المنهاج؟

وهي تندرج ضمن الهدف العام الشامل الذي يحتاج تحقيقه إلى سنوات، ومراحل دراسية والخاص الذي يمكن تحقيقه في الدرس الواحد، ويسمى النوع الأول بالأهداف العامة بعيدة المدى ويسمى الثاني بالأهداف التعليمية أو السلوكية قصيرة المدى.

وتعد هذه الأهداف منسجمة مع بعضها ومع غايات المنظومة التربوية بتنمية شخصية المتعلم. فيمر المتعلم في مساره التعليمي بين نقطة البدء والانطلاق، وتُسمى ملمح الدخول. ونقطة الوصول، وتسمى ملمح التخرج. ويتحدد ملمح التخرج بكون الأهداف المدرجة فيه عملية أكثر. يساهم التحديد الدقيق لملمح في إعداد البرنامج الدراسي وهيكلته في مراحل وسنوات، ولذلك أهمية كبيره، وتظهر أهميته في أن تحديد ملمح التخرج: يساعد على جعل غايات المدرسة عملية أكثر من ربطها برهانات الاجتماعية.

وتختلف مستويات الأهداف بناء على ثقافة المجتمع وطبيعة المتعلم وتطوره ونموه، وعلى هذا الأساس يتم تحديد هذه الأهداف، مع مراعاة التطور في الأساليب والبحوث التربوية وما سيحدثه المجال التربوي من تطور، فتحديد مستويات الأهداف يبدأ بأهداف العملية التعليمية لكل مرحلة ثم

[1] حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص68

أهداف لكل المناهج الدراسية، ثم الأهداف السلوكية التعلمية في المراحل التنفيذية وهي على درجات متفاوتة من التحديد والعمومية، إلى الأهداف الإجرائية المرتبطة بالمواقف التدريسية التي يتم تحقيقها في أوقات محددة، وهي عبارة عن أهداف وأنشطه إجرائية. ويتم تحديد الأهداف باختلاف مستوياتها بناء على ثقافة المجتمع، وطبيعة المتعلم وخبراته ونموه والتطور في الأساليب والبحوث العلمية.

فتختلف الأهداف باختلاف المراحل من جهة وطبيعة الهدف من جهة أخرى، حيث إن كل هدف في مستوى معين يحدد وفق طبيعة المتعلم وبيئته ومرحلته التعليمية، فأهداف المناهج الدراسية تستمد من الأهداف العامة للتربية في المجتمع، وهي نابعه من الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع لذلك وجب عند تحديد أهداف المناهج في مرحله تعليميه ما، أو مادة دراسية ما، أن نأخذ بعين الاعتبار الأهداف والغايات التربوية التي يتبناها المجتمع للوصول إلى الأهداف الإجرائية التي يريد الوصول إليها في نهاية هذه المرحلة.

مستويات الأهداف التعليمية.

أ . الأهداف التربوية:

وهي المقاصد والغايات طويله الأمد ومن خصائصها أنها شديدة التجريد والعمومية والشمولية، وهي وصف المحصلة النهائية للتربية في مرحلة تعليمية أو لأهداف وزارة التربية والتعليم أو أهداف وزارة التعليم العالي، أو أهداف المرحلة الثانوية، أو غيرها من المراحل التعليمية ومن أمثله هذه الأهداف تكوين المواطن الصالح أو تنميه القيم الأخلاقية أو اكتساب المهارات الأساسية.[1]

فالأهداف التربوية هي المرمى التي يسعى القائمة على بناء إلى تحقيقها وتتميز بأنها تكون طويلة المدى إي يتطلب تحقيقها فترة زمنية طويلة، قد تمتد إلى نهاية مرحلة تعليمية، كمرحلة التعليم المتوسط مثلا. كما أنهذه الأهداف تتسم بالعمومية والتجريد، مثلا يكون الهدف لهذه المرحلة: تكوين شخصية ذات ثقافة مؤهلة لبناء المجتمع.

[1] حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص62

ب: الأهداف التعليمية (الأهداف العامة)

تميز الأهداف التعليمية على التربوية، كونها أقل عمومية منها وأقل تجريد كما أنه يصعب ملاحظتها أو قياسها بأسلوب مباشر.

تتميز الأهداف العامة للمنهج بأنها أقل عمومية وأقصر في المدى الزمني اللازم لتحقيقها من الأعراض وتعبر عن أهداف تدريس المناهج خلال مرحلة تعليمية أو أكثر وتنبثق هذه الأهداف من الأهداف العامة. وتصاغ الأهداف التعليمية على شكل نتائج تعليميه يمكن ملاحظتها وقياسها.

ج: الأهداف السلوكية:

وهي أهداف يمكن تحقيقها في درس واحد أو حصة تعليمية واحدة، تنبثق من الأهداف العامة، وهي أكثر تحديدا منها، وأقل عمومية وأقصر في المدى الزمني اللازم لتحقيقها، تصاغ هذه الأهداف صياغة إجرائية، تصف نواتج التعلم المراد تحقيقه من خلال كل مادة في نهاية المراحل التعليمية، وتحدث الأهداف السلوكية التغييرات المراد إحداثها في سلوك المتعلمين، نتيجة لمرورهم بخبرات معينه في درس معين، ولذلك تستخدم هذه الأهداف في صياغة أهداف الدروس اليومية، فالأهداف السلوكية تُعد نتائج العملية التعليمية وهي قابلة للملاحظة والقياس.

"فهي الأهداف التي يضعها المعلم، ويحاول تحقيقها عن طريق المحتوى والخبرات، التي يمر بها التلاميذ، في المواقف التدريسية المختلفة خلال درسه، ويُعد هذا النوع من الأهداف، وصفا لتغيرا يتوقع حدوثه في سلوك التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية، في موقف تدريسي، ويمكن صياغة العبارة الهدفية صياغة سليمة على النحو التالي:

أن + فعل سلوكي + التلميذ + مصطلح من المادة التعليمية + الحد الأدنى للأداء."[1]

ومثال ذلك:

- أن يذكر التلميذ عمل كان في الجملة الأسمية.

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، لرياض، 2000-1420هـ، ص34

والهدف السلوكي هنا يصف استجابات المتعلمين النوعية التي يجب أن تظهر بالفعل في سلوك الطالب، ومن أمثلة هذه الأهداف الإجرائية السلوكية المحددة المقتبسة: يشرح عبارة مختصرة بلغته الخاصة، يميز بين الحقيقة والرأي، يجري تجربة بالنتائج الصحيحة لخطواتها وهذه هي الأهداف التي يحددها المعلم ويتوقع حدوثها في نهاية الحصة.

أقسام الأهداف السلوكية:

1 . أهداف بعيدة المدى: ويرجع السبب في تسميتها، إلى كونها غايات يتطلب تحقيقها وقت طويل قد يكون سنة دراسية كاملة. أو مرحلة تعليمية كاملة ويدخل تحت هذه الأهداف العامة للمنهج.

هذا وقد تندرج الأهداف العامة من اهتمامات فلسفة التربية، وهي أهداف بعيدة المدى، تصاغ بقدر كبير من العمومية وهي مشتركة بين جميع المواد وجميع المقررات الدراسية، بل قد تستهدف حتى خارج المدرسة باعتبار الأسرة أيضاَ وغيرها من المؤسسات الاجتماعية تشعر بدورها إلى تكوين الإنسان المندمج، والمواطن الصالح وإكسابه شخصية متفتحة ومتوازنة وما إلى ذلك من غايات قصوى، هي في نهاية الامر تعبر عن مصالح المجتمع ومثله العليا، انها اذن أهداف مشتركة بين التربية المدرسية والتربية غير المدرسية.

2 . أهداف قريبة المدى:

وهي غايات محدودة يمكن تحقيقها في وقت قصير وتستخدم هذه الأهداف عند صياغة الدروس اليومية ويندرج تحتها الأهداف السلوكية (الاجرائية)[1]

ثانيا: المحـــــتوى:

يُعد المحتوى عنصرا مهما في المنهج، فهو مرتبط بشكل مباشر بالأهداف التعليمية والوسائل، ويعرف المحتوى بأنه المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات تعليميه، تستهدف اكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة. من معلومات ومعارف وطرق تفكير وقيم اجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين، وتعديل سلوكهم. أو هو ما يشتمل عليه المنهج من المعارف الإدراكية والأدائية (المهارات) والقيمة (الوجدانية) والاجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للتلميذ طبقاً للأهداف التربوية المنشودة.[2]

فالمحتوى يشمل جميع الجزيئات المراد اكسابها للمتعلمين ويشتمل المعارف الإدراكية والوجدانية، هذا ويُعرّف محتوى المنهج، على أنه جميع المعارف والتعلمات والقيم والمهارات المراد تعليمها للمتعلمين. وبمعنى آخر أنه عبارة عن كل ما يصيغه مخطط المنهج من خبرات سواء أكانت خبرات معرفيه أو وجدانية. بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم، أي أن المحتوى هو مضمون المنهج ويتعلق بالسؤال: ماذا نُدرّس؟ أو ماذا نُعلّم؟

وعليه فلا نتصور منهجا دون محتوى معرفي، يتمثل في المعلومات التي نهدف إلى إكسابها للمتعلمين، فالمعلومات هي مركز أساسي في محتوى المنهج، ونظرا لأهمية المحتوى يواجه صناع المناهج صعوبات كثيرة في تحديد محتوى المناهج الدراسية نظرا لتطور صياغة المناهج الدراسية للأهداف التعليمية، وهذا ما يجعل اختيار المحتوى أحد أهم خطوات بناء المناهج.

[1] احمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق ص 92

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها أسسها وتطبيقاتها، ص 38.

"وفي حقيقة الأمر فإن اختيار محتوى المناهج يحتاج تكاتف الجهود من قبل المتخصصين الأكاديميين في المادة العلمية والمهتمين بشؤون التربية. والاختصاصيين فيها، ليتلاءم المحتوى مع الأهداف التربوية، وحاجات المتعلمين والتطور المعرفي وتطلعات المجتمع."[1]

فاختيار المحتوى يتطلب المتخصصين في المادة التعليمية المعنية بالإضافة الى التربويين وذلك قصد التوفيق بين ملائمة المادة العلمية المراد تدريسها وتلبية حاجات المتعلمين مع مراعاة قدراتهم وظروفهم وحتى فروقاتهم الفردية، فالعملية دقيقه جدا.

اختيار المحتوى:

إن لكل مادة تعليمية مجموعة من الأهداف تسعى لتحقيقها، عن طريق تعليم مجموعة من المعارف والتعلمات، الأمر الذي يجعل عملية اختيار المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف دقيقة وغير يسيرة، إلا أنه تم وضع معايير أساسية لاختيار المحتوى أهمها:

أ- ارتباط المحتوى بالأهداف: فيراعى في اختيار المحتوى، أن يخدم الأهداف التربوية، ويسعى لتحقيق الأهداف التربوية العامة والأهداف الخاصة بالمادة التعليمية في المستوى المقصود. وذلك بمراعاة المواضيع التي تخدم هذه الأهداف.

"ومن هنا أصبح ارتباط المحتوى بالأهداف من أهم المعايير التي تحكم بها على مدى صحة المحتوى الدراسي فكلما كان المحتوى مراعيا للأهداف في جميع جوانبها. معرفية وجدانية ومهارية كان الارتباط بينها قوياً."[2] فعندما يكون الهدف التعليمي واضحا يساعد المعلم في اختيار المحتوى الذي يخدم الكفاءة التي يستهدفها في متعلميه، كما يساعده في اختيار الأنشطة المناسبة لتنفيذ المحتوى، والوسائل التعليمية. قصد تحقيق الأهداف المسطرة سلفا.

ب- أن يكون المحتوى صحيحا، وذا أهمية ودلالة، والمراد بذلك أن يكون المحتوى صادقاً، ويتجلى ذلك في كون المعارف التي يحتويها صحيحة من الناحية العلمية.

[1] محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، ص 66.

[2] المرجع نفسه، ص، 70

أما أهمية المحتوى، فنعني بها قيمة المنهج للمتعلم والمجتمع فينبغي أن يكون المحتوى مناسباً للمتعلم وللمجتمع ومن هنا نفرز نوعين لصدق المحتوى وأهميته.

- الصدق السيكولوجي: بمعنى أن يكون المحتوى مناسباً للمتعلمين.
- الصدق الاجتماعي: بمعنى أن يكون المحتوى معبراً عن حاجات المجتمع وأهدافه[1].

كما ينبغي للمحتوى أن يكون قادراً على اكساب المتعلمين المادة التعليمية الموثوق بها، المعتمدة على الحقائق العلمية فصدق المحتوى يعني أن كل ما يحتويه من معارف تكون حديثة وصحيحة من الناحية العلمية، وقابلة للتطبيق في مجالات واسعة ومواقف متنوعة، أما دلالة المحتوى فتعني قدرته على اكتساب المتعلم روح المادة وطريقة البحث فيها.[2]

فمصداقية أي علم تتجلى في مدى صدق المادة العلمية التي يقدمها للمتعلمين، ومدى النفع الذي تعود به عليهم

ج- أن يكون المحتوى متوازناً في شموله وعمقه. يُعد المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فلا بد عند اختيار المحتوى، مراعاة مراحل نموه وقدراته واستعداداته ومكتسباته القبلية ما بين العمق أو الشمول، فنختار الأفكار والمعالم الرئيسية التي تمثل المادة الرئيسية التي تعطي فكرة عامة وواضحة عنها وعن نظامها، والموازنة بين ذلك وبين العناصر التفصيلية والمعالم المجزأة من علاقات وروابط تؤدي الى الفهم الكامل[3].

فيجب أن يتصف المحتوى بالتوازن بين مادته العلمية، بحيث يكون شاملا للمادة التعليمية ونظامها، عميقاً من حيث التركيز على الجوانب الأساسية للمادة العلمية وقابليتها للتطبيق.

---

[1] محمد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية للنشر، ط1، 2010 ص 141

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها أسسها وتطبيقاتها، ص 39

[3] محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، ص 71

د- أن يراعي المحتوى الفروق الفردية :

فالمحتوى موجه لمتعلمين يتفاوتون من حيث القدرات والاستعدادات الذهنية، وهذا ما يجب الأخذ به حتى يتيح لكل منهم الفرصة، لتحقيق أكبر قدر من النمو في جميع الجوانب، وبالتالي تتم العملية التعليمية بطريقة مثمرة وفعالة، فيصل كل متعلم إلى أقصى ما تسمح له به قدراته من التعلم وهذا ما يتطلب من واضعي المحتوى مراعاة ما يلي:

"* أن يشمل المحتوى على جانب نظري وآخر تطبيقي، حيث أن الجانب النظري يناسب قدرات بعض التلاميذ ويستطيعون النجاح فيه وأيضا بالنسبة للجانب التطبيقي.

* أن تتنوع الموضوعات والخبرات والأنشطة التي يشتمل عليها المحتوى، وتوضع في مستويات التلاميذ متدرجه تتلاءم وتقابل مستويات التلاميذ وقدراتهم، بحيث يستطيع كل تلميذ أن يجد لنفسه في هذه الموضوعات والخبرات ما يناسب حاجته وميوله وقدراته ولذلك يكون المحتوى قادرا اعلى مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ فقدر الإمكان." [1]

فالقناعات التي ينبغي أن ينطلق منها واضعو المحتوى أن بين التلاميذ فوارق فردية، ناتجة عن اختلافات في القدرات الذهنية والمحيط الاجتماعي والثقافي، وأخرى نفسية سيكولوجية.

هـ- أن يكون المحتوى ملائماً للواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلم.

فالمتعلم ينشأ في بيئة اجتماعية يؤثر فيها ويتأثر بها، لها خصوصياتها ومعتقداتها. ولذلك فإنه عند اختيار المحتوى ينبغي أن نختار من المعارف ما هو أساسي في حياة المتعلمين، وما هو لازم لحاضرهم ونافع لمستقبلهم، وما يعينهم على تفسير ما يواجهونه من ظواهر حياتية أمامهم. وكيفية التفاعل بإيجابية مع مواقف الحياة الاجتماعية المستجدة، ويكسبهم القدرة على التعامل مع معطيات ثقافتهم والتكيّف مع التحديات التي تواجههم دون الانصهار فيها، ولذلك تتكون لديهم الشخصية المستقلة، والقادرة على طرح البدائل ومواجهة المشكلات والمشاركة في تطوير المجتمع وتقدمه.

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها اسسها وتطبيقاتها، ص 40

"ويرتبط هؤلاء الأفراد بمجموعة من الروابط التي تمكن من الانتماء لجماعتهم، وهذه الروابط هي مكونات ثقافتهم، ويمارس أفراد المجتمع سلوكهم على أساس مجموعة من المعايير يلتزمون بها، ويتفاعلون فيما بينهم على أساسها، ولكل مجتمع فلسفة اجتماعية خاصة به، تنبثق منها مجموعة أهداف عامة، يسعى أبناء المجتمع لتحقيقها من خلال المناهج التربوية."[1]

فالمحتوى التعليمي في الجزائر مثلا، لا يشتمل معارف تخالف دينه الإسلامي ومرجعيته الوسطية المالكية، ولا تتعارض مع مقومات المجتمع الجزائري، وذلك بأن يكون المحتوى ملائما للواقع الاجتماعي والثقافي والديني قادراً على التعامل مع ثقافة وتحديات المتعلمين، فتكوّن لديهم الشخصية المستقلة المبدعة. القادرة على طرح البدائل ومواجهة المشكلات، المشبعة بروح المواطنة والأصالة للمجتمع الذي ينتمون إليه.

و- أن يراعي المحتوى حاجات المتعلمين:

تعد الدافعية من أهم شروط نجاح العملية التعليمية التعلمية، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى المناسب، يولد لديهم هذه الدافعية ويجعلهم يقبلون على تعلم المحتوى برغبة وشغف، وهذه خطوة فعالة لدراسة المحتوى والاستفادة منه.

"إن اختيار المحتوى بخبراته وأنشطته ومهاراته لابد أن يتم في ضوء حاجات المتعلم وقدراته ودرجة نضجه وطبيعة تعلمه."[2]

فمراعاة ميول المتعلمين من الضرورة بمكان لضمان جوده التعليم ومردوديته فمن خلال مراعاة هذا الأمر مضامين المحتوى يولد لدى التعلم رغبة في التعلم واكتساب المعارف.

كما أن ارتباط المحتوى بميول الدارسين وحاجاتهم يزيد من دافعيتهم لدراسة المحتوى ويجعلهم يقبلون على الدراسة بنشاط وحيوية، مما يؤثر في عملية التعلم تأثيراً إيجابيا، أما عدم ارتباط المحتوى

[1] محمد حسين حمادات، المناهج التربوية. نظرياتها مفهومها أسسها عناصرها تخطيطها تقويمها، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط1، 2009، ص106

[2] ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2017، ص98

بميول المتعلمين وحاجاتهم، يؤدي إلى عدم اقبال المتعلمين على الدراسة بشغف واهتمام، كما يؤدي في بعض الأحيان إلى نفورهم منها.

معايير ترتيب المحتوى

ويقصد بترتيب المحتوى، تنظيم عناصره قصد تحقيق الأهداف المرغوب فيها، ولذلك وجب وضع عناصر المحتوى وفقا لتنظيمات تحقق الترابط والتكامل افقياً وعمودياً في المنهاج الدراسي في مادة تعليمية ما، أو بالنسبة لمرحلة تعليمية كاملة. كما يراعي هذا التراتيب العلاقة بين المادة التعليمية وغيرها من المواد التعليمية.

و يراعي في تنظيم المادة وتنظيمها التدرج من المحسوس الى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، كما يؤخذ بعين الاعتبار في هذا التدرج مستوى التلاميذ وخلفيتهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، و التسلسل في الطرق التدريسية التي يتعلمون بها، أي أن يراعي التوازن بين التنظيم المنطقي الذي يقوم على أساس الاتساق الداخلي للأفكار، و الوحدة الداخلية للمادة الدراسية في ترتيبها وتركيبها الكلي، وتنظيم السيكولوجي للتعليم الذي يهتم بحاجات المتعلم ومشكلاته ومطالبه ويقوم على أساس ربط المادة الدراسية باهتمامات المتعلم وخبرته.[1] .

فكما أن هناك معايير لاختيار المحتوى هناك كذلك معايير لترتيب المحتوى حتى نصل إلى الكفاءة المستهدفة من تدريس المادة التعليمية. هذا الترتيب الذي يراعي مستوى وقدرات المتعلمين ومن أبرز المبادئ التي يجب ان تُراعى في ترتيب المحتوى:

1 مبدا التكامل:

المعارف التي يتعلمها المتعلم، يجب أن تكون متكاملة مترابطة مع المواد التعليمية المختلفة.

[1] ينظر، صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها أسسها وتطبيقاتها، ص 42

فالتكامل يعطي معنى أشمل للعلم ويوضح كيف تترابط فروعه في كُل متسق، وكيف تتفاعل هذه الفروع داخل نطاق هذا الكل، كما أنه يتيح فرصه أكبر للعمليات التطبيق، وهو مبتغى العمليات التعليمية في إثراء المتعلم لمعلومات تكامليه تجعله ممكنا من مواجهة مشكلاته وحلها.[1]

فيكتشف المتعلم علاقة الترابط التي تجمع بين جوانب المعرفة المختلفة، فالعلوم يكمل بعضها بعضا، ويظهر لنا ذلك من خلال تقديم وحدات موضوعات المحتوى في صورة متكاملة يُقوي بعضها بعضاً، ويُعد هذا المعيار مهماً في تنظيم المحتوى وذلك للقضاء على كون المعرفة صورة مجزئة مما يسبب في ضعف البناء المعرفي.

ويأتي الاهتمام بالتكامل وجعله معياراً من معايير تنظيم المحتوى للتغلب على المآخذ التي تواجه تقديم المعرفة بصورة مجزئة ومقننه حيث يؤدي هذا الى ضعف واضح في البناء المعرفي للمتعلم وبذلك لا يتضح لديه صورة العلوم الإنسانية ولا علاقات لبعضها مع البعض ولعلاج ذلك كان الاهتمام بالتكامل باعتباره معياراً من معايير تنظيم المحتوى.

2- مبدأ التتابع

ويقصد بالتتابع إن كل عنصر من عناصر المحتوى يمهد للعنصر الذي يلحقه، فتتشكل علاقة ترابط بين الخبرات التعليمية وصلات قوية بين معارف محتوى المنهج في المادة التعليمية الواحدة، ثم تزداد هذه المعارف اتساعا وعمقا. فنجد أن كل عنصر يبنى فوق العنصر الذي يسبقه، ويتجاوز المستوى الذي انطلق منه، فتتابع المحتوى لا يعني الإعادة والتكرار ولكن يغير مستويات أعلى من المعالجة، ولتحقيق ذلك يجب مراعاة ما يلي:

1 ترابط الخبرات داخل المادة الواحدة في الصف الدراسي وفي المرحلة التعليمية.

2 بناء الخبرات اللاحقة على الخبرات السابقة في تدعم وتعزيز تدرج الخبرات من السهل المعقد وتكون الخبرات اللاحقة من السابقة ومترابطة ببعضها.[2]

[1] رحيم صالح -سماء تركي داخل ، المنهج و الكتاب المدرسي، ص99

[2] ينظر، صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها اسسها وتطبيقاتها ص 44

فكما حددت المدرسة السلوكية هذا الترتيب من الجزء إلى الكل أو من الكل إلى الجزء، وهذا التتابع في ترتيب المحتوى يخص كل مرحله من مراحل المنهاج.

وبه تكون كل مرحله أكثر تركيبا وعمقاً من المرحلة التي تسبقها، مع مراعاة التدرج في العمق والدقة والتحليل مع إثراء المتعلم بمعارف تكاملية تؤهله لمواجهه مشكلاته وحلها.

3- مبدأ الاستمرار

ويقصد به تدرج المعارف وتراكميتها من خلال تنظيمها في المنهج، بحيث يتزايد تعقيد المادة وصعوبتها بانتقال التلميذ من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى، أي أن المادة التعليمية تُبنى وتخطط بطريقه حلزونية، وهذا التعقيد المتصاعد يتناغم مع نضج القدرات العقلية المنشودة لتعلم هذا المستوى من المادة الدراسية، وهنا تصبح قضية المستوى قبل المحتوى هي المطروحة، والتي يجب الالتزام بها حين تخطيط محتوى المنهج. [1]

فينتظم المحتوى وفق تتابع معين، تتضمن كل مرحلة من مراحل المنهاج معارف ومعلومات متدرجة من حيث العمق والتركيب، فتعتمد المرحلة الحالية على المرحلة السابقة ومعارفها، وهذا ما تراه المدرسة البنائية، فتجعل من العلاقة العمودية بين محتوى المادة الدراسية الواحدة. فكل معرفة لها علاقة بمعرفة سابقة وتكون نقطة انطلاق لمعرفة تليها، مع زيادة في التوسع والتعمق، وكل صف دراسي هو منطلق للصف الذي يليه مع اتساع دائرة المعلومات وزيادة عمقها.

ثـالثا: طرائق التدريس:

لقد أتت التغيرات الحاصلة في هذا العصر، والتطورات المذهلة في الحقائق العلمية، والتقدم التكنولوجي والمعرفي المضطرد، إلى بناء طرائق تدريس جديدة ملائمة لهذا التغير الحاصل، بعيدا عن الطرق التقليدية، فطرق التدريس تُعد عنصراً من عناصر المنهج، ولذا فارتباطها وثيقا بباقي عناصر المنهج الأخرى، فالطريقة المثلى للتدريس تجعل العملية التعليمية التعلمية أيسر وأسهل، وتعمل على

[1] حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظري والتطبيق، ص 81.

توفير الجهد والوقت، فالتدريس هو عملية منظمة يُمارسها المعلم، بهدف نقل المعارف والمعلومات للمتعلمين الذين هم بحاجة إليها.

"وتعرف الطريقة بأنها الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعده تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مُناقشات أو توجيه اسئلة او إثارة لمشكله او محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات."[1]

وتتعدد هذه الطرائق فمنها ما هو عام مشترك بين جميع المواد التعليمية، ومنها ما هو خاص يخص مادة من المواد نظراً لخصوصيتها أو فرع من فروع تلك المادة ومن أبرز طرق التدريس العامة:

1 طرق الإلقاء

2 طريقة الحوار

3 طريقة الاستقصاء

4 طريقة حل المشكلات

5 طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه

6 الطريقة الاستقرائية

7 طريقة تدريس بالفرق

8 طريقة تدريس المصغر[2]

فالتدريس يتطلب أن يكون لدى المدرسين رصيدا معتبرا من استراتيجيات الفعل البيداغوجي والديناميكي التي تؤهلهم إلى تنفيذ المناهج المقررة وتحقيق الأهداف المسطرة وذلك بتنوع الاقتراحات والأساليب التقنية والوسائل المناسبة أثناء المواقف التعليمية التعلمية، كما يتطلب توظيف جميع الإمكانيات من المعلم والوسائل المساعدة في موقف تدريسي معين لتحقيق أهداف المنهاج.

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص 45.

[2] محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، ص 80

ومن هنا يتضح لنا جلياً الفرق بين مصطلحين متلازمين الأول قد شرحناه هو التدريس ومصطلح آخر لصيق به وهو الطريقة (Méthode) التي يقصد بها الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف.

فإلمام المعلم بهذه الطرائق وتكوينه على حسن استعمالها، يُعد عاملا أساسيا في نجاحه وتطوير العملية التعليمية التعلمية، فالمعلم الكفء يحضر مخططا مسبقا، ويختار الطريقة من بين طرائق التدريس التي تخدم درسه، ليصل في النهاية الى الكفاءة المستهدفة من الدرس.

أسس بناء المناهج

الأسس هي الركائز التي يستمد منها المنهج مكوناته، فهي من ترسم ملامح المناهج بما يخدم المتعلم ويلائم خصائص نموه ويراعي حاجات وخصوصيات مجتمعه. فمهمة كل عملية تعليمية هي إيصال ونقل القيم التي اختارها المجتمع لنفسه:

- قيم مشتركة بين كل الأعضاء: سياسية وأخلاقه، ثقافية وروحية، الهدف منها تعزيز الوحدة الوطنية.
- قيم فردية: وجدانية وأخلاقية، وجمالية وفكرية، وإنسانية متفتحة على العالم.[1]

فأسس المناهج تعد مصادر حيوية لصياغة فلسفة تربوية منسجمة مع واقع مجتمع المتعلم وخصوصياته، ومنها يمكن للمختصين صياغة الأهداف بالإضافة إلى اختيار المحتوى.

فالعملية التعليمية، التعلمية عملية تشكيل للشخصية الإنسانية في أي مجتمع، وذلك بإكساب أفراد هذ المجتمع الصفات الاجتماعية و النفسية و الفكرية التي تجعل منهم مواطنين صالحين، لهم القدرة على التفاعل الإيجابي مع مجتمعهم، والتكيف معه ، ويعتبر المتعلم هو محور هذه العملية، وجوهرها ولذا وجب فهم ميولاته و خصائصه ومشكلاته لأن عدم فهم ما سبق يؤدي بصورة حتمية إلى فشل العملية في بلوغ الأهداف التي يسعى اليها المنهج، ففهم سيكولوجية التلميذ تُعد أحد

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، طبعة 2016، ص15

المعايير الهامة في بناء المنهج وتطويره، والأسس هي العناصر الأساسية التي تؤثر في بناء المنهاج. ويمكننا أن نميّز بين أربع أسس أساسية:

1 . الأساس الفلسفي.

2 . الأساس الاجتماعي.

3 . الأساس النفسي.

4 . الأساس المعرفي.

تُجمع جميع اتجاهات بناء المناهج أن المتعلم هو محور العملية التعلمية – التعليمية، مما يجعل من المتعلم وميولاته ومكتسباته القبلية أساسا لاختيار محتوى المنهج التعليمي.

كما تُعد المعرفة حجر الزاوية في بناء المنهج فالمعارف هي الغاية والهدف الأسمى للعملية التعلمية . التعليمية.

أولا الأساس الفلسفي:

إن المدرسة تعمل على خدمة المجتمع بصياغة مناهجها وطرائق تدريسها في ضوء فلسفة تربوية مستمدة من فلسفة المجتمع. وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها، وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفته و نشرها فلا بد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة، تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار و المثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقيها في الحياة، ومن هنا نستطيع معرفة العلاقة الوثيقة بين التربية و الفلسفة فكل فيلسوف لابد له من تربية حتى ينشر أفكاره و معتقداته، لأن الفلسفة و التربية وجهان لعملة واحدة و إن رجال التربية هم فلاسفة مثل أفلاطون وابن رشد والغزالي وأرسطو وغيرهم.[1]

فلسفة التربية هي إعمال وتوظيف تلك النظريات الفلسفية الخاصة بالحياة الاجتماعية لمجتمع ما، وتطبيقها ويكون ذلك في صياغتها في منهج. بغرض تحقيق الأهداف المراد تحقيقها في المتعلمين،

[1] ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صقار للنشر والتوزيع . عمان . ط 1. ص90

ولقد ظهرت عدة مدارس فلسفية لكل منها رؤية في بناء المنهج التعليمي ويمكننا التمييز بين مدرستي أساسيتين الأولى تقليدية أساسية والثانية تقدمية حديثة.

1. الفلسفة التقليدية:

إن الأساس التي تنطلق منه الفلسفة التقليدية أو الأساسية هي أن المدرسة وسيلة لحفظ التراث الاجتماعي لأي مجتمع، وإن كل مجتمع يدخر مجموعة معارف وقيم جراء التراكم عبر مراحل تطوره وإن دور المدرسة هو نقل هذه المعارف والقيم والمورث الثقافي من جيل إلى جيل.

2 . الفلسفة التقدمية

وهي في حقيقتها مجموعة من المدارس، ترى بأن المتعلم هو محور العملية التعليمية ولذا وجب على المدرسة فتح المجال له بتنمية قدراته وصقل مواهبه، كما ترى أن المدرسة وُجدت لحل مشكلات المجتمع وتلبية حاجات أفراده، ولقد نادت بعض المدارس بضرورة التكامل بين الفلسفتين وذلك بالمحافظة على التراث الاجتماعي والعمل على تلبية حاجات المجتمع وأفراده.

كما أدت هذه الفلسفة على تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات وإلى ظهور نوعين من المدارس.

1 . المدارس التقليدية المعدلة: ومناهج هذه المدارس عبارة عن مواد دراسية مفصلة وتعطي المدرسين حرية في اختيار طرائق التدريس والسماح للتلاميذ بنشاط محدود.

2 . المدارس الثنائية: ومناهج هذه المدارس مواد مقررة من المواد الدراسية بالإضافة إلى نشاطات إضافية للمنهج تمارس في غير أوقات الدراسة، بحيث يخصص نصف الوقت المدرسي للنشاطات ومخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسية التقليدية.[1]

ثانيا: الأساس الاجتماعي:

إن لكل منهاج قوى اجتماعية تؤثر فيه بقوة ولعل أهم روافده تتمثل في الموروث الثقافي والقيمي للمجتمع بالإضافة إلى حاجات المجتمع ومشكلاته التي يفترض أن يجد حلا لها. لذا يعد

[1] سعد محمد جبر، المناهج البناء والتطور، ص 64.

هذا الأساس أقوى الأسس تأثيراً على واضعي المناهج، فمن خلاله تتشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي على أساسها يحدد محتوي المنهج وطرائق تدرسيه وتنفيذه لبلوغ الأهداف المسطرة، و التي يرغب في تحقيقها لدى المتعلمين، لأن دور المنهج صياغة المقومات الاجتماعية والقيمية للمجتمع على شكل أهداف، تُحَقّقُ سلوكيا لدى المتعلمين، وهذا دور المدرسة كمرفق اجتماعي يراعي الظروف الاجتماعية ويعمل على استمرار الموروث الثقافي للمجتمع بخصائصه المميزة له، فالمناهج الدراسية مرتبطة ارتباطاً وثقيا بالنظم الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية، وهى وسيلة المجتمع في تحقيق أهدافه و المحافظة على ثقافة و استمراره وتقدمه.

ولما كانت التنظيمات الاجتماعية والنظريات التربوية متنوعة، أدى ذلك إلى اختلاف الفلسفات التي تقوم عليها المناهج وكذلك تنظيماتها ووسائل تنفيذها.

وتستمد الأسس الاجتماعية للمنهج من دراسة التراث الثقافي للمجتمع وقيمه وعقيدته ومعاييره، التي يريد أن يزود بها أفراده، ومن حاجاته ومشكلاته التي ينشد حلها، وأهدافه التي يسعى لتحقيقها.[1]

مسؤولية المدرسة هي تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة على موروثه الثقافي وذلك بتزويد المتعلمين بمكتسبات في هذا المجال، وتعليمهم المعارف والقيم اللازمة لحل مشكلاتهم في الحياة، وهي تستقي مناهجها ومحتوياتها من حاجات المجتمع ومؤسساته، وتتضح العلاقة بين المنهج والمجتمع من خلال ثلاث مستويات.

1 . المنهج والواقع المجتمع:

إن من واجب القائمين على اعداد المناهج المدرسية تحليل القيم والمبادئ للمجتمع للتمكن من إعداد منهاج تربوي يراعي خصوصيات المجتمع المعني، ويلبي حاجياته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وغيرها، فالمدرسة هي المخولة بتحقيق ذلك عن طريق التعليم وتحقيق

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأساسها وتطبيقاتها، ص93

الأهداف التي يسعى إليها المجتمع تحت اشراف الدولة، وهذا هو السبب الذي يجعل التعليم الأولي إلزامي ومجاني في معظم بلدان العالم، والمنهج يقوم على أساس.

* فهم الأهداف الاجتماعية فهماً عميقاً والعمل على تلبيتها.

* قيام المدرس بدور إيجابي في مساعده التلاميذ على فهم وتحليل تلك الأهداف وتنفيذها.[1]

2 . المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

لقد أُنشأت المدارس في المجتمعات لتساهم في تربية الأبناء، بعد أن كان الأمر موكولا إلى الأب والأسرة، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المناهج ذات الحمولة الثقافية للمجتمع والمحافظة عليها من خلال تربية التلاميذ وإعدادهم بالمعلومات والقيم اللازمة لهم في الحياة.

"ولقد تميز القرن العشرين بازدياد إشراف الدول على التعليم لدرجة إن معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواداً تتعلق بالتعليم من حيث تخطيطيه وتنظيمه وتمويله كما توسعت الدول في فتح المدارس من أجل المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإعداد المواطنين بما يتفق وخصائص المجتمع وأهدافه، وهو ما يجب أن يقوم به المنهج ويعمل على تحقيقه."[2]

3 . المناهج والواقع الثقافي للمجتمع:

لكل مجتمع ثقافه خاصة به تميزه عن المجتمعات الأخرى، يعتز بها وبقيمه، تشمل لغته هو عاداته وتقاليده وديانته وأسلوب حياته. مما جعل المناهج بالإضافة إلى اهتمامها بالجانب المعرفي والفكري أصبحت تولي أهمية لثقافة المجتمع التي تؤثر في المتعلم فيؤثر فيها ويتأثر بها. حيث أن المجتمع يمثل أحد الأبعاد الأساسية للمنهج، فإن الضرورة تقتضي مراعاة المخططين والمنفذين للمناهج كثيرا من الأمور التي تتصل بمجتمعهم، والتي تميزه عن غيره.

[1] ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، ص94

[2] سعد محمد جبر، المناهج البناء والتطور، ص68.

وهذا يعني على وجه التحديد أن المنهج يجب أن يكون وثيق الصلة بينه وبين التلميذ، وأن يتيح أمام التلاميذ الفرص لممارسة المبادئ والقيم المتضمنة في ثقافة المجتمع، وأن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها الى أسلوب يمارسه التلاميذ.

فالمناهج الجزائرية مثلا يجب أن تعكس صورة المجتمع الجزائري العربي الأمازيغي الإسلامي، في بنائه والمعلومات والمعارف والقيم والمبادئ التي يعلمها للتلاميذ. فلابد للمنهج أن يحقق الأهداف التي يسعى إليها المجتمع الجزائري بحيث يعمل على تقوية والمجتمع وتماسك نسيجه الاجتماعي وتدعيم نظامه المجتمعي فهذه المقومات وغيرها تحقق لنا مفهوم المضمون الاجتماعي للمنهج، فتكون منه نقطة البداية وإليه تقصد النهاية أو ما يعرف بالمخرجات.

ثالثا: الأساس النفسي:

يعد المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية بحيث تهدف هذه العملية إلى تنميه قدراته وتعديل سلوكياته كما أن وظيفة المنهاج هو إحداث التغير في شخصية المتعلم، ذاك التغيير الذي نرغب فيه ونستهدفه ونسطره في المناهج، على شكل أهداف تربوية لذلك وجب مراعاة أسس على شكل أهداف تربوية، كما يجب مراعاة ميول المتعلم وظروفه بيئته ومحيطه.

ويتمثل الأساس النفسي في الاتجاه الذي يرى أن التلميذ هو محور بناء المناهج وتطويرها من وجهة النظر الحديثة، والتي يجب على واضعي المنهاج ومنفذيها أخذها في الاعتبار عند تخطيط المناهج وبنائها، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله ومكتسباته القبلية أساسا لاختيار محتوى المنهج.

"ويعرف الأساس النفسي بأنه جملة المبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم، وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدرته واستعداداته وحول طبيعة التعلم، وهي مبادئ يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.[1]

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأساسها وتطبيقاتها، ص58

ولا يعني قولنا وجوب مراعاة ميول المتعلمين في بناء المناهج هو أخذها بشكل عام فهذا لا يمكن تجسيده واقعيا لعدة أسباب منها:

1 يصعب علميا تحديد ميولات المتعلمين بدقه لوجود فروق فردية بين المتعلمين واختلاف ميولهم.

2 عدم استقرار ميولات المتعلمين واضطراباتها.

3 المنهج القائم على أساس ميول المتعلمين وحدها يصعب تنظيميه بشكل مهيكل يربط بين جميع الجوانب الثقافية الأخرى.

والعملية التعليمية التعلمية تهدف في أساسها على التغيير المستمر لسلوك المتعلمين الناتج على التفاعل الحاصل بين المتعلم وبئته ويعمل على تحسين سلوكياته، عن طريق تلقيه المعارف التي يستعملها في حل مشكلاته في الحياة، وهذا الذي يطبقه عمليا ويحدث تغيير على ثلاث مستويات:

1 المستوى الفكري

ويتعلق بتحصيل العلوم والمعارف من الكتب ومن الاحتكاك المباشر بالبيئة على أن يفهم المتعلم معناها ويقوم بتطبيقها في حياته وأن يوظفها بها في حل مشكلاته.

2 المستوى العلمي:

ويتعلق بتكوين العادات والمهارات المفيدة فالمتعلم بحاجة إلى من يرشده إلى أفضل الطرق من أجل اكتسابها وتعديلها وتكيفها عند الضرورة.

خلاصة وآفاق

بناء على ما سبق، يمكننا القول إن النظام التعليمي في الجزائر شهد تطورات متعددة فرضتها الظروف والأوضاع لكل مرحل من مراحل تاريخ الجزائر قبل الاستقلال وبعده فتطور المناهج التعليمية يعكسان التغيرات الهامة التي شهدتها البلاد على مدار تاريخها في العقود الماضية.

فقبل الاستقلال كان النظام التعليمي في الجزائر يتبع النمط الاستعماري الفرنسي، حيث كانت فرنسا القوة الاستعمارية في البلاد. وكان التعليم محصورًا على فئة محدودة من السكان، وكما كانت المدارس تستهدف غالباً الطبقة الثرية والمتعلمة. حيث تم استخدام اللغة الفرنسية كلغة رسمية في التعليم، بغرض تهميش اللغة والدين الإسلامي والثقافة الجزائرية الأصلية.

وبعد الاستقلال في عام 1962، شهد النظام التعليمي تغييرات جذرية. تم التركيز على تطوير نظام تعليمي يعكس الهوية الوطنية الجزائرية ويعزز حضور اللغة العربية والثقافة الجزائرية. فتم تبني العربية كلغة رسمية في التعليم، وتم إدخال مناهج جديدة تعتمد على القيم والتراث الجزائري.

صاحب هذا التطور في النظام التعليمي، تغيرات وتطورت في المناهج التعليمية لتلبية تطلعات المجتمع ومتطلبات العصر. وفي هذا الصدد يمكننا تمييز مفهومين رئيسيين للمنهج التعليمي: المفهوم الحديث والمفهوم التقليدي.

المفهوم التقليدي للمنهج التعليمي يهدف إلى نقل المعرفة والمهارات من جيل إلى جيل بطرق تقليدية وتكرارية، ويعتمد بشكل كبير على المحتوى المعرفي.

أما المفهوم الحديث للمنهج التعليمي، فيركز على تطوير قدرات المتعلمين ومهاراتهم العقلية والاجتماعية. يتمحور حول تعلم التلاميذ وتنمية تفكيرهم النقدي وقدرتهم على حل المشكلات والتعامل مع التحديات.

ومن خلال بحثنا في الموضوع نرى أن هناك آفاقًا وتحديات مستقبلية لتطوير النظام التعليمي في الجزائر. يمكن أن تشمل بعض هذه الآفاق:

1. تحسين جودة التعليم: يجب تعزيز جودة التعليم من خلال تحسين المناهج وتكييفها مع واقع المتعلمين مع تنويع طرائق التدريس وتدريب المعلمين. يجب أن يتم توفير بيئة تعليمية ملائمة ووسائل تعليمية كافية لتعزيز تجربة التعلم.

2. تكنولوجيا التعليم: يمكن استخدام التكنولوجيا في تعزيز عملية التعلم وتوفير وسائل تعليمية مبتكرة. يمكن استخدام الوسائط المتعددة والمنصات الإلكترونية والتعلم عن بُعد لتعزيز الوصول إلى التعليم وتوفير فرص متساوية للجميع.

3. تطوير المهارات الحديثة: يجب أن يتم تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية، مثل مهارات التفكير النقدي والتعلم الذاتي وحل المشكلات والاتصال الفعال.

فمن المهم أن تسعى الجزائر لاستراتيجيات وسياسات تعليمية فعالة لتحقيق هذه الآفاق ومواجهة التحديات المستقبلية.

وفي الفصل الموالي سنحاول التفصيل أكثر في طرائق التدريس الحديثة وتفعيل النظريات الحديثة في ترقية العملية التعليمية التعلمية لاسيما تعليمية اللغة العربية، باستثمار النظريات اللسانية.

الفصل الثاني:

اللسانيات التطبيقية، وتعليمية قواعد اللغة العربية والمقاربات المعتمدة

المبحث الأول: اللسانيات التطبيقية ومجالاتها

المبحث الثاني: تعليمية قواعد اللغة وطرق تدريسها

المبحث الثالث: المقاربات المعتمدة في تعليمية اللغة

المبحث الرابع: مقاربة عبد الرحمان الحاج صالح في تعليمية قواعد اللغة العربية

تمهيـد:

تعتبر اللغة العربية لغة غنية بقواعدها وأصولها النحوية والصرفية التي تميزها عن غيرها من اللغات، ولطالما شكلت هذه القواعد تحديًا للمتعلمين، لذلك كان لابد من البحث عن طرائق تعليمية فعالة تساعد على استيعاب هذه القواعد بشكل أفضل.

تأتي اللسانيات التطبيقية لتلقي الضوء على كيفية تطبيق نظريات علم اللغة في مجالات مختلفة، ومنها تعليم اللغات، فهي تلعب دورا محوريا في تعليم اللغات وتطويره، وتعد قواعد اللغة العربية من أهم الحقول التي تستحق الاهتمام والدراسة المعمقة في هذا المجال.

ولقد برزت عدة طرائق لتعليم هذه القواعد، وفي هذا السياق تبرز الطريقة القياسية والطريقة الاستنتاجية كأبرز الطرائق المعتمدة في تدريس قواعد اللغة العربية.

تعتمد الطريقة القياسية على تقديم القاعدة للمتعلمين أولاً، ثم شرحها وإعطاء أمثلة عليها، قبل انتقالهم إلى التطبيق العملي. أما الطريقة الاستنتاجية، فتسير في الاتجاه المعاكس، حيث يقدم للمتعلمين النصوص والأمثلة أولاً، ليستنتجو منها القاعدة بأنفسهم وبتوجيه من المعلم.

إلى جانب اختيار الطريقة التعليمية المناسبة، تتبنى المناهج الدراسية الجزائرية مقاربات متعددة في تعليم اللغة العربية، مثل المقاربة بالأهداف التي تركز على تحقيق أهداف تعليمية محددة، والمقاربة بالمحتوى التي تهتم بتغطية محتوى معين، والمقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى إكساب المتعلمين كفاءات لغوية متنوعة.

سأسلط الضوء في هذا الفصل على اللسانيات التطبيقية، وعلى الطرائق والمقاربات المعتمدة بشكل مفصل، مستعرضًا إيجابياتها وسلبياتها، وكيفية توظيفها بشكل فعال في تعليم قواعد اللغة العربية. كما سنقدم توصيات حول أفضل الممارسات لتحسين عملية تعلم هذه القواعد وتذليل الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين.

المبحث الأول: اللسانيات التطبيقية ومجالاتها

اللسانيات التطبيقية:Linguistique appliquée

لقد ركزت اللسانيات التطبيقية على دراسة اللغات دراسة علمية تستند على قواعد علمية وتركيز على منهجية، تستثمر ما توصلت له اللسانيات الحديثة، وتعد اللسانيات التطبيقية حقلا من حقول المعرفة التي ساهمت وتساهم في تطوير العملية التعليمية ـ التعلمية.

يقول الأستاذ أحمد حساني: "إن اللسانيات التطبيقية هي استثمار المعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، أهم حقل تعليمية اللغات، وذلك لترقية العلمية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين لها ولغير الناطقين لها."[1]

مفهوم اللسانيات التطبيقية

الواضح من التعريفات المتعددة لمصطلح اللسانيات التطبيقية، إننا أمام علم حدوده غير واضحة المعالم، وإنما هي تطبيق لكل ما توصلت اليه اللسانيات النظرية من نتائج وطرق في تحليل اللغة في ميدان غير لغوي، وبالتالي يكون اللسانيات التطبيقية ليست غاية في حد ذاتها وإنما وسيلة لغاية معينة فهي لذلك تختلف عن اللسانيات النظرية التي تدرس لذاتها ومن أجل ذاتها. الأمر الذي جعل موضوعات اللسانيات التطبيقية متعددة وفروعها كثيرة.

عرفها عبده الراجحي بقوله: "هو علم ذو أنظمة علمية متعددة تستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية. وفي وضع الحلول لها، وإذا كان علم اللغة لا يمثل العنصر الوحيد في ميدانها لأنه يستسقى من علوم أخرى فلا شك أنه يمثل أهم عنصر فيه."[2]

كما عرفتها بعض المفاهيم، أنها علم يعنى بتطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين علمية ويستغل العلوم اللغوية في حل مشكلات، مثل اكتساب اللغة، وتعليمها وتعلمها وصناعة المعاجم ومعالجة أمراض الكلام وغيرها.

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2 .2000 ص 41

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقية وتعليم العربية، دار النهضة العربية، لبنان ط2 2004 ص18

فقد ورد في تعريف المصطلح: هي استخدام منهج النظريات اللغوية، ونتائجها في حل بعض المشكلات ذات الصلة باللغة، وذلك في ميادين غير لغوية وحقل هذا العمل شديد الاتساع بضم تعليم اللغات الأجنبية وتعليم اللغة الوطنية، وأمراض الكلام وصناعة المعاجم والأسلوبية وتعليم القراءة وغير ذلك.[1]

فالاتفاق حاصل في التعاريف المختلفة بأن هذا العلم جاء لحل مشكلات اللغة، باستثمار النظريات اللسانية في الحقول المعرفية الأخرى، يقول في ذلك صالح بلعيد: "وهو حقل من حقول اللسانيات، ظهر سنة 1946م في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية."[2]

وأود أن أشير هنا إلى أن بعض علماء اللغة لا يستعملون هذا المصطلح إلا في الجانب التعليمي، –تعليم وتعلم اللغة–وبهذا فيحصرونه في مصطلح "التعليمية"، كما أورد هنا الأستاذ صالح بلعيد، إذ يقول: "وتعتبر اللسانيات التطبيقية مجالا مرتبط بتدريس اللغات، حيث إن منطلقاتها هي اللسانيات العامة، وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات."[3] وليس وحده من سار هذا المسار، فقد عرفها مازن الوعر في مقال له في مجلة الفكر بقوله: واللسانيات التطبيقية تبحث في الوظائف التربوية للغة من أجل تعليمها وتعلمها وتبحث أيضا في الوسائل والتقنيات المنهجية(البيداغوجية) التي من خلالها يتم تعليم اللغة وتعلمها[4]."

فنظرة عجلى لهذه التعاريف تؤكد لنا ربط طائفة من علماء اللغة اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغة وتعلمها، بل وحصر هذا العلم في هذا المجال فقط، أي تعليم اللغة للناطقين بها وللناطقين

---

[1] ينظر، حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2003 ص 73

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط،4 ،2004، ص 11.

[3] المرجع نفسه، ص12

[4] مازن الوعر، الاتجاهات اللسانية المعاصرة ودورها في الدراسات الأسلوبية، مجلة عالم الفكر، العدد 3–4، الصادر بتاريخ، 1994/4/1، ص139

بغيرها، من خلال البحث في الوسائل البيداغوجية المنهجية، المستخدمة تعليم اللغات البشرية وتعلمها.

وهي تبحث أيضا في الوسائل والتقنيات المنهجية البيداغوجية، التي من خلالها يتم تعليم اللغة وتعلمها، ولعل مرد هذا إلى النشأة الأولى لهذ العلم، الذي انطلق من مشكل تعلم اللغات الحية لغير الناطقين بها، فعمل هذا الاتجاه اللساني على اختيار الأساليب والطرق الأكثر سهولة ووضوحا في النصوص الأدبية التي تناسب المتعلمين على تعلم اللغات.

نشأة اللسانيات التطبيقية.

في الواقع ليس هناك تاريخ تحدد لظواهر اللسانيات التطبيقية باعتبارها، وسيلة للاتصال والتوصل، واعتبارها تطبيق لما توصلت إليه الدراسات اللسانية النظرية، إلا ،ن المتتبع لمسار هذا الحقل من الحقول المعرفية، إلى أن هذا المصطلح لم يظهر إلا في حدود سنتي 1946 – 1947 على اختلاف المصادر، وذلك في معهد اللغة الانجليزية باعتبارها لغة أجنبية، حيث ظهرت الاعمال العلمية لهذا المعهد في مجلته المشهورة المسماة "علم اللغة التطبيقي" ليصبح بعد ذلك علما مستقلا معترفا به في جامعة "ميشيحان" الأمريكية، ويعد مشكل تعلم اللغات الحية لغير الناطقين بها السبب الرئيسي في ظهور هذا العلم، ومن ثمة تطوير جودة تعليم اللغات، وقد اشتغل على ذلك عدد مهم من الأساتذة المختصين في جامعة "متشجان"، نذكر منهم robert lado "وروبرت لادو" - chorles-fries "تشارلز فريز" وهما أبرز زعماء العلم.[1]

وفي سنة 1954، تزايد الاهتمام بهذا العلم، من خلال ظهور مجلات علمية متخصصة في هذا المجال، فصدرت مجلة من جامعة متشغان، بعنوان: "تعلم اللغة ومجلة علم اللغة التطبيقي "Language Learning -Journal of applied linguistic."

[1] ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص8

ثم بعد ذلك قامت جامعة ادنبرة سنة1958، بتأسيس أول مدرسة للسانيات التطبيقية، وفي نفس السنة بدأت تصدر مجلة متخصصة بهذا العلم عن معهد جامعة ميشجان في الولايات المتحدة الأمريكية وكان رئيسها " أيان كاتفورد" (Iyan catford)[1].

وبدأ هذا العلم ينتشر شيئاً فشيئاً في كثير من الجامعات العالمية نظراً لأهميته والحاجة الماسة إليه إلى أن تأسس عام 1964 الاتحاد العالمي لعلم اللغة التطبيقي، بجامعة ادنبرة

«Association international de linguistique appliquée »

ليعقد في السنة نفسها، الملتقى العالمي الأول حول اللسانيات التطبيقية بمدينة ناسي الفرنسية (Nancy) والذي شارك فيه عدد كبير من المهتمين بعلوم اللغة واللسانيات النظرية. وفيه تمت مناقشة عدة قضايا هامة تتعلق بحقل اللسانيات التطبيقية، كالترجمة الآلية وتعلم اللغات الأجنبية[2].

بعد ذلك قام المجلس الأوربي بتمويل الاتحاد الدولي للسانيات التطبيقية.

ولقد ظل لحقبة طويلة من الزمن مصطلح اللسانيات التطبيقية كما أشرنا سالفا، مقترنا بتعليم اللغات، ومنذ ذلك عرف هذا العلم نشاطاً متميزاً بسبب الإقبال على تعليم اللغات الأجنبية واحتكاك الشعوب مختلف اللغات ببعضهم البعض، فهمة اللسانيات التطبيقية هي إيجاد الحلول القديمة والمستجدة في مجال اللغة. إلا أن الأهمية الدقيقة لها كما أشار ج. فيشمان (J.fchman) تتجلى في حالتين:

أ. عندما تستدعي الضرورة تطور لهجات معينة في مجتمع معين بغرض جعلها واسعة النطاق وسط محيطات جديدة.

ب. عندما يتوجب تدريس العدد الكبير من الجماعات البشرية لغات لا يعرفونها لكي يكون بمقدورهم التعامل بواسطتها مع المحيط الجديد.[3]

---

[1] ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص8

[2]voir Tatiana Slama cazacu , psycholinguistique appliquée problèmes de l'enseignement des langues P42.

[3] ينظر، ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين بيروت لبنان ط1 1993 ص10.

من هذا المنظور نجد أن اللسانيات التطبيقية من اسمها هي علم تطبيقي، من أهم أهدافه تعليم اللغات، سواء كانت هذه اللغات من منشأ الفرد، أو مما يكتسبه من اللغات الأجنبية.[1] فلقد استفادت التعليمة أيما إفادة من اللسانيات التطبيقية، لأن طبيعة هذا العلم، أنه يضع النظريات اللسانية موضع التطبيق، فالتعليمية جزء من اللسانيات التطبيقية وليست كلها.

فهي فرع من علم اللغة، باعتباره تهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق، واستثمار اللسانيات النظرية في بعض المجالات العلمية، ومن هذه المجالات تعليم اللغة الأجنبية، وأمراض الكلام وتعليم القراءة والتعبير والفنون اللغوية.

ومما سبق نستنتج إن اللسانيات التطبيقية تتقاطع منهجيا مع عدة علوم، كعلم النفس، وعلم الاجتماع، فهي توظف المعطيات النظرية التي جاءت بها اللسانيات العامة وتستثمرها في التطبيقات العملية كالبيداغوجية والتعليمية من أجل تطوير طرائق تعلم اللغات فهي تقوم بـ.

1-وضع النظريات العلمية التي أثمرها اللسانيات العامة موضع التطبيق والتجريب.

2-استعمال تلك النظريات والقوانين في حقول معرفية أخرى قصد الإفادة منها ـ علم النفس، علم الاجتماع ...

خصائص اللسانيات التطبيقية:

تتميز اللسانيات التطبيقية بمجموعة من الخصائص يمكن حصرها فيما يلي:

1- البراغماتية (النفعية): فاللسانيات التطبيقية مرتبطة بحاجة المتعلم وكل ما يحرك المتكلم لإنجاز الكلام، فهي توظف الدراسات النظرية اللغوية في الممارسة الفعلية لتدريس اللغة.

2- الفعالية: فهي تبحث في الوسائل الفعالة والطرق الناجعة لتعليم اللغة وطنية كانت أو أجنبية.

3- الانتقائية: ويقصد بها أنها تختار ما يناسبها وما تراه مناسبا للعملية التعليمية ـ التعلمية، فتنتقي أجود الطرائق التعليمية لتوظيفها.

[1] ينظر، لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ص13

مجالات اللسانيات التطبيقية:

تُعد اللسانيات التطبيقية ميدانا رحباً، تتلاقى فيه مجموعة من العلوم التي تشترك في معالجة النشاط اللغوي، مثل علم اللغة وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية، فهذا العلم يتميز بكونه يرتكز على أسس علمية لهذه العلوم.

وبناء على ما سبق فإن اللسانيات التطبيقية تشمل ميادين عدة، باعتبارها علم يعنى بالنمو اللغوي، وقضايا مرتبطة بالتعلم وتعليم اللغات الأجنبية، والأمراض اللغوية، والوسائل الناجعة لعلاج شتى الاضطرابات النطقية (اللغوي)، التخاطب أو التواصل عند الصم البكم، الترجمات سواء كانت ترجمة آلية أو ترجمة فرد، العلاقات بين اللغة والفعل الإنتاجي التوليدي الذي يثير قضايا تتعلق بالترميز الخاص (وهو حركة انتقاء الرموز التقنية، المصطلح العلمي، وفي العموم مصطلحات الاختصاص، أشكالها وصياغتها، معايير وقواعد تحددها).[1]

وفيما يلي أبرز مجالات اللسانيات التطبيقية:

1- **اللسانيات النفسية** (Psycholinguistique): ويُعنى بالسلوك اللغوي خاصة ما تعلق بإكساب اللغة، خاصة عند الأطفال، وهذا العلم هو نتاج عمل مشترك بين علماء النفس وعلماء اللغة. ونشأ عند الترابطيين في المدرسة الإنجليزية، الذين يرون أن السلوك اللغوي عبارة عن الاستجابات اللفظية بين المرسل والمرسل إليه قصد التواصل بينهما.[2]

وبعدها أسس العالم الألماني ولهام فونت (wilhem vendt) مخبر علم النفسي1879، ولقد كان لدراساته المميزة في علم النفس الأثر في بروز وتشكل بدايات هذا العلم.

بدأت ملامح هذا العلم تتجلى في شكلها العلمي المميز بظهور العدد الخاص من مجلة علم النفس الأمريكية سنة 1930، التي تختص في القضايا المنهجية والعلمية لعلم النفس اللساني.

[1] Slama cazacu , psycholinguistique appliquée problèmes de l'enseignement des langues, P51

[2] ينظر، حنفي بن عيس، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص159

"كما يعنى هذا التخصص بالإنسان أثناء عملية التواصل، ومن ثم يشمل مجال الاهتمام المباشر لهذا العلم، الظواهر العضوية والنفسانية لإنتاج الكلام وإدراكه، والمواقف العاطفية الذهنية اتجاه حدث بعينه من أحداث التواصل، والخلفية الثقافية والاجتماعية التي شكلت نفسية الفرد في مواجهتها."[1]

ولعل تاريخ ظهور مصطلح اللسانيات النفسية يعود إلى سنة 1951 إين انعقدت الدورة الدراسية الصيفية بجامعة كورتال بالولايات المتحدة الامريكية حيث أسست لجنة ضمن علماء النفس أوسقود (OSGOOD) كارول (COROLL) وميلر (Miller). والعلماء الليسانيون، سيبوك (SBEOK) لاوزور (Lounslo ourg) .

وفي سنة 1953 عقدت ندوة اللسانيات النفسية بإشراف سيوك ايغو Sebeok osgoo إلا أن ظهورها بشكل أوضح كان بعد تأسيس مخبر علم النفس بألمانيا من قبل وليام نونت وكان أول من كتب المقالات المتعلقة سيكولوجيا اللغة.[2]

في حين يرجع الفضل لبروز معاني النزعة اللسانية النفسية لمؤسس علم النفس السلوكي (wotson) واطسون، الذي يرى "أن السلوك الإنساني ما هو إلا سلوك ديناميكي وأن العقل غير مناسب للدراسة النفسية."[3]

وقد عرفها مازن الوعر " بأنها العلم الذي يبحث في مجال اللغة على أنها ظاهرة نفسية سيكولوجية، يقوم بإنتاجها وتكوينها الإنسان وحده فقط، لذلك لابد من هذه العلائق التي تربط اللغة بنفسيات متكلميها على اختلاف أعمارهم، واختلاف جنسهم، واختلاف ثقافاتهم وعادتهم وتقاليدهم"[4]

---

[1] ميلكا أفتش، اتجاهات البحث اللساني، تر. سعد عبد العزيز مصلوح وفاء كامل فايز، المجلس الأعلى للثقافة، ط2 2000 ص309.

[2] ينظر أحمد حساني، مباحث في اللسانيات ص23

[3] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص39

[4] مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية لدار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1989 ص75

ويشير هذا التعريف إلى أن اللغة إنسانية، فهي تخص الإنسان وحده دون سواه، كما أن عملية انتاج اللغة أو اكتسابها متعلق بالجانب النفسي للإنسان، فهو ركز على جانب اكتساب اللغة من جهة وممارستها من جانب آخر على أنه سلوك (الأداء الكلامي).

الأمر نفسه ذهب إليه ميشال زكرياء حين قال: إن اللسانيات النفسية حقل مشترك بين علم النفس وعلم اللغة، تعالج المشاكل النفسية التي يتطلبها استعمال اللغة وتتناول الروابط القائمة بين حاجات التواصل والتعبير بين المتكلمين، وبين الوسائل التي توفر اللغة لتلبية حاجاتهم في ذلك، فهذا المجال يبحث في المسار العقلي القائم على أسباب اللغة واستعمالها[1].

فاللسانيات النفسية تهتم بالجانب النفسي اللغوي للمتكلم، والجوانب المتعلقة باكتساب اللغة ونموها وتطورها، ومن هذا تحددت وظيفتها في الإجابة عن ثلاثة أسئلة هي: كيف يتم اكساب اللغة؟ كيف يتم فهمها؟ كيف يتم انتاجها؟

2- اللسانيات الاجتماعية:sociolinguistique

وهي العلم الذي يدرس اللغة من حيث كونها ظاهرة اجتماعية، فهي تدرس اللغة لمستوياتها المختلفة كما تدرس اللهجات الاجتماعية والتطبيقية، من حيث خصائصها الصوتية والتركيبية والدلالية بالإضافة إلى البحث في ازدواجية اللغة والعلاقة بين الفصحى والعامية ويعود تاريخ نشأتها إلى سنة1960، حيث كان يطلق عليها مصطلح علم الاجتماع اللغوي (Sociologies du language)[2]

وتعود النزعة الاجتماعية في التعامل مع الظاهرة اللغوية، إلى العالم الاجتماعي "دوركايم" (تأثر دي سوسير) بهذا العالم اللغوي، من ناحية اعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية، فلما كانت الظاهرة اللغوية

[1] ينظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم للملايين بيروت 1993 ص79

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص81

ظاهرة اجتماعيه، ولما كان اللسان لا يعدو أن يكون راسبا اجتماعيا لممارسة الكلام على أساس أنه حقيقة لغوية ترتبط ارتباطا وثيقا ببنية المجتمع[1].

فالإنسان بطبعه اجتماعي واللغة ميزة إنسانية بحتة، يوظفها في عملية التواصل والاتصال، فاتخذت اللسانيات الاجتماعية من هذا التفاعل بين اللغة والمجتمع موضوعا للدراسة.

"فاللسانيات الاجتماعية فرع من فروع علم اللغة تعنى بدراسة اللغة كظاهرة اجتماعية تبحث في جانب التفاعل الإنساني من حيث استعمال اللغة."[2]

فقد أكد سوسي ران أن اللغة مؤسسة اجتماعية، ودراستها ما هي إلا دراسة لنسق الواقع الاجتماعي ليأتي تلميذه "مني" ويصف مفهوم الظاهرة الاجتماعية ويصيغه بصيغة دروكايمية فقد ظل يدعو إلى الاحتفاء بالطابع الاجتماعي للغة.[3]

فلا يمكن فهم اللغة وقوانينها خارج محيطها الطبيعي والمجتمع الناطق بها، فهذا العلم يتناول قضايا اللغة وتفاعلها مع المجتمع، فيدرس خصائص اللغات واللهجات، كما يبحث بالدراسة خصائص متكلمي اللغة في هذا المجتمع، والعلاقة بين البنى اللغوية والاجتماعية، ومستويات الخطاب وفقا للتصنيفات الاجتماعية. ولقد اعتبرها رومان جاكبسون R. Jacobson جزء مكملا للسانيات، فهي تجمع بين علم الاجتماع وعلم اللغة، إذ أنها يتناول القضايا اللغوية في إطار المجتمع، فتتطرق إلى العلاقة القائمة بين البنى الاجتماعية واللغوية والتفاعل بينهما.

وبناء على ما سبق يمكننا أن نحدد بعض مجالات هذا العلم في:

1-اللهجات (Diolectes) علاقة اللغة باللهجة.

2-اللهجات الفردية (Diolectes).

3-علاقة اللغة بالجنس: الفروق القائمة بين لغة النساء ولغة الرجال.

---

[1] ينظر، احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعلمية اللغات ص35.

[2] ينظر، أنسي محمد احمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، مطبعة موسكي الناصر ،1997 ص10

[3] صالح ناصر الشوبوخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ص14.

4-علاقة اللغة بالتفاوت الاجتماعي المستويات الكلامية اللغوية حسب سياقاتها الاجتماعية.

5-الكلام المحظور.

صناعة المعاجم:

وهو العلم الذي يهتم بجمع المادة اللغوية وترتيبها، وإعداد الشروح لها والنماذج المصاحبة لذلك وغيرها من العمليات الفنية الخاصة بتأليف المعاجم وإخراجها. يطلق عليها محمد رشاد الحمزاوي "المعجمية" بفتح الميم، ويعرفها بأنها مقاربة تسعى من خلال رؤى نظرية وتطبيقية إلى أن تتصور بنية أو بنى المعجم والتطبيق لها، ثم يعرفها في مكان آخر بقوله: المعجمية نعنى بها صناعة المعجم من حيث مادته وصنع محتواه ووضع مداخله وترتيبها وضبط نصوصه ومحتوياته وتوضح وظيفته العلمية والتطبيقية، أداة ووسيلة يستعان بها في الميادين التربوية التلقينية والثقافية والحضارية، والاقتصادية والاجتماعية."[1]

فهذا الفرع من علوم اللغة، يهتم بتوضيح معاني الكلمات وشرحها وترتيب ذلك وتصنيفه، فهو يتضمن مجموعة من التقنيات، والمنهجيات لجمع المفردات وتحليلها وترتيبها بشكل منهجي منظم، يسهل على الباحثين الوصول إلى فهم الكلمات واستعمالها بشكل صحيح.

اللسانيات الحاسوبية:

تُعد من أبرز فروع اللسانيات التطبيقية الحديثة، وهي فرع من الدراسات اللغوية التي توظف فيه التقنيات الحاسوب، والتي يهدف من خلالها إبراز المشكلات اللغوية والصوتية بما فيها إنتاج الكلام بوسائل اصطناعية عن طريق توليد الموجات الصوتية، وتميز الكلام والترجمة الآلية وإجراء اختبارات لغوية. فالأساس الذي جاءت به اللسانيات الحاسوبية هو اللغة ومعالجتها بشكل آلي واستخدام الحاسوب لأغراض لغوية فهي "علم مختص في دراسة اللغات ومعالجتها بشكل تطبيقي لخلق برامج وأنظمة معلوماتية ذكية، ويتحدد دورها في مساعدة مستخدم الحاسوب على حل بعض الأمور

[1] رشاد الحمزاوي، المعجمية نظر مقدمة نظرية ومطبقة، مصطلحاتها ومفاهيمها مركز النشر الجامعي، تونس 2004 ص71.

المتعلقة باللغة وبالمعلومات بشكل عام نظام بيئي بين اللسانيات وعلم الحاسوب المعنى بحوسبة الملكة اللغوية." [1]

وتعد النظرية التوليدية التحويلية البداية الفعلية لظهور هذا العلم، وذلك بتطبيقها للمعادلات الرياضية وذلك بغرض استنباط قواعد مقننة ودقيقة ويسعى في النهاية، إلى أن يهيئ للحاسوب كفاية لغوية تشبه ما يكون للإنسان حين يستقبل اللغة ويدركها ويفهمها ثم يعيد إنتاجها وفق المطلوب."[2]

التخطيط اللغوي:

ويطلق عليه ايضاً الهندسة اللغوية، وتهتم بدراسة مشكلات الاتصال على المستوى الوطني أو الدولة، وذلك بوضع خطط عملية واضحة للتصدي لتلك المشكلات اللغوية، باقتراح الحلول العلمية الدقيقة الناتجة عن دراسة عملية، فالتخطيط اللغوي هو حصيلة دراسة علمية نظرية وتطبيقية من علم اللغة التطبيقي، يُقضي في النهاية إلى وضع برامج وخطط قابلة للتنفيذ.

ويعرفه الفهري بقوله: "التخطيط اللغوي يعني الاختيار الصحيح من بين خيارات معقدة أو يهدف إلى المشكلات وبالتالي يساعد المسؤولين على اتخاذ القرار المناسب للمشكلات اللغوية التي تعترض المجتمع."[3]

---

[1] نهاد الموسى، العربية نحو توظيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ط1، 2000 ص53

[2] ينظر فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين الصعوبات والمهارات، 2013، ص52

[3] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت لبنان ط1 2013 ص256

مراحل التخطيط اللغوي.

المرحلة التحضرية

جمع بيانات وحقائق حول

الوضع اللغوي وتحديد الإشكالات فيه

تقديم الاستنتاجيات والحلول المقترحة

اللسانيات التقابلية:linguistique contrastee

إن اللسانيات التقابلية مستمدة من النظرية البنائية والنظرية السلوكية، حيث ترجع النظريات صعوبة تعلم اللغات إلى التداخل بين لغة قواعد أو أنظمة لغتين أو أكثر وعليه فبالإمكان معرفة المشكلات التي تواجه متعلم أي لغة من خلال تصنيف التقابلات اللغوية بين كلتا اللغتين.[1]

فموضوع هذا العلم المقابلة بين لغتين أو لهجتين أو لهجة ولغة، فتدرس الفروق بين اللغة ومقابلتها، سواء كانت لهجة أو لغة اجنبية، وهذا بغرض تحديد النظام الصوتي أو النظام الصرفي أو نظام الجملة، أو حتى البنية الدلالية. وهذه الفروق تمثل جانبا من الصعوبات التعليمية التي ينبغي مراعاتها في تصميم البرامج.[2]

وتعود النشأة الأولى للسانيات التقابلية إلى الأبحاث والدراسات المتميزة للعالم الأمريكي شارلز فريز(chrles fries) في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها في جامعة ميتشجان سنة 1945 حيث استخدم المنهج التقابلي في تعليم اللغة الأجنبية.

[1] ينظر هـ دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، تر، عبده الراجحي، ص56.

[2] علي علي احمد شعبان، دار النهضة العربية بيروت .1994 ص163

ولعل أهم الانجازات الناتجة عن الدراسات التقابلية ظهور الدراسات التي تهتم بدراسة الأخطاء (Error Aanalyses) والتداخل اللغوي (Linguistique interference) الذي يظهر عند متعلم اللغة بتأثير من لغته الأم، وقد عُد هذا الأسلوب (تحليل الأخطاء) منهجا خاصا يهدف إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلمين للغة معينة، من خلال رصد أخطائهم التي يرتكبونها ومعرفة مدى الصعوبات التي تجابهم وهو يشمل ثلاث جوانب هامة وهي:

1- تحديد الأخطاء: أي رصد الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المتكلم وتعيينها.

2- وصف الأخطاء: أي وصف الأخطاء وتصنيفها (صرفية ،نحويه).

3-تمييز الاخطاء: أي تحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه الأخطاء.[1]

ولقد ساهمت اللسانيات التقابلية منذ نشأتها في إعداد مناهج التدريس ووضع الخطط لتعليم اللغات عن طريق مقابلتها باللغة الأم، فهي مقابلة بين لغتين لسانيتين من أسرة واحده، من خلال تحديد أوجه التشابه والاختلاف على مستويات اللغات، الصرفية والنحوية والدلالية، كما أنها تبحث عن الصلات بين اللغة الأم واللغة المراد تعليمها قصد مساعدة المتعلم.

تعليـمية اللـغـة: Didactique des Langues

وتعد أهم فروع اللسانيات التطبيقية فهي وسيلة إجرائية لتمكين المتعلم من اكتساب مهارات لغوية، بل هناك من يجعل اللسانيات التطبيقية هي تعليمية اللغات، فالتعلمية تهتم بتطوير آليات اكساب اللغة وتبليغها بطرق علمية مستثمرة لذلك الدراسات اللسانية وعلم النفس.

ولقد عُرفت التعلمية بعده مصطلحات في العربية نظراً لتعدد الترجمات لمصطلح (Didactique) بالإضافة إلى ميزة الترادف في اللغة العربية "فكان استخدامه في البداية كمصطلح دخيل بحروف عربية ديداكتيك"[2]

[1] ينظر خليل احمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق) ص22

[2] انطون طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ص13.

ثم عرف بمجموعة من المصطلحات تدل عليه منها[1]

"تعلمية، تعليميات، علم التدريس ولكن لعل المصطلح الأكثر شيوعاً هو التعليمية ونجد ان كلمة Dibasique اشتقت من كلمه Didoktitos اليونانية والتي كانت تطلق على نوع من الشعور يتناول شرح معارف علمية أو تقنية (الشعر التعليمي) وقد تطور مدلول كلمة Didoktitos ليصبح التعليم أو فن التعليم فمن هذا نجد أن التعلمية هي مجموعة القواعد والنظريات التي تعني بتقديم المعلومات والمعطيات الضرورية التي ترتبط بالمحتوى التعليمي الأهداف والتخطيط والقوانين العامة للتعليم.

هذا بالنسبة للتعلمية بصفة عامة، أما تعليمية اللغات فلها خصوصية لسانية "تعليم اللغات" اختصاص لذته، وليس هو جوهر اللسانيات التطبيقية ولكن إذ أدرجنا في محور تعليم اللغات كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية لما يتخذ خارج جدران الفصل، تجلت شرعية حضور اللسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللغات برمتها.[2]

فاللسانيات التطبيقية كما يقول عبده الراجحي جاءت لتقدم نفسها كأحد الحلول لمشكلة تعليم اللغة سواء كانت لغة أجنبية أو اللغة الأم. "حين توجد "مشكلة" ما فإن "الحل" لا يلتمس في مصدر واحد و"تعليم اللغة" مشكلة يحاول "علم اللغة التطبيقي" أن يبحث لها عن "حل" من أجل ذلك قلنا إنه علما يمثل جسرا يربط بين عدد من العلوم، أو هو النقطة التي تلتقي عندها العلوم التي لها اتصال بلغة الإنسان."[3]

ولعل هذا ما يجعلنا نجد ذاك التداخل بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، حتى أن تعليمية اللغات أضحت مركز استقطاب المهتمين باللسانيات، وأصبحت ميدان خصب لدراستهم وتطبيقاتها النظرية، وهذا ما أشار إليه الأستاذ أحمد حساني حيث يقول: "إن الأمر الذي لا يغرب

[1] ينظر بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق عالم الكتاب الحديث الاردن ط1 2007 ص08

[2] عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، ص216.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2 ،2004، ص23

على أحد هو أن التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين.[1]

فلهذا كان حقل تعليمة اللغات ذاك الميدان الخصب لتطبيق واستثمار النتائج المحققة في أبحاث اللسانيين النظرية، فمنها تمت صياغة المناهج التعليمية التي موضوعها تعلم اللغة وتعليمها، وكان على معلم اللغات أن يلم بما توصلت إليه اللسانيات من معارف علمية حول الظاهرة اللغوية، ويستثمر ذلك في تدريسه، وهذه العلاقة الوطيدة بين العلمين جعلت أحد الباحثين يسأل "لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمة اللغات "Didactique des langues" بدلا من لسانيات التطبيقية "Linguistique appliqué" فهذا العمل سيزيل كثير من الغموض والبس وبعض التعليمة اللغات المكان التي تستحقها."[2].

ولقد أسهب الأستاذ عبد السلام المسدي في التبرير لذلك، وبرر شرعية حضور اللسانيات التطبيقية في ميدان تعليم اللغة، لأن معلم اللغة يستخدم النظرية اللسانية ولا ينشئها "ولئن توثقت صلة اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغات فليس من المقبول، أن نربط بين الأمرين ربطاً آليا إذ من المشارب الأخرى ما يضطلع أهله بمهارات عملية للغة فيها أثر كلي، ومعارفهم الحاصلة تعين على فض المشاكل الناجمة، ومن هؤلاء: المختصون بعلاج عاهات الكلام، والمهتمون بدرس الخطاب الفني، وعلماء المواصلات السلكية منها واللاسلكية، فنحن لا نربط بين اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات ربطاً مقيداً، إذ هما مهجتان متميزتان، وتطبيق المعارف اللسانية في حقل من الحقول يُعد اختصاصاً قائما بذاته، واللسانيات التطبيقية – مثلما تنطق عن نفسها – ليست علماً نظرياً وإنما

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات، ص130

[2] Girard (denis), linguistique appliquée et didactique des langues, paris, ormand calim 1972 p09

تستفيد من منجزات الدراسة النظرية، ومعلم اللغات يستخدم النظرية اللسانية ولا ينشئها، ذلك أننا إذ حملنا مصطلح "النظرية" على المعنى الذي له في العلم لم يتسن القول بوجود "نظرية" في تعليم اللغات، ولا نظرية في علاج عاهات الكلام. وتعليم اللغات اختصاص بذاته وليس هو جوهر اللسانيات التطبيقية، ولكن إذا أدرجنا في محور تعليم اللغات، كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية مما يتخذ خارج جدران الفصل تجلت شرعية حضور اللسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللغات برمتها، تماما كشرعيه حضورها في علاج العاهات الكلامية أو محور النص الأدبي.[1]

لقد أوردنا هذا الطرح للتميز بين تعليمية اللغات واللسانيات التطبيقية لأن التعليمية أصبحت ميدان متفاعل متشابك مع عدة حقول معرفية، فهي تتقاطع مع علم التربية بأن لها أهداف تعليمية ووسائل.

وبذلك تسعى التعليمية إلى اليات اكتساب اللغة كما أنها تهتم بتبليغ المعارف فهي تجمع بين التفكير والممارسة، وذلك على مستويين متمايزين.

الأول: يأتي قبل التفكير البيداغوجي، وهو المستوى الذي يتناول المحتوى التعليمي، والمضامين الدراسية، ويدرس علاقة التفاعل بين تلكم العناصر.

الثاني: وهو الذي يعقب الفعل التعليمي، ويقوم بتحليل العملية التعليمية التعلمية، لفهمه وتفسير وضعياتها ومرحلها للارتقاء بها.

يقول في ذلك محمد الدريج " الدراسة العلمية لطرقه التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم موافق التعليم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو على المستوى الحسي والحركي، وتحقيق لديه المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم.[2]

---

[1] عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية الدار التونسية للنشر تونس 1986، ص136

[2] محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، ص03

هذا الارتباط بين التعليمية والفعل التربوي نتج عنه كذلك تداخل بينها وبين البيداغوجيا، فقد عدها البعض امتدادا للبيداغوجية قبل أن تصبح علماً مستقبلا في السبعينيات من القرن الماضي، فقد كانه مصطلح التعليمية قبل السبعينيات غامضاً ومثير للجدل، إذ كان قليل الشيوع في فرنسا بينما العكس في البلدان الفرونتالية (Frontalier) .لذلك فقد اختلفت وتباينت معانيه مما أسهم في تشويش محتوياته، أما في ايطاليا وسويسرا فقد ارتبط هذا المصطلح بعلم النفس وعلم اللغة النفسي في حين اعتبرت التعليمية والبيداغوجيا، صنوين لا تمييز بينهما[1]

ولقد عرف البحث في ميدان التعلمية قفزة نوعية إذ أنها تبحث في تطور اكتساب المعارف، والتدريبات الذهنية للمتعلم والفروق الفردية.

كما أن تعليمة اللغة تبحث في آليات اكتساب اللغة وتبليغها بطرق عملية وذلك اعتماداً على التحريات الميدانية والبحوث التي أثبتها العلماء، في العلوم اللسانية والنفسية، والاجتماعية2

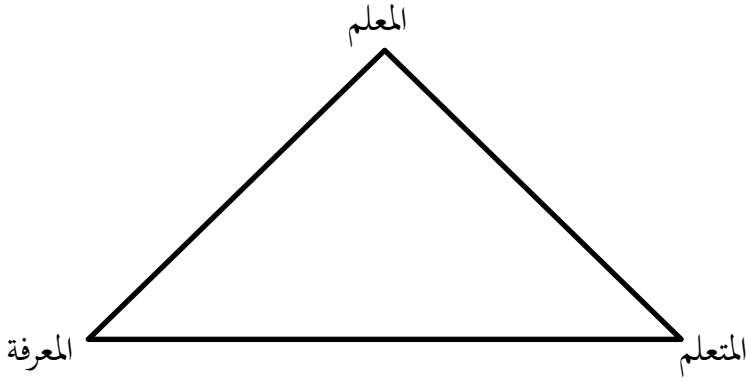
ولقد استقطبت التعليمية الباحثين في شتى الميادين والعلوم، بغرض تطوير جودة العملية التعليمية ـ التعلمية هذه الأخيرة التي ترتكز على ثلاثة عناصر أساسية هي المعلم والمتعلم والمعرفة.

أقطاب العملية التعليمية:

تتفاعل العملية التعليمية التعلمية، بين ثلاثة عناصر أساسية، تفاعلا إيجابيا بغية تحقيق أهداف تعليمية، فتحقق هذه الأقطاب التكامل وظيفيا فيما بينها، وفقا لقواعد وقوانين تحكم تلك العلاقة، كما يظهر لنا في المثلث الديداكتيكي أدنـــاه.

[1] Voir: R. claion et D. Coste. Dictionnaire de didactique des langues P151

[2] محمد صاري، مجلة اللغة العربية ،2002 التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، ص 196



1 . المعلـــــم:

المعلم هو الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخته وتقديره، وله دور كبير وحيوي في العملية التربوية والتعليمية، من خلال تخطيطه لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على إعادة اكتشاف الحقائق العلمية المتعلقة بالموضوع، وتدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة واكسابهم المهارات العلمية المتعلقة بالتجربة.[1]

فدور المعلم تحفيزي توجيهي ومنهجي، وهذا يتطلب معرفته للمبادئ الأساسية لعلم النفس التربوي والبيداغوجي، فيُحضّر الوضعيات التي تجعل المتعلمين يستثمرون قدراتهم الذاتية لمواجهة الوضعيات المعقدة والمركبة، ولا يكون ذلك إلا بمعرفته الدقيقة لخصائص متعلميه النفسية وقدراتهم العلمية بالإضافة إلى ميولاتهم ورغابتهم، فيستثمر ذلك في تحسين سلوكهم.

وأهم ما يمكن الإشارة إليه في هذا العنصر، هو معرفة خصائص المتعلمين النفسية وقدراتهم الذهنية، لأنها تمثل نقطة الانطلاق في التعلم وبناء المعرفة وبدونها لا يمكن تحقيق نتائج مرضية، إذ نجد ضعف المردود وقلة الإنتاج وكثرة الحركة دون معرفة الخلل. فيلام المعلم على أنه لا ينتج لكن الحقيقة ليست في تقديم المعرفة، بل الخلل في التعرف على قدرات المتعلم ومنه لابد اقامة دورات تكوينية للمعلم تركز على خصائص النمو وكيفية المعالجة، بإشراك مختصين في هذا المجال اثناء اقامة

[1] محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصر، عالم الكتاب الحديث، الاردن ط1، 2006 ص 32

دورات التكوين من أجل الخروج بحصيلة فاعلة، يمكنها أن تقود الفصل الثاني إلى النجاح وبناء، شخصية قوية.[1]

2-المتعـــلم:

هو محور العملية التعليمية ولم يعد مجرد مستقبل للمعارف، بل أصبح يساهم بنفسه في بناء تعلماته. "فهو محور عملية التعليم فلم يعد مجرد وعاء يجب ملؤه بالمعلومات، أو أنه طرف مستقبل لا غير دون مراعاته كطرف مهم في سيرورة العملية التعليمية ولذلك فإن الدراسات الحديثة تنادي بضرورة اشراك التلميذ في العملية التعلمية عن طريق اشراكه في إعداد الدرس وأي نشاط مدرسي."[2]

فمنه كان الاهتمام بالبعد النفسي السيكولوجي والبعد البيداغوجي التربوي، والبعد الإبستيمولوجي المعرفي للمتعلم، بالإضافة إلى معرفة استعداداته النفسية والذهنية وميولاته الوجدانية وتصوراته الإدراكية والتفكيرية، لأن المعرفة مرتبطة بالكفاءة والوضعية، كذلك وجب تحضير الوضعيات التعليمية التي تجعل المتعلم يستثمر قدراته الذاتية ويوظفها، فمعرفة خصائص المتعلمين النفسية وقدراتهم العملية هي منطلق العملية التعلمية. التعلمية وبدونها لا يكمن الحصول على النتائج الجيدة في هذه العملية.

هذه العوامل مجتمعة تجعل المتعلمين يتفاوتون من حيث الاستعداد وهناك عدة عوامل لصنع الفارق في مستوى المتعلمين ومنها يتشكل ما يعرف بالفروق الفردية بينهم. كما أشار اليها وليد أحمد جابر:

1-النضج: ويقصد به بلوغ المتعلم مرحلة نمائية وعضوية، يمكنه من استخدام أعضائه كالدماغ واللسان واليد والأذن ومن هنا فإن عملية التعليم تحتاج الى توافر النضج العقلي والأدائي وربما النضج الاجتماعي.

[1] ينظر، الربح على صوشة، التعليمية وأهميتها في المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق، الجزائر. ص34

[2] فيروز مامي زراقة، محاضرات في علم الاجتماع، ص71

2 – الاستعداد: وهو توافر عوامل عقلية وجسمية وتربوية والفعالية لشخصية لدي المتعلم يجعله قادرا على الفهم والتقبل، والتفاعل مع الخبرات ومع الجو التعليمي.

3 – الخبرة: وهي احتكاك المتعلم مع الأشخاص والأشياء الموجودة في البيئة المحيطة به، ويشمل أنواع العلاقات المختلفة بينه وبين بيئته من أفعال وأقوال وأفكار وانفعالات وعلاقات اجتماعية.

4-الدافعية: وهي عبارة عن مثيرات داخلية ومستمرة، لسلوك الإنسان نحو هدف محدد وبناء على ما تقدم من عوامل، تضاف إليها العوامل الأسرية بظروفها الاجتماعية والاقتصادية، يمكننا إجمالها جميعا، والفروق الفردية التي تجعل من كل متعلم عالما مستقلا بذاته، يتطلب اعتبارات تعليمية وتربوية تسهم في انخراطه وتحسين ادائه بتهيئة البيئة والطريقة المناسبة للتعلم.

3-المعـــــــرفة:

ويقصد بها المادة العلمية المستهدف تدريسها للمتعلم، والمقررة في المنهاج التعليمي، والتي تتجلي في سياق المحتوي المقرر في البرامج التعليمية، ويشترط في المعرفة أن تكون ملائمة لمستوي المتعلم، تتميز بالتدريج في المفاهيم والمصطلحات ويتطلب اختيار المحتوى مراعاة مجموعة من المبادئ.

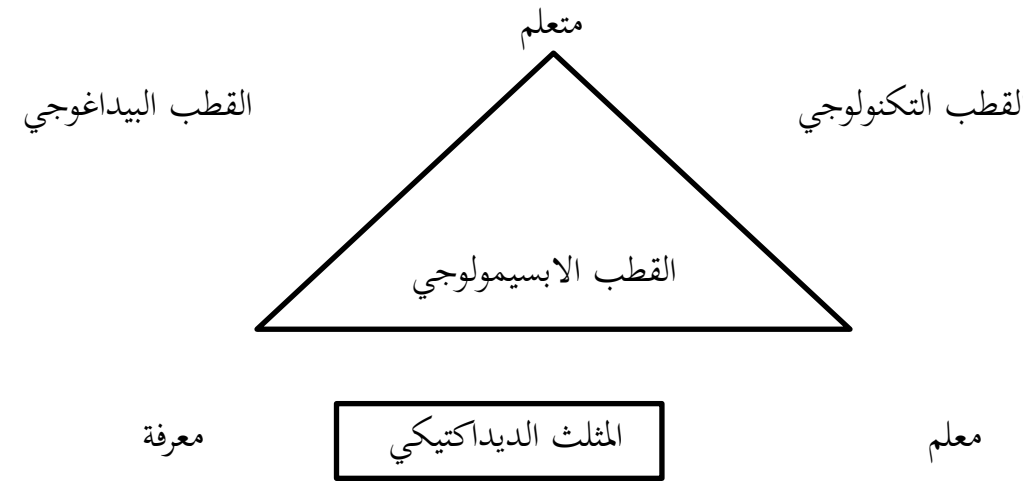
أ–مراعاة مستوي المتعلم وقدراته: ويقصد بذلك أن يكون المحتوي التعليمي ملائم للمستوى الذهني للمتعلمين، يراعي قدراتهم واستعداداتهم الفكرية وسنّهم التعليمي.

ب–مراعاة المحيط الثقافي والاجتماعي: ويكون ذلك باختيار محتوي تعليمي يتناسب مع محيط المتعلم الثقافي ومع احتياجات بيئته وثقافة وعادات مجتمعه.

ج–مراعاة الأهداف البيداغوجية: بحيث يكون المحتوي التعليمي يخدم الأهداف البيداغوجية المسطرة والمطلوب تحقيقها بجميع أبعادها سواء كانت أهداف قصيرة المدي، أو أهداف مرحلة تعليمية معينة.

ونجد أن العملية التعليمية ـ التعلمية، الاستثناء إلى ما سبق تقوم على التفاعل بين هذه الأقطاب الثلاث (المعلم – المتعلم – والمعرفة) والتي تشكل لنا ما يعرف بالمثلث الديداكتيكي، الذي تحصل

المعرفة من خلال التفاعل الإيجابي بين أقطابه الثلاث على خلاف النظرة الأحادية لمفهوم التعلمية عند كل فرديريك هاربارب، وجودن ديوني، إذ أنهما فصلا التعليم عن التعلم.



1 ـ البعد البيداغوجي: وهو الممثل للعلاقة بين المعلم والمتعلم.

2 ـ البعد الابستيمولوجي: وهو المحور الممثل للعلاقة المعلم والمعرفة اذ يتطلب من المعلم إلمامه بالجانب المراد تعليميه ودراسة بطرق التدريس ويمكنه منها.

3ـ البعد السيكولوجي: وهو المحور المتعلق بالتلميذ والمعرفة والذي يهتم بإكساب التلميذ للمعرفة ويفترض ذلك من صعوبات قصد موجاتها.

- علاقة بين المعلم والمتعلم: وتعرف بالعقد الديداكتيكي (التكوين)
- علاقة بين المعلم والمعرفة: وتعرف بالنقل الديداكتيكي (التعليم)
- علاقة بين المتعلم والمعرفة: وتعرف تصورات المتعلمين (التعلم)

أنواع التعليمية:

تنقسم التعليمية إلى قسمين يتكاملان فيما بينهما، وقد ميز لوجندر legndre عند تعريفه للتعليمية، بين أنواعها: التعليمية العامة، التعليمية الخاصة.

1 التعليمية العامة:

وتعرف كذلك بالتعليمية الأفقية، "وتعالج القضايا المشتركة والإشكاليات العامة. أي تدرس العملية التعليمية التعلمية في مجملها وتغض النظر عن المادة الدراسة المقررة وتحاول وضع الفرضيات واستخلاص القوانين وصياغة النماذج التي يمكن أن تفيد الدارس مهما كان تخصصه، ومهما كانت المادة التعليمية التي يدرسها.[1]

فهي تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والنظريات العامة التي تنظم العملية التربوية، من طرائق تدريس ومناهج، ووسائل تعليمية واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي بعض النظر عن المادة المعرفية فهي تطبيق مبادئها ونتائج دراستها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم بدورها الى قسمين:

- قسم يهتم بالوضعية البيداغوجية، حيث تقديم المبادئ القاعدية الأساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تربوية للمتعلمين.
- قسم يهتم بتدريس النظريات العامة للتدريس بعض النظر عن المادة المدرسة.

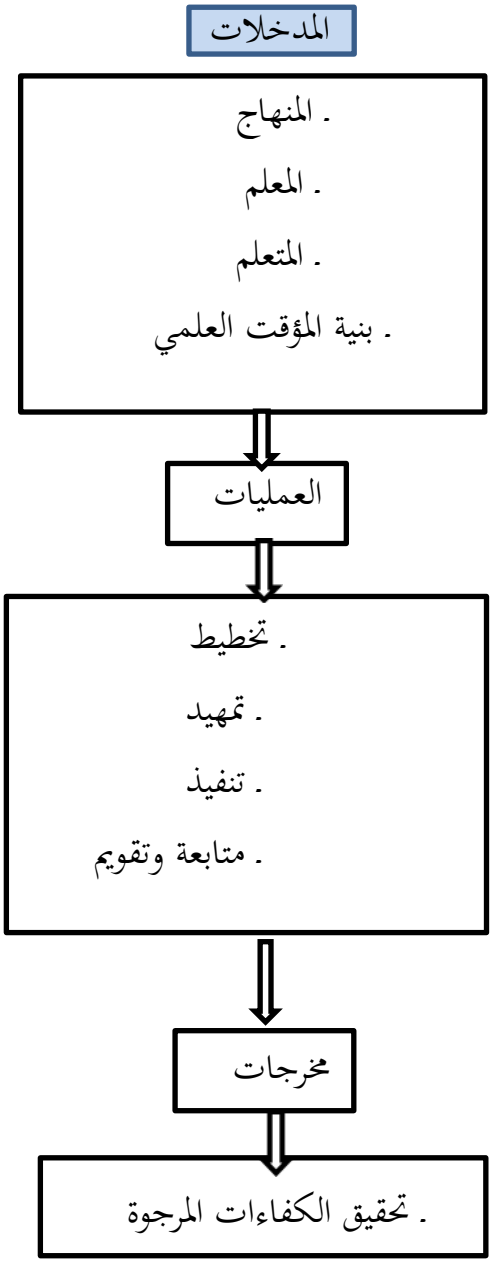
2التعليمية الخاصة:

هي جزء من التعليمية العامة، فهي كذلك تهتم بالقوانين والمعطيات والنظريات المتعلقة بالعملية التعليمية ـ التعليمية، ولكن على نطاق أضيق فهي تخص مادة دراسة واحدة، وكل ما تعلق بوسائلها التعليمية. ويعرفها محمد الدريج بقوله: "يقصد بها الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدراسية والاهتمام بالقضايا التربوية، في علاقتها بهذه المادة أو تلك."[2]

[1] الربح علي صوشة، التعليمية وأهميتها في المقاربة بالكفاءات، ص16

[2] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية ـ العلمية وتدريس المدرسين، دار التوحيدي، المغرب ط2 ، ص08

وبمفهوم آخر فالتعليمية الخاصة، تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية فهي التي تهتم بتخطيط عملية التدريس لمادة دراسية معينة وتمر عبر ثلاث مراحل (مدخلات، عمليات ،مخرجات)



.

المبحث الثاني: تعليمية قواعد اللغة العربية

لقد عرف ابن جني 392 اللغة بقوله:" أما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم."[1]

فالغرض من اللغة ههنا التواصل بين أفراد المجتمع وبين الجماعات وعليه فإن للغة جانبان جانب نفسي وآخر اجتماعي، فالأول يتعلق بالمتكلم الذي يحدث الصوت بفضل جهاز النطق الإنساني ليصل الى أذن المتلقي فيدرك دلالة معانيه.

وهذا التعريف دقيق في جوهره مع عناصر تعريف اللغة عند الباحثين المعاصرين، فهو يؤكد على جانب الطبيعة الصوتية للرموز اللغوية، ويبين أيضا أن وظيفتها الاجتماعية هي التعبير ونقل الأفكار في إطار البيئة اللغوية، وقد تعددت تعريفات اللغة بتعدد المذاهب والاتجاهات المختلفة التي تنظر إليها، سواء باعتبارها أداة يتبادل أفراد المجتمع الواحد بواسطتها الأفكار والمعارف، أو باعتبارها وسيط يسهل عملية الاتصال بين أفراد المجتمع.

فاللغة وفقا لهذا المفهوم هي وسيلة للتواصل والتعبير عما يشعر به المتكلم ويتصوره. ولقد عرفت اللغة عدة تعاريف وردت في المعاجم والموسوعات والكتب المتخصصة، ولكن هناك تعريف يناسب أهدافنا هنا وبموجب هذا التعريف، فان اللغة نظام اعتباطي لرموز صوتية تستخدم لتبادل الأفكار والمشاعر بين أعضاء جماعة لغوية متجانسة.

أما قواعد اللغة (grammaire) تشمل في معناها الحديث كل من الصرف (morphologie) والنحو (syntaxe) فعلم الصرف (يُعنى باللفظة قبل صوغها في جملة، أي أنه يُعنى بأنواع الكلام وكيفية تصريفه، ويتضح من هذا التعريف أنه يهتم بدراسة المورفيمات، التي تتكون أساسا من الكلمات، والسوابق ومن أمثلتها حروف (أنيت)التي تتصدر الفعل المضارع، واللواحق ومن أمثلتها الضمائر المتصلة كما في زرعت وكتبت، والدواخل والأحشاء ومن أمثلتها الألف في قاتل وناصر...الخ، والصرف يبحث في حقلي الاشتقاق، والتصريف أي الزيادات التي تلحق الصيغ، ولا يمكن الفصل بين الصرف والنحو، فهو خطوة ممهدة للنحو بل هو جزء منه.

[1] ابن جني، أبو الفتح عثمان، تح محمد علي النجار، دار الكتب، القاهرة،1956، ط1،ج1،ص33

أما النحو فهو عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، كما تقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات، وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات فهو موجه وقائد للطرق التي يتم التعبير بها عن الأفكار.[1]

ويُفهم من هذا أن النحو يتناول أواخر الكلمات والألفاظ المؤلفة في تركيب مفيد، من الناحية الإعرابية والبنائية، وكذلك من ناحية التقديم والتأخير والحذف وغيرها.

وهذا التحديد لمجالات البحث وأبعاده هو ما رجحه غير النحاة أيضا، ممن كتب في حقائق العلوم وموضوعاتها، ومن هؤلاء التهانوي الذي يقول: "علم النحو ويسمى علم الإعراب على ما في شرح اللب وهو علم يعرف به كيفية التركيب العربي صحة وسقما، والغرض منه الاحتراز من الخطأ في التأليف، والاقتدار على فهمه والإفهام به."[2]

فاللغة وحدة متكاملة ولا يصح الفصل بين فروعها، وهذا ما يجب التعامل وفقه أثناء تدريسها، ففي الاستعمال تبرز اللغة في صيغها وتراكيبها، وتدرك أحكامها في جميع أحوالها المختلفة

فدراسة قواعد اللغة جاءت بهدف الاحتراز من الوقوع في اللحن كتابة ونطقا، فالإلمام بالقواعد اللغوية يمثل الجانب النظري الذي تتجلى قيمته في القراءة الصحيحة والإنتاج السليم للنصوص التعبيرية، فتعليمية اللغة قائمة أساسا على معرفة قواعد اللغة واتقان استخدامها، لأن المفهوم العام لقواعد اللغة، هو مجموعة القواعد التي جاءت على خلفية أخطاء استعمال اللغة، قصد تجنبها وتجنب اللحن في اللغة، والوصول إلى المهارة في استعمالها وفهمها، وهي تخص بصفة خاصة النحو والصرف، وليس الغرض من وضع القواعد اللغوية، وضع ضوابط الصحة والخطأ في الكلام، بل المراد منها الوصول بالمتعلم الى كتابة ونطق نصوص لغوية سليمة خالية من الأخطاء. فليس المقصود من تدريس

[1] – الديلمي كامل محمود نجم، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن، 2001، ص85.

[2] – علي أبو المكارم، الظواهر اللغوية في التراث النحوي، دار الغريب للطباعة والنشر، القاهرة، ص96.

قواعد اللغة –كما كان شائعا–هو حفظ القواعد واستظهارها بل الغرض من ذلك تدريسها كوسيلة وليست غاية بعيدا عن التلقين والاستظهار.

الاهتمام بقواعد اللغة في التراث

لقد اهتم الباحثون قديما وحديثا بقواعد اللغة، وأدركوا أهمية ذلك، باعتبار اللغة نظاما متكاملا يضم أربعة أنظمة أساسية (نظام صوتي، نظام صرفي، نظام نحوي، نظام معجمي) وتعتبر هذه الأنظمة منطلقات تعليمية اللغة العربية. وركزوا بالأساس على النحو والصرف ونجد ذلك في التراث العربي حيث يقول الزجاجي(337هـ): فإن قال قائل: فما الفائدة في تعلم النحو، وأكثر الناس يتكلمون على سجيتهم بغير اعراب ولا معرفة منهم به فيفهمون ويفهمون غيره مثل ذلك؟ فالجواب في ذلك أن يقال له: الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ولا مغير، وتقويم كتاب الله عز وجل، الذي هو أصل الدين والدنيا المعتمد، ومعرفة أخبار النبي صلى الله عليه وسلم، وإقامة معانيها على الحقيقة، لأنه لا تفهم معانيها على صحة إلا بتوفيتها حقوقها من الاعراب."[1]

فالاهتمام بالقواعد كان ولازال وسيلة، للحفاظ على لغة القران الكريم وفهمه وتدارسه، فهو منهاج حياة ولا سبيل لفهمه واستنباط أحكامه إلا بفهم اللغة التي نزل بها، فالدافع هنا هو دافع ديني عقدي، فكان ذلك في القرون الأولى على السجية، على ظهر اللحن في العربية فكان لزاما على وضع قواعد للعربية لسلامتها وحفظها من التحريف.

ويبين الزمخشري (538) أهمية تعلم العربية والحاجة الماسة لتعلم قواعدها وتأثير إهمالها على باقي العلوم بما فيها الإسلامية " وذلك أنهم لا يجيدون علما من العلوم الإسلامية فقهها وكلامها وعلمي تفسيرها وأخبارها إلا وافتقاره إلى العربية بيّن لا يدفع ومكشوف لا يتقنع، ويرون الكلام في معظم أبواب أصول الفقه ومسائلها مبنيا على الإعراب، والتفاسير مشحونة بالروايات عن سيبويه، والأخفش، والكسائي، والفراء، وغيرهم من النحويين ، البصريين والكوفيين، ... وبهذا اللسان

[1] الزجاجي، الايضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، القاهرة، دار العروبة، ص96

مناقلتهم في العلم ومحاورتهم، وتدريسهم ومناظرتهم وبه تقطر في القراطيس أقلامهم، وبه تسطر الصكوك والسجلات حكامهم فهم ملتبسون بالعربية."[1]

ولقد أبرز ابن خلدون 808هـ في مقدمته أهمية النحو على وجه الخصوص الذي به تحصل الإفادة وفي جهله يحدث الإخلال في الفهم بالجملة، فيقول في ذلك مبينا أهمية النحو: "إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، وكان من حق علم اللغة التقدم، لولا أن أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها، لم تتغير باختلاف الدال على الإسناد والمسند إليه، فإنه تغير بالجملة ولم يبق له أثر، فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة، وليست كذلك اللغة."[2]

نشأة قواعد اللغة العربية

لقد بلغت اللغة العربية قمة نضجها في عصر ما قبل الإسلام، وكانت حينها اللغة متواترة تنقل عن طريق السماع، وحفظ النصوص على ظهر قلب، فلم تكن تحتاج إلى كتابة قواعد، فلقد بقيت أزمنة طويلة من غير قواعد لغياب الداعي لذلك، بسبب بعد الأعاجم عن القبائل العربية، وقلة اختلاطهم بهم، إلى أن جاء الإسلام ، ونزل القران الكريم بلغة قريش، وتوسعت رقعة الإسلام بفضل الفتوحات الإسلامية لبلدان أعجمية، ودخول الأعاجم الإسلام ، فكان لزاما تدوين قواعد اللغة العربية لمساعدتهم في تعليم اللغة العربية، ولتعلم أحكام الشريعة الإسلامية، وفهم معاني القران الكريم الذي نزل بهذه اللغة، هذا من جهة ومن جهة أخرى خوف العرب على لغتهم من التفكك.

"لقد تعددت الأقوال في نشأة النحو العربي، إذ وصلت اللغة العربية أوج نضجها في عصر ما قبل الإسلام، وكانت تنقل من طريق السماع وحفظ النص على ظهر قلب من غير كتابة قواعدها، بل كانت لها ضوابط فرضتها البيئة الاجتماعية وصقلها الاستعمال، إذ بقيت أزمنة طويلة من غير

[1] الزمخشري، المفصل في صنعة الاعراب، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه، إميل بديع يعقوب، بيروت، دار الكتاب العلمية، ط1، 1999، ص30

[2] ابن خلدون، المقدمة، تحقيق خليل شحادة، بيروت، دار الفكر، ط1، 2003، ص556

قواعد، ويعزى ذلك إلى وجود القبائل العربية المتفرقة والبعيدة عن دخول الأعاجم إلى مناطقهم والاختلاط بهم، من ثم جاء الإسلام فوحّد القبائل المتفرقة، وجعل من شتاتها دولة متماسكة العرى، قوية الجانب، وبعد توحيد العرب سياسيا تحت راية الإسلام وبوجود القرآن الكريم الحافظ لهذه اللغة، وجب توحيد لهجاتهم وصهرها في بوتقة واحدة، لأن وحدة اللغة هي رمز لوحدة الأمة، وكان صهر هذه اللهجات قد بدأ بنحو غير مباشر في الأسواق التي كانت تعقد في شبه الجزير العربية، ثم نزل القرآن بلغة قريش فثبت زعامتها وسيادتها، وهيأ الجو لاندماج اللهجات الأخر، اندماجا نهائيا في لغة قريش، وتُعد الفتوحات أبرز المظاهر التي أثرت بشكل مباشر في تدوين قواعد اللغة العربية أو عجلت في ذلك، لحاجة الشعوب المغلوبة وإقبالها على تعليم اللغة العربية، لأنها لغة الحاكمين هذا من جهة، ومن جهة أخرى دخول أعداد كبيرة إلى الإسلام وحاجتهم لتعلم أحكام الشريعة الإسلامية وفهم معان الكتاب الكريم، فخاف العرب على لغتهم من التفكك والوهن، وفكروا في ضبطها، ووضع قواعد لها تحفظها من العبث والضياع، وتستند إلى قوالب مكتوبة ثابتة تستطيع هذه القوالب من الحفاظ عليها ما أمكن."[1]

فمن ههنا نفهم أن العرب قديما ما كانت لهم حاجة إلى قواعد للغتهم، فقد تكلموها بالسليقة، مراعين بذلك القواعد والأساليب من تلقاء أنفسهم، وهي نفس القواعد والأساليب التي استنبطها اللغويون من كلامهم، لاستعمالها في تعليم اللغة العربية فيما بعد، بعدما انتشر اللحن فيها، وواضح جلي أن قواعد اللغة العربية ، إنما وجدت أساسا لتخدم النص القرآني المقدس في لغته الإعجازية والدلالية، وسائر أحكامه الشرعية، فبها يحصل الفهم للغة وللنصوص الشرعية، ولم يكن هذا بدعا للعربية في ارتباط درسها اللغوي بالنص المقدس القرآن الكريم، فالهنود درسوا اللغة السنسكريتية، دراسة معمقة في جميع مستوياتها الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية خدمة لنصهم المقدس كتاب "الفيدا" وقد كان للعلماء منهج في استنباط تلكم القواعد من كلام العرب، فلقد

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، بغداد، ط1، 2015، ص57

سأل رجل الخليل بن أحمد170هـ عن منهجه في استنباط قوعد اللغة من كلام القبائل فقال له: أخبرني عما وضعت مما سميته عربية، أيدخل في كلام العرب كله؟ فقال: لا، فقال: كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب وهم حجة؟ فقال: أحمل على الأكثر وأسمي ما خالفني لغات"[1]

ولعل الاهتمام بالتقعيد للغة العربية ظهر مبكرا، فقد أرجع الجاحظ 225هـ ذلك الى الخليفة عمر بن الخطاب عندما دعا إلى الاهتمام بالنحو في قوله:" تعلموا النحو كما تتعلمون الفرائض والسنن"[2] ولعل الخليفة عمر أدرك أهمية هذا العلم ليجعله مقترنا بالفرائض والسنن ويُعزى ذلك لارتباطه بالقرآن الكريم، الذي هو دستور الإسلام ولا سبيل لفهم معانيه واستنباط أحكامه إلا بالتحكم واتقان اللغة الذي نزل بها، فما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.

ثم تلت هذه الدعوة مرحلة التأسيس الفعلية للتقعيد للغة العربية، مع الخليفة علي بن أبي طالب40هـ. كرم الله وجهه، وقصته المشهورة مع أبي الأسود الدؤلي 69 هـ. لما خاطبته ابنته قائلة: يا أبت ما أشدُ الحرَ. ورفعت "أشدُ"، فظنها تسأله، وتستفهم منه: أيُّ زمان الحر أشد؟ فقال لها: شهر ناجر (يريد شهر صفر) فقالت: يا أبت إنما أخبرتك ولم أسألك.[3]

فذهب لأمير المؤمنين علي ابن أبي طالب فقال له: يا أمير المؤمنين ذهبت لغة العرب لما خالطت العجم، وأوشك أن تطاول عليها الزمن أن تضمحل، فقال له وما ذاك فقص عليه خبره مع ابنته، فأمره فاشترى مصحفا بدرهم، وأملى عليه: الكلام كله لا يخرج من اسم وفعل وحرف جاء لمعنى، وهذا القول أول كتاب سيبويه.

وعلى هذا القول فإن الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه هو المؤسس الأول لهذا العلم، وأن أبا الأسود الدؤلي أخذه عن الإمام علي، وقد ذكر محمد بن سلام الجمحي ت131هـ في طبقاته " إن أبا الأسود هو أول من استن العربية، وفتح بابها، وأنهج سبيلها ووضع قياسها، وأنه فعل

[1] سعيد الأفغاني، في أصول النحو، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، دمشق، سورية، 1994، ص70

[2] أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبين، تحقيق فوزي عطوي، ط1، دار صعب بيروت،1968، ج1، ص323

[3] عصام نور الدين، تاريخ النحو، ص23

ذلك حين اضطرب كلام العرب، فغلبت السليقة، ولم تكن نحوية فكان سراة الناس يلحنون، فوضع باب الفاعل والمفعول به والضاف وحروف الجر والرفع والنصب والجزم"[1]

والراجح مما ذكرنا أن الإمام علي (كرم الله وجهه) هو واضع قواعد اللغة العربية ومؤسس علمها لأن الروايات المخالفة تسند ذلك لأبي الأسود الذي بدوره يسند ذلك علي رضي الله عنه، "فقد روي عنه أنه سُئل فقيل له: من أين لك هذا النحو؟ فقال: أخذته من علي بن أبي طالب عليه السلام. لذا نلاحظ أن أول من وضع علم العربية، وأسس قواعده، وحدّ حدوده، أمير المؤمنين علي بن أبي طالب، مما نقله أبو الأسود الدؤلي، أو ممّا رواه الرواة، أو يمكن استنتاجه مما جاءنا من الإرث اللغوي الكبير، ألا وهو نهج البلاغة وهو مجموع ما نقل من خطبه العصماء ورسائله وحكمه التي إلى الآن تدر علينا من بليغ الكلام وفصاحته، وما يحمله من المضامين اللغوية والاجتماعية، السياسية، والاقتصادية، والبلاغية... وسواها، تغنينا عن الوافد من أدبيات الغرب.[2]

وأيّ كان البداية الحقيقية لهذا العلم، إلا أن المؤكد أنه لم يكد يمر القرن الثاني هجري، إلا وقد أصبح علم قواعد اللغة علما قائما بذاته ومنهجه، ولعل العمل الأبرز في ذلك ارتباط هذا العلم بالنص القرآني بالإضافة إلى جهود العلماء والقراء منذ عهد أبي الأسود الدؤلي69، مرورا بالخليل بن أحمد الفراهدي175هـ الذي أتم بناءه باستنباطه للقواعد والأحكام اللغوية، ووضعه للمصطلحات، فقد رسم منهجا بيّنا للدرس اللغوي، اتّبعه من جاء بعده إلى غاية القرنين الرابع والخامس الهجري، فقد كانت النتائج التي توصل إليها الخليل ومن جاء بعده، الركيزة الأساسية لدراسة الظواهر اللغوية عامة والنظام اللساني العربي في العصر الحديث والمعاصر.

أهداف تدريس قواعد اللغة العربية.

إن قواعد اللغة العربية أهم فرع من فروع علم اللغة، لما لهما من أهمية في صون لسان الناطقين بها والناطقين بغيرها من اللحن، فهي تعمل على الحرص على سلامة نطقهم وكتابتهم، ومنه فهي

[1] ابن سلام الجمحي، طبقات الشعراء، تحقيق محمود محمد شاكر، مصر، مطبعة المدني، ص12

[2] سعد علي الزاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص59

ليست غاية في حد ذاتها وإنما وسيلة لحفظ اللسان والقلم من الخطأ، ووسيلة تعين المتعلمين على التعبير الصحيح والكتابة السليمة، وتأتي أهمية قواعد اللغة العربية، من أهمية اللغة ذاتها فهي ليست مجرد قواعد تحفظ بل إجراءات تمارس وتطبق ، لفهم المعاني، وبناء التراكيب، والقواعد تساعد المتعلمين على الموازنة والحكم ودقة الملاحظة، وتنشئ لديهم الحس اللغوي الذي يأبى اللحن والذوق الأدبي الذي يتذوق الجمال، وتمنحهم القدرة على التمييز بين الخطأ والصواب، وتدربهم على استعمال المفردات والتراكيب استعمالا صحيحا، وتكون لديهم ملكة لسانية صحيحة، يوظفونها في تعابيرهم، فليست الغاية من تدريس القواعد، هو حفظ تلك القواعد المجردة، فالقواعد ليست مقصودة لذاتها وإنما وسيلة لضبط الكلام ، وتقويم اللسان ، ومن أهداف تدريس القواعد ما يأتي:

- تمكين المتعلمين من التحدث والكتابة باللغة العربية دون خطأ، وتعويدهم على الأساليب اللغوية السليمة، ولعل هذا هو الهدف الرئيس من تعليم قواعد اللغة، " نشاط قواعد اللغة نشاط هام يهدف الى حمل المتعلمين على التعرف على معايير اللغة، وقوانينها من جهة، والالتزام بهذه المعايير وهذه القوانين، في انتاجهم الشفوي والكتابي، من جهة أخرى."[1]

فالمنهاج والوثيقة المرفقة له، تؤكد على أن الغية الأساسية من تدريس قواعد اللغة العربية هي أن تكون وظيفية تساعد المتعلم على الفهم والإفهام، وتعوُّده على تطبيق القواعد والقوانين اللغوية التي تعلمها في انتاجه المنطوق والمكتوب.

تجدر الإشارة إلى أن قواعد اللغة تدرَّس باعتبارها وسيلة لفهم النصوص المكتوبة ولإنشائها بلغة سليمة خالية من الأخطاء، لا باعتبارها غاية مقصودة لذاتها. ثم إن قواعد اللغة ينبغي أن تكون وظيفية تساعد المتعلم عن الفهم والإفهام. ولتحقيق هذا الهدف تُعتمد نصوص القراءة المشروحة لمعالجة موضوعات قواعد اللغة، والنصوص الأدبية، ونصوص المطالعة لتثبيتها ودعمها.

واللغة كما يقول "جاكوبسون" تعرف بالقوانين الصارمة التي تفرض على مستعمليها، لذا فتعليم الطفل اللغة هو جعله يفهم هذه القوانين ويطبقها تطبيقا سليما، وإن الطريقة المناسبة لتقديم هذا

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان2013، ص18

النشاط، هي الطريقة الاستقرائية، إذ المتعلم في هذا السن قادر على التحليل والموازنة والتعليل والاستنباط.[1]

فتعلم قوانين اللغة وقواعدها، يجب أن ينجر عنه الاستعمال السليم للغة وذلك بتوظيف تلك القوانين والقواعد، في الممارسة الفعلية للكلام

- تنمي الثروة اللغوية، وتصقل الأذواق الأدبية من خلال وقوفهم على دراسة الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة، والتراكيب الصحيحة.[2]

فاستيعاب قواعد اللغة والتمكن منها ومن استخدامها تمكن المتعلم من تشكيل قاموس لغوي يجعله يستعمل مختلف الأنماط والبنى اللغوية، في مختلف مناسبات الخطاب، وهذا ما يعطي للمتعلم حافزا يجعله يقبل على تعلم القواعد باعتبارها وسيلة لتنمية الملكة اللسانية التواصلية، فالتحصيل المعرفي للقواعد اللغوية يمكن المتعلم من اكتساب معرف نظرية وتطبيقية، وبلوغ القيم والكفاءات المستهدفة، وهذا ما يجعل لديه ثروة معجمية ونحوية ومهارات وقيم، فالنمو اللغوي مرتبط أساسا بالنمو المعرفي، لأن اللغة وسيلة الاتصال في العملية التعليمية.

- تعود المتعلمين على التفكير، وإدراك الاختلاف بين التراكيب والجمل، وتمكينيهم من نقد الأساليب الغامضة والركيكة وفهم الغامضة منها والمعقدة فهي تنمي في نفوس المتعلمين الدقة والملاحظة، وتربي فيهم صحة الحكم، فهي تدرب الطلبة على التفكير المتواصل المنظم.

فيتوقع من التلميذ بعد دراسة قواعد اللغة أن يكون قادرا على:

- "التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب
- تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص
- ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقع تعبيرية متنوعة."[3]

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية –الجزائر، 2013-2014، ص18

[2] كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 45

[3] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جوان2013، ص13

- جعل التلاميذ قادرين على النقد، والتمييز بين الخطأ والصواب لما يسمعونه أو يقرؤونه، ويدركون وظائف الكلمات والأساليب، وكل هذا يكون لديهم عادات لغوية صحيحة يوظفونها في حياتهم.

أسباب صعوبة قواعد اللغة:

إن نظرة عجلى لواقع المتعلمين والمعلمين لقواعد اللغة على حد سواء، تجعلنا ندرك حجم الصعوبات التي يواجهونها في العملية التعليمية التعلمية لهذه المادة، فهم ينظرون إليها على أنها مادة جافة، وهذا ما يجعلهم ينفرون من تعلمها وحتى تعليمها بالنسبة للمعلمين، فقد يفهم المتعلمون دروس القواعد، بل ويحفظونها عن ظهر قلب، ولكن يعجزون على تطبيق تلكم القواعد في انتاجهم المكتوب أو المنطوق، ومن أسباب هذه الصعوبات ما يلي:

- تدريس قواعد اللغة بعيدا عن فروع اللغة الأخرى بل في معزل عنها، وهذا ما يجعل المتعلم يعتقد بأنه يدرس القواعد لذاتها وكأنها غاية وليست وسيلة، وعليه فيجب الربط بين قواعد اللغة والأنشطة التعليمية الأخرى.

" إن الظاهرة الواضحة الماثلة أمامنا هي استصعاب الشباب للقواعد، ولا مناص لنا من الربط بين قواعد اللغة والنصوص الأدبية في مناهج الدراسة، فإن أهمية ذلك وفائدته وأثار ذلك واضحة للعيان كل الوضوح، فالنصوص الأدبية يجب أن تكون أساسا قويا لدراسة قواعد اللغة، وتخير النصوص تخيرا سليما هو أهم ما في الأمر لأنه الأساس الذي سيبنى عليه الخروج إلى منهج جديد في دراسة قواعد اللغة."[1]

ولعل هذا من الأسباب التي دفعت وزارة التربية الوطنية في الجزائر إلى تبني المقاربة النصية، والتي تجعل من النص منطلق تدريس جميع النشطة التعليمية اللغوية، بما فيها قواعد اللغة، ليحصل ذاك الترابط بين تلك الأنشطة وليوظف المتعلم مكتسباته النحوية والصرفية وغيرها في قراءة النصوص قراءة سليمة، وانتاج نصوص مكتوبة صحيحة.

[1] عبد العزيز شرف، عبد المنعم خفاجي، النحو العربي لرجال الاعلام، ط1، دار الجيل بيروت، 2001، ص13

"إن كانت المقاربة النصية تهتم بالجانب النظري فإنها تعطي أهمية أكثر للجانب العلمي الذي تصبح المعارف بموجبه، موارد وسلوكيات لغوية، يظهر أثرها على لسان المتعلم وقلمه، فتصبح القواعد وسيلة لضبط نصوص القراءة أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما صحيحا، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معاني النص وتحليل أفكاره، وتقنية من التقنيات التي تسهل عليه التعبير عن أفكاره مشافهة أو كتابة، وتصبح في النهاية ملكة لديه، يستعملها في مختلف المواقف والوضعيات التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها."[1]

- الطرق المعتمدة في تدريس قواعد اللغة: ولعل هذه المشكلة تعد أهم صعوبة يواجهها تعليم اللغة العربية، فغالبية المناهج الدراسية للغة العربية، تركز على اتقان الإعراب واستظهار القواعد اللغوية، وحفظها عن ظهر قلب، بيدا أن الهدف الأساسي من تدريس القواعد، هو اكساب المتعلمين المهارات الأربع، الاستماع، المحادثة، القراءة، والكتابة.

فموضوع أي لغة في النهاية هو المعنى، وكيفية ارتباطه بالأشكال التعبيرية المختلفة، فالارتباط بين الشكل والوظيفة هو اللغة وهو العرف وهو صلة المبنى بالمعنى، وهذا النوع بالنظر إلى المشكلة يمتد من الأصوات إلى الصرف إلى النحو إلى المعجم، إلى الدلالة. ويتم ذلك أحيانا بإطراء القديم والإشادة به وأحيانا أخرى باستبعاده، والاستبدال، وأحيانا بالكشف عن الجديد الذي لم يشر إليه القدماء مع وضوحه أمام أنظارهم.[2]

- عدم إدراك المتعلمين سبب دراستهم للنحو مع انعدام وجود جانب تطبيقي لهذه القواعد في حياتهم اليومية، فهي بالنسبة لهم مفاهيم وقواعد مجردة، مما يجعلهم ينفرون من تعلم قواعد اللغة لعدم وظيفيتها.

[1] ينظر، الوثيقة المرفقة لمناج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 13

[2] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء،2001، ص9

- إحساس المتعلم بأنها قوانين مجردة تتطلب مجهودا فكريا لاستيعابها، وعدم استساغته تلك القوانين لصعوبة تعلمها، وفوق هذا كله يأتي بالمتعلم مجبورا على إتقان القاعدة شاء أم أبى في تقبل القاعدة وفهمها.

"إن القواعد النحوية التي تدرس داخل المدارس، لا تحقق الأهداف الوظيفية في حياة المتعلمين، ويشاع ظاهرة حفظ القاعدة ولا يستطيع المتعلم تطبيقها في حياته اليومية، وهذا بعيد كل البعد من الغاية التي وضعت لها القواعد النحوية."[1]

فهذه القواعد لا ينبغي أن تتكدس في ذهن المتعلم بشكل عشوائي، وإنما ينبغي أن تتنظم في شكل معارف منظمة، مع توضيح الهدف من تدريسها كل ذلك مصحوبا بتدريبات شفوية وكتابية، يوظف فيها ما تعلمه من معارف في نصوص من واقعه، هذا هو السبيل في جعل هذه القواعد إجرائية عملية، ذات قيمة عند المتعلم، فالقدرة على توظيف القواعد المختلفة التي اكتسبها المتعلم، في آن واحد في كلامه أو كتابته هو الهدف الرئيس من تعليم القواعد، فتدريس اللغة العربية يهدف إلى جعل المتعلم يجيد القراءة والكتابة، ويتقن التحدث والإصغاء وهذه هي المهارات اللغوية الأساسية كما أشرنا الى ذلك سالفا.

- ازدواجية اللغة: ويعد هذا السبب من أهم الأسباب في الضعف التحصيلي لدى لمتعلمين في قواعد اللغة لأن اللغة العربية الفصحى بقواعدها لغة مكتسبة بالنسبة لهم، وهذه اللغة الفصحى هي لغة الثقافة والعلم بمختلف ضروبه، والأدب –شعره ونثره– في بعض المراحل التاريخية، ولدينا العامية المعاصرة وهي مع قدر من التحفظ اللغة الرسمية للثقافة والأدب في حياتنا المعاصرة، وليس من شك في أن بينها وبين الفصحى التراثية نسبا، ولكن من الخلط العلمي أن نقول أنها مستوى واحد، فالفروق بينهما كثيرة ومتنوعة، وهي فروق كمية وفروق نوعية، وهي فروق في البنية صوتيا وصرفيا ونحويا، وفي الدلالة المعجمية، وغير المعجمية.[2]

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص61

[2] علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، دار الثقافة العربية، 1992، ص18

فلا شك أن اللغة التي يتكلم بها المتعلم خارج المدرسة هي غير العربية الفصحى، مما يجعل اللغة العربية الفصحى بالنسبة إليه هي لغة ثانية، بحيث نجد أن العامية تزاحم الفصحى لغة تعليم المتعلم وتسير معها جنبا لجنب، ومنه تشكل لنا ما أصبح يعرف بالازدواجية اللغوية، ويمكن تعريف الازدواجية اجرائيا بأنها الاستخدام المزدوج للعامية والفصحى، حيث يتم استخدام العامية في الحياة الرسمية.[1]

فنلاحظ اختلافا بين في قواعد اللغتين في مستوياتها التركيبية والصوتية والدلالية والمعجمية مما يولد لدى المتعلم اضطرابا بين قواعد لغة يمارسها في حياته اليومية ولغة يتعلمها ويتعلم بها.

- ضعف الجانب التكويني لدى المعلمين وعدم تخصصهم في تدريس اللغة العربية، لاسيما في المرحلة الابتدائية، والتي تعد أهم مرحلة يمكن للمتعلم اكتساب لغته الصحيحة، لأنها أول اتصال مباشر بها، فالمعلمون أغلبهم لم يتلقوا تكوينا خاصا في تعليم اللغة، بل أغلبيتهم بخلفية أكاديمية علمية كالفيزياء، أو الرياضيات، أو علوم إنسانية أو اجتماعية.

[1] علي أسعد وطفة، إشكاليات العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، كلية التربية، جامعة الكويت، 2014، ص46

طرائق تدريس قواعد اللغة العربية

لقد عرفت المناهج الدراسية، طرائق مختلفة للتعليم إلا أنه من الصعب تفضيل طريقة على أخرى، فكل طريقة لها مميزاتها وتصلح في جانبا تدريسي أفضل من غيرها ولذلك نجد الدراسات الحديثة، تدعوا إلى التكامل بين هذه الطرق، ولا تُعد تعليمية قواعد اللغة استثناء في ذلك.

فعلى الرغم من تعدد طرائق التدريس في مجال القواعد اللغوية، وفي مختلف المواد الدراسية، فإن الاتجاهات الحديثة في التدريس ترفض تفضيل طريقة معينة على طريقة أخرى على وجه الإطلاق، فليس هناك طريقة مرفوضة كليا، وأخرى مقبولة بتمامها، وتؤكد تلك الاتجاهات الحديثة ضرورة أن تتزايد البحوث التي تعنى بالتفاعل بين الطريقة وأنماط السلوك الطلابي وبعض جوانب المحتوى أو المعرفة، فهذه الدراسات قد تثبت لنا أن كل الطرائق صالحة للتدريس في نوع معين من المعرفة، بل أجزاء معينة من المحتوى نفسه مع الطلبة ذوي الخصائص المعينة، وتوضح لنا بعض الدراسات عقم عدد من تلك الطرائق أو معظمها في معالجة المحتوى كله، أو بعض جوانبه.[1]

فالطريقة المعتمدة في التدريس لا شك تخضع لخصوصيات المتعلمين وطبيعة الدرس، فلذلك عادة ما يكون اختيار الطريقة متروك للمعلم، يحدد ذلك عند تحضيره للدرس.

كانت القواعد تدرس بطريقة استقرائية inductive حيث تقدم القاعدة وتشرح ثم يمثل لها بنماذج معينة. ثم تطورت طريقة تدريس القواعد فأصبحت déductive تعرض نماذج ثم تستنبط منها القاعدة.

ومن جهة ثانية يعتمد السند المعتمد، في كلا الطريقتين في نماذج متفقة، قد تكون أبيات شعرية أو آيات قرآنية أو أحاديث نبوية...، أي أنها جمل متفرقة.

أما التوجه الحديث في تدريس القواعد، فيدعو الى تطبيق الطريقة الاستنباطية déductive في تقديم المعلومات والاعتماد على نص كامل قدر الإمكان، حتى يتمكن المتعلم من الاحتكاك بالاستعمال الطبيعي للوحدات النحوية، فيكتشف آليات اللغة في محيطها الطبيعي ويتعلم كيف

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص64

يستفيد منها في تعبيره، فيوظفها مباشرة بعد الدرس، ولا تبقى عبارة عن قاعدة يحفظها ويخزنها ثم يهملها عند الاستعمال (أي في انتاجه المكتوب والشفوي).[1]

فلا يتم تحصيل المتعلم على قواعد اللغة إلا بالتعليم، ولا يصل المعلم لأهدافه من تدريس هذه القواعد إلا باستخدام أكثر من طريقة وعليه وجب عليه الالمام بكل طريقة، وخصائصها لاستخدمها وقت الحاجة وبمقدار الحاجة، فالعملية التعليمية التعلمية قائمة على المثلث الداكتيكي: المعلم – المتعلم – المحتوى بالإضافة الى طريقة التدريس التي تعد ركن أساسي في هذه العملية لأن نجاح العملية التعليمية التعلمية متوقف على نجاح طريقة التدريس.

"إن العملية التعليمية تتكون من بثلاثة أقطاب رئيسية هي: المعلم والمتعلم والمحتوى، وهذا الثالوث الديداكتيكي هو المتفق عليه بالإجماع في مجال تعليمية اللغات، بإضافة عنصر الطريقة المتبعة في التدريس، لما تحمله من مسؤولية ضمان نجاح عملية التعلم."[2]

فنرى أن هناك إجماع بأن القدرة على الكلام والكتابة السليمة إنما يكون بالتدريب المستمر والمكثف أكثر منه بالحفظ، كما أنه لابد للمتعلم أن يستشعر حاجته لتعلم القواعد، وأن يمنح فرصة أكبر للكلام والكتابة بتوظيف ما تعلم من مكتسبات في القواعد، ومن أبرز طرق تعليم القواعد:

أولا: الطريقة القياسية:

وقد احتلت مكانة عظيمة في التدريس قديما، وتسير في خطوات أربع: يستهل المعلمون الدرس بتمهيد ثم يتبعون ذلك بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام، ثم يوضحون هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها، ليعقب ذلك تطبيقا على القاعدة.

خطوات الطريقة القياسية:

[1] رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ –اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، ص40

[2] عمر لحسن، النحو العربي واشكاليات تدريسه، أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر .2001، ص513

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرق المستخدمة في العملية التعليمية وهي تعتمد على القياس، أي أن أساسها انتقال الفكرة من القانون العام الى الخاص، ومن المبادئ الى النتائج، ومن الحقائق الكلية الى الجزئية.

"وتسمى هذه الطريقة أحيانا بطريقة القاعدة، حيث يقوم المعلم بذكر الحقيقة، أو القانون أو القاعدة، ثم يقيس عليها بإعطاء الأمثلة التي توضحها، ثم يقوم بالتطبيق عليها وفي هذه الطريقة كما هو واضح يكون البدء بالصعب وهو القانون، ثم التدرج إلى السهل وهو الأمثلة."[1]

أما الأساس الذي تقوم عليه فهو عملية القياس، حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكلي إلى الجزئي، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول. ولقد كانت سائدة في تدريس القواعد النحوية في مطلع هذا القرن، فيعمد المعلم إلى ذكر القاعدة مباشرة موضحا إياها ببعض الأمثلة، ثم يأتي بالتطبيقات والتمرينات عليها.

والطريقة القياسية هي التي نقوم من خلالها بالانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن العام إلى الخاص ومن القانون إلى البرهان، فالانطلاق يكون من القاعدة، التي يدونها المعلم، ويطلب من المتعلمين حفظها، ثم يقوم بشرحها لهم وذلك بتقديم بعض الأمثلة الموضحة لذلك، ليقوم بعدها بالتدريبات وإعطاء التطبيقات والتمارين على تلك القاعدة.

"لأن القياس هو انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي أو جزئيات داخلة تحت هذا الكلي. ونحصل على الطريقة القياسية عند تطبيق هذا النوع من الاستدلال في التعلم. والطريقة القياسية (الاستنتاجية) هي في الواقع صورة موسعة لخطوة التطبيق من الطريقة الاستقرائية، وفي القياسية، إما أن يقدم المدرس الأسس العامة والقواعد والقوانين جاهزة إلى الطلبة، لتطبق على

[1] سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، القاهرة، 2012، ط1، ص24

الأمثلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها تلك القوانين والقواعد، أو أنه يفسر ويشرح لهم القواعد والحقائق التي سبق أن ألقيت عليهم."[1]

مزايا الطريقة القياسية:

ومن خلال هذا نجد أن لهذه الطريقة مجموعة من المزايا أهمها:

- تقديم المفاهيم مقترنة بأمثلة توضيحية. مما يجعل المتعلم يستوعب القاعدة، ويحاكي تلك الأمثلة، فيطبق القاعدة في كلامه وكتابته، فيصل إلى جدوى القاعدة وصحتها، فهذه الطريقة دائما ما تختتم بتطبيقات على القاعدة.
- اختصار وقت التعلم.

إن هذه الطريقة سريعة لا تستغرق وقتا طويلا كالطريقة الاستقرائية، فالحقائق العامة والقواعد والقوانين تعطى بصورة مباشرة من المدرس وتكون كاملة ومضبوطة، لأن الوصول إليها كان بواسطة التجريب والبحث الدقيق.

"يجب ألا يتبادر إلى الذهن أنها لا تساعد الطلبة على تنمية عادات التفكير الجيد، فالتفكير لا يعتمد على الطريقة فقط بل يحتاج إلى المادة وإلى الحقائق التي يجب أن يعرفها الطالب بدقة إذا أراد أن يطبقها في حل المشاكل وتفسير الفرضيات الجديدة بمهارة وحذق."[2]

- طريقة سهلة على المعلمين وتريحهم من النقاش. فنجد أن أغلب المعلمين يرغبون في هذه الطريقة، لأن المدرس لا يبذل فيها جهدا كبيرا في اكتشاف الحقائق ولعل هذه الطريقة كانت محببة للمدرسين لسهولتها، فهي تساعدهم في شرح جميع الموضوعات المتعلقة بالقاعدة بيُسر، خصوصا عندما يكون عدد المتعلمين كبيرا، فهي تساعد المعلم على ضبطهم وإتاحة الفرصة للمتعلمين للوصول الى استنتاجات تخص القاعدة موضوع الدرس.

[1] كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص79

[2] المرجع نفسه، ص80

"وقد شاعت هذه الطريقة لسهولتها، ولأنها لا تحتاج إلى مجهود كبير منهم، ولأنها تساعدهم على شرح موضوعات المقرر بيسر والانتهاء منها في الوقت المناسب، لأنها تصلح لتدريس الأعداد الكبيرة، إضافة إلى أنها تمكنهم من ضبط الفصل وحفظ النظام، وتتيح الفرصة للمتعلمين للتوصل إلى استنتاجات من خلال القاعدة التي تلقى على مسامعهم."[1]

عيوب الطريقة القياسية

إن هذه الطريقة ورغم قدمها والاعتماد عليها بشكل واسع في تدريس قواعد اللغة، إلا أن هناك جملة من المؤاخذات عليها أهمها:

- أنها لا تتبع المنطق في التعلم الذي يدرك الكليات بعد معرفة الجزئيات. " وبالرغم من ذلك فقد كان لهذه الطريقة معارضون رأوا أنها لا تسلك الطريق الطبيعي في اكتساب المعلومات لأن العقل يدرك الأمور الكلية بعد مشاهدة أجزائها، والبدء بتقديم الأمثلة أفضل من البدء بتقديم القاعدة، إضافة الى أن موقف المتعلم عادة ما يكون سلبيا، إذ لا يشارك بالفكر والرأي إلا نادرا، كما أنه لا يبذل جهدا في التوصل إلى الاستنتاجات من القاعدة التي تقدم له وربما ينسى القواعد التي حفظها بسرعة لأنه حفظٌ لا يقترن بالمعنى والفهم".[2]

وهذ مأخذ كبير على هذه الطريقة بحيث يصبح المتعلم لا يستخدم عقله في الاستنباط والاستنتاج، بحيث تصبح القواعد تقدم له جاهزة فتعوده على خمول الذهن، كما تعوده على الحفظ بلا فهم، فقد يحفظ العديد من القواعد ويستظهرها، ولكن يصعب عليه تطبيقها.

- اعتماد هذه الطريقة على حفظ القاعدة مع عدم الاهتمام بتطبيقها، وهذا يخالف الهدف من تدريس القواعد للمتعلمين إذ أن الهدف الأهم هو تمكين المتعلم من الكلام والكتابة السليمة من الأخطاء.

[1] سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، ص24

[2] المرجع نفسه، ص24

"إن الغرض الأساسي من هذه الطريقة هو حفظ القاعدة واستظهارها، مع عدم الاهتمام بتنمية القدرة على تطبيقها. ويمكن أن تلائم المتخصصين في دراسة اللغة، لمسايرتها لأسلوب القدماء في دراسة النحو، ولكنها لا تلائم تلاميذ المدارس لأن الغرض من تعليمهم النحو ليس الاستظهار بل التطبيق."[1]

- تجعل من النحو غاية وليس وسيلة. لقيت هذه الطريقة معارضة كثيرة من المعلمين لأنها تشتت انتباه التلاميذ وتفصل بين النحو واللغة، ويشعر التلميذ بأن النحو غاية يجب أن تدرك وليس وسيلة لإصلاح العبارة وتقويم اللسان كما أن الأمثلة مفروضة على التلاميذ فرضا.

"لقد أثبت علميا أن هذه الطريقة لا تُكون في التلميذ السلوك اللغوي الصحيح لأن الأساس الذي رتبت عليه هذه الطريقة يستهدف تحفيظ القاعدة واستظهارها، فالتلميذ يكون معتمدا على غيره وقد يفقده ميزة المبادهة كلما مرّ عليه الزمن، ويفقد ولعه ولذّته في الدرس وفي المدرسة. [2]

خطوات الطريقة القياسية:

يمر الدرس وفق الطريقة القياسية بأربع خطوات رئيسية:

– **التمهيد:** وفيه يقوم المعلم بتهيئة المتعلمين للدرس، ويكون عادة بتذكيرهم بالدرس السابق مع طرح بعض الأسئلة الهادفة حوله، التي تمكنه من معرفة مدى استيعابهم للدرس من جهة، وتحيلهم الى الدرس الحالي من خلال ربط المواضيع بعضها ببعض، وجعلهم في اشكال يثير فضولهم لمعرفة الدرس المراد تدريسه.

– **تقديم القاعدة:** ويكون ذلك بتدوين القاعدة على السبورة بشكل واضح يجعل المتعلم قادرا على قراءتها، ليقوم المعلم بتوجيه المتعلمين لقراءتها والتمعن فيها مما يجعلهم أمام تحدي فهمها، وبعد ذلك يقوم المعلم بشرح القاعدة النحوية، ويشرح المفاهيم الجديدة الواردة فيها.

[1] كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص81

[2] المرجع نفسه، ص 82

–عرض الأمثلة: وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بكتابة مجموعة من الأمثلة تكون على علاقة بالقاعدة المدونة على السبورة، والتي يكون قد شرحها في المرحلة السابقة، مع مراعاة أن تكون الأمثلة متناسبة مع القاعدة ومرتبة حسب القواعد الجزئية المشكّلة للقاعدة العامة.

– التطبيق: وهي المرحلة الختامية للدرس، حيث يطلب المعلم من المتعلمين، إنشاء أمثلة على منوال الأمثلة التي قدمها لشرح القاعدة، ويقوم بمراقبة أعمال التلاميذ وتصويبها.

ولقد كانت هذه الطريقة سائدة إلى وقت قريب في المدارس الجزائرية.

ثانيا: الطريقة الاستقرائية:

ويطلق عليها أيضا الطريقة الاستنباطية، ويكون البدء فيها بالأمثلة التي تأتي بعد تمهيد وتقديم لتناقش بعدها هذه الأمثلة من طرف المتعلمين، ثم تستنبط منها القاعدة.

"والاستقراء هو طريقه الوصول إلى الأحكام العامة بواسطة الملاحظات والمشاهدات، وله يصل إلى القضايا الكلية التي تسمى في العلوم باسم القوانين العلمية أو القوانين الطبيعية، وبه نصل أيضا إلى بعض القضايا الكلية الرياضية وقوانين العلوم الاجتماعية."[1]

فهذه الطريقة مبنية على الملاحظة والتي من خلالها يتم استنباط القواعد والقوانين، ويتم ذلك بعد مناقشة الأمثلة فهي تقوم على نظرية الكتل المتآلفة والتي منطلقها أن الطفل يأتي إلى المدرسة وهو يحمل معه ثروة فكرية ولفظية ومنها يتعلم الحقائق الجديدة، بمعنى أن خبرته السابقة تساعد في فهم المشكلات والحقائق الجديدة.

وعليه فالمعلم يبدأ من مكتسبات المتعلم القديمة، ليصل به إلى ملاحظات جديدة عن طريقة التعميم، لتصبح قاعدة أو قانوناً يطبقه المتعلم في الحالات المتشابهة وهذا هو المبدأ الذي طبقه "هاربرت" في نظريته التي كان مصدرها الملاحظات الشخصية والخبرات.

[1] كمال محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص82.

فقد ظهرت هذه النظرية في ألمانيا في اواخر النصف الأول من القرن التاسع عشر على يد الفيلسوف فردريك هارت (1776 -1841) وكانت الطريقة المعتمدة في حقل التربية إلى غاية القرن العشرين.

تقوم هذه الطريقة على نظرية في علم النفس الترابطي، وهذه النظرية تسمى بنظرية الكتل المتتالية والتفسير المنطقي لها أن الطفل يأتي إلى المدرسة وهو مزود بثروة فكرية، ولفظية ففي طريقها يتعلم الحقائق الجديدة أي أن خبراته السابقة تساعده في فهم المشكلات والحقائق الجديدة.

فهربارت يرى أن العقل البشري مكون من مجموعة من المدركات الحسية التي تتكون نتيجة للأحاسيس التي تأتي بها الحواس عن الأشياء التي تتصل بها في البيئة.

وهذه المدركات الحسية تكون كتلا تترابط بها الأحاسيس التي تأتي بعد ذلك عن هذه الأشياء... وفي الواقع فإن نظرية "هاربرت" لم تكن مشتقة من التجريب العلمي وإنما مشتقة من ملاحظاته، وخبراته الشخصية."[1] فالطريقة الاستقرائية تساعد المتعلم على الاستنباط، فيستنبط المتعلم القاعدة من الأمثلة والشواهد والجزئيات على استقصاء الحقائق من التجربة الحسية والأمثلة، وتعمل على تدريب المتعلمين على الإبداع، لأنها تساعد في اكتشاف المفاهيم والعلاقات والقواعد العامة والوصول إلى حلول جديدة للمشكلات التي تعترضهم ولا تلزم المتعلمين بحل جاهز.

وقد أوصى ابن خلدون بضرورة استخدام الاستقراء في عملية التعلم، على اعتبار أن المتعلم يكون عاجزا عن الفهم في بادئ الأمر، فيعطى الجزئيات ثم ينتقل إلى الكليات. يقول ابن خلدون: فإن قبول العلم و الاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن فهم بالجملة إلا في الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال، وبالأمثال الحسية، ثم لايزال الاستعداد فيها يتدرج قليلا بمخالفة مسائل ذلك الفن، وتكرارها عليه، والانتقال منها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل، ويحيط هو بمسائل الفن، وإذا ألقيت عليه

[1] كمال محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص83

الغايات في البدايات، وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كلّ ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبات العلم نفسه، فتكاسل عليه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه. [1]

"والجدير بالذكر أن مصممي مناهج تدريس اللغات في أمريكا ومعظم بلاد أوربا قد هجروا طريقة (هاربات) منذ زمن بعيد، واستفادوا في وضع مناهج اللغات عندهم وفي تدرسيها بفكرة ابن خلدون، التي تركز في تكوين الملكة اللسانية، على دراسة النصوص اللغوية الجميلة. دراسة تحليلية تقويمية، تذوقية. لكننا مازلنا مصرين على التشيع بطريقه "هاربات" أكثر من أهله وأبنائه جلدته والنتيجة هي الضعف اللغوي لدى الناشئة في كل مكان.[2]

فالمرد الأول للضعف اللغوي لا شك أنه الطرائق المعتمدة في المناهج الدراسية في تعليم اللغة العربية، ولعل أنصار هذه الطريقة يرون أنها تعمل على تنمية القوى الإدراكية لدى المتعلمين، من تخيل وتذكير وحكم واستدلال كما أنها من عندهم الثقة بالنفس مما يساعده على رسوخ المادة العلمية وهذا ما يجيلنا الى امر هذه الطريقة.

مزايا طريقه الاستقرائية:

1 . تُنمي القدرة على التفكير الاستدلال عند المتعلمين فيبدأ بالمثال وينتهي بالقاعدة.

والاستقراء عملية تفكيرية تحتاج إلى دراسة ومعرفة التفاصيل وأجزاء الدرس والتواصل منها إلى حكم كلي أو قاعدة أو مفهوم، يطرح المعلم فيه مجموعة من الحالات أو المواقف أو الأمثلة أو أسئلة يعرضها للمناقشة على طلابه للوصول إلى مفهوم أو تعميم معين وهو استراتيجية تدريسية تحمل الطلاب على اكتشاف المعلومات والحقائق والتعرف عليها بالتدريج من الجزء إلى الكل.[3]

2 . تعود المتعلم بالاعتماد على نفسه في ايجاد الحلول والمشكلات التي تواجهها.

[1] بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللغة العربية النظرية والتطبيق، وكالة الصحافة العربية الجيزة، ط، 2022، ص99

[2] علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي القاهرة، 206 ص323

[3] بليغ حمدي اسماعيل . المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 98

وتعد طريقة الاستقراء وسيلة ناجحة لضبط المتعلمين، وتنظيمهم واشراكهم جميعاً في الدرس، وهي استراتيجية تحمل تساعد على:

- مشاركة المتعلمين في بناء تعلماتهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وتشجيعهم على النقد الموضوعي

إن الاستقراء إذ ينطوي على أن يكتشف التلاميذ المعلومات والحقائق بأنفسهم، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تثير لدى التلاميذ قوة التفكير، إذ تأخذ بأيديهم تدريجيا للوصول إلى الحقيقة وهي طريقة جادة في التربية، إذ تتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة إذن هي طريقة طبيعية لأنها تمزج القواعد والأساليب، إضافة إلى ذلك فهي تحرك الدوافع النفسية للمتعلم، فينتبه ويفكر ويعمل، وأنها تجعل التلميذ مستقلا في تفكيره واتجاهاته، إضافة إلى كل ذلك فهي تركز على عنصر التشويق وتثير التنافس بين التلاميذ، وتعودهم على دقة الترتيب والملاحظة وتزودهم بعادات خلقية كالصبر والمثابرة على العمل والاعتماد على النفس والثقة بها.[1]

فمن خصائص الطريقة الاستقرائية أنها تعمل على ربط المعلومات القديمة بالجديدة، كما أنها تعمل على عقد مقارنة بينهما ثم تربط بين أمثلة للوصول الى القاعدة والتعميم.

عيوب الطريقة الاستقرائية:

تقوم هذه الطريقة على نظرية الكتل المتآلفة، "فهاربرت" يرى أن الطفل يأتي للمدرسة وهو مزود بخلفية وثروة فكرية ولغوية وعن طريقها يتعلم المعارف الجديدة الا أن هذه النظرية وهذا المذهب تعرض لنقد الباحثين من خلال نظرته للعقل البشري، ومن أهم المآخذ على هذه الطريق:

- لم يوضح "هاربرت" حقيقة العقل البشري ولا كيفية وجود الأفكار فيه، كما أنه لم يوضح عملية الإدراك العقلي المؤتلف والمختلف من الأفكار، ولا القوة الحقيقية التي أساسها استنبط القواعد العامة والقوانين، لذا نجد رأيه في هذه المسألة يكتنفه الغموض والابهام.[2] "فهاربرت" في نظريته

[1] غازلي نعيمة، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص12

[2] المرجع نفسه، ص85

يؤكد على أن العقل البشري له خلفية فكرية واستعدادات ذهنية ناتجة عن اتصاله بالعالم الخارجي.

وبهذا فهو يهمل الغرائز الفطرية والميول النفسية، والعقل لا يسير خطوة خطوة في عملية التفكير وهذا في الحقيقة لا يتفق مع طريقة العقل في إدراك الحقائق.

- استغلال وقت أطول بسبب بطء المتعلمين في الوصول إلى استنتاجات واستنباطات الدرس، مما يجعل المعلم تحت ضغط الوقت.

مراحل الطريقة الاستقرائية:

تمر هذه الطريقة بخطوات ثلاث، فهي تحتاج إلى تحضير خاص من المعلم قبل تقديم درسه، وذلك بوضع خطة تناسب الدرس والمتعلمين، وتحديد أهداف دقيقة وواضحة، واختيار الأنشطة المناسبة لتحقيقها، وهذه الخطوات هي:

- **مرحلة التخطيط:**

وهي المرحلة التي تسبق تقديم الدرس بحيث يقوم المعلم بتحضير درسه واختيار الأمثلة المناسبة للمادة العلمية المراد تناولها، كما يجب عليه تحديد وصياغة الأهداف المستهدفة من الدرس، وتعد هذه الخطوة من أهم مقومات نجاح الدرس للمعلم، فالإعداد الجيد للدرس يعني نجاح الدرس في تحقيق أهدافه بنسبة كبيرة جدا.

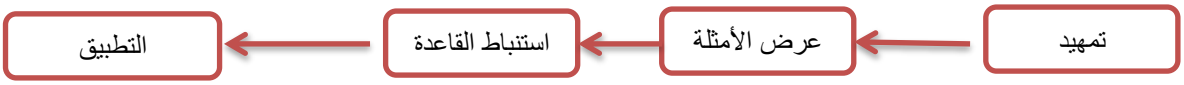
ولما كان التخطيط عملية عقلية منظمة وهادفة، تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية وكفاية، كان لزاما على المعلم ان يلجأ الى التخطيط لمواجهة الموقف التعليمي بكل عوامله ومتغيراته بطريقة علمية تؤدي الى تحقيق الأهداف المرجوة، ويركز المعلم في ذلك على:

- تحديد الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها في الدرس.
- شرح المفاهيم النحوية الواردة في الدرس.
- تحديد الأمثلة المناسبة للظاهرة النحوية المراد تدريسها والتي تخدم جميع جزئيات الدرس.

- تحديد الانشطة التعليمية المستخدمة، وذلك باختيار الأنشطة التي تخدم درسه سواء كانت صفية أو لاصفية، والتي تراعي مستوى المتعلمين وظروف مدرستهم.
- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس ومفاهيمه
- إعادة صياغة المحتوي: وتُعد هذه الخطوة أبرز خطوات الإعداد للتدريس باستخدام استراتيجية الاستقراء، حيث يقوم المعلم بعد تحليل الموضوع الذي ينوي تدريسه بإعادة صياغة المحتوى عن طريق صياغة أسئلة متدرجة من الخاص إلى العام تساعد الطلاب إلى تحديد المفهوم النحوي أو القاعدة النحوية.[1]

- مرحلة التنفيذ

يتبع التدريس بالطريقة الاستقرائية طريقا معاكسا لخطوات الطريقة الاستنتاجية، يتم البدء بعرض الأمثلة، ثم مناقشة المتعلمين والمعلم لكل مثال على حدا مع الموازنة بينها، ليتم بعدها استنباط القاعدة واستخلاصها، ثم التدرب عليها



1- التمهيد:

ويسمى أيضا المقدمة ويسميه "ثورنديك" بقانون الاستعداد، فالاستعداد يهيئ التلاميذ لتلقي الدرس الجديد، ويشعرهم بالحاجة إليه، كما أنه يعمل على إثارة شوقهم وانتباههم إلى ما اشتمل عليه، ويرى ثورندايك أن التعليم لا يحصل بغير استعداد. فالتمهيد يعمل على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والخبرات القديمة لدى التلاميذ.[2]فهو تلك التوطئة في بداية الدرس التي تثير فضول المتعلمين لما سيتلقونها من تعلُّمات، وتجذب انتباههم، وتقيم ذاك الترابط بين مكتسبات سابقة وتعلمات لاحقة، ويكون ذلك بطرح بعض الأسئلة المتعلقة بالدرس السابق والتي تخدم الدرس الحالي، كقراءة النص أو الأمثلة من طرف المتعلمين والوقوف عند الشواهد.

[1] ينظر، علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ص221

[2] كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص83

2 العرض:

وهو لبُّ الدرس وبه يتحدد الموضوع، بحيث يعرض المعلم عرضاً سريعاً للهدف الذي يريد وصول التلاميذ إليه فالعرض مادة مغذية تصل ما سبقها بما لحقها، ويتوقف ذلك على براعة المعلم، إذ يعرض الحقائق الجزئية أو الاسئلة أو المقدمات، وهي الجمل أو الأمثلة النحوية التي تحضر الدرس الجديد.

فالغرض من هذه المرحلة هو تقديم المعلومات الجديدة في الدرس بصورة منظمة، وهذا المرحلة تغطى معظم مراحل الدرس، إذ يعرض المعلم من خلالها أفكاره وتفصيل حُججه، وذلك بتوجيه المتعلمين للتحليل والتركيب مع التكرار ويتمم هذه المرحلة بعملية الربط، حيث يقوم المعلم بربط التعليمات والنتائج التي سبق عرضها. ثم يقوم بتوجيه المتعلمين لاكتشاف العلاقة بين تلك الحقائق.

إن عملية الربط ضرورية لإضفاء المعنى على المعلومات ولتكوين الوحدات المتكاملة والشاملة، وكذا لإكساب التلاميذ القدرة على إدراك العلاقة والمقارنة و الموازنة بين الحقائق وما إلى ذلك[1]، فهي تسمى أيضا مرحلة الربط و الموازنة لأن المتعلم يوازن فيها بين الحقائق الجديدة التي تعلمها و الحقائق القديمة التي سبق له دراستها وذلك حتى يتسنى له الانتقال للمرحلة الموالية و المهمة وهي مرحلة التعميم.

[1] ينظر، محمد الدريج، مدخل الى علم التدريس تحليل العملية التعليمية التعلمية، ص 96.

الاستنباط (التعميم):

وفي هذه المرحلة يستطيع الطلاب أن يصوغوا ما يجدونه من العناصر العامة المشتركة في هذه الحقائق بعباره واحدة مفهوم واضحة وتكون هذه العبارة او الجملة هي القوانين أو الأحكام العامة أو المفاهيم الكبرى.[1]

وتعد نتيجة طبيعية لما سبقها من مراحل، ففيها تقرر الأحكام التي تخص الدرس، وتستنبط القواعد من خلال ما ناقشه في أمثلة المرحلة السابقة.

مرحلة التطبيق والتقويم:

وفيها يقوم المعلم باللجوء الى مواقف تعليمية، تتضمن تمارين وتطبيقات على القاعدة المدروسة، فعندما يتوصل التلميذ لفهم القاعدة، يُقدم المدرس بعض الأمثلة لكي يطبق التلاميذ عليها تلك القاعدة، حتى تُفهم أكثر وتترسخ في فكرهم وذاكرتهم، وهي تمكنه من عملية التقويم، والتي يستطيع فيها الحكم على مدى تحقيق الأهداف، وتتضمن التقدير والتشخيص و التوجيه، فهو يتعدى كونه مجرد إصدار حكم على السلوك التعليمي للمتعلم إذ هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير إجابات المتعلمين فهو يأتي في المرحلة الأخيرة من المراحل التعليمية فهو مرتبط بالكفاءة المستهدفة والتي حددها المعلم سلفاً في تخطيطه للدرس .

ثـــالثا: طريـــــــــــقة النـــص:

أو الطريقة المعدلة من الاستقرائية، وسميت بطريقة النص لأنها تتخذ من النص محوراً للنشاطات التعليمية فهي تختار نصاً يحمل حمولة فكرية فيُعتمد عليه في نشاط القراءة والبلاغة والقواعد اللغوية، كما أنها سُميت بالطريقة المعدلة لأنها نشأت نتيجة تعديل بسيط على الطريقة الاستقرائية، فهي تشترك معها من حيث الأهداف العامة، إلا أن طريقة النص تعتمد على نص معينا في تحديد الشواهد والأمثلة عكس الطريقة الاستقرائية التي تعتمد على أمثله لا رابط بينها، اذن فالمقاربة النصية تعتمد على مبدأ تدريس قواعد اللغة في وسطها الطبيعي وهو النص، إذ أنه المجال

[1] علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسات طرق التدريس، ص 93.

الأَخْيَرُ للعملية التعليمية التعلمية، ففيه تتفاعل المستويات اللغوية جميعها (صرفية، نحوية، دلالية، صوتية) الأمر الذي يتيح للمتعلم إدراك أهميه دراسة القواعد، وذلك بإنتاج نصوص سليمة، على نفس منوال النصوص التي اعتمد عليها في درس القواعد وهو نفسه النص الذي درسه في حصة القراءة، حيث يراعي فيه المعني، والانسجام، الاتساق. فالغاية من تعليم القواعد كما ذكرنا سالفاً الوصول بالمتعلم الى إتقان الانتاج الكتابي والشفهي بتوظيف القواعد التي تعلمها وتنمية قدراته على التواصل الشفهي والكتابي بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية. وهذا هو التوجيه الحديث التي أصبحت تعتمد عليه وزاره التربية الوطنية في تدريس قواعد اللغة العربية.

"أما التوجيه الحديث في تدريس القواعد، فيدعو إلى تطبيق الطريقة الاستنباطية (deductive) في تقديم المعلومات والاعتماد على نص كامل قدر الإمكان، حتى يتمكن المتعلم من الاحتكاك بالاستعمال الطبيعي للوحدات النحوية، فيكتشف آليات اللغة في محيطها الطبيعي ويتعلم كيف يستفيد منها تعبيره، فيوظفها مباشرة بعد الدرس ولا تبقى عبارة عن قاعدة يحفظها ويخزنها ثم يهملها عند الاستعمال (أي في انتاجه الكتابي والشفوي)[1] فهذه الطريقة تجعل المتعلم يتعامل ويتعلم من النص، الذي هو المحيط الطبيعي لتعليم اللغة ، لأن اللغة كل متكامل متجانس غير منفصل، وتبعاً لهذه يلزم عند تنفيذ المقاربة النصية، استنباط القواعد اللغوية من النص المقرر في حصة القراءة، والذي يكون قد سبق للمتعلم التدرب على قراءته وفهم معانيه، والوقوف على تقنياته البلاغية وهذا ما يُسهل عليه إدراك القواعد التي تحكم عناصر النص وتضبطها.

مزايا طريقه النص في تدريس قواعد اللغة:

1- تُمكّن المتعلم من الاحتكاك بالمحيط الطبيعي لدراسة اللغة وهو النص.

2- يكتشف آليات اللغة في النص ويتعلم كيف يستفيد منها في تعبيره الكتابي والشفوي.

3- يوظف تعلماته مباشرة ولا تبقى مجرد قواعد محفوظة لديه.

4- تسهل على المتعلم إدراك القواعد التي تحكم عناصر اللغة وتضبطها في سياق لغوي مناسب.

[1] رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 40.

5- تُمكّن المتعلم من فهم آليات اللغة من خلال وظائف هذه العناصر في النص، وذلك بالاستخدام الفعلي لها في مواقف تعبير متنوعة.

خطوات طريقه النص:

1- التمهيد: ويكون ذلك غالبا بطرح أسئلة على المتعلمين والتي لها علاقة بالقاعدة الحالية.

2- عرض النص: يستهل بقراءة نموذجية للأستاذ، يقرأ فيها النص قراءة إعرابية، يشرح خلالها الكلمات التي تحتاج لشرح والمعاني التي بحاجة لتوضيح.

. يتح الفرصة لبعض التلاميذ للقراءة بعده.

. يعين التلاميذ الجمل أو الكلمات المطلوبة كشواهد.

3- استخراج الأمثلة: يدون الأمثلة المختارة على السبورة ويشرحها، وذلك بطرح أسئلة متدرجة تركز على الشرح والإعراب للقاعدة المطلوبة.

بحيث يوجه المعلم المتعلمين لاكتشاف القاعدة النحوية أو الصرفية، وذلك بدراسة جوانبها معتمدا في ذلك على الطريقة الحوارية لتوجيه أسئلة المتعلمين والانصات لأجوبتهم وتهذيبها للوصول إلى بناء أحكام القاعدة على مراحل من التسجيل على السبورة حتى تكمل القاعدة.

4- الاستنتاج: تُلخص في النهاية الاستنتاجات الجزئية التي توصل إليها المتعلمون بمساعدة الأستاذ بالتدرج، في استنتاج كلي بدون كما على السبورة في شكل قاعده مبسطة ومفصلة.

5- التقييم: وتعد هذه المرحلة هي الأخيرة في تقديم الدرس حيث يقوم المعلم فيها بإعطاء تطبيقات على القاعدة المقصودة يتدرب من خلالها المتعلم على توصيف تعليماته.

المبحث الثالث: المقاربات المعتمدة في تعليمية اللغة في الجزائر

أولا: مقـــاربة التدريس بالأهداف

1 تعريف التدريس:

أ- **لــغة:** "من درس يدرس، درساً، أقبل على كتاب أو علم أو دخولهما بحفظه، والتدريس من الفعل درس مصدر تدريس مهنة التعليم، انخراط في سلك التدريس."[1]

"الفعل الثلاثي من درس الرسم عفا وبابه دخل ودرسته الريح وبابه نصر يتعدى ويلزم ودرس القران ونحوه من باب نصر وكتب، ودرس الحنطة يدرُسها بالضم دراسا بالكسر، وقيل سمي إدريس عليه السلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى، واسمه (أخنوخ)، بخائين معجمتين بوزن مفعول، ودرس الكتب وتدارسها، ودرس الثوب أخلق وبابه نصر."[2]

ب- اصطلاحا: هو "عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة لاستجابة المتعلم (الطالب)، إذ تمثل هذه الاستجابة أهمية جزئية لتحقيق التعلم، وهي التي يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من نتائج التدريس، وهو ما يعرف بتعليم المتعلم، ففي التدريس يتم تشكيل بيئة المتعلم بنحو تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد أو الاشتراك فيه على وفق شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة، وهذا يعني مجموعة المتطلبات التي ينبغي توافرها من مواقف التعلم لكي يحدث التعلم المنشود."[3]

2. تعريف المقاربـــة:

- لغة: من الفعل قارب، يقارب، المصدر مقاربة بمعنى دناه[4]

- اصطلاحا: هي تصور وبناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من الطرق ووسائل، ومكان وزمان وخصائص

[1] المنجد في اللغة العربية المعاصرة، المشرق بيروت لبنان، ط1،2000، ص459

[2] الرازي محمد بن ابي بكر عبد القادر، معجم اللغة العربية، 1991م، ص302

[3] سعيد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص101

[4] المنجد في اللغة والعلوم 1957م، ص15

المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجيا[1]

3. تعريف الأهــداف

لغـــة: الهدف معناه القصد، المرمى أو الغاية التي نريد الوصول إليها

اصطلاحا: "هو مجموعة السلوكات والمميزات والإنجازات التي يراد تحقيقها عند حدوث تعلم ما"[2]

يعد التعليم من المفاهيم المرتبطة بشتى القطاعات ومن المجالات الضرورية لتحقيق تقدم وتطور الأمم والمجتمعات، إذ أن تطورها يعتمد بشكل كبير على مدى تطور هذا المجال ومواكبته للتقدم الحاصل في العصور الأخيرة، وفي هذا تسعى الوزارة بشكل دائم إلى البحث عما يخدم قطاع التربية والتعليم، من خلال إقامة برامج تعليمية تتماشى وواقع الفئة المتعلمة واتباع نوع من المقاربات التي ظهرت على الصعيد التربوي المقاربة بالأهداف كنوع أتت به المنظومة التربوية بغية تحسين المستويات التعليمية والوصول إلى الأهداف المسطرة والتي سنتعرف إلى بعض من محتوياتها في يأتي:

1 مفهوم المقاربة بالأهداف:

تعددت التعريفات المرتبطة بمفهوم المقاربة بالأهداف وهذا بتعدد الاتجاهات التي عرفت هذا المصطلح، إلا أنها ترمي في الحقيقة إلى المفهوم نفسه، ففي معجم (علوم التربية) نجد أن (عبد اللطيف الفارابي) قد عرف المقاربة بالأهداف أنها:" تصور حول الفعل التربوي، يستند على العقلية والفعالية المردودية وعلى مجموعة من الطرائق والتقنيات التي تحقق هذا التصور بيداغوجيا في نظام واصف لمكونات الفعل التعليمي، بدءاً من بعض الإجراءات." [3]

نلتمس من خلال هذا التعريف أن مفهوم المقاربة بالأهداف عند الفارابي يتمثل في الوسائل التعليمية التي ينتجها المعلم، كوسائل معتمدة تسهم في توضيح طريقة تقديمه للدرس، وهي ما يسعى من خلالها إلى بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة من التعليم.

---

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية الجزائر، ص207

[2] خير الدين هني، لماذا ندرس بالكفاءات، الجزائر، 1999م، ص47

[3] عبد اللطيف الفارابي وأخرون، معجم علوم التربية، سلسة علوم التربية، مطبعة النجاح، ط1 ، الرباط، 1994، ص 261

أما (بدر الدين بن تريدي)، فيقول في مفهوم المقاربة بالأهداف أنها:" بيداغوجيا تعتمد على تحديد أهداف كل حلقة من حلقات التعليم والتعلم بدقة. في شكل سلوك قابل للملاحظة." [1] يُفهم من هذا أن المقاربة بالأهداف عند بن تريدي تتمثل في كافة الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها والتي تظهر من خلال كل حصة تعليمية المعلم للمتعلمين.

من خلال ما سبق نخلص إلى القول بأن المقاربة بالأهداف نوع من الأنواع البيداغوجية المعتمدة في المنظومة التربوية، والتي تسعى الى وضع جملة من الأهداف كمسعى نهائي يبلغه المتعلم خلال تعلمه.

1. الخلفية المعرفية للمقاربة بالأهداف (بيداغوجيا الأهداف)

أجمع كل من علماء التربية واللسانيات التعليمية، على أن بيداغوجيا الأهداف ترتبط معرفياً بالنظريات السلوكية[2] التي ترى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة، ومن خلال علاقته بهذه البيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة.

واللغة في منظورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني، ولذلك فإنهم لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها وتعلم أي مهارة أخرى أو سلوك أخر.[3]

فهناك ارتباط وثيق بين السلوكية وبيداغوجيا الأهداف، يكمن في أن هذه البيداغوجيا قد نشأت في الإطار المعرفي الانجلو ساكسوني عموما والأمريكي خصوصا، الذي تأسس على الفلسفة التجريبية، والفكر البراغماتي بالأخص.[4]

إن مؤسسي هذه البيداغوجيا من أمريكا من أمثال (رالف تايلر، بينامين بلوم، ازنر، بوب هام، روبير ماجر وغيرهم ...) الذين اعتمدوا على المبدأ التجريبي الخاضع للاختبار الواضح، الذي نشأت في إطاره النظرية السلوكية والتي يعود معظم مؤسسيها إلى أمريكا مثل: (تورندايك، واتسن ،

---

[1] بدر الدين بن التريدي، قاموس التربية الحديث (عربي، انجليزي، فرنسي)، 2010، ص81

[2] نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك (1949/1874)، ص201

[3] ينظر: عيساني عبد المجيد، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار الوادي، الجزائر، ط1، 2010، ص93

[4] غريب رمزية: التعلم، مكتبة الأنجلو سكسونية، القاهرة، ط5، 1975، ص128

كاثري مورو ، كلارك هل سكيبنير وغيرهم ...) الذين يرون أن التعلم يحدث عند المتعلم نتيجة سلسلة من المثيرات والاستجابات، وليس نتيجة سيرورة ذهنية تنظمها العمليات العقلية. حيث تَبين لهم أن العقل لا دور له في العملية التعلمية وخاصة في الاكتساب اللغوي الذي يعتبر في منظورهم شكلا من أشكال السلوك الإنساني، حيث " أن اللغة لا تعتبر إلا مجموعة من العادات الصوتية، تكييفها مثيرات البيئة فلا تتعدى كونها بالتالي شكلا من أشكال التفكير."[1]

2. نشأة المقاربة بالأهداف:

لقد جاءت المقاربة بالأهداف كمحاولة تصدي لبعض العراقيل التي كانت قد واجهت المجال التربوي، بخاصة بعد فشل سياسة التدريس بالمحتويات، وقد ظهرت بوادر هذه البيداغوجيا عام 1948، وكان وراء ظهورها كبيداغوجيا جديدة، الرغبة في تغيير الأوضاع التعليمية التي كانت سائدة في المضمار التربوي، ومحاولة لإيجاد الطرق التي تخدم العملية التعليمية–التعلمية بشكل عام وكذا سد الحاجة التعليمية للمتعلم.[2]

3. المبادئ الأساسية للمقاربة بالأهداف:

لقد ظهرت بيداغوجيا الأهداف في المجال التربوي بغرض تحقيق مجموعة من التغيرات، التي تعمل على نقل المتعلم إلى المعرفة عن طريق تبنى آليات وتقنيات في تقديم المحتوى التعليمي، تسعى بالدرجة الأولى إلى شمل كل الأهداف التي يكون المتعلم في حاجة إلى تحقيقها من تعلمه. بهذا تكون قد تبنت جملة من المبادئ التي تؤسس لمفهومها على النحو الآتي:[3]

- العقلنة: (rationalization): والتي يقصد بها تجاوز العفوية والارتجال إلى تبني مقتضيات العقل والمنطق، يكون ذلك بالانطلاق من مقدمات معينة للوصول إلى نتائج معينة، مع تركيز الضبط الفكري في كل مرحلة من مراحل للإنجاز.

---

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، ط2، 1985، ص144

[2] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف من موقع www.alokah.com، تاريخ الاضافة 2019/03/24، تاريخ الاطلاع 2023/01/16، على الساعة 11:34

[3] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، د ط، ص36

- الأجرأة: هي من تجزيئ العمل إلى عناصر صغيرة تحدد إجرائيا، وذلك من خلال التحديد الدقيق والصارم أحيانا، لمجموع العناصر المكونة للإنجاز.
- البرمجة: وتقوم أساسا على مبدأ العقلنة، وتعني بصفة عامة تنظيم مصادر العمل، أو الإنجاز وفق تصور منطقي يقود إلى الهدف.

نخلص إلى القول من خلال المعطيات السابقة، أن مفهوم المقاربة بالأهداف هو ما يتأسس على ثلاثة محاور رئيسية إذ يتمثل مبدأ العقلنة في قدرة الفرد على استعمال عقله بطريقة منظمة، لاستغلال المواقف التعليمية بشكل صحيح يوصل الى الأهداف. أما مبدأ الأجرأة فهو ما ينطلق من قوة الشخصية التي تمكن المتعلم من تجاوز الوضعيات الصعبة وتحقيق أهدافه التعليمية بفضل تجزيئ الوضعيات على أسس إجرائية. وكمفهوم أخير يؤسس لها كمقاربة، مفهوم البرمجة كما ذكرنا وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالعقلنة المتأتية من تنظيم العمل.

4. مستويات الأهداف: (حسب تصنيف بيرزيا سيزار)

أ. **الغايات**: وهي أول الأهداف من حيث المستوى العام، تتناول فلسفة المجتمع وطموحاته أي أنها عبارة عن أفكار ومبادئ عامة، تحددها مقاصد ينتظر تحقيقها في الآجال البعيدة، وتحدد الدولة بأجهزتها المختلفة هذه المبادئ. وتتسم الغايات بالمثالية والتجريد أي إنها لا تتحقق في الممارسات التربوية على مستوى المناهج والتطبيق، وإنما تظهر في آخر المطاف في الحياة العامة للمواطنين، وهي الصورة المثالية للمواطن المرغوب في تكوينه مثل:

- المحافظة على الثوابت الوطنية والقيم الحضارية للأمة.
- المساهمة في بناء مجتمع حر وديمقراطي.
- المحافظة على اللغة الوطنية وصيانتها من الضياع والعمل على تطويرها.

والغاية السامية التي ترمي الدولة إلى تحقيقها من خلال السياسة التعليمية، هي إعداد مواطن صالح قادر على تحمل المسؤولية في المستقبل.

وقد ورد في القانون التوجيهي المتمثل في رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري. [1]

ب. **المرامي:** والمرمى مستوى آخر من الأهداف، أقل عموما وغموضاَ من الغايات وهي ترتبط مباشرة بالنظام التربوي ومناهجه وبرامجه.[2] ويعرفها الباحث hameline بأنها:" التعبير الذي يحدد عموما المقاصد المتبعة سوآء من قبل مؤسسة أو منظمة أو شخص وذلك من خلال برنامج أو فعل تكويني محدد، إنها أهداف تحاول أن تجيب عن سؤال ماذا نريد؟ [3]

وتتولى وزارة التربية صياغة المرامي في شكل معالم " تتضمنها المناهج" تحدد مخططات الفعل التربوي وملامح النواتج التعليمية وتظهر في المحصلة كتوجيهات تحدد ملمح المراحل التعليمية مثل:

- اكتساب المتعلم المعارف الأولية الضرورية لمواصلة نشاطاته التعليمية في المراحل التعليمية الموالية.
- اكتساب المتعلم بعض القدرات والمهارات مثل: القدرة على القراءة بلا أخطاء والقدرة على التحليل والتركيب.
- تمكن المتعلم من الاستفادة من الخبرات المختلفة التي اكتسبها من التجارب السابقة.

جـ. الأهداف العامة: تحدد وتصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند التلميذ، في شكل قدرات ومهارات وخبرات جديدة وتوضع في ديباجة المنهاج، أو من خلال التوجيهات والإرشادات التي يعدها واضع المنهاج. [4] وعادة ما نجد الوثائق التربوية من أدلة المعلمين والكتب المدرسية مصدرة بهذه الأهداف، مثل:

- تمكين التلميذ من اكتساب الحروف بجميع أصواتها نطقاَ وكتابة.
- تمكين التلميذ من التعبير عن أفكاره ومشاعره بلغة واضحة وأسلوب سلس.

---

[1] ينظر: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، العدد4، 2008.01.27، ص8

[2] ينظر: عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، دار تلانتقيت للنشر والتوزيع، بجاية، 1997، ص44

[3] Daniel hameline, les objectifs pedagogiques,paris,france,14ed, 2005,p98

[4] ينظر: لبصيص خالد، التدريب العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، المغرب، 2004، ص66

- تمكين التلميذ من قراءة نص وفهم ما يقرأ.

د. الأهداف الخاصة: هذا النوع من الأهداف يتميز بنوع من الدقة والوضوح في الصياغة ولا يقبل أي غموض أو عموم، فالمعلم هو الذي يقوم بصياغتها أثناء تخطيطه المدروس، وتتميز أيضاَ بإنجازها في أوقات محددة (حصة أو حصتين أو أكثر)، يحدد فيها مقدار المعارف والمهارات التي يريد أن يتحكم التلميذ في أدائها مثل: الموضوع: المفعول به

الهدف الخاص: يتعرف التلميذ على مفهوم واعراب المفعول به

هـ. الأهداف الإجرائية(السلوكية): وهي في الاصطلاح التربوي تعني" التخطيط والتنظيم للعملية التعليمية. وبمعنى آخر، يقصد بها نقل حالة مفهوم أو مبدأ عام أو نظرية أو معارف عامة من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي الملموس. وتمتاز الأهداف الإجرائية بدرجة عالية من الدقة عند صياغتها وتركيب عباراتها"[1]، ويكون ذلك في شكل نية بيداغوجية تصف بدقة، ما ينبغي أن يكون التلميذ قادراَ على فعله أثناء الفعل التعليمي، تبرهن أن التلميذ بلغ ذلك الهدف. لهذا فصياغة الهدف الإجرائي ليست عملية سهلة بل هي عملية تستدعي التركيز والإلمام بمختلف المهارات والكفاءات، حتى تكون صياغة واضحة ودقيقة بعيدة عن الغموض والتأويل.

موقع الهدف الإجرائي داخل منظومة الأهداف:

مادام الهدف الإجرائي يقتضي وصفاَ للسلوكيات الأدائية التي ينتظر وقوعها لدى التلميذ، نتيجة تفاعله من الوضعيات المختلفة، عن طريق ما تكون لديه من خبرات تربوية يستثمرها خلال سيرورة تعليمية، فإن تنفيذ هذه الإجرائية يحتاج توفر شرطين أساسين هما:

- **القدرة:** يقصد بها تلك الصفة الكامنة في نفس المتعلم (مكون أساسي في الصياغة الإجرائية)، لا يمكن ملاحظتها، إلا أنها تترجم إلى افعال سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، وبعبارة أخرى فالقدرة هي فعل سلوكي (إنجازي) يظهر في شكل أعمال وإنجازات ومهارات يقوم بها التلميذ أثناء سير الدرس.

[1] لبصيص خالد، التدريب العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص68

- الفعل السلوكي(الإنجاز): هو الفعل الذي يقوم به التلميذ أثناء الفعل التعليمي سواء كان عملياَ أو لفظياَ أو حركياَ داخل القسم، أو الساحة، أو الطبيعة... ويتميز بالدقة والوضوح بحيث لا يقبل التأويل، ويكون قابل للملاحظة والقياس (التقييم)، ويشترط أن يُصاغ بفعل مضارع لأن ذلك يدل على زمن وقوع الفعل (الحدث) ويحقق شرط الملاحظة أي ملاحظة التلميذ وهو ينجز عمله (ملاحظة سلوك التلميذ).

والفرق بين القدرة والفعل السلوكي، هو أن القدرة تتصف بالثبات والدوام، أي أنها لا تتلاشى ولا تزول، وهي تقبل النقل والتعميم على وضعيات مختلفة. أما الفعل السلوكي فيرتبط بموقف معين أي وقت الإنجاز، وهو الأمر الذي يجعله غير ثابت. ولما كان التلازم ضرورياَ بين القدرة والفعل السلوكي، وجب أن يجمع بينهما في الأهداف.

5. مصادر اشتقاق الأهداف:

من أبرز المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية ما يلي:

- المجتمع وذلك لثقافته التربوية وحاجاته وتراثه الثقافي.
- خصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم وقدراتهم العقلية، وطرق تفكيرهم وتعلمهم.
- مكونات عملية التعلم، وأشكال المعرفة ومتطلباتها، وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.[1]
- الظروف البيئية وكل ما يحيط بالتلميذ أو المتعلم من ظواهر طبيعية أو اجتماعية.
- اقتراحات المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس.
- دوافع ورغبات واتجاهات معدي المناهج التربوية والمعلمين والمشاركين في إعدادها وتنقيتها.

[1] ينظر: الخطيب علم الدين عبد الرحمان، الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1980، ص29

6. مراحل التدريس وفق المقاربة بالأهداف:

يمر التدريس كغيره من العمليات الإجرائية بجملة من المراحل التي تنظم وتسير مجرياته، وفق خطط تحاول صياغة المفاهيم التعليمية والمضامين المعرفية للمتعلم بشكل متدرج ومنطقي، ويظهر ذلك في شكل محتويات ووضعيات يبحث من خلالها عن جملة من الحلول.

وتتوزع هذه المراحل كما يلي:

أ. **التصميم**: تتمثل هذه المرحلة في مجموعة الإجراءات والعمليات التي تتناول تخطيط العملية وتنفيذها وتقويمها وهو عملية تحديد شروط التعلم.[1]

فمرحلة التصميم هي التي تضع المخطط المهيكل للدرس، وهو يدخل ضمن عملية التحضير التي يقوم بها المدرس، فيحدد الأهداف الإجرائية بدقة والتي يسعى لتحقيقها في متعلميه.

"ويقوم المدرس في هذه المرحلة بتحديد أهدافه الخاصة لدروسه، ذلك أن لكل درس هدف خاص يمكن تجزئته الى مجموعة من الأهداف الجزئية الإجرائية. وكل ذلك في ضوء الهدف العام من المادة أو المنهج."[2]

ب. **التحليل**: ينصب التركيز في هذه المرحلة على عناصر العملية التعليمية، والتي تهدف إلى تحليل الوضعية التي يجرى فيها التعلم، أو بالأحرى تحليل موقف تربوي بإدراك العلاقات التي تربط بين جميع متغيراته من ناحية وتحليل المحتوى التعليمي (المادة الدراسية) من ناحية أخرى. وذلك عن طريق تجزئة المادة التي عناصرها ومكوناتها الأساسية، بالاستناد إلى معايير خاصة بتنظيم المحتوى التربوي مع مراعاة مبدأ التدرج من العام الى الخاص أو من البسيط إلى المعقد

ت. **التنفيذ**: تضم هذه المرحلة مجموعة من الخطوات التي ينتهجها المعلم خلال تقديمه للدروس، وذلك بغية إيصال المعلومات والفكرة للمتعلمين. ومن بين هذه الخطوات نجد:

---

[1] علي محمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص130.

[2] محمد الحيلة وتوفيق مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرة والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص58

- توجيه أذهان الطلبة إلى إثارة فكرة مناسبة لها علاقة بالهدف، من أجل وضع جميع الطلبة في نفس وضعية الانطلاق.
- طرح جملة من الأسئلة التي تحسس الطلبة بأهمية الدرس. والصعوبات التي تواجههم.
- يشرع المدرس في شرح محتويات الدرس، انطلاقا من مفاهيمه الأساسية وفق ترتيب منهجي، ينطلق فيه عادة من السهل إلى الصعب. ويتم الاقتصار في كل مرة على شرح مفهوم أو تعريف دون الانتقال من الشرح إلى البرهنة على عنصر آخر، إلا إذا تأكد أن الطلبة قد استوعبوا الشرح، أو يتخذ قرار الانتقال إلى إعادة شرح العنصر نفسه بأسلوب آخر.

ث. **التقويم:** تختلف هذه المرحلة عن المراحل السابقة، وذلك كونها تتعلق بجملة الاجراءات التي يتبعها المدرس بإصدار حكم بخصوص فاعلية طريقته وأهدافه ووسائله وأساليبه. فيتعرف على مواطن الضعف فيعالجها من أجل تعديل مراجعة سلوك المتعلمين من خلال نتائج التقويم المتعلق بالهدف الخاص من الدرس، ومدى تحقيقه له. حيث تعد المعلومات التي تحصل عليها عند التقويم بالأساليب التي ساعدت أو أعاقت تحقيق الأهداف.

7. مزايا وعيوب التدريس وفق المقاربة بالأهداف:

أ. **مزاياها:** تتميز المقاربة بالأهداف بجملة من الخصائص التي كانت قد جعلتها من المقاربات الفاعلة المعتمدة في المضمار التربوي، وتتمثل مجملة هذه الخصائص فيما يلي:

- السماح للتلاميذ بإبداء آرائهم، عن طريق الحوار والمناقشة المنظمة.
- اكساب المتعلم مهارات وخبرات تتطابق مع إمكانياته الفكرية من جهة، واحتياجات المجتمع من جهة أخرى.
- تعزيز دور المتعلم وتفعيله، الإيجابي في العملية التعليمية التعلمية.

عيوبها:

ككل المفاهيم التربوية التي ترتبط بالعملية التعليمية، يؤخذ على المقاربة بالأهداف بعض المآخذ التي تتمثل فيما يلي:[1]

- طريقة مجهدة للمعلم.
- صعوبات تحقيق بعض الأهداف الإجرائية.
- عدم مراعاة الفروق الفردية.

نستخلص مما سبق ذكره، أن المقاربة بالأهداف نوع من المقاربات التي تسعى إلى تنظيم المحتوى التعليمي وتوزيعه ضمن أهداف تربوية نهائية تبين الهدف من التعلم، محاولة بذلك تطوير المهارة التي ترتبط بالمتعلم عامة. إلا أنها تعد متعبة ومرهقة للمعلم، حيث يتحمل مسؤولية تحقيق الأهداف للمتعلمين، بصفته العنصر الفعال والمنشط لكل مراحل الدرس، وبهذا يجد صعوبات جمة في تنشيط التعليم. بخاصة تحقيق بعض الأهداف الإجرائية، وفي بعض الأحيان لا يتخذ المعلم وفق هذه المقاربة الفروق الفردية بعين الاعتبار، وهذا ما يجعل نمط هذا التعلم يتجاوز مستويات التلاميذ. وبالتالي لا يكون عاما وشاملا لكل الفئات.

ثانيا: مقـــاربة التدريس بالمضامين:

تعود جذور هذا المنهج في التدريس إلى عصور سالفة حيث أورده ابن خلدون ببعض من التفصيل في حديثه عن طريق التعليم إذ يقول:" اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئاَ فشيئاَ، يلقى له مسائل من كل باب، ويفصل له في شرحها على سبيل الاجمال، حتى تنتهي إلى آخر الفن ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين ويخرج عن الإجمال[2].

[1] منال خليل، مناهج تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص24

[2] ابن خلدون عبد الرحمان، مقدمة ابن خلدون، زكار سهيل، دار الفكر، بيروت، 2001، ص144

التدريس عن طريق المضامين أو المحتويات، مقاربة تعليمية تعتمد على خلفيات ومناظير مخالفة تماما للمقاربة التي اعتمدت بعد تأسيس مدارس علم النفس التطبيقي، الذي تفرع عند علم النفس التعليمي، وعلم النفس التربوي ثم علم النفس الاجتماعي.

من هنا يمكن لنا تقسيم المقاربة التقليدية (التعليم بالمحتويات) إلى نموذجين مختلفين هما:

1. أ. المقاربة التقليدية قبل تأسيس مدارس علم النفس:

اعتمد النموذج التعليمي التقليدي قبل مرحلة تأسيس علم النفس على خلفيات فلسفية، لا تنسجم مع الخلفيات النظرية التطبيقية التي ظهرت بعد تأسيس مدارس علم النفس، حيث كان يرتكز على تصور نظري يغلب عليه الطابع التجريدي والخيالي في تصور النفس الانسانية بشكل عام، وتصور نفس الطفل بشكل خاص.

لقد كانت هذه الفلسفة تصوغ أفكارها من تزاحمات خيالية، استوحاها العقل الانساني من تراكم ثقافي لم يكن خاضعاً للتجربة والمشاهدة ولا للدراسات الموضوعية والأبحاث التي يقررها المنهج العلمي. لذلك فقد كانوا يعتقدون أن الطفل صفحة بيضاء، ومن تم وضعوا أنفسهم بديلا عنه ليقرروا له ما يشاؤون من مادة دراسية، وظائف تدريس وأهداف تعليمية تربوية وقد نتج عن هذا الاعتقاد ما يلي:

- تجريد الطفل من عواطفه وميوله ورغباته وحاجاته وطموحاته وقدراته ومواهبه.
- تجريده من عنصرين هامين في شخصيته وهما:
  - المكون النفسي (الحالة الوجدانية).
  - المكون الحركي الحسي (المهارات الجسدية).

لذلك ركزوا على الاهتمام في تنشئته على الجانب العقلي فقط.

من ثم ظلت المناهج الدراسية تركز على تنمية العقل وصقله وتربيته بتكديس المعارف النظرية في ذهنه، وكان يغلب عليه الطابع الآلي في الفهم والتصور والاسترجاع في كثير من الحالات بذلك اعتبرت الطريقة التقديرية السردية (الإلقاء) هي الأسلوب المناسب في التدريس، والتي يطغى عليها

الطابع الاستعراضي المهمين من قبل المعلم. فالمعلم وحده من يمثل السلطة المطلقة والمرجع الوحيد للمعرفة حيث لا يشاركه التلميذ في ذلك. فكان هذا الأسلوب يؤدي غالباَ إلى الكبت والتحجر والانغلاق في الرأي والاختيار والنقد وكذا اتخاذ القرار.

هذا وقد أعطت هذه الفلسفة تصورات خاطئة عن حالة الطفل النفسية، لذلك نراها تفتقد الى رؤية واضحة في ضبط استراتيجية التدريس، وفق الشروط السيكولوجية للمتعلم التي تحترم ميوله ورغباته واتجاهاته وتطلعاته وقدراته. إضافة إلى أن نظام التقويم لم يكن يومئذ يخضع لشروط موضوعية ومنهجية ومعيارية وكان الشيخ في النظام التعليمي الاسلامي هو وحده من يُقوّم عمل التلميذ ويقدر درجة تفوقه فإذا رضى عن أحد تلاميذه أجازه إذا أحس منه القدرة والتفوق والاحاطة بالعلم الذي طلبه، مثلما فعل واصل بن عطاء الشيخ الذي أسس الاعتزال عندما على عمود من أعمدة المسجد بالبصرة. وعقد لنفسه حلقة علمية مع من كان معجبا به من التلاميذ وطالب العلم. أما في العصور المتأخرة وإلى وقت قريب من كان العلماء يبحثون في مرحلة ما قبل تأسيس مدارس علم النفس في الذكاء، والعمليات العقلية، كالتخيل والتصور والتذكر، أما بعد التأسيس فقد أصبح علم النفس علماَ تجريبياَ، فلذلك استغلوا نتائجه في البحث عن التعلم وطرائقه.

2.ب. المقارنة بالمضامين بعد استقلال علم النفس عن الفلسفة:

كان علماء النفس في بداية القرن العشرين قد كثفوا أبحاثهم وتجاربهم، فتوصلوا الى نتائج عظيمة في دراسة أطوار التعليم ونظرياته وقد ركز علماء النفس جهودهم على الحالة السيكولوجية للطفل، وكذا الوظائف الفيزيولوجية على البيولوجيا وتأثيرها على النشاط العقلي وتوصلوا من خلال ذلك إلى اكتشاف طرائق التعلم عند الانسان والحيوان ومن ثم وضعوا مبادئ جديدة اعتمدت في بناء المناهج الدراسية فكانت الاستراتيجية الجديدة مؤسسة على معطيات علم النفس التجريبي وليس على معطيات علم النفس النظري الذي كان سائداَ قبل التأسيس، فبعدما انجلت الرؤية انتقل مركز الاهتمام من المعلم الذي كان يمثل قطب الرحى في العملية التعليمية أصبح التلميذ بعد ذلك شريكا أساسا للمدرس يحاوره ويناقشه ويبدي رأيه.

كما تطورت استراتيجية تحديد الأهداف فضاق مجالها، فأصبحت أقل عمومية وظهرت في صياغات واضحة ذات معنى دقيق كما وضعت أدوات مختلفة للتقويم، وطرائق تربوية من أشهر هذه الطرائق: الطريقة "الهرباتية" التي كانت معتمدة في مناهجنا قبل الاصلاحات.

وكانت استراتيجية التدريس ضمن هذا المنظور تتركز على استعراض قدرات الحفظ والاسترجاع أي الاهتمام بتخزين المعارف النظرية وتكديسها في الذهن لاستدعائها وقت الحاجة.

وبما أن الدراسات النفسية كشفت المكونات الأساسية للذات الإنسانية (القوى العقلية، القوى الوجدانية، القوى الحركية) فإن التربية وجهت بعض الاهتمام الى تربية الوجدان والمهارات الحركية. ولكن اقتصارها على الجانب العقلي كان يشكل مساحة كبرى. فكانت الجهود توجه مباشرة إلى تربية الطفل بالمعارف فالنظرية أما المجال الوجداني والمهاري، فكان الاهتمام بهما ضمنيا غير مباشر. من هنا يمكن استخلاص أن هذه الطريقة تقوم على أساس المحتويات والنمط البيداغوجي بها تقليدي حيث أن المعلم في هذه الطريقة يستعمل كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى التلميذ ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها " فالمعلم هو مالك المعرفة."[1]

فالتلميذ وفق هذه المقاربة يُعد مستقبلا للمعلومات التي يتلقاها من المعلم، المالك الحصري للمعلومة، فهذه الطريقة قائمة على المحتويات ومضامين المقررات الدراسية، التي تشتمل في مضمونها المهارات والقيم.

"أما التلميذ في هذه الحالة ليس مطالباً بالمشاركة في تسيير الدرس. بل هو سوى متلق يستمع ويحفظ ويبقى عليه بعدها الاستظهار."[2]

أي أن وظيفة التلميذ تقتصر على القيام بعمليتين:

الأولى: اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كماً ونوعاً

[1] زايدي فاطمة، تعليمية مادة التعبير في ضوء البيداغوجيا المقاربة بالكفايات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر،2008-2009، ص27

[2] ينظر: الدريج محمد، التدريس الهادف " مساهمة في التأسيس العلمي للنموذج التدريس بالأهداف"، قصر الكتاب، البليدة، 2000، ص 85

الثانية: استحضار المعرفة في حالة السؤال.

"وهناك من يسمى هذه الطريقة بالتلقين المطلق، اما عناصرها فهي متكونة من: المعلم، التلميذ، المواد الدراسية، نمط التواصل، الحفظ والاستظهار."[1]

2. أهم مزايا هذه المقاربة:

- الاهتمام بطريقة الإلقاء.
- احترام منطق المادة.
- اكتشاف المعارف بالتركيز على الملاحظة والتجربة.
- تنشيط فعل التذكر.

3. عيوبــها:

مع ذلك فهي لا تخلوا من عيوب أبرزها:

- التركيز على منطق التعليم، وإهمال منطق التعلم.
- التركيز على المادة العلمية مع إهمال الجانب الوجداني والعاطفي.
- الاهتمام أساساَ بإيصال المعارف، واعتبار التراكم المعرفي هو الغاية النهائية للتعليم.
- صعوبة في اختيار وسائل التقويم، وخضوعه الى معايير ذاتية.

التدريس بالمضامين في المنظومة التربوية الجزائرية:

إن تعليمية اللغة في الجزائر مرت بمراحل مختلفة كانت المرحلة الأولى منها تصب جُلّ اهتمامها على المضامين، والمناهج التي تعتمد هذا المدخل تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي، حيث تهتم بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم وتحرص على إنهاء المقرر الدراسي في الوقت المحدد له بغض النظر عن فهم التلميذ أو استفادته وتأثير المعارف على شخصيته. منتهجة طريقة الإلقاء من جهة المعلم والتقليد من جهة المتعلم، الذي يطالب بحفظ ما تلقاه، واستخدامه في الامتحانات

[1] الدريج محمد، التدريس الهادف، المرجع نفسه، ص52

لينجح وينتقل أو يعيد المسار، وقد اعتمدت هذه الفترة ما قبل التعليم الأساسي، ومع بداية تطبيق الأساسية كان لزاماً على المنظومة التربوية مواكبة الساحة التربوية العالمية وهي المقاربة السلوكية.[1]

ثالثا: مقـــاربة التدريس المقاربة بالكفاءات:

اكتشف القائمون على الحقل التربوي في الجزائر بعد التحولات السياسية والاقتصادية محليا وعالميا، إنهم بحاجة إلى نظام تعليمي يركز على قدرات المتعلمين وتأهيلهم لمواجهة تحديات العصر وسوق العمل.

فتحولت من المقاربة التقليدية بالأهداف، التي ترتكز على تعليم المحتوى النظري وتحصيل المعرفة إلى المقاربة بالكفاءات، التي تهدف إلى تنمية مجموعة متنوعة من المهارات والقدرات لدي المتعلمين، تتضمن مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والتواصل والتعاون والقيادة والابتكار والتعليم المستمر.

لقد جاءت بيداغوجيا الكفاءات لتصحيح مآخذ بيداغوجيا الأهداف ولتعزيز مقومات المتعلم في العملية التعليمية ـ التعلمية، بحيث تصبح البرامج والمناهج تأخذ في الحسبان محيط المتعلم وخصوصياته، ووضعيات التعليم. فالمتعلم من منظور هذه المقاربة، لا يشارك في بناء تعلماته من خلال تفاعله الإيجابي في العملية.

فكان اعتماد المقاربة بالكفاءات لممارسة التعليم والتعلم، وجعل المتعلم محور العملية التعلمية ـ التعليمية حيث، يكتشف ويبحث، ويكتسب، ويوظف بطريقة صحيحة، وينجز بكفاءة، ويتحقق بمفرده، ويضع ملاحظات لنفسه، ويقيس قدراته، ويشارك في عملية التعليم، وينتج كذلك بعيداً عن المؤسسة التربوية ...

مفهوم المقاربة بالكفاءات وخصائصها:

المقاربة لغة: تعني المقاربة القرب والدنو والقرب نقيض البعد وتعني القرب من الشيء وقرب وقوعه[2].

[1] وزارة التربية الوطنية، اصدارات الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة، وزارة التربية الوطنية، 1999، ص54

[2] خليل الجر، المعجم العربي الحديث، مكتبة لاروس، باريس، ص، 1142

اصطلاحا: تعني مجموعة الإجراءات وخطط العمل والاستراتيجيات لتحقيق هدف ما، فالمقاربة تعني الاقتراب من الحقيقة وليس الوصول اليها.

ولقد استخدمت المقاربة في الحقل التعليمي للدلالة على التقارب بين مكونات العملية التعليمية ـ التعلمية بواسطة تلك العلاقة المنطقية التي تربط بين عناصر هذه العملية، من أجل تحقيق أهداف تعليمية وفق استراتيجية بيداغوجية تربوية.

تعريف الكفاءة Compétences

الكفاءة لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة كفأ: "كفاه على الشيء مكافأة وكفاءً، جزاه، والكفيئ النظير، وكذلك الكفء والكفوء، والمصدر الكفاءة، وتقول: لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفء النظير المساوي، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها ودينها وغير ذلك..."[1] فهي من الفعل كفأ: كافاه على الشيء مكافأة وكفء يقال مالي به قبل ولا كفء، أي مالي به طاقة على أن أكافئه.

اصطلاحاً: لقد تعددت تعاريفها "فهي كلمة اسفنجية على حد تعبير "ألبار جكار" فكما يمتص الإسفنج شيئا فشيئا من المواد التي يصادفها، تثرى كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها."[2]

ويرى الدكتور الطاهر وعلي: أن الجدل القائم حول الكفاءة في علوم التربية لا يُسهّل عملية تعريفها حيث تتزايد الصعوبة بتزايد الحاجة إلى استخدامها، مما أدى إلى تنوع استعمالات هذه الأخيرة في ميادين التربية والتعليم، والتكوين المهني، وعلم النفس، والعمل، والصحة، إذ وردت العديد من التعاريف الاصطلاحية لهذا المفهوم من بينها: أن لفظ كفاءة La compétences ذات أصل لاتيني وتعني: مجموع المعارف، والقدرات، والمهارات المدمجة ذات وضعية دالة والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام، أو هي نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات.

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة "كفأ"، دار صادر بيروت، ص662

[2] وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني الوثائق التربوية، الكتاب السنوي الثالث، شارع محمد خليفي، حسين داي، الجزائر، ص309

أو هي إمكانية توظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحل وضعية مشكل للتأكد من أن التعلم قد اكتسب كفاءة.

فالكفاءة كما وصفتها منظمة اليونسكو سنة 1978 هي نوعية حسن الفعل والفهم والتقييم الذي تتطلبه وظيفة أو مهمة خاصة، لمجموعة مهن متشابهة فهي إذن مجموعة مؤهلات ضرورية لممارسة اختصاص معين.

فالواضح من هذه المفاهيم أن التدريس بالكفاءات يستمد من النظرية المعرفية وتطورها توظف بيداغوجيا المشكلات والمشاريع، فهذه المقاربة قائمة على تحديد الكفاءة المستهدفة لأداء النشاط التعليمي.

الكفاية من منظور تربوي: هي قدرة الفرد على توظيف مجموعة من المعارف المنظمة ومواجهة بعض الوضعيات أو انجاز عمل محدد أو هي مجموعة الاستعدادات والتي تجعل المتعلم مؤهلا للقيام بعمل معين والقدرة على حسن الفعل.

كفاية أدائية: وهي قدرة المعلم على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعد على توصيل المحتوي التعليمي إلى المتعلم، وهو نوع من أنواع الكفايات التعليمية تمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج دراسي معين والتي تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسي، ولا يمكن قياسها إلا بملاحظة أدائه داخل الفصل.[1]

كفاية تعليمية: وهي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات يكتسبها المتعلم، توجّه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى التفكير لتسمح له بممارسة مهنية بسهولة من دون عناء[2].

[1] الربح على صوشة، التعليمية واهميتها في المقاربة بالكفاءات ص 102.

[2] محمود طه، من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيق، اطروحة شهادة دكتوراه، علوم التربية 2004 ص157

فالمقاربة بالكفاءات تتلخص في قدرة المعلم والمتعلم على مواجهة الإشكاليات التي تعترضها في العملية التعليمية ـ التعلمية، وحلها مهما كانت طبيعتها، بتوظيف المعارف والمهارات السلوكية والوجدانية والمعرفية بطريقة فعالة وناجعة، مع استخلاص النتائج.

نستخلص مما أوردنا سالفا من تعريفات للكفاءة أن هذه الأخير لا تتحقق إلا بوجود قدرات (ذهنية، وجدانية، حركية)، ويمكن أن نميز هذه القدرات عند الأداء الذي يؤديه الشخص ومن خلال سلوكه.

فالقدرة (capacité) هي مؤهلات بيولوجية فطرية ومكتسبة، تجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما ومؤهل للقيام به وإظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، فهي غير مرتبطة بمضامين مادة ما، بل أن يمكن أن يبرز في مواد مختلفة مثل القدرة على تعريف الأشياء أو على المقاربة بينها[1]

القدرة (استعدادات)	المهارة (تحكم)	الإنجاز (سلوك)
أشكال من الذكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبة حاصلة في المحيط	قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة والذكاء والسهولة والوصول إلى الإتقان والتحكم وهذا ما سماه الدريج بمقاربة الملكات	ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد وما يستطيع الملاحظ أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح

فمن خلال هذا الطرح تنقسم المعارف إلى ثلاثة أنواع كما هو مبين في الجدول التالي:

النوع	الماهية	أمثلة ذلك في تعليمية قواعد اللغة
المعارف التقديرية	معرفة محضة	معرفة القاعدة النحوية
المعارف الإجرائية	المهارات، الفعل	توظيف القاعدة النحوية

[1] الربح على صوشة، التعليمة وأهميتها في المقاربة بالكفاءات ص125

المعارف الشرطية	السلوك، المواقف	تجاوز صعوبات الاستعمال كإنجاز تمارين

مميزات المقاربة بالكفاءات

إن من دوافع اعتماد المقاربة بالكفاءات في الحقل التعليمي، يعود إلى أهمية التعليم وانعكاسه المباشر على عالم الشغل وأبعاده الاقتصادية ولذلك جعلت هذه المقاربة المتعلم محور العلمية التعليمية . التعلمية، فهو يبحث ويكتشف ويقارن ويوظف ويقيم قدراته ويشارك في بناء تعلماته.

"إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محوراً أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤوليه قيادة وتنتقد عملية التعليم. وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية من الحياة في صيغة مشكلات وترمي عملية التعليم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية. ويسخر المهارات والمعارف الضرورية لذلك."[1]

في هذه المقاربة يعتبر المعلم موجهاً ومنشطاً للوضعيات في العملية التعليمية . التعلمية والمتعلم هو من يبني تعلماته، وذلك بإشراكه في مختلف الأنشطة التعليمية كإنجاز المشاريع وحل المشكلات، إما ضمن أفواج أو فرادى، وذلك بتوظيف مكتسباته ومعارفه السابقة.

فهي بذلك تفتح المجال واسعا للمتعلم ليتعلم كيف يواجه تحديات الحياة بقدراته الخاصة والا يتكل على المعلم الذي يقتصر دوره على الدعم والتوجيه وهي تستعين لتجسيد ذلك بما يلي:

1- التدريس بالمشروع:

وهذه الطريقة في التدريس تعتمد على الممارسة التطبيقية داخل الفصل الدراسي وخارجه، قصد تمكين المتعلم من ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، وهذا ما يساهم في تنمية قدراته العقلية والشخصية.

[1] ينظر، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص28

"يعمل هذا الأسلوب في التدريس على تشجيع المتعلم على التقصي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن الحلول للقضايا المطروحة، كما يساعد على إظهار الكفاءات الذهنية حتى تتوسع مداركه ودوائر معارفه، فهي:

- تعطي المتعلم الإحساس بالتملك كونها تنطلق من الأسئلة المحورية.
- تخلق عند المتعلم الإحساس بالتحدي من أجل إخراج مشروعه من مرحلة التصور الذهني إلى مرحلة التنفيذ.
- تمنحه الإحساس بالمسؤولية للعب الدور المحوري في العملية التعليمية ـ التعليمية بما يناسب ومستواه المعرفي العلمي[1]

ويتمر عملية التدريس بالمشاريع بأربع مراحل:

1-مرحلة اختيار المشروع.

2-مرحلة وضع الخطة.

3-مرحلة تنفيذ المشروع.

4-مرحلة تقويم المشروع.

2- التدريس بحل المشكلات:

وهو أسلوب تعليمي يهدف إلى تعليم المتعلمين كيفية تحليل المشكلات والبحث عن حلولها، حيث يتلقى مجموعة من العوامل والظروف والمعطيات (معلم، متعلم، معرفة، دوافع ...)، فيتعلمون كيفية التفكير بشكل منهجي ومنتظم، وتحليل الوضع بشكل كامل وتوليد الحلول المبتكرة والفعالة، مع تقيم الحلول المقترحة، واختيار الأفضل من بينها، كما يتعلمون كيفية التعامل مع التحديات والمعطيات التي قد تواجههم عند مواجهة مشكلة، وكيفية تطوير مهارتهم في اتخاذ القرارات المناسبة.

[1] ينظر، الربح علي صوشة، التعليمية وأهميتها في المقاربة بالكفاءات، ص221.

توظيف الوضعية المشكلة التعليمية:

يوظف المعلم الوضعية المشكل في مرحلة سير الدرس حيث تكون في بداية الفعل التعليمي لتشويق المتعلمين واستثارتهم ويمر ذلك عبر مجموعة من الخطوات كما يلي:

-الانطلاق في البحث

-التحري

-اكتساب المعلومة

-تنظيم المعلومة

-بناء المفاهيم

فالمشكلة تعد حالة حيرة لدى المتعلمين تدفعهم للبحث والتحري والتفكير لإيجاد حل لهذه المشكلة.

فمسار التعليم وفق هذه الاستراتيجية يكون عبر مراحل:

I – **قبل العملية التعليمية** :

- **وصف الوضعية:** ويقصد به تحديد الأسئلة ومجال التفاعل بين الموارد المختلفة.
- **تحديد الكفاءات المستهدفة:** وهي الموارد المراد تعليمها وتتلخص في الكفاءات الختامية والكفاءات المستعرضة (الأفقية).

II– **اثناء سير العملية** : وهي كذلك تمر بمجموعة من المراحل :

- **مرحلة التحضير:** وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بطرح المشكل لخلق الأزمة العقلية المعرفية وتقديم التعليمات.

"لكي ينشط الطالب في حل المشكلة لابد أن يحس بها، وأن يجد نفسه في حاجة إلى مواجهتها والتصدي لها لأن الإحساس بالمشكلة يثير التفكير."[1]

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ص140.

- **مرحلة التنفيذ:**

"ويتم فيها طرح مختلف المهمات والوسائل التي يستعان بها، وتشكيل الأفواج أو توزيع الأدوار مع مناقشة النتائج لبناء تعلمات جديدة، وفيها يدفع المعلم المتعلمين إلى البرهنة على صحة الحل الذي اهتدوا إليه بأسئلة مناسبة."[1]

- **مرحلة الادماج وإعادة الاستثمار:**

وتتم العودة فيها إلى مرحلة الانطلاق والتأكيد من بلوغ الكفاءة المستهدفة. ولتقييم مدى تحكم التلاميذ في استراتيجية حل المشكلة، يمكن الاستعانة بالأسئلة الآتية:

-هل أمكن التلميذ أن يحدد بوضوح الهدف المراد تحقيقه؟

-هل تمكن من تحديد المعوقات (أو الظروف المعوقة للعمل)؟

-هل تمكن من تحديد الطرق المختلفة التي تسمح بالتغلب على العقبات والعوائق؟

-هل تمكن من تركيز انتباهه واهتمامه على طريقة معينة. لتحظى طرق أخرى للتغلب على العوائق إذا فشلت الطريقة المبدئية في العمل؟

أما تقيم مدى دقة وفعالية تفكير التلميذ في مهمة حل المشكلة، فيتطلب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

-هل الهدف الذي حدده التلميذ مناسب لمحتوى الوضعية؟

-هل كل العوائق التي اختارها للتغلب على العوائق فعالة وهامة بالنسبة للوضعية؟

-هل البدائل التي اختارها من بين التي حددها كانت أكثر ملاءمة وأنسب لحل المشكلة؟[2]

استراتيجية حل المشكلة في تدريس قواعد اللغة العربية

إن سلوك المشكلة نشاط يمارسه كل إنسان طوال يومه، وهو بصورة عامة سلوك يحتاج إليه كل شخص عندما يكون أمامه هدف يسعى إلى تحقيقه.

[1] محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ص83

[2] رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2005-2006، ص25

وهذه الاستراتيجية لها تأثير في تحسين العملية التعلمية . التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية لأن من خصائصها إنها اندماجية فهي تتطلب توظيف التعلمات السابقة والمكتسبات المعرفية والاجتماعية والوجدانية للمتعلمين.

وفيما يلي الخطوات التي تتبعها في توظيف هذه الاستراتيجية في تدريس قواعد اللغة العربية.

1- تحديد المشكلة:

يحدد المعلم المشكلة التي يواجهها المتعلمون في قواعد اللغة العربية، والتي قد تشمل صعوبة في تراكيب الجملة، أو التصريف أو التمييز بين الأسماء والأفعال أو غيرها.

2- جمع المعلومات

يقوم بجمع المعلومات إضافية حول المشكلة، وذلك بالاستعانة بالكتب المدرسية، أو أي مصادر معرفية أخرى تقليدية أو إلكترونية، مع استكشاف قواعد اللغة العربية والأمثلة التوضيحية المختلفة التي يمكن استثمارها في التدريس.

3- تحليل المشكلة:

وذلك بتجزيئي المشكلة وتقسيمها إلى جوانب أصغر، وهنا قد نحتاج إلى تحديد المفاهيم الأساسية التي يجب توضيحها بشكل أفضل وتحديد الأخطاء الشائعة التي يرتكبها المتعلمون، وتحليل الصعوبات التي يوجهونها في تطبيق القواعد.

4- تنفيذ الاستراتيجية: وذلك باستخدام الأمثلة والتوضيحات، مع شرح المفاهيم من خلال تمارين تطبيقية يوظف فيها المتعلمون القواعد في سياقات مختلفة.

5- المتابعة والتقييم: ويكون ذلك من خلال تتبع تقدم التلاميذ وتقييم فعالية العملية بتحليل الأداء اللغوي للتلاميذ، وتقييم إلى أي مدى يتمكنوا من استيعابهم للكفاءة المستهدفة.

"مثلا بعث إليك أستاذك رسالة بعد خروجك من المستشفى يتمنى لك فيها الشفاء العاجل.

أكتب رسالة لا تتجاوز عشرة أسطر لترد على استاذك وتشكره على مشاعره النبيلة وتعبر فيها على رغبتك في العودة السريعة إلى القسم، وتستعمل فيها... وأفعال الرجاء."[1]

"فالسند في هذا المثال هو الرسالة التي يتلقاها المتعلم والتي تحدد سياق الوضعية وتتضمن معلومات تحددها ووظيفة هذا السند تتمثل في تقديم التمنيات بالشفاء والمهمة هي طلب كتابة رسالة."

أما التعليمة فتضم القيود التي تشترط في كتابة الرسالة من حيث الطول أو الحجم (عشرة أسطر) والأفكار (التعبير عن الشكر والرغبة في العودة إلى الدراسة) والموارد (معلومات متصلة بـ ... وأفعال الرجاء)[2].

خصائص الكفاءات:

تشير الكفاءات إلى مجموعة المهارات المعرفية والقدرات التي يمتلكها المتعلم وتؤهله لأداء وظائف محددة لفعالية فهي مجموعة مدمجة من الأهداف المميزة التي تحقق في نهاية مرحلة تعليمية وتتنوع خصائص الكفاءات وتشمل ما يلي:

1- خاصية الادماج (Intégration)

تسعى المقاربة بالكفاءات إلى دمج وتطبيق مجموعة متنوعة من المهارات والمعارف بشكل متكامل ومتناغم يُشكل واقعا منسجما ومدمجا، وهذا ما يجعل المتعلم متحفزا للقيام بمهمة معينة والانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروعه الذاتي وانعكاسا لذاته.

2- خاصية الواقعية: (Authenticité)

تهدف إلى ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، وتعزيز قدرات المتعلمين في التعامل مع التحديات التي سيوجهونها في حياتهم المهنية والشخصية، فيتم تعزيز تطبيق المعارف والمهارات في سياقات حقيقية تحاكي الواقع مما يساعد التلاميذ على فهم أفضل لأهمية المهارات وتطبيقها في الواقع.

---

[1] رشيدة آيت عبد السلام، المرجع السابق، ص23

[2] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص28

"في مقابل الطابع الأكاديمي النظري الذي يميز البيداغوجيا بالأهداف حيث تميل مقاربة الكفاءات إلى حل مشكلات ذات دلالة علمية، وترتبط بالحياة الواقعية."[1]

3- خاصية التحويل (La transfert)

وهي تعني إمكانية تطبيق المعارف والتعلمات التي اكتسبها التلميذ في مادة ما، على مادة أخرى أو على مواقف ومشكلات جديدة، فتتداخل عدة مواد بشكل يحاكي الواقع المعيشي فيتم تعزيز القدرة على استخدام المعارف بشكل مرن ومكيف في سياقات مختلفة، مما يحقق التعليم الشامل والاستفادة القصوى من المعرفة التي يكتسيها المتعلمون في مجالات محددة مما يساعدهم على التأقلم مع التغير والتطور السريع في مجالات العمل والحياة اليومية.

4- خاصية التعقيد (Complexiste)

إذ أن المقاربة بالكفاءات تعزز التعليم العميق والتفكير النقدي، وتمكن المتعلم من المواجهة والتعامل مع التحديات المعقدة في مجالات العمل والحياة بكفاءة وثقة، فهي تهدف إلى تطوير قدراته بتوفير فرص للتعليم والتحدي في سياقات تتطلب التفكير في مستوى متقدم ومعقد.

"في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي الكفاءات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيده أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة."[2]

أنواع الكفاءات:

تعتمد المقاربة بالكفاءات على تطوير عدة أنواع من الكفاءات حسب فترات التعليم.

1- الكفاءة العرضية "Compétence transversale":

وهي مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات التي تمكن المتعلم من مواجهة التحديات والتكيف ضمن مجموعة من المواد الطبيعية، وتصنف في الفئات الآتية:

- الكفاءات ذات الطابع الفكري.

[1] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص28

[2] المرجع نفسه، ص28

- الكفاءات ذات الطابع المنهجي.
- الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.
- الكفاءات ذات الطابع التواصلي.

2- الكفاءة القاعدية: "compétence de Base":

ونعني بها المعارف والمعلومات الناتجة عن التعلمات السابقة في فترة مجددة والتي يجب التحكم فيها لبناء تعلمات جديدة، فهي تمثل مجموع نواتج التعليم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية في ظروف محددة، ويجب على المتعلم التحكم فيها حتى يتمكن الشروع في تعلمات جديدة ولاحقة دون مشاكل.

3- الكفاءة المرحلية: "Compétence D'étape"

وهي مجموعة المهارات والمعارف التي يجب أن تتحقق لدي المتعلمين في نهاية كل مرحلة تعليمية، وهي معيار من المعايير الأساسية التي يستخدمها المنهج التعليمي لتحديد مستوى التحصيل وتقيميه، فهي مرحلية دالة. تهدف الكفاءة المرحلية الى توفير إطار واضح لتقديم تحصيل التلاميذ وتقدمهم.

4- الكفاءة الختامية " Compétence finale"

تهدف إلى توفير تقيم شامل لتحصيل المتعلمين في مرحلة معينة واستعدادهم للانتقال للمرحلة التالية من التعليم، وهي تشمل مجموعة متنوعة من المهارات والمجالات المختلفة، وهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به لمواجه وضعيات معقدة.

5- الكفاءة الاندماجية Compétence d'intégration

ويقصد بها المعارف والمهارات المندمجة التي يجب أن تتحقق في المتعلمين عندما يكملون دراستهم أو مرحلة معينة من دراستهم وهي نوع من التقييم النهائي لتحصليهم.

"تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم اندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية التي يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور تعليمي، مثلا نهاية الطور المتوسط بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية."[1]

رابعـا: المقـــــاربة النصيـة:Approche textuelle

تعد المقاربة النصية مقاربة تربوية توظف في تعليم اللغة وتعلمها، وتعتمد هذه المقاربة في تعليم اللغة على النص وفهمه وتحليله، وهو بذلك وسيلة لتطوير مهارات القراءة والكتابة وفهم اللغة. فالمقاربة النصية منهج شامل يهدف إلى تعليم المتعلمين كيفية التفاعل مع النصوص بشكل فعال وفهمها بعمق.

لقد رأينا أن "المقاربة تعني لغة الدنو والاقتراب وبإعادة تركيبها "المقاربة النصية" يمكننا القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة ايحائية الدنو من النص والصدق في التعامل معه، بعيداً عن الحكم المسبق عليه وهذا يعني أن دراسة النص تكون مقاربة عند محاولة ملامسة سطحه والدنو بصدق أي يجعل الدراسة اللغوية المتعلقة أساساً لذلك.[2]

فالمبدأ الذي تقوم عليه المقاربة النصية هو جعل النص محورا لكل النشاطات التعليمية للغة، وذلك بالتأكيد على أهمية التفاعل مع النص في مستوى التلقي وفي مستوى الإنتاج، وعليه فإن من الضروري إعادة النظر في طريقة اختيار النص التعليمي وطريقة التعامل معه وكيفية استغلاله بما يخدم الأهداف والكفاءات وبما يستجيب لمستجدات في سياق تعليمية المادة.

وانطلاقاً من هذا نخلص إلى أن دراسة النص، إنما هي بحث ذهني في معطيات النص، يخضع لمنهجية منظمة بغرض اكتساب المعرفة، وإنتاجها بالمطابقة أو المشابهة للبنية التي يقصدها المؤلف، وتكون الدراسة بتبني المقاربة النصية طريقة تربوية لتفعيل درس اللغة، وكذا بوضع المتعلم موضع

[1] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 29

[2] كمال بن جعفر، تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائر، منهاج السنة الرابعة نموذجاً، دراسة تحليلية وظيفية ص140

المتفاعل مع الدراسة، باستثمار مكتسباته القبلية، وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يُبدع في استقصاء مبنى النص، ومعناه بالحجة الواضحة، والفكر المستنير، فمن زاوية نظر علماء النفس المعرفيين، ووفق مفهوم التعليم ذي المعني، فإن المتعلم ليس عضوية سالبة بل هو عنصر نشط وفعال، بإمكانه اتخاذ القرارات المنطقية.[1]

إن المقاربة النصية تهدف إلى إكساب المتعلم الوظيفية التواصلية، فهي الوظيفة الأكثر أهمية عن غيرها في الأداءات التعليمية للحدث اللغوي، والكفاية اللغوية للمتعلمين والتي تتجلى لنا في مهارتين:

1* مهارة شفوية تعول أساسا على الأداء المنطوق.

2* مهارة كتابية تعول على العادات الكتابية للغة معينة[2]

فمما سبق نجد أن المقاربة استراتيجية عملية تقصد تنشيط فروع اللغة من منطلق نصي، باعتبارها النص المحيط الطبيعي لدراسة اللغة وتطبيقها، تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبيانية والفكرية. وعليه فاعتمادها في بناء مناهج اللغة وتدريس أنشطتها المختلفة، يعد توظيف حقيقي لما يجب أن تدرس من أجله اللغة، حيث يكون النص نقطة انطلاق العملية التعليمية ـ التعلمية وهو نقطة الوصول.

تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة النصية:

تعد اللغة العربية كلا متكاملا، أما فروعها فتمثل جوانبها المتعددة المنسجمة غير المنفصلة، ومن هذا المنطلق فإن المقاربة النصية تلزمنا باستنباط القواعد اللغوية من النص التعليمي المقترح دراسته في حصة القراءة، والذي يكون المتعلم قد تدرب على قراءته وفهم معانيه، قبل أن يتحول إلى فهم لغته باكتشاف وظائف الألفاظ داخل النص وتراكيبها وصيغها.

[1] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط، ص20

[2] ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص132

"إن دراسة القواعد اللغوية "في النص" أي محيطها الطبيعي، يوفر مزايا عديدة منها: أنها تسهل على المتعلم إدراك القواعد التي تحكم عناصر اللغة، وتضبطها في سياق لغوي مناسب، وتمكنه من فهم الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص وربطها بالاستعمال العملي واستغلالها في مواقف تعبيرية متنوعة."[1]

فالهدف من تدريس قواعد اللغة العربية ليس هو الغاية المقصودة في حد ذاته، بل أصبح الوسيلة التي بفضلها يتم تقويم لسان المتعلم وقلمه، ليُعبّر تعبيراً صحيحا خالياً من الأخطاء ويقرأ قراءة سليمة كذلك، ويحفظ لسانه من اللحن.

فالكفاءة المستهدفة من تدريس القواعد تكمن في قدرة المتعلم على توظيف تعلماته في وضعيات حياته اليومية المختلفة، ولهذا يشعر أن لهذا العلم فائدة مباشرة، فهو يدرسها في إطارها الطبيعي وهو النص.

عناصر إعداد خطة تدريس قواعد اللغة:

يمكن للأستاذ في تدريس قواعد اللغة أن يعتمد على المراحل الآتية:

1 – الإطار العام لدرس: ويحدد فيه الفرع إن كان نحواً أو صرفاً أو غيرهما.

2 – عنوان الدرس: الموضوع النحوي أو الصرفي.

– أهداف الدرس: حيث يتضمن المجال المعرفي أهدافاً تشتق من القاعدة ومن النص، السند والمجال الوجداني فيركز على إكساب التلاميذ القدرة على القراءة أو الكتابة أو الكلام وفق القاعدة المدروسة.

خطوات سير القواعد وفق المقاربة[2]:

1- التمهيد:

ويقوم فيه المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة متعلقة بالقواعد السابقة والتي لها علاقة بالقاعدة الحالية للوقوف على مدى قدرة المتعلمين على توظيفها.

[1] رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 38

[2] ينظر، رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص30

2- عرض النص:

حيث يقرأ الأستاذ في البداية قراءة نموذجية للنص وبعده تلميذ أو اثنين مع شرح بعض الكلمات والتذكير ببعض القواعد سريعاً، ثم يُعينُ التلاميذ ويُوجّههم على استخراج الكلمات أو الجمل المطلوبة كأمثلة.

3- تدوين الأمثلة:

يقوم التلاميذ بمساعدة الأستاذ، باستخراج الأمثلة التي تخص القاعدة المراد تدريسها، وتدوينها على السبورة.

4- مناقشة الأمثلة والشرح:

يستعين الأستاذ بأسئلة متدرجة تركز على الشرح أو الإعراب، حتى يوجه المتعلمين لاستخلاص للقاعدة المقصودة، بحيث يتم الوصول إلى القاعدة العامة على مراحل، بداية باستنتاج قواعد جزئية، ثم يجمعونها حتى تكتمل القاعدة العامة.

5- الاستنتاج:

وهي القاعدة العامة التي يتوصل إليها المتعلمون فنسجل على السبورة بصورة مفصلة ومبسطة.

6- التقييم:

وهو عبارة عن تدريبات يعدها الأستاذ سلفاً أو تكون في الكتاب المدرسي للتمرين على القاعدة.[1]

كما يكلف الأستاذ التلاميذ بإنجاز تمارين منزلية مع توجيههم أن العبرة ليس في حفظ القواعد بل في تطبيقها كتابة ونطقاً.

فالتدريب أو (التمرين) هو عملية تعليمية أساسية ختامية للمحتوى اللغوي المدروس فهو يحقق عدة أهداف.

[1] ينظر، المرجع نفسه، ص 30

1- تثبيت ما اكتسبه المتعلم.

2- ممارسة المتعلم للمهارات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسباً.

كما يطلب في هذه التدريبات مراعاة التدرج والانتقال من الأدنى إلى الأعلى ومن الاسهل الى الأصعب.

أهمية المقاربة النصية في تدريس قواعد اللغة العربية:

يحظى استخدام المقاربة النصية في تدرس قواعد اللغة بعدة مزايا، وفيما يلي بعض الفوائد الرئيسية لاستخدامها في تعليمية قواعد اللغة:

1. **فهم سياق اللغة:** يساعد استخدام المقاربة النصية المتعلمين على فهم القواعد اللغوية في سياقها الحقيقي. عندما يتعاملون مع نصوص مكتوبة أو محادثات واقعية، يتيح لهم ذلك فهم كيفية استخدام القواعد والتعبيرات بطريقة صحيحة وملائمة للسياق، من خلال تحليل النصوص اللغوية يمكن للمتعلمين فهم كيفية استخدام القواعد والعناصر اللغوية في سياقات حقيقية. وذلك يساعد على تعزيز فهمهم للغة واتقان استخدامها في الاتصال والكتابة.

2. **تعلم القواعد بشكل منسق:** تساعد المقاربة النصية في تعلم القواعد والمفاهيم النحوية بشكل منسق ومترابط. بدلاً من دراسة القواعد بشكل منفصل، فيتم تطبيقها وفهمها في سياق النصوص، مما يجعلها أكثر إحاطة وفاعلية.

3. **تعزيز المهارات اللغوية:** من خلال المقاربة النصية، يتعلم التلاميذ النحو والصرف والمفردات وتركيب الجمل والتواصل اللغوي بشكل متكامل. ففهم النصوص يساهم في تنمية قدرات الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث بطريقة متكاملة، فهذه المقاربة تمكن المتعلمين من تحسين مهاراتهم في القراءة والاستماع والكتابة والتحدث. ففهمهم للقواعد اللغوية يساعدهم على فهم النصوص المكتوبة والمنطوقة بشكل أفضل والتعبير عن أفكارهم بطريقة دقيقة ومتقنة.

4. **توسيع المفردات والتعبير**: عند تحليل النصوص، يتعرض المتعلمون لمجموعة واسعة من المفردات والتعبيرات المستخدمة في سياقات مختلفة، وهذا يساعدهم على توسيع مفرداتهم وتنويع تعبيراتهم، مما يحسن قدرتهم على تذوق النصوص والتواصل بطريقة غنية ومتنوعة.[1]

وبعبارة أدق وأوجز فإن المقاربة النصية إذا كانت تقر بأهمية الجانب النظري فإنها تعطي كل الأهمية للجانب التطبيقي العملي، والذي تصبح المعارف بموجبه موارد وسلوكات لغوية، يظهر أثرها على لسان المتعلم وقلمه، ولذا تصبح القواعد وسيلة لضبط نصوص القراءة أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما عميقا، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معاني النص الأدبي وتحليل أفكاره، وتقنية من التقنيات التي تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة، وتمكنه في النهاية على امتلاك الملكة النصية، أي القدرة على فهم وإنتاج النصوص المناسبة للمواقف والأوضاع التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها.

5. **تنمية الوعي اللغوي**: تعزز مقاربة النصوص الوعي اللغوي لدى المتعلمين، حيث يصبحون أكثر حساسية للبنية اللغوية والعناصر اللغوية المختلفة في النصوص. يتعلمون كيفية استخدام القواعد والعناصر بشكل صحيح وفعال، ويصبحون قادرين على تحليل النصوص وتقييمها بشكل نقدي.

6. **تحفيز التفكير النقدي**: المقاربة النصية تشجع المتعلمين على التفكير النقدي والتحليلي. فمن خلال دراسة النصوص وتحليلها، يصبح التلاميذ قادرين على فهم العلاقات اللغوية والنحوية واستخدامها بشكل منطقي.

7. **تعزيز الثقة والاستقلالية**: بفضل المقاربة النصية، يوظف المتعلمون قدراتهم اللغوية بشكل مستقل، وبذلك يمكنهم قراءة النصوص المختلفة وفهمها وممارسة تطبيق القواعد والتعبيرات على نحو مستقل، مما يزيد من ثقتهم في استخدام اللغة.

[1] ينظر، رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص32

8. **الاستفادة من الثقافة والتراث:** من خلال المقاربة النصية، يتعرف التلاميذ على الثقافة والتراث المرتبطة باللغة العربية. يمكنهم استكشاف الأدب والشعر والنصوص التاريخية والثقافية، مما يعزز تواصلهم مع اللغة ويعمق فهمهم لها.[1]

" ان تعلم اللغة وتعليمها، بات ينطلق من النص المحمل بأبعاده الاجتماعية والثقافية، وبيئته اللغوية، ليتمكن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع وضعيات تعلمية نابعة من وسطه."

بشكل عام، يمكن القول إن استخدام المقاربة النصية في تدريس قواعد اللغة يعزز فهم اللغة بشكل أعمق ويساهم في تنمية المهارات اللغوية الشاملة. كما أنه يساعد المتعلمين على استخدام اللغة بشكل صحيح وملائم ويمكنهم من التعبير بطريقة صحيحة وفعالة. فتوظيف هذه المقاربة في درس قواعد اللغة يعزز فهم اللغة وتعلمها بشكل شامل وعملي، ويساعد المتعلمين على تحسين مهاراتهم اللغوية والتواصلية بشكل فعال.

وختام القول هنا فإن اعتماد المقاربة النصية في تدريس قواعد اللغة، يهدف إلى التيسير، وتحبيب المتعلم في تعليم القواعد، وكسر الأفكار النمطية لديه بصعوبة النحو والصرف وتعقيدهما، وتحسيسه بأن القواعد مفيدة له فائدة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله وفي حياته، فهو يدرسها في إطارها الطبيعي وهو النص، وبذلك يمكنه الانتفاع بدروس القواعد وتوظيفها في وضعيات حياته اليومية.

التقويـــــم وأنواعه

مفهوم التقويم البيداغوجي:

تعد العملية التعليمية منظومة ونسق متآلف تتشكل من حلقات مترابطة متفاعلة فيما بينها (الأهداف، المحتوي، أساليب التدريس وطرقه، التقويم)

[1] ينظر، رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، ص 33

ويمكننا القول هنا، أن التقويم في مفهومه هو عملية تنظيم لمجموعة من الأنشطة التعليمية لتقيم أداء المتعلمين وتحقيق الأهداف التعليمية فهو وسيلة هامة في العملية التعليمية . التعلمية ومكون هام من مكونات وأحد المرتكزات التي ينهض بها الفعل التربوي، إذ أن من خلاله يمكننا معرفة مدى استيعاب المتعلمين لمقررات المنهاج.

كما يُعرّف بأنه مجموعة من الاحكام التي تطلق على جانب من جوانب العملية التعليمية، وتحديد ما يتضمنه هذا الجانب من أوجه القوة والضعف، وذلك بغرض الوصول إلى اقتراح الحلول التي تعالج أوجه الضعف أو القصور الموجودة به.

يشير التقويم هنا إلى التقدير الكيفي للأشياء، أي تقدير مدى الإنجازات التي حققتها العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تم تحقيقها.

"ويعرف التقويم بأنه عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات كمية أو كيفية عن جانب من جوانب أداء المتعلمين المختلفة، بهدف إصدار حكم على مستوي الأداء وتصحيح مساره إذا اقتضت الضرورة، بما يتفق مع الأهداف الموضوعة. على الرغم من أن هناك تداخل بين التقويم والقياس إلا أن الفرق الرئيسي يكمن في الأغراض والمناهج التي يستخدمانها.

فالتقويم يركز على تقديم ملاحظات مفصلة وتوجيه المتعلمين، بينما القياس يركز على الحصول على نتائج قياسية لأداء المتعلمين، وتعتبر الاثنان مهمين في تقيم التحصيل الدراسي. [1]

فعملية التقويم لا تكتفي بإصدار الحكم، بل تتعداه إلى عملية اصلاح الخلل ومعالجته، وفيما يلي بعض الفروق بين القياس والتقويم:

1. **التقويم:**

- يشير إلى عملية جمع وتجميع البيانات والمعلومات حول تقدم وتحصيل المتعلمين في المهارات والمفاهيم المختلفة.

- يتم تنفيذه على مدار الفترة الزمنية للتعلم، مثل الاختبارات الشهرية أو الاختبارات النهائية.

[1] سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، القاهرة 2012 ص307

– يستخدم التقويم لقياس التحصيل الدراسي وتحديد إلى أي مدى تم تحقيق المعايير والأهداف التعليمية المحددة.

– يُستخدم التقويم لتوجيه المتعلمين وتقديم الملاحظات والتعليقات لمساعدتهم على تحسين أدائهم.

2. القياس:

–يهدف إلى استخدام أدوات وتقنيات لقياس الأداء والمستوى التحصيلي للمتعلمين بشكل كمي.

– يتم استخدام القياس لتحديد مدى تحقيق المتعلمين للأهداف والمعايير المحددة في المناهج الدراسية والمواد التعليمية.

– يعتمد القياس على استخدام الاختبارات والاستجوابات الأدوات الموحدة للحصول على نتائج قياسية قابلة للمقارنة.

– يستخدم القياس لتقديم تقييم شامل وموضوعي لأداء المتعلمين وتقدير قدراتهم ومستوى تحصيلهم.

التقويم	القياس
تشخيص وعلاج ووقاية	ينتهي بإعطاء قيمة محددة عن أداء المتعلم
يليه تعدية راجعة	لا يليه تغذية راجعة
يعتمد على أساليب مختلفة كالاختبارات والملاحظات والمقابلة ومقاييس الاتجاه	يعتمد على الاختبارات فقط
يشمل على جميع جوانب النمو لدى المتعلم	يقتصر على الجانب المعرفي
عملية تعاونية	يقوم بها المتعلم

فلفظة التقييم في معناها الاصطلاحي العام تشير إلى أنها حُكم كيفي أو كمي على قيمة شخص أو شيء أو سيرورة أو حالة أو وضعية وذلك لمقاربة الخصائص القابلة للملاحظة من أجل إعطاء معطيات صالحة تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة[1].

[1] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص23

وبعملية التقويم يمكننا تحديد الأهداف التعليمية وتقييم تحقيقها: كما يمكننا من تقيم فعالية البرامج التعليمية وأساليب التدريس ويتم وضع المعلم لمعايير محددة وموضوعية لتقدير أداء المتعلمين وتحقيقهم للأهداف التعليمية لاتخاذ قرارات تعليمية لمعالجة النقائص، ومنه فإن هذه العملية تمر بثلاث مراحل.

ومن خلاله يقف المعلم على مدى تحكم المتعلمين في الكفاءات وتحقيقهم للأهداف التعليمية الختامية المدمجة

2* التشخيص:

ويحلل فيه المعلم صعوبات المتعلمين في العملية التعليمية لتشكيل دقيق وتحديدها بدقة.

3 * العلاج:

يعالج من خلال المعلم النقائص ويرتقى بالمتعلمين للمستوى المطلوب الذي يمكنهم من متابعة التعليمات اللاحقة

أنواع التقويم

1- التقويم التشخيصي Evaluation diagnostique

يستخدم لتقييم مستوى المعارف والمهارات لدى المتعلمين في بداية العملية التعليمية أي قبل البدء في تعلمات جديدة، فهو يهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف واحتياجات التلاميذ، ويطلق عليه البعض التقويم التمهيدي وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم والأهداف السابقة والضرورية لتحقيق أهم هذا التعليم، وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة وقد أولى بلوم (Bloom) أهمية عالية لهذا النوع من التقويم خاصة في نظريته المتعلقة بالتعليم من أجل التمكين وصنف نقطة بداية إي تعليم جديد بالنسبة لأي متعلم إلى قسمين:

01 -تتعلق الأولى بالقدرات العقلية (مكتسبات سابقه).

02 – وتتعلق الثانية بالمواصفات العاطفية المتمثلة في (دافعه التلميذ للتعليم)[1] فهذا النوع من التقويم يبدأ قبل تعلم التلاميذ، ليكشف نواحي الضعف والقوة في التعليمات السابقة، ومن ثم تحديد الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون والتي تعيق اكتسابهم للتعلمات الجديدة، فيتم تحديد ما يتقنه المتعلمون بدقة، فتبنى عليه الكفاءة القاعدية المطلوب بلوغها، فهو عادة ما يجري في بداية السنه الدراسية، للانطلاق من الكفاءة القاعدية التي هي مجموع القدرات المندمجة والمتعلقة بالمعارف والمهارات الذهنية والوجدانية في وضعيات ذات دلالة وتعتبر الحد الأدنى لمواصلة الكفاءة المستهدفة بالتشخيص الدقيق لمستوى المتعلمين.

ويبدأ التقويم التشخيصي بتحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في مجال دراسي معين ثم تقديم اختيار تشخيصي محدود يتناول تفصيليا الموضوعات والمهارات التي يجد المتعلم صعوبة في تعليمها.

ولا يقتصر التقويم التشخيصي على تحديد الصعوبات أو مشكلات التعليم فحسب، وإنما يتجاوز ذلك إلى تعريف خبرات المتعلمين السابقة، واحتياجاتهم ايضا وما لديهم من قدرات ومواهب خاصة، وهناك أربع خطوات أساسية تشخيص صعوبات التعليم وعلاقاتها

خطوات شخيص صعوبات المتعلم:

- تحديد المتعلم الذي يعاني صعوبات في التعليم.
- تحديد طبيعة صعوبات التعليم.
- تحديد العوامل التي سببت صعوبات في التعليم.
- تطبيق الخطوات العلاجية.

[1] ميلود غرمول، دليل المتعلم استخدام كتاب اللغة العربية، 2000، ص34

2- التقويم التكويني Evolution formative

يتم هذا النوع من التقويم أثناء الدرس، فهو يواكب عملية التدريس ويسايرها، فيحدد مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق أهداف الدرس، ومساعدتهم على الاحتفاظ بالمعلومات والتدريب على تطبيقها، ويمكن المعلم من تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ.

"ويسمى أيضا التقويم التتبعي أو البنائي، وهو إجراء عملي يُمكّن من التدخل من لتصحيح مسار الفعل التعليمي. يتم خلال التدريس، ويقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم، ويحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب."[1]

فالغاية من التقويم التكويني هو التعرف من جهة، على الصعوبات التي تعترض المتعلمين وتقف عائقا أمام فهمهم ومتابعتهم للدرس. والمساهمة في بناء عناصره، والعمل على تدارك تلك الصعوبات. وتذيل تلك العقبات من جهة ثانيه وهذا ما يمنح هذا النوع من التقويم الطابع التكوني.

"يتم هذا النوع من التقويم أثناء تطبيق موضوعات البرامج، حيث يمكن أن يتم مرات عديدة خلال الدرس الواحد، وعلى مراحل متتالية خلال الفصل الدراسي، حيث يمكن إجراءه عقب انتهاء تدريس مهارة معينة أو مفهوم معين أو جزء من المقرر الدراسي، ويتم في صورة اختبارات قصيرة تركز على قياس وتحقيق أهداف جزئية محددة، ويستفاد من نتائج هذا التقويم في تطوير المقررات والبرامج الدراسية. ومن أهداف هذا التقويم الوقوف على مدى إتقان المتعلمين لدروسهم، والعناصر التي لم يتم تعلمها بصورة جيدة وتحديد أسباب ذلك وعلاجها."[2]

وعليه فإن التقويم التكويني متعلق بتحسين عملية التعليم من خلال تقديم معلومات قيمة ومفيدة حول مستوى التحصيل الدراسي والمهارات والقدرات التي يكتسبها المتعلمون أثناء فترة التدريب أو التعليم. فهو يتيح الفرصة للمعلمين بضبط استراتيجيا التدريس وتحديد النقاط التي تحتاج إلى تركيز

[1] ميلود غرمول، دليل المتعلم استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ص34

[2] سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، ص318

إضافي، كما أنه يساعد على تقدير التقدم الفردي والجماعي وتحديد العناصر التي تحتاج الى دعم إضافي وتقديم تدابير تعليمية ملائمة لتلبية حاجاتهم.

3- التقويم التجميعي التحصيلي Evaluation Sommative

ويطلق عليه التقويم النهائي أو الختامي وهو جزء من العملية التعليمية، يهدف إلى تقييم مستوى المتعلمين في التحصيل وفهمهم للمعارف والمفاهيم التي تم تدريسها خلال الفترة الزمنية المحددة، وبالتالي فطبيعة هذا التقويم تتعلق بأهداف عملية، فهو يمكننا من إصدار حكم نهائي عن التطورات أو التوجهات العامة لإنجازات المتعلمين خلال مرحلة تعليمهم.

ومن منظور بيداغوجيا الكفاءات فإن هذا النوع من التقييم يستعمل لتقييم الكفاءة الختامية المندمجة، ويسمح بإسناد نقطة للمتعلم ووضع ملاحظة، وعلى أساس هذا التقدير تتخذ قرارات ذات أهمية في حياة التلميذ، إنه إذا تقيم جزائي سواء كان الجزاء ايجابيا او سلبيا بالنسبة للتلميذ او غيره كما تستعمل التقييم لمعرفه الملمح الدراسي العام."[1]

فهو يستخدم في نهاية العام الدراسي أو نهاية المقرر الدراسي سواء لغرض التقديم في المرحل التعليمية أو التخرج وهو بذلك لا يُركز عن الاهداف الاجرائية بل على الأهداف العامة.

أهمية المقاربة النصية في تدريس قواعد اللغة العربية

يحظى استخدام المقاربة النصية في تدرس قواعد اللغة بعدة مزايا، وفيما يلي بعض الفوائد الرئيسية لاستخدامها في تعليمية قواعد اللغة:

1. فهم سياق اللغة: يساعد استخدام المقاربة النصية المتعلمين على فهم القواعد اللغوية في سياقها الحقيقي. عندما يتعاملون مع نصوص مكتوبة أو محادثات واقعية، يتيح لهم ذلك فهم كيفية استخدام القواعد والتعبيرات بطريقة صحيحة وملائمة للسياق، من خلال تحليل النصوص اللغوية يمكن

[1] مديرية التعليم الاساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص25

للمتعلمين فهم كيفية استخدام القواعد والعناصر اللغوية في سياقات حقيقية. وذلك يساعد على تعزيز فهمهم للغة واتقان استخدامها في الاتصال والكتابة.

2. تعلم القواعد بشكل منسق: تساعد المقاربة النصية في تعلم القواعد والمفاهيم النحوية بشكل منسق ومترابط. بدلاً من دراسة القواعد بشكل منفصل، فيتم تطبيقها وفهمها في سياق النصوص، مما يجعلها أكثر إحاطة وفاعلية.

3. تعزيز المهارات اللغوية: من خلال المقاربة النصية، يتعلم التلاميذ النحو والصرف والمفردات وتركيب الجمل والتواصل اللغوي بشكل متكامل. ففهم النصوص يساهم في تنمية قدرات الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث بطريقة متكاملة، فهذه المقاربة تمكن المتعلمين من تحسين مهاراتهم في القراءة والاستماع والكتابة والتحدث. ففهمهم للقواعد اللغوية يساعدهم على فهم النصوص المكتوبة والمنطوقة بشكل أفضل والتعبير عن أفكارهم بطريقة دقيقة ومتقنة.

4. توسيع المفردات والتعبير: عند تحليل النصوص، يتعرض المتعلمون لمجموعة واسعة من المفردات والتعبيرات المستخدمة في سياقات مختلفة. وهذا يساعدهم على توسيع مفرداتهم وتنويع تعبيراتهم، مما يحسن قدرتهم على تذوق النصوص والتواصل بطريقة غنية ومتنوعة.

"وبعبارة أدق وأوجز فان المقاربة النصية اذا كانت تقر بأهمية الجانب النظري فإنها تعطي كل الأهمية للجانب التطبيقي العملي والذي تصبح المعارف بموجبه موارد وسلوكات لغوية، يظهر أثرها على لسان المتعلم وقلمه، ولذا تصبح القواعد وسيلة لضبط نصوص القراءة أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما عميقا، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معاني النص الأدبي وتحليل أفكاره، وتقنية من التقنيات التي تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة، وتمكنه في النهاية على امتلاك الملكة النصية، أي القدرة على فهم وإنتاج النصوص المناسبة للمواقف والأوضاع التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها."[1]

[1] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج مادة اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص11

5. تنمية الوعي اللغوي: تعزز مقاربة النصوص الوعي اللغوي لدى المتعلمين، حيث يصبحون أكثر حساسية للبنية اللغوية والعناصر اللغوية المختلفة في النصوص. يتعلمون كيفية استخدام القواعد والعناصر بشكل صحيح وفعال، ويصبحون قادرين على تحليل النصوص وتقييمها بشكل نقدي.

6. تحفيز التفكير النقدي: المقاربة النصية تشجع المتعلمين على التفكير النقدي والتحليلي. فمن خلال دراسة النصوص وتحليلها، يصبح التلاميذ قادرين على فهم العلاقات اللغوية والنحوية واستخدامها بشكل منطقي.

7. تعزيز الثقة والاستقلالية: بفضل المقاربة النصية، وظف المتعلمون قدراتهم اللغوية بشكل مستقل. وبذلك يمكنهم قراءة النصوص المختلفة وفهمها وممارسة تطبيق القواعد والتعبيرات على نحو مستقل، مما يزيد من ثقتهم في استخدام اللغة.

8. الاستفادة من الثقافة والتراث: من خلال المقاربة النصية، يتعرف التلاميذ على الثقافة والتراث المرتبطة باللغة العربية. يمكنهم استكشاف الأدب والشعر والنصوص التاريخية والثقافية، مما يعزز تواصلهم مع اللغة ويعمق فهمهم لها.

" إن تعلم اللغة وتعليمها، بات ينطلق من النص المحمل بأبعاده الاجتماعية والثقافية، وبيئته اللغوية، ليتمكن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع وضعيات تعلمية نابعة من وسطه."[1]

بشكل عام، يمكن القول إن استخدام المقاربة النصية في تدريس قواعد اللغة يعزز فهم اللغة بشكل أعمق ويساهم في تنمية المهارات اللغوية الشاملة. كما أنه يساعد المتعلمين على استخدام اللغة بشكل صحيح وملائم ويمكنهم من التعبير بطريقة صحيحة وفعالة. فتوظيف هذه المقاربة في درس قواعد اللغة يعزز فهم اللغة وتعلمها بشكل شامل وعملي، ويساعد المتعلمين على تحسين مهاراتهم اللغوية والتواصلية بشكل فعال.

لقد أورد أهم المقاربات المعتمدة في الجزائر في تعليمية قواعد اللغة العربية محاولا إبراز محاسن ومساوئ كل مقاربة، ولعلنا نتفق أ من بين أهم المؤاخذات المشركة على هذه المقاربات أنها لم تستمد

[1] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص19

من بيئة المتعلمين وواقعهم، وفي المطلب الموالي سنورد مجهود عالم لساني جزائري وجهوده في تأسيس مقاربة مستمدة من التراث اللغوي العربي هو العالم الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح ونظريته الخليلية.

المبحث الرابع: مقاربة عبد الرحمان الحاج صالح في تعليمية قواعد اللغة العربية

تمهيد:

لعل من أهم الأسباب المراجعات المتكررة للمنهاج الدراسية هي انها مستوردة من بيئة لا تتلاءم مع بيئة تعليمة وثقافية، وليس هذا أمر يخص الجزائر فقط بل ينطبق على كامل الدول العربية تقريبا يقول الأستاذ محمد الدريج في هذا الشأن في معرض حديثه عن سبب قصور المناهج التربوية في المدرسة: "اعتماد النماذج البيداغوجية وعدم تكيفيها وتفضيل الخبرة الأجنبية، والتي تتعامل مع خبراءنا بنوع من الاستعلاء."[1]

ويعتبر العالم الجزائري اللساني **عبد الرحمان حاج صالح** من أول اللسانيين العرب الذين نادوا بمناهج تعليمية مستمدة من البيئة العربية والتراث اللساني العربي، مع استثمار ما توصلت إليه اللسانيات الغربية في هذا المجال وذلك بتشجيعه للترجمة وتمسكه بالتراث، فقد توصل إلى ذلك بفضل بحوثه الميدانية ومعاينته للمناهج التعليمة المعتمدة في الجزائر والبلدان العربية، إذ أنه رصد العديد من الثغرات والاختلالات التي أثرت بشكل مباشر على مخرجات العملية التعليمية –التعلمية في حقل تعليمية اللغة العربية مما أدي إلى ضعف الملكة اللغوية في جميع المستويات.

لقد أولى عبد الرحمان حاج صالح أهمية بالغة لمسألة تعليم اللغات متجاوزاً الطروحات اللسانية الغربية ومحذرا من الانسياق وراء كل ما هو مستجد، مدافعا بذلك عن التراث اللساني العربي، مميزا بين نوعين من التراث قائلا: "هناك تراث وتراث: طالما نادينا إخواننا اللغويين إلى الرجوع إلى التراث العلمي اللغة الأصيل، ومازلنا إلى يومنا هذا نحاول أن نقنع الناس على ضرورة النظر فيما تركه أولئك العلماء الفطاحل الذين عاشوا في الصدر الأول من الإسلام، حتى القرن الرابع هجري، وتفهم ما قالوه واثبتوه من الحقائق العلمية التي توصل إلى مثلها كل من جاء من قبلهم من علماء الهند واليونان ومن بعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب."[2]

---

[1] محمد الدريج، المواكبة التربوية نحو تأسيس نموذج منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي، حي النهضة الرباط، ص 5.

[2] عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 02، موفم للنشر، الجئر، 2007، صفحة81

لقد تمكن هذا العالم الفذ من إعادة بعث الدرس اللغوي العربي من خلال آرائه وتصورته في مختلف الأبحاث التي خصصها لدراسة ما توصل إليه اللغويون العرب في صدر الإسلام خاصة الخليل ابن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه، ليؤسس لنا ما أصبح يعرف بالنظرية الخليلية. يقول في هذا الشأن: "ما أطلق عليه بالنظرية الخليلية الحديثة فهي نظرية على نظرية وتشرفت بعرضها لأول مرة عام 1979"[1]

فالنظرية الخليلية هي نظرية لسانية حديثة كانت نتيجة جهود متواصلة لعبد الرحمان حاج صالح مع مجموعة من اللسانيين لدراسة التراث اللغوي العربي فكانت السبيل إلى جعل اللسانيات العربية تأسس لنفسها منهجا حديثا يخصها مستمدا من التراث اللغوي الأصيل "وهو ما تركه له لنا العلماء العرب القدامى من اعمال جليلة انطلقت كما هو معروف من دراسة الفران للحفاظ على لغته وذلك بطريقة علمية وهو الاستقراء للنص القرآني واختراع نظم من الاعجام والنقط لتصحيح القراءة." [2]

ووصفت هذه النظرية بالموضوعية العلمية فهي تعتمد على أسس علمية مبنية على المشاهدة والدراسة فهي بذلك علم وليست مجموعة آراء وضعت وفق معيار لغوي محكم صيغ صياغة منطقية رياضية.

فقد سعت إلى تفعيل التراث العربي في البحث اللساني في أحدث صورته "ووصفت بالحديثة لأنها تمثل اجتهاد علميا تقويميا صدر في زمننا أدي إلى قراءة جديدة لما تركه الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه خاصة، وجميع من جاء بعدهما من النحات الذين اعتمدوا في بحثوهم على كتاب سيبويه إلى غاية القرن الرابع."[3]

[1] عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 01، موفم للنشر، الجئر، 2012، صفحة208

[2] عبد الرحمان حاج صالح، السماع اللغوي العلمي ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر الجزائر، طبعة 01، 2006، ص 07

[3] عبد الرحمان حاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية، الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، 2007، ص 05

مميزات النظرية الخليلية

تمتار النظرية الخليلية بجملة من المزايا يوضحها مؤسس هذه النظرية فيما يلي:

- الموضوعية العلمية: فهي تعتمد على المشاهدة وهي بذلك علم محض وليست مجموعة اختيارات تعسفية تفرض معيارا لغويا معين وتهدر المعاير الأخرى.
- التمييز بينما هو راجع إلى التغير الزمني إي التاريخ والتطور عبر الزمن وما هو آني خاص بالنظام الداخلي للغة.
- اللجوء إلى الصياغة المنطقية والرياضية وهذا من أهم ما تمتاز به العلوم الإنسانية عن غيرها كالأدب والفلسفة وكما كانت النظريات في هذه العلوم التي تمتاز بها النظرية الخليلية الحديثة.[1]

ومما سبق يتضح لنا أن عبد الرحمان حاج صالح أسس نظريته الخليلية منطلقا من التراث اللغوي العربي ومستثمرا ما توصلت اليه اللسانيات الغربية التي درسها دراسة واعية، محاولة منه في إعادة بعث التراث فهو بذلك يشيد بأصالة القديم وجديته ويفتح الباب أمام النظريات اللسانية الجديدة فكانت هذه النظرية نافذة لعولمة اللغة العربية وتحسين موقعها ومستوياتها فقد كان مؤسسها يقارن بين النظرية وما توصل اليه البحث اللغوي الحديث.

لقد تأسست النظرية الخليلية على مجموعة من الأسس ومن الأسس والمفاهيم التي تقوم عليها هذه النظرية هي:

1-**الاستقامة وما آل إليها:** وقد استخلصها الحاج صالح من التراث العرابي ومما ورد في كتاب سيبويه، فقلد ميز بين السلامة الراجعة إلى اللفظ، والسلامة الراجعة إلى المعنى، فقد ورد في الكتاب "فمنه (إي الكلام) مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم، وما هو محال كذب. فأما

[1] عبد الرحمان حاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية، الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، 2007، ص 103

المستقيم الحسن فقولك أتيتك أمس وسآتيك غدا، وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره، فتقول: أتيتك غدا وسآتيك أمس. وأما المستقيم الكذب، فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر، ونحوه.

وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيداً رأيت، وكي زيدا يأتيك، وأشباه هذا. وأما المحال الكذب، فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس."[1]

فالاستقامة تعني صحة الكلام من حيث المعنى والمبنى، إي سلامة المعنى والتركيب، وهذا أول أساس بنى عليه الحاج صالح نظريته الخليلية "وبهذا فإن الاستقامة تعني صحة وسلامة الكلام كما شرحها في قوله:

- مستقيم حسن: سليم في القياس والاستعمال.
- مستقيم قبيح: خارج عن القياس وقليل وهو غير لحن.
- المحال: قد يكون سليما في القياس والاستعمال لكنه غير سليم من حيث المعنى."[2]

فهذا الأساس انطلق منه النحاة وركزوا في بعض جوانبه على اللفظ وحده، أي على البناء كما أنهم ركزوا في بعض الجوانب عن المعنى أي الدلالة، فلو رأينا الجملة "سآتيك أمس" هي جملة مستقيمة مع القواعد التركيبة فعل مضارع وظرف زمان يدل على الماضي، إلا أنها من حيث المعني لا تستقيم فهي قبيحة من حيث المعنى مستقيمة من حيث التركيب، وهذه إشارة من الحاج صالح أن النحو العربي يقوم على استقامة الكلام معنى ومبنى.

2-**الانفراد وحدة اللفظة:** يقوم على أساس أنه كل ما ينفصل ويجوز الابتداء به فهو يحمل صفة الانفراد والاستقلال، ولقد سماها النحاة اسم المفرد. يقول الحاج صالح: "الانفصال والابتداء يمكن الباحث من استكشاف الحدود الحقيقة التي تحل في الكلام وبهذا ينطلق الباحث من اللفظ أولا ولا

[1] سيبويه، الكتاب، التحقيق ت ح: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ط 02، 1977، ج1، ص26

[2] عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودارسات في اللغة العربية، ج2، ص218

يحتاج الى أن يفترض إي افتراض كما يفعله التوليديون وغيرهم عندما ينطلقون من الجملة قبل تحديدها."[1]

فمبدأ الانفراد ينطلق من تحديد الظاهرة اللغوية فهي الأصل الذي يخرج منه الفرع ويتعلق الانفراد بالابتداء فكل ما يمكن الابتداء به من غير أن يسبقه عنصر لغوي ما، أو الوقوف عنده من غير أن يلحقه عنصر ما، هو اسم مفرد فلذلك فإن الاسم المفرد هو أصل التحليل وهو الذي ينفصل عما قبله من عناصر لغوية كما يجوز الابتداء به من غير الحاجة إلى عناصر لغوية تسبقه.

"ولهذا ينطلق الباحث من اللفظ ولا يحتاج أن يفترض إي افتراض كما يفعله التوليديون وغيرهم عندما ينطلقون من الجملة قبل تحديدها ولابد من ملاحظ أن هذا المنطلق هو في نفس الوقت وحدة لفظية... لا يحددها إلا ما يرجع إلى اللفظ وهو الانفصال والابتداء، ووحدة إفاديه لأنه يمكن أن تكون مفيدة"[2]

3-**الأصل والفرع:** وهو من المبادئ والأسس التي قامت عليها النظرية الخليلية الحديثة فالأصل يُبنى عليه ولا يُبنى على غيره أما الفرع فهو الأصل زائد زيادة، وبعبارة أخرى الأصل هو النواة التي تستقيل بنفسها ولا تتغير والفروع هي المشتقات الأخرى.

ويفصل في ذلك الحاج صالح بقوله: "فقد بُني النحو العربي تقريبا على هذين المفهومين، كما تصورهما، فاللغة عندهم كل أصول وفروع وتوزيع العناصر إلى أصول وفروع هو بنيتها الأساسية إلى ما هو نواة وما هو متولد عنها."[3]

ففكرة الأصل والفرع لها علاقة مباشرة بمفهوم الانفراد حيث أن الشيء الذي يمكن فصله وتكون له دلالة، هو أصله يعتبر أصلا وهو قابل إلى إضافة زوائد قبلية أو بعدية تنتج فروعاً كما هو موضح في النموذج الذي قدمه عبد الرحمان الحاج صالح.

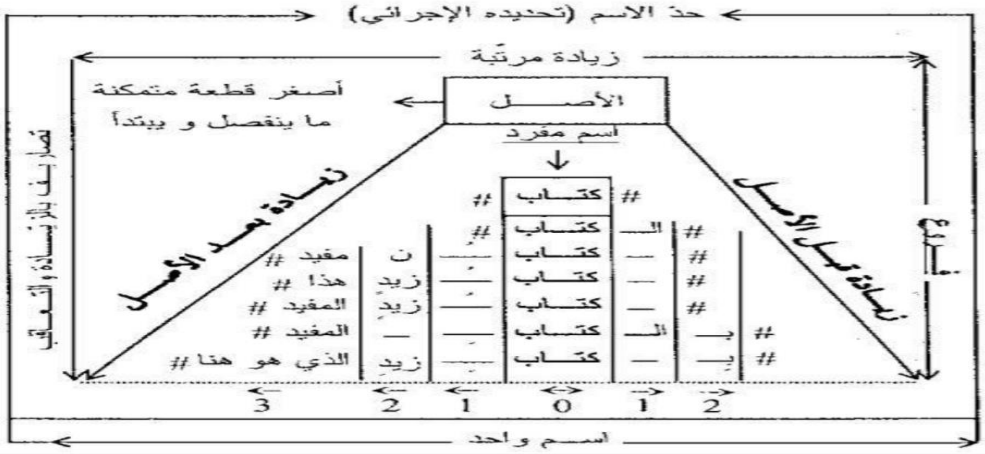
---

[1] فتيحة عويقب، النظرية الخليلة الحديثة بين الاصالة والمعاصرة، مجلة التعليمية، جامعة الجلالي يابس، بلعباس، الجزائر، ع11، ص223

[2] عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودارسات في اللغة العربية، ج1، ص219

[3] عبد الرحمان حاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، الجزائر، دار موفم للنشر، 2012، ص154

الشكل (1) : حدّ الاسم الإجرائيّ وما يلحقه من زيادات



المصدر : الحاج صالح، النّظريّة الخليليّة الحديثة – مفاهيمها الأساسيّة–، الصفحة 33.

فمن خلال النموذج نجد أن الأصل هو اسم مفرد له دلالة وله علامة عدمية (0) تميزه لعدم وجود الزيادة معه لا سابقة ولا لاحقة، بخلاف الفرع الذي له علامة تميزه فهو دائما يبنى على غيره، ووضح ذلك صاحب النظرية هذا بقوله: "فالأصل عند العرب هو ما يبنى عليه ولم يبن على غيره"، وهو أيضا ما يستقل بنفسه ـ أي يمكن أن يوجد في الكلام وحده ـ ولا يحتاج إلى علامة ليتمايز عن فروعه (فله العلامة العدمية marque zéro على حد تعبير اللسانيات الحديثة). والفرع هو الأصل زيادة؛ أي مع شيء من التحويل."[1] "وقد نقل السيوطي عن ابن جني قوله: الفروع هي المحتاجة إلى العلامات والأصول لا تحتاج إلى علامة."[2]

4–مفهوم الموضع والعلامة العدمية: والموضع هو "المكان الذي يظهر فيه بعض العناصر اللغوية في مفهوم المثال، أو الحد الذي ينطبق على كل مستويات اللغة، وهو ناتج عن تحديد الإجرائي فكل عنصر يتحدد بحمل مجموعة التي يظهر فيها عن مجموعة أخرى من جنسيها، فيظهر بذلك مكانة داخل المثال، أو البنية الجامعة لهذه المجموعات وليس مكان ثابت بالضرورة بنسبة لمدرج الكلام فهو الحيز الذي يمكن أن يشغله عنصر معين في البنية، ويمكن أن ينعدم هذا العنصر تماما."[3]

[1] عبد الرحمان حاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية، ص34

[2] جلال الدين السيوطي، الاشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1990، ج1، 278

[3] عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودارسات في اللغة العربية، ج1، ص221

فالموضع موقع تشغله زيادة من عناصر لغوية بموجب القياس والاستعمال بحيث تصبح اللفظة مع تلك الزيادات كلاماً مستقيماً له معنى فإذا خلى الموضع من إي عنصر يشغله سُميت بالعلامة العدمية وهو ما يقابلها كما أسلفنا الذكر الأصل في مقابل الفرع الذي لحقته الزيادة.

5–مبدأ العامل: يعرفه بأنه لفظة تضاف إلى الأخرى تؤدي عمل معين فمبدأ العامل هو المحور الذي يدور حوله النظام اللغوي العربي يقول محمد صاري:" يعد العمل النحوي الفكرة الجوهرية التي تتأسس عليها نظرية النحاة العرب، ويعني القدماء بالعامل العنصر اللغوي الذي يؤثر لفظا ومعنى على غيره، كجميع الأفعال العربية وما يقوم مقامهما."[1]فاللفظة من منظور الحاج صالح تخص اللسانيات العربية ولا وجود لها في اللسانيات الغربية ويقصد بها تبعية البنية التركيبية للجملة فهي التي تضبط ترتيب عناصرها وحركتها الإعرابية. وعليه ففي النظام النحوي العربي نجد العامل وقد وليه المعمول فعلى سبيل المثال نجد الفعل أو الناسخ أو الابتداء عاملا، ونجد المبتدأ أو الخبر أو الفاعل معمولات، ويمكن ادراج ما ذكرناه في الجدول:

∅	زيدٌ	قائمٌ
إنّ	زيدًا	قائمٌ
كان	زيدٌ	قائمًا
حسبت	زيدًا	قائمًا
أعلمت عمرا	زيدًا	قائمًا
1	2	3

المصدر الحاج صالح النظرية الخليلية الحديثة، 2007.[2]

[1] محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية، مجلة اللسانيات، مجلد 10، عدد 10، 2005، ص 17

[2] يونس زواوي، استثمار نتائج النظرية اللسانية الخليلية في تعليمة النحو العربي نحو إعادة بناء المحتويات المعرفية في الطور الأول من المرحلة المتوسطة، مجلة التعليمية، المجلد 13، العدد 3، 2023، صفحة 486

6-المثال: يرى عبد الرحمان حاج صالح إن المثال لا وجود له في اللسانيات الغربية فهو كما يعرفه: "مجموعة من المواضيع الاعتبارية مرتبة ترتيب معين يدخل في بعضها، وقد تخلو منها العناصر الأصلية وما فوقها."[1]، فالنحو هو شيء صوري تبنى عليه كل وحدات اللغة مفردة ومركبة فهو كما ورد في موضع آخر: "هو تصور وتمثيل لما تحدده الحدوث الإجرائية وعلى هذا فمثال الكلمة هو بنائها ووزنها لأنه يمثل بكيفية صورية مجرد الهيئة التي يكون هذا الجزء من اللفظة الذي يسمى بالكلمة."[2]

تعليمية قواعد اللغة العربية عند عبد الرحمان الحاج صالح

لقد كان لعبد الرحمان حاج صالح أيمان راسخ بإن مسألة تعليمية اللغة العربية يجب أن تستمد من التراث اللغوي القديم وكما قال بحث التراث بالتراث، وبعد دراسته الميدانية للمناهج تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وبحثه المتواصل في كتب التراث انتقد منهجية تلقين الدروس وحشو ذهن المتعلم بالقواعد وقدم البدائل النوعية التي ترقى بالدرس اللغوي بأن يكون مفهوما بتحديد الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ووضع الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية فأحدث ثورة في ذلك، بدأ بحصر فقط ما يحتاجه المتعلم من مفردات دون غيره ومحاولته توحيد هذه الألفاظ عند جميع أطفال المغرب العربي "فقد انجز حاج صالح بالاشتراك مع أعلام اللسانيات في تونس والمغرب وموريتانيا عمل المغاربي مشتركا يضم الدراسات التربوية يتناول فيها أهم ما يستعمله الطفل المغاربي في سنوات الطور الأول يعمل على تحديد القدر المشترك من الألفاظ بين أطفال بلدان المغرب العربي، بغرض توحيد لغتهم وتفادي الحشو الذي يثقل ذاكرة الطفل وفي الرصيد اللغوي العربي، قام الحاج صالح بمشروع جماعي يعمل على ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي حتى يتأتى له التعبير عن الأغراض والمعاني في التخاطب اليومي من

[1] عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودارسات في اللغة العربية، ج1، ص251

[2] عبد الرحمان حاج صالح، تعال نحي علم الخليل أو الجوانب العلمية المعاصرة لتراث الخليل وسيبويه، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مصر، 2002، ضمن كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج2، ص 77

جهة ومن جهة أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلم في هذه المرحلة من التعليم."[1] ، فكان للحاج صالح تصورات منهجية لتعليم قواعد اللغة العربية والغرض منها فكان شديد الحرص على تعليم المتعلمين ما يحتاجونه فقط للتعبير عن أغراضهم يقول في هذا الشأن: "ولا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضهم بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية والمفاهيم العلمية والفنية والحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية...وليس كل ما في اللغة يناسب الطفل المراهق من حيث الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل نمو الطفل وارتقائه."[2]

فهذه إشارة واضحة منه لضرورة العناية باختيار المحتوى التعليمي الذي واجه انتقادا شديدا في مناهجنا المدرسية، فلابد من اختيار المادة العلمية المقدم للمتعلم بعناية بالغة الأهمية.

كما أنه يسلط الضوء على نقطة مهمة موجهة بالخصوص لمصممي المناهج وهي مراعاة الأساس النفسي للطفل في بناء المناهج من خلال ذكره لمصطلح الطفل المراهق وذلك بأن يراعي المنهاج حاجيته وميوله. كما أنه شدد على عامل أخر ووصفه بالخطير منطلقا من واقع المدرسة. "ثم لاحظنا أيضا عيبا أخر خطيرا وهو عدم مطابقة المحتوى الانفرادي المقدم للطفل لحاجاته الحقيقة فهناك مفاهيم حضارية لها علاقة بالعصر الحاضر لا يجد الطفل الفاظاً عربية يعبر عنها."[3]

مما أوردنا نجد أن الحاج صالح سجل قصورا في محتوى التعليمي وعجزا في عدم مواكبته للحياة العصرية للمتعلم، وهو بذلك يدعو إلى ضرورة اختيار مادة تعليمية يوظفها المتعلم في حياته لاسيما ما تعلق بالألفاظ والتراكيب، وحتى النصوص التعليمية، فهو يجنح إلى تفضيل المنهج الوظيفي في تعليم اللغة، فالغاية عنده من تعليم اللغة التواصل وتبليغ الأغراض مستمدا ذلك من تعريف اللغة الشهير لـ "ابن جني ". الغاية القريبة البعيدة التي يرمي إليها كل تعليم اللغات الحية، هو تحصيل المتعلم على القدرة

[1] صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، ص 151.

[2] عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة البيانات، العدد 4، 1974، ص04.

[3] عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودارسات في اللغة العربية، ج1، ص205.

العلمية عن تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارة سليمة ولا يتأتى للطفل ذلك إلا بالتركيز على العناصر اللغوية التي يحتاجها، فتُكون لديه رصيداً لغوياً يوظفه عند الحاجة وبمقدار الحاجة، ولعل هذا ما دفعه بالتعاون مع مجموعة من اللسانيين العرب إلى إنشاء معجم مشترك خاص بالطفل العربي كما أشرنا إلى ذلك. تقول الأستاذة طبيبي أمينة "إن مبدأ الاستعمال الفعلي للغة الذي اعتمده حاج صالح كان المنطلق الأساس للمعجم الخاص بالطفل العربي الذي شارك في إنجازه بعض العلماء من المغرب العربي في سبعينيات من القرن الماضي وأطلقوا عليه الرصيد اللغوي الوظيفي ويضم مجموعة من المفردات والعبارات الفصيحة وما كان على قياسها. أُنجز هذا المعجم إجابة على سؤال متداول في أوساط التربويين عن طبيعة المادة التي تقدم للطفل وحجمها وفائدتها."[1]

فالمتعلم لا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته ولا يحتاج كل ما في اللغة لتعبير عن أغراضه، ولا يناسب مستواه كل الألفاظ، فقد تكون هناك ألفاظ تناسب مرحلة معينة ولا تناسب مرحلة أخرى، ولعل هذا من المعايير التي يجب مراعاتها في اختيار المادة اللغوية.

فهذا المنهج جاء على نقيض المنهج البنيوي الذي كان سائداً منذ العقد الثالث من القرن الماضي في مجال تعليم اللغات والذي كان قائما على دراسة اللغة بعيداً عن سياقتها الخارجية.

"يكتفي هذا المنهج(البنيوي) بدراسة اللغة نظاما وبنية، بعيدا عن السياقات الخارجية بحيث يشكل نسقا لغويا متكاملا وقد عرفه جمهورا من اللسانيين العرب وخاصة الذين وفدوا من أوربا لاستكمال دراستهم العليا في اللغة، حيث كانت البنيوية هي السائدة في الجامعات الأوربية آنذاك وكانت تشتمل على أفكار علمية نظرية ومنهجية جديدة ومفيدة مقارنة على مكان سائدا في الغرب قبل ظهورها."[2]

فالبنيوية لا تحتكم إلى المعيار، الذي هو عندنا العامل الأهم في وضع قواعد اللغة العربية والمحافظة عليها، "ويمكن استثمار مبدأ الانفراد في طريق الانطلاق من النواة الاسمية فيقرر درس الاسم

[1] أمينة طبيبي، المصطلح اللساني لدى عبد الرحمان حاج صالح، المجلد 4، العدد 12، ديسمبر 2017، ص05

[2] ينظر، نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليميها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، ص157.

وصوره المختلفة (الضمير المنفصل، واسم الموصول، واسم الإشارة، والمبتدأ والخبر) ثم يعقبه ما يعتلي الاسم من الزيادة يمنة ويسرة فيأتي درس العوامل الداخلة على المبتدأ والخبر على الترتيب، وههنا لا تقع القطيعة بين أجزاء محتويات ولا تشتت ذهن المتعلم ويتكون لديه بنية عميقة وتمثل لمفهوم الموضع وبالتالي يتركب فب ذهنه مثل اللغة التركيبية لينشأ على منوالها.[1]، فالانطلاق من البنى الأصلية إلى فروعها يعد من أهم المبادئ التي جاءت بها النظرية الخليلية، وتعد مهمة في ترتيب المادة التعليمية في قواعد اللغة العربية, وحتى يكون الترتيب متماسكا ينبغي أن تعالج الموضوعات التي تندرج ضمن بنية واحدة متسلسلة، فيقدم درس الجملة الإسمية ثم بعده الجملة المنسوخة وهكذا.

وفي ضوء هذا المنهج نصل إلى برنامج لكل سنة تعليمية يتألف من وحدات كل وحدة تضم مجموعة من الدروس يشملها مبحث عام مشترك، منطلقة من أقل الكلام مما يدل على معنى يحسن السكوت عليه وهو بنية تركيبية أكثر من اللفظة تتصف بأنها بسيطة، خبرية، مثبتة، والفعل فيها مبني للمعلوم.[2]

والانطلاق من اللفظة لا يقصد به دراسة العناصر اللغوية خارج التركيب الذي وردت فيه أو تدريس القواعد منفصلة عن بعضها البعض بل لابد أن تدرس هذه العناصر بوصفها أجزاء من الكل تكون متسلسلة، مع تحسيس المتعلم بأن ما يدرسه من قواعد يحتاجه بالفعل في حياته وأنها أساس تعلم اللغة فهي تمكنه من التصرف في بنى اللغة فينشئ بتطبيقها ما شاء من التعابير لتعبير عن أغراضهم.

وفي الأخير يمكن القول إن عبد الرحمان الحاج صالح قد قدم إسهامات استثنائية ومبدعة في مجال تدريس قواعد اللغة العربية من خلال تأسيس منهج يستند إلى التراث اللغوي العربي، فلقد

[1] يونس زوواي، استثمار نتائج النظرية اللسانية الخليلية في تعليمة النحو العربي-نحو إعادة بناء المحتويات المعرفية في الطور الأول من المرحلة المتوسطة، مجلة التعليمية، المجلد 13، العدد 03، 2023، ص490.

[2] ينظر، مازن الوعر، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية ومحاولة سبرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات، العدد 6، ص35

تمكن من استخلاص الجواهر اللغوية والقواعد النحوية القيمة من التراث العربي الغني، ودمجها في منهج تعليمي يلبي احتياجات المتعلمين ويعزز فهمهم الشامل للقواعد.

لقد استخدم الحاج المصادر الكلاسيكية والأدبية العربية التي تمتد لعقود وقرون، ونقل هذا الثراء اللغوي إلى المتعلمين الحديثين. فقدم تفسيراته المبسطة والعملية للقواعد النحوية المعقدة، واستخدم الأمثلة والنصوص الأدبية لتوضيح تطبيقاتها العملية. بفضل هذا النهج الفريد، نجح في استعادة الموروث اللغوي العربي.

إن تأسيس منهج تدريس القواعد على أساس التراث اللغوي يعزز الروح العربية والانتماء الثقافي للمتعلمين، كما يساهم في المحافظة على هويتنا اللغوية والثقافية العربية. من خلال تعليم اللغة العربية بأسلوب يمتزج بين التاريخ والحاضر، يستطيع التلاميذ من خلاله فهم عمق اللغة العربية وقدرتها التعبيرية الفريدة.

إن جهود عبد الرحمان الحاج صالح في تأسيس منهج من التراث اللغوي العربي في تدريس النحو العربي تعكس رؤيته الفذة ورغبته في الاستفادة الكاملة من ثروة اللغة العربية التاريخية، وإن إرثه العلمي والتعليمي سيستمر في إلهام الباحثين بعده، وسيساهم في تعزيز فهمنا وتقديرنا للتراث اللغوي العربي كجزء أساسي للبحث اللساني الحديث.

وعليه فنحن مدينون لعبد الرحمان الحاج صالح على إرثه الثقافي والتعليمي الذي سيظل يشكل مرجعًا مهماً للمدرسين والباحثين في مجال تعليمية اللغة العربية، فتأسيس منهج قائم على التراث اللغوي العربي يمثل إسهامًا قيمًا ومستدامًا في تطوير تعليم اللغة العربية وتعزيز فهمنا لها ولتراثنا العربي العريق.

خلاصة وآفـــاق

توصلنا مما سبق أن للسانيات التطبيقية أهمية بالغة في مجال تعليم اللغات، فهي تركز على تطبيق النظريات اللسانية في مجالات اللغة العملية مع التركيز على قواعد اللغة العربية. ويعتمد تعليم اللغة العربية على تعلم قواعدها، وفي هذه الدراسة تم التطرق إلى طريقتين رئيسيتين لتعليم هذه القواعد: الطريقة القياسية والطريقة الاستنتاجية. كما تمت مناقشة ثلاث مقاربات أساسية للمناهج الدراسية: المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالمحتوى، والمقاربة بالكفاءات.

أظهرت الدراسة أن لكل طريقة ومقاربة مزاياها وعيوبها. فالطريقة القياسية تساعد على فهم القواعد بشكل منظم، لكنها قد تكون جافة ومملة للبعض. أما الطريقة الاستنتاجية، فهي أكثر إثارة للاهتمام وتشجع على التفكير الناقد للمتعلمين، لكن قد تكون صعبة على المبتدئين. من ناحية أخرى، تركز المقاربة بالأهداف على تحقيق نتائج تعليمية محددة، بينما تهتم المقاربة بالمحتوى بالمعارف والمهارات اللغوية، وتسعى المقاربة بالكفاءات إلى تطوير القدرة على التواصل الفعال.

ولقد عرجنا إلى ابراز منهج علمانا عبد الرحمان حاج صالح في مجال تعليم اللغة العربية، من خلال النظرية الخليلة المستمدة من دراسة واعية لواقع تعليم اللغة العربية الجزائرية منطلقا من دراسته للتراث العربي الأصيل ليخرج لنا بهذا المنهج المتكامل الذي يغنينا عن استيراد مناهج غريبة عن بيئتنا ولا تتلاءم معها غالبا.

وقد خلصنا في نهاية هذا الفصل إلى آفـاق نبتغيها من وراء هذه الدراسة:

حيث نوصي باعتماد نهج متكامل يجمع بين هذه الطرائق والمقاربات، مع مراعاة احتياجات المتعلمين وخلفياتهم الثقافية والفكرية. فمكن استخدام الطريقة القياسية في البداية لتأسيس فهم قوي للقواعد، ثم الانتقال إلى الطريقة الاستنتاجية لتعزيز التفكير الناقد والاستقلالية. كما يجب أن تراعي المناهج الدراسية الأهداف التعليمية والمحتوى المناسب، وتهدف إلى تطوير كفاءات التواصل الشاملة. علاوة على ذلك، ينبغي إجراء مزيد من البحث حول استخدام التكنولوجيا الحديثة والتعلم الرقمي في تعليم قواعد اللغة العربية، وتقييم فعاليتها مقارنة بالطرق التقليدية. كما يجب دراسة كيفية تكييف

هذه الطرائق والمقاربات لتلائم متعلمي اللغة العربية من خلفيات لغوية وثقافية مختلفة، ولقد كان هذا المنطلق الذي انطلق منه عالمنا الجليل، عبد الرحمان الحاج صالح في مجال تعليم اللغة العربية، فقد قدم مساهمات هامة ومنهجا رصينا من أجل تطوير طرائق تعليم اللغة العربية، وذلك مستمد من التراث اللغوي العربي، بتبسيط قواعد اللغة العربية وتقديمها بطرق سهلة، ومنهجية تساعد المتعلمين على فهمها وتوظيفها، فهو يشجع المتعلمين على استخدام اللغة العربية في سياقات مختلفة، وتطبيقها في حياتهم اليومية، لتعزيز مهارة التواصل.

على الرغم من المعلومات النظرية الهامة التي قدمها هذا البحث، إلا أنه لا يزال هناك مجال لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال. فمن الضروري إجراء دراسات ميدانية لتقييم فعالية هذه الطرائق والمقاربات في تعليم قواعد اللغة العربية، وتحديد أيها أكثر ملاءمة لمختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية.

وهذا ما قمنا به في القسم الموالي من الأطروحة حيث خصصناه لدراسة مناهج قواعد اللغة العربية في التعليم المتوسط في الفصل الموالي لهذا الفصل، ثم تحليل استبانة لدراسة ميدانية صممت ووزعت لأساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط في الفصل الأخير.

القسم التطبيقي

- الفصل الثالث: دراسة لمناهج قواعد اللغة العربية في نظام التعليم الأساسي والتعليم المتوسط
- الفصل الرابع: الدراسة الميدانية (تحليل الاستبانة)

الفصل الثالث

دراسة لمناهج قواعد اللغة العربية في نظام التعليم الأساسي والتعليم المتوسط

- المبحث الأول: دراسة مناهج تدريس قواعد اللغة العربية وفق نظام التعليم الأساسي

- المبحث الثاني: دراسة مناهج تدريس قواعد اللغة العربية وفق نظام التعليم المتوسط

تمهيد

إن إتقان قواعد اللغة العربية وإجادة مهاراتها يعد أمرًا بالغ الأهمية، خاصة في مرحلة التعليم المتوسط. حيث تصبح دراسة قواعد اللغة العربية أكثر أهمية، إذ يكون المتعلم في مرحلة تطور فكري ولغوي حاسمة. فهنا تتجلى الحاجة إلى مناهج متكاملة تجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية لقواعد اللغة، بدءًا من النحو والصرف، مرورًا بالإملاء والبلاغة، وصولًا إلى أبعاد أخرى تُغني الفكر وتُرسخ المهارات اللغوية.

لكن في واقع المدرسة الجزائرية، تظل مناهج اللغة العربية محطة جدل وتساؤلات حول مدى توازنها بينما هو نظري والممارسة التطبيقية في الميدان، فلقد شهدت تطورات ملحوظة عبر مراحل نظام التعليم الأساسي والتعليم المتوسط، حيث تم إدخال تعديلات وتحديثات لمواكبة التطورات العلمية والتربوية الحديثة. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات وإشكاليات تواجه عملية تدريس وتعلم قواعد اللغة، مما يستدعي إجراء دراسات تطبيقية معمقة لتقييم فاعلية المناهج الحالية واقتراح الحلول والتوصيات المناسبة.

في هذا السياق، تأتي هذه الدراسة التطبيقية لتسلط الضوء على مناهج قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، حيث تهدف إلى تحليلها وتقييمها، سواء خلال فترة نظام التعليم الأساسي أو بعد انتهائه، واعتماد نظام التعليم المتوسط، سيتم التركيز في هذه الدراسة على عدة جوانب، منها: محتوى المناهج، طرق التدريس المستخدمة، الوسائل التعليمية المعتمدة، وأساليب التقييم المتبعة.

كما ستسعى الدراسة إلى الكشف عن نقاط القوة والضعف في هذه المناهج، والتحديات التي تواجه تدريس قواعد اللغة العربية في هذه المرحلة الحساسة من حياة المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، ستقدم توصيات وحلولًا مقترحة لتعزيز فاعلية تدريس قواعد اللغة العربية وتحسين مستوى إتقان التلاميذ لها.

نأمل أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تطوير مناهج تدريس قواعد اللغة العربية وتحسين جودة التعليم اللغوي في المرحلة المتوسطة، بما يضمن إعداد جيل واعٍ ومتقن لقواعد لغته الأم.

سأحاول تسليط الضوء على مناهج تدريس قواعد اللغة العربية في الطور الثالث من نظام التعليم الأساسي الذي كان معتمدا في الجزائر الى غاية سنة 2003، أي قبل الإصلاح التربوي، وكذلك بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط بعد الإصلاح التربوي، بمرحلتيه (الجيل الأول، الجيل الثاني) محاولا بذلك إبراز إيجابيات وسلبيات كل مرحلة، حيث سأدرس الأهداف الخاصة بتدريس قواعد اللغة العربية، الخاصة بكل سنة في المرحلة المعنية والدروس المقررة والمنهاج المعتمد.

المبحث الأول: دراسة مناهج تدريس قواعد اللغة العربية وفق نظام التعليم الأساسي

أولا: تدريس قواعد اللغة العربية في السنة السابعة أساسي

يظهر جلياً من أهداف المسطرة في كتاب القواعد السنة السابعة من التعليم الأساسي، إن المنهاج المعتمد في الكتاب هو المنهاج المعياري، والذي يسعى من خلاله المعلم إلى تلقين مجموعة من القواعد النحوية والصرفية والإملائية، حتى يجعلها مقياس يقيسون عليه تجنب الأخطاء، والعبارات النحوية الملحونة، إلا أن هذا الأمر يعيق قدرتهم في اكتساب المعرفة واستعمال الألفاظ اللغوية، وبناء التراكيب الصحيحة واستعمالها استعمالاً صحيحاً، وعليه فإن مثل هذا التوجه يحد من قدرات المتعلمين التعبيرية، إذ إنه يمنحهم المعرفة حول اللغة، ولا يمكن بمعرفة اللغة، اكتساب ملكتها. أما بخصوص المراحل المتبعة في الكتاب لتقديم دروس القواعد، فأنها كما ذكرنا تنطلق من قراءة النص وفهمه واستخراج الجمل والكلمات المستهدفة في الدرس ثم مناقشة وتحليل تلك الأمثلة للاستخلاص التعلمات والقواعد المرادة من الدرس، فهذه المراحل تأخذ بعين الاعتبار جانب السياق والنسق التي تريد فيه الأمثلة وهي مأخوذة من النص، وليست أمثلة مبتورة وهذا يعد إيجابيا حيث يفهم المتعلم الغاية من دراسة القاعدة النحوية، والانطلاقة تكون من النص والعودة إليه، وفي نظري هذه غاية تدريس النحو (أن ينتج نصا سليماً خالياً من الاخطاء وأن يفهم نصا).

إن عملية الانطلاق من النص يُعد الإطار اللغوي الطبيعي للتراكيب، وهو ما يعرف في اللسانيات الحديثة بالسياق، وفي المقابل فإن عملية توجيه المتعلمين لبناء تعلماتهم، وذلك باستنباط الأمثلة وملاحظتها ومناقشتها يجعلهم يمارسون النقد العلمي والموضوعي المتبع في تحليل البيئة اللغوية.

أمثلة ملاحظات مناقشه وتحليل استنتاج

كتاب القواعد للسنة السابعة أساسي

بالنسبة للسنة السابعة يتألف الكتاب المخصص للقواعد اللغة العربية كم 136 صفحة (23.5 * 16.5) إي من حجم المتوسط إخراجه جميل وطباعته جيده، تكتب عناوينه باللون الأحمر مقسم إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول:

وقد خُصص له صفحة واحده لتقديم الكتاب، والإشارة إلى الهدف العام من مواضيع الكتاب بالإضافة إلى المراحل المعتمدة في تقديم الدرس، والطرق المتبعة في إنجازه حتى يتسنى للمتعلمين المشاركة في بناء التعلمات، واستخلاص القواعد وإنجاز التكرارات شفويا وكتابيا، وكذا ممارسة وإدماج تلك المكتسبات في التعبير الكتابي.

القسم الثاني:

وقد خصص هذا القسم –وهو الأهم –في الكتاب للدروس وعددها 26 درساً حيث أن كل درس يقدم عبر مراحل معتمدة في منهاج التعليم الأساسي وهي خمس مراحل:

أ ـ المرحلة الأولى: النـــص:

وهو أول ما يقدم في الدرس وقد جاءت النصوص في هذا الكتاب عباره عن نصوص نثرية ولا وجود لنص الشعري أو نص من القران الكريم في هذا الكتاب، وتختار عادة النصوص التي تخدم الدرس المراد تقديمه، بحيث تشتمل على الصيغ والتراكيب النحوية التي يُستهدف تقديمها للمتعلمين والتي تمس الأنشطة اللغوية في الدرس.

ب ـ المرحلة الثانية: الأعمال التحضيرية:

هي مجموعة من الأسئلة الفكرية أو اللغوية المرتبطة بالنص تتعلق بفهم النص وكذلك مراجعة التعلمات السابقة، وتختتم عادة بأسئلة تحيلنا إلى موضوع الدرس، ويطلب المعلم من المتعلمين قراءة النص في البيت والإجابة عن أسئلة فهمه تحضيراً للدرس قبل تقديمه.

جـ ـ المرحلة الثالثة: أعرف: وتتعرض هذه المرحلة إلى التعرف على القواعد اللغوية المعروضة بعد استخراج المتعلمين للأمثلة من النص، وتدوينها على السبورة وتحليلها عبر مراحل، كل مرحلة تخدم جزئية من جزئيات القاعدة العامة المستهدفة من الدرس، وبتجمع تلك القواعد الجزئية نتوصل إلى الخلاصة النهائية من الدرس.

د ـ المرحلة الرابعة: حلل:

وتعد هذه المرحلة الأولى من تطبيق التعلمات المكتسبة في الدرس، والتي تهدف إلى التثبيت الفعلي للتعلمات فيُطَالب المتعلم بتعيين العناصر اللغوية وتميزها وتحديد العلاقة التي تربط بينها.

هـ ـ المرحلة الخامسة: عـبـــر:

وتعد هذه آخر مرحلة في القسم والتي يقوم فيها المتعلم باستثمار تعلماته المتمثلة في المعارف النحوية والصرفية التي تعلمها في الدرس، بتحرير نص في حصة التعبير، حيث إن معظم تمارين هذه المرحلة هي طلب تحرير نصوص تدور حول تراكيب الجمل والصيغ، ووضع الكلمات في مكانها المناسب، كما أن بعضها شفوياً، كإلقاء نص أو إجراء حوار، وغالبا ما تختتم هذه المرحلة بالتدريب على الإنشاء المتمثل في تحرير فقرة وإعادة تحرير نص أو بناء حوار أو التمرين على الإملاء وعلامات الوقف وتختم بدراسة نص.

القسم الثالث: الفهرسة:

كعادة الكتب ينتهي الكتاب بفهرسة لمواضيعه وقد حجز صفحتين الآخرتين من الكتاب

موضوعات الكتاب السنة السابعة .

إن نظرٌ عجلى للموضوعات في كتاب السنه السابعة، تمكننا من الوقوف على المقاييس اللغوية المعتمدة في اختيار الموضوعات، وفي تدرجها من درس لآخر آخذه بعين الاعتبار القدرة الذهنية واللغوية للمتعلمين، وسنعرض خلال هذا الجزء من الموضوع مدى توفيق القائمين على المناهج في ذلك، سأحاول دراسة دروس مقررات السنة السابعة مرتبة وفق المناهج المعدلة سنه .1996 مرتبة حسب القواعد الجزئية التي تطرق لهياكل درس مع الإشارة إلى بعض التعديلات الطفيفة التي مست المحتويات النحوية والصرفية من البرنامج القديم، وكذلك تأخير بعض الدروس أو تقديمها أو حذف بعضها ومما يلي عرض لذلك وفق الجدول.

ولقد جاءت مواضيع دروس قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي كما يلي:

المواضيع المقررة في السنة السابعة مع النصوص المرافقة لها:

	الموضوع	النص المرافق له
1	الجملة وأنواعها	الحجاج والاعرابي (ابن عبد ربه)
2	صياغة الكلمة العربية	عن راوية نهاية الامس (عبد الحميد بن هدوقة)
3	الجملة الفعلية	امتحان (كامل كيلاني)
4	أزمنة الفعل: صياغة المضارع والأمر	الحنين إلى الوطن (مولود فرعون)
5	الجملة الفعلية	قاض مرفه الإحساس (توفيق الحكيم)
6	المفرد والمثنى والجمع	العودة (طه حسين)
7	الجملة الاسمية: ـ المبتدأ والخبر ـ	الرحيل (طه حسين بالتصرف)
8	جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم	الشهادة الابتدائية (توفيق الحكيم)
9	النكرة وأنواع المعرفة	حسن الكرامي
10	علامات الوقف	فوائد الرياضة (عن المطالعة العربية)
11	المجرد والمزيد	جاسوس في الظلام (مولود فرعون)
12	الفعل الصحيح والمعتل	حنان الأخ (طه حسين)
13	المضارع المرفوع	تجارة قريش
14	المضارع المنصوب	السباق (جورجي زيدان)
15	المضارع المجزوم	من آداب الاكل عن نهاية الأرب
16	صيغ المزيد ومعانيها	قرطبة في التاريخ (علي الجارم)
17	المصدر	معنى الاستقلال (طه حسين)
18	المفعول المطلق	اللقاء (نجيب محفوظ)
19	الاسم المجرور	استدعاء المفاجئ (نجيب محفوظ)
20	النواسخ كان واخواتها	حلم تحقق (طه حسين)
21	المفعول فيه	الغريقة (المنفلوطي)
22	النواسخ إن وأخواتها	المحامية النشيطة (آسيا جبار)
23	المفعول لأجله	طفل الرعي (عبد الحميد بن هدوقة)
24	الحال	الشفقة (المنفلوطي)

25	التميز	التضحية (ميخائيل نعيمة)
26	التوابع	من مدن الاندلس (عن نفح الطيب)

لقد أوردت في الجدول أعلاه المواضيع المقررة، مصحوبة بالنصوص المقررة لكل موضع، لتبيين قيمة تلك النصوص، حيث أرى أنه كان يتم اختيارها بعناية فائقة، وهذا ما لا نجده في المناهج الجديدة. وفيما يلي المواضيع بعد التعديلات التي لحقتها، مع ذكر لأهم المعارف التي يتضمنها الدرس.

الرقم	عناوين الدروس بعد التعديل	مضامينها	أصلها قبل التعديل
01	– عناصر الجملة الفعلية (اللازم والمعتدي)	– الفعل والفاعل – وظيفة الفعل والفاعل – الفعل اللازم (فعل+ فاعل) –الفعل المتعدي (فعل + فاعل+ مفعول به	الجملة الفعلية
02	أنواع الفعل (الماضي –المضارع –الأمر)	– أقسام الفعل باعتبار الزمن ماضي ومضارع وأمر. – صيغة المضارع والامر. – مضارع الفعل الرباعي.	أزمنة الفعل: صياغة المضارع والامر
03	المبني للمعلوم والمبني للمجهول ونائب الفاعل	– تعريف الفعل المعلوم والفعل المجهول. – متى يستعمل الفعل للمجهول؟	الجملة الفعلية
		– كيف يصاغ الفعل للمجهول – نائب الفاعل (تعريف).	
04	المضارع المرفوع	– ا لتحديد الزمني للمضارع. – علامة رفع المضارع – تصريف المضارع مع جميع الضمائر في المفرد والمثنى والجمع	المضارع المرفوع

05	المضارع المنصوب	- حرف نصب المضارع ومعانيها - (أن – لن – كي – اذن مع المعاني) - علامات نصب المضارع - اسناده الى الضمائر باعتباره من الافعال الخمسة	المضارع المنصوب
06	المضارع المجزوم	- حروف جزم المضارع ومعانيها - (لم – لما – لام الأمر – لا الناهية مع المعاني). - علامة جزم المضارع. - إسناد الى الضمائر: مع الناقص والاجوف	المضارع المجزوم
07	الأفعال الخمسة (تعريفها واعرابها)	*(يتولى المعلم تحضير الدرس بنفسه)	*غير موجود في البرنامج السابق.
08	الأسماء الخمسة	*(يتولى المعلم تحضير الدرس بنفسه)	*غير موجود في البرنامج السابق.
09	الفاعل بكل أنواعه	*(يتولى المعلم تحضير الدرس بنفسه)	*غير موجود في البرنامج السابق.
10	المفعول به بكل أنواعه	- تعريفها - إعرابها - أنواعها ماعدا الجملة.	*غير موجود في البرنامج السابق
11	عناصر الجملة الاسمية المبتدأ والخبر، (تعريفهما أحوالهما – التطابق)	- تعريف المبتدأ والخبر - تطابق المبتدأ والخبر - جملة خبر المبتدأ	الجملة الاسمية
	أنواع الخبر (المفرد	- الخبر مفرد	

12	شبه الجملة – الجملة بنوعيها)	– الخبر جملة فعلية. – الخبر جملة اسمية – الخبر شبه جملة	الجملة الاسمية
13	كان وأخواتها (التعريف، الدلالات الإعراب)	– مفهوم نسخ الجملة الاسمية. – أخوات كان: أصبح – ضل صار – ليس – مازال –مادام.	النواسخ: كان وأخوتها
14	ان وأخوتها (التعريف، الدلالات الإعراب)	– عمل ان وأخوتها – معاني ان وأخوتها – مواضع كسر همزة ان وفتحها (إن –أن، ليت، لعل، لكن، كأن).	النواسخ: إن وأخوتها
15	حروف الجر مع الجر بالإضافة (تعريفات، بعض المعاني، الإعراب	– مفهوم المضاف والمضاف اليه ووظيفتها – حروف الجر ودلالاتها. – علامة الجر.	الاسم المجرور
16	حروف العطف المعاني والاعراب.	– العطف ووظيفته في الجملة. – حروف العطف: الواو، الفاء ثم، أو، وغيرها.	التوابع = العطف
17	الضمائر بكل أنواعها	يتولى المعلم تحضير الدرس بنفسه	*غير موجود في البرنامج السابق
18	تصريف الفعل الماضي والأمر مع الضمائر	يتولى المعلم تحضير الدرس بنفسه	*غير موجود في البرنامج السابق
19	تصريف الفعل المضارع مع الضمائر (المرفوع والمنصوب والمجرور)	يتولى تحضيره المعلم	*غير موجود في البرنامج السابق

20	الفعل المجرد والفعل المزيد (تعريف – أنواع – تصريف)	– الحروف الأصلية والحروف الزائدة – الفعل المجر والفعل المزيد – أوزان الفعل المجرد الثلاثي في الماضي والمضارع والامر	*المجر والمزيد.
21	الفعل الصحيح والفعل المعتل (تعريفه وأنواعه)	–الحروف الصحيحة وحروف والعلة. – الفعل الصحيح نوعها –الفعل المعتل: أنواعه	الفعل الصحيح والمعتل
22	المفرد والمثني والجمع (تعريفه –صياغة)	– صياغة المثنى والجمع. * مذكر سالم * مؤنث سالم * جمع تكسير	المفرد والمثني والجمع.
23	الجمع بنوعيه	– رفع المذكر السالم ونصبه – رفع المؤنث السالم ونصبه	جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم
24	النكرة وأنواع المعرفة	–تعريف النكرة والمعرفة –أنواع المعرفة الضمير – اسم الاشارة – المعرف بـ ال...	النكرة وأنواع المعرفة

ونشير إلى أن عدد من الموضوعات قد تم تأخيرها من السنة السابعة إلى السنة الثامنة وهي كالآتي:

. المصدر

. المفعول فيه

. المفعول لأجله

. المفعول المطلق

- التوابع

كما تم نقل ثلاث دروس للسنه السابعة وهي:

- الحال
- تمييز
- صيغ المزيج ومعانيها

كما تم حذف الدرس التوكيد من موضوع التوابع نهائياً.

ترتيب المواضيع:

إن الناظر للمواضيع والعلاقة الرابطة بينهما في الكتاب يمكن إن نميز قسمين رئيسيين:

أ ـ قسم التركيب الإسنادي ويتفرع عنه:

ـ قسم خاص بالجملة الفعلية.

ـ قسم خاص بالجمل الإسمية.

ب ـ قسم التركيب غير الاسنادي ومنه تشكل لنا أربعه مجموعات:

المجموعة الأولى
- الجملة وأنواعها - عناصر الجملة الفعلية - الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل
المجموعة الثانية
- الفعل مضارع - الفعل المضارع المرفوع - الفعل المضارع المجزوم

المجموعة الثالثة
. المبتدأ والخبر.
. النواسخ كان واخواتها.
. النواسخ ان واخواتها.
المجموعة الرابعة
. المفعول المطلق.
. المفعول فيه.
. المفعول لأجله.
. الحال.
. التمييز.
. التوابع النعت، البدل، العطف التوكيد

ويبدو جلياً من ترتيب المواضيع في الكتاب، إن المؤلف ابتداء هذا الترتيب بالجملة، وجعلها منطلقا للمتعلم لمعرفة النظرية حول اللغة، وهذه المنهجية تتفق تماماً مع النهج البنيوي الحديث، حيث يتم الانتقال من التركيب الكلي إلى الوحدات الجزئية للبنية اللغوية، ويعد هذا أمر إيجابي اعتمد عليه واضعو المنهاج في هذا الصدد، حيث إن المناهج التقليدية في تدريس قواعد اللغة كانت تنطلق من التقسيم الثلاثي للكلمة فتتطرق بالاسم وما يتعلق به. من تعريف وتنكير وإعراب وبناء، ثم تردف ذلك بالفعل، فتتعرض لأوزانه وأنواعه ومختلف المسائل التركيبية المرتبطة به، ثم تختتم بالحرف وما ناط به من وظائف كالجر والعطف وهي مناهج تجنح إلى تغليب الدراسة الصرفية.[1]

أما الدراسة الحديثة فتتفق على جعل الجملة هي الانطلاقة للدرس اللغوي.

[1] ينظر، باتي عمري، دراسة نحوية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية المقرر لسنة الأولى من التعليم المتوسط للمدرسة الجزائرية دراسة تحليلية في تطور اللسانيات التطبيقية، ص 54

"إن الانطلاقة من دراسة الجملة كوحده تبليغية للتركيب اللغوي هو المنطلق الأسلم لتدريس قواعد اللغة من منظور الوصف الحديث."[1]

فما يجب مراعاته في تدريس اللغة العوامل السياقية والحاجات التواصلية وهي مرتكز لغوي نجده جليا في ترتيب دروس هذا الكتاب، فقد تصدر دراسة أنواع الجمل (فعليه أسميه) كما أننا نجد تقديم دراسة التراكيب الإسنادية على دراسة التراكيب غير الإسنادية والمفردات، ويبرز ذلك بشكل واضح في تزييل دروس الدراسة الصرفية (النكرة والمعرفة ،صيغ المزيد ، المفرد والمثنى والجمع) وفي المقابل نجد تصدر موضوع (أنواع الجمل) والذي خص بالدراسة (الجملة الخبرية والجملة الاستفهامية والأمرية والتعجبية) بحيث نجد أن هذا التقسيم قد تجاوز التقسيم التقليدي الذي اهتم بدراسة الجملة الخبرية فقط، فإن استهلال الدروس بأنواع الجمل جاء لتحديد عناصر تركيب الجملة الفعلية، الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم، وفي المقابل ابتداء درس الشق الثاني بالجملة الإسمية وعناصرها المبتدأ والخبر والنواسخ، وفي الأخير عرج المؤلفون إلى دروس تتعلق بتراكيب ثانوية ترتبط بالاسم ولكنها لا يمكننا إن نسميها جملة. والمقصود بذلك شبه الجملة (الجار والمجرور والمضاف إليه) وهذا بالضبط الترتيب على مفهوم الاسناد.

ومما سبق نجد إن هذا الترتيب اعتمد بشكل مباشر على الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمات اللغة المتمثلة فيما يلي:

. الانتقال من المركب إلى البسيط إي الانتقال من التركيب الكلي إلى الأجزاء والعناصر المفردة.

. الاعتماد على مفهوم الإسناد في التركيب اللغوية (المسند والمسند إليه)

. الاهتمام بشكل واضح على الوظائف الأساسية وتسبيقها على الوظائف المتممة.

وقد اظهرت اللسانيات القابلية الحديثة (Linguistique Contrastive)

مدى أهمية و تأثير عملية المقارنة بين الخصائص اللغوية في تعزيز التقبيل والاستيعاب عند متعلم اللغة.

[1] ينظر، باتي عمري، دراسة نحوية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية المقرر لسنة الأولى من التعليم المتوسط للمدرسة الجزائرية دراسة تحليلية في تطور اللسانيات التطبيقية، ص62

ب . أهداف دروس قواعد اللغة العربية للسنة السابعة.

إن مجرد الاطلاع على مقدمة كتاب اللغة العربية للسنة السابعة، يمكننا من تحديد الأهداف المسطرة في المنهاج، ومن خلال ما يدرس من القواعد في هذه المرحلة لا ينبغي أن يكون له هدف يقصد بذاته وإنما هو جميع ما يسمح للتلاميذ بأن يحسنوا ممارسة التعبير على أفكارهم، وأن يدركوا أفكار الآخرين.[1] فالأمر يتعلق بالأهداف التي يتوخى المعلم الوصول إليها مع التلاميذ وذلك بإكساب الملكة اللسانية التواصلية كتابة ونطقاً، ومن ثم فقواعد اللغة لا تدرس فيها لمعالجة الظواهر اللغوية في قواعد تحافظ عليها من اللحن في مجتمع تعريفه للغة العربية لغة ثانية وذلك لاستعمال اللغة العامية في البيت والشارع. "إلا أننا نجد إن القائمين على المنهاج لا يفرقون بين الوسيلة والهدف من حيث أن معرفية العمل تساعد على ممارسة التغير وتفادي الأخطاء من قبيل الأفعال المحكمة التي بها سلم الكلام من الخطاء واللحن."[2] فالنحو مادة تعليمية لها أهداف عامة وأهداف خاصة تتطلب أن نحددها بوضوح وأن نصيغها بدقة، إلا أننا نجد القائمين على المنهاج يصفون أهمية تدريس القواعد بصفة العموم، فلا نكاد نجد اختلافاً واضحاً بين أهداف سنة وسنة أخرى، مثل قولهم:" إن دراسة القواعد في هذا المستوى يجب أن يركز فيه على تصحيح لغة التلميذ من جهة، وإثراء لغة التعبير وشيوعها وفسح المجال للقراءة النوعية والتحرير الجيد وتناول الكلمة بنوع من الثقة بالنفس والاطمئنان من جهة أخرى."[3] فلا نكاد نميز في هذا المقطع أن هذا الهدف يخص السنة السابعة، فهو يصلح أن يكون هدفاً عاماً لتدريس قواعد اللغة، وهو لا يمكننا من وضع أهداف جزئية فبعد اطلاعنا على الأهداف من الناحية البيداغوجية تبين لنا أن الأهداف في مجملها عامة، تتسم بشيء من الغموض.

أما عن الأهداف الخاصة في هذه السنة فقد حددت كما يلي:

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم الأساسي الطور الثالث، ص18

[2] عبد الرحمان الحاج الصالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية، مجلة اللسانيات العدد 4 ،73 ،1974 ص 21

[3] وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم الأساسي للطور الثالث، ص 12

1 . تقويم ألسنة التلاميذ وتكوين لديهم ملكة لغوية صحيحة عن طريق المران وتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً.

2 . تنمية ثروتهم اللغوية وتهذيب أذواقهم بفضل النصوص والأمثلة والشواهد الجيدة المعتمدة في التدريس.

3 . تعويدهم على إصدار الحكم ودقة الملاحظة، يُسهل عليهم بذلك التمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون ويقرؤون.

4 . مساعدتهم على إدراك المعاني والتعبير عنها بوضوح وتمكينهم من محاكاة النماذج اللغوية والتعبير على أساس الفهم لا على أساس المحاكاة الببغائية الآلية.

5 . تدريبهم على كيفية تنظيم المعلومات وترتيبها في أذهانهم.

6 . مساعدتهم على فهم التراكيب الغامضة المعقدة وحل إشكالاتها ومعرفة سبب التعقيد والغموض.[1] وتمكينهم من تركيبها تركيب جيداً سليماً.

لقد حدد المنهاج ستة أهداف يسعى إلى تحقيقها في نهاية السنة السابعة، وبعد تحليل هذه الأهداف وجدنا أنها تتميز بعدم تحري الدقة والوضوح في وضع الأهداف وصياغتها مما جعل تداخل في مصطلحات المفاهيم. فلجوء المنهاج في صياغة أهداف نشاط القواعد إلى مصطلحات فضفاضة واسعة غير دقيقه كمساعدة، تعويد، تقويم، لا يجعل المعلم قادراً على التحكم في تحديد التعلمات المراد تحصيلها بدقة، فيجد نفسه غير مقيد بأهداف إجرائية دقيقة مطالب بتحقيقها في نشاط القواعد، فدرس القواعد اللغوية لا يهدف فقط إلى تمكين التلاميذ من الإلمام بالقواعد الأساسية، بل إلى استخدام تلك القواعد في مواقف الاتصال اللغوي عند التلميذ داخل المدرسة خارجها، ومن ثمة تعزيز الملكة اللسانية التواصلية لديه، وتوسيع وظيفتها لتشتمل الجوانب الآتية:

. الجوانب المعرفية الفكرية، التي ترمي إلى تنمية الفهم والخبرات والمعارف والقدرات العقلية.

. الجوانب الوجدانية التي تنمي المهارات التذوقية.

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم الأساسي للطور الثالث، ص20

. الجوانب السلوكية التي تسعى إلى تنمية القدرات والمهارات والاستعدادات اللغوية المتعلقة بالمادة التعليمية في السلوك العلمي في الحياة.

تحليل القواعد اللغوية في الكتاب

إن عملية التحليل للقواعد اللغوية المتبعة في مناهج السنة السابعة تتوافق وإجراءات التحليل اللساني الحديث على اختلاف مدارسه، إلا أننا نجد في بعض الدروس ميلا إلى انتهاج المنهج التقليدي في تحليل التراكيب اللغوية والمفردات.

فلو أخذنا على سبيل المثال تعريفه للمصطلحات النحوية في الكتاب، نجده يعتمد على المستوى الدلالي المعنوي، فيعرف الجملة مثلا بأنها: كلام يُفيد الاخبار أو الطلب أو التعجب. ويعرف الفعل بأنه: كلمة تدل على حدث أو صفه مرتبطة بزمان. وكذلك المفعول به: بأنه اسم يدل على الشخص أو الشيء الذي وقع عليه الفعل.

كما أن المنهاج ينظر إلى أن المفاهيم النحوية غاية في ذاتها، وذلك لغياب تحليل قائم على ملاحظات التركيب اللغوية، ووصف عناصرها، والعلاقات التي تربط بين هذه العناصر، فتتحول المفاهيم النحوية إلى غاية في حد ذاتها، بدل كونها وسيلة لضبط التركيب السليم للكلام، فيتحول اهتمام المتعلم إلى معرفة استخراج الفاعل والمبتدأ والخبر، بدلاً من استخدام هذه العناصر في إنتاج نص سليم أو نطقه نطقا صحيحا في كلام مفيد، كما نلاحظ عدم الاهتمام بالخصائص الشكلية التي تميز بعض المصطلحات النحوية، والتي نستعملها في شرح مختلف التعريفات كتمييزنا للفعل عن غيره بإسناده إلى بعض الضمائر مثلا وكذلك تمييز المبتدأ عن غيره بالتعريف.

أما من حيث التحليل الهيكلي للتراكيب اللغوية، فإن الكتابة لم يعتمد مبدأ التدرج بتحليل البنية اللغوية، انطلاقا من التركيب الكلي، فيتعامل مع التراكيب والبيانات اللغوية على أنها وحدة منعزلة، كتحليل الجملة الفعلية إلى ركن أساسي وركن مكمل في أول الأمر، ثم توضح أجزائها فعل وفاعل ومفعول به، ومما يؤاخذ على الكتاب إنه لم يعتمد على مبدأ المقارنة التي من شأنها استخلاص الصفات الشكلية الناتجة عن النسق بين أجزاء البنية اللغوية الواحدة، فكان بالإمكان إجراء مقارنة

بين عناصر الجملة الإسمية من جهة، وعناصر الجملة الإسمية المنسوخة من جهة أخرى أما عن الجوانب التي أرى أن الكتاب وفق فيها:

- الاعتماد على مفهوم الإسناد: فتصدرت دروس التراكيب الإسنادية ثم تليها التراكيب غير الإسنادية.
- إبراز الجوانب التحليلية في التركيب الأساسي للجملة، كدرس الفعل المبني للمجهول تقديم المفعول به على الفاعل، تقديم الخبر على المبتدأ.
- كما أن الدروس اعتمدت مبدأ التدرج من الكل إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص.

بقي أن نشير في الأخير إلى أن هذا الكتاب يعتمد في بعض عناصره إجراءات التحليل لساني واعتماد العلامات الظاهرة لتمييز المصطلحات النحوية، إلا أن هذا الأمر يُعد قليلا في مجمل الكتاب. وهكذا فإن عملية التحليل هذه تحاول الإجابة عن أسئلة ثابتة:

. ما الذي على المتعلم أن يعرفه كي ينجز المهمة التعليمية؟

. ما الذي على المتعلم ان يعرفه حتى يصل إلى الهدف التعليمي النهائي؟

. ما اتجاه السير الذي يجب ان يتبعه أثناء تعلمه لمحتوى المادة التعليمية للوصول إلى الهدف الكلي المنشود في أقل وقت وجهد وتكلفة؟

"يتعلق السؤال الأول بتحليل محتوى الإجراءات وهذا يسمى بتحليل المهمة عند معالجة المعلومات، ويتعلق السؤال الثاني بتحليل محتوى المفاهيم والمبادئ والحقائق، وهذا يسمى بالتحليل الهرمي للمهمة، ويتعلق بالمهارات العقلية، في حين يتعلق السؤال الثالث بكيفية تنظيم محتوى المادة التعليمية."[1]

ثانيا: تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الثامنة أساسي.

لقد عنون الكتاب المخصص لقواعد اللغة في السنة الثامنة بـ "دروس في التركيب والصيغ" وهذا يشير إلى إن محتوى الكتاب يرتكز بشكل كبير على قواعد "النحو" و"الصرف"، مع وجود

[1] محمد ذبيان غزاوي، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ص131.

درس واحد يخص "الإملاء". وهو همزه "الوصل والقطع". رغم أننا نجد بعض الاختلال في عرض الموضوعات وربطها ببعضها البعض فهذه الموضوعات لا تتجمع فيما بينها بنيوياً، إذ لا يتفرع بعضها عن بعض.

أما من حيث الشكل، فهذا الكتاب يتألف من 202 صفحة من الحجم المتوسط يشبه في إخراجه كتاب السنة السابعة، إلا أن عناوينه ليست مكتوبة باللون الأحمر، وربما هذا هو الاختلاف البارز في الإخراج. كما نجد أن الكتاب مقسم إلى ثلاثة أقسام:

1- **القسم الأول**: يتناول تقديم الكتاب في صفحتين، تحدث فيهما المؤلف عن الطريقة التي وضع على أساسها الكتاب، وهذا الأمر لا يختلف عمّا ورد في كتاب السنة السابعة، حيث أن التقديم تناولته جهات خاصة لتتناول مضامين الكتاب والمتمثلة في النشاطات المقدمة في الفوج التربوي والأعمال الواجب تحضيرها خارج القسم (في المنزل) والتمارين المطلوب إنجازها بعد نهاية الدرس.

2- **القسم الثاني**: وهو الجزء المخصص للدروس أو المحتوى ويشتمل على 24 درس كل درس له مراحل متشابهة تماماً لما ورد في كتاب السنة السابعة.

3- **القسم الثالث**: ويشتمل صفحة واحدة، خُصص لفهرسة مواضيع الكتاب.

وقد جاءت مواضيع دروس قواعد اللغة العربية، للسنة الثامنة أساسي على الشكل التالي:

المواضيع المقررة في السنة الثامنة:

	الموضوع	النص المرافق له
1	التوابع / النعت الحقيقي والسببي	السرقة (محمود تيمور)
2	التوابع / العطف والبدل	بطولة ووفاء (المسعودي)
3	همزتا الوصل والقطع	في المدرسة القديمة (جورجي زيدان)
4	الجامد والمشتق	استعطاف (تميم بن جميل)
5	الإعراب والبناء	خصام محجمين (بديع الزمان الهمذاني)

6	أسماء الأفعال	عيد بلا عقد (خليل هنداوي)
7	الممنوع من التنوين	مصائب قوما عند قوما فوائدُ (من التراث القديم
8	تعدية الفعل إلى أكثر من مفعول	هول العاصفة (عمر ابن جبير)
9	اسناد المعتل إلى الضمائر (المثال والأجوف)	التنكر للأصل (مرزاق بقطاش)
10	ترتيب عناصر الجملة الفعلية	
11	إسناد المعتل إلى الضمائر (الناقص)	صانعو الأسلحة (محمد فضيل)
12	حذف عناصر الجملة الفعلية	آخر امنية (جورجي زيدان)
13	الأدوات التي تجزم فعلين	سورة النساء الآية 78، 79، 80
14	اسم التفضيل وعمله	استغلال الوقت (احمد أمين)
15	اسم الفاعل وعمله	آداب الزيارة (يوسف عضوب)
16	ترتيب عناصر الجملة الأسمية	حمار الطاحونة
17	اسم المفعول وعمله	التعاون
18	جمع التكسير	في الخريف (جبران خليل جبران)
19	نفي الجملة الأسمية	الخوف من الطائرة (توفيق الحكيم)
20	حذف عناصر الجملة الأسمية	اعقل المجانين (احمد أمين)
21	الاستثناء	محرومون (محمد فضيل)
22	العدد والمعدود	أغنياؤنا وأغنياؤهم (طه حسين)
23	النداء	من أخبار العرب
24	أسلوب التعجب	قوة العقيدة (عباس محمود العقاد)

وفيما يلي المواضيع بعد التعديلات التي لحقتها من مصممي البرامج، مع المضامين الرئيسية لكل موضوع:

الرقم	عناوين الدروس بعد التعديل	مضامينها	أصلها قبل التعديل
01	- همزة الوصل والقطع	- همزة الوصل القياسية والسماعية - حكم همزة الوصل -همزة القطع: كتابتها في أول الكلمة وفي وسطها وفي أخرها	- همزة الوصل والقطع
02	الإعراب والبناء	-المعرب والمبني (تعريف). -علامات الإعراب - أنواع المبنيات. جدول بعلامات الإعراب الأصلية والفرعية	الإعراب والبناء
03	ترتيب عناصر الجملة الفعلية	- الترتيب العادي - تقديم المفعول به على الفاعل - تقديم المفعول به على الفعل والفاعل - وجوب تقديم الفاعل عل المفعول به	ترتيب الجملة الفعلية

دروس في التراكيب والصيغ

04	تعدية الفعل الى أكثر من مفعولين	– الفعل اللازم (تعريف) – تعدي الفعل اللازم – أفعال تنصب مفعولين أصلها مبتدأ وخبر (أصلها نواسخ) –أفعال التحويل (أصلها نواسخ) – أفعل تستلزم مفعولين.	تعدية الفعل الى أكثر من مفعولين
05	الأدوات التي تجزم فعليـن	– جملة الشرط وجملة جواب – الشرط، وأداة الشرط الجازمة: معانيها وإعرابها.	الأدوات التي تجـزم فعليـن
06	المفعول المطلق	– وظيفة المفعول المطلق في الجملة – أقاسمه – ما ينوب عنه – حذف فعل المفعول المطلق	المفعـول المطلق (في السنة السابعة)
07	المفعول لأجله	– وظيفة المفعول لأجله – صورة اللفظية – حكم المفعول فيه	المعـول لأجله
	المفعول فيه	– وظيفة المفعول فيه – الظروف المنصوبة والمبنية	المفعـول فيه

08		– ما ينوب عن المفعول فيه.	
09	المنادى	– تعريف النداء – أدواته. – أنواع المنادي. – إعرابه. المنادي المعرف بـ ال.	النـداء

04	ترتيب عناصر الجملة الاسمية	– الأصل في ترتيب الجملة الاسمية – جواز تقديم الخبر. – وجوب تقديم الخبر على المبتدأ	ترتيب عناصر الجملة الإسمية
11	نفي الجملة الاسمية	– دخول لا النافية للجنس على الجملة الاسمية – شروط دخولها. – دخول لا النافية للوحدة. – شروط دخولها – النفي بـ ما وشروطه.	نفي الجملة الاسمية
12	حذف عناصر الجملة الاسمية	– أسباب الحذف – حذف بعض العناصر استحسانا – حالات حذف الخبر وجوبا	حذف عناصر الجملة الاسمية
		– تعريف النعت الحقيقي. – علاقة النعت المنعوت.	التـوابـع النعت الحقيقي

13	النعت الحقيقي.	– النعت مفردا وجملة.	والنعت السببي
14	النعت السببي	– تعريف النعت السببي	التـوابـع
14		– علاقة النعت السببي بما قبله. في الإعراب – النعت السببي لا يكون إلا مفردا	النعت الحقيقي والنعت السببي

16	إسناد المثـال إلى الضمـائر	– تعريـف المثـال. – حذف فاء المثال.	إسناد المعتل إلى الضمائر (المثال والأجوف)
17	إسناد الأجـوف إلى الضمائر	– تعريـف الأجـوف. – القـلب والنقـل والحـذف في الأجوف. – ضم فـاء الأجوف أو كسرها. – حذف عين الأجـوف في المضارع والأمر.	إسناد المعتـل إلى الضمائر (المثـال والأجـوف)
	إسنـاد الناقص إلى	– تعريف الناقص. – أوزانه.	إسناد المعتل إلى

18	الضمائر	- حذف لام الناقص في الماضي. - فتح أو ضم ما قبل واو الجماعة. - حذف لام الناقص في المضارع والأمر. - حركة ما قبل واو الجماعة وياء المخاطبة في المضارع والأمر.	الضمائر (الناقص)
19	الجامد والمشتق	- الاسم الجامد: نوعاه. - المشتق: تعريفه وأنواعها المشتقات. - استعمال القاموس. - النعت.	الجامد والمشتق
20	أسماء الأفعال	- أسم الفعل - أنواعه	أسماء الفعل
21	اسم الفعل وعمله	على الفتح أو على الكسرة أو على السكون.	أسماء الفعل
22	اسم المفعول وعمله	- اسم المفعول: تعريفه ووزنه. - عمل اسم المفعول. بعض ما يطلبه من متممات	اسم المفعول وعمله

		الجملة (المفعول المطلق، المفعول فيه، التمييز.	
23	جمع التكسير	- تعريف جمع التكسير - نوعاه: جموع قلة. وجموع كثرة.	جمع التكسير
24	المصدر المؤول	(يترك للأستاذ حق التصرف في وضع المضمون المناسب)	غير موجود في البرنامج السابق

أهداف تدريس القواعد في السنة الثامنة.

من خلال الأهداف المعتمدة في منهاج السنة الثامنة ومقارنتها بما ورد من أهداف في مناهج السنة السابعة نجد أنها لا تختلف عن بعضها البعض إلا في بعض الأهداف الجزئية البسيطة فقد ورد في مقدمة الكتاب عند الإشارة إلى أهداف المنهاج.

"أما عن الأهداف المسطرة في هذه السنة، فمواصلة تصحيح لغة التلميذ من جهة، وإثراء لغة التعبير وتوصيلها وفسح المجال للقراءة الواعية والتحرير الجيد ويتناول الكلمة بنوع من الثقة بالنفس".[1] الملاحظ أن هذا الهدف عام، يصلح اعتماده في كل مرحلة من سنوات هذا الطور، كما أننا نجد الإشارة إلى هذا الكلام في تقديم كتاب قواعد اللغة العربية لسنة الثامنة، حيث يقول: "هذه هي الحلقة الثانية من سلسة الكتب الثلاثة في قواعد اللغة العربية التي نضعها بين أيدي تلاميذ السنة الثامنة أساسي والأساتذة، وهي على الطريقة التي ورد عليها كتاب القواعد في السنة السابعة."[2] إن نظرة عجلى لمضامين هذه الأهداف، ترشدنا إلى أن هذه الأهداف أكثر عمومية من أهداف السنة السابقة، وهذا بالتحديد في نشاط قواعد اللغة، حيث حدد الهدف بـ "توسيع معارف التلميذ

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم الأساسي للطور الثالث ص 30.

[2] مهوب حروش قواعد اللغة العربية من السنة الثامنة من التعليم الأساسي المعهد التربوي الوطني 2000 ص 05

المكتسبة وتعميقها"، وهذا الهدف هو عام فلم يحدد بدقة المعارف المراد اكتسابها. كما ذكر مصطلح آخر هو "إدراك" مع كلمات إثراء رصيد، الأصوب أن ترد هذه الأهداف مفصلة، مثل "سيتمكن المتعلم من تعلم كذا عند نهاية العملية التعليمية". أي جملة إخبارية تصف وصفا مفصلا ما يجب على المتعلم أن يظهره بعد تعلمه.

إن جوهر صياغة الأهداف الأدائية يكمن في الإجابة عن سؤال بسيط هو:

ماذا على المتعلم أن يعلم عند انتهاء مادة تعليمية ما؟

أو ماذا على المتعلم أن يعمل ليبرهن لنا أنه قد أتقن المادة التعليمية؟

إن هذه الإجابة عن السؤال ليست مقيدة للمصمم فحسب بل للطلبة والمعلمين، والموجهين والمربيين.[1]

وفيما يخص محتوى الكتاب فقد جاءت غير متعاقبة في ترتيبها إلا أننا يمكن أن نشير هنا إلى مسألة اختيار المحتوى حيث أننا نجد موضوعين لاسم الفاعل مثلا، إذ لا يوجد ما يبرر هذه الإطالة والإطناب في هذا الموضوع ،كما يمكن تعويض ذلك بإضافة أفعال و صيغ أخرى أو موضوعات مقاربة للدرس التاسع (أسماء الإشارة أو الممنوع من الصرف) المقرر في السنة التاسعة فلا شك أن الاضطراب في ترتيب الموضوعات يبدو جليا، ويبرز بشكل أوضح في كون موضوع تعدية الفعل إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر قبل أن يدرس المتعلم درس (المبتدأ والخبر) فدرس تعدية الفعل إلى مفعولين أصلها مبتدأ وخبر ترتيبه "الرابع" أما درس المبتدأ والخبر فترتيبه "العاشر"، وليس هذا المثال فحسب، فنجد كذلك درس اسم المفعول وعمله ترتيبه "الثاني والعشرون" وهو درس يتطلب من المتعلم معرفة مسبقة بالتمييز، حيث إنه يدرس عامل الذي هو اسم المفعول وما يقوم به من عمل (التمييز) إلا ان هذا الأخير(التمييز) قد أجل إلى السنة التاسعة.

نجد الأمر يتكرر كذلك مع درس الأدوات التي تجزم فعلين الذي ترتيبها السادس، والذي يتناول أسلوب الشرط الذي يشمل على جملتي الشرط وجواب الشرط، فكان الأحرى أن يدرس

[1] محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ص 150

كأسلوب وليس المقصود الأدوات بذاتها، وربما هذه بعض الملاحظات حول ترتيب المحتوى، إذ أنها لم ترتب على أسس لسانية. بل إن المواضيع رُتبت على أسس التشابه في العناوين مثل: الأدوات التي تجزم فعليين، تعدية الفعل لأكثر من مفعولين، اسم المفعول. كما أننا نجد درس اسم المفعول وعمله يأتي مباشرة بعد اسم الفاعل وعمله، في حين أنه كان يمكننا ان نرتب الموضوعات النحوية على أساس بنيوي ينطلق من الأصول التي منها تتولد الفروع فيدرس الجملة الفعلية التي لم يُسمّ فاعلها، ويدخل تحتها اسم المفعول وعمله الذي يتفرع منها. فاسم المفعول يعمل عمل فعله الذي لم يسم فاعله.

ينظر بعض التربويين أمثال وميزل ورايجلون ووبرجزر كاليسوم وباتي، إلى تنظيم المحتوى التعليمي على إنه من المقومات الهامة في العملية التعليمية التعلمية إن لم يكن أهمها، فعن طريق ترتيب المحتوى التعليمي يمكن لتحقيق الفوائد الآتية:

- يستطيع التربويون تطبيق نظريات التعليم من ناحية، ونظريات التعلم من ناحية أخرى والإفادة منها في مجال تحسين العملية التعليمية.
- عن طريق تنظيم المحتوى التعليمي، يستطيع مصمم المنهاج بالتعاون مع خبير المادة التعليمية أن يُعد كتاباً مدرسياً وبرنامجاً تربوياً جيداً يتسم بالوضوح والمنطقية والقدرة على الاقناع في عرضه للمعلومات.
- عن طريق تنظيم المحتوى، يستطيع المعلم أن يستخدم طرقاً تعليمية فاعله، تتفق والطريقة التي نظمت فيها المعلومات وتسلسلت في الكتاب المدرسي.

فتنظيم المواضيع التعليمية تحفز المتعلم وتثير دافعيته لحب الاستطلاع، وليس له فقط بل لجميع المشتركين في تحقيق العملية التعليمية، فهو مهم باسترجاع المعلومات من ذاكرة المتعلم يستخدمها عند الحاجة وبمقدار الحاجة. لأنها منظمة في دماغه على شكل وحدات وأنماط، ولولا ترابطها ما وجد في ذاكرته معلومة سابقة، ولو اختلطت عليه المعلومات واضطربت.

أضف إلى ذلك أن عملية تنظيم المعلومات في ذاكرة المتعلم عن طريق تنظيم المحتوى التعليمي، وسيلة جيدة لفهم ذلك المحتوى واستيعاب ما جاء فيه من معلومات واستخدامها وقت الحاجة، فعملية التنظيم كما يقول لاندري ونورمان (Lindray AMD Norman) تتم من خلال الربط بين المعلومات القديمة المخزونة والمعلومات الجيدة ذات العلاقة، ومن هنا كثير من التربويين أمثال ازويل وجانيه ونورمان نماذجهم التنظيمية بناء على دراسات التي أجريت حول ذاكرة المتعلم وكيفية معالجتها للمعلومات.[1]

كما نسجل بعض الملاحظات في هذا المقام، منها أن المتعلم يدرس اسم التفضيل واسم الفاعل واسم المفعول قبل أن يدرس المصادر التي تتأخر دراستها إلى السنة التاسعة.

إن من الحقائق التي ينبغي الإشارة اليها إن تدريس قواعد اللغة يتسم بالدقة والصعوبة، لأنه قائم على تجريد فهو نشاط غير محبذ عند المتعلم، ولهذا وجب مراعاة مستواه الفكري والنفسي مع الاختيار الدقيق للمحتوى فليس كل المواضيع النحوية والصرفية صالحة للتدريس في هذا المستوى. يقول عبده الراجحي: "يظن بعض الناس أن النحو كله يجب أن يعلم، وهذا غير صحيح، إذ لابد من الاختيار وفق معايير موضوعية، هي نفسها المعايير التي عرضنا لها في اختيار الكلمات، إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم. هناك بُنى بسيطة، وأخرى مركبة وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية... وهكذا. ولا يتم الاختيار إلا بعد دارسات احصائية كتلك التي رأيناها في الكلمات، يبدأ بعدها وضع قوائم للبنى النحوية الأساسية (basic structure lists).

تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي." 2 ومن هنا وجب تدريس قواعد النحو والصرف مع مراعاة قدرات المتعلم حيث يتماشى مع مستواه الذهني والنفسي لأن المختصين

[1] محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ص 206

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي تعليم اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت، 2004، ص 75

يرجعون فشل الهدف التعليمي في تدريس قواعد اللغة العوامل عدة منها القصور في بناء المناهج واختيار المحتوى.

ثالثا: تدريس قواعد اللغة العربية في السنة التاسعة أساسي

تُعد السنة التاسعة المرحلة الانتقالية بين التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، ولذلك نجد أن برنامج هذه السنة أولى أهمية بالغة للتراكيب الإنشائية الصيغ الصرفية، وهذا ليتمكن التلاميذ المنتقلون للسنة الأولى ثانوي لمواصلة دراستهم، كما أننا نجد أنه أولى العناية بالنسبة للتلاميذ الذين يوجهون للحياة العملية، وذلك بتزويدهم بتعلمات كافيه حول قواعد الإنشاء والصياغة تمكّنهم من تحسين مستواهم بشكل ذاتي، ولذلك يتشكل برنامج السنة التاسعة من قسمين: قسم خاص بنحو الجمل والقسم الثاني خاص بالموضوعات الصرفية، "ونظراً إلى أن السنة التاسعة هي المرحلة الانتقالية بين التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بالنسبة للمقبولين منهم من جهة وأنها المرحلة النهائية بالنسبة لمن لم يساعدهم الحظ للانتقال و متابعه الدراسة، فقد وُضع برنامج القواعد على أساس منح أهم قواعد التركيب الإنشائي والصياغة الصرفية للفئه الأولى، حتى تتهيأ أكثر لتعميق المفاهيم في المرحلة الثانوية، وتزويد الفئة الثانية بقدر كاف من قواعد الإنشاء والصياغة، تسمح لهم بالاعتماد على النفس في متابعة التثقيف الذاتي وتحسين المستوى، من أجل ذلك يتناول هذا الجزء أهم ما يتعلق بنحو الجمل وإبراز وظائفها التعبيرية فأصبحت الدروس المقترحة في هذا الباب تتدرج من بداية السنة في تناول أشكال الجملة البسيطة والجملة المركبة، ثم العناصر المتممة لها ثم القائمة مقامها ثم الواقعة مستثنى ثم المتلازمة بالشرط."[1]

وفيما يلي المواضيع المقررة في السنة التاسعة، مع النصوص المقررة لكل درس مصحوبة بصاحبها، بغية الوقوف على قيمة النصوص الفنية:

[1] موهوب حروش، قواعد اللغة العربية السنة التاسعة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، 1999، ص 01

	الموضوع	عنوان النص المرافق له
1-1	الجملة الفعلية البسيطة	لن نموت في الظلام (محمد فضيل)
2-1	الجملة الأسمية البسيطة	في السفينة الفردوسية (على الجارم)
1-2	العناصر الأصلية للجملة الفعلية المركبة	القماش الرديء (بشير خلف)
2-2	العناصر الأصلية للجملة الاسمية المركبة	حوار الإخوة (طه حسين)
3-2	الجملة الواقعة خبرا لأفعال المقاربة والمشروع	مصير المعلم (مرزاق بقطاش)
1-3	الجملة النعتية	السر والمحين (جورجي زيدان)
2-3	الجملة الحالية	نص لرئيف خوري
3-3	الجملة الواقعة مضاف اليه	تذكرة السينما (احمد منور)
1-4	الجملة الموصول	فوائد التوفير (عبد العزيز جابر)
2-4	الجملة الواقعة موقع المستثنى	تأثير الغناء (المسعودي)
1-5	الجملة الشرطية	المؤامرة (عبد الله ابن المقفع)
2-5	الجملة الشرطية الظرفية والجملة الظرفية	سلطان الدبن (ابن عبد ربه)
3-5	الجملة الاعتراضية	في الشُباك (أبو العيد دودو)
1	المقصور والممدود والمنقوص	كذب بكذب (عن الجاحظ)
2	الصفة المشبهة وصيغ المبالغة	عزيزة (عبد الحميد بن هدوقة)
3	اسما الزمان والمكان	عودة للأمكما (نجيب محفوظ)
4	المصدران: الميمي والصناعي	الجهل أحيانا مكسب (أبو العيد دودو)
5	المصدران: الدال على المرة والدال على الهيئة	المجاهد الصغير (مجلة الشعب)
6	اسم الآلة	النجار الفوضوي (احمد امين)
7	النسبة	الشعراء الصعاليك (احمد الشايب)

فواضح جداً من خلال مقدمة المفتش المشرف على الكتاب، أن البرنامج منح جزء هاماً لنحو الجمل وهي تلك التي تعوض عنصر من عناصر الجملة أصليا كان أو متمماً. فكان استهلال الدروس بالجملة البسيطة والجملة المركبة، فعرفوا الجملة البسيطة وميزوا بينها وبين غيرها، تمهيداً لدراسة نحو الجمل وبعدها عرفوا الجملة المركبة وفرقوا بينها وبين سابقتها وبعدها انتقل المؤلفون إلى دروس الجمل المركبة بدءاً بالعناصر الأساسية للجملتين: الإسمية والفعلية.

ولقد تم تعديل برنامج السنة التاسعة بتفصيل بعض الدروس وتجزيئها، وفيما يلي جدول للدروس، وأهم المعارف المستهدفة من الدرس، في قسمي التراكيب النحوية والصيغ الصرفية:

أ . التراكيب النحوية:

الرقم	عناوين الدروس بعد التعديل	مضامينها	أصلها قبل التعديل
01	الحملة البسيطة والمركبة	. تعريف الجملة البسيطة. . الجملة الفعلية البسيطة. . الجملة الاسمية البسيطة . الجملة المركبة . الفعلية . الاسمية	. الجملة البسيطة . الجملة المركبة
02	الجملة الواقعة فاعلا ونائب فاعل	. الجملة الواقعة فاعلا: . فعلية . اسمية . الجملة الواقعة نائب فاعل: . اسمية . فعلية	العناصر الأصلية للجملة الفعلية المركبة
03	الجملة الواقعة مفعولا به	. الجملة الواقعة مفعولا به: . اسمية . فعلية	العناصر الأصلية للجملة الفعلية خبرا لأفعال المقاربة والشروع

04	أفعال المقاربة والشروع	. تعريف أفعال المقاربة وانواعها. . تعريف أفعال الشروع وأنواعها. . عمل أفعال المقاربة واستعمالها.	الجملة الواقعة خبراً لأفعال المقاربة والشروع
05	المستثنى بإلا	. مفهوم الاستثناء. . عناصره المستثنى منه، المستني الأداة). . صورة: التام الموجب، التام المنفى، غير التام.	الاستثناء
06	المستثنى بغير وسوى وعدا وخلا وحاشا	. تؤدي معنى إلاً. . (غير وسوى) . جر المستثنى بالإضافة. . (عدا وخلا) نصب المستثنى (مفعول به) وجره.	الاستثناء
07	الحال الفردة والجملة وشبه الجملة	. تعريف الحال (وظيفته) . الحال وصاحبها. . الحال الجملة مع واو الحال. . دلالات أخرى للجملة الحالية (الظرف . السبب . العرض)	الجملة الحالية
08	الأسماء الموصولة مع صلة الموصول	. عناصر الجملة الموصولة . اسم موصول . صلة الموصول مع ضمير رابط. . صلة الموصول جملة اسمية أو فعلية.	الجملة الموصولة

		. مطابقة الرابط للموصل	
09	أسماء الإشارة	* (يترك للأستاذ حق التصرف في وضع المضمون المناسب).	* غير موجود في البرنامج السابق
10	إعراب أسماء الشرط	هي: من . إن، (شرطية) حيثما . أين، أينما، أنى، متى، أيان، (شرطية ظرفية)	1. الجملة الشرطية
11	إعراب أسماء الشرط		1. الجملة الشرطية الظرفية والجملة الظرفية
12	الممنوع من الصرف	. الاسم الممنوع من الصرف . أنواع الممنوع من الصرف، العلم، الصفة، الاسم.	الممنوع من التنوين
13	الممنوع من الصرف	. إعراب الممنوع من الصرف	الممنوع من التنوين
14	التمييز وأنواعه	. تعريف التمييز (وظيفته). . أقسام التمييز . تمز مفرد . تمييز العدد . حكم التمييز (الإعرابي)	التمييز
15	اسم التفضيل	. تعريف اسم التفضيل. . صياغة اسم التفضيل. . استعمال اسم التفضيل. . عمل اسم التفضيل.	اسم التفضيل وعمله

ب . الصيغ الصرفية:

الرقم	عناوين الدروس بعد التعديل	مضامينها	أصلها قبل التعديل
16	المقصورة: التثنية وجمعه	. تعريف الاسم المقصور. . تثنية المقصور وجمعه.	المقصور والممدود والمنقوص

17	المنقوص والممدود، تثنيتهما وجمعهما	. تعريف الممدود والمنقوص. . تثنية الممدود وجمعه. . تثنية المنقوص وجمعه.	المقصور والممدود والمنقوص
18	الصفة المشبهة	. تعريف الصفة المشبهة (الصياغة والدلالة). . أهم أوزانها	الصفة المشبهة وصيغ المبالغة
19	صيغ المبالغة	. تعريفها (الصياغة والدلالة). . أهم اوزانها	الصفة المشبهة وصيغ المبالغة
20	مصادر الأفعال المزيدة	. مصادر الأفعال غير الثلاثية. * المصدر الرباعي ' فعلل فعلال، فعللة (زلزال). تفعلل تفعلل (تجرأر) * المصدر الخماسي ' تفعلل تفعل تفاعل، انفعل، افتعل، افعل	المصدر

21	صيغ المزيد مع المعاني	. صيغ الثلاثي المزيد والرباعي المزيج (الثلاثي المزيد بحرف وبحرفين وبثلاثة أحرف). ة الرباعي المزيد بحرف واحد. . بعض معاني المزيد: التعدية . المشاركة . المطاوعة . الطلب . إعرابه	صيغ المزيد ومعانيها
22	اسماء الزمان والمكان	. تعريف اسمي الزمان والمكان. . أوزانهما: مفعل . مفعل . . من غير الثلاثي على وزن اسم مفعول.	اسما الزمان والمكان
23	المصدر الميمي والصناعي	1. المصدر الميمي: تعريفه . صياغة من الثلاثي على وزن اسم مفعول.	المصدر الميمي والصناعي

		2 . المصدر الصناعي: تعريفه صياغته: من كل اسم جامد أو مشتق بزادة (ية) في آخره.	
24	المصادر الدالة على المرة والهيئة	1 . المصدر الدال على المرة: . تعريفه . صياغته من الثلاثي، ومن غير الثلاثي. 2 . المصدر الدال على الهيئة ك . تعريفه . صياغته من الثلاثي (فعلة)	المصدران: الدال على المرة والدال على الهيئة
25	اسم الآلة	. تعريفة اسم الآلة. . يشتق من مصدر الثلاثي (مفعل . . يشتق من مصدر الثلاثي (مفعل . مفعال . مفعلة) . أوزان قياسية أخرى أقرها المحدثون: فاعلة، فعالة، فاعول	

من خلال هذا الترتيب نجد أن الفكرة التي اعتمدها المؤلفون لهذا الكتاب وهي الانتقال من الأصل إلى الفرع، بحيث تعد الجمل البسيطة الأصل والجمل المركبة فرعا منها، كالجملة الواقعة خبر لناسخ الأصل فيها جملة بسيطة، وهذا حال كل الجمل الواقعة موقع العناصر الأساسية أو المتممة للجمل الفعلية أو الإسمية، إلا أننا نسجل في التعريفات بعض الإبهام خصوصاً في صياغة التعريف، كقولهم: الجملة البسيطة: هي الجملة التي يكون كل عنصر فيها لفظا واحدا.[1] فهذا التعريف فيه شيء من الغموض لعدم تبيينهم معنى اللفظ الواحد، هل المقصود باللفظ الواحد كلمة واحدة أم مجموعة من الكلمات؟

[1] موهوب حروش، قواعد اللغة العربية السنة التاسعة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، 1999، ص08

كما ورد في الاستنتاج أن الجملة البسيطة تعبر به عن معنى مفيد في جملة واحدة، جاء كل عنصر منها في لفظ واحد. نجد كذلك أنهم لم يحددوا معنى الفائدة التي هي غاية الكلام، بمعنى أنه الكلام الذي يحسن أن أسكت عند انتهاءه لأنه قد استقل لفظاً ومعنى.

وفي تعريفهم للجملة الواقعة مضاف إليه نجد أن التركيز على الأدوات التي تقع الجملة بعدها مضاف إليه، فيخيل إليك أنك في درس أدوات الإضافة وليس في درس نحو الجمل، وفي المجمل فإن الموضوعات الواردة في كتاب السنة التاسعة، هي موضوعات جديدة عن التلميذ بحيث لم يسبق التطرق إليها في السنتين السابقتين، ويبدو جلياً إن طريقة وضع التعريفات هي نفسها الطريقة السابقة في الكتابين (السنة السابعة، السنة الثامنة)، بحيث نجد إغفال بعض الجوانب. كما يمكننا أن نشير إلى أن الدروس الصرفية في السنة التاسعة هي موضوعات جديدة لم يسبق تقديمها، كما أنها جاءت في قسم خاص.

أما بخصوص تمارين القواعد فقد وضعت تمارين يكلف التلاميذ بإنجازها، وهي تتطلب فهم القاعدة النحوية والتطبيق عليها تدعيماً للتعلمات التي تعلمها، فهي في الغالب يغلب عليها طابع التقليدي، إذ لا نجد التمارين التي تعالج الصعوبات التي تواجه المتعلمين، والأخطاء التي يقعون فيها كتابة أو نطقا، لأن هذه الدروس كما أشرنا سابقاً تهدف إلى تحصيل المتعلمين على معارف وتعلمات تمكنهم من الأداء الجيد للغة، فنجد أن المعلمين لا يُقوّمُون مكتسبات المتعلمين انطلاقا من أدائهم بل يقيسون ذلك بمدى حفظهم للقاعدة. والأصل في ذلك هو إثارة مكتسبات التلاميذ وخبرتهم للإبداع والتوسع فما تعلموه في الدروس، فينتجون نصوص خالية من الأخطاء تعبر عن أفكارهم ويطبقون فيها القواعد اللغوية التي تعلموها. فلو رجعنا إلى الهدف من تدريس القواعد للسنة التاسعة كما ورد في مقدمة الكتاب، نجده يؤكد على "مواصلة تصحيح لغة التلميذ من جهة وأثراء لغة التعبير وتوسيعها، وفسح المجال للقراءة الواعية والتحرير الجيد وتناول الكلمة بنوع من الثقة بالنفس."[1] فواضع المناهج يحدد هذا الهدف الواسع وهو تصحيح لغة التلميذ ولغة التعبير لديه، كما يشير إلى

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم الأساسي الطور الثالث، ص 31

توسيع ذلك سواء كان ذلك في التحرير الكتابي أو الكلامي وهذا نجده يعبر عنه في قوله: تناول الكلمة بنوع الثقة في النفس.

إن قراءة واعية لمضامين هذه الأهداف توضح بأنها أهداف عامة تحتاج إلى تدقيق ويمكن أن نميز منها ثلاث نقاط:

1 –المعرفة الأساسية: ويقصد بها دعم التعلمات والمكتسبات السابقة للمتعلم والتمكن البسيط من مبادئ النقد.

2 –المهارة اللغوية: وهي مربط الفرس بحيث يتمكن المتعلم من توظيف تعلماته من خلال التعبير الكتابي كأولوية ثم التعبير الشفهي في ختام الوحدة التعليمية.

3 –التكييف والانسجام: وهنا يتدخل المعلم بتوجيه المتعلمين إلى العمل الجماعي ضمن أفواج مع إبراز القيم الجمالية للنصوص وبذلك يدفع المتعلمين للتذوق الأدبي.

ففي هذه السنة نجد اعتماد النص منطلقا للفهم والتحليل والنقد البسيط، من خلال انشطة جيدة (الموازنة بين نصين). التي من خلالها يستطيع المتعلم أن يتذوق جماليات النصوص وأن يمارس بعض النقد عليها، كما أننا نجد في هذه السنة أن مصطلح "قواعد اللغة" قد استبدل بمصطلح جديد وهو "التراكيب النحوية والصيغ الصرفية" رغم أن المؤلفين لم يذكروا سبب هذا التغيير، بل اعتبروه مواصلة لما قُدم في السنتين السابقتين. حيث ورد في المناهج للسنة التاسعة: "تواصل السنة النهائية بالنسبة للمدرسة الأساسية تحقيق الأهداف السابقة للسنه السابعة والثامنة مع شيء من التعمق في دراسة هذه الأبواب واستكمال ما تبقى من دروس الصرف كالمصادر والمشتقات والتعريف على بعض الجمل من حيث إعرابها كالجملة الواقعة فاعل أو نائب فاعل أو مفعول به، وهو ما يسمح للتلميذ ان يمتلك أسس قواعد اللغة تؤهله لمواصلة دراسته بسهولة ويسر، أو التعامل مع المحيط الاجتماعي للتعامل الذاتي."[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم الأساسي الطور الثالث، ص50

المبحث الثاني: دراسة مناهج تدريس قواعد اللغة العربية وفق نظام التعليم المتوسط

تقديم ماده اللغة العربية في مراحل التعليم المتوسط

إن النظام التربوي لأي أمة يعكس بعدها الثقافي والاجتماعي، لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية، تجعل منهم مواطنين فاعلين في الحياة الاجتماعية والثقافية، فيتميز النظام التربوي بالحركية القائمة على المحافظة على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية، واستشراف المستقبل ومواكبة الثورة العلمية والتكنولوجية. والمدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها، وتغيير طرق عملها، خاصة وأن:

1 – البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

2 –المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت الفلسفة الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات للتقدم والرقي، في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي.

ومن هنا نستشف أن تغيير البرنامج التعليمي، هو ضرورة ملحة تفرض نفسها نظراً للمستجدات العالمية، ولعل أهم ما يميز التوجه الجديد هو الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج. فالمناهج السابقة تقوم على الأهداف التربوية كأساس في العملية التعليمية ـ التعلمية أو ما كان يعرف بالمقاربة بالأهداف التربوية، أما المناهج الجديدة فاعتمدت المقاربة بالكفاءات التي جاءت امتداداً للمقاربة الأولى وتثمينها فهذه المقاربة تجعل من المتعلم محوراً لهذه العملية.

إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محوراً اساسياً لها، وتعمل على إشراكه في عملية بناء تعلمه، وهي تقوم على اختيار وضعية تعليمية مشتقة من الحياة في صيغة مشكلات تسعى عملية التعليم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وتسخير المهارات والمقاربات والمعارف الضرورية لذلك.

ولقد عملت المنظومة التربوية في الجزائر في الموسم الدراسي 2003 و 2004 تطبيق نظام التعليم المتوسط من أربع سنوات يعوض تدريجيا الطور الثالث من التعليم الأساسي، قلص من مدة التعليم الابتدائي الذي أصبح خمس سنوات فقط، فلم تخرج الإصلاحات الجديدة عن الإطار المرجعي للنظام التربوي المطبق سابقاً وحافظت على مبادئ الأمة المستمدة من القيم الإسلامية العربية والأمازيغية وبيان أول نوفمبر 1954، ولقد مست هذه الاصلاحات تعديل بعض النصوص القانونية كبعض المواد في الأمرية الرئاسية 16 ابريل 1976، والتي تم بموجبها الانتقال من مفهوم برنامج الى مفهوم المنهاج، الذي هو عبارة عن المعارف التي يتلقاها المتعلم خلال مدة زمنية معينة، إلا أن المنهاج يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم في بنائها المتعلم تحت اشراف وتوجيه مدرسي.

إن المنهاج الحالي يسعى إلى الخروج باللغة العربية إلى مجالات أرحب وجعلها وسيلة للتواصل من خلال التعمق في مفاهيمها والتحكم في قواعدها، وذلك بتجسيد تلك القواعد وظيفيا فالهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية، هو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكن استثمارها في مختلف التواصل الشفهي والكتابي.

"ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حية في جميع المجالات، وعلى المدرسة أن تزود المتعلم بمعرفة متينة من الآدب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة، وأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي للأشكال المختلفة."[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهج مادة اللغة العربية الجزائر 2016 ص 03.

هيكلة منهاج في مرحلة التعليم المتوسط:

1- المخطط السنوي لبناء التعليمات:

هو مخطط عام لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي يسعى إلى تحقيق الكفاءة الختامية لمستوى من المستويات التعليمية انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، ويتكون من مجموعه من المقاطع التعليمية.

المقطع التعليمي: هو مجموعة مرتبة من الأنشطة تربط بينها علاقة التتابع والتدرج بها ثلاثة ميادين:

1-ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: يهدف إلى صقل حاسة السمع وتوظيف اللغة السليمة على المستوى الشفوي.

2-ميدان فهم المكتوب (1) (قراءة مشروحة): بهدف اكتساب المهارات القرائية والفهم والدراسة والمناقشة. فمن خلاله يثري المتعلم رصيده اللغوي، ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري، ويتزود بأفكار وقيم وسلوكيات وموارد معرفية، من خلال مناقشة الظواهر اللغوية.

3-ميدان فهم المكتوب (2) (النص الأدبي): وهذا الميدان مخصص للدراسة الأدبية، ومن خلاله يتناول الظواهر الفنية والأساليب البلاغية، فيحصل المتعلم على الذوق الفني الأدبي ونصوص هذه الميادين الثلاثة، ثرية متنوعة بين الطول والقصر وبين النثر والشعر بغرض تحقيق الأهداف التعليمية: اللغوية – المعرفية – الفكرية – السلوكية والفنية، وغرس قيم متنوعة.

4-ميدان إنتاج المكتوب: وفيه يتناول بالدراسة أنماطاً أو تقنيات تعبيرية ويتدرب عليها كتابياً بلغة سلمية، ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجيه.

طريقة تنفيذ تعلمات نشاط الظواهر اللغوية.

ميدان فهم المكتوب هو الميدان الذي يدرس فيه المتعلم في السنة الأولى متوسط حصة الظواهر اللغوية، حيث يكون في الحصة الثانية في هذا الميدان بعد حصة القراءة المشروحة وتخصص له ساعة من الزمن، حيث يتم تنفيذ التعلمات وفق ما يلي:

1- تحديد الأهداف التعليمية، وذلك بوضعها موضع إجرائي في الحصة.

2-القراءة الصامتة الواعية لنص القراءة المشروحة.

3-مناقشة النص وذلك بتوجيه الأسئلة للمتعلم تخص الأساليب اللغوية الواردة في النص.

4-تناول الظاهرة اللغوية المراد تدريسها ويكون ذلك تحت عنوان أعرف قواعد لغتي.

5- توجيه المتعلم لاستخراج الأمثلة من نص القراءة المشروحة، وذلك بطرح أسئلة دقيقة لتوظيف المقاربة النصية.

6- مناقشة الأمثلة حسب تدرج القاعدة.

7-توجيه المتعلم للاستخلاص الظاهرة اللغوية وبيان أحكامها.

8- تدريب المتعلم من خلال تمارين تطبيقية فورية وأخرى واردة في الكتاب المدرسي بغرض الدعم والتثبيت.

9- توجيه المتعلمين إلى حل تمارين أخرى في البيت[1]

أولا: تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الأولى متوسط.

إن تدريس اللغة العربية في السنة الأولى متوسط يهدف إلى تمكين المتعلم من مجموعة من المعارف، وإكسابه مجموعة من المهارات الوظيفية التي تساعده على ممارسة النشاط اللغوي الذي هو أساس تعليم إي لغة، فلم يعد التواصل البيداغوجي يقف عند تنمية الكفاءة اللغوية عند المتعلم كما كان في المقاربات السابقة (المقاربة بالأهداف)، بل أصبح هذا التواصل يسعى إلى خلق تفاعل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية المعلم، المتعلم.

[1] ينظر، محفوظ كحول، دليل الأستاذ للغة العربية السنة الأولى متوسط موفم للنشر، ص20

فما يميز السنة الأولى متوسط ان نشاط قواعد اللغة العربية لم يعد هدفا في حد ذاته حسب ما ورد في المنهاج، إذ يجب أن يدرك كل من الأستاذ والمتعلم على حد سواء إن قواعد اللغة تدرس باعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبة والأثار المدونة وإنشاءها بلغة سليمة رفيعة خالية من اللحن والخطأ على مستوى التعبير والتواصل الشفوي والكتابي، وإنها ليست غاية مقصودة لذاتها، ولذا نقترح في قواعد اللغة مواضيع تكتسي أهمية وظيفية في حياة المتعلم، متجنباً الأساليب الشكلية التي لا علاقة لها بالتوظيف المباشر، ويتحقق ذلك من خلال اعتماد النصوص (القراءة المشروحة، نصوص المطالعة، النصوص الأدبية) فهي أرضيه مناسبة لدراسة القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية ثم التوظيف المباشر من خلال التواصل الشفوي والتواصل الكتابي، ثم في نشاط الإدماج.[1]

فالمقاربة الجديدة تنطلق في النص وتعود إليه وقد ورد في الكتاب المدرسي من السنة الأولى متوسط ما يقارب من 60 ظاهرة لغة لغوية منها 27 ظاهرة نحوية وصرفية اي ما يقارب 50% من مجموع الظواهر اللغوية.

[1] محفوظ كحول، دليل الأستاذ للغة العربية السنة الأولى متوسط موفم للنشر، ص2

	فهم المكتوب	
المقطع	نص القراء المشروحة	قواعد اللغة
الحياة العائلية	ابنتي	النعت
	قلب الام	ازمنة الفعل
	في كوخ العجوز رحمة	الضمير وأنواعه
	ماما	علامات الوقف
حب الوطن	حب الوطن من الإيمان	النعت السببي
	متعة العودة الى الوطن	أسماء الإشارة
	فداء الجزائر	الاسم الموصول
	الوطن	الفاعل
عظماء الإنسانية	سر العظمة	جمع المذكر والمؤنث السالمين
	فرانز فانون	جمع التكسير
	الرازي طبيبا عظيما	همزة الوصل
	ابن الهيثم العبقري	علامة الوقف (1)
الاخلاق والمجتمع	آيات من سورة الحجرات	المبتدأ والخبر
	الوقيعة	كان وأخواتها
	العبودية	همزة القطع
	مدرسة رغم انفك	الهمزة في أخر الكلمة
العلم والاكتشافات العلمية	الكتاب الإلكتروني	إن وأخوتها
	الفيس بوك نعمة ام نقمة	نائب الفاعل
	اثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان	المفعول به

	الطاقة	(ال) الشمسية و (ال) القمرية
الأعياد	الأعياد	المفعول المطلق
	هدية العيد	المفعول لأجله
	اليوم العالمي للبيئة	التاء المفتوحة
	عيد القرية	التاء المربوطة
الطبيعة	في الغابة	المفعول معه
	بين الريف والمدينة	الحال
	عودة القطيع	أنواع الحال
	الاصطياف	حذف الألف
الصحة والرياضة	أهمية التربية الرياضية	حذف همزة (ابن)
	هل نعيش في مساكن مريضة	ألف التفريق
	مريض الوهم	الألف اللينة (1)
	ظاهرة الخوف عند الأطفال	الألف اللينة (2)

وفيما يلي مقرر دروس قواعد اللغة العربية للسنة الأولى متوسط:

الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية خاصة، يستعين بها المتعلم في بناء تعلماته واكتساب كفاءته، يوظفه في بيته قبل الفعل التعليمي وبعده، وذلك حتى يتمكن من البناء الأولي لمعارفه أما بعد الفعل التعليمي فيستعمله لإنجاز تمارينه ومختلف الوظائف الذي يكلف بها.

يشتمل الكتاب المدرسي للغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسط على ثمانية مقاطع تربوية كالتالي:

1-الحياة العائلية

2-حب الوطن

3-عظماء الإنسانية

4-الأخلاق والمجتمع

5- العلم والاكتشاف العلمية

6- الأعياد

7-الطبيعة

8- الصحة والرياضة

ولا شك أن هذه المقاطع ذات دلالة بالنسبة للمتعلم وهي من صميم حياته اليومية، من قيم وطنه ودينه.

أهداف الكتاب المدرسي:

1. التحكم في كفاءات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

2 . تنميه الكفاءات اللغوية والمهارات في التواصل الكتابي والشفوي.

3 . القراءة المقرونة بجودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

4-كتابة نصوص متنوعة وصفية وسردية في وضعيات تواصل مختلفة.

5 -اكتساب ثروة لغوية.

6-الاستعمال السليم للغة العربية أثناء التعامل.

7-التحكم في تقنيات التعبير والقواعد الأساسية النحوية، الصرفية والإملائية والأساليب البلاغية وتوظيفها عمليا.

8 –التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية للنصوص.

9-مناقشة النصوص وإصدار الأحكام في شأنها.

10 –شرح معاني النصوص شرحا مترابطا منسجما.

11 – تحقيق الذوق الأدبي في التعبير عن الرأي والإقناع.

12 – اكتساب الجرأة الأدبية في التعبير عن الرأي والإقناع.

13 – تحقيق التفاعل مع الغير.

14 – بناء الشخصية الفكرية والنفسية والاجتماعية.

15–غرس قيم دينية أخلاقية وطنية وإنسانية.

16 – اكتساب روح المبادرة البناءة والإسهام الإيجابي في الحياة الاجتماعية.

17 –تحقيق كفاءات عرضية من خلال الانسجام بين اللغة العربية ومختلف المواد وتعزيز تكاملية التعليم في الملامح المشتركة.

أهداف تدريس اللغة العربية في السنة الأولى متوسط

لقد ورد في منهاج السنة الأولى متوسط مصطلح الظواهر اللغوية بدل من قواعد اللغة إلا أن قواعد أعم وأشمل، يرمي تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها وتغذية البعد الثقافي الوجداني لديهم، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية، واعتمادها وسيله للتواصل اليومي الشفوي والكتابي وصقل شخصيتهم بالتحكم في الأدوات المنهجية الفكرية فمن أهداف القواعد تدريب المتعلمين على ضبط لغتهم قراءة وكتابة بشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي واللغوي في سلم التعليم، بالإضافة إلى إثراء قاموسهم اللغوي، فيتعلمون مفردات وتراكيب وهذا من خلال تطبيق ما ورد في منهاج الأولى متوسط للغة العربية، وتدخل حصة الظواهر اللغوية(قواعد اللغة)ضمن ميدان فهم المكتوب الذي تبدأ بقراءة مشروحة، بهدف اكتساب المهارات القرائية والفهم، والدراسة والمناقشة لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين وإعمال فكرهم واكتساب أفكار وقيم وسلوكيات وموارد معرفية من خلال مناقشة الظواهر اللغوية.

وفيما يلي الأهداف الإجرائية لنشاط قواعد اللغة العربية للسنه الأولى من التعليم المتوسط:

1 –ينشئ جملة فعلية صحيحة بأفعال لازمة ومتعدية.

2 –يميز بين صياغة أفعال دالة على الأزمنة ويزنها صرفيا.

3 –يميز بين الأفعال الصحيحة والمعتلة من خلال تركيب للجمل.

4 -يوظف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة، وما تحدثه في الفعل من أثر معنوي ولفظي إعرابي في فقرة من انشائه.

5 -يوظف ما يجزم فعل مضارع واحد، حسب المعاني التي يتطلبها توظيف الأدوات، مراعيا الأثر اللفظي الإعرابي في فقره من إنشائه.

6 -ينسخ الجملة الإسمية بكان وإن وأخواتهما مراعيا الأثر المعنوي واللفظي في المنسوخ بالناسخ من الأفعال الحروف.

7 -يوظف علامة الترقيم في انتاجيه الكتابي وفي قراءة النصوص.[1]

مراحل تدريس حصة القواعد:

تعتبر حصة نشاط قواعد اللغة العربية، الحصة الثانية من ميدان فهم المكتوب، التي تكون الانطلاقة فيها من النص، فيدرس في الحصة الأولى القراءة المشروحة، وتتبع هذه الحصة بحصة القواعد، حيث يعود المتعلم إلى نفس النص عبر المراحل التالية:

. تمهيد: يبدأ بقراءة النص، ثم توطئة بسؤال أو سؤالين، يتعلق بإعراب أو تصريف كلمة من الكلمات الواردة في نص القراءة المحوري، أو بما يراه الأستاذ مناسباً كمراجعة الدرس السابق.

. إخبار المتعلمين بموضوع الدرس الجديد وتسجيل عنوانه على السبورة.[2]

. استخراج بعض الأمثلة من النص التي تخدم الظاهرة المراد تناولها، وذلك بطرح أسئلة موجهة ودقيقة من الأستاذ.

. تسجيل الأمثلة عن السبورة مع إمكانية إضافة بعض الأمثلة غير المتوفرة في النص.

. مناقشة الأمثلة بأسئلة متدرجة تخدم القاعدة، ثم استدراج المتعلم عن طريق الأسئلة إلى صياغة عناصر القاعدة على شكل قواعد جزئية.

---

[1] ينظر، مديرية التعليم الأساسي مناهج السنة الأولى متوسط للغة العربية، ص 25

[2] بدر الدين بن ثريدي، رشدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، اللغة العربية دليل بيداغوجي خاص بكتاب التلميذ، الديوان الوطني للمطوعات المدرسية، ص 25.

. أخيرا تسجل القاعدة العامة على السبورة ومطالبه المتعلمين بنقلها.

"كل ما اجتاز الأستاذ مرحلة انبرى إلى توجيه أسئلة تقييمية لتثبيت أن المتعلمين قد استوعبوا ما قدم لهم، تكون أسئلة التقييم التكويني شفوية غير إنه يمكن أن تكون كتابية على ألا تتجاوز مدة خمس دقائق، وبعد استيفاء عناصر الدرس ونقل القاعدة، يُخصص الوقت الباقي لإنجاز تمارين التثبيت والتمارين التطبيقية بالقدر الذي يسمح به الوقت الباقي من الحصة، كما يكلف المتعلمون بإنجاز تمارين الكتاب المدرسي في بيوتهم على أن تصحح بشكل جماعي في الوقت المخصص لتناول درس القواعد الموالية.[1]

ثانيا: تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الثانية متوسط

تعد هذه السنة الخطوة الثانية للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط تهدف إلى تعزيز مهارات المتعلم في القراءة والكتابة والفهم اللغوي، ففي هذه المرحلة يستكمل المتعلمون تعلم القواعد النحوية والصرفية الأساسية ويواصلون توسيع قاموسهم اللغوي؛ حيث يدرسون المفردات والتعابير الجديدة بتعمق للمفاهيم اللغوية كالأفعال والأسماء والصفات. تشمل المهارات الأساسية التي يدرسها المتعلم في اللغة العربية في السنة الثانية متوسط ما يلي:

1- القراءة والفهم:

يتم تعزيز مهارة القراءة من خلال قراءة نصوص متنوعة، يتدرب فيها المتعلم على فهم الأفكار مع التركيز على تطوير الفهم القرائي والتحليلي.

2- الكتابة:

يتعلم المتعلم كيفية كتابة الجملة والفقرات المرتبطة، وذلك بتمكينه من آليات التعبير عن أفكاره ومشاريعه بشكل صحيح ومنظم وذلك بتدريبه على تطبيق القواعد النحوية والصرفية والإملائية وتوظيف التراكيب المناسبة.

[1] المرجع نفسه، ص 88

3- قواعد اللغة:

يتعلم فيها القواعد النحوية والصرفية الأساسية للغة، مثل تصريف الأفعال والتعرف على أنماط الإعراب يتم تطبيق هذه القواعد في الكتابة والتحليل اللغوي.

يعتمد تنفيذ مناهج اللغة العربية في السنة الثانية متوسط على المعلم والمنهج المعتمد لتوفير الموارد التعليمية المناسبة والتدريبات العملية لمساعدة المتعلمين على تحقيق التقدم في مهاراتهم اللغوية وذلك من خلال:

- توفير نصوص متنوعة، حيث اعتمد المنهاج على نصوص مختلفة الأنماط، تلبي اهتمام المتعلمين واحتياجاتهم.
- استخدام التكنولوجيا بحيث تشجع المنهاج على استخدام البرامج التعليمية التفاعلية والوسائط المتعددة والموارد الإلكترونية مما يجعل عملية تعليم اللغة العربية أكثر تشويقا للمتعلم.
- التركيز على التفاعل، وذلك من خلال تشجيع المتعلمين على المشاركة في بناء تعلماتهم من خلال تعزيز التواصل والتعبير اللغوي، ومن خلال الأدوار المتعددة التي تعزز تفاعلهم وتنمية مهاراتهم.

الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي هو وثيقة تربوية تعتمد في جل العمليات التعليمية . التعلمية؛ إنه وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم وصور توضيحية متنوعة، تهدف إلى الدفع بعملية التعليم نحو حدود قصوى.

وللكتاب المدرسي وظائف متعددة ومتنوعة أهمها:

- الوظيفة الإخبارية.
- الوظيفة التعليمية.
- وظيفة التمرين والتدريب.
- الوظيفة اللغوية التقويمية[1]

[1] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص40.

يتضمن كتاب اللغة العربية للسنة الثانية، مجموعة من النشاطات متتالية خلال كل أسبوع من أسابيع التعليم، فكل ثلاثة أسابيع تستغرق مقطعا تعليمياً، أما الأسبوع الرابع فيخص للإدماج والتقويم ومناقشه المشاريع والمعالجة البيداغوجية.

وقبل بداية كل مقطع من المقاطع يستهل بنموذج للتقويم التشخيصي تحت عنوان " أقوم مكتسباتي" يستعين به الأستاذ في صياغة التقويم في بداية السنة وفي نهايتها.

المقطع التعليمي:

هو مجموعة مرتبة ومترابطة في الأنشطة والمهمات، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلم، قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشاملة، وجاء في المنهج التربوي للأستاذ عبد الكريم غريب : المقطع البيداغوجي يفيد تسلسل الأفعال البيداغوجية، والتبادلات بين المدرس وتلامذته بغرض الوصول إلى مرمى معين ومؤطر ضمن منهجية عامة، حيث أن كل مقطع يمتلك وحدته الخاصة والمتميزة بالمرمى المتطلب بلوغه كما يكون في الوقت نفسه تدرج عاما نحو أهداف النشاط البيداغوجي.[1] ويضم منهاج السنة الثانية متوسط ثمانية مقاطع تعليمية لها علاقة مباشرة بواقع المتعلم وهي:

1-الحياة العائلية

2-حب الوطن

3عظماء الإنسانية

4الأخلاق والمجتمع

5 العلم والاكتشاف العلمية

6الأعياد

7الطبيعة

[1] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 40

8الطبيعة الصحة والرياضة

	فهم المكتوب	
المقطع	**نص القراءة المشروحة**	**قواعد اللغة**
الحياة العائلية	المقصور والمنقوص	سهرة عائلية
	حروف العطف	هدية لأمي
	الفعل المعتل وأنواعه	في سبيل العائلات
حب الوطن	اسما الزمان والمكان	أرض الوطن
	حروف القسم	تحية العلم الوطني
	إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	الوطن الحبيب
عظماء الإنسانية	الاسم الممدود	يا جميلة
	نصب الفعل المضارع	إنسانية الأمير
	حروف الاستفهام	غاندي الرجل العظيم
الأخلاق والمجتمع	الجامد والمشتق	وصية أب
	إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر	فضائل الأخلاق
	حروف النفي	أخلاق صديق
العلم والاكتشافات العلمية	إسناد الفعل الناقص الى الضمائر	فضل العلم
	جزم الفعل المضارع	الطب أمنيتي
	الأفعال الخمسة	الضوء العجيب
الاعياد	أحرف التنبيه وأحرف الزيادة	من معاني العيد
	الفعل المجرد	نشيد العيد
	أحرف الجواب	خاتم العيد
الطبيعة	الأفعال المتعدية إلى مفعولين	يوم الربيع
	الفعل المزيد وأوزانه	غصن ورد

	أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال	مناجاة البحر
الصحة والرياضة	((أفعل)) التفضيل	نظام الغذاء
	الأحرف المصدرية	صحة أطفالنا والعادات الخاطئة
	أحرف الاستفتاح والتمني	ملاعب الكرة

تتشابه عناوين الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط بعناوين السنة السابقة (الأولى متوسط) ومما يميز هذه المقاطع أنها ترتبط بمحاور ثقافية واجتماعية هي من صلب اهتمام المتعلم وبيئته الثقافية والاجتماعية كما أنها تمس وضعياته التعليمية والتقويمية، ويستهدف المقطع التعليمي كفاءة مرحلية هي مجموعة الكفاءات المرحلية للميادين في الإدماج.

- **الميدان التعليمي:**

يقصد بالميدان التعليمي، المجال التعليمي الذي تندرج منه كفاءة ختامية سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة التلقي أو حالة الإنتاج ومنه فميادين تعليم اللغة ثلاث ميادين:

- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.
- ميدان فهم المكتوب.
- ميدان الإنتاج الكتابي.

وقد نظمت هذه الميادين في الكتاب على الشكل التالي:

أ- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: كان يعرف سابقا بالتعبير الشفوي والكفاءة الختامية لهذا الميدان هي الإصغاء والتحدث، ويكون ذلك في بداية الأسبوع البيداغوجي يستغرق ساعة من الزمان وقد عبر عنه في لغة الكتاب "**أصغي وأتحدث**" مكتوبة بالون الأخضر ومعبر عنها بإيفون مكبر الصوت

ب- ميدان فهم المكتوب: تهدف الكفاءة الختامية لهذا الميدان قراءة النصوص المكتوبة قراءة سليمة وفهمها وتحليلها واستثمارها. هذا الميدان خصص له ثلاث ساعات في الأسبوع تشتمل

على ثلاثة حصص متوالية، تخصص الحصة الأولى لقراءة النص قراءة مشروحة كما تخصص الحصة الثانية لاستثمار نفس النص في نشاط قواعد اللغة، أما الحصة الثالثة فتخصص لدراسة النص دراسة أدبية، وقد عبر له في الكتاب بعنوان "**أقرأ نصي**" مكتوبة باللون الأزرق وأيقونة الكتاب المفتوح 📖

ت- ميدان إنتاج المكتوب: ويعد آخر الميادين في المقاطع التعليمية تستغرق ساعة واحدة، يتعلم فيها المتعلم تقنية من تقنية التعبير لينتج في النهاية إنتاجا مكتوبا وقد عبر عنه في الكتاب بعبارة "**أكتب**" باللون البني مع أيقونة القلم بين الأصابع ✍.

لغة الكتاب

العنوان	مدلوله
أقوم مكتسباتي القبلية (ص:8)	نموذج للتقويم التشخيصي، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله
أتعلم	صفحة تضم ثواب الوضعية المشكلة الانطلاقية للمقطع التعلمي.
أصغي وأتحدث	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
أحضر	الوضعية الجزئية الأسبوعية
أقرا نصي	ميدان فهم المكتوب
أكتب	ميدان إنتاج المكتوب
أنتج (التي في صفحة أنتاج المكتوب)	حل الوضعية الجزئية الأسبوعية
الآن أستطيع	نشاطات الإدماج
أنتج (التي في صفحة الإدماج)	حل الوضعية المشكلة الانطلاقية.

القواعد اللغة اللغوية في السنة الثانية متوسط:

تحتل القواعد النحوية مكانة أساسيه في مراحل التعليم المختلفة للمتعلم فهي تتيح له التواصل والتفاهم مع متكلمي اللغة، فهي بمثابة الأدوات الأولية التي تتيح للإنسان أن يتكلم اللغة، والتي تحدد شروط التواصل والتفاهم وضوابطها بين أبناء اللغة الواحدة1.

إن دروس القواعد للسنة الثانية متوسط متنوعة بين النحو والصرف، كما يلاحظ عليها إنها متناسبة مع مستوى المتعلمين، فهي تمتاز بالسهولة والانسجام، إلا أننا نلاحظ كثافة في عدد المواضيع المقدرة ب 24 موضوعاً.

اعتمد تقديم دروس اللغة العربية على المقاربة النصية، كما ذكر في تقديم الكتاب حيث يعتمد هذا النشاط على نص القراءة المشروحة، فمنه يستخلص الأستاذ الأمثلة متدرجا في ذلك حسب ما يقتضيه الموضوع.

إن الهدف لا يقتصر في هذا المنهج في اكساب المتعلم الملكة اللغوية التبليغية كما يزعمه البعض، بل يتعداه إلى ترسخ كل النظم الحالية التي تعتري عمليه التواصل في اللغة الهدف، إي جملة العناصر المشكلة للمجال بمفهومه النفسي المحض...

"يستمر تدريس اللغة العربية انطلاقا من مبدأ الاستجابة لحاجة المتعلم إلى التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة من خلال النشاطات المقررة بشكل إيجابي وفعال، ومن ثمة نجد العناية بتعزيز اللغة العربية المنطوقة والمكتوبة لديه عن طريق تفعيلها في سياق وضعيات ذات الدلالة."2

فالمقاربة المعتمدة في هذا المنهاج تتمحور حول النص في الفعل التعليمي التعلمي، فينطلق المتعلم في نشاط قواعد اللغة من النص، فيستكشف ويناقش ويستخلص كما يوظف تعلماته السابقة ليتحصل على موارد جديدة.

ففي حصة القواعد:

---

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص755.

[2] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص24

1-يحرص المعلم على الربط بين الدروس (السابق والحالي).

2-الانطلاق من النص تحقيقاً للمقاربة النصية.

3- استخراج الأمثلة للمتعلمين وملاحظاتها.

4- يوجه المعلم المتعلمين من خلال مناقشة الأمثلة إلى استنتاجات جزئية في المرحلة الأولى، ثم يعمل على تجميع الاستنتاجات الجزئية إلى الوصول إلى خلاصة الدرس، ثم قراءة الخلاصة بعد تسجيلها.

5- يكتشف المعلم العوائق الذاتية والموضوعية لدى المتعلمين أثناء التقويم، ويكون ذلك أثناء الدرس أو الإدماج فيقوم بمعالجه ذلك النموذج.

وسنورد هنا نموذج حول سير حصة القواعد.

وضعية الانطلاق	النشـــــاط: قواعـد اللغة موضوع الدرس: إسناد الفعل الناقص الى الضمائر قراءة النص ومناقشة مضمونة واستخراج الأمثلة ألاحظ: 1 . من سلك طريقا يبتغي فيه علما..... 2 . سما ضيف أبي الدرداء..... أناقش: - ما نوع الفعل (يبتغي)؟ هات ماضيه؟ - ما أصل لامه؟ - ما نوع لام الفعل يبتغي؟ ماذا نسمي هذا الفعل -اسند الفعلين الى ضمائر الرفع المنفصلة في الماضي والمضارع والأمر. -لاحظ ما طرأ عليها من تغيير. أستنتج: الفعل الناقص هو الفعل معتل الآخر، مثل، دعا، رمى، سعى. تحذف لام الفعل الناقص إذا اتصلت به واو الجماعة أو تاء التأنيث.

	أُقوم: 1 استخرج الفعل الناقص مما يأتي وأسنده الى كل الضمائر: دعا أبو الدرداء ضيفه الى الاستماع للحديث - يرمي الحديث الى تحبيب طلب العلم.
الوضعية الختامية	2. أثناء فترة الاستراحة، التقيت ببعض زملائك في النادي، وتجاذبتم أطراف الحديث حول مضمون الحديث. صُغ المعنى الإجمالي للحديث الشريف، وأتْبِعْهُ بتوجيهات مناسبة تفيد بها زملاءك موظفا أفعلا ناقصة.

ثالثا: تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة متوسط

تعد السنة الثالثة من التعليم المتوسط هي المرحلة الثالثة للمتعلم في المتوسطة، عندها يكون المتعلم قد بلغ مرحلة المراهقة فتطرأ عليه تغيرات سلوكية وعقلية ووجدانية.

ودراسة اللغة العربية لهذه السنة تفتح أمامه أفاقا ثقافية واجتماعية، لذلك نجد أن المنهاج قد جعل بيداغوجية المشروع في هذه السنة، لأن المتعلم يزداد حبه ويعجب أكثر بما ينتجه وما يعبر عنه وعن قدراته في الخلق والإبداع، لأن الفعل التربوي يساهم بشكل مباشر في تنمية شخصية المتعلم من فكراً ووجداناً.

فالمتعلم هذه السنة يأتي وهو قادر على قراءة النصوص قراءة سليمة مسترسلة ومعبرة، كما أنه يكون قادراً على فهم أفكار النصوص ومطالعة الوثائق المختلفة واستغلال المعارف الواردة فيها، وهذا ملمح دخول للسنة الثالثة متوسط، كما أنه يكون قادرا على فهم النصوص المقروءة عليه ويساهم في مناقشتها باستغلال قاموسه اللغوي، معتمداً على قواعد الحوار والمناقشة، ومن معالم المتعلم في هذه السنة أنه يكون قادراً على إنتاج نصوص تواصلية وتعبيرية، يوظف فيها معارفه اللغوية من قواعد النحو والصرف التي تعلمها.

أما ملمح خروجه من هذه السنة فإنه يكون قادراً على التميز بين مختلف أنماط النصوص مع تحديد خصائصها والقدرة الابتدائية على إصدار الأحكام وتأبيدها بالأدلة والأمثلة.

يكون كذلك قادرا على التعبير عن وضعيات ذات دلالة، بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، فيكتب نصوصا نثرية متنوعة الأغراض يغلب عليها الطابع الحجاجي، وذلك لمعرفة خصائص هذا الأسلوب، ومما سبق يمكننا أن نلخص الكفاءات الختامية لهذه السنة هي أن يكون المتعلم قادراً على إنتاج نصوصا حجاجية كتابتاً ومشافهتاً.

- **أهداف المناهج للسنة الثالثة متوسط:**

لقد اعتمد المنهاج في هذا السنة كسابقتيها، على اعتماد مقاربة تكاملية تمزج بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية منطلقا من منطلق واحد، وهو النص لبلوغ أهداف جميع نشاطات اللغة العربية، وهذا ما ورد في صياغة الكفاءة الختامية السالفة الذكر إلا أن الملاحظ فيها أنها جاءت عامة وغير دقيقة حيث أنه بالرجوع بالكفاءات القاعدية المصرح بها في المنهاج يلاحظ أنها عامة وغير دقيقة من جهة وغير مرتبطة فيما بينها كأهداف تعليمية من جهة أخرى.

الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية ـــ التعلمية فهو واجهة المدرسة على المجتمع وأدوات التواصل معه، وقد جاء كتاب السنة الثالثة متوسط منظم بنفس الكيفية المنظمة لكتابي السنتين السابقتين فهو مقسم إلى مقاطع وكل مقطع مقسم إلى ميادين، كما اعتمد الكتاب على نفس اللغة:

- أقوم مكتسباتي.
- أتعلم.
- أصغي وأتحدث.
- اقرأ نص.
- أكتب.

- استنتج.
- الآن أستطيع.
- أنتج.
- أقوم إنتاجاتي.
- أقوم مكتسبات.

مميزات المقطع التعليمي:

يتميز كل مقطع تعليمي من مقاطع الكتاب بالمميزات الآتية:

- يرتبط بمحور ثقافي اجتماعي يجوز اهتمام المتعلم ويصنع جوا تنافسيا واجتماعيا في القسم خلال تنفيذ تعلمات المقطع تمس وضعياته التعليمية والتقويمية جميع ميادين اللغة الثلاثة بشكل لولبي.
- يستهدف المقطع التعليمي كفاءة مرحلية هي مجموع الكفاءات المرحلية للميادين.
- التلازم بين سيرورة التعليم وسيرورة التقويم.
- لكل مقطع وضعية انطلاق وظيفتها ضبط التعليمات وتوجيهها ووضعيات تعلمته لممارسة الفعل التعليمي.
- يظهر نمو الكفاءة المرحلية للميادين في الإدماج وتنمو الكفاءات المرحلية للمقطع في الإدماج بين الميادين.
- يتمحور كل مقطع حول مشروع ينجزه المتعلمون في أفواج1.

المقاطع التعليمية للسنة الثالثة متوسط:

لقد وردت ثمانية مقاطع في كتاب السنة الثالثة متوسط يشمل سابقيه محاور ثقافية واجتماعية تخص حياة المتعلم وهي:

1-الآفات الاجتماعية.

[1] ميلود غرمول دليل، استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 43

2-الإعلام والمجتمع.

3-التضامن الإنساني.

4-شعوب العالم.

5-العلم وتقدم التكنولوجي.

6-التلوث البيئي.

7-الصناعات التقليدية.

8-الهجرة الداخلية والخارجية.

	فهم المكتوب	
المقطع	نص القراء المشروحة	قواعد اللغة
الآفات الاجتماعية	قلق ممض	علامات الوقف
	ولي التلميذة	بناء الفعل الماضي
	الشريد	بعض حروف المعاني
الإعلام والمجتمع	وسائل الإعلام	بناء الفعل المضارع
	الصحافة الإلكترونية	اسم الفاعل وعمله
	دليل الفيس بوك	((لا)) النافية للجنس
التضامن الإنساني	درهم السل	اسم الفعل الماضي
	الهلال ألأحمر الجزائري	صيغ المبالغة وعملها
	أسعفوه	بناء فعل الأمر
شعوب العالم	أرخبيل البراكين والعطور	الشرط وأركانه
	التوارق: التاريخ العريق	اسم فعل الأمر
	أخي الإنسان	نصب الفعل المضارع بـ (أن) المضمرة
	دواء للسرطان	أفعال الشروع

العلم والتقدم التكنولوجي	الإدارة الإلكترونية	الصفة المشتبهة باسم الفاعل وعملها
	إلى أبناء المدراس	أدوات الشرط الجازمة1
التلوث البيئي	عدو البيئة	أفعال المقاربة
	إنقاذ البيئة	اسم الفعل المضارع
	محاورة الطبيعة	أدوات النداء
الصناعات التقليدية	صانعة الفخار	أدوات الشرط الجازمة 2
	مدينة النسيج	أفعال الرجاء
	رسل الصناعة	أنواع المنادى
الهجرة الداخلية	ظاهرة الهجرة	اقتران جواب الشرط بالفاء
	المهاجر إلى المجد	إعراب المنادى
	نور الهجرة	أدوات الشرط غير الجازمة

قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة متوسط

تتنوع دروس القواعد في السنة الثالثة متوسط بين النحو والصرف والإملاء، تستهل مواضيع القواعد بموضوع علامات الوقف وهو موضوع في قواعد الإملاء، يتعلم من خلاله المتعلم أهمية علامات الوقف وأماكن وضعها، تليها مواضيع الأفعال والصيغ الصرفية كبناء الفعل الماضي وبناء الفعل المضارع وصياغة اسم الفاعل واسم الفعل وصيغ المبالغة، في نهاية كل مقطع، تخصص الحصة الرابعة لوضعيات التدريب على الإدماج بمعنى ثلاث حصص بمواضيع القواعد والحصة الرابعة في المقطع للإدماج.

بالنسبة للمقطع الأول الآفات الاجتماعية:

- الموضوع الأول: علامات الوقف.
- الموضوع الثاني: بناء فعل الماضي.

- الموضوع الثالث: بعض حروف المعاني.

المقطع الثاني الإعلام والمجتمع

- الموضوع الأول: بناء الفعل المضارع.
- الموضوع الثاني: اسم الفاعل وعمله.
- الموضوع الثالث: لا النافية للجنس.

المقطع الثالث التضامن الإنساني:

- الموضوع الأول: اسم الفعل الماضي
- الموضوع الثاني: صيغ المبالغة وعملها
- الموضوع الثالث: بين فعل الأمر

المقطع الرابع: شعوب العالم

- الموضوع الأول: الشرط وأركانه
- الموضوع الثاني: اسم فعل الأمر
- الموضوع الثالث: نصب المضارع بأن المضمرة

المقطع الخامس: العلم والتقدم والتكنولوجي

- الموضوع الأول: أفعال الشروع
- الموضوع الثاني: المشبه باسم الفاعل وعمله
- الموضوع الثالث: أدوات الشرط الجازمة

المقطع السادس: التلوث البيئي

- الموضوع الأول: أفعال المقاربة
- الموضوع الثاني: اسم الفعل المضارع.
- الموضوع الثالث: أدوات النداء

المقطع السابع: الصناعة التقليدية

- الموضوع الأول: أدوات الشرط الجازمة(2)
- الموضوع الثاني: أفعال الرجاء
- الموضوع الثالث: أنواع المنادى

المقطع السادس: الهجرة الداخلية

- الموضوع الأول: اقتران جواب الشرط بالفاء
- الموضوع الثاني: إعراب المنادى
- الموضوع الثالث: أدوات الشرط غير الجازمة

إن نظرة عجلى لهذه المواضيع، تجعلنا نرى أن دروس القواعد في هذا المستوى كما ذكرنا سابقا متنوعة بين نحو وصرف، ومستواها ملائم لمستوى المتعلمين، يحقق الكفاءات المستهدفة في ظل مقاربة النصية، فهو يتناول المادة اللغوية في نحوها وصرفها وتراكيبها، حيث يهدف إلى بلوغ هذه الملكات للمتعلمين، والسعي إلى التكامل والترابط بينهم، فيمكننا القول إن محتوى قواعد اللغة امتاز بالعمق والشمول ويتبين ذلك من خلال التفصيل في جزئيات بعض الدروس، وتجزيئ بعضها إلى أكثر من حصة، مثل أدوات الشرط في المقطع السابع، هذا التفصيل الذي نجده أحيانا مبالغ فيه كما أنه غير متتالي، فكان بالإمكان جمع الدروس المتقاربة في درس واحد، أو على الأقل إيرادها متوالية. مثل أفعال الشروع في المقطع الخامس، أفعال المقاربة في المقطع السادس، أفعال الرجاء في المقطع السابع وهي أفعال لها نفس الأحكام الإعرابية.

رابعا: تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط

تُعد السنة الرابعة من التعليم المتوسط هي آخر سنة من مرحلة (التعليم المتوسط) وهي تتميز عن غيرها بكونها مرحلة نهاية التعليم الإلزامي، فهي تقوم بإعداد المتعلم لمواصلة تعليميه الثانوي أو إعداده للحياة العملية، وتحتل اللغة العربية مكانة مميزة بين المواد الدراسية الأخرى، باعتبارها اللغة الوطنية التي بواسطتها تنتقل المعارف والمكتسبات والمهارات اللغوية وترسخ المفاهيم المحلية والدينية

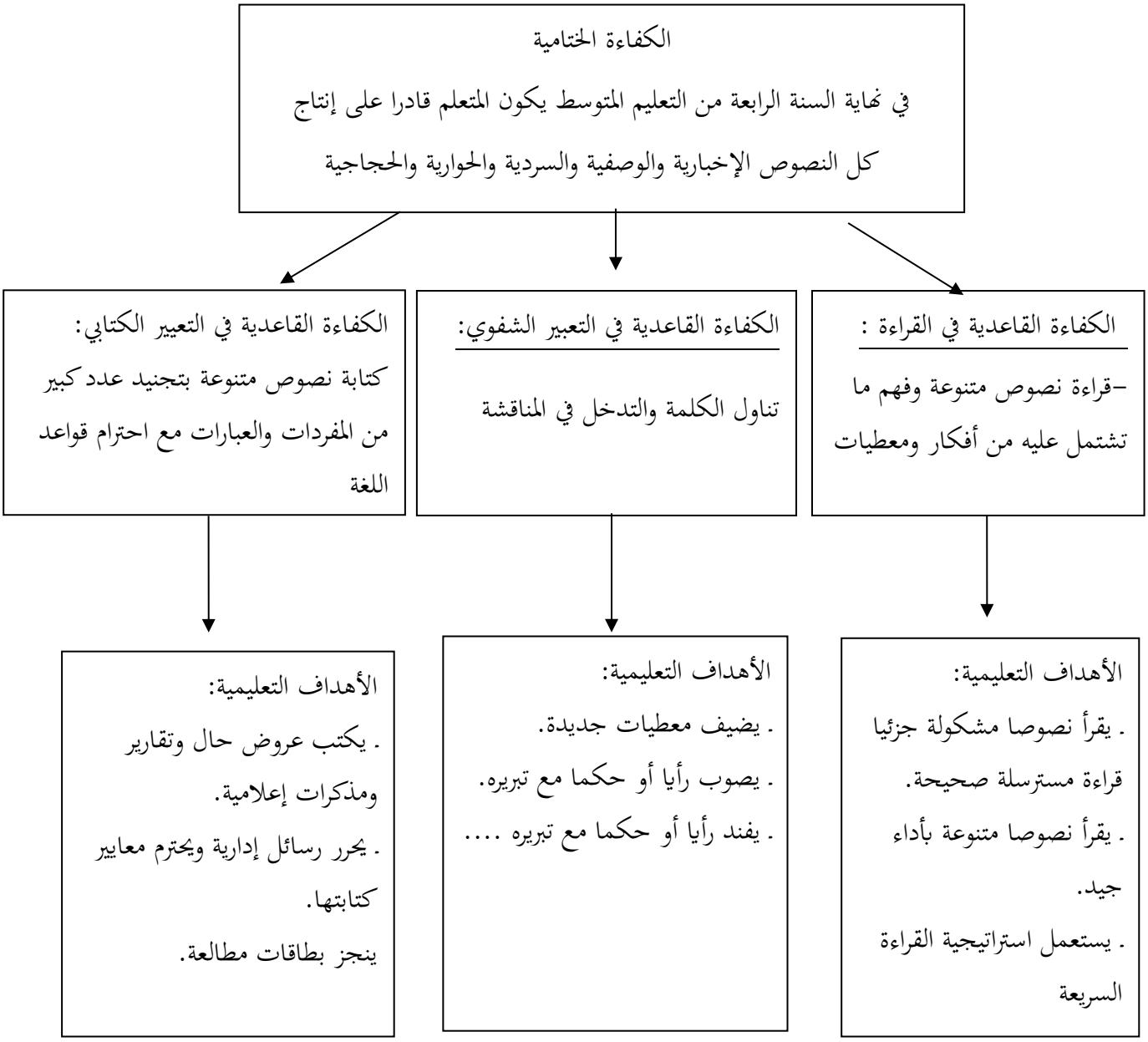
والوطنية، كما أن اللغة العربية لغة التواصل والتعليم، فكلما تحكم فيها المتعلم يسهل عليه تعليم المواد الأخرى علمية كانت أو اجتماعية.

إن تعلم اللغة العربية وتعليمها والتحكم في ملكتها، يكتسي أهمية بالغه فإلى جانب كونها تهدف إلى دعم المكتسبات اللغوية وإثرائها وتغذية البعد المعرفي والوجداني وتوسيع المعارف وتلبية الحاجات المدرسية والاجتماعية للمتعلمين. فإن تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط يهدف إلى زيادة التعمق في مفاهيمها، والتحكم أكثر في قواعدها واستعمالها، سعيا إلى إكساب المتعلم الملكة اللغوية من خلال التمكن من كفاءات الميادين التي تهيكل المادة: فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي.

وبما أننا في آخر مرحلة التعليم المتوسط، وفي الطور الثالث منها وفي نهاية مرحل التعليم الإلزامي والتمهيد إلى التعليم ما بعد الإلزامي(الثانوي)، لابد من التأكد على ضرورة تقاطع ثلاث أهداف أساسيه هي:

- استهداف الكفاءة الشاملة لمرحله المتوسط.
- استهداف الكفاءة الشاملة للطور.
- استهداف الكفاءة الشاملة الختامية للسنه الرابعة متوسط.

مستويات الكفاءة والاهداف المسطرة في المنهاج لإكساب الأهداف التعليمية:



قواعد اللغة العربية للسنه الرابعة متوسط:

يتبنى المنهاج الجديد المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية، وذلك باعتماد النص كمحور لجميع النشاطات التعليمية للغة، فمن منظور علماء النص فإن الوحدة الأساسية للغة هي النص، ومن منظور برغماتي نفعي سيستغل المتعلم تعليماته هذه في تعليم وتعلم اللغة، أي لابد من الانطلاقة من النص لفهم اللغة وظواهرها، حتى يتمكن المتعلم من بناء نصه اللغوي المنتج.

إن تعليم اللغة وتعلمها بات ينطلق من النص المحمل بأبعاد اجتماعية وثقافية، لتمكين المتعلم من التفاعل والتجاوب مع وضعيات تعليمية من وسطه، فتبني المقاربة النصية في تعليمة اللغة العربية، سيتوجب استنباط القواعد اللغوية، نحوية كانت أو صرفية من النص المقرر في حصة القراءة المشروحة، والذي يكون المتعلم قد تدرب على قراءته ودراسة افكاره في حصة تسبق حصة نشاط القواعد، وهي حصة القراءة المشروحة، وقد حددت أهداف دراسة قواعد اللغة في هذه السنة بـ :

1- التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب.

2-تحديد الآليات اللغوية من خلال وهذا العناصر في النص.

3-ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة.[1]

الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط

يحتوي الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط على ثمانية مقاطع، يتجزأ كل مقطع منها إلى أنشطة منها: فهم المنطوق، فهم المكتوب وإنتاجه، ففي فهم المنطوق يتدرب المتعلم على الاستماع والتحدث، أما في فهم المكتوب فيدرس التلاميذ نصوص نثرية وشعرية متنوعة (تاريخيه وشعبيه، عملية، انسانيه) لها علاقة ببيئة المتعلم ومحيطه، تهدف إلى تنمية أفكاره وذوقه الأدبي والفني.

أما فيما يخص القواعد اللغوية فقد بلغ عدد دروسها أربع وعشرين درساً، موزعة على المقاطع التعليمية، حيث أن كل مقطع يشتمل على ثلاث دروس في قواعد اللغة، كما جرت عليه العادة في السنوات السابقة، وهي دروس تتماشى مع النمو العقلي للمتعلم وتتناسب مع مستواه، منوعة بين الصرف ونحو الجمل.

أما النشاط الرابع فهو الإنتاج الكتابي يأتي بعد نشاط قواعد اللغة وقد أشار مؤلف الكتاب إلى هذا في المقدمة، من خلال الكلمة الموجهة إلى التلاميذ في بداية الكتاب المدرسي "تم تنظيم هذا الكتاب في ثمانية مقاطع تعليمية ،كل مقطع يتناول جانبا من حياتكم واهتماماتكم فيتيح لكم تناول جانب من التعلمات اللغوية في الميادين التي ستوظفون فيها معارفكم وقدراتكم وتعبرون عن

[1] اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص13.

موافقكم مستأنسين بما يقدم لكم هذا الكتاب من معارف وطرائق عمل، وما يزودكم به من قيم من خلال نصوصه المنطوقة والمكتوبة، ففي هذا الكتاب ستتعاملون مع خطابات تستمعون إليها وتعبرون عن فهمكم لها وتتعلمون من خلالها أنماط النصوص ومؤشراتها والعلاقة القائمة بين هذه الأنماط كما يزودكم بنصوص مكتوبه تتعلمون منها كيفيه بناء النصوص وهيكلتها وترابط اجزائها، كل هذا التمهيد لتمكنكم من الإنتاج الشفوي والكتابي."[1]

لقد جاءت المقاطع التعليمية للسنه الرابعة مرتبةكما يلي

1-قضايا اجتماعيه الاعلام والمجتمع

2- الاعلام المجتمع

3-التضامن الانساني

4-الشعوب والعالم

5-العلم والتقدم التكنولوجي

6-التلوث البيئي

7-الصناعات التقليدية

8-الهجرة الداخلية والخارجية

	فهم المكتوب	
المقطع	**نص القراء المشروحة**	**قواعد اللغة**
قضايا اجتماعية	ذكرى وندم	عطف النسق
	الضحية والمحتال	عطف البيان
	سائل	البدل
الإعلام والمجتمع	الصحافة والأمة	العدد وأحواله
	أسرى الشاشات	الاستثناء

[1] حسين شلوف الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب، ص03.

	تلك الصحافة	التمييز
التضامن الإنساني	وكالة الأونروا	الممنوع من الصرف
	في مواجهة الكوارث	التوكيد
	من بجير فِؤاد الصغير	الجملة البسيطة والجملة المركبة
شعوب العالم	من معتقدات الهنود	الجملة الواقعة مفعولا به
	الشعب الياباني	الجملة الواقعة نعتا
	أنا الإفريقي	الجملة الواقعة حالا
العلم والتقدم التكنولوجي	الأنترنت	الجملة الخبرية
	التقدم العلمي والأخلاق	الجملة الفعلية الواقعة خبر
	فضل العلم	الجملة الاسمية الواقعة خبر
التلوث البيئي	هو في عقر دارنا	الجملة الواقعة مضافا إليه
	التوازن البيئي ومكافحة التلوث	الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه
	مظاهرة تلوث البيئة	الجملة الإسمية الواقعة مضافا إليه
الصناعات التقليدية	سجاد أمي	الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخوتها
	آنية الفخار	الجملة الواقعة خبرا لإن أو إحدى أخواتها
	قصة الفخار	الجملة الواقعة خبر الافعال الشروع والرجاء والمقاربة
الهجرة الداخلية والخارجية	مهجرون ولا عودة	الجملة الواقعة جوابا لشرط
	سلاما أيتها الجزائر البيضاء	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم
	شوق وحنين الى الوطن	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم

لقد اعتمد هذا المنهاج –كما ذكرنا سابقا–على تدريس قواعد اللغة العربية في محيطها الطبيعي الذي هو النص والذي يسهل على المتعلم إدراك القواعد التي تحكم عناصر اللغة وتضبطها

في السياق اللغوي المناسب كما أنها تمكنه من فهم الآليات اللغوية من خلال الوظائف العناصر في النص وتوظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة.

فالمنظور الحديث في تدريس القواعد يدعو إلى تقديم المعلومات والاعتماد على نص كامل قدر الإمكان، نص يخدم الظواهر اللغوية المراد تدريسها فيتعلم كيف يستفيد من القواعد في تعبيره كتابةً ومشافهةً، فتصبح القاعدة اللغوية بالنسبة للمتعلم محل توظيف وليس مجرد قاعدة يحفظها ويخزنها في ذهنه.

إن منهاج قواعد اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، يراعي هذا الجانب في تدريس نشاط القواعد، فهو يعتمد على المقاربة الحديثة "المقاربة النصية" فيستمد القاعدة النحوية او الصرفية من محيطها الطبيعي (النص) فيسلط الضوء على النص، ويوجه المتعلم لاستنباط الشواهد منه، واستخلاص القاعدة من الشواهد إلا بعض النصوص التي قد لا تستوعب كل الحالات النحوية، فنجد أن المنهاج يستعين بنماذج مستقلة، وعليه فالمقاربة النصية تفيد: بأن يستنبط القواعد اللغوية (النحوية والصرفية) من النص المقرر في حصة القراءة، الذي يكون المتعلم قد تدرب على قراءته بطريقة جيده ودرس أفكاره ومعاينه في الحصة الأولى من فهم المكتوب، ليدرس بعدها لغته بغرض اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتراكيبها فالمقاربة النصية أسلوب للتعامل مع جميع أنشطة اللغة من منطلق النص. فتدريس القواعد ليس غاية مقصودة لذاتها بل هو وسيلة لتقويم لسان المتعلم وصونه من اللحن والخطأ، فيكتب كتابة صحيحة خالية من الأخطاء يُعبر فيها عن أفكاره وخواطره. وبهذا يحس المتعلم إن دراسة هذه القواعد له فائدة في فهم الواقع اللغوي من حوله.

مراحل سير الدرس قواعد اللغة العربية

أ- تمهيد:

ويكون ذلك عادة بطرح أسئلة على التلاميذ لمعرفة مدى استيعابهم للدرس السابق، وتقديم مكتسباتهم القبلية ومحاولة ربط الدرس السابق بما سيتعلمه في هذا الدرس.

ب- عرض النص:

يعود المتعلمون إلى نص القراءة، ويقوم المعلم بطرح أسئلة الفهم وأخرى للتأكد من مدى قدرة المتعلمين على توظيف القواعد التي درسوها، والتي لها علاقة بالقاعدة الحالية، ثم يوجه التلاميذ لاستخراج الأمثلة والشواهد التي تخدم القاعدة الحالية.

ج- استخراج الأمثلة وتدوينها:

وهي تلك الجمل المستخرجة من النص التي تخدم القاعدة اللغوية.

د-مناقشة الأمثلة:

ويكون ذلك بطرح أسئلة متدرجة يركز فيها الأستاذ على القواعد الجزئية للقاعدة الأم، بحيث يتم الوصول إلى القاعدة بالتدرج وعبر مراحل حتى تكتمل القاعدة العامة.

هـ-استخلاص القاعدة:

والتي هي في الحقيقة مجموع القواعد الجزئية التي توصل لها المتعلمون بتوجيه من الأستاذ، فتدون على السبورة بصورة مبسطه ومفصله.

و-التقـــــويم:

ويتمثل في التدريبات والتمارين التي يختبر فيها الأستاذ مدى استيعاب المتعلمين للقاعدة ومدى قدرتهم على توظيف ما تعلموه، وهي تمارين توجد في الكتاب المدرسي، أو يحضرها الأستاذ.

هذه هي المراحل المعتمدة في المقاربة النصية والتي تعتمد على استنباط القواعد اللغوية من النص المقرر في حصة القراءة، وهي تعد مقاربة مميزة لتنمية حواس المتعلمين، وتدريبهم بالإضافة إلى اختصار الوقت والجهد مما يقدمه المعلم في وقت طويل وبجهد كبير يمكن إدراكه من خلال تفكيك النص وتبين أهمية القاعدة وأثرها في النص.

" ولذا يقترح المنهاج في قواعد اللغة، مواضيع تكتسي أهمية وظيفية في حياة المتعلم، متجنبا الأساليب الشكلية التي لا علاقة لها بالتوظيف المباشر، ويتحقق ذلك من اعتماد النصوص-نصوص القراءة المشروحة، نصوص المطالعة، والنصوص الأدبية-فهي أرضية مناسبة لدراسة القاعدة النحوية أو

الصرفية أو الإملائية، ثم التوظيف المباشر من خلال التواصل الشفوي والتواصل الكتابي، ثم في نشاط الادماج.

لهذا يوصي المنهاج الأساتذة باعتماد النصوص المدروسة، واستنباط الأمثلة منها أو التصرف فيها للحصول على الأمثلة التي تتطلبها أحكام الدرس، إن هذا الإدماج وهذا التكامل سيسمحان بتحقيق أهداف النشاط."[1]

إن تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الرابعة يهدف إلى تكوين كفاءات في مختلف القواعد للغة العربية من نحو وصرف وإملاء، فقد يستوعب المواضيع المقررة بين نحو وصرف و إملاء، ففي المقطع التعليمي الأول يدرس المتعلم ثلاث دروس هي:

1- عطف النسق.

2-عطف البيان.

3-البدل.

وهي مشتركه في كونها من التوابع إما في المقطع التعليمي الثاني فيدرس:

1- العدد وأحواله.

2- الاستثناء.

3- التمييز.

وهي كلها دروس متقاربة إما في المقطع الثالث فيدرس:

1- الممنوع من الصرف.

2-التوكيد.

3-الجمل البسيطة والجمل المركبة.

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2013، ص24

نلاحظ إنه كان يمكن أن يكون درس التوكيد والتمييز موالياً لدروس البدل والعطف لأنها تشترك في كونها توابع.

-المقطع الرابع

ينتقل المتعلم في جميع ما تبقى من دروس إلى دراسة نحو الجمل فيدرس في هذا المقطع:

أ- الجملة الواقعة مفعول به.

ب- الجملة الواقعة نعت.

ج-الجملة الواقعة حالا.

المقطع الخامس

أ- الجملة الخبرية.

ب-الجملة الفعلية واقعه خبرا.

ج-الجملة الاسمية الواقعة خبرا.

المقطع السادس

الجملة الواقعة مضاف إليه.

أ- الجملة فعليه الواقعة مضاف إليه.

ب- الجملة الاسمية الواقعة مضاف إليه.

المقطع السابع

أ- الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها.

ب- الجملة الواقعة لأن أو إحدى أخواتها.

ج-الجملة الواقعة خبر للأفعال الشروع والرجاء والمقاربة.

المقطع الثامن

أ- الجملة الواقعة جواب الشرط.

ب- الجملة الواقعة جواب الشرط جازم.

ج-الجملة الواقعة جواب الشرط غير جازم.

إن السنة الرابعة متوسط تكتسي خصوصية، ذكرتها في مستهل الحديث لهذه الدراسة، وتدريس اللغة العربية يهدف الى تمكين المتعلمين من تحقيق مجموعة من المعارف اللغوية، واكسابهم مجموعة من المهارات الوظيفية، التي تجعلهم قادرين على ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تتطلبه المواقف التواصلية، لذلك لم يعد تعليم قواعد اللغة متوقف على تنمية الكفاءات اللغوية المتمثلة في حفظ القواعد وتخزينها، كما كان عليه الحال في المناهج الدراسية التي تبنت المقاربات التقليدية (المضامين والأهداف)، بات يسعى إلى خلق تفاعل بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية، وتوظيف المكتسبات والمعارف اللغوية وترجمتها في الحياة والمحيط اللغوي للمتعلم، وذلك من أجل احاث التغيير المرغوب فيه.

خلاصة:

مما سبق يمكن القول إن مناهج قواعد اللغة العربية قد شهد تطور ملحوظا بالانتقال من نظام التعليم الأساسي الى نظام التعليم المتوسط، ومن المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، وهو يعكس تعميق المعارف اللغوية بتطوير وتنويع طرائق التدريس، فقد استخلصنا من خلال هذه المقارنة أن هناك تغيرات جوهرية في طريقة تقديم المادة وتدريسها.

في نظام التعليم الأساسي كان التركيز على تعليم القواعد بشكل بسيط وميسر مع التأكيد على الجوانب التطبيقية والاستخدام الصحيح للغة بتوظيف نصوص تعليمية ذات قيمة فنية وتربوية تمكن المتعلم من تحسين ذوقه الجمالي واللغوي. أما في نظام التعليم المتوسط فقد أصبح التعامل مع القواعد أكثر تعمقا وتجريدا، مع الدخول في التفاصيل النظرية باستخدام المصطلحات والامثلة المعقدة.

من الواضح إن هذا التطور في طرق تدريس القواعد له مبرراته وهو يتماشى مع النمو العقلي والمعرفي للمتعلمين في هذه المرحلة العمرية المهمة، ومع ذلك فإن الانتقال المفاجئ والمتكرر لهذه الأساليب والمقاربات يشكل تحديا لبعض التلاميذ والأساتذة على حد سواء، لذلك من المهم جدا توفير الوسائل الضرورية والتكوين اللازم للأساتذة لتسهيل هذا الانتقال.

بشكل عام تؤكد هذه الدراسة مراعاة خصائص المرحلة العمرية للتلاميذ عند تصميم مناهج تعليم اللغة العربية وقواعدها كما تسلط الضوء على الحاجة إلى التنسيق والتكامل بين المناهج في المرحل التعليمية المختلفة لضمان انسيابية العملية التعليمية–التعلمية وتحقيق الكفاءات المنشودة بفاعلية.

الدراسة الميدانية

إن مناهج تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، أحد العناصر الأساسية في تعليمية اللغة العربية وتطوير مهارات المتعلمين في فهم واستخدام اللغة بطريقة صحيحة. ومن أجل تحسين هذه المناهج وضمان فاعلية التدريس، يجب أن نأخذ في الاعتبار آراء وتجارب الأساتذة العاملين في الميدان.

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء آراء وتوجهات أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط بشأن مناهج تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية. ولقد قمت بتصميم وتوزيع استبيان ورقي والكتروني موجه لعينة عشوائية من الأساتذة، في اثني عشرة ولاية، واثنين وخمسين بلدية من الوطن، موزعة جغرافيا شرقا (عنابة، الطارف، المسيلة) وغربا (وهران، غليزان، مستغانم)، شمالا (الجزائر العاصمة، البليدة، بجاية) وجنوبا (أدرار، تيميمون، بني عباس) وبعد جمع البيانات قمت بتحليلها بغرض فهم المشكلات الموجودة وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.

تعتبر آراء الأساتذة العاملين في الميدان ذات أهمية كبيرة في تحسين مناهج تدريس قواعد اللغة العربية. ففهم مشاكل المعلمين واحتياجاتهم وآرائهم حول المناهج المعتمدة والمقاربات التعليمية، يمكن أن يساهم في تنمية استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية وملائمة لاحتياجات المتعلمين.

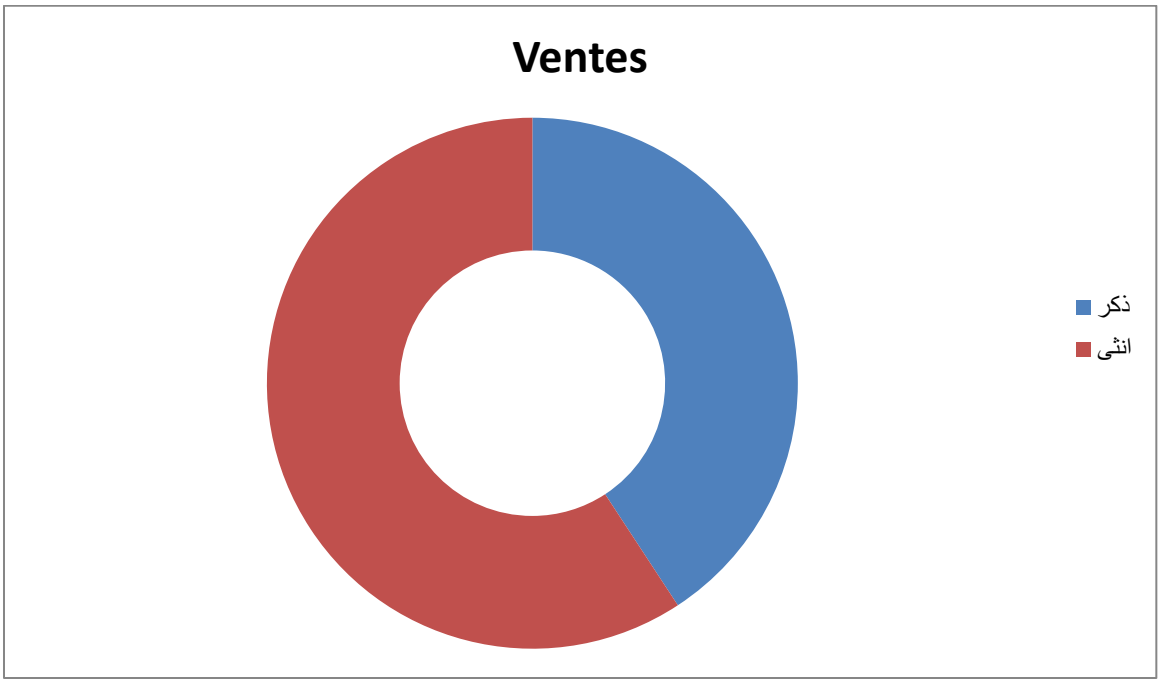
على أمل أن تكون نتائج هذه الدراسة ذات أهمية كبيرة لوزارة التربية الوطنية والمدارس والمعلمين، حيث يمكن استخدامها لتحسين وتطوير المناهج التعليمية وتوجيه سياسات التعليم في مجال تدريس قواعد اللغة العربية. كما أرجو منها أن تساهم أيضًا في توجيه البحوث التربوية والتطوير المستقبلي في مجال تعليم اللغة العربية وتحسين معايير الجودة التعليمية.

بناءً على ذلك، قمنا بتصميم هذه الاستبانة كأداة قيمة لجمع آراء وتوجيهات أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط. نتوقع من دراستها أن تساهم في تعزيز الوعي بالتحديات الموجودة وتوجيه الجهود نحو تحسين مناهج تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وتعزيز فاعلية التدريس وتحقيق أهداف التعلم

كان المحور الأول من الأسئلة متعلقا بالجانب التعريفي للأساتذة المعنيين، فكان السؤال الأول عن جنس الأستاذ، فجاءت النتائج على الشكل الآتي:

2-الجنس

الإجابة	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	53	77	130
النسبة المئوية	40	59	99



1- كان السؤال عن جنس الأساتذة:

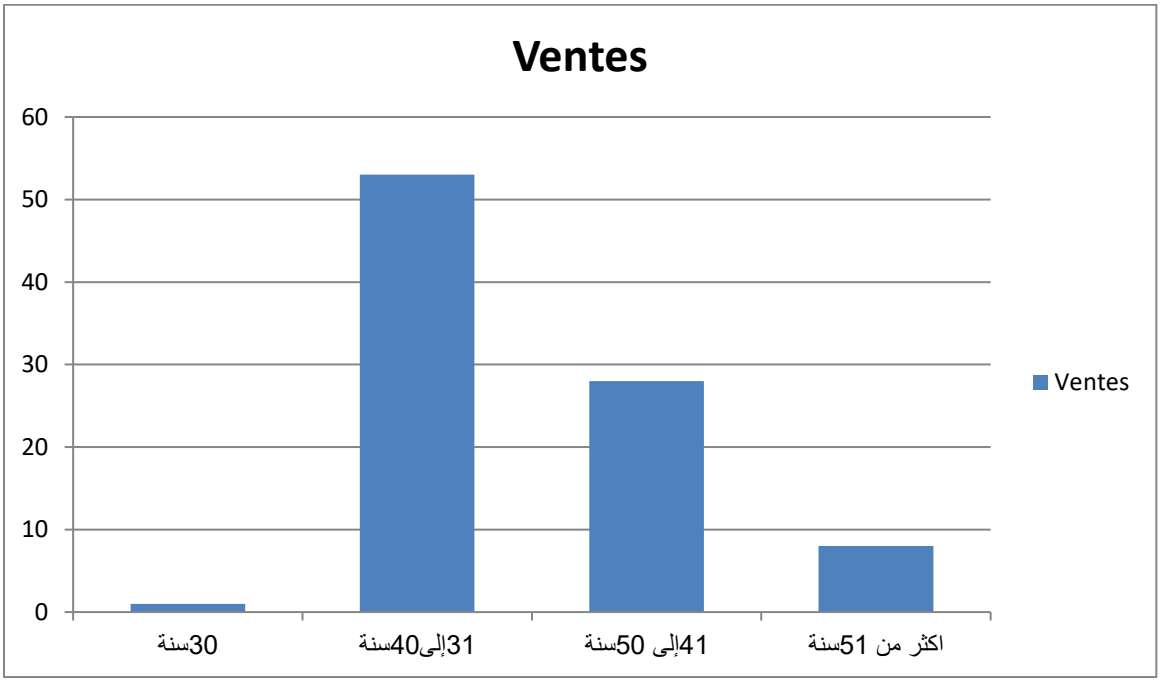
جاءت النتيجة كما هو متوقعاً 59% وهي نسبة تعكس الواقع الميداني، إذ نجد أن غالبية المدرسين إناثاً، وقد يرجع ذلك إلى عدة عوامل قد يكون لها صلة بالتقاليد الاجتماعية والثقافية بالإضافة إلى جدية الإناث وتفوقهن في الدراسة، بالإضافة إلى كون تدريس اللغات عامة مجالا محبب للنساء، فهن يمتلكن قدرة على ايجاد تواصل جيد مع المتعلمين، وقدرة على التعبير عن الأحاسيس والمشاعر بشكل واضح ومفهوم، كما أنه قد يكون لهن أيضا القدرة على ايجاد أساليب تعليمية وطرائق مبتكرة لتعليم اللغة العربية.

ومع كل هذا نجد أن هذه الملاحظة لا تعد قاعدة عامة لغيره بكفاءة المدرس بغض النظر عن جنسه، ومدى قدرته على تقديم المادة التعليمة بطريقة فعالة ومثيرة لاهتمام المتعلمين.

يمكن أن يكون لوجود غالبية من المدرسين للغة العربية اناثا تأثير ايجابيا على تعليم اللغة العربية، وجذب اهتمام المتعلمين وتعزيز مهارتهم في الكتابة السليمة المعبرة الخالية من اللحن إلا أنه وبحكم عملي في الميدان "مدير متوسطة" أجد جانب سلبي وهو غيابات الأستاذات بسبب العطل الطويلة كعطل الأمومة –والتي هي من حقهن–ولكن ذاك الانقطاع نجد له بعض الأثر السلبي على المتعلمين وتحصيلهم الدراسي.

3-السن:

الإجابة	30 سنة	31 إلى 40 سنة	41 إلى 50 سنة	أكبر من 51 سنة	المجموع
التكرار	13	69	37	11	130
النسبة المئوية	1	53	28	08	90

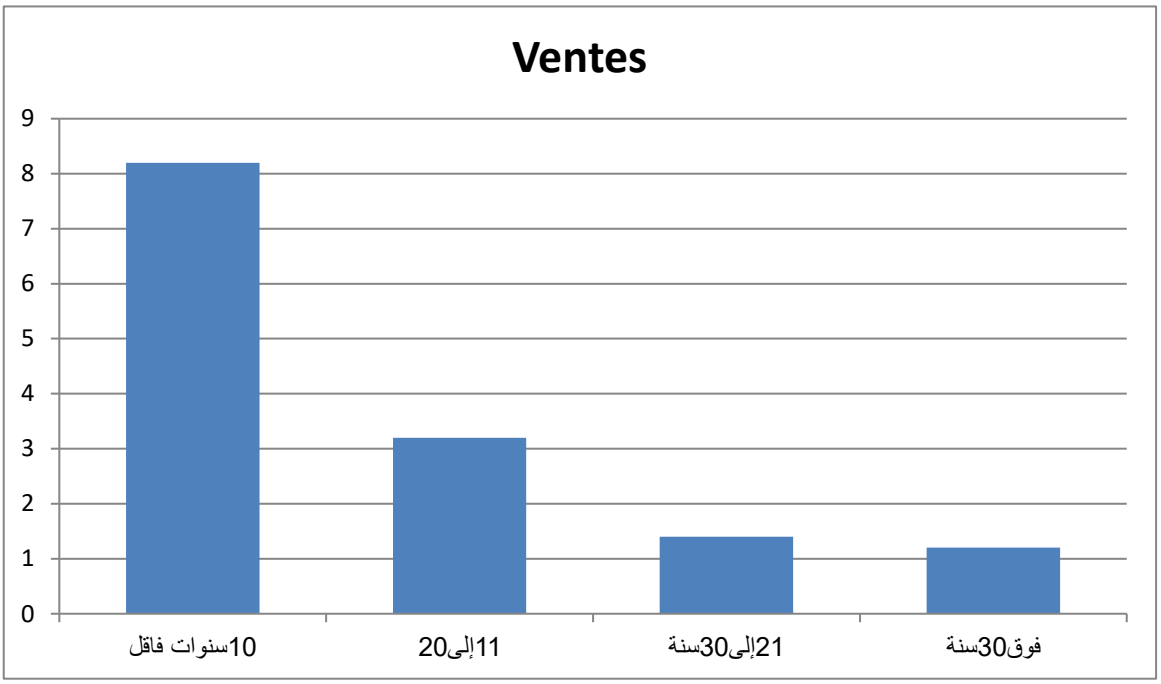


تعكس الأرقام الموجودة في الجدول أعمار الأساتذة، ونجد أن نسبة 1% فقط من الأساتذة تقل اعمارهم عن 30 سنة وهي نسبة صغيرة من الشباب المهتم بالعمل في مجال التعليم، بينما نجد

ما نسبة 53% من الأساتذة تتراوح أعمارهم ما بين 31 سنة و40 سنة وهذا يعني أن هناك توازنا نسبياً بين الأجيال المختلفة من الأساتذة، ولاشك أن لهذا التوازن أثر ايجابياً على المنظومة التربوية، حيث يمكن أن يكون للأساتذة الأصغر سنا دراية بالتكنولوجيا الحديثة والأساليب الحديثة وطرائق التعليم والوسائل التعليمية، بينما يمكن للمعلمين الأكبر سناً أن يستفيدوا من الخبرة و التجارب السابقة في تحسين جودة التدريس، والاستفادة من المقاربات المختلفة التي سبق اعتمادها في الجزائر (التدريس بالأهداف التدريس بالمضامين ،التدريس بالكفاءات ...)

4–الخبرة في التعليم

الإجابة	10 سنوات فاقل	11 إلى 20 سنة	21 إلى 30 سنة	فوق 30 سنة	المجموع
التكرار	47	61	21	1	130
النسبة المئوية	47	46	16	1	64



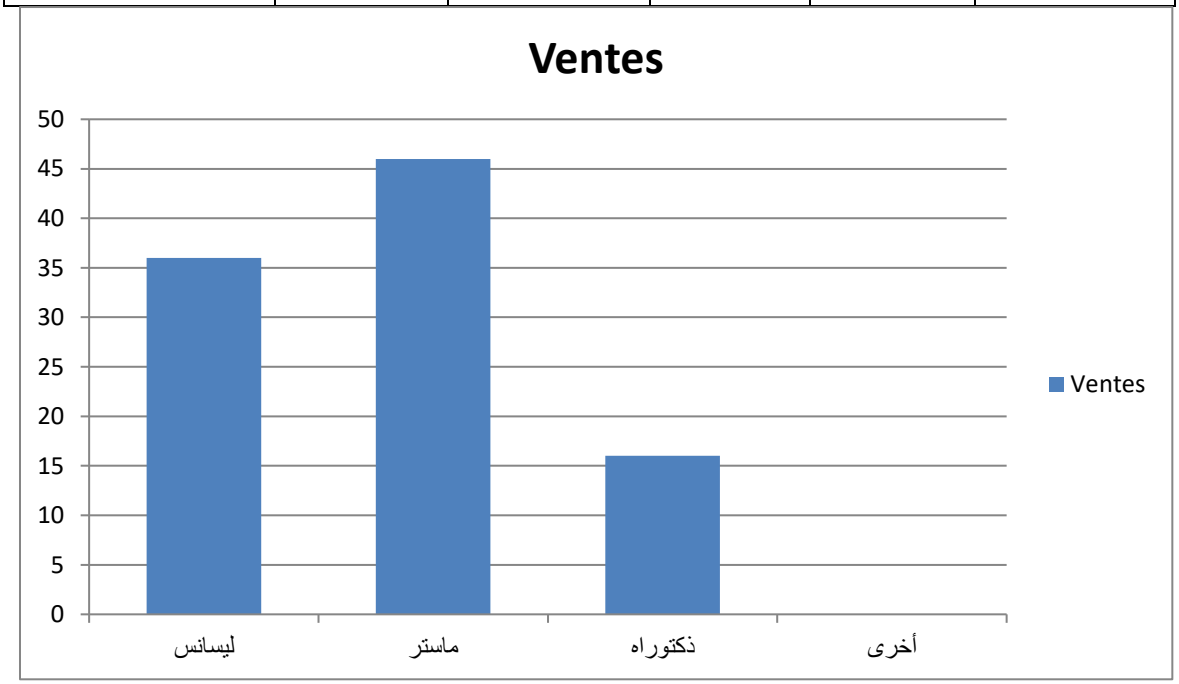
لا شك أنه كلما زادت خبرة المدرس في مجال التعليم، زادت فرصته في تطوير مهاراته في التدريس وفهم احتياجات المتعلمين بشكل أفضل، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم وتحصيل المتعلمين، وكسب هذه الخبرة مع مرور الوقت في استخدام استراتيجيات التعليم المناسبة وفقاً لاحتياجات المتعلمين.

ومن نتائج الاستبانة للعينات نجد أن غالبية الأساتذة هم ما بين 11 إلى 20 سنة خبره في مجال التدريس وهذا مؤشر جيد لبحثنا، حيث أن هذه الفئة تعد مخضرمة أي انها مارست التعليم في مرحلته الأساسية ثم بعد الإصلاح، الجيل الأول والجيل الثاني، فلا شك أن لهذه الشريحة دراية بإيجابيات وسلبيات كل مرحلة، بينما ترد الفئه الأولى حديثة عهد بالتعليم أي أقل من 10 سنوات خبرة في التعليم، وهي لا تشكل نسبة كبيرة ،وبشكل عام يمكن أن تؤدي خبرة المدرس في مجال

التعليم إلى تحسين جودة التعليم و تحصيل المتعلمين، على الرغم من إن هذا قد يعتمد أيضا على الجهود الذاتية المستمرة لتطوير مهارات المدرس وتحسين أدائه التعليمي، فعدد السنوات ليس مؤشرا حاسما لجودة التدريس فهناك مجموعة متنوعة من العوامل الأخرى التي يجب أخذها في عين الاعتبار مثل الاستمرار في التعليم والتطور المهني ومهارات التواصل والتفاعل مع المتعلمين والقدرة على تحليل وفهم احتياجاتهم.

5-الدرجة العلمية:

الإجابة	ليسانس	ماستر	دكتوراه	أخرى	المجموع
التكرار	47	61	21	1	130
النسبة المئوية	36	46	16	0	98



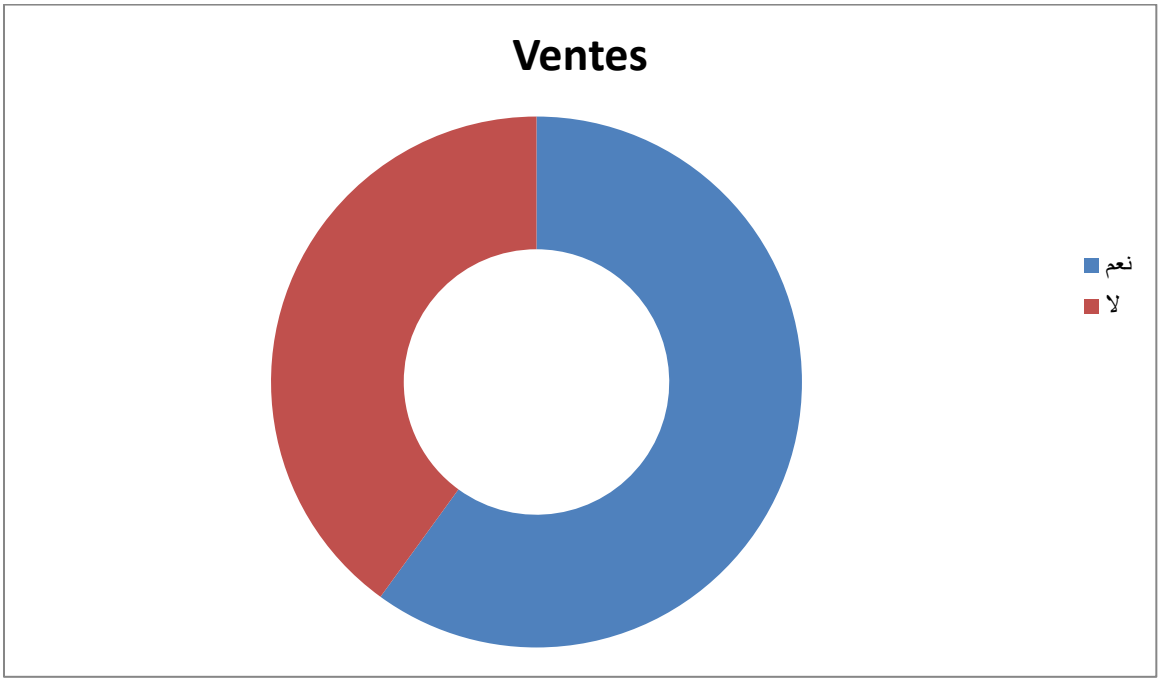
الملاحظ أن جميع الأساتذة من خريجي الجامعات أقلهم شهادة، متحصل على اللسانس، وهم بذلك يملكون زاداً معرفيا نظريا مميزا، مما يجعلهم مؤهلين للتجاوب مع طرائق التعليم المختلفة فهم يملكون معرفة جيدة بتعليمية اللغة العربية، ولهم القدرة على تواصيل المعلومات بشكل فعال هذا إذا وجدوا التكوين المستمر المهني فلا شك أن له الأثر البارز في تحسين كفاءتهم.

كما توضح نسبة 34% من الأساتذة حصولهم على شهادة الماستر، أي أن لهؤلاء الأساتذة رغبة في تحسين مستواهم، بحيث أنهم واصلو دراستهم للحصول على الماستر، لأن الشهادة المطلوبة في التوظيف في التعليم المتوسط هي ليسانس فقط، وهذا يعكس توجه الأساتذة نحو تطوير مهارتهم وتعميق معرفتهم في اختصاصهم، وهذا ما يولد عندهم خلفية أكاديمية ومعرفية أعمق ونجد ما نسبته 6% من الأساتذة حاصلين على شهادة الدكتوراه، مما يمكّن هذه الفئة من تأطير زملائهم وتبادل الخبرات معهم، فالدكتوراه تعكس درجه عالية من التخصص في مجالهم وقدرة على البحث والتحليل.

ومع ذلك يجب أن نقول إن الحصول على شهادة معينة لا يعد مؤشر نهائيا لجودة التدريس من خلال تجربتنا في الميدان إذ لابد من أن يكون هناك توازن بين التأهيل الأكاديمي والمهارات التعليمية من خلال التكوين المهني المستمر لتحقيق تحصيل أفضل للمتعلمين.

6–هل تعتقد أن تدريس قواعد اللغة العربية في مناهج التعليم المتوسط كان جيدًا؟

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	79	52	130
النسبة المئوية	60	40	100



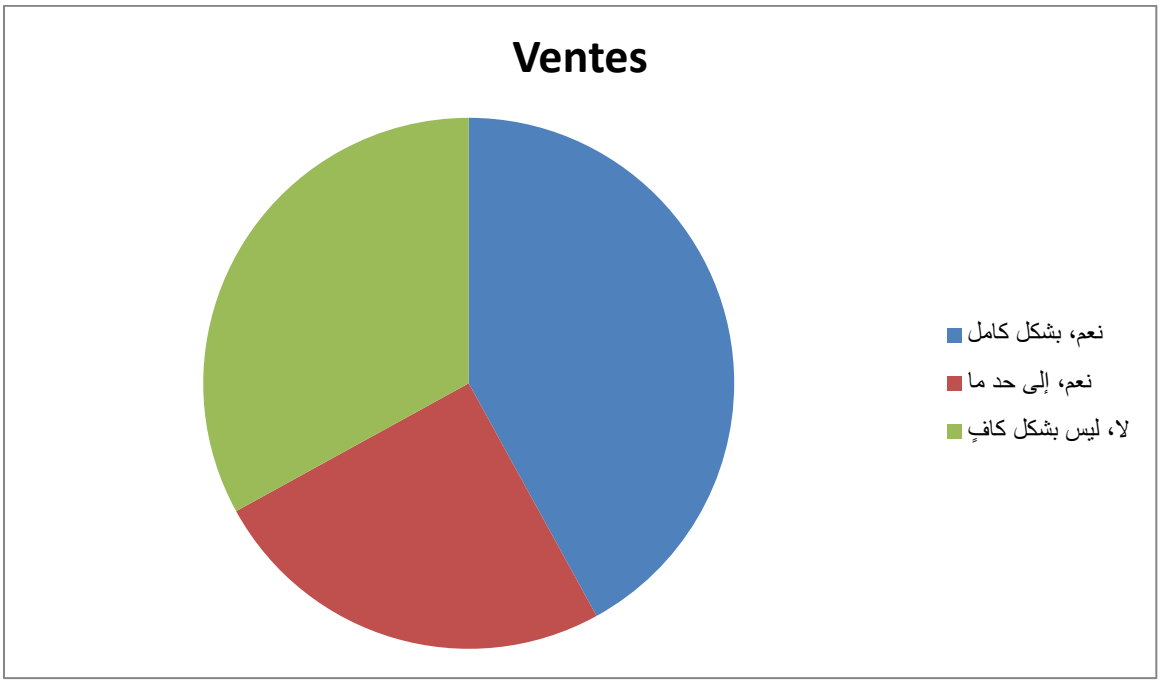
من خلال إجابات الأساتذة نجد تباين الآراء حول جودة تدريس قواعد اللغة العربية في منهاج التعليم الجزائرية الحديثة في التعليم المتوسط، ويعود ذلك إلى عدة أسباب، فنسبة حوالي 60% ترى أنه كان جيدا بينما نسبه 40% ترى أنه كان عكس ذلك، وهذا النسب توضح الاختلاف في نظرة المدرسين لتدريس النشاط المهم وربما يرجع ذلك.

. تباين في تكوين الأساتذة بن جيل وجيل آخر، وتمسك الجيل القديم بطرق تعليمية تعوّد عليها سابقا، فيعزف عن كل جديد، كما نجد أن هناك تباين في كفاءة المعلمين في تدريس قواعد اللغة العربية وقدرتهم على التكييف مع الطرائق الجديدة، فهم يميلون إلى توظيف أحدث الأساليب التعليمية المستخدمة في تعليم اللغات عموماً، ولهم قدرة على توصيل المعلومة بشكل فعال وبطريقة مميزة للمتعلمين في هذه المرحلة الذين يتميزون عن غيرهم لأنهم في مرحلة المراهقة.

وقد يعود هذا التباين في الإجابة إلى نظرة الأساتذة إلى تصميم المناهج وجودتها لعدم وجود تنوع في طرق التدريس في قواعد اللغة العربية والاعتماد على طريقة نمطية وعدم توافق بين محتوى المنهج واحتياجات المتعلمين ومستواهم اللغوي.

7–هل ترى إن المنهاج يغطي جوانب قواعد اللغة العربية بشكل كافٍ؟

الإجابة	نعم، بشكل كامل	نعم، إلى حد ما	لا، ليس بشكل كافٍ	المجموع
التكرار	54	33	43	130
النسبة المئوية	42	25	33	99



تعتقد النسبة الأكبر 42٪، أن المناهج الحالية تغطي قواعد اللغة العربية في المتوسط إلى حد ما. قد يشير هذا الرأي إلى أن المناهج الحالية تقدم بعض المفاهيم الأساسية في قواعد اللغة العربية، ولكن قد يكون هناك بعض النواحي التي لم تُغطَ بشكل كامل. ونسبة 33٪ من الأساتذة يعتقدون أن المناهج الحالية تغطي جميع جوانب اللغة العربية في المتوسط. يعكس هذا الرأي ثقة الأساتذة في البرامج الحالية واعتقادهم بأنها توفر تعليماً شاملاً لقواعد اللغة العربية.

أما النسبة الأخيرة، 25٪، فتعتقد أن المناهج الحالية لا تغطي جميع جوانب قواعد اللغة العربية في المتوسط. يمكن أن يعزى هذا الرأي إلى اعتقاد الأساتذة بأن المناهج الحالية قد تكون غير

كافية لتعليم قواعد اللغة العربية بشكل شامل، أو أنها قد تحتاج إلى تحديث وتطوير لتلبية احتياجات التلاميذ بشكل أفضل.

من المهم أن نلاحظ أن هذه الإجابات تعبر عن آراء الأساتذة الذين شملهم الاستطلاع، ويمكن أن تكون هناك آراء مختلفة بين الأساتذة الآخرين والمهتمين بتدريس قواعد اللغة العربية.

وتشمل النواحي التي يعتقد بعض الأساتذة أنها لم تُغطَ بشكل كامل في المناهج الحالية ما يلي:

1قواعد النحو: أشار البعض أن المناهج الحالية لا تغطي جميع جوانب النحو العربي الأساسية بشكل شامل، والتي تخدم هذه المرحلة الدراسية وقد يكون هناك بعض القواعد المتقدمة أو المعقدة التي لم تُعَرض بشكل كافٍ.

2 .قواعد الصرف: كما أشار البعض من الأساتذة أن المناهج الحالية لا تغطي بشكل كامل قواعد الصرف العربي، وقد يكون هناك بعض الأنماط الصرفية أو الأوزان التي لم تُشرح بشكل كافٍ

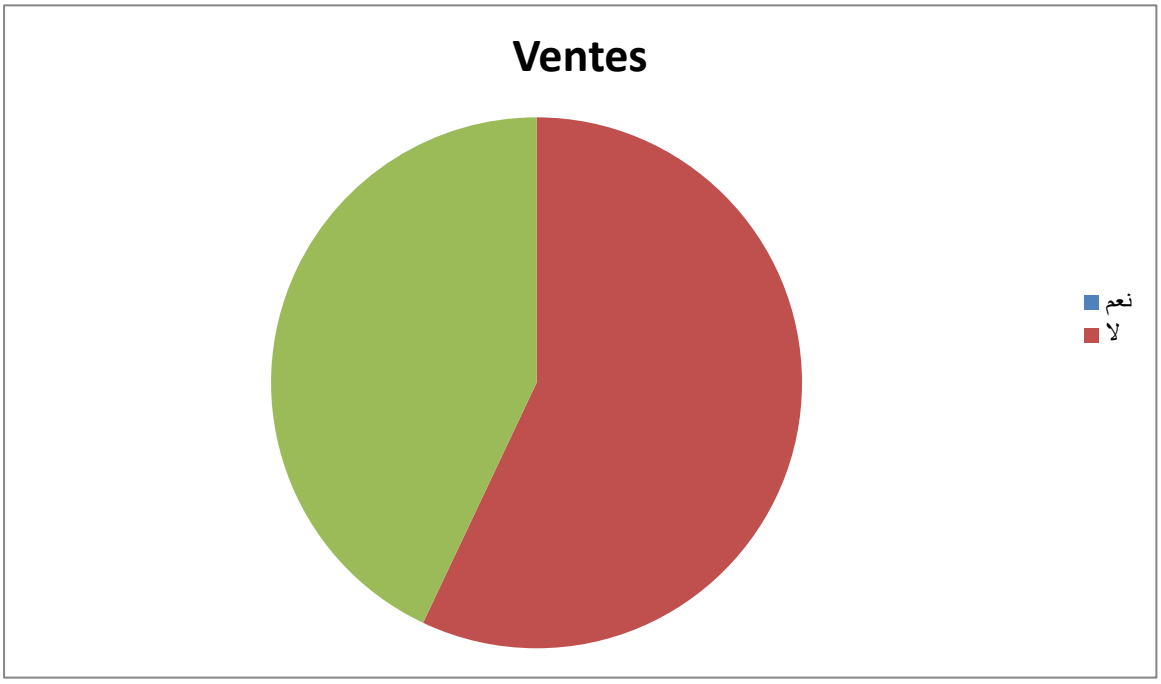
3 ..البلاغة والأساليب اللغوية: كما يعتقد البعض أن المناهج الحالية قد تكون ضعيفة في تعليم جوانب البلاغة والأساليب اللغوية المتقدمة، مثل التعبير الشفوي والاستعارة.

4 الاستخدام العملي للغة العربية: و يعتقد البعض أن المناهج الحالية لا تركز بشكل كافٍ على تعليم التلاميذ كيفية استخدام اللغة العربية في سياقات الحياة العملية، مثل الكتابة الرسمية والتواصل الشفهي.

هذه النواحي هي مجرد أمثلة ويمكن أن تختلف وجهات نظر الأساتذة حول المواضيع التي يرى البعض أنها لم تُغطّ بشكل كامل في المناهج الحالية.

8–هل تعتقد ان المناهج الحالية في تدريس قواعد اللغة العربية في التعليم المتوسط ملائمة؟

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	73	72	130
النسبة المئوية	56	55	111



نتائج الاستبيان تشير إلى أن 56% من المشاركين يعتقدون أن المناهج الحالية في تدريس قواعد اللغة العربية ملائمة، في حين أن 55% يرون أنها غير ملائمة. هذه النتائج تعكس توجهات وآراء المشاركين في الاستبيان بشأن المناهج الحالية في تدريس قواعد اللغة العربية.

ويمكن تفسير نسبة الـ 56% الذين يرون أن المناهج الحالية ملائمة بأنهم يعتقدون أن هذه المناهج تلبي احتياجات المتعلمين، وتساهم في تعليم قواعد اللغة العربية بشكل فعال.

أما بالنسبة ل 47% الذين يرون أن المناهج غير ملائمة، فهم يرون أن هناك نقاط ضعف في المناهج الحالية، قد تشمل عدم توفير تفاعل وتشويق المتعلمين أو عدم تناسب المحتوى مع مستواهم، كما أن هذه النتائج تشير إلى وجود تباين في آراء الأشخاص بشأن ملائمة المناهج الحالية في تدريس قواعد اللغة العربية، وتعكس هذه الاختلافات، الخلفيات والتجارب التعليمية للمشاركين في

الاستبيان، وقد كان للأشخاص الذين يرون أن المناهج غير ملائمة مجموعة من التبريرات، فهم يشيرون إلى عدة نقاط ضعف في مناهج تدريس قواعد اللغة العربية نذكر منها:

– ضعف الروابط بين تعلم اللغة العربية ومصادرها الرئيسة: يعتبر تعلم اللغة العربية غير مرتبط بتعليمها من مصادرها الأساسية مثل القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

–استخدام نظريات تعلم اللغة من اللغات الأخرى: يشعر البعض بأن المناهج تستخدم نظريات تعلم اللغة العربية من اللغات الأخرى دون تطويرها بما يناسب خصوصية اللغة العربية.

– سوء تصميم المناهج التعليمية: يعتبر سوء تصميم المناهج التعليمية أحد الأسباب الرئيسية لضعف تدريس قواعد اللغة العربية، حيث قد لا يتم بروز عنصر التشويق في المناهج وعدم ارتباطها وتكاملها بحياة الطالب ومتطلباته العصرية بالإضافة إلى بعض الاختلالات في ترتيب المحتوى.

.– قلة توافر الموارد والتجهيزات: يعاني بعض المدارس من قلة التجهيزات والموارد التعليمية اللازمة لتدريس قواعد اللغة العربية بشكل فعال، وفق ما تتطلبه المقاربات الحديثة المعتمدة.

كما يعتبر البعض أن المنهج مازال يعتمد على التحفيظ والتكرار، دون التركيز على الجانب الوظيفي للغة، من خلال فهم النظام اللغوي، وتطبيقه في العمليات اللغوية الفعلية، مما يجعله غير ملائم لاحتياجات المتعلمين، حتى يستخدموا اللغة العربية بشكل حديث وعصري.

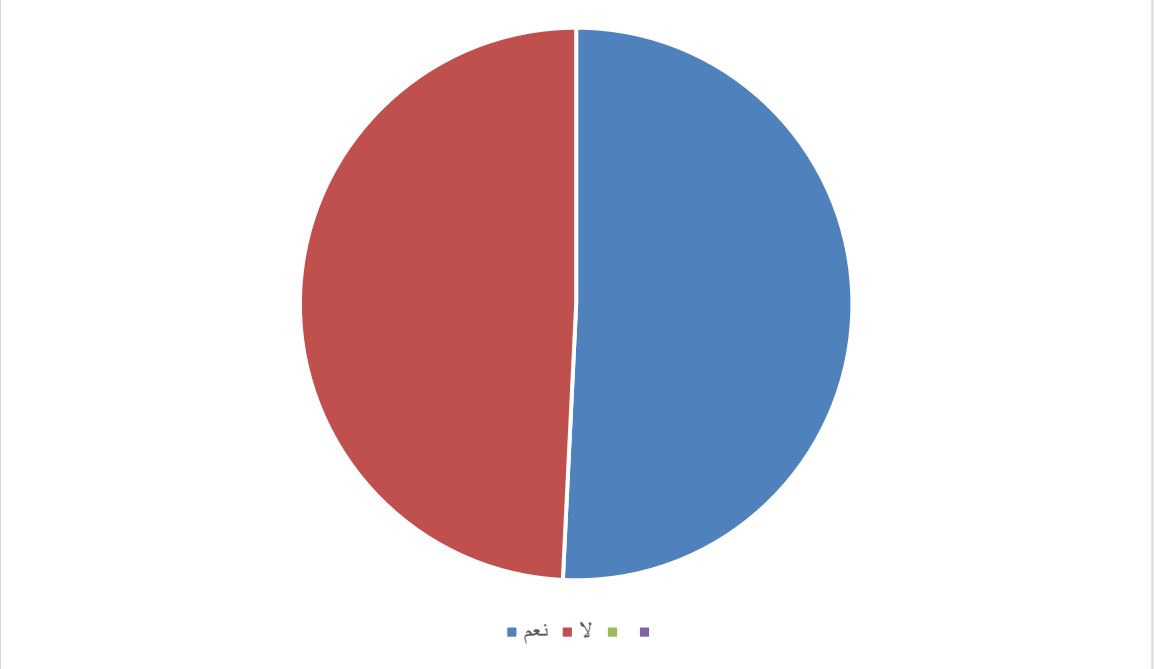
وهم يقترحون تطوير مناهج تعليم قواعد اللغة العربية، لتكون أكثر توجها عمليا وتطبيقيا، يركز على استعمال اللغة في الاتصال والتواصل الفعلي، ويهدف الى تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بشكل متكامل، ويوظف التكنولوجيا والوسائط المتعددة لتعزيز عملية التعلم.

كما يطلب تقييم المناهج المعتمدة بشكل دوري لضمان فعاليتها وملاءمتها للتطورات اللغوية والتعليمية الحديثة

وأرى أنه يمكننا استخدام هذه النتائج كمدخل لإجراء دراسات أو تحليلات أعمق للمناهج الحالية وتطويرها.

9–هل تعتقد أن الوقت المخصص لتنفيذ هذا البرنامج كاف؟

الاجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	66	64	130
النسبة المئوية	50	49	99



بناءً على النتائج التي المحصل عليها من إجابة الأساتذة على الوقت المخصص لتنفيذ برنامج اللغة العربية، يبدو أن هناك توزيعًا متوازنًا بين الأساتذة الذين يعتقدون أن الوقت المخصص لتنفيذ البرنامج كافٍ وبين الذين لا يعتقدون ذلك. نسبة 51% يؤيدون أن الوقت كافٍ، في حين أن 49% لا يرونه كافيًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن يكون متعلقًا بعوامل مختلفة، مثل:

1- قد يكون الوقت كافيا لتنفيذ برنامج سنة من السنوات الثلاث وغير كافيا بالنسبة للسنوات الأخرى.

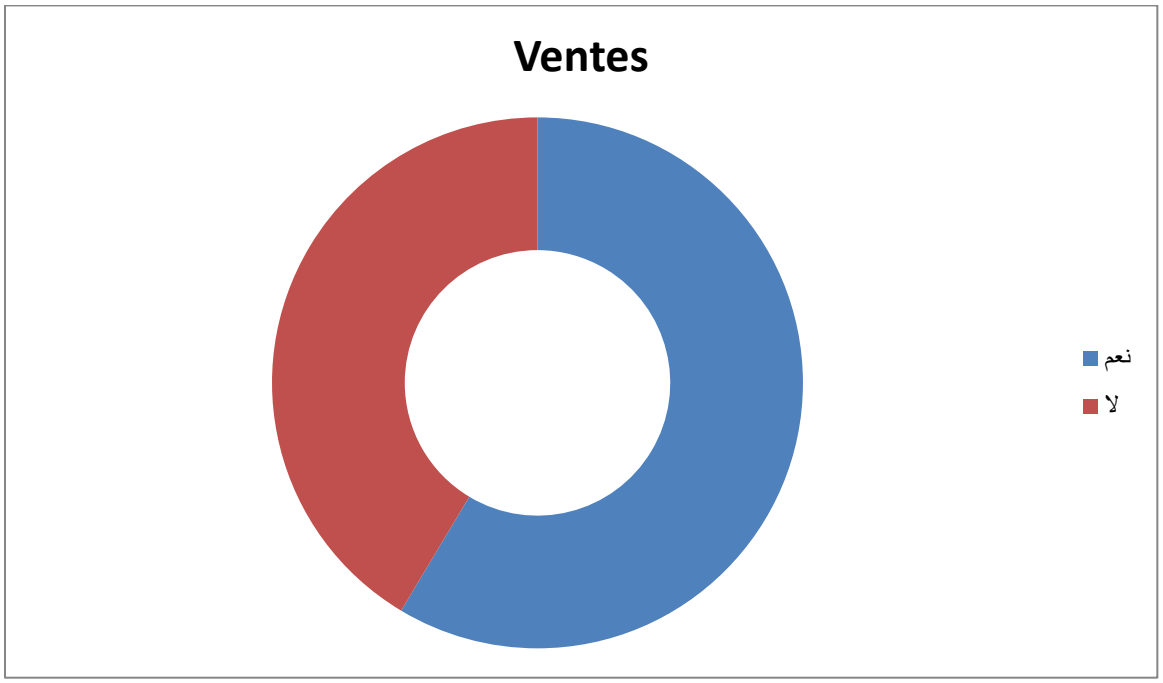
2- تحديات البرنامج: قد تعترض الأستاذ أثناء تنفيذه البرنامج تحديات فنية أو تعليمية تتطلب وقتًا إضافيًا للتعامل معها. قد يرى الأساتذة الذين يرون أن الوقت غير كافٍ أن هناك صعوبات تقنية أو طرق تدريس تستدعي المزيد من الوقت.

3- الفروق الفردية بين المتعلمين: يمكن أن يؤثر عدد التلاميذ واحتياجاتهم الفردية على الوقت المطلوب لتنفيذ البرنامج. إذا كان هناك عدد كبير من التلاميذ في الفوج التربوي أو إذا كانت هناك احتياجات خاصة للمتعلمين التي تحتاج إلى اهتمام إضافي، قد يعتقد الأساتذة أن الوقت غير كافٍ لتلبية احتياجات جميع الطلاب بشكل فعال.

4- الخبرة المهنية والكفاءة: قد يكون هناك عدد الأساتذة بحاجة إلى تدريب إضافي أو دعم من أجل تنفيذ البرنامج بفعالية نظرا لنقص خبرتهم.

10-هل تعتقد أن الوقت المخصص لتدريس اللغة العربية؟

الاجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	76	54	130
النسبة المئوية	58	41	99



بناءً على النتائج التي تم تقديمها، يبدو أن نسبة 58% من المشاركين أجابت بـ "لا" على سؤال ما إذا كان الوقت المخصص لتنفيذ برنامج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط كافٍ. في حين أن 41% أجابوا "لا."

هناك عدة تفسيرات محتملة لهذه النتائج. قد تكون الأسباب وراء هذه الإجابات هي:

1 – قصر الوقت المخصص: فيعتقد البعض أن الوقت المخصص لتدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة غير كافٍ لتغطية جميع جوانب اللغة العربية، مثل النحو والصرف والقراءة والكتابة، وبالتالي يرون أن هناك حاجة لمزيد من الوقت لتعزيز فهم المتعلمين وتطوير مهاراتهم.

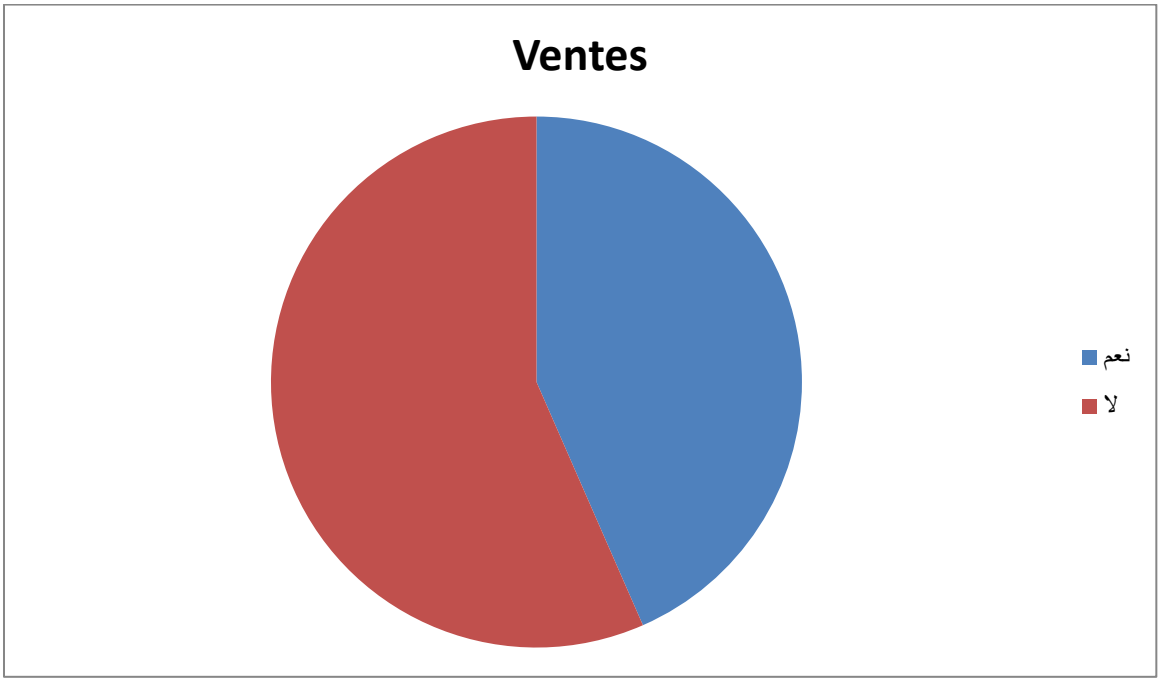
2 – تحديات التعلم: يرجع البعض ذلك إلى تحديات المتعلمين في تعلم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، مثل الصعوبات النحوية والصرفية وقواعد اللغة عامة، فيجدون أن الوقت المخصص غير كافٍ لمساعدة المتعلمين على التغلب على هذه التحديات.

3 – الاحتياجات التعليمية: قد يعتقد البعض أن الوقت المخصص للغة العربية لا يلبي الاحتياجات التعليمية الفردية للمتعلمين، فقد يكون هناك تلاميذ بحاجة إلى مزيد من الوقت لتعزيز مهارات القراءة والكتابة، بينما قد يكون هناك تلاميذ آخرون بحاجة إلى تركيز إضافي على النحو والصرف خصوصا المنتقلين من المرحلة الابتدائية.

وتبقى هذه تفسيرات محتملة للنتائج المتحصل عليها، ويمكننا التأكيد على دقة هذه التفسيرات بمزيد من المعلومات حول السياق التعليمي والاجابات القادمة في الاستبيان.

11هل النصوص التعليمية المعتمدة في تدريس تعليمية القواعد مناسبة وتخدم الظاهرة اللغوية؟

الاجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	57	73	130
النسبة المئوية	43	56	99



تعتمد المقاربات الجديدة على استخدام النصوص القراءة في تدريس قواعد اللغة العربية لما لها من أهمية كبيرة، ويعتبر منهجًا فعالًا في تعلم القواعد واستخراج الأمثلة والشواهد. ومن خلال النتائج التي حصلت عليها من الاستبيان، يبدو أن الرأي المنقسم بين الإجابات "نعم" و "لا" يشير إلى وجود تباين في الرضى على النصوص الأدبية المقررة في تدريس قواعد اللغة.

1 – .أصحاب الإجابة "نعم": يشيرون إلى أن النصوص الأدبية المعتمدة في تدريس قواعد اللغة تعتبر مناسبة وتخدم درس القواعد بشكل جيد. وبالتالي فإن التلاميذ يستفيدون من هذه النصوص في استخراج الأمثلة والشواهد التي توضح تطبيق القواعد اللغوية في سياقات حقيقية ومعبرة.

2 - أما الذين أجابوا بـ"لا": يشير إلى أن النصوص الأدبية المستخدمة في تدريس قواعد اللغة ليست مناسبة أو لا تخدم درس القواعد بشكل فعال. قد يكون السبب وراء ذلك هو عدم وجود تناسب بين النصوص ومحتوى درس القواعد، أو عدم وجود توجيه وتوضيح واضح في المنهاج والوثيقة المرفقة للمنهاج حول كيفية استخدام النصوص في استخراج الأمثلة والشواهد.

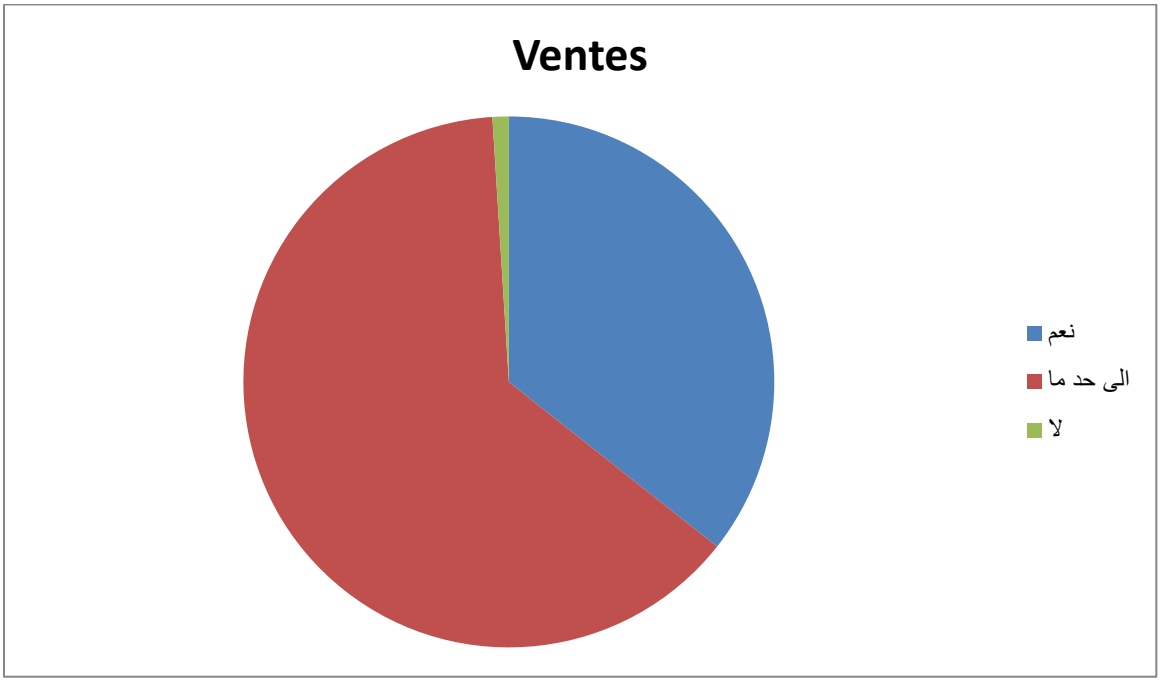
1 - تأكيد الأهمية: إجابة "نعم" تؤكد أهمية استخدام النصوص في تدريس قواعد اللغة وتأثيرها الإيجابي على تحصيل المتعلمين في نشاط قواعد اللغة.

2 - الحاجة إلى تحسين : إجابة "لا" تشير إلى ضرورة تحسين استخدام النصوص الأدبية في تدريس قواعد اللغة وتوضيح كيفية استخدامها بشكل فعال لاستخراج الأمثلة والشواهد.

كما أنه من المؤاخذات على هذه النصوص افتقادها للجانب الجمالي، فنجد منها نصوصا مأخوذة من الأنترنت، أو أنها تعرضت لتصريف شديد حتى تستجيب لشواهد درس القواعد، مما يفقدها جمالها وتصبح نصوصا جافة لا تستثير الحس الذوقي للمتعلم.

12–هل تعتقد أن الطرائق المستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية ملائمة وفعالة؟

الإجابة	نعم	إلى حد ما	لا	المجموع
التكرار	47	86	40	130
النسبة المئوية	36	64	1	99



تشير نتائج الاستطلاع الى أن 36% من الأشخاص يعتقدون أن الطرائق المستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية ملائمة وفعالة، في حين يعتقد 1% فقط أنها غير ملائمة وفعالة، ويعتقد 64% من الأشخاص أنها ملائمة وفعالة إلى حد ما.

ويمكن تفسير هذه النتائج من جوانب متعددة. فقد يكون السبب وراء نسبة الـ 36% الذين يرون أن الطرائق فعالة هو أنهم يجدون أن الطرق المستخدمة في تدريس قواعد اللغة مفهومة ويسهل عليهم توظيفها، كما أنهم قد يكونون قد استفادوا من تلك الطرائق وشعروا بتحسن في مهارات تلاميذهم اللغوية.

أما نسبة الـ 1% الذين يرون أن الطرائق غير ملائمة وفعالة، فربما يكون لديهم تجارب سلبية مع تلك الطرائق، قد يجدونها معقدة أو غير فعالة في تعليمهم القواعد اللغوية، وربما يفضلون الطرق المعتمدة في المقاربات السابقة، ونجد هذه الفئة هي الفئة التي مارست التدريس قبل الإصلاحات التربوية.

أما الـ 64% الذين يرون أن الطرائق ملائمة وفعالة إلى حد ما، فربما يشعرون أن الطرائق الحالية قد تقدم بعض الفوائد ولكن قد يكون لديهم بعض الاحتياجات أو الاقتراحات لتحسين هذه الطرائق.

هذه النتائج لا شك أنها تشير إلى أن هناك تباينًا في آراء الأشخاص بشأن فعالية الطرائق المستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية. ولتحسين الفعالية، يمكن توفير مجموعة متنوعة من الطرائق واستخدام أساليب تدريس تناسب احتياجات المتعلمين المختلفة، بما في ذلك استخدام التكنولوجيا والموارد التعليمية المتاحة. كما يمكن الاستفادة من تعلم اللغة العربية عبر الإنترنت والموارد التعليمية الرقمية لتعزيز تفاعل التلاميذ وتحفيزهم على تعلم القواعد اللغوية بشكل أكثر فاعلية.

ومن خلات أجوبة الأساتذة المشاركين في الاستبيان يمكننا تجميع بعض الطرائق التي يمكن استخدامها لتحسين تدريس قواعد اللغة العربية من وجهة نظرهم:

.1التفاعل النشط: حيث يمكن تعزيز التعلم من خلال تشجيع المتعلمين على المشاركة النشطة في الدرس، مثل المناقشات الجماعية والأنشطة التعاونية. يمكن استخدام الألعاب لجذب اهتمام التلاميذ وتعزيز فهمهم للقواعد اللغوية.

.2التعلم القائم على المشكلة: يمكن تشجيع التلاميذ على حل مشكلات لغوية وتطبيق القواعد في سياقات حقيقية. يمكن إعطاءهم مهام تطبيقية تتطلب استخدام القواعد اللغوية المدروسة للتعبير عن أفكارهم بطريقة صحيحة.

.3التكنولوجيا في التعليم: استخدام التكنولوجيا لتعزيز تدريس قواعد اللغة العربية. مثلاً، يمكن استخدام تطبيقات الهواتف المحمولة والبرامج التعليمية التفاعلية ومواقع اليوتيوب التعليمية لتوفير نشاطات تفاعلية وتمارين لتعزيز فهم القواعد وتطبيقها.

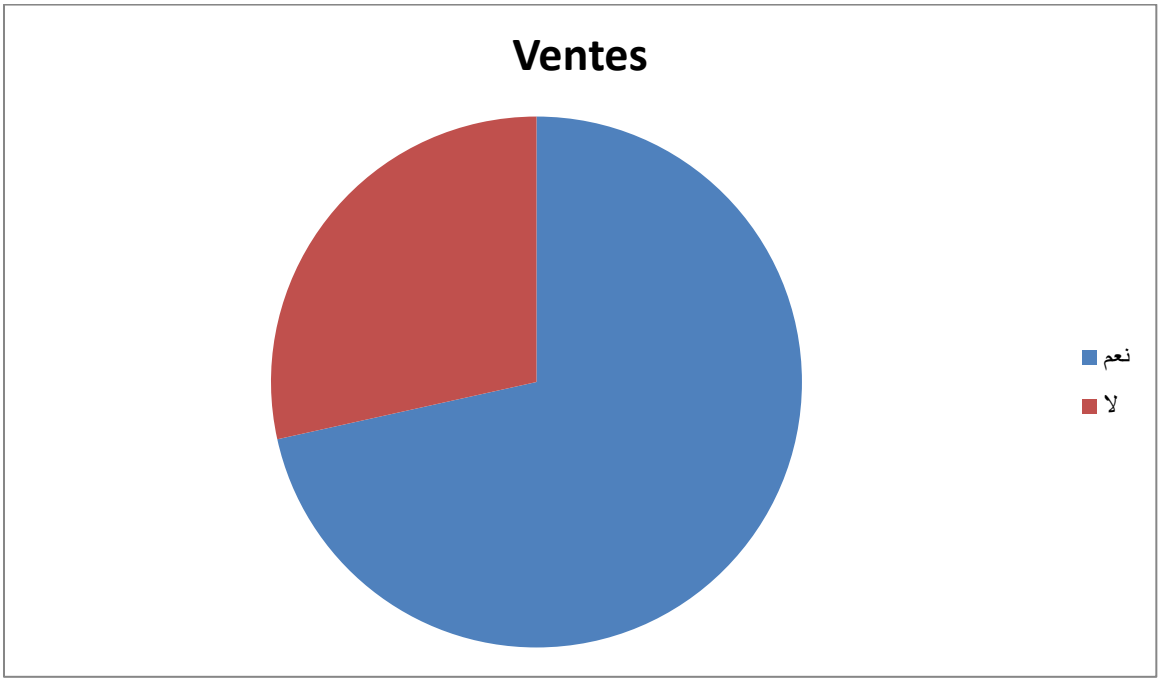
تجدر الإشارة إلى أنه يجب اختيار الطرائق المناسبة وفقًا لاحتياجات ومستويات التلاميذ في هذه المرحلة العمرية المهمة، وتعزيز التوازن بين الشرح والممارسة والتطبيق العملي للقواعد اللغوية. كما يجب توفير بيئة تعليمية داعمة ومشجعة لتعزيز رغبة التلاميذ في تعلم اللغة العربية وتحسين مهاراتهم في القواعد اللغة العربية.

هنا بعض الطرائق التي يمكن استخدامها لتحسين تدريس قواعد اللغة العربية.

4. تعليم القواعد في سياق: من خلال تدريس القواعد اللغوية بطريقة ترتبط بالسياقات الحقيقية والمواضيع التي يهتم بها المتعلمون. على سبيل المثال، يمكن تدريس قواعد الجملة في سياق الكتابة الإبداعية، أو تدريس قواعد النحو في سياق قراءة نصوص أدبية.

13–هل استفدت من تكوين كافٍ على طريقة التدريس المعتمدة حاليا؟

الاجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	93	37	130
النسبة المئوية	71	28	99



أعتقد أن هذه الإحصائية تشير إلى أن هناك نسبة كبيرة من الأساتذة الذين استفادوا من تكوين كاف على طريقة التدريس الحالية لقواعد اللغة العربية والمقاربة المعتمدة في التدريس. تظهر النسبة البالغة 70% أن هؤلاء الأساتذة شعروا بالفعل بالفائدة من التكوين المهني الذي تلقوه، ووجدوا أنه ساهم في تحسين طرق تدريسهم وتعزيز فهم المتعلمين لقواعد اللغة العربية. أما النسبة المتبقية التي بلغت 39% والتي أجابت بـ "لا"، فقد يكون لها عدة تفسيرات محتملة. قد يكون بعض الأساتذة لم يتلقوا التكوين المناسب والكافي للمقاربات الحديثة المعتمدة في تدريس قواعد اللغة، أو أنهم لم يجدوا التكوين ملائمًا لاحتياجاتهم، أو إنهم يعتقدون بأن الطريقة المعتمدة في التدريس ليست فعالة بالنسبة لتلاميذهم. قد تكون هناك أيضًا بعض العوامل الأخرى التي تؤثر في هذه الإجابة مثل، مستوى الدعم والمتابعة المقدمة للأساتذة بعد التكوين من طرف المفتشين.

مهما كان التفسير الدقيق لهذه النسبة، فإن تكوين المعلمين المستمر يعتبر عاملا مهمًا وحاسما، على أن يتم تقييم فعالية التكوين ومدى تأثيره على تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف المرجوة في تعلم اللغة العربية.

وعليه فلا شك أن الأساتذة الذين لم يستفيدوا من التكوين يحتاجون إلى دعم إضافي لمساعدتهم في تطبيق طريقة التدريس الحالية لقواعد اللغة العربية والمقاربة المعتمدة في التدريس. وهذه بعض التوصيات المقترحة التي يمكن أن يتم توفيرها كدعم إضافي:

.1تدريب مكثف: يمكن تقديم دورات تدريبية إضافية للأساتذة الذين لم يستفيدوا من التكوين، تركز على فهم المفاهيم وتطبيق الطريقة المعتمدة في التدريس. يتضمن ذلك توضيح الأسس النظرية والمبادئ العملية وتوفير فرص للتدريب العملي والملاحظة والتقييم.

.2مواد تعليمية محسّنة: يمكن تقديم مواد تعليمية محسنة ووسائل تعليمية إضافية تدعم طريقة التدريس الحالية وتسهم في توضيح القواعد اللغوية للمتعلمين. يمكن أن تشمل هذه الوسائل أوراق عمل، وأنشطة تفاعلية، ومواد تعليمية رقمية، ومثالية لتحفيز الاستيعاب الجيد وتعزيز التفاعل في الفصل الدراسي.

.3دعم فردي: يمكن تقديم جلسات دعم فردية من طرف مفتش المادة، للأساتذة الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية. يمكن أن تشمل هذه الجلسات استشارات مع مدربين أو أساتذة مكونين ذوي خبرة، بتفعيل جلسات التنسيق الداخلية والخارجية لخلية مادة اللغة العربية، فهذا يمكنهم يمكنهم من الاستفادة.

.4مشاركة الممارسات الجيدة: يمكن تنظيم جلسات تبادل الممارسات الجيدة بين الأساتذة، من خلال تفعيل تنسيق الخلايا للمادة، حيث يتمكنون من مشاركة أفكارهم وتجاربهم واستراتيجياتهم في تدريس قواعد اللغة العربية. يمكن لهذه المشاركة أن تساعد في تبادل المعرفة والتعلم من بعضهم البعض وتوفير بيئة داعمة وتحفيزية.

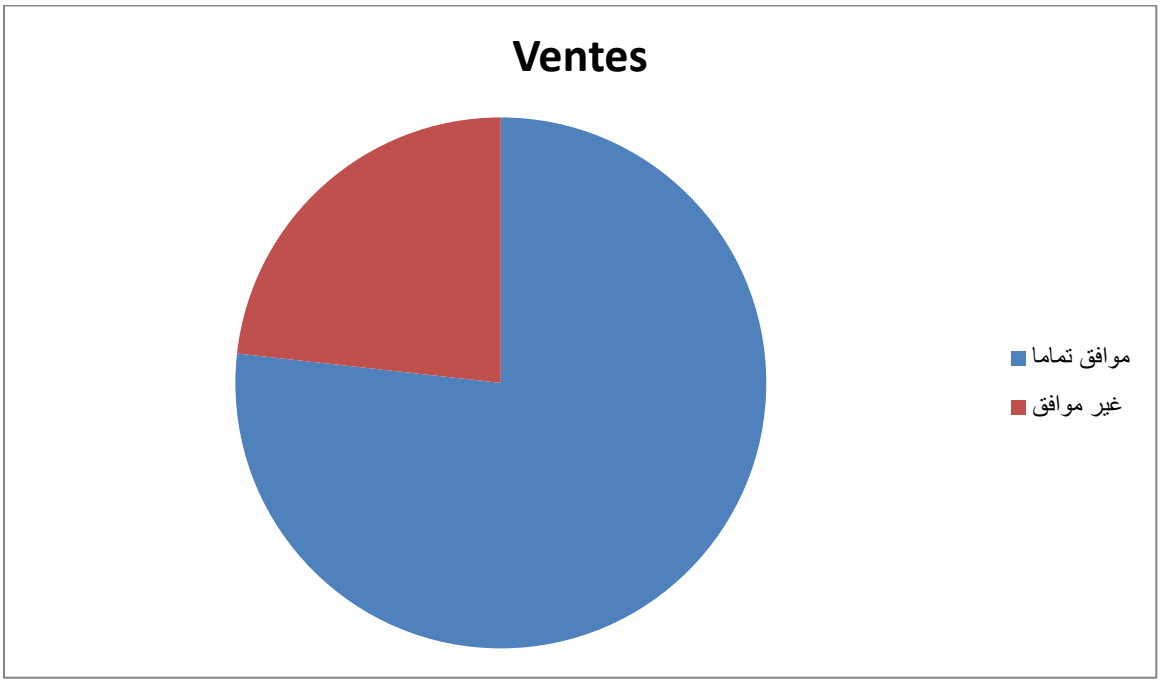
يجب أن يتم توفير هذا الدعم الإضافي بناءً على تحليل احتياجات الأساتذة وتوجيههم الفردي. وبالتالي، يتعين على المؤسسات التعليمية والمفتشين البيداغوجيين أن يكونوا على اتصال وثيق، ومرافقة مستمرة مع الأساتذة ويقدموا الدعم والمعلومات المناسبة لضمان تحسين مستوى التدريس.

فـ 75 % من الأساتذة يرون أنه يجب توفير دورات تدريبية وتكوينية للأساتذة لتمكينهم من طرائق التدريس وتطوير مهاراتهم في تدريس قواعد اللغة العربية. يمكن أن يكون لهذه النتيجة عدة أسباب، كالاعتراف من الأساتذة بأهمية تطوير مهاراتهم في تدريس قواعد اللغة العربية لتحقيق أعلى مستويات التعليم والفهم لدى المتعلمين، فهذه العينة ترى أن التدريب والتكوين المستمر يساعد الأساتذة على مواكبة التطورات الحديثة في مجال تدريس اللغة واستخدام أفضل الأساليب والأدوات التعليمية، وهي تعين على تحسين مهارات الأساتذة في تدريس قواعد اللغة العربية سينعكس إيجابًا على تحسين مستوى المتعلمين في هذا المجال، وهم يقترحون عدة طرق لتفعيل التكوين المستمر للأساتذة مثل:

- تنظيم ورشات العمل والتدريب التفاعلي: يمكن تنظيم ورشات العمل والتدريب التفاعلي لتمكين الأساتذة من ممارسة المهارات وتطويرها من خلال التفاعل المباشر والتجارب العملية. التي تشمل المناقشات الجماعية، وتحليل الحالات.
- إقامة الدورات التعليمية عبر الإنترنت: يمكن تنظيم دورات تعليمية عبر الإنترنت للأساتذة، حيث يمكنهم الوصول إلى المواد التعليمية والمحاضرات والأنشطة التفاعلية عبر الإنترنت. يمكن أن تكون هذه الدورات متاحة بشكل مباشر أو تكون تسجيلات مسجلة للوصول في أي وقت يناسب الأساتذة.
- التعلم التعاوني بين الأساتذة والتبادل النقدي: يمكن تشجيع الأساتذة على التعلم التعاوني والتبادل النقدي من خلال إنشاء مجموعات دراسة أو منصات للمناقشة حيث يمكنهم تبادل الخبرات والموارد والأفكار والتجارب في تدريس قواعد اللغة العربية

14–هل تعتقد أنه يجب توفير دورات تدريبة تفيد الأساتذة من أجل تطوير مهارتهم في تدريس اللغة العربية؟

الاجابة	موافق تماما	غير موافق	المجموع
التكرار	99	31	130
النسبة المئوية	76	23	99



إن القراءة الأولية لنتائج استبانة هذا السؤال يرشدنا إلى أن 76% من العينة يرون أنه يجب توفير دورات تدريبية وتكوينية للأساتذة لتمكينهم من طرائق التدريس وتطوير مهاراتهم في تدريس قواعد اللغة العربية. فهذه العينة ترى أن التدريب والتكوين المستمر يساعد الأساتذة على مواكبة التطورات الحديثة في مجال تدريس اللغة واستخدام أفضل الأساليب والأدوات التعليمية

- وهي تعين على تحسين مهارات الأساتذة في تدريس قواعد اللغة العربية سينعكس إيجابًا على تحسين مستوى المتعلمين في هذا المجال، لاسيما في ظل المراجعات المتكررة للمناهج والمقاربات المعتمدة في التدريس، الجيل الأول– الجيل الثاني. فهذا يحتاج من مصممي المناهج والمفتشين، تكوين

الأساتذة على الطرائق الجديدة، حتى يحسنوا تطبيقها في الميدان وتأتي أكلها ببلوغي المرامي المتوخاة من ورائها.

بينما 25 % من العينة لا يرون أنه ليس هناك حاجة لدورات تدريبية وتكوينية للأساتذة.

يمكن أن يكون لهذه النتيجة أسباب مختلفة، منها:

– عدم الاعتقاد بأن تدريب الأساتذة سيؤثر بشكل كبير في تحسين مستوى تدريس قواعد اللغة العربية.

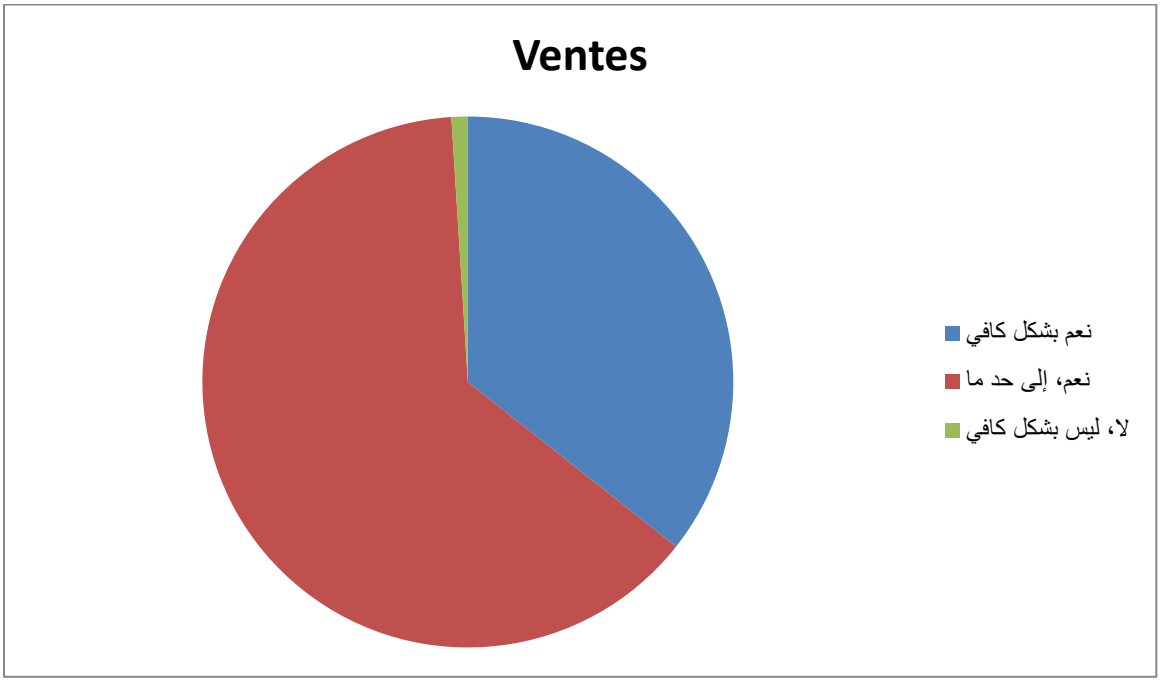
– الاعتقاد بأن الأساتذة مهرة بما يكفي ولا يحتاجون إلى تدريب إضافي.

– الاعتقاد بأن هناك أولويات أخرى لتوجيه الجهود والموارد في مجال التعليم...

كما يرون أن هناك عوامل أخرى تؤثر على التحصيل، مثل عدم توافر الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ تكوين مهني فعال أو عدم توافر الدعم الكافي للمدرسين في تطبيق طرق التدريس الحالية. فلا شك أن هناك حاجة ماسة لتحسين بيئة التعلم وتوفير الموارد اللازمة لتعزيز تجربة التعلم.

15–هل ترى أن هناك تركيز على تطبيق قواعد اللغة العربية في المهارات اللغوية الأربعة: القراءة، الكتابة، الاستماع، والمحادثة؟

الإجابة	نعم بشكل كافي	نعم، إلى حد ما	لا، ليس بشكل كافي	المجموع
التكرار	47	86	40	130
النسبة المئوية	36	64	1	99



تبين الإجابات المقدمة من الأساتذة أن هناك تباين في وجهات النظر بشأن تركيز قواعد اللغة العربية في منهاج تدريس اللغة العربية. وفقًا للإجابات المقدمة، فإن 20% من الأساتذة يرون أن هناك تركيز كافي على قواعد اللغة العربية، في حين يرى 28% من الأساتذة أنه لا يوجد تركيز كاف، ويرى 51% من الأساتذة أن هناك تركيزًا إلى حد ما على قواعد اللغة العربية في منهاج تدريس اللغة العربية.

يمكن تفسير هذا التباين في الآراء بعدة عوامل، بما في ذلك:

1-اختلاف المناهج والبرامج التعليمية: فبعضهم يرجع ذلك الى اختلاف في المناهج والبرامج التعليمية المستخدمة في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، مما يؤدي إلى تباين في تركيز قواعد اللغة العربية من مستوى لآخر.

2 -الاهتمام بالمهارات اللغوية الأخرى: هناك من يبرر إلى أن هناك تركيز أكبر على تطوير المهارات اللغوية الأخرى مثل المحادثة والاستماع، مما يؤدي إلى تقليل التركيز على قواعد اللغة العربية.

3-توجهات التعليم الحديثة: فهناك توجهات تعليمية حديثة تركز على التعلم النشط والتفاعلي، مما يؤدي إلى تقليل التركيز على قواعد اللغة العربية بشكل صريح.

4- .احتياجات المتعلمين: قد يتم اعتبار احتياجات التلاميذ ومستوياتهم اللغوية في تحديد تركيز قواعد اللغة العربية في منهاج التدريس.

فنجد أن غالبية الأساتذة المشاركين في هذا الاستبيان يركزون على ضرورة تطوير المهارات اللغوية الأخرى في تعلم اللغة العربية الذي له أهمية كبيرة في تحسين فهم اللغة وتعزيز التواصل والتفاهم بين الأشخاص. وتتجلى أهمية تطوير المهارات اللغوية الأخرى في تعلم اللغة العربية في:

.1- تعزيز مهارات الاستماع: تطوير مهارات الاستماع يساعد على فهم اللغة العربية بشكل أفضل، من خلال تحسين القدرة على الاستماع بشكل فعّال، يمكن للمتعلمين تحليل الكلمات والعبارات وفهم المعاني الدقيقة للنصوص العربية.

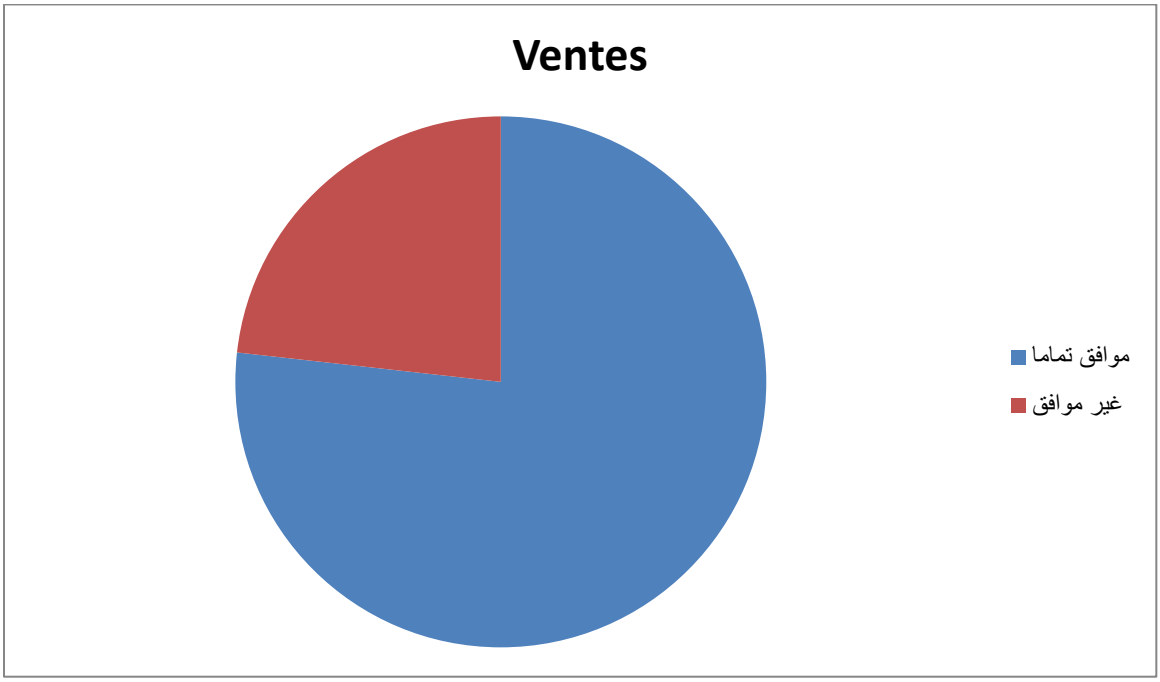
- تعزيز مهارات القراءة: تطوير مهارات القراءة يساعد على توسيع المفردات وتحسين فهم النصوص العربية. من خلال قراءة مختلف النصوص مثل القصص والمقالات والشعر، يمكن للمتعلمين تحسين قدرتهم على فهم اللغة العربية واستخدامها بشكل صحيح.

تعزيز مهارات الكتابة: تطوير مهارات الكتابة يساعد على التعبير بشكل فعّال في اللغة العربية. من خلال ممارسة الكتابة وتحسين قدراتها، يمكن للمتعلمين تعزيز قدرتهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بطريقة واضحة ومنطقية.

تعزيز مهارات النطق: تطوير مهارات النطق يساعد على تحسين اللغة العربية الشفوية. من خلال ممارسة النطق الصحيح للكلمات والعبارات، يمكن للمتعلمين تحسين قدرتهم على التواصل الفعال والتفاهم مع الناطقين الأصليين للغة العربية.

16–هل ترى بأن هناك حاجة إلى تدريبات وأنشطة تطبيقية أكثر في تدريس قواعد اللغة العربية؟

الاجابة	موافق تماما	غير موافق	المجموع
التكرار	99	31	130
النسبة المئوية	76	23	99



بناءً على نتائج الإجابات على هذا السؤال، يبدو أن هناك حاجة ملحة إلى تدريبات وتطبيقات أكثر في دروس قواعد اللغة العربية. وذلك يظهر من نسبة الموافقة التي قدمها الأساتذة والتي بلغت 76%. هذه النسبة العالية تشير إلى أن الأساتذة يرون أن تدريبات وتطبيقات قواعد اللغة العربية هي عنصر أساسي وضروري في عملية تعلم اللغة.

ويرصدون مجموعة من التبريرات لذلك أهمها:

1 - تعزيز التفاعل اللغوي: تدريبات وتطبيقات قواعد اللغة تساعد الطلاب على تعزيز التفاعل اللغوي وتطبيق المفاهيم والقواعد التي تم تعلمها في سياقات عملية وعملية. هذا يساعد الطلاب على فهم القواعد بشكل أفضل وتطبيقها بثقة في الكتابة والمحادثة.

2- تعزيز المهارات العملية: تدريبات وتطبيقات قواعد اللغة تساعد الطلاب على تحسين مهاراتهم العملية في اللغة العربية، مثل القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة. من خلال ممارسة هذه التمارين، يتمكن المتعلمون من تطبيق القواعد في سياقات حقيقية وتحسين قدراتهم اللغوية بشكل عام.

3–تعزيز الثقة والاستقلالية: تدريبات وتطبيقات قواعد اللغة تساعد التلاميذ على بناء الثقة في مهاراتهم اللغوية وتعزيز استقلاليتهم في التعلم. عندما يتمكن الطلاب من حل التمارين وتطبيق القواعد بنجاح، يشعرون بالثقة في قدراتهم ويصبحون أكثر استعدادًا لمواجهة تحديات اللغة العربية.

وحتى ال 24% الذين يرون أنه لا حاجة لمزيدا من التمارين في قواعد اللغة العربية وأن التمارين الموجودة حاليا كافية، يطالبون بضرورة تنويع هذه التمارين والتدريبات ويطرحون مجموعة من الاقتراحات أهمها

- تعلم قواعد اللغة من خلال التطبيق والممارسة العملية أكثر فعالية من التركيز على الشرح النظري فقط.

-تعزيز الفهم واستيعاب القواعد من خلال التدريبات العملية التي تشمل أمثلة وتطبيقات مختلفة.

-التأكد من استيعاب المتعلمين للقواعد من خلال تقييم قدرتهم على التطبيق بدلاً من الحفظ والتلقين.

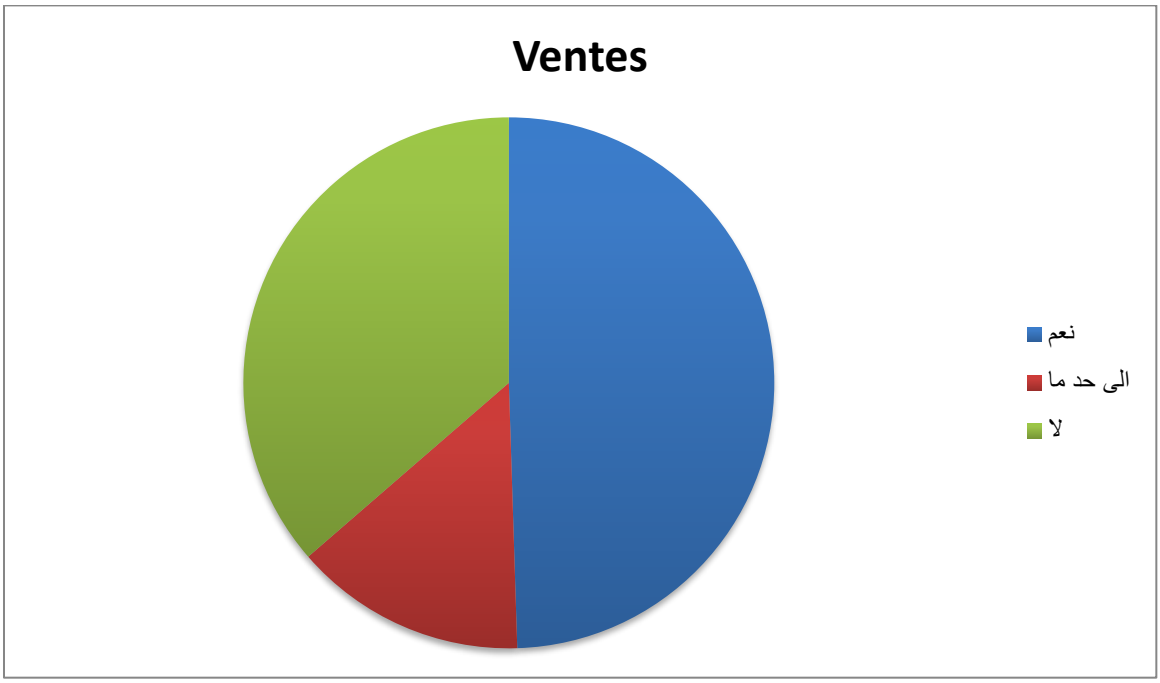
-قد يجعل التركيز على الممارسة الفعلية دروس القواعد أكثر جاذبية وممتعة بالنسبة للطلاب.

-احتياج اللغة إلى التدريب والممارسة المستمرة لاكتساب المهارات بشكل فعلي.

وبشكل عام يدل هذا الاتجاه على تفضيل الأساليب التفاعلية والعملية في تدريس قواعد اللغة على حساب الشرح النظري المجرد.

17هل تعتقد أن هناك حاجة لتحسين منهاج تعليم قواعد اللغة العربية؟

الاجابة	نعم	إلى حد ما	لا	المجموع
التكرار	64	19	47	130
النسبة المئوية	49	14	36	99



من خلال الإجابات نجد أن العديد من الأساتذة يعتقدون أن هناك حاجة لتحسين مناهج تعليم قواعد اللغة العربية. فوفقًا للاستطلاع الذي أجريناه، أظهرت نتائج البحث الإجابات التالية:

- 49 %من المشاركين يعتقدون أن هناك حاجة لتحسين مناهج تعليم قواعد اللغة العربية.
- 14 % من المشاركين لا يرون حاجة لتحسين المناهج الحالية.

36 %من المشاركين يرون أن هناك حاجة لتحسين المناهج إلى حد ما.

تفسير هذه الإجابات يمكن أن يكون متعدد الأسباب، ومنها:

1.تراجع مستوى التلاميذ في اللغة العربية: قد يعتقد البعض أن المناهج الحالية لا تلبي احتياجات المتعلمين ولا تساعدهم على تحسين مستواهم في قواعد اللغة العربية.

.2تغيرات العصر: قد تكون المناهج الحالية غير متوافقة مع التغيرات اللغوية والتكنولوجية التي يشهدها العصر الحالي.

.3ضعف مستوى التدريس: قد يعتقد البعض أن عدم تمكن المعلمين من المقاربات الجديدة في تدريس قواعد اللغة العربية يؤثر سلبًا على تعلم التلاميذ.

لتحسين مناهج تعليم قواعد اللغة العربية، يقترحون الإجراءات التالية:

1-تحديث المناهج: يجب تحديث المناهج لتكون متوافقة مع التطورات اللغوية والتكنولوجية الحديثة فتحديث المناهج يساعد في مواكبة التغيرات اللغوية واللغة العربية الحديثة. فاللغة العربية تتطور باستمرار وتتأثر بالتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية، وبالتالي فإن تحديث المناهج يساعد في تعليم القواعد اللغوية الحديثة واستخدامها بشكل صحيح.

2-تطوير مهارات المعلمين: يجب توفير التدريب المستمر للمعلمين لتحسين مهاراتهم في تدريس قواعد اللغة العربية.

3-استخدام أساليب تعليمية مبتكرة: يمكن استخدام أساليب تعليمية مبتكرة وتفاعلية لجعل عملية تعلم قواعد اللغة العربية أكثر متعة وفعالية.

4-تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة: يجب تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة لدعم تعلم التلاميذ في المنزل وتعزيز اهتمامهم بقواعد اللغة العربية تعزيز الثقة والانتماء الثقافي.

إن تحديث المناهج لتواكب مستجدات العصر، يساعد في تعزيز الثقة والانتماء الثقافي لدى التلاميذ. فعندما يتعلمون قواعد اللغة العربية ويستخدمونها بشكل صحيح، يشعرون بالثقة في قدراتهم اللغوية ويشعرون بالانتماء إلى الثقافة العربية. فاللغة العربية هي جزء أساسي من الهوية العربية، وعندما يتعلم الطلاب قواعد اللغة العربية ويستخدمونها بشكل صحيح، يشعرون بالانتماء إلى الثقافة العربية ويحافظون على هويتهم الثقافية.

18- الاقتراحات الاضافية

إن حقل تعليم قواعد اللغة العربية في التعليم المتوسط والمناهج الدراسية في الجزائر هو موضوع يستحق الاهتمام والتحسين المستمر وهذا ما لمسناه من تفاعل السادة الأساتذة المستجوبين، والذين قدموا لنا في نهاية الاستبانة مجموعة من الاقتراحات التي تبيتن مدى جديتهم وحرصهم في وضع بصمتهم لتطوير مناهج اللغة العربية والرقي بها في وطننا، وقد فصلنا مجمل ما قدموه حول كيفية تعزيز تعليم قواعد اللغة العربية في المناهج الدراسية في الجزائر، من اقتراحات على الشكل التالي:

تطوير المناهج: يجب تطوير المناهج الدراسية لتكون أكثر شمولية وتركز على تعليم قواعد اللغة العربية بشكل متكامل. ينبغي أن تشمل المناهج تمارين وأنشطة تفاعلية تساعد التلاميذ على فهم وتطبيق القواعد بشكل عملي.

تدريب المعلمين: يجب توفير برامج تدريبية للمعلمين تهدف إلى تعزيز مهاراتهم في تدريس قواعد اللغة العربية. ينبغي أن يتلقى الأساتذة تدريباً وتكوينا مكثفاً حول أساليب التدريس الفعالة واستخدام التقنيات الحديثة في تعليم القواعد، خاصة بعد غلق المعاهد التكنولوجية التي كانت تهتم بهذا المجال. وعليه وجب توفير فرص لتدريب المعلمين على تعليم قواعد اللغة العربية بشكل فعال. بتنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لتزويد المعلمين بالمهارات والاستراتيجيات اللازمة لتدريس القواعد بطرق مبتكرة وتفاعلية.

تنويع المنهجية: ضرورة استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب والوسائل التعليمية لجعل دروس قواعد اللغة العربية أكثر تشويقًا وفعالية. على سبيل المثال، يمكن استخدام الألعاب التعليمية والتمارين التفاعلية والمواد المرئية والسمعية لجذب اهتمام المتعلمين وتعزيز فهمهم.

الاعتماد على النصوص الأدبية التراثية في المقاربة النصية لتعليم قواعد اللغة العربية: لأن لهذا النوع من النصوص دورًا هامًا في تنمية لغة المتعلمين. وتتجلى أهمية النصوص الأدبية التراثية شعرا كانت أو نثرا في:

.1 تعتبر النصوص الأدبية التراثية الجميلة مصدرًا غنيًا للغة، حيث تحتوي على مفردات متنوعة وعبارات متقنة وتراكيب جميلة. هذا يساعد المتعلمين على توسيع مفرداتهم وتحسين قدرتهم على التعبير بطرق متنوعة وجميلة.

.2تطوير المهارات اللغوية: من خلال قراءة النصوص الأدبية التراثية الجميلة، يتعلم المتعلمون كيفية استخدام اللغة بشكل صحيح وفعال. يتعلمون قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض، ويتدربون على تطبيقها في كتابة وتحليل النصوص.

.3تنمية المهارات القرائية: قراءة النصوص الأدبية تساهم في تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين. يتعلمون كيفية فهم النصوص واستيعاب المعاني والدلالات المختلفة، وكيفية التفكير النقدي وتحليل النصوص.

.4توسيع المعرفة الثقافية: تحتوي النصوص الأدبية الجميلة على معلومات ثقافية وتاريخية واجتماعية. من خلال قراءتها، يتعرف المتعلمون على ثقافات مختلفة وتاريخ الأمم وقضايا اجتماعية مهمة. هذا يساهم في توسيع معرفتهم وتنمية وعيهم الثقافي.

.5تنمية الخيال والإبداع: النصوص الأدبية الجميلة تحتوي على عناصر خيالية وتصويرية تشجع المتعلمين على التفكير الإبداعي وتنمية خيالهم. يتعلمون كيفية صياغة الأفكار بشكل مبتكر وإبداعي، وكيفية استخدام اللغة لإيصال الرسائل بشكل فني وجميل.

توظيف التكنولوجيا: وذلك باستخدام التكنولوجيا في تعليم قواعد اللغة العربية بطرق مبتكرة ومثيرة. على سبيل المثال، يمكن استخدام تطبيقات الهواتف الذكية والبرامج التعليمية عبر الإنترنت لتعزيز فهم المتعلمين وتوفير تجارب تعلم تفاعلية.

تطوير الوسائل التعليمية وتنويعها: يجب تطوير وتحديث الموارد التعليمية المستخدمة في تعليم قواعد اللغة العربية. يمكن تطوير كتب الدروس والمواد المرجعية والأنشطة التعليمية بحيث تكون أكثر صلة بحياة المتعلمين وتلبي احتياجاتهم التعليمية

التركيز على التوظيف العملي: يجب أن يتم تعليم قواعد اللغة العربية بطريقة تركز على الاستخدام العملي والتطبيق الفعلي، وتعزيز ذلك من خلال تقديم أمثلة وتمارين تطبيقية تساعد التلاميذ على استخدام القواعد في الكتابة والمحادثة العربية اليومية، وإلزامه باستخدامها في باقي المواد الدراسية في القسم.

التدريب المنتظم والاكثار من التمارين والتطبيقات: فالتلاميذ في هذه المرحلة يحتاجون إلى تكرار وممارسة القواعد المختلفة بانتظام لتعزيز استيعابهم. يمكن تنظيم جلسات تدريبية منتظمة تركز على تطبيق القواعد المختلفة من خلال التحليل والتمارين العملية.

.التشجيع على القراءة والكتابة: يجب تشجيع التلاميذ على قراءة النصوص العربية المتنوعة وكتابة النصوص الخاصة بهم. والحث على ذلك في المنهاج، لأن هذا سيساعدهم في تعزيز فهمهم للقواعد اللغوية وتطبيقها على نحو أفضل.

التعاون المستمر واشراك أصحب الميدان في اصلاح المناهج: يجب أن يكون هناك تعاون وتواصل مستمر بين المعلمين والمدارس ووزارة التربية والجهات المعنية الأخرى لتحسين مناهج دراسة قواعد اللغة العربية وتطويرها باستمرار.

.تشجيع الإبداع: يجب تشجيع التلاميذ على التعبير عن أنفسهم بطرق إبداعية واستخدام القواعد اللغوية بشكل مبدع. يمكن تنظيم مسابقات الكتابة والشعر والمسرح وغيرها من الأنشطة الإبداعية لتعزيز تطبيق القواعد وتحفيز التلاميذ

هذه بعض الاقتراحات التي يمكن أن تساعد في تحسين تعليم قواعد اللغة العربية في التعليم المتوسط والمناهج الدراسية في الجزائر. يجب أن يتم تنفيذ هذه الاقتراحات بالاعتماد على دراسات سابقة وتجارب ناجحة في مجال تعليم اللغة العربية.

خاتمـــــة

خـاتمة:

في ختام هذه الدراسة الشاقة والشيقة، يمكننا القول إن تعليمية قواعد اللغة العربية أحد المجالات الأساسية في تعلم اللغة العربية، وفهمها بشكل صحيح وفاعل. بل وضعت أصلا لصون اللسان العربي من اللحن، ولقد أدركت ا المدرسة الجزائرية ذلك فأولت أهمية كبيرة لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية وترقية مهارات المتعلمين. الا أنه وبعد دراستنا نجد أن تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يواجه صعوبات عديدة تؤثر على مردود المتعلمين، وفاعلية نقل المعرفة وتحقيق أهداف تلكم المناهج. فمن خلال دراستنا وتحليل مناهج تدريس قواعد اللغة العربية وتقييمها دراسة تحليلية وتقويمية في التعليم الأساسي والتعليم المتوسط.

توصلنا إلى عدة استنتاجات هامة.

– أظهرت الدراسة التحليلية أن هناك إشكاليات رئيسية في تدريس قواعد اللغة العربية وتطبيق المناهج المستوردة في المدرسة الجزائرية.

– تحجيم دور الفاعلين في الميدان الفعليين (أساتذة – مفتشين) في تصميم المناهج.

–عدم توفير التدريب والتكوين الكافي والمستمر لأساتذة اللغة العربية لتمكينهم من ممارسة المقاربات الجديدة وتطوير مهاراتهم التدريسية وتبني أفضل الممارسات في تدريس قواعد اللغة.

– عدم تكييف المقاربات المعتمدة مع خصوصية البيئة الجزائرية.

– الاعتماد على نصوص تعليمية تفتقد اللمسة الجمالية التراثية، وأن وجدت فتفقد قيمتها بكثرة التصرف فيها حتى توظف في درس القواعد اللغوية.

– نقص الوسائل التعليمية المتاحة لتعليمية اللغات، وقلة الاهتمام بتطوير مهارات الكتابة يعدان أيضًا من الإشكاليات الرئيسية.

– ضعف التركيز على التدريب والتطبيق العملي للقواعد، ونقص الاهتمام بتطوير مهارات الكتابة.

وبناءً على التحليل والدراسة المستفيضة لموضوع هذا البحث وواقع تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، يمكن أن نقدم عدة توصيات ومقترحات لتحسين عملية تدريس قواعد اللغة العربية. وفيما يلي بعض الأفكار التي يمكن تناولها:

- يجب تحديث المناهج التعليمية بما يضمن مراعاة البيئة والمحيط الثقافي والاقتصادي للمجتمع الجزائري.

- تدريب الأساتذة: ينبغي تقديم برامج تدريبية وورش عمل لأساتذة اللغة العربية تساعدهم على اكتساب استراتيجيات وأساليب تدريس فعالة لقواعد اللغة. كما يجب أن يتم تزويدهم بالموارد اللازمة وتحفيزهم على تطوير مهاراتهم ومعرفتهم المستمرة.

- تعزيز البحث العلمي: ينبغي تعزيز البحث العلمي في مجال تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية. واستثمار ما توصلت له اللسانيات الحديثة في مجال تعليمية اللغات، دون التقليل من شأن الباحثين المحليين "عبد الرحمان حاج صالح" على سبيل المثال ونتائجه المبهرة في النظرية الخليلية.

- يجب تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التطبيقية التي تهدف إلى تحسين منهجيات التدريس وتقييمها بناءً على النتائج الفعلية التي يحققها التلاميذ.

- تكامل المهارات اللغوية: ينبغي تكامل تدريس قواعد اللغة العربية مع تدريس المهارات الأخرى مثل الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. من جهة، والمواد التعليمية الأخرى خاصة العلمية منها، مما يضمن توفير فرص حقيقية للمتعلمين لتطبيق القواعد في السياقات اللغوية الحقيقية وتطوير قدراتهم الشاملة في اللغة العربية.

- الاهتمام بالتقويم: ينبغي استخدام التقويم التشخيصي لتقييم مستوى التفاهم والتحصيل الدراسي للمتعلمين في قواعد اللغة العربية. واستخدام هذه المعلومات لتحديد نقاط القوة والضعف لكل طالب وتوجيه العملية التعليمية والتحسين.

- استخدام التكنولوجيا في التعليم: يجب استخدام التكنولوجيا والوسائط المتعددة في عملية تدريس قواعد اللغة العربية. يمكن استخدام البرمجيات والتطبيقات الهاتفية والوسائط التفاعلية لتوصيل

المعلومات النحوية والصرفية بطرق مبتكرة وشيقة. وهي أساليب تدريس مبتكرة وتقنيات تعليمية حديثة تجعل عملية تدريس قواعد اللغة العربية أكثر جاذبية وفعالية.

- التعاون مع الأولياء: ينبغي تشجيع التواصل المستمر مع أولياء الأمور لتعزيز تعلم اللغة العربية في المنزل وتوفير بيئة داعمة لاستعمال اللغة العربية في المنزل.

ختامًا، إن تطوير مناهج تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يعد تحديًا هامًا لتعزيز فهم التلاميذ للغة العربية وتطوير مهاراتهم اللغوية. ومن خلال تبني مناهج مبتكرة وشاملة وتوفير الدعم اللازم للمعلمين، يمكن تحقيق تحسين ملموس في جودة تعليم قواعد اللغة العربية وتعزيز تحصيل المتعلمين في هذا المجال الحيوي. وتحسين مناهج تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يتطلب جهودًا مشتركة من قبل الجهات المعنية، بما في ذلك وزارة التربية الوطنية والمدرسين والباحثين والمجتمع بأسره. يجب أن يكون التركيز على تطوير مناهج تعليمية شاملة ومناسبة لاحتياجات التلاميذ، لتحقيق تحسن هام في جودة تدريس قواعد اللغة العربية وتعزيز مستوى المهارات اللغوية لدى التلاميذ في المدرسة الجزائرية.

قائمة المصادروالمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع

أولا–المعاجم العربية

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ط 1. درا ماء، بيروت.
2. بدر الدين بن التريدي، قاموس التربية الحديث (عربي، انجليزي، فرنسي)، 2010.
3. المنجد في اللغة العربية المعاصرة، المشرق بيروت لبنان، ط2000،1.
4. المنجد في اللغة والعلوم 1957م.

ثانيا: المراجع العربية

5. ابتسام صاحب الزويني المناهج وتحليل الكتب، دار صقار للنشر والتوزيع ـ عمان ـ ط 1.
6. ابن خلدون، المقدمة، تحقيق خليل شحادة، بيروت، دار الفكر، ط1، 2003.
7. ابن جني، أبو الفتح عثمان، تح محمد علي النجار، دار الكتب، القاهرة، 1956، ط1، ج1.
8. ابن سلام الجمحي، طبقات الشعراء، تحقيق محمود محمد شاكر، مصر، مطبعة المدني.
9. أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ الجزائر ـ 1991.
10. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبين، تحقيق فوزي عطوي، ط1، ج1، دار صعب بيروت،1968.
11. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2 .2000.
12. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، 2013
13. أنسي محمد احمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، مطبعة موسكي الناصر،1997
14. انطون طعمة وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006.

15. بدر الدين بن ثريدي، رشدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، اللغة العربية دليل بيداغوجي خاص بكتاب التلميذ، الديوان الوطني للمطوعات المدرسية.

16. بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق عالم الكتاب الحديث الاردن ط1 2007.

17. بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللغة العربية النظرية والتطبيق، وكالة الصحافة العربية الجيزة، ط، 2022.

18. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء،2001.

19. جلال الدين السيوطي، الاشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، لبنان، ج1، ط1، 1990.

20. حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط 3، 2003.

21. حسين شلوف الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب.

22. حنفي بن عيس، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.

23. الخطيب علم الدين عبد الرحمان، الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1980.

24. خليل احمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق)، عالم المعرفة، المملكة العربية السعودية.

25. خير الدين هني، لماذا ندرس بالكفاءات، الجزائر، 1999م.

26. محمد الدريج، التدريس الهادف " مساهمة في التأسيس العلمي للنموذج التدريس بالأهداف"، قصر الكتاب، البليدة، 2000.

27. كامل محمود نجم الديلمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن، 2001.

28. رابح خدوسي، مذكرات شاهد مائة يوم في اللجنة الوطنية، لإصلاح المنظومة التربوية، دار الحضارة، الجزائر، 2001.

29. الربح على صوشة، التعليمية وأهميتها في المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق، الجزائر

30. رشاد الحمزاوي، المعجمية نظر مقدمة نظرية ومطبقة، مصطلحاتها ومفاهيمها مركز النشر الجامعي، تونس 2004.

31. رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ –اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية.

32. رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2005-2006.

33. الزجاجي، الايضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، القاهرة، دار العروبة.

34. الزمخشري، المفصل في صنعة الاعراب، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه، إميل بديع يعقوب، بيروت، دار الكتاب العلمية، ط1، 1999.

35. سامي ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار السيرة وللنشر والتوزيع والطباعة، الأردن ،2000.

36. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفةالجامعية،2003

37. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، بغداد، ط1، 2015.

38. سعيد الأفغاني، في أصول النحو، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، دمشق، سورية، 1994.

39. سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، القاهرة 2012.

40. سيبويه، الكتاب، التحقيق ت ح: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ط 02، 1977، ج1.

41. صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة الجزائر، 2009.

42. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، بوزريعة الجزائر ط،4 2004،.

43. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، لرياض، 2000-1420هـ.

44. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقية وتعليم العربية، دار النهضة العربية، لبنان ط2 2004.

45. عبد الرحمان حاج صالح، السماع اللغوي العلمي ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر الجزائر، طبعة 01، 2006.

46. عبد الرحمان حاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية، الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، 2007.

47. عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 01، موفم للنشر، الجزائر، 2012.

48. عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 02، موفم للنشر، الجزائر، 2007.

49. عبد الرحمان حاج صالح، تعال نحيي علم الخليل أو الجوانب العلمية المعاصرة لتراث الخليل وسيبويه، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مصر، 2002، ضمن كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج2.

50. عبد الرحمان حاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، الجزائر، دار موفم للنشر، 2012.

51. عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية الدار التونسية للنشر تونس 1986.

52. عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2010.

53. عبد العزيز شرف، عبد المنعم خفاجي، النحو العربي لرجال الاعلام، ط1، دار الجيل بيروت، 2001.

54. عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت لبنان.

55. عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق واشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر،2009.

56. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسة علوم التربية، مطبعة النجاح، ط1، الرباط، 1994.

57. عبد الله الرشدان-نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، ط2، 2006.

58. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي تعليم اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت، 2004.

59. علي أبو المكارم، الظواهر اللغوية في التراث النحوي، دار الغريب للطباعة والنشر، القاهرة.

60. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي القاهرة.

61. علي أسعد وطفة، إشكاليات العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، كلية التربية، جامعة الكويت، 2014.

62. علي علي احمد شعبان، دار النهضة العربية بيروت .1994.

63. علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، دار الثقافة العربية، 1992.

64. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعة . رغاية (الجزائر) 1994.

65. علي محمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.

66. عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار الوادي، الجزائر، ط1، 2010.

67. عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، دار تلانتقيت للنشر والتوزيع، بجاية، 1997.

68. غريب رمزية: التعلم، مكتبة الأنجلو سكسونية، القاهرة، ط5، 1975.

69. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية الجزائر.

70. خالد لبصيص، التدريب العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، المغرب، 2004.

71. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين الصعوبات والمهارات، 2013.

72. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية -الجزائر، 2013-2014.

73. اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان2013.

74. اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

75. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2017.

76. مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية لدار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1989.

77. متولي نعمان عبد السميع، المنهج الدراسي، معناه -إعداده وصناعته – تطويره، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

78. محمد البشير الابراهيمي، التعليم العربي والحكومة، عيون البصائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1971.

79. محمد الحيلة وتوفيق مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرة والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004.

80. محمد الدريج، التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف، إلى نموذج التدريس بالكفاءات، دار الكتاب الجامعي، المغرب.

81. محمد الدريج، المواكبة التربوية نحو تأسيس نموذج منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي، حي النهضة الرباط.

82. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية ـ العلمية وتدريس المدرسين، دار التوحيدي، المغرب ط2.

83. محمد حسين حمادات، المناهج التربوية. نظرياتها مفهومها أسسها عناصرها تخطيطها تقويمها، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط1، 2009.

84. محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية، مجلة اللسانيات، مجلد 10، عدد 10، 2005.

85. محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان على قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، مكتبة لوسطية للنشر والتوزيع، صنعاءط1، 2016.

86. محمد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية للنشر، ط1، 2010.

87. محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

88. محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصر، عالم الكتاب الحديث، الاردن ط1، 2006.

89. محمود طه، من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيق، اطروحة شهادة دكتوراه، علوم التربية 2004.

90. مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

91. مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج مادة اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط.

92. مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، أبريل2003.

93. مديرية التعليم الاساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

94. مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2013.

95. مصطفى هجرسي، المناهج التعليمية ومواكبة التغيرات، سلسلة قضايا التربية المركز الوطني للوثائق التربوية.

96. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية.

97. منى يونس بحري، المنهج التربوي أسسه تحليله، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان.

98. مهوب حروش قواعد اللغة العربية من السنة الثامنة من التعليم الأساسي المعهد التربوي الوطني 2000.

99. موهوب حروش، قواعد اللغة العربية السنة التاسعة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، 1999.

100. ميشال زكريا، قضايا ألسنة تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم للملايين بيروت 1993.

101. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، ط2، 1985.

102. ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

103. ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط.

104. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليميها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت

105. نهاد الموسى، العربية نحو توظيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ط1، 2000.

106. وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، ط2010.

107. وزارة التربية الوطنية، اصدارات الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة، وزارة التربية الوطنية، 1999.

108. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهج مادة اللغة العربية الجزائر 2016.

109. وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

110. وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني الوثائق التربوية، الكتاب السنوي الثالث، شارع محمد خليفي، حسين داي، الجزائر.

111. المعهد الوطني لمستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمة، الحراش، الجزائر، 2004.

ثالثا: المراجع المترجمة

1. ميلكا افتش، اتجاهات البحث اللساني، تر.سعد عبد العزيز مصلوح وفاء كامل فايز، المجلس الأعلى للثقافة، ط2 2000.
2. هـ دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، تر، عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

رابعا: المراجع الاجنبية

1- Daniel hameline, les objectifs pedagogiques, paris, france, 14ed, 2005.

2- Girard (denis), linguistique applique et didactique des langues, paris, ormand calim 1972 .

3- Slama cazacu , psycholinguistique appliquée problèmes de l'enseignement des langues,.

4- Tatiana Slama cazacu , psycholinguistique appliquée problèmes de l'enseignement des langues .

5- R. claion et D. Coste. Dictionnaire de didactique des langues

خامسا: المقالات

1. أحمد صغيري، السياسة التعليمية في الجزائر(1923-1972) مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد 2، ماي 2006.
2. أمينة طيبي، المصطلح اللساني لدى عبد الرحمان حاج صالح، مجلة التعليمية، المجلد 4، العدد 12، ديسمبر 2017.
3. عبد الرحمان الحاج الصالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية، مجلة اللسانيات العدد 4 ،73 ،1974.
4. عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة البيانات، العدد 4، 1974.
5. عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس-أفريل، 1982، عدد2.
6. فتيحة عويقب، النظرية الخليلة الحديثة بين الاصالة والمعاصرة، مجلة التعليمية، جامعة الجلالي يابس، بلعباس، الجزائر، ع11.
7. مازن الوعر، الاتجاهات اللسانية المعاصرة ودورها في الدراسات الأسلوبية، مجلة عالم الفكر، العدد 3-4، الصادر بتاريخ، 1994/4/1.

8. مازن الوعر، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية ومحاولة سبرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات، العدد 6.

9. محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في انت، مجلة اللغة العربية،2002.

10. يونس زواوي، استثمار نتائج النظرية اللسانية الخليلية في تعليمة النحو العربي نحو إعادة بناء المحتويات المعرفية في الطور الأول من المرحلة المتوسطة، مجلة التعليمية، المجلد 13، العدد 3، 2023.

سادسا: الندوات والمؤتمرات

1. عمر لحسن، النحو العربي واشكاليات تدريسه، أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر .2001.

سابعا: الرسائل الجامعية

1- إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر-أساتذة أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة منثوري قسنطينة، الجزائر، 2010-2011.

2- زايدي فاطمة، تعليمية مادة التعبير في ضوء البيداغوجيا المقاربة بالكفايات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر،2008-2009.

3- كمال بن جعفر، تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائر، منهاج السنة الرابعة نموذجاً، دراسة تحليلية وظيفية.

سابعا: النصوص القانونية

1- الأمر رقم76-35 المؤرخ في 1976/4/16، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسميةعدد33، سنة13، تاريخ1976/04/23

2- المرسوم الرئاسي 2000-101، المؤرخ في 5صفر1421، الموافق لـ 09 ماي 2000.

3- القانون رقم08-04 المؤرخ في 2008/1/23 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، العدد4، 2008.01.27.

ثامنا: المواقع الالكترونية:

1- ابن تربعة، ذلك الاحتلال...وهذا الاستقلال بأقلام ألمانية قد تكون محايدة، الموقع الالكتروني لجريدة المساء، نشر بتاريخ 2008/07/04، اطلعت عليه بتاريخ2021/09/19, على الساعة15:15، عبر الرابط https://www.djazairess.com/elmassa/8785

2- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف من موقع www.alokah.com، تاريخ الاضافة 24/03/2019، تاريخ الاطلاع 16/01/2023، على الساعة 11:34

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات :

الموضـــــــوعات	الصفحة
البسملة	
شكر وتقديـــر	
الإهــداء	
قائمة المحتويات	
الملخص	
مقدمة	3-1
القسم النظري	
الفصل الأول النظام التربوي والمناهج التعليمية في الجزائر.	5
المبحث الاول النظام التربوي في الجزائر	6
المبحث الثاني المناهج التعليمية	22
الفصل الثاني اللسانيات التطبيقية وتعليمة قواعد اللغة العربية والمقاربة المعتمدة	52
المبحث الأول: اللسانيات التطبيقية	53
المبحث الأول: تعليمية قواعد اللغة العربية	73
المبحث الثالث: المقاربات المعتمدة في تعليمات اللغة في الجزائر	101

القسم التطبيقي	
الفصل الاول دراسة مناهج قواعد اللغة في نظام التعليم الاساسي والتعليم المتوسط	143
المبحث الاول: تدريس قواعد اللغة العربية في السنة السابعة أساسي	144
المبحث الثاني :تدريس قواعد اللغة العربية بنظام التعليم المتوسط	184
الدراسة الميدانية (تحليل الاستبانة)	220
الخاتمة	253
قائمة المصادر والمراجع	257
الملاحق	265

الملاحـــــق

استمارة ورقية

استبيان موجه الى اساتذة التعليم المتوسط

شكرًا لك على المشاركة في هذا الاستبيان. يهدف إلى جمع آراء السادة الاساتذة وتقيمهم لمناهج وطرق تدريس قواعد اللغة العربية في التعليم المتوسط ، يرجى الاجابة عن الأسئلة التالية بصراحة ودقة لتكون مساهما في تحسين العملية التعلمية ، وللاستفادة من خبرتك وتجربتك في تعليم قواعد اللغة و التعرف على رئيك في المنهاج المقرر وما يتضمنه من ايجابيات ونقائص وصعوبات تتعرض تدريس هذا النشاط والطريقة المعتمدة في تقديم المعلومات وترسيخها و تقويمها .

لأستثمر اجابتكم بما يفيد تطوير مناهج قواعد اللغة العربية و طرق تدريسها في الجزائر .شكراً لوقتك وتعاونك .

الولاية : ..... البلدية :.....

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

السن : أقل من 30 سنة ☐ من 31 إلى 40 سنة ☐ من 41 إلى 50 سنة ☐ أكثر 51 سنة ☐

الخبرة في التعليم : 10 سنوات فأقل ☐ من 11 إلى 20 سنة ☐ من 21 إلى 30 سنة ☐

فوق 31 سنة ☐

الدرجة العلمي : ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراة ☐ اخرى ☐

1. هل تعتقد أن تدريس قواعد اللغة العربية في مناهج التعليم المتوسط كان جيدًا؟
   - نعم ☐
   - لا ☐
2. هل تشعر أن المنهج يغطي جميع جوانب قواعد اللغة العربية بشكل كافٍ؟
   - نعم، بشكل كامل ☐
   - نعم، إلى حد ما ☐
   - لا، ليس بشكل كافٍ ☐
3. هل تعتقد ان المنهج الحالية في تدريس قواعد اللغة العربية في التعليم المتوسط ملائمة ؟
   - نعم ☐
   - لا ☐
4. اذ كنت تعتقد أن المناهج غير ملائمة برجبي توضيح النقاط التي تحتاج الى تحسين او إي إقتراح لتحسين المنهج .

.....

.....

.....

5. هل تعتقد ان الوقت المخصص لتنفيذ هذا البرنامج كافٍ ؟
   - نعم ☐
   - لا ☐
6. هل تعتقد أن الوقت المخصص لتدريس اللغة العربية كاف ؟
   - نعم ☐
   - لا ☐
7. هل النصوص المعتمدة في تدريس تعليمية القواعد مناسبة ؟
   - نعم ☐
   - لا ☐

8. اذا كنت تعتقد أنها غير مناسبة وضح ذلك .

.....

.....

.....

9. هل تعتقد أن الطرق المستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية ملائمة وفعالة؟

- نعم ☐
- إلى حد ما ☐
- لا ☐

10. هل تشعر أن هناك تركيز كافٍ على تطبيق قواعد اللغة العربية في المهارات اللغوية الأربعة: القراءة، الكتابة، الاستماع، والمحادثة؟

- نعم، بشكل كامل ☐
- نعم، إلى حد ما ☐
- لا، ليس بشكل كافٍ ☐

11. هل تعتقد أن هناك حاجة لتحسين منهج تعليم قواعد اللغة العربية؟

- نعم ☐
- إلى حد ما ☐
- لا ☐

12. إذا كنت ترى أن هناك حاجة لتحسين، يُرجى توضيح المناطق التي ينبغي التركيز عليها.

.....

.....

.....

13. هل لديك أي اقتراحات أو تعليقات إضافية حول تعليم قواعد اللغة العربية في المناهج الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط؟

.....

.....

.....

14. هل تشعرون بأن هناك حاجة الى تدريبات وانشطة تطبيقية اكثر في تدريس قواعد اللغة العربية ؟

- موافق تماماً ☐
- غير موافق ☐

15. هل تعتقد انه يجيب توفير دوارة تدريبية للإستفادة لتطوير مهارتهم في تدريس اللغة العربية ؟

- موافق تماماً ☐
- غير موافق ☐

شكرًا مرة أخرى على وقتك وتعاونك. تقديرنا لمشاركتك في الاستبيان. لا تتردد في تعديل الأسئلة أو إضافة أي أسئلة إضافية حسب احتياجاتك وأهداف البحث. بعد جمع البيانات، يمكنك تحليلها واستخدامها لتقييم تعليم قواعد اللغة العربية في مناهج التعليم الأساسي والتعليم المتوسط وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين أو تطوير.

استبيان موجّه إلى أساتذة التّعليم المتوسّط
docs.google.com

استبيان موجّه إلى أساتذة التّعليم المتوسّط

شكرًا على وقتكم وتعاونكم

يمكنك تسجيل الدخول إلى Google لحفظ مستوى التقدم. مزيد من المعلومات

* تشير إلى أنّ السؤال مطلوب

السادة الأساتذة نثمن مشاركتكم في هذا الاستبيان. الذي نهدف من ورائه إلى جمع آرائكم وتقييمكم لمناهج وطرق تدريس قواعد اللغة العربية في التعليم المتوسط، ونرجو منكم الإجابة عن الأسئلة التي نطرحها بصراحة ودقة لتكونوا مساهمين في تحسين العملية التعليمية التعلمية ، وذلك بالاستفادة من خبرتكم وتجربتكم في تعليم قواعد اللغة العربية و التعرف على رأيكم في المنهاج المقرر وما يتضمنه من إيجابيات ونقائص وصعوبات تعترض تدريس هذا النشاط والطريقة المعتمدة في تقديم المعلومات وترسيخها و تقويمها .

وهذا كله من أجل استثمار إجابتكم بما يفيد تطوير مناهج قواعد اللغة العربية و طرق تدريسها في بلدنا الجزائر . وشكراً على وقتكم الثمين الذي منحتموه لنا وتعاونكم معنا .

الولاية *

إجابتك

البلدية *

الجنس *

- ذكر
- أنثى
- هذا السؤال مطلوب

السّنّ

- أقلّ من 30 سنة
- من 31 إلى 40 سنة
- من 41 إلى 50 سنة
- أكثر من سنة 51

الخبرة في التّعليم:

- 10 سنوات فأقل
- من 11 إلى 20 سنة
- من 21 إلى 30 سنة
- فوق 31 سنة

استبيان موجّه إلى أساتذة التّعليم المتوسّط

docs.google.com

الدّرجة العلميّة:

- ليسانس
- ماستر
- دكتوراه
- أخرى

هل تعتقد أنّ تدريس قواعد اللّغة العربيّة في مناهج التّعليم المتوسّط كان جيّدًا؟

- نعم
- لا

هل ترى أنّ المنهاج يغطّي قواعد اللّغة العربيّة بشكلٍ كافٍ؟

- نعم
- لا

هل تعتقد أنّ المناهج الحاليّة في تدريس قواعد اللّغة

استبيان موجّه إلى أساتذة التّعليم المتوسّط

docs.google.com

هل تعتقد أنّ المناهج الحاليّة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط ملائمة؟

- نعم
- لا

إذا كنت تعتقد أنّ المناهج غير ملائمة، يرجى توضيح النّقاط التي تحتاج إلى تحسين أو أيّ اقتراح لتحسين المنهج:

إجابتك

هل تعتقد أنّ الوقت المخصّص لتنفيذ هذا البرنامج كافٍ؟

- نعم
- لا

إذا كان نعم، لماذا؟

إجابتك

استبيان موجّه إلى أساتذة التّعليم المتوسّط

docs.google.com

هل تعتقد أنّ الوقت المخصّص لتدريس اللّغة العربيّ كافٍ؟

- نعم
- لا

هل النّصوص التّعليميّة المعتمدة في تدريس تعليميّة القواعد مناسبة وتخدم الظّاهرة اللّغويّة؟

- نعم
- لا

إذا كنت تعتقد أنّها غير مناسبة. وضّح ذلك:

إجابتك

هل تعتقد أنّ الطّرائق المستخدمة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة ملائمة وفعّالة؟

- نعم
- إلى حدّ ما
- لا

استبيان موجّه إلى أساتذة التّعليم المتوسّط

docs.google.com

هل استفدت من تكوينٍ كافٍ على طريقة التّدريس المعتمدة حاليًّا؟

- ◯ نعم
- ◯ لا

هل تعتقد أنّه يجب توفير دوراتٍ تدريبيّةٍ تفيد الأساتذة من أجل تطوير مهاراتهم في تدريس اللّغة العربيّة؟

- ◯ موافق تمامًا
- ◯ غير موافقٍ

هل ترى أنّ هناك تركيزٌ كافٍ على تطبيق قواعد اللّغة العربيّة في المهارات اللّغويّة الأربعة: القراءة، الكتابة، الاستماع والمحادثة؟

- ◯ نعم، بشكلٍ كاملٍ
- ◯ نعم، إلى حدٍّ ما
- ◯ لا، ليس بشكلٍ كافٍ

استبيان موجّه إلى أساتذة التّعليم المتوسّط

docs.google.com

هل ترى بأنّ هناك حاجةً إلى تدريباتٍ وأنشطةٍ تطبيقيّةٍ أكثر من تدريس قواعد اللّغة العربيّة؟

- ◯ موافقٌ تمامًا
- ◯ غير موافقٍ

هل تعتقد أنّ هناك حاجةً لتحسين منهاج تعليم قواعد اللّغة العربيّة؟

- ◯ نعم
- ◯ إلى حدٍّ ما
- ◯ لا

إذا كنت ترى أنّ هناك حاجةً لتحسين منهاج تعليم قواعد اللّغة العربيّة، يرجى توضيح الجوانب التي ينبغي التّركيز عليها:

إجابتك

إذا كان لديك أيّ اقتراحاتٍ أو تعليقاتٍ إضافيّةٍ حول تعليم قواعد اللّغة العربيّة في المناهج الدّراسيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط لم تذكر في هذا الاستبيان، يمكنك إضافتها:

إجابتك

إرسال

محو النموذج

عدم إرسال كلمات المرور عبر نماذج Google مطلقًا.

لم يتم إنشاء هذا المحتوى ولا اعتماده من قِبل Google. الإبلاغ عن إساءة الاستخدام - شروط الخدمة - سياسة الخصوصية

نماذج Google

قائمة المصطلحات

1- اللسانيات التطبيقية: Linguistique appliqué

2- اللسانيات النفسية: Psycholinguistique

3- اللسانيات الاجتماعية:sociolinguistique

4- اللهجات (Diolectes)

5- اللهجات الفردية (Diolectes).

6- الكفاءة Compétence

7- الكفاءة الختامية الإدماجية: Compétence finale D'integration

8- الكفاءة الختامية: Compétence finale ou terminale

9- الكفاءة المرحلية: Compétence d'étape (intermédiaire)

10- الكفاءة القاعدة: Compétence de base

11- الكفاءة الختامية: Compétence transversale

12- مؤشر الكفاءة: Indicateur de Compétence

13- التقويم التشخيصي: l'évaluation diagnostique

14- التقويم التكويني: Evaluation formative

15- التقويم التجميعي: Evaluation Sommative

16- المعارف Savoir

17- المعارف الأدائية: savoir-faire

18- المعارف السلوكية الاجتماعية: savoir-Etre

19- المعارف التعبيرية: savoir-dire

الملخص:

تعتبر مناهج تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية موضوعًا هامًا يستحق الدراسة والبحث، حيث تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وتقييم مناهج تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين النظرية والتطبيقية.

في البداية تم تقديم نظرة حول النظام التربوي، ومناهج تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وتحليلها. كما تم تقديم لمحة عن المقاربات المستخدمة في تعليم قواعد اللغة العربية، وتحليل العوامل التي تؤثر في تنفيذ هذه المناهج وتطبيقها على أرض الواقع.

تتناول الأطروحة أيضًا النظرية اللسانية المرتبطة بتعلمية اللغة العربية وتحليلها، مع التركيز على النظريات والمفاهيم الأساسية التي تشكل أساس تصميم المناهج التعليمية. كما استثمر البحث الدراسات السابقة والأبحاث المتعلقة بتعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

تتضمن الأطروحة أيضًا جانب تطبيقي، تمت فيه استعراض طرائق تدريس قواعد اللغة في مرحلتي، التعليم الأساسي والتعليم المتوسط.

وفي الشق الثاني من الجزء التطبيقي، تم تحليل الاستبانة الموجهة لأساتذة التعليم المتوسط، تم من خلالها تقييم فعالية المناهج التعليمية الحالية وتحديد الصعوبات والتحديات التي تواجه عملية تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

وبناءً على النتائج والتحليلات، قدمنا توصيات واقتراحات لتحسين مناهج تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، بما يتناسب مع النظريات والمفاهيم الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية.

Résumé:

Les programmes d'enseignement de la grammaire arabe dans les écoles algériennes sont considérés comme un sujet important digne d'étude et de recherche. Cette étude vise à analyser et évaluer les programmes d'enseignement de la grammaire arabe dans les écoles algériennes entre théorie et pratique.

Dans un premier temps, un aperçu du système éducatif et des programmes d'enseignement de la grammaire arabe dans les écoles algériennes a été présenté et analysé. Un aperçu des approches utilisées dans l'enseignement de la grammaire arabe a également été fourni, ainsi qu'une analyse des facteurs qui affectent la mise en œuvre de ces approches et leur application sur le terrain.

La thèse aborde également la théorie linguistique liée à l'apprentissage et à l'analyse de la langue arabe, en se concentrant sur les théories et concepts de base qui constituent la base de la conception des programmes éducatifs. La recherche a également exploité des études et recherches antérieures liées à l'enseignement de la grammaire arabe dans les écoles algériennes.

La thèse comprend également un aspect appliqué, dans lequel les méthodes d'enseignement de la grammaire des langues aux deux niveaux de l'enseignement de base et de l'enseignement intermédiaire ont été révisées.

Dans la deuxième partie de la partie appliquée, le questionnaire adressé aux enseignants du collège a été analysé, à travers lequel l'efficacité des programmes éducatifs actuels a été évaluée et les difficultés et défis auxquels est confronté le processus d'enseignement de la grammaire arabe dans les écoles algériennes.

Sur la base des résultats et des analyses, nous avons présenté des recommandations et des suggestions pour améliorer les programmes d'enseignement de la grammaire arabe dans les écoles algériennes, conformément aux théories et concepts modernes dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe.

Summary:

Curricula for teaching Arabic grammar in Algerian schools are considered an important topic worthy of study and research. This study aims to analyze and evaluate curricula for teaching Arabic grammar in Algerian schools between theory and practice.

First, an overview of the educational system and curricula for teaching Arabic grammar in Algerian schools was presented and analyzed. An overview of the approaches used in teaching Arabic grammar was also provided, and an analysis of the factors that affect the implementation of these approaches and their application on the ground.

The thesis also addresses the linguistic theory related to learning and analyzing the Arabic language, focusing on the basic theories and concepts that form the basis of educational curriculum design. The research also made use of previous studies and research related to teaching Arabic grammar in Algerian schools.

The thesis also includes an applied aspect, in which the methods of teaching language grammar in the two stages of basic education and intermediate education were reviewed.

In the second part of the applied part, the questionnaire addressed to middle school teachers was analysed, through which the effectiveness of the current educational curricula was evaluated and the difficulties and challenges facing the process of teaching Arabic grammar in Algerian schools were identified.

Based on the results and analyses, we presented recommendations and suggestions to improve curricula for teaching Arabic grammar in Algerian schools, in line with modern theories and concepts in the field of teaching the Arabic language.