



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

المرجع:

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تعليم اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني سنة أولى متوسط

مذكرة معدة استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماستر
الشعبة: لغة وأدب عربي التخصص: علوم اللسان العربي

إشراف الأستاذ:

*- الجيلالي جقال

إعداد الطالب(ة):

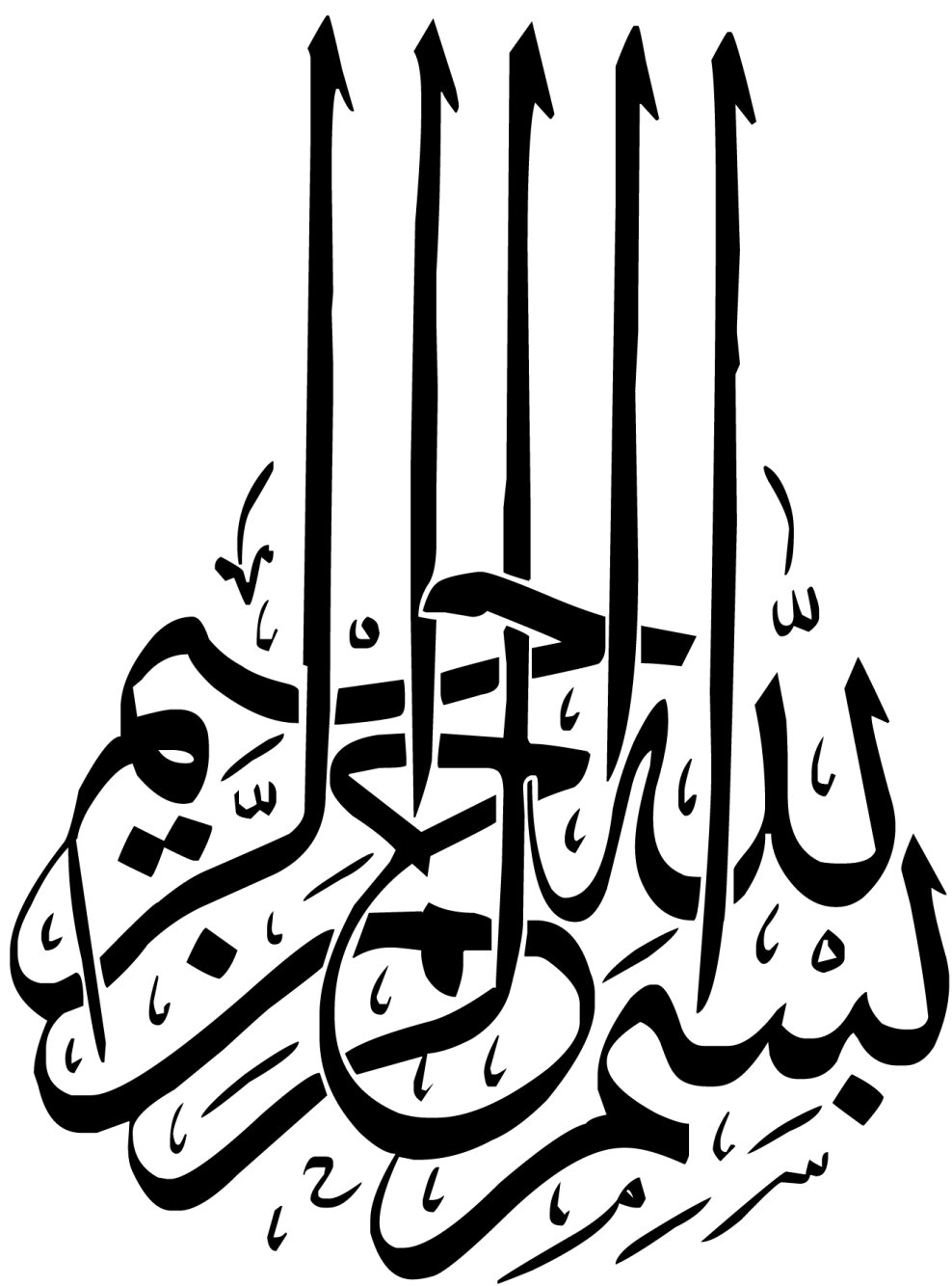
*- بسملة لطرش

*- سعيدة بوشلوش

لجنة المناقشة

مشرفا	الأستاذ جيلالي جقال
رئيسا	الأستاذ عبد الغاني قبايلي
مناقشا	الأستاذ خير الدين هبال

السنة الجامعية: 2017/2016



Fotca

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى

﴿وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم
على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء
إن كنتم صادقين (31) قالوا سبحانك
لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت
العليم الحكيم﴾

سورة البقرة الآية 31-32

Magic

goframe.net

شكر وتقدير

الحمد لله العلي الأكرم الذي علم بالقلم وأصغ علينا النعم
نحمده على جميع نعمه ونسأله المزيد من الفضل والكرم
الحمد لله عز وجل الذي منحنا القوة والإرادة لإتمام هذا
العمل

يقتضي واجب العرفان أن أسجل كل التقدير بأسمى عبارات
الامتنان

للأستاذ "الجيلالي جفال" على إشرافه وتوجيهاته ورعاية صدره
كما نتوجه بالشكر لكل أساتذتنا بالمركز الجامعي عبد الحفيظ
بوالصوفه وإلى أعضاء

لجنة المناقشة المحترمين سالفه الشكر والتقدير، إلى كل من
ساهم في هذا العمل فأبدي

لنا رأيا وأسدي لنا نصيحة، لهؤلاء جميعا نتقدم بجميل الثناء
وأسمى عبارات الامتنان والعرفان.

Fotca

الإهداء

قال تعالى: "واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ارحمهما كما ربياني صغيرا"
إلى التي حملتني في جوفها حتى بعد الولادة
وذاقت ألم المخاض خوفا عليّ من غدر الزمن
أمي الغالية
إلى الذي جفت الأقلام في التعبير عن عطاءه
وما جف عطاءه
أبني العزيز

فقد رفقت دموع الأقلام إلى أوراق تحط عليها أجمل العبارات
لئن كتبت شعرا طول العمر ينتهي العمر ولا تنتهي الأبيات
فهل بإمكان الأقلام أن تعبر عن الشكر والتقدير؟ وهل تكفي الأوراق لكل
الكلمات؟

فما علي سوى اختصارها في هذه العبارات
فكل الشكر إلى الأساتذة حسين مناع وأحمد بورقة عطاء الله اللذين سقونا من
بحر معرفتهم ولم ييخلوا علينا بحرف فجزيل الشكر لكم على ما قدمتموه لنا.
وإلى كل الأصدقاء والاحبة.

سعيدة بسمه

Magic

goframe.net

مقدمة

تُعد عملية تطوير المناهج ضرورة من ضروريات التقدم في ميدان التربية والتعليم كما أنها تُعتمد كمنطق لازم وقاعدة لا بد منها، من أجل تحسين مناهجها القديمة إلى مناهج جديدة تسير التقدم الجاري في أنحاء العالم؛ لأن تقدم الأمم راجع إلى تقدم وتحسين مستوى المردود في ميدان التربية والتعليم، ولهذا شهدت المنظومة التربوية الجزائرية منذ سنة 2003 جملة من الإصلاحات خاصة في طور المتوسطة، تبنت خلالها مبدأ المقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية التي تسعى إلى تكوين أفراد متعلمين يمتلكون مهارات تأهلهم إلى مواجهة مختلف المشكلات اليومية، وفرض مكانة مرموقة لهم في الحياة الاجتماعية، والعمل على إشباع المجتمع بمختلف القيم الأخلاقية والثقافية. ولأن اللغة العربية هي اللغة المعاصرة، واللغة المستعملة والمتداولة والمتواصل بها داخل المجتمع كان لا بد أن يكون لها نصيب من هذا التطور الذي مس المناهج التدريسية التعليمية؛ لأنها بمثابة رابط مشترك بين جميع المواد المقررة في البرنامج الدراسي، كما أنها تعتبر في مرحلة التعليم المتوسط وبالتحديد السنة أولى نافذة إطلاع على مواد أخرى جديدة، إذ تسعى إلى تمكين المتعلمين التواصل لغوي فصيح صحيح وإيجابي لفهم مختلف الخطابات، والتفاعل معها كونها خطابات تعبر عن واقع المعيشة، والبيئة المحيطة بالفرد المتعلم.

إن أساس أنشطة اللغة العربية تقوم على أربع مهارات وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ما يجعلها أداة تواصل واتصال لازمة في أي مجتمع، لأنها تعتبر تراث الأمة وعاداتها وهوياتها. عملت وزارة التربية والتعليم الجزائرية على وضع مجموعة من الإصلاحات كانت لازمة لترقية هذه اللغة العربية، ودعمها بشكل خاص؛ وذلك بتخصيص وقت كاف ومناسب لممارسة أنشطتها المتنوعة، وذلك بالتركيز على مجموعة من الطرائق مبنية على أنماط أو بيداغوجيا المقاربة النصية، والمقاربة بالكفاءات، والتقويم التربوي الذي يُعد أساس أي عملية تعليمية.



وقد ركزنا في دراستنا لهذا البحث على آخر التجديدات التي عمدت إليها المنظومة التربوية، وهو ما يعرف بمنهاج الجيل الثاني، الذي جاء مكملاً لإصلاحات 2003، وقد خصصنا الدراسة لمادة اللغة العربية للسنة أولى من التعليم المتوسط، حيث ركز على طرق تقديم ميادين ونشاطات اللغة العربية بطريقة تسمح للمتعلم باكتساب معارف جديدة، وتجنيد لمشكلات الحياة اليومية. تقوم هذه الميادين على مهارات القراءة والاستماع، والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي، ويتم ذلك في ضوء المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية، مع إعطاء أهمية كبرى لعملية التقويم بأنواعه الثلاثة: التشخيصي، التكويني، التحصيلي.

وسبب اختيارنا لهذا الموضوع يعود إلى: محاولة تسليط الضوء على مدى نجاعة هذا المنهاج الجديد المقترح من وزارة التربية، ومدى تحقق أهدافه وأهميته في تعليم اللغة العربية، وتخطيها للمعوقات التي تعترض العملية التعليمية فيها، بالإضافة إلهاهتمامنا باللغة الأم اللغة العربية. كما أن اختيارنا للسنة أولى متوسط يعود إلى أن الطفل المتعلم لا يزال يستكشف ما تحمله اللغة العربية، ومتعطشاً لاكتساب معارف جديدة فيها، ويعتبر البنية الأولى في تكوين المتعلمين في الطور المتوسط وتجهيزهم إلى استقبال معارف تفوق مستواهم الطوري.

ويدور موضوع إشكاليتنا حول: ماهية منهاج الجيل الثاني، مبادئه ومكوناته، هيكلته؟ ارتباطه بالمقاربة النصية، والمقاربة بالكفاءات، والتقويم التربوي؟ والشروط المعتمدة فيوضع المنهاج وتطبيقها في الميدان؟ بالإضافة على التركيز في ميدان فهم المنطوق ودوره في تعليمية اللغة العربية؟ ومختلف النشاطات والتعليمات، وما مسها من تعديلات وتغيرات مصطلحية وتطبيقية ومنهجية في هذا المنهاج الجديد؟.

اعتمدنا في دراستنا لهذه الإشكاليات على المنهج الوصفي مع التحليل؛ حيث قمنا بوصف مختلف الظواهر التعليمية المتمثلة في موضوع البحث، وبعدها تأتي عملية التحليل والتقويم، واستخلاص أهم النتائج المتوصل إليها.



تقوم هيكلية البحث على فصلين أساسيين، ومقدمة وخاتمة؛ تطرقنا في الفصل الأول إلى: التعليم والمناهج التعليمية المتبعة في النظم التربوية؛ تناولنا في المبحث الأول منه تعريف التعليمية لغة واصطلاحاً، وتعريف البيداغوجيا والفرق بينهما. وفي المبحث الثاني عرفنا المنهاج لغة واصطلاحاً، ومختلف منطلقاتهم الإبيستمولوجية (البنائية، المعرفية السلوكية)، بالإضافة إلى أنواع المناهج ومعايير انتقاء محتوى المنهاج.

أما المبحث الثالث في هذا الفصل تطرقنا إلى الإصلاحات التربوية للمناهج التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية منهاج الجيل الثاني؛ الذي قمنا بتعريفه في هذا المبحث وذكرنا مبادئه ومكوناته.

وفي ما يخص الفصل الثاني الذي وسمناه بدراسة تطبيقية ميدانية؛ تناولنا في المبحث الأول منه المخطط السنوي لبناء التعلّيمات، أهدافه، إستراتيجية تطبيقه، بالإضافة إلى الوضعية المشكلة لتوجيه وضبط التعلّيمات (فهم المنطوق). والمبحث الثاني تطرقنا إلى التعلّيمات المعتمدة وطرائق التدريس بين القديم والحديث، وتجديدات منهاج الجيل الثاني، ثم أهم التعديلات التي جاء بها. وفي المبحث الثالث والأخير من هذا الفصل تناولناه دراسة ميدانية في شكل استبيان نحاول من خلاله تتبع سير المنهاج لدى الأساتذة، وردود الفعل لدى التلاميذ.

وبحثنا هذا لا يخلو من دراسات سابقة صالت وجالت في ميدان التعليمية وتطور المناهج التربوية، ومختلف التعديلات والتغييرات التي مستها. بالإضافة إلى مختلف الأهداف التي طمحت إلى تحقيقها، ومن آخر البحوث التي قدمت في إصلاحات 2003 وبالأخص المقاربة بالكفاءات التي لاقت رواجاً دراسياً كبيراً نذكر منها: كتاب تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات للسعيد يطوي، وكتاب المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي لحسام محمد مازن. بالإضافة إلى بحث حول اتجاهات تعلم اللغة العربية قدمه غازي مفلح من قسم المناهج وطرق التدريس جامعة أم القرى.

وقد اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع كانت هامة ولازمة في هذه الدراسة نذكر منها: منهاج اللغة العربية لوزارة التربية والتعليم للسنة أولى من التعليم المتوسط 2016، والوثيقة المرفقة لمنهج مادة اللغة العربية، ودليل الأستاذ، بالإضافة إلى ذلك مجموعة من الكتب تناولت المناهج التربوية منها: عبد الله قلي وفضيلة حناش وزارة التربية والتعليم المعهد الوطني للتكوين مستخدمى التربية وتحسين مستواهم ، خير الدين هني تقنيات التدريس، محمد الصالح حثروبي المدخل إلى التدريس بالكفاءات، وقد ذكرنا جميع المصادر والمراجع التي استعملناها في قائمة المصادر والمراجع مفصلة.

ومن أهم الصعوبات التي واجهتنا:

. قلة المصادر والمراجع الخاصة بمنهاج الجيل الثاني.

. انعدام المراجع الخاصة بمنهاج الجيل الثاني، كونه منهاجا جديدا يتم تطبيقه في السنة الحالية (حادثة الموضوع وقلة الدراسات فيه).

. عدم فهم منهاج الجيل الثاني من قبل الأساتذة.

وفي الأخير نتقدم بالشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف "جيلالي جقال" لكل ما قدمه لنا من إرشادات ونصائح، وإلى كل من ساهم في إخراج هذا البحث إلى النور، ونرجو ألا نكون قد قصرنا في جانب من جوانب الدراسة.

الفصل الأول:

التعليم والمناهج المتبعة في النظم التربوية.

- التعليمية والبيداغوجية.

- المناهج التربوية.

- منهاج الجيل الثاني.

المبحث الاول: في التعليمية والبيداغوجيا:

إن العملية التعليمية التعلمية شكل من أشكال الحياة المدرسية، وجزء من الحركة الثقافية والحضارية، إذ تتطلب رؤية تربوية حديثة، وهي تختص أو تنحصر في التحصيل المعرفي بشكل خاص، واستقبال المعلومات وتوظيف المعارف نظرياً وعملياً، فتكوّن القدرة الإبداعية لدى المتعلم ليكون بذلك المتعلم محور اهتمامها بتركيزها على نشاطات وطرائق وأساليب لتسهيل التعليم.

والتعليمية أو علم التدريس: "من الموضوعات البيداغوجيا الهامة المتعلقة بإستراتيجية التعليم والتعلم وتكنولوجيا الاتصال"⁽¹⁾، فهي بذلك تمثل الرابط التواصلي بين المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي المتشكل والمكتسب لدى المتعلم.

خلال العملية التعليمية يواجه المعلم مجموعة من المشاكل في تنفيذ البرامج التعليمية ومحاولة تسهيلها وترجمتها في شكل مهارات، وبالمقابل يواجه المتعلمون مشاكل في الاستيعاب والاكتساب المعرفي، ويلاحظ هذا المشكل لدى المتعلم في كل عملية تقييمية من طرف الأستاذ.

1_ تعريف التعليمية:

أ- التعليمية لغة:

تشتق من الفعل (عَلَّمَ)، وقد تناولت المعاجم العربية تعريفها، ففي قاموس المحيط يعرفه الفيروز أبادي: "عَلِمَهُ: كَسَمِعَهُ عَلِمًا بالكسر: عَرَفَهُ، وَعَلِمَ هو في نفسه وَرَجُلٌ عَالِمٌ وَعَلِيمٌ ج: علماء وَعُلَمَاءٌ، كَجَهَّالٍ، وَعَلِمَهُ العلمَ تعليمًا وَعِلَامًا ككَذَّابٍ، أَعْلَمَهُ إِيَاهُ فَتَعَلَّمَهُ [...]".

وَعَلِمَ به، كَسَمِعَ: شَعَرَ، وَالْأَمْرُ أَتَقَنَهُ كَتَعَلَّمَهُ وَالْعُلَمَةُ بالضم، وَالْعَلَمَةُ وَالْعَلَمُ محركتين: شَقٌّ من الشَّفَةِ العليا، أو في إحدى جانبيها [...] وَعَلِمَهُ، كَنَصَرَهُ وَضَرَبَهُ: وَسَمَهُ، وَشَفَقَهُ

(1) - السعيد يطوي: تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، د ط، 2016م، ص 03.

يَعْلَمُهَا: شَقَّهَا. وَأَعْلَمَ الْفَرَسَ: عَلَّقَ عَلَيْهِ صَوْفًا مَلُونًا فِي الْحَرْبِ وَنَفْسُهُ وَسَمَّهَا بِسِيمَا الْحَرْبِ كَعَلَمِهَا⁽¹⁾.

أما في معجم لسان العرب فيعرفه بن منظور بقوله: "علم: من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام".

قال الله عز وجل: "هُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ" سورة يس-81.

وقال تعالى: "عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ" الحشر -22.

وقال "عَلَامُ الْغُيُوبِ" المائدة -116.

فهو الله العالم بما كان وما يكون قَبْلَ كَوْنِهِ، وبما يكون وَلَمَّا يَكُنْ بَعْدَ قَبْلِ أَنْ يَكُونَ لم يَزَلْ عَالِمًا ولا يَزَالُ عَالِمًا بما كان وما يكون، ولا يخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء سبحانه وتعالى، أَحَاطَ عِلْمُهُ بِجَمِيعِ الْأَشْيَاءِ [...] . عِلْمَ عَالِمًا، فهو أَعْلَمُ، وَعَلِمْتُهُ أَعْلِمُهُ عَالِمًا، مثل كَسَرْتُهُ أَكْسَرُهُ كَسْرًا: شَقَقْتُ شَقَقْتَهُ الْعُلْيَا، وهو الْأَعْلَمُ. ويقال للبعير أَعْلَمُ لِعَلَمٍ فِي مِشْفَرِهِ الْأَعْلَى، وَإِنْ كَانَ الشَّقُّ فِي الشَّفَةِ السُّفْلَى فَهُوَ أَفْلَحُ، وَفِي الْأَنْفِ أَخْرَمُ، وَفِي الْأُذُنِ أَخْرَبُ، وَفِي الْجَفْنِ أَشْتَرُ ويقال فيه كُلُّهُ أَشْرَمُ [...].

وَالْعَلَمُ: الشَّقُّ فِي الشَّفَةِ الْعُلْيَا، وَالْمَرَأَةُ عُلْمَاءُ. وَعَلِمَهُ يَعْلِمُهُ عَالِمًا: وَسَمَهُ. وَعَلَّمَ نَفْسَهُ، وَأَعْلَمَهَا: وَسَمَّاهَا بِسِيمَا الْحَرْبِ [...].

وَأَعْلَمَ الْفَرَسَ: عَلَّقَ عَلَيْهِ صَوْفًا أَحْمَرَ أَوْ أَبْيَضَ فِي الْحَرْبِ [...].

وَعَلِمَ بِالشَّيْءِ: شَعَرَ يُقَالُ مَا عَلِمْتُ بِخَبَرِ قَدُومِهِ أَيَّ مَا شَعَرْتُ. ويقال: اسْتَعْلِمَ لِي خَبَرَ فُلَانٍ وَأَعْلَمَنِيهِ حَتَّى أَعْلَمَهُ، وَاسْتَعْلَمَنِي الْخَبَرَ فَأَعْلَمْتُهُ إِيَّاهُ، وَعَلِمَ الْأَمْرَ وَتَعْلَمَهُ: اتَّقَنَهُ⁽²⁾.

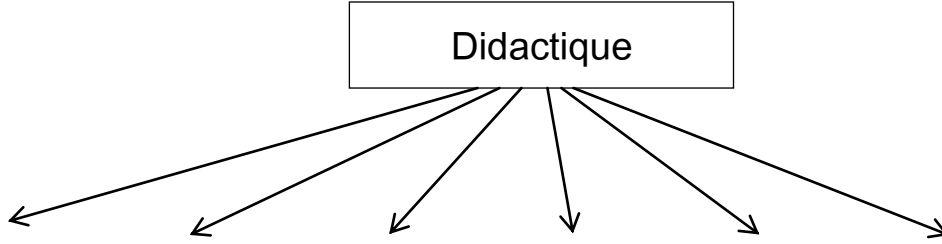
من خلال ما سبق يتبين أن مفهوم (عَلَم) يدور حول العلامة والسيمة والأمانة التي يعرف بها المرء أو الشيء وكذلك الإتيان والمعرفة.

(1) - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان ط8، 1462هـ/2005م، ص1140.

(2) - جمال الدين مكرم بن منظور: لسان العرب، دار صبح إديسوفت، بيروت، لبنان، ج9، ط1، 1427هـ/2006م ص362_363_364.

ب- اصطلاحا:

أما في الاصطلاح فقد تعددت التعريفات بتعدد المصطلحات التي قابلت المصطلح الأجنبي، وذلك راجع من الترجمة إلى اللغة العربية "ومثلا في اللغة الفرنسية نجد مصطلح (Didactique) الذي يقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ:



تعليمية تعليمات علم التدريس علم التعليم التدريسية الديداكتيك⁽¹⁾.

ويعرفها "جان كلود غانيون" في دراسته الموسومة بـ (la didactique d'un discipline) على أنها: "إشكالية إجمالية ودينامية تتضمن:

- تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- إعداد لفرضياتها الخصوصية، انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار
- علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...الخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية لفعل البيداغوجيا المتعلق بتدريسها⁽²⁾.
- وبذلك يتمحور مفهوم التعليمية في هذا القول حول المحتوى التعليمي والمادة الدراسية من خلال الولوج إلى طبيعتها والهدف من تدريسها بالإضافة إلى علاقتها بالعلوم الأخرى التي تساهم في بناء هذه النظرية.
- ويعرفها لالوند^{laland}: "التعليمية شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس"⁽³⁾.
- وفي تعريف لها لـ: أبيلي هانس Aebblihan : "الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهام تربوية أكثر عمومية.

(1)- بشير برير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، عالم الكتب الحديث الأردن، د ط، 2007م، ص08.

(2)- المرجع نفسه، ص09.

(3)- خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، ط1، ص127.

وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها:

كيف تستدرج التلميذ لاكتساب هذه الفكرة، أو هذه العملية، أو تقنية عمل ما؟. هذه هي المشكلات التي يبحث الديدانكتيكي عن حلها في استحضار معرفته السيكلوجية بالأطفال وبتطورهم العلمي⁽¹⁾.

فالتعليمية تولي اهتمام كبيراً لعملية التدريس ليكون بذلك موضوعها الأساسي المعلم والمتعلم والعملية التعليمية، وذلك في ضوء البيداغوجيا التي تُعنى بالتربية.

فهي تعد علم من علوم التربية يتضمن مجموعة من القواعد والنظريات، ويعمل على تقديم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط الكامل والصحيح لسير العملية التعليمية، فتُربط أساساً بالمواد الدراسية من حيث مضمونها وطريقة تخطيطها وفق الأهداف والقوانين التي يُبنى عليها التعليم، وكذلك هو الحال بالنسبة لطرق التبليغ والتقديم.

2- تعريف البيداغوجيا:

ارتبطت التعليمية في مفهومها ومجموع النظريات التي قامت عليها بالبيداغوجيا، وقد عدها بعض العلماء جزء منها، وإن كان مفهوم التعليمية كما وقفنا عليه سابقاً، فإن مفهوم البيداغوجيا يتبلور معناه في كونها: "تركيب يوناني مؤلف من كلمتين PEDAGOGIA تعني الطفل Agogé وتعني السياقة والتوجيه، وكان المربي (le pédagogue) في عهد الإغريق هو الشخص وفي أغلب الأحيان الخادم الذي يرافق في طريقه إلى المعلمين، فلم يكن بذلك البيداغوجي معلماً ولكنه كان مربياً"⁽²⁾.

ومن خلال هذا القول يتضح لنا أن لفظ البيداغوجيا عند اليونان تهتم بتربية الأطفال دون سواهم، فالبيداغوجي يربي ويسهر على الاهتمام بالطفل ورعايته.

(1) - رمضان أرزيل، محمد حسونات: نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزوزو، د ط ص48.

(2) - وزارة التربية الوطنية: عبد الله قلي، فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم الحراش، الجزائر، 2009م، ص18.

والبيداغوجيا إذا هي المنهج أو الطريق الذي يتم من خلاله إعداد الطفل وتنمية قدراته الكامنة، وزيادة في سرعة إدراكه ووحدة ذكائه، لذلك فهي عملية هادفة ولها أغراض خادمة لتطور العقل لدى الطفل.

3- الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا:

"التعليمية فرع من فروع علوم التربية تتقصى جوانب العملية التعليمية ومركباتها لتجديد التعليم والتعلم وتطويره، أما البيداغوجيا فهي فن التعليم تستند إلى مجموعة من النظريات والمبادئ وتهتم بالاتصال ونقل المفاهيم إلى المتعلمين ومساعدتهم على اكتساب المعارف والقدرات والمهارات...

تركز التعليمية على المادة المعرفية وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً فتخطط للأهداف وتبحث عن الوسائل الملائمة والطرائق الناجحة وأساليب التقويم، أما البيداغوجيا فتهتم بالوضعيات التي تجري فيها عملية الاتصال البيداغوجي بكيفية حسنة وملائمة، وتعتبر "التغذية الراجعة"(*) من أهم قنوات الاتصال.

وإذا كانت التعليمية تركز على المادة المعرفة فإن البيداغوجيا تركز على المتعلم وبالتالي فهما متكاملتان متداخلتان فلا بيداغوجيا دون معرفة ولا تعليمية دون متعلم⁽¹⁾.

وعليه فإن كل عملية تعليمية تعلمية تعرف بميلها إلى التعقيد، وذلك بسبب ارتباطها بالنفوس البشرية، والتي تمر هي الأخرى بمجموعة من التأثيرات في جوانبها الاجتماعية والفكرية... ولذلك وجب على الأستاذ أن يكون عملياً في طرح أي نشاط تربوي من خلال وضعه في مخطط للوصول إلى أهداف مرجوة تصب في مصلحة المتعلم.

4- مكونات العملية التعليمية التعلمية:

وكما ذكرنا سابقاً وتحدثنا باستفاضة عن التعليمية وأهم ما تتناوله من أجل سيرورة عملية التعليم، تأسست التعليمية على أركان أساسية كانت بمثابة الركيزة لقيام العملية

(*)- التغذية الراجعة : هي التعزيز الذي يلقاه المتعلم بعد أن يعطي الاستجابة و يأخذ تصحيح الأخطاء أشكالاً، قد يكون التصحيح كاملاً أو مرمزاً، أو محتوى أو شاملاً، و قد يكون متابعاً وفق أنشطة إثرائية .
(1)- السعيد يطوي: تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، ص09.

التعليمية التعليمية، فمن أهم موضوعاتها نجد (المعلم، المتعلم، المحتوى التعليمي) وعليه وجب علينا التمييز بينها وإعطاءها الأهمية اللازمة وقيمة الدور الذي تلعبه في العملية التعليمية التعليمية.

أ- **المعلم:** للمعلم دور كبير وأهمية بالغة في سيرورة العملية التربوية الحديثة، فهو الموجه والمشرف الرئيسي على نقل المعارف الصحيحة المفيدة للطلبة والعامل على تحسين مستواهم التفكير، فهو يمارس فعل التعليم، وإن صح القول فن التعليم لأن التعليم يعتمد على إبداع المعلم و"يعمل على تحديد الطريقة الملائمة لتعلمه وتحضير الوسائل التعليمية الضرورية المساعدة على التعلم"⁽¹⁾.

ويتجسد دور المعلم في: "تسهيل عملية التعلم وتحفيز التلاميذ على الاجتهاد والابتكار.

- تحضير الوضعيات وحث المتعلم على التعامل معه.
- تتبع مسيرة المتعلم باستمرار من خلال تقويم مجهوداته"⁽²⁾.

فيكون بذلك المعلم هو الفاعل الأساسي والمتحكم الرئيسي للعملية التعليمية.

ب- **المتعلم:** لا يمكننا الاعتراف بوجود معلم دون متعلم فهو السبب في وجود العملية التعليمية، لأنه يعد الركن الثاني أو الركيزة الثانية للعملية التعليمية التعليمية فهو:

- "مسؤول عن التقدم الذي يحرزه.
- يبادر ويساهم في تحليل وتحديد الفعل التعليمي.
- يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها"⁽³⁾.

فيكون بذلك المتعلم هو المتلقي والمستمع والمفكر والمترجم لتلك الأفكار والمجسد لها على أرض الواقع، والمستغل لها وقت حاجته.

(1)- عابد بوهادي: تحليل الفعل الديداكتيكي (مقارنة لسانية بيداغوجية)، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بن خلدون، تيارت، الجزائر، د ط، 2012م، ص369.

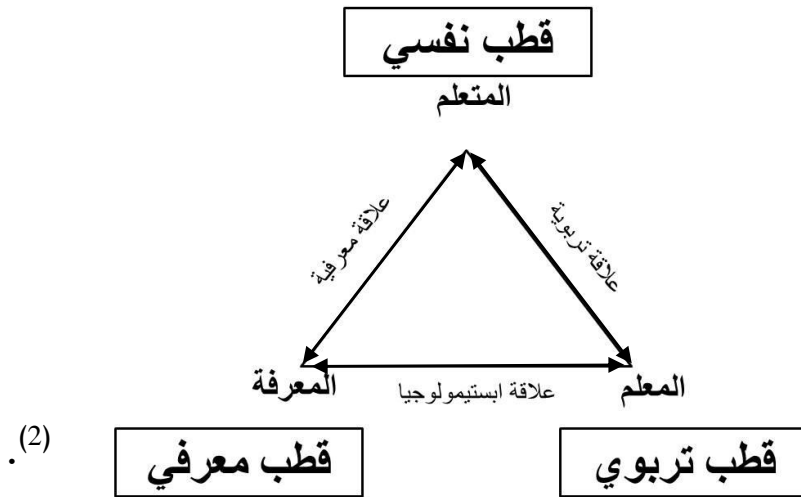
(2)- لطفي حمدان: تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر، باتنة الجزائر 2007/2008م، ص08.

(3)- المرجع نفسه: ص98.

ج- المحتوى التعليمي: المحتوى التعليمي أو المستوى الدراسي هو جملة من المعارف العلمية التي يحملها البرنامج أو المقرر الدراسي في طياته فهو: "كل ما يتعلمه المتعلم من معارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يتمكن من مهارات"⁽¹⁾.

فيمثل بذلك حلقة وصل في العملية التعليمية بين المعلم والمتعلم، ويمكننا القول أنه الهدف الأساسي أو المسير الأساسي للعملية التعليمية التعليمية، ويشترط في المحتوى التعليمي أو الدراسي أن يكون متماشياً وملائماً لمستويات المتدرسين بحيث لا تشكل صعوبات في نقله إلى المتعلم، وفي محاولة فهمه لها واستغلالها لمختلف المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها.

الشكل التالي يوضح علاقات ومكونات العملية التعليمية التعليمية:



(1)- أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 2008م، ص20.

(2)- السعيد يطوي: تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، ص07.

المبحث الثاني: المناهج التربوية:

1- تعريف المنهاج:

أ- لغة: كلمة المنهج من أصل نَهَجَ: "نهج: طريقٌ نهَجَ: بَيَّنَّ واضحٌ، وهو النَّهْجُ؛ قال أبو كبير:

فَأَجَزْتُهُ بِأَقْلٍ تَحَسَّبُ أَثَرُهُ نَهَجًا، أَبَانَ بَذِي فَرِيغٍ مَخْرِفٍ

والجمع نَهَجَاتٌ ونُهْجٌ ونُهْجٌ، قال أبو ذؤيب:

به رُجُمَاتٌ بَيْنَهُنَّ مَخَارِمٌ نُهْجٌ كَلَبَاتٍ الْهَجَائِنِ، فَيُحُ.

وطُرُقٌ نَهْجَةٌ، وسيلٌ مَنَهَجٌ: كَنَهَجٍ. وَمَنَهَجُ الطَّرِيقِ: وَضَحُهُ. وَالْمِنَهَاجُ: كَالْمَنَهَجِ. وفي التنزيل: "لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا" المائدة _ 48.

وَأَنهَجَ الطَّرِيقُ: وَضَحَ وَاسْتَبَانَ وَصَارَ نَهْجًا وَاضِحًا بَيِّنًا، قال يزيد بن الخذاق العبدي:

ولقد أضاء لك الطريقُ، وَأَنهَجَتْ سبيلُ المكارمِ، والهدى تُعَدِي .

أي تُعِينُ وتُقَوِّي. وَالْمِنَهَاجُ: الطَّرِيقُ الواضح. وَاسْتَنَهَجَ الطَّرِيقُ: صَارَ نَهْجًا. وفي حديث بن عباس نجد: لم يمت رسول الله ﷺ حتى ترككم على طريقٍ نَاهِجَةٍ أي واضحة بَيِّنَةٍ، وَنَهَجْتُ الطَّرِيقَ أَبْنَتْهُ وَأَوْضَحْتُهُ؛ يقال: اْعْمَلْ على ما نَهَجْتُهُ لك. وَنَهَجْتُ الطَّرِيقَ: سَلَكَتُهُ، وَفُلَانٌ يَسْتَنَهِجُ سَبِيلَ فُلَانٍ أي يَسْلُكُ مَسْلَكَه. وَالنَّهْجُ: الطَّرِيقُ المستقيم. وَنَهَجَ الأَمْرُ وَأَنهَجَ، لغتان إذا وَضَحَ. وَالنَّهْجَةُ: الرَّبُّو يعلو الإنسانَ والدابة" (1).

"نهج: طريقٌ نَهَجَ وَاسِعٌ وَاضِحٌ، وَطُرُقٌ نَهْجَةٌ.

وَنَهَجَ الأَمْرُ وَأَنهَجَ - لغتان - أي: وَضَحَ.

وَمِنَهَجُ الطَّرِيقِ: وَضَحُهُ وَالْمِنَهَاجُ: الطَّرِيقُ الواضح.

(1)- جمال الدين مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صبح إديسوفت، بيروت، لبنان، ج 14، ط1، 1427/2006م ص287_288.

وَأَنْ أَفُوزَ أَسْتَضِيءُ بِهِ أَمْضِي عَلَى سُنَّةٍ مِنْهُ وَمِنْهَاجٍ⁽¹⁾.

ويتضح لنا أن المنهج هو: الطريق الواضح المحدد والسبيل.

ب- اصطلاحاً:

يعرف المنهاج بأنه: "الوثيقة البيداغوجية الأساسية التي تصدر عن الجهة الوصية المتمثلة في وزارة التربية الوطنية الجزائرية، بصفتها الراسمة للتوجه الرسمي والتصور الأساسي الذي يجب أن يسلكه تعليم مادة ما في المجتمع. فالمنهاج هو الذي يعبر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع سواء من ناحية البحث الفكري والمعرفي أو من حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية للمادة المعينة"⁽²⁾.

ويعتبر بذلك المنهاج بمثابة خطة مرسومة مدروسة واضحة المعالم والتوجيهات، قابلة للممارسة والتجريب في ميدان العمل الدراسي والتدريسي، بحيث تُبنى على مجموعة من الخبرات والدراسات السابقة بغية الوصول إلى منهاج كامل لا تشوبه شائبة فهو: "الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع والتي اشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع، وذلك لتحقيق أهدافه في تعليم أبنائه الاتجاهات والممارسات والمبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع"⁽³⁾.

فهو بذلك الوسيلة التي يأخذ بها من أجل خلق وبناء جيل متشبع بجذور مبادئ وقيم المجتمع الذي ينتمي إليه، خاضع للفلسفة التربوية.

والمنهج هو: "المعرفة كمّا أحياناً بالمحتوى وتعني الأنشطة التعليمية التعليمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم وتعني التقويم، وأخيراً الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى، إضافة إلى المعلم والمتعلم والظروف المحيطة به"⁽⁴⁾.

(1)- أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، معجم الفهارس، ج3، 175/100، ص392.

(2)- الطاهر لوصيف: تعليمية الأدب والنصوص، أطروحة دكتوراه، دولة في اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها جامعة الجزائر، 2008م، ص68.

(3)- الساموك سعدون محمود الشمري، هدى علي جواد: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1 2005م، ص102.

(4)- مرعي أحمد توفيق، الحيلة محمود محمد: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها وعملياتها، دار المسيلة للنشر والتوزيع والطباعة، ط8، 1430هـ/2010م، ص21.

فقد يختلف المنهج من حيث اختلاف استعماله خلال المراحل الدراسية التي يمر بها المتعلم، وهو يقوم في كل مرحلة من المراحل بتطوير المعارف والخبرات التي يكتسبها المتعلم وهذا ما يكون في المرحلة المتوسطة؛ بحيث أن المنهج يتم بنائه على ما تقدم من المرحلة الابتدائية كونها هي الأساس الذي يبتدئ به المتعلم مسيرته التعليمية، ومحاولة تهيئته للمرحلة الثانوية، فيتم إعداد الأنشطة التي يحتويها المنهج من خلال النظر إلى ميولات المتعلم وحاجياته في المرحلة التعليمية التي يمر بها، والتي تجد سهولة في النفاذ إلى ذهن المتعلم حتى يتمكن من استغلالها والاستفادة منها، كما تخضع المكتسبات المعرفية والمحتوى التعليمي والمعرفي لدى المتعلم إلى غربة وتقويم من قبل المعلم، والذي يعد المسير والموجه في العملية التعليمية من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة في المناهج التربوية.

ارتبط المنهج بمصطلحين وجب التمييز بينهما وهما: المنهج التربوي والمنهج الدراسي فالمنهج التربوي عرفه كارتوف جورد Cartev gord بأنه: "مجموعة من المقررات والمواد الدراسية، وأنه خطة عامة شاملة للمواد التي يجب أن يدرسها الطالب في المدرسة"⁽¹⁾.

كما عرفه برت أنه: "مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التي تُقدم إلى المتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها"⁽²⁾.

فيكون بذلك المنهج التربوي هو إستراتيجية تربوية لرسم مجموعة من الأهداف المراد الوصول إليها وفق خطة منهجية للمواد المدروسة.

أما فيما يخص المنهج الدراسي فهو حسب دولاند شير: "الخبرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم

(1) - حسام محمد مازن : المنهج التربوي الحديث التكنولوجي، دار الفجر للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2009م ص19.

(2) - محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن، عمان، ط1، 2004م، ص18.

في جوانبها المتعددة نموًا ينسجم والأهداف المسطرة⁽¹⁾.

فالمناهج مجموع الخبرات التي تساعد نمو القدرة لدى المتعلم نموًا شاملاً متكاملًا من أجل تحقيق جيل ناشئ متكامل الأوصاف.

2- النظريات الإستمولوجية في التعليمية لبناء المناهج التربوية:

ولأن المنهج هو جزء كبير في بناء العملية التعليمية فقد استند هو الآخر إلى الأسس أو النظريات الإستمولوجية، التي بنيت عليها العملية التعليمية منها: النظرية السلوكية والنظرية الإدراكية وأهمها النظرية البنائية.

حيث كانت تترجم هذه النظريات العلمية وتستثمر فيما يخدم العملية التعليمية، فمنها ما ساعد على فهم السلوك البشري ومنها ما ساعد على الولوج إلى أذهان المتعلمين، ومنها ما عمل على بناء شخصية متكاملة للفرد لا تشوبها نواقص سواء كانت فكرية أو نفسية أو سلوكية.

أ- النظرية السلوكية: "تعتمد نظرية التعلم السلوكية على أن التعلم يحدث نتيجة مثير ما دون أن يكون للتفكير الواعي أثر كبير في حصول التعلم، أي أنها ترى المتعلم على أنه عبارة عن آلة تستجيب عندما تتعرض إلى مثير"⁽²⁾؛ ولذلك ركزت هذه النظرية دراستها على سلوك الفرد أو ما يعرف بالاستجابة التي تظهر لدى المتعلم نتيجة مثير خارجي، فمثلاً عندما يتناول الطالب درساً للفعل في وقت مسبق، وعندما يتلقى طرحاً من قبل الأستاذ عن الفعل يكون هذا الطرح بصورة مبهمة ويكون فيه بعض من التلميح عن الفعل، فإن هذا التلميح يعد بمثابة مثير ليتمكن الطالب من استنتاج محتوى الطرح (الفعل) فيكون بذلك استنتاجه بمثابة استجابة لتلك المثيرات التي احتواها الطرح، كما هو الحال في عملية تطبيق

(1)- وزارة التربية الوطنية: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية الحراش، الجزائر، 2004م، ص132.

(2)- مصون نبهان حمصي جبريني: نظام تفاعلي ذكي من أجل التعليم على الشبكة العنكبوتية، رسالة أعدت لنيل درجة الدكتوراه في الرياضيات، 1431هـ/2010م، ص33.

فرضيات النظرية السلوكية. إذ تركز بذلك: "على التركيب الشكلي أو البنية الظاهرة للغة ومن هنا نشأة القواعد الوظيفية بدلاً من القواعد المعيارية"⁽¹⁾.

ونظراً للحادثة أو التجربة التي من خلالها بنية الأساسيات الأولى للنظرية السلوكية (تجربة بافلوف على الحيوان) ترجمت نتائجها وأسقطت على واقع التعليم والتعلم، حيث أن تكرار التجربة على الكلب واستجابته للمثيرات دليل على أهمية التدريب وكثرة التطبيق في مجال التعليم، فمثلاً كثرة القراءة مع التقويم كل مرة يؤدي إلى إتقان القراءة واكتسابها كمهارة دائمة، لأنه حسب المدرسة السلوكية فإن: "اكتساب اللغة يتم بالطريقة نفسها التي تكتسب فيها العادات الأخرى"⁽²⁾.

أي أن اكتساب اللغة يعتمد على كثرة الممارس والتدريب لتعزيز الاستجابات التي يحركها المثير الموجود في البيئة المحيطة.

ب- النظرية المعرفية: ولأن التعلم والاكتساب يقوم على اكتساب المهارات المعرفية وانحصاره في تكوين المعارف لدى المتعلم فإن للنظرية المعرفية وقع كبير في بناء وسير العملية التعليمية التعلمية حيث أنها تنظر إلى: "اللغة على أنها قدرات كامنة عند الإنسان تعمل البيئة المحيطة على تفتحها وتطويرها"⁽³⁾.

بحيث يكون العقل والعمليات العقلية التي يقوم بها الفرد هي سبب في إكسابه المعرفة، ويكون الطالب المتعلم هو العنصر الفاعل في عملية التعلم والتعليم. يرى بياجيه أن اللغة: "تنظيم قائم ضمن مجتمع يضع في خدمة الذي يكسبه وسائل فكرية ثرية، تخدم التفكير فيعبر بها الإنسان عن معرفته"⁽⁴⁾.

وهذا ما جاءت به النظرية من خلال تجربتها على اكتسابات الطفل الأولية من محيطه الخارجي، فلكذلك المتعلم يعمل على استخدام العقل وما يستلزم من المكتسبات القبلية ومحاولة الخروج بنتيجة بطريقة ذكية، يستثمر فيها ما يخدم حاجته دون الأخذ بكل معارفه

(1)- غازي مفلح: بحث حول إتجاهات تعلم اللغة، قسم المناهج و طرق التدريس، جامعة أم القرى، ص55.

(2)- المرجع نفسه، ص55.

(3)- المرجع نفسه، ص56.

(4)- لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، ص21.

أو مهارته، لأن هذه النظرية تركز على القدرة الداخلية لدى المتعلم أي القدرات اللغوية الكامنة على عكس النظرية السلوكية.

ج- النظرية البنائية: ولأن: "التعلم عملية نشطة للبناء الذاتي"⁽¹⁾؛ فإن النظرية البنائية عملت على بناء شخصية الطالب أو المتعلم بالجمع بين النظريتين السابقتين؛ أي دمج السلوك والعقل من أجل الوصول إلى مهارات معرفية ذات بناء متراس، لأن هذه النظرية تعمل على بناء سلوك الفرد وبناء معارفه فهي ترى أنه: "يتم بناء المعرفة بطريقة نشيطة من خلال الفرد الواعي وليس عن طريق نقلها بطريقة سلبية عن الآخرين، حيث يتحمل المتعلم دور المسؤولية في عملية التعلم واكتساب معارفه بحيث تتسجم مع إمكانياته وخبراته"⁽²⁾.

يبني الطالب المتعلم نتائجه التفسيرية من خلال احتكاكه بالعالم الخارجي، ليترجمها إلى خبرات وتفاعلات تؤكد قدرته على إدارة أو تنشيط التفكير لديه عن طريق المحاولة والخطأ في إيجاد الحلول اللازمة، فيكون له دور فعال في بناء شخصيته الفردية والاجتماعية.

وعليه فقد بينت المناهج التعليمية والتربوية استناداً إلى النتائج التي جاءت بها كل نظرية من النظريات السابقة وذلك وفق ما يصب في أساسيات بناء المناهج، وما يخدم مصالح المتعلم للرقى به ثقافياً ومعرفياً مع ضرورة أن يكون للمتعلم دور كبير في بناء التعلم وحسن تفاعله معها، فكما يقول المثل الصيني: "لا تعطني سمكة بل علمني كيف أصطادها"، فتعلم الصيد وأخذة كمهارة وقدرة يستغلها الإنسان عند احتياجه لها ليس كمن يطلب ويأخذ السمكة مواصلاً حياته دون معرفته أنه قد يطلب حاجته إليها في وقت لاحق، ولا يمكنه التعامل مع هذا الموقف وتلبية حاجته إلى الأكل، فتعلم الصيد يكسب الفرد خبرة ومسؤولية تمكنه من النجاح في حياته، على عكس الفرد الذي يتعود على أخذ ما هو جاهز دون تعب وبذل جهد يذكر، فهكذا يكون لعمل المتعلم دور كبير في أخذ المعارف والمهارات واستغلالها في وقت لاحق في حياته الدراسية أو اليومية الاجتماعية.

(1)- وليم عبيد: استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، لأردن، ط1، 1429هـ / 2009م ص101.

(2)- مصون نبهان حمصي جبريني: نظام تفاعلي ذكي من أجل التعليم على الشبكة العنكبوت، ص38.

3- أنواع المناهج:

اختلفت وتنوعت المناهج باختلاف الأساسات والمحتويات المعرفية والدراسية التي تصب فيها، فظهرت وشاعت ثلاث أشكال رئيسية للمناهج، اعتمدت في أغلب الدراسات والنظريات التي تهتم بالمناهج التعليمية نذكر منها:

أ- منهج المواد الدراسية: ويدور موضوعه حول المادة الدراسية، ويعد من أقدم المناهج الدراسية التي تناولت واستفاضت في دراسة المواد، وقد اختص في: "تنظيم المعرفة الأكاديمية في صورة موضوعات منفصلة مما أدى إلى وجود حواجز فاصلة بين مجالات المعرفة المختلفة"⁽¹⁾.

ويقصد هنا دراسة الرياضيات بمعزل عن اللغة والتاريخ عن الفلسفة، فيكون بذلك للمادة الدراسية منهج خاص يعمل على تنظيم المعارف تنظيمًا منطقيًا، وعيب عليه بعدم: "التكامل بين أجزاء المعرفة وهذا ما يؤدي إلى عدم التكامل في الخبرة وبذلك يصبح الطالب مشتتًا"⁽²⁾.

ب- منهج النشاط: يدور موضوعه حول ميول التلاميذ ونشاطهم: "ويقوم هذا المنهج على مبدأ الفاعلية المبني على أساس أن التلميذ يكون له نشاط ذاتي يسوقه إلى الكشف عن الحقائق بنفسه، وكل تعلم حل لمشكلة من المشكلات وكل درس جواب عن سؤال، فهذا النوع من المناهج يقوم على ميول المتعلمين التي يشعرون بها من تلقاء أنفسهم وليس على الميول التي يفرضها الكبار عليهم"⁽³⁾.

فهو يهتم بحاجات المتعلمين وأغراضهم وما يصب عليه اهتمامهم من مختلف النشاطات التي يقبلون عليها، ويرغبون فيها فيكون بذلك الطفل المتعلم هو العنصر الفاعل والأساس في سير العملية التعليمية من خلال النشاطات التي يقوم بها، فيعمل على: "بناء

(1)- أحمد المهدي عبد الحميد وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2008م، ص285.

(2)- راتب قاسم عاشور: المنهاج بناؤه، تنظيمه، نظرياته، تطبيقاته العلمية، دار الصادر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2009م، ص345.

(3)- أحمد المهدي عبد الحميد وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، ص295.

شخصية الطفل بناء متكاملًا متفاعلاً مع الحياة الاجتماعية، وبذلك أضحي النشاط حيز الزاوية في أي تعلم يمارسه التلميذ بكل إيجابية وفاعلية، ولا سيما حين يكون الموقف التعليمي منسجماً مع ميول التلميذ الحقيقية وملبياً لحاجاته في النمو والتطور⁽¹⁾، ويعاب عليه: "صعوبة تحديد ميول والحاجات والمشكلات الحقيقية للتلاميذ"⁽²⁾.

ج- المنهج المحوري: يدور موضوعه حول حاجيات التلاميذ ومشكلاتهم وهو: "مركز أو محور العناية التي تدور حولها جميع الدروس التي يتلقاها المتعلمون، فهذا المنهج يحتل جزءاً من المنهج المدرسي، ومن أبرز الأسس التي يقوم عليها إشراك جميع المتعلمين في الدراسة إجبارياً؛ لأنه يرمي إلى إشباع الحاجات الرئيسية، مع إشراك المتعلم في عملية التقويم المستمر لنشاطاتهم"⁽³⁾.

فهو يسعى إلى إعطاء ومنح المتعلمين القدر الكافي من المعارف والمهارات التي يحتاجون وذلك بغية تنمية قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم، ويستند المنهج المحوري إلى تقسيم مواد المنهج واليوم المدرسي إلى قسمين: القسم الأول عام ويتضمن دراسة مهارات ومعارف يتبعها التلاميذ كافة، والقسم الثاني يشمل وحدات تعليمية تتصل بالميول والاتجاهات والقدرات القائمة على الفروق الفردية بين التلاميذ (قسم خاص)⁽⁴⁾.

وكغيره من المناهج السابقة لم يخلو هذا المنهج أيضاً من وجود نقاد أشاروا إلى النقائص التي احتواها هذا المنهج فقد أقرروا: "بعدم تمكن المتعلم بين الاستمرار والتركيز بسبب طول فترة دراسة المحور، ومن المعلوم أن مدى التركيز عند المتعلمين لا يزيد في أي مرحلة تعليمية عن نصف ساعة"⁽⁵⁾.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن أنواع المناهج الثلاثة تختلف فيما تقدمه في تكوين وتحديد المناهج التربوي، فقد يتميز منهج عن آخر في بعض ما بُني عليه من الخصائص التي

(1) - وزارة التربية والتعليم: عبد الله قلي، فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ص 83.

(2) - راتب قاسم عاشور: المنهاج بناؤه، تنظيمه، نظرياته، تطبيقاته العلمية، ص 355.

(3) - أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، ص 299.

(4) - وزارة التربية والتعليم: عبد الله قلي، فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ص 87.

(5) - أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، ص 299.

الفصل الأول:

التعليم والمناهج المتبعة في النظم التربوية

تولي أهمية كبيرة لحاجيات المتعلم أكثر من منهج آخر، فنجد أن محتوى منهج المواد الدراسية مقسم إلى مواد دراسية وفق متطلبات البحث، في حين أن محتوى منهج النشاط متمركز حول حاجات واهتمامات المتعلمين، أما محتوى المنهج المحوري يدور حول حاجات ومشكلات المتعلمين والقيم الاجتماعية.

4- مقارنة تحليلية لخصائص المناهج الثلاثة الأساسية (منهج المواد الدراسية، منهج النشاطات، المنهج المحوري):

الخاصة	منهج المواد الدراسية	منهج النشاط	المنهج المحوري (المشكلات الاجتماعية ومجالات الحياة)
محور التأكيد	نقل التراث الثقافي في المتمثل في المواد الدراسية	نشاطات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم	القيم والمشكلات الاجتماعية وحاجات المتعلمين
المحتوى	مقسم إلى مواد دراسية وفقاً لمتطلبات البحث	متمركز حول حاجات واهتمامات المتعلمين	متمركز حول حاجات ومشكلات المتعلمين، والقيم والوظائف الاجتماعية
تنظيم المنهج	مواد دراسية إجبارية تشكل معظم التعلم المشترك، ومواد اختيارية	محاور نشاط أو مراكز اهتمام أو مشروعات	محور يضم دراسات عامة مشتركة وبرامج خاصة يضم دراسات متنوعة لاختار التلميذ من بينها
إعداد المنهج	يُعد مسبقاً	لا يعد مسبقاً ويتم بالتعاون المشترك بين المعلم وتلاميذه	يمكن أن يكون هناك نوع من الإعداد المسبق
النشاطات التعليمية	تركز على أساليب العروض والشرح والإيضاح والاختبار	تحتل أساليب حل المشكلات مكاناً بارزاً فيها	تمثل أساليب وطرائق حل المشكلات ثقلاً فيها
مصادر التعليم	الكتب في أغلب الأحيان	متنوعة وهناك اهتمام بمصادر اكتساب الخبرات المباشرة	متنوعة وهناك اهتمام بمصادر البيئة والمجتمع
وسائل التقويم	تغلب عليها الاختبارات و الامتحانات	متنوعة وتشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتي	متنوعة تشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتي وأثر المنهج في البيئة والمجتمع
التوجيه والإرشاد	يقوم به أخصائي اجتماعي	من خلال المعلم الذي يشرف على نشاطات التلاميذ ويوجههم	من خلال معلم المحور الذي يمضي وقتاً أطول من غيره مع تلاميذه
التوجيه الاجتماعي	قد يراعى فيه أولاً يراعى	قد يراعى فيه أو لا يراعى	يراعي التوجيه الاجتماعي في المحور ⁽¹⁾ .

(1) - وزارة التربية والتعليم: عبد الله قلي، فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

5- معايير انتقاء محتوى المنهاج:

وقد بني المنهج على شرطين أساسيين، اعتمد عليهما في تشكيل استراتيجيات وأدوات ومصطلحات ومخططات تعليمية خادمة للطرق التطبيقية في وضع المنهج، فنجد (الشروط البيداغوجية والشروط الديدانكتيكية).

أ- الشروط البيداغوجية: وهي تكمن في عنصرين هما:

"فهم مكونات المنهاج: (ملاح، كفاءات، قيم، محتويات وموارد معرفية ومنهجية طرائق، وسائل، إجراءات التقويم والتقييم)، ومن ثم التخطيط للعملية التعليمية التعلمية وفق تدرج متكامل يسمح بالتطبيق العقلاني لمتطلبات المنهاج واختياراته البيداغوجية. التحكم في الوسائل اللازمة للتنفيذ وحسن استغلال البعض منها: (سندات مكتوبة، صور أشرطة سمعية بصرية، انترنت، المكتبة المدرسية، الإذاعة المدرسية، المسرح المدرسي المكتبات العمومية، المعالم الأثرية، دور الثقافة، الأماكن السياحية والشواطئ والغابات والصحراء... الخ)⁽¹⁾.

ب- شروط ديدانكتيكية: ونجد:

"اختيار الطرائق التي تدفع المتعلم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور كطرائق حل المشكلات التي تتلائم والاختيار البيداغوجي الذي يعتمد المقاربة بالكفاءات، لأن وضع المتعلم أمام مشكلة ذات دلالة تحفزه على السعي والعمل، بالملاحظة والاكتشاف والممارسة...".

تهيئة المتعلم للمسعى التعليمي: وهذا يتطلب عمليات تربوية تمكن المتعلم من تجنيد المواد الضرورية التي تساعد على إيجاد الحلول المناسبة [...] بغية تنمية كفاءته اللغوية والعرضية.

(1)- ينظر: وزارة التربية الوطنية: شلوف حسين، طعيوج حسن وآخرون: الوثيقة المرفقة لمنهج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2015م، ص 47.

ومن المواد التي يركز الأستاذ على أهمية التحكم في مهاراتها من قبل المتعلم: القراءة، إذ لا تقتصر أهمية القراءة على اكتساب مهارات اللغة فقط بل تمتد وتتسع لتكون أساس تعلم بقية الأنشطة الأخرى وباب بلوغ المعارف [...] ⁽¹⁾.

(1) - وزارة التربية الوطنية: شلوف حسين، طعيوج حسن وآخرون: الوثيقة المرفقة لمنهج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2015م ، ص 47-48.

المبحث الثالث: منهاج الجيل الثاني:

1- الإصلاحات التربوية للمناهج التعليمية في الجزائر منذ الاستقلال:

عرفت الجزائر بعد الاستقلال حالة اجتماعية مزرية، جراء تفشي الجهل وانتشار الأمية وكثرة الأمراض والأوبئة، ناهيك عن تراجع الأوضاع الاقتصادية، فأتخذت من التربية كسلاح أمام ما تعانيه، حيث بذلت مجهودات كبيرة لتحسين التعليم وإنشاء الهياكل التربوية بغية خلق جيل جديد قادر على الوقوف أمام متطلبات الحياة، ومرت المناهج التربوية بعدة إصلاحات عبر مراحل زمنية منذ الاستقلال:

أ- المرحلة الأولى: من 1962 إلى 1976: بنيت هذه المرحلة على ما خلفه العهد الاستعماري، بالإضافة إلى إدخال بعض التعديلات الخاصة بمبادئ التربية والتعليم في الجزائر وذلك: "تمهيداً لإقامة نظام تربوي شامل، وتجلت أولويات هذه الفترة في التعريب التدريجي للتعليم مع إقامة منشآت تعليمية جديدة بهدف تعميم التعلم، وقد أمكن خلال هذه الفترة نسبة تدرس الأطفال الذين بلغوا السن القانونية من 20% إلى 70% من نهاية هذه الفترة"⁽¹⁾.

ب- المرحلة الثانية: من 1976 إلى 2003: صدرت هذه الفترة إصلاحات جديدة متممة وداعمت لإصلاحات المرحلة الأولى حيث اعتبرت: "أول إصلاح تربوي شامل مس مختلف مكونات المنظومة التربوية سواء ما تعلق منها بالهيكلية والتنظيم، أو بالمناهج الدراسية التي كانت تعتمد في ذلك الوقت على التدريس بالأهداف"⁽²⁾.

"وانطلاقاً من التطورات الكبرى التي شهدتها التربية عبر تاريخها الطويل فقد اعتمدت إلى بيداغوجيا الأهداف، كتقنيات ينبغي الاعتماد عليها في العمل التربوي والتعليم بواسطة

(1)- علاق شقوقة: الكتاب الثاني للغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة ص340.

(2)- علي تعوينات، الإصلاح التربوي في الجزائر، 24 فيفري 2013، الموقع الإلكتروني CONTACT@EDEAPSY.COM، ص04.

الأهداف يقوم على سيرورة التعليم والتعلم من الأهداف إلى القيم، يعني النتائج عن طريق المضامين والطرائق والوسائل⁽¹⁾.

ويمكننا القول أن هذه المرحلة اعتمدت على تسطير مضامين أساسية وضرورية من أجل بناء نظام تربوي شامل متكامل.

ج- المرحلة الثالثة: من 2003 إلى يومنا هذا: وكانت هذه مرحلة أخرى من مراحل الإصلاحات التربوية في الجزائر، حاولت خلالها سد الثغرات التي خلفتها المراحل التربوية السابقة، والنظر إلى أهداف جديدة واعتماد تقنيات متقدمة في جميع مراحل التعليمية: "من السنة أولى ابتدائي إلى السنة الثانية ثانوية وتم في هذه المرحلة الاعتماد على مقارنة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات بدلاً من المقاربة بالأهداف التي كانت معتمدة في البرامج السابقة وتعتبر السنة الدراسية 2004/2003 السنة الأولى التي شرع فيها تطبيق الإصلاحات الجديدة على مستوى المناهج الدراسية"⁽²⁾.

فالإصلاح الصادر من خلال المقاربة بالكفاءات "وجهة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وحديثهما معاً عبر مناهج التعليم، وتعديل مسارات التكوين فهي توجه جديد تبنّاها القطاع التربوي الجزائري في ظل إفرزات التقدم العلمي والتطور التكنولوجي"⁽³⁾.

إن إصلاح المنظومة التربوية هو أساس أي تنمية اجتماعية واقتصادية كونها ارتبطت بتكوين الأفراد المشكلين لهذا المجتمع، أو هذا الكيان الاقتصادي ليكونوا قادرين على التكيف والتعايش مع مستجدات الحياة، ومحاولة التطلع إلى آفاق مستقبلية جديدة خادمة للمجتمع في جميع ميادينها الاجتماعية والثقافية، الاقتصادية والسياسية والدينية فكانت التربية والتعليم من الميادين الإستراتيجية التي يتوقف عليها مسار التطور والازدهار وقد خصت المنظومة التربوية الجزائرية اللغة العربية مكانة هامة، بصفاتها جزء من الهوية وأداة للتفكير والإبداع المجتمعي، وذلك بظهور عدة إصلاحات في مناهجها التعليمية والتربوية بغية ترقيتها.

(1)- خير الدين هني: تقنيات التدريس، ط1، 1999م، ص205.

(2)- علي تعوينات: الإصلاح التربوي في الجزائر، ص05.

(3)- مصطفى بن حبيلى: إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003م

2- مناهج الجيل الثاني:

المناهج القديم أو المنهاج التقليدي كانت تنحصر اهتماماته وتتصب على إلقاء المعلم وتلقي المتعلم؛ بمعنى أن المعلم كان هو الفاعل الأساسي في العملية التعليمية وذلك وفقاً للمناهج المخطط له، فهو الذي يحلل ويناقش ويقدم المعلومات للمتعلمين دون أي نشاط يذكر مع تكراره للعملية، محاولة منه ترسيخ المحتوى التعليمي في أذهان الطلبة، ولربما هذا ما تسبب في ظهور سلبيات كثيرة عند المتعلمين، كون دورهم ينحصر في التلقي والاستقبال دون أي نشاط فكري أو عمل ذهني يسمح لهم بالخوض في نقاشات حول المحتوى التعليمي المقدم له.

وككل الأطر التربوية في مختلف البلدان فقد اعتمدت الإطارات التربوية الجزائرية إعادة نظر في المناهج التعليمية لمحاولة ضبطها، وتصحيح الأخطاء فيها وسد الثغرات التي تحتويها فقد اعتمدت منهاجاً جديداً لتدريس اللغة العربية للطور المتوسط (سنة أولى متوسط) أصطلح عليه منهاج الجيل الثاني، اعتمدت فيه أسس ومبادئ جديدة في تقديم المحتوى التعليمي للمتمدرسين، ومن الأمور المعتمد عليها أن: "المناهج المدرسية لا تتصف بالجمود وأنها تخضع دورياً إلى:

- تعديلات ظرفية في إطار التطبيق العادي للمناهج.
 - إدراج (تحيين في بعض الأحيان) معارف أو مواد جديدة يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي.
 - تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي.
 - إدخال تحسينات عن طريق:
 - تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها.
- مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة والطور وذلك قصد معالجة سلبيات تلك المناهج المعدة في عُجالة، وسنة سنة وبمواقيت غير مستقرة⁽¹⁾.

(1)- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى)

فمنهاج الجيل الثاني هو وثيقة وزارية بإشراف وزارة التربية الوطنية من انجاز مجموعة متخصصة في إعداد المناهج الدراسية، يتم فيه وضع شروط وآليات وطرق جديدة للتدريس مواكبة لشروط العصر، وكما يتم من خلاله الوصول إلى الجيل المتعلم وبث فيه روح الهوية الوطنية والعقائدية. بالإضافة إلى أنه يتم تعزيز قدرات الفرد وإثبات إمكاناته العقلية ومحاولة تجسيدها على أرض الواقع، ليخرج في نهاية كل مرحلة تعليمية بشخصية قادرة على إفادة المجتمع الذي تعيش فيه ، أي خلق عنصر فعال وفاعل في المجتمع ذو أخلاق راقية.

3- المبادئ المؤسسة للمنهاج:

وتكمن في ثلاث مجالات أهمها: الأخلاقي والإبستمولوجي، المنهجي البيداغوجي.

أ- في المجال الأخلاقي (القيمي): "يشكل اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أو مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطرائق التعلم، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها على أساس يمكن من اكتساب كل متعلم قاعدة من الأدب والأخلاق المتعلقة أولاً بقيم الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام، العروبة، الأمازيغية) التي تشكل بانصهارها "جزائرية" الجزائري، ثم ذات بعد عالمي ثانياً، وذلك بتناول التراث بكل مكونات في سياقه الوطني الجزائري"⁽¹⁾.

فالمنظومة التربوية تعمل على بناء أخلاق المتعلم وتحسيسه بمزايا وطنه وطبع روح الهوية فيه، من أجل اعتزازه بوطنه وبتراثه الثقافي ودفعه إلى المحافظة على عادات وتقاليد أمته وترسيخ جذور وأصول الشخصية الجزائرية العربية فيه، لأن رقي الأخلاق وبقائها من بقاء الأمة كما قال الشاعر:

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإذا هم ذهب أخلأهم ذهبوا.

لذلك كان لبناء الأخلاق في أي مجتمع هو بناء لثقافة الأمة وحضارتها، والرقي بها إلى أعلى المناصب بين البلدان الأخرى، ولما كانت الجزائر دولة عربية كان من واجبها أن تركز على ثقافة الفرد العربي بلغته العربية وديانته الإسلامية، وغرسها في أبناء أمتها من أجل خلق شعب مشبع بثقافة عربية إسلامية، وهذا ما اعتمده في بناء منهاج الجيل الثاني.

(1)- وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص03.

بـ في المجال الإبيسمولوجي (المعرفي): "على المناهج التعليمية أن تتجاوز تخزين المعارف (الحفظ والاسترجاع فقط) إلى إعطاء الأفضلية للمفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلية للمادة التي تشكل أسس التعلم وتيسر الانسجام العمودي للمواد بما يلائم هذه المقاربة، إذ ينبغي أن تكون المعارف عاملاً يسهم في تنمية الكفاءات، وربط المواد فيما بينها لفك عزلة بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد"⁽¹⁾.

وهذا المجال المتخذ في بناء المنهاج يقوم على إعمال العقل واستثماره في بناء تعلمات الفرد المتعلم، فهو يعمل على تعزيز كفاءة ومهارة الفرد المتعلم وتنمية قدرته على الدمج بين المعارف المختلفة، والاستنباط والاستنتاج منها ما يخدم مصالحه العلمية والتعليمية لخدمة وتحقيق الأهداف التربوية الإبيسمولوجية.

جـ في المجال المنهجي والبيداغوجي: "ترتكز المناهج الجديدة على مبدئين أساسيين: المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنائية والبنائية الاجتماعية، والتي تعتمد منطق التعلم والمقاربة النسقية، وقصد ضبط تعلمات تلاميذه داخل القسم، فللمعلم حرية استعمال مختلف المقاربات والأساليب البيداغوجية"⁽²⁾.

وعليه فقد ارتكز منهاج الجيل الثاني في بناء منهجيته البيداغوجية على محاولة المقاربة بين كفاءات التلاميذ، ومحاولة التنسيق بين معارفهم ومهاراتهم، وسد ثغرات تفاوتهم الفكري والمعرفي، وخلق جو يساعد التلاميذ على الأخذ والعطاء دون النظر إلى هذا التفاوت بينهم.

4- مكونات المنهاج:

ارتبط تكوين المنهاج الجديد منهاج الجيل الثاني بأربع مكونات أساسية تعد الأسس الأولى في بناء هذا المنهاج، وخروجه إلى التطبيق، وقد ركزت عليها وزارة التربية لنجاح هذا المنهاج منها: ملامح التخرج، مصفوفة الموارد المعرفية، القيم والكفاءات العرضية والمحاور المشتركة، جدول البرنامج السنوي.

(1)- وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية لطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، ص04.

(2)- المصدر نفسه، ص04.

فلمح التخرج ارتكز على الكفاءة الشاملة في نهاية العام الدراسي، أو الفصل السنوي فهو: "الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة (منتج التكوين) لمميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي، كصفات وخاصيات كلفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد"⁽¹⁾؛ فهو أساسي لأي منهاج جديد يعد لتكوين أفراد المجتمع، كما يعد بمثابة الأهداف الواجب الوصول إليها من موضوعات البرنامج السنوي وطرق تسيير عملية التعليم الجديدة فيها، لأن: "تحديد الملامح وتفصيلها من المستوى الشامل إلى المستوى السنوي، يمكننا من اجتتاب تكديس البرامج السنوية، ويجعلها أكثر تناسقاً وتنظيماً وتكاملاً، فيتحقق بذلك انسجام المنهاج عمودياً وأفقياً"⁽²⁾؛ ويقصد بالانسجام العمودي والأفقي: "الانسجام العمودي للمعارف الموارد المجندة في بناء الكفاءات، والانسجام الأفقي بين المواد بتحقيق الملائمة بين مصفوفاتها المفاهيمية، والأخذ في الحسبان للكفاءات العرضية ولقيم في كل مصفوفة"⁽³⁾. ونجاحه يعني تحقيق جملة من الكفاءات كالكفاءة الشاملة والختامية في نهاية مقطع تعليمي أو في نهاية برنامج دراسي.

بالإضافة إلى ملمح التخرج نجد مصفوفية الموارد المعرفية التي تعتبر هي الأخرى عنصراً أساسياً في تكوين منهاج الجيل الثاني، والتي هي: "جملة منظمة لموارد ذات طابع معرفي منهجي، تستخدم لتحقيق الكفاءات التي يستهدفها المنهاج"⁽⁴⁾؛ فهي ضرورية لبناء مختلف الكفاءات التي قام عليها ملمح التخرج، يتم من خلالها تطبيق مختلف المقاربات بهيكله منهاج الجيل الثاني لتحقيق النسقية فيه.

أما القيم والكفاءات العرضية والمحاور المشتركة فتقوم على مفهوم التشارك، الذي يعمل على: "تعزيز البعد المنهاجي وعملية اكتساب القيم، والكفاءات العرضية"⁽⁵⁾؛ إذ تهدف المنظومة التربوية إلى تنمية قدرات المتعلمين لاندماجهم داخل المجتمع بنجاح وتنمية

(1)- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى) ص11.

(2)- المصدر نفسه، ص11.

(3)- المصدر نفسه، ص19.

(4)- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، عبد العزيز براح: تقديم هيكل وثيقة منهاج الجيل الثاني، 2016م ص4.

(5)- المرجع نفسه، ص7.

قدراتهم، وكفاءتهم لمواجهة تحديات الحياة، وعليه فإن هذه المفاهيم (القيم، الكفاءات العرضية، المحاور المشتركة) لا يمكن إدراكها في آن واحد وبصفة متلازمة في جميع البرامج، بل يتم اكتسابها على مدى المسار الدراسي، وبمساهمة كل مادة في إطار تخصصها؛ أي أن المنهاج يعمل على تحقيق هذه المفاهيم في هدف واحد، تشترك جميعها في تحقيقه.

أما فيما يخص البرامج السنوية فيشمل مختلف المصطلحات الأساسية كالكفاءات وأنماط الوضعية التعليمية، ويتم ذلك تحت: "نص الكفاءة الشاملة والكفاءة العرضية والقيم يحدد برنامج التعليمات السنوية، الميادين والكفاءات الختامية"⁽¹⁾؛ فيتضمن هذا الجدول السيرورة العامة للمنهاج؛ إذ أنه يضبط مختلف الموارد المعرفية وأنماط الوضعيات التعليمية وكذلك التوزيع الزمني والحجم الساعي.

5- مرتكزات المنهاج:

ومن بين ما ارتكز عليه منهاج الجيل الثاني في بناء مقرراته الدراسية وتعلماته التربوية نجد المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية والتقويم الذي يعد أساس أي عمل تربوي تعليمي.

1- المقاربة بالكفاءات:

أ- المقاربة:

* لغة: "المقاربة مصدر غير ثلاثي على وزن مُفَاعَلَةٌ، وفعله الماض (قَارَبَ) على وزن فَاعَلَ، والمضارع منه (يُقَارِبُ)، ومثله سَاهَمَ يُسَاهِمُ، وهي تعني في دلالتها اللغوية معنى دناء وحادثه بكلام حسن، فهو قربان وهي قربي، ومنها تقارباً ضد تباعدًا"⁽²⁾.

* اصطلاحاً: تعني: "كيفية دراسة مشكلة أو معالجتها أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه فيه لخطه معينة وتركيز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل"⁽³⁾.

(1)- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، عبد العزيز براح: تقديم هيكلية وثيقة منهاج الجيل الثاني ، ص11.

(2)- خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص101.

(3)- رمضان أرزييل، محمد حسونات: نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ص69.

وهي: "ترتبط بمنظور التدريس بالكفاءات، الذي لا يقصد به مجرد حصول المعرفة أو حسن أدائها، حتى يقال بأننا أكفاء، وإنما يبرز ذلك فيما تأكد منها، وتجلب في أداء مجند بالموارد والمهارات والقدرات"⁽¹⁾.

فيكون بذلك معناها الكيفية أو الخطة المرسومة لنشاط ما تكون بمثابة دافع لتحقيق الأهداف، ويمكننا القول بأنها تعمل على تحقيق التقارب بين مكونات أو ركائز العملية التربوية؛ بحيث تعمل على التقليل من الهو التي تجمع وتتوسط أركان العملية التعليمية التعليمية (المعلم، المتعلم، المحتوى التعليمي)، وهي مبنية وفق استراتيجيات بيداغوجية واضحة بائنة للعيان.

ب-الكفاءة:

* لغة: "مصدر كَفَى يَكْفِي، إِذْ قَامَ بِالْأَمْرِ، وَالِاسْتِغْنَاءُ"⁽²⁾.

ووردت في لسان العرب للعلامة بن منظور بأنها "كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه، والكفاء: النظير، وكذلك الكفاء والكفو والمصدر الكفاءة، ونقول لا كفاء له بالكسر وهي في الأصل مصدر أي لا نظير له، والكفاء: النظير والمساواة"⁽³⁾. أي القرب من الشيء وبلوغه.

* اصطلاحاً: اختلفت المفاهيم وتعددت في تحديد معنى كامل متكامل للكفاءة في مجال التعليم والتعلم نذكر منها:

"أنها مجموعة المعارف والسلوكات الاجتماعية (قيم)، والمهارات التي تسمح للمتعليم أمام جملة من الوضعيات بممارسة أو إنجاز مهام أو نشاط بشكل منسجم ومتوافق

(1) - خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، ص101.

(2) - محمد بن أبي بكر الرازي: مختار الصحاح، ضبط وتخريج وتعليق: مصطفى ذيب البغا، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، ط4، 1990م، ص356.

(3) - عبد الله قلي: جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية: وحدة المناهج التعليمية التقويم التربوي موجهة لطلاب السنة الرابعة لجميع الشعب، بوزريعة، 2008/2009م ص32.

وعادة ترتبط الكفاءة بالأهداف الخاصة والإجرائية، بحيث تصاغ هذه الأهداف انطلاقاً من عناصر الكفاءة ومعايير الأداء والسياق العام⁽¹⁾.

وأيضاً هي: "نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطوات إجرائية، تكمن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفاعلية"⁽²⁾.

فمن خلال ما سبق يتضح لنا بأن الكفاءة هي مجموع المعارف والمهارات التي يُعتمد عليها في إنجاز عدة مهام، أو هي القدرة لدى الفرد على الإنجاز.

ويمكننا القول أن القدرة هي الإمكانية أو التمكن من حل مشكلات أو وضعيات متشابهة يقابلها الفرد، وذلك وفق لقدراته وإمكاناته المعرفية والمعلوماتية.

والكفاءة من المنظور المدرسي هي: "مجموعة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ، وهي أيضاً مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، يكتسبها المتعلم نتيجة إعدادة في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر"⁽³⁾.

أو هي: "مجموعة من المعارف والمعارف الفعلية السلوكية التي تسمح بأداء نشاط أو دور أو وظيفة بشكل منسجم وفعال"⁽⁴⁾.

تجسدت هذه المعارف في محيط المؤسسات التربوية، ويكون منشأ الأهداف المسطرة في المناهج التعليمية؛ بحيث يترجمها المعلم إلى صيغ معرفية وقدرات مهارية للتسهيل على

(1) - محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة النشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر د ط، 2002م، ص 37.

(2) - محمد الدريج: التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004م، ص 283.

(3) - وزارة التربية الوطنية: عبد الله قلي، فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ص 141.

(4) - وزارة التربية الوطنية: شلوف حسين، طيعوج أحسن وآخرون: الوثيقة المرفقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسطة، ص 03.

المتعلم، والأخذ بها لتنمية وبناء معارفه الفعلية والسلوكية، وترقية أدائه في تعامله ومواجهته للمشاكل في مختلف ميادين حياته الشخصية والاجتماعية والمهنية خارج حدود المدرسة.

1-1 - مركبات الكفاءة:

أ- **المحتوى:** ويقصد به: "مجموعة الأشياء التي يتضمنها ويتناولها التعلم؛ ومعنى ذلك أن التعلم يتوخى ممارسة نشاطات من أجل التعرف على الأشياء التي تعتبر ضرورية"⁽¹⁾.

فيكون بذلك المحتوى هو مجموع المعارف والأدوات والوسائل، والمهارات التي يتناولها ويعتمد عليها التعلم في عملية التعليم، وهي كما تعرف أو يطلق عليها أيضا مجموع النشاطات الممارسة، بغية الولوج والتطرق إلى مجموع الخبرات والحاجات التي تعتبر ضرورية ولازمة في الأهداف التعليمية، وقد صنف المحتوى من قبل باحثين متخصصين العملية التربوية إلى ثلاثة أصناف أو أنماط رئيسية، تعتبر ضرورية في التعليم لاكتساب الكفاءات اللازمة منها:

- المعارف الصرفية أو المحضة.
- المعارف الفعلية، أي المهارات المكتسبة.
- المعارف السلوكية، أي مجموع المواقف التي يتخذها المتعلم لحل مشكلة من المشاكل التي تواجهه.

ب- **القدرة:** هي: "كل ما يجعل الفرد قادراً على فعل أي شيء ما أو مؤهلاً للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكيات تتناسب مع وضعية ما، غير مرتبطة بمضامين مادة معينة"⁽²⁾.

فتكون بذلك القدرة هي إمكانيات الفرد المعرفية والمهارية والسلوكية التي تمكنه من استثمارها للقيام بفعل مواجه للوضعيات المختلفة في مجال تعليمه أو حياته الخارجية وبلوغ درجة من النجاح في التعليم أو أداء المهام، أو يمكننا القول هي تنفيذ الاستعدادات العقلية والإدراكية والحركية أثناء مواجهة مشكلة ما.

(1)- خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءة، ص66.

(2)- محمد صالح حثروني: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص50.

ج- الوضعية: ويقصد بها: "الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ لتكون مادة لنشاطه وتعلماته والتي من خلالها تظهر كفاءته وقدراته"⁽¹⁾.

تسمح الوضعية للمتعلم توظيف مجموع المعارف والقدرات والمهارات من أجل التمكن لحل مشكلة داخل النشاطات التعليمية المحددة في المناهج التربوية لأجل الاستفادة من معارفه في المحيط الخارجي، ومن ثم بث الثقة في نفسه وإشعاره بفاعليته في كونه فرداً منتجاً، يساهم في بناء ورقي مجتمعه، ونشر أسس ومبادئ ثقافية أخلاقية، ويكون قادراً على التفريق بين الفرد المتعلم والجاهل.

ومن خلال دراستنا وتحليلنا لمركبات الكفاءة نصل إلى نتيجة مفادها أن التعليم وفق المقاربة بالكفاءات يقوم على ثلاث مكونات رئيسية، وأساسية في بناء المعارف والمهارات والقدرات الشخصية لدى المتعلم وهي:

أولاً: المحتوى الذي يمثل مضمون المقررات الدراسية في كتاب المتعلم.

وثانياً: القدرة التي تترجم من خلال الاستعدادات الناتجة عن المتعلم.

أما ثالثاً: الوضعية وهي موضوع الدرس لدى المتعلم.

1-2-أنواع الكفاءة:

أ- الكفاءة الختامية الإدماجية: "هي مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة، التي تجندك لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السابقة"⁽²⁾.

كما أنها: "تُعبّر عن مفهوم اندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بنائها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور تعليمي، مثلاً في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصاً ملائمة لمستواه ويتعامل معها، بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية"⁽³⁾؛ فتكون بذلك بمثابة ملحق تخرج شامل، تعد وتوضع لمعرفة مستوى التلميذ

(1)- خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، ص68.

(2)- وزارة التربية الوطنية: عبد الله قبلي، فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ص143.

(3)- المرجع نفسه، ص143.

خلال سنة دراسية كاملة، ولتمكينه من استثمار المكتسبات والمعارف وتجنيده قدراته لتلبية حاجاته.

ب- الكفاءة الختامية: "هي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادراً على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة، وتظهر في نهاية سنة دراسية معينة"⁽¹⁾.

ج- الكفاءة المرحلية: "وهي مجموعة من المهارات المتكاملة، تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعال، في وضعية بيداغوجية محددة، وتساعد على اكتساب الكفاءة وترتبط بفترة تعليمية محددة، وهي مرحلة دالة"⁽²⁾.

د- الكفاءة القاعدية: "تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية في ظروف محددة، ويجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة، وهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم"⁽³⁾؛ وهي كذلك تحصيل حاصل لوحدة تعليمية، أو مقطع تعليمي يخرج بها المتعلم في نهايتها، أي أنها تعيد لمكتسبات ومعارف التلميذ في نهاية المقطع أو الوحدة يتم فيها جمع المعارف السابقة وربطها بوحدة تعليمية جديدة.

هـ- الكفاءات العرضية: "وهي تصنف في الفئات التالية:

- الكفاءات ذات الطابع الفكري.
 - الكفاءات ذات الطابع المنهجي.
 - الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.
 - الكفاءات ذات الطابع التواصلية"⁽⁴⁾.
- وترتبط في عملية التدريس بمجموع القيم التي يكتسبها المتعلم، كترسيخ الهوية والعادات والتقاليد والقيم الوطنية، أو التفتح على العالم الخارجي.

(1)- وزارة التربية الوطنية: عبد الله قبلي، فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ص144.

(2)- المرجع نفسه، ص144.

(3)- المرجع نفسه، ص144.

(4)- وزارة التربية الوطنية: عبد الله قبلي، فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ص144.

1-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات: ويتجسد مفهوم المقاربة بالكفاءات في الوسط التربوي بأنها: "طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتماداً على التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكئون، أو التي سوف يتواجد فيها تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها، بالإضافة إلى ترجمة هذه الكفاءات إلى الأهداف وأنشطة تعليمية"⁽¹⁾.

فتكون بذلك المقاربة بالكفاءات هي: "تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته"⁽²⁾.

ومما سبق يتحدد ويتضح لنا أن منهج المقاربة بالكفاءات، تهتم بالمتعلم أكثر من المعلم الذي كان مصب اهتمام المنهج القديم "التدريس بالأهداف"، فهي تعمل على تحفيز المتعلم من أجل تطبيق وترجمة معارفه المعرفية وربطها بالواقع، فضلاً عن تخزينها واحتكارها في ذهنه من أجل تحدي الصعوبات التي يمر بها.

وللمقاربة بالكفاءات دور كبير في بناء مناهج الجيل الثاني، بل يمكننا القول بأنها جزء كبير في مخططاته الإستراتيجية للتعليم والتعلم، ونقل المعرفة الصحيحة للمتمدرس حيث عززت الأساس الذي قام عليها مناهج الجيل الثاني ألا وهو صب الاهتمام على تكوين المتعلمين، واكتسابهم أو منحهم الكفاءات اللازمة والضرورية للتكيف مع محيطهم الاجتماعي بجميع ميادينه فهي: "إدماج وظيفي للدرجات والإتقان وحسن التواجد مع الغير وحسن التخطيط للمستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف ومن حل المشاكل"⁽³⁾.

(1)- مجلة التربية والابستمولوجية: مقال بعنوان المدرسة الجزائرية وفق المقاربة بالكفاءات، (المجلة العلمية تصدر عن

مخبر التربية والابستمولوجية بالمدرسة العليا للأساتذة)، 2012م، ص127.

(2)- محمد الصالح حثروبي: مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص12.

(3)- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي معجم موضوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية

والسيكولوجية منشورات عالم التربية، دار البيضاء، المغرب، ج1، ط1، 2006م، ص:103.

1-4- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

إن العجز الذي أظهره مناهج المقاربة بالأهداف يعتمد على المثير والاستجابة؛ أي أن المتعلم يعود إلى المؤثرات التي تنتج مجموعة من الاستجابات من خلال تعلم الرد على وضعية ما دون إمكانية للتكيف معها، فالمقاربة بالأهداف: "جاءت لتكوين أفراد متعلمين قادرين على تحصيل المعارف على اختلافها، ولهذا فقد كان اهتمام الباحثين في مجال التربية مسلط على التدريس بالأهداف وفق مجالات معرفية ووجدانية"⁽¹⁾.

أي أن التعليم وفق المقاربة بالأهداف لا يجعل التلميذ قادرًا على تغيير الظاهر خارج محيط المدرسة، وحل المشكلات والصعوبات ومواجهتها في الحياة الاجتماعية؛ أي أنها لا تسمح للمتعلم باستثمار ما تعلمه داخل المدرسة لأجل تحسين أوضاعه اليومية.

والتدريس بالأهداف نتج عنه نقائص عدة أهمها:

- "مشاكل المردودية التي تترجم في الرسوب المتعددة.
- مشاكل الشجاعة البيداغوجية فيما يخص نوعية المكتسبات.
- مشاكل الفاعلية التي يبرزها عدم التوازن بين الكلفة والنتائج المدرسية"⁽²⁾.

ولربما كانت هذه السلبيات والنقائص سببًا في إعادة النظر في عملية التعليم بالمقاربة بالأهداف من طرف المنظومة التربوية الجزائرية، والانتقال إلى منهج المقاربة بالكفاءات الذي بنى أساساته بهدف سد الثغرات التي خلفها منهج المقاربة بالأهداف، وتخطي النتائج السلبية التي خلفها هذا المنهج، الذي كان مطلبه وهدفه البيداغوجي هو وضع: "المتعلم في جوهر العملية التعليمية فهذا المسار الذي يعتمد على بناء الكفاءات، والذي يكون شغلها الشاغل للمتعليم بوسائل تسمح له بأن يتعلم بنفسه"⁽³⁾.

(1)- ينظر: زيتوني عبد القادر وآخرون: تدريس التربية البدنية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان

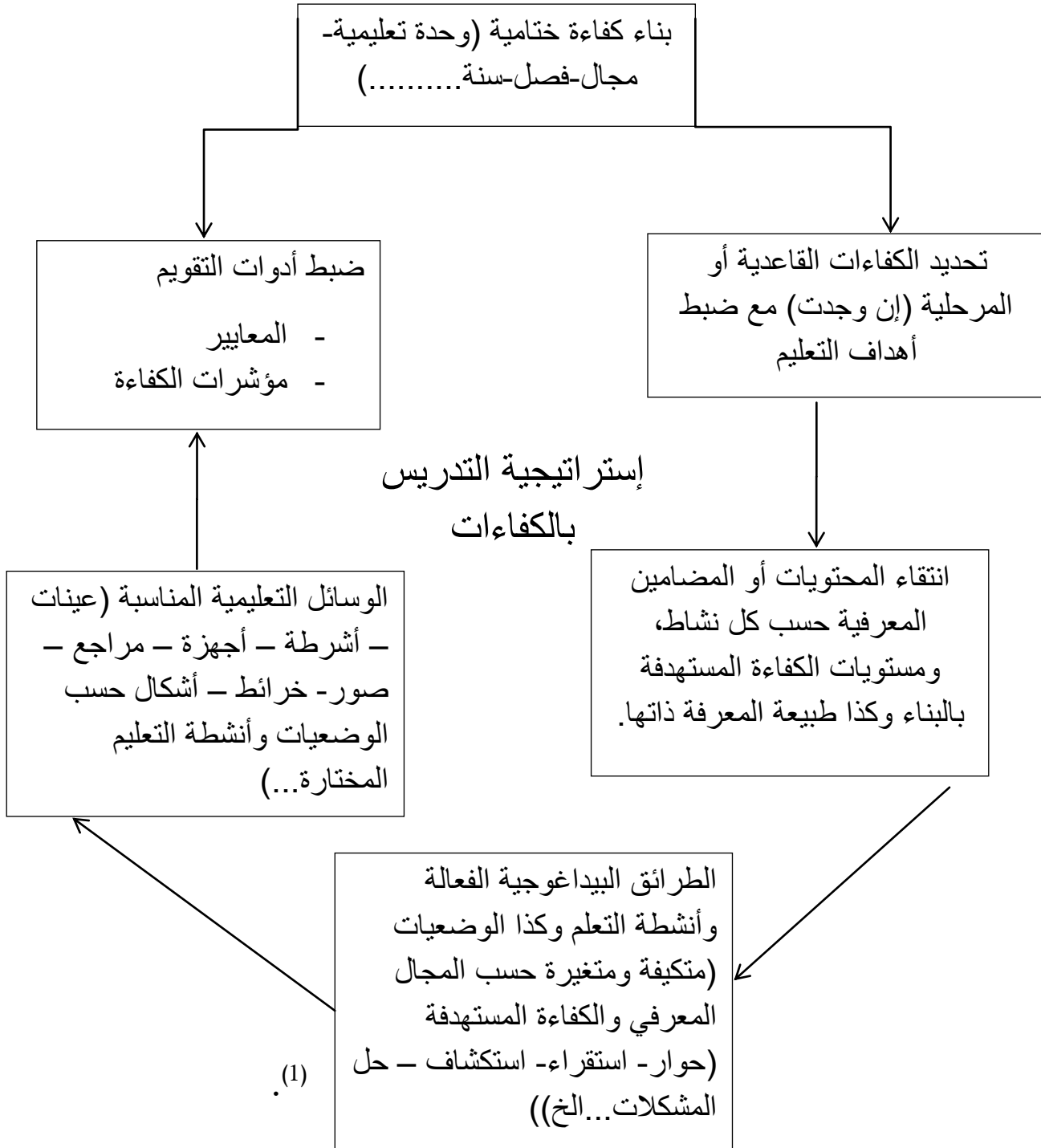
المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، د ط، ص 8-9.

(2)- أحمد العاطف: المقاربة بالكفاءات وبناء مناهج التعليم المتوسط، مجلة المسرر، الجزائر، العدد 21، 2004م ص 119.

(3)- زيتوني عبد القادر وآخرون: تدريس التربية البدنية، في ضوء الأهداف الإجرائية و المقاربة بالكفاءات، ص 65.

فانتقلت من مبدأ الاعتماد على الأستاذ في سير عملية التعليم المقرر إلى جعل المتعلم هو الفاعل الأساسي في تكوين مهاراته وقدراته المعرفية، لتحدي ما يتطلبه العيش في مجتمع حكمته العولمة الاقتصادية والثقافية... الخ.

* مخطط يوضح إستراتيجية التدريس بالكفاءات:



2- المقاربة النصية:

ارتبط تطبيق المقاربة بالكفاءات في المناهج التربوية، والمقررات التعليمية بالمقاربة النصية التي تعتبر هي الأخرى عنصراً أساسياً، وجزءاً لازماً في سيرورة منهاج الجيل الثاني حيث يكون الاعتماد على النص الأدبي لتدريس اللغة العربية في جميع أنشطتها التعليمية وما تم التخطيط له في المقررات الدراسية، ومنه عُرِفَت المقاربة النصية بأنها: "تتكون من لفظتين: مقارنة زائد نص، ونعني بالمقاربة مجموع التصورات والمبادئ والإستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهجية تقرب بين جوانب عدة في موضوع منوع تجمعها روابط لغوية ومؤشرات مقامية محددة"⁽¹⁾.

وتعرف أيضاً بأنها: "مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية"⁽²⁾.

أي أنها مجموع من السبل لدراسة النص وتحليله والولوج إلى أهم ما يحمله من معارف علمية كانت أو أدبية، وذلك في جميع مستوياته اللغوية، "المستوى الدلالي: ويتعلق بالمعجم اللغوي والدلالات الفكرية والأسلوبية، وأنواع الخطاب وأنماطه ومؤشراته [...] المستوى النحوي (التركيب) ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانساً نسقياً اعتدنا على تسمية (الوظائف النحوية) [...]"، مستوى النص: وفيه نقف على مفهوم نحو النص، فهو يمثل القواعد التي تتحكم في بناء النص"⁽³⁾.

أي أنها تأخذ النص بالدراسة من جميع جوانبه التعليمية سواء كانت بلاغة أم قواعد...الخ، يتم خلالها تحليل النص من طرف المتعلم واستخلاصه لأهم النقاط النحوية والبلاغية والأدبية، وأهم ما جاء فيه من مبادئ وقيم أخلاقية خادمة لشخصية المتعلم فيستطيع بذلك المتعلم استثمار ما سبق من معارفه المكتسبة، ورفع قدرته الكفائية المعرفية

(1)- وزارة التربية الوطنية: شلوف حسين، طبعوج أحسن وآخرون: الوثيقة المرفقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص54.

(2)- الفاربي عبد اللطيف وآخرون: معجم علم التربية مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، المغرب، العدد 9_10، ط1، 1994م، ص26.

(3)- وزارة التربية الوطنية: شلوف حسين، طبعوج أحسن: الوثيقة المرفقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط ص54.

وتنظر إلى النص على أنه وحدة متكاملة، لا على أنه جمل متفرقة إذ أن: "تعليم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر"⁽¹⁾.

فتصب اهتمامها وتركز على الاتساق في النص محاولة منها إنتاج نص محكم البناء تحكمه الوحدة الموضوعية، فهي تبدأ في تحليلها للنص الأدبي من الجزء إلى الكل، أي من الكلمة مروراً بالجملة إلى النص كوحدة كاملة.

يقول منذر العياشي: "تكون دراسة النص مقارنة عندما يحاول ~ ملامسة سطحية ~ والدنو منه بصدق ~ دون الحكم المسبق عليه، أي جعل الدراسة اللغوية المغلقة أساساً لذلك"⁽²⁾؛ أي الانتقال من البنية السطحية للنص إلى البنية العميقة للتعبير اللغوية فيه ويكون القيام بذلك اجتهداً من طرف المتعلم، بتقييم وتقويم من الأستاذ بغية إكسابه القدرة على إنتاج نص وكفاءته في توظيف مختلف الأساليب والخصائص التي اعتمدت في نص مسبق، فمثلاً يقوم المعلم بدراسة نص أدبي وتحليل أجزائه ومختلف تراكيبه النحوية، والدلالية والنمط الذي سار عليه، تحت ناظر المتعلم بالإضافة إلى المناقشات التي تجعل المتعلم يستخلص ما سبق ذكره، ثم يقوم باستثمار واستحضار وتوظيف ما تعلمه من دراسته لهذا النص في نص آخر من إنتاجه، أي إعطاء فرصة له لمحاكاة النماذج اللغوية والتعرض لها من خلال التدريب والمران بدلاً من التركيز على حفظ قواعدها، فيكون هدفها الأساسي: "النظر إلى اللغة على أنها وسيلة لاكتساب الثقافة وألوان المعرفة، وأن حاجة المواد الدراسية الأخرى إليها ماسة لأن إتقان التلاميذ اللغة وسيلة لإتقانهم سائر المواد، ومن هنا يشعر المدرسون جميعاً بهذه المسؤولية، فيتعاونون على العمل على إتقان اللغة وحسن استعمالها"⁽³⁾.

(1) - مشروع الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات

المدرسية، الجزائر، 2005م، ص15.

(2) - منذر العياشي: الكتابة الثانية وفتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1988م، ص148.

(3) - محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط 2000م

ص160.

حيث تكمن أهميتها في:

أولاً: "التكامل بين مهارة اللغة، يعني أن هناك ترابطاً بينهما وهذا الترابط يظهر جلياً أثناء تعليم اللغة"⁽¹⁾.

ثانياً: "ربط منهج اللغة بمناهج المواد الأخرى مما يحدث نوعاً من الانسجام بين أنواع المفردات وكميات ونوع التراكيب المقدمة في كتب اللغة، وكتب المواد الأخرى لأن اللغة هي الوسيلة الأساسية في تحصيل العلوم كلها والسيطرة عليها"⁽²⁾.

التكامل الذي تحدثه في المهارات اللغوية عند المتعلم بحيث لا تعزل أو لا تدرس مهارة على حساب الأخرى، بالإضافة إلى الربط الذي تحدثه بين مناهج المواد بما فيها اللغة العربية، تجعل المتعلم يستثمر تلك المهارات التي يكتسبها في مختلف المواد كونها تحمل انسجاماً في نوع المفردات والتراكيب خاصة وأن اللغة العربية أساسية في تحصيل وتعلم العلوم المختلفة، فتساعد بذلك المتعلم على بناء معارفه ومهارته من خلال الملاحظة والاستنتاج، فيشارك بذلك في تكوين نفسه، وتعزيز خبرته في التواصل الشفهي والكتابي مما يجعله قادراً على الإفصاح عن مكوناته والتواصل مع الآخرين بمنهجية ثقافية.

3- التقويم:

بالإضافة إلى المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، يعد التقويم ركناً أساسياً في توجيه العملية التعليمية، بحيث أنه لا يمكن اعتماد برنامج تعليمي يخلو من عمل تقويمي مستمر في مختلف المناهج التربوية، فهو يقوم بإصلاح وتقويم المعارف القبلية المكتسبة لدى المتعلم أو الذي هو في صدد تعلمها، ومن خلاله يمكننا الوصول أو التطرق إلى ما يشوب العملية التربوية في مكوناتها الثلاثة الرئيسية: المعلم والمتعلم والمنهج فيعمل على تصحيحها وعلاجها، وتعزيز نقاط القوة فيها.

(1)- فضل الله محمد رجب: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، آمون للطباعة والنشر، ط1، 1419هـ.

1998م، ص28.

(2)- المرجع نفسه، ص50.

أ- التقييم لغة: من مادة "ق و م" ورد في لسان العرب "قَوَّم السِّلْعَةَ واستَقَامها: قَدَّرها. [...] واستَقَمْتُ المتاع أي قَوَّمْتُهُ، [...]، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم. [...]، وقَوَّم دَرَاه: أزال عَوَجَهُ"⁽¹⁾.

ونذكر في المنجد: "قَوَّم الشَّيْءَ: عدَّله، والتقويم مصدر (قَوَّم)، وقَوَّم المتاع: جعل له قيمة معلومة ومنه: تقوم البلدان: لبيان طولها وعرضها [...] والجمع تقاويم"⁽²⁾.

ويتضح لنا مما سبق للتقويم عدة معان لغوية منها: تعديل الاعوجاج، وتقدير الشيء وإعطائه قيمة كما أو كيفاً.

ب- اصطلاحاً: التقويم: "عبارة عن مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً، من أجل اتخاذ قرارات معينة"⁽³⁾.

وهو أيضاً: "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوناً لنا في تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها"⁽⁴⁾.

وعليه فإن التقويم عملية تقوم وفق منهجية مدروسة من قبل المصالح التربوية المعنية، يدرج في تكوينه مجموعة من الإجراءات العملية، بدأ بتحصيل ما يمكن من المعلومات عن الشيء المراد تقويمه بغرض إخضاعه لتقويم كامل شامل يُصوب ما احتواه على اعوجاج، واتخاذ قرارات مناسبة تعمل لصالحه خادمة له، ويكون ذلك بوضع خطة يتم العمل وفقها لتحسين المردود أو الإنتاج، وهو ما اعتمد عليه في سير المناهج التربوية قديماً وحديثاً، وخاصة مناهج الجيل الثاني، الذي يرى أن التقويم عامل أساسي في تكوين الأفراد المتعلمين، وإنتاج شخصيات مثقفة قادرة على تحمل أعباء الحياة. فهو عمليات منظمة

(1)- جمال الدين بن مكرم بن منظور: لسان العرب، دار صبح إديسوفت، بيروت، لبنان، ج11، ط1، 1427هـ/2006م ص325_326.

(2)- بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، 1998م، ص763.

(3)- رزق فايز بطانية: المناهج التربوية، المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، تطوير، عالم الكتب الحديث، الأردن عمان، ط1، 2006م، ص46.

(4)- رشيد أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة د ط 2008م، ص64.

الهدف منها جمع المعلومات وتحليلها، لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها"⁽¹⁾.

يمكننا القول أن التقويم بغض النظر عن الأهداف أو دوره في تكوين المنهاج الدراسي، أو المنهاج التعليمي فإنه عملية تعليمية تقوم بين المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي، حيث يكون المعلم هو الفاعل والمسير والمقوم للمحتوى التعليمي لدى المتعلم، أو كل ما يكتسبه المتعلم داخل حجرة الدرس من معارف ومهارات، والمتعلم هو المستفيد والمقوم له لبناء نفسه ومهاراته وسلوكاته بناء صحيحاً يستند إلى خلفية صحيحة ألا وهي: المعلم أما المحتوى التعليمي فهو ما تقوم عليه عملية التقويم حيث يخضع لرقابة المعلم فيقوم هو الآخر بتقويمه.

ويرتبط التقييم في مفهومه والعمل التعليمي الذي يقوم به بالتقييم والقياس والاختبار حتى أنه يصعب على البعض التفريق بينه وبين هذه العناصر الثلاثة؛ فنجد أنه يستخدم مصطلح تقييم في موضع التقويم والعكس، ولذلك وجب علينا المرور على هذه المصطلحات الثلاثة حتى نتمكن من التفريق فيما بينها.

* - **التقييم:** يقوم بـ: "تأمين تحصيل المتعلم وإنجازه، ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير صادقة، وموضوعية"⁽²⁾.

إذن فهو النتيجة التي يصل إليها المتعلم بالفعل في نهاية الدرس، مع خضوعه لتقويم لإصلاح ما يشوب معلومات الغير صحيحة، وهو مرحلة جزئية في التقويم.

* - **القياس:** هو: "أضيق في معناه من التقويم، فهو الذي يتيح للتقويم أن نستخلص النتائج فالقياس هو مقارنة فرد في مجموعة ما، وتحديد لمركز في هذه الصفة وهذه المجموعة"⁽³⁾.

أي أن القياس يقوم بدراسة سمة من السمات السلوكية لدى الفرد المتعلم سواء في محيط القسم أو المدرسة، أو المحيط الخارجي، فيكون أولئك الأفراد بمثابة وحدة قياس

(1)- نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن ط2، 2001م، ص68.

(2)- أفنان نظير دروزة: الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص29.

(3)- وزارة التربية والتعليم: النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش الجزائر 2004م، ص184.

المعرفة، ودرجة تعلم الطالب وتقدير التغيرات السلوكية فيه، أي الحصول على نتائج كمية تعكس سمة أو سلوك من سلوكيات المتعلم.

* - الاختبار: أما فيما يخص الاختبار فهو يعتبر من أهم الوسائل التي يستعين بها القياس في تقدير وتحصيل سلوك الفرد، وهي: "عملية منظمة لقياس عينة من السلوك، وتحتوي هذه العملية على مجموعة من الأسئلة أو الفقرات تتوجه نحو قياس مفهوم أو مجال أو أداء معين"⁽¹⁾.

أي أن الاختبار يتعلق بشخصية المتعلم في مختلف جوانبها المعرفية والمهارية والنفسية.

3-1-أنواع التقويم:

يرتكز على ثلاثة أنواع رئيسية لبناء المهارات المعرفية لدى المتعلم منها:

أ- التقويم القبلي (التشخيصي): حيث تطلق عليه تسميات مختلفة نذكر منها: القبلي والتمهيدي والأولي، وهو يعرف بأنه: "جملة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف قبل بدئه بتعليم مهمة، أو مهارة، أو معلومات جديدة، ليتعرف على مستويات (التلاميذ) المعرفية، ويستثير دافعتهم للتعلم، ومن ثم تصنيفهم للتعرف على مواطن القوة والضعف، وعلى الجوانب المهارية لديهم [...]"، ومن خلال هذه الإجراءات يتبع المعلم استراتيجيات تعليمية، تتناسب مع قدرات التلاميذ المعرفية، ومستوياتهم نحو الإلمام بالموضوع المطروح"⁽²⁾.

إذا يكون قبل بداية الدرس للتعرف على مهارات المتعلم ومكتسباته القبلية وما يتقنه الطلاب، ومعرفة الطريقة المناسبة لتلقيهم المعرفة حسب مقياس تلقيهم فهو يحدد: "المستوى المعرفي والمهاري والوجداني للمتعلمين قبل البدء بتطبيق المنهج وتحديد مستوى الكفايات

(1)- يوسف محمد قطامي: مبادئ في علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص354.

(2)- إيمان محمد شاكر أبو غريبة: القياس والتقويم التربوي، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص47.

المعرفية والوجدانية والمعارف، التي يمتلكها المتعلمون في الوضع الكائن قبل التطبيق لفرض التأسيس عليها⁽¹⁾.

فهي بمثابة بنى أساسية أولى لقيام معارف ومهارات جديدة يكتسبها المتعلم، ويبني عليها أو من خلالها قدراته العقلية والفكرية، فهو يهدف إلى تحليل وتشخيص أفكار المتعلم لاتخاذ طرق جديدة للتعليم وتلقيه المعرفة وإجراءات لازمة لتصحيح الأخطاء وسد الثغرات التي احتوتها معارفه السابقة.

حيث يكون التعليم عملية متتالية متناسقة، بحيث أن التعلم السابق يكون أساسا للتعلم الحالي واللاحق وفق انسجام تام لا تشوبه الثغرات.

ب- التقويم التكويني: (البنائي، المرحلي، الشكلي): وهذا النوع يعتبر من أجود وأفضل أنواع التقويم، حيث أنه يعزز عملية التعلم للمتعلمين وفق خطة يتبعها المعلم فهو: "يستخدم هذا النوع من التقويم أثناء التدريس، وهو الأكثر شيوعا لدى معلمي اللغة العربية الذين يستخدمونه أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة، كالشرح والتفسير والمناقشة"⁽²⁾.

حيث يتمكن المعلم من خلاله تصحيح أخطاء المتعلمين وإعطائهم الحلول المناسبة والسليمة ويستطيع المعلم بذلك تقييم التلاميذ وتقويم معارفهم، كما يمكنه من اختيار الطريقة المناسبة للتدريس وهو: "يخبر المتعلم أن المسافة التي تفصل بينه وبين الهدف المحدد فيدرك بنفسه عن طريق مقارنة مع ما حصل عليه أو قام به ويقوم به مع الهدف المحدد فيتعرف بذلك على الصعوبات التي تعترضه"⁽³⁾.

فهو بذلك يدفع المتعلم إلى البحث أكثر ومحاولة معرفة ما ينقصه بغية تدارك جوانب الضعف في أدائه، فهو إذن تقويم لنشاط المتعلم من خلال خضوعه لاختيارات ومساءلات

(1)- حمزة هاشم السلطاني، عمران جاسم الجبوري: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الصادق الثقافي، عمان ط2، 1435هـ/2014م، ص111.

(2)- سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق عمان، الأردن، ط1، 2014م ص115.

(3)- وزارة التربية والتعليم: محفوظ كحوال، محمد بومشاط: دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط موفم للنشر، ص41.

ومناقشات تبرز فشل الطالب من نجاحه، كما تبرز فشل طرق التعليم الخاصة بالأستاذ من نجاحها.

ج- التقويم التحصيلي: (التجميعي أو الختامي): كما يطلق عليه التقويم النهائي أو الإجمالي فهو يسعى إلى: "إصدار حكم على مدى تحقق التعلّيمات المقصودة في المنهاج أو جزء منه، أو أيضا لجملة من التعلّيمات المطلوبة للانتقال إلى قسم دراسي أعلى أو لاختتام الدراسة"⁽¹⁾.

فيكون بذلك بمثابة إجراء ختامي لاستنتاج مدى فهم المتعلم، فيكون في أغلبية الأحيان في نهاية الدرس أو المقطع الدراسي، أو نهاية الفصل أو السنة، حيث يكون اختبار تطرح فيه مجموعة من الأسئلة من طرف الأستاذ، عن ما يتم أخذه في دروس سابقة فهو: "يهدف إلى إعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال إلى مستوى آخر أو بالتخرج وبذلك فهو تقويم تصفوي، يهتم الإدارة ومتخذي القرارات أكثر من غيرهم"⁽²⁾.

وعليه فإن التقويم في أي مادة دراسية يجب أن يكون هادفاً شاملاً مستمراً وفق أساليب ووسائل متعددة، وإجراءات هادفة لخدمة الفرد المتعلم والراقي بفكرة وثقافته وبناء شخصيته، ومعرفة نتائج التعلم التي تحققت عن الطلاب.

فمن خلال أنواع التقويم الثلاث التي ورد ذكرها يمكننا القول أنها تتوافق في بعض النقاط، وتختلف في البعض منها؛ فالتقويم التشخيصي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم التكويني والتحصيلي، فالتقويم التشخيصي مثلاً يعتمد الأستاذ في بداية الدراسة يعرف من خلاله مستوى الطالب، وما تحتويه مكتسباته القبلية من معارف ومهارات، وذلك بالاعتماد على التقويم التجميعي، وتكون النتائج المتحصل عليها من التقويم النهائي أساساً لتوزيع الطلاب وتوجيههم حسب تلك النتائج.

أما في الاختلاف فيكون في: "اختلاف أهداف كل نوع عن الآخر حيث يهدف التشخيص إلى تحديد نقطة الانطلاق من تشخيص المكتسبات السابقة ومعرفة نقاط القوة والضعف في الفعل التعليمي، في حين يهدف التقويم التكويني إلى التدخل لمعالجة النقائص

(1)- محمد صلاح الدين حثروبي: مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص128.

(2)- عبد الله قلي، فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص160.

التي تظهر أثناء الفعل التعليمي، بينما يكتفي التقويم النهائي بإصدار حكم حول تحقق الأهداف وعدم تحققها⁽¹⁾.

3-2-التقويم بالكفاءات:

التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هو تقويم قدرة الطالب أو المتعلم على إنجاز نشاطاته التعليمية، وأداء مهامه بدلاً من تقويم وتحصيل المعارف، أي أنها تسعى إلى بث القدرة الإنتاجية لدى المتعلم على حساب قدرته على التجميع، وهو يقوم على معايير مختلفة، ولعل أهمها ما يلي:

أ- ارتباط التقويم بأهداف المنهاج: فتقويم المتعلم في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها، سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسية أو الفرعية.

ب- شمول عملية التقويم: فالهدف من تعليم اللغة العربية لا يقتصر على تزويد التلاميذ بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، وإنما يتعدى ذلك إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ عقلياً ووجدانياً ومهارياً.

ج- استمرارية التقويم: فالتقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلازمها وتتابعها والملاحظ أن التقويم كما يمارس في مدارسنا أشبه بعملية ختامية تأتي في نهاية العام الدراسي، حيث يترتب عليها اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل التلاميذ⁽²⁾.

وكل هذه المعايير تصب عموماً على تميز وحسن أداء المتعلم، حيث تسمح له باستغلال معارفه ومهاراته وقدراته وترجمتها إلى سلوكيات ذات دلالة تخدم مصالحه الحياتية فهو: "عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّيمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّمين بكفاءة واقتدار، وبتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة"⁽³⁾.

(1)- عبد الله قلي، فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية تحسين مستواهم، ص 161-162.

(2)- ينظر: رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها، ملتزم للطباعة والنشر، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1425هـ/2004م، ص 36.

(3)- محمد صلاح الدين حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 127.

الفصل الثاني:

دراسة تطبيقية ميدانية

- المخطط السنوي لبناء التعلم.
- الوضعية المشكلة لتوجيه وضبط التعلم (ميدان فهم المنطوق).
- التعلم المعتمدة وطرائق التدريس بين القديم وتجديدات منهاج الجيل الثاني.
- أهم التعديلات التي جاء بها منهاج الجيل الثاني.
- دراسة ميدانية (تتبع سير منهاج لدى الأساتذة).

يعد الكتاب المدرسي أحد أهم الوسائل المعتمدة في التدريس من قبل الأستاذ والمتعلم حيث: "شكّل الكتاب المدرسي ولفترة طويلة الوسيلة الوحيدة لتعلم اللغات"⁽¹⁾. وهو لا يُستغنى عنه في أي مرحلة من مراحل التعليم (الابتدائي ، المتوسط ، الثانوي)، وكذلك هو الحال بالنسبة إلى الكتاب المدرسي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، الذي اكتسب منهجاً جديداً في طرق تدريس اللغة العربية، ومصطلحات جديدة جاء بها لبناء تعلمات خاصة بها حيث اختلف عن المناهج القديمة في بنيتها ومحتواها، وطرائق تدريسها فنجده مثلاً لم يعتمد مبدأ المقاربة بالكفاءات كأساس واحد في بناء تعلماته، بل ركز أيضاً على مبدأ المقاربة النصية، والتقويم الذي يعد أساساً في تكوين المتعلمين. وذلك من أجل تقديم خبرات تعليمية بعناية ودقة، من أجل استفادة الطلاب المتعلمين منها في حياتهم اليومية واستعمالاتهم الشخصية، ولذلك ارتأينا أن نقوم بهذه الدراسة، من أجل معرفة ما جاء به هذا المنهاج ومدى استجابة وتقبل التلاميذ والأساتذة لمستجدات هذا المنهاج، والتطرق إلى الصعوبات التي تواجه المعلمين في تقديم النشاطات وتعلمات اللغة العربية، بالإضافة إلى الصعوبات التي تواجه التلاميذ ونتائج تحصيلهم العلمي والمعرفي وفق هذا المنهاج الجديد.

1- منهجية البحث:

اعتمدنا في بحثنا هذا على منهجية دراسية تعمل بها مختلف البحوث الميدانية كالمنهج الوصفي لأنه: " يشمل جميع الدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق الحاضرة المرتبطة بطبيعة وبوضع جماعة من الناس، أو عدد من الأشياء أو مجموعة من الظروف أو فصيلة من الأحداث أو نظام فكري، أو أي نوع آخر من الظواهر التي يمكن أن يرغب الشخص في دراستها"⁽²⁾، وكذلك التحليل أيضاً؛ بحيث وضعنا المادة المأخوذة قيد البحث تحت المجهر الإستقرائي وهو: "الطريقة التي يبحث المدرس فيها قبل كل شيء من الجزئيات والمفاهيم الجزئية التي تعرف بالحدس والمشاهدة، ثم ينتقل منها عن طريق التعميم إلى

(1)- لظفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار، ص44.

(2)- مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي بإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان

القضايا الكلية، فهي عملية يكون انتقال الإنسان فيها من الخاص إلى العام⁽¹⁾. والاستطلاعي من خلال جمع البيانات حول موضوع الدراسة، ثم مرحلة تحليل البيانات وتفسيرها، وتتبع تطور منهاج الجيل الثاني ومدى فاعليته ونجاحه في سيرورة المواد الدراسية (اللغة العربية) المعتمدة على أهم المقررات والتجديدات التي جاء بها من أجل الوصول إلى نتائج مرجوة، لمعرفة مدى نجاح الأهداف المسطرة من قبل وزارة التربية والتعليم، واستعنا من أجل ذلك بأدوات خادمة للدراسة الميدانية التطبيقية المتمثلة في طرح مجموعة من الأسئلة في شكل استبيان لحصر النتائج المراد الوصول إليها لأن: "استخدام الاستبيان له صلة بالأفراد، وهو الوسيلة الوحيدة للمقارنة بين الأفراد، وكذلك الاطلاع على آراء واتجاهات وميول مشاكل الرأي العام، وهو وسيلة معملة للوصول إلى الهدف"⁽²⁾، بالإضافة إلى حضور الدروس مع التلاميذ والتواصل مع الأساتذة في كل ما يخص منهاج الجيل الثاني في اللغة العربية (سنة أولى متوسط).

وسنقوم في هذه الدراسة بالكشف عن مدى نجاح هذا المنهاج المقترح من طرف وزارة التربية، ومختلف الصعوبات والعوائق والإشكاليات التي واجهها المعلمون في تلقين اللغة العربية للتلاميذ، وفي نفس الوقت التطرق إلى الصعوبات التي واجهت المتعلمين في أخذ المادة المعرفية، ولمعرفة أساسيات هذا المنهج الذي يقوم على مبدأ التدريس بالكفاءات والتقويم بالإضافة إلى معرفتنا لنقاط القوة فيه، معتمدين على طريقة تنظيرية في البيئة التي تؤدي فيها العملية التعليمية التعلمية من خلال منهاج اللغة العربية للسنة أولى متوسط.

2- مجالات الدراسة:

أ . المجال المكاني: متوسطة العربي تبسي.

ب . المجال الزمني: بداية منهاج الجيل الثاني.

(1) - سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان ط1، 1435هـ/2014م ص13.

(2) - وجيه محبوب: أصول البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1425هـ/2005م ص156.

3- العينة والمواصفات:

اعتمدنا في دراستنا مجموعة من الوسائل والوثائق كانت بمثابة العينة التي بنينا عليها الجزء التطبيقي لأن: "البحث عن طريق العينة هو في الحقيقة اختيار للوقت والجهد [...] وأن استخدام العينة يسهل من عملية النتائج بالسرعة الممكنة⁽¹⁾".

ومن بينها: منهاج الجيل الثاني في تعليم اللغة العربية سنة أولى متوسط بالإضافة إلى الوثيقة المرفقة له، ودليل الأستاذ، ثم أخذنا المخطط السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة أولى متوسط للسنة الدراسية 2016\2017 من قبل أستاذة بمتوسطة العربي التبسي بفرجيوة، وملاحظة العملية التعليمية داخل القسم، من خلال حضورنا لمجموعة من الدروس بميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب (القراءة المشروحة)، النحو

4- التعريف بالكتاب:

يعتبر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط سندًا بيداغوجيًا للمتعلم أولاً، وللمعلم ثانياً، يتضمن موضوعات مقررة في البرنامج الدراسي الخاص بمادة اللغة العربية، وفق منهجية تعليمية تعلمية منظمة، متعلقة بالأهداف المسطرة من قبل منظمة التربية، الذي ييسر وفق منهاج الجيل الثاني. حيث يقوم الكتاب على المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية والتقويم المستمر كهدف ونهج في تناول ودراسة مادة اللغة العربية في جميع ميادينها التفكيرية، والتعبيرية والأسلوبية، والفنية وكل القواعد النحوية والصرفية، التي تشكل مجمل المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم خلال حول دراسي.

أعد الكتاب بتنسيق وإشراف من: محفوظ كحوال بالإضافة إلى: محمد بومشاط ومجموعة من المؤلفين الذين عملوا على إخراج وتصميم وتركيب هذا الكتاب عام 2016 يشمل في منهجه ثمانية مقاطع تعليمية، موزعة طيلة العام الدراسي وفق ميادين محددة منها: ميدان فهم المنطوق، وميدان فهم المكتوب الذي ينجز عن طريق القراءة المشروحة ودراسة نص أدبي، ثم ميدان إنتاج المكتوب الذي يأخذ وفق تقنيات للإنتاج الكتابي وتحسين مستوى إنتاج المتعلمين له، بالإضافة إلى مجموعة من المشاريع ونشاطات تعليمية تكون فرصة

(1)- مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي بإعداد الرسائل الجامعية، ص157.

للمتعلم من أجل المحاولة والتدريب على استثمار مكتسباته ومعارفه، حيث تسمح للأستاذ بتقويم قدرات ومهارات المتعلمين، يستنتج من خلاله مستويات المتعلمين ومعالجة جوانب الضعف في أخذ هذه المادة.

أولاً- المخطط السنوي لبناء التعلّات:

يعتبر المخطط أساسياً لبناء التعلّات والمضي في تطبيق أساسيات المنهج، فهو ينظم العملية التعليمية في منهجية دقيقة تمكن الأستاذ من تقديم الدروس ببسر وسهولة.

الفصل الثاني :

دراسة ميدانية تطبيقية

المخطط السنوي لبناء التعليمات ، السنة الأولى المتوسطة :

الأسابيع	المقاطع	المحاور	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب	الإنتاج الكتابي
01	تقويم تشخيصي				
02	المقطع 01	الحياة العائلية	المراد المعرفية	خطابات منطوقة من الأتماط المدروسة تتضمن قواعد الخطاب الشفوي موضوعات سردية وصفية تتناول محيط الأسرة.	- نصوص متنوعة شعرية ونثرية ، مشكولة جزئياً يغلب عليها الوصف والسرد . - تصميم نص - تحرير مقدمة
03				المراد المنهجية	- يصغي باهتمام . - يصدر في شأنه ردود أفعال . - يعبر بنظام وبلغه صحيحة . - يراعي مقام المخاطب . - يتناول الكلمة بلباقة . - يضبط النفس أثناء التواصل
04					- ثراء الأفكار وانسجامها . البناء السليم للجمل - حسن التوظيف لقواعد اللغة . - استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال - استعمال الوايط المناسبة - التصميم السليم
05	(إمماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع				
06	المقطع 02	حب الوطن	المراد المعرفية	خطابات متنوعة مرتبطة بالحياة المدرسية والحياة العامة	- موضوعات من مختلف الأتماط يغلب عليها الوصف والسرد - إنتاج نص يتضمن تحرير مقدمة - تحرير منتج انطلاقاً من وضعية مناسبة يتضمن قيماً ومواقف
07				المراد المنهجية	- ثراء الأفكار وانسجامها - البناء السليم للجمل - الاستعمال السليم لقواعد اللغة - احترام علامات الوقف - استخدام الروابط المناسبة للنمط والتقنية - التصميم السليم
08					- ثراء الأفكار وانسجامها - البناء السليم للجمل - الاستعمال السليم لقواعد اللغة - احترام علامات الوقف - استخدام الروابط المناسبة للنمط والتقنية - التصميم السليم
09	(إمماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع				

10	المقطع 03 عظاء الانسانية	الموارد المعرفية	خطابات متنوعة مرتبطة بالحياة بالمحور	نصوص متنوعة شعرية ونثرية مشكولة جزئياً يغلب عليها الوصف والسرد . - المفعول به- نائب الفاعل - علامات الوقف - الألف اللينة في الأسماء والأفعال	- موضوعات من مختلف الأنماط يغلب عليها الوصف والسرد - إنتاج نص يتضمن تحرير مقدمة - تحرير منتج انطلاقاً من وضعية مناسبة يتضمن قيماً ومواقف
11					
12		الموارد المنهجية	التعبير عن الفهم . - مراعاة حديث الآخر . - تناول الكلمة بلباقة . - ضبط النفس أثناء التواصل	- القراءة الجهرية المناسبة لمعاني الموضوع . - احترام علامات الوقف - فهم المقروء واستثماره - إثراء الأفكار - نقد المقروء - تحديد أنماط النصوص - البناء السليم ضوابطها ويتحكم فيها للجمال التوظيف الصحيح لقواعد النحو والصرف والإملاء	- ثراء الأفكار وانسجامها البناء السليم للجمال - حسن التوظيف لقواعد اللغة - استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال . - استخدام الروابط المناسبة للنمط والتقنية - إبراز المواقف
13	(إدماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع				
14	(تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي ومعالجة)				

(1)

1- استقراء المخطط:

من خلال الجدول أو المخطط السنوي لبناء التعلّيمات الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في مادة اللغة العربية للسنة أولى متوسط وفق برمجية ممنهجة؛ إذ يعد: "مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي، يُفْضِي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية من الكفاءة الختامية للميادين، ويُبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة"⁽¹⁾.

يعمل هذا البرنامج الدراسي على الربط بين الكفاءات المطروحة في المخطط السنوي وتوزيعها وفق الحجم الساعي أو الزمني الذي يتطلبه المقطع التعليمي المطروح في هذا البرنامج، وعليه يتضح لنا أن عملية التدريس تنطلق ابتداء من التقويم التشخيصي الذي يعد بمثابة غرلة لمستوى التلميذ، ومعرفة مدى قدراته ومكتسباته المعرفية، ويكون مكانه الزمني في بداية الأسبوع من المقرر الدراسي.

أما فيما يخص الأسبوع الثاني الذي يتم فيه دراسة الوحدة الأولى، أو ما يعرف بمصطلح المقطع الأول في هذا المنهاج، فمثلاً: في المقطع الأول يدور محور دراسته حول الحياة العائلية، ويتم دراسته وفق موردين أساسيين في عملية التعليم والتدريس وهما: الموارد المعرفية؛ التي تعد جملة من: "المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة، والمستنبطة من المصفوفة المفاهيمية"⁽²⁾. وذلك في المجال الإبتيمولوجي، حيث يركز على مجموعة من المهارات المعرفية واستراتيجيات تعليمية، تطبق فيها مجموعة من الإجراءات لتنمية الكفاءات لدى المتعلمين، هذا ضمن مبدأ المقاربة بالكفاءات الذي يركز عليه منهاج الجيل الثاني.

أما الموارد المنهجية أو الخارجية: "تشمل المعطيات التي توفرها الوثائق والأدوات والوسائل التي يكون المتعلم في حاجة إليها عند ممارسة الكفاءة لحل مشكلة ما"⁽³⁾. إذ يركز هذا الجانب المنهجي أو البيداغوجي على التنسيق بين مخططات التعلم ودرجة التفاعل بينها، أو بين موضوعاتها وفق هيكلية منسجمة، قابلة للتطبيق وفق فرضيات تربوية ناجحة

(1)- لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب العربي والعلوم الإنسانية، ص44.

(2)- وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

(3)- وزارة التربية الوطنية: شلوف حسين، طعيوج حسن وآخرون، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية، ص4.

لتحقيق الغايات والأهداف المنتظرة من المناهج الموضوعة، وفق حيز التطبيق في ميادين فهم المنطوق وإنتاجه الذي يركز على تقديم الدروس شفويًا، وإنتاج نصوص شفوية من قبل المتعلمين، وفهم المكتوب وميدان إنتاج المكتوب، ويكون ذلك من الأسبوع الثاني إلى غاية الأسبوع الرابع. ففي فهم المنطوق تتضمن الموارد المعرفية خطابات منطوقة من الأنماط المدرسية، قواعد، خطاب شفوي، أو موضوعات وصفية سردية؛ تتناول المحور الذي قام عليه المقطع الأول. أما فيما يخص ميدان فهم المكتوب فنجد نصوصًا متنوعة (شعرًا، نثرًا) الضمير وأنواعه، علامات الوقف...

كما نجد في الإنتاج الكتابي موضوعات في مختلف الأنماط؛ تكون هذه الأنماط في نصوص ومقدمات من تحرير المتعلم، وكل ذلك يصب في الجانب الإبيمولوجي. أما الموارد المنهجية التي يعتمد عليها المعلم أثناء التدريس ويسير عليها المتعلم أنه يصغي باهتمام مع مشاركة منه لثنايا المناقشة، يُعبر بأسلوب خاص به وبلغة فصيحة وصحيحة هذا في ميدان فهم المنطوق. وفي ميدان فهم المكتوب يقوم الميدان على القراءة الجيدة الجهرية، مع ضبط علامات الوقف والترقيم التي تعد: "رموزًا اصطلاحية معينة بين الجمل أو بين الكلمات لتسهيل عملية الإفهام من قبل الكاتب، والفهم والقراءة من قبل من القراءة، وهو أشبه بإشارات المرور الضوئية فإذا زالت اضطربت عملية القراءة وشاب الفهم بعض اللبس والغموض"⁽¹⁾. ومن هذه الرموز: الفاصلة، النقطة، الفاصلة المنقوطة، النقطتين، علامة الحذف، علامة الاستفهام والتعجب، القوسان... الخ. بحيث يستفيد منها المتعلمين في إنتاج نصوص شفوية كانت أو كتابية، بالإضافة إلى ذلك تحديد أنماط النصوص، إذ تساعد هذه الأنماط على إيصال الفكرة عندما يحسن التلاميذ توظيفها. وقد ركز منهاج الجيل الثاني للسنة أولى متوسط على نمطين أساسيين وهما: النمط السردى الذي يقصد به: "تقل أحداث أو أخبار من الواقع أو نسج الخيال، أو من كليهما معًا في إطار زمان ومكان بطريقة فنية"⁽²⁾.

(1) - سجيح لجبيلي: تقنيات التعبير الكتابي في اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس، لبنان، د ط، 2008 ص 98.

(2) - وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016 ص 6.

والنمط الوصفي الذي هو: " تصور لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد [...], أو هو وصف الشيء لذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات"(1).

كما لا ننسى التركيز على النطق الإعرابي الصحيح للجمل، كتوظيف النحو والصرف، وفي الإنتاج الكتابي يقوم وفق موارد منهجية تتضمن ثراء الأفكار بمختلف المعارف مع الفهم الجيد للقواعد، استعمالها بطريقة سليمة، والتصميم الجيد للمقال.

والأسبوع الخامس يكون بمثابة تقويم ختامي للمقطع الأول الذي تم تناوله خلال الأسابيع الثلاثة الأولى، يخضع فيه الطالب إلى اختبار من طرف الأستاذ الذي هو: "مجموعة من المهام أو الأسئلة التي تهدف للكشف عن أنماط سلوكية معينة عندما تُعرض في ظروف مقننة، وينتج عنها درجات تتميز بخصائص معينة، وهذه الدرجات تكون بمثابة ناتج العملية الاختبارية التي تعد جزء من عملية أكبر هي عملية التقويم والتقييم"(2)؛ ويعد من أكثر أدوات القياس شيوعاً في المجال التعليمي، إذ تقودنا إلى معرفة مستوى الطلبة والتلاميذ، وتشخيص مستواهم التحصيلي، وتقويم معلوماتهم ومعارفهم، ومعالجة ما يشوبها من أخطاء، ومدى فهم المتعلم واكتسابه للمعارف السابقة وحسن استثماره وإنتاجه لها.

وكذلك هو الحال بالنسبة للمقاطع الثمانية طيلة العام الدراسي مع اختلاف في أخذ المعارف النحوية والبلاغية، واختلاف في المحاور الدراسية مثل: حب الوطن، عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات العلمية، الأعياد، الطبيعة، الصحة... تتخلل هذه المحاور فترات للتقويم الفصلي تشخيصي ومعالج، ويكون ذلك بعد ثلاثة مقاطع في الفصل الأول والثاني، بينما الفصل الثالث يتناول مقطعين فقط.

2- إستراتيجية تطبيق المقرر الدراسي والأهداف المرجوة منه:

ويتم وضع هذا المقرر الدراسي حيز التنفيذ من قبل المعلم بحيث يحدد أولاً الأهداف التعليمية من كل محور من المحاور التعليمية في المقاطع الدراسية طيلة العام الدراسي، ثم ينطلق من وضعية تعليمية خادمة لفحوى المحور التعليمي بطريقة واضحة وبصوت مسموع

(1)- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص6.

(2)- صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر، عمان، ط2، 2009

مع احترام الأستاذ لمخارج الحروف اللغوية، ويكون هذا كبداية أو تمهيد لميدان فهم المنطوق، ثم ينتقل المعلم إلى مناقشة النص المسموع بإشراك جميع التلاميذ، ويكون بذلك مناقشة ومعرفة مدى فهم المتعلم إذ أن: "المناقشة الصفية هي موقف مخطط يشترك فيه الطالبة تحت إشراف المعلم وقيادته لبحث مشكلة محددة بطريقة منظمة بهدف الوصول إلى حل لتلك المشكلة"⁽¹⁾، ثم ينتقل إلى ميدان فهم المنطوق من خلال القراءة المشروحة ودراسة النص الأدبي، فيعمل على إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي لدى المتعلمين من خلال شرح الألفاظ المبهمة والجديدة على المتلقي، ثم يستعين الأستاذ بطريقة أو إستراتيجية يعمل من خلالها على مناقشة وفهم النص المكتوب فقد: "تتجاوز عمليات القراءة مستوى فك الرموز وفهم المقروء، فترتبط باستراتيجيات تعود إلى الأهداف المرسومة للقراءة"⁽²⁾؛ وذلك ابتداء من مناقشة الظاهرة المدروسة ثم تقسيم النص إلى وحدات أو أفكار رئيسية، وبعدها يتم مناقشة هذه الأفكار للوصول إلى الفكرة الرئيسية لهذا النص، وبعدها ينتقل الأستاذ إلى مرحلة تقييمية في درسه بحيث يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة يعمل من خلالها على تقييم وتقييم المكتسبات التعليمية لدى التلميذ وتصحيح الأخطاء عنده، ثم يعمل الأستاذ على حث المتعلمين بتوظيف معارفهم المتحصل عليها في نهاية كل محور دراسي في نص شفوي كان أو كتابي ضمن وضعية إدماجية، موظفًا فيها تقنيات وموارد معرفية خادمة لموضوع هذه الوضعية، حيث: "يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقص يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته، أنه مشكلة تدعو المتعلم إلى طرح مجموعة من التساؤلات ويتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم وقواعد وقوانين، ونظريات ومنهجيات وغيرها من الخبرات وذلك في مختلف المواد"⁽³⁾ أي:

. إتاحة الفرصة للمتعلم لاستيعاب ظواهر علمية وأدبية اجتماعية جديدة عليه وذلك من خلال تنوع عناوين المحاور المدروسة.

(1)- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها في تدريس اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس، لبنان، د ط، 2010م، ص164.

(2)- أنطوان صياح، أنطوان طعمة وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت، لبنان، ط1 1427هـ/2006م، ص55.

(3)- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ج1، 2015م، ص13.

. إثراء رصيده اللغوي والمعرفي.

. تنمية مواهبه العلمية والأدبية مثلاً: حسن الإصغاء، حسن توظيف المعارف، حسن تعبيره الشفوي، وحسن إنتاجه الكتابي.

. العمل على توسيع أفكاره ومجالات اهتماماته.

. محاولة إبراز شخصية المتعلم من خلال آرائهم ومواقفهم التي يعبرون عنها لغوياً.

. حث المتعلم على التخطيط والعمل وفق منهجية فكرية من خلال استعمال عقله وكل معارفه ومكتسباته، إذ من خلاله: "يتم تعويد التلاميذ على ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط بينها، بما يضيف عليها جمالاً وقوة تأثير"⁽¹⁾.

. محاولة الرقي من خلال صقل مواهبه، وتنمية ذوقه، وتحسين سلوكياته.

ثانياً - الوضعية المشكلة لتوجيه وضبط التعلّات (فهم المنطوق):

1- مخطط تعلّات لإنماء الكفاءة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

الكفاءة الختامية	يتواصل مشافهة بلغة سليمة، يفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، ينتج خطابات شفوية محترماً أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.
مركبات الكفاءة	يستمتع إلى خطابات وصفية وسردية للوقوف على موضوعها، ويعبر عن فهمه لها للتفاعل معها، ينتج خطابات شفوية موظفاً رصيده اللغوي المناسب، يستنتج قيماً ومواقفاً يتضمنها الخطاب.

(2)

ويلاحظ من الجدول أن ميدان فهم المنطوق يقوم على عنصرين أساسيين ألا وهما:

الكفاءة الختامية، بحيث تتم من خلال التواصل الشفوي بين المعلم والمتعلم باستعمال لغة فصيحة سليمة خالية من أي أخطاء لغوية، يغلب على هذه المشافهة الفهم الجيد لمعاني

(1)- راتب عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط4، 1435هـ/2004م، ص198.

(2)- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية، ص13.

الخطاب المنطوق، والتفاعل معه بطريقة إيجابية تسمح بنقل المعرفة إلى المتعلم بطريقة صحيحة، وذلك لتماشي موضوع أو مواضيع هذه النصوص وميول الطالب ورغبته فيه فيجب أن: "يهيئ سلفاً للانتباه ولاستيعاب المهارات والعادات اللغوية التي يسعى الأستاذ لتعليمها له، ودور الأستاذ أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم"⁽¹⁾؛ فيقوم المتعلم بإنتاج نص يدمج فيه معارفه السابقة ويستعرض مكتسباته المتحصل عليها من خلال مناقشته السابقة مع الأستاذ، بحيث يكون النص وحدة متكاملة مترابطة تحمل دلالة تواصلية ومعرفية.

أما فيما يخص مركبات الكفاءة يتناول الطالب خلالها خطابات وصفية وسردية يستعرضها الأستاذ، وهي تمثل مضمون المقرر الدراسي حيث يتم الوقوف على دراسة خصائص النمطين (الوصفي والسردى)، ومعرفة مؤشرات كل نمط منهما في النص، مع فهمهما بدقة تسمح للمتعلم باستنتاجهما لاحقاً إذا دعت الحاجة، ثم ترجمة هذا الفهم من خلال تفاعل التلاميذ مع الموضوع المطروح، الذي يحمل أحد النمطين ما يجعل المتعلم قادراً على استثمار مكتسباته المعرفية المتطورة لدراسة وحل مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، كتوظيفه للرصيد اللغوي المناسب لفحوى الموضوع المطروح، وتوظيف إمكاناته ومهاراته المعرفية، وبعد الدراسة المعمقة لمضمون النص المنطوق من خلال معارف التلميذ الفعلية (المهارية)؛ أي استعماله لمعارفه في مكانها المناسب بالإضافة إلى معارفه السلوكية (مواقف)؛ أي تفاعله مع الموضوع المطروح يتسنى للتلميذ المتعلم استنتاج مختلف القيم والمواقف لاستثمارها لاحقاً، بالإضافة إلى امتلاكه قدرة تجاوز العوائق، وإيجاد حلول للمشكلات التي تعترضه سواء في الحيز الدراسي أو الحيز الاجتماعي.

2- إستراتيجية تنفيذ التعلّيمات في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

وقد استدعى إنجازنا وتقديمنا لهذا المبحث من الفصل الثاني إلى الحضور لحصة ميدان فهم المنطوق (تعبير شفوي) للسنة أولى متوسط، لنستطيع معرفة طريقة تقديم حصة التعبير الشفوي والوضعيات التعليمية التي يقف عندها الأستاذ ومختلف الكفاءات ومركباتها

(1)- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1

وأهم القيم والمواقف التي يعمل الأستاذ على ترسيخها للتلاميذ. كان تاريخ الحصة يوم الأحد 12 مارس 2017 على الساعة التاسعة صباحًا.

تقوم إستراتيجية تطبيق التعليمات وتنفيذها في ميدان فهم المنطوق على مجموعة من المراحل والخطوات، يتم من خلالها تقديم المعرفة بالتفصيل للمتعلم لتمكين من إنتاج نص شفوي وتعزيز قدراته اللغوية والمهارية في بناء نص منطوق يكون هادفًا، لأنه يطمح إلى: "تنمية عدة مهارات منها: ترتيب الأفكار [...]"، حسن الصوغ أو الصياغة، القدرة على اختيار الأمثلة والشواهد [...]"، تحديد الخطأ الواضح أثناء حديث غيره لغة وتركيبًا [...]" القدرة على الإلمام بنتائج الحوار [...]"، تحديد الجوانب المهمة لموضوع معين [...]"⁽¹⁾. يغلب عليه الطابع الثقافي والمعرفي والمستوى العقلي (التفكيري) لدى المتعلم بدأ من:

1. إسماع المعلم للمتعلمين النص المعتمد في المقرر الدراسي بطريقة واضحة بصوت مفهوم ومسموع، ويكون هذا بمثابة تقديم للدرس، فمن خلاله يسعى المعلم إلى إثارة انتباه المتعلمين بحيث يتم: "تهيئة المتعلمين نفسيًا لدرس الاستماع وتحضرهم إليه باعتباره هدفًا مقصودًا لذاته"⁽²⁾.

لذلك يجب: "أن تكون القراءة دقيقة بصوت بارز مناسب للقاعة، تبرز من خلالها علامات الإعراب (في اللسان العربي) وتحترم علامات الوقف، ويتوقف هذا الأمر على طاقات المدرس الفنية"⁽³⁾.

2. يقوم الأستاذ بمناقشة هذا النص مع التلاميذ، باعتماده على مبدأ المقاربة بالكفاءة بحيث يقوم بإشراك جميع الطلبة المتعلمين دون تمييز في قدراتهم المعرفية، مع محاولة منه دمج التلاميذ اللذين يسيطر عليهم الخجل والانطواء داخل الصف المدرسي، ذلك من أجل تنمية معارفه الأدبية ومحاولة استخراجها من خلال المناقشة، وبعث الثقة في نفس المتعلم.

(1)- ينظر: فاضل ناھي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان ط1، 1434هـ/2013م، ص199.

(2)- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة لاكتساب المهارات اللغوية، دار الكتب الحديثة القاهرة، ط1، 2011م، ص111.

(3)- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة لاكتساب المهارات اللغوية، ص112.

3. يتم منح فرصة للمتعلمين لأخذ الكلمة بلغة فصيحة سليمة من الأخطاء، وذلك بتقويم من الأستاذ المشرف لمناقشة الأفكار المتواجدة في النص المسموع لأن: "استثمار حصص التعبير بما يخدم مهارة الاستماع وذلك بربطها بمهارات التعبير، كما يطلب من الطالبة الإتيان بقصة مشابهة للقصة التي قصها عليهم"⁽¹⁾.

4. إعادة تركيب النص المسموع شفهيًا من قبل التلاميذ، واستثمارهم لمختلف المعارف السابقة (مصطلحات جديدة، نمط جديد، قيم وأساليب جديدة.... الخ)، بالاستعانة بما سجلوه من رؤوس أقلام خلال المناقشة الأولى.

5. مناقشة ما قام به التلاميذ بحيث يقوم كل تلميذ باستعراض ما أنتجه شفويًا، لتقوم المناقشة بين ما يلاحظه زملائه وما يقوم به الأستاذ من أخطاء في النص، مع محاولة تحريض الأستاذ للمتعلّم صاحب النص، ولزملائه الآخرين داخل القسم على الدفاع عن آرائهم ومحاولة إقناع الطرف الآخر بطريقة فكرية ذكية عن طريق الحوار، لأنه يعد: "من أهم وسائل تطوير القدرة على التواصل الشفوي، والتدريب عليه يكون عن طريق الممارسة اللغوية الفعلية والمواقف الحوارية"⁽²⁾.

6. محاولة إبراز شخصية المتعلم من خلال مواقفهم وآرائهم المعبر عنها، وتلقينهم قيمًا جديدة خادمة لهم في حياتهم الاجتماعية، وفي إنتاجاتهم المعرفية.

7. وفي الأخير يعقب الأستاذ على ما أنتجه المتعلمين وما دار بينهم بتصحيح معارفهم وسلوكاتهم بطريقة منهجية من خلال توجيههم وإرشادهم لتحسين مستواهم.

3- وضعيات تدريس وتقديم فهم المنطوق:

كما ذكرنا سابقًا قمنا بحضور حصة تعليمية لميدان فهم المنطوق؛ يدور فحوى الموضوع حول: "معاناة جان فالجان في شوارع مدينة من المدن الغربية، وهي قصة عالمية لفيلكتور هيجو "البؤساء" تحمل طابعًا اجتماعيًا وأخلاقيًا: من ترجمة حافظ إبراهيم"⁽³⁾. ابتدأ

(1)- أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الزهران للنشر والتوزيع، د ط، 2009م، ص102.

(2)- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها في تدريس اللغة العربية، ص165.

(3)- ينظر: وزارة التربية الوطنية: محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة أولى من التعليم

المتوسط، ص119.

الأستاذ درسه ببلورة فكرة عامة حول موضوع النص المطروح، كان مفادها المعاناة التي يعيشها جان فـالـجـان وظروفه المأسوية، ثم انتقل إلى شرح ما كان مبهم من المصطلحات داخل النص. وحسب البرمجة التعليمية لتقديم الدروس يتم تقديم حصة التعبير الشفوي على أربع وضعيات يتم دراستها كل على حدة. وتكون دراستها وفق مهمات تُوكل للتلميذ من أجل الخروج بالهدف الرئيسي من تعليمية فهم المنطوق تكون مجمل هذه الأهداف في:

- "التعرف على موضوع النص.
- يحدده إجمالاً وتقصيلاً .
- يبين مواطن التأثير والتأثر فيه .
- يبرز القيمة الحضارية للنص شكلاً ومضموناً"⁽¹⁾؛ من خلال ذلك تُبنى الوضعيات على:

أ- **الوضعية الأولى:** يتم فيها إعادة تركيب النص المسموع شفويًا من قبل التلاميذ (لتكون بذلك حصة خاصة للتلميذ)، بعد الاستماع إلى مختلف التركيبات والتعبيرات التي قام بها التلاميذ شفويًا؛ ويكون ذلك وفق مركبات الكفاءة التي تُبنى هي الأخرى على مجموعة من النقاط الأساسية وهي:

- "يستمع إلى منطوق وصفي باهتمام.
- يفهم المنطوق ويتفاعل معه.
- يعبر مشافهة بلغة سليمة مناسبة للمقام.
- يبرز الملامح المادية المعنوية للموصوف"⁽²⁾.

ففي هاته الوضعية تكون مهارة الاستماع هي المهارة الأساسية لربط التلميذ بفحوى الموضوع، فكما يقول بن خلدون في مقدمة كتابه: "المتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات فيلقنها، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها

(1)- وزارة التربية الوطنية: شلوف حسين، طعيوج حسن، وآخرون، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية، ص31.

(2)- ينظر: وزارة التربية الوطنية: شلوف حسين، طعيوج حسن، وآخرون، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية، ص31.

كذلك ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر على أن يصير ذلك وصفة راسخة كأحدهم⁽¹⁾.

ويتم إنتاج نصه الشفوي من خلال مجموعة الأفكار التي قام بتسجيلها في مناقشته للنص مع الأستاذ، مع مختلف التقويمات والتصحيحات النحوية والصرفية التي قام بها الأستاذ، كما أن الاستماع إلى أكثر من محاولة من تقديم التلاميذ يسمح له باكتساب أفكار جديدة تصب في مغزى النص، واستثمارها في نص جديد من إنتاجه؛ وهذا ما تعمل عليه الكفاءات العرضية في ميدان فهم المنطوق إذ أنها تعمل على

- "تنمية قدراته التعبيرية مشافهة.
- يعبر مشافهة بلغة سليمة منسجمة.
- يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها واستثمارها.
- تنمية حسه الفني والجمالي"⁽²⁾.

ب- الوضعية الثانية: عمد فيها الأستاذ على طرح إشكالية في خضم الموضوع المتناول لذلك وجب على المعلم التركيز على الإشكاليات في تقديم دروسه، لأنها أساسية للإلمام بمستوى التلميذ فكما قال "فليب ميريو" بأنها: "مهمة مدرسية تتضمن تعليمات تؤدي بالمتعلم إلى صراع معرفي، وتدفعه إلى الانخراط في سيرورة المتعلم والوقوف على خطأ تصوراتهِ [...]، وتجميع معارف مشتة وبناء تعلمات جديدة"⁽³⁾، تقوم هذه الإشكالية على سرد نص شفوي يصف مآتيشه المجتمعات الغربية من حالات فقر وبؤس بعيداً عن الدين الإسلامي (تعيش المجتمعات حالات من الفقر وبؤس وحرمان خاصة المجتمعات الغربية البعيدة عن الدين الإسلامي اسرد ذلك؟)، يتم ذلك من خلال مجموعة من الموارد المستهدفة المقترحة في هذا المنهاج وهي:

- "الوصف المادي والوصف المعنوي.
- الوصف من قريب ، الوصف من بعيد.

(1)- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، موفر للنشر، الجزائر، ج2، 2006م، ص632.

(2)- ينظر: وزارة التربية الوطنية: شلوف حسين، طعيوج أحسن: الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية، ص30_31.

(3)- عبد الرحمن تومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات، مقاربات بيداغوجيا، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2005م، ص25.

الفصل الثاني : دراسة ميدانية تطبيقية

- [...]، الجمل الخبرية (من الأفعال، الروابط)⁽¹⁾؛ يركز فيه التلميذ على القيمة الأخلاقية للدين الإسلامي (الرحمة، الصدقة، المساعدة الإنسانية... الخ).

ج- **الوضعية الثالثة:** يتم فيها استخلاص أهم القيم الأخلاقية والاجتماعية التي يُبنى عليها النص.

د- **الوضعية الرابعة أو التقويمية:** يتم فيها استنتاج القيمة التربوية للنص، أو ما يعرف بالكفاءة الختامية للميدان والتي تقوم على:

- "فهم خطابات مسموعة يغلب عليها النمطان الوصفي والسردى.
 - ينتجها مشافهة في وضعيات تواصلية دالة"⁽²⁾؛ وعليه فإن ميدان فهم المنطوق يعتمد اعتمادًا كليًا على إبراز قدرات التلاميذ وفق مبدأ الكفاءات، ويقوم على خطوات المقاربة النصية لتناوله كنشاط تعليمي في هذا الميدان وهي:
- * "مرحلة الملاحظة (وضعية الانطلاق).

* مرحلة بناء التعلم (كشف مفاهيم النص كمصطلحات ومختلف القوالب الصرفية والنحوية).

* مرحلة تعميم الاستعمال (استثمار المقروء في بعض جوانبه كتوظيف القواعد"⁽³⁾. حيث تعمل هذه المراحل على إعطاء الفرص للتلاميذ على إنشاء نصوص شفوية تدريبية لفصاحة اللسان وتعليمه الاستماع، والاتصالات وأخذ ما يستلزم من رؤوس أقلام خادمة للموضوع المدروس. فمرحلة الملاحظة مثلا تعتبر: "الأداة المستعملة لحاسة السمع والبصر والعقل في وقت واحد، فالملاحظة تشتمل على لحظة حدوث الشيء فيلاحظ في حينها (وقت حدوث الفعل) وهذه قد تكون عن رؤية، وقد تكون عن استماع مباشر واع ومقصود"⁽⁴⁾.

(1)- وزارة التربية والتعليم: شلوف حسين، طعيوج حسن، وآخرون، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية، ص31.

(2)- المرجع نفسه، ص31.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، ص55.

(4)- عقيل حسين عقيل: فلسفة مناهج البحث العلمي، مكتبة مدبولي، د ط، 1999م، ص164.

ثالثاً - التعليمات المعتمدة وطرائق التدريس بين القديم وتجديدات منهاج الجيل الثاني:

اختلفت نشاطات اللغة العربية وتعددت طرائق تدريس كل واحدة منها وذلك حسب الطريقة والمنهجية التي يتخذها الأستاذ المعلم، الذي يعد طرفاً أساسياً في تطبيق الطرق المختلفة للتدريس؛ إذ أن التدريس يعد موضوعاً بيداغوجياً هاماً، فهو يعد عملاً فنياً ينتجه الأستاذ لدراسة مختلف المواقف التعليمية (نشاطات تعليمية)، وطريقة التدريس هي: "النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي، أو المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات، ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر، بحيث تكفل طريقة التدريس هذه التفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب والمادة الدراسية والطلاب بعضهم مع بعض، ثم بين الطلاب وأفراد البيئة المحلية"⁽¹⁾؛ إذ أنها تقوم على ما يقدمه كل من الأستاذ والمعلم من أجل خلق حلقة وصل بينهما لنقل المعارف والمهارات ومختلف النشاطات، ومناقشتها للخروج بنتائج يستفيد منها الطلاب في نهاية كل درس. وفي بحثنا هذا وجب علينا التطرق إلى طرائق التدريس التي جاء بها منهاج الجيل الثاني، والتي طرحتها الهيئات التربوية للسنة أولى متوسط في كل تعليمية من تعليمات اللغة العربية (فهم المنطوق في التعبير الشفوي وإنتاج المكتوب في التعبير الكتابي، وفهم المكتوب في القراءة المشروحة ودراسة النص بالإضافة إلى تعليمية النحو في البناء اللغوي للقواعد).

وتعد هذه التعليمات والنشاطات أمراً مهماً لإحداث تواصل لغوي في مستوى راقي يليق بتعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وعليه يجب أن يتسم أو يخضع كل نشاط تعليمي إلى مجموعة من النقاط أو الشروط منها: "أن تكون محفزاً على التعلم، أن يراعي سن المتعلم ومستوى نموه [...]"، أن يتيح استحضار المكتسبات الضرورية لانجاز المهمة أو المهام المطلوبة، أن يتيح للمتعلم الاستكشاف الذاتي للمعرفة"⁽²⁾.

بحيث يتم من خلالها استخدام أنماط لغوية مختلفة، وتنمية وتحسين المهارات اللغوية لدى المتعلم كمهارة الإصغاء مثلاً، والتفكير وصياغة الأسئلة، ولذلك يجب أن يكون الأستاذ

(1) - أفنان نظير دروزة: النظرة في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق، عمان، ط2، 2007، ص176.

(2) - عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية، ص35.

القائم على تقديم نشاطات اللغة العربية للسنة أولى متوسط قادراً على مراعاة مستوى الطالب وفي نفس الوقت قدرته على التعامل مع نوعية الدروس، وطرحها في شكل ملائم مبسط ولائق وذلك يعتمد على روح الابتكار والتواصل والنمو اللغوي، والقدرات الفكرية للمعلم.

1- تعليمية فهم المنطوق وإنتاج المكتوب (التعبير الشفوي والكتابي):

يعتبر التعبير سواء الشفوي أو الكتابي وسيلة اتصال يترجم من خلالها المتعلم كل مكتسباته ومهاراته الثقافية والمعرفية، فأغلبية التلاميذ في المرحلة المتوسطة يميلون إلى التعبير بشقيه من أجل إثبات الذات وإخراج ما تحمله مخيلاتهم الواسعة من أفكار وأحاسيس. والمعروف أن التلميذ في السنة أولى متوسط تكون لديه رغبة كبيرة في طرح أفكاره، والتعبير عن مخيلته، إذ أنه: "يستجيب تبعاً لاتجاهاته التي تدفعه إلى أن يتعلم بسرور فالمشاعر والعواطف تعد مهمة في التعليم⁽¹⁾. بالإضافة إلى ذلك يسعى لإبراز نفسه وشخصيته في هذه المرحلة الجديدة من التعليم كونها مرحلة يحاول التلميذ خلالها التطرق والولوج ومعرفة أفكار جديدة غير الأفكار التي عرفها في المرحلة الابتدائية، فوجب على الأستاذ أن يأخذ بيده لترقية أفكاره وتنميتها وتعزيزها في قالب أدبي لغوي خالي من الأخطاء والشوائب من خلال تشجيعه بخلق حوافز دافعة له، وتهيئة ظروف مخصصة للتعبير. ولذلك كان كل من التعبير الشفوي والكتابي نشاطاً أساسياً في تعليم اللغة العربية، وعليه فإن التعبير الشفوي يُعد: "العصب الذي لا تقوم من دونه بقية الأنشطة اللغوية، فهو وسيلة للتعلم والاكتشاف ولذلك يتخذ صوراً وأشكالاً مختلفة (مسائلة، حوار، تعقيب، مجادلة، تلخيص إضافة، توسيع فكرة، شرح، ... الخ"⁽²⁾. وباعتباره الأساس الذي يقوم عليه تعليم اللغة العربية وباقي أنشطتها، بالإضافة إلى الاستعانة به كنشاط ضروري في باقي اللغات الأخرى، وفي الحياة الاجتماعية خارج المدرسة وجب على أغلبية المناهج الدراسية التركيز عليه كمحرك للعملية التعليمية خلال تقديم الدروس، أو خلال نشاط التعبير الشفوي بحد ذاته.

ويتم ذلك في المؤسسة التربوية وفق خطوات تحددها الطريقة المعتمدة في التقديم من طرف الأستاذ فيتم تنشيط الحصة من خلال:

(1)- عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي: تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي، دار الناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2005م، ص32.

(2)- السعيد يطوي: تعليمية اللغة العربية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، ص15.

- "يعرض الأستاذ ما يهيئ متعلميه للحصة ويشوقهم إليها.
- يراقب تحضيرهم ويربط ذلك بالتقويم المستمر.
- يشيد بالمجتهدين ويأنب المقصرين.
- يكلف بعض التلاميذ بعرض عروضهم، ويحث الآخرين على الاستماع وتسجيل ملاحظاتهم ونقدهم.
- يفسح المجال للمناقشة الفاعلة والبناءة.
- يصوب ويقوم بالأخطاء بمختلف أنواعها.
- يعيد تركيب النص المطالع بمشاركة المتعلمين، وبتوظيف لغتهم (نظرية الهدم ثم إعادة البناء للنص)⁽¹⁾.

أما التعبير الكتابي فهو: "مقدرة المتعلم على التعبير عما في نفسه كتابة وبعبارات صحيحة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواه اللغوي، وتمرنه على التحرير بأساليب جميلة مناسبة، والدقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً⁽²⁾. فهو يعد أيضاً فناً من فنون التعبير وإبداعاً من الإبداعات الأدبية والكلامية المدونة من قبل المتعلم، إذ أنه يعمل هو الآخر على إثراء المهارات الفكرية والمعرفية التي تترجم إلى مجموعة من التراكيب اللغوية خاضعة لقواعد الكتابة واللغة. ويكون هذا النص حامل لقيمة سواء دينية أو اجتماعية أو أدبية، وقد أعتمد نشاط التعبير الكتابي منذ القدم في طرائق التدريس؛ إذ أنه يساعد الأستاذ المعلم على معرفة مستوى التلميذ والإجراءات التي يجب عليه اتخاذها بمساعدة التلاميذ على تجاوز العقبات التي تواجههم في ميدان التعبير الكتابي. وطرق تدريسه مرتبطة بطريقة تدريس وتقديم التعبير الشفوي إذ أن: "التعبير الكتابي لا بد أن يمهّد له التعبير الشفهي، فهو المقدمة الضرورية للكتابة الإنشائية، ذلك أن الإنسان قد بدأ بالكلام قبل أن يستخدم الكتابة في تواصله والتعبير عن نفسه [...] وهذا يعني أن التلميذ عليه أن يتقن أمرين قبل الشروع في تدريبه على الإنشاء؛ وهذان الأمران هما:

- امتلاكه القدرة على التعبير الشفوي (المحادثة) أولاً.

(1)- السعيد يطوي: تعليمية اللغة العربية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، ص16.

(2)- المرجع نفسه، ص16.

- قدرته على الكتابة السليمة ثانياً⁽¹⁾.

وتعتمد تعليمية التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نشاط التعبير الكتابي كحصة نهائية للوحدة التعليمية، تخصص لمناقشة أهم تقنيات التعبير الكتابي المقررة في المنهج الدراسي.

- ومن خلال طرق تدريس مهارات التعبير بشقيه الشفوي والكتابي يكتسب المتعلم مجموعة من المهارات لأن: "طرق التدريس مهما اختلفت فإنها تكاد تشترك في مهارات أساسية لتنمية التعبير التحريري منها [...].، مهارة فهم الكلمة [...].، مهارة فهم الأفكار الرئيسية، مهارة الربط، مهارة الاستنتاج، المهارات النحوية"⁽²⁾.

- مهارة فهم الكلمة؛ وذلك من خلال إثراء رصيده اللغوي باكتسابه مصطلحات جديدة في مواضيع مختلفة.

- مهارة فهم الأفكار الرئيسية؛ إذ أن الموضوع المطروح للتعبير سواء كان تعبير كتابي أو شفوي يعتبر فكرة رئيسية، ينطلق من خلالها المتعلم إلى تشكيل نص وإنتاجه وفق مهارته ومعارفه المكتسبة.

- مهارة الربط؛ إذ تمكن التلميذ من حسن التنسيق والربط بين الأفكار والكلمات وانسجامها.

- مهارة الاستنتاج؛ إذ تمكنه في الأخير من استنتاج القيمة الأساسية للموضوع المقترح في حصة التعبير (الكتابي، الشفوي).

- مهارة نحوية؛ حيث أنه يتمكن من خلالها في بناء نص خال من الأخطاء النحوية.

ولما كان النص هو المحور الأساسي في جميع النشاطات اللغوية فإنه يكون خادماً لمقتضيات التعبير الشفوي والكتابي عند المتعلمين إذ: "يعتبر النشاط المدرسي الذي يمارس الطالب خارج الفصل الدراسي الركيزة الأساسية والمجال الطبيعي الذي تُبنى عليه خبرة

(1)- عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن 1999، ص313.

(2)- عبد الرحمن كامل: أساليب تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا، كلية التربية، الفيوم، جامعة القاهرة، دار الكتب www.dar-alkotob.com 2005م، ص163.

الطالب لإشباع ميوله وهواياته ولتنمية قدرته وشخصيته⁽¹⁾، وهذا ما أقرته المقاربة النصية التي تعمل على التحكم في إنتاج التلميذ الشفوي والكتابي بعيداً عن منطق التراكم اللغوي عند المتعلمين دون الاستفادة منه في بناء نص أدبي ولغوي ذات دلالة.

- أما فيما يخص منهاج الجيل الثاني وطرق التدريس المعتمدة فيه؛ فقد تناول نشاط فهم المنطوق وإنتاجه (التعبير الشفوي) من خلال:
- "وضعيات الاستماع للمقروء: يعي المعارف التي يتوافر عليها الخطاب.
- يتواصل مع غيره بالإجابة عن أسئلة وطرحها.
- يناقش موضوع الخطاب.
- ووضعيات تعلم الإدماج: انطلاقاً من سند مسموع.
- يتدرج المتعلم في دمج مكتسباته المعرفية.
- يحدد عناصر الموصوف ويتتبع أحداثه.
- وضعيات تعبيرية شفوية يتناول فيها المتعلم الكلمة واصفاً سارداً..."⁽²⁾.

وعليه فإن منهاج الجيل الثاني يركز على مهارة الاستماع لدى المتعلم؛ إذ تُعد عنصراً أساسياً في إنتاج نص شفوي انطلاقاً من المعارف التي يكتسبها (يسمعها) المتعلم من داخل المدرسة (المعلم) أو خارجها (الأسرة) فوجب على المتعلم كخطوة أولى لبناء نص أن يفهم المسموع، ويستوعب أفكاره جيداً، ثم يقوم بتسجيل هذه الأفكار وذلك استعداداً لمرحلة التعبير الشفوي؛ فينطلق من فكرة أساسية لموضوعه ليتفرع إلى أفكار ثانوية جديدة خادمة للموضوع، تحمل معاً بلاغياً ونحوياً وصرفياً، وقيمة أخلاقية معرفية، ثم ينتج النص المسموع شفهيّاً بلغة سليمة خالية من الأخطاء، ويعرضه على باقي زملائه مع مناقشته للموضوع والإدلاء بآرائه، ومحاولة إقناع زملائه بوجهة نظره وبقِيمة موضوعه بلغة سليمة أيضاً.

ويكون إنتاج هذا النص الشفوي من طرف المتعلم في بيئة تعليمية وفق معايير ومؤشرات تقييمية تحت إشراف الأستاذ المعلم، ويتم ذلك وفق خطوات رئيسية ألا وهي:

(1)- عبد الرحمن كامل: أساليب تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا، ص79.

(2)- ينظر: وزارة التربية الوطنية، البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، ص10.

- " يحدد الفكرة العامة للخطاب.
- يبرز عناصره الأساسية.
- يوظف العبارات المناسبة.
- ظهور صفات متنوعة.
- توظيف الصفات المادية المعنوية.
- استعمال المماثلة والتشبيه.
- توظيف الأساليب الإخبارية.
- توظيف أساليب العطف⁽¹⁾.

والتعبير الشفوي كنشاط تعليمي يقوم به المتعلم يعكس درجة تحكمه في الموارد المكتسبة، وحسن تمكنه من توظيفها والعمل بها واستغلالها بطريقة صحيحة، كما تساعده على التخلص من حالة الإحراج والكبت التي يواجهها بعض الطلاب داخل القسم إذ: "يقوم هذا النوع من التعبير على ترك الحرية للطلبة لاستحضار الأفكار للموضوع، واختيار المفردات والجمال والتراكيب المناسبة لذلك الموضوع"⁽²⁾. مما يساعدهم في تحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات، ويكون ذلك طبعاً بحرص من الأستاذ المعلم.

بالإضافة إلى نشاط التعبير الشفوي اهتم أيضا منهاج الجيل الثاني بميدان إنتاج المكتوب؛ كونه عنصراً آخر يساهم في التحصيل والإنتاج الجيد للغة عربية السليمة وذلك وفق طرق ووضعيات تمكن المتعلم من:

- "إنتاج يتضمن تحرير مقدمة.
- تلخيص نص سردي أو وصفي.
- تحرير فقرة انطلاقاً من سند مصور.
- تحرير نص متكامل في تقنية معينة"⁽³⁾.

(1)-ينظر: وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، ص10.

(2)- فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 198.

(3)- ينظر: وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، ص11.

فقد ركز البرنامج التعليمي لمنهاج الجيل الثاني في ميدان إنتاج المكتوب على النمط السردى والوصفى، والميزة التي يتميز بها كل واحد عن بقية الأنماط التعبيرية؛ بحيث يوظف النمط السردى مثلاً كتابيًا بشكل سليم، موظفًا كل خصائصه التعليمية. ويقوم هو الآخر على مجموعة من المعايير والمؤشرات التقويمية إذ يتم:

- "إستخدام خصائص النمط المستهدف.

- تنفيذ التعليمات.

- انسجام.

- استخدام الروابط المناسبة للنمط⁽¹⁾.

إذ كان المتعلم قد استوفى جميع معايير النمط السردى أو النمط الوصفى، وكل المؤشرات التقويمية التي يعطيها الأستاذ للتلاميذ لإنتاج نص مكتوب، بحيث يكون المتعلم قادرًا على كتابة نص منسجم في إطار مشروع الكتابة المختارة من الأنماط التعبيرية المقررة في المنهاج، وفي سياق لوضعية تعبيرية ذات قيمة أدبية أو علمية أو أخلاقية تربوية.

كما يتم تقديم نشاط التعبير الكتابي من خلال تلخيص نصوص مناسبة لمستواه التعليمي، أي السنة الأولى من التعليم المتوسط. بالإضافة إلى تعليمه كيفية توسيع أفكاره أو نقدها أو نقد نصوص أخرى، والتعليق عليها بطريقة علمية تبرز مستواه التعليمي وذلك من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في ميدان إنتاج المنطوق والمكتوب.

2- تعليمية فهم المكتوب (القراءة المشروحة، ودراسة نص):

تُعد حصة القراءة الركن الأساسي لمقطع التعليمية؛ حيث يتناول فيها نصًا نثريًا أو شعريًا يحمل قيمة أخلاقية وتربوية، يتدرب فيه القارئ على كيفية القراءة بلغة صحيحة سليمة مسترسلة وفق تقنيات تعبيرية، كاحترام علامات الوقف، بالإضافة إلى محاولة المتعلم السعي بخياله داخل النص لاستنتاج المعاني القيمة الدلالية التي يحملها النص ظاهريًا أو بين طياته. تقوم هذه المهارة أيضا على خاصية الاستماع؛ إذ أن الاستماع يساعد المتعلم على قراءة النص قراءة صحيحة وفهمه إذ أن "الفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام ، وفهم التلميذ للتدابير والعلاقة بين الكلمات في اللغة المنطوقة يجعله أكثر حساسية

(1)- ينظر: وزارة التربية الوطنية، البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، ص11.

لنفس هذه الأشياء في اللغة المكتوبة⁽¹⁾، ولذلك كانت تعليمية فهم المنطوق (مهارة القراءة) مرتبطة ارتباطاً وثيقاً في تقنية تدريسها بخاصية الاستماع، فنشاط القراءة يعتبر هو الآخر منبعاً للتطور الفكري واكتساب مهارات ومصطلحات جديدة تفيد التلميذ في حياته المدرسية أو الاجتماعية. كما: "تبيّن الدراسات الحديثة المرتبطة بتعليمية القراءة والنصوص المبنية على أسس نظرية القراءة وجمالية التلقي ولسانيات النص، يظهر أنه كي يتمكن المتعلم من اكتساب قدرة التواصل الفعال عليه أن يكتسب ملكة نصية يستطيع بها فهم وقراءة النصوص المتنوعة"⁽²⁾؛ فهي عملية عقلية تهدف إلى فهم المعاني ومقارنة نصوص سابقة مما استنتجته من حكم لهذه المعاني، وتنمية هذه المهارة مرهوناً بالتطور المعرفي وما جاء به عصر العولمة. وأكثر التغييرات الطارئة والسريعة في جميع مجالات الحياة، ولأن الهدف الأساسي من عملية التعليم والتربية هو تكوين شخص أو فرد داخل المجتمع قادراً على مجابهة ما يواجهه من معيقات ومستجدات في حياته اليومية، لذلك عليه أن يطور مهاراته المعرفية وفقاً للتطورات الخارجية (المجتمع).

ويقوم المعلم بتقديم حصة القراءة وفق خطوات متتالية نذكرها فيما يلي:

1. "تبدأ أنت (المعلم) القراءة على أحسن وجه مراعيًا طبيعة الموضوع بصوت مسموع، وإن استدعى الموقف الخطابة خطبت [...]، مستغلاً كل ما يثير انتباه الطلبة ويحبب إليهم الدرس [...]."

2. "تُقرأ الطلبة فقرة فقرة [...] تبدأ بأجود الطلبة ليقول الخطأ وتحسن القدرة [...] ويستحسن أن يقرأ الطلبة الدرس ثانية وثالثة لأن الأصل في الدرس-القراءة-".

3. [...] إلقاء عليهم بين الحين والحين أسئلة عن المعنى والإعراب [...]. دون أن تكون هذه الأسئلة غاية فتجور على الغرض الأول المباشر ألا وهو القراءة [...]"⁽³⁾.

(1)- علي أحمد مذكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، د ط، 2007 ص170.

(2)- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصب للنشر، الجزائر، ط1، 2000، ص168-169.

(3)- ينظر وبتصرف: علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية (صدر في طبعته الأولى باسم تدريس اللغة العربية)، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1404هـ/1984م، ص29.

بالإضافة إلى:

4 . "الاهتمام بالقراءات الفردية والتركيز عليها بالمتابعة المستمرة والتوجيه السليم.

5 . تشجيع المتعلم على أداء الرأي وتقبل آراء الغير .

6 . استثمار معطيات النص (المعرفية، الثقافية، والقيمية...)، بتوجيه الفهم والشرح وحسن تأويل المعاني⁽¹⁾؛ إذن فالقراءة هي عملية بنائية يتم من خلالها بناء مهارات المتعلم المعرفية، وتنشيط قدراته الفكرية لتحليل النصوص واحتمال تقويمها وتعديلها، وحل المشكلات والتطرق إلى القيم فهي نافذة تعليمية للإطلاع على الفكر الإنساني.

أما فيما يخص منهاج الجيل الثاني فقد ركز في تقديمه على فهم المكتوب (قراءة مشروحة ودراسة النص) على وضعيات وطرق للقراءة وكيفية تقديم هذه الحصة؛ وذلك بإتباع مجموعة من الخطوات أهمها: "يقرأ جهرًا قراءة مسترسلة وأداء منغمًا، يحترم علامات الوقف، تمثل المعاني، يحكم على أفكار النص، يحدد المفردات الجديدة ويبحث عن معانيها"⁽²⁾، إذ أن القراءة الصامتة والواعية تسمح للمتعم بحصر مضمون النص في فكرة عامة تجعله قادرًا على مناقشة النص المكتوب في مرحلة المناقشة، كما أن تعليم القراءة الصحيحة يسمح للمتعم باكتساب لغة معبرة مسترسلة سليمة، بالإضافة إلى امتلاكه رصيدًا لغويًا ثريًا حتى يتمكن من مناقشة النص بأفكار ذات لغة فصيحة واضحة ومصطلحات لغوية تتماشى وتتناسب مع الموضوع المعروض في حصة فهم المكتوب، كما أن تعدد موضوعات النصوص واختلافها يكسبه قيمًا أخلاقية وتربوية ووطنية تعمل على بناء شخصيته الفردية. فتطرق المعلم إلى الظواهر اللغوية داخل النص تسمح له بترسيخ القواعد المبنية عليها تلك الظاهرة اللغوية (كالمفعول به مثلاً).

كما أن تنبيه المتعلم إلى تلك الظاهرة اللغوية فيقوالب تركيبة جديدة (جمل) يفتح له المجال لتوظيفها فيما بعد توظيفًا سليمًا، ولتعزيز شرحنا قد تنقلنا إلى مؤسسة تعليمية لحضور حصة القراءة المشروحة (فهم المكتوب) للوقوف على خطوات تقديمها بصورة دقيقة

(1)- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص11.

(2)- ينظر: وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، ص11.

وذلك يوم الأحد 12 مارس 2017 على الساعة الثامنة صباحًا تحت عنوان مُدرسة رغم أنفك (المقطع الرابع)، وقد ابتدأت الحصة بطرح الأستاذ لمجموعة من الأسئلة التمهيديّة التقييمية لمعرفة مدى إطلاع الطلاب في موضوع الدرس المطروح، وقراءة النص قراءة صامتة من قبل التلاميذ مدة خمس إلى عشر دقائق، ثم طرح الأستاذ أسئلة للإحاطة بالموضوع ومعرفة مدى فهم التلاميذ لمحتوى النص مع الإجابة عن هذه الأسئلة دون النظر إلى النصوص، واستخراج الفكرة العامة للنص بعد طرح مجموعة من الأفكار من قبل المتعلمين لاختيار الفكرة الأكثر دقة، ثم يقرأ الأستاذ النص قراءة صحيحة دقيقة خالية من الأخطاء وبعدها يعطي فرص للتلاميذ لقراءة النص مع تقويم الأستاذ للأخطاء التي واجهها التلاميذ أثناء القراءة، كالأخطاء النحوية والصرفية. بعد ذلك يعمد الأستاذ إلى تقسيم النص إلى مجموع فقرات، واستخلاص أفكار جزئية مع شرح بعض المفردات لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين، واقتراح التلاميذ مجموعة من الأفكار لكل فقرة، والخروج في آخر هذه الدراسة للنص إلى فهم المغزى العام الذي يُعد القيمة المعرفية التي كان المراد الوصول إليها منذ بداية النص، ثم تدوين ما تم تسجيله في السبورة من قبل الأستاذ، وتتنحصر مهمة الأستاذ بالاهتمام والتركيز على قراءات التلاميذ السليمة والمسترسلة، لتصحيح الأخطاء بالقواعد لأن الهدف من القراءة هو تقويم لسان التلميذ وتعوّده على توظيف المصطلحات الجديدة في جمل مفيدة ، مع استخلاص المغزى العام للدرس.

وهذا ما حاول منهج الجيل الثاني التركيز عليه وتوثيقه في مقرراته الدراسية، طرَح فيها مجمل الوضعيات القرائية اللازمة والمفيدة ليتمكن المتعلم من: "مناقشة أقرانه فيما يخفى عليه من الألفاظ والعبارات والأفكار، مراعيًا تفسير الكلمة الصعبة في جملتها أو في جملة سهلة توضحها، قراءة النص قراءة متصلة بحثًا عن المعلومات، معاينة مواطن الجمال الفني في النص لتذوقه"⁽¹⁾.

إن قراءة نصوص مشكولة قراءة صحيحة وبتنغيم مناسب لصوتيات النص حسب ما تقتضيه الأنماط ومقاماتها، يُسهل على المتعلم تكوين نصوص خالية من الأخطاء النحوية تحمل عبرًا خاصة بجميع الحالات النفسية والنمطية داخل النص، وحسب ما يقتضيه الموضوع المطروح. بالإضافة إلى ذلك على المتعلم أن يكون متمكنًا من جميع الأنماط

(1)- وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، ص11.

وقدرته على التمييز بينها وذلك بفهم المعنى العام للنصوص المختلفة، وتلخيص مضمونها وتحديد أفكارها وفق أحكام بناءة تحمل مغزى ومعناً دالاً. ويتم معرفة مستوى التلميذ وكمية مكتسباته ومجمل مهاراته المعرفية والكتابية والثقافية في وضعية إدماجية يطرح فيها الأستاذ إشكالا لموضوع من المواضيع ويحدد نمط وصيغة النص المراد إنتاجه في قالب تعليمي نحوي، يحمل ما تم دراسته في أيام سابقة، وهذا ما تطرق له منهاج السنة أولى متوسط بما يعرف بوضعية تعلم الإدماج الخاصة بالمتدرسين وذلك: "بالاعتماد على سندات مكتوبة يعتمد المتعلم إلى رصد الأفكار الرئيسية التي يعالجها النص، ثم يتولى ترتيبها ونقدها"⁽¹⁾. ولذلك يطالب المتعلم بكثرة المطالعة الحرة لمختلف السندات والقصص والروايات والكتب والاستفادة منها في تنمية الجانب الجمالي والتذوقي لديه في تفاعله مع مختلف الموضوعات وإثراء رصيده اللغوي من جميع أنواع المصطلحات الأدبية، العلمية، الدينية، الفلسفية... الخ.

إذن يُستلزم في هذا الميدان عمليات فكرية ونشاط ذهني لترجمة مختلف الدلالات وفق مجموعة من الخطوات المركبة، للتمكن من النصوص كالفهم وإعادة البناء (مناقشة النص، تلخيص النص، أو بناء نص وفق مقتضيات النص المقروء) وتوظيف المعلومات وحسن استخدامها (المكتسبات القبلية)، والقدرة على تقييم النصوص واستنتاج الأحكام والقيم منها، وهي من الوسائل الواجب التركيز عليها لاكتساب المتعلمين المعرفة، وترسيخ روح الثقافة والموروث الوطني والحضاري لخلق جيل قادر على المحاورة بطريقة أدبية، بلغة عربية فصيحة، ويشمل ميدان فهم المكتوب كل من قراءة مشروحة ودراسة النص الأدبي.

3- تعليمية الظاهرة اللغوية (القواعد):

يعتبر النحو من أهم الأساسات التي بُنيت عليها اللغة العربية لذلك فقد أولى له نظام التربية والتعليم في مادة اللغة العربية أهمية بالغة كونه: "عبارة عن بلورة اللغة العربية في قوانين عامة فهو يضع المعايير النظرية العامة للغة العربية، ويصمم تلك المعايير التي يتم بها سلامة القراءة والكتابة، والتحدث والاستماع. وبما أن النحو يصمم المعايير النظرية ويضم القواعد العامة فهو بطيء التغير"⁽²⁾ هذا المنهج التقليدي المتبع المطروح في هذا

(1)- وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، ص11.

(2)- محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص11.

القول في مجال تعليم النحو وتدرسه القواعد النحوية، يقدم القواعد كتعميمات دون النظر إلى الوظيفة النحوية للكلمة والجملة، وهو يُعد من أصعب الدروس التي يتناولها التلاميذ خلال الوحدة التعليمية، وقد انعكس ذلك على حبهم للغة العربية واهتمامهم بها، مما انعكس سلباً على مستواهم. ولكن تركيز الإطارات التربوية والتعليمية على حصة تعليم النحو راجع إلى ضرورة معرفة اللغة التي نتكلم بها، ونستعملها داخل محيط المدرسة أو خارجه، كونها اللغة الأم التي تعبر عن الشخصية والهوية الوطنية، فالنحو يكشف لنا كيفية دراسة اللغة العربية دراسة صحيحة، وأساليب نطقها بطريقة تحول دون تعرضها للتصحيف والتحريف.

ولبناء جيل تنمو وتكبر داخله روح الهوية العربية والإسلامية فعلينا الاعتناء ببذرتيه وتقويمها وتلقيها جيداً ألا وهي اللغة العربية الفصيحة في قالبها النحوي والصرفي، لأن هدفه الأساسي معرفة أسرار التركيب القرآني والمحافظة عليه، ويركز التعليم على: "تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المطردة الوجوه الناتجة عن تركيب الجملة العربية والوعي بضوابطها، ثم التمرس باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات...⁽¹⁾. وذلك من خلال طرق تعليمية مختلفة وأساليب تدريس متعددة، وفق ما يقتضيه التقدم العلمي والأوضاع المعاصرة، إذ ينبغي على الأستاذ المعلم من خلال دراسته ظاهرة من الظواهر اللغوية المقررة في المنهج الدراسي أن يعود في البداية: "بتلاميذه إلى النص المحوري مستغلاً بعض الفكر والمواقف وبطريقة حوارية جذابة، يرصد بعض الأمثلة التي تحتوي على الظاهرة المراد دراستها، فيثبتها على اللوح ومن ثم يحصر تركيزهم، ويحثهم على الملاحظة والاكتشاف، ثم الاستنتاج متبوعاً بالتطبيق الفوري شفويّاً أو كتابيّاً. [...]"، ويتم كل ذلك من قبيل المقاربة النصية"⁽²⁾.

وقد يستعين الأستاذ ببعض الجمل أو أمثلة خارج مفهوم النص؛ إذ لا يستلزم أن تكون الأمثلة المأخوذة لدراسة ظاهرة لغوية ما مرتبطاً بموضوع النص المحوري، إذ يبتدئ التلميذ المتعلم بملاحظة ومشاهدة الأمثلة المكتوبة على اللوح للوصول إلى الظاهرة اللغوية المراد دراستها؛ فالملاحظة الدقيقة من قبل المتعلم تمكنه من الإلمام بجوانب الدرس النحوي

(1)- محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص365.

(2)- طه علي، حسين الدليمي وآخرون: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1

2005م، ص150.

المتناول خلال الحصة، ويكون هذا في قالب استقرائي، أو ما يعرف بالطريقة الاستقرائية لأن: "الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع المعرفة بغية الوصول إلى صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها"⁽¹⁾، فهي طريقة تعتمد على الانطلاق من الجزء إلى الكل، إذ أنها تسهل وتيسر على الطالب، وتقرب إليه ما هو معروف لديه لكي لا يحتاج إلى جهد زائد بمراعاة مستواهم التعليمي والتدرج حسب قدرتهم الإدراكية ومكتسباتهم الثقافية والمعرفية من القليل إلى الكثير، وهي طريقة تعمل على إثارة فكر الطالب والاستحواذ على تركيزه لاستنباط أحكام القواعد، وضبط القاعدة النحوية: "أهم عملية تثبت المجهود الذاتي للمتعلم التوصل إلى نتائج الملاحظة والمناقشة"⁽²⁾. فيتم في نهاية الدرس من وضع الاستنتاج الذي توصل إليه التلاميذ في قالب تركيبى لغوي يسهل على التلاميذ الاحتفاظ بها وتثبيتها من خلال كثرة التطبيقات في نفس الظاهرة اللغوية من أجل صون اللسان من الخطأ، وإكساب المتعلمين القدرة على الملاحظة، واستنباط الأحكام، وإنماء الثروة اللغوية وحسن استغلال القواعد في المكان المناسب. وعليه فلا يمكننا تصور لغة عربية والإلمام بها ودراستها بطريقة صحيحة دون قواعدها التي حكمتها وسيرتها منذ قرون بعيدة.

وعليه فلم يكن لمنهاج الجيل الثاني نظرة جديدة أو مختلفة في تدريس قواعد اللغة العربية، وإنما شمل التغيير المصطلح من قواعد اللغة إلى الظاهرة اللغوية. فالجانب النحوي في منهاج الجيل الثاني يراد به: "الجانب التركيبى لوحدات الجملة التي تشكل تجانساً نسقياً يحدد الأدوات الوظيفية للكلمات، ويقترح المنهاج تناول مختلف الأنماط مع التركيز في كل مستوى على نمط أو نمطين"⁽³⁾.

كما أنه لم يغير في طريقة تقديم وتعليمات كل من نشاط البلاغة والإملاء، فلا يزال تقديمها سارياً بالطرق السابقة.

(1) - السعيد يطوي: تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، ص14.

(2) - أنطوان صياح، أنطوان طعمة وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1427هـ 2006م، ص128.

(3) - وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، ص09.

رابعاً- أهم التعديلات التي جاء بها منهاج الجيل الثاني:

تُمثل المناهج التعليمية جانباً هاماً من جوانب تكوين تعليمي وتربوي موجه للمتعلمين إذ أنها تحتل مركزاً كبيراً في العملية التربوية، ونظراً لهذه الأهمية كان لابد لأي نظام تربوي أن يتبنى منهاج مدرسة جديدة تبعاً للتغيرات في البيئة والثقافة والعلم والحياة، ولمواكبة مستجدات العصر ومجارات العولمة؛ كون المدرسة أو العملية التربوية التعليمية هي التي تجند أبناء الأمة لمواجهة مختلف مطبات التقدم العلمي والتكنولوجي في عصر يحكمه التغير والتجديد، من أجل بلوغ مراتب عليا من الكمال، ولذلك عملت المنظومة التربوية الجزائرية على تجديد منهاج التعليم المتبعة في الجزائر من أجل خلق جيل جديد قادر على تلبية حاجياته والتعايش مع العالم الخارجي داخل الأمة أو خارجها.

وحتى يتم تطوير المناهج التربوية بشكل متضمن وفعال يلبي حاجيات المتعلمين ويعمل على تطويرهم، وتكوينهم تكويناً جيداً في جميع جوانب الحياة الثقافية والعلمية والاجتماعية والوطنية والدينية، وتشبعهم بمختلف القيم الأخلاقية التي تعمل على صقل فرد فاعل في المجتمع. وعليه يجب التركيز على مجموعة من المرتكزات الرئيسية الهامة لتبيان الاتجاه التربوي العام الذي يتم وضع المنهاج الجديد على أساسه، بالإضافة إلى المبادئ والهيكلية المنهجية والمنظمة له، وبناء على ذلك فقد تم تغيير وتطوير منهاج الجيل الأول إلى منهاج جديد عرف بمنهاج الجيل الثاني الذي عمل على تحقيق تغيرات طفيفة على مختلف التصورات والجوانب التي بُني عليها المنهاج الأول. فنجد مثلاً على المستوى التصوري: "من حيث وجاهتها مع غايات ومهام المدرسة الجزائرية وتطلعات المجتمع"⁽¹⁾.

"يتم تصور منهاج الجيل الأول بترتيب زمني سنة بعد سنة، والتعبير عن ملمح التخرج فيه بشكل غايات لكل مادة والتكفل ببعض القيم لكن بشكل معزول غير مخطط له ويتم بناء النموذج التربوي بشكل بناء، يستهدف الاستقلالية في بناء التعلم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي، وفيما يخص منهاج الجيل الثاني تم تصوره تصوراً شاملاً وتنازلي للمناهج يضمن الانسجام العمودي والأفقي.

(1)- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، باتنة، 05 أفريل 2015،

أما ملمح التخرج من مرحلة ما فإنه يهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين كل المواد مرساة في الواقع الاجتماعي، تتضمن قيمًا ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية والنموذج التربوي؛ فهو نموذج بنائي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة كل الإستراتيجيات المنتهجة⁽¹⁾.

وعلى مستوى إعداد المنهاج أي الجانب البيداغوجي فإن المقاربة بالكفاءات (المقاربة البيداغوجية) في منهاج الجيل الأول: "تستدعي مجموعة جملة من القدرات المعرفية لتحقيق الهدف الأساسي من مبدأ المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، كما يتم التركيز على النشاطات التطبيقية التي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة، في بداية كل المداخل في نشاطات التعليم، وبرز اهتمام الجيل الأول بالوظائف الثلاثة؛ التقويم التشخيصي، التكويني، ولتحصيلي، ارتقى إلى تقويم القدرات العليا للتلاميذ لحل مختلف المشكلات والإشكاليات التي تواجهه. بينما منهاج الجيل الثاني ارتبطت المقاربة بالكفاءات (المقاربة البيداغوجيا) بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة. وفي المدخل في النشاطات التعليمية، ثم التركيز على وضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبط من أطر الحياة، بغية ربط المتعلمين بالحياة اليومية التي يعيشونها، ليتمكنوا من مواجهة مختلف المشكلات الحياتية والاجتماعية، وحلها بطريقة علمية حضارية ثقافية، والتقويم في هذا المنهاج يشكل أداة فعلية من أدوات التعلم ويهتم بالوظيفتين التعديلية، والإفرازية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات⁽²⁾. وقد تطرق منهاج الجيل الثاني إلى تصور جديد للتقويم التشخيصي على أنه: "محاولة حساب بين الوضعية المتوخاة (ما ينبغي أن يكون) والوضعية الحقيقية؛ وهي عملية مرتبطة بوضعيات الانطلاق، ويقصد بها فحص الوضعية السابقة وتحليلها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات بيداغوجية عن التعليم اللاحق، ومنه تقدير الخصائص الفردية للمتعلم"⁽³⁾.

(1)- ينظر: وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، ص03.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، ص03.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، ص05.

وفي المستوى الإعدادي والديداكتيكي: "أين ظهر التكفل بالمستجدات الحاصلة في المجال البيداغوجي الديداكتيكي"⁽¹⁾. فنجد في هذا المستوى اختلافاً بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني في عدة عناصر: "كهيكل المادة التي تهيكلت على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهيمية في منهاج الجيل الأول. أما منهاج الجيل الثاني فقد تمت هيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقات حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين. وعلى مستوى تناول المفاهيم فقد حددت في منهاج الجيل الأول وفق مستويات التناول حسب مستوى النضج العقلي للمتعلم، ومكتسباته القبلية، وفي المضامين المعرفية نُضمت المحتويات بشكل معارف أكثر ترابط لخدمة مجال مفاهيمي. وفي منهاج الجيل الثاني تم تحديد مستويات تناول المفاهيم على أساس الصعوبات التي تُطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم، وفيما يخص المضامين المعرفية فقد نُضمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة"⁽²⁾.

*المصطلحات التي جاء بها منهاج الجيل الثاني:

1 . كفاءات المادة: "هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية، وتهدف إلى التحكم في المعارف. وتمكنه من الموارد الضرورية لحل وضعيات المشكلة"⁽³⁾؛ أي هي قدرة المتعلم الإلمام بكل حيثيات المادة المدروسة، والتحكم بها بالطريقة الخاصة التي توصل إليها المتعلم في سيرورة دراسته لهذه المادة.

2 . ملامح التخرج: "هي الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للمميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات، كُلفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد"⁽⁴⁾. ويقصد بها الهدف النهائي الذي يجب أن يحققه التلميذ المتعلم في نهاية فصل دراسي أو عام دراسي، إذ تهدف تعليمية اللغة العربية في نهاية مقررها الدراسي إلى تكوين جيل قادر على التواصل بلغة سليمة، وقراءة نصوص متنوعة الأنماط

(1)- وزارة التربية الوطنية: محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة أولى من التعليم المتوسط ص43.

(2)- ينظر: وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، ص07.

(3)- وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من التعليم المتوسط، ص10.

(4)-المصدر نفسه، ص11.

قراءة تحليلية نقدية واعية، وإنتاج نصوص بلغة وأساليب منسجمة في وضعيات دالة في ضوء الكفاءة العرضية وكفاءة المواد.

3 . الميدان: "جزء مهيكّل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدّد الكفاءة الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج"⁽¹⁾؛ ويشمل هذا الجزء المهيكّل في تنظيمه لمادة اللغة العربية: ميدان فهم المنطوق، وميدان فهم المكتوب، وميدان إنتاج المكتوب، إذ تكون هذه الميادين المنتج الأساسي للكفاءات الختامية في كل ملمح تخرج (فصلي، سنوي).

4 . الوضعيات التعليمية: "هي أنماط مقترحة من الوضعيات التعليمية، تمكن من التحكم في المعارف واستعمالها، وتشمل كل مركبات الكفاءة، وأنماط الوضعيات الإدماجية"⁽²⁾؛ هي وضعيات من تشكيل المتعلم تسعى إلى الانتقال بمستوى المتعلم المعرفي بإضافة معارف جديدة إلى مستوى أعلى، وتقوية كفاءاته لاستثمار مكتسباته في حل المشكلات التي يواجهها.

5 . معايير ومؤشرات التقويم: "المعيار هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات، وهو النوعية التي ينبغي أن يتصف بها المنتج: الدقة والوضوح، الانسجام والأصالة، الواجهة والملائمة. الانسجام (الدقة والوضوح هي مؤشر وليس معيار).

المؤشر هو الوجه العملي للمعيار، المؤشر رمز ملموس قابل للملاحظة والقياس"⁽³⁾. إذ يعمل كل من مؤشر ومعيار التقويم على تكوين المتعلمين تكويناً جيداً، وتحصيل معرفي خال من الأخطاء؛ إذ أن المعيار هو ما يقدمه الأستاذ من تصحيحات ومعلومات جديدة تصوب أخطاء المتعلمين . أما المؤشر هو المقياس أو العلامة أو النتيجة التي يتحصل عليها المتعلم لتبين مدى فهمه ومستواه المعرفي والتعليمي .

(1)-وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من التعليم المتوسط، ص04.

(2)- المصدر نفسه، ص04.

(3)- وزارة التربية والتعليم: شلوف حسين، طعيوج حسن، الوثيقة المرفقة لمادة اللغة العربية، في مرحلة التعليم المتوسط

ص05.

6 . المقطع التعليمي: "هو مجموعة مرتبة ومتراصة من الأنشطة والمهام، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة، وقصد إنماء كفاءة ختامية ما"⁽¹⁾؛ يتم تناول محور من المحاور. المذكورة في المخطط السنوي لبناء التعلّيمات بطريقة تحليلية ضمن ميادين تعليمية مختلفة (ميدان فهم المنطوق، فهم المكتوب، وإنتاج المكتوب) وأنشطة دراسية تعمل على ضبط مركبات الكفاءة، وتحقيق الكفاءة الختامية في نهاية كل مقطع تعليمي، من خلال إخضاع المتعلم لوضعية تقييمية شاملة لمحتوى هذا المقطع التعليمي.

7 . الوضعية المشكّلة: "هي وضعية تعليمية أو لغز يطرح على التلميذ لا يمكن حله إلا باستعمال تصور محدد بدقة، أو اكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها؛ أي أنه يتمكن من تذليل صعوبة، وبهذا التقدم تُبنى الوضعية"⁽²⁾؛ إذ أنها وضعية تعمل على تحفيز واستحضار وتجديد كل المكتسبات المعرفية للمتعلم، والكفاءات الوضعية لتحليل هذه المشكلة وحلها في قالب تفسيري توضيحي للإبهام الذي تدور حوله هذه المشكلة (الإشكالية).

8 . الوضعية الإدماجية: "هي وضعية مركبة بواسطتها نجعل عناصر منفصلة ومختلفة مرتبطة فيما بينها ارتباطاً منسجماً لبلوغ هدف محدد يسمح بالإدماج للمتعلم بتجديد مكتسباته التي كانت موضوع تعلّيمات منفصلة (معارف، مهارات)، وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة"⁽³⁾؛ هي بمثابة تقويم تحصيلي للمتعلم، يُظهر فيه قدراته ومعارفه وكفاءاته، ودرجة تمكنه من التحصيل المعرفي طيلة فصل دراسي أو محور تعليمي.

9 . أنماط النصوص: "النمط عبارة عن المواصفات التي يتميز بها نص عن غيره، وتناسب موضوعه. ولكل فن تعبيرى نمط يلائمه، فالحكاية مثلاً يناسبها النمط السردى، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري، ويناسب الخطاب النمط الإيعازي، والمسرحية النمط

(1)- وزارة التربية والتعليم: شلوف حسين، طعيوج حسن، الوثيقة المرفقة لمادة اللغة العربية، في مرحلة التعليم المتوسط ص05.

(2)- المرجع نفسه، ص05.

(3)- وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من التعليم المتوسط، ص04.

الفصل الثاني : دراسة ميدانية تطبيقية

المحوري⁽¹⁾؛ وقد اعتمد وركز منهاج الجيل الثاني على نمطين فقط (النمط السردى والوصفى).

- وبالإضافة إلى هذه المصطلحات نجد الكفاءة الختامية والعرضية، والموارد المعرفية والمنهجية، والبرنامج السنوي والمخطط قد تطرقنا إلى تعريفهم سابقاً.

خامساً_ دراسة ميدانية (تتبع سير منهاج لدى الأساتذة):

1- تعريف الاستبيان:

يعد من أهم الوسائل المستخدمة في البحوث الميدانية إذ هو: استمارة تشكلها مجموعة من الأسئلة في مجال الموضوع المطروح للدراسة، تتعلق هذه الأسئلة بكل معلم ومتعلم وما يخص العملية التعليمية في تعليم اللغة العربية كلغة أساسية، وكل موضوعاتها التربوية الاجتماعية والنفسية المتعلقة بالمتعلم.

ومن أجل معرفة مدى نجاح أو فشل هذا منهاج الجديد (منهاج الجيل الثاني) لمادة اللغة العربية في مختلف المجالات المدروسة، أو المواضيع المتطرق إليها.

بحيث لا يمكننا الحكم على هذا منهاج الموصل إلى نتائج واضحة في ميدان تطبيقه إلا إذا وقفنا على طرق تطبيق مقرراته داخل المؤسسة، وبالتحديد داخل القسم مع الأستاذ المشرف في تدريس اللغة، لمعرفة آراء المعلمين حول منهاج الجيل الثاني والصعوبات التي واجهت المتعلمين وذلك من خلال طرح مجموعة من التساؤلات الهادفة في شكل استبيان لمعرفة مدى مطابقة أهداف هذا منهاج بالنتائج المتوصل إليها.

2- استبيان المعلمين:

تهدف أغلب الاستبيانات التي يلجأ إليها المعلمين إلى حصر مجموعة من النتائج التي تكون هدف الموضوعات المدروسة، وفي موضوعنا هذا نهدف إلى معرفة آراء المعلمين في موضوع تعليم اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني للسنة أولى متوسط

(1)- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى)

والأساليب والطرق التي يتبعونها في تقديم المعلومات والمعارف في إنجاز التعليمات والنشاطات داخل القسم، وما يقومون به لتقويم أعمال التلاميذ وتقييمها داخل حجرة الدرس. وقد اخترنا المعلم دون المتعلم، كون المتعلم في السنة أولى متوسط غير قادر على إدراك نقائص هذا المنهج، والعمليات التي يقوم بها المعلم لتقويم عمله. ونسعى إلى معرفة ما يهم ويفيد المتعلم ومختلف المشاكل التي تواجهه من خلال المعلمين.

لقد تضمنت استمارة الاستبيان عددا من الأسئلة حوالي سبعة وعشرين سؤالاً بعد التنقيح والتعديل من قبل الأستاذ المشرف، وتم توزيع هذه الاستبيان على معلمي اللغة العربية للسنة أولى متوسط في خمس متوسطات: العربي تبسي، وخليلي إسماعيل، الإخوة فيلالي مصطفى بو يوسف، الأخوان قسيطة أحمد وعمار، وكان هذا في أوائل شهر أفريل للموسم الدراسي 2016/2017.

3- عرض وتحليل نتائج الاستبيان الخاصة بالأساتذة:

أ- جمع الاستبيانات وتحليلها:

تتجسد قيمة هذا البحث وأهميته في هذا العنصر، إذ أنه سمح لنا قياس مدى تطبيق الجانب النظري ومنهاج الجيل الثاني على أرض الواقع لأنه: "يساعد في الحصول على بيانات قد يصعب على الباحث الحصول عليها إذا ما استخدم وسائل أخرى"⁽¹⁾، وقد استدعت الضرورة إجراء دراسة ميدانية، لأن الواقع هو الذي يبين لنا ويضمن مدى تحقق النتائج المسطرة في منهاج الجيل الثاني. فدراسة طرق تدريس اللغة العربية في بلد عربي يستلزم الخروج إلى المدرسة التي تعد حيز إنجاز أهداف، تضعها الجهات المختصة في بناء المناهج خاصة منهاج اللغة العربية.

إذ سعيانا من خلال هذا الاستبيان إلى حصر مفهوم شامل لمنهاج اللغة العربية في المدارس، بالإضافة إلى دراسة المخطط السنوي لبناء التعليمات لأنه المنظم والمسير لعملية التعليم، كما ركزنا على ميدان فهم المنطوق الذي يعد من التجديدات التي ركز عليها منهاج الجيل الثاني لبناء جيل قادر على التواصل بلغة سليمة واضحة، وفي الأخير أهم التعليمات

(1)- مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي بإعداد الرسائل الجامعية، ص170.

الفصل الثاني :

دراسة ميدانية تطبيقية

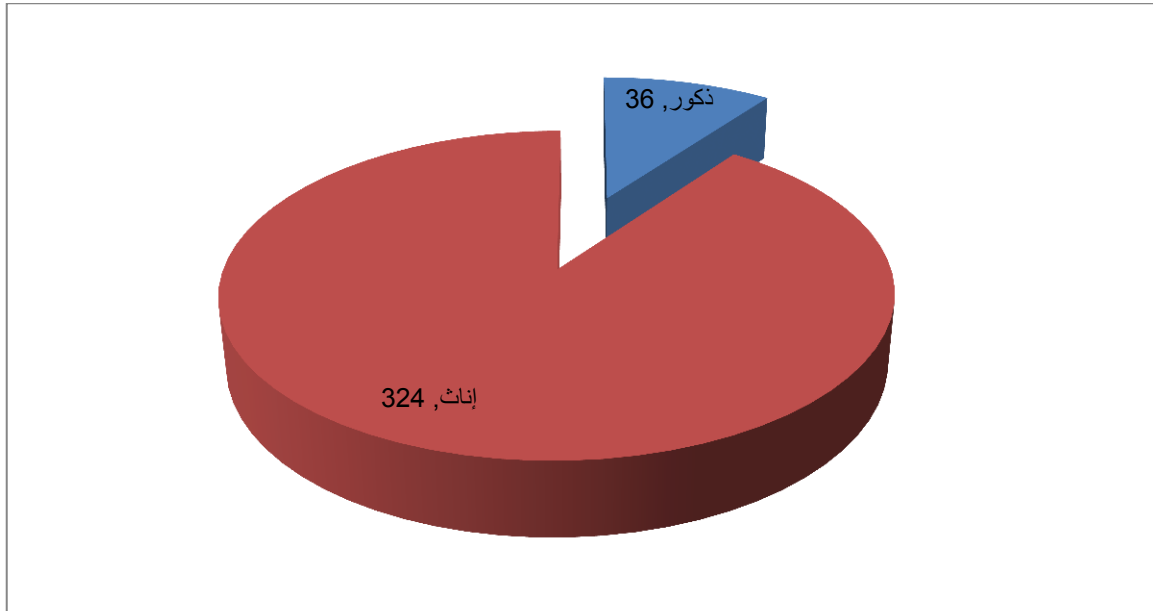
ومهارات التدريس التي اعتمدها منهاج الجيل الثاني في تدريس اللغة العربية، ومن أجل تحقيق أهداف هذا البحث والوقوف على مدى مطابقة نتائجه لآراء المعلمين، كان هذا الاستبيان بمثابة حوصلة توصلنا من خلالها على جملة من المعلومات والبيانات الهامة التي تخدم فحوى البحث، وتوصلنا إلى أهم نقاط الضعف التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم في تطبيق مرسوم منهاج الجيل الثاني، كما يمكّننا من معرفة أهم نقاط القوة التي تعمل على تعزيز قدرة المتعلم في التعلم، وقدرة المعلم في التعليم.

* المعلومات الخاصة بالعينة:

* من حيث الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	01	10%
إناث	09	90%
المجموع	10	100%

الجدول رقم 01: يبين جنس العينة.



الشكل رقم 01: يمثل جنس العينة.

ويتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، حيث بلغت نسبة الذكور (10%) في مقابل (90%) بالنسبة للإناث في مجموع العشر أفراد؛ وذلك راجع إلى تفوق عنصر النسوة في مهنة التعليم، لتحسن الأوضاع الاجتماعية والثقافية والانفتاح الحضاري الذي يعيشه المجتمع، إذ أصبح بمقدور المرأة التعلم والتوجه إلى الحياة العملية وفرض مكانتها فيها، وذلك للحقوق التي أقرتها الدولة في إمكانية بلوغ المرأة مناصب عليا في المجال المهني.

* من حيث مدة الأقدمية:

أما فيما يخص مدة الأقدمية في التدريس وجدنا في تحليلنا للاستبيان أنها بلغت من بين السنة وتسعة وعشرين سنة، إذ نجد أن هناك من درّس في القديم والحديث ومنهم من درّس في الحديث فقط.

ب- أسئلة الموضوع:

* المجموعة الأولى: أسئلة حول منهاج الجيل الثاني (المقاربة بالكفاءات المقاربة النصية، التقويم):

س1_ ما رأيك في تدريس اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني؟.

لقد تقاربت الأجوبة واختلفت؛ إذ أن البعض منهم يرى أن منهاج الجيل الثاني منهاج رائع وصائب من حيث نوعية المعلومات التي تتوافق وقدرة تلميذ هذا العصر، لأن المنظور القديم يجعل تدريس اللغة العربية يركز على حشو المعارف دون تطبيقها، في حين أن منهاج الجيل الثاني يركز على الجانب العملي والأداء الفعلي لقواعد اللغة وأساليبها، كما يعمل على خدمة رصيد المتعلم المعرفي لإكساب المتعلم شخصية متوازنة علمًا وسلوكًا ذلك لأن: "الشخصية المترنة وما تتسم به من مواصفات ايجابية تلعب دورًا هامًا وإيجابيًا في مجال التعلم والانجاز"⁽¹⁾؛ إذ يجعله عنصرًا فاعلًا وفعالًا، كما يعود به الجرأة والشجاعة والاعتماد على النفس. وهناك من يرى أن تدريس اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني فوق مستوى التلاميذ، ولا يتماشى مع قدراتهم ولا مع الحجم الساعي للمادة؛ إذ أن طول وكثرة

(1)- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص41.

الفصل الثاني :

دراسة ميدانية تطبيقية

مقاطعه التي يستصعب على الأستاذ إتقانها وهذا ما يجعل الوصول إلى تحقيق أهدافه المسطرة إلى دعم مادي ومعنوي وعملاً منتظماً ومتواصلًا، ويعد هذا الدعم بمثابة دعم تربوي فهو: "إجراء بيداغوجي يستند إلى وسائل وعمليات وأنشطة، تستثمر داخل الفصل في إطار الوحدات التعليمية التعلمية، أو خارجة في فضاءات خاصة داخل المدرسة أو خارجها وتستهدف تحسين جودة التعلّيمات عن طريق معالجة الثغرات، وتقويم المكتسبات واغنائها"⁽¹⁾. فهناك من اختار الحياد إذ أنهم يرون أنه مناسب إلى حد ما، غير أن بعض النصوص المختارة تفوق مستوى تلاميذ السنة أولى نظرًا لما تحمله من مفردات صعبة وغامضة لا يستطيع فهمها إذ: "يشكل فهم مفردات النص المقروء عاتبة أساسية لفهم معنى المقروء الإجمالي"⁽²⁾.

كما وجدنا طرفًا آخر رفض الحكم على هذا المنهاج بحجة أن البرنامج الذي سطره منهاج الجيل الثاني لم يكتمل، ولم يتم تعميم هذا المنهاج على السنوات الأربع كاملة بحيث تبقى فيه نقائص وثغرات لم يتم سدها.

ومن خلال اطلاعنا على كافة الإجابات عن هذا السؤال فإننا نجد نسبة كبيرة من الأساتذة التي توافق هذا المنهاج بالرغم من نقائص يمكن معالجتها لاحقًا.

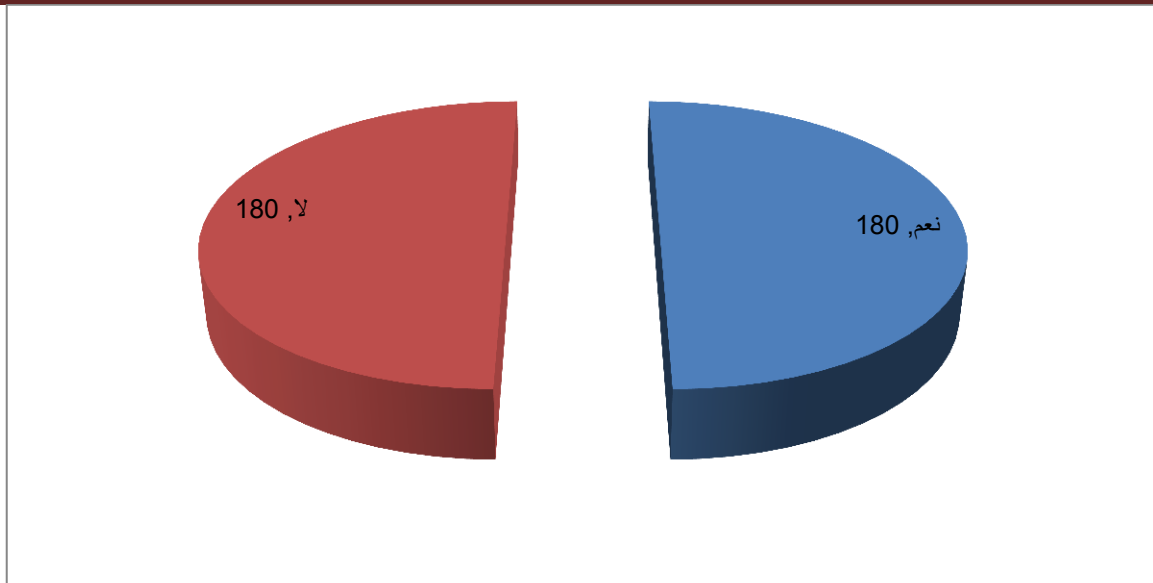
س2_ هل هناك تحسن في مستوى التلاميذ عند تطبيق مبدأ المقاربة النصية؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	05	50%
لا	05	50%

جدول رقم 02: يبين آراء الأساتذة في مستوى التلاميذ عند تطبيق مبدأ المقاربة النصية.

(1)- عبد الرحمن تومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص 62.

(2)- أنطوان صياح، أنطوان طعمة وآخرون: تعليمية اللغة العربية، ص 60.



الشكل رقم 02: يمثل رأي الأساتذة في مستوى التلاميذ عند تطبيق المقاربة النصية.

ومن خلال العينة المتوفرة لدينا يتضح لنا أن نسبة الأساتذة اللذين أقرّوا بوجود تحسن في مستوى التلاميذ عند التطبيق مبدأ المقاربة بالكفاءات يعادل نسبة الأساتذة اللذين لم يجدوا أن هناك تحسن في مستوى التلاميذ بنسبة (50%) لكل من الطرفين. حيث دعم الطرفان إجابتهما بما يلي:

بالنسبة إلى الأساتذة اللذين أجابوا بنعم فيما يخص تحسن مستوى التلاميذ فإنهم وحسب رأيهم أن مبدأ المقاربة بالكفاءات ينمي لدى التلاميذ مبدأ الشجاعة الأدبية من خلال حصة فهم المنطوق، فهو يسمح للطالب بالتعبير: "عن ما في نفسه بجمل من دون أن يكون قد كتبها ويعد جزء مهماً في ممارسة اللغة واستعمالها [...] ويرمي إلى تمكين الدارسين من اكتساب المهارات الخاصة للحديث والمناقشة، والقدرة على التعبير المؤثر الجميل"⁽¹⁾؛ وكون التلميذ هو محور عملية التعلم والتعليم فإنه هو المسؤول عن بناء معارفه، ويكون الأستاذ هو الموجه فقط، لكن يشترط عليه أن يتقن عمله والفهم الجيد لما يريد تقديمه للتلميذ فعليه أن: "يقف على أصول مادته ويدرسها بإتقان ويعرف أغراضها ومراميها، ويدرك أن لمادته أصولاً وقواعد، كما يقف على موضوعه الوقوف كله"⁽²⁾، وهذا ما يسهل الوصول إلى الأهداف التي يعمل بها مبدأ المقاربة بالكفاءات. أما فيما يخص الأساتذة اللذين أجابوا بلا، فمنهم من يرى

(1)- سعد على زابر، إيمان اسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص502.

(2)-، المرجع نفسه، ص29.

الفصل الثاني :

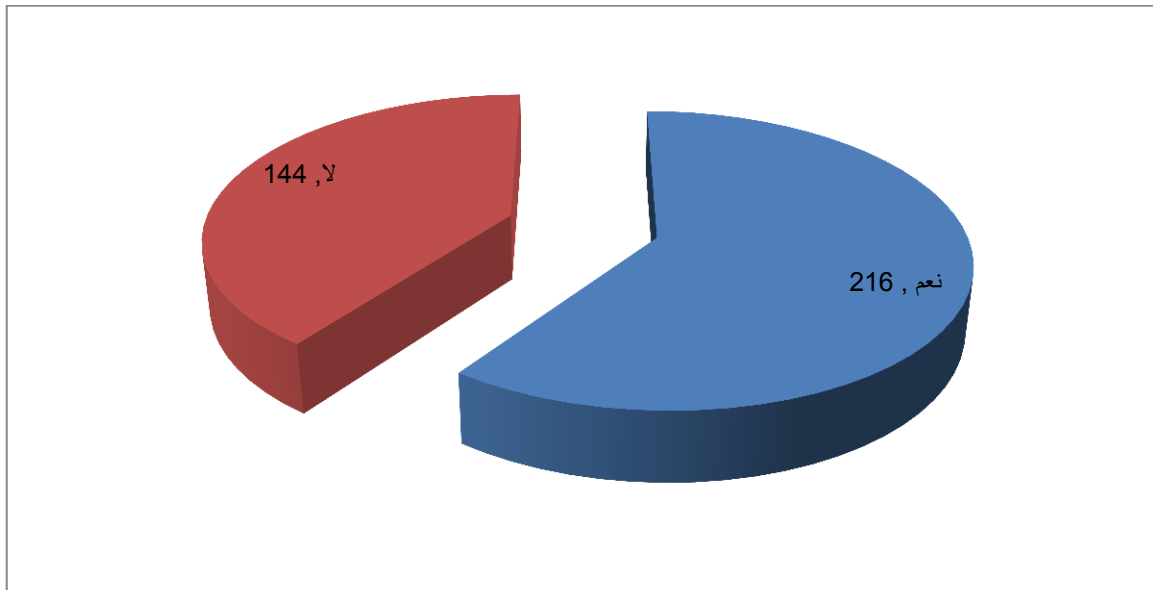
دراسة ميدانية تطبيقية

أن هناك نقص في البنى التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات مثل: الوسائل والأنشطة ويرون أن التعبير مجرد تغيير شكلي فقط، وطريقة التطبيق لا تزال قديمة، وأن مبدأ المقاربة بالكفاءات لا يتناسب وقدرات التلاميذ ومستواهم، بالإضافة إلى أن كثافة الدروس تعيق تطبيق مبدأ المقاربة بالكفاءات تطبيقاً دقيقاً، إذ يتم السعي إلى إنهاء البرامج المسطرة من مختلف الدروس أولاً.

س3_ هل ساهمت المقاربة النصية في توحيد المعارف والمعلومات بين اللغة العربية وباقي المواد؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	06	60%
لا	04	40%

الجدول رقم 03: يبين مساهمة المقاربة النصية في توحيد المعارف.



الشكل رقم 03: يمثل مساهمة المقاربة النصية في توحيد المعارف.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن نسبة (60%) من العينة ترى أن المقاربة النصية ساهمت مساهمة فعالة في توحيد المعارف والمعلومات بين اللغة العربية وباقي المواد: "فكل نشاط تعليمي يجد مكانه الطبيعي في خبرات التلميذ الجارية واليومية وليس هناك أفضلية

الفصل الثاني :

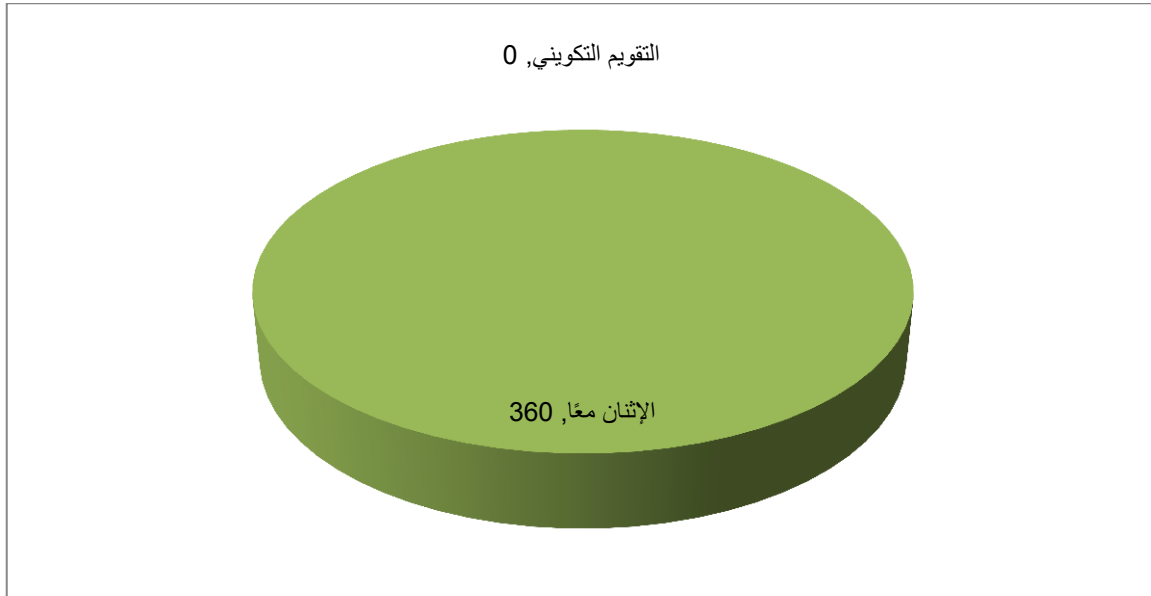
دراسة ميدانية تطبيقية

لمادة على أخرى ، ولا لفن من فنون اللغة أو فرع من فروعها على غيره⁽¹⁾؛ إذا ارتبطت كل المواد ببعضها ما جعل المواد متكاملة في موضوعاتها، وكون اللغة العربية لغة المجتمع ولغة الدولة فإنها مطية لفهم باقي المواد الناطقة بالعربية من خلال معاني ومفردات كثيرة وتعبير تخدم وتسهل عملية الفهم لتلك المواد: "مما يحدث نوعاً من الانسجام بين نوع المفردات وكميات ونوع التراكيب المقدمة في كتب اللغة وكتب المواد الأخرى، لأن اللغة هي الوسيلة الأساسية في تحصيل العلوم كلها والسيطرة عليها"⁽²⁾. بينما ترى نسبة (40%) من العينة أن المقاربة النصية لم تساهم إلا بالقليل في توحيد المعارف والمعلومات بين اللغة العربية وباقي المواد.

س4_ ماذا تستخدم في ترسيخ الأفكار والدروس وفهمها عند التلاميذ؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
التقويم التكويني	00	00%
التقويم التحصيلي	00	00%
الاثنان معا	100	100%

الجدول رقم 04: يبين استخدامات المعلمين للتقويم في ترسيخ الأفكار عند التلاميذ.



(1) - محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية، ص127.

(2) - فضل الله محمد رجب: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص50.

الشكل رقم 04: يمثل استخدامات المعلمين للتقويم في ترسيخ الأفكار عند التلاميذ.

ومن النتائج المتحصل عليها يلاحظ أن نسبة كبيرة من الأساتذة تستعين في ترسيخ الأفكار والدروس عند التلاميذ بكل من التقويم التكويني والتحصيلي معاً؛ إذ أن التقويم التكويني يعمل خلال الحصة لبلورة وتكوين الأفكار المراد الوصول إليها من الموضوع المطروح والمتناول في تلك الحصة، ويهدف الأستاذ من خلاله إلى الحكم على: "تعديل المسار أو الإجراءات عندما يرى المقوم أنه قد لا يخدم بالطريقة الأفضل بتحقيق الأهداف رصد كل المتغيرات المتوقعة، تشخيص نقاط القوة والضعف سواء في إجراءات البرنامج المقرر أو في الأهداف المرسومة"⁽¹⁾، في حين أن التقويم التحصيلي يبين لنا مجمل النتائج والمعارف التي توصل وتوصل عليها التلميذ في نهاية الحصة، ويسعى الأستاذ من خلاله أيضاً إلى: "قياس المدى المتحقق من الأهداف التعليمية المرسومة، قياس مستويات الانجاز بعد نهاية البرنامج التعليمي المرسوم"⁽²⁾

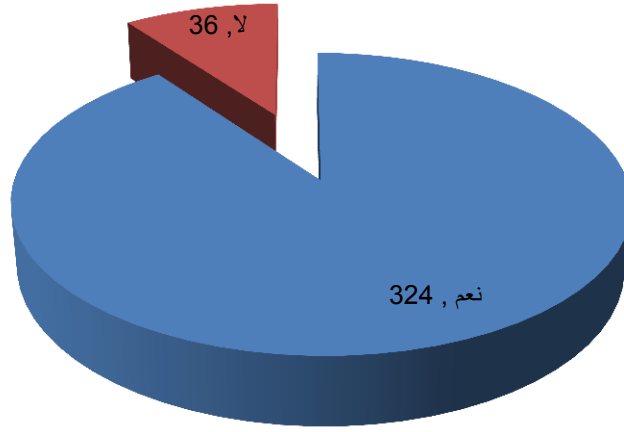
س5_ هل يساهم التقويم في زيادة وتحسين المهارات اللغوية عند المستعملين؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	09	90%
لا	01	10%

الجدول رقم 05: يبين التقويم ومساهمته في زيادة وتحسين المهارات اللغوية.

(1)- ينظر: احمد عبد الكريم الخولي: اكتساب اللغة نظريات وتطبيق، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2013م/2014م، ص150..

(2)- ينظر: المرجع نفسه، ص151.



الشكل رقم 05: يمثل التقويم ومساهمته في زيادة وتحسين المهارات اللغوية.

مما سبق يتبين لنا أن نسبة (90%) توافق على أن التقويم يساهم في زيادة وتحسين المهارات اللغوية عند المتعلمين لأنها: "لازمة لمن يعمل في حقل التعليم على وجه الخصوص، ولاشك أن قدرة المعلم على توصيل ما لديه من علم إنما هو متوقف على مدى تمكنه من هذه المهارات"⁽¹⁾، فمن خلال تقييم مدى استيعاب وتمكن المتعلم من مختلف المعارف المقدمة إليه يقوم الأستاذ بالأخطاء التي يقع فيها، حيث يركز على نقائص كل تلميذ، ويقوم بمعالجتها لزيادة وتحسين مهاراتهم اللغوية. أما نسبة (10%) فقد رأت أن التقويم لا يساهم في زيادة وتحسين المهارات اللغوية عند المتعلمين؛ إذ أن كثرة التقويم أرهق كاهل كل من الأستاذ والتلميذ معاً، إذ أصبح التلميذ لا يهتم إلا بما يقدمه الأستاذ من تقويمات لأخطائه، فبدلاً من أن يعمل على كسب المهارات أصبح ينفر منها.

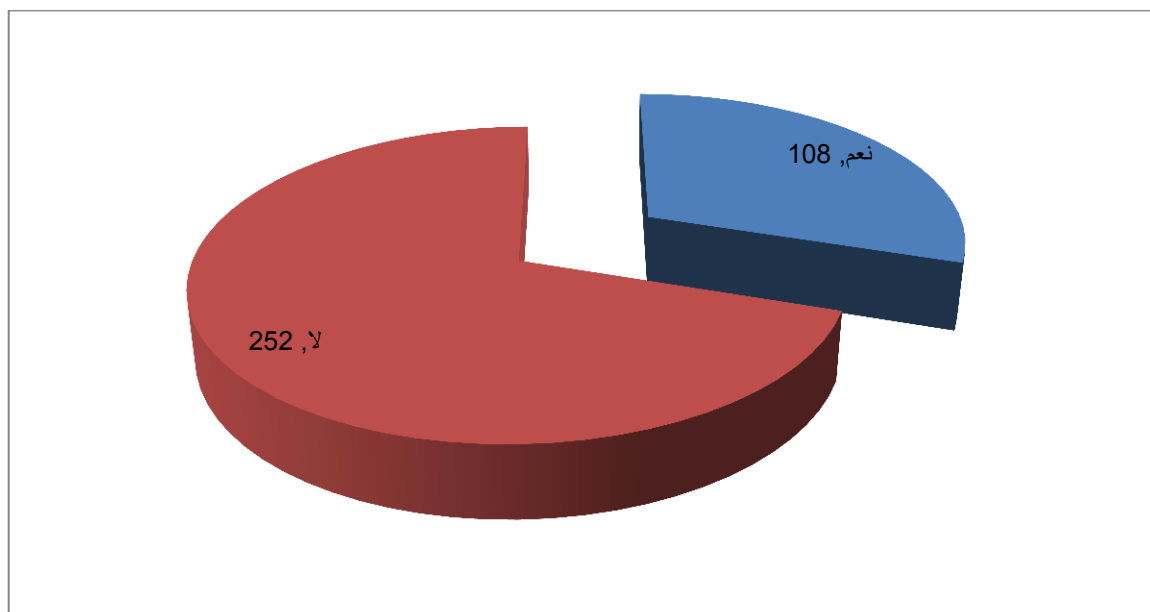
* المجموعة الثانية: المخطط السنوي لبناء التعلم:

س1_ هل المدة الزمنية المبرمجة للدروس كافية؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	03	30%
لا	07	70%

(1)- زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د ط، 2008م، ص14.

الجدول رقم 06: يبين مدى كفاية المدة الزمنية المبرمجة للدروس عند الأساتذة.



الشكل رقم 06: يمثل مدى كفاية المدة الزمنية المبرمجة للدروس عند الأساتذة.

ومن الجدول يتضح لنا أن (30%) من العينة ترى أن المدة الزمنية المبرمجة كافية لتقديم الدروس، في حين تغطي فئة أخرى بنسبة (70%) ترى أن المدة الزمنية غير كافية لتقديم الدروس، والإحاطة بها من كل الجوانب لكثرة المقاطع (ثمانية مقاطع) والمقطع الواحد يستغرق أربعة أسابيع، فكثافة الدروس أدت بالأستاذ إلى التفكير في كيفية إنهاء البرنامج (مما يؤدي إلى حشو ذهن التلميذ). كما أن منهاج الدروس مكثف ولا يتماشى والمدة الزمنية المبرمجة لإنجازه فقد: "بينت الأبحاث والتجارب أن التخطيط المعقلن للزمن أداة نجاح للعملية التعليمية التعليمية"⁽¹⁾، وبخاصة مادة قواعد اللغة التي أتت مكثفة من ناحية مادتها فالمتعلم يحتاج إلى تقويمات تحصيلية كثيرة لاستيعابها، وكذلك فهم المنطوق الذي يمر بستة مراحل.

ولإنهاء البرنامج الذي يتم تطبيقه حالياً يتطلب (32 أسبوعاً) ، بينما لا يمكن في السنة الدراسية تقديم سوى (24 أسبوع) ، في حال لم يتغيب الأستاذ أو طراً تأخير لسبب ما.

(1) - عبد الرحمن تومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص92.

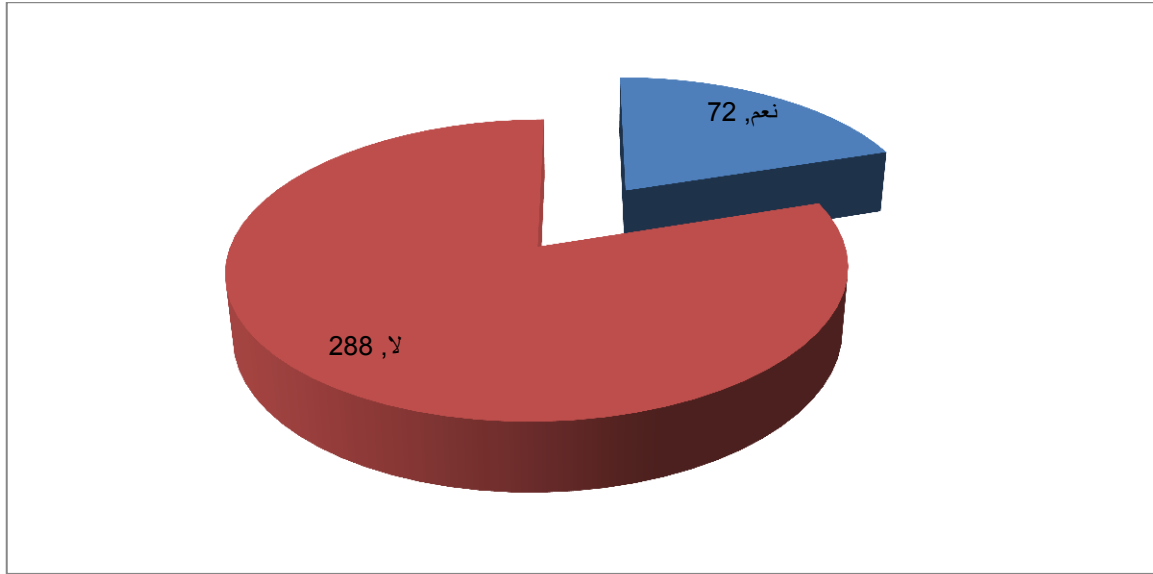
الفصل الثاني :

دراسة ميدانية تطبيقية

س2_ هل الموضوعات المطروحة في برنامج المقرر الدراسي تناسب مستوى التلميذ وقدراته العقلية؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	02	20%
لا	08	80%

الجدول رقم 07: يبين مدى تناسب الموضوعات المطروحة مع قدرة التلميذ العقلية.



الشكل رقم 07: يمثل مدى تناسب الموضوعات المطروحة مع قدرة التلميذ العقلية.

وعليه فإن نسبة (80%) من العينة ترى أن الموضوعات المطروحة في برنامج المقرر الدراسي لا تناسب مستوى التلميذ وقدراته العقلية؛ إذ أن الضعف القاعدي الذي تعاني منه المؤسسات التعليمية في جميع ميادينها (المعلم والمتعلم)، وصعوبة بعض الدروس خاصة النصوص الأدبية، حيث أن بعض منها لا يتناسب ومستواهم، ولا تخدمهم لأنها تفوق قدراتهم ونموهم العقلي والتفاهوتي مع ضعف في استيعابهم للدروس. إذ نجد بعض النصوص معقدة وصعبة لوجود ألفاظ يعسر فهمها على التلميذ خاصة النصوص الأدبية (نزار قباني)، وهذا ما يجعلها تفوق قدرة المتعلم الإستيعابية. فوجب على المناهج أن: "تختار

نصوصًا تقف بالغاية منها عند أدنى حد من التدقّق وتدع الباقي إلى الطلبة يتصرف به كما يشاء، إنها تقدم له المفتاح وعليه أن يدخل...⁽¹⁾

أما نسبة (20%) والتي قالت بأن بعض الموضوعات المطروحة في برنامج المقرر الدراسي تناسب مستوى التلميذ وقدرته العقلية و: "يرى الفرابي: أن الاكتساب يتم من خلال أخذ الناشئ الكلام عن المحيط الذي يترعرع فيه وذلك عبر تكوّن العادات الكلامية"⁽²⁾. فمعظمها مستمد من واقعه سواء ما تعلق بالعقيدة أو السلوك، أو العلوم والتكنولوجيا، وهناك بعض منها يفوق قدرته مثل (الكتاب الإلكتروني).

س3_ لماذا تم التركيز على الكفاءة الختامية في المخطط السنوي لبناء التعلّات؟

يقول مجمل الأساتذة بأن التركيز على الكفاءة الختامية في المخطط السنوي لبناء التعلّات راجع إلى كونها أساس كل عملية تربوية، والهدف الرئيسي المنشود لتحقيق الأهداف الختامية لكل مقطع فهي تعتبر: "بيداغوجيا الإنتاج حيث إن كفاءة المتعلم لا تظهر إلا من خلال ما ينجزه من أعمال"⁽³⁾، وهي تقيم مستوى التلاميذ ومدى اكتسابهم للكفاءات المختلفة. ومبدأ المقاربة بالكفاءات يؤمن ضرورة معرفة المتعلم للكفاءة الختامية المطلوب منه تحقيقها، وهي كفاءات ملائمة للموضوعات المدرجة تحتها، كون الأستاذ يستدرك أسبوعيًا ثم شهريًا (المقطع) ما قد يتخلف من تعلّات، ليُلم بها في آخر السنة كحوصلة.

س4- أيمكننا القول أن مختلف النشاطات المطروحة في المقررات الدراسية لهذا المنهاج مختارة بدقة؟ وهل تثير الرغبة لدى المتعلم؟

ومن مجمل ومختلف الإجابات التي أحصيناها من العينة في هذا السؤال، فإن معظم الأساتذة يرون أن مختلف النشاطات المطروحة في المقررات الدراسية ليست مختارة بدقة وهي بعيدة عن واقع التلاميذ، ومتطلباتهم ومستواهم العقلي، فيجب أن يتسم كل نشاط تعليمي

(1)- علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، ص71.

(2)- ميشال زكريا: قضايا أسنوية تطبيقية _ دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تاريخية_، دار العلم للملايين بيروت، لبنان، ط1، كانون الثاني/يناير 1993م، ص108.

(3)- حسين شلوف: المقاربة بالكفاءات _وضعيات، مشكلات وتعلم_، المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجية الاجتماعية والثقافية، وهران، الجزائر، 2012م، ص 08.

الفصل الثاني :

دراسة ميدانية تطبيقية

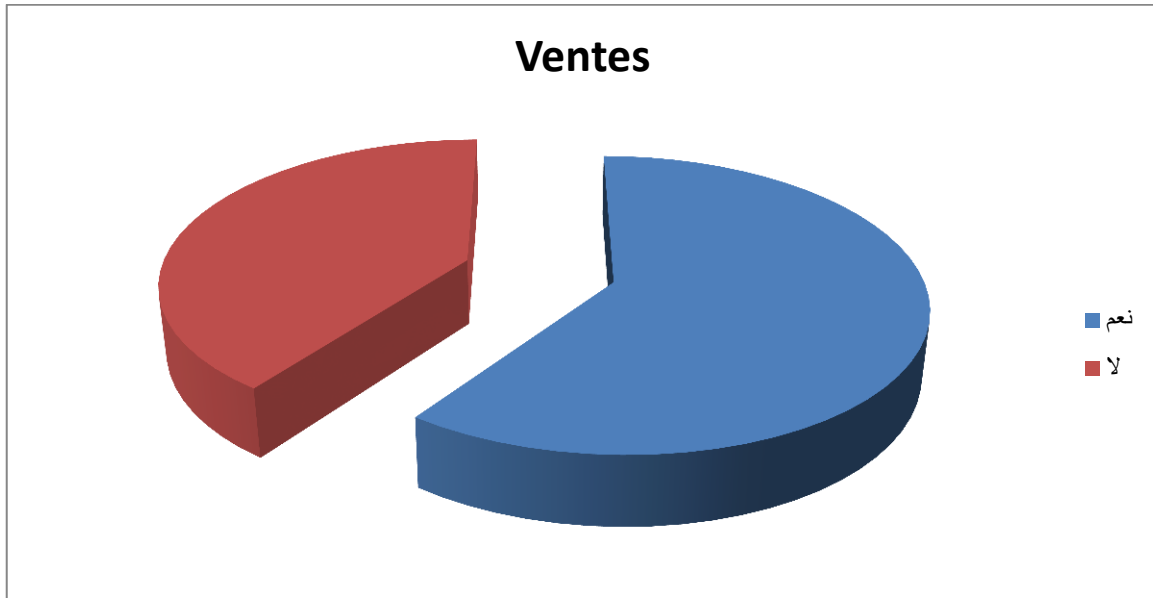
و: "يخضع لمجموعة من الشروط: أن يكون محفزاً على التعلم، أن يراعي سن المتعلم ومستوى نموه [...]"، أن يتيح استحضار استحضار المكتسبات الضرورية لإنجاز المهمة أو المهام المطلوبة، أن يتيح للمتعلم الاستكشاف الذاتي للمعرفة⁽¹⁾، وخاصة بعض النصوص الخاصة بفهم المنطوق (التعبير الشفوي)، فلا يستسيغها التلاميذ ولا تثير الرغبة فيهم. وهناك من قال أنها مزيج في المستوى، لذلك لا نستطيع الحكم بدقة، كما أن الميول مختلف فالبعض يميل إلى ما هو عملي بحت، بينما الآخر ينحرف إلى ما هو أدبي، ولكن عموماً يتجاوب معها التلاميذ لأنها في المتناول تقريباً.

* المجموعة الثالثة: ميدان فهم المنطوق:

س1_ هل ميدان فهم المنطوق نشاط يستصعبه التلاميذ؟ ولماذا؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	06	60%
لا	04	40%

الجدول رقم 08: يبين ميدان فهم المنطوق.



الشكل رقم 08: يمثل ميدان فهم المنطوق.

(1) - عبد الرحمن تومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص35.

وعليه فقد كانت نسبة (60%) من العينة في الجدول أعلاه قد رأت أن ميدان فهم المنطوق نشاط يستصعبه التلاميذ، وذلك راجع إلى أن معظم النصوص مطوّلة، وساعة من الزمن لا تكفي للمناقشة والفهم وطرح الإشكاليات المختلفة (الوضيعات)، إضافة إلى أنه نشاط جديد، فالتلاميذ لم يتعودوا على التعبير الشفهي وإبداء الرأي في المرحلة الابتدائية. كما أن هناك بعض النصوص المدرجة تفوق مستوى التلاميذ، ولا تتناسب مع نموهم العقلي (نص زوج أبي - الشاعر المضطهد)، والطالب التلميذ في السنة أولى متوسط بطئ نوعاً ما في التلقي وفي أخذ رؤوس الأقلام، مما يشكل لديه صعوبة في إعادة صياغة النصوص وتركيبها والتعبير عن مختلف الوضعيات التي تحمل مضامين النصوص السابقة إذ أن: "أصعب أنشطة اللغة العربية هو نشاط التعبير الشفهي رغم ماله من أهداف خاصة"⁽¹⁾.

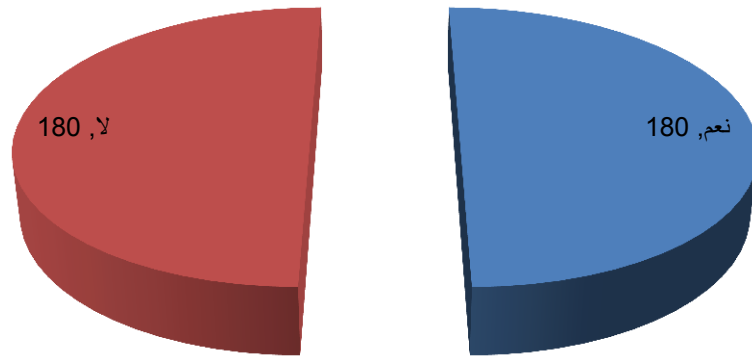
إلا أن (40%) من العينة ترى أنه نشاط مفيد ومهم في تعلم اللغة العربية السليمة؛ فهم يجمعون على أنه يعتبر نشاطاً صعباً في البداية، ثم ما ينفك التلاميذ يألّفونه، إذ أنهم يجيدون صعوبة في التعبير والانطلاق في اللغة شفهيًا لكن بعد التعود عليه أصبحت لديهم رغبة ملحة للتنافس على التعبير مشافهة، والصعوبة فيه بين التلاميذ راجعة إلى الضعف القاعدي وأيضاً تفاوت القدرات لدى المتعلمين.

س2_ ما مدى متابعتك وتوجيهك لما ينجزه التلاميذ من أعمال شفوية داخل القسم؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	05	50%
لا	05	50%

الدول رقم 09: يبين متابعة وتوجيه التلاميذ في الأعمال الشفوية.

(1) - نايف معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت . لبنان .، ط1، 1985م، ص205.



الشكل رقم 09: يمثل متابعة وتوجيه التلاميذ في الأعمال الشفوية.

لقد تساوت النسب المئوية بين العينة ف (50%) منهم من ترى أن متابعة وتوجيه ما ينجزه التلاميذ من أعمال شفوية يكون بصفة دائمة داخل القسم، لأن حصة التعبير الشفوي يجب أن يعقبها التصويب في النطق والفكرة والميول، وهو وسيلة مهمة في اكتساب اللغة والمعارف، كما أن منهاج الجيل الثاني قد ركز على ضرورة الاهتمام بالأعمال الشفوية أكثر من الكتابية: " وهذا باعتبار أن الكلام المنطوق هو الأصل والمكتوب فرع عليه فالمنطوق هو الذي يمثل اللغة الحية التي يتعامل بها المتكلم في الحياة اليومية وينمي قدراته على التعبير الشفوي"⁽¹⁾.

وذلك لتنمية الثروة اللغوية لدى التلميذ ف: "إتقان الأشكال اللغوية مع اهتمام قليل ومتأخر باستخدام اللغة، لذلك كانت الاختبارات تركز على المفردات، والتراكيب اللغوية، وفي مراحل متأخرة على كتابة الإنشاء وفهم الكلام المسموع"⁽²⁾، فهذه المتابعة تساهم في تحسين مستواهم وإيصالهم إلى تحقيق الهدف المنشود من هذه الأعمال، ولكن ذلك يتم بصورة سريعة وبمجهود كبير من طرف الأستاذ، بالإضافة إلى ذلك تدّخل الزملاء في إبداء آرائهم حول ما ينجزه زميلهم. أما (50%) المتبقية أقرت بأن متابعة أعمال التلاميذ الشفوية وتوجيههم لا يكون بصفة دائمة وإنما أحيانا؛ وذلك راجع حسب رأيهم إلى ضيق الوقت وكثرة الدروس واكتظاظ القسم وغياب الثروة اللغوية عند التلاميذ، كما أن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم

(1) - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2000م، ص79.

(2) - لطفي بوقرية: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص48.

يُصعب على الأستاذ مراقبة كل التلاميذ، فعلى الأستاذ أن يحاول قدر الإمكان توجيه التلاميذ وتصويب وتصحيح أخطائهم: "فمنهج تحليل الأخطاء يقوم على تحديد الأخطاء في المخرج اللغوي وتصنيفها وتفسير سبب حدوثها ثم تصحيحها، إن إتباع هذا المنهج يساعد المتعلم على تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلمين إذ يمكن معرفة الأخطاء كثيرة الشيوخ"⁽¹⁾.

س3_ كيف يتم تصحيح الأخطاء أثناء أداء التلاميذ التعبيري؟

وتتم عملية تصحيح الأخطاء أثناء أداء التلاميذ التعبيري بحسب العينة، أنه في بعض الأحيان تُترك الفرصة للتلميذ ذاته أن يعود إلى خطئه ويستدركه؛ أي أنه يكون بمثابة تصحيح ذاتي فهو بمثابة تعليم ذاتي، إذ يعد نمطاً من أنماط التعليم ويقوم: "على أربعة مبادئ: مبدأ استشارة النضج وإغرائه، مبدأ الدافعية، مبدأ الاستجابات، مبدأ الفروق الفردية"⁽²⁾، ويتم تصحيح هذه الأخطاء عن طريق زملائه، وذلك كمتابعة ومراقبة التلاميذ بعضهم لبعض، وأحياناً أثناء المناقشة المتاحة لهم ويكون ذلك شفهيّاً، ثم يتدخل الأستاذ لتصحيح الأخطاء النحوية بإعطاء القاعدة اللغوية حسب طبيعة الخطأ وذلك من أجل: "تيسير إدراك التلاميذ للمعاني والتعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنياً على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون مجرد محاكاة آلية"⁽³⁾.

س4_ كيف يستفيد التلاميذ من هذا النشاط؟

وحسب الإجابات التي أحصيناها من الاستبيان فإن أغليتهم يقولون بأنه حتى تحصل الفائدة يجب أن ينال كل تلميذ حظّه من القراءة، ويكون الآخرون كمراقبين مستعدين للتصحيح وملاحظة الخطأ، كما أنه نشاط ينمي مهارة الاستماع والفهم، كما ينمي فيهم روح المشاركة في النقاش وإبداء الرأي والدفاع عن أفكاره، لأن: "تدريب المتعلم على الانتباه والإصغاء الواعي لموضوع يُقرأ أو قصة تُلقى، يعتمد على الاستماع لإدراك المضمون، ثم يتجاوب في النقاش مع المعلم فيما استمع إليه، وبذلك يتعلم سرعة الفهم، ويسهل تقويم

(1) - أحمد عبد الكريم الخولي: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص128.

(2) - ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص119.

(3) - راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية، ص106.

انتباهه وتركيزه⁽¹⁾. ويعرف مواطن الخطأ والصواب، وهو يخلص التلاميذ من الحياء والخوف والارتباك وتعويدهم على إلقاء عروضهم بشجاعة أدبية ف: "للجانب النفسي في اللغة دور كبير و مهمًا، لأن الإنسان عندما يتكلم، لا يتكلم بلسانه فحسب بل إن جسمه كله يتكلم ويتفاعل"⁽²⁾، وإبداء رأيهم وملاحظاتهم بحرية، كما يستفيدون منه في تنمية الثروة اللغوية ومختلف المعارف، ويساعد المتعلم على بناء المعارف النفسية وفق ما تقتضيه وتنص عليه المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى إكساب المتعلمين مهارة الاستماع والتركيز والكتابة والتسجيل في آن واحد لإعادة إنتاج نصوص مماثلة للنص المسموع ومحاكاته. ومنهم من يرى أن نشاط فهم المنطوق لا يستفيد منه التلاميذ.

س5_ هل يجد هذا الميدان مشاركة وافرة من طرف التلاميذ؟

اختلفت الآراء والإجابات في هذا الجزء، فهناك من يرى من العينة أن هناك مشاركة وافرة من طرف التلاميذ في هذا النشاط، وتتنافس كبير بينهم وحب الظهور والبراعة في التعبير، وبخاصة إذا تم تعزيز مشاركتهم وتحفيزهم إذ: "يساهم التلميذ في التعبير وتشتد حماسته له، إذا وجد الحافز والدافع الذي يحفزه على التعبير"⁽³⁾. ومجموعة منهم ترى أن هذا الميدان يجد مشاركة محدودة ومتوسطة نوعًا ما، إذ أنها تقتصر على فئة دون الأخرى وبالأخص الفئة الممتازة داخل القسم، ونسبة المشاركة راجعة إلى نوع النص ومدى استيعاب التلميذ، والسبب في ذلك راجع إلى الضعف القاعدي من مرحلة التعليم الابتدائي لأن: "حصيلة التلاميذ اللغوية في المرحلة الابتدائية قليلة، والتعبير محتاج إلى مفردات وتراكيب للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب"⁽⁴⁾. ومجموعة ثالثة ترى أنه لا توجد في هذا الميدان مشاركة مميزة لأن معظمهم تعودوا الإلقاء من طرف الأستاذ، لذا نجد أنهم يفتقدون إلى الشجاعة الأدبية والإفصاح عن أفكارهم وآرائهم، وأن تحقيق أهداف المنهاج في وصول المتعلمين إلى امتلاك الكفاءات اللغوية المستهدفة يتطلب عملاً مستمرًا ومتواصلًا، حيث يواجه الأستاذ صعوبات خاصة التلاميذ المتأخرين دراسيًا.

(1)- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص111.

(2)- المرجع نفسه، ص19.

(3)- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية، ص199.

(4)- المرجع نفسه، ص200.

* المجموعة الرابعة: التعليمات ومهارات التدريس:

س1_ يعاني كثير من التلاميذ في السنة أولى متوسط ضعفا كبيرا اتجاه المهارات اللغوية والأساسية ما هو الخلل في ذلك؟

حسب رأي العينة فإن السبب الأول في ضعف التلاميذ اتجاه المهارات اللغوية والأساسية يعود إلى الضعف القاعدي في مرحلة التعليم الابتدائي، ومدى تحقق: "ملمح تخرجها"، إذ أن معظمهم تكون معدلات انتقالهم من الابتدائي إلى المتوسط متدنية أقل من 05/10، كما أن بعض المهارات متقدمة كالتعبير الشفهي، فلا يتمكن المتعلم من اكتساب المهارات والمعارف، يضاف إلى ذلك الوسط الجديد يدخلونه كتعدد الأساتذة في السنة أولى متوسط، في حين كان مع أستاذ واحد و: "يشكل الطور الأول من التعليم المتوسط فترة التجانس والتكيف والاكتشاف، إذ أن الانتقال من الابتدائي إلى المتوسط يشكل تغيراً جذرياً للتلميذ من خلال تنظيم التعليم في مواد مستقلة، تعدد الأساتذة، تغير طرائق العمل، إدراج اللغة الأجنبية الثانية"⁽¹⁾، أو أن الضعف ضعف شخصي. عدم تمرسه على هذه المهارات: "ويركز بن خلدون على الممارسة والتكرار خلال عملية الاكتساب فيقول: وإنما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتقاد والتكرار لكلام العرب"⁽²⁾، وأسباب إنمائية (خلل في الذاكرة أو الانتباه أو التفكير). بالإضافة إلى نقص المطالعة وعدم توجيه ومراقبة في البيت. ومنهم من يرى أن السبب خلل في البرامج ككثرة الدروس وعناصرها المطولة، فالأستاذ همه إنهاء البرامج وتقديم المعلومة للاستماع إلى التلميذ.

س2_ هل تقوم بدمج المعارف السابقة مع المعارف الجديدة وتوظيفها في حل المشكلات؟

وفيما يخص هذه النقطة في دمج المعارف السابقة والجديدة فإن أغلبية العينة تقوم بدمج المعارف السابقة مع الجديدة وتوظيفها في حل المشكلات، لأن هذا ما تنص عليه المقاربة من خلال اعتمادها على طريقة حل المشكلة، فإكتساب تعلمات جديدة يعتمد على مكتسبات قلبية، والتأكد من مدى تحكم التلميذ في المعارف السابقة والمكتسبات القلبية، ويكون هناك ترابط وتسلسل في المعارف وهذا ما يمليه: "تحقيق مبدأ التكامل بين الخبرات التعليمية

(1)- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص11.

(2)- ميشال زكريا: قضايا أسنوية تطبيقية، ص110.

الفصل الثاني :

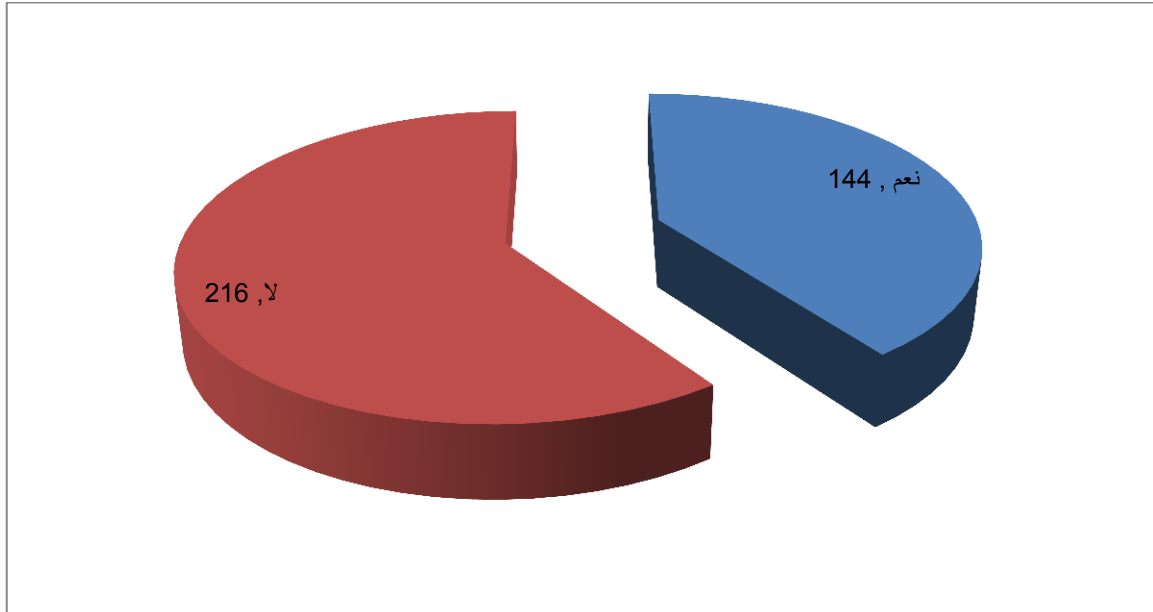
دراسة ميدانية تطبيقية

السابقة والحاضرة، قصد إيجاد علاقة بين السابق وما يريد المتعلم أن يتناوله. بحيث تكون كل خبرة لاحقة مبنية على السابقة وفي خدمتها إلى غيرها من شروط أخرى تحقق النجاعة للمحتوى التعليمي اللغوي شكلا ومضمونا⁽¹⁾، وتكون عملية الدمج عملية آلية من قبل التلميذ عند وضعه في مشكلة؛ لأن الغرض المقصود أو المنشود، والمطلوب توظيف المكتسبات القبلية مع المكتسبات الجديدة في حل المشكلات وهذا هو التلميذ الناجح، ومنهم من يقوم بها أحيانا إذ دعت الضرورة والحاجة إلى ذلك.

س3_ هل ترى منهاج الجيل الثاني يتماشى ومستوى التلاميذ؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	04	40%
لا	06	60%

الجدول رقم 10: يبين نسبة تماشي منهاج الجيل الثاني مع مستوى التلميذ.



الشكل رقم 10: يمثل نسبة تماشي منهاج الجيل الثاني ومستوى التلاميذ.

وعليه فإن نسبة (60%) من العينة ترى أن منهاج الجيل الثاني لا يتماشى ومستوى التلاميذ حالياً أو إلى حد الساعة، لأنه يفوق مستواهم وبخاصة أن الإصلاح لم يكن مهم من قبل ربما عندما يكون إصلاح الابتدائي موافق مع إصلاح المتوسط، لأنه إذا حصل التلاميذ

(1)- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، المرجع السابق، ص135.

الفصل الثاني :

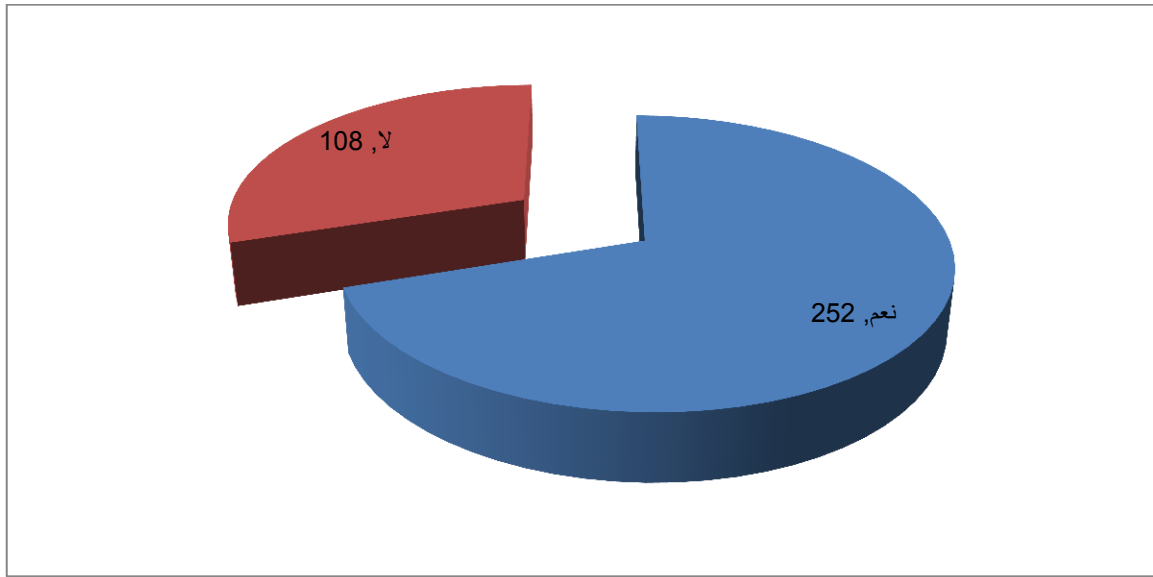
دراسة ميدانية تطبيقية

على مستوى جيد وقاعدة متينة في المرحلة الابتدائية. و(40%) منهم ترى إنه يتماشى ومستوى التلاميذ على العموم، لأن أغلبية المضامين ملائمة، إلا أن بعض المعارف تفوق مستواهم العقلي، كما أنه تواجههم صعوبة في التنفيذ نظراً لطول المنهاج، وعيب المقاربة أنها لم تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين "فاختلاف الناس في استعداداتهم وقدراتهم البدنية والعقلية يؤدي بطبيعة الحال إلى اختلاف قدراتهم على العمل والكسب وتحصيل العلم"⁽¹⁾

س4_ أيمكننا القول أن منهاج الجيل الثاني مختلف عن منهاج الجيل الأول؟ وما هي أهم المستجدات التي جاء بها؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	70%
لا	03	30%

الجدول رقم 11: يبين رأي الأساتذة فيما يخص وجود فرق بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني.



الشكل رقم 11: يمثل رأي الأساتذة في الفرق بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني.

(1) - محمد عثمان نجاتي: القرآن وعلم النفس، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط7، 2001م، ص252.

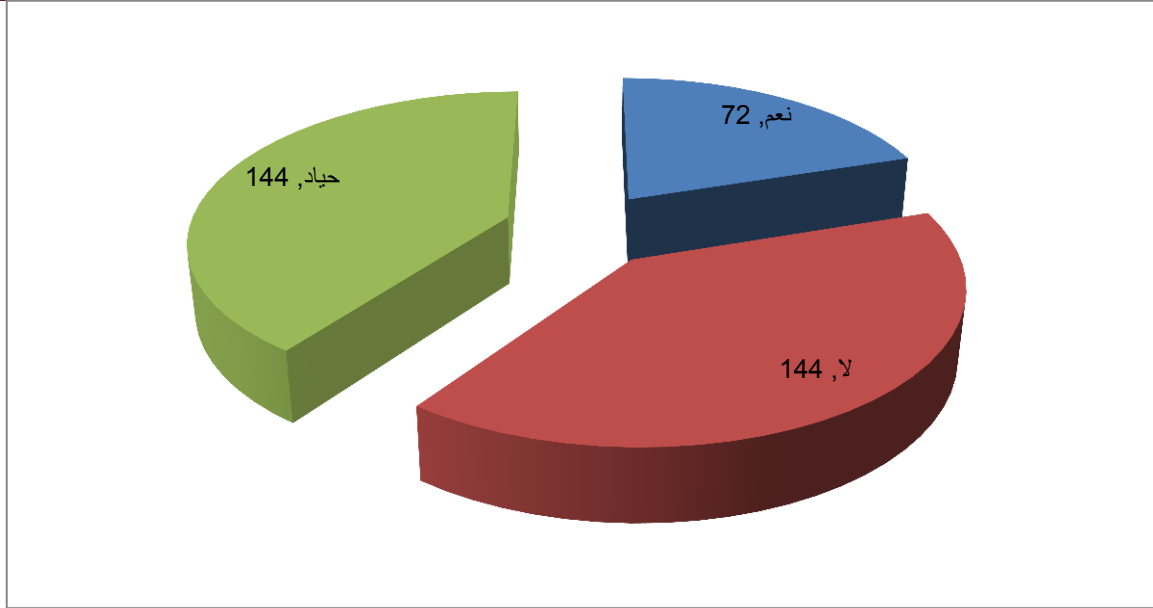
ومن خلال الاستبيان ترى (70%) من العينة أن منهاج الجيل الثاني مختلف عن منهاج الجيل الأول ويتجسد اختلافه نظرياً في وسائله (كتاب مدرسي) مثلاً، وفي الطرائق والأنشطة والمصطلحات كنشاط فهم المنطوق (التعبير الشفهي)، المستقل وإدماج الإملاء في البناء اللغوي ونشاط فهم المكتوب (القراءة ودراسة النص) في التعمق أكثر فيه، والإكثار من القصائد الشعرية على خلاف منهاج الجيل الأول. كما يعود له الفضل في بناء شخصية المتعلم الخاصة من الناحية الوطنية والعقائدية، لأن الدروس مشحونة بالروح الوطنية والتثبت بالدين واللغة، كما يعمل على ربط المتعلم بالمجتمع الذي يعيش فيه فهو يهدف إلى: "بناء الطالب من الناحية العقلية والجسمية فقد ارتبط بالسياسة التعليمية العليا التي ترسمها الدولة وبظروف المجتمع وحاجاته ومما تتطلبه الحياة من إعداد خاص للقوى البشرية وحاجات الأفراد أنفسهم"⁽¹⁾، وتوظيفه للكفاءات في محيطه من خلال موضوعات الدروس. ومنهم من يرى أن التجديد يكمن في كثافة البرامج وتعقيد الدروس. ونسبة (30%) من العينة ترى أن منهاج الجيل الثاني غير مختلف عن منهاج الجيل الأول، فهو مبني على نفس المفاهيم وهي المقاربة بالكفاءات، وأن المتعلم يبني المعارف بنفسه، وهو محور عملية التعلم والتعليم بل زاد تعقيداً من حيث النصوص المختارة والتي تقوت المستوى العقلي للتلميذ في بعضها.

س5_ هل كانت للتغييرات والتجديدات التي جاء بها المنهاج أثر في التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلميذ في نهاية السنة؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	02	20%
لا	04	40%
حياد	04	40%

الجدول رقم 12: يبين نسبة الأثر الذي أحدثته التجديدات في التحصيل العلمي.

(1)- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص27.



الشكل رقم 12: يمثل نسبة الأثر الذي أحدثته التجديدات في التحصيل العلمي.

ومن الجدول أعلاه يتضح لنا أن (20%) من العينة ترى أن التغييرات والتجديدات التي جاء بها منهاج الجيل الثاني أثر هام في التحصيل المعرفي والعلمي في نهاية السنة ويمكن هذا الأثر في تحسين لغة التلميذ التعبيرية، والشجاعة الأدبية والمناقشة الفكرية. ويكون ذلك إذا اختصروا في منهاج لأنه يستحيل إكماله، وبالتالي لن تكتمل الفائدة إذ أن الدروس تخدم بعضها من البداية حتى النهاية. أما (40%) من العينة ترى أنه لا يوجد أثر هام لهذه التغييرات والتجديدات التي جاء بها منهاج في تحصيل التلميذ المعرفي والعلمي.

وفيما يخص ال (40%) المتبقية فتقول بأنه لا يمكن الجزم بذلك بعد، لعدم توفر الشرط التقييمي (نهاية السنة)، أما عن الفصلين الأول والثاني فإن هذه التجديدات ساهمت في التحصيل العلمي.

س6_ ما مدى متابعتك وتوجيهاتك لإنجازات التلاميذ ونشاطاتهم داخل القسم؟

تتم المتابعة وتوجيه التلاميذ داخل القسم حسب العينة بصفة يومية مستمرة ومتواصلة حتى يتسنى للأستاذ الوقوف على مواطن ومواضع القوة والضعف لدى التلميذ وتصحيح الاعوجاج، ليستطيع دفعهم اتجاه تنمية المعارف والمهارات، وإنماء الكفاءات لأن التدريس لا يرمي إلى تقديم المعرفة فقط: "وإنما يضم توجيه الطلبة وإرشادهم لبذل أقصى الجهود في عملية التعلم وهذا يأتي من طريق خلق مواقف تؤدي على نحو طبيعي إلى

الفصل الثاني :

دراسة ميدانية تطبيقية

فعاليات مرغوب فيها⁽¹⁾، فتكمن قيمة المتابعة في دفع التلميذ بالعمل بجدية، وهي ضرورية ولا نقاش فيها. ومنهم من يقول أنه تتم متابعة التلاميذ في بعض الأحيان لأن كثرتهم واكتظاظهم يعيق عليه.

س7_ حسب خبرتك هل بإمكان التلميذ الإلمام بجميع النشاطات اللغوية في الكتاب المدرسي؟

ترى أغلبية العينة في هاته النقطة أنه من غير الممكن الإلمام بجميع النشاطات في الكتاب المدرسي، لأنه لا يمكن أن يجمع كتاب واحد عدة نشاطات ويلم بها جميعها بشكل كافٍ، كما أن محتواه في بعض المقاطع يفوق قدرة الاستيعاب لأن: " المتعلم في أي مرحلة من المراحل ليس في حاجة إلى جمع المكونات اللغوية لتحقيق أهدافه، بل هو في حاجة فقط إلى مجموعة محددة من العناصر اللغوية"⁽²⁾، بالإضافة إلى كثافة المنهاج والدروس لكن عمومًا يمكن ذلك عند بعض التلاميذ وذلك حسب مستواهم لأن بعض النشاطات اللغوية في الكتاب المدرسي لا يتماشى مع نمو التلاميذ العقلي مثل النعت السبي، ولكن إذا أعطي له الوقت الكافي من الدراسة حيث يقف الحجم الساعي المدرسي عائق.

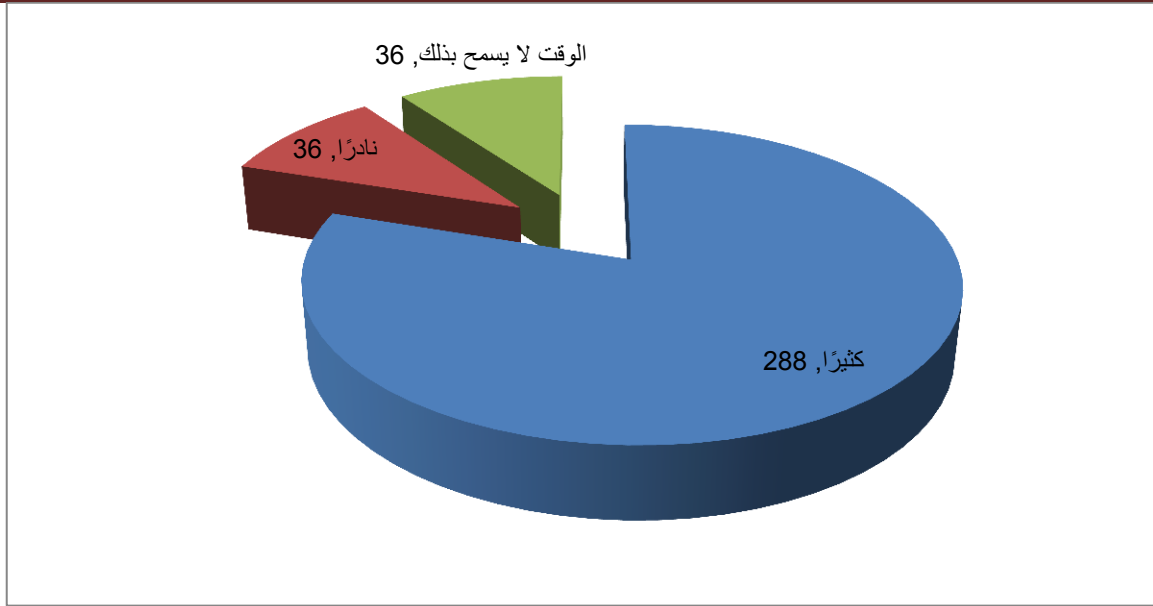
س8_ ما مدى تحفيزك التلاميذ على المحاورة والنقاش اتجاه موضوع ما؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
كثيرًا	08	80%
نادرًا	01	10%
الوقت لا يسمح بذلك	01	10%

الجدول رقم 13: يبين تحفيز التلاميذ على النقاش والمحاورة.

(1)- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص68.

(2)- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص133.



الشكل رقم 12: يمثل تحفيز التلاميذ على النقاش والمحاورة.

ومن الجدول أعلاه يتضح لنا أن (80%) من العينة ترى أن تحفيز التلاميذ على المحاورة والنقاش اتجاه موضوع ما، يجب أن يكون بكثرة، لأن التلميذ إن لم يحاور ويناقش لن تُعرف مكتسباته القبلية ولا انطباعاته حول الموضوع فأسلوب المناقشة هام: "كونه يعتبر دعوة للطلاب للمشاركة الفعالة في حل مشكلة معينة مما يجعل الطالب يشعر بأهميته كفرد فاعل في المجتمع بوجه عام وفي المجتمع المدرسي بوجه خاص، وهذا ما يمنح الطلاب ثقة بأنفسهم"⁽¹⁾، ويجب على الأستاذ تشجيع المتعلمين على الإسهام في المناقشة من أجل تنمية القدرات العقلية المتعلقة بالتحليل والتركيب والتعليل، إذ أن إبداء الرأي وذكر الانطباعات أمر مهم في ظل المقاربة بالكفاءات ويتم التركيز عليه في كل النشاطات، وبخاصة فهم المنطوق وفهم المكتوب. أما نسبة (10%) من العينة تقول بأنه نادرًا ما يتم تحفيز التلاميذ على المحاورة والنقاش نتيجة ضعف التلاميذ، وعدم ارتقائهم لمستوى النقد وعليه: "إذا كان المتعلم في مرحلة من المراحل ينبغي البحث ومعرفة احتياجات المتعلم في هذه المرحلة ومتطلباته اللغوية"⁽²⁾، و (10%) المتبقية من العينة ترى أن ضيق الوقت والالتزام بالمنهاج وبالتعليمات لا يكون كافيًا للمتعلمين لإتاحة الفرصة لهم.

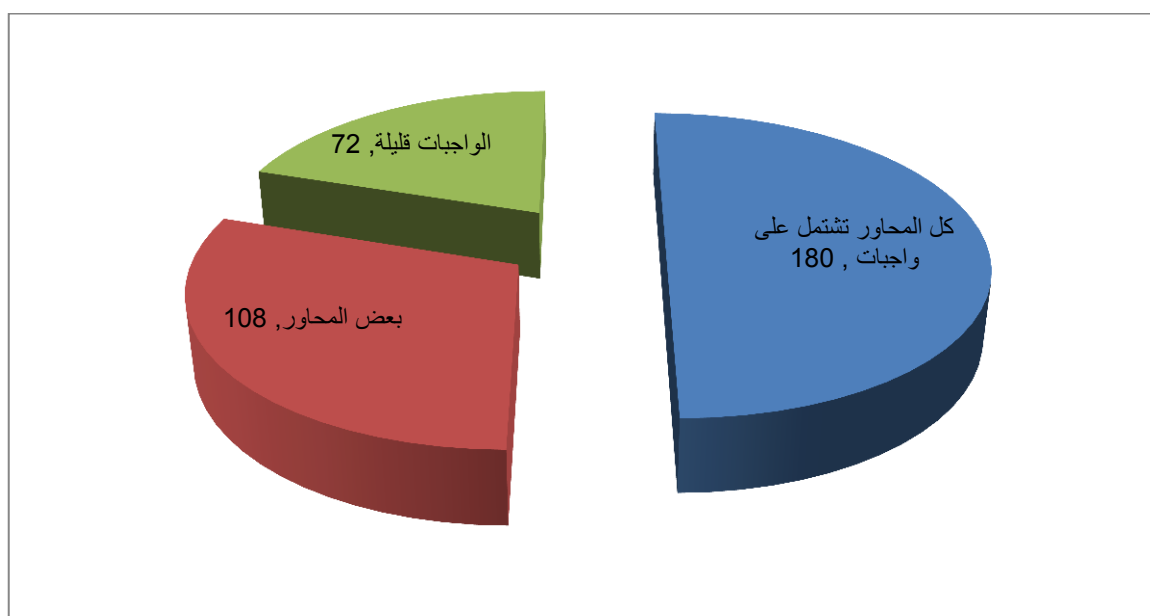
(1) - علم الدين عبد الرحمن الخطيب: أساسيات طرق التدريس، ط2، 1997م، ص46.

(2) - عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص133.

س9_ هل يتم تكليف المتعلمين بواجبات داخل القسم أو واجبات منزلية؟ لماذا؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
كل المحاور تشتمل على واجبات	05	50%
بعض المحاور	03	30%
الواجبات قليلة	02	20%

الجدول رقم 13: يبين نسبة تكليف المتعلمين بالواجبات.



الشكل رقم 13: يمثل يبين نسبة تكليف المتعلمين بالواجبات.

وعليه فمن خلال ما تم إحصائه في الجدول أعلاه فإن نسبة (50%) من العينة تقوم بتكليف التلاميذ بالواجبات، لأن كل المحاور تشتمل على واجبات سواء داخل القسم أو خارجه، فكل نشاط يختم بتدريب مباشر ليتم الفهم العام، للتأكد من ذلك. أما نسبة (30%) تقول بأنه لا يتم تكليف التلاميذ بالواجبات كثيرًا لأن بعض المحاور فقط تشتمل على واجبات، وذلك لتأكد من مدى فهم واستيعاب التلاميذ للدروس لأنه مهم: "للمتعلمين الأسوياء لتعلم القراءة والكتابة والحديث الصحيح، كما أنه وسيلة الفرد لفهم ما يدور حوله من أحاديث وأخبار ونصائح يسمعها"⁽¹⁾. أما (20%) منهم تقول بأنه يتم تكليف التلاميذ نادرًا لأن

(1) - عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي: تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، ص32.

الواجبات قليلة وكثرتها تتعب التلاميذ إذ كل المواد لها نفس الهدف لذلك تقتصر على الواجبات التي تكون داخل القسم.

س10_ هل التدريبات اللغوية بمختلف أنواعها في كتاب القراءة كافية ومناسبة لتمكين التلميذ من اكتساب المهارات اللغوية؟

ترى مجموعة من العينة إن لم نقل أغلبيتها بأن التدريبات اللغوية بمختلف أنواعها في كتاب القراءة غير كافية وغير مناسبة، أولاً لأن أغلبها تمثلت في أبيات شعرية (المتنبي) كما أن الشواهد اللغوية في نشاط (الظواهر اللغوية) غير خادمة للنشاط، فيجب الاستعانة بكتب خارجية لأن ما يوجد في الكتاب أحياناً لا يخدم كل الموضوعات، كما أنها لا تتماشى مع مستوى التلاميذ وجلها متشابهة، إذ يجب التنوع ومس جميع جوانب الدرس: "ولذا يرى احد المختصين أن: منهج اللغة العربية يكون أكثر فاعلية إذا تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية مهمة [...] ولا بد للمنهج الجديد أن ينظر نظرة متوازنة إلى المهارات اللغوية [...]، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نموا متوازنا من جوانبه المختلفة الفكرية والوجدانية والأدائية"⁽¹⁾. وبعضهم يقول أنها كافية لذلك لو كانت المدة الزمنية المبرمجة للدروس كافية وبعيدة عن التقويم.

س11_ ما هي الجوانب التي يتم التركيز عليها أثناء عملية التقويم؟

وفيما يخص الجوانب التي يتم التركيز عليها أثناء عملية التقويم حسب ما قدمته العينة فإنه يتم التركيز على مدى تحصيل المتعلم للموارد التعليمية فمن خلاله يتم: "إعطاء المتعلمين قدرا من الإثابة، و التعزيز للمزيد من بذل الجهد و مواصلة العطاء"⁽²⁾، وتوظيفها للتدخل في نقاش، واكتساب المهارات الأكاديمية كاللغة، البناء اللغوي، التعبير الشفوي لأنه مقياس مباشر يُظهر المستوى الحقيقي للتلميذ، والتعبير الكتابي، الحفظ والاستنتاج والفهم كما يتم التركيز على إمكانية دمج المتعلم بين مكتسباته القديمة والجديدة، بالإضافة إلى الانضباط والتحضير الجيد للدروس وإنجاز الأعمال المطلوبة منهم.

(1) - أحمد عبد عون: مدخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ط1 1421هـ/2000م، ص44.

(2) - سعيد علي زابر، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص345.

س12_ هل ترى أنه يستلزم تكوين الأستاذ حسب ما يقدمه منهاج الجيل الثاني تمنحه القدرة على إدماج المعارف وحسن طرحها للتلميذ؟

ترى أغلبية العينة أنه يستلزم التكوين الجيد للأساتذة حسب ما يقدمه منهاج الجيل الثاني حتى يتسنى له إدماج المعارف وحسن طرحها للتلميذ "فليست معرفة المعلم بالمادة وبنفسية التلميذ كافية لنجاحه في مهمته، ولكن لابد أن يعرف طريقة التطبيق ولهذه المعرفة أصول وقواعد تدرس في معاهد التكوين"⁽¹⁾. ومنهم من يقول أن التكوين منوط بالأساتذة الجدد وبخاصة أن نسبة (44%) من المدرسين خرجوا الجامعات ويوظفون عن طريق المسابقة، ولذلك فهم يفتقرون إلى التكوين الأكاديمي اللازم وخاصة الجانب السيكولوجي للمتعلمين ولذلك: "من الضروري إعداد المدرس إعدادا يمكنه من تحمل المسؤولية الواقعة على عاتقه إذ يتوقف عليه _ إلى حد كبير _ نجاح العملية التعليمية أو فشلها. واستنادا إلى ذلك يمكن الاستنتاج أن لا صلاح للتربية من غير صلاح المدرس [...], إذ لا يمكن أن يؤدي دوره و مهمته على وجه جيد ما لم يعد إعدادا جيدا"⁽²⁾. ومنهم من يرى أن الخلل يكمن في البرامج لا في التكوين.

س13_ ما نسبة تحقق الأهداف المسطرة من قبل وزارة التربية في تطبيق منهاج الجيل الثاني؟

أما فيما يخص هذا الجانب فقد اختلفت الآراء وتضاربت فمنها من يقول أن نسبة تحقق الأهداف المسطرة ستكون نسبة معتبرة نستطيع أن نقول فيما يخص اللغة العربية نظراً لما قام به مفتشوا المادة مع الأساتذة ومجهوداتهم الكبيرة، فإن نسبة النجاح ستقارب (80%). ومنهم من يقول أنه إذا اكتمل تطبيق البرنامج قد يُحقق منها (55%). ومنهم من قال (20%). ومنهم من يقول أنه لا يمكن الجزم في الوقت الحالي لاعتبارين اثنين: أولهما عدم انتهاء السنة الدراسية، وثانيهما يعتبر هذا العام الأول والإصلاحات مستمرة فلا يمكن الحكم إلا بعد مرور سنوات. ومنهم من قال أنه لا يُتوقع تحقق هذه الأهداف لأن الجانب النظري في الحقيقة عكس العمل، وأن الواقع عكس ما يُنظر إليه.

(1) - عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص28.

(2) - سعيد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 63.

* نتائج عامة:

من خلال قراءتنا للجدول والإجابات التي رافقت الاستبيان فإنه يتضح لنا أن منهاج الجيل الثاني منهاج صائب، ويستحسنه معظم الأساتذة؛ لأنه جاء بمجموعة من المستجدات والتجديدات كانت تصب في مصلحة الطالب المتعلم، كميدان فهم المنطوق (التعبير الشفوي سابقاً)، حيث تم وضعه خصيصاً لإنماء القدرات التعبيرية لدى المتعلمين فهو يعمل "على إكساب المتعلمين اللغة المنطوقة لغة الحياة اليومية و المتمثلة في الحوارات والمناقشات اليومية العديدة"⁽¹⁾، وبث فيهم روح المشاركة والمنافسة وبالأخص قوة الشخصية في فرض رأيهم والتمسك به والدفاع عنه. كما يساعدهم على تقبل آراء الغير النقدية البناءة التي تصب في مصلحتهم سواء من طرف زملائهم أو الأستاذ المقوم، بالإضافة إلى تركيزه الكبير على التقويم بأنواعه لتثبيت معلومات صحيحة خالية من الأخطاء يستفيد منها المتعلم في بناء معارف أخرى جديدة أو الاستفادة منها في الحياة الخارجية وسط مجتمعه. ضف إلى ذلك تركيزه على مبدأ المقاربة بالكفاءات لتجاوز الضعف والتفاوت داخل حجرة الصف، واهتمامه بحاجة التلميذ للمقاربة النصية كي يتم دمج وتوحيد المعارف بين اللغة العربية وباقي المواد الأخرى، إلا أن هناك نقاط ضعف أو ثغرات يجب الانتباه إليها وأخذها بعين الاعتبار لتجاوزها وإتمام تحقيق الأهداف المسطرة لهذا المنهاج على أرض الواقع، ونذكر منها على سبيل المثال: كثافة البرامج. إلا أن هناك نقاط ضعف أو ثغرات يجب الانتباه إليها وسدها لأجل تحقيق الأهداف منها كثافة البرامج وضيق الوقت فعلى الجهات المختصة وضع البرنامج بما يتناسب والحجم الساعي الموضوع لإكماله، ومراعاة مستوى التلميذ بدء من البنى القاعدية الأولى، والتي هي المرحلة الابتدائية واختيار المواضيع المطروحة في النصوص الشعرية بما يلائم مستواهم: "كما قال أحد الباحثين: لا يؤدي تعليم اللغة نتائجها ما لم يحصل موافقة بين المعلم والمنهج والكتاب والطريقة ودوافع الدارس للتعلم بحيث يستطيع أن يفهم المقروء ويستطيع التعبير عن نفسه بكلام عربي سليم"⁽²⁾.

(1)-صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص79.

(2)- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص21_22.

خاتمة

تأخذ اللغة العربية مكانة بارزة وجليلة في مرحلة التعليم المتوسط لأنها لغة القرآن ولغة المجتمع، فهي الأساس المهم واللازم في بناء التعلم فكرياً ونفسياً، بالإضافة إلى أنها تعتبر الرابط بين المواد الدراسية المختلفة، والتحكم فيها أساس التحكم في مواد أخرى، ولذلك سعت المنظومة التربوية إلى تحسين طرق التدريس وتقريبها من واقع المتعلمين، وذلك باختيارها للمناهج المناسبة. فقد سعينا من خلال بحثنا هذا إلى معرفة كيفية تدريس اللغة العربية، ومدى فاعليتها في وسط الحياة المدرسية وخارجها، من خلال ما قدمه منهاج الجيل الثاني من تجديرات وتغييرات لتسهيل عملية التعليم والتعلم؛ لأن المناهج يتم اختيارها من خلال مجموعة من المعارف الأكاديمية التربوية بما يلائم عمر المتعلم العقلي، وتبني أحسن الأوضاع التعليمية الفاعلة لتحقيق المعارف، بالإضافة إلى معرفة نقاط القوة والضعف فيه ومجموع المشاكل التي تواجه المتعلمين والمعلمين.

ومن أهم ما توصلنا إليه من خلال دراستنا لمنهاج اللغة العربية سنة أولى متوسط نذكر مايلي:

1_ وضع منهاج كأداة لمعالجة الثغرات والنقائص والقصور الذي اشتمل عليه منهاج الجيل الأول.

2_ تعزيز المقاربة بالكفاءات والعمل بها كمنهج لإعداد البرامج، وتنظيم التعلمات.

3_ يعمل على تنمية الكفاءات اللغوية والمهارية والتواصلية، والكتابية والشفوية للمتعلمين.

4_ دعمه للغة العربية عند المتعلمين، وذلك بتركيزه على تقنيات التعبير، والقواعد الأساسية النحوية الصرفية، ومحاولة توظيفها توظيفاً عملياً.

5_ تنمية قدرات المتعلم من خلال تلقينه كيفية كتابة نصوص متنوعة وفق نمطين أساسيين وهما: الوصفي والسردي، وذلك في وضعيات تواصل مختلفة.

6_ النظر إلى التلميذ على أنه أساس العملية التربوية في إعطاء المعارف؛ أي أنه العنصر الفاعل في عملية التعليم لا الأستاذ الذي يعتبر مجرد موجه ومقوم لأخطاء التلاميذ، في حين أن المنهاج القديم كان يعتبر التلميذ عنصر متلقي للمعلومات.

7_ تركيزه على الكفاءة الختامية في كل مقطع تعليمي وملح تخرج في نهاية السنة الدراسية؛ إذ من خلالهما يخرج المتعلم بمجموعة من القيم تعمل على بناء وتعزيز شخصية المتعلم.

8_ حرصه في تركيز المعلمين على عملية التقويم، وبالأخص التقويم التشخيصي لأنه يعتبر أساساً لبداية تعليم وتلقين صحيح، إذ من خلاله يستطيع المعلم معرفة قدرة المتعلم وإمكاناته ومكتسباته السابقة، ليتمكن من اتخاذ طريقة تدريس ملائمة.

9_ يسعى في نشاط فهم المنطوق إلى تقوية مهارة الاستماع والاستنتاج، والتركيز وإعادة الهيكلة والصياغة للنصوص المطروحة فيه من قبل المتعلمين.

10_ اقتراحه مجموعة من الوضعيات ذات طابع إدماجي لتمكين المتعلمين من توظيف تعلماتهم وقدراتهم في حل المشاكل المطروحة فيها.

إلا أنه لا يخلو من النقائص فكما قال الشاعر أبو البقاء الرندي:

لكل شيء إذا ما تم نقصان فلا يغر بطيب العيش إنسان

وعليه فعلى المتخصصين المسؤولين تدارك النقائص الموجودة فيه، والتي يشتكي منها بعض الأساتذة منها:

1_ استصعاب الأساتذة للمنهاج، وعدم فهم بعضهم كيفية تطبيقه.

2_ كثافة الدروس و شحن البرنامج مما لا يتلاءم مع الحجم الساعي لتطبيق كل الأنشطة في مادة اللغة العربية.

3_ على الجهات المعنية والمختصين إشراك الأساتذة في وضع الكتاب المدرسي، وذلك بأخذ آرائهم بعين الاعتبار، كونهم هم المسؤولون على تطبيقه وتنفيذه في الميدان.

4_ استصعاب التلاميذ لميدان فهم المنطوق بسبب الضعف القاعدي في الطور الأول في مرحلة التعليم الابتدائي، مما يجعلهم غير قادرين لتقبل المصطلحات اللغوية الجديدة عليهم والموضوعات التي تم طرحها للدراسة في هذا الميدان.

وفي الأخير إن هذا البحث ليس إلا نقطة من بحر، نهدف من خلاله إلى تبيان المشاكل التي تواجهها العملية التعليمية بكل عناصرها، بالإضافة إلى التطرق إلى نقائص هذا المنهاج وإيصالها إلى الجهات المعنية لمحاولة النظر فيها، وإعادة تحسينها بما يلائم العملية التعليمية للحفاظ على اللغة العربية في أعين الأجيال الصاعدة من الزوال، كما نرجو من المولى عز وجل أن نكون قد وفقنا ولو بالقليل.

المخلص

ملخص:

تهدف دراستنا الموسومة ب "تعليم اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني سنة أولى متوسط" إلى محاولة إلقاء نظرة على واقع تطبيق منهاج اللغة العربية و بالأخص منهاج الجيل الثاني الذي تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في سنة 2016 / 2017م، وذلك من أجل مواكبة مستجدات العصر، وسد الثغرات التي خلفها المنهاج القديم، قام هذا المنهاج على ثلاثة مبادئ أساسية: الأخلاقي والمتمثل في إشباع الفرد الجزائري بقيم الهوية الوطنية والمبدأ الإبتيمولوجي الذي يعمل على تعزيز كفاءة ومهارة الفرد المتعلم وتنمية قدراته، المبدأ المنهجي البيداغوجي لمحاولة المقاربة بين كفاءات التلاميذ ومحاولة تجاوز مشكل التفاوت والفروقات الفردية بينهم، إضافة إلى تغذية البعد الثقافي والوجداني وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجياتهم المدرسية والاجتماعية، كما يهدف إلى تحقيق غاية شاملة ومشاركة بين كل المواد.

الكلمات المفتاحية:

التعليم - المنهاج - منهاج الجيل الثاني.

Abstract :

Our study, entitled “Teaching Arabic Language according to the Second generation curriculum for the first year” aims to examine the reality of the implementation of Arabic language curricula, especially the second-generation curriculum adopted by the Algerian educational system in 2016/2017 in order, to keep abreast of the latest developments. Behind the old curriculum.

The curriculum is based on three fundamental principles: the ethical principle of satisfying the Algerian individual with the values of national identity, the epistemological principle that promotes the competence and skill of the individual learner and the development of his abilities. The pedagogic principle is to try to approach the pupils, abilities and try to overcome the problem of inequality and individual differences, cultural and emotional and expand their knowledge and meet their school and social needs, and aims to achieve a comprehensive and common goal between all materials.

Keywords:

Education – the product – the second generation – plat form.

المصادر والمراجع

المصادر:

1. وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط 2016م.
2. وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى)، 2015م.
3. أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، معجم الفهارس، ج3 175/100هـ.
4. جمال الدين مكرم بن منظور: لسان العرب، دار صبح إديسوفت، بيروت، لبنان، ج9 ط1، 1427هـ/2006م.
5. جمال الدين مكرم بن منظور: لسان العرب، دار صبح إديسوفت، بيروت، لبنان ج11 ط1، 1427هـ/2006م.
6. جمال الدين مكرم بن منظور: لسان العرب، دار صبح إديسوفت، بيروت، لبنان ج14 ط1، 1427هـ/2006م.
7. عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، موفمر للنشر، الجزائر، ج2، 2006م.
8. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط8، 1462هـ/2005م.
9. محمد بن أبي بكر الرازي: مختار الصحاح، ضبط ضبط وتخرّيج وتعليق مصطفى ذيب البغا، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط4، 1990م.
10. بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، 1998م.

المراجع:

11. أحمد المهدي عبد الحميد وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
12. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000م.
13. أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الزهران للنشر والتوزيع، د ط 2009م.

14. أحمد عبد الكريم الخولي: اكتساب اللغة نظريات وتطبيق، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2013/2014م.
15. أحمد عبد عون: مدخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ط1، 1421هـ/2000م.
16. أفيان نظير دروزة: الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان، الأردن ط1 2005م.
17. أفيان نظير دروزة: النظرة في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق، عمان، ط2 2007م.
18. أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج2، ط1 2008م.
19. أنطوان صياح، أنطوان طعمة وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت، لبنان، ط1، 1427هـ/2006م.
20. إيمان محمد شاكر أبو غريبة: القياس والتقويم التربوي، دار البداية، عمان، الأردن، ط1 2009م.
21. بشير بربر: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات عالم الكتب الحديث، الأردن، د ط، 2007م.
22. حسام محمد مازن: المنهج التربوي الحديث التكنولوجي، دار الفجر للنشر والتوزيع الأردن، عمان، ط1، 2009م.
23. حسين شلوف: المقاربة بالكفاءات _وضعيات، مشكلات وتعلم_، المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجية الاجتماعية والثقافية، وهران، الجزائر، 2012م.
24. حمزة هاشم السلطاني، عمران جاسم الجبور: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية دار الصادق الثقافي، عمان، ط2، 1435هـ/2014م.
25. خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، ط1 2000م.
26. خير الدين هني: تقنيات التدريس، ط1، 1999م.
27. خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، ط1.

28. راتب عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط4، 1435هـ/2004م.
29. راتب قاسم عاشور: المنهاج بناؤه، تنظيمه، نظرياته، تطبيقاته العلمية، دار الصادر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
30. رزق فايز بطانية: المناهج التربوية، المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، تطوير عالم الكتب الحديث، الأردن، عمان، ط1، 2006م.
31. رشيد أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها تقويمها، ملتزم للطباعة والنشر، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1425هـ/2004م.
32. رشيد أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه استخداماته دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2008م.
33. رمضان أرزبيل، محمد حسونات: نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزوزو، د ط.
34. زيتوني عبد القادر وآخرون: تدريس التربية البدنية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط.
35. زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د ط 2008م.
36. الساموك سعدون محمد الشامري، هدى علي جواد: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها دار وائل للنشر، ط1، 2005م.
37. سجيح الجبيلي: تقنيات التعبير الكتابي في اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس، لبنان، د ط، 2008م.
38. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2014م.
39. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1435هـ/2014م.
40. السعيد يطوي: تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، د ط 2016م.

41. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2000م.
42. صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر، عمان، ط2، 2009م.
43. طه علي، حسين الدليمي وآخرون: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق عمان، الأردن، ط1، 2005م.
44. عابد بوهادي: تحليل الفعل الديداكتيكي (مقارنة لسانية بيداغوجيا)، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بن خلدون، تيارت، الجزائر، د ط، 2012م.
45. عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي: تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي دار الناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
46. عبد الرحمن تومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات، مقاربات بيداغوجيا، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2005م.
47. عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999م.
48. عبد الكريم غريب: المنهل التربوي معجم موضوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، دار البيضاء المغرب، ج1، ط1، 2006م.
49. عبد الله قلي، فضيلة حناش: وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009م.
50. عبد المجيد عيساني: نظريات التعليم وتطبيقاتها في علوم اللغة لاكتساب المهارات اللغوية، دار الكتب الحديثة، القاهرة، ط1، 2011م.
51. عقيل حسين عقيل: فلسفة مناهج البحث العلمي، مكتبة مدبولي، د ط، 1999م.
52. علم الدين عبد الرحمن الخطيب: أساسيات طرق التدريس، ط2، 1997م.
53. علي أحمد مذكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، 2007م.
54. علي تعوينات: الإصلاح التربوي في الجزائر، 24 فيفري 2013م، الموقع الإلكتروني

Contact@ EDEAPSY.COM

55. علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان ط2 1404هـ/1984م.
56. علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها في تدريس اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د ط، 2010م.
57. الفاربي عبد اللطيف وآخرون: معجم عين التربية المصطلحات البيداغوجية والديداكتية مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، المغرب، العدد 9_10، ط1، 1994م.
58. فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1434هـ/2013م.
59. فايزة العزاوي: تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
60. فضل الله محمد رجب: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، آمون للطباعة والنشر، ط1، 1419هـ/1998م.
61. محمد الدريج: التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة ط1، 2004م.
62. محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002م.
63. محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي القاهرة، د ط، 2000م.
64. محمد عثمان نجاتي: القرآن وعلم النفس، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط7، 2001م.
65. محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان، ط1، 2004م.
66. مرعي أحمد توفيق، الحيلة محمود محمد: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها، وعملياتها، دار المسيلة للنشر والتوزيع والطباعة، ط8 1430هـ/2010م.
67. مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي بإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م.

68. منذر العياشي: الكتابة الثانية وفتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1988م
69. ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، _ دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تاريخية، دارالعلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، كانون الثاني/ يناير 1993م.
70. نايف معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1 1985م.
71. نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2001م.
72. وجيه محجوب: أصول البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ط2، 1425هـ/ 2005م.
73. وليم عبيد: استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1 1429هـ/ 2009م.
74. يوسف محمد قطامي: مبادئ في علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان، الأردن 2009م.

المنشورات والوثائق والمطبوعات الوزارية:

75. مصطفى بن حبيلس: استراتيجية المقاربة بالكفاءات، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003م.
76. وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009م.
77. وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016م.
78. وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، عباد مليكة: تطور المناهج الدراسية باتنة، 5 أفريل 2015م.
79. وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، عبد العزيز براح: تقديم هيكل وثيقة منهاج الجيل الثاني، 2016م.

80. وزارة التربية الوطنية: المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي و المناهج التعليمية ، الحراش، الجزائر، 2004م.
81. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ج1، 2015.
82. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
83. وزارة التربية الوطنية، شلوف حسين وطعيوج حسن و آخرون: الوثيقة المرفقة لمنهج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2015م.
84. وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط: دليل الأستاذ اللغة العربية السنة أولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر.
85. وزارة التربية والتعليم: النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، الجزائر، 2004م.

الرسائل والبحوث الجامعية

86. الطاهر لوصيف: تعليمية الأدب والنصوص، أطروحة دكتوراه دولة في اللغة العربية قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2008م.
87. عبد الرحمن كامل: أساليب تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا، كلية التربية الفيوم جامعة القاهرة، دار الكتب www.dar-alkotob.com، 2005.
88. عبد الله قلي: جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية، وحدة المناهج التعليمية والتكوين التربوي موجهة لطلاب السنة الرابعة لجميع الشعب، بوزريعة، 2008/2009م.
89. علاق شقوقة: الكتاب الثاني للغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة.
90. غازي مفلح: بحث حول اتجاهات تعلم اللغة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى.
91. لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار.

92. لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغات، جامعة بشار.

93. لطفي حمدان: تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2007/2008م.

94. مصون نبهان الحمصي جبريني: نظام تفاعلي ذكي من أجل التعليم على الشبكة العنكبوتية، رسالة أعدت لنيل درجة الدكتوراه في الرياضيات، 1431هـ/2010م.

المجلات:

95. أحمد العاطف: المقاربة بالكفاءات وبناء مناهج التعليم المتوسط، مجلة المسرر الجزائر العدد 21، 2004م

96. مجلة التربية و الإبتيمولوجية: مقال بعنوان المدرسة الجزائرية وفق المقاربة بالكفاءات (المجلة العلمية تصدر عن مخبر التربية و الإبتيمولوجيا العليا للأساتذة) 2012م.

97. مشروع الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
البسمة	
الآية	
الشكر والتقدير	
الإهداء	
مقدمة	أ - د
الفصل الأول: التعليم والمناهج المتبعة في النظم التربوية	
المبحث الأول: التعليمية والبيداغوجيا	07
1- تعريف التعليمية	07
2- تعريف البيداغوجيا	10
3- الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا	11
4- مكونات العملية التعليمية التعلمية	11
المبحث الثاني: المناهج التربوية	14
1- تعريف المنهاج	14
2- النظريات الإستيمولوجية في التعليمية لبناء المناهج التربوية	17
3- أنواع المناهج	20
4- مقارنة تحليلية لخصائص المناهج الثلاثة الأساسية (منهج المواد الدراسية، منهج النشاطات، المنهج المحوري)	22
5- معايير انتقاء محتوى المنهاج	23
المبحث الثالث: مناهج الجيل الثاني	25
1- الإصلاحات التربوية للمناهج التعليمية في الجزائر منذ الاستقلال	25
2- مناهج الجيل الثاني	27
3- المبادئ المؤسسة للمنهاج	28
4- مكونات المنهاج	29
5- مرتكزات المنهاج	31
1- المقاربة بالكفاءات	31

فهرس الموضوعات

34	1-1- مركبات الكفاءة
35	1-2- أنواع الكفاءة
37	1-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات
38	1-4- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات
40	2- المقاربة النصية
42	3- التقويم
45	3-1- أنواع التقويم
48	3-2- التقويم بالكفاءات
	الفصل الثاني: دراسة تطبيقية ميدانية
50	1- منهجية البحث
51	2- مجالات الدراسة
52	3- العينة والمواصفات
52	4- التعريف بالكتاب
53	أولاً - المخطط السنوي لبناء التعلّيمات
56	1- استقراء المخطط
58	2- إستراتيجية تطبيق المقرر الدراسي والأهداف المرجوة منه
60	ثانياً - الوضعية المشكلة لتوجيه وضبط التعلّيمات (فهم المنطوق)
60	1- مخطط تعلّيمات لإنماء الكفاءة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
61	2- إستراتيجية تنفيذ التعلّيمات في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
63	3- وضعيات تدريس وتقديم فهم المنطوق
67	ثالثاً - التعلّيمات المعتمدة وطرائق التدريس بين القديم وتجديدات منهاج الجيل الثاني
68	1- تعليمية فهم المنطوق وإنتاج المكتوب (التعبير الشفوي والكتابي)
73	2- تعليمية فهم المكتوب (القراءة المشروحة، ودراسة نص)
77	3- تعليمية الظاهرة اللغوية (القواعد)
80	رابعاً - أهم التعديلات التي جاء بها منهاج الجيل الثاني

فهرس الموضوعات

85	خامسا- دراسة ميدانية (تتبع سير المنهاج لدى الأساتذة)
85	1- تعريف الاستبيان
85	2- استبيان المعلمين
86	3- عرض وتحليل نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة
88	المجموعة الأولى: أسئلة حول منهاج الجيل الثاني (المقاربة بالكفاءات المقاربة النصية، التقويم)
94	المجموعة الثانية: المخطط السنوي لبناء التعلمات
98	المجموعة الثالثة: ميدان فهم المنطوق
103	المجموعة الرابعة: التعليمات ومهارات التدريس
115	الخاتمة
119	ملخص
122	المصادر والمراجع
	فهرس الموضوعات
	الملاحق

الملاحق

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف

كلية الآداب واللغات . ميله .

قسم: علوم اللسان العربي

تحضير شهادة الماسٲر

إسٲبانه خاصه بالأساٲه

المؤسسة:.....

☐ أنثى

☐ الجنس: ذكر

مدة الأقدمية في التدريس:.....

أيها الأستاذ (ة) الفاضل(ة) نٲقدم إليك بهذه الإسٲبانه الخاصة بمنهاج الجيل الثاني في تعليمية اللغة العربية للسنة أولى متوسط، لمحاولة معرفة مدى قابلية هذا المنهاج في تقديم المعرفة للمتعلمين، راجين منك الإجابة على الأسئلة المطروحة أسفله بكل موضوعية، حتى يتسنى لنا إحصاء النتائج المراد الوصول إليها من هذه الدراسة، كمعرفة جوانب القوة والضعف لهذا المنهاج ومحاولة التطرق إلى حلول واقتراحات جديدة لمعالجة الخلل وسد الثغرات.

الأسئلة:

الرجاء وضع العلامة المناسبة (×) في المكان المناسب مع الإجابة عن الأسئلة والتعليق

عليها بدقة وموضوعية.

المجموعة الأولى: أسئلة حول منهاج الجيل الثاني (المقاربة بالكفاءة، المقاربة النصية، التقويم):

1. ما رأيك في تدريس اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني؟.

.....
.....
.....

2. هل هناك تحسن في مستوى التلاميذ عند تطبيق مبدأ المقاربة بالكفاءات؟.

☐ لا

☐ نعم

.....
.....
.....

3. هل ساهمت المقاربة النصية في توحيد المعارف والمعلومات بين اللغة العربية وباقي المواد؟.

☐ لا

☐ نعم

.....
.....
.....

4. ماذا تستخدم في ترسيخ الأفكار والدروس وفهمها عند التلاميذ:

☐

التقويم التكويني

☐

التقويم التحصيلي

☐

الاثنان معاً

5. هل يساهم التقويم في زيادة وتحسين المهارات اللغوية عند المتعلمين؟.

☐ لا

☐ نعم

.....
.....
.....

المجموعة الثانية: المخطط السنوي لبناء التعلم:

1. هل المدة الزمانية المبرمجة لتقديم الدروس كافية؟.

☐ لا

☐ نعم

.....
.....
.....

2. هل الموضوعات المطروحة في برنامج المقرر الدراسي تناسب مستوى التلميذ وقدرته العقلية؟.

☐ لا

☐ نعم

.....
.....
.....

3. لماذا تم التركيز على الكفاءة الختامية في المخطط السنوي لبناء التعلم؟

.....
.....
.....

4. أيمكننا القول أن مختلف النشاطات المطروحة في المقررات الدراسية لهذا المنهاج مختارة بدقة ؟ وهل تثير الرغبة لدى المتعلم؟.

.....

.....

.....

المجموعة الثالثة: ميدان فهم المنطوق:

1. هل ميدان فهم المنطوق نشاط يستصعبه التلاميذ؟ ولماذا؟.

☐ لا

☐ نعم

.....

.....

.....

2. ما مدى متابعتك وتوجيهك لما ينجزه التلاميذ من أعمال شفوية داخل القسم؟.

☐ أحياناً

☐ دائماً

.....

.....

.....

3. كيف يتم تصحيح الأخطاء أثناء أداء التلاميذ التعبيري؟.

.....

.....

.....

4. كيف يستفيد التلاميذ من هذا النشاط؟.

.....

.....

.....

5. هل يجد هذا الميدان مشاركة وافرة من طرف التلاميذ؟.

.....

.....

.....

المجموعة الرابعة: التعليمات ومهارات التدريس:

1. يعاني كثير من التلاميذ في السنة أولى متوسط ضعفاً كبيراً اتجاه المهارات اللغوية والأساسية ما هو الخلل في ذلك؟.

.....

.....

.....

2. هل تقوم بدمج المعارف السابقة مع المعارف الجديدة وتوظيفها في حل المشكلات؟.

.....

.....

.....

3. هل ترى منهاج الجيل الثاني يتماشى ومستوى التلاميذ؟.

☐ لا

☐ نعم

.....
.....
.....

4. أيمكننا القول أن منهاج الجيل الثاني مختلف عن منهاج الجيل الأول؟ وما هي أهم المستجدات التي جاء بها؟.

☐ لا

☐ نعم

.....
.....
.....

5. هل للتغييرات والتجديدات التي جاء بها المنهاج أثر هام في التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلميذ في نهاية السنة؟.

☐ لا

☐ نعم

.....
.....
.....

6. ما مدى متابعتك وتوجيهاتك لإنجازات التلاميذ ونشاطاتهم داخل القسم؟.

.....
.....
.....

7. حسب خبرتك هل بإمكان التلميذ الإلمام بجميع النشاطات اللغوية في الكتاب المدرسي؟.

.....

.....

.....

8. ما مدى تحفيزك التلاميذ على المحاورة والنقاش اتجاه موضوع ما؟.

كثيرا ☐ نادرا ☐ لوقت لا يسمح بذلك ☐

.....

.....

.....

9. هل يتم تكليف المتعلمين بواجبات داخل القسم أو واجبات منزلية ؟ لماذا؟.

كل المحاور تشتمل على واجبات ☐ بعض المحاور ☐
الواجبات قليلة ☐

.....

.....

.....

10. هل التدريبات اللغوية بمختلف أنواعها في كتاب القراءة كافية ومناسبة لتمكين التلميذ من

اكتساب المهارات اللغوية؟.

.....

.....

.....

11. ماهي الجوانب التي يتم التركيز عليها أثناء عملية التقويم؟.

.....

.....

.....

12. هل ترى أنه يستلزم تكوين الأستاذ حسب ما يقدمه منهاج الجيل الثاني تمنحه القدرة على إدماج المعارف وحسن طرحها للتلميذ؟.

.....

.....

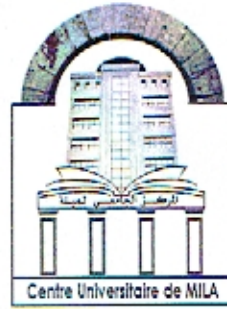
.....

13. ما نسبة تحقق الأهداف المسطرة من قبل وزارة التربية في تطبيق منهاج الجيل الثاني؟.

.....

.....

.....



إلى السيد(ة) المحترم (ة) / مدير متوسطة الاخوة فيلاي
فرجوة - ميلّة -

الموضوع: طلب إجراء تربص.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص
بمؤسستكم للطالين /

01- لطرش بسمة.

02- بوشلوش سعيدة.

المسجلتين بالسنة: الثانية ماستر.

شعبة: لغة وأدب عربي.

تخصص: علوم اللسان.

خلال السنة الجامعية: 2016/2017.

عنوان الموضوع: تعليم اللغة العربية وفق المنهاج الجيل الثاني للسنة الأولى متوسط.

مدة التربص: 15 يوما.

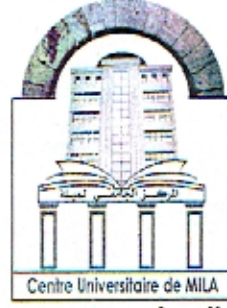
وإننا لوائقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة.

في الأخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

ع/مدير معهد الآداب واللغات

مدير مساعد للدراسات في التدرج
محمد الآداب واللغات
الأستاذ: عبد القاني قبايلي





إلى السيد(ة) المحترم (ة) / مدير متوسطة العربي تبسي
فرجيوة - ميلّة -

الموضوع: طلب إجراء تربص.

تحية طيبة وبعد....

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص
بمؤسستكم للطلّابين /

01- لطرش بسمة.

02- بوشلوش سعيدة.

المسجلتين بالسنة: الثانية ماستر.

شعبة: لغة وأدب عربي.

تخصص: علوم اللسان.

خلال السنة الجامعية: 2016/2017.

عنوان الموضوع: تعليم اللغة العربية وفق المنهاج الجيل الثاني للسنة الأولى متوسط.

مدة التربص: 15 يوما.

وإننا لوائقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة.

في الأخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

ع/مدير معهد الآداب واللغات

مدير معاهد للدراسات في التدرج
بمعهد الآداب واللغات
الأستاذة عبد الغاني قبايلي