جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

لغة وأدب عربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية

رقم: ت 40

إعداد الطالب:
هريات زهية – قرفي راضية

يوم: 30/06/2021

صعوبات تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط في المدرسة الجزائرية الأسباب والحلول

لجنة المناقشة:

بو بكر زروقي	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
عزيز كعواش	أستاذ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مقرر
محمد بودية	أ. مح ب	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية : 2020-2021

شكر وعرفان

بعد أن أعاننا الله على إنجاز هذا البحث العلمي، فإننا نتوجه إليه سبحانه وتعالى أولا وآخرا على فضله وكرمه الذي غمرنا به وفقنا إلى ما نحن فيه راجين منه دوام نعمه وكرمه، وانطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم:{من لا يشكر الناس لا يشكر الله}، وبهذا فإننا نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف "عزيز كعواش"، على إشرافه على هذه المذكرة وعلى الجهد الكبير الذي بذله معنا، وعلى نصائحه القيمة التي مهدت لنا الطرق لإتمام هذه الدراسة، فله منا فائق التقدير والاحترام، كما نتوجه في هذا المقام بالشكر الخاص لأساتذتنا القديرة رحمة الله عليها فرحي دليلة، والشكر لوالدينا الذين كانوا دائما سندا لها حفظهم الله ورعاهم، وإلى أخواتنا الذين شجعونا على إكمال هذا البحث.

وفي الختام نشكر كل من ساعدنا وساهم في هذا العمل سواء من قريب أو بعيد حتى ولو بكلمة طيبة أو ابتسامة عطرة.

وشكرا جزيلا

مقدمة

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على إمام المرسلين وخاتم النبيين محمد صلى الله عليه وسلم ومن والاه ودعا بدعوته الى يوم الدين وبعد:

تعتبر اللغة العربية من أهم مقومات أمتنا العربية الإسلامية، فهي عنوان حضارتنا وسجل تاريخنا، كما أنها لغة القرآن الكريم، وهي الأداة الأولى التي يعبر بها المتعلم عما يختلج في صدره من أفكار وأحاسيس، ولابد لهذه اللغة من قواعد تحكمها وضوابط تضبطها، فهي عِماد لغة العالم والأدب والبَلاغـــة، بل هي عِماد الثّقافـــة والعلوم العربية القُحّة، فلا فِقه ولا حديث ولا علم ولا كَلام بدونها، فكم من فَقيه أفتى المسلمين في دينهم من كتاب سيبوْيه، وكم من قاعدة فِـــقهية بُنيتْ على أساس قاعِدة نحوية أو صرفية.

ويعتبر العلماء أن علم النحو والصرف جاء بمكانة أبي العلوم العربية، حيث يقول الجاحظ: قالُ عُمَرُ: "تعلَّموا النحو كما تعلّمون السّنن والفرائض"، ولعل أكثر ما حمل الدارسين على دراسة قواعد اللغة العربية ومحاولة تيسيرها، هو الغيرة والخوف على سلامة لغتهم من اللحن، خاصة بعد انتشار الإسلام ودخول الناس فيه أفواجا عربا وعجما، فحرسوا على النقل الأصحّ، والتدوين الأدقّ للقرآن الكريم، نقلا عمّن يوثق في عربيته، وسلامة نطقه.

وبالعودة إلى التراث اللغوي العربي نلاحظ ورود مادّة علمية ضخمة تناولت قواعد اللغة بطرق مختلفة، وأيضا في عصرنا الحالي ظهر طرائق جديدة تحاول تيسير القواعد اللغوية والتخلص من الصعوبات التي يواجهها المتعلمين، وهذه الصعوبات ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين، أو بدولة معينة، أو بثقافة معينة، أو بلغة معينة، بل هي مشكلة ذات طابع عام توجد لدى المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافات ولغات متباينة، ومن هنا جاءت رغبتنا في خوض هذا الموضوع، فقد وجدنا

أنفسنا راغبين في مزيد من الأبحاث التي من شأنها أن تجيب عن بعض تساؤلاتنا وتشبع فضولنا العلمي، فآثرنا أن نعطي لأنفسنا فرصة للتعمق أكثر في هذا الموضوع، واخترنا في ذلك بتوفيق من الله، أن نتناول في بحثنا هذا صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط في المدرسة الجزائرية لمعرفة الأسباب وإيجاد حلولا لها.

ولما كانت قواعد اللغة العربية فرعا من فروع اللغة فإن أهميتها تأتي من أهمية اللغة نفسها فلا تكتب اللغة صحيحة إلا بمعرفة قواعدها الأساسية فالقواعد الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ فهي تضبط قوانين اللغة وتراكيب الكلمة والجملة.

وبناء على ما تقدم فإن أهمية هذا البحث تتجلى في ما يأتي:

- إن لقواعد اللغة العربية أهمية كبيرة فهي تعمل على تقويم ألسنة التلاميذ وتساعدهم على تلفظ العبارات تلفظا صحيحا.
- تحديد صعوبات قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

إنّ منهج البحث في شتّى العلوم منوط بموضوعه، وطبيعته وأهدافه، وتفرض هذه العناصر الثلاثة على الدراسة الانطلاق من مدخل نظري لإعطاء صورة مجملة عن قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وأهم الصعوبات التي تواجه المتعلم من خلال التقصّي في بعض الكتب المذكورة في نهاية البحث، ثم النحو بالدراسة منحى التطبيق. وبهذا فقد ارتأينا في بحثنا هذا على أن نتبع المنهج الوصفي معزّزا بآليتي التحليل، وتحقيقا للمنفعة العلمية اخترت الإدماج بين التنظير والتطبيق كفعالية تم التوصل إليها في الدراسات الحديثة خاصة اللغوية منها، والهدف منها التعزيز المباشر للتنظير بالتطبيق والإجراء.

وما دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع هو ميولنا الفطري اتجاه الدراسات المتعلقة بصعوبات تعليم قواعد اللغة العربية وسبل تيسيرها، وعليه سنلخصها في الأسباب التالية:

1-الرّغبة في المساهمة الفعالة للنهوض بتعليمية قواعد اللغة العربية والتي تمتاز بتراث غني ظلّ على مدى قرون ومنبعا غزيرا للبحوث الجادّة والنتائج الدقيقة.

2-التقرّب أكثر من طرق تيسير قواعد اللغة العربية وتقريبها لأذهان الآخرين.

3- التعرف على واقع تدريس قواعد اللغة العربية في ضل الإصلاحات الجديدة التي مست المنظومة التربوية في الطور المتوسط والصعوبات التي تواجههم عند إتقان هذه القواعد.

إضافة إلى جملة من الأسباب العلمية المتمثلة في:

1- عدم وجود دراسة، في حدود اطلاعي، متخصصة في البحث في دراسة صعوبات تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط للجيل الثاني في المدرسة الجزائرية.

2- تفرد الطور المتوسط بالقواعد اللغوية الأساسية لتعلم اللغة.

ممّا لا شكّ فيه أنّ كلّ بحث يستمد أهميته العلمية من خلال الإشكالية التي يطرحها ويعمل على فكّها، ويحاول هذا البحث الإجابة عن إشكالية مؤدّاها:

- ماهي صعوبات تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط في المدرسة الجزائرية؟ وكيف نضع حلولا لهذه المشكلات؟

وعملا على تحقيق أهداف البحث والإجابة على إشكاليته، بني البحث هذا وفق خطة شملت مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة وجملة من التوجيهات والتوصيات.

تطرقنا في مقدمة بحثنا إلى تمهيد حول موضوعنا المطروح وأهميته والمنهج المتبع، كما ستعنى بأسباب معرفة اختيار هذا الموضوع وإشكاليته، إضافة إلى الخطة المعتمدة في بناء هيكل الدراسة، مع ذكر أهم الدراسات التي سبقت موضوعنا هذا، والصعوبات التي ستواجه عملية إنجاز بحثنا هذا. وبهذا خصص **الفصل الأوّل** من هذا البحث: ب قراءة في قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط تطرقنا فيه التعريف بالمحتوى التعليمي والتعرف على التدرج السنوي لبناء التعلمات في ميدان فهم المكتوب للمستويات الأربعة للطور المتوسط مع معرفة مدى ملائمة البرامج اللغوية للمتعلمين وذكر المعايير المعتمدة في كل جانب من جوانبها والمتمثلة في: "تقويم الأهداف التعليمية التعلمية/ تقويم عملية اختيار محتوى البرامج اللغوية/ تقويم عملية تنظيم محتوى البرامج اللغوية/ تقويم عرض محتوى البرامج اللغوية"، وفي ختام هذا الفصل قمنا بتحديد كل من سلبيات وايجابيات هذه البرامج. أما **الفصل الثاني** من

الدراسة الذي عنون ب "مظاهر صعوبات التعلم وتعليم قواعد اللغة العربية" تناولنا فيه إصلاحات منهاج الجيل الثاني ومعرفة ما جاءت به هذه المناهج من جديد على غرار مناهج الجيل الأول ومعرفة عوامل تأخر تعلم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط والمتمثلة في: عوامل متعلقة بالمعلم/ عوامل متعلقة بالمتعلم/ عوامل متعلقة بالمجتمع اللغوي/ عوامل ترجع الى الإدارة المدرسية. ويأتي **الفصل الثالث** عبارة عن دراسة ميدانية وزعنا فيه عدة استبيانات خاصة بأساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط للوصول إلى النتائج المرجوة من هذا البحث، وخاتمة ستجمع كل النتائج التي توصلنا إليها من خلال الدراسة النظرية والميدانية، وفي الأخير سيتم عرض جملة من التوصيات والاقتراحات من أجل الاستفادة منها.

في موضوعنا هذا والمتمثل في صعوبات تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط في المدرسة الجزائرية الأسباب والحلول سبقتنا بعض الدراسات الأكاديمية الدوريات والكتب العلمية والتي كان من أهمها: كتاب عبد الرحمان الهاشمي ومحسن على عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ومذكرة ماجستير، لطالبة مائدة سافطري، بعنوان مذكرتها: تحليل محتوى الكتاب التعليمي وفق المنهج المتكامل، بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا، كلية الدراسات العليا، 2017، وأطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية للطالبة: مختار بزاوية، "النحو العربي ومحاولات تيسيره"، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران1، أحمد بن بلة،2016-2017 ومجلة فصلية محكمة تعنى بالبحوث والدراسات اللغوية والتربوية لأستاذان: نجم عبد الله الموسوي، سوسن هاشم الجابري، بعنوان "صعوبات تدريس مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرساتها"، جامعة بغداد.

واجهنا في هذا البحث كغيره من البحوث العلمية عدة صعوبات أهمّها:

- عدم وجود كتب تنقد كلا من منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني.
- نقص الدراسات التطبيقية على البرامج اللغوية للجيل الثاني.
- وقلة المراجع المتخصصة في إصلاحات منهاج الجيل الثاني.

- صعوبة توزيع الاستبيانات وجمعها.

وفي الأخير ما كان لهذا البحث أن يستوي على سوقه، وتُصقل جوانبه، وتُحكم حلقاته لولا فضل الله سبحانه وتعالى، وفضل أستاذنا الكريم كعواش عزيز التي أشرف علينا هذا البحث وتتبّع خطواته فجازاه الله جزيل الشكر والتقدير، وأدامه الله ذخرا للعلم والمعرفة، كما أتوجه بالشكر لكل أساتذة جامعة محمد خيضر–بسكرة– خاصة في قسم الآداب واللغة العربية، وخاصة لأستاذتنا الكريمة رحمة الله وأسكنها فسيح جناته إن شاء الله الدكتورة "فرحي دليلة".

نتمنى أن يكون بحثنا هذا لبنة في بناء العلم والمعرفة، بحيث اعتمدنا على الجهد الفردي الذي قد يضعنا موضع المصيبين أو موضع المخطئين، ونحن في الحالين لا نعدو أن نكون طلبة علم نرنو التقدّم أكثر في علمهم، والاستفادة من أساتذتهم، والتقرّب من خالقهم من خلال طلب العلم.

وفي الأخير نسأل الله الثبات والسداد، وآخر الكلام سلام.

الجانب النظري

الفصل الأول: قراءة في قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

المبحث الأول: بطاقة فنية حول برنامج قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم متوسط.

المبحث الثاني: قراءة في ايجابيات وسلبيات البرامج اللغوية.

المبحث الأول: بطاقة فنية حول برنامج قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم متوسط.

التدريس هذا العلم والفن الذي يهدف إلى تحقيق التّعلم ويستلزم في ذلك– بالإضافة إلى المدرس الناجح والتلاميذ – توفر المحتوى التعليمي والطرائق المتبناة التي تستخدم في توصيله (المحتوى التعليمي) وهذا ما نجده في تعريف الباحثين إذ أنها "النهج الذي يسلكه المعلّم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسيّ أو المنهاج الدّراسي من معرفة ومعلومات، ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر، بحيث تكفل هذه طريقة التدريسية التفاعل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية"[1].

نستخلص من التعريف السابق أن طرائق التدريس هي الأساليب والوسائل التي يعتمدها المعلم ويستعين بها في تقديم المحتوى التعليمي المقرر عليه فهي حلقة الوصل بين المعلم والمتعلم.

أما بالنسبة للمحتوى التعليمي باعتباره مكونا أساسيا لا تقوم العملية التعليمية بدونه، و الذي يعرفه الباحثين بأنه المعرفة التي يقدمها المنهج بأشكالها المتنوعة أو هو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معين، وأولها تأثير في الأهداف التي يرمي هذا المنهاج إلى تحقيقها[2]. ومنه فإنّ المحتوى التعليمي يشكل أحد أهم عناصر المنهاج.

لقد سعت الجزائر إلى إصلاح منظومتها التربوية من خلال إصدار كتب الجيل الثاني، بهدف التماشي مع النظريات الحديثة في طرق التدريس وعلم تعليم اللغات،

[1] دروزة أفنان نظير، **النظرية في التدريس وترجمتها عمليا**، بلا ط، الأردن، 2000، دار الشرق، ص 17.

[2] ينظر: طه حسين الدليمي، عبد الرحمان عبد الهاشمي، **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، ط1، عمان، 2001، دار الأسامة للنشر، ص19.

وصدرت هذه الكتب من طرف وزارة التّربية الوطنيّة في الموسم الدراسي 2017/2016، في الإصلاح التّربويّ الأخير أي في المرحلة الثاني من تبنيها المقاربة بالكفاءات هدفا والمقاربة النصيّة نهجًا في تناول المواد الدّراسيّة، وذلك امتدادًا للمقاربة بالكفاءات هدفا والمقاربة النصيّة نهجًا في تناول المواد الدّراسيّة، وذلك امتدادًا للمرحلة الأولى من الإصلاح الذي شهده الموسم الدراسي 2004/2003.

لقد شمل الإصلاح الذي قامت به الجزائر مختلف الجوانب الهيكلية والبيداغوجية، وقد جاء كتاب الجيل الثاني لإصلاح بعض هفوات كتاب الجيل الأول، وتدارك بعض نقائصه وأخطائه[1]. إذن فالجزائر منذ 2016 وهي تتبنى المقاربة بالكفاءات هدفا والمقاربة النصيّة نهجًا في تناول المواد الدّراسيّة.

ويعرف الباحثون المقاربة النّصيّة على أنها ذلك "الاختيار البيداغوجي الذي يقتضي الرّبط بين التّلقّي والإنتاج، ويجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية حيث يُتَّخذ النّص محورًا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل مستويات اللّغوية والصّوتية والنّحوية والصرفية والأسلوبية"[2]. وبهذا يصبح النّص محور العملية التّعلّيمية، ومن خلالها تنمّى كفاءات ميادين اللّغة الثلاثة.

من بين هذه الميادين ميدان فهم المكتوب و "هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية قراءة النّصوص قراءةً صحيحة إعرابيا وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعية التعلّمية الجزئية الأسبوعيّة، بحجم ساعي يساوي ساعتين اثنين في الأسبوع، ويشمل حصّتين متواليتين تتمحوران حول النّص المكتوب، الأولى منها لقراءة النّصّ

[1] ينظر: جنين محمد لخضر، مفتش تعليم المتوسط المقاطعة الثالثة، بسكرة ، طولقة، 2021/4/07.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، محفوظ كحوال و محمد بومشاط، وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ اللغة العربية لسنة الأولى من التعليم المتوسط** ،ط1، 2016، الجزائر، موفر للنشر، ص 30.

قراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبيّة، والحصة الثانية لاستثمار النّصّ في مجال قواعد اللّغة"[1]. ومن هنا نستنتج أن قواعد اللغة في المرحلة التعليم المتوسط يتم دراستها في الحصة الثانية من ميدان فهم المكتوب، وذلك بالاعتماد على النص المدروس سلفا، تحقيقًا للمقاربة النصية.

وفيما يأتي توضيح لطريقة سير حصة فهم المكتوب (قواعد لغتي)[2]:

- الحرص على الربط بين الحصص .
- الانطلاق من النص تحقيقا للمقاربة النصية.
- استخراج الأمثلة وتوجيه المتعلمين لملاحظتها.
- قد يحتاج الأستاذ إلى أمثلة فلا بد أن لا تخرج عن جو النّصّ.
- توجه المناقشة نحو استنتاجات جزئية، ثم تجميع الاستنتاجات الجزئية في خلاصة الدرس، ثم قراءة الخلاصة بعد تسجيلها.
- الحرص على ملاحظة العوائق الذاتية والموضوعية لدى المتعلمين أثناء التقويم، والحرص على تقويم نشاط القواعد على التوظيف والإدماج الجزئي، تحت عنوان **أوظف تعلماتي**- وتضيف الأستاذة تمارين في التقويم المعارف بنفسها.

إن هذا الميدان (أي ميدان فهم المكتوب) هو جزء من المخطط العام للبرنامج الدراسي الذي أنجز ضمن المشروع التربوي، ولا بد من الاشارة إلى أن هذا "المخطط العام للبرنامج الدراسي يُفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التّعليميّة، انطلاقا من الكفاءات الختاميّة للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة"[3].

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ميلود غرمول وآخرون، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية لسنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ط1، 2016، الجزائر، أوراس للنشر، ص44.

[2] ينظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ميلود غرمول وآخرون، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثّانية من التّعليم المتوسّط ، ط1، 2016، الجزائر، أوراس للنشر، ص63.

[3] المرجع نفسه.

أولا: التّدرج السنوي لبناء تعلمات في ميدان فهم المكتوب للمستويات الأربعة للطور المتوسط:

1. التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط[1]:

المقاطع	الميدان	فهم المكتوب	
	النشاط	قراءة مشروحة	قواعد اللغة.
الحياة العائلية.		ابنتي.	النعت (1).
		قلب الأمّ..	أزمنة الفعل .
		في كوخ رحمة .	الضمير وأنواعه.
حبّ الوطن.		حبّ الوطن من الإيمان.	النعت السّببي.
		متعة العودة إلى الوطن.	أسماء الإشارة.
		فداء الجزائر.	الاسم الموصول.
		الوطني.	الفاعل.
عظماء الإنسانية.		سرّ العظمة.	جمع المذكر والمؤنث السّالمين.
		فرانز فانون.	جمع التكسير.
		الرّازي طبيبا عظيما.	همزة الوصل
الأخلاق والمجتمع.		آيات من سورة الحجرات.	المبتدأ والخبر.
		الوقيعة.	كان وأخوتها.
		العبودية.	همزة القطع.
		مدّرسة رغم أنفك.	الهمزة في آخر الكلمة.
العلم والاكتشافات العلمية.		الكتاب الإلكتروني.	إنّ وأخواتها.
		الفايس بوك نعمة أم نقمة.	نائب الفاعل.
		أثر الرحلات الجوية الطويلة	المفعول به.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، وزارة التربية الوطنية، **كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط**، ص 5- 6.

	على الإنسان.	
	الطاقة.	(ال) الشمسية و(ال) القمرية.
الأعياد.	الأعياد.	المفعول المطلق.
	هديّة العيد.	المفعول لأجله.
	اليوم العالمي للبيئة.	التاء المفتوحة.
	عيد القرية.	التّاء المربوطة.
الطبيعة.	في الغابة.	المفعول به.
	بين الرّيف والمدينة.	الحال.
	عودة القطيع.	أنواع الحال.
	الاصطياف.	حذف الألف.
الصحة والرياضة	أهمية التّربية الرياضية.	حذف همزة (ابن).
	خل نعيش في مساكن مريضة؟	ألف التفريق.
	مريض الوهم.	الألف اللينة (1).
	ظاهرة الخوف عند الأطفال.	الألف اللّينة (2).

جدول رقم (1): يمثل التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط.

يمثل الجدول رقم (1) محتوى أنشطة قواعد اللّغة في التدرج السنوي لمتعلمي السنة الأولى متوسط على ثلاثين درسا، حيث تراوحت بين النّحو والصرّف والإملاء، و الملاحظ أن بعض عناوين المحتوى جاءت متناسقة مع كتاب الجيل الأول ونذكر عل سبيل المثال: أزمنة الفعل، الفاعل، همزة الوصل... وغيرها، بينما نجد عناوين أخرى غيرت مقارنة مع ما جاء في كتب الجيل الأول ونذكر على سبيل المثال عناصر الجملة الاسمية والذي سمي بالمبتدأ والخبر، وكذا الفعل المبني للمجهول غير عنوان الدرس إلى نائب الفاعل كما حوت عناوين جديدة كالضمير وأنواعه، وأسماء الإشارة، و الاسم الموصول، والمفعول المطلق...إلخ، وكما نلاحظ فإن أغلب هذه المواضيع نحوية وظيفية يستعملها التلميذ المتكلم في حياته اليومية.

2. التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط[1]:

المقاطع	الميدان	فهم المكتوب	
	النشاط	قراءة مشروحة	قواعد اللغة.
الحياة العائلية.		سهرة عائلية.	المقصور والمنقوص.
		هديّة لأمّي.	حروف العطف.
		في سبيل العائلات.	الفعل المعتل وأنواعه.
حب الوطن.		أرض الوطن.	اسما الزمان والمكان.
		تحية العلم الوطني.	حروف القسم.
		الوطن الحبيب.	إسناد الفعل المثال إلى الضمائر.
عظماء الإنسانية.		يا جميلة.	الاسم الممدود.
		إنسانية الأمير.	نصب الفعل المضارع.
		غاندي: الرجل العظيم.	حروف الاستفهام.
الأخلاق والمجتمع.		وصية أب.	الجامد والمشتق.
		فضائل الأخلاق.	إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر.
		أخلاق صديق.	حروف النّفي.
العلم والاكتشافات العلمية.		فضل العلم.	إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر.
		الطبّ أمنيتي.	جزم افعل المضارع.
		الضوء العجيب.	الأفعال الخمسة.
الأعياد.		من معاني العيد.	أحرف التنبيه والزيادة.
		نشيد العيد.	الفعل المجرد وأنواعه.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ميلود غرمول، وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية متوسط**، ص5-6.

	خاتم العيد.	أحرف الجواب.
الطبيعة.	يوم الربيع.	الأفعال المتعدية إلى مفعولين.
	غصن الورد.	الفعل المزيد وأوزانه.
	مناجاة البحر.	أحرف التفسير والمفاجأة والاستقبال.
الصحة و الرياضة.	نظام الغذاء.	أفعال التّفضيل.
	صحة أطفالنا والعادات الخاطئة.	الأحرف المصدرية.
	ملاعب الكرة.	أحرف الاستفتاح والتمني.

جدول يمثل رقم (2): التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط.

يبين الجدول رقم (2) نشاط قواعد اللّغة في التدرج السنوي أعلاه الموجه لمتعلمي السنة الثانية متوسط على أربعة وعشرين درسا، تراوحت بين النّحو والصرّف والإملاء، والملاحظ أن بعض عناوين المحتوى جاءت متطابقة مع ما كان في كتاب الجيل الأول ونذكر على سبيل المثال: إسناد المثال إلى الضمائر والأفعال المتعدية إلى مفعولين، إلا أن أغلبها تم تغييرها تماما حيث نجد عناوين جديدة، الدارس لها يرى تركيزهم بنسبة كبيرة على أحرف المعاني التي نذكر منها: أحرف التفسير والمفاجأة والاستقبال، أحرف الاستفتاح والتمني...إلخ، نظرا لأهميتها في الدلالة ومحاولتهم تمكين التلاميذ منها، وتركيزهم كذلك على الدروس الصرفية أكثر.

والمتأمل في العناوين أعلاه يرى أن أغلب هذه المواضيع نحوية وظيفية يستعملها التلميذ المتكلم في حياته اليومية.

3. التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط[1]:

المقاطع	الميدان	فهم المكتوب	
	النشاط	النّصّ المكتوب.	قواعد اللغة.
الآفات الاجتماعية		وليُّ التّلميذة.	بناء الفعل الماضي.
		الشَّريد.	بعض حروف المعاني.
الإعلام والمجتمع.		وسائل الإعلام.	بناء الفعل المضارع.
		الصّحافة الإلكترونية.	اسم الفاعل و عمله.
		دليل الفيسبوك	(لا) النافية للجنس.
التّضامن الإنساني.		درهم السّلّ.	اسم الفعل الماضي.
		الهلال الأحمر الجزائري.	صيغ المبالغة وعملها.
		أسعفوه.	بناء فعل الأمر.
شعوب العالم		أرخبيل البراكين والعطور.	الشرط و أركانه.
		التّوارق: التّاريخ العريق.	اسم فعل الأمر.
		أخي الإنسان.	نصب الفعل المضارع بأن المضمرة.
العلم والتّقدّم التكنولوجي		دواء للسرطان.	أفعال الشّروع.
		الإدارة الإلكترونية.	الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها.
		إلى أبناء المدارس.	أدوات الشّرط الجازمة.
التلوث البيئي		عدوّ البيئة.	أفعال المقاربة.
		إنقاذ البيئة.	اسم الفعل المضارع.
		محاورة الطّبيعة.	أدوات النّداء.
الصّناعات التقليدية.		صناعة الفخار.	أدوات الشرط الجازمة2.

[1] الجمهورية الجزائرية الشعبية، ميلود غرمول وآخرون، وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتاب اللّغة العربية لسّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسط** ، ص5-6 .

	مدينة النسيج.	أفعال الرّجاء.
	رسل الصّناعة.	أنواع المنادى.
الهجرة الداخلية والخارجية.	ظاهرة الهجرة.	اقتراب جواب الشرط بالفاء
	المّهاجر إلى المجد.	إعراب المنادى.
	نور الهجرة.	أدوات الشرط غير الجازمة

جدول رقم (3): يوضح التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.

يوضح الجدول رقم(3) التدرج السنوي المخصص لمتعلمي السنة الثالثة متوسط متضمنا لأربعة وعشرون نشاطا في قواعد اللغة تراوحت بين النّحو والصرّف، والملاحظ كثرة ورود الأنشطة النحوية مقارنة مع الأنشطة الصرفية فهذه الأخيرة كانت بمعدل ثلاثة دروس متمثلة في اسم الفاعل وصيغ المبالغة والصفة المشبهة وأما الأنشطة النحوية فوردت بنسبة كبيرة أي بمعدل واحد وعشريين درسا.

اعتمدت تدريس هذه الدروس على استخدام المقاربة النصية أي اعتماد نصوص المقاطع الثمانية في استخراج القواعد اللغوية المبرمجة، وهذه القواعد جاءت ممهدة لما سيقدم للتلميذ في السنة الرابعة متوسط، فدروس أفعال المقاربة والرجاء والشروع تأتي ممهدة لما سيتلقاه المتعلم في السنة الموالية من درس الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء والمقاربة على سبيل المثال.

4. التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط[1]:

المقطع	الميدان	فهم المكتوب	
	النشاط	نصوص فهم المكتوب.	الظّواهر اللّغوية.
قضايا اجتماعية.		ذِكرى وندّم.	عطف النّسق.
		الضّحية والمحتال.	عطف البيان.
		سائل.	البدل.
الإعلام والمجتمع.		الصِّحافة والأمّة.	العدد وأحواله.
		أسرى الشّاشات.	الاستثناء .
		تلك الصِّحافة.	التّمييز.
الإنسانية ومشكلاتها.		وكالة الأونروا.	الممنوع من الصّرف.
		في مواجهة الكوارث.	التّوكيد.
		من يجير فُؤاد الصَّغير؟	الجملة البسيطة والجملة المركبة.
شعوب العالم.		من معتقدات الهنود.	الجملة الواقعة مفعولا به.
		الشّعب الياباني.	الجملة الواقعة نعتا.
		أنا الإفريقيّ.	الجملة الواقعة حالا.
العلم والتقدم التّكنولوجي.		الأنترنت.	الجملة الخبريّة.
		التقدم العلميّ والأخلاق.	الجملة الفعلية الواقعة خبرا.
		فضل العلم.	الجملة الاسمية الواقعة خبرا.
تلوث البيئة.		هو في عقر دارنا!	الجملة الواقعة مضافا إليه.
		التّوازن البيئي ومكافحة التلوث.	الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه.

[1] الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية، حسين شلوف وآخرون، وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لكتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط**، ط1، 2019 ، باتنة، الجزائر، منشورات الشهاب، ص5– 6 .

	مظاهر تلوّث البيئة.	الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه.
الصناعات التقليدية	سّجاد أمّي.	الجملة الواقعة خبرًا بكان أو أحدى أخواتها.
	أنيةُ الفخّار.	الجملة الواقعة خبر إن أو إحدى أخواتها.
	قصة الفخار.	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء والمقاربة
الهجرة الداخلية والخارجية.	مهجَّرون بلا عودة.	الجملة الواقعة جوبا لشرط.
	سلاماً أيتها الجزائر البيضاء.	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم.
	شوق وحنين إلى الوطن.	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم.

جدول رقم (4): يبين التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

الملاحظ أن الجدول رقم (4) قدم المحتوى السنوي المخصص لمتعلمي السنة الرابعة متوسط، أربعة وعشرين نشاطا في قواعد اللغة، طغى عليها بين النّحو، والملاحظ تركيز واضعي المحتوى على نحو الجملة التي تعتبر مواضيع جديدة لأول مرة تصادف المتعلم، وذلك بالتأكيد دون إهمال نحو الكلمة فقد حوى البرنامج بعضا منها ذكر على سبيل المثال التمييز، عطف النسق، الممنوع من الصرف، واعتمدت تدريس هذه الدروس على استخدام المقاربة النصية أي اعتماد نصوص المقاطع الثمانية في استخراج القواعد اللغوية المبرمجة.

المبحث الثاني: قراءة في ايجابيات وسلبيات البرامج اللغوية.

أولا: البرامج اللغوية.

تشكل البرامج اللغوية الركيزة الأساسية التي يُنطلق منها لتحقيق الكفاءة التواصلية ويعرف البرنامج بصفة عامة "بأنّه ذلك المصطلح العام الذي يشير إلى معان عديدة تختلف باختلاف المجال الذي يذكر فيه، فهو مجموعة إجراءات وخطوات وتعليمات وقواعد يتم اتباعها لنقل خبرات محددة مقروءة أو مسموعة أو مرئية، مباشرة أو غير مباشرة، تعليمية أو ترفيهية أو تثقيفية، وذلك لفرد أو مجموعة أفراد أو جمهور كبير، في مكان واحد أو أماكن متفرقة لتحقيق أهداف محددة"[1]، إذن ومن التعريف سالف الذكر يمكننا القول أن البرامج اللغوية هي تلك إجراءات وخطوات وتعليمات وقواعد يتم اتباعها لنقل خبرات للغوية محددة.

وبصفة أدق فإن البرامج اللغوية هي كل ما يتلقاه الفرد داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي والمهاري والوجداني على النحو المرغوب[2].

نستنتج من خلال التعاريف السابقة أن البرامج اللغوية هي تلك المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين والتي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي بغرض الوصول إلى الأهداف التربوية المرجوة. وإنّ كل البرامج

---

[1] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي ومحسن على عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية**، ط1، 2009، عمان، دار الصفاء، ص44.

[2] ينظر: ماهر اسماعيل صبري، "**مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس**"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الثاني، مارس 2009، مج 13/3، جامعة بنها، مصر، ص 32.

اللغوية تقوم على مجموعة من الأسس الواجب توفرها التي انطلاقا منها يمكن الحكم على هذه البرامج، وتحديد سلبياتها وايجابياتها.

إن عملية تقويم البرامج تشمل العديد من النواحي، حيث تعتمد على مختلف أدوات ووسائل وإجراءات التقويم المناسبة لذلك أهمها تقويم الأهداف التعليمية التعلمية، تقويم عملية اختيار محتوى البرامج اللغوية، وتقويم عرض المحتوى البرامج[1].

ثانيا: المعايير المعتمدة لتقويم البرامج اللغوية وفيما يأتي سنقوم بعرض هذه الأسس بذكر كل جانب منها:

1. تقويم الأهداف التعليمية التعلمية :

مما لا شك فيه أن أي برنامج من البرامج اللغوية يستحيل بناؤه دون وضع مسبق لأهداف تعليمية تعلمية تتحقق من خلاله البرامج أغراضها، بغض النظر إن كانت هذه الأهداف مبنيا بناءً صحيحا أم لا.

وإن تقويم هذه البرامج لمعرفة سلبياتها و ايجابياتها يتم "بالتعرف على الأهداف التربوية التعليمية المنشودة من البرنامج اللغوي الوارد في الكتاب المدرسي، وكذلك الأهداف التعليمية الخاصة بكل موضوع من موضوعاته أو كل وحدة من مكوناتها، والتوصل إلى الحكم على مدى تلائمها مع مضمون المحتوى التعليمي"[2]، وبهذا نستطيع استخراج سلبيات وايجابيات البرامج اللغوية.

[1] ينظر: سهيلة كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفعال**، ط1،2006، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص282.

[2] المرجع نفسه، ص84.

2. تقويم عملية اختيار محتوى البرامج اللغوية:

تعد عملية اختيار محتوى البرامج اللغوية المرحلة الثانية أي تأتي مباشرة بعد عملية تحديد الأهداف التربوية التعليمية، وتجدر الإشارة أن هذه المرحلة مهمة جدا في عملية البناء وهي صعبة لأنها تمثل تحقيق الكفاءة.

تعتمد عملية اختيار محتوى البرامج اللغوية على مدى المطابقة بين الأهداف التربوية والتعليمة ومحتوى المنهاج، ومدى توافق محتويات هذه البرامج لخصائص المتعلمين المتمثلة في استعداداتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم، ومدى استجابتها لاحتياجاتهم الثقافية، وذلك لتمكن من تطوير قدراتهم التواصلية، وبهذا فإن كل نوع من المواد التعليمية يتطلب استراتيجية أو طريقة التعليم (معيار العملية) والوسائل التعليمية (معيار الوسائل والتجهيزات) وكيفية تقييم مختلف (معيار القياس والتقويم)[1]. إن ما سبق ذكره من معايير تدخل في عملية اختيار محتوى البرامج اللغوية هي نفسها المعايير التي يتم من خلالها تقويم البرامج وبالضبط من حيث عملية اختيار محتواها.

وهذا الطرح أكدته سهيلة كاظم في كتابها المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، بقولها أن عملية اختيار المحتوى التعليمي تقوم على المطابقة بين الأهداف التعليمية والمنهاج، دون إغفال جانب احتياجات المتعلمين النفسية والاجتماعية وذلك وفق مبدأ التكامل والترابط ضمن تصميم المنهاج الحلزوني الذي يتوسع رأسيا وأفقيا على المتعلم، وبالإضافة إلى مراعاة الواقعية في المحتوى هذه البرامج وامكانية توظيفها وتحقيقها في المدة الزمنية اللازمة للإنجاز[2].

ومن هنا نستنتج أن ما ذكرته الكاتبة من معايير هو ما يعتمد في تقويم عملية اختيار البرامج اللغوية.

---

[1] ينظر: مائدة سافطري، **تحليل محتوى الكتاب التعليمي وفق المنهج المتكامل**، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا، كلية الدراسات العليا، 2017، ص91.

[2] ينظر: سهيلة كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفعال**، ص 282– 283.

3. تقويم عملية تنظيم محتوى البرامج اللغوية:

تشكل عملية تنظيم محتوى البرامج اللغوية أيضا أحد أهم الأسس التي تبنى عليها هذه البرامج، وتعرفها جحيش جميلة على "أنها العملية التي يتم بمقتضاها وضع ترتيب تسلسلي أو تنظيم تتابعي لمفردات البرامج اللغوية بغية تسهيل تعلم المتعلمين لتلك المفردات وبأقصى درجة من الفاعلية"[1].

وتستند أهمية هذه العملية إلى مسلمتين أساسيتين هما[2]:

المسلمة الأولى: أن المتعلم لا يتعلم مفردات البرامج اللغوية مرة واحدة، بل تُقدم له أو تدرس له الواحد تلو الأخرى.

المسلمة الثانية: أن لتنظيم تتابع المحتوى علاقة وثيقة بتسيير أمر تعلم الدارسين للمفردات البرامج اللغوية.

وفي الحقيقة فإن ترتيب البرامج اللغوية بصفة عامة يختلف باختلاف النظرية أو الفلسفة التي يقوم عليها المنهج.

ومن التنظيمات التي أشار إليها الأستاذ **السعيد خلايفة** في مقاله الذي جاء تحت عنوان اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظل معايير التنظيم باعتماده على هذه العناصر[3]:

- **التنظيم المنطقي للبرامج اللغوية:** ويعني أن يتم تنظيمه حسب الترتيب المنطقي للقواعد اللغوية، فهذه الأخيرة تعتبر محور العملية التعلمية، وقد يكون الترتيب وفق أساس معين من أسس الترتيب كالبدء من الجزئيات والانتهاء بالكليات.

---

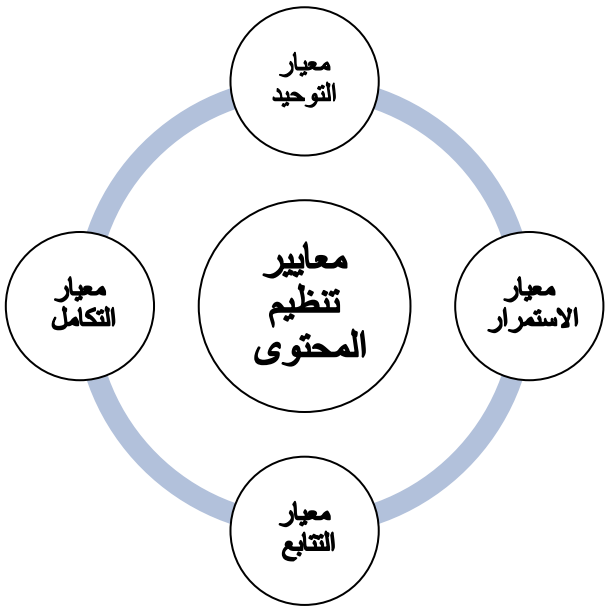
[1] ينظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، حسين داي، وزارة التربية الوطنية، **دليل المدرس**، الجزائر، 2001، ص 30-33.

[2] المرجع نفسه، ص35.

[3] ينظر: بن يمينة بن يمينة، "**مجلة علوم اللغة وآدابها**"، العدد الثالث عشر، ج 1، جانفي 2018، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة، ص 137.

- **التنظيم السيكولوجي للبرامج اللغوية:** هذا التنظيم يقوم على أسس نفسية خاصة بالطلبة وميولهم وحاجاتهم ويستند هذا النوع من التنظيم إلى قدرات المتعلمين واستعداداتهم في عرض المحتوى، فالمتعلم هنا محور العملية التعلمية.
- **التنظيم القائم على التطبيقات التربوية لنظريات التعلّم:** ويعتمد هذا النوع من التنظيم إلى تطبيق نظريات التعلم، فبالنسبة للمنهج المطبق نظريات التعلم السلوكية يكون تنظيم محتواها من الجزئيات إلى الكليات، أما المنهج الذي يطبق نظرية التعلم الجشطالتية فيكون تنظيمه من الكليات إلى الجزئيات، ويكون تنظيم الذي يعتمد على نظرية التعلم البنائية بتسلسل وترابط التعلمات حيث كل تعلم يأسس ويبنى على تعلم سابق له.

ويجب علينا هنا أيضا الإشارة إلى معايير أخرى لتنظيم محتوى البرامج اللغوية مما أشار لها محمد حسن حمادات في كتابه المناهج التربوية نظرياتها – مفهومها– اسسها– عناصرها– تخطيطها– تقويمها، نذكرها في المخطط الآتي[1]:



الشكل رقم (01): مخطط يمثل معايير تنظيم المحتوى.

[1] ينظر: المناهج التربوية نظرياتها – مفهومها–اسسها– عناصرها– تخطيطها– تقويمها، ط1، 2009، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، ص143– 144.

إن هذه المعايير المعروضة هي التي ننطلق منها لتقويم منهجية عرض محتوى البرامج اللغوية.

4. تقويم عرض محتوى البرامج اللغوية:

تركز عملية تقويم عرض محتوى البرامج اللغوية على كيفية عرض المادة اللغوية (أي قواعد اللغة) في الكتاب المدرسي، وهي تعتمد على مدى تحري الدقة والموضوعية والوضوح في عرض المادة اللغوية التعليمية، باستخدام اللغة السليمة السهلة الواضحة، مع مراعاة لغة العرض لقدرات المتعلمين اللغوية ومفردات معاجمهم في ضوء مراحلهم العمرية وتطوراتهم العقلية، ومدى مراعاة تقديم الإشارات مثل: المصطلحات النحوية أو الصرفية، واستخدام الأشكال والرسوم التوضيحية والخرائط والجداول ذات العلاقة بالمحتوى هذه البرامج اللغوية[1]. كما يضاف لها الأساس السيكولوجي في عرض المعلومات والمعارف من حيث التنوع والتشويق والإثارة، وتدريب المتعلمين على أساليب التفكير العلمي والنقدي.

ويركز أيضا تقويم عرض محتوى البرامج اللغوية على مدى مراعاة ما ينطوي عليه العرض من أنشطة تهيئ لتعليم لاحق وفق مبادئ انتقال أثر التعلم من خلال التركيز على الفهم والعلاقات بين المفاهيم وتطبيق المبادئ والقدرة على الممارسة والتطبيق[2].

[1] ينظر: سهيلة كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفعال**، ص 290.

[2] المرجع نفسه.

ثالثا: ايجابيات وسلبيات المعايير هي التي يُعتمد عليها في تقييم البرامج اللغوية:

1. سلبيات البرامج اللغوية:

إنّ المتأمل لطريقة عرض الدروس النحوية والصرفية والإملائية في كتب الطور المتوسط يجدها خاضعة للتّصور التّقليدي للنحاة المتأخرين، إضافة إلى أن هذه الموضوعات جاءت منفردة ومنعزلة عن بعضها البعض فهي مرتّبة بطريقة عشوائيّة بعيدة كل البعد عن الترتيب الذي يقوم على مبدأ الأصل ثم الفرع[1].

وهذا الطرح السابق يؤكده الباحثين في مجال التربية أن المعلومات الجديدة يجب ربطها مع ما اكتسبه المتعلم من معلومات سابقة كونها مما تلقاه سابقا، وذلك لما لها من دور كبير في رفع عملية استيعاب المتعلم لهذه الدروس، وذلك لأن الخلط الواضح والبيّن في عملية التبويب لا يساعد المتعلم بل يعقد مسألة الفهم لديه مما يودي إلى عدم قدرته على التّمييز بين المسائل المتباينة، وأيضا تمزيق المسائل المتحدة في مسائل عديدة[2].

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا الاضطراب يكون نتيجة التباعد والعشوائية في الموضوعات، وعلى سبيل المثال نجد هذا الفصل في كتاب السنة أولى متوسط فنجد: الضمير وأنواعه في(ص21) وبينما أسماء الإشارة في (ص37) ويفصل بينهما النعت السببي، ولما كان الدرسان من باب المعارف كان الفصل بينهما معيباً، وذلك أيضا في الفصل بين المفاعيل.

---

[1] ينظر: أحمد شرايف، "المصطلح النّحوي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم متوسط (الجيل الثّاني)، مجلة اللسانيات التطبيقية، العدد2، المجلد 2، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، السنة 2020، ص21.

[2] يُنظر: إبراهيم عبد العليم، **الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية**، ط4، بلا سنة، القاهرة، دار المعارف، ص116.

تعد علاقة الاسناد من الأساسيات التي يجب على المتعلم إدراكها والتي تعرف بقولهم "هذا باب المسند والمسند إليه، وهما مالا يغنى واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدا فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبنىُّ عليه، وهو قولك عبد الله أخوك وهذا أخوك"[1]. ومنه نستنتج أن الاسناد هو ضم تركيب لغو إلى آخر على وجه الإفادة التامة، بحيث يكتمل معنى الجملة.

رغم أهمية العلاقة الاسنادية إلى أننا نلاحظ عدم تصدر الجملة الاسميّة (المبتدأ والخبر) في البرنامج، وهذا من سلبيا التي تسجل على منهجية ترتيب المواضيع في الكتاب[2].

يؤكد الباحثون على ضرورة "عدم تناول الدرس إلا لعناصر محدودة من العناصر اللغوية مفردات أو صيغ إفرادية أو تركيبية"[3]، وهذا ما نجده في درس أزمنة الفعل الذي يضم الفعل المضارع والأمر والماضي.

ومن السلبيات التي تسجل للبرامج اللغوية في الطور المتوسط عدم مراعاة الواقعية في المحتوى هذه البرامج وامكانية توظيفها وتحقيقها في المدة الزمنية اللازمة للإنجاز، فمحتوى البرامج كبير جدا مقارنة مع الحجم الساعي المخصص فواضعي البرامج أغفلوا العطلة التي من الممكن أن تطرأ على الأستاذ والتي تتسبب في تأخر وعدم إكمال البرنامج، واستخدام الأشكال والرسوم التوضيحية والخرائط والجداول ذات العلاقة بالمحتوى هذه البرامج اللغوية.

---

[1] سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، **العلاقات الإسنادية وتحولاتها في القراءات القرآنية**، ط4، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1/ 23، نقلا عن علي محمد سالم الصرايرة، ص 5.

[2] ينظر: أحمد شرايف، **المصطلح النّحوي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم متوسط (الجيل الثّاني)**، ص 21.

[3] الحاج صالح عبد الرحمان ، **"أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"**، مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 1973، ص 68–69 .

2. ايجابيات البرامج اللغوية:

في ظل ما حقّقه علم اللغة النصّ من تأكيد على أهمية التفاعل مع النصوص، في مستوى التلقي والإنتاج، جاء الاختيار البيداغوجي الموفق الذي اعتمده واضعي البرامج اللغوية لوضعها ألا وهو المقاربة النصية، والتي تجسد النّظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته حيث يُتَّخذ النّص محورا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللغوية والصّوتية و الدلالية والنحوية والصرفية[1].

وتجدر الإشارة "أنّ اعتماد المقاربة النصية في تدريس القواعد اللغوية يساهم في تكامل بين الناحية العلمية و الناحية التربوية، ومما لا شك فيه أنّ المزج بين القواعد اللغوية والأساليب الأدبية يؤدي إلى رسوخ القاعدة أكثر مما يجعل المادة مشوقة أكثر وبالتالي تحقيق أهداف هذه البرامج"[2].

عدم اعتماد على تصنيفات القدامى في ترتيب مواضعه بل حاول واضعو البرامج الاستفادة من النتائج التي توصلت لها اللسانيات الحديثة وذلك بالاعتماد على نظرية النّحو الوظيفي لسيمون ديك[3].

في العديد من مواضع التدرجات السنوية لبناء التعلمات كان الانتقال فيها من السهل إلى الصعب وهو ما أكده ابن خلدون في مقدمته "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين

---

[1] ينظر: الجهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، محفوظ كحوال و محمد بومشاط، وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ اللغة العربية لسنة الأولى من التعليم المتوسط**، ص 30.

[2] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، بلا ط، الأردن، دار الشروق، 2003م، ص 223.

[3] ينظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، محفوظ كحوال و محمد بومشاط ، وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ اللغة العربية لسنة الأولى من التعليم المتوسط** ، ص27.

إنّما يكون مفيدا إذا كان على التدرّج شيئا فشيئا وقليلا فقليلا"[1] وعلى سبيل المثال ما نجده في التدرج السنوي لبناء التعلمات للسنة الثالثة متوسط البدء بدرس الشرط وأركانه، ثم أدوات الشرط الجازمة، ثم أدوات الشرط غير الجازمة.

وما نجده أيضا في التدرج السنوي لبناء التعلمات الخاص بالسنة الأولى متوسط البدء من بدرس المبتدأ والخبر ثم الانتقال إلى درس إنّ وأخواتها ثم كان وأخواتها.

[1] ابن خلدون، عبد الرحمان بن محمد، **مقدمة ابن خلدون**، ضبطه خليل شحادة، بلا ط، 2001، بيروت، ج1، دار الفكر، ص734.

خلاصة الفصل الأول:

شهدت الجزائر مست النظام التعليمي بصفة عامة وبرامج اللغوية بصفة خاصة، حيث تبنت طريقة جديدة لتدريس قواعد اللغة ألا وهي المقاربة النصية، وهذه البرامج لها ايجابيات وسلبيات، ومن ايجابياتها تبنيها للمقاربة النصية التي تجذب اهتمام التلاميذ وتيسر استيعاب قواعد اللغة وتربط بين القواعد اللغوية العربية الأصلية والنظريات اللسانية الحديثة وعلم تعليم اللغات ورغم هذه الإيجابيات إلا أن البرامج اللغوية لها سلبيات تعيق الوصول الى الهدف المرجو من تدريس النحو نذكر منها: عدم العناية بعرض وترتيب محتوى البرامج اللغوية، كما أن الكثير من النصوص تخلو من الأمثلة التي يمكن من خلالها استنباط القواعد اللغوية.

الفصل الثاني: مظاهر صعوبات التعلم وتعليم قواعد اللغة العربية

المبحث الأول: المدرسة الجزائرية وإصلاحات الجيل الثاني.

المبحث الثاني: عوامل تأخر عملية تعلم قواعد العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

المبحث الأول: المدرسة الجزائرية وإصلاحات الجيل الثاني.

أولا: إصلاحات منهاج الجيل الثاني:

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر في الفترة الأخيرة ابتداء من الموسم الدراسي2017/2016 دينامية متسارعة، حيث شرعت في إصلاحات جديدة مست مناهج الإصلاح (المقاربة بالكفاءات)[1]، وبعد مرور أكثر من عشرة أعوام، الآن دعت الضرورة الملحة إلى إصلاح ثان، من خلال اعتماد مناهج جديدة أطلق عليها مناهج الجيل الثاني وظهر هذا المنهاج الجديد نتيجة لانتقادات الموجهة للمنظومة التربوية من حيث تدني المستوى والرسوب وضعف المردودية، وكثافة البرنامج وضعف التأطير والخلط الواضح في المصطلحات والمفاهيم وغيرها[2]. ومن هنا صار لزاما على الهيئة الوصية اتخاذ إجراء عملي هو إنهاء العمل بمناهج الجيل الأول واعتماد مناهج جديدة وهي مناهج الجيل الثاني.

إن مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية تقوم على مبدأ "المقاربة الشاملة" التي ترتكز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة ووفقا لخصوصيات كل نشاط، كما أنها تدفع المتعلم إلى اكتساب كفاءات "ترتيب الأفكار والتحليل والاستنتاج في الأنشطة التعليمية بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية، وتسمح بإقحام المتعلم في الحياة المدرسية والاجتماعية، وتتجسد من خلال ملمح التخرج لمتعلمي السنة الأولى متوسط، لأن هذه مناهج الجيل الثاني تحدد بالتدقيق ميدان التعلم والمسمى (بالمقطع التعليمي)

[1] ينظر: قويدر شنان وآخرون، **مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية في الجزائر**، مخبر الدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية وينظم يوما دراسيا، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والآداب العربي، جامعة مسيلة محمد بوضياف، يوم 2017/02/14، ص2.

[2] ينظر: علالي طالب، قاسمي بشير، **"واقع تطبيق منهاج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات في تدريس التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط"**، مجلة علمية سنوية محكمة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، ص 03.

الذي كان في المناهج السابقة يسمى بـــ "المحور" وفيها تم تحديد المصطلحات وتوحيد المعارف والكفاءات المرصودة لكل مقطع تعليمي[1].

إن منهاج الجيل الثاني هو تجسيد للإصلاحات التربوية التي تقوم بها وزارة التربية قصد تحسين وتجويد العملية التربوية، وهو تطوير لمنهاج التدريس بالكفاءات وعبارة الجيل الثاني مجرد تسمية أو شعار فقط لأنه يستند إلى خلفية نظرية أو مرجعية جديدة لأن المنظومة التربوية الجزائرية مازالت تعتمد على البنائية وهي عبارة عن تعدي القانون التوجيهي والثغرات الحاصلة والملاحظات الميدانية المسجلة، وتخص الطور الأول لسنة الأولى متوسط[2].

رغم التعديلات الحاصلة في الطور الجديد فهذا لا يعني أن منهاج الجيل الأول جاء بالملل، فهذه تغييرات بسيطة لتسهيل أو تقريب فكرة التعليم أو النظام بصورة تخدم التلاميذ وتطوير الأفكار ضمن هذه المنظومة الجديدة.

لا يختلف اثنان في أن "إصلاحات الجيل الثاني هي انبثاق حداثي عن سياسة إصلاحية تربوية تخص المدرسة الجزائرية بشكل عام والعملية التعليمية بشكل خاص، حيث شهدت المنظومة التربوية مقاربة مختلفة في بداية منهاج الجيل الأول ألا وهي مقاربة بالأهداف وهي التي أنتجت جيلا غير نشط يعتمد على الحفظ نتيجة التلقين مما أدى بالهيئات المختصة إلى تبني مقاربة بديلة، وهي المقاربة بالكفاءات والتي تقوم على جعل المتعلم محور العملية التعلمية"[3].

---

[1] ينظر: أسماء خليف، "تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر"، مجلة التعليمية، المجلد 4، العدد 12 ديسمبر2017، جامعة حسيبة بن بوعلي ، الشلف، الجزائر، ص 182.

[2] ينظر: علية أحلام، "التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتورة، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2019-2020، ص66-65.

[3] جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر، من المقاربة بالأهداف الى الكفاءات الشاملة، "مجلة آفاق العلوم"، العدد7، مارس 2017، الجزائر، ص 121.

تعرف المقاربة بالكفاءات على أنها "الانتقال من منطق التعليم والتلقين إلى منطق التعليم عن طرق الممارسة والوقوف على مدلول المعارف، ومدى أهميتها ولزوميتها في حياة الفرد والتي تجعل الفرد المتعلم محور أساسي لها وتعمل على إشراكه في مسؤوليات القيادة وتنفيذ عملية التعليم"[1].

وبهذا يصبح للتلاميذ لديهم رغبة في التعلم والاستعداد لاكتساب معارف جديدة بشكل ذاتي وتنمية الفكر النقدي، والقدرة على حل المسائل، بالإضافة إلى ذلك تسيير تعليم وتحكم كفايات الحياة اليومية وإدماجها في البرامج الدراسية، ومن هذا المنظور يتعين توجيه التجديدات على مستوى المنهاج[2]. إذا فإصلاحات الجيل الثاني ركزت على في تحديد مبادئها وأسسها على تطوير أداء المتعلم من خلال تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي.

ثانيا: مميزات منهاج الجيل الثاني:

أكد الدارسون في مجال التربية على اتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود، والدليل على ذلك "أن جل دول العالم تخضع دوريا للتعديل والتحسين وإعادة النظر وأهم ما يميز الجيل الثاني هو انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي"[3].

كما اعتمد في بنائه على احترام المبادئ التالية[4]:

الشمولية: وذلك ببناء منهاج لكل مرحلة تعليمية.

---

[1] رضوان مذكور، نبيل كرفس، تقويم فاعلية منهاج الجيل الثاني لمادة التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر مفتشي المادة، المجلد 13، العدد 2021/01، جامعة الجزائر 3، قسم العلوم الاجتماعية.

[2] ينظر: بوغنامة التيجاني، مناهج الجيل الثاني، بلا ط، (بلا سنة)، الجزائر، دار الكفاية، ص 302.

[3] الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية، لوصيف عبد الله، وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ اسس ومبادئ مناهج الجيل الثاني، اللجنة الوطنية للمناهج ، ملتقى باتنة، 2015، ص5.

[4] بن كريمة بوحفص، "الانتقال من مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 36، ورقلة، الجزائر، ص21.

الانسجام: من خلال شرح العلاقات بين مختلف مكونات مناهج السنوات وفي جميع الأطوار والميادين لمعالجة تفكك مناهج الجيل القديم. كما فضلت الكفاءات العرضية ضمانا للانسجام الأفقي للمناهج.

القابلية للتطبيق: وتتم بالتكفل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.

المقروئية: وتعني توخي البساطة والوضوح والدقة.

الوجاهة: وذلك لتوخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية.

ثالثا: موازنة بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني:

يمكن مقارنة منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني في مجالات أهمها[1]:

المجال	المنهاج التقليدي(الجيل الأول)	المنهاج الحديث (الجيل الثاني)
طبيعة المنهاج	– المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. – يركز على الكم الذي يتعلمه. – يركز على الجانب المعرفي في اطار ضيق. – يهتم بالنمو العقلي للطلبة. – يكيف المتعلم للمنهاج.	– المقرر الدراسي جزء من المنهاج. – يركز على الكيف. – يهتم بطريقة تفكير الطالب والمهارات التي تواكب تطوره. – يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب. – يكيف المنهاج للمتعلم.
تخطيط المنهاج	– يعده المختصون في المادة الدراسية.	– يشارك في اعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به.

[1] وزارة التربية الوطنية ،عباد مليكة، **تطور المناهج الدراسية**، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2015، ص 04.

	– يركز على منطق المادة الدراسية. – محور المنهاج "المادة الدراسية".	– يشمل جميع عناصر المنهاج. – محور المنهاج "المتعلم".
المادة الدراسية	– غاية في حد ذاتها. – لا يجوز ادخال أي تعديل عليها. – يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة. – المواد الدراسية منفصلة. – مصادرها الكتاب المقرر.	– وسيلة تساعد على نمو الطالب نموا متكاملا. – تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم. – يبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص المتعلم. – المواد الدراسية متكاملة و مترابطة. – مصادرها متعددة.
طريقة التدريس	– تقوم على التلقين والتعليم المباشر. – لا تهتم بالنشاطات. – تسير على نمط واحد. – تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	–تقوم على توفير الشروط و الظروف. – الملائمة للتعلم. – تهتم بالنشاطات بأنواعها. – لها أنماط متعددة. – تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.
المتعلم	– سلبي غير مشارك. – يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.	– ايجابي مشارك. – يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.
المعلم	– علاقته تسلطية مع الطلبة. – يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في	– علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام المتبادل.

	الامتحانات. – لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. – يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة. – دور المعلم ثابت. – يهدد بالعقاب ويوقعه.	– يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على نمو المتكامل. – يراعي الفروق الفردية بينهم. – يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرائق ممارستها. – دور المعلم متغير ومتجدد. – يوجه ويرشد.
الحياة المدرسية	– تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة. – لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. – لا توفر جوا ديمقراطيا. – لا تساعد على النمو السوي.	– تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم. – تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي. – توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. – تساعد على النمو السوي المتكامل.
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	– يتعامل المنهاج مع الطالب كفرد منغلق لا علاقة له بالاطار الاجتماعي. – يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم. – لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة	– يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل. – يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم. – يوجه المدرسة لخدمة البيئة

	الاجتماعية. – يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.	الاجتماعية. – لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار.

جدول رقم(1): يمثل موازنة بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني.

منهاج الجيل الأول يراعي حدود بسيطة كمية، فهو يراعي أو يدرس المادة المتناولة فقط، بينما منهاج الجيل الثاني يراعي كل المحاور المتطرقة بدقة وهذا لخلق أفكار أوسع من السابق فالتلميذ يصبح يبحث في جميع الدوائر المحيطة به، ولا يقف في فكرة بسيطة فهو يسعى لتوسيعها بشكل هائل، ونجده أيضا يراعي طريقة وصول الأفكار للتلاميذ، فبهذا نجد التلميذ رغم صغر سنه لكن مستواه الفكري والرغبة في التطلع نامية بشكل جيد.

رابعا: أهم تطورات مناهج الجيل الأول والجيل الثاني[1]:

مناهج الجيل الأول:	مناهج الجيل الثاني:
المقاربة بالكفاءات: – غياب الكفاءة الشاملة. – وجود مبدئي مع نقص في التطبيق الفعال في التعليمات. – التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية والقيم والسلوكيات.	**المقاربة بالكفاءات:** – الكفاءة الشاملة هدف كل التعليمات. –التركيز في التعليمات على كل مركبات الكفاءات وخاصة الكفاءات العرضية والقيم والسلوكيات. **النشاطات التعليمية:** –نشاطات تعليمية نحو التحكم في المفاهيم+ توظيف الموارد المعرفية + تعلم الادماج

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، عبد العزيز براح، **كيفية تطبيق التقويم في مناهج الجيل الثاني**، وزارة التربية الوطنية للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، القبة، الجزائر، ص4.

النشاطات التعليمية: -نشاطات تعليمية موجهة نحو التحكم في المفاهيم. **التقويم:** - التركيز على تقييم الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها. - تطبيق ناقص للتقويم التكويني. - غياب التقويم الذاتي والتقويم من الفوج. - غياب المعالجة البيداغوجية الفعالة. - مبالغة في حصص التقويم على حساب التعلم.	ونمو القيم والسلوكيات. **التقويم:** - يشمل التقويم المعارف والمساعي ونمو القيم والسلوكيات. - التقويم التكويني جزء لا يتجزأ من مسار التعلم. - تأسيس التقويم الذاتي والتقويم من الفوج. - تأسيس المعالجة البيداغوجية في التعلم التي تمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه. - وتيرة فصلية معقولة التقويم.

جدول رقم (2): يبين أهم تطورات مناهج الجيل الأول والجيل الثاني.

من خلال جدول رقم (2) نجد أن مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني كلاهما اعتمدا على المقاربة بالكفاءات لكن مناهج الجيل الأول لم تعتمد على الكفاءة الشاملة بعكس مناهج الجيل الثاني التي جعلتها هدف كل التعلمات والكفاءة الشاملة هدف نسعى إلى تحقيقه في مادة دراسية في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، أما النشاطات التعليمية فقد اعتمد عليها في كلا الجيلين على نشاطات موجهة نحو التحكم فيها اعتمدت توظيف الموارد المعرفية وتعلم الإدماج ونمو السلوكات والقيم، وهذا اختلاف آخر بينهما وفيما يخص التقويم اعتمدت مناهج الجيل الأول على تقويم الكفاءات المرتبطة بالمادة فقط أما مناهج الجيل الثاني اهتمت بالمعالجة البيداغوجية.

خامسا: أهداف كتابة منهاج الجيل الثاني:

1. على المستوى التصوري للمناهج:[1]

تمثلت عناصر المقاربة في العناصر الآتية الموضحة في الجدول التالي:

الجيل الأول	الجيل الثاني
– الاهتمام بالمعرفة الجاهزة. – نشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التطبيقية التي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة.	– التدريس بالوضعيات. – نشاطات التعلم: التركيز على المهارات، وضعيات مشكلة تعلمية ذات طابع اجتماعي وذات دلالة تمكن المتعلم من تجنيد موارده لحل المشكلات من حياته اليومية.
– غير متكفل بالقيم بشكل صريح إذ القيم مدرجة كأبعاد في منصوص الكفاءات.	– القيم معزولة وتوظيفها في النشاطات غير صريح قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.
– الاهتمام بالكم المعرفي (موسوعية). – منظمة في محاور موضوعاتية. – الانسجام العمودي مضبوطا لأنه مبني حسب منطق المادة مختارة و مهيكلة حول مفاهيم أساسية. – منظمة في مجالات مفاهيمية مثلا: (الفضاء والزمن، وحدة وتنوع الأحياء) – الانسجام العمودي يظهر في البناء	– الاهتمام بالمفاهيم المهيكلة. – تنظيمها في شبكات مفاهيمية. – الانسجام العمودي يظهر في البناء اللولبي للمفاهيم الأولية يبرز الشمولية ووضوح التناول. – المفاهيم منتقاة حسب قدرتها الادماجية. – منظمة في مصفوفات موارد في

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، ط1، 2017، برج الكيفان، الجزائر، حقوق الطبع محفوظة، ص 63.

اللولبي في المفاهيم. – يوجد انسجام أفقي بين المواد لكنه غير صريح.	خدمة الكفاءة. – انسجام أفقي بين المواد صريح.

جدول رقم (3): يبرز أهداف كتابة منهاج الجيل الثاني على المستوى التصوري للمناهج.

2. على مستوى إعداد المناهج:[1]

منهاج الجيل الأول	منهاج الجيل الثاني
– الوسائل التعليمية والنشاطات. – وجود وثائق مرافقة لكل سنة تتضمن شرح النشاطات وبعض نماذج عروض التعلم ونماذج لأنماط التقييم.	– دعمت المناهج بمخططات دراسية. – الوثيقة المرافقة أصبحت وثيقة واحدة لكل مستويات المرحلة تشرح المعارف والممارسات المرجعية التي تتطلبها.
– يهدف إلى تقويم القدرة على استرجاع المعارف عن طريق التطبيقات المباشرة. – يستهدف ترتيب التلاميذ ويتميز بطابع إداري. – تحكيم الوظائف الثلاثة للتقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي). – ارتقى التقويم إلى تقديم القدرات العليا مثل القدرة على حل الإشكاليات. – لا ينتهي إلى معالجة موضوعية باستثمار النتائج.	– برز الاهتمام بالوظائف الثلاثة للتقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي). – أصبح التقويم بشكل أداة فعلية من أدوات التعلم، حيث يكون الخطأ في قلب السيرورة التعليمية. – توظف الوضعيات الإدماجية لتقييم الكفاءة عن طريق شبكة معايير و مؤشرات وأنماط التقويم. – تستثمر نتائج التقويم لمعالجة البيداغوجية.

جدول رقم (4): يبرز أهداف كتابة منهاج الجيل الثاني على مستوى إعداد المناهج.

[1] ينظر: بوفاتح محمد ، ا. بن سماعيل فاطمة، "مقاربة تربوية تحليلية لمناهج الجيل الثاني في المنظومة التربوية الجزائرية"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد4، العدد8، جامعة عمار ثلجي، الأغواط، الجزائر، ص 138– 139.

الهدف الأساسي لمنهاج الجيل الثاني هو معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول، وتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات ومحاولة التنسيق بشكل راقي عن الأخطاء الواردة في منهاج الجيل الأول ومسايرة هذه المنظومة بشكل جيد وراق الأفكار ولذلك استعملت الوسائل الحديثة استعمالا صحيحا.

وانطلاقا مما سبق فإن "منهاج الجيل الثاني" يجمع بين الأصالة والمعاصرة تكمن أهميته في رسم ملامح التعليم، وحدد منطلقاته الرئيسية في قيام مختلف العمليات التعلمية والتعليمية، حيث انه وضع مستحدث للمنظومة التربوية له مبادئه وإجراءاته الخاصة التي تجعل من التدريس عملية ذات فعالية، وهذا يستدعي بالضرورة تغييرا كبيرا في أساليب التدريس المختلفة انطلاقا من مفهوم التعليم تصورا جديدا يقوم على محاولات دفع عجلة التنمية والسير قدما لأفضل[1]، ليتم الانتقال من منظور التعليم الى منظور التعلم الذي يركز على المتعلم وأفعاله وردود أفعاله إزاء تعلمه، على عكس منطق التعليم الذي يركز على المعارف التي يتم تلقينها له.

وبهذا نجد أن أهم النقاط التي ركزت عليها إصلاحات الجيل الثاني فك عزلة مناهج المواد من خلال خلق الترابط والانسجام بين مختلف مناهجها ولهذا نجد العديد من الموارد المعرفية درست في أكثر من منهاج، يشمل هذا الانسجام مختلف الموارد المعرفية في المقاطع والميدان، هذا الانسجام امتد ليشمل مختلف الأطوار التعليمية، من السنة الأولى متوسط إلى رابعة متوسط[2].

[1] ينظر: حمزة راوية، "واقع اللغة العربية في ضوء منهاج الجيل الثاني"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 48، سبتمبر2017، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص5.

[2] ينظر: لعور ليلى، "الأبعاد الإبستمولوجية والقيمية في إصلاحات الجيل الثاني"، مجلة المعيار، مجلد 24، العدد 49، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 15/ 01/ 2020، ص 14.

المبحث الثاني: عوامل تأخر عملية تعلم قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

إن دراسة النحو وعلم تركيب الكلام إذا ما أضيف إلى دراسة علم البلاغة والأدب كان في هذا قدر كاف رئيسي نحو السيطرة على اللغة والتمكن من الكثير من مهاراتها، بحيث يتعلم التلاميذ أن يعبروا عن أفكارهم في صحة وسلامة وأن يفهموا تعبيرات الآخرين في دقة وسلامة[1].

ولقد أجمعت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع تدريس النحو العربي أن التلاميذ يعانون في المراحل الدراسية المختلفة من ضعف ظاهر في قواعد اللغة العربية، ووصل الأمر ببعض التلاميذ إلى كره المادة النحوية، إذ أهملوا القواعد معتمدين على العلامات التي يحصلون عليها في فروع اللغة العربية الأخرى، وهذا يستدعي اتخاذ التدابير اللازمة لحمل الطلاب على الاهتمام بمادة القواعد بوضعها العمود الفقري للفروع الأخرى[2].

والحق أن النّحو من نشأته إلى عصرنا هذا، مصاب ببعض العلل والآفات تكاد تكون متشابكة ومتداخلة، شوهت حماله، وتولتها الأيام بالرعاية والإذكاء حتى كادت تقضي عليه، ولقد حصر بعض الدارسين هذه العلل والعيوب والعوامل التي تعيق عملية تعليم النحو في الكتب المدرسية المتضمنة برامج النحو، طريقة تدريس المعلمين

---

[1] ينظر: محمد صلاح الدين مجاور، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته**، بلا ط، 1420-2000، القاهرة، دار الفكر العربي، الملتزم للطبع والنشر، ص 142.

[2] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، ط1، 2005، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص 37.

له، والمادة النحوية نفسها، وعوامل أخرى تخص المتعلم وخصائصه، وكذا البيئة المدرسية[1].

ومن ما سبق ذكر نستنتج أن تعليم النّحو العربي واجه صعوبة مذ القدم ومازال يواجهها وتعود مشكلة تأخر تعليمه إلى عوامل عديدة نفصل في ذكرها فيما يأتي من عناصر.

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

أولا: عوامل صعوبة تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط والمتمثلة في:

1. عوامل متعلقة بالمعلم:

يعد المعلم "عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، وتلعب الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دورا بارزا في فعالية هذه العملية، باعتبارها تشكل أحد المداخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على مستويات مختلفة من معرفة نفسية وأدائية وانفعالية عاطفية"[2].

ومن جهة أخرى أيضا فإن المعلم في الكثير من الآحيان يعرقل العملية التعليمية وسيؤدي إلى عدم نجاحها كأن يكون المعلم سريع النطق أو خافت الصوت فلا يفهم

[1] ينظر: مختار بزاوية، "النحو العربي ومحاولات تيسيره"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران1، أحمد بن بلة، 2016–2017، ص 63.

[2] أحمد حسن اللقاني، التدريس الفعال، ط3 ،1995 ، القاهرة، عالم الكتب، ص30.

التلاميذ الشرح أو غير مطلع على الخصائص المعرفية والنفسية للفئة التي يدرسها أو أنّ يكون ضعيفا في الأداء اللغوي غير متمكن من القواعد اللغوية[1].

ويشكل أيضا المعلم "التصور القاصر لمفهوم النحو مشكلة تساهم في زيادة درجة صعوبته، وذلك كون النظرة الضيقة لمفهوم النحو هي التي سيطرت على عقول المعلّمين، مثلما تعكسها أعمالهم في الميدان، فهم يولون الإعراب كل الاهتمام، بحيث يظهر هذا جليا في تطبيقات التي يقدمونها للتلاميذ تحت عنوان "**أوظف تعلماتي**" بل إنّ البعض منهم يفصل بين النّحو وعلم المعاني فسبب جفافا كبيرا في المادة، وكان له الأثر البارز في ضعف تعلّم العربية، وذلك لأن الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى ويدل عليه، لكن المعلمين فصلوا النحو عن المعاني ووضعوا بينهما الحدود والأسوار"[2].

ومما سبق ذكره نرى أنّ الفصل بين علم النحو وعلم المعاني في المرحلة المتوسطة من تعليم اللغة العربية عامة والنحو العربي خاصة يسيطر على الدرس النحوي ويفقده فعالياته التبليغية.

ومن هنا فإنه يقع على عاتق المعلمين إعطاء اهتمام لعلاقة علم المعاني بعلم النحو والتنبيه المستمر إلى الأخطاء التي يقع فيها تلاميذهم، وبخاصة ما يتعلق بأخطاء النحوية، ومحاولة تيسير هذه القواعد بتجاوز القوانين الكلية المجردة والتحليل والتقسيم والاستنباط التي تستدعي جهودا فكرية مضنية يعجز الكثير من التلاميذ الوصول إليها،

[1] ينظر: علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ط1، 2010– 1430، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص136.

[2] محمد صاري، "واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد"، مجلة التواصل، العدد8، جامعة عنابة، الجزائر،2001، ص 26.

وكذلك تجاوز الأوجه الإعرابية الكثيرة، والتعريفات المتعددة والشواذ والنوادر والمصطلحات[1].

وكما يمكننا ذكر بعض الصعوبات المرتبطة بالمعلمين[2]:

نقص المعرفة: بينت بعض البحوث أن عملية نقص المعرفة عند المعلمين تتمثل في عدم معرفة التعامل مع البرامج أثناء الخدمة وتطبيق الدمج وعدم التكوين بشكل جيد أي بشكل جيد أي نقص الخبرة.

وبهذا نجد الصعوبة تكمن في عدم معرفة المعلم كيف يتعامل مع التلاميذ، فهم يعتقدون أنهم ليسوا بقادرين على القيام بالتعديلات اللازمة على المناهج وأساليب التدريس لتلائم هؤلاء التلاميذ، فهم لا يمتلكون المعرفة والخبرة الكافية.

نوعية التعليم: إن نوعية التعليم الذي يفترض أن يزود بها ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، يعد أيضا من التحديات التي يواجهها المعلمون.

جدولة الوقت: تعدل جدولة الوقت أمرا مهما لحدوث تكامل حقيقي في العملية التعليمية وذلك بالتنسيق مع أوقات الحصص[3].

ومنه فإنه يجب على المعلمين أن يتجاوزوا النماذج التي لا تكون ذات صلة بحياة التلاميذ، ولكي يتغلب على الصعوبات الكثيرة يجب عليه الإكثار من التدريب على استعمال القواعد في حصص اللغة العربية المختلفة، والعمل على تنقية النحو وتبسيطه وتخليصه مما علق به، وترك الوجوه الإعرابية المتداخلة، والعمل على ايجاد

---

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، ص 151.

[2] ينظر: عبد الرحمان محمود جرار، **صعوبات التعلم قضايا حديثة**، ط1، 1428ه–2008م، بيروت، دار حنين للنشر والتوزيع، ص 195– 196.

[3] ينظر: منير الحاج الدراجي عريوة، "**تقويم مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية**"، www.nashiri.net، 14جوان 2021، 10:00.

الدوافع لدى التلاميذ لتعلم النحو، واقناعه بأن للقواعد النحوية دورا مهما في الفهم والتفهيم، مما يساعده على تعلمها وجعلها مستساغة عنده[1].

وأكد أيضا طه علي حسين الدليمي المشكلات التي تواجه المعلم نذكرها فيما يأتي[2]:

مشكلات متعلقة بأهداف: يجب على المعلم أن يقف على الأهداف التي يتوقع من التلميذ انجازها، وبهذا فهو يواجه مشكلة اختيار الأهداف وصياغتها، وطرق تزويد الطلاب بها. على المعلم الاهتمام بأهداف التي يريد المتعلم الوصول إليها.

مشكلات متعلقة بخصائص الطلاب: يتميز التلاميذ بعدة خصائص منها: الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، فبهذا يفرض على المعلم مواجهة مشكلة فهم التلاميذ وذلك من خلال التعرف على قدراتهم المتنوعة. اننا نجد العديد من التلاميذ يعانون من بعض الصعوبات سواء كانت اجتماعية أو نفسية أو عقلية وغيرها من المشاكل، فهذا نجد المعلم يصعب عليه معرفة نوع الصعوبة التي يعاني منها التلميذ.

مشكلات متعلقة بالتعلم: وجب معرفة المعلم للمبادئ المتنوعة التي تحكم عملية اكتساب المعلومات. على المعلم الاطلاع على المبادئ التي تتمثل في عملية فهم المعلومات وطريقة اكتسابها.

مشكلات متعلقة بالتعليم: في عملية التعليم يستخدم عدة طرق وتختلف كل طريقة على الأخرى والمعلم هو الذي يقرر الطريقة المناسبة والوسائل الناجعة. في التعليم هناك عدة طرق متنوعة يواجه المعلم صعوبة فيها وهي اختياره لطريقة المثلى في عملية إلقاء الدرس.

---

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، ص151.

[2] ينظر: عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ط4، 1423ه- 2003م، دارالفرقان للنشر والتوزيع، ص 17- 19 .

مشكلات متعلقة بالتقويم: يعد التقويم هو النشاط التعليمي الأخير الذي يقوم به المعلم لمعرفة مدى تقدم في مجال تحقيق الأهداف التعليمية ويساعده على معرفة التعليم إذا كان يسير بشكل جيد. التقويم يجريه المعلم لمعرفة مدى اكتساب التلاميذ للمعلومات وإن كانت نتائجهم ضعيفة فيتلقى صعوبة في اكمال سير الدروس الأخرى لعدم اكتساب التلاميذ الدروس السابقة.

ونجد أيضا المعلم يواجه عدة مشكلات أخرى تتمثل في أن الفصول تختلف أي لا يوجد فصل مثل الآخر، إذ أن هناك اختلافات في مستويات الدافعية وقدرات التلاميذ وحالة المعلم ذاتها، ونظام المدرسة، وأسلوب تنظيم الفصل الدراسي وغير ذلك من المتغيرات، ومع ذلك فهو مطالب بالقيام بهذا الدور وبتنفيذ لما جاء به في البرنامج[1].

2. عوامل متعلقة بالتلاميذ:

يشير مفهوم التلميذ إلى "التتلمذ والتلمذة أي يتتلمذ لغيره، والتلاميذ هم مجموعة الأفراد الذين يختارون ما اختاره المربون، ومن ورائهم المجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية، ويستعمل هذا اللفظ في المغرب في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية"[2]. ومن هنا يمكننا القول أن التلميذ هو طالب العلم.

ويعد المتعلم محور العملية التعليمية فنجاح هذه العملية يعتمد عليه كما أن فشلها هو بالتأكيد يعود إليه، وهكذا النسبة لعملية تعليم قواعد اللغة العربية فالمتعلم هو أحد أهم عوامل تأخر عملية تعليم القواعد فضعف مستوى التلميذ يعرقل عملية تدريس القواعد وهناك أسباب أخرى متعلقة به نذكرها فيما يأتي[3]:

---

[1] ينظر: احمد حسين اللقاني، **تطوير مناهج التعليم**، ط1، 1415ه- 1994م، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ص 93.

[2] عبد اللطيف الفرابي وآخرون، "**معجم علوم التربية**"، مجلة سلسلة علوم التربية، العدد 10-9، ط 2، 1998، ص 99- 100.

[3] ينظر: عبد الله طاهر، **تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية**، ص 137.

- ضعف في مستوى الذكاء وعدم القدرة على التركيز.
- الشرود وعدم القدرة على المتابعة أثناء شرح القواعد والتي قد تعود أسبابها إلى عوامل نفسية أو اجتماعية.
- تردد المتعلم وخوفه من الخطأ.
- ضعف بصر المتعلم أو بصره.
- عدم الاستقرار الانفعالي.

وتعلم القواعد النحوية ليس بالأمر العسير على الدارس خصوصا، وأن هناك علوما عصرية قد تكون أكثر صعوبة وتعقيدا من اللغة العربية، بحيث ترجع الصعوبات التي يعاني منها المتعلم في دراسة النحو للأسباب أخرى نذكرها[1]:

- البعد عن السليقة اللغوية، وهي التي تنشأ بين قوم يتكلمون الفصحى، يراعون حسها اللغوي ويهتمون بأدائها التعبيري، ويستخدمونها بتلقائية، وعفو الخاطر.
- حاجة النحو إلى إعمال العقل والفكر، لأن دوره في أداء المعنى معروف، والتلميذ يميل إلى أن يريح نفسه من ذلك.
- تقسيم اللغة العربية في المجال التعليمي إلى فروع، وتخصيص العلامات لكل فرع منها.
- محاولات مجمع اللغة العربية في تيسير النحو العربي، وكذا المؤتمرات أعطت انطباعا لدى المعلمين بأن النحو صعب.
- غياب السماع السليم، إذ السماع أصل من أصول النحو واللغة ودليل من أدلتها.
- ضعف معلمي اللغة في بعض الفروع وعلى رأسها فروع قواعد النحو، وترتب على هذا الضعف تجنب بعض هؤلاء المدرسين تدريس القواعد.

[1] ينظر: ابراهيم محمد عطا، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ط2، 1427ه- 2001م، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ص274- 276 .

- تدريس القواعد كمادة مستقلة قد تحمل بعض التلاميذ على أن يعدوها غاية في ذاتها، فستظهرونها استظهار دون تفهم وتعقل، ويهملوا جانبها التطبيقي وغايتها العلمية.

3. عوامل متعلقة بالمجتمع اللغوي:

أكد زكرياء مخلوفي أن المجتمع الجزائري لا يملك لغة واحدة وذلك في قوله "إنّ ما هو معدود في عداد المسلمات أنّ المجتمع الجزائري لا يملك لغة واحدة، بل يتصف بوضعية لغوية لا يمكن أن نقول عليها أنها ثنائية لأنها تتعداها إلى ما يعرف بالتعددية"[1].

فالمجتمع الجزائري مجتمع متعدد اللغات، فالطفل الجزائري أول ما يتلقاه عند نعومة أظافره هو لغة والديه ثم لغة المجتمع الذي ينشأ فيه، وهذه اللغة إما تكون عربية عامية أو أمازيغية، أو خليطا بين العامية والفرنسية، وأما اللغة العربية الفصحى فلا يرعى في اكتسابها إلا في المحيط المدرسي[2].

والملاحظ للواقع اللغوي في الجزائر أنّه يعيش وضعية لغوية معقدة تسببت في توليد صعوبة في تعلم اللغة العربية، فالطفل الجزائري يستخدم اللغة العامية أو الأمازيغية في البيت والشارع بل في ساحة المدرسة مثلا، ليجد نفسه أمام لغة أخرى في القسم مختلفة تماما عما هو متعود عليه، فاللغة العربية الفصحى لها قواعدها وحروفها وأصواتها التي تختلف عن الحروف والأصوات والقواعد المستعملة في العامية مثلا.

---

[1] زكرياء مخلوفي، **واقع تعليم النحو في المدرسة الجزائرية** ، مجلة الموروث، جامعة الطارف، الجزائر، العدد 03/ 2014، ص 158.

[2] المرجع نفسه.

4. **عوامل متعلقة بالقواعد اللغوية:** تميز النحو العربي بمجموعة من الظواهر جعلت دراسته صعبة، وجعلت التلاميذ يعرضون عن دراسته وفهمه، وذلك بتقسيم الأسباب التي جعلت النحو صعبا الى قسمين[1]:

أ. **الأسباب الرئيسية التي تتعلق بالنحو نفسه:** عند تقسيم الألفاظ العربية منها: (وطن)، (جميل)، (هو هي)، (الذي التي)، (هذا، هذه،) تحت قائمة هذه الأسماء سيكون إدراك التلميذ المبتدئ لها صعبا، ولا بد من تقسيمها تقسيما آخر كأن نجعلها أسماء وصفات...

ب.الأسباب الثانوية في صعوبة قواعد نحو اللغة العربية:

المنهج المدرسي: إن النحو لا تستوي له في المناهج المدرسية ماهية منسجمة محددة، فموضوعاته في أبواب الفاعل والمفعول به والحال والتمييز تمثل ركاما مختلطا تائها لدى التلاميذ، وذلك بالنظر الى المناهج الموضوعة فهي لا تخضع للاطراد والثبوت المحكم، ولا تستند الى مبدأ وظيفي في تصنيف القواعد وفقا لقيمتها العلمية ونسبة شيوعها.

يمكننا القول أن هذه القواعد في الكثير من الأحيان يكون مستواها أعلى من مستوى التلاميذ فكريا، فكثرة التفريعات والقواعد الشاذة وطول هذه القواعد مقارنة بالحجم الساعي المخصص لها[2].

ونجد أيضا فروع أخرى منها[3]:

---

[1] ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، **أساليب تدريس قواعد اللغة العربية**، ط1، 1434ه– 2013م، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، ص 46– 47.

[2] ينظر: عبد الله طاهر، **تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية**، ص 137.

[3] كامل محمود نجم الدليمي، **أساليب تدريس قواعد اللغة العربية**، ص 50.

- العلامات الموزعة على فروع اللغة: يهمل كثير من التلاميذ دراسة النحو معتمدين على درجات الفروع الأخرى كالأدب والمطالعة والنصوص والإملاء والتعبير.
- مدرسو أو معلمو المواد الدراسية الأخرى: إن ما يبنيه معلمو اللغة العربية ومدرسوها من اهتمام للغة الفصحى، وغرسه في نفوس التلاميذ وتدريبهم عليه، نجد أن مدرسي المواد الأخرى يقومون بهدم ذلك الاهتمام ويتكلمون بالعامية ولا يحاسبون تلاميذهم أثناء التعبير أو الكتابة.
- "طرق تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها، وسهولتها، فإذا درست بطريقة ألية وجافة، لا تستثير التلاميذ، ولا تستحفز همهم، رغبوا عنها، أما إذا نوعى في تدريسها فقد تثير شوقهم وتسترعى اهتمامهم، مالوا إليها وألفوا في دراستها"[1].

وأيضا ترجع صعوبة القواعد إلى كثرة ما فيها من أقوال، وأوجه جائزة وشاذة، واعتمادها على التحليل المنطقي الذي يستدعي حصر الفكر لاستنباط الأحكام العامة من أمثلة كثيرة ومتنوعة، مما دعا علماء التربية أن ينادوا بتأخير دراسة القواعد في سن المراهقة حيث يصل التلميذ إلى تفكير يساعده على احتمال الدراسات النحوية وقبولها[2].

5. عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية:

قد تبدو الإدارة المدرسة للوهلة الأولى أبعد من أن تكون أحد عوامل تأخر عملية تدريس النحو العربي، ولكنها بالفعل أحد العوامل وذلك من خلال تحميل المعلم

[1] أحمد رفاعى، **نموذج تعليم القواعد العربية**، العدد الأول – يونيو 2017، المجلد الرابع، جامعة كاديري الاسلامية الحكومية، جاو الشرقية، ص134.

[2] المرجع نفسه.

أعباء متعددة بحيث لا تسمح له بالأخذ بالأساليب الفردية للنهوض بالضعاف المستوى وكثافة الفصول أيضا تحول دون اتمام عملية التدريس القواعد بشكل جيد[1].

ولعل بعد اللغة العربية الفصحى عن الاستخدام في حياتنا اليومية في المدرسة، ومزاحمة العامية لها جعلتهم ينظرون إلى القواعد النحوية على أنها عبء على من يريد أن يتكلم الفصحى، فضلا عن اقتناعهم بجفاف القواعد من وجهة نظر البعض، فوجوهها عديدة ومناحيها بعيدة، ومسائلها معقدة، ومسالكها ملتوية، لا تساعد على وحدة النطق ولا تعين على صحة الأسلوب، لأنها وضعت في الأصل للقرآن الكريم واعتمدت على فحول العرب[2].

وبهذا نستنتج أن صعوبات تعليم النحو العربي نتيجة عوامل متعددة نذكر منها:

- عوامل متعلقة بالمعلم.
- عوامل متعلقة بالتلاميذ.
- عوامل متعلقة بالمجتمع اللغوي.
- عوامل متعلقة بالقواعد اللغوية.
- عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية.

إن أساس العملية التعليمية تقوم على المعلم أو المدرس وطريقة تدريسه وأن سهولة القواعد وصعوبتها لا تكمن في القواعد نفسها، وإنما تعتمد أيضا على طريقة التدريس ومقدرة المعلم، فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يجعل النحو مادة حية ومألوفة، فدرجة مهارة المعلم هي التي تحدد مدى فهم التلاميذ لقواعد اللغة، وإقبالهم عليها أو نفورهم منها.

[1] ينظر: ابراهيم محمد عطا، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ص 274.

[2] المرجع نفسه.

وفي الأخير إيجاد الحلول لمثل هذه الصعوبات والتي تتمثل في[1]:

- تضمين كتب قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة والمزيد من التمارين والأمثلة المحلولة والعمل على إعداد دليل خاص لمدرسي مادة قواعد اللغة العربية.
- اهتمام المعلم بصياغة الأهداف السلوكية لكل موضوع في مادة قواعد اللغة العربية.
- عرض مادة قواعد اللغة العربية بصورة تجعلها ترتبط بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة، وتنمية الشعور لديهم بأنها مادة ذات فائدة كبيرة في حياتهم.
- الاهتمام بالصعوبات التي يواجهها تلاميذ الطور المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية ومتابعة استخدام السبل الكفيلة والمناسبة لذلك.

[1] نجم عبد الله الموسوي، سوسن هاشم الجابري، "صعوبات تدريس مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرساتها"، مجلة فصلية محكمة تعنى بالبحوث والدراسات اللغوية والتربوية، جامعة بغداد، ص20– 21.

خلاصة الفصل الثاني:

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية تغيرات جذرية على مستوى المناهج بصفة عامة والبرامج اللغوية بصفة خاصة في منهاج الجيل الثاني هذه الإصلاحات التي مست البرامج اللغوية قصد تحسين وتجويد العملية التربوية وهو تطوير للمنهاج وفق المقاربة بالكفاءات، ومعالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول، بهدف إزالة وتخفيف الصعوبات التي يواجهها المتعلم في المرحلة المتوسطة ولهذه الصعوبات عوامل تساهم في تأخرها نذكر منها عوامل متعلقة بالمعلم وأخرى متعلقة بالمعلم وهناك كذلك ما هو متعلق بالمادة التعليمية نفسها دون نسيان تلك العوامل التي تعود إلى عوامل خارجية.

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية لصعوبات تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط.

أولا: أداة البحث.

ثانيا: منهج الدراسة.

ثالثا: حدود الدراسة.

رابعا: أهمية الدراسة.

خامسا: طريقة توزيع البيانات.

سادسا: عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

بعد قراءة لقواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وتحديد مظاهر صعوبات تعليم وتعلم قواعد اللغة العربية في الجزء النظري، كان لزاما علينا أن نأتي بالدارسة الميدانية والتي سعينا من خلالها إلى التأكد من التنظيرات الواردة في الوثائق التربوية والمناشير الوزارية وكذا المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموضوع، ومدى تحقق نتائجها في تذليل صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية الذي جاءت بها مناهج الجيل الثاني، وعلى اعتبار ذلك كانت دراستنا هذه متحورة حول أبعاد الممارسة التطبيقية لقواعد اللغة العربية والصعوبات التي تطرحها عملية تدريسها في ضوء مناهج الجيل الثاني والحلول المقترحة لتجاوز هذه الصعوبات من خلال ما ستقدمه الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية لطور المتوسط.

أولا: أداة البحث.

عملية جمع بيانات المادة العلمية تتم بأدوات دراسة متعددة واعتمدنا في إطار دراستنا الميدانية على الاستبانة كأداة من أدوات البحث الميداني، والتي تعرف على أنها مجموعة من الأسئلة المدوّنة ورقيا أو رقميا بهدف الحصول على معلومات لظاهرة معينة، ويتم إرسالها إما عن طريق البريد العادي أو ترسل عبر البريد الالكتروني أو توضع على موقع على شبكة المعلومات أو تسلم مباشرة للفرد المعني بالدراسة، ومن أهم مميزاتها أنها تترك حرية أكبر للمستجوب دون أية تأثيرات خارجية من قبل الباحث كما هو شأن المقابلة[1]. وتعرف أيضا "أنها أداة للحصول على الحقائق وتجميع البيانات عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل"[2]، وقد وقع إن هذه الأخرة ملائمة

[1] ينظر: ابراهيم البختي، **الدليل المنهجي لإعداد البحوث العلمية**، المذكرة الأطروحة تقرير المقال وفق طريقة (IMRD)، مخبر وجامعة المؤسسة والتنمية المحلية المستدامة، ط4، (بلا سنة)، ورقلة، الجزائر، ص 86.

[2] أحمد بدر، **أصول البحث العلمي ومناهجه**، ط1، 1973، القاهرة، لمكتبة الأكاديمية، ص230.

ومساعدة أكثر من غيرها للوصول إلى النتائج المستهدفة من خلال دراستنا لهذا الموضوع حيث تضمنت هذه الاستبانة مجموعة من الأسئلة المختلفة أصنافها وتعددت الأسئلة بين أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة في النوع الأول أي الأسئلة المغلقة والتي تعرف بأنها "الأسئلة التي يطلب من المفحوص اختيار الإجابة الصحيحة من مجموعة الإجابات مثل: نعم /لا/ كثيرا/ قليلا/ نادرا[1]، أما النوع الثاني وهو الأسئلة المفتوحة ومفهومها على "أنها أسئلة مفتوحة تعطيه الحرية في الإجابة حسب وجهة نظره وهذا يساعد الباحث على التعرف على الأسباب والعوامل والدوافع التي تؤثر على الآراء والحقائق"[2].

توزعت هذه الأسئلة وفق خمسة محاور كالآتي:

المحور الأول: المعنيون (البيانات الشخصية) لأستاذ ضم ثلاثة أسئلة وغاية ذلك هو معرفة الأمور اللازمة عن الفئة المستهدفة وخبرتها المهنية.

المحور الثاني: الموسوم ب "مدى ملائمة البرامج اللغوية لمتعلمي قواعد اللغة" حوى ثمانية اسئلة والهدف الرئيس من تشكيل هذا المحور هو معرفة مدى ملائمة البرامج اللغوية لمتعلمي قواعد اللغة العربية في وجهة نظر الأساتذة.

المحور الثالث: والذي جاء بعنوان "الصعوبات التي تواجه تعليم قواعد اللغة والمرتبطة بشكل مباشر بالمعلم" والذي اشتمل على سبعة أسئلة صممت هذه الأخرة بغية تحديد الصعوبات التي تواجه متعلمي قواعد اللغة والمرتبطة بشكل مباشر بالمعلم.

المحور الرابع: عنون هذا المحور "مدى مسؤولية المتعلم لقواعد اللغة العربية في عرقلة عملية تعلمها" وشمل خمسة أسئلة والغاية المنشودة لوضع هذه الأسئلة هو معرفة

[1] ينظر: ذوقان عبيدات وأخرون، **البحث العلمي "مفهومه وأدواته وأساليبه"**، بلا ط، 1984، مصر، القاهرة، دار الفكر، ص 123.

[2] رجاء وحيد دويدري، **البحث العلمي "أساسيته النظرية وممارسته العملية"**، ط1، جمادى الآخرة 1421ه– أيلول (سبتمبر)، 2000م، دمشق، سوريا، دار الفكر، ص 334.

مدى مسؤولية المتعلم لقواعد اللغة في عرقلة تعلمها والأسباب المتعلقة بالتلاميذ والمسؤولة عن عرقلة عملية تعلمهم للغة.

المحور الخامس: وُسم هذا المحور ب "درجة مساهمة العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية في خلق صعوبات اكتساب قواعد اللغة "ضم هذا المحور سبعة أسئلة أريد من خلالها معرفة درجة مساهمة عوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية في خلق صعوبات اكتساب قواعد اللغة.

ثانيا: منهج الدراسة.

يعد المنهج اللبنة الأساس لكل دراسة بغض النظر عن نوع هذه الدراسة سواء كانت نظرية أو ميدانية أو تطبيقية، وبناء على ذلك فقد عُرف المنهج بأنه "مجموعة من الأسس والقواعد والخطوات المنهجية التي تتبع من أجل التقصي عن الحقائق العلمية أو الفحص الدقيق لها"[1].

ومن هنا فالمنهج يشتمل على مجموعة من القواعد المنظمة والمعروفة على المستوى العلمي والأكاديمي يسير وفقها الباحث للوصول إلى الهدف الذي أسس عليه موضوع دراسته، وانطلاقا من هذا المنهج اتبعنا في هذه الدراسة وصفي تحليلي.

المنهج الوصفي: يعتبر في أبسط مفهوم له بأنه "الطريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها"[2]، يقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة ما أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة

[1] علي معمر عبد المؤمن، البحث في العلوم الاجتماعية" اساسيات وتقنيات وأساليب، ط1، 2008، ليبيا، بنغازي، دار الكتب الوطنية، ص 14.

[2] محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، ط 3، 2019، الجمهورية اليمنية، صنعاء، ص 46.

فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره[1].

وبهذا فإن الغاية من تطبيقه في الجانب الميداني هو وصف المسار المنهجي للدراسة الميدانية والتعليق والتعقيب على النسب المئوية المتحصل عليها من أجوبة الاستبيان وتفسير النتائج المتوصل إليها في ختام هذه الدراسة.

ثالثا: حدود الدراسة.

1. **المجال المكاني:** يقصد به المكان أو الموقع الذي أقيمت فيه الدراسة الميدانية حيث أجريت دراستنا الميدانية في حدود الطور المتوسط بولاية بسكرة فقد وجهت استمارة الاستبيان، لأساتذة الطور المتوسط العاملين بولاية بسكرة بمختلف دوائرها وبلدياتها، ولأننا وزّعناها على اساتذة من مختلف المتوسطات وهذا ما أسهم بضرورة الحال في الحصول على نتائج ميدانية دقيقة قابلة للتعميم.
2. **المجال الزمني:** يعد المجال الزمني هو الزمن المستغرق لإجراء الباحث لدراسته الميدانية وهو المحدّد في هذه الدراسة خلال الموسم الجامعي 1442-1443ه الموافق ل 2020- 2021م، كما شرعنا في توزيع استمارات البحث وجمعها في الوقت نفسه من يوم الأربعاء 5 ماي2021م وجمعناها يوم الاثنين 17ماي 2021م، وقد كان الوقت المستغرق طويلا مقارنة بالاستمارات التي أعيدت لنا، حيث أن عدد كبيرا منها لم يجبوا عليها.
3. **المجال البشري:** ونقصد به المجتمع الإنساني المستهدف من خلال هذه الدراسة، وتعرفه نادية عاشور بأنه "جميع الأفراد والأشخاص الذين يكونون موضوع

[1] ينظر: ربحي مصطفى عليان، **البحث العلمي "أسسه ، مناهجه وأساليبه، اجراءاته"**، بلا ط، (بلا سنة)، الأردن، عمان، بيت الأفكار الدولية، ص 48.

مشكلة البحث، إذ هي كل الأفراد أو الأحداث أو المشاهدات موضوع البحث أو الدراسة"[1]. ولأننا لا نستطيع دراسة المجتمع الأصلي المستهدف في هذه الدراسة الميدانية بصفة كلية وشاملة فقد اعتمدنا على نموذج مصغر له يطلق عليه مصطلح العينة.

وتعرف العينة "بأنها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على مجتمع الدراسة الأصلي."[2]

وبهذا فقد تركبت العينة المختارة في بحثنا هذا من خمسة وستين أستاذا يدرّسون مادة اللغة العربية في الطور المتوسط والذين يشملون كافة المستويات التعليمية لهذا الطور، وعلى اعتبار ذلك تم توزيع الاستبيان وفقا لحجم العينة المحددة، فكانت العملية موزعة بين الذكور والإناث على مستوى عدد من متوسطات ولاية بسكرة.

رابعا: أهمية الدراسة.

تمثلت أهمية الدراسة المعاينة الميدانية لأسباب وحلول صعوبات تعليم قواعد اللغة العربية في النقاط الآتية:

- البحث عن حلول للتذليل الصعوبات التي تواجه المتعلم وكذا المعلم في تعليم قواعد اللغة العربية.
- اثراء ميدان البحوث التربوية بواحد من الموضوعات الهامة التي شغلت ولا تزال تشغل المهتمين في مجال تعليمية.
- المساهمة في تقديم اقتراحات وتوصيات عملية للحقل التربوي.

---

[1] نادية عيشور وآخرون، **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، بلا ط، 2017، قسنطينة، الجزائر، مؤسسة حسين راس الجبل، ص 226.

[2] محمد عبيدات وآخرون، **منهجية البحث العلمي" قواعد ومراحل وتطبيقات"**، ط2، 1999، عمان، الأردن، دار وائل، ص 84.

خامسا: طريقة توزيع البيانات.

جاءت بيانات الدراسة مزعة على مجموعة من الجداول، حيث تم احتساب التكرار في الإجابات المتحصل عليها، وبعد الانتهاء من جمع الاستبانات الموزعة على أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط، إذ قمنا بصب النتائج المتوصل إليها في شكل نسب مئوية الآتية:

النسبة المئوية = التكرار × 100 ÷ المجموع

على أن تأتي هذه النسب والتكرارات مبينة في الجداول المعتمدة، التي تم فيها مراعاة خصوصية كل محور وتعليماته على حدى، وقد كان اعتماد هذه الطريقة مرتبطا بتسهيل وتنظيم عملية تحليل النتائج والتعليق عليها فيما بعد.

سادسا: عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

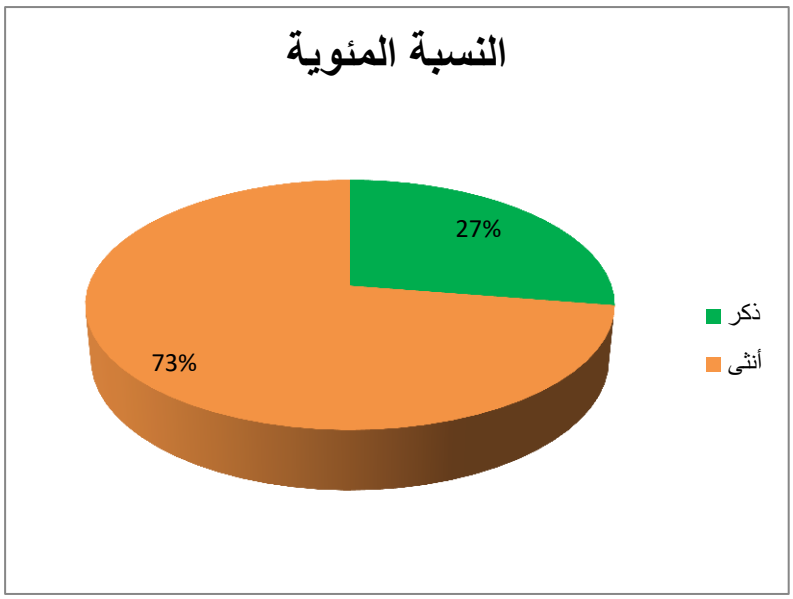
خصصت عرض نتائج الدراسة بمجموعة من الجداول التي أوضحت الإجابات المختلفة لأسئلة الاستبيان مع بيان تكراراتها في شكل نسب مئوية، ولقد التزمت عملية عرض نتائج الدراسة بالترتيب المنطقي لمحاور الاستبيان واسئلته، إذ تمّ عرض نتائج الدراسة بالترتيب المنطقي لمحاور الاستبيان وأسئلته، إذ تمّ عرض نتائج كل محور في مجموعة من الجداول حسب ما تضمنه هذا المحور من أسئلة وتعليمات، واستناد إلى ذلك جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1. **توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس:**

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	22	%27,5
انثى	43	%72,5
المجموع	65	%100

جدول رقم (1): يمثل توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس.



الشكل رقم (1): يمثل دائرة نسبية توضح جنس أساتذة أفراد العينة.

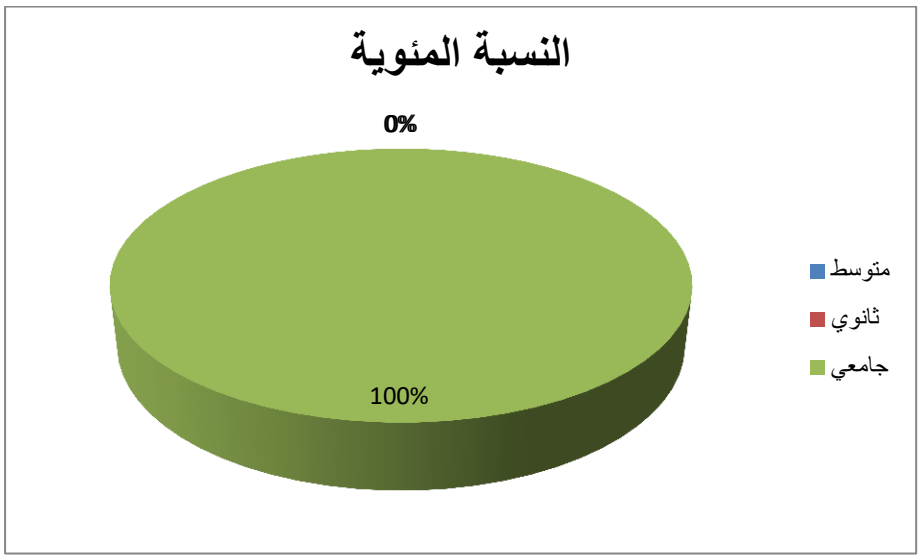
نلاحظ من خلال جدول رقم(1) أن أفراد العينة يتمايزون من حيث الجنس، حيث نجد عينة الإناث قدرت ب72,5، في حين بلغت نسبة الذكور 37,8%.

وبهذا نلاحظ أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور وهذا راجع ربما لبعض الاعتبارات، منها أن معظم الإناث يتجهن نحو مهنة التعليم، لأنها المهنة الأنسب لهن باعتبار أنهن أمهات ومربيات ويعرفن كيف يتعاملن مع الأولاد وهذا بحكم تجاربهن المعاشة، كذلك أن أغلب خريجي الجامعات والمعاهد التكوين اغلبهن إناث، وبطبيعة الحال فإن مناصب العمل متاحة لهن أكثر من الذكور، بينما يرجع انخفاض نسبة الذكور ربما لميولتهم وقدراتهم البدنية فهذا يجعلهم يزاولون أعمال أخرى، غير التي يطمح إليها الإناث، وربما كذلك بسبب فتح مناصب في الجيش الوطني، وكذلك نسب التسرب المدرسي مرتفعة عند الذكور ومنخفضة عند الإناث، وكذلك نسبة زيادة المواليد الإناث أكثر من الذكور، وهذا ما يجعل نسبة الذكور تقل في الأوساط المدرسية.

2. توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي:

المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
متوسط	0	%0
ثانوي	0	%0
جامعي	65	%100
المجموع	65	%100

جدول رقم (2): يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.



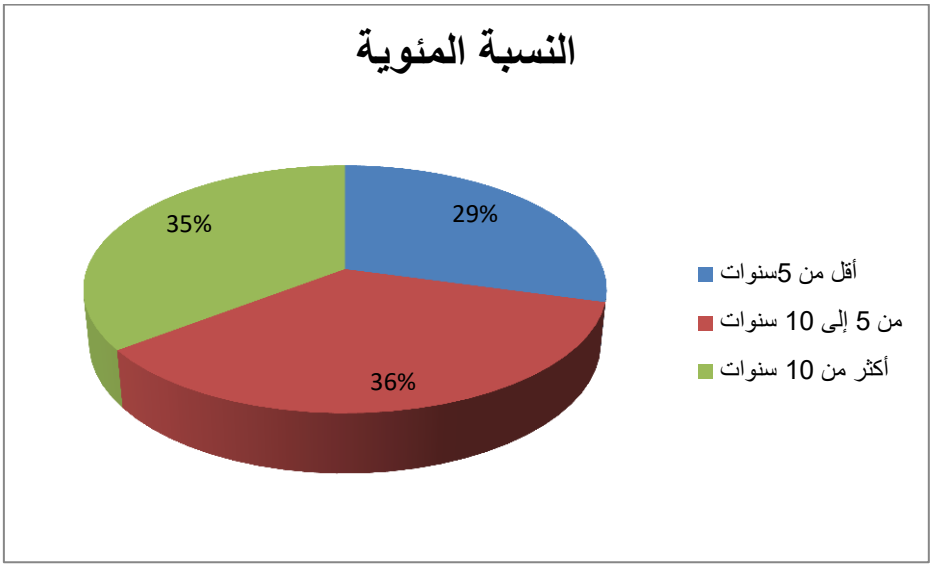
الشكل رقم(2): يمثل دائرة نسبية توضح المستوى التعليمي لأساتذة.

من خلال الجدول أعلاه نجد أن المستوى التعليمي لجميع أفراد العينة هو مستوى جامعي، وهذا يؤكد معايير العمل في هذه الفترة كون المستوى الجامعي مطلوب لتوظيف في مجال التعليم، رغم أنه في وقت سابق وفي الفترة التي تلت الاستقلال عملت الجزائر على نشر العلم وذلك بتوظيف حتى من لهم مستوى مرحلة المتوسط أو الثانوي والذين أحيلوا على التقاعد وهذا ما يفسر نسبة 0% في المستوى المتوسط والثانوي.

3. سنوات العمل(الخبرة المهنية) لأفراد العينة:

سنوات العمل	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5سنوات	19	%29,24
من 5 إلى عشرة سنوات	23	%35,38
أكثر من 10 سنوات	23	%35,38
المجموع	65	%100

جدول رقم (3): يوضح سنوات العمل لأفراد العينة.



الشكل رقم (3): دائرة نسبية تمثل أقدمية الأساتذة حسب سنوات العمل.

وبهذا نستنتج أن الخبرة المهنية التي سجلت بنسبة كبيرة تمثلت في ما بين 5إلى سنوات10 وأكثر من10 سنوات قدروا بنفس النسبة وهي 35,38%، وأضعف نسبة لفئة الخبرة المهنية أقل من5 سنوات، وهذا يعني أن الفئة التي تمتلك عدد كبير من سنوات التدريس نجدهم يمتلكون نسبة كبيرة من المعارف، فالخبرة لها مكانتها وأهميتها في عملية التعلم، ولها دور في تفوق الطلاب وتميزهم عن أقرانهم، فإن الخبرة القوية في التدريس مطلوبة، من أجل نتاج مثمر وتدريس ناجح وفعال في جميع مستويات التعليم، وليس كل معلم عديم الخبرة هو أقل فعالية.

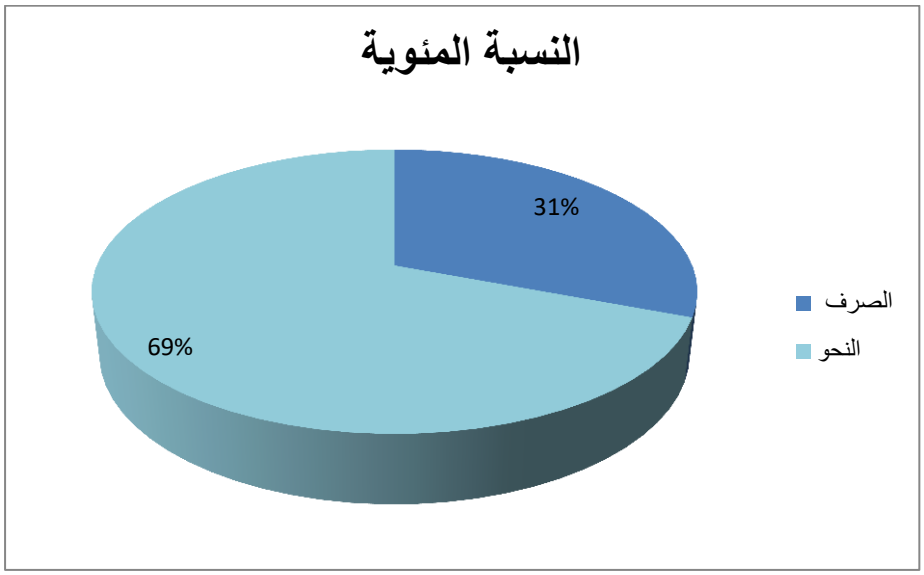
المحور الثاني: ما مدى ملائمة البرامج اللغوية لمتعلمي قواعد اللغة العربية؟

1. ماهي فروع اللغة التي يواجه المتعلم صعوبة فيها؟

ولإجابة عن هذا السؤال نعرض نتائج إيجابيات افراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
الصرف	20	%30,77
النحو	45	%69,23
المجموع	65	%100

جدول رقم (4): يوضح فروع اللغة التي يواجه المتعلم صعوبة فيها.



الشكل رقم (4): دائرة نسبية توضح فروع اللغة التي يواجه المتعلم صعوبة فيها.

جدول نتائج إجابات الأساتذة أفراد العينة حول آرائهم في فروع اللغة التي قد يواجه المتعلم صعوبة فيها حيث أكد 69,23% من الأساتذة صرحوا أنّ النّحو كمادة تعليمية يجد التلاميذ فيها صعوبة كبيرة وخاصة في جانب الاعراب لما يتميز به من تعقيد، وما يتطلبه من قدرات عالية من التفكير والربط والتحليل، وأما من جهة أخرى فإن 30,77 % من أفراد العينة راجع إلى صعوبة الصرف على النّحو.

2. ما مدى ملائمة قواعد اللغة العربية للمتعلمين؟

أسفرت اجابات الاساتذة عن السؤال السابق حول مدى ملاءمة قواعد اللغة العربية للمتعلمين عن نتائج نلخصها فيما يأتي:

نستطيع القول أن بعض مواضيع قواعد اللغة العربية المقررة لكل مستوى تعليمي تتلاءم مع القدرة الاستيعابية للمتعلمين في حين أننا لا ننكر أيضا صعوبة بعض الدروس وعدم توافقها مع الحجم الساعي المقرر لها. ومن أمثلة قواعد اللغة غير الملائمة نجد في التدرج السنوي لبناء التعلمات الخاص بالسنة الأولى متوسط بعض الدروس الصعبة على التلاميذ مثلا درس النعت لا يستوعبه المتعلم، وكذلك درس همزة القطع والهمزة الوصل الذي دمج هذا العام، أما تلاميذ السنة الثانية يعانون من درس الجامد والمشتق الذي يدرس في حصة واحدة لأن المشتقات أنواع فهو يجهلها، أما السنة الرابعة ليست ملائمة توجد كثافة في البرنامج وضيق الوقت، فالتلميذ لا يستوعب درس القواعد كما ينبغي.

3. ماهي الصعوبات التي يواجهها المعلم في تبليغ المحتوى؟

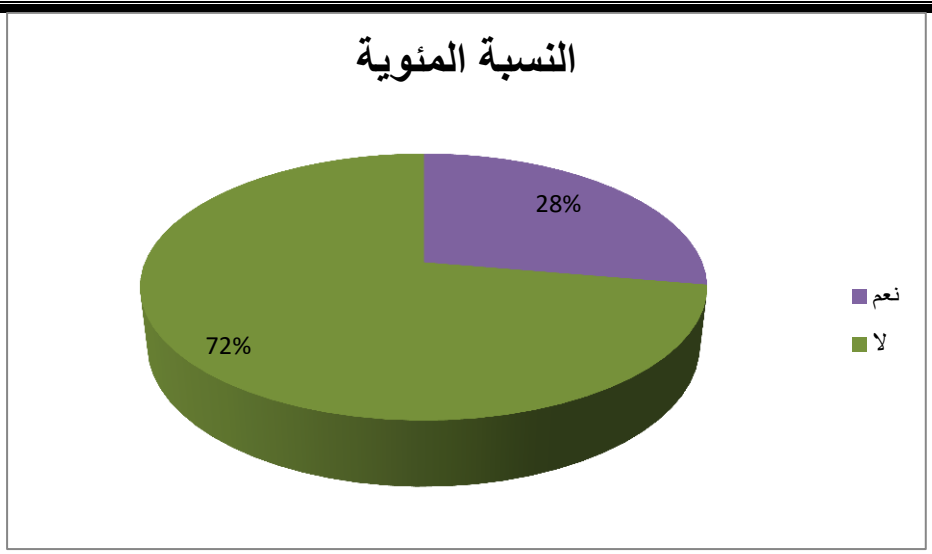
النصوص لا تساعد على إثراء المعجم اللغوي للتلميذ ولا تساعده في اكتساب لغة جازلة وقاوية، كما أن لمشكلة الفروقات الفردية تقف حاجزا بين المعلم والمتعلم وتعرقل عملية تبليغ المحتوى، كون أن المستويات المختلفة تثقل كاهل الأستاذ فهو مجبر على التعامل مع الكثير من المستويات التي تتدخل في تشكيلها عوامل مختلفة وضعف دافعية التعلم سبب في تبليغ محتوى المادة، وبعض الدروس لا تتماشى مع المستوى الذهني للتلاميذ، وصعوبة المحتويات التي من شأنها أن تخلق نفور للمتعلم من حصة وهذا حتما سيؤدي إلى عزوف التلاميذ عن تعلم القواعد نظرا لصعوبتها خاصة الموارد المدرجة في التوزيع السنوي الخاص بالسنة الاولى متوسط التي تفوق المستوى التعليمي للمتعلم، وخاصة لعدم وجود حصة تطبيقات التي كانت موجودة من قبل في دروس القواعد لكي يتسنى للتلميذ فهم هذه القواعد (الدروس لا يخصص لها الوقت

الكافي في الأسبوع يدرس الكثير من الأمور(أنماط، قواعد، انتاج فقرة) وبهذا يصعب على التلميذ الأداء الشفوي والكتابي الصحيح. وبالفعل سوف يجد المعلم صعوبة في تبليغ الرسالة وايضا يمثل الاكتظاظ في الأقسام معيق من معيقات تبليغ المحتوى وعليه سوف يعاني المتعلم في التطبيق، ويعجز عن كتابة فقرة صحيحة خالية من جميع الأخطاء، لأنه يفتقد للركائز الأساسية في القواعد، والمشكل العويص الذي يواجهه هو ضيق الوقت 45 دقيقة لا تكفي خاصة درس همزتي القطع والوصل) ونجد أيضا نقص في الوسائل التعليمية بمعنى أن التكوين القاعدي غير موجود عند التلاميذ والذي نحتاجه في تبليغ محتويات جديدة فعلى التلميذ مثلا أن يتمكن من درس جمع المؤنث السالم حتى يتمكن من إعراب المفعول به اعرابا صحيحا إذا جاء غي شكل جمع مؤنث السالم.

4. هل البرنامج المقرر داخل الكتاب اللغة العربية بالنسبة لمحور القواعد يتناسب مع مستوى التلاميذ؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	%27,69
لا	47	%72,31
المجموع	65	%100

جدول رقم (05): يمثل مدى توافق برنامج كتاب اللغة العربية مع مستوى التلاميذ.



الشكل رقم (5): دائرة نسبية تمثل مدى توافق برنامج كتاب اللغة العربية مع مستوى التلاميذ.

يتضح من خلال الجدول رقم(4) بأن نسبة الأساتذة الذين يرون بأن المقرر داخل الكتاب المدرسي يتناسب مع مستوى التلاميذ تقدر ب 27,69%، في حين أن نسبة 47% من الأساتذة الآخرين يرون بأنه لا يتناسب مع مستوى التلاميذ، وذلك راجع إلى إدراج مواضيع جديدة تواكب العصر، لكن لا تتماشى مع سن التلاميذ، وبتالي لا يستطيع استيعابها وفهمها.

5. كيف غيرت إصلاحات الجيل الثاني من منهج تدريس قواعد اللغة العربية؟

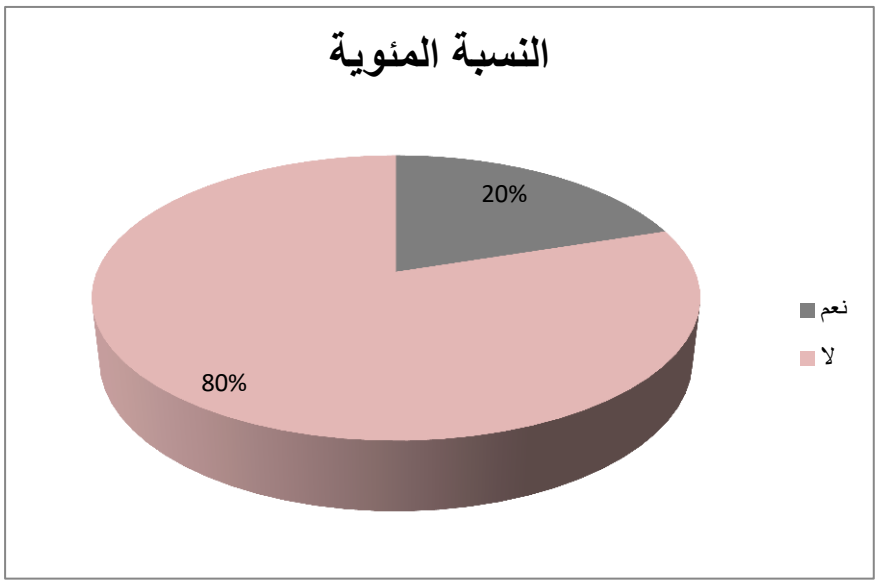
اهتمت المنظومة التربوية بمناهج التدريس من أجل مواكبة التطورات التي يشهدها العالم في ظل العولمة والثورة التكنولوجية الجديدة، فجاءت منهاج الجيل الثاني سنة 2016 بمسعى تطوير النظام التعليمي بما يتلاءم مع روح العصر ويعزز الانتماء الثقافي للمتعلم الذي أصبح جوهر العملية التعليمية ومحورها الرئيسي بصفة عامة، وإذ خصصنا في مجال تدريس قواعد اللغة العربية فسنجد أيضا أن المتعلم هو محور العملية التعليمية فهو الذي يستنتج القواعد ويستخرج الأمثلة من النصوص بتوجيه من الأستاذ وتحقيقا للمقاربة النصية، هذه المقاربة التي أصبحت منهجا لتدريس القواعد في مرحلة المتوسط وذلك بجعل النص الفضاء الذي يستخرج منه كل الموارد اللغوية في

حين أنه في وقت سابق كان فيه يؤتى بأمثلة مبتورة تحوي القاعدة اللغوية المستهدفة مغيبين دور التلميذ الذي يعتبر فيها مجرد مستقبلا لا يد له في عملية اختيار الأمثلة.

6. هل ساعد المنهج الجديد المعلم على تحسين طريقة تدريسه؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	%20
لا	52	%80
المجموع	65	%100

جدول رقم (6): يوضح رأي الأساتذة في المنهج الجديد وأثره على تحسين التدريس.



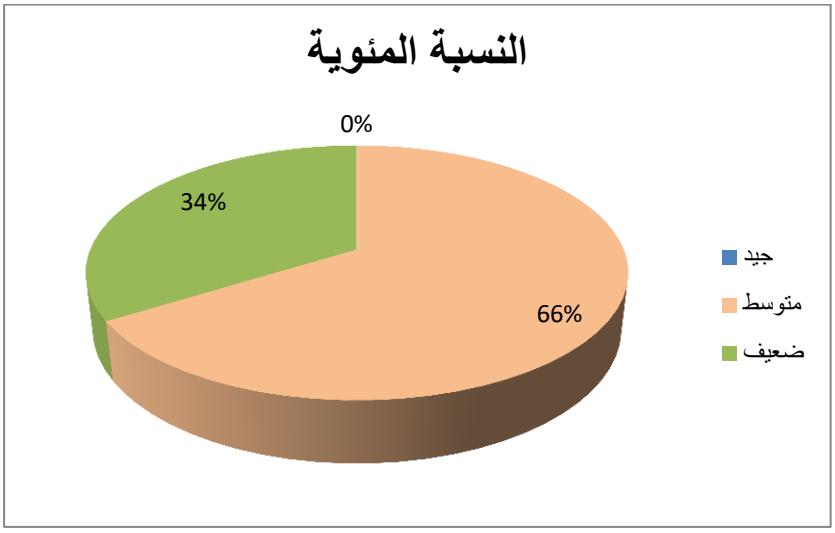
الشكل رقم (6): دائرة نسبية توضح رأي الأساتذة في المنهج الجديد وأثره على تحسين التدريس.

أكدت نتائج طرح السؤال المتمثل في هل ساعد المنهج الجديد المعلم على تحسين طريقة تدريسه؟ أنّه وعلى الرغم من اهتمام المنظومة التربوية الجزائرية بمناهج التدريس من أجل مواكبة التطورات التي يشهدها العالم في ظل العولمة، والتي أسفرت عن إصلاحات الجيل الثاني إلا أنها وبتأكيد 80% من أصحاب العينة جاءت غير مساعدة لتحسين طرق التدريس وأن الواقع يفند ما وعدت بتحقيقه أو ما سعت له كما تجدر الإشارة أن 20% من أفراد العينة كانت إجابتهم بنعم للسؤال سابق الذكر.

7. ما التقييم الذي يمكن أن تقدمه حول مضمون كتاب اللغة العربية الجديد؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
جيد	0	%0
متوسط	43	%66,15
ضعيف	22	%33,85
المجموع	65	%100

جدول رقم (7): يبين التقييمات التي قدمها الأساتذة حول مضمون كتاب اللغة العربية.



الشكل رقم (7): دائرة نسبية توضح التقييمات التي قدمها الأساتذة حول مضمون كتاب اللغة العربية

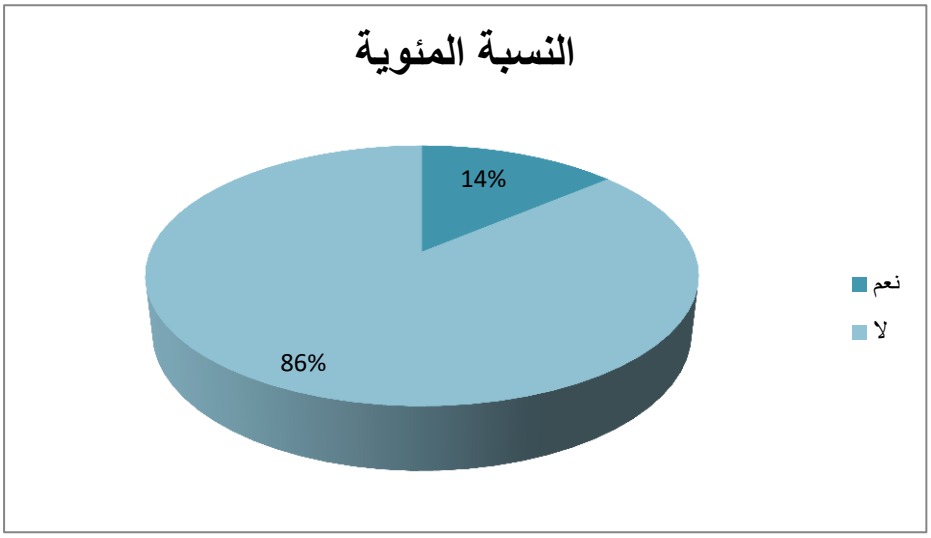
انطلاقا من الجدول السابق نرى التقييم الذي قدمه الأساتذة أفراد العينة للكتاب اللغة العربية تراوح ما بين تقدير متوسط بنسبة 66,15%، وتقدير ضعيف بنسبة 33,85%، وأما تقدير جيد فكان معدوم، وهذه النتائج تؤكد قراءات المختصين للكتب المدرسية والتي أكدت أنّ النصوص المستعملة لا تساعد التلميذ على إثراء المعجم اللغوي ولا تساعده في اكتساب لغة جزلة وقوية، بل ولا تحفزه على تعلم اللغة العربية وقواعدها، ولعل الخلل الموجود في الكتب المدرسية سببه أنّ المناهج تكفلت بإعدادها لجنة مستقلة، والكتب المدرسية أنجزتها هيئة أخرى، ولا نقاط تقاطع بينهما.

المحور الثالث: ماهي الصعوبات التي تواجه تعليم قواعد اللغة والمرتبطة بشكل مباشر بالمعلم؟

1. هل الحصص المخصصة لقواعد اللغة كافية للعملية التعليمية؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	9	%13,85
لا	56	%86,15
المجموع	65	%100

جدول رقم (8): يمثل رأي الأساتذة حول الحجم الساعي المخصص لقواعد اللغة العربية.



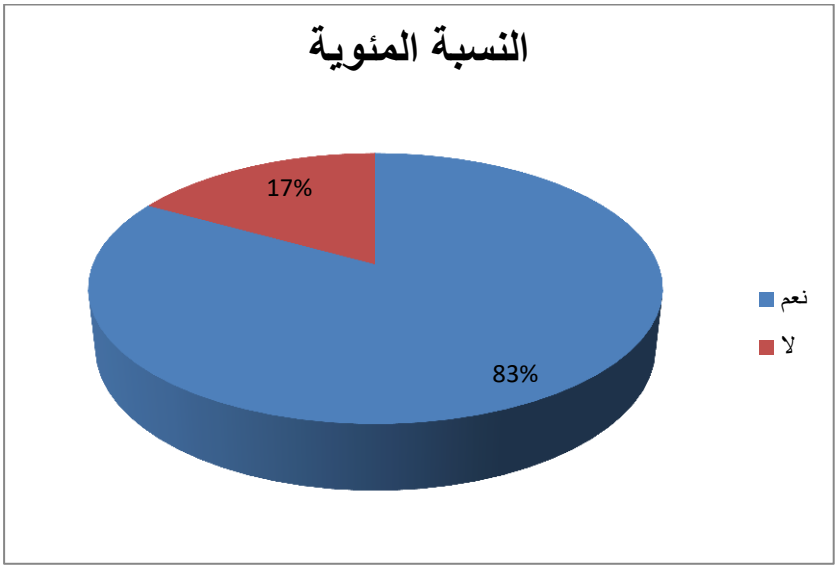
الشكل رقم (8): دائرة نسبية تمثل رأي الأساتذة حول الحجم الساعي المخصص لقواعد اللغة العربية.

أظهرت النتائج المبينة في هذا الجدول أن الحصص المخصصة لقواعد اللغة غير كافية للعملية التعليمية وذلك ما أكدته نسبة 86,15% من اجابات موافقة لرأي عدم تغطية المدة الزمنية المخصص لدروس القواعد، والذي قد يخلق مشكلة عدم الفهم وذلك لغياب الوقت المخصص للتطبيقات، ومن جهة أخرى نرى ما نسبته 13,85% أن الحصص المخصصة لقواعد اللغة العربية كافية.

2. هل تستعملون طرق متنوعة لتسهيل فهم قواعد الصرف والنحو؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	54	%83,08
لا	11	%16,92
المجموع	65	%100

جدول رقم (9): يوضح مدى استعمال الأساتذة لطرق متنوعة لتسهيل فهم القواعد اللغوية.



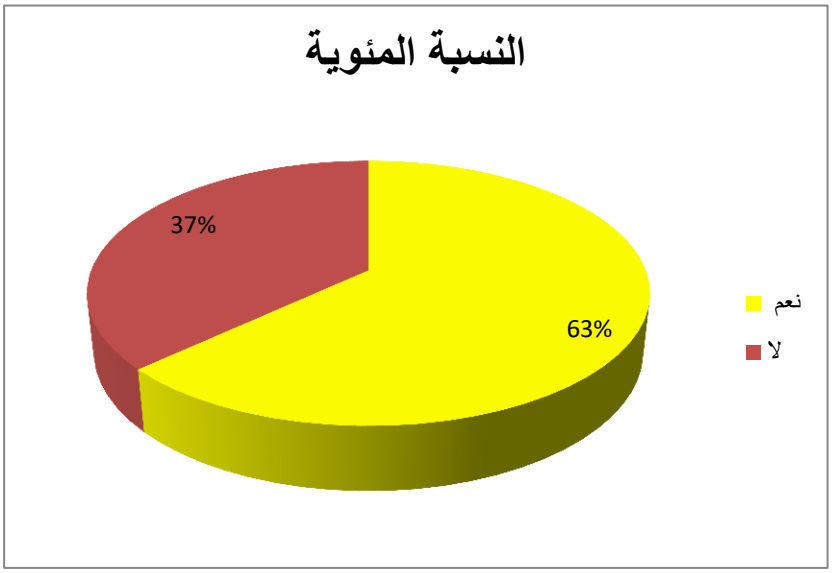
الشكل رقم (9): دائرة نسبية تمثل مدى استعمال الأساتذة لطرق متنوعة لتسهيل فهم القواعد اللغوية.

دلت بيانات الجدول أعلاه على أنّ أكثر من 83% من نسبة أساتذة أفراد العينة يستخدمون طرقا متنوعة لتسهيل فهم قواعد الصرف والنحو، وهذا ما يدعم الرأي القائل أن المدرس هو المنفذ المباشر للسياسة التربوية في إطار الحرية البيداغوجية التي يخولها له التشريع المدرسي، على الرغم من أن الوزارة أثناء بنائها للمناهج همشت دور الأستاذ فهي لم تستشره فهو جاهل بالخلفيات الفلسفية والمعرفية للمناهج والمقاربات المستخدمة، أما من طرف آخر 16,90% من أفراد العينة يؤكدون عدم استخدامهم لطرق متعددة لتسهيل فهم قواعد الصرف والنحو.

3. هل تقومون بتحفيظ القواعد اللغوية للتلاميذ لتسهيل عملية الإدراك والفهم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	41	%63,08
لا	14	%36,92
المجموع	65	%100

جدول رقم (10): يبين تحفيظ الأساتذة لقواعد اللغة العربية لتلاميذ.



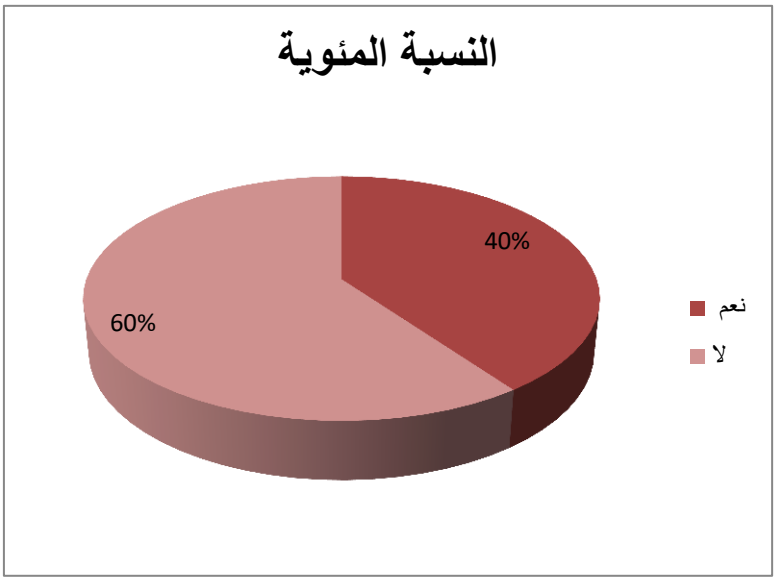
الشكل رقم(10): دائرة نسبية تبين تحفيظ الأساتذة لقواعد اللغة العربية لتلاميذ.

انطلاقا من نتائج الجدول أعلاه نجد أنّ 63,08% من الأساتذة يقومون بتحفيظ القواعد اللغوية للتلاميذ، مما يعني أنهم ينتهجون الطرائق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين فبعض الأحيان، والتي تكون غالبا لا تكون مشجعة على التفكير وفيها يصبح التلميذ مستقبل للمعلومة فقط دون الفهم والاستيعاب، في حين تبين أن 36,92% أنهم لا يعتمدون على الحفظ في تدريس القواعد العربية.

4. هل تعانون صعوبة في الإلمام بطرائق تدريس هذه القواعد؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	26	%40
لا	39	%60
المجموع	65	%100

جدول رقم (11): يوضح معاناة أساتذة من صعوبات في الإلمام بطرائق تدريس القواعد.



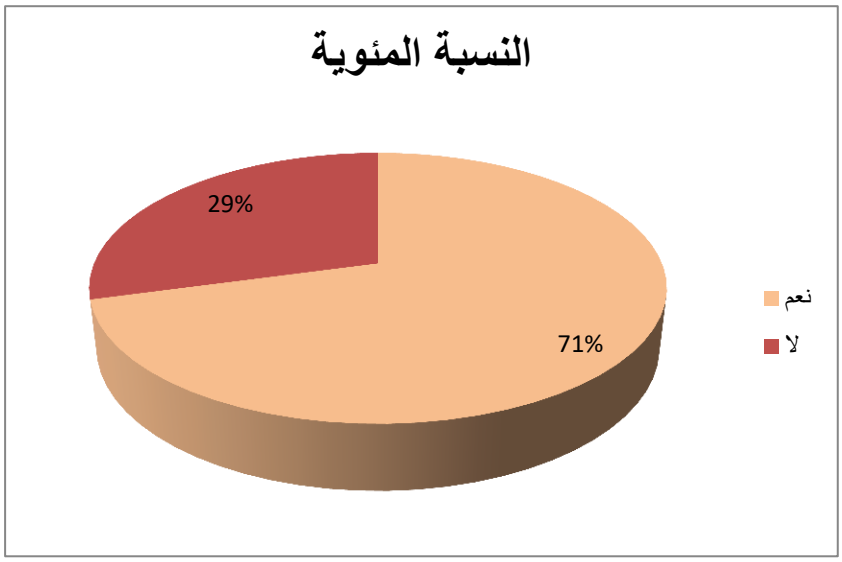
الشكل رقم(11): دائرة نسبية توضح معاناة أساتذة من صعوبات في الإلمام بطرائق تدريس القواعد.

أكد ما نسبته 60% من الأساتذة أفراد العينة أنّهم لا يعانون من صعوبة في الإلمام بطرائق تدريس القواعد، كون المنهاج يحدد الطريقة التي يجب على المتعلمين انتهاجها، إلا أنّ بعض الأساتذة والتي تقدر نسبتهم 40% يجدون صعوبة في الإلمام بطرائق تدريس القواعد، وقد يعود ذلك إلى انعدام التكوين لهؤلاء الأساتذة قبل دخولهم التعليم والتي تجعله بالممارسة يتعلمون هذه الطرائق.

5. تجدون صعوبة في بعض الموضوعات الصرفية والنحوية في كتاب اللغة العربية لتعليم المتوسط؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	46	%70,77
لا	19	%29,23
المجموع	65	%100

جدول رقم (12): يمثل وجود صعوبات في بعض مواضيع قواعد اللغة في كتاب اللغة العربية.



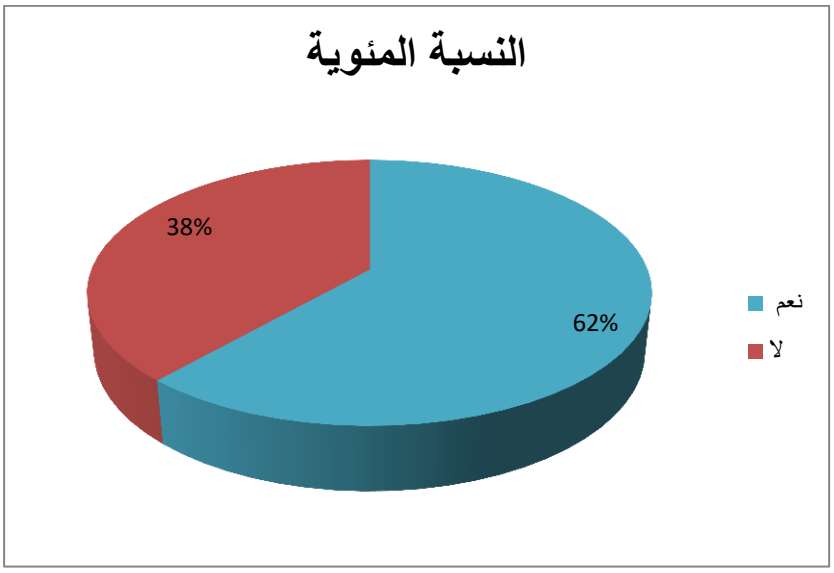
الشكل رقم (12): دائرة نسبية تمثل وجود صعوبات في بعض مواضيع قواعد اللغة في كتاب اللغة العربية.

إنّ الهدف من هذا السؤال هو معرفة إن كانت بعض الموضوعات الصرفية والنحوية المدرجة في الكتاب المدرسي تشكل صعوبة لدى الأستاذ أم لا، حيث أنّجل الأساتذة سجلت اجاباتهم ارتفاعا وذلك بنسبة 70,77 %، ويعود ذلك إلى غياب التكوين الجيد لبعض الأساتذة، وقلة الندوات وكذا صعوبة هذه الموضوعات. في حين أنّه 29,23% من نسبة أفراد العينة أجابوا بلا نفيا منهم لصعوبة المواضيع النحوية والصرفية.

6. هل يسهل على التلميذ الوصول إلى استنتاج القاعدة من خلال شرحك للدرس؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	40	%61,54
لا	25	%38,46
المجموع	65	%100

جدول رقم (13): يوضح امكانية وصول التلميذ إلى استنتاج القاعدة من خلال شرح الأستاذ للدرس.



الشكل رقم (13): دائرة نسبية توضح امكانية وصول التلميذ إلى استنتاج القاعدة من خلال شرح الأستاذ للدرس.

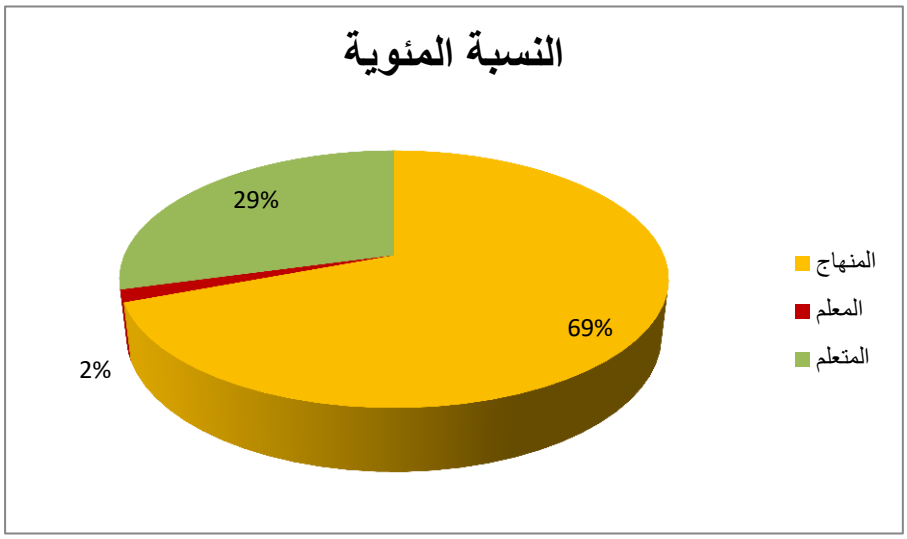
إنّ الغرض من طرح هذا السؤال هو معرفة إن كانت طرق التي يستعملها الأساتذة في الشرح محفزة للتلاميذ وتحثهم على استنتاج القاعدة حيث بينت نتائج الجدول أعلاه أن 61,54% من نسبة الأساتذة كانت اجابتهم بنعم، أي أنّ طرقهم في شرح الدرس محفزة للتلاميذ، وهذا مرتبط بنجاح المعلم في طريقة تقديمه للدرس وبهذا يسهل على تلاميذه الوصول إلى قاعدة الدرس، ولا ينبغي أن يقوم المعلم باستنباط القاعدة دون إشراك التلاميذ أو يطالبهم بأن يأتي بالقاعدة نصا كما في الكتاب بل يكتفي

منهم بعبارات واضحة مؤدية إلى معنى، على المعلم أن يقوم بتصحيح عبارتهم ثم يقوم المعلم بكتابة القاعدة على السبورة بخط واضح. إلا أنّه ومن جهة أخرى أكد بعض الأساتذة أنّه يصعب على التلميذ الوصول إلى استنتاج القاعدة من خلال شرحه للدرس وهذا راجع لعدم توفر الخبرة لدى الأستاذ وعدم تمكنه من إيصال القاعدة إلى التلاميذ، أو يرجع السبب إلى عدم تمكن التلميذ من فهم الدرس وبهذا فهو غير قادر على فهم واستنتاج قاعدته وقدرت نسبتهم 38,46%.

7. هل ترجعون أسباب ضعف تعلم قواعد اللغة العربية إلى؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
المنهاج	45	%69,23
المعلم	1	%1,54
المتعلم	19	%29,23
المجموع	65	%100

جدول رقم (14): يمثل أسباب ضعف تعلم قواعد اللغة العربية.



الشكل رقم (14): دائرة نسبية تمثل أسباب ضعف تعلم قواعد اللغة العربية.

أسفرت نتائج الجدول أعلاه أن أسباب ضعف تعلم قواعد اللغة العربية من وجهة نظر الأساتذة توجد بنسب متفاوتة حيث رتبت هذه الأسباب تنازليا من خلال تكرارها ونسبها فيما يلي:

المرتبة الأولى: المنهاج بنسبة 69,23%

المرتبة الثانية: المتعلم بنسبة29,23%

المرتبة الثالثة: المعلم بنسبة 1,54%

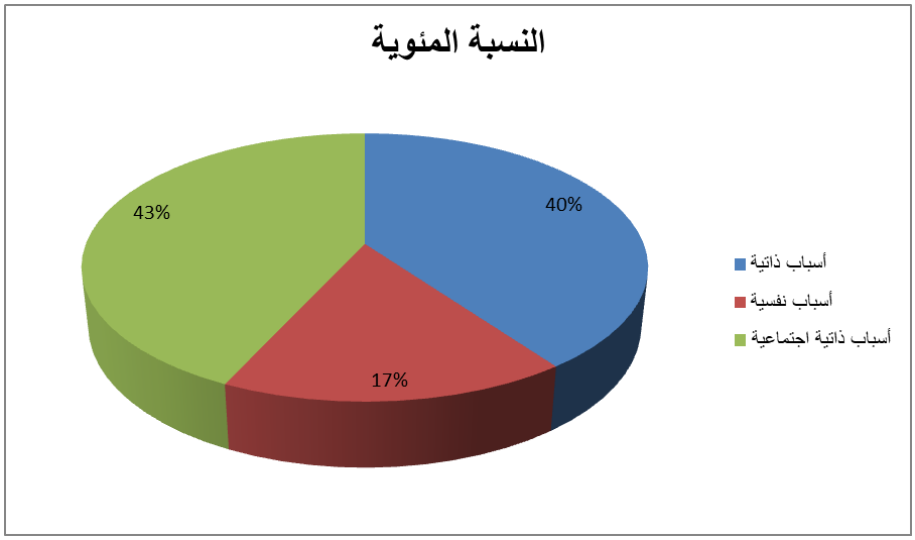
وإنّ احتلال المنهاج في المرتبة الأولى من أسباب صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية حسب وجهة نظر المعلمين يؤكد ما توصل له الباحثون، والذين أكدوا أنّ من معوقات تطبيق المناهج الجديدة هو الشرح بين التخطيط النظري والتنفيذ العملي لأي مشروع إذ لم يتوفر الضبط والتحكم في آليات واستراتيجيات التنفيذ، وهذا ما حدث مع مناهج الجديدة، ليصنف المتعلم في المرتبة الثانية من أسباب صعوبة تعليم قواعد اللغة، وذلك أن هناك حقيقة مؤكدة يجب على المدرس أو المدرسة عدم إغفالها وهي وجود فوارق فردية كونهم يتفاوتون في ذكائهم وميولهم ودوافعهم بل وتنشئتهم الأسرية، أما في المرتبة الثالثة من أسباب صعوبات تعليم قواعد اللغة العربية فنجد المعلم والذي يعتبر يعد المنفذ المباشر للسياسة التربوية.

المحور الرابع: ما مدى مسؤولية المتعلم لقواعد اللغة العربية في عرقلة التعليم المتوسط؟

1. ماهي الأسباب التي أدت الى وجود صعوبات لدى التلاميذ؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
أسباب ذاتية	26	%40
أسباب نفسية	11	%16,92
أسباب ذاتية اجتماعية	28	%43,08
المجموع	65	%100

جدول رقم (15): يمثل الأسباب التي أدت إلى وجود صعوبات لدى التلاميذ.



الشكل رقم (15): دائرة نسبية تمثل الأسباب التي أدت إلى وجود صعوبات لدى التلاميذ.

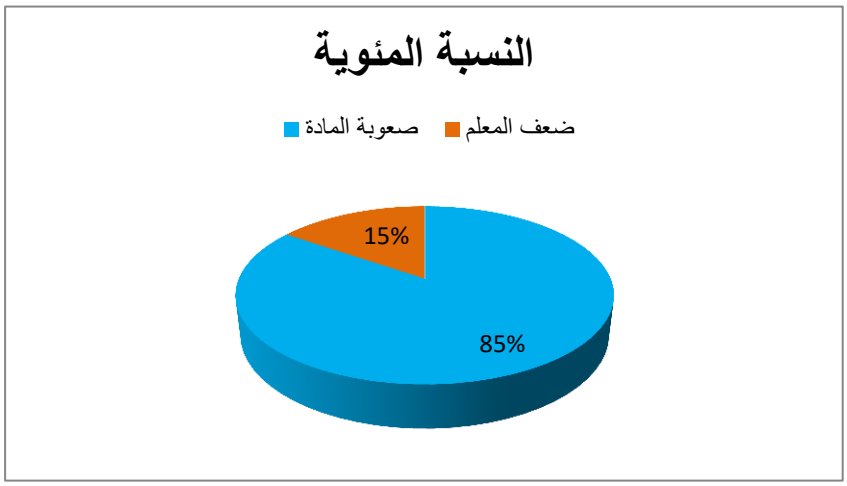
توصلت النتائج المتعلقة بالسؤال الآتي "ماهي الأسباب التي أدت الى وجود صعوبات لدى التلاميذ؟" أن أسباب صعوبات التي يواجهها التلميذ من وجهة نظر الأساتذة هي أسباب ذاتية اجتماعية، تلتها الأسباب الذاتية المتعلقة بالتلميذ ثم أسباب نفسية ويتضح من خلال الجدول أنّ استجابات المعلمين تعكس تنوع المعارف والاتجاهات والمعلومات لصعوبات التعلم من خلال خبراتهم المكتسبة من مهنتهم وهذا ما تضمنته النسب المئوية المتفاوتة من بنود الاستمارة حيث نجد أن الأسباب الذاتية الاجتماعية وقع اختياره من طرف أكبر عدد من المعلمين بنسبة 43,03%، وهذا ما يفسر تدني مستوى التلاميذ الذين يعانون من ظروف اجتماعية صعبة التي تؤدي بهم إلى الإخفاق والارتباك وتكرار خبرات الفشل لديهم. ثم تلتها الأسباب الذاتية بنسبة 40% حيث عدد كبير من أفراد العينة أكد أنّ أسباب صعوبات التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى التلميذ، لأنّه في الكثير من الأحيان يظهر التلاميذ عجزا واضحا في الانتباه والدافعية والتذكر والتي بدورها تؤثر على قدرة التلميذ على التّعلم بسبب المعلومات الحسية والسمعية البصرية التي لا يتم معالجتها بشكل صحيح. إضافة إلى الأسباب النفسية والتي احتلت المرتبة الثالثة في الترتيب بين الأسباب بنسبة 16,92% وهذا

تأكيد لما جاءت به بعض الدراسات التي تؤكد أن الأسباب النفسية تعمل على خلق صعوبات التعلم.

2. **إلى ما يرجع ضعف التلاميذ في مادة القواعد؟**

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
صعوبة المادة	55	%84,62
ضعف المعلم	10	%15,38
المجموع	65	%100

جدول رقم (16): يبين أسباب ضعف التلاميذ في مادة القواعد.



الشكل رقم (16): دائرة نسبية تمثل أسباب ضعف التلاميذ في مادة القواعد.

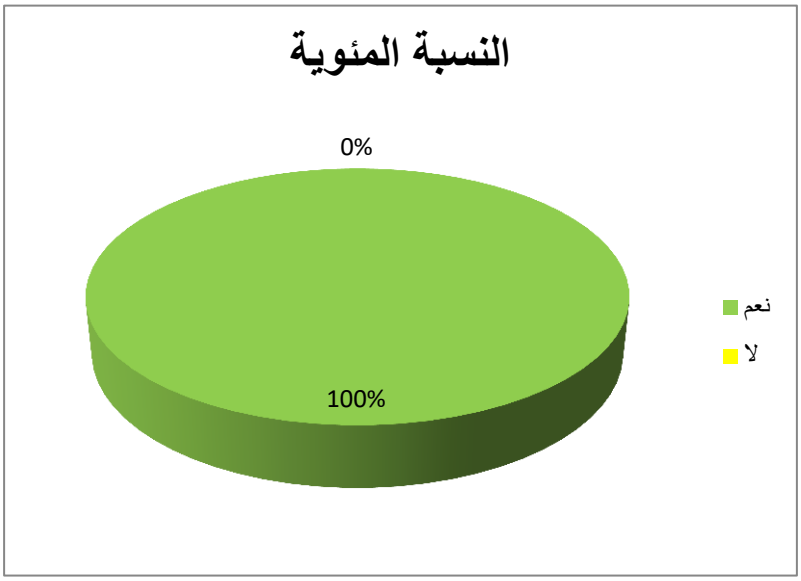
ومن قراءة الجدول رقم نجد أن 84,62% من نسبة عينة الدراسة الكلية قد أكدوا على أنّ صعوبة المادة العلمية هو السبب الرئيسي لضعف التلاميذ في مادة النحو، وهذا الرأي يتطابق وما جاء به الدارسين الذين أكدوا أنّ القواعد النّحوية والصرفية تتصف بالجفاء في قواعدها وأحكامها لكثرة ما تحتاجه من عمليات عقلية، كالفهم والاستيعاب والتحليل والاستنباط والربط والموازنة والتطبيق، وهذا كله يتطلب جهدًا عقليا وفكريا، يعجز عنه الكثير من التلاميذ.

إلا انّه ومن جهة أخرى رأى بعض الأساتذة الذين يمثلون ما نسبته 15,38% أنّ ضعف المعلم أحد أسباب ضعف التلاميذ في قواعد اللغة العربية، فليسوا التلاميذ فقط من يعانون من صعوبة في تعلم قواعد اللغة العربية بل الأساتذة أيضا هناك منهم من يعاني من ضعف في مستوى القواعد وهناك من يعاني من صعوبة في إيصال المعلومات.

3. هل من فارق في استيعاب المتعلمين لقواعد اللغة العربية؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	65	%100
لا	0	%0
المجموع	65	%100

جدول رقم (17): يمثل الفوارق في استيعاب المتعلمين لقواعد اللغة العربية.



الشكل رقم (17): دائرة نسبية تمثل الفوارق في استيعاب المتعلمين لقواعد اللغة العربية.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ تطابق كل آراء الأساتذة أفراد العينة فقد أجمعوا وبنسبة 100% أن هناك فارق في استيعاب المتعلمين لقواعد اللغة العربية، وهذا ما

يؤكد لنا ما توصل إليه الدارسون للفروقات الفردية بين التلاميذ إذ أنّه وفي الحياة المدرسية تظهر وبشكل واضح الفروق الفردية بين التلاميذ والتي تنعكس على مدى فهمهم لقواعد اللغة العربية حيث نجد منهم يتميز بسرعة الفهم والاستيعاب، وآخرين منهم ما يتميز بالبطء الفهم ويحتاجون إلى مزيد من التكرار حتى تتم عملية الاستيعاب.

4. ماهي الحلول المقترحة لتجنيب التلميذ الوقوع في صعوبات التعلم:

- التأكيد على ترسيخ المعارف في المرحلة الابتدائية.
- عدم الحشو في البرنامج وذلك بالاكتفاء بالمحتوى المناسب دون الاسهاب والاطالة بلا فائدة، وذلك بتفعيل برنامج يخدم عقل التلميذ بالمقارنة مع سنه بالعمل على تبسيط المفاهيم وربطها بالواقع والاكتفاء بالمحتوى المقرر دون إطالة وكذا التقليل من حجم الدروس للتلاميذ، واعطاء التلميذ ما يخدمه في السنوات المقبلة دون تفريط.
- توفير حصص استدراكية لدعم التلميذ وتحسين مستواه، أي مراعاة التكييف الزمني حسب ما يوافق كل مادة.
- محاولة التخفيف من الاكتظاظ في الأقسام.
- العمل على التنوع في اسلوب التعليم(المنهج) لتشويق المتعلم، والعمل على التدرج في رسم التدرج السنوي لبناء التعلمات من السهل إلى الصعب، مع مراعاة تلخيص القواعد بطريقة بسيطة يسهل فهمها من قبل المتعلم والإكثار من الشرح مع الأمثلة، وذلك بتبسيط بعض دروس القواعد مع مراعاة الفصل بين دروس النحو والصرف.
- اختيار النصوص ذات عبرة وفائدة، وذلك بإسناد عملية الاختيار إلى أساتذة ومفتشين ومختصين ذو كفاءة في الميدان.
- انتهاج استراتيجيات التعلم النشط لما لها من أثر كبير في خلق المتعة للتلميذ وتحفيزه على دراسة القواعد.

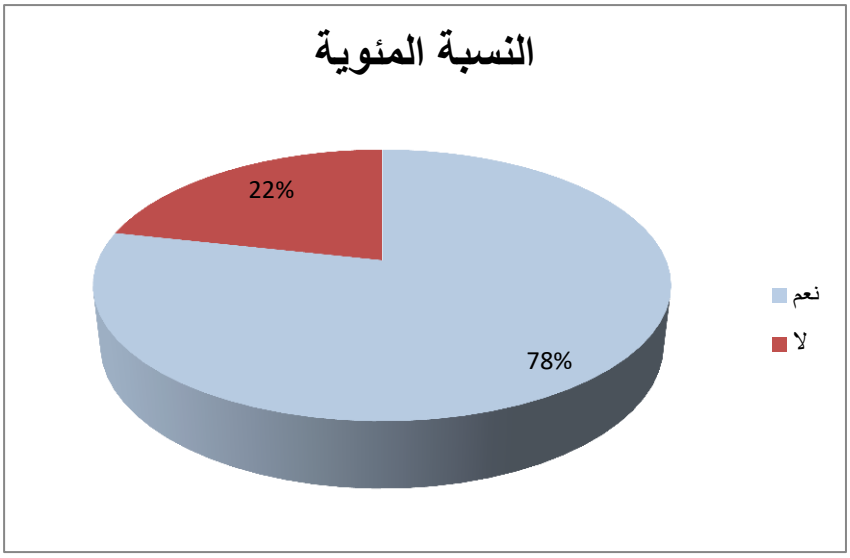
- حسن معاملة المعلم لتلاميذه مع تكفله بجميع التلاميذ ولاسيما الضعفاء منهم، وذلك باستخدام التحفيز والتعزيز لدى التلميذ مثلا: زيادة نقطتان في الفرض، والتحفيز من الأولياء يكون أيضا بشراء الهدايا لأبنائهم. يجب أن يكون هناك تكوين ذاتي ومستمر للمعلم، ويجب أن هناك تكاتف بين الإدارة والأولياء والأساتذة لإنجاح العملية التعليمية.
- توفير بيئة مناسبة من خلال استعمال الفصحى وتراكيبها وصيغها، مع تحبيبها للمتعلم من خلال تسهيلها وتبسيطها وجعلها أداة لضبط اللسان لا غاية في حد ذاتها، وذلك بمعالجة كل الأسباب المتعلقة بالبيئة الأسرية وتحسين الأوضاع الاجتماعية.
- إعداد كتاب خاص لقواعد اللغة يحتوي تطبيقات متنوعة، مع مراعاة استخدام وسائل التواصل التكنولوجية الحديثة لخدمة قواعد اللغة العربية.

المحور الخامس: إلى أي درجة تساهم العوامل المتعلقة بالمحيط في خلق صعوبات اكتساب قواعد اللغة؟

1. **هل كثافة الفصول تؤثر على استيعاب التلاميذ لقواعد اللغة؟**

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	51	%78,46
لا	14	%21,54
المجموع	65	%100

جدول رقم (18): يمثل تأثير كثافة الفصول على استيعاب التلاميذ لقواعد اللغة العربية.



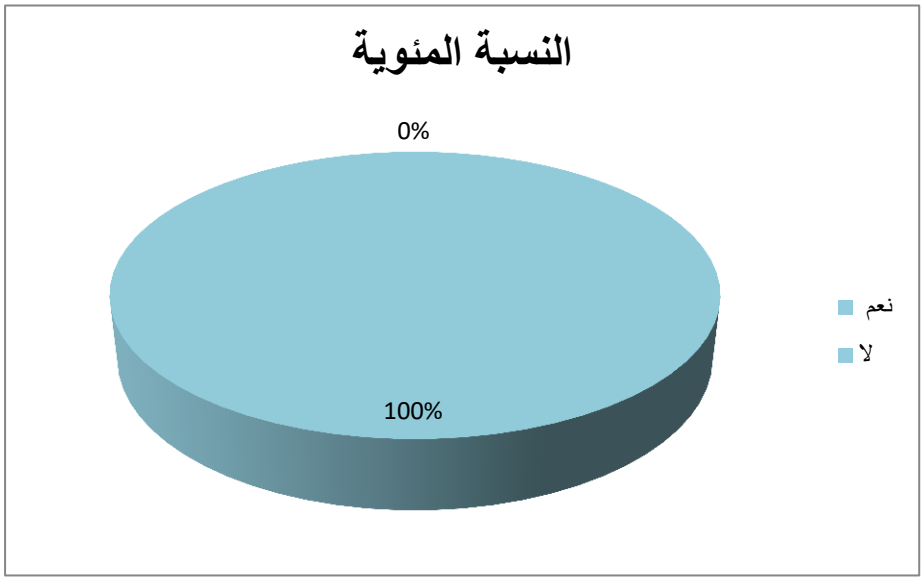
الشكل رقم (18): دائرة نسبية تمثل تأثير كثافة الفصول على استيعاب التلاميذ لقواعد اللغة العربية.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن جميع أفراد العينة اتفقوا على أنّ كثافة الفصول من دون شك تؤثر على انتاجية المعلم في تقديم دروس القواعد، وهذا يوكد ما توصلت له بعض الأبحاث في أن الاكتظاظ في الفصول الدراسية يؤثر على فاعلية المعلم وانتاجيته، فهي تساهم في افشال العملية التعليمية بصفة عامة وتعليمية القواعد بصفة خاصة حيث أنّها لا تساعد المعلم على محاورة كافة الطلاب داخل الفصل الواحد، بالإضافة إلى أنّ كثافة الفصول تمثل ارهاقا كبيرا للمعلم، كما أنّها تصعب عليه عملية تحديد مستوى الفهم، وبالتأكيد فإن الاكتظاظ يعيق تنفيذ استراتيجيات التعلم النّشط.

2. هل قلة المعلمين وتكثيف الاسناد يؤثر على انتاجية المعلم في تقديم دروس القواعد؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	65	%100
لا	0	%0
المجموع	65	%100

جدول رقم (19): يوضح تأثير قلة المعلمين وتكثيف الإسناد على انتاجية المعلم في تقديم دروس القواعد.



الشكل رقم (19): دائرة نسبية تمثل تأثير قلة المعلمين وتكثيف الإسناد على انتاجية المعلم في تقديم دروس القواعد.

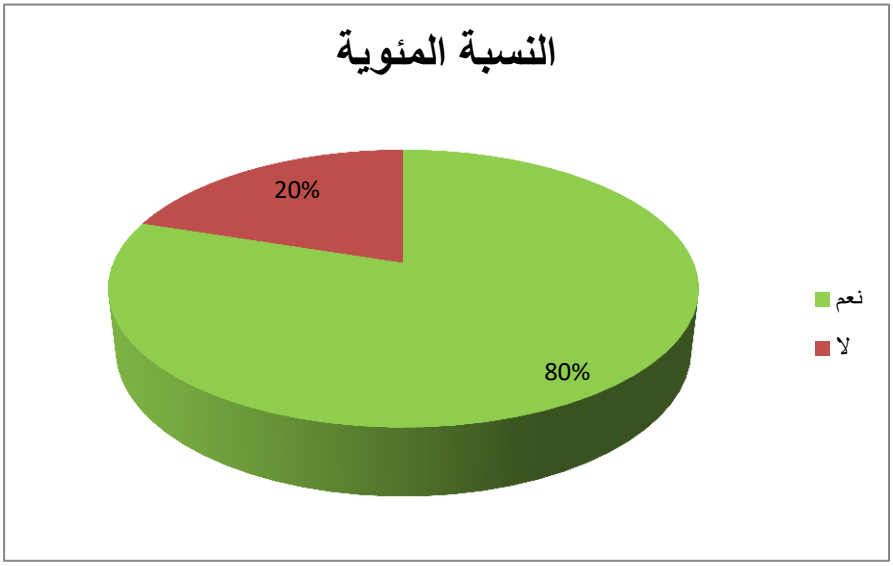
من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة المؤيدين لتأثير السلبي لقلة المعلمين وتكثيف الاسناد وهذا يؤكد أن العملية التعليمية لقواعد اللغة تتأثر بهذين العاملين أما فهما يعودان سلبا على المعلم الذي يرهق من تكثيف الاسناد ويصاب بالنفور نتيجة الحمل الثقيل الملقى على عاتقه، وتجدر الاشارة إلى أنّ معلم القواعد في المرحلة المتوسطة تسند إليه أيضا مادة التربية الاسلامية، وهذا التعب النفسي والبدني يعيقه

على عملية التحضير لدرس القواعد التي تعتبر أولى الخطوات لنجاح درس القواعد أولا، ثم عملية تقديم الدرس شرحه.

3. هل للدّارجة المنتشرة في البيئة المدرسية أثر سلبي على ممارسة التلميذ لقواعد اللغة العربية؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	52	%80
لا	13	%20
المجموع	65	%100

جدول رقم(20): يوضح التأثير السلبي للدراجة المنتشرة على ممارسة التلميذ لقواعد اللغة العربية.



الشكل رقم (20): دائرة نسبية توضح التأثير السلبي للدراجة المنتشرة على ممارسة التلميذ لقواعد اللغة العربية.

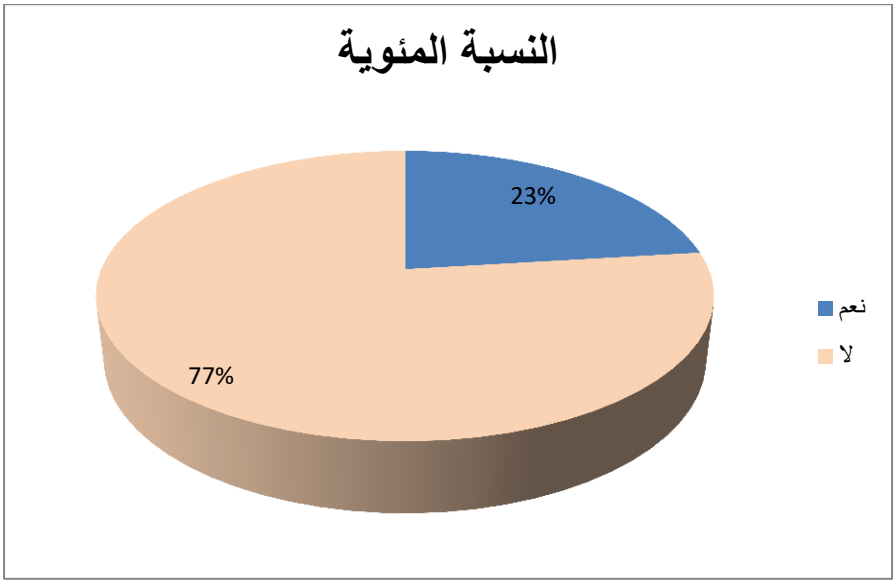
أكد ما يساوي 80% من نسبة الأساتذة أفراد العينة أن للدارجة المنتشرة في البيئة المدرسية تؤثر سلبا على ممارسة القواعد وذلك وهذا يؤكد أن أثر العامية سلبي في تعلم القواعد بحيث أنّها تؤدي إلى حصول التداخل العفوي بينهما والذي يقود إلى

الخلط اللغوي في مستويات متعددة في المنطوق والمكتوب ولهذا نجد التلميذ يتمكن من الاستيعاب النظري والإتلاف التطبيقي وذلك لانعدام التكامل الإيجابي بين القسم والبيئة المدرسية الخارجة عن القسم، وانطلاقا من هذا لا يتمكن التلميذ من اكتساب الملكة اللغوية، وتجدر الإشارة أن 20% من نسبة أفراد العينة خالفوا الرأي السابق.

4. هل لإدارة المدرسية أثر سلبي لاكتساب التلميذ لقواعد اللغة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	%23,08
لا	50	%76,92
المجموع	65	%100

جدول رقم (21): يبين الأثر السلبي لإدارة المدرسية على اكتساب التلميذ لقواعد اللغة العربية.



الشكل رقم (21): دائرة نسبية تبين الأثر السلبي لإدارة المدرسية على اكتساب التلميذ لقواعد اللغة العربية.

من خلال الجدول رقم (21) نجد أن أغلب أفراد العينة نفوا الأثر السلبي لإدارة المدرسية في اكتساب التلميذ لقواعد اللغة العربية، حيث أن الإدارة المدرسية التي تعد فرع من فروع الادارة التربوية، وهي مجال من المجالات التربوية الحديثة التي

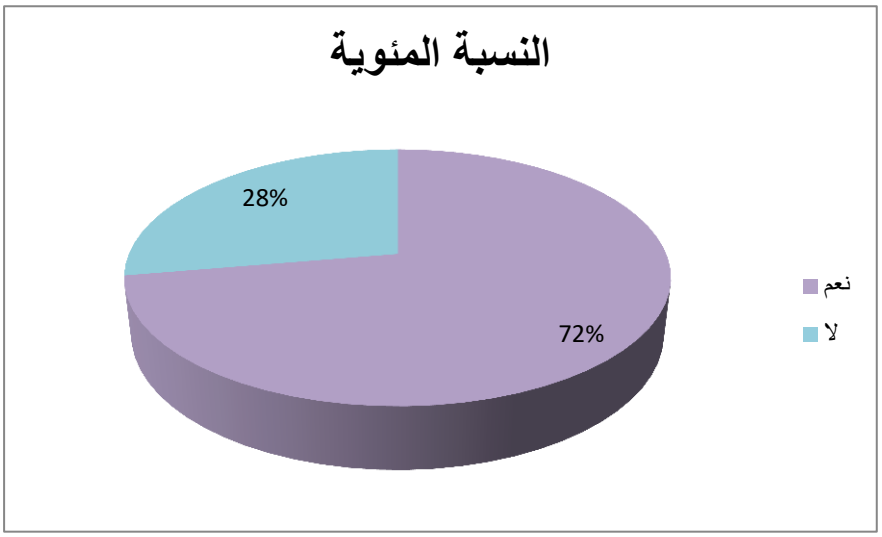
فرضت الطريقة التي يدار بها التعليم في المجتمع ما وفقا لفلسفته، وأن الإدارة المدرسية ليست غاية في ذاتها ولكنها وسيلة لتحقيق عملية التعليم والتعلم بصفة عامة والقواعد اللغوية بصفة خاصة، فيرى هؤلاء الأساتذة والتي نسبتهم 76,92% أن الإدارة عامل ايجابي في تحسين العملية التعليمية لقواعد اللغة فهي توفر الوسائل التعليمية وتعمل على الحفاظ على الانضباط وتوفير الكتب وتوزيعها وكذا ضبط الاسناد الخاص بالأساتذة وبرامج التلاميذ.

إلا إنّه وعلى الرغم من دور الإدارة المدرسية في ضبط العملية التعليمية وتيسرها إلا أنّه قد ذهب ما نسبته 23,08% أنّ للإدارة المدرسية أثر سلبي، وهذا يدل على أن هنا من الأساتذة من يرى أن الإدارة تؤثر سلبا على العملية التعليمية، ومما لاشك فيه أنه وفي بعض الحالات فإن فعلا الإدارة المدرسية عندما تتصف بالتسيب وعدم التحكم والاهمال تجعل العملية التعليمية صعبة.

5. هل تمثل المشاكل الأسرية سبب من أسباب صعوبة تعلم القواعد؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	47	%72,31
لا	18	%27,69
المجموع	65	%100

جدول رقم (22): يوضح رأي الأساتذة في كون المشاكل الأسرية سبب من أسباب صعوبات تعلم القواعد.



الشكل رقم (22): دائرة نسبية توضح رأي الأساتذة في كون المشاكل الأسرية سبب من أسباب صعوبات تعلم القواعد.

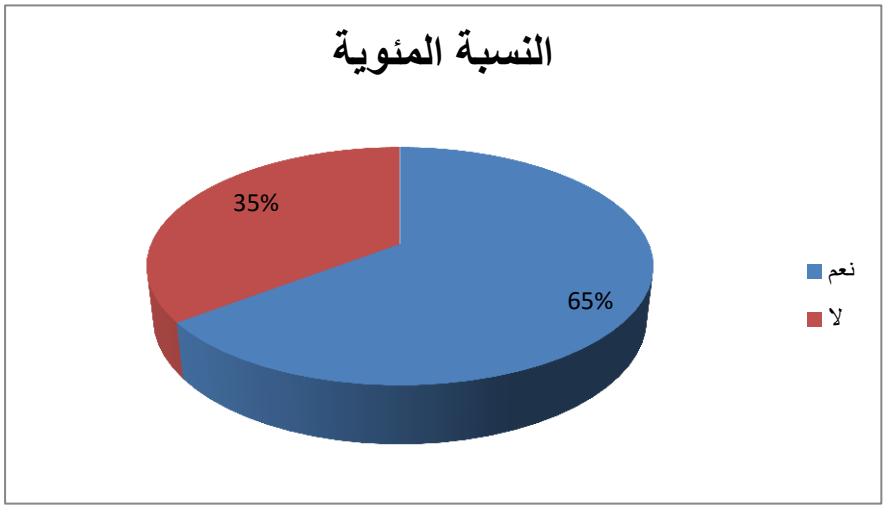
يمثل الجدول أعلاه نظرة الأساتذة أفراد العينة إلى إمكانية تسبب المشاكل الأسرية في تكوين صعوبات تعلم القواعد اللغوية ونلاحظ أن أكثر من 72% من أفراد العينة أكدوا بأنّ للمشاكل الأسرية أثر كبير في تكوين صعوبات تدريس القواعد، كون الأسرة اليوم وجدت نفسها نتيجة التطورات التي حدثت في المجتمعات المعاصرة طرفا مهما في العملية التعليمية بصفة عامة وتعليم القواعد بصفة خاصة، والأسرة اليوم وبدون شك فإنّ همها الأكبر هو نجاح أبنائها في مسارهم الدراسي، وإنّ وجود مشاكل على مستوى الأسرة بالتأكيد يساهم في خلق صعوبات التعلم، فلا يمكن بأي شكل من الأشكال تخلي الأسرة عن وظيفتها التعليمية لأن ذلك بالتأكيد يعود سلبا على المتعلم، فعدم خلق جو يساعد المتعلم على حل التطبيقات ومراجعة دروسه بالتأكيد تجعله يعاني من صعوبة في فهم القواعد، والمشاكل الأسرية تضع المتعلم في ضغط نفسي يقلل من دافعيته للدراسة مما يصعب عليه فهم القواعد اللغوية، وبغض النظر عن مستوى دخل الأسرة أو المستوى التعليمي فإنّه وبوجود مشاكل فيها تُخلق صعوبات تعلم.

من جهة أخرى صرح أكثر من 27,69% من نسبة أفراد العينة بعد صحة الرأي القائل أن المشاكل الأسرية لا تخلق صعوبات تعليم قواعد اللغة وأن هناك أسباب أخرى تعود إلى الضعف القاعدي لدى التلاميذ وأسباب أخرى.

6. هل تساهم التكنولوجيا في تعليمية قواعد اللغة العربية؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	42	%64,62
لا	23	%35,38
المجموع	65	%100

جدول رقم (23): يمثل مساهمة التكنولوجيا في تعليمية قواعد اللغة العربية.



الشكل رقم (23): دائرة نسبية تمثل مساهمة التكنولوجيا في تعليمية قواعد اللغة العربية.

ذهب أكثر من 42 أستاذ من أفراد العينة في اجابتهم إلى أن التكنولوجيا في وقتنا هذا أساس لا يستغنى عنه في العملية التعليمية بصفة عامة وفي تعليم القواعد بصفة خاصة، وهذا يعود إلى أسباب عديدة منها أنّ التكنولوجيا تسهل على المعلم تنويع في طرق شرح القواعد اللغوية تارة بأنشودة على مكبر الصوت وتارة بقصة مصورة

على جهاز العرض بالإضافة إلى أنها تشجع العمل الجماعي وتسهل استخدام استراتيجيات التعلم النشط .

وأيضا ما حققته بعض التطبيقات التكنولوجية التي ساعدت متعلم القواعد من الالمام بما جاء به المنهج ونذكر مثلا تطبيق اليوتيوب وما يحويه من قنوات لأساتذة في التعليم المتوسط تعمل هذه الأخيرة على متابعة التلاميذ وحل التطبيقات التي ربما لا يكفي وقت الحصة المخصص لها وعلى سبيل المثال نذكر قناة الأستاذ محمد أبو شاكر لعبودي للتعليم المتوسط، وكذا الفيس بوك الذي أتاح للمتوسطات فتح صفحات خاصة بها ونشر تطبيقات للقواعد المدروسة من طرف الأساتذة الذين يدرسون التلاميذ وعلى سبيل المثال متوسطة التومي بن عاشور حي المحطة طولقة التي تقوم بهذه العملية بشكل دائم.

إلا أنّه من جهة أخرى كانت وجهة نظر بعض الأساتذة من أفراد العينة ونسبتهم 35,38% أن التكنولوجيا لا تساهم في تعليم القواعد اللغوية وكان أغلبهم مِن لديهم أكثر من 10سنوات في التعليم حيث أن جانبها السلبي أكثر منه الإيجابي فقد تسببت في إدمانهم للهواتف الذكية وأيضا أصبحوا يعتمدون على المواقع المخصصة لتعليم المتوسط في حل التطبيقات التي يجدونها جاهزة إلا أنّه وعلى الرغم مما تتسب فيه التكنولوجيا من انعكاسات سلبية إلا أنّه لا يمكننا نفي ايجابياتها الجمة.

7. ماهي الحلول المقترحة للحد من الصعوبات المتعلقة بالمحيط ؟

خلال تصفحنا للإجابات الأساتذة أفراد العينة الموجودة على مستوى الاستبانات والتي نلخصها فيما يلي:

- ضبط الوقت في استعمالات التكنولوجيا خاصة الهواتف الذكية، وفرض الرقابة على وسائل التواصل الاجتماعي، والعمل على تخصيص حصص كرتونية لتعلم القواعد.

- تنمية الوازع الديني من حيث الرجوع إلى الكتاب لتدريس القرآن الكريم، لأنه هو حافظ اللغة ومقوم اللسان العربي، وبهذا يجب تربية النشئ وفق كل القيم.
- العمل على تعديل البرنامج بما يتوافق ومحيط التلميذ وذلك بالاعتماد على أستاذ من الميدان لوضع الدروس أو لجان متخصصة، وذلك باختيار ما يفيد مصلحة المتعلم أولا، وبتوفير الجو المناسب ثانيا في الأقسام بالقضاء على الاكتظاظ وذلك بعمل بنظام الأفواج، لأن التلميذ يتعلم من زميله مالا يتعلمه من أستاذه.
- مراجعة الجانب النفسي والاجتماعي للتلميذ والوقوف على الجوانب السلبية وإصلاحها، مع مراعاة نفسية المتعلم ومعاملته بوجدانية أولا، وذلك بإعطائه وقت قصير لترفيه تجنبا لضغط الدراسة، وهذا سوف سينعكس طبعا على تحصيله المدرسي، وبهذا يجب العمل على ضرورة وجود مستشار للتربية في كل مؤسسة يركز على التلاميذ الذين يعانون من مشاكل أسرية، وذلك بإعادة هيبة المربي وتكوينه تكوينا ذاتيا فيما يخص علم النفس التربوي وعلم نفس الطفل.
- الاهتمام الكبير لولي الأمر بالمتعلم ومرافقته في تحصيله العلمي وتشجيعه، وذلك بتوفير برنامجا علاجيا شاملا لكل مناحي التعلم وذلك بالتنسيق التام بين الأسرة والمدرسة، وبهذا تكون الأسرة حلقت وصل بينها وبين المعلم لإنجاح العملية التعلمية وذلك بممارسة اللغة الفصحى في الحياة اليومية مع العائلة والمحيط. لأن المحيط يلعب دورا مهم في نفسية المتعلم إذا أنه لو كان المحيط سيئا بنسبة كبيرة فإنه بتأكيد سيؤثر على تحصيله الدراسي والعكس صحيح، والحل هو توفير بيئة مناسبة ومهذبة تؤثر على المتعلم بطريقة ايجابية، لأن البيئة المدرسية تلعب دورا مفصليا في الاستيعاب المعرفي من عدمه.

نتائج الدراسة

بعد الخوض في عملية تحليل الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط خلصنا في الأخير إلى مجموعة من النتائج تمثلت فيما يلي:

- صعوبة محتوى قواعد اللغة العربية المبرمج للطور المتوسط وعدم ملاءمته لمستويات المتعلمين وهذا ما أكده 72,31% من نسبة الأساتذة.
- عدم ملائمة الكتاب المدرسي المقرر وعدم وضوح الرؤية والهدف منه حيث انعدم تقييم بدرجة جيد في التقييمات التي قدمه الأساتذة حول مضمون الكتاب المدرسي وأكد ما نسبته 33,85% أن مضمون الكتاب المدرسي ضعيف جدا.
- ضيق الوقت مقارنة بالمنهج المقرر وأكدتها نسبة 86,15% من الأساتذة الذين أقروا أن الحجم الساعي المخصص لقواعد اللغة العربية غير كافي.
- عدم ترتيب موضوعات قواعد اللغة العربية في الكتب المدرسية الموجهة لمتعلمي الطور المتوسط.
- الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في الطور المتوسط عائدة بدرجة الأولى إلى طبيعة المادة المدرسية وما تفرضه المناهج من طرائق هي في معظم الأحيان لا تتناسب ومستوى التلاميذ وهذا ما أثبتته نسبة 69,23% من الأساتذة الذين أرجعوا أسباب ضعف تعلم قواعد اللغة إلى المنهاج.
- الابتعاد عرض مادة القواعد بصورة تجعلها ترتبط بحياة التلاميذ ومكتسباتهم السابقة وتنمية الشعور لديهم بأنها مادة ذات فائدة كبيرة في حياتهم ولابد أن النسبة المرتفعة والتي تقدر ب63,08% من نسبة الأساتذة يقومون بتحفيظ القواعد اللغوية للتلاميذ تثبت ما سبق ذكره.
- طرائق التدريس المنتهجة لا تشجع على التفكير فهي أثبتت عدم فاعليتها من خلال النتائج التي نراها اليوم في الاستعمال الخاطئ للقواعد من طرف التلاميذ، 40% من الأساتذة يواجهون صعوبة في الإلمام بطرائق تدريس قواعد اللغة

العربية ويرجعون ذلك إلى أن هذه الطرائق تتسم بالصعوبة مما يؤدي إلى فشل التلميذ في فهم قواعد اللغة العربية واستعمالها.

- جهل الكثير من أساتذة اللغة للتصورات النظرية العامة والخاصة بإصلاحات الجيل الثاني وهذا ما لمسناه في إيجابياتهم لأسئلة المفتوحة.
- يواجه الكثير من الأساتذة صعوبة في الإلمام في طرائق تدريس القواعد حيث أكد 40% من الأساتذة صعوبة في ذلك.
- يعود أسباب الصعوبات التي يواجهها المتعلم إلى أسباب ذاتية اجتماعية بالدرجة الأولى وهذا ما وثقته نتائج الاستبيان بنسبة 80,08%.
- هناك فارق في استيعاب التلاميذ للقواعد اللغوية وهو ما يعرف بالفروقات الفردية بين التلاميذ، حيث أجمع كل الأساتذة وبنسبة 100% .
- هناك عوامل متعلقة بالبيئة المدرسية والتي تساهم في خلق صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية مثل: كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد وقلة أعداد الأساتذة وتكثيف الإسناد وتغييب دور التكنولوجيا التي من شأنها إنجاح العملية التعليمية.
- تشكل الإدارة المدرسية حاجزا أمام ممارسة قواعد اللغة العربية وذلك بتهاونها في فرض قوانين صارمة تجعل من كل أفراد الأسرة المدرسية تتحدث اللغة العربية الفصحى وتمارس القواعد وتبتعد عن الدارجة حيث أكد هذا الطرح نسبة 77%.
- تتمركز مقترحات أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط حول ضرورة تعديل فوري للمناهج والكتب المدرسية وإشراك المعلم الذي يعتبر المنفذ للعملية التعليمية والمؤطر لها في عملية إعدادها وعدم تهميشه.

الخاتمة

الخاتمة:

قطعت هذه الدراسة المتمحورة حول "صعوبات تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط في المدرسة الجزائرية الأسباب والحلول" شوطا كبيرا في مسعاها للحصول على إجابات صادقة عن الإشكال المطروح ومجموعة التساؤلات المتفرعة عنه إذ كانت دائمة البحث لمعرفة أسباب صعوبات قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط والبحث عن حلول لها حتى خلصت في الأخير إلى مجموعة من النتائج النظرية والتطبيقية تمثلت في الآتي:

- محتوى البرامج الخاص بقواعد اللغة العربية لمتعلمي الطور المتوسط تتراوح بين النحو والصرف والإملاء يغلب عليها النحو بنسبة كبيرة ويعتمد في تدريسها على المقاربة النصية.
- البرامج اللغوية الموجهة لمتعلمي الطور المتوسط لها إيجابيات وسلبيات وعلى لجنة بناء البرامج إعادة قراءتها لتدارك النقائص والتطبيق الجيد و الممنهج لمعايير بناء واختيار هذه البرامج اللغوية بما يتوافق ومستويات التلاميذ .
- شهدت المنظومة التربوية في الجزائر ابتداء من الموسم الدراسي 2016 دينامية سريعة حيث شرعت في الإصلاحات وهذه الأخيرة مست طرائق تدريس القواعد والتدرجات السنوية.
- إصلاحات الجيل الثاني هي انبثاق حداثي عن سياسة إصلاحية تربوية تخص المدرسة الجزائرية بشكل عام والعملية التعليمية بشكل خاص.
- يعد المعلم الموجه للعملية التعليمية، فبتخطيطه الجيد تنجح وبتخليه عن دوره تفشل وإن نقص التكوين الجيد والمتخصص لهؤلاء الأساتذة سواء من الجانب المعرفي أو المنهجي يؤدي إلى عرقلة عملية تعليم القواعد.

- يعد المتعلم محور العملية التعليمية وعنصر هام من عناصر عملية التعلم لكنه في بعض الأحيان يكون سبب في خلق جملة من الصعوبات تعرقل عملية التعلم، قد تكون هذه الأسباب نفسية كنقص الدافعية لتعلم أو جسمية كانخفاض مستوى القدرات العقلية أو مشاكل على مستوى الدماغ.
- يعيش متعلم قواعد اللغة في المجتمع اللغوي الذي قد يؤثر بدوره السلبي على الممارسة الفعلية للغة فانتشار الدارجة في مجتمعاتنا بصفة عامة وفي البيئة المدرسية بصفة خاصة هو أحد أسباب صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية.
- القواعد اللغوية تتسم بصعوبة نوع ما التي قد تكون أحد أسباب نفور التلاميذ منها وعدم رغبتهم في تعلمها.
- وجب على اللجان المتخصصة بإعداد مناهج وبرامج اللغوية وإعادة النظر في هذه الأخيرة بغية تحسينها وتطويرها.
- ضرورة استعمال التكنولوجية في عملية تدريس القواعد اللغوية.
- تفعيل استراتيجيات التعلم النشط في تدريس القواعد لخلق المتعة عند المتعلمين والإقبال على تعلم القواعد.
- إشراك المعلم في عملية اختيار وترتيب محتويات البرامج اللغوية.
- اعتماد استخدام اللغة العربية الفصحى في البيئة المدرسية.
- تقديم برامج علاجية للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم قواعد اللغة.
- تكثيف حصص المعالجة البيداغوجية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: الكتب العربية.

1) إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، ط4، بلا سنة، القاهرة، دار المعارف.
2) ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، 1427ه- 2001م، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
3) ابراهيم البختي، الدليل المنهجي لإعداد البحوث العلمية، المذكرة الأطروحة تقرير المقال وفق طريقة (IMRD)، مخبر وجامعة المؤسسة والتنمية المحلية المستدامة، ط4، (بلا سنة)، ورقلة، الجزائر.
4) أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط1، 1973، القاهرة، لمكتبة الأكاديمية.
5) أحمد حسين اللقاني، التدريس الفعال، ط3 ،1995 ، القاهرة، عالم الكتب.
6) احمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، ط1، 1415ه- 1994م، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
7) بوغنامة التيجاني، مناهج الجيل الثاني، بلا ط، (بلا سنة)، الجزائر، دار الكفاية.
8) ابن خلدون، عبد الرحمان بن محمد، مقدمة ابن خلدون، ضبطه خليل شحادة، بلا ط، 2001، بيروت، ج1، دار الفكر.
9) دروزة أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، بلا ط، الأردن، 2000، دار الشرق.
10) ذوقان عبيدات وأخرون، البحث العلمي "مفهومه وأدواته وأساليبه"، بلا ط، 1984، مصر، القاهرة، دار الفكر.

11) ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي "أسسه ، مناهجه وأساليبه، اجراءاته"، بلا ط، (بلا سنة)، الأردن، عمان، بيت الأفكار الدولية.

12) رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي "أساسيته النظرية وممارسته العملية"، ط1، جمادى الآخرة 1421ه- أيلول (سبتمبر)، 2000م، دمشق، سوريا، دار الفكر.

13) زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، ط1، 2017، برج الكيفان، الجزائر، حقوق الطبع محفوظة.

14) سهيلة كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ط1،2006، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

15) سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، العلاقات الإسنادية وتحولاتها في القراءات القرآنية، ط4، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1/ 23، نقلا عن علي محمد سالم الصرايرة.

16) طه حسين الدليمي، عبد الرحمان عبد الهاشمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، عمان، 2001، دار الأسامة للنشر.

17) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، 2005، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

18) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، بلا ط، الأردن، دار الشروق، 2003م.

19) عبد الرحمان الهاشمي ومحسن على عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ط1، 2009، عمان، دار الصفاء.

20)عبد الرحمان محمود جرار، صعوبات التعلم قضايا حديثة، ط1، 1428ه-2008م، بيروت، دار حنين للنشر والتوزيع.

21)عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط4، 1423ه- 2003م، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

22)علي معمر عبد المؤمن، البحث في العلوم الاجتماعية "اساسيات وتقنيات وأساليب"، ط1، 2008 ،ليبيا، بنغازي، دار الكتب الوطنية.

23) علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ط1، 2010- 1430، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

24) كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، 1434ه-2013م، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

25) محمد حسن حمادات في كتابه المناهج التربوية نظرياتها –مفهومها-اسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها، ط1، 2009، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

26) محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، ط 3، 2019، الجمهورية اليمنية، صنعاء.

27) محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته، بلا ط، 1420- 2000، القاهرة، دار الفكر العربي، الملتزم للطبع والنشر.

28) محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي" قواعد ومراحل وتطبيقات"، ط2، 1999، عمان، الأردن، دار وائل.

29) نادية عيشور وآخرون، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، بلا ط، 2017، قسنطينة، الجزائر، مؤسسة حسين راس الجبل.

ثانيا: الرسائل الجامعية.

30) أحلام علية، "التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتورة، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2019-2020.

31) مائدة سافطري، تحليل محتوى الكتاب التعليمي وفق المنهج المتكامل، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا، كلية الدراسات العليا، 2017.

32) مختار بزاوية، "النحو العربي ومحاولات تيسيره"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران1، أحمد بن بلة، 2016-2017.

ثالثا: الدوريات.

33) أحمد شرايف، "المصطلح النّحوي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم متوسط"(الجيل الثّاني)، مجلة اللسانيات التطبيقية، العدد2، المجلد 2، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر.

34) أحمد رفاعى، نموذج تعليم القواعد العربية، العدد الأول – يونيو 2017، المجلد الرابع، جامعة كاديري الاسلامية الحكومية، جاو الشرقية.

35) أسماء خليف، "تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر"، مجلة التعليمية، المجلد 4، العدد 12ديسمبر2017، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.

36) بن كريمة بوحفص، "الانتقال من مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 36، ورقلة، الجزائر.

37) بن يمينة بن يمينة،" مجلة علوم اللغة وآدابها"، العدد الثالث عشر، ج 1، جانفي 2018، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة.

38) بوفاتح محمد، ا. بن سماعيل فاطمة، "مقاربة تربوية تحليلية لمناهج الجيل الثاني في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد4، العدد8، جامعة عمار ثلجي، الأغواط، الجزائر.

39) جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر، "من المقاربة بالأهداف الى الكفاءات الى الكفاءات الشاملة"، مجلة آفاق العلوم، العدد7، مارس 2017، الجزائر.

40) الحاج صالح عبد الرحمان، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 1973.

41) حمزة راوية، "واقع اللغة العربية في ضوء منهاج الجيل الثاني"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 48، سبتمبر2017، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

42) رضوان مذكور، نبيل كرفس، تقويم فاعلية منهاج الجيل الثاني لمادة التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر مفتشي المادة، المجلد 13، العدد 2021/01، جامعة الجزائر 3، قسم العلوم الاجتماعية.

43) زكرياء مخلوفي، واقع تعليم النحو في المدرسة الجزائرية، مجلة الموروث، جامعة الطارف، الجزائر، العدد 03/ 2014.

44) عبد اللطيف الفرابي وآخرون، "معجم علوم التربية"، مجلة سلسلة علوم التربية، العدد 10-9، ط 2، 1998.

45) علالي طالب، قاسمي بشير، "واقع تطبيق منهاج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات في تدريس التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط"، مجلة علمية سنوية محكمة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.

46) قويدر شنان وآخرون، مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية في الجزائر، مخبر الدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية وينظم يوما دراسيا، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والآداب العربي، جامعة مسيلة محمد بوضياف، يوم 2017/02/14.

47) لعور ليلى، "الأبعاد الإبستمولوجية والقيمية في إصلاحات الجيل الثاني"، مجلة المعيار، مجلد 24، العدد 49، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 15/ 01/ 2020.

48) ماهر اسماعيل صبري، "مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الثاني، مارس 2009، مج 13/3، جامعة بنها، مصر.

49) محمد صاري، "واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد"، مجلة التواصل، العدد8، جامعة عنابة، الجزائر،2001.

50) نجم عبد الله الموسوي، سوسن هاشم الجابري، "صعوبات تدريس مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرساتها"، مجلة فصلية محكمة تعنى بالبحوث والدراسات اللغوية والتربوية، جامعة بغداد.

رابعا: المقابلات.

51)جنين محمد لخضر، مفتش تعليم المتوسط المقاطعة الثالثة، بسكرة، طولقة، 2021/4/07.

خامسا: الوثائق التربوية.

52) الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية، حسين شلوف وآخرون، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لكتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ط1، 2019 ، باتنة، الجزائر، منشورات الشهاب.

53) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، حسين داي، وزارة التربية الوطنية، دليل المدرس، الجزائر،2001.

54) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، عبد العزيز براح، كيفية تطبيق التقويم في مناهج الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، القبة، الجزائر.

55) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية لسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ط1، 2016، الجزائر، موفر للنشر.

56) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ميلود غرمول وآخرون، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية لسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ط1، 2016، الجزائر، أوراس للنشر.

57) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ميلود غرمول وآخرون، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط ، ط1، 2016، الجزائر، أوراس للنشر.

58) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، لوصيف عبد الله، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، وزارة التربية الوطنية، ملتقى باتنة، 2015.

59) و زارة التربية الوطنية، عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2015.

سادسا: المراجع الإلكترونية.

60) منير الحاج الدراجي عريوة، **"تقويم مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية"**، www.nashiri.net، 14جوان 2021، 10:00.

الملاحق

جامعة محمد خيضر بسكرة-
كلية: الآداب واللغات
قسم: الآداب واللغة العربية

استبيان

صعوبات تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط الأسباب والحلول

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية
تخصص: اللسانيات التطبيقية

اشراف الدكتور: **عزيز كعواش**

إعداد الطالبتان:

هريات زهية

قرفي راضية

ملاحظة:

الواقع أن تعلم قواعد اللغة تمثل مشكلة في يومنا هذا بالنسبة لتلاميذ الطور المتوسط. ومن هنا كان لابد من تسليط الضوء على هذه المشكلة لمعرفة اسبابها وحلولها. لذا اخترنا استمارة تتكون من عدة أسئلة يتم دراستها ضمن البحث العلمي، يشرفنا أن نطلب منكم أساتذتنا الكرام منحنا بعضا من وقتكم للإجابة على أسئلة هذه الاستمارة والتي نهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي بحت.

السنة الجامعية 2020/ 2021م.

المحور الأول: البيانات الشخصية.

س1: الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

س2: المستوى التعليمي: متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

س3: ما عدد سنوات عملك في الطور المتوسط؟

اقل من 5 سنوات ☐ 5 الى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المحور الثاني: ما مدى ملائمة البرامج اللغوية لمتعلمي قواعد اللغة العربية ؟

س1: ماهي فروع اللغة التي يواجه المتعلم صعوبة فيها ؟

النحو ☐ الصرف ☐

س2: ما مدى ملائمة قواعد اللغة العربية للمتعلمين؟

.....

.....

.....

س3: ماهي الصعوبات التي يوجهها المعلم في تبليغ المحتوى؟

.....

.....

.....

س4: هل البرنامج المقرر داخل كتاب اللغة العربية بالنسبة لمحور القواعد يتناسب مع مستوى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

س5: كيف غيرت إصلاحات الجيل الثاني من منهج تدريس قواعد اللغة العربية؟

.....

.....

.....

س6:هل ساعد المنهج الجديد المعلم على تحسين طريقة تدريسه؟

نعم ☐ لا ☐

س7: ما التقييم الذي يمكن أن تقدمه حول مضمون كتاب اللغة العربية الجديد؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

المحور الثالث: ماهي الصعوبات التي تواجه تعليم قواعد اللغة والمرتبطة بشكل مباشر بالمعلم؟

س1: هل الحصص المخصصة لقواعد اللغة غير كافية للعملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

س2: هل تستعملون طرق متنوعة لتسهيل فهم قواعد الصرف والنحو؟

نعم ☐ لا ☐

س3: هل تقومون بتحفيظ القواعد اللغوية للتلاميذ لتسهيل عملية الادراك والفهم؟

نعم ☐ لا ☐

س4: هل تعانون صعوبة في الإلمام بطرائق تدريس هذه القواعد؟

نعم ☐ لا ☐

س5: هل تجدون صعوبة في بعض الموضوعات الصرفية والنحوية في كتاب اللغة العربية لتعليم المتوسط؟

نعم ☐ لا ☐

س6: هل يسهل على التلميذ الوصول الى استنتاج القاعدة من خلال شرحك للدرس؟

نعم ☐ لا ☐

س7: هل ترجعون أسباب ضعف تعلم قواعد اللغة العربية ؟

للمنهاج ☐ المعلم ☐ المتعلم ☐

المحور الرابع: ما مدى مسؤولية المتعلم لقواعد اللغة العربية في عرقلة التعليم المتوسط؟

س1: ما هي الأسباب التي أدت الى وجود الصعوبات لدى التلاميذ؟

أسباب ذاتية ☐ أسباب نفسية ☐ أسباب ذاتية اجتماعية ☐

س3: الى ما يرجع ضعف التلاميذ في مادة القواعد؟

صعوبة المادة ☐ ضعف المعلم ☐

س4: هل من فارق في استيعاب المتعلمين لقواعد اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

س5: ما هي الحلول المقترحة لتجنب التلميذ الوقوع في صعوبات التعلم؟

.....

.....

.....

المحور الخامس: الى أي درجة تساهم العوامل المتعلقة بالمحيط في خلق صعوبات اكتساب قواعد اللغة ؟

س1: هل كثافة الفصول تأثر على استيعاب التلاميذ لقواعد اللغة؟

نعم ☐ لا ☐

س2: هل قلة المعلمين وتكثيف الاسناد يأثر على انتاجية المعلم في تقديم دروس القواعد؟

نعم ☐ لا ☐

س3: هل للدرجة المنتشرة في البيئة المدرسية أثر سلبي على ممارسة التلميذ لقواعد اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

س4: هل للإدارة المدرسية أثر سلبي لاكتساب التلميذ لقواعد اللغة؟

نعم ☐ لا ☐

س5: هل تمثل المشاكل الأسرية سبب من أسباب صعوبة تعلم القواعد؟

نعم ☐ لا ☐

س6: هل تساهم التكنولوجية في تعليمية قواعد اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

س7: ماهي الحلول المقترحة للحد من الصعوبات المتعلقة بالمحيط؟

.....

.....

قائمة الفهارس

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	جدول يمثل أفراد العينة حسب خاصية الجنس.	60
02	جدول يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.	62
03	جدول يوضح سنوات العمل لأفراد العينة.	63
04	جدول يوضح فروع اللغة التي يواجه المتعلم صعوبة فيها.	64
05	جدول يمثل مدى توافق برنامج كتاب اللغة العربية مع مستوى التلاميذ.	66
06	جدول يوضح رأي الأساتذة في المنهج الجديد وأثره على تحسين التدريس.	68
07	جدول يبين التقييمات التي قدمها الأساتذة حول مضمون كتاب اللغة العربية.	69
08	جدول يمثل رأي الأساتذة حول الحجم الساعي المخصص لقواعد اللغة العربية.	70
09	جدول يوضح مدى استعمال الأساتذة لطرق متنوعة لتسهيل فهم القواعد اللغوية.	71
10	جدول يبين تحفيظ الأساتذة لقواعد اللغة العربية للتلاميذ.	72
11	جدول يوضح معاناة الأساتذة من صعوبات في الإلمام بطرائق تدريس القواعد.	73
12	جدول يمثل صعوبات في بعض مواضيع قواعد اللغة في كتاب اللغة العربية.	74
13	جدول يوضح امكانية وصول التلميذ إلى استنتاج القاعدة من خلال شرح الأستاذ للدرس.	75
14	جدول يمثل أسباب ضعف تعلم قواعد اللغة العربية.	76
15	جدول يمثل الأسباب التي أدت إلى وجود الصعوبات لدى التلاميذ.	77

16	جدول يبين أسباب ضعف التلاميذ في مادة القواعد.	79
17	جدول يمثل الفوارق في استيعاب المتعلمين لقواعد اللغة العربية.	80
18	جدول يمثل تأثير كثافة الفصول على استيعاب التلاميذ لقواعد اللغة العربية.	82
19	جدول يوضح قلة المعلمين وتكثيف الإسناد على انتاجية المعلم في تقديم الدروس.	84
20	جدول يوضح التأثير السلبي للدارجة المنتشرة على ممارسة التلميذ لقواعد اللغة العربية.	85
21	جدول يبين الأثر السلبي لإدارة المدرسية على اكتساب التلميذ لقواعد اللغة العربية.	86
22	جدول يوضح رأي الأساتذة في كون المشاكل الأسرية سبب من أسباب صعوبات تعلم القواعد.	87
23	جدول يمثل مساهمة التكنولوجيا في تعليمية قواعد اللغة العربية.	89

فهرس الدوائر النسبية

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	دائرة نسبية توضح جنس أساتذة أفراد العينة.	61
02	دائرة نسبية توضح المستوى التعليمي للأساتذة.	62
03	دائرة نسبية تمثل أقدمية الأساتذة حسب سنوات العمل.	63
04	دائرة نسبية توضح فروع اللغة التي يواجه المتعلم صعوبة فيها.	64
05	دائرة نسبية تمثل مدى توافق برنامج كتاب اللغة العربية مع مستوى التلاميذ.	67
06	دائرة نسبية توضح رأي الأساتذة في المنهج الجديد وأثره على تحسين التدريس.	68
07	دائرة نسبية تبين التقييمات التي قدمها الأساتذة حول مضمون كتاب اللغة العربية.	69
08	دائرة نسبية تمثل رأي الأساتذة حول الحجم الساعي المخصص لقواعد اللغة العربية.	70
09	دائرة نسبية توضح مدى استعمال الأساتذة لطرق متنوعة لتسهيل فهم القواعد اللغوية.	71
10	دائرة نسبية تبين تحفيظ الأساتذة لقواعد اللغة العربية للتلاميذ.	72
11	دائرة نسبية توضح معاناة الأساتذة من صعوبات في الإلمام بطرائق تدريس القواعد.	73
12	دائرة نسبية تمثل صعوبات في بعض مواضيع قواعد اللغة في كتاب اللغة العربية.	74
13	دائرة نسبية توضح امكانية وصول التلميذ إلى استنتاج القاعدة من خلال شرح الأستاذ للدرس.	75
14	دائرة نسبية تمثل أسباب ضعف تعلم قواعد اللغة العربية.	76

15	دائرة نسبية تمثل الأسباب التي أدت إلى وجود الصعوبات لدى التلاميذ.	78
16	دائرة نسبية تبين أسباب ضعف التلاميذ في مادة القواعد.	79
17	دائرة نسبية تمثل الفوارق في استيعاب المتعلمين لقواعد اللغة العربية.	80
18	دائرة نسبية تمثل تأثير كثافة الفصول على استيعاب التلاميذ لقواعد اللغة العربية.	83
19	دائرة نسبية توضح قلة المعلمين وتكثيف الإسناد على انتاجية المعلم في تقديم الدروس.	84
20	دائرة نسبية توضح التأثير السلبي للدارجة المنتشرة على ممارسة التلميذ لقواعد اللغة العربية.	85
21	دائرة نسبية تبين الأثر السلبي لإدارة المدرسية على اكتساب التلميذ لقواعد اللغة العربية.	86
22	دائرة نسبية توضح رأي الأساتذة في كون المشاكل الأسرية سبب من أسباب صعوبات تعلم القواعد.	88
23	دائرة نسبية تمثل مساهمة التكنولوجيا في تعليمية قواعد اللغة العربية.	89

الفهرس التحليلي

الموضوع	الصفحة
مقدمة	أ–ه
الفصل الأول: قراءة في قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط	
المبحث الأول: بطاقة فنية حول برنامج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.	8
أولا: التدرج السنوي لبناء التعلمات في ميدان فهم المكتوب للمستويات الأربعة في الطور المتوسط.	11
1.التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	11
2.التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط	13
3.التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط	15
4.التدرج السنوي لبناء التعلمات في مادة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	17
المبحث الثاني: قراءة في إيجابيات وسلبيات برامج اللغوية.	19
أولا: البرامج اللغوية	19
ثانيا: المعايير المعتمدة لتقويم البرامج اللغوية	20
1.تقويم الأهداف التعليمية التعلمية	20
2.تقويم عملية اختيار البرامج اللغوية	21
3.تقويم عملية تنظيم محتوى البرامج اللغوية	22
4.تقويم عرض محتوى البرامج اللغوية	24
ثالثا: ايجابيات وسلبيات المعايير التي يعتمد عليها في تقييم البرامج اللغوية	25
1.سلبيات البرامج اللغوية	25
2.ايجابيات البرامج اللغوية	27
خلاصة الفصل الأول	29

الفصل الثاني: مظاهر صعوبات التعلم وتعليم قواعد اللغة العربية	
المبحث الأول: المدرسة الجزائرية وإصلاحات الجيل الثاني	31
أولا: إصلاحات الجيل الثاني	31
ثانيا: مميزات منهاج الجيل الثاني	33
ثالثا: موازنة بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني	34
رابعا: أهم التطورات لمنهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني	37
خامسا: أهداف كتابة منهاج الجيل الثاني	39
1-على المستوى التصوري للمناهج	39
2-على مستوى إعداد المناهج	40
المبحث الثاني: عوامل تأخر عملية تعلم قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط	42
أولا: عوامل صعوبة تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط	43
1-عوامل متعلقة بالمعلم	43
2-عوامل متعلقة بالتلاميذ	47
3-عوامل متعلقة بالمجتمع اللغوي	49
4-عوامل متعلقة بالقواعد اللغوية	50
5-عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية	51
خلاصة الفصل الثاني	54
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية لصعوبات تعليم قواعد اللغة العربية في الطور المتوسط	
أولا: أداة البحث	55
ثانيا: منهج الدراسة	57
ثالثا: حدود الدراسة	58
رابعا: أهمية الدراسة	59
خامسا: طريقة توزيع البيانات	60
سادسا: عرض نتائج الدراسة وتحليلها	60

نتائج الدراسة	93
الخاتمة	96
قائمة المصادر والمراجع	99
الملاحق	107
فهرس المحتويات	112

الملخص:

جاء هذا البحث الموسوم "بصعوبات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المدرسة الجزائرية الأسباب والحلول" كمتطلب لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية.

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على الأسباب الحقيقية التي تعرقل عملية تعليم القواعد اللغوية في المرحلة المتوسطة في المدرسة الجزائرية والتوصل إلى الحلول التي من شأنها إزالة الصعوبات التي تواجه عملية تعلمها، وبهذا توصلنا في هذه الدراسة أن صعوبات تعليم القواعد اللغوية متعلقة بالمناهج بالدرجة الأولى وهناك من هي متعلقة بالمعلم والمتعلم وبالمحيط بصفة عامة، ولمعالجة هذه الصعوبات نقترح تعديل البرامج بما يتوافق مع مستوى التلاميذ وتخصيص دورات تعليمية للأساتذة خاصة بتعليمهم طرائق تدريسها، ونقل تعليم القواعد من التعليم النظري الجامد الذي يعتمد كليا على الحفظ إلى جانب الممارسة الفعلية لهذه القواعد في المواقف الكلامية.

summary:

This research, tagged with "the difficulties of teaching Arabic grammar in the intermediate stage in the Algerian school, causes and solutions" came as a requirement to obtain a master's degree specializing in applied linguistics.

This study aims to identify the real reasons that impede the process of teaching grammar in the intermediate stage in the Algerian school and to find solutions that would remove the difficulties facing the process of learning it, and thus we found in this study that the difficulties of teaching grammar are related to the curricula in the first place and there are those who are Related to the teacher, the learner, and the environment in general, and to address these difficulties, we suggest modifying the programs in line with the level of students, allocating educational courses for teachers to teach them the methods of teaching them, and transferring the teaching of grammar from a rigid theoretical education that depends entirely on memorization, in addition to the actual practice of these rules in verbal situation.